

חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה

מאת
נטע זיו*

הקדמה

- א. ערכת-דין ומחויבות ציבורית – בסיס קונסטרוואלי
1. נגישות למערכת הצדק
 2. שיקוף אינטרסים של קבוצות חלשות בכללי המשפט
- ב. חינוך משפטי ומחויבות ציבורית
1. ההשפעה של לימודי המשפט על דיספוזיציות ערכיות ומקצועיות של סטודנטים
 2. הקניית ערכים במסגרת לימודי המשפט
 3. חשש מפגיעה בעצמאות המחקר האקדמי
- ג. מקרה לדוגמה: שילוב תלמידים ערביים בבית-ספר ויצמן ביפו
1. סיפור המקרה
 2. הרקע למעורבות הקליניקה: אינתיפדת אל-אקצה
 3. הטיפול במקרה של בית-ספר ויצמן
- ד. מודלים נוספים למעורבות חברתית בפקולטה למשפטים
- סיכום

הקדמה

ברשימה זו אברר את הקשר בין חינוך משפטי לבין מחויבות ציבורית וחברתית. טענתי המרכזית היא כי אחד מתפקידיה של הפקולטה למשפטים הוא לפעול לקידום צדק חברתי, וכי אתריות הפקולטה בעניין זה נובעת ישירות מהיותה מוסד אקדמי הנחת-המוצא שלי היא שכמוסד המהווה חלק מן האקדמיה, הפקולטה למשפטים פועלת להשגת מטרת שונות¹. הראשונה היא המחקר, שמהותו הבנת העולם סביבנו והביקורת עליו. בין

* מרצה ומנהלת התוכניות לחינוך משפטי קליני, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת תל-אביב. אני מבקשת להודות מקרב לב לחברי מערכת עיוני משפט, ובמיוחד לטלי סלמן, על המחשבה המעמיקה, ההצעות המועילות והעבודה הרבה שהשקיעו במהלך הכנתו של מאמר זה.

1 ארגון UNESCO, למשל, הגדיר את מטרת החינוך הגבוה כדלהלן:

- The generation of new knowledge (the research function);
- The training of highly qualified personnel (the education function);

מטרות המחקר המשפטי נמצא את הניסיון להבין ולבקר את כללי המשפט הפנימיים, את הממדים הערכיים והחברתיים של המשפט ואת היחס בין המשפט לבין תחומים לבר-משפטיים.² תפקיד מרכזי של האקדמיה המשפטית הוא לעסוק במחקר ביקורתי, שבבסיסו מדידה והערכה של מציאות משפטית וחברתית כנגד תיאוריות שונות וערכים בסיסיים. המטרה השנייה היא ההוראה – הנחלתם של כללי המשפט ושל הידע המחקרי הקיים בתחום המשפט. המטרה השלישית היא ההכשרה המקצועית, שמהותה הנחלת ידע ספציפי לעיסוקים הדורשים מומחיות. כך, למשל, הפקולטה למשפטים (בישראל כמו בארצות אחרות בעולם) היא מוסד המכשיר באופן בלעדי את עורכי-הדין והשופטים העתידיים.³ כפי שיוצג ברשימה זו, מטרות אלה עשויות לעמוד במתח מסוים זו עם זו.

בהקשר זה נשאלת השאלה: מהי אחריותה של הפקולטה למשפטים בתהליך עיצובו של עורך-הדין העתידי – דמותו, אופיו, זהותו המקצועית ותפיסתו האתית? במילים אחרות, האם הפקולטה יכולה לטעון להפרדה בין המשפט המהותי שהיא מבחילה לסטודנט למשפטים לבין "התוצר הסופי" של הלימודים המוקנים בה – זה המשפטן הזוכה בהכשרתו המקצועית בין כתליה?

בחלק הראשון של הרשימה אבהיר את הטענה כי למקצוע עריכת-הדין יש מחויבות ציבורית העומדת בבסיס הגדרתו. בחלק השני אטען כי אחד המנדטים של כל מוסד לחינוך משפטי הוא להחזיר בקרב סטודנטים למשפטים, כחלק מן החינוך המשפטי הנרכש בפקולטה, ערכים של מחויבות חברתית ושירות ציבורי. בחלק השלישי אדגים, באמצעות מקרה לדוגמה המטופל באחת התוכניות הקליניות בפקולטה למשפטים בתל-אביב, את

- The supply of services to society; and
- The ethical function, implying social criticism.

ראו בעניין זה: Marco Antonio Rodrigues Dias *Higher Education: Vision and Action for the Coming Century, Prospects* (September 1998, Vol. XXVIII, no. 3, (10.1.2001

[URL: <http://www.ibe.unesco.org/Publications/pr983int.htm#note>]

2 על השינויים בתפיסת האקדמיה המשפטית בישראל והתפתחות של פרדיגמות מחקר חדשות עד לשנות התשעים, ראו מ' מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין האוניברסיטה, לשכת עורכי-הדין ובתי-המשפט" ספר השנה של המשפט הישראלי תשנ"ב-תשנ"ג (א' רוזן-צבי עורך, תשנ"ד) 1. על הקליניקה לזכויות אדם בפקולטה למשפטים והשתלבותה במערך החינוך המשפטי בישראל, ראו נ' רימלט "החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד (2000) 81.

3 סעיפים 24, 25, 25א-25 לחוק לשכת עורכי הדין, התשכ"א-1961, ס"ח 347 (להלן: חוק לשכת עורכי-דין). אולם לא כך היה תמיד. בעבר היה אפשר לעסוק בעריכת-דין לאחר תקופה של התמחות אצל עורך-דין ותיק. לקשר המעניין בין התפתחות הפרופסיה המשפטית לבין תהליכי אקדמיזציה של המקצוע, ראו: J.S. Auerbach *Unequal Justice, Lawyers and Social Change in Modern America* (N.Y., 1976) 74-101 לגבי התהליך של כינון חינוך משפטי כתנאי לעיסוק בעריכת-דין, ראו ג' שטרסמן עוטי הגלימה – תולדות עריכת הדין בארץ ישראל (1984) 20.

אחד האמצעים המקובלים לקידום מטרה זו: הקליניקה המשפטית. במסגרת לימודית זו נעשה ניסיון לשלב בין לימוד עיוני ועבודה מעשית בדרך החושפת את הסטודנטים לקשר בין משפט ושינוי חברתי ולפוטנציאל הטמון במשפט לקידום מטרות שהם מאמינים בהן. בחלק הרביעי אתאר מודלים אחדים נוספים שאומצו בפקולטות למשפטים שונות (בעיקר בארצות הברית) במטרה להוציא אל הפועל עקרונות ומחויבויות אלה.

א. עריכת דין ומחויבות ציבורית – בסיס קונספטואלי

כאמור, אחת התכליות של הפקולטה למשפטים היא להכשיר את משפטני העתיד לקראת כניסתם למקצוע עריכת הדין. לתפקיד "הכשרתי" זה של הפקולטה למשפטים, כלומר, ליחס בין לימוד משפטים לבין העיסוק בעריכת הדין, יש שני היבטים. הראשון מתעניין בקשר שבין הלימודים העיוניים של המשפט לבין הכישורים המעשיים הנדרשים מעורכי דין בעבודתם המעשית. מכיוון זה ההתעסקות היא בדיכוטומיה של התיאוריה – הפרקטיקה, והשאלה הנשאלת בה היא עד כמה הלימודים בפקולטה למשפטים צריכים להקנות לסטודנטים כלים וכישורים ספציפיים (skills) שיכינו אותם לקראת כניסתם לשורות המקצוע.⁴ אלה שאלות נכבדות, אולם ייאמר מייד שאין הן מצויות במוקד הדיון ברשימה זו.⁵ ההיבט השני של הויקה בין החינוך המשפטי והפרקטיקה המקצועית, שמאמר זה יתמקד בו, מתעסק בתפקידה של הפקולטה למשפטים בפיתוח, גיבוש והנחלה של המחויבות החברתית הציבורית של מקצוע עריכת הדין במהלך לימודו של המשפט.

הדיון בחינוך המשפטי מהיבט זה כרוך איפוא בהתחקות אחר שאלות יסוד המונחות בבסיס העיסוק במקצוע עריכת הדין. ניתן לטעון כי הסתכלות מזווית זו צרה מדי. אין היא מתייחסת לטענה כללית יותר, שלפיה יש לאוניברסיטה, ככזו, מחויבות חברתית ציבורית ישירה להקצות ממשאביה האנושיים והחומריים לטובת הקהילה שהיא פועלת בקרבה. גישה זו נשענת על שתי הנחות חלוקתיות. האחת גורסת כי מכיוון שהאוניברסיטה מעניקה שירות בסיסי של חינוך גבוה, עליה להיות נגישה באופן שוויוני לכלל הציבור, ושעל האוניברסיטה לאמץ מנגנונים שיאפשרו לתלמידים ולאנשי סגל מקבוצות חברתיות מגוונות להיקלט בשורותיה. ההנחה השנייה היא כי חובותיה הציבוריים של האוניברסיטה נגזרים מן העובדה שקיים בה מאגר של ידע ומשאבים

4 במסגרת זו עולות שאלות כגון: האם על הפקולטה לפתח, למשל, את הכושר הרטורי של הסטודנטים באמצעות "משפטים מבוים"? האם עליה להפעיל סדנות ללימוד אומנות החקירה הנגדית? ובכלל, האם הפקולטה צריכה להיות מוטרדת מן הפער הקיים בין הלימודים העיוניים והעבודה המעשית.

5 על הצורך לחוק את הויקה בין בית הספר למשפטים לבין העבודה המעשית, ראו, למשל, דו"ח של לשכת עורכי הדין בארצות הברית, המחלקה לחינוך משפטי: *Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum – Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap* (Chicago, 1992).

שצריכים לשרת את כלל בני-האדם. בפעילותה האקדמית האוניברסיטה צריכה לפעול באופן שוויוני בהענקת משאביה (המחקריים, האנושיים, החומריים) לטובת הקהילה שהיא פועלת בה. על-פי תפיסה זו, העובדה שהפקולטה למשפטים מכשירה עורכי-דין שעיסוקם במשפט דווקא אינה רלוונטית, או לפחות אינה בעלת משקל מכריע.⁶

נקודת-המוצא שלי ברשימה זו צרה יותר. מבלי להביע עמדה בעניין האחריות הכללית של האקדמיה כלפי הקהילה הלב-ראקדמית, אטען כי העובדה שפקולטות למשפטים מכשירות באופן בלבדי אנשים שההתעסקות עם המשפט ניצבת במרכז הגדרתם המקצועית מטילה עליהן אחריות מיוחדת. אחריות זו כפולה: ראשית, היא קיימת בכל הקשור לדרך שבה הסטודנטים רוכשים את הידע ומעצבים את הבנתם בנוגע למשפט המהותי. שנית, וכנגזר מן התיבט הראשון, לפקולטה למשפטים יש אחריות לעיצוב תפיסתו המקצועית של הסטודנט באשר לטיבו של מקצוע עריכת-הדין, שהוא צפוי להצטרף אליו עם סיום לימודיו.⁷ מכאן שעל-מנת לבסס את הטיעון בדבר אחריות הפקולטה למשפטים כמוסד להינוך משפטי, יש להבהיר מהי המחויבות הציבורית והחברתית של מקצוע עריכת-הדין.

על-פי התיאוריה הפונקציונלית, האלמנט המבחין בין "מקצוע" (profession) לבין "עסק" (trade) הוא האחריות של המקצוע לקדם מטרה ציבורית כלשהי החורגת מהשגת רווח כספי לבעלי המקצוע.⁸ המושג מקצוע מקורו במונח הלטיני *professionem*, שמשמעותו לתת הצהרה פומבית. המונח התפתח לתיאור עיסוקים שבהם נדרשו החברים החדשים המצטרפים למקצוע להצהיר שהם מקדישים עצמם לאידיאלים ולפרקטיקות של שליחות ציבורית (public calling).⁹ על תפיסה זו הושמעה זה מכבר ביקורת נוקבת,

6 זו ההנחה העומדת, למשל, בבסיס גישת ה-*service learning*, שלפיה אחד מייעדיה המרכזיים של האקדמיה היא לחנך סטודנטים למחויבות חברתית ואחריות אזרחית. ראו בעניין זה: F. Newman *Higher Education and the American Resurgence – Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (N.J., 1985); D. Hedin "The Power of Community Service" *37 Proceedings of the Academy of Political Science* (1988) 201–213.

7 היבט זה חל, מן הסתם, ככל שמדובר בסטודנטים למשפטים הצפויים לעסוק בעריכת-דין כקריירה מקצועית. כידוע, הפקולטה למשפטים אינה מכשירה רק עורכי-דין, ומספר רב של סטודנטים אינם פונים כיום לעסוק במקצוע זה, אלא רוכשים את השכלתם המשפטית למטרות אחרות.

8 D. Rueschemeyer *Lawyers and Their Society – A Comparative Study of the Legal Profession in Germany and in the United States* (Cam. Mass., 1973) 13; T. Parsons "A Sociologist Looks at the Legal Profession" *Essays in Sociological Theory* (N.Y., T. Parsons ed., 1954) 370.

9 ראו, למשל: L.D. Brandeis *Business – A Profession*, 1912 (10.01.2001) [URL: <http://roger.babson.edu/ethics/business2.htm>]; "[a profession] is pursued largely for others and not merely for one's self" של R.G. Pearce "The Professionalism Paradigm Shift: Why ראו: R.G. Pearce

שבמרכזה הטיעון שהתהליך החברתי של ה"התמקצעות" לא נועד לשרת אינטרס ציבורי, אלא עיקרו ההגנה על האינטרסים של בעלי המקצוע.¹⁰ אכן, ניתן להסביר חלק ניכר מן הפעולות שעורכי-דין נוקטים כאמצעים שנועדו לשמור על האינטרסים של חברי הקבוצה מפני תחרות, נגיסה ב"שטחי שיפוט" ייחודיים או ערעור מעמדם החברתי.¹¹ עם זאת, על-מנת לזכות בתגמולים המוענקים למקצועות ולחברים בהם (בין שהם כספיים ישירים ובין שהם כרוכים ברכישת מיצב (סטטוס) חברתי מועדף), מקצועות שונים נדרשים מדי פעם להגדיר את "שליחותם" ולהגן על הטענה שהם מקדמים אינטרס ציבורי כלשהו, ולא רק את האינטרסים של חבריהם. במילים אחרות, הם נדרשים להראות שכאנשי מקצוע, הם ממלאים צורך חברתי או ציבורי, והרווח הכספי של חבריו הוא אינצידנטלי במסגרתו.¹² נהוג לתאר את היחס בין המקצוע לבין החברה כמעין עסקת-חליפין. מצד אחד, המקצוע מעניק שירות חיוני לחברה: רופאים מעניקים שירותי בריאות ועורכי-דין מקדמים את השמירה על סדר חברתי וצדק משפטי. מצד אחר, בתמורה לקידום הערכים הציבוריים הללו, עורכי-דין מקבלים, למשל, אוטונומיה לניהול ענייניהם הפנימיים ללא התערבות שלטונית, ובצידה גם מונופול על מתן השירות המשפטי. Newman מתמצת זאת כך:

Discarding Professional Ideology Will Improve the Conduct and Reputation of
the Bar" 70 *N.Y.U. L. Rev.* (1995) 1229, 1237-1240

10 הגישה הביקורתית אינה הגישה היחידה העומדת אל מול הגישה הפונקציונלית, ויש מתודולוגיות שונות הבאות לתאר את התופעה החברתית של התמקצעות (professionalization). לתמצית הגישות הקלסיות לעריכת-דין ולתורות המקצוע ראו: R.L. Abel *American Lawyers* (N.Y., 1989); M. Weber *Economy and Society – An Outline of Interpretive Sociology* (Berkeley, 1978); E. Friedson *Profession of Medicine – A Study of the Sociology of Applied Knowledge* (N.Y., 1970); T.J. Johnson *Professions and Power* (London, 1972); M.S. Larson *The Rise of Professionalism – A Sociological Analysis* (Berkeley, 1977)

11 ראו, למשל: Auerbach, *supra* note 3; A. Abbott *The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labor* (Chicago & London, 1988) 59 "In claiming jurisdiction, a profession asks society to recognize its cognitive structure through exclusive rights; jurisdiction has not only a culture, but also a social structure. These claimed rights may include absolute monopoly of practice and of public payments, rights of self discipline and of unconstrained employment, control of professional training, of recruitment and of licensing, to mention only a few"

12 ראו, למשל, את דבריו המפורסמים של Roscoe Pound, שהיה דיקן הפקולטה למשפטים של הרווארד בין השנים 1916-1936: "A group... pursuing a learned art as a common calling in the spirit of a public service – no less a public service because it may incidentally be a means of livelihood. Pursuit of the learned art in the spirit of a public purpose is the primary purpose." R. Pound *The Lawyer from Antiquity to Modern Times* (St. Paul Minn., 1953) 5

"Perceiving a social need, and the profession's competence to handle it, the society negotiates a deal with the professions: the society will confer the benefits and privileges of a legal monopoly upon the group in return for a promise of public service, i.e., a promise to carry on professional practice in accordance with high standards of performance, for the public good."¹³

שני טעמים עיקריים עומדים ביסוד הנטייה לראות את מקצוע עריכת-הדין כנושא מחויבות חברתית ציבורית: יכולתם להגדיל את הנגישות למערכת הצדק ולשקף אינטרסים של קבוצות מיעוט בכללי המשפט. כפי שאראה בהמשך, למקצוע עריכת-הדין יש השפעה רבה על שני אלה, וזו מכוננת אותו כמקצוע ומנביעה את המחויבות האמורה.

1. נגישות למערכת הצדק

בין אם נתייחס ברצינות לרציונל העומד בבסיסה של עסקת החליפין ובין אם נטיל ספק במניעים האמיתיים של עורכי-דין התובעים בלבדיות במתן שירותים משפטיים, לא ניתן להתעלם ממציאות שבה הנגישות למערכת הצדק מותנית בפועל, לעיתים קרובות, ביכולת לשכור שירותים של עורכי-דין. במילים אחרות, לעורכי-דין יש – דה פקטו, אם לא דה יורה – מונופול על הנגישות למערכת הצדק. זה הבסיס הראשון להטלת חובות ציבוריות על מקצוע עריכת-הדין. במרכז העיסוק של עורכי-הדין מצוי המשפט. המשפט הוא נכס ציבורי, ולא פרטי. יתר על-כן, "סתורה" (commodity) זו, שמומחיות מיוחדת מוקנית בה לעורכי-הדין, אמורה לשקף ערכים מהותיים של צדק. ציבוריותו של המשפט מתבטאת, ראשית לכול, בציפייה שהנגישות אליו, לזכויות המוענקות במסגרתו ולצדק האמור לבוע ממימוש, תיעשה על בסיס שוויוני. מערכת הצדק (justice system) צריכה אפוא להיות פתוחה לפני כל אדם, ולא רק לפני מי שיכול לקנות שירותים משפטיים בכסף. הנגישות למערכת הצדק – מן השלבים הראשוניים של מודעות לקיומן של זכויות ועד היכולת לתבוע אותן בבתי-המשפט – היא תנאי להנאה מהגנת המשפט. אולם כידוע, הן בפועל והן על-פי חוק, היכולת ליהנות מהגנת המשפט ומהזכויות המוקנות בו תלויה לעיתים קרובות בקבלת ייעוץ או ייצוג משפטי.¹⁴ שוק השירותים המשפטיים, למעט המצבים החריגים שבהם נטלה

13 K.H. Newman "Professionalization – The Intractable Plurality of Values" *Profits and Professions* (Clifton, New Jersey, W.L. Robinson ed., 1983) 23, 34

14 על התלות בעורכי-דין לצורך מימוש זכויות, ראו, למשל: D. Luban *Lawyers and Justice – An Ethical Study* (Princeton, New Jersey, 1988) 244: "It is an obvious fact... that all of our legal institutions (except small claims court) are designed to be operated by lawyers and not by laypersons. Laws are written in such a way

המדינה על עצמה את מתן הייצוג המשפטי, מתנהל על-פי כללי השוק הפרטי, וכתוצאה מכך, רבים מן הנזקקים לעזרה משפטית אינם יכולים להשיגה.¹⁵ זאת ועוד, על-פי החוק וכללי האתיקה בישראל, לעורכי-דין יש מונופול (הנקרא בלשון החוק "ייחוד המקצוע") על ביצוע פעולות משפטיות ומתן שירותים משפטיים בקנה-מידה רחב ביותר. סעיף 20 לחוק לשכת עורכי-הדין קובע שורה ארוכה במיוחד של פעולות שרק עורכי-דין זכאים לעשותן.¹⁶ מנגד, חוק לשכת עורכי-הדין אינו מטיל כל חובה על עורכי-דין – לא במישור הקולקטיבי ולא במישור האישי – לדאוג שתהיה לאנשים מעוטי-אמצעים נגישות אפקטיבית למערכת המשפטית, בין באמצעות הקמת מערך של סיוע משפטי מטעם הלשכה ובין באמצעות הטלת חובה מקצועית על עורכי-דין להעניק מספר שעות מינימלי של ייצוג פרו בוני (דהיינו, למטרה ציבורית וללא תמורה).¹⁷ ניתן אומנם לטעון כי אין זה מתפקידו

that can be interpreted only by lawyers; judicial decisions are crafted so as to be fully intelligible only to the legally trained. Court regulations, court schedules, even courthouse architecture are designed around the needs of the legal professions"

15 על הפער בין צרכים משפטיים ושירותים משפטיים של אוכלוסיות מעוטות-יכולת, ראו, למשל: The American Bar Association Legal Needs Study [URL: <http://www.abanet.org/legalserv/pubs.html>]

16 בישראל טרם נערך, למיטב ידיעתי, סקר דומה לבחינת היקפים וסוגים של צרכים משפטיים של קבוצות חלשות לעומת השירותים המשפטיים הקיימים. המידע על צרכים משפטיים הינו אקראי, וניתן לקבלו באופן חלקי מהלשכה לסיוע משפטי או מארגונים חברתיים המעניקים שירותים משפטיים בשטח (למשל, ארגון ידיד). נתוני הסיוע המשפטי מוגבלים מעצם טיבם לפניות המגיעות אליהם, ואלה מצויות בדרך-כלל בשלב של צורך בייצוג לפני ערכאות משפטיות, בעוד שמחקרים מחוץ-לארץ מלמדים שרבות מן הבעיות המשפטיות של קבוצות חלשות מתגבשות עוד לפני ההליך המשפטי הפורמלי. סעיף 20 לחוק לשכת עורכי-הדין אוסר על מי שאינו עורך-דין לייצג אדם לפני שורה של ערכאות משפטיות ומינהליות, ובכללן משרדי ההוצאה לפועל, רשם האגודות השיתופיות ופקידי-שומה, כמו-כן הסעיף אוסר על מי שאינו עורך-דין לערוך מסמכים "בעלי אופי משפטי" בעבור אדם אחר, וכן לתת ייעוץ וחוות-דעת משפטיים. אלה הגבלות רחבות ביותר, העלולות לפגוע ביכולת לממש זכויות משפטיות בסיסיות באמצעות אנשים שאינם עורכי-דין. להיבטים השוואתיים של סעיפים מגבילים דוגמת סעיף 20, ראו ע' זלצברגר "קשר המשפטנים הישראלי – על לשכת עורכי-הדין בישראל ובעלי-בריתה" (טרם פורסם), השאלה היא כמובן מהו "ייעוץ משפטי" ומהו "מסמך משפטי". האם אדם המוסר מידע על מועד להגשת כתב-הגנה ועל הצורך בניסוח תצהיר לצורך הגשת בקשה נותן "ייעוץ משפטי"? האם מי שמסייע לאדם לנסח בקשה לרשם ההוצאה לפועל עורך "מסמך משפטי"?

17 ראו בעניין זה את עמדתה של לשכת עורכי-הדין בארצות-הברית: Model Rules of

של המקצוע לדאוג למתן שירותים משפטיים, אלא זו חובתה של המדינה לעשות כן באמצעות הפעלת מנגנוני סיוע משפטי ממלכתיים.¹⁸ אולם טענה זו מתעלמת מאותה הבנה בדבר "חובו הקולקטיבי" של המקצוע כלפי החברה בתמורה לבלבדיות שהוענקה לעורכי-דין לעסוק במשפט.¹⁹

אכן, המדינה מספקת סיוע משפטי לחלק מן הנוקקים לייצוג באמצעות הלשכות לסיוע משפטי בתחום האזרחי ובאמצעות הסניגוריה הציבורית בתחום הפלילי. פרט לכך, בעשור האחרון החלו עמותות וארגונים הפועלים ללא מטרת רווח להעניק סיוע, ייעוץ וייצוג משפטי בעניינים שונים. אולם ברור לכל כי אין במערך זה כדי לענות על כלל הצרכים המשפטיים של אוכלוסיות נזקקות ומעוטות-יכולת. מירב המשאבים המשפטיים מצויים לא במדינה ולא בקרב עמותות ציבוריות, אלא במגזר הפרטי, ואילו מגזר זה מתנהל על-פי כללי השוק הפרטי, שבו עזרה משפטית נרכשת על-ידי מי שיכול לעמוד בדרישות הכספיות של עורכי-דין פרטיים.

לסיכום נקודה זו ניתן לומר כי טעמים אחדים מצויים בבסיס הראשון לתביעה כלפי מקצוע עריכת-הדין למלא אחר מחויבותו הציבורית ולהנגיש באופן שוויוני יותר את המערכת המשפטית לכלל הציבור. ריכוז רוב המשאבים המשפטיים בידי עורכי-דין

Professional Conduct, Rule 6.1 (1983), שלפיה על עורך-דין לשאוף להעניק לפחות המישים שעות של שירותי פרו-בנו בשנה. אומנם, סעיף 3(2) לחוק לשכת עורכי-הדין קובע כי לשכת עורכי-הדין רשאית להעניק סעד משפטי למעוטי-יכולת, אולם סמכות זו הינה סמכות-רשות, להבדיל מסמכויות-חובה שהוקנו ללשכה בכל הנוגע בפעולות הקשורות ישירות לניהול ענייני עורכי-הדין עצמם.

18 באופן כללי, חוק לשכת עורכי-הדין דל ביותר בתיאור מחויבויותיה של הלשכה כלפי הציבור, ומתרכז בפעולות שנועדו לטובתה של קהיליית עורכי-הדין. כך, למשל, סעיף 1 לחוק לשכת עורכי-הדין מונה את מטרות הלשכה, הכוללות איגוד עורכי-הדין והגנה על ענייניהם המקצועיים, פיקוח על ההכשרה המקצועית של המצטרפים לשורות המקצוע ושקידה על רמתו וטוהרתו של המקצוע. בהצעת חוק לשכת עורכי הדין, התשי"ט-1959, נוספה למטרות אלה עוד מטרה אחת: "תפעל לקידום המשפט בדרך כלל", כלומר, מטרה בעלת אופי כללי יותר, החורגת מעניינם של ציבור עורכי-הדין. אולם רכיב זה הושמט בעת חקיקת החוק, ונותרו המטרות שפורטו לעיל.

19 מן הראוי לציין כי בדיונים לקראת חקיקתו של חוק לשכת עורכי-הדין, שהתקיימו בשנים 1959 ו-1960, לא התקיים כמעט דיון בדבר מחויבותה של הלשכה להעניק סיוע משפטי לנוקקים. חלק ניכר מן הדיונים בכנסת התמקד במכלול זכויות-היתר שעורכי-דין ביקשו לעצמם, באוטונומיה הניהולית שלהם, בהיותם חלק מן "השוק החופשי", ובמגבלות שונות על כניסה למקצוע. עורכי-הדין לא הציעו שום דבר בתמורה לזכויות-יתר אלה, וטענו, לעומת זאת, כי הן מגיעות להם משום שהם "בשלים" ליטול על עצמם אחריות זו, וכי תהיה זו פגיעה (ברגשותיהם!) אם לא יינתנו להם הסמכויות שדרשו. ראו בעניין זה ד"כ 28 (תש"ך) 152-159, 160-174, 288-304, וכן ד"כ 31 (תשכ"א) 1927-1953.

הפועלים במסגרת המגזר הפרטי; קיומם של צרכים משפטיים, שאינם מתמלאים, אצל אוכלוסיות חלשות; ומציאות שלפיה יש לעורכי־דין מונופול בפועל על היכולת לממש זכויות משפטיות. כך, ללא עזרה משפטית, קבוצות חלשות אינן נהנות מהגנה שוויונית של המשפט.

2. שיקוף אינטרסים של קבוצות חלשות בכללי המשפט

הסבר נוסף לפער בייצוג משפטי בין קבוצות חזקות לחלשות טמון בכללי המשפט המהותי. כללים אלה, שעוצבו במשך השנים תוך שמיעת קולן של קבוצות חזקות (מעבידים, נושים, בעלי רכוש, הברות כלכליות), משקפים במידה רבה הן את האינטרסים והן את ראיית־העולם של קבוצות אלה. מלומדים תיעדו את ההטיות המובנות במשפט, על ענפיו השונים, כלפי קבוצות חזקות המאופיינות על בסיס של כוח כלכלי, מין או השתייכות לקבוצות של רוב אתני או לאומי.²⁰

לאחרונה התחזקה ההכרה שהביקורת כלפי המשפט המהותי על היותו מוטה לטובת קבוצות חזקות הייבת להביא בחשבון גם אותם "סוכנים" נוטלים חלק בעיצובו, ובכללם עורכי־דין.²¹ עורכי־דין נוטלים חלק ביצירה של המשפט כל אימת שמתקיים ביניהם לבין לקוחותיהם קשר העוסק במשפט: הם ממשיגים נושאים מסוימים כבעיות משפטיות, הם גותנים ייעוץ לאנשים הנזקקים לעזרה משפטית, הם עורכים בשבילם הסכמים, צוואות, ומסמכים אחרים שיש להם תוקף בעולם המשפט. נוסף על כך, עורכי־דין נוטלים חלק בגיבוש המשפט כאשר הם מחליטים אילו עניינים יובאו לדיון לפני בית־המשפט או אף לפני בית־המחוקקים, ולא פחות חשוב, אילו עניינים לא יובאו לפני ערכאות אלה. לבטוף, עורכי־דין משפיעים על עיצוב המשפט באופן שבו הם מציגים נושאים אלה

20 Sarat & Kearns מסבירים זאת כלהלן: "[L]aw promises to treat all persons equally, to honor us by ignoring what marks us as different. Law, in theory, knows no culture and recognizes no identity. Yet these claims and the meaning of equal protection that they support have come under serious challenges in the work of feminists and critical race theorists. Both suggest that law's claimed neutrality and willed blindness masks a posture that is, in fact, gendered and raced." A. Sarat & T.R. Kearns "Responding to the Demands of Difference" *Cultural Pluralism, Identity, Politics and the Law* (Ann Arbor, A. Sarat & T.R. Kearns eds., 1999) 1, 13

21 היטיב לתאר זאת James Boyd White: "The law is something that lawyers themselves make all the time whenever they act as lawyers, not something that is made by a political sovereign. From this point of view, the law can be defined as the culture that we remake whenever we speak as lawyers." J.B. White "Law as Rhetoric, Rhetoric as Law: The Arts of Cultural and Communal Life" 52 *U. Chic. L. Rev.* (1985) 684, 696

לפני רשויות השלטון.²² במילים אחרות, לא ניתן להבין באופן מלא תהליכים ושינויים המתרחשים ב"משפט" מבלי להביא בחשבון את תרומתם של עורכי־דין להתהוותם. המלומדים Luban & Milleman היטיבו להסביר זאת בטענתם כי העיסוק המועט בעורכי־דין בכל הקשור למחקר המשפטי מצביע על אי־הבנה באשר למהות המשפט. לדבריהם:

"[L]aw professors, who often have a passionate interest in The Law and in judges (especially Supreme Court Justices and former law professors on the appellate bench) are surprisingly uninterested in lawyers. As an intellectual matter, this skewed interest reflects a fundamental misunderstanding of the legal system, because the overwhelming preponderance of lawyer decisions will never be reviewed or even perceived by any other official."²³

עולה מכך שמתן ייצוג משפטי לקבוצות מוחלשות, כגון לאנשים עניים או למשתייכים לקבוצות מיעוט, אינו מהווה רק תיקון של כשל תלוקתי. ביכולתו להביא אל תוך המערכת המשפטית "קולות" – השקפות־עולם, חוויות ונסיון חיים – שנעדרו ממנה ושלא באו בה לידי ביטוי, בין היתר משום שלא היו לאותן קבוצות או אנשים "סוכנים מורשים" במערכת המשפטית שהשמיעו את האינטרסים וביטאו את הזכויות שלהם. עורכי־דין המכירים את העולם שלקוותיהם באים ממנו ומבינים אותו מבעד לעיניהם ולמציאות חייהם והיו מבחינה זו סוכנים טובים יותר לייצוג ענייניהם.

הספרות העוסקת בהיבט זה של עריכת־הדין פותחה בעיקר סביב הדיון במשמעותו ההוות של עורכי־דין (מינית, אתנית, מעמדית, דתית) והשפעתה על המשפט המהותי, ובמרכזה ההכרה בקשר שיש בין "הנכסים האישיים" של עורכי־דין לבין עיצובן של דוקטרינות משפטיות.²⁴ זו אמ־כן המשמעות השנייה של היות המשפט נכס ציבורי: הכללה שוויונית יותר של האינטרסים של קבוצות חלשות בכלליו המהותיים.

22 מציאות עובדתית יכולה להיות "מתורגמת" לשפה משפטית ביותר מדרך אחת. לעורכי־דין יש זכות־יתר להחליט באיזו עילה משפטית תוצג תביעתם לפני בית־המשפט, והם בעלי הכוח לבחור בדרך שבה "יסופר הסיפור" העובדתי העומד בבסיס תביעתם. לדוגמה, ראו את תיאור התביעה בבג"צ 6698/95 קעדאן נ' מנהל מקרקעי ישראל, פ"ד נד(1) 258, אצל ג' זיו "עריכת דין למען מטרה ציבורית – מיהו הציבור? מהי המטרה? דילמות אתיות בייצוג קבוצות מיעוט בישראל" משפט וממשל ו (2001).

23 D. Luban & M. Milleman "Good Judgment: Ethics Teaching in Dark Times" 9 *Georgetown J. Legal Ethics* (1995) 31

24 ראו, למשל, המאמרים הבאים: N. Polikoff "Am I My Client? The Role Confusion of a Lawyer – Activist" 31 *Harv. C.R.-C.L. L. Rev.* (1996) 443
R.G. Pearce "The Jewish Lawyer's Question" 27 *Tex. Tech. L. Rev.* (1998) 1259
M.A. Michaels "Indigenous Ethics and the Alien Laws: Native Traditions"; ייצוג

לסיכום נקודה זו ייאמר כי שוויון מהותי לפני מערכת הצדק יקודם, ראשית, על-ידי הרחבת הייצוג המשפטי לקבוצות הלשות שאינן יכולות להשיגו בדרך-כלל, וכן באמצעות הענקת הייצוג בדרך שתביא לידי ביטוי במשפט את עולם המושגים, הערכים, החוויות והניסיון של אנשים המשתייכים לאוכלוסיות אלה. לעורכי-דין יש תפקיד חשוב במימוש מטרות אלה.

ב. חינוך משפטי ומחויבות ציבורית

מהו תפקידה של הפקולטה למשפטים, כמוסד המכשיר עורכי-דין ומלמד אותם את המשפט, בקידום המטרות שהוצגו לעיל? ניתן לומר כי מכיוון שהפקולטה למשפטים מקנה חינוך משפטי לכל עורכי-דין, ומכיוון שלעורכי-דין יש מחויבות ציבורית-חברתית העומדת בבסיס המקצוע, על הפקולטה להקנות אותם ערכים לציבור הסטודנטים. כנגד עמדה זו עולות טענות אחרות, ואעמוד על העיקריות שביניהן.

טענה ראשונה היא כי לא ניתן ללמד ערכים מהותיים, מכיוון שהסטודנטים מגיעים לפקולטה למשפטים בשלב התפתחותי שבו לא ניתן כבר לשנות את תפיסת-עולמם והשקפתם הערכית. הטענה השנייה היא שאין זה מתפקידה של הפקולטה להקנות ערכים, אלא רק ידע, שהינו ניטרלי מבחינה ערכית ו"אידיאולוגית". טענה שלישית היא כי כמוסד אקדמי האמור לעסוק בביקורת המציאות, הפקולטה עצמה אינה יכולה להיות מעורבת בחוכניות שעניינן מתן שירות ללקוח מסוים או התוויית מדיניות ספציפית (פעולות הנעשות, למשל, במסגרת קליניקות לחינוך משפטי).²⁵ כדי לא למעול בתפקידה הביקורתי, כך נטען, על הפקולטה למשפטים להדיר רגליה מכל ניסיון לערב ולשלב בין תיאוריה ופרקטיקה.

טענות אלה נוגעות ישירות בהגדרת המנדטים והתפקידים של הפקולטה למשפטים,

and the United States Legal System" 66 *Fordham L. Rev.* (1988) 1565, 1577 (הדילמות של עורכי-דין השייך לקבוצת ה-"Native Americans" במהלך ייצוג קבוצתי בתיק הוקתי); M.E. Montoya "Mascaras, Trenzas, y Grenas: Un/Masking the Self While Un/Braiding Latina Stories and Legal Discourse" 17 *Harv. Women's L. J.* (1994) 185 (השפעת הזהות הלטינית של עורכת-הדין על הייצוג המשפטי); A.V. Alfieri "Reconstructive Poverty Law Practice: Learning Lessons of Client Narratives" 100 *Yale L. J.* (1991) 2107; B. Bezdek "Silence in the Court: Participation and Subordination of Poor Tenants' Voices in Legal Process" 20 *Hofstra L. Rev.* (1992) 533 (מתן קול לעניים במהלך הייצוג המשפטי); C. Menkel-Meadow "Excluded Voices: New Voices in the Legal Profession Making New Voices in Law" 42 *U. Miami L. Rev.* (1987) 29 של ההליך המשפטי מתוך תפיסות פמיניסטיות).
25 על התפתחות החינוך הקליני בארצות-הברית במהלך המאה העשרים ועל תחילת היוזמה בישראל, ראו רימלט, לעיל הערה 2.

ומדגימות אפשרות למתח מסוים העלול להתעורר ביניהם לכאורה. יחד עם זאת, כפי שיובהר להלן, מתח זה הינו לעיתים קרובות מדומה או מוגזם, ואף כאשר הוא מתקיים, ניתן להתגבר עליו בהתמודדות עניינית אדיהוק ובמקרה מסוים, ואין מדובר בקושי אינהרנטי.

1. ההשפעה של לימודי המשפט על דיספוזיציות ערכיות ומקצועיות של סטודנטים

טענה ראשונה המועלית נגד חינוך משפטי למהויבות ציבורית היא כי ממילא אין הפקולטה יכולה להשפיע על עיצוב עולם הערכים של סטודנטים שהתגבש עוד לפני כניסתם בשעריה.²⁶ התשובה לטענה זו היא כי אף שהפקולטה למשפטים אינה מהווה גורם מכריע בעיצוב אישיותם של הסטודנטים הלומדים בה, הרי שלפחות במה שנוגע בהבנתם את המשפט ומהותו ואת העיסוק במקצוע עריכת־הדין יש לה השפעה לא־מבוטלת עליהם. מחקרים שונים מארצות־הברית, בין היתר מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, בדקו את תהליך התברות סטודנטים למשפטים עוברים בתקופת לימודיהם, שבו הם מעצבים את זהותם כמשפטנים. תהליך זה מושפע מאוד מן המסרים העיקריים, הגלויים והסמויים גם יחד, המועברים להם במהלך לימודיהם על־ידי אותם אנשים המהווים לגביהם מודל לחיקוי, ובראשם אנשי־סגל.²⁷ הדבר אינו צריך להפתיע: יש ביסוס מחקרי מוצק לטענה כי

26 Russell Pearce הנגדיר טענה זו כלהלן: "Many law faculty believe that law schools cannot improve the moral conduct of students through the teaching of legal ethics. They assert that students' values have been fully formed prior to law school and are not likely to change... This view reflects two major manifestations. The first is the historical proposition that legal education and admission to practice should be limited to the 'right kind of people.' ...The second manifestation of this view, common in legal academia today, incorporates Drinker's view that family and environmental influences prior to law school determine law students' and lawyers' ethics. Rather than associate unethical conduct with particular groups, it relies on the notion that a person's capacity for moral development maximizes once a person reaches adulthood." R.G. Pearce "Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School" 29 *Loy. U. Chi. L. J.* (1998) 719, 732-733 של טענות אלה ראו: D.L. Rhode "Ethics by the Pervasive Method" 42 *J. Legal Educ.* (1992) 31, 37

27 ראו, למשל: G.J. Rathgen "The Impact of Legal Education on the Beliefs, Attitudes, and Values of Law Students" 44 *Tenn. L. Rev.* (1976) 85, 93-96; E.J. Bloustein "Social Responsibility, Public Policy and the Law Schools" 55 *N.Y.U. L. Rev.* (1980) 385, 420

עקרונות אתיים אינם מקובעים וטבועים רק בחוויות ילדות מוקדמות. למעשה, דווקא בשנות העשרים והשלושים לחייהם אנשים משנים את הדרכים והאסטרטגיות הבסיסיות שלהם בהתמודדות עם מצבים המעוררים בעיות מוסריות. שינויים אלה מתרחשים הן בעקבות התנסויות אינטראקטיביות בתנאי מעבדה (הדמיות, משחקי-פקידים וכדומה) והן בהתנסויות חווייתיות (אמיתיות) המלוות בהסתכלות רפלקסיבית ודיון ביקורתי.²⁸ מחקרים ספציפיים בארצות-הברית בדקו את השפעתם של לימודי המשפטים על תפיסותיהם של הסטודנטים בדבר הקשר בין משפט לצדק חברתי ועל נכונותם להקדיש את הקריירה המקצועית שלהם לעריכת-דין המקדמת אינטרסים ציבוריים שונים. מחקרים אלה הצביעו כי ככלל, החוויה של לימודי המשפט מחלישה את נטייתם של הסטודנטים לראות במשפט אמצעי לשינוי חברתי לעומת כלי לפתרון סכסוכים, ואת נכונותם הראשונית לעשות שימוש במקצוע עריכת-הדין על-מנת להביא לידי תיקון עוולות חברתיות.²⁹ שינוי זה מתרחש הן במערכת הערכים המנחה את הסטודנטים והן ברמת הציפיות שלהם מן המשפט, ובעקבותיה - מן המקצוע.³⁰

מחקרו של רוברט סטובר (Robert Stover), שבדק סטודנטים בפקולטה למשפטים באוניברסיטת Denver, מאלף במיוחד. סטובר, שלמד משפטים כתואר נוסף בתקופה בה ערך את המחקר, תיעד את השינוי שהתחולל בסטודנטים במהלך לימודיהם בכל הקשור לנכונותם לעסוק בעריכת-דין שמטרתה קידום אינטרסים ציבוריים (public interest lawyering). מחקרו, שהתמקד הן בערך שסטודנטים מייחסים לעבודה זו והן במערכת הציפיות שלהם מן העיסוק המקצועי הוה, מצא:

"[] during law school the number of students who preferred that their first job be in public interest law declined markedly, and this shift can be explained in terms of changes in the students' values and expectations. On the aggregate level, the most pronounced change regarding the job attributes valued most was a reduction in student desire to work for social and political goals or to help persons or groups with whom they sympathized. In general, the students' expectations about their ability to fulfill their values in public interest declined, while their corresponding expectations for conventional practice increased. At the beginning of law school, DU students perceived public interest jobs as providing greater opportunity to achieve altruistic goals and craft satisfaction than

Luban & Milleman, *supra* note 21 28

H.S. Erlanger & D.A. Klegon "Socialization Effects of Professional School – The Law School Experience and Student Orientations to Public Interest Concerns" 13 *Law & Soc'y Rev.* (1978) 11, 22; A.J. Schwartz "Law, Lawyers, and Law School: Perspectives from the First-Year Class" 30 *J. Legal Educ.* (1980) 437, 468

R.V. Stover *Making It and Breaking It – The Fate of Public Interest Commitment During Law School* (Urbana & Chicago, 1989) 87 30

conventional jobs. But by the end of law school, students had downgraded the opportunities for altruism in public interest law, while upgrading them for business-oriented jobs..."³¹

לשינוי זה יש הסברים אחרים. חלקו מיוחס למבנה של תוכנית הלימודים הפורמלית, ובמיוחד למקצועות החובה הנלמדים בשנים הראשונות של לימודי המשפטים. נטען בהקשר זה כי בתוראה של מקצועות אלה מושם דגש בלימוד דוקטרינות משפטיות מבלי לדון בד בבד בשאלת יישומן בפועל, למשל, על-פי חתך של כוח חברתי או מעמדי. אף כי לימוד המשפט בימינו כולל לא רק גישות פוזיטיביסטיות, אלא גם מתודולוגיות ריאליסטיות וביקורתיות, היסטוריות וחברתיות (שלא לומר כלכליות), הדיונים על ההיבטים הלבר-דוקטרינריים מתקיימים בדרך-כלל באופן נפרד מלימוד הדוקטרינות המשפטיות בתחומים המרכזיים של המשפט, כגון דיני העונשין, הנזיקין, החוזים או הקניין.³² בדרך זו הסטודנטים אינם מטמיעים כמעט את ההכרה כי לעיתים מוזמנות קיים חוסר שוויון מובנה בכללי המשפט או בתחולתם. כתוצאה מכך הם נוטים לראות בדוקטרינות משפטיות כללים ניטרליים ואובייקטיביים, שווים לכל נפש, מנותקים מן ההקשר ההיסטורי, הפוליטי והחברתי שמתוכו צמחו ובתוכו הם מיושמים.³³ הצדדים הלא-פורמליים של השיעורים מחזקים גם הם את המגמה המקשרת בין המשפט לבין קבוצות חברתיות וכלכליות חזקות. רוב המרצים בפקולטות למשפטים לא חוו בעצמם (כאופן אישי או מקצועי) את המפגש בין המשפט לבין קבוצות חלשות (לעיתים קרובות ההיפך הוא הנכון). עולם האסוציאציות שהם שואבים ממנו, למשל, דוגמות היפותטיות לתרגול

³¹ *Ibid.*, at p. 34

³² לעניין החידושים בגישות הריאליסטיות והביקורתיות בהוראת המשפט, ראו: M. Mautner "Beyond Toleration and Pluralism: The Law School as a Multicultural Institution" *Theory and Legal Education* (D. Sugarman ed., 2000)

³³ ראו בעניין זה: R. Boldt & M. Feldman "The Faces of Law in Theory and Practice: Doctrine, Rhetoric and Social Context" 43 *Hastings L.J.* (1992) 1111, 1115: "The consequence of treating formal doctrine in some cases (or lines of cases), rhetoric manipulation in others, and social and economic context in still others, is that students are denied the insight that *all* legal disputes involve *all* of these elements. More importantly, by dealing with legal justification, historical context and 'policy' as topics distinct from formal legal rules and doctrinal formulations, we signal to students that most rule-based work within the legal system does not depend upon societal factors external to the litigation. We suggest to them that outcomes which derive from argumentative strategy or social or economic considerations only occur when the rules are incomplete, inconsistent, or otherwise break down"

וללימוד במהלך השיעור נגזר גם הוא באופן טבעי מהקשרים אלה, והמסרים המועברים לסטודנטים במסגרתם הינם עמומים ומעורבים לכל היותר.³⁴ הסבר נוסף להיחלשות המהויבות של סטודנטים לקידום אינטרסים ציבוריים שונים במהלך לימודיהם מתקשר לאופן שבו מלמדים אותם "לחשוב כמו משפטן".³⁵ באופן מסורתי, לימוד הדוקטרינות המשפטיות המרכזיות נעשה בדרך שאינה מחייבת את הסטודנטים להתלבט ולקבל הכרעות ערכיות. המשפטן הטוב מוגדר – בין במפורש ובין במשתמע – כמי שיכול לבחור סוגיות משפטיות ניתוח אנליטי "מהד גיסא ומאידך גיסא", ללא צורך בקבלת הכרעה מחייבת. יתר על-כן, חוסר ההכרעה משמעו כי הסטודנט אינו נדרש לחייב את עצמו לתוצאה שהינה "צודקת" יותר מבחינה ערכית-מוסרית, להבדיל מזו המעוגנת בכללים המקובלים במשפט הפוזיטיבי (למשל, תמיכת הטענה בחוק או בתקדים מחייב על-פי כללי הפרשנות והטיעון המקובלים).³⁶ מכאן שכאשר מלמדים את הסטודנט למשפטים שלכל בעיה משפטית יש שני צדדים, המסר המועבר לו הוא אחד משניים: שאין רלוונטיות להיבטים הערכיים והמוסריים של אופציות הפרשנות השונות, או ששתי האפשרויות המשפטיות שוות מבחינת ערכן הנורמטיבי-המוסרי, ומכל מקום, אין זה מתפקידו להכריע ביניהן. המציאות, לעומת זאת, רוויה במצבים שבהם הכרעה משפטית אחת עולה על רעותה מבחינה מוסרית ואתית. גישה זו אף סוללת את הדרך אל העמדה האתית השלטת בקרב המקצוע: היעדר אחריות (non-accountability) של עורכי-דין לתוצאות הייצוג.³⁷ החינוך המשפטי במתכונת זו מחזק אפוא את התפיסה שלפיה עורך-

Ibid, at p. 1117 34

"The training of students to 'think like lawyers': Stephen Wizner הגדיר זאת כך: 35
 may very well have contributed to the erosion of professional values by implicitly authorizing students to become amoral, technically proficient advocates – 'knaves' in Lincoln's term – who practice law without regard for the human, social and moral implications of their choices and actions as lawyers." S. Wizner "Is Learning to 'Think Like a Lawyer' Enough?" 17 *Yale L. & Pol'y Rev.* (1998) 583.

ראו למשל: W.E. Burger "The Role of the Law School in the Teaching of Legal 36
 Ethics and Professional Responsibility" 29 *Cleve. St. L. Rev.* (1980) 377, 388: "[O]n the whole what the law schools have done is to take young men and women and train them in the skills of a professional monopoly, leaving the learning of moral and ethical precepts – which ought to guide the exercise of such an important monopoly – to a vague, undetermined, unregulated and undefined future." J.C. Costello "Training Lawyers for the Powerless: וכן ראו: 37
 What Law Schools Should Do to Develop Public Interest Lawyers" 10 *Nova L. J.* (1986) 431, 435.

עקרון הניטרליות והיעדר האחריות מהווה אחד הבסיסים המקובלים של מקצוע עריכת-הדין. W. Simon הגדיר אותו כלהלן: 37
 "The first principle of conduct is the principle of neutrality. This principle prescribes that the lawyer must remain

דין טוב הוא מי שיכול לקדם את האינטרסים של לקוחו בדרך המעוגנת בכללי המשפט, אך אין זה מעניינו אם הלקוח צודק מבחינה ערכית-מוסרית. זאת ועוד, בהתאם לתוכנית הלימודים הרשמית, היקף הקורסים המוצעים לסטודנטים בתחומים של דיני רווחה, משפט ועוני, אחריות מקצועית-חברתית, שינוי חברתי, זכויות אדם, זכויות מיעוטים ועוד הינו מצומצם יחסית להיקף הקורסים העוסקים במשפט מסחרי, ובמיוחד משפט עסקי.³⁸ ה"פרופיל" של הקורסים המוצעים בפקולטה למשפטים, ולא פחות חשוב, הקורסים שאינם מוצעים בה, מעביר מסר מתמשך באשר למה שחשוב יותר וחשוב פחות למשפטן ללמוד ולדעת.³⁹ ההטיה הקיימת לטובת קורסים בתחומים של דיני חברות וניירות-ערך עולה בקנה אחד עם עולם הפרקטיקה, המתגמל באופן ברור את העיסוק המסחרי-העסקי; אך בעוד שבפרקטיקה התגמול הוא כספי, בפקולטה למשפטים התגמול נעשה בדרך של הקניית תחושה כי מדובר בתחומים יוקרתיים וחשובים, שהביקוש להם גדול, והם מושכים אליהם את הטובים שבסטודנטים. המסר מצידו האחר של המטבע ברור: קורסים בתחומים חברתיים או ציבוריים משתייכים לליגה נמוכה יותר, וכך גם עורכי-הדין שיעסקו בתחומים אלה בהמשך דרכם המקצועית. ניתן לטעון כי הפרקטיקה היא זו המכתיבה - או אף הצריכה להכתיב - את תוכני תוכנית הלימודים. מכיוון שרוב עורכי-הדין בארץ עוסקים במשפט פרטי או מסחרי, והורמנויות התעסוקה בתחומים הציבוריים והחברתיים מעטות, תוכנית הלימודים משקפת

detached from his client's ends. The lawyer is expected to represent people who seek his help regardless of his opinion of the justice of their ends. In some cases, he may have a duty to do so; in others, he may have the personal privilege to refuse. But whenever he takes a case, he is not considered responsible for his client's purposes." W. Simon "The Ideology of Advocacy: Procedural Justice and Professional Ethics" (1978) *Wisc. L. Rev.* 29, 36

38 טיעון זה נתמך בנתונים אמפיריים שנאספו מתוך בדיקת ידיעוני הפקולטות למשפטים לשנת תשס"א. בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית בירושלים מוצעים שלושה עשר קורסי בחירה "בתחומים החברתיים" (לרבות סמינריונים) מתוך מאה שישים ותשעה קורסים בסך-הכל, ובפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל-אביב מוצעים שנים-עשר קורסי בחירה בתחומים האמורים (לרבות התוכניות הקליניות) מתוך מאה שבעים קורסים המוצעים בסך-הכל.

39 J. Chaifetz "Symposium on Civil and למשל: ראו, למשל: Legal Education: Panel Three: Clinical education: The Value of Public Service: A Model for Instilling a Pro Bono Ethic in Law School" 45 *Stan. L. Rev.* (1993) 1695, 1698: "Most law school curriculums have a heavy corporate bias, reflecting (and perhaps perpetuating) the flow of the majority of students into corporate law. Far more courses in law schools deal with business-oriented topics than with poverty or civil rights issues. Public interest-oriented courses tend to appear sporadically, rarely becoming part of the permanent curriculum"

מציאות זו. יש לטענה זו תשובות אחדות: ראשית, זו טענה המתעלמת מהפוטנציאל הטמון בחינוך המשפטי להביא לידי שינוי בדפוסים של שוק העבודה. תוכנית הלימודים בפקולטה למשפטים לא רק משקפת את המציאות של שוק העבודה, אלא גם תורמת לה ומשפיעה עליה. מכאן שהחדרה והרחבה של תוכני משפט חברתיים והכשרת עורכי־דין לעיסוק בהם תביא, בטווח הארוך, גם לידי פיתוחן של מסגרות תעסוקתיות לעורכי־דין המבקשים לעסוק בהן. שנית, לא זו בלבד שאין סתירה בין עיסוק בעריכת־דין פרטית־מסחרית לבין היחשפות במהלך הלימודים להיבטים החברתיים של המשפט; אדרבא, מספר עורכי־הדין שימצאו בסופו של דבר תעסוקה בעבודה חברתית, קהילתית או ציבורית מצומצם בכל מקרה, ורוב עורכי־הדין אכן ישתלבו במגזר הפרטי. עיסוק בפרקטיקה פרטית הינו תובעני ומוכתב על־פי כללי שוק, שבמרכזו מקסום של רווח כספי. דווקא משום כך חשוב להנחיל – עוד במהלך התקופה שבה עורכי־הדין העתידיים רוכשים את הכשרתם המקצועית, מעצבים את תפיסתם על מהותו של המשפט ואת זהותם המקצועית כעורכי־דין – מודעות מוגברת לצדדים הציבוריים והחברתיים של המשפט. בדרך זו יש סיכוי גדול יותר שיגדל מספר עורכי־הדין המעניקים שירותים משפטיים ללא תמורה (pro bono) ללקוחות מעוטי־יכולת ולקבוצות חלשות.

יתר על־כן, מבלי ללקות בתמימות יתרה, ניתן אולי לקוות כי פיתוח ושימור של רגישות חברתית למעמדם של יחידים וקבוצות שאין ביכולתם לשכור שירותים משפטיים בתנאי השוק החופשי עשוי אף להשפיע על הדרך שבה יעניקו עורכי־הדין ייצוג ללקוחותיהם המסחריים. עורכי־דין מייצגים לעיתים קרובות מעסיקים גדולים – קבלנים, בנקים וחברות מסחריות – שיש לעיסוקם השפעה ישירה ופוגענית על קבוצות חלשות ולא־מיוצגות, כגון עובדים, חיילים או דיירים לא־מאורגנים. כל עוד לא נחשפו משפטנים למצבם הכלכלי, החברתי והפוליטי של קבוצות חלשות אלה ולא־יכולתן למצות את זכויותיהן המשפטיות, הסיכוי שיגלו רגישות לענייניהם במהלך ייצוג הגורם החזק נמוך ביותר. אחת המטרות של חינוך משפטי חברתי הוא לשמר את התודעה החברתית כחלק מן האחריות המקצועית של עורך־הדין כאשר הוא פועל בייצוג הפרטי. לבסוף, המצב בארצות־הברית, שם מופעלות תוכניות מגוונות לחינוך ציבורי משפטי, אינו שונה באופן עקרוני מזה הקיים בישראל. רוב עורכי־הדין האמריקאיים נקלטים בשוק הפרטי, שהוא תובעני לא־פחות משוק העבודה הישראלי, קיים קושי למצוא תעסוקה במסגרת ארגונים ציבוריים, והאתגר העומד כיום לפני משפטנים אלה הוא לפתח מודלים חדשניים לעבודה ציבורית־קהילתית.⁴⁰

לסיכומה של נקודה זו, על הפקולטה למשפטים להכיר בכך שהיא גורם משמעותי בעיצובה ובהבנייתה של תפיסת הסטודנטים את מהותו של המשפט ותפקידו כמוסד חברתי, וההשפעה של לימודי המשפטים על הבנת אופיו של מקצוע עריכת־הדין ומקומו של מוסד חברתי זה בחיים הציבוריים נגזרת מכך. משום כך, פקולטה למשפטים אינה יכולה להתעלם מן הויקה האמורה. מכאן שחשיפתם של סטודנטים להיבטים ולנסיבות

40 על מודלים חדשניים לסגור בתחום המשפט והעוני ראו: L.G. Trubek "Poverty Lawyering in a New Millennium" 17 Yale L. & Pol'y Rev. (1998) 461.

שקיים בהם מפגש בין המשפט לבין קבוצות או אנשים השייכים לאוכלוסיות מוחלשות, כחלק אינטגרלי מתהליך לימודי המשפט, תהווה אף היא גורם חשוב בעיצוב זהותם כמשפטנים ועורכי־דין.

2. הקניית ערכים במסגרת לימודי המשפט

הטענה השנייה הנטענת נגד הנחלת מהיבות ציבורית לסטודנטים למשפטים נוגעת באובייקטיביות של החינוך האקדמי. נטען כי אין זה מתפקידה של הפקולטה למשפטים להקנות לסטודנטים ערכים מהותיים או "אידיאולוגיים" כאלה או אחרים, אלא רק מידע אובייקטיבי. זאת, בין היתר, משום שהערכים שאדם מחזיק בהם מכוננים את זהותו ומגדירים את מהותו.⁴¹ לפיכך, שינוי או הקניה של ערכים חדשים יש בהם כדי לשנות את האדם עצמו, ומתן כוח כזה בידי מרצים או מורים מעורר בעיות אתיות קשות.⁴² התשובה לטענה זו היא שכמו בהקשר המבנה של תוכנית הלימודים, שנידון לעיל, הנחת־יסוד היא כי באופן אינהרנטי, חינוך בעל תכנים כלשהם אינו יכול להיות אובייקטיבי ו"נטול ערכים". כל פעולה המקנה ידע בתחום מסוים כרוכה, ראשית לכול, בהחלטה מה יילמד ומה יישאר מתוך לתחום הנלמד. גם דברים בסיסיים שנדמים על פניהם כאובייקטיביים ומובנים מאליהם הינם בעלי משמעות ערכית, משום שכרוכה בהם הפעלה, ולו במשתמע או במהדל, של קטיגוריות אנליטיות מסוימות, ולא אחרות.⁴³ כך, למשל, שיטה שלפיה נלמדות סוגיות בדיני זכויות אדם רק באמצעות החלטות של בית־המשפט העליון, שהגיעו בדרך־כלל לידי פסק־דין סופי והתפרסמו בפ"ד – לכאורה החלטה מתודולוגית נטולת משמעות ערכית – נותנת תמונה חלקית מאוד של המצב המשפטי בתחום זה. תמונה זו אינה כוללת כל אותם עניינים שבהם לא היו אנשים מודעים כלל לזכויותיהם או לא היו להם עורכי־דין שיכלו לייצגם בכל הערכאות, או שעניינם הסתיים

41 קראו למשל: D. Luban "Paternalism and the Legal Profession" (1981) *Wisc. L. Rev.* 454, 470: "Values... are those reasons with which the agent closely identifies – those that form the core of his personality, that make him who he is"

42 ראוי: K.T. Bartlett "Teaching Values: A Dilemma" 37 *J. Legal Education* (1987) 519.

43 על ההכרה שבני־אדם פועלים בכל מצב מתוך הקשר מסוים הנובע מנקודת־הראות האישית שלהם, ראוי: M. Minow & E. Spelman "In Context" 63 *S. Cal. L. Rev.* (1990) 1597, 1605: "Arguments over context, however, may imply that we can ever escape context. We will argue instead that that we are always in some context, as are the texts we read, their authors and readers, our problems and our efforts to achieve solutions... The call for context itself tacitly signals both that the selection of some context is unavoidable, if only by default, and that the selection of one context over another implies a preference for one set of analytical categories rather than another"

בפשרה מוסכמת או בעקבות "לחץ" של בית המשפט להגיע להסדר – מצבים שהינם לכל הדעות חלק מהתמונה המשפטית של מצב זכויות האדם במדינה.⁴⁴ שנית, הקנייה והנחלה של אותם חומרים הנלמדים באקדמיה נעשות אף הן מתוך ובתוך הקשר ספציפי המשקף מערכת הנחות ברבר הדרך שבה העולם פועל. מערכת הנחות זו אינה נטולת מטען ערכי, והיא משקפת תמיד בסיס אידיאולוגי כלשהו. כך, למשל, מלומדים מן האסכולה הביקורתית טוענים כלפי החינוך המשפטי הפוזיטיביסטי שהוא מושתת על אג'נדה ערכית חבויה. בהקשר זה הטענה הינה שהקורסים הבסיסיים הנלמדים בפקולטות למשפטים (קניין, חוזים, חברות, בזיקין, עונשין) מקנים לסטודנטים שורה של מושגים יסודיים המשמשים בהמשך דרכם מעין "שפה מוסכמת" בין משפטנים. מושגים וכללים אלה – הכוללים, למשל, את הקניין הפרטי, ההתקשרות מרצון, האחריות האישית, חופש הבחירה – מעוגנים בתפיסת עולם קפיטליסטית ליברלית המבוססת על עקרונות של שוק חופשי, פרט אוטונומי רציונלי, ומעורבות מדינתית מוגבלת.⁴⁵ יחד עם זאת ולמרות המטען האידיאולוגי, הפרדיגמות שדוקטרינות משפטיות אלו והמושגים העומדים בבסיסן מנותחים באמצעותן אינן נלמדות כנורמות המייצגות תפיסה ערכית או אידיאולוגית;⁴⁶ הן מוצגות ככללים אובייקטיביים המהווים חלק ממערכת סגורה בעלת לוגיקה פנימית המכוננת את התשתית המושגית לניתוח המשפטי הרציונלי, זה המובדל מן הניתוח הפוליטי ה"טעון".⁴⁷ סטודנטים שזה להם המפגש הראשון עם עולם המשפט מקבלים כמובן מאליו בסיס קונספטואלי זה, שיש בו כדי להנציח את יחסי הכוחות בחברה ואת הסדר החברתי הקיים.

מכאן שהטענה כי חינוך משפטי למען אחריות חברתית הוא חינוך אידיאולוגי פסול אינה יכולה לעמוד. חינוך משפטי המקדם ערכים של מחויבות ציבורית חברתית הוא "ערכי" בדיוק באותה מידה שבה חינוך משפטי קונוונציונלי הוא "ערכי". הכרה בכך תוביל, לכל הפחות, ליתר פלורליזם בהינוך המשפטי שסטודנטים למשפטים ייחשפו במסגרתו למגוון הדעות, הערכים ותפיסות העולם בלימודיהם האקדמיים.

44 על הצורך להעריך כחלק מהבנתנו את דיני זכויות האדם בישראל גם במקרים שבהם הגיעו הצדדים לפשרה מחוץ לכותלי בית המשפט, ראו: Y. Dotan "Do the 'Haves' Still Come Out Ahead? Resource Inequalities in Ideological Courts: The Case of the Israeli High Court of Justice" 33 *Law & Soc. Rev.* (1999) 1059.

45 D. Kennedy "Legal Education as Training for Hierarchy" *The Politics of Law* (Philadelphia, 3rd ed. by D. Kairys, 1998) 54, 61.

46 בעניין הדרך שבה נתפסה זכות הקניין הפרטי כזכות פוזיטית, להבדיל מחלוקתית, ראו ח' דגן "קניין, אחריות חברתית וצדק חלוקתי" צדק חלוקתי בישראל (מ' מאוטנר עורך, תשס"א) 97.

47 על הדומיננטיות של הפרדיגמה הפוזיטיביסטית שלפיה ההתייחסות למשפט היא כאל "מערכת כללים וקונספציות, האמורה להיות מופעלת על-פי היגיון פנימי משלה", ראו מאוטנר, לעיל הערה 2, בע' 7.

3. חשש מפגיעה בעצמאות המחקר האקדמי

אחד האמצעים המקובלים לחידוד מודעותם ורגישותם של סטודנטים לחוסר השוויון בתחולת המשפט על קבוצות או פרטים חלשים הוא עירובם, יחד עם מורים ומרצים-מנחים, בפעילות המקדמת באופן קונקרטי מקרה או נושא כלשהו. בקורסים "קליניים", למשל, סטודנטים ומרצים עובדים יחד ומנסים להביא לידי שינוי במקרה המטופל. אחת הטענות המועלות נגד תוכניות מסוג זה היא שהן עומדות במתח עם אחד מיעדיה המרכזיים של האקדמיה: פיתוח ביקורת עצמאית ובלתי-תלויה. נטען בהקשר זה כי חוקר אינו יכול לעסוק בקידום נושא כלשהו וגם לפתח עמדה ביקורתית כלפיו. על-פי גישה זו, המחקר, במשמעותו המזוקקת, חייב להנחות את החוקר לדרוש ולחפש ידע ללא הטיות מוקדמות, ויושרתו של החוקר נמדדת ביכולתו לפתח ידע זה ללא קשר להשלכתו היישומית. לעומת זאת, במהלך טיפול בעניינים משפטיים, המשפטן נדרש קודם-כל לפעול למען האינטרס של הלקוח. תפקיד זה, כך נטען, מעמיד את המייצג בדיספוזיציה העלולה לעמוד במתח עם חובתו לברר ולפתח כיווני מחקר כאשר הם עלולים לא להתיישב עם רצונו או טובת לקוחו.⁴⁸ במילים אחרות, טענה זו מבוססת על ההנחה שפיתוח תיאוריה וחשיבה ביקורתית מחייבים ריחוק מעולם העשייה, בעוד שחינוך למחויבות ציבורית מושתת מעיקרו על עבודה מעשית, המערבת ומקרבת את החוקר-המורה לעולם זה.⁴⁹

48 אם כי טענה זו מועלית בעיקר בהקשר של מרצים חוקרים, היא נכונה גם לגבי סטודנטים הנדרשים ללמוד כיצד לייצג אדם או עניין, ובה בעת גם לפתח ריחוק רפלקסיבי וביקורתי כלפי העניין שהם מטפלים בו.

49 טענה זו מועלית בדרך כלל כלפי קליניקות שבהן ההנחיה של הקורס נעשית על-ידי מרצה-קלינאי אחד, האמור למלא הן את הפן האקדמי והן את הפן המעשי של הקורס. מודל אחר הוא הנחיה מפוצלת, שבו מרצה מן הסגל הקבוע של הפקולטה אחראי לצד האקדמי, ועורך-דין אחראי לצד המעשי. אגב, מודל זה מופעל באוניברסיטת Harvard, והוא מצוי בחלק מצומצם בלבד של הקליניקות המשפטיות בארצות-הברית. מצוי יותר הוא המודל שבו הקליניקות מופעלות באופן משולב. בישראל קיימת התנסות התחלתית בכל אחד מן המודלים הללו, אם כי נראה שהמודל המפוצל מתאים יותר לישראל בשל היעדרם של מרצים-קלינאים, דהיינו, אנשי אקדמיה שיש להם גם ניסיון מעשי, ובגלל הקשיים הנלווים לכך מבחינת דפוס הקריירה האקדמית. מלכתחילה, כניסה לקריירה אקדמית מחייבת כתיבה של עבודת דוקטורט וקבלת תואר שלישי. כתוצאה מכך, מעבר ממסלול של פרקטיקה למסלול מחקרי, המהווה את הבסיס לקידום באוניברסיטה, הינו נדיר. המודל המפצל עשוי, באופן פוטנציאלי, להוות תשובה חלקית לטענה בדבר הצורך בהפרדה בין אקטיביות לבין ראייה ביקורתית. אולם נראה כי זה מענה חלקי בלבד, משום שהטענה חודגת מן ההיבטים האישיים ומצויה במבנה הקליניקה, המהווה יחידת הוראה, מחקר ואקטיביות אחת. לעניין המעבר בישראל למודל המפוצל, ראו רימלט, לעיל הערה 2, בע' 121.

בטענה זו יש אומנם גרעין של ממש, אולם כפי שיובהר להלן, אין בה כדי להוות נימוק השולל באופן עקרוני תוכניות למעורבות קהילתית.⁵⁰ ראשית נטען כי דווקא השילוב בין פעילות מעשית ולימוד עיוני רפלקסיבי תורם לפיתוחה של תיאוריה ביקורתית, ומכל מקום, תרומה זו עולה לאין ערוך על חשש ערטילאי וכוללני מפני מעורבות ייתר "משתקת" מצידו של המורה החוקר. שנית, מנחים של קליניקות משפטיות טוענים כי החשש מפני פגיעה במחקר באופן ישיר הינו מוגזם, ומכל מקום כמעט בכל המקרים ניתן להתמודד עימו באופן קונקרטי ולפתור אותו בדרך שאינה מקפחת את חופש המחקר, מחד גיסא, ושומרת על עניינו של הלקוח, מאידך גיסא.

לעניין הטיעון הראשון, מלומדים שונים עמדו על היתרונות שברכישת ידע ובפיתוח תיאוריה הנעשים מתוך תוויה המפגישה בין הלומד לבין התרחשויות שהוא מעורב בהן, להבדיל מתיאורטיזציה הנעשית במנותק מהתנסות אישית. אחת הדרכים להתמודד עם הטיעון האמור נעשית במסגרת תיאוריות פילוסופיות העוסקות בתהליך הלמידה, כלומר, בתהליך הקוגניטיבי והפסיכולוגי שאנו לומדים באמצעותו כיצד לקבל החלטות ולקיים שיפוט מוסרי (moral judgment) המבהין בין טוב לרע. בצידה האחד של קשת התיאוריות נמצא את הגישה הקנטיאנית, הנדרשת לאיתורן של נורמות מופשטות וכוללניות היכולות להסביר מגוון רחב של מצבים ואשר אינן מיוחדות לנסיבות פרטיקולריות. היכולת לקיים שיפוט מוסרי מצויה ב"חשיבה מורחבת"⁵¹ המסוגלת לאמץ נקודות-מבט מגוונות, החורגות מעניינו ומנסיונו של האדם מקבל-ההחלטה.⁵² על-פי מסורת זו, קבלת החלטות ושיפוט מתרחשים באופן הטוב ביותר כאשר מחילים על המקרים המוחשיים את הכללים הרחבים, מכיוון שתהליך זה מאפשר למקבל ההחלטה להרחיק את עצמו ואת עמדותיו האישיות מן המקרה הבודד והאקראי. ליבתו של ההליך היא בהשגת ריחוק זה, המגדיל את הסיכוי לאובייקטיביות, ועל-כן מונע מגבלות של סובייקטיביות. פיתוח תיאוריה, דהיינו, איתורם של אותם כללים רחבים העומדים בבסיסו של הליך הלימוד וקבלת ההחלטות, אינו מתיישב איפוא עם תהליך שראשיתו "מלמטה", מנסיבות המערבות את הלומד עצמו באירוע שהוא נשוא הלימוד.⁵³

בתרגומה ללימודי המשפט, תפקידה המרכזי של האקדמיה המשפטית הוא לפתח כלים הסברתיים משכנעים למשפט ולהציע עמדה ביקורתית כלפיו וכלפי המקצועות המשפטיים, ובכללם שפיטה או עריכת-דין. מכאן שגישה זו מעדיפה הוראה והנחלה של משפט באמצעות לימוד נורמות וכללים משפטיים (חוקים ופסקי-דין עקרוניים), ניתוחם האנליטי מכיוונים שונים ומנקודות-המבט של כל הצדדים המערבים, והחלתם על המקרה הפרטני

50 לסקירה כללית של טענות אלה, ראו: M.A. Glendon A Nation Under Lawyers – How the Crisis in the Legal Profession is Transforming American Society (Cam. Mass., 1994) 207–209.

51 המונח המקורי הוא: (enlarged thought) erweiterter denkungsart.

52 I. Kant *Critique of Judgment*, 1790 (10.1.2001) [URL: <http://eserver.org/philosophy/kant/critique-of-judgment.txt>]

53 ראו בעניין זה: Luban & Milleman, *supra* note 21, at pp. 58–64.

הנדרש בדרך המאפשרת לסטודנט למשפטים להתייצב בעמדת ריחוק או ניתוק מן האירוע או הנושא הנלמד. לימוד במסגרת הקליניקה המשפטית שהאירוע הקונקרטי נמצא במוקד התעסקותה אינו מתיישב עם תפיסה זו, מאחר שהסטודנט מתבקש לגבש את עמדתו המקצועית-הנורמטיבית תוך כדי קיומה של התייחסות-גומלין "בזמן אמת" עם אנשים הפועלים מתוך נסיבות ייחודיות. הזדהות כזו, כך נטען, אינה מאפשרת לקיים את הפתיחות הנדרשת מכל מי שמנסה לפתח חשיבה ביקורתית.

מנגד מצויה הגישה המוקירה התנסות, חיקוי, ניסוי וטעייה כמכניזמים מרכזיים ללמידה ולשיפוט. תיאוריות למידה אלה, המבוססות על המסורת האריסטוטליאנית, מניחות שאנו לומדים לקבל החלטות בעיקר מתוך חוויה, התנסות, כשל מזדמן, תרגול, וכמובן באמצעות חיקוי.⁵⁴ לפי גישות אלה, כושר השיפוט שלנו אינו מתפתח, בעיקרו, באמצעות לימוד כללים מופשטים ותיאוריות כלליות והחלתם על אירועי חיים, אלא תוך כדי התנסות.⁵⁵ משום כך עלינו להיות השופים למגוון רחב ככל האפשר של סיטואציות פרטיקולריות ממשיות, שאנו מנסים להביגן ולשפוט אותן ולקבל החלטות במסגרתן. כאשר אנהנו טועים, יש מי שיתקן אותנו (מורה), בין שהתיקון נעשה בזמן-אמת ובין לאחר מעשה.⁵⁶ עם זאת, למרות הדגש המושם בצד המעשי-החוויתי, אין מדובר בתפיסה הסוגדת לעשייה בסגנון "just do it", שאינה מותירה מקום לבחינת המעשה ולהערכתו על רקע עקרונות כלליים והבנות תיאורטיות,⁵⁷ אלא שהיא מבקשת לשלב בין עשייה וביקורת רפלקסיבית.

להליך הלימוד והשיפוט הנורמטיבי לפי גישה זו יש אס-כן שני שלבים: בשלב הראשון אנשים לומדים לקבל החלטות באמצעות ההתנסות והתרגול; בשלב השני הם מעבדים את משמעות החוויה תוך דיון המעלה ספקות ומאתגר אותם, תוך קיום שיח, וכמובן בסיוע הנחיה ותיקון של מורה. הביקורת אינה מגותקת אס-כן מן העשייה, אלא להיפך, היא נסמכת ואף נבנית עליה. הסמיכות בין העשייה לבין ראייה רפלקסיבית מעשירה, ולא מנטרלת, את הביקורת. היא מאפשרת להעמיד במבחן גישות תיאורטיות ולבדוק עד כמה

54 על התיאוריה האריסטוטליאנית לשיפוט מוסרי, ראו: M.F. Burnyeat "Aristotle on Learning to Be Good" *Essays on Aristotle's Ethics* (Berkeley, A.O. Rorty ed., 1980) 69.

55 תפיסות אלה מתיישבות עם פילוסופיות פרגמטיסטיות, במיוחד של William James ו-James John Dewey. טען כי מה שהאדם יודע נגזר מן המצב החברתי שהוא מצוי בו, ובמקום להסתמך על נורמות מופשטות מוקדמות, על המחליט להתמודד דווקא עם הייחוד של כל מצב: W. James *Pragmatism* (Cam. Mass., F. Bowers ed., 1975). Dewey הדגיש את הקשר בין חוויה וידע והתייחסות-הגומלין בין ההתנסות האישית, הידע והיכולת להשקיף על חוויית הלמידה באופן רפלקסיבי: J. Dewey *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action* (New York, 1929).

56 Luban & Milleman, *supra* note 21, at pp. 58–59, 61–64.

57 גישה זו של עשייה פרגמטית, מיוחסת לתיאורטיקן Stanley Fish, ראו: S. Fish "Dennis Martinez and the Uses of Theory" 96 *Yale L. J.* (1987) 1773.

הן אכן רלוונטיות לגבי האנשים שאת מציאות חייהם היא באה להסביר או לבקר. העשייה מעניקה לתיאוריה פרצוף אנושי.

מכאן שהטענה בדבר הסתירה הקיימת לכאורה בין פיתוח ידע וביקורת לבין העשייה וההתנסות מבוססת על הנתה בדבר הדרך שבה בני-אדם לומדים ומפעילים את שיפוטם, הנחה שקמו עליה עוררים. גישה זו אינה מביאה בחשבון את התרומה וההעשרה שיש לעשייה לפיתוחה של הביקורת. תפיסה חלופית גורסת כי הדרך הטובה ביותר לפתח ביקורת – על דוקטרינות משפטיות, למשל – היא דווקא כאשר דוקטרינות אלה נבחנות "בפעולה", כלומר, תוך יישומן ובחינתן במקרים קונקרטיים ואמיתיים.

מבחינה זו, המסגרת של הקורס הקליני, שאחד מיעדיו המוצהרים הוא להשפיע על הליך הלמידה המשפטי, לא רק שאינה פוגעת במשימות האקדמיות, אלא מהווה תרומה משמעותית לקידומן. מצד אחד, הסטודנטים והמרצים מטפלים באנשים, בקבוצות ובנושאים אקטואליים, שלגביהם הם מבקשים להביא לידי שינוי המציאות וקידום זכויות. מצד אחר, המערך הקליני אמור לאפשר לאלה המעורבים בהליך להתמקם במקום המאפשר "לתפוס מרחק" ממנו. בד בבד עם הטיפול בתיק, הסטודנטים והמרצים מנסים במסגרת השיעור העיוני הקבוע הנלווה לעבודת השטח לברר אם ועד כמה התיאוריות השונות הקיימות בתחום אכן ניתנות ליישום במקרה שהם מטפלים בו. הם נדרשים להביט על פעולת הייצוג שלהם באופן ביקורתי, להעריך את נטייתם הראשונית לאמץ דיספוזיציה מסוימת אל מול גישות אחרות העשויות להתייצב נגדה, ולהצדיק אותה. לבסוף, העיטוק העיוני מעניק הזדמנות אינטלקטואלית רבת-עוצמה לפתח תובנות חדשות ותיאוריות מורכבות המשלבות בין התיבטים העיוניים הקיימים לבין יישומם בפועל.⁵⁸

אכן, עלולים להיווצר לעיתים מצבים שבהם סטודנטים (וכן מרצים) יגלו מעורבות אישית כה גבוהה במקרה המצוי בטיפולם, שיקשה עליהם לאמץ אותו מרחק הנדרש כדי לקיים הסתכלות והערכה רפלקסיבית. כמו-כן קיימת באופן תיאורטי אפשרות שייוצרו מצבים שבהם המעורבות של המרצה תהיה עמוקה עד כדי כך שיתעורר חשש שהוא עלול לעוות או לסלף את המחקר ובלבד ש"יתיישב" עם התוצאה הרצויה ללקוח. לגבי

58 לדוגמה, המטרות של הקליניקה הפלילית באוניברסיטת בוסטון מוגדרות כלהלן:
 1. לבחון את מערכת הצדק הפלילית אל מול מושגים של הוגנות ונגישות; 2. לפתח כישורים ללמוד מגיסיון עצמי ונסיגה של אחרים (תוך הדגשת היבטים ביקורתיים של הפרקטיקה); 3. לפתח כושר שיפוט תוך מודעות, רגישות, מהיבנות אתית ועצמאות; 4. ללמוד לאתר שאלות מוסריות ואתיות המתעוררות במהלך הטיפול בתיקים הקליניים; 5. לגלות ולהגדיר את התיאוריות, הערכים וההנחות שהחלטות מתקבלות על בסיסן, ולפתח הרגלי בחינה, שכלול ושיפור של גורמים אלה; 6. ללמוד כיצד לשלב בין דוקטרינות משפטיות לבין כישורים מקצועיים; 7. לפתח רעיונות לשיפורה של מערכת הצדק בפלילים; 8. לפתח כישורים ויכולות בטיפול בתיקים פליליים. ראו: F.M. Pinguelo "The Struggle Between Legal Theory and Practice: One Law Student's Effort to Maintain the 'Proper' Balance" (1998) *BYU Educ. & L. J.* 173, 177-178.

הסיטואציה הראשונה, עצם המודעות לקיום האפשרות של הזדהות-יתר עם הלקוח (הנסמכת, בין היתר, על היכרות של הספרות הקיימת בתחום זה) יש בה כדי לעמם במשהו את החשש מפני סגירות מחשבתית וחוסר יכולת להבחין בחלופות טיפוליות. הפורום של הדיון העיוני (בכיתה, בקבוצת דיון) אמור למלא פונקציה זו בדיוק.⁵⁹ חשיבות הדיון המשותף בהנחיית מרצים ועורכי-דין היא בעצם העמדת הסטודנט על האפשרות כי הדרך שבה בחר לפעול למען הלקוח עלולה להיות בעייתית. מנחים קליניים מדווחים כי מקרים שלא ניתן לפתור בהם קונפליקטים מסוג זה נדירים ביותר, ובדרך-כלל נמצא פתרון שהינו נאמן לאינטרסים של הלקוח וגם מביא בחשבון ממדים נוספים של הטיפול בתיק הספציפי.⁶⁰

באשר לטענה בדבר חשש לפגיעה ביושרה המחקרית, מנחים מעידים על עצמם (ובכך כמובן גם חולשתה של התשובה) כי מקרים אלה כה נדירים, אם הם קיימים בכלל, שנדמה כי הם מועלים על-ידי מתנגדי החינוך הקליני באמצעי ניגוח הנובע מהיעדר התנסות והכרה של המצבים המתעוררים במסגרת לימודית כזו.⁶¹ ייחודה של ההזנה וההשפעה ההדדית בין התובנות התיאורטיות לבין הייצוג מאפשרת דווקא פתיחות ומונעת קיבעון בשני כיווני הפעולה המונהגים בקליניקה: מחד גיסא, הרחבת אופציות הטיפול בלקוחות המתאפשרת מתוך הכרת החומרים העיוניים הקיימים בתחום. מאידך גיסא, העשרת הפרספקטיבות העיוניות של הבנת המשפט והסביבה שהוא פועל בה.⁶²

59 אחד המאמרים המובילים בעניין זה נכתב במשותף על-ידי שמונה מרצים קליניים, ונושאו המרכזי הוא הדרך ללמד אתיקה בקורסים קליניים. הם מדגימים את תפיסתם תוך ניתוח שני מקרי-מבחן שהתעוררו בהם שאלות אתיות. הכותבים מדגישים את התהליך הפורה של התייעצות הדדית בינם לבין עצמם ובינם לבין הסטודנטים כאמצעי להעשרת הדיונים בתחום האתיקה. הם מציינים: "Collaboration has reduced the professional distance between us that our clinic structure produces. During the nearly twenty-month life of this project, we have engaged in one of the most sustained, structured and useful conversations that we have ever had with each other. It has challenged each of us to identify, justify and refine our views. Our collaboration has helped us to resist the self-protective instinct to retrospectively patch ethical cracks and fill ethical holes as we describe decisions that one of us made or helped students to make. The teacher's values influenced those decisions." J.L. O'Sullivan, S.P. Leviton, D.J. Weimer, S.S. Herr, D.L. Colbert, J.E. Deise, A.P. Reese & M.A. Millemann "Ethical Decisionmaking and Ethics Instruction in Clinical Law Practice" 3 *Clinical L. Rev.* (1996) 109, 113

60 Luban & Millemann, *supra* note 21, at pp. 83–85

61 ראו, למשל: N.W. Tarr "Clients' and Students' Stories: Avoiding Exploitation and Complying with the Law to Produce Scholarship with Integrity" 5 *Clinical L. Rev.* (1998) 271

62 על היכולת לשלב בלימודים קליניים בין תיאוריות ביקורתיות לבין טיפול במקרים

ג. מקרה לדוגמה – שילוב תלמידים ערביים בבית-ספר ויצמן ביפו

המקרה המתואר בפסקה זו מדגים את התשובות לטענות נגד החינוך ההתנסותי בכל אחד מן ההיבטים שפורטו לעיל, דהיינו: השפעת הלימודים על דיספוזיציות ערכיות ומקצועיות, הקניית ערכים במהלך לימודי המשפט והיכולת לקיים ביקורת רפלקסיבית תוך כדי טיפול במקרה אמיתי. מדובר במקרה שהיה מצוי בטיפול של אחת מן התוכניות הקליניות בפקולטה למשפטים בתל-אביב בשנת הלימודים תשס"א. פעילות הקליניקה משלבת בין עבודה קהילתית, תוך ייצוג אנשים עם בעיות של ממש, לבין דיון עיוני בפורומים פדגוגיים בדבר משמעות ההליכים הננקטים, אסטרטגיות הפעולה הרצויות והדילמות המקצועיות המתעוררות בנסיבות של ייצוג פרטני בתביעה עם גוון קבוצתי. התוכנית פועלת ביפו ומשתתפים בה עשרים סטודנטים, ובכללם ארבעה סטודנטים ערביים. הקליניקה מונחת על-ידי ועל-ידי עורכת-דין המופקדת על הפעילות בשטח ועל הפעלתם והנחייתם של הסטודנטים.⁶³ בטיפול של הקליניקה היה מצוי מקרה שנגע במדיניות חינוך יהודית-ערבית, תופעה שאינה מיוחדת ליפו, אולם התחדדה בגלל נסיבות המקום ואף הזמן – ימי אינתיפדת אל-אקצה.

1. סיפור המקרה

שכונת "לב יפו" היא שכונה "מעורבת", שמתגוררים בה יהודים וערבים גם יחד, ומספרם בשכונה שווה פחות או יותר. בשנת הלימודים תשס"א פעל בשכונה בית-ספר רשמי ממלכתי עברי, שאף נשא שם עברי: בית-ספר ויצמן. אופציות החינוך הבאות היו פתוחות לפני הילדים הערביים המתגוררים בשכונה: שליחת הילדים לאחד מבתי-הספר הממלכתיים הערביים בשכונה סמוכה, לאחד מבתי-הספר הפרטיים הכנסייתיים ביפו או לבית-ספר ויצמן האמור. דא עקא, כל אחת מן האופציות הללו הינה בעייתית. בבתי-

פרטניים ראו: M.J. Kotkin "Creating True Believers: Putting Macro Theory into Practice" 5 *Clinical L. Rev.* (1998) 95.

63 החל בשנת הלימודים תשס"ב מופעלות בפקולטה למשפטים בתל-אביב חמש תוכניות קליניות. כל תוכנית מוצעת במתכונת של סמינריון, שמרצה מסגל הפקולטה מעביר בו שיעור עיוני של שעתיים בשבוע לפחות, ועורך-דין המועסק על-ידי הקליניקה מנחה את הסטודנטים בעבודה על תיקים ונושאים "חיים" במשך ארבע עד שש שעות בשבוע. הקליניקות הן: תוכנית לזכויות אדם, תוכנית למשפט ורווחה, תוכנית לצדק בפלילים, תוכנית לסיוע משפטי קהילתי ביפו (בשיתוף עם יוזמת פרייס ברודי) והתוכנית לצדק סביבתי. בסך-הכל מועסקים בתוכניות הקליניות שישה עורכי-דין, ומעורבים בה שישה מרצים/ות מטעם הפקולטה. המקרה המובא ברשימה זו מטופל על-ידי התוכנית לסיוע משפטי קהילתי ביפו, ואני משמשת בה כמנחה האקדמית. עורכת-דין קלריס חרבון מועסקת בה כעורכת-הדין.

הספר הערביים, כך נטען, רמת הלימודים נמוכה באופן משמעותי הן בהשוואה לבתי-הספר הכנסייתיים והן בהשוואה לבית-הספר העברי, מה גם שבתי-הספר אלה שוכנים מחוץ לשכונה. בתי-הספר הכנסייתיים יקרים, בהיותם פרטיים, שיטת הלימוד בהם מיושנת, והם בעלי משאבים פחותים לעומת בתי-הספר הממלכתיים בכל הקשור לציוד, שעות העשרה וכדומה. שפת הלימוד בבית-הספר העברי היא עברית כמוהו (אם כי שפת לימוד שנייה היא ערבית), תוכנית הלימודים שייכת לחינוך העברי, והצביון הכללי של בית-הספר, המתבטא באירועים כגון ציון תגים, ימים מיוחדים וכדומה, מאפיין בית-ספר שרוב יהודי לומד בו. מכאן שהורים ערביים שבהרו לשלוח את ילדיהם לבית-ספר ויצמן (מסיבות חינוכיות או מסיבות של קרבה גיאוגרפית) השלימו עם "מתירה" של החלטה זו, שלפיה ילדיהם לומדים בסביבה שאינה משקפת את מורשתם, שפתם ותרבותם הערביות. למרות זאת, ככל הנראה בשל נחיתותן של האופציות החינוכיות האחרות, החל באמצע שנות התשעים הלך וגדל מספרם של ההורים הערביים שבחרו באופציה זו. מגמה זו גרמה לגידול משמעותי של אחוז התלמידים הערביים בכיתות, לעיתים עד ארבעים אחוז ואף יותר.⁶⁴

בעקבות תמורות אלה, ביקשו ההורים היהודיים בבית-הספר להגביל את מספר הילדים הערביים הנרשמים אליו ולקבוע מכסה מרבית לרישום ילדים ערביים, וכך אכן געשה לקראת שנת הלימודים תשס"א: נקבעה מכסה של שלוש אחוז תלמידים ערביים. כאשר מלאה מכסה זו, הופנו תלמידים ערביים לבתי-ספר עבריים אחרים בעיר המצויים מחוץ לשכונה.⁶⁵ שתיים מן המשפחות האלה הגיעו במהלך הקיץ לטיפול של הקליניקה.⁶⁶ מכיוון שדובר בתקופת הקיץ, החל הטיפול בתיק באמצעות עורכת-הדין של התוכנית, ועם תחילת שנת הלימודים שולבו בו כמה סטודנטים (ערביים ויהודיים).

בשלב הראשון כלל הטיפול במקרה פנייה אל הרשויות בשם אחד הילדים, שלוותה בבקשה לקבל מידע בדבר מדיניות הוויסות האמורה, והתרעה כי להערכתנו מדובר במדיניות שאינה עומדת במבחני החוק והפסיקה. בה בעת צוין בפנייה כי אנו מכירים בכך

64 מגמה זו התאפשרה בעקבות עתירה לבג"צ שהוגשה בשנת 1996 על-ידי האגודה לזכויות האזרח בבג"צ 4091/96 אבו-שמס נ' עיריית תל-אביב-יפו (טרם פורסם), פד"אור (18), לשכת עורכי-הדין, צ' 470, 17.1.2001. בעתירה זו הועמדה לביחנה משפטית המדיניות של עיריית תל-אביב-יפו שויסתה את רישום הילדים בשלב הגן על-פי שפה (עברית או ערבית), ולמעשה על-פי השתייכות לאומית. תיאור מפורט של מצבה של מערכת החינוך ביפו בהקשר של סוגיה ספציפית זו מצוי אצל ר' גביון האם שוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך הממלכתי ביפו (1999) 7-9, 12-25.

65 עובדות אלה נמסרו למנחה ולעורכת-הדין של הקליניקה על-ידי אחד ההורים שילדיהם לא התקבלו לבית-הספר. יודגש כי עובדות אלה לא אושרו ואף לא הוכחו על-ידי הרשויות. יחד עם זאת, הן פורסמו בעיתונות כטענות מטעם ההורים, וזכו באישור לא-רשמי של גורמים שונים בעיריית תל-אביב וכן בוועדת החינוך של הכנסת.

66 המשפחה הראשונה פנתה למשרדי הקליניקות בעקבות הפניה מארגון זכויות ערבי בצפון (עדאללה - המרכז המשפטי לזכויות המיעוט הערבי בישראל). המשפחה השנייה הופנתה על-ידי המשפחה הראשונה.

שאינן זה מצב פשוט, ושמן הראוי לחשוב על פתרונות חינוכיים ארוכי-טווח לילדים היהודיים והערביים המתגוררים בשכונה, שיביאו בחשבון הן את זכויות הפרט לשוויון והן את הזכויות הקבוצתיות של הילדים. במילים אחרות, מכיוון שמדובר בשכונה המזינה באופן אורגני בית-ספר אחד בילדים משתי קבוצות לאומיות, יש להציע מודל חינוכי יצירתי לבית-ספר זה. בתגובה לפנייה הודיעו הרשויות כי הילד שבשמו נעשתה הפנייה התקבל כמבוקש לבית-ספר ויצמן, אולם לא התקבלה תשובה לפנייה הכללית. בעקבות זאת הוגשה בקשה בשם ילד גוסף, שהיתה זוהה כמעט לפנייה בשם הילד הראשון, וגם לה התלוותה בקשה לקבל מידע על ההיערכות ארוכת-הטווח לפתרון חינוכי לילדי "לב יפו". התרחיש חוזר על עצמו. הרשויות הודיעו שגם הילד השני שבשמו נעשתה הפנייה התקבל לבית-הספר, וגם במקרה זה התעלמו מן הבקשה לקבלת מידע כללי. לנוכח הסמיכות לתחילת שנת הלימודים, החליטו המנתה ועורכת-הדין להימנע מפניות בשם הורים וילדים נוספים.⁶⁷ מייד לאחר פתיחת שנת הלימודים חזרנו על הבקשה לבירור התוכניות לעתיד לשם פתרון של סוגיית החינוך בשכונה, אולם הפנייה לא זכתה במענה. בשלב זה הגיע המקרה לטיפול הסטודנטים בקליניקה.

2. הרקע למעורבות הקליניקה: אינתיפרדת אל-אקצה⁶⁸

הצגת המקרה לפני הסטודנטים נעשתה בחודש נובמבר 2000, כאשר הדיה ורשמיה של אינתיפרדת אל-אקצה ואירועי חודש אוקטובר היוו רקע לתחילת עבודתנו בקליניקה. אירועים אלה לא פסחו על יפו, והם זעזעו קשות את רקמת החיים המשותפת העדינה שנקמה במקום במשך שנים.⁶⁹ דווקא משום שהקורס התנהל ביפו, לא היה אפשר להתעלם מן המתח שהולידו אירועים אלה בין יהודים לערבים, בין ימין לשמאל, ותחושתנו היתה כי הוא מלווה את הסטודנטים ונוכח במודגש בתהליך היכרותם הראשונית את יפו וכניסתם למרחב זה. החלטנו משום כך, לאחר קיום אירוע חברתי-לימודי באחד הערבים ביפו, לאפשר לסטודנטים לאוורר את תחושותיהם במהלך השיעור. ביקשנו מהם לספר מה הרגישו וחשבו לאחר פגישה עם פעילי ציבור פלשתיניים מיפו ושמיעת עדויות על שהתרחש במקום במהלך המהומות, וכן לנסות להגדיר כיצד הם רואים את תפקידם כמשפטים במקום כה טעון מבחינה פוליטית וחברתית. לא היה זה שיעור קל. היו בו חילופי דברים שנאמרו מתוך כעס ומרירות. כמה מן הסטודנטים – ערבים ויהודים כאחד – יצאו ממנו בתחושה של תסכול ואף במידה מסוימת של ניכור. יחד עם זאת,

67 התדיינות בענייני חינוך מותנות בעמידה באחת מן הדרישות המקדמיות שפותחו בבג"צ: היעדר שיהוי. זו היתה סיבה מרכזית שעמדה בבסיס ההחלטה האמורה.
68 התיאור בפסקה זו נעשה בלשון רבים מאחר שהוא משקף החלטות משותפות שהתקבלו הן על-ידי והן על-ידי עורכת-הדין קלרים הרבון.
69 ראו, למשל, ל' גלילי וא' ניר "יפו היא לא יהודית ולא ערבית. היא סתם מקום מוזנת ובעייתית" הארץ 26.11.2000.

חילוקי-הדעות בין הסטודנטים, ששיקפו את הלכיי-הרוח הקיימים כציבור, שימשו מצע מעניין לדיון שהתקיים במפגש זה בקשר ליחס בין משפט ופוליטיקה, לשאלת ההזדהות של המשפטן-עורך-הדין עם המקרה המצוי בטיפולו וליכולתו להפריד בין המימד "האישי" למימד "המקצועי". כבר בתחילת הטיפול במקרה, ותוך פגיעת הצעדים הראשונים בעבודתם, נאלצו הסטודנטים לנסות למקם את עצמם ביחס ללקוחות ואת הלקוחות ביחס לקבוצות שהם משתייכים אליהן. הם מצאו את עצמם מנסים להגדיר את תפקידם הייחודי בסיוע ליחידים לעומת קבוצות, לאתר את מגבלותיהם כמשפטנים, ולברר את מקומן של זהותם הלאומית והדתית ודעותיהם האישיות במהלך טיפול בתיקים משפטיים כרקע לתחילת עבודתם במקום.

בדרך זו "צללו" הסטודנטים היישר אל תוך ליבו של דיון תיאורטי עשיר המתנהל בספרות העוסקת במהות העיסוק בעריכת-דין בכלל ובעריכת-דין הנעשית למען שינוי חברתי כפרט. במסגרת דיון זה מועלות סוגיות הנוגעות בניטרליות וכאובייקטיביות של עורכי-דין: האם עורך-דין יכול להיות "ניטרלי"? האם ייצוג למען שינוי חברתי חייב להיות "אובייקטיבי"? מהם היתרונות והמגבלות של כל אחת מדיספוזיציות מקצועיות אלה בהסבת שינוי חברתי?⁷⁰ הספרות אף עוסקת בשאלת מקומה של הזהות האישית של עורכי-דין בתהליך הייצוג,⁷¹ בהבדלים בין עריכת-דין פרטנית לעריכת-דין קולקטיבית,⁷² ובתפקידם של עורכי-דין בהתוויית הגבולות בין "משפט" לבין "פוליטיקה".⁷³ סביר

70 לא ניתן כמובן להביא בהקשר זה אלא מקצת מן המקורות העוסקים בכך. ראו, למשל: W.B. Simon *The Practice of Justice – A Theory of Lawyers' Ethics* (Cam. Mass., 1998) 7–8; R. Wasserstrom "Lawyers as Professionals: Some Moral Issues" 5 *Hm. Rts.* (1975) 1; C. Fried "The Lawyer as Friend: The Moral Foundations of the Lawyer-Client Relationship" 85 *Yale L. J.* (1976) 1060; D. Luban "Reason and Passion in Legal Ethics" 51 *Stan. L. Rev.* (1999) 873; W.H. Simon "The Dark Secret of Progressive Lawyering: A Comment on Poverty Law Scholarship in a Post-Modern, Post-Reagan Era" 48 *U. Miami L. Rev.* (1994) 1099; G. Bellow "Steady Work: A Practitioner's Reflection on Political Lawyering" 31 *Harv. C.R.-C.L. L. Rev.* (1996) 297, 297–305

71 ראו, למשל: D.B. Wilkins "Identities and Roles: Race, Recognition and Professional Responsibility" 57 *Md. L. Rev.* (1998) 1502; Menkel-Meadow, *supra* note 22; Pearce, *supra* note 22; M.A. Michaels "Indigenous Ethics and the Alien Laws: Native Traditions and the United States Legal System" 66 *Fordham L. Rev.* (1988) 1565, 1577

72 ראו, למשל: W.P. Quigley "Reflection of Community Organizers: Lawyering for Empowerment of Community Organizations" 21 *Ohio N.U.L. Rev.* (1994) 455

73 A. Sarat & S. Scheingold "Cause Lawyering and the Reproduction of Professional Authority: An Introduction" *Cause Lawyering – Political Commitments and Professional Responsibilities* (N.Y. & Oxford, A. Sarat & S. Scheingold eds., 1997) 7–9

להניח שהמפגש של הסטודנטים עם הספרות העוסקת בסוגיות אלה הועשר לאור התנסותם האישית וההתלבטות שהתלוותה אליה.

3. הטיפול במקרה של בית-ספר ויצמן

השימוש בחומרים העיוניים נעשה לא רק ברמה כללית ותיאורטית, אלא אף ישירות בנושא שבו התבקשו לעסוק. הדילמות העולות בטיפול במקרה של בית-ספר ויצמן נידונו בהרחבה בספרות בשני היבטים מרכזיים, המשליכים זה על זה: הדרך להשגת שוויון לקבוצות מיעוט, ומעמדן של עורכי-דין המבקשים לקדם מטרה זו.

כאשר לשוויון, הדדישה לרישום בלתי-מוגבל של תלמידים ערביים לבית-ספר עברי תעלתה מייד את הדילמה המוכרת בין השגת שוויון באמצעות המודל האינדיווידואליסטי המבוסס על אינטגרציה של קבוצות מיעוט בקרב מוסדות הנשלטים עליידי הרוב, לבין הפרדיגמה הקבוצתית, המבכרת דווקא את חיזוקם וגיבושם של מוסדות המיעוט תוך הדגשת ייחודם התרבותי, הלאומי, הדתי וכיוצא בזה.⁷⁴ זו התלבטות המוכרת לרבים מאלה שעסקו בכירור שאלות הנוגעות בשוויון וקבוצות מיעוט; היא אינה מיוחדת לערכים בישראל, והיא חורגת מתחום החינוך.⁷⁵

74 במונח פרדיגמה קבוצתית אין הכוונה לגישה בידולית (סגרגטיבית) קשוחה, אלא לגישות המדגישות את המימד התרבותי, ההיסטורי, הדתי והלאומי של קבוצת המיעוט. אכן, גישות אלה מתיישבות לעיתים עם תביעה לבידול – למשל תביעה למסגרות חינוך נפרדות – אולם באופן כללי קיימות דרכים נוספות, "מרוככות" יותר, להביא לידי ביטוי סממנים אלה מבלי לדחות את הקשר עם מסגרות הרוב.

75 לגבי מיעוטים גזעיים בארצות-הברית, ראי את ספרה של Williams, המגינה, מחד גיסא, על "שיח הזכויות" האינדיווידואליסטי ועל הצורך לעשות שימוש בזכויות משפטיות לקידום המיעוט השחור בארצות-הברית, ומדגישה, מאידך גיסא, את ההיבט הקבוצתי החזק של פעילות משפטית מסוג זה. P. Williams "The Pain of Word Bondage" *The Alchemy of Race and Rights* (Cam. Mass. & London, 1991) 164 בהקשר הפמיניסטי, Robin West מציעה, למשל, חלופה חדה לגישה האינדיווידואליסטית שבמרכזה היחיד האוטונומי. היא מעמידה את ההבדלים בין נשים לגברים, ובהשאלה – בין גישות יוריספרודנטיות כלליות (שהיא מכנה אותן גבריות) לבין גישות פמיניסטיות – על שוני מרכזי בין נשים לגברים: נשים אינן חיות באוטונומיה ובתוך קיום אינדיווידואליסטי, אלא קיומן מורכב ומוגדר מקשרים עם אחרים. מכאן ששאלות של מדיניות משפטית, ובכללן שוויון, צריכות להניח כי נשים שונות במונח זה מגברים: "The connection thesis is simply this: women are actually or potentially materially connected to other human beings. Men are not." R. West "Jurisprudence and Gender" *Feminist Jurisprudence* (N.Y. & Oxford, P. Smith E. Dolnick ed., 1993) 494, 500. למשל: ראו, למשל: "Deafness as Culture" *The Atlantic Monthly* (September 1993) 37; M.E. Maatmar

סוגיה זו התעוררה מייד עם הצגת המקרה של בית-ספר ויצמן בכיתה. אחד הסטודנטים הערביים ציין כי שילוב תלמידים ערביים בבית-ספר עברי גובה מחיר של "היטמעות", במובן של ויתור מצד הילדים הערביים על לימוד בסביבה הדוברת בשפתם, המשקפת את תרבותם, ובכלל – המעניקה להם תחושה של לכידות ועוצמה מעצם שהותם יחד. החשש שמא יאבדו התלמידים הערביים את זהותם בתוך קבוצת הרוב משמעותי במיוחד משום שמדובר בילדים קטנים בבית-ספר עממי, גיל שבו שאלות של זהות ושייכות חשובות לא-פחות מאשר הישגים לימודיים. הסטודנטים איתרו את מקור הבעיה ברמתם הנמוכה של בתי-הספר הערביים ביפו, שבעטיה התורים הערביים "בורחים" ממסגרות חלשות אלה אל עבר מסגרת החינוך העברי. התעורר איפוא דיון בדבר דרך ההתמודדות הנכונה עם הבעיה: חיזוק בתי-הספר הערביים? תביעה לשילוב שוויוני בבתי-ספר ערביים? שתי התביעות גם יחד?

התבססנו בשיעור על חומרים שנכתבו בסוגיה זו בהקשר ישיר למערכת החינוך הערבית ביפו.⁷⁶ במקביל דנו בניסיון האמריקאי בנושא זה בכל הנוגע בתביעות לאינטגרציה במערכת החינוך, שהיתה מובדלת על בסיס גזעי. הדיון היה מעניין במיוחד משום שבעת קיום הדיונים במערכת המשפטית בארצות-הברית לשילוב שחורים בבתי-הספר הלבנים לא עלו כלל לדיון הדיאלומות באשר למודל הרצוי להשגת שוויון, אף שהן היו קיימות. בהקשר זה הופנו הסטודנטים למאמרו הקלסי של Derrick Bell, המבקר את פועלם של עורכי-הדין השחורים, שחלשו באופן בלעדי ומונופוליסטי על מערך הפעילות המשפטית בתביעות לאינטגרציה בחינוך. עורכי-דין אלה אימצו אסטרטגיה אחידה של תביעה לאינטגרציה במערכת החינוך אף-על-פי שבקרב קהילות שונות של שחורים סברו רבים כי בנסיבות מסוימות עדיף דווקא לחזק את בתי-הספר השחורים במקום להיאבק באופן נואש וחסר סיכוי על שילוב תלמידים שחורים בבתי-ספר לבנים.⁷⁷ הדיון בכיתה התבסס על חומרים אלה, אולם התמקד בהקשר הישראלי ובהבדלים בין ישראל לבין ארצות-הברית. מחד גיסא, מציאות שבה מערכת החינוך בישראל מבוססת מלכתחילה על הפרדה, בדרך-כלל מרצון, בין יהודים לערבים, ומאידך גיסא, התופעה שלפיה משפחות ערביות, במיוחד בערים מעורבות, נוטות לשלוח את התלמידים לבתי-ספר ערביים בגלל נחיתות המערכת הציבורית הערבית.⁷⁸ נוסף על כך ביקשנו להציב את המקרה של יפו על רקע המצב החברתי-המשפטי הקיים בישראל, שלפיו הדרישה לשילובן של קבוצות מיעוט בקרב מוסדות הרוב היא זו שהשתקפה בבירור הן במאבקים החברתיים עד כה והן בפסיקת בית-המשפט העליון.⁷⁹ הדיון בכיתה תועשר כאשר התלמידים הערביים בכיתה (אתח מהם יפואי) סיפרו על נסיונם האישי במערכות החינוך שבהן למדו.

"Listening to Deaf Culture: A Reconceptualization of Difference Analysis under Title VII" 13 *Hofstra Labor L. J.* (1996) 269

76 גביוון, לעיל הערה 64.

D. Bell "Serving Two Masters: Integration Ideals and Client Interests in School Desegregation Litigation" 85 *Yale L. J.* (1976) 470

78 על ההפרדה בין מערכות החינוך העברי והערבי, ראו גביוון, לעיל הערה 64, בע' 12-18.

79 זיו, לעיל הערה 22.

למחרת היום שבו התקיים השיעור נערך סיור של הסטודנטים בשכונת עג'מי ביפו, ובמסגרתו הם מיקמו את "המקרה" בסביבה שמתוכה צמח.⁸⁰ הם נפגשו עם פעילים בעמותת המרכזית הפועלת למען ערביי יפו, שוחחו עם אחד הפעילים ושמעו את דעתו על המתח בין הצורך לחזק את מערכת החינוך הערבית ביפו, פעולה שהצלחתה תימדד בטווח הארוך, לבין הצורך לפתור בטווח הקצר את בעיית המכסות בבית-הספר העברי ויצמן. בשלב הבא נשלחו שני סטודנטים שצונתו במקרה זה להיפגש עם המשפחות המתגוררות בשכונה, לשוחח עימן ולברר את תחושתן לגבי הפתרון הרצוי להן. בהמשך דנו הסטודנטים, בשיתוף עם עורכת-הדין והמרצה, בצעדים הנוספים שהיה צריך לנקוט לפני גיבוש עמדה מהותית על דרך הטיפול בתיק: פנייה לרשויות, פגישה עם ועד ההורים היהודי בבית-הספר, שיחה עם צוות בית-הספר ושקילת מהלכים משפטיים. בתהליך זה הם נדרשו לברר לעצמם את מי הם מייצגים, מהן חובותיהם כלפי אותם לקוחות לעומת אינטרסים לגיטימיים של צדדים שלישיים, כיצד מיישבים את המתח העלול להתעורר בין רצונם של לקוחות בודדים לפעול בכיוון מסוים לבין מה שעשוי להתברר כרצון הקבוצה שהם משתייכים אליה, מהו מקומם של מהלכים משפטיים בקידום הפתרון של בעיה זו, מהן מגבלות ההליך המשפטי וכיצד ניתן לשלב בינו לבין מהלכים קהילתיים-חברתיים. במהלך השנה נודע לקליניקה כי עיריית תל-אביב עומדת לפתוח בשנת הלימודים תשס"ב בית-ספר ערבי נוסף בשכונת לב יפו. עמדה זו היתה מקובלת על תושבי השכונה. מהלך הטיפול במקרה זה על-ידי הקליניקה התבצע תוך היכרות מעמיקה עם החומרים התיאורטיים הנוגעים בסוגיה, הן עם ההיבטים המהותיים שלה והן עם כל הקשור למקומם ותפקידם של הסטודנטים כמשפטנים המבקשים לשנות את המצב הקיים. הטיפול בתיק נעשה תוך שמירה על זיקה הדוקה לשטח ולקהילה שהיתה עשויה להיות מושפעת מן הטיפול (המשפטי והאחר) בתיק. לימוד בדרך זו משיג מטרה כפולה: ראשית, הוא מגדיל את הסיכוי שאם ינקטו הליכים משפטיים, הדבר ייעשה על רקע קיום שיה נרחב לא רק עם לקוחות בודדים, אלא עם גורמים נוספים שהמהלך המשפטי עשוי לגעת בחייהם. שנית, החוויה הלימודית הכרוכה בלימוד בדרך זו תוליך להפנמה, כך ניתן לקוות, של מורכבות היחס בין משפט לבין שינוי חברתי ושל תפקידם של הסטודנטים כמשפטנים המבקשים לקדם רעיון חברתי.

ד. מודלים נוספים למעורבות חברתית בפקולטה למשפטים

בתי-ספר למשפטים ברחבי העולם מנסים במשך שנים רבות לפתח מודלים שונים שבאמצעותם יוכלו להגשים את המנדטים המרכזיים שלהם כמוסדות לחינוך משפטי: פיתוח חשיבה ביקורתית כלפי המשפט, הגדלת גוף הידע הנוגע במשפט והקניית כלים

80 היה זה הסיור השני בקורס. הסיור הראשון נערך בשכונת יפו ג, היהודית ברובה, והתרכז בנושאים הקשורים לאוכלוסייה המתגוררת במקום, בעיקר בעיות של דיור ציבורי, זכויות סוציאליות וכדומה.

לסטודנטים למשפטים לשימוש נכון במשפט. כמוסדות החיים בקרב קהילתם, בתי-ספר למשפטים מבקשים אף ליטול חלק בפתרון הבעיות החברתיות המרכזיות העומדות לפני קהילה זו. ברשימה זו תוארה אחת התוכניות המופעלות לשם כך, המסורתית שבהן: הקליניקה המשפטית. אולם תרומתן של פקולטות למשפטים בתחום זה מגוונת וחורגת מהפעלה של קליניקות לחינוך משפטי – הדרך "הקלאסית" שבה הוחל עוד בשנות השבעים בהגשמת משימה זו. החל בתחילת שנות התשעים חודש הדיון בשאלת הדרכים שניתן לערב בהן סטודנטים ומרצים בפעילות לקידום צדק חברתי, ופותרו לשם כך מודלים שונים. מה יכולים לעשות ומה עושים בתי-ספר למשפטים בהקשר זה? להלן פירוט התוכניות העיקריות שאומצו לשם כך.

1. הקמת מכונים המשלבים מחקר יישומי ופעילות סגורה בתחום החברתי. מכיוון שהמחקר מהווה את התרומה הייחודית של מוסדות אקדמיים, החלו אוניברסיטות לתמוך במחקרים בתחומים של זכויות חברתיות, משפט ועוני וכיוצא בזה, ולשלב את המחקר בפעילות סגורה בתחומים אלה. כך, למשל, מרכז Brennan למשפט⁸¹ בפקולטה למשפטים באוניברסיטת ניו-יורק (New York University School of Law) מגדיר את משימתו כפיתוח מחקר ויישומו, חינוך ציבורי ופעילות משפטית המקדמת את השוויון ואת כבוד האדם.⁸² המכון עוסק במחקר, ובד בבד הוקרים מעורבים בתיקים מרכזיים ובסוגיות משפטיות אקטואליות באמצעות הגשת תזכירים לבתי-משפט, הכנת ניירות-עמדה לקובעי מדיניות וכדומה.⁸³ בדומה לכך, המכון ללימודים אורבניים ומדיניות ציבורית (Urban Law and Public Policy Institute) ב-Northeastern University School of Law מבוסס פועל במשותף עם ארגונים קהילתיים בעריכת מחקרים שמטרתם להתמודד עם פערים בכוח ובידע בקרב קהילות אורבניות שונות.⁸⁴ במסגרת זו המכון מרכז פורומים של פעילים לפיתוח קהילתי, יוזם ועורך מחקרים בנושאים של מדיניות חברתית לפעילים קהילתיים.⁸⁵

81. The Brennan Center for Justice

82. "Our mission is to develop and implement an innovative, nonpartisan agenda of scholarship, public education, and legal action that promotes equality and human dignity, while safeguarding fundamental freedoms." [URL: http://www.brennancenter.org/about_us/aboutus_missionhist.html] (25.1.2001).

83. המכון הגיש תזכיר במעמד של "ידיד בית-משפט" (amici) בתיק שעניינו הזכות לפרטיות של לקוחות הסיוע המשפטי, וכן בתיק שעניינו זכותם של מקבלי קצבה להיכנס למשרדי הרווחה. בעניין זה ראו: [URL: http://www.brennancenter.org/programs/programs_pov_legalserv.html#lsny] (25.1.2001).

84. ראו: [URL: <http://www.urbanlawinstitute.org>] (25.1.2001).

85. [URL: http://www.urbanlawinstitute.org/About_Us/about_us.htm] (25.1.2001).

2. קידום הנגישות למערכת הצדק באמצעות הפעלת פרויקטים חדשניים. בתי-ספר למשפטים חוברים יחד על-מנת לתכנן ולסייע בקידום מגוונים שמטרתם קידום הנגישות למערכת הצדק. כך, למשל, בפקולטות למשפטים בשלוש אוניברסיטות: City University of New York School of Law, University of Maryland School of Law ו-Northeastern University School of Law, פועל קונסורציום התומך במשרדים קטנים של עורכי-דין (פרטיים) באמצעות העברת מידע ומשאבים המסייעים להם להפעיל משרד רווחי, ויחד עם זאת לספק שירותים משפטיים לאוכלוסיות חלשות.⁸⁶
3. הפקת חומרים לציבור בתחום הנגישות למערכת הצדק. בפקולטה למשפטים באוניברסיטת פורדהם (Fordham University School of Law) הופק סרט תיעודי המתעד שלושה פרויקטים של עריכת-דין קהילתית, ולצידו כמה פרסומים פדגוגיים המלווים את הקרנתו בכיתה.⁸⁷
4. העשרתה של תוכנית הלימודית הפורמלית בקורסים בתחומים ציבוריים, חברתיים וקליניים. כאמור, ליבת בית-הספר למשפטים היא תוכנית הלימודים הפורמלית, המשקפת במידה רבה את ה"אני מאמין" הפקולטתי בדבר מהותו של המשפט. עיבויה של תוכנית הלימודים בקורסים בתחומים ציבוריים וחברתיים מהווה איפוא אמצעי ראשוני לקידום מסר זה.
5. עידוד סטודנטים למעורבות קהילתית "פרו בוגו". כמה פקולטות בארצות-הברית החליטו להתגות את סיום הלימודים וקבלת תואר בהתנדבות של מספר שעות מינימלי לפעולה בקהילה ולפעילות ציבורית משפטית.⁸⁸ עם זאת, רוב הפקולטות מעודדות פעילות סטודנטיאלית למען הקהילה בדרכים וולונטריות ותומכות בה,

86 כך מוגדרות מטרות הפרויקט המשותף הנ"ל: "The Law School Consortium Project was designed to study and promote models for ways law schools can expand their educational mission beyond graduation to include support to solo and small-firm lawyers to help them meet the legal needs of low and moderate income individuals and communities. It is a prime example of how law schools can become involved in efforts to increase access to quality legal services." (25.1.2001) [URL: <http://www.lawschoolconsortium.net>]. הפרויקט מופעל על-ידי הקמת גופים הקרויים Community Legal Resource Networks. גופים אלה גותנים מידע לעורכי-דין המעוניינים להשתלב במשרדים פרטיים על הדרכים שבהן ניתן לקיים בתוך המשרד פעילות משפטית ציבורית או ייצוג פרו בוגו.

87 הסרט נקרא: "So Goes a Nation: Lawyers and Communities", והוא הופק במשותף על-ידי הפקולטה למשפטים ועל-ידי הארגון NY Lawyers for the Public Interest.

88 לרשימה עדכנית של בתי-ספר למשפטים שמוטלת בהם חובת פעילות פרו בוגו, ראו אתר ה-AALS American Association of Law Schools: [URL: <http://www.aals.org/probono/report3.html+mandatory+pro+bono+law+school>].

כגון: העמדת משרד, ציוד, תקציב, פרסום, הענקת פרסים ומלגות וכדומה לתאי סטודנטים הפועלים למעורבות חברתית. הפרויקט האמור לעיל של הפקולטה למשפטים באוניברסיטת פורדהם הוא מן המובילים בתחום זה. הפקולטה תומכת ביותר מחמישה עשר פרויקטים סטודנטים מפעילים באמצעות מימון שלוש משרות של רכזים ומתאמים, העמדת משרד ותקציב פעילות ועידוד הסטודנטים ליטול חלק בפרויקטים אלה.⁸⁹

6. פתיחת מסלולים להכשרת עורכי דין ציבוריים: כמה אוניברסיטות מפעילות מסלולי לימוד נפרדים לקבוצות של סטודנטים המעוניינים ללמוד באופן ספציפי לקראת קריירה של עורכי דין ציבוריים. כך, למשל, ב־University of California at Los Angeles, וכן באוניברסיטת פורדהם ובאוניברסיטת ניו יורק שהוזכרו לעיל, קיימים מסלולי לימוד מיוחדים למלגאים המעוניינים לעסוק בעריכת דין ציבורית חברתית.⁹⁰

המשותף לכל התוכניות הללו הוא ההכרה כי לפקולטה למשפטים, כמוסד חברתי, יש אחריות מיוחדת לקידום ערכים של צדק חברתי ושוויון, וניתן להשיג מטרה זו בדרכים מגוונות.

89 על פעילות זו של המרכז (Public Interest resource Center), ראו: URL: <http://law.fordham.edu/pirc.htm>. על פעילות פרו כונו של סטודנטים באופן כללי, ראו: D.L. Rhode "Cultures of Commitment: Pro Bono for Lawyers and Law Students" 67 *Fordham L. Rev.* (1999) 2415.

90 התוכנית ב־UCLA היא: UCLA School of Law Program in Public Interest Law and Policy. במסגרתה מתקבלים מדי שנה עשרים והמישה סטודנטים ללימודים בתחומי השירות הציבורי, ומקבלים הכשרה מוגברת לקראת העיסוק בתחום זה. תיאור התוכנית לשנת 2000: "In fall 2000, the Program in Public Interest Law and Policy will welcome its fourth class of 25 students. This Program marks a distinct break with the way law schools have traditionally trained lawyers for public interest careers. Recognizing the need for coordinated and sequenced training, and hoping to engage the most dedicated public-interest minded students, the Program offers a challenging approach to legal education that will help aspiring lawyers refine their own career goals while training them for work in the public interest" [URL: <http://www.law.ucla.edu/students/academicprograms>] (25.1.2001). התוכנית באוניברסיטת פורדהם היא ה־Stein Scholars Program, ותיאורה הוא כלהלן: "The Stein Scholars Program is a comprehensive three-year educational program for selected students who seek training and experience in the area of public interest law. The Stein Scholars are students with diverse backgrounds and interests, many of whom enter law school after having engaged in substantial activities in public interest settings and the government." [URL: <http://law.fordham.edu/search.htm>] (25.1.2001).

סיכום

בפרסום מחודש אוגוסט 2000 הציג פרופסור Elliott S. Milstein, נשיא איגוד בתי-הספר למשפטים בארצות-הברית (Association of American Law Schools – AALS), תוכנית חדשה במסגרת "היוזמה לשוויון במשפט" (Equal Justice Initiative). במסגרת זו היו אמורים להיערך במשך שנת הלימודים 2000–2001 מפגשים בכעשרים בתי-ספר למשפטים ברחבי ארצות-הברית, שבהם יציגו אנשי סגל ממוסדות אלה וינתחו את המודלים השונים שמוסדותיהם מפעילים לקידום השוויון בנגישות למערכת הצדק.⁹¹ כך מוגדרות מטרות הפרויקט, המתמצות את הניקה האופטימלית בין הפקולטה למשפטים לבין הקהילה שהיא מצויה בה:

- "The development of replicable models that can be used in diverse settings to encourage teaching, scholarship and service supporting access to justice.
- The stimulation of interest throughout each law school, including in courses, pro bono projects, and programs, in the provision of legal services to underserved communities and individuals.
- The establishment of relationships between law teachers and legal services providers designed to increase support for the work of those lawyers.
- The generation of ideas for new models for delivering legal services to the poor and middle class individuals, groups and communities and experimentation with these models.
- The evaluation of new and existing models for the delivery of legal services to underserved individuals, groups and communities and experimentation with new ones.
- The creation of collaborative relationships among law schools and law teachers to further the goals of increasing access to legal representation."⁹²

תוכנית זו משקפת את ההבנה כי פקולטות למשפטים אינן יכולות להישאר אדישות לנוכח מציאות שבה היכולת ליהנות מהגנת המשפט וממיצוי זכויות משפטיות מתחלקת

91 הגידול במספר הפקולטות למשפטים בארצות-הברית המפעילות קליניקות משפטיות ואמצעים אחרים למעורבות חברתית נמשך. בסוף שנת 1999 הופעלו קליניקות במאה שמונים ותשע פקולטות למשפטים בארצות-הברית, ובהן לימדו אלף שבע מאות שלושים ושישה מרצים קליניים, רובם בקליניקות בתוך האוניברסיטה (in-house clinics). בה בעת מתרבות האוניברסיטות המפעילות מסלולי קביעות למרצים אלה. (במאה שלושים וארבע מבין מאה ושמונים ותשע מהפקולטות, לפחות מרצה קליני אחר היה בעל קביעות). M.M. Barry, J.C. Dubin & P.A. Joy "Clinical Education for this Millennium: The Third Wave" 7 *Clinical L. Rev.* (2000) 1, 32–33.

92 [URL: <http://www.aals.org/pmaug00.html>] (25.1.2001)

באופן בלתי-שוויוני בעליל, וכי באחריותן וביכולתן לתרום לשינויה ולתיקונה של מציאות פגומה זו.