

ליווי בקליטה של המורה המתחיל - משמעות המגמות המנוגדות שבין הכשרת מורים, מינהל חינוכי, מנגנון הפיקוח ומורים צעירים

מר ראובן מאמו, מפקח ארצי על החינוך היסודי הממלכתי דתי, יזם וארגן בתשנ"ה יום עיון של מועצת מפקחים ארצית. נושא יום העיון היה מעורבות המפקח בתהליך הכשרת המורים. נתבקשתי להרצות באותו יום עיון על הנושא ליווי בקליטה של המורה המתחיל - משמעות המגמות המנוגדות שבין הכשרת מורים, מינהל חינוכי, מנגנון הפיקוח ומורים צעירים. עיקרי ההרצאה ומה שעלה בעקבות אותו יום עיון יועלו כאן.

בבסיסה של ההרצאה הונחו שתי הנחות עבודה שהכתיבו את הגיונו ואת אופן הצגתו של הנושא: א. רוב המשתתפים קיבלו את חומר הרקע שהומצא להם, קראו את הנתונים והבינו את המשמעויות המתבקשות. החומר כלל מאמר המתאר התנסות אישית מנקודת מבט ההולמת חלק מהמכללות של ישיבות הסדר. האפשרות היא שמעט מן החברים יקראו מן הסתם את רוב הנתונים וידעו להסיק מסקנות ראויות. ב. בשלב הצגת הדברים כבר אי אפשר שלא לדעת שיהיו חברים שלא יראו קשר ישיר בין נושאי הליווי בקליטה לדברים שיאמרו במהלך ההרצאה. ידיעה זו נלקחה בחשבון. אלא שניסיון חינוכי מלמד שניתן לספוג אי נוחות זמנית, שהרי רשמים וגופי ידע נוטים לשקוע כדי לצוף ביום מן הימים למציאת האיזון.

התחושה הכללית מכלל ההתנסויות בפרויקט הליווי בקליטה מרמזת שהמורה הצעיר הטיפוסי, בוגר המכללה, שלא אומן באופן מספיק לפתח נכונות להסתגלות אל המערכת הנתונה לו, יעמוד במכלול של מצבים בעייתיים, מורכבים, הנחפסים ככלתי ניתנים לפתרון. במצב מתמשך (צ'יטוט: "אין סופי שכזה") נסחף מורה מתחיל זה לדינמיקה המאפיינת שורד (אדם הנאבק לשם הישרדות), ומכאן ייגזרו וייקבעו התנהגויותיו במערכת. האופציה הנוספת היא נטישה. לעומתו, הבוגר האיכותי, כזה שההוראה עבורו היא רק אחת האופציות האפשריות, הנתפסת כאמנות וכאומנות כאחת, מגלה כבר מראשית התנסותו יכולת אינטואיטיבית של עמידה מוצלחת בבעיות מורכבות. בוגר זה עשוי להצליח גם בלא שייזקק לשירותיה המכינים של המכללה. דבר זה אין בו חידוש. הבעיה היא בהגדרת תפקידה של המכללה לגבי אוכלוסיית תלמידים שההוראה לדידם נתפסת, בשלב זה לפחות, כאופציה כמעט בלעדית. במובן זה, מנקודת מבט של ליווי בקליטה, מהו ייעודה של מכללה? בעיה זו כבר נדרשה באופנים שונים. בהנחה שמפקחים מודעים למכלול, יהיה עיקר הדברים שלהלן ממוקד במישורים אלו:

1. טיפוח כוונה ונטייה לחזק את מאגרי הזהות של הלומדים לשם הסתגלות למצבים מורכבים בכיתה; 2. משמעות היעדר תקשורת בין מגמות הקדקודים שבמערכת; 3. משמעות המושג מפקח לגבי המורה המתחיל; 4. משמעות מעשית של המתח המתהווה בין המגמה לאקדמיזציה במכללה לעומת הנטייה להומניזציה.

החיבור הממוזג של מיקודים אלו, בתוספת אלו שכבר נדונו בפרסומים, עשוי ללא ספק להאיר פניו של הנקלט החדש ועמו להגביה את רף איכות החינוך וההוראה.

הסיפורים והאירועים שהובאו בהרצאה אמורים היו להמחיש באופן מיידי ובלתי אמצעי משהו על טיבם של הגיונות וכיוונים מנוגדים ומתוך זה על היווצרות דינמיקה של מתח המתהווה בין המשתתפים. תגובות ספונטניות-אינטואיטיביות של חלק מן המשתתפים על אירוע הנראה לכאורה שגרתי ותמים לימדו על שונות ופעמים גם על עימות בין תפיסות שמקורן אמוני-תרבותי, חברתי, היסטורי, פסיכולוגי, כדאי-פוליטי וכיו"ב ביטויים הנתפסים ממבט ראשון כשגרה של הבדלי דעות. הבדלים אלו הם תוצאה, וכו-בזמן גם סיבה, של התנהגות רוויית תחושת חרדה או אין-אונים. תחושה זו היא אולי חלק מן המרכיבים היוצרים מצב של זרות, ופעמים ניכור, בין קדקודי המערכת: פיקוח, מינהל, מכללה ומורים צעירים. זרות וניכור יש להם נטייה לעוות תפיסה של תרבות ומכלול ערכיה המבטאים תכנים, וראש לכול יחס וגישה אל ילדים.¹

דוגמאות "כאילו" ספרותיות נייטרליות אלו כפי שהודגמו משקפות חלק ממכלול רחב של הגיונות ותפיסה חינוכית במכללה המדגישה פיתוח נכונות ויכולת אצל תלמידים לעמוד מול מתחים, היתקלויות (בעיות משמעת) או כיוונים ותפקידים עמוסי מתח. התנסות (במכללה ובעבודה מעשית) של עמידה במתחים או במגמות מקוטבות יש בה להשפיע על מעמדו ועתידו המיידי של פרח ההוראה להצלחה או, למצער, למאבקי הישרדות או לנטישת המערכת. המצבים שמורה צעיר עומד בהם מראשית עבודתו החינוכית מהווים יסוד המעצב גישה חינוכית וסגנון וגם קובע באשר למשך העבודה החינוכית. המכללה צריכה להיות מודעת לעתידה של המערכת החינוכית הנתונה ברצף שבין הקטבים: האקדמי-עיוני והאופן שהמכללה מבינה את יישום התיאוריות הלכה למעשה.

התבוננות ממושכת מביאה אותי לשער שהיעדר קשר משמעותי בין הקדקודים מחייב ניסוח שונה של עמדות על המחויבות והאחריות הנתונות במערכת המכשירה מורים. ההתנסות בליווי בקליטה העלתה, שרוב הנושאים הקובעים בסופו של דבר את סגנון ההיטימעות, איכותה ומשכה הם פונקציה של מוכנות ויכולת להתמודד עם בעיות של גורמים אחדים: תפיסת תפקיד, קבלה, שונות, משמעת, חדר מורים, הורים, הכיתה ההטרונגית, הבנת תכנים ומבני דעת, הספק וכיו"ב מתחים. טוב היה אילו המתכשר להוראה היה מזדמן להתנסות באופן מעשי, תוך כדי לימודיו, במצבים המחייבים שיקול דעת ומוחלטות מול מצבי קונפליקט; אילו היה פוגש מצבים של צורך מיידי לנקוט עמדה בסיטואציה ממשית, מתוך הכרה בקיומן של נקודות מוצא או קני מידה שונים. תלמיד כזה, המתנסה בתוך מסגרת לימודיו, בעזרת מוריו, בחוויות של עמידה בסיטואציות מרובות גוונים ואפשרויות, ומתרגל גם יכולת של פרשנויות מתוך נכונות לקבלת האחר, לומד כזה אמור, ללא ספק, לפתח דינמיקה של הכרה עצמית ותחושת ביטחון ביכולת להתמודד ולפתור בעיה. בתוך כך יהיה פנוי לשחרר אנרגיה ומאגרי תבונה, שיאפשרו לו בעת מצוקה לשלוף פתרונות אלטרנטיביים.

יש להבין שהלגיטימיות לפתיחות להיבטים ולמגוונות בעידן של היום היא תנאי הכרחי להבטחת עתידו האיכותי של פרח ההוראה. תקופת ההכשרה היא תקופה מספקת להתנסות

¹ שוראב מדבר על מיקודי ההוראה כארבעה commonplaces. ראה "יאיר", "מתחוללוגיה", מורשת יעקב, מכללת מורשת יעקב, שנתון ה' (תשנ"א), עמ' 185-212, ובמיוחד עמ' 204.

כמתחים, להתעמתות עם קשיי פרשנות וקונפליקט, ובתוך כל אלה, בבעיות משמעת אמיתיות, כדי ללמוד להתגבר עליהן.

חברים שהניחו שהסיפורים והדוגמאות שירתו כוונה להמחיש (אחת אפילו התקוממה: להנציח) אפיוני תרבות מזרח מול מערב² או כוונה להיטפל לפער בין עדות על מנת להעלות מחדש "עוד מאותו דבר", החמיצו (אולי נטו לענות) את התפיסה שהוצגה. תפיסה זו דיברה על מהויכותה של המכללה לחשוף את השורשים והנכסים התרבותיים המתבטאים באפיוני חשיבה, בעקרונות ואורחות חיים הבאים לידי ביטוי יום יומי בכיתת המכללה, באירועים שבהם אי אפשר שלא לזהות בוודאות עקרונות שאינם בהסכמה עם תפיסת הקונסנזוס. הסיפורים והדוגמאות באו אכן להדגיש עקרונות של שינוי או העדפות המבוססות על תפיסה שונה. חשוב לדעת שתלמיד מביא עמו אל המכללה מאגרים של שורשים תרבותיים. שורשים אלו הם הנכסים המכוונים הגיונות והתנהגות והם נוטים להיחשף על ידי מורים ומדריכים רגישים, בדרך התמודדות ישירה עם תוכני תרבות יהודיים שהמכללה ממילא נתונה בהם. מודעות כזו עשויה להעשיר, לחזק ולטפח נכסים אלו על מנת לסגלם לעמוד בגמישות נחוצה מול מצבים משתנים.

חשוב להיות מודעים לעובדה שלא כל מורי המורים אכן מסוגלים לעמוד במקום תלמידיהם. אני רואה לפניי מורי דיסציפלינות, מהם מן הוותיקים והמעולים שבתחומם, שהם נטולי יכולת התמודדות מול בעיות משמעת של מעשה יום יום כיתתי. כבר עמדו על כך שאין בהכרח קשר בין רף ההשכלה, ותק והתנסות³ לבין אותה יכולת הנדרשת לעמוד בקשיי משמעת מעשיים. אפשר, כמובן, להיעזר בהצטברות התנסות אצל מורי המורים לשם הכוונה ועזרה, אך בינה לבין היכולת לפתור, באופן ממש, בעיות מיידיות של משמעת, עדיין רב המרחק.

² איש מדעי המדינה ר' אלעזר מציין תכונות מאפיינות של מזרח: אצילות, פשטות, תואם, אסתטיקה, השאיפה לאיזון והאיפוק הרגשי. הסוציולוג ס' סמוחה מציין אצילות, כבוד, טקסיות, אסתטיות ושלמות מבטא וביצוע, פשטות, בהירות הביטוי והחשיבה, חוש מידה, איזון, איפוק וריסון עצמי. תכונות אלו הן חלק מאינווסטר רחב יותר של תכונות שכבר צוינו על ידי הראי"ה קוק, השל, ויבלי"א שטאל ורבים אחרים. הנה מעט מן המאפיינים המובאים בספרות: עקרון ההשתמרות מול הנטייה להתחדשות; הקלאסי מול הנטייה לרומנטי; חוק ההתמוגגות כישן לעומת הנטייה להתנתקות וחיידוש; נטייה לספונטניות והעדפת ממד הרגש לעומת איפוק ורציונאלי ועוד. ראה עניין זה אצל י' יאיר, "קריאה מוטעמת ו-Charles Laughton קורא תנ"ך", מורשתנו ח (תשנ"ד), עמ' 143-154, ובעיקר הערה 5, עמ' 150.

³ השכלה גבוהה היא הכרחית כל עוד היא מחוברת עם יכולת הפישוט כמו שוותק והתנסות הם תנאי חשוב כל עוד הביטחון המקצועי מבטיח בו-בזמן גם גמישות ופתיחות מספקת. יחסים אלו כבר נבחנו בעבודתו המפורסמת של קולמן ובעקבותיו גם עבודות מעקב משל תלמידיו. ראה למשל J.S. Coleman, et al., Equality of Educational Opportunity, Washington D.C. 1966. תוספות ופירושים לעניין זה ראה גם אצל Diane Ravitch, The Troubled Crusade: American Education 1945-1980, New York 1983. ראה גם Jencks, et al., Inequality: A Reassessment of the Effect of Jencks, et al., New York 1972. Diane Ravitch, Family and School in America, וכן אצל Reflections on the Educational Crises of Our Times, New York 1985. ראה גם ק' פרנקנשטיין, הם חושבים מחדש, תל אביב 1981, עמ' 12.

מול כל הנאמר עד הנה חשוב לדעת, שבימינו מתמעטים והולכים בסיסים תרבותיים שחשבנו והרגשנו אותם לערכים משותפים עם רבדים רחבים מאוד באוכלוסיית הנוער הישראלי. מסתבר שתרבות הדיסקו, הווידאו והטלוויזיה, הסגנון של הניו-ג'ורנאליזם ושפת הפוסט-מודרניזם והמחויבות (לעתים המזויפת או השקרית) לעקרונות הפוליטיקאלי קורקטנס (ה-P.C.) על כל היבטיהם הוא כה רחוק מן התפיסה ומגמות החיים של מערכת ההכשרה להוראה של ישיבות ההסדר, עד כי נדמה לפעמים שלא רק שחסרים אנו תרבות משותפת, אלא אף אין לנו לשון וסגנון שיהיו בסיס מספיק להיבטות. העולמות שלנו מקוטבים ונוטים להקרין תחושה הדדית של איום, והנטייה הטבעית היא להסתייג ולשמור מרחק. ידיעה זו מחייבת פן נוסף של הכנה להוראה. האחר הוא חלק מן התרבות הישראלית שתלמיד מכללה מצוי בתוכה, אלא שהוא מכונן להשיל צורות ביטוי אלו אל מחוץ למכללה; להתנתק, להתעלם כאילו "זה לא משלנו". האם חייבת מכללה להתייחס לצורות אלו של האחר? מה עושים בשונות זו העלולה לסכן את המגמה לייחודיות? הניתן לסמוך על יכולתו של הבוגר למצוא בבוא הזמן את דרכו במבוך החינוכי המורכב כל כך?

משהו על הקדקוד, המפקח. הניסיון הקולקטיבי לימדנו, שמורה המגלה כישרון בתחום הארגון החינוכי יתמנה עם הזמן לסגן ובהמשך למנהל ולמפקח. בתוך הליך כזה או בסמוך לו קיימת השתלמות אקדמית חלקית או מלאה לצורך העניין. עדיין רבים יותר המנהלים חסרי ההכשרה האקדמית הספציפית הנדרשת לפונקציה זו מבעלי ההכשרה המתאימה. הדבר אינו שונה באשר למפקח. חוק זה של מעין פירמידה אפשר לנסח באופנים שונים. בסופו של דבר זהו טיבו של המהלך. טבע הדברים לא המציא מהלך שונה, מעין פירמידה הפוכה, לאמור: איש אקדמיה מובהק ואיכותי, שנודע בהנחת יסודות עיוניים, המחפש דרכים לממש עקרונותיו, ונעשה לשם כך מפקח. תפיסה זו של המושג מפקח כבר כוללת בתוכה יישום עקרונות חינוך בדרך של השתתפות אורגנית, פעילה ועקבית בצוות הוראה ממש. בדרך זו מתחברים עקרונות תיאורטיים בתפיסות המערכת עם גישה דידיקטית. המפקח הוא חבר בקהילת בית הספר הנתפס כבכיר הצוות, ועדיין ראשון בין שווים, המיישם תיאוריה ומחובר אורגנית לחלוטין עם ניהול תקין של אורח חיים שגרתי בכיתה. מעמדה זו הוא מקריין ומשפיע בו-בזמן על העמדות הנדרשות הלכה למעשה על התיאוריות הנרקמות באקדמיה. המעטים שעשו מסלול שכזה (תעשיין או טייס) כבר זכו לכותרות וחיפה, ועדיין לא נתקבלו כשותפים ממש. זו הנורמה המערכתית.

לאחרונה עולה מספרם של צעירים שמרחב האופציות המקצועיות והחברתיות בכל היקפו אכן פתוח לפנייהם, ובכל זאת מוצאים עניין בחינוך, כפרופסיה, ועושים לכוון עצמם להשתלמות אקדמית מלאה להעשרת עולמם הרוחני והמקצועי. מכללת בית ברל מיסדה רק לאחרונה סדנה שמגמתה לחבר הגיונות של אקדמיה בעשייה ולהקרין ממנה השפעה ושינוי על כלל המכללה. מן המפגשים בפורום הליווי בקליטה נרמזנו על ראשית ניסיונות של עבודת צוות לעניין זה.

מ' זילברשטיין, שהגחה צוות על "ניתוח מצבי הוראה, דיוקנו של מורה מקצועי: התבוננות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים", מתאר התנסות שהייתה מיצוי של שיתוף פעולה שבין מורה מצטיין וצוות שכלל מדריכים פדגוגיים, מורי מכללה, כותבי חכניות

לימודים ואנשי אוניברסיטה. הצוות שם לו למטרה פיתוח חומרים להכשרת מורים בתכנון לימודים.⁴ שיתוף זה שזילברשטיין מדבר עליו מקורב רק בחלקו לדעיון האמור, אלא שמטרתו הייתה אד-הוק לעניין של תכניות לימודים ולא לעניין המכלול. שיתוף זה אינו עוסק כלל בייחודו ובתפקודו של המפקח במובן שאני נדרש לו. פונקציה שכזו טרם נוסחה, למיטב ידיעתי.

נראה שתפקוד המפקח במערכת החינוכית, בכל הקשור לקליטתו בבית הספר של בוגר המכללה, אינו עומד בהתאמה לכוונות הטובות. אין זה עניין רק להיעדר תיאום, אלא עניין לתפיסת תפקיד ומגמה של הבכיר במערכת. מגמות אלו של המנהל והמפקח מלמדות, באופן פרדוקסאלי, על כיוונים מנוגדים למרות הצהרת מטרות הנראות דומות. המורה הצעיר העומד מול כיתה, כשמעליו מנגנוני הפיקוח והמינהל, אינו יודע לעמוד מול ניכור שכזה, והוא הולך ונשחק. ממצאים סטטיסטיים מאשרים מציאות זו.

נראה לי שטרם נוסתה גישה המאחדת אקדמיה ומימוש בדמות של מפקח הממלא פונקציה של מתווך פעיל, במובן שיהא מסוגל להגשים תפיסה משלבת של שתי מערכות אלו; מפקח הנוטע באקדמיה, שכבר התנסה בניסוח תיאוריה חינוכית, והוא מעוגן בו-בזמן בפעילות שוטפת ועקבית כחבר בצוות המגשים בפועל, באופן אורגני את שיועד לו בהוראה, הלכה למעשה. חשוב לדעת, שקיים פער שכמעט אינו ניתן לגישור בין הידע העצום הצבור בעולמה של האקדמיה לבין יכולתו המוגבלת של מורה בכיתתו. פער זה הוא אותם גופי ידע ששולמן⁵ קורא להם "ידע פדגוגי", וכוונתו למאגרי הידע המחוברים אורגנית במתודולוגיה, העומדת לשירותו של המלמד. ראוי היה שהמפקח יהיה זה המסוגל למלא פונקציה זו בדומה לדגמים במערכות האחרות שמהם אנו שואבים לקחים ודגמים (רפואה, תעשייה, מחקר וכיו"ב דיסציפלינות, שהבינו בחשיבות העליונה של שיתוף וחלוקת משאבים לשם הסתגלות ממשית לעבודת צוות). הפיקוח מטבעו מכון לעסוק בארגון מערכת, פיקוח וניהול יותר מאשר בתפיסת מחויבות של שיתוף ומעורבות בכיתה ממשית. עקרון תפיסת המפקח כמעורב, הממוזג, כאיש צוות פעיל, תיאוריה ומעשה, מניחה, כאמור, שליטה אופטימלית באספקטים של מרכיביה העיוניים של ההוראה יחד עם שליטה בעשייה, ושתי השליטות במידה שווה.

מכאן לעניין עקרון האקדמיזציה במכללה. נראה שקיים פער בין עיקרון זה לעיקרון ההומניזציה בחינוך. למרות זאת חשוב להעיר, שהמגמה המדגישה חינוך מתקשה לעמוד

⁴ ראה פתח דבר אצל מי זילברשטיין, "ניתוח מצבי הוראה, דיוקנו של מורה מקצועי: התכונות בשיעורי מקרא בחטיבת הביניים", מכון מופ"ת, תשנ"ד.

⁵ ראה S. Shulman, "Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform", Harvard Education Review, 57, (1987), pp. 1-22. מי שזכה בחוויית שיעורים אצל מלמדים גדולים חש בוודאי משמעותו של "ידע פדגוגי של חכמים". שיעוריו של הרב י"ד סולובייצ'יק ז"ל הם דוגמה טיפוסית של מצבור בלתי נדלה של גופי ידע משולבים באופן הרמוני ואורגני במתודולוגיה עשירה ורכוזה גוונים (כמו למשל: כיצד ראוי ללמד עניין מסוים - הלכה, אידיאה, פשט, מדרש, סברה, רעיון פילוסופי ועוד; מהם גופי העקרונות, המושגים, דוגמאות ולחונטיות, הסתעפויות אפשריות והכרחיות, בעיות קיימות ואפשריות, גישה ושפה; יכולת לתפוס את גופי החשיבה של מרבית הלומדים ולכוון אל כל אחד את הנתון לו בלא לאכזר במשהו רמה ואידיאה חינוכית) כחלק מן הידע הבא לידי ביטוי בשיעור נתון.

בכפיפה אחת עם מגמת האקדמיזציה עד שלא נמצא שפה - אקלקטיקה - ראויה, המסוגלת לחבר שני עקרונות אלו. הדברים מורכבים מדי, ודוגמה אחת לעניין זה תספיק. המגמה לאקדמיזציה היא נטייה אידיאית המניחה שההתנסות האקדמית היא תנאי הכרחי, ובמידה רבה ערובה המבטיחה הצלחתו של מפעל חינוכי לעמוד בקריטריונים מדעיים. חשוב לתהות, האם אכן קיימת איזושהי אינדיקציה שהמחקרים והתכנים שנמצאים ראויים לכתיבת מדעיים עומדים לשירותו הממשי של המורה מיזמתו, בעבודתו היום יומית בכיתה? כמה מן המורים נזקקים באמת, במוכן של כותבים או לפחות קוראים, לבמה הנמשכת לאקדמיה ומרחיקה עצמה מן הווי שבכיתה מציאותית?⁶ אין ספק שפרקטיקה חינוכית צריכה כלי ביטוי אקדמי ברמה הראויה ביותר, וחשוב שמורים יהיו מסוגלים להיות הכותבים, ובעיקר הקוראים, בביטאונים כגון דפים של מכון מופת. סקירה שטחית במספר מקרי (ולא קטן) של בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים לא הפתיעה אותי לגלות היעדר מודעות (לפעמים גם כוונה) להתעניין בביטאונים כמו עיונים בחינוך, דפים, וכמוכן מגמות וביטאונים אקדמיים אחרים. עוד ניתן ללמוד שחלק ניכר מן החומרים והמחקרים הנכתבים והנקראים על ידי מומחי חינוך ודיסציפלינות סמוכות אינם קשורים עוד (או שמעולם לא היו מחוברים באופן אורגני או כחלק אינטגרלי) באופן ממשי לכיתה בית ספר ממשית. עודני מייחל לחוות יכולת של מורים להביע הגיונות חינוכיים ברמה האקדמית האופטימלית שתשקף באופן אמיתי נורמה חינוכית שגרתית. ימים אלו אולי קרובים, אלא שאינם עדיין.

אי אפשר לעולם להשלים או להסכים עם תופעה של רדידות, אך חשוב שיחד עם החתירה למצוינות נהיה גם מודעים למציאות של הרדידות ולהתייחס אליה באופן אמיתי בלא לאבד קשר אל האידיאה.

⁶ נדמה כי ראוי היה לשוב ולהדגיש את עקרון החינוך יותר מאשר את עקרון ההכשרה. האקדמיזציה מכוונת להכשרה לקראת ייעוד שיחממש ביום מן הימים, לעומת חינוך שהוא אידיאה ותהליך המתרחשים לעינינו ממש. המתעורר להיות מורה מביא עמו מהנכסים התרבותיים שהוקצו לו וממה שהצליח להפנים מארון הספרים שבמורשתו. ההכשרה האקדמית אין לה עניין אל מסורת ומורשה (אלא אם היא חוקרת אותן). היא מכוונת לפתח גישה אל העתיד במגמה להביא חידוש. בתי הספר להכשרת מורים באוניברסיטאות אינם מכוונים להעצים רגשות או לחזק אישיות על מנת לחנך למחויבות לעמדות, להשקפת עולם של נתינה, לוותנות וליחס אל האחר. ההדגשים האקדמיים מיועדים להגות נייטראליים, לאובייקטיביות בדרך של חתירה עקבית להישגיות מתוך ייחודיות ותחרות. כלי ביטוייה הבלעדי הוא הרטוריקה הרציונאלית. לעומתה, שפת החינוך הפחלת אל האקדמיה מעריפה עדיין את הרטוריקה האמרוצינאלית (אם כי מבוקרת) מתוך זיקה אינטימית אל ערכים, תכנים ואנשים. שאלה ותשובה באקדמיה נוטים לאובייקטיביות ולמחלטה. בכיתה לימוד השאלה פתוחה למגוון רחב של תשובות אפשריות. הכול לפי הרקע הקונטקטורלי הנחץ לאותה שעה (תרבותי, חברתי ואיש). הנטייה לעשות את בית המרש לחינוך - כמה אין זה פוליטיקאלי קורקט לומר זאת - לאקדמיה, עלולה להביא בסופו של דבר את המורה להיות כלי במסגרת של אובייקט מול אובייקטים, על כל המשתמע מכך. הרחבה ומשמעות ראה אצל א' בלוס, ולדולה של הרוח באמריקה, תל אביב 1995. על "שפה חינוכית" ראה גם י' יאיר, "מתודולוגיה", מורשת יעקב, שנתון ה', (חשנ"א), עמ' 185-212, ובמיוחד עמ' 203. לעקרון ה"פוליטיקאלי קורקטנס" (P.C.) ראה י' יאיר, "למי ההגמוניה על תרבות", מורשתנו ו (חשנ"ג), עמ' 195. הערה 33.

סיכום

נראה שהבעיות שהתבררו במסגרת הליווי בקליטה אפשר שהיו נמנעות לו הייתה המכללה ערה יותר לצורך לטפח את הזיקה לזהות האני, ומדגישה ביתר שאת את חיזוק בטחונו של הלומד לקראת היכולת לעמוד מול מצבי מתח. יחד עם זאת, חשוב לברר מה משמעות הישות (המושג) מפקח לגבי תפיסתו את תפקידו בזיקה להיותו חלק אורגני ובלתי נפרד (סמביוטי) במערכת בית הספר, ולגבי תפקודו של המורה כוגר המכללה בראשית צעדיו בהוראה.

למצער, כיוון שכל זה אינו מתהווה עדיין, במובן שתוצאותיו יורגשו וייראו, יש להניח שהחוק הפיטרי (או חוק מרפי) יהול גם על פרויקט הליווי. הסימנים כבר נראים, במובן זה שהפרויקט ילך ויתמסד, יתרחב ויהיה למנגנון ביורוקרטי עצמאי. זאת במקום התפיסה שעל הפרויקט להיות מוכן - באופן פרדוקסלי - להישאר לעולם זמני, וולונטרי, כדי שימוג, משום שלא יהיה בו צורך עוד, אלא אם כן יהיה שינוי במבנה ההכשרה שבו תפיסת הליווי היא חלק אינטגרלי של ההכשרה גופה.