

פרק 7

הכיתה כקהילה

ניתן ליחס את חולשתם בעליל של בתי הספר האמריקנים להיחלשות
החקשר הקהילתי שלהם... החינוך לעולם אינו יכול להיות רק למען
העשרת הפרט; הוא מקשר אותנו לעולם המשותף, או שהוא נדון
לכישלון מוחלט.

רוברט בֵּלָה ועמיתים, החברה הטובה

מדוע קהילה?

למרות שחינוכאים רבים מרבים לדבר על החשיבות של יצירת
"קהילות", רק מעטים טורחים להסביר באמת את משמעותו של מושג
זה. ייתכן שהם מתקשים לתת לו הגדרה מדויקת. בדומה לניסיונו
הנואש של השופט פאול להגדיר פורנוגרפיה, הם מסתפקים בלהגיד
שהם מזהים קהילה כשהם רואים אותה.

אני חושב שאנו מסוגלים להציע הגדרה טובה מזו. אם ברצוננו להציג את הקהילתיות כמושג מרכזי בעבודתנו, מוטלת עלינו האחריות לפרט בדיוק למה כוונתנו במושג זה. כשאני אומר שכיתה כלשהי או בית ספר מסוים הם "קהילה", כוונתי היא למקום שבו התלמידים חשים שדואגים להם ושמעודדים אותם לדאוג זה לזה; מקום שבו הם מרגישים שמעריכים ומכבדים אותם; מקום שבו הילדים חשובים זה לזה ולמורה; מקום שבו הם חושבים כקבוצה: חשים קשורים זה לזה, חלק מן "אנחנו". כתוצאה מכך, הם חשים ביטחון בכיתותיהם – לא רק מבחינה פיסית, אלא גם מבחינה נפשית.

כשאנו אומרים שכיתה היא קהילה, אנו אומרים, במילים אחרות, שזהו מקום שבו...

דאגה הדדית ואמון חשובים יותר ממגבלות ומאיומים; שבו אחדות וגאווה (בהישגים ובמטרה) תופסים את מקומם של הניצחון וההפסד; שבו שואלים כל אחד, עוזרים לכל אחד ומעודדים כל אחד לקיים ערכים ואידיאלים כמו אדיבות, הגינות ואחריות. קהילה כיתתית כזו מנסה למלא את הצורך של כל ילד להרגיש שהוא בעל יכולת, שהוא קשור לאחרים ושהוא עצמאי... תלמידים במסגרת זו נחשפים לא רק לערכים אנושיים בסיסיים, אלא ניתנות להם גם אפשרויות רבות לחשוב עליהם, לדון בהם ולהגיב אליהם, בעודם צוברים חוויות המעודדות אמפתיה והבנת האחרים (פרויקט פיתוח הילד 1991).

בשנים האחרונות החלו מחנכים רבים יותר להתייחס לממדים אלה של החינוך. תומס ג' סרגיווני (Sergiovanni 1994, p. 11) הרחיק לכת עד כדי כך שהצהיר כי "בניית הקהילה חייבת להפוך ללב לבו של כל מאמץ לשיפור בית הספר". שכן, בסופו של דבר, כמה ילדים יכולים באמת לצמוח – אינטלקטואלית, רגשית, או בכל צורה אחרת – ללא סביבה תומכת? כמעט כל מטרה משמעותית לטווח הארוך בנוגע לתלמידים מצריכה מאתנו התייחסות לאווירה בבית הספר, ובמיוחד למידה שבה תלמידים חשים שייכים ולא מנותקים.

חלק מן העבודה החשובה ביותר הנוגעת לעיצוב, למחקר וליישום של רעיון הקהילות המבוססות על דאגה הדדית נעשה בהקשר של תכנית לבתי הספר היסודיים הנקראת **פרויקט פיתוח הילד** [פפ"י] (Child Development Project), (Watson et al. Battistich et al. 1989);

ההיגיון שמאחורי עידוד הקהילתיות מוכח במחקרים עכשוויים של פפ"י, שנערכו ב-24 בתי ספר יסודיים שונים ברחבי ארצות הברית. תלמידי הכיתות הגבוהות נשאלו באיזו מידה הם חשים שכיתתם ובית ספרם מהווים בעבורם קהילה תומכת. מסתבר שככל שתחושת הקהילתיות חזקה יותר, כך התלמידים אוהבים יותר את בית ספרם ורואים בלמידה ערך בפני עצמו. לתלמידים אלה יש נטייה לדאוג לזולת והם בעלי כישורים טובים יותר בפתרון עימותים. יתרה מזו, השפעות חיוביות אלו בולטות במיוחד בבתי ספר שתלמידיהם באים משכבות חברתיות כלכליות נמוכות יותר (Battistich et al. 1995).

מחקר פפ"י מרמז על כך שהתלהבותם של ילדים מלימודים אקדמיים עשויה להתגבר אם נקדיש מספיק זמן כדי לסייע להם לגלות דאגה זה כלפי זה. לתובנה זו יש פוטנציאל לשנות את כל המפעל של הרפורמות הבית-ספריות, ואין זה צריך להפתיע אותנו. תלמידים זקוקים לתחושת ביטחון כדי לקחת סיכונים אינטלקטואליים; עליהם לחוש בנוח בטרם יינסו לתחום של חוסר נוחות. קיימים רק מעט דברים שחונקים יצירתיות יותר מכפי שעושים זאת הפחד משיפוט או מהשפלה. כך, סביבה תומכת מאפשרת לכל שכבות הגיל לבדוק אפשרויות שונות ולהציב לעצמם אתגרים חדשים להרחבת חשיבתם. הלקח הוא זה: אם אנו שואפים למצוינות אקדמית, חובה עלינו להתייחס לתחושתם של הילדים כלפי בית הספר וכלפי חבריהם.

שימו לב לכך שמחקר פפ"י תומך גם ברעיון שתלמידים בקהילות מצליחים יותר בפתרון עימותים ואף גוברים סיכוייהם לגלות דאגה כלפי אחרים. גילוי זה תואם את עבודתם של פיאוזה (1965) ושל חוקרים אחרים, שטענו כי שיתוף פעולה בין תלמידים הוא המפתח

להתפתחות מוסרית. לכל חבר בקהילה ניתנת ההזדמנות לראות את הדברים מנקודת מבטם של האחרים, ועל ידי כך לחשוב בצורה עמוקה יותר ואנוכית פחות.

דרך אחרת להדגיש את חשיבות הקהילתיות היא להראות עד כמה קשה לבצע בלעדיה דברים אחרים בעלי ערך. שלוש הדוגמאות הבאות ממחישות נקודה זו.

- "בהיעדרה של רוח הקהילתיות והשיתופיות, האסיפות ה'דמוקרטיות' [הכיתיות] יכולות לשמש רק במה להשמעת אינטרסים אישיים צרים או להגנה עליהם" (Lickona and Paradise 1980, p. 334). כמובן, אסיפות אלה כשלעצמן עשויות לסייע בבניית הרוח השיתופית ובתמיכה בה, אך חשוב שהן תיתפסנה מלכתחילה כפעילות שאנו מקיימים בעבור עצמנו. יש לראות באסיפה כלי חשוב, שבאמצעותו הקהילה שלנו חולקת דברים, מחליטה, מתכננת וחושבת. אחרת, האסיפה עלולה להפוך למשהו הדומה יותר לבית-משפט, שבו יחידים מתנצחים זה עם זה וכל אחד דואג לאינטרסים שלו.

- כיתות של תלמידים מגילים שונים ופעילויות לגילים מעורבים עשויות להיות שימושיות ביותר; יש בהן הפוטנציאל לעודד נדיבות ומיומנויות חשיבה טובות יותר בקרב תלמידים מבוגרים וצעירים גם יחד (Foot et al. 1990; Pavan 1992; פרויקט פיתוח הילד 1996b). אם כן, כיצד נסביר את התלוות על כך שבחלק מאותן כיתות מעורבות הילדים הצעירים חשים נלגעים ומבודדים? האשמה נעוצה כנראה בחוסר היכולת ליצור תחושה של קהילתיות, של שיתופיות ושל דאגה הדדית. לרוע המזל, מורים והורים רבים נוטים לדכא על הסף את הרעיון של עירוב הגילים בחינוך, במקום להבחין בכוחו של רעיון זה לחזק את תחושת הקהילתיות.

- לפני זמן לא רב ביקרתי בבית ספר פתוח נודע במסצ'וסטס, מקום שבו ניתנת לתלמידים לא רק האפשרות להשפיע על לימודיהם, אלא גם היכולת להחליט מתי, אם בכלל, יתקיים כל שיעור. אף על פי כן, שיטות המשמעת בבית ספר מרשים וחדשני זה הן מוקרות באופן מעורר חשד: הן כוללות מערכת סבוכה של חוקים וחוקי עזר. כמו כן, מתנהלת בו ועדת חוק ומשפט, שאמורה לאכוף את החוקים על ידי הענשת אלה שנמצאו אשמים בהפרתם. חשוב לציין שהתהליך כאן בהחלט שונה, הודות לעובדה שהכוח נתון בידי התלמידים. אך קשה

שלא לתהות מדוע בית ספר זה עדיין תקוע בשיטת המשמעת הישנה, הכוללת איומים ועונשים.

לאחר הרהור מה, הגעתי למסקנה שהמעבר מ"לעשות ל" אל "לעבוד עם" הוא בלתי אפשרי, אלא אם כן נעשה מאמץ לטפח את היחסים בין הנפשות הפועלות. החלופה האמיתית למשמעת היא התייחסות אל מעשה לא מקובל כאל בעיה שיש לפתור יחדיו – אך הפתרון חייב להתבסס על ההתנסות של להיות ביחד. כשבידינו לא יותר מקבוצה של פרטים חופשיים, המאוחדים בצורה רופפת מאוד, אנו נותרים עם החוקים הישנים של שיטת העונשים הישנה. החיפוש אחר החופש לעשות ככל העולה על הדעת כופה עלינו מערכת של שליטה, למרות שהפעם השולטים הם אנשים שונים. אין די באוטונומיה; יש צורך גם בקהילתיות.

התנגדויות לקהילתיות

רעיון הקהילתיות נדמה תחילה כה ניטרלי, וכה רחוק מלעורר התנגדות, עד שכמעט ניתן להתייחס לתמיכה בו כאל רטוריקה ריקה. אלא שלאחר בדיקה מעמיקה יותר מתברר לנו שרעיון זה מאתגר רבים מהדברים שאנו מקבלים כמובנים מאליהם; זהו רעיון המטיל ספק במספר היבטים חופפים של המצב הקיים.

למשל, כשאנו מדברים על "משמעת", אנו מדברים על הדרך שבה המבוגר מתערב במה שקורה לתלמיד זה או אחר. מעבר לכך, ההתערבות – בדומה לגישה המוכרת כלפי ההוראה עצמה – נתפסת לרוב כטפטוף הדרגתי של משהו לתוך התלמיד, או כהעברת משהו לכל אחד מהתלמידים. אפילו אנשים המחויבים ללמידה שיתופית מציבים לעצמם כמטרה ברוב המקרים לשנות כל אחד מן המשתתפים ולהפכו לאדם היכול להקשיב, ליצור קשר עין, לעודד אחרים וכן הלאה.

הגישה הקהילתית שואפת להתקדם אל מעבר לקשר שבין המורה לתלמיד, ומבקשת מאתנו לבחון שאלה רחבה יותר – כיצד כל הגורמים מסתדרים יחדיו. גישה זו גם טוענת שהתוצר הסופי של חינוך התלמידים תלוי לא רק במה שכל אחד מהם למד, אלא גם בצורה שבה מאורגנת הסביבה שלהם. אם ברצוננו לעזור לילדים להתפתח לאנשים בעלי חמלה והבנה כלפי הזולת, עלינו לעזור להם לשנות את אופן

תפקודה של הכיתה ואת האווירה השוררת בה. אין די בשינוי התנהגותו של כל אחד מחברי הכיתה; עלינו לשנות לא רק את הפרטים, אלא גם את המסגרות החינוכיות.

לגישת המסגרות יש השלכה מעניינת נוספת: הדאגה לזולת היא יותר מאשר אחד האפיונים של מורים. מן הסתם, חשוב מאוד שהמבוגרים בבית הספר יהיו אנשים נדיבים וחמים. אך חשוב באותה מידה לדאוג לארגון הכיתה או בית הספר. כשמנהלים מספרים לי בגאווה באיזו תשומת לב מוריהם מטפלים בילדים, אני משיב: "יופי. האם אתם מקיימים טקסי חלוקת פרסים?". אם הדברים מאורגנים כך שתלמיד אחד יכול להצליח רק על חשבון כישלונם של תלמיד אחר, ואם בית הספר מציב את תלמידיו במרוץ להשגת הוקרה שהפכה באופן מלאכותי לנדירה, אזי יכולתם של מורים נחמדים אלה מוגבלת. ייתכן שאין בכוחם לעצור נהגים מזיקים, כגון תליית רשימה של עונשים על הקיר או מתן שבחים בפומבי לילד מסוים. חשוב אומנם שהמורה יהיה נחמד, אך אין די בכך אם מבקשים ליצור קהילה של ממש.

במילים אחרות, השאלות שעלינו לשאול הן הרבה מעבר לשאלה "האם מורה זה באמת רוצה בטובתם של תלמידיו?". עלינו לשאול גם את זאת: כיצד פועלת המסגרת הכיתתית? (Bowers ; Alschuler 1980 and Flinders 1990). האם עוזרים לתלמידים לחזק את תחושת האחריות שלהם זה כלפי זה? כיצד? מה קורה אם ילד מתפרץ בבכי בגלל הצקות אכזריות או בידוד מכוון? אילו ציפיות, נורמות התנהגותיות ומסגרות גובשו לצורך התמודדות עם מקרה מסוג זה – ולהפחתת הסיכוי שיתרחש מלכתחילה?

הנה תרגיל פרדוקסאלי שכדאי לנסותו בישיבת המורים או בהשתלמות המורים הבאה. פתחו את הישיבה בדיון על המשמעות של קהילתיות בהקשר הבית-ספרי. בקשו מהמשתתפים לחשוב על סימנים קונקרטיים שיעידו על רעיון זה: סימנים למה שהיה רואה, שומע וחש אדם שהיה צופה במקום שראוי באמת להיקרא קהילה. כעת, שאלו את אחד המשתתפים מהן לדעתו הדרכים היעילות ביותר להרוס קהילתיות; אילו מסיבה מעוותת כלשהי היינו נחושים בדעתנו לסלק כל תחושה של קהילתיות – מהם המעשים בעלי הסבירות הרבה ביותר להשפיע בכיוון זה?

אל תהיו מופתעים אם המשתתפים יבחרו בתחרות כגורם מספר אחד להריסתה של תחושת הקהילתיות. מדובר כאן לא רק בטקסים של הענקת פרסים, אלא גם בתחרויות כיתתיות אחרות, בטבלאות המדרגות את התלמידים זה כנגד זה ובכל אותם דברים המהמכים אדם להתייחס אל כל האחרים כאל מכשולים בדרך להצלחתו (Kohn 1992). ייתכן שיוזכרו גם נהגים חינוכיים רחבים יותר. קשה לחשוב על דרך אפקטיבית יותר להרוג כל תחושה של קהילתיות מאשר דירוג התלמידים על פי יכולתם המקובלת. הגרסאות הקיצוניות ביותר של נוהג זה – לבדד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים או את בני המזל שקוטלגו כ"מחוננים" (Sapon-Shevin 1994) – עלולות להשפיע בצורה הקיצונית ביותר.

לבסוף, ניתן להשלים את הרשימה במשמעת המסורתית או בהיבטים מסוימים שלה. זוהי סיבה נוספת לכך שדגש זה על קהילתיות הוא שנוי במחלוקת יותר מכפי שיכול להיראות לנו ממבט ראשון (מה שמסביר את הימצאו של פרק בנושא זה בספר המתייחס למשמעת בצורה ביקורתית). קיימת סתירה בין יצירת קהילות השמות דגש על דאגה הדדית לבין ההלכה והמעשה של ניהול כיתה. לא זו בלבד שקיים סיכוי פחות לכך שתלמידים החשים עצמם חלק מקהילה אמיתית יעשו דברים שיביאו עליהם את מלוא כבדה של המשמעת, אלא שהמחויבות הרצינית להקמת קהילה מציעה למעשה את ההזדמנות להתקדם אל מעבר למשמעת.

קהילה-לכאורה

עצם הדיבור על הפיכת כיתות ובתי ספר לקהילות עלול לעורר את התנגדותם של אנשים מסוימים, וזאת מסיבה נוספת ובסיסית מאוד: בחברה כמו החברה האמריקנית, כל דבר שמריח מאוריינטציה חברתית עלול לעורר חשדות. ישנם כאלה הרואים בשימת דגש על קהילתיות איום פוטנציאלי על זכויות הפרט.

האם יש סיבה לדאגה? נכון בהחלט שיש צורך באיזון בין צרכיה וזכויותיה של הקבוצה לבין צרכיהם וזכויותיהם של הפרטים בה. אך בארצות הברית ככלל, ובבתי הספר האמריקנים בפרט, נוהים בצורה

מחשבה עצמאית, המעודדים ארגון שבו מופעל על תלמידים לחץ מצד כיתתם לעשות את הדבר הנכון. אנשים מבלבלים בין התנהגות זו לבין דינמיקה של קהילה, מכיוון שלחץ זה מופעל על ידי תלמידים אחרים ולא על ידי מבוגרים. מובן שאין כל קשר בין הדברים. המטרה במקרים אלה היא צייתנות (ולא למידה); הדגש הוא על התנהגות (ולא על מניעים וערכים אמיתיים של התלמידים); וניתן לאפיין את האקלים הכיתתי במושגים שהם ההפך המוחלט מביטחון, חמימות ואמון.

ניתן לזהות גוון נוסף של קהילתיות-לכאורה, לפני שנתקדם הלאה למחשבות על הדרך שבה מייסדים קהילה של ממש. אני זוכר שבקיץ אחד השתתפתי בסדנת מורים, שהציגה היבט של מודעות-עצמית בתהליך של בניית קהילתיות. המשתתפים חולקו על פי צבעים, וצפו בדרך שבה בני הקבוצה האדומה מילאו את המשימה שהוטלה עליהם – להמציא לוגו וסיסמה. פעילות זו אמורה הייתה להדגים את תהליך יצירת ה"שיתופיות", ומורים אלה היו אמורים לחזור לכיתותיהם ולבצע עם התלמידים תהליך דומה.

האם יש סיבה טובה להאמין שאוסף זה של זרים יחוו עצמם חלק מהקבוצה שאליה שויכו? אנשים אלה טרם הכירו זה את זה, ועדיין לא נרקם ביניהם כל רגש בעל ערך אמיתי – כגון שיתופיות כנה – שסביבו ניתן ליצור תחושת קהילתיות. ניסיונה הקן של הקבוצה להשיג הסכמה כללית לגבי ההצעה להיקרא "פלפל אדום. חריף" הוביל אותי לתהות מדוע למישהו זה צריך להיות אכפת. ואכן, המשתתפים לא גילו בכך מעורבות מיוחדת, מה שגרם למארגנים לחשוב שהם ביישנים או עייפים, או שיש להם צורך בעידוד. אך מקור הבעיה לא היה בגישתם של המשתתפים, אלא בניסיון המאולץ ליצור קהילתיות יש-מאין.

בניית קהילה: תנאים מקדימים

בכיתה שבה שוררת תחושה של קהילתיות לא נחוש באווירה של ריקנות. קהילה אמיתית נבנית במשך זמן, על ידי אנשים בעלי מטרה משותפת, שהולכים ומתוודעים זה לזה, הולכים ובוטחים זה בזה. מובן שמחויבות זו להקמת הקהילה היא שמסיעת לדברים לקרות. אך לא ניתן לזרוק לחלל החדר קובץ של זרים ולצפות שתוך מספר שעות הם יהפכו ליותר מאשר רק קבוצת מקרים.

כה חזקה לכיוון האינדיבידואליזם, עד שדרך ארוכה עוד לפנינו בטרם נצטרך לדאוג מפני הקצנה בכיוון השני (דבר שאולי אינו נכון לגבי ארצות כמו יפן). בארצות הברית, התלמידים מקבלים באופן קבוע עבודות ליחיד, משימות ליחיד כשיעורי-בית ומבחנים ליחיד. במקרה הטוב, מעודדים אותם לקחת אחריות רק להתנהגותם שלהם.

אך אנו יכולים אף להרחיק לכת. הסיכוי לכך שהפרט ייבלע בקהילה אמיתית הוא קלוש, שכן קהילה שונה במהותה מקולקטיב. הבחנה זו, שמתוארת בצורה חיה כל כך על ידי הפילוסוף מרטין בובר, רלבנטית לחינוך באותה מידה שהיא רלבנטית לתיאוריה פוליטית. לא רק שהקהילה שומרת על הפרטים המרכיבים אותה ומזינה אותם, אלא שהיא גם מחזקת את היחסים ביניהם. פונקציות אלה אינן קיימות בקולקטיב, שבו החברים צריכים פשוט להתגבר על העדפותיהם האישיות על מנת לשרת את הקבוצה (מעניין שדגם זה מזכיר את הדגשת הצייתנות והנאמנות לסדר החברתי המגדירה את עבודתם של חסידים שמרניים של חינוך האופי).

ההבחנה בין קהילה לבין קולקטיב נראית אולי מופשטת מדי, אך היא מתעוררת לחיים בכיתות ממשיות. יש מקומות שבהם הילדים מפתחים מחויבות אמיתית זה כלפי זה וכלפי אותו "אנחנו" המורכב מאנשים אמיתיים. יש מקומות אחרים, שבהם מעודדים את הילדים לוותר על צורכיהם האישיים בשם ישות מופשטת הנקראת "הקבוצה" או "אחרים"², או שמעוררים אותם להתלהבות לאומנית קיצונית בשם משהו הקרוי "הרוח הבית-ספרית". הדגש בקולקטיב הוא על קונפורמיזם, מה שבעצם מוציא מכלל דיון את הקונפליקט החינוכי כל כך מנקודת המבט הקונסטרוקטיביסטית (ראו פרק 5). "קהילתיות אמיתית מתחשלת על ידי מאבק", מציין מחנך אחד. "תלמידים לא תמיד יסכימו על הכול, והמריבות, הוויכוחים, הדמעות והכעס הם כור-ההיתוך שמתוכו צומחת קהילה אמיתית" (Christensen 1994, p. 14).

ייתכן שיעזור לנו לחשוב על קבלת מוסכמות הקולקטיב כעל סוג של "קהילתיות-לכאורה", שניתן להשוותו למה שכינית "בחירה-לכאורה". זהו הדבר שעליו חושבים מבקרים רבים בשעה שהם מזהירים אותנו מפני הסכנות הגלומות בקהילתיות, מה שמרמז כי ייתכן שהביקורת שלהם אינה במקומה. גרסה שנייה של קהילתיות-לכאורה היא לחץ חברתי. מייאש למצוא מחנכים בעלי

בניית קהילה: אסטרטגיות

אדם שמעוניין בהקמת קהילה יתחיל אולי בחשיבה על הדרך שבה ניתן לעודד תחושת **ביטחון**. מה אפשר לעשות בכיתה או בבית הספר כדי לעזור לכל תלמיד לחוש עצמו יותר בנוח? מה ניתן לעשות כדי לצמצם את האפשרות שהוא יזכה ללעג – מצד ילדים או מבוגרים?

בדומה למקרים רבים אחרים, הצורה הטובה ביותר להתקדם היא על ידי כך שנציב שאלות אלה בפני התלמידים עצמם. בשלב מוקדם של שנת הלימודים, המורה יכול לומר: "תראו, חשוב לי מאוד שתרגישו חופשיים לומר דברים, להעלות רעיונות שאולי נשמעים מוזרים, לעשות טעויות – ולא לחשוש שמא יתקפו אתכם על כך. בעצם, אני מעוניין שכולם כאן ירגישו בנוח. מה לדעתכם נוכל לעשות כדי להבטיח שכך אכן יקרה?" (שימו לב שזוהי דוגמה נוספת לאופן שבו ניתן לאפשר לתלמיד בחירה משמעותית בתוך מסגרת שנבנית על ידי המורה).

יש לרשום את הרעיונות שמעלים התלמידים לאחר מספר דקות של מחשבה או שיחה עם בן-זוג. יש לדון בהם וליישם. בשלב מאוחר יותר, כשצצים מצבים רלבנטיים, יש לשפר רעיונות אלה לפי הצורך. למשל, תארו לעצמכם שהמורה שואל את כל הכיתה שאלה, ושאלה התלמידים מצביע תוך שהוא קורא בבזו שחצני: "זה מה-זה קל!". ייתכן שאחד התלמידים יחשוב שזאת דוגמה מצוינת לאיך לא בונים ביטחון ואמון בין חברי הכיתה. מבלי להביך את התלמיד הראשון, המורה יכול לבקש מכולם לחשוב כיצד מרגיש תלמיד שמתקשה למצוא את התשובה שעה שהוא שומע תלמיד אחר אומר שזוהי שאלה קלה (על המורה להביא בחשבון, כמובן, שהבעיה נובעת באופן בסיסי משיטת ההוראה, המעודדת תלמידים להתחרות זה בזה בניסיונם לענות על שאלות ידע שהמורה מציב בפניהם).

את החיפוש אחר ביטחון בפרט, ואחר קהילתיות בכלל, יש לתקוף במקביל בארבע רמות שונות: חיזוק היחסים בין המבוגר לבין כל אחד מהתלמידים; בנייה הדרגתית של קשרים בין התלמידים לבין עצמם; בניית מספר רב של פעילויות כלל כיתתיות וכלל בית-ספריות, שבהן התלמידים עובדים יחדיו לשם השגת מטרה משותפת; וקישור בין השאיפה לקהילתיות לבין הוראה אקדמית. הבה ונתמודד עם כל רמה לחוד.

אם הזרים הם תלמידים והחדר הוא בית הספר, קיימים שלושה תנאים מקדימים חיוניים שבכוחם לסייע בייסוד קהילה אמיתית. ראשית, זמן. מערכת שעות המגבילה את אותם אנשים להיות יחדיו רק 45 דקות ביום, בדומה ל"תכניות ניפוי" שבאופן סדיר מסלקות חלק מחבריהן, מקשה על ההצלחה. לעומת זאת, ההזדמנות שניתנת למורה לעבוד עם אותה קבוצה של תלמידים במשך יותר משנה מקלה על ההצלחה (Burke 1996).

שנית, רצוי לעבוד עם מספר מצומצם יחסית של תלמידים. כאשר דנים בהשפעה השלילית של גודל כיתה מופרז על הישגים אקדמיים, שוכחים שלגורם זה השפעה זהה גם על תחושת הקהילתיות. הדברים הופכים לבעייתיים אף יותר כשבית הספר כולו גדול מדי (ראו Meier 1995).

לבסוף, הם זקוקים למורה שבעצמו משתייך לקהילת המבוגרים בבית הספר. כפי שמורים הנשלטים על ידי הממונים עליהם נוטים לשלוט על אלו שמתחתם, כך גם מורים שאינם חלק מרשת שיתופית של מחנכים מתקשים לעזור לתלמידים לעבוד יחדיו. יתרה מזו, מחקרים גילו שהנחיה שטחית וחסרת דמיון – כמו גם מערכת של אמונות ציניות לגבי ילדים – מתקשרות לרוב למורים בדלניים שמתייחסים לפרטיותם כאל ערך עליון. אם ננסח את הדברים על דרך החיוב, מורים המשמשים דוגמה לתלמידים בכך שהם מסייעים להם להעמיק בלימודיהם מהווים ללא ספק חלק מקהילות בית-ספריות של מחנכים (McLaughlin 1993).

במקומות שבהם קיימות קהילות כאלה, המורים נכנסים ויוצאים מכיתות של עמיתיהם – וזאת לא כחלק מתהליך צפייה פורמלית (ומאיימת), אלא כדי לתת ולקבל משוב ברוח טובה. מורי חשים די ביטחון על מנת להכיר בכך שהם זקוקים לסיוע בבעיה מסוימת, במקום להעמיד פנים שהכול נמצא בשליטתם המלאה. מזדמנות להם הזדמנויות שוטפות לדון בעבודתם – בסוגיות פדגוגיות כלליות או במעמדו של תלמיד מסוים – עם עמיתיהם למקצוע. נעשה מאמץ אמיתי להתייחס לאיומים הצצים על הקהילה, כגון היווצרות קליקות ותחרותיות בין מורים. מעבר לשיפור באיכות חייהם של המחנכים עצמם, בית ספר מעין זה מספק את המיומנויות והתמיכה המסייעים בידי המורים להעתיק קהילתיות זו לתוך כיתותיהם.

יחסים עם המבוגרים. ילדים נוטים לכבד מבוגרים שחשובים להם ושמתייחסים אליהם בכבוד. יש סיכוי רב יותר שהם יגלו דאגה כלפי אחרים כאשר הם יודעים שאחרים אלה דואגים להם. כאשר צורכיהם הרגשיים מסופקים, הם יכולים להרשות לעצמם את המותרות של סיפוק צורכי הזולת – במקום לבלות את חייהם כשהם שקועים רק בעצמם.

כדי להיות אדם **הדואג לזולת**, המחנך צריך להיות, ראשית לכול, בן-אדם. רבים מאתנו נוטים להתחבא מאחורי דמות המורה (או המנהל) הכול יכול, השולט בכול בסמכותיות אלגנטית. לנהוג בצורה כזו פירושו לשחק תפקיד מסוים, וגם אם התסריט דורש דמות של מחנך, התנהגות זו אינה זהה להיותך אנושי עם ילדים. בן-אדם אמיתי מתעצבן לעתים, או מאבד ריכוז, או מתעייף, או פולט מילים מבלי לחשוב ולאחר מכן מתחרט על כך. בן-אדם אמיתי הוא בעל תחומי עניין שהם גם מחוץ להוראה, ונהנה לדבר עליהם. בנוסף, בן-אדם אמיתי נמנע מפעולות המרחיקות אותו מסביבתו – כגון כינוי עצמו בגוף שלישי (למשל: "למר קוהן יש היום הפתעה מיוחדת בעבורכם, ילדים").

כאן, שוב, מה שנראה תחילה כמרשם הגיוני מתגלה כמשהו מאתגר ואף שנוי במחלוקת. לעמוד מול ילדים פירושו להיות פגיע, ופגיעות איננה עמדה קלה למבוגרים שהיו צריכים לבנות לעצמם עמדה הגנתית לאורך שנות התבגרותם. ומעבר לכך, להתקרב אל ילדים ולפתח עמם יחסים חמים וכנים עלול לפגום ביכולת לשלוט בהם. רוב הבעיות בבתי הספר שלנו מקורן בעובדה שכאשר שתי מטרות אלה מתנגשות, הצורך לשלוט גובר על הרצון ליצור קשר.

מעבר להיותנו בני-אדם אמיתיים, מהי המשמעות של היותנו מבוגרים הדואגים לזולת בהקשר הבית-ספרי? לזכור פרטים קטנים על חייהם של התלמידים ("דני, האם בסוף הלכת עם אימא שלך למוזיאון בשבת?"), לברך אותם ביום הולדתם, להתקשר אליהם הביתה ואפילו לבקר אותם בביתם; להיות פנוי במידת האפשר לשיחות פרטיות עם התלמידים על כל נושא שהוא.

מורים הדואגים לזולת מדברים עם התלמידים בצורה מיוחדת: הם חושבים על האופן שבו הדברים שהם אומרים מתקבלים מנקודת ראותם של התלמידים. הם מגיבים בצורה כנה ומכובדת, בשונה ממצב

שבו נותנים לתלמיד לטיפה מתנשאת על ראשו ואומרים לו: "ילד טוב". הם מסבירים מה הם מנסים להשיג ומנמקים את בקשותיהם. הם שואלים את התלמידים מה הם חושבים, ואז מתייחסים לתגובותיהם.

שוב, התנהגויות הן פחות חשובות מן המטרה שהן מנסות להשיג. ייתכן שאוכפי חוקים שמם לב למתרחש בכיתה; למעשה, ייתכן שהם "מפקחים על הכיתה ללא הרף" (Canter and Canter 1992, p. 147). אלא שהם לא עושים זאת מתוך דאגה אמיתית לתלמידים ולצורכיהם. ה"עמידה על המשמר" עוסקת יותר בלהיות "בעל סביבתיות" (ראו עמ' 54), ופחות ביצירת קשר. באופן דומה, במאמר שנשא את הכותרת "הכינו את עצמכם להיות בשליטה אפקטיבית", יעצו למורים "ללמוד שמות תלמידים רבים ככל האפשר. שליטתכם תהיה יעילה הרבה יותר כשתוכלו לנזוף בתלמיד תוך ציון שמו" (Wilson 1995, p. 6a). השאלה איננה האם המורה מתבונן בתלמידיו ומכיר אותם, אלא מדוע הוא עושה זאת.

כאשר מחנכים בונים יחסי דאגה הדדית אמיתית עם תלמידיהם, הם לא רק מספקים את צורכיהם הנפשיים של התלמידים, אלא גם משמשים להם מופת ומהווים בעבורם מקור להשפעה עצומה. כשמבוגר מקשיב בסבלנות, או מביע דאגה לאדם שאיננו מכיר, או מתנצל על משהו שהוא מתחרט שאמר, הוא מהווה דוגמה לתלמידיו ומלמד אותם כיצד הם יכולים לנהוג זה כלפי זה.

קשרים בין תלמידים. מורים רבים בבתי הספר היסודיים מבקשים מכל תלמיד ליצור לעצמו "שלט יוחסי" אישי, המעוטר במילים או בסמלים והמביע משהו על זהותו של הילד. אך מדוע שילדים ייצרו את "מגניהם" בעצמם, אם הם יכולים להתחלק לזוגות וליצור את המגן של בן-זוגם? מתוך תרגיל פשוט זה, כל תלמיד יוכל ללמוד משהו על חברו, להראות משהו על עצמו ולחשוב כיצד הוא יכול להציג את המידע על חברו בצורה שתשביע את רצון החבר. למעשה, ניתן להפוך כל פעילות מוכרת, המנציחה בצורה עדינה את האידיאולוגיה של עצמאות, לפעילות המעודדת תלות הדדית.

יש כיתות שבהן התלמידים חווים שיתוף פעולה רק כשהמורה מכריזה שהגיע הזמן ללמידה שיתופית. אולם, אין זה מספיק: קהילות נבנות על יסודות של שיתוף פעולה לאורך היום כולו, כשהתלמידים

מתבקשים ללא הרף לעבוד, לשחק ולחשוב יחד עם זולתם. מובן שיש גם מקום לפעילויות יחידניות, אך עשיית הדברים יחדיו צריכה להיות, כפי שמתכנת מחשבים היה אולי אומר, "ברירת המחדל" בכיתה. בשלב כלשהו של השנה צריכה להיות לתלמידים הזדמנות לאינטראקציה עם כל אחד מחבריהם לכיתה. ניתן לכלול פעילויות היכרות שונות (למשל, לראיין מישו ואז להציג אותו מול הכיתה כולה), וזאת בנוסף ליצירה מעת לעת של הזדמנויות שבהן ניתן למצוא בן זוג ולהצטרף עמו לדיון המתקיים באותו הרגע.

קהילה מתבססת על ההיכרות בין הפרטים המרכיבים אותה ועל הקשרים הנוצרים ביניהם. היכרות זו מעמיקה והולכת עם הזמן, כשמסייעים לתלמידים לדמיין כיצד הדברים נראים מנקודת ראותו של הזולת. הכלי שפסיכולוגים מכנים "נטילת פרספקטיבה" משחק כאן תפקיד חיוני בעזרה לילדים להפוך לאנשים נדיבים, הדואגים לזולתם (Kohn 1990a). פעילויות המתוכננות לעודד את הבנת האופן שבו חושבים ומרגישים האחרים (Feshbach et al. 1983) מהוות את הבסיס לקהילתיות.

פעילויות כלל כיתתיות וכלל בית-ספריות. נוסף לחשיבות של טיפוח היחסים בין המורה לבין כל אחד מהתלמידים, וטיפול היחסים בין התלמידים לבין עצמם, יש צורך במתן הזדמנויות לשיתוף פעולה כלל-כיתתי למטרות שונות. כך, המורה יכול לארגן את כל תלמידיו לעבוד יחדיו כדי ליצור ציור קיר כיתתי, קולאז' או רקמה; לבחור ואף להלחין שיר לכיתה; לחשוב על שם או על דימוי המבטא את רוח הכיתה;³ לכתוב ספר, להעלות הצגה או להוציא לאור עיתון; או לעשות פעילות קהילתית התנדבותית משותפת (ראו פרויקט פיתוח הילד 1996a, עמ' 20-23).

האסיפה הכיתתית שתוארה בפירוט בפרק הקודם היא הפעילות המשמעותית והמגוונת ביותר לכיתה ככלל. אסיפה כזו, המתקיימת בתחילת השנה, עשויה לסייע ביותר לתלמידים לראות עצמם כחלק מקהילה. במקום לבקש מהתלמידים להרכיב רשימה של כללים, או גרוע מזה, לחשוב על רשימת תוצאות שעלולות לחול על אלה שמפריס את הכללים, המורה יכול להציע קווים כלליים יותר לדיון: "מדוע לעתים אנו סובלים כל כך בבית הספר? נסו להיזכר בחוויה שחוויתם בשנה שעברה ושגרמה לכם לשנוא את בית הספר; חוויה שגרמה לכם

להרגיש רע עם עצמכם או עם כל השאר, כשחיכיתם בקוצר רוח שהכול יעבור. מה בדיוק גרם לכם להרגיש כך? איך הכיתה הייתה מאורגנת אז?"

אין די מורים המעודדים חקירה מסוג זה. במיוחד בבתי ספר יסודיים, נקודת המבט המצויה היא שטופת-שמש ורבת-עוצמה, ומקדישה מקום אך ורק לרגשות חיוביים (על הקיר בכיתה ג' במינסוטה ראיתי כרזה שבה היה כתוב: רק גישות חיוביות מותרות מעבר לנקודה זו. מסר זה ניתן לנסח גם בצורה הבאה: "שיהיה לכם יום טוב, אחרת ..."). למרבה הצער, רגשות שליליים, כגון כעס וספק-עצמי, אינם נעלמים כשלא נותנים להם ביטוי.

אנו יכולים להפיק תועלת מרגשות שליליים אלה אם נבקש מהתלמידים לבחון בהירות מדוע חלק מהחוויית שחוו בעבר בבית הספר עוררו אצלם תגובות שליליות. מובן שהשאלה הבאה המתבקשת היא: "מה אנחנו יכולים לעשות השנה כדי להבטיח שהעניינים יזרמו בצורה חלקה יותר?". ייתכן שכדאי לבקש מהתלמידים להעלות גם זיכרונות טובים שיש להם – זיכרונות מרגעים שבהם היה להם מעניין ומלהיב, ושבהם הרגישו שהם באמת לומדים – ואז למצוא את הגורם המשותף בין כל החוויות הללו, כך שניתן יהיה לשחזרן גם בשנה הנוכחית.

הנה דרך נוספת לעזור לתלמידים לחשוב מעבר לגבולות המוגדרים של משמעת, ולנצל פגישה כיתתית ראשונית כדי להתחיל לבסס תחושה של קהילתיות.⁴ נתחיל בשאלה הבאה (יש להתאים את השאלה לרמת ההתפתחות של התלמידים): "מה יקרה אם בשלב מסוים במהלך השנה תמצאו את עצמכם מתנהגים בצורה שאינכם גאים בה? נניח שפגעתם במישהו, או שעשיתם משהו גרוע מזה. כיצד הייתם רוצים שאנו, שאר הקהילה, נעזור לכם בשלב זה?". לאחר שכולם יחשבו על הסוגיה באופן אינדיבידואלי, ואולי אף יקיימו דיון בנושא, ניתן יהיה להציב את שאלת ההמשך הבאה: "מה יקרה אם מישהו אחר יתנהג בצורה כזו? כיצד נוכל לעזור לאותו אדם?"

ניסוי כזה בחשיבה מציב בפנינו גישה מהפכנית ממש להתמודדות מחשבתית עם בעיות כיתתיות. פעולות שבאופן רגיל היינו מגדירים כהתנהגות רעה – וכתוצאה מכך, כמצריכות טיפול משמעותי – נתפסות כאיתות לכך שאדם זקוק לעזרת הקהילה. אילו תלמיד היה מתקשה

בפתרון תרגילי חילוק, היינו מעוניינים לעזור לו להבין את הפעולה (ואת ההיגיון שמאחוריה), ולא להעניש אותו. באותה המידה, כשילד מתקשה לשלוט בעצמו, תגובתנו צריכה להיות "כיצד אנו יכולים לעזור?", ולא "באילו תוצאות עליך לשאת?". במילים אחרות, עלינו לשאול "מה אנו יכולים לעשות למענד?", ולא "מה אנו יכולים לעשות לך?".

זה באמת פועל לשני הכיוונים: הצורה הטובה ביותר להתמודדות עם בעיות, או למניעתן מלכתחילה, היא לגייס את תמיכת הקהילה ואת רעיונותיה. והצורה הטובה ביותר להקים קהילה היא אולי להתמודד עם אתגר זה יחדיו.

הבה נתקדם עם רעיון זה שלב נוסף. אם פעילויות ודיונים שבהם מעורבת הכיתה כולה יכולים לסייע בהפיכתה לקהילה, ייתכן שפעילויות ודיונים הכוללים את כלל בית הספר יסייעו בהפיכת כלל ציבור התלמידים לקהילה. העובדה שמעטים הם בתי הספר שניסו לקיים דיונים בית-ספריים אולי רומזת לכך שישנם רק מעט בתי ספר שהם קטנים מספיק כדי שכולם יוכלו להתאסף ולעשות משהו השונה מהקשבה פסיבית. למרבה המזל, ישנם מחנכים יצירתיים שמוצאים דרכים להתגבר על מחסום הכמות. כל פתרון מתבסס על יצירת מיני-קהילות בתוך בית הספר.

- בית ספר יסודי במינסוטה מקדיש אחר-צהרים אחד בכל שבוע למה שניתן לכנות 'קבוצות התייעצות' (זוהי מסגרת המצויה יותר בבתי ספר תיכוניים מתקדמים). כל מקבץ כולל שני ילדי גן, שני תלמידי כיתה א' וכן הלאה – ושני מבוגרים, שאחד מהם איננו מורה (מישהו מצוות המנהלה, שרת, או גורמים אחרים שגם הם חלק מקהילת בית הספר). האנשים מבליים זמן יחדיו כדי להכיר איש את רעהו, ללמוד מיומנויות של פתרון בעיות ולבצע שירות כלשהו.
- בית ספר יסודי בפלורידה מחלק את כלל תלמידיו לארבעה חלקים, כשבכל כיתה רבע משכבת הגיל (למעשה, נוצרים ארבעה בתי ספר קטנים). כל יום מתחיל באסיפה של כל קהילה.
- מספר בתי ספר החלו לזווג כיתות של תלמידים מבוגרים יותר עם תלמידים צעירים יותר – למשל, כיתה ה' עם כיתה א' – למשך פרק זמן מסוים בכל שבוע או שבועיים, כשלכל ילד יש "חבר" מהכיתה השנייה.

פעילות זו זכתה לפופולריות רבה בכל מקום שבו נוסתה, שכן היא יוצרת אינטראקציה ממוקדת בין גילים שונים ועשויה לשפר את ההרגשה בבית הספר כולו.

כשניתנת לילדים הזדמנות לפתח עם גילים אחרים חברות המבוססת על דאגה הדדית ועל אמון, וכשחברויות אלה סובבות סביב חוויות לימוד משותפות שמרתקות את התלמידים הצעירים והמבוגרים כאחד, וכשהתלמידים רואים שלמוריהם יש חברים גם בכיתות אחרות – התלמידים חווים אז את רעיון הקהילה בצורה אישית (פרויקט פיתוח הילד, 1996b, עמ' 1).

פרויקט פיתוח הילד פיתח סדרה של תכניות כלל בית-ספריות שמטרתן זהה, ושרבות מהן כוללות גם משפחות. פעילויות אלה כוללות ערבי סרטים (הסרטים הנבחרים הם בעלי סיכוי לעורר דיון מעמיק), תצוגה מדעית (הנערכת במקום היריד המדעי הרגיל, שבו ההורים אינם אמורים לעזור לתלמידים בעבודותיהם והתלמידים חייבים להתחרות זה בזה) ופעילות של קריאה בקול רם (פרויקט פיתוח הילד, 1994).

תפקיד ההוראה. השאיפה לקהילתיות איננה – וגם לא יכולה להיות – נפרדת מן החומר הנלמד על ידי התלמידים. מורים יכולים להשתמש באחד כדי לחזק את השני, בכל אחת מן הדרכים הבאות: ראשית, פעילויות לבניית קהילתיות יכולות להיות מוקדשות לנושאים הקשורים לתכנית העבודה. אם ניתן לנצל אסיפת כיתה כדי לדבר על הדרך הטובה ביותר להבטיח שציוד יוחזר למקומו, מדוע אי אפשר להקדיש אסיפה אחת לדיון על הדרך שבה ניגשים ליחידת הלימוד הבאה בהיסטוריה, או לדיון בשאלה באיזו מידה שיעורי-הבית של אתמול היו מבלבלים? למעשה, גם כשאסיפות אינן מוקדשות באופן מפורש לסוגיות הקשורות למקצועות הנלמדים, הן לעתים בעלות ערך אינטלקטואלי כאשר התלמידים לומדים לחשוב בצורה בהירה על בעיות.

שנית, מורים מיומנים מסוגלים למצוא דרכים לשלב נושאים מתוך תכנית הלימודים במשימות ודיונים אחרים. ביקרתי בגן ילדים בניו-ג'רזי שבו התלמידים התלוננו שיש "יותר מדי הצפות בחדרי-השירותים". בעיה זו הפכה את השיעור לשיעור מדע, והכיתה העלתה רעיונות מדוע מתרחשות ההצפות. השיעור הפך גם לשיעור

כתיבה וקריאה, שכן הגננת סייעה לתלמידים להציג בכתב הצעות שונות לפתרון הבעיה. בבתי ספר יסודיים ביפן משולבות לעתים קרובות מיומנויות חשיבה עם פעילויות של בניית קהילתיות (Lewis 1995).

שלישית, הלמידה מתנהלת בצורה שיתופית: תלמידים לומדים איש מרעהו ויוצרים קשרים הדדיים תוך כדי הלמידה. מלמידה שיתופית יש סיכוי להפיק תועלת מעין זו רק כאשר היא איננה מבוססת על תמלוגים – תהליך שאותו כיניתי "רדיפת ציונים המונית" (Kohn 1991) – וכאשר הצוותים אינם מתחרים זה בזה.

לבסוף, ניתן לבחור חלקים מתוך תכנית הלימודים שעשויים לתמוך בצמיחה החברתית והמוסרית, ובאמצעותם לבנות באופן עקיף את הקהילתיות הכיתתית. ניתן לעשות זאת בקלות בעזרת לימודי הלשון והספרות: ניתן לבחור יצירות ספרותיות וללמדן באופן שיעודד מחשבה על נושאים כגון צדק וחמלה, בנוסף לנושאים כגון בניית סיפור ופיתוח דמויות.

על כל מה שדובר עד כה

הדוגמה הקודמת, המראה כיצד ההוראה יכולה להוות תמיכה ללמידה חברתית, נותנת לנו הזדמנות לעצור לרגע ולהרהר בשאלה רחבה יותר, העוסקת בקיומם של מספר תנאי הוראה מקדימים ליצירת קהילתיות. זכרו שבתחילת פרק זה הצגתי את הטענה שלכיתה שבה יש חוסר בקהילתיות, ושה ממוכא הצורך של הילדים באינטראקציה, יש השפעה שלילית על הלימודים. אם כן, היעדר תכנית לימודים המציבה את הלומד במרכזה מקשה על יצירתה של קהילה אמיתית:

כיצד אנו יכולים ליצור קהילה המבוססת על דאגה הדדית בכיתה שבה צורכיהם של הילדים – להבין את העולם, להיות מוכרים ואהובים על ידי האחרים, להשפיע על הסביבה – זוכים להתעלמות מצד תכנית לימודים העוסקת במיומנויות ובתרגולים? מצד תכנית לימודים שאינה מצליחה לעורר את סקרנותם הטבעית של התלמידים ומכריחה את המורים להשתמש ב"מניעים", ב"תוצאות הגיוניות" ובתחרות על מנת להניע את התלמידים למלא את המשימות, ובכך פוגעת בקהילתיות

ומדגימה שישנם ילדים השווים יותר מאחרים? (Lewis, Schaps, and Watson 1995, p. 552).

מורה אחרת מתארת את הבעיה בצורה בוטה יותר: "אני יכולה להושיב את התלמידים במעגל, ולשחק עמם משחקי היכרות עד צאת הנשמה, אך אם החומר הנלמד בכיתה אינו מעניין אותם, אני בעצם מחזיקה אותם כשבויים עד סוף השיעור" (Christensen 1994, p. 15).

אם לקחנו על עצמנו להתקדם אל מעבר למשמעת, אנו זקוקים לתכנית לימודים מעניינת וגם לקהילה המבוססת על דאגה הדדית. אך אנו זקוקים גם לדבר נוסף: לתת לתלמידים את ההזדמנות להחליט החלטות משמעותיות לגבי דרך חינוכם. עניין זה היה, כמובן, נושא של הפרק הקודם, אך חשוב להדגיש שקהילתיות ללא מתן ברירות לוקה בחסר באותה המידה כמו ברירות ללא קהילתיות.

חסך זה בולט בצורה כואבת כשאנו מבקרים ב"בתי ספר בעלי דגש על 'קהילה', שבהם ילדים משננים את התשובות ה"נכונות" לסוגיות מוסריות" (Goodman 1992, pp. 156-157). הוא מתברר גם כשאנו קוראים מדריכים למורה, המלאים בעצות מעשיות כיצד לעצב כיתה המדגישה תחושת ביטחון ודאגה הדדית. הבעיה היחידה של מדריכים אלה היא שהם מותירים בידי הילדים מעט מאוד השפעה על כיצד ומדוע הדברים נעשים כך; בעצם, מייעצים בהם למורה **לכפות** את הקהילתיות על הילדים, באמצעות שימוש במתן שבחים, העמדה בפינה ושיטות אחרות של שליטה (ראו למשל, Charney 1991).

הבה נסיף עוד ראייה לטיעון כנגד גישה זו: במהלך מחקר שנערך במסגרת **פרויקט פיתוח הילד**, נמצא שתלמידי בית ספר יסודי שדיווחו על תחושה של קהילתיות בכיתותיהם, ואשר לא היה להם חלק פעיל בקבלת ההחלטות לגבי המתרחש בכיתה, גילו רמות **נמוכות** של חשיבה מוסרית. רק בכיתות שבהן התלמידים היו מעורבים בעיצוב הקהילה הם גילו חשיבה מורכבת על בעיות מוסריות (Battistich et al. 1994).

אין די בקהילתיות; אנו זקוקים גם לאוטונומיה. בעצם, כששני תנאים אלה מתקיימים, קיימת דרך נוספת שבאמצעותה ניתן לתאר את צורת הארגון המתהווה: דמוקרטיה.