

# ملات‌های نوجوانی

کنار به بهار کسب و  
سام حسین زاده

# ملالت‌های نوجوانی

سکسوالیته و گذار به بزرگسالی

حسام حسین‌زاده

# ملالت‌های نوجوانی

سکسوالیته و گذار به بزرگسالی

حسام حسین‌زاده

اطلاعات کتاب‌شناختی:

حسین‌زاده، حسام. ۱۴۰۰. *ملالت‌های نوجوانی: سکسوالیته و گذار به بزرگسالی*. تهران: بی‌نام.

طراح جلد: مجید کاشانی

این اثر تحت لیسانس «اختیار غیرتجاری بین‌المللی» Creative Commons منتشر شده است.

برای اطلاع از اختیارات و محدودیت‌های مخاطبان، به نشانی زیر مراجعه کنید:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

تقدیم به کودکانی که فریاد می‌کشند:  
«پادشاه لخت است!»



## فهرست مطالب

### مقدمات

|    |                                  |
|----|----------------------------------|
| ۷  | ..... قدردانی                    |
| ۱۱ | ..... پیشگفتار                   |
| ۲۱ | ..... روش‌شناسی                  |
| ۴۷ | ..... خویش‌نامه: چهار پرده از من |

### یادداشت‌ها

|     |                                                  |
|-----|--------------------------------------------------|
| ۶۵  | ..... دویدن در هزارتوی آموزش و پرورش             |
| ۷۳  | ..... رقصیدن در گورستان تاریک                    |
| ۸۹  | ..... برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه             |
| ۱۰۱ | ..... از داغ‌ننگ تا مدال افتخار برای متفاوت‌ها   |
| ۱۱۱ | ..... کردارهای گفتمانی در سیطره سکسوالیته        |
| ۱۲۵ | ..... فضا-زمان‌های مقاومت و امتناع نظارت         |
| ۱۴۵ | ..... تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی              |
| ۱۵۵ | ..... اسب‌تروآ در قلعه‌ی ظاهراً مستحکم مدرسه     |
| ۱۷۷ | ..... جنگ سرد در کلاس درس                        |
| ۱۹۷ | ..... در غیاب مشاور، همه هفت‌تیر می‌کشند!        |
| ۲۰۹ | ..... از دوزخ تا عدن در جست‌وجوی خانواده‌ی برزخی |

## جمع‌بندی

پانزده گفتار دربارهٔ نوجوانی، سکسوالیته و خشونت در ایران ..... ۲۲۱

پانزده پیشنهاد برای پژوهش‌های بعدی ..... ۲۴۳

منابع ..... ۲۵۷

قدردانی



پیش از همه باید از خانواده‌ام تشکر کنم، از مادر و پدر و خواهر و برادرم که در تمام این سال‌ها تحمل‌م کرده‌اند و می‌کنند. خوب می‌دانم نگهداری از یک دانشجوی جامعه‌شناسی در خانه عجب کار دشواری است.

از اساتیدم متشکرم، چه آدم‌بزرگ‌هایی که درون و بیرون دانشگاه از آنان آموختم و چه کودکانی که در هر گوشه و کناری، در خیابان و مدرسه به من آموختند. به‌طور خاص باید از همراهی و همدلی سیدمهدی اعتمادی‌فرد (استاد راهنمای این مطالعه) در تمام این سال‌ها تشکر کنم که بخشی انکارناشدنی از دانش جامعه‌شناختی‌ام را مدیون او و کلاس‌هایش هستم. همچنین محمد رضایی (استاد مشاور این مطالعه) که هرچند در زمان حضورش در ایران فرصت زیادی برای هم‌نشینی با او و آموختن از او نصیبم نشد اما در طول این چند سال، چه در جریان انجام این مطالعه و چه در جریان فعالیت‌های دانشجویی‌ام، بسیار از منش و روش او آموختم.

از همه کسانی که در جریان انجام این مطالعه یاری‌ام کردند نیز صمیمانه

سپاسگزارم. بیش از همه از یاسمن محبوبی عزیز و حانیه طاهری عزیز که حقیقتاً ساعت‌ها از وقتشان را مشتاقانه صرف یاری‌ام برای انجام مصاحبه‌ها کردند. همچنین ممنون همراهی نوشین صفائیان، صفا روشندل، علی نوریان، فاطمه فرقانی، آرین حاتم، زهرا خدادادزاده، نکیسا مدرسی، مینا کرمی، امین اصائلو، محدثه کریمی‌منش و فاطمه سادات صانعی در پیاده‌سازی صوت مصاحبه‌ها هستم.

از همه کسانی که صادقانه درباره‌ی خصوصی‌ترین مسائلشان با ما گفت‌وگو کردند، به‌ویژه نوجوانانی که عمیق‌ترین تجارب احساسی خود را با ما به اشتراک گذاشتند، از صمیم قلب سپاسگزارم و امیدوارم نتیجه‌ی این مطالعه ادای دین کوچکی به اعتماد آنان، به مقاومتشان و رؤیاهای بلندشان باشد. در پایان، از دانش‌آموزانم سپاسگزارم. اگر نبود ذوق بی‌انتهایم از دیدن تلاش‌های روزمره‌شان برای تحقق خواست سرکششان، هرگز میل به زندگی دوباره و چندباره در من شعله نمی‌کشید تا این کار را به پایان برسانم و این زندگی‌گذاری را ادامه دهم.



پیشگفتار

مسئله محوری‌ام در پژوهش حاضر آن است که چرا و چگونه سکسوالیته در دوره نوجوانی وضعیتی بحرانی پیدا می‌کند. منظور از بحران اینجا، وضعیتی است که در آن درگیری ذهنی و عینی نوجوان با سکسوالیته نه تنها شدیداً همه ساحات زندگی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه خود را بدل به محور کل زندگی روزمره‌اش می‌کند. فرقی ندارد نوجوان کجا یا در حال انجام چه کاری باشد، ذهن و زندگی او در سیطره سکسوالیته است و نمی‌تواند مستقل از آن بیندیشد و عمل کند. از این رو تلاش می‌کند به هر طریق ممکن مواجهه‌ای با آن داشته باشد تا اندکی (حتی شده کوتاه مدت) از این سیطره بکاهد و این میل را آرام کند. اگر موفق نشود، بحران رفته رفته گسترش می‌یابد و می‌تواند بدل به نمونه‌هایی از اصطلاحاً ناهنجاری‌های رفتاری یا سرکوب‌های شدید روانی درون خود فرد شود. حالا مسئله‌ام آن است که چه عواملی و چگونه در خلق و شکل‌گیری این بحران دخیل‌اند، چه عواملی و چگونه آن را هدایت می‌کنند و در نهایت، چه عواملی و چگونه می‌توانند بدان امتداد بخشند یا پایانش

دهند. البته واضح است پیگیری این پرسش‌ها در تمامی ساحات زندگی، چنان ابعادی می‌یابد که از توان یک کار پژوهشی یا دست‌کم یک پایان‌نامه کارشناسی ارشد خارج است. بنابراین، مسئله‌ام را به مدرسه به مثابه یک فضا-زمان محدود کرده‌ام. مدرسه از آن رو برایم اهمیت دارد که تا حد زیادی در سیطرهٔ گفتمان و ایدئولوژی حاکم است و برنامه‌های درسی و غیردرسی رسمی در آن مستقیماً توسط قدرت مرکزی تعیین و اجرا می‌شوند و با جدیت درخور توجهی (دست‌کم به نسبت سایر نهادهای این‌چنینی) مورد نظارت قرار می‌گیرند. اینکه سکسوالیته به عنوان مسئله‌ای ممنوعه در چنین محیط ایدئولوژیک و پُر از نظارتی چگونه به خود تحقق می‌بخشد، می‌تواند نشانه‌هایی از امکان‌های تحقق سکسوالیته در وضعیت کلان‌تر اجتماعی و فرهنگی را در خود داشته باشد. علاوه بر این، بخش زیادی از نوجوانی افراد غالباً در محیط مدرسه و در کنار گروه هم‌سالان می‌گذرد و طبیعی است که این محیط هم در شکل‌دهی به زیست جنسی نوجوانان نقش درخور توجهی داشته باشد و هم متأثر از این مواجهه، خود نیز تغییر شکل یابد. اینجا زیست جنسی را در عام‌ترین معنایش مدنظر دارم، چنان‌که می‌توان از «زیست عاطفی»، «زیست دانشگاهی» و امثال آن سخن گفت، یعنی بخش‌هایی از زندگی روزمره که مربوط به امر جنسی است. بنابراین، برایم مفهومی تخصصی با معنایی خاص نیست.

هرچند مدرسه اسم عامی است که به چهار دورهٔ سه‌سالهٔ تحصیلی (ابتدایی دورهٔ اول، ابتدایی دورهٔ دوم، متوسطهٔ دورهٔ اول، متوسطهٔ دورهٔ دوم) اطلاق می‌شود اما در پژوهش حاضر از میان دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم را مدنظر دارم. نخست به این دلیل که در

اواخر دوره کودکی (نوجوانی) قرار دارند و به همین واسطه بخش درخور توجهی از فرایند جامعه‌پذیری خود را طی کرده‌اند. بدیهی است هرچه در این زمینه عقب‌تر برویم و به سالیان ابتدایی کودکی رجوع کنیم، نیاز به بهره‌گیری از علوم دیگری همچون روان‌شناسی، زیست‌شناسی و... در تبیین پدیده‌های مرتبط با کودکان بیشتر می‌شود، چراکه در سنین پایین‌تر میزان جامعه‌پذیری آنان نیز کمتر است. دوم آنکه دانش‌آموزان نوجوان امروز، علی‌القاعده طی چند سال آینده با ورود به دهه سوم زندگی‌شان بدل به جدی‌ترین کنشگران صحنه سیاست و جامعه در ایران خواهند شد و شناخت دقیق وضعیت فعلی آنان می‌تواند در پیش‌بینی چشم‌اندازهای آینده و مهم‌تر از آن در تحلیل و تبیین کنش‌های آنان در آینده کمک‌کننده باشد. گمراه‌کننده خواهد بود اگر گمان کنیم آنان نیز همچون جوانان یک دهه پیش و با همان منطق و اهداف دست به کنشگری خواهند زد. رویدادهایی چون تجمع دانش‌آموزان دبیرستانی در مکان‌های تفریحی مشهور شهرهایی چون تهران و مشهد به مناسبت پایان سال تحصیلی ۹۵-۹۴ که در نوع خود بی‌سابقه بود، نشان می‌دهد ما با نوعی دگرگونی مواجه ایم، نسلی که در چند سال آینده مدرسه را به مقصد دانشگاه و به تبع آن کنشگری اجتماعی و سیاسی ترک خواهد کرد، درک متفاوتی از جهان اجتماعی خود دارد.

بدین ترتیب، بنا دارم ابتدا در چند محور توصیف بسنده‌ای از واقعیت جاری در مدرسه ارائه دهم. نخست، آنکه کنشگران اصلی این میدان چه کسانی هستند و هریک چه نقش یا نقش‌هایی را با چه جزئیاتی بر عهده دارند. هرچند به‌طور پیش‌بینی می‌توان دانش‌آموزان، معلمان و سایر مسئولین

را به‌طور بالقوه بخشی از کنشگران این عرصه دانست اما نیاز است از این کلی‌گویی‌های مبهم فراتر روم و طرحی جزئی از چندوچون این روابط ارائه دهیم. مسئله آن است که هر کدام از این کنشگران چه انواعی دارند و هریک از این انواع چه تأثیری بر کلیت مسئله می‌گذارد. دوم، آنکه چه فضا-زمان‌هایی در جریان زندگی روزمره جنسی دانش‌آموزان درون مدرسه اهمیت می‌یابد، مواردی مانند زنگ تفریح، زنگ ورزش، میزهای آخر کلاس، سرویس‌های بهداشتی و... پیگیری این فضا-زمان‌ها از آن‌رو اهمیت می‌یابد که نشان‌دهنده یکی از عینی‌ترین نمونه‌های مقاومت دانش‌آموزان در مقابل گفتمان حاکم در مدرسه است. سوم، کردارهای گفتمانی مرتبط با امر جنسی در میان دانش‌آموزان است. بدین معنا که دانش‌آموزان از چه دال‌هایی برای معنابخشی به کنش‌ها و نشانه‌های مرتبط با پیوند بدن و امر جنسی درون مدرسه استفاده می‌کنند و این دال‌ها از کجا آمده‌اند؟ در واقع، چه منابعی محل رجوع نوجوانان برای دریافت این دال‌ها هستند. در گام دوم و پس از شرح و بسط محورهای پیش‌گفته، تلاش می‌کنم دریابم که ساختارهای اجتماعی مختلف (از انواع مختلف مدرسه تا کیفیت ارتباط دانش‌آموزان با دوستان و خانواده) چه تأثیری بر بدن‌مندی دانش‌آموزان درون مدرسه و استراتژی‌ها و تاکتیک‌های نسلی معطوف به سکسوالیته در میان آنان دارد. «نسل» دقیقاً در همین بزمگاه اهمیت می‌یابد. در واقع، مدرسه صحنه نبرد نسل‌هاست. نسلی که در یک سوی این نبرد قرار دارد، اغلب دغدغه حفظ وضع موجود را دارد و از تغییر می‌هراسد و نسلی که در سوی دیگر قرار دارد، تازه از راه رسیده و می‌خواهد نظم مخصوص به خودش را خلق کند. هریک از این دو سوی نبرد



هرچند در جزئیات تفاوت‌هایی میانشان است اما در مجموع از یک خلیات جمعی نسلی پیروی می‌کنند. واکاوی این خلیات جمعی نسلی یکی دیگر از دغدغه‌هایم در جریان پژوهش حاضر است.

در پایان، دغدغه‌ام آن است که با شناخت عمیق مسئله سکسوالیته در نوجوانی، درون زمینه اجتماعی و تاریخی وقوع آن، دریابم که چگونه می‌توان عبور از این بحران را برای نوجوانان آسان‌تر کرد و هریک از عوامل دخیل در این زمینه، می‌توانند چه نقش تسهیلگرانه‌ای در این رابطه ایفا کنند. بنابراین، مسئله آن نیست که چگونه نوجوانان سکسوالیته را نادیده بگیرند بلکه آن است که چگونه مواجهه‌ای درست با آن داشته باشند؛ مواجهه‌ای که به جای تحمیل کلیشه‌های از پیش مشخص، تلاش می‌کند آنان را در مقام کنشگر قرار دهد تا آنچه که می‌خواهند را با کمترین خطر و بیشترین آگاهی انتخاب و اجرا کنند. اگر بخواهم درباره ساختار کتاب نیز پیشگفتاری طرح کنم، پیش از هر چیز باید بگویم از آنجایی که مخاطب این کتاب در نظرم عام است و دوست دارم بیشتر روایتگر «داستان» پژوهشم باشد تا یادآور ساختارهای دست‌وپاگیر دانشگاهی، بخش‌های نظری پژوهش حاضر را در آن نگنجانده‌ام. برای مطالعه مقدمات نظری، می‌توانید به نسخه اصلی پایان‌نامه<sup>۱</sup> که در بایگانی دانشگاه تهران موجود است، رجوع کنید.

در بخش «یادداشت‌ها» که بدنه اصلی کتاب هم محسوب می‌شود، تلاش کرده‌ام داستان این مطالعه را در قالب یادداشت‌های تحلیلی جداگانه‌ای پیش

---

۱. حسین‌زاده، حسام. ۱۳۹۸. «روایت نسلی از کردار زندگی روزمره دانش‌آموزی: مطالعه موردی استراتژی‌های نسلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.

بیرم که البته در کنار یکدیگر روایت گسترده‌تری از مسئله را شکل می‌دهند. از چالش‌های مواجهه با وزارت آموزش و پرورش گفته‌ام، تلاش کرده‌ام زمینه‌ها و تسهیلگران تحقق سکسوالیته درون مدرسه را نشان دهم، به چگونگی برساخت اقلیت‌های جنسی درون مدرسه بپردازم، واکنش سایر دانش‌آموزان به اقلیت‌های جنسی درون مدرسه را واکاوی کنم، ردپای سکسوالیته را در کردارهای گفتمانی دانش‌آموزان دنبال کنم، کم‌وکیف مقاومت‌های دانش‌آموزان در فضا-زمان‌های مختلف مدرسه را شرح دهم، تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی (مصرف پورن و خودارضایی) را میان دانش‌آموزان بررسی کنم، انواع سیاست‌های مدرسه و کادر انضباطی آن برای مواجهه با سکسوالیته را افشا کنم، نقاط قوت و ضعف اشکال مختلف ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان را نشان دهم، بر اهمیت نقش مشاور روان‌شناختی در مدرسه تأکید کنم و در نهایت، انواع مختلف خانواده و تأثیرات آن بر زیست جنسی دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهم.

پیش از ورود به خود یادداشت‌ها باید براین نکته تأکید کنم که تفکیک‌ها و مفهوم‌سازی‌هایم در جریان یادداشت‌ها، اغلب تلاش‌هایی نظرورزانه و انتزاعی برای فهم بهتر واقعیت موجود است و نمی‌توان انتظار داشت این مفاهیم و تفکیک‌ها با همین میزان فاصله و تشخیص‌پذیری در واقعیت وجود داشته باشند. واقعیت همیشه ترکیبی بدیع از این وضعیت‌هاست اما فهم جداگانه این وضعیت‌ها به ما کمک می‌کند تا بتوانیم راحت‌تر ترکیباتی که در واقعیت می‌بینیم را شناسایی کنیم.

جمع‌بندی هر شکلی از تلاش فکری به‌گمانم فرایند دشواری است،

حتی زمانی که با نوشته‌ای چند صفحه‌ای روبه‌رو هستیم چه برسد به زمانی که با یک رساله روبه‌رو باشیم. با این همه، ابتدا تلاش می‌کنم نتیجه همه درگیری‌هایم با مسئله پژوهشم، مصاحبه‌کنندگانم، کلماتی که بر زبان آورده‌اند و تحلیل‌هایی که در ذهنم نقش بسته را در قالب یک روایت چندپاره تحت عنوان «پانزده گفتار درباره نوجوانی، سکسوالیته و خشونت در جامعه ایران» بیاورم. در این روایت، تلاش می‌کنم داستانم را از مفاهیم انتزاعی نوجوانی، سکسوالیته و خشونت آغاز کنم و در ادامه راه با نشان دادن آن‌ها در زمینه اجتماعی جامعه ایران (مبتنی بر نتایج و تحلیل‌های حاصل از این پژوهش) و به مدد تخیل جامعه‌شناختی، فروبستگی‌ها و گشودگی‌ها اکنون و آینده را نشان دهم. پیش از آنکه سودای حل مسئله را در سرداشته باشم (چیزی که به‌گمانم ناممکن است)، می‌خواهم به فهم دقیق‌تر و عمیق‌تر مسئله کمک کنم. همیشه در کارگاه‌ها و دوره‌های «آموزش جنسی به کودکان» یا «پیشگیری از کودک‌آزاری» که برای والدین و معلمان می‌گذارم براین نکته تأکید می‌کنم که در مواجهه با سکسوالیته همیشه انتخاب بین «بد» و «بدتر» است. «ایده‌آل»‌ها مدت‌هاست به واسطه یک وضعیت تاریخی-اجتماعی که ابایی ندارم آن را «سرمایه‌داری» بخوانم از دسترس ما خارج شده‌اند.

هرچند طبق ساختار مرسوم این جنس مطالعات، در فصل پایانی باید بحثی به موانع انجام مطالعه اختصاص یابد اما در جریان انجام این مطالعه به جز موانع ساختاری که در نخستین یادداشت تحلیلی‌ام به آن پرداخته‌ام، با مانع جدی دیگری روبه‌رو نشدم. صراحت و صداقت نوجوانان در صحبت از زیست جنسی‌شان در همان چند مصاحبه اول عمیقاً شگفت‌زده‌ام کرد. پیش

از آغاز مطالعه، حتی در خوش‌بینانه‌ترین تخیلاتم نمی‌دیدم که شاهد چنین صراحتی در بیان و روایتگری آنان باشم. از طرف دیگر، معلمان و کادر مدارس هرچند همچنان محافظه‌کاری مخصوص به خود را داشتند اما بازهم بسیار گشوده‌تر از آنچه انتظار داشتم، ظاهر شدند. بنابراین، از بحث موانع مطالعه می‌گذرم و تلاش می‌کنم در بخش دوم با عرضهٔ پیشنهاداتی برای مطالعات بعدی، پایم را از کلیشه‌های رایج در این زمینه که صرفاً به دنبال چند پیشنهاد سطحی هستند، فراتر بگذارم و واقعاً خطوط پژوهشی و مطالعاتی نیمه‌تمام که هرچند بخشی از بدنهٔ اصلی مطالعه‌ام نبوده است اما سرنخ‌هایی از آن‌ها را یافته‌ام، شرح دهم. امیدوارم این پیشنهادات منجر به آن شود که پروژه‌های پژوهشی جدیدی چه در قالب رساله‌های دانشجویی و چه در قالب پژوهش‌های شخصی شکل بگیرد و مسئلهٔ سکسوالیته و به‌ویژه پیوند آن با نوجوانان و جوانان در ایران را برایمان روشن‌تر سازد.

حسام حسین‌زاده



روش شناسی

پیش از هرچیز باید بدین نکته اشاره کرد که روش پژوهش مبتنی بر اقتضای مسئله است، نه انتخاب پژوهشگر. بنابراین، روش‌های پژوهشی که مقدمات آن و شیوه کار بستش در اینجا به تفصیل شرح داده خواهد شد، مجموعه‌ای است که توانسته بیشترین نفوذ به میدان و جمع‌آوری عمیق‌ترین داده‌ها را تا حد ممکن، تسهیل کند. پس اینجا با انتخاب یک یا چند روش خاص و جدا از هم روبه‌رو نیستیم، بلکه با مجموعه‌ای به عبارت بهتر، منظومه‌ای روش‌شناختی روبه‌رو هستیم که بخش‌های مختلف آن مبتنی بر اقتضائات مسئله و میدان پژوهش کنار هم قرار گرفته‌اند.

### منطق موردیابی

این مطالعه بنا است به استراتژی‌ها و تاکتیک‌های نسلی معطوف به زیست جنسی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران بپردازد، بدین ترتیب به‌طور بالقوه دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم، هر دو بخشی از جمعیت مورد‌های این

پژوهش هستند. البته عبارت «متوسطه دوم» اینجا اشاره به کل این دوره دارد و صرفاً به معنای دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در رشته‌های ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی نیست و دانش‌آموزان مدارس کاردانش، فنی و حرفه‌ای و به طور کلی هنرستان را هم شامل می‌شود. نخستین مسئله در این عرصه منطق موردیابی است. موردیابی در این پژوهش به شکل غیراحتمالی (بی‌بی ۱۳۹۲، ۴۲۰-۴۱۵) و نظری انجام شده، یعنی طی فرایند پیوسته و مستمری داده‌ها جمع‌آوری، کدگذاری و تحلیل شده‌اند و هم‌زمان تصمیمات مربوط به حجم نهایی موردها همراه با پیشرفت کار اتخاذ شده است (بلیکی ۱۳۸۴، ۲۶۷). پیش از ورود بیشتر به بحث منطق موردیابی، ذکر این نکته ضروری است که حدود سه ماه تلاش شد تا با نامه‌نگاری و رایزنی‌های مختلف با وزارت آموزش و پرورش آمار مربوط به گزارش آزارهای جنسی در مدارس و مناطق مختلف شهر تهران به دست آید اما پس از تلاشی چندماهه و فرسایشی تنها چیزی که به دست آمد، نامه‌ای غیررسمی و بدون مهر و سربرگ با امضای شخصی معاون اداره کل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش در پاسخ به درخواست همکاری با پژوهشگر این مطالعه از سوی مدیرکل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش بود که در آن، دلایل امتناع از ارائه آمارهای مربوطه بدین شرح ذکر شده بود:

۱) جمع‌آوری آمار و اطلاعات و طرح نمودن مباحثی از این دست در آموزش و پرورش به دلایل حساسیت موضوع در حیطه آزار جنسی دانش‌آموزان و نیز به دلایل محرمانگی آمار مرتبط با آن، مناقشه برانگیز است و بی‌تردید مقاومت و اعتراضات والدین و مسئولان مناطق منتخب برای تحقیق را



موجب می‌گردد.

(۲) در صورت صلاحدید شما برای اجرا، لازم است پرسش‌نامه‌های پژوهش قبل از اجرا مورد بررسی قرار گرفته شود.

(۳) در صورت احساس نیاز نظام تعلیم و تربیت برای انجام پژوهش‌هایی از این دست، مناسب آن است نیاز و مسئله در شورای پژوهشی مطرح گردد و نسبت به اجرایی نمودن آن با در نظر گرفتن محدودیت‌ها رأساً توسط اداره کل امور تربیتی و مشاوره به عنوان متولی راهنمایی و مشاوره اقدام گردد.

بنابراین، با توجه به اینکه هیچ داده اولیه رسمی‌ای در زمینه موضوع تحقیق در دست نبود تا آن را مبنای موردیابی قرار دهیم، برای انتخاب «نوع مدارس» از روش نمونه‌گیری با حداکثر اختلاف<sup>۱</sup> استفاده شده است. «در این روش حداکثر اختلاف در محدوده‌ای از کیفیت‌ها، خصوصیات، موقعیت‌ها یا موارد بروز پدیده تحت مطالعه برای در نظر گرفتن مشارکت‌کنندگان مدنظر قرار می‌گیرد. هدف از این روش اطمینان از این مسئله است که تا جای ممکن متغیرهای متعدد مرتبط با موضوع مورد بررسی قرار گیرند. هدف این روش به تصویر کشیدن تم‌های اصلی است که از مشارکت‌کنندگان متفاوت به دست آمده باشد. مبنای این روش نمونه‌گیری بر این اصل استوار است که تفاوت یا اختلاف موجود در خصوصیات یا ابعاد مهم موجود در مشارکت‌کنندگان می‌بایست با تأمل مورد بررسی قرار گیرد. منطق این روش اجازه می‌دهد که بتوان تمام الگوهای معمول که از افراد مختلف به دست می‌آید را استخراج نمود تا به بهترین درک نسبت به پدیده مورد بررسی رسید» (پیشین، ۲۴۱).

1. Maximum Variation Sampling

از این رو، تلاش شده است از انواع مختلف مدرسه، نمونه‌هایی در جمعیت موردها حضور داشته باشند. البته همان طور که پیش از این اشاره شد، روش موردیابی مصاحبه‌شوندگان نظری بوده است، یعنی «نوعی گردآوری داده که بر اساس مفاهیم در حال تکوین انجام می‌شود. موردیابی نظری بر مبنای مفهوم مقایسه استوار است. منظور از مقایسه این است که سراغ جاها، آدم‌ها و رویدادهایی برویم که امکان کشف گوناگونی‌ها را به حداکثر برساند و مقوله‌ها را از لحاظ ویژگی‌ها و ابعاد غنی کند» (استراوس و کربین، ۱۳۹۵، ۲۱۹).

موردیابی در این مطالعه جایی متوقف شد که در دو محور اصلی کنشگران میدان و فضا-زمان‌ها و به تبع آن‌ها محور فرعی کردار گفتمانی به اشباع نظری رسیدیم. اشباع نظری یعنی زمانی که «الف» هیچ داده جدید یا مرتبط به یک مقوله به دست نیاید؛ ب) مقوله از لحاظ ویژگی‌ها و ابعاد به خوبی پرورش یافته باشد و گوناگونی‌های آن را به نمایش بگذارد؛ و ج) مناسبات میان مقوله‌ها به خوبی مشخص و اعتبارشان ثابت شده باشد» (پیشین، ۲۳۰).

موردیابی ابتدایی بر مبنای عناوین انواع مختلف مدارس موجود در دوره متوسطه دوم انجام شده تا از منظرهای گوناگون موردهای افراطی کلیت طیف را در برگیرد. البته با توجه به حساسیت موضوع، خود مصاحبه‌شوندگان بر اساس امکان دسترسی از طریق شبکه روابط اجتماعی که پیش از آغاز کار و حین انجام آن با دانش‌آموزان داشتیم، انتخاب می‌شدند. تفاوت‌های میان این انواع مدارس را می‌توان در رابطه میان پول و ایدئولوژی جست‌وجو کرد تا متوجه تفاوت‌ها و شباهت‌های هریک شویم. پول در اینجا اشاره به هزینه‌های تحصیل و به طور مشخص شهریه مدارس دارد و ایدئولوژی در معنای

گسترده‌تری به کار می‌رود، از نخبه‌پروری و تولید نیروی کار تا اسلامی‌سازی. مسئله در واقع اهمیت آموزش ایدئولوژیک و پایبندی به آن در ساحت مدرسه است، اینکه کدام ایدئولوژی و با چه هدفی به کار گرفته می‌شود در اینجا اهمیت چندانی ندارد. اینکه آیا ایدئولوژی مورد ادعای مدرسه یا آنچه مطابق قانون مأمور به انجام آن است، در واقعیت هم اجرا می‌شود یا تا چه اندازه موفق است هم بی‌ارتباط به بحث حاضر به نظر می‌رسد. جمعیت موردهای این پژوهش شامل یک دانش‌آموز دختر، یک دانش‌آموز پسر و یک معلم / مدیر / مشاور از مدرسه دخترانه و یک معلم / مدیر / مشاور از مدرسه پسرانه از هفت سنخ متفاوت از انواع مدارس است که در جداول زیر به تفکیک نشان داده شده. البته در هر مورد که نیاز به تعمیق و تدقیق بیشتر بوده، در طول مطالعه به آن افزوده شده است. هرچند اغلب عناوین انتخاب شده برای مدارس روشن به نظر می‌رسد اما شاید نیاز باشد درباره دو سنخ «عمومی دولتی» و «غیردولتی خاص» توضیح مختصری داده شود. مقصود از مدارس «عمومی دولتی» مدارس دولتی‌ای است که هم‌زمان سه رشته علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی را دارند و مقصود از مدارس «غیردولتی خاص» آن دسته از مدارس غیردولتی است که در سطح شهر تهران شناخته شده هستند و اغلب شهریه‌های نجومی نیز دریافت می‌کنند.

جدول ۱- حجم مورد‌ها با توجه به نوع مدرسه

| نوع مدرسه        | مورد دختر | مورد پسر | مورد معلم/مدیر/مشاور مدرسه دخترانه | مورد معلم/مدیر/مشاور مدرسه پسرانه |
|------------------|-----------|----------|------------------------------------|-----------------------------------|
| فرهنگ دولتی      | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| عمومی دولتی      | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| هنرستان دولتی    | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| هنرستان غیردولتی | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| سمپاد            | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| غیردولتی مذهبی   | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |
| غیردولتی خاص     | ۱         | ۱        | ۱                                  | ۱                                 |

همان طور که در جدول بالا می‌بینید، جمعیت مورد‌های ابتدایی ۲۸ نفر بود که شامل هفت دانش‌آموز پسر، هفت دانش‌آموز دختر، هفت معلم/مدیر/مشاور مدرسه پسرانه و هفت معلم/مدیر/مشاور مدرسه دخترانه می‌شد. در جریان انجام مطالعه اما در چند مورد یا برای تعمیق بیشتر در داده‌ها نیاز بود که سراغ مورد دیگری هم از آن سنخ برویم یا اینکه دانش‌آموزی که تجربه غنی‌ای داشت خودش برای مصاحبه داوطلب می‌شد و حتی اگر مصاحبه با مورد مشابه او پیش از آن انجام شده بود، تلاش می‌کردیم فرصت گفت‌وگو با او را از دست ندهیم. فهرست کامل مصاحبه‌شوندگان را همراه با اطلاعات زمینه‌ای مهم به تفکیک دانش‌آموزان و کادر مدرسه (معلم/مدیر/مشاور) در زیر می‌بینید. از آنجایی که بسیاری از افرادی که بخشی از کادر مدرسه بودند،

در طول سالیان گذشته تجربهٔ بیش از یکی از مناصب معلم/مدیر/مشاور را داشتند و تجاربشان در مجموع همهٔ این سال‌ها محل رجوع بود، امکان تفکیک از این جهت وجود نداشت.

جدول ۲- فهرست مصاحبه‌شوندگان (دانش‌آموزان)

| شماره | نام      | پایه | نوع مدرسه                  |
|-------|----------|------|----------------------------|
| ۲     | کاوه     | ۱۲   | غیردولتی خاص (پسرانه)      |
| ۴     | پگاه     | ۱۲   | غیردولتی خاص (دخترانه)     |
| ۵     | رضا      | ۱۲   | غیردولتی خاص (پسرانه)      |
| ۷     | سونیا    | ۱۲   | سمپاد (دخترانه)            |
| ۹     | علی      | ۱۱   | غیردولتی مذهبی (پسرانه)    |
| ۱۳    | پرهام    | ۱۱   | سمپاد (پسرانه)             |
| ۱۴    | امیرحسین | ۱۲   | هنرستان غیردولتی (پسرانه)  |
| ۱۶    | زینب     | ۱۲   | غیردولتی مذهبی (دخترانه)   |
| ۱۷    | کیانا    | ۱۲   | غیردولتی خاص (دخترانه)     |
| ۱۹    | شیوا     | ۱۱   | هنرستان غیردولتی (دخترانه) |
| ۲۰    | عارف     | ۱۲   | هنرستان دولتی (پسرانه)     |
| ۲۲    | رامتین   | ۱۲   | فرهنگ دولتی (پسرانه)       |
| ۲۵    | سعید     | ۱۲   | هنرستان دولتی (پسرانه)     |

|    |       |    |                         |
|----|-------|----|-------------------------|
| ۲۶ | ملیکا | ۱۱ | عمومی دولتی (دخترانه)   |
| ۲۷ | امید  | ۱۲ | عمومی دولتی (پسرانه)    |
| ۲۸ | مریم  | ۱۲ | فرهنگ دولتی (دخترانه)   |
| ۲۹ | آتنا  | ۱۱ | هنرستان دولتی (دخترانه) |

## جدول ۳- فهرست مصاحبه‌شوندگان (کادر مدرسه)

| شماره | نام    | سن | سابقه (سال) | نوع مدرسه                  |
|-------|--------|----|-------------|----------------------------|
| ۱     | علیرضا | ۲۶ | ۲           | غیردولتی خاص (پسرانه)      |
| ۳     | ارغوان | ۳۲ | ۱۴          | غیردولتی خاص (دخترانه)     |
| ۶     | حمید   | ۲۶ | ۵           | سمپاد (پسرانه)             |
| ۸     | محمد   | ۴۸ | ۲۹          | عمومی دولتی (پسرانه)       |
| ۱۰    | مینو   | ۳۰ | ۴           | هنرستان غیردولتی (دخترانه) |
| ۱۱    | حسین   | ۲۷ | ۷           | غیردولتی مذهبی (پسرانه)    |
| ۱۲    | فاطمه  | ۴۳ | ۲۰          | غیردولتی مذهبی (دخترانه)   |
| ۱۵    | زهرا   | ۴۲ | ۱۲          | سمپاد (دخترانه)            |
| ۱۸    | نیما   | ۳۴ | ۵           | هنرستان غیردولتی (پسرانه)  |
| ۲۱    | وحید   | ۳۵ | ۱۵          | هنرستان دولتی (پسرانه)     |
| ۲۳    | الهه   | ۴۸ | ۲۵          | هنرستان دولتی (دخترانه)    |

|    |       |    |    |                       |
|----|-------|----|----|-----------------------|
| ۲۴ | مهدی  | ۲۱ | ۲  | فرهنگ دولتی (پسرانه)  |
| ۳۰ | هستی  | ۲۷ | ۵  | فرهنگ دولتی (دخترانه) |
| ۳۱ | صدیقه | ۳۲ | ۱۰ | عمومی دولتی (دخترانه) |

چنان‌که در جداول بالا می‌بینید، در جریان این مطالعه مجموعاً ۳۱ مصاحبه عمیق صورت گرفت. زمان هر مصاحبه به‌طور میانگین کمی بیش از یک ساعت بود. بدیهی است که مصاحبه‌های ابتدایی اغلب طول بیشتری داشتند و با پیشروی در جریان مطالعه و نزدیک شدن به اشباع نظری، رفته‌رفته زمان گفت‌وگوها کاهش پیدا کرد.

### تکنیک‌های گردآوری داده

در باب روش گردآوری داده‌ها، با توجه به پیچیدگی موضوع مورد پژوهش، ناگزیر بودیم که به جای استفاده از یک تکنیک خاص، از دو تکنیک مردم‌نگارانه بهره ببریم. منظور از مردم‌نگاری در واقع غوطه‌ور شدن محقق در میان گروه موضوع تحقیق خود است تا درون‌نگری کند، حس و حالشان را دریابد، فرهنگ و مقاصد و انگیزه‌ها و نیات و زبان‌شان را بفهمد و توصیفی فربه از آن به دست دهد. مردم‌نگار بیشتر به دنبال توصیف یک فرهنگ است. پرسش اصلی او این است که گروهی از مردم، چه فرهنگ خاصی دارند؟ چه دیدگاه‌های مشترکی دارند؟ ارزش‌ها و هنجارهایشان چیست؟ کردار زندگی روزمره‌شان چگونه است؟ مردم‌نگاری در واقع تلاش برای زندگی کردن با موضوع تحقیق است (فراستخواه ۱۳۹۵، ۷۰-۶۷). این دو تکنیک که در ادامه به شرح هریک

می‌پردازم، عبارت‌اند از مصاحبه عمیق اکتشافی و مردم‌نگاری در مرزهای میدان.

مصاحبه عمیق اکتشافی. از آنجا که مدارس اجازه حضور پژوهشگر در محیط مدرسه برای انجام تحقیق درباره چنین موضوعاتی را نمی‌دهند، بخش اول و اصلی گردآوری داده‌ها در «محیط‌های نیمه طبیعی» (بلیکی ۱۳۸۴، ۲۴۹-۲۴۸) انجام شده است که شامل «پرسش از افراد جهت گرفتن گزارش‌های آنان در زمینه فعالیت‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های خودشان یا سایر مردم و نیز دریافت پاسخ‌های آن‌ها در زمینه فرایندهای اجتماعی و فعالیت‌های نهادی» (پیشین) از طریق مصاحبه عمیق نیمه ساخت یافته است. البته باید متوجه این نکته بود که افراد در مصاحبه‌های رسمی گرایش دارند تا پاسخ‌های ایده‌آل به سؤالات ارائه دهند. اگر فقط به این پاسخ‌ها متکی باشیم، تصویری از یک جامعه و فرهنگ ایده‌آل خواهیم ساخت، یعنی جامعه و فرهنگی که در عمل همه ما می‌دانیم تحقق پیدا نمی‌کند. برای مواجهه با این مسئله، ابتدا تلاش کرده‌ایم در جریان مصاحبه‌ها، گفت‌وگوها را تا حد ممکن از حالت رسمی دور کنیم و با نزدیک شدن به وضعیتی غیررسمی، داده‌های واقعی‌تری دریافت کنیم (مارچسیون ۱۳۹۳، ۱۴۵-۱۴۳). علاوه بر این، مصاحبه‌کننده تلاش کرده تا «نقش حداقل بزرگسال» (مندل<sup>۱</sup> ۱۹۸۸، ۴۳۷-۴۳۵) را داشته باشد و بتواند در جریان مصاحبه مرز میان کودکی (نوجوانی) و بزرگسالی را تا حد امکان پشت سر بگذارد، چون مطالعات روش شناختی انجام شده درباره مطالعه جهان اجتماعی کودکان و نوجوانان نشان داده است که پذیرش نقش

1. Nancy Mandell



بزرگسال برای مصاحبه‌کننده از سوی طرفین مصاحبه، منجر به دسترسی سخت‌تر به داده‌های واقعی خواهد شد. البته نگرانی دربارهٔ دریافت داده‌های کاذب با آغاز مصاحبه‌ها، خیلی زود رفع شد. نوجوانان با صراحت و صداقتی که برایمان پیش‌بینی‌پذیر نبود، از امیال و دغدغه‌ها و زیست جنسی‌شان صحبت می‌کردند. با افزایش این دست مصاحبه‌ها و تعمیق داده‌ها، در چند جای محدود از مصاحبه‌ها که داده‌های غیرواقعی از سوی مصاحبه‌شونده در اختیار مصاحبه‌کننده قرار می‌گرفت، به‌سادگی تشخیص‌دانی بود چراکه به‌شکلی غیرمنطقی یکپارچگی منطقی داده‌هایی که به‌سوی اشباع پیش می‌رفتند را برهم می‌زد.

در جریان مصاحبه‌ها نیز مصاحبه‌شوندگان براساس محورهای اصلی پژوهش که پیش از این ذکر شد مصاحبه شده‌اند. مصاحبه‌ها بیش از اینکه پرسش‌محور باشند، موضوع‌محور بوده‌اند. یعنی تلاش شده حول سه محور پیش‌گفته (کشف جایگاه کنشگران زندگی روزمره درون مدرسه و روایت‌های دانش‌آموزان و مسئولین از آنان معطوف به سکسوالیته، کشف موقعیت‌های فضایی و زمانی تعیین‌کننده در کردارهای زندگی روزمره درون مدرسه معطوف به سکسوالیته و روایت‌های دانش‌آموزان از آن‌ها، کشف کردارهای گفتمانی که در زندگی روزمره درون مدرسه معطوف به سکسوالیته یا برای وصف آن توسط دانش‌آموزان به کار می‌رود و فهم بین‌الذهانی دانش‌آموزان از این مفاهیم) گفت‌وگویی با مصاحبه‌شونده آغاز شود و معطوف به پاسخ‌ها یا به عبارت بهتر، واکنش‌های وی، موضوعات و پرسش‌های بعدی طرح شود. البته علی‌القاعده مجموعه‌ای از پرسش‌ها به‌عنوان ابزارهایی برای آغاز و

هدایت گفت‌وگواستفاده شده است، پرسش‌هایی همچون «پس زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی فرد و خانواده چگونه است؟»، «دانش‌آموزان به‌طور روزانه چه فعالیت‌هایی در محیط مدرسه انجام می‌دهند؟»، «فعالیت روزانه آن‌ها در مدرسه چه کسانی را و با چه هدفی مخاطب قرار می‌دهد؟»، «معلم‌ان و مسئولین مدرسه تا چه اندازه در تجارب روزمره دانش‌آموزان نقش دارند؟»، «فعالیت‌های روزمره متفاوت در مدرسه در چه محیط‌هایی و در چه زمان‌هایی انجام می‌شود؟»، «چرا برای هر فعالیت زمان یا مکان خاصی ترجیح داده می‌شود؟»، «ویژگی تمایزبخش مکان‌ها و زمان‌های موردنظر چیست؟» و پرسش‌هایی از این دست. این پرسش‌ها اغلب جهت آغاز گفت‌وگو درباره دو محور ابتدایی پژوهش بود و در وهله اول مستقیماً پرسش‌ها درباره سکسوالیته مطرح نمی‌شد و پس از دادن اندکی زمان برای درگرفتن گفت‌وگو، تلاش می‌شد رفته‌رفته از خلال واکاوی روایات (اکثراً خاطرات) روی سکسوالیته تمرکز شود. محور سوم (کردارهای گفتمانی) نیز در خلال این گفت‌وگوها در باب تجارب مختلف دانش‌آموزان صورت‌بندی می‌شد و مستقیماً مورد پرسش قرار نمی‌گرفت چراکه مصاحبه‌شوندگان اغلب درک درستی از مفهوم کردار یا گفتمان نداشتند.

*مردم‌نگاری در مرزهای میدان.* هرچند مدارس اجازه حضور پژوهشگر در محیط مدرسه (میدان) را نمی‌دادند، اما نمی‌شد به این سادگی اهمیت داده‌های میدانی را فراموش کرد. جزئیات و توصیف خوب، بخشی جدانشدنی از یک مردم‌نگاری اعتبارناپذیر بوده که منبع اصلی آن خود میدان است (مارچسیون ۱۳۹۳، ۱۰۵). از طرف دیگر، مردم‌نگاری در میدان می‌توانست

از بابت رفع فاصله میان داده‌های واقعی و ایده‌آل نیز اطمینان بیشتری به ما بدهد. از این رو، تلاش کردیم با حضور در مرزهای میدان و گسترش روابط روزمره‌مان با بخشی از دانش‌آموزان و مدیران / معلمان / مشاوران علاقه‌مند و داوطلب که خودشان بخشی از جمعیت موردهای این مطالعه هم هستند، بتوانیم در گروه‌های اجتماعی که به طور روزمره درون مدرسه (مثلاً در دفتر معلمان) یا اطراف مدرسه (مثلاً دوره‌های دانش‌آموزی) شکل می‌گیرد، حضور پیدا کنیم و به داده‌های عمیق‌تری از میدان دست یابیم. داده‌هایی که اغلب امکان ضبط و پیاده‌سازی‌شان وجود نداشت چراکه بسیار نامتمرکز و پراکنده بودند اما به درکمان از مسئله و زندگی روزمره، درون و در حاشیه مدرسه، کمک شایانی می‌کردند.

### دشواری‌های روش شناختی

انجام مطالعه حاضر دو دشواری روش شناختی جدی پیش رو داشت که اینجا تلاش می‌کنم علاوه بر شرح آنان، نوع مواجهه‌ام با هریک را توضیح دهم. نخستین مسئله، «جنسیت» بود. جمعیت موردهای پژوهش حاضر شامل دختران دانش‌آموز و زنانی که بخشی از کادر مدرسه بودند نیز می‌شد. هرچند نمی‌توان جنسیت را چنان شکاف عمیقی دانست که ارتباط و فهم مشترک میان زن و مرد را ناممکن سازد اما با توجه به موضوع پژوهش که «سکسوالیته» است و زمینه فرهنگی جامعه ایران، تخیل جامعه شناختی کمک می‌کرد تا بتوان پیش‌بینی کرد که در این مورد خاص، جنسیت عامل مهمی است و می‌تواند در فرایند گردآوری داده‌ها تأثیری جدی بگذارد. از این رو، مصاحبه‌های

عمیق با دختران دانش‌آموز و زنان مسئول مدارس توسط دو دستیار تحقیق زن (یاسمن محبوبی متین و حانیه طاهری) انجام شد که هر دو بیش از پنج سال در فضای دانشگاهی علوم اجتماعی تحصیل کرده‌اند و علاوه بر آن، تجربه ارتباط با دختران نوجوان درون و بیرون از مدرسه را دارند. شایان ذکر است، دستیاران در این بخش فقط مصاحبه‌های عمیق را انجام داده‌اند، فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها بر عهده پژوهشگر اصلی بوده است.

دشواری روش شناختی دوم که باید چاره‌ای برای آن اندیشیده می‌شد، مسئله دانش‌آموزان و به‌طور کلی مدارس «مذهبی» بود. باز هم تخیل جامعه‌شناختی به ما کمک می‌کرد تا بتوانیم پیش‌بینی کنیم این افراد به دلیل هنجارهای مذهبی و اخلاقی حاکم بر روابط اجتماعی‌شان، سخت‌تر از دیگرانی که چنین هنجارهای مذهبی و اخلاقی‌ای ندارند، درباره سکسوالیته سخن خواهند گفت. علاوه بر اینکه در گفت‌وگو با این موردها از مصاحبه‌کننده‌ای بهره بردیم که ظاهر غیرمذهبی نداشته یا دست‌کم در لحظه مواجهه با سوژه‌ها به‌طور آگاهانه ظاهری موجه (از نظر سوژه‌ها) داشته باشد، راه‌حل اصلی که در جریان پژوهش متوجه آن شدیم، رجوع به دانش‌آموزانی بود که فقط چند هفته یا چند ماه از فارغ‌التحصیلی‌شان (امتحانات خرداد) از مدارس مذهبی می‌گذشت و این باعث می‌شد مواجهه راحت‌تری با مصاحبه داشته باشند. البته نکته حائز اهمیت دیگر آن است که این افراد علاوه بر فارغ‌التحصیلی، اغلب تجربه شکلی از رابطه نابهنجار جنسی (دست‌کم از منظر آن مدرسه مذهبی) را داشتند و ما پیش از رجوع برای مصاحبه، به واسطه شبکه روابط اجتماعی‌مان درون دانش‌آموزان، از این مسئله اطمینان حاصل می‌کردیم.

حالا معطوف به دو دشواری پیش‌گفته، مسئله آموزش دستیاران پژوهش طرح می‌شد. دستیارانی که وظیفه انجام مصاحبه‌ها را برعهده داشتند با توجه به حضور چندساله‌شان در میدان علوم اجتماعی، نیاز چندانی به آموزش‌های روش‌شناختی نداشتند. فقط نیاز بود که به فضای پژوهش حاضر از نظر ذهنی نزدیک شوند. برای تحقق این هدف، ابتدا سه فصل ابتدایی پژوهش در اختیار ایشان قرار گرفت و پس از مطالعه آن، طی چندین جلسه گفت‌وگوی جمعی درباره مسئله پژوهش، تلاش شد تا فضای ذهنی افراد به یکدیگر نزدیک شود و آمادگی حضور در میدان پژوهش را پیدا کنند. اما به چیزی بیش از این هم نیاز بود، باید نوعی همراهی ذهنی میان پژوهشگر اصلی و دو دستیار پژوهش شکل می‌گرفت تا هم در جریان پیشرفت کار درک و تحلیلی نزدیک به هم داشته باشیم و هم بتوانیم در تحلیل داده‌ها و پیشنهاد خطوط تحلیلی جدید برای مصاحبه‌های بعدی به یکدیگر کمک کنیم. مسئله در واقع، بحث فهم یکدیگر و اصطلاحاً «امتزاج افق‌ها» بود. امتزاج افق‌ها در این مطالعه از خلال گفت‌وگوهای متعدد میان اعضای گروه پژوهشی صورت گرفت. از نظرگاه گادامر<sup>۱</sup>، امتزاج افق‌ها یا همان تحقق فهم، حاصل گفت‌وگوی دیالکتیکی میان دو سوی آن است. دغدغه این تلاش دوسویه فهم متقابل از یک مسئله یکسان است. جریان فهم در قالب امتزاج افق‌ها در واقع درهم شدن افق معنایی دو سوی گفت‌وگو است که فهم را محقق می‌کند. البته این دو افق کاملاً از یکدیگر متمایز نیستند، بلکه براساس تاریخ‌مندی فهم به یکدیگر پیوند دارند. توجه به این نکته مهم است که این رابطه

---

1. Hans Georg Gadamer

یک طرفه نیست. در جریان گفت‌وگو، تغییری در هر دو طرف روی می‌دهد، چراکه معنای گفت‌وگو متأثر شدن دو طرف از حقیقت موضوع است، چنان‌که در پایان گفت‌وگو خود را در وضعی متفاوت از قبل می‌یابند (واعظی و فاضلی ۱۳۸۹، ۲۰۲-۲۰۱).

وقتی سعی می‌کنیم پدیدار هرمنوتیکی را از طریق الگوی گفت‌وگو میان دو شخص واریسی کنیم، امر مشترک در میان این موقعیت‌های ظاهراً متفاوت یعنی فهم متن و رسیدن به فهم در گفت‌وگو، این است که هر دو متوجه مضمونی هستند که پیش روی آن‌ها واقع می‌شود و درست همان گونه که هر مخاطبی سعی می‌کند بر سر یک موضوع با شریکش به توافق برسد، مفسر نیز سعی دارد به فهم آنچه متن می‌گوید دست یابد. (گادامر ۱۹۸۹، ۳۷۸)

باید به این نکته اشاره کنم که در آغاز این پژوهش هرگز تصور نمی‌کردم تجربه کار با گروه پژوهشی، آن هم در قالب پایان‌نامه، چنین تجربه دل‌چسب و رضایت‌بخشی باشد. به همین دلیل به نظرم رسید که اینجا حتماً باید به بخش‌هایی از این تجربه و اهمیت آن برای تعمیق داده‌ها و تحلیل‌ها اشاره کنم. دستیاران تحقیق که هر دو خیلی زود با مسئله محوری و مسائل فرعی پژوهش درگیر شدند و کار، بدل به دغدغه خودشان هم شد، در جریان گردآوری داده‌ها و تحلیل‌شان، در گفت‌وگوهایی که با یکدیگر داشتیم، بارها و بارها توجه‌ام را به نکات نادیده یا بخش‌های تاریکی جلب کردند که قطعاً اگر در این مسیر تنها بودم، دست‌کم متوجه بخشی از آنان نمی‌شدم. متعجبم که چرا چنین پیشنهادی برای رساله‌های تحصیلات تکمیلی به همه دانشجویان

نمی‌شود و صرفاً زمانی که محدودیت روش شناختی داشته باشند، می‌توانند سراغ به‌کارگیری گروه پژوهشی بروند. می‌توانم حدس بزنم این مسئله از این نگاه ساده‌انگارانه ناشی می‌شود که تصور می‌کنند وجود گروه پژوهشی باعث می‌شود پژوهشگر اصلی زحمت کمتری بکشد و آن قدر که باید نقشی محوری در پژوهش خود نداشته باشد. باید بگویم وجود چنین نگاهی احتمالاً ناشی از فقدان تجربه حضور در گروه پژوهشی است. نفس حضور در یک گروه پژوهشی و کار هماهنگ با سایر اعضای گروه، خود دشواری‌های بسیار دارد و برای رفع آن‌ها باید توانایی کافی را داشت. هدایت یک گروه پژوهشی یا داشتن نقش «پژوهشگر اصلی» در چنین گروهی، دشواری‌های این فرایند را چندین برابر می‌کند. پژوهشگر اصلی باید در سرتاسر فرایند با دقت و ظرافت همه اجزای کار را زیر نظر داشته باشد و مراقب باشد تا یکپارچگی و هدف‌مندی کار از بین نرود. خوشحالم که علاوه بر کمک‌های تحلیلی که وجود گروه پژوهشی به مطالعه حاضر کرد، هدایت این گروه نیز تجربه‌ای بی‌نهایت سازنده و لذت‌بخش بود.

### فرایند و ارائه تحلیل

تمامی مصاحبه‌های عمیق اکتشافی ابتدا به‌طور کامل پیاده شدند و حجمی بیش از ۱۶۰ هزار کلمه یافتند. سپس همه متون در دو دور کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. کدگذاری عبارت است از تنظیم چیزها در قالبی نظام‌مند و چیزها را به بخشی از یک نظام، طبقه‌بندی یا مقوله‌بندی تبدیل کردن. وقتی کدهایی را به اطلاعات کیفی منتسب کرده و این فرایند را اصلاح می‌کنیم،

باعث می‌شود اطلاعات جداسازی و گروه‌بندی شده و مجدد با هم مرتبط شوند تا معنا و شرحی را شکل دهند. کدگذاری و مقوله‌بندی در واقع در جست‌وجوی الگوهایی در اطلاعات گردآوری‌شده و ایده‌هایی مفید برای توضیح چرایی وجود آن الگوها در وهله نخست است. کدگذاری ما را قادر می‌سازد تا اطلاعات را به سبب ویژگی‌های مشترکشان، به صورت مقولات یا خانواده‌هایی درآوریم. این آغاز شناسایی وجود الگو در اطلاعات است. پژوهشگر با به‌کارگیری استدلال‌های مبتنی بر طبقه‌بندی اطلاعات به علاوه برداشت‌های شهودی و ضمنی، مشخص می‌کند که کدام یافته‌ها شبیه یکدیگر به نظر می‌رسند یا حس می‌شوند و می‌توان آن‌ها را در یک گروه قرار داد (سالدنا ۱۳۹۵، ۱۴-۱۳).

به تعبیر سالدنا داده کدگذاری شده نیست، دوباره کدگذاری شده است. شاید این جمله پیچیده به نظر برسد اما بدان معناست که کدها در خلال پیشرفت فرایند تحلیل، مورد بازاندیشی قرار می‌گیرند. کدگذاری سرشتی رفت‌وبرگشتی دارد، رفت‌وبرگشتی مداوم میان مؤلفه‌های درگیر، مقایسه و ارتباطی مداوم میان داده با داده، داده با کد، کد با کد، کد با مقوله، مقوله با مقوله، بازگشت از مقوله به داده و... این سرشت پرتین اقتضا می‌کند که فرایند کدگذاری را نه مسیری خطی، بلکه فرایندی دُوری ببینیم (پیشین، ۹۱). به همین دلایل، در پژوهش حاضر کدگذاری در دو دور انجام شده است.

مبتنی بر سرشت و اهداف این مطالعه، در دور اول از کدگذاری التقاطی یا ترکیبی استفاده شده که شامل کدگذاری بدوی (باز)، کل‌نگر و توصیفی در راستای مضمون‌بندی اولیه داده‌ها است. کدگذاری بدوی شامل فروشکستن



داده‌های کیفی به بخش‌های مجزا، بررسی دقیق آن‌ها و مقایسه آن‌ها برای یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان است. این نوع کدگذاری الزاماً روشی با قاعده مشخص نیست و رویکردی باز دارد و از انواع مختلف کدگذاری بهره می‌جوید. کدگذاری بدوی در واقع نقطه آغازی برای تجهیز پژوهشگر به سرمشق‌های تحلیلی برای اکتشافات بعدی و یافتن سمتی است که تحقیق را باید بدان سو برد. تمام کدهای پیشنهادی در این مرحله، آزمایشی و موقتی بوده و ممکن است با پیشرفت پژوهش، برخی کدها تغییر کند (پیشین، ۱۵۶-۱۵۵). کدگذاری کل‌نگر تلاش می‌کند مضامین یا مسائل بنیادین داده‌ها را با در نظر گرفتن آن‌ها به مثابه یک کل به دست آورد به جای آنکه خط به خط تحلیل‌شان کند. در این شکل از کدگذاری، چیزی تحت عنوان حداکثر طول جملاتی که ممکن است کل در نظر گرفته شود، وجود ندارد و حتی ممکن است تمام مطالعه به عنوان یک کل در نظر گرفته شود. کدگذاری کل‌نگر زمانی استفاده می‌شود که پژوهشگر پیشاپیش تصویری کلی از آنچه باید در داده‌ها جست‌وجو کند، دارد و حجم داده‌ها زیاد است یا زمان کوتاهی برای تحلیل در اختیار دارد (پیشین، ۲۲۰-۲۱۹). کدگذاری توصیفی در قالب یک کلمه یا عبارتی کوتاه (اغلب به صورت یک اسم یا عبارت) موضوع اصلی یک بند از داده‌های کیفی را خلاصه می‌کند. کد توصیفی معرف موضوع است و نه کلماتی اختصاری برای اشاره به محتوا. موضوع چیزی است که درباره‌اش حرف زده می‌شود و محتوا جوهر پیام است. این مرحله در واقع بسط فرهنگ واژگان پایه داده‌ها برای تشکیل مقولات بنیادین به منظور کارهای تحلیلی بعدی است. این روش کدگذاری به‌ویژه برای مستندسازی و تحلیل

محصولات مادی و محیط‌های فیزیکی کار میدانی مردم‌نگاری مناسب است (پیشین، ۱۳۸-۱۳۷).

در دور دوم کدگذاری، به دنبال به هم پیوند دادن واقعیت‌های به ظاهر غیرمرتبط و متناسب‌سازی مقولات با یکدیگر به منظور بسط دادن فرااستنتاج منسجم از پیکره داده‌ها بوده‌ام. هدف اصلی در این دور، بسط حس و معنایی از سازمان مبتنی بر مقولات مضمونی، مفهومی و نظری مستخرج از کدهای دور اول است. کدهای دور اول در این مرحله دوباره سازماندهی و تنظیم می‌شوند تا در نهایت، فهرستی کوتاه‌تر از مقوله‌ها، مضمون‌ها و ادعاها حاصل شود و کدها بر پایه همانندی‌هایشان مقوله‌بندی شوند (سال‌دنا ۱۳۹۵، ۳۱۲-۳۱۱). در این دور بنا بر ماهیت و سرشت مطالعه از روش کدگذاری محوری استفاده کرده‌ام تا داده‌هایی که در فرایند کدگذاری بدوی از هم جدا و گسیخته شده‌اند را کنار هم بچینم. هدف آن است که مشخص شود کدام کدها در پژوهش، کدهای مسلط هستند و کدام‌ها اهمیت کمتری دارند. مجموعه داده‌ها دوباره سازماندهی شده تا مترادف‌ها یکی، کدهای کم‌اهمیت حذف و بهترین کدهای معرف، برگزیده شوند. «محور» در کدگذاری محوری یک «مقوله» برآمده از دور اول کدگذاری است. این روش مقولات را به زیرمقوله‌ها مرتبط کرده و مشخصه‌ها و جهت‌گیری‌های مقوله را مشخص می‌کند. مشخصه‌های مقوله یعنی خصوصیات یا نشانه‌ها و جهت‌گیری‌های آن یعنی جایگاه صفتی خاص روی پیوستار یا طیف که به مؤلفه‌هایی مانند زمینه‌ها، شرایط، کنش‌های متقابل و پیامدهای فرایند ارجاع دارد (پیشین، ۳۲۶). در پایان فرایند کدگذاری، داده‌ها را در قالب ۱۱ محور و ۴۱ مقوله منحصربه‌فرد که

مجموعاً شامل ۷۵۰ کد (نقل قول از مصاحبه‌ها) می‌شد، طبقه‌بندی کردم که حجمی حدود ۶۰ هزار کلمه داشت.

تا اینجا، فرایند تحلیل به‌طور کامل شرح داده شد. اکنون باید به قالب ارائه تحلیل پردازم. ابتدا به نظر می‌رسید با توجه به جایگاه روش مردم‌نگاری در این مطالعه، یادداشت مردم‌نگارانه می‌تواند قالب مناسبی برای ارائه تحلیل باشد اما با گذر زمان به این نتیجه رسیدم که هرچند بخشی از یادداشت‌های تحلیلی، مردم‌نگارانه است اما لزوماً همه آن‌ها این چنین نیستند. نمی‌خواستم در این بخش به‌نوعی به سانسور داده‌ها و تجاربم در جریان پژوهش پردازم تا بتوانم یادداشت‌ها را ذیل عنوان مشخصی دسته‌بندی کنم. پس ترجیح دادم عنوان «یادداشت تحلیلی» را برای قالب نهایی ارائه تحلیل‌ها برگزینم. البته این عبارت حاصل خلاقیت من نیست و سبقه‌ای طولانی در پژوهش‌های کیفی دارد. قالب یادداشت تحلیلی طیف وسیعی از متون را در بر می‌گیرد و در پژوهش کیفی سرشتی آزاد و رها دارد. از یک سو، به‌نوعی با مطالب مندرج در روزنگار پژوهشگر مقایسه‌پذیر است، همچون انباری برای اندیشه‌های پژوهشگر درباره مشارکت‌کنندگان، پدیدارها یا فرایندهای مورد مطالعه. این یادداشت‌ها در واقع عرصه‌ای برای گفت‌وگو با خودم درباره داده‌هایم است. یادداشت‌ها بنا است کمک کنند تا از انبوه داده‌هایی که گردآوری شده، بیاموزم. کدگذاری و نگارش یادداشت‌های تحلیلی، فعالیت‌های هم‌زمان تحلیل داده کیفی هستند زیرا رابطه دوجانبه‌ای میان گسترش نظام کدگذاری و ارزیابی از فهم یک پدیده یا واقعیت اجتماعی وجود دارد (پیشین، ۶۸-۶۵). از سوی دیگر، این یادداشت‌ها روایتگر تجربیات و لحظات سازنده در

فرایند پژوهش نیز هستند. از این منظر، می‌توانند سرشتی مردم‌نگارانه داشته باشند. هر لحظه از فرایند پژوهش، فارغ از اینکه تا چه اندازه ذیل اهداف و مفاهیم اصلی مطالعه می‌گنجد یا بدان‌ها مرتبط است، می‌تواند در قالب این یادداشت‌های تحلیلی عرضه شود (مارچسیون ۱۳۹۳، ۲۲۸-۲۲۳). در همین قالب است که کار اصلی‌ام به عنوان پژوهشگر و تحلیل جامعه‌شناسانه‌ام را انجام می‌دهم. در این یادداشت‌ها تلاش کرده‌ام از خلال سه سطح تحلیل متفاوت ضمن تعهد به قواعد جامعه‌شناسی کلاسیک، تحلیلیم از موضوع پژوهش را در قالب طرحی کلی ارائه کنم. ابتدا تلاش کرده‌ام فردیت رفتارها و رویدادها و به‌طور کلی مفاهیم را شرح دهم و سپس ارتباط آن‌ها با ساختارها و عناصر و عوامل اجتماعی (درون و بیرون از مدرسه) را نشان دهم. هرکجا که ارجاعی به متن گفت‌وگوها با دانش‌آموزان یا معلمان داده‌ام بدان معناست که آن نقل‌قول بازنمایانگریک جریان معنادار در داده‌هاست و به‌نوعی آن را نمایندگی می‌کند. بنابراین، نقل‌قول‌ها به‌هیچ‌وجه اظهاراتی تک‌افتاده در جریان مصاحبه‌ها نیستند بلکه تماماً مبتنی بر منطقی معنادار که ریشه در کلیت داده‌ها دارند، گزینش شده‌اند. در پایان، در جمع‌بندی، سعی کرده‌ام تبیین کنم چرا و چگونه ساختارها و زمینه‌های اجتماعی منجر به ایجاد چنین صورت‌بندی‌ای از واقعیت اجتماعی (در زمینه‌های مرتبط با مسئله پژوهش) شده‌اند و چگونه می‌توانیم به فراروی از وضعیت موجود بیندیشیم.

### کار بست روش

آنچه پیش از این در فصل حاضر گفته شده شاید چندان یکپارچه و یکدست به

نظر نرسد. اکنون مراحل مختلف روش شناختی در مطالعه و گردآوری و تحلیل داده‌ها در عمل توضیح داده خواهد شد تا ابهامات موجود تا حد امکان از بین برود. از مصاحبه‌های عمیق اکتشافی آغاز کنیم. این مصاحبه‌ها به تفکیک جنسیت مطلعان انجام شده است. تمامی مصاحبه‌ها با مطلعان مرد توسط پژوهشگر اصلی و مصاحبه‌ها با مطلعان زن توسط دو نفر از دانشجویان علوم اجتماعی با ویژگی‌های پیش‌گفته انجام شده است که نقش دستیار تحقیق را ایفا کردند. فرایند کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌ها به‌طور کامل توسط پژوهشگر اصلی انجام شده است. هرکجا که نیاز بوده به تعداد مصاحبه‌ها افزوده شده است. به‌طور مثال، اگر مصاحبه با موردی از یک مدرسه خاص داده‌های تحلیلی کافی از آن میدان در اختیار پژوهشگر قرار نداده باشد یا نیاز به تعمیق بیشتر در میدان و دسترسی به جزئیات بیشتر برای غنای تحلیل حس شده باشد، به تعداد موردی آن میدان افزوده شده است. افزون بر این، در مواردی خود دانش‌آموزانی که تجربه رابطه جنسی یا عاطفی با دوستانشان در مدرسه را داشته‌اند داوطلبانه درخواست کرده‌اند با آنان گفت‌وگو شود تا روایاتشان را به اشتراک بگذارند.

فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها نیز به سرعت پس از انجام هر مصاحبه و گردآوری داده صورت گرفته است تا به‌نوعی هر داده افق‌های جدیدی برای کلیت مطالعه و مصاحبه‌های بعدی بگشاید. البته که این فرایند دوطرفه بوده است، با پیش‌رفتن مصاحبه‌ها و روند گردآوری داده، به متون تحلیلی نیز بازگشته‌ام تا براساس داده‌های جدیدی که از میدان به دست آمده تحلیل‌ها را اصلاح و تکمیل کنم. در این فرایند، به روی داده‌ها و مفاهیمی که خارج از

چارچوب اولیه مد نظر برای مطالعه بوده نیز گشوده بوده‌ام و تلاش کرده‌ام وقتی مسئله‌ای خود را در جریان پژوهش می‌نمایاند، به‌سادگی از آن عبور نکنم. موازی با گردآوری و تحلیل داده‌ها، تحلیل‌ها را با معلمین و دانش‌آموزانی که در دسترس بوده‌اند اما جزئی از موردهای مطالعه نبوده‌اند و پژوهشگرانی که حوزه مطالعاتی‌شان نزدیک به مسائل مطرح در این مطالعه است به اشتراک گذاشته‌ام تا این هم‌اندیشی نیز باعث گشایش افق‌هایی نشود.

در پایان، در فرایند تحلیل و نگارش یادداشت‌های تحلیلی نیز تلاش کرده‌ام به دور از چارچوب‌های دانشگاهی مرسوم باشم و دست به سانسور یا گزینش آکادمیک داده‌ها یا خودم به عنوان پژوهشگر نزنم. البته که ساده‌انگارانه خواهد بود اگر تصور کنم می‌توانم از چنگال هر شکلی از طرد و گزینش بگریزم اما دست کم تلاش کرده‌ام تا حد امکان در گزارش‌هایم گشوده باشم و هوشیارانه به دنبال افشای فرایندهای طرد و گزینش ناخودآگاهی باشم که در جریان پژوهش رخ داده است. در جریان نگارش یادداشت‌ها، در جای جای متون ارجاعاتی به گفت‌وگوها با مصاحبه‌شوندگان داده‌ام و تلاش کرده‌ام روایت آنان را در محور تحلیل‌هایم قرار دهم. منطق گزینش این روایت‌ها نه منطقی تصادفی یا سلیقه‌ای بلکه منطقی ضروری بوده است. به عبارت ساده‌تر، هر روایتی که نقل می‌شود گویی از نگاهم بهترین بازنمایانگر منطقی بوده است که در میدان تجربه کرده‌ام. شاید یادداشت‌های منتج از این مطالعه چندان شبیه گزارش‌های آکادمیک مرسوم نباشند اما آنچه برایم اهمیت داشته انتقال یک تجربه فربه از میدان و مسئله به مخاطب بوده است، بخشی از این تجربه قاعدتاً فردی است اما به واسطه دلالت‌های اجتماعی‌اش برایم معنای

گسترده‌تری می‌یابد.

البته چنان‌که پیش از این اشاره کردم، در این سطح باقی نمانده‌ام و همه تلاش‌م آن بوده که متعهدانه گسست و پیوستگی این تجربیات روزمره با ساختارهای کلان اجتماعی را نشان دهم. تا اینجا کار، بارها آگاهانه از ضمایر اول شخص استفاده کرده‌ام چراکه آنچه در این فصول آمده هرچند ترکیبی از داده‌ها، نظریات و روش‌های ازپیش موجود است اما تلاش کرده‌ام با توجه به اقتضائات مسئله، ترکیبی بدیع از آن شکل دهم. در یادداشت‌های تحلیلی نیز صحبت از «من» یا به عبارت بهتر «خود»، بیشتر به میان خواهد آمد. هم خودم و هم مخاطبان این مطالعه باید متوجه این نکته باشند که این گزارش‌ها، نگاشته‌های «من» از میدان است و بی شک ردّ پای «من» در جای جای آن وجود دارد. به گمانم این مسئله نه تنها آسیبی به وجهه علمی مطالعه نخواهد زد بلکه اتفاقاً نشان می‌دهد همه دغدغه‌ام دفاع از علم جامعه‌شناسی در معنای بوردیویی کلمه بوده است. علمی که افشا می‌کند، خود و دیگری را!

خویش نامه: چهار پرده از من



داستان هر پژوهشی با داستان پژوهشگرش آغاز می‌شود؛ داستان آغاز یک درگیری. درگیری من با سکسوالیته قدمتی تقریباً به اندازه زندگی ام دارد، دست‌کم تا آنجا که در خاطرم هست. در تمام روزها و سال‌های گذشته، سکسوالیته مستقیم و غیرمستقیم به زندگی ام، به حسرت‌ها و آرزوهایم، به دردها و لذت‌هایم شکل داده است. حالا تلاش می‌کنم با یادآوری لحظاتی از این سال‌ها، ردّ پای این درگیری را از زمانی که کودکی پنج‌ساله بوده‌ام تا همین امروز پیگیری کنم. با این خودنگاری می‌خواهم بگویم مواجهه‌ام با سکسوالیته هرگز مواجهه‌ای بی‌طرفانه نبوده چراکه او هرگز با من مواجهه‌ای بی‌طرفانه نداشته است. بخشی از آنچه در ادامه روایت می‌کنم برای نخستین بار است که روایت می‌شود و بخش اعظمش را تاکنون به اندازه انگشتان یک دست هم روایت نکرده‌ام. کمتر کسی از نزدیکانم چنین جزئیاتی از زندگی ام

را می‌داند. پژوهش حاضر که امروز به پایان راهش رسیده‌ام، پروژه‌ای است که مطالعات مقدماتی‌اش را در زمستان ۱۳۹۴ آغاز کردم و بنا داشتم آن را به‌عنوان پایان‌نامه کارشناسی (البته در مقیاسی کوچک‌تر) انجام دهم که بنا به دلایل مختلفی موفق به انجام این کار نشدم. با ورود به دوره کارشناسی ارشد از ابتدا می‌دانستم که می‌خواهم همین پروژه را پیگیری کنم و با آغاز ترم دوم کارشناسی ارشد، صحبت‌های ابتدایی را با اساتید راهنما و مشاورم آغاز کردم و تا پایان همان ترم به توافقات ابتدایی رسیدیم و کار رسماً در تابستان ۱۳۹۶ با تصویب پروپوزالم در گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران آغاز شد. اگر انجام این مطالعه بخشی از تسویه حساب با گذشته‌ام باشد، هدف از نگارش این متن چیزی نیست جز خودافشاگری.

### پرده اول: مرد که گریه نمی‌کنه

از زمانی که پسر بچه‌ای چهار پنج ساله بودم، از پسر بچه‌ها خوشم نمی‌آمد، مردان که به جای خود. همیشه به نظرم خشن‌تر از چیزی می‌آمدند که بتوانم تحملشان کنم. همیشه احساس می‌کردم در رفتارشان ملاحظه هیچ چیز و هیچ‌کس جز خودشان را نمی‌کنند و ابایی ندارند که برای سرخوشی خودشان قلب هراسانی را بشکنند. اما هیچ پسر بچه‌ای حق نداشت از رفتار خسونت‌آمیز این مردان کوچک و بزرگ ناراحت شود. اگر می‌شد، آنگ «مگه دختری؟» قلب او را نشانه می‌گرفت تا با تحقیرش بتواند ایده غالب مردانگی را در مغز او فرو کند. من که در کودکی ابایی از بروز ناراحتی‌ام از رفتار زننده این مردان کوچک و بزرگ نداشتم، بارها و بارها جمله ضدانسانی «مرد که

گریه نمی‌کنه!» را شنیدم. اما با شروع دوران ابتدایی کم‌کم تلاش کردم جلوی هیچ انسان دیگری روحیات به قول آن‌ها «دخترانه‌ام» را بروز ندهم تا همه آنان خیال خام پیروزی را در سرشان پیروانند که بالاخره من هم «مرد» شده‌ام. اما «خرس آبی» که در بخش درخور توجهی از زندگی‌ام یگانه اسباب بازی‌ام بود، می‌دانست که واقعاً تغییری نکرده‌ام و به همه آن‌ها دروغ می‌گویم. پسربچه‌ای که صمیمی‌ترین دوست کودکی‌اش یک عروسک آبی باشد دست‌کم از نظر آن مردان حتماً یک جای کارش می‌لنگد. البته بگذارید صادقانه بگویم بعدها فهمیدم که آن‌ها واقعاً پیروز شده بودند، عقب‌راندن آن روحیات به تنهایی‌ام مقدمه‌ای برای سرکوب شدیدترشان بود.

حق با آن‌ها بود. انگار یک جای کار می‌لنگید. با دختربچه‌ها، زنان و پسربچه‌هایی که مثل خودم انگار «مرد» نبودند، همیشه داستان متفاوتی داشتم. صمیمی‌ترین و نزدیک‌ترین آدم‌های زندگی‌ام را از آن روزها تا امروز، همین‌ها تشکیل می‌دهند. قاعده‌ای که از کودکی در گروه‌های دوستی‌ام وجود داشت، هنوز هم وجود دارد، بخش اعظمی از نزدیکان و دوستانم دخترند. هنوز نزدیک شدن مردان کوچک و بزرگی که از ایده غالب مردانگی پیروی می‌کنند، برایم زنگ خطر را به صدا درمی‌آورد. اما شکاف بزرگی در واقعیت زندگی‌ام در روزهای مدرسه ابتدایی شهید رجایی شهرستان صومعه‌سرا وجود داشت، سرکوب نسبتاً موفق احساساتم باعث شده بود تصویر اندکی «مردانه» از خودم بسازم اما هم‌زمان با آن، بروز ناخودآگاه احساسات «نامردانه‌ام» در برخی لحظات باعث شده بود در مجموع جایگاه خاصی در گروه دوستی پیدا کنم. همیشه پناهگاهی برای شنیدن درد دل‌های بچه‌ها بودم و همه از

من انتظار حداکثر همدلی و مهربانی را داشتند، هیچ‌کس انتظار نداشت بابت بروز احساساتش مسخره‌اش کنم. در عوض، هرگز نمی‌توانستم کسی را پناهگاه خودم قرار دهم چون گویی همه آماده بودند که هر شکلی از بروز احساسات را به سخره بگیرند. فقط کسانی که چنین وضعیتی را تجربه کرده باشند، می‌دانند در بلندمدت چه فشار خردکننده‌ای بر آدمی وارد می‌کند. البته دوران ابتدایی به‌طور کلی دوران بدی نبود، تجربه حضور در کلاس معلمانی که یا زن بودند یا مردانی که احتمالاً کودکی‌ای شبیه خودم داشتند و مرا یاد باقی مردان نمی‌انداختند، حقیقتاً لذت‌ها و آرامش‌هایی داشت که آن روزها چندان قدرش را نمی‌دانستم!

### پرده دوم: مدرسه جهنم می‌شود

ورود به مدرسه راهنمایی امام حسین (ع) شهرستان صومعه سرا لحظه مهمی در زندگی‌ام بود. زمانی که برای نخستین بار پایم را در حیاط آن مدرسه کذایی گذاشتم، حتی تصور هم نمی‌کردم که آنجا قرار است برایم آستن چه روزهای جهنمی‌ای باشد. مدرسه راهنمایی پسرانه فضایی کاملاً متفاوت از مدرسه ابتدایی داشت. گویی حالا دیگر «کودکی» را کاملاً کشته بودند. دیگر اکثر آن‌هایی که برای درد دل پیشم می‌آمدند، آن قدر «مرد» شده بودند که بتوانند احساساتشان را کاملاً سرکوب کنند. البته من از اینکه دیگر نیاز نبود مستمع غم و غصه‌های آنان باشم، ناراحت نبودم اما این تغییر کوچک به تغییرات عظیم‌تری هم دلالت داشت. پسر بچه‌هایی که کمی دیرتر از بقیه وارد دوره بلوغ می‌شوند، رنگ پوست روشنی دارند یا خلقیاتشان آن قدر که باید «مردانه»

نیست؛ آن روزها در مدرسه راهنمایی ما چیزی نبودند جز طعمه. وضعیت منی که هر سه این ویژگی‌ها را داشتم تقریباً از همه «طعمه»ها بدتر بود، فقط یک نفر را به یاد می‌آورم که وضعیتی ملالت‌بارتر از من داشت، آه! پسرک بیچاره. هیچ‌کدام از شمایی که این کلمات را می‌خوانید یا می‌شنوید نمی‌دانید چه حسی دارد، چه حسی دارد اینکه هر روز صبح پیش از رفتن به مدرسه به فکر یافتن راهی برای محافظت از خودت باشی، به اینکه از شدت اضطراب هر روز صبح معده‌ات درد بگیرد، به اینکه به بهانه درد معده صبحگاه و زنگ‌های تفریح را در کلاس بگذرانی تا از «دستان متجاوز» آن‌ها در امان باشی، به اینکه قید زنگ‌های ورزش را بزنی یا لباس‌هایت را از ابتدا زیر لباس‌های مدرسه بپوشی چون تو برخلاف همه انگار حق نداری لباست را عوض کنی. این حکایت یک روز و دو روز نبود، حکایت یک سال و دو سال هم نبود. این حکایت سه سال حضور در آن مدرسه لعنتی بود.

البته من کمی خوش‌شانس‌تر از برخی دیگر طعمه‌ها بودم چون بخشی از بچه‌های کلاس که دوستان صمیمی دوران ابتدایی‌ام بودند و حالا «مرد» شده بودند، اگر کار به جای باریک می‌کشید از من دفاع می‌کردند. جای باریک یعنی تجاوز کامل، به زور! می‌شناختم کسانی را که برای حفاظت از خودشان مجبور بودند تن به رابطه جنسی با یکی از متجاوزان مدرسه بدهند تا او از آنان دفاع کند، تا مورد تجاوز همه متجاوزان قرار نگیرند. من خوش‌شانس بودم که نیاز به این کار نداشتم اما همه آن‌هایی که پناهگاه درد دل‌های کودکی‌شان بودم و حالا برای خودشان «مرد»ی شده بودند فقط در این لحظاتِ آخر به کمک می‌آمدند، آزارهای متعدد کلامی و جسمی که هر روز و هر لحظه اتفاق

می‌افتاد و برای ما «طعمه»‌ها هرگز دست‌کمی از «تجاوز» نداشت، هیچ‌یک از آنان را به واکنش و انمی‌داشت. گویی همه پذیرفته بودند که ما شایسته تعدی هستیم. این پذیرش نه فقط در میان بچه‌ها که در میان کادر مدرسه هم وجود داشت، در خانواده‌ها هم وجود داشت، در خیابان هم وجود داشت. چه کسی جسارت آن را داشت که در آن شهر نفرین‌شده که مردمش تا گردن در کثافت سنت غوطه‌ور بودند، بگوید که در معرض خطر تجاوز است؟ اگر می‌گفت، اولین نفراتی که به او می‌رسیدند، بی‌شک به او تجاوز می‌کردند، تجاوزی روانی یا جسمی، تا به همه یادآوری کنند که باید خفه شوند. روزهای ناامنی مطلق به هر طریق به پایان رسیدند اما هنوز هم تبعات روانی آن روزها همراه است.

### پرده سوم: مردانگی از گور برمی‌خیزد

پایان دوره راهنمایی و ورود به دبیرستان هم‌زمان بود با مهاجرت‌مان به تهران. هیچ نمی‌دانستم چه چیزی اینجا در انتظارم است. حتی نمی‌دانستم زندگی در محدوده محله «خاک سفید» چه معنا و تبعاتی دارد. البته یکی دو سال بعد، معنایش و پنج شش سال بعد، تبعاتش را فهمیدم. سال اول دبیرستان در مدرسه امام علی (ع) در انتهای اتوبان بابایی آغاز شد. حالا دیگر خبری از «طعمه»‌ها نبود چون مردان کوچک طعمه‌هایشان را بیرون از مدرسه می‌یافتند: دختران! خوشحالی‌ام از اینکه دیگر نیاز نیست هر روز صبح نگران این باشم که در مدرسه مورد تجاوز قرار می‌گیرم یا نه، خیلی زود رنگ باخت. همان روزهای اول بود که در گفت‌وگویی کوتاه با یکی از بچه‌ها به عدد «سیزده» به

پیروی از لهجه گیلکی گفتم «سینزده». به یک زنگ نکشید که همهٔ مدرسه بچه شهرستانی تازه‌وارد که حتی بلد نیست «سینزده» را مانند تهرانی‌ها تلفظ کند، به سخره گرفتند. نه یک بار و دو بار و یک روز و دو روز، هزار بار، هر روز. چند روز بعد که فهمیدند این بچه شهرستانی تازه‌وارد دست بر قضا «رشتی» هم هست، دیگر همه چیز جور شده بود. مدرسه دو «رشتی» داشت که آن یکی از راهنمایی با همان بچه‌ها بزرگ شده بود و دیگر در گذر این سال‌ها به تحقیرها عادت کرده بود و البته او چون لهجه گیلکی نداشت، چند گام از من جلوتر بود. وقتی می‌شود یک بچه شهرستانی لهجه دار را مسخره کرد، هیچ‌کس سراغ مسخره کردن آن بچه شهرستانی بی لهجه نمی‌رود. تحمل خشمی که در آن سال در درونم انبار شد از توانم خارج بود و بعد از تجربه دوران راهنمایی، می‌خواستم هر طور شده در مقابل این روند بایستم و دیگر توسری خور نباشم. وقتی فهمیدم مدرسه مان رشته علوم انسانی ندارد و می‌دانستم که قطعاً می‌خواهم این رشته را انتخاب کنم، خوشحال شدم که باید مدرسه‌ام را تغییر دهم. حالا دیگر بر اساس تجربه می‌دانستم وقتی وارد مدرسه‌ای می‌شوم که کسی از من خاطره‌ای ندارد، این شانس را دارم که شخصیت دیگری از خودم بسازم. از میانه سال، به سال اول دبیرستان که دیگر از دست رفته بود به چشم تمرینی مقدماتی برای سال بعد نگاه می‌کردم. تصمیم گرفتم دو چیز را پیش از آغاز سال جدید بیاموزم. اول از همه یاد گرفتم فارسی را مثل تهرانی‌ها صحبت کنم، هر روز در خلوت خودم تمرین می‌کردم. سپس با توجه به رفتار آن‌هایی که یک پا «مرد» بودند، تصمیم گرفتم در سال آینده از رفتار آنان پیروی کنم. آن موقع نمی‌دانستم که این تصمیم چه تبعاتی می‌تواند داشته باشد و در حال

حرکت از نقش «توسری خور» به سمت نقش «قلدر» در چرخه قلدری هستم، فقط می‌دانستم که دیگر توان تحمل آن حجم از تحقیر را ندارم.

آغاز سال دوم دبیرستان در مدرسه توحید در شهرک نور، واقعاً آغاز دوران جدیدی در زندگی‌ام بود. مقاومت چندین ساله‌ام در مقابل ایده غالب «مردانگی» شکست خورد و مرد درونم از گور خود برخاست. حالا می‌توانستم فارسی را با لهجه تهرانی صحبت کنم و می‌دانستم برای اینکه بتوانم از شر آن تحقیرها خلاص شوم، چگونه باید رفتار کنم. اما هنوز یک چیز کم داشتم: خشونت. اصلاً نمی‌دانستم چگونه باید خشونت به خرج بدهم و حتی نمی‌دانستم توانی برای انجام این کار دارم یا نه. در حالی که در مدرسه توحید خشونت حرف اول و آخر را می‌زد، خشونت عریان و هولناک، آن قدر که هر کدام از بچه‌هایی که علوم انسانی می‌خواندند، به طور سنتی لقبی برای خودشان داشتند که اغلب در ارتباط با توانایی‌شان در اعمال خشونت بود. خیلی زود فهمیدم اگر نتوانم خشونت کافی را به خرج بدهم، کارم تمام است. به هیچ قیمتی نمی‌خواستم این سه سال پایانی را هم مثل چهار سال گذشته بگذرانم. شانس خیلی زود درب خانه‌ام را زد، هنوز مدت زیادی از آغاز سال نگذشته بود که «علی تیغی» در یک گفت‌وگوی دوستانه با سرش محکم به سرم کوبید. سرم درد خاصی نگرفت اما سر علی آن قدر درد گرفت که مجبور شد واکنش نشان دهد و شروع کرد به مالیدن سرش و اعتراض کرد که چرا کله‌ام این قدر محکم است. همان روز در جریان چند گفت‌وگوی دیگر علی به محکم بودن کله‌ام اشاره کرد و چند نفر دیگر هم خواستند امتحان کنند. سرشان را به سرم کوبیدند و سرنوشت همه‌شان مثل علی شد. چه کسی باور



می‌کرد محکم بودن سرم بتواند نجاتم دهد؟

در مدرسه توحید در گذر سال‌ها، سنت‌های زیادی حول خشونت عریان بچه‌های علوم انسانی شکل گرفته بود. یکی از این سنت‌ها، دعوای گروهی هرروزه بود که در اصطلاح خودمانی به آن می‌گفتیم «شُرکردن» و تقریباً هر روز پس از تعطیلی مدرسه شُر می‌کردیم. عملکردم در نخستین درگیری‌های گروهی چنان درخشان بود که لقب «خُرکله» از سوی گروه به من اعطا شد؛ چیزی شبیه نشان افتخار. اواخر سال دوم دبیرستان دیگر حرفه‌ای شده بودم و جایم را در گروه کاملاً پیدا کرده بودم. گروه‌مان متشکل از افرادی بود که هریک نقاط ضعف و قوت مخصوص به خود را داشتیم و از این نقاط آگاه بودیم اما قرارگیری مان در کنار یکدیگر توان بالایی برای شُرکردن در اختیارمان می‌گذاشت. من و «رضا کلاغ» که به خاطر رنگ پوست تیره و صدای خاصش چنین لقبی گرفته بود، در اکثر درگیری‌ها کنار یکدیگر بودیم. قاعده این‌طور بود که من ابتدا با سربه سینه طرف مقابل می‌کوبیدم و اغلب ضربه آن قدر سهمگین بود که چند قدمی به عقب می‌رفت، کنترلش را از دست می‌داد و گاهی نفسش می‌گرفت. حالا بی‌هیچ تعللی نوبت رضا بود. به خاطر قد کوتاهش، دست چپش را روی شانه چپم می‌گذاشت، به هوا می‌پريد و با ساچمه‌ای (از همان‌ها که لوله تفنگ را با آن تمیز می‌کنند) که در دست راستش قرار داشت و همیشه چند دقیقه پیش از آغاز درگیری از جاساز آستین راست کاپشن بادی اش خارج می‌کرد، به سروصورت طرف مقابل می‌کوبید. کار تمام شده بود و یکی از آن‌ها از دور خارج شده بود. همیشه به رضا می‌گفتم که خیلی احمق است و هیچ ملاحظه‌ای در انتخاب محل اصابت ضرباتش

ندارد و او هم همیشه به سادگی اعلام می‌کرد برایش هیچ اهمیتی ندارد که چه بلایی سرطرف مقابل می‌آید. زمانی که ساچمه رضا بر سروصورت طرف مقابل می‌نشست، اغلب من از نزدیک‌ترین فاصله ممکن این صحنه را دنبال می‌کردم و لحظه برخورد ساچمه‌ها با صورت همیشه حالم را بد می‌کرد. هرچند تحمل دیدن آن سطح از خشونت برایم سخت بود اما فرصتی برای تأمل وجود نداشت. بدون فوت وقت باید سراغ نفر بعدی می‌رفتم. هم‌زمان با ما، سایر اعضای گروه در چپ و راستمان در حال جنگیدن در خط مقدم درگیری بودند و دعوا زمانی تمام می‌شد که یکی از طرفین پا به فرار بگذارد. در طول آن سه سال، مجموعاً چهار پنج بار فرار کردیم و شکست را پذیرفتیم، در باقی موقعیت‌ها این طرف مقابل بود که پا به فرار می‌گذاشت. چنین آماري حقیقتاً برای هر گروه «شری» درخشان محسوب می‌شود. هرچند این خشونت‌ها برجسته‌ترین خصلت مردانگی غالب در آن محیط بود اما این مردانگی خصلت‌های دیگری هم داشت، مثلاً هیچ وقت نباید به هیچ چیزی «نه» می‌گفتیم تا جسارت و کله‌شقی خود را ثابت کرده باشیم. من هم راهی نداشتم به جز پیروی از این قاعده. پافشاری بر منطق شرکدن تا آنجا پیش رفت که چند روز پس از یکی از دعوای گروهی سال پیش دانشگاهی، مأمور نیروی انتظامی وارد کلاس شد و نام چند نفر از دانش‌آموزان که من هم جزو شان بودم را خواند و اعلام کرد که حکم جلبمان را دارد. حقیقتاً رنگ از چهره‌ام پرید. از مدرسه مستقیماً به کلانتری منتقل‌مان کردند و چون هنوز هجده سال‌مان نشده بود و قانوناً «صغیر» محسوب می‌شدیم، با والدینمان تماس گرفتند تا در کلانتری حاضر شوند. یکی از افراد حاضر در درگیری مدعی شده بود به واسطه

ضربه‌ای که در جریان درگیری به پشت سرش وارد شده، بخشی از بینایی خود را از دست داده است. جملات مهیبی بود، دست‌کم برای من که همیشه ته قلبم این نگرانی را داشتم که نکند کسی در این ماجراها آسیبی ببیند. آن ماجرا به دادگاه کشید، دادگاهی که سه سال ادامه یافت، یعنی تا سال دوم دانشگاه. البته فقط همان یک جلسه اول من به عنوان «متهم» در دادگاه حاضر شدم و اظهارات طرفین بی‌گناهی اکثر ما را نشان می‌داد. عده‌ای دیگر به جلسات دادگاه احضار نشدند، من تا آخرین جلسات به عنوان «مطلع» حاضر بودم و علی‌تیغی نیز در جایگاه «متهم» قرار داشت. دیدن طرف مقابل در جلسه دادگاه، هربار گویی بخشی از مرد درونم را فرومی‌ریخت. زدن آسیبی دائمی به انسانی دیگر چیزی نبود که به این سادگی‌ها بتوانم با آن کنار بیایم.

سال‌های دبیرستان اما کم‌وبیش با همین وضع گذشت. هرازگاهی کسی در مدرسه پیدا می‌شد که ادعا می‌کرد کله‌اش از کله من محکم‌تر است و به‌نوعی می‌خواست لقب «خرکله» را تصاحب کند. قاعده این بود که هرکس مرا دعوت به تحدی می‌کرد، در یکی از زنگ‌های تفریح، در مرکز حیاط مدرسه، در میان کف‌وسوت ناظران، با یکدیگر روبه‌رو می‌شدیم. دست‌انمان را در دو طرف سریک‌دیگر قرار می‌دادیم و با تمام سرعت و قدرت به سریک‌دیگر می‌کوبیدیم، هرکس که زودتر دیگری را از پا درمی‌آورد صاحب خرتین کله مدرسه بود. در آن سال‌ها در بسیاری از این دست زورآزمایی‌ها پیروز شدم اما در نهایت، اواخر سال چهارم دبیرستان بود که نوجوان تازه‌وارد سال اولی که جای تیزی بر بخش‌هایی از سروگردن و بدنش خودنمایی می‌کرد، مرا دعوت به تحدی کرد. در میان بهت خودم و سایرین، بالاخره باختم. حالا او «خرکله»

بود و گویی زمان بازنشستگی فرا رسیده بود.

#### پرده چهارم: رستگاری در دانشگاه

با ورود به دانشگاه گویی وارد جهان دیگری شده بودم. بگذارید اعتراف کنم تا پیش از آن تصور می‌کردم همه مردم در سلام و علیک روزانه‌شان به یکدیگر فحاشی می‌کنند. وقتی می‌دیدم در دانشگاه کسی به کسی به‌طور روزمره فحش نمی‌دهد، شدیداً متعجب می‌شدم. اما فقط همین نبود. بچه‌های دانشگاه کتاب می‌خواندند، به سینما و کافه می‌رفتند و خلاصه خیلی با من فرق داشتند. منی که پیش از ورود به دانشگاه دو کتاب بیشتر در زندگی‌ام نخوانده بودم، داستان‌های صمد و شعرهای فروغ. یک بار در پنج سالگی به سینما رفته بودم و فیلم *دست‌های آلوده* را دیده بودم. پس از آن، دیگر پام را آنجا نگذاشته بودم. هرگز وارد یک کافه نشده بودم چون در محله اگر می‌فهمیدیم کسی کافه را به قهوه‌خانه ترجیح داده است، آن قدر مسخره‌اش می‌کردیم که به غلط‌کردن بیفتد. اما خیلی زود فهمیدم زندگی برای بچه‌هایی که دورم می‌دیدم رنگ و بوی بهتری دارد، پس تصمیم گرفتم با گذشته‌ام خداحافظی کنم. شماره تلفن همراهم را عوض کردم و ارتباطم را تقریباً با همه دوستان دبیرستان و حتی راهنمایی قطع کردم. نمی‌خواستم از آن روزهای لعنتی چیزی در زندگی‌ام باقی بماند.

دوران دانشجویی هر روز برایم لذت‌بخش‌تر از دیروز می‌شد. تجارب جدید و فرصت‌هایی که حتی تصورش را هم نمی‌کردم. اواخر ترم چهارم کارشناسی بود که کم‌کم آموزش و جنسیت بدل به علاقه‌های اصلی مطالعاتی‌ام شدند.

همان روزها در خرداد ۱۳۹۴ بود که «مرکز مجازی پژوهش و آموزش رهایی»<sup>۱</sup> را راه انداختم و در دو سال بعدی اش به طور متمرکز در آن پایگاه اینترنتی همراه دوستان و جمع‌های مختلفی روی دو حوزه «پداگوژی انتقادی» و «آموزش جنسی به کودکان» کار کردیم. خرداد ۱۳۹۵ بود که با ترجمه و انتشار کتاب *لک‌لکی در کار نیست* (هریس ۱۳۹۵) فعالیت‌م در حوزه آموزش جنسی علنی شد. دو ماه بعد، در مرداد ۱۳۹۵، دومین کتاب در این زمینه را با عنوان *دانشنامه قاعدگی* (گوپتا ۱۳۹۵) ترجمه و همچون کتاب پیشین، از طریق انتشارات مجازی رهایی منتشر کردم. تمسخرهای سالیان نوجوانی حالا به شیوه روشن‌فکرانه‌اش در جمع‌های روشن‌فکرانه دانشگاهی ادامه می‌یافت. بارها و بارها فعالیت‌م در حوزه سکسوالیته دست‌مایه خنده و شوخی در جمع‌های مختلف می‌شد، شوخی‌هایی که همیشه به گمانم جدیتی در پشت خود داشت، حتی شده جدیتی ناخودآگاه. حفاصل بهار ۱۳۹۴ تا بهار ۱۳۹۶ چندین بار در رویدادها و محافل مختلف درباره ضرورت آموزش جنسی به کودکان صحبت کردم و اسفند ۱۳۹۵ نیز در تهران دو کارگاه آموزش پیشگیری از کودک‌آزاری جنسی برای والدین و معلمان برگزار کردم. از اواخر سال ۱۳۹۵ کم‌کم متوجه شده بودم حساسیت‌ها روی فعالیت‌م بیشتر و بیشتر شده است. روزنامه‌های *جوان و رسالت* در مقالات جداگانه‌ای در آن روزها به اتهام‌زنی به من یا مجموعه رهایی پرداختند. بنا بود فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۶ برای برگزاری دو کارگاه آموزش پیشگیری از کودک‌آزاری جنسی راهی کرمان و مشهد شوم که هر دو با دخالت و فشار نهادهای امنیتی لغو شد. در

۱. آدرس پایگاه اینترنتی رهایی پیش از تعطیلی‌اش از این قرار بود: [www.rahaayi.com](http://www.rahaayi.com)

خرداد ۱۳۹۶ بود که با شکایت شورای عالی انقلاب فرهنگی و کبری خزعلی (رئیس وقت شورای خانواده و زنان شورای عالی انقلاب فرهنگی) با استناد به ماده ۱۴ قانون جرائم رایانه‌ای به اتهام «انتشار محتوای مبتذل» به دادسرای فرهنگ و رسانه احضار و تفهیم اتهام شدم. پس از جلسه تفهیم اتهام با دستور بازپرس، پایگاه «رهایی» تعطیل و همه محتوای آن پاک شد، حتی به من اجازه داده نشد از آخرین نسخه آن پشتیبان تهیه کنم. قاضی دادگاه بدوی علی‌رغم آنکه پذیرفته بود سوءنیتی در فعالیتم وجود نداشته و مطابق همان قانون جرائم رایانه‌ای باید رأی به تبرئه‌ام می‌داد، به پرداخت جریمه نقدی محکوم کرد. هم من و هم شورای عالی انقلاب فرهنگی به رأی دادگاه بدوی اعتراض کردیم. دادگاه تجدیدنظر در حالی در تابستان ۱۳۹۷ برگزار شد که قضات دادگاه از سوی شخصیت‌های حقیقی و حقوقی متفاوتی برای افزایش حکم تحت فشار بودند و شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز در درخواستی که خوب یادم هست چشمان قضات دادگاه تجدیدنظر را هم از شگفتی گرد کرد، درخواست داشت تا اتهامم از «انتشار محتوای مبتذل» به «فساد فی الارض» تغییر کند. به هر حال، نتیجه دادگاه تجدیدنظر ۹۱ روز حبس تعزیری بود که این حبس نیز به مدت سه سال تعلیق شد. جالب‌ترین مسئله‌ای که در جلسات دادگاه همواره ذهنم را مشغول می‌کرد، این بود که همه آنجا تلاش داشتند خودشان را مدافع کودکان مظلومی نشان دهند که مورد آزار جنسی قرار می‌گیرند و معتقد بودند من با فعالیت‌هایم باعث گسترش آزار جنسی کودکان در ایران شده‌ام و آن‌ها (شورای عالی انقلاب فرهنگی) برنامه‌های دقیقی برای پیشگیری و مواجهه با این دست مسائل دارند! هرگز نتوانستم در آن جلسات کذایی بگویم من یکی

از همان کودکانی هستم که شما هرگز نه از من دفاع کردید و نه هیچ کمکی  
به من کردید و حالا هم دارید متهمم می‌کنید به اینکه خودم باعث افزایش  
کودک‌آزاری در جامعه ایران شده‌ام!

یادداشت‌ها





دویدن در هزارتوی آموزش و پرورش

اوایل زمستان ۱۳۹۵ بود، یکی از همان نخستین دفعاتی که دربارهٔ پروژه پژوهشی‌ام با استاد مشاورم صحبت کردم، بحث به چگونگی گزینش جمعیت موردها رسید. استدلال‌هایم او را قانع نکرد و تأکید داشت که باید به آماری رسمی دسترسی پیدا کنم و براساس آن آمار رسمی به شکل هدفمندتری موردها را انتخاب کنم. وقتی مطمئن شدم نمی‌شود قانعش کرد، در کمال نارضایتی تصمیم گرفتم پیگیری‌هایم برای دریافت آمار رسمی از وزارت آموزش و پرورش را آغاز کنم. ناگفته نماند که در خلال این فرایند چندماهه هرازگاهی نزد دکتر اعتمادی فرد (استاد راهنما) از تأکید رضایی برای «پیگیری تا آخرین نفس» گلایه می‌کردم و معتقد بودم از ابتدا می‌شود حدس زد انتهای این مسیر چه خواهد بود. البته خود رضایی هم کم‌وبیش با این نظر هم‌سو بود اما معتقد بود اینکه این تلاش را بکنم و تا انتهایش بروم، اهمیت دارد. در ادامه فهمیدم حق با او بود، هم نفس این تجربه برایم اهمیت داشت و هم با وجود آن پیگیری‌ها، حالا خیلی محکم‌تر می‌توانستم از روش‌شناسی پژوهش‌م دفاع

کنم. به گمانم روایت کردن ماجرای خود این پیگیری‌ها چندان خالی از لطف نیست و می‌تواند درک و تجربه‌ای را به دیگران منتقل کند، از همین رو تصمیم به روایتگری‌اش گرفتم.

نخستین روزی که تصمیم گرفتم این مسیر سنگلاخ را طی کنم، مستقیم به یکی از ساختمان‌های وزارت آموزش و پرورش در خیابان سپهدار قری رفتم که دفتر رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارتخانه آنجا بود. بی‌اغراق می‌توانم بگویم در مسیر رسیدن به دفتر ایشان وارد بیش از ده اتاق شدم و با بیش از ده نفر صحبت کردم تا آدرس دفتر را بگیرم. برایم خنده‌دار بود که همه ساکنان ساختمان (از نیروهای خدماتی تا منشی‌ها و...) سعی می‌کردند حداکثر داده را از مراجعه‌کننده بگیرند و در عوض، حداقل داده را به او بدهند. مثلاً تقریباً همه‌شان درباره جزئیات کاری که با رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی دارم از من پرسیدند اما هیچ‌یک آدرس دقیق و درست دفتر را نمی‌دادند. البته من هم پاسخ هیچ‌کدامشان را درست و کامل ندادم چون می‌دانستم اگر بگویم آمده‌ام آمار آزارهای جنسی در مدارس تهران (به تفکیک مناطق شهرداری) را بگیرم، ممکن است همان موقع به بیرون راهنمایی‌ام کنند و شاید آن‌ها هم به دلیل همین عدم شفافیت، آدرس درستی به من نمی‌دادند. خلاصه به دفتر رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی رسیدم. شروع به صحبت با منشی‌اش کردم و او دیگر نمی‌پذیرفت که طفره بروم. بعد از کمی این پآن پاک کردن بالاخره آنچه واقعاً می‌خواستم را به او گفتم و او بدون لحظه‌ای درنگ پاسخ داد که «چنین آماری نداریم!» متعجب پرسیدم «مگه می‌شه؟» و او با همان خون سردی پیشین پاسخ داد که «بله!» خواستم

خود رئیس سازمان را ببینم و البته بدیهی بود که ایشان مثل هر مدیر دیگری به طور مداوم در جلسه بودند و امکان این ملاقات میسر نشد.

دست از پادرازتر برگشتم. بیش از ناکامی ام در دسترسی به آمار، از نوع برخوردشان خشمگین بودم. با یکی از دوستانی که هم‌روودی دوره ارشد بودیم درباره پایان نامه‌هایمان و مشکلات پیش رو حرف می‌زدیم که او گفت یکی از مقامات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی را می‌شناسد و شاید او بتواند در دسترسی به آمار کمک کند. من هم روی هوا زدم و بنا شد او مرا به معاونت مربوطه معرفی کند. پس از معرفی و ردوبدل شدن شماره، متوجه شدم شخص مورد نظر، معاونت قرآن و عترت وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی است. پس از گفت‌وگوی کوتاه پیامکی بنا شد در افتتاحیه سی و چهارمین دوره مسابقات بین‌المللی قرآن کریم که آن سال در مصلی امام خمینی تهران برگزار می‌شد، ایشان را ملاقات کنم. به سختی خودم را به محل رویداد رساندم چون فضای امنیتی شدیدی بر آن حاکم بود. وقتی وارد سالن اصلی شدم پس از پرس‌وجو از مأموران حاضر، متوجه شدم جناب حشمتی در بخش ویژه، در ردیف اول و در میان خواص نشسته‌اند. به دلیل فضای خاص آنجا آنتن گوشی‌ها را مختل کرده بودند و راهی برای ارتباط با ایشان نداشتم مگر اینکه از صفوف محافظان و مأمورین رد شوم و مستقیم در همان ردیف اول با ایشان ملاقات کنم. اتفاقی که میسر نبود، حتی احتمالاً به قیمت ازدست‌دادن جانم. برای بار دوم دست از پادرازتر به خانه برگشتم. ایشان وقتی از اتفاقات آن روز مطلع شد، برای جبران گفت همان طور تلفنی موضوع کار را برایش توضیح بدهم، من هم توضیح دادم و در کمال تعجب ضمن استقبال، گفت که برایم

معرفی‌نامه‌ای خطاب به مدیرکل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش می‌نویسد تا کارم را راه بیندازد. اینجا بود که فهمیدم دفعه پیش کلاً جای اشتباهی رفته بودم و علی‌رغم وجود واژه «پژوهش» در نام سازمانی که آن روز می‌خواستم رئیسش را ملاقات کنم، اطلاعات این چنینی نزد دفتر امور تربیتی و مشاوره محفوظ است.

این بار با امید بیشتری راهی آن ساختمان کذایی در ابتدای خیابان قرنی می‌شدم چون علاوه بر معرفی‌نامه یکی از معاونین وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، معرفی‌نامه‌ای هم از معاونت آموزشی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران داشتم که از دفتر مربوطه خواسته بود تا در زمینه این پروژه پژوهشی اطلاعات درخواستی را در اختیارم بگذارد. این بار براساس تجربه قبلی، تلاش کردم کمتر سؤال بپرسم و بیشتر خودم علائم و تابلوهای اتاق‌ها را بخوانم، انگار این شیوه مطمئن‌تری بود. خلاصه به دفتر مدیرکل رسیدم و دوباره به سد مستحکم منشی برخورددم. هر دو معرفی‌نامه را به او دادم و خواستم که خود ایشان را ببینم و درباره کارم صحبت کنم. در کمال تعجب منشی محترم بعد از خواندن معرفی‌نامه‌ها و اطلاع از موضوع کارم، گفت ایشان نمی‌توانند در این زمینه کمکی کنند و صحبت بی‌فایده است. هرچقدر تلاش کردم به او بفهمانم که مایلم همین صحبت بی‌فایده را هم انجام دهم، افاقه نکرد و گفت بروم و اگر می‌شد کمکی کرد، حتماً با من تماس می‌گیرند. برای سومین بار دست‌از‌پادرازتر برگشتم. چند روز گذشت و خبری از تماس آن‌ها نشد، پس از آن روز بیش از ده بار به دفتر زنگ زدم و پیگیر نامه‌ام شدم، هر بار پاسخ‌های سربالا می‌شنیدم. در نهایت آن قدر روی مخ منشی رفتم که

گذاشت یک بار تلفنی با خود مدیرکل صحبت کنم. سعی کردم در همان زمان کوتاه مسئله‌ام را برایش توضیح دهم و گفتم حتی اگر امکانی نیست که آماری در اختیارم قرار بگیرد، دست‌کم نامه‌ای بنویسند و این را رسمی بگویند چون من دو معرفی‌نامه رسمی برای کارم آورده‌ام. البته کمی هم پیاز داغش را زیاد کردم و گفتم اگر چنین نامه‌ای را نگیرم اساتید راهنما و مشاورم قبول نمی‌کنند که واقعاً پیگیری کرده‌ام و پایان‌نامه‌ام لنگ می‌ماند. خوشبختانه ایشان همدلانه برخورد کرد و دو سه روز بعد، از دفترشان تماس گرفتند و گفتند نامه‌ای برای بنده آماده شده که برای دریافتش باید حضوری مراجعه کنم. همان روز با خوشحالی مراجعه کردم و به جای مواجهه با نامه‌ای رسمی و شیک، نامه‌ای غیررسمی و بدون مهر و سربرگ با امضای شخصی معاون اداره کل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش در پاسخ به درخواست همکاری با پژوهشگر این مطالعه از سوی مسعود شکوهی، مدیرکل امور تربیتی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش دیدم که در آن دلایل امتناع از ارائه آمارهای مربوطه ذکر شده بود و پیش از این در بخش روش‌شناسی بدان‌ها اشاره کردم.

بدین ترتیب داستان پیگیری‌هایم از وزارت آموزش و پرورش برای دسترسی به آمار رسمی از آزارهای جنسی در مدارس مناطق مختلف شهر تهران بعد از تلاشی که بیش از سه ماه زمان برد، به پایان رسید. هرچند نتوانسته بودم به مقصودم برسم اما نمی‌توانم انکار کنم از داشتن همان نامه غیررسمی و بدون سربرگ هم خوشحال بودم، انگار آن همه تلاش و دویدن یک دستاورد حداقلی داشت، دست‌کم بهتر از آن بود که همه مثل قبل در بی‌توجهی کامل مرا نادیده بگیرند. همین مواجهات با این وزارتخانه باعث شد در جریان مطالعه‌ام نیز نوع

ارتباط مدارس با وزارت آموزش و پرورش برایم دغدغه باشد و در هر گفت‌وگویی که فرصتی پیش می‌آمد، این بحث را پیش می‌کشیدم. جالب بود که متوجه نوعی بی‌اعتمادی میان سطوح مختلف اداری شدم، هم درون مدرسه و هم در ارتباط آن با آموزش و پرورش. به طور مثال، اگر ناظمی متوجه مسئله‌ای جنسی یا آزارگرانه درون مدرسه شود، سعی می‌کند آن را بدون اطلاع مدیر و سایر مقامات بالادستی حل کند، چون کشیدن این بحث به آن سطح به معنای بی‌کفایتی ناظم است. این مثال در همه سطوح تکرار می‌شود. اگر ماجرایی از ناظم به مدیر برسد، مدیر سعی می‌کند از رسیدن آن به آموزش و پرورش منطقه جلوگیری کند تا آبرویش آنجا نرود. اگر دست بر قضا آماری به منطقه هم برسد، آنان نهایت تلاش خود را می‌کنند تا جلوی ورود آن به آمار کلی را بگیرند تا اسم منطقه‌شان اصطلاحاً بد در نرود. محمد با ۲۹ سال سابقه حضور در مدارس عمومی دولتی (پسرانه) و در حالی که در طول این سال‌ها هم تجربه معلمی داشته، هم مدیر بوده و هم ناظم، در این باره می‌گوید: «بین مدارس قائم می‌کنم مگه اینکه یه تشت رسوایی بیفته و نشه دیگه قایمش کرد وگرنه هیچ موقع من مدرسه نمی‌رم آگه یه موردی توی مدرسه‌ام هست برم اونجا بگم چون فردا آبروی مدرسه‌ام می‌ره دیگه کسی سمت من نمی‌آد. بین چون اعتماد وجود نداره، حالا بله اینا محرمانس اما مثلاً من مسئول این قضیه‌ام، محرمانس این اطلاعات اومده پیش من، من اینارو دارم، شما هم نمی‌دونی فردا می‌آی با من مشورت می‌کنی من بچمو کدوم مدرسه ببرم؟ من می‌گم اینجا ببر، اینجا نبر.»

دست بر قضا در روزهایی که در حال جمع‌بندی این مطالعه بودم، دوباره گذرم به بخش دیگری از وزارت آموزش و پرورش افتاد: هسته مرکزی گزینش.



در جلسه مصاحبه گزینش که بیش از یک ساعت زمان برد و کش و قوس‌های فراوانی میان من و مصاحبه‌کننده شکل گرفت، در نهایت با لحنی گله‌مندانه از او پرسیدم چرا آموزش و پرورش چنین آمارهایی را در اختیار پژوهشگرانی مثل من نمی‌گذارد. پاسخ صریح او همچون دیگر پاسخ‌های صریح آن روزش غافلگیرم کرد. گفت «طبیعی! آدم که نمی‌ره مسئله خنوادشو پیش غریبه‌ها بگه!» بیشتر شاکی شدم و ادامه دادم که «یعنی مردم بخشی از خانواده آموزش و پرورش نیستن؟» و او مثال شاهکارش را این‌طور کامل کرد که «چرا، هستن. ولی بعضی مسائل نیازه که بین پدر و مادر خانواده بگونه و حتی به بچه‌ها هم منتقل نشه!»

رقصیدن در گورستان تاریک

بی‌گمان برای آغاز گفتن از روابط جنسی و زیست جنسی دانش‌آموزان درون مدرسه، هیچ نقطه‌ای نمی‌تواند بهتر از خود آنان و کم‌وکیف روابطشان درون مدرسه باشد. هرچند شاید در نگاه نخست، به نظر برسد روابط عاطفی و جنسی دانش‌آموزان هم‌جنس درون مدرسه صرفاً در مواردی بسیار محدود وجود دارد و ماجرای پیچیده‌ای نیست اما مواجهه‌ای عمیق با آن باعث می‌شود متوجه پیچیدگی فزاینده این روابط و مسائل حاشیه‌ای آن بشویم. در این یادداشت ابتدا به زمینه‌های شکل‌گیری چنین روابطی میان دانش‌آموزان می‌پردازم، زمینه‌هایی که هرچند به‌طور قطع و همیشه منجر به شکل‌گیری روابط جنسی یا شبه‌جنسی نمی‌شوند اما امکان‌هایی برای برقراری این روابط را ایجاد می‌کنند. در گام دوم، به عوامل و مسائل تسهیلگر می‌پردازم، عواملی که در واقع با قرارگیری در کنار زمینه‌های پیش‌گفته فضا را برای شکل‌گیری این دست روابط میان دانش‌آموزان مهیاتر می‌کنند. در پایان، به

انتهای این مسیر می‌روم و تلاش می‌کنم نشان دهم چگونه اغلب این روابط به دوران دانش‌آموزی محدود خواهند ماند و نمی‌توانند در بزرگسالی نیز به خود امتداد ببخشند. خواهیم دید که میان عوامل زمینه‌ساز آغاز رابطه و عوامل زمینه‌ساز پایان آن نوعی همبستگی انکارناپذیر وجود دارد، یعنی مواعی که بر سر راه ساماندهی سکسوالیته دانش‌آموزان قرار دارد آنان را به سمت رابطه با هم‌جنس سوق می‌دهد و به محض رفع این موانع، در اکثر موارد، سکسوالیته آنان به طریقی از خلال رابطه با جنس مخالف ساماندهی می‌شود و بدین ترتیب می‌توانند از بحران نوجوانی عبور کنند. جا دارد تأکید کنم که مقصودم از «ساماندهی» اینجا ضرورتاً آن نیست که دانش‌آموز در پایان این بحران رابطه دگرجنس‌گرایانه را ترجیح می‌دهد، بحث بر سر آن است که سردرگمی و بحران سکسوالیته برایش پایان می‌یابد و با کشف سکسوالیته خود (تا حد ممکن) می‌تواند گرایش‌ات و سلاقی جنسی خود را ساماندهی کند.

### زمینه‌ها

یه روز من خیلی حالم بد بود، داشتم گریه می‌کردم و اینا، خونه ما بودیم، یهودستشو گذاشت رو لپای من و گفت اگه می‌خوای می‌تونی عقب بکشی ولی من عقب نکشیدم و منو بوسید، منو بوسید و من هیچ حس عجیبی نداشتم حتی خوشم هم اومد و بعد گفتم خب تجربه می‌کنم.

پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه)

زمینه‌های شکل‌گیری رابطه جنسی میان دانش‌آموزان هم‌جنس را پیش از

هرچیز باید به دو دسته کلی زمینه‌های جنسی و غیرجنسی (غیرمستقیماً جنسی) تقسیم کنیم. زمینه‌های غیرجنسی اغلب زمینه‌هایی عاطفی هستند و در موارد اندکی می‌توان آن‌ها را ناشی از سبک زندگی و مسائلی از این دست دانست. شاید نخستین و مهم‌ترین زمینه در این دسته به خلأهای عاطفی در روابط درون خانوادگی برگردد. نوجوانانی که نمی‌توانند شکلی از رابطه صمیمی و نزدیک با اعضای خانواده‌شان (مخصوصاً پدر یا مادر) را تجربه کنند، اغلب تلاش می‌کنند آن شکل از صمیمیت را در رابطه با هم‌سالان بجویند، صمیمیتی که به دلیل متفاوت بودن با سایر صمیمیت‌های روزمره گروه هم‌سالان این امکان را ایجاد می‌کند که کلیت رابطه آنان به سمت متفاوت بودن برود. ریشه‌های این خلأ عاطفی در خانواده را می‌توان در عوامل بسیاری همچون ناآگاهی والدین از نیازهای عاطفی نوجوان، فشار کاری زیاد والدین و نگذاشتن وقت کافی برای فرزندانشان، اختلاف سنی زیاد میان والدین و فرزندان و امثال آن جست‌وجو کرد. در مثالی عجیب مرتبط با این مسئله، زهرا با ۱۲ سال سابقه تدریس در مدرسه سمپاد (دخترانه) درباره یکی از دانش‌آموزانش که با هم‌جنسش رابطه عاطفی دارد، می‌گوید: «من به دانش‌آموزام گلدون هدیه می‌دم اگه عیدی، مناسبتی پیش بیاد. جالبه این [دانش‌آموز] گلدون رو برده بود خونه، بعد از چند وقت اومد گفتش که مامان من این گلدون رو از من بیشتر دوست داره، هر بار که می‌آد وارد می‌شه قبل از اینکه سلام بده، حال من رو پرسیه، می‌ره سراغ گلدون کلی قربون صدقه‌اش می‌ره، وای چقدر تو خوشگلی، باهاش حرف می‌زنه، من داره حسودیم می‌شه به این گلدون.» البته در مواردی هم این وضعیت برعکس است، یعنی نوجوان

محبت کافی در خانواده دریافت می‌کند اما فرصت کافی برای بروز محبت خود نسبت به دیگران را ندارد و تلاش می‌کند با محبت‌کردن بی‌حد و مرز به فرد یا افرادی از گروه هم‌سالان این خلأ را پر کند. ضربه‌های عاطفی حاصل از مسائلی چون طلاق یا ازدواج مجدد والدین، مرگ عزیزان و... نیز می‌تواند با ایجاد نوعی خلأ عاطفی شرایط را برای شکل‌گیری روابط بیش‌ازحد صمیمی مهیا کند چراکه نوجوان در این برهه به دنبال جذب حمایت عاطفی است و اغلب به دلیل ازهم‌پاشیدگی حاصل از بحران در روابط خانوادگی، امکان جذب این حمایت در محیط خانواده را ندارد.

زمینه‌های غیرجنسی دیگری هم وجود دارند که پیوند مستقیمی با مسائل عاطفی ندارند. یکی از مهم‌ترین آن‌ها فشار و استرس ناشی از انتظارات آموزشی مدرسه یا خانواده (به‌ویژه کنکور) است. وجود این فشار و استرس در کنار زمان زیادی که دانش‌آموزان درون مدرسه با یکدیگر می‌گذرانند، می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری انواع مختلفی از روابط بیش‌ازحد صمیمی میان آنان شود تا بتوانند بدین واسطه به نوعی آن فشار را کنترل یا تعدیل کنند. یکی دیگر از این زمینه‌های غیرجنسی که به‌کرات در مدارس دیده می‌شود را می‌توان از خلال مفهوم «ستایشگری» فهمید. مجموعه‌ای از محدودیت‌های سبک زندگی که گاهی از سوی خانواده، گاهی از سوی گروه هم‌سالان و گاهی از سوی فرهنگ رسمی کشور بر دانش‌آموزان اعمال می‌شود، باعث می‌شود نقش «ستایشگر» در گروه هم‌سالان شکل بگیرد. ستایشگر کسی است که دانش‌آموز یا دانش‌آموزان دیگری که وضعیتی اقلیتی دارند و متفاوت با اکثریت دانش‌آموزان هستند را ستایش می‌کند، می‌خواهد شبیه به او باشد و نخستین و شاید راحت‌ترین

گام را نزدیک شدن به او و ایجاد شکلی از صمیمیت افراطی با او می‌داند. اینجاست که نقش دوم شکل می‌گیرد، یعنی «ستایش شونده». ستایش شونده ممکن است دانش‌آموزی باشد که ظاهر عجیبی دارد، از سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی زیادی در مدرسه برخوردار است (مثلاً در مسابقات ورزشی یا المپیادهای علمی مقام آورده) یا فقط یک سال‌بالایی است. زمانی که ستایش شونده نیز با شکلی از خلأ محبت، احترام یا ستایش شدن روبه‌رو باشد، همه چیز برای شکل‌گیری یک رابطهٔ بیش‌ازحد صمیمی مهیا خواهد بود. ستایش‌شوندگان نیز از اینکه مورد ستایش ستایشگران قرار می‌گیرند، لذت می‌برند و این باعث می‌شود رابطه‌ای مبتنی بر رضایت دوطرفه شکل بگیرد. نکتهٔ مهمی که باید دربارهٔ این دست زمینه‌های غیرجنسی بدان توجه کنیم آن است که روابطی که مبتنی بر این زمینه‌ها شکل می‌گیرند، در موارد بسیاری در مقابل خلطشان با مسائل جنسی مقاومت می‌کنند. این مسئله را به‌ویژه می‌توان در دانش‌آموزانی دید که گرایش یا زمینه‌های مذهبی دارند یا رابطهٔ جنسی با هم‌جنس در سبک زندگی‌شان نوعی کنش ممنوعه محسوب می‌شود. بسیاری از این روابط هرچند همواره مستعد بدل شدن به رابطهٔ جنسی هستند اما هرگز به این نقطه نمی‌رسند و صرفاً در حد یک صمیمیت و وابستگی افراطی باقی می‌مانند تا در گذر زمان (مخصوصاً با عبور از نوجوانی) و ساماندهی زیست جنسی و عاطفی دانش‌آموزان، به‌نوعی تنظیم شده و بدل به روابطی دوستانه و عادی شوند یا کلاً از بین بروند.

زمینه‌های جنسی شکل‌گیری رابطه میان دانش‌آموزان هم‌جنس هرچند تنوع کمتری دارند اما از اهمیت بیشتری برخوردارند چون برخلاف دستهٔ

پیشین، این دست زمینه‌ها اغلب منجر به شکل‌گیری رابطه جنسی میان دانش‌آموزان می‌شوند. یکی از مهم‌ترین این زمینه‌ها محدودیت و عدم امکان برقراری رابطه عاطفی و جنسی با جنس مخالف است. تفاوتی ندارد این محدودیت به شکل بیرونی و از سوی خانواده اعمال شود یا به شکل درونی و به واسطه اعتقادات خود دانش‌آموز، در هر دو حالت ارتباط با هم‌جنس‌گزینه معقول و در دسترسی به نظر می‌رسد. در صورتی که این محدودیت بیرونی باشد، ارتباط جنسی با هم‌جنس هم نیازهای جنسی فرد را رفع می‌کند و هم امکان دورزدن محدودیت‌ها را برایش ایجاد می‌کند. در صورتی هم که این محدودیت درونی باشد، فرد می‌تواند توجیهاتی برای خود خلق کند تا او را از فشار روانی حاصل از ارتباط جنسی برهاند، توجیهاتی بسیار ابتدایی و غیرمنطقی مثل اینکه «هم‌جنس، نامحرم نیست». زمینه بعدی که می‌تواند منجر به شکل‌گیری رابطه جنسی میان دانش‌آموزان شود، قرارگیری در موقعیت‌های متفاوتی است که امکان برقراری شکلی از رابطه بدنی جنسی یا شبه‌جنسی را به آنان می‌دهد. این موقعیت‌ها می‌توانند بسیار متفاوت باشند، از لحظات فروپاشی روانی یا عاطفی یکی از طرفین در مقابل طرف دیگر و واکنش بدنی او مثل بغل کردن، بوسیدن، نوازش کردن و... تا انجام این اعمال به نشانه تشکر، احترام و حتی شوخی. به هر طریق، این لحظات شکلی از تجربه عملی رابطه با هم‌جنس را برای دانش‌آموزان خلق می‌کنند و باعث می‌شوند نوعی مواجهه بی‌واسطه و از نزدیک با آن داشته باشند. در نهایت، زمینه‌ای که هرچند در حال حاضر شاید رواج چندانی نداشته باشد اما می‌توان حدس زد که در نسل‌های آینده بیش از این رواج خواهد یافت، علاقه



به کسب تجارب جنسی جدید و متفاوت و ارضای کنجکاوی‌های جنسی است، یعنی فرد آگاهانه تصمیم می‌گیرد رابطه با هم‌جنس را تجربه کند تا به حجم تجاربش به‌طور کلی و تجارب جنسی‌اش به‌طور خاص بیفزاید. سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه سمپاد (دخترانه) که در حال حاضر با یکی از هم‌کلاسی‌هایش ارتباط عاطفی و جنسی عمیقی دارد، درباره اولین تجربه‌اش در این زمینه می‌گوید: «مثلاً اول دبیرستان بودم با یه دختر آشنا شدم بیرون از مدرسه و اصلاً خیلی هم دوشش نداشتم و حس خاصی هم بهش نداشتم، صرفاً برای اینکه بگم می‌تونم اینم تجربه کنم یا برام یه تجربه جدید بود، با اونم چند ماهی توی رابطه بودم که اونم اصلاً خیلی کم و دست‌وپاشکسته، در حد کیس [بوسه] و اینا که بعد باهاش کات کردم.»

### تسهیلگران

دیدنی مثلاً یه لباس مُد می‌شه؟ تو شاید زیاد از اون لباس خوشش نیاد ولی می‌گی حالا چون مُده بذار منم بخرم. یه هم‌چین حالتی، مثلاً انگار مُد شده دخترا جفت جفت با هم باشن، می‌گن خب باشه بذار منم مثلاً با فلانی باشم. می‌دونی این گوشی و رسانه‌ای که توی دست مائه به نظرم عادی کرده، شاید مثلاً دو سال پیش می‌گفتی آره فلان کسک با دختره همه اینجور بودن که اوه! الان مثلاً مامان من با این مسئله کنار اومده، من یکی دوبار ازش پرسیدم، گفتم مثلاً بفهمی من با یه دخترم چی کار می‌کنی؟ گفت هیچی دیگه، به جای اینکه با یه

پسر بینمت، با یه دختر می بینمت!

آتنا، دانش‌آموز پایه یازدهم، هنرستان دولتی (دخترانه)

تسهیلگران در واقع عوامل و مسائلی هستند که با قرارگیری در کنار زمینه‌ها، احتمال بدل شدن رابطه دانش‌آموزان به رابطه جنسی را افزایش می‌دهند. نخستین گروه از تسهیلگران به تفاوت مواجهه اجتماعی با دوستان هم‌جنس و دگرجنس و مواجهه فردی میان خود آنان برمی‌گردد. از خانواده تا مدرسه و باقی نهادهای نظارتی (همچون نیروی انتظامی یا گشت ارشاد) برخلاف ارتباط افراد دگرجنس، حساسیتی روی ارتباط هم‌جنس‌ها ندارند. دانش‌آموزان هم‌جنس به سادگی می‌توانند به خانه یکدیگر رفت‌وآمد کنند، رابطه خانوادگی با یکدیگر شکل دهند و حتی به مسافرت بروند. این مسئله در محیط مدرسه نیز تفاوت جالب توجهی ایجاد می‌کند، دانش‌آموزان در صورت ارتباط با یک هم‌جنس می‌توانند زمان درخور توجهی که روزانه در مدرسه می‌گذرانند و اغلب برایشان چندان خوشایند نیست را بدل به لحظاتی عاشقانه و خوشایند کنند. علاوه بر این‌ها، مواجهه فردی هم‌جنس‌ها معمولاً در این سنین برای نوجوانان امنیت و آرامش روانی بیشتری به همراه دارد. با توجه به شباهت بحران‌های نسلی و جنسیتی، آنان اغلب درک متقابل بیشتری از یکدیگر دارند و به خوبی متوجه نگرانی‌ها و دغدغه‌های طرف مقابل هستند. دختران در این جنس روابط راحت‌تر می‌توانند با حفظ باکرگی شان لذت جنسی را تجربه کنند و پسران نیز به واسطه داغ ننگ رابطه مقعدی میان گروه هم‌سالان یا سمت چنین مسئله‌ای نمی‌روند یا اگر بروند اغلب با توافقی این کار را به صورت دوطرفه انجام می‌دهند تا مطمئن باشند طرف مقابل رازشان را برملا نمی‌کند. مجموعاً

به نظر می‌رسد ممنوعیت‌ها و محدودیت‌های فردی و اجتماعی رابطه جنسی میان نوجوانان هم جنس به نسبت دگرجنس بسیار کمتر است.

از طرف دیگر، فراگیری شبکه‌های اجتماعی (به ویژه پیام‌رسان‌ها) امکان ارتباط مداوم میان گروه هم‌سالان در تمام ساعات شبانه‌روز را به شکل گسترده‌ای ایجاد کرده و چنین ارتباط پیوسته‌ای می‌تواند باعث ردوبدل شدن جزئیات فزاینده‌ای از زندگی روزمره میان دوستان صمیمی شود و زمینه‌ساز صمیمیت‌های افراطی میان آنان باشد. علاوه بر این، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی (همچون اینستاگرام) امکان زندگی چندشخصیتی را به سادگی در اختیار نوجوانان قرار می‌دهد. بسیاری از آنان با داشتن چند حساب کاربری در این شبکه‌ها بازنمایی خود در خانواده و گروه هم‌سالان را به شکل جداگانه‌ای مدیریت می‌کنند. خانواده‌ها نیز اغلب به دلیل نداشتن آشنایی کافی با فضای مجازی و ظرفیت بالای این فضا برای پنهان‌کاری، توانی برای نظارت ندارند. البته این فقط یک روی سکه رسانه است. در روی دیگر آن، شاهد موج‌های تبلیغاتی و رسانه‌ای فراگیری هستیم که با ترویج سبک زندگی‌های خاص تلاش می‌کنند به جریان‌های نسلی شکل دهند. افزایش چشمگیر حضور و بازنمایی دگرباشان در میان سلب‌ریتی‌های سرشناس، برنامه‌های مشهور تلویزیونی، جنبش‌های اجتماعی و هنر و ادبیات در طول یک دهه گذشته شاهدی بر این دست تلاش‌هاست. بدین ترتیب، این فضا نگاه افراد به خودشان، بدنشان، علایق و سلیق جنسی‌شان را چنان تحت سلطه خود درمی‌آورد که کمتر کسی می‌تواند در معرض آن باشد و در مقابله مقاومت کند چراکه این جریان، جریانی یک‌طرفه نیست. ترویج‌گری‌های

رسانه خود را وارد گروه هم‌سالان می‌کند و در واقع خود نوجوانان را بدل به ترویج‌گرانِ بعدی می‌کند. رضا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) می‌گوید: «تو وقتی الگوت جاستین بیبر باشه یا اعضای متالیکا باشن زیست جهان جنسیت فرق می‌کنه، خیلی تأثیر داره.» روایت پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه) که خود را یک دگرجنس‌گرا می‌دانسته و درگیر رابطه عاطفی و جنسی با دوست هم‌جنسش شده، از مواجهه‌اش با فیلم فرانسوی *آبی گرم‌ترین رنگ* است، نمونه‌ای جالب توجه از تأثیرات رسانه‌ای است: «من بدم می‌اومد از رابطه فیزیکی دختر با دختر تا اینکه یه فیلمی به من داد به اسم *Blue Is the Warmest Colour* و من این فیلم رو دیدم. بار اول خوشم نیومد. بار دوم دیدم، فیلم رو دوست داشتم، صحنه‌هاش رو دوست نداشتم. بار سوم دیدم و صحنه‌هاش رو هم بدم نیومد... یه چیز عجیبی که بود، فکر کنم شاید شخصیت اصلی فیلم استریت بود و اینم اولین تجربه دخترش بود و من خودم رو می‌ذاشتم جای اون... همه چیزش رو احساس می‌کردم شبیه منه. این فیلم رو من موقعی دیدم که رابطه ما در حد بوس و اینا بودش و خیلی با قضیه سکس مواجه نشده بودم. اولین باری که این اتفاق داشت می‌افتاد خیلی ناخواسته بود، اصلاً فکر نمی‌کردم به اینجا بکشه. اون شروع کرد، شروع کرد به نازنوازش کردن و پیش رفت و اون لحظه من اینجوری بودم که داره بدم نمی‌آد از این قضیه، گفتم برو جلو، یعنی اجازه دادم بره جلو و رفت جلو و فهمیدم که بدم نمی‌آد... انگار فیلم یه سری چیزارو شکونده بود ولی باز من نمی‌تونستم فاعل باشم.»

### صحنه روشن می شود

خونوادش نمی داشتن که با جنس مخالف ارتباط داشته باشه، یعنی اگه متوجه می شدن خیلی ناراحت می شدن، رو این حساب حتی من از دوستاش هم شنیدم که بهش پیشنهاد داده بودن که تو چرا یه دوست پسرواسه خودت انتخاب نمی کنی. گفته بود که نه نمی تونم ولی ما به همدیگه قول دادیم که دانشگاه قبول شدیم دیگه همدیگه رو ول کنیم، یعنی کار به کار هم نداشته باشیم.

زهر، ۱۲ سال سابقه، معلم مدرسه سمپاد (دخترانه)

اصلی ترین عاملی که گورستان تاریک روابط جنسی در مدرسه و نوجوانی را روشن می کند، قرارگیری در معرض روابط آزاد با جنس مخالف است. فراموش نکنیم اغلب دانش آموزانی که در دوران دانش آموزی درگیر روابط با دوستان هم جنسشان می شوند، به دلایل مختلفی تجربه دوستی و رابطه جنسی با جنس مخالف را نداشته اند یا نمی توانند داشته باشند. چنین تجربه ای می تواند نگاه آنان به خودشان و زیست جنسی شان را به طور کلی دگرگون کند. امید، دانش آموز پایه دوازدهم مدرسه عمومی دولتی (پسرانه) که دو جنس گراست می گوید: «وقتی با یه دختر قرار می ذاری، سعی می کنی خودتو یکم جنتل من نشون بدی واسه دختر، به خاطر همون سنگین تر می شی توی جامعه، مدرسه یا خونه. سعی می کنی دختر رو تحت تأثیر قرار بدی.» برخی این تجربه را در گذر سال های متوسطه دوم به دست می آورند. به طور مثال، دانش آموزی که در سال های دهم یا یازدهم (یا حتی سال های متوسطه اول)

اشکالی از رابطه با هم‌جنس را تجربه کرده است، با بالا رفتن سنش و گسترش شبکه روابط اجتماعی‌اش در پایه‌های بالاتر (به‌ویژه پایه دوازدهم) امکان برقراری رابطه با جنس مخالف را می‌یابد و این شکل جدید از رابطه را ترجیح می‌دهد. اما برای اکثر دانش‌آموزان درگیر در روابط دگرباشانه، ورود به دانشگاه سرعت‌گیر اصلی محسوب می‌شود چراکه نه تنها آنان را در معرض روابط دوستانه و صمیمی با جنس مخالف قرار می‌دهد بلکه با تغییر عادت‌واره‌ها و سبک زندگی‌شان به نوعی ورود به بزرگسالی را به آنان دیکته می‌کند. آنان حالا عنوان «دانش‌آموز» را دور انداخته‌اند و «دانشجو» هستند. به عبارت دیگر، با فاصله گرفتن از کودکی و نزدیک شدن به بزرگسالی، رابطه با هم‌جنس در گروه‌های هم‌سالان نه تنها منبع اعتبار دانسته نمی‌شود بلکه اغلب اشکالی از اعتبار منفی را به دنبال دارد و برعکس، حالا رابطه با جنس مخالف است که به شکلی نشان‌دهنده شایستگی‌های فرد است و منبع اعتبار دانسته می‌شود. کمتر پیش می‌آید که دانش‌آموزان درگیر در روابط دگرباشانه این روابط را پس از ورود به دانشگاه هم ادامه دهند اما در صورتی که این اتفاق بیفتد و فرد به شکل بلندمدت در بزرگسالی نیز چنین رابطه‌ای را ترجیح بدهد، می‌توان انتظار داشت که این دیگرگرایی جنسی واقعی او باشد و فارغ از مسائل نسلی یا رسانه‌ای، او واقعاً دگرباش باشد.

البته شایان ذکر است که بسیاری از مدارس به شکل آگاهانه و ناآگاهانه از یک استراتژی جایگزین برای ارتباط با جنس مخالف استفاده می‌کنند و دانش‌آموزانشان را پیش از ورود واقعی (اجتماعی) به بزرگسالی، به نوعی در معرض نقش‌ها، روابط و انتظارات بزرگسالانه قرار می‌دهند و یکی از تبعات این

مواجهه با بزرگسالی، ساماندهی زیست جنسی است. به طور مثال، مدارس که حقوق دانش‌آموزان را به رسمیت می‌شناسند و آنان را در حکمرانی مدرسه سهیم می‌دانند یا دانش‌آموزانشان را درگیر فعالیت‌های فوق‌برنامه خارج از محیط مدرسه می‌کنند و در معرض روابط با بزرگسالان قرار می‌دهند، اغلب توفیق بیشتری در ساماندهی سکسوالیته نوجوانان و کنترل موج‌های روابط دگرباشانه دارند. نباید فراموش کنیم که این استراتژی فقط به شکل کوتاه‌مدت پاسخ‌گوست، چراکه از طرفی با ورود واقعی به بزرگسالی، شکل‌گیری انواع ارتباطات میان انسان‌ها فارغ از جنسیتشان ناگزیر است و از طرف دیگر، امتداد این استراتژی در گذر زمان به واسطه قرارگیری در معرض شبکه‌های واقعی روابط بزرگسالان، به خودی خود منجر به شکل‌گیری ارتباطات با جنس مخالف می‌شود.

### جمع‌بندی

هرچند رویکردهای آسیب‌شناسانه به سبک زندگی نوجوانان و جوانان در ایران رواج چشمگیری دارد و مورد حمایت تام و تمام گفتمان رسمی هم هست اما در طول این سال‌ها در عمل نتوانسته گرهی از مسائل و چالش‌های نوجوانان و جوانان بگشاید و به جای تلاش برای فهم دقیق و درست مسائل و انجام حمایت‌های لازم از افرادی که به نوعی با این مسائل درگیر هستند، ترجیح داده همه تلاش خود را به انکار و پنهان‌سازی مسائل اجتماعی این اقشار معطوف کند. روی دیگر سکه این تلاش نافرجام، قراردادن نوجوانان و جوانان در معرض انواع خطرات روانی و اجتماعی است که علاوه بر تبعات گران‌بار

فردی برای خود آنان، می‌تواند منجر به اژه‌پاشیدگی‌ها و بحران‌های نسلی شود. اگرچه سخن‌گفتن از روابط هم‌جنس‌گرایانه در مدارس تابویی است که به نظر نمی‌رسد به این سادگی‌ها بتوان آن را شکست اما چنان‌که در همین یادداشت دیدیم و در ادامه به شکل جزئی‌تر خواهیم دید، این روابط چیزی نیستند جز نتیجه‌منطقی و ناگزیر سیاست‌های آموزشی و فرهنگی رسمی (در سطح وزارت آموزش و پرورش و مدارس) و غیررسمی (در سطح جامعه و خانواده‌ها) و بدین ترتیب، فرار از پذیرش آن همچون تلاش بی‌سرانجام فردی است که سد را منفجر کرده اما تصور می‌کند با نادیده‌گرفتن جریان خروشان آب، می‌تواند خود را نجات دهد. واقعیت اما آن است که اگر تلاشی برای مواجهه‌منطقی با تبعات کنشش (انفجار سد) نکند، آب او را با خود خواهد برد. حالا حکایت ما در مواجهه با مسائل جنسی نوجوانان نیز همین است. وقتی همه تلاش گفتمان‌های رسمی و غیررسمی در سطوح خرد و کلان معطوف به سرکوب هرچه بیشتر سکسوالیته است، خام‌مغزانه خواهد بود اگر تصور کنیم این تلاش منجر به فراموشی سکسوالیته می‌شود و در نهایت، شهروندانی خواهیم داشت که میل و گرایش جنسی ندارند. از طرف دیگر، هرچند براساس تجربیات تاریخی در دیگر کشورها، مقاومت در مقابل پذیرش تنوع گرایش‌های جنسی نیز تلاشی نافرجام به نظر می‌رسد اما ردگیری این دست رفتارهای جنسی در نوجوانان به ما نشان داده که در اکثر موارد این رفتارها نه ناشی از گرایش‌های متفاوت جنسی بلکه ناشی از محرومیت‌های شدید جنسی است و بنابراین، حتی با نگاه گفتمان رسمی نیز نمی‌توان آن را آسیب‌شناسانه بررسی کرد و در دسته اصطلاحاً ناهنجاری‌های جنسی قرار داد.





برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه

وقتی از اقلیت‌های جنسی در مدرسه صحبت می‌کنیم، منظور کسانی‌اند که در دسته‌بندی‌ها و ادراکات رایج دربارهٔ سکسوالیته در محیط مدرسه نمی‌گنجند. اگر بخواهیم شفاف‌تر بگوییم، دانش‌آموزانی که در مدرسه به دنبال برقراری رابطهٔ جنسی یا عاطفی با دیگر دانش‌آموزان (همجنس خود) هستند یا دیگر دانش‌آموزان علاقه‌مند به برقراری این شکل از رابطه با آنان هستند. واضح است که تمایز این گروه‌های دانش‌آموزی از باقی دانش‌آموزان تصادفی نیست و از نظم مخصوص به خود پیروی می‌کند. دغدغه‌ام اینجا دقیقاً پرداختن به همین نظم است، مسئله آن است که این افراد مبتنی بر چه معیارها و از خلال چه سازویرگ‌هایی برساخت و متمایز می‌شوند. علاوه بر این، خود این معیارها و سازویرگ‌ها نیز باید مورد تأمل قرار گیرد تا دلالت‌های گسترده‌تر فرهنگی و اجتماعی آن آشکار شود. در ادامه به انواع مختلف وضعیت‌های

اصطلاحاً «اقلیت‌ساز» می‌پردازم و ضمن تشریح جزئیات آن‌ها، تلاش می‌کنم در نگاهی کلان‌تر، پیوندشان با یکدیگر و با زمینه‌ها و سیاست‌های گسترده‌تر را نشان دهم. باید تأکید کنم که این دسته‌بندی‌ها صرفاً تلاش‌هایی انتزاعی و نظرورزانانه در راستای فهم وضعیت موجودند. واقعیت اما همیشه تلفیقی معنادار از این وضعیت‌ها را دربردارد.

### زنانگی اقلیت‌ساز

مثلاً راه‌رفتن به نظر من خیلی مهمه، چون راه‌رفتنِ خاص،  
جذب می‌کنه، بعد اینا راه‌رفتنشون شباهت زیادی به دخترا  
داره، مثلاً با عشوه و اینا راه می‌رن.

رضا، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

انگاره «زنانگی» به دو طریق در برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه نقش دارد. نخست، در تمایزبخشی به دانش‌آموزان پسری که در مدارس پسرانه اغلب هدف پیشنهادهای دگرباشانه یا کنش‌های آزارگرانه قرار می‌گیرند. دوم، در تمایزبخشی به دخترانی که در مدارس دخترانه هدف این پیشنهادها یا کنش‌ها هستند. البته این انگاره هرچند در برساخت هر دوی این گروه‌ها نقش دارد اما با کیفیات متفاوتی در این زمینه‌ها ظاهر می‌شود. در مدارس پسرانه، مسائل متفاوتی اهمیت دارد که شباهت هر کدام از آن‌ها به کنش‌هایی که تحت عنوان کنش‌های زنانه (در گسترده‌ترین معنایش) پذیرفته شده، می‌تواند باعث تمایزبخشی به دانش‌آموز شود، از جمله: نوع راه‌رفتن دخترانه، اندازه و فرم بدن و اعضای آن، سفیدبودن رنگ پوست، چشم رنگی یا

استفاده از لنز، موی بور، برداشتن ابروها یا زدن موهای دست، تأخیر در رشد ریش و سیل، رنگ‌های تند لباس و کفش، پوشیدن لباس تنگ و اصطلاحاً بدن‌نما، پوشیدن جوراب کوتاه، تازدن پاچه شلوار، سکوت مداوم در مقابل شوخی‌های نامتعارف جنسی، استفاده از واژگان دخترانه و بروز خلیات دخترانه. کوچک‌ترین شباهتی میان رفتار دانش‌آموزان پسر در این موارد با دختران می‌تواند باعث شود با جذب سرمایه اجتماعی منفی، فشار اجتماعی زیادی در محیط مدرسه برای تحمیل کردن «زنانگی» به آنان وارد شود؛ فشاری که در موارد درخور توجهی در نهایت منجر به برقراری رابطه با همجنس یا سوءاستفاده جنسی می‌شود.

در مدارس دخترانه هم این ماجرا با شدت متفاوتی جریان دارد. تفاوت اصلی آن است که در محیط مدارس دخترانه از آنجا که همگی دخترند، زنانگی با معیارهای سخت‌گیرانه‌تری بازشناسی می‌شود؛ معیارهایی که هم‌پوشانی زیادی با معیارهای «زن زیبا» یا «زن جذاب» در فرهنگ عامه دارند. به‌طور مثال ظرافت بدن، بلندی موها، سائز سینه‌ها و عشوه‌گری در مدارس دخترانه باعث می‌شود دانش‌آموزان هدف کنش‌های جنسی و عاطفی از سوی همجنس خود قرار گیرند.

### مردانگی اقلیت‌ساز

توی اون رؤیا تصویری که بود قشنگ شبیه یه شوهر بود. مثلاً داره کار می‌کنه، من براش قهوه می‌ذارم. موهای بچه‌مون رو می‌بافه، به بچه‌اش می‌گه بابا، توی یکی از نامه‌هایی که نوشته

بود خودش رو بابا خطاب کرده بود واسه بچه، مثلاً نمی‌گفت دو تا مامان داره.

پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه)

همچون انگاره «زنانگی»، انگاره «مردانگی» نیز به دو طریق در برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه نقش دارد. نخست در تمایزبخشی به دانش‌آموزان دختری که در مدارس دخترانه دیگر دانش‌آموزان را هدف پیشنهادهای دگرباشانه یا کنش‌های آزارگرانه خود قرار می‌دهند. البته این دسته از دانش‌آموزان به دلیل جذابیت فزاینده‌شان میان هم‌سالان در مواردی پیشنهادهایی نیز از سوی دیگر دانش‌آموزان دریافت می‌کنند یا هدف ابراز علاقه آنان قرار می‌گیرند. این انگاره در وهله دوم در تمایزبخشی به پسرانی خود را نشان می‌دهد که در مدارس پسرانه دیگران را هدف پیشنهادهای دگرباشانه یا کنش‌های آزارگرانه خود قرار می‌دهند. همچون «زنانگی اقلیت‌ساز»، اینجا نیز به واسطه تفاوت جنسیت، با کیفیت متفاوتی از بروز و ظهور انگاره مردانگی مواجه‌ایم. مهم‌ترین ویژگی‌هایی که در مدارس دخترانه منجر به تمایزبخشی به این دسته از دانش‌آموزان می‌شود نیز در پیوند مستقیم با ویژگی‌های اصطلاحاً مردانه است، از جمله: نوع راه رفتن پسرانه، پوست غیرلطیف، سینه‌های کوچک، مدل موی کوتاه و پسرانه، برنداشتن ابروها و نزدن موهای بدن، آرایش نکردن و لاک نزدن، استفاده از زیورآلات نامتعارف، پوشیدن لباس و کفش پسرانه، استفاده مداوم از رنگ‌های تیره در تیپ ظاهری و استفاده از واژگان پسرانه. این شباهت میان دختران و پسران در مدرسه دخترانه منجر به کسب سرمایه اجتماعی مثبت توسط دختران می‌شود و آنان را بدل به

شخصیت‌هایی اغلب محبوب در محیط مدرسه می‌کند و در مواردی اسم خاص «تام‌بوی»<sup>۱</sup> را به خود اختصاص می‌دهند. گاهی حتی این دسته از دختران که رؤیای مردانگی را در سردارند، در سنین رشد سینه‌های خود را با «کش» می‌بندند تا از رشدشان جلوگیری کنند. علاوه بر این، ویژگی‌های مذکور، اکنون نوعی کارکرد نمادین هم در محیط مدارس دخترانه یافته‌اند، به‌طور مثال دخترانی که وارد پایه دهم می‌شوند و مایل‌اند شکلی از رابطه را با دیگر دانش‌آموزان مدرسه برقرار کنند با کوتاه‌کردن موهایشان یا نمادهای این‌چنینی پیامشان را به کل مدرسه مخابره می‌کنند.

در مدارس پسرانه، مسئله به‌صورت دیگری خود را نمایان می‌سازد. پسرانی که بیشتر با معیارهای «مردانگی» در فرهنگ عامه انطباق دارند، در موارد بسیاری در جایگاه پیشنهادگرای آزارگر قرار می‌گیرند. از جمله این معیارها می‌توان به رشد و قدرت بدنی، رشد ریش و سیل، استفاده از واژگان بزرگسالانه (بیشتر در قالب فحاشی) و بروز کنش‌های بزرگسالانه (بیشتر در قالب شوخی‌های نامتعارف) اشاره کرد. چنان‌که هویدا است انگاره مردانگی در مدرسه پسرانه برای اینکه بتواند تمایزبخش باشد نیاز دارد شدت و خشونت بیشتری به نسبت انگاره مردانگی در مدرسه دخترانه از خود نشان دهد.

### عواطف اقلیت‌ساز

خیلی از کسانی که جذب این‌ا می‌شن کسانی‌ان بیشتر که توی خانواده خودشون از نظر محبت مشکلاتی دارن. مثلاً پدر و مادر

1. Tomboy

جدا شدن یا پدر بیمار یا مثلاً بچه آخر با تفاوت سنی زیادن، خلاصه‌یه خلأ محبت دارن.

فاطمه، ۲۰ سال سابقه، معلم مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه)

اهمیت فقدان‌های عاطفی در زندگی روزمره نوجوانان را هرگز نباید دست‌کم بگیریم. از یک سو، کاهش همبستگی و اعتماد اجتماعی در جامعه ایران طی سال‌های گذشته تأثیراتی بر روابط درون خانوادگی داشته است و از سوی دیگر، با وقوع بحران‌های اقتصادی از ابتدای دهه نود شمسی، اولیای بسیاری ناگزیر شده‌اند تا زمان بیشتری را به کار و تلاش برای تأمین معاش اختصاص دهند و میزان روابط آنان با فرزندان‌شان و وقتی که برای آنان می‌گذارند به شکل چشمگیری کاهش یافته است. علاوه بر این‌ها، امکان سازماندهی و بروز کنش‌های جمعی که یکی از منابع مهم شادی و لذت اجتماعی و جذب و تخلیه عواطف است نیز روزه‌روز در جامعه ایرانی کاهش یافته است. در چنین شرایطی، دور از انتظار نیست که نوجوانان تلاش کنند خلأهای عاطفی خود را از خلال فرایندهایی پنهان جبران کنند که دست ناظران و کنترل‌کنندگان از آن کوتاه است. درگیر شدن دانش‌آموزان در روابط دگرباشانه در اکثر موارد باعث می‌شود توجه زیادی را از سوی گروه هم‌سالان جذب کنند و در خصوص دختران نیز این توجه اغلب همراه با نوعی محبوبیت و سرمایه اجتماعی مثبت هم هست. به نظر می‌رسد این شیوه به نسبت بسیاری دیگر از شیوه‌های جذب حمایت عاطفی، بیشترین آورده و کمترین هزینه را برای نوجوانان دارد. این مسئله می‌تواند در گسترده‌گی بیشترین کنش‌ها در مدارس دخترانه نیز تأثیرگذار باشد.



## عقاید اقلیت‌ساز

من معتقدم آدم نمی‌تونه اصلاً برای خودش مشخص کنه،  
 من الان هم به دختر حس دارم هم به پسر، چون واقعاً ممکنه  
 شرایطش پیش بیاد که به یه ترنس حس داشته باشی، به یه گی  
 حس داشته باشی، نمی‌شه عشق رو این‌طور معنی کرد که مثلاً  
 من صبح از خواب پا می‌شم و می‌گم من بای‌ام و هیچ‌وقت  
 دیگه هم قرار نیست استریت بشم. ممکنه یهویی چیزی بشه  
 که بگی من دیگه اصلاً نمی‌تونم سمت دختر برم.

سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه سمپاد (دخترانه)

آخرین نیرویی که در برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه نقش دارد  
 «عقاید و باورها» هستند. تغییرات نسلی و حضور مداوم در معرض جریان‌های  
 رسانه‌ای روز باعث شده برای بسیاری از نوجوانان امروزی جنسیت و گرایش  
 جنسی به‌طور کلی آن معنای یکپارچه‌ای که در گذشته داشت را از دست  
 بدهد. این دست دانش‌آموزان ابایی از صحبت آشکار درباره علایق، نیازها و  
 فانتزی‌های جنسی‌شان ندارند و گرایش‌های درونی و روانی‌شان را تا حد زیادی  
 به رسمیت می‌شناسند. رفتن این دسته به سمت کنش‌های دگرباشانه در  
 بسیاری از مواقع جنبه تجربی دارد، یعنی آن‌ها می‌خواهند این رابطه را نیز به  
 کوله بار تجربیاتشان بیفزایند. مینوبا سابقه چهار سال تدریس در هنرستان  
 غیردولتی (دخترانه) در این باره می‌گوید: «بعضی‌هاشون هیچ حدومرزی مثلاً  
 واسه آزادی جنسی خودشون قائل نیستن و دوست دارن همه چی رو تجربه  
 کنن.»

### جمع‌بندی

وقتی با نگاه به جزئیات پیش‌گفته، به سازوبرگ‌ها و زمینه‌های برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه می‌اندیشیم، نمی‌توانیم مسئله سیاست‌های جنسیتی رسمی در سطح قانون و غیررسمی در سطح خانواده‌ها و سنت را نادیده بگیریم. در شرایطی که سیاست‌های کنترلی رسمی و غیررسمی برای سرکوب روابط دگرجنس‌گرایانه در اتحادی تقریباً یکدست قرار دارند، نباید دور از ذهن باشد که مقاومت‌های فرهنگی از سوی لایه‌های مختلف جامعه در این باره صورت بگیرد. در خصوص نوجوانان، چنان‌که در دو وضعیت نخست نشان دادیم، بسیاری از آنان برای پرکردن این خلأ نقشی (جنس مخالف) در زندگی‌شان راهی ندارند مگر روی آوردن به رابطه با همجنس‌هایی که از نظر نمادین می‌توانند جایگاه جنس مخالف را پُر کنند. زینب، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه) در این باره می‌گوید: «دختره جایگزین، برای همین شبیه پسران، چون می‌بینیم بیشتر روابط بچه‌ها اینجوریه که یکی اون وسط پسره. اصلاً ببین پسر بودن، کول بودن به حساب می‌آد.» یا مریم، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه فرهنگ دولتی (دخترانه) می‌گوید: «ببین کاملاً رابطه‌شون مثل رابطه دختر و پسر دیگه، مثلاً از طرز نگاه کردنشون، طرز حرف زدنشون، کارایی که می‌کنن.» این جایگزینی نیز چندان تعجب‌آور یا غیرطبیعی نیست، در همه محیط‌های اجتماعی زمانی که نقشی با کارکرد مشخص حذف شود یا غایب باشد، دیر یا زود شخص دیگری آن جایگاه نقشی را پُر می‌کند و همان طور رفتار می‌کند که از آن جایگاه انتظار می‌رود. نمونه‌هایی از این جایگزینی را می‌توانیم در محیط‌های

کار یا حتی کارهای گروهی غیررسمی ببینیم که شخصیت برخی افراد در این محیط‌ها با شخصیتشان خارج از آن، تفاوت‌ها و گاهی تضادهای چشمگیری دارد.

وضعیت‌های سوم و چهارم اما مسائل متفاوتی را پیش رویمان می‌گذارند. انتظار می‌رود نیازهای عاطفی ابتدایی و حداقلی کودکان و نوجوانان به بهترین شکل در محیط خانواده تأمین شود تا رفتن سراغ حامیان یا تأمین‌کنندگان بیرونی یک انتخاب باشد، نه یک اجبار. در فقدان چنین شرایطی، در حالی که برکسی پوشیده نیست ساختار صمیمیت در خانواده ایرانی در طول چند دهه گذشته با تغییراتی جدی مواجه شده است (هرچند که شرح دقیقی از آن نداریم)، ساده‌لوحانه خواهد بود اگر از نوجوانان انتظار داشته باشیم نیازهای عاطفی خود را نادیده بگیرند. در وضعیت چهارم، زمانی که پای عقاید شخصی به میان می‌آید، در واقع با وضعیتی کاملاً متفاوت با سه وضعیت پیشین روبه‌رو هستیم. در سه وضعیت نخست شاهد نوعی شرایط بحرانی هستیم که نوجوان را از ساماندهی سکسوالیته خود باز می‌دارد اما در وضعیت چهارم، با نوعی انتخاب آگاهانه مبتنی بر باورها روبه‌رو هستیم. هرچند وضعیت اخیر هم می‌تواند خطراتی برای نوجوان داشته باشد اما نمی‌توانیم آن را شکلی از بحران سکسوالیته بدانیم.

در پایان، اگر بخواهیم به شیوه‌های برون‌رفت از وضعیت فعلی در زمینه برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه بیندیشیم، پیش از هر چیز باید از خلال فرایندهای آموزشی رسمی و غیررسمی در مفاهیم جنسیتی همچون «زنانگی» و «مردانگی» بازنمایشی و از آن‌ها کلیشه‌زدایی کنیم. مادامی که سیاست‌های

جنسیتی رسمی و غیررسمی بر مشروع نبودن روابط میان جنس‌ها پافشاری می‌کنند، کاهش روابط هم‌جنس‌گرایانه در مدرسه دور از ذهن به نظر می‌رسد. هرچند قرارگیری در این جایگاه‌ها در دوره نوجوانی به معنای هم‌جنس‌گرابودن افراد نیست و بسیاری از آن‌ها با ورود به دانشگاه و رفع محرومیت از ارتباط با جنس مخالف، می‌توانند سکسوالیته خود را ساماندهی کنند اما چنین تجاربی کمک می‌کند تا سلیقه جنسی افراد حول روابط هم‌جنس‌گرایانه شکل بگیرد و بالقوه هم‌جنس‌گراشدن افراد در بزرگسالی (به عنوان گرایشی فرهنگی و نه زیستی) را افزایش دهد.



از داغ ننگ تا مدال افتخار برای متفاوت‌ها

دانش‌آموزانی که به طریقی درگیر مسائل یا روابط جنسی هستند، بخش عظیمی از «متفاوت‌ها» در محیط مدرسه را تشکیل می‌دهند. متفاوت‌هایی که واکنش‌های مختلفی را از هم‌سالانشان دریافت می‌کنند. اینجا پیش از اینکه دغدغه‌ام منطق و زمینه شکل‌گیری این واکنش‌ها باشد، چیستی آن‌هاست؛ هرچند که نگاهی هم به مسائل زمینه‌ای خواهم داشت. زمانی که من دانش‌آموز بودم، هر شکلی از درگیری در روابط دگرباشانه یا حتی شبهه‌ای در این رابطه می‌توانست حجم ویرانگری از داغ‌های ننگ را روانه فرد اصطلاحاً نابهنجار کند. فراتر از این، کافی بود فضای عمومی مدرسه به واسطه زنانگی یا مردانگی اقلیت‌ساز تصمیم می‌گرفت داغ ننگ را برپیشانی دانش‌آموزی بزند تا او دیر یا زود مجبور شود در مقابل اقتضائات این نقش اجتماعی جدید در محیط مدرسه کوتاه بیاید و بدان تن بدهد. در گذشته، گاهی این واکنش‌ها فقط به داغ ننگ و شوخی‌های جنسی محدود نمی‌شد و می‌توانست تا «تجاوز» در محیط مدرسه یا اعمال «خشونت» برای برقراری شکلی از رابطه

جنسی یا شبه‌جنسی پیش برود. این روزها اما به نظر می‌رسد فضای حاکم بر مدارس، همچون فضای حاکم بر جامعه، تغییراتی کرده است. به یاد دارم حدود ده سال پیش، پسری که تراجنسی (ترنس سکشوال) بود را حوالی خیابان جمهوری تهران دیدم، برای منی که تازه از شهرستان به تهران آمده بودم و از همه چیز بی‌اطلاع بودم، آن قدر تعجب برانگیز بود که حتی تا چند روز بعد از آن اتفاق تصور می‌کردم احتمالاً نوعی دوربین مخفی یا چیزی شبیه به این بوده باشد. خوب یادم هست که هرچند از دیدن او متعجب شده بودم اما واکنش دیگران حقیقتاً مرا می‌ترساند، غلغله‌ای در خیابان جمهوری به راه افتاده بود. دست برقضا مقصد هردوی ما ساختمان پلاسکو بود. وقتی وارد ساختمان شدیم، کسبه هر طبقه وقتی او را می‌دیدند سریعاً به کسبه طبقات بالاتر و پایین‌تر اطلاع می‌دادند. در نهایت، تقریباً همه ساکنان ساختمان عظیم پلاسکو جلوی درب مغازه‌هایشان جمع شده بودند تا او را ببینند، چشم‌چرانی کنند، فحشی‌نثارش کنند یا اگر فرصتش پیش بیاید، به او پیشنهاد «تجاوز» بدهند! حالا که یک دهه از آن روزها می‌گذرد، دفعات زیادی پیش آمده که نه تنها تراجنسی‌ها که دگرباش‌ها را هم در محیط‌های عمومی دیده‌ام و دیگر خبری از آن واکنش‌های فاجعه‌بار نیست، هرچند همیشه آزارگران حاضر و آماده هستند اما تعدادشان و جرئتشان نسبت به گذشته کاهش یافته است. در پرداختن به ریشه‌های این دگرگونی، بیراه نخواهد بود اگر پای رسانه را وسط بکشیم. هرچند کار پژوهشی مشخصی در زمینه ارتباط رسانه در معنای عام و شکستن تابوهای جنسی در ایران نشده اما به‌گمانم همه ما در تجارب روزمره‌مان لحظات و خاطراتی را داریم که با مداخله‌شکلی از رسانه



(تلویزیون، شبکه‌های ماهواره‌ای، اینترنت، شبکه‌های اجتماعی و...) مرزهای رویت‌پذیری سکسوالیته در زندگی روزمره جابه‌جا شده است. جالب آنکه به نظر می‌رسد تابوردایی یگانه کارکرد رسانه در این میان نبوده است؛ حجم تبلیغات و محتوای رسانه‌ای که در طول این سال‌ها در دفاع از دگرباشان و برساخت آنان به عنوان گروهی پیشرو و ضدجریان تولید شده که در اکثر کشورهای جهان جزء اقلیت‌های تحت ستم محسوب می‌شوند، باعث شده نوعی سرمایه اجتماعی و فرهنگی مثبت برایشان شکل بگیرد. به همین دلیل است که حالا در مقابل «داغ ننگی» که در محیط مدرسه آماده هدف قراردادن دانش‌آموزان متفاوت است، «مدال افتخار» وجود دارد. مدال‌های افتخاری که نثار دانش‌آموزانی می‌شود که به‌گمان حوزه عمومی مدرسه در حال مقاومت در مقابل انواع مختلف سرکوب (به‌ویژه جنسی و بدنی) هستند. در بسیاری از این موارد، این رفتار آنان خواسته یا ناخواسته برای بسیاری از دانش‌آموزان بازنمایانگر نوعی مقاومت سیاسی یا حتی مذهبی است و از همین رو، هم به‌طور عام مورد حمایت حداقلی عموم دانش‌آموزان هستند (به‌عنوان انسان‌هایی که حق انتخاب دارند) و هم به‌طور خاص، عده‌ای از دانش‌آموزان آنان را ستایش می‌کنند.

### داغ ننگ

من دهم بودم و یه جورایی خوشتیپ و خوش فیس کلاس بودم، به جزدوستایی که توی یه محل بودیم و همیشه رفیق بودیم ولی بقیه نه، شوخی دستی می‌کردن، خیلی مزخرفه فکرکردن بهش،

نه اینکه من خوشم بیاد ولی اونجا انجام می‌دادن.

امید، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه عمومی دولتی (پسرانه)

این روزها زدن داغ ننگ به دانش‌آموزانی که ظاهراً گرایش‌های جنسی متفاوتی دارند، بیش از اینکه باعث شکل‌گیری رفتارهای خشونت‌آمیز نسبت به آنان شود، شکلی از طرد و نادیده‌انگاری را برایشان به دنبال دارد. دانش‌آموزانی که رفتار «متفاوت‌ها» را ممنوعه می‌دانند، تلاش می‌کنند در گروه‌های دوستی مشترک با آن‌ها قرار نگیرند، در کلاس درس نزدیک آن‌ها ننشینند، اطلاعات گروه هم‌سالان را با آن‌ها به اشتراک نگذارند یا آن‌ها را عضو گروه‌ها و جمع‌های مجازی‌شان نکنند. این رفتارها هرچند ظاهراً حامل خشونت چندانی نیستند اما تأثیرات روانی‌شان بر «متفاوت‌ها» اصلاً کمتر از رفتارهایی نیست که حامل شکل‌هایی از خشونت عریان هستند. این نوع از واکنش‌ها، بیش از اینکه باعث ایجاد درد و رنج جسمی برای «متفاوت‌ها» شود، آن‌ها را از نظر روانی هدف قرار می‌دهد و می‌تواند فشار عظیمی را به آنان وارد کند. البته همیشه واکنش‌ها این قدر ملایم نیستند، شوخی‌های جنسی کلامی یا بدنی، نگاه‌های خیره در حیاط یا هر شکلی از واکنش آشکار هنوز هم در محیط مدارس وجود دارد اما به نظر می‌رسد شدت آن به نسبت گذشته کاهش یافته است. اگر این نوع واکنش‌های آشکار پا را از حد فراتر بگذارد، در بسیاری از موارد، اعطاکنندگان «مدال افتخار» وارد عمل می‌شوند و از «متفاوت‌ها» دفاع می‌کنند. در مواردی که خشونت عریان در واکنش‌ها وجود داشته باشد نیز غالباً مسئولین مدارس واکنش‌های تنیدی نشان می‌دهند. به‌طور مثال، در یکی از مدارس جنوب شهر تهران که تعدادی از دانش‌آموزان پایه دوازدهم

یک دانش‌آموز سال پایینی را مجبور به برقراری رابطه دهانی کرده بودند و از او فیلم گرفته بودند، ماجرا همان روز به گوش مدیر مدرسه می‌رسد و او با حضور سرکلاس متجاوزان ضمن خردکردن گوشی آنان، همه‌شان را به‌طور دائمی از مدرسه اخراج می‌کند! هرچند اگر این اتفاق در جامعه‌ای برابر و آزاد می‌افتاد، حتماً واکنش‌ها به آن شدیدتر بود اما نفس اینکه دانش‌آموز مورد تجاوز این ماجرا را به گوش مسئولین مدرسه رسانده خودش نشان‌دهنده تغییر شرایط حاکم بر مدرسه به نسبت سالیان گذشته است. در گذشته، در موارد اندکی این خشونت‌های عریان به کادر مدرسه گزارش می‌شد و در همان موارد اندک هم اگر پیگیری می‌شدند، سعی می‌کردند بدون سروصدا و با نوعی ریش سفیدی ماجرا را حل کنند.

### بی تفاوتی

اوکیه به عنوان یه گرایش، به رسمیت می‌شناسیمش ولی خب عجیبه دیگه.

کاوه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

بی تفاوت‌ها دقیقاً حکم کشورهای را دارند که در جنگ‌های جهانی اعلام بی طرفی می‌کردند. آن‌ها اغلب این مسائل را جزئی از حواشی مدرسه می‌دانند و ترجیح می‌دهند درگیرش نشوند. البته برای بسیاری از «بی تفاوت‌ها» این بی تفاوتی حدود مرزهایی هم دارد. مثلاً اگر بنا باشد یکی از «متفاوت‌ها» را به دلیل همین متفاوت بودن از مدرسه اخراج کنند، این احتمال می‌رود که بخش زیادی از بی تفاوت‌ها دست‌کم در گروه هم‌سالانشان بی تفاوتی را کنار

بگذارند و نسبت به این ماجرا موضع بگیرند. در واقع این دسته هرچند ظاهراً نسبت به مسئله بی تفاوت هستند اما به طور پیشینی تصمیم گرفته‌اند به حوزه شخصی و حقوق فردی سایر دانش‌آموزان احترام بگذارند. از این جهت در دوگانه قدیمی موافق / مخالف شاید بتوانیم آن‌ها را بخشی از موافقین بدانیم؛ موافقینی که ترجیح می‌دهند بیشتر سکوت کنند و نظاره‌گر میدان باشند تا اینکه مداخله‌ای در آن بکنند اما در لحظات سرنوشت‌ساز نیز ابایی از مداخله ندارند.

### مدال افتخار

انگار بچه‌ها مثلاً از شون حمایت می‌کنن، می‌دونی؟ مثلاً  
لوشون نمی‌دن، همه هواشونو دارن که اوکی زندگی خودتونه، هر  
جور می‌خواین باشین.

مریم، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه فرهنگ دولتی (دخترانه)

این دسته از دانش‌آموزان درون خودشان شکلی از تنوع را دارند. گروهی از آنان کسانی هستند که «عشق» و «عاطفه» برایشان از بیشترین اهمیت برخوردار است و فرقی نمی‌کند که این عشق و علاقه میان دو همجنس باشد یا دو دگرجنس؛ در هر حال آن را محترم می‌دانند. گروهی دیگر، کسانی هستند که از منظر «حق تعیین سرنوشت» و «حق بریدن» به ماجرا نگاه می‌کنند و معتقدند هر دانش‌آموزی (هر انسانی) می‌تواند علایق و گرایشات مخصوص به خود را در هر زمینه‌ای (از جمله جنسی) داشته باشد. اگر دیگر دانش‌آموزان درباره متفاوت‌ها بدگویی یا آنان را تمسخر کنند، می‌توان انتظار داشت که

اعطاکنندگان مدال افتخار وارد میدان شوند و ضمن تذکره به آن دانش‌آموز، از او بخواهند که به حقوق سایر دانش‌آموزان احترام بگذارد. این گروه علاوه بر حمایت از متفاوت‌ها در فضای عمومی مدرسه، کنشگری‌های جنسی آنان را هم به رسمیت می‌شناسند و چنان‌که دو دگرجنس می‌توانند در مقابل آن‌ها معاشقه کنند و آنان به حریم شخصی‌شان احترام می‌گذارند، این حق را برای دو همجنس هم قائل‌اند. اگر ناآگاهانه وارد فضایی شوند که دو همجنس در حال کنشگری جنسی هستند، با عذرخواهی از آنان می‌خواهند که به کارشان ادامه دهند و نگران نباشند. کنشگری‌های حمایت‌گرانه این گروه در محیط مدرسه به متفاوت‌ها حس اطمینان خاطر و امنیت می‌دهد. یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری این فضا که نباید نادیده‌اش بگیریم آن است که خود دانش‌آموزان متفاوت هم در گذر زمان خودشان را به رسمیت شناخته‌اند و این خودشناسی زمینه را برای به رسمیت شناخته شدن آنان توسط دیگران فراهم آورده است. در مواردی، متفاوت‌ها درباره شرایط و مسائلشان در گروه‌های هم‌سالان در کلاس درس و حیاط مدرسه توضیحاتی می‌دهند تا بتوانند همدلی بیشتری را از سوی دیگر دانش‌آموزان برانگیزند. جالب آنکه این خطابه‌های عمومی به نوبه خود تأثیرگذار هم هستند و اغلب تعداد خوبی از دانش‌آموزان جذب آن می‌شوند.

### جمع‌بندی

وقتی به مسئله واکنش‌های سایر دانش‌آموزان به دانش‌آموزانی که گرایش‌های جنسی اقلیتی دارند می‌اندیشیم، نباید فراموش کنیم که این ماجرا تابعی از صورت‌بندی ایدئولوژیک محیط مدرسه هم هست. مثلاً نمی‌توان انتظار

داشت در مدرسه‌ای که زمینه مذهبی دارد و دانش‌آموزانش با معیارهای سخت‌گیرانه مذهبی گزینش می‌شوند، تعداد اعطاکنندگان مدال افتخار بیش از زندگان داغ ننگ باشد. البته که نباید در سنجش تأثیر محیط مدرسه بر این مسئله بیش از اندازه اغراق کنیم و راه به خطا ببریم چراکه فارغ از محیط و سیاست‌های مدارس، جریان‌های نسلی تأثیر فوق‌العاده‌ای در شکل‌دهی به خلقیات جمعی دارند. باید دوباره به همان بحثی بازگردیم که ابتدای امر بدان پرداختیم: رسانه. در دنیایی که عمیقاً رسانه‌ای و جهانی شده است، تصور اینکه سیاست‌های یک مدرسه خاص یا حتی یک کشور خاص می‌تواند جلوی جریان‌های نسلی جهانی را بگیرد، خیال ساده‌انگارانه‌ای بیش نیست. این سیاست‌ها هرچند بتوانند ورود و گسترش جریان‌های جهانی را کند کنند اما دست‌کم با چشم‌انداز فعلی، هرگز نمی‌توانند آنان را متوقف سازند.

درباره جدال زندگان داغ ننگ و اعطاکنندگان مدال افتخار، به نظر می‌رسد بهترین وضعیتی که می‌توانیم در مدرسه متصور باشیم آن است که اکثریت قاطع جزء «بی‌تفاوت‌ها» باشند. شاید قضاوتم در نگاه نخست جانب‌دارانه به نظر برسد اما این‌طور نیست. در گذشته، در زمانه‌ای که زندگان داغ ننگ همه‌جا در مدرسه حضور داشتند و کمتر نیرویی توان یا اراده مقابله با آنان را داشت، بحران اصلی آن بود که برخی دانش‌آموزان نمی‌توانستند گرایش‌های جنسی واقعی خود را بیابند یا نشان دهند و ناگزیر بودند به نفع کلیشه‌های جنسی موجود خودشان را سرکوب کنند. امروزه و در آینده نزدیک، در زمانه‌ای که به نظر می‌رسد اعطاکنندگان مدال افتخار در مدارس رو به افزایش هستند، بحران اصلی می‌تواند این باشد که برخی از دانش‌آموزان

حتی به شکل ناخودآگاه برای جذب حمایت و سرمایه اجتماعی به گرایش‌های جنسی اقلیتی روی بیاورند. چنان‌که در گذشته شاهد فشاری مداوم برای سرکوب تنوع سکسوالیته در مدرسه بودیم، به نظر می‌رسد امروزه با فشاری مداوم برای بر ساخت تنوع سکسوالیته در مدرسه روبه‌رو هستیم. هردوی این وضعیت‌ها میزان خودمختاری و عاملیت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، آنان را درگیر موج‌های فرهنگی و نسلی جهانی می‌کند، حق انتخابشان را محدود می‌سازد و در نهایت، امکان کشف سکسوالیته‌شان را کاهش می‌دهد یا کاملاً از بین می‌برد.

کردارهای گفتمانی در سیطرهٔ سکسوالیته



فرکلاف<sup>1</sup> برای تحلیل انتقادی گفتمان الگویی سه لایه‌ای دارد، براین اساس هر نمونه کاربرد زبان یک رویداد ارتباطی است که سه جنبه متن (گفتار، نوشتار، نمادهای بصری یا ترکیبی از همه این موارد)، کردار گفتمانی (تولید و مصرف متون) و کردار اجتماعی را شامل می‌شود. همان طور که مشخص است، کردار گفتمانی حد واسط میان متن و کردار اجتماعی است و به واسطه آن، مردم از زبان برای تولید و مصرف متن بهره می‌گیرند و بدین ترتیب متن به کردار اجتماعی شکل می‌دهد و از آن نیز شکل می‌گیرد. کردار گفتمانی در واقع به ما نشان می‌دهد که تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان متن در هر رویداد گفتمانی از منابع اجتماعی در دسترسی بهره می‌گیرند که نظم گفتمان را شکل می‌دهند. فرکلاف اصطلاح «نظم گفتمان» را از فوکو وام گرفته و از آن برای اشاره به مجموعه منظم کردارهای گفتمانی مرتبط با یک حوزه اجتماعی خاص

---

1. Norman Fairclough

(مانند سخنرانی، مشاوره و گفت‌وگوی غیررسمی در یک نهاد دانشگاهی) و مرزها و روابط میان آن‌ها استفاده می‌کند. مرز میان کردارهای گفتمانی می‌تواند گاه بسیار روشن و گاه بسیار مبهم باشد. همچنین گاهی این کردارها با یکدیگر در توزیع تکمیلی هستند، یعنی هر کدام در شرایط خاص اجتماعی به کار می‌روند و گاه با هم رابطهٔ تقابلی دارند و فقط یکی از آن‌ها می‌تواند در شرایط خاصی به کار رود. در ارتباط با مفاهیم سه‌گانهٔ رویداد گفتمانی، کردار گفتمانی و نظم گفتمانی می‌توان گفت که به تدریج بر سطح انتزاع و عمومیت آن‌ها افزوده می‌شود. به عبارت بهتر، یک رویداد گفتمانی ملموس‌ترین شکل کاربرد زبان است که مثلاً می‌تواند یک سرمقالهٔ خاص در یک روزنامهٔ خاص در یک تاریخ خاص باشد، اما در همین مثال کردار گفتمانی به قواعد و ویژگی‌های عام سرمقاله‌ها و جایگاهشان در نظم گفتمانی رسانه‌ای که انتزاعی‌ترین سطح گفتمان در الگوی فرکلاف است، گفته می‌شود. نظم گفتمانی سیاسی، نظم گفتمانی دینی، نظم گفتمانی پزشکی، نظم گفتمانی دانشگاهی، نظم گفتمانی مدرسه‌ای و امثال آن نمونه‌های دیگر نظم گفتمانی هستند (سلطانی ۱۳۹۶، ۶۷-۶۴).

در میدان پژوهش حاضر، مراد از کردار گفتمانی آن نظم گفتمانی‌ای است که به زیست روزمرهٔ دانش‌آموزی (معطوف به سکسوالیته) درون مدرسه شکل می‌بخشد. اما باید متوجه این مسئله باشیم که آنچه در این باره بر زبان و بدن دانش‌آموزان و دیگر کنشگران میدان مدرسه جاری می‌شود نه واژگان و حرکاتی صرف، بلکه بازنمایانگر نظم گفتمانی گسترده‌تری هستند که ریشه در وضعیت اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مدرسه و جایگاه آن در

ساختارهای اجتماعی دارد. ساده‌انگارانه خواهد بود اگر تصور کنیم شکل خطاب قراردادن و فراخواندن یکدیگر در زندگی روزمره و ارتباطات مختلف بدنی، صورتی تصادفی و بی‌ارتباط با زمینه‌اش دارد. وقتی از کردارهای گفتمانی دانش‌آموزان صحبت می‌کنیم، منظور هرکنشی است که حد واسطه متن (در گسترده‌ترین معنایش) و کردار اجتماعی قرار می‌گیرد و به واسطه آن از شکلی از زبان (شفاهی، مکتوب، بدنی و...) برای تولید و مصرف متن بهره می‌گیرند و این شکل از رابطه باعث می‌شود متن هم از کردار اجتماعی شکل بیابد و هم به آن شکل بدهد. تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان متن بدین طریق به نظم گفتمانی شکل می‌دهند. پیش از ورود به بحث، باید تأکید کنم که کردارهای گفتمانی دانش‌آموزان بسیار متنوع است و به همین سبب نمی‌توانم ادعا کنم آنچه در ادامه شرح می‌دهم چه میزان از کلیت آن‌ها را پوشش می‌دهد. از طرف دیگر، هرچند شاید همین نابسندگی در نگاه اول بتواند ادعای محوری این یادداشت، یعنی سیطره سکسوالیته بر کردارهای گفتمانی دانش‌آموزان را به چالش بکشد اما با نگاهی عمیق‌تر می‌توان گفت اگرچه اینجا «همه» انواع کردارهای گفتمانی دانش‌آموزان را شرح نمی‌دهم اما به واسطه گستردگی و فراگیری موارد، می‌توان منطق کلی و تکرارشونده‌ای را در آن جست‌وجو کرد و هدفم هم برجسته‌ساختن همین منطق است. ابتدا به شوخی‌های جنسی رایج میان دانش‌آموزان می‌پردازم که هرچند دلالت‌های غیرمستقیم جنسی دارند اما مستقیماً به کنش جنسی مرتبط نیستند. سپس، فرهنگ جنسی دانش‌آموزان در معنای عام‌تر را واکاوی می‌کنم، جایی که سکسوالیته به طور کلی و کنش جنسی به طور خاص دلالت و اهمیت بیشتری می‌یابد.

## شوخی‌های جنسی

اینا برای هم توی اینستا تهریک تولد می‌گفتن، مثلاً زیرش یکی از هشتگاش این بود که «هشتادوپنجنی من»، من هی می‌گفتم خدایا اینا متولد هشتادوپنجن؟ چیه؟ بعد یکیشون اومد گفت این سائز سوتینمه، گفت مگه شما نمی‌دونید؟، گفتم نه، گفت خب از نظر پسر کسی که سائزش ۸۵ باشه خیلی خوبه و جذابه.

زهره، ۱۲ سال سابقه، معلم مدرسه سمپاد (دخترانه)

شوخی‌های جنسی میان دانش‌آموزان هرچند عنوان «شوخی» را بر خود دارند اما در بسیاری از موارد می‌توان دلالت‌هایی «جدی» نیز در آنان یافت. شوخی‌های جنسی از طرفی می‌توانند زمینه‌ساز آزارگری و آزاردیدگی جنسی شوند و از طرف دیگر شرایط را برای شکل‌گیری ارتباط عاطفی یا جنسی میان دانش‌آموزان تسهیل کنند. دسته اول شوخی‌های جنسی که به‌طور بالقوه می‌توانند زمینه‌ساز آزارگری و آزاردیدگی باشند، پیوند مستقیمی با دو سازوکار اصلیِ برساخت اقلیت‌های جنسی در مدرسه دارند که پیش از این مفصلاً بدان‌ها پرداختیم: زنانگی اقلیت‌ساز و مردانگی اقلیت‌ساز. این دسته از شوخی‌ها که به دو شکل متداول کلامی و بدنی دیده می‌شوند، اغلب همراه شکلی از «تمسخر»، «تحقیر» و «تخریب» دیگران است و بر محور اقلیت‌سازی جنسی یا اعمال فشار بر اقلیت‌های جنسی انجام می‌شود. مثال‌های مشهوری از چنین شوخی‌هایی را می‌توانیم در به‌سخره گرفتن کلامی ویژگی‌های ظاهری یا بدنی دانش‌آموزانی ببینیم که به طریقی با زنانگی یا مردانگی اقلیت‌ساز

در پیوندند. گاهی این دانش‌آموزان با الفاظی چون «کونی» خطاب می‌شوند و در مواردی خشونت‌آمیزتر، اسم خاص آنان بدل به معادل این واژه در مدرسه می‌شود؛ مثلاً نام فردی که برچسب اقلیت جنسی را از خلال همین شوخی‌ها خورده «کمال» است و دانش‌آموزان وقتی می‌خواهند این برچسب را بر دیگران بزنند نیز آنان را «کمال» خطاب می‌کنند. البته گاهی عاملان شوخی پا را از سخره کلامی فراتر می‌گذارند و درگیر اشکالی از شوخی بدنی می‌شوند که معروف‌ترین آن‌ها در مدارس پسرانه «انگشت‌کردن» است. این عمل هرچند گاهی فقط برای شوخی‌کردن است و تحقیر و تخریب همراه خود ندارد اما در موارد درخور توجهی افزایش کمیت و کیفیت این شوخی‌ها در گذر زمان باعث برساخت سوژه قربانی جنسی در دانش‌آموزان می‌شود. در این میان نباید نقش جنسیت در معنابخشی به این کردارها را دست‌کم بگیریم. در همین مورد، هرچند «انگشت‌کردن» در بسیاری از مدارس دخترانه هم به عنوان شوخی رایج است اما کمتر پیش می‌آید که همراه شکلی از تحقیر یا آزاررسانی باشد.

دسته دوم شوخی‌های جنسی کردارهایی هستند که هرچند معمولاً در لحظه انجام دلالت مستقیم جنسی ندارند و به قصد تفریح، کل‌کل یا کنجکاو هستند اما می‌توانند زمینه‌ساز اشکال مختلفی از رابطه عاطفی یا جنسی میان طرفین شوند. شکل رایجی از این شوخی‌ها میان دانش‌آموزان، ستایش کلامی و اغراق‌آمیزاندام یا ویژگی‌های ظاهری یکدیگر است. لمس مستقیم اندام‌های جنسی به شیوه‌ای اغلب غیرخشونت‌آمیز و شوخ‌طبعانه نیز در همین دسته می‌گنجد و هرچند در میان دو جنس دیده می‌شود اما به نظر می‌رسد در مدارس دخترانه رواج بیشتری داشته باشد. مثالی از این نوع لمس

در مدارس پسرانه را در روابط میان بغل‌دستی‌ها می‌بینیم که اشکالی از رابطه لمسی را در قالب نوعی نوازش برقرار می‌کنند. پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه) به مثال دیگری از این نوع لمس در مدارس دخترانه اشاره می‌کند: «این شوخیا از سرشیطنت بود و ما اوکی بودیم. من خودم شده که چند بار انگشت کردم این جووری روی سینه یکی از دوستانم چون خیلی تپله و خیلی سینه داره. تفریحم این بود که زنگ تفریح‌ها می‌رفتم انگشت می‌کردم.» سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه سمپاد (دخترانه) نیز در این باره می‌گوید: «مثلاً می‌ری از پشت می‌زنی در کون دوستت یا از پشت می‌ری می‌خوری بهش، می‌گی اوووم عجب چیزی.» زینب، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه) در مثال جالب دیگری از این جنس شوخی‌ها می‌گوید: «یه دفعه سرلات بازی جلوی دوتا از دوستانمون لب گرفتیم. بین اسمش شوخی بود ولی من که می‌خواستم اتفاق بیفته، اونو نمی‌دونم.» این کردارها را در واقع می‌توانیم «کردارهای مرزی» بخوانیم؛ یعنی عاملان آن در صورتی که واکنشی منفی از طرف مقابل بگیرند، می‌توانند با خنده و شوخی از آن عبور کنند و در صورتی که واکنش مثبت بگیرند، می‌توانند به آن جدیت ببخشند.

آخرین دسته از شوخی‌های جنسی در واقع غیرمستقیم‌ترین دلالت‌های جنسی را دارند و صرفاً از کلیشه‌های رایج حول این مسئله برای سرگرمی بهره می‌گیرند. به‌طور مثال، کاوه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) در این مورد می‌گوید: «بده از همه رایج‌تره. مثلاً یکی از رفیقام خیلی از... خوشش می‌آد. ما می‌گیم بده اونه یا فلانی هرچی می‌خواد حرف بزنه،

نقل قولاش همه از فلانیه، می‌گیم فلانی بده فلانیه.» مثال‌هایی شبیه به این در مدارس دخترانه هم وجود دارد. ملیکا، دانش‌آموز پایه یازدهم مدرسه عمومی دولتی (دخترانه) می‌گوید: «یه مدت خیلی باب شده بود، ببخشیدا، خیلی ببخشید، بیا بخورش. نسل ما یعنی دهه هشتادیا واقعاً افتضاحن.» استفاده از واژگان مرتبط با تولیدات پورن در گروه‌های دوستی یا حتی کلاس درس نیز در دسته همین شوخی‌ها می‌گنجد و اغلب صرفاً برای سرگرمی است.

### فرهنگ جنسی

دارم گرایشاشون رو به همدیگه می‌بینم، گرایش‌های خیلی جدی. مثلاً همین الان دو هفته‌س از سال تحصیلی گذشته، یکی از بچه‌ها حالا داشت به شوخی می‌گفت ولی واقعیتش وجود داشت، یعنی یه چیزایی وجود داره که بچه‌ها به شوخی می‌گن. ساعت آخر اومده بود جلوی میز من، بعد یکی دیگه از بچه‌ها بغلش بود، خندید و گفت خانم من اینوا انتخاب کنم خوبه؟ گفتم انتخاب چی؟ گفت ماشالا امسال هیشکی دیگه روزمین نمونده.

مینو، چهار سال سابقه، معلم هنرستان غیردولتی (دخترانه)

فرهنگ جنسی در میان دانش‌آموزان در واقع بخشی از کردارهای گفتمانی‌شان را شامل می‌شود که مستقیماً با سکسوالیته در ارتباط است و به جای آنکه در قالب مباحث «غیرجدی» بدان سپردازد، آن را کاملاً «جدی» می‌پندارد. نخستین بخش این فرهنگ را می‌توانیم «فرهنگ جنسی زبانی» بنامیم که خود

طیف گسترده‌ای از استراتژی‌ها و تاکتیک‌های زبانی را دربرمی‌گیرد. از استفاده از الفاظ جایگزین و خلق ترکیب‌های زبانی جدید برای اشاره به مسائل جنسی گرفته تا ضرب‌المثل‌های رایج در گروه هم‌سالان و نوشتن نامه‌های مکتوب برای یکدیگر. مثلاً در یک مدرسه دانش‌آموزان وقتی می‌خواهند بگویند به کسی میل جنسی پیدا کرده‌اند، می‌گویند «روی فلانی تَبَرزدیم» و بدین ترتیب زبان خاص خودشان را خلق می‌کنند. کاوه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) می‌گوید «جمله طلایی» میان هم‌سالانشان این است که «کسی که می‌ده روتونکنی، یکی دیگه می‌کنه». چنان‌که مشخص است، می‌توانیم ردّ پای نگرش‌های نوجوانان دربارهٔ امور جنسی را نیز در این جنس عبارت‌ها و جایگزینی‌ها پیگیری کنیم. بخش دیگری از این فرهنگ زبانی معطوف به لحن صحبت دانش‌آموزان است. به نظر می‌رسد چه دانش‌آموزانی که اصطلاحاً با «ناز» و «عشوه» صحبت می‌کنند و چه آن‌هایی که سعی می‌کنند با «جدیت» و «خشونت» صحبت کنند، همگی در حال زمینه‌سازی آگاهانه یا ناآگاهانه برای پذیرش نقش جنسیتی‌شان در میدان مدرسه هستند. جالب‌توجه است که هرچند دانش‌آموزان در سطح زبانی تلاش می‌کنند هویت جنسی خود را متمایز کنند اما برچسب‌های زبانی که در فرهنگ عمومی نوعی داغ ننگ به همراه دارند را به کلی نمی‌پذیرند. در گفت‌وگوهای متعددی که با دختران و پسران نوجوانی داشتیم که درگیر رابطهٔ جنسی با همجنس‌شان بودند، تقریباً همگی از کاربرد واژه‌هایی چون «لِز» یا «گی» برای خودشان اکراه داشتند و به شکل متناقض‌نمایی معتقد بودند شاید دگرباش باشند اما لِز یا گی نیستند! جالب‌تر آنکه حتی در برخی موارد



دانش‌آموزانی که چنین حساسیتی دارند، در گروه هم‌سالان برای خود اسم‌های مستعاری از جنسیت مخالف انتخاب کرده و از همه خواسته‌اند آن‌ها را به این اسم صدا کنند. بخش دیگری از این فرهنگ برمی‌گردد به روایتگری کنش‌ها و تمایلات جنسی در گروه‌های هم‌سالان، هرچند این روایتگری در اغلب مواقع برای شکلی از جلب توجه به واسطه شکستن مرزهای هنجارین فرهنگ عامه است و به قول دانش‌آموزان نوعی «روشنفکری» محسوب می‌شود اما از طرف دیگر، به تغییری در نوع نگاه نوجوانان به رابطه میان امر جنسی و حوزه عمومی هم بازمی‌گردد. شاید بتوانیم روایت کردن خاطرات و کنش‌های جنسی در جمع را نوعی استراتژی جلب توجه بدانیم اما اینکه دانش‌آموزان در مقابل مصاحبه‌کنندگان که در واقع بخشی از گروه هم‌سالان نبودند هم آزادانه از زیست جنسی خود صحبت می‌کردند، نشان‌دهنده چیزی فراتر از این است. در مثالی جالب توجه از این مسئله، سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه سمپاد (دخترانه) وقتی می‌خواهد رابطه جنسی‌اش با دوست هم‌مدرسه‌ای خود را روایت کند، می‌گوید: «مثلاً توی سکس شده که بگیم با دوتا بکن یا با سه تا بکن، این یعنی اینکه با دوتا، سه تا انگشت بکن.»

بخش بعدی این فرهنگ را می‌توانیم «فرهنگ جنسی بدنی» بنامیم؛ شکلی از کردارهای گفتمانی که در قالب کنش‌های بدنی خود را نشان می‌دهند. پیش از ورود به بحث باید به این نکته توجه داشته باشیم که به طور کلی «بدن» برای نسل‌های کنونی نوجوانان اهمیت فزاینده‌ای یافته، نیما با پنج سال سابقه تدریس در هنرستان غیردولتی (پسرانه) می‌گوید: «من چون اینارو دنبال می‌کنم کاملاً متوجه می‌شم توی چه پسرا و چه دخترا که

چقدر زیاد اینا بدنشون براشون مهم شده به نسبت سنشون. بعضاً هیکلایی چه توی پسر و چه توی دختر می‌بینم توی ۱۵، ۱۶، ۱۷ سالگی که نشون می‌ده این هیکل دو سه ساله روش کار شده.» کنش‌های بدنی خود نیز طیف گسترده‌ای را در بر می‌گیرند؛ از گرفتن دست یکدیگر و نوازش بدن و مو آغاز می‌شود و می‌تواند تا چسبیدن کامل از پشت یا جلوه دانش‌آموز دیگر (نه برای شوخی بلکه از روی صمیمیت) امتداد یابد. این دسته از کنش‌ها گاهی خصلت ویژه‌هایی بسیار خُرد و توافقی دارند که در میان گروه هم‌سالان معانی بین‌الذهانی یافته‌اند؛ زینب، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه) درباره شروع رابطه عاطفی و جنسی‌اش با یکی از دوستانش در مدرسه می‌گوید: «مثلاً آگه قبلاً به هولدینگ هندز [دست‌گرفتن] عادی‌ای بود، طولانی شد، یعنی یکی که می‌خواست دست اون یکی رو ول کنه، یه ذره اول فشار می‌داد بعد ول می‌کرد.» نمونه‌هایی از این فرهنگ جنسی بدنی را حتی می‌توانیم در کنش‌های روزمره دانش‌آموزان در محیط‌های عمومی و عکس‌هایشان در شبکه‌های اجتماعی ببینیم. علاوه بر این، چشم‌چرانی که به نظر می‌رسد در بسیاری از مدارس دخترانه و پسرانه رواج دارد را هم بخشی از این جنس‌کنش‌ها می‌دانم چون کنش بخشی از بدن (چشم) معطوف به زیبایی‌های بدنی طرف مقابل است. پرهام، دانش‌آموز پایه یازدهم مدرسه سمپاد (پسرانه) درباره این پدیده می‌گوید: «سال پایینی‌ها روبچه‌ها بعضی وقتا دید می‌زنن توینک توشون پیدا کنن؛ پسر سفید، موبور، چشم رنگی.» بخش پایانی این فرهنگ را می‌توانیم «فرهنگ ظاهری» بنامیم. اینجا بیش از هر چیز ویژگی‌های ظاهری دانش‌آموزان اهمیت می‌یابد و هر جزئیاتی در

ظاهرشان می‌تواند نماد چیزی باشد. نمونه معروفی از این نمادهای ظاهری، استفاده از عناصر مربوط به «رنگین‌کمان» در کیف، کفش، لباس و حتی صفحات مجازی است که اغلب به «رنگین‌کمان» به‌عنوان نماد دگرباشان اشاره دارد. نمونه‌ای دیگر، رنگ موی آبی (به‌ویژه میان دختران) است که با الهام از فیلم فرانسوی *آبی گرم‌ترین رنگ* است شکل گرفته و آن هم دلالت نمادین به دگرباشی دارد. این فیلم درام روایتگر عشق میان دوزن دگرباش است و آن را در قالب تصاویری بی‌پرده و صریح نمایش می‌دهد. علاوه بر این‌ها، به‌طور کلی، اظهارنظر یا حتی تصمیم‌گیری درباره‌ی ظاهریکدیگر میان دانش‌آموزانی که با یکدیگر رابطه عمیق عاطفی یا جنسی دارند، رایج است.

### جمع‌بندی

صورت‌بندی کردارهای گفتمانی در محیط مدرسه و فرهنگ هم‌سالان از سویی نشان‌دهنده چگونگی مفصل‌بندی سکسوالیته در ذهن نوجوانان و فرهنگ ذهنی آنان است و از طرف دیگر، نشان می‌دهد ذهنیت‌های آنان چگونه در حال شکل‌دادن به بازنمایی‌های اجتماعی و مادی این مفهوم است. چنین میزانی از گشودگی درباره مسائل جنسی در گفتمان نوجوانان هم‌سال وقتی در قیاس با جایگاه مسائل جنسی در بخش‌های مختلف گفتمان رسمی قرار بگیرد، چالش‌برانگیزتر هم خواهد شد. هرچقدر هم که خوش‌بین باشیم، نمی‌توان انتظار داشت فرهنگ رسمی که در طول چند دهه گذشته بخش درخور توجهی از امکان‌های تولید و مصرف فرهنگی را به‌طور انحصاری در اختیار خود داشته و تاکنون نتوانسته جلوی شکل‌گیری نوعی

فرهنگ زیرزمینی در نسل نوجوان را بگیرد، بعد از این بتواند توفیق چندانی کسب کند. در عوض، واقع‌بینانه خواهد بود اگر انتظار داشته باشیم فرهنگ رسمی در راستای شکل‌دادن به تطابق‌هایی با فرهنگ غیررسمی نوجوانان گام‌هایی بردارد و تکانی به خود بدهد.

البته وقتی می‌خواهیم از جایگاه این کردارهای گفتمانی در زندگی روزمره دانش‌آموزان صحبت کنیم، باید به دو عامل مهم توجه نشان دهیم. نخستین مسئله به «سن» برمی‌گردد و بیشترین تأثیر را هم بر «شوخی‌های جنسی» دارد. به نظر می‌رسد با افزایش سن و نزدیک شدن به کنکور، دانشجویی و در کل «بزرگسالی»، گروه‌های هم‌سالان تلاش می‌کنند کنش‌های خود را به گونه‌ای ساماندهی کنند که متناسب با جایگاه و منزلت اجتماعی جدیدشان باشد، از این‌رو اکثر شوخی‌های نامتعارف جنسی در این گذار تنظیم شده و از بین می‌روند یا به گروه‌های دوستی بسیار کوچکی محدود می‌شوند. بدین ترتیب، کمیت و کیفیت شوخی‌های جنسی با افزایش سن نوجوانان رابطه عکس دارد. مسئله دوم به فشار «فرهنگ جنسی» بر دانش‌آموزانی برمی‌گردد که «واقعاً» تجربیات معتبر در این فرهنگ را ندارند اما مجبورند برای باقی ماندن در گروه‌های دوستی به طریقی به آن تن بدهند. اینجاست که شاهد شکل‌گیری خیال‌بافی‌ها یا اغراق‌هایی در روایت نوجوانان از کنش‌هایشان، تمایلاتشان و به طور کلی، خودشان هستیم. البته مهم است ساده‌انگارانه تصور نکنیم همه یا اکثر آنچه در فرهنگ جنسی دانش‌آموزان جریان دارد شکلی از همین خیال‌بافی‌ها و اغراق‌هاست چراکه اندکی همراهی با آنان در زندگی روزمره «واقعی» شان ما را به نتایجی کاملاً متفاوت می‌رساند.



فضا-زمان‌های مقاومت و امتناع نظارت

ایده اهمیت فضا-زمان‌ها در محیط مدرسه نخستین بار از خلال مطالعه کار رید-داناهای<sup>۱</sup> به ذهنم خطور کرد. او تلاش کرده به کمک نظریات بوردیو به توصیف زندگی روزمره دانش‌آموزی در مناطق روستایی فرانسه بپردازد، در گام اول تلاش می‌کند کنشگران اجتماعی میدان را تمیز دهد. او «دانش‌آموزان»، «معلمان»، «مسئولین مدرسه» و «رانندگان سرویس» را شناسایی می‌کند و به نقش و جایگاه هریک از آنان در میدان مدرسه می‌پردازد (۱۹۹۶، ۱۸۷-۱۸۶). سپس برای فهم چگونگی شکل‌گیری تجارب روزمره در محیط مدرسه با دقتی نظری برخی فضا-زمان‌های تمایزبخش را شناسایی می‌کند. او تجارب را بر مبنای سه فضا-زمان «کلاس درس»، «سالن غذاخوری» و «زنگ تفریح» صورت‌بندی کرده و تلاش می‌کند نشان دهد هریک از این فضا-زمان‌ها چه خصلت ویژه‌هایی به تجارب دانش‌آموزان می‌دهند (پیشین، ۲۰۳-۱۹۵).

---

1. Deborah Reed-Danahay

مفهوم‌پردازی انتزاعی از فضا و زمان و پرداختن به این مفاهیم از دیدگاه فلسفی نه در توان این مطالعه است و نه ضرورتی برای آن وجود دارد. فضا و زمان موضوع نظریه‌پردازی طیف گسترده‌ای از متفکران از نیوتن و اینشتین تا کانت و دکارت و لوفور بوده است، اما آنچه ما از آن مدنظر داریم مفهومی عام‌تر و ساده‌فهم‌تر از آن است. نخستین نکته‌ای که باید در این فهم موردتوجه قرار گیرد تمایز میان «مکان» و «فضا» است. فضا یعنی همه‌جا اما مکان جایی معین است، به همین دلیل هم درک مکان برای عقل سلیم آسان‌تر از فضا است چراکه انتزاع کمتری در آن وجود دارد. مکان محتوا دارد ولی فضا نوعی خلأ است و یک فضای خالی را چونان مفهومی هندسی به آسانی نمی‌توان تصور کرد. مکان دو بُعدی است در حالی که فضا سه بُعد دارد. مکان بسیار آسان‌تر از فضا مرزپذیر است در حالی که فضا بی‌مرکز است و به نامتناهی بودن گرایش دارد. در نهایت، مکان‌ها ثابت می‌مانند اما فضا می‌تواند در یک چشم به هم زدن از دست برود (گل محمدی ۱۳۸۰، ۲۱-۲۰).

درباره زمان، در وضعیت معاصر با انقلاب دیجیتال و تحقق جامعه شبکه‌ای باید گفت زمان دارای ارتباطی گسترده و جدایی‌ناپذیر با فضا است. گویی که امروز تفکیک میان این دو مفهوم سهل و ممتنع است، هرچند تمایز میان فضا و زمان ساده به نظر می‌رسد اما این تمایزگذاری در عمل بسیار دشوار است. به تعبیر استوارت هال، اگرویت را نوعی نظام بازنمایی بدانیم، زمان و فضا مختصات اصلی این نظام خواهند بود. همه هویت‌ها در فضا و زمان نمادین قرار می‌گیرند و به قول ادوارد سعید، «جغرافیای خیالی» خود را می‌طلبند (پیشین، ۲۷). برای اینکه درک ما از مفهوم فضا-زمان بهتر



مشخص شود، چند مثال از فضا-زمان در مدرسه می‌زنیم. مثلاً «زنگ ورزش» یک فضا-زمان است. آن درهم‌تنیدگی که پیش از این بدان اشاره شد در این مثال به روشنی مشخص است. آیا می‌توان زنگ ورزش را یک فضا یا یک زمان صرف دانست؟ پاسخ منفی است. حتی می‌توان مثال مناقشه‌برانگیزتری هم زد، «میز آخر کلاس». برای ما میز آخر کلاس هم یک فضا-زمان است، چراکه آن فضا فقط در زمان خاصی (زمان کلاس) امکان تحقق می‌یابد. مثلاً در زنگ تفریح دیگر میز آخر کلاس آن اهمیت را ندارد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند دانش‌آموزان در فرایند هویت‌یابی در جست‌وجوی قلمروهایی (محیط‌های فیزیکی) هستند که در غیاب نظارت و کنترل آن را مصادره کنند (یزدانی ۱۳۹۵).

مدرسه در درون و حاشیه خود نیز انواع مختلفی از این تقسیمات را دارد که محل نزاع اقتدارهای مختلف حاضر در محیط مدرسه (در رأسشان دانش‌آموزان و حافظان نظم مدرسه) است. در حالی که زمینه‌های انقیادآور درخور توجهی در عرصه‌های مختلف اجتماعی وجود دارد که دانش‌آموزان به‌طور روزمره تجربه‌اش می‌کنند، مدرسه جایی است که آنان بخش زیادی از زمان خود را در آن می‌گذرانند و امکان‌های بیشتری برای تصاحب آن پیش روی خود می‌بینند. هر جایی که چشمان سراسربین حافظان نظم مدرسه حاضر نباشد یا دست‌کم بتوان جلوی حضور آن را گرفت، می‌تواند برای دانش‌آموزان مکانی برای تحقق بالقوگی‌های ضدنظم خود باشد. در این یادداشت، مسئله‌ام فضا-زمان‌هایی است که کنشگری‌های جنسی دانش‌آموزان درون و در حاشیه مدرسه را به‌نوعی سازماندهی می‌کند. هرچند خلاقیت هرروزه آنان در یافتن و

خلق این فضاهاى جدید برای کنشگری آزادانه ترباعث می‌شود هرگز نتوانیم به درک کاملی از این فضا-زمان‌ها برسیم اما در ادامه تلاش می‌کنم دست‌کم به مهم‌ترین آن‌ها پردازم و نشان دهم چگونه به فضا-زمان‌های مقاومت بدل می‌شوند. اگرچه مدرسه اساس خود را بر ضرورت حفظ نظم و احترام به قانون بنا نهاده اما دانش‌آموزان درک دیگری از این محیط دارند. عارف، دانش‌آموز پایه دوازدهم هنرستان دولتی (پسرانه) می‌گوید: «ما اصولاً قانون شکنیم!»

### کلاس درس

فکر کن مثلاً دوتا دانش‌آموز نشستن روی نیمکت کنار همدیگه، سر کلاس درس ریاضی، حالا یکی دستش رو پای اون یکیه و داره یه کاری می‌کنه، اون یکی دانش‌آموز حالش بد بود و واقعاً بی حال شده بود.

زهره، ۱۲ سال سابقه، معلم مدرسه سمپاد (دخترانه)

شاید باورش سخت باشد که دانش‌آموزان در کلاس درس، در حضور معلم و در میانه تدریس، فضایی برای کنشگری‌شان خلق کنند اما دست‌کم برخی از آنان این کار را می‌کنند. هرچند معمولاً مدارس به معلمان می‌سپارند تا اگر متوجه رابطه لمسی دو دانش‌آموز سر کلاس شدند، آن را به اطلاع مشاور یا کادر انضباطی مدرسه برسانند اما این نوع ارتباطات لمسی را به سادگی نمی‌توان در محیط مدرسه جرم‌انگاری کرد چراکه دانش‌آموزان فرصت این را دارند تا لمس را یک لمس ساده دوستانه و از روی محبت بدانند و مدرسه نیز در این زمینه نمی‌تواند شواهد قطعی ارائه کند. البته به جز این دسته اخیر که

کنش‌های جدی جنسی را در کلاس دنبال می‌کنند، اکثر دیگر دانش‌آموزان سعی می‌کنند به کنش‌های لحظه‌ای یا کم‌خطرتر اکتفا کنند. مثلاً تماشای فیلم پورن سرکلاس، زیرمیز، درون جامدادی، درون لپ‌تاپ (به بهانه انجام تکالیف) یا هر جای دیگری که ممکن باشد، فراگیرتر از مورد قبل است. از نظر فضایی نیز این امکان برای دانش‌آموزانی که در ردیف‌های انتهایی کلاس می‌نشینند بیش از دیگران فراهم است. فضا-زمان جالب توجه دیگر فاصله زمانی میان خوردن زنگ کلاس و حضور بچه‌ها در کلاس درس تا آمدن معلم سرکلاس است، این زمان اکثراً صرف انجام شوخی‌های جنسی لحظه‌ای میان دانش‌آموزان می‌شود. البته مجموع این کنشگری‌ها سرکلاس بیشتر با هدف به چالش کشیدن نظم مدرسه و اقتدار معلم است نه برقراری رابطه جنسی چراکه برای برقراری رابطه‌ای جدی‌تر، فضا-زمان‌های گشوده‌تری درون مدرسه در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد و نیازی نیست در کلاس درس برایش خطر کنند.

### زنگ تفریح

زنگای تفریح چون همه می‌رفتن حیاط و ساختمون خالی می‌شد، «مکان» می‌شد دیگه.

علیرضا، دو سال سابقه، معلم مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

زنگ تفریح هرچند که یک برش زمانی کوتاه است اما کل ساختار فضایی مدرسه را دچار دگرگونی می‌کند. اولین و شاید مهم‌ترین تغییر، خالی شدن بخش‌هایی از ساختمان مدرسه است که در حالت عادی فعالیت‌های

آموزشی در آن انجام می‌شود، همچون کلاس‌های درس و راهروها. سیاست مدارس در قبال این فضاها در زنگ‌های تفریح متفاوت است، برخی از آن‌ها به دانش‌آموزان اجازه رفت‌وآمد آزادانه به این محیط‌ها را می‌دهند و برخی دیگر حتی تا قفل کردن درب کلاس‌ها هم پیش می‌روند اما جالب آنکه در هر دو مورد، شاهد تاکتیک‌هایی برای مقاومت از سوی دانش‌آموزان هستیم. در مورد اول که مدرسه سیاست گشوده‌تری دارد، علاوه بر اینکه دانش‌آموزان می‌توانند از کلاس‌های خالی برای کنشگری‌های جنسی‌شان بهره ببرند حتی می‌توانند با گذاشتن یک یا چند دانش‌آموز در اطراف آن کلاس یا حتی طبقات پایین‌تر به عنوان مراقب، امکان‌های بسیار بیشتری برای کنشگری داشته باشند. دانش‌آموزانی که بدون مراقب کارشان را پیش می‌برند خود را در معرض این خطر قرار می‌دهند که دانش‌آموزان دیگر آنان را حین معاشقه ببینند، چنان‌که در مواردی این اتفاق رخ می‌دهد و البته بیش از آنکه منجر به اطلاع‌رسانی به مسئولین مدرسه شود، منجر به دهان‌به‌دهان شدن رابطه آن دو میان گروه هم‌سالان می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزانی که وظیفه مراقبت را برعهده دارند می‌دانند که هم‌کلاسی‌هایشان در حال چه کاری هستند و به محض احساس خطر آنان را مطلع می‌کنند. در مورد دوم که مدرسه سیاست سخت‌گیرانه‌تری دارد، دانش‌آموزان اغلب تلاش می‌کنند به بهانه‌های مختلف (از انجام تکالیف تا مشکلات جسمی و روحی) مدرسه را برای ماندن در کلاس حین زنگ تفریح قانع کنند و اگر در چنین شرایطی دو دانش‌آموز که با یکدیگر رابطه دارند، موفق شوند مدرسه را قانع کنند، با توجه به اینکه کمتر دانش‌آموزی در آن زمان اجازه حضور در ساختمان را دارد، فضای کنشگری بیشتر و امن‌تری

خواهند داشت.

اما این فقط ساختمان مدرسه نیست که در طول زنگ تفریح می‌تواند میزبان این رویدادها باشد. حیاط برخی مدارس نیز امکان‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. مدرسی که حیاط پستی و جلویی دارند یا مدرسی که حیاطشان آن قدر بزرگ است و خرده‌فضا دارد که نظارت بر همه آن برای کادر مدرسه دشوار به نظر می‌رسد، می‌توانند فرصتی برای کنشگری جنسی دانش‌آموزان مهیا کنند. کاوه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) در همین باره می‌گوید: «ما توی حیاط بودیم و اکثر بچه‌ها هم توی کتابخونه می‌موندن. اون موقع چهارم‌امونم بودن توی مدرسه. اونا هم اکثراً توی کتابخونه بودن ولی بعضیا برای اینکه هوا بخورن، می‌رفتن بیرون. بعد ما یه بار داشتیم بیرون با بچه‌ها قدم می‌زدیم، دیدیم اون ته زمین فوتبال دوتا از بچه‌های چهارم نشستن دارن از همدیگه لب می‌گیرن.»

## زنگ ورزش

زنگ ورزش درسی وجود نداره، می‌تونن بری به معلم ورزش بگی من می‌خوام این زنگ درس بخونم، نمیام پایین که اون یا قبول می‌کنه یا قبول نمی‌کنه، ماه اول می‌ری می‌گی، ماه دوم می‌ری می‌گی، از بعد اون دیگه یه چیز خودسرانه‌ای می‌شه و تودیه‌گه در اختیار مدرسه نیستی چون در اختیار مدرسه زنگ ورزشه ولی تونبودی، پیچوندی یا به هر دلیلی رها کردی و تورهایی، انگار که توی خیابون ولیعصر داری قدم می‌زنی و می‌تونن از اون

فرصت استفاده کنی.

رضا، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

زنگ ورزش از چند جهت اهمیت دارد. نخستین مسئله به پوشش دانش‌آموزان در این زنگ برمی‌گردد. عوض کردن لباس‌ها و پوشیدن لباس‌های ورزشی که انتخاب خود دانش‌آموزان است دو فرصت برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، فرصت نخست برای بروز رفتارهای آزارگرانه (مخصوصاً هنگام عوض کردن لباس‌ها) است که بیشتر در مدارس پسرانه دیده می‌شود و البته امروزه اکثراً در قالب شوخی است. فرصت دوم برای اینکه دانش‌آموزان یکدیگر را در لباسی غیر از لباس فرم مدرسه ببینند، فارغ از اینکه این لباس می‌تواند بسیاری از محدودیت‌های استاندارد لباس فرم را نداشته باشد و بدن‌نمایی داشته باشد، تا حدی نشان‌دهنده سلیقه پوششی افراد نیز هست؛ همین مسئله باعث می‌شود زمینه‌ای برای جلب توجه دانش‌آموزان به یکدیگر و شکل‌گیری علاقه میان آنان ایجاد شود که البته در مدارس دخترانه رواج بیشتری دارد. از جهت دیگر، آزادی زمانی که در زنگ ورزش در دسترس دانش‌آموزان است باعث می‌شود امکان‌های زیادی برای پنهان شدن از چشم اقتدارهای مدرسه داشته باشند. در زنگ ورزش، همه کلاس‌های دیگر در حال برگزاری است و از آنجایی که مسئولیت نظم کلاس با معلم ورزش است، در اغلب موارد ناظم‌ها و سایر کادر مدرسه نیز در حال استراحت هستند. بدین ترتیب اگر دانش‌آموزان بتوانند به هر طریقی خود را از تسلط معلم ورزش خلاص کنند، فضای گسترده‌ای برای کنشگری خواهند داشت.

## نمازخانه

ما صبح زود می‌رسیدیم مدرسه و مستقیم می‌رفتیم نمازخونه. منم خوابم می‌اومد یه گوشه واسه خودم چنبره می‌زدم، بعد مثلاً توهمون تاریکی نمازخونه اونم می‌اومد رو من، مثلاً داشتیم چُرت می‌زدیم.

زینب، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه)

نمازخانه‌های مدارس معمولاً در تمام ساعات مدرسه به‌روی دانش‌آموزان باز هستند. همین در دسترس بودن باعث می‌شود برخی از دانش‌آموزان آنجا را برای کنشگری‌های جنسی‌شان برگزینند و خطرات انضباطی‌اش را به جان بخرند. نمازخانه‌ها نه فقط ابتدای صبح که در اردوهای مطالعاتی یا روزهایی که دانش‌آموزان برای انجام برخی تکالیف و وظایف خود نیاز است تا دیروقت در مدرسه بمانند نیز چنین کاربردی پیدا می‌کنند. البته برخی مدارس که به واسطه انباشت تجاربشان متوجه این مسئله شده‌اند، سیاست‌های سخت‌گیرانه‌ای در این رابطه اعمال می‌کنند و تلاش می‌کنند درب‌های نمازخانه را فقط در ساعات نزدیکِ پیش و پس از اذان بگشایند و در شرایط دیگر، اجازه حضور دانش‌آموزان را نمی‌دهند. به نظر می‌رسد این فضا در مدارس مذهبی می‌تواند کاربرد بیشتری برای مقاومت دانش‌آموزان داشته باشد چراکه با توجه به زمینه‌های مذهبی مدرسه، بعید است درب‌های نمازخانه به‌روی دانش‌آموزان بسته شود و از طرف دیگر، اگر نظارت بر دیگر فضاها سخت‌گیرانه باشد، می‌تواند دانش‌آموزان را به‌سوی استفاده از این فضا سوق دهد.

## کتابخانه

مکانی که مثلاً بچه‌ها با هم قرار می‌دارن بیشتر کتابخونه مدرسه‌ست چون کل مدرسه دوربین داره و فقط اونجا که دوربین نداره. بچه‌ها هم همیشه اونجان، مثلاً می‌خوای بری کتابخونه حتماً باید در بزنی که... (خنده). بعد همیشه هم یه سری هستن که اینور دارن درس می‌خونن و یه سری هم که اون پشتن دارن یه کاری می‌کنن... (خنده). خیلی واضح بچه‌ها میان توی کتابخونه می‌گن بچه‌ها ما داریم می‌ریم اونجا، اگه کسی اذیت می‌شه، مثلاً بره بیرون خب!

مریم، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه فرهنگ دولتی (دخترانه)

کتابخانه‌های مدارس مخصوصاً برای دانش‌آموزان کنکوری فضاهای مهمی برای کنشگری جنسی محسوب می‌شوند. از طرفی حضور مداوم آنان در کتابخانه شک برانگیز نیست چراکه با توجه به کنکور، مدرسه نیز از آنان انتظار چنین حضوری را دارد. علاوه براین، از آنجایی که دانش‌آموزان در محیط کتابخانه نیاز به آرامش خاطر دارند و در نهایت عملکرد آنان در کنکور می‌تواند باعث سربلندی یا سرافکندگی مدرسه شود، در اغلب مواقع مدارس تلاش می‌کنند قواعد انضباطی سفت و سختی را در کتابخانه‌ها اعمال نکنند چراکه این پیش‌فرض نیز وجود دارد که دانش‌آموزان حاضر در کتابخانه به دنبال مطالعه هستند و این یعنی امکان بروز اصطلاحاً ناهنجاری‌های رفتاری در آنان کمتر است. در مقابل اما در برخی مدارس، دانش‌آموزان تلاش می‌کنند فضای کتابخانه را به شیوه نسبتاً دموکراتیکی اداره کنند. دانش‌آموزانی که آنجا را برای



کنشگری‌های جنسی‌شان انتخاب می‌کنند، تلاش می‌کنند با کنترل صدا و حرکاتشان تمرکز سایرین برای مطالعه را برهم زنند و در مقابل، آنان که در حال مطالعه هستند، می‌دانند که هم‌کلاسی‌هایشان جای بهتری برای برقرار کردن این رابطه در محیط مدرسه ندارند. اینجا هم مثل مورد کلاس‌ها، می‌توانیم شاهد حضور دانش‌آموزانی باشیم که درون و اطراف کتابخانه اصطلاحاً کشیک می‌دهند تا به محض نزدیک شدن خطر (کادر مدرسه) دوستانشان را مطلع کنند. شایان ذکر است گاهی فضای کتابخانه آن قدر مطمئن و ایده‌آل است که دانش‌آموزان رابطه «کامل» جنسی را در آنجا برقرار می‌کنند.

#### دست شویی

توی حیاط رو دو مورد بچه‌ها دیدن که با هم رفتن توی دست شویی. نمی‌دونم حالا کامل بوده یا نه ولی خب جدیداً دوربین گذاشتن که یکمی کمتر بشه ولی خب هیچی تغییر نمی‌کنه!

شیوا، دانش‌آموز پایه یازدهم، هنرستان غیردولتی (دخترانه)

دست شویی‌ها از سال‌ها پیش جزء مکان‌هایی در مدرسه بوده‌اند که بخشی از کنش‌های جنسی دانش‌آموزان در آن رخ می‌دهد. هرچند هنوز هم دست شویی‌ها برای کنش‌های جنسی فردی همچون خودارضایی مکان امنی به حساب می‌آیند که در فرصت دیگری به‌طور مفصل به آن می‌پردازم اما حضور دوربین‌های نظارتی و چشم تیزبین ناظم‌هایی که به‌واسطه انباشت تاریخی تجارب می‌دانند باید مراقب این فضا باشند، باعث شده این فضا

بدل به یکی از آخرین گزینه‌های دانش‌آموزان برای کنشگری‌های جنسی غیرفردی‌شان شود. البته در چنین شرایطی هنوز هم هستند دانش‌آموزانی که در زنگ‌های تفریح یا مطالعه تلاش می‌کنند از این فضا حداکثر بهره را ببرند، حتی شده بهره‌ای به اندازه یک بوسه گذرا.

## اردو

یه دفعه می‌خواستیم بریم اردو، همه این‌طوری بودن که آخ جون! بکن بکن! دقیقاً با این طرز فکر مثلاً اونا کلاً توهم بودن و با هم می‌خوابیدن و با هم اتاق گرفتن. ما هم بودیم، ما هم این کارارو کردیم، ما هم اتاق گرفتیم ولی برای اونا خیلی رؤیایی بود که دیگه الان اردویم و هر کاری که می‌تونیم بکنیم.

سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه سمپاد (دخترانه)

اردوها را می‌توانیم به‌طور کلی به سه دسته اردوهای «درون مدرسه‌ای»، «نیم‌روزی» و «چند روزه» تقسیم کنیم. اردوهای درون مدرسه‌ای که بیشتر در قالب اردوهای مطالعاتی و گاهی برنامه‌های شب‌مانی برگزار می‌شود، به دلیل دگرگونی کارکردی فضا-زمان‌های مدرسه می‌تواند فرصتی برای دانش‌آموزان باشد تا به فضاهایی که کارکردی ندارند یا کارکرد روزمره‌شان کم‌رنگ شده است، کارکرد جدیدی ببخشند. با سررسیدن تاریکی، برخی محیط‌های مدرسه که انتظار نمی‌رود دانش‌آموزان در چنین اردوهایی از آنان استفاده کنند نیز تاریک می‌شود و این برای برخی از آن‌ها خبر خوبی است. حتی گاهی یک راهروی تاریک که می‌شود اطمینان داشت شب‌ها محل رفت‌وآمد

نخواهد بود، می‌تواند امکانی برای کنشگری جنسی دانش‌آموزان فراهم کند. در اردوهای نیم‌روزی نیز بسته به اینکه فضایی که در اختیارشان است چه خصلت‌ویژه‌هایی داشته باشد، آنان تلاش می‌کنند امکان‌های جدیدی برای خود خلق کنند. ارغوان با ۱۴ سال سابقه تدریس در مدارس غیردولتی خاص (دخترانه) می‌گوید: «یه دفعه بچه‌های مدرسه رو برده بودیم سینما از طرف مدرسه و ما معمولاً وقتی بچه‌ها رو می‌بریم سینما، هرکدوم از مراقبا سر یه ردیف می‌شینن. من سرردیفی که نشسته بودم دیدم که دست یکی از بچه‌ها تو مانتوی اون یکیه و داره سینه‌هاشو می‌ماله.» اما اوج این گشودگی فضایی-زمانی در اردوهای چند روزه است که امکان نظارت در آن‌ها به شکل چشمگیری کاهش می‌یابد. هرچند مدارس تلاش می‌کنند سیاست‌هایی کلی و واحد برای این اردوها داشته باشند اما این سیاست‌ها در مجموع کمکی به کنترل فضایی نمی‌کنند چراکه کنترل هم‌زمان همه فضاها تقریباً ناممکن است و علاوه بر این، دانش‌آموزان نیز انتظار آزادی عمل بیشتری در اردوهای تفریحی به نسبت فضای رسمی مدرسه را دارند و این انتظار باعث می‌شود مدرسه از اعمال سیاست‌های سخت‌گیرانه ناتوان باشد. به طور مثال، مدارس برای حضور دانش‌آموزان در استخر، استفاده از حمام یا سرکشی به خوابگاه‌ها در اردوها معمولاً برنامه‌ها و سیاست‌های مشخصی دارند اما ماجرایی که اینجا محدود نمی‌شود. دانش‌آموزان تجارب متعددی از خوابیدن کنار یکدیگر در این اردوها دارند، خوابیدن‌هایی که گاهی صرفاً فرصتی برای شوخی و بازی کردن با تلفن همراه و سرگرمی است و گاهی فرصتی برای کنشگری جنسی. هرچند برخی از مدارس برای جلوگیری از این مسئله دانش‌آموزان را

در اردوگاه‌های جمعی مستقر می‌کنند اما در تاریکی شب، گاهی می‌شود عرض و طول یک اردوگاه را هم بدون اینکه کسی متوجه شود، درنوردید. یکی از عجیب‌ترین سیاست‌های مدارس برای اردوهای چند روزه آن است که تلاش می‌کنند چنان برنامه سنگینی را برای دانش‌آموزان بچینند که تا آخر شب توانی برایشان باقی نماند اما دانش‌آموزان نیز شیوه‌های خودشان را دارند؛ آن دسته که نیاز دارند آخر شب انرژی بیشتری داشته باشند، تلاش می‌کنند در طول این برنامه‌ها زیاد خود را خسته نکنند و به نوعی رشته‌های مدرسه را پنبه می‌کنند.

### وسایل حمل و نقل

یه اردوی مشهودی رفتیم، روابط نیمه جنسی بین بچه‌ها تو کوبه‌های قطار شکل می‌گرفت، من خودم یه بار خواب بودم داشتیم برمی‌گشتیم از مشهد، بیدار شدم جلومو دیدم و دیدم دوتا از بچه‌ها دارن همدیگه رو ارضا می‌کنن.

*رامتین، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه فرهنگ دولتی (پسرانه)*

وسایل حمل و نقل به‌طور کلی فضای مناسبی برای کنشگری جنسی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند؛ چه در اردوها و چه در رفت و آمدهای روزمره. در اردوها زمانی که رفت و آمد با اتوبوس انجام می‌شود همیشه تاریکی شب و خواب بودن بخش زیادی از دانش‌آموزان و کادر اردو فرصتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا به یکدیگر نزدیک‌تر شوند. زمانی که رفت و آمد با قطار انجام می‌شود نیز تفاوت چندانی وجود ندارد و چه‌بسا فضا برای آنان مهیاتر

می‌شود. کافی است اعضای یک کوپه با برقراری رابطه بین دو نفر مشکلی نداشته باشند تا دیگر نیازی به تاریکی شب و خوابیدن دیگران نباشد، آن‌ها می‌توانند در روشنایی روز نیز در طبقات بالایی کوپه مشغول باشند در حالی که هم‌کلاسی‌هایشان در پایین کوپه به امور روزمره خود می‌پردازند. اما استفاده از وسایل حمل‌ونقل فقط به اردوها محدود نمی‌شود. دانش‌آموزانی که با یکدیگر در ارتباطند تلاش می‌کنند در صورت امکان هم‌سرویزی شوند تا در رفت‌وآمدهای روزمره مدرسه نیز ارتباط بدنی با یکدیگر داشته باشند. البته این رابطه همیشه به این شکل یک‌سویه نیست که دانش‌آموزان از پیش با یکدیگر ارتباط داشته و از وسایل حمل‌ونقل به عنوان فرصت بهره ببرند، گاهی این رابطه دقیقاً برعکس می‌شود؛ یعنی نزدیکی بدنی دانش‌آموزان در این محیط‌ها زمینه شکل‌گیری نوعی از رابطه بدنی (عاطفی یا جنسی) را میان آنان و درآینده فراهم می‌کند.

#### اطراف مدرسه

ما یه کوچۀ پشتی داریم که بچه‌ها می‌رن توش علف می‌زنن،  
مشروب می‌خورن.

*امیرحسین، دانش‌آموز پایه دوازدهم، هنرستان غیردولتی (پسرانه)*

فضاهای کنشگری دانش‌آموزان فقط به درون دیوارهای مدرسه محدود نمی‌شود. آنان تلاش می‌کنند زمان اندکی که پیش از ورود به مدرسه یا پس از خروج از آن در اختیار دارند را غنیمت بشمارند. بر همین اساس، در اغلب مدارس محیط‌های مناسبی در اطراف مدرسه در گذر سال‌ها

توسط دانش‌آموزان آن مدرسه شناسایی شده و تبدیل به اصطلاحاً «پاتوق» دانش‌آموزان آن مدرسه شده است. این محیط‌ها می‌توانند از یک کوچه خلوت تا پارک و... تنوع داشته باشند. ویژگی‌های اصلی این محیط‌ها در واقع همان ویژگی‌های فضا-زمان‌های مقاومت درون مدرسه است و مهم‌ترین آن‌ها در امان بودن از بازوهای نظارتی مدرسه است. به‌طور مثال، این فضاها اغلب فضاهایی هستند که در مسیررفت‌وآمد روزانه کادر مدرسه قرار ندارند یا براساس تجربه تاریخی، دانش‌آموزان می‌دانند که همسایگان آنچه می‌بینند را به مدرسه گزارش نمی‌کنند.

#### کشف فضا-زمان‌ها

یه بار بچه‌ها می‌خواستن بعد مدرسه برن خونه یکی از بچه‌ها مهمونی دورهمی بگیرن. یکی از بچه‌ها با خودش مشروب آورده بود که وقتی می‌رن خونه اون آدم بشینن بخورن. مهمونیه کنسل می‌شه. اینا زنگ آخر که زنگ ناهار می‌رن چیپس می‌گیرن، مشروبشونم تقسیم می‌کنن سر ناهار می‌خورن. بعد کسی نمی‌فهمه این چیزی که اون داره می‌خوره دلستره چیه.

مینو، چهار سال سابقه، معلم هنرستان غیردولتی (دخترانه)

هرچند در طول این یادداشت به فضاهای متفاوت و متنوعی پرداختم که دانش‌آموزان برای کنشگری جنسی‌شان تسخیر می‌کنند اما باید گفت این فضاها محدود به این موارد نیستند. آن‌ها در هر فضا-زمانی تلاش می‌کنند امکان مخصوص به همان فضا-زمان را بیابند که شاید میان آنان با هیچ

مدرسه دیگری هم مشترک نباشد. اینجا فقط به شکلی گذرا به برخی از این امکان‌ها اشاره می‌کنم تا بدانیم این فهرست را باید ناتمام رها کنیم. در برخی از مدارس اتاق‌های خاص مثل آزمایشگاه، اتاق تمرین موسیقی، کارگاه و حتی انبار بدل به فضا-زمان‌های مقاومت می‌شوند. در برخی دیگر، سالن‌های غذاخوری و آمفی‌تئاترها فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان مهیا می‌کنند تا بتوانند کنشگری‌های جنسی خود را پیش ببرند. سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه سمپاد (دخترانه) در این باره می‌گوید: «ما به آمفی‌تئاتری هم داریم که یارو میره مثلاً سکس می‌کنه پشت صندلی و اینا، واقعاً داریم این قضیه رو، لب گرفتن که اصلاً هیچی، می‌کنن همدیگه رو!»

### جمع‌بندی

شاید نگاهی به همه سطور گذشته، این پرسش را پیش رویمان بگذارد که کدام فضا-زمان در مدرسه است که دانش‌آموزان نتوانند آن را بدل به فضا-زمان مقاومتشان کنند و کنش‌های اصطلاحاً نابهنجار خود را در آنجا تحقق ببخشند؟ حقیقتاً پاسخ خودم به این پرسش «نمی‌دانم» است. شاید بتوانم به کنایه بگویم فقط دفترمدیر مدرسه از گزند تسخیر دانش‌آموزان در امان است. هرچند مدارس در طول سال‌های گذشته به مدد دوربین‌هایی که امروزه در همه جای مدارس قد علم کرده‌اند، تلاش کرده‌اند در مقابل این فرایند مقاومت کنند اما به نظر می‌رسد این مقاومت حاصل چندانی نداشته است. شاید در مواردی توانسته باشد فضاهای خاصی را از چنگ دانش‌آموزان درآورد اما در مجموع تغییری ریشه‌ای حاصل نشده چراکه آنان در عین حال،

فضاهای جدیدی را جایگزین فضاهای پیشین کرده‌اند. پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه) می‌گوید: «دیگه جاهای دوربینا رو حفظ شدم. اولین کاری که می‌کنم اینه که نگاه می‌کنم بالا سرم دوربین نباشه. پنجره‌ها رو نگاه می‌کنم که دید به پنجره دیگه نداشته باشه.» از طرف دیگر، حساسیت‌های بی‌مورد کادر مدرسه نسبت به آنچه در دوربین‌ها می‌بینند (مانند خرده‌گیری برای یک لمس دوستانه ساده) گاهی این کنجکاوی را در برخی از دانش‌آموزان برمی‌انگیزد که در غیاب آن چشم نظاره‌گر، رفتارهای ممنوعه بیشتری انجام دهند. علاوه بر این‌ها، نوع مواجهه دانش‌آموزان با دوربین نیز در گذر زمان روزمره می‌شود و خبری از آن رعب و وحشت اولیه نیست. گاهی دانش‌آموزان با دوربین‌ها بازی می‌کنند، وانمود می‌کنند در حال نوعی هنجارشکنی هستند تا ببینند واکنش مدرسه چه خواهد بود و بدین طریق می‌فهمند که دوربین‌ها با چه دقتی کنترل می‌شوند. بنابراین، تلاش برای نظارتی تمامیت‌خواهانه بر دانش‌آموزان، محکوم به شکست به نظر می‌رسد. از آنجایی که فرایند کشف و خلق فضا-زمان‌ها همیشه فرایندی خالی از خطر و تهدید برای دانش‌آموزان نیست، خوب است مدرسه با به رسمیت شناختن حدی از آزادی عمل، آنان را از حضور در فضا-زمان‌های پرخطر یا تلاش برای خلق فضا-زمان‌های ناامن محافظت کند و با کمی رواداری بیشتر، به نوعی بخش‌هایی از فضای رسمی خود را در اختیار کنش‌های اصطلاحاً نابهنجار دانش‌آموزان قرار دهد.





تاكتيك‌هاى شببيه‌سازى لذت جنسى

ناگفته پیداست که هرچند روابط جنسی در نسل‌های کنونی وضعیت گشوده‌تری به نسبت گذشته پیدا کرده است اما همچنان بخش زیادی از نوجوانان از محرومیت جنسی رنج می‌برند و امکان تجربه رابطه جنسی را (چه با جنس مخالف و چه با جنس موافق) ندارند. در چنین وضعیتی است که می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان به شیوه‌هایی برای شبیه‌سازی لذت جنسی و تلاش در راستای رفع محرومیت جنسی خود بیندیشند. در این یادداشت دو نمونه از متداول‌ترین این شیوه‌ها، یعنی «مصرف پورن» و «خودارضایی» را واکاوی می‌کنم. پورن یا در اصطلاح فارسی «هرزه‌نگاری» به تولیدات سمعی و بصری گفته می‌شود که برای گروه سنی افراد بالغ (بالای ۱۸ سال) است و در آن تمرکز بر اندام جنسی و کنش جنسی بوده و هدف اصلی‌اش، تحریک جنسی بیننده است. پورنوگرافی امروزه صنعتی بسیار عظیم است که سالانه بیش از ۱۰۰ میلیارد دلار گردش مالی دارد و کشورهای بسیاری در آن فعالیت دارند اما در همه این کشورها هرگونه مشارکت کودکان زیر ۱۸ سال در این

صنعت، چه به عنوان بازیگرو چه به عنوان مصرف‌کننده، ممنوع است و با کسانی که این محتوا را در اختیار کودکان قرار دهند، برخورد قانونی می‌شود. خودارضایی نیز که به نظر می‌رسد میان پسران به نسبت دختران رواج بیشتری دارد، به معنای تحریک جنسی اندام جنسی خود، جهت برانگیختگی جنسی یا سایر لذت‌های جنسی است و معمولاً به اوج لذت جنسی می‌انجامد. فارغ از این مختصات کلی، هریک از این مسائل در مدرسه ایرانی و در نسل کنونی، خصلت‌های مخصوص به خود را می‌یابد که در ادامه به آن‌ها می‌پردازم.

### مصرف پورن

سال پیش مدرسه ما یه کانال خصوصی داشت فقط واسه بچه‌های مدرسه که دوسه تا از بچه‌ها آدمین بودن و فقط توش فیلم پورن می‌فرستادن. درخواست می‌دادیم، چه کیفیتی، چه شکلی و چه چیززی. تأمین می‌کردن در حد تیم ملی. اسمش چی بود؟ اسمش «پورن وانتد» بود.

*امیرحسین، دانش‌آموز پایه دوازدهم، هنرستان غیردولتی (پسرانه)*

رواج مصرف پورن در مدارس پسرانه به شکلی است که در بسیاری از آن‌ها فرد یا افرادی در گروه هم‌سالان به طور غیررسمی مسئولیت تأمین و به‌روزرسانی باقی دانش‌آموزان را بر عهده دارند و در برخی موارد حتی «ساقی» خطاب می‌شوند. البته از طرفی با گسترش اینترنت و استفاده از فضای مجازی و از طرف دیگر، سهولت فزاینده دسترسی به فیلترشکن، این نقش رفته‌رفته روبه‌زوال است. حالا دانش‌آموزان به راحتی می‌توانند از طریق ابزارهای شخصی‌شان (از گوشی

تلفن همراه تا رایانه) در هر ساعتی از شبانه‌روز به این دست محتواها دسترسی داشته باشند. در چنین شرایطی، تماشای محتوای پورن در مدرسه یا سر کلاس بیش از اینکه ناشی از کمبود فضا-زمان‌ها برای انجام این کار باشد، ناشی از نوعی شیطننت برای به چالش کشیدن نظم کلاس و مدرسه یا تلاش برای گفت‌وگوی جمعی در گروه هم‌سالان درباره این مسئله است. شایان ذکر است علی‌رغم سهولت دسترسی به محتوای پورن به‌طور عام، به گفته خود نوجوانان، دسترسی به محتوای پورن «باکیفیت ایرانی» هنوز دشوار است و هستند دانش‌آموزانی که به‌طور تخصصی در این حوزه فعالیت می‌کنند و سعی می‌کنند نیاز گروه هم‌سالان به این ژانر را رفع کنند.

بگذارید بخشی از مواجهه مستقیم خودم با این مسئله در مدرسه را روایت کنم. در سال تحصیلی گذشته (۹۷-۹۸) تجربه تدریس به دانش‌آموزان پایه‌های پنجم، ششم و هشتم را داشتم. هرچند آنان بخشی از جامعه هدفم در این پژوهش محسوب نمی‌شوند اما به‌گمانم ذکر روایت‌هایی از تجارب مرتبطم در کلاس درس می‌تواند ایده روشن‌تری از رواج این مسئله در مدارس به ما بدهد. در پایه ششم از اواسط سال که مشخص بود دانش‌آموزان در معرض جریان‌های جدید اطلاعاتی قرار گرفته‌اند، به‌طور مداوم سرکلاس و در گفت‌وگوهای شخصی خودشان از عبارات «عمو جانی» و «خاله الکسیس» استفاده می‌کردند که اشاره به دو بازیگر مشهور فیلم‌های پورن دارد. آنان که تصور می‌کردند من متوجه منظورشان از این عبارات نمی‌شوم، بارها سرکلاس در واکنش به صحبت‌های دوستانشان نیز از این اسامی استفاده می‌کردند. در پایه هشتم وضعیت آشفته‌تر بود، از همان روزهای نخست حضور در کلاس‌ها

متوجه شدم مسئله سکسوالیته برایشان بسیار جدی و بحرانی است. چندین بار سرکلاس‌های مختلف پایه هشتم پیش آمد که یکی از بچه‌ها بلند خطاب به دانش‌آموز دیگری بگوید: «اپیزود جدید فلان رو دیدی؟» فلان در واقع نام کمپانی‌های معروف تولید فیلم پورن بود. این یعنی دست‌کم بخشی از نوجوانان این نسل به نوعی مصرف‌کننده حرفه‌ای پورن محسوب می‌شوند و تولیدات کمپانی‌های مشهور را به شکل منظم دنبال می‌کنند.

هرچند مصرف پورن در میان دختران دست‌کم همچون پسران شایع نیست اما به نظر می‌رسد آنان نوع دیگری از محتوا را جایگزین آن کرده‌اند. دختران ترجیح می‌دهند به جای تماشای فیلم‌های پورن که مستقیماً و اکثراً بدون فضایی احساسی و روایتی داستانی به مسائل جنسی می‌پردازند، وقت خود را صرف تماشای فیلم‌های سینمایی اصطلاحاً «صحنه‌دار» کنند. فیلم‌هایی که صحنه‌هایی از روابط جنسی را به طرق مختلف به تصویر می‌کشند و این صحنه‌ها محدود به یک یا دو سکانس کوتاه نمی‌شود بلکه بخش درخور توجهی از پی‌رنگ داستانی فیلم در این صحنه‌ها پیگیری می‌شود. مهم‌ترین وجه تمایز این دسته از فیلم‌های سینمایی با فیلم‌های پورن دقیقاً به اهمیت و جایگاه عواطف و احساسات در آن بازمی‌گردد.

### خودارضایی

یه باریکی از بچه‌ها برگشت گفت من داشتم به خودم دلگرمی می‌دادم. بعد گفتم یعنی چی داشتی به خودت دلگرمی می‌دادی؟ گفت داشتم خودارضایی می‌کردم و از این حرفا.

خیلی راحت می‌گفت.

پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه)

هرچند خودارضایی همچنان در سطح جامعه تابو است و کمتر کسی آن را می‌پذیرد اما در فرهنگ دانش‌آموزی، دست‌کم میان دانش‌آموزان متوسطه دوم جایگاه متفاوتی دارد. اگرچه نمی‌توان به‌سادگی گفت چه تعداد از دانش‌آموزان با آن درگیر هستند اما می‌توان گفت خودارضایی در مدرسه آن تابویی نیست که نتوان از آن اسم آورد. در گروه‌های هم‌سالان خودارضایی بارها و بارها موضوع صحبت‌های شوخی و جدی قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد خودارضایی ساده‌ترین و دسترس‌پذیرترین شیوه شبیه‌سازی لذت جنسی است و از همین رو دانش‌آموزان می‌توانند آن را در فضا-زمان‌های مختلفی تجربه کنند؛ از سرکلاس درس و دست‌شویی مدرسه تا حتی سرویس رفت‌وآمد مدرسه. بدین ترتیب آن‌ها تقریباً می‌توانند هر فضا-زمانی را بدل به موقعیتی برای خودارضایی کنند.

خودارضایی در مدرسه پسرانه سرشت دوگانه‌ای دارد، تا جایی منبع اعتبار است و از جایی به بعد، منبع بی‌اعتباری. یکی از جدال‌های مرسوم در مدارس پسرانه که اغلب منجر به اسطوره‌سازی می‌شود معطوف به کم و کیف خودارضایی دانش‌آموزان است. آن‌ها شیوه‌های خودارضایی‌شان یا تعداد دفعات آن را به رخ یکدیگر می‌کشند و بدین ترتیب در گروه هم‌سالان سرمایه اجتماعی کسب می‌کنند. این ماجرا زمانی متوقف می‌شود که گروه هم‌سالان انتظار دارد اعضایش نیاز جنسی خود را از خلال ارتباط با جنس مخالف برطرف کنند. در چنین وضعیتی است که خودارضایی نه تنها به دانش‌آموزان

اعتبار نمی‌بخشد بلکه از آنان اعتبارزدایی می‌کند و به همین دلیل در سنین بالاتر گاهی پسران مجبور می‌شوند درگیری‌شان با خودارضایی را در گروه هم‌سالان انکار کنند. این شکل از مواجهه با خودارضایی که حاصل فقدان آموزش جنسی است و آن را به اشتباه در پیوند با داشتن رابطه جنسی منظم می‌داند، باعث می‌شود نوجوانان اشکال مختلفی از فشار روانی را تجربه کنند؛ مخصوصاً زمانی که در حال ترک مدرسه و ورود به دانشگاه هستند، تصور می‌کنند باید خودارضایی را متوقف کنند و چون اغلب در این زمینه موفق نمی‌شوند، دچار نوعی آشفتگی روانی می‌شوند. هرچند در این مورد هم به نظر می‌رسد مسئله در میان پسران شیوع بیشتری دارد تا دختران اما نمی‌توان گفت دختران با آن درگیر نیستند. کیانا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه) در همین باره می‌گوید: «یه بار همین پیش دانشگاهی سر کلاس شیمی بودیم و یه دختره بغلم نشسته بود. کلاس شیمی مون سالن بزرگی بودش، یعنی توی سالن یه دانشگاهی بود. بعد روی صندلی جلویه پاشو گذاشته بود و داشت با اتود با کُشش ور می‌رفت و با قیافه معلم شیمی! زلم زده بود به درس، پلکم نمی‌زد، خیلی عجیب بود.»

### جمع‌بندی

زمانی که به شیوه‌های جایگزین برای شبیه‌سازی لذت جنسی حاصل از رابطه جنسی کامل می‌اندیشیم، مهم‌ترین نکته‌ای که باید در ذهن داشته باشیم امتناع حذف سکسوالیته از زندگی روزمره انسان به‌طور کلی و دانش‌آموزان به‌طور خاص است. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد تمایلات و کنش‌های جنسی



بخشی قطعی و جدایی ناپذیر از زندگی روزمره نوجوانان امروزی هستند. اگر این مسئله را بپذیریم، آن موقع می‌توانیم به جای موضعی منفعلانه، در مواجهه با آن موضعی فعال داشته باشیم. فعال بودن اینجا یعنی به رسمیت شناختن وجود مسائلی همچون مصرف پورن و خودارضایی در فرهنگ دانش‌آموزی و تلاش برای طراحی برنامه‌های آموزشی رسمی و غیررسمی معطوف به این موارد و مواردی از این دست. نگرانی از این بابت که به رسمیت شناختن چنین مسائلی باعث شیوع بیشتر آن شود، تقریباً بی‌معناست چراکه ما در حال حاضر به واسطه پنهان بودن و انکار شدن این مسائل هیچ اطلاع دقیقی از آن نداریم، طبیعی است که به محض به رسمیت شناختنش میزان رویت‌پذیری آن افزایش یابد و این مسئله هیچ ربطی به گسترش یا شیوع بیشتر آن ندارد.

در موضع فعال نسبت به این مسائل، می‌توانیم به طراحی برنامه‌های آموزشی رسمی و غیررسمی برای نوجوانان معطوف به جزئیات افشاگرانه صنعت پورن بیندیشیم. اکنون چنین دوره‌هایی در کشورهای مختلفی برای رده‌های متفاوت سنی وجود دارد و تلاش می‌شود با ارائه واقعیت‌هایی درباره این صنعت، نوع نگاه افراد به آن تغییر کند و بتوانند مواجهه‌ای بالغانه‌تر با آن داشته باشند و دست‌کم آنچه در این فیلم‌ها می‌بینند را از خود یا شریک جنسی‌شان انتظار نداشته باشند و در نهایت سرخورده نشوند. درباره خودارضایی نیز چنین برنامه‌هایی وجود دارد و می‌توان به به‌کارگیری اشکال موقعیت‌مند آن در ایران هم اندیشید. البته طیف این برنامه‌های آموزشی بسیار متنوع است. در تندروترین گرایش‌های آموزش جنسی به نوجوانان، از ۱۲ سالگی آموزش خودارضایی امن به آنان داده می‌شود و برایشان توضیح داده

می‌شود که خودارضایی به خودی خود هیچ ضرری ندارد و صرفاً افراط در آن مضر است، چنان‌که افراط در هر چیز دیگری مضر است. در آن سوی طیف، محافظه‌کارترین گرایش‌ها در آموزش جنسی هرچند تن به آموزش خودارضایی امن نمی‌دهند اما سعی می‌کنند از آن اسطوره‌زدایی کنند چراکه مواجهه واقعی با آن می‌تواند به افراد کمک بیشتری برای ساماندهی سکسوالیته‌شان و به تبع آن، تنظیم خودارضایی‌شان کند. مثلاً در این دوره‌ها به افراد گفته می‌شود که خودارضایی هیچ ارتباطی با ضعف بینایی یا نقص در عملکرد مغز، باروری و بسیاری از اسطوره‌های رایج دیگر در این زمینه ندارد تا دست‌کم فشار روانی حاصل از خودارضایی مداوم را در افراد از بین ببرند.



اسب تروآ در قلعه ظاهرأ مستحکم مدرسه

بیراه نخواهد بود اگر مدرسه را دژ مستحکم وضع موجود بدانیم. مدرسه همه جا و همواره (مگر مواردی انگشت شمار) حکم کارخانه‌ای را دارد که اجزای مختلف وضع موجود و در رأسش، خلیقات اجتماعی متناسب با آن را بازتولید می‌کند. امر بهنجار را از نابهنجار تفکیک می‌کند و با اعمال فشار بر انسان‌های به‌زعمش ناکامل (زیر ۱۸ سال) تلاش می‌کند آنان را مجبور به پذیرش و اجرای امر بهنجار کند. اما اندیشیدن به این پرسش که مدرسه چقدر در انجام کارویژه‌اش موفق بوده و خواهد بود، ضرورتی انکارناشدنی دارد. گمانه‌زنی‌ها درباره‌ی کامیابی و ناکامی مدرسه در پیشبرد پروژه‌اش اغلب درگیر اشکالی از داوری افراطی درباره‌ی واقعیت است، عده‌ای مدرسه را به واسطه‌ی اعمال بی‌نقص محدودیت‌هایش کامروا می‌دانند و عده‌ای دیگر، به واسطه‌ی تفاوت‌ها و شکاف‌های نسلی و کژکارکردی قواعد مدرسه، ناکام. اما وقتی از چشم‌انداز دانش‌آموزان به آن نگاه کنیم، مدرسه جایی سراسر متفاوت است که نمی‌توان برایش یک حکم واحد صادر کرد. این قلعه در هر لحظه‌اش شاهد

کشمکش‌هایی است که همیشه نمی‌توان برنده‌اش را درست پیش‌بینی کرد. قلعه‌ای که دست‌کم از دور به نظر می‌رسد همه اجزایش با دقت و هماهنگی بی‌سابقه‌ای عمل می‌کنند و کوچک‌ترین خطایی در آن عواقب سنگینی خواهد داشت، از نزدیک می‌تواند این‌گونه هم نباشد. همه چیز به جدال نیروهای نابرابر در محیط مدرسه بستگی دارد؛ دانش‌آموزان و عاملان مدرسه. وقتی از عاملان مدرسه می‌گوییم بیشتر منظورم عاملان «حفظ نظم» در مدرسه است و از این رو معلمان را جدای از آنان می‌دانم و در مجال دیگری به آنان می‌پردازم. اینجا تلاش می‌کنم انواع روابطی که می‌تواند میان دانش‌آموزان و عاملان نظم شکل بگیرد را واکاوی کنم و نشان دهم خصلت و ویژه‌های هریک از آنان کدام است و باعث بازتولید یا تولید چه چیز یا چیزهایی می‌شود.

### پادشاه مستبد است

ما یه مدیر داریم، همه ازش می‌ترسیم، خب؟ جدی می‌گم! چون فقط داد می‌زنه، یعنی داد داد داد داد داد داد، بعد خیلی بلندم داد می‌زنه، مثلاً اول سال قشنگ مارو ترسوند، اومدیم و دست یکی رو شونه اون یکی بود، داد و بیداد که تو چرا دست رو شونه اون یکیه؟ مگه اینجا کجاست؟ دستت رو بردار! سراین شد که اصلاً هیچ‌کس به اون یکی نزدیک نمی‌شد، همچین حالتایی بود.

آتنا، دانش‌آموز پایه یازدهم، هنرستان دولتی (دخترانه)

نخستین شکل روابط در محیط مدرسه میان دانش‌آموزان و عاملان نظم،

شباهت زیادی به حکومت‌های «پادشاهی استبدادی» دارد که در آن پادشاه (مدیر یا عامل اصلی حفظ نظم) حرف اول و آخر را می‌زند و کسی نمی‌تواند با او مخالفتی کند. محور فعالیت‌های این دسته از مدارس اغلب کنکور است و تلاش می‌کنند همه سازوکار خود را مبتنی بر به حداکثر رساندن بهره‌وری آموزشی بچینند. عاملان نظم در این مدارس ابایی ندارند از اینکه به صریح‌ترین شکل ممکن قواعد انضباطی خود را حکم فرما کنند و اغلب چندان به تبعات رفتارشان نمی‌اندیشند. روابط بدنی میان دانش‌آموزان (گرفتن دست یکدیگر یا در آغوش کشیدن صمیمانه) اغلب ممنوع است و حتی گاهی این ممنوعیت تا تلاش برای برهم زدن روابط دوستی هم پیش می‌رود؛ یعنی یکی از دانش‌آموزان به دفتر مدیر یا معاون انضباطی فراخوانده و تهدید می‌شود که باید رابطه دوستی‌اش با یک شخص خاص را به طور کامل قطع کند و اگر دوباره در محیط مدرسه کنار یکدیگر دیده شوند، برایشان مسئله‌ساز می‌شود. مسئله‌ساز شدن در اولین گام می‌تواند به معنای تغییر کلاس‌ها یا سرویس مدرسه دانش‌آموزان اصطلاحاً «مشکوک» باشد. این اتفاق می‌تواند در حالی بیفتد که عاملان نظم «تصور» می‌کنند رابطه این دو دانش‌آموز ممکن است تبعات جنسی یا عاطفی منفی برای آنان داشته باشد و هیچ شاهد قطعی‌ای برای این تصورشان ندارند. حتی گاهی «کوتاه‌بودن» موی یک دانش‌آموز دختر یا استفاده یک دانش‌آموز پسر از «زیورآلات» می‌تواند بهانه‌ای برای این دست برخوردها شود.

این مدارس در زنگ‌های تفریح نیز قواعد سفت و سختی را اجرا می‌کنند. اگر مجتمع آموزشی باشند، قطعاً زنگ‌های تفریح میان مقاطع مختلف

(متوسطه اول و متوسطه دوم) براساس قوانین آموزش و پرورش کاملاً جداست. علاوه براین، در برخی موارد روابط میان پایه‌ها (مثلاً دانش‌آموزان دهم با دانش‌آموزان یازدهم یا دوازدهم) ممنوع است و می‌تواند تا ممنوعیت حرف‌زدن یا ردوبدل کردن یادداشت میان آنان هم پیش برود. در برخی از مدارس دخترانه نیز لباس‌های فرم دانش‌آموزان جیب ندارد یا اگر داشته باشد، آنان حق ندارند دست در جیبشان بکنند چراکه مدرسه تصور می‌کند ممکن است بدین طریق دست به خودارضایی بزنند. گاهی حتی شاهد اشکالی از حکومت نظامی در حیات این‌گونه مدارس هستیم. ناظم از بلندگوها اعلام می‌کند که دانش‌آموزان حق تشکیل گروه و دورهمی در حیات را ندارند و باید در دسته‌های دو یا نهایتاً سه نفره به گفت‌وگو بپردازند. در این میان، هنوز هم هستند پادشاهانی که می‌خواهند مشارکت رعایا در سرکوب را برانگیزند و از این رو در برخی مدارس شاهد نقش عجیب «نظاره‌گر» هستیم. نظاره‌گر همان مبصر سابق نیست. او به کسی تذکر نمی‌دهد و با کسی هم درگیر نمی‌شود. وظیفه‌اش فقط و فقط گزارش دادن به عاملان نظم است. او نگاه می‌کند، خاطیان را شناسایی می‌کند، بی‌سروصدا به عاملان نظم گزارش می‌دهد و در زمانی که کسی نمی‌داند، عاملان نظم چون پُتک بر سر دانش‌آموز خاطی فرود می‌آیند. جالب آنکه این تعقیب و گریز گاهی به محیط مدرسه هم محدود نمی‌شود، پادشاهانی که سودای آن را در سر دارند تا رعایا همه جا مطیع قواعد آنان باشند، از نقش قدیمی «پتا» استفاده می‌کنند. افرادی را تعیین می‌کنند تا بیرون از محیط مدرسه (مخصوصاً در راه آمدن به مدرسه و بازگشت به خانه) برخی دانش‌آموزان مشکوک را تعقیب کنند و همه چیز را به عاملان نظم گزارش



دهند.

اما سرنوشت خاطیان چه خواهد شد؟ واکنش عاملان نظم به افراد اصطلاحاً نابهنجار در این مدارس طیف گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد. معمولاً فشار ابتدایی به خود دانش‌آموز اعمال می‌شود. مخصوصاً در مواردی که مدرسه شبهه‌ای در رابطه با رفتار جنسی دانش‌آموز دارد، اغلب به صراحت از او می‌خواهد رابطه‌اش را با سایر بچه‌ها قطع کند؛ خشونت‌ی باورنکردنی که نمی‌تواند عاقبتی جز انزوای دانش‌آموز در محیط مدرسه داشته باشد. اگر دانش‌آموز در مقابل این فشار مقاومت کند، عاملان نظم ابایی ندارند تا در ملاءعام او را تحقیر یا تهدید کنند تا به واسطه فشاری که چشم‌های خیره هم‌کلاسی‌ها به او می‌آورند، مطیع شود و به نظم مدرسه تن دهد. آتنا، دانش‌آموز پایه یازدهم هنرستان دولتی (دخترانه) خاطره‌ای در این باره تعریف می‌کند: «سال پیش یه بار سرصف ناظمون داشت می‌گفتش که آره، دختر یازدهمی که صبحا با اون پسره با موتور می‌آی مدرسه... آره. من که می‌دونم تومی‌ری پارک هنرمندان معلوم نیست چی کار می‌کنی، سیگار می‌کشی، به منم دروغکی می‌گی خواب موندم ساعت هشت ونیم می‌رسی! من می‌دونم، اون دفعه هم دیدمت با اون آقاهه پشت موتور، چیزی نگفتم یه وقت هول نشی تصادف کنین.»

آخرین اهرم فشار که این دسته از مدارس استفاده از آن را چندان هم به تعویق نمی‌اندازند، خانواده است. هرچند می‌توان خانواده‌ها را به دو گروه کلی «هم‌دست مدرسه» و «حامی دانش‌آموز» تقسیم کرد اما این گروه‌بندی اغلب تفاوتی در رفتار دانش‌آموزان و میزان فشاری که خانواده می‌تواند بر آنان

وارد کند، ایجاد نمی‌کند. اگر خانواده «هم‌دست مدرسه» باشد، می‌تواند با اعمال فشارهای مداوم و خردکننده روانی و گاهی جسمانی در خانه، دانش‌آموز را مجبور به اطاعت از نظم مدرسه کند. اگر خانواده «حامی دانش‌آموز» باشد، اغلب این خود دانش‌آموز است که می‌خواهد پاسخ مثبتی به این حمایت بدهد و جلوی امتداد گزارش‌های نگران‌کننده مدرسه به خانواده را بگیرد و این بار مبتنی بر نوعی خودکنترلی مجبور به اطاعت از نظم مدرسه می‌شود. اما هنوز سنگ آخر مدرسه مانده است: اخراج. اخراج از مدرسه در میانه سال (کمتر) یا عدم ثبت‌نام در سال آینده (بیشتر) به عنوان آخرین استراتژی این دسته از مدارس در مواجهه با دانش‌آموزانی استفاده می‌شود که از نظر زیست جنسی مورد تأیید مدرسه نیستند یا دست‌کم مدرسه این‌گونه گمان می‌کند. جالب آنکه گاهی در برخی مدارس دولتی که هیچ نظارتی بر آنان نیست، عاملان نظم مسائل جنسی را بهانه پرونده‌سازی برای دانش‌آموزانی قرار می‌دهند که نمی‌توانند جلوی ثبت‌نامشان در مدرسه را بگیرند. با ارسال پرونده‌ها به آموزش و پرورش، حالا قانون به کمک آنان می‌آید تا حق تحصیل در آن مدرسه را از دانش‌آموزی سلب کنند که گاهی خود عاملان نظم هم می‌دانند از نظر جنسی مسئله‌ای ندارد. محمد با ۲۹ سال سابقه حضور در مدارس عمومی دولتی (پسرانه) در نقش‌های مختلف از جمله مدیر مدرسه را داشته، در این باره می‌گوید: «بعضاً مدارس دولتی که طرف حالا از من به ستوه آمده، دنبال این هستند که اگر من به پرونده‌ای تو این زمینه‌ها داشته باشم آخر سال می‌تونه منو ثبت‌نام نکنه، خب راه اینکه می‌خواد این کارو نکنه چیه؟ اینکه من به پرونده‌ای داشته باشم، مثلاً بگم آقا ایشون این تخلف

رو کرد، من بهش تذکر دادم، بعد اولیاشو خواستم، بعد کلاشو عوض کردم، بعد سه روز اخراج موقتش کردم، الان دیگه به جایی رسیده که من باید اخراج دائمش بکنم. اینجور موارد آره هست، یعنی من باز دارم انگار استفاده ابزاری از این موقعیت می‌کنم.»

تا اینجای کار به نظر می‌رسد در این دست حکومت‌های پادشاهی، مدرسه واقعاً قلعه‌ مستحکمی است که کسی نمی‌تواند در آن نفوذ کند یا مقاومتی را شکل دهد؛ تصویری که البته سراسر اشتباه است. دانش‌آموزان همواره تندترین واکنش‌ها را دقیقاً به این دسته از پادشاهان نشان می‌دهند. اخراج دانش‌آموزان برای مسائل جنسی (حتی برای چند روز) یا عدم ثبت‌نام آنان در سال آینده اغلب مورد اعتراض دانش‌آموزان دیگر قرار می‌گیرد. آنان تلاش می‌کنند شکاف‌های موجود در دستگاه مدرسه را به دقت بیابند و با این روش طیف گسترده‌ای از امکان‌ها را برای خود خلق می‌کنند. تلاش می‌کنند منطق اعمال نظارت را دریابند و سازوکاری جمعی برای مقابله با آن طراحی کنند؛ به همین دلیل است که بسیاری از سازوکارهای نظارتی همچون بازرسی از کلاس‌ها یا کیف‌ها معمولاً فقط در نخستین کلاس جواب می‌دهد و قربانی می‌گیرد. هرچه بیشتر از آغاز عملیات نظارتی بگذرد، تعداد قربانیان بالقوه هم کاهش پیدا می‌کند چون سازوکارهای مقاومت از سوی دانش‌آموزان سریعاً فعال می‌شود، آغاز عملیات را به یکدیگر اطلاع می‌دهند و مشغول حذف یا مخفی کردن آثار جرم می‌شوند. از طرف دیگر، تلاش می‌کنند شکاف‌های سازمانی میان کادر مدرسه را هم کشف کنند و از آن نیز به نفع خود بهره ببرند. گاهی حضور یک معلم همدل با دانش‌آموزان که با رویکرد پادشاه

مستبد همراه نیست می‌تواند آنان را از دردسرهای عظیمی نجات دهد. اما آخرین و مهم‌ترین تاکتیک دانش‌آموزان در این دسته از مدارس «مخفی‌کاری» است. آنان تلاش می‌کنند تک‌تک جزئیات رفتار و روابطشان را از چشمان سراسربین مدرسه پنهان کنند و تصویری نادرست از خود در اذهان عاملان نظم بسازند. دانش‌آموزی را تصور کنید که رفتارش در محیط مدرسه را به دقت با هنجارهای مدرسه هماهنگ نشان می‌دهد و همواره مورد تأیید عاملان نظم است اما بیرون از مدرسه به هیچ‌یک از قواعد مدرسه پایبند نیست و البته ردّپایی هم از خودش باقی نمی‌گذارد. به دلیل اعتماد مدرسه به تصویری که او از خود ساخته، احتمال کمی برای لورفتنش وجود دارد.

### پادشاه مشروط است

یه بار داشتن کیف بغلی منومی گشتن، به کیف من رسیدن، من گفتم براساس قانون آموزش و پرورش شما حق ندارید کیف منو بگردید که گفتن ما هرکاری بخوایم می‌کنیم، گفتن زنگ بزنین خونوادش، گفتم بزنین من واسم مهم نیست چه اتفاقی می‌افته، من نمی‌ذارم کیفمو بگردین، در صورتی که هیچی نداشتم و وقتی خونوادم اومدن کیفمو باز کردم و ریختم بیرون و گفتم این فقط یه حقه که شما حق ندارید بهش تجاوز کنید.

رضا، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

دومین شکل از روابط در محیط مدرسه میان دانش‌آموزان و عاملان نظم، شباهت درخور توجهی به حکومت‌های پادشاهی مشروطه دارد که در آن قانون

اساسی قدرت پادشاه را محدود می‌کند. البته که اینجا همیشه لزوماً با شکلی از «قانون اساسی» روبه‌رو نیستیم، گاهی قواعد عرفی و اعتقادی مدرسه نیز در شکل‌گیری این وضعیت نقش ایفا می‌کنند. به‌طور کلی، این دسته از مدارس سخت‌گیری کمتری در مواجهه با بی‌نظمی به‌طور عام و مسائل جنسی به‌طور خاص دارند. بیش از آنکه ایده‌ها و برنامه‌های گسترده‌ای برای پیشگیری و سرکوب مستقیم این مسائل داشته باشند، ترجیح می‌دهند واکنشگر باشند و منتظر بمانند تا اگر مسئله‌ای رخ داد، درباره‌اش تصمیم بگیرند. البته اینکه برنامه مستقیمی برای پیشگیری از مسائل جنسی ندارند بدان معنا نیست که برنامه غیرمستقیم و پشت پرده‌ای هم وجود ندارد. اغلب این مدارس دارای اشکال متنوعی از فرایندهای گزینشی در انتخاب دانش‌آموزانشان هستند، یعنی تلاش می‌کنند به‌واسطه گزینش دقیق از مسائلی که ممکن است در آینده درون مدرسه رخ دهد، پیشگیری کنند و امکان بالقوه وقوع آنان را از بین ببرند. آن‌ها در این گزینش‌ها نه تنها دانش‌آموزان، بلکه والدین و حتی سایر اعضای خانواده را نیز مدنظر قرار می‌دهند. بخش دیگری از استراتژی‌های این دست از مدارس که بازهم به پیش از ورود دانش‌آموزان به مدرسه در سال تحصیلی برمی‌گردد، اردوهای تابستانی است. تلاش می‌شود در جریان اردوهای تابستانی و در فضایی ظاهراً غیررسمی و دوستانه، قواعد پنهان مدرسه توسط دانش‌آموزان قدیمی تربی برای دانش‌آموزان جدید درونی شود و به عبارتی آنان را به «سنت مدرسه» پایبند کنند.

هرچند این سازوکارهای مقدماتی بخش درخور توجهی از چالش‌های احتمالی عاملان نظم در مدرسه را از پیش رو برمی‌دارد اما آنان در طول سال

تحصیلی هم برنامه‌های غیرمستقیم، نرم و گاهی پنهان خودشان را پیش می‌برند. یکی از این برنامه‌های پنهان که در بسیاری از مدارس این‌چنینی اجرا می‌شود، «الگوسازی» از خلال مشاوران است. در نمونه‌ای ایده‌آل از این برنامه، یک مدرسه غیردولتی مذهبی (پسرانه) پیش از آغاز هر سال تحصیلی سعی می‌کند با شناختی که در طول مصاحبه‌های گزینش از دانش‌آموزانش یافته، تیپ‌های شخصیتی متنوعی را در قالب مشاوران مدرسه بگنجاند که گاهی تعداد آن‌ها تا ۱۵ مشاور هم می‌رسد. مشاورانی که هریک کارویژه، کانون، انجمن، کارگروه یا نقش مخصوص به خود را داشته و در ظاهر، تفاوت نسبتاً زیادی با یکدیگر دارند. مثلاً یکی شلوار لی می‌پوشد و آهنگ راک گوش می‌دهد، دیگری به ادبیات علاقه‌مند است و از فاضل نظری تا احمد شاملو را می‌خواند، دیگری شبیه روشنفکران دینی است و نگاه ظاهراً انتقادی به مسائل دینی دارد و... البته این تفاوت‌ها صرفاً ظاهری است، یعنی همه این مشاوران تحت هدایت یک «سرتیم» قرار دارند و همگی می‌دانند در حال برساخت کاذب تفاوت‌ها هستند تا بتوانند دانش‌آموزان متفاوت را جذب کرده و آنان را اصطلاحاً «بازجامعه‌پذیر» کنند. به عبارت دیگر، هرچند این دسته از مشاوران هریک مبدأ ظاهراً متفاوتی دارند اما مقصد همه‌شان یکسان است و هدف غایی، همان حفظ نظم مدرسه (چه از منظر انضباطی و چه از منظر عقیدتی) است. این افراد در پشت پرده و جلسات خودشان تلاش می‌کنند به واسطه مدیریت زمان و فعالیت‌های فوق برنامه دانش‌آموزان، روابط دوستی‌شان را هم مدیریت کنند. البته نباید از اهمیت «مدیریت زمان» به سادگی بگذریم چراکه این هم یکی دیگر از استراتژی‌های این دست مدارس است. تلاش می‌کنند

سنگین ترین برنامه ممکن را برای دانش آموزان تدارک ببینند تا در اصطلاح خودشان، انرژی شان «تخلیه» شود و به فکر امور نابهنجار نیفتند. در این راستا تلاش می کنند میزان حضور آنان در مدرسه را به واسطه کنکور یا فعالیت های فوق برنامه افزایش دهند و برای ساعاتی که دانش آموزان در مدرسه حضور ندارند نیز حداکثر تلاششان را برای مدیریت زمان آنان می کنند. برای مثال، برخی مدارس دفترچه هایی را در اختیار دانش آموزان می گذارند تا فعالیت های پس از مدرسه شان را به صورت روزانه گزارش کنند. هرچند در اغلب موارد، پرکردن این دفترچه ها اختیاری است اما «سنت مدرسه» تقریباً همه را مجبور به انجام این کار می کند. مشاوران به طور روزانه دفترچه ها را بازبینی می کنند و سعی می کنند مداخلات لازم برای حداکثر بهره کشی آموزشی و تربیتی از دانش آموزان را انجام دهند.

هرچقدر هم که این نظام ها و برنامه های نظارتی دقیق باشد، قطعاً بازهم شاهد مواردی از برهم زدن نظم مدرسه و شکستن قواعد آن خواهیم بود. در این موارد، عاملان نظم در این دسته از مدارس اغلب تلاش می کنند از خلال صحبت های ظاهرأ دوستانه و صمیمی یا حتی شوخی و خنده، دانش آموزان خاطی را به هنجارمندی تشویق کنند یا تذکرات لازم را به آنان بدهند. اگر مسئله حل نشود، در مرحله بعدی اغلب بدون صحبت مستقیم با دانش آموز تلاش می کنند مداخلات مستقیمی انجام دهند، مثل تغییر جایگاه نشستن دانش آموزان در کلاس به صورت کلی تا دانش آموز خاطی متوجه نشود که هدف از این جابه جایی او بوده است. در نهایت، اگر هیچ یک از این تلاش ها پاسخ مطلوب مدرسه را به دنبال نداشته باشد، عاملان نظم تلاش می کنند به صورتی

اصطلاحاً «سربسته» بحث را با خانواده دانش‌آموز مطرح کنند. «سربسته» یعنی اینکه اغلب تحت هیچ شرایطی مباحث مربوط به امور جنسی با خانواده مطرح نمی‌شود و فقط به طریقی از آنان خواسته می‌شود نظارت و توجه خود به فرزندشان را بیشتر کنند. در صورتی که همه این اقدامات مؤثر واقع نشود، آخرین گزینه عاملان نظم آن است که بدون سروصدا سال تحصیلی را به پایان برسانند و در سال آینده با توضیحی بازهم غیرمرتبط با مسائل جنسی از پذیرش و ثبت نام دانش‌آموزی که به قواعد جنسی مدرسه پایبند نبوده سرباز بزنند.

دانش‌آموزان در این دسته از مدارس نیز واکنش‌ها و مقاومت‌های مخصوص به خود را دارند. نخستین تفاوت بنیادین آن‌ها با دانش‌آموزان مدارس «پادشاهی مستبد» آن است که می‌دانند حقوقی دارند و می‌توانند در کشمکش‌ها با عوامل مدرسه به این حقوق ارجاع دهند. بنابراین، عاملان نظم نمی‌توانند با تکیه بر اقتدار پادشاه هرطور که می‌خواهند با دانش‌آموزان حتی خاطی برخورد کنند. دومین روزه‌ای که دانش‌آموزان از آن بهره می‌برند، همین به رسمیت نشناختن مسائل جنسی توسط حافظان نظم است. آنان می‌دانند این دسته از مدارس همواره برای پذیرش و عدم انکار وجود مسائل جنسی میان دانش‌آموزانشان دچار نوعی شرم هستند. بنابراین، تلاش می‌کنند در موقعیت‌های مختلفی با مقاومت در مقابل پذیرش تذکرات و رفتارهای «غیرمستقیم»، از ناتوانی حافظان نظم در اعمال سیاست‌های «مستقیم» حداکثر بهره را ببرند. حمید با پنج سال سابقه تدریس در مدرسه سمپاد (پسرانه) درباره تجربه یکی از دوستانش در مدرسه‌ای دخترانه می‌گوید: «بحث به دختری بود که خیلی راحت می‌گفت حس جنسیش متفاوت با بچه‌ها،



بعد اینو چون زیاد مطرح می‌کرد مدرسه فهمیده بود و مشاورا می‌خواستنش و بهش می‌گفتن نگران تیم و اینا و دختره چون رند بوده می‌گفته نه! شفاف بگید نگران چه چیزی هستین؟ و خب اونا یه نوع معذوریت اخلاقی داشتن دیگه و نمی‌تونستن بگن.» آخرین گزینه پیش روی دانش‌آموزان در این دسته از مدارس که در پیوند با مسئله پیشین (شرم از پذیرش) است را می‌توان تلاش برای «هنجارین‌سازی» رفتارها و صمیمیت‌های جنسی و شبه جنسی‌شان خواند. سونیا، دانش‌آموز پایه دوازدهم مدرسه سمپاد (دخترانه) درباره رابطه‌اش با شریک جنسی‌اش درون مدرسه می‌گوید: «مثلاً من و دوستم توی مدرسه همو بغل می‌کنیم، معاون می‌آد، این یهومی‌گه وای سونیا! می‌گم آروم باش! من دوستتم! اصلاً نمی‌تونه چیزی بگه، بالاخره آدم دوست صمیمیشو بغل می‌کنه دیگه.»

### پادشاه لخت است

ناظممون اومد بهم گفت این [تعرض جنسی تعدادی از دانش‌آموزان به دانش‌آموزان دیگر] جایی بروز نکنه‌ها. تو که نمی‌خوای غرور ما و چهره زیبای مدرسه خراب بشه؟ بعد من گفتم خب باشه به کسی نمی‌گم. بعد به مامان بابام نگفتم تا حالا. شما هم فکر کنم جزء اولین نفر هستی.

کاوه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

پادشاهان مدرسه چه مستبد باشند و چه مشروط، همیشه خطری بزرگ در کمینشان است. داستان «پادشاه لخت» را به خاطر بیاورید. پادشاهی که به

پیشنهاد خیاطش تصور می‌کرد لباسی ویژه به تن کرده که فقط حلال‌زادگان می‌توانند آن را ببینند و هیچ‌کس از ترس اینکه متهم به حرام‌زادگی نشود، جسارت نداشت که لختی پادشاه را به رویش بیاورد. در نهایت، این کودکان رعیت بودند که بی‌محابا فریاد کشیدند «پادشاه لخت است!» آری، پادشاه واقعاً لخت بود اما تا زمانی که کسی این مسئله را به رویش نمی‌آورد، لختی پادشاه مخفی می‌ماند. حالا حکایت پادشاهان مدرسه هم شبیه همین ماجراست. دانش‌آموزان دیریا زود در بسیاری از مدارس درمی‌یابند که توان واقعی مدرسه برای سرکوب (به‌ویژه در مسائل جنسی) چقدر پایین است. نخستین و مهم‌ترین دلیل این ناتوانی آن است که پرداختن به این مسئله و سروصدا کردن دربارهٔ مسائل جنسی دانش‌آموزان بیش از همه گریبان خود مدرسه، اعتبار و سرمایه‌اش را می‌گیرد. حالا که بسیاری از مدارس شبیه کارخانه شده‌اند و در بازار مدارس به رقابت تنگاتنگ با یکدیگر مشغول‌اند، چنین افتضاحی می‌تواند منجر به ورشکستگی کارخانه شود؛ چنان‌که در خصوص مدرسهٔ «معین» و رسوایی تعرض جنسی به دانش‌آموزان توسط معاون مدرسه دیدیم و در نهایت مدرسه تعطیل شد. رسانه‌ای شدن این مسائل در طول چند سال گذشته نیز بیش از پیش دست مدارس را بسته است چراکه آنان می‌دانند انتشار یک خبر یا کلیپ از مدرسه‌شان در فضای مجازی می‌تواند همه چیز را تمام کند. این ماجرا گاهی تا آنجا پیش می‌رود که برخی مدارس ترجیح می‌دهند مسائل حاد جنسی را حتی به اطلاع خانواده‌ها هم نرسانند تا اعتبارشان نزد خانواده‌ها لکه دار نشود.

البته دلایل جانبی‌ای نیز در شکل‌گیری این وضعیت دخیل‌اند که یکی

از مهم‌ترین آن‌ها ازدیاد دانش‌آموزان خاطی است، با بالا رفتن تعداد این دانش‌آموزان قاعدتاً توان تنبیهی مدرسه شدیداً کاهش پیدا می‌کند. یک یا دو دانش‌آموز خاطی را شاید بتوان اخراج کرد اما بیست و سی نفر را نمی‌توان نهایتاً باید به تذکر کتبی و امثال آن اکتفا کرد. ترسی که از عمومی شدن مسائل جنسی و درز کردن آن به بیرون، در ساختار مدرسه وجود دارد، حتی در لایه‌های زیرین و درونی مدرسه هم باز تولید می‌شود. معلمان ترجیح می‌دهند این مسائل را به مسئولین انضباطی گزارش نکنند تا شاهی بر بی‌کفایتی آنان در کنترل کلاس نباشد. مسئولین انضباطی ترجیح می‌دهند این مسائل را به مدیر مدرسه گزارش نکنند تا شاهی بر عملکرد ناکافی آنان برای حفظ نظم مدرسه نباشد و به همین ترتیب این سلسله تا وزارت آموزش و پرورش هم ادامه می‌یابد. بدین ترتیب نوعی توافق بین‌الذهانی میان عوامل مختلف شکل می‌گیرد تا استراتژی «نادیده‌انگاری» و «انکار» مسائل جنسی را به اجرا بگذارند. گاهی این وضعیت تا آنجا پیش می‌رود که این استراتژی بدل به دستور کاری برای عوامل مدرسه می‌شود و علناً از آنان خواسته می‌شود این مسائل را حتی در صورت مشاهده هم نادیده بگیرند. بگذارید به دو نمونه جالب توجه از این نوع برخورد پردازیم که در گفت‌وگوها با دانش‌آموزان به آن‌ها اشاره شده است. در نمونه نخست، در هنرستان غیردولتی (پسرانه) دانش‌آموزان موفق می‌شوند در شیطنتی عجیب هنگام حضور معلم در کلاس درس، با دست‌کاری کنترل تلویزیونی که پشت سروا قرار دارد، فیلم پورن صامتی را به نمایش درآورند و از این صحنه فیلم بگیرند. کلیپی که در آن معلمی سر کلاس حضور دارد و پشت سروا و در بی‌اطلاعی مطلقش فیلم پورن نمایش داده می‌شود، در فاصله چند

روز بیش از یک میلیون بار در شبکه‌های اجتماعی دیده می‌شود. واکنش مدرسه آن است که پس از تلاش‌های بسیار، چند دانش‌آموز اصلی که در تولید این کلیپ نقش داشته‌اند را پیدا می‌کند و در نهایت صرفاً از آنان تعهد کتبی می‌گیرد. چرا؟ چون در کلیپ منتشرشده در فضای مجازی اسم و رسمی از مدرسه مشخص نیست و مدرسه می‌خواهد بدون سروصدا ماجرا را پنهان نگه دارد. در نمونه دوم که در یک مدرسه غیردولتی (پسرانه) شناخته شده رخ داده است، دو نفر از دانش‌آموزان با یکدیگر رابطه جنسی دهانی برقرار می‌کنند و این مسئله به سرعت در میان گروه‌های هم‌سالان می‌پیچد و به کادر مدرسه می‌رسد. در نهایت، مدیر مدرسه آنان را به دفترش احضار می‌کند، کم‌وکیف ماجرا را جویا می‌شود و آنان هم اعتراف می‌کنند که رابطه داشته‌اند. مدیر مدرسه در واکنش از آنان می‌خواهد وقتی نزد بچه‌ها بازگشتند به همه بگویند که برای جلب توجه دروغ گفته‌اند و مدرسه هم برای این «دروغ زشت» آنان را فقط سه روز اخراج می‌کند. بی‌تعارف این توافقی باورنکردنی میان «پادشاه لخت» و «کودکان سمج» است.

علاوه بر این‌ها، افشای لختی پادشاه تأثیری شگرف بر توان چانه‌زنی دانش‌آموزان دارد و موقعیت نابرابر میان پادشاه و آنان را به شدت دستخوش دگرگونی می‌کند. در چنین شرایطی است که تازه امکان گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و پادشاه شکل می‌گیرد و می‌توانند امتیازات متفاوتی را از ساختار مدرسه بگیرند. در این زمینه، بگذارید به دو نمونه جالب توجه در صحبت‌های دانش‌آموزان پردازیم که محدود به یک یا دو مدرسه هم نیست. نخستین مسئله که رواج بیشتری هم دارد به دانش‌آموزانی برمی‌گردد

که به نوعی دارای سرمایه های فرهنگی یا اجتماعی خاص هستند، آنانى که در کنکور به احتمال زیاد رتبه ً خوبى مى آورند، از مدال آوران ورزشى هستند يا پيش بينى مى شود که در المپيادها و جشنواره هاى مهم علمى موفقيت کسب کنند. اين دسته از دانش آموزان که مى دانند نفس حضور اسمى شان در جمع دانش آموزان مدرسه مى تواند براى مدرسه اشکال متنوعى از سرمايه ً اقتصادى و فرهنگى را به همراه آورد، مى توانند از مدير مدرسه بخواهند که در ازاي اين خدمت، آنان را از حضور در مدرسه به طور کلى معاف کند و بسيارى اوقات هم موفق مى شوند چون مدير مى داند اگر تن به خواسته شان ندهد، مدارس ديگر به راحتى آن را مى پذيرند. در مورد ديگرى از اين چانه زنى که البته مى توان حدس زد رواج کمترى دارد، دانش آموزان پسرى که مجتمع آموزشى (غير دولتى پسرانه) که براى حضور در المپياد ادبى خود را آماده مى کردند از مدير مجتمع خواستند کلاس هاى مشترکى براى آنان و دانش آموزان دختر مجتمع که در حال آماده سازى براى همين المپياد هستند برگزار کند تا بتوانند در زمان کمترى بهره ً آموزشى بيشترى ببرند و در نهايت، مدير درخواست آنان را مى پذيرد و جالب آنکه اين تجربه بدون هيچ چالش و مشکل خاصى پشت سر گذاشته مى شود و دانش آموزان دختر و پسر چندين جلسه کلاس مختلط را تجربه مى کنند.

#### پادشاه مرده است

مثلاً مديرمون يه سرى اومد گفت که بچه ها دوست پسر داشته باشيد، اينجورى باشيد و اونجورى. اين مدرسه زياد

به خودش همچین چیزایی [رابطه همجنس] دیده، یعنی من دیدم ازش زوج‌هایی که خارج شدن و حالا بعد جدا شدن و چیزای دیگه. یعنی ما دوتا از بچه‌های دیگه مون هم بودن سال پیش دانشگاهی که بودیم، اونا مثلاً می‌رفتن توی کلاس‌ها، یه ساعت بعد با موهای به هم ریخته و اینا می‌اومدن بیرون، اصلاً همه انگار می‌دونستن، مشاورمون می‌دونستن. وقتی من رفتار مشاورمون رو می‌دیدم، دلگرمی می‌گرفتم.

پگاه، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه)

در آخرین وضعیت در رابطه میان دانش‌آموزان و مدرسه، گویی شاهد دوران پساپادشاهی هستیم. پس از مرگ پادشاه که خود اغلب فرایندی بلندمدت چه از نظر اجتماعی و چه درون مدرسه است، حکومت‌های دموکراتیک در مدارس شکل می‌گیرند. حکومت‌هایی که در گسترده‌ترین معنا حقوق شهروندانشان (دانش‌آموزان) را به رسمیت می‌شناسند. نه تنها شیطنت‌ها و دغدغه‌های بچه‌ها را به چشم جرم و قانون‌شکنی نگاه نمی‌کنند بلکه حتی با بروز و ظهور رفتارهای جنسی میان آنان نیز به همدلانه‌ترین شکل ممکن برخورد می‌کنند. در مواردی حتی روابط دانش‌آموزان همجنس درون مدرسه را هم می‌پذیرند و تلاش می‌کنند با ایجاد محیطی امن که اغلب از طریق مشاور مدرسه است، به آنان در مواجهه با بحران‌ها و چالش‌های رابطه‌شان کمک کنند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان متفاوت از بیشترین امنیت و حمایت روانی برخوردارند و احتمال کمتری برای آسیب دیدنشان وجود دارد. در نمونه‌ای جالب توجه حتی دختر مدیر مدرسه در آزادی و آرامش کامل همراه دوست‌پسرش به مدرسه آمده

و این یعنی حقیقتاً پادشاه مرده است!

در این دسته از مدارس همه چیز مبتنی بر احترام و صداقت متقابل و از خلال گفت‌وگو پیش می‌رود. کادر مدرسه در معنای واقعی کلمه دانش‌آموزان را در ادارهٔ مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها سهیم می‌دانند. دانش‌آموزان می‌توانند نسبت به گزینش و چینش معلمان و برنامه‌های فوق برنامه و هر جزئیات دیگری نظراتشان را به کادر مدرسه انتقال دهند و امید زیادی داشته باشند که نظرشان به طور جدی مورد توجه قرار خواهد گرفت. در مقابل، برخورد کادر مدرسه با دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی که نتوانند خواست آنان را محقق سازند آن قدر صادقانه است که اغلب دانش‌آموزان نیز با همدلی، محدودیت‌ها را می‌پذیرند. به نظر می‌رسد هرچه رابطهٔ میان کادر مدرسه و دانش‌آموزان برابرتر شود، میزان تخاصم و خشونت در این رابطه به شکل درخور توجهی کاهش می‌یابد. این مدارس در گذر زمان اشکال متنوعی از عادت‌واره‌ها را برای خودشان شکل می‌دهند، عادت‌واره‌هایی که مورد توافق همهٔ ذی‌نفعان مدرسه است و بدین ترتیب معیاری برای ساماندهی رفتار همه (از کادر مدرسه تا دانش‌آموزان) خواهد بود. در چنین شرایطی، ورود دانش‌آموزان جدید نیز نظم دموکراتیک مدرسه را برهم نخواهد زد چراکه فشار اجتماعی عادت‌واره‌های مستقر در محیط مدرسه آنان را هم جامعه‌پذیر مدرسه می‌کند. به عبارت دیگر، در این مدارس به واسطهٔ موقعیت تقریباً برابر دانش‌آموزان و کادر مدرسه، فرایندهای خودکنترل‌گرروانی در دانش‌آموزان فعال می‌شود و دیگر نیازی به نظارت و اعمال فشار بیرونی نیست. نوع مواجههٔ مدرسه با آنان به طور کلی مبتنی بر تصورات بزرگسالانه است و فعالیت‌های بزرگسالانه (از کتاب خواندن

تا فیلمسازی و...) به عنوان منابع اعتبار در محیط مدرسه مطرح هستند و بدین ترتیب، آنان به عنوان «بزرگسال» به رسمیت شناخته می‌شوند و انتظار می‌رود همچون یک «بزرگسال» بدون نیاز به کمک یا فشار دیگران رفتار خود را کنترل کنند و در اغلب موقعیت‌ها، دانش‌آموزان نیز به این انتظار پاسخ مثبتی می‌دهند.

### جمع‌بندی

چنان‌که دوران حکومت‌های پادشاهی تقریباً در همه‌جای دنیا به سرآمده است، به نظر می‌رسد دیگر مدارس هم نمی‌توانند از نظام پادشاهی تبعیت کنند. از طرفی، دانش‌آموزان امروز همچون دانش‌آموزان دیروز نیستند که آگاهی اندکی نسبت به حقوقشان داشته باشند. از طرف دیگر، اقتدار مدرسه نیز در ذهنشان شکسته و دست‌کم به اندازه نیاکانشان از آن هراس ندارند، با مرزهایش بازی می‌کنند و تاب‌آوری آن را می‌سنجند. هرکجا شکافی بیابند، آن قدر بر آن پافشاری می‌کنند تا شکاف‌های جدیدی خلق کنند. مدارس پادشاهی برای دانش‌آموزان تجاربی همچون جنگیدن جنبش‌های مردمی با حکومت‌های دیکتاتور را به ارمغان می‌آورند؛ تجاربی که هرچند اکثراً در نهایت منجر به شکست دیکتاتور و پیروزی مردم می‌شود اما در این راه هزینه‌های زیادی بر جای می‌گذارد. در این میدان نبرد، این هزینه‌ها می‌تواند تا تباه شدن نوجوانی، جوانی و حتی زندگی دانش‌آموزان پیش برود.

در مقابل، به رسمیت شناختن دانش‌آموزان و پایین آمدن از برج عاج، می‌تواند راهگشای اشکال جدیدی از رابطه دانش‌آموزان با مدرسه باشد.



رابطه‌ای که در آن مدرسه دیگر نه «بیگانه‌ای ستمگر» که «آشنایی همدل» است. در چنین شرایطی می‌توان انتظار داشت مدرسه برای حل چالش‌ها و بحران‌های پیش روی دانش‌آموزان هر لحظه در کنارشان باشد و به جای حکومت ترس، حکومت اعتماد و صداقت را برپا کند. حکومتی که در آن هیچ‌کس برای خطایش انتظار مجازات‌های سنگین و تلخ را نمی‌کشد، هر کس حق اشتباه کردن و اعتراض کردن دارد و هیچ‌کس نمی‌تواند این حق را از دیگری سلب کند. در چنین مدرسه‌ای، دانش‌آموزان حقیقتاً بیش از آنکه شهروندانی درجه دو (کودک) باشند، شهروندانی کامل (بزرگسال) هستند که می‌توانند در همه تصمیماتی که به نوعی بر زندگی روزمره‌شان در مدرسه تأثیر می‌گذارد، مداخله کنند و تا حد زیادی از حق تعیین سرنوشت برخوردارند. هرچند در حال حاضر تعداد این مدارس اندک است اما می‌توانند الگوی خوبی برای اشاعه این رویکرد حکمرانی بر مدرسه باشند.

جنگ سرد در کلاس درس

کلاس درس یکی از جدی‌ترین میدان‌های منازعه در فضای مدرسه است. کلاس‌ها همیشه صحنه برخورد ایدئولوژی‌ها و سبک‌های زندگی بوده‌اند؛ صحنه برخورد نسل‌ها و آرمان‌هایشان. از گذشته‌های نه‌چندان دور که این منازعه صورتی آشکار و گاهی جسمانی داشت تا امروز که بیشتر صورتی نمادین و روانی دارد، می‌توان ردّ پای بسیاری از رویدادهای انباشته‌شده گذشته و امکان‌های محقق‌نشده آینده را در آن‌ها یافت. در این یادداشت تلاش می‌کنم پنج نوع متفاوت از روابط اجتماعی میان معلم و دانش‌آموز در کلاس درس (بر محور مسئله سکسوالیته) را واکاوی کنم و نشان دهم هریک از آنان چه ویژگی‌هایی دارند و چه چشم‌اندازی را پیش روی ما قرار می‌دهند. پر واضح است که این تقسیم‌بندی حاصل تلاشی انتزاعی و نظرورزانه برای فهم واقعیت جاری در کلاس درس است و کمتر می‌توان آن را با چنین خلوصی یافت. در اغلب موارد، معلمان و دانش‌آموزان تلفیقی نابرابر از این انواع روابط را شکل می‌دهند و به کار می‌گیرند.

## صمیمیت پُرخطر

یه معلم ورزش داشتیم خیلی به بچه بازی معروف بود و دوسه بار منم مالید اتفاقاً. بعد یه دست نوازش به سرت بکشه فرق داره با اینکه مثلاً یه دست به صورت بکشه... [بگه] به به.

کاو، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه)

نخستین شکل از روابط اجتماعی در کلاس درس میان معلم و دانش‌آموزان، حکایت از رابطه‌ای صمیمانه میان آنان دارد اما نه صمیمیتی محدود و مشروط. در این وضعیت، معلمان در اغلب مواقع تلاش می‌کنند با استفاده از شوخی‌های جنسی بی‌پرده نظر دانش‌آموزان را جلب کرده و رابطه‌ای دوستانه با آنان برقرار کنند. این تلاش‌ها نیز اکثراً نتیجه‌بخش است و دانش‌آموزان ارتباط خوبی با چنین معلمی پیدا می‌کنند. چنین رابطه‌ای هر دو سویش را در معرض خطر قرار می‌دهد، حذف تمامی مرزهای میان معلم و دانش‌آموز که در برخی موارد حتی تا حذف مرزهای بدنی میان آنان هم پیش می‌رود، هرچند در ظاهر اتفاق مثبتی در راستای برابری معلم و دانش‌آموز به نظر برسد اما در نهایت منجر به تخریب تمام و کمال فرایند آموزش خواهد شد و فرایندهای دیگری را جایگزین آن می‌کند. دو فرایند پرتکراری که معمولاً جایگزین فرایند آموزشی در این شکل از روابط می‌شوند، فرایندهای مبتنی بر کسب و کار و فرایندهای مبتنی بر سوءاستفاده جنسی هستند. از طرفی، این شکل از صمیمیت افسارگسیخته (مخصوصاً در خصوص معلمان مرد و دانش‌آموزان دختر) در بسیاری از موارد می‌تواند آورده‌های مالی (بر محور کلاس‌های خصوصی) برای معلمان داشته باشد. ناگفته نماند هرچند این کلاس‌های خصوصی معمولاً

با هدف گرفتن نمره است اما در برخی موارد انگیزه‌های جنسی در پیشبرد آن‌ها بی‌تأثیر نیست و دانش‌آموز یا معلم از ابتدای امر سودای برقراری شکلی از رابطه عاطفی یا جنسی را در سر دارند. از طرف دیگر، نزدیکی بی‌حد و مرز معلم و دانش‌آموز (مخصوصاً از نظر بدنی) زمینه را برای سوءاستفاده جنسی مهیا می‌کند. در جریان این شکل از روابط، بارها و بارها لمس‌های غیرمجاز و ناسالمی در قالب شوخی و امثال آن اتفاق می‌افتد. یکی از مهم‌ترین نمودهای این شکل از رابطه، استفاده معلم از واژگان جنسی دانش‌آموزان است. وقتی دانش‌آموزان واژگان غیررسمی جنسی که از گروه هم‌سالان خود می‌شنوند را از معلمشان بشنوند، عملاً رابطه آموزشی با اختلال‌هایی جدی روبه‌رو شده است.

سکّه این نوع از رابطه اما روی دیگری هم دارد و آن اندک دانش‌آموزانی هستند که با چنین معلمان و فضایی ارتباط نمی‌گیرند. هرچند این نسخه در ایجاد رابطه صمیمی و نزدیک میان معلم و اکثر دانش‌آموزان معمولاً پاسخ می‌دهد اما همیشه هستند عده‌ای هرچند اندک که به دلایل مختلف از چنین فضایی خشنود نمی‌شوند. آنان در بهترین حالت ارتباطشان را با کلیت کلاس از دست می‌دهند و طرد می‌شود، در بدترین حالت نیز انواع خشونت نمادین معلم را در کلاس درس تجربه می‌کنند و گاهی مورد سوءاستفاده‌های کلامی قرار می‌گیرند. حمید که پنج سال سابقه تدریس در مدارس سمپاد (پسرانه) را دارد و خودش هم دانش‌آموز این مدارس بوده در روایتی از زمان دانش‌آموزی‌اش می‌گوید: «به معلمی داشتیم پیش‌دانشگاهی که سعی می‌کرد با فحش و جوک و اینا کلاسشو با حال کنه. بعد این خیلی به این کیوان تیکه

می‌نذاخت، مثلاً یکی از تیکه‌هایی که رفت روی مخم این بود که می‌گفت این کیوان جایزهٔ باباشه، دام باباشه که اینو می‌ندازه جلو، بعد یواش یواش تو می‌ری، بعد باباش بهت تجاوز می‌کنه.» کیوان که گویی دانش‌آموزی بوده که به خاطر ظاهرش مورد آزارهای جنسی روانی، کلامی و جسمی هم سالانش قرار می‌گرفته، حالا در جریان این شکل از رابطهٔ مهارنشده مورد ستم و سوءاستفادهٔ مضاعف از سوی معلمش نیز قرار می‌گیرد.

### تخاصم والدانه

درسته که الان می‌گن نباید این طوری باشه، ولی هنوزم برای من خیلی مهمه کسی که می‌آد سر کلاس، حرمت کلاس رو نگه داره. دانش‌آموز که می‌آد با هفت قلم آرایش و مژه‌های آن چنانی، این یعنی به کلاس احترام نمی‌ذاره، به من احترام نمی‌ذاره با این شکلش. شاید خودش نمی‌دونه داره چی کار می‌کنه ولی من اونو به شکل یه دانش‌آموز صد درصد نمی‌بینم. مخصوصاً وقتی باهاشون صحبت می‌کنی و براشون توضیح می‌دی، می‌گی که بچه‌ها شرایط کلاس اینه، قانون کلاس اینه، شما دانش‌آموزید، باید بدونید اما بعدش باز رعایت نمی‌کنن، دیگه منم اونو به شکل یه دانش‌آموز نمی‌بینم.

الهه، ۲۵ سال سابقه، معلم هنرستان دولتی (دخترانه)

در این شکل از رابطه، کلاس شباهت درخور توجهی به پادگان دارد، نظم در آن حرف اول را می‌زند و حافظ نظم کسی نیست جز معلم. اینجا نظم را نباید صرفاً

در معنای سکوت و آرامش کلاس درک کنیم، نظم همه آن سازوبرگی است که وضعیت موجود را حفظ و بازتولید می‌کند، نه فقط وضعیت موجود در کلاس درس بلکه می‌تواند وضعیت موجود در جامعه را هم در کلاس درس امتداد ببخشد و از نظم آن صیانت کند. معلمان در چنین کلاسی یادآور والدین سخت‌گیری هستند که می‌خواهند به مدد خشونت‌آمیزترین اشکال سلطه بر تمامیت کلاس غلبه کنند و حرف اول و آخر را بزنند. آنان هیچ شکلی از صحبت درباره سکسوالیته یا کنشگری در این حوزه را به رسمیت نمی‌شناسند و در صورت روبه‌رو شدن با آن، با جدیت و فوریت سرکوبش می‌کنند. حمید (معلم سمپاد پسرانه) درباره یکی از چنین معلمینی می‌گوید: «بین یه معلمی هست که اگه بچه تیکه بندازه، تیکه رویه جوری جواب می‌ده که بچه ببنده، مثلاً بچه اگه به معلم بگه «دوس داری؟» اون میگه «مامانت دوست داره؟» یعنی برخوردی از این جنس و یهو سکوت ایجاد می‌شه.» در چنین وضعیتی نمی‌توان انتظار هیچ شکلی از کمک به دانش‌آموزان برای مواجهه با بحران‌های جنسی‌شان را داشت، هرچند همچون شرایط پیشین، آنان در معرض خطر سوءاستفاده یا آسیب جنسی مستقیم نیستند اما ممکن است این شرایط تبعات ناگوار روانی و شخصی دیگری برایشان داشته باشد.

به پیروی از سنت موجود در ایران، استراتژی اصلی این دست معلمین برای اعمال اقتدار بر دانش‌آموزان، برانگیختن حس «شرم» است. آنان تلاش می‌کنند با علنی کردن و افشاگری هر شکلی از کنشگری جنسی دانش‌آموزان برای آنان نوعی ناامنی در محیط کلاس ایجاد کنند تا جرئت تکرار آن اصطلاحاً «خطا» را نداشته باشند. آتنا، دانش‌آموز پایه یازدهم هنرستان دولتی (دخترانه)

درباره تجربه‌اش از کلاس یکی از همین معلمان می‌گوید: «دوتا از دوستانم بودن، مثلاً سرکلاس خوابشون گرفت، این سرشو گذاشت روی میز، بغل‌دستیش دستشوانداخت روشونه اون یکی، همون لحظه معلم داد و بیداد که «یعنی چی؟! دستتواز روشونه اون بردار!» داد! داد! اصلاً کسی حق نداشت دستشو بندازه روشونه اون یکی [خنده]، مثلاً نباید توی نیمکت بچسبیم به هم و کنار هم بشینیم.»

این شکل از افشاگری‌ها علاوه بر اینکه ارتباط میان دانش‌آموزان و معلم را تخریب می‌کند، به ارتباط دانش‌آموزان با کلیت مدرسه نیز آسیب جدی می‌زند و آنان را در معرض فشارهای روانی و اجتماعی ویرانگری از سوی گروه هم‌سالان قرار می‌دهد. گاهی حتی معلم پا را فراتر می‌گذارد و برای حفظ سلطه در کلاس درس، تلاش می‌کند خارج از محیط کلاس هم دانش‌آموزان را مورد بازخواست قرار دهد. حسین با سابقه هفت سال تدریس در یک مدرسه غیردولتی مذهبی (پسرانه) در این باره می‌گوید: «معلم قدرت داره، راز داره دستش، آتوداره دستش، برای همین اون مجبوره که مطیع باشه، مثلاً یه معلمی داشتیم، یه مربی پرورشی بود، این فقط کارش این بود که با اکانتای فیک می‌رفت توی اینستای بچه‌ها، حالا کارای دیگه هم می‌کردا ولی این کارویژه اصلیش بود.»

جالب است که دانش‌آموزان نیز در چنین شرایطی خشونت‌آمیزترین انواع مقاومت را (دست‌کم از نظر نمادین) از خود نشان می‌دهند. زمانی که نزاع قدرت در کلاس بالا بگیرد، دیگر به سادگی گذشته نمی‌توان پیروز این نبرد را حدس زد. حالا دانش‌آموزان درکی از حقوق خودشان به عنوان دانش‌آموز و



به عنوان شهروند دارند که باعث می شود آستانه تحملشان در مقابل تحقیقی که در چنین فضایی از سوی معلم به آنان روا داشته می شود، کاهش یابد. علاوه بر این، شکستن اسطوره مدرسه در ذهن نسل های جدید (به نسبت نسل های پیشین) باعث شده ترس کمتری از شکستن قواعد و ایستادن در مقابل اقتدارهای موجود در محیط مدرسه داشته باشند. این مقاومت ها در مقابل معلمین مستبد می تواند طیف وسیعی از کنش های جمعی و فردی را دربرگیرد، از هماهنگ کردن دانش آموزان با یکدیگر برای سفید دادن برگه امتحان چنین معلمی تا ایستادگی یک دانش آموز در مقابل معلم مستبد و یادآوری اشتباهاتش به او. در موارد جالبی نیز می توانیم مقاومت های نمادین تری را ببینیم، برای مثال سعید، دانش آموز پایه دوازدهم هنرستان دولتی (پسرانه) درباره تجربه اش از کلاس چنین معلمی می گوید: «از اخلاقی و قیافش خوشم نمی اومد، یه مقدار گوشت تلخ بود، بعد من هی سر کلاش سوت می زدم. هر موقع سوت می زدم می گفت برو بیرون. منم هر جلسه این کارو می کردم.»

### بی اعتنایی و بی اطلاعی

سعی می کنم نشنیده بگیرم، یعنی چون که جزء چیزاییه که شنیدنش، اهمیت دادن بهشه و هر تصمیم تو، تصمیم اشتباهیه، یعنی دومینووار تصمیم های اشتباه می آد، برای همین سعی می کنم یه جوری نشنیده بگیرمش.

حمید، پنج سال سابقه، معلم مدرسه سمپاد (پسرانه)

وضعیت سوم، وضعیتی است که دقیقاً در میانه طیف قرار دارد. در چنین

وضعیتی معلم تلاش می‌کند به‌کلی نسبت به این مباحث در کلاس درس بی‌اعتنا باشد و آن‌ها را نادیده بگیرد. گاهی این بی‌اعتنایی ناآگاهانه و ناشی از بی‌اطلاعی معلم است و گاهی نیز از به‌صورت آگاهانه انتخاب می‌کند تا با انکار این مسائل به‌نوعی آن‌ها را کنترل کند. این انتخاب از سوی معلم می‌تواند زمینه‌های متفاوتی داشته باشد. گاهی بی‌اعتنایی کادر مدرسه به این مسائل که در اکثر مواقع بخشی از سیاست‌های آن مدارس است، معلم را مجبور می‌کند که واکنش خاصی به مسائل جنسی نشان ندهد. گاهی در نظام‌های استخدامی حق‌التدریسی میزان ارتباط یک معلم با دانش‌آموزان در طول هفته و سال آن‌قدر اندک است که عملاً او انتخاب دیگری به‌جز بی‌اعتنایی ندارد چراکه امکان ارتباط مداوم و نزدیک با دانش‌آموزان را ندارد و ورودش به این مسائل نه تنها کمکی به آنان نمی‌کند، بلکه می‌تواند منجر به دردهایی هم بشود. گاهی نیز می‌تواند ناشی از تسلط ناکافی معلم بر فرایندهای آموزشی باشد، در چنین شرایطی ورود به چنین بحث‌هایی جایگاه معلم را بیش از پیش متزلزل می‌کند و احتمال فروپاشی فرایند آموزشی را افزایش می‌دهد، به همین دلیل دور از انتظار نیست که معلم چنین خطری را به جان نخرد. این معلمان به‌طور کلی و دسته‌ای (معلمان نامسلط) به‌طور خاص، از آن‌رو که آمادگی کافی برای مواجهه با این مسائل در کلاس درس را ندارند، در مقابل افشای آن معمولاً واکنش‌های عجولانه و گاهی سرکوبگرانه‌ای نشان می‌دهند. کاوه (دانش‌آموز مدرسه غیردولتی خاص پسرانه) در این باره می‌گوید: «یه باریه پسر سر کلاس یهویه صدای بلندی درآورد، معلمون گفت خب چته تو گاو؟ بعد اینم گفت آقا این ما رو انگشت می‌کنه. معلمون گفت

گمشواز کلاس بیرون.» چنان‌که در این مثال می‌بینیم، معلم با یک واکنش اشتباه، جایگاه «آزارگر» و «آزاردیده» را عوض می‌کند و به اشتباه آزاردیده‌ای که آزار را افشا کرده تنبیه می‌کند.

در چنین شرایطی، طبیعتاً دانش‌آموزان نیز شیوه‌های خودشان برای عبور از محدودیت‌ها را خلق می‌کنند. یکی از مهم‌ترین و کارآمدترین تاکتیک‌های دانش‌آموزان در چنین کلاس‌هایی استفاده از بازی‌های زبانی است. آنان سعی می‌کنند معانی جدیدی را برای برخی از کلمات و عبارات میان خودشان قرارداد کنند تا با استفاده از آن‌ها (وسط کلاس یا حتی در گفت‌وگو با معلم) معانی‌ای متفاوت از آنچه به ذهن معلم متبادر می‌شود، به ذهن دوستانشان متبادر شود. در بسیاری از این موارد، معلمان هرگز متوجه معنای متفاوت این عبارات نمی‌شوند و اگر هم بشوند، نمی‌توانند با دانش‌آموزان برخورد کنند چون آنان به سادگی همه چیز را انکار می‌کنند. علاوه بر این، ارجاع به فرهنگ هم‌سالان و زندگی روزمره خودشان نیز می‌تواند کمک‌کننده باشد. معلمان بی‌اعتنا و بی‌اطلاع معمولاً آشنایی چندانی با فرهنگ و سبک زندگی دانش‌آموزان ندارند و به همین دلیل نمی‌توانند دلالت‌های برخی حرکات یا واژه‌ها را در فرهنگ دانش‌آموزی به درستی متوجه شوند و دانش‌آموزان نیز معمولاً از این فرصت بهترین بهره را می‌برند.

### صمیمیت هم‌سالانه

بعضی از معلمان به خاطر ظاهرشون، تیپشون، نوع روابط اجتماعی‌ای که دارن، جذابین و بچه‌ها اون رابطه‌ای که باید با

هم‌سن خودشون داشته باشن، با اینا دارن. حالا خودمو می‌گم،  
اینجا جای رفیقم قرار می‌گیرن.

حسین، هفت سال سابقه، معلم مدرسه غیردولتی مذهبی (پسرانه)

زمانی که معلم تصمیم می‌گیرد «نقش حداقل بزرگسال» را بپذیرد، در واقع خود را در موقعیتی هم‌سال با دانش‌آموزان قرار می‌دهد. «نقش حداقل بزرگسال» فقط کمینه‌هایی را برایش حفظ می‌کند تا به دام صمیمیت افسارگسیخته نیفتد و بتواند رابطه‌ای سازنده و آموزشی را با دانش‌آموزانش از موضعی برابر (دست‌کم از نظر سنی) برقرار کند. این معلمان که اغلب جوان هستند و تجربه کمتری در معلمی دارند، به واسطه اینکه به فضای مدرسه نزدیک تر هستند و سال‌های کمتری از فارغ‌التحصیلی‌شان از مدرسه می‌گذرد، درک متقابل بهتری از نوجوانان دارند. حساسیت‌های معمول معلمان را ندارند و کلاسشان نظم انعطاف‌پذیری دارد، به همین دلیل دانش‌آموزان در کلاسشان احساس آزادی بیشتری می‌کنند و اغلب انگیزه کمتری برای شکستن قواعد کلاس دارند. دانش‌آموزان می‌توانند حرف‌های دوستانه‌شان را با آنان به اشتراک بگذارند البته با ادبیاتی که مورد توافق طرفین است، یعنی نه با ادبیاتی که مختص گروه هم‌سالان است و نه با ادبیاتی کاملاً بزرگسالانه. دقیقاً همین دقت برای خلق و حفظ این مرزهای جدید است که باعث می‌شود این رابطه بدل به رابطه‌ای پُرخطر نشود.

این دسته از معلمان برای تنبیه دانش‌آموزان نیز روش‌های مخصوص به خود را دارند که اکثراً مبتنی بر رابطه دوستانه‌ای است که میان خود و دانش‌آموز خاطی شکل داده‌اند. چند دقیقه کم‌توجهی به دانش‌آموز خاطی یا حتی

نگاهی چند ثانیه‌ای در سکوت، گاهی می‌تواند تأثیرگذارترین ابزار تنبیهی این دسته از معلمان باشد. آن‌ها با این دست واکنش‌ها به دانش‌آموزان می‌فهمانند که اگر توافقاتشان نقض شود نه پای نمره وسط خواهد بود و نه پای مدرسه و انضباط و خانواده، پای «دوستی» و «رابطه» وسط است و نقض توافق می‌تواند منجر به نقض دوستی شود.

پاداش‌ها نیز در این وضعیت معنای متفاوتی به خود می‌گیرند. دانش‌آموزانی که به رابطه دوستی میان خودشان و معلم پایبند می‌مانند، می‌توانند در زمان‌هایی خارج از زمان کلاس با معلم گفت‌وگوی دوفره درباره مسائل و دغدغه‌هایشان داشته باشند و حتی در مواردی این رابطه مشورتی و هدایت‌گرانه به بیرون از مدرسه و زندگی عاطفی دانش‌آموز هم کشانده می‌شود. می‌توان حدس زد که گاهی مرزهای وضعیت «صمیمیت هم‌سالانه» و «صمیمیت پُرخطر» مبهم می‌شود و بیش از همه این معلم است که باید فرایند را به دقت زیر نظر داشته باشد و هر کجا نیاز بود، فاصله‌اش را بیشتر و مرزهایش را بازسازی کند. در این وضعیت، معلم علاوه بر پایش کنش‌های خود باید برای فهم درست کنش‌های دانش‌آموز نیز تلاش کند تا معنایی متفاوت از آنچه در ذهن معلم است، در ذهن دانش‌آموز خلق نشود. ارغوان با ۱۴ سال سابقه تدریس در مدرسه غیردولتی خاص (دخترانه) درباره یکی از مواردی که این تفاوت معنا مسئله‌ساز شده می‌گوید: «من هیچ‌وقت خصوصی درس نمی‌دم، یه شاگردی داشتم که داشت از ایران می‌رفت و احتیاج داشت به اینکه امتحان نهاییشو، یعنی دیپلمشو، معدل خوبی بگیره. خیلی به هم نزدیک بودیم، خیلی بچه با مطالعه‌ای بود ولی خیلی درس نمی‌خوند. خیلی

از من سؤال می‌کرد و خیلی با هم در ارتباط بودیم. من نمی‌دونستم که این اصلاً حس به خصوصی نسبت به من داره. از من خواست که برم خنوشون و بهش درس بدم. فکر کنم سه ساعت اونجا بودم و خنوشون خیلی خونه بزرگی بود و اصلاً معلوم نبود کی کجاست. فکر کنم توی اون قسمت خونه ما تنها بودیم، مادرش بود ولی نمی‌دونم کجا بود، این کنار من نشسته بود و اومد به من نزدیک شد و منو گرفت، یعنی روبه روی من نشست و منو گرفت و خوابوند و خوابید روی من و منو بغل کرد و بوسید. من یکدفعه گفتم «چی کار می‌کنی فلانی؟» گفتش که «ببخشید من فقط همینومی‌خواستم!» هیچی هم نگفت و من بلند شدم. یعنی منظورش از «من همینومی‌خواستم» این بود که اصلاً اینکه تو اومدی اینجا و به من درس دادی همه هدفش همین بود و حالا دیگه برو.»

البته در مجموع فرصت‌های این نوع ارتباط میان دانش‌آموز و معلم از تهدیدهایش بیشتر است. مرزهای جدیدی که در این وضعیت میان معلم و دانش‌آموز خلق می‌شود، باعث می‌شود هرچند دانش‌آموز حسی هم‌سالانه نسبت به معلمش داشته باشد اما تلاش کند رفتارش را به درستی و منطبق با زمینه‌های متفاوت اجتماعی تنظیم کند. متأثر از همین توانایی جدید در تنظیم روابط اجتماعی است که دانش‌آموزان می‌توانند سرکلاس یک معلم خاص رفتاری هم‌دانه و کنترل‌شده داشته باشند و هم‌زمان سرکلاس معلم دیگری که با آنان مواجهه متفاوتی دارد، رفتار متفاوتی از خود نشان دهند. این تنظیم جدید در واقع مقدمه‌ای برای مواجهه با بحران جنسی و ساماندهی سکسوالیته دانش‌آموز است. این رابطه باعث می‌شود دانش‌آموزان شأن و

منزلی برای خودشان قائل شوند چون از سوی معلم به عنوان کسانی که دارای چنین شأن و منزلتی هستند به رسمیت شناخته می شوند. این شأن و منزلت جدید باعث می شود آنان رفته رفته ساحات مختلف شخصیت خود (از جمله سکسوالیته) را با این وضعیت جدید تنظیم کنند. در این فرایند معلمانی که صمیمیتی هم سالانه با دانش آموزان دارند می توانند همراهانی مطمئن برای آنان باشند. در نمونه ای جالب توجه، امید که دانش آموز پایه دوازدهم مدرسه عمومی دولتی (پسرانه) در مناطق پایین شهر تهران است و گرایشات دوجنس گرایانه دارد، درباره بخشی از معلمانش که صمیمیتی هم سالانه با او دارند، می گوید: «سعی می کنن توی این راه هدایت کنن، چون من با پارتنرم که بغل دستیم بود به مشکل برخورددم و جامو عوض کردم یه مدت، معلم زیستم فهمیده بود، دوتا ییمونونگه داشت توی کلاس و مشکلمون رو حل کردیم.»

### صمیمیت بزرگسالانه

بعضی از معلما خیلی روشن فکرانه با قضیه برخورد می کنن. من دانش آموز همون معلم بودم و دارم دانش آموزای جدیدشو هم می بینم. خیلی برخورد خوبیه. میان مسئله رو قشنگ شرح می دن. همچین موضوعی هستش، شما باید اینجوری برخورد کنید، برید فلان کتابا رو بخونید، تو این زمینه این فیلما رو ببینید، فلان کار رو بکنید که قطعاً می تونه راهنماتون باشه توی این قضیه.

مهدی، دو سال سابقه، معلم و مشاور مدرسه فرهنگ دولتی (پسرانه)

این وضعیت را می‌توان ترکیبی از «تخاصم والدانه» و «صمیمیت هم‌سالانه» دانست. چنین معلمانی تلاش می‌کنند در عین حال که از جایگاه یک بزرگسال با دانش‌آموزان برخورد می‌کنند، نوعی از صمیمیت را در راستای کمک به آنان به کار گیرند. نقش معلم اینجا می‌تواند به نقش خواهر یا برادری بزرگ‌تر و هم‌دل شبیه باشد اما نه دوستی هم‌سال. این‌ها هرچند به نظم پایبند هستند اما نوع رابطه‌شان با دانش‌آموزان طوری است که می‌توانند مورد اعتماد آنان باشند. دانش‌آموزان می‌دانند جدیت آنان محدود به کلاس درس نیست و می‌توان درباره هر موضوع جدی‌ای گفت وگویی بالغانه با آنان داشت و اغلب همین برخورد اصطلاحاً حرفه‌ای است که باعث جذب دانش‌آموزان می‌شود. معلمان در چنین وضعیتی از موضع بزرگسالانه خودشان پایین نمی‌آیند و این را در ادبیاتشان هم می‌توان دید. دانش‌آموزان برای اینکه بتوانند ارتباط کارآمدی با آن‌ها داشته باشند باید خودشان را در جایگاه بزرگسال قرار دهند و از انتظاراتی که از آن جایگاه می‌رود پیروی کنند. انتظاراتی که می‌توان آن را در فرم بدن آن‌ها هنگام گفت‌وگو با معلم گرفته تا نوع جمله‌بندی و انتخاب واژگانشان دید. در اغلب موارد، استقلال این دسته از معلمان فقط محدود به کلاس درس و در مقابل دانش‌آموزان نیست، آن‌ها حتی در برخورد با مدرسه و حمایت از دانش‌آموزانشان نیز بدون اینکه از مرزهایشان کوتاه بیایند، مستقلانه عمل می‌کنند.

در چنین وضعیتی، وقتی کنش جنسی از دانش‌آموزان در محیط کلاس سر می‌زند، معلم تلاش می‌کند با مداخله‌ای غیرمستقیم و محترمانه طوری با ماجرا برخورد کند که هم نظم کلاسش برهم نخورد و هم دانش‌آموزان خاطی آسیب



نبینند. مینو که چهار سال سابقهٔ تدریس در هنرستان غیردولتی (دخترانه) را دارد در همین رابطه می‌گوید: «مثلاً سر کلاس می‌بینم نشستن دارن دست همو نوازش می‌کنن. من وقتی اینارو می‌بینم خیلی به شوخی، نه که مستقیم، چون شایدم چیزی نباشه و احساسات عادی باشه، بهشون می‌گم: ای بابا ولش کن، چی کارش داری و اینا. یعنی سعی می‌کنم این چیزارو اصلاً مستقیم نگم که هم تهمت نشه و هم حالا اون حساس نشه بگه عه پس من اینجوری شدم. یعنی همهٔ تلاش‌م اینه که پنهان نکنن اینو.» یا حسین (معلم مدرسهٔ غیردولتی مذهبی پسرانه) در این باره می‌گوید: «سیخ می‌کنن، ببخشید، منم بدون اشاره به اون ماجرا می‌گم برو به آب بزن به صورتت بیا، من اینجوری مدیریت می‌کنم.» در این وضعیت نوع احترامی که معلم برای دانش‌آموز قائل می‌شود، منجر به آن می‌شود که او جایگاه خود را به عنوان یک بزرگسال به رسمیت بشناسد و رفته رفته کنش‌هایش (از جمله کنش‌های جنسی) را با این جایگاه جدید تنظیم کند. این را حتی می‌توان در نوع شیطنت‌های دانش‌آموزان سر کلاس‌های چنین معلمانی دید، آن‌ها هرچند هنوز هم شیطنت‌های کودکانه‌شان را دارند اما سعی می‌کنند شیطنت‌هایشان را با توجه به جایگاهی که معلم در آن کلاس به آن‌ها بخشیده (بزرگسالی) تنظیم کنند.

یکی دیگر از خصلت‌های معلمین در این وضعیت آن است که تلاش می‌کنند دانش‌آموزانشان را درگیر فعالیت‌های بزرگسالانه یا شبه بزرگسالانه در خارج از محیط کلاس یا حتی مدرسه کنند. آنان با خلق چنین تجاربی برای دانش‌آموزان، در عمل طعم بزرگسالی و تبعات مثبت اجتماعی آن را به آنان می‌چشانند و در واقع دانش‌آموزان می‌فهمند در صورتی که بتوانند رفتارشان

را ساماندهی کنند و از بحران‌های کودکی و نوجوانی (از جمله بحران جنسی) عبور کنند، چه فرصت‌هایی می‌تواند پیش رویشان باشد. نمونه‌های خوبی از این معلمان را می‌توان در هنرستان‌ها دید که خروجی فعالیت‌های دانش‌آموزان ملموس‌تر است. تلاش برخی از معلمان هنرستانی برای شکل‌دادن به گروه‌های هنری، کمک به نمایش یا اجرای عمومی آثار دانش‌آموزان و مسائلی از این دست بخشی از چنین وضعیتی است. این کار در باقی رشته‌ها و مدارس هم به طرق دیگری انجام می‌شود. تلاش برای درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق‌برنامه اجتماعی و فرهنگی از نمایشنامه‌نویسی و فیلمسازی گرفته تا تماشای دسته‌جمعی تئاتر و فیلم نمونه‌های دیگری از این فعالیت‌ها هستند.

اما این وضعیت خالی از خطرو تهدید هم نیست. رایج‌ترین خطری که در دل این وضعیت نهفته است بدل‌شدن معلم به شکلی از کاریزماست که همه بچه‌ها را به شکل دیوانه‌واری مجذوب خود می‌کند. شکل‌گیری چنین شرایطی می‌تواند منجر به ایجاد علاقه عاطفی یا جنسی پُرخطر در دانش‌آموزان شود و رقابتی بر سر نزدیکی به معلم شکل بگیرد. علیرضا با دو سال سابقه تدریس در مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) و کلاس‌های کنکور در این رابطه می‌گوید: «بین توی دخترا این قضیه که مثلاً با استاد رابطه داشته باشن بیشترین حالت پُزدادن و برگ برنده داره. مثلاً من فلانی رو تسخیر کردم. حتی من شنیدم دانش‌آموزا با هم شرط می‌بندن که هرکی مخ فلان استادوزد برنده‌س.» در برخی موارد دیگر، چنین معلمانی آن‌چنان ستایش دانش‌آموزانشان را برمی‌انگیزند که در جایگاه خداگونه قرار می‌گیرند. این

جایگاه نیز شکلی از رقابت را بر سر جلب توجه به راه می اندازد و در برخی موارد باعث می شود دانش آموزان نوعی احساس مالکیت نسبت به معلمشان داشته باشند. معروف ترین مثالی که در این رابطه می توان زد دانش آموزانی هستند که از ازدواج کردن معلم مجردشان ناراحت می شوند و احساس می کنند او را از دست داده اند. یگانه راه مقابله با این وضعیت هم آن است که معلم آگاهانه تلاش کند جایگاه کاریزماتیک و بت واره کسب نکند و اگر کسب کرد، تمام تلاش خود را برای درهم شکستن این جایگاه به کار گیرد.

### جمع بندی

از میان پنج وضعیتی که میان معلم و دانش آموز در کلاس درس (بر محور مسئله سکسوالیته) شرح دادم، فقط دو وضعیت آخر (صمیمیت هم سالانه و صمیمیت بزرگسالانه) برای عبور از بحران های جنسی نوجوانی به دانش آموزان کمک می کند. دو وضعیت نخست (صمیمیت پُرخطر و تخاصم والدانه) شاید از بروز و ظهور نموده های این بحران جلوگیری کنند اما در مجموع باعث امتداد یا تشدید بحران های جنسی نوجوانی می شوند. وضعیت سوم (بی اعتنائی و بی اطلاعی) نیز هرچند شاید تبعات منفی دو وضعیت نخست را نداشته باشد اما خالی از اشکال نیست چراکه نقش مثبتی که معلم می تواند در فرایند آموزش جنسی داشته باشد را به کلی حذف می کند و امکان های زیادی را از میان می برد. در میان دو وضعیت آخر نیز هرچند هر دو در نهایت نتیجه یکسان یا دست کم نزدیک به یکدیگر دارند اما راهشان برای رفتن به سوی این نتیجه تفاوت های چشم گیری دارد. در صمیمیت هم سالانه معلم به نوعی

همراه دانش‌آموزان در فرایند گذار از نوجوانی است و تلاش می‌کند همیشه در دسترس آنان برای ارتباطی نزدیک بر محور مسائل جدی زندگی‌شان باشد و نوعی امداد بیرونی به آنان برساند اما در صمیمیت بزرگسالانه، معلم بخش اعظمی از فرایند گذار را به ساحت ذهنی و روانی دانش‌آموز واگذار می‌کند و تلاش می‌کند با اعمال نوعی از فشار اجتماعی بر شخصیت دانش‌آموز در کنار ارائه الگوهای مناسب و معتبر بزرگسالی (از جمله خودش) آنان را به صورت درونی به سوی گذار سوق دهد.



در غیاب مشاور، همه هفت تیر می‌کشند!

وقتی از مسائل جنسی دانش‌آموزان در مدرسه صحبت می‌کنیم، شاید یکی از اولین نقش‌هایی که به ذهنمان خطور می‌کند، مشاور مدرسه باشد؛ همین عنوان کلی «مشاور» با همه ابهاماتی که دارد. تقریباً همه مدارس چنین جایگاهی در ساختار اداری و سازمانی خود دارند، عنوان کلی مشاور به آنان اجازه می‌دهد از هر فردی که مدنظرشان است در این جایگاه استفاده کنند. گاهی این عنوان کلی در واقع به «مشاور مذهبی» دلالت دارد، گاهی به «مشاور آموزشی»، گاهی به «مشاور روان‌شناختی» و شاید گاهی هم به انواع دیگر مشاور. در صحبت از نقش مشاوران در مسائل و روابط جنسی دانش‌آموزان به‌طور کلی می‌توانیم سه نوع مشاور را در محیط مدارس ببینیم که هر یک ویژگی‌ها و کارویژه‌های مخصوص به خود را دارند و البته هستند تعدادی از آن‌ها که هیچ کارویژه‌ای هم ندارند.

### مشاور اشتباهی

والا داریم به‌نام مشاور به فردی که حضور فیزیکی داره ولی

واقعاً مفید نیست. می‌دونید چجوریه؟ مشاور به معنی اینکه رشتشون مشاوره یا روان‌شناسی باشه نیستن. اینا نیروهای هستن که توی آموزش و پرورش به‌نوعی ناکارآمدن و نمی‌دونن اینا رو کجا سازماندهی کنن، یه پستی همین جا توی مدرسه بهشون می‌دن تا فقط اسمش باشه تا بتونن بهشون ابلاغ بزنن وگرنه خب قطع حقوق می‌شن.

اللهه، ۲۵ سال سابقه، معلم هنرستان دولتی (دخترانه)

کسانی که در حقیقت به‌اشتباه در جایگاه مشاور در محیط مدرسه قرار گرفته‌اند و نه آمادگی و تجربه کافی برای ایفای این نقش را دارند و نه دانش لازم برای آن را می‌توانیم «مشاوران اشتباهی» بنامیم. این نوع از مشاوران طیف گسترده‌ای از افراد را دربرمی‌گیرند. بخشی از آن‌ها چنان از فقدان تجربه واقعی در این زمینه رنج می‌برند که به محض نخستین رویارویی با مسائل جنسی میان دانش‌آموزان دست‌وپایشان را گم می‌کنند و در همان لحظه جایگاه مرجع در میان آنان را از دست می‌دهند. بخش دیگری از آن‌ها در واقع مبلغان مذهبی هستند که معمولاً به‌واسطه شکاف نسلی و تفاوت عقاید و ارزش‌ها نمی‌توانند ارتباط خوبی با بچه‌ها برقرار کنند و اگر هم موفق شوند، در اکثر قریب به اتفاق موارد دانش و تجربه کافی برای مداخله در مسائل جنسی را ندارند. استراتژی دیگری که متأسفانه تعداد درخور توجهی از مدارس از آن بهره می‌برند، نشان دادن معلم یا مسئول پایه در جایگاه مشاور است. این معلمان و مسئولین پایه که اغلب دروس اندک و منعطفی را در اختیار دارند و می‌توانند با بهره‌بردن از این انعطاف، روابط شخصی خوبی را با بچه‌ها شکل دهند،



در اکثر موارد اشخاص «اشتباهی» هستند که هرچند بتوانند «دوست» خوبی برای دانش‌آموزان باشند اما نمی‌توانند جایگاه یک «مشاور متخصص» را پر کنند و در آن سطح کمکی از دستشان برنمی‌آید. این نوع ایجاد صمیمیت و قراردادن افراد کم تجربه در جایگاه مشاور نه تنها کمکی به دانش‌آموزان نمی‌کند بلکه می‌تواند آنان را در معرض خطرات بالقوه‌ای نیز قرار دهد. این مدارس به اشتباه گمان می‌کنند شکل‌گیری رابطه شخصی یا دوستانه میان دانش‌آموزان و معلمان بدان معناست که آنان مسائل خصوصی و جنسی خود را نیز با آنان به اشتراک می‌گذارند. حتی گاهی این مدارس در اشتباهی فاحش و باورنکردنی عدم طرح این مسائل میان دانش‌آموزان و این دسته از معلمان و مسئولین را شاهی برای عدم وجود این مسائل میان دانش‌آموزان می‌دانند. گروه اشتباهی دیگری که متأسفانه هنوز هم در برخی مدارس دولتی جایگاه مشاور را اشغال کرده‌اند، شاید برای نسل‌های پیشین آشنا تر باشند. نیروهای رسمی آموزش و پرورش که هرچند در جایگاه مشاور «دانش‌آموزان» قرار دارند اما در محیط مدرسه دو هدف اصلی را دنبال می‌کنند: نخست، تبلیغ اصول، آرمان‌ها و ارزش‌های دینی و سیاسی از خلال اعمال نخ‌نمایی همچون چاپ پوسترو نوشتن جملات قصار روی تابلوهای اعلانات مدرسه. دوم، اطاعت تمام و کمال از مدیر مدرسه و اصطلاحاً پاچه‌خواری برای ترقی در ساختار سازمانی مدرسه و فرار از تبعات کم‌کاری یا بهتر بگوییم، کارهای اشتباهی که انجام می‌دهند. وحید با سابقه ۱۵ سال تدریس در هنرستان دولتی (پسرانه) درباره این افراد می‌گوید: «الان واسه معاونت پرورشی یه دوستی اومده، توی بقیه مدارس هم به همین صورته، کارشون شده تبلیغ برای دستگاه حکومتی،

این اصلاً پرورشی نیست. پرورشی یعنی روان‌شناسی، خیلی مهمه. واقعاً توی آموزش و پرورش فعلی روی مباحث روان‌شناسی و تربیتی بچه‌ها وقت نمی‌ذارن، طرف فکرمی‌کنه باید اینجا دوتا پلاکارد بزنه تبلیغ سیستم بشه یا دوتا کار بکنه رئیس راضی باشه بعد بره. اصلاً تو این حوزه که وضعیت دانش‌آموز بده یا مشکل داره، بیاردش باهاش حرف بزنه نیست. این خیلی بده چون من خیلی دانش‌آموزا رو اینجا دیدم که اگه یکی بود با اینا حرف بزنه، معضل اجتماع نمی‌شدن.» بسیاری از مشاوران رسمی که از سوی آموزش و پرورش برای برگزاری کارگاه‌های اکثراً یک‌زنگه یا یک‌روزه راهی مدارس می‌شوند نیز در همین دسته می‌گنجند. نیما با پنج سال سابقه تدریس در هنرستان غیردولتی (پسرانه) خاطره جالبی در این باره روایت می‌کند: «یه روزی، یه خانومی از آموزش و پرورش اومد راجع به آمپولای بدنسازی و اینا برای بچه‌ها حرف زد، بنظرم کار درستی هم بود، این خانوم که پزشک هم بود لابه‌لای حرفاش من می‌دیدم اونجایی که به اون می‌رسه که مثلاً می‌خواد بگه روی قوای جنسیتون تأثیر می‌ذاره، من من می‌کنه. بابا تو اومدی از اونجا برای همچین چیزی. بعد هی می‌رفت توی این مایه‌ها که بعداً می‌خواید بچه‌دار بشید، براتون مشکل داره. از این حرفای اخلاقی. بابا به توجه؟ اینجا چی کار می‌کنی؟ بچه شاید نخواد، الان نسلی‌ان که بچه‌دار نمی‌شن اصلاً. متوجهید؟»

### مشاور آموزشی

خیلی توی بچه‌ها مشکلات شخصی پیش می‌آد و اینا، من خیلی سعی می‌کنم وارد مشکلات نشم چون همین جوریش

جامعه ما پر از مشکله. بخوای وارد یکیش بشی دردسر زیاد داره و ما مشاور تحصیلی هستیم، مشاور روان‌شناسی و روان‌شناختی نیستیم که بخوایم مشکلات رو واکاوی کنیم. بیشتر جنبه تحصیلی مهمه.

مهدی، دو سال سابقه، معلم و مشاور مدرسه فرهنگ دولتی (پسرانه)

با توجه به اینکه در طول سالیان گذشته با سلطه بیش‌ازپیش کنکور بر فرایندهای آموزش عمومی (به‌ویژه در متوسطه دوم) روبه‌رو بوده‌ایم، دور از انتظار نیست که بخش اعظم مشاوران حاضر در محیط این مدارس، مشاوران آموزشی باشند که تمرکز اصلی‌شان روی کنکور است. از آنجایی که فعالیت این دسته از مشاوران می‌تواند باعث کسب رتبه‌های خوب در کنکور توسط دانش‌آموزان و به تبع آن جذب دانش‌آموزان بیشتر و آورده مالی بیشتر برای مدرسه شود، آن‌ها جایگاه ثابت و مستحکمی در ساختار سازمانی اکثر مدارس یافته‌اند. این مشاوران در اغلب موارد مبتنی بر سیاست‌های مدرسه یا سیاست‌های شخصی خودشان در مسائل شخصی دانش‌آموزان (به‌ویژه مسائل جنسی) دخالت نمی‌کنند و حتی اگر دانش‌آموزی تلاش کند باب صحبت درباره چنین مسائلی را باز کند، در مقابل آن مقاومت کرده و او را پس می‌زنند. البته این امتناع از ورود به حوزه شخصی یک استثناء دارد و آن هم زمانی است که مسائل شخصی (و حتی جنسی) دانش‌آموز به روند آموزشی او و به بیان بهتر، به رتبه و تراز کنکورش آسیب بزند، در چنین شرایطی مشاور آموزشی بدون هیچ معطلی و احتیاطی وارد حوزه شخصی می‌شود و پس از اصلاح آن فرایند آموزشی، پیگیری ادامه آن مسئله یا دیگر مسائل شخصی مرتبط با آن برایش

بی‌اهمیت خواهد بود. از طرف دیگر، بخشی از مشکلات شخصی و فشارهای روانی که دانش‌آموزان در این سنین تجربه می‌کنند ناشی از مشاوره‌های گاهی ضدانسانی این دسته از مشاوران برای موفقیت در کنکور است. طبیعی است دانش‌آموزی که می‌داند فشار کنونی و اصطلاحاً ناهنجاری‌های رفتاری‌اش به خاطر صنعت کنکور است و فعلاً هم مهم‌ترین نماینده این صنعت در زندگی‌اش، مشاور آموزشی مدرسه است، او را محرم خوبی برای اسرار و مسائل شخصی و جنسی زندگی‌اش نداند.

### مشاور روان‌شناختی

سوم دبیرستان که شد و منم هم کلاسی اون شدم، روابطمون بهم ریخت کلاً. اول اون سرد شد، بعد یه مدت من هنوز تو کفش بودم، بعد خودمو جمع کردم و اینا. یه مشاوره هم داشتیم که از این قضیه خبر داشت و خیلی با من خوب بود، به هیچ‌کس چیزی نگفت، فقط صرفاً به من کمک کرد و من پیش دانشگاهی ازش کشیدم بیرون.

زینب، دانش‌آموز پایه دوازدهم، مدرسه غیردولتی مذهبی (دخترانه)

جا نیفتادن گفتمان «مشاوره تخصصی و روان‌شناختی» در آموزش عمومی باعث شده فقط تعداد اندکی از مدارس (اغلب غیردولتی) توجه و برنامه‌ریزی جدی برای این جایگاه داشته باشند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این مشاوران در ساختار سازمانی مدرسه استقلال نسبی‌شان از سایر بخش‌ها و نقش‌ها است. آن‌ها حتی در مواجهه با مدیر یا مدیران مدرسه اولویت نخست‌شان حفظ

اسرار دانش‌آموزان و وفاداری به اعتماد آن‌هاست. آن‌ها نه تنها بدل به بازوهای انضباطی و ایدئولوژیک ساختار مدرسه نمی‌شوند بلکه در مواجهه دانش‌آموزان با این بازوها در مواردی نقش حامی آنان را ایفا می‌کنند و آرامش روانی کافی را برایشان به ارمغان می‌آورند. این دسته از مشاوران سعی می‌کنند همچون باقی نقش‌های مدرسه حساسیت بی‌مورد روی روابط و صمیمیت‌های دانش‌آموزان نداشته باشند و به چشم مجرمان بالقوه به آنان نگاه نکنند. ایشان با شناخت کافی از فرهنگ هم‌سالان می‌دانند که چه اعمال و کنجکاو‌ها و سرگرمی‌هایی برای سنین آنان طبیعی است و آن‌ها را به رسمیت می‌شناسند و حتی سعی می‌کنند در حد توان و البته با خواست و رضایت دانش‌آموزان، مداخلاتی نیز داشته باشند. این مداخلات گاهی به صحبت‌های دونفره آنان درباره روابط عاطفی و عاشقانه دانش‌آموز محدود می‌ماند و گاهی فراتر می‌رود و هر دو طرف رابطه این امکان را می‌یابند تا با مشاور مدرسه‌شان صحبت کنند و بدون اینکه شاهد نگاهی قضاوت‌گرانه و تحقیرآمیز باشند، از او درباره چالش‌ها و مسائل رابطه‌شان راهنمایی بگیرند. در این موارد مشاور هیچ اصراری بر قطع رابطه عاطفی یا حتی جنسی دانش‌آموزان ندارد، او تلاش می‌کند نقش همراه و هدایت‌گر را برای آنان ایفا کند و همین امر باعث می‌شود دست‌کم خطرات رابطه برای دانش‌آموزان به حداقل برسد و بتوانند با تبعات کمتری از بحران‌های جنسی نوجوانی عبور کنند. در موردی خاص و جالب توجه، مشاور مدرسه آن‌قدر به دانش‌آموز دوجنس‌گرایش نزدیک است که با او سرقرار با فرد همجنس می‌رود تا از شایستگی طرف مقابل و امنیت دانش‌آموزش در این رابطه اطمینان حاصل کند. امید، دانش‌آموز پایه دوازدهم

مدرسه عمومی دولتی (پسرانه) در پایین شهر تهران درباره مشاور مدرسه‌شان می‌گوید: «من به یه مشکلی خوردم، باهام اومد سرقرار، منتشو گذاشت بعداً که فلانی من فلان کارو ول کردم با تو اومدم، کوپس این طرف مقابلت؟ اون دیر کرده بود، نشستیم توی پل طبیعت صحبت کردیم و وقتی رفت راجع بهش نظر داد.»

البته در کنار این ویژگی‌های مثبت، یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که این دسته از مشاوران با آن روبه‌رو هستند، آن است که به دلیل عدم حضور مداوم در فضاهای مختلف مدرسه و عدم ارتباط نزدیک در کلاس و محیط مدرسه با دانش‌آموزان، ارتباط‌گیری اولیه و ایجاد صمیمیت کافی با دانش‌آموزان جهت صحبت درباره مسائل شخصی‌شان برای آنان دشوار است و اغلب زمان زیادی می‌برد. یکی دیگر از معایب این حضور محدود نیز آن است که مشاور نمی‌تواند مشاهدات کافی از محیط مدرسه و روابط دانش‌آموزان داشته باشد و به جای اینکه خودش وقتی براساس مشاهداتش متوجه مشکلاتی در یک دانش‌آموز می‌شود، تلاش کند به او نزدیک شود، باید منتظر بماند تا خود دانش‌آموز به او رجوع کند. البته شایان ذکر است که در این تلاش برای شناسایی و ارتباط‌گیری با دانش‌آموزانی که ممکن است در معرض خطر باشند، او همواره باید به حریم خصوصی و حقوق شخصی آنان احترام بگذارد.

### جمع‌بندی

هرچند نقش مشاور روان‌شناختی در طول سالیان اخیر در مدارس جدی‌تر گرفته شده اما هنوز فقدان‌های درخور توجهی در این زمینه وجود دارد و اندک

هستند مدرسی که مشاوره تخصصی در اختیار دانش‌آموزانشان می‌گذارند. این وضعیت در حالی است که این مشاوره‌ها گاهی می‌توانند تأثیری عمیق و شگرف بر زندگی دانش‌آموزان داشته باشند. از جنبه سیاست‌گذارانه و با توجه به محدودیت‌های وضع موجود، به نظر می‌رسد نمی‌توان مداخله‌ای در زمینه کاهش مشاوران آموزشی یا بدل کردن آنان به مشاوران روان‌شناختی کرد. حتی انتظار می‌رود تعداد مشاوران آموزشی در طول سالیان آینده بیش از پیش هم بشود. در مقابل، مشاوران اشتباهی اما دقیقاً همان عده‌ای هستند که باید برای جایگزینی‌شان با مشاوران روان‌شناختی برنامه‌ریزی کرد. حضور مشاوران اشتباهی در مدارس در حالی تداوم می‌یابد که آنان نه تنها کمکی در زمینه مسائل و بحران‌های روانی (به‌ویژه جنسی) به دانش‌آموزان نمی‌کنند بلکه نفس این حضور و ارتباط، نوعی خطر بالقوه برای آنان (به‌ویژه در مسائل جنسی) محسوب می‌شود. دیده شده گاهی این دسته از مشاوران برای آنکه بی‌کفایتی‌شان برملا نشود اقدام به دادن مشاوره‌های جنسی اشتباه به نوجوانان می‌کنند و مسئله‌شان را نه تنها حل یا تعدیل نمی‌کنند، بلکه حادث‌تر و پیچیده‌تر می‌سازند. در پایان، فارغ از اینکه ساختار رسمی آموزش و پرورش چقدر نسبت به این ماجرا و حضور مشاوران کارکشته در مدارس حساس باشد و برای آن برنامه‌ریزی کند، می‌توان انتظار داشت با توجه به اخباری که در طول چند سال گذشته درباره آزارهای جنسی در مدارس منتشر و عمومی شده، این والدین باشند که با مطالبه از مدارس به‌طور خاص و وزارت آموزش و پرورش به‌طور عام، خواهان حضور مشاوران متخصص و مداخله‌گر در محیط مدارس شوند.

البته که برای گزینش و به‌کارگیری مشاوران متخصص نیز باید فرایندهای دقیقی تعریف شود چراکه هر مشاور متخصصی نمی‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند. برخی از رویکردهای مشاوره و مداخله روان‌شناختی که اصطلاحاً «رفتارگرایانه» خوانده می‌شوند، معمولاً توفیق چندانی در این زمینه ندارند چراکه با تلاش برای تغییر رفتار نوجوان متناسب با هنجارهای بزرگسالانه و مورد تأیید اجتماعی، خیلی زود مقاومت او را برمی‌انگیزند و رابطه مشاور-مراجع را تخریب می‌کنند.





از دوزخ تا عدن در جست‌وجوی خانوادهٔ برزخی

موضع‌گیری دربارهٔ خانواده سهل و ممتنع است. خانواده برای بسیاری از انسان‌ها یادآور تجارب انقیادآور و فرایند دردناک متمدن شدن است. خانواده شاید یگانه محیطی باشد که به اندازهٔ مدرسه و حتی بیش از آن، زندگی روزمرهٔ نوجوانان را احاطه کرده و تلاش می‌کند آنان را هر لحظه بیشتر و بیشتر آمادهٔ زندگی اجتماعی کند. از این رو شاید ساده باشد تا علیه خانواده موضع بگیریم اما نه، این قدرها هم ساده نیست. تلاش برای پُرکردن جایگاه خانواده در مقام یک نهاد اجتماعی سبقه‌ای تقریباً به قدمت خود خانواده (در مقام یک نهاد اجتماعی) دارد. تاریخ پُرفرازونشیبی که در آن شاهد انواع شیوه‌های زیست فردی و گروهی هستیم که گمان می‌کردند می‌توانند خود را جایگزین خانواده کنند؛ شیوه‌هایی که در گذر تاریخ یکی پس از دیگری شکست‌هایی فاجعه‌بار را به خود دیده‌اند؛ شکست‌هایی به مراتب شدیدتر از شکست‌های «خانواده» در طول تاریخ محنت‌بارش. بنابراین، هنوز هم خانواده را باید دست‌کم یکی از محورهای تحلیل زندگی روزمرهٔ کودکان و نوجوانان (و حتی

بزرگسالان) بدانیم. کیفیت روابط نوجوانان و اعضای خانواده (در رأسشان والدین) تأثیری انکارناپذیر بر همهٔ ساحات زندگی آنان، از جمله زیست جنسی‌شان دارد. اتفاقی نیست که در میان نوجوانانی با گرایش‌ات و سلاقی جنسی مشابه، شباهت‌های درخور توجه خانوادگی نیز وجود دارد. مسئله‌ام اینجا دقیقاً پرداختن به پیوند میان کیفیت روابط والد-کودک و زیست جنسی نوجوانان است و تلاش می‌کنم با پرداختن به سه نوع خانواده، گشودگی‌ها و فروبستگی‌های هریک را نشان دهم. دغدغه‌ام اینجا نه خود خانواده بلکه خانواده در پیوند با زیست جنسی است؛ آن خانواده‌ای که می‌تواند در مسیر ساماندهی سکسوالیتهٔ نوجوان همراهی بهتری را با او داشته باشد. البته هر خانواده‌ای می‌تواند نوعی سیالیت داشته باشد و در طیف انواع مختلف خانواده و روابط آن حرکت کند. نباید انتظار داشته باشیم صرفاً یکی از اشکال زیر را به طور تمام و کمال در خانواده‌ها ببینیم.

### خانوادهٔ دوزخی

خانواده به شدت باهاشون برخورد می‌کرد. خانواده‌ها اغلب به مدرسه می‌گن به سخت‌ترین شکلی که می‌تونید برخورد کنید. اصلاً پذیرشش رو ندارن چون فکر می‌کنن می‌تونه مقدمهٔ هم‌جنس‌گرا شدن بچه‌شون باشه و خب خیلی تابوئه برای خانواده، خیلی براشون مسئله‌اس. خانواده گوشه‌ای بچه رو گرفته بود، ارتباطش قطع کرده بود، فقط می‌اومد مدرسه و می‌رفت و هیچ ارتباطی خارج از مدرسه، حتی تلفنی با تلفن خونه

نمی‌تونست با دوستش برقرار کنه.

*ارغوان، ۱۴ سال سابقه، معلم مدرسهٔ غیردولتی خاص (دخترانه)*

اگر بخواهیم تصورمان به خانوادهٔ دوزخی نزدیک شود باید برای تجسم یک پادگان تلاش کنیم؛ همچون «خصوصت والدانه» در کلاس درس میان معلم و دانش‌آموز. اما در این پادگان، پدر است که نقش فرمانده را برعهده دارد. البته فراموش نکنیم که پدر اینجا نه اسم خاص مرد خانواده بلکه اسم عام یک جایگاه قدرت (روانی-اجتماعی) است، جایگاهی که ممکن است مادر هم آن را بپرکند، یعنی مادر هم می‌تواند پدر خانواده باشد. در چنین خانواده‌ای یکی از والدین که در جایگاه نمادین پدر قرار می‌گیرد اغلب در قامت مأمور عذاب ظاهر می‌شود. همه چیز باید از چشمان تیزبین او پنهان بماند و گرنه تبعات خشم او دامن همه را می‌گیرد. در چنین خانواده‌ای، والد دیگر که در جایگاه نمادین مادر قرار می‌گیرد در واقع نقش مأمور مخفی پدر را ایفا می‌کند. او تلاش می‌کند در ظاهری دوستانه و همدلانه به نوجوان هشدار دهد که نقض خطوط قرمز فرمانده می‌تواند چه پیامدهایی برای او و شاید برای همه داشته باشد. چنین خانواده‌ای به واسطهٔ پیوند وثیقی که با سنت و تابوهای آن دارد، هر شکلی از رابطه با جنس مخالف را ناممکن می‌داند و رابطه با همجنس را نیز به شدیدترین شکل ممکن پاسخ می‌دهد؛ روابط فرزند را محدود می‌کند و تلاش دارد تا بیشترین حد ممکن بر او نظارت داشته باشد. نوجوانان در این دست خانواده‌ها کمترین میزان آرامش و امنیت روانی را تجربه می‌کنند. آنان مجبورند تا حد امکان دروغ بگویند، پنهان‌کاری کنند و شخصیتی چندپاره از خود بسازند تا هم بتوانند انتظارات مسئولین پادگان را (علی‌الظاهر) برآورده

سازند و هم تمایلات و نیازهای خود را تأمین کنند. بسیاری از نوجوانانی که در محیط مدرسه درگیر رابطه عاطفی افراطی یا جنسی با هم سالان خود می‌شوند، از داشتن چنین خانواده‌هایی رنج می‌برند. البته گزینه دیگری هم پیش روی فرزندان این خانواده‌ها قرار دارد و آن هم ارتباط با دیگر نوجوانان فامیل (اغلب از جنس مخالف) است که در وضعیت مشابهی قرار دارند. از آنجایی که این خانواده‌ها اکثراً ساده‌انگارانه تصور می‌کنند تسلط و کنترل کاملی بر زندگی فرزندان‌شان دارند و کسی جسارت نقض اصول‌شان را ندارد، نسبت به روابط میان فرزندان‌شان در محیط‌های خانوادگی حساسیت کمتری دارند. چنین خانواده‌ای از نظر جنسی خطرناک‌ترین وضعیت‌ها را برای نوجوان رقم می‌زند، او هرگز نمی‌تواند هیچ شکلی از آزار جنسی را به خانواده‌اش گزارش دهد یا درباره چالش‌های جنسی‌اش از آنان کمک بگیرد. همچنان که کنترل‌های سخت در مدرسه و از سوی معلمان اغلب تندترین واکنش‌ها را از سوی دانش‌آموزان به همراه دارد، اینجا هم ماجرا تفاوت چندانی ندارد. برخلاف تصور رایج، نوجوانان در این دست خانواده‌ها هم از خطوط قرمز عبور می‌کنند اما تاکتیک‌های پیچیده‌تر و دقیق‌تری برای فرار از سلطه خانواده دارند. علیرضا با دو سال سابقه تدریس در مدرسه غیردولتی خاص (پسرانه) و چند سال سابقه تدریس کنکور، درباره بی‌اعتنایی شاگردان دخترش در کلاس‌های کنکور نسبت به تابوهای جنسی خانواده سنتی می‌گوید: «این الان توی دخترها یه ضرب‌المثل باحاله که مثلاً می‌دوزه از اولشم بهتر. الان دیگه پرده و مرده و اینا معنی نداره.»

البته این دست خانواده‌ها یک مثال نقض هم در زمینه تأثیرشان بر زیست

جنسی فرزندان‌شان دارند. خانواده‌های دوزخی که از طبقات پایین اقتصادی و اجتماعی هستند اغلب تلاش می‌کنند در اولین فرصت ممکن نقش‌های اقتصادی و اجتماعی بزرگسالانه را بر فرزندان‌شان (همچون کار پاره‌وقت و تمام‌وقت برای پسران و کودک‌همسری برای دختران) تحمیل کنند. تحمیل این نقش‌ها به شکل از بالا به پایین و سرکوبگرانه‌ای منجر به تنظیم زیست جنسی نوجوانان می‌شود؛ تنظیمی به قیمت از دست رفتن بخشی از ارزشمندترین و سازنده‌ترین تجارب زندگی در نوجوانی و کودکی. اغلب نوجوانانی که در این مسیر قرار می‌گیرند، خیلی زود هنجارهای سنتی خانوادهٔ دوزخی را می‌پذیرند. پسروانی که از نوجوانی درگیر فعالیت جدی اقتصادی می‌شوند، خودشان نیز تلاش می‌کنند در اسرع وقت برای تشکیل چنین شکلی از خانواده اقدام کنند. بسیاری از آنان در اواخر نوجوانی یا اوایل جوانی ازدواج می‌کنند و این چرخهٔ معیوب را امتداد می‌بخشند.

### خانوادهٔ عَدَنی

ما یه مشکل اساسی که توی مدرسه داریم اینه که بچه‌ها تحت سلطهٔ پدر و مادرشون نیستن و خودشون رو از اونا بالاتر می‌بینن و اجازه نمی‌دن پدر و مادر توی کاراشون دخالت کنه. من با این بچه چی کار می‌تونم بکنم؟

مینو، چهار سال سابقه، معلم هنرستان غیردولتی (دخترانه)

آن‌طور که در کتاب مقدس آمده، «عَدَن» نام باغی بهشتی است که آدم و حوا پس از آفریده شدن آنجا زندگی می‌کردند. این همان باغی است که آنان

در آن میوه ممنوعه را خوردند، نخستین گناه تبار انسان را مرتکب شدند و به زمین سقوط کردند. خانواده عدنی نیز هرچند در نگاه نخست (مخصوصاً برای نوجوانان) شبیه به یک بهشت باشد اما همواره در معرض خطر سقوط قرار دارد. این خانواده را می‌توانیم روی دیگر سکه خانواده دوزخی بدانیم، جالب آنکه در مواردی خانواده‌های عدنی در گذشته دوزخی بوده‌اند و در گذر زمان و کاهش اقتدارشان حالا بدل به حیاط خلوت نوجوانان شده‌اند. چنین خانواده‌ای اکثراً امکان هیچ شکلی از اعمال اقتدار بر نوجوان را ندارد. او آزادانه هرطور که بخواهد عمل می‌کند چون دریافته است که خانواده هیچ توان سرکوب واقعی‌ای ندارد، می‌داند اصطلاحاً اگر گوشت او را بخورند، استخوان‌هایش را دور نمی‌اندازند. بگذارید نگاهی بیندازیم به همان نقش نمادین پدر و مادر در این خانواده. پدر در خانواده عدنی برای اینکه بتواند حداقلی از اقتدار را حفظ کند، اغلب استراتژی نادیده‌انگاری و انکار را پیش می‌گیرد و طوری عمل می‌کند که گویی فرزندش کاملاً تحت سلطه و انقیاد اوست در حالی که همه اعضای خانواده (از جمله خود او) می‌دانند این توهمی بیش نیست. مادر در چنین خانواده‌ای از منبع سنتی اقتدار (یعنی پدر) فاصله می‌گیرد و تلاش می‌کند با همدلی و همراهی کامل با فرزندش خود را به او نزدیک نگه دارد. مادران در چنین خانواده‌هایی اغلب در جریان رابطه عاطفی و جنسی فرزندشان با جنس موافق یا مخالف هستند، طرف مقابل را می‌شناسند و حتی در مواردی ارتباط حضوری با او دارند. در نسخه‌های پیشرفته این نوع از خانواده، مادر به فرزندش افرادی را برای برقراری رابطه پیشنهاد می‌کند و حتی ممکن است با او سرقرار با طرف مقابل حاضر شود یا آنان را در غیاب پدر



به خانه دعوت کند. جا دارد دوباره روی این نکته تأکید کنم که اینجا «پدر» و «مادر» برایم جایگاه‌هایی نمادین هستند و لزوماً به جنسیت والدین مرتبط نیستند. آنچه اینجا اهمیت دارد آن است که دیگر خانواده و والدین نمی‌توانند نقش هدایت‌گر داشته باشند چراکه نوجوان دیگر مرجعیتی برای خانواده قائل نیست. آنان پذیرفته‌اند که اقتدار خود را به فرزندشان تسلیم کنند و حالا باید دنباله‌روی او باشند و هیچ گزینهٔ دیگری پیش رویشان وجود ندارد. هر تلاشی برای تغییر این توازن قوا اغلب واکنش‌های تند فرزندان را در پی دارد. نوجوانان در این دست خانواده‌ها اغلب تجارب جنسی متعدد و متنوعی دارند، تجاربی که به واسطهٔ فقدان نقش هدایت‌گر و حتی محدودکنندهٔ خانواده و در غیاب هر شکلی از آموزش جنسی در جامعه و مدرسه، هریک می‌توانند خطری بالقوه برای آنان محسوب شوند.

### خانوادهٔ برزخی

اتفاقاً چند روز پیش با پدرم رفتیم گیم نت. واسه شما عجیبه! بعد طرف گفت ببخشید آقا ایشون پسرترنه؟ بابام گفت بله. طرف گفت بابای ما باهامون گیم نت نمی‌اومد، چطور ممکنه؟ دوست خوبه اما اصل قضیه خانواده‌ست. می‌دونی پدرم همش سعی کرده که با من رفیق باشه.

عارف، دانش‌آموز پایهٔ دوازدهم، هنرستان دولتی (پسرانه)

یکی از معانی لغوی «برزخ» فاصلهٔ میان دو چیز است. خانوادهٔ برزخی نیز خانواده‌ای است که ماهرانه می‌تواند خود را در فاصلهٔ میان خانوادهٔ دوزخی

و عدنی حفظ کرده و در این پیوستار حرکت کند. او نه آن قدر سخت‌گیر است که نوجوان را مجبور به دروغ‌گویی و پنهان‌کاری و مقاومت‌های تند کند و نه آن قدر سهل‌انگار که به طور کلی نقش هدایت‌گری در زندگی نوجوان را از کف بدهد. البته او در لحظاتی می‌تواند به اندازه خانواده دوزخی سخت‌گیر یا به اندازه خانواده عدنی سهل‌انگار باشد؛ لحظاتی که ماهرانه فهمیده و گزینش می‌شوند. خانواده برزخی در واقع تجسم نقش «حداقل بزرگسال» در قالب خانواده است؛ خانواده‌ای که هنوز هم یک بزرگسال است و به همین واسطه نقش هدایت‌گرانه خود در زندگی نوجوان را حفظ می‌کند اما فقط حداقلی از بزرگسالی را در روابطش اعمال می‌کند و همین باعث می‌شود نوجوان گشودگی کافی برای بروز خود و طرح مسائل، دغدغه‌ها و چالش‌هایش را بیابد. این خانواده می‌تواند حداکثر امنیت و آرامش روانی را برای نوجوان به ارمغان آورد. چنین خانواده‌هایی به حقوق انسانی، انتخاب‌ها و علایق فرزندشان احترام می‌گذارند. حتی اگر متوجه شوند فرزندشان درگیر رابطه با همجنس است به جای سرزنش یا سهل‌انگاری مداوم، تلاش می‌کنند خود را در جایگاه مشاور اقرار دهند و اطمینان یابند که محل رجوع فرزندشان خواهند بود. علاوه بر این، این دست خانواده‌ها باعث می‌شوند دانش‌آموزان در مدرسه نیز فشار کمتری را از سوی گروه هم‌سالان و کادر مدرسه دریافت کنند چون اطمینان خاطر دارند که خانواده حامی‌شان است و دیگر عوامل حفظ نظم در مدرسه نمی‌توانند از حربه اطلاع به خانواده به عنوان اهرم فشار و تهدید (دست‌کم همچون خانواده دوزخی) استفاده کنند.

## جمع‌بندی

چنان‌که در ابتدای این یادداشت نیز اشاره کردم، خانواده یگانه نهادی است که می‌تواند پایه‌پای مدرسه و در واقع همهٔ سازویرگ‌های رسمی تربیتی، بر زندگی نوجوانان تأثیر بگذارد. در شرایطی که هر شکلی از دگرگونی جدی در نظام رسمی آموزش و پرورش (مخصوصاً در رابطه با مسائل جنسی) بعید به نظر می‌رسد، اهمیت خانواده‌ها دوچندان می‌شود. هرچند مداخله در نظام آموزشی رسمی یا ممکن نیست یا هزینه‌های زیادی می‌تواند در بر داشته باشد اما فرصت‌ها و گشودگی‌های خوبی برای مداخلات آموزشی وجود دارد تا خانواده‌ها و به‌طور خاص والدین را هدف قرار دهد. در شرایطی که از یک طرف، دستگاه ایدئولوژیک دولت با همهٔ توان پنهان و آشکارش برای بازتولید اشکال متفاوتی از خانوادهٔ دوزخی بسیج شده و از طرف دیگر، رویکردهای راست‌گرایانهٔ رسانه‌های ظاهراً مستقل فارسی‌زبان در خارج از ایران اغلب تلاش می‌کنند اشکالی از خانوادهٔ عدنی را ترویج کنند، گرفتن پیکان انتقاد به‌سوی خود خانواده‌ها هیچ دستاوردی نخواهد داشت. در شرایطی که هیچ جایگزین مناسبی برای الگوهای رایج خانواده عرضه نمی‌شود، نمی‌توان انتظار داشت تغییری جدی و خودبه‌خودی در روابط خانوادگی ایجاد شود. منطقی‌ترین و ممکن‌ترین مسیر آن است که تلاش کنیم ابتدا الگوهای جایگزین خانواده را طرح کنیم و سپس از خانواده‌ها انتظار همدلی و همراهی داشته باشیم.

جمع بندی



پانزده گفتار درباره

نوجوانی، سکسوالیته و خشونت در ایران

## یک.

نوجوانی به دوره گذار از کودکی به بزرگسالی اطلاق می شود که هرچند در هر فرد می تواند متفاوت باشد اما معمولاً سنین ۱۵ تا ۱۸ سالگی (متوسطه دوم) را شامل می شود و اغلب یک برش نسلی را در این برهه شکل می دهد. نوجوانی را می توانیم آخرین فرصت جامعه برای درونی سازی قواعد خود و به اصطلاح جامعه پذیری بنیادین افراد بدانیم و از این رو در این دوره امر اجتماعی بیشترین فشار را برای پایان موفقیت آمیز پروژه جامعه پذیری اش اعمال می کند.

## دو.

سکسوالیته به تعبیر فوکویی یک گذرگاه جنسی فوق العاده متراکم برای روابط قدرت میان هم سالان، مردان و زنان، جوانان و سالمندان، والدین و فرزندان، مربیان و شاگردان، روحانیان و عوام و دولت و ملت است (برای مطالعه بیشتر نک. فوکو ۱۳۹۶). از منظر فرویدی، پیوند سکسوالیته با نوجوانی را باید در لحظه

بلوغ جست‌وجو کنیم. بلوغ هم از نظر اجتماعی و هم از نظر جنسی دلالت‌های مستقیمی به سکسوالیته نوجوانان دارد. انتظار می‌رود افراد در نوجوانی بتوانند با یافتن جایگاهی بادوام در معادلات قدرت، مقدمات ورود به بزرگسالی را مهیا کنند و در این راه دست‌کم یکی از مهم‌ترین مقدمات، ساماندهی مواجهه‌شان با امر جنسی به‌طور کلی و زیست جنسی‌شان به‌طور خاص است.

سه.

خشونت حسی ناشی از محدودیت‌های اعمال‌شده بر امیال آدمی است. زمانی که نتوانیم خواست خود را تحقق ببخشیم شکلی از میل به پرخاشگری نسبت به عامل یا عاملین این ناتوانی در ما شکل می‌گیرد. برای فهم رابطه میان نوجوانی، سکسوالیته و خشونت باید دوباره به لحظه بلوغ بازگردیم. برای امتداد زندگی جمعی انسان‌ها و جلوگیری از فروپاشی اجتماعی ناگزیریم برخی رانه‌ها و امیالمان (در رأسشان میل جنسی) را کنترل کنیم و نمی‌توانیم آن‌طور که مطلوب است، آزادانه به دنبال تحقق آن باشیم. این فرایند کنترل همان چیزی است که از آن با عنوان «ساماندهی سکسوالیته» یاد می‌کنم و به‌گمانم فرایندی بسیار خشونت‌آمیز (دست‌کم از نظر نمادین) است. ما هرگز نمی‌توانیم خشم خود از عاملان محدودسازی سکسوالیته‌مان را بروز دهیم چراکه بروز این خشم به‌صورت فردی نتیجه‌ای جز مواجهه با شدیدترین تنبیهات اجتماعی ندارد و به‌صورت جمعی نیز کلیت «جامعه» را در معرض خطر فروپاشی قرار می‌دهد و از دست رفتن امر جمعی زندگی فردی یکایک ما را با خطر روبه‌رو می‌کند. بنابراین، ناچاریم این خشونت نمادین را به درونمان



بیفکنیم و با شکل دادن به نوعی «فرامن» فرهنگی سکسوال» (به تعبیر فرویدی) درون روانمان با معطوف ساختن پرخاشگری مان به «من» خودمان و امیالش، هم میل به خشونت‌مان را تا حدی ارضا کنیم و هم زیست جنسی مان را ساماندهی کنیم.

#### چهار.

تا اینجا تلاش کردم طرحی کلی از سه مفهوم «نوجوانی»، «سکسوالیته» و «خشونت» و پیوند میان آن‌ها ترسیم کنم اما این طرح کلی هنوز برایمان راهگشا و پیش‌برنده نخواهد بود چراکه طرحی صرفاً نظری است و با قرارگیری در زمینه واقعی، صورت‌ها و خصلت‌ویژه‌های متفاوتی می‌یابد. پس ناگزیر باید از این صحبت کنم که این طرح نظری در چگونه زمینه اجتماعی‌ای (جامعه ایران اواخر قرن چهاردهم شمسی) قرار گرفته است و این زمینه خود چه کیفیاتی دارد.

#### پنج.

در سطح فرهنگ و سیاست رسمی، دولت (در گسترده‌ترین معنایش) از ابتدای شکل‌گیری اش در ایران معاصر (یعنی انقلاب ۱۳۵۷) تکلیفش با سکسوالیته کم‌وبیش مشخص بوده است. از حمایت نهادها و شخصیت‌های دولتی از هجوم مردم به «شهرنو» در روزهای ابتدایی انقلاب ۵۷ تا پروژه انقلاب فرهنگی در اواخر دهه پنجاه و اوایل دهه شصت شمسی، رد پای ناهم‌خوانی نظم

جدید سیاسی و اجتماعی با سکسوالیته را می‌توانیم ببینیم. پس از استقرار قدرت مرکزی نیز، از طرفی، بخشی از مهم‌ترین وظایف نهادهایی چون «شورای عالی انقلاب فرهنگی» در طول این سال‌ها مستقیم و غیرمستقیم معطوف به مواجهه با مسئله سکسوالیته در جامعه ایران و تلاش برای پنهان‌سازی و انکار آن بوده است. از طرف دیگر، همه نهادهای فرهنگی و آموزشی همواره سطح بالایی از مخفی‌سازی داده‌های مرتبط با مسائل جنسی را در سیاست‌هایشان پیش برده‌اند؛ نمونه روشن این سیاست‌ها را می‌توانیم در امتناع وزارت آموزش و پرورش از ارائه داده‌های مربوط به آزار جنسی دانش‌آموزان برای پیشبرد همین پروژه پژوهشی ببینیم (مگر به شرط محرمانه شدن خود پژوهش). علاوه بر این‌ها، نهادهای انتظامی و شبه فرهنگی نیز همواره آمادگی کافی برای مواجهات قهری و مستقیم با هر شکلی از بروز و ظهور سکسوالیته در حوزه عمومی جامعه ایران را دارند؛ طرح‌هایی همچون گشت ارشاد یا قانون حمایت از آمران به معروف و ناهیان از منکر نمونه‌های خوبی از این دست مداخلات مستقیم هستند. ناگفته نماند همه این اقدامات همواره حمایت بخشی از اقلشار جامعه را (در گذشته، بیشتر و امروزه، کمتر) پشت سر خود داشته‌اند. سنت در ایران درگیر پیوندی ناگسستی با دین است که ردپای آن را از خانواده تا آموزش به روشنی می‌توان دید، به همین واسطه حتی پیش از انقلاب ۵۷ نیز مواجهه سنت با سکسوالیته تفاوت چندانی با پس از آن نداشت. ظهور و بروز عمومی سکسوالیته در سنت ایرانی-اسلامی همواره با بدترین داغ‌های ننگ به حاشیه رانده می‌شده است، سیاست و فرهنگ رسمی نیز زاییده همین سنت است. در این مورد، شاهد اتحادی نامحسوس میان پدر خانواده (به عنوان نماد

اقتدار خانواده)، مدیر مدرسه (به عنوان نماد اقتدار آموزش رسمی) و رهبر کشور (به عنوان نماد اقتدار دولت) هستیم. فراموش نکنیم به تعبیر فوکویی، قدرت هرگز به دنبال حذف سکسوالیته نیست بلکه می خواهد سکسوالیته را کنترل کند و به آن شکلی که خودش می خواهد را ببخشد.

### شش.

در سطح فرهنگ و سیاست غیررسمی اما ماجرا به کلی متفاوت است. واقعیت جاری سکسوالیته در جامعهٔ ایران هرچند هرگز توسط سیاست‌گذاران و رسانه‌های رسمی به رسمیت شناخته نشده اما در طول این سال‌ها به حیات خود ادامه داده است. این امتداد حیات همراه بوده است با فشار فزایندهٔ رسانه‌های جایگزین (از شبکه‌های اجتماعی مجازی تا شبکه‌های فارسی‌زبان ماهواره‌ای) بر فرهنگ عامه برای ایجاد گسست فرهنگی و نسلی؛ فشاری که به نظر می‌رسد چندان هم ناموفق نبوده است. تغییرات نسلی و شکل‌گیری خرده فرهنگ‌های غیررسمی در کنار شکست سیاست‌های رسمی در درونی‌سازی ارزش‌های دستگاه دولت منجر به دگرگونی عادت‌واره‌های اجتماعی و فرهنگی افشار مختلف مردم شده است. ردپای این دگرگونی‌ها را حتی در نسل جدید فرزندان خانواده‌های سنتی هم به وضوح می‌توان دید. در چنین شرایطی شاهد شکل‌گیری خانواده‌های جدیدی هستیم که دیگر به ارزش‌ها و محدودیت‌ها پیشین که ریشه در سنت ایرانی-اسلامی دارد چندان پایبند نیستند و مواجهه‌شان با سکسوالیته تحت فشار واقعیت اجتماعی از یک سو و بر ساخت رسانه‌ای از سوی دیگر، صورت همگام‌تری با واقعیت به

خود گرفته است. این تغییرات فرهنگی منجر شده در مقابل صف‌آرایی پدران برای سرکوب سکسوالیته، صفوفی از «برادران متحد» (به تعبیر فرویدی) برای درهم شکستن اقتدار پدر در سطح خانواده، مدرسه و دولت شکل بگیرد. حالا در مقابل داغ‌نگی که سنت برپیشانی عاملان رویت‌پذیرسازی سکسوالیته می‌زد، اینان هستند که برگردن این عاملان مدال افتخار می‌اندازند. این صحنه در واقع صحنه نبرد نسل‌هاست. می‌بینیم که چطور تفاوت نسلی در گذر سال‌ها و از نسلی به نسل دیگر بدل به شکاف، گسست و در نهایت، شکلی از تعارض نسلی شده است.

#### هفت.

مدرسه بی‌شک یکی از جدی‌ترین میدان‌های مبارزه در هم‌نشینی نوجوانی، سکسوالیته و خشونت است. از یک سو، گفتمان رسمی نه‌تنها مدرسه که کل نظام آموزش عمومی و عالی کشور را در سیطره ایدئولوژیک خود دارد و همچون کلیسا در قرون وسطی هر شکلی از آموزش توده‌ای را در انحصار خود می‌داند. بدین ترتیب، همه توان خود را صرف درونی‌سازی تام‌وتمام ارزش‌ها و هنجارهای خود در طول دوران مدرسه کرده و سرکوب سکسوالیته را از همان ابتدای کودکی آغاز می‌کند. در مقابل اما مدرسه جایی است که جدیدترین، به‌روزترین و پُرانرژی‌ترین عاملان فرهنگ غیررسمی، بخش زیادی از زندگی خود در کودکی و نوجوانی را در آن می‌گذرانند و طبیعی است که نمی‌توانند در مقابل خواست‌های گفتمان رسمی سرتعظیم فرود آورند. از همین رو، مدرسه صحنه کشمکش دائمی میان انکار و به رسمیت شناختن سکسوالیته است. علی‌رغم

طیف گسترده‌ای از محدودیت‌ها که به واسطهٔ گفتمان رسمی در نظام آموزشی برزیست جنسی کودکان و نوجوانان اعمال می‌شود، دیدیم که در کنار آن چه آزادی‌های گسترده‌ای نیز توسط دانش‌آموزان درون محیط مدرسه و در حاشیهٔ آن خلق شده است. دانش‌آموزان که هنوز توان تصاحب حوزهٔ عمومی جامعه را ندارند با بدل کردن تقریباً همهٔ فضا-زمان‌های مدرسه به فضا-زمان‌های مقاومت که یکی از اصلی‌ترین نموده‌های آن بروز سکسوالیته است، تلاش می‌کنند محرومیت اجتماعی خود را تا حدی در یک نهاد اجتماعی خردتر جبران کنند که هرچند به گستردگی جامعه نیست اما به کوچکی خانواده هم نیست. مهم‌ترین شاهد بر اینکه کنش‌های جنسی دانش‌آموزان درون محیط مدرسه (اغلب) نوعی ارضای جبرانی برای محرومیت‌های شدید و گستردهٔ اجتماعی است، میل جنسی دانش‌آموزان به همجنس‌هایی است که ویژگی‌هایی (چه ظاهری و چه شخصیتی) از جنس مخالف را دارند. طبیعتاً اگر محدودیت‌های گستردهٔ اجتماعی نبود، می‌توانستیم انتظار داشته باشیم اکثر دانش‌آموزان به جای جذب شدن به کسانی که صرفاً بخشی از ویژگی‌های جنس مخالف را دارند، به خود جنس مخالف جذب شوند.

#### هشت.

خانواده یگانه نهاد اجتماعی است که در دورهٔ کودکی و نوجوانی فرصتی برابر با مدرسه یا حتی بیش از آن برای ارتباط‌گیری و تأثیرگذاری بر انسان دارد. از همین رو، خود آن نیز زمین مبارزهٔ دیگری است که نیروهای مختلف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی تلاش می‌کنند به طرق مختلف آن را تحت تأثیر

قرار دهند و اگر ممکن باشد، تصاحبش کنند. نباید فراموش کنیم خانواده بنا بر ماهیتش حافظ وضع موجود است و اصلی‌ترین هدف تشکیل آن بازتولید اجتماعی برای امتداد زندگی جمعی است. بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت خانواده که هم بنا بر ماهیتش و هم در واقعیت، ریشه‌های عمیقی در سنن هر جامعه‌ای دارد، به سادگی بتواند بدل به سنگرمقاومت شود. اما خانواده همچون هر نهاد اجتماعی دیگری مملو از شکاف است، شکاف‌هایی که اغلب به واسطه فرزندان در آن ایجاد می‌شود (تضاد ابدی و ازلی میان پسر و پدر یا دختر و مادر به مثابه دو جایگاه نمادین در روان‌کاوی فرویدی را به خاطر بیاورید). همین شکاف‌ها هستند که زیست ظاهراً یکپارچه خانواده را به دو خط منفک «رسمی» و «غیررسمی» تقسیم می‌کنند و بدین ترتیب حالا سنگرمقاومت درون خانواده شکل می‌گیرد. بسیاری از جوانانی که در چنین خانواده و فضایی دوره نوجوانی را گذرانده‌اند و در معرض موج‌های نوی رسانه‌ای بوده‌اند، خودشان پس از تشکیل خانواده تلاش می‌کنند راهی متفاوت یا دست‌کم کمتر سرکوبگرانه نسبت به اقتدار خانواده پیشین (پدر) را در پیش بگیرند. البته این اتفاق به سادگی رخ نمی‌دهد چرا که از نظر روانی احتمال بالایی برای این همان‌سازی میان سرکوب‌شونده (فرزند) و سرکوبگر (پدر) وجود دارد تا فرزند هم پس از تشکیل خانواده راه او را پیش بگیرد و طوری سکسوالیته فرزندش را سرکوب کند که گویی خودش هرگز میل جنسی نداشته است. خانواده‌های جدیدی که تلاش می‌کنند راه دیگری را در پیش بگیرند با چالش‌هایی جدی روبه‌رو می‌شوند. از طرفی، بدین واسطه که در اقلیت مطلق هستند همواره تحت فشار هنجارهای اجتماعی‌اند و از طرف دیگر، به واسطه

فقدان دانش و آگاهی (آموزش) کافی برای این دست خانواده‌ها، بسیاری از آن‌ها هم در به رسمیت شناختن نیازهای عاطفی و زیست جنسی فرزندشان با مشکل مواجه می‌شوند. اما بازهم در شرایط کنونی ایران، به نظر می‌رسد این دست خانواده‌ها از همهٔ جهات بهترین گروه هدف برای برنامه‌های آموزش سواد عاطفی و جنسی هستند و می‌توان امیدوار بود با گسترش چنین خانواده‌هایی که هرچند بازهم در نهایت حافظ وضع موجود هستند اما روابط در آن‌ها به شکل محسوسی نسبت به خانواده‌های سنتی برابرتر و کمتر خشونت‌آمیز است، نوعی فشار متقابل شکل بگیرد و تغییرات فرهنگی در این زمینه از پایین به بالا پیشروی کند.

نُه.

حالا که در کوتاه‌مدت و میان‌مدت ایجاد تغییرات گستردهٔ فرهنگی در جامعهٔ ایران که بتواند در محرومیت جنسی نوجوانان دگرگونی ایجاد کند، کاملاً دور از دسترس می‌نماید، شاید اندیشیدن به این پرسش ضروری باشد که در وضع موجود، واقعیت چگونه پیش خواهد رفت. با فرض اینکه همهٔ شرایط زمینه‌ای همان گونه باقی بمانند که روایت شدند، واقعیت همان گونه پیش خواهد رفت که پیش از این رفته است. محرومیت جنسی در هیچ جامعه‌ای (از جمله جامعهٔ ایران) نمی‌تواند پایدار بماند. در ایران، دانشگاه مهم‌ترین «راه فرار» برای نوجوانان است. هم‌زمانی ورود به بزرگسالی با دریافت برچسب پراهمیت «دانشجو» گشودگی‌های زیادی در سبک زندگی جوانان ایجاد می‌کند. اگر به این وضعیت، حضور دانشجویان در شهرهایی غیر از شهر

محل زندگی خانواده‌شان را هم اضافه کنیم، این آزادی‌ها به شکلی باورنکردنی گسترش خواهد یافت. بنابراین، حتی با فرض اینکه همهٔ سازوبرگ سرکوب سکسوالیته از عنفوان کودکی تا ۱۸ سالگی با دقت کامل پیش برود، عبور از مرز ۱۸ سالگی سد ظاهراً مستحکم گفتمان حاکم را درهم خواهد شکست. چند ساعت قدم زدن در محیط دانشگاه‌ها یا هم نشینی با دانشجویان (دست‌کم در کلان‌شهرهایی چون تهران) به ما نشان می‌دهد واقعیت سبک زندگی جوانان و به تبع آن زیست جنسی‌شان، چه تفاوت چشمگیری با هنجارهای گفتمان رسمی دارد. دانشگاه در واقع اجتماع مستقلى (دست‌کم به نسبت مدرسه) از هم‌سالان است که می‌تواند خانواده و دولت را (دست‌کم به صورت نسبی) عقب براند و حوزهٔ امنی برای کنشگری نسلی جوانان ایجاد کند. در نگاه اول، همه چیز حل شده به نظر می‌رسد، حتی اگر نوجوانان نتوانند در دوران دانش‌آموزی به زیست جنسی‌شان سامان دهند، دانشگاه همهٔ مسائل را حل خواهد کرد. اما واقعیت این قدرها هم ساده نیست چراکه اگر مقدمات ساماندهی سکسوالیته در نوجوانی فراهم نشده باشد، نمی‌توان انتظار داشت این فرایند به شکل فشرده با ورود به دانشگاه تحقق یابد. ورود آشفتگی‌های جنسی به بزرگسالی این خطرها را در پی خواهد داشت که فرد سال‌های زیادی را صرف ساماندهی سکسوالیتهٔ خود کند و گاهی حتی تا پایان عمر در این امر توفیقی کسب نکند. باید تأکید کنم منظور از آشفتگی‌های جنسی اینجا ابداً تکرر سلايق و امیال جنسی نیست چراکه به واسطهٔ تجارب گسترده‌تر و غنی‌تر نوجوانان امروزی این تنوع نه تنها ناگزیر که کاملاً طبیعی است. منظور از آشفتگی جنسی شکلی از عدم تعیین ناخواسته در سلايق و امیال و زیست



جنسی است که فشار روانی خردکننده‌ای برای فرد به همراه داشته باشد و او را تا مرز روان‌نژندی پیش ببرد. به نظر می‌رسد ساماندهی سکسوالیته زمانی به بهترین شکل و با کمترین خطر برای آدمی پیش می‌رود که در جریان همان جامعه‌پذیری بنیادین صورت بگیرد یا دست‌کم مقدماتش مهیا شود.

ده.

تا اینجا تلاش کردم نشان دهم مداخله در وضعیت کنونی، ضرورتی فوری است و نمی‌توان حل مسئله را به عبور از نوجوانی و ورود به بزرگسالی محول کرد. گفتمان رسمی نیز نمی‌تواند مدت زیادی به سکوت و انکار کنونی‌اش در قبال سکسوالیته (دست‌کم در خصوص کودکان و نوجوانان) ادامه دهد. از نظر منطقی، دوره پیش روی نظم موجود قرار دارد. نخست آنکه از آرمان‌های اخلاقی سخت‌گیرانه‌اش کوتاه بیاید که عدم تطابقشان با واقعیت در گذر این سال‌ها در بسیاری از حوزه‌ها (به‌ویژه زیست جنسی جامعه) به واسطهٔ رویدادها و پژوهش‌ها بر بسیاری آشکار شده است و تلاش کند نقش مرجع در این زمینه را به واسطهٔ امکانات گستردهٔ مادی و غیرمادی که در اختیار دارد تصاحب کند. دوم آنکه بدون توجه به واقعیت جاری در جامعه به صدور دستورات دشوار و غیرعملی خود ادامه دهد تا زمانی که فشار اجتماعی حاصل از واقعیت جاری، مقاومتش را درهم بشکند. شاید در نگاه اول تعجب‌برانگیز باشد اما واقعیت آن است که شواهد روشنی به ما می‌گوید گفتمان حاکم در ایران راه نخست را انتخاب کرده است یا ناخواسته و ناآگاهانه در این مسیر قدم گذاشته است. هرچند قدم گذاشتن در این راه به واسطهٔ فشارهای

مداومی بود که از خلال انتشار اخبار پرتکرار مربوط به کودک‌آزاری در جامعه برگفتمان رسمی وارد شد. ردّپای این شواهد را می‌توان از دوره‌های مختلف پیشگیری از کودک‌آزاری جنسی که نهادهای مختلف دولتی (از جمله شورای عالی انقلاب فرهنگی) و حتی دینی (از جمله آستان قدس رضوی) مستقیم و غیرمستقیم در حال حمایت از آن‌ها یا برگزاری‌شان هستند گرفت تا اعطای مجوز به مؤسسات غیردولتی (دست‌کم در عنوان) که در حوزه آموزش جنسی به کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان فعالیت می‌کنند. اعطای مجوز توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و چاپ کتاب‌هایی با موضوع آموزش جنسی به کودکان (هرچند با حداقل اطلاعات و سانسور گسترده)، پخش برنامه‌های آموزش جنسی برای خانواده‌ها (نوجوانان و والدین) در تلویزیون (به‌ویژه شبکه سلامت)، ورود مباحث مربوط به بلوغ جنسی به کتاب‌های «تفکر و سبک زندگی» دوره متوسطه اول و شکل‌گیری کارگروهی مشترک میان وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت برای تدوین درس بهداشت جنسی (براساس اخبار غیررسمی) همگی نشان از شکستن سد ظاهراً مستحکم مقاومت گفتمان حاکم در مقابل سکسوالیته دارد. البته سیراین تغییرات به گفتمان حاکم محدود نمی‌شود و سرعت تغییرات در این گفتمان نیز کم و نگران‌کننده است.

#### یازده.

در سطح گفتمان غیررسمی نیز موج تغییرات فرهنگی با سرعتی بسیار بیشتر (نسبت به گفتمان رسمی) در جریان است. حمایت گسترده رسانه‌ها و

فرهنگ عامه (کم‌ویش در سراسر جهان) از اقلیت‌های جنسی آنان را بدل به یک مُد فرهنگی کرده است که خود را بر بسیاری از افراد تحمیل می‌کند. چنان‌که پیش‌تر گفتم، تفاوتی میان فشاری که از سوی رسانه‌های جریان غالب غرب برای تحمیل سلیق جنسی متکثروارد می‌شود و فشار رسانه‌های جریان غالب ایران برای تحمیل یک‌دستی جنسی نمی‌بینم. هردوی آن‌ها هدف مشترکی را دنبال می‌کنند و آن محدودسازی انتخاب‌های آدمی و شکل دادن به سبک زندگی‌اش است و باید در مقابل ماهیت چنین منطقی ایستاد. فرهنگ رسمی هرگز نمی‌تواند در مقابل این موج‌های رسانه‌ای مقاومتی کند یا واکنش پیش‌رونده‌ای نشان دهد چراکه یکی از آنان در جایگاه «حافظ نظم» قرار دارد و دیگری در جایگاه «بدیل»، طبیعی است که گرایش فرهنگ عامه (به‌ویژه نوجوانان) به دومی بیشتر باشد. مقاومت در مقابل این موج‌های یکپارچه‌ساز اتفاقاً فقط از درون جریان‌های «بدیل» ممکن است. موضع سومی که به جای سودای مداخله در سکسوالیتهٔ افراد و تنظیم آن، دغدغهٔ دفاع از آزادی انتخاب و حق تعیین سرنوشت افراد برای خودساماندهی سکسوالیته‌شان را دارد. البته سخن‌گفتن از چنین موضعی فقط در حرف ساده است، به‌محض تلاش عملی برای پیشبرد چنین موضعی طبیعتاً هردو سوی این کشمکش (رسانه‌های جریان غالب غرب و ایران) شمشیرشان را برای آن از رو می‌بندند چراکه می‌دانند فراگیری چنین نگاه اصطلاحاً خودگردانی به سکسوالیته باعث می‌شود سلطهٔ گفتمان آن‌ها بر بدن‌ها که سلطه‌ای بسیار پراهمیت در سیاست و جامعه است به خطر بیفتد. هرچند پیش از این خانواده را بهترین گروه هدف برای آموزش‌های مرتبط با گذار بی‌خطر از نوجوانی به بزرگسالی

دانستم اما در این مورد خود نوجوانان به گمانم بهترین گروه هدف هستند. آنان که تجارب دردناکی از تسلط بر بدنشان را از سرگذرانده‌اند و میل به رهایی از این انقیاد را هر روز در خود پرورانده‌اند، راحت‌تر درمی‌یابند که چرا باید در مقابل جریان «به‌ظاهر» بدیلی که دغدغه‌اش نه پاره‌کردن زنجیرها بلکه تغییر آن‌هاست، مقاومت کنند.

### دوازده.

در پیشبرد این موضع سوم و خلق بدیلی واقعاً رهایی‌بخش برای نوجوانان، معلمان و مشاوران می‌توانند نقشی تعیین‌کننده داشته باشند. آنان علاوه بر اینکه بخشی از گفتمان رسمی هستند (دست‌کم از نظر سازمانی) اما هم‌زمان بخشی از جامعه هم هستند و تغییرات نسلی را به واسطهٔ رابطهٔ مستقیم با نوجوانان بسیار بهتر از سیاست‌گذاران درک می‌کنند. همین جایگاه یگانه است که به آنان امکان می‌دهد به نوعی در مرز میان گفتمان رسمی و غیررسمی، مدرسه و دانش‌آموز، دولت و جامعه حرکت کنند و نقش نوعی میانجی را ایفا کنند. البته نظام‌گزینش شدیداً ایدئولوژیکی که بروزارت آموزش و پرورش حاکم است باعث شده یک اقلیت عقیدتی در جامعه بدل به یک اکثریت در نظام آموزشی شوند. دسترسی گسترده و منظمی که این وزارتخانه به نیروهای رسمی‌اش در سراسر کشور دارد هم‌زمان هم فرصت است و هم تهدید چراکه این دسترسی می‌تواند کارکردی دوگانه داشته باشد؛ هم می‌تواند در پیشبرد پروژهٔ سرکوب سکسوالیته در مدارس و آموزش عمومی به گفتمان رسمی کمک کند و هم می‌تواند در اعمال تغییرات رویکردی به مسئلهٔ سکوالیته در

مدارس و آموزش عمومی توان و سرعتی انکارناپذیر (البته در صورتی که اساساً چنین خواست و دغدغه‌ای وجود داشته باشد) به گفتمان رسمی ببخشد. این فقط یک روی سکه است، در روی دیگر سکه آموزش عمومی، اقتضائات سیاست‌های اقتصادی نولیبرال در آموزش عمومی، توانسته در این نظام ظاهراً یکپارچه عقیدتی شکاف‌های زیادی ایجاد کند. استفاده از معلمان حق التدریس که به دلیل گستردگی و تنوعشان، آموزش و پرورش از گزینش دقیق و منظم آنان ناتوان است باعث شده در طول چند سال اخیر بخش‌هایی از اکثریت جامعه هرچند در قالب اقلیت‌های اژه‌م‌گسیخته، وارد مدارس شوند و فضاهای بدیلی را ایجاد کنند. از همین منظر است که مدرسه و معلمی از منظر سیاسی و اجتماعی اهمیتی فزاینده می‌یابد. بیراه نیست که بسیاری از جنبش‌های اجتماعی در سرتاسر دنیا از همراهان خود می‌خواهند که «معلم» شوند چراکه بذر تغییرات اجتماعی را باید در مدرسه کاشت.

#### سیزده.

هرچند تدوین این چشم‌انداز و رویکرد جدید نسبت به سکسوالیته در نوجوانان (و به تبع آن، بزرگسالان) ابعاد و جزئیات متفاوتی دارد که امکان و توان پرداختن به آن اینجا وجود ندارد اما مایلم از یک جزء خاص از این کلیت که به گمانم اهمیتی حیاتی دارد، به سادگی عبور نکنم. در این رویکرد و چشم‌انداز جدید، باید از تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی تمام‌قد دفاع کرد چراکه هیبت واقعیت راه دیگری پیش رویمان نمی‌گذارد (برای مطالعهٔ بیشتر نک. رشید ۱۳۹۴). از یک سو، مصرف پورن و خودارضایی فارغ

از ملیت، جنسیت، نژاد، مذهب و... رواجی باورنکردنی در میان همهٔ انسان‌ها دارد. آمارهای مربوط به مصرف پورن در جهان چنان تکان‌دهنده است که در مطالعات پورن به کنایه گفته می‌شود «هر انسانی پورن تماشا می‌کند» و این جمله هرچند «دقیقاً» درست نباشد اما چندان هم دور از واقعیت نیست. از سوی دیگر، محرومیت‌های جنسی هرچند در جوامعی چون ایران گسترده‌تری و شدت بیشتری دارد اما اشکال مختلفی از آن در همهٔ جوامع به چشم می‌خورد. به‌طور خاص در ایران، افراد سنت‌گرایی که خواهان تشکیل خانواده در ابتدای جوانی هستند عملاً این امکان را (دست‌کم از نظر اقتصادی) ندارند و ناگزیرند مدت‌ها با محرومیت‌های جنسی دست‌وپنجه نرم کنند و افراد نوگرایی که قائل به محدودیت‌های سنتی در روابطشان نیستند نیز به واسطهٔ کاهش چشمگیر همبستگی و اعتماد اجتماعی در ایران اغلب در شکل دادن به روابط جدی و بلندمدت توفیق چندانی ندارند و ناگزیرند به روابطی کوتاه‌مدت (اغلب برای رفع محرومیت جنسی) اکتفا کنند که انباشت آن‌ها در گذر سال‌ها آنان را در معرض فشارهای روانی و اجتماعی مختلفی قرار می‌دهد. در چنین شرایطی، دفاع از تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی چندان غیرمنطقی به نظر نمی‌رسد. البته که استفاده از این تاکتیک‌ها و به رسمیت شناختن آن‌ها نیازمند آموزش‌های جانبی است تا نوجوانان در معرض اعتیاد به مصرف پورن و خودارضایی یا انواع موقعیت‌های پرخطر در رابطه با این تاکتیک‌ها قرار نگیرند. این شکل از آموزش‌ها در حال حاضر در بسیاری از جوامع پیشگام وجود دارد.

## چهارده.

اگر بخواهم به همهٔ مسیری که تا به اینجا پیموده‌ام و پروژه‌ای که تلاش کرده‌ام طرح کلی‌اش را شرح دهم عنوانی جامعه‌شناسانه-روان‌کاوانه بدهم، آن را «تأسیس فرامن فرهنگی جدید از خلال بازساماندهی فرامن فردی» می‌خوانم (برای مطالعهٔ بیشتر نک. فروید ۱۳۹۷). این فرامن جدید بناست بیش از آنکه به «پدر» نزدیک باشد به «من» نزدیک باشد و هدفش بیش از آنکه تنبیه و مجازات و خودویرانگری باشد، درک نیازهای واقعی «من» و تلاش برای انطباق آن‌ها با محدودیت‌های «واقعی» تمدنی و اجتماعی باشد. واقعیت آن است که فرامن فرهنگی موجود در ایران که پیوندی وثیق با سنت ایرانی-اسلامی و نظام سیاسی حاکم در کشور دارد، در حال اعمال فشاری خردکننده بر روان اعضای جامعه (به‌ویژه نوجوانان) از خلال تلاش برای سرکوب تمام وکمال سکسوالیته‌شان است. این فرامن مستقر در واقع حاصل انباشت خلیقات جمعی نسل‌های پیشین و تحقق آن در لحظهٔ انقلاب ۵۷ است. نوجوانان نسل جدید در بسیاری از باورها و ارزش‌هایشان تفاوت‌هایی چشمگیر با نسل‌های پیشین دارند و از همین رو مستقیم و غیرمستقیم تأسیس فرامن فرهنگی جدیدی را در جامعه طلب می‌کنند؛ فرامنی که مختصات آن نمی‌تواند برای هیچ‌کس از پیش مشخص باشد چراکه فرایندی در حال «شدن» است. این یک خواستن فردی نیست، خواستنی سراسر جمعی است، خواست یک نسل که تکامل خواست‌های تحقق نیافتهٔ نسل‌های پیشینش است. در چنین شرایطی، افراد خشونتی که نمی‌توانند نسبت به پدرانشان (در خانواده، مدرسه و دولت) بروز دهند را به درون خود می‌افکنند و اشکال متنوعی از خودویرانگری در میانشان

رواج می‌یابد. افزایش آمار خشونت و رفتارهای پرخطر در ایران (مخصوصاً در میان نوجوانان) در طول سالیان گذشته را نمی‌توان بی‌ارتباط با چنین وضعیتی دانست. دغدغه این فرامن فرهنگی جدید که سودای ارائه طرّحی کلی برای تأسیسش را در سردارم، دفاع از آزادی بی‌حد و حصر جنسی نیست بلکه دفاع از حق انتخاب و تعیین سرنوشت افراد است، مسئله برسر خودمختاری است و واقعیت آن است که خودمختاری برای نوجوانان امروزی ارزشی بنیادین محسوب می‌شود. آزادی بی‌حد و حصر جنسی چیزی نیست جز آنچه آن را آشفتگی جنسی می‌خوانم؛ چیزی که در نهایت، در سطح فردی نتیجه‌ای جز فروپاشی روانی و در در سطح جمعی، نتیجه‌ای جز فروپاشی اجتماعی نخواهد داشت. این فرامن فردی جدید تلاش می‌کند به جای الگوگیری از منبع سنتی اقتدار بیرونی (پدر) منبع اقتدار دیگری که حداقلی از اقتدار و حداکثری از همدلی در مواجهه با «من» دارد را الگوی خود قرار دهد تا به سکسوالیته خود سامان ببخشد. همین جاست که به نقش تعیین‌کننده معلمان و مشاوران در قامت این الگوهای جدید اقتدار بیرونی امیدوارم. پدید آمدن فرامن فردی جدید در صورتی که بتواند صورتی جمعی به خود ببخشد و خود را بدل به یک فرامن جمعی جدید کند می‌تواند امیدوار باشد که با اعمال فشار بر فرامن فرهنگی مستقر در جامعه، آن را با پرسش‌هایی مواجه کند و به چالش بکشد. چالشی که در نهایت می‌تواند منجر به فروپاشی نقش سنتی پدر در جامعه ایران شود و پدر جدیدی را شکل دهد که دست‌کم نسبت به پدر پیشین به شکل درخور توجهی برابری خواه باشد، به حقوق فردی و اجتماعی آدمی احترام بگذارد، خود را مالک همه شئون زندگی اعضای خانواده نداند و صرفاً



«یکی» از اعضای خانواده باشد.

### پانزده.

بیراه نخواهد بود اگر در پایان، منتقدان افراطی و بدبین، این نقد را به من مطرح کنند که راهکارم در نهایت حاصلی جز سرکوب سکسوالیته (البته به شکلی مقایسه‌ناپذیر با سرکوب کنونی) ندارد؛ سرکوب در این معنا که سکسوالیته باز هم در چنین شرایطی نمی‌تواند آزادانه به خود تحقق ببخشد. پاسخم شاید در وهلهٔ نخست ناامیدکننده به نظر برسد اما حق با آن‌هاست، راهکار من هم در نهایت به سرکوب سکسوالیته (نه در معنای خاص بلکه در معنای عام) منجر می‌شود. آنچه برایم از ابتدا اهمیت داشته و دارد نه نفس سرکوب سکسوالیته بلکه کم‌وکیف این سرکوب است. هدفم هرگز این نبوده که نشان دهم چگونه می‌شود در «جامعه» زندگی کنیم، به زندگی «جمعی» تن دهیم و هم‌زمان، هیچ محدودیتی برایمان اعمال نکنیم چراکه فروید سال‌ها پیش به ما نشان داده است نفس وجود «جامعه» ناقض چنین آرمانی است و رسیدن به آن را ناممکن می‌سازد. اکنون اگر بنا باشد میان زندگی جمعی و تحقق آزادانهٔ سکسوالیته یکی را انتخاب کنم، بی‌هیچ تردیدی اولی را انتخاب می‌کنم چراکه باید از جامعه دفاع کنیم. فرصت‌هایی که زندگی جمعی می‌تواند در دسترس همهٔ انسان‌ها قرار دهد آن قدر ارزشمند هستند که بخواهیم بخشی از آزادی فردی‌مان (از جمله آزادی جنسی) را قربانی‌اش کنیم. دغدغه‌ام همیشه تلاش برای کاستن از رنج نوجوانان (به‌ویژه از نظر جنسی) بوده است و این چیزی است که گمان می‌کنم در حد توانم در این رساله برایش تلاش کرده‌ام

و البته امیدوارم این تلاش صورتی جمعی بیابد و به خود امتداد ببخشد. فقط در این صورت است که می‌توان به شکل‌گیری امکان‌هایی واقعی برای خلق جهانی بهتر، جهانی برابر و آزاد، امیدوار بود.



پانزده پیشنهاد برای پژوهش‌های بعدی

یک.

واکاوی سازوکارهای رسمی آموزش و پرورش در مواجهه با رفتارهای اصطلاحاً  
پرخطر دانش آموزان

هرچند پرداختن به چنین مسئله‌ای با توجه به محدودیت‌های ساختارهای سازمانی در ایران به طور عام و وزارت آموزش و پرورش به طور خاص، سخت می‌نماید اما از اهمیتی بنیادین برخوردار است. هنوز هیچ کار پژوهشی‌ای در این زمینه در ایران وجود ندارد که به ما نشان دهد اولاً چه سازوکارهای رسمی‌ای در آموزش و پرورش برای گزارش رفتارهای اصطلاحاً پرخطر دانش آموزان (از جمله فعالیت‌های جنسی‌شان) و مواجهه با آن وجود دارد و دوماً، این سازوکارها تا چه اندازه کارآمد هستند و توانسته‌اند در طول این سال‌ها گرهی از مشکلات بگشایند.

دو.

واکاوی تأثیرات صنعت فرهنگ بر ابعاد مختلف زیست جنسی دانش آموزان  
در طول این مطالعه بارها به شکل بسته و گریخته با رفتارها و کنش‌هایی

مواجه شدم که به‌وضوح متأثر از صنعت فرهنگ (از موج‌های رسانه‌ای تا سلبریتی‌ها و...) بود. با این حال، هنوز ایده‌ روشنی از میزان تأثیرگذاری این صنعت بر سبک زندگی نوجوانان (به‌ویژه زیست جنسی‌شان) نداریم. مبتنی بر سرنخ‌های ابتدایی که در این مطالعه به دست آمده می‌توان حدس زد واکاوی این مسئله می‌تواند ابعاد افشاگر زیادی درباره‌ عوامل شکل‌دهنده به زیست جنسی نوجوانان داشته باشد.

سه.

#### *واکاوی تأثیر و تأثر میان کنکور و زیست جنسی و عاطفی دانش‌آموزان*

در جریان این مطالعه، بارها در طول گفت‌وگوها با دانش‌آموزان و معلمان، مخصوصاً دانش‌آموزان پایه‌ دوازدهم، به تأثیرات کنکور و عوامل حاشیه‌ای آن بر زیست جنسی و عاطفی دانش‌آموزان اشاره شده است. از آنجایی که مسئله کنکور به‌خودی‌خود در محور این مطالعه قرار نداشت و نیاز بود سراغ داده‌های بنیادین‌تر در این رابطه برویم تا سپس امکان واکاوی عمیق‌تر کنکور و سایر وجوه مسئله ایجاد شود، نتوانستیم در طول مصاحبه‌ها بر این محور به‌طور خاص تمرکز کنیم اما از سرنخ‌های موجود می‌توان حدس زد کنکور زیست جنسی و عاطفی دانش‌آموزان را به‌طور جدی متأثر و محدود می‌کند و پس از گذشتن از سد آن، دانشگاه نهادی خواهد بود که با تخلیه‌ این هیجانات عاطفی و جنسی در محیطش مواجه می‌شود. تحلیل عمیق‌تر این مسئله طبیعتاً نیاز به انجام مطالعه‌ای مستقل دارد.

## چهار.

*واکاوی ابعاد شخصی و اجتماعی اقلیت‌های جنسی نوجوان*

هرچند در این مطالعه به شکل تقریباً جزئی به فرایندهای اقلیت‌ساز جنسی در محیط مدرسه و گروه هم‌سالان پرداخته شده اما هنوز ابعاد نامشخص درخور توجهی در این زمینه وجود دارد. مطالعه‌ای متمرکز روی نوجوانان حاضر در این اقلیت‌ها و ابعاد مختلف زندگی شخصی و اجتماعی‌شان می‌تواند درک بهتری از عوامل و زمینه‌های اجتماعی بر ساخت این اقلیت‌ها نه تنها در مدرسه بلکه در کلیت جامعه در اختیارمان بگذارد. سرخ‌های ابتدایی در این رابطه که در طول مطالعه به آن برخوردیم، نشان می‌دهد شکاف‌های عاطفی، منزلت اجتماعی و سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی نوجوانان می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در قرارگیری آنان در دسته این اقلیت‌های جنسی داشته باشد و این مسئله ضرورتاً در پیوند با تمایل و علایق جنسی آنان نیست.

## پنج.

*واکاوی عادت‌واره‌های جنسی در نسل‌های جدید (نوجوانان)*

از آنجایی که عادت‌واره‌های جنسی دانش‌آموزان به طور کلی و در جریان زندگی روزمره‌شان (خارج از محیط آموزشی) در محور مطالعه حاضر قرار نداشت، به شکل جزئی به آن‌ها پرداخته نشده است. با این حال، سرخ‌های ابتدایی نشان می‌دهد عادت‌واره‌های جنسی نسلی موضوع جالب توجهی برای پژوهش هستند. بسیاری از خاطراتی که توسط دانش‌آموزان در جریان مصاحبه‌ها از روابطشان در گروه‌های دوستی، دوره‌می‌ها، مهمانی‌ها،

مسافرت‌ها و... روایت می‌شد، نشان از تغییرات نسلی عمیقی در این زمینه داشت. از طرف دیگر، به نظر می‌رسد باورهای آنان در زمینه جزئیات زیست جنسی نیز شکاف درخور توجهی با نسل‌های پیشین دارد و بسیاری از مسائلی که در نسل‌های پیشین (به شکل متوالی) تابو بود، حالا نه تنها تابو نیست که بدل به بخشی از تفریحات و سرگرمی‌های نوجوانان شده است. می‌توان حدس زد میان شکل‌گیری این عادت‌واره‌های جنسی جدید و مصرف فرهنگی نوجوانان (به ویژه رسانه‌ها) ارتباطاتی وجود دارد اما حتماً این عادت‌واره‌ها ریشه‌ها و تبعات متعدد دیگری هم دارند که آگاهی از آنان می‌تواند درک عمیق‌تری از زیست جنسی نوجوانان در اختیارمان بگذارد.

### شش.

#### واکاوی زیست جنسی دانش‌آموزان در مدارس مذهبی

اگرچه بخشی از مصاحبه‌شوندگان در این مطالعه از معلمان و دانش‌آموزان مدارس مذهبی دخترانه و پسرانه بوده‌اند اما نمی‌شود به اتکای داده‌های آنان تحلیل عمیقی از وضعیت زیست جنسی دانش‌آموزان و چالش‌های آن در مدارس مذهبی ارائه داد. مبتنی بر داده‌های به دست آمده، دست‌کم می‌توان گفت تصور اینکه نوجوانان در مدارس مذهبی از نظر جنسی فعال نیستند، چندان درست به نظر نمی‌رسد. مسئله آن است که سازوکارهای مواجهه آنان با اقتدار مدرسه و اجتماع بزرگ‌تری که خود را بخشی از آن می‌دانند (جامعه مذهبی) تفاوت‌هایی با دیگر دانش‌آموزان دارد. از طرف دیگر، نوع مواجهه‌کادر و عاملان حفظ نظم این دسته از مدارس نیز هرچند هم پوشانی‌هایی با سایر



مدارس دارد اما از خصلت‌ویژه‌هایی نیز برخوردار است. شاید مطالعه زیست جنسی دانش‌آموزان در مدارس مذهبی بتواند نشان‌دهنده ضرورت‌های بیشتر برای به رسمیت شناختن سکسوالیته نوجوانان باشد و شاید هم نشان‌دهنده شیوه‌های مواجهه‌ای که می‌توانند سکسوالیته را مهار کنند. به هر حال، انجام چنین مطالعه‌ای راهگشا به نظر می‌رسد.

#### هفت.

#### *مطالعه طولی فرهنگ جنسی در میان دانش‌آموزان*

در این مطالعه نشان داده شد که مسائل و دغدغه‌های جنسی نقش پررنگی در فرهنگ زندگی روزمره دانش‌آموزان دارد. بارها در طول گفت‌وگو با معلمان و دانش‌آموزان به تغییر کمیت و کیفیت این نقش در گذر سال‌های تحصیل اشاره شد اما این اشارات برای دستیابی به تحلیلی بسنده از این مسئله کافی به نظر نمی‌رسید. مطالعه طولی جایگاه سکسوالیته در فرهنگ روزمره دانش‌آموزی در گذر سال‌های تحصیل از دبستان به متوسطه اول و از متوسطه اول به متوسطه دوم می‌تواند درک عمیق‌تری از جایگاه و معانی سکسوالیته در این فرهنگ به دست دهد. حتی می‌توان در این دست مطالعات طولی پا را از آموزش عمومی فراتر گذاشت و سراغ واکاوی نقش سکسوالیته در فرهنگ زندگی روزمره دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه و تغییرات آن هم رفت تا بتوانیم به درک دقیق‌تری از عوامل شکل‌دهنده و کنترل‌کننده این فرهنگ برسیم.

## هشت.

واکاوی نقش تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی در زندگی روزمره نوجوانان هم مبتنی بر آنچه در این مطالعه به آن رسیدم و هم مبتنی بر تجارب متعددم از مواجهه با نوجوانان و دانش‌آموزان، می‌توانم بگویم تاکتیک‌های شبیه‌سازی لذت جنسی (مصرف پورن و خودارضایی) در زندگی روزمره آنان جایگاه انکارناپذیری دارد. با این وجود، متأسفانه هیچ مطالعه و داده‌ی دقیقی در این رابطه نداریم. مطالعات پورن‌علی‌رغم اینکه در طول چند سال گذشته در جهان اهمیت فزاینده‌ای یافته، به دلیل برخی محدودیت‌های ناموجه در ایران هیچ پیشرفتی نداشته است. درباره‌ی خودارضایی نیز به جز چند داده‌ی ناقص و مشکوک (از نظر روش‌شناختی) چیز دیگری درباره‌ی نوجوانان ایرانی در دست نیست. مطالعه‌ی جزئیات این تاکتیک‌ها می‌تواند درک منحصربه‌فردی از علایق و نیازهای جنسی نوجوانان ایرانی و نوع مواجهه‌شان با آن‌ها در اختیارمان بگذارد.

## نه.

واکاوی فرایندهای شکست/اقتدار مدرسه در مواجهه با سکسوالیته در این مطالعه نشان داده شد که بسیاری از مدارس دیر یا زود در مقابل پافشاری دانش‌آموزان بر تحقق زیست جنسی‌شان در محیط مدرسه کوتاه می‌آیند و اقتدار خود در زمینه‌ی انکار این مسئله را از دست می‌دهند. اما قاعدتاً این مسئله به همین درک کلی محدود نمی‌شود. شکست اقتدار مدرسه در زمینه‌هایی این‌چنینی از فرایندهای بلندمدت و میان‌مدت پیروی می‌کند.

فهم دقیق و جزئی از چگونگی ایجاد و پیشروی این فرایندها در محیط مدرسه و استراتژی‌ها و تاکتیک‌های دانش‌آموزان و کادر مدرسه، علاوه بر نشان دادن کاستی‌های قواعد و مواجهات رسمی و قانونی با این مسئله، می‌تواند نشان‌دهنده چگونگی امتداد این کشمکش در سطح جامعه میان دولت و ملت باشد یا دست‌کم خطوطی برای پیگیری این مسئله در سطوح گسترده‌تر اجتماعی در اختیارمان بگذارد.

ده.

#### واکاوی چیستی و چگونگی کودک‌آزاری جنسی در محیط مدرسه

تمرکز اصلی مطالعه حاضر بر کودک‌آزاری جنسی در محیط مدرسه یا خارج از آن نبود اما در جریان گفت‌وگوها با معلمان و دانش‌آموزان هراز گاهی به مصادیقی از آن در زندگی روزمره دانش‌آموزان برخورد کردیم. علاوه بر این سرخ‌های اولیه، نگاهی به صفحه حوادث روزنامه‌ها و اخباری که در طول این سال‌ها به تیتریک رسانه‌ها بدل شده‌اند، نشان‌دهنده اهمیت مسئله کودک‌آزاری جنسی درون مدرسه است. هرچند در مواجهه ابتدایی این جنس کودک‌آزاری‌ها به دودسته کلی و متفاوت رابطه آزارگرانه میان کودک-کودک و بزرگسال-کودک تقسیم می‌شود اما به نظر می‌رسد می‌توان هردوی آن‌ها را در قالب یک مطالعه واحد پیش برد چراکه علی‌رغم تفاوت‌هایشان، شباهت‌ها و هم‌پوشانی‌هایی نیز دارند؛ مخصوصاً در رابطه با قربانیان آزارهای جنسی که در مواردی هم‌زمان مورد آزار و اذیت هم‌سالان و بزرگسالان در محیط مدرسه قرار می‌گیرند. البته که انجام چنین مطالعه‌ای ابداً ساده نیست. از طرفی،

می‌توان حدس زد موانع ساختاری درون وزارت آموزش و پرورش همه تلاش خود را برای جلوگیری از انجام آن یا انتشار نتایجش به کار خواهد بست و از طرف دیگر، بعید است بتوان آزارگری (مخصوصاً از معلمان و کادر مدرسه) را یافت یا راضی به انجام گفت‌وگو کرد. بنابراین، فقط می‌توان از خلال گفت‌وگوبا قربانیان به داده‌هایی در این زمینه دست یافت.

### یازده.

#### ولاکوی تأثیر رابطه معلم- دانش‌آموز بر سبک زندگی نوجوانان

در بحث از انواع روابط میان معلم و دانش‌آموز و تأثیرات آن بر زیست جنسی دانش‌آموزان، تلاش کردم اهمیت و تعیین‌کنندگی این رابطه را نشان دهم اما همچنان کم‌وکیف این رابطه جای مطالعه بیشتر و عمیق‌تری دارد. به نظر می‌رسد انواع مختلف روابط میان معلم و دانش‌آموز (مخصوصاً در بلندمدت) می‌تواند تأثیرات فزاینده‌ای بر سبک زندگی نوجوانان و به تبع آن زیست جنسی‌شان داشته باشد اما نمی‌توان با مطالعه مقطعی و محدود برش‌های خاصی از این روابط، درباره اینکه چه نوع از رابطه میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند بهترین تبعات را برای دانش‌آموزان داشته باشد، اظهار نظر کرد. مثلاً اینکه چه اشکالی از رابطه صمیمی میان معلم و دانش‌آموز در بلندمدت سازنده و چه اشکالی از آن مخرب است یا اینکه شکل‌گیری رابطه میان معلم و دانش‌آموز خارج از محیط آموزشی چه تبعات مثبت و منفی‌ای می‌تواند داشته باشد یا بسیاری دیگر از این دست پرسش‌ها همچنان بی‌پاسخ مانده‌اند. اگر بتوانیم نگاهی طولی به انواع مختلف روابط میان معلم و دانش‌آموز و بررسی

تأثیرات آن بر دانش آموز و حتی معلم داشته باشیم، قطعاً به درک عمیق‌تری از این رابطه دست می‌یابیم. می‌توان امیدوار بود چنین مطالعه‌ای منجر به ارائه راهکارهای عملی به معلمان برای ارتباط بهتر و سازنده‌تر با دانش‌آموزان شود.

### دوازده.

#### *واکاوی استراتژی‌ها و تاکتیک‌های مشاوران در مواجهه با دانش‌آموزان*

در بخشی از مطالعه حاضر به نقش و اهمیت مشاوران روان‌شناختی در محیط مدرسه و تأثیرات آنان بر دانش‌آموزان پرداخته شد اما مجال واکاوی جزئیات این رابطه وجود نداشت. جزئیات انواع استراتژی‌ها و تاکتیک‌هایی که مشاوران برای ارتباط‌گیری با دانش‌آموزان از آن بهره می‌برند، نوع واکنش دانش‌آموزان به این استراتژی‌ها و تاکتیک‌ها و تبعات آن‌ها برای دانش‌آموزان مسائل حائز اهمیت هستند. مواجهه مشاوران با دانش‌آموزان در بسیاری از مدارس درگیر کلیشه‌های رایج در نسخه‌های عمیقاً فردگرایی روان‌شناسی است و از این رو توجهی به تبعات اجتماعی این مواجهات نمی‌شود. از خلال چنین مطالعه‌ای، علاوه بر اینکه می‌توان تبعات اجتماعی انواع مختلف مواجهات با دانش‌آموزان را به مشاوران گوشزد کرد، می‌توان به دستور کاری برای مدارس رسید تا متکی به آن در گزینش مشاوران خود دقت بیشتری به خرج دهند و بدین واسطه کیفیت خدمات روان‌شناختی که در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، افزایش یابد.

## سیزده.

## واکاوی زیست جنسی نوجوانان در بستر خانواده

هرچند در جریان این مطالعه به نقش و جایگاه خانواده در زیست جنسی دانش‌آموزان توجه شد اما تأکید و تمرکز آن، محیط آموزشی و مدرسه بود و خانواده در حاشیه آن و در پیوند با آن معنا می‌یافت. مطالعه‌ای که نقطه اتکای خود را به جای محیط آموزشی بر محیط خانواده بگذارد و تلاش کند زیست جنسی نوجوانان در این محیط را واکاوی کند، می‌تواند نقش مکملی ضروری برای مطالعه حاضر را ایفا کند. در واقع، مطالعه حاضر تمرکز خود را بر یک روی سکه زندگی روزمره جنسی نوجوانان گذاشته که مدرسه است و بخش درخور توجهی از زمان روزانه آنان را اشغال می‌کند. مطالعه زیست جنسی نوجوانان در بستر خانواده روی دیگر این سکه است و می‌تواند درک عمیق‌تری از عوامل تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر سکسوالیته نوجوانان در اختیارمان بگذارد.

## چهارده.

## مطالعه سکسوالیته در کردار زندگی روزمره دانش‌آموزان متوسطه اول

سه سال پیش، زمانی که ایده‌های اولیه انجام مطالعه حاضر را در سر می‌پروراندم، تصور می‌کردم دوره اصلی‌ای که می‌توان ردپا و اهمیت فزاینده سکسوالیته در آن را پیگیری کرد، متوسطه دوم است. با آغاز مطالعه و پیش‌رفتن گفت‌وگو با دانش‌آموزان و معلمان، رفته‌رفته بیشتر و بیشتر به اهمیت فزاینده دوره متوسطه اول در وضعیت دانش‌آموزان در متوسطه دوم پی بردم. بارها در خاطرات و روایت‌ها به مسائلی در دوره متوسطه اول اشاره می‌شد که متأسفانه

برای تمرکز بر مسئله اصلی ام ناگزیر بودم بخش اعظمی از این داده‌ها را (مگر در مواردی که با مسئله محوری کار مرتبط بودند) در تحلیل نهایی نیاورم. البته از آنجایی که مطالعه حاضر بر دوره متوسطه اول متمرکز نبود، داده‌های مورد اشاره نیز کفایت لازم برای اینکه مبتنی بر آنان تحلیلی صورت بگیرد را نداشتند. بنابراین، انتظار می‌رود بتوان با مطالعه جایگاه و اهمیت سکسوالیته و جزئیات آن در زندگی روزمره دانش‌آموزان متوسطه اول، خط پژوهشی این مطالعه را در دوره پایین‌تر که به نوعی مقدمه وضعیت دانش‌آموزان در متوسطه دوم محسوب می‌شود، پیگیری کرد.

#### پانزده.

##### *مطالعه سکسوالیته در کردار زندگی روزمره دانش‌آموزان دبستان*

شاید صحبت از اینکه سکسوالیته در کردار زندگی روزمره دانش‌آموزان دوره ابتدایی هم اهمیت و جایگاه خود را دارد، در نگاه اول برای بسیاری از ما عجیب به نظر برسد. اما باز هم بر اساس روایت‌های دانش‌آموزان در این مطالعه که گاهی به مسائل و دغدغه‌های جنسی در دوره ابتدایی ارجاع می‌دادند، دغدغه‌هایی که در وضعیت کنونی آنان نیز تأثیراتی داشت، می‌توان به وجود و اهمیت این مسئله در دوره ابتدایی پی برد. علاوه بر این، تجربه تدریس خودم در پایه‌های پنجم و ششم نیز این ماجرا را به طور قطع تأیید می‌کند. هرچند در سال‌های پایین‌تر دوره ابتدایی (چهارم و سوم و...) خودم هم نسبت به وجود مسائل و دغدغه‌های جنسی مطمئن نیستم و داده‌ای تجربی از آن ندارم اما تجربه چهار سال کار آموزشی همراه دانش‌آموزان پایه‌های پنجم و ششم به

من می‌گویم تعداد نه‌چندان کمی از آنان (به‌ویژه در پایه ششم) درگیر مسائل معطوف به سکسوالیته هستند. البته این درگیری طیف گسترده‌ای دارد و می‌تواند از تخیلات محدود با جنس مخالف تا اعتیاد به پورن و خودارضایی و تلاش برای ایجاد تجربه جنسی با هم‌سالان را دربرگیرد. هرچند بسیاری از این رفتارها با توجه به کنجکاوی‌های جنسی متناسب با سنشان، طبیعی به نظر می‌رسد اما این ماجرا چیزی از اهمیت و ضرورت مطالعه سکسوالیته در دوره ابتدایی نمی‌کاهد. البته می‌دانم انجام چنین مطالعه‌ای دشوارتر از همه دیگر پیشنهادها و پژوهشی‌ام در این بخش است و خطرات زیادی در جریان انجام آن می‌تواند پژوهشگر را تهدید کند اما دستیابی به چنین داده‌هایی می‌تواند درکی منحصربه‌فرد از ابتدایی‌ترین عوامل تأثیرگذار و شکل‌دهنده سکسوالیته کودکان ایرانی در اختیارمان بگذارد و از همین رو بسیار ارزشمند است.





## منابع

- استراوس، انسلم، و جولیت کریین. ۱۳۹۵. مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی.
- بیبی، ازل. ۱۳۹۲. روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. ۲ جلدی. ترجمه رضا فاضل. تهران: سمت.
- بلیکی، نورمن. ۱۳۸۴. طراحی پژوهش‌های اجتماعی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نی.
- رشید، خسرو. ۱۳۹۴. «رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر تهران». رفاه/ اجتماعی ۵۷: ۵۶-۳۱.
- سالدنا، جانی. ۱۳۹۵. راهنمای کدگذاری برای پژوهشگران کیفی. ترجمه عبدالله گیویان. تهران: علمی و فرهنگی.
- سلطانی، علی اصغر. ۱۳۹۶. قدرت، گفتمان و زبان. تهران: نی.
- فراستخواه، مقصود. ۱۳۹۵. روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی. تهران: آگاه.
- فروید، زیگموند. ۱۳۹۷. تمدن و ملالت‌های آن. ترجمه محمد مبشری. تهران: ماهی.

- فوکو، میشل. ۱۳۹۶. *اراده به دانستن*. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نی.
- گل‌محمدی، احمد. ۱۳۸۰. «جهانی‌شدن و بحران هویت». *مطالعات ملی* ۱۰: ۴۸-۱۱.
- گوپتا، ادیتی. ۱۳۹۵. *دانشنامه قاعدگی*. ترجمه حسام حسین‌زاده. تهران: نشراینترنتی‌رهایی.
- مارچسیون، جولیان ام. ۱۳۹۳. *مردم‌نگاری: طراحی، هدایت و ارائه تحقیق*. ترجمه سیدقاسم حسنی. تهران: جامعه‌شناسان.
- واعظی، اصغر، و فائزه فاضلی. ۱۳۸۹. «دیالوگ، دیالکتیک، امتزاج افق‌ها». *دوفصلنامه فلسفی شناخت* ۶۲(۱): ۲۱۴-۱۸۹.
- هریس، روبی. ۱۳۹۵. *لک‌لکی در کار نیست*. ترجمه حسام حسین‌زاده. تهران: نشراینترنتی‌رهایی.
- یزدانی، فاطمه. ۱۳۹۵. «از مدرسه تا خانه: بررسی زندگی روزمره دختران دانش‌آموز هنرستانی در فاصله زمانی مدرسه تا خانه». پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.

- Gadamer, Hans Georg. 1989. *Truth and Method*. Translated by J. Wein-seimer and D. G. Marshal. New York: Seabury Press.

- Mandell, Nancy. 1988. "The Least-Adult Role in Studying Children." *Journal of Contemporary Ethnography* 16 (4): 433-467.

- Reed-Danahay, Deborah. 1996. *Education and Identity in Rural France*. Cambridge: Cambridge University Press.

چرا و چگونه سکسوالیته در دوره نوجوانی وضعیتی بحرانی پیدا می‌کند؟ منظور از بحران در اینجا، وضعیتی است که درگیری ذهنی و عینی نوجوان با سکسوالیته، بدل به محور زندگی روزمره‌اش می‌شود. پژوهش حاضر این بحران را در روابط گروه هم‌سالان و روابط دانش‌آموزان با بزرگسالان اطرافشان در قلب مدرسه (یکی از نظارتی‌ترین نهادهای اجتماعی کودکان و نوجوانان) دنبال کرده است. ابتدا کنشگران اصلی این میدان، نقش‌های متفاوت و متنوعی که ایفا می‌کنند و روابط اجتماعی‌شان واکاوی شده و سپس، تلاش شده است با شناخت عمیق مسئله سکسوالیته در نوجوانی، درون زمینه اجتماعی و تاریخی وقوع آن، دریابیم که چگونه می‌توان عبور از این بحران را برای نوجوانان آسان‌تر کرد و هریک از عوامل دخیل در این زمینه، می‌توانند چه نقش تسهیلگرانه‌ای در این رابطه ایفا کنند. بنابراین، مسئله آن نیست که چگونه نوجوانان سکسوالیته را نادیده بگیرند بلکه آن است که چگونه مواجهه‌ای درست با آن داشته باشند؛

مواجهه‌ای که به‌جای

تحمیل کلیشه‌های

از پیش مشخص،

تلاش می‌کند آنان

را در مقام کنشگر

قرار دهد تا آنچه

که می‌خواهند را با

کمترین خطر و

بیشترین آگاهی

انتخاب و اجرا

کنند.

