

מה למדנו מהלמידה הקלינית? הקליניקות המשפטיות במכללה האקדמית צפת כמקרה-בווח

יעל עפרון*

“על שלושה דברים העולם עומד –
על התורה, ועל העבודה, ועל
גמילות החסדים”
משנה, אבות א, ב

האם אנו יודעים באמת מה שיטת הלמידה הקלינית בבית-הספר
למשפטים מלמדת? אין ספק שאנו יודעים מהן הכוונות ומהם
הרציונלים המונחים בבסיסה של הפדגוגיה הקלינית, אולם אין
בנמצא מחקר שבחן מה הסטודנטים למשפטים בישראל לומדים
מההתנסות הקלינית. במחקר שבבסיסו של מאמר זה אספתי מידע
אמפירי במשך חמש שנות פעילותן של הקליניקות בבית-הספר
למשפטים במכללה האקדמית צפת – מכללה ציבורית הפועלת
בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של המדינה. באמצעות הנתונים
שדליתי אני יכולה כעת להעיד באופן מבוסס מה למדו הסטודנטים.
המחקר אכן אישש רבות מההשערות שהועלו בספרות ביחס
לתרומתן של הקליניקות המשפטיות לסטודנטים. נוסף על כך
הבליטו הנתונים נדבכים של תרומת החינוך המשפטי הקליני אשר
הודגשו פחות בכתיבה על-אודותיו.
את חשיבותו של ביסוס מדעי לתרומת הלמידה הקלינית ניתן לנמק
בשלוש זירות התייחסות. האחת היא הזירה החינוכית. העובדה

* מרצה בכירה בבית-הספר למשפטים במכללה האקדמית צפת ומנהלת המערך הקליני בו.
תודתי מסורה למרכז צפת לחקר הגליל ול-Theodore Herzl Distinguished Chair Award על תרומתם הנדיבה למימון המחקר. עוד אבקש להודות לדנה סלמה, למירית מהדקר
ולגדעון טרן על הסיוע במחקר. תודה מקרב לב גם לד"ר תמי הראל בן שחר, לד"ר רותי
לבנשטיין-לזר ולפרופ' מוחמד ותד על ההערות המועילות לטיוטות ראשונות של המאמר,
אם כי אני מסירה מהם כל אחריות לשגיאות בו, ככל שישנן. התודה הגדולה ביותר שמורה
לשלושים ותשעה משתתפי המחקר המסורים, האמיצים והיקרים לי.

שאנו מלמדים דבר-מה אינה מוכיחה בהכרח שהדבר נלמד. על-מנת לדעת אם החינוך המשפטי הקליני משיג את מטרותיו, עלינו לבדוק את אופן השגתן ומידת השגתן של המטרות הללו אצל הסטודנטים עצמם. זירה שנייה שבה ניתן להצדיק את הביסוס המדעי לתרומתן של הקליניקות המשפטיות היא הזירה המוסדית. הקליניקות, מטיבן, הן תשומה יקרה מאוד מצד המוסד. משום כך מתקיים מאבק מוסדי תמידי בין הצרכים המנהליים לבין המטרות החינוכיות, אשר מחייב הצדקה מבוססת, שאינה מסתמכת על תחושות בלבד. לבסוף, הזירה הנוספת שבה דרושות הצדקות לפעילותן של הקליניקות – זירה שהתהוותה אך לאחרונה – היא חששן של רשויות השלטון מפני העשייה הקלינית במוסדות ההשכלה הגבוהה. לפחות חלק מן החששות הללו מפני חתרנות נגד השלטון היה אפשר להפריך מראש אילו הוצגו לפני המאסדר נתונים אמפיריים בנוגע לנעשה בקליניקות.

ייחודו של מחקר איכותני זה אינו רק במתודולוגיה, אשר אינה שכיחה מאוד בכתיבה המשפטית. ייחודו הוא גם בעובדה שמחקר זה מציב את הסטודנטים למשפטים כסובייקט המחקר. הכתיבה הקלינית בכתבי-העת המשפטיים ממוקדת ברובה בתיאור המלאכה המשפטית שהסטודנטים מבצעים תחת פיקוחם של הקלינאים, בתרומתה של עשייה זו לקהילה או לקידום המשפט והחברה, או בהצדקות לאותה מלאכה משפטית, כך שסובייקט המחקר הוא הפעילות הקלינית או הקבוצה שהיא מסייעת לה. במחקר הנוכחי מוצגים לראשונה תוצרי הלמידה הקלינית באופן בלתי-אמצעי, מפיחם של אלה אשר להם פונו התוצרים. המחקר מקיף את חוויית הלימוד הקליני באמצעות שימוש בשיטות מגוונות של איסוף נתונים. הוא מחבר בין התיאוריות על החינוך המשפטי הקליני – הן המצדיקות והן הביקורתיות – לבין מציאות הלמידה דה-פקטו של הסטודנטים. בכך חושף המחקר את החפיפה בין הכוונות לתוצאות, לצד הפערים ביניהן.

מבוא. א. המסגרת המעשית והמסגרת התיאורטית: 1. החינוך המשפטי הקליני בישראל; 2. העקרונות התיאורטיים של החינוך המשפטי הקליני; 3. האתגרים בחינוך המשפטי הקליני בישראל; 4. ההיבטים של החינוך המשפטי הקליני שהמחקר מתמקד בהם. **ב. תיאור המחקר:** 1. מטרת המחקר; 2. שדה המחקר; 3. משתתפי המחקר; 4. שיטת המחקר; 5. כלי המחקר; 6. שיטת ניתוח הנתונים. **ג. ממצאי המחקר:** 1. "יש אוכלוסייה שבאמת צריכה את המשפט" – אישוש לתרומת הלמידה הקלינית להבנת תפקידו החברתי של המשפט ומגבלותיו; 2. "מטרת הלימודים היא ללמוד איך ללמוד" – יחס דו-ערכי לקשר שבין הלמידה התיאורטית ללמידת המיומנויות המעשיות; 3. "עורך-

הדין תחת גלימתו צריך להכיל בצד האחד את החוק ובצד האחר את המוסר" – תרומתה של הלמידה הקלינית לפיתוח תפיסת-עולם אישית ומקצועית. ד. **מסקנות המחקר והשלכותיו**: 1. השלכה 1 – התאמת הקוריקולום המשפטי לצורכי הלומדים; 2 השלכה 2 – תפוקת ההשקעה המוסדית בלמידה הקלינית; 3. השלכה 3 – צמצום החשש מפני אינדוקטריניזציה. ה. **סיכום**.

מבוא

האם אנו יודעים באמת מה שיטת הלמידה הקלינית בבתי-הספר למשפטים מלמדת את הסטודנטים? אין ספק שהעוסקים בחינוך הקליני מגדירים לעצמם כוונות ורציונלים שמנחים אותם כבסיס לפדגוגיה הקלינית, אולם אין בנמצא מחקר שבחן מה הסטודנטים למשפטים בישראל לומדים מההתנסות הקלינית. במחקר האיכותני שבבסיסו של מאמר זה אספתי מידע אמפירי במשך חמש שנות פעילותן של הקליניקות בבית-הספר למשפטים במכללה האקדמית צפת – מכללה ציבורית הפועלת בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית של המדינה. התבססתי על 117 יומני התנסות, 10 קבוצות מיקוד ו-8 ראיונות-עומק של 39 סטודנטים שהשתתפו בקליניקות. באמצעות הנתונים שדליתי אני יכולה כעת להעיד באופן מבוסס מה למדו הסטודנטים. המחקר אכן אישש רבות מההשערות שהועלו בספרות ביחס לתרומתן של הקליניקות המשפטיות לסטודנטים. נוסף על כך הבליטו הנתונים נדבכים של תרומת החינוך המשפטי הקליני אשר הודגשו פחות בכתיבה על-אודותיו.

לפני כמעט עשרים שנה פרסם אחד מהאבות המייסדים של החינוך המשפטי הקליני, פרופ' סטיבן וויזנר מאוניברסיטת ייל, מאמר שבו הסביר את חשיבותה של הלמידה הקלינית לחינוכם של הסטודנטים למשפטים.¹ באמצעות המחשה של פעילות קלינית ספציפית הציע וויזנר הסבר לשאלה מה תרמה ההשתתפות בקליניקה לסטודנטים שנטלו בה חלק. בתקופה שבה פורסמה הרשימה עוד נדרש להצדיק את הסטייה משיטת הלימוד ה"לנגדלית", שהייתה נהוגה ברוב מוסדות ההכשרה המשפטית האקדמית במערב.² מאמריו של וויזנר – כמו גם אלה של אבות ואימהות מייסדים אחרים של הקליניקות המשפטיות, בארצות-הברית ובישראל – נועדו, בין היתר, לשכנע את מוסדות החינוך המשפטי להשקיע את המשאבים הרבים הדרושים לפדגוגיה קלינית.

1 סטיבן וויזנר "הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" **עיוני משפט** כה 369 (2001). מאמר דומה פורסם גם באנגלית: Stephen Wizner, *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, 70 *FORDHAM L. REV.* 1929 (2002).
2 לתיאור תמציתי של שיטת ההוראה שייסד כריסטופר קולומבוס לנגדל, הדין הראשון של בית-הספר למשפטים באוניברסיטת הרווארד, ראו ROY STUCKEY ET AL., *BEST PRACTICES FOR LEGAL EDUCATION: A VISION AND A ROAD MAP* 98, 153 ff. (2007). עיקרה של השיטה הוא למידה באמצעות ניתוח מדעי שיטתי של פסיקות בית-המשפט העליון.

מאז נהפכו הקליניקות לעובדת חיים בהכשרה המשפטית האקדמית. אין כיום מוסד להשכלה גבוהה במשפטים שאינו מציע, לפחות כבחירה, קליניקה משפטית.³ הערכים החברתיים, המקצועיים, המוסריים והחינוכיים הגלומים בהשתתפות בקליניקה אינם שנויים עוד כמעט במחלוקת בקרב המרצים למשפטים. אבל מדוע, בעצם? כיצד קרה שהאקדמיה המשפטית בישראל יישרה קו עם הפדגוגיה הקלינית, וכמעט אין עוד בקרבה כאלה המערערים עליה? האם זה משום שהמוסדות המכובדים ביותר בעולם להוראת המשפט אימצו אותה בתוכניות לימודיהם? האם זה משום שבכירי המשפטנים באקדמיה היללו אותה במאמריהם? האם זה משום שהאידיאולוגיות המגולמות בה עולות בקנה אחד עם אלה של המוסד האקדמי? ייתכן. אולם יש סיבה אפשרית אחת שאין מונים אותה, ככל הידוע לי, עם הסיבות להשתרשות הקליניקות בחינוך המשפטי, והיא שהקליניקות המשפטיות אפקטיביות במימוש מטרותיהן. אי-ההתייחסות לסיבה אפשרית זו נובעת מהעדר מחקר שיעיד על כך – לא בישראל, ולמיטב ידיעתי גם לא בעולם.

מחקרים על-אודות החינוך המשפטי הקליני מתפרשים, בהכללה, על-פני שלושה מחוזות תוכן עיקריים: תרומת הקליניקות המשפטיות לציבור;⁴ תיאור החינוך המשפטי הקליני והשוואת מודלים שונים להפעלתו;⁵ ותרומתו של החינוך המשפטי הקליני לסטודנטים המשתתפים בו.⁶ מחקר איכותני זה יתמקד, כאמור, בעולם התוכן האחרון

3 לנתונים אמפיריים על-אודות הקליניקות המשפטיות בישראל, נכון לשנת 2017, ראו ענת רודניצקי "אפקט מצנן? היוזמות לפיקוח על החופש האקדמי והשפעתן על התוכניות הקליניות בבתי הספר למשפטים" **מעשי משפט** ט(1) 235 (2017). להשוואה עם שכיחותן בשנת 2014 ראו Yael Efron, *Clinical Legal Education in Israel*, in CLINICAL LEGAL EDUCATION IN ASIA 91, 96–98 (Shuvro Prosun Sarker ed., 2015).

4 וויזנר, לעיל ה"ש 1; Stephen Wizner & Jane Aiken, *Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice*, 73 FORDHAM L. REV. 997 (2004); Patricia A. Massey & Stephen A. Rosenbaum, *Disability Matters: Toward a Law School Clinical Model for Serving Youth with Special Education Needs*, 11 CLINICAL L. REV. 271 (2005).

5 ראו Efron, לעיל ה"ש 3, ושאר הפרקים בספר שבו התפרסמה הרשימה; Susan D. Bennett, *Embracing the Ill-Structured Problem in a Community Economic Development Clinic*, 9 CLINICAL L. REV. 45 (2002); Robert R. Kuehn & Peter A. Joy, *An Ethics Critique of Interference in Law School Clinics*, 71 FORDHAM L. REV. 1971 (2003); Justine A. Dunlap & Peter A. Joy, *Reflection-in-Action: Designing New Clinical Teacher Training by Using Lessons Learned from New Clinicians*, 11 CLINICAL L. REV. 49 (2004); Wallace J. Mlyniec, *Where to Begin? Training New Teachers in the Art of Clinical Pedagogy*, 18 CLINICAL L. REV. 505 (2012). רעוד.

6 ראו, למשל, Stephen Wizner, *What Is a Law School?*, 38 EMORY L.J. 701 (1989); Nancy M. Maurer, *Handling Big Cases in Law School Clinics, or Lessons from My Clinic Sabbatical*, 9 CLINICAL L. REV. 879 (2003); Peter A. Joy & Robert R. Kuehn, *Conflict of Interest and Competency Issues in Law Clinic Practice*, 9 CLINICAL L. REV. 493 (2002); Steven Hartwell, *Moral Growth or Moral Angst? A Clinical Approach*, 11 CLINICAL L. REV. 115 (2004).

המוזכר כאן. מחקר-עומק אמפירי על תוצרי הלמידה של סטודנטים ישראלים בקליניקות טרם נערך בישראל, בוודאי לא בסביבה החברתית והגיאוגרפית הפריפריאלית שלה, ומכאן תרומתו של מאמר זה לגוף הספרות העוסקת בכך.

דבריו של פרופ' וויזנר במאמרו הוותיק⁷ התבססו על נסיונו רב השנים ועל הבנתו המעמיקה והרחבה בכל הנוגע בחינוך המשפטי הקליני. עם זאת, הוא אינו מתבסס על מחקר אמפירי המאשש את המסקנות המתוארות במאמרו. ככלל, הספרות העוסקת בחינוך המשפטי הקליני עוסקת רבות בתרומתה וביתרונותיה של הפדגוגיה הקלינית, אולם לרוב אינה מבססת תובנות חשובות אלו על בדיקה שיטתית וניתוחה המדעי,⁸ ומסתפקת בהערכות המבוססות על תחושותיהם של המחנכים ועל כוונותיהם בפדגוגיה שבחרו. העדר ביסוס מדעי למסקנותיו של וויזנר מכשיר קרקע מרתקת לביורור שאלות בנוגע לאופן שבו סטודנט למשפטים מושפע מהשתתפותו בקליניקה, ואם אכן ניתן לתמוך את דבריו האינטואיטיביים של וויזנר, כמו-גם של אחרים, בממצאים מוכחים.

מדוע, בעצם, חסרים לנו הנתונים האמפיריים ביחס להשפעת ההשתתפות בקליניקה על הסטודנטים? להעדרה של הבדיקה האמפירית יכולות להיות שלוש סיבות לפחות. האחת היא העובדה שהחינוך המשפטי הקליני אינו אורח זר בקוריקולום המשפטי כבר שנים ארוכות – לפחות עשור בישראל וכשלושים שנה בארצות-הברית – ומקומו המוסדי התבסס עד כדי כך שנדמה כי הוא אינו מזיק עוד הצדקה.⁹ סיבה שנייה נעוצה כנראה בעובדה שהעוסקים בחינוך המשפטי הקליני חשים בעצמם את התרומה המשמעותית של פדגוגיה זו, באמצעות המשוב המיידית המתקבל מהסטודנטים ומהקהילה שבה הם פועלים, ולכן אולי לא מתעורר אצלם הצורך לאשש זאת באופן

7 וויזנר, לעיל ה"ש 1.

8 זאת, חרף עשרות שנים רבות של מסורת משפטית המנסה להעניק למשפט לגיטימציה ותוקף באמצעות ביסוס החינוך המשפטי על אדנים מדעיים. גישה מדעית זו הוצגה לראשונה על-ידי כריסטופר קולומבוס לנגדל, הֶדְקֵן הראשון והמשפיע של בית-הספר למשפטים בהרווארד, אך מאז היא התפתחה ומעצבת את החינוך המשפטי גם כיום. לראשית התפתחותה של הגישה המדעית למשפט ולחינוך המשפטי ראו ROBERT STEVENS, LAW SCHOOL: LEGAL EDUCATION IN AMERICA FROM THE 1850s TO THE 1980s, 36 (1983). להתפתחות הקריאה לבחינה מדעית ושיטתית של המשפט ראו Karl N. Llewellyn, *A Realistic Jurisprudence—The Next Step*, 30 COLUM. L. REV. 431, 445 (1930). לאישוש מחודש ומודרני של הגישה המדעית למשפט ראו Nancy Cook, *Law as Science: Revisiting Langdell's Paradigm in the 21st Century*, 88 N.D. L. REV. 21 (2012).

גישה זו להערכתו ולעיצובו של החינוך המשפטי הקליני מנוגדת גם לגישה בתחומי הוראה אחרים, המבססים את הקוריקולום שלהם על בחינה מדעית של אפקטיביות ההוראה. ראו Jennifer S. Bard, "Practicing Medicine and Studying Law": How Medical Schools Used to Have the Same Problems We Do and What We Can Learn from Their Efforts to Solve Them, 10 SEATTLE J. FOR SOC. JUST. 135, 152 (2011).

9 ישי בלנק "קליניקות משפטיות: בין תיאוריה ביקורתית של הפרקטיקה לפרקטיקה ביקורתית של התיאוריה" **מעשי משפט** ו 123, 123 (2014).

מחקרי. הסיבה האחרונה נובעת ממאפייניו של סגל ההוראה הקליני במוסדות ההשכלה הגבוהה, אשר מסור בעיקרו לעבודה המעשית והחברתית, ומסיבות מגוונות פעילותו בזירה המחקרית מועטה (סיבות אלו קשורות להכשרה של סגל זה, לאופן העסקתו ולאפיקי הקידום שלו, וכמובן להעדפתו לעסוק בהיבטים המעשיים של המשפט יותר מאשר בהיבטיו העיוניים והמחקריים).¹⁰ ככלל, מוסדות אקדמיים בישראל אינם עוסקים בבדיקה אמפירית של אפקטיביות ההוראה שלהם.¹¹

עם זאת, העובדה שהצורך באישוש מחקרי של תחושות ותובנות אישיות אינו מתעורר בקרב רוב המחנכים הקליניים אין משמעותה שצורך זה אינו קיים. את חשיבותו של ביסוס מדעי לתרומת הלמידה הקלינית ניתן לנמק בשלוש זירות התייחסות. האחת היא הזירה החינוכית. מה שאנו מלמדים אינו בהכרח מה שאכן נלמד, שאם לא כן כל אחד מתלמידינו היה מצליח בבחינות, בהנחה שאלה משקפות את החומר שלימדנו. את האפקטיביות של הלמידה יש לבחון מהקצה של הלומדים, ולא מהקצה של המלמדים.¹² על-מנת לדעת אם החינוך המשפטי הקליני משיג את מטרותיו, עלינו לבדוק את אופן השגתן ומידת השגתן של המטרות הללו אצל הסטודנטים עצמם.

זירה שנייה שבה ניתן להצדיק את הביסוס המדעי לתרומתן של הקליניקות המשפטיות היא הזירה המוסדית. הקליניקות, מטיבן, הן תשומה יקרה מאוד מצד המוסד, משום שהן מחייבות הקצאת מספר גדול של חברי סגל הוראה למספר מצומצם של סטודנטים. כמו-כן, הסגל הקליני עוסק לא רק בהוראה, אלא גם בפעילויות מנהליות, בתיאומים לוגיסטיים, בנסיעות, בפגישות עם השותפים "בשטח" ועוד, ובמוסדות המתוקצבים על-ידי המדינה הפעילות הקלינית שאינה הוראה אינה מתוקצבת על-ידי ות"ת. נוסף על כך, המוסד נדרש לתשומות נוספות של תשתיות פיזיות, ולעיתים אף של הוצאות נלוות (כגון ביטוח מקצועי, חברות בלשכת עורכי-הדין, הוצאות אבטחה, נסיעות ועוד), שאינן דומות לאלה המושקעות בלמידה העיונית בכיתות גדולות.¹³ משום כך מתקיים מאבק מוסדי תמידי בין הצרכים המנהליים לבין המטרות החינוכיות, אשר מחייב הצדקה מבוססת, שאינה מסתמכת על תחושות בלבד.

10 לפירוט היבט זה ראו Efron, לעיל ה"ש 3, בעמ' 102–103, וכן Brent Newton, *Preaching What They Don't Practice: Why Law Faculties' Preoccupation with Impractical Scholarship and Devaluation of Practical Competencies Obstruct Reform in the Legal Academy*, 62 S.C. L. REV. 105 (2010).

11 "תהליך בולוניה" (הסכם וולונטרי בין מדינות אירופה שמטרתו להביא לידי הרמוניזציה של מערכת ההשכלה הגבוהה) החל לשנות גישה זו בקרב מוסדות המקיימים שיתופי-פעולה עם מוסדות אקדמיים באירופה. זאת, מכיוון שמוסדות ההשכלה הגבוהה האירופיים נדרשים להגדיר תוצרי למידה לקורסים הנלמדים אצלם ולדווח על מימושם, ולכן גם בישראל מתחילים אט-אט להקדיש תשומת-לב לשאלה אם מה שהמוסדות מלמדים אכן נלמד.

12 מרתה סטון וויסקי **הוראה לשם הבנה** 69–74 (ניב פרקש מתרגם 2004).

13 John O. Sonsteng et al., *A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-First Century*, 34 WM. MITCHELL L. REV. 303, 469 (2007).

לבסוף, הזירה הנוספת שבה דרושות הצדקות לפעילותן של הקליניקות – זירה אשר לפחות בישראל התהוותה אך לאחרונה – היא הזירה הפוליטית.¹⁴ בשל מעורבותן של הקליניקות בקידום זכויות אדם, שהן סוגיות שנויות במחלוקת מטבען, נשמעו טענות מצד חלק מרשויות השלטון בדבר מעורבות פוליטית לא-לגיטימית של הקליניקות. הדבר אף הוביל לאחרונה ליוזמות של אסדרה והטלת פיקוח על החינוך המשפטי הקליני.¹⁵ חלק מן החששות מפני חתרנות נגד השלטון ומן החשדנות כלפי תרומתן של הקליניקות המשפטיות לפיתוח המשפט היה אפשר להפריך מראש אילו הוצגו לפני המאסדר נתונים אמפיריים בנוגע לנעשה בקליניקות.¹⁶ נסיונותיו של המאסדר לקבל מידע עובדתי נתקלו בקשיים, ולא רק משום שהם נתפסו כהתערבות בחופש האקדמי של הפקולטות למשפטים, אלא גם משום שנתונים אלו לא היו זמינים. אילו הוצגו למאסדר נתונים אמפיריים המלמדים על תרומת הלמידה הקלינית לחינוכם המשפטי של הסטודנטים, ייתכן שלא היה נדרש להדק את הפיקוח משום שהחשדנות הייתה מתמוססת, ולו קמעא. גם אם חלק מהמטרות של החינוך הקליני ביחס לשינוי חברתי באמצעות המשפט וקידום זכויות אדם מרתיעות חלק ממפלגות השלטון, אשר אינן רואות בכך מטרה לגיטימית למוסד אקדמי, דומה כי המטרה שקשורה לחינוכם המקצועי של סטודנטים למשפטים אינה מעוררת כל מחלוקת עם הפוליטיקאים.

מבנהו של מאמר זה מוביל את קוראיו, לאחר מבוא זה, לעיון במסגרת המעשית ובמסגרת התיאורטית של המחקר. המסגרת המעשית מתארת בקצרה את הקליניקות המשפטיות בישראל ואת האתגרים הכרוכים בהפעלתן. המסגרת התיאורטית מציגה את שלושת העקרונות המשלימים המונחים בבסיס החינוך המשפטי הקליני: המשפט כמשאב ציבורי המהווה מכשיר לשינוי חברתי; הלמידה ההתנסותית כאמצעי להבנה מעמיקה ויישום של הידע המשפטי הן בקרב הסטודנטים והן בקרב חוקרי המשפט, במיוחד בכל הקשור לפער בין המשפט עלי ספר לבין המשפט הלכה למעשה; וההתנסות המעשית כזירה לבירור תפיסת-עולם מקצועית ואישית. נקודות המפגש בין העקרונות לאתגרים ישרטטו את ההיבטים הרלוונטיים למחקר איכותני זה. לאחר-מכן יוקדש פרק

14 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 125 ו-131, ה"ס 4. בלנק מסביר את הביקורת הפוליטית כלפי הקליניקות בכך שהן עוסקות בתחומים הרגישים ביותר, שמצויים במחלוקת אינטנסיבית, ואשר יש להותירם לפיכך, לטענת המבקרים, בידי הגופים הפוליטיים הנבחרים או בידי הממשלה.

15 המועצה להשכלה גבוהה, מתווה לקליניקות המשפטיות הפועלות במוסדות המקיימים לימודים לקראת תואר ראשון במשפטים (החלטה מיום 11.12.18), זמין בכתובת <https://che.org.il/?decision=מתווה-לקליניקות-המשפטיות-הפועלות-במו>. לפירוט המהלך שהוביל לקביעת המתווה ראו רודניצקי, לעיל ה"ש 3, בעמ' 236.

16 אם כי יש להודות ביושר כי לא מן הנמנע שגם בהינתן מידע מהימן, חלק ממפלגות השלטון עשויות לראות פעילויות קליניות מסוימות כלא-לגיטימיות מבחינה אידיאולוגית משום שהן מבטאות דעת מיעוט (למשל, סיוע לפליטים, מיצוי זכויות של אסירים בטחוניים ועוד).

לתיאור המחקר שנערך. פרק נוסף יוקדש להצגת ממצאיו של המחקר ולדיון בהם. לבסוף, בטרם אסכם, אתייחס להשלכותיו האפשריות של המחקר: ההשלכה הפדגוגית, ההשלכה המוסדית וההשלכה הפוליטית.

א. המסגרת המעשית והמסגרת התיאורטית

1. החינוך המשפטי הקליני בישראל

החינוך המשפטי הקליני בישראל התפתח מאוד בעשור השני של שנות האלפיים,¹⁷ ולבש צורות שונות: קיימות קליניקות משפטיות הדומות מאוד בתפקודן למשרדי עורכי-דין המקבלים לקוחות לייעוץ ולייצוג; אחרות פועלות לקידום מדיניות ושינויי חקיקה; אחרות פונות ביוזמתן לאוכלוסיות מוחלשות, אשר אינן מודעות על-פירוב לזכויותיהן, ומסייעות להן באיתור נושאים לייעוץ או ייצוג משפטיים; ועוד.¹⁸ הן שונות זו מזו לא רק בתחומי המשפט שהן מתמקדות בהן, אלא גם בצורה ובמידה שבה מתרחשת התייחסות-הגומלין בין התלמידים לבין בעלי העניין המעורבים בקליניקה. עם זאת, לכולן משותפת העובדה שסטודנטים למשפטים מתנסים בעבודה משפטית מעשית תחת פיקוח. באמצעות פדגוגיה זו הסטודנטים מעשירים את ידיעותיהם ומיומנויותיהם המשפטיות, ואגב כך תורמים לקהילה שבה הם פועלים.

המגוון מקשה להגדיר באופן כוללני ואחיד את החינוך המשפטי הקליני. יש המדגישים בהגדרתם את השפעתו של החינוך המשפטי הקליני על החברה, ומגדירים אותו כ"יחס-הגומלין שבין הדוקטרינה המשפטית, הכללים וההליך המשפטי, התיאוריה המשפטית, התכנון והיישום של ייצוג הלקוח, שיקולים אתיים, וההשלכות החברתיות, הכלכליות והפוליטיות של הייצוג המשפטי".¹⁹ יש המדגישים בהגדרתם את הקשר בין החקיקה עלי ספר לביטוייה בחיי המעשה, וטענים כי "חינוך זה חייב לגלם בתוכו את השילוב בין פרקטיקה לתיאוריה, באופן המבוסס על לימוד של החוק והדין כפי שהוא משתקף הלכה למעשה במציאות החיים".²⁰ דומה כי חשוב להדגיש בהגדרה גם את העובדה שההשפעה על מציאות החיים ופיתוח מיומנויותיהם של הסטודנטים נעשים תחת פיקוחם של המחנכים הקליניים, ועל-כן ברשימה אחרת הצעתי כי החינוך המשפטי הקליני הוא "a supervised experiential learning and teaching of law, bearing

17 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 123; Yael Efron & Noam Ebner, *Legal Education in Israel: Developments and Challenges*, LEGAL EDUCATION IN ASIA 99, 109–12 (Shuvro Prosun Sarker ed., 2014).

18 Efron, לעיל ה"ש 3, בעמ' 98–101.

19 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 370.

20 ורדית דמרי מדר "לקרוא את פרייה בקליניקה" *מעשי משפט* ט(1), 79, 83 (2017).

”real-life consequences”²¹ בכך יש כדי להבחין את החינוך המשפטי הקליני מהתנדבות בארגונים חברתיים מחוץ למסגרת לימודי המשפטים, אשר גם בה יש מרכיב התנסותי בעל השפעה על החיים האמיתיים, אך אין בה ההיבט של הוראת המשפט תחת פיקוח. הגדרה זו מבחינה גם בין ההשתתפות בקליניקה לבין התנסות בהדמיות של יישום המשפט (למשל, משפט מבוים או סדנאות מסוג זה) במסגרת הלימודים, אשר אף-על-פי שיש בהן הוראה ולמידה מפוקחת של המשפט, אין בהן השלכות על החיים האמיתיים.

2. העקרונות התיאורטיים של החינוך המשפטי הקליני

על-מנת לבחון כיצד מטרותיו של החינוך המשפטי הקליני מתממשות חרף האתגרים הייחודיים שהוא מתמודד עימם, יש לבסס ראשית את התשתית הרעיונית שעליה הוא מושתת. בבסיסו של החינוך המשפטי הקליני מונחים כמה עקרונות-יסוד אשר מעצבים ומגדירים אותו. העיקרון הראשון המנחה את החינוך המשפטי הקליני רואה במשפט משאב ציבורי ומכשיר לשינוי חברתי. העיקרון המנחה השני מציב בין מטרות החינוך המשפטי הקליני את פיתוח המיומנויות המשפטיות המעשיות, להבדיל מחשיפה לידע תיאורטי בלבד. לבסוף, החינוך המשפטי הקליני רואה את עצמו כאמצעי לעיצוב תפיסת-עולם מקצועית ואישית של הסטודנטים המשתתפים בקליניקות המשפטיות. תת-פרק זה יפרט עקרונות אלו, המשתקפים בממצאי המחקר ובמסקנותיו.

(א) עיקרון 1 – תפקידו של המשפט כמשאב ציבורי וכמכשיר לשינוי חברתי

החינוך המשפטי הקליני נשען על ההנחה שהמשפט הוא כלי חיוני למימוש זכויות ולעיצוב סדרי עדיפויות לאומיים. המשפט ממלא בחיים החברתיים תפקיד הקשור לחינוך ולגיבוש פני החברה. המשפט מחנך לערכים מסוימים ומשמש כלי להשגת מטרות חברתיות, לגרימת שינוי חברתי וליצירת סדר חברתי טוב יותר מזה הקיים.²² כלי עוצמתי זה אינו מיועד להיות נחלתם של מתי מעט. הוא חל באופן שוויוני ומלא על כלל החברה, ועל-כן נדרש להיות זמין לכל הפרטים בה. ככזה, יש לראות במשפט משאב ציבורי, אשר יש להקצותו על-פי עקרונות של שוויון והגינות.²³ העובדה שהציבור תלוי באופן מוחלט בקהילייה המשפטית – עורכי-הדין והשופטים – על-מנת ליהנות

21 Efron, לעיל ה"ש 3, בעמ' 98.

22 עומר שפירא תורת המשפט: פרקי מבוא 25 (2007).

23 נטע זיו "חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה" עיוני משפט כה 385, 388 (2001) (להלן: זיו "חינוך משפטי"); נטע זיו "עריכת דין לשינוי חברתי בישראל: מבט לעתיד לאחר שני עשורי פעילות" מעשי משפט א 19, 20 (2008) (להלן: זיו "עריכת דין לשינוי חברתי"); נטע זיו "עריכת דין בעידן גלובלי: מה צופן העתיד לעורכי דין?" המשפט טו 9, 19 (2009) (להלן: זיו "עריכת דין בעידן גלובלי").

משירותי המשפט שהוא זכאי להם, חלה על קהיליית המשפט החובה המוסרית לספק שירות זה לכל דורש.²⁴

תפיסה זו של מקצועות המשפט אכן החלה להשתרש עם השנים, והקהילייה המשפטית החלה בקידום מסוים של אינטרסים ציבוריים, ולא רק אינטרסים של חבריה. המדינה החלה להקצות משאבים לסנגוריה ציבורית ולסיוע משפטי; משפטנים השתלבו בארגוני חברה אזרחית לקידום מטרות חברתיות; ואף המגזר הפרטי של עורכי-הדין נרתם למטרות ברוח זו, בין היתר בעידודה של לשכת עורכי-הדין, שיזמה את פרויקט "שכר מצווה", המעניק שירותים משפטיים בהתנדבות.²⁵ עורכי-דין לשינוי חברתי תפסו מקום בזירה המשפטית כסוכנים מרכזיים בקידום הגנה על זכויות ועל אינטרסים ציבוריים.²⁶

מכיוון שהאקדמיה אוהזת במפתחות הכניסה לשימוש במשפט ולהשפעה על חלוקתו, היא חבה לחברה אחריות מיוחדת.²⁷ מאחר שהמשפט הוא משאב ציבורי, על האקדמיה להקנות לתלמידיה את הערכים החברתיים המתאימים, על-מנת שאלה ישכילו בעתיד להביאם לידי ביטוי בעיסוקם.²⁸ תפיסת-עולם זו הייתה נר לרגליהם של עורכי-דין ועורכות-דין ופעילות ופעילים חברתיים, אשר ייסדו והובילו את הקליניקות המשפטיות. הם ראו בקליניקות המשפטיות מתווכות בין משאבי המשפט לבין הציבור הזקוק לו, באמצעות הפצת הידע המשפטי והגברת נגישותו. באופן זה נהפך החינוך המשפטי הקליני ל"מכשיר אפקטיבי יותר לקידום מטרות חברתיות" ולשינוי חברתי.²⁹ אף שהסטודנטים זכו בעזרתו גם בהתנסות בפרקטיקה המשפטית, מטרתו המוצהרת הייתה לקדם אחריות חברתית, שינוי חברתי ותכליות סוציאליות כחלק מהמקצוענות המשפטית.³⁰ האקדמיה המשפטית המסורתית אימצה עם השנים, אם כי לא בקלות, את החינוך המשפטי הקליני ואת תכליתו לזמן לטודנטים למשפטים את האפשרות לרכוש הבנה עמוקה בנוגע לחברה ולתפקידו של המשפט בה.³¹ לסיכומו של עיקרון זה בחינוך

24 זיו "עריכת דין לשינוי חברתי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 21; זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 390.

25 זיו "עריכת דין לשינוי חברתי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 25.

26 שם, בעמ' 23.

27 זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 388.

28 שם, בעמ' 395.

29 נויה רימלט "החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד 81, 95 (2000).

30 יובל אלבשן "ריח הגלימה כריח השדה" – על יעדי החינוך המשפטי הקליני" משפטים לד 467, 455 (2004).

31 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

המשפטי הקליני, הדגשת תפקידם של עורכי-הדין בקריאת-תיגר על עולות ציבוריות ולמען שינוי חברתי הינה יעד הולם ואף הכרחי של החינוך המשפטי.³²

(ב) עיקרון 2 – למידה אפקטיבית מבוססת על התנסות מעשית

לצד תפקידו החברתי, עקרון-יסוד נוסף המנחה את החינוך המשפטי הקליני הוא ביסוסו, לפחות ברובו, על ניסיון, ובעיקר על ניסיון בלתי-מובנה.³³ מטרת החינוך הקליני היא הקניית מיומנויות – ולא רק ידע – הנחוצות למקצועות המשפט.³⁴ עיקרון זה נשען על הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, שלפיה למידה היא שינוי קוגניטיבי ארוך-טווח כתוצאה מהתנסות.³⁵ לעיתים קרובות נקודת המוצא שלנו כמחנכים היא שהסטודנטים שלנו לומדים את מה שאנחנו מלמדים אותם. אולם על-פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, הבנתו של אדם ביחס לעולם מבוססת על התנסויותיו שלו עצמו, כשכל התנסות מקבלת משמעות על בסיס ההבנות הקודמות שהוא יצר וביחס אליהן, ובר-בזמן משנה ומעצבת מחדש את ההבנות הקיימות.³⁶ לפיכך החינוך המשפטי הקליני אינו מסתפק בהעברת הידע מהמרצה לסטודנט, אלא מבסס את עצמו על יצירת התנסות ישירה של הלומדים עם השימוש בידע,³⁷ בדומה למקצועות מעשיים אחרים שבהם התנסות מעשית מהווה חלק מהלמידה (כגון עבודה סוציאלית, הוראה ורפואה). צמיחתן של הקליניקות בארצות-הברית שירתה גם רכיב זה בהכשרתם המקצועית של הסטודנטים, משום ששם לשכת עורכי-הדין אינה מתנה את הכניסה למקצוע בתקופת התמחות, ובזכות ההשתתפות בקליניקות הסטודנטים מגיעים מוכנים יותר למקצוע.

מעבר לתפקידו החברתי, מבחינה חינוכית ביסוסו עצמן הקליניקות המשפטיות כ"קהילות חשיבה". חוקרי חינוך מגדירים את המונח "קהילת חשיבה" כך:

מסגרת להוראה וללמידה שבאה להחליף את הכיתה המסורתית. היא קהילה משום שהיא מלכדת קבוצת לומדים לשם התמודדות עם בעיה משותפת באמצעות הליכים מוסכמים ובאקלים של הדדיות וחתירה

Jane Aiken & Stephen Wizner, *Law as Social Work*, 11 WASH. U. J.L & POL'Y 63, 73 32
(2003).

בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 125. 33

Anthony G. Amsterdam, *Clinical Legal Education—A 21st-Century Perspective*, 34 34
J. LEGAL EDUC. 612 (1984); Ann Thanaraj, *Understanding How a Law Clinic Can
Contribute Towards Students' Development of Professional Responsibility*, 23 INT'L
J. CLINICAL LEGAL EDUC. 89 (2016).

.JEANNE ELLIS ORMROD, HUMAN LEARNING (2d ed. 1990) 35

JACQUELINE GRENNON BROOKS & MARTIN G. BROOKS, IN SEARCH OF 36
.UNDERSTANDING: THE CASE FOR CONSTRUCTIVIST CLASSROOMS (1993).

Mark V. Tushnet, *Scenes from the Metropolitan Underground: A Critical 37
.Perspective on the Status of Clinical Education*, 52 GEO WASH. L. REV. 272 (1984).

להבנה; והיא חשיבה משום שעיקר העבודה של קבוצת הלומדים היא חשיבה או עיסוק שיטתי בידע... כל אלה מלווים בחניכה ומשוב.³⁸

דומה כי כל מי שהשתתף בקליניקה משפטית, בין כלומד ובין כמלמד, יזהה בהגדרה זו את שיטת העבודה בקליניקה. בכל קליניקה ניתן למצוא קבוצת לומדים מלוכדת, השוקדת באופן מוסכם ובאקלים של הדדיות על בעיה המחייבת יישום שיטתי של ידע משפטי, תחת חניכה ומשוב של המנחה הקליני, המנחה האקדמי או שניהם. תהליך הלמידה בקליניקה נע הלוך ושוב בין הפרקטיקה לתיאוריה ובין החוויה לרפלקציה. בכך הלמידה הקלינית שונה מאוד מהלמידה הנהוגה בכיתת המשפט המסורתית, שהיא למידה פרטנית ממקור ידע חיצוני (ולא הדדי) אשר כפופה למשוב מסכם בלבד ואינה מלווה בחניכה מתמדת.

(ג) עיקרון 3 – למידה ראויה משמשת זירה לבירור ערכי

חוקרים מסכימים כי לחינוך יש שלוש מטרות-על: סוציאליזציה (חברות – הסתגלות האדם לחברתו), אקולטורציה (תרבות – עיצוב האדם ברוח האמונות והערכים המועדפים) ואינדיווידואציה (ביטוי ומימוש של אישיותו הייחודית של האדם).³⁹ החינוך המשפטי הקליני מממש את מטרות החברות בכך שהוא מפגיש בין הסטודנטים לבין החברה שבה הם חיים, על הפערים בה ועל תפקידו של המשפט בצמצומם או בהנצחתם; הוא מממש את מטרות התרבות בכך שהוא מסייע בבירורם ובהנחלתם של ערכים הנחשבים ראויים⁴⁰ (בהסתמך על העיקרון הראשון – תפקידו החברתי של המשפט); והוא מפתח חשיבה ביקורתית ועצמאית (בהסתמך על העיקרון השני – התנסות חווייתית ורגשית ביישום הידע התיאורטי).

החינוך המשפטי הקליני מדגיש בתהליכי הלמידה שבו לא רק את תהליכי רכישת הידע, אלא גם את השתלבותו של הלומד בקהילת ידע מסוימת, שבה הוא יוכל לתקשר בשפתה ולפעול על-פי הנורמות שלה. תהליכי חברות אלו מתרחשים באמצעות פעילות אקטיבית של הלומד ותרומה לתהליכי היצירה והבקרה של הידע המתהווה בקהילת החשיבה שלו. הלומד משתלב בקהילה בהדרגתיות בתהליך של "שולייאות", שבו

38 יורם הרפז המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה 143 (2008).

39 צבי לם ההגינות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה (1973); GARY D. FENSTERMACHER & JONAS F. SOLTIS, APPROACHES TO TEACHING (1992); KIERAN EGAN, THE EDUCATED MIND: HOW COGNITIVE TOOLS SHAPE OUR UNDERSTANDING (1997).

40 Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 192. בנקודה זו החינוך המשפטי אינו יוצא-דופן באקדמיה. גם בתי-ספר לרפואה, למשל, כוללים בקוריקולום חינוך לערכים מסוימים. יודגש כי הערכים המדוברים אינם מתייחסים בהכרח למצע מפלגתי זה או אחר, כי אם להיבטי החברות של המקצוע – למשל, במקרה של הקליניקות, הנגשת המשפט לכלל האוכלוסייה, ולא רק לבעלי האמצעים בה.

המומחה מדריך את השוליה בביצועיו, תוך ליווי הדרגתי שלו משולי העשייה אל מרכז וממטלות פשוטות למשימות מורכבות. בדרך זו הסטודנט נהפך לשותף בעולם השיח הרלוונטי, ולומד את תרבות הקהילה ואת האופן שבו יש ליטול בה חלק.⁴¹ החינוך המשפטי הקליני מטיל על האקדמיה המשפטית אחריות לתהליך החברות ולכינון התודעה התרבותית של הסטודנטים לנורמות ולערכים של מקצועות המשפט.⁴² נוסף על פיתוח הזהות המקצועית, חוויית ההשתתפות בקליניקה המשפטית מזמנת ללומד אפשרויות לבירור העולם הערכי שלו, ובכך תורמת לעיצוב אישיותו.⁴³ עקרונות "הפדגוגיה המשחררת" של פריירה⁴⁴ תואמים את מטרות החינוך המשפטי הקליני,⁴⁵ ומאפשרים למשתתפי הקליניקות לפתח את "כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים".⁴⁶

כמו הגישה הביקורתית לחינוך, גם הגישה הביקורתית למשפט, המאפיינת את החינוך הקליני, מתכתבת היטב עם עקרונות-היסוד של ה-CLS, בכך שהיא מאפשרת מקום לביטוי אישי ולעיצוב הזהות. כפי שביטא זאת היטב ישי בלנק בתארו את התנועה הביקורתית למשפט:

מחשבה משותפת, שיתוף ועיסוק קולקטיבי בחוויות אישיות-פסיכולוגיות-אינטלקטואליות, והעלאת מודעות קבוצתית לרגשות אישיים, לחוויות פרטיות ולתופעות חברתיות היו היבטים מרכזיים הן בהגות והן בפרקטיקה של התנועה הביקורתית; התנסויות וחוויות

-
- 41 Allan Collins, *Cognitive Apprenticeship*, THE CAMBRIDGE HANDBOOK OF THE LEARNING SCIENCES 47, 52 (R. Keith Sawyer ed., 2005); אנה ספרד "שתי מטפורות של למידה, והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד" *חינוך החשיבה* 17, 13, 19 (2000).
- 42 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 379.
- 43 זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 396. בניגוד לעמדתם האחידה (כך לתחושת) של המחנכים הקליניים בסוגיה זו, התערבות החינוך המשפטי בעיצוב האישיות של הלומד מצויה במחלוקת מעשית ורעיונית כאחד.
- 44 איירה שור ופאלו פריירה *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך* (נתן גובר מתרגם 1990).
- 45 דמרי מדר, לעיל ה"ש 20.
- 46 צבי לם *לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* 203 (יורם הרפז עורך 2000). על ההבחנה החשובה בין חינוך פוליטי לחינוך אידיאולוגי ידובר בפרק ד להלן, בדיון על השלכות המחקר, אך זהו המקום לציין כי ממצאי המחקר האמפירי מעלים כי רובן המכריע של הקליניקות עוסקות בנושאים שאינם שנויים במחלוקת בין הימין הפוליטי לשמאל הפוליטי. ראו רודניצקי, לעיל ה"ש 3, בעמ' 235.

קבוצתיות, לא פחות מתיאוריות מופשטות, הובנו כמקור לידע וכבסיס לפרקטיקה של שחרור אישי וקולקטיבי.⁴⁷

ההתנסות הקבוצתית והעיסוק ברגשות אישיים ובחוויות פרטיות לא רק שאינם זרים ללמידה הקלינית, אלא מהווים יסוד מרכזי בפדגוגיה זו, המבוססת על רפלקציה מתמדת. חוקרי חינוך הציגו את תהליך ההוראה כנוסחה המשלבת את כל המרכיבים הנוטלים חלק בתהליך: $T \cdot \text{TOSxy}$.⁴⁸ T הוא המורה, והסימן \emptyset מסמל פעולה, שבה משתתף תלמיד S, ואשר יש לה תוכן מסוים x ומטרה מסוימת y.

כקהילת חשיבה, בקליניקה המשפטית המורה T הוא יותר מאדם אחד. הוא הקלינאי, המנחה האקדמי, הסטודנטים הנוספים בקליניקה והפונה הנעזר בשירותי הקליניקה. הפעולה \emptyset בקליניקה היא פעולה הדדית ומשותפת, אשר מצופה שהתלמידים S יהיו אקטיביים בה (למשל, הטלת משימה של ניסוח מכתב דרישה). התוכן x של הפעולה מתייחס לתפקידו החברתי של המשפט (למשל, דרישה לקבל פרטים על-אודות חוב שנצבר לנתבע מבלי שהיה מודע לצבירתו), והיא נועדה להשיג אחת או יותר ממטרות-העל y – סוציאליזציה (הבנת החברה ופערי הידע שבה), אקולטורציה (עידוד אחריות חברתית וסיוע לנוקמים) או אינדיווידואציה (פיתוח חשיבה ביקורתית על-אודות יישום המשפט בחברה). באופן זה הסטודנטים בקליניקה מצליחים לא רק להבין לעומק את הידע הרלוונטי לנושא שבו הם מטפלים, אלא ממש להבנות את זהותם המקצועית והאישית.

קיימת מחלוקת הוגים⁴⁹ בין אלה הסבורים כי אי-אפשר ליישם יותר ממטרה אחת בתהליך חינוכי בגלל הסתירה שבאמצעי הלימוד⁵⁰ לבין אלה הסבורים כי הסתירה היא תיאורטית בלבד, וכי בפועל מטרות-העל הללו (או בלשונם – "דפוסי ההוראה" או "טורי ההוראה") דווקא משלימות.⁵¹ עקרון-היסוד השלישי של החינוך הקליני, שלפיו חינוך מזמן הזדמנויות לבריור אישי ולהגדרה עצמית של הלומד, נשען על עמדתם של האחרונים. עיקרון תיאורטי זה מחבר למעשה בין שני העקרונות הקודמים שנסקרו לעיל. הוא מחובר מצידו האחד לעקרון-היסוד הרואה במשפט משאב ציבורי, באמצעות אחריותו של החינוך המשפטי להטמיע בסטודנטים ערכים של שירות ציבורי ואינטרסים חברתיים;⁵² והוא מחובר מצידו האחר גם לעקרון-היסוד המייחס את הלמידה המיטבית

47 ישי בלנק "הגישה הביקורתית למשפט והחינוך המשפטי: היררכיה, זעם ומה הלאה?" **מעשי משפט** ט(1) 35, 37 (2017).

48 Fenstermacher & Soltis, לעיל ה"ש 39, בעמ' 8.

49 לפירוט ראו יורם הרפז **חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה** 218 (2005).

50 לם, לעיל ה"ש 46, בעמ' 404.

51 Fenstermacher & Soltis, לעיל ה"ש 39; Mortimer J. Adler, *The Paideia*; Proposal: An Educational Manifesto (1982).

52 וויזנר, לעיל ה"ש 1, וכן כתביה של זיו בה"ש 23.

להתנסות תחת משוב והנחיה, באמצעות השולייאות ככלי להוראה ולמידה, אשר מאפשר הן את פיתוח המיומנויות המקצועיות והן את פיתוח ההשתייכות לקהילת הידע.⁵³

3. האתגרים בחינוך המשפטי הקליני בישראל

חינוך משפטי קליני באקדמיה המשפטית בישראל, כמו גם במקומות אחרים בעולם, טומן בחובו אתגרים מסוגים שונים. לעניינו של מאמר זה רלוונטיים במיוחד שלושה אתגרים.⁵⁴ האחד הוא התשומות הגבוהות הנדרשות ממוסדות אקדמיים לצורך השגת המטרות החינוכיות של הקליניקה המשפטית. אתגר שני נוגע בעמימות האופפת את הפעילות הקלינית ומעוררת שאלות הן בנוגע לייעילותן של התשומות ביחס לתפוקות והן בנוגע לאופי התפוקות עצמן. עמימות זו הציבה לאחורונה אתגר נוסף בפני החינוך המשפטי הקליני, כאשר חשדנות ממסדית הניבה דרישה לפיקוח ייחודי על המערך הקליני במוסדות החינוך המשפטי האקדמיים.⁵⁵

תקציבי הקליניקות בישראל אינם כלולים בתקצוב הממשלתי הקבוע, אלא מגויסים על-ידי תרומות וסעיפי תקציב ייחודיים ("מעורבות אקדמיה בקהילה",⁵⁶ "קורסים משלבי עשייה" וכיוצא בהם), ולכן אינם מובטחים למוסדות האקדמיים לאורך שנים ועשויים להיפסק בכל עת.⁵⁷ שיטת תקצוב זו מעוררת קושי בתכנון תקציבי ארוך-טווח, כגון תשתיות בינוי מתאימות לקליניקות, התקשרות עם גופים מסחריים לרכישת ביטוח מתאים לפעילותן של הקליניקות, העסקת כוח-אדם קבוע ומחויב, ועוד. הלמידה הקלינית מחייבת משוב והנחיה צמודים, אשר אינם מאפשרים רישום של סטודנטים רבים בקליניקה ולכן מייקרים את היחס המספרי מרצים: סטודנטים בהשוואה לקורסים מרובי משתתפים ודורשים היקף משרה רחב יותר מאשר שעות ההוראה הפרונטליות. יתרה מזו, התכונות האקדמיה המשפטית והירידה המתמדת ברישום ללימודי משפטים⁵⁸ הופכות את הקליניקות – אשר מלבד עלות תפעולן הגבוהה גם נתפסות עדיין בקרב חלק לא-מבוטל מחברי הסגל האקדמי כחוליה חלשה מבחינה

53 Tushent, לעיל ה"ש 37; הרפז, לעיל ה"ש 38.

54 לפירוט של אתגרים נוספים ראו Efron, לעיל ה"ש 3, בעמ' 101–105.

55 המועצה להשכלה גבוהה, לעיל ה"ש 15.

56 ראו, למשל, הודעת המועצה להשכלה גבוהה מיום 25.5.2015 בדבר השקעת כספים לקידום פרויקטים של מעורבות בקהילה: <https://che.org.il/מערבות-אקדמיה-בקהילה-כ-47-מיליון-שנ-לקי>

57 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 124.

58 ליאור דטל "היי-טקיסט במקום עו"ד: צניחה בלימודי משפטים ומינהל עסקים, זינוק במדעי המחשב ובהנדסה" **TheMarker** (4.10.2018) <https://www.themarker.com/news/education/premium-1.6529341>

אינטלקטואלית⁵⁹ – לדבר הראשון שמנסים להיפטר ממנו בעיתות מצוקה או לכל-הפחות לחסוך בו ולקצצו.⁶⁰

הדימוי האינטלקטואלי הנחות של הקליניקות המשפטיות נובע, בין היתר, מהעדר מידע ברור בנוגע לנעשה בהן. ראשית, למעט לצורכי שיווק ותדמית, התמריץ של קלינאים להפיץ בקהילה האקדמית את הנעשה בקליניקה שלהם הוא תמריץ שלילי. תמריצי הקידום באקדמיה מבוססים על פרסומים אקדמיים בבמות נחשבות, שרובן אינן בעברית⁶¹ ועל-כן מחייבות התמקדות בניתוח תיאורטי המתאים לקהלים בין-לאומיים, ופחות בניתוח ממשקי המשפט עם החברה המקומית, המהווים את עיקר פעילותן של הקליניקות.⁶² אולם דומה שגם באינטגרציה טובה יותר לרשתות החברתיות של האקדמאים, כזו שתתרום להכרה האקדמית בקליניקות, לא יהיה די.⁶³

סיבה נוספת לשוליותן של הקליניקות נעוץ בתפיסה המקובלת ביחס ליוקרתן של ידע. האקדמיה בישראל, כמו במדינות אחרות, נאבכת ברעיון של העברת המיקוד מהתיאוריה לפרקטיקה. סוציולוגים של הידע מסבירים תופעה זו בחששות של ההגמוניה לאבד את יוקרתה.⁶⁴ החדרת הלמידה ההתנסותית לקוריקולום מאיימת על ארבעת היסודות המוכרים על-ידי יונג כאינדיקטורים ליוקרה חברתית של ידע:⁶⁵ מופשטות (abstraction – ידע מעשי ויישומי הוא יוקרתי פחות מידע מופשט ותיאורטי); אוריינות (literacy – ידע כתוב נהנה מיוקרה גבוהה יותר בהשוואה לידע המועבר בעל-פה); אינדיווידואליות (individualism – רכישה והעברה של ידע באופן אישי היא יוקרתית יותר מאשר עבודת צוות או ידע מצטבר של קבוצה); והשתייכות (relatedness – ידע בין-תחומי נהנה מיוקרה פחותה בהשוואה לידע "טהור" של הדיסציפלינה).

טענתו של יונג כי שינויים קוריקולריים משפיעים על עמדות חברתיות עשויה להסביר את חוסר הרצון ההיסטורי של בתי-הספר למשפטים לקדם את החינוך הקליני, בניגוד לחינוך תיאורטי, מבוסס אוריינות, פרטני ו"טהור". החינוך הקליני הוא מעשי, ולא מופשט; הוא מועבר בעיקר בעל-פה ובהתנהגות; הוא מבוסס על עבודת צוות; ויש בו מידה רבה מאוד של בין-תחומיות ומגע עם דיסציפלינות נוספות (רווחה, פסיכולוגיה, קרימינולוגיה, כלכלה, חינוך ועוד).

59 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 124.

60 שם, בעמ' 126.

61 Michael Birnhack, Oren Perez, Ronen Perry & Doron Teichman, *Ranking Legal Publications: The Israeli Inter-university Committee Report* (Bar Ilan U. Faculty of Law, Research Paper No. 19-17, 2019), <https://ssrn.com/abstract=3422168>

62 Efron, לעיל ה"ש 3, בעמ' 102.

63 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 127.

64 מייקל יונג "גישה לחקר תכניות לימודים כידע מאורגן" הסוציולוגיה של החינוך 436 (רינה שפירא ורחל פלג עורכות) (1988).

65 שם, בעמ' 452–460.

הפסיכיאטרייה חוותה תהליכים דומים עם הכנסתה לתחום הרפואה,⁶⁶ וכך היה גם עם מדעי הסביבה בלימודי הגיאוגרפיה.⁶⁷ ה"אקדמיזציה" של תחומי לימוד אלו התרחשה מחוץ לפקולטות. את הלגיטימציה בתוך האקדמיה הם קיבלו רק לאחר תהליך מתמשך ורווי התנגדויות של ביסוס תיאורטי שלהם באמצעות מחקרים והפצת התחום בפרסומים מדעיים. מכאן החשיבות של ביסוס הלמידה הקלינית במחקר מדעי. מכאן גם הקריאה להחליף "הגגים לא מבוססים וספקולציות" במחקר שטח מדעי ריגורוזי "שבמסגרתו מבצעים תצפיות מסודרות ומראיינים חברי קבוצות חברתיות שונות ובודקים בצורה מדידה וסדורה מה הם חשים, מה הם חווים וכיוצא בזה", לרבות החובה להביא בחשבון גם את החוויות של התלמידים והמרצים.⁶⁸

אתגר נוסף המאפיין את פעילותן של הקליניקות המשפטיות נוגע ביחסו של הממסד הפוליטי כלפיהן. ככלל, החינוך המשפטי המסורתי נשען על עקרונות ליברליים המבחינים בין משפט לפוליטיקה, באופן הממעיט בהזדמנויות לקרוא תיגר על המשפט, משום שהוא שנוי לעיתים במחלוקת פוליטית, ולכן בפועל הסטודנטים נחשפים לידע המשפטי המזוהה עם עמדתה של המדינה ועם קבוצות הרוב החזקות.⁶⁹ מכאן שחשיפת הסטודנטים המשתתפים בקליניקה לגישה המבקרת את המשפט מעוררת חשדנות מצד זרועות הממשל ובקרב אלה המצדדים באידיאולוגיה שלו. חשדנות זו אינה ייחודית לעשייה הקלינית בלבד, מכיוון שגם מחקר משפטי תיאורטי עשוי להיות ביקורתי כלפי בתי המשפט והמחוקק. אולם בהקשר זה היא מועצמת בשל ההיבטים המעשיים של העשייה הקלינית, אשר חותרים לשנות את המציאות בפועל, ולא רק עלי ספר, ומותירים בה השלכות ממשיות.

ההכרה הפורמלית של המועצה להשכלה גבוהה בפעילותן של הקליניקות המשפטיות נשאה עימה אתגר וברכה גם-יחד. מחד גיסא, ההכרה בפעילות הקלינית כפעילות אקדמית הופכת אותה ליעד לגיטימי לתקצוב. מאידך גיסא, מעורבותה של המועצה להשכלה גבוהה, שהיא גוף פוליטי בעיקרו, הגבירה את אסדרת פעילותן של הקליניקות המשפטיות ואת הפיקוח עליה, ועוררה את חששן של הקליניקות מפני התערבות יתר בפעילותן.⁷⁰

Ivor F. Goodson, *Chapter 6: Docile Bodies: Commonalities in the History of Psychiatry and Schooling*, in *THE CHANGING CURRICULUM: STUDIES IN SOCIAL CONSTRUCTION* 83 (1997).

Ivor F. Goodson, *Chapter 5: Curriculum History, Professionalization, and the Social Organization of Knowledge: An Extended Paradigm for the History of Education*, in *THE CHANGING CURRICULUM: STUDIES IN SOCIAL CONSTRUCTION* 61 (1997).

68 בלנק, לעיל ה"ש 47 בעמ' 49.

69 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 124.

70 חשש אשר לעת הזו לא הצדיק את עצמו, על-פי רודניצקי, לעיל ה"ש 3.

למעשה, גם האתגרים – כמו העקרונות – שלובים זה בזה, והעמימות ביחס לתפוקות היא המכנה המשותף שלהם. כאשר אין מידע ברור ומוכח בנוגע למה שנלמד באמת בלמידה הקלינית, מתעוררים הן החשש שהתקצוב הרב אינו מניב תפוקה ראויה והן החשש שהתפוקות מנוגדות לערכים המקובלים על השלטון.

4. ההיבטים של החינוך המשפטי הקליני שהמחקר מתמקד בהם

אם נעמיד את עקרונות החינוך המשפטי הקליני אל מול האתגרים העומדים לפתחו, כפי שנסקרו לעיל, ניתן לראות כי בכל נקודת מפגש בין עיקרון לאתגר יש מקום לחקירת שטח ולריגורוזיות מדעית. כמו־כך, כל אחת מנקודות המפגש הללו היא כר לכתיבה אקדמית המנתחת את הסוגיה העקרונית הנובעת ממנה, אשר מתרחבת אל מעבר לחינוך המשפטי הקליני ועוסקת בתפקידיה של האקדמיה בכלל. ברבים מהצמתים הללו כבר ניתן למצוא כתיבה כלכלית, חינוכית, סוציולוגית ועוד. כך, למשל, הקשר בין המשפט כמשאב ציבורי לבין האתגר הכלכלי מעלה שאלות ביחס ל"תפקידה השלישי של האקדמיה" – הענקת שירות לחברה.⁷¹ אתגר התשומות הגבוהות המושקעות בהכשרה לפיתוח מיומנויות משפטיות אל מול האפקטיביות של למידה התנסותית נחקר מההיבט הפיסקלי, ונמצא כי באמצעות שינוי סדרי עדיפויות ניתן לקיים למידה התנסותית באותה עלות כמו זו של הלמידה הפרונטלית.⁷² גם השאלה בדבר תפקידה של האקדמיה להכין את הסטודנטים לעולם העבודה היא תולדה של המפגש בין החברות המתרחש בתהליך החינוכי לבין ההשקעה התקציבית הכרוכה בכך.⁷³

71 מנהל חטיבת ההשכלה הגבוהה בארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם (UNESCO) הכריז בשנת 1998 על ארבעת תפקידי ההשכלה הגבוהה במילניום השלישי: מחקר, הכשרה, הענקת שירות לחברה וביקורת חברתית. Marco Antonio Rodrigues Días, *Higher Education: Vision and Action for the Coming Century*, 28 PROSPECTS 367 (1998). לכתובה ומחקר בנושא "תפקידה השלישי של האקדמיה" ראו, למשל, Paul Chatterton & John Goddard, *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, 35 EUR. J. EDUC. 475 (2000); Barbara A. Holland, *Toward a Definition and Characterization of the Engaged Campus: Six Cases*, 12(3) METROPOLITAN UNIVERSITIES: AN INTERNATIONAL FORUM 20 (2001).

72 Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 188; Sonsteng et al., לעיל ה"ש 13, בעמ' 469.

73 בדיקה אמפירית שנערכה במדינות אחדות בשנת 2012 העלתה כי האקדמיה אינה מכינה צעירים באופן מיטבי לעולם העבודה: ראשית, לפי תפיסתם של כ-50% מהבוגרים, ההשכלה הגבוהה לא תרמה להעסקתם; שנית, מבין המקצועות שצמיחתם הייתה צפויה להיות הגבוהה ביותר עד 2020, רק ארבעה מחייבים תואר אקדמי כתנאי להעסקה. מכאן שההשקעה התקציבית בפיתוח מיומנויותיהם של הבוגרים אינה אפקטיבית, במיוחד לנוכח ממצאים נוספים של אותו מחקר, שלפיהם מעסיקים פוטנציאליים מייחסים למיומנויותיו של המועמד את המשקל הרב ביותר בהעסקתו. MONA MOURSHED, DIANA FARRELL & DOMINIC BARTON, *EDUCATION TO EMPLOYMENT: DESIGNING A SYSTEM THAT WORKS* (2012).

שאלות מתחום הסוציולוגיה מתעוררות גם ביחס לנקודת המפגש בין מקומו של המשפט בחברה לבין החשדנות הפוליטית הכרוכה בעיסוק בכך.⁷⁴ שאלות אלה נחקרו גם באופן ספציפי יותר, ביחס להשפעת החשדנות הפוליטית על פעילותן של הקליניקות,⁷⁵ וגם באופן רחב יותר, ביחס להשפעת החינוך המשפטי בכללותו על עמדותיהם הערכיות של סטודנטים.⁷⁶ מחקרי זה מתמקד בקשר שבין התשומות לתפוקות בלמידה הקלינית, מכיוון ששם נמצא המתח בין ההשערות לממצאים, אך יש בו כדי להשליך גם על שני האתגרים הנוספים.

ב. תיאור המחקר

1. מטרת המחקר

כאמור, מטרת המחקר היא לבחון את תוצרי הלמידה הקלינית בקרב הסטודנטים (כלומר, בהתייחס לעקרונות התיאורטיים השני והשלישי של הלמידה הקלינית, ולא לראשון), ולבסס באופן אמפירי הנחות אינטואיטיביות המשותפות לרוב הקלינאים ביחס להשפעת ההשתתפות בקליניקות על החינוך המשפטי של הסטודנטים. בנקודת המוצא של המחקר עמדה המטרה לבסס על ממצאים אמפיריים את מסקנותיו של וויזנר במאמרו משנת 2001,⁷⁷ ולאשש את הנחתו כי באמצעות ההשתתפות בקליניקה:

א. הסטודנטים לומדים כי בעיות חברתיות רבות הן גם בעיות משפטיות.

ב. הסטודנטים מבינים כי אנשים עניים זקוקים לסיוע משפטי לא פחות מאנשים עשירים.

ג. הסטודנטים מתנסים ביישום מעשי של התיאוריות המשפטיות שהם לומדים.

ד. הסטודנטים מגלים כי מערכות משפטיות מאפשרות הובלת שינוי חברתי.

ה. הסטודנטים מזהים את מגבלותיו של הדין בנוגע לפתרון בעיות אישיות וחברתיות.

74 ג' ברזילי "המלך אינו עירום – מדוע המשפט פוליטי" *דין ודברים* ד 55 (2008).

75 רודניצקי, לעיל ה"ש 3; דמרי מדר, לעיל ה"ש 20.

76 Kennon M. Sheldon & Lawrence S. Krieger, *Does Legal Education Have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being*, 22 BEHAV. SCI. LAW 261 (2004); ROBERT V. STOVER, MAKING IT AND BREAKING IT: THE FATE OF PUBLIC INTEREST COMMITMENT DURING LAW SCHOOL (1989); Howard S. Erlanger & Douglas A. Klegon, *Socialization Effects of Professional School: The Law School Experience and Student Orientations to Public Interest Concerns*, 13 LAW & SOC'Y REV. 11 (1978); J.D. Droddy & C. Scott Peters, *The Effect of Law School on Political Attitudes: Some Evidence from the Class of 2000*, 53 J. LEGAL EDUC. 33 (2003).

77 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

2. שדה המחקר

צפת הינה עיר ייחודית ביותר מבחינת מאפייניה הכלכליים, הדתיים, התרבותיים, ההיסטוריים והדמוגרפיים. העיר מתאפיינת במצב חברתי-כלכלי נמוך מאוד של תושביה: 78% כ-45% מהמשפחות נתמכות רווחה, והגופים העירוניים דלים במשאבים, מה שמקשה, בין היתר, מתן מענים מותאמים לצרכים המשפטיים הרבים של אוכלוסיית העיר.⁷⁹ נוסף על כך, קיומם של מגורים שונים המרכיבים את אוכלוסיית הגליל (חרדים, דתיים לאומיים, חילונים ומסורתיים, לצד ערבים בני דתות שונות – מוסלמים, נוצרים ודרוזים) מקשה מתן מענה ייחודי לכל אחד ממגזרים אלו. עקב המחסור במענים מותאמים לצרכים של אוכלוסיית הגליל, התושבים מוצאים את עצמם חשופים לתביעות של נושים ונטולי יכולת לעמוד על זכויותיהם, ולעיתים אף ללא כל מודעות או מידע על-אודות זכויות אלו.⁸⁰

הסטודנטים שהשתתפו במחקר שולבו במרכזי זכויות המאורגנים על-ידי עמותות וארגונים ממשלתיים, כגון "ידיד", "שכר מצווה", "שי"ל" ומרכזי "עוצמה". הם למדו את עבודתם של גורמים אלו, נחשפו לדילמות המקצועיות והאתיות המעסיקות אותם, והתנסו (באופן מבוקר ותחת פיקוח) במתן מענה לצרכים המשפטיים של האוכלוסייה הפונה. כמנחה האקדמית של הקליניקה לסיוע משפטי לנוקקים בבית-הספר למשפטים שבמכללה האקדמית צפת, ליוויתי את הסטודנטים בעשייה זו על-ידי מתן הדרכה קבוצתית וליווי אישי של הסטודנטים. במקביל חשפתי את הסטודנטים – באמצעות חומרי קריאה, דיונים כיתתיים והרצאות אורח שונות – לתיאוריות המשפטיות, לחקיקה ולפסיקה הרלוונטיות לבעיות המשפטיות שאוכלוסיית הפונים למרכזי הזכויות מתמודדת עימן.

הנתונים נאספו במהלך חמש שנות פעילות של הקליניקה לסיוע משפטי לנוקקים בבית-הספר למשפטים בצפת, החל במועד הקמתה בתחילת שנת הלימודים תשע"ד (אוקטובר 2013) ועד לסוף שנת הלימודים תשע"ח (יוני 2018). עצם הקמת הקליניקה הייתה תולדה של מחקר אמפירי קודם שערכתי בקרב הסטודנטים בבית-הספר למשפטים בצפת,⁸¹ אשר אחת ממסקנותיו הייתה הצורך בהקמת מערך של קליניקות. משום כך היה חשוב לי ללוות את תהליך ההקמה במחקר שיאפשר להעריך את התאמת הקליניקה לצורך שהעלו הסטודנטים. המעקב הצמוד אחר חוויותיהם של הסטודנטים בקליניקה מרגע הקמתה תרם לא רק למחקר זה, אלא הניב תרומה פדגוגית ומוסדית

78 צפת נכללת באשכול 3 בדירוג החברתי-כלכלי של ישראל על-פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

79 הנתונים נמסרו לי בשיחה עם יגאל זסלבסקי, מנהל מרכז "עוצמה" בעיריית צפת, ביוני 2019.

80 ש.ם.

81 יעל עפרון וירון זילברשטיין "על סטודנטים למשפטים כ'סוכני שינוי' – המקרה של בית הספר למשפטים במכללה האקדמית צפת" **מעשי משפט** ו 105 (2014).

רחבה הרבה יותר. באמצעות המחקר היה אפשר לשתף את סגל ההוראה של בית-הספר בתוכנות שעלו מחויות הסטודנטים ביחס לקשר בין לימודיהם בקליניקה ללימודיהם העיוניים, ולערוך התאמות ככל שנדרשו. למשל, הודגש לסגל רצונם של הסטודנטים בקורסים התיאורטיים להיחשף ליישום המעשי של התיאוריות הנלמדות, שולבו בקוריקולום סדנאות מעשיות רבות יותר ועוד. נוסף על כך, האפשרות לשתף את הנהלת המכללה בנעשה בקליניקה הפיגה חששות והגבירה את התמיכה המוסדית במערך הקליני של בית-הספר.

3. משתתפי המחקר

המחקר כלל 39 משתתפים, כולם תלמידי שנה ג, אשר בחרו בקליניקה כקורס בחירה. רוב הסטודנטים הם תושבי הצפון, ואת ההתנסות במסגרת הקליניקה הם קיימו בקרבת מגוריהם. הסטודנטים מגיעים מכל רחבי הצפון – מחיפה עד טבריה ומנצרת ועד קרית-שמונה. ההרכב הדמוגרפי של כיתות הקליניקה הוא הטרוגני, כהרכבו של בית-הספר למשפטים כולו: טווח הגילאים נע מבוגרי תיכון בני פחות מעשרים ועד פנסיונרים בפתחה של קריירה שנייה; והם מייצגים את כל קשת הדתות בגליל – נוצרים, דרוזים, מוסלמים ויהודים – ומפגינים דרגות אמונה מגוונות, מדתיים אדוקים ועד חילונים. לא נבחנו מאפייניהם הסוציו-דמוגרפיים של משתתפי המחקר, אולם בהתחשב בעובדה שסטודנטים למשפטים במכללות מתוקצבות מגיעים לרוב מאשכולות 5–6 או מאשכולות 3–4⁸², ניתן להסיק מכך שמשתתפי המחקר מייצגים הרכב דומה. לכל המשתתפים נמסר מראש מידע על המחקר, והתקבלה הסכמתם בכתב, המדגישה כי הסכמתם להשתתף במחקר אינה חובה ואינה קשורה להשתתפותם בקליניקה. בטרם פנית לבקש את הסכמתם קיבלתי כמובן את האישור הנדרש מוועדת האתיקה למחקר.

4. שיטת המחקר

82 כ-53% מהסטודנטים למשפטים במכללות המתוקצבות (צפת וספיר) מגיעים מאשכולות 5–6, וכ-22% מגיעים מאשכולות 3–4. אסף ויניגר נתונים על סטודנטים לתואר ראשון בפילוח לפי תחום לימודים ומצב חברתי-כלכלי (הכנסת, מרכז מחקר ומידע 2016) https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/391768a6-008d-e511-80d6-00155d0204d4/2_391768a6-008d-e511-80d6-00155d0204d4_11_7490.pdf לנוכח מיקומה של צפת באשכול סוציו-דמוגרפי 3, כאמור לעיל בה"ש 78, מבחינה סטטיסטית רב הסיכוי שמשתתפי המחקר יטפל במסגרת הקליניקה בפונה מאשכול סוציו-דמוגרפי נמוך משלו.

המאמר מבוסס על שיטת מחקר איכותנית-פנומנולוגית, הבוחנת תופעות חברתיות כפי שהן נתפסות על-ידי האנשים החווים אותן.⁸³ מחקר איכותני מאפשר תמונת-עומק. הוא אינו מבקש להכליל את ממצאיו ביחס לאוכלוסייה רחבה יותר, אלא מבקש לייצג הבנה של תופעה ולייצר מסגרת קונספטואלית רחבה יותר על בסיס הנתונים. העדר נתוני-אמת על-אודות תוצרי הלמידה של סטודנטים בקליניקה המשפטית מחייב בחינה אמפירית של חוויות. שיטות מחקר איכותניות מאפשרות לחוקר להתרשם מחוויה הוליסטית ועשירה של משתתפי המחקר, להבין אותה, וללמוד את מאפייניה, מטרותיה ותפוקותיה, והכלי המיטבי לכך הוא מפיהם של מי שחיים את הקליניקה ועוברים כבדת-דרך בה. שיטות מחקר איכותניות מאפשרות מגוון של זוויות-ראייה, תוך שהן מותירות חופש לכל אחד ממשתתפי המחקר למקד את התייחסותו למה שנראה לו חשוב. באופן זה ניתן להתרשם לא רק מתוכן המידע הנמסר, אלא גם מסדרי העדיפויות והחשיבות שמשתתפי המחקר מייחסים למידע זה.

5. כלי המחקר

הנתונים נאספו תוך שימוש בשלושה כלי מחקר משלימים: יומני התנסות, קבוצות מיקוד וראיונות אישיים. במהלך הקליניקה כל סטודנט מחויב לנהל יומן התנסות. בהנחיות ליומן ההתנסות כל סטודנט מתבקש לתעד מה בדיוק הוא עשה, מה הוא למד מההתנסות וכיצד הוא הרגיש בה. על כל סטודנט להגיש לפחות שלושה פרקים של יומן ההתנסות, לאחר שניתח אותם לאור מאמר לבחירתו מתוך רשימת הקריאה של הקורס. אופן קביעת הציון בקליניקה שקוף לסטודנטים בסילבוס, ומבוסס על מחוון אשר מפורסם באתר הקורס. שלושת יומני ההתנסות שהגיש לי כל אחד מהסטודנטים שהביעו את הסכמתם להשתתף במחקר היוו את כלי המחקר המרכזי. בסך-הכל נאספו 117 יומני התנסות. נוסף על כך, במהלך חמש שנות המחקר נערכה בסוף כל סמסטר פגישה קבוצתית של משתתפי המחקר לשיחה משתפת שנמשכה שעה וחצי. השיחה של קבוצת המיקוד תועדה על-ידי בכתב, והיוותה כלי נוסף לאיסוף הנתונים. בסך-הכל נערכו ותועדו 10 קבוצות מיקוד. לבסוף, בשנה הראשונה של המחקר, משתתפים שהיו מעוניינים בכך נפגשו עימי לראיון-עומק פתוח שארך כשעה, תועד בהקלטה ותומלל. את ראיונות-העומק קיימתי רק בשנה הראשונה, והם נכללו בממצאי המחקר, אך לאחר שראיתי כי הטרחה בקיומם גדולה מן התפוקה השולית המתקבלת מהם, ויתרתי עליהם בהמשך. בסך-הכל רואיינו 8 סטודנטים. כל טקסט שהופק באמצעות כלי המחקר קיבל קוד ייחודי, לצורך סיווג המקור ושמירה על אנונימיות.

6. שיטת ניתוח הנתונים

83 אשר שקדי מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום 63 (2003).

ניתוח הטקסטים נעשה באמצעות תהליך שיטתי המכונה "גישת מסגרת" (framework approach).⁸⁴ שיטה זו מתאימה למחקר הנוכחי משום שהיא מיועדת לניתוח ממצאים במחקרים איכותניים שבהם מטרת המחקר והסוגיות הנבחרות במסגרתו נקבעו מראש, שאלות המחקר שלו ספציפיות ומסגרת הזמן שלו מוגבלת. בשיטה זו מאתרים ומסמנים בטקסט היגדים שמתייחסים לשאלות המחקר, ומקבצים אותם יחדיו כך שכל מקבץ של היגדים יוצר תמה. את התמות מארגנים בהתאמה לשאלות המחקר, היוצרות את המסגרת לניתוח. כלומר, קריאת הטקסט מתמקדת בחיפוש ואיתור של תשובות לשאלות המעניינות את החוקרת.

על-מנת לנתח את הנתונים, עבדתי בשלושה שלבים. בשלב הראשון איתרתי בכלי המחקר נושאים אשר רלוונטיים לשאלת המחקר שלי, ובאופן ספציפי חיפשתי משפטים המתייחסים לתרומות הקליניקה שמנה וויזנר במאמר ששימש לי השראה למחקר.⁸⁵ כל משפט כזה, ולעיתים כמה משפטים יחדיו, סומנו כמקטע נפרד על בסיס אחת התרומות שמנה וויזנר, והוגדרו כתמה. במהלך הקריאה זיהיתי תמות שחוזרות על עצמן בכלי המחקר אך אינן מופיעות אצל וויזנר, וסימנתי אף אותן. בשלב השני מיינתי את המקטעים המסומנים וקיבצתי אותם בתת-קבוצות בטבלה על-פי התמות שהמקטעים מייצגים. לכל תמה הוצמדו ציטוטים מתוך הטקסטים, תוך ציון המקור של כל ציטוט באמצעות הקוד הייחודי לו. תהליך מיון זה היה דינמי, ובמהלכו קובצו כמה תמות תחת תמה אחת משותפת או נוצרו תמות נוספות אשר סייעו לי בהבנת המשמעויות השונות העולות מהטקסטים. בשלב האחרון ארגנתי את הציטוטים בסדר פנימי בתוך כל תמה, המשקף תת-תמות על-פי משמעויותיהן, כגון סתירות וניגודים, פירוט מרכיבים ספציפיים בתמה ותוספות משלימות לתמה. תהליך זה בוצע במקביל באותם טקסטים גם על-ידי שתי עוזרות-מחקר, על-מנת לבקר את תהליך ההבנה ולחזק את אמינותו.

ג. ממצאי המחקר

ממצאי המחקר חשפו כי סטודנטים רבים מעידים על מימושן של מרבית התרומות של הקליניקה המשפטית ששוערו על-ידי וויזנר. אחת מהן היא שבזכות ההשתתפות בקליניקה הסטודנטים לומדים כי ניתן לפתור בעיות חברתיות רבות באמצעות הדין. נוסף על כך ניכרת הסכמה גורפת של הסטודנטים שההשתתפות בקליניקה גיבשה אצלם את ההבנה כי אנשים עניים זקוקים לסיוע משפטי לא פחות מאנשים עשירים. כמו-כן,

Jane Ritchie & Liz Spencer, *Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research*, 84 in *ANALYZING QUALITATIVE DATA* 173 (Alan Bryman & Robert G. Burgess eds., 1994); Aashish Srivastava & S. Bruce Thomson, *Framework Analysis: A Qualitative Methodology for Applied Policy Research*, 4 J. ADMIN. & GOVERNANCE 72 (2009)

85 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

בצד הגילוי שמערכות משפטיות מאפשרות הובלת שינוי חברתי, כפי שסבר וויזנר, הסטודנטים מזהים גם את מגבלותיו של הדין בנוגע לפתרון בעיות אישיות וחברתיות. לצד אישוש רוב מסקנותיו של וויזנר, התרומה הפדגוגית שוויזנר כלל במסקנותיו (כלומר, הקביעה כי הסטודנטים מתנסים ביישום מעשי של התיאוריות המשפטיות שהם לומדים) לא באה לידי ביטוי בממצאים באופן מובהק כמו בהתנסות שתיאר וויזנר, או שניכרה מן הממצאים תחושה של בלבול ודו־ערפיות בעניין זה. בעוד שוויזנר זיהה כי הסטודנטים מפתחים לעצמם תיאוריה משפטית פרשנית ביחס לחקיקת הרווחה בקונטיקט בעקבות התנסותם הקלינית ומיישמים אותה בעבודתם המעשית,⁸⁶ מחקרי לא הצליח להניב תובנה דומה. בהקשר זה העלו הממצאים היבט אחר של יישום תיאוריות משפטיות: הפתעה לנוכח חשיפת הפער בין הלימודים למציאות. עם זאת, הסטודנטים ציינו בהחלט את הקליניקה כאמצעי משלים ללימוד המשפט התיאורטי, ואת הלימודים התיאורטיים כאמצעי משלים לעשייה הקלינית.

ממצאי המחקר העלו תובנות נוספות אשר לא פורטו בין תרומות הקליניקה שמנה וויזנר במאמרו, אם כי יש להניח שהוא היה מודע להן. אלה נוגעות במיוחד בעיצוב תפיסת־העולם המקצועית ובהתפתחות האישית של הסטודנטים. באשר לתרומת ההשתתפות בקליניקה לגיבוש הזהות המקצועית הצביעו הסטודנטים על היחשפותם בהתנסות הקלינית לתחומי משפט חדשים שלא נכללו בתוכנית הלימודים הרגילה. עוד דיווחו רבים מהם על שינוי עמדתם ביחס לתדמית המקצוע – חלק לחיוב וחלק לשלילה. לבסוף, הסטודנטים העידו כי ההשתתפות בקליניקה משמעותית לצמיחתם ולהתפתחותם במישור האישי. חלקם דיווחו על התרגשות אישית וחוויה רוחנית, חלקם חוו הפתעה ותסכול לנוכח אוזלת־יד (מבחינה אישית או מקצועית), ורבים מהם ביטאו הֶנְיֵעָה (מוטיווציה) להמשיך לתרום לחברה אף לאחר סיום הלימודים. כאמור, בנושאים אלו לא עסק וויזנר בהרחבה במאמרו, אף שאין ספק שהוא נחשף אליהם בעיסוקו רב השנים עם סטודנטים בקליניקות. המשכו של פרק זה מפרט את הממצאים שנאספו וקובצו בשלוש התמונות המרכזיות הללו.

1. "יש אוכלוסייה שבאמת צריכה את המשפט" – אישוש לתרומת הלמידה הקלינית להבנת תפקידו החברתי של המשפט ומגבלותיו

ממצאי המחקר מאששים רבות מהשערותיהם של האבות והאימהות המייסדים של התחום באשר לתרומת החינוך המשפטי הקליני לסטודנטים. הממצאים המובהקים ביותר נוגעים בתרומת ההשתתפות בקליניקות להבנתם של הסטודנטים בנוגע לתפקידו החברתי של המשפט. כל משתתפי המחקר, ללא יוצא מן הכלל, חיזקו את ההנחה של

86 Wizner, לעיל ה"ש 1.

וויזנר, המגולמת בעיקרון הראשון של החינוך המשפטי הקליני, כי המשפט הוא מכשיר להובלת שינויים חברתיים.⁸⁷ כפי שביטאה זאת אחת המשתתפות, "מטרת המשפט היא לא רק הסדרת קונפליקטים בין מספר צדדים, המשפט הוא כלי לשינוי באינספור תחומים, ברמה העולמית. המשפט הוא כלי להסדרת מדיניות בנושאים שונים".⁸⁸ חלקם אף הביעו ביקורת על המחוקק, אשר אינו ממהר לשנות את המצב המשפטי, אשר נתפס בעיניהם כמחייב שינוי. כדברי אחד המשתתפים, "אין ספק שתיקוני חקיקה והתאמות רלוונטיות יכולות לפתור חלק ניכר מהבעיות הללו. לשם כך, נדרש שיתוף פעולה גם של המחוקק".⁸⁹

ניתן לקבוע, אם כן, כי חשיפתם של הסטודנטים לצבר של בעיות – בין במסגרת פניות שונות שהם עצמם טיפלו בהן ובין בשיחות הרפלקציה על פניות שבהן טיפלו עמיתיהם – גיבשה אצל כולם מבט רוחבי ביחס להשפעת המשפט על החברה. כך תיארה זאת אחת המשתתפות: "אין להם אמצעים ואין להם כוחות, והם נתקעים – פיזית ומשפטית... האוכלוסיות שנחשפנו אליהן – קשישים, נכים, חסויים. יש המון ליקויים במדינה; זרועותיה לא מגיעות לכל מקום".⁹⁰ הדבר מעניין במיוחד לנוכח ממצאים שעלו במחקר קודם שנערך בבית-הספר למשפטים במכללת צפת, אשר בחן, בין היתר, את הסיבות שבגינן בחרו הסטודנטים בלימודי משפטים, ומצא כי חלק-הארי בחרו בהם מתוך שאיפה לניידות חברתית, ורק מיעוטם גילו מודעות לתפקידו החברתי של המשפט.⁹¹ אני מסיקה מכך שהחשיפה שהעניקה הקליניקה למשתתפי מחקר זה, לעומת העדרה בקרב משתתפי המחקר הקודם, תרמה להבדלי הגישות בין הקבוצות.

מעניין להשוות את ממצאי אותו מחקר לממצאי המחקר הנוכחי בהיבט נוסף. במחקר הקודם הסקנו כי האפשרות של הסטודנטים לשמש "סוכני שינוי" קשורה, בעיניהם, להשלמת תהליך ההכשרה המקצועית, ורלוונטית מבחינתם רק בעתיד ורק למי מהם שיהיה משוחרר מקשיי פרנסה.⁹² ממצאי המחקר הנוכחי, לעומת זאת, מראים כי להשתתפות בקליניקה יש השפעה ישירה על תחושת המסוגלות שלהם לחולל שינוי כבר עתה, כסטודנטים: "כשהתחלתי לא ידעתי מה המשמעות של 'ידע זה כוח'... אחרי

87 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

88 י3מק. הקוד הייחודי שכל ציטוט במאמר מפנה אליו שימש אותי לאיתור הממצא הספציפי בתוך כלי המחקר שממנו נשאב הציטוט, מבלי לחשוף את מקורו.

89 י3צמ.

90 ק20616.

91 עפרון וזילברשטיין, לעיל ה"ש 81, בעמ' 111. בעת עריכת אותו מחקר קודם טרם פעלו בבית-הספר למשפטים בצפת קליניקות משפטיות, וייתכן בהחלט שהסטודנטים שבחרו לימים להשתתף בקליניקה הם כאלה שהיו מלכתחילה בעלי מודעות לתפקיד החברתי של המשפט. עם זאת, גם אם לא חל שינוי בעמדתם של הסטודנטים בעקבות ההשתתפות בקליניקה, הממצאים מצביעים על מודעותם של משתתפי הקליניקה לתפקידו החברתי של המשפט ועל יכולתם להמשיגו.

92 שם, בעמ' 118.

שמילאתי את הצו הבנתי איזה כוח יש לנו. זה נתן כוח לידע. לא כל אחד יכול להרשות לעצמו לרכוש את הידע הזה".⁹³

ממצא נוסף, המשותף לכל אחד ואחת ממשותפי המחקר, הוא הבנתם כי המשפט הוא משאב ציבורי, וכי כזוה הוא נחוג לאנשים עניים לא פחות – ולטענת משותפי המחקר, אף יותר – מאשר לאנשים עשירים.⁹⁴ כדבריה של אחת המשתתפות, "לדעתי אנשים עניים נדרשים אפילו ליותר סיוע משפטי מאנשים עשירים, מאחר ובעיות רבות אנשים עשירים יכולים לפתור באמצעות כסף וקשרים, מה שנמנע מאנשים עניים".⁹⁵ התרומה הייחודית של ההשתתפות בקליניקה להבנה זו עולה בהחלט בקנה אחד עם ביקורות הנשמעות כלפי החינוך המשפטי, הגורסות כי הוא מציג קולות של מגזרים מצומצמים בחברה ואינו מבטא את קשת הצרכים המשפטיים הקיימים.⁹⁶ כפי שהגדירה זאת אחת המשתתפות, "כל היום בלימודים מתעסקים עם חברות, נדל"ן וכאלה. ופה יש אוכלוסייה שבאמת צריכה את המשפט. זו המטרה של הקליניקה – להגיע אליה".⁹⁷ יש לציין כי אומנם רבים ממשותפי המחקר התייחסו לעוני כאל מרכיב מרכזי בהדרה החברתית של האוכלוסיות שעומן הם עסקו בסיוע המשפטי, אולם הדיון בהדרה התרחב בדיווחי המשתתפים אל מעבר לנושא הכלכלי: "החברה הישראלית בכלל ואוכלוסיות מוחלשות בפרט (מוחלשות על רקע עדתי, השכלתי, סוציאקונומי וכו') אינן רגילות להתנהל בתוך עולם של שיח זכויות".⁹⁸

דברים אלו מתכתבים היטב עם הביקורת על שיח הזכויות בחינוך המשפטי, במיוחד לנוכח המתח המובנה בו בין ההתייחסות לאנשים בחברה כאל פרטים לבין ההתייחסות אליהם כאל חלק מקולקטיב ומקבוצה בעלת מאפיינים חברתיים משותפים.⁹⁹ ניכר כי הסטודנטים עצמם חשים במתח בין זכויות הפרט של הפונה הפרטני, שעליהן הם למדו בשיעוריהם התיאורטיים, לבין השתייכותו לקבוצה מוגדרת, על כל הנובע מכך, במיוחד כאשר מדובר בקבוצה מוחלשת. תובנה זו עולה בקנה אחד גם עם תחושותיהם של המחנכים הקליניים עצמם, כפי שביטא אותה היטב בלנק:

ההוראה והעבודה הקלינית מנכיחות, פעמים רבות, את המציאות החברתית שהפרטים שבהם עוסק המשפט הם חלק מקבוצה חברתית (וכאמור, קבוצה מוחלשת על-פי רוב), ושהקשיים עמם הם מתמודדים

93 רבככ 28415.

94 כפי ששיער וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

95 י'אבה.

96 יובל אלבשן "על נפקדות הצדק החברתי בחינוך המשפטי בישראל" **עלי משפט** ג 7, 12 (2003).

97 ק20616.

98 י'רט.

99 בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 42.

הם תוצאה של שיוכם הקבוצתי האמור: עניים, מזרחים, חרדים, ערבים – פלסטינים, פליטים, ועוד. דגש "קולקטיביסטי" זה עומד בניגוד לאינדיבידואליזם המתודולוגי והפילוסופי המצוי בבסיס המחקר וההוראה המשפטיים הרווחים, ולתפיסת הזכויות הליברליות הקלאסית הרווחת בדיון המשפטי הרגיל.¹⁰⁰

דיווחיהם של משתתפי המחקר על המפגש עם אוכלוסיות מודרות היו רבים במיוחד ונוגעים ללב. "בהתנסות ראינו את הצד האפל של המשפט... בהתנסות היה המפגש הראשון שהתעמתנו עם המציאות הקשה של הקשישים והצורך שלהם, שאף אחד לא נותן להם את זה. הם היו צמאים לתשומת-לב. הם שואלים על דברים יומיומיים – תלוש שכר, ביטוח לאומי, צוואות, יחסים עם הילדים..."¹⁰¹ כדברי אחת הסטודנטיות. "הקליניקה הראתה לי את המציאות בשטח ואת האוכלוסיות החלשות שהכי זקוקות לעזרה וייעוץ משפטיים, אך דווקא הן מתקשות לממש את זכויותיהן בשל חוסר המודעות או רתיעה ממערכת המשפט"¹⁰² כדברי סטודנט אחר.

ניתן למצוא בדיווחי הסטודנטים קשר הדוק בין תפקידו החברתי של המשפט לבין נחיצותו לאוכלוסיות-השוליים. כך תיארה זאת אחת המשתתפות: "...כולנו מבינים היום שכאשר אנשים מרגישים מחסור (בכסף, בבריאות וכו') – יש להם הרבה יותר דאגות ובעיות. למשל, קושי בתשלום חובות שהופך לתביעות משפטיות שהולכות ותופחות. דווקא אנשים במצב זה זקוקים להכוונה וייעוץ משפטיים..."¹⁰³ הוסיפה על כך סטודנטית אחרת: "האמצעים הדלים מדכאים את האמון שלהם במערכת, ואפילו בעצמם."¹⁰⁴ קשר נוסף שמצאו סטודנטים בין יכולתו של המשפט לחולל שינויים חברתיים לבין הרלוונטיות שלו לאוכלוסיות מוחלשות בוטא על-ידי סטודנטים מסוימים כביקורת נוקבת: "ההתנסות חיזקה לי את העובדה שהכלי המשפטי וכלל החוקים אינם נועדים לסייע לאוכלוסיות שנמצאות בעמדת חולשה, אלא רק מסייעים בפיתוח בירוקרטיה וסרבול ההליך על מנת שלא יוכלו למצות את זכויותיהם."¹⁰⁵

לצד ההסכמה הגורפת ביחס לרלוונטיות של המשפט לכלל האוכלוסיות וחשיבותו המיוחדת דווקא לאוכלוסיות מודרות, כמחצית מהמשתתפים ציינו כי הבחינו שקשיים רבים שהנזקים שהסתייעו בהם מתמודדים עימם אינם נובעים בהכרח מבעיות משפטיות, ושהדין מוגבל ביכולתו לסייע להם:¹⁰⁶ "נוכחתי לראות במספר רב של

100 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 125.

101 ק20616.

102 ק17614.

103 י3ממ.

104 רנג24614.

105 י1דג.

106 כפי ששער וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 382.

פעמים שהחוקים ומערכת המשפט לא באמת יכולים לפתור את הבעיות המהותיות, אלא דרושה עזרה חברתית... ניתן לראות שאנו מטפלים רק 'בסימפטום' ולא 'במחלה האמיתית'".¹⁰⁷

היחשפותם של הסטודנטים למגבלות הדין כמכשיר לפתרון בעיות חברתיות הניבה שני סוגים של תגובות. מצד אחד, חלקם השמיעו תסכול מהעובדה שאין בכלים המשפטיים שברשותם כדי לסייע לפונה: "...היו פעמים, שיצאתי ממרכז שי"ל טבריה בתחושה קשה, שגם ידע משפטי לא תמיד עוזר ולא תמיד יש מענה".¹⁰⁸ מהצד האחר, היו כאלה שדווקא ראו בכך ברכה: "טוב שסטודנטים יידעו כבר בשלב הלימודים שלא תמיד המשפט הוא הפתרון לכל גורם ועניין..."¹⁰⁹.

זיהוי העובדה שהפער בין הבעיה לפתרון אינו נעוץ בהכרח במשפט הוביל סטודנטים רבים להרחבת התבוננותם על הכלים לסיוע, ולהבנה כי כלים אלו עשויים לכלול מערכות אחרות ("ניתן לראות שרק שילוב נכון של כל הגורמים המקצועיים (ולא רק המערכת המשפטית) יכול לתת את הסיוע הטוב ביותר, שבהמשך יוביל גם לשינוי חברתי..."¹¹⁰), יחסי אנוש ("הקליניקה] הדגישה שלעיתים לא את כל המצוקות והבעיות ניתן לפתור בכלים ובהליכים משפטיים, אך תשומת-לב, סבלנות ואוזן קשבת יכולים לסייע ולהקל בכל המקרים"¹¹¹), ואפילו את הפונים לסיוע עצמם ("הפונה הוא חלק מהפתרון... הייתי העיניים והידיים של הנכה. הוא קיבל את ההחלטות"¹¹²).

נראה כי באמצעות ההתנסות הקלינית הסטודנטים מפתחים גישה ביקורתית למשפט, גישה הרואה בו כוח פוליטי. הם מתחילים להבין את הנחת-הבסיס של האסכולה הביקורתית, שלפיה לא רק היחסים הכלכליים תורמים להנצחת יחסי הכוח בחברה, אלא גם היבטים שונים של תרבות, ובכלל זה המשפט.¹¹³ אך חרף תחושת ייאוש מסוימת שבאה לידי ביטוי בחלק מדבריהם, עולה מהממצאים כי הם גם חשים באופן בלתי-אמצעי את הידע המשפטי ככוח בפני עצמו, אשר משפיע ישירות על מי שמפעיל אותו ומכונן את יחסיו עם העולם.¹¹⁴ השפעת התובנות הללו באה לידי ביטוי גם בתמה השלישית שתידון בהמשך, העוסקת בשינויים האישיים והמקצועיים שהתחוללו בקרב משתתפי הקליניקות.

לסיכומה של תמה ראשונה זו ניתן לומר כי נמצא קשר הדוק בין ממצאי המחקר לבין העיקרון הראשון של החינוך המשפטי הקליני, שלפיו המשפט הוא משאב ציבורי אשר

107 י'ממ.

108 י'אש.

109 י'אג.

110 י'ממ.

111 ק17614.

112 ק18114.

113 בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 37.

114 שם, בעמ' 39.

אופן חלוקתו קשור לאפשרויות ההוביל שינויים חברתיים. קשר זה הוא תולדה ישירה של חשיפת הסטודנטים לאוכלוסיות אשר אינן מצליחות לשלוט במכשיר חברתי זה ולכן נעדרות כל השפעה כקבוצה וכמצבור של פרטים. עוד עולה מהממצאים כי הסטודנטים מבינים את יכולתו המוגבלת של המשפט לשנות את מציאות החיים. בהשראת האמרה הידועה "כאשר נותנים לך פטיש, כל בעיה נראית כמו מסמר", ניתן לראות כי ההשתתפות בקליניקה תרמה להבנת הסטודנטים שיש להם ולחברה בכללותה כלים נוספים המסוגלים לחולל שינוי.

2. "מטרת הלימודים היא ללמוד איך ללמוד" – יחס דו-ערכי לקשר שבין הלמידה התיאורטית ללמידת המיומנויות המעשיות

בהיבט של תוצרי הלמידה הקושרים בין הלימודים התיאורטיים להתנסות המעשית, מצא מחקר אמפירי זה ממצאים סותרים או דו-ערכיים ביחס לחלק מהשערותיהם של מייסדי התחום. חרף התחושה הלא-נוחה המתלווה להפרכתן של השערות מחקר, העובדה שהמשתתפים שיתפו בכנות גם באכזבותיהם היא עדות לחשיבותו של מחקר אמפירי יסודי ואמין. בכתיבה על-אודות הקליניקות, ובוודאי באמצעים המיועדים לשיווק ולעידוד הרישום להן, ניתן למצוא אמירות רבות של סטודנטים על תרומתן,¹¹⁵ אולם דעות מגוונות ביחס לחוויית הסטודנטים, לרבות כאלה העומדות בסתירה להשערות התיאורטיות, תורמות לאמינות (credibility) של מחקר איכותני.¹¹⁶ משום כך היה חשוב לי להציג בתיאור תמה זו את פניו השונים של הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה הנחשף בקליניקות המשפטיות.

כפי שתיאר וויזנר, באמצעות ההשתתפות בקליניקות המשפטיות הסטודנטים מתנסים ביישום מעשי של התיאוריות המשפטיות שהם לומדים.¹¹⁷ מן המחקר עולה כי ההתנסות ביישום מעשי של התיאוריות הנלמדות אכן הניבה עבור הסטודנטים תמונה עשירה יותר של עולם המשפט ושל אופי מקצועם העתידי מזו שהם נחשפו אליה בלימודי המשפט המסורתיים. את ההצצה שהקליניקה מספקת לעתידם המקצועי תיאר אחד המשתתפים כך: "הקליניקה היא מעבדה קטנה לפרקטיקה בעתיד".¹¹⁸ בכך תמה זו מתכתבת היטב גם עם זו העוסקת בתרומתה של הקליניקה לפיתוח האישיות המקצועית של המשתתפים בה, כפי שתפורט בהמשך.

115 ראו, למשל, את אישושן של רבות מההשערות בדבר תרומת הקליניקה לסטודנטים בסרטון עידוד להרשמה למרכז לחינוך משפטי קליני באוניברסיטה העברית בירושלים: <https://www.youtube.com/watch?v=Om23JJbBEM8>

Sarah J. Tracy, *Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent* 116 *Qualitative Research*, 16 QUALITATIVE INQUIRY 837, 844 (2010).

117 וויזנר, לעיל ה"ש 1.

118 י'נאס.

מדיווחי המשתתפים עולה תמונה ברורה של הישענות על הידע המשפטי שרכשו בתואר. "...בלי הידע שרכשתי בלימודי הייתי מגמגם לפונים ולא היה לי מושג איך לעזור להם, איפה לחפש תשובה ואז למעשה לא היה הבדל ביני לבין שאר המתנדבים כאן..."¹¹⁹ שיתף סטודנט שעבר את ההתנסות במרכז זכויות בגליל. ההתבססות על הלימודים בקורסים האחרים בתואר תרמה לסטודנטים הן בהיבט של היכרות עם הידע המשפטי הנדרש לפונה, כפי שתיארה אחת המשתתפות – "...התערבתי בשיחה ואמרתי שתצהיר נכתב בגוף ראשון (למזלי, יום קודם הזכרנו בשיעור סד"א מהו תצהיר ומה חשיבותו)"¹²⁰ – והן בהיבט של תחושת הביטחון והמסוגלות, כפי שדיווחה אחרת: "זו הזדמנות פז להוכיח כל מה שלמדתי, ליישם את כל הידע שלי מהלימודים ולהוכיח שאני ראויה לזה. לפעמים, כשהיינו יושבים עם העורך־דין, מצאתי את עצמי מתקנת אותו"¹²¹ אף שהיו כאלה שהצביעו על תחומי ידע תיאורטיים ספציפיים שתרמו להם בעת ההתנסות המעשית, רובם ציינו את הלימודים התיאורטיים כאמצעי רחב יותר, התורם להתמצאות בכללים המשפטיים. כך תיאר זאת אחד הסטודנטים: "הידע שלי בנוזקין ובביטוח לאומי מאוד תורם. מטרת הלימודים היא ללמוד איך ללמוד. היום אני יודע איך למצוא את התשובות"¹²².

על־אף האמור על־אודות הקשר התומך בין הלימודים בשאר הקורסים לבין ההתנסות במסגרת הקליניקה המשפטית, דומה שמרכז־הכובד של תרומת הלימודים להתנסות המעשית אינו נעוץ ברקע התיאורטי המוצע לסטודנטים, אלא דווקא בחיבור שהמרצים עצמם עושים בין התיאוריות שהם מלמדים לבין עולם המעשה המוכר להם. כאשר תיאר את תחושותיו בתחילת ההתנסות בקליניקה, אמר אחד המשתתפים: "אני מרגיש שהלימודים מכינים אותי לכך. המרצים מספרים סיפורים מעשיים על תיקים שהיו להם, והמקרים האמיתיים עוזרים לי בקליניקה ובתפקיד. הרגשתי שהידע מהכיתה חלחל לתוך הקליניקה"¹²³ משתתף אחר סיכם גם הוא את חוויית ההתנסות באופן דומה: "הפתרונות היצירתיים שאנחנו לומדים בשיעורים – אהבתי ליישם בפרקטיקה"¹²⁴. למידע זה יש חשיבות בהקשר של הביקורות הנשמעות כלפי האקדמיה המשפטית, הנוהגת באופן מסורתי לגייס ולקדם אנשי סגל לא על־סמך אמות־מידה שקשורות לתרומתם לסטודנטים, כגון הוראה אפקטיבית וניסיון מעשי, אלא על־סמך פרסום

119 י'אד.

120 י'ממ.

121 ק19617.

122 ק31518.

123 רוח241213.

124 רבכ28414.

מחקריהם בבמות יוקרתיות.¹²⁵ ממצאי המחקר מצביעים על תרומה ישירה שניסיון משפטי מעשי של המרצים בקורסים התיאורטיים מעניק לסטודנטים. בהינתן שמטרתה של ההשכלה הגבוהה בכללותה היא להכשיר את הלומדים בה,¹²⁶ לא כל שכן של האקדמיה המשפטית, המהווה את השער הבלעדי למקצוע עריכת-הדין,¹²⁷ ראוי לכל-הפחות להימנע מלהמעיט בחשיבות הניסיון המשפטי המקצועי של סגל ההוראה. ניכר מהממצאים כי התרומה המרכזית של הלימודים בתואר להתנסות של הסטודנטים בקליניקה נשענת בעיקר על דוגמאות של המרצים מהפרקטיקה ועל מיומנויות המחקר והכתיבה המעשיות במשפט.

לצד עדות הסטודנטים כי הלימודים התיאורטיים – ובמיוחד הדגש המעשי ששולב בהם – שימשו להם אמצעי משלים להתנסותם בקליניקה, בלטה מאוד בדבריהם התרומה של השתתפותם בקליניקה ללימוד המשפט התיאורטי. "ברצוני לציין שהיום הרגשתי שליטה וחיבור הרבה יותר טוב בין החומר הנלמד בכיתה לבין מגוון הנושאים שאני אצטרך להתמודד איתם, כנראה, בעבודה היומיומית כעורך דין, כאשר אגיע לשלב הזה,"¹²⁸ דיווח אחד המשתתפים. על דברים אלו הוסיפה משתתפת אחרת כי "ככל שהתלמידים יחוו את השטח, כך יצליחו לשלב את הידע האקדמי במציאות. באופן אישי אני יכולה להגיד שהחוויה שלי בשטח עזרה לי מאוד במבחן בסד"א ובכלל להבנת עולם המשפט הפרוצדורלי שקשה כל כך להבין כשלומדים כל התואר על 'תיאוריות וזכויות'..."¹²⁹

לצד המשתתפים שציינו לטובה את תרומת ההשתתפות בקליניקה ללימודים התיאורטיים, היו גם שציינו כי ההתנסות המעשית לא תרמה להם ידע משפטי נוסף. אולם גם אלה שדיווחו כי לא הפיקו מההתנסות תוספת ידע ציינו כתרומה משמעותית את ההיחשפות לאופן יישום הידע. כפי שתיארה אחת הסטודנטיות, "לא למדתי מזה, אבל כן ראיתי את מה שנלמד בפועל (סדר דין מקוצר). ההתנסות עם איך לגשת לבעיה, איך מפענחים סוגיה, איך עונים – זה תורם המון."¹³⁰ כך הדגישה גם סטודנטית אחרת ביומן האחרון שהגישה, שבו סיכמה את הקורס הקליני שבו השתתפה: "הקורס חשוב ומוסיף והחלק הפרקטי הוא החלק העיקרי שלו... זה שונה כשאתה רואה את הבנאדם הפשוט והמסכן ולא רק מתעסק בבר"ע."¹³¹

125 Efron & Ebner, לעיל ה"ש 17, בעמ' 108–109; Newton, לעיל ה"ש 10, בעמ' 107; Yael Efron, *The Pentalectic Sphere as Means for Questioning Legal Education—Towards a Paradigm Shift*, 9 ARIZ. SUMMIT L. REV. 285, 310 (2016).

126 Días, לעיל ה"ש 71.

127 ס' 24 לחוק לשכת עורכי הדין, התשכ"א–1961.

128 יוח.

129 יכב.

130 ק31518.

131 י"ח.

דבריה של סטודנטית זו מייצגים נאמנה רבות מהתגובות על החוויה הראשונית של החיבור בין התיאוריה למציאות. סטודנטים רבים ציינו בהתרגשות את המפגש בין לימוד המשפט עלי ספר ליישומו בחייו האמיתיים של אדם בשר־ודם. "...למדתי הרבה דברים על העולם שמחוץ לכיתה. נכון, שמבחינה משפטית מובהקת לא למדתי הרבה כמו שציפיתי, אבל למדתי לא מעט על אנשים, על המצוקות שלהם, איך לדבר עם אנשים, לדעת לשאול שאלות, לא לקחת דברים כמובן מאליו ושלא הכל באמת נכון כמו שנראה. לדעתי, תובנות אלה לא פחות חשובות מהחומר התיאורטי – ואולי אפילו יותר – לעבודתו של עו"ד."¹³²

האכזבה שהביעה משתתפת זו מהפער בין הציפייה ללמוד ידע משפטי נוסף לבין המציאות, שבה הסטודנטים נדרשים לתפקד ביעילות גם בהעדר ידע זה, משותפת לסטודנטים נוספים. רבים מהם ציינו בדיווחיהם את הפערים בין לימודיהם העיוניים לעולם המעשי. "זו הפעם הראשונה שאני נחשף לדיון בבית־משפט. הייתי בישיבת הוכחות. בכנות, נכחתי באולם כשעתיים ולא הבנתי הרבה... היה לי קושי להכיר את המושגים. היה פער בין הידע שלמדתי למה ששמעתי בדיון..."¹³³ תיאר אחד המשתתפים. "הפער בין הלימודים לפרקטיקה הוא עצום. הכל היה לקפוץ ולשחות"¹³⁴ ציין משתתף נוסף. "הייתי אמורה לעזור לעורך־דין... רק הקשבתי ליעוץ שלו. היה מעניין. היו פערים בין מה שלומדים ומה שקרה"¹³⁵ העידה אחרת.

הממצא המרכזי של מחקר זה בהקשר של העיקרון השני של החינוך המשפטי הקליני, שלפיו למידה אפקטיבית מתבססת על התנסות מעשית, הוא מרכיב ההפתעה שאותו חוו הסטודנטים בקליניקה ביחס לחיבור בין התיאוריה הנלמדת ליישומה במציאות. כדברי אחד המשתתפים, "ההבדל לדעתי עצום ממה שנלמד באקדמיה לפרקטיקה עצמה. אומנם יש שילוב בין השניים, אך מעשית, בשטח מתחדדים הרבה דברים..."¹³⁶ באופן דומה תיארה זאת משתתפת נוספת: "מתקיים פער עצום בין המילים היפות שאותן אנו לומדים במהלך הלימודים לבין המצב הקיים"¹³⁷.

ניכר כי הפער שעליו הצביעו הסטודנטים מורכב משני רבדים. הרובד האחד הוא חוסר בתכנים רלוונטיים. "רוב התיאוריות המשפטיות שלמדתי בתואר אינן קשורות לתכנים בהם עסקתי בטיפול בבעיות של פונים בעמותה"¹³⁸ דיווחה אחת המשתתפות. וסטודנטית אחרת פירטה: "האקדמיה מלמדת אותנו המון דברים על המשפט... אך לשבת בחדר מול אמא שיש לה חובות בגובה של מיליון ש"ח ואין לה אוכל לילדים

132 יממ.

133 ריא31213.

134 רבכ28414.

135 ק181114.

136 י3אש.

137 י2מק.

138 י3נד.

שלה – את זה האקדמיה לא לימדה ולא תלמד...¹³⁹ הרובד האחר של הפער שחוו המשתתפים הוא הקושי ביישום תכנים רלוונטיים שכן נלמדים. "...ואני חייבת לומר שמה שלמדנו בכיתה בקורסים השונים: גביית חובות חייבים (בשיעור איתך...), מימוש שטרות בהוצל"פ במסמכים סחירים, מימוש אגרות לפי פקודת המיסים ואפילו תביעה על סכום קצוב בסד"א – אף שיעור לא מכין אותך לרגע האמת..."¹⁴⁰ דיווחה אחת המשתתפות. "הרגשתי בהתחלה מאוד קשה, כי במשך שלוש שנות לימודי במכללה היה חסר לנו התרגול, ועל אף שאני מבינה הנושאים בצורה טובה, כשבאתי ליישם היה לי מאוד קשה"¹⁴¹, תיארה זאת משתתפת אחרת.

תמה זו חושפת אומנם כי באמצעות ההשתתפות בקליניקה נחשפו הסטודנטים הן להיותה של ההתנסות המעשית אמצעי משלים ללימודים העיוניים והן להיותן של התיאוריות הנלמדות במהלך התואר קרקע עיונית חיונית להתנסות המעשית. עם זאת, היא גם מציירת תמונה אידיאלית פחות של החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, וחושפת את הפתעתם של הסטודנטים לנוכח הפער בין השתיים. פער זה עשוי להעיד על הכנה תיאורטית בלתי-מספקת¹⁴² או על מציאות שבה התיאוריות הנלמדות אינן רלוונטיות מספיק.¹⁴³ עם זאת, דווקא תחושות ההפתעה, הקיפאון ואפילו חוסר האונים הם אינדיקציה לכך שהתרחש רגע של למידה, אף אם הוא עורר רגשות קשים. החוויה הקלינית של כל תלמיד היא שונה לא רק בשל הבדלים אישיותיים, אלא גם בשל ההבדלים במקרים שבהם הם עוסקים, בקשר בינם לבין עורך-הדין המלווה ועוד.

בהסתמך על ממצאי המחקר ניתן לקבוע כיום באופן מבוסס כי ההשתתפות בקליניקות המשפטיות אכן חושפת לפני הסטודנטים את אופן יישומן של התיאוריות המשפטיות הלכה למעשה, אף אם חווייתם ביחס ליישום זה מעידה על תסכול ובלבול. תיאוריות קונסטרוקטיביסטיות של חינוך קובעות כי למידה מיטבית היא תהליך שהלומד מקיים באופן עצמי, על-ידי פרשנות המבטאת את כוונותיו ואת תהליכי העיבוד שהוא

139 י"מק.

140 י"בכ.

141 י"נא.

142 כאן יש להודות בחסרונו המתודולוגי של מחקר זה, המתמקד בשדה מחקרי ספציפי, ולקרוא לעמיתיי החוקרים לבחון את ההכנה התיאורטית של הסטודנטים לחיי המעשה גם במוסדות אחרים לחינוך משפטי.

143 עמדה זו מאפיינת כתיבה ביקורתית רבה על החינוך המשפטי, המאשימה אותו בניתוק מהמציאות ובהתמקדות בסוגיות משפטיות שהרלוונטיות שלהם לעבודה המשפטית בפועל מצומצמת ביותר – למשל, התמקדות בלימוד פסקי-דין של בית-המשפט העליון, שאליו מגיע מיעוט מזערי של תיקים; העדפת ניתוח הטיעונים בערכאות הערעור, ולא בפרוטוקולים של הערכאה הדיונית, המשקפת נתח רחב יותר של עבודת עורך-הדין, וכיוצא באלה. ראו אלבשן, לעיל ה"ש 96; Efron; לעיל ה"ש 125; John Lande & Jean R. Sternlight, *The Potential Contribution of ADR to an Integrated Curriculum: Preparing Law Students for Real World Lawyering*, 25 OHIO ST. J. ON DISP. RESOL. 247, 251–52 (2010).

מבצע.¹⁴⁴ מחקרים אשר חקרו את מהותה של ההבנה העלו כי סטודנטים תופסים הבנה כיכולת להעריך את טבעו של הידע, לזהות משמעות וחשיבות של מידע, ולקשור מידע חדש להתנסויות אישיות ומקצועיות.¹⁴⁵ מכאן שיכולתם של משתתפי המחקר להעריך את תרומת הידע התיאורטי שהם נחשפו אליו במהלך התואר לאופן שבו הם יישמו אותו במסגרת ההתנסות המעשית מעידה על הבנה של הידע הנרכש.

ייחודה של הלמידה הקלינית, בהשוואה ללמידה המסורתית בכיתה, טמון באפשרות ללבן תחושות אלו בנוגע לפערים שחוו הסטודנטים באמצעות דיונים רפלקטיביים משותפים של הסטודנטים והסגל הקליני יחדיו, ובניית מערך תובנות משותף ביחס למשפט עלי ספר אל מול יישומו בפועל. לפיכך, גם אם המפגש בין התיאוריה לפרקטיקה אינו חיובי תמיד, בחוויה של הסטודנטים הוא משמעותי, משום שהוא מערב אותם באופן בלתי-אמצעי בגיבוש המשמעות של הידע. יכולתם להעריך את הידע המשפטי התיאורטי ולעמוד על חשיבותו ומשמעותו מעידה על רכישת רובד חשוב של הבנה בתהליך הלמידה הקלינית. הם מפקים מההתנסות את ההבנה "איך לגשת לבעיה, איך מפענחים סוגיה".¹⁴⁶ ממצאי המחקר מעידים בכך שההתנסות הקלינית היא בהחלט למידה מיטבית, המוגדרת בספרות החינוך כ"מעורבות מבחינת התהליך והבנה מבחינת התוצר".¹⁴⁷ זאת, מבלי להמעיט בחשיבות הפער שהסטודנטים מצביעים עליו ואשר יש להביאו בחשבון כאשר מהרהרים ברלוונטיות של הקוריקולום לעולם המשפט המקצועי. אדון בכך בהמשך במסגרת הדיון בהשלכות המחקר.

3. "עורך-הדין תחת גלימתו צריך להכיל בצד אחד את החוק ובצד שני את המוסר" – תרומתה של הלמידה הקלינית לפיתוח תפיסת-עולם אישית ומקצועית

ממצאיי חשפו גם חוסרים בספרות הקיימת ביחס לתרומת החינוך המשפטי הקליני. כך, ניכר מיעוט במחקר ובכתיבה האקדמית בנוגע להשפעת ההשתתפות בקליניקה המשפטית על גיבוש תפיסתם של הסטודנטים ביחס למקצוע עריכת-הדין, ובמיוחד בנוגע להשפעתה על התפתחותם האישית. אחת המשתתפות בקליניקה תיארה את התנסותה כ"חוויה שהעצימה אותי הן בפן האישי והן בפן המקצועי וללא ספק עיצבה

144 לתיאור יסודותיה של גישה חינוכית זו ראו: KNOWING, LEARNING, AND INSTRUCTION: ESSAYS IN HONOR OF ROBERT GLASER (Lauren B. Resnick ed., 1989).

145 Noel Entwistle, *Research into Student Learning and University Teaching*, STUDENT LEARNING AND UNIVERSITY TEACHING 1 (Noel Entwistle & Peter Tomlinson eds., 2007); סטון וויסקי, לעיל ה"ש 12.

146 ק31518.

147 הרפז, לעיל ה"ש 38, בעמ' 66.

את האדם ואת עורכת הדין שאגדל להיות".¹⁴⁸ "עצם העובדה שהקליניקה נותנת לנו את האפשרות לראות את הצד הזה של העולם עשויה, לפי דעתי, לחזק אותנו כאנשים, משפטנים ועורכי־דין",¹⁴⁹ העריך סטודנט נוסף.

באשר לתרומת ההשתתפות בקליניקה לגיבוש תפיסת־העולם המקצועית העלו הממצאים האמפיריים שלושה תחומים שבהם בלטה תרומה זו: תרומה אחת נוגעת בחשיפת הסטודנטים לתחומי משפט שמושכים אותם במיוחד או שהתגלו להם לראשונה בקליניקה משום שהם אינם זוכים בחשיפה מספקת בקוריקולום המשפטי; תרומה נוספת נוגעת בשינוי תפיסתם ביחס למקצוע עריכת־הדין וביחס לדימויים הציבורי של עורכי־הדין; ותרומה שלישית מתייחסת להַנְיָעָה שגילו הסטודנטים להמשיך בפעולות הסיוע לקהילות שבהן קיימו את ההתנסות, גם לאחר סיומה של הקליניקה ובאופן כללי בעתידם המקצועי. באשר לתרומת הפדגוגיה הקלינית להתפתחות האישית נמצאו ממצאים המבליטים את ההשפעה הרגשית העזה שהייתה ללמידה הקלינית על המשתתפים. רובם ככולם כללו בדיווחיהם תיאורים מפורטים של תחושות עזות שחוו במהלך הלמידה הקלינית, וחלקם אף העידו על השפעה ישירה שהייתה להתנסות על גיבוש אישיותם. לתיאור ההשפעה המקצועית וההשפעה האישית יוקדשו שני חלקי־המשנה הבאים.

(א) "הקליניקה עזרה לי לגבש את המשך דרכי לקראת בחירת תחום התמחות" – הלמידה הקלינית משמעותית לגיבוש הזהות המקצועית

רבים ממשתתפי הקליניקה פירטו בדיווחיהם את האופן שבו תרמה ההתנסות לגיבוש תפיסת־עולמם המקצועית. התבוננות פנימית זו באה לידי ביטוי הן במובן האינסטרומנטלי של היחשפותם לתחום משפטי זה או אחר והן במובן הערכי של הבנת תפקידו של עורך־הדין. במובן הטכני דיווחו משתתפים רבים על תחומי משפט שאליהם נחשפו במהלך התנסותם ואשר היו חדשים להם או מוכרים להם בצורה חלקית בלבד מלימודיהם: "ייעוץ פנסיוני, ייפוי כוח, ביטוח לאומי, זכויות דיור ועוד – נושאים שבמסגרת הלימודים כמעט ולא יצא לנו להעמיק בהם",¹⁵⁰ פירט אחד הסטודנטים.

לשפעת הידע הנוסף שהורעפה על הסטודנטים במהלך ההתנסות ולחוויה האישית של העיסוק המעשי במשפט היו השלכות ישירות על גיבוש תחומי המשפט שבהם הם רואים את עצמם עוסקים בעתיד. קבע זאת נחרצות אחד המשתתפים, שטען כי "הקליניקה עזרה לי לגבש את המשך דרכי לקראת בחירת תחום התמחות".¹⁵¹ חלקם תיארו את ההשתתפות בקליניקה כגורם משמעותי בחיזוק בחירתם בתחום הספציפי

148 י3רל.

149 רממ51113.

150 י2שבס.

151 ק20616.

שאליו נמשכו מראש. "ההרצאות [בקליניקה] פתחו לי רעיונות להתמחויות ולאופקים חדשים. הן חיזקו לי את הרצון לעסוק בדיני משפחה",¹⁵² דיווחה אחת הסטודנטיות. "העמידה מול קהל חיזקה את הביטחון ללכת לליטיגציה. עד כה עמדנו מול כיתה, רק מול חברים; כאן הזדמן לי לדבר מול זרים", שיתף סטודנט אחר.¹⁵³

תחום המשפט משתרע על-פני שדה רחב ביותר של נושאים ותת-נושאים, אשר לא כולם יכולים מן הסתם להילמד באופן מקיף ומעמיק בתוכנית לימודים של שלוש שנים וחצי. יתרה מזו, בעיצוב הקוריקולום מעורבים שיקולים של עלות ותועלת, והשאפה היא שרוב הקורסים יקיפו נושאים שבליבת העיסוק בעריכת-דין, ולא בשוליו. נוסף על כך, מוסדות קטנים, דוגמת בית-הספר למשפטים בצפת, מוגבלים בהיצע הקורסים לתואר הראשון בשל מיעוט הלומדים. לפיכך ממצאי המחקר משקפים תרומה משמעותית בחשיפת הסטודנטים לתחומים שאינם מכוסים בלימודיהם לתואר, ואשר העדרם מתוכנית הלימודים עלול למנוע מהם בחירה בתחום ידע שמדבר אל ליבם.

את השיקול של חשיפת תחומי הידע הנוספים יש לבחון גם לאור הביקורת על הקוריקולום המשפטי, שלפיה הוא מכוון את הזרקור אל תחומי ידע שיש בהם כדי לשרת את הקבוצות החזקות באוכלוסייה, ומטשטש את חשיבותם של תחומי ידע שיש בהם כדי לשרת קבוצות מוחלשות.¹⁵⁴ ניכר ממצאי המחקר כי הלמידה הקלינית, המעניקה שירות ותשומת-לב לאוכלוסיות מוחלשות אלו, טומנת בחובה הזדמנות לחשיפת הסטודנטים לתחומי המשפט הרלוונטיים לאותן אוכלוסיות. זאת, אף אם משקלם של תחומים אלו בקוריקולום הוא קטן יחסית. בכך מתאפשרת לסטודנט המבקש לסלול את דרכו המקצועית בחירה רחבה ומציאותית יותר של תחומי המשפט המעניינים אותו.

נוסף על כך, אלה המטילים על החינוך המשפטי את האחריות לתהליך החברות ולכינון התודעה של הסטודנטים לנורמות ולערכים של מקצועות המשפט¹⁵⁵ יגלו בממצאי מחקר זה תמיכה בסיועה של ההתנסות המעשית לגיבושה של קהילת ידע אחראית ומודעת. מלבד התועלת האינסטרומנטלית הכרוכה ברכישת ידע נוסף, ובמיוחד ידע שרלוונטי לקבוצות מודרות, הניבה ההשתתפות בקליניקה תרומה ייחודית לגיבוש הדימוי של קהיליית עורכי-הדין בעיני הסטודנטים. בחוויית השולייאות המאפיינת את הלמידה הקלינית הסטודנט נחשף לא רק למידע שבידי עורך-הדין, אלא גם לאופן שבו הוא מיישם אותו.¹⁵⁶ בכך הוא מעצב את התודעה שלו ביחס למקצוע ולתדמיתו.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שאצל רבים מהמשתתפים חל שינוי ביחס לתדמית של מקצוע עריכת-הדין בעקבות הלמידה הקלינית. עבודתם לצד עורכי-דין, או במקרים אחרים טיפול בפונים אשר נכוו מטיפולו של עורך-דין, חשפו אותם לעיתים לבעלי-

152 י'בשא.

153 ק221013.

154 אלבשן, לעיל ה"ש 96.

155 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 379.

156 Tushent, לעיל ה"ש 37; Collins, לעיל ה"ש 41; הרפז, לעיל ה"ש 38.

מקצוע לא־ראויים, אשר עוררו בהם סלידה ואכזבה. כפי שתיאר אחד הסטודנטים, "לפני שהתחלנו ללמוד משפטים לא יצא לנו להיתקל בבתי משפט או עו"ד ולכן תמיד ראינו אותם באור של לוחמי צדק. כשנכנסנו לעולם המשפטי הבנו כי זה לא תמיד ככה... גילינו שיש גם תככים ועו"ד שמתנהגים בניגוד לכללי האתיקה של המקצוע..."¹⁵⁷. "הרגשתי שהעו"ד בא לעשות קופה על גבי האישה המסכנה, בניגוד לכל הציפיות שלי. התייחסות העו"ד לא מוסיפה כבוד בלשון המעטה למקצוע של העו"ד",¹⁵⁸ דיווח סטודנט אחר. חשיפה זו חיזקה אצלם את הדימוי של עורכי־הדין כנצלנים תאבי־בצע: "התרשמתי שעורכי־הדין לא באמת רוצים לעזור... יש עורכי־דין שרוצים לגייס את הקשישים כקליינטים",¹⁵⁹ שיתף סטודנט נוסף.

על־אף התחושות השליליות שתיארו חלק מהסטודנטים בעקבות גילויים של סדרי העדיפויות הערכיים של חלק מעורכי־הדין שאליהם נחשפו, ניכר מדיווחיהם כי האכזבה דווקא חיזקה אצלם סדרי עדיפויות ערכיים־מקצועיים הפוכים. "עלו בי ספקות אם אכן עורך הדין מתנדב מתוך אהבה ורצון לעזור לזולת או שמא לשווק את משרדו? בהגישו כרטיס ביקור של משרדו הרגשתי פגיעה 'בטוהר המקצוע'",¹⁶⁰ דיווחה משתתפת אחת. "אחת הפונות שילמה לעורך־הדין 4,000 ש"ח כדי שיעזור לה. הוא הכין לה מכתב, ואמר שאם היא רוצה יותר ממכתב, שתשלם עוד. כזה עורך־דין אני אמור להיות? אז לא תודה",¹⁶¹ סיכם סטודנט אחר. ניתן אם כן לראות כי דווקא השינוי לרעה בתדמית המקצוע סייע לאותם סטודנטים לגבש תפיסת־עולם מקצועית ערכית המבוססת על חמלה כלפי החלש ואחריות חברתית.

אולם רוב הדיווחים שיקפו דווקא הפתעה לטובה מתדמית המקצוע. חלק מהסטודנטים הגיעו עם תדמית שלילית וציפיות להתנהגות נבזית של עורכי־הדין, וציפיותיהם התבררו. כפי שתיאר אחד המשתתפים: "אבקש לציין כי הדיון התנהל בנועם, תוך כיבוד הדדי. זה הוכיח לי שהמשפט יכול לעבוד בנשימה אחת עם רווחה מצד אחד, ומצד שני לקדם צדק חברתי ע"י חתירה לאמת. אני מודה שדמיינתי תמיד ברוחי שדיונים בבתי המשפט מתנהלים בצורה אחרת, אולי יותר אימפולסיבית ורועמת".¹⁶² "עורכי־הדין הם לא אנשים רעים. זה ניפץ לי את התדמית. מגיעים אליהם אנשים שחרב עליהם עולמם, ואני רואה איך הם עושים זאת מכל הלב ומצילים אנשים",¹⁶³ סיפר משתתף נוסף.

157 י'דא.

158 י'אש.

159 ראש22615.

160 י'מפ.

161 ראש22615.

162 י'יא.

163 ק23615.

בדומה לסטודנטים שדיווחו על אכזבה מהתנהגותם של עורכי-הדין שאליהם נחשפו, ניכר מהממצאים כי גם היחשפות חיובית לעורכי-דין ערכיים תרמה לגיבוש תפיסת-עולם מקצועית. "במהלך ההתנדבות אני הבנתי שערך חשוב אצל עורך הדין ואף אצל הסטודנט למשפטים זהו המצפון הער, החי והקיים",¹⁶⁴ דיווח סטודנט אחד. "העורך-דין של... [הושמט לצורכי שמירת אנונימיות – י"ע] הרגשתי שהוא ממש רוצה לעזור ולדחוף ולשפר. זו דמות מעולה לדוגמה של משרד שמוכן לעזור כשאפילו המשטרה לא עוזרת לפעמים",¹⁶⁵ שיתפה משתתפת נוספת.

חשוב להדגיש כי לא עצם חשיפתם של הסטודנטים לשירות שנתנו עורכי-הדין לאוכלוסייה קשת-יום היא שהניבה את שינוי התדמית, כי אם אופן יישום השירות הוא שעשה זאת. הסטודנטים עקבו היטב אחר האופן שבו פעל עורך-הדין שאליו התלוו, ולמדו ממנו על הדרך שבה יישם את הידע שברשותו. "שמתי לב שכשהם מתלוננים... לא ישר נותנים שירות, אלא בודקים, שואלים, ולפעמים גורמים לו לדאות את המציאות נכוחה. מצאתי את עצמי הרבה פעמים עם העורך-דין בודקים אותו ומחזירים לו את האחירות",¹⁶⁶ תיאר סטודנט. מכאן שהלמידה הקלינית אינה מתמצה בחשיפה לתכנים (x), אלא ממוקדת גם בפעולה (\emptyset) ובמטרה המסוימת (y) שהיא שואפת להשיג.¹⁶⁷

תחילתו של תהליך גיבוש הזהות המקצועית של הסטודנטים מתכתב היטב עם העיקרון השלישי של החינוך המשפטי הקליני, שלפיו למידה נאותה מספקת זירה לביורר ערכי. בהקשר של זהות מקצועית נמצאו דיווחים רבים מהמשתתפים המעידים על תהליך ביורר ערכי כזה. "הקליניקה לסיוע משפטי חיזקה אצלי את הדעה שעורך-הדין תחת גלימתו צריך להכיל בצד אחד את החוק ובצד שני את המוסר, ולפעול בשילוב של שני דברים יחד, כי רק כך נוכל לעשות את השינוי ולחתור לכיוון חברה מתוקנת ולשנות את התדמית החברתית הדבוקה במקצוע הזה",¹⁶⁸ דיווח סטודנט אחד. "עורכי הדין מחזיקים בידם רישיון לעריכת דין והוא יכול להיות נשק קטלני לטוב ולרע. אם לא יהיה לנו מצפון, אנחנו נוכל לפגוע ברבים אחרים שאין להם את הכלים לפתור את הבעיות שלהם...",¹⁶⁹ דיווח אחר.

על ההשפעה הערכית של הלמידה הקלינית על תהליך גיבושה של הזהות המקצועית ניתן ללמוד גם מהממצאים העוסקים בהגניעה של המשתתפים להמשיך לתורם לחברה גם בעתיד. למעט סטודנט אחד, שניבא כי "בעתיד לא יודע עם אעסוק בזה. אין לי זמן לזה",¹⁷⁰ בקרב יתר הסטודנטים ניכרה הגניעה להמשיך בפעילות לתועלת החברה גם

164 ירוח.

165 רבכ28415.

166 ק231214.

167 Fenstermacher & Soltis, לעיל ה"ש 39.

168 ק17614.

169 י3מס.

170 ק31518.

לאחר סיום הקליניקה. "מרגע שאוסמך לעריכת־דין אָכנס את כל עורכי־הדין בכפר ואפתח מרכז זכויות בכפר",¹⁷¹ הבטיח אחד. "חרטתי על דגלי שאשקיע 20% מזמני למען עזרה וסיוע משפטי למוחלשים ולנזקקים, במיוחד בביטוח לאומי",¹⁷² הבטיח אחר. "זה התחיל ב'עוד קורס של כמה נקודות בתואר', ולשמחתי זה כנראה לא ייגמר לעולם. אמשיך לתרום ולעזור כל עוד אני יכול",¹⁷³ סיכם סטודנט נוסף.

ממצאי תמה זו נקשרים הדוקות גם לעיקרון הראשון של החינוך המשפטי הקליני, בדבר תפקידו החברתי של המשפט, משום שהם מעידים על גיבוש זהות מקצועית המתאפיינת ברגישות חברתית אצל רוב המשתתפים. חלק מהכתיבה על־אודות הלמידה הקלינית אכן ייחסה חשיבות לשינוי תפיסה כזה ביחס למקצוע עריכת־הדין.¹⁷⁴ מעניין להשוות ממצא זה לממצאים במחקרי הקודם, שמשותפיו לא נחשפו ללמידה הקלינית.¹⁷⁵ בעוד שמיעוט בלבד מקרב הסטודנטים למשפטים שנבדקו במחקר הקודם הביעו תפיסת־עולם מקצועית המבוססת על אחריות חברתית, רוב הסטודנטים שהשתתפו במחקר הנוכחי ביטאו תפיסת־עולם מקצועית כזו בדיווחיהם.

(ב) "אני מסיימת את הקליניקה ומרגישה מבורכת" – הלמידה הקלינית משמעותית לצמיחה ולהתפתחות במישור האישי

אחד הממצאים הבולטים ביותר במחקר זה – וכנראה הדיווח השכיח ביותר מבין דיווחי המשתתפים – הוא ההתייחסויות הרגשיות המפורשות לחוויית הלמידה הקלינית. תיאורים מפורטים של רגשות עזים, של תובנות אישיות ואף של תחושות גופניות הופיעו בדיווחיהם של כל משתתפי המחקר, ללא יוצא מן הכלל. כולם כאחד התייחסו לתרומתה של הלמידה הקלינית לצמיחתם ולהתפתחותם במישור האישי. זאת, אף שמנעד התחושות היה מגוון – מנחת, סיפוק ושמחה ועד תסכול ואכזבה. אחדים מהם אף הופתעו מההשפעה הרגשית שהייתה ללמידה הקלינית עליהם, ושיתפו אותי בהפתעתם. בתוך קשת הרגשות הרחבה שפרשו לפניי המשתתפים בדיווחיהם מצאתי שלושה סוגים של תיאורים. תיאורים מסוג אחד עסקו ברגשות החיוביים שהם חוו במהלך הלמידה הקלינית. תיאורים אלה מילאו את הנפח הגדול יותר של דברי המשתתפים בנושאי רגש. תיאורים מסוג אחר שטחו לפניי תחושות של תסכול ואכזבה. דיווחים אלה היו אומנם מועטים יחסית, אך הם חשובים ומעוררי מחשבה, וכאמור ראוי להדגישם על־מנת לבסס את אמינות המחקר.¹⁷⁶ התיאורים הרגשיים מהסוג השלישי עוסקים

171 ק31518.

172 רוי161117.

173 ק17614.

174 Aiken & Wizner, לעיל ה"ש 32.

175 עפרון וזילברשטיין, לעיל ה"ש 81.

176 Tracy, לעיל ה"ש 116.

בהתבוננותם של הסטודנטים על תהליך הצמיחה וההתפתחות שהם חוו במישור האישי. בסוג אחרון זה של דיווחים מצאתי את העניין הרב ביותר, לנוכח החוט המקשר בין דברי הסטודנטים לבין העיקרון השלישי של החינוך המשפטי הקליני, המתבסס על ההנחה שלמידה ראויה מהווה זירה לבירור ערכי.

באשר לסוג התיאורים הרגשיים הראשון, הפורש מגוון של רגשות חיוביים, מצאתי דיווחים רבים על תחושת סיפוק. "אני מסיימת את הקליניקה ומרגישה מבורכת ומלאת סיפוק על העזרה שהצלחתי להושיט לאנשים שפגשתי עם מגוון בעיות בכל התחומים..."¹⁷⁷ דיווחה משתתפת אחת. "הסיפוק הוא עצום כשאתה מטפל באנשים כאלו שיש להם בעיות. חלקם רק רצו שישמעו אותם. הסיפוק עצום. אנשים לא מפסיקים להודות לנו על כך"¹⁷⁸ תיאר סטודנט נוסף. לא מעט מהדיווחים תיארו תחושות של שליחות ואחריות. פירטה זאת אחת הסטודנטיות: "... תחושתי במהלך ההתנדבות היא תחושה של שליחות אמיתית, אני מרגישה שאנשים תולים בי תקוות גדולות וממש כמהים לאוון קשבת"¹⁷⁹. תחושה חיובית נוספת שבלטה בדיווחים הייתה תחושת העצמה. "אני בעצמי חשה את העוצמה הרבה כל פעם מחדש כאשר אני מגיעה להתנדבות", דיווחה אחת המשתתפות.¹⁸⁰ "...הרגשתי סיפוק עצמי, הערכה ותחושת נתינה כבירה בליטול חלק אקטיבי ב'ייעוץ', בניגוד לרוב המקרים בהם אני צופה מהצד"¹⁸¹ סיכם סטודנט נוסף את חוויית הלמידה הקלינית.

אולם לצד תיאורי הרגשות החיוביים שהתעוררו אצל המשתתפים, ניכרו בדיווחיהם של חלק מהסטודנטים גם תחושות של תסכול ואכזבה. רגשות שליליים הובעו ביחס לנושאים מגוונים. היו שממש הזדעזעו רגשית מהמקרים הקשים שהם נחשפו אליהם. "האנשים שפנו אלינו ממש מסכנים, אנחנו נחשפים לדברים בלתי-אנושיים בכלל"¹⁸² סיפר סטודנט. "זו הייתה פגישה טעונה מאוד ומרגשת מאוד עבורי ולמען האמת גם הרגשתי את הדברים האלו גם אצל הנוכחים בפגישה", דיווח אחר.¹⁸³ "קשה מאוד לשבת מול בן אדם ולהסביר לו את אותה החלטה של בית המשפט למרות המצב הקשה בו הוא שרוי, יותר קשה היה עבורי לשמוע כשעורכי הדין בעמותה אומרים 'אין מה לעשות', באותו הרגע חוסר האונים היה משתלט עליי וגורם לי לתסכול רב"¹⁸⁴ תיארה זאת סטודנטית נוספת. היו גם שכרעו רגשית תחת העומס הכרוך בטיפול בפונים. "זה בעיקר תסכול אותי אחרי שראיתי שיש יותר מדי פונים ויותר מדי דברים שאני לא יכול

177 י'עג.

178 ק23615.

179 י'יא.

180 י'עג.

181 י'רב.

182 ק231214.

183 י'וח.

184 י'מק.

להתמודד איתם"¹⁸⁵ סיפר אחד. "נחשפים גם לדברים הזויים ועצובים. אני לא ילד קטן, אבל לא פעם נחשפתי לדברים שלא יאומנו", תיאר אחר.¹⁸⁶

תחושת תסכול ואכזבה מסוג אחר נשמעה מפי הסטודנטים דווקא ביחס לאופי השירות שהם התבקשו להעניק. חלקם קיוו כי למעורבותם בהתנסות תהיה השפעה משמעותית יותר, אך התברר. אחד הסטודנטים תיאר זאת כך: "ציפיתי ליותר. תסכל אותי שלא היו מספיק מפגשים. עורכי-הדין שאיתי לא נתנים להשתתף. בפגישה הראשונה רק מילאתי טפסים, אבל בהמשך עזרתי לאנשים לבטא את עצמם".¹⁸⁷ אחר דיווח על "...תחושת תסכול עמוקה מהעובדה שזהו רק ייעוץ טרום משפטי שאינו מהווה תחליף לטיפול ע"י עורך דין, וידיי למעשה כבולות מלפעול בדרך שאני באמת רוצה – להגיע עם הפונה לקו הסיום".¹⁸⁸ חלק מהסטודנטים הביעו אכזבה מכך שהשירות שהעניקו לא הניב את התוצאות המיוחלות. "...היו רגעים קשים ומעצבנים בין אם על הצוות ובין אם על חוסר האונים כשמדובר על מקרה שלא ניתן לעזור בו",¹⁸⁹ תיאר אחד. "הרגשתי שהפונה מאוכזב מאוד וחסר אונים, ליבי יצא אליו, אבל לא יכולתי לסייע בידו. מה גם שהעו"ד כתב שאין מקום בשלב זה לתת לו סיוע".¹⁹⁰

אולם ככלל, גם התסכול וגם האושר לוו בהרגשה שמתחולל בקרבם של הסטודנטים תהליך של צמיחה והתפתחות. אחד ממתארי התסכול סיפר כי "גם זו הייתה מעין טבילה במי האכזבות של עורכי הדין, שלעיתים לא משנה כמה יתאמצו לא תמיד ניתן לרצות את הלקוח שמולך, וזה שיעור לא פחות חשוב לחיים...".¹⁹¹ ואחד ממתארי ההתעלות הרגשית סיפר כי "ההתנדבות מביאה איתה משהו אחר... התמורה היא נפשית, התמורה היא לימודית, התמורה הופכת אותך להיות אדם יותר טוב כי זו בסוף השאיפה, להפוך להיות האדם הכי טוב שאתה יכול".¹⁹² עדות ישירה לתהליך הצמיחה האישית שחווה סיפק סטודנט שסיפר כי "אני לומד המון מבחינה מקצועית והכי חשוב אני מרגיש שאני זוכה להתנהג יותר טוב, להקשיב, להיות סבלני ויותר אכפתי כלפי אנשים";¹⁹³ וסטודנט נוסף העיד כי ההתנסות סיפקה לו "...סיוע בעיצוב האישיות שלי ובחידוד המטרות שהצבתי לעצמי...".¹⁹⁴

185 ק19617.

186 ק23615.

187 ק31518.

188 י3א.

189 י3אג.

190 י2אט.

191 י2מק.

192 י3דא.

193 י2שא.

194 י3בשא.

תרומתה של המעורבות הרגשית של הלומד בתהליך הלמידה היא עצומה. ההתייחסות לידע כאל חלק ממסגרת החיים מאפשרת להבנות אותו מחדש אצל הלומד ולסייע לו להבין אותו באמצעות קישורו לרגשות.¹⁹⁵ התנסויות שבהן מעורבותו של הלומד גבוהה, ומתאפיינת בסקרנות, בעניין, בדריכות, בהנעה פנימית, ובשיתוף של החשיבה, הדמיון, הרגש, התשוקה והזהות – יוצרות חוויה חיובית של למידה ורצון לחזור ולהתנסות בה.¹⁹⁶ יש המגדירים את החוויה האנושית הבסיסית כפער בין האדם לבין עצמו וסביבתו, פער המניע אותו להקדיש מאמצים לצמצומו. בלמידה בדרך של פתרון בעיות מודעותו של הלומד לפער זה מתפתחת, ומעשירה את עולמו בעת התמודדותו עימו.¹⁹⁷ לפיכך למידה מיטבית מתרחשת כאשר הלומד פעיל ומעורב בתהליך הלמידה לא רק באופן קוגניטיבי, אלא גם באופן רגשי.¹⁹⁸

מדברי אחד הסטודנטים ניכרת הפתעה לנוכח ההתייחסות לרגשות בלמידה הקלינית: "תמיד חשבתי שעו"ד צריך להיות נוקשה, להפריד בין מה שמרגיש הלב לבין הביזנס הקיים. בכל אופן, נחמד לדעת שקיימת התייחסות (אם כי מזערית) לחלק הזה שנקרא 'רגש' בלימודים".¹⁹⁹ ניתן להניח כי סטודנטים למשפטים מצפים לתהליך של הקניית ידע, ולא לתהליך של ערעור על מוסכמות ועל תובנות חיים מקובלות. אולם למידה בעלת משמעות דווקא מערערת תפיסות-יסוד מקובלות, ומובילה לתחושות של תסכול ואי-נוחות. גיוס תחושות אלו אצל הסטודנטים לצורך הנעה לשינוי חברתי כרוך בהשלמת התהליך הפדגוגי, שבמסגרתו נסקרים מנגנונים המאפשרים זאת.²⁰⁰

השיתוף והעיסוק הקולקטיבי ברגש ובחוויות אישיות – פרטיות וחברתיות כאחד – מהווים פרקטיקה מאפיינת של התנועה הביקורתית למשפט. תנועה זו מדגישה כי התנסויות וחוויות קבוצתיות הן מקור לידע ובסיס לפרקטיקה של שחרור אישי וקולקטיבי לא פחות מתיאוריות מופשטות.²⁰¹ ביטוי של גישה זו בלמידה הקלינית מעיד על הבדל משמעותי בינה לבין הפדגוגיה המשפטית המסורתית. עיקר העיסוק בלימודי המשפט ממוקד באינטלקט, בתביעה "להתבגר", לוותר על התגובה הרגשית ולהיות קר-רוח, והדבר מחלחל לתוך עולמם הנפשי של הסטודנטים, גם של אלה שבחרו

195 קירן איגן חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית: הבנה סומטית, הבנה מיתית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית, הבנה אירונית 121 (אמיר צוקרמן מתרגם 2009).

196 הרפז, לעיל ה"ש 38.

197 קרל ברייטר ומרלן סקרדמלייה "למידה התכונותית כמטרה של ההוראה" חינוך החשיבה 116, 19 (2000).

198 Richard E. Mayer, *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, in THE CAMBRIDGE HANDBOOK OF MULTIMEDIA LEARNING 31 (Richard E. Mayer ed., 2005).

199 י' בכ.

200 עפרון וזילברשטיין, לעיל ה"ש 81, בעמ' 117.

201 בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 37.

בלימודים אלו מתוך תחושת שליחות ורצון לתקן את עוולות העולם.²⁰² לעומת זאת, כר נרחב לשיתוף ודיון אישיים-רגשיים מוצא את דרכו ללמידה הקלינית ומאפיין אותה.²⁰³ הדבר משפיע על תפיסותיהם של הסטודנטים לגבי עצמם ולגבי המקצוע עצמו, ומעצב אותן.²⁰⁴ להבנה המתגבשת כי לרגשות יש מקום חשוב ועקרוני בקוריקולום המשפטי יש ניצנים גם בכתיבה על-אודות החינוך המשפטי.²⁰⁵

ד. מסקנות המחקר והשלכותיו

התרומה המשמעותית של ממצאי מחקר זה לספרות הקיימת על-אודות הקליניקות המשפטיות נוגעת בראש ובראשונה בעצם קיומן. לא מצאתי עד כה מחקר אמפירי נוסף אשר עקב במשך שנים אחר תוצרי הלמידה של הקליניקות המשפטיות מרגע הקמתן. הממצאים מהווים אם כן אוצר של ידע עבור מחנכים קליניים, עבור מוסדות להוראת משפטים המשקיעים בפיתוח ותחזוק של מערך קליני, ועבור חוקרי החינוך המשפטי הקליני. מסקנתו העיקרית של המחקר היא כי מרבית כוונותיהם הפדגוגיות של מנחי הקליניקות המשפטיות באות לידי ביטוי בתוצרי הלמידה של הסטודנטים, אך לא כולן ולא רק הן. יתרה מזו, הממצאים הניבו עדות לקיומו של קשר ברור בין שלושת העקרונות היסודיים של החינוך המשפטי הקליני, והם מצליחים להוכיח באופן אמפירי באיזה אופן עקרונות אלו תלויים זה בזה וקשורים זה לזה.

מעבר לחדשנות המתודולוגית שלו, למחקר זה יש שתי תרומות נוספות – האחת במישור התיאורטי והאחרת במישור המעשי. תרומתו התיאורטית העיקרית של מחקר זה טמונה בהוכחה שעקרונות היסוד של החינוך המשפטי הקליני, הרואה חינוך ראוי כזירה לבירור ערכי, מחבר בין שני עקרונות-העל האחרים של פדגוגיה זו – תפקידו החברתי של המשפט, מזה, ולמידה מיטבית באמצעות התנסות, מזה. את הדיון בהשלכות המעשיות אפרט בהמשכו של פרק זה. כעת אתמקד בשרטוט האופן שבו ממצאי המחקר מסייעים בגיבוש מסגרת תיאורטית סדורה לפדגוגיה הקלינית.

רשימת תוצרי הלמידה שמנה וויזנר במאמרו הוותיק כוללת את מודעותם של משתתפי הקליניקות ליכולתו של הדין לפתור בעיות חברתיות רבות, את הבנתם כי אנשים עניים זקוקים לסיוע משפטי לא פחות מאנשים עשירים, את מודעותם לכך שמערכות משפטיות מאפשרות הובלת שינוי חברתי, אך גם את יכולתם לזהות את

202 שם, בעמ' 48.

203 Tushent, לעיל ה"ש 37.

204 בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 48.

205 EMMA JONES, EMOTIONS IN THE LAW SCHOOL: TRANSFORMING LEGAL EDUCATION THROUGH THE PASSIONS (2019).

מגבלותיו של הדין בנוגע לפתרון בעיות אישיות וחברתיות.²⁰⁶ כל אלה אושו מבחינה אמפירית במחקר זה. עם זאת, הממצאים מצביעים על פער פדגוגי בין הסברה כי הקליניקה מאפשרת לסטודנטים יישום מעשי של התיאוריות המשפטיות שהם לומדים לבין תוצרי הלמידה שלהם בפועל. ייתכן, עם זאת, שניסוח הסברה באופן אחר, המדגיש את הלמידה הקלינית כאמצעי משלים ללימודים העיוניים ואת תרומתו של החומר התיאורטי לפתרון בעיות מעשיות, משתקף בהחלט בממצאים.

ממצאי המחקר מראים כי החינוך המשפטי המסורתי אינו מצליח לפרוש לפני הסטודנטים את עולם המשפט על כל גווניו באופן מלא, וכי היבטים רבים של המשפט נותרים – לפחות בראשית התקופה האקדמית של הסטודנטים – עלומים ועמומים. הסטודנטים מופתעים מהפער בין לימודיהם להתנסותם המעשית ומההשפעה הרגשית שהם חווים. על כשל זה בחינוך המשפטי עמדו כבר הוגי התיאוריה הביקורתית למשפט, כפי שמשקף ב"כתבי אישום" שונים, דוגמת זה של דנקן קנדי, נגד החינוך המשפטי.²⁰⁷ מחנכים קליניים, אשר סימנו לעצמם כמטרה פדגוגית לחשוף את הסטודנטים לתפקידו החברתי של המשפט, עושים זאת באמצעות יצירת מפגשים בלתי-אמצעיים בין הסטודנטים לבין מציאות החיים, שבה למשפט יש השפעה ישירה על חייו של אדם, על קהילתו ועל החברה בכללותה. בכך הלמידה הקלינית משלימה תמונה עשירה ומגוונת יותר של עולם המשפט מזו שההרצאות העיוניות מצליחות לספק לסטודנטים.

אנו רואים בממצאי המחקר כי סטודנטים המשתתפים בקליניקות חווים את ההתנסות ביישום המשפט במסגרת הקליניקה כבעלת משמעות בשלושה היבטים. ראשית, ההתנסות הקלינית חשפה את הסטודנטים לתחומי משפט שהם לא הכירו או הכירו באופן שטחי בלבד, ובכך העשירה את תפיסת-עולמם המקצועית והעמיקה את הבנתם לגביה. שנית, החשיפה לתחומים חדשים אלו חידדה אצלם את תפקידו החברתי של המשפט ואת יכולתו לחולל שינויים משמעותיים, אך גם את מגבלותיו ביצירת שינוי ואת הקשר שלו לתחומי ידע ועיסוק אחרים שמשפיעים אף הם על חיי האדם. שלישית, הלמידה הקלינית הציגה לפני המשתתפים תמונה עשירה ומורכבת שהיה בה כדי לעמת אותם עם תפיסת-עולמם האישית ועם המסד הערכי של עולמם. כך, במסגרת ההתנסות, נאלצו הסטודנטים לברר, בראש ובראשונה בינם לבין עצמם, את סדרי העדיפויות הערכיים שלהם.

מכאן ניכר כי עצם ההתמודדות הבלתי-אמצעית עם התנסות מעשית שיש בה השלכה ישירה על מציאות חייהם של כל המעורבים בהתנסות (הפונים לסיוע והסטודנטים כאחד), ואשר זוכה במשוב מקצועי ובחיבור עם הדיון האקדמי, מצליחה להניב תוצרי למידה ערכיים, מקצועיים ותיאורטיים גם-יחד, אשר לימודי המשפט

206 וויזנר, לעיל ה"ש 1.

Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 J. LEGAL EDUC. 591 (1982).

המסורתיות אינם משיגים. תוצרי הלמידה המופקים מהלמידה הקלינית בהיבט של גיבוש תפיסת-עולם אישית ומקצועית נובעים מההזדמנות להתנסות באופן אישי ביישום המשפט באמצעות סוג של שולייאות, מחד גיסא, ומההיחשפות הישירה לאופן שבו המשפט משפיע על החברה, מאידך גיסא. תוצרים אלו עולים בקנה אחד עם מטרות החינוך המשפטי, כפי שרואים אותן הוגי החינוך המשפטי הקליני ותומכי הגישה הביקורתית למשפט.²⁰⁸ עם זאת, יש להדגיש גם כי מבחינת המשתתפים, החוליה המקשרת בין ההתנסות הקלינית ללימודי המשפט האקדמיים הכלליים היא דווקא ההיבטים היישומיים של המשפט, ולא ההיבטים התיאורטיים שלו.

הספרות על-אודות החינוך המשפטי הקליני זועקת מסקנות אלו כבר שני עשורים לפחות בישראל²⁰⁹ וכפליים מכך בארצות-הברית.²¹⁰ תומכי הפדגוגיה הקלינית קוראים זה שנים ארוכות להכללת נושאים נוספים בקוריקולום,²¹¹ לשימוש באמצעי הוראה מגוונים יותר מההרצאות המסורתיות²¹² ולחיבור הדוק יותר בין הנעשה בפקולטות לבין המתרחש בחברה שמסביבן.²¹³ הכתיבה על-אודות הלמידה הקלינית עשירה בתיעוד השפעתה העמוקה על הלומדים, המלמדים והחברה בכללותה. החידוש המרכזי במאמר זה הוא ביסוסן של קריאות אלו בממצאים מוכחים, הממחישים את הצורך בשינוי וגיוון של הלמידה המסורתית, מחד גיסא, ואת האפקטיביות של הלמידה הקלינית, מאידך גיסא.

מחקר זה נושא עימו לפחות שלוש השלכות אפשריות, המתכתבות בצורה ישירה עם אתגרי החינוך המשפטי בישראל, כמפורט בפרק א לעיל. הראשונה והמרכזית מביניהן היא הצורך בהמשך חשיבה יסודית ומפוכחת על-אודות הקוריקולום המשפטי והתאמתו למטרות החינוך המשפטי. השלכה נוספת נמצאת במישור המוסדי, שבמסגרתו האקדמיה המשפטית מתלבטת בנוגע לנחיצותה של ההשקעה הגבוהה בחינוך הקליני, לנוכח תפוקותיו העמומות. מחקר זה מפזר חלק ניכר מהערפל האופף את הלמידה

208 שם, בעמ' 614.

209 זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23, ורימלט, לעיל ה"ש 29, הן דוגמאות מייצגות אך חלקיות.

210 ראו Wizner, לעיל ה"ש 6; Amsterdam, לעיל ה"ש 34; Tushent, לעיל ה"ש 37; Stover, לעיל ה"ש 76; Kennedy, לעיל ה"ש 207, ואף אלה רק דוגמאות חלקיות.

211 Wizner & Aiken, לעיל ה"ש 4; Sonsteng et al., לעיל ה"ש 13; רימלט, לעיל ה"ש 29; אלבשן, לעיל ה"ש 30; אלבשן, לעיל ה"ש 96; ועוד.

212 Stuckey et al., לעיל ה"ש 2; Bard, לעיל ה"ש 8; Efron & Ebner, לעיל ה"ש 17; Thanaraj, לעיל ה"ש 34; Efron, לעיל ה"ש 125; Lande & Sternlight, לעיל ה"ש 143; ועוד.

213 דמרי מדר, לעיל ה"ש 20; זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23; Aiken & Wizner, לעיל ה"ש 32; Chatterton & Goddard, לעיל ה"ש 71; Holland, לעיל ה"ש 71; Stover, לעיל ה"ש 76; Erlanger & Klegon, לעיל ה"ש 76; Efron, לעיל ה"ש 125; Kennedy, לעיל ה"ש 207; ועוד.

הקלינית וחושף בגלוי את תוצריה, אשר ניכר כי משרתים את מטרותיו של החינוך המשפטי. שלישית, פיזור העמימות ששררה סביב פעילותה של הקליניקה המשפטית, מניעה והעולם הערכי שהיא מציעה לבחירת משתתפיה משליך על הנסיבות הפוליטיות שהובילו לאחרונה להידוק הפיקוח על הקליניקות המשפטיות. לשלוש השלכות אלו יוקדש המשכו של פרק זה.

1. השלכה 1 – התאמת הקוריקולום המשפטי לצורכי הלומדים

ג'וזף שוואב, מבכירי החוקרים של תוכניות הלימודים, מגדיר קוריקולום כמכלול המסרים המועברים לתלמידים, ברמות שונות של הצלחה, על-ידי מורים מחויבים העושים שימוש בחומרים ובפעולות על-אודות גופי ידע ואופני שיח, אשר נבחרו באופן מושכל על-ידי מקבלי החלטות בקהילה ונציגיהם של המעורבים בהוראת קבוצת התלמידים המסוימת.²¹⁴ מכיוון שתוכנית לימודים משרתת חזון, תפיסות-עולם ואידיאולוגיות, כלל מרכיביה – הגלויים והסמויים, ובכלל זה העקרונות שהופעלו בבחירתם, אופן ארגון הידע בתוכנית הלימודים, והחשיבות והערך המיוחסים לו – הם פרי בחירה מתוך מאגר אפשרויות. לכן תכנון מעשי ואפקטיבי של תוכנית הלימודים חייב להתייחס לא רק לגופי הידע שבהם יש לעסוק, אלא גם לשיקולים בבחירתם ולהשלכות הצפויות שיהיו להם על הלומדים.²¹⁵

בתי-הספר למשפטים הואשמו בהטמעת ערכים ליברליים-קפיטליסטיים, ההופכים את הסטודנטים ל"כנועים, מרוצים או מיואשים ביחס למצב שבו מתקיימות (בחברה בכללותה, ובאופן קונקרטי במערכת המשפט) היררכיות בלתי-לגיטימיות, קרי, אי-שוויון לא מוצדק".²¹⁶ מחקר זה מלמד אותנו כי הלמידה הקלינית מחזקת אצל הלומדים את ההבנה בדבר יכולתו של המשפט להשפיע על החברה שבה הם חיים, אך גם מאירה להם את מגבלותיו. לפיכך התייחסות רוחבית להיבטים חברתיים של המשפט במסגרת הקוריקולום²¹⁷ – בכלל הקורסים, ולא רק בקליניקות – יכולה להעשיר גם את עולמם המקצועי של סטודנטים שאינם משתתפים בקליניקות.

מעבר לכך, "העורך-דין נתן לי לקרוא פרוטוקולים של בית-משפט בנושא משמורת ילדים, ואפילו שאל לדעת. הייתי מבקשת להכניס נושאים כאלה לקוריקולום, שנתקלים בהם בשטח, כמו כתיבת תצהיר, הוצאה לפועל ומיומנויות משפטיות", ביקשה אחת ממשתתפות המחקר.²¹⁸ יש להתייחס ברצינות רבה יותר לקריאתם של הסטודנטים

Joseph J. Schwab, *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do*, 13 CURRICULUM INQUIRY 239, 240 (1983).

A. V. KELLY, *THE CURRICULUM: THEORY AND PRACTICE* (4th ed. 1999) 215

בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 47.

אלבשן, לעיל ה"ש 96.

רממ 51113.

להעשרתם במידע רלוונטי למקצוע, גם במחיר פגיעה מסוימת ביוקרתו של הידע.²¹⁹ על-אף יוקרתו של ידע כתוב, לא רק הוא נחוץ לסטודנט לצורך שיפור מיומנותיו המקצועיות, אלא גם ידע מדובר. חרף יוקרתו (ואף נחיצותו) של הדיון התיאורטי המופשט, הסטודנטים מתחננים למידע קונקרטי, ולא רק מופשט, ומציינים מפורשות את תרומתו כאשר הם נחשפים אליו.²²⁰ חרף יוקרתה הרבה יותר של האינדיווידואליות – הבאה לידי ביטוי בכיתה המסורתית, שבה המורה מתייצב מול פרטים, שכל אחד מהם אמור להתמודד בעצמו עם תרגילים, עבודות ובחינות²²¹ – עבודה קבוצתית משותפת, דוגמת זו המאפיינת את הלמידה הקלינית, תורמת נדבך נוסף לפיתוח יכולותיהם המקצועיות של הסטודנטים. לבסוף, קוריקולום המדגיש את החיבור בין המשפט לבין דיסציפלינות אחרות יכול להעשיר מאוד את ארגז הכלים המקצועי של משפטני העתיד.²²²

יתרה מזו, יש לשקול ברצינות לאמץ בתוכנית הלימודים התייחסות משמעותית יותר לעולם הרגשי, כפי שמתאפשרת לסטודנטים בלמידה הקלינית. לימודי המשפט המסורתיים מדגישים, רובם ככולם, את כישורי הניתוח האנליטי והחשיבה הרציונלית,²²³ ומזניחים את עולמות הרגש, הדמיון והסקרנות.²²⁴ להתייחסות לסטודנט כאל אדם שלם – בעל גוף ורגש, ולא רק שכל – יש השלכות מרחיקות-לכת נוספות, אשר יש להביאן בחשבון בתוכנית הלימודים. זאת, כמובן, מעבר לערך האנושי והמוסרי שבהתייחסות לאדם כמכלול.²²⁵ ראשית, הוכח כי לרגש יש תפקיד מרכזי בביצוע

219 יונג, לעיל ה"ש 64, מפרט, כאמור, את ארבעת מרכיבי היוקרה של ידע: מופשטות, אוריינות, אינדיווידואליות והשתייכות.

220 43 STAN. L. REV. 167 (1990) Pierre Schlag, *Normative and Nowhere to Go*; בלנק, לעיל ה"ש 47, בעמ' 44.

221 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 125.

222 FRANK E.A. SANDER, VARIETIES OF DISPUTE PROCESSING 22 (1976); Yael Efron, *Varieties of Dispute Processing: The Implications on Legal Education*, DISCUSSIONS IN DISPUTE RESOLUTION: THE FOUNDATIONAL ARTICLES 342, 344 (Art Hinshaw, Andrea Kupfer Schneider & Sarah Rudolph Cole eds., 2021).

223 Gerald F. Hess, *Heads and Hearts: The Teaching and Learning Environment in Law School*, 52 J. LEGAL EDUC. 75, 78 (2002).

224 Grant H. Morris, *Teaching with Emotion: Enriching the Educational Experience of First-Year Law Students*, 47 SAN DIEGO L. REV. 465, 468 (2010).

225 מחקרים מצביעים על השפעה שלילית של לימודי המשפט על איכות חייהם ובריאותם הנפשית של סטודנטים למשפטים. Hess, לעיל ה"ש 223, בעמ' 75; Jerome M. Organ, David B. Jaffe & Katherine M. Bender, *Suffering in Silence: The Survey of Law Student Well-Being and the Reluctance of Law Students to Seek Help for Substance Use and Mental Health Concerns*, 66 J. LEGAL EDUC. 116, 117 (2016). זאת, אף בהשוואה לסטודנטים הלומדים מקצועות תובעניים לא פחות, כגון רפואה.

פעולות מורכבות, כגון קבלת החלטות.²²⁶ שנית, לפיתוח מיומנויות רגשיות יש השפעה על יחסיו של עורך-הדין עם הלקוח, אשר חשוף כיום יותר מתמיד לבחירה בין ספקי השירות המשפטי, ולכן יש חשיבות לרגישותו של עורך-דינו לצרכיו.²²⁷ שלישית, תהא זו טעות לחשוב שניתוח משפטי הוא עקר מבחינה רגשית. ניתוח הכרעות שיפוטיות מגלה עולם שלם של התייחסות גם לרגש ולנסיון-החיים, ולא רק לאינטלקט.²²⁸ ממצאי מחקר זה תומכים ישירות בתרומתו של העיסוק הרגשי המאפיין את הלמידה הקלינית לחוויית הלמידה של הסטודנטים ולעיצוב עולמם האישי והמקצועי כאחד. אין כל סיבה לצמצם תרומה חיובית זו לכיתות הקליניקה בלבד.

2. השלכה 2 – תפוקות ההשקעה המוסדית בלמידה הקלינית

קורס קליני יעיל ואחראי מצריך ליווי צמוד וניטור של התלמידים על-ידי המנחה הקליני. משוב יעיל ומדויק מחייב עבודה בקבוצות קטנות. כל אלה הופכים את הקורסים הקליניים ליקרים יותר מקורסים אקדמיים מסורתיים במונחים של היחס המספרי מורים:תלמידים, תשתיות מבניות, שעות הוראה וכן הלאה.²²⁹ בידי מוסדות ההכשרה המשפטית האקדמית בישראל, המשקיעים בפדגוגיה הקלינית את המשאבים היקרים הללו, אין מידע מבוסס אמפירית לגבי השאלה מה הסטודנטים לומדים באמת מהלמידה הקלינית. מבחינה מוסדית, השקעת המשאבים הרבים בקליניקות המשפטיות מחייבת בחינה יסודית של תפוקותיהן ביחס לתשומות, משום שהיא מעמיסה נטל כלכלי כבד על מוסד אקדמי המארח קורס קליני.²³⁰

בעבר התאפשרה השקת החינוך המשפטי הקליני בארצות-הברית בזכות תרומות נדיבות שהוענקו לפקולטות משפטים. למעשה, עד לסוף שנות השישים של המאה הקודמת סיפקו קרן פורד ו"היוזמה למלחמה בעוני" שלה את התמיכה הכספית לתוכניות-הדגל שהוקדשו למטרה זו בארצות-הברית. הקרן מימנה מענקים לבתי-הספר למשפטים, כדי שאלה יקימו קליניקות משפטיות המשרתות את העניים. בתי-הספר שקיבלו מענקים אלו הסכימו להמשיך את התוכנית הקלינית גם לאחר שהסתיימה תקופת המימון. רובם אכן עשו זאת, וכיום תוכניות קליניות נכללות בתקציבי-הקבע של

AFFECT AND LEGAL EDUCATION: EMOTION IN LEARNING AND TEACHING THE LAW 1, 5 226
(Paul Maharg & Caroline Maughan eds., 2011).

RICHARD SUSSKIND, TOMORROW'S LAWYERS: AN INTRODUCTION TO YOUR FUTURE 4 227
(2013).

Laura Krugman Ray, *Judicial Personality: Rhetoric and Emotion in Supreme Court* 228
Opinions, 59 WASH. & LEE L. REV. 193 (2002).

Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 188.

שם, בעמ' 189.

בתי-הספר למשפטים בארצות-הברית,²³¹ ואף הוספו שם לתנאי האקדמיטציה של בתי-ספר למשפטים.²³²

בישראל, לעומת זאת, תקצוב הקליניקות מציב אתגר בפני מוסדות ההשכלה הגבוהה. קליניקות משפטיות רבות מסתמכות על תרומות פרטיות למימון פעילותן, לצד התקציב המוסדי הכללי. המועצה להשכלה גבוהה אינה מעמידה עדיין מימון מיוחד לצורך תקצוב הקליניקות המשפטיות.²³³ ועדת התכנון והתקצוב של המל"ג (ות"ת), המממנת את האוניברסיטאות והמכללות הציבוריות במדינה, אחראית להטלת תקני תקצוב קפדניים ואחידים בישראל. תקנים אלו אינם מבחינים בין התקציבים לפי הפדגוגיה, אלא על-פי הדיסציפלינה האקדמית ושיעור ההרשמה ללימודים. לפיכך הקורסים הקליניים כפופים לצורכי תקציב מיוחדים, שאינם ממומנים באופן מיוחד על-ידי ות"ת, ולכן נשענים על המשאבים המנהליים של המוסד. במכללות פרטיות, שבהן התקציב המוסדי מסתמך על שכר לימוד ולא על תקצוב מדינתי, חששות אלו גדלים, משום ששמירה על תקציב מאוזן היא שיקול ניהולי כבד-משקל. לגבי תאגידים אלו, מדידת ההשקעה בקורסים הקליניים אל מול היתרונות האקדמיים הצומחים מהם היא חשובה במיוחד.

עם זאת, חוקרי החינוך המשפטי הקליני מפריכים את הטענה כי אילוץ תקציביים הם שהופכים את חיזוקו של החינוך המשפטי הקליני לבלתי-אפשרי.²³⁴ ניתוח פיננסי מפורט שנערך בשנת 2007 מראה כי פדגוגיה המבוססת על התנסות אינה כרוכה בהכרח בתוספת תקציב, אלא רק מחייבת שינויים בתקציב הקיים.²³⁵ יתר על כן, המחקר מצא כי תיקונים בתקציב הנוכחי של בתי-ספר למשפטים יכול לספק 1,280 שעות הוראה נוספות בשנה בתקציב צנוע עוד יותר.²³⁶ יש להתייחס כמובן לנתונים אלו בעירבון מוגבל, משום שהמבנה התקציבי של מוסדות ההשכלה המשפטית בארצות-הברית שונה לחלוטין מזה הקיים בישראל. אולם מסקנה ברורה העולה מהם היא כי יש לבחון את

231 וויזנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 373.

232 Standard 304. *Experiential Courses: Simulation Courses, Law Clinics, and Field Placements*, in ABA STANDARDS AND RULES OF PROCEDURE FOR APPROVAL OF LAW SCHOOLS 2020–2021, 19 (2020), https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/standards/2020-2021/2020-21-aba-standards-and-rules-for-approval-of-law-schools.pdf.

233 מכללות מתוקצבות ואוניברסיטאות רשאיות להגיש בקשה לתקציבים מיוחדים המיועדים ל"מעורבות בקהילה" (ראו לעיל בה"ש 56), וחלקן אכן עושות בהם שימוש לצורך הפעלת הקליניקות המשפטיות.

234 Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 160, מצביעה על הדרכים שבהן הצליחו בתי-הספר לרפואה לממן הוראה התנסותית, ומציעה לבתי-הספר למשפטים לאמצן.

235 Sonsteng et al., לעיל ה"ש 13, בעמ' 471.

236 שם, בעמ' 469–471.

תפוקות הלמידה הקלינית יחד עם התשומות המושקעות בה. שעות הוראה נוספות לצורך העסקת מנחים קליניים בקבוצות עבודה קטנות אינן רק אפשריות בתכנון נכון, אלא אפילו כדאיות למוסד. בעידן שבו הרישום ללימודי משפטים מצוי בדעיכה, שבו תחרות קשה ניצחת בין המוסדות על כל סטודנט, ושבו המדד הפופולרי ביותר בקרב הציבור הרחב הוא הצלחת בוגרי המוסד בבחינות ההסמכה של לשכת עורכי-הדין, לחשיפה לעולם המעשה יש גם ערך שיווקי חשוב.

גיוס כספים "קשים" עבור קליניקות והשגת תקנים "תקניים" הם צעדים חשובים, נכונים ואולי אף הכרחיים לחיזוק הקליניקות המשפטיות,²³⁷ אולם בכך אין די. גם פרקטיקות הגיוס והקידום של חברי הסגל באקדמיה המשפטית מחייבות חשיבה מחודשת. ברוב המוסדות האקדמיים, העסקת אנשי הסגל, קידוםם וההכרה בהשיגיהם מבוססים על הכתיבה והפרסום בתחומים התיאורטיים של המשפט, ופחות במיומנויות מעשיות או בהוראה.²³⁸ עובדה זו יוצרת כמובן תמריץ שלילי לסגל צעיר להשקיע תקציבים, זמן ואנרגייה בהכשרה קלינית.²³⁹ למרות שינויים מבניים שנעשו לאחרונה במספר מצומצם של פקולטות למשפטים בישראל,²⁴⁰ אשר אימצו מסלול תגמול וקידום חדשני לסגל הקליני, על-פירוב המוסד האקדמי עצמו מציג תמריץ קטן בלבד להשקיע בהכשרה קלינית, כל עוד הפרסום העיוני נותר הפרמטר המרכזי ליוקרתו של בית-ספר למשפטים.²⁴¹

כדי שיחול שינוי כלשהו ביחסם של מוסדות ההשכלה הגבוהה לפדגוגיה הקלינית, יש לחזור ולבחון את ערכי החינוך המשפטי בישראל ולהשוותם לתוצרי הלמידה הקלינית. בכך מחקר זה תורם ישירות לאישוש התועלת הצומחת מהעלות המושקעת בלמידה הקלינית. כל עוד ערכים של מודעות חברתית ומעורבות חברתית, הנגשת המשפט לציבור בכללותו ומודעות לכוח ולמגבלותיו של המשפט בהובלת שינוי חברתי הם ערכים שמוסדות ההשכלה הגבוהה מבקשים לקדם, חלה עליהם החובה לאמץ פדגוגיה המקדמת אותם. ייתכן שגם קורסים עיוניים העוסקים בביקורת המשפט מקדמים את אותם ערכים, אך מחקר זה מספק את ההוכחה שהלמידה הקלינית היא פדגוגיה התומכת בערכים חשובים אלו.

237 בלנק, לעיל ה"ש 9, בעמ' 127.

238 Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 184 ו-188; Newton, לעיל ה"ש 10, בעמ' 131–132.

239 Bard, לעיל ה"ש 8, בעמ' 141, ה"ש 13 (תיאור דברים שנאמרו בסימפוזיון בנושא "Teaching in a Transformative Era: The Law School of the Future"; שנערך בארצות-הברית בדצמבר 2010): "(S)kills training is currently marginalized in law schools in that it is taught by low status legal, writing, and research faculty rather than the more prestigious and scholarly doctrinal or casebook faculty".

240 באוניברסיטה העברית בירושלים ובאוניברסיטת חיפה.

241 Newton, לעיל ה"ש 10, בעמ' 107.

3. השלכה 3 – צמצום החשש מפני אינדוקטרינציה

כאמור בתת-פרק 3א לעיל, שבו דנתי באתגרי הלמידה הקלינית, חלק מהאחריות לשינויים שחלו לאחרונה באופן הפיקוח על הלמידה הקלינית²⁴² אני מייחסת לעובדה שהלמידה הקלינית סיפקה תוצרים עלומים, שהותירו מקום רב מדי לחשדנות ממסדית. ייתכן שחשדנות זו הייתה מתמוססת ומתייתרת אילו היו לפני המועצה להשכלה גבוהה הנתונים האמפיריים על-אודות מימוש מטרותיהן של הקליניקות ותרומתן לסטודנטים. השלכה ישירה של מחקר זה עשויה להיות חשיבה מחודשת בנוגע להידוק הפיקוח הממסדי על הקליניקות המשפטיות אשר הוטל עליהן לאחרונה.

החשש הממסדי מפעילותן של הקליניקות המשפטיות הוא מובן. האינטרס הציבורי מחייב שימוש באקדמיה כזירה לביקורת ולהובלת שינוי.²⁴³ לאקדמיה המשפטית יש תפקיד מרכזי בפיתוח כלים להסברת המשפט ובהצגת עמדה ביקורתית כלפיו וכלפי כל המעורבים ביצירתו ובהפעלתו – לא רק כלפי עורכי-הדין והשופטים,²⁴⁴ אלא גם כלפי המחוקק עצמו וזרועות הרשות המבצעת. ממצאי המחקר אכן מעידים כי הלמידה הקלינית מציפה אצל הסטודנטים את אי-הנחת מהסטטוס-קוו ומעוררת בהם את הצורך בשינוי.

אולם יש להבחין בין חינוך פוליטי לחינוך אידיאולוגי. את הלמידה הקלינית יש לסווג כחינוך פוליטי, ולא כחינוך אידיאולוגי, ולראות בו "מכשיר אפקטיבי לקידום מטרות חברתיות" ולשינוי חברתי.²⁴⁵ בעוד חינוך אידיאולוגי מטיף לנרטיב אחד ומציג כל נרטיב אחר כלא-לגיטימי, מטרתו המרכזית של חינוך פוליטי היא פיתוח רגישות מוסרית ורתימתה של רגישות זו לתהליכי קבלת החלטות המחייבים נקיטת עמדה.²⁴⁶ ממצאי המחקר מעידים כי הסטודנט מתחבט – לעיתים אף מתייסר – בלמידה הקלינית כאשר תפיסת המציאות שלו נחבטת במציאות עצמה, כפי שהוא חווה אותה בהתנסות. באמצעות הלמידה הקלינית הוא מפתח לעצמו עמדה עצמאית, אגב היחשפותו לאינטרסים העומדים מאחורי החלטות, לדעות קדומות המשפיעות על מדיניות, להשפעתם של סמלים וללחצה של דעת הרוב.²⁴⁷

יש שישאלו אם הלמידה הקלינית אינה למעשה חינוך אידיאולוגי, ולא פוליטי, המכוון לעודד אצל הלומד אמונה מלאה ומקיפה בצדקת הדרך של פתרון אחד, העולה בקנה אחד עם עקרון-היסוד הראשון של החינוך המשפטי הקליני, המעלה על נס את תפקידו החברתי של המשפט. שאלה נכבדת זו מעוררת שתי שאלות-משנה: הראשונה

242 למתווה הפיקוח ראו לעיל ה"ש 15.

243 זהו אחד מתפקידיה של ההשכלה הגבוהה. ראו Díaz, לעיל ה"ש 71.

244 זיו "חינוך משפטי", לעיל ה"ש 23, בעמ' 405.

245 דמרי מדר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 80.

246 לם, לעיל ה"ש 46, בעמ' 203.

247 דמרי מדר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 81.

היא אם החינוך המשפטי אכן מסוגל להנחיל ערכים לסטודנטים; והשנייה, התלויה בתשובה חיובית לשאלה הראשונה, היא אם ערכים אלו שנויים במחלוקת אידיאולוגית, באופן המזמין נקיטת עמדה שלילית כלפי מי שאיננו אוהז בהם.

על השאלה אם בפועל יש ביכולתו של החינוך המשפטי להנחיל ערכים לתלמידיו ניסו להשיב שורה של מחקרים אמפיריים בארצות-הברית.²⁴⁸ חלק מהם אומנם מצאו כי תרומתם של שלוש שנות לימודי המשפטים לעמדותיהם הערכיות של התלמידים היא זניחה.²⁴⁹ אולם ממצאי מחקרים אחרים לבדיקת השפעתם של לימודי המשפטים על נכונותם של התלמידים להקדיש את הקריירה המשפטית שלהם לקידום אינטרסים ציבוריים מלמדים כי תקופת הלימודים אכן שינתה הן את מערכת הערכים המנחה אותם והן את ציפיותיהם מהעיסוק המשפטי.²⁵⁰ ממצאי מחקר אמפירי שערכתי בעבר בשאלה זו תואמים את אלה האחרונים, ולפיהם הסטודנטים חווים תסכול לנוכח הפער בין הבנתם בנוגע לתפקידו החברתי של המשפט לבין הבנתם בדבר מידת יכולתם להשתמש בו ביעילות.²⁵¹

מכאן שעלינו לבחון אם ביקורת הגורסת כי מצב החברה מצדיק שינויים משפטיים או מביעה אי-שביעות-רצון מיכולתו של המשפט להוביל את השינוי החברתי המיוחל מהווה חינוך אידיאולוגי שיש לחשוש ממנו. ראשית, לפני שני עשורים דנה בארצות-הברית ועדת מומחים מטעם לשכת עורכי-הדין הפדרלית במיומנויות המרכזיות ובערכים הבסיסיים הנחוצים לעורכי-דין. דוח הוועדה כלל פירוט מנומק של עשר מיומנויות וארבעה ערכים אשר מצופה שבת-הספר למשפטים ינחילו לתלמידיהם.²⁵² הוועדה קראה במפורש לכלול בתוכניות הלימוד באקדמיה המשפטית בארצות-הברית ערכים המקדמים צדק ואחריות חברתית.²⁵³ לא נרשמה על כך תגובה ממסדית מתגוננת; נהפוך הוא, מאמצים קוריקולריים וכלכליים הושקעו בניסיון להיענות לקריאה. ניתן לומר אם כן שלפחות שם קשה לראות בערכים אלו אידיאולוגיה שנויה במחלוקת. שנית, הצהרת המועצה להשכלה גבוהה בישראל על הצורך בהנגשת המשפט לפריפריה ובהקמת מכללות ציבוריות למשפטים²⁵⁴ עולה בקנה אחד עם אידיאולוגיה זו גם כאן בישראל.

248 ראו האסמכתאות לעיל בה"ש 76.

249 Erlanger & Klegon, לעיל ה"ש 76; Droddy & Peters, לעיל ה"ש 76.

250 Sheldon & Krieger, לעיל ה"ש 76; Stover, לעיל ה"ש 76.

251 עפרון וזילברשטיין, לעיל ה"ש 81.

252 AMERICAN BAR ASSOCIATION, LEGAL EDUCATION AND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT—AN EDUCATIONAL CONTINUUM: REPORT OF THE TASK FORCE ON LAW SCHOOLS AND THE PROFESSION: NARROWING THE GAP (1992).

253 שם, בעמ' 140.

254 המועצה להשכלה גבוהה העשירית קובץ החלטות עקרוניות: 2002–2007 160 (2007).

אני סבורה כי הלמידה הקלינית אינה מעודדת אינדוקטרינציה, אלא מהווה חינוך פוליטי המעודד שקלא וטריא, לעיתים תוך כאב ותסכול.²⁵⁵ אולם גם אם הממסד סבור כי הלמידה הקלינית מטיפה לאידיאולוגיה של נגישות המשפט ושוויון לפני החוק, קשה לראות בהם ערכים שנויים במחלוקת, בוודאי לא לאור החלטות קודמות של המועצה להשכלה גבוהה.²⁵⁶ יש להודות עם זאת כי המחקר התמקד בקליניקה שעיקרה סיוע משפטי לאנשים בעוני, כלומר, בעולם המשפט האזרחי. ייתכן בהחלט שקליניקות בעלות מכוונות פוליטית יותר, כגון קליניקה לזכויות המיעוט הערבי או קליניקה לזכויות פליטים, מעוררות בצורה חריפה יותר את שאלת קו התפר בין אינדוקטרינציה לבין בירור ערכי.

יתרה מזו, אף אם עמדתי בדבר העדר אינדוקטרינציה מפלגתית זו או אחרת נותרה במחלוקת, יש לשקול את היתרונות הפדגוגיים של החינוך המשפטי הקליני ולהשוותם לנזקים האפשריים שהממסד חושש מהם. בהנחה שלפוליטיקאים, למוסדות הלימוד ולמל"ג אכפת מאיכות ההשכלה שהסטודנטים למשפטים זוכים בה, מחקר זה מוכיח כי הפעילות הקלינית משפרת את כמות הידע ואיכות הידע של הסטודנטים באופן ייחודי שאינו ניתן לביצוע באמצעי ההוראה המסורתיים. רק הקליניקה מאפשרת התנסות עם לקוחות אמיתיים; ליווי צמוד של עורך-דין עוד במהלך הלימודים, תוך התמקדות ברכישת מיומנויות משפטיות בדרך של שולייאות; והיכרות עם הפרקטיקה המשפטית על כל גווניה (בתי-המשפט, רשויות המנהל ועוד). ה"חסרונות" של הקליניקה, בדמות חשש להשפעה מפלגתית זו או אחרת על הסטודנטים, אינם ייחודיים לה, שכן ניתן להשפיע על סטודנטים באותה מידה גם בהרצאות מסורתיות.

ה. סיכום

מחקר זה בדק באופן אמפירי את תרומתה של הפדגוגיה הקלינית לחינוכם המשפטי של הסטודנטים. באמצעותו ביססתי בעובדות את ההשערה הרווחת – אך הלא-מוכחת עד כה – כי בהשתתפות בקליניקה משפטית גלומים ערכים חברתיים, מקצועיים, מוסריים וחינוכיים. כמו-כן, ההשקעה המוסדית בקליניקות גבוהה, ולכן מחייבת בירור ביחס לתפוקות שהיא מניבה. בהתחשב בביקורת הפוליטית על הקליניקות ובמצב הכלכלי המידרדר של האקדמיה המשפטית בישראל ובעולם, בהעדר בסיס מוכח להצדקת השקעה ניכרת זו של משאבים, יהיה קשה להחזיק את הלמידה הקלינית לאורך זמן, לא כל שכן לחזקה.

בעקבות מחקר זה ניתן לומר כיום, במידה רבה של ודאות, כי הלמידה הקלינית אכן מגשימה רבות מהמטרות שיועדו לה. ממצאי המחקר מוכיחים כי הסטודנטים שהשתתפו

Hartwell 255, לעיל ה"ש 6.

256 המועצה להשכלה גבוהה העשירית, לעיל ה"ש 254.

בקליניקה אכן מודעים יותר ליכולתו של המשפט לפתור בעיות חברתיות. הם אכן מבינים כי אנשים עניים זקוקים לסיוע משפטי לא פחות מאנשים עשירים. כמורכב, אין ספק שסטודנט שהשתתף בקליניקה משפטית מודע לכך שמערכות משפטיות מאפשרות הובלת שינוי חברתי, אך גם מסוגל לזהות את מגבלותיו של הדין בפתרון בעיות אישיות וחברתיות.

לצד כל אלה ניתן כיום לקבוע בוודאות כי קיים פער פדגוגי מוכח בין מטרת הקליניקה לתרום ליישומן המעשי של התיאוריות המשפטיות שהסטודנטים לומדים לבין המצב בפועל. כוונותיהם של המחנכים הקליניים אינן ממומשות במלואן, ומותרות את הסטודנטים משתאים לנוכח הפערים בין התיאוריה לפרקטיקה. עם זאת, ניסוח אחר של מטרת הלמידה הקלינית, אשר אינו מדגיש בהכרח את יישומה של התיאוריה בעולם המעשה, אלא את תרומתה של ההתנסות כאמצעי משלים לחומר העיוני ואת תרומתו של החומר התיאורטי ליישום המעשי, משתקף בהחלט בממצאים.

עוד מוכיחים ממצאי המחקר כי קיימות תרומות נוספות, אשר לא הוצהרו במפורש במאמרו של וויזנר,²⁵⁷ שבאות לידי ביטוי בחוויה החינוכית של משתתפי הקליניקה. תרומות אלו, הקשורות להתפתחותם האישית והמקצועית של המשתתפים, מאפשרות לקבוע כי להשתתפות בקליניקה משפטית במסגרת לימודי המשפטים יש ערך אזרחי ומקצועי משמעותי, אשר מצדיק את ההשקעה המוסדית ואת התמיכה הארגונית בקליניקות המשפטיות. הסטודנטים חווים את הלמידה הקלינית כמשמעותית להם הן במובן האישי והן במובן הפרופסיונלי. במציאות שבה נשמעת ביקורת נוקבת על כך שסטודנטים למשפטים אינם עוברים הכנה מקצועית, מוסרית ורגשית לעולם המקצועי, יש בממצאים אלו ערך רב.

לצד תרומתם של הממצאים ניתן לזהות שתי מגבלות במחקר זה. שתיהן נעוצות במשתתפי המחקר, ושתיהן קשורות לעובדה שבסופו של יום מדובר ב"חקר מקרה". מגבלה אחת היא שמשתתפי המחקר הם סטודנטים בבית-ספר למשפטים בעל מאפיינים ייחודיים – מכללה ציבורית בפריפריה בראשית דרכה האקדמית. העובדה שהנתונים נאספו מראשית קיומו של המערך הקליני מהווה מגבלה משום שמדובר במערך חדש שמגשש עדיין את דרכו לבשלות אקדמית ומעשית. הסטודנטים המשתתפים היו חלק בלתי-נפרד מתהליך של ניסוי וטעייה בתפעול הקליניקה, וייתכן שנתונים שהיו נאספים ממערך קליני מגובש ומפותח יותר היו מניבים תוצאות אחרות.

ליומני ההתנסות ולקבוצות המיקוד הייתה מגבלה אינהרנטית, משום שהם לא עוצבו מלכתחילה לשמש כלי מחקר, אלא כלי למידה. משום כך, מחד גיסא, משתתפי המחקר לא נשאלו שאלות מנחות ביומני ההתנסות, ולכן אף אם הסטודנטים חוו חוויות דומות, לא כולם דיווחו עליהן בהכרח. מאידך גיסא, ייתכן שחשיפתם של הסטודנטים למאמרים שנדונו במהלך הדיונים בקבוצות המיקוד כיוונה את תשומת-ליבם ביומני ההתנסות אל חוויות דומות, שעליהן הם דיווחו. מכאן שיש להתייחס לממצאים כאל "תמונת מצב"

257 וויזנר, לעיל ה"ש 1.

(snapshot) שנועדה לעורר חשיבה ודיון בהנחות תיאורטיות, כמקובל במחקרים איכותניים, אף אם מבחינה סטטיסטית אי-אפשר להצביע על ממצאים מובהקים בשל הטיות אלו.

הקושי להכליל את ממצאי המחקר האיכותני באופן מועיל על סביבות ואוכלוסיות דומות מהווה אתגר ידוע של המתודולוגיה.²⁵⁸ חוקרים איכותניים קוראים לזנוח את ההכללה הפורמליסטית הנהוגה במחקר הכמותני, ולאמץ את המושג "יכולת העברה" (transferability).²⁵⁹ במובן זה, המחקר מאפשר העברה משלושה סוגים. הכללה ממקרה למקרה (או "תרגום") מזמנת שיח בין ניתוח של מקרה מסוים למגוון רחב יותר של מקרים באמצעות יישום ממצאי מחקר אחד במצב דומה אחר.²⁶⁰ – מכללה פריפריאלית אחרת או קליניקה חדשה אחרת, לדוגמה. הכללה אנליטית מקשרת את התמונת שנמצאו במחקר למושגים תיאורטיים.²⁶¹ למשל, מכיוון שממצאי מחקר זה נשענים על העקרונות התיאורטיים של החינוך המשפטי הקליני, ניתן ליישם גם בשדות מחקר נוספים שבהם מתקיים חינוך משפטי קליני. לבסוף, הכללה לגבי אוכלוסייה היא הזמנה להגדלת מדגם הנחקרים ומגוון הפעילויות הקליניות הנבחנות, על-מנת לחזק את תוקף המחקר.²⁶² אכן, שלווחה בזאת הזמנה לעמיתיי הקלינאים לאמץ את כלי המחקר ולבחון איתם גם את תוצרי הלמידה של הסטודנטים שלהם.

מגבלה נוספת של המחקר קשורה להיותי חלק בלתי-נפרד מהשדה הנחקר. ייתכן שיש נתונים שלא נמסרו לי מהמשתתפים בשל קרבותי אליהם, ואולי אף בשל תחושת תלות שלהם בי, עקב תפקידי כמנחה אקדמית בקליניקה שאף נותנת להם ציון על השתתפותם בה. אף שטופס ההסכמה התייחס במפורש להעדר כל קשר בין השתתפות במחקר לבין הציון בקליניקה, ואף שאופן קביעת הציון בקליניקה שקוף בסילבוס ואינו קשור למחקר, ייתכן שהיו סטודנטים שביקשו לרצות אותי כחוקרת בהתייחסויותיהם משום שהייתי המרצה שלהם. נוסף על כך, ככל מידע סובייקטיבי המופק ישירות על-ידי סובייקט המחקר, קיים חשש שהבנתי לא נכון את כוונתו כאשר ניתחתי את המידע. מכיוון שאני אישית מאמינה בחינוך הקליני, איני יכולה לשלול את האפשרות שהפרשנות שלי לדברי המשתתפים מוטה לחיוב. מגבלה זו הינה אחד המאפיינים של המתודולוגיה האיכותנית, שבה "העצמי של החוקר משולב בתוך המחקר"²⁶³ ומהווה חלק בלתי-נפרד מהחקירה. בה-בעת על החוקר להפריד את עצמו מהסיטואציה הנחקרת

258 שקדי, לעיל ה"ש 83, בעמ' 236.

259 EGON G. GUBA & YVONNA S. LINCOLN, *FOURTH GENERATION EVALUATION* (1989)

260 שקדי, לעיל ה"ש 83, בעמ' 240.

261 שם, בעמ' 241.

262 שם, בעמ' 242.

263 PETER WOODS, *RESEARCHING THE ART OF TEACHING: ETHNOGRAPHY FOR EDUCATIONAL USE* 51 (1996)

באמצעות חשיבה ביקורתית ויכולת התבוננות פנימית.²⁶⁴ מלבד מודעות עצמית לצורך במציאת שכיח-הזהב שבין אמפתיה לביקורת, שיתוף עוזרות-המחקר בניתוח הנתונים נועד להתגבר על מגבלה זו.

לבסוף, חסר במחקר מידע מסקין מאוד על-אודות השלכות-האורך של הלמידה הקלינית. מכיוון שהמידע נאסף בזמן ההשתתפות בקליניקה, הוא אינו כולל את תוצרי הלמידה אשר התגבשו או הובנו אצל משתתפי המחקר בפרספקטיבה של זמן. היה מעניין ללמוד מה היו התובנות הרלוונטיות שנאספו אצל המשתתפים בהמשך לימודיהם ובהמשך התפתחותם המקצועית או האישית. האם הם בחרו לעסוק בתחומי משפט המקדמים את נגישותו של הצדק? האם הם נוטים להעניק שירותי פרו-בוננו יותר מעמיתיהם אשר לא השתתפו בקליניקה? האם יש להשתתפות בקליניקה השפעה על שיעור ההרשעות בעברות אחרות? הקשרים הקרובים שנוצרו לי עם חלק ממשתתפי הקליניקה יאפשרו לי בעתיד, כך אני מקווה, לשוב אליהם עם שאלות מחקר המתמקדות בהשפעת ההשתתפות בקליניקה על ציר הזמן שחלף. ייתכן שבין עמיתיי הקלינאים נמצאים כאלה שכבר טיפחו בוגרי קליניקות במשך שנים ארוכות ויהיו מעוניינים לשוב אליהם עם שאלות בסוגיות אשר נדונו במחקר זה. לא תהיה סקרנית ממני ללמוד את תשובותיהם.

במידה מסוימת כל תיאור של עשייה קלינית הוא מחקר אמפירי, במובן זה שהוא מתאר מציאות באמצעות נתונים. אולם הכתיבה הקלינית בכתבי-העת המשפטיים ממוקדת ברובה בתיאור המלאכה המשפטית שהסטודנטים מבצעים תחת פיקוחם של הקלינאים, בתרומתה של עשייה זו לקהילה או לקידום המשפט והחברה, או בהצדקות לאותה מלאכה משפטית, כלומר, הפעילות הקלינית או הקבוצה שהיא מסייעת לה הן סובייקט המחקר. באמצעות המחקר הנוכחי מוצגים לראשונה תוצרי הלמידה הקלינית באופן בלתי-אמצעי מפייהם של אלה שאליהם פונו התוצרים. המחקר מקיף את חוויית הלימוד הקליני באמצעות שימוש בשיטות מגוונות של איסוף נתונים. הוא מחבר בין התיאוריות על החינוך המשפטי הקליני – הן המצדיקות אותו והן הביקורתיות כלפיו – לבין מציאות הלמידה דה-פקטו של הסטודנטים. בכך המחקר חושף את החפיפה בין הכוונות לתוצאות לצד הפערים ביניהן.

בחיפוף הקוראים לאופן שבו הסטודנטים מתארים את תרומת ההשתתפות בקליניקה יש כדי לשנות את עמדתם ביחס ללמידה הקלינית במובנים הבאים: ראשית, בנוגע לקשר שבין התשומות של הלמידה הקלינית לתפוקותיה; שנית, בנוגע לתרומות נוספות של פדגוגיה זו, אשר נסקרו פחות בספרות; שלישית, ביחס לקשיים ולתסכולים שהסטודנטים חווים בקליניקה, אשר אף אליהם יש להתייחס; לבסוף, לגבי יחסו של הממסד הפוליטי לנעשה בקליניקות המשפטיות, אשר הפיקוח עליהן הודק לאחרונה כתוצאה מחשדנות, אשר ייתכן שלא הייתה נוצרת אילו נלווה לפעילותן מסד עובדתי מוצק.

264 שקדי, לעיל ה"ש 83, בעמ' 57.

אי־אפשר לסיים מאמר זה מבלי להוקיר את הסטודנטים שהשתתפו במחקר ולהכיר להם טובה על תרומתם לו. דרך עיניהם ניתן כיום להתבונן על העשייה הקלינית החשובה במבט מפוכח ונוקב. פתיחותם, כנותם ואומץ־ליבם הם אשר מאפשרים לנו להבין לעומק את החוויה הייחודית של הלמידה הקלינית וללמוד ממנה. רבים מהם דיווחו על ההשפעה הרגשית שהייתה להשתתפותם בקליניקה, ולי חשוב להשיב להם כי השפעה רגשית עמוקה חוויתי גם אני במפגש עימם.