



مطالعه کیفی تعارض ارزشی بین نهادهای اجتماعی خانه و مدرسه (مورد مطالعه: دانش‌آموزان استان گیلان)^۱

علی یعقوبی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۸/۲۶

چکیده

تعارض‌های ارزشی بین نهادهای مختلف اجتماعی از جمله خانه و مدرسه یکی از چالش‌های عمده در جامعه ایران محسوب می‌شوند. هدف اصلی این مقاله «تبیین تعارض ارزشی در بین دانش‌آموزان استان گیلان» است. در مطالعه مزبور، با تکیه بر روش‌های کیفی، و نمونه‌گیری هدفمند از مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته، فردی و گروهی (گروه متمرکز) استفاده شده است. برای این منظور با یازده نفر بصورت فردی و یکصد نفر بصورت گروهی (در قالب پانزده جلسه) مصاحبه شد. سپس مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از مکتوب‌شدن، به شیوه‌ی تحلیل مضمون، مورد بررسی قرار گرفتند. به‌طور کلی نتایج تحقیق نشان می‌دهد که گفتمان خانه و مدرسه در هفت مقوله ازدواج، تحصیل، پرورش دینی، بدن‌نمایی، اسراف و تجمل‌گرایی، نقش‌های جنسیتی و ارتباط با جنس مخالف در برابر هم قرار گرفته‌اند. ارزش‌های مزبور قابل تجسّدند و خودبسنده نیستند بلکه وابسته به ارزش‌های دینی‌اند. نهاد خانواده بیشتر مروج ارزش‌های فردی است، حال آنکه سیستم مدرسه بیشتر مبلغ ارزش‌های جمعی است. هر چه خانواده ذهنیت مشترکی با مدرسه داشته باشد، ارزش‌های مدرسه بسهولت بازتولید می‌شود. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، افزایش مصرف رسانه‌ای یکی از دلایل عمده مقاومت در برابر گفتمان مدرسه‌ای است.

واژه‌های کلیدی: تعارض ارزشی؛ خانه؛ مدرسه؛ دانش‌آموزان؛ استان گیلان.

^۱ - این مقاله حاصل یک کار پژوهشی با عنوان "شیوه‌های کاهش تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه در استان گیلان" است که توسط نویسنده این مقاله با کمک مالی سازمان آموزش و پرورش استان گیلان در سال ۱۳۹۱ صورت گرفته است.

^۲ - استادیار دانشگاه گیلان، m.kardoost@yahoo.com

مقدمه و بیان مساله

مفهوم تعارض علاوه بر متون جامعه‌شناسی، مسأله مشترک علومى مانند فلسفه اخلاق، اصول فقه، روانشناسی، مدیریت و ... بوده است. در متون جامعه‌شناسی از مفاهیمی چون «تعارض ارزشی»^۱ و «تعارض در نقش‌ها و هنجارها»، و در فلسفه اخلاق از مفاهیمی چون «تعارض اخلاقی»^۲ و «دوراهی اخلاقی»^۳ و در حوزه‌ی روانشناسی از «تعارض انگیزه‌ها و اهداف» استفاده می‌شود. هر یک از رشته‌های مزبور از منظری متفاوت به آن پرداخته‌اند (بهرامی و فرامرز قراملکی، ۱۳۹۱: ۳۲). جامعه‌شناسان وفاق معتقدند که جامعه به مثابه‌ی یک سیستم اجتماعی است که دارای خرده‌نظام‌های مختلف اجتماعی است در صورتی که خرده‌نظام یک نظام اجتماعی کل بر اساس ارزش‌های هماهنگ شکل گرفته باشند، یک کل منسجم را تشکیل می‌دهند، که همه اجزای آن در یک جهت عمل می‌کنند، این نظام اجتماعی، نظام اجتماعی متعادل خواهد بود. با وجود این، اگر ارزش‌های خرده‌نظام‌های یک نظام اجتماعی کل با یکدیگر یا با ارزش‌های کلی جامعه ناسازگار باشند یا بعدها به سمت ارزش‌های مغایر کشیده شوند، تضاد و تعارض در بخش‌های مختلف آن جامعه حاکم خواهد شد، که از آن تعبیر به عدم تعادل یا مسئله اجتماعی می‌شود.

بر اساس تئوری تضاد ارزشی، وجود تضادها در جامعه امری طبیعی هستند. به نظر آن‌ها جامعه یک واحد یا یک نظام نیست بلکه متشکل از گروه‌ها و دسته‌های مختلفی است که هر کدام دارای نظرها و علایق مختص به خود می‌باشند و همین تضاد منافع بر سر ارزش‌ها موجب مسئله اجتماعی می‌کند. این رویکرد برای رفع تضاد ارزشی میان گروه‌ها خواه جوان و گروه‌های بزرگسال جامعه از جمله والدین و یا سایر گروه‌های ذینفع «سه راه متفاوت پیشنهاد می‌کند که می‌تواند توسط آن‌ها مسائل اجتماعی ناشی از منافع و ارزش‌های متضاد را حل کرد، این‌ها عبارتند از: توافق، معامله و زور (رابینگتن، ۱۳۸۶: ۶۷).

«خانه» و «مدرسه» رفتار اجتماعی کودک و نسل جدید جامعه را آگاهانه شکل می‌دهند. معمولاً هر کودک به طور متعارف در خانواده‌ای متولد می‌شود که بسیاری از الگوهای فرهنگی در آن شکل گرفته است. اولین تجربیات کودک در درون خانواده و سپس از طریق پیوستن او به «گروه

^۱. Value conflict

^۲. Moral conflict

^۳. Moral dilemma

همسالان^۱ و هم بازی آغاز می‌شود. با ورود به موسسات و سازمان‌های رسمی آموزش پیش دبستانی، دبستانی و بالاتر، کودک با دنیای سخت‌تر (از خانه) آشنا می‌شود و با رشد جسمانی بیشتر، قدرت درک و قضاوت بیشتری کسب می‌کند. او با زندگی در جمع، بسیاری از رفتارها و الگوهای فرهنگی را تجربه می‌کند و عکس‌العمل‌های مناسب را یاد می‌گیرند و سپس در مراتب بالا، عهده‌دار وظیفه و نقشی در خانه، مدرسه و اجتماع می‌شود. خانه و مدرسه در درون یک نظام اجتماعی کلان به نوعی عمل می‌کنند که همواره بقا و دوام جامعه تضمین شود نه آنکه هر یک بر خلاف دیگری، دارای فعالیت و عملکردی انحصاری باشد، اما در پاره‌ای از محورها، توافق کم‌تری دارند و در برخی از محورها نیز اصلاً باهم موافق نیستند. چنانچه خانه و مدرسه، اهداف و آرمان‌ها و عملکردهای یک دیگر را تأیید نکنند، دانش‌آموزان دچار تضاد و تعارض می‌شوند و هم‌نوایی آنها با خانه یا مدرسه کاهش خواهد یافت (چلبی، ۱۳۷۲: ۱۷؛ کریمی، ۱۳۷۹: ۸؛ کاشانی، ۱۳۷۹: ۳۲). آن‌چه در جامعه مشاهده می‌شود تعارض یا ناهماهنگی در برخی ارزش‌های اجتماعی است که در گروه‌های خانه و مدرسه و جامعه بروز می‌یابد که گاه در شکل تفاوت نسلی یا دوگانگی و چندگانگی ارزشی و گاه در شکل تضاد ارزشی در خانه و مدرسه بروز می‌یابد. علاوه بر این، گسترش ارتباطات در جهان معاصر، بین نهادهای اجتماعی و فرهنگی بومی با نهادهای جهانی تعارضاتی بوجود آورده که در حیات فردی و اجتماعی گروه‌های مختلف جامعه بخصوص جوانان تاثیر فراوانی گذاشته و به بحران‌های موجود آنان دامن زده است.

بنابراین، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان، از جمله عوامل مهم بروز مشکل در رفتار فرزندان را تعارض و ناهماهنگی رفتاری بین پدر و مادر یا والدین و مربیان می‌شناسند. آنان به‌لحاظ کارکردی معتقدند چنانچه رفتارهای پدر و مادر با فرزند در محیط خانواده یا رفتار والدین و مربیان در محیط‌های خانه و مدرسه در تعارض و تضاد باشند، این تعارض به اختلال رفتاری، که ناشی از بلا تکلیفی فرد در امر الگوپذیری است، منجر خواهد شد و عوارض سوء روانی و رفتاری را به دنبال دارد. برعکس، اگر هماهنگی رفتاری والدین با همدیگر در خانواده یا همسویی رفتاری والدین با مربیان به وجود آید، علاوه بر ایجاد سازگاری در فرزند، تقویت رفتارهای مطلوب را نیز موجب می‌گردد (سرعتی، ۱۳۹۲: ۱۶). با این مقدمه، از آنجا که در تحقیقات کیفی فرضیه‌های از پیش-

¹ Peer group

موجود نامناسب است، سوال‌های بنیادین مقاله این است که مهم‌ترین تعارض‌های ارزشی بین دو گفتمان خانه و مدرسه کدامند؟ دلایل عمده تعارض ارزشی بین دو گفتمان خانه و مدرسه در چه اموری هستند؟ و چه راهکارهایی در خصوص رفع تعارض‌های ارزشی میان خانه و مدرسه وجود دارند؟

مبانی نظری و چارچوب مفهومی

هدف از چارچوب نظری در تحقیقات کیفی به مثابه‌ی عناصر مکمل یا الهام بخش در فرآیند تحلیل و تفسیر داده‌ها و تدوین چارچوب مفهومی است (فلیک، ۱۳۸۷: ۷۱-۶۴). در این زمینه پارادایم‌های مختلفی جهت تبیین تعارض ارزشی و اخلاقی وجود دارند. با توجه به چند وجهی بودن تحقیقات کیفی، عمده‌ترین پارادایم‌های نظری عبارتند از:

۱. **پارادایم علم اخلاق:** در پارادایم علم اخلاق نیز به بیان معانی متمایز تعارض اخلاقی و دوراهی اخلاقی در دو سطح تشخیص و عمل به تکلیف اخلاقی توجه شده است. در قیود به کار رفته در دوراهی اخلاقی، به‌ویژه مفهوم «باید»^۱ و مفهوم «خلاف‌گریزناپذیر»^۲ مورد تحلیل منطقی قرار گرفته است. تعریف طبیعی تعارض اخلاقی نشانگر وضعیتی است که در آن عامل خود را در برابر دو تکلیف اخلاقی می‌بیند، درحالی‌که نمی‌تواند یکی را به خوبی دیگری انجام دهد؛ در تعریف فصلی، عامل مکلف به انجام یکی از دو کار است. در تعریف دو وجهی (مکرب از بایدها و نبایدها) عامل از جهتی باید کاری را انجام دهد و از جهت دیگر نباید همان کار را انجام دهد و در تعریف ناظر به منع، عامل نباید مرتکب هیچ یک از دو کار شود در حالی که گریزی از انجام یکی ندارد (بهرامی و فرامرز قراملکی، ۱۳۹۱). از این‌رو، اگر در تعریف تعارض اخلاقی، مفهوم «باید» به «موجه بودن» و تکالیف به دلایل و ارزش‌های سنجش پذیر و قابل قیاس تحویل شوند، بسیاری از تعارضات ظاهری حل می‌شود و تنها در صورتی که ارزش‌های مندرج در تکالیف را سنجش‌ناپذیر و غیر قابل قیاس بدانیم تخلف اخلاقی گریزناپذیر خواهد بود.

^۱. Outgt to

^۲. Inescapable wrongdoing

۲. **پارادایم روانشناختی:** در پارادایم روانشناسی تعارض عبارت از یک حالت هیجانی منفی است که به علت ناتوانی در انتخاب دست کم یکی از دو طرف سازگار و ناسازگار به وجود می‌آید. کورت لوین یکی از تئوریسین‌های تعارض در حوزه‌ی روانشناسی معتقد است که رفتار نتیجه یا برآیند جنبه‌های جاذب و دافع موقعیتی است که فرد آن را تجربه می‌کند ممکن است دیگری دفع کند. با وجود این، مقدار و شدت این جذب یا دفع برای اشخاص مختلف متفاوت است؛ در برخی مواقع برآیند این نیروی‌های جاذب یا دافع به گونه‌ای است که مانع تصمیم‌گیری فرد و سبب بلا تکلیفی (تعارض) می‌شود. این وضع هنگامی پیش می‌آید که فرد بر سر دوراهی انتخاب، بین دو گزینه قرار گرفته باشد که به سه صورت متصور است:

۲-۱. تعارض گرایش-گرایش^۱: این تعارض زمانی است که فرد بین دو گزینه قرار می‌گیرد که جاذبه هر دو یکسان است.

۲-۲. تعارض اجتناب-اجتناب^۲: در این نوع تعارض، هر دو گزینه به یک اندازه غیر جاذب یا دافع هستند اما فرد خود را ناچار به انتخاب یکی می‌داند.

۲-۳. تعارض گرایش-اجتناب^۳: در این نوع تعارض شخص بین دو گزینه قرار گرفته که هر کدام دارای جاذبه و دافعه‌اند و برآیند هر دو گزینه برابر است. به عبارت دیگر، با یک گزینه مواجه است که دارای جاذبه‌ها و دافعه‌های یکسانی است (ستوده، ۱۳۷۸: ۱۴۰). نظریه شناختی نیز معتقد است گسترش و تعمق ارزش‌ها به رشد شناختی و پرورش داوری‌های صحیح اخلاقی موکول می‌گردد؛ تا زمانی که فرد تمییز ارزش‌ها از ضد ارزش‌ها را بدست نیاورده است از قضاوت و رفتار مناسب باز می‌ماند (کدیور، ۱۳۸۰: ۲۴۸).

۳. **پارادایم جامعه‌شناختی:** در پارادایم جامعه‌شناسی تعارض نقش‌ها^۴، تعارض هنجارها^۵ و ارزش‌ها بلحاظ مفهومی سامان‌یافتگی^۶ دارند. تعارض نقش‌ها زمانی صورت می‌گیرد که فردی نقش‌های متعددی به عهده داشته باشد که هر کدام مستلزم رفتاری متناسب با خود است احتمال می‌

^۱ Approach – approach Conflict

^۲ Approach – avoidance Conflict

^۳ Avoidance – avoidance Conflict

^۴ Conflict of roles

^۵ Conflict of norms

^۶ Systematicity

رود که این نقش‌ها با یکدیگر در تعارض باشند و در نتیجه مانع تصمیم‌گیری شده و فرد را دچار بی‌سامانی کنند. هم‌چنین، احتمال می‌رود که فرد حتی در ایفای یک نقش نیز دچار تعارض شود. تعارض هنجارها نیز هنگامی رخ می‌دهد به خاطر عضویت در گروه‌های گوناگون که ویژگی زندگی در یک جامعه‌ی صنعتی و شهری به شمار می‌آید، از افراد انتظار می‌رود که با هنجارهای گوناگون خود را وفق دهند، درحالی‌که برخی از این هنجارها ممکن است با هنجارهای دیگر تعارض پیدا کند، در چنین موقعیتی مکانیسم‌های نظارت اجتماعی موقتاً دستخوش آشفتگی می‌شوند (کوئن، ۱۳۸۰: ۱۴۸-۶۲).

بین ارزش‌ها نگرش‌ها و هنجارها یا کنش‌ها پیوند نزدیکی وجود دارد، ارزش‌ها سرمنشاء نگرش هستند و نگرش موجب کنش می‌شود که هر نوع تغییری در باورها و ارزش‌های نوجوانان انعکاس آن را در کنش‌های آنها می‌توان مشاهده کرد. اغلب جامعه‌شناسانی که به بحث کنش اجتماعی و ارزش‌ها پرداخته‌اند نوعی هم‌جهتی و رابطه انطباقی میان آن‌ها مفروض داشته‌اند. برای نمونه ماکس وبر در تبیین کنش اجتماعی و جایگاه ارزش‌ها در زندگی اجتماعی نقش علی برای ارزش‌ها، قایل شده است. بزعم وی، ارزش‌های خاص موجب کنش‌های اجتماعی خاص نیز می‌گردند. تالکوت پارسونز^۱ نیز تحت تأثیر ماکس وبر^۲ و امیل دورکیم^۳ به هماهنگی درونی نظام ارزشی و هم‌جهتی ارزش‌ها و کنش‌های اجتماعی قایل است (توسلی و طالبی، ۱۳۸۳: ۴). در این باره، رویکردهای مختلفی وجود دارد، که می‌توان بدان اشاره نمود:

۳-۱. رویکرد وفاق: یکی از عمده‌ترین نظریه‌پردازان وفاق اجتماعی تئوری پارسونزی است. از نظر وی ارزش‌ها در جهت‌گیری کنش و تعیین اهداف کنش اجتماعی نقش اصلی را دارند. او معتقد است در جامعه چهار عامل کنترل اجتماعی وجود دارد که عبارتند از: الف- تامین منافع اقتصادی یا داشتن پول به عنوان مهمترین ابزار آن. ب- استفاده از قدرت یا زور ج- استفاده از تشویق یا اعمال نفوذ د- توسل به وجدان افراد از طریق مطرح ساختن معیارهای درست یا نادرست در یک نظام اخلاقی. عوامل مزبور در تعادل هم فرد و هم نظام اجتماعی تعیین‌کننده هستند. در شرایط معمولی و شرایطی که میان نظام اجتماعی و محیط یک رابطه تعادلی وجود دارد هر چهار مکانیزم کنترلی و

^۱. Talcott Parsons

^۲. Marx Weber

^۳. Emile Dorkheim

نظارتی به خوبی عمل کرده و هم جامعه و هم افراد در وضعیت تعادلی قرار دارند و تعارضی نیز در میان ارزش‌های گروه‌های مختلف سنی، جنسی و پایگاهی وجود ندارد، اما در شرایط تغییرات تند، با کاهش توان نظام ارزش‌های مشترک در حفظ تعادل با محیط ابتدا اعتبار ارزش‌ها و کلاً نظام ارزش‌های مشترک زیر سوال خواهد رفت و سپس در پی آن اعتبار هنجارها، اقتدار یا قدرت و پول نیز مخدوش خواهد شد. در چنین شرایطی، یعنی در شرایط تغییرات تند و عدم کارایی موثر نظام ارزش‌های مشترک، افراد در گروه‌های مختلف سنی، جنسی و پایگاهی به این وضعیت پاسخ‌های متفاوتی می‌دهند (پارسونز، ۱۹۵۴: ۸۲۴؛ معیدفر، ۱۳۸۵: ۲۲۱-۲۱۸). بطور کلی بر مبنای تئوری توافق هر یک از اجزاء، کارکرد یا نقش ویژه‌ای در ارتباط با سایر اجزاء و کل نظام بر عهده دارند؛ پیوند و هماهنگی میان اجزاء، یگانگی و یکپارچگی نظام را به وجود می‌آورد؛ علی‌رغم تغییراتی که در اجزاء و نهادهای اجتماعی اتفاق می‌افتد، همواره در آن تعادلی برقرار می‌شود که ثبات و پایداری نظام را تضمین می‌کند، و سرانجام، توافق در نظام از طریق جامعه‌پذیری و القای ارزش‌های اساسی به اعضا، حاصل می‌گردد.

تئوری کاشت^۱ نیز از زاویه‌ی کارکردی به مسئله نگاه می‌کند، آنها معتقدند کارکرد و روابط سه جانبه رسانه‌ها، مخاطبان و جامعه دارای تاثیرات شناختی، عاطفی و رفتاری بر مخاطبان است. در این زمینه، رسانه‌ها نقش عمده‌ای در تعارض ارزش‌ها دارند (طاعتی، ۱۳۸۸: ۹۴-۹۲؛ باهنر و کیدقان، ۱۳۸۹: ۱۳۹).

۲-۳. رویکرد تضاد: برخلاف رویکرد وفاق، رویکرد تضاد قرار دارد. بر مبنای تئوری تضاد، مسئله اجتماعی وضعیتی است که با ارزش‌های برخی گروه‌ها که اعضای آن در کار تبلیغ ضرورت اقدام برای اصلاح مسایل، موفق‌اند، سازگار نیست. به زعم آنها، علل ریشه‌ای مسایل اجتماعی، تضاد ارزش‌ها یا منافع است. گروه‌های مختلف چون منافع متفاوتی دارند، رودر روی یکدیگر قرار می‌گیرند و به مجرد اینکه این رودرویی خود را به شکل تضاد متبلور سازد، مسئله اجتماعی متولد می‌شود. رویکرد تضاد ارزشی سه راه متفاوت برای برون‌رفت این مسئله پیشنهاد می‌کند، اینها عبارتند از: توافق، معامله و زور. اگر طرفین بتوانند به خاطر مجموعه‌ای از ارزش‌های والاتری که هر دو به آن پایبندند، مصالحه کنند، توافق حاصل شده است. اگر طرفین بتوانند چانه زنی کنند،

^۱ Cultivation Theory

معامله‌ی ارزش‌ها به صورتی آزادانه انجام می‌شود و چنانچه نه معامله‌ای کارساز باشد و نه توافقی انجام شود، در این صورت گروهی که قدرت بیشتری داشته باشد، مسلط می‌شود (صدیق سروستانی، ۱۳۷۸: ۳۴؛ زایتلین و واینبرک، ۱۳۸۳).

۳-۳. رویکرد تعاملی: بحث تعارض ارزشی بیشتر در مباحث جامعه‌شناسی خرد وجود دارد. این مفهوم با سایر مفاهیم از قبیل هویت گره خورده است. هویت اجتماعی از طریق تعلق‌های فرد به گروه‌های اجتماعی تعیین می‌شود. با اتصال بحث هویت به گروه‌های اجتماعی، بحث نقش، هنجار، و ارزش در گروه‌های اجتماعی طرح می‌شود و بنیان‌های اصلی هویت مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. آنچه فرد را به گروه‌های اجتماعی پیوند می‌دهد نقشی است که او در گروه ایفا می‌کند و یا برای خود در آن گروه در نظر می‌گیرد. اساساً یک گروه شبکه‌ای از انتظارات متقابل اجزاء تشکیل‌دهنده در نقش و منزلت‌های خاص است اما در تجزیه‌ی نهایی نقش و انتظارات متقابل در یک گروه، به هنجارها و نهایتاً به ارزش‌های اجتماعی می‌رسد، که بن مایه اصلی گروه و جامعه هستند (مندراس و گورویچ، ۱۳۶۹: ۱۵۲-۱۴۹).

بنابراین در خصوص نسبت بین هویت اجتماعی و ارزش‌های اجتماعی می‌توان گفت از آنجا که مبدا هویت اجتماعی افراد از طریق تعلق به گروه‌های یک جامعه و ارزش‌های اجتماعی آن گروه هاست، چنانچه گروه‌های اجتماعی در یک جامعه خاص، ارزش‌هایی متجانس و همخوان یا نزدیک به هم داشته باشند، فردی که هویت خود را از گروه‌های متعدد عضویت می‌گیرد، دارای شخصیتی منسجم خواهد بود و هویت او با ارزش‌های گروه‌هایی که به آنها متعلق است دارای انسجام درونی خواهد بود. متقابلاً چنانچه ارزش‌های گروه‌های اجتماعی که فرد در آنها عضو است متباین و متعارض با یکدیگر باشند، تبعاً فرد نیز دچار تعارض نقشی و پایگاهی شده و از روان پریشی، بحران هویت و شخصیت چندگانه رنج خواهد برد (مندراس و گورویچ، ۱۳۶۹: ۱۵۷-۱۵۵).

برگر^۱ و لاکمن^۲ نیز به عنوان دو تن از اندیشمندان رویکرد تعاملی، تناقض میان پرورش اجتماعی اولیه و ثانویه را یکی از عوامل موثر بر تعارض ارزشی می‌دانند. به عقیده اینان زمانی که فرد آنچه را که در درون خانواده (پرورش اجتماعی اولیه) با آنچه را که در بیرون از آن (پرورش

^۱. Berger

^۲. Luckmann

اجتماعی ثانویه) اشاعه داده می‌شود متناقض ببیند دچار نوعی بحران هویت می‌شود. به نظر این دو متفکر در جامعه‌ای که وحدت ارزشی از بین برود، انسان با گروه‌های مختلفی سر و کار دارد که در هر یک از آن‌ها یک نوع ارزش خاصی حاکم است که گاه در گروه دیگر ارزش نیست. در چنین وضعیتی که در آن نسل فرزندان با ارزش‌های متنوع و بعضاً متناقض روبرو می‌شود، فرصت بیشتری در گزینش و انتخاب ارزش‌هایش دارد و از این طریق امکان بروز شکاف در ارزش‌های نسل‌ها افزایش می‌یابد. همچنین برگر و لاکمن معتقدند امکان فردگرایی با امکان پرورش اجتماعی ناموفق پیوند مستقیم دارد (برگر و لاکمن، ۱۳۸۷: ۲۳۳).

۳-۴. **رویکرد گفتمانی:** یکی از متفکران پسا ساختارگرایی گرامشی است. وی در تبیین ناسازواره‌های نهادی از مفهوم هژمونی استفاده می‌کند. وی هژمونی را ترکیبی از اجماع و قهر تلقی می‌کند که یک طرف آن دولت و طرف دیگر جامعه مدنی قرار دارد. در این نظریه دو چیز در مقابل یکدیگرند: یکی اعمال هژمونی و دیگری وجود مقاومت.

آلتوسر^۱ به‌شدت از گرامشی متأثر است، وی تمایز دولت و جامعه مدنی را حذف و از دستگاه ایدئولوژیک دولت بهره می‌برد. دستگاه‌های ایدئولوژیک از قبیل دستگاه آموزشی دستگاه‌های خاصی‌اند که در نگاه اول تخصصی و مجزا از دستگاه‌های دولت به نظر می‌رسند. بزعم وی، در صورتبندی‌های اجتماعی سرمایه‌داری پیشرفته، دستگاه ایدئولوژیک مسلط نظام آموزشی است. در دوران تاریخی پیش‌سرمایه‌داری در اروپا، دستگاه ایدئولوژیک غالب کلیسا بود که نه فقط کارکرد دینی داشت، بلکه سیاست، آموزش و فرهنگ را نیز تحت سلطه گرفته بود (آلتوسر، ۲۰۰۲: ۱۴۴-۱۴۲). فرتر تصریح می‌نماید که آلتوسر تأکید می‌کند که در جوامع سرمایه‌داری توسعه‌یافته زوج مدرسه - خانواده جایگزین مدرسه-کلیسا، به عنوان گروه مسلط نهادهای ایدئولوژیک، شده است (معیدفر و دارابی، ۱۳۹۱: ۱۵۷).

یکی از نقدهای بنیادین نظریه‌های مذکور، آن است که در تحلیل نهادهای اجتماعی و فرایند بازتولید، کمتر به تکثر گفتمان‌های موجود در این نهادها، ابهام‌ها و ناسازه‌های درونی خود گفتمان‌ها و ... توجه می‌کند. از این‌رو، نظریه‌های گفتمان تا حدی جایگزین نظریه‌های ایدئولوژیک می‌شوند.

¹ Althusser

نظریه مزبور با این ایده‌ی پساساختارگرایانه شروع می‌شود که گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا بر می‌سازد و از آن جا که زبان به نحوی بنیادین بی‌ثبات است، معنا به هیچ وجه نمی‌تواند ثابت باشد. هیچ گفتمانی، پدیده‌ای بسته نیست، بلکه به واسطه‌ی تماس با سایر گفتمان‌ها دستخوش تغییر می‌شود. بنابراین، کشمکش گفتمانی همواره وجود دارد. بزعم لاکلا و موفه^۱ گفتمان‌های مسلط ضرورتاً قادر به بازتولید خود نیستند و چه بسا با مقاومت مواجه شوند، که ناشی از مفهوم سیال بودن دال‌ها است (معیدفر و دارابی، ۱۳۹۱: ۷). بنابراین، همه معناها شناورند و هر دالی نیز مدلول‌های متفاوتی دارد.

در سطوح خرد متاسفانه تحقیقات میدانی معدودی در خصوص تعارض ارزشی در کشور ما انجام شده است. بیشتر تحقیقات انجام گرفته با روش کمی به واکاوی نسلی ارزش‌های والدین و فرزندان پرداخته‌اند.

الف) تحقیقات کمی

گادئودین در دهه ۱۹۷۰ اعلام نمود مدرسه نهادی است که مروج ارزش‌های عالی انسانی است؛ اما عملکرد روزانه‌اش به نفعی ارزش‌های فوق منجر می‌گردد. گروتز در تحقیقات خود نشان داد که چگونه کودکان طبقه محروم در مقابل انتظارات و مقررات مدرسه سرگردان می‌مانند، زیرا غالب ارزش‌های مدرسه با ارزش‌هایی که آنان در خانواده خود آموخته‌اند تفاوت دارد (بازرگان، ۱۳۷۲: ۱۳۰). مارتین میر معتقد است که در بین متغیرهای شناختی که باعث می‌شوند شخص انگیزه پیشرفت را از خود نشان دهد، ارزش‌ها اهمیت زیادی دارند. به عبارت دیگر پیشرفت با ارزش‌های فرد ارتباط دارد زیرا فرد کارهایی را انجام می‌دهد که برای آنها ارزش قابل است (میر، ۱۹۷۴: ۲۹). نتایج یکی از تحقیقات داخلی نشان می‌دهد که شکل غالب دانش‌آموزان دارای تضاد ارزشی زیاد با مدرسه بوده‌اند. همچنین بین تضاد ارزشی دانش‌آموزان با پدر، مادر و امور تربیتی و میزان هم‌نوایی با خانه، هم‌بستگی معکوس ملاحظه می‌شود؛ درحالی‌که بین تضاد ارزشی دانش‌آموز و دوست صمیمی و میزان هم‌نوایی دانش‌آموز با خانه هیچ‌گونه هم‌بستگی ملاحظه نمی‌شود (کاشانی، ۱۳۷۹).

¹ Laclau and Mouffe

تحقیق دیگر با عنوان: بررسی تفاوت ارزش‌های خانواده و مدرسه از دیدگاه جامعه‌شناختی، ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، روانشناختی و بهداشتی و تندرستی مورد واکاوی قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین ارزش‌های خانواده و مدرسه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. اهمیت ارزش‌های مزبور در نزد مدرسه بیشتر از خانه بجز ارزش‌های اقتصادی که خانواده‌ها برای آن اهمیت زیادتری قایلند (پوریوسفی و آقاپور فرتاش، ۱۳۸۷: ۱۰۷).

خوش فر اشاره دارد که یافته‌های یک تحقیق با عنوان «مقایسه تحلیلی ارزش‌های خانواده، مدرسه و گروه همالان» نیز نشان می‌دهد که: ۱. مراتب اهمیت دادن به ارزش‌ها به ترتیب از سوی خانواده، مدرسه و گروه همالان است. ۲. تفاوت و اختلاف میان ارزش‌های خانواده و مدرسه وجود دارد. ۳. ارزش‌های مادی نظیر درآمد و اعتبار، سواد، منزلت شغلی، رشته تحصیلی و... با قشربندی اجتماعی رابطه مثبت دارند و ارزش‌های مذهبی با قشربندی اجتماعی رابطه منفی دارند. ۴. سهم عوامل اجتماعی در شکل‌گیری و تغییرات ارزش‌های دانش‌آموزان بیش از عوامل دیگر است (خوش فر، ۱۳۸۷: ۱۰۷). یافته‌های یک تحقیق درخصوص، مقایسه هنجارهای جامعه‌پذیری خانواده و مدرسه نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌دار بین هنجارهای اجتماعی خانواده و مدرسه و نوع جامعه‌پذیری آن‌ها وجود دارد. در مطالعه تأثیرات نهاد خانواده بر گرایش فرد به هنجارهای اجتماعی و مقایسه آن با نهاد مدرسه، سهم بیشتر نهاد خانواده به روشنی مشهود است (عباسی و شریعت، ۱۳۸۹: ۱).

ب) تحقیقات کیفی

رضایی و غلامرضا کاشی در تحقیقی کیفی نشان دادند که صرف ایدئولوژیک بودن مدرسه برای عملکرد موفق آن کفایت نمی‌کند. مدرسه‌ها در صورتی قادر به بازتولید ارزش‌های مورد نظر خود هستند که خانواده نیز در روندی مشابه، ذهنیت دانش‌آموزان را شکل دهد (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۳۴).

معیدفر و دارابی در تحقیقی مشابه با عنوان ذهنیت دانش‌آموزان در میانه‌ی گفت‌وگوهای خانواده و مدرسه دریافتند که عمده‌ترین تعارضات ارزشی خانه و مدرسه عبارتند از: تحصیل، مذهب، پرورش

سیاسی و انضباط. مهم‌ترین علت تفاوت مدرسه و خانواده در درجه استقلال آنها از گفتمان دولت است (معیدفر و دارابی، ۱۳۹۱).

در نهایت، بر اساس ادبیات تحقیق، خانه و مدرسه بمثابة دو سیستم اجتماعی است، که نقش عمده‌ای در جامعه‌پذیری فرزندان و دانش‌آموزان دارند. هماهنگی یا وفاق ارزشی این دو خرده نظام نقش به سزایی در حفظ تعادل اجتماعی دارد و عدم تعادل آن دو سیستم اجتماعی نیز باعث عدم تعادل و فقدان جامعه‌پذیری مثبت در نوجوانان و جوانان خواهد داشت.

۴. روش تحقیق

در این مطالعه، با تکیه بر روش‌های کیفی، از مصاحبه‌های نیمه سازمان یافته، فردی و گروهی (گروه متمرکز) استفاده شده است. در انتخاب افراد از نمونه گیری هدفمند استفاده و نمونه‌گیری با حصول اشباع نظری پایان یافت. در این تحقیق مدارس دخترانه هجرت، دخترانه فرهنگ، دخترانه موحدین، پسرانه ملاصدرا، دخترانه خمایی زاده، پسرانه غیر انتفاعی هدف و مرکز تربیت معلم بنت الهدی صدر از رشت و دبیرستان شهید بنت الهدی صدر غازیان در انزلی در قسمت مرکز استان انتخاب شدند، مرکز تیز هوشان پسرانه و دبیرستان پسرانه عبدالرزاق لاهیجی از لاهیجان و دبیرستان امام علی (ع) لنگرود و مرکز آموزشی فرزندان لنگرود از نیمه شرقی گیلان برگزیده شدند، دبیرستان پسرانه خاتم الانبیاء از شهرستان تالش و هنرستان صنعتی شهید مطهری از رضوانشهر و دبیرستان بنت الهدی صدر جیرده و دبیرستان آیت... دستغیب لیشاوندان از شفت در نیمه غربی استان انتخاب شدند. برای این منظور با یازده نفر بصورت فردی و یکصد نفر بصورت گروهی (در قالب پانزده جلسه گفتگو) مصاحبه شد. در مصاحبه‌های گروهی، دو مصاحبه در مناطق روستایی و سیزده مصاحبه در مناطق شهری انجام شد. از بین مصاحبه‌ها شش مصاحبه همگن و هشت مصاحبه ناهمگن انجام پذیرفت. اطلاعات حاصل از گفت و گو با افراد در مصاحبه‌ی فردی به مدت سیصد و هشتاد دقیقه و مصاحبه گروهی به مدت هزار و دویست و نود و پنج دقیقه بدست آمده است. مصاحبه‌های ضبط شده پس از مکتوب شدن، چندین مرتبه مرور شده و به شیوه‌ی تحلیل مضمون، دلالت‌های صریح و ضمنی در نظرات مصاحبه‌شوندگان، بر مبنای هر یک از محورهای مورد

نظر، استخراج گردید. در نهایت یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها به شیوه‌ی تحلیل مضمونی منظم^۱ ارایه شده است. در این شیوه که غالباً در پژوهش‌های اکتشافی کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بخش‌هایی از مصاحبه در حول مضامین مختلف که از مفاهیم نظری استخراج شده‌اند، مورد استفاده قرار می‌گیرد (نگاه کنید به پلامر، ۲۰۰۲). لازم به ذکر است مصاحبه‌شوندگان علاوه بر دانش‌آموزان، اولیاء خانه و مدرسه (پدر، مادر، مدیران، معاونین، دبیران و مشاورین مدرسه) را نیز دربر می‌گیرند. در خصوص قابلیت اعتماد تحقیق در بخش اعتبارپذیری^۲ از روش‌های چندگانه نظیر روش مشاهده، روش اسنادی، مصاحبه‌های فردی و گروهی و تحقیقات مشابه کمک گرفته شد. در خصوص قابلیت اطمینان^۳ نیز متن مصاحبه پس از پیاده شدن مقوله‌بندی گردید، و در مقوله بندی داده‌ها، از نظرات و راهنمایی‌های اساتید و کارشناسان استفاده شد. اهم فعالیت‌های مربوط به اعتبارپذیری و قابلیت اطمینان این پژوهش در جدول شماره یک آمده است.

جدول ۱: قابلیت اعتماد پژوهش

اعتبارپذیری	تماس طولانی با محیط پژوهش، استفاده از نظریه‌ها و تحقیقات مختلف، بکارگیری از چند مصاحبه‌کننده در جمع‌آوری اطلاعات، کنترل داده‌ها از سوی مصاحبه‌شوندگان، استفاده از روش‌های چندگانه ^۴ (سه‌سویه‌سازی)
قابلیت اطمینان	یادداشت‌برداری، پیاده‌کردن مصاحبه‌های ضبط‌شده بر نوار، تدوین برگه‌راهنمای مصاحبه، تهیه فهرست مصاحبه‌شوندگان، مقوله‌های استنتاج شده از داده‌ها، استفاده از اساتید و پژوهشگران در ساخت مقوله‌ها

۵. یافته‌های تحقیق

الف) مهم‌ترین تعارض‌های ارزشی

یکی از سوالات عمده در خصوص دو سیستم خانه و مدرسه آن است که آیا تعارضی بین این دو جهان اجتماعی اتفاق افتاده است؟ و این امر به عنوان یک مسئله اجتماعی تلقی می‌گردد؟

^۱ Systematic thematic analysis

^۲ Credibility

^۳ Depenability

^۴ Triangulation

جامعه‌شناسان معمولاً مسئله اجتماعی را وضعیت اظهار شده‌ای می‌دانند که با ارزش‌های شمار مهمی از مردم مغایرت دارد و معتقدند باید برای تغییر آن وضعیت اقدام کرد (رابینگتن و واینبرک، ۱۳۸۳: ۱۴). در این پژوهش تعارض ارزشی خانه و مدرسه بمثابة یک مسئله اجتماعی توسط مصاحبه‌شوندگان نیز اذعان شده است. برخی از عمده‌ترین تعارض‌های ارزشی خانه و مدرسه عبارتند از:

۱. ازدواج

ازدواج بمثابة یک ارزش اجتماعی تلقی می‌گردد که در مناطق روستایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، به طوری که بخش عمده‌ای از تعارض اجتماعی در برخی خانواده‌های روستایی با سیستم مدرسه را تشکیل می‌دهد. در مناطق روستایی تعارض خانه و مدرسه کمتر صبغه بدنی دارد بلکه بیشتر در قالب ازدواج و تحصیلات است. این تعارض صرفاً بین خانه و مدرسه نیست بلکه بین نسلی است؛ یعنی بین فرزندان و والدین هم وجود دارد. چنین تعارضی کمتر در مناطق شهری مشاهده می‌شود. تحولات ساختاری نوعی وضعیت دوگانه را در بعضی خانواده‌ها ایجاد کرده است. در برخی خانواده‌ها به خصوص با سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی پایین‌تر شاهد تنش‌ها و اختلافات والدین و فرزندان و در برخی از خانواده‌های دیگر بر سر ارزش‌ها وفاق وجود دارد. این دغدغه در مدارس روستایی بیشتر دیده می‌شود بدین معنا که خانواده‌های روستایی نسبت به مناطق شهری ارزش‌های خانواده سنتی را اعمال می‌کنند.

مریم دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی ساکن در روستا: بعضی خانواده‌ها تأکید می‌کنند که باید زود ازدواج کنید چون اگر سن بره بالا، همیشه خواستگار وجود نداره. این باعث می‌شه او زود ازدواج کنه.

سمیه دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی ساکن روستا معتقد است که جنس تعارض ارزشی دانش‌آموزان روستایی با مناطق شهری فرق می‌کند:

ما دوگانگی بیشتری داریم مثلاً کسی که [والدینش] کشاورزه به درس خیلی اهمیت نمی‌ده. مثلاً اگر می‌بیننه همه [بچه‌های] دور و اطرافیان‌شون زود ازدواج کردن فکر می‌کنه بچه‌اش باید زود ازدواج کنه. در شهر همه می‌خوان بچه‌هاشون ادامه تحصیل بدن.

با وجود این، سیستم آموزشی بیشتر مشوق ازدواج دانشجویی است و با این توجیه که فکر کردن به مقوله ازدواج، دانش آموزان را از نظر تحصیلی دچار افت و مسایلی از این دست می‌کند، نگرش منفی و سیاست‌های سختگیرانه‌ای در خصوص آنها اعمال می‌نماید. پذیرش ازدواج، دانش آموزان را دچار شرایطی خاص از قبیل طرد و محرومیت از دوران معمول مدرسه، دوری از دوستان هم سن و سال و همکلاسی‌های مدرسه‌ای و رفتن به مدرسه بزرگسالان می‌کند.

۲. تحصیل

آموزش به عنوان یک سرمایه فرهنگی در مناطق شهری تلقی می‌گردد. اما این ارزش اجتماعی جهت‌گیری جنسیتی دارد. بسیاری از خانواده‌های روستایی تحصیلات دبیرستانی و دانشگاهی را برای دختران الزام‌آور نمی‌دانند، و نقش اصلی دختران را خانه‌داری و همسری می‌دانند. حال آن‌که، سیستم مدرسه بیشتر مروج جنبه‌ی آموزشی دانش آموزان است. این امر بیشتر در خانواده‌هایی وجود دارد که والدین‌شان از سرمایه فرهنگی و اقتصادی پایینی برخوردارند. از این رو، ازدواج و تحصیل در محیط روستایی بمثابة دو ارزش اجتماعی هستند که به طور همزمان قابل بررسی است.

راضیه دانش‌آموز روستایی دارای والدین کشاورز:

ممکنه مدرسه به این جور چیزها ازدواج و عدم ادامه تحصیل اهمیت نده ولی خانواده اهمیت بده. بعضی‌ها افکار خیلی قدیمی دارند ابتدایی که خوندم بهم گفتن که درس نخون، خانواده‌ام بابا رو راضی کردن که درس بخونم. سوم راهنمایی رو خوندم بابا گفت که دیگه درس نخون دوباره داداشام او رو راضی کردن، سوم دبیرستان رو خوندم، باز داداشام او رو راضی کردن چون این دانش برای زندگی‌ام به درد می‌خوره.

در خانواده‌های سنتی و روستایی عمدتاً بین ازدواج و تحصیل، ازدواج را برای دختران اولویت اصلی ارزشی می‌دانند. از آنجا که این خانواده‌ها اهمیت زیادی به تحصیل فرزندان نمی‌دهند، تعارض و درگیری کمتری با عملکرد مدرسه دارند اما بیشتر در اهداف با مدرسه در تعارضند. خانواده‌های مدرن در اهداف با مدرسه همسازتر و در عملکرد ناهمسانند. به عبارت دیگر، همسو با

سیاست‌های مدرسه خواستار تحصیل فرزندانشان هستند، ولی با بعضی عملکردهای مدرسه که صبغی آموزشی دارد در تعارضند.

۳. پرورش دینی

یکی از اهداف عمده‌ی سیستم آموزشی مدرسه، گسترش دین باوری در بین دانش آموزان است. این هدف نه تنها در دروس دینی بلکه در سایر دروس متجلی است. اغلب برنامه‌های مدرسه چه صبحگاهی و فوق برنامه صبغی دینی دارند. به عبارت دیگر، برنامه‌های مزبور در خدمت گسترش بنیان‌های دینی دانش آموزان هستند.

سهراب دبیر آموزش و پرورش ضمن صحه گذاشتن بر وجود تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه، تعارض موجود را بیشتر امر دینی می‌داند:

تعارض‌های زیادی وجود دارد ولی اینها بیشتر نمایشی‌اند، یعنی قابل تجسداند این ارزش‌ها خودبسنده نیستند بلکه وابسته به ارزش‌های دینی‌اند. این ارزش‌ها بازتولید ارزش‌های دینی‌اند.

عملکرد مذهبی مدرسه توسط دولت مشخص می‌شود. بنابراین، محتوا، کمیت و کیفیت برنامه‌ها، نوع مراسم و نوع سخنرانی این مدارس تابعی از گفتمان حاکم بر دولت است؛ اما در این باره، خانواده‌ها استقلال نسبی‌ای از دولت دارند. در بسیاری از عملکردهایش کمیت و کیفیت برنامه‌هایش را خود تعیین می‌کند.

البته تعارض ارزشی در دانش آموزان متدین در مدارس دولتی و شاهد کمتر است، زیرا ارزش‌های خانه و مدرسه در آن‌ها همسو با یکدیگرند، اما این تعارض در مدارس غیرانتفاعی بیشتر است. برعکس در دانش آموزان با گرایش دینی پایین با تعارض بیشتری در مدارس دولتی و شاهد بویژه در مناطق شهری مواجه‌اند. با ورود مدرنیته در ایران شاهد تقدم ارزش‌های فردی بر ارزش‌های جمعی هستیم. به طوری که در نسل جدید که در معرض سایر محیط‌های فرهنگی است ارزش‌های فردگرایانه رشد قابل ملاحظه‌ای پیدا کرده است و بازتعریف ارزش‌های سنتی و جمعی بیشتر مشاهده می‌شود.

یکی از عناصر عمده دینداری، حجاب و پوشش است که بمتابیه وجه بیرونی رفتار دینی محسوب می‌شود. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بخش عمده تعارض موجود بین خانه و مدرسه

خصلت بدنی دارد، براساس نتایج پژوهش بیشتر خانواده‌ها در خصوص نحوه پوشش، آرایش، اصلاح موی سر، حجاب روش سهل انگارانه‌ای را اتخاذ نموده‌اند در حالی که خصلت‌های فردگرایانه مزبور در تعارض با قواعد حاکم بر مدرسه است.

فرزانه مشاور مدرسه در انزلی:

در مورد حجاب ما ، مادری داشتیم که می گفت املین شماها ، بچه من باید موهاش رو در بیاره.

علیرغم این، حمیده که دانش‌آموز محجبه‌ای است و در مدرسه دولتی تحصیل می‌کند و دارای خانواده مذهبی است، تعارضی بین دو سیستم خانه و مدرسه احساس نمی‌کند :

من در خودم تعارضی بین ارزش‌های خونه و مدرسه نمی‌بینم. ولی در بین دانش‌آموزان خیلی از خانواده‌هاشون ازشون می‌خوان که بی حجاب باشن، نوعی لباس و پوششی که آنها می‌گن با آنچه مدیر یا ناظم مون می‌گه فرق داره. پدر من اعتقاد داره که حجاب را رعایت کنم همیشه این جمله رو میگه «که از فاطمه(ع) این گونه خطاب است بهترین زینت زن حفظ حجاب است».

علیرغم قدرت گفتمان مدرسه، همواره خلاقیت‌هایی در زندگی روزمره دانش‌آموزان وجود دارند که به زبان دوسرتویی کنشگران از اجرای دقیق قوانین و اعمال رویه‌های گفتمانی طفره می‌روند. یکی از مهم‌ترین موضوعات مطرح شده در این خصوص بحث پوشش بوده است. سختگیری‌ها و قوانینی که در باب پوشش وجود داشته است همواره به واسطه برخی دانش‌آموزان به شیوه‌هایی ابتکاری به کنار نهاده شده است.

هنگامه دانش‌آموز دبیرستانی معتقد است که تعارض ارزشی خانه و مدرسه در بین خانواده‌های کمتر متدین در مدارس شاهد بیشتر است:

بعضی از بچه‌ها به ظاهر میرن مدرسه شاهد به خاطر اینکه امکانات دارن اما بعضی‌ها اعتقاد دارن، من کلاس فیزیک میرم جایی که بچه‌های شادم اونجا میان، که با یه وضعی میان که باورم همیشه اینا شاهد درس می‌خونن. دوستم میگفت در مدرسه شاهد شده بین الحرمین می‌خوایم بریم تو چادر می‌ذاریم از در بیرون میایم بر میداریم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بنابراین، دوگانگی امری فرهنگی است. دوگانگی نوعی چاره‌جویی و کنار آمدن یا در امان ماندن از دستبرد قدرت است. دوگانگی به تعبیر میشل دوسرتو^۱، نوعی تاکتیک و نوعی سازوکار تثبیت و توسعه موقعیت است. بسیاری از دانش آموزان از فرآیند دوگانگی بمتابه ی تاکتیک در جهت استفاده از امکانات مدارس شاهد استفاده می‌کنند.

۴. بدن نمایی

زیباسازی بدن و بدن نمایی یکی از ارزش‌های عمده اجتماعی نزد دانش آموزان و نیز بخش عمده خانواده‌های آنان محسوب می‌شود. به نحوی که یکی از تعارض عمده موجود بین خانه و مدرسه تلقی می‌گردد. بزعم گیدنز در دوره مدرن «خود» هویت منفعلانه ندارد و به منزله تصویری بازتابی از خویشتن است که فرد مسوولیت آن را برعهده دارد. حقیقت وجود ما همانی نیست که هستیم، بلکه چیزی است که از خویشتن می‌سازیم از نظر گیدنز این بازتابندگی «خود»^۲ تا محدوده بدن ما نیز امتداد می‌یابد و در اینجا بدن جزئی از یک نظام کنشی است و نه صرفاً یک شیئی منفعل (گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۱۴).

بر اساس نتایج پژوهش بیشتر خانواده‌ها در خصوص نحوه پوشش، آرایش، اصلاح موی سر و ... روش سهل‌انگاره‌ای را اتخاذ نموده‌اند. در حالی که خصلت‌های فردگرایانه مزبور در تعارض با قواعد مدرسه است.

سهراب دبیر آموزش و پرورش: *بیشترین تعارضات ارزشی جنبه اجتماعی داره مثل پوشش، گونه‌های سخن (گونه‌های اجتماعی سخن گفتن) آرایش، ظاهر و مدل که به فیزیک و بدن آدم ارتباط داره و حالت بدن نمایی داره.*

در میان اندام‌های بدن صورت بیش از اجزاء دیگر اندام آنان مورد تغییر و تخریب قرار می‌گیرد. اکنون دانش آموزان بیش از اندازه صورت خود را دستکاری می‌کنند و آن‌گونه که خود می‌خواهند از نو آن را باز می‌آفرینند. بدین سان، صورت از امر اعطا شده به امری ساخته شده بدل می‌شود.

^۱. Michel de Certeau

^۲. Self

صورت همانند بومی است که هرکس می‌تواند نقش از پیش اعطا شده‌اش را پاک یا دستکاری کند و نقش دلخواه خود را بر آن تصویر سازد.

طاهره مشاور مدرسه: *یه دانش‌آموز به آبروهاش دست برده بود من بهش گفتم چرا به آبروهات دست بردی؟ هر چیز جایی داره، گفت خانواده من بهم چیزی نمیگن شما چرا منو زیر سوال بردین؟*

صورت برای زنان تنها یک عضو ساده نیست بلکه عضوی است که گویی از موقعیت محدود اندامی خود خارج شده و برای خود هویت و حیاتی مستقل و در برهه‌ای نیز وجهی فetišیستیک یافته است. به علاوه، آنانی که توان آفرینش عالم و آدم از نو را ندارند به تغییر ظاهری خویشتن دلخوش کرده‌اند و شاید هم این تغییر وسیع در چهره و بدن را باید بخشی از تمایل به تغییر و ویرانی همه چیز در نزد دانش‌آموزان دانست (وریج کاظمی، ۱۳۹۳).

۵. اسراف و تجمل‌گرایی

یکی از ارزش‌های اجتماعی در جامعه ایرانی - اسلامی فرهنگ قناعت بوده است. کتب درسی و دستگاه آموزشی نیز مروج فرهنگ صرفه‌جویی و عدم اسراف است. این ارزش بطور مستقیم و غیر مستقیم آشکار و پنهان توسط کتب درسی و دستگاه آموزشی تبلیغ می‌گردد اما امروزه توسط خانواده‌های مرفه که تحت تاثیر فرهنگ رسانه‌ای قرار گرفته‌اند مورد بازاندیشی قرار گرفته است. مژگان، دبیر علوم اجتماعی معتقد است که بسیاری از ارزش‌هایی که مدرسه مروج آن است ارزش‌های جمعی‌اند ولی ارزش‌های مزبور توسط دانش‌آموزان مورد بازتعریف قرار گرفته است: *ارزش‌هایی که در مدرسه و در کتاب به بچه‌ها گفته می‌شه تا بچه‌ها رو هنجارمند کند مثل به دور از تشریفات زندگی کردن و اسراف نکردن که بچه‌ها اینها را قبول ندارند وقتی موقع عمل می‌شه به هیچ‌وجه بهش عمل نمی‌کنن، مثلاً درباره مهمانی رفتن یا عروسی گرفتن اگه پولش رو داشته باشن به هیچ‌وجه عروسی ساده نمی‌گیرن.*

از این رو، اگر بین خرده نظام‌های اجتماعی بر سر ارزش‌های اجتماعی وفاق و پیوند متقابل وجود نداشته باشد، باعث تولید مسئله و عدم تعادل اجتماعی خواهد شد که تعارض اجتماعی خانه و مدرسه در خصوص خوانش ارزش قناعت از مصادیق عینی آن محسوب می‌شود.

۶. نقش های جنسیتی

نقش های جنسیتی آن دسته از تجربیات مشترکی هستند که افراد بر مبنای مونث یا مذکر بودن شان به دست آورده و بر مبنای آن عمل می کنند. بر این اساس، اعضای جامعه توقعات و انتظاراتی را راجع به رفتارهای مناسب یک فرد دارند که این انتظارات اجتماعی، بر پایه‌ی تعلق افراد به یکی از مقولات مرد یا زن شکل گرفته اند. یکی از ارزش‌های اجتماعی در جوامع سنتی تاکید بر تقسیم کار جنسیتی است. بین خانواده‌های سنتی همچنان به کلیشه های جنسیتی پایبندند. این تقسیم کار جنسیتی در خانواده‌های مدرن مورد بازتعریف قرار گرفته است.

مژگان دبیر علوم اجتماعی: چیزی که در بین خانواده وجود دارد را قبول ندارن مثلاً چرا باید تو خونه کار انجام بدن؟ ممکنه مادرها کار کنن اما بچه ها انجام نمی‌دن یعنی تعارض ارزشی دارد با خانواده خودش. ارزش‌های خانواده خودش را هم قبول نداره، میگن چه معنی دارد ما غذا درست کنیم برای شوهر؟

از این رو، نقش های جنسیتی آنچنان با دقت و صراحت تعریف نشده و متصلب نیستند، بلکه از دامنه تغییرپذیری برخوردارند. جامعه پذیری نقشهای جنسیتی در خانواده های مرفه با قواعد و جامعه پذیری جنسیتی در مدرسه همسویی کمتری دارد.

بنابراین، دختران در خصوص تقسیم کار جنسیتی نیز با سیستم مدرسه که بیشتر مروج طرحواره‌های جنسیتی است با مسئله مواجه‌اند. علاوه بر نقشهای جنسیتی، تعارض امر جنسی نیز هست؛ یعنی دخترها نسبت به پسرها از تعارض بیشتری برخوردارند.

طاهره مشاور و محقق در مورد تعارض ارزشی جنسیتی می گویند:

طبق تحقیقی که انجام داده بودم که در دختر خانم‌ها تعارض بیشتره. تجربه من میگه خانواده‌ها طبق اعتقادهای خودشون سعی می‌کنن به سری مسئولیت هایی رو برای دختر خانم‌ها ایجاد کنن خواسته یا ناخواسته و این باعث میشه بچه‌ها بیشتر در مقابل خانواده‌ها قرارگیرن، حتی بعضی از بچه‌ها به من میگفتن ای کاش ما پسر بودیم چون خانواده‌ها به ما آزادی عمل نسبی نمی‌دن یا بین ما تبعیض قائل میشن که این نشون میده که در بین خانم‌ها شایع‌تر باشه.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

صدف دانش آموز دبیرستانی از رشت نیز معتقد است که این تعارض در هر دو جنس وجود دارد ولی در مدارس دخترانه بیشتر است و پسرها نسبت به دخترها مقاومت بیشتری نسبت به قواعد مدرسه نشان می‌دهند:

تعارضات هم تو دخترها هست هم پسرها اما دخترها کت‌بسته قبول می‌کنن و عادت می‌کنن ولی پسرها می‌خوان حرف خودشون رو به کرسی بنشونن و می‌جنگن به خاطر همین این تعارضات ممکنه تو دخترها بیشتر باشه ولی از نظر سختگیری و مقررات نظام آموزش و پرورش در مدارس دخترانه بیشتر تا پسرانه.

۷. ارتباط با جنس مخالف

در خانواده‌های غیر مذهبی و عموماً مرفه ارتباط با جنس مخالف امری مغایر با هنجارهای خانوادگی محسوب نمی‌شود اما در بین خانواده‌های طبقات پایین و با گرایش‌های دینی همراه با واکنش منفی‌تری است. در بین دو جنس دختر و پسر مخالفت با جنس دختر شدیدتر است. طیبیه، مشاور مدرسه:

یه جلسه داشتم با دخترها که گفتم که چند نفر دوست پسر دارن دیدم اکثر بچه‌ها دوست پسر دارن گفتم تا مدت این یه هفته از دوست پسرها تون بی‌رسین که کی می‌خوان بیان خواستگاریتون؟ بیشترشون میگن حالا ما همدیگر رو نشناختیم داریم درس می‌خونیم بعد من گفتم اگه کسی واقعا شما رو بخواد میاد خواستگاری و اگه بخواد با دختر صحبت کنه با اطلاع خانواده صحبت میکنه اونم درباره زندگی خودش نه خیانتی هست نه چیز دیگه.

بی تردید دستگاه مدرسه با توجه به کارکردهای آموزشی و پرورشی محدودیت‌ها و الزاماتی برای دانش‌آموزان ایجاد کرده، اما فرصت‌ها و آزادی‌هایی نیز برای دانش‌آموزان به ویژه دختران جهت ارتباط با جنس مخالف در طی فاصله و راه بین خانه و مدرسه بوجود آورده، این امر از کارکردهای نیت‌نکرده سیستم آموزشی است، این فرصت‌ها گاه در تعارض با فرهنگ مدرسه‌ای است. سمیه دانش آموز پیش‌دانشگاهی از روستا:

به بهانه مدرسه از خونه میان بیرون، معلوم نیست کجا میرن ولی موقع زنگ اتمام مدرسه میرن خونه. یعنی بجای مدرسه میرن جای دیگه. یا دوست پسرهاشون اونا رو میان مدرسه.

در عرصه درون گروهی واکنش همه‌ی اعضای خانواده در مورد روابط با جنس مخالف یکدست نیست. در این باره، واکنش مردان در مقایسه با زنان در باره دختران سخت‌گیرتر به نظر می‌رسد. این امر حکایت از فرهنگ مردانگی در جامعه است. همچنین، هر چند ممکن است مادران واکنش ملایمی در این زمینه داشته باشند اما دستگاه مدرسه مخالفت شدیدتری داشته است.

ایران، مربی پرورشی:

حتی بعضی از مادرها ممکنه ببینن که دختر شون دوست پسر داره اما برای اینکه از پدر مواخذه نشن یا آبروداری کنن لاپوشونی میکنن یا ندیده میدارن.

با توجه به تعارض درون خانوایی و گاه تعارض بین گروهی خانه و مدرسه، نهادهای مزبور فاقد برنامه‌های لازم در برخورد با جنس مخالفاند. به عبارت دیگر، دستگاه آموزشی فاقد مهارتها و برنامه‌های فرهنگی لازم در مواجهه با جنس مخالفاند.

یکی از سوالات تحقیق این بود که آیا تعارض ارزشی در بین همه مدارس اعم از دولتی و غیر انتفاعی یکسان است؟

از آنجایی که مدرسه مروج ارزش‌های جمعی است بچه‌ها خواهان ارزش‌های فردی‌اند، بنابراین ارزش‌های آن‌ها در تعارض با ارزش‌های مدرسه قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان مرفه و غیرمتدین از ذهنیت دوگانه ارزشی کمتری برخوردارند، بسیاری از خانواده‌ها برای رفع تعارض ارزشی بین دو گفتمان خانه و مدرسه استراتژی آموزشی از مدارس دولتی به غیرانتفاعی را برگزیده‌اند.

سهراب به عنوان معلم مدارس شاهد و اولیای دانش‌آموز غیر انتفاعی بر این باور است که تعارض حاکم بر خانه و مدرسه در مدارس غیرانتفاعی نسبت به مدارس دولتی و شاهد کمتر است: در مدارس غیر انتفاعی یک سری آزادی‌هایی دارند که در مدارس دولتی وجود نداره و تعارض در آن کمتر است. یعنی دانش‌آموزی که به غیرانتفاعی میره تعارض کمتری بین خانه و مدرسه داره. محب دانش‌آموز سال چهارم ریاضی غیر انتفاعی از رشت معتقد است چنین تعارضی کمتر در مدارس غیر انتفاعی بوده و تجربه کرده است:

بچه‌ها آن چیزی رو عمل می‌کنند که خونه شون می‌خوانن. به مدرسه خیلی اهمیت نمی‌دن. بیشتر تعارض‌ها مربوط به مو و لباس هاشون هست. مدیر خیلی گیر نمی‌ده می‌دونه خیلی

تاثیر ندارد. مدرسه پول که از ما می‌گیره به ما گیر هم باید بده؟ چون اگه گیر بدن متضرر میشن و این برای آنها عقلانی نیست. ما لباس فرم در مدرسه نداریم و تعارضی در مدرسه نمی‌بینیم کل بچه‌ها به هدف دارند و آن اینکه کنکور بدن.

بدین ترتیب، در مناطق شهری مدارس دولتی از تعارض ارزشی بیشتری نسبت به مدارس غیرانتفاعی برخوردارند. البته دانش‌آموزان متدین مناطق شهری دارای تعارض ارزشی بیشتری در مدارس غیر انتفاعی هستند به همان میزان تعارض مزبور در مدارس دولتی کمتر است. بر عکس دانش‌آموزان غیر متدین یا کمترمتدین در مدارس دولتی با تعارض ارزشی بیشتر و در مدارس غیر انتفاعی تعارض ارزشی کمتری برخوردارند.

ب) علل تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه

بطور کلی دو عامل عمده باعث عدم تعادل در جامعه می‌گردد. همچنین تحول ناهماهنگ و نامناسب ارزش‌ها و واقعیت‌های محیطی منجر به جامعه نامتعادل می‌شود؛ به این صورت که ارزش‌ها یا واقعیت‌ها به گونه‌ای متحول می‌شوند که دیگر قادر به توجیه وضعیت مقوله مقابل نیست.

الف) منابع بیرونی تغییر ارزش‌ها

یکی از عوامل سخت‌افزاری تغییرات ارزشی و ذهنیت دوگانه در ایران ورود تکنولوژی ارتباطی است. تکنولوژی‌های جدید ارتباطی که تناسبی با فرهنگ پیشین ندارد، عدم تجانس نسبتاً با دوام آفریده‌اند و این عدم تجانس، یا به اصطلاح تأخر فرهنگی، موجب پیدایش بحران فرهنگی شده است که با دگرگونی‌های اجتماعی بروز و ظهور پیدا می‌کند (محسنی، ۱۳۷۲: ۱۲۸؛ کازنو، ۱۳۶۴: ۳۷-۴۲).

یکی از دلایل تعارض ارزشی دانش‌آموزان میزان بهره‌مندی آنان از رسانه‌های جمعی است. مصرف رسانه‌ای می‌تواند نقش عمده‌ای در هویت‌یابی و تعاملات آنان با خود و خانواده، مدرسه و اجتماع بزرگتر داشته باشد. رواج سرگرمی‌های مجازی و دیجیتالی می‌تواند ترویج دهنده‌ی فراغت منفعل و تعاملات کم‌تر جوانان با اعضا خانواده‌ی خویش باشد (ذکایی، ۱۳۸۷: ۸۲).

سهراب، مهم‌ترین تعارض ارزشی در بین خانه و مدرسه را فروپاشی نظم سنتی در جامعه و دهکده جهانی می‌داند: مهم‌ترین دلیلش آمیختن یا برهم ریختن نظم جهان است. جهان نظم پیشینی خود را از دست داده، و به بحث دهکده جهانی، رسانه‌ای شدن و ورود ماهواره بر می‌گردد. مدرسه الان یک نهادی است که تولید ارزشش خیلی کاهش پیدا کرده است.

یاسمن دانش‌آموز سال اول دبیرستان رشت، با صحنه گذاشتن بر تأثیر فضای مجازی در فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان معتقد است: در اینترنت می‌ریم خیلی چیزها در اینترنت نوشته مثلاً نوشته دوستی از راه دور، اکثراً این جور چیزها رو تبلیغ می‌کنن. بعد عکس‌های ناجور، بعد هر چیزی رو بخوایم می‌تونیم جستجو کنیم ولی خوب، خانواده جلوگیری می‌کنه.

از کارکردهای عمده‌ی رسانه‌های جدید قدرت بخشیدن به جوانان در شکل دهی و یا حفظ خرده فرهنگ‌های خویش و جبران برخی محدودیت‌های است که حوزه‌ی عمومی بر برخی از سبک‌های فراغتی جوانان اعمال می‌کند. تکنولوژی جدید اطلاعاتی و ارتباطی به ویژه اینترنت و موبایل می‌تواند عاملیت کاربران را تغییر دهد و دخالت آنها در فرآیند ساخته‌شدن هویت خویش را تشدید کند. در این مورد، اغلب مصاحبه‌شوندگان نیز مفهوم کانونی دوگانگی ارزشی را ورود تکنولوژی رسانه‌ای می‌دانند.

ایران، مربی پرورشی عمده‌ترین عامل تعارض ارزشی را استفاده از موبایل و عدم آگاهی خانواده‌ها در سوء مصرف رسانه‌ای می‌داند: خانواده‌ها آگاهی لازم در مورد استفاده از موبایل رو ندارن، یه موبایل از دانش‌آموزی گرفتیم وقتی به اولیا گفته شد که تصاویر مبتذل تو موبایل بچه شماسه باور نکردن وقتی دیدن تعجب کردن می‌گفتن واقعاً این تصاویر تو موبایل بچه ما بود؟

مرجان دانش‌آموز دبیرستانی از رشت، بیشتر بر عامل تبلیغات خارجی تأکید می‌کند: بعضی کشورها یه سری تبلیغات وارد کشور ما میکنند برای ضربه زدن به دینمون.

عالیه مشاور مدرسه لنگرود دیدگاه مشابهی دارد: تهاجم فرهنگ غرب، کشورهای غربی فرهنگ شونو وارد کشور ما می‌کنن تا جوان‌های ما رو به بیراهه ببرن.

نکته حایز اهمیت این است که ورود مدرنیسم به ایران منجر به تغییرات محیطی و ارزشی بسیاری شده است. اگر نگاهی به تغییرات عمده در دهه‌های اخیر انداخته شود مشاهده می‌شود که جامعه ایران پنج مرحله تاریخی را پشت سر گذاشته است. نخست دوره‌ی انقلاب و جنگ، دوم

دوره‌ی سازندگی، سوم دوره‌ی اصلاحات و چهارم دوره‌ی عدالت محوری پنجم دوره‌ی اعتدال. با توجه به تغییرات اجتماعی به نظر می‌رسد وفاق ارزشی نیز دستخوش تغییرات مهمی شده‌اند. بنابراین، جریان مدرنیزاسیون در ایران، یگانگی ارزشی در ایران را دستخوش تغییرات اساسی کرده است.

همچنین، با توجه به گسترش فرایند شهرنشینی شاهد افزایش جمعیت‌های متکثر، ازدیاد طبقه متوسط، گسترش ارزش‌های مصرفی و... هستیم. این امر ذهنیت‌های متفاوتی بین دو دستگاه خانواده و آموزشی ایجاد کرده است.

نبی‌الله معاون مدرسه تالش، به تأثیرگذاری ساحت خیابان بر خانه و مدرسه تأکید می‌کند: خانه و مدرسه به هم نزدیک‌ترین خانه و خیابان خیلی با هم فاصله دارن محیط خانه و خیابان با هم فرق می‌کنه مدرسه رو می‌شه شناخت به مسئولی دارن اما خیابان هیچ شناسنامه‌ای نداره مثلاً توی مدرسه ما که ۴۰۰ دانش‌آموز داره بچه‌ها کاملاً همدیگر رو می‌شناسن، الان ماهواره‌ها و اینترنت و عروسی‌ها باعث شده که جوان‌ها تغییر کنن.

(ب) منابع درونی تغییر ارزش‌ها

از جمله عوامل نرم‌افزاری در تغییرات ارزشی، منبع درون‌زاست. شامل عقاید و ابداعاتی که کاملاً سرمنشا داخلی دارند و از بطن جامعه و طی یک روند تدریجی، تکاملی و غیر عمدی صورت می‌گیرد. این منابع به طور مستقیم بر ارزش‌ها تأثیر می‌گذارند.

مریم دانش‌آموز دبیرستانی یکی از دلایل تعارض ارزشی را عدم کنترل دولت بر فروشگاه‌های خرید تلقی می‌کند: وقتی تو بازار برای خرید مانتو میریم مانتوها یکی از یکی بدتره، جامعه، دولت یا کسی باید/در بازار نظارت داشته باشه.

سیروس اولیای یکی از دانش‌آموزان علل دوگانگی ارزشی را عدم رویه واحد توسط مدرسه و کنترل خانواده محسوب می‌کند: این دوگانگی هم توی خونه هست هم مدرسه، من برای پسر خودم لباس فرم خریدم که یک‌ماه استفاده کرد بعد گفت که چرا بقیه بچه‌ها نپوشیدن من باید بیوشم؟

یکی از تغییرات ارزشی عمده در ایران و استان گیلان دگردیسی در الگوهای مرجع دانش آموزی است. الگوهای مرجع همواره واجد و حامل ارزش‌های اجتماعی‌اند. گفتمان مدرسه‌ای همواره مبلغ الگوهای مرجع خاصی‌اند که غالباً ایدئولوژیک‌اند، اما گفتمان بیرون از مدرسه اعم از خانه و نهادهای دیگر مروج الگوهای دیگری هستند که آن‌ها به عنوان دیگران مهم دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. این الگوها، گاه الگوهای مرجع دانش‌آموزی و گاه الگوهای مرجع همسالان است. راضیه، علت اصلی تعارض ارزشی را الگوهای مرجع دانش‌آموزی محسوب می‌کند: بعضی وقتها بچه‌ها هم‌نوعان خودشون رو می‌بینن از اونا تقلید می‌کنن. مثلاً یه نفر گوشه‌بیاره اون یکی میگه چرا من نباید بیارم؟

مرتضی، معلم و اولیای یکی از دانش‌آموزان یکی از دلایل تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه را تأثیر گروه همسالان می‌داند: من یه بچه دارم اول نظری هست، اول نماز می‌خوند الان مدتی است که نماز نمی‌خونه. وقتی میگم چرا نمی‌خونی؟ میگه: وقتی می‌رم مدرسه نماز می‌خونم همسن و سال‌های من، مرا مسخره می‌کنن.

یکی از دلایل انضمامی تعارض خانه و مدرسه منشأ طبقاتی آن است. بطور کلی تعارض دانش‌آموزان در بین طبقات بالا و پایین جامعه متفاوت است. راضیه دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی نوع تعارض بین خانه و مدرسه را امری طبقاتی می‌داند: اونایی که فقیرند تعارضشون بیشتر در زمینه ازدواج و تحصیله ولی در خانواده‌های پول‌دار بیشتر در زمینه پوشاک و آرایش.

در مجموع، از دلایل تعارض ارزشی می‌توان دریافت که منشأ آن ریشه در سطوح خرد، میانه و کلان دارد. در سطوح خرد به دلایل فردی (انگیزه‌های درونی) چون زیبایی طلبی و نیروی عاطفی زنان، در سطوح میانه عواملی مانند گروه‌های دوستان و همسالان، عدم هماهنگی بین گفتار و رفتار والدین، نبود ارتباط لازم بین خانه و مدرسه، عدم کنترل خانواده، دوگانگی درون مدرسه‌ای، نبود برنامه‌های واحد در مدرسه، الگوهای مرجع، سخت‌گیری بیش از حد در مدرسه و در سطح کلان به دلایل عامتری نظیر فضای مجازی و رسانه‌ای، عدم کنترل دولت بر فروشگاه‌های لباس، نبود تفریحات سالم، تهاجم فرهنگی غرب، فاصله ارزش‌های خانه و خیابان، طبقاتی شدن جامعه و نهادینه نشدن ارزش‌های بومی پرداخته‌اند.

جدول ۲: دلایل تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه در سطوح مختلف

سطح خرد (فردی)	سطح میانه (گروه‌هی)	سطح کلان (اجتماعی)
۱. زیبایی طلبی	۱. گروه‌های دوستان	۱. فضای مجازی و رسانه ای
۲. نیروی عاطفی زنان	۲. گروه‌های همالان	۲. عدم کنترل دولت بر فروشگاه‌های لباس
	۳. عدم هماهنگی بین گفتار و رفتار والدین	۳. نبود تفریحات سالم
	۴. نبود ارتباط لازم بین خانه و مدرسه	۴. تهاجم فرهنگی غرب
	۵. عدم کنترل خانواده	۵. فاصله ارزش‌های خانه و خیابان
	۶. دوگانگی درون مدرسه‌ای	۶. طبقاتی شدن جامعه
	۷. نبود برنامه‌های واحد در مدرسه	۷. نهادینه نشدن ارزش‌های بومی
	۸. الگوهای مرجع	
	۹. سخت‌گیری بیش از حد در مدرسه	
	۱۰. مدارس دخترانه	
	۱۱. سکونت در شهر	
	۱۲. نوع طبقه (پایین/ بالا)	
	۱۳. نوع مدرسه (دولتی/ غیر دولتی)	

بدیهی است برخی از موارد مزبور از منظر مصاحبه‌شوندگان از تأثیرات بیشتری برخوردار بوده و بمثابة عامل کانونی و خودبسنده محسوب می‌شود. برای مثال، فضای مجازی و رسانه‌ای امروزه خود به مثابه یکی از منابع عمده تولید ارزشی محسوب می‌شود که نقش عمده‌ای در بازاندیشی و تقدس‌زدایی ارزش‌های موجود دارد.

نتیجه‌گیری

اندیشه دوگانه ارزشی حاصل دو گونه مفاهیم بوده که در پیوند با ساخت و مناسبات قدیم و جدید شکل گرفته است. این سیستم ارزشی دچار عناصر ناهم‌ساز و کژتابی شده است. دوگانگی ارزشی بین خانه و مدرسه متعددند اما دالّ مرکزی این دوگانگی دینی است، سایر تعارض‌های ارزشی خودبسنده نیستند بلکه تابع این دالّ مرکزی قرار دارند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بخش عمده تعارض موجود بین خانه و مدرسه خصلت بدنی دارد. بر اساس نتایج پژوهش بیشتر

خانواده ها در خصوص نحوه پوشش، آرایش، اصلاح موی سر، حجاب روش سهل‌انگارانه‌تری را اتخاذ نموده‌اند، در حالی که خصلت‌های فردگرایانه مزبور در تعارض با قواعد حاکم بر مدرسه است. بخش عمده ای از تعارض موسوم در دو سیستم خانه و مدرسه به جنبه‌های اخلاقی و مذهبی از قبیل شرکت در مراسم مذهبی، احترام به بزرگترها، عدم اسراف بر می‌گردد زیرا سیستم مدرسه مروج امور اخلاقی از قبیل شرکت در مراسم مذهبی، احترام به بزرگترها، عدم اسراف و رعایت حریم دختر و پسر می‌باشد حال آنکه برخی خانواده‌ها بخصوص در مناطق شهری توجه کمتری به امور مزبور دارند. در مجموع جهان مدرسه مروج ارزش‌های جمعی است ولی جهان خانواده بخصوص فرزندان بیشتر مروج ارزش‌های فردی هستند. این امر تداعی‌کننده دیدگاه برگر و لاکمن است به عقیده اینان زمانی که فرد آنچه را که در درون خانواده (پرورش اجتماعی اولیه) با آنچه را که در بیرون از آن (پرورش اجتماعی ثانویه) اشاعه داده می‌شود متناقض ببیند دچار تعارض ارزشی می‌شود.

از دلایل تعارض ارزشی می‌توان دریافت که منشأ آن در لایه‌های مختلف جامعه در سطوح خرد، میانه و کلان دارد. در بین عوامل مزبور، رشد تکنولوژی‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی و به خصوص اینترنت، دارای اثرات بیشتری است. تکنولوژی رسانه‌ای به عنوان یک مفهوم مرکزی نقش به‌سزایی در تعارض ارزشی دارد. این دلایل تداعی‌کننده نظریه کاشت است، بر مبنای این تئوری رسانه‌های گروهی بخصوص تلویزیون نقش عمده‌ای در کاشت و تغییر شناخت، نگرش و رفتار افراد دارد.

علاوه بر تعارض ارزشی بین گروهی (خانه و مدرسه)، تعارض ارزشی درون گروهی نیز از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان سهم بسزایی در دوگانگی رفتاری فرزندان دارد. زیرا عدم توافق ارزشی درون گروهی (بین فردی) که گاه در شکل خانواده و گاه در هیأت مدرسه پیدا می‌شود سهم عمده‌ای در فرآیند تعارض ارزشی فرزندان دارد. این تبیین، یادآور دیدگاه جانسون است بر مبنای عقیده او، منابع تغییرات اجتماعی می‌تواند ارزشی و محیطی باشند و آن‌ها نیز دارای صبغه‌ی درونی و بیرونی هستند.

عنصر مکان نیز در تعارض ارزشی سهم بسزایی دارد. بنابراین، در مدارس شهری تعارض بین قواعد خانه و مدرسه بیش از اجتماعات روستایی است. ارزش‌های حاکم بر خیابان در تعارض با ارزش‌های خانه و مدرسه است، دانش‌آموزان در میادین مختلف اجتماعی با تعارض اجتماعی

بیشتری مواجه‌اند، این فرآیند در ساحت محله کمتر مشاهده می‌شود. بنابراین ارزش‌های موجود در محله همسو با ارزش‌های موجود در خانه و مدرسه است و تعارض ارزشی دانش‌آموزان در مدارس روستایی کمتر است. در جامعه روستایی فرد در معرض کنترل اجتماعی غیر رسمی است. بواسطه همین نظارت اجتماعی از میزان فردیت و عاملیت جوانان کاسته می‌شود و جوانان بخصوص دخترها کنش‌هایشان را متناسب با سنت‌های اجتماعی مکان خویش منطبق می‌کنند. از این رو مکان زندگی در جهت‌گیری و گرایش جوانان نقش عمده‌ای دارد.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که تعارض ارزشی بستگی به پایگاه طبقاتی و سطح دینداری دانش‌آموزان دارد. تعارض ارزشی خانه و مدرسه در دانش‌آموزان طبقات اقتصادی بالا نسبت به طبقات پایین در مدارس غیر انتفاعی کمتر و در مدارس دولتی بیشتر است. برعکس، تعارض ارزشی در دانش‌آموزان طبقات پایین جامعه در مدارس غیر انتفاعی بیشتر و در مدارس دولتی کمتر است. زیرا مدارس غیرانتفاعی بیشتر درگیر گفتمان آموزشی است تا گفتمان پرورشی. مدارس مذکور، در بین دو نهاد دولت و خانواده بیشتر در خدمت خانواده است. همچنین تعارض ارزشی در دانش‌آموزان متدین در مدارس دولتی و شاهد کمتر است زیرا ارزش‌های خانه و مدرسه در آنها همسو با یکدیگرند، اما این تعارض در مدارس غیرانتفاعی بیشتر است. برعکس در دانش‌آموزان گرایش دینی پایین با تعارض بیشتری در مدارس دولتی و شاهد بویژه در مناطق شهری مواجه‌اند. تأثیر مؤلفه‌هایی از قبیل مصرف رسانه‌ای، مکان و پایگاه اجتماعی در تعارض ارزشی تداعی‌کننده‌ی دیدگاه‌گیدنز است که با آمدن مدرنیته امکان بازتعریف ارزش‌های سنتی بیشتر است و انسانها در میادین مختلف اجتماعی با چالش‌های هویتی بیشتری برخوردار می‌شود.

علی‌رغم قدرت گفتمان مدرسه، همواره خلاقیت‌هایی در زندگی روزمره دانش‌آموزان وجود دارند که بر مبنای نظریه‌ی دوسرتو کنشگران از اجرای دقیق قوانین و اعمال رویه‌های گفتمانی طفره می‌روند و به شیوه‌های ابتکاری آنها را به کنار می‌نهند. تاکتیک‌های مزبور جهت دور زدن قواعد مدرسه در فرآیند پوشش رسمی و استفاده از موبایل مشاهده می‌شوند. در واقع استراتژی گفتمان مدرسه در جهت محدود کردن دانش‌آموزان هست ولی آنها نیز از ضد استراتژی‌هایی در مقابل استراتژی قدرت استفاده می‌کنند. ضد استراتژی تاکتیکی است که بدون خروج از نظم مسلط کمک می‌کند تا فرد از چنگال آن رها شود. بسیاری از کردارهای زندگی روزمره مانند استتار،

غافلگیری، احتیاط، رازداری، هوش، بازی، نیرنگ و ... مقاومت در مقابل قدرت هستند. بنابراین، دوگانگی نوعی تاکتیک و کنار آمدن از دستبرد قدرت جهت تثبیت و توسعه موقعیت است. در انتها به نظر می‌رسد گسترش اقداماتی نظیر ایجاد محیط گفتگو و فضای آزاد، برگزاری جلسات هم‌اندیشی، اختصاص ساعاتی در برخی ایام سال به دانش‌آموزان جهت ارائه مشکلات و اقدامات مشابه باعث مقاومت کمتر دانش‌آموزان با گفتمان مدرسه‌ای می‌گردد. طرح ساده مقوله ارزش‌ها در کتب درسی بویژه کتب علوم اجتماعی در قالب برنامه‌های درسی آشکار و اجرای برنامه‌های درسی پنهان که بطور غیرمستقیم در آموزش و توجیه ارزش‌های اجتماعی نقش مثبتی دارند در تعدیل کاهش چالش‌های هویتی دانش‌آموزان مؤثر است.



منابع

۱. اکبری، رضا. (۱۳۸۶). حل تعارضات اخلاقی بر پایه اخلاق فضیلت، فصلنامه پژوهش‌های فلسفی-کلامی، دانشگاه قم، ۸(۳)، ۸۸-۹۹.
۲. بازرگان، زهرا. (۱۳۷۲). وقتی که دانش آموزان نظام آموزش را مورد سوال قرار می‌دهند، پیوند، ۲۲(۱۶۵)، ۶۰۰-۵۹۷.
۳. باهنر، ناصر، جعفری و کیدقان، طاهره. (۱۳۸۹). تلویزیون و تأثیرات کاشتی آن بر هویت فرهنگی ایرانیان، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۳(۴)، ۱۵۶-۱۳۱.
۴. برگر، پترل و لاکمن، توماس. (۱۳۷۵). ساخت اجتماعی واقعیت، ترجمه ی. فریبرز مجیدی. تهران، اندیشه‌های عصر نو.
۵. بهرامی، محسن؛ فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۹۱). تحلیل مفهومی تعارضات اخلاقی. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، ۵(۲)، ۴۵-۳۲.
۶. پور یوسفی، حمید؛ آقاپور فرکوش، مجید. (۱۳۸۶). مقایسه و بررسی تفاوت مشترک خانواده و مدرسه از دیدگاه جامعه‌شناختی. پژوهشنامه علوم اجتماعی، ۱(۴)، ۱۲۳-۱۰۷.
۷. توسلی، غلامعباس؛ طالبی، ابوتراب. (۱۳۸۳). تعارض بین کنش‌های اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی نوجوان. پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۴(۵۰)، ۳۰-۱.
۸. چلبی، مسعود. (۱۳۷۲). وفاق اجتماعی. نامه علوم اجتماعی، ۳(۰)، ۲۸-۱۵.
۹. چلبی، مسعود. (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی نظم-تشریح و تحلیل نظم اجتماعی، تهران نشر نی.
۱۰. رضایی، محمد؛ غلامرضا کاشی، محمد جواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. مجله انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۶(۴)، ۵۸-۳۴.
۱۱. زایتلین، ارل، و واینبرگ، مارتین. (۱۳۸۳). رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسایل اجتماعی. تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۲. ذکایی، محمد سعید. (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی جوانان ایران. تهران، انتشارات آگه.
۱۳. ستوده، هدایت‌ا... (۱۳۷۲). روانشناسی اجتماعی. تهران، انتشارات آوای نور.

۱۴. سرعتی، حسین. (۱۳۹۲). بررسی میزان تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه در دانش آموزان شهر رشت و عوامل اجتماعی موثر بر آن، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی دانشگاه آزاد اسلامی خلخال.
۱۵. صدیق اورعی، غلامرضا. (۱۳۷۴). جامعه شناسی مسایل اجتماعی جوانان. انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.
۱۶. صدیق اورعی، غلامرضا. (۱۳۷۸). تعارض فرهنگی و وفاق اجتماعی، مجموعه مقالات وفاق اجتماعی و فرهنگ عمومی، معاونت پژوهشی و آموزشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۷. صدیق سروسنانی، رحمت (۱۳۸۳). آسیب شناسی اجتماعی. تهران، انتشارات آن.
۱۸. طاعتی، لیلا. (۱۳۸۸). افکار عمومی؛ رسانه و تبلیغات، تهران؛ انتشارات فریش.
۱۹. فلیک، اووه. (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه: هادی جلیلی، تهران، نشرنی.
۲۰. کازنو، ژان. (۱۳۶۴). قدرت تلویزیون، ترجمه: علی اسدی، انتشارات دوران، تهران.
۲۱. کاشانی، مجید. (۱۳۷۹). بررسی تضاد ارزش های اجتماعی خانه و مدرسه بر همنوایی دانش آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶(۶۳)، ۵۶-۲۸.
۲۲. کدیور، پروین. (۱۳۸۰). روش های فعال در آموزش ارزش ها و نگرش ها، (مجموعه مقالات جامعه و فرهنگ)، انتشارات آرون، جلد سوم.
۲۳. کوئن، بروس. (۱۳۷۲). مبانی جامعه شناسی. ترجمه غلامعباس توسلی، رضا فاضل، تهران، انتشارات سمت.
۲۴. گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۸). تجدد و تشخص: جامعه و هویت شخصی در عصر جدید. ترجمه ناصر موفقیان، تهران، نشر نی.
۲۵. محسنی، منوچهر (۱۳۷۲). مبانی جامعه شناسی علم، تهران، انتشارات طهوری.
۲۶. معیدفر، سعید. (۱۳۸۵). جامعه شناسی مسایل اجتماعی ایران. تهران، نور علم.
۲۷. معیدفر، سعید؛ دارابی، سارا. (۱۳۹۱). ذهنیت دانش آموزان در میانه خانه و مدرسه. مجله مطالعات اجتماعی، ۵(۶)، ۱۷۵-۱۵۴.
۲۸. وریج کاظمی، عباس. (۱۳۹۳). پدیدارشناسی صورت در ایران، <http://www.Kazemia.persianblog.ir>

۲۹. یعقوبی، علی. (۱۳۹۱). بررسی شیوه‌های کاهش تعارض ارزشی بین خانه و مدرسه در استان گیلان، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان گیلان.

30. Althusser, L. (2002). *Ideology and state ideological, in lenin and philosophy and other essays*, (trans) Ben Brewster, New York and London: Monthly Review press.
31. Mear, M. L. (1968). *International encyclopaedia sciences*, vol 16. Macmillan company & the Fress.
32. Parsons, T. (1954). *Essays in sociology theory*, U.S.A, Free Press.
33. Plummer, K. (2002). *Documents of life: An invitation to critical humanism*. London: Sage.

