الفصل السادس

التربية بين الواقع والذاكرة

يوجد فى نظامنا التربوى الذى تسيطر عليه الذاكرة ويغلب عليه عدم الملاءمة ، تطبيقات نوعية عدة تحقق تربية متوسطة ، وقد بحثت جوانب عدم كفاية الاستظهار وعدم الملاءمة فى الفصلين — الرابع والخامس — ويصف هذا الفصل التطبيقات التربوية التى تحدد النجاح وتضاعف الفشل بين التلاميذ .

يحتمل أن يكون التطبيق المدرسى الذى يؤدى إلى معظم فشل التلاميذ هو الدرجات وإذا كان هناك جزء مقدس فى التربية محاط بالتبجيل فى الولايات المتحدة كلها ، بوصفه نافعا وضروريا فهو التقدير بواسطة العلامات ا ، ب ، ج ، د ، و ، ولما كانت التقديرات رمزاً للاحترام وعرفاً جارياً بحكم الزمن ، فان أى شخص يرفع صوتاً ضدها يجد نفسه فى إعصار ؛ ومع ذلك فضار التقديرات واضحة ، حتى أن كثيرين من ذوى الشهرة يعارضونها . وتقوم بعض الكليات المشهورة بتغيير نظام تقدير المستويات الخمسة إلى طريقة « ناجح وراسب » (١) ، وتحدد التقديرات فى المدرسة الأولية مرحلة الفشل المبكر فى المدرسة ، والتلاميذ الذين يتركون المدرسة

---

(١) بعض هذه الكليات (وليست هذه قائمة شاملة) هى : معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا (فصل المبتدئين) ، وجامعة كاليفورنيا فى سانتا كروز (كلها) ، وجامعة أخرى بكاليفورنيا بعض المقررات ، وجامعة Western Beserve ، ومدرسة الطب (كلها) . وقد قضت جامعة ييل Yale منهاجا يدرس فى خمس سنوات تترك فى خلالها التقديرات فيما عدا درجات الشرف والنجاح أو الرسوب .

الأولية للفشل (ويرجع مباشرة فى حالات كثيرة إلى نظام التقدير) يغلب ألا ينجحوا مطلقا فى المدرسة مرة أخرى .

كان المفهوم فى الأصل من الدرجات ، أنها قياس موضوعى لتقدم الطفل ، (مبدأ القياس) ؛ فالطفل الذى حصل على تقدير « ا » يمكنه أن يتأكد ، ويتأكد والداه أنه قارىء مجد وفقاً لقياس معلمه على الأقل ، والطفل الذى يحصل على تقدير « و » فى القراءة يتأكد هو ، كما يتأكد والداه أنه يقرأ قليلا جداً أو لا يقرأ ألبتة ، ويوجد بين التقدير « ا » والتقدير « و » التقديرات (ب ، جـ ، د) التى يحاول المدرس عن طريقها قياس قدرة الطفل النسبية على القراءة ، بالمقارنة بالقارىء الممتاز أو العاجز عن القراءة . وهذا يصعب عمله بدقة على معظم المدرسين . وينزعج التلاميذ حين يحصلون على تقدير يعتقدون أنه ضعيف بالنسبة لإنجازهم . والمفروض فى التقديرات أن تكون حافزا للطفل على العمل الجاد ومضاعفة التعلم ، وحفز والديه على مراعاة قيامه بعمل هذا ، أما الطفل الذى يحصل على التقدير « ا » فيعمل للمحافظة على هذا التقدير ، لأن هبوط التقدير يعنى التراجع . والطفل الذى يحصل على التقدير « و » يعمل لكى يتعلم القدر الكافى بحيث لا يفشل بعد ذلك ؛ فاذا كانت التقديرات تحفز الطلبة حقيقة ، فلا يبقى بعد ذلك غير القليل جداً مما يوجه إليه النقد ؛ ولكنهم لا يعرفون ذلك الآن ، ولن يعرفوه فى المستقبل القريب .

إن التقديرات اليوم هى أول وآخر كل شىء فى التربية ، والتقديرات الوحيدة المستثناة هى التقديرات الجيدة ، وهذه الأخيرة تفصل بين الناجحين فى المدرسة والفاشلين فيها ؛ والتقديرات من الأهمية الكبرى بالمدرسة بحيث أصبحت بديلا للتربية نفسها . سل طفلك الصغير عن أهم شىء فى المدرسة فيجيبك بأنه « التقديرات » ، فان ألححت عليه يقول لك « دخول الكلية » . ولكن لابد أن تشدد الضغط عليه إلى حد ما قبل أن يقول لك إنه « يذهب

إلى المدرسة ليتعلم » وهو يقول ذلك فقط لأنه يعرف أنها الإجابة الصحيحة .

وتصبح الدرجات معادلة للأخلاق ، فالتقدير الجيد مرتبط بالسلوك الحميد ، والتقدير السيء مرتبط بالسلوك السيء ، وهو ترابط وثيق جداً لسوء الحظ ، فلو نقلنا عملية التعبير التجريدى إلى أبعد من هذا ، لجعلنا التقديرات فى ذاتها مرتبطة بالخير والشر دون أيةعلاقة بالسلوك ؛ فالتقديرات أصبحت إذن بديلة للتعلم ، والرمز بدلا من المعرفة ، ودفتر درجات التلميذ بدلا من تعليمه . والكليات الأمريكية التى تسمح بالالتحاق مبدئياً على أساس التقديرات العالية متهمة فى مؤامرة كبرى غير متعمدة لتحطيم التلاميذ . وإذ تواجه الكليات بهذا الاتهام تقيم الحجة على أن أحسن مقياس لديها هو التقديرات ، فاذا رغبت فى الطلبة الناجحين فهى تختار أولئك الذين يحملون أعلى التقديرات ، وهذا التعليل المنطقى بطبيعة الحال عظة كافية بذاتها لأن الكليات أصبحت فى كثير من الأحيان سريعة الخطوات فى التربية التى تتركز فيها الحقائق ، وهى تريد بطبيعة الحالأحسن جامعى الحقائق لبرامجهم التى يدرسونها ، والتقديرات هى العملية التربوية المتداولة ، وأعلى التقديرات لها القيمة الأعلى فى لغة التكريم ، والدخول فى أحسن المدارس من كل المستويات ، ولكن لما كانت معظم التقديرات مقاييس لقدرة التلميذ قبل كل شيء على تذكر حقائق معينة لا التفكير فيها ، فكثيراً ما تعجز التقديرات عن إظهار أولئك الذين يستطيعون العمل فى الحياة على أحسن وجه . ولقد كتب رتشارد رينولد فى صحيفة **Los Angeles Sunday** فى شتاء سنة ١٩٦٦ فى مقال بعنوان « تسلط فكرة التقديرات الجيدة يمكن أن تكون مرضا مؤذياً فى حجرة الدراسة » .

قام فريق من أساتذة جامعة يوتاه Utah بعملية مسح للأطباء فى سنة ١٩٦٤ ، وخرجوا بهذه النتيجة التى رفعوها فى تقرير للاتحاد الأمريكى لكليات الطب :

« لا توجد علاقة تقريباً بين الدرجات التى ينالها الطالب بمدرسة الطب ، وبين كفاءته ونجاحه فى ممارسته الطب » .

وأذهلت هذه النتيجة قائد فريق البحث ، وهو الدكتور فيليب بن ؛ برايس . وأطلق عليها « كشف مثير لمرب طبى مثلى قضى حياته المهنية يتخير طالبى الالتحاق بمدرسة الطب » ؛ وأضاف أنها سببت له الشك فى كفاية التقديرات ، لا فى اختيار أولئك الذين سيمنحون حق الدخول ، بل فى قياس تقدم الطلبة كذلك .

وكما أدهشت النتيجة الدكتور برايس ، كذلك أدهشت قائد فريق البحث فى نيويورك ، الدكتور إيلى جنزبرج الذى قام فريقه بمسح شبيه بهذا إلى حد ما ، وأخذ هذا الفريق ٣٤٢ من الطلبة الخريجين كموضوعات للبحث ، فى مختلف المجالات ممن حصلوا على منح دراسية بجامعة كولمبيا بين سنة ١٩٤٤ وسنة ١٩٥٠ . وشرع جنزبرج مع زملائه فى معرفة مدى نجاح هؤلاء الـ ٣٤٢ بعد مضى خمسة عشر عاما من إتمام منحهم الجامعية ، فكان الكشف الذى هز مشاعرهم هو التالى :

إن أولئك الذين تخرجوا من الكلية بمرتبة الشرف ، وكانوا قد حصلوا على أنواط مدرسية ، واختيروا لعضوية «Phi Betu Kappa» كانوا فى الأغلب أقرب إلى المستويات الدنيا منهم إلى المستويات العليا فى الإنجاز المهنى ! ، ومرة أخرى ظهر أن التقديرات العالية لم تكن مؤشراً مضبوطاً للإنجاز الرفيع ، باستثناء فترة الكلية .

قد يكون ذلك فى نظامنا التربوى الراهن ، وبخاصة فى التعليم العالى ، حيث يختار الطالب إحدى اثنتين : التركيز على التقديرات والتخلى عن التفكير ، أو يركز على التفكير ويتخلى عن التقديرات ، ولكنه لسوء الحظ لو تخلى عن التقديرات كلية لما استطاع مطلقا دخول المدارس التى تدرس

فيها مواد هامة ، ولكنه إذا ركز كل جهوده على التقديرات ، فانه يستطيع أن يتخرج مع فهم قليل لكيفية استخدام المعلومات المفروض أنه تعلمها .

هناك عيب آخر فى نظام المستويات الخمسة ، هو أنه زائف ، أى إن أحداً لا يصدق التحديد الرسمى للتقدير ، فالنظام يقول إن التقدير « جـ » تقدير مرض أو متوسط ، أو درجة اجتياز الامتحان ، وأن التلميذ الذى حصل على تقدير « جـ » قد أظهر كفاية ، إن لم تكن ممتازة ، فهى على الأقل براعة فى المادة ، ومع ذلك فليس هناك والدان يقرآن هذا الكتاب (وقليل من الأطفال) ثم يصدقون مخلصين أن التقدير « جـ » مرض أو درجة مرور ، وحين يدافع المدرسون والمديرون عن « جـ » فانى أسألهم وحسب : « هل كنتم تقنعون إذا لم يحصل طفلكم إلا على تقديرات « جـ » من المدرسة ؟ وهل كنتم تعتبرون أنه كان يعمل بدرجة كافية لاجتياز الامتحان ؟ ولابد لى أن أجد شخصا يقول إنه يرضى إذا لم يحصل ابنه إلا على تقديرات « جـ » ، إذ من المؤكد أن هناك والدين لديهم طفل معوق ، فهم يشعرون بما هو أكثر من الرضا إذا حصل الآن على التقديرات « جـ » ولكنهم لن يقنعوا بذلك طويلا ، فهم يقنعون فقط بالتقديرات « جـ » إذا قيست بتقديرات (د ، و) السابقة ، وما أن يبدأ الطفل مرة فى الحصول على تقديرات « جـ » حتى يتزايد صخب الوالدين .

وجدت من حديثى مع كثير من الأطفال عن التقديرات التى حصلوا عليها خلال السنوات العديدة السابقة ، أنهم يعتقدون أن الخط الفاصل بين النجاح والرسوب فى نظامنا القائم على التقديرات يقع مباشرة تحت التقدير « ب » ، أى أن الطفل الذى يحصل فى الغالب على تقديرات « جـ » يكون بالضرورة فاشلا فى المدرسة ، لأن تقديرات اجتياز النجاح الوحيدة الحقيقية هى (ب ، ا) ومن ثمة فان نظام التقديرات يحدد أول مرحلة للفشل والإحباط وانتفاء الحافز ، ويمكن تغيير هذه النتائج فقط بواسطة أنظمة

مختلفة تقضى على التقديرات ، وإذا أسقطنا أولئك الذين يحصلون على تقدير « جـ » أو « د » فلابد أن يترك هذا النظام وسرعان ما يهجر ، ولكنا لا نفعل ، بل نضعهم فى وظائف يشعرون فيها بموقفنا منهم ، أى يشعرون بفشلهم . وبعد أن نتخلص من نظامنا الزائف الخاص بالتقديرات ، يجب أن نقرر مستويات للإنجاز ، مستويات يعتبر فيها الطلبة أنفسهم ناجحين ، ويوافقهم مجتمعنا على ذلك ، أما كيف يمكن بلوغ هذا عن طريق التربية القائمة على التفكير والملاءمة فسوف يبحث فى الفصل الثامن .

إن الطلبة ذوى المواهب البارزة فى النشاط الرياضى أو الموسيقى أو الأدب المسرحى ، يمكنهم فى ظل نظامنا الحالى أن يحصلوا على الأقل ، على بعض النجاح فى المدرسة بواسطة هذه الأنشطة حتى لو حصلوا على تقديرات « جـ » أو أقل فى المواد المدرسية ، أما جميع الطلبة الآخرين الذين يحصلون على التقديرات جـ ، د ، و فانهم يجدون فى المدرسة الإحباط والحرمان من الجزاء ، ومع ذلك فلدى الأطفال ذوى المواهب فرصة ضئيلة للتعبير عنها ما لم يحصلوا على الأقل على تقديرات مناسبة ، بل لا يسمح لهم بالدخول من باب أنشطة معينة مثل الألعاب الرياضية والأدب المسرحى ما لم يحصلوا على تقديرات متوسطة . ولما كنت أعتقد أن النجاح المدرسى يبدأ بالنجاح فى مكان ما بالمدرسة ، فأعتقد أن المكافآت الخاصة بالأنشطة التى لا تدخل فى المنهاج ، يجب أن تكون مباحة للجميع ، ومع أن النجاح فى الجوانب الإضافية الخارجية عن المنهج لا يضمن النجاح ، ولكن يجعله ممكناً .

هناك صفة أخرى مشئومة للتقديرات ، وهى أنها مقيدة للحياة ومهلكة لها ، ففى عالم يحكم فيه على الناس أحياناً بتقاريرهم لا بقيمتهم الذاتية ، تكون فرصة التقديرات الضعيفة ضئيلة فى الارتقاء إلى التعليم العالى ، وبينما ننادى بضرورة عمل الناس على الرقى بأنفسهم ، وضرورة المحاولة مرارا وتكراراً، فاننا لا نمارس ما ندعو إليه فيما يتعلق بالتقديرات، فالطلبة

ذوو التقديرات الضعيفة قلما تنطبق عليهم الفرص التربوية الأكثر جاذبية ، وهم يعرفون أنه لا أهمية لمدى قوة الحافز عندهم ، لأن ماضيهم سيقيدهم إلى النهاية . وبالرغم من معرفتنا أن الناس لابد يتغيرون ، وأن الناس ينضجون بمعدلات مختلفة ، وأن المشكلات الشخصية المؤقتة يمكن أن تسبب فشلا لا يعزى إلى العجز عن التعلم أو التفكير ، فان التقدير يظل قائماً ولا يمكن أن يمحى . وقد قلت — أنا شخصيا — لتلاميذى الذين بدأوا بداية ضعيفة فى الكلية ، ويشعرون نتيجة لذلك أنهم فقدوا مستقبلهم ، أن يدخلوا كلية أخرى وألا يذكروا قط تجربتهم فى الكلية السابقة. ويعتبر بعض الناس أن إخفاء الماضى (ونصيحتى أن يفعلوا ذلك) خطأ أخلاقى ، ولكنه فى نظرى ديل بالنسبة للطالب الذكى ، أفضل من تقييد نفسه بمستقبل متواضع إذا ما صرح بالحقيقة ؛ ويجب أن تعطى للناس فرصة ثانية وثالثة ورابعة وخامسة ، لأنه لا يضير المجتمع أن يمنحوا فرصاً كثيرة ، بل على العكس ، فالفائدة كل الفائدة ، لهم وللمجتمع ، أن يمنحوا فرصة للارتفاع فوق الأخطاء السابقة . ومادمنا نصف الناس بالفشل فى وقت ما من حياتهم ، ثم نلعنهم بقية حياتهم لهذا الفشل من خلال التقديرات ، فانا نجعل التعاسة والإحباط والجنوح أبدية .

والتقديرات سيئة أيضا من حيث إنها تشجع على الغش ، فحين تصبح التقديرات هى العادة المألوفة فى التربية ، فان أولئك الذين يطمعون فى الثراء يغشون ؛ والتقديرات التى يحصل عليها عن طريق الغش (من الشائع المعروف أن تقديرات كثيرة يحصل عليها بهذه الوسيلة) تكون من ثمة هى المعايير الوحيدة لقدرة الشخص على الغش ، ولنقتبس فقرة فى جزء آخر من مقال ريتشارد رينولد :

فى هذه البلاد ٣٥ فى المائة على الأقل ممن يغشون للحصول على تقديرات أفضل ، وهذا الرقم لم يحصل عليه بسهولة ، فقد تقرر فى سنة ١٩٦٥ بعد

استطلاع دام عامين فى ٩٩ كلية وجامعة ، بواسطة وليم بويرز W. Boyers وهو باحث من جامعة كولمبيا ، قام بتمويل مشروعه مجلس التربية بالولايات المتحدة .

عقد بويرز مقابلات مع نحو ٦٠٠٠ طالب و ٦٠٠عميد فوجد أن الغش موجود فى كل مدرسة من ٩٩ مدرسة ، ووجد أن حالات الغش المتفشية فيها ثلاثة أمثال ما كان يعتقده العمداء ، وضعف ما كان يعتقده حتى الطلبة أنفسهم .

ومع أن التقديرات تساعد ظاهرياً على رفع المقاييس المدرسية ، فهناك دليل قوى على أن العكس هو الصحيح ، فحين تصبح التقديرات بديلا للتعلم ، وحين تصبح أكثر أهمية مما يتعلمه التلاميذ ، فانها تميل إلى الهبوط بالمستويات المدرسية ، ومادامت التقديرات باقية على أهميتها الحالية ، فان عدداً قليلا من الطلبة ممن يدرسون أى مادة فى المقرر لا تنتهى باختبار ، ومن ثمة تؤدى مباشرة إلى تقدير . ويتعلم الأطفال فى وقت مبكر بالمدرسة أن يسألوا عما يشمله الامتحان ؛ ولما كانت الامتحانات لا يمكن أن تكون شاملة لكل المواد ، فانهم يدرسون تلك المادة فقط ، فمثلا يتنبه كثير من المدرسين كلما شرد الأطفال عن الموضوع المباشر إلى أيدى الطلبة الذين يسألون عما إذا كانت المادة موضع اختبار ، فاذا لم تكن ، فلربما لا يصغون إليها ، لأنهم لا يريدون شحن عقولهم بأى شىء لا يتعلق بالتقدير مباشرة . « والحجة المقابلة ، وهى أنه إذا لم يكن من أجل التقديرات ، فانهم سوف لا يصغون بالمرة ، جزء لا يتجزأ من استعمالنا للتقديرات لفرض معلومات غير ملائمة على الطلبة عنوة » ويصغى الطلبة عندما تكون المادة ملائمة فى حالة وجود امتحان أو عدم وجوده ، والمادة الوحيدة الملائمة التى يمكن أن تقدم الآن فى كثير من المقررات حين تتصرف المعلمة قليلا وفى غير توتر ، وتتحدث عما تعتقد أنه وثيق الصلة بالموضوع حتى لو لم تكن جزءاً كاملا من موضوع الدرس ، ولا يسأل فيها ألبتة فى الامتحان . وعندما تكون للاختبارات كل

هذه الأهمية يميل الطلبة إلى الرغبة فى التعلم أكثر فأكثر ، عن الأقل فالأقل مما سيشمله الاختبار ، ومن ثمة يضيق مجال التربية .

هناك مثال تربوى مثير لتأثير التقديرات المتزمتة من الناحية التربوية إذ حدث فى اجتماع فصل مع طلبة الصف السادس ، أن عقد الاجتماع فى المساء أمام مجموعة كبيرة من الآباء بمدرسة « ملروز Melrose » ، وهى مدرسة فى جيرة من الطبقة الوسطى المكافحة فى سبيل الارتقاء ، وكان هناك نشاط دائم لفصل يتكون من رؤساء المدارس الأولية كنت أقوم بالتدريس له ، وأزور بانتظام مدارس هؤلاء الرؤساء لكى أوضح الأسلوب الفنى لاجتماع الفصل ، وأعمل على إضعاف المقاومة ضد التخلص من التقديرات ، وقد تعودت أن أسهل المناقشة بالبيان التالى : « هناك أناس فى مرتبة عالية من النظام المدرسى يعتقدون أن المدرسة تكون أفضل والأطفال يتعلمون بدرجة أكبر إذا أزيلت جميع التقديرات ويكتفى فقط بتعليقات بناءة تسجل على الأوراق والاختبارات » وبادرت معظم الفصول ، ومن بينها هذا الفصل بمناقشة عنيفة ضد هذا الاقتراح ، فهم يقولون إن التقديرات ضرورية لكى نقول للطلبة كيف يعملون ، ولأن الآباء يطلبونها ، وأن الطلبة يتوقفون عن العمل ، وبذلك لا يتعلم أحد شيئاً ، ففى فصل يضم خمسة وثلاثين طالباً كان عند كل منهم تقريبا ما يقوله ، وكان كل تعليق فى الجزء الأول من المناقشة تعديلا للدفاع السابق عن التقديرات .

وظللت أقحم أسئلة مثل « ألا تستطيع أن تخبرنا كيف يمكنك العمل بدون تقديرات ؟ » ومع أن بعض الطلبة قالوا إنهم يستطيعون ، إلا أنهم أضافوا أن التقدير يجعلهم أكثر تأكداً ، وكان معظمهم يعتقد اعتقاداً راسخاً فى أن الاعتماد على الطالب فى تقييم عمله يعد حماقة مادام لدينا شىء ملموس كالتقديرات .

وكان هناك طالب أو طالبان فى المناقشة السابقة التى دارت حول نفس

الموضوع فى مدارس أخرى ، كانت تثير اهتمامنا من بدء المناقشة تقريباً الأفكار الكامنة وراء بيانى الاستهلالى ، وعندما انضم إليهما عدد أكبر من الطلبة ، على استحياء فى أول الأمر ، ثم بدرجة أكبر من النشاط ، توسعوا فى فكرة ازدياد مسئولية العمل التى تقع على عاتق الطلبة فى حالة عدم وجود تقديرات ، وأن الأفضل أن يتعلموا لفائدتهم الخاصة وليس من أجل التقدير ، ومع ذلك ذكر طالب واحد فقط بمدرسة ملروز هذه النقطة بأية حال ، فلما لم يقع الاختيار على هذه النقطة اتضح أن التقديرات هنا شديدة الرسوخ .

ووجهت سؤالا آخر كما فعلت فى المناقشة السابقة وهو : « ماذا كان يجول بأذهان المربين حين قالوا إن محو التقديرات سيؤدى إلى مدارس أفضل ؟ » وأعقبته بسؤال آخر هو : « هل ترغبون فى محاولة هذا كتجربة ؟ ».

استطاعت الفصول السابقة إدراك هذه الفكرة ، وطالبت فى صخب بأخذ نصيب من التجربة ، واتخذت موقفاً مخالفاً كل المخالفة من موقفها الأصلى فى الدفاع عن التقديرات ، ومع ذلك لم تؤد هذه الأسئلة فى ملروز إلى تغيير آرائهم ، ودافعوا عن التقديرات بصلابة ، وعن رغبات آبائهم فى التقديرات ، وقال ما يربو على نصف الفصل إنهم سيرفضون الاشتراك بنصيب فى التجربة إذا اقترحت ، وعندما سألت من الذى سينقل إلى مدرسة أخرى لتجنب التجربة . قال نحو النصف أنهم سيفعلون ، ولم يكن هناك غير طفلين اعترفا بأنهما على الأكثر من الطلبة المتوسطين ويتوقان إلى تجربة طريق جديد إلى المدرسة ، خال من التقديرات .

وبلغ الموقف إلى الذروة حين سألت ، مادمتم تعتقدون أن التقديرات ذات قيمة وأهمية إلى هذا الحد ، فهل تحبون أن يعطيكم مدرسكم تقديراً فى هذه الليلة ؟ فكانت الإجابة الصادرة من الفصل مباشرة وبصوت مرتفع ، وارتفعت كل يد ، حتى يدا الفتاتين اللتين لم تقولا شيئاً طوال

الليلة ، وحدثت تأوهات وأنات ، وناديت بأسرع ما استطعت الطلبة الذين احتجوا ، فقال صبي واحد كان مدافعاً صاخباً عن التقديرات إنه لو كان قد وضع للمناقشة تقدير لما حضر ، وقال طفل بعد طفل ممن سبق أن تحدثوا بصراحة وفى كثير من الاهتمام أنه لو كان قد وضع للمناقشة تقدير لما تحدث بصراحة إلى هذا الحد ، وقال طفل للفصل الذى كان يوحى بالموافقة أنه من المحال إجراء مناقشة حرة حين تعطى تقديرات ، وقالت فتاة برغم حديثها الموجز ، أنه لو كانت تعليقاتها ستخضع للتقدير لما تكلمت كلية ، ثم قالت : « لقد وجدت أن أضمن شيء فى المناقشة هو عدم النطق بكلمة واحدة » وحين سمعت الفتاتان اللتان لم تتكلما تصريحها هذا ، بدا على وجهيهما انطباع يوحى بأنهما تقولان — لقد قلنا لك ذلك — وكانت هناك موافقة تامة على أن التجربة كانت مدهشة ومواتية ومفتوحة ، كما كان الاتفاق كاملا على أن المناقشات من هذا النوع لا يمكن أن تحدث لو كانت خاضعة للتقديرات .

بقى شيء قليل كان يجب أن يقال بعد هذا العرض القوى لنتائج التقديرات ؛ فلقد صيغ الموضوع صياغة حسنة ، بحيث تركزت تعليقات الحاضرين فى الفترة القصيرة الباقية ، حول طريقة الحصول على إذن مجلس المدرسة بالاستغناء عن التقديرات ، ولم يرتفع صوت بالدفاع عن التقديرات فى المدارس الأولية .

ومع أن عدداً كبيراً قد يسلم بامكان حذف التقديرات من المدارس الأولية ، بل وربما من المدارس العالية ، فانهم لا يوافقون على حذفها من الكلية أو على وجه التخصيص من المدارس المهنية ، لأنهم يعتقدون أن التقديرات تحقق المنافسة بين الطلبة . ولنضرب مثلا للإجابة على هذه الحجة بأن مدرسة الطب بجامعة : وسترون ريزيرف

Western Reserve University

لا تستعمل التقـديرات منذ عشرين عاما على الأقـل لأنهم وجدوا أن الطلبة يصابون بقلق شديد جداً إزاء التقديرات حتى لم يعودوا يستطيعون الدراسة بنجاح ، وعندما ألغيت التقديرات كلية ، وأبيح النجاح لكل طالب فيما عدا أولئك الذين لم يبذلوا جهداً قط ، وجدوا أن الطلبة كانوا يدرسون ويتعلمون بدرجة أكبر ؛ وفى معظم مدارس الطب يطول التهديد بالرسوب بالنسبة لطلبة السنتين الأولى والثانية ، وينجم عن ذلك قلق شديد ، ويقل التحقيق الخالص والتفكير فى المشكلات الطبية ، ومع زوال هذا القلق استطاع طلبة جامعة « ريزيرف » توسيع نظرتهم التربوية واستطاع الأساتذة رفع المستويات بدرجة متكافئة ، ووفق طلبة هذه الجامعة توفيقا كبيراً جداً فى امتحان قومى ، بالإضافة إلى أنهم يذكرون تجربتهم بمدرسة الطب على أنها فترة ممتعة ، على النقيض تماماً لمعظم الأطباء .

إن آخر نقطة تذكر عن التقديرات ، هى أن معظم المدرسين يكرهونها ، ويعتقدون أنها ضارة بالتربية لأنها تقتطع وقتا من التدريس ، ويعتقدون أنها غير دقيقة ، وتقلل من الحماس والمشاركة الإنسانية الممكنة والضرورية بين المدرس والطالب ، وأنهم يواصلون العمل بها لأنهم مضطرون إلى ذلك ، ولكن قلوبهم ليست راضية عنها . وحالما يتبين الطلبة حاجة المدرس إلى تعهد منهم ، فانهم يصبحون أسوياء فى معاملة مدرسيهم بطريقة سيكولوجية بارعة ليحصلوا على تقديرات لا يستحقونها .

لا يمكن الدفاع عن نظام التقديرات المعمول به من الناحية المنطقية ، بواسطة المدرسين والمديرين أو الطلبة ، فمعظم المؤيدين لهذا النظام هم أولئك الذين تخرجوا منذ وقت طويل ، وكانوا من الناجحين فى المدرسة ، وهم ناجحون الآن فى حياتهم ، إلا أنهم لا يفهمون أن نجاحهم يعود بالأكثر

إليهم شخصيا بالرغم من التقديرات ، وسنقدم فى الفصل الثامن نظاما بديلا لنظام التقدير .

والتطبيق التربوى الثانى الذى يساعد على إنتاج تربية متوسطة هو الاختبار الموضوعى الذى يتفق مع اليقين ومبادىء القياس هو علامة التربية التى تتمركز فى الحقائق . والاختبارات الموضوعية ، باستثناء حالات نادرة ، يمكن اجتيازها باستظهار الحقائق وترتيبها ترتيباً صحيحاً، وهى عملية تقضى على التفكير بكل تشددها فى الإجابة ، والحاجة إلى الحصول على إجابات صحيحة لا تشجع الطلبة إلا قليلا على التفكير المستقل ، ويظن غالباً أن المدرسة مكان الإجابات الصحيحة على أسئلة واقعية سهلة نسبياً ، فيجب تغيير هذه الصورة بتحسين الأسئلة والتماس إجابات تنطوى على التفكير .

ومع أن عددا كبيرا من المدرسين يوافقنا على هذا الخلاف فيما يتعلق ببعض المواد ، فانهم يقولون إن الرياضيات مثلا تحتاج إلى إجابة صحيحة واختبارات موضوعية ، وهى موجهة إلى حد كبير إلى الإجابات الصحيحة فى الرياضيات ، وأنهم لا يستطيعون أن يدركوا إمكان تدريس الرياضيات كمادة قائمة على التفكير. ويمكن اختبار الطلبة بطريقة وافية فى مسائل مثل : « كم عملية رياضية يستخدمها النجار عندما يصنع خزانة كتب من أربعة ألواح طول كل منها ثمانية أقدام ؟ ادرس هذه العمليات بدقة واستخرج حساب تكاليفها بدقة مستخدماً مقاييسك الخاصة ، وبين كيف تستخدم الرياضيات لمساعدتك إذا كان عليك القيام بالعملية »، والهجاء موضوع آخر يستشهد به المدرسون الذين يفضلون الاختبارات الموضوعية ، ومع ذلك فالقدرة على هجاء قوائم من الكلمات ، لا تترجم دائماً إلى هجاء مضبوط فى المقالات المكتوبة ، ويجب تدريس الهجاء دائماً كجزء من

الكتابة ، إذ أن هذه هى الوسيلة الوحيدة لتثبيت الكلمات فى ذهن الطالب إذا ما استظهرت مرة .

والاختبارات الموضوعية ، التى تبحث بطبيعتها فى العلوم ، تحبط الجهد المبذول فى المدرسة لزيادة الاعتماد على التفكير ، وينسحب كل التشديد على الإجابات الصحيحة ، كمقابل للتأمل فى المشكلات الهامة التى ليس لها إجابات صحيحة ، والتفكير فيما وراء الحل المبدئى للمشكلة يستثار فى المدرسة مادمنا نعتمد على الأحداث الموضوعية التى يشجع فيها الطلبة على التفكير فى الإجابات الصحيحة المعروفة بدلا من الإجابة غير المعروفة أو المشكوك فيها ، فكل شىء ضد التربية ، بل ضد الإنسانية يقترن بعدم انتهاز الفرصة مطلقا ،عدم توسيع نظرة المرء ألبتة ، وعدم التأمل بحال من الأحوال فى المجهول .

ولا تشجع الاختبارات الموضوعية على البحث ، ولا تشجع على القراءة باهتمام ، ولا تشجع على الإصغاء إلى أى شىء غير الواقع ، ويتعلم التلاميذ قراءة كتبهم باستظهار بالحروف المائلة كما لو كان المؤلف قد كتب كل الكلمات الأخرى لكى يستخدم المداد وحسب ، وإننى لأكره أن أؤلف كتاباً ، مكافحاً فى سبيل كل فكرة ، كما فعلت فى مناسبات كثيرة ، ثم أعرف أن الكتاب قد استخدم كأساس لاختبار موضوعى اختيرت منه للأسئلة الحقائق فقط ، أما شخصية الكتاب — أى الأفكار والآراء والأهمية — فقد حذفت .

يحتاج كثير من الاختبارات الموضوعية من الطلبة ، إلى أكثر قليلا من استظهار كلمات اصطلاحية فى الموضوع المعين ، ومن ثمة يشددون على الأفكار الكامنة وراءها ؛ ومع أن كل مجال من مجالات التعلم بحاجة إلى قليل من الكلمات المتخصصة ، فان هناك كلمات كثيرة اصطلاحية يمكن

الاستغناء عنها، ويجب أن يشجع المدرسون على كشف القناع عن المصطلحات الغامضة والتخلص منها ، لا الإعلاء من شأنها إلى مكان الشهرة الذى تحتله فى الوقت الحاضر فى كثير من التعليم العالى ، فالكلمات الاصطلاحية مدمرة ومربكة بنوع خاص فى العلوم الاجتماعية ، وفى مجالى الخاص ، وهو علم النفس والعلاج النفسى على التحديد . والاختبارات الموضوعية المكتوبة بهذه اللغة الاصطلاحية وتقتضى الإجابة عليها استخدام مزيد منها يجعل تطبيقها مستمرا ، أما الاختبارات الإنشائية التى يؤدى إسراف الطلبة فى استخدام اللغة الاصطلاحية إلى تعويقهم ، فسرعان ما تنتهى إلى زوال .

والتطبيق المتوسط الثالث الذى يشيع استعماله بالمدارس ، هو المنحنى الاعتدالى ، وواضح أن رجال الإحصاء الذين اكتشفوا المنحنى الاعتدالى ، ورجال علم النفس الذين طبقوه ، ظنوا أنهم يملكون « الكأس المقدسة »[1] للقياس بين أيديهم ، ووجدوا أن « حالات معينة محددة ووصفية وكثيراً من النشاط البشرى يتبع التوزيع الاعتدالى على وجه التقريب ويمكن قياس المجهود البشرى قياساً إحصائياً كقياس رمية النرد تماماً ، ويمكن لبعضنا أن يكون مركبات شحن أو عيون حيات ، ولكن معظمنا ستات وسبعات وثمانيات ، وإذا كان لشخص أن يبتدع طريقة للقياس للانتقاص من الحافز فى مجال التربية فان المنحنى الاعتدالى يكون هو هذه الطريقة . والمدرسون بحاجة فقط إلى تقييم سطحى لطلبتهم ، ويمكنهم أن يعينوا باصرار مكان الطالب على المنحنى الاعتدالى ، وأن يقولوا إن شكوى الطالب لا أساس لها ، لأن تقديره بدرجة مقبول صحيح وفقاً للناحية الإحصائية ؛ ومع أن المنحنى

---

(١) هى الكأس التى شرب منها المسيح عليه السلام ليلة العشاء الربانى المقدس ، والتى بحث عنها المسيحيون جاهدين فيما بعد ، وهى كناية عن البحث الذى يكلف صاحبه بذل جهد شاق . « المترجم »

الاعتدالى يستخدم لتسويغ دقة نظام التقدير وموضوعيته ، فانه فى الواقع يؤكد عدم كفايته ، وذلك لأنه يجعل التقديرات ا ، ب أقلية ، ومن ثمة يضع عدداً من الناس فى فئة الفاشلين ، أكثر منهم فى فئة الناجحين ، وأنت لا تستطيع التغلب على المنحنى الاعتدالى ، وبخاصة حين يطبق على مواقف يتعذر فيها التطبيق الإحصائى ، وهو حدث شائع فى التربية ؛ فمثلا إذا كان هناك أستاذ متمكن يدرس مقرراً ويحفز طلبته على التعلم ، ويعطى اختباراً معقولا (اختبار يمكن لجميع الطلبة الإجابة عليه بتقدير جيد تقريبا) ثم يعطى وفقاً للمنحنى الاعتدالى تقديرات ضعيفة لبعض الطلبة الذين أجابوا إجابة حسنة ، فيجب ألا تحدث هذه المعاملة المجافية للعدل مرات كثيرة ، بحيث تحطم رغبة هؤلاء الطلبة فى التعلم ، وقد يكون التوزيع شاذاً إلى حد بعيد (التدريس الفعال يجب أن ينتج عنه توزيع غير متماثل) ، ولكنه باستخدام النسب المئوية البسيطة للمنحنى الاعتدالى ، يعطى الأعداد المعتادة من أ ، ب ، ج ، د ، فيؤدى تدريسه الجيد واستجابة طلبته الجيدة ، ومعرفته غير الوافية بالإحصاء إلى نتيجة سيئة ، والطلبة الذين أجابوا إجابة جيدة تقريبا ، وحصلوا أيضاًعلى نقد ج أو د ، يجب أن يختاروا أحد بديلين كلاهما غير مرض : إما الدراسة أكثر مما يتكافأ مع المقرر ، وإما الإقرار بالعجز .

وأخيراً ينتج المنحنى الاعتدالى خداعاً سلبياً ، وممارسة محدودة ولكنها واضحة فى الكليات حيث ينجم عن التنافس على النجاح الدراسى ضغط غير محتمل ، وهنا يعطى الطلبة بعضهم بعضا إجابات خاطئة على أمل أن تهبط هذه الإجابات الخاطئة بمراكز الآخر على المنحنى الجامد ، ومن ثمة يرتفع الطالب الغشاش المخادع إلى نقطة أعلى ، ولا يمكن أن توجد هذه الممارسة التى تدعو إلى التقزز خارج الإناء المحكم ، وهو المنحنى الاعتدالى ، ومن حسن الحظ أنه فى حالة حذف التقديرات أ ، ب ، ج ، د ، و يفشل المنحنى تلقائيا على جانب الطريق .

والتطبيق الرابع للتربية الضحلة ، أى امتحانات الكتب المغلقة ، تقوم على « فكرة خاطئة » وهى أن المعرفة التى تستحضر إلى الذاكرة خير من المعرفة التى يبحث عنها . وتتوقف معظم الاختبارات على الذاكرة ، ولا يسمح بمواد المراجع وأنا أكره الانتقال فوق جسر أو العمل فى بناء، أو الطيران على متن طائرة صممها مهندسون يعتمدون على الذاكرة فقط. ويستخدم المهندسون كتيبات وقوائم للبحث عن التفصيلات الهامة التى يصعب تذكرها . ولقد رأيت أثناء تدريبى الطبى جراحين مدربين يطلبون إحضار كتاب فى الجراحة إلى غرفة العمليات حين ووجهوا بموقف غير مألوف ، ورأيت جراحين آخرين ، وربما كانوا نتاجاً لاختبارات الكتب المغلقة العديدة ، يروحون مباشرة ، يواصلون جراحة وهم غير متأكدين مما يواجهون أحيانا ، ولا يعرفون شيئاً مطلقاً عن المريض ، ويقول الناس جميعاً ، ابحث عن الشىء ولا تعتمد على ذاكرتك ، وتقول المدارس ابحث عنه ولكن الاعتماد على ذاكرتك فى أى أمر له قيمته فى الحقيقة ، وهكذا إعداد الأطفال لعالم غير موجود . والأساس القانونى المنطقى للامتحانات هو أن نختبر كيفية استخدامنا لأدوات التربية ، أما امتحانات الكتب المغلقة فـــلا تستطيع أن تصنع هذا الاختبار ، وحين تواجهنا مشكلة فى الحياة ، فانا ننظم كل الحقائق التى نستطيع تنظيمها ، ولا نعتمد على ذاكرتنا ما لم نضطر إلى هذا . ولا يفترض فى الاختبارات أن تعدنا لهذه المناسبات النادرة ، واختبارات الكتب المفتوحة تعلم الأطفال استخدام مادة المراجع على وجه السرعة والكفاية ، والاهتمام بمادة المرجع الضرورية ، واستخدام الحقائق فى حل المشكلات ، وإظهار الأفكار ، واستطلاع النتائج ، أما اختبارات الكتب المغلقة فتخذل جميع هذه المدركات الموضوعية .

وهناك طريق آخر يؤدى إلى فشل التربية وهو واجب منزلى مبالغ فيه، وممل ، وكثيراً ما يكون غير ذى صلة بالموضوع . وفى حين أن جميع التطبيقات التربوية السيئة السابق ذكرها فى هذا الفصل قد استعملت لعشرات

السنين ، فان الواجب المنزلى ظاهرة عرفت لأول مرة بعد الحرب العالمية الثانية ؛ وقد شكا لى مدرسون من المدينة والضواحى مر الشكوى من أن معظم الآباء يعتقدون أن المدرس الكفء هو الذى يكثر من إعطاء الواجب المنزلى ، كما يعتقد الآباء أن التعلم مرتبط مباشرة بكمية العمل المنزلى الذى ينجزه الطفل ، ومطالبة الآباء بالواجب المنزلى تمتد حتى إلى الصفوف الابتدائية ، حيث لا يفهم الأطفال فائدته أو أهميته . وكثيراً ما يرتكب الأطفال الصغار نفس الخطأ مراراً وتكراراً فى محاولتهم العمل وحدهم فى البيت . ومن ثمة يتعلمون نفس الأفكار الخاطئة ويعززونها فيصعب تغييرها ، أما تلاميذ الصفين الثانى والثالث فيواجهون بعدم رضاء الوالدين حين لا يؤدون واجباً منزلياً ، وحتى حين يحاولون أداءه ، يتدخل الوالدان ، وكثيراً ما يقومان بعمله كله لكى يثبتا « لمعلمة » المدرسة الأولية مدى نشاط « طفلهما » . والأساس المنطقى للوالدين إزاء الواجب المنزلى بالمدرسة الأولية حيث يسلمان بوجود فسحة من الوقت تزيد على الكفاية لإتقان المهارات الضرورية ، هو أن الأطفال الصغار يجب أن يعتادوا فى سن مبكرة أداء الواجب المنزلى . وكما هو الحال فى كثير من العادات التى تكتسب قسراً فى سن مبكرة جداً ، تكون النتيجة الأخيرة هى الكراهية الشديدة للواجب المنزلى الذى يرضى عنه الطفل حين يصبح أكثر نضجاً ويدرك معنى ما يطلب منه .

ويمكن الدفاع عن الأساس المنطقى للواجب المنزلى بالنسبة للصفوف العليا ، إذ لا يستطيع الطلبة اصطحاب مدرسيهم إلى البيت ، ولكنهم يستطيعون أخذ كتبهم إلى البيت وقراءتها ، ومن ثمة يفسحون للمدرس وقتاً لتغطية مادة إضافية ، والتحقق من أهمية مادة الدرس عن طريق الأسئلة والمناقشات فى الفصل . والدراسة المنزلية تهيىء كذلك فرصة للطالب للإفلات من رقابة الفصل ، والتقدم بسرعته الخاصة ، واستخدام مادة من اختياره الشخصى فى بعض الحالات ، والواجبات المنزلية الجيدة التى يفهمها

الطلبة ويحاولون إنجازها كل ليلة بضمير حى ذات قيمة فى التربية ، ومع ذلك فكثيراً فى الواقع ما يبالغ فى الواجبات المنزلية ، وكثيراً ما تكون غير ملائمة ، يضاف إلى ذلك أن المدرسين لا ينسقون بين الواجبات المفروضة فيثقلون كاهل الطلبة فى ليلة ، ثم لا يكون لديهم ما يفعلونه فى الليلة التالية ، ولما كان وقت المدرسين يضيق بمراجعة الواجب المنزلى ، فالأفضل أن يراجعوها بضمير حى بدلا من إعطاء واجبات منزلية كثيرة ، يعرف التلاميذ أن تقديمها يعطيهم تقديراً ، ولما كان المدرسون يعرفون أن الطلبة الضعاف قلما يؤدون الواجبات المنزلية ، فانهم يعدون الواجبات للطلبة الحائزين على تقديرات ا ، ب الذين يؤدون الواجبات المنزلية ، ومن ثمة يوسعون الشقة بين الناجحين والفاشلين فى المدرسة . وقد تجذب الواجبات المنزلية الأقل كماً والأوثق علاقة ، الطلبة الضعاف الذين يستطيعون العمل فى المنزل وفق سرعتهم الخاصة ، ويمكنهم استخدام الدراسة المنزلية للحاق بغيرهم بدلا من التقهقر شيئاً فشيئاً كما يفعلون الآن ، وبالرغم من أن الطلبة الضعفاء وكذلك الأقوياء « يجب أن يؤدوا الواجب المنزلى فانهم لا يفعلون بل يستسلمون » فيجب استخدام الواجب المنزلى بطريقة تستميل الطلبة الضعفاء ، أو لا يستخدمه بطريقة تضر بهم على الأقل ، فى حين أننا نفكر فى طريقة لاستمالتهم .

إن معظم الطلبة المتوسطين أو الأقل من المتوسطين وكثيراً من الناجحين يميلون إلى نبذ الواجبات المنزلية المبالغ فيها العاطلة من المغزى ، وأصبح نبذهم للواجب المنزلى هوالشغل الشاغل للوالدين فى هذه الأيام التى تشهد ضغوطاً للالتحاق بالكلية ؛ وقد وجدت بتجربتى الشخصية أثناء العمل مع عدد كبير من المراهقين الأذكياء أن المدرسة ، وبخاصة الواجب المنزلى قد أصبحا السبب الوحيد ، الشديد الأهمية فى التوتر بين الآباء والمراهقين ، إذ أن الطفل حين يرى الكبار فى حالة من الاسترخاء بعد يوم من العمل الشاق ، يشق عليه إظهار الحافز الذى يضطره إلى قضاء الساعات الطوال

فى أداء الواجب المنزلى . إن الطلبة الراغبين فى الالتحاق بالكلية فى الوقت الحاضر لابد لهم من أدائه . ولكنهم إذا لم يؤدوه فيجب أن نعمل شيئاً أكثر من قولنا لهم إنهم كسالى وغير شاعرين بالمسئولية ، وما لم تكن بين الوالدين وبين طفلهم علاقة طيبة ، فانهما سيضطران إلى استعمال التهديدات والعقوبات والرشوة ، فى محاولة لحمله على السير قدماً . وتفشل حتى هذه الوسائل ما لم تصبح هذه الواجبات ذات معنى فى نظر الطالب ، وتكون النتيجة فى كثير من البيوت زيادة الشعور بالمرارة والتوتر بين الوالد والطفل . ويحدث هذا عندما تكون العلاقة بين الوالدين والطفل متوترة بالفعل نتيجة لعملية النمو الطبيعى . وحدث فى مدرسة ابنى ، أن كان الواجب المنزلى فى التاريخ للصف الحادى عشر ، استظهار أسماء رؤساء الولايات المتحدة وترتيبهم ، وعندما سألنى عن معنى هذا الواجب لم أملك إلا أن أضحك ، فسألنى عما يضحكنى ، وأجبته بأننى لو اهتممت كثيراً بهذا الواجب الذى لا ينطوى على شعور بالمسئولية لانتحبت . وعندما أروى هذه القصة على مجموعات من المدرسين فى الاجتماعات ، تغرقنى الأمثلة المشابهة التى يستشهد بها مدرسون مشمئزون فيما يتعلق بأطفالهم أو أطفال زملائهم . ولكنهم إذا ما حددوا هم كمية عمل منزلى كبيرة ، فانهم يعتذرون من ذلك باللوم على الوالدين والقول بأنهم يطلبون هذا .

إن الإسراف فى الواجب المنزلى يعد عقابا للطالب النجيب الخلاق لأن إنجازه بضمير حى لا يفسح له غير وقت قصير للهوايات الأخرى كالموسيقى والرقص والرسم والمسرح والعلم والفنون ، فيجب على طلبة مدارس المدن مواصلة هذه الأنشطة على نطاق واسع خارج المدرسة ، لأن المدارس نفسها تختصر عادة من برامجها ما يطلق عليه فى بعض الأحيان « زخارف إضافية » والطالب الضعيف لا يؤدى واجبه المنزلى ، ولكن بسبب توجيهه الفاشل لا يهتم عادة إلا قليلا بالأنشطة الخلاقة . وتجنبه أداء الواجب المنزلى خسارة شاملة ، والطالب النجيب الذى تستهويه الأنشطة الخلاقة يقصر وقته عن مواصلتها .

وهناك مشكلة منفصلة فيما تتعلق بالواجب المنزلى ، وهى وجود عدد كبير من الطلبة بالمدينة المركزيه فى أحوال أقل من الأحوال المثلى فى البيت الذى يعملون فيه ، ويغلب أن يكونوا فى بيت مكتظ، به تلفزيون وراديو عاصفان ، وأناس يهرولون دخولا وخروجاً ، فتوقع نجاح الطلبة فى التغلب على هذه العقبات طوال مائتي ليلة فى العام ، يعد توقعا لشىء فوق الطاقة ، فيجب أن نوفر لهؤلاء الطلبة ، إما مكتبات عامة ملائمة ، أو أن تظل المدارس مفتوحة ليلا ، لأن الطالب الذى يريد الدراسة ولكنه لا يستطيع العثور على مكان مناسب ، ربما يتوقف ، وبمعنى آخر يعاقب ، لا من أجل إنجازه المدرسى الذى يتساوى فيه مع غيره من الطلبة ، بل من أجل حالة بيته الذى لا يتساوى مع بيوت الآخرين ، والذى لا يملك السيطرة عليه .

إننى أقابل دائماً بالتصفيق التلقائى أثناء المناقشات مع مجموعات ضخمة من المدرسين فى جميع أنحاء الولايات المتحدة حين أنعى على الإسراف وعدم الملاءمة فى الواجبات المنزلية ، فالواجب المنزلى يشبه كل الشبه حجر الرحى حول أعناق المدرسين ، كما هو حول أعناق الطلبة . ويعتقد معظم المدرسين أن باستطاعتهم التدريس بصورة أكثر فعالية إذا شعروا أنهم أحرار فى الإقلال من الواجبات المنزلية إقلالا جوهريا ، ويجب أن يكف الآباء عن مضايقة المدرسين باستمرار لكى يسرفوا فى إعطاء واجبات منزلية ؛ ويجب على المدرسين والمديرين بدلا من ذلك ، تشجيع المدرسين على الإقلال من الواجبات المنزلية إلى المستويات التى يراها المدرسون معقولة .