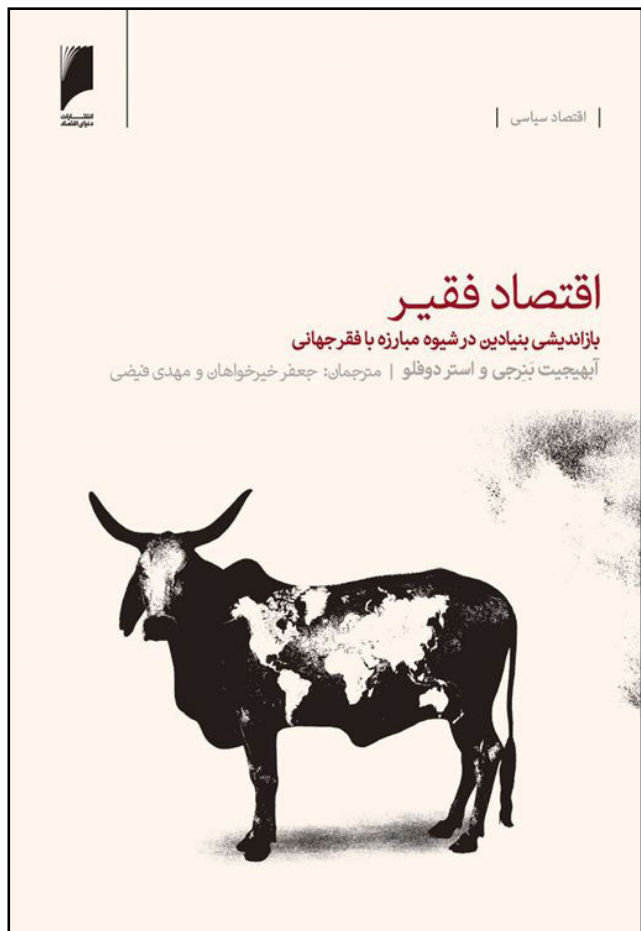


تعلیم و تربیت در دنیای فقرا، نگاهی از نزدیک

(خلاصه‌ی فصل چهارم از کتاب اقتصاد فقیر، نوشته‌ی آبهیجیت بنرجی و استر دوفلو)^۱



کتاب «اقتصاد فقیر» با این جملات آغاز می‌شود، با هدفی امیدبخش، که در عین حال، تحقق آن احتمالاً آسان نیست:

هر ساله ۹ میلیون کودک پیش از رسیدن به سن پنج سالگی جان خود را از دست می‌دهند. احتمال مرگ زنی هنگام زایمان در جنوب صحرای آفریقا، یک به سی است، در حالی که این احتمال در کشورهای توسعه یافته یک به ۵۶۰۰ است. دست کم در ۲۵ کشور، که بیشتر آنها در جنوب صحرای آفریقا قرار دارند، امید به زندگی کمتر از ۵۵ سال است. تنها در کشور هند، بیش از ۵۰ میلیون بچه مدرسه ای، توانایی خواندن متنی بسیار ساده را ندارند.

این از آن دست پاراگراف‌ها است که چه بسا خواننده را به بستن این کتاب و ترجیحاً به فراموشی سپردن کل موضوع فقر جهانی وادارد: چرا که مشکل، بسیار بزرگ و حل‌نشدنی به نظر می‌آید. هدف ما از نوشتن کتاب حاضر این است که شما را متقاعد نماییم چنین کاری نکنید...

نویسندگان کتاب، دو مدرس دانشگاه ام.آی.تی، و از مؤسسان «آزمایشگاه اقدام برای مبارزه با فقر عبداللطیف جمیل» (جی پل)^۲ هستند. این کتاب، حاصل سال‌ها پژوهش میدانی نویسندگان کتاب و همکارانشان،

برای بررسی جزئیات زندگی پیچیده‌ی فقرا، و مسائل در هم تنیده با آن مانند سطح پایین بهداشت و تحصیلات در مناطق فقیرنشین کشورهای در حال توسعه است.

نویسندگان معتقدند که بیشتر رویکردهای مبارزه با فقر جهانی را می‌توان در دو دسته قرار داد: رویکردهای عرضه‌مدارانه، و رویکردهای تقاضامدارانه. رویکردهای عرضه‌مدارانه، بر این باور استوارند که فقرا برای خروج از وضعیت دشوارشان، احتیاج به کمک دارند، و دیگران باید این کمک را در اختیار آنان بگذارند؛ کمک‌هایی همچون غذا، وسیله‌ی کار، کمک‌های بهداشتی و آموزشی، یا وام‌های بدون بهره.

در آن سو، طرفداران رویکردهای تقاضامدارانه، عرضه‌ی هر نوع کمکی به فقرا را اتلاف سرمایه و انرژی می‌دانند. آنان بر این باورند که هر فردی، اگر واقعاً بخواهد، به امکانات لازم دست برای خروج از فقر دست پیدا می‌کند، و اگر هم خودش نخواهد، تلاش برای کمک به او عملاً بی‌فایده است!

نویسندگان این کتاب، ترجیح داده‌اند از نگاهی کارکردی و اقتصادی هر دو دیدگاه را نقد کنند. از نظر آنان، هر دو دیدگاه، کل‌نگرانه است، یعنی مسائل فقرا در دنیای واقعی، در آنها نادیده گرفته شده است. پیشنهاد نویسندگان کتاب این است که یک اقتصاددان، به جای اینکه در دفتر کار خود بنشیند و راجع به فقر جهانی نظریه‌های کلان بدهد، نظریه‌هایی که گاه پایه‌ی سیاست‌های مبارزه با فقر سازمان‌های بزرگی مثل بانک جهانی می‌شود، باید با فقرا همنشین شود، مسائل آنان را از نزدیک ببیند و تحلیل کند، و از طریق آزمایش‌هایی علمی، بهترین راه برای مبارزه با یک مشکل در حوزه‌ای مشخص را تعیین کند.

^۱ اقتصاد فقیر، بازاندیشی بنیادین در شیوه مبارزه با فقر جهانی، نوشته‌ی آبهیجیت بنرجی و استر دوفلو، ترجمه جعفر خیرخواهان و مهدی فیضی، انتشارات دنیای اقتصاد، ۱۳۹۲

^۲ Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL)

این کاری است که خود نویسندگان سال‌هاست که پی گرفته‌اند. «اقتصاد فقیر»، یکی از نتایج تحقیق‌های ایشان است. در این کتاب چند حوزه مورد بررسی قرار گرفته است: غذا، بهداشت و سلامت، آموزش، جمعیت، وام‌های خرد، کارآفرینی، و مسائل سیاسی مرتبط با اقتصاد. هر فصل کتاب، مملو از مثال‌هایی زنده از زندگی فقرا، و همین‌طور ارزیابی راه‌هایی است که تا به حال برای کمک به ایشان پی گرفته شده است.

مطالعه‌ی این کتاب، برای هر کسی که قصد فعالیت جدی و آگاهانه در حوزه‌ی کمک به دیگران، فقرزدایی و آموزش محرومین دارد، ضروری است.

در ادامه، خلاصه‌ای از فصل چهارم این کتاب را که به موضوع «آموزش» می‌پردازد، می‌خوانید.

در تابستان سال ۲۰۰۹، در روستای ناگانادجی در ایالت کارناتاکای هند، با شانترا، بیوه‌ای چهل ساله و مادر شش فرزند، دیدار کردیم. شوهر او چهار سال پیش، کاملاً غیرمنتظره به دلیل ابتلا به بیماری آپاندیس مرده بود. پدر خانواده بی‌مه عمر و حقوق بازنشستگی نداشت تا به خانواده‌اش تعلق بگیرد. سه فرزند بزرگتر او، دست کم تا کلاس هشتم به مدرسه رفته، اما دو فرزند بعدی، پسری ده ساله و دختری چهارده ساله، ترک تحصیل کرده بودند. دختر در کشت‌زار همسایه کار می‌کرد. ما این‌گونه پنداشتیم که مرگ پدر این خانواده را واداشته بود فرزندان را از مدرسه بیرون بیاورد و آنهایی که بزرگ‌تر بودند، سرکار بفرستد.

شانترا ما را کاملاً روشن ساخت. پس از مرگ شوهرش، زمین‌های کشاورزی تحت مالکیت‌شان را به اجاره داد، خود به صورت کارگر موقت شروع به کار کرد و برای تأمین نیازهای اساسی خانواده، پول و درآمد کافی به دست آورد. او به راستی دختر خود را برای کار به کشت‌زار فرستاده بود، اما دلیل این کار نه نیاز مالی بلکه این بود که مادر نمی‌خواست فرزندش پس از ترک تحصیل وقت خود را به بطالت بگذراند. سایر فرزندان در مدرسه باقی ماندند. زمانی که آنها را دیدیم از سه فرزند بزرگ‌تر، هنوز دو نفر دانش‌آموز بودند (بزرگ‌ترین آنها ازدواج کرده و در بیست و دو سالگی منتظر به دنیا آمدن نخستین فرزندش بود). ما دریافتیم پسر بزرگ‌تر در دانشکده‌ای در یاتگر^۳، که نزدیک‌ترین شهر بود، درس می‌خواند تا آموزگار شود. دو فرزند میانی او تحصیل نمی‌کردند، زیرا اصلاً نمی‌خواستند به مدرسه بروند. چندین مدرسه از جمله مدرسه‌ای دولتی و چند مدرسه خصوصی نزدیک روستا بود. مادر آنها پیش از اینکه از ادامه تحصیل آن دو کاملاً ناامید شود، آنها را در مدرسه‌ای دولتی ثبت نام کرد، اما هر دو بارها از مدرسه فرار کرده بودند. پسر ده ساله، که هنگام مصاحبه کنار مادرش نشسته بود، چیزهایی درباره کسالت‌بار بودن مدرسه زیر لب زمزمه می‌کرد.

مدارس، در همه‌جا در دسترس و در بیشتر کشورها، دست کم در مقطع ابتدایی رایگان هستند. با وجود اینکه بیشتر بچه‌ها در مدرسه ثبت‌نام می‌کنند، در پیمایش‌های مختلفی که ما در کشورهای گوناگون جهان انجام دادیم، نرخ غیبت بچه‌ها از ۱۴ تا ۵۰ درصد در نوسان بود. اغلب

به نظر نمی‌رسید دلیل غیبت از مدرسه، نیاز آشکار به کار در خانه باشد. اگرچه بخشی از غیبت‌ها به دلیل بیماری دانش‌آموزان بود؛ برای مثال در کنیا وقتی کرم روده بچه‌ها درمان شد، تعداد روزهای غیبت آنها در مدرسه کاهش یافت. اما بیشتر غیبت‌ها احتمالاً به دلیل بی‌میلی بچه‌ها به مدرسه رفتن بود (که شاید احساسی کاملاً همگانی باشد، همان‌گونه که بیشتر ما از کودکی خود به یاد می‌آوریم) و نیز غیبت‌های دانش‌آموزان، این واقعیت را نشان می‌دهد که گویا پدر و مادر آنها قادر یا مایل نیستند فرزندان خود را به مدرسه رفتن وادار کنند.

اگر نمی‌توان ناکامی مدارس کشورهای در حال توسعه را در جذب بچه‌ها با مشکلات دسترسی به مدارس، یا نبود تقاضا برای نیروی کار تحصیل‌کرده، یا مقاومت پدر و مادر برای درس خواندن فرزندان خود تبیین کرد، به راستی مشکل کار کجا است؟

در هند ۹۵ درصد بچه‌ها اکنون دست کم به مدرسه‌ای در فاصله یک کیلومتری یا همین حدود از محل زندگی خود دسترسی دارند. چندین کشور آفریقایی (شامل کنیا، اوگاندا و غنا) تحصیلات ابتدایی را رایگان کردند که موجب شد از آن پس بچه‌ها به مدارس هجوم ببرند. به گفته یونیسف در فاصله سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۰۶، نرخ ثبت‌نام در مدارس ابتدایی در جنوب صحرای آفریقا از ۵۴ به ۷۰ درصد و در شرق و جنوب آسیا، از ۷۵ به ۸۸ درصد افزایش یافت. در سراسر جهان، تعداد بچه‌های در سن مدرسه که تحصیل نمی‌کنند، از ۱۰۳ میلیون در ۱۹۹۹ به ۷۳ میلیون نفر در ۲۰۰۶ کاهش یافت.

بیشتر سیاست‌گذاران، دست‌کم در حلقه‌های سیاست‌گذاری بین‌المللی، به طور سنتی این دیدگاه را پذیرفته‌اند که مسأله اساساً ساده است: باید برای تشویق فرزندان به حضور در کلاس درسی که در حالت ایده‌آل آموزگاری خوب در آن تدریس می‌کند، راهی مناسب بیابیم و سپس سایر کارهای آموزشی به طور خودکار پیش خواهد رفت.

شاید مشهودترین گفتار از جایگاه این سیاست‌گذاران را بتوان در اهداف توسعه هزاره سازمان ملل یافت، هشت هدفی که ملت‌های جهان در سال ۲۰۰۰ توافق کردند تا در ۲۰۱۵ به آنها دست یابند. دومین و سومین هدف به ترتیب عبارتند از «تضمین اینکه در ۲۰۱۵ بچه‌ها در هر نقطه‌ای از جهان، چه دختر و چه پسر، قادر به تکمیل دوره کامل مقطع ابتدایی باشند» و «نابرابری جنسیتی، در مقاطع ابتدایی و دبیرستان ترجیحاً، تا سال ۲۰۰۵ و در همه سطوح تحصیلی پیش از ۲۰۱۵ از بین برود» به نظر می‌رسد بیشتر دولت‌های ملی این ایده را پذیرفته‌اند.

در هند ۹۵ درصد بچه‌ها اکنون دست‌کم به مدرسه‌ای در فاصله یک کیلومتری یا همین حدود از محل زندگی خود دسترسی دارند. چندین کشور آفریقایی (شامل کنیا، اوگاندا و غنا) تحصیلات ابتدایی را رایگان کردند که موجب شد از آن پس بچه‌ها به مدارس هجوم ببرند. به گفته یونیسف در فاصله سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۰۶، نرخ ثبت‌نام در مدارس ابتدایی در جنوب صحرای آفریقا از ۵۴ به ۷۰ درصد و در شرق و جنوب آسیا، از ۷۵ به ۸۸ درصد افزایش یافت. در سراسر جهان، تعداد بچه‌های در سن مدرسه که تحصیل نمی‌کنند، از ۱۰۳ میلیون در ۱۹۹۹ به ۷۳ میلیون نفر در ۲۰۰۶ کاهش یافت. در مجموعه داده‌های هجده کشوری ما، در دست‌کم نیمی از کشورهایی که داده‌هایشان را در اختیار داریم، حتی در میان افرادی که بسیار فقیرند (آن دسته از افراد که با کمتر از ۹۹ سنت در روز زندگی می‌کنند)، نرخ ثبت‌نام اکنون بالای ۸۰ درصد است.

دسترسی به دبیرستان (کلاس نهم و بالاتر) بخشی از اهداف توسعه هزاره نیست، اما حتی در این مورد نیز پیشرفت صورت گرفته است. در فاصله سال‌های ۱۹۹۵ و ۲۰۰۸، نسبت‌های ثبت‌نام ناخالص دبیرستان از ۲۵ به ۳۴ درصد در جنوب صحرای آفریقا، از ۴۴ به ۵۱ درصد در جنوب آسیا و از ۶۴ به ۷۴ درصد در شرق آسیا افزایش یافت، با وجود این واقعیت که هزینه‌های دبیرستان بسیار بالاتر است: از یک سو چون دبیرها باید از صلاحیت‌های بهتری برخوردار باشند، دستمزد آنها بالاتر است و از سوی دیگر چون بچه‌های در سن نوجوانی به جای تحصیل می‌توانند کار کنند و درآمد داشته باشند، برای پدر و مادر و کودکان نیز ارزش درآمدها و تجربه بازار کار از دست رفته بسیار بیشتر است.

فرستادن فرزندان به مدرسه گام اولیه بسیار مهمی است: زیرا یادگیری از این نقطه آغاز می‌شود. اما اگر آنها در مدرسه به خوبی آموزش نینند یا مطالب اندکی بیاموزند، این گام چندان مفید نخواهد بود. شگفت‌انگیز است که در بیانیه‌های بین‌المللی، مسأله یادگیری جایگاه چندان والایی ندارد: اهداف توسعه هزاره نه بر یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه بلکه تنها بر تکمیل چرخه اصلی تحصیل تأکید می‌ورزد. به نظر می‌رسد فرض ضمنی بر این است که یادگیری به دنبال ثبت‌نام خواهد آمد. اما متأسفانه مسئله به این سادگی نیست.

فرستادن فرزندان به مدرسه گام اولیه بسیار مهمی است: زیرا یادگیری از این نقطه آغاز می‌شود. اما اگر آنها در مدرسه به خوبی آموزش نینند یا مطالب اندکی بیاموزند، این گام چندان مفید نخواهد بود. شگفت‌انگیز است که در بیانیه‌های بین‌المللی، مسأله یادگیری جایگاه چندان والایی ندارد: اهداف توسعه هزاره نه بر یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه بلکه تنها بر تکمیل چرخه اصلی تحصیل تأکید می‌ورزد. به نظر می‌رسد فرض ضمنی بر این است که یادگیری به دنبال ثبت‌نام خواهد آمد. اما متأسفانه مسئله به این سادگی نیست.

آموزگاران در بنگلادش، اکوادور، هند، اندونزی، پرو و اوگاندا به طور میانگین، یک روز کاری از پنج روز را غیبت می‌کنند. افزون بر این، یافته‌ها از هند نشان می‌دهد که حتی وقتی آموزگاران در مدرسه حضور دارند و فرض بر این است که باید در کلاس باشند، اغلب در حال چای نوشیدن، روزنامه خواندن یا گفتگو با همکاران هستند. به طور کلی، ۵۰ درصد آموزگاران مدارس دولتی هند، در زمانی که باید در کلاس سرگرم تدریس باشند، حضور ندارند.

در سال‌های ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳، پیمایش جهانی غیبت از مدرسه، که زیر نظر بانک جهانی انجام شد، پیمایشگرانی را به طور سرزده به نمونه‌های فراگیر ملی از مدارس در شش کشور فرستاد. نتیجه‌گیری اساسی آن‌ها این بود که آموزگاران در بنگلادش، اکوادور، هند، اندونزی، پرو و اوگاندا به طور میانگین، یک روز کاری از پنج روز را غیبت می‌کنند و این نسبت حتی در هند و اوگاندا از این هم بالاتر است. افزون بر این، یافته‌ها از هند نشان می‌دهد که حتی وقتی آموزگاران در مدرسه حضور دارند و فرض بر این است که باید در کلاس باشند، اغلب در حال چای نوشیدن، روزنامه خواندن یا گفتگو با همکاران هستند. به طور کلی، ۵۰ درصد آموزگاران

مدارس دولتی هند، در زمانی که باید در کلاس سرگرم تدریس باشند، حضور ندارند. بنابراین پرسش این است که چگونه این دانش‌آموزان می‌توانند چیزی بیاموزند؟

در سال ۲۰۰۵، پریتام^۴، سازمان مردم‌نهاد هندی که بر بهبود تحصیلات تمرکز دارد، تصمیم گرفت یک گام پیش‌گذاشته و دریابد که به راستی دانش‌آموزان در مدرسه چه چیزی یاد می‌گیرند؟ پریتام را در ۱۹۹۴ مادو چاوان^۵، یک مهندس شیمی دانش‌آموخته آمریکا، با این باور آرامش‌بخش بنا نهاد که همه بچه‌ها باید و می‌توانند بیاموزند که بخوانند، و بخوانند تا بیاموزند. او پریتام را از موسسه‌ای خیریه در بمبئی که یونیسف از آن پشتیبانی می‌کرد، به یکی از بزرگ‌ترین سازمان‌های مردم‌نهاد در هند و چه بسا در جهان تبدیل کرد: برنامه‌های پریتام نزدیک به ۳۴/۵ میلیون کودک در سراسر هند تحت پوشش قرار می‌دهد و اکنون به سایر کشورهای جهان نیز نفوذ کرده است. زیر پوشش گزارش سالانه وضع آموزشی، پریتام در تمام ۶۰۰ ناحیه هند تیم‌های داوطلب تشکیل داد. این تیم‌ها بیش از ۱۰۰۰ کودک را در روستاهای تصادفی انتخاب

شده در هر ناحیه، با مجموع ۷۰۰ هزار کودک، امتحان کردند و یک کارت گزارش از نتایج امتحان ارائه نمودند. موتک سینگ اهلوالیا^۶، یکی از اعضای اصلی دولت تحت رهبری حزب کنگره، این گزارش سالانه را کلید زد. اما یافته‌های این گزارش برای او راضی‌کننده نبود. نزدیک به ۳۵ درصد دانش‌آموزان در گروه سنی هفت تا چهارده سال نمی‌توانستند داستانی ساده (در سطح کلاس دوم) را بخوانند. تنها ۳۰ درصد می‌توانستند مسائل ریاضی کلاس دوم (عمل تقسیم ساده) را حل کنند. نتایج به‌ویژه در ریاضیات تکان‌دهنده بود، چرا که در تمام کشورهای جهان سوم، پسرها و دخترهای کوچک که در دهک‌های خانوادگی به پدر و مادر خود کمک می‌کنند، همواره محاسبات بسیار پیچیده‌تر از این را نیز به‌درستی و بدون نیاز به کاغذ و قلم انجام می‌دهند. پرسشی که شکل می‌گیرد این است که آیا به راستی مدارس ذهن آنها را از دانسته‌ها خالی می‌کند؟

طبق گزارش یک بررسی سالانه آموزشی در هند، نزدیک به ۳۵ درصد دانش‌آموزان در گروه سنی هفت تا چهارده سال نمی‌توانستند داستانی ساده (در سطح کلاس دوم) را بخوانند. تنها ۳۰ درصد می‌توانستند مسائل ریاضی کلاس دوم (عمل تقسیم ساده) را حل کنند. نتایج به‌ویژه در ریاضیات تکان‌دهنده بود، چرا که در تمام کشورهای جهان سوم، پسرها و دخترهای کوچک که در دهک‌های خانوادگی به پدر و مادر خود کمک می‌کنند، همواره محاسبات بسیار پیچیده‌تر از این را نیز به‌درستی و بدون نیاز به کاغذ و قلم انجام می‌دهند.

متأسفانه تنها هند با این مشکل روبه‌رو نیست: در کشور همسایه پاکستان، در کنیای دوردست و در چندین کشور دیگر نتایج کاملاً مشابه به‌دست آمده است. در کنیا، پیمایش اووزو^۷، که از مدل گزارش سالانه وضع آموزش گرفته شده است، نشان داد که در کلاس پنجم ۲۷ درصد دانش‌آموزان نمی‌توانستند پاراگرافی ساده به زبان انگلیسی و ۲۳ درصد نمی‌توانستند به زبان سواحیلی بخوانند (دو زبانی که در مدارس ابتدایی درس داده می‌شود). سی درصد نمی‌توانستند تقسیم اصلی را انجام دهند. در پاکستان، ۸۰ درصد دانش‌آموزان در کلاس سوم نمی‌توانستند پاراگرافی در سطح کلاس اول را بخوانند.

این موضوع روشن به نظر می‌رسد که میزان درآمد برای تصمیم‌های تحصیلی مهم است: جمال کمتر از جان تحصیل خواهد کرد چرا که پدر و مادر او فقیرند، حتی اگر منافع درآمدی تحصیل برای هر دو یکسان باشد. در واقع ما دریافتیم وقتی در مجموعه داده‌های هجده کشوری ما از افرادی که درآمد کمتر از ۹۹ سنت در روز دارند به سمت آن دسته از افراد بالا می‌رویم که درآمدی بین ۶ تا ۱۰ دلار در روز برخوردارند، سهم تحصیلات از درآمد افزایش می‌یابد. این یافته به همراه این واقعیت که تعداد فرزندان به دنیا آمده در هر خانواده با افزایش درآمد به‌شدت کاهش می‌یابد، بدین معنی است که پول صرف‌شده برای تحصیل به‌ازای هر فرزند بسیار سریع‌تر از مصرف کل رشد می‌کند. آنچه انتظار می‌رود در دنیایی روی دهد که تحصیلات یک سرمایه‌گذاری مانند هر سرمایه‌گذاری دیگر است، کاملاً برخلاف این یافته‌ها است، مگر اینکه بخواهیم بپذیریم فقرا واقعاً ناتوان از کسب تحصیل هستند.

۴ Pratham، یکی از بزرگترین سازمان‌های مردم‌نهاد هند که به کودکان محروم در این کشور تحصیلات باکیفیت ارائه می‌کند.

۵ Madhav Chayan

۶ Montek Singh Ahluwalia

۷ Uwezo، در زبان سواحیلی به معنای توانایی است.

این نکته‌ی مهمی است، چرا که اگر درآمد خانواده در تعیین سرمایه‌گذاری تحصیلی چنین نقش حیاتی بازی می‌کند، فرزندان ثروتمندان، حتی اگر استعداد زیادی نداشته باشند، بیشتر تحصیل می‌کنند و فرزندان بااستعداد فقرا ممکن است از تحصیل محروم باشند. بنابراین اینکه تصمیم‌گیری درباره تحصیل را فقط به سازوکار بازار^۸ واگذار کنیم، برای هر کودکی، مستقل از اینکه از چه خانواده‌ای است، این امکان را فراهم نمی‌کند که براساس توانایی خود تحصیل کند. برای نزدیک شدن به برون‌داد بهینه اجتماعی یعنی اطمینان از این که هر کودکی فرصت تحصیل را به‌دست می‌آورد، لازم است مداخله عمومی از سوی عرضه برای ارزان‌تر کردن تحصیل صورت گیرد؛ مگر اینکه بتوانیم تفاوت‌های درآمدی را کاملاً از بین ببریم.

اما، پرسش این است که آیا چنین مداخله عمومی‌ای، حتی اگر در پایه مطلوب باشد، به راستی شدنی است؟ اگر خانواده‌ها به تحصیل اهمیتی نمی‌دهند، آیا این ریسک وجود ندارد که چنین محرک تحصیلی از بالا به پایین تنها به هدررفت منابع منجر شود؟

یک‌بار دیگر، بهترین روش پاسخ دادن به این پرسش بررسی این مسأله است که وقتی برخی کشورها آن را آزمودند، چه اتفاقی روی داد. خبر خوب این است که مدارس با وجود کیفیت پایین آموزشی، همچنان سودمندند. در اندونزی، پس از نخستین رونق نفتی در سال ۱۹۷۳، ژنرال سوهارتو، دیکتاتور وقت تصمیم گرفت به نهضت مدرسه سازی روی آورد که برنامه کلاسیک عرضه‌محور از بالا به پایین بود: مدارس بر مبنای قاعده‌ای از پیش روشن‌شده ساخته شدند که طبق آن، نواحی با بیشترین تعداد کودکان مدرسه نرفته در اولویت قرار می‌گرفتند. اگر کمبود مدارس در این نواحی ناشی از کمبود علاقه به تحصیل بود، این برنامه باید شکست مفتضحانه‌ای می‌خورد.

در واقع، برنامه اینپرس^۹ (یا دستورالعمل رئیس جمهور)، بسیار موفقیت آمیز بود، در بررسی‌ها روشن شد که هر سال تحصیل بیشتر در مدرسه ابتدایی به دلیل ساخته شدن مدرسه جدید، درآمد فرد را نزدیک به ۸ درصد افزایش داده است. این تخمین بازده تحصیل با آنچه معمولاً در ایالات متحده دیده می‌شود، شباهت بسیاری دارد.

از دیگر برنامه‌های کلاسیک بالا به پایین، تحصیل اجباری است. تایوان در سال ۱۹۶۸ قانونی به تصویب رساند که اتمام ۹ سال تحصیل را برای تمام کودکان اجباری می‌کرد (قانون پیشین تنها ۶ سال حضور در مدرسه را الزامی کرده بود). این قانون بر مدرسه‌روی پسران و دختران و همچنین آینده شغلی آنها، به‌ویژه دختران، تأثیر مثبت معناداری داشت. فایده‌های تحصیل تنها مالی نیست: برنامه تایوان بر کاهش مرگ و میر کودکان نیز تأثیر زیادی داشت. در مالاوی، همچنین احتمال بارداری دخترانی که ترک تحصیل نکردند، کمتر بود. در کنیا نیز نتایجی مشابه یافت شد. به این ترتیب اکنون مجموعه‌ی معناداری از یافته‌های دقیق وجود دارد که بر تأثیرات دور رس تحصیلات گواهی می‌دهد.

از این گذشته، این پروژه همچنین نتیجه گرفت که هر میزان تحصیلات اندک به فرد کمک می‌کند. افرادی که به‌راحتی می‌توانند بخوانند، احتمال آنکه با خواندن روزنامه و تابلو اعلانات از وجود یک برنامه دولتی ویژه آنان آگاه شوند بیشتر است. افرادی که تحصیلات را تا پایان دبیرستان ادامه می‌دهند، با احتمال بیشتری در بخش رسمی مشغول به کار می‌شوند. اما حتی آن دسته از تحصیل‌کرده‌هایی که چنین کاری به‌دست نمی‌آورند نیز می‌توانند کسب و کار خود را بهتر اداره کنند.

این واقعیت که دانش‌آموزان به هر حال از تحصیل در آن مدارس، مطالبی را یاد می‌گیرند، به این معنی نیست که این مدارس نمی‌توانستند کارکرد بهتری داشته باشند.

هیچ‌یک از این موارد به این معنی نیست که راهبردهای بالا به پایین، به همان میزان که می‌توانند یا باید کارایی دارند. افزون بر این، همان‌طور که دیده‌ایم، کیفیت آموزش ارائه شده در مدارس دولتی ممکن است ناراحت‌کننده باشد. این واقعیت که دانش‌آموزان به هر حال از تحصیل در آن مدارس، مطالبی را یاد می‌گیرند، به این معنی نیست که این مدارس نمی‌توانستند کارکرد بهتری داشته باشند. آیا رویکردهای تقاضامحور نتیجه بهتری دربر ندارند؟ رفتن به مدرسه خصوصی، راهبرد تقاضامحور مرسوم است. اگرچه مدارس رایگان دولتی در دسترس هستند، اما خانواده‌ها باید پول خود را که به‌سختی

به‌دست آورده‌اند، برای فرستادن فرزندان‌شان به مدرسه‌ای خصوصی هزینه کنند. آیا این مدارس مسأله کیفیت تحصیل را حل کرده‌اند؟

۸ مقصود از ساز و کار بازار در اینجا، حذف دخالت‌های دولتی و سپردن تصمیم‌گیری‌ها به نهادهای خصوصی است تا بر اساس سود و زیان اقتصادی که تشخیص می‌دهند اقدام مناسب را انتخاب کنند.



مدارس خصوصی

توافقی شگفت‌انگیز وجود دارد که مدارس خصوصی باید در فرآیند پر کردن شکاف‌های نظام آموزشی نقشی مهم بازی کنند. قانون حق تحصیل هند، که اخیراً با پشتیبانی قوی سراسر طیف سیاسی (شامل چپ که در سراسر دنیا به طور سنتی با نقش بازار مخالف است) تصویب شد، نسخه‌ای است از آنچه خصوصی‌سازی کوپنی خوانده می‌شود. دولت به شهروندان «کوپن‌هایی» می‌دهد تا بتوانند شهریه مدارس خصوصی را پردازند.

حتی پیش از آنکه کارشناسان آموزشی نسبت به این مسأله هشدار دهند، بسیاری از خانواده‌های کم‌درآمد و بلندهمت در سراسر دنیا تصمیم گرفته بودند که باید فرزندان خود را به مدارس خصوصی بفرستند، حتی اگر لازم باشد به این منظور صرفه‌جویی کنند. این تصمیم، موجب شکل‌گیری پدیده شگفت‌آور مدارس خصوصی با شهریه اندک در سراسر آسیای جنوبی و آمریکای لاتین شده است. شهریه ماهانه این مدارس به رقم اندک ۱/۵ دلار نیز می‌رسد. مدرسی که بسیار ساده، اغلب شامل چندین اتاق در خانه یکی از افراد محلی، هستند. آموزگاران آنها نیز معمولاً از اهالی محل‌اند که چون نمی‌توانند کار دیگری بیابند، در چنین مدرسی تدریس می‌کنند.

مدارس خصوصی، با وجود اعتبارنامه‌های گاه مشکوک‌شان اغلب بهتر از مدارس دولتی کار می‌کنند. پیمایش جهانی غیبت از مدرسه دریافت که در هند احتمال وجود مدارس خصوصی در روستاهایی بیشتر بود که مدارس دولتی آنها کارکرد نامناسبی داشتند. گذشته از این، احتمال حضور آموزگاران در کلاس درس در روزی مشخص، در مدارس خصوصی ۸ درصد بیشتر از مدارس دولتی بود. دانش‌آموزانی که در مدرسه خصوصی تحصیل می‌کنند نیز کارکرد بهتری دارند. در هند در سال ۲۰۰۸ بر پایه گزارش سالانه وضع آموزشی، ۴۷ درصد دانش‌آموزان مدرسه دولتی، در مقایسه با ۳۲ درصد دانش‌آموزان مدرسه خصوصی نمی‌توانستند در کلاس پنجم مطالب در سطح کلاس دوم بخوانند. در پیمایش موفقیت‌های تحصیلی و یادگیری در مدارس پاکستان، تا کلاس سوم، دانش‌آموزان در مدارس خصوصی در زبان انگلیسی ۱/۵ سال و در ریاضی ۲/۵ سال نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی جلوتر بودند. درست است، خانواده‌هایی که تصمیم می‌گیرند فرزندان خود را به مدارس خصوصی بفرستند، ممکن است متفاوت باشند، اما تفاوت کارکرد دانش‌آموزان را نمی‌توان تنها با این مسأله توضیح داد که مدارس خصوصی کودکان خانواده‌های ثروتمندتر را جذب می‌کنند: شکاف کارکرد میان دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی، نزدیک به ده برابر میانگین شکاف کارکرد میان فرزندان خانواده‌های بالاترین و پایین‌ترین طبقات اقتصادی-اجتماعی بود. حتی درون یک خانواده نیز، میان فرزندان وارد شده به مدارس دولتی و خصوصی همچنان شکاف قابل‌ملاحظه، اگرچه نه چندان زیاد، وجود دارد (اگر خانواده‌ها فقط با استعدادترین فرزند خود را به مدرسه خصوصی بفرستند یا به آن فرزند از روش‌های دیگر نیز کمک کنند، این شکاف همچنان فایده حقیقی مدارس خصوصی را بیش از میزان واقعی نشان می‌دهد).

بنابراین یادگیری دانش‌آموزان مدارس خصوصی از دانش‌آموزان مدارس دولتی بیشتر و بهتر است. اگرچه این موضوع ضرورتاً به این معنی نیست که مدارس خصوصی از کارایی بهینه برخوردار بوده‌اند. وقتی تأثیر تحصیل در مدرسه خصوصی را با تأثیر مداخلات ساده در نظام آموزشی مقایسه می‌کنیم، درمی‌یابیم که مدارس خصوصی کاملاً کارا نیستند.

پریثام، سازمان مردم‌نهاد برجسته آموزشی که گزارش سالانه وضعیت آموزشی را تهیه می‌کند، نه تنها کاستی‌های نظام آموزشی را فاش می‌سازد بلکه می‌کوشد آنها

یادگیری دانش‌آموزان مدارس خصوصی از دانش‌آموزان مدارس دولتی بیشتر و بهتر است. اگرچه این موضوع ضرورتاً به این معنی نیست که مدارس خصوصی از کارایی بهینه برخوردار بوده‌اند. وقتی تأثیر تحصیل در مدرسه خصوصی را با تأثیر مداخلات ساده در نظام آموزشی مقایسه می‌کنیم، درمی‌یابیم که مدارس خصوصی کاملاً کارا نیستند.

پریثام، سازمان مردم‌نهاد برجسته آموزشی برنامه‌ای را اجرا می‌کرد که بالساخی (به معنی «دوست بچه‌ها») نامیده می‌شد. این برنامه در هر کلاس درس، بیست دانش‌آموزی که به بیشترین کمک درسی نیاز داشتند، شناسایی می‌کرد و آنها را نزد بالساخی، زن جوانی از محله، می‌فرستاد تا در درس‌هایی که ضعیف بودند، به آنها کمک کند. تأثیر این برنامه در یک ارزیابی نزدیک به دو برابر میزان بهبود ناشی از تحصیل در مدارس خصوصی هند بود، با وجود اینکه بالساخی‌ها بسیار کمتر از آموزگار عادی مدرسه خصوصی (یا دولتی) تحصیل کرده بودند. بسیاری از آنان به‌سختی سابقه ده سال مدرسه رفتن افزون بر یک هفته آموزش از سوی پریثام داشتند.

را بهبود نیز بخشید. ما در ده سال گذشته تقریباً در ارزیابی هر ویرایش جدید برنامه آنها برای آموزش حساب و خواندن به کودکان، همکاری کرده‌ایم. همکاری ما در سال ۲۰۰۰ در هند غربی در شهرهای بمبئی و وادودارا آغاز شد؛ جایی که پریثام برنامه‌ای را اجرا می‌کرد که بالاساخی (به معنی «دوست بچه‌ها») نامیده می‌شد. این برنامه در هر کلاس درس، بیست دانش‌آموزی که به بیشترین کمک درسی نیاز داشتند، شناسایی می‌کرد و آنها را نزد بالاساخی، زن جوانی از محله، می‌فرستاد تا در درس‌هایی که ضعیف بودند، به آنها کمک کند. با وجود یک زمین‌لرزه و آشوب فرقه‌ای، این برنامه نمرات امتحان این دانش‌آموزان را بهبود بسیار زیادی داد. تأثیر این برنامه در وادودارا نزدیک به دو برابر میزان بهبود ناشی از تحصیل در مدارس خصوصی هند بود، با وجود اینکه بالاساخی‌ها بسیار کمتر از آموزگار عادی مدرسه خصوصی (یا دولتی) تحصیل کرده بودند. بسیاری از آنان به‌سختی سابقه ده سال مدرسه رفتن افزون بر یک هفته آموزش از سوی پریثام داشتند.

با توجه به چنین نتایجی، بسیاری از سازمان‌ها به افتخارات گذشته خود بسنده می‌کنند، اما پریثام این‌چنین نبود. ایده تکیه به هر جایی، مخصوصاً به افتخارات و دستاوردهای پیشین، کاملاً با شخصیت مادو یا شخصیت روکمینی بنرجی (انسان پرتلاش و نیروی پیشران پشت توسعه شکوهمند پریثام) بیگانه است؛ یک روش مورد استفاده پریثام که با آن توانست به کودکان بیشتری کمک کند، واداشتن محلات به دست گرفتن برنامه بود. در ناحیه جانپور در قسمت شرقی ایالت اتار پرادش، بزرگترین و یکی از فقیرترین ایالت‌های هند، داوطلبان پریثام از روستایی به روستایی می‌رفتند تا از دانش‌آموزان امتحان بگیرند و مردم محلی را تشویق کنند تا در زمان امتحان گرفتن حضور یابند و میزان دانسته‌های فرزند خود را به چشم ببینند. خانواده‌ها با آنچه دیدند ذوق‌زده نشدند. غریزه ابتدایی آنها اغلب این بود که به بچه‌های خود سیلی بزنند، اما سرانجام در هر محله مجموعه‌ای از داوطلبان پدیدار شدند که آماده بودند برای کمک به «برادران» و «خواهران» کوچک خود انجام وظیفه کنند. آنها معمولاً دانشجویان جوان کالج بودند که کلاس‌ها را عصرها در پیرامون محلات‌شان برگزار می‌کردند. پریثام به آنها تنها یک هفته کارآموزی، و نه هیچ آموزش جبرانی دیگری، ارائه داد.

ما این برنامه را نیز ارزیابی کردیم و نتایج آن بسیار هیجان‌انگیز بود: در پایان برنامه، تمام کودکان شرکت‌کننده‌ای که پیش از برنامه توانایی خواندن نداشتند، دست‌کم می‌توانستند حروف را تشخیص دهند (در مقایسه با کودکان روستاهای گروه شاهد که تا پایان سال تنها ۴۰ درصد آنها می‌توانستند حروف را بخوانند). اگر کودکانی که در ابتدا تنها می‌توانستند حروف را بخوانند، در این برنامه شرکت کرده بودند، در مقایسه با آنان که شرکت نکرده بودند، احتمال آنکه در جریان برنامه بتوانند داستانی کوتاه را بخوانند، ۲۶ درصد بیشتر بود.

پریثام به تازگی تمرکز خود را به کار روی نظام مدارس دولتی تغییر داده است. در ایالت بیهار، فقیرترین ایالت هند که بیشترین نرخ غیبت محاسبه شده آموزگاران را دارد، پریثام مجموعه‌ای از اردوهای تابستانی بازآموزی را برای دانش‌آموزان ترتیب داد که در این اردوها از آموزگاران نظام مدارس دولتی برای تدریس دعوت شده بود. نتایج بسیار شگفت‌آور بود: آموزگاران مدارس دولتی که بسیار از آنها بدگویی می‌شد، به‌راستی بسیار خوب درس می‌دادند و بهبودهای تحصیلی دانش‌آموزان با بهبودهای به‌دست آمده از کلاس‌های عصر در جانپور قابل مقایسه بود.

نتایج پریثام به اندازه‌ای چشم‌گیر هستند که بسیاری از نظام‌های آموزشی در هند و سراسر جهان با این سازمان تماس می‌گیرند. اکنون نسخه‌ای از این برنامه، در اجرای سنجش کنترلی تصادفی شده بزرگ‌مقیاس، به شکل همکاری میان تیمی پژوهشی و دولت غنا اجرا می‌شود: جوانانی که به دنبال کسب تجربه در نخستین کار هستند دوره‌های کارآموزی می‌بینند تا در مدرسه آموزش جبرانی بدهند. هیئت نمایندگان وزارت آموزش در سنگال و مالی، از جریان کار پریثام بازدید کردند و به تکرار این برنامه در کشور خود فکر می‌کنند.

نتایج پریثام به اندازه‌ای چشم‌گیر هستند که بسیاری از نظام‌های آموزشی در هند و سراسر جهان با این سازمان تماس می‌گیرند. اکنون نسخه‌ای از این برنامه، در اجرای سنجش کنترلی تصادفی شده بزرگ‌مقیاس، به شکل همکاری میان تیمی پژوهشی و دولت غنا اجرا می‌شود: جوانانی که به دنبال کسب تجربه در نخستین کار هستند دوره‌های کارآموزی می‌بینند تا در مدرسه آموزش جبرانی بدهند. هیئت نمایندگان وزارت آموزش در سنگال و مالی، از جریان کار پریثام بازدید کردند و به تکرار این برنامه در کشور خود فکر می‌کنند.

این شواهد مجموعه‌ای از معماها را مطرح می‌کند: اگر آموزگاران داوطلب و شبه‌داوطلب می‌توانند چنین بهبودهای بزرگی را در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان



ایجاد کنند، بنابراین مدارس خصوصی نیز به‌روشنی می‌توانند چنین شیوه‌هایی را به کار گیرند و در این صورت حتی باید کارکرد بهتری نیز داشته باشند. با وجود این چرا در مدارس خصوصی یک سوم دانش‌آموزان کلاس پنجمی نمی‌توانند در سطح کلاس اول بخوانند؟ اگر آموزگاران دولتی به این خوبی می‌توانند در اردوهای تابستانی تدریس کنند، چرا در نظام مدارس این کارکرد را از آنها نمی‌بینیم؟ اگر چنین بهبودهای فراگیر در یادگیری به این سادگی در دسترس است، چرا پدر و مادرها آنها را از مدارس نمی‌خواهند؟ به‌راستی، چرا این گونه شد که در برنامه جانپور پریثام، تنها ۱۳ درصد کودکانی که نمی‌توانستند بخوانند در کلاس‌های عصرگاهی شرکت کردند؟ مسائل گسترده‌تر اقتصاد سیاسی، که بعد از این بحث خواهیم کرد، شاید بتواند کارکرد ضعیف آموزگاران دولتی را تبیین کند. اما یک مسأله کلیدی خاص تحصیلات وجود دارد: انتظارات درباره آنچه قرار است از تحصیلات به‌دست آید، آنچه را پدر و مادر می‌خواهند، آنچه را مدارس خصوصی و دولتی ارائه می‌دهند و آنچه را دانش‌آموزان به دست می‌آورند، تحریف می‌کند و این موضوع به هدررفت بسیار بزرگی منجر می‌شود.

مصیبت انتظارات

سال‌ها پیش یک جلسه کولاژسازی پدر و مادر-فرزندی را در مدرسه‌ای غیررسمی سازمان داده بودیم که سوا مندر در مناطق روستایی ادپیر اداره می‌کرد. انبوهی از مجلات رنگی آورده و از پدر و مادرها خواسته بودیم تعدادی تصویر از آنها جدا کنند تا با استفاده از آنها آنچه را تصور می‌کردند تحصیلات برای فرزندان‌شان را به ارمان خواهد آورد، نمایش دهند. ایده این بود که آنها با کمک فرزندان خود کولاژی بسازند.

تمام کولاژها به‌نظر تا حدودی مشابه بودند: تصاویر با جواهرات طلا و نقره و مدل‌های جدید گوناگون خودروها آراسته شده بود. تصاویری دیگر نیز، مانند چشم‌اندازهای آرامش‌بخش روستایی، قایق‌های ماهی‌گیری و درخت‌های نارگیل، در مجله‌ها وجود داشت؛ اما اگر شواهد کولاژها باورپذیر باشد، این تصاویر همه هدف تحصیلات نیست. به نظر می‌رسید که پدر و مادرها تحصیلات را در درجه اول به‌عنوان راهی برای ثروتمند شدن (قابل توجه) فرزندان خود می‌دیدند. برای بیشتر پدر و مادرها، مسیر پیش‌بینی شده برای رسیدن به آن همه ثروت، شغلی دولتی (برای مثال به‌عنوان یک آموزگار)، یا در غیر این صورت نوعی کار دفتری بود. در ماداگاسکار از پدر و مادر دانش‌آموزان ۶۴۰ مدرسه پرسیده شد به نظرشان بچه‌ای که تحصیلات ابتدایی یا دبیرستان را به پایان رسانده است، برای گذران زندگی چه خواهد کرد. هفتاد درصد فکر می‌کردند کسی که تحصیلات دبیرستانی دارد شغلی دولتی خواهد گرفت، در حالی که در عمل تنها ۳۳ درصد آنها چنین کارهایی را به‌دست می‌آورند.

با وجود این، تعداد بسیار کمی از این دانش‌آموزان خود را به کلاس ششم می‌رسانند، چه رسد به اینکه در امتحان فارغ‌التحصیلی از دبیرستان (مدرک دیپلم) قبول شوند که این روزها به گونه‌ای کمترین میزان صلاحیت برای استخدام در هر نوع کاری به شمار می‌رود که نیازمند تحصیلات باشد. این‌طور نیست که پدر و مادر کاملاً از این مسأله ناآگاه باشند؛ در ماداگاسکار، هنگامی که نظر پدر و مادرها در مورد بازده تحصیلات پرسیده شده بود، نشان داده شد که به‌طور میانگین آن را به درستی در می‌یابند. اما در بیان نقاط قوت و ضعف آن تا اندازه زیادی مبالغه می‌کنند. آنها تحصیلات را به‌عنوان بلیط بخت‌آزمایی و نه یک سرمایه‌گذاری مطمئن می‌بینند.

همچنین معمولاً پدر و مادرها تصور می‌کنند که ارزش سال‌های نخست تحصیلات بسیار کمتر از سال‌های بعدی است. برای مثال، در ماداگاسکار پدر و مادرها باور دارند که هر سال تحصیلات ابتدایی ۶ درصد، هر سال تحصیلات راهنمایی ۱۲ درصد و هر سال تحصیلات دبیرستان ۲۰ درصد درآمد کودک را در آینده افزایش می‌دهد. ما در مراکش نیز الگویی بسیار مشابه یافتیم.

در واقعیت برآوردهای موجود نشان می‌دهند که هر سال تحصیل، درآمد را کم‌وبیش متناسب افزایش می‌دهد. به‌نظر می‌رسد تحصیلات حتی به افرادی که در بخش رسمی کاری به‌دست نمی‌آورند نیز کمک می‌کند: برای مثال، درآمد کشاورزان تحصیل‌کرده در طول انقلاب سبز از درآمد کشاورزانی که تحصیل

معمولاً پدر و مادرها تصور می‌کنند که ارزش سال‌های نخست تحصیلات بسیار کمتر از سال‌های بعدی است ... در واقعیت برآوردهای موجود نشان می‌دهند که هر سال تحصیل، درآمد را کم‌وبیش متناسب افزایش می‌دهد. به‌نظر می‌رسد تحصیلات حتی به افرادی که در بخش رسمی کاری به‌دست نمی‌آورند نیز کمک می‌کند: برای مثال، درآمد کشاورزان تحصیل‌کرده در طول انقلاب سبز از درآمد کشاورزانی که تحصیل نکرده بودند بیشتر بود. از این گذشته، تحصیلات منافع غیرمالی دیگری نیز به‌دنبال دارد.

نکرده بودند بیشتر بود. از این گذشته، تحصیلات منافع غیرمالی دیگری نیز به دنبال دارد.

اما با وجود تصورات والدین منطقی است که آنان در مقایسه با پخش یکنواخت سرمایه‌گذاری میان همه فرزندان، تمام سرمایه‌گذاری تحصیلی خود را روی فرزندی انجام دهند که به نظر آنها خوش‌آئینه‌ترین است تا مطمئن شوند او تحصیلات کافی کسب خواهد کرد. در روستای ناگانادجی چند خانه پایین‌تر از خانه شانترا (بیوه‌ای که دو فرزندش به مدرسه نمی‌رفتند)، با خانوار کشاورزی که هفت فرزند داشتند دیدار کردیم. هیچ یک از فرزندان آنها، به‌جز کوچک‌ترین که پسر بچه‌ای دوازده ساله بود، بیش از کلاس دوم درس نخوانده بودند. آنها از کیفیت دبیرستان دولتی، که یک سالی را در آنجا گذرانده بود، راضی نبودند. بنابراین پسر بچه کلاس هفتم در مدرسه شبانه‌روزی خصوصی روستا درس می‌خواند. هزینه یک سال تحصیل در مدرسه برای خانواده بیش از ده درصد کل درآمد حاصل از کشاورزی بود؛ تعهدی که برای تنها یک فرزند بسیار قابل توجه و برای هفت فرزند به‌روشنی هزینه‌ای غیرممکن بود. مادر پسر خوش‌شانس به ما توضیح داد که او تنها فرزند باهوش در خانواده است. تمایل به استفاده از کلماتی مانند «کودن» و «باهوش» برای نامیدن فرزندان خود، گاه حتی در حضور آنان، کاملاً با آن جهان‌بینی سازگار است که سود انتظاری بالایی را روی گزینش برنده (و واداشتن تمامی فرزندان دیگر در خانواده برای پشتیبانی از او) برآورد می‌کند. این باور شکل شگفت‌آوری از رقابت خواهر-برادری را ایجاد می‌کند. یک بررسی در بورکینافاسو نشان داد وقتی نوجوانان در امتحان هوش نمره بالایی به‌دست می‌آورند، احتمال آنکه وارد مدرسه شوند بیشتر بود؛ اما وقتی خواهران یا برادران آنها نمره بالایی گرفته بودند، احتمال اینکه آنها به مدرسه بروند، کمتر بود.

نظام‌های مدارس نخبه‌گرا

این تنها پدر و مادرها نیستند که انتظاراتشان را بر موفقیت در امتحانات فارغ‌التحصیلی متمرکز می‌کنند: کل نظام آموزشی نیز با آنها هم‌دستی می‌کند. بیشتر اوقات سابقه برنامه آموزشی و سازمان‌دهی مدارس به دوره استعماری برمی‌گردد؛ آن زمانی که قرار بود مدارس، نخبگان محلی را آموزش دهند تا هم‌پیمانان مؤثری برای حکومت استعماری باشند و هدف، پیشینه‌سازی فاصله میان این نخبگان با سایر مردم بود. با وجود ورود آموزش‌دیدگان جدید، آموزگاران همچنان با این فرض آغاز می‌کنند که وظیفه آنان در آماده‌سازی بهترین دانش‌آموزان برای امتحانات دشوار همچنان پابرجا است که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه به عنوان دروازه ورود به سال پایانی مدرسه یا کالج عمل می‌کند. فشار بی‌رحمانه برای «نوسازی» برنامه آموزشی برای افزایش بار علمی و افزایش حجم کتاب‌های درسی نیز با این نخبه‌گرایی در ارتباط است؛ تا جایی که اکنون دولت هند برای وزن کل کیف مدرسه که از کلاس اول و دومی‌ها خواسته می‌شود حمل کنند، سقف ۳ کیلوگرم را تعیین کرده است.

ما یک بار کارمندان پریثام را در بازدید از مدرسه‌ای در شهر وادودارا در هند غربی همراهی کردیم. بازدید آنها از پیش اعلام شده بود و آموزگار به‌روشنی می‌خواست بر این کارمندان تأثیر خوب بگذارد: ایده او این بود که تصویری به‌شدت پیچیده را، همراه با توضیحات فراوان درباره نمودار، روی تخته رسم کند که این نمودار یکی از اثبات‌های هوشمندانه بسیار دشوار و معروف در هندسه اقلیدسی را نمایش می‌داد. تمام کودکان (دانش‌آموزان کلاس سوم)، بسیار آرام در ردیف‌هایی مرتب و آراسته روی زمین نشسته بودند. برخی تلاش می‌کردند تا تصویر مبهمی از شکل را روی تخته‌لوح‌هایشان ترسیم کنند، اما کیفیت گچ‌ها چنان پایین بود که نمی‌شد چیزی از تصویر دریافت. روشن بود که هیچ‌یک از آنان نمی‌دانست دارد چه می‌گذرد.

این آموزگار استثناء نبود. نمونه‌های بی‌شماری از این گونه نخبه‌گرایی را در میان آموزگاران کشورهای در حال توسعه دیده‌ایم. در یک تحقیق، پژوهشگران از وجود آموزگاری اضافه بر تقسیم کلاس به دو گروه استفاده کردند تا به طراحی سازمانی کلاس‌های درس در کنیا کمک کند. هر کلاسی بر پایه موفقیت پیشینی دانش‌آموزان جدا شد تا به کودکان کمک شود آنچه را تا کنون نمی‌دانسته‌اند یاد بگیرند. سپس آموزگاران به‌طور تصادفی با قرعه‌کشی آشکار به گروه «قوی» یا «ضعیف» تخصیص داده شدند. آموزگاران که قرعه‌کشی را «باختند» و به گروه ضعیف تخصیص یافته بودند، ابراز ناراحتی می‌کردند؛ آنها توضیح می‌دادند که تدریس برای دانش‌آموزان ضعیف نتیجه‌ای برای آنها نخواهد داشت و بابت نمرات پایین دانش‌آموزان‌شان مقصر شناخته خواهند شد. آنها رفتار خود را متناسب با گروه دانش‌آموزان تعدیل می‌کردند: در طول



بازدیدهای تصادفی، آموزگارانی که برای گروه دانش‌آموزان ضعیف تدریس می‌کردند در مقایسه با آموزگاران گروه دانش‌آموزان قوی‌تر، احتمال تدریس و حضور کمتری در کلاس داشتند و در مقابل احتمال اینکه آنها در اتاق آموزگاران در حال نوشیدن چای باشند، بیشتر بود.

مسأله تنها جاه‌طلبی زیاد نیست؛ آنچه آن را به‌راستی آسیب‌زننده می‌کند این است که با انتظارات پایین از توانایی‌های دانش‌آموزان آمیخته می‌شود. ما یک بار به ایالت اوتاراکنند در کوه‌پایه‌های کوه‌های هیمالیا در هند رفتیم تا چند جلسه امتحان دانش‌آموزان را مشاهده کنیم. یک روز خیره‌کننده پاییزی بود و به‌راحتی احساس می‌شد که امتحان دادن در چنین روزی کاری بسیار ناخوشایند است. دانش‌آموزی که ما تلاش می‌کردیم از او امتحان بگیریم نیز قطعاً همین‌گونه فکر می‌کرد. وقتی از او پرسیدیم که آیا به مدرسه می‌رود، به نشانه تصدیق سر خود را به شدت تکان داد و هنگامی که به او گفتیم از او چند پرسش خواهیم کرد نیز به قدر کافی موافق به‌نظر می‌رسید؛ اما وقتی فرد مصاحبه‌کننده صفحه‌ای کاغذ به او داد تا آن را بخواند، با جدیت به سمت دیگر نگاه کرد؛ رفتاری که تنها از کودکی هفت ساله برمی‌آید. مصاحبه‌کننده بسیار تلاش کرد تا با چرب‌زبانی، با قول دادن تصاویر زیبا و تعریف کردن داستانی بامزه، او را وادارند تا تنها به کاغذ امتحان نگاه کند، اما او تصمیم خود را گرفته بود. مادرش همچنان زیر لب کلمات تشویق‌آمیز زمزمه می‌کرد اما در تلاش او نیز بی‌علاقگی مشخصی دیده می‌شد؛ گویی انتظار نداشت پسرش تصمیم خود را عوض کند. همین که پس از «مصاحبه» در حال قدم زدن به سمت اتومبیل بودیم، مردی سالخورده با لنگ کوتاه خاکی (لنگی که کشاورزان در این ناحیه می‌پوشند) و زیرپیراهنی که به زردی می‌زد، با ما شروع به قدم زدن کرد. او گفت «بچه‌های خانه‌هایی مانند ما ...» و حدس زدن ادامه جمله را به ما واگذاشت. ما در چهره مادر کودک و در چهره‌ی مادران بسیاری مانند او بدبینی مشابهی را دیده بودیم. او قصد نداشت پایین بودن انتظارات خود از فرزندش را به طور آشکار بیان کند و ما در واقع در حال هدر دادن زمان خود بودیم. در گفت و شنودهایی که به فقرا مربوط می‌شود، ارجاعات به جبرگرایی اجتماعی قدیمی مشخص، چه بر پایه طبقه اجتماعی، چه گروه یا چه قومیت، فراوان‌اند. در اواخر دهه ۱۹۹۰ میلادی، گروهی از پژوهشگران گزارشی را با نام گزارش عمومی درباره تحصیلات ابتدایی، درباره وضعیت تحصیلات هند آماده کردند. یکی از یافته‌ها این بود که:

بسیاری از آموزگاران نگران‌اند که آیا می‌توانند از مأموریت رفتن به روستاهای «عقب‌مانده» یا دورافتاده فرار کنند. یک دلیل عملی این نگرانی نامناسب بودن رفت‌وآمد روزانه یا زندگی در روستای دورافتاده با امکانات ضعیف است ... اما دیگر دلیل رایج، بیگانگی آنها با ساکنین محلی است که گاه گفته می‌شود پول خود را برای مشروب هدر می‌دهند، هیچ استعدادی برای درس خواندن ندارند یا خیلی ساده «مانند میمون رفتار می‌کنند». همچنین مناطق عقب‌مانده یا دورافتاده به‌عنوان زمینی بی‌حاصل برای تلاش‌های آموزگار دیده می‌شود.

یک آموزگار جوان صادقانه به گروه گفت ارتباط برقرار کردن با «فرزندان پدر و مادرهای بی‌فرهنگ» ناممکن است.

در یک بررسی درباره رفتار آموزگاران با دانش‌آموزان، که برای بررسی اثر این پیش‌داوری منفی طراحی شده بود، از آموزگاران خواسته شد به مجموعه‌ای از برگه‌های امتحانی نمره بدهند. آموزگاران دانش‌آموزان را نمی‌شناختند اما به نیمی از آموزگاران، که تصادفی انتخاب شده بودند، نام کامل دانش‌آموز (که طبقه اجتماعی او را نیز شامل می‌شد) گفته شد. سایر دانش‌آموزان برای نیم دیگر آموزگاران کاملاً ناشناس بودند. پژوهشگران دریافتند هنگامی که آموزگاران از طبقه اجتماعی دانش‌آموزان آگاهی می‌یافتند، به آن دسته از دانش‌آموزان که از طبقه اجتماعی پایین‌تر بودند، به طور معناداری نمره کمتری می‌دادند. اما نکته‌ای که بیش از همه جلب توجه می‌کند، این است که آموزگاران این گونه داشتند، خود از طبقه اجتماعی بالا نبودند. در واقع احتمال اینکه آموزگاران از طبقه اجتماعی پایین به دانش‌آموزان طبقه اجتماعی پایین نمره‌های بدتری بدهند، بیشتر بود. آنها باید قانع شده باشند که این دانش‌آموزان نمی‌توانند کارکرد خوبی داشته باشند.

پژوهشگران دریافتند هنگامی که آموزگاران از طبقه اجتماعی دانش‌آموزان آگاهی می‌یافتند، به آن دسته از دانش‌آموزان که از طبقه اجتماعی پایین‌تر بودند، به طور معناداری نمره کمتری می‌دادند. اما نکته‌ای که بیش از همه جلب توجه می‌کند، این است که آموزگاران این گونه داشتند، خود از طبقه اجتماعی بالا نبودند. در واقع احتمال اینکه آموزگاران از طبقه اجتماعی پایین به دانش‌آموزان طبقه اجتماعی پایین نمره‌های بدتری بدهند، بیشتر بود. آنها باید قانع شده باشند که این دانش‌آموزان نمی‌توانند کارکرد خوبی داشته باشند.

از ترکیب انتظارات بالا رفته و ایمان ناچیز، نتایجی کاملاً فاجعه‌بار رقم می‌خورد. آموزگاران دانش‌آموزانی را که از سایرین عقب افتاده‌اند نادیده می‌گیرند و پدر و مادرها نیز از علاقه به تحصیل آنها دست می‌شویند. اما این گونه رفتار یک دام فقر ایجاد می‌کند، حتی اگر چنین دامی در ابتدا وجود نداشته باشد. اگر آنها از توجه و تلاش دست بکشند، شاید هیچ‌گاه دریابند که چه بسا آن کودک می‌توانست در تحصیل موفق شود. در مقابل، خانواده‌هایی که فرض می‌کنند فرزندان‌شان توانایی ادامه تحصیل دارند، یا خانواده‌هایی که نمی‌خواهند بپذیرند فرزندى از آنان تحصیل نکرده بماند، که معمولاً به دلایل روشن تاریخی، این خانواده‌ها بیشتر از طبقه فرادست هستند، در نهایت امیدهای «بالای‌شان» محقق می‌شود.

کودکان در هنگام ارزیابی توانایی‌هایشان، خود نیز از این منطق استفاده می‌کنند. دو پژوهشگر از بانک جهانی کودکان طبقه اجتماعی پایین در ایالت هندی اوتار پرداش را واداشتند که در حل کردن معمای ماریچ با کودکان طبقه بالا رقابت کنند. این دو دریافتند مادامی که طبقه اجتماعی به چشم نمی‌آمد، کودکان طبقه پایین در برابر کودکان طبقه بالا به خوبی رقابت می‌کردند، اما همین که (با تدبیر ساده‌ی پرسیدن نام کامل آنها پیش از شروع بازی) به کودکان طبقه پایین یادآوری می‌شود که آنها از چه طبقه‌ای آمده‌اند در حال رقابت با کودکان طبقه بالا هستند، بسیار بدتر عمل می‌نمودند. نویسندگان استدلال می‌کنند که این افت کارکرد ممکن است تا اندازه‌ای به دلیل هراس از ارزیابی غیرمنصفانه سازمان‌دهندگان بازی، که به طور بدیهی از طبقه برگزیده بودند، ایجاد شده باشد، اما به همین ترتیب می‌تواند دقیقاً به دلیل درونی‌سازی باور قالب همبستگی طبقه اجتماعی با احتمال موفقیت باشد. کودکی که تصور می‌کند درس خواندن برای او دشوار است، وقتی نمی‌تواند آنچه را تدریس می‌شود دریابد، احتمالاً خود و نه آموزگارش را ملامت می‌کند و ممکن است در نهایت نتیجه‌گیری کند که او مانند بسیاری از هم‌نوعان خود «کودن» است و برای درس و مدرسه ساخته نشده است و در نتیجه قید درست درس خواندن را بزند، در کلاس خیال‌پردازی کند یا مانند فرزندان شانتراما بسیار ساده به مدرسه نرود.

چرا مدارس ناموفق هستند

از آنجا که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، برنامه درسی و تدریس بیشتر برای فرادستان طراحی شده است تا کودکان معمولی که به مدرسه می‌روند، تلاش‌هایی که برای بهبود کارکرد مدارس با ارائه درون‌دادهای آموزشی اضافه انجام شده و به طور کلی ناامیدکننده بوده است. اکنون باید روشن شده باشد که چرا در آموزش کودکی معمولی، مدارس خصوصی بهتر از مدارس دولتی عمل نمی‌کنند. تمامی هدف مدارس خصوصی آماده کردن دانش‌آموزانی که بهترین کارکرد را دارند، برای تعدادی امتحان سراسری دشوار است؛ امتحاناتی که ابزار پیشرفت به‌سوی موفقیت‌های بزرگ‌تر و نیازمند به‌پیش انداختن دانش آموز و پوشش‌دهی برنامه درسی گسترده است. این واقعیت که بسیاری از دانش‌آموزان از دروس عقب می‌افتند، باعث تأسف اما اجتناب‌ناپذیر است. مدرسه‌ای که آبهیجیت در کلکته در آن تحصیل می‌کرد، کم‌وبیش سیاستی آشکار داشت که بر پایه آن هر سال دانش‌آموزان با پایین‌ترین نمرات را اخراج می‌کرد تا زمان امتحان فارغ‌التحصیلی، بتواند رکورد قبولی کاملی گزارش کند. مدارس ابتدایی کنیا نیز راهبردهای مشابهی را، دست‌کم با شروع از سال ششم، در پیش گرفتند. از آنجا که پدر و مادرها نیز در این اولویت‌بندی‌ها سهیم‌اند، دلیل کافی برای وارد آوردن فشار لازم به مدارس برای تغییر آنها ندارند. پدر و مادرها، مانند هر فرد دیگری، از مدارس می‌خواهند، چیزی را ارائه دهند که آنها به‌عنوان آموزش «نخبه‌گرا» به فرزندان خود می‌شناسند؛ با وجود این واقعیت که آنها در جایگاهی نیستند که آنچه را ارائه می‌شود کنترل کنند یا به این بیاندیشند که آیا به راستی فرزندان‌شان از این سیاست بهره می‌برند. برای مثال، آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان، به‌ویژه در نظر پدر و مادرها در آسیای جنوبی، پرطرفدار است، اما پدر و مادرهایی که با زبان انگلیسی آشنا نیستند نمی‌توانند توانایی آموزگاران را در تدریس زبان انگلیسی ارزیابی کنند. از سوی دیگر پدر و مادرها علاقه کمی به اردوهای تابستانی و کلاس‌های عصرانه (کلاس‌های جبرانی برای دانش‌آموزان عقب افتاده از روند تحصیل) دارند، و کودکانی که به آن کلاس‌ها واقعاً نیاز دارند، نخواهند توانست این کلاس‌ها شرکت کنند، بنابراین مقصود از برگزاری این دوره‌های جبرانی چیست؟

هم‌چنین ما می‌توانیم دلیل موفقیت مدارس تابستانی پریثام را ببینیم. به‌نظر می‌رسد آموزگار مدرسه دولتی از روش آموزش به دانش‌آموزان ضعیف‌تر آگاه است و حتی مایل است در طول تابستان به این منظور تا اندازه‌ای نیز تلاش کند، اما در طول سال تحصیلی عادی، وظیفه او



این نیست، یا به نحوی هدایت شده که این‌گونه باور داشته باشد. همچنین ما به تازگی در ایالت بیهار با آموزش روش کار با مواد آموزشی به آموزگاران و نیز آموزش چگونگی کار کردن به عنوان دستیار آموزگار به داوطلبان، ابتکار عمل پریثام را در یکپارچه‌سازی برنامه‌های آموزش جبرانی در مدارس دولتی ارزیابی کردیم. نتیجه این ارزیابی تکان‌دهنده بود. در آن مدارس (تصادفی انتخاب شده) که داوطلبان و دوره کارآموزی برای آموزگاران داشتند، منافع برنامه چشمگیر بود که تمام نتایج موفقیت‌آمیز پریثام را نشان می‌داد که پیش از این مشاهده کردیم. از سوی دیگر، هنگامی که کارآموزی تنها برای آموزگاران وجود داشت، اساساً تغییری ایجاد نشد. همان آموزگاران که در طول اردوهای تابستانی چنان کارکرد خوب و مناسبی داشتند، در این جا کاملاً در تأثیرگذاری ناموفق بودند؛ به نظر می‌رسید محدودیت‌های اعمال‌شده از سوی روش‌های آموزشی رسمی و تمرکز خاص روی پوشش برنامه درسی موانعی بسیار جدی بودند. ما نمی‌توانیم تنها آموزگاران را به سبب این نتیجه سرزنش کنیم. برپایه مصوبه جدید حق تحصیل در هند، طبق قانون به پایان رساندن برنامه آموزشی اجباری است.

در سطح گسترده‌تر اجتماعی، این انگاره‌ی باورها و رفتار به این معنا است که بیشتر نظام‌های آموزشی هم غیرمنصفانه و هم هدردهنده منابع‌اند. فرزندان ثروتمندان به مدارس می‌روند که نه تنها بیشتر و بهتر می‌آموزند بلکه در آنجا با آنها دلسوزانه رفتار می‌شود و کمک می‌شوند تا به توان بالقوه واقعی خود دست یابند. اما فقرا سر از مدارس درمی‌آورند که از همان ابتدا به آنها کاملاً می‌فهماند که خواستاری ندارند مگر اینکه بتوانند برخی استعدادهای استثنایی از خود بروز دهند. از آنها عملاً انتظار می‌رود تا زمانی که ترک تحصیل می‌کنند، در سکوت رنج بکشند. این باورها استعدادهای زیادی هدر می‌دهد. از میان تمام این افرادی که در فاصله ابتدایی و دانشگاه، ترک تحصیل می‌کنند و آنها که هیچ‌گاه به مدرسه نرفتند، تعداد بسیار زیادی و چه بسا بیشتر آنها، قربانی برخی قضاوت‌های نادرست در مرحله تحصیل خود شده‌اند: خانواده‌هایی که بسیار زود از تلاش برای تحصیل فرزندان خود دست می‌کشند، آموزگارانی که هیچ‌گاه کوشش نکردند به آنها آموزش دهند و کم‌رویی و اعتمادبه‌نفس نداشتن خود دانش‌آموزان. برخی از این افراد تقریباً بی‌تردید توانایی تبدیل شدن به استاد اقتصاد یا سروران صنعت را داشته‌اند. اما برعکس، آنها کارگر روزمزد یا مغازه‌دار شدند یا اگر خوش‌شانس بودند، به برخی جایگاه‌های کوچک اداری دست یافتند. جایگاه‌ها و مرتبه‌هایی که آنها خالی گذاشتند، تقریباً بی‌تردید، توسط فرزندان میان‌مایه‌ی پدر و مادرهایی پر شد که توانستند تمام فرصت‌های ممکن را برای موفق شدن به فرزندان خود ارائه دهند.

ماجرای دانشمندان بزرگ، از آلبرت اینشتین تا رامانیو جم نابغه ریاضی هندی که هر دو نتوانستند تحصیلات خود را در نظام آموزشی رسمی به پایان برسانند، حتماً برای همگان شناخته شده است. ماجرای شرکت رامان بوردرز نشان داد که شاید این تجربه تنها به تعداد کمی افراد غیرعادی محدود نشود. مهندسی از نژاد تامیل به نام وی رامان شرکت رامان بوردرز را در شهر میسور در اواخر دهه ۱۹۷۰ تأسیس کرد. این شرکت محصولات کاغذی صنعتی، مانند ورقه‌های مقوای به کار رفته در ترانسفورماتورهای برقی، تولید می‌کرد. روزی رامان مرد جوانی به نام رانگاسوامی را بیرون از کارخانه دید که جویای کار بود. او می‌گفت از خانواده بسیار فقیری است تا اندازه‌ای تحصیلات مهندسی، اما تنها در سطح دیپلم و نه یک مدرک مناسب دانشگاهی، دارد. رامان که در برابر اصرار رانگاسوامی بر این که می‌تواند خوب کار کند، در مانده شده بود، امتحان هوشی سریع به او داد و تحت تأثیر نتیجه، زیر بال و پر مرد را گرفت. هر گاه مشکلی در شرکت وجود داشت، کار به رانگاسوامی واگذار می‌شد. او در ابتدا با هماهنگی رامان کار می‌کرد اما هرچه زمان می‌گذشت تنها با تکیه بر خود، به راه‌حلی خلاقانه برای حل آن مشکل دست می‌یافت. بنگاه بین‌المللی غول‌پیکر سوئدی، ای.بی.بی.، سرانجام بنگاه رامان را خریداری کرد و اکنون در میان کارخانه‌های بسیاری که ای.بی.بی. در سراسر دنیا، شامل سوئد، اداره می‌کند، کارترین آنها است. رانگاسوامی، مردی که نتوانست مدرک مهندسی بگیرد، رئیس بخش مهندسی است. همکاری کریشناچاری، یافته‌ی دیگر رامان، مدیری کلیدی در بخش سازه‌ها است که پیش از این با داشتن اندک تحصیلات رسمی، نجار بود.

ترکیب اهداف غیر واقعی، انتظارات بدبینانه‌ی غیرضروری و انگیزه‌های اشتباه برای آموزگاران موجب می‌شود مطمئن شویم که نظام‌های آموزشی در کشورهای در حال توسعه در تحقق دو وظیفه اولیه خود ناموفق‌اند: اینکه به هر فردی مجموعه کاملی از مهارت‌ها آموزش دهند، و اینکه استعدادها را شناسایی کنند.

ترکیب اهداف غیر واقعی، انتظارات بدبینانه‌ی غیرضروری و انگیزه‌های اشتباه برای آموزگاران موجب می‌شود مطمئن شویم که نظام‌های آموزشی در کشورهای در حال توسعه در تحقق دو وظیفه اولیه خود ناموفق‌اند: اینکه به هر فردی مجموعه کاملی از مهارت‌ها آموزش دهند، و اینکه استعدادها را شناسایی کنند. افزون بر این،

از جهات مختلف، وظیفه ارائه آموزش و پرورش با کیفیت دشوار می‌شود. در سراسر جهان، نظام‌های آموزشی زیر فشار هستند. میزان نام‌نویسی در مدارس سریع‌تر از نرخ منابع رشد کرده است. با رشد بخش‌های فناوری پیشرفته، تقاضای جهانی برای استخدام آن دسته از افراد افزایش یافته است که پیش از این عموماً آموزگار می‌شدند و در مقابل اکنون، برنامه‌نویس رایانه، مدیر سامانه‌های رایانه‌ای و بانکدار می‌شوند. یافتن آموزگاران خوب در مقطع دبیرستان و پس از آن، به‌تدریج در حال تبدیل شدن به مسأله‌ای جدی است. آیا راهی برای برون‌رفت وجود دارد یا حل این مسأله واقعاً بسیار دشوار است؟

بازمهندسی آموزش و پرورش

خبر خوب، و به‌راستی که خبر بسیار خوب، این است که تمام شواهد به‌طور محکم نشان می‌دهند مادامی که کودک دقیقاً روی انجام مهارت‌های اولیه و نه‌هیچ چیز دیگر تمرکز کند، اطمینان از اینکه هر کودک مهارت‌های اولیه را به‌خوبی یاد می‌گیرد، نه‌تنها ممکن، بلکه در واقع به نسبت آسان است.

خبر خوب، و به‌راستی که خبر بسیار خوب، این است که تمام شواهد به‌طور محکم نشان می‌دهند مادامی که کودک دقیقاً روی انجام مهارت‌های اولیه و نه‌هیچ چیز دیگر تمرکز کند، اطمینان از اینکه هر کودک مهارت‌های اولیه را به‌خوبی یاد می‌گیرد، نه‌تنها ممکن، بلکه در واقع به نسبت آسان است.

آزمون‌های موفق، چندین ایده در مورد چگونگی ایجاد این شرایط به ما داده‌اند. عامل اول تمرکز بر کسب مهارت‌های اولیه و تعهد به این ایده است که مادامی که دانش‌آموز و آموزگار تلاش کافی را برای آن صرف کنند، هر کودک می‌تواند در

آن مهارت‌ها خبره شود. این اصل، اصل بنیادین در پشت برنامه پریشام و همچنین نگرش نظام آموزشی مدارس منشوری موسوم به مدارس «بدون بهانه» در ایالت متحده است. این مدارس، از قبیل مدارس «برنامه دانش قدرت است»، «منطقه بچه‌های هارلم» و سایرین، عموماً با تمرکز بر فراگیری ژرف مهارت‌های ابتدایی و انگیزه‌گیری مستمر آنچه دانش‌آموزان در واقع می‌دانند، با برنامه آموزشی، نیاز دانش‌آموزان خانواده‌های فقیر (به‌ویژه بچه‌های سیاه) را برآورده می‌کنند: بدون چنین تشخیصی، ارزیابی پیشرفت آنها ناممکن است.

دومین بخش خبر خوش از تجربه کار پریشام این است که برای برخورداری آموزگار جبرانی کارا، دست‌کم در کلاس‌های پایین، به آموزش به نسبت کمی نیاز است. آموزگاران داوطلبی که چنین تأثیرات ستایش‌انگیزی داشتند عموماً دانشجویان سال اولی یا سایر افراد عادی تنها با یک هفته یا ده روز کارآموزی روش‌های آموزشی بودند. از این گذشته، این کارایی به فراتر از آموزش تنها خواندن و حساب مقدماتی گسترش می‌یابد. برنامه‌ای مشابه در ایالت بیهار، که آموزگاران داوطلب را به کلاس‌های درس تخصیص می‌داد، آنان را همچنین وامی‌داشت تا به کودکانی که به خوبی می‌توانستند بخوانند یاد بدهند تا از مهارت‌های خواندن خود برای یادگیری استفاده کنند. پریشام این برنامه را، به دنبال برنامه پیشین مقدماتی‌تر خود به نام یادگیری برای خواندن، خواندن برای یادگیری می‌نامید. بهبود یادگیری زیاد بود. مدارس با امتیازات ویژه عموماً آموزگاران مشتاق جوان را به کار می‌گیرند و آنها می‌توانند هم به مدارس ابتدایی و هم به دبیرستان‌ها کمک معنادار بکنند.

سوم اینکه با سامان‌دهی برنامه آموزشی و کلاس‌های درسی که به کودکان اجازه می‌دهد تا سرعت یادگیری خود را افزایش دهند و به‌طور ویژه برای اطمینان از اینکه دانش‌آموزانی که عقب می‌افتند، همچنان می‌توانند بر مطالب اصلی متمرکز شوند، امکان دست یافتن به بهبودهای بالقوه زیادی وجود دارد. پیگیری پیشرفت درسی دانش‌آموزان راهی برای دستیابی به این بهبودها است. بررسی در کنیا، که پیش از این به آن اشاره شد، دو مدل تخصیص دانش‌آموزان کلاس اول را به دو کلاس مجزا مقایسه می‌کرد. در یک مدل دانش‌آموزان به‌طور تصادفی به کلاس درس تخصیص داده شده بودند. در دیگری، آنها بر پایه آنچه تاکنون می‌دانستند جدا شدند. وقتی دانش‌آموزان بر پایه میزان اولیه معلومات‌شان تخصیص داده شده بودند، آموزگاران می‌توانستند بهتر به نیازهای آنها بپردازند و آنها بدون توجه به میزان اولیه معلومات، کارکرد بهتری داشتند. ضمن اینکه این بهبود پایدار بود: در پایان کلاس سوم، دانش‌آموزانی که پیشرفت درسی‌شان در کلاس‌های اول و دوم پیگیری شده بود همچنان بهتر از آنانی که پیگیری نشده بودند، عمل می‌کردند. ممکن است بتوان برای سازگار کردن آموزش با نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان، روش‌های جایگزین دیگری را نیز یافت. یک امکان این است که مرزهای میان کلاس‌ها را سیال‌تر کنیم تا دانش‌آموزی که بر پایه سن خود باید در کلاس پنجم قرار گیرد اما در برخی مواد درسی نیز باید کلاس دوم را بگذراند، بتواند بدون بدنامی در کلاس پایین‌تر شرکت کند.

به‌طور کلی‌تر، برای تغییر انتظارات غیرواقعی همگان، می‌توان کارهای بسیاری را انجام داد. برنامه‌ای در ماداگاسکار که به‌طور بسیار ساده پدر و مادرها را از تأثیر یک سال تحصیل بیشتر در افزایش میانگین درآمد برای دانش‌آموزانی در شرایط مشابه با فرزندان آنها آگاه می‌کرد، تأثیر مثبت چشمگیری روی نمرات امتحانی داشت. یک بررسی که پیش از این در جمهوری دومینیک انجام شده بود، نیز نتایجی مشابه را در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی به‌دست داد. از آنجا که واداشتن آموزگاران به انتقال ساده این گونه اطلاعات به پدر و مادرها اساساً ساده است، این روش تاکنون، از میان همه دخالت‌هایی که مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، ارزان‌ترین روش بهبود نمرات شناخته شده است.

تلاش برای تعیین تعدادی اهداف قابل دسترس نیز، هم برای دانش‌آموزان و هم برای آموزگاران ایده خوبی است. به این ترتیب تمام افراد می‌توانند از تمرکز بسیار زیاد بر دستیابی به نتیجه‌ای نادر در پایان سال‌های تحصیلی دست بردارند.

در پایان، با توجه به اینکه آموزگاران خوب به‌سختی یافت می‌شوند و فناوری اطلاعات نیز هر روز بهتر و ارزان‌تر می‌گردد، به نظر منطقی می‌رسد از این فناوری بیشتر استفاده کنیم. اگر چه نظر کنونی در مورد کاربرد فناوری در تدریس در جامعه آموزشی، به ویژه چندان مثبت نیست. اما این نظر بیشتر بر پایه تجربه کشورهای ثروتمند است که جایگزین آموزش با رایانه، تا اندازه زیادی آموزش توسط آموزگاری با انگیزه و خوب آموزش دیده است. همچنان که مشاهده کرده‌ایم، این جایگزینی همیشه در کشورهای فقیر اتفاق نمی‌افتد. در واقع، شواهد از کشورهای در حال توسعه اگرچه پراکنده اما کاملاً مثبت است.

پیام پایین آوردن انتظارات، تمرکز بر شایستگی‌های اصلی و استفاده از فناوری برای تکمیل کار یا در صورت ضرورت جایگزینی آموزگاران، مورد پذیرش برخی کارشناسان آموزشی نیست. واکنش آنان شاید قابل درک باشد. به نظر می‌رسد که ما نظام آموزشی دولایه‌ای را پیشنهاد می‌دهیم. لایه‌ای برای فرزندان ثروتمندان که بی‌تردید در بالاترین استانداردها در مدارس گران خصوصی آموزش می‌بینند و لایه‌ای نیز برای سایرین. این مخالفت به کلی ناروا نیست اما متأسفانه این تقسیم‌بندی هم‌اکنون نیز وجود دارد، با این تفاوت که نظام کنونی به بخش زیادی از دانش‌آموزان هیچ اندوخته ارزشمندی منتقل نمی‌کند. اگر برنامه آموزشی از بنیاد ساده‌سازی شود، اگر کار آموزگار به گونه‌ای منصفانه تعریف شود که هر فرد را وادارد تا به هر مقدار کمی از آن برنامه آموزشی مسلط شود و اگر به دانش‌آموزان اجازه داده شود تا آن را با سرعت یادگیری خود و در صورت لزوم با تکرار کردن

اگر برنامه آموزشی از بنیاد ساده‌سازی شود، اگر کار آموزگار به گونه‌ای منصفانه تعریف شود که هر فرد را وادارد تا به هر مقدار کمی از آن برنامه آموزشی مسلط شود و اگر به دانش‌آموزان اجازه داده شود تا آن را با سرعت یادگیری خود و در صورت لزوم با تکرار کردن یاد بگیرند، تعداد بسیار زیادی از دانش‌آموزان از سال‌هایی که در مدرسه سپری کرده‌اند، اندوخته‌ای به‌دست خواهند آورد. از این گذشته، دانش‌آموزان با استعداد در واقع این شانس را خواهند یافت تا استعداد خود را کشف کنند

یاد بگیرند، تعداد بسیار زیادی از دانش‌آموزان از سال‌هایی که در مدرسه سپری کرده‌اند، اندوخته‌ای به‌دست خواهند آورد. از این گذشته، دانش‌آموزان با استعداد در واقع این شانس را خواهند یافت تا استعداد خود را کشف کنند. این درست است که مقداری کار خواهد برد تا این دانش‌آموزان درست جا پای آنهایی بگذارند که به مدارس نخبگان رفته‌اند، اما اگر این دانش‌آموزان یاد بگیرند که خود را باور داشته باشند، شاید شانس برای آنها وجود داشته باشد؛ به‌ویژه اگر نظام آموزشی تمایل داشته باشد به آنها کمک کند تا برای دستیابی به این هدف تلاش کنند. پذیرفتن این نکته که مدارس باید به همین دانش‌آموزانی که اکنون در حال تحصیل در این مدارس هستند، خدمت کنند و نه به دانش‌آموزانی که آنها احتمالاً دوست داشتند داشته باشند، چه بسا گام نخست برای برخورداری از یک نظام آموزشی باشد که به هر دانش‌آموز شانس برای ادامه تحصیل می‌دهد.