

تحصیل منضبطانه و کنشگری منفعلانه: نشانه‌شناسی اجتماعی صف در تجربه تحصیلی دختران جوان

زهرا برادران کاشانی، * مهدی کرمانی، ** مجید فولادیان ***

(تاریخ دریافت ۹۸/۰۱/۱۵، تاریخ پذیرش ۹۸/۰۹/۱۵)

چکیده

این پژوهش در نظر دارد با تحلیل نشانه‌شناختی اجتماعی صف، به‌عنوان یکی از منابع نشانه‌ای حاضر در تجربه تحصیلی دختران جوان، به‌بازنمایی نظام معنایی شکل‌گرفته در فضای بین‌الذهانی عاملان اجتماعی مذکور بپردازد. در این راستا روایت‌های سبزه تن از دختران جوان مشهدی از صف، مبتنی بر رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی ون‌لیوون تجزیه و تحلیل شده است. نتایج این تحقیق نشان داد صف به‌منزله عرصه‌ای برای اعمال قدرت انضباطی، دانش‌آموزان را در فرایندی تربیتی وارد می‌سازد که مشتمل بر مجموعه‌ای از تعاملات نابرابر و عمدتاً کلیشه‌ای، و با تمرکز بالا بر تداوم نشانه‌های صوری وابسته به آن است. به‌عبارت دیگر صف که ظاهراً ابزار تربیت و آموزش قانون در مدرسه، به‌حساب می‌آید در عمل دانش‌آموزان را به‌سمت فرایندی انفعالی و قدرت‌زدا می‌کشاند، به‌گونه‌ای که آنان تحصیل را جدا از خود می‌بینند و نهایتاً به‌عملاتی فرمانبردار مبدل می‌شوند

مفاهیم اصلی: تجربه تحصیلی، صف، قدرت انضباطی، مدرسه، نشانه‌شناسی اجتماعی.

* زهرا برادران کاشانی - دانشجوی کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی
zahra.baradarankashani@mail.um.ac.ir
** استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی (نویسنده مسئول)
m-kermani@um.ac.ir
*** استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی
fouladiyan@um.ac.ir
مجله جامعه‌شناسی ایران، نوزدهم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۷، ص ۸۳-۱۱۲

مقدمه

قدرت انضباطی جهت عملی شدن، نیاز به سازمان‌دهی افراد در مکان و زمان خاص دارد. از همین روی اعمال نظارت بر افراد در مدرسه به‌عنوان سازمانی که وظیفه تعلیم و تربیت شهروندان را از کودکی به‌عهده دارند موضوعیت یافته‌است. هرگونه نافرمانی از هنجارهای وضع‌شده در کنش‌های روزمره دانش‌آموزان برای کارگزاران مدرسه، امری ناخوشایند به‌حساب می‌آید، به‌همین جهت برقراری نظم و انضباط در میان دانش‌آموزان به‌عنوان جزئی لاینفک از فرایند اداره کارآمد مدرسه محسوب می‌شود. به‌عبارت دیگر قدرت انضباطی برای خود کارکردی تربیتی قائل است که جامعه‌پذیری دانش‌آموزان با تاکید بر کدهای اخلاقی و ارزشی خاصی که تحت تاثیر هنجارهای رسمی جامعه در مدرسه ایجاد شده را تضمین می‌کند (باربارا، ۱۳۹۲: ۱۲۴؛ فاضلی و مزین، ۱۳۹۲؛ رضایی و کاشی، ۱۳۸۴) و آنان را برای ورود به‌عرصه اجتماع و مقاطع بالاتر تحصیلی مطابق با نظم موجود اجتماعی آماده می‌سازد (گیدنز و ساتن، ۱۳۹۵: ۴۴۶).

انضباط، هنر ردیف کردن افراد است و تکنیکی برای دگرگون کردن ردیف‌بندی‌ها است، انضباط بدن‌ها را در جایی ثابت نمی‌نشانند بلکه آنان را توزیع کرده و به‌حرکت در می‌آورد. ردیف شدن دانش‌آموزان در کلاس، در راهروها و حیاط، اختصاص ردیفی خاص به‌هر دانش‌آموز، صف‌بندی کلاس‌ها یکی پس از دیگری به‌ترتیب سن و توالی موضوعات آموزشی و صف‌بندی‌های اجباری، همگی نشان‌هایی از تکنولوژی‌های اعمال قدرت انضباطی هستند (فوکو، ۱۳۷۸: ۱۸۳-۱۸۲). بر این اساس صف یکی از مهم‌ترین ابزارهای برقراری نظم و انضباط در مدرسه و مصداقی از شیوه‌های اعمال قدرت انضباطی است. در مدارس ایران عموماً راس ساعت معینی در مدرسه حاضر شدن، ایستادن بر نقاط معینی در صف، توجه به‌برنامه‌های صبحگاهی (شامل تلاوت قرآن، سرود ملی، سخنرانی، ورزش، بررسی نظافت ناخن‌ها برای دختران)، در یک راستا ایستادن و البته رعایت سکوت و انجام ندادن کنش‌هایی که مخل نظم صف هستند، از جمله هنجارهای وضع‌شده برای دانش‌آموزان در بدو ورودشان به‌مدرسه و قبل از رفتن به‌کلاس‌های درس می‌باشد. بر این اساس صف، به‌مثابه مظهر انسجام دانش‌آموزان در مدرسه، به‌یکی از عرصه‌های مهم اعمال قدرت انضباطی از سوی کارگزاران مدرسه به‌دانش‌آموزان مبدل گشته‌است.

علاوه بر این صف را می‌توان یکی از منابع نشانه‌شناختی در تجربه‌تحصیلی به‌حساب آورد که با وجود برخورداری از کارکردهایی نظیر هویت‌بخشی به‌دانش‌آموزان، آموزش قانون‌مداری به‌آنان و حفظ یک دستی، انسجام، نظم، یک‌پارچگی و هماهنگی میان آنان، می‌تواند در گذار زمان بازنمایی معنایی متفاوتی داشته باشد و آنان را در فرایندی قدرت‌زدا قرار داده و به‌شهروندانی منفعل تبدیل کند که دغدغه‌ای درباره جامعه ندارند (کریمی، ۱۳۹۳؛ مرادخانی، سبزه‌ای و اکریمی یوسفیان، ۱۳۹۶). عاملان اجتماعی نظیر خانواده‌ها، معلمان و ناظران نیز در این فرایند نقش به‌سزایی دارند.

از آن جایی که نشانه‌ها در سراسر قلمروهای مکانی، زمانی و اجتماعی حاضرند (هودگه^۱، ۲۰۱۴)، هر چه از نخستین سطح بازنمایی‌های معنایی منابع نشانه‌شناختی فاصله‌گرفته شود، دیگر با یک منبع یکپارچه و واحد معنایی رو به‌رو نخواهیم بود بلکه با منظومه‌ای از منابع نشانه‌شناختی مواجه خواهیم داشت (هلیدی و حسن، ۱۳۹۳، ۳۶). بنابراین برای تحلیل نشانه‌شناختی هر سطح انتزاعی معین می‌بایست به سطح پایین‌تر آن توجه داشت در نتیجه در تحلیل‌های نشانه‌شناختی با زنجیره‌ای از منابع نشانه‌شناختی سر و کار خواهیم داشت که حلقه‌های نخستین آن از سطح انتزاعی مورد نظر آغاز و حلقه‌های انتهایی آن به پایین‌ترین سطح انتزاعی که عملاً قلمرو تجربه‌زیسته‌ها را شامل اجتماعی است منتهی خواهد شد. اهمیت دریافت اخیر از سطوح مختلف منابع نشانه‌شناختی در امکان‌پذیر ساختن مسیر تطور و تحول معنایی نشانه‌ها در یک قلمرو فرهنگی و اجتماعی و از منظر عوامل اجتماعی ذی‌ربط است به نحوی که می‌توان معانی از دست رفته یا جا به‌جا شده یا از رونق افتاده متناظر با یک منظومه نشانه‌ای پس از تقلیل آن به یک شاخص معین را مجدداً شناسایی و واریسی کرد.

شکل‌گیری صف در برنامه روزانه مدارس را می‌توان نمادی از نظم حاکم بر محیط اجتماعی مورد نظر دانست که کارکردهای قصد شده و به‌نسب‌روشنی برای کارگزاران اجتماعی اداره‌کننده آن دارد. اما آن‌چه کمتر به آن توجه می‌شود پیامدهای ناخواسته و دراز مدت این پدیده پر بسامد در تجربه‌تحصیلی دانش‌آموزان است. در واقع دانش‌آموزان در مواجهه مداوم با پدیده صف و حواشی مرتبط با آن، صورت خاصی از فرایند اجتماعی شدن ثانوی را تجربه می‌کنند که در بسیاری از موارد برای خودشان نیز چندان شناخته شده نیست. اما آن‌چه که روشن است این تجربه در پیوند با امر قدرت امکان تداوم می‌یابد، بنابراین می‌توان انتظار داشت که برون‌دادهای غایی آن نیز نسبتی با امر مذکور داشته باشد.

آن‌چه که این پژوهش به دنبال آن است، واریسی بازنمایی معنایی تجربه‌تحصیلی دختران جوان در قالب تحلیل نشانه‌شناختی اجتماعی روایت‌های آنان پیرامون یکی از مهم‌ترین منابع نشانه‌شناختی حاضر در تجربه‌مذکور یعنی صف مدرسه است. انتظار می‌رود از طریق این منبع نشانه‌شناختی کلیدی در تجربه‌تحصیلی دختران جوان و احصای معانی مترتب بر آن با اتکا بر تکنیک‌های مناسب پژوهشی، بتوان تا حد زیادی لایه‌های زیرین مقوله انتزاعی تجربه‌تحصیلی را فهم کرد. از آن‌جا که وجه مساله‌آمیزی موضوع مورد اشاره، ناظر بر پیامدهای پدیده صف بر ادراک غایی زنان از مقوله قدرت، در پی از سر گذراندن دوران تحصیل بوده است، جامعه هدف مطالعه دختران جوانی که موفق به پشت سر گذاشتن دوران تحصیلات عمومی شده‌اند در نظر گرفته شده

است. بر اساس آن چه گفته‌شد، این مطالعه در پی پاسخ‌گویی به این پرسش اساسی است که روایت‌های دختران جوان از ایستادن در صف بازنمایی‌کننده چه برساخت معنایی از تجربه‌تحصیلی‌شان است؟

بررسی پیشینه

مطالعات مختلف موید این واقعیت بوده‌اند که محیط امن، منظم و حمایتی برای دانش‌آموزان که عدم خطرهای فیزیکی، عدم وجود اقدام‌های انضباطی تبعیض‌آمیز، عدم تفاوت‌های نژادی بین دانش‌آموزان، وجود مشاوره‌های آموزشی و شخصی در مدرسه از مهم‌ترین مولفه‌های آن است به‌فراهم آوردن محیط یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان منجر می‌شود (حبیبی، پرداختچی، ابوالقاسمی و قهرمانی، ۱۳۹۰؛ ایران مهر و گیتی پسند، ۱۳۹۵؛ والانس، گودکایند، والانس و وچمن^۱، ۲۰۰۸؛ اسکبیا، هورنر، چانگ، راسوچ، مای و توبین^۲، ۲۰۱۱). نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که هر چه دانش‌آموزی احساس شایستگی و کفایت در امور تحصیلی خود داشته باشد و دریابد که قادر است تکالیف و موضوعات درسی خود را بفهمد و بر آنان مسلط شوند انگیزش‌های درونی آنان افزایش یافته و در همین راستا بی‌انگیزشی و جدایی تحصیلی در آنان تا حد زیادی کاهش می‌یابد و در نتیجه این امر، کمتر احتمال دارد که دچار از خود بیگانگی شوند (غیاثوند، ۱۳۹۴؛ یعقوبی، ۱۳۹۵). علاوه بر این موضوع ارتباط دانش‌آموزان با معلمان و بازخورد مثبت معلم نسبت به عملکرد دانش‌آموزان نیز تا حد زیادی موجبات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در مدرسه فراهم می‌آورد (ذکیانی و عبدلی، ۱۳۹۶).

در مقابل یافته‌های بخش دیگری از مطالعات بررسی شده پیرامون نقش آموزش دهنده‌گی سازمان مدرسه نشان داد که سازمان مذکور معمولاً مسئول آموزش و حفظ نظم میان دانش‌آموزان است و به‌طور کلی کمتر به تربیت و نحوه پرورش آنان می‌پردازد، و بودجه‌ای که در این راستا در اختیار مدارس قرار می‌گیرد پاسخ‌گوی اهداف مدارس در راستای تربیت و پرورش دانش‌آموزان نبوده و درگیری بیش اندازه مدارس با جنبه‌های رفتاری و مسائل انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه سبب شده تا جنبه‌های ادراکی و انگیزاننده و یا ترغیب‌کننده که موجبات پرورش یافتگی آنان را فراهم می‌کنند، تحلیل رود. (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴؛ غلامی، قلاوندی، اکبری سوره و امانی ساری بگلو، ۱۳۹۲).

از این‌رو می‌توان گفت که نقش اصلی مدرسه تربیت و متبادر کردن معانی و مفاهیم ناظر بر نظم

1. Wallace, Goodkind, Wallace & Bachman
2. Skiba, Horner, Chung, Rausch, May & Tobin

و قانون‌مداری به‌ذهن دانش‌آموزان است. در همین راستا کارگزاران مدرسه بیش از این که نیاز به‌مهارت‌های آموزشی داشته باشند باید مهارت‌های مدیریتی و کنترل دانش‌آموزان و فضای مدرسه را بیاموزند (مهدی نژاد، ۱۳۹۰). به‌همین جهت است که برقراری نظم و حفظ قانون در مدرسه از جمله اموری است که به‌شکلی کاملاً محسوس و مستقیماً به‌دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود (ایزدی فر، صفایی موحد و شالی، ۱۳۹۶؛ مرادخانی، سبزه‌ای و اکرمی‌یوسفیان، ۱۳۹۶).

پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در مقابل گفتمان قانون مدار مدرسه، واکنش‌های متنوعی دارند. برخی از این دانش‌آموزان با ایدئولوژی مدرسه در خصوص حفظ نظم و انضباط سازش می‌کنند و در راستای بازتولید ارزش‌های مدرسه گام برمی‌دارند و ارزش‌های خود را با ارزش‌های مدرسه همسو می‌کنند. ارزش‌های القا شده به‌دانش‌آموزان، آنان را به‌سوی نوعی از وظیفه‌شناسی منفعلانه می‌کشاند به‌این معنا که در ساعاتی معین در مدرسه حضور داشته باشند و افعال معینی نظیر ایستادن بر سر صف، توجه به‌برنامه‌های صبحگاهی، رفتن به‌کلاس، انجام تکالیف و خروج از مدرسه را انجام دهند. بنابراین در مدرسه روندی از خلق شهروندانی صورت می‌گیرد که آگاه، فعال و مسئول نیستند، این شهروندان نه به‌جامعه متعهد هستند و نه به‌حقوق خود آگاه‌اند. آنان همانند زمان حضورشان در مدرسه به‌اضطرابی دایمی دچارند و از پیامدهای تخطی از وظایف و شکستن حصار نظم هراس دارند (مرادخانی، سبزه‌ای و اکرمی‌یوسفیان، ۱۳۹۶؛ غیاثوند، ۱۳۹۴؛ یعقوبی، ۱۳۹۵). به‌عبارت دیگر وجود جو انضباطی و تنبیهی در مدارس عامل تعارض‌های بیشتر رفتاری و تعاملی میان کارگزاران مدرسه با دانش‌آموزان خواهد بود، و در نهایت به‌افزایش خشونت و اختلال در سیستم آموزش عمومی منجر خواهد شد (اسکیبا و پترسون، ۲۰۰۰). این در حالی است که پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که نظم مدرسه نه از طریق اعمال قدرت انضباطی و به‌صورت تنبیهی، بلکه به‌صورت هدفمند و با توسعه انضباط فردی دانش‌آموزان در کنار یاددهی مهارت‌های اجتماعی-احساسی و آموزش کنترل هیجانات فردی آنان امکان‌پذیر است (اوشر، بیر، اسپراگیو و دوایل^۲، ۲۰۱۰؛ سیوگای، اسپراگیو، هورنر و والکر^۳، ۲۰۰۰).

دسته دیگری از دانش‌آموزان در مقابل هنجارهای وضع‌شده از سوی مدرسه، واکنش ترکیبی دارند، به‌این معنا که کنش آنان در مقابل این هنجارها ترکیبی از انطباق، مقاومت و همکاری است. اما برخی دیگر از دانش‌آموزان در مقابل قدرت مدرسه و بازتولید ارزش‌های القا شده از سوی مدرسه مقاومت می‌کنند. آنان قواعد و ارزش‌های موجود در ساختار مدرسه را به‌اشکال و انحاء گوناگون به‌بازی می‌گیرند و به‌صورت واژگون آنان را اجرا می‌کنند، یا به‌عبارت دیگر قوانین جاری در مدرسه

1. Skiba & Peterson
2. Osher, Bear, Sprague & Doyle
3. Sugai, Sprague, Horner, & Walker

را با کنش‌هایی نظیر استفاده از لوازم آرایشی برای دختران، استفاده از پوشش‌هایی غیر از فرم مدرسه، فرار از مدرسه، استفاده از موبایل در مدرسه، سرپیچی از قدرت کارگزاران مدرسه، عدم توجه به برنامه‌های صبحگاهی در صف و مواردی از این قبیل، به‌سخره می‌گیرند و این گونه گفتمان قدرت موجود در مدرسه را کوچک می‌شمارند و در برابر آن مقاومت می‌کنند (یعقوبی، ۱۳۹۵؛ محمد حاضری و رضا پور، ۱۳۹۲؛ بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علائی، ۱۳۹۲) این گروه از دانش آموزان، قوانین مدرسه را بدون انعطاف، ملال آور و خسته کننده می‌دانند (فاضلی و مزین، ۱۳۹۲). به‌عبارت دیگر زمانی که دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی در مدرسه قرار می‌گیرند که از منظر آنان مقاومت می‌طلبد دچار رفتارهای استراس‌زا می‌شوند که بی‌توجهی به قوانین و مقررات، توهین به معلم، حواس پرت و مبارزه‌طلبی نمونه‌هایی از این رفتارها می‌باشد (مصراآبادی، پیری و استوار، ۱۳۹۲؛ پودینه، جناآبادی و یورقاز، ۱۳۹۵). مبتنی بر دریافته‌های ارائه‌شده در برخی مطالعات این حوزه، دانش‌آموزان مدرسه ایده‌آل خود را دارای ویژگی‌هایی چون آزادی، نزدیک بودن فضای آن به زندگی واقعی و سبک رفتاری والدینشان، شادابی، نشاط و انعطاف پذیری می‌دانند. نگاه حاکم و محکوم و سلطه جویانه، عدم آزادی برای ابراز عقاید و احساسات، ارتباط خشک و بی روح بین معلمان و دانش‌آموزان، تنبیه دانش‌آموزان، تبعیض گذاشتن میان دانش‌آموزان، القای عقاید مسلط به دانش‌آموزان و مواردی از این قبیل از جمله احساسات دانش‌آموزان نسبت به تجربه‌حضور در فضای مدرسه بوده‌است (بینش، کشتی آرای، سوفی و یارمحمدیان، ۱۳۹۳؛ رضایی شریف، قاضی طباطبایی، حجازی و اژه ای، ۱۳۹۱).

یافته‌های پژوهش‌های انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت نیز موید این ادعا بوده‌اند که مدرسه از طریق اعمال رویه‌های انضباطی، قدرت را پایدارتر می‌سازند و آن را به‌سراسر زندگی روزمره دانش‌آموزان حاکم می‌کنند، تاکید بیش از حد بر نظم و انضباط در مدرسه شرایطی را موجب می‌شود که این نهاد به‌منزله ابزاری برای انقیاد دانش‌آموزان عمل کند (عالی، شعبانی ورکی، جاویدی کلاته جعفرآبادی و آهنچیان، ۱۳۹۲). در حالی که اگر ابزارهای اعمال قدرت انضباطی عرصه‌های عمومی مدرسه، نظیر صف به‌درستی مدیریت شوند، به‌تعبیر فوکو، می‌تواند فضای برای گسترش روابط اجتماعی دانش‌آموزان باشد (پیکه^۱، ۲۰۰۸). با توجه به‌آن چه ذکر آن رفت، یکی از مهم‌ترین نشانگان نظم و اعمال قدرت در مدرسه، صف و مراسم اجرا شده در آن است. بر این اساس مطالعه حاضر در نظر دارد که تجربیات دختران جوان از صف در مدرسه را با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی مورد واریسی قرار دهد.

چارچوب مفهومی

قدرت، امری بنیادین و گریزناپذیر از زندگی اجتماعی انسان است و اشکال متنوع و متعددی دارد. یکی از این اشکال، قدرت مراقبتی یا انضباطی است که واجد شماری از ابعاد است. این ابعاد ناظر بر وجود تکنولوژی‌های تنظیم، نظارت و کنترل رفتار، استفاده از تکنیک‌های خاص انضباطی برای سامان بخشیدن به رفتار آدمیان، تمایل مجریان قدرت بر تغییر الگوهای فکر و رفتار از طریق تکنیک‌های تعلیمی روی بدن با جهت‌گیری عقلانی بوده و در درون نهادهای مشخصی نظیر زندان، مدارس و پادگان‌ها به‌اجرا در می‌آمده‌است (ضمیران، ۱۳۸۶: ۳۰). در این نوع از اعمال قدرت ابژه‌ها که افراد تحت اعمال قدرت هستند، دائما در معرض نگاه خیره مجریان قدرت یعنی سوژه‌ها می‌باشند. در نتیجه ابژه‌ها تلاش می‌کنند که مراقب اعمال خود باشند و بهترین کنش‌ها را از خود نشان دهند. به‌تعبیر فوکو این گونه نظارت، به‌طور طبیعی به‌خود تنظیم‌گری و یا بهنجارسازی منحرفان منجر می‌شود (اسمیت، ۱۳۸۳: ۱۹۱-۲۰۲؛ نوابخشی و کریمی، ۱۳۹۰).

فوکو بر این باور است که قدرت هرگز به‌صورت جامع و جهان شمول ظاهر نمی‌شود و تنها در نقطه اعمال به‌صورت خرد ظاهر می‌شود. بنابراین قدرت امری مطلق نیست و همچون راهبردهای پیچیده‌ای است که در سرتاسر نظام اجتماعی در حال اجرا است و در اختیار یک شخص خاص نیست. قدرت یک شکل نرم‌افزاری دارد و قابل مشاهده و محسوس نیست و لزوما نیاز به‌ابزار خاصی ندارد، گاهی یک سخن‌رانی، نوارکاست، کتاب، اندیشه و یا حتی یک نگاه می‌تواند منابع قدرت باشد که رفتار شخصی که مورد سلطه قرار گرفته را تحت تاثیر قرار دهد و آن‌ها را تغییر دهد. از همین روی است که به‌جای بررسی سرچشمه‌های قدرت باید به‌پیامدهای آن در سطح اجتماع نگاه کرد (ضمیران، ۱۳۸۶).

از منظر فوکو استفاده از تکنولوژی‌های انضباطی نظیر تمرین زمان‌بندی شده، بیگاری، تنبیه، جدول زمانی برای اجرای برنامه و نظایر آن، که با هدف کنترل و انضباط بر جسم افراد، نفس و یا خود آنان را از نو می‌سازد؛ در نهایت به‌ایجاد بدن سرب‌راهی منجر می‌شود که مطیع اقتدار مجریان قدرت و پذیرای کنترل اجتماعی و سودآور برای جامعه است (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۰۳). به‌عبارت دیگر در سطوح نخست، هدف فن‌آوری انضباطی قلمرو تن آدمی است، اما در غایت آن ایجاد تربیت روح و جسمی است که به‌سهولت در معرض انقیاد، تغییر، اصلاح و بهره‌برداری قرار می‌گیرد. در مدرسه نیز تمامی ساختار آن اعم از نیمکت‌ها، تکالیف، فرم، زمان بندی برنامه‌ها و موارد مشابه، نقش مهمی در اعمال انضباط ایفا می‌کنند و در نهایت موفقیت انضباطی در مراقبت از بالا به‌پایین و مشاهدات مستمر افراد تحت اعمال قدرت از سوی مجریان انضباطی است (ضمیران، ۱۳۸۶: ۱۴۸-۱۵۰).

انضباط بدین معنی است که چیزی را از درون به‌کسی بقبولانید، و هدف اصلی از برقراری انضباط در هر سطح و در هر سازمان و ارگانی، این است که اشخاص درگیر را راهنمایی کند و آنان

را در فرایندی به‌سوی خود-انضباطی سوق دهد. در انضباط هیچگونه تحمیل و تهدیدی وجود ندارد بلکه تادیب از درون افراد شکل می‌گیرد و در رفتار آنان ظهور پیدا می‌کند، به‌واقع اطاعت محض در هیچ زمانی هدف اصلی انضباط نبوده‌است (باربارا، ۱۳۹۲: ۱۲۵). به‌بیان دیگر در چارچوب‌های نظام‌های مراقبتی و انضباطی، انضباط در پی در هم کوباندن شخصیت افراد نیست بلکه در پی آن است که به‌صورتی ملایم به‌شخصیت افراد شکل بدهد (ضمیران، ۱۳۸۱: ۳۰ و ۱۴۹-۱۵۰).

در مدرسه نیز معنای انضباط و یا قدرت انضباطی معنایی مشابه‌آن چه ذکر آن رفت، دارد. پیام‌های انضباطی به‌دانش‌آموز می‌گوید احساسات، خواسته‌ها و یا مسائل آنان برای مجریان قدرت در مدرسه اهمیتی ندارد و او باید آنچه کارگزاران مدرسه می‌خواهند و یا احساس می‌کنند درست است، بپذیرد. دستوردهی، فرمان دهی، تهدید کردن، ترساندن، موعظه‌کردن، سخن‌رانی و ارائه دلایل منطقی، انتقاد کردن، سرزنش، قحاشی، بازپرسی و سوال کردن، قهرکردن و طعنه زدن و یا مسخره‌کردن، از جمله ابزارهای کارآمد اعمال قدرت بر دانش‌آموزان است. از آن جایی اولین انتظار دانش‌آموزان در مدرسه این است که با احترام به‌آن‌ها گوش داده شود و مورد درک قرار بگیرند، بازخوردهای این‌چنینی در مقابل کنش‌های دانش‌آموزان، آنان را به‌این سو سوق می‌دهد که از یک سو احساسات و مشکلات‌شان را پنهان کنند و پذیرای شرایط موجود باشند و از سوی دیگر از آن جایی که دانش‌آموزان عموماً از تهدید، تنبیه و تحقیر شدن به‌وسیله شخصی بزرگتر و قوی‌تر از خودشان احساس ترس می‌کنند، خشمگین شده و به‌اشکال و انحاء گوناگون احساسات خصمانه خود را ابراز می‌کنند (گوردون، ۱۳۸۴: ۱۰۹-۱۱۸؛ باربارا، ۱۳۹۲: ۶۶-۶۷؛ گلسر، ۱۳۹۳: ۲۱۳).

در این شرایط دانش‌آموزان توسط مدرسه بیش از پیش از خودبیگانه می‌شوند و مدرسه در فرایندی آنان را منزوی می‌کند، زیرا کم‌کم هدف والای مدرسه محدود به‌تولید دانش صرف و تربیت انسان‌های فرمان‌بردار می‌شود و آموزش از واقعیت و کار خلاق جدا شده و به‌تدریج از خود بیگانگی را در زندگی اجتماعی افراد، نهادینه می‌کند. در این شرایط دانش‌آموزان که وظیفه شناسی منفعلانه را در مدرسه آموخته‌اند و آن را به‌مثابه بخشی از فرایند جامعه‌پذیری شان درونی کرده‌اند، انگیزه رشد مستقل را از دست داده و دیگر مناسبات اجتماعی و فرهنگی را جذاب نمی‌دانند و به‌شهروندی مطیع و فرمان‌بردار مبدل خواهند شد (ایلیچ، ۱۳۸۷: ۸۸-۸۹).

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و تفسیری نسبت به‌مساله تحقیق، در میان دختران جوان ۱۸ تا ۳۰ ساله ساکن مشهد که دوران ۱۲ ساله تحصیل مقدماتی خود را گذرانده‌اند انجام شده است. انتخاب این بازه سنی بدین جهت بود که پاسخ‌گویان علاوه بر این که احاطه کافی ذهنی نسبت به‌تجربه‌مورد نظر، از عهده‌ی توصیف جزئیات مرتبط با آن در تمامی سال‌های تحصیل‌شان و

همچنین پیوند دادن‌اش به آن چه که می‌توان به‌عنوان شرایط و عوامل مرتبط با پدیده مذکور دانست برآیند. همچنین انتظار می‌رود جدایی از الزامات ناظر ایستادن در صف، پاسخ‌گویان را در موضعی نسبتاً بی‌طرفانه نسبت به آن چه که روایت می‌کنند قرار دهد.

انتخاب صف نیز به‌عنوان منبع نشانه‌شناختی در تجربه تحصیلی به‌این جهت بود که این پدیده از مهم‌ترین ابزارهای برقراری نظم و انضباط در مدرسه و مصداقی از شیوه‌های اعمال قدرت انضباطی است. هرچند از صف بر مبنای رویکردی کارکردی پیامدهایی نظیر هویت بخشی به‌دانش آموزان، آموزش قانون‌مداری به‌آنان، انسجام، نظم و هماهنگی میان آنان، انتظار می‌رود اما بر اساس مطالعات پیشین به‌نظر می‌رسد صف در گذار زمان می‌تواند دانش آموزان را در فرایندی قدرت‌زدا قرار داده و آنان را به‌کنشگرانی منفعل در برابر منابع قدرت اجتماعی تبدیل نماید (کریمی، ۱۳۹۳؛ مرادخانی، سبزه‌ای و اکرمی یوسفیان، ۱۳۹۶). از این جهت بررسی نشانه‌شناختی صف مبتنی بر دریافت‌های دانش آموزان از آن، دارای اهمیت است و می‌تواند در راستای دستیابی به‌ادراکی عمومی از تجربه تحصیلی ایشان به‌کار آید. تکنیک جمع‌آوری یافته‌ها، مصاحبه‌مساله محور و نیمه ساختار یافته با اتکا به دریافت‌های کنشگران حاضر در این پژوهش نسبت به ایستادن در صف‌های مدرسه و معانی مترتب بر این منبع نزد ایشان بوده است. در رویکرد کیفی، زمانی که داده‌ها شروع به تکرار شدن می‌کنند، ممکن است با سطحی از اشباع نظری، رو به‌رو شویم. در این مقطع می‌توان به‌گردآوری داده‌ها خاتمه داد (کرسول، ۱۳۹۴: ۸۷-۸۸). روش نمونه‌گیری در این پژوهش نیز در ابتدا شبه‌تصادفی بوده است به‌این صورت که شماره تلفن‌های دانشجویان از دانشگاه گرفته شد و بعد از تماس و کسب اجازه در جلسات حضوری و در مکان پیشنهادی مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها به‌عمل آمد. در برخی از مصاحبه‌ها نیز از روش نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شده است. فرایند گردآوری داده‌ها به‌صورت رفت و برگشتی (کرسول، ۱۳۹۴: ۸۷-۸۸) تا رسیدن به تکرار و اشباع نظری، ادامه یافت. در این مطالعه مجموعاً ۱۳ مصاحبه انجام شده است. در جدول شماره ۱ نیز، مشخصات مصاحبه‌شوندگان آمده و جهت نامشخص ماندن هویت آنان، از اسامی مستعار استفاده شده است.

جدول شماره ۱، مشخصات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	اسامی	سن (سال)	رشته تحصیلی
۱	محبوبه	۲۵	علوم ریاضی
۲	حانیه	۲۲	علوم ریاضی
۳	سیمین	۲۰	علوم ریاضی
۴	فرشته	۲۱	علوم تجربی
۵	فرزانه	۲۴	علوم تجربی
۶	سمانه	۲۲	علوم تجربی

ردیف	اسامی	سن (سال)	رشته تحصیلی
۷	ستاره	۳۰	علوم تجربی
۸	راحله	۲۱	علوم تجربی
۹	شقایق	۱۹	علوم انسانی
۱۰	لیلا	۲۵	علوم انسانی
۱۱	سمیرا	۲۲	علوم انسانی
۱۲	محدثه	۲۱	علوم انسانی
۱۳	پروانه	۲۴	علوم انسانی
۱۴	مهسا	۲۳	علوم تجربی
۱۵	یگانه	۲۱	علوم تجربی

روش تحلیل یافته‌های مطالعه پیش رو مبتنی بر روش نشانه‌شناسی اجتماعی تئو ون لیوون^۱ (۲۰۰۵) است، این رویکرد مشتمل بر سه مرحله اصلی می‌باشد که هر مرحله از آن گام‌های مشخصی دارد. در جدول شماره ۲ شرح مختصری از مراحل و گام‌های وابسته به هر یک از مراحل مذکور آمده‌است.

جدول شماره ۲، شرح مختصری از رویکرد روشی نشانه‌شناسی اجتماعی تئو ون لیوون

اصول نشانه‌شناختی اجتماعی		
گام‌ها	گزاره‌های توضیحی	منابع
منبع نشانه‌شناختی ^۲	کنش‌ها، دست‌ساخته‌ها و وقایعی در ارتباط با ماهیتی معین	ون لیوون (۲۰۰۵)؛ دایلسون ^۳ و فنگ ^۴ (۲۰۱۶)؛ هالوران ^۵ (۲۰۱۲)
تغییر معنایی ^۶	تبیین و تحلیل روند تغییر معنایی منابع نشانه‌شناختی در طول زمان از منظر کنشگران اجتماعی	پرایس ^۷ (۱۹۳۱)

1. Theo Van Leeuwen
2. Semiotic resources
3. Danielsson
4. Feng
5. Halloran
6. Semiotic change
7. Peirce

اصول نشانه‌شناسی اجتماعی		
منابع	گزاره‌های توضیحی	گام‌ها
ون لیوون (۱۳۹۵: ۱۲۵)	چگونگی فرایند شکل‌گیری، تغییر و کنترل قوانین و شیوه‌های کنشگران اجتماعی برای تخطی از آن‌ها و مجازات‌های وضع شده از سوی قانون‌گذاران برای متخلفان از قوانین	قواعد نشانه‌شناسی ^۱
گافمن ^۳ (۱۹۵۹)	بررسی و تبیین کارکردهای مختلف منابع نشانه‌شناسی با توجه به‌بستر فرهنگی و اجتماعی تولیدکننده آن منبع	کارکرد نشانه‌شناسی ^۲
ابعاد تحلیل نشانه‌شناسی		
گوبرین ^۵ و هولستین ^۶ (۲۰۰۳)	بررسی، تفسیر، تحلیل و شناسایی گفتمان‌های اجتماعی ناظر بر منابع نشانه‌شناسی	گفتمان ^۴
کوتهوف ^۸ (۱۹۹۵)؛ باورشی ^۹ (۲۰۰۰)	واکاوی مشخصه‌های معین و تکرارپذیر منابع با استفاده از سه مشخصه محتوا، صورت و نقش	الگو ^۷
هال ^{۱۱} ، هابسون ^{۱۲} ، لایو ^{۱۳} و ویلیس ^{۱۴} (۱۹۹۱)؛ هودگه ^{۱۵} و کرس ^{۱۶} (۱۹۸۸)؛ جنسن ^{۱۷} (۲۰۰۷)	بررسی روش‌های استفاده کنشگران اجتماعی از منابع معنایی در سه سطح فردی، اجتماعی و زندگی	سبک ^{۱۰}
وانینی ^{۱۹} (۲۰۰۷)	بررسی صدق یا واقعی بودن بازنمایی‌های منابع از	مدالیت ^{۱۸}

1. Semiotic rules
2. Semiotic functions
3. Goffman
4. Discourse
5. Gubrium
6. Holstein
7. Genre
8. Kotthoff
9. Bawarshi
10. Style
11. Hall
12. Hobson
13. Lowe
14. Willis
15. Hodge
16. Kress
17. Jensen
18. Modality
19. Vannini

اصول نشانه‌شناسی اجتماعی		
گام‌ها	گزاره‌های توضیحی	منابع
	سوی کنشگران اجتماعی	
انسجام‌های چند وجهی		
ریتم ^۱	تحلیل ریتم کنش‌های عاملان اجتماعی در امتداد زمان در ارتباط با منبع مورد بررسی	ون لیوون (۱۹۹۹: ۴۴)
ترکیب‌بندی ^۲	بررسی چیدمان عناصر، انسان‌ها، اشیا و ... در قلمروهای زمانی و مکانی جهت دریافتی منسجم از منبع نشانه‌شناسی در ارتباط با سایر عناصر	آرنه‌ایم ^۳ (۱۹۷۴)؛ نووان ^۴ ، (۲۰۱۱) و ن لیوون (۱۳۹۵: ۳۶۹-۳۷۳)
پیوند اطلاعات ^۵	بررسی نحوه اتصالات اطلاعات کلامی و بصری (اشیا و کنش‌های اجتماعی)، پیرامون منبع نشانه‌شناسی به واحدهای اطلاعاتی گسترده‌تر معنایی	ون لیوون (۲۰۰۵: ۲۲۱)
دیالوگ ^۶	تحلیل چگونگی تعاملات کلامی در گروه‌های انسانی ناظر بر روابط اجتماعی، اهمیت فردیت، برابری، نابرابری و همانندی در موقعیت‌های اجتماعی پیرامون منبع نشانه‌شناسی مورد بررسی	ون لیوون (۱۹۹۹: ۲۵۰-۲۵۱)

روایی و پایایی

مطالعه حاضر بر اساس معیارهای سه گانه رایش^۷ (۲۰۰۳)، از طریق پرسش‌های گوناگون، ابعاد مختلف تجربه‌تحصیلی را در ارتباط با منبع نشانه‌شناسی مورد نظر (صف) بررسی کرده است در مواردی نیز داده‌هایی که در تعارض با نتایج کلی تحقیق بودند، در تحلیل‌ها به‌کار گرفته شد. از این طریق اعتبار سازه‌ای اعمال شد. اعتبار درونی نیز، از طریق انجام مصاحبه‌های تکمیل‌کننده و در نظر گرفتن تمامی ابعادی منابع مورد بررسی در هنگام انجام مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌ها، استفاده از رویکرد مشخص نظری- روشی تحت عنوان نشانه‌شناسی اجتماعی ون لیوون و در نهایت جمع‌آوری داده تا رسیدن به اشباع نظری و تکرار داده، حاصل شد. اعتبار بیرونی نیز با تامل و دقت فراوان پژوهشگران هنگام تحلیل داده‌ها و انجام مراحل کدگذاری باز و محوری جهت توصیف غنی داده‌های

1. Rhythm
2. Composition
3. Arnheim
4. Nouwen
5. Information linking
6. Dialogue
7. Riege

به‌دست آمده از مصاحبه‌ها به‌دست آمد.

همچنین در تحقیقات کیفی در راستای تأمین پایایی، باید به‌این سوال پاسخ داده شود که چگونه یک بررسی کننده می‌تواند مخاطبان خود را قانع نماید که یافته‌های حاصل شده از بررسی دقیق هستند. در پژوهش کیفی برای رسیدن به پایایی کاربرد چهار راهکار ضروری است. این راهکارها عبارت از کاربست فرایندهای ساخت‌یافته حین اخذ مصاحبه‌های عمیق سازماندهی فرایندهای ساخت‌یافته برای ثبت و نوشتن و تفسیر داده‌ها، وجود حداقل دو نفر برای انجام مصاحبه‌به‌صورت جداگانه اما موازی با یکدیگر و مقایسه یافته‌های دو یا چند محقق و استفاده از کمیته راهنما برای ارزیابی و اجرای برنامه مصاحبه‌هستند (راو^۱ و پری^۲، ۲۰۰۳). در این پژوهش علاوه بر تشکیل کمیته راهنمای طرح، فرایندهای کاملاً ساختارمندی جهت انجام مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌ها مطابق با الگوی روشی مورد نظر مبنای عمل قرار گرفت. همچنین در چند مورد مصاحبه‌هایی به‌صورت جداگانه و به‌موازات هم از سوی اعضای تیم پژوهشی با هدف بررسی میزان شباهت و همسویی در داده‌های حاصل صورت گرفت.

یافته‌ها

منبع نشانه‌شناختی صف مدرسه

در تجربه‌تحصیلی مشارکت کنندگان صف به‌مثابه یک منبع نشانه‌شناختی بیش از هر چیز با معنای نظم و ترتیب گره خورده‌است. نظمی چند سطحی که از یک سو با عامل زمان پیوند یافته است و از سوی دیگر ماهیتی کاملاً اجتماعی به‌خود گرفته‌است و از وجهی سوم حتی پیوند روشنی با شرایط و ویژگی‌های زیستی افراد پیدا کرده‌است. تقریباً در تمامی دریافت‌ها از صف، معنای ضمنی دیگری مبنی بر حس کنترل‌شدگی و قرارگیری در ذیل چشمان تیزبین نظارت کنندگان و اداره‌کنندگان قلمرو مدرسه نیز به‌چشم می‌خورد. صف، هم‌زمان که جداکننده و تمایز بخش بین اعضای گروه‌های تحصیلی مختلف است در درون هر گروه خصلتی اتحاد بخش و هماهنگ کننده به‌خود می‌گیرد. در عین حال سامان‌دهی اعضای گروه در قالب یک صف بیش از آن که مطلوبیتی برای گروه داشته باشد امکانی برای منابع قدرت در بیرون آن جهت نظارت و کنترل اعضای گروه فراهم می‌آورد.

تعیین موقعیت افراد در صف نیز متأثر از پارامترهای مختلفی است. پیوستاری از این موقعیت‌های متوالی به‌موازات یکدیگر برای گروه‌های مختلف بر روی زمین مشخص شده‌اند که هر

1. Rao
2. Perry

دانش‌آموز با در نظر داشتن زمان حضورش بر سر صف و خصیصه‌های روانی یا جسمانی‌اش، مثلاً بلندی قد یا میزان درون‌گرایی و برون‌گرایی شخصیتش جایی در صف را برای خود خواهد یافت، جایی که الزاماً ثابت نیست یا در توالی تشکیل صف در روزهای مختلف می‌تواند بیش و کم تغییر کنند. علاوه بر این با آن که در شکل‌دهی به صف حداقل‌رسانی تعاملات دل‌خواهانه و جمعی اعضای گروه منظور شده است، در عمل دانش‌آموزان تجربه‌های متعددی از فهم صف به‌عنوان عرصه‌ای برای تعاملات گوناگون غیر رسمی‌شان داشته‌اند.

- سمیرا در این باره گفت: "صف منو یاده نظم میندازه، خب خیلی هماهنگ میشدیم باهم... ساعتی که صف تشکیل می‌شد هر جور شده باید خودمونو می‌رسوندیم، اگر نمیومدیم دیگه تویخ می‌شدیم خیلی جدی تویخ می‌شدیم."
- شقایق نیز گفت: "حس می‌کردم، صف‌های بچه‌هایی که تو مقطع‌های بالاتر هستند چقدر خودشون رو می‌گیرین، چه موقعیت بالایی دارند، دلم می‌خواست زودتر برسم به اونجا، بگذره مدرسه و زودتر تموم بشه، و برم دانشگاه ولی وقتی رسیدم، دیدم خبری نیست..."

تغییر معنایی

یکی از جدی‌ترین تحولات در ادراک معنایی از صف، جدیت‌زدایی تدریجی از آن با فراتر رفتن در تجربه‌تحصیلی است. به‌طوری که محصلان هر چه در یک مقطع یا محیط آموزشی سال‌های بیشتری را می‌گذرانند، باورش‌ان نسبت به‌وجه الزام‌آور صف ضعیف‌تر می‌شود حتی از حیث زمانی می‌توان شاهد تحولی شگرف در معنای صف بود بر این اساس معنای صف از یک عنوان‌بندی آغازین برای تجربه‌روزانه تحصیل به‌مجالی اضافه جهت تاخیر در رسیدن به‌مدرسه بدون از دست دادن زمان حضور در کلاس‌های درس مبدل می‌شود.

رواج تدریجی و فزاینده خرده رفتارها و تعاملات غیررسمی بر سر صف به‌ویژه در گذار هم‌زمان تشکیل‌دهندگان آن، از یک سال به‌سال تحصیلی بعد، نیز معنای عمدتاً رسمی صف را به‌چالش می‌کشد. به‌عنوان مثال در نگاه حاضران آشنا بر سر یک صف آن چه که رخ می‌دهد نه یک برنامه آماده‌سازی برای حضور در کلاس‌های درس بلکه فرصتی برای تفریح و یا حداقل‌گریز از کسالت‌باری برنامه رسمی طراحی شده برای صف، حتی از طرقی غیر قابل قبول برای مجریان ناظران بر مناسک صبگاهی مدرسه‌است. در واقع در چنین وضعیتی می‌توان شاهد قلب ماهیت معنایی صف و چه بسا معنازدایی از آن بود.

- سمیرا در این باره اظهار داشت: "یادمه اولاً دوست داشتم جلو صف نفر اول واستم، خیلی ام دوست داشتم، دیده بشم... اما هر چی بزرگ‌تر شدم مخصوصاً تو دبیرستان، دیگه دوست نداشتم جلو واستم، آخه احساس می‌کردم، بچه‌ها بد نگام می‌کنن، میگن چقدر خودشرینه..."
- ستاره گفت: "خب اصلاً برنامه‌ها جذاب نبود، آخه نمی‌فهمیدم چرا باید سر صف وایستیم یا ورزش کنیم سر صبح خیلی کسل بودیم، اصلاً برنامه‌ها جذاب نبود، اصلاً بیشتر سعی می‌کردیم حرف بزنینم با پشتیمون و جلوییمون تا حوصله مون سر نره."

قواعد نشانه‌شناختی

آن چه که از واکاوی تجربه‌های تحصیلی پاسخ‌گویان بر می‌آید، صف و آن چه پیرامونش تداعی می‌شود در کمترین فاصله با درک مخاطبان از قاعده‌های انتظام بخش در محیط مدرسه قرار دارد. به عبارت دیگر صف مظهر نظم و انتظام دانش‌آموزان در بدو ورود به عرصه مدرسه و پیش از حضور بر سر کلاس درس است. صف از یک سو بخشی از یک مجموعه قاعده رسمی به حساب می‌آید و از سوی دیگر مجموعه نسبتاً گسترده‌ای از رویه‌های رفتاری و تعاملی غیر رسمی را به همراه دارد. ایستادن بر موقعیت معینی بر حسب پارامترهای فیزیکی همچون قد و یا زمان ورود به مدرسه و با فاصله‌ای معین از پیش رو و همچنین با نگه داشتن هماهنگی معینی در اندام‌های بدن نمونه‌هایی از قواعد رسمی هستند که چگونگی شکل‌گیری صف را تعیین می‌کنند. علاوه بر این دانش‌آموزان به طمع خرده شیطنت‌های رهایی بخش از فشار موقعیت رسمی‌شان در صف و یا قرارگیری در موقعیت‌هایی با دسترسی و نظارت‌پذیری پایین‌تر در صف تلاش‌هایی در جهت وضع قواعد غیررسمی جهت تعیین جایگاهشان در صف نیز صورت می‌دهند، البته که این قواعد غیر رسمی نیز بعضاً الزام‌آور و غیر قابل تخطی محسوب می‌شوند، به‌ویژه زمانی که منابع اجتماعی قدرت مندی با امکان وضع پاداش‌ها و مجازات‌های غیر رسمی پشتیبان آن‌ها باشند. یکی دیگر از قواعد رسمی کلیدی ناظر بر تشکیل صف که می‌بایست در این جا بدان اشاره داشت، الزام دانش‌آموز بر ایستادن صفی معین که نشان‌دهنده سال تحصیلی و کلاس مشخصی است که وی عضوی از آن به حساب می‌آید. این قاعده نقش تسهیل‌کنندگی قابل توجهی برای درک متقابل موقعیت دانش‌آموز از سوی خود وی و گردانندگان مدرسه دارد. علاوه بر این هر چند صف در زمان معینی در آغاز فعالیت روزانه مدرسه، بخش مهمی از قواعد انتظامی مدرسه را تداعی می‌سازد و گریزناپذیری این قاعده‌ها را یادآور می‌شود، اما در زمان‌هایی دیگر همچون زنگ‌های تفریح از سوی عوامل اجتماعی تحت سیطره ماهیت انتظام بخش خود به‌بازی گرفته می‌شود. نمونه دیگری از

به‌چالش گرفته‌شدن قواعد ناظر بر آداب شکل‌گیری صف را می‌توان در مواجهه توأم با بی‌تفاوتی و منفعلانه عمل کردن دانش‌آموزان اصطلاحاً سال بالایی در ارتباط با موقعیت‌یابی در صف دید.

• سیمین در این باره گفت: "راستش ما یک دایره‌هایی رو صف‌هامون داشتیم که هر کس باید در درون یک دایره قرار می‌گرفت و ناظم مراقب بود که ازش خارج نشیم، همین که خارج می‌شدیم، اسممونو صدا می‌زد که مرتب و استا، درست و استا...".

• حانیه گفت: "هیچ وقت یادم نمیاد برای بیرون اومدن یا زنگای تفریح صف داشته باشیم، یا با صف بیاییم بیرون، زنگ که می‌خورد همه می‌پریدیم بیرون مدرسه با جیغ و کلی سرو صدا...".

• راحله در این باره اظهار داشت: "خب برنامه‌ها که اصلاً جالب نبود، من یا با جلوییم حرف می‌زدیم، یا پشت سریم، یا هم می‌دیدم بچه‌ها کلا سرشونو با خودشون گرم می‌کنن اما به‌هر حال هر کاری می‌کردیم غیر گوش دادن و توجه به‌برنامه‌های سر صف".

• محدثه در این باره گفت: "یک جور حالت رقابتی برای جاهای مختلف مخصوصاً اول صف بود، یادمه بچه‌ها هفتی هشتی پاشونو باز می‌کردن تا برای دوستاشون جا بگیرن، بعد این خب داد بقیه رو در می‌آورد دیگه".

کارکردهای نشانه‌شناختی

احتمالاً صف به‌عنوان یک منبع نشانه‌شناختی بیش از هر چیز به‌کارکرد دوگانه‌اش در اعمال نظم از جانب عاملان اداره‌کننده مدرسه و تبعیت از نظم مطلوب انگاشته شده از سوی دانش‌آموزان شناخته می‌شود. در واقع صف همچنان که موقعیت و کنش‌های دانش‌آموز را برای ناظران حاضر در قلمرو مدرسه امکان‌پذیر می‌سازد، به‌دانش‌آموزان نیز این فرصت را اعطا می‌کند که پیروی خودشان از قواعد و رویه‌های انتظام‌بخش در محیط مدرسه را در معرض دید طرف مقابل قرار دهند و احیاناً تایید و تشویق متناظر با این تبعیت را دریافت دارند.

از وجهی مکانیکی‌تر صف سهولت در جانمایی و جا به‌جایی بین عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت در مدرسه را فراهم می‌آورد. دانش‌آموزان با قرارگیری در صفوف معین و منظم آماده شنیدن و مشاهده مجموعه‌ای از پیام‌های عمدتاً تربیتی می‌شوند که از سوی منتخبی از عاملان اجرایی و مدعوینی از بیرون مدرسه ارائه می‌شود. پس از آن با حداقلی از به‌هم ریختگی، صفوف تشکیل شده مبنای انتقال از عرصه باز و عمومی حیات مدرسه به‌فضای بسته و اختصاصی کلاس درس می‌شوند.

علاوه بر موارد فوق صف مجموعه‌ای از کارکردهای غیر رسمی را نیز به‌همراه دارد؛ امکان‌پذیر ساختن برخی مراودات یا مبادلات غیر قانونی یا غیر موجه از دید ناظران و کنترل‌کنندگان محیط مدرسه یکی از این موارد است. برخی از دانش‌آموزان خاطراتی از مشاهده و یا مبادرت به‌رد و بدل

کردن برخی اقلام فرهنگی ممنوعه و نظایر این‌ها در سر صف داشته‌اند. یکی دیگر از کارکردهای قابل توجه و غیررسمی صف زمینه‌سازی برای مبادله آموخته‌های مختلف چه در ارتباط با مطالب درسی و چه غیر از آن است که در بسیاری از موارد بیش و کم با منویات تربیتی ارائه شونده از سوی گردانندگان مراسم صبحگاهی در تعارض قرار دارد، به‌ویژه نمونه‌هایی از این تبادل دانش و تجربه‌که به‌مسائل چالش برانگیز اخلاقی و رفتاری اختصاص داشته‌است.

• محبوبه در جای دیگری گفت: "گاهی سر صف پشت سر معلما در مورد تیپ معلما حرف می‌زدیم."

• فرزانه نیز گفت: "من یک ربع زودتر می‌ومدم مدرسه، و با وجود این که دوست نداشتم، به برنامه‌ها گوش می‌کردم، میدونی دنبال در دسر نبودم، ابرومو بر نمی‌داشتم، ناخنمو بلند نمی‌کردم، دلم می‌خواست بهم گیر نندن و مواخذه ام نکنن، دلم نمی‌خواست اتفاقی بیوفته، دنبال درس بودم..."

• شقایق در این باره گفت: "خب معمولا بچه‌ها سر صف از مهمونایی که رفتن، از دوست پسرانشون، یا از جاهایی که رفتن صحبت می‌کردن با هم دیگه."

• راحله نیز اذعان داشت: "خب منم دوست داشتم، زودتر سال‌ها بگذره و برسم به صف آخر، صف آخر مدرسه رو ما بهشون می‌گفتیم ارشد مدرسه، دوست داشتم زودتر برسم به اون جا..."

• لیلا نیز گفت: "من مشقامو جوری تنظیم می‌کردم و می‌نوشتم که حداقل یک صفحه‌اش برای سر صف بمونه، میرفتم آخر صف رو پشت دختر جلویم، تکلیفمو می‌نوشتم، یا ازش حتی راهنمایی می‌گرفتم."

• محدثه گفت: "خب یک کاری می‌کردم تا حوصله‌ام سر نره این بود که سر صف کتاب می‌خوندم."

گفتمان

شکل‌گیری صف در قلمرو مدرسه را می‌توان از منظر دو چشم‌انداز گفتمانی مختلف تحلیل کرد. نخست گفتمانی قدرت‌مدار که در پی اعمال نظم از بالا به پایین در قالب تعیین دقیق مرتبه‌عاملان اجتماعی نسبت به یکدیگر است، شکل ایده‌آلی از برساخت چنین گفتمانی را می‌توان در قلمروهای نظامی مشاهده کرد. دومین چشم‌انداز، گفتمان عدالت محور است که رویکردی تخصیصی به مواهب موجود در جامعه را تجویز و پشتیبانی می‌کند. نقطه تلاقی این هر دو گفتمان جایی است که به‌صفت نگاهی ابزارگون در جهت امکان‌پذیری مطلوب خود یعنی اعمال قدرت در چشم‌انداز نخست و توزیع عادلانه منابع و مواهب موجود در چشم‌انداز دوم دارند. به‌واسطه رقابت‌های گفتمانی بین دو جریان

مذکور و سایر جریان‌ات گفتمانی که پیرامون موجودیت صف در گرفته‌است می‌توان شاهد پویایی قابل توجهی در ارتباط با سیر تطور و تحول معنایی و کارکردی آن بود.

صف برای تداوم حیاتش نیازمند مشروعیت‌یابی مداوم بوده‌است. وظیفه تامین این مشروعیت بر عهده نمایندگان گفتمان‌های ذی نفع قرار داشته‌است. هر چند این تلاش‌ها همواره در یک راستا قرار نگرفته‌اند و به‌ویژه در تقابل با گفتمان‌های رقیبی که در پی مشروعیت‌زدایی از پدیده مورد نظر بوده‌اند بعضاً به‌مسیرها و نتایج ناخواسته‌ای منتهی شده‌اند. به‌عنوان مثال می‌توان به تجربه‌برخی از دانش‌آموزان در ارتباط با آشفتگی مواضع ذهنی و الگوهای رفتاری‌شان نسبت به صف به‌واسطه دریافت قرائت‌های ناهمخوان پیرامون آن از سوی والدین یا دوستان و عاملان رسمی اشاره کرد.

هر دو جبهه‌ای از عاملان اجتماعی که در ارتباط مستقیم با صف قرار دارند، یعنی دانش‌آموزان از یک سو و ناظران و گردانندگان مدرسه از سوی دیگر و همچنین عاملان اجتماعی دیگری که به‌شکل غیرمستقیم با پدیده مورد نظر مرتبط می‌شوند به‌فراخور میزان انگیزه، آگاهی و توان عاملیت‌شان نقشی واسطه‌ای در تحولات گفتمانی پیرامون صف ایفا می‌کنند. به‌عنوان مثال اهمیت‌زدایی از حضور به‌موقع بر سر صف و یا سهل‌گیری نسبت به موقعیت‌یابی دانش‌آموزان در صف و همچنین نسبت به شرایط ظاهری آنان در حین حضور بر سر صف عملاً با کنار گذاشتن عناصر کلیدی از کلیت یک پارچه‌ای که در شرایط ایده‌آل به‌منزله صف شناخته می‌شد زمینه را برای تحول گفتمانی در دریافت از این پدیده فراهم می‌آورد.

• سمانه نیز گفت: "اون برنامه‌هایی که یک مولودی توش می‌خواندن یا یک جشنی بود یا یک سرودی بود که ما می‌خواندیم، مثلاً سرودهای ۲۲ بهمن، اونا رو دوست داشتم و واقعا گوش می‌کردم، کلاً هر چیزی توش ما بچه مشارکت داشتیم رو دوست داشتم، مثلاً نمایش‌هایی که بچه‌ها اجرا می‌کردن رو خیلی دوست داشتم و واقعا توجه می‌کردم بهش، حتی یک سالنی داشتیم که میرفتیم اون تو برای تشکیل صف، یا حتی برامون صندلی می‌زاشتن که بشینیم، خب اینا خیلی خوب بود سرمون گرم میشد و راحت‌تر بودیم."

• فرشته در این باره اظهار داشت: "یادمه اوایل یعنی مثلاً دبستان و راهنمایی خیلی مقید بودم که زود بیام، جلو وایسم، حرف نزنم، توجه کنم، اما تو دبیرستان، فهمیدم خبری نیست واقعا، دیگه می‌رفتم عقب وای می‌نستادم، تا یکم راحت‌تر باشم، حرف می‌زدیم، بیشتر شیطونی می‌کردم، اون اوایل فکر می‌کردم اگر گوش کنم هر چی می‌گن یعنی دختر خوبی‌ام، اما تو دبیرستان نظرم عوض شد کلاً رفتم عقب که راحت‌تر باشم."

• سیمین در این باره اظهار داشت: "تویه سوم دبیرستان و چهارم دبیرستان، سخت‌گیری‌های ناظم و مدیر خیلی کمتر شده بود، دیگه راحت‌تر می‌گرفتن، صفو بعضی وقتا تشکیل نمی‌دادن..."

الگوی نظم

صف در تجربه‌روزانه تحصیلی دانش‌آموزان در حکم نوعی الگوی نظم اجتماعی عمل می‌کند که به‌واسطه تکرار مداومش حدی از عادت‌شدگی را برای کنشگران اجتماعی مورد نظر به‌دنبال داشته‌است، چه زمانی که از حیث ماهوی به‌صف نگریسته‌شود و چه وقتی که از لحاظ صوری و یا کارکردی بدان نظر انداخته‌شود، می‌توان شاهد پیروی آن از الگو معینی بود. مفهوم محوری این الگو نظم اجتماعی است، در واقع کنشگران مختلف در مواضع گوناگون چه در درون و چه در بیرون از صف (شامل دانش‌آموزان و کارگزاران مدرسه) روندی متوالی از کنش‌ها را در قالب صف صورت بندی می‌کنند تا ماهیت انتظام بخش آن محقق شود. مشابه با آن چه از معنای نظم در گستره‌های وسیع‌تر اجتماعی برداشت می‌شود، انتظار عاملان مذکور رخداد کارکردهای معینی برای صف به‌ویژه نظارت پذیری و پیش‌بینی پذیر ساختن کنش‌های عاملان اجتماعی جایگذاری شده در درون صف هستند.

به‌واسطه علمی‌بودگی و علمی‌پنداری الگوی نظم اجتماعی در کنار ماهیت تاریخی و ایدئولوژیک آن، عاملان حائز قدرت رسمی (کارگزاران اجرایی مدرسه)، تمایل به تقلیل آن به روابط مافوق و مادون و به تبع آن امکان پذیر ساختن انتقال یک سویه منویاتشان به مخاطبان حاضر بر سر صف داشته‌اند. در عین حال می‌توان شاهد پویایی ویژه‌ای به تعاملات جاری در قلمرو صف بود. این پویایی‌ها را می‌توان هم به‌عنوان ظرفیت این الگو در زمینه سازی برای سامان یابی پدیده صف و افزایش ظرفیت پذیرنگی آن از سوی عاملان اجتماعی مورد نظر به حساب آورد و هم در قالب نمودی از تحول در الگو غالب و چه بسا جایگزینی آن با الگوهای دیگری فهم کرد.

- لیلا در این باره اظهار داشت: "ایستادن سر صف اجبار بود، تو زمستون، تو سرما و گرما، باید سر صف می‌بودیم، ما بچه از سرما می‌لرزیدیم اما باید وایمیستادیم، نمی‌خواستیم اما اجبار بود باید انجام میدادیم اگر نمی‌دادیم خب توبیخ می‌شدیم اصلاً نمی‌شد انجام ندی."
- محدثه در این باره گفت: "ما سه تا ناظم داشتیم، اون سه تا تو کل صف‌ها می‌گشتن، حتی فحش می‌دادن، بد رفتاری می‌کردن، همه از شون می‌ترسیدن."
- شقایق در این باره گفت: "ناظم بنده خدای ما همش داد می‌زد، همش می‌گفت حنجره ام پاره‌شد، ما هم بهش می‌خندیدیم، اون بیشتر داد می‌زد، توهین می‌کرد اما نمی‌زد همش زبانی بود."

سبک

احتمالاً در تأملات گوناگون نشانه‌شناختی پیرامون صف بیش از همه می‌توان آن را از منظر سبک شناسی تحلیل کرد. صف هم تداعی کننده صورتی از سازمان یابی و هم شیوه‌ای برای سازمان

دهی به حساب می‌آید. از بعد فردی مجموعه گسترده‌ای از علائق و تمایلات عاملان اجتماعی (دانش آموزان) در قالب برون دادهای رفتاری و تعاملی شان، بر سر صف نمود پیدا می‌کند. به عبارت دیگر هر دانش‌آموز برای خود قاعده‌ها و فرمول‌های متنوعی تعریف می‌کند تا در شرایط مختلف بهترین عملکرد را در جانمایی اش در صف داشته باشد.

در سطحی متفاوت می‌توان شاهد جهت گیری‌های تعاملی مختلفی در قالب رقابت‌ها و گاه تعارضاتی بود که در غایت امر به‌جایابی توام با قشر بندی افراد بر سر صف منجر می‌شود. تمایل دانش‌آموزان بی‌علاقه به‌درس و یا درس خوان، به‌قرار گیری در مجاورت با یکدیگر و یا گرایش دانش‌آموزان برخوردار از حیث سرمایه اقتصادی یا فرهنگی به‌تجمع در موقعیت‌های نزدیک به هم در صف، به‌تدریج باعث تثبیت موقعیت‌های ساختاری معینی در صف می‌شود که اشغال کنندگان‌شان سبک و سیاق مشابهی در تنظیم کنش‌های متقابل خود با یکدیگر و با سایرین دارند.

در زاویه دیدی وسیع‌تر، صف سبکی از زیستن در مدرسه و حتی فراتر از آن در جامعه را نمایان می‌سازد. سبکی که در آن مضامینی همچون نظم ناشی از قرارگیری در موقعیت‌های نابرابر تثبیت شده، اهمیت نوبت و انتظار در حصول مطلوبیت‌های مقصود شده و برنامه‌پذیر ساختن زندگی فردی در نسبت با حیات جمعی، کنشگران اجتماعی را به سمت اداراکات هویتی مشترک و ذائقه‌هایی مشابه در قلمروهای گوناگون، از جمله مدرسه پیش می‌رانند. برخورداری از نظم و ترتیب، شنوایی از مراجع دانایی و آگاهی، انتظار توام با کار و تلاش برای دستیابی به کمال و نهایتا پیوندیابی با دیگران در کلیتی یک پارچه و منسجم، اصول اساسی سبک زندگی حمایت شده و نمایان شده در صف است.

هر چند در شرایطی آرمانی هم‌رنگی و همراهی تمام عیار با سبک زندگی مجسم شده در صف به‌معنای از دست رفتن تفاوت‌های فردی به‌نظر می‌رسد، اما مجموعه گسترده‌ای از حق انتخاب‌ها در هر دو ساحت رسمی و غیر رسمی صف، این امکان را به‌کنشگران می‌دهد تا در زیر سایه آن تصویر کلی، ضمن ارزیابی مداوم وضع موجودشان، با گزینش مقاصد اختصاصی و شیوه‌های دلخواه برای دستیابی به آن‌ها و نیز شکل دهی به‌تعاملات گرم و سرد با سایر عاملان اجتماعی حاضر در قلمرو مذکور، سبک‌های فردی و اجتماعی متنوعی را بروز دهند.

• محبوبه در این باره گفت: "معمولا وسط صف وای می‌ستادم، نه خیلی عقب بودم، نه خیلی می‌رفتم جلو، یک حالت میانه، میدونی وسط اون جایی که هم به‌جلو دسترسی داری میتونی ببینی جلو چه خبره هم به‌عقب نزدیکی و میتونی اونجا رو هم داشته باشی."

• ستاره در اینبار گفت: "روزایی که ناخونم بلند بود خب میرفتم عقب وایمی‌ستادم، یا حتی یک بار رفتم تو دستشویی تا همه بچه‌ها برن بعد من برم تا ناخونم رو نبینن."

- پروانه در این باره گفت: "خب به‌خاطر قدم مجبور بودم عقب وایسم، به‌همین خاطر هم معمولاً منو به‌عنوان دختر شلوغ می‌شناختن، با این که واقعا شلوغ نبودم، اما کم کم مخصوصاً تو دبیرستان واقعا دختر شلوغی شدم، و درس نمی‌خوندم."
- سمیرا نیز گفت: "یک کاری که خیلی می‌کردیم این بود که برای دوستانمون جا بگیریم، بچه‌ها برای این که کنار هم وایسن خیلی تلاش می‌کردن."

مدالیت (افعال چند وجهی)

صف و ایستادن در آن، از منظر دختران جوان، نه به‌مثابه یک انتخاب، بلکه در قامت یک اجبار از سوی عاملان قدرتمند در مدرسه برساخت می‌شود. کنشگران اجتماعی، ایستادن در صف‌های مدرسه را عموماً همسو با تمایلات درونی خود نپنداشته‌اند. همین مغایرت بین صورت کنش با محتوای آن، صف را برای دسته‌ای از دانش‌آموزان با حسی از انقیاد درهم آمیخته‌است که طی تجربه‌تحصیلی با آن رو به‌رو هستند و البته غیر قابل تغییر است. دانش‌آموزان با این که می‌دانند صف در مدرسه ابزاری است که طرف مقابل، با بهره‌گیری از آن در صدد تنظیم کنش‌های آن‌ها و هدایت‌شان به‌سوی فرمان‌برداری بی‌چون و چرا برمی‌آید و البته علی‌رغم تمایل اظهارشان به‌تغییر این ساختار، اما با آن سازش می‌کنند. زیرا باور به‌انجام کنش مقاومتی در برابر قدرت انضباطی که شکلی از آن در صف نمود پیدا می‌کند در آنان سامان نگرفته‌است. این عدم مقاومت، ضمن دامن زدن به‌کشمکشی درون ذهنی، در سوژه‌های اجتماعی، به‌دلیل عدم تناسب شیب تغییر و تحول‌های حادث‌شده، با میزان مطلوب انگاشته‌شده آن برای عاملان مذکور، به‌تدبیریح موجب ایجاد حس ناامیدی و اضطراب در آنان خواهند شد.

قلیلی از دانش‌آموزان نیز در همین ساختار رویکرد دیگری را در برابر اعمال قدرت انضباطی به‌واسطه صف، در پیش می‌گیرند، برای این دانش‌آموزان، باور به‌کنش مقاومتی در برابر قدرت اعمال شده در مدرسه، که صف منبع مهمی از آن به‌حساب می‌آید، پررنگ‌تر می‌شود. البته در این شرایط نیز دانش‌آموزان نمی‌توانند به‌طور تمام و کمال، با ایستادن در صف مخالفت کنند، اما نمونه‌هایی از قبیل ایستادن در انتهای صف، بی‌توجهی به‌برنامه‌ها، صحبت با دوستان، کنش‌های شیطنت‌آمیز و نیامدن در صف، نمونه‌هایی از کنش‌های مقاومتی آنان است. این گروه معمولاً زمانی که توانایی مخالفت با ایستادن در صف را ندارند، کنش‌های خشم‌آمیزتری را در مدرسه از خود بروز می‌دهند. در واقع صف نمادی از کنشگران جامعه‌ای است که دائماً خود را در معرض نگاه خیره کارگزاران قدرتمندتری نسبت به‌خود، می‌یابند و هیچ‌گاه نمی‌توانند بر خلاف میل آن قدرتمندان عمل کنند. محصول این فرایند شهروندانی هستند که آرزوها، خواسته‌ها، ظرفیت‌ها و باورهایشان در حالت

نامتعادل و نامتوازنی قرار دارند و به تبع همین موضوع، دائما دچار اضطراب، خشم و ناتوانی در تصمیم‌های عقلانی هستند.

• مهسا در این باره گفت: "حقیقتش همش اجبار بود، ولی خوب کاری نمی‌تونستیم بکنیم، من چون دلم می‌خواست همیشه بهترین باشم و نمره برام مهم بود و خود درس با این که دوش نداشتم، چون باعث می‌شد دیده بشم دوش داشتم، دیگه صف و این چیزا رو تحمل می‌کردم، حوصله درد سر نداشتم."

• یگانه نیز گفت: "یادمه اولاً خیلی گوش می‌کردم، همش جلوی صف بودم، اما دیگه هر چه بزرگ‌تر شدم بی‌حوصله‌تر شدم، مخصوصا تو دبیرستان، می‌رفتیم با دوستان آخر صف، حرف می‌زدیم، شوخی می‌کردیم خلاصه هر کاری به‌غیر گوش دادن! اما یک جوریم بود که کسی نفهمه بیا گیر بده بهمون."

انسجام‌های چند وجهی

ضرباهنگ (ریتم)

صف از چنان پیوندی با زمان برخوردار است که می‌توان آن را با اجرایی موسیقایی متناظر تصور کرد. در آغاز حضور پراکنده، نامنسجم و ناهماهنگ دانش‌آموزان مانند کوک کردن و تنظیم اولیه سازها توسط نوازندگان در یک ارکستر سمفونیک عمل می‌کند. با نواخته شدن زنگ و یا ادای اصوات و اجرای حرکاتی نمادین از سوی مدیر یا ناظم، صف رسمیت می‌یابد؛ همانگونه که چنین امری از سوی رهبر ارکستر صادر می‌شود. از این جا به بعد در توالی زمانی از پیش طراحی شده‌ای برنامه‌های صبحگاهی با مخاطب قرار دادن صف‌های متشکل از دانش‌آموزان و با انتظار انواع تعریف شده و کنترل شده‌ای از مشارکت و همراهی از سوی ایشان پیش برده می‌شود. همان گونه که یکایک نوازندگان در نواختن سازهای‌شان در هماهنگی تمام عیار با رهبر ارکستر عمل می‌کنند. صف پیش درآمدی شدیدا نظم آفرین دارد که مبتنی بر فرمی به‌عاریه‌گرفته شده از صبحگاه‌های نظامی، الگویی از استقرار و حد بالایی از سکوت جهت امکان پذیر ساختن بالاترین میزان از شنوندگی در دانش‌آموزان را دنبال می‌کند.

• سیمین در این باره گفت: "دایره‌ها که جایگاه ایستادن ما در صف بود، نظمی رو ایجاد می‌کرد که ناظم که از بالا می‌دید می‌تونست دید خوبی نسبت به همه بچه داشته باشه و این نظم خوب بود."

- شقایق در این باره گفت: "اول با یک داد ناظم همه ساکت می‌شدن، بعدش معلم پرورشی حرف می‌زد، یعدش قرآن بود و سرود پرچم و بعدش ورزش صبحگاهی و صلوات خاصه و یک روزایی دعای عهد می‌خوندن، یک وقتایی هم اطلاع‌رسانی می‌کردن...".

ترکیب‌بندی

صف ماهیتاً برخوردار از ترکیبی اجتماعی است، هر موقعیت در صف در نسبت با دیگرانی فهم می‌شود که در پیش و پس آن قرار گرفته‌اند. چیدمان این موقعیت‌ها نسبت به هم منطبق بر عنصری محیطی یعنی همان خطی است که بر روی زمین کشیده شده است. صف در پیوند با این خط خصیصه‌های معینی به خود می‌گیرد که مهم‌ترین آن جای‌گذاری افقی و ظاهراً هم تراز موقعیت‌های درونی صف و جهت‌گیری یکسان آن‌ها به سمت سکوی اجرای مراسم صبحگاهی است. علاوه بر این در همان سطح افقی خطوط موازی تشکیل دهنده صفوف مختلف در ترکیب با هم نمایی از نظام تحصیلی و رشد دانش‌آموز در آن را به‌تصویر می‌کشند. از منظری دیگر ترکیب‌بندی این صف‌ها در سطحی مادون نسبت به‌سکو و تربیون به‌وضوح روابط نابرابر قدرت در نظام آموزشی بین یادگیرندگان و آموزش‌دهندگان را نشان می‌دهد.

- سمانه در این خصوص اظهار داشت: "یک معاون اول صف وای می‌ستاد، یک معاون آخر صف، این جواری ما رو کنترل می‌کردن، تقریباً نباید تگون می‌خوردی، ما هم مدرسه شاهد بودیم، انضباط خیلی برامون مهم بود، اونا هم هی تهدید می‌کردن که منفی می‌زارن و نمره کم می‌کنن."
- محبوبه در این باره اظهار داشت: "ما یک تخته‌ای داشتیم که اسم کسانی که بد بودن رو به‌لحاظ انضباطی، روی اون تخته با نوع خطا می‌نوشتن، اسم من همیشه اونجا بود، پر از منفی بود، حتی چند بار بردن بالا سکو جلوی همه بچه‌ها ...".
- فرشته نیز گفت: "صف به‌ما یاد داد که تا یک چیزی زوری نباشه، ما انجامش نمی‌دیم، تا یک کسی با زور بالا سرمون وای‌نسته ما کاری رو درست انجام نمی‌دیم، یا قانون‌هایی رو که یاد می‌گیریم تا ملزم نشیم انجام نمی‌دیم."

پیوند اطلاعات

صف از حیث اطلاعاتی همچون یک مفصل عمل می‌کند که برای کنشگران مورد نظر، گذار از شرایط پیشامدرسه‌ای به شرایط حاکم بر محیط مدرسه را در تجربه‌روزانه تحصیلی‌شان فراهم می‌آورد. باید در نظر داشت که این گذار الزاماً از سوی همه پاسخ‌گویان مشتمل بر ادراکاتی مثبت اندیشانه نیست، بلکه در پیوند با سرگذشت آنان در بیرون و درون مدرسه‌است که نگاه آن‌ها به‌صف

و کارکردهایش معنای معینی می‌یابند. حتی این معنایی به‌لحاظ زمانی نیز دست‌خوش تغییر و تحول می‌شود، نگرانی از مواخذه‌شدن بر سر صف به‌دلیل آن چه در روزهای گذشته در محیط مدرسه یا بیرون آن افتاده‌است و یا آن چه که در روز معینی در برنامه رسمی مدرسه در انتظار دانش‌آموزان است (کلاس ورزش یا مراسمی که منجر به تعطیلی کلاس‌ها می‌شود)، می‌تواند به‌صورت موردی، درک رایج از صف را به‌چالش بکشد. صف و موقعیت‌های تعریف شده بر روی آن همچون قطعه یا قطعاتی از یک پازل اطلاعاتی عمل می‌کنند که در چیدمان معینی با قطعاتی از اطلاعات ذهنی عاملان اجتماعی مورد نظر و قطعات دیگری که از سوی گردانندگان مراسم صبحگاهی ارائه می‌شود، طرح‌واره اطلاعاتی یک‌پارچه‌ای را نتیجه می‌دهند.

• سمانه در این باره گفت: "یک بار فقط یک بار من ناخونم رو به‌خاطر مراسم دادشم بلند کردم، اون قدر ترسیدم که برم سر صف، رفتم تو سرویس بهداشتی تا صف تموم شه بعد پشت سر همه برم تو."

• ستاره در این باره اظهار داشت: "صفایی که تشکیل می‌دادیم می‌رفتیم اردو یا می‌رفتیم یک جشن یا تو حیاط به‌خاطر تعطیل شدن کلاس درس‌مون، خیلی معنای متفاوتی داشت، مخصوصا صف اردو، اون خوراکی‌هایی که هم‌رامون داشتیم، یا لباسایی که دیگه فرم مدرسه نبود، موبایل و دوربین و کلی خوراکی همه اینا معنی دیگه‌ای داشت اصلا صف دیگه‌ای بود...".

گفت‌وشنود (دیالوگ)

ماهیت اجتماعی صف که پیش‌تر ذکر آن رفت، در درک چگونگی شکل‌گیری تنوعی از گفت‌وشنودها بین عاملان اجتماعی جای گرفته درون آن و همچنین بین کلیت صف با ماهیت‌های همگون و هم تراز و یا ناهمگون و ناهم تراز با آن، حائز اهمیت است. هر چند دانش‌آموزان غالباً از گفت‌وگوهای دو به‌دو یا جمعی بر سر صف در حین اجرای مراسم صبحگاهی بر حذر می‌شوند، اما به‌کارگیری ترکیب شگرفی از زبان بدن و نیز سبک خاصی از زبان محاوره‌ای رمزگون که تلاش برای ناشناخته ماندن طرفین مکالمه اصل کلیدی آن است، در تجربه‌بسیاری از دانش‌آموزان پیرامون صف به‌چشم می‌خورد. در عین حال احتمالاً مهم‌ترین تقابل و تبادل معنایی در قالب گفت‌وشنودی استعاری بین حاضران بر سر صف به‌طور کلی و کارگزاران مدرسه شکل می‌گیرد. این گفت‌وشنود معمولاً با سخنوری‌های کلامی یک سویه از طرف مجریان مراسم صبحگاهی و انتظار تایید ربانی یا بصری مدعیات طرح شده، از سوی حاضران بر سر صف همراه است.

• شقایق در این باره گفت: "یک جوری زیر زیری من حرف می‌زدم با دوستام سر صف عمرا هیچ کس حتی ناظم نمی‌فهمید."

- محبوبه در این باره اظهار داشت: "دوست داشتم جلو واستم گوش بدم ببینم چی می‌گن دارن حرف می‌زدن در مورد چی حرف می‌زدن، بچه‌ها چطوری ان چی پوشیدن، ناظم چی میگه، در عین حال حواسم به همه جا بود."

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر در صدد تحلیل برساخت معنایی دختران جوان از تجربه‌تحصیلی‌شان، از طریق نشانه‌شناسی اجتماعی روایت‌های آنان از صف بوده‌است. صف به‌عنوان یک منبع نشانه‌شناختی علاوه بر کارکرد انتظام‌بخشی و انسجام‌دهندگی، در گذار زمان بازنمایی‌های معنایی متفاوتی برای دانش‌آموزان دارد که یکی از وجوه اشتراک آن، سوق دادن ایشان به سمت حدی از انفعال و انقیاد بوده‌است که در نتیجه آن نوعی وظیفه‌شناسی منفعلانه در دانش‌آموزان ابتدا در مدرسه و بعد‌ها در سطح اجتماع پدید می‌آید. همان‌گونه که فوکو (۱۳۷۸) تاکید دارد قدرت انضباطی در نهادهایی نظیر مدرسه با هدف تنظیم و کنترل رفتار، سامان بخشیدن به کنش‌ها و تغییر الگوهای فکری و تعاملی با تکیه بر شیوه‌های تنبیه و تربیت و مواخذه، بر دانش‌آموزان اعمال می‌شود. بر اساس یافته‌های این مطالعه صف در تجربه تحصیلی دختران جوان با معنای نظم و رعایت قانون، پیوند عمیقی دارد. در عین حال صف، نشانی از کنترل‌شدگی و زیر ذره‌بین قرارگیری از سوی کارگزاران مدرسه را نیز به‌همراه دارد. این یافته با نظریه فوکو ناظر بر نگاه خیره مجریان قدرت به‌سوزه یعنی کسانی که در معرض کنترل و اعمال قدرت قرار گرفته‌اند، همسو است (اسمیت، ۱۳۸۳). علاوه بر این صف می‌تواند به‌مثابه قلمروی از تجربه‌زیسته دانش‌آموزان باشد و نقش به‌سزایی در فرایند تعاملات اجتماعی آنان ایفا کند. اما گذر زمان و پیش‌روی تحصیلی دانش‌آموزان از مقطعی به‌مقطع دیگر، به‌تدریج از وجه الزام‌آورانه صف کاسته و معانی از پیش تعریف شده آن را در منظر دانش‌آموزان، اهمیت زدایی می‌کند به‌گونه‌ای که در سال‌های پایانی حضور در مدرسه، ایستادن در صف معنایی کاملاً متفاوت با سال‌های ابتدایی تحصیل دارد. از این جهت می‌توان گفت که معنای ماهوی صف در طی سال‌های تحصیل به‌نوعی مورد اسطوره‌زدایی قرار گرفته‌است.

صف با تمام مختصاتش، به‌ویژه جایگاه‌هایی که دانش‌آموزان در آن قرار می‌گیرند، قواعد و الزامات مشخصی را برای ایشان در مدرسه، به‌همراه دارد که به‌طور کلی آنان را برای دقایقی از شیطنت‌های کودکانه و نوجوانانه به‌دور نگاه می‌دارد و ملزم می‌کند که به‌برنامه‌های در حال اجرا، توجه کنند. وجه الزام‌آور این قواعد زمانی که از سوی ناظم و یا به‌طور کلی کارگزاران مدرسه، به‌دانش‌آموزان در خصوص رعایت نظم در صف هشدار داده می‌شود، محسوس‌تر خواهد بود. صف از سوی دیگر جلوه‌گاهی است که در آن دانش‌آموزان توسط کارگزاران مدرسه کنترل می‌شوند، اما

کارکرد این کنترل‌شدگی با توجه به روایت‌های دختران جوان این است که، موقعیتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا از قیل آن بتوانند با رعایت نظم، تایید و یا تشویق نظارت‌کنندگان بر صف را از آن خود کنند (توانبخشی و کریمی، ۱۳۹۰؛ فوکو، ۱۳۸۲). علاوه بر این موارد، صف امکان تبادل دانش و تجربه در خصوص مسائل مختلف اعم از تحصیلی و غیرتحصیلی از یک سو و رد و بدل کردن اقلام فرهنگی ممنوعه از سوی دیگر را نیز فراهم می‌کند. موارد اخیر از مهمترین موقعیت‌های چالش برانگیزی است که می‌تواند دانش‌آموز را در معرض مواخذه از سوی کارگزاران مدرسه قرار دهد.

بر اساس روایت‌های مصاحبه‌شوندگان از حضور در صف، دو دیدگاه در این خصوص وجود دارد. یک دیدگاه، بر قدرت و کارکرد اعمال قدرت انضباطی از بالا به پایین یعنی از سوی کارگزاران مدرسه به دانش‌آموزان تاکید دارد، که به‌طور خاص صف مظهر آن است این دریافت تا حدودی با یافته‌های تحقیقات رضایی و کاشی (۱۳۸۴) و مهدی نژاد (۱۳۹۰) و مرادخانی و سبزه‌ای و اکرمی‌یوسفیان (۱۳۹۶) همخوانی دارد. دیدگاه دیگر نیز صف را عامل ایجاد سازوکاری در مدرسه می‌داند که عملاً باعث تخصیص عدالت به شکل مطلوبی میان عاملان اجتماعی حاضر در مدرسه می‌شود. اما در هر دو صورت بر اساس یافته‌های این مطالعه، صف برای ادامه یافتن، نیازمند تامین مشروعیت از سوی کارگزاران مدرسه است این در شرایطی است که دانش‌آموزان به‌عنوان کسانی که قدرت انضباطی به‌شکل مداوم بر آنان در طی سال‌های گوناگون اعمال می‌شود، با کنش‌های گوناگون خود اعم از دیرآمدن به‌صف، آوردن اقلام ممنوعه، انجام کنش‌هایی که انضباط را تحت شعاع قرار می‌دهد و مواردی از این قبیل، صف و مشروعیت و اهمیت آن را هدف قرار می‌دهند و انجام کنش‌هایی این‌چنینی سعی در به‌سخره گرفتن قوانین جاری در مدرسه را دارند و به‌نوعی در مقابل قدرت انضباطی اعمال شده مقاومت می‌کنند. در واقع فضای انضباطی در مدرسه، دانش‌آموزان را به‌سوی رفتار خشن و کنش‌های مقاومتی در برابر مجریان نظم در مدرسه سوق می‌دهد، این یافته نیز با تحقیقات یعقوبی (۱۳۹۵) و اوشر، بیر، اسپراگیو و دوپل (۲۰۱۰) همخوانی دارد.

صف از منظر دیگر به‌تدریج سبک زیستن در جامعه را در فضای مدرسه به‌دانش‌آموزان می‌آموزد، سبکی که در آن مضمون‌هایی نظیر رعایت قانون، قرارگیری در موقعیت‌های نابرابر نسبت به پایگاه قدرت، اهمیت نوبت و برنامه‌پذیر ساختن زندگی فردی، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. صف سبکی از زندگی را به‌کنشگران اجتماعی می‌آموزد که در آن، کنشگران از مراجع قدرت و دانش پیروی کنند و در ارتباط با دیگران، زندگی برنامه‌ریزی شده و یک‌پارچه‌ای را داشته باشند. این فرایند در نهایت می‌تواند دانش‌آموزان را به‌شهروندانی فاقد تفکر نقاد و سلطه‌پذیر تبدیل سازد (ر.ک: ضمیران، ۱۳۸۱؛ اسمیت، ۱۳۸۳؛ فوکو، ۱۳۸۲؛ گوردون، ۱۳۸۴؛ ایلچ، ۱۳۸۷). اما در سوی دیگر این شرایط ضمن آن که می‌تواند موجبات هم‌رنگی و انسجام کنشگران را فراهم بیاورد، می‌تواند فضایی را ایجاد کند که عاملان اجتماعی حاضر بر سر صف بتوانند گونه‌های متعددی از

کنش و تعامل اجتماعی را از خود بروز دهند و با دیگرانی که همزمان با آنان در صف قرار دارند، تعاملات اجتماعی سرد و گرم داشته باشند.

منابع

- اسمیت، فلیپ (۱۳۸۳)، *درآمدی بر نظریه فرهنگی*، ترجمه حسن پویان، نشر: دفتر پژوهش‌های فرهنگی با همکاری بین‌المللی گفتگوی تمدن‌ها.
- اطهاری نیک‌عزم، مرضیه؛ احمدی، سهراب (۱۳۹۶)، «تحلیل نشانه‌شناختی شیوه‌های گفته‌پردازی در بسن‌های نهم و دهم اوستا»، *جستارهای زبانی*، دوره ۸، شماره ۵، پیاپی ۴۰، صص ۱۵۹-۱۷۹.
- ایران مهر، مسلم؛ گیتی‌پسند، زهرا (۱۳۹۵)، «یک پژوهش کیفی: بررسی عوامل موثر بر خوش‌بینی دانش‌آموزان به‌نظام آموزشی»، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، سال ۷، شماره ۲۷، صص ۱۰۵-۱۲۸.
- ایزدی فر، افسانه؛ صفایی موحد، سعید؛ شالی، الهام (۱۳۹۶)، «واکاوی رفتارهای خشونت‌آمیز آموخته‌شده در مدرسه از منظر برنامه‌درسی پنهان»، *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌درسی*، سال ۲، شماره ۶، صص ۱۲۷-۱۵۰.
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۷)، *مدرسه زدایی از جامعه، ضرورت دگرگون‌سازی نظام آموزش جامعه*، الهه ضرغام، انتشارات فرا انگیزش.
- باربارا، کلوروسو (۱۳۹۲)، *قلدر، توسری خور و تماشاچی*، ترجمه مرجان فرجی، نشر: جوانه رشد.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی‌آذر، اسکندر، علائی، پروانه (۱۳۹۲)، «قلدری سنتی و سیبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز»، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال ۸، شماره ۲۶، صص ۱۵۱-۱۷۵.
- بینش، مرتضی؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ یوسفی، علیرضا؛ یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۳)، «تجربه‌زیسته دانش‌آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه‌درسی»، *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه‌درسی*، دوره ۴، شماره ۱، صص ۶۱-۸۴.
- پودینه، لیلا؛ جناآبادی، حسین؛ پورقاز، عبدالوهاب (۱۳۹۵)، «رابطه سبک‌های فرزندپروری و سبک‌های انضباطی با جرات‌ورزی دانش‌آموزان»، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۴، صص ۲۱-۳۸.
- حبیبی، حمدالله؛ پرداختچی، محمدحسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۰)، «بررسی جو یادگیری محمور مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه»، *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، سال ۲۰، شماره ۳، صص ۱۰۱-۱۱۸.
- ذکیانی، فاطمه؛ عبدلی، جواد (۱۳۹۶)، «فرهنگ مدرسه و از خود بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی»، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، سال ۱۲، شماره ۴۵، صص ۵۹-۷۹.

- رضایی شریف، علی؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ حجازی، الهه؛ اژه ای، جواد (۱۳۹۱)، «بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره پیوند با مدرسه: یک مطالعه کیفی»، *مجله روانشناسی*، سال ۱۶، شماره ۱، صص ۱۶-۳۵.
- رضایی، محمد؛ غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۴)، «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ۶، شماره ۴، صص ۳۴-۵۸.
- ضمیران، محمد (۱۳۲۶)، میشل فوکو: دانش و قدرت، تهران: انتشارات هرمس.
- عالی، مرضیه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲)، «انقیاد کودکان در نظام آموزشی: نقد تبارشناسانه رویکردهای انضباطی در مدرسه»، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۶، شماره ۱، صص ۵-۲۸.
- غلامی، محمدتقی؛ قلاوندی، حسن؛ اکبری سوره، پروا؛ امانی ساری بگلو، جواد (۱۳۹۲)، «فرهنگ مدرسه و از خودبیگانگی تحصیلی نقش واسطه نیازهای روان شناختی اساسی»، *راهبرد فرهنگ*، شماره ۲۴، صص ۹۹-۱۱۶.
- غیاثوند، احمد (۱۳۹۴)، «آموزش شهروندی در مدارس شهر تهران: آثار و پیامدها (مطالعه تجربی اثربخشی طرح شهردار مدرسه)»، *فصلنامه برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، شماره ۲۳، صص ۲۰۷-۲۳۹.
- فاضلی، نعمت‌الله؛ مزین، فرشته (۱۳۹۲)، «خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش مدرسه در دبیرستان‌های دخترانه تهران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ۱۴، شماره ۲، صص ۱۲۳-۱۵۲.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸)، *مراقبت و تنبیه*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی
- کریمی، جلیل (۱۳۹۳)، «صنعت آموزش تحلیلی انتقادی از آموزش و پرورش»، *مطالعات جامعه‌شناختی*، دوره ۲۱، شماره ۱، صص ۴۹-۶۴.
- کرسول، جان (۱۳۹۴)، *طراحی پژوهش: رویکردهای کمی، کیفی و روش‌های ترکیبی*، مجید خورشیدی، فخرالدین سلطانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی.
- گلسر، ویلیام (۱۳۹۳)، *مدرسه کیفی، ترجمه علی صاحبی و فاطمه معین‌الغریابی*، تهران: سایه سخن.
- گوردون، توماس (۱۳۱۷)، فرهنگ تفاهم در مدرسه، ترجمه پریچهر فرجادی، تهران: آیین تفاهم.
- محمدحاضری، علی؛ رضاپور، اسماعیل (۱۳۹۲)، «مطالعه برخی عوامل موثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه بررسی دبیرستان‌های شهر تهران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ۱۴، شماره ۴، صص ۳۵-۶۲.
- مرادخانی، همایون؛ سبزه‌ای، محمدتقی؛ اکرمی یوسفیان، وحید (۱۳۹۶)، «عقلانیت مدرسه و نظام شهروندی آم: مطالعه موردی دبیرستان‌های پسرانه شهرستان دلفان»، *دوفصلنامه پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر*، سال ۶، شماره ۱۱۱، صص ۱۰۳-۱۲۰.
- مصرآبادی، جواد؛ پیری، موسی، استوار، نگار (۱۳۹۲)، «بررسی تنوع بی انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال ۱۲، شماره ۴۸، صص ۱۱۱-۱۲۶.

- مهدی نژاد، ولی (۱۳۹۰). «دیدگاه دبیران دوره متوسطه در خصوص بی‌انضباطی کلاسی دانش‌آموزان و راهکارهای بهبود مدیریت کلاس». *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، سال ۲۰، شماره ۳، صص ۲۳۱-۲۴۲. ون لیوون، تفو. (۱۳۹۵). *آشنایی با نشانه‌شناسی اجتماعی*، محسن نوبخت، تهران: نشر علمی.
- هلیدی، مایکل و حسن، رقیه. (۱۳۹۳). *زبان، بافت و متن جنبه‌هایی از زبان در چشم‌اندازی اجتماعی-نشانه‌شناختی*، مجتبی منشی زاده و طاهره ایشانی، تهران: انتشارات علمی.
- یعقوبی، علی (۱۳۹۵). «مخالف خوانی‌های دانش‌آموزی و گفتمان مدرسه مطالعه دانش‌آموزان استان گیلان». *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، دوره ۹، شماره ۳، صص ۱۳۸-۱۶۶.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Univ of California Press.
- Bawarshi, A. (2000). "The genre function". *College English*, 62(3), 335-360.
- Danielsson, K. (2016). "Modes and meaning in the classroom—the role of different semiotic resources to convey meaning in science classrooms". *Linguistics and Education*, 35, 88-99.
- Feng, D., & O'Halloran, K. L. (2012). "Representing emotive meaning in visual images: A social semiotic approach". *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2067-2084.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2003). "Analyzing interpretive practice". In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 214-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., & Willis, P. (Eds.). (1991). *Culture, media, language: Working papers in cultural studies*. London: Routledge.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Jensen, M. (2007). "Defining lifestyle". *Environmental sciences*, 4(2), 63-73.
- Kotthoff, H. (1995). "The social semiotics of Georgian toast performances: Oral genre as cultural activity". *Journal of Pragmatics*, 24(4), 353-380.
- Kress, G. (1993). "Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis". *Discourse and Society*, 42, 169-193.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline?. *Educational researcher*, 39(1), 48-58.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pike, J. (2008). *Foucault, space and primary school dining rooms*. *Children's Geographies*, 6(4), 413-422.
- Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interviewing to build a theory in under-researched areas: principles and an example investigation of internet

usage in inter-firm relationships. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6(4), 236-247

Riege, A. M. (2003). Validity and reliability tests in case study research: a literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative market research: An international journal*, 6(2), 75-86.

Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional children*, 66(3), 335-346.

Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C. G., Rausch, M. K., May, S. L., & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40(1).

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.

Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. Macmillan press LTD

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.

Vannini, P. (2007). “Social semiotics and fieldwork: Method and analytics”. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 113-140.

Vannini, P., & McCright, A. M. (2004). “To die for: the semiotic seductive power of the tanned body”. *Symbolic interaction*, 27(3), 309-332.

Wallace Jr, J. M., Goodkind, S., Wallace, C. M., & Bachman, J. G. (2008). Racial, ethnic, and gender differences in school discipline among US high school students: 1991-2005. *The Negro educational review*, 59(1-2), 47.

