



<https://ssoss.ui.ac.ir/?lang=en>

**Strategic Research on Social Problems in Iran**

E-ISSN: 2645-7539

Vol. 11, Issue 2, No.37, Summer 2022, pp. 47-70

Received: 26.12.2020 Accepted: 01.10.2022

### Research Paper

## Production and Reproduction Processes of Deprivation of Education in Sistan and Baluchestan

**Arash Heydari**

Assistant Professor, Department of Cultural Studies, Faculty of Human Sciences, University of Science and Culture, Tehran, Iran  
arash.heydari@usc.ac.ir

**Maryam Sedaghat**  \*

Assistant Professor, Department of Education and Development, Academic Center for Education, Culture and Research, Tehran, Iran  
sedaghat@acecr.ac.ir

**Ali Mirzaee**

Assistant professor, Department of Sociology, Academic Center for Education, Culture and Research, Tehran, Iran  
mirzaee@acecr.ac.ir

### Introduction

Deprivation of education is a serious problem in developing countries and many children of school age are out of school every year. Out-of-school children may have never attended school or may have decided to drop out for any reasons a while after attending school. Despite the many efforts made to reduce the illiteracy rate in Iran, especially after the Islamic revolution, the statistics in recent years indicate a growth in the number of children missing out on education. To eliminate this lack of education, it is very important to identify the factors that cause it. The previous research has identified a wide range of factors. Since Iran is a vast country with climatic, cultural, and social diversities, it is necessary to identify the effective factors in different regions separately. Sistan and Baluchistan is the largest province of the country, which has had the highest rate of education dropout for many years. The special condition of this province in connection with the general condition of the country has made it in need of a special explanation. This study tried to provide an understanding of the structural process of the deprivation of education in Sistan and Baluchestan.

### Material & Method

The present research investigated the dropout from education in Sistan and Baluchistan Province by using a qualitative method and a semi-structured interview technique. The participants in this research were 40 people involved in the issue of dropping out education and their families, as well as those who were familiar with it, including a set of administrators, teachers, and civil activists in the field of education, and other educational professionals. The interviews with their different spectrums took place in different regions of this province, such as Zabul, Zahedan, Chabahar, Iranshahr, and Sarbaz. 5 managers of education, 15 teachers, 10 NGO activists, 5 parents, and 10 surviving children in the age range of 10-15 years formed a network of 40 interviews. The questions were structured around these axes: economic conditions, reasons for survival, and cultural

and geographical issues. Since the interviews were conducted in a semi-open manner, the proposed axes and platforms in this process gave an exploratory characteristic to the present study. By focusing on the theme analysis model, we tried to extract the main concepts and themes and explain them in a conceptual format. For this purpose, the key concepts were extracted for each interview by examining the contents and themes of the interviews. Meanwhile, instead of focusing quantitatively on the interviews and counting the themes, we focused on the points emphasized by the interviewees.

### Discussion of Results & Conclusions

Although dropout from education in Sistan and Baluchistan Province was influenced by the same factors that could be discussed in other parts of Iran, an attempt was made to gain a phenomenological understanding of the phenomenon of

\*Corresponding author

Heydari, A., Sedaghat, M., and Mirzaee, A. (2022). Production and reproduction processes of deprivation of education in Sistan and Baluchestan. *Strategic Research on Social Problems in Iran*, 11(2), 47-70.

2645-7539 / © 2022



This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<https://doi.org/10.22108/srsp.2022.126229.1650>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457539.1401.11.2.2.5>

dropout from education in the province in this short essay. The causes of educational attrition could be divided into several categories. At the macro-structural levels, we could talk about the geographical areas and deep-rooted poverty, which made the structural background of many crises. At intermediate levels and in the form of cultural processes, we could talk about sectarianism, tribalism, and patriarchal culture. At micro levels, family size and negative attitudes towards official actions were identified. These of macro, mid-range, and micro levels reinforced each other in the cycles they created, one of the outputs of which was dropout from education.

The problem of not being educated should be understood in the logic of reproduction. Reproduction is a process, during which the actors' patterns of action lead to the strengthening and stabilization of the existing structure. In more precise terms, the process of reproduction means creating a cycle that stabilizes and repeats macro-economic and political, structures, etc. through the mediation of educational and cultural processes. Thus, although lack of education occurs at an individual level, it is meaningful within a cycle that links the factors of macro-structural level (rooted poverty, geographical situation, and center-periphery logic) to cultural processes (patriarchy, influence of the traditionalists' local powers, tribalism, and sectarianism), which are linked and intersected at the micro levels with a traumatic family structure and negative attitudes towards official actions and education, ending up in educational failure. Being out of school again as an individual disability deprives a person, who has a set of opportunities, from education and throws him/her into poverty and inequality, which lead to the lack of facilities and development opportunities, while this cycle repeats itself continuously. On the one hand, we should focus on the individual factors of school dropout and on the other hand understand the processes of school dropout. Common analyses can prepare a list of factors affecting dropout from education, while understanding the relationship between these factors, the way of formation of the dropout structure, and the cycle of its repetition is much more important.

**Keywords:** Deprivation of Education, Structural Elements, Production and Reproduction Processes, Systematic Approach

#### References

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Amiri, A. (2016). A two-level analysis of the effect of the socio-economic status of the family and the effects of the degree of development and province of residence on children's academic survival in Iran. *Education Quarterly*, (123), 33-56 (In Persian).
- Arefi, M. (2004). Identifying the variables affecting early school dropout of middle school girls. *Women in Development and Politics*, 2 (3) 147-161 (In Persian).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.
- Carlson, B. E. (1984). Cause and maintenance of domestic violence: an ecological analysis. *Social Service Review*, 58 (4), 569-587.
- Christle, C. A., Jolivette, K., and Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 325-339.
- Dupere, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., and Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: the triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89 (2), 107-122.
- Gholampour, M., and Ayati, A. (2020). Narrative of research on dropping out of rural girl students. *Pazhouheshname-ye Zanan*, 10 (4), 77-100 (In Persian).
- Karimzadeh, M., and Karimzadeh, B. (2022). Measuring the level of development of the country's provinces in terms of educational index using multi-indicator decision-making techniques. *Journal of Educational Technology*, 15 (2), 409-418 (In Persian).
- Mahoney, J. L., and Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33 (2), 241-253.
- Mottagi, Sh., Yazdi, S., Banijamali, Sh., and Darvizeh, Z. (2015). Teacher-student relationship and the decision to continue or leave school: the mediating role of self-determination motivation and academic performance. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 8 (27), 35-58 (In Persian).
- Nabizadeh Sarabandi, S. (2006). Injustice in educational opportunities in Sistan and Baluchistan Province. *Women in Development and Politics*, 3 (3), 155-175 (In Persian).
- Samuel, R., and Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 5 (112), 973-986.
- Toorani, H., and Arefnejad, S. (2018). Examining the obstacles and methods of attracting out-of-school children in rural and nomadic areas. *Education Quarterly*, (132), 32-48 (In Persian).
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng: Saxon House.




پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران  
سال یازدهم، شماره پیاپی (۳۷)، شماره دوم، تابستان ۱۴۰۱، ص ۴۷-۷۰  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۹

مقاله پژوهشی

## فرایندهای تولید و بازتولید بازماندگی از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان<sup>۱</sup>

آرش حیدری، استادیار، گروه مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه علم و فرهنگ تهران، ایران

arash.heydari@usc.ac.ir

مریم صداقت \*، استادیار، گروه آموزش و توسعه، پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی تهران، ایران

sedaghat@acecr.ac.ir

علی میرزائی، استادیار، گروه جامعه‌شناسی، پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی تهران، ایران

mirzaee@acecr.ac.ir

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف فهم منطق بازماندگی از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان انجام گرفته است. تلاش شد تا با تکنیک مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با طیفی از مسئولان آموزش و پرورش و خانواده‌های درگیر در بازماندگی از تحصیل فرزندان و با روش تحلیل مضمون به شیوه کیفی، محورهای اصلی بازماندگی از تحصیل کشف شود. مصاحبه با ۵ تن از مدیران آموزش و پرورش استان، ۱۵ معلم، ۱۰ فعال سازمان مردم‌نهاد، ۵ تن از والدین و ۱۰ تن از کودکان بازمانده در فاصله سنی ۱۰-۱۵ سال، شبکه‌ای از مصاحبه‌ها را تشکیل می‌دهد که در مجموع ۴۰ مصاحبه را در بر می‌گیرد. منطق نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس بوده است. نتایج تحلیل نشان می‌دهند سطوح ساختاری و زمینه‌ساز همچون پهنه جغرافیایی و فقر و محرومیت شدید، زمانی که با فرایندهای فرهنگی میان‌برد همچون مردسالاری، فرقه‌گرایی، قبیله‌گرایی و نفوذ قدرت‌های محلی و زمینه‌های خرد همچون نگرش‌های منفی و بحران در احساس اعتماد و گستردگی خانواده تلافی می‌کند، چرخه‌ای پدید می‌آید که منتج به بازماندگی می‌شود. عناصر مختلف این چرخه یکدیگر را تقویت می‌کنند و زمینه را برای بروز بازماندگی و دیگر بحران‌های هم‌ارز فراهم می‌آورند. درباره یافته‌ها با نظر به مفهوم بازتولید و همچنین رویکرد سیستمی بحث و بررسی شد. **واژه‌های کلیدی:** بازماندگی از تحصیل، عوامل ساختاری، فرایندهای تولید و بازتولید، رویکرد سیستمی.

<sup>۱</sup> مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی است با عنوان «تبیین بازماندگی از تحصیل در ایران: شناسایی عوامل، شیوه‌های پیشگیری، جذب و بازجذب کودکان بازمانده از تحصیل به نظام آموزشی» که در پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی و به کارفرمایی معاونت امور علمی، فرهنگی و اجتماعی سازمان برنامه و بودجه کشور طی سال‌های ۹۷ و ۹۸ توسط نویسندگان انجام شده است.

\* نویسنده مسؤول

حیدری، آ.؛ صداقت، م. و میرزایی، ع. (۱۴۰۱). «فرایندهای تولید و بازتولید بازماندگی از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان»، پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران، (۱۱(۲)، ۴۷-۷۰.



2645-7539 / © 2022

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<https://doi.org/10.22108/srsp.2022.126229.1650>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457539.1401.11.2.2.5>

## مقدمه

توضیح‌دهنده فرایند تولید و بازتولید<sup>۱</sup> بازماندگی نیست.

در این بین شرایط برخی استان‌ها در زمینه بازماندگی از تحصیل نامطلوب‌تر است. این استان‌ها در عین اینکه مسائل و مشکلات مشابهی با دیگر استان‌های کشور دارند، اما ویژگی‌های خاص آنها باعث می‌شود تا توضیح شرایط آنها نیاز به شناخت ویژگی‌های خاص آنها داشته باشد که جز از طریق پژوهشی کیفی و عمیق میسر نمی‌شود. استان سیستان و بلوچستان یکی از این استان‌هاست که شرایط خاص آن در پیوند با شرایط عمومی کشور موجب می‌شود که توضیحی خاص را نیز طلب کند. تصویر سیستان و بلوچستان به روایت پژوهش‌های مختلف تصویر استانی با محرومیت‌های گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی است (نبی‌زاده سرابندی، ۱۳۸۴: ۱۵۵). در بیشتر شاخص‌های آموزشی، سیستان و بلوچستان محروم‌ترین استان کشور است. ۸/۲۱ درصد از شهرستان‌های استان در سطح نسبتاً محروم و محروم از توسعه‌یافتگی و یا نسبتاً توسعه‌یافته قرار ندارد (کریم‌زاده، ۱۴۰۰: ۴۰۹). این استان در عین رنج‌بردن از محرومیت عمیق، شرایط فرهنگی و اجتماعی خاص خود را نیز دارد. تلاقی چرخه‌های فرهنگی با وضعیت اقتصادی استان وضعیتی را پدید آورده است که موجب تولید مجموعه بزرگی از بحران‌ها و آسیب‌ها می‌شود. به این ترتیب هدف از پژوهش حاضر، توضیح منطق تولید و بازتولید بازماندگی در استان سیستان و بلوچستان است.

به گفته نماینده سران، آمارها حاکی از آن است که بین ۵ تا ۱۵ درصد دانش‌آموزان استان سیستان و بلوچستان دچار بازماندگی از تحصیل اند (ایلنا، ۱۳۹۹، کد خبر: ۹۵۲۱۷۸). دیگر آمارهای که در این باره نقل شده است از مدیر کل آموزش و پرورش استان است که در دی‌ماه ۱۳۹۹ چنین می‌گوید: «طبق آمار در استان سیستان و بلوچستان، ۱۴۱ هزار بازمانده و ترک تحصیلی وجود دارد که این آمار از سال

در چند سال اخیر مسئله بازماندگی از تحصیل به‌عنوان یکی از عمده‌ترین مسائل فرهنگی و اجتماعی کشور همواره درخور توجه بوده است. آمارهای متفاوتی درباره میزان بازماندگی از تحصیل ذکر می‌شود و شرایط جدید پیش‌آمده در نتیجه شیوع ویروس کووید ۱۹ طبعاً به این آمارها افزوده است.

صورت‌بندی‌های مفهومی که درصدد توضیح علل بازماندگی از تحصیل‌اند، بر فهرستی از عوامل همچون «فقر فرهنگی»، «فقر اقتصادی»، «خشونت خانگی» و... تأکید دارند (امیری، ۱۳۹۴؛ تورانی و عارف‌نژاد، ۱۳۹۶؛ متقی و دیگران، ۱۳۹۳). جدی‌ترین بستری که می‌توان بازماندگی را در آن مفهوم‌پردازی کرد، بستر محرومیت و نابرابری است؛ اما بیان نابرابری یک چیز است و نشان‌دادن فرایندهایی که در این بستر ساختاری به بازماندگی از تحصیل می‌انجامد چیز دیگر. برای نشان‌دادن فرایندی که در زمینه‌های خرد، میان‌برد و کلان ساختاری به بازماندگی از تحصیل می‌انجامد، باید با فهمی عمیق‌تر به مسئله نگریست. این عمق حاصل نمی‌شود مگر اینکه از منظری کیفی و مبتنی بر فهم تجربه زیسته، مسئله بازماندگی از تحصیل بررسی شود. رویکردهای کمی اگرچه درکی وسیع از شدت و حدت و فهرست‌بندی عوامل مؤثر بر بازماندگی ارائه می‌کنند، لزوماً به درکی روشن از فرایندهای شکل‌بندی پدیده بازماندگی نمی‌انجامند.

اینکه بازماندگی طی چه فرایندی تولید و بازتولید می‌شود، نیازمند فهمی است که بتواند بر منطق کنش تأکید کند. از این منظر بازماندگی را دیگر نمی‌توان در قالب یک معلول تعریف کرد که محصول علت‌هایی است که باید فهرست شوند. اینکه فقر، محرومیت، خشونت خانگی و... زمینه‌ها (یا علت‌هایی) برای بازماندگی محسوب می‌شوند، در مجموع به کلیاتی در این باره اشاره دارد؛ اما مسئله اینجاست که صرف بیان هم‌جواری این متغیرها با بازماندگی،

<sup>1</sup> Reproduction

فرزندان بازمانده از تحصیل خانواده» در استانی بالاتر باشد، شدت رابطه وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و بازماندگی تحصیلی فرزندان کاهش می‌یابد.

تورانی و عارف‌نژاد (۱۳۹۶) در شناسایی موانع و شیوه‌های جذب کودکان ۶ تا ۱۲ ساله بازمانده از تحصیل در مناطق روستایی و عشایری، موانع اقتصادی، جغرافیایی، فردی و سازمانی بازماندگی از تحصیل را بررسی می‌کنند. نتایج نشان می‌دهد مهم‌ترین مانع جذب کودکان بازمانده از تحصیل، مانع اقتصادی است، سپس سهم هریک از این عوامل در بازماندگی از تحصیل چقدر است و در نهایت مجموعه‌ای از راهکارها را برای حل مسئله ارائه می‌کنند.

متقی و دیگران (۱۳۹۳) با مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان مناطق شهری، زمینه‌های روان‌شناختی و واسطه‌های تعامل معلم- دانش‌آموز را بررسی می‌کنند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی می‌تواند در رابطه بین ارتباط معلم- دانش‌آموز و تصمیم به ادامه و ترک تحصیل نقش واسطه‌ای داشته باشد. نتایج آنها نشان می‌دهد با بهبود روابط معلم- دانش‌آموز ضمن افزایش انگیزش و بهبود عملکرد دانش‌آموز، می‌توان تصمیم به ترک تحصیل در دانش‌آموزان را کاهش داد. نوع نگاه پژوهشگران به شدت بر زمینه‌های فردی تمرکز دارد و ترک یا ترک تحصیل نکردن را در نسبت با انگیزه و تصمیم دانش‌آموز و تعاملش با معلم می‌فهمد. این نوع نگاه کمتر به زمینه‌های ساختاری نظر دارد و دست آخر نمی‌تواند فرایند تولید و بازتولید این پدیده را روشن کند.

عارفی (۱۳۸۳) نیز در پژوهشی با افقی روان‌شناختی و کمی تلاش دارد ترک تحصیل دختران را در دوره راهنمایی بررسی کند. نتایج این پژوهش به فهرستی از متغیرهای نگرشی و رفتاری می‌رسد: ساعات مطالعه در روز، رفتار ناسازگار در مدرسه، عزت نفس تحصیلی، اعتقادات و باورهای دختران و معدل سال آخر قبل از ترک تحصیل. این پژوهش نیز همچون پژوهش پیشین تمرکز مفرطی بر خصلت

۱۳۹۲ مدام تکرار می‌شود. برای راستی‌آزمایی و به دست آوردن آمار دقیق، شهرستان به شهرستان در حال بررسی هستیم و آماري که تاکنون به دست آمده، نزدیک به ۵۰ درصد از دانش‌آموزان استان بازمانده و ترک تحصیل کرده‌اند» (ایلنا، ۱۳۹۹، کد خبر: ۱۰۱۹۳۷۷).

به واسطه مفهوم بازتولید است که می‌توان فرایندها، مکانیسم‌ها و چرخه‌هایی را شناخت که یکی از برون‌داده‌های بازماندگی از تحصیل خواهد بود. از این حیث طرح مسئله بازماندگی از تحصیل همچون پدیده‌ای اجتماعی نیازمند فهمی اجتماعی است که بتواند بازتولید ساختارهای مولد بازماندگی را توضیح دهد؛ از این رو مسئله پژوهش حاضر این است که اگر به جای تمرکز بر فهرست عوامل مؤثر بر بازماندگی، بر تعامل این عوامل و شبکه شکل‌بندی ساختار بازماندگی تمرکز شود، آنگاه چگونه می‌توان بازماندگی را همچون یک برون‌داد ساختاری توضیح داد؟

### پیشینه پژوهش

درباره بازماندگی و مفاهیم متصل به آن همچون ترک تحصیل پژوهش‌هایی صورت گرفته است که تلاشی است برای توضیح پذیرکردن این پدیده. برخی از این پژوهش‌ها بر زمینه‌های سطح کلان، برخی دیگر بر سطح تعاملات درون مدرسه و خانواده تأکید کرده‌اند.

امیری (۱۳۹۴) با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر بازماندگی از تحصیل فرزندان، با مطالعه ۲۷۵۱ خانواده، بازماندگی از تحصیل را با در نظر گرفتن پهنه استانی و عوامل خانوادگی بررسی می‌کند. نتایج او نشان می‌دهند استان محل اقامت اثری تعیین‌کننده بر بازماندگی از تحصیل دارد. براساس برآوردها، بیشترین تفاوت‌ها در نسبت بازماندگی تحصیلی مربوط به سطح خانواده است. در سطح استانی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده رابطه منفی معنادار با نسبت بازماندگی تحصیلی فرزندان درون استان‌ها دارد؛ اما درباره شدت این رابطه، یافته‌ها نشان می‌دهند هرچه میانگین «نسبت

دانش‌آموزان، تعداد دانش‌آموزان، ترکیب جنسیتی و قومیتی در مدرسه و میزان تخلفات و رفتارهای خلاف قانون دانش‌آموزان در مدرسه. این پژوهش تلاشی است برای برجسته کردن نهاد مدرسه همچون بخشی از یک فرایند ساختاری و با تمرکز بر خصلت‌های مدرسه مفاهیمی همچون قومیت، نابرابری و دیگر مؤلفه‌های سطح کلان را در سطحی میان‌برد همچون مدرسه بررسی می‌کند.

پژوهش معروف دیگری که در این حوزه وجود دارد کار ماهونی و کارینز<sup>۲</sup> (1997) است. آنها بر میزان درگیری در فعالیت‌های فوق برنامه تمرکز می‌کنند و نشان می‌دهند میزان درگیر شدن در فعالیت‌های فوق برنامه اثری منفی بر ترک مدرسه دارد؛ به این معنا که هرچه این درگیری بیشتر باشد، امکان ترک تحصیل کمتر است. این پژوهش شاید چندان به این مسئله توجه ندارد که فعالیت فوق برنامه تابعی است از وقت آزاد کودکان و نوجوانان و این مسئله می‌تواند نسبتی با اقتصاد خانوار داشته باشد. همچنین سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی از تعیین‌کننده‌های اصلی میزان درگیر شدن در فعالیت‌های فوق برنامه در قالب مهارت‌آموزی‌اند. از این حیث این پژوهش نیز در تدقیق رابطه سطوح کلان ساختاری با لایه‌های میان‌برد و خرد دچار اختلال است.

پژوهش الکساندر<sup>۳</sup> و دیگران (1997) از دیگر پژوهش‌های پراچاع در این حوزه است. آنها نشان داده‌اند سنج‌های مرتبط با زمینه‌های خانوادگی (خانواده پرتنش، نگرش‌های والدین، الگوهای تربیتی والدین)، منابع شخصی کودکان (نگرش‌ها و رفتارها) و تجارب مدرسه (از نمره‌های امتحانی گرفته تا تعاملات) فارغ از عوامل اجتماعی-اقتصادی بر میزان ترک و بازماندگی از تحصیل اثرگذارند. به عبارت دیگر شبکه تعاملی خانواده، مدرسه و توانایی‌های فردی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی محسوب می‌شود. یکی از جدیدترین پژوهش‌های این حوزه از ساموئل و

علی بخشیدن به عوامل فردی دارد و فرایند تعامل سطوح خرد و میانی و کلان را در پراچاع گذاشته است.

از جمله پژوهش‌هایی که با رویکردی کیفی و روایی مسئله بازماندگی از تحصیل را بررسی کرده است، پژوهش غلامپور و آیتی (۱۳۹۸) است. محققان باهدف کاوش دلایل ترک تحصیل یک دانش‌آموز دختر روستایی به صورت روایی مسئله را بررسی کرده‌اند. یافته‌ها نشان داد مقوله مرکزی در ترک تحصیل این دانش‌آموز، فقر محیطی (محیط خانوادگی و آموزشی روستا) است که تحت تأثیر عوامل متعددی چون فقر اقتصادی، بی‌سوادی والدین، تبعیض جنسیتی، اشتغال دانش‌آموز در خانه، فاصله تا مدرسه و مختلط بودن مدرسه قرار دارد. همچنین زمینه‌هایی همچون باورهای فرهنگی روستا، استفاده از سرباز معلم و تأثیر گروه همسالان در کنار شرایط علی بر پدیده مؤثر بوده‌اند. این عوامل تحت تأثیر ساختار متمرکز نظام آموزشی موجب ترک تحصیل دانش‌آموز می‌شود. اگرچه این پژوهش به طور جدی تلاش کرده است تا فراتر از داده‌های کمی رایج حرکت کند، دست آخر در فهرست‌بندی عوامل مؤثر بر بازماندگی، به ترسیم فرایندی نمی‌رسد که بازتولید را ممکن کند و دست آخر به همان نتایجی اکتفا می‌کند که دیگر پژوهش‌ها نیز به آن پرداخته‌اند. همان‌طور که پیش‌تر بیان کردیم، فهم بازماندگی نیازمند فرایند تولید و بازتولید بازماندگی است که از ترسیم شبکه در هم تنیده عوامل و زمینه‌ها ممکن می‌شود.

پژوهش‌های معروف و پراچاع بین‌المللی نیز به عواملی مشابه اشاره می‌کنند. برای مثال کریستل<sup>۱</sup> و همکارانش (2007) در پژوهشی با روش ترکیبی کمی و کیفی تلاش کردند که رابطه بین ویژگی‌های مدرسه و میزان بازماندگی و ترک تحصیل را بررسی کنند. نتایج آنها که حاصل کار پرسشنامه‌ای و مصاحبه با کارکنان و دانش‌آموزان بود، نشان داد ویژگی‌های مدرسه اثر معناداری بر میزان بازماندگی و ترک تحصیل دارد؛ ویژگی‌هایی از قبیل پیشینه اقتصادی

<sup>2</sup> Mahoney & Carins

<sup>3</sup> Alexander

<sup>1</sup> Christle

تحصیل به صورت پیشینی برای محققان آشکار نبود؛ از این رو، نیاز بود که به صورت اکتشافی وارد میدان پژوهش شوند. درست است که بخشی از عوامل ساختاری کلان از پیش مشخص اند، اما زمانی که به زمینه‌های فرهنگی و همچنین چگونگی عمل یک ساختار کلان در یک فضای خاص می‌رسیم، نیاز است که وجوه مختلف آن از چشم‌اندازهای متفاوت بررسی شود که کار کمی چنین اجازه‌ای نمی‌دهد.

پهنه‌ای که مصاحبه‌ها در آن صورت گرفت شامل مناطق مختلف این استان از قبیل زابل، زاهدان، چابهار، ایرانشهر و سرباز بود. همچنین مصاحبه‌شوندگان از طیف‌های مختلفی بودند. مصاحبه با ۵ تن از مدیران آموزش و پرورش استان، ۱۵ معلم، ۱۰ افعال سازمان مردم‌نهاد، ۵ تن از والدین و ۱۰ تن از کودکان بازمانده در فاصله سنی ۱۰-۱۵ سال، شبکه‌ای از مصاحبه‌ها را تشکیل می‌دهد که در مجموع ۴۰ مصاحبه را در بر می‌گیرد. منطق نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس بوده است. برای مصاحبه با طیف‌های مختلف درگیر در بازماندگی، مجوزهای لازم از وزارت آموزش و پرورش اخذ شده بود. همچنین مصاحبه‌شوندگان به صورت گلوله‌برفی انتخاب می‌شدند و کسانی که مایل به مصاحبه بودند با مصاحبه‌گران به صورت نیمه ساختار یافته مصاحبه می‌کردند. هر مصاحبه با فرد مسئول، بسته به میزان علاقه و اطلاعاتی که ارائه می‌داد، بین ۲۰ تا ۶۰ دقیقه طول می‌کشید. در مصاحبه با فعالان سازمان‌های مردم‌نهاد نیز همین قاعده رعایت می‌شد. مصاحبه با کودکان و والدین بازماندگان بسته به تمایل و میزان اطلاعات و توانش‌های کلومی آنها بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه متفاوت بود. از مصاحبه‌شوندگان پرسیده می‌شد که آیا مایل اند مصاحبه آنها ضبط شود یا خیر و با رضایت آنها از ضبط‌کننده استفاده می‌شد و برای کسانی که موافق نبودند از یادداشت‌برداری استفاده شد.

پرسش‌های مصاحبه حول این محورها ساختار یافته بود: شرایط اقتصادی، دلایل بازماندگی، مسائل فرهنگی و جغرافیایی. هماهنگی با مدیران آموزش و پرورش از طریق نامه‌نگاری و کسب

بورگر<sup>۱</sup> (2020) است. آنها بر رویدادهای منفی زندگی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی آنها برای ترک و بازماندن از تحصیل تأکید دارند. رویدادهایی از قبیل بیماری، روان‌ضربه‌ها، از دست دادن عزیزان، درگیری شدید در مدرسه و یا با خانواده بازماندگی از تحصیل را تقویت می‌کنند. البته در افرادی که خودکارآمدی بیشتری دارند، اثر این رویدادها کمتر خواهد بود. تأثیر رویدادهای منفی بر ترک تحصیل از جانب محققانی چون دوپره<sup>۲</sup> و همکارانش (2018) نیز تأیید شده است؛ به این معنا که بازماندگی محصول تاریخچه‌ای از عوامل محیطی منفی است. هرچه این عوامل محیطی به شکل منفی بر روند زندگی اثر بگذارند، بازماندگی را تسهیل خواهند کرد.

همان‌طور که مرور پیشینه نشان می‌دهد تحقیقاتی که حول مسئله بازماندگی از تحصیل انجام شده‌اند، تمرکز ویژه‌ای بر خانواده و مدرسه دارند. آن دسته از پژوهش‌هایی که مسائل کلان ساختاری همچون فقر اقتصادی و محرومیت‌های جغرافیایی را در نظر دارند نیز لزوماً نتوانسته‌اند تعامل سطوح خرد و میانی و کلان را در نظر بگیرند.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی و استفاده از تکنیک مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته در استان سیستان و بلوچستان، بازماندگی از تحصیل را بررسی کرده است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۰ نفر از افراد درگیر در امر بازماندگی از تحصیل و آشنا با آن شامل مجموعه‌ای از مدیران، معلمان، فعالان مدنی در حوزه آموزش، افراد بازمانده از تحصیل و خانواده‌های آنان و دیگر دست‌اندرکاران آموزشی بوده‌اند.

استفاده از روش کیفی به این سبب صورت گرفت که بخش عمده‌ای از عوامل ساختاری و فرایندی بازماندگی از

<sup>1</sup> Samuel & Burger

<sup>2</sup> Dupere

اینکه تیم تحقیق حاضر علاوه بر نویسندگان مقاله حاضر از محققان و استادان دیگری نیز بهره می‌برد، مفهوم‌پردازی صورت گرفته از مصاحبه‌ها به شکل صوری نیز مورد ارزیابی محقق قرار گرفته است. از دیگر سو، نظم منطقی و درونی مفاهیم و نسبتشان با مدعاهای نظری نیز ملاک دیگری برای اعتبار تفسیری و تحلیلی است. اعتبار در پژوهش‌های کیفی برخلاف پژوهش‌های کمی به قالب فرمول‌ها و معادلات عددی بررسی شدنی نیست، بلکه در نسبت مدعاها، محتواها و ساختارهای مفهومی به شکل درونی بررسی می‌شود. اعتبار یافته‌های پژوهش حاضر از این حیث طرح شدنی است که مدلی منسجم، با یک چشم‌انداز نظری و قابل آزمون (از نظر کمی و کیفی) برای پژوهش‌های آتی در این زمینه ارائه می‌کند.

### یافته‌های پژوهش

#### توصیف منطقه

سیستان و بلوچستان بیش از ۱۱ درصد وسعت ایران را در بر گرفته است و از پهناورترین استان‌های کشور است. سیستان و بلوچستان ۱۱۰۰ کیلومتر مرز با کشورهای پاکستان و افغانستان و ۳۰۰ کیلومتر مرز آبی با دریای عمان دارد. استان سیستان و بلوچستان از لحاظ طبقه‌بندی اقلیمی در ناحیه اقلیمی بیابانی و خشک است. براساس آخرین سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۹۵، جمعیت استان سیستان و بلوچستان ۲'۷۷۵'۰۱۴ نفر است که ۵۰/۵ درصد مرد و ۴۹/۴ درصد زن، ۴/۸ درصد شهرنشین و ۵۱/۴ درصد روستائین‌اند. بیشترین جمعیت مربوط در گروه سنی ۴-۰ سال، ۱۵/۰۸ درصد جمعیت است. براساس سرشماری سال ۹۶-۹۵ تعداد کودکان بازمانده از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان، ۲۰۱'۴۰۶ نفر گزارش شده است که از این تعداد ۸۷'۷۵۰ نفر پسر و ۱۳'۶۵۶ نفر دختر بوده‌اند. تعداد کودکان بازمانده از تحصیل در دوره ابتدایی ۹-۶ سال (۳۷'۲۷۶ نفر) ۱۸'۸۶۱ پسر و ۱۸'۴۱۵ دختر (در دوره متوسطه اول) ۱۴-۰ سال (۴۴'۵۹۶

مجوزهای لازم صورت گرفت. نظر به اینکه مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌باز صورت گرفتند، محورها و بسترهایی در این فرایند مطرح شد که خصلتی اکتشافی به مطالعه حاضر می‌بخشد.

با تمرکز بر الگوی تحلیل مضمون به صورت کیفی تلاش کردیم که مفاهیم و مضامین اصلی را استخراج کنیم و آنها را در قالبی مفهومی تشریح کنیم. به این منظور با بررسی محتوایی و مضمونی مصاحبه‌های صورت گرفته برای هر مصاحبه مفاهیم کلیدی استخراج شدند. برای این کار به جای تمرکز کمی بر مصاحبه‌ها و شمارش تم‌ها بر نقاط تأکیدشده مصاحبه‌شوندگان تمرکز شد؛ اینکه برای مثال آنها چه عوامل بسترهایی را در تولید و بازتولید بازماندگی بیشتر از دیگر عوامل اثرگذار می‌دانند. همچنین از خلال روایت‌هایی که مصاحبه‌شوندگان درباره موارد مختلف بازماندگی ذکر می‌کردند، زمینه‌ها و علل بروز این پدیده از دل روایت آنها مفهوم‌پردازی می‌شد. برای مثال وقتی والدی می‌گفت که «پدرش نمی‌ذاره بره مدرسه، می‌خواد ازدواج کنه مدرسه به دردش نمی‌خوره» این گزاره را می‌توان ذیل مفهوم فرهنگ مردسالار بازتعریف کرد. برای دیگر مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها که هندسه مفهومی مدل اکتشافی را تشکیل می‌دهند نیز چنین فرایندی در پیش گرفته شد.

نظر به اینکه با چشم‌انداز تحلیل مضمون کیفی مصاحبه‌ها تحلیل شده‌اند، تفسیر نظری و تفهیمی محققان نقش ویژه‌ای در بازخوانی متن روایت‌ها و مصاحبه‌ها دارد. طبعاً این تفسیر به متن مصاحبه‌ها وفادار است، ولی برای نام‌گذاری تم‌های استخراج شده از تعبیر علمی و موجود در نظام‌های نظری بهره گرفته شده است. به همین منظور برای عبارت «راه دوره، سرویس نداره» مفهوم جغرافیا در نظر گرفته شده است که نوعی انتزاع و تفسیر محققانه و نظرورزانانه از متن مصاحبه‌هاست. اعتبار این تفاسیر (با نظر به کیفی بودن کار) اعتباری درونی است؛ به این معنا که آیا مفهوم ساخته شده با متن روایت و مصاحبه نسبتی نظری و مضمونی برقرار می‌کند یا خیر (بنگرید به جدول ۱ در انتهای بخش یافته‌ها). با نظر به



درونی از مسئله بازماندگی از تحصیل در سیستان و بلوچستان رسید، این است که افق تحلیلی را به قالب نوعی تحلیل پدیدارشناختی و معناکاوای حاکم بر پدیده کشاند و از دیگر سو منطق تحلیل ساختاری حاکم بر بازماندگی را در این تحلیل حفظ کرد که در سیستان و بلوچستان نیز مشاهده شدنی است. به این ترتیب مقاله حاضر تلاش می‌کند از افقی پدیدارشناختی و معناکاوانه و با تمرکز بر تجربه‌نگاری، تحلیلی از عوامل بازماندگی از تحصیل را در سیستان و بلوچستان ارائه کند.

### پهنه جغرافیایی

استان سیستان و بلوچستان ۳۲ منطقه دارد که مسئله توزیع مدارس در پهنه استان فی‌نفسه به‌عنوان یک مؤلفه ساختاری، بازماندگی از تحصیل ایجاد می‌کند. برای مثال منطقه هیرمند در سیستان ۱۱۰۰ کیلومتر وسعت دارد و حدود ۱۳۸ مدرسه در مقطع ابتدایی، یعنی تعداد زیادی مدرسه در یک پهنه کوچک، در سطح دیگر منطقه بم پشت واقع در سراوان، با ۱۵ هزار کیلومتر مربع وسعت، حدود ۸۰ مدرسه دارد. حال نکته مهم در فهم تجربه‌نگارانه مسئله در اینجاست که اگر صرفاً بر مبنای میانگین توزیعی عمل کنیم، پوشش تحصیلی هیرمند حدود ۹۰ درصد است و پوشش بم پشت حدود ۸۸ درصد، این داده آماری در ابتدا نشان می‌دهد پوشش تحصیلی در وضعیت مطلوبی است؛ اما زمانی که منطق جغرافیایی استان و تجربه مواجهه با این جغرافیا را می‌بینیم، پدیده صورت دیگری به خود می‌گیرد.

منطقه هیرمند با جغرافیای محدود و تعداد زیاد مدرسه موجب شده است به این نتیجه برسیم که تقریباً همه روستاها به مدرسه دسترسی دارند؛ اما با نظر به فرم جغرافیایی منطقه، یعنی کوه‌های سر به فلک کشیده و جغرافیای ناهموار، این پدیده صورت دیگری می‌گیرد. پیمودن یک کیلومتر راه در این منطقه با پیمودن همین مسیر در یک منطقه هموار، دو تجربه متفاوت را در پی دارند؛ بنابراین اگرچه در سطح

نفر) ۱۷'۴۵۲ پسر و ۲۷'۱۴۴ دختر (و در دوره متوسطه دوم) ۱۵-۱۹ سال (۱۱۹'۵۳۴ نفر) ۵۱'۴۳۷ پسر و ۶۸'۰۹۷ دختر گزارش شده است. براساس سالنامه آماری آموزش و پرورش ۹۵-۹۶ تعداد کل کودکان بازمانده از تحصیل استان سیستان و بلوچستان، (۱۱۵'۹۲۳ نفر) ۴۷'۳۴۰ پسر و ۶۸'۵۸۳ دختر بوده است. تعداد کودکان بازمانده از تحصیل در دوره ابتدایی ۱۱-۶ سال (۳۴'۵۳۹ نفر) ۱۶'۷۵۶ پسر و ۱۷'۷۸۳ نفر دختر (در دوره متوسطه اول) ۱۲-۱۴ سال (۳۸'۴۲۰ نفر) ۱۳'۶۱۳ پسر و ۲۴'۸۰۷ نفر دختر (در دوره متوسطه دوم) ۱۶-۱۵ سال (۴۲'۹۶۴ نفر) ۱۶'۹۷۱ پسر و ۲۵'۹۹۳ نفر دختر گزارش شده است.

مقایسه دو منبع نشان می‌دهد آمار بازماندگی از تحصیل براساس سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۹۵ با آمار گزارش شده در سالنامه آماری آموزش و پرورش در سال ۹۶-۹۵ اختلاف دارد. یکی از دلایل ناهمسانی و پراکندگی آماری نبود تعریف روشن از پدیده «بازماندگی از تحصیل» است. در سرشماری نفوس و مسکن، جمعیت کودکان بازمانده از تحصیل از مجموع کودکان ۱۹-۶ ساله‌ای به دست آمده است که بی‌سوادند یا در حال حاضر تحصیل نمی‌کنند، در حالی که در سالنامه آماری آموزش و پرورش جمعیت کودکان بازمانده از تحصیل واقع در سنین ۶ تا ۱۶ ساله محاسبه شده است. همچنین مقایسه منبع سرشماری نفوس و مسکن و سالنامه آماری آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۵ نشان می‌دهد با وجود اختلاف در تعریف بازه‌های سنی برای هر سه دوره، تعداد بازماندگان از تحصیل در دوره متوسطه دوم بیشتر از دو دوره قبل است.

براساس اطاعات به دست آمده از هر دو منبع، تعداد دختران بازمانده از تحصیل در مقایسه با پسران بیشتر است. یافته‌های حاصل از مشاهدات و مصاحبه‌های انجام شده نشان می‌دهد علاوه بر عوامل معمول در تبیین بازماندگی از تحصیل در کشور، سیستان و بلوچستان به عوامل خاص خود نیز مبتلاست. به این منظور بهترین مدلی که می‌توان به فهمی

به این ترتیب می‌توان از دو جهان موازی سخن گفت که در بسیاری از موارد با یکدیگر همپوش نمی‌شوند، نگاهی مرکز‌گرا که مبتنی بر منطق دانش-قدرت نگاهی به ابژه تحقیق خود می‌دوزد و در سطح معنایی نیز به قصد تغییری مثبت در زیست جهان ابژه تغییراتی انجام می‌دهد؛ اما در عمل نتیجه دیگری به بار می‌آید. مسئله را باید در افق رؤیت‌پذیری پدیده جست و جو کرد. افق و جایگاه ناظر صحنه یکی از مهم‌ترین وجوه فهم درون-ماندگار زیست جهان‌هاست. به نظر می‌رسد نگاه مرکز-حاشیه موجب شده است که بسیاری از پدیده‌ها از دریچه نگاه صاحبان یک زیست جهان دیده نشوند. این نوع نگاه که مناطق توسعه‌نیافته و حاشیه‌ای از فقدان آموزش کافی رنج می‌برند اگر به اینجا راه برود که فهم آنها از مسائلشان همواره مخدوش است، خود به خود انبوهی از داده‌ها از ساحت اعتبار ساقط می‌شوند و آگاهی به چیزی بدل می‌شود که باید از مرکز به حاشیه عطا شود. این فهم از آگاهی تباری دور و دراز در تاریخ اجتماعی-سیاسی دارد. آگاهی به‌عنوان چیزی در نظر گرفته شده است که گروهی آن را در اختیار دارند و گروهی فاقد آن‌اند؛ گروه صاحب آگاهی باید به گروه دیگر آگاهی ببخشند. این مفروض بنیادین لزوماً با مسئله آموزش دادن و... منافاتی ندارد، مسئله آنجاست که منطق آموزش و آگاهی‌دادن اگر با منطق آگاهی حاضر در یک زیست جهان نسبتی برقرار نکند، پیشاپیش شکست خواهد خورد.

نمونه‌ای از این تقابل دیدگاه‌ها در بخشی از یکی از مصاحبه‌ها مشاهده شدنی است. مصاحبه‌گر در پاسخ به داده‌هایی که درباره منطق تجربه مسافت ارائه شده است، چنین اظهار نظری می‌کند:

«ما حقیقتش قبل از اینکه بیایم، تمام اظهار نظرها و مصاحبه‌هایی که شما و همکاران یا نمایندگان مجلس درباره بازماندگی از تحصیل که چیزی حدود ۵۰ صفحه هست را با جزئیات نگاه می‌کردیم، از حیث تصویری که شما اشاره می‌کنید، یکی از مشکلات ما این بود که تصویری روایی از ماجرا معمولاً وجود نداشت، آمارها

محاسبات ریاضی و محاسبه سرانه مدارس، این منطقه می‌تواند در وضعیت مطلوبی ارزیابی شود، لزوماً تجربه پیمودن مسیر در این منطقه، همان تجربه در منطقه‌ای هموار نیست. به این ترتیب چه‌بسا دسترسی به مدرسه برای روستایی که در فاصله پنج کیلومتری یک مدرسه است، بسیار دشوارتر از دسترسی به مدرسه در فاصله ۱۰ کیلومتری برای منطقه‌ای هموار باشد. به این ترتیب فهم درون‌ماندگار<sup>۱</sup> تجربه بازماندگی از تحصیل برای منطقه‌ای مانند هیرمند صورت دیگری می‌گیرد که از نظر محاسباتی وضعیت مناسبی دارد. تجربه پیمودن راه برای ساکنان هیرمند (با وجود سرانه آموزشی مناسب) جنسی متفاوت از همین تجربه را در منطقه‌ای دیگر دارد. با این وصف، در این منطقه نمی‌توان صرف دسترسی به مدرسه مبتنی بر سرانه‌های آموزشی را ملاک توزیع فضاهای آموزشی گرفت. در اینجا مسئله سرویس‌ها شاید محوریت داشته باشد و نه صرف ساختن مدرسه. قرارگرفتن در فهمی صرفاً ساختاری گاه موجب صرف هزینه‌ها و انرژی می‌شود که لزوماً نتیجه‌ای در بر ندارد. فهم کلیشه‌ای از مسائل و آسیب‌های اجتماعی در بسیاری از موارد تجربه زیسته کنشگران درگیر در یک مسئله را لحاظ نمی‌کند؛ بنابراین با نیت‌های خیر چه‌بسا اقداماتی انجام شود که نتیجه‌ای در بر ندارد و چه‌بسا نتایج بحران‌زایی را نیز در پی داشته باشد.

فهم درون‌ماندگار مسئله دسترسی و توزیع مدارس و سرانه‌های آموزشی منطق واحدی ندارد؛ زیرا تجربه پیمودن مسیر و نسبتش با همواری و یا ناهمواری راه‌ها و یا وجود و وجودنداشتن راه، منطق دسترسی را از افق دیگری رؤیت‌پذیر می‌کند؛ به طوری که مدرسه نزدیک براساس محاسبات جغرافیایی، می‌تواند مدرسه‌ای دور براساس تجربه زیسته کاربر آن مدرسه باشد. به این تعبیر یک کیلومتر راه در تجربه زیسته یک دانش‌آموز هیرمندی، سروانی و... لزوماً معادل با ۱۰۰۰ متر نیست.

<sup>1</sup> Immanent

وجود داشت، کلیات مطرح می‌شد، ولی همین جزئیاتی که شما اشاره می‌کنید، اینها خیلی می‌تونه ذهنیت‌ها رو شکل بده. یعنی مثلاً درباره همون منطقه زابل، ما خیلی به‌ندرت تونستیم اطلاعاتی رو پیدا بکنیم که از مشکلات مثلاً از مشکلات بازماندگی از تحصیل در منطقه زابل باشه. اون جاهایی که می‌دیدیم توی مصاحبه‌ها بیشتر بهش اشاره شده یا پررنگ‌تر شده، اونها رو فکر می‌کردیم بایستی در اولویت بگذاریم. درواقع یکی از دلایلی که باعث شد ما این‌گونه انتخاب بکنیم این بود که توی مجموعه مطالعات اولیه، یه سری جاها مشکلاتش پررنگ‌تر ابراز شده بود؛ یعنی صداس وقتیه به اونجا می‌رسه».

همین اظهار نظر نشان می‌دهد نگاه مرکزگرا تا چه حد در فهم پدیده، در این مورد بازماندگی از تحصیل، دچار سرگشتگی در داده‌هاست. منطق مصاحبه‌ها نشان می‌دهد مجموعه‌ای از پژوهش‌ها در خود استان انجام شده است و اگر مدعاها درست باشند، وسعت و گستردگی بسیار بالایی دارد؛ به‌طوری که تعداد دقیق بازماندگی از تحصیل به‌صورت سرشماری در دسترس است. نفس دسترسی نداشتن به این پژوهش‌ها یکی از موانع فهم درون‌ماندگار مسائل در فضا-زمان‌های خاص است.

در بخشی از مصاحبه با یکی از مسئولان استان داده‌هایی ارائه می‌شود که دقت آنها بسیار بیشتر از داده‌هایی است که در فضاهای رسمی ارائه می‌شود. نفس این مسئله که داده‌های استخراج شده در خود استان و به دست محققان استان محور قرار نمی‌گیرند و انجام طرح‌های جدید آن هم در مرکز محوریت می‌یابند، نمودی است از نگاه مرکز به حاشیه حتی در منطق انجام پژوهش. مطابق با مصاحبه با یکی از مدیران آموزش و پرورش استان، داده‌های ارائه شده به این شرح‌اند:

۹۶۲۳۶ نفر کودک در استان به‌عنوان لازم‌التعلیم شناسایی شده‌اند. این تعداد براساس بررسی‌های میدانی و خانه‌به‌خانه استخراج شده‌اند. دسته‌بندی این تعداد از کودک لازم‌التعلیم و علل بازماندگی آنها از تحصیل به این شرح است:

- ۲۰۹۶۰ نفر به دلیل فقر و ناتوانی در تأمین امکانات اولیه

#### تحصیل؛

- ۲۵۹۸۸ نفر به دلیل دوری مدرسه و نبود امکان پرداخت هزینه ایاب و ذهاب؛

- ۲۸۴۵۸ نفر به دلیل واقع شدن در مناطق دورافتاده و فاقد سرویس ایاب و ذهاب و واحد آموزشی. تفاوت این دسته با دسته قبل در روایتی است که در مسئله دسترسی نداشتن وجود دارد.

در توضیح تفاوت این مقوله با مقوله قبل یکی از مدیران آموزش و پرورش چنین می‌گوید:

«این یه ذره با اون فرق داره. اونجا توی شعاعی که میشه به‌موقع با ماشین رفت و مدرسه وجود داشته، اما اینجا می‌گه به دلیل واقع شدن در مناطق دورافتاده فاقد سرویس ایاب و ذهاب و واحد آموزشی. یعنی هم سرویس نیست، هم مدرسه توی اون شعاع وجود نداره. حتی آگه سرویس هم باشه، اصلاً نمی‌تونه این بچه برسه. شاید منطقه صعب‌العبوره مثل بم پشت».

طبق مصاحبه مذکور، دیگر دلایل بازماندگی از تحصیل این چنین دسته‌بندی شده‌اند:

- ۱۱۴۲۱ نفر به دلیل اشتغال به کار و نبود امکان حضور در مدرسه؛

- ۱۹۲۴ نفر به دلیل مخالفت پدر و مادر یا یکی از بستگان مؤثر با ادامه تحصیل؛

- ۱۷۳۲ نفر به دلیل ازدواج زودهنگام؛

- ۱۱۰۰ نفر به دلیل بی‌علاقگی و یادگیر نگرفتن مطالب؛

- ۳۵۸۳ نفر به دلیل از دست دادن شرایط تحصیل مانند کبر سن؛

- ۱۰۷۰ نفر به دلیل دیگر موارد.

به این اعداد و ارقام وقتی میانگین تراکم در کلاس و مدرسه را اضافه می‌کنیم، مشخص می‌شود که استان سیستان و بلوچستان به‌ظاهر مشکلی در تعداد مدارس ندارد و سرانه آموزشی وضعیت مطلوبی دارد. تراکم مدرسه حدود ۳۰-۴۰ نفر و تراکم کلاس ۳-۴ نفر پایین‌تر از میانگین کشوری است. با این اعداد و ارقام استان سیستان و بلوچستان مشکلی

در این نقل قول و دیگر اظهارات موجود در مصاحبه‌ها مشخص می‌شود که درک بومی از مسئله، راه‌حل‌های بسیار زیادی دارد و اتفاقاً مسئله را به‌خوبی دریافته است؛ اما غلبه منطق مرکزگرا، گویی واقعی به این قسم تجربه زیسته نمی‌گذارد. نکته جالب توجه این است که این تجربه زیسته علاوه بر تغذیه از درک زیست جهان بومی از منطق فهم علمی نیز بهره می‌برد و به شکلی خلاقانه صورت‌بندی‌هایی را برای فهم وضعیت ارائه می‌کند. اعتراض به مجموعه مطالعات انجام‌شده نکته بدیعی را در خود نهفته دارد.

غلبه فهم مرکزگرا در بسیاری از موارد موجب می‌شود که مرکز حتی به نیروی بومی برای اداره و مدیریت یک فضای بومی اعتماد نکند، فقدان این اعتماد واکنش بومی را در پی دارد و اعتماد نیروی‌های بومی به نظام آموزش و پرورش را زیر سؤال می‌برد.

منطق حاکم بر منطقه و نوع مواجهه مرکز با حاشیه در بسیاری از موارد بحران، اعتماد پدید می‌آورد و در نقطه مقابل راه‌حل‌های بومی می‌تواند گشایش‌هایی را پدید آورد. تجربه آموزشی در منطقه سیستان و بلوچستان شکل خاصی از منطق مواجهه را پدید می‌آورد که نگاه رایج و غالب لزوماً نمی‌تواند آن را درون‌فهمی کند.

گستره جغرافیایی و منطق سرزمینی موجب می‌شود که هر بخش از این منطقه نیازمند سطحی از مداخله باشد. در بعضی مناطق مسئله بر سر ناهمواری راه و نبود سرویس ایاب و ذهاب است و در برخی دیگر مسئله بر سر نبود مدرسه است. جغرافیای این منطقه همان‌طور که در گزارش هم آن را بررسی کردیم، سطوحی از مداخله سیاست‌گذارانه را طلب می‌کند که معطوف به این خصلت جغرافیایی باشد.

#### فقر ریشه‌دار

بستر فقرزده و فقدان امکانات زیرساختی در سیستان و بلوچستان مورد تأکید تک‌تک مصاحبه‌ها بود و فقر به‌عنوان یک بستر ساختاری در تلاقی با بسترهای فرهنگی حاکم بر

در تعداد مدرسه ندارد؛ اما یافته‌ها نشان می‌دهند مسئله دسترسی به مدرسه معضلی اساسی است. اگر براساس این یافته‌ها تعداد مدارس بالاتر بروند، در عمل اتفاقی نمی‌افتد. در اینجا است که منطق تجربه‌نگاری به این معضل پاسخی مشخص می‌دهد. فضای استان سیستان و بلوچستان طبق گزارش مصاحبه‌ها نیازمند تجمیع آموزشی و بالابردن حداکثری مکانیسم‌های دسترسی اعم از سرویس‌ها و حمل و نقل است؛ اما صورت‌بندی رایج به سمت احداث مدرسه حرکت می‌کند که این خود موجب پایین آمدن سطح کیفی مدرسه، بحران نیروی انسانی و... می‌شود.

در این فضا طبق اظهارات مسئولان استانی، بودجه‌ای برای سرویس مدارس اختصاص نمی‌یابد و در عوض مکانیسم‌های مدرسه‌سازی تشویق می‌شود که در عمل مشکلی را حل نمی‌کند. در این فضا هرچه بیشتر بر حجم مطالعات افزوده می‌شود، اما در عمل سیاست مشخصی برای مواجهه با منطق درون‌ماندگار بازماندگی از تحصیل عملیاتی نمی‌شود. یکی از مسئولان آموزش و پرورش استان این منطق را چنین بیان می‌کند:

«مثلاً ما گفتیم ما ۱۷۶ تا مدرسه شبانه‌روزی داریم. مدرسه شبانه‌روزی یعنی از صبح شنبه تا روز پنجشنبه. نیازی نیست دیگه بچه بره بیاد توی این استان پراکنده. خب ما ۱۰ هزار نفر از اینها رو می‌تونیم سر همین مدارس موجود بنشینیم. فقط پول غذاشونو بدیم. فقط غذا بتونیم بدیم به اینها. جیره غذایی که روزی ۲ هزار تومن. روزی ۲ هزار تومن بتونیم غذا بدیم بهشون، میدیم، خود ما؟ خیر. مدارس شبانه‌روزی با خیرین. یعنی الان آموزش و پرورش با (خیرین؟) می‌چرخه. دولت هم فقط بلده مطالعه کنه. یعنی فقط تحقیق کنه. دیگه خیلی چیزها رو نباید تحقیق کنی وقتی مسئله‌ات روشن شد. شما روی یک امر بدیهی که نباید بری تحقیق کنی باید اونو انجام بدی. مسئله رو حل کردی و تا به جایی رسوندی، باید از این پاسخ استفاده کنی، دوباره بری سراغ مجهولات بعدی. شما همی پاسخ رو پیدا کنی بذاریش روی طاقچه، این عملاً منطقی نیست. هست به نظر شما؟»

از خاش، از بزمان، دلگان، به خاطر اینکه کشاورزشون مختل شده، بارندگی نبوده، ول کردن اومدن اینجا به این امید که حداقل اینجا امکانات شهری هست، آب هست، تیکه زمینی خریدن، خونه‌ای رو سر هم کردن همون جا نشستن. فقر و مشکلات اقتصادی نسبت وثیقی با کار کودکان دارد و در بسیاری از مصاحبه‌ها مشاهده می‌شود که کار کودک و جدایی تدریجی او از دنیای تحصیل پیامد مجاور با فقر و ناداری است. دانش‌آموزی که تجربه بازماندگی از تحصیل دارد می‌گوید: «پدرم تصادف کرده دیگه نمی‌تونه کار کنه تو خونه است. ۵ تا خواهر و برادر دارم که فقط یکیشون از من بزرگ‌تره... چون اون درس می‌خونه من کار می‌کنم. فقط من کار می‌کنم. مدرسه که تعطیل میشه می‌رم سر کار، واکس می‌زنم.

تجربه یکی دیگر از معلمان از منطقه .... چنین است:

«من خودم به‌عنوان یک معلم، شاگردی داشتم که پسر بود. کلاس اول. این میومد داخل میز من می‌خوابید بچه. یعنی صبح که ورود پیدا می‌کرد میومد بغل من. بعد می‌رفت توی میز من که می‌خوابید. اوایل فکر می‌کردم که خوب شاید این بچه دیر می‌خوابه و اینها. بعد کم‌کم که باهاش آشنا شدم دیدم نه، حتی من پیدااش کردم. محیط کارش رو رفتم دیدم. یه محیط کاری بود که تا ۱۰-۱۱ شب کار می‌کرد. خوب خسته بود بچه کلاس اول. ۷ ساله. با مادر بزرگ زندگی می‌کرد.

یکی از مددکاران بهزیستی در زاهدان درباره تأثیر فقر بر

بازماندگی از تحصیل می‌گوید:

«بله بیشترین بازمانده تحصیلی ما از جامعه‌ای‌اند که بیشتر مشکلشون فقره، هم فقر اجتماعی، هم فقر مادی و معنوی. یعنی کسانی‌اند که واقعاً نمی‌تونن مخارج دانش‌آموزشون رو تأمین کنند. دانش‌آموزایی که الان ما نگاه کردیم و برنامه‌شون رو هم پیدا کردیم، دانش‌آموزانی بودند که از یک منطقه یا مناطق حاشیه‌نشین بودند و بیشترشون دچار فقر بودند. یعنی مشکل عمده ما فقر دانش‌آموزان ماست. یعنی دانش‌آموزی نداریم که از نظر مادیات یا از نظر جامعه ما در سطح متوسط باشه یا در سطح متوسط به بالا دانش‌آموزی باشه که ترک تحصیل باعث بشه. دانش‌آموزایی که ترک تحصیل می‌کنن، بیشترین مشکلشون همینه. فقر مادی، بعد خانواده از بس که درگیر مشکلات خودشون هستن اصلاً به فکر بچه‌شون هم

سیستان و بلوچستان (که البته محصولات توسعه نامتوازن محسوب می‌شوند) فضایی را پدید آورده است که تحصیل را در تقابل با انبوهی از مشکلات قرار می‌دهد. قرار گرفتن در معرض محرومیت‌های شدید به‌نوعی که واحد خانواده در محرومیت مطلق قرار گیرد، خواه‌ناخواه اولویت‌بندی‌ها را تغییر می‌دهد. در این فضا تحصیل کودکان از اساس دارای اولویت نیست و بنابراین این ساختار مولد کودک کار است. در سطح دیگر با وضعیتی مواجهیم که به‌علت فقر خانواده امکان تأمین هزینه‌های مدرسه برای خانواده وجود ندارد و بنابراین به شکلی نظام‌مند کودک از رفتن به مدرسه باز می‌ماند.

مطابق با مصاحبه با یکی از مدیران آموزش و پرورش

استان: «۹۶۲۳۶ نفر کودک در استان به‌عنوان لازم‌التعلیم شناسایی شده‌اند. از این تعداد که براساس بررسی‌های میدانی و خانه‌به‌خانه استخراج شده‌اند، ۲۰۹۶۰ نفر به‌دلیل فقر و ناتوانی در تأمین امکانات اولیه تحصیل و - ۲۵۹۸۸ نفر به‌دلیل دوری مدرسه و عدم امکان پرداخت هزینه ایاب و ذهاب» از تحصیل باز مانده‌اند.

نبود فرصت‌های شغلی در کنار خشکسالی‌های پی در پی

در استان، فقر و مهاجرت را به‌شدت دامن زده است. در این

باره یکی از معلمان استان می‌گوید:

«استانی که ۱۶، ۱۷ ساله درگیر خشکسالی، طبیعتاً مردم حرکت می‌کنن. عملاً از سال ۷۹ خشکسالی کلید خورده.. خوب عقبه خشکسالی فقره. عقبه خشکسالی نیاز. عقبه خشکسالی کاره. همین شهر زاهدان، کی اینها ۳۰۰ هزار نفر اومدن حاشیه شهر زاهدان؟ برای چی اومدن اصلاً؟ یعنی واقعاً اینجا بهتره از روستا که هیچی نیست جز یک هزینه فقر.

خیلی از بچه‌ها صبحانه ندارن بخورن و می‌آن. خیلی از بچه‌ها مخصوصاً در حاشیه‌های شهر. یعنی صبح اگر یک چایی گیرشون بیاد یا یک تیکه نون خشکی بردارن بخورن آره والا چیز دیگه‌ای توی خونه‌ها نیست. فقر توی حاشیه‌های شهر خیلی زیاد هست. ۹۹ درصد افرادی که در حاشیه شهرن نشستن مهاجران، از روستاهای اطراف، از سرباز،

آسیب‌زا و نگرش‌های منفی نسبت به اقدامات رسمی و تحصیلات تلافی کرده، به بازماندگی از تحصیل ختم می‌شود. بازماندگی از تحصیل مجدداً به عنوان یک ناتوانی فردی، فرد را از مجموعه‌ای از فرصت‌ها محروم می‌کند و او را درون فقر و نابرابری، نداشتن امکانات و فرصت‌های پیشرفت پرتاب و این چرخه مدام خود را تکرار می‌کند.

### فرهنگ مردسالار

غلبه مردسالاری عمیق که هم‌ارز منطقی تعصبات خاص است، بازماندگی را برای دختران شدیدتر از پسران کرده است. این تعصبات سبب می‌شود که به دلایل مختلف دختر دانش‌آموز از تحصیل باز بماند. گاهی در پوشش طولانی بودن مسیر، گاه به دلیل کلاس‌های مختلط حتی در پایه‌های آغازین تحصیل، گاه به علت مرد بودن معلمان و گاه زمانی که هیچ‌یک از این توجیهات وجود ندارد؛ بی‌نیاز بودن زندگی آتی دختران از تحصیل.

**معلم:** آره این تعصبات هنوز به جاهایی مشاهده می‌شه و هست. تو روستاها، روستاهای دور مدارس چند پایه می‌گه مثلاً آگه خانم معلم باشه ما درس می‌خونیم، خانم معلم نباشه ما درس نمی‌خونیم. دخترها آگه مدرسه‌شون دور باشه خانواده‌هاشون نمی‌ذارن برن مدرسه. خیلی از دخترها اصلاً تا همین راهنمایی، پنجم ششم خوندن. خانواده اجازه‌ندادن برن. خیلی از دخترا که تو سن کم ازدواج می‌کنن دیگه اکثراً نمیان مدرسه حامله می‌شن. یا دیگه شوهراشون نمی‌ذارن.

**دانش‌آموز دختر (۱۳ ساله):** دوس دارم ادامه تحصیل بدم، مامان بابام نمی‌ذارن می‌گن تو بزرگ شدی، نباید بری مدرسه.

**دانش‌آموز دختر (۱۴ ساله):** مشکل ما بلوچ‌ها اینه که پدرهامون نمی‌ذارن دخترهاشون بخونن. ولی من می‌خوام تو خاندانمون این روال رو بشکنم یعنی بخونم.

**دانش‌آموز دختر:** روی دخترا حساسن که نرن مدرسه. می‌گن که دخترا نرن. ولی برای پسر این مشکل رو ندارن. من

نیستن. حتی پیش آمده یک ماه دو ماه مثلاً یک هفته‌ای دانش‌آموز نیاد ما پیگیر می‌شیم، ولی هم جواب نمیده نمی‌دونه بچه‌اش کجاست.

### گستره خانوار: تعداد بالای فرزندان در یک خانواده که با فقر

افسارگسیخته هم‌زمانی دارد، ویژگی خاصی است که در این منطقه دیده می‌شود. وجود چندهمسری و تعداد زیاد فرزندان اشاره شده در برخی مصاحبه‌هاست. یکی از معلمان بیان می‌کند که:

«تعداد فرزندان‌شون زیاده. مثلاً یکی یک فرزند در هر مقطع داره، در ابتدایی داره، در متوسطه اول داره، متوسطه دوم داره، اون هم دختر داره، موقع فصل ثبت‌نام، مانتو بگیره، کفش بگیره. اینها رو ما خودمان داریم می‌بینیم. کسی که می‌خواد مهرماه وارد مدرسه بشه هزینه داره ورودش که بیاد مدرسه.

یکی دیگر از مسئولان به چندهمسری اشاره می‌کند:

«مثلاً وقتی که به رونق نسبی تو زندگیش اتفاق افتاده ممکنه بره دوتا سه تا هم زن بگیره، تعداد بچه‌ها زیاد. بعد میوفته زندان یا مثلاً ناگهان از اون شرایط ترقی به یه نزول خیلی شدیدی منجر بشه و خب بعد ما یه تعداد زیادی بچه داشته باشیم که حتی سرپرستم خونواده نداره. یه همچین حالتایی منظور تونه. خب این درواقع می‌تونه عامل بازماندگی از تحصیل باشه».

به میزانی که این گستره خانوادگی بیشتر است و همراه با حداقل‌های معاش نیست، بحران بازماندگی با گستره خانوار تشدید می‌شود. همان‌طور که در چارچوب مفهومی اشاره کردیم، مسئله بازماندگی از تحصیل را باید در منطق بازتولید فهم کرد. بازتولید فرایندی است که طی آن الگوی کنش و عمل کنشگران به تقویت و تثبیت ساختار موجود منجر می‌شود. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت که فرایند بازتولید یعنی ایجاد یک چرخه که به میانجی‌گری فرایندهای تربیتی و فرهنگی، ساختارهای کلان اقتصادی، سیاسی و... را تثبیت و تکرار می‌کند. به این ترتیب بازماندگی از تحصیل اگرچه در سطحی فردی رخ می‌دهد، در درون چرخه‌ای معنادار است که عوامل سطح کلان ساختاری (فقر ریشه‌دار، وضعیت جغرافیایی، منطق مرکز - حاشیه) را به فرایندهای فرهنگی میان‌برد (مردسالاری، نفوذ قدرت‌های محلی سنت‌گرا، قبیله‌گرایی و فرقه‌گرایی) پیوند می‌زند و در سطوح خرد با ساختار خانوادگی

خاصی از خوانش دین تئوریزه شده است، یک سطح از ماجراست. سطح اصلی آنجاست که مدرسه در اذهان برخی از مردمان منطقه به مکانی برای تجلی شر بدل شده است. تقابل آموزش‌های رسمی مدرسه و مبتنی بر برنامه‌های مرکزگرایانه با گرایش‌های خاص مذهبی، قومی و... و ناهمخوانی این آموزش‌ها با زیست‌بوم اجتماعی منطقه خودبه‌خود مدرسه را به یک دشمن بدل می‌کند و نتیجه این فرایند طبعاً برخوردی خصومت‌بار و در مواردی به شدت رادیکال و بنیادگرایانه با مدرسه خواهد بود.

در کنار این نظام‌های معنایی باید به سازوکار منطق قبیله و صورت‌بندی آن نیز توجه ویژه داشت. منطق مذهب در کنار منطق قبیله صورت‌بندی خاصی به رفتارهای آموزشی می‌دهد. برای مثال تعاملات و تقابل‌های طایفه‌ای می‌تواند جایگاه معلم را در نزد اهالی یک منطقه در یک دوقطبی خیر-شر قرار دهد. برای معلمی متعلق به یک طایفه خاص، همواره این زمینه وجود دارد که به یک دشمن برای طایفه دیگر بدل شود. زمانی که لایه معنادهی طایفه و قبیله فعال می‌شود، لزوماً فرد و هویت شخصی محور دآوری قرار نمی‌گیرد. تعلق به یک طایفه خاص می‌تواند برای فرد بحران‌زا یا امکان‌زا باشد. نقل قول‌های زیر از منابع مختلف تا حدودی نمایانگر جدی‌بودن این عامل در بازماندگی از تحصیل است:

**مدیر:** درگیری طایفه‌ای شده تو منطقه، معلم‌های این طایفه توی روستای طایفه دیگر دارن درس می‌دن، این طایفه تهدید کرده هرکدوم از افراد طایفه فلان رو ببینیم می‌زنیمش. معلم اومده میگه آقا من پیام اینجا درس بدم شما سلامت منو تضمین می‌کنی؟ سر همین درگیری یه دفعه ۷۰ تا معلم از یه منطقه رفتن.

**معلم:** جنگ و دعوای بین چنتا طایفه یه سری از خانوارها رو مجبور کرد از فلان منطقه برن، بچه‌هاشون از درس و مشق افتادن دیگه نتونستن درس بخونن.

**مسئول:** ممکنه با فرد مسئولی که از یه طایفه باشه طایفه دیگه همکاری نکنه و بهش اعتماد نکنن.

خودم می‌خواستم پیام ولی تعصبات بیجا، مخالفت‌های پدر و مادر، مخصوصاً برادرم. دیگه نشد که پیام. نداشتن پیام. این پدیده‌ها در کنار یکدیگر نشان می‌دهند سیستان و بلوچستان به حاشیه‌ای جدی در نظام توسعه کشور بدل شده است و طرف‌های مضاعف قومی، مذهبی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و... را تجربه می‌کند. تحلیل‌های علمی به ما می‌آموزند که ناکامی همواره با خشم همراه است؛ بنابراین این سطح از طرد همواره با سطوح متعدد از خشم و ناکامی همراه خواهد بود و بستری را برای خصومت‌های قومی و قبیله‌ای و ملی فراهم می‌کند.

### قبیله‌گرایی، نفوذ قدرت‌های محلی و جایگاه مدرسه

مصاحبه‌ها نشان می‌دهند استان سیستان و بلوچستان به سبب قرارگرفتن در بستر حاشیه‌ای توسعه نامتوازن، به شدت در معرض گسترش بنیادگرایی و فرقه‌گرایی است؛ بنابراین آموزش و بازماندگی از تحصیل صرفاً یک پدیده اجتماعی-فرهنگی نیست، بلکه نسبت وثیقی با بحران‌های امنیتی خواهد داشت. به این ترتیب هرچه بازماندگی از تحصیل در مناطق دیگر را بتوان از نظر فرهنگی-اجتماعی و... قرائت کرد، به نظر می‌رسد سیاست‌گذار ایرانی حداقل در وجه امنیتی باید نسبت به بازماندگی از تحصیل در این مناطق حساسیت نشان دهد.

درون‌فهمی معنای کنش و منطق مواجهه با پدیده آموزش پیش شرط اساسی مواجهه با پدیده بازماندگی از تحصیل است. اگر مدرسه در این فضای بومی به امری نامطلوب بدل بشود، هیچ‌یک از اهداف خود را محقق نخواهد کرد. نفس مدیر غیربومی فهمی را برای مردم محروم بومی پدید می‌آورد که مکانیسم آموزش و پرورش نیز نوعی دیگر از نابرابری و استعمار را در پی دارد؛ بنابراین در بستر معنایی دیگری، در این باره در بستر دینی، نوعی از خصومت و مقابله را پدید می‌آورد که مدرسه را به یک فضای مسموم فکری در اذهان بدل می‌کند. تقابل با معلم مدرسه اگرچه در سطحی با نوع

که سیاست‌گذاری رسمی شکست می‌خورد و اجتماع تحت نفوذ، منطق پیشین خود را پی می‌گیرد. غلبه توسعه مرکزگرا حتی از رصد نظام و ساختار اجتماعی مناطق حاشیه‌ای عاجز است و بنابراین هرچه بیشتر تقلا می‌کند، منطق زیست حاشیه‌ها را متصل‌تر نیز می‌کند. به این ترتیب فقدان این درون‌فهمی را باید در سیاست‌های اقتصادی- فرهنگی سطوح کلان جست‌وجو کرد.

### بدینی و فقدان احساس اعتماد

سیاق مدیریتی مرکزگرا و در بسیاری موارد بی‌توجه به خاص‌بودگی‌های فرهنگی مناطق موجب شده است که چنین بحرانی در برخی از مناطق مرزنشین و مناطقی دیده شود که بیشتر آنها اقلیت‌های مذهبی‌اند. در چنین شرایطی مدرسه که یکی از عمده‌ترین دستگاه‌های بسط و گسترش باورها و ایدئولوژی‌های غالب است، از جانب این افراد پس زده می‌شود. از نظر این افراد مدرسه تنها برای آموزش نیست، بلکه نوعی آموزش است که بناست علیه باورها، هویت و دیگر ارزش‌های آنها عمل کند؛ به این ترتیب است که مدرسه به‌عنوان یکی از دستگاه‌های اصلی حاکمیت برای ایجاد هژمونی فرهنگی پس زده می‌شود. چنین فرایندی را باید در نسبت با مسئله کلان حکمرانی و نسبتش با فرهنگ‌ها و خاص‌بودگی‌های فرهنگی فهم کرد. این بحران محصول مرکزگرایی افسارگسیخته در حکمرانی است که به‌سوی آگاهی‌زدایی از فرودستان پیش می‌رود. مقصود از آگاهی‌زدایی فرایندی است که طی آن تصور می‌شود افراد آسیب‌دیده یا فرودست نه درکی از مسائل خود دارند و نه راه‌حلی؛ بنابراین باید مدیریت شوند، نه اینکه مدیریت به آنها سپرده شود.

این منطق درونی در نسبت با جایگاه حاشیه نسبت‌به مرکز موجبات انباشت مجموعه بزرگی از تناقضات را فراهم می‌آورد. کنشگر حاشیه‌ای نسبت‌به مرکز بدبین است و بنابراین اقدامات مرکزی را لزوماً در وجه مثبتش ارزیابی نمی‌کند. برای مثال در پدیده بازماندگی از تحصیل، گویی در

**معلم:** بعضی از درگیری‌های طایفه‌ای هم نتونسته که بچه‌ها بیان درس بخونن. به‌خاطر شرایط امنیتی خودشون که خانواده باید اینها رو بیاره، بعد نتونستن بیان تو مدرسه. یعنی ما داریم شرایط درگیری طایفه‌ای نتونستن درس بخونن.

طبق گزارش‌های در یک دوره، ۷۰ معلم یک منطقه را ترک کرده بودند. دلیل آن یک جنگ طایفه‌ای تمام‌عیار بوده است و این معلم‌ها در معرض خصومت‌های طایفه‌ای قرار گرفته بودند. در عین حال خود این معلم‌ها به سبب تعلقات طایفه‌ای می‌توانند به بازیگرانی در این کشمکش بدل شوند؛ بنابراین منطق عمل طایفه در کنار منطق مذهب، صورت‌بندی خاصی از معنای کنش و نظم آموزش و پرورش پدید می‌آورد. به عبارت دیگر نظام آموزشی در این منطقه لزوماً یک نهاد مستقل با کارکردهایی مشخص و از پیش تعیین شده و نوشته‌شده در مرکز نیست. آموزش و پرورش خودش به محلی برای منازعات قومی و مذهبی بدل می‌شود و صرف داوری از مرکز و تلاش برای حکمیت شاید نتواند منطق آموزشی و پرورش را در این منطقه فهم کند. آنچه مهم است حضور قدرتمند لایه‌های مذهبی و قومی در فضای آموزش و پرورش و نسبت آن با بازماندگی از تحصیل است.

در سطح دیگر در بسیاری از موارد برخی از متنفذان سنتی اجازه تأسیس مدرسه دخترانه را در مناطق شناسایی شده نمی‌دهند و نیروهای آموزش و پرورش با دادن حق آموزش مذهبی به آنها می‌توانند در معدود مواردی مدرسه تأسیس کنند. به عبارت دیگر هنوز هم تقابل شیوه مکتب یا مدرسه، تقابلی جدی است. الگوی آموزش مکتبی دفاع شدنی برخی از مولوی‌ها و نفوذ آنها در منطقه موجب می‌شود که کارکردهای مدرسه در عمل در بسیاری از مناطق، ذیل نفوذ مکتب‌داری قرار گیرد. این پدیده در نوع خود پدیده‌ای است تحلیل‌شدنی که تقابل با مدرسه (خاصه مدارس دخترانه) قریب ۱۵۰ سال است که در کشور حل نشده است. مواجهه منطق مرکز‌نشین با منطق دیگرگون فضاهای حاشیه‌ای، بسترهایی را پدید می‌آورد که موجب تنش و تخاصم بین طرفین می‌شود و در اینجاست



غیربومی اند. واقعاً ظلمه. بچه‌های ما تا دو کلاس، سه کلاس درس می‌خونن، بعد ترک تحصیل. این ایاب و ذهابشون برای شهرستان سرباز یا ایرانشهر سخت هست، نمی‌توانند برن. هزینه‌اش رو ندارن، اونجا جا ندارن، امکانات ندارن. به این خاطر موندن. همه‌شون دو کلاس، سه کلاس، تا ۵ کلاس. از زمانی که حاج آقا اومده، سرکوری، الحمدلله ۶ تا راهنمایی تو دهستان سرکور، و ده تا دبیرستان الحمدلله راه‌اندازی شده، ولی وسعتش خیلی زیاده. بزرگ‌ترین بخش تو کشور ما بخش سربازه. بزرگ‌ترین دهستان، دهستان سرکوره. از نظر آموزشی منطقه ما زیر صفر هست.

ما از اول انقلاب پیگیر موضوع هستیم. از اوایل انقلاب دلمون می‌خواد بچه‌های ما دکتر بشن و مهندس بشن، بالاخره کارمند بشن، به‌ورز بشن، بیان کار کنن. دولت هم دلش می‌خواد. دولت هم در این تلاش هست ولی گوش می‌کنن. اگر مسئول‌ها بومی باشن، کار ما صد در صده.

به نظر می‌رسد مردمان سیستان و بلوچستان نسبت به جایگاهشان در منطق عمومی حاکم بر کشور دچار بدبینی مفراطی شده‌اند، این بدبینی صرفاً با کار به اصطلاح فرهنگی حل شدنی نیست. مدرسه و آموزش فرایندی است که از حقوق اولیه پیش‌بینی شده در قانون اساسی است؛ اما الگوهای رایج در این زمینه، حداقل در مناطق حاشیه‌ای شکست‌خورده عمل کرده است. آموزش در نسبت با زندگی عمومی و اجتماعی افراد معنادار است و اگر بناست آموزشی مرکزگرا ارائه شود، این مرکز باید در جهان ذهنی و معنایی کنشگران، حاشیه‌ای واجد عدالت و ارزشی باشد؛ اما چنین نگاهی در تجربه‌نگاری این مناطق دیده نمی‌شود. اظهار نظر یکی از مدیران، این پدیده را به‌خوبی نشان می‌دهد:

«حالا توجهاتی میارن ولی علت واقعی این موضوع، قدرته، قدرت. خیلی راحت بگم، استان‌های حاشیه قدرتشون، سهمشون، مشارکتشون در قدرت، نزدیک صفره، صفر. یعنی کدوم وزیر از سیستان و بلوچستان رفته. ما ۱۱ درصد مساحت کشور رو داریم، ۸ تا نماینده داریم. استان داریم که ۳ درصد مساحت کشور رو داره، ۲۰ تا

بسیاری از موارد مسئله بر سر مشروعیت خودِ مدرسه در نظام معنایی است. از سوی دیگر الگوی تخصیص اعتبارات حکومت مرکزی به سرزمین‌های حاشیه‌ای به‌گونه‌ای است که دست بسیاری از مدیران بومی را در اداره مناطق تحت نفوذ خود بسته است و به همین ترتیب است که مشروعیت سیستم آموزشی نه‌تنها نزد مردم که نزد نیروهای فعال در آن حوزه هم در عمل زیر سؤال می‌رود. به عبارت دیگر وقتی طرح تشویقی برای مدیران در نظر گرفته می‌شود که به‌ازای بازگرداندن هر دانش‌آموز بازمانده از تحصیل، مبلغی به‌عنوان پاداش در نظر گرفته می‌شود و علی‌رغم تلاش یک مدیر برای بازگرداندن چند دانش‌آموز، این مبلغ محقق نمی‌شود، بدیهی است که عملکردها تضعیف می‌شود و انگیزه‌ها از میان می‌رود. اصل تنبیه-پاداش در روان‌شناسی رفتارگرایانه، که ساده‌ترین و دم دست‌ترین توضیح را درباره خاموشی یا تشویق رفتارها ارائه می‌کند نیز، پاسخ مشخصی به این بن‌بست می‌دهد؛ فقدان پاداش و ایجاد تنبیه برای یک رفتار، عملاً آن رفتار را خاموش می‌کند. فروکاستن آسیب‌ها و بحران‌ها به فقدان آگاهی یا مسئولیت‌پذیری، به معنای در نظر نگرفتن شرایط عینی و ذهنی کنشگران یک عرصه است. مفهوم مسئولیت‌پذیری و آگاهی و تلاش و تعهد مفاهیمی به شدت انتزاعی‌اند و بازی با این مفاهیم در عمل درک مشخصی از وضعیت‌ها ارائه نخواهد کرد.

یکی از مولوپی‌های منطقه .... چنین می‌گوید: «ما با مسئولین همیشه صحبت کردیم. هرکی از مسئولین اومده، صحبت کردیم گفتیم بیاین به فکر مردم باشین. به فکر درد مردم باشین. به فکر بچه‌های مردم باشین. بالاخره گفتن باشد و بالاخره «باشد» خیلی شنیدیم ولی عمل کم دیدیم. اگر مدرسه و امکانات و بالاخره خدمات بدن، ایشالا بچه‌های مردم درس می‌خونن، دست از شرارت، جنایت برمی‌دارن. نیازی نیست که ما تهران و یزد پزشک بیاریم، ماما بیاریم، به‌ورز بیاریم. اگر کل این منطقه ما را بگیریم، دو تا درمانگاه داریم کلاً. از پل سرباز تا پل ایرانشهر همه کارمنداهاشون

با آن را ندارد.

بدبینی به آموزش تا به حدی ریشه‌دار است که حتی زمانی که فردی با تمام وجود پی‌گیر مسئله است، نیروهای بومی این تلاش را بی‌فایده می‌دانند. بی‌فایده‌دانستن این تلاش ریشه در تجربه زیسته نیروهای بومی از عدالت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دارد. گویی نیروهای بومی در این منطقه به فهمی رسیده‌اند که حکومت مرکزی تمایلی به توسعه سیستم و بلوچستان ندارد و در عمل حتی عقب‌ماندگی را نیز تقویت می‌کند. اظهارات یکی از مسئولان در مواجهه با این پدیده چنین است:

«من زمانی که اوادم اینجا با خانواده‌ها، با مردم، با بزرگان صحبت می‌کردم، خیلی راحت جواب من را می‌دادن. بابا تو بیکاری، بچه بلوچ و اهل سنت رو می‌آقا پزشک می‌کنن؟ بچه بلوچ و اهل سنت رو می‌آقا مسئولیت می‌دن؟ بگذار یک چند وقتی از مسئولیت بگذره بشین سرجات، حقوقت رو بگیر و برو... با دانش‌آموزها صحبت کردیم که آقا درس بنویسید و موفق می‌شید و کنکور قبول می‌شید و از این حرف‌ها. بعد دیدم که یک دانش‌آموز دختری بلند شد گفت آقا چی داری می‌گی تو؟ کنکور هم اونهایی قبول می‌شن که کلاس رفته باشن، اونهایی قبول می‌شن که سهمیه داشته باشن؛ ما هیچ کدوم از این خصوصیت‌ها رو نداریم، ما قبول نمی‌شیم».

در اینجا مشاهده می‌شود که نوعی از آگاهی در منطقه نهادینه شده است که نسبتی با فهم شرایط خود در فضای کلان کشور دارد. این آگاهی در عین اینکه تحصیل را می‌خواهد، از دیگر سو نسبت به فرصت‌های ارائه‌شده بعد از تحصیل بدبین است. از طرف دیگر نسبت مدرسه با زیست جهانش را نیز درک می‌کند و البته در این بین تعارض منافع زیادی نیز وجود دارد. آنچه مهم است تمرکز بر این آگاهی است که می‌تواند گریزگاه‌هایی برای حل مسئله ارائه کند. یکی از کارشناسان چنین می‌گوید:

«ما دلمان می‌خواد اینجا راهنمایی داشته باشیم. دیرستان داشته باشیم. همین جا یک مدرسه دیدن می‌گذرد افتاده بودن. این رو نوسازی اوامد، مردم زدن، وسایل آوردن بعد یک روز دیدن تریلی اوامد که از اینجا برن. مردم همه جمع شدن گفتن ما نمی‌گذاریم، رفتن اونجا جلوشون رو گرفتن. پیمانکار گفت

نماینده داره توی مجلس، ما ۸ تا داریم کلاً. تازه نماینده‌های ما رو ته صف می‌ذارن، ما یک نماینده رئیس کمیسیون نداریم. دیدی شما تا حالا بگن مثلاً نایب رئیس مجلس از فلان جا؟ یعنی در دموکراتیک‌ترین بخش حکومت یعنی مجلس، سهم ما بسیار اندک. حالا دیگه در بخش دولت که با یک واسطه میشه رئیس جمهور، دموکراسی اونجا دیگه نزدیک صفره... یکی از خجالت‌های من همینکه که ما شاید صدبار توی همایش‌ها گفتیم تشکر می‌کنیم از دولت محترم از وزیر فلان، بعد هیچی توش درنیومد؛ رفت توی گردونه قدرت مجاله شد. به علاوه اینکه اینجا نیروهایی که استخدام میشن بعد از یه مدتی میرن. یعنی نیرویی هم که اینجا استخدام میشه بعد میره بیرجند، مشهد، کرمان، اصفهان، تهران. این هم نمی‌مونه. این هم چون ماندگاری اینجا کمه، بالاخره همیشه نیروها از مناطق غیربرخوردار می‌خوان برن مناطق برخوردارتر. خود ماهایی که اینجا هستیم، اگه برامون امکان داشته باشه، اگه خودمونم نخواییم بچه‌مون می‌گه چرا اینجا چسبیدیم محکم گرفتی. همه رفتن مشهد، تهران، نیروها میرن. حالا باید دولت بشینه فکر کنه که وقتی می‌خواد سهمیه استخدام بده، خیلی جاها رو صفر کنه... یعنی اونا آدم‌ن ما هم آدمیم ما هم ایرانی هستیم. میگن شما جواب نماینده‌های تهران رو می‌دید؟ میگن بچه‌های ما چه گناهی کردن که این همه فارغ‌التحصیل بیکار داریم. اینها شغل می‌خوان. مهم‌ترین مسئله ما اشتغاله. بیکاری آنقدر زیاده. میگن ما دلمون می‌خواد سهمیه شما رو اضافه کنیم. استخدام رو اینجا بیشتر کنیم ولی زورمون نمی‌رسه. قدرت نخواهد گذاشت که این کارهای قشنگ شما به نتیجه برسه».

شدت بیرون‌افتادگی زیست افراد سیستم و بلوچستان از منطق رایج در ایران به حدی است که مشاهده و مطالعه مصاحبه‌ها تجربه فضایی دور و به شدت دیگرگون را تولید می‌کند، گویی از سرزمینی دیگر یاد می‌کنیم که با منطق آنچه ایران می‌نامیم، نسبتی ندارد. خود این مسئله نشان از عمق بحرانی سطح کلان دارد که زیست جهان مجموعه بزرگی از انسان‌ها تا این حد زیر گردونه خردکننده توسعه مرکزگرا خرد شده است و سیاقی چنان دیگرگون بر زیست آنها حاکم شده است که منطق فهم مرکز نشین از اساس توان برقراری نسبت

می‌کند و یکی از بروندادهایش بازماندگی از تحصیل خواهد بود.

#### جدول ۱- فهرست سطوح خرد، میانی و کلان در تولید و بازتولید بازماندگی

**Table 1- Micro, middle and macro levels factors that produce and reproduce dropout**

زمینه‌های ساختاری (سطح کلان)
جغرافیا
فقر ریشه‌دار
فرایندهای فرهنگی (میان‌برد)
قبیله‌گرایی
نفوذ قدرت‌های محلی
مردسالاری
سطوح خانوادگی (سطوح خرد)
ساختار خانوادگی آسیب‌زا
گستره خانوار
نگرش‌های منفی به اقدامات رسمی

من پول دادم. گفتن ما سرمون نمی‌شه. این مدرسه باید اینجا ساخته بشه. پس من فهمیدم مردم متوجهند. مردم بیدارن. مردم آگاهن. مردم می‌بینند. چشم دارن، عقل دارن، درک دارن، فهم دارن. ولی دستشون کوتاهه».

درباره فقر فراگیر، اظهار نظرهای متعدد این مسئله را به اثبات می‌رساند. یکی از مادران در توضیح مشکلات فرزندش چنین می‌گوید:

«حتی بچم کفش نداره سر کار میره کفش نداره

پاش کنه. یعنی کفشه آگه الان اینجا بود من می‌آوردم شما می‌دیدین، کفش نداره پاش کنه».

یا در جای دیگری گفته می‌شود:

«هرروز اینو کلانتری می‌گیره باز می‌رم می‌گم از خدا

بترسید، من مجبورم اینو از مدرسه درآوردم. به‌خاطر پول؛ نیاز دارم؛ هیچی ندارم. گفتم بره مدرسه درس بخونه من چی بخورم؟ شوهرم معتاده».

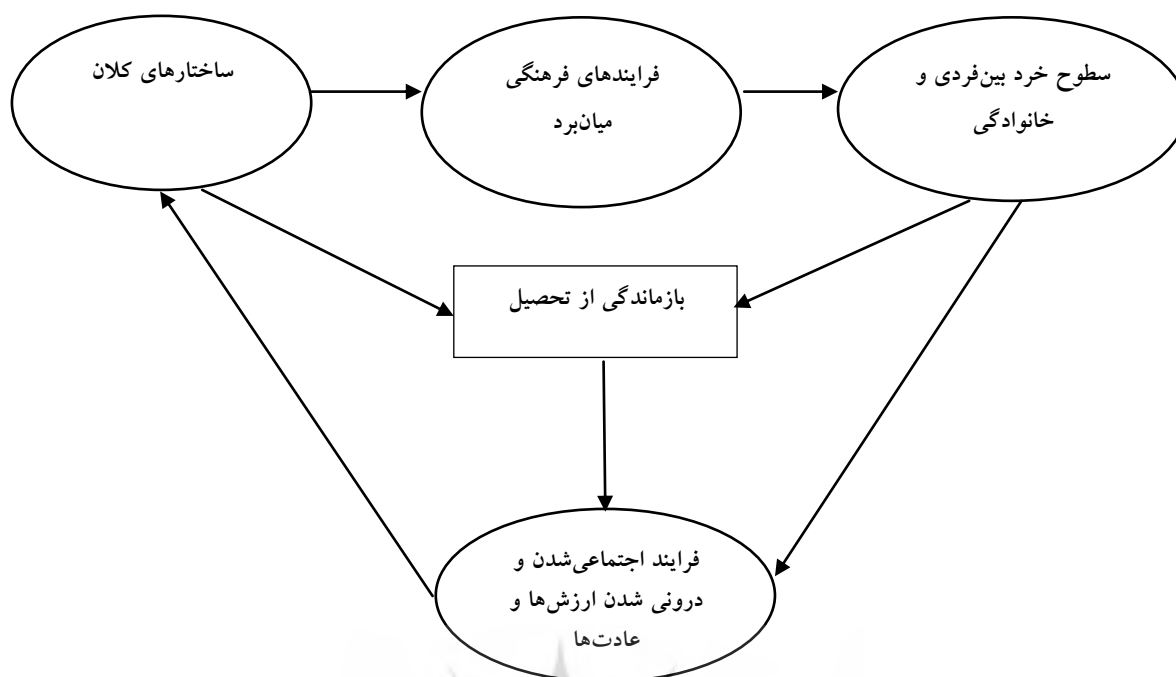
#### چرخه بازتولید و تعامل سطوح کلان، خرد و میانی

اگرچه بازماندگی از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان از همان عواملی متأثر است که در دیگر نقاط ایران نیز قابل بحث‌اند، در این جستار کوتاه تلاش کردیم با منطق تجربه‌نگاری و فهم درون‌ماندگار تجارب، به فهمی پدیدارشناختی از پدیده بازماندگی از تحصیل در سیستان و بلوچستان برسیم و منطق زیست جهان این استان را در بسترهای ساختاری مذکور بیان کنیم. زمینه‌های مولد بازماندگی از تحصیل را ذیل چند دسته می‌توان تقسیم‌بندی کرد:

در سطوح کلان ساختاری می‌توان از پهنه جغرافیایی و فقر ریشه‌دار سخن گفت که زمینه ساختاری بروز بسیاری از بحران‌هاست.

در سطوح میان‌برد و در قالب فرایندهای فرهنگی می‌توان از فرقه‌گرایی و قبیله‌گرایی، فرهنگ مردسالار و در سطوح خرد نیز از گستره خانوار و نگرش‌های منفی به اقدامات رسمی می‌توان سخن گفت. این سطح کلان، میان‌برد و خرد در چرخه‌ای که پدید می‌آورند، هریک دیگری را تقویت

همان‌طور که در چارچوب مفهومی اشاره کردیم، مسئله بازماندگی از تحصیل را باید در منطق بازتولید فهم کرد. بازتولید فرایندی است که طی آن الگوی کنش و عمل کنشگران به تقویت و تثبیت ساختار موجود منجر می‌شود. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت که فرایند بازتولید یعنی ایجاد یک چرخه که به میانجی‌گری فرایندهای تربیتی و فرهنگی، ساختارهای کلان اقتصادی، سیاسی و... را تثبیت و تکرار می‌کند. به این ترتیب بازماندگی از تحصیل اگرچه در سطحی فردی رخ می‌دهد، در درون چرخه‌ای معنادار است که عوامل سطح کلان ساختاری (فقر ریشه‌دار، وضعیت جغرافیایی، منطق مرکز-حاشیه) را به فرایندهای فرهنگی میان‌برد (مردسالاری، نفوذ قدرت‌های محلی سنت‌گرا، قبیله‌گرایی و فرقه‌گرایی) پیوند می‌زند و در سطوح خرد با ساختار خانوادگی آسیب‌زا و نگرش‌های منفی نسبت به اقدامات رسمی و تحصیلات تلاقی کرده، به بازماندگی از تحصیل ختم می‌شود. بازماندگی از تحصیل مجدداً به‌عنوان یک ناتوانی فردی، فرد را از مجموعه‌ای از فرصت‌ها محروم می‌کند و او را درون فقر و نابرابری، نداشتن امکانات و فرصت‌های پیشرفت پرتاب می‌کند و این چرخه مدام خود را تکرار می‌کند.



شکل ۱- تعامل سطوح خرد، میانی و کلان در تولید و بازتولید بازماندگی

Fig 1- The interaction among of Micro, middle and macro levels factors

شدند که به‌صورت سیستمی بازماندگی را تولید و بازتولید می‌کنند؛ از این رو چگونگی تعامل این عوامل در سطوح میانی و خرد و کلان را باید در یک مدل سیستمی بررسی کرد.

با توجه به یافته‌های حاصل می‌توان از نظامی مفهومی سخن گفت که یافته‌های موجود را توضیح‌پذیر می‌کند. مطابق یافته‌ها از چند مفهوم اصلی می‌توان سخن گفت، یکی تعامل سطوح کلان، میان‌برد و خرد است و دیگری مفهوم بازتولید. در بحث از تعامل سطوح خرد و میانی و کلان می‌توان به الگوی سیستمی یوری بروفنبرنر<sup>۱</sup> (1979) اشاره کرد. در این منظر آنچه محور تحلیل است، یک فرایند است. در این تحلیل دیگر لازم نیست سطوح خرد و میانی و کلان را همچون یک لایه مستقل از هم در نظر بگیریم و آثار هریک را جداگانه بسنجیم. مسئله بر سر فرایند تعامل این لایه‌ها و تعیین آنها در یک پدیده همچون بازماندگی از تحصیل است. از این منظر

فهم ساختار همچون چرخه بازتولید یک پدیده می‌توان درکی از فرایندها را به ما بدهد. مواجهه با تک‌تک عوامل بازماندگی یک چیز است و فهم فرایندهای بازماندگی چیزی دیگر. تحلیل‌های رایج تلاش دارند فهرستی از عوامل مؤثر بر بازماندگی را تهیه کنند. آنچه اهمیت دارد نه لزوماً سیاهه‌ای از عوامل مؤثر بر بازماندگی که فهم نسبت این عوامل و چگونگی شکل‌گیری ساختار بازماندگی از تحصیل و چرخه تکرار آن است. در این چرخه که مدل‌های سیستمی و تحلیل‌های فرایندی آن را فهم‌پذیر می‌کنند، مسئله بر سر نسبت این عوامل و شکل‌بندی منظومه بازماندگی از تحصیل است.

### بحث و نتیجه

پژوهش حاضر با هدف بررسی زمینه‌های بازماندگی از تحصیل در استان سیستان و بلوچستان انجام شد. با روش کیفی و استفاده از تکنیک مصاحبه، مجموعه عواملی شناسایی

<sup>1</sup> Urie Bronfenbrenner

کودک بازمانده بود. به واسطه درگیر شدن در شبکه وسیعی از بحران‌های اقتصادی که پیامدهایی همچون اعتیاد، بیکاری، درگیر شدن در مسائل قضایی (از قبیل زندانی شدن والدین و...) را در بر دارد، والدین خود را دچار درماندگی می‌بینند. به عبارت دقیق‌تر افق فهم بازماندگی از نظر والدین افقی اقتصادی است و تحصیل فرزند را در این شرایط ناممکن می‌بینند.

در چشم‌انداز دانش‌آموزان بازمانده، مسئله ارزش تحصیلات تأکید شده است. کودک بازمانده یا در درون خانواده‌ای از هم گسیخته زیست می‌کند یا به کودک کار بدل شده است. کودکان بازمانده در نبردی بزرگ بر سر بقا به سر می‌برند و بدیهی است در این شرایط بحرانی، تحصیلات واجد چندان ارزشی نباشد. بخش عمده کودکان بازمانده به واسطه درگیری طولانی مدت در کار روزانه از اساس توانی برای تحصیل ندارند.

مسئله تأکید شده مدیران آموزش و پرورش و معلمان حول مسائل کلان ساختاری از قبیل توسعه نیافتگی استان می‌چرخد. مدیران آموزش و پرورش به امور کلان اشاره دارند و معلمان بر ساختارهای فرهنگی بحران آفرین از قبیل مردسالاری و ازدواج کودکان تأکید بیشتری دارند. به عبارت دقیق‌تر وقتی با کودکان و والدین مصاحبه می‌کنیم، با تعیین بحران‌های کلان در سطوح روانی و خانوادگی مواجهیم و زمانی که به مصاحبه با مدیران و معلمان می‌نگریم، سطوح کلان و میان‌برد بحران آشکار می‌شود.

در ادامه تلاش می‌کنیم با فراتر رفتن از سطوح فردی و شخصی و تأکید بر نظام مفهومی مستخرج از مصاحبه‌ها، تصویری از بازماندگی همچون فرایندی در حال تولید و بازتولید ارائه کنیم.

زمانی که از بازماندگی از تحصیل همچون یک منظومه سخن می‌گوییم، یعنی تعامل و تلاقی عوامل را در نظر داریم. برای مثال فقر در تلاقی با قبیله‌گرایی و مردسالاری به ساختاری آسیب‌زا در خانواده تبدیل می‌شود که دختران را آماج قرار می‌دهد، دختری که در چنین فرایندی اجتماعی

برای فهم بازماندگی از تحصیل دیگر لازم نیست درگیر در دوگانه عاملیت- ساختار، فرد- محیط، جامعه- روان و... شویم. این دوگانه‌ها اساساً مسئله را مبهم‌تر می‌کنند. فرد بازمانده از تحصیل در شبکه‌ای از روابط و نیروها درگیر است و همین شبکه است که چیزی به نام بازماندگی را ممکن می‌کند.

در دوایر متحدالمرکز نظریه سیستمی بروفنبرنر سطوح فردی، خانوادگی و در نهایت سطوح کلان بررسی می‌شود (Carlson, 1984: 587). در این سطوح بازتولید صورت می‌گیرد. مفهوم بازتولید را از مطالعات انتقادی متأثر از لویی آلتوسر به عاریت می‌گیریم.

ویلیس<sup>۱</sup> (1977) در اثر معروف خود به نام یادگیری مشقت<sup>۲</sup> تلاش داشت تقابل دانش‌آموزان را با فرایندهای رسمی آموزش و مدرسه در چارچوب فرایندهای بازتولید نابرابری مطالعه کند. ایده بنیادین ویلیس این است که نابرابری‌های اقتصادی در تلاقی با فرایندهای فرهنگی، چرخه‌ای را به راه می‌اندازند که طی آن افراد متعلق به طبقات پایین‌تر در نتیجه فرایندهای فرهنگی هم‌ارز با این وضعیت اقتصادی- اجتماعی، شکست تحصیلی بیشتری (در اقسام مختلف فرار از مدرسه، تقابل با مدرسه و...) را تجربه می‌کنند و همین باعث بازتولید موقعیت اقتصادی آنها می‌شود؛ به طوری که فرزندان متعلق به طبقات پایین‌تر وضعیت طبقاتی والدین خویش را در آینده بازتولید می‌کنند. نکته مهم در کار او این است که فرایندهای فرهنگی هم‌ارز و در عین حال دارای استقلال نسبی<sup>۳</sup> از ساختارهای اقتصادی‌اند؛ اما در وهله نهایی امر اقتصادی تعیین‌کننده خواهد بود.

از این حیث بازماندگی از تحصیل ذیل چند مفهوم بنیادین بحث‌شدنی است: فرایندهای بازتولید، سطوح خرد، میانی و کلان، فرایندهای فرهنگی و اقتصادی.

مسئله تأکید شده غالب والدین، ناتوانی در تأمین نیازهای

<sup>1</sup> willis

<sup>2</sup> Learning to labour

<sup>3</sup> Relative autonomy

مسئله بازماندگی را به یک یا چند نهاد فروکاست تا نهایت درگیر در بخشی‌نگری و نزاع‌های اداری شویم. به عبارت دقیق‌تر به یک عمل هماهنگ حاکمیتی نیاز است تا فارغ از نزاع‌های بخشی و سازمانی، مسئله بازماندگی را آن‌چنان بررسی کند که در حیات اجتماعی پدید می‌آید نه آن‌چنان که در سطح نهادها و سازمان‌ها بازنمایی و با آن برخورد می‌شود.

### منابع

- آمار بازماندگی در سیستان و بلوچستان. ۱۳۹۹. <https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-9521785>
- امیری، م. (۱۳۹۴). «تحلیلی دوسطحی از تأثیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده و درجه توسعه‌یافتگی استان محل زندگی بر بازماندگی تحصیلی فرزندان در ایران»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۲۳، ۳۳-۵۶.
- تورانی، ح. و عارف‌نژاد، س. (۱۳۹۶). «بررسی موانع و شیوه‌های جذب کودکان بازمانده از تحصیل در مناطق روستایی و عشایری»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۳۲، ۴۸-۳۱.
- عارفی، م. (۱۳۸۳). «شناسایی متغیرهای اثرگذار بر ترک تحصیل زود هنگام دختران دوره راهنمایی تحصیلی». *پژوهش زنان*، ۲(۳)، ۱۶۱-۱۴۷.
- کریم‌زاده، م. و کریم‌زاده ب. (۱۴۰۰). «سنجش درجه توسعه‌یافتگی و محرومیت آموزشی شهرستان‌های استان سیستان و بلوچستان». *دو فصلنامه فناوری آموزشی*، ۱۵ (۲)، ۴۰۹-۴۱۸.
- نبی‌زاده سرابندی، س. (۱۳۸۴). «بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان». *زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*، ۳(۱۳)، ۱۷۵-۱۵۵.
- غلامپور، م. و آیتی، م. (۱۳۹۸). «روایت پژوهی ترک تحصیل دانش‌آموز دختر روستایی»، *پژوهشنامه زنان*، ۱۰(۴)، ص ۴۹-۷۰.
- متقی، ش.؛ یزدی، س. م.؛ بنی‌جمالی، ش. س. و درویزه، ز. (۱۳۹۳). «ارتباط معلم -دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا

می‌شود، مجموعه‌ای از نگرش‌ها و ارزش‌ها و عادات را در خود می‌پرورد که در نهایت می‌تواند به ازدواج در دوران کودکی (در نتیجه ساختار آسیب‌زای خانواده) و تکرار چرخه فقر بینجامد که بازماندگی از تحصیل برونداد منطقی این سیستم است؛ از این روست که صرف تأکید بر آموزش‌های فردی و خانوادگی (که غالباً دم دست‌ترین و پرتکرارترین راهبرد مواجهه با این پدیده‌هاست)، در نهایت شکست خواهد خورد؛ زیرا این راهبردها چرخه بازتولید را در نظر ندارند، بلکه پاره‌ای از یک سیستم را هدف قرار می‌دهند. فرد در درون یک شبکه در هم تنیده از کنش‌ها جای دارد و بنابراین تمرکز بر نگرش و روان فرد بدون در نظر گرفتن جایگاه‌های ساختاری و موقعیت او در چرخه‌های نظام‌مند در عمل راه به جایی نخواهد برد.

با نظر به این منظومه مفهومی اگر بخواهیم چشم‌اندازی سیاستی برای مواجهه با پدیده بازماندگی ارائه کنیم، خواه‌ناخواه باید به سمت سیاست‌های کلان توسعه کشور نظری بیفکنیم. توسعه مرکزگرا و فرایندهای اقتصادی کلان در سطوح ملی و بین‌المللی به زنجیره‌ای از آسیب‌ها منجر می‌شوند که بازماندگی تنها یکی از آنهاست. اقدامات رایج در حوزه بازماندگی که تنها بر فرد یا خانواده بازمانده تمرکز دارند، در نهایت صورت‌بندی‌هایی خیریه‌گرایانه خواهند بود که به معلول‌ها می‌پردازند نه رفع علت‌ها؛ بنابراین بازاندیشی اساسی در سازوکار توسعه و برنامه‌های کلان مربوط به آن، اولین راهبرد سیاستی کلان است. چشم‌انداز سیاستی دیگر این است که فرایند بازماندگی و اقدامات لازم برای رفع آن را نباید صرفاً در حوزه مسئولیت یک سازمان یا اداره یا وزارت‌خانه فهمید. این موارد امور اداری مربوط به حکمرانی است و اسیرشدن در این چارچوب‌های اداری فهم و حل مسئله را ناممکن می‌کند. بازماندگی حاصل یک فرایند در هم تنیده اقتصادی- فرهنگی- سیاسی- اجتماعی- تاریخی است؛ از این رو عملکرد سازمان‌ها و نهادها را باید با فرایندهای موجود در حیات اجتماعی تنظیم کرد، نه اینکه حل

- Dupere, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., and Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: the triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89 (2), 107-122.
- Mahoney, J. L., and Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Samuel, R., and Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng: Saxon House.
- ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای: نقش واسطه‌ای انگیزش خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی»، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۷)، ۳۵-۵۸.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University press.
- Carlson, B. E. (1984). Cause and maintenance of Domestic violence: An ecological analysis. *Social Service Review*, 58 (4), 569-587.
- Christle, C. A., Jolivette, K., and Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 325-339.



