

משפט וחברה

מבחן אמריקני: על אובדן הדרך של מדדי ההצלחה במבחני הלשכה ובאקדמיה למשפט

מאת

אסף הרדוף*

הקדמה

פרופסור יעקב נאמן, בעל פרקטיקה מצליחה ולימים שר המשפטים, זכה בהצלחה בשתי זירות המשפט – האקדמיה והפרקטיקה. הצלחה משולבת בשתי הזירות היא תופעה נדירה, שהולכת ונעלמת. מדוע אין זה טיפוסי שאדם שטיפס במעלה האקדמיה למשפט – יטפס גם במעלה הפרקטיקה המשפטית? נראה שלא רק השילוב האישי בין זירות המשפט הנו נדיר, אלא שגם החיבור הכללי הנו רופף למדי. למעשה, תיאור הזירות כעוסקות באותו תחום הנו מדויק רק ברמת הפשטה כללית, משום שרוב ביניהן השוני על הדמיון. אנשי הפרקטיקה ואנשי האקדמיה עוסקים בשאלות שונות מאוד; מפעילים כלים שונים מאוד; פועלים לאור תמריצים שונים מאוד; ואפילו מדברים ובמיוחד כותבים בשפה שונה מאוד. לא פחות חשוב מכל אלה: מדדי ההצלחה בשתי הזירות שונים שוני עצום. לעומת זאת, הן הפרקטיקן והן האקדמאי חיים בעולם כלכלי, ואינם יכולים להתעלם מכוחו של השוק, שמכתיב מציאות שאינה אידיאלית.

בעולם שבו הקשר בין הפרקטיקה המשפטית הישראלית לאקדמיה הישראלית למשפט הולך ומידלדל במובנים רבים, וכך גם ההפריה ההדדית בין הזירות, המאמר מבקש לשוב ולחבר בין השתיים. ברוח החשיבה המחודשת שהוביל השר נאמן באשר לשערי הפרקטיקה המקצועית בעריכת דין, מבקש המאמר לחשוב מחדש על מדדי ההצלחה בכל אחת מזירות המשפט; במדדים הקיימים ובאלו שאינם קיימים.

* דוקטור, מרצה בכיר, המכללה האקדמית צפת; מלמד וחוקר את כל ענפי המשפט הפלילי מאז 2009, ודיני בעלי חיים מאז 2015; לשעבר תובע וסניגור בפרקליטות הצבאית; מפעיל ערוץ היוטיוב "משפטים בקטנה". תודה רבה לאור בסוק, מוחמד ותד, גיא זיידמן, לימור זר-גוטמן, יעל עפרון, מיכל עופר-צפוני, רינת קיטאי-סנג'רו ודלית קן-דרור על הערות מעולות לטיוטות שונות של המאמר; ותודה רבה גם למערכת הספר ולעורכת הלשונית על תרומתן לשיפור המאמר. עיקרי המאמר הוצגו בפני הוועדה לבחינת מתכונת ההסמכה בעריכת הדין (ועדת חשין) במרץ 2021. האחריות לכל טעות שנפלה במסגרת המאמר – עליו בלבד. מחכה לתגובות: asafhardoof@gmail.com.

א. מבוא

מי ראוי לעסוק בעריכת דין? קיימים שערי כניסה או מסננות למקצוע. על שערי הפתיחה מופקדת האקדמיה: השער הראשון הנו קבלה ללימודי המשפטים, "מסננת הקבלה"; השני הנו סיום לימודי המשפטים, "מסננת הלימודים". על שערי הסיום מופקדת הפרקטיקה: השלישי הנו התקבלות להתמחות ובהמשך סיום תקופת התמחות, "מסננת ההתמחות"; הרביעי הנו מבחני ההסמכה, המוכרים בחוק ובציבור כ"מבחני הלשכה", "מסננת ההסמכה". האם השערים הללו מייצרים מסננות ראויות? זו שאלת המחקר המוצעת. שאלה רחבה זו מתקשרת לשאלה חשובה וקשה, שכמעט אינה נשאלת באקדמיה בישראל, לאור עיסוקה במי שעבר בהצלחה את ארבע המסננות וכבר מתפקד כעורך דין, הרחק מהאקדמיה: "מיהו עורך דין מוצלח?". הגם שקיימות בישראל כתיבה על החינוך המשפטי, כתיבה על עריכת דין ואף כתיבה על הקשר ביניהן, תרומתו המיוחלת של המאמר הנה בהתמקדות במדדי ההצלחה והכישלון, בחיבור המסננות ובהנגדתן.

המאמר יצביע על תהיות, קשיים וליקויים בכל אחת מארבע המסננות. מבחני ההסמכה אינם מדד לעריכת דין טובה אלא בעיקר ליכולת שינון, כשהפרקטיקה עצמה, תקופת ההתמחות, אינה מספקת לנבחנים כלים להצליח במרבית הבחינה; מה גם שקיים ניגוד אינטרסים כשהגורמים החזקים בפרקטיקה מעוניינים בצמצום התחרות העסקית הפנימית. לגבי מסננת הלימודים יראה המאמר, שבשם החופש האקדמי, לימודי המשפטים בישראל לוקים בהיעדר קיצוני של סטנדרטיזציה מבחינת תנאי קבלה, תכנים, מבחנים, ציונים ועוד. גם כאן עולה ניגוד עניינים, כשהאקדמיה מצד אחד רוצה להכשיר בוגרים איכותיים, אך מצד אחר רוצה כמות סטודנטים גדולה, כעניין כלכלי, מה שמוביל לרפיון המסננת האקדמית. פרט לכך קשה לייצר מציאות של בוגרים איכותיים כשהאקדמיה למשפט (ולא רק למשפט) אינה מקדישה שימת לב מעמיקה לשאלת ההוראה והלמידה הראויה, וראשה עמוק במחקר, בהיותו מדד הקבלה והקידום המכריע לסגל האקדמי: פרסומים, בעיקר בחוץ לארץ. נוכח הרלוונטיות המוגבלת של מדד זה למועמדים, לסטודנטים ולציבור שמחוץ למגדל השן, הפכו מבחני ההסמכה, חרף ליקוייהם, למדד הפורמלי הציבורי העיקרי המבדיל בין פקולטה לפקולטה והמנציח את ההבדלים הללו. מוסדות שבוגריהם מצליחים נתפסים בציבור כמוסדות לימוד מוצלחים יותר, ולפיכך גם מפרסמים בהבלטה מידע זה למועמדים; מדד הלשכה מאיר לטובה על מוסדות שבהם למדו בעלי נתוני קבלה גבוהים, ולפיכך מועמדים בעלי נתונים כאלו ממשיכים למלאם.

במגמה לשיפור, בזווית עריכת הדין מציע המאמר לשקול שינוי במקצוע, שבתורו ישליך גם על מבחני ההסמכה ואולי גם על ההכשרה האקדמית. הרעיון הוא מעבר למודל התמחות במובן מומחיות, שבו עורך דין, בדומה לרופא, יוכל לעסוק רק בתחום שבו עבר הכשרה ממושכת, שתיערך לגביה בחינה מקפת שתשקף ידע פרקטי, להבדיל מתיאוריות גרידא. בזווית האקדמית, האקדמיה למשפט יכולה להקנות לבוגריה כלים טובים לעריכת דין, אך לא בטוח שהיא מוכנה ורוצה בכך; לפיכך יש לבנות מערך תמריצים מתאים. לאור הקשר המעשי בין לימודי המשפטים לעיסוק בהם ולאור שגשוג האקדמיה למשפט בזכות הפרקטיות של המשפט – על האקדמיה להשקיע משאבים רבים יותר בחומר האנושי, במשפט הישראלי ובקשר שבינה לבין הפרקטיקה.

מבחינת מבנה, המאמר ידון באופן ביקורתי בכל מסננת בנפרד. הסדר יהיה מבט לאחור, מהמסננת הרביעית אל הראשונה, מתוך תפיסה אינטואיטיבית שלפיה האחרונה היא ההדוקה או הדרמטית מכל

ומתוך תפיסה ציבורית וכלכלית בדבר חשיבותה, לקראת יצירת התמונה השלמה של כל מסגרת שלפניה.

פרק ב' יעסוק בשערי הפרקטיקה. הפרק יפתח בסקירת הצידוקים לקיומם של שערי כניסה למקצוע עריכת הדין, וידון מיהו עורך דין מוצלח. משם יעבור הפרק לסקירת מבחני ההסמכה ולביקורתם, בהתמקד בהיות השאלון רב-בררה ברובו המוחלט, פורמט שאינו משקף יכולת מקצועית של עורכי דין, וחסרונותיו עולים על יתרונותיו. המאמר יתקדם לסקירת ההתמחות ולביקורתה, בהיעדר סטנדרטיזציה להכשרה שמספק המאמן ובהיעדר כל כלים שמספקת לשכת עורכי הדין למתמחים. לקראת סיום יידון בקצרה שער היציאה החלש מהמקצוע, תוך הצבעה על היעדר כל ערובה או בחינה למקצועיותם של עורכי דין שצולחו את המסגרות הקודמות.

פרק ג' יעסוק בשערי האקדמיה. אפתח בעמידה קצרה על הקשר בין שערי האקדמיה לשערי הפרקטיקה. ארחיב בנושא היעדר סטנדרטיזציה להכשרה משפטית אקדמית ופירושה בחיי הסטודנט למשפטים. אתייחס להיעדר רף כניסה סטנדרטי ללימודי המשפטים, ולעתים להיעדר רף כניסה כלל, למעט ממון. אראה שמדדי ההצלחה לסגל האקדמי דוחפים אותו לתרומה פחותה לסטודנט ולתרומה דלה להכנתו לפרקטיקה הישראלית. אציע שהצלחת הבוגרים בפקולטות היוקרתיות בישראל במבחני ההסמכה אינה קשורה לנעשה בפקולטות הללו, אלא לכישוריהם בפתרון מבחנים מתחום הפסיכומטריקה, מה שמוביל לאובדן חשיבותה של הדרך הסטודנטילית.

בפרק ד' אבחן כיוונים לשיפור. באשר לשערי הפרקטיקה אציע לשקול מעבר לעורכי דין מומחים, בדומה לנעשה במקצועות אחרים דוגמת רפואה, במגמה להשבחת המקצוע ולשיפור השירות ללקוחות. באשר לשערי האקדמיה אציע לעודד הוראה מצטיינת ופרקטית, להגביר את האחידות בלימודי המשפטים ואולי אף להוסיף תואר התמחות, בהתכתב עם השינוי המוצע בשערי הפרקטיקה. בסיכום המאמר אציע להרחיב את המבט הביקורתי למקצועות ולתחומי חינוך נוספים.

ב. שערי הפרקטיקה

1. מבוא: ייחוד המקצוע – הצורך בשערי כניסה לפרופסיה

אין זה מובן מאליו שנדרשות מסגרות פורמליות לעיסוק במקצוע. לכאורה כל מקצוע יוטב בקיומן של מסגרות, אך אין פשר הדבר שנדרשות מסגרות פורמליות. באופן כללי, שירות נחות וזול קיים בהקשרים רבים ואינו פסול, ושכדי להצדיק רגולציה על שירות צריך להראות, שחוסר יכולת של הצרכנים להעריך את איכות השוק גובר על היתרונות של שוק חופשי.¹ מדוע לא יוכל כל אדם לתת שירותים משפטיים, והשוק החופשי יאותת מי מוצלח בתפקידו ומי לא?

לפי הגישה הפונקציונליסטית, ייחוד המקצוע של עריכת דין בא להגן על הציבור משירותים משפטיים לא איכותיים ולמנוע נזק ללקוחות. לפי היגיון זה, ההכשרה, ההסמכה והכפיפות לכללי

1 רון שפירא "המקצוענות של החינוך המשפטי" מחקרי משפט יז 263, 288–289 (2002).

אתיקה באות להבטיח שירותים נאותים.² ככלל לקוחות אינם יודעים להעריך את טיב השירות המשפטי, לעתים אף בדיעבד, ובהתאם לכך פוחת התמריץ של עורך הדין להשקיע משאבים בהשבת השירות והיכולת שלו.³ פיקוח על הכניסה למקצוע עשוי להגן על לקוחות ולמנוע החזנות שליליות של שירות משפטי על צדדים שלישיים,⁴ וכן לשמור על כבוד המקצוע ותדמיתו.⁵

אלו הצדקות לפיקוח. אולם מדוע נדרש מונופול? עריכת הדין בישראל אינה מקצוע גרידא, אלא פרופסיה. מאפיין מרכזי של אלו הוא מונופול על שוק שירותים: ניכוס הבלעדיות בטרטוריה הכלכלית, ומאבק במסיגי הגבול באמצעים פליליים ואזרחיים;⁶ "סגירות חברתית" לצורך שליטה על שוק שירותים, שתורמת מאוד לפרופסיה.⁷ סעיף 20 לחוק לשכת עורכי הדין, התשכ"א–1961, ס"ח 178 (להלן: חוק לשכת עורכי הדין), יוצר מונופול מפורש לעריכת דין. אף שהזכות לייצוג הוכרה כזכות יסוד בישראל, נגזרת מהזכות להליך הוגן בהקשר הפלילי ומהזכות לנגישות לערכאות בהליך האזרחי,⁸ לחברי הלשכה יש מונופול בייצוג בפני בתי משפט וערכאות נוספות,⁹ כמו גם בניסוח מסמכים משפטיים אחרים, ייעוץ וחוות דעת משפטיים ועוד פעולות שלא ניתן לעשותן "דרך עיסוק, או בתמורה אף שלא דרך עיסוק", מי שאינו עורך דין. סעיף 21 מצמצם מעט את גדר המונופול, אך עדיין מדובר במונופול עצום החולש על עולם המשפט.

לעורכי דין בישראל לא רק מונופול רחב על השירותים המשפטיים, לרבות בנוגע לכניסה ויציאה מהפרופסיה, אלא גם אוטונומיה גדולה מאוד בניהול ענייניהם, לרבות קביעה עצמאית של כללי אתיקה ומדיניות אכיפה ופירוש, וההסדר הישראלי כמעט חסר תקדים במבט השוואתי למדינות זרות.¹⁰ ללשכה חופש רחב להסדרת המקצוע בלי לחצים צרכניים, לקבוע לעצמה את הסטנדרטים של הפיקוח

2 נטע זיו "מי הזיז את הגלימה שלי? – על הסגת גבול מקצוע עריכת הדין" מחקרי משפט כד 439, 449 (2009).

3 שחר אלדר "הזכות לסוס בלי מושכות: על הקשר בין הזכות לייצוג על ידי עורך דין לבין מעמדה המונופוליסטי של לשכת עורכי הדין בישראל" קריית המשפט ו 441, 450–451 (2006).

4 עלי זלצברגר "קשר המשפטנים הישראלי – על לשכת עורכי הדין ובעלי בריתה" משפטים לב 43, 49, 53, 56 (2002).

5 עופר צפוני הצביעה באופן משכנע על קשיים בקווי המחשבה האמורים: מיכל עופר צפוני "מי ראוי להיות עורך דין?" המשפט כג 115, 118–121 (2017).

6 לימור זר-גוטמן "אנטומיה של מאבק: לשכת עורכי הדין והקליניקות המשפטיות" המשפט יז 59, 64 (2012).

7 אלדר, לעיל ה"ש 3, בעמ' 448–449; William C. Kidder, *The Bar Examination and the Dream: Deferred: A Critical Analysis of the MBE, Social Closure, and Racial and Ethnic Stratification*, 29 LAW & SOC. INQUIRY 547, 555 (2004).

8 נטע זיו "ניגוד עניינים ואתיקה של עורכי דין: היבטים מוסדיים" ניגוד עניינים במרחב הציבורי – משפט, תרבות, אתיקה, פוליטיקה 461, 490 (דפנה ברק-ארז, דורון נבות, מרדכי קרמניצר עורכים, 2009).

9 איריס אילוטוביץ-סגל, עלי בוקשפן "ייצוג משפטי על-ידי סטודנטים בקליניקות אקדמיות בראי זכות הגישה למשפט והחינוך לאחריות חברתית" משפט ועסקים ב 427, 442 (2005).

10 זלצברגר, לעיל ה"ש 4, בעמ' 53, 56. זלצברגר טען שבית המשפט העליון, פרקליטות המדינה והיועץ המשפטי לממשלה לא ניסו לפרש בצמצום את המונופול האוטונומי של הלשכה אלא אף חיזקו אותו: שם, בעמ' 69.

והבקרה; אולם ענף מקצועי שמסדיר את עצמו נוטה לדאוג לעצמו.¹¹ בעבר נכתב שהמונופול מופעל כדי להגן על ציבור הלקוחות; אך גם כדי להגן על האינטרסים של הלשכה, אפילו על חשבון האוטונומיה של הלקוחות.¹² "הנחת זהות האינטרסים", המניחה שוויון בין האינטרס של הלשכה לכוח לבין האינטרס של ציבור הלקוחות, הותקפה בחריפות.¹³ הועלה קו ביקורתי, שהכוח המניע לייחוד המקצוע הוא אינטרס עצמי, לייצר ביקוש לשירות, לשמר את הביקוש, להגביל את ההיצע ולשמור על סגירות חברתית; קו זה נתמך במציאות הישראלית לאור מיעוט יחסי של הליכי משמעת לעומת מספר התלונות, ענישה נמוכה, ומאבק בחברות מסחריות שנתנו שירותים משפטיים.¹⁴

לאור כל זאת הועלו תהיות אתיות לגבי הצידוק של מעמד הלשכה וסמכויותיה, כיצד השיגה אותם, וכיצד משמרת אותם ואם נדרש שינוי.¹⁵ בהתאם, הוצע לפתוח את שוק השירותים המשפטיים,¹⁶ לכונן כמה לשכות, לאפשר חברות לתיווך שירותים משפטיים ועוד, הכול בהנחה שהדבר דווקא יקדם את הייצוג המשפטי והשירות.¹⁷ נכתב ששירותים משפטיים מסוימים ניתנים לביצוע דרך מומחיות נקודתית שנרכשת בלי השכלה משפטית, כפי ששירותים שונים בתחום הרפואה בישראל ניתנים על ידי בעלי מקצוע שאינם רופאים.¹⁸

אולם נכון לעכשיו, במציאות המשפטית הישראלית, מוכשר ונכון ככל שיהיה, אזרח אינו יכול לייצג אזרח אחר, אף שהאחרון יכול לייצג את עצמו; פרופסור למשפטים שאינו עורך דין אינו יכול לכתוב בתשלום חוות דעת משפטית עבור אזרח הפונה אליו; ואפילו עורך דין שאינו מעוניין לשלם את דמי החבר ללשכת עורכי הדין אינו יכול לייצג כאמור, לאור [סעיף 252 לחוק](#).

תנאי לשירות משפטי כזה ואחר, לפחות כשנעשה בתמורה, הנו היותו של העושה "עורך דין". מיהו עורך דין? [סעיף 24 לחוק](#) קובע באופן פורמלי את תנאי הכשרות לעריכת דין: 1. אדם בעל השכלה משפטית גבוהה; 2. שעבר תקופת-התמחות; 3. ועמד בהצלחה בבחינות ההסמכה.

התנאי הראשון, השכלה משפטית גבוהה, מוגדר על דרך הפירוט [בסעיף 25 לחוק](#), תחילה כבוגר פקולטה למשפטים במוסד מוכר בישראל; בהמשך כבוגר לימודים כאמור בחוץ לארץ שהוכרו כמוסד להשכלה גבוהה "על ידי האוניברסיטה העברית בירושלים" דווקא; ובהמשך גם בידי מי שהוסמך בחוץ לארץ ושימש שם כעורך דין פרק זמן מסוים. התנאי השני, ההתמחות, מוגדר [בסעיף 35](#). עד לאחרונה

11 [אלדר](#), לעיל ה"ש 3, בעמ' 452, 455.

12 [זר-גוטמן](#), לעיל ה"ש 6, בעמ' 84, 87–88.

13 [אלדר](#), לעיל ה"ש 3, בעמ' 447.

14 [זיר](#), לעיל ה"ש 2, בעמ' 449–451.

15 לימור זר-גוטמן "לימודי האתיקה המקצועית כחלק מהחינוך המשפטי בישראל" [מחקרי משפט](#) כג 89, 91 (2008); *Limor Zer-Gutman, Israel: Regulation of Lawyers and Legal Services in Israel, in: INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON THE REGULATION OF LAWYERS AND LEGAL SERVICES* 139, 140–143 (Andrew Boon ed., 2017).

16 [זיר](#), לעיל ה"ש 2, בעמ' 487.

17 [אלדר](#), לעיל ה"ש 3, בעמ' 453–454, 458, 460, 462–463, 466–467.

18 [זיר](#), לעיל ה"ש 2, בעמ' 480, 483, 486.

תקופת ההתמחות הייתה 12 חודשים; בשנת 2017 תוקן החוק, וכיום תקופת ההתמחות הנה 18 חודשים. התנאי השלישי הוא בחינות ההסמכה.

2. מיהו עורך דין מוצלח?

בטרם הדיון בשערי הפרקטיקה, אפתח בשאלה חשובה שמן הסתם צריכה להשליך עליהם מבחינה נורמטיבית. השאלה "מיהו עורך דין מוצלח?" ודאי קשורה לשאלה "מי ראוי להיות עורך דין?". ייחוד המקצוע בא להשגת התכליות שהוזכרו, להבטיח שירותים משפטיים איכותיים וכדומה. בתורן, תכליות אלו פירושו שאיננו מעוניינים בכינוניות בעריכת דין: עורך דין בינוני לא יגשים את התכליות שבבסיס ייחוד המקצוע, אף שעמד בשלב מסוים בתנאי סף.¹⁹

אז מיהו עורך דין מוצלח? בעבר נכתב בקצרה שלפרקטיקן טוב כלים עיוניים רחבים ומסוגל לתרום לפיתוח שיטת המשפט,²⁰ שעורכי דין טובים מנהלים משא ומתן מוצלח, מצליחים במשפט ומסורים ללקוח,²¹ שהם מומחים בחשיבה משפטית, בקיאים במשפט ופועלים מתוך מחויבות לשרת את הלקוח וגם את טובת הכלל, המתבטאת בסדר המשפטי הקיים.²²

דוח מקרייט (MacCrate), דוח מפורט שיזמה לשכת עורכי הדין האמריקנית לאור פער שהתגלה בין החינוך המשפטי לבין הפרקטיקה, הצביע על עשרה כישורים שסטודנטים למשפטים צריכים לפתח עד לסיום לימודיהם, כישורים הנדרשים למקצוע: פתרון בעיות; ניתוח ושכילה משפטיים; מחקר משפטי; מחקר עובדתי; תקשורת; ייעוץ; משא ומתן; ליטיגציה והליכים חלופיים לפתרון מחלוקות; ארגון וניהול של עבודה משפטית; זיהוי דילמות אתיות ופתרון.²³ דוחות אחרים הצביעו גם על כישורים נדרשים נוספים, כמו מחקר משפטי בספריה, מחקר משפטי במחשב, יצירת ביטחון של אחרים כך, יכולת להשיג לקוחות ולשמרם, ניסוח מסמכים משפטיים.²⁴ פרט לכך נכתב גם על יכולת לתשואול

19 לצד זאת, בארצות הברית נכתב שמבחינה ההסמכה בעצם מיינינים במקום להשריש ולסנן את מי שאינם עומדים ברף מינימלי. ראו Kristin Booth Glen, *Thinking Out of the Bar Exam Box: A Proposal to "MacCrate" Entry to the Profession*, 23 PACE L. REV. 343, 371 (2015). עמידה ברף מינימום של כניסה למקצוע עריכת הדין. ראו Carol Goforth, *Why the Bar Examination Fails to Raise the Bar*, 42 OHIO N.U.L. REV. 47, 83 (2015).

20 יצחק זמיר, דניאל פרידמן, מרדכי קרמניצר "רב שיח – החינוך המשפטי בישראל" המשפט ב 3, 4 (1995).
21 נופר אסלמן, שמואל בכר "אושר סטודנטיאלי וחינוך משפטי: לא בבית ספרנו?" המשפט יט 145, 166–167 (2014). על הנאמנות ללקוח כערך מרכזי בלשכת עורכי הדין, אפילו מכונן: זני, לעיל ה"ש 8, בעמ' 472. על הבעייתיות שערך זה עלול ליצור ראו נטע זיו "מה בין עריכת-דין, צדק חברתי ולימודי משפטים?" עלי משפט ביכורים 253, 254–253 (2001).

22 ראו את ההפניה של זר-גוטמן לדוח קרנגי: לימור זר-גוטמן "החינוך לאתיקה אינו בשמים" משפט ועסקים יט 1319, 1336 (2017).

23 ראו Robert MacCrate, *Legal Education and the Professional Development – an Educational Continuum: Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap* 138–140 (1992).

24 ראו סקירת דוחות ומחקרים: John O. Sonsteng et al., *A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-First Century*, 34 WM L. REV. 303, 371–382 (2007).

עדים ולחקירה, הכנה למשפט, יכולת אנליטית, תשומת לב לפרטים, כושר שכנוע, אינטליגנציה רגשית, ידע כלכלי, הבנה טכנולוגית וניהול זמן, מודעות עצמית, יכולת הקשבה, תשואה, אמפתיה ותושיה.²⁵ בישראל, בדוח גרסטל, ועדה ציבורית בראשות השופטת גרסטל שמונתה בידי שר המשפטים נאמן, נכתב שעריכת דין ראויה כרוכה בכישורים ויכולות מגוונים: יכולת לזהות סוגיות משפטיות בתרחיש עובדתי; יכולת להבחין בין עיקר לטפל; שליטה במקורות המקצועיים הרלוונטיים לפתרון; הבנת העקרונות המשפטיים הבסיסיים הרלוונטיים; יכולת לניתוח תמציתי, בהיר ומאורגן של הסוגיות המשפטיות; יכולת לארגון וניהול של עבודה משפטית; כושר ביטוי וניסוח; יכולת לזיהוי בעיות אתיות ופתרון.²⁶ להבדיל, נכתב גם על מידות טובות של עורך דין (ואדם), כהקשבה, רגישות, סימפתיה, אמפתיה, מחויבות, היעדר שיפוטיות, הכלה ואחריות; על תפיסת חשיבות הדרך ולא רק התוצאה; על קצב פעולה מתחשב; על הכרה בטעויות ותיקון; ועל נאמנות ארוכת טווח לאינטרסים של הלקוח.²⁷ מעבר לקושי העולה מכך שחלק מכישורי עריכת הדין אינם נלמדים כלל בבתי ספר למשפטים,²⁸ בעיה מתודולוגית בסוגיית המוצלחות של עורכי דין היא שמדדי ההצלחה של עריכת דין אינם פורמליים. בהקשרים מסוימים בחיים, מדדי הצלחה הם עניין פורמלי וגלוי, ובכך מדידות מאפשרת לצמצם חוסר הסכמה.²⁹ למשל בחינה הכוללת ציון היא מדד פורמלי וגלוי: ניתן לעבור או להיכשל, להיכשל כישלון חרוץ או להצטיין יתר על המידה.

עריכת דין לעתים נעשית ברובד ציבורי ולעתים ברובד פרטי. ברובד הפרטי, מדובר במשלח-יד, ומדד הצלחה טיפוסי במשלח-יד הנו כלכלי: עורך דין מוצלח הנו עורך דין מצליח, שלקוחות מתדפקים על דלתותיו ושפרנסתו נאה מאוד.³⁰ מדד כלכלי כזה ודאי קשור לאיכויות מקצועיות, אך אינו חופף להן, בין היתר משום שהוא קשור גם לשאלות של איתנות כלכלית התחלתית הנוגעת לעלויות המשרד ומיקומו, לשאלות של יכולת שיווק ועוד.³¹ להבדיל, ברובד הציבורי מתפתחים מדדים אחרים, שחלקם ודאי דומים לאלו שהוזכרו לעיל – כמו קצב העבודה.

מדד בלתי פורמלי נוסף להצלחה בעריכת דין משותף לפרטי ולציבורי: ניצחונות בעימותים משפטיים. מדד זה לעתים עולה מסרטי קולנוע וסדרות טלוויזיה, המציגים עורכי דין מצליחים

25 ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 65.

26 דו"ח הוועדה לבדיקת: (א) נושא בחינת ההתמחות לשם הסמכה בעריכת דין (ב) נושא ההתמחות 23 (2002) (להלן: דו"ח גרסטל).

27 יעל אדורם "הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך" המשפט יז 247, 259, 263, 267–268, 272–275, 278–279, 282–293 (2012).

28 למשל חקירה נגדית בפרט והסקת מסקנות עובדתיות בכלל, לרבות זיהוי אמת ושקר, אינן מיומנות שנרכשת בבתי ספר למשפט (או בלשכה). ראו אסף הרדוף "מדעי ההסכמה: שילוב בדיקת הפוליגרף במשפט הפלילי" הפרקליט נד 3, 28–29 (2016).

29 צבי טריגר ומנחם מאוטנר "דיאלוג על החינוך המשפטי" המשפט יט 79, 118 (2014).

30 השווא פולו "איך להצליח במקצוע (עצות לעורכי הדין)" הפרקליט לא 538, 539–538 (1978).

31 ייתכן שעורך דין מוצלח מאד ייצג פרו-בוננו או בעלות מינימלית, ולכן מדד כלכלי לא רק שאינו מדויק, אלא אף חוטא להנחת יסוד שהמשפט הוא משאב ציבורי ויש לספקו גם למי שמתקשה לשלם עליו. ראו ירון זילברשטיין ויעל עפרון "על סטורנטים למשפטים כ'סוכני שינוי' – המקרה של בית הספר למשפטים במכללה האקדמית צפת" מעשי משפט ו 105, 107 (2014).

כמנצחים סדרתיים. אף מדד זה אינו משקף עריכת דין איכותית גרידא, אלא גם בחירת תיקים טובה (משימה קשה בשוק רווי) וכמובן מקריות ומזל. עדיין, ברי כי עורך דין נמדד (גם) בהישגיו בפועל עבור לקוחותיו.³² כמובן, הישגים נמדדים לא רק בהכרעות דין, אלא גם ואולי בעיקר בהסדרים, במשא ומתן מוצלח, בייעוץ מצוין שמנע תסבוכת ללקוח וכדומה. כך או כך, זהו מיתרונותיו ומחסרונותיו של מקצוע עריכת הדין, להבדיל ממקצועות מסוימים אחרים: במקרים רבים יש תוצאה רצויה ברורה ללקוח והוא יודע אם ועד כמה הושגה או לא, אף שלעורך הדין – כמו לכל בעל מקצוע – יש אינטרס להציג את התוצאה שהשיג כמוצלחת.

פרט למדדים בלתי פורמליים אלו, ניתן להציע שעורך דין מוצלח הנו בעל ידע משפטי רחב בתחום עיסוקו; בעל יכולת להתמודד עם שאלות משפטיות חדשות, לרבות מורכבות; מעורבן בחקיקה, פסיקה וספרות משפטית רלוונטית; בעל יכולת לעבד חומרי ראיות ולזהות את נקודות החוזקה והחולשה בהן; אתי, הוגן ומכבד כלפי הסובבים אותו – לקוחותיו, יריביו ושופטים כמובן; ועוד. מביין כל אלו, מבחני ההסמכה נוגעים לידע המשפטי, ובמובן מסוים גם לעדכוני חקיקה ופסיקה וליכולת להתמודד עם שאלות משפטיות. כללי האתיקה מבקשים לשמור על מינימום מסוים של העוסקים בתחום, אך לא לחוסר הגינות וחוסר כבוד באופן כללי. האם כל אלו שעברו את מבחני ההסמכה, לא סולקו מהלשכה בגין עברות משמעות וממשיכים לשלם דמי חבר – הנם עורכי דין מוצלחים? ולהבדיל: האם כל אלו שנשלחו במבחני ההסמכה – לא היו מצליחים כעורכי דין? לקראת סיום הפרק אשוב לכך.

3. המסננת הרביעית: בחינת ההסמכה

סעיף 38 לחוק לשכת עורכי הדין קבע כי "בתום תקופת-ההתמחות על המועמד לחברות בלשכה להיבחן בבחינות הלשכה במקצועות מעשיים". בשנת 2016 תוקן הסעיף וכיום קובע כי "בתום תקופת ההתמחות על המועמד לחברות בלשכה להיבחן בבחינות הלשכה להסמכה לעריכת דין, שיהיו בין השאר בדין המהותי ובסדרי דין".

במשך עשרות שנים כללו בחינות הלשכה בישראל חלק בכתב וחלק בעל פה. באשר לראשון, עשרות שנים הייתה הבחינה בכתב במתכונת שכולה שאלון רב-בררה, המוכר בציבור כ"בחינה אמריקנית"³³. בחירה בין ארבע תשובות אפשריות לכל שאלה. בשנת 2017 שינתה הלשכה את מתכונת הבחינה והוסיפה חלק מהותי וחלק פתוח; השאלון רב-הבררה נותר חלק הארי בבחינה.

בעבר ובהווה, בסיום הבדיקה מפרסמת הלשכה את תוצאות הבחינה בחלוקה לפי מוסדות הלימוד, תחת קריטריון של אחוז העוברים בכל מוסד וקריטריון נוסף של הציון הממוצע לכל מוסד. קריטריונים נוספים שמפרסמת הלשכה לעתים הם חלוקה לפי מיקום ההתמחות. קריטריונים שאינם מתפרסמים כוללים את מגדר הנבחנים, זהותם האתנית, שפת אמם, מידת הצלחתם בלימודיהם, ציון הפסיכומטרי

32 ראו את ההפניה של זר-גוטמן לדוח קרנגי, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1336.

33 איני יודע כיצד נולד המושג "מבחן אמריקני". הערך "מבחן רב-ברתי" בוויקיפדיה מראה שסוג מבחן זה פותח בארצות הברית בשנת 1914 והשימוש הפופולרי בו החל במבחני גיוס של הצבא האמריקני בתקופת מלחמת העולם הראשונה.

שלהם וכדומה, כמו גם את זהות המשרדים שבהם התמחו הנבחנים. סביר מאד לשער שלא רק במדינות אחרות קיימים בעניין זה פערים מגדריים, עדתיים, לאומיים ואחרים. בארצות הברית למשל קיים שיח רחב וביקורתי מאד בנושא.³⁴ מדוע אין בישראל שיח רחב על הטיות אפשריות של הבחינה, למשל בין יהודים וערבים, חרדים וחילונים, עולים חדשים וצברים?

עד לא מזמן כללה הבחינה חלק שני, בעל פה, שנערך לפי סעיף 40 לחוק בפני ועדה בוחרת של שלושה: יושב הראש שהוא שופט, ושני עורכי דין, שאחד מהם הנו חבר השירות המשפטי. חלק זה היה נערך שבועות בודדים לאחר החלק הכתוב, אך ורק למי שעבר בהצלחה את הבחינה הכתובה. דובר בבחינה קצרה בהרבה מבחינת משכה לעומת הבחינה הכתובה, באופן טיפוסי דקות ספורות של שאלות ותשובות, לא במתכונת אחידה, כמובן.³⁵ בחינה זו בוטלה לאחרונה.

יצוין, שמי שעובר את מסגרת ההסמכה – עדיין צריך לקבל את אישור הלשכה להתקבל כחבר, בהתאם לסעיף 44 לחוק לשכת עורכי-הדין. שמות העוברים מתפרסמים ברשומות ומי שיש לו התנגדות לקבלתם ללשכה מוזמן לפנות ללשכה.

4. המסגרת הרביעית: ביקורת

האם בחינות הלשכה הן מסגרת ראויה? עד שנת 2017, כאמור, הבחינה בכתב כללה רק שאלון רב-בררה. גם כיום הבחינה כוללת שאלון רב-בררה שנפחו בבחינה עצום: 45% מהציון הוא שאלון רב-בררה לגבי הדין הדיוני; 40% מהציון הוא שאלון רב-בררה לגבי הדין המהותי; ורק 15% מהציון נוגע למטלה כתובה. כלומר, גם לאחר הרפורמה, 85% מהציון נקבע בשאלון רב-בררה.³⁶ האם שאלון רב-בררה ראוי להוות את המדד המכריע בקבלה למקצוע בכלל ולמקצוע עריכת הדין בפרט?

34 מרבית המדינות בארצות הברית מסרבות לפרסם נתונים על הצלחה בבחינות הלשכה לפי גזע ומגדר. היכן שפורסמו נתונים, ניכר שוני מהותי לפי גזע הנבחן ומגדרו, כשגברים לבנים הצליחו יותר מאחרים: Joan Kristin Howarth, *Teaching in the Shadow of the Bar*, 31 U.S.F. L. REV. 927, 930–932 (1997). Booth Glen, *When and Where We Enter: Rethinking Admission to the Legal Profession*, 102 *Kidder*; 389–382, בעמ' 19, לעיל ה"ש 19, בעמ' 389–382, לעיל ה"ש 7, בעמ' 571–569. בהרחבה ראו Jane E. Cross, *The Bar Examination in Black and White: The Black-White Bar Passage Gap and the Implications for Minority Admissions to the Legal Profession*, 18 NAT'L BLACK L.J. 63, 64–99 (2004). Christina Shu Jien Chong, *Battling Biases: How Can Diverse Students Overcome Test Bias on the Multistate Bar Examination*, 18 RRG 31, 35–57 (2018).

35 דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 7, 28.

36 מבחני ההסמכה בארצות הברית החלו להיות נפוצים לאחר שעורכי דין התמחו במדינה אחת והלכו לעבוד באחרת. כיום בחינות הסמכה בכתב הן הנורמה. לכל מדינה יש סטנדרטים משלה, אך כמעט כל מדינה משלבת שאלון רב-בררה הכולל 200 שאלות, מבחן אתיקה, חיבור ומבחן ביצוע. ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 54–52; Sally Simpson & Toni Massaro, *Students with "CLAS": An Alternative to Traditional Bar Examinations*, 20 GA. ST. U. L. REV. 813, 823 (2004). Chong, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1707–1706; לעיל ה"ש 34, בעמ' 33.

לשאלון רב-בררה יתרונות מגוונים. יתרון מרכזי הנו אחדות הבדיקה ושוויוניותה. בבדיקה המתמקדת אחר סימון של עיגולים או איקסים, חשיבותם של זהות הבורק, ידיעותיו, סבלנותו, ריכוזו ומצב רוחו – מתאינת. יתרון קשור ומרכזי עבור הגוף הבוחן הנו שבדיקת הבחינה פשוטה וקלה כך שאפילו מחשב מסוגל לתהליך,³⁷ וכמובן מהירה וזולה פי כמה לעומת בדיקת בחינה פתוחה.³⁸ יתרון נוסף הוא מניעת התחמקות של הנבחן מהשאלה באמצעות גיבוי-סרק, מומחיות שהאקדמיה למשפט (ודאי כך גם במקצועות עיוניים אחרים) מפתחת, כאמור בהמשך.

לצד זאת, קיימים חסרונות ניכרים לשימוש בשאלון רב-בררה. החסרון הכללי האחד הוא ששאלון כזה מאפשר לנבחן להצליח בלי להבין ולזכות במלוא הקופה: תחושת בטן טובה וחוש הימורים מפותח עשוי להביא להצלחה באמצעות ניחוש, וכמוהם דרך בלתי-תקפה אל שורה תחתונה נכונה.³⁹ לא בכדי מכוני לימוד המכינים לבחינה הפסיכומטרית, גם היא שאלון רב-בררה, מלמדים כיצד להשיב באמצעות אלימינציה. כך לומד הנבחן, שהבנת התשובה הנכונה אינה חשובה; חשוב רק זיהוי התשובות הלא נכונות,⁴⁰ או שמא חשוב רק הסימון הנכון.⁴¹

החסרון הכללי השני והמשלים הנו שאפשר להבין בלי להצליח, ולהפסיד את כל הקופה: הנבחן עשוי לזהות בשאלה שלפניו מורכבות שהמחבר לא זיהה, או לזהות את עיקר התשובה ולהחמיץ אלמנט קטנטן בה, מה שיציב אותו מבחינת ניקוד בעמדה זהה לנבחן שלא זיהה שום אלמנט בתשובה.⁴² זאת הואיל והניקוד המאפיין שאלון רב-בררה הנו "הכל או כלום".

שני החסרונות שלעיל נוגעים לשאלון רב-בררה לא רק בתחום המשפט. באשר הוא, שאלון כזה מעורר לשטחיות ולאובדן הדרך, תרתי-משמע, מה שמעלה שאלות חשובות על החינוך ותפקידיו. החסרון השלישי מתמקד בעולם המשפט ועריכת הדין, אף שלפחות חלקו כמובן יפה גם לזירות ידע אחרות כמו רפואה, פסיכולוגיה, גיאוגרפיה וכדומה.

בעולם המשפט לא תמיד יש תשובה נכונה יחידה או תשובה נכונה בכלל,⁴³ ואין זה נדיר להיתקל בשאלות משפטיות שזכו לתשובות מגוונות ואפילו הפוכות באותה ערכאה ממש, לרבות בבית המשפט

37 דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 26.

38 Lisa Kelly, *Yearning for Lake Wobegon: The Quest for the Best Test at the Expense of the Best Education*, 7 S.CAL. INTERDISC. L.J. 41, 45 (1998); William K.S. Wang, *The Restructuring of Legal Education Along Functional Lines*, 17 J. CONTEMP. LEGAL ISSUES 331, 348–349 (2008).

39 דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 26; Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 931.

40 Janet W. Fisher, *Multiple-Choice: Choosing the Best Options for More Effective and Less. Frustrating Law School Testing*, 37 CAP. U. L. REV. 119, 122 (2008).

41 להבדיל, מבחן ביצוע (performance-based) מחייב מהתלמיד להפגין את יכולתו במישרין, להבדיל מסימון אפשרות במבחן רב-בררה. אין לו אפשרות לנחש, ועליו להשתמש בכלים שבראשו: Kelly, לעיל ה"ש 38, בעמ' 45.

42 מבחן רב בררה אינו נותן לנבחן הזדמנות להצביע על עמימות או להסביר את תשובתו ולהגן עליה: Fisher, לעיל ה"ש 40, בעמ' 132.

43 בארצות הברית נכתב שמבחיני ההסמכה משקפים ומחזקים את התפיסה שהחוק קבוע, ניטרלי וטבעי להבדיל ממשטנה, זורם ולעתים לקוי מאוד: Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 929.

העליון, 44 ובוודאי כך באקדמיה. 45 האם מחלוקות חריפות שכאלו מלמדות שבבית המשפט העליון או בצמרת האקדמיה יש מי שאינם מבינים במשפט? ודאי שלא. לא בכדי אין זה נדיר ששאלות שהופיעו במבחני ההסמכה נפסלות בדיעבד, שמוספת תשובה נכונה, 46 או שמוגשות עתירות מנהליות לבית המשפט, שנדרש לעסוק בגוף הבחינה ולהכריע מהי התשובה הנכונה לשאלותיה, ולעתים פוסק בניגוד לעמדתה. 47 עמימות החוק היא ודאי סיבה לכך. 48

פרט למסר הבעייתי, שהמשפט כולל תשובה אחת נכונה, גם המסר לגבי הדרך לתשובה בעייתי. כמו בעלי מקצוע אחרים, אם לא כולם, עורך דין בחיי הפרקטיקה, בין במשרד ובין בבית המשפט, נתקל בשאלות משפטיות מגוונות. תהא הזירה אשר תהא, ויהא השואל אשר יהא – לקוח, עורך דין אחר, שופט וכדומה – הוא לעולם לא יציב בפני הנשאל ארבע תשובות אפשריות ויבקשו להקיף אחת מהן בעיגול או לפסול שלוש ולהסיק את הנכונה באלימינציה. 49 בחיי הפרקטיקה, ייתקל עורך הדין

44 ראו למשל סוגיה משפטית שהסעירה את בית המשפט העליון לפני שנים רבות בנוגע לקבלת אמרת חוץ של עד שותק: ע"פ 254/88 מדינת ישראל נ' לוי, פ"ד מד(4) 663 (1990); ע"פ 2251/90 חגי' יחיא נ' מדינת ישראל, פ"ד מה(5) 221 (1991); דנ"פ 4390/91 מדינת ישראל נ' חגי' יחיא, פ"ד מז(3) 661, 686, 689 (1993). ולהבדיל ראו את הפיצול הדרמטי בנוגע לשאלת ה"דיבור בשני קולות", ההשלכות של זיכוי שותף א' באשר להרשעת שותף ב' לעברה: דנ"פ 4971/02 זגורי נ' מדינת ישראל, פ"ד נח(4) 583 (2004).

45 בשדה האקדמי הפילי ראו למשל את הוויכוח המשפטי החריף בין שחר לבין קרמניצר ופלר באשר לסמכות אקסטרה טריטוריאלית: יורם שחר "בגנות התחולה הנצינולית של דיני העונשין" פלילים ה' 5 (1996); ש"ז פלר ומרדכי קרמניצר "תגובה לחיבור 'בגנות התחולה הנצינולית של דיני העונשין' מפרי עטו של פרופסור יורם שחר" פלילים ה' 65 (1996). ולהבדיל ראו מחלוקת משפטית עמוקה בין פלר לקרמניצר: ש"ז פלר "לעיתוי ההשלמה של עברת הגנבה (עברה רגעית, עברה נמשכת או עברת שרשרת)" משפטים י' 121 (1980); מרדכי קרמניצר "עוד על עיתוי ההשלמה של עברת הגנבה" משפטים יח 487 (1989); ש"ז פלר "עוד על 'עוד' – לעניין מומנט ההשלמה של עברה פלילית" משפטים כ' 119 (1990).

46 לפני כעשרים שנה כתב השופט זמיר ששאלון בסגנון "בחירה מרבים" צריך לכלול שאלות שהמצב המשפטי לגביהן ברור וחד. אולם כבר לאחר הבחינה החליטה הוועדה הבוחנת להכיר בתשובות נוספות כנכונות, ולאחר שהוגשה לה השגות, הכירה בעוד תשובות כנכונות, ובסך הכול הסיקה שלגבי עשירית מכלל השאלות בבחינה, תיתכן יותר מתשובה נכונה אחת לשאלה. ראו בג"ץ 7505/98 קורנאלדי נ' לשכת עורכי הדין, פ"ד נג(1) 153, 168–169 (1999).

47 ראו למשל עצ"מ 3717/18 ד"ר פרץ נ' הוועדה הבוחנת של לשכת עורכי הדין בישראל, פס' 14–29 לפסק דינו של השופט עמית (פורסם בנבו, 10.6.2018). כן ראו את הערת הפתיחה שלו: "ושוב, בריטואל החוזר על עצמו מידי כחצי שנה, נדרש בית משפט זה לערעורים שעניינם ביקורת שיפוטית על בחינות לשכת עורכי הדין" – שם, פס' 1. ליטיגציה נגד בחינות ההסמכה קיימת גם בארצות הברית: *Glen, When and Where We Enter*, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1716–1718.

48 השוו: *Goforth*, לעיל ה"ש 19, בעמ' 59.

49 גלן תקפה את המתודולוגיה של מבחן לשכה במתכונת רב-בררתית: אין מצב ששופט נותן לעורך דין שאלה וכמה אפשרויות, ולהבדיל אין מחקר משפטי שכולל רק ארבע אפשרויות. ראו *Glen*, לעיל ה"ש 19, בעמ' 367. בדומה נכתב שהיכולת לבחור בין כמה תשובות אפשריות אינה כישור נדרש בעריכת דין, ממש כמו היכולת לכתוב חיבור בתנאי לחץ. ראו *Goforth*, לעיל ה"ש 19, בעמ' 64. להבדיל, ועדת גרסטל דווקא מצאה שעורך דין מבצע "מטלות זיהוי" באמצעות שיוך מצב עובדתי לחוק ולפסיקה קיימים: ראו דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 26. מסופקני אם שיוך עובדות לחוק ופסיקה –

במשימות מגוונות, כמו מטלות קריאה, כתיבה ודיבור; מבחן רבי-כררה אינו דומה למטלות אלו.⁵⁰ הוא אינו מתקיים מחוץ לעולם הלימוד, הסינון ולעתים גם הבידור.⁵¹ כושר ביטוי נדרש מעורך דין – בין בכתב ובין בעל פה, אך לא בסימון איקסים ועיגולים.

שלושת היתרונות שלעיל אינם מכריעים. באשר לאחידות, היא מתחברת לערך השוויון ובכך קשה לחלוק על חשיבותה: בדיקה שתיערך בידי גורמים שונים בהכרח תניב תוצאות שונות, לפחות במקרים רבים. כמובן, אף שאחידות היא אידיאל מסוים בדין, המציאות אינה מלאה אחידות, משום שהגורם האנושי מגוון ביותר. כך גם בבחינה שאינה לגמרי אחידה. זוהרה של האחידות מתעמעם לאור תוספת החלק בבחינה של שאלות פתוחות, והיה עמום בהרבה בעידן הבחינה בעל פה, שאינה אחידה לא רק בבדיקת התשובות, אלא גם בשאלות שמוצגות. במתכונת פתוחה לא רק בודקי התשובות משתנים – אלא גם התשובות משתנות מאוד. מרחב גמישות נכנס לתמונה הן עבור הבודקים והן עבור הנבחנים. מרחב זה משקף יפה את העולם המשפטי, שלעתים קרובות אינו מספק תשובה אחידה וברורה, אלא נכנס לניואנסים.

אחידות ודאי עולה כשהשאלה טכנית מאוד ולפיכך התשובה לה נחרצת מאוד, למשל בנוגע למספר המופיע בחיקוק מסוים. אולם שינון נתונים טכניים, אף אם מועיל לעורך הדין,⁵² ודאי חשוב פחות מאיכויות משפטיות כמו ביקורתיות והבנת הרציונלים בכל סוגיה וסוגיה.⁵³ בעידן הנוכחי ועמוס הידע, ידיעת נתונים נהייתה חשובה פחות ופחות, והגישה לכל חיקוק הנה מהירה ויעילה במיוחד באמצעות טכנולוגיה; חשיבות הידע קטנה, ואילו חשיבות הכלים המחשבתיים והמקצועיים גדלה.⁵⁴ ערך הזיכרון ירד בעידן המידע, וספק אם משתווה לערך החשיבה הביקורתית.⁵⁵ אומנם ניתן לראות ערך מסוים בכך שנבחן זוכר איזו תוספת ראייתית נחוצה בתרחיש פלוני. אולם השאלה מדוע נחוצה תוספת במקרה זה ולא במקרים אחרים, כמו גם השאלה מדוע נחוצה דווקא תוספת מסוג אחד ולא מסוג אחר –

- שהנם רבים ומגוונים ולא תמיד מוצבים בפני עורך הדין בהקש הנדון – דומה מהותית להצבת ארבע אפשרויות ובחירת אחת מתוכן.
 50 השו Kelly, לעיל ה"ש 38, בעמ' 45.
 51 לדוגמה שעשועונים טלוויזיוניים כמו "מי רוצה להיות מיליונר?", "אחד נגד מאה" ועוד.
 52 אף שמעטים מציעים כיום שהיכולת לצטט את החוק היא כישור נדרש בעריכת דין. ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 64.
 53 ראו ביקורת על מגמת שינון במבחני ההסמכה בקוראה: Chang Rok Kim, *The National Bar Examination in Korea*, 24 Wis. INT'L L.J. 243, 246 (2006). ניתן גם להציע, שמגמת השינון סותרת את ההבנה של המגבלות הדוקטרינה, ושמוטב לבחון ביקורתיות: Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 929, 938.
 54 רועי כהן "דמות המשפטן בחינוך המשפטי: תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים" המשפט יט 283, 301–304 (2014).
 55 יעד מרכזי בחינוך המשפטי הוא להכשיר משפטנים שיוכלו ללמוד בעצמם סוגיה חדשה, להבינה בהקשר רחב ולהתמודד עמה בהצלחה: דפנה ברק-ארוז "וזה שאינו יודע לשאול – על חינוך משפטי בעולם שבו לא ניתן לדעת הכול" מעשי משפט ט 181, 182 (2017).

חשובות בהרבה, מצד אחד, ומורכבות בהרבה, מצד אחר. שאלות שההדיוט והטכנולוגיה אינם יכולים להתמודד עמן בהצלחה הן ההצדקה האמיתית לקיום המקצוע.⁵⁶ שאלון אמריקני, כזכור, מונע גיבוב-סרק מתחמק. כעולה בהמשך, גיבוב שכזה הנו תופעה רחבה ומטרידה באקדמיה למשפט וגם בפרקטיקה;⁵⁷ עדיין, יש להביט בו לעומת החלופה. גיבוב-תשובה ואפילו ראשית-תשובה במצב שעורך דין אינו יודע את השאלה – אינו רק משקף את הפרקטיקה טוב יותר מאשר ניחוש; הוא גם לכאורה ראוי יותר מאשר ניחוש גרידא. בעולם המשפט, כמו בגופי ידע ענקיים אחרים, אין זה נדיר להתקל בשאלה שהנשאל אינו יודע מהי התשובה לה בחוק או בפסיקה. תשובת ניחוש הנה בלתי-אחראית ובלתי-ישרה, אפילו אם במקרה היא נכונה. תשובה שמלמדת על הבנתו של עורך הדין את השאלה ואת הכיוון הראוי לחיפוש התשובה – הגם שאינה אידיאלית, הנה לפחות ישרה ואחראית, ואף מאפשרת לבוחן או לשואל להתרשם ממיומנויות מקצועיות חשובות כיכולת ביטוי ודרך ניתוח.

מהי בעצם תכלית הבחינה?⁵⁸ בקיץ 2018 הסיק בית המשפט העליון, מתוך עיון בסיכומי לשכת עורכי הדין בתיק שלפניו, שמטרותיה "לשקף את הידע המקצועי הנדרש ולקבוע רף מקצועי וראוי כתנאי להסמכה; כי הבחינה נועדה לבחון את הידע המקצועי של הנבחן; להבטיח כי אדם העובר את הבחינה יהיה בעל הכישורים הנדרשים להיות עורך דין; ולהבטיח את הרמה המקצועית של עורכי הדין". מטרת אלו נתפסו בידי בית המשפט העליון כראויות ורצויות, אך לצד זאת תהא אם יש הלימה בין מטרות ותכליות אלה לבין הבחינה במתכונתה הנוכחית. בית המשפט הצביע גם על מגמה של הצגת שאלות קשות, לעתים שוליות, כמעט בכל תחומי המשפט, הכוללות מסיחים ולעתים מטעות את הנבחנים.⁵⁹ גם בארצות הברית הותקפו מבחני ההסמכה בטענה שהם מתיימרים להוות מסננת המגנה על לקוחות מפני שירות משפטי לקוי, אך למעשה אינם שומר סף ראוי מפני עורכי דין חסרי יכולת, בין

56 בארצות הברית נכתב שמבחני ההסמכה אפילו אינם מצטיינים בבחינת ידע, ונוטים יותר לבחון כישורים של עמידה במבחן (test-taking skills). ראו Glen, לעיל ה"ש 19, בעמ' 368.

57 אין פלא שתקנות סדר הדין האזרחי, התשע"ח–2018, ק"ת 422, מגבילות את מספרי העמודים בכתבי טענות, כתבי תשובות, בקשות, ערעורים ועוד: ראו תקנות 9, 18, 49, 50, 80, 134, 140, 149.

58 תהיה זו הועלתה בבג"ץ קורנאלדי, לעיל ה"ש 46, בעמ' 169.

59 עניין ד"ר פרץ, לעיל ה"ש 47, פס' 29–30 לפסק דינו של השופט עמית. כמובן, לכל אלו יש להוסיף את מרכיב הזמן. הגם שברור שעורכי דין לעתים עומדים בעומס מטלות כבד ואף בלחץ זמנים, ניתן להעלות קושיות על היחס בין רמת הידע הנדרשת בבחינה לבין המהירות האדירה הנדרשת בה. ראו שם, פס' 29–31 לפסק דינו של השופט עמית. בארצות הברית, אפילו מי שקראה לערוך לתלמידים שאלונים רבי-כורה במגמה לסייע להם להתכונן לבחינת הלשכה, הדגישה שאינה מבקשת בכך להגן על מבחני ההסמכה או להציע שהם מודדים ידע, כישורים וערכים החיוניים לפרקטיקה, אלא אך להסכים בדבר חשיבותה: Sophie M. Sparrow, *Using Individual and Group Multiple-Choice Quizzes to Deepen Students' Learning*, 3 ELON L. REV. 1, 13–14 (2011).

היתר משום שאינם בוחנים כישורים הנדרשים בעריכת דין,⁶⁰ ושהם אינם מועילים בעיצוב המקצוע המשפטי, משום שאינם בוחנים מוכנות או יכולת לעסוק במשפט.⁶¹ לבסוף, באשר לקלות הבדיקה ומחירה הנמוך, מדובר בשיקול שאינו זר, אך גם אינו חשוב מאוד. הוא אינו זר, משום שמהירות הבדיקה מועילה לנבחנים המתוחים; ובאשר למחיר, הוא אינו זר משום שהמתמחים מממנים את עלות הבחינה,⁶² והדבר כרוך בפגיעה בקניינם, זאת לאחר שסיימו התמחות בשכר צנוע וכמה שנות לימוד שבהן השקיעו ממון. מי שסבור שלבחינות חשיבות גדולה, שומה עליו לכונן בחינות איכותיות, ולא רק זולות. ניתן להציע שמתוך תקציבה הגבוהה של הלשכה, ראוי להקדיש נתח למבחן המתיימר לקבוע מי ראוי להיות עורך דין.⁶³ לחלופין ניתן להציע, שמיון הבחינה לא ייפול על כתפי המתמחים או על כתפי הלשכה; אם תכלית הבחינה להגן על הציבור מפני שירות לקוי, לכאורה על המדינה לממנה, כפי שמשרד הבריאות מממן את בחינות ההסמכה לרפואה, לסייעוד ולפיזיותרפיה.⁶⁴ אני משער שהשיקול הכלכלי הוא זה שמכריע, ולפחות במובן זה, נראה בהמשך דמיון רב בין התנהלות הלשכה להתנהלות האקדמיה.

נקודה נוספת שראויה לשימת לב נוגעת להקשחת הבחינה. אף שביקורת על הרמה המקצועית של עורכי הדין אינה דבר חדש⁶⁵ או מקומי,⁶⁶ עושה רושם שהיא התגברה לאחרונה בישראל.⁶⁷ הוצגה תזה בדבר מגמת אי-מקצוענות בעריכת דין, בין היתר לאור התמוטטות שערי הכניסה למקצוע המשפטי,⁶⁸ ולאור הקפיצה הדרמטית בתלמידי המשפטים בעידן המכללות והעלייה בכמות הפקולטות

60 ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 361–362, 379, *When and Where We Enter*, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1709, 1722–1729; Simpson & Toni Massaro, לעיל ה"ש 36, בעמ' 824.

61 בהתאם, הוצע שהדאגה העיקרית שלהם צריכה להיות ללקוחות עתידיים: אילו מבחני לשכה ישרתו הכי טוב את אלו שיזדקקו לשירותים משפטיים. נכתב למשל שאם רוב השירות המשפטי הוא אוראלי, מדוע הבחינה היא בעיקר בכתב? מדוע היא בספרים סגורים? מדוע אינה בוחנת כישורי ייעוץ? ראו Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 929, 937–938. למבנה חלופי של בחינות ההסמכה ראו את המצב בגרמניה: Christoph Luschin, *A German Ivy? The Bucerius Law School*, 19 Sw. J. INT'L L. 1, 12–14 (2012).

62 ראו תקציב הלשכה לשנת 2017: <https://bit.ly/3wzka8y>; ולשנת 2018: <https://bit.ly/3s0N2D2>. תקציב הבחינה הנו "משק סגור".

63 ועדה בראשות השופטת איילה פרוקצ'יה, שהוקמה על רקע משבר חריף בדרכי התנהלותה ותפקודה של לשכת עורכי הדין, המליצה בין היתר לחייב את הלשכה לפרסם הן דו"ח פעילות שנתי והן דו"ח כספי, וזאת כחלק מהחובה של לשכת עורכי הדין, כגוף ציבורי, לתת דין וחשבון על פעילותו ועל אופן ניהולו: **דו"ח הוועדה הציבורית בנושא לשכת עורכי הדין** 101 (2013).

64 תודה ליעל עפרון על נקודה זו. השוו למצב בקוראה, שם מבחן הלשכה הלאומי בקוראה נערך בפקוח משרד המשפטים: Kim, לעיל ה"ש 53, בעמ' 244. ניתן להרחיק לכת ולהציע, שהמדינה צריכה להשתתף גם בתכנית ההתמחות, במגמה להפוך אותה רצינית, רחבה ויסודית. השוו למצב בגרמניה: Luschin, לעיל ה"ש 61, בעמ' 13–14.

65 **זלצברגר**, לעיל ה"ש 4, בעמ' 63; **כהן**, לעיל ה"ש 54, בעמ' 311.

66 טיעונים כנגד רמתם הירודה של עורכי דין הופנו כלפי האקדמיה גם מחוץ לישראל: **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 273; יעל עפרון **"לאן פניו של החינוך המשפטי בישראל?" עלי משפט** ט 45, 46 (2001).

67 שמואל בכר **"לא-תשבע עין לראות, ולא תמלא-אוזן משמוע"**: הגיעה העת ל"חדש תחת השמש" בחינוך המשפטי **המשפט** יט 7, 8 (2014).

68 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 278.

למשפטים.⁶⁹ ביקורות אלו קשורות לתפיסה בת עשור לפחות, שקיימים יותר מדי עורכי דין בישראל⁷⁰ ולשיח ציבורי סביב הצפת המקצוע.⁷¹

בשנת 2002 הגישה ועדת גרסטל דוח לשר נאמן מפורט בסוגיית ההתמחות ובסוגיית בחינת ההתמחות, שכלל בין היתר המלצה להמיר את פורמט הבחינה כך שיכלול שאלון רב-בררה, ומבחן פתוח של ניתוח תרחיש; וכן הארכה של תקופת ההתמחות לשנה וחצי.⁷² כך ביקשה הלשכה לטייב את הבחינות ולהבטיח שעורכי הדין החדשים יהיו בעלי הכישורים הנדרשים.⁷³ הצעת החוק שעסקה בין היתר בשינוי מתכונת הבחינה⁷⁴ – התקבלה.⁷⁵ זאת דווקא בתקופת שרת המשפטים שקד, אף ששינוי חקיקתי כזה הוא התערבות ברורה בשוק החופשי, המנוגדת לכאורה לאג'נדה שלה.⁷⁶ תחת תפיסה של שוק חופשי, אם יש יותר מדי עורכי דין, בשלב מסוים הרוויון יוביל בהכרח לירידה בפופולריות של המקצוע והלימודים. ההיצף כבר הוביל לירידת מחירי שכר הטרחה בעריכת דין בישראל.⁷⁷

לצד השינוי הפורמלי והגלוי **במתכונת הבחינה**, דומה שאירע שינוי מהותי וסמוי **בקושי** הבחינה, שלא בטוח שנגזר משינוי המתכונת. בחינות הלשכה נהיו קשות יותר, ואחוז העוברים פחת עד צנח. הדברים הגיעו לידי כך, שאפילו בפקולטות באוניברסיטאות מובילות – עשרות אחוזים נכשלו.⁷⁸ במבט ריאליסטי, אין תמה בכך: התחרות המקצועית גוברת ועמה כנראה גם הלחץ להדק את המסננת

69 גיא זיידמן **"מה עושים המרצים כשהם אינם מלמדים?" משפט ועסקים** יט 1570, 1568, 1447 (2017). כבר בשנת 1998 נכתב על הכפלת מספר תלמידי המשפטים פי חמישה, מה שהוביל בין היתר לריבוי עצום במספר הנבחנים: בג"ץ **קורניאלדי**, לעיל ה"ש 46, בעמ' 166–167. תופעה זו קיימת גם במדינות זרות. למשל: Luschin, לעיל ה"ש 61, בעמ' 6–10.

70 **כבר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 8. הלשכה הקימה צוות לבחינת היצף המקצוע כבר בשנת 2009: **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 48. גם בארצות הברית נכתב על עלייה גבוהה בכמות עורכי הדין: Kidder, לעיל ה"ש 7, בעמ' 561–563.

71 ירון זילברשטיין ויעל עפרון **"לימודי משפטים כתמריץ לשינוי חברתי מגזרי וחץ-מגזרי: המקרה של סטודנטים ערבים למשפטים במכללת צפת" המשפט** יט 340, 331 (2014); לימור זר-גוטמן **"השפעות העלייה הדרמטית במספר עורכי הדין" המשפט** כ 51, 52–56 (2015).

72 ראו **דו"ח גרסטל**, לעיל ה"ש 26, בעמ' 28–32.

73 ראו אפי נוה **"בשורה לעוה"ד והמתמחים: מתכונת בחינות ההסמכה תשונה החל מנובמבר 2017"** אתר לשכת עורכי הדין (8.11.2016) <https://bit.ly/3uwHeCX>.

74 ראו הצעת חוק לשכת עורכי הדין (תיקון מס' 39), התשע"ה–2015, ה"ח הממשלה 828, 844, 846.

75 ראו חוק לשכת עורכי הדין (תיקון מס' 38), התשע"ו–2016, ס"ח 662.

76 איילת שקד **"מסילות אל המשילות" שילוח** 1 37–55 (2016). זר-גוטמן גרסה שאחת הסיבות לקיום המונופול של לשכת עורכי הדין היא ברית עם שרי המשפטים, שבתורם משתפים פעולה עם הלשכה לאור כוחה בוועדה למינוי שופטים. ראו Zer-Gutman, לעיל ה"ש 15, בעמ' 141.

77 **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 71, בעמ' 64.

78 ראו אפרת נוימן **"התוצאה הגרועה מעולם: 66% מהמתמחים נכשלו בבחינות לשכת עורכי הדין"** TheMarker (26.12.2017) <https://www.themarker.com/law/1.5146957>; זוהר שחר לוי **"החיים הקשים של עורכי הדין: 66% נכשלו במבחני הלשכה" כלכליסט** (26.12.2017) <https://bit.ly/3d0OReU>.

העתידית.⁷⁹ הלשכה ודאי רוצה כמה שפחות חברים חדשים וכמה שפחות תחרות, באשר פתיחת שערי המקצוע מובילה להפחתה בעלות השירות.⁸⁰ אומנם, סעיף 40 לחוק לשכת עורכי-הדין קובע שהוועדה הבוחנת תורכב משלושה שופטים, ארבעה עורכי דין, מהם שניים חברי השירות המשפטי, ושני חברי סגל אקדמי בפקולטות למשפטים. בהתאם לכך, עמדת הלשכה היא שאינה מעורבת כלל בגיבוש הבחינות ובתכניהן, ולכן גם אינה משפיעה על אחוז המעבר.⁸¹ בכל זאת, דומה שהבחינות נהיו קשות יותר, וקשה להאמין שהעובדה שזה משרת את עמדת הלשכה הנה מקרית.

כאן ראוי להדגיש נקודה כמעט מובנת מאליה: בחינה אינה דבר אובייקטיבי לגמרי. ניתן לחבר בחינה שתסתיים במעבר ובממוצע גבוה ביותר, ואין פשוט מכך; או בחינה שתסתיים באחוז נכשלים גבוה ביותר, וגם זה אינו מסובך. אדם שנבחן בשנה שבה נבחרה האופציה הראשונה – סביר שהצליח; ואדם שנבחן בשנה שבה נבחרה האופציה השנייה – סביר שנכשל. זאת בלי קשר לכישוריו. אני מקצין, אך הנקודה ברורה: בהיעדר סטנדרטיזציה חיצונית לבחינה – לתכניה ולבדיקתה – לגוף הבוחן חופש רחב מאוד להוביל לתוצאה הרצויה לו, מעבר או הכשלה.

כך בבחינות הלשכה וכך בבחינות אחרות. שוו בנפשכם כמה שנים שבהן איש אינו עובר את בחינות ההסמכה לרפואה. האם לא ברור לחלוטין שבמצב כזה יונמך הרף?⁸² ברור שבחינות, בכללן בחינת הלשכה, אינן מדד אובייקטיבי לגמרי;⁸³ גם אם הבדיקה אובייקטיבית, הבחינה עצמה אינה אובייקטיבית בשפע מובנים מכריעים, כמו המבנה שלה, תוכן השאלות, התפקוד העתידי שהיא מבקשת לשקף, אוצר המלים שהיא רותמת, ההטיות התרבותיות שהיא משקפת ועוד.⁸⁴ מבט בתוצאות הבחינה אינו יכול להיות מנותק ממבט בבחינה, ממבט בבחינות קודמות,⁸⁵ ממבט בבוחן וכדומה. האם

79 בעבר גם היה השוק המשפטי מעוניין בצמצום ההיצע, אך הצמצום היה סמוי, במספר נמוך יחסית של תלמידי משפטים. צמצום גלוי, להבדיל, מתאפיין בהכשלת חלק גדול מהנבחנים במבחני ההסמכה: [שפירא](#), לעיל ה"ש 1, בעמ' 277.

80 [שפירא](#), לעיל ה"ש 1, בעמ' 275–277. בארצות הברית נכתב שמבחני ההסמכה ביסודם הם מגבלה אנטי-תחרותית של גילדה ולא מבחן כשרות אמיתי. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 373; Kidder, לעיל ה"ש 7, בעמ' 555.

81 בעבר גם היה השוק המשפטי מעוניין בצמצום ההיצע, אך הצמצום היה סמוי, במספר נמוך יחסית של תלמידי משפטים. צמצום גלוי, להבדיל, מתאפיין בהכשלת חלק גדול מהנבחנים במבחני ההסמכה: [שפירא](#), לעיל ה"ש 1, בעמ' 277.

82 לדיון בהעלאת רף הבחינות כתגובה אנטי-תחרותית לתפיסה של עודף בהיצע עורכי דין או מחסור בביקוש לשירות משפטי ראו Kidder, לעיל ה"ש 7, בעמ' 555.

83 לכן אין פלא שבמדינות שונות בארצות הברית מבחני ההסמכה קשים במיוחד, דוגמת קליפורניה: Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 929.

84 להבדיל, רבין תיאר את מידת הצלחתן של המכללות המובילות, גם לפי "המדד האובייקטיבי" של שיעורי ההצלחה בבחינות ההסמכה של לשכת עורכי הדין, שאינו רחוק ממידת הצלחתן של אוניברסיטאות מסוימות. ראו יוסף ויילר ["עדיין חינוך לשטחיות? מה אומרים הדקאנים"](#) המשפט יט 39, 72 (2014).

84 ראו בהרחבה Chong, לעיל ה"ש 34, בעמ' 40–57.

85 למשל הציון הפסיכומטרי אינו אבסולוטי אלא יחסי ומתחשב גם בהישגי נבחנים קודמים. ראו מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (ע"ר) "ציוני הבחינה הפסיכומטרית: חישוב, דיווח למוסדות ולנבחנים, בדיקה חוזרת" <https://bit.ly/2Ou3DBA>.

מישהו בגוף הבוחן קיבל ממישהו או גיבש בעצמו את הרושם, שיש להקשות את מבחני ההסמכה לעומת השנים הקודמות, במגמה לצמצם את מספר החברים החדשים בלשכה ואולי גם לאותת בכך בעקיפין (ובהצלחה, מסתבר) על ירידה באטרקטיביות של לימודי המשפטים?⁸⁶

5. המסננת השלישית: ההתמחות

כאמור, שלושת תנאי הכשרות לעריכת דין הנם השכלה משפטית גבוהה, תקופת-התמחות ולבסוף הצלחה בבחינות הלשכה. לפני מבט במסננת התמחות ראוי להזכיר שתי מסננות מקדמיות. האחת היא פורמלית: לא כל בוגר למשפטים הנו כשר להתמחות, באשר לשכת עורכי הדין עלולה לפסול אותו, למשל בגין הליך פלילי, הרשעה פלילית או משמעתית או בגין פשיטת רגל.⁸⁷ המסננת השנייה אינה פורמלית: לא כל בוגר למשפטים צפוי למצוא התמחות, ואפילו בוגרים מצטיינים נתקלים בקשיים. בהמלצת ועדת גרסטל, הוארכה לאחרונה תקופת ההתמחות במחצית.⁸⁸ שינוי זה מספק למאמנים יציבות גדולה יותר במשרדם ואולי גם חיסכון כלכלי באפשרות לשלם לכוון עבודה זול. אף אם השינוי אינו בשורה כלכלית מלהיבה עבור המתמחה, הוא לכאורה עשוי להועיל לו בהכשרה ארוכה ורצינית יותר,⁸⁹ אף אם ניתן לסבור גם אחרת.⁹⁰ אולם איזו הכשרה באמת ניתנת בהתמחות והאם מדובר במסננת ראויה?

בעבר התמחות הייתה דרך המלך, לצד לימוד עצמי, ולרוב לא לצד בחינה פורמלית כלשהי בהמשך, אלא הסתפקות במסלול חניכות ממושך, יחסי אומן-שוליה.⁹¹ בחלוף השנים החליפו בתי הספר למשפטים את ההתמחות כצורת ההכנה העיקרית למקצוע.⁹² כיום בישראל ההתמחות היא תנאי חיוני ולא מספיק למקצוע. ההתמחות באה לגשר על הפער שבין הפרקטיקה לאקדמיה, לאפשר

- 86 בארצות הברית תוארה מגמה של הלשכה להתאים את שיעורי המעבר לנגישות המשרות המשפטיות. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 373.
- 87 עופר צפוני, לעיל ה"ש 5, בעמ' 124–132.
- 88 דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 49–53.
- 89 ראו למשל את עמדת הלשכה: אפי נוח "הישג אדיר ללשכת עורכי הדין: אושרה הארכת ההתמחות לשנה וחצי" <https://bit.ly/3fSmxNW> (25.7.2017); אפי נוח "בשורה: שרת המשפטים הפיזה את תזכיר החוק להארכת תקופת ההתמחות" <https://bit.ly/3ms7742> (13.6.2016); אפי נוח "אושר לחקיקה – ההתמחות תוארך לשנה וחצי" <https://bit.ly/3t2Eugl> (3.2.2016).
- 90 ניתן לחשוש שהשינוי פירושו שאוכלוסיות מוחלשות ייאלצו להאריך את משך הזמן בהן הן מתפרנסות בדוחק, מה שיוצר לא רק חסם ראשוני להכנס למסלול, אלא גם מהווה תמריץ שלילי להשקיע בהכשרה עצמה, כיוון שלרובם נדרשת פרנסה נוספת, מעבר לעבודה כמתמחה. כאשר עובדים בבוקר במשרד ובערב בבר, בימי החול כמתמחה ובסופי שבוע כמלצר, ניתן להציע שהתועלת שבהכשרה היא מוגבלת. תודה ליעל עפרון על נקודה זו.
- 91 Aleatra P. Williams, *The Role of Bar Preparation Programs in the Current Legal Education Crisis*, 59 WAYNE L. REV. 383, 395 (2013); Leo P. Martinez, *Legal Education in a Modern World: Evolution at Work*, 9 CHARLESTON L. REV. 267, 269–271 (2015).
- 92 A. Christopher Bryant, *Reading the Law in the Office of Calvin Fletcher: The Apprenticeship System and the Practice of Law in Frontier Indiana*, 1 NEV. L.J. 19, 33 (2001).

למתמחה ללמוד ולהפנים דרכי עבודה, לרכוש נורמות התנהגות אתיות ולהכיר את המקצוע.⁹³ לכאורה מדובר בגשר היחיד, ומשכך גוברת מאוד חשיבותו.

דא עקא, שלהתמחות אין אופי סטנדרטי. בעבר הרחוק, איכות ההכשרה במערכת החניכה השתנתה לפי הכישורים ותשומת הלב של עורך הדין המנחה, אולם אפילו על עורכי דין מיומנים לא ניתן היה לסמוך שיקדישו משאבי זמן הולמים לחניכת השוליה.⁹⁴ גם כיום, החניכות משתנה משרד לשרד ובהתאם לשאלה אם המתמחה צפוי או אפילו יש לו סיכוי ריאלי להישאר במשרד כעורך דין, שאז מן הסתם שווה להשקיע בו יותר.⁹⁵ בכלל, הזיקה בין המאמן והמתמחה לעתים לא רחוקות אינה הדוקה, ומתמחים רבים אינם מרבים לפגוש את המאמן שלהם, אלא עובדים תחת עורכי דין צעירים במשרד.⁹⁶ עבור המאמן, המתמחה הנו "אורח לרגע" במשרדו, אורח הזוכה בתשלום צנוע על שירותיו ויעזוב במהרה, להבדיל משוליה יציב לטווח ארוך, "עזר כנגדו".⁹⁷ עבור האורח, שמצוי בראשית דרכו, אין זה פשוט לוודא שיזכה בהנחיה, בהכשרה ובעצה, הן משום שלא למד לעשות כן,⁹⁸ והן משום היותו בתחתית הסולם המקצועי.

עיקר הלימוד של המתמחה בהתמחותו הוא בלתי פורמלי, ממאמנו ומאחרים בסביבתו. מאמנו של המתמחה הנו חבר בלשכה, שעמד בדרישות פורמליות של ותק.⁹⁹ אולם ההתמחות עצמה, במידה שהיא עבודה משפטית (להבדיל ממטלות מנהליות ואישיות),¹⁰⁰ נעשית בידי המתמחה לטובת המשרד. המאמן אינו אלטרואיסט ואינו בא לספק הכשרה פורמלית מדוקדקת למתמחה. מדובר בעל מקצוע המשתמש במשפטן צעיר לצרכי משרדו. להבדיל מיחסי מאמן-מאומן בעבר,¹⁰¹ המאומן הוא שזוכה לתשלום מהמאמן, ממשרדו או מהגוף שבו הוא מתמחה, מה שוודאי מייצר ציפיות לתמורה לכסף לפי צרכי הגוף המשלם, להבדיל מצרכי המאומן. למאמן אינטרס שהעבודה תיעשה היטב, ובמובן זה הוא מעוניין במתמחה מוכשר; אולם המאמן אינו זוכה בתשלום על שירותי האימון, ואין

93 דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 45-49.

94 באופן לא מפתיע מערכת החניכות לא כללה חשיפה לתיאוריה פלילית. ראו Martinez, לעיל ה"ש 91, בעמ' 271-272.

95 כהן, לעיל ה"ש 54, בעמ' 313.

96 תלונות על היעדר חניכה של מתמחים בידי המאמן: שם, בעמ' 312.

97 באופן כללי, התמחות אצל אומן באנגליה במאה השלוש עשרה הצריכה תקופת התמחות של לפחות שבע שנים וכללה יחסי אומן קרובים, שבמסגרתם הורים היו מפקידים את ילדיהם בידי האומן, שהיה אחראי להכשרתם; האומן התחייב ללמד את הילד ולספק את צרכיו, ואילו השוליה הסכים לחיות אצלו, לשרתו ולציית לדרישותיו, לשמור את סודותיו. ראו Janet L. Dolgin, *Transforming Childhood: Apprenticeship* (1997) 1120-1121, 31 *NEW ENG. L. REV.* 1113, *in American Law*. מערכת ההתמחות הארוכה הצליחה משום ששירתה נאמנה את שני הצדדים: Bryant, לעיל ה"ש 92, בעמ' 22.

98 ראו Laurie Barron, *Learning How to Learn: Carnegie's Third Apprenticeship*, 18 *CLINICAL L. REV.* 101, 111 (2011).

99 ראו ס' 29 לחוק לשכת עורכי-הדין.

100 ס' 33 לחוק לשכת עורכי-הדין קובע שאין להעסיק מתמחה אלא בעבודה משפטית. אולם אין מחסור בטענות על מציאות שונה: דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 48.

101 אדם שרצה שבנו ילמד מקצוע שונה משלו, היה משלם למומחה כדי שבנו ישמש אצלו כשוליה וילמד ממנו; כך בטרם הפך המשפט למקצוע אקדמי. ראו עפרון, לעיל ה"ש 66, בעמ' 50, 55, 78.

אלו "שירותים" כלל וכלל. המתמחה אינו כלי גרידא, אך גם אינו מטרה עצמאית, ודאי לא מטרה חשובה כפרנסה.

פרט לכך, עורך הדין המאמן לא הוכשר לתפקיד אימון, אלא פשוט עבד כעורך דין שנים רבות; לבד מהשתלמויות, שאינן כוללות בחינה למשתלמים ומספקות כלים מוגבלים מאוד, הלשכה אינה מכשירה מאמנים. ההנחה שניסיון בעריכת דין כולל יכולת לימוד והנחייה (ואפילו מוטיבציה) – אינה מבוססת.¹⁰² באופן מעניין, כישלוננו של המאמן בבחינת הלשכה אינו משליך לרעה על המאמן, על שמו הטוב, על עיסוקו ועל משרדו, אלא אם כבר – דווקא על מוסד הלימודים שממנו הגיע המאמן, כמפורט בהמשך. ככל שהמאמן עתיד להיפרד מהמאמן בתוך תקופת החניכה הקצרה, אין למאמן אינטרס ארוך טווח לגביו. מערכת היחסים בין המאמן והמאומן היא כזו שתהליך האימון בה אינו כל הסיפור ואפילו לא מרביתו, עניין המשליך בהכרח על הכשרת המתמחה. לא בכדי נכתב בעבר שההתמחות חסרת הישגים נדרשים¹⁰³ ורחוקה מלהבטיח כשרות מקצועית ראויה.¹⁰⁴

הבעיה מחריפה במבט בלשכה, שבאופן מעניין, אינה מציעה למתמחה דבר וחצי דבר, וכלל אינה מקנה לו כלים להצלחה בבחינות שיערוך לו. להשכלה המשפטית אחראית האקדמיה, שתידון בביקורתיות בהמשך. ההתמחות נערכת במשרד עורכי דין, להבדיל ממשרדי הלשכה. פיקוח הלשכה נדרש, כעולה **מסעיף 2 לחוק**; אך פיקוח אינו הכשרה.¹⁰⁵

גם בחינות ההסמכה מנותקות למדי מחוויית ההתמחות. בעבר הנתק היה מלא בנוגע לבחינות בכתב;¹⁰⁶ כיום קיים חיבור מסוים לחוויית ההתמחות, אך החלק הכללי של הבחינה עדיין מנותק מחוויית ההתמחות. באקדמיה למשפט, שתידון בהמשך, כל קורס הנו בחינה לא רק לתלמידים אלא גם למרצה; כישלונם של תלמידים לעמוד ברף ידע סביר הנו, לפחות במידת מה, גם כישלוננו של המרצה.¹⁰⁷ המוסד האקדמי אחראי לידע המשפטי לפני ההתמחות, המנחה ומשרדו אחראים לידע המעשי במהלך ההתמחות. אם הוועדה הבוחנת יודעת על מה לבחון, מדוע שהגורמים המרכיבים אותה לא יציעו הכשרה עצמאית, שתשתקף במלואה בבחינת ההסמכה?¹⁰⁸ מדוע שלא להקים למשל בית

102 השוו: Bryant, לעיל ה"ש 92, בעמ' 23.

103 כהן כתב זאת והציע לפיכך שאין לראות בהתמחות פרק עצמאי של הכשרה, ושצריך לחזק את החינוך הפרקטי באקדמיה: לעיל ה"ש 54, בעמ' 313–314.

104 **זין**, לעיל ה"ש 2, בעמ' 479–480.

105 בעבר היה הפיקוח עיוני לגמרי בעבר. ראו **כהן**, לעיל ה"ש 54, בעמ' 314. עם השנים הושג שיפור מסוים: **דו"ח גרסטל**, לעיל ה"ש 26, בעמ' 55–57. עדיין הוטחה ביקורת קשה על מערך הפיקוח, ותיקון 39 לחוק לשכת עורכי הדין בא גם כדי לקדם את הפיקוח. ראו דברי הכנסת, 25.7.2017, בעמ' 22–23.

106 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 88.

107 זאת אף שקשה להסיק מביצועי תלמידים בבחינות אם מורה לימד היטב: Daniel Gordon, *Does Law Teaching Have Meaning? Teaching Effectiveness, Gauging Alumni Competence, and the MacCrate Report*, 25 FORDHAM URB. L.J. 43, 45 (1997).

108 באנגליה למשל בוגרי השכלה אקדמית כלשהי לומדים את ההיבטים המקצועיים של המקצוע במוסדות מקצועיים, ובחינות ההסמכה מתייחסות רק לנושאים שנלמדו במוסדות אלו (Inns of Court), ולא ללימודים האקדמיים. המנגנון האקדמי מצויד בכוח אדם משכיל, במנהלה משוכללת, בתקציבי הוראה

ספר למתמחים? ¹⁰⁹ מדוע שלא לערוך קורס לאחר ההתמחות, במגמה לתת כלים מקצועיים מגוונים, ¹¹⁰ קורס הכשרה שיספק כלים החשובים לא רק למעבר הבחינה, אלא בעיקר לעריכת הדין? ¹¹¹

6. שער היציאה מהמקצוע: המסננת החמישית?

לקראת סיום הדיון בשערי הכניסה לפרקטיקה, אתייחס בקצרה לשער היציאה ממנה. מבחינה פורמלית, מי שהתקבל ללשכה – אינו צריך לעשות דבר כדי להישאר בה, למעט תשלום דמי חבר. ¹¹² אולם דברים מסוימים שיעשה – עברות משמעת – עלולים להביא להרחקתו מהלשכה. ¹¹³ בהיעדר דיווח על עברות, ¹¹⁴ יישאר חבר בלשכה גם אם לפי מדדים מסוימים ניתן להציע שהוא עורך דין בלתי-מוצלח; ויישאר חבר לשכה גם כשאינו פעיל כלל. כלומר, עבור מי שהתקבל ללשכה, החברות מובטחת אך לא הרמה המקצועית.

מדוע בעצם אין מסננת חמישית מהותית, לאחר קבלת הרישיון? מבחינה תכליתית, קשה למצוא צידוק לקידום התכליות שהוזכרו לייחוד המקצוע **עד הרישיון** ולזניחתן **לאחר הרישיון**. אם אכן רמת המקצוע במצוקה, ואם אכן הדבר צריך להשליך על מבחני ההסמכה, האם אינו צריך להשליך גם על עורכי הדין עצמם? אפשר ששאלות תקציביות מונעות בחינות המשך נוגע למשטר רישוי שחברים בו מיליונים, דוגמת רישיון נהיגה. בלשכת עורכי הדין, חרף ההצפה הנטענת, ¹¹⁵ מדובר אך בעשרות אלפים. האם מעת לעת לא ניתן ולא ראוי להעמיד במבחן כזה או אחר גם את אלו שצלחו את בחינת

- ומחקר. ראו **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 69. במדינות רבות מתקיים קורס הכשרה מעשית שחייבים עורכי הדין לעבור, במסגרתו ירכשו את המיומנויות הנחוצות לעריכת דין. לסקירת מסלולי הכשרה והסמכה ברחבי העולם: ראו **דו"ח גרסטל**, לעיל ה"ש 26, בעמ' 9–21.
- 109 **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 75.
- 110 ראו סקירת דוחות ומחקרים: Sonsteng et al., לעיל ה"ש 24, בעמ' 424.
- 111 להצעה מפורטת: **דו"ח גרסטל**, לעיל ה"ש 26, בעמ' 29–30.
- 112 תשלום לגילדה הנו בעל מסורת עתיקה. במחצית המאה השלוש עשרה הגילדות של האומנות בלונדון הצריכו מתמחים לשלם דמי כניסה ודמי יציאה, כדי שיוכלו לעסוק במקצוע: Dolgin, לעיל ה"ש 97, בעמ' 1120. דמי הרישוי גבוהים אף יותר בארצות הברית: Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 71. היחידים שאינם צולחים את מסננת דמי החברות הם מי שאינם עוסקים בעריכת דין פעילה ואינם סבורים שהותרת הכותרת "עורך דין" לצד שמם מצדיקה תשלום של דמי חבר גבוהים.
- 113 נכתב שמסגרת משמעתית אינה מבטיחה בקרת שירות טובה, מה גם שעורכי דין לא מעטים אף מורשעים בפלילים: **זין**, לעיל ה"ש 2, בעמ' 480; **עופר צפוני**, לעיל ה"ש 5, בעמ' 121–122; **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1340.
- 114 גם מבחינת התייחסות לחשדות פליליים ולהרשעות פליליות, היחס לעורך דין מכהן סלחני יותר מאשר למועמד ללשכה: **עופר צפוני**, לעיל ה"ש 5, בעמ' 132, 149–150.
- 115 היעדר ייצוג הוא תופעה נפוצה בהליכים אזרחיים בישראל. במובן זה, הבעיה עמה מתמודדת הלשכה אינה היצף עורכי דין, אלא תחרות גדולה מדי על שכר הטרחה. אילו היה סיוע משפטי ממלכתי רחב יותר, ייתכן שאף היו מדברים על מחסור. תודה ליעל עפרון על נקודה זו.

ההסמכה, לרבות עורכי הדין הוותיקים?¹¹⁶ האומנם די בחובת השתלמויות?¹¹⁷ הרי רישום להרצאות אינו מבטיח אפילו הקשבה להן, לא כל שכן הפנמתן, לא כל שכן שמירת רמה מקצועית הולמת. בהמשך לכך ניתן לתהות, כמה עורכי דין היו עוברים בהצלחה את בחינות ההסמכה בחלוף השנים, אילו היו ניגשים ללא תהליך שינון ולמידה, אלא רק בהישען על המומחיות שצברו. אף שמומחיות זו אמורה כביכול להספיק להתמודד עם שאלות המופנות לאנשי מקצוע בראשית דרכם, אני מסכים עם הערכתו של השופט עמית: "ספק אם עורכי הדין הטובים המנוסים והבקיאים ביותר במדינה, אלה שכוחם רב להם בכל תחומי המשפט, הן אזרחי הן פלילי, היו עוברים את הבחינה בלי להתכונן לקראתה".¹¹⁸ אני מוסיף ומשער, שאפילו שופטים טובים, מנוסים ובקיאים לא היו עוברים את הבחינה בלי להתכונן;¹¹⁹ ובוודאי אקדמאים טובים ומנוסים היו נכשלים, שהרי כוחם אינו רב להם בכל תחומי המשפט, ודאי בתחומי המשפט הישראלי, כמוטעם בהמשך.

ההשערה בדבר כישלון היפותטי במבחן היפותטי של בעלי מקצוע מיומנים פירושה לפחות אחד משניים: המבחנים אינם מסננת ראוייה, או שלחלופין אין בכוחם להשיג את מטרתם לטווח ארוך.¹²⁰ כך או כך, אלו שצלחו את המסננת אינם נוטים להתעניין בה עוד, משום שאינה משליכה עליהם.¹²¹ אם הייתה משליכה עליהם, ייתכן שאף סביר שהשינוי היה מגיע מתוך הלשכה. נכון לעכשיו, שער היציאה אינו מייצר מסננת חמישית אמיתית, ואין כל בטוחה לעריכת דין מוצלחת מצד מי שהתקבל ללשכה.

- 116 בארצות הברית הועלתה ביקורת על כך שלמעט חריגים מועטים, לאחר מעבר מבחני ההסמכה ניתן לעסוק במקצוע עד המוות או עד השעיה או שלילה משמעתית, ושמרגע הקבלה, עורך דין לעולם לא נבחן עוד על יכולותיו המתמידות. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1707.
- 117 ראו את עמדת הלשכה: שמרית רגב "הלשכה אישרה את המלצות 'ועדת נאמן' להנהגת השתלמות חובה לעורכי הדין ולכינון תכנית מומחים בלשכה" (10.9.2008) <https://bit.ly/3wByWLT>.
- 118 עניין **ד"ר פרץ**, לעיל ה"ש 47, פס' 30 לפסק דינו של השופט עמית. הערכה דומה הועלתה בארצות הברית: Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 87.
- 119 אגב אורחא אציין בקצרה, שראוי להעלות תהיות ביקורתיות גם לגבי מסלול ההסמכה לשפיטה, שנכון להיום בישראל קרוב מאד למסלול ההסמכה לעריכת הדין. זאת להבדיל ממודלים של הכשרה שיפוטית, לרבות כאלו המתחילים מהיסוד, דוגמת לימודים אקדמיים שונים לעריכת דין ולשפיטה כמו במדינות שונות באירופה. ראו **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 50.
- 120 בארצות הברית הוצע שפירוש הדבר שהבחינה אינה שואלת את השאלות הנכונות, בהנחה שהמטרה היא לבחון ידע וכישורים בסיסיים ולהגן על הציבור מפני עורכי דין שחסרים את אלו. לפיכך נכתב שמבחני ההסמכה מכשילים את הציבור והמקצוע ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 87-88.
- 121 ראו Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 932.

ג. שערי האקדמיה

1. הקשר בין שערי האקדמיה לשערי הפרקטיקה

אחרי מבט ביקורתי בשערי הפרקטיקה, הגיעה העת למבט ביקורתי בשערי האקדמיה, ובמובנים רבים, מבט בחינוך המשפטי.¹²² מבחני ההסמכה קשורים לאקדמיה במובנים שונים. במובן הפורמלי, לא ניתן לגשת למבחני ההסמכה ללא השכלה אקדמית: כל עורך דין עבר בהצלחה את בחינות הלשכה, שאליהן ניגש רק לאחר שעבר בהצלחה את בחינות האקדמיה. המובן הפורמלי, שמציב את התואר האקדמי כתנאי לא מספיק לעריכת דין, מרמז שבחינות הלשכה הנן רף הקשור לבחינות האקדמיות, מצד אחד, ורף גבוה יותר או לפחות שונה מאוד, מצד אחר.

במובן כלכלי ומעשי, אף שהאקדמיה למשפט רחוקה מלחפוץ לעריכת דין, היא כמובן קשורה לה. בישראל עורך דין הנו בהכרח בוגר פקולטה למשפטים, לרוב פקולטה ישראלית; ומצדו השני של המטבע, חלק ברור בפופולריות של לימודי המשפטים בישראל הנו חיבורם לעריכת הדין. מבחינה מעשית, עניין אקדמי טהור ושיקולי הפקת כלים וידע אינם גוברים על שיקולי המציאות, ובכללם הפרנסה העתידית.¹²³ מרבית הסטודנטים במרבית מוסדות הלימוד אינם באים לרכוש דעת לשמה,¹²⁴ אלא מבקשים לרכוש מקצוע ופרנסה.¹²⁵ מכללות אינן מלמדות כמעט תארים במדעי הרוח, נוכח היעדר אופק כלכלי לבוגרים, וגם לא מקצועות שעלות הוראתן גבוהה כמו רפואה; לא בכדי משגשגת האקדמיה של משפטים ומנהל עסקים, תחומים פרקטיים שעלות הוראתן נמוכה, בהיעדר צורך במעבדות, בצידוד טכנולוגי משוכלל ובחומרי גלם יקרים.¹²⁶ בתי ספר פרטיים, ששכר הלימוד שבהם גבוה, מתמקדים במקצועות עיסוק ולא במקצועות הרהור והגות; לא ידוע לי למשל על מכללה פרטית מוכרת בישראל המציעה תואר אקדמי בפילוסופיה. התואר במשפט קשור לעיסוק במשפט ובמידה רבה נובע ממנו. רובם המכריע של תלמידי המשפטים בישראל ממשיך להתמחות.¹²⁷ הדבר הופך את

122 הכתיבה הישראלית בנושא החינוך המשפטי לעתים חופשית יותר ואינטואיטיבית, לרבות בהצגת תוכנות מהמציאות. סבורני שהדבר נובע מכך שזהו תחום שבעליל אינו ניטרלי עבור החוקר שהוא איש סגל אקדמי: הכתיבה מושפעת מחוויותיו, כמו גם מנקודת מבטו ומעמדו הנוכחי. אני מסכים עם שפירא, שנקודת המבט המשתקפת ממחקר אקדמי על החינוך המשפטי תלויה במידה רבה במעמדו של החוקר, אם כצעיר "זועם" המתבטא כחלק מקבוצת מיעוט בלתי מובנת, אם כאדם העומד בראש מוסד מצליח שבא בהידוד עם מגוון דמויות רחב יותר והמעוניין לפייס קהל גדול: רון שפירא ["מנחם מאוטנר: על החינוך המשפטי" עיוני משפט](#) כה 850, 821 (2001).

123 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1558, 1560.

124 [טריגר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 81.

125 יעל עפרון ["לאן פניו של החינוך המשפטי בישראל?" עלי משפט](#) ט 45, 72 (2001).

126 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1566, 1583.

127 [זר-גוטמן](#), לעיל ה"ש 15, בעמ' 93.

לימודי המשפטים, בעיני רבים, "לימודים לקראת", במגמה לעסוק בעריכת דין¹²⁸ או לפתוח דלתות לעתיד מחוץ לתחום המשפט.¹²⁹

במובן זה מבחני ההסמכה ממתנינים בעתידם של מרבית הסטודנטים למשפט, ואף משליכים על הוויית החינוך המשפטי בהקשרים שונים. היו שהציעו שהצדקת הקיום של בתי ספר למשפט היא ביכולתם להעביר את לקוחותיהם את סף הכניסה למקצוע עריכת הדין.¹³⁰ אחרות הדגישו שנוכח חשיבותה המעשית של הבחינה, האקדמיה חייבת לספק כלים שיסייעו לבוגריה לעבור את הבחינה.¹³¹ לכל הפחות ניתן להסכים, שהשגשוג הכלכלי של האקדמיה למשפט נובע מהפרקטיקה שאחריה. חרף זאת נראה בהמשך נתק בין הנלמד בפקולטות למשפטים לבין מבחני ההסמכה.

מוסדות הלימוד למשפטים בישראל הנם אורגנים פורמליים המשתייכים לגופים פורמליים: פקולטות למשפטים שהוכרו בידי המועצה להשכלה גבוהה, פקולטות המשתייכות לאוניברסיטה או מכללה שהוכרו בידי המועצה להשכלה גבוהה (להלן: המל"ג). [חוק המועצה להשכלה גבוהה](#), התשי"ח-1958 (להלן: חוק המל"ג), יוצר את סמכויות המל"ג. בין היתר המל"ג מוסמכת להכיר במוסד פלוני כמוסד להשכלה גבוהה ואף לבטל את ההכרה, לפי [סעיפים 9 ו-18 לחוק המל"ג](#) בהתאמה; וכן להכיר בתואר שמקנה המוסד ולפקח עליו, לפי [סעיפים 23 ו-24 לחוק](#) בהתאמה.¹³² בישראל הוכרו פקולטות למשפטים בארבע אוניברסיטאות ובעשר מכללות, תשע מתוכן בהכרת קבע. שוק לימודי המשפטים בישראל גדול, עשיר ורווי.

השכלה משפטית גבוהה היא כאמור תנאי להתמחות ולעריכת דין, גם אם כתנאי היא חדשה יחסית למקצוע.¹³³ פירוש הדבר, בין היתר, הוא שלהבדיל מבעבר, אז ניתן היה להתמקצע כעורך דין דרך חניכה מתמשכת אצל עורך דין ותיק,¹³⁴ כיום האקדמיה מחזיקה מפתח מכריע לעיסוק המקצועי, כשבוגריה יחזיקו במונופול לעיצוב המשפט,¹³⁵ ביצירת המשפט ביומיום.¹³⁶ המונופול האקדמי¹³⁷ אינו מובן מאליו בהינתן מודלים אחרים בעולם, לא רק מן העבר הרחוק אלא גם מן ההווה, מודלים שמאפשרים עיסוק במקצועות משפט מסוימים דרך הכשרה מקצועית, לעתים לצד דרישת תואר

128 מסתמן שזהו המצב גם מחוץ לישראל: [זר-גוטמן](#), לעיל ה"ש 22, בעמ' 1335.

129 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1577.

130 [שפירא](#), לעיל ה"ש 1, בעמ' 289.

131 ראו Sparrow, לעיל ה"ש 59, בעמ' 133.

132 המל"ג הוא גם האחראי על הכרה בתואר פרופסור. ראו [בג"ץ 5480/14 ועד ארגון הסגל האקדמי הבכיר באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים נ' המועצה להשכלה גבוהה](#) (פורסם בנבו, 10.11.2016).

133 [שפירא](#), לעיל ה"ש 122, בעמ' 841.

134 אלבשן כתב שנקודת המוצא של החינוך המשפטי במשפט המקובל הייתה קלינית, כלומר הכשרה מעשית, ללא דרישה להשכלה אקדמית, וזאת בהנחה שכך ראוי לרכוש את המיומנויות הנדרשות לעבודה כמשפטן: יובל אלבשן ["ריח הגלימה כריח השרדה" – על יעדי החינוך המשפטי הקליני משפטים לד](#) 459, 455 (2005).

135 יובל אלבשן ["על נפקדות הצדק החברתי בחינוך המשפטי בישראל" עלי משפט ג 7, 10-11](#) (2004).

136 נטע זיו, תמר קריכלי-כץ ואיסי רוזן-צבי ["החלום ושברו – דפוסי אי-שוויון וריבוד בקרב בוגרי משפטים בישראל בפתח המאה העשרים ואחת" מעשי משפט ט 99, 101](#) (2017).

137 [שפירא](#), לעיל ה"ש 122, בעמ' 831.

אקדמי, אך לאו דווקא במשפטים.¹³⁸ כמה תלמידים היו בפקולטות למשפטים אילו היה מסלול מקביל של חניכה מעשית ממושכת? ניתן לשער שהרבה פחות.

סעיף 15 לחוק המל"ג מקנה למוסד האקדמי המוכר חופש פעולה רחב מאוד "לכלכל ענייניו האקדמיים והמנהליים, במסגרת תקציבו, כטוב בעיניו... לרבות קביעת תכנית מחקר והוראה, מינוי רשויות המוסד, מינוי מורים והעלאתם בדרגה, קביעת שיטת הוראה ולימוד, וכל פעולה מדעית, חינוכית או משקית אחרת". בקשר ללימודי משפטים, מרחב זה מייצר גיוון גדול, שמיתרגם להיעדר סטנדרטיזציה. אף שקיימים קווי דמיון רבים בין תכניות הלימוד במשפטים,¹³⁹ אין בישראל סטנדרט אקדמי אחיד וברור לתואר במשפטים. בטרם ההכרה הקבועה, ניצב המוסד בפני פיקוח צמוד של המל"ג; הפיקוח שלאחר מכן רך למדי באשר לבתי ספר ותכניות לימוד שכבר אושרו.¹⁴⁰ אולם גם בשיא הפיקוח וגם בשפל, השורה התחתונה היא היעדר סטנדרטיזציה של לימודי המשפט, בשפע מובנים מכריעים.¹⁴¹ החופש האקדמי אינו מכסה רק עניינים טכניים שוליים כהיעדר קוד לבוש;¹⁴² כמפורט מיד, מרבית הפרמטרים החשובים באשר ללימודים נסוגים בפני החופש האקדמי.¹⁴³

2. היעדר סטנדרטיזציה להכשרה משפטית אקדמית

סוגיות ההוראה שנעדרות סטנדרט אקדמי חד הנן רבות מספור. אין סטנדרט מחייב הנוגע לגודלם של קורסים, להיותם חובה או בחירה, לתכני הלימוד שבהם, לחומרי הלימוד שבהם, לשאלת התרגול החזותי ומה לא. בחירת קורסים ותכנים מעצבת את תפיסת הסטודנטים לגבי מה משפטי יותר ופחות, מה חשוב יותר ופחות, מה רצוי לעתיד המקצועי יותר ופחות.

מה ללמוד? תכנית הלימודים ותכני הלימוד מחלחלים מסר ערכי לסטודנטים.¹⁴⁴ היה מי שכתב, שעל האקדמיה לבחון היטב את ההכשרה והחינוך שנותנת ולקחת אחריות על עורכי הדין שהיא נוטלת

138 **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 53, 55, 67.

139 זמיר כתב שהחינוך המשפטי קפוא למדי. אחרי הפקולטה הראשונה בישראל למשפטים, בירושלים, אין כבר בחירה והכול אותו דבר, התמקדות במשפט והתעלמות מקשרים של המשפט לתחומים אחרים, והכשרה בעיקר לטיעונים בערכאות ערעור. גם פרידמן כתב שבעולם ובישראל ניתן לראות מודל אחד להוראה עם וריאציות שונות: לעיל ה"ש 20, בעמ' 6, 8. מאוחר יותר כתב כהן שתכנית הלימודים דומה ברוב בתי הספר למשפט בישראל: לעיל ה"ש 54, בעמ' 288.

140 **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 60.

141 זאת להבדיל למשל מאנגליה: Settig Standards: The Future of Legal Services Education : ABA (https://bit.ly/3mvqzNf) and Training Regulation in England and Wales (https://bit.ly/3g4AsRd) Standardsm, Chapter 3.

142 המסר הוא שערכנו אינו בלבושנו (אף שככלל אין בישראל קוד לבוש): **זידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1477, ה"ש 73.

143 ניתן לחשוב על מודלים אחרים, כמו המודל האמריקני, שבו הלשכה האמריקנית מאשרת בתי ספר למשפט בארצות הברית; או על מודל רך יותר, שבו הלשכה מדרגת מוסדות אקדמיים בהתאם לעמידתם בסטנדרט פרקטי. ראו **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 68, 76.

144 **זילברשטיין, עפרון**, לעיל ה"ש 71, בעמ' 343.

חלק בייצורם, ¹⁴⁵ אפילו לאחר סיום הלימודים; ¹⁴⁶ שעל התלמידים היום ועורכי הדין בעתיד להבין את אחריותם למשפט, את טיב בחירותיהם באשר לתיק, הלקוח, האסטרטגיה, הטקטיקה, היחס וההשלכות החברתיות. ¹⁴⁷ היו שהזוהירו שתלמידים מגשימים את נבואות המערכת לגביהם ולגבי העולם המשפטי, החולייה האחרונה בשרשרת שמשלימה את השיטה, והאידיאולוגיה שהם נחשפים אליה מדכאת התנגדות ולמעלה מכך. ¹⁴⁸ חרף הקושי החינוכי להשפיע על ערכים בגיל מבוגר, ¹⁴⁹ נכתב שהדבר אפשרי וראוי, ¹⁵⁰ שחינוך תמיד כולל ערכים, ושהבנת המשפט ומהותו ניתנת לעיצוב בפקולטה, לכל הפחות ההבנה שכללי המשפט המהותי משקפים במידה רבה אינטרסים והשקפות עולם של קבוצות חזקות. ¹⁵¹ אחרים קראו לרתום את החינוך המשפטי כדי להטמיע ערכים ותפיסות, ¹⁵² לבקר ולקדם שינוי בתחום המשפט, ¹⁵³ לחזק מודעות, רגישות, הזדהות ומעורבות חברתית, ¹⁵⁴ לייצר ערכים שילוו את התלמיד בחיי המקצוע, ¹⁵⁵ וכמובן לספק דוגמה אישית בתחום הערכי. ¹⁵⁶

אומנם, באופן כללי, ברור שהחינוך המשפטי אינו יכול לכסות הכול; שלימוד כללי בא על חשבון התמחות ספציפית; ושהבחירה מה מכוסה הנה מכרעת. ¹⁵⁷ באופן קונקרטי יותר, **מה חובה ללמוד?** זו שאלה קריטית, שמן הסתם משפיעה לא רק על תפיסת הסטודנט וחוייתו, אלא גם על הכלים שבהם הוא מצויד. עם השנים, גדלה הבחירה לסטודנט. ¹⁵⁸ אולם ניתן להציע שקורסים שונים, אפילו כאלו

- 145 **אלבשן**, לעיל ה"ש 135, בעמ' 11; **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 77; **זילברשטיין ועפרון**, לעיל ה"ש 31, בעמ' 107–108.
- 146 אלבשן הציע שעל האקדמיה לערוך השתלמויות לבוגריה: לעיל ה"ש 135, בעמ' 13–14.
- 147 יובל אלבשן **"בעקבות תבוסת הרוח באושוויץ: מהוראת המשפט לחינוך לצדק"** **עלי משפט** ד 35, 43 (2005).
- 148 דנקן קנדי **"חינוך משפטי כהכשרה להיררכיה"** **מעשי משפט** ט 17, 17 (2017).
- 149 **זמיר, קרמניצר**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 9–10. בהקשר זה ראו את סרט הדוקו המטלטל "תהיה גבר! המסכה שבה אתה חי", המתאר את המגדור החברתי מגיל קטן. ראו <http://therepresentationproject.org>.
- 150 **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1327–1328; **זילברשטיין ועפרון**, לעיל ה"ש 31, בעמ' 112–113.
- 151 נטע זיו **"חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה"** **עיוני משפט** כה 385, 393, 395, 402 (2001).
- 152 **זמיר** כתב שהואיל ומשפטנים הם חלק מההאליטה החברתית, המוסד מחויב לחינוך ערכי: לעיל ה"ש 20, בעמ' 9. אלבשן הדגיש את חשיבות החינוך הערכי כשליחות חברתית, להבדיל מהסתתרות מאחורי לשון החוק: **אלבשן**, לעיל ה"ש 147, בעמ' 42–43.
- 153 **עפרון**, לעיל ה"ש 66, בעמ' 67.
- 154 **אילוטוביץ-סגל ובוקשפן**, לעיל ה"ש 9, בעמ' 445.
- 155 יוסף ויילר ויניב פרידמן **"על החינוך לשטחיות"** **עיוני משפט** כה 421, 427 (2001).
- 156 ראו למשל דברי פרידמן ודברי **קרמניצר**: לעיל ה"ש 20, בעמ' 9–10; אורית קמיר **"חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מחיה מקצועי אישי: הזמנה לטיול בארץ הפלאות"** **המשפט** יט 189, 215 (2014); **אדורם**, לעיל ה"ש 27, בעמ' 260–261; **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1347.
- 157 ראו את דברי **פרידמן וזמיר**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 4, 6.
- 158 כך גם מחוץ לישראל. ראו Luschin, לעיל ה"ש 61, בעמ' 10.

שאינם משפטיים, הכרחיים לחיזוק המוסר.¹⁵⁹ האם להקנות לתלמידים יותר בחירה?¹⁶⁰ או שמא הדבר יחזק מגמות כמו נטייה מסחרית,¹⁶¹ או להבדיל נטייה לימודית להשקיע כמה שפחות?¹⁶² על מה ניתן לוותר? פקולטה באוניברסיטה מובילה בישראל החליטה שסדר דין פלילי לא יהיה עוד קורס חובה; ובעקבותיה צעדה פקולטה במכללה פרטית מובילה. כך הפך קורס, שניתן לתפיסה כמכריע ביותר בזירה הפלילית, קורס שעוסק בשאלות של פגיעות קשות בזכויות אדם, קורס חיוני לפרקטיקה הפלילית¹⁶³ – לבחירה סטודנטיאלית; ובמיעוט הבוחרים – בוטל לגמרי. האם הבוגרים (ובעתיד לקוחותיהם) הפסידו משהו מהותי? למצער, האם הביטול השליך לרעה על יכולת הבוגרים להתמודד עם שאלות בתחום זה במבחני ההסמכה? ניתן להציע, שאין לחייב תלמידים ללמוד ענף שאינו מעניין אותם ושאינו להם כוונה לעסוק בו. אולם קו מחשבה זה נכון גם לגבי דיני עונשין, דיני חוזים, משפט מנהלי ומה לא.¹⁶⁴

בהמשך לדיון על קורסי חובה, עולה שאלת קיומו של תרגול בקורסים מסוימים ולא באחרים. קשה למצוא הצדקה לקיומו של תרגול בקורסי חובה מסוימים ולהיעדרו באחרים, באשר לכאורה כל קורס ניתן לתרגל ומכל תרגול ניתן להפיק תועלת. המציאות מראה שבפקולטה, בקורס ואצל מרצה שהיה תרגול – התרגול כנראה ממשיך, והיכן שלא היה – כנראה לא יהיה תרגול. אינרציה מסתמנת כהסבר העיקרי.

מה ניתן לבחור ללמוד? תחומים רבים אינם נכללים כמעט בהכשרה המשפטית: תכנון ובנייה, איכות הסביבה, הגנת הצרכן, דיני בעלי חיים ועוד;¹⁶⁵ הפקולטה מתייחסת אליהם כשוליים ובכך מעצבת את תפיסת התלמידים לגביהם.¹⁶⁶ בחירה בתחומי משפט חדשים שיילמדו היא לרוב תולדה

159 זר-גוטמן הציעה לכל פקולטה למשפטים ללמד אתיקה (להבדיל מאתיקה מקצועית), כדי לחזק את המוסר ולסתור את התפיסה שהשאלה החשובה היחידה היא משפטית: לעיל ה"ש 22, בעמ' 1332–1334.

160 זמיר הציע לצמצם מאוד את שיעורי החובה ולהגדיל את הבחירה: לעיל ה"ש 20, בעמ' 7. שני צידד בכך: **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 59.

161 תכנית לימודים בעלת נטייה עסקית יותר מאשר חברתית מפחיתה את ההעדפה לעסוק במשפט לטובת הציבור: **זין**, לעיל ה"ש 151, בעמ' 400; **מאונטר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 82–83; **אלבשן**, לעיל ה"ש 135, בעמ' 9–10. אלבשן קרא לפיתוח החינוך המשפטי הקליני: שם, בעמ' 13.

162 **קרמניצ'ר** כתב שאין לו אמון רב בסטודנט כבוחר, משום שהרוב בוחרים לקרוא פרקטיקה מצליחה כעורכי דין מסחריים. הוא הוסיף שלאור לחצי פרנסה, חופש בחירה גדול עלול לעודד לבחור בהשקעה פחותה: לעיל ה"ש 20, בעמ' 7–8. כהן אליה ציין אף הוא את סחף התלמידים אחר המשפט המסחרי. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 76.

163 ראו אסף הרדוף **"ההליך הוא הביוש: השיימינג של הפרוצדורה הפלילית"** משפט ועסקים כג 411 (2020).

164 **ברק-ארז** תארה שני תהליכים שלוחצים על תכנית הלימודים המסורתית: מצד אחד יתר התמקצעות דוקטרינרית בתחומי מומחיות צרים, ומצד אחר המרת לימודי משפט בלימודים משדות אחרים. לדידה, סכנה גדולה טמונה בכך שתלמידים לא ייחשפו כלל לתחומי יסוד כדיני משפחה או דיני עבודה. לפיכך הציעה להפחית בגודל הקורסים וכך לאפשר גם קורסים חדשים וגם לא לוותר על הישנים: לעיל ה"ש 55, בעמ' 182.

165 ראו אסף הרדוף **"דיני הסוס? דיני האפסיים והדיסוננסים: ההצדקה למחקר והוראה של דיני בעלי חיים"** מעשי משפט יג 17, 22 (2022).

166 **סידס, בכר, נוה**, לעיל ה"ש 174, בעמ' 248.

של מקריות, למשל חבר סגל שמבקש ללמד את התחום, להבדיל מחשיבה מערכתית מוסדית ושיטתית.¹⁶⁷

האם נדרש חינוך קליני? הכתיבה על החינוך המשפטי בישראל נוטה להזכיר את המהפכה בתחום בארצות הברית בשנת 1870, לשינוי התפיסתי של המשפט כמדע ולא כפרקטיקה גרידא, ובעקבותיו לבחירה ללמדו באופן אקדמי ולא מעשי, מה שיצר בהמשך פיצול עמוק בין תיאוריה לפרקטיקה והתרחקות מהמקצוע.¹⁶⁸ ההבחנה בין חינוך למשפטים לבין חינוך לעריכת דין נדונה בעבר הישראלי הרחוק¹⁶⁹ והקרוב.¹⁷⁰ אף שאין חולק שהחינוך המשפטי מיועד גם להכשרה פרקטית,¹⁷¹ אף שברור שתלמידים רבים מעוניינים בהכשרה ולא בחינוך,¹⁷² ואף שפקולטות רבות בישראל מצהירות שהן מכשירות לקראת עריכת דין – הקורסים המקנים מיומנות מקצועית עודם מעטים.¹⁷³ מוכרת היטב גם הנטייה של מרצים רבים להדגיש תיאוריות.¹⁷⁴ גם על רקע זה, רבו בשנים האחרונות הקריאות להגברת החינוך הפרקטי¹⁷⁵ והחינוך הקליני, בין היתר לשם הנגשת המשפט לחברה ולשמירת ערכים יסודיים,¹⁷⁶ להפצת תפיסת שלטון החוק, לצמצום הפערים הכלכליים והחברתיים ולהגנה על זכויות,¹⁷⁷ להגשמת פלורליזם מחשבתי, פיתוח שיח הערכים והחשיבה,¹⁷⁸ ואולי גם לאיום על הגישה שלפיה עורך דין מתאפיין בניטרליות מוסרית,¹⁷⁹ מתוך תפיסתה כבעייתית.¹⁸⁰ אולם סטנדרט בשאלה זו – אין.

- 167 שם, בעמ' 250.
- 168 [עפרון](#), לעיל ה"ש 66, בעמ' 56–57. להיסטוריה של החינוך המשפטי בישראל: שם, בעמ' 58; [כהן](#), לעיל ה"ש 54, בעמ' 286–288. לסקירה היסטורית מדוקדקת של עריכת דין, התאגדות מקצועית והחינוך המשפטי בארצות הברית ראו [Robert MacCrate, "The Lost Lawyer" Regained: The Abiding Values of the Legal Profession](#), 100 DICK. L. REV. 587, 588–619 (1996) המושפטי בארצות הברית, באירופה, בדרום אמריקה ובמזרח הרחוק ראו [Martinez](#), לעיל ה"ש 91, בעמ' 272–290.
- 169 שפירא כינה את ההבחנה מסולפת וכתב שתפיסת המשפט כשדה מחקרי טהור הנה אשליה חבלנית: עמוס שפירא ["הכו לנו חינוך משפטי ראוי לשמו"](#) משפטים ד 739 (1973).
- 170 [עפרון](#), לעיל ה"ש 66, בעמ' 64–65; [כהן](#), לעיל ה"ש 54, בעמ' 290; [טריגר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 81; [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1593–1594.
- 171 [זמיר](#), לעיל ה"ש 20, בעמ' 9.
- 172 [מאוטנר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 84, 87. מאוטנר הדגיש שהפקולטות למשפטים הן קודם כול בתי ספר מקצועיים: שם, בעמ' 89.
- 173 [זיו](#), לעיל ה"ש 2, בעמ' 479; [עפרון](#), לעיל ה"ש 66, בעמ' 65–66.
- 174 גל סידס, שמוליק בכר ואופיר נוה ["החינוך המשפטי: על מה שבפנים ועל מה שבחוץ"](#) עיוני משפט כה 243, 245 (2002).
- 175 [כהן](#), לעיל ה"ש 54, בעמ' 309.
- 176 נטע זיו ["עריכת דין לשינוי חברתי בישראל: מבט לעתיד לאחר שני עשורי פעילות"](#) מעשי משפט א 19, 20–21 (2008).
- 177 [אלבשן](#), לעיל ה"ש 134, בעמ' 477, 488; [אילוטוביץ-סגל ובוקשפן](#), לעיל ה"ש 9, בעמ' 431, 434, 437–439.
- 178 [אדורם](#), לעיל ה"ש 27, בעמ' 255.
- 179 [זר-גוטמן](#), לעיל ה"ש 6, בעמ' 93.

השאלה "מה ללמד?" היא חשובה בעליל. חשובה מאוד גם השאלה **מתי ללמד?** כיצד בוחרים את השנה המתאימה ללימוד הקורס? השנה הראשונה לרוב מלאה בקורסי חובה, ושיבוץ בה שולח מסר בדבר יסודיותם או חשיבותם, אולי אף לעומת קורסי חובה עתידיים.¹⁸¹ פרט לכך, כל מרצה שפגש תלמידים מכל שנתון ודאי חש, שתלמידי שנה א' חרוצים ונלהבים יותר מתלמידי שנה ב', שבתורם חרוצים ונלהבים יותר מתלמידי שנה ג'.¹⁸² חווית הלמידה וחווית ההוראה משתנות בהכרח לפי הקצאת הקורסים לשנתון. חוויות אלו ודאי משליכות על היכולת לקלוט ידיעות וכלים, תכנים ומסרים. פרמטרים נוספים משפיעים על חווית הלמידה וההוראה, ובעקבותיה על יכולת הקליטה: למשל ההחלטה אם הקורס שנתי או סמסטריאלי, שעות הקורס מבחינת בוקר, צוהריים, ערב או לילה, רצף השיעור, כמות השיעורים לסטודנט באותו יום.

עוד שאלה מכרעת היא **כיצד ללמד?** אפילו בקורס חובה שקיים כסטנדרט בכל פקולטה, המרצה בוחר לא רק אם לעסוק בתיאוריות או בפרקטיקה, ולא רק את הסילבוס והפסיקה שילמד ואת זו שלא,¹⁸³ אלא גם את הסוגיות שילמד ואלו שלא.¹⁸⁴ הוראת ידע והקניית כלים לעולם אינן חפות ממשען ערכי; בחירת הנושאים, דרך ההוראה והדוגמאות הן בחירה ערכית, במיוחד בפקולטה למשפטים.¹⁸⁵ גם שיטת ההוראה, שוודאי חשובה ביותר, אינה כוללת סטנדרט ברור. האם לנקוט יחס אישי¹⁸⁶ כלפי הסטודנטים או מקצועי נטו?¹⁸⁷ האם עלינו לנהל דיון או להסתפק בהרצאת נאום?¹⁸⁸

- 180 **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 15, בעמ' 97.
- 181 השו"ר: Raleigh Hannah Levine, *Of Learning Civil Procedure, Practicing Civil Practice, and Studying A Civil Action: A Low-Cost Proposal to Introduce First-Year Law Students to the Neglected MacCrate Skills*, 31 SETON HALL L. REV. 479, 488-489 (2000)
- 182 רבין-מרגליות ציינה שהסטודנטים בראשית דרכם מלאי מוטיבציה ורצון, אך תחושה זו מתפוגגת במהרה. ליפשיץ הסכים שבשנים המתקדמות יש ירידה ברמת המוכנות של תלמידים לשיעור. רבין כתב שהנוכחות בקורסי חובה יפה בשנה א' ומידרדרת בהמשך. ראו גם **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 49, 56, 67; **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1344.
- 183 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1523.
- 184 **זמיר**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 6.
- 185 **אדורם**, לעיל ה"ש 27, בעמ' 250-252.
- 186 קמיר הטעימה את החשיבות של הכרה של המרצה בכל תלמיד כפרט מיוחד; הכל תוך שמירה על הגבולות: לעיל ה"ש 156, בעמ' 213-214. אסלמן ובכר הציעו למרצים להתעניין בשלום תלמידיהם, להפגין מעט רצון טוב ונכונות, ולערוך מפגשים לא רשמיים עם קבוצות סטודנטים קטנות: לעיל ה"ש 21, בעמ' 182.
- 187 ויילר ופרידמן כתבו שבפקולטות בישראל אין תחושת היררכיה בין מרצים לסטודנטים, ואחת התוצאות היא חוסר כבוד וזלזול כלפי מרצים, לעתים אפילו גסות. מנגד, ברגיל יש נתק בין מרצים לסטודנטים, שעות הקבלה לא מנוצלות ואין שיח ממשי (אין אפילו שיח אינטלקטואלי בין הסטודנטים לבין עצמם): לעיל ה"ש 155, בעמ' 432-433.
- 188 כבר לפני למעלה מארבעה עשורים קרא שפירא להפסיק עם הרצאות ולעבור לדיאלוג, במגמה לפתח חשיבה עצמאית וביקורתית ולא יכולת כתבנות: לעיל ה"ש 169, בעמ' 740-741. גם קרמניצר תמך בשיטת הדיון: לעיל ה"ש 20, בעמ' 7. ויילר ופרידמן תקפו את השיטה של הרצאת נאום ככוללת ערך מוסף נמוך לתלמידים, מתאפיינת במעט שאלות ובכיוון יחיד (מהסטודנט למרצה), כשיטה שמובילה לתפיסת השיעור בידי מורים ותלמידים כצרה שיש להשלים עמה וכבזוז זמן. הם קראו לחייב מורים

אם בחרנו לנהל דיון, האם לכרוך בו את השיטה הסוקרטית,¹⁸⁹ וכיצד לעשות כן באופן שמכבד את התלמידים בלי להפחידם יתר על המידה¹⁹⁰, וגם לקדם את יכולתם?¹⁹¹ לא רק שאין שיטת הוראה מחייבת; למעשה מרבית המורים באקדמיה למשפט, אם לא כולם – לא חונכו כיצד להורות. ההנחה, שמי שלמד שלושה תארים במשפטים ואולי שימש מתרגל, מסוגל להפוך למרצה אחראי על קורס שלם במלוא היבטיו – היא נדיבה מאוד.¹⁹² תעודת הוראה אינה דרישה פורמלית או מהותית בלימודי המשפטים. מרצים למשפטים אינם לומדים ללמד כלל, לא כל שכן אינם חוקרים כיצד להשתפר בהוראה.¹⁹³ כפי שעורך דין שמונה לשופט פשוט מתחיל לשפוט,¹⁹⁴ מי שהתקבל כמרצה פשוט מתחיל להורות. מוסדות מעטים מתקצבים, מאפשרים ומעודדים סדנאות הוראה קצרצרות למרצים חדשים,¹⁹⁵ אך המגמה הרחבה היא ללמד בלי ללמוד כיצד, כמו הסלוגן – Just do it. כיצד ניתן להורות בלי ללמוד להורות? כל מרצה והתשובה שלו. ניתן להיזכר בחוויית הלמידה, לנסות לחקות מודלים חיוביים ולהתרחק ממודלים שליליים; וכמובן, להתאים את שיטת ההוראה בהתאם לחוויה.¹⁹⁶ התוצאה היא גיוון עשיר, על הטוב והרע שבו: מרצים המעודדים השתתפות תלמידים ואחרים המדכאים אותה, כאלו הקוראים מדפים או ממצגות וכאלו המעבירים קורס בשיעור מתוקשב בלי לנכוח בכיתה.

שאלה קשורה וחשובה היא **מי צריך ללמד?** תהליך השיבוץ של מרצים לקורסים אינו שקוף ומעורבים בו שיקולים רבים. ניתן להציע שבבחירת המרצה יש בחירה גם במסר הערכי לתלמידיו.¹⁹⁷

- לנהל את ההוראה באופן שיתגמל הכנה יסודית לשיעור: לעיל ה"ש 155, בעמ' 424–426, 435. דומה שגם כיום המגמה העיקרית עורונה הנחלת ידע: **כהן**, לעיל ה"ש 54, בעמ' 289; רבין-מרגליות, אצל **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 49–50. כהן הטעים שלדידו חינוך משפטי ראוי צריך להתמקד לא בהנגשת הידע המשפטי, אלא בתהליך עיבודו: לעיל ה"ש 54, בעמ' 301. גם אסלמן ובכר תקפו את הרצאות הדקלום והציעו במקום מתכונת דיאלוגית, שתקדם השתתפות של התלמידים, קליטה והפנמה. לצד זאת הדגישו שלא כל מרצה מוכן להשקיע ומוכשר לנהל דיונים: לעיל ה"ש 21, בעמ' 168–172, 177.
- 189 מרצים אמריקנים מלמדים בכיתות קטנות יותר ורבים משתמשים בשיטה הסוקרטית: **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1456.
- 190 כהן אליה הטעים את חשש התלמידים מפני שיטת לימוד זו. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 75.
- 191 שני הציע להציג שאלות לתלמידים ספציפיים בשיטה הסוקרטית: **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 60. קמיר תקפה את ההוראה הפרונטלית והציעה כחלופה דיון סוקרטי, תוך שמירה על כבוד הסטודנטים ואתגורם: לעיל ה"ש 156, בעמ' 206–207, 231–232.
- 192 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1499.
- 193 בכר כתב שעבור מרצים רבים, עולם ההוראה אינו מתפתח. מרצים אינם מודעים למחקרים וממצאים מחקרניים בתחום החינוך וההוראה ואינם מכירים גם את תחום חקר המוח והפסיכולוגיה הקוגניטיבית ואינם משתמשים בתובנות מתחומים אלו: לעיל ה"ש 67, בעמ' 26–28.
- 194 זאת להבדיל מבית ספר לשופטים: **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1499–1500, בה"ש 139.
- 195 שני קרא להכשרה טובה יותר של מורים, למשל בעזרת רשות להוראה וללמידה. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 60.
- 196 זמיר כתב שמורה הוא מקצוע אך בישראל לא מכשירים מרצים במסודר, ואז כל מרצה חוזר על הטעויות של מרציו ומוסיף חדשות: לעיל ה"ש 20, בעמ' 9. **זיידמן** כתב שמרצה עובד כמה שנים של ניסוי וטעייה עד שמוצא את ההוראה המתאימה עבורו: לעיל ה"ש 69, בעמ' 1500.
- 197 **זמיר**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 10.

אולם קיימת תופעה לא נדירה באקדמיה, שמומחה לתחום א' מופקד בידי הפקולטה דווקא על תחום ב', ברצונו או שלא ברצונו, הכל בהתאם לצורך המוסדי. היש בכוחו של מרצה וחוקר המשפט פלילי ללמד דיני נזיקין? יש. היש בכוחו לעשות זאת היטב? ודאי שלא, לפחות כמה שנים. בשנים הראשונות ידבר על דברים שאינו מבין, יטעה ויטעה את תלמידיו. אף שנטען בעבר ששוק החינוך המשפטי מאפשר לכאורה לצרכניו להבחין בתוצאות השליליות של שירות לקוי יותר משוק עריכת הדין,¹⁹⁸ סבורני שהדבר נכון בעיקר לגבי מרכיבים כמו אופי ההוראה, והרבה פחות לגבי התוכן המשפטי.¹⁹⁹ עד שיגלו בהמשך דרכם את המציאות המשפטית, אפשר שממילא ישכחו התלמידים את תכני הקורס; ואף אם יזכרו, לא סביר שיפעלו. אולם להכשרה שלא בידי מומחה יש מחיר כבד, שהמרצה והסטודנטים (ומי יודע מי עוד) משלמים.²⁰⁰ האקדמיה מבכרת נוחות מנהלית על האפשרות להפיק את הבוגר הטוב ביותר בכל קורס.

לימוד תחום שהמרצה אינו מומחה בו הוא תופעה לא נדירה, אך ודאי לא שכיחה מאוד. להבדיל, לימוד תחום שלמרצה אין בו רקע פרקטי – הוא תופעה שכיחה ביותר. חלק גדול בין חברי הסגל במוסדות היוקרתיים בישראל אינם בעלי זיקה לפרקטיקה הישראלית, הן במובן שלא עסקו בעריכת דין אפילו פרק זמן קצר, והן במובן שמושא מחקרם העיקרי אינו המשפט הישראלי, כמפורט בהמשך. אין צורך לחלוק על הערך הקיים בלימוד תאוריות מורכבות בכדי להכיר בערכו של חינוך משפטי המתקשר לפרקטיקה ומתכתב עמה, בכל ענף שכולל פרקטיקה.

אנשי סגל רבים היו לפני כן בוגרים מצטיינים, התמחו בבית המשפט העליון, צלחו את מבחני ההסמכה, טסו ללמוד תארים מתקדמים באמריקה וחזרו לאקדמיה. הם לא נאלצו לשמוע את כאבו וטרוניותיו של לקוח שהם ומערכת המשפט הותירו מאוכזב או שבור, ולא התענגו על שמחתו של לקוח שטיפולם הביאו להצלחה המיוחלת; הם לא עברו עימות קשה ועוין מול עורך הדין שכנגד; הם לא חטפו מטח צעקות משופט כועס ולא התייצבו בלשכה מולו בלוחצם לרדת מהתיק. כיצד יוכלו להכשיר את עורכי הדין לעתיד להתמודד עם חוויות מכוננות אלו? כיצד יוכלו להכניס לחוסר אמון שיוטל בהם, להתפכחות מאשליות המקצוע?²⁰¹ כיצד יוכלו לגשר – אם בכלל מעוניינים בכך – על פערים גדולים שקיימים לעתים בין הכתוב בחוק ובפסיקה לבין המציאות? היוכל מרצה שכף רגלו לא דרכה בבית משפט, שלא ייצג, שלא התמודד עם לקוח, להקנות לתלמידיו כלים שלמים לעתיד הפרקטי לבוא?²⁰² כיצד יוכל מי שלא מנגן – ללמד אחרים לנגן?²⁰³

- 198 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 289.
- 199 שפירא עצמו כתב במקום אחר שתלמידים אינם יכולים להבחין מיד בתוצאות השליליות של הוראה לקויה: לעיל ה"ש 122, בעמ' 830.
- 200 **סידס, בכר, נוה**, לעיל ה"ש 174, בעמ' 250.
- 201 לקריאה לחינוך משפטי שיכין את הסטודנטים לתחושות אלו: Jeffrey A. Brauch, *Faith-Based Law: Schools and an Apprenticeship in Professional Identity*, 42 U. Tol. L. Rev. 593, 595 (2011).
- 202 השוו לביקורת החברתית שלפיה רוב המרצים למשפטים לא חוו בעצמם את המפגש בין המשפט לבין קבוצות חלשות, ולעתים קרובות ההפך נכון: **זין**, לעיל ה"ש 151, בעמ' 398.
- 203 ראו Sheila Simon, *Learning in Context—What Banjo Lessons Can Teach Us about Legal Education*, 17 LEGAL WRITING 443, 443–446 (2011).

מנגד, ברור שמומחה לפרקטיקה יתקשה להעביר תוכן בלי לחשוב על לקוחותיו בעבר ובעתיד, מצד אחד, ועם ראייה אקדמית עמוקה, מצד אחר.²⁰⁴ יתרה מכך: אפילו תובנות הפרקטיקה מוגבלות מבחינת תיאור המציאות. הפרקטיקה מצויה בפער מהמציאות, משום שעורך הדין הוא מטיבו נציג, להבדיל מחווה המציאות. האקדמאי יכול לחקור את חופש ההפגנה, אולם כנראה לא נתקל בכוחות הנגד הגדולים בבית המשפט; הפרקטיקן נתקל בהם, אך ייתכן שמעולם לא יצא בעצמו להפגין, ולא נתקל בעוינות הציבור או בלחצי המשטרה. הפער בין המחקר המשפטי של ההפגנה לבין הפרקטיקה המשפטית של חוויית ההפגנה לבין המציאות של חוויית ההפגנה – מגביל בהכרח את התובנות שיוצגו בשיעור העוסק בחופש ההפגנה.

גם השאלה המכרעת מה לדרוש מהתלמידים? אינה משקפת סטנדרט אקדמי ברור. הרבה לפני דיון במטלות כאלו ואחרות, עולה בישראל בעיה מקדמית חריפה של היעדרות משיעורים. נוכחות דלה הנה מגמה רחבה בישראל אפילו בפקולטות מובילות למשפטים, מגמה ותיקה,²⁰⁵ המשתקפת אף בהיעדרות מוחלטת של תלמידים רבים מקורסים שלמים.²⁰⁶ בעיה קשורה היא איחורים לשיעורים או הגעה בדקה האחרונה, הפרעות בשיעור ואף רישומי נוכחות כוזבים.²⁰⁷

בעיות אלו מחריפות עם גודל הכיתות ולאור קשיי אכיפה. ככל שהכיתה גדלה, קל יותר לתלמיד להיעלם ולהיאלם בתוכה; וקשה יותר למרצה להבטיח נוכחות פיזית, ויותר ממנה נוכחות מנטלית, ועוד יותר ממנה מוכנות מנטלית. אולם כיתה קטנה (אף בקורס חובה) פירושה שכר לימוד גבוה בהרבה ולפיכך היא תופעה נדירה בישראל.²⁰⁸ באשר לאכיפה, אכיפת נורמה כרוכה במחיר פוטנציאלי לאוכף, בגין תגובה שלילית אפשרית מצד מפר הנורמה ואחרים. לאכיפת נורמה בקורס יש החצנות שליליות, חלקן לקורס²⁰⁹ וחלקן למרצה.²¹⁰

גם במצב של נכונות סטודנטיאלית להתאמץ, דומה שהמערכת אינה מודאגת מכך שמטלות בקורס אחד משליכות בהכרח על איכות הלמידה בקורס אחר. במודע ושלא, המרצים משחקים כנגד מרצים אחרים במשחק סכום אפס על המשאבים הקוגניטיביים של התלמידים, על זמנם והשקעתם. אף אם

- 204 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1595.
- 205 אביעד הכהן כתב שסטודנט מצטיין ולימים נשיא בית משפט בישראל סיפר לו, שלא החמיץ הזדמנות להחמיץ שיעור. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 46.
- 206 ויילר ופרידמן כתבו שתופעה זו אינה נובעת מחוסר עניין בשיעור אלא מהזנחה וזלזול כלליים בערכי הלימוד, מצד התלמידים ומצד הפקולטות: לעיל ה"ש 155, בעמ' 424, 426, 428, 433, 435. ראו גם את דברי כהן אליה, אצל [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 74. רבין כתב שתלמיד מוכשר יכול לעבור את הבחינות בציון סביר בלי נוכחות ובאמצעות מחברת בחינה אפילו בקורס תאורטי מאתגר. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 67–68.
- 207 [בכר](#), לעיל ה"ש 67, בעמ' 19; [ויילר](#), [פרידמן](#), לעיל ה"ש 155, בעמ' 424; [זר-גוטמן](#), לעיל ה"ש 22, בעמ' 1338.
- 208 מוכרת היטב העלות הגבוהה של לימודי משפטים בארצות הברית, שמצריכה נטילת הלוואות מצד תלמידים רבים: Wang, לעיל ה"ש 38, בעמ' 333.
- 209 רבין כתב שאכיפת נוכחות בקורסים גדולים מזיקה יותר מכפי שמועילה. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 67.
- 210 [בכר](#), לעיל ה"ש 67, בעמ' 22–23.

תרגיל או עבודה המוגשים במהלך הקורס תורמים לגיבוש מיומנות בו, המציאות מגלה שלקראת מועד ההגשה התלמידים מרוכזים רק בו, על חשבון קריאת חומרים לקורס אחר, השתתפות ואפילו נוכחות בו. למעט מקרי חפיפה בין קורסים, הגדלת המאמץ הלימודי בקורס א' באה בהכרח על חשבון המאמץ הלימודי בקורס ב'.²¹¹

בהמשך לכך, לעתים דווקא הניסיונות מצד המורים לשפר את הלמידה מובילים להרגלי למידה נפסדים. מטלות קריאה רבות חיוניות לפיתוח יכולת הקריאה המשפטית ולעתים אף מתקבלות בחיוב אצל התלמידים;²¹² אך גם מובילות תלמידים רבים לתור אחר קיצורי דרך,²¹³ בין היתר בגין עומס שקשור לפרנסה.²¹⁴ בודדים הסטודנטים הקוראים את החומר הנדרש לכל שיעור, ודומה שהנורמה הרווחת היא של אי-קריאת החומר.²¹⁵ מבין אלו המוכנים לקרוא, רבים קוראים תקצירים, סיכומים ומחברות בחינה,²¹⁶ כבר משנה א',²¹⁷ כשאחד ה"תוצרים"²¹⁸ של החינוך המשפטי הוא סטודנט המפנים שלא צריך לקרוא.²¹⁹ ככל שההפנמה נמשכת, ככל שהסטודנט מתקדם בשנים, כך הוא חרוץ פחות. ייתכן שהדבר קשור לאכזבתו, כשחוסר שביעות הרצון שחווה משפיע לרעה על השקעתו בהמשך.²²⁰

בתפיסה שאין מנוס מפיתוח יכולת הקריאה של סטודנטים, ובהבנה שממילא כמויות גדולות של חומרים שנקראו נשכחות במהרה, הוצע לצמצם את מטלות הקריאה.²²¹ אולם דומה שלא משנה כמה מצומצמת וצנועה המטלה, מעטים יקראו את התוצר במלואו, להבדיל מסיכומו ותקציריו.²²² ייתכן שהדבר קשור גם למגמת סטודנטים לתפוס עצמם כצרכנים בשוק, כלקוחות שצודקים תמיד ואינם

- 211 מנגד, בחינת סיום אחת עשויה להיבחר בגין היותה קלה ונוחה יותר למרצה. ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 61.
- 212 כרמי כתב שמטלות שבועיות מתקבלות בידי התלמידים ברצון חרף המעמסה: [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 53.
- 213 [קמיר](#), לעיל ה"ש 156, בעמ' 202–203.
- 214 [בכר](#), לעיל ה"ש 67, בעמ' 21.
- 215 כך אפילו סטודנטים מצטיינים. הדבר מוביל לכך שרבים מהבוגרים אינם יודעים לקרוא פסק דין ולערוך מחקר משפטי ראוי: [ויילר, פרידמן](#), לעיל ה"ש 155, בעמ' 424, 427.
- 216 [טריגר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 140.
- 217 סטודנט שנה א' פוגש את מחברת הבחינה. קלסר שבו מרוכזת התמצית ההכרחית למעבר הבחינה בהצלחה, עם סיכומי שיעור וסיכומי קריאה: [ויילר, פרידמן](#), לעיל ה"ש 155, בעמ' 429.
- 218 כמובן תלמיד אינו תוצר, אלא במובן מטפורי. אני מסכים עם טריגר, שכמרצים איננו מוכרים תוצאה או מוצר אלא תהליך: לעיל ה"ש 29, בעמ' 132.
- 219 [אסלמן, בכר](#), לעיל ה"ש 21, בעמ' 173–174.
- 220 השוו: שם, בעמ' 183–184.
- 221 [קמיר](#), לעיל ה"ש 156, בעמ' 200, 203; [אסלמן, בכר](#), לעיל ה"ש 21, בעמ' 173; שני, אצל [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 60.
- 222 לא למותר לציין שגם אפיון חומרי הקריאה הנה חשובה. מאוטנר כתב שהבעיה היא קריאת פסקי דין לעומת דברי הגות, קריאת תוצר של מחליטנים: לעיל ה"ש 29, בעמ' 144. כהן אליה קרא למורים להפנות גם לחומרי קריאה באנגלית. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 75. מניסיוני, הסיכוי לקריאת מאמר מצד התלמידים נמוך מהסיכוי לקריאת פסק דין; ואילו הסיכוי לקריאת מאמר בשפה זרה נמוך עד פיקטיבי.

מוכנים לקבל לא, אווירת שירות לקוחות,²²³ "תרבות המגיע לי" של סטודנטים,²²⁴ מרוץ אחר התואר בהשקעה מינימלית.²²⁵ גישת המאמץ המינימלי אינה מונעת מהסטודנט לסבור שהכל מגיע לו, והוא נמלא זעם כאשר משהו באקדמיה מתעקש על סטנדרט המפריע לו בשגרת חייו.

המגמה שתוארה אינה עוצרת בשיעור ובניהול הקורס. שאלה קריטית בבירור היא **כיצד לבחון?** כפי שמרצים אינם לומדים כיצד ללמד, הם אינם לומדים לחבר בחינות,²²⁶ כיצד לבדוקן וכיצד לנקדן.²²⁷ הבעיה מחריפה מכך שברגיל, לפחות בקורסי חובה, המרצה אינו בודק את הבחינות בעצמו,²²⁸ ולא אחת הוא אפילו לא מעורב בניסוח הבחינה.²²⁹

סוגיית הבחינה היא מכרעת, משום שכתופעה רווחת, הציון הנו מדד ההצלחה הסטודנטיאלי העיקרי והפורמלי,²³⁰ מדד חשוב בהרבה לעומת תהליך הלמידה,²³¹ שלא לומר המדד היחיד שחשוב.²³² מדד זה משליך על כל מה שקורה לפני הציון. האם מציאות שבה הבחינה, יותר מכל גורם אחר, מכתיבה את התנהגותו, בחירותיו והנחותיו של הסטודנט – היא בעצם קריקטורה של חינוך משפטי נאות?²³³ ניכר שמרבית הסטודנטים למשפטים, מתוך תפיסת החברה ככזו שערכיה העליונים הם הצלחה בתחרות על סטטוס ויוקרה, מעוניינים בראש ובראשונה בציונים טובים שיקנו להם יתרון

- 223 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 115, 132, 136. אין מדובר בתופעה ישראלית גרידא. ראו Gordon, לעיל ה"ש 107, בעמ' 46–48.
- 224 **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 22.
- 225 דברי שפירא אצל **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 63. גם רבין כתב על דור תלמידים המתאפייין בצורך בסיפוקים מהירים ובנכונות לקיצורי דרך: שם, בעמ' 68.
- 226 המרצים למשפט מומחים לנושא משפטי מסוים, לא לכתיבת מבחנים; מה גם שאין קווי מנחה סטנדרטים לניסוח בחינות: Fisher, לעיל ה"ש 40, בעמ' 123–124. אכן, קשה ואולי בלתי־אפשרי לחבר בחינה שתמצה את כל הרבדים המקצועיים והאינטלקטואליים של הקורס: **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 428.
- 227 לקריאה לתהליך של אימון קוראי בחינות חיבור, עם קווי מנחה כיצד לנקד, תוך נקיטת צעדים להשגת עקיבות בבדיקה, ראו Wang, לעיל ה"ש 38, בעמ' 342.
- 228 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 431 (ויילר ופרידמן הוסיפו שבמצב זה, הבחינה נעשית עניין טכני, ללא צורך ביכולת ניתוח או חשיבה מקורית). טריגר כתב שאקדמיה שמעודדת כתיבה בעיקר באנגלית, ושבה המרצים נוטים שלא לבדוק בעצמם את המבחנים, מזניחה תכונה בעייתית מלכתחילה של הסטודנטים: כישורי שפה דלים. לעיל ה"ש 29, בעמ' 143. גם שני 60 תקף את ביסוס שיטת הבחינות במידה רבה מדי על בודקים זוטרים. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 60. במדינות שונות תהליך הבדיקה רציני במיוחד. לא רק שהמרצה בודק את בחינותיו בעצמו; הבחינות נשלחות גם לבוחן חיצוני, מה שאמור להבטיח את רצינות הבדיקה, אחריותה וכדומה. ראו https://en.wikipedia.org/wiki/External_examiner.
- 229 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 431.
- 230 מדד אחר שהוזכר עניינו הישגים שונים כמו קבלה לפרויקטים או לתפקידים נחשקים, מציאת מקום התמחות במקום נחשב וכדומה: **אסלמן, בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 164.
- 231 **אסלמן, בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 176.
- 232 ראו את ביקורת **פרידמן**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 8.
- 233 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 428.

על פני עמיתיהם, בהבנה שסטודנט שציוניו גבוהים הוא סטודנט מצליח.²³⁴ כלומר, עבור סטודנטים רבים מטרת הלימודים היא השגת התואר ולא תהליך הלמידה, הגדילה וההיפתחות האינטלקטואלית, הרגשית והערכית; מה שמוביל סטודנטים רבים לחפש קיצורי דרך ועיגול פינות.²³⁵ בנוגע לעיגול פינות, אחד התחלואים הבולטים באקדמיה למשפט הוא שיטת מחברות הבחינה,²³⁶ שבה תלמידים נכנסים לבחינה עם מחברת שלא הכינו, מזהים סוגיות ומעתיקים את הכתוב במחברת, בניסיון לכוון לדעת המרצה; ואילו הבודקים מנקדים לפי זיהוי סוגיות, עובדים בשיטת checklist,²³⁷ ונוטים לדכא יצירתיות בתשובות.²³⁸ במצב דברים זה, די במחברת בחינה טובה כדי להצליח.²³⁹ שיטה זו אינה בחירה ביקורתית של האקדמיה למשפט, אלא מגמה שצמחה מסטודנטים בתחילה ואינרציה בהמשך.²⁴⁰ האם מגפת מחברות הבחינה, שהפכו סמל היכר ללימודי משפטים, נובעת מריבוי של הרצאות דקלום?²⁴¹ מסופקני. דומני שהנגיף פשה לכל עבר ומכסה 100% מהקורסים, גם כאלו שמועברים בשיטה דיאלוגית: אם קיים קורס, אז קיימת בו מחברת/מחברות בחינה. הדבר מתקשר גם לזמינות המידע, לקלות הפצתו וקבלתו, שמשליכה על האתיקה של הלימודים מחוץ לכיתה²⁴² ובתוכה.²⁴³ המרצים יודעים על התופעה אך אינם נאבקים בה בדרישה ברורה לקריאת חומרים או בניסוח הבחינה.²⁴⁴ גם מי שנאבק, מתקשה לגבור על נגיף כה חזק שהתפשט לכל עבר וחלחל לעומק התרבות הסטודנטאלית.

כיצד להעריך סטודנט? גם באשר לניקוד אין מסר אחיד ועקיב. השיטה הפופולרית של הניקוד, הפחתה וסימני מינוס, משקפת הנחת מוצא שהתלמיד מתחיל ממאה, במקום לשקף את רעיון הצבירה והמסר שעל התלמיד להרוויח כל נקודה ונקודה.²⁴⁵ בחלק מהמוסדות או הקורסים אין תיקנון, ולמרצים יש תמריץ להעביר תלמידים ואפילו לתת ציונים גבוהים, בידועם שהדבר ישפיע ואף יכריע

234 אורית קמיר "מודל לחשיבה משפטית-תרבותית; ניתוח מקרה – היעדר יושר אקדמי ו"מבחני כבוד" דין ודברים ד' 167, 200 (2008).

235 **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 21.

236 **אסלמן, בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 168.

237 שני כתב ששיטה זו מעודדת חשיבה סכמטית ומקדמת שינון על חשבון יצירתיות וביקורתיות. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 60.

238 **אסלמן, בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 175.

239 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 430.

240 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 88.

241 **אסלמן ובכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 168.

242 טריגר כתב שזמינות המידע מטפחת עצלנות, והדגיש שקל מאוד היום לנהוג בחוסר יושר אקדמי, להעתיק ולקנות עבודות. הוא הציע שלימוד אמיתי בא גם מסבל ועשוי להיות לא נוח ומתסכל, ושלימודי המשפטים צריכים להביא בחשבון את ההשלכות השליליות של הטכנולוגיה על החינוך המשפטי: לעיל ה"ש 29, בעמ' 124, 126–127.

243 הטכנולוגיה עלולה לספק תמריץ שלילי למוטיבציה של הסטודנט לנכוח בשיעור, ואף יוצרת הסחות דעת המקשות להתרכז בשיעור. סטודנטים רבים משתמשים במכשירים אלקטרוניים שלא למטרות למידה: **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 13, 19; רבין-מרגליות וכן שפירא, אצל **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 53, 63.

244 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 430.

245 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 133.

את הפופולריות שלהם והרישום לקורסים עתידיים. התיקנון משקף פתרון אפשרי, אלא שהוא מייצר בעיה אחרת. כשקורס תם בממוצע נמוך מאוד, למשל משום שהתלמידים חלשים, התיקנון מוביל להעלאה מלאכותית באמצעות פקטור; כשקורס תם בממוצע גבוה מאוד, למשל משום שהתלמידים חזקים, עלול התיקנון להוביל להפחתה מלאכותית. כשפקטור חיובי הופך תופעה רחבה, המסר לתלמיד בעייתי מאד והציון שזכה בו – שלא בזכות – אינו מתיישב עם האיכות שהפגין, ומרגיל אותו בכך שאיכות בלתי-גבוהה שווה ציון גבוה. הציון בסופו של דבר הנו שורה תחתונה, קיצור דרך עבור מי שמביט בתלמיד מבחוץ, למשל משרד עורכי דין או להבדיל פקולטה לתואר מתקדם. התיקנון פירושו שאותה שורה תחתונה הנה מסולפת, קונסטרוקציה או פיקציה אקדמית, שמקדשת כותרת או תווית קצרצרה במקום להתמקד בחשיבות הדרך.

מעבר לכך, הן המספור והן הדרך לציון ראיות למחשבה ביקורתית. מבחינת מספור, הוצעו שיטות הציונים בישראל של 1–100 מפוקפקת ומדד הציונים רחב מדי.²⁴⁶ מבחינת דרך, האומנם בחינת כיתה היא דרך לזהות משפטן מצוין? בחינת בית? תרגילים? סמינריון? רפרט? משפט מבויס? האם יכולת לימודית לעמוד בציפיות מרצים ומתרגלים משקפת היטב יכולת מקצועית עתידית, או אפילו מהווה מדד רלוונטי עבורה?²⁴⁷ לעתים קרובות ניתן לראות תלמידים חרוצים ונבונים משיגים ציון גבוה; ולעתים לא רחוקות ניתן לראות תלמידים מצוינים ובעלי יכולת גבוהה משיגים תוצאה נמוכה בבחינה, ותלמידים עצלים ואף בלתי-נוכחים שהשיגו ציון גבוה.

האומנם בחינת כיתה בכתב וציון הם הדרך הנכונה להעריך תלמידים,²⁴⁸ או שמא יש להתמקד בנעשה בכיתה, ולצד זאת להסתפק בבחינה בעל פה?²⁴⁹ לכל דרך להפקת ציון יש יתרונות וחסרונות: בחינת כיתה מקדמת מאוד את הסיכוי ליושרה, אך יוצרת לחץ גבוה; בחינה בחומר פתוח דומה למציאות המשפטית המעשית, אך מעודדת העתקה סתמית ממחברת הבחינה; בחינה בחומר סגור מעודדת חשיבה, אך לעתים דווקא מובילה לשינון סתמי; סמינריון מעודד חשיבה ביקורתית ואישית, אך מקל מאוד העתקה, מרמה ואף רכישת עבודות,²⁵⁰ תופעות נפוצות מאוד בישראל, שהאקדמיה נוטה להעלים עין מהן כדי לא לפגוע במוניטין של מוסד ושל המרצה;²⁵¹ בחינות בית – שקיימות

246 ישי בלנק "הגישה הביקורתית למשפט והחינוך המשפטי: היררכיה, זעם ומה הלאה?" מעשי משפט ט 35, 53 (2017).

247 לטענת חוסר רלוונטיות של הציונים לעבודה בעריכת דין: קנדי, לעיל ה"ש 148, בעמ' 24.

248 מדידות היא מסר ערכי: טריגור, לעיל ה"ש 29, בעמ' 119.

249 קמיר קראה לבטל את שיטת מתן הציונים על סמך בחינות ועבודות בכתב, ולהתמקד בהפגנת יכולות אקדמיות מול המרצה והכיתה. הנוכחות בשיעורים תילקח ברצינות וכל סטודנט יידרש להשתתף באופן פעיל בשיעור. כך גם יקודמו יכולות החשיבה, הניתוח, הביטוי והכרת החומר. נוכחות רציפה בשיעורים והשתתפות פעילה בהם תהיה חובה. החשש הטבוע מפני בושה יוביל את הסטודנטים לשאוף להפגין בפני חבריהם ומוריהם מיומנות ומצוינות. בחינות ייערכו בעל פה בידי המרצה מול הסטודנט ואדם נוסף, למניעת העדפה אישית. המבחן יהיה ממושך ויסודי. המבחנים יצולמו לשם תיעוד וערעור. לשם כך יידרשו בין היתר כיתות קטנות יותר, מורים מיומנים, ותלמידים חרוצים: לעיל ה"ש 233, בעמ' 204, 207.

250 ראו דברי שפירא, אצל ויילר, לעיל ה"ש 83, בעמ' 63.

251 בכר, לעיל ה"ש 67, בעמ' 19–22.

בישראל אף אם אינן רווחות – מעלות תהיות קשות על צדקת האמון בסטודנטים במצב שכה קל ומפתה להעתיק;²⁵² וכן הלאה.

אם כן, לימודי המשפטים מתאפיינים בהיעדר סטנדרטיזציה של הוראה: למידה, בחינה, בדיקה, ציון, ערעור ומה לא. חופש ההוראה הרחב מייצר שוני עמוק בין בוגרי אותו קורס בפקולטות שונות ואף באותה פקולטה, כשיש בה יותר ממסלול ומרצה אחד. אפשר לחגוג זאת כניצחון לחופש האקדמי, ואפשר גם לתהות כיצד שדה המתיימר להיות מדעי מפיק תוצרים כה שונים, בשעה שבעולם מתפתחת מגמה של הגדרת תוצרי למידה, דוגמת תהליך בולוניה.²⁵³

חרף קיומה של ספרות ישראלית, שאולי אינה עשירה²⁵⁴ אך גם רחוקה מדלה בשנים האחרונות, אין בנמצא עיסוק מוסדי רחב ומעמיק בחינוך המשפטי.²⁵⁵ קריאה לשידוד מערכות בחינוך המשפטי הועלתה בעבר הישראלי הרחוק ובעבר הקרוב; אולם נכתב גם ששינוי יסודי מצריך תנאים מורכבים, שלא בהכרח קיימים.²⁵⁶ לצד מי שהציע שהאקדמיה נמצאת תמיד בתהליכי בחינה עצמית,²⁵⁷ אחרים הדגישו שהחינוך המשפטי שמרני וחסדן לשינוי, שהשינויים המתרחשים הנם איטיים,²⁵⁸ ושעל האקדמיה להקדיש יותר לנושא ולבחון את עצמה ואת יכולתה לשפר ולהשתפר.²⁵⁹ מבט במסנת הראשונה, הקבלה לאקדמיה, מרמז ששיפור אינו צפוי בקרוב.

252 **ויילר, פרידמן**, לעיל ה"ש 155, בעמ' 431.

253 "תהליך בולוניה" נבע ממגמה כלכלית של האחדת הסטנדרטים האקדמיים לצורך אפשרות תנועה אקדמית ברחבי אירופה, לסטודנטים ולחברי סגל. לשם כך הוצע מודל של בוגר החינוך המשפטי, ונוצרה שפה חדשה, ברורה ואחידה לגבי המצופה מהסטודנט, מבחינת תוצרי הלמידה. על ההיסטוריה, התהליך, השפעות וביקורת ראו *Laurel S. Terry, The Bologna Process and Its Impact in Europe: It's So Much More than Degree Changes*, 41 VAND. J. TRANSNAT'L L. 107, 110–217 (2008) *International Initiatives that Facilitate Global Mobility in Higher Education*, 2011 MICH. ST. L. Julie Rowland, *We Can Work It Out: Putting Our Best Foot Forward in*; REV. 305, 318–335 (2011) *International Higher Education Initiatives*, 2 PENN. ST. J.L. & INT'L AFF 118, 127–128, 134–135 (2013); Martinez; לעיל ה"ש 91, בעמ' 279, 282–283, 298. כן ראו <http://www.ehea.info>.

254 **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 9.

255 קמיר כתבה שפרט לשיווק בסיסמאות, בתי הספר למשפטים כמעט ולא עוסקים במטרות החינוך המשפטי ובאופן הגשתן: לעיל ה"ש 156, בעמ' 231.

256 **שפירא**, לעיל ה"ש 169, בעמ' 741–742; **קמיר**, לעיל ה"ש 156, בעמ' 231–232.

257 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1455.

258 **סידס, בכר, נוה**, לעיל ה"ש 174, בעמ' 249.

259 **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 9. קריאות לשידוד מערכות בחינוך המשפטי הועלו גם בארצות הברית. ראו למשל: Wang, לעיל ה"ש 38, בעמ' 334 ואילך; ולאחרונה: Gerald P. López, *Transform-Don't Just Tinker with-Legal Education*, 24 CLIN. L. REV. 247 (2018). המשפטי מראה שחרף ביקורות וניסיונות לרפורמה, המערכת נותרה דומה מאז שלהי המאה התשע עשרה. חדשנות ורפורמה נתקלו במחסומים כמו מסורת, כישלון להכיר בגורמים ובהשפעה של הלחץ, סילבוס בלתי-מעודכן, פרקטיקות הוראה והערכה, דירוג בתי ספר, התנגדות מצד הסגל, שימוש לא יעיל בטכנולוגיה ועלייה בעלויות החינוך המשפטי. ראו WILLIAM M. SULLIVAN ET AL., CARNEGIE FOUNDATION, EDUCATING LAWYERS 185–202 (2007) (להלן: Carnegie Report).

3. היעדר רף כניסה סטנדרטי ללימודי המשפטים

ניתן לגרוס, שראוי לאפשר לאדם ללמוד ולעסוק במקצוע הרצוי לו, ²⁶⁰ או למצער שראוי לאפשר לכל בוגר תיכון להתחיל לימודי משפטים ולערוך את הסינון בסיום השנה הראשונה. ²⁶¹ בפועל, קיימת בפקולטות רבות מסננת קבלה הנוגעות למתאם בין ציוני הבגרות והפסיכומטרי. ²⁶² האם המתאם אכן מהווה מדד מדויק להצלחה בלמידה אקדמית באשר היא? ²⁶³ להצטיינות בתואר ראשון בלבד? ללמידת חוג אחד לעומת אחר? ללמידה לעומת עיסוק בפרקטיקה? ²⁶⁴ האם תפקידו לסנן את מי שלא יצליח באחד מאלו?

מסננת הקבלה מעלה קושיות ערכיות. בעבר הוצע שמדדי הקבלה הנם מוטלים. ²⁶⁵ אם תואר במשפטים הוא צינור לעלייה בסולם חברתי, לקידום חברתי וכלכלי, ²⁶⁶ כל הגבלה עליו פוגעת בשכבות החלשות. ²⁶⁷ האם למערכת המשפט ולאקדמיה אין חובה להנגיש את ההשכלה הגבוהה בכלל? ²⁶⁸ ואת המשפט בפרט לפריפריה? ²⁶⁹ ולאוכלוסיות מודרות, באמצעות מתן חינוך משפטי הולם ומתחשב לאלו המגיעים מהן, במגמה לשמוע את קולן המודר, לפעול להסרת מחסומי שפה ותרבות

- 260 זמיר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 12; וכן קרמניצר, שם, בעמ' 11.
- 261 קרמניצר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 12; עפרון, לעיל ה"ש 66, בעמ' 51.
- 262 הרבה יותר ממבחני ההסמכה, שהפיקו תעשיית הכנה מצליחה למדי, צמחו סביב הבחינה הפסיכומטרית ואף סביב בחינות הבגרות תעשיות ענק.
- 263 קרמניצר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 11.
- 264 זיידמן כתב שקבלת אדם ללימודי משפטים על בסיס בגרות ופסיכומטרי כנראה מנבאת שיהיה סטודנט טוב, אבל בספק אם מנבאת שיהיה עורך דין טוב, מצליח או יצירתי. הלימודים האקדמיים בודקים ומתגמלים פחות את היצירתיות וחלק גדול מהיכולות המעשיות שיידרשו לעורך דין פעיל: לעיל ה"ש 69, בעמ' 1534.
- 265 רבין כתב שנתוני הקבלה המבוססים על בחינה פסיכומטרית מוטלים מבחינה תרבותית ומגורית, ונתון זה מוכח כל אימת שמתפרסמים נתונים על החלוקה המגורית של הציונים במבחן הפסיכומטרי. ראו ויילר, לעיל ה"ש 83, בעמ' 73. זילברשטיין ועפרון כתבו שהבחינה הפסיכומטרית אינה מותאמת לתרבות של האוכלוסייה הערבית: לעיל ה"ש 71, בעמ' 345. בארצות הברית נכתב שהמבחן הפסיכומטרי משקף הבדלים בין גזעים ואינו מדד ראוי לידע ויכולות של מיעוטים: Cecil R. Reynolds, *Why Is Psychometric Research on Bias in Mental Testing So Often Ignored?*, 6 PSYCHOL. PUB. POL'Y & L. 144, 144 (2000) (כמופנה אצל Chong, לעיל ה"ש 34, בעמ' 36).
- 266 השו: זילברשטיין, עפרון, לעיל ה"ש 71, בעמ' 332, 336.
- 267 קרמניצר, לעיל ה"ש 20, בעמ' 12. זיו, קריכליכץ ורוזן צבי הציעו, שאף שהמקצוע כביכול מציע הזדמנות להתקדמות חברתית ולהתגברות על פערים ואפליה, דפוסי הריבוד ואי-השוויון בתוך המקצוע נשמרים, כך שנשים, ערבים, מזרחים ובוגרי מכללות מגיעים למשרות יוקרתיות פחות בשכר נמוך יותר: לעיל ה"ש 136, בעמ' 102.
- 268 זיידמן, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1563.
- 269 זר-גוטמן כתבה על הגיוון בפרופסיה שיצר הגידול בעורכי דין, לרבות בפריפריה: לעיל ה"ש 71, בעמ' 57. רבין כתב שהמכללות הביאו את בשורת ההשכלה הגבוהה לפריפריה ותרמו להתפתחות חברה שוויונית ומשכילה יותר. עוד ראו ויילר, לעיל ה"ש 83, בעמ' 72.

ולייצר בוגרים ועורכי דין שיהיו נגישים לאותן קבוצות בהמשך?²⁷⁰ האם אין מחובתנו להיאבק בהטיות תרבותיות בבחינות?²⁷¹ האם אין מחובתנו לפעול להשתלבות מוצלחת של מיעוטים בחברה ובעבודה?²⁷²

מן העבר השני עולה אתגר כבד: לחץ ופיתוי כלכליים. האקדמיה מספקת תואר פורמלי, שמשליך על השוק הפרטי והציבורי, מכשירה בעלי מקצוע שונים לבדה, ומקנה תנאי חיוני למקצועות אחרים, כמשפטים. אולם האקדמיה אינה רק מגדל שן נוצץ, אלא גם בית עסק מצליח. להבדיל מהלשכה המונופול, פקולטה אקדמית טיפוסית מתחרה עם פקולטות אחרות ופועלת בהתאם לכללי השוק. השוק משפיע על תנאי הקבלה במובן קשר ברור בין האטרקטיביות הכלכלית של חוג לבין מסננת הקבלה. למשל תנאי הקבלה ללימודי הפילוסופיה אינם גבוהים במיוחד. האם לא ראוי שבשאלות המורכבות העולות בתחום זה יעסקו בעלי נתוני הקבלה הגבוהים מכל? ראוי או לא, אין זה סביר שרבים מהאחרונים יירשמו לחוג שאינו מציג אפשרות פרנסה ברורה וקרובה, ובהיעדר תחרות קשה על מקום בחוג, מסננת הקבלה מתרופפת.

השוק משפיע על תנאי הקבלה לא רק במובן שמקצוע אטרקטיבי מאפשר תנאי קבלה גבוהים, אלא גם במובן הממון שמפיק המוסד האקדמי מהסטודנט. לא רק המוסדות הפרטיים, כמפורט בהמשך, נוטלים חלק בהנמכת רף הקבלה; גם האוניברסיטאות עושות כן, הן בתואר ראשון והן (ואולי במיוחד) בתואר שני.²⁷³ לצד תרומות ומענקי מחקר שמנים שהן זקוקות להם ולפיכך דוחפות את חוקריהן לבקשם, עליהן להשיג משאב חיוני לקיום ושגשוג: סטודנטים. אף המוסדות המתוקצבים זקוקים לתלמידים כדי שהחוג ימשיך להתקיים ויזכה בתקצוב גבוה. דמיינו שבשנה נתונה, כל הנרשמים לפקולטה מובילה הם בעלי נתוני קבלה פחותים מהרגיל; האם לא תיפתח שנה א' מי שמתקצב על ידי הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) רוצה להגיע למכסה המרבית, שפירושה עוד כסף למוסד?²⁷⁴ מי שאינו מתקצב רוצה כמה שיותר, כשרק שיקולים כלכליים עתידיים עשויים לרסנו, כמו החשש שהנמכת רף הכניסה העכשווי תפגע בו בהמשך.

השיקול הכלכלי אינו פוסח גם על הגבוהים שבמגדלי השן; אולם עיקר הביקורת מופנית כלפי המוסדות הבלתי-מתוקצבים. כיום בישראל כמעט כל מי שרוצה ללמוד משפטים – יכול, אם יגיח

270 [אלבשן](#), לעיל ה"ש 135, בעמ' 11–12; [זילברשטיין, עפרון](#), לעיל ה"ש 71, בעמ' 340, 345; [זילברשטיין ועפרון](#), לעיל ה"ש 31, בעמ' 108. בארצות הברית נכתב שציבור אמריקני גדול אינו נהנה משירות משפטי, ושסטודנטים בני מיעוטים למשל מביאים גישה לצדק לקהילות מוחלשות; אך הם עלולים לוותר על לימודי משפטים בגלל חשש ממבחני ההסמכה. ראו Glen, *When*; 390, 373, בעמ' 34, לעיל ה"ש 34, בעמ' 390, 373, *Glen, When and Where We Enter*, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1713, Martinez; לעיל ה"ש 91, בעמ' 302.

271 על אלו ראו Chong, לעיל ה"ש 34, בעמ' 40, 44.

272 רביע אגבריה "סטודנטים ערבים-פלסטינים בפקולטות ישראליות למשפטים: קריאה ביקורתית של [החינוך המשפטי בישראל](#)" [מעשי משפט](#) ט 219, 220–222 (2017). כן ראו [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1563–1565.

273 עלו התואר השני אינה מטובסדת ולכן אוניברסיטאות מוצאות את עצמן לגביו בנעליהם של המוסדות הבלתי-מתוקצבים לגבי כל תואר: תמריץ לקבל את מי שמוכן לשלם הרבה. אין תמה שיוקרתו של התואר השני צנחה ושספק אם הוא מאותת על עליית מדרגה ביכולות של בעליו.

274 גם האוניברסיטאות שוקלות שיקולים כלכליים: [טריגור](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 139.

משאבים כלכליים.²⁷⁵ ריבוי הפקולטות יצר מאבק על סטודנטים, פיתח תפיסה צרכנית ותחרות קשה בין המוסדות למשפט, שתוארו "בתי עסק להוראת משפטים".²⁷⁶ המוסדות, בעיקר (אך לא רק) הבלתי-מתוקצבים, תלויים במספר הסטודנטים המתקבלים לשם קיומם ושגשוגם.²⁷⁷ יש להם תמריץ כלכלי ברור לא רק לקבל סטודנטים רבים, אלא גם לוודא שימשיכו לשנתון מתקדם, כדי שימשיכו לשלם. מוסד שבו סיום הלימודים אינו מובטח, מרתיע רישום;²⁷⁸ הצורך בסטודנטים מציב כל מוסד בניגוד אינטרסים, בין מה שהסטודנט נותן לבין מה שהוא מקבל ומצפה לקבל.²⁷⁹ כלומר, אף אם לעתים נדמה שהאקדמיה מדברת בחלל ריק, היא ודאי אינה חיה בחלל ריק, אלא מצויה במגבלות תקציביות.²⁸⁰ לפיכך אין תמה, שבחלק מהמוסדות הפרטיים, רף הכניסה היחיד הוא היכולת לשלם ממון רב, כמות הסטודנטים עצומה ואחוזי הנשירה האקדמית משנה לשנה זניחים. מצבים מוכרים אלו מעלים את חמתה של לשכת עורכי הדין,²⁸¹ ואפשר שבצדק.²⁸² גם התלמידים ה"מתקבלים" עשויים להיפגע בהמשך, משום שלא הבינו בדיוק לאן פניהם וכמה קשה המשך דרכם.²⁸³ כאשר מסננת הקבלה ומסננת הלימודים הולכות ומתרופפות, קשה יותר ויותר לראות בהן מכשיר רציני; ובמוסדות שבהם אותן מסננות מעבירות כמעט כל משלם, אין מדובר עוד ב"מסננות".²⁸⁴ למעשה, מערך השיווק בפקולטות רבות מזמין מועמדים, לעתים באופן בעייתי.²⁸⁵ אם איננו ממינימים באופן הדוק או בכלל, הדבר מעודד קריאות למיון חיצוני, דוגמת מבחן סינון בסוף שנה א', שניתן לבססו גם על גישה פטרנליסטית המבקשת לסנן החוצה את מי שאינו צפוי לעבור בהצלחה את מבחני

- 275 **קמיר**, לעיל ה"ש 156, בעמ' 198.
- 276 **קמיר**, לעיל ה"ש 156, בעמ' 228–229. **עפרון** הטעימה שהפיקוח הרך של המל"ג לגבי תכניות שכבר אושרו מוביל לחיזוק השיקול העסקי של המוסד: לעיל ה"ש 66, בעמ' 60.
- 277 דברי עמוס שפירא: **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 63.
- 278 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 115.
- 279 לאור זאת ברור מדוע הפרקטיקה אינה יכולה לבנות על האקדמיה שתעצור את הצפתה. **קרמניצר** כתב שהאקדמיה לא צריכה לשקול שיקולי הצפת שוק בפרקטיקה: לעיל ה"ש 20, בעמ' 11. ברזילי כתב בדומה שאינו מאמין במושג "הצפת המקצוע", ומה שחשוב זה מה עורכי הדין עושים עם השכלתם. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 66. **שפירא** כתב, בנימה ביקורתית יותר, שאין לסמוך על האוניברסיטאות בישראל כחסמים למקצוע עריכת הדין, בשעת לחץ כלכלי: לעיל ה"ש 1, בעמ' 271.
- 280 דברי אביעד הכהן: **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 47.
- 281 ראו למשל: ענת רואה "מכונת הכסף של המכללות למשפטים מחפשת לקוחות חדשים" **כלכליסט** <https://bit.ly/3dFeQrA> (4.11.2015).
- 282 מנגד, כתב **ויילר** שאינו יודע מהם נתוני הקבלה שמתחתם אין אפשרות להכשיר עורך דין מיומן: לעיל ה"ש 83, בעמ' 41.
- 283 הוצע לערוך סדנאות וימי עיון למועמדים ואולי גם לאפשר השתלבות קצרה להתרשמות, וכן לאפשר שיח בין מועמדים לסטודנטים: **אסלמן**, **בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 184.
- 284 השו: **עופר צפוני**, לעיל ה"ש 5, בעמ' 120–121.
- 285 זהו גם המצב בארצות הברית: Michael H. Hoeflich, *Rediscovering Apprenticeship*, 61 KAN. L. REV. 547, 547 (2012).

ההסמכה בהמשך, ולחסוך ממנו את הזמן, הממון ובעיקר התסכול.²⁸⁶ מבחן כזה ישליך באופן דרמטי על תכנית הלימודים ואולי יקדם סטנדרטיזציה או הרמוניזציה; אך כמובן יעלה שאלות מורכבות הנוגעות למבנה המבחן ולתכניו.

בהיעדר מסגרת אקדמית הדוקה, מתחזקת המגמה שתוארה לעיל, שבפקולטות רבות למשפטים, אולי בכולן, מגלים תלמידים רבים במהרה, שניתן להסתדר ללא תהליך למידה רציני, בהסתפק במחברות בחינה. דומני שזהו "סוד" הפופולריות של לימודי המשפטים גם בעידן שבו ידוע מזה שנים שהמקצוע מוצף, וזהו ההסבר מדוע גם אנשים שבכירור אינם מתאימים (ואף אינם רוצים) להיות עורכי דין או למצער תלמידים ראויים – מתדפקים על דלתות הלשכה בהמשך הדרך: לפחות בחלק לא קטן באקדמיה, קל לצלוח את שתי המסגרות. בהקשר זה ראוי להכיר בחלקה של האקדמיה בבעיה: לעתים לא רחוקות אנו מפקים "תוצר" שלא רק שאינו ראוי להיות עורך דין – הוא גם אינו ראוי להיות בוגר אקדמי.²⁸⁷ עלינו לתרום את חלקנו לחשבון הנפש הנוגע להיצף הסטודנטים למשפטים, שפירושו לא רק יותר עורכי דין, ולא רק יותר אזרחים משכילים בתחום המשפט כמו שאנו אוהבים לומר, אלא גם יותר אנשים שביקשו ומצאו קיצור דרך לתואר אקדמי. כמו מקצוע עריכת הדין, גם התואר הראשון במשפטים נהיה דבר פחות מעורר גאווה. לשכת עורכי הדין כשלה לשמר סטנדרט גבוה של עריכת דין; ואילו אנו באקדמיה כשלנו לשמר סטנדרט גבוה של בוגרים אקדמיים. אולי מטריד מכך, שזה לא מטריד אותנו במיוחד, הן משום ששיקולים כלכליים ושיקולי פרנסה גוברים על שיקולי סינון נאות, כאמור לעיל, והן משום שמדדי ההצלחה שלנו רחוקים מלהתמקד בחינוך המשפטי, כמפורט מייד.

4. מדדי ההצלחה האקדמיים

(א) מחקר: המדד המכריע

הבעיה של היעדר סטנדרטיזציה בחינוך המשפטי מקצינה על רקע מדד ההצלחה האקדמי הפנימי. הסטודנט הטיפוסי (לא רק למשפטים) אינו יודע, ודאי בראשית דרכו, אילו מדדי קידום יש למרצו בפקולטה. הוא עלול לסבור בטעות שמרצה המשקיע בתלמידיו, בשיעוריו, בבחינותיו וכדומה – יוערך ויקודם בהתאם. הרי הבוגר, שנשלח להתמחות ובהמשך להיבחן במבחני ההסמכה, הוא "תוצר" אקדמי. ה"תוצר" משקף דברים רבים, שלפחות חלקם הוא ביטוי לחברי הסגל שלימדוהו, ובמובן זה הצלחתו היא הצלחתם, וכישלוננו כישלונם, לא רק במבחני ההסמכה אלא גם אחריהם. אומנם, באופן כללי יש מחלוקות קשות לגבי הגדרת ההצלחה והכישלון של החינוך;²⁸⁸ אך ודאי רבים יסכימו שבוגר הקורסים שלנו, שהעלה כעורך דין טיעון יפה בתיק, עורר דיון מורכב, ועשה זאת בכבוד כלפי הצד שכנגד ובית המשפט – הנו גאווה עבורנו ואות להצלחתנו. למרבה הצער, בחיי המעשה זהו מדד

286 רעיון שנתמך בידי שרת המשפטים: אפרת נוימן "אחרי השפל בבחינות: התוכנית של איילת שקד לצמצום מספר עורכי הדין" *TheMarker* (18.7.2018) <https://bit.ly/3fMifHQ>.

287 מרצים ומוסדות צריכים לשאול מהי דמות המשפטן הבוגר הראוי: כהן, לעיל ה"ש 54, בעמ' 329.

288 דן גבתון "לחיות על פי עקרונות או לחנך לקראתם? מקום המשפט כמכשיר לקידום הוגנות במסגרת פורמות בחינוך: ניתוח שלושה מקרים" האם המשפט חשוב? 265, 358 (2011).

הצלחה אקדמי זניח למדי.

מה הופך חבר סגל אקדמי למצטיין? ניתן להציע שעושות כן הצלחתו כחוקר, הצטיינותו בהוראה או מעורבותו החברתית והציבורית.²⁸⁹ אלו כמובן מדדים שונים למדי. למשל אין קשר מובהק בין איכות ההוראה לאיכות המחקר: אפשר להיות חוקר מצויין ומורה גרוע, חוקר גרוע ומורה מצויין, חוקר גרוע ומורה גרוע, חוקר מצויין ומורה מצויין.²⁹⁰ ניתן וראוי לדון מיהו מרצה מצטיין, לבד ממשוּבּי הוראה.²⁹¹ ניתן למשל להציע שהוא ניחן בהקשבה, סימפתייה, אמפתייה; שהוא מקצוען, מגיע בזמן ומוכן להרצאות; שהוא מטעים את חשיבות הדרך ולא רק התוצאה; שהוא מטפל במטלות בקצב מהיר; שהוא מכיר בטעויותיו ומתקן, מול התלמידים וגם בכתיבתו; שהוא הוגן כלפי התלמידים אך אינו נכנע לדרישות לקיצורי דרך; שהוא מלא ביקורתיות אך דל בשיפוטים; שהוא משיב במהירות ובאדיבות לפניית תלמידים זרים; שהוא מתחשב בעמיתיו ובצרכיהם, ומראה קולגיאליות אף לזרים אנונימיים, למשל בשופטו מאמרים בזריות.²⁹²

כל אלו ועוד – אינם מדדי הצלחה פורמליים. ברי שמרצים אינם נמדדים בקידום האושר של תלמידיהם, על כל הטוב שכרוך באושר,²⁹³ או בתרומה לחברה. בחיי המציאות מדד ההצלחה המעשי העיקרי לחברי סגל הוא במחקר, ולא בכדי שם מתנקז עיקר הלחץ.²⁹⁴ הממרה המפורסמת היא "תפרסם או תיעלם" (publish or perish), ולא "תלמד או תיכחד". כל מרצה למשפטים יודע, שקבלה לסגל וקידום מגיעים עם פרסומים, רצוי בכתיבת עת זרים, במיוחד אמריקנים, המדורגים גבוה לפי מדדים אמריקנים.²⁹⁵ מרצה מצטיין, שממעט לפרסם בכלל או ממעט לפרסם בחוץ לארץ, לא יועדף לסגל הפנים באף בית ספר ישראלי למשפטים לעומת מרצה חלש שמרבה לפרסם בכתיבת עת זרים ויקרתיים. באקדמיה, ההרצאה היחידה החשובה בחיי דוקטור למשפטים היא בהליך הקבלה לסגל,

289 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1597–1598.

290 **בכר**, לעיל ה"ש 67, בעמ' 28–29. אביעד הכהן כתב שגאוני משפט מסוימים הם נטולי כושר הוראה. ראו **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 46.

291 **טריגר** הדגיש שקביעת "מרצה מצטיין" כתואר (במקום "מרצה אהוד") למי שזכה לציון מספרי גבוה במשוב, היא דרך זולה ופשוטה אך מאוד לא ממצה להביט בעבודת המרצה: לעיל ה"ש 29, בעמ' 114, 120. הגם שאיני מסכים לתיאור "אהוד" כממצה, הואיל והמשוב אינו בודק אהדה גרידא, אני מסכים שהמשוב רחוק מלספר את מלוא הסיפור, לטוב ולרע. משוב כאמור מקובל גם בפקולטות למשפטים בארצות הברית, לצד דרכים נוספות להערכת הוראה, כצפייה בידי עמית, ראיונות, הערכה עצמית ועוד. ראו Gordon, לעיל ה"ש 107, בעמ' 44–45.

לחיפוש קריטריון אובייקטיבי של הצטיינות בהוראה (ובמחקר) ראו Philip C. Kissam, *Lurching Towards the Millennium: The Law School, the Research University, and the Professional Reforms of Legal Education*, 60 OHIO ST. L.J. 1965, 1976 (1999).

292 השוו: **זר-גוטמן**, לעיל ה"ש 22, בעמ' 1347.

293 **אסלמן, בכר**, לעיל ה"ש 21, בעמ' 158. אושר מעודד תכונות חיוביות ביטחון, אופטימיות, חברות, פעלתנות והתמודדות טובה עם מצבי לחץ וקשיים, יצירתיות, זיכרון ויכולת אנליטית: שם, בעמ' 163. לשכת עורכי הדין האמריקנית דווקא רואה בקידום רווחתו של הסטודנט למשפטים מטרה מרכזית.

294 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1506–1507, 1522.

295 חיים זנדברג **"קולוניאליזם תרבותי: האמריקניזציה של החינוך המשפטי בישראל"** המשפט יד 419, 427 (2010); **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 83, 91.

במסגרת ה־job talk, שבו יציג מחקר בפני חברי הסגל.²⁹⁷ בהמשך הדרך הוראה איכותית לא תזיק לקידומו, אך תהיה רחוקה מלהניעו ולתרום לו מהותית.²⁹⁸ תפיסת המחקר כמדד ההצלחה המכריע באקדמיה הנה רווחת עד כדי מובנת מאליה. היא ניתנת להצגה חיובית. למשל ניתן לגרוס שמטרת העל של אקדמאי היא יצירתיות, שתוביל לסיפוק תובנות עמוקות על החיים, העשרת הקיום הרוחני וקידום החברה.²⁹⁹ להבדיל, ניתן לשפוך אור מחמיא פחות על תפיסת המחקר כמדד ההצלחה העיקרי, הן באשר לאקדמיה למשפט והן באשר לכל מוסד אקדמי. ניתן לגרוס, שהיכולות המחקריות נועדו בעיקר לאפשר תחרות לשמה.³⁰⁰ "האקדמאי כותב משום שהוא חייב לכתוב" – אינה מטפורה על רעיון שבוער באדם עד שהוא חייב לשתף בו את העולם כדי לקדם את המציאות; אלא תיאור יבש של כלל משחק מרכזי. הילת המושג "מחקר" היא כזו שמתהדרים בה במוסדות ובשדות רבים; אך האמת היא שמחקרים רבים אינם מציגים תובנות עמוקות, אלא ממחזרים רעיון או עוסקים מלכתחילה בשאלת מחקר שולית. זאת אולי משום שמחקרים רבים, אם לא מרבית המחקרים האקדמיים, נעשים משום היותם כללי משחק: הדרך להתקבל לעבודה, להישאר בה ולהתקדם בה. במובן עגום זה, המחקר האקדמי – יהיה זה רפואי, פסיכולוגי, כלכלי או משפטי – הוא קודם כול מכשיר רווחה אישי. יושבי מגדל השן הם בני אדם, ואלו נוטים לפעול לקידום טובתם שלהם; והם גם מקצוענים, ואלו נוטים להכיר את כללי המשחק הרלוונטי ולהתחרות לפיהם. אף אם הדבר אינו פסול, הוא רחוק מלשקף רומנטיזציה של פעולה לקידום הידע האנושי.

296 העובדה שמונח זה, שיובא מארצות הברית, לא זכה כלל בתרגום, גם היא איתות למגמת האמריקניזציה.

297 במסגרת ה־job talk מועמד לסגל מציג מחקר מול חברי הסגל וצריך להגן על מחקרו בפניהם. רעיון זה תואר כמגמה להתרשם מתפקודו תחת לחץ, מיכולתו להרצות ולהתמודד עם שאלות מקצועיות ולהופיע בפני קהל: [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1470, 1473–1474. הדבר נראה מוזר, משום שעל פני הדברים יכולת זו מצטיירת כוניהחה במדדי ההצלחה של האקדמיה. מחקר אינו נכתב תחת לחץ וההגנה עליו, אם בכלל, אינה נעשית תחת לחץ, אלא בשלווה ובנוחות הבית.

298 ברזילי כתב שלקראת קידום למרצה בכיר נדרש דוח הוראה של הדקאן המתבסס על ביקורו בשיעור. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 65. בכר כתב שראוי לתגמל יותר השקעה בהוראה, לרבות במתן משקל רב יותר בהליכי קידום: לעיל ה"ש 67, בעמ' 29.

299 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1524–1526.

300 כך לפי [שפירא](#), שהוסיף בבוטות שאילו היו המרצים למשפטים צריכים להוכיח יכולת אקדמית בתחרויות תשבצים או בחידונים בלטינית, סביר שהיו מוצאים דרך להסביר לקהל מדוע כישורים אלה חיוניים לעשייה המשפטית: לעיל ה"ש 1, בעמ' 291–292. גזל-אייל כתב באופן מתון יותר, שהמחקר האקדמי מושפע מתמריצים ושיקולי קידום: אורן גזל-אייל "[הערות על העבר והעתיד של הניתוח הכלכלי של המשפט בישראל](#)" [מחקרי משפט](#) כג 661, 680 (2007). זנדברג כתב שהיבוא האמריקני לחינוך המשפטי בישראל מושפע בעיקר משיקולים כלכליים ותרבותיים, להבדיל משיקולים אידיאולוגיים: לעיל ה"ש 295, בעמ' 434.

אם כן, המגמה המרכזית במשחק של מגדל השן היא "מחקריזציה", גם על חשבון איכות ההוראה. אוניברסיטאות מגדירות עצמן כמוסדות מחקר,³⁰¹ וככאלו בהכרח מתעניינות פחות בתהליך ההוראה. אולם זהו המצב גם במכללות המצליחות בישראל, לרבות הפרטיות והיקרות לסטודנטים, ואפילו בחלק מהמכללות הפחות מצליחות. מדוע בעצם? להבדיל מאנשי הסגל האקדמי, הסטודנטים מתעניינים מאוד בהוראה ובתהליך. מסופקני אם הם (והציבור) מבדילים בין פרופסור חבר לפרופסור מן המניין ובין מרצה למרצה בכיר, ואם הם יודעים מהו "מורה־מדריך". מי מהם שהגיע ללמוד באמת ולא רק להגיע לסיום התואר, מתעניין מאוד בתוכן השיעור, באופן העברתו ובייחוס אליו כפרט אנושי בעל ערך. מי מהם שבא למוסד כדי ללמוד אצל פלוני, כנראה שמע על הצלחתו של פלוני בפרקטיקה או בתקשורת, ובוודאי לא שמע על מאמר שפרסם בכתב עת אמריקני המדוּוּג גבוה, כמפורט בתהליך הפרק הבא. ניתן היה לחשוב שלכל הפחות במוסדות הלימוד הפרטיים, לאור העובדה ששכר הלימוד הגבוה מממן את המוסד הלא מתוקצב, ולאור רצונם של הסטודנטים בתמורה לכספם הרב – המוסד הפרטי היה מציב את ההוראה בראש סולם העדיפויות שלו. אולם מדדי ההצלחה של האקדמיה מדבקים, והמגמה במוסדות הפרטיים היא לשכפל את המדדים הקיימים במוסדות הבכירים, קרי: האוניברסיטאות, ולבחור מרצים בעיקר או רק לפי פרסומיהם, בין היתר לאור השפעת האוניברסיטאות על הליכי הקידום במוסדות הפרטיים.

(ב) מחקר: מגמת ניכור ואמריקניזציה

בתי הספר למשפט לא רק מבכרים את המחקר על ההוראה, אלא גם מבכרים במובהק מחקר בשפה זרה שיתפרסם במדינה זרה, במיוחד ארצות הברית, על מחקר בעברית שיתפרסם בישראל.³⁰² בתי הספר למשפט בישראל בכלל והיוקרתיים שבהם בפרט מצויים במגמת ניכור של המשפט בכלל ואמריקניזציה של המשפט בפרט: בכירי מרציהם התחנכו בארצות הברית ועיקר מאמצייהם הפרסומיים מכוונים לשם.³⁰³ שיעור חברי הסגל למשפטים בישראל שלמדו בארצות הברית הנו גבוה.³⁰⁴ פקולטות מבליטות את האוריינטציה הזרה של חברי סגל מקומי, ומראות שהם מפרסמים ומלמדים מחוץ לישראל.³⁰⁵ דף הבית של מרצים רבים בפקולטות ישראליות נכתב באנגלית, לעתים עם תרגום

301 שני למשל כתב שהאוניברסיטה הנה מוסד מחקר מובהק, שאינו מתיימר להכשיר עורכי דין. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 62. להבדיל, ראו את דברי ברזילי, שם, בעמ' 64. להתפתחות האוניברסיטה כמוסד מחקר ראו Kissam, לעיל ה"ש 291, בעמ' 1970 ואילך.

302 [זנדברג](#), לעיל ה"ש 295, בעמ' 424.

303 [גזל-אייל](#), לעיל ה"ש 300, בעמ' 674–675; [מאוטנר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 93; [זנדברג](#), לעיל ה"ש 295, בעמ' 420.

304 [כהן](#), לעיל ה"ש 54, בעמ' 308. [טריגר](#) כתב שהסיכוי של בוגר תואר שני ושלישי בישראל להפוך לחבר סגל בפקולטה ישראלית נמוך: לעיל ה"ש 29, בעמ' 84.

305 [עפרון](#), לעיל ה"ש 66, בעמ' 61–62; [זנדברג](#), לעיל ה"ש 295, בעמ' 421. [זיידמן](#) כתב במתינות על הטיה מסוימת לטובת פרסומים בשפה זרה ומחוץ לישראל: לעיל ה"ש 69, בעמ' 1515.

מקוצר לעברית, ולחלקם יש קובץ קורות חיים באנגלית בלבד.³⁰⁶ המסר המשתמע מכך: "הקהל שלנו הוא אקדמאים מחוץ לישראל", להבדיל מ"הקהל שלנו הוא הסטודנטים שלנו" או אפילו "הקהל שלנו הוא ציבור המשפטנים בישראל".³⁰⁷

ניתן לנסות ולהצדיק את מגמת ההתנכרות בכך שהואיל והמשפט הוא מקצוע מקומי, יש למצוא דרכים לעודד מבט השוואתי;³⁰⁸ או לחלופין לגרוס שהפרסום בישראל נשלט בידי אקדמאים ישראלים ולפיכך פשוט מדי ואינו תחרותי מספיק לעומת פרסום בכתבי עת מובילים בחוץ לארץ.³⁰⁹ ניתן להציע ש"המפנה האמריקני" מבטא שיפור גדול באיכות המחקר הישראלי ובתחרותיותו,³¹⁰ וששפת המחקר הבין לאומי היא אנגלית וראוי להתחרות בזירת הדין המובילה, שאינה ישראלית.³¹¹ ברור שישראל אינה צריכה להתבודד במחקר המשפטי, ושתרומתה לזירה הבין לאומית של המחקר חשובה ומבורכת. אולם גם מי שסבור שמגמת האמריקניזציה משקפת תופעה מוצדקת עשוי להודות בנטייתו להצדיק את נטיותיו, להודות שהתופעה האמורה נגזרת מתועלת חברתית ולהכיר בפגיעתה במקצוענות של המרצים במפגש עם המשפט המקומי.³¹² בעקבות שיטת הקידום המבכרת פרסומים זרים, שיטה שדווקא המל"ג הישראלית כופה,³¹³ המחקר של הדין הישראלי הולך ונזנח,³¹⁴ והאקדמיה למשפט מצמצמת את חלקה בפיתוח המשפט המקומי.³¹⁵ תופעה זו מאירה באופן עגום מאוד את החופש האקדמי של מרצים, לחקור את מה שמעניין אותם ולקדם את הערכים החשובים

- 306 בתחילת שנת 2018 השתתפתי בפאנל בכנס השנתי של העמותה למשפט ציבורי, עם חמישה מרצים מפקולטות ישראליות מובילות. הכנס נערך בזכרון יעקב בשפה העברית. כשישבת ליצד מנחה הפאנל שהציג את הדוברים הבחנתי, שאני היחיד שמסר קורות חיים בעברית.
- 307 השוו: **זנדרבג**, לעיל ה"ש 295, בעמ' 427.
- 308 **פרידמן**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 9. מנגד, כתיבת מאמר בעברית המיועד להתפרסם בישראל ממילא מתייחסת לספרות זרה בהרחבה כמעט תמיד. כעניין מהותי הספרות הזרה עשירה יותר כמעט בכל סוגיה ולכן מאירה נקודות חשובות שלא הוארו ונדונו בספרות המקומית. כעניין חזותי, באמצעות הפניה לספרות הזרה הכותב משרר שהוא עומד בסטנדרט האקדמי הנדרש.
- 309 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 290; וכן דפנה ברק-ארו **"כתיבה שיפוטית" משפטים** 269, 274 (2017).
- 310 **שפירא**, לעיל ה"ש 122, בעמ' 843.
- 311 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1509–1510.
- 312 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 291–292.
- 313 בישיבתה ביום 28.6.16 מיתנה המל"ג את הקו הזה, בעקבות ועדה בינלאומית שהציעה שמחקר משפטי הוא גם בעל מאפיינים מקומיים ושהמשקל הרב שניתן לפרסומים בשפה זרה ובאכסניות זרות גורם להטיית תחומי המחקר המשפטי בארץ, למחקר העוסק בעיקר בשיטות משפט זרות. הוועדה קיבלה את החשיבות של הפרסומים מחוץ לישראל אך סברה שניתן משקל מוגזם, מכריע ולעתים בלעדי לפרסומים באנגלית, במיוחד בכתבי עת שעורכיהם סטודנטים, והמל"ג קיבלה את המלצתה לעודד מחקר על המשפט הישראלי בכלל ובשפה העברית בפרט.
- 314 קשה ליישב עניין זה עם סירוב המל"ג לאשר תכנית ללימודי משפטים באנגלית בישראל: **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1512–1513.
- 315 **גזל-אייל**, לעיל ה"ש 300, בעמ' 683; **זנדרבג**, לעיל ה"ש 295, בעמ' 427–428; **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1510–1511.

להם. זאת לא רק במובן זניחת המשפט הישראלי, אלא גם בבחירת נושאי מחקר אופנתיים ואף בבחירת בעלי השפעה כשותפים לעבודה, הכל בראי הקידום העתידי.³¹⁶

לתופעת האמריקניזציה של האקדמיה בישראל השלכות לא רק על המחקר הישראלי ההולך ומידלדל, אלא גם על טיב ההוראה בישראל. מרצים רבים מוותרים על נטיותיהם לחקור את המשפט הישראלי, כדי לקבל קביעות ולהתקדם, והתיאוריות שהם כותבים מיושמות בעיקר לגבי המשפט האמריקני, שבמסגרתו הם מפרסמים; ופירוש הדבר שרבים מהסטודנטים הישראלים בעצם לומדים אצל מומחה במשפט אמריקני.³¹⁷ מי שכתב דוקטורט בארצות הברית ודאי נחשף לגישות חדשות ולאנשים חדשים, הפיק כלים מצוינים למחקר עתידי ובמיוחד כלים לפרסום בכתבי עת אמריקנים. האם הוא מסוגל ואפילו מתיימר לתרום יותר להכשרתו של תלמיד לעריכת דין בישראל, שמתקשרת לדין הישראלי באופן כמעט מוחלט, לעומת מי שכתב דוקטורט בישראל ומתמחה בחקר המשפט הישראלי? כיצד יכול מומחה למשפט אמריקני להכשיר משפטן שפניו לישראל?³¹⁸ וכיצד יכול מי שאינו בעל דוקטורט להיות אחראי על יצירת דוקטור חדש?³¹⁹

הניכור של האקדמיה למשפט יוצר נתק תקשורתי שפתי בין מושא המחקר לבין המשפט המקומי, שזוכה בכתף קרה מהאקדמיה למשפט. מחקר בעברית נשפט מראש לרעה, בגין כללי המשחק האקדמי בישראל של קידום ויוקרה, כללי משחק מקומיים לגמרי, החלטה ישראלית להעדיף בביורור פרסום באנגלית-אמריקנית, שנתפסת בידי שחקני המשחק כעובדת טבע וגזרת שמיים.³²⁰ זאת אף שהמחקר המשפטי הטיפוסי בעברית רחוק מלשקף תפיסה מבודדת, משום שהכותב ממילא מייבא רעיונות ותובנות ממחקרים בשפה זרה, הן במובן סימוכין מפורשים והן במובן השפעה עקיפה.

המגמה לתמרץ חוקרים לפרסם בשפה זרה על משפט זר ולהתרחק כפי האפשר מניתוח המשפט הישראלי מעצימה את הפער בין האקדמיה למשפט לבין החברה,³²¹ נתק שקיים ממילא לאור הנטייה לעסוק בתיאוריה,³²² ולאור בידוד האקדמיה כמגדל שן המבקש לאפשר לחוקרים זמן למחשבה איטית

316 **ברק-ארז** כתבה על החופש האקדמי המחקרי הרחב לעומת החופש השיפוטי המצומצם: לעיל ה"ש 309, בעמ' 277–278, 293–294. זיידמן כתב בשבח החופש האקדמי לחקור את מה שמעניין את המרצה, לעומת שופט שאינו בוחר את התיקים שיישב בהם: שם, בעמ' 1478, 1506. אולם בהמשך כתב שלחצי הקידום העצומים דוחפים לבחירות מחקריות שישפרו את סיכויי הקידום: שם, בעמ' 1508. הדבר אולי מסביר תופעות בלתי-נחקרות, למשל משפט ובעלי חיים, אולי כי הדיון האקדמי בהן מחוץ לישראל נערך בכתבי עת נמוכי-דירוג: אסף הרדוף "התעללות ראווה? בין צער בעלי חיים לעונג האדם" **דין ודברים** י 141, 233, ה"ש 384 (2017).

317 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 91–92.

318 דברי ליפשיץ, אצל **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 57. כן ראו **זנדברג**, לעיל ה"ש 295, בעמ' 428.

319 לפרופסור אמריקני טיפוסי למשפטים אין דוקטורט כלל: **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1466.

320 **טריגר**, לעיל ה"ש 29, בעמ' 111–112.

321 **אלבשן**, לעיל ה"ש 134, בעמ' 472.

322 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 286–287; **ברק-ארז**, לעיל ה"ש 309, בעמ' 273. רבין-מרגליות כתבה שסטודנטים רבים חשים שהשיעור תיאורטי ומנותק מהמציאות: **ויילר**, לעיל ה"ש 83, בעמ' 51.

ועמוקה במנותק מטרדות היומיום.³²³ אולם המשפט הוא כידוע מקצוע מקומי מאוד.³²⁴ מחקרים בנושא פיצוח אטום או מציאת תרופה לסרטן או לקורונה – ברור שאין טעם לערוך בבידוד ובמשקפיים ישראלים דווקא. אולם המחקר המשפטי אינו דומה לאלו כלל. כשמביאים בחשבון את מימון האקדמיה מצד המדינה,³²⁵ עולות תהיות מדוע מדינת ישראל מסבסדת ומממנת מחקר של עולם משפטי שאינו רלוונטי לה,³²⁶ בנבדל מחקר המשפט הישראלי.³²⁷ התקציב – שלנו; החוקרים – שלנו; הכישורים – שלנו; מדוע מושא המחקר – אינו שלנו?

כל המגמות שלעיל מונצחות, משום שחברי הסגל בוחרים את עצמם³²⁸ ושופטים את עצמם בכל שלבי העשייה האקדמית: בגיוס מועמדים לסגל, בקידום, במענקי מחקר ובהכרה בפרסום אקדמי. פירוש הדבר בין היתר הדרה מוחלטת של חוות דעת של מי שאינם אקדמאים מקצועיים, דוגמת עורכי דין ושופטים.³²⁹ ההשתייכות לסגל האקדמי נהיית דומה יותר ויותר לחברות במועדון, שם רכישת קשרים הופכת משימה אקדמית עצמאית,³³⁰ ושם קבלת חברים נעשית לעתים בשיטת "חבר מביא חבר" ונשקלים שיקולים אישיים במינוי.³³¹ משכך, אין תמה בדבר חוסר גיוון באנשי הסגל ובהכשרתם;³³² פקולטות נוטות לשכפל את עצמן, ולא לקבל את מי שחורגים מהקבוצה כפי שהוגדרה או את מי שהם בעלי דעה חריגה.³³³ בהיעדר גיוון כזה, הדבר מנציח העדפות והטיות, שאינן מתבטאות רק במחקר אקדמי אמריקני, אלא גם בחינוך משפטי מסוג מסוים מאוד. למרבה הצער, החשיבה הביקורתית האקדמית אינה מופנית עמוק פנימה, לשאלת השאלות – מדד ההצלחה החשוב מכל לאקדמאים.

- מאוטנר** זיהה פער מטריד בין מה שמעניין את מורי המשפט, תאוריות והבנה רחבה של התופעה המשפטית, לבין מה שמעניין את תלמידיהם, ולבין מה שבפרקטיקה. הוא הדגיש שעורכי דין ושופטים הם נעדרים חיבור ממשי לתיאוריה ואפילו לספרות המשפטית לנוכח העומס עליהם: לעיל ה"ש 29, בעמ' 81 – 82. טריגר הדגיש שכללי המשחק האקדמי – מציאת משרה וקידום אקדמי בזכות הלימודים בחוץ לארץ – מובילים לנתק שהמרצים חווים בין התיאוריה להכשרה המקצועית: שם, בעמ' 83.
- 323 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1495–1496, 1550, 1591; **ברק-ארוז**, לעיל ה"ש 309, בעמ' 281–282.
- 324 **פרידמן, קרמניצר**, לעיל ה"ש 20, בעמ' 5, 9; **גזל-אייל**, לעיל ה"ש 300, בעמ' 683; **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1510.
- 325 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1485.
- 326 סבסוד ממשלתי לחינוך, לרבות המשפטי, הנו תופעה רחבה ברחבי העולם, וכך גם שחיקתה. ראו Martinez, לעיל ה"ש 91, בעמ' 300.
- 327 **זנדברג** אף תיאר את מגמת האמריקניזציה כחותרת תחת הנחות יסוד של הציונות וציין שהיא עלולה להשפיע על מהותה ואף על קיומה של מדינת ישראל: לעיל ה"ש 295, בעמ' 437–438.
- 328 **שפירא**, לעיל ה"ש 1, בעמ' 278.
- 329 כל הבעת עמדה מצדם תיחשב הפרה גסה של כללי המשחק האקדמי; האקדמיה המשפטית הפכה לתת מקצוע: **שפירא**, לעיל ה"ש 122, בעמ' 829–830.
- 330 רכישת קשרים היא משימה לא רק לחברי סגל, אלא גם לסטודנטים. במוסדות השכלה יוקרתיים ויקרים, לעתים תכלית הלימודים היא להכיר את האנשים הנכונים. כך מחוץ לישראל ודומני שכך גם בישראל.
- 331 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1465, 1472, 1474.
- 332 **סידס, בכר, נוה**, לעיל ה"ש 174, בעמ' 250.
- 333 **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1475.

(ג) מחקר: קבלה ודירוג

בשיטה שבה הפרסום הוא מדד ההצלחה הכמעט בלעדי, אמות המידה של שיפוט הפרסום מצד אחד ושל דירוג הפרסום מצד אחר הופכות לרכיב מכריע בתפיסת ההצלחה ובהשגתה. אולם הן הראשונות והן האחרונות מעלות קשיים ותהיות.

לגבי קבלת מאמרים, שיטה פופולרית לסינון מאמרים ולקבלתם היא שיפוט בידי עמיתים: קריאה מעמיקה של חומר אקדמי ומתן חוות דעת מקצועית איכותית ואחראית, בלי תגמול אקדמי או כספי, מצד אקדמאי אחר. אולם הקורא עשוי לזהות את הכותב לפי סגנון הכתיבה או תוכן הטקסט; האנונימיות מקלה על כתיבת חוות דעת שלילית, כמו במשוב הוראה; אין זכות תגובה מהותית לשיפוט; לעתים קרובות השיפוט איטי מאוד; לעתים הוא לא יסודי ואינו מזהה טעויות במחקר; ועולות טענות להטיות שיפוט ולהעדפות מקצועיות ואישיות המשפיעות על השיפוט.³³⁴

הצגת המשפט כמדעי אולי מייצרת חזות מושכת, מבחינה אקדמית וציבורית, אך גם מי שתומך בכך ודאי לא יטען שמדובר במדע מדויק.³³⁵ "מדע המשפט", על "השיפוט המדעי" שכרוך בו, מפיק תוצרים בלתי-אחידים ברמתם. תחומי מדע מסוימים הנם כה מורכבים, עד שחקירתם מצריכה צוותים רחבים של חוקרים.³³⁶ לא כן במשפט, שדי עבורו בחוקר אחד כברירת מחדל, ואף תקציבי מחקר גבוהים אינם הכרח, מטבע התחום. השופט אינו מדען, אף שמן הסתם גם מדענים נתונים להטיות ולשרירות. פרט לשופט החיצוני, גם מערכת כתב העת נתונה להטיות ולכללי משחק בהחליטה אם לקבל מאמר לפרסום. מעטים יטענו ברצינות, שמידת הצלחתו המוכרת של כותב המאמר אינה משפיעה על הטיפול שהוא זוכה לו עם הגשת המאמר (ומעטים יטענו אפילו ששמו של מנחה הדוקטורט אינו משליך על שיפוט הדוקטורט).

מעבר לכך שלא אחת אפילו באותו גיליון המאמרים אינם משקפים סטנדרט אקדמי אחיד, הרי שגם המערכת משחקת לפי כללים. אחד מכללי מערכת כתב העת הטיפוסית הוא להעיר למאמר שהוגש לה, אף כשהיא חפצה לקבלו. לעתים המערכת שולחת עשרות עמודים של הערות, שמובילים לגרסה מתוקנת, שבתורה זוכה לעמודי הערות נוספים, עד להגעה לתוצר המלוטש, הסופי והמשובח. נדמיין לרגע יקום מקביל, שבו לאותה מערכת כתב עת הוגש התוצר המלוטש הסופי והמשובח של המאמר בידי אותו כותב; היש אקדמאי שמעלה על דעתו שהתוצר היה מתקבל כנוסחו (as is)? סביר יותר שכללי המשחק והדינמיקה האקדמית היו מייצרים תגובה של המערכת, של הצבעה על קשיים והעלאת הצעות לשינוי ותוספת. במלים אחרות, המערכת מבקרת טיעון לא משום חולשתו, אלא משום שזה תפקידה וזו נטייתה. תהליך ההשבחה שבו המאמר משופץ – אינו באמת מדעי, וממילא אין סוף להשבחה האפשרית, משום שאנו עוסקים לא במדע מדויק, אלא בערכים, בזכויות ובאינטרסים.

334 ראו **זיידמן**, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1503, 1517, 1519–1522. להבדיל, צורה פופולרית נוספת של שיפוט מאמרים היא בידי סטודנטים, והיא כמובן מעלה שאלות סבוכות לא פחות. כיצד הם מסוגלים למלאכה זו, בעיקר לגבי כמות מאמרים עצומה? ראו שם, בעמ' 1588.

335 לדיון קצר בביקורת מצד מדעי הטבע, שתחום המשפט אינו מדע: שם, בעמ' 1585.

336 ברק מדינה **"החופש האקדמי – בין אתיקה למשפט: ספרם של אמנון רובינשטיין ויצחק פשה 'סדקים באקדמיה'" הפרקליט** נג 559, 566–567 (2015).

בטיעונים הנוגעים לכל אלו, גם המחשבה החדה ביותר – ניתנת תמיד לחידוד וליטוש. למען ההקצנה, סבורני שאפילו אקדמאי שהיה שופט את המאמר שכתב וחיבר בעצמו ביקום מקביל – היה מוצא שפע הערות ביקורתיות בלי קושי. תובנות אלו, הנוגעות לשיאני המומחיות במשפט, ודאי צריכות להשליך על האופן שבו נערכות בחינות הלשכה והאקדמיה.

גם לגבי מדדי הדירוג עולות תהיות. שאלת תכליתו של הדירוג אינה פשוטה. מקסום תועלתו האישית של המפרסם, כבוד ויקר וסמל סטטוס – האם אלו תכליות ראויות לניהול מדד ההצלחה האקדמי המרכזי? ³³⁷ האומנם דירוג שכזה מאותת לקוראות מה ראוי לקריאה, בהינתן גיוונן – למשל עורכות דין, שופטות או נשות אקדמיה? ³³⁸ האם דירוג מאמר לפי מספר האזכורים שזכה בו ממלומדים אחרים, מבית המשפט העליון או מערכאות אחרות ³³⁹ – הנו מדד ההצלחה הראוי ביותר שהאקדמיה למשפט העליתה בדעתה? הרי הן באקדמיה והן בבתי המשפט אזכורים רבים אינם לצורך דיון רציני בטיעון המשפטי שעלה במאמר, אלא הם פשוט כלי בבניית טיעון, ³⁴⁰ ולעתים קרובות הם סתמיים ונעשים לצורך יצירת רושם אקדמי או עמידה בסטנדרט של כללי משחק, שמא יותקף הכותב בגין היותו "אינטואיטיבי מדי". אזכורים רבים אינם אלא קישוטים.

למשל בתי משפט מרבים להפנות לספרי הדרכה (טקסטבוק), שלא אחת מתאפיינים בסקירת פסיקה: הספרים מפנים לבית המשפט באופן לא ביקורתי, ובית המשפט מחזיר להם טובה ומפנה אליהם. להבדיל, אזכור מחקר אקדמי לצורך התמודדות שיפוטית כנה, פתוחה, שיטתית ועמוקה עם טענותיו העיקריות והמאתגרות את הדין הקיים – אינו חזון נפרץ בערכאות השיפוטיות. בנוסף, תופעה מוכרת מאד באקדמיה האמריקנית היא ה-"trade-up": מי שקיבל תשובה חיובית מכתב עת המדורג במקום מסוים, משתמש בתשובה החיובית כדי לנסות ולקדם את מאמרו לכתב עת המדורג גבוה יותר. משחק תמוה זה מעלה קושיות. באשר למערכות כתבי עת, במקום להחליט באופן עצמאי על איכותו של מאמר, הן עושות כן לעתים בהתאם להתנהלות של מערכות אחרות. באשר למדרג בכללותו, אותו מאמר באותה איכות היה מתפרסם ביקום מקביל בכתב עת נמוך יותר בדירוג. איך ייתכן שאותו מוצר בדיוק מוערך אחרת רק בהתאם לפלטפורמה, משל דובר בתכנית טלוויזיה שמצליחה יותר בערוץ מצליח יותר?

פרט לכך, למדדי פופולריות יש נטייה להנציח את עצמם. כתב עת שזכה בעבר להצלחה, ייחשף יותר, ייקרא יותר ויצוטט יותר; וכך גם כאשר לאנשי אקדמיה שהצליחו בעבר. ככתוב לעיל, המשפט אינו שדה מדעי מדויק. המשפט עוסק בערכים, בזכויות ובאינטרסים, ובכל אלו אף הטיעון המלוטש ביותר ניתן לא רק להשבחה, ככתוב לעיל, אלא גם למתקפה חריפה. לשון אחר, כל מאמר, לרבות כזה

337 רונן פרי "דירוג כתבי עת משפטיים עבריים – יסודות עיוניים ומחקר אמפירי ראשוני" דין ודברים כרך א 401, 402–403 (2005).

338 שם, בעמ' 403.

339 פרי דן בשיטות דירוג שונות והצביע על קשייהן: שם, בעמ' 406–422. לבסוף הציע את שלושת המדדים שלעיל.

340 השו: זיידמן, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1601.

שזכה להצלחה עצומה תחת המדרים הקיימים, אינו חסין מביקורת הרבה יותר ממאמר שתחת המדרים הקיימים זכה בהצלחה צנועה מאוד.

יתרה מזאת, קושי גדול נוגע ליומרה המחקרית לחדש וליומרה של מערכת כתב העת לפרסם מאמר חדשני. יש כיום כל כך הרבה כותבים וכתבים, שדומני שאנו האקדמאים הישראלים, השופטים והנשפטים, איננו מכירים אפילו את מרבית הספרות בעברית שנכתבה לאורך עשרות שנים בתחום המומחיות הצר שלנו (לדוגמה משפט פלילי מהותי). אף מי שהיה חרוץ, איתר ומצא את כל הספרות המשפטית הישראלית הרלוונטית, רחוק מלהכיר את כל הספרות המשפטית הזרה הרלוונטית. אף אם נדמיין מי שיש לו זמן עצום ויכולת קריאה אדירה והצליח לאתר ולקרוא את כל הספרות המשפטית בתחום בשפה האנגלית, סביר שאין הוא מודע לעושר הכתיבה בתחום בשפות אחרות. אפילו נדמיין חוקר משפט שקרא על הכתיבה בתחומו בכל השפות, סביר שאין הוא מכיר את הכתיבה על הסוגיה בענפי משפט אחרים, שלעתים עוסקים באותה תופעה בלי לדבר זה עם זה. לבסוף, אפילו נדמיין חוקר משפט שקרא את כל הספרות המשפטית בתחום ובסוגיה בכל שפה ובכל ענף משפטי, סביר שהוא אינו יודע כלל על הכתיבה העשירה, לעתים באותן סוגיות ממש, בשדות אחרים, דוגמת סוציולוגיה, קרימינולוגיה, פסיכולוגיה, מדעי המדינה וכדומה. אנו מצויים עמוק בקופוניה אקדמית, שמקשה עלינו לא רק להתבלט לחיוב בתוך ציבור מוכשר גדול,³⁴¹ אלא אפילו להקשיב לאחרים ולשמוע אותם, לרבות אחרים שחוקרים את אותה סוגיה. התוצאה היא שהמחקר האקדמי – אפילו בשפה האנגלית – הנו מוגבל להחריד מבחינה מתודולוגית, מה שבתורו מאפשר למי שמעוניין בכך לבקר בחריפות את המחקר על אי-התייחסותו המעמיקה או בכלל לגישות, לסוגיות ולחומרים מסוימים, משום שכאלו יש אין סוף. מחקרנו ניתנים תמיד לתקיפה רחבה ועמוקה, אם רק היה קורא המעוניין בכך.

נראה לי הוגן לומר, שמאמר אקדמי טיפוסי, מעבר לחלק מהמשחק האקדמי, הוא בעיקר תקשורת עם עצמנו. במובן הרחב המאמר מיועד לאקדמאים בענף מסוים (משפטים), בנישה מסוימת (לדוגמה דיני עונשין או משהו אף חד יותר) ובשפה מסוימת (לדוגמה עברית).³⁴²

במובן הצר, המאמר מכוון ל"עצמנו" ככותבים שחוקרים ומפרסמים מוצר, שממילא מעטים יקראו ובודדים (אם בכלל) יתייחסו ויגיבו. התוצר שאנו מפקים קל לתקיפה אקדמית, אך לרוב אינו זוכה אפילו בכך, משום שהתוקפים הפוטנציאליים עסוקים במחקרים משלהם, אינם מכירים את מחקרנו או אינם מוצאים לנכון להתייחס אליו, לא כל שכן להעמיק בו. בהיעדר סיבה טובה, בלשון המעטה איננו מתעניינים זה בתוצריו של זה. כשאנו שופטים מאמר ובעיקר כשאנו כותבים מאמר, אז אנו קוראים מאמרים אחרים. המאמר נכתב בעמל רב, לעתים; הוא נקרא בידי השופט שכותב את הערותיו; המערכת מדקדקת בכל פרט ופרט ומעלה קושיות בשפע, לעתים; העורך הלשוני ברגיל מזכיר לנו, שאפילו בעברית איננו מצטיינים; המאמר מתפרסם בדפוס או במרשתת; ואנו נפרדים ממנו לשלום. למאמר טיפוסי, סביר להניח, לא תהיה תהודה אמיתית, בין שמדובר במאמר דוקטרינרי ובין שמדובר

341 [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1540.

342 [ברק-ארז](#), לעיל ה"ש 309, בעמ' 292.

במאמר תיאורטי. אם זו המציאות, ואם היו שכתבו בכוונת שהחוק לא חשוב,³⁴³ אז ודאי אפשר להציע שהמחקר המשפטי לא ממש חשוב. גם מי שסבור (כמוני) שיש ערך במחקר המשפטי, עשוי להסכים שמדובר בערך מוגבל ביותר, ולקוות שמחקריו נקראו והשפיעו באופן כלשהו אף אם לא נוכח בראיות לכך.

כך, השאלה מה תורם המחקר? היא הרבה יותר אישית מאקדמית או משפטית, ונוגעת בעיקר לתהליך שעובר החוקר. רגע נפלא במחקר הוא להגיע לגבולות החשיבה וההבנה שלנו בסוגיה מסוימת, להרחיבם ולהעמיקם, להגיע לתובנות חדשות ואף לסגת מתובנות קודמות. גם אם מעטים קוראים וההשפעה המשפטית דלה ואף לא קיימת, הדבר מעשיר באופן אישי. ככל שהמחקר קשור למשפט המקומי, תרומתו לחידוד המחשבה של החוקר היא תרומתו לאיכות השיעור ולפתיחת המחשבה של תלמידים ושל השומעים בהרצאות מקצועיות. מחשבות יפתחו, ומי יודע לאן יובילו. ייתכן שתרומתו הגדולה ביותר של המחקר שלנו היא זו שעליה לעולם לא נדע, ולא נגלה מי מפיך מה מהלחם ששלחנו על פני המים.

כמאמר בעברית, מאמרי זה נשפט לרעה מראש בידי ציבור אקדמי בכיר. תחת כללי משחק שבין היתר סופרים את הקשר בין המחקר לחוקר ומשום מה מדכאים חוקרים מלחקור תחום שאינם מלמדים, מאמרי זה כנראה לא יתרום לקידומי האקדמי. כמרבית מחקריי עד כה, סביר שגם מאמרי זה לא ישנה את המציאות: מערכת המשפט הפרקטי ממילא ממעטת לקרוא ולהתייחס לספרות ביקורתית, להבדיל מספרות הסוקרת את עבודתה גרידא; והאקדמיה רחוקה מלהתייחס למרבית תוצריה. בכל המובנים הללו, הכתיבה בעברית לקהל ישראלי נראית בלתי-משותלמת. בכל זאת, המאמר עשוי להיות חשוב לאלו שיקראו ויטייחו, ובעיקר חשוב כתהליך חשיבה, כהזדמנות לשוב ולשאל מי אני, מה מטרתי בקריירה, כיצד אני מודד הצלחה וכישלון, היכן הצלחתי (ואומנם הצלחתי) והיכן נכשלתי (ואומנם נכשלתי), היכן הכי חשוב לי להצליח מחר והיכן פחות.

(ד) מחקרִיציה, אמריקניִציה והצלחה בבחינות ההסמכה

תיארותי מציאות, שגם אם אינה ידועה בציבור הישראלי הרחב ואפילו בציבור המשפטנים הישראלים, היא מוכרת היטב לכל חבר סגל באקדמיה בישראל. במציאות זו המחקר הוא מדד ההצלחה המכריע לאנשי סגל, מבחינת קבלה לעבודה, הישארות וקידום בה; והמדד המחקרי המכריע הנו "לא-בישראל ולא בעברית", או במלים אחרות, מבחן אמריקני. במציאות זו מומחים למשפט אמריקני חוקרים את הדין האמריקני, מפרסמים דפי בית באנגלית, ואז מגיעים לכיתה בישראל ומכשירים את עורכי הדין לעתיד בישראל.

לנוכח בהירות הדיסוננס וחדותו, לכאורה מפתיע לגלות שבמוסדות הישראלים הזוכים ליוקרה מבחינת פרסומים (זרים), אחוז הנבחנים הצולח את בחינות הלשכה גבוה יחסית. הדבר נראה מפתיע,

William J. Stuntz, *The Pathological Politics of Criminal Law*, 100 MICH. L. REV. 505, 506–507, 343 (2001); ANDREW ASHWORTH, *PRINCIPLES OF CRIMINAL LAW* 7–8 (5th ed. 2006); Douglas Husak, *Is the Criminal Law Important?*, 1 OHIO ST. J. CRIM. L. 261, 266 (2003).

משום שאותם מוסדות כאמור דוחפים את הסגל שלהם לעסוק בכתיבה בשפה זרה, שרחוקה מהמשפט הישראלי ומהפרקטיקה שלו. הסגל עצמו עבר חלק חשוב בהכשרתו בחוץ לארץ, בין היתר במגמה להגדיל את סיכוייו לפרסם שם בהמשך. האקדמיה מדכאת מחקר ישראלי ובוודאי עיסוק של חברה בפרקטיקה הישראלית. כיצד ניתן להסביר את הצלחת הבוגרים במבחני ההסמכה בישראל בנוגע לדין ישראלי, כשהם באים ממוסד מנוכר אקדמי?

דומה שהתשובה אינה בהכשרה שמקבלים סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה, אלא בנתוני הפתיחה שעמם הם מגיעים לאותם מוסדות. ניתן להציע, שמסגרת הקבלה ומסגרת ההסמכה מוטות באותו כיוון.³⁴⁴ בהמשך לכך, לא החינוך האוניברסיטאי מוביל להצלחה במבחני ההסמכה, אלא נתוני הקבלה הגבוהים של הסטודנטים, לצד בחירתם בשכר לימוד נמוך ובמותג שכביכול הוכיח את עצמו.³⁴⁵ זהו המעגל: מועמד עם נתוני קבלה גבוהים מגיע לאוניברסיטה - מוצא בקלות מקום התמחות נחשב (ובהמשך מקום עבודה) - עובר את מבחני ההסמכה - פרסום התוצאות שולח איתות הצלחה למועמד עם נתוני קבלה גבוהים - הוא מגיע לאוניברסיטה.³⁴⁶

כלומר, אם יש התאמה בין מוסדות הדורשים נתוני פתיחה גבוהים לבין אחוזי מעבר גבוהים, ניתן להציע שלא ההכשרה באותם מוסדות מובילה לאחוזי המעבר הגבוהים, אלא יכולות מסוימות של הנבחנים, שהיו בהם לפני התואר האקדמי ונותרו אף אחריו. פקולטה שהרישום אליה גבוה מאוד יכולה להרשות לעצמה להעלות את רף הכניסה, אם תרצה בכך. כאמור, הרישום בתורו מתקשר להצלחת הבוגרים במבחני ההסמכה, וכך נוצרים מעגלי הצלחה חוזרת וכישלון חוזר: בעלי נתוני הקבלה הגבוהים פונים למוסדות שבוגריהן הצליחו, וסביר שיצליחו גם הם במבחני ההסמכה בעתיד.³⁴⁷ כל זאת, אף שהקשר בין התכנים של מבחני ההסמכה לבין תכני הקורסים והמבחנים באקדמיה - דל עד אקראי, שלא לדבר על פער הזמן ביניהם.³⁴⁸ להבדיל, הקשר בין נתוני קבלה גבוהים לבין מעבר במבחני ההסמכה - אינו כה דל, ושילוב הפסיכומטרי והבגרות מסתמן כנביא המוצלח ביותר בנוגע למבחני ההסמכה.³⁴⁹ דמיינו שבתחילת התואר מתרחשת הצרחה של כל התלמידים או כל המרצים בין

344 ראו טיעון רחב ועדכני בארצות הברית: Chong, לעיל ה"ש 34, בעמ' 35, 39, 55.

345 השוו לביקורת רבין אצל [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 73.

346 בארצות הברית הועלה טיעון דומה עם דגש אחר, הנוגע לחוסר ביקורתיות בשאלה מה עורך דין צריך לדעת: פקולטות נוטות לבחון סטודנטים בהתאם למבחני ההסמכה הצפויים, במגמה להשיג אחוזי מעבר גבוהים, שבתורם יובילו להן מועמדים רצויים; הלשכה רואה שפקולטות מלמדות מה שהיא בוחנת ורואה שהן מודדות את עצמן לפי מבחני ההסמכה; וכך נוצר מעגל שוטה. ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 73.

347 גלן כתבה שפקולטות למשפטים נוטות לקבל מועמדים שלדעתן יעברו בהצלחה את מבחני ההסמכה בניסיון הראשון. מבחני הפסיכומטרי, שכוללים ערך בחיזוי, הופכים לפיכך חשובים מאד בקבלה למשפטים. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 356-357.

348 [טריגר](#), לעיל ה"ש 29, בעמ' 85, 88.

349 השופט עמית כתב, שהואיל ורף הקבלה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות גבוה יותר מאשר בחלק מהמכללות, יש יתרון מובנה של בוגרי האוניברסיטאות במבחני ההסמכה, משום שהמרכיב הפסיכומטרי בה בולט ביותר. הוא הזכיר שיש להבחין בין המטרות של בחינה פסיכומטרית, לנבא הצלחה אקדמית עתידית ולשמש לסינון ומיון, למטרות של בחינת ההסמכה, שמבקשות בעיקר לבדוק ידע. ראו עניין [ד"ר פריץ](#), לעיל ה"ש 47, פס' 29, 31 לפסק דינו של השופט עמית. גם בארצות הברית נכתב על התאמה מבוססת

פקולטה מובילה לבין פקולטה מתקשה; האם התוצאות של מבחני ההסמכה לא יהיו זהות, רק הפוכות?³⁵⁰ למעשה, אין צורך לדמיין, משום שבמקרים רבים אותם מרצים מלמדים במוסדות שונים, כך שממילא קשה לטעון שההכשרה השונה תרמה לשוני התוצאות. זהו אובדן דרך נוסף. מה שקורה במסע שבין המבחן הפסיכומטרי לבין מבחני ההסמכה, קרי: ההשכלה הגבוהה (וההתמחות בהמשך), לכאורה אינו משנה במיוחד ובוודאי אינו מכריע.³⁵¹

ד. כיוונים לשיפור

1. שערי הפרקטיקה: התמחות כמומחיות פורמלית

אילו הייתה הלשכה גוף מקצועי וולונטרי שניתן להתחרות בו, ניתן היה להציע שזכותו של גוף כזה לקבל את מי שהוא רוצה באופן שהוא רוצה. אפשר לדמיין משטר, שבו כל בוגר למשפטים יכול לספק שירותי משפט, ובלבד שיהיה כפוף לשיפוט ולסנקציות משמעתיים, מתוך הנחה שהשוק ימריץ אותו להשקיע בלקוחותיו.³⁵² מי שתופס את החינוך בבתי ספר מסוימים למשפט כבעייתי, עשוי להציע לחייב כל עוסק במשפטים להבהיר ללקוחו את פרטי השכלתו, ובכך לייצר תמריץ ללמוד בבתי ספר אחרים. כל "משפטן" יוכל לתת שירותי משפט; מי שירצה לעמוד בסטנדרט מקצועי של הלשכה ולקבל את חותמת האיכות שלה – יבחר לגשת למבחניה; כוחות השוק יטפלו בכל היתר. אין סיכוי לשינוי כזה. הלשכה נהנית מלובי חזק בכנסת.³⁵³ יש לה גם כוח פוליטי רב הנובע מחלקה בוועדה למינוי שופטים,³⁵⁴ ולפיכך השפעה פוטנציאלית על שני גופים חזקים שמינוי שופטים חשוב להם: פוליטיקאים מצד אחד, ושופטים בכירים מצד אחר. שינוי מוצע צריך להתכתב עם צרכי הלשכה ותפיסתה כדי שיהיה לו סיכוי לעבור. בהנחה שהמשימה להיות עורך דין בישראל הפכה קלה מדי, ובהנחה שלכולנו יש אחריות לכך ורצון בכך שיהיו עורכי דין מוצלחים בשוק, יש לתור אחר דרך

היטב בין תוצאות הפסיכומטרי לבין מעבר מבחני ההסמכה, התאמה שבתורה משליכה על דרישות הקבלה בבתי הספר למשפט, במגמה לשמור על אחוזי מעבר גבוהים במבחני ההסמכה. ראו Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 928 [וכן את הפנייתה למאמר: Cecil J. Hunt, II, *Guests in Another's House: An Analysis of Racially Disparate Bar Performance*, 23 FLA. ST. U. L. REV. 721, 766–67 (1996)].

350 בארצות הברית נכתב שההתאמה בין מעבר במבחני ההסמכה לבין הצלחת פקולטה למשפטים מוכיחה מעט מאוד: Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 929.

351 גלן כתבה שאם פקולטות בוחרות סטודנטים שיודעים כיצד להצליח במבחן מהסוג של הלשכה, אין להן צורך לתת להם כלים לכך בעצמן, וזה משחרר אותן מאחריות מצד אחד ומחזק מגמות בפקולטות עלית של קורסים המתמקדים בתיאוריות המנותקות מהפרקטיקה מצד אחר. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 357–358. בעיה הפוכה היא כשמבחני ההסמכה משפיעים יתר על המידה על תכני הלימוד, כשפקולטות עוסקות יותר בהכנת סטודנטים למבחני ההסמכה מאשר בהכנתם למקצוע. ראו Goforth, לעיל ה"ש 19, בעמ' 87–88, Martinez, לעיל ה"ש 91, בעמ' 290.

352 שווקים תחרותיים אינם מתאפיינים במתן שירות רע ללקוחות: אלדר, לעיל ה"ש 3, בעמ' 466.

353 זלצברג, לעיל ה"ש 4, בעמ' 63.

354 שמעון שטרית "תהליך מינוי שופטים: הליכים ואמות מידה" המשפט ח 357, 362 (2003).

לשינוי. אפשרות אחרת היא בחינה שתאיים לכישורים הנדרשים מעורך דין מוצלח, בחינה שונה במתכונתה ובתכניה מזו הנהוגה כיום.³⁵⁵

במקביל, ייתכן שניתן לערוך שינוי פורמלי בתפיסת המקצוע, להתמחות מקצועית, שינוי שישליך בתורו גם על המבחנים. אחת ההצדקות לקיומו של מקצוע עריכת הדין הוא השפה המורכבת שדוברים המשפטנים ועורכי הדין, להבדיל מההדיוט, וההכרח לשלוט בשפה זו בתוך עולם המשפט. אולם לשפה זו ניבים ותתי-ניבים מיוחדים שקשה ואולי בלתי אפשרי לשלוט בכולם.³⁵⁶ תוכן השאלון רב-הבררה במבחני ההסמכה הנו עשיר ומגוון במיוחד, וכולל ענפי משפט רבים. הנבחנים צריכים לשנן כמות חקיקה עצומה, לרבות בתכנים שבהם לא עסקו בהתמחות וכנראה לא יעסקו בהם בעתיד הקרוב או בכלל.³⁵⁷ מתמחה בסנגוריה הציבורית, שעסק רק במשפט פלילי במהלך התמחותו, הספיק להכיר חלקים אחדים בו, אף שאת מרבית חלקיו טרם פגש, שהרי המשפט הפלילי רחב ועמוק ולא ניתן להכיר את כולו גם בתום קריירה מזהירה בפרקטיקה (ובאקדמיה). אותו מתמחה ודאי לא נתקל כלל בשאלות של הוצאה לפועל, של סדר דין אזרחי, של דיני שטרות וכדומה; אם יתמיד בעיסוק במשפט הפלילי, בין כתובע ובין כסנגור, סביר שגם לא ייתקל בהן בעתיד. בכל זאת, הואיל והתואר "עורך דין" הנו פורמלי ואחיד, הבחינה מכוונת למרבית ענפי המשפט.

כאן עולים קשיים ותהיות. קושי אחד נוגע למה שזוהה קודם כיתרון – האחידות. בעוד בחינת ההסמכה כוללת, המקצוע המשפטי אינו מאורגן סביב מודל עסקי אחד וסביבה אחת; עורכי דין עובדים במגוון רחב של מערכים מקצועיים, כתאגידים כלכליים, משרדי ממשלה, הצבא ועוד.³⁵⁸ היומרה למצות את איכותו של עורך דין לעתיד באמצעות בחינה אחת, העוסקת במרבית ענפי המשפט – נראית לכאורה בלתי-רצינית בעולם של התמחויות ותתי-התמחויות במשפטים.³⁵⁹

קושי נוסף הוא מהותי. מבחינה פורמלית עורך דין יכול לעסוק בכל תיק, גם הרחק מנושא הכשרתו.³⁶⁰ מדוע, בעצם? האם עורך דין שעוסק במשפט הפלילי כשר לעסוק בדיני משפחה? מבחינה פורמלית, התשובה חיובית; מבחינה מהותית, קשה מאוד להשיב בחיוב. אפשר להסכים שלעורך דין צריכה להיות תפיסה הוליסטית על המשפט וידע בסיסי בכל תחומיו. אולם יש הבדל בין בסיס ובין

355 להצעה אמריקנית בעד ביטול מבחני ההסמכה וליצירת מבחן מינימום אחר לבוגרים על בסיס הכישורים הרצויים מעורך דין ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 395 ואילך.

356 השופט עמית כתב שאף שראוי שעורך דין לעתיד ידע ויכיר את כל תחומי המשפט, עדיין יש לשאול מה רמת הידע המצופה בכל תחום משפטי, והוסיף שלא ניתן לצפות מהעוסקים בתחום אחד לדעת על תקנות שוליות בתחום אחר. ראו עניין **ד"ר פרץ**, לעיל ה"ש 47, פס' 30 לפסק דינו של השופט עמית.

357 בחינות הלשכה, לפחות בחלקן, מתאפיינות בצורך לשנן חומר רב, לרבות בתחומים שהמתמחה לא עסק בהם: שם, פס' 32 לפסק דינו של השופט עמית.

358 ראו Hoeflich, לעיל ה"ש 285, בעמ' 548–549.

359 גלן תקפה את ה"מיתוס" המזיק בדבר האופי האחיד של העיסוק המשפטי והבהירה שמעטים המקצועות שהם כל כך מקוטעים כמו משפטים: עורכי דין בזירות שונות עושים עבודה שונה מאד השעונה על כישורים וידע שונים מאד. היא הדגישה שבחינות הלשכה האחידות מנציחות את המיתוס של העיסוק האחיד, מה ששם לקוחות בסיכון. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 362–364.

360 גלן ביקרה את היעדר ההגבלה על העיסוק כעורך דין, שכן ההסמכה היא כללית, ועורך הדין יכול לעסוק גם בתחום שאין לו הכשרה: Glen, *When and Where We Enter*, לעיל ה"ש 34, בעמ' 1707, 1709.

מומחיות. עורך דין שהתמחה בסנגוריה הציבורית או בפרקליטות הפלילית ומכוון לשם בהמשך אינו צריך – לפחות לא צורך שגדול מהצורך של כל אזרח – לדעת מהן התרופות להפרת חוזה. מדוע לא ליצור בחינת התמחות שתשקף את ההתמחות?³⁶¹ עורך דין חדש יוסמך לענף מסוים או ענפים שבהם ייבחן. גם עורכי דין ותיקים יגבילו את עצמם או ייבחנו בכל ענף שבו הם מעוניינים לעסוק. ההתמחות תהפוך מתיאור עצמי חופשי לרכיב פורמלי מחייב.³⁶²

מבט הצידה, לתחום לימוד ועיסוק שמוסכם על רבים שהוא רציני וחשוב, מאיר את הסוגיה. האם רופא עור כשר לטפל בליקוי ראייה? האם אורתופד כשר לטפל בבעיה בדרכי השתן? ענפי ידע עצומים כמו משפט ורפואה הם רק התחלת המומחיות. בשניהם נדרשת תשתית ידע רחבה, אך כל עיסוק כרוך בעומק רב, עד כדי היקשרות באותו עומק: רק רופא עור הנו כתובת מתאימה לטפל במחלות עור, רק עורך דין פלילי הנו כתובת מתאימה לטפל בתיק פלילי. אפשר להוסיף ולצלול לעומק, ולהתייחס גם לתת-ההתמחות: אורתופד למשל עשוי להתמחות בכף היד ואף שהוא כשר לטפל גם בגב, לכאורה המטופל יזכה בטיפול הולם יותר אצל אורתופד המתמחה בגב. סנגור עשוי להתמחות בעבירות צווארון לבן, ואף שאינו בלתי-כשר לטפל גם בתיק תעבורה או עבירת אלימות, נדמה שעדיף לנאשם בעבירות האחרונות לזכות בטיפול בידי מומחה לתת-התחום. בעולם שבו הידע גדל, כל ענף מתחדד.³⁶³

אומנם, בחינות ההסמכה ברפואה הן אחידות.³⁶⁴ אולם בהמשך נערכת ההתמחות, לא במובן המעבר ממתנסה לבעל מקצוע, אלא במובן המעבר מבעל מקצוע לבעל מומחיות, כשהאחרון בהכרח עוסק בשדה צר יותר. ההתמחות ברפואה הנה פורמלית לא רק במובן קבלת התואר "רופא" אלא גם בקבלת התואר "רופא מומחה". תואר זה אינו מתקשר לאקדמיה מבחינה מעשית או תודעתית, אלא מגיע לאחר עבודה ממושכת ולאור בחינות מקצועיות ועיוניות, שהאקדמיה אינה עורכת אותן, מחד גיסא, ושהיא אינה נמדדת לפיהן, מאידך גיסא.

כמו בעולם הרפואה, גם בעולם הפסיכולוגיה יש תתי-התמחויות פורמליות. מסלול ההכשרה כפסיכולוג קליני שונה ממסלול ההכשרה כפסיכולוג ארגוני, ולא ניתן לזגוג בין העיסוקים. בעולם ההנדסה המגוון, מהנדס חומרים לא יעסוק בחשמל, ומהנדס חשמל לא יעסוק במזון; בכך החופש התעסוקתי של מהנדסים מצומצם מזה של עורכי דין, אף שקשה לטעון ברצינות שהכשרתם האקדמית

361 להמלצה שהבחינה תתמקד ככל הניתן בנושאים הספציפיים שבהם עסק המתמחה בהתמחותו, לצד ידע בסיסי שנחוץ לכל עורך דין, ראו דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 26, בעמ' 24.

362 במדינות שונות באירופה הקונטיננטלית למקצועות משפטיים שונים ניתנת הכשרה שונה: לשופט, לתובע ציבורי, לעורך דין ממשלתי, לפרקליט ולנוטריון: עפרון, לעיל ה"ש 66, בעמ' 50.

363 ריבוי עורכי הדין בישראל ממילא יצר מאות תחומי ותתי-תחומי עיסוק חדשים: זר-גוטמן, לעיל ה"ש 71, בעמ' 63. השוו ליצירת התמחויות בעיסוק המשפטי בארצות הברית ראו Kissam, לעיל ה"ש 291, בעמ' 1979–1980.

364 זלצברגר הדגיש שאין מקביל בישראל לכוח של לשכת עורכי הדין, תוך הפניה למצב במקצועות אחרים. למשל מועצת רואי החשבון מופרדת מלשכת רואי החשבון; והסדרים מאוזנים יותר קיימים בענפי הפסיכולוגיה, ההנדסה והאדריכלות. ההסתדרות הרפואית וולונטרית והסרת סמכויות חוקיות ככלל: לעיל ה"ש 4, בעמ' 53–55.

איכותית פחות, וניתן לטעון ההפך. מנגד, החופש להיות מהנדס אינו כרוך במבחן חוץ-אקדמי: אין צורך לעבור את בחינת "לשכת המהנדסים", אלא די בעמידה בסטנדרט אקדמי גבוה כדי להיחשב כמהנדסים: מי כמהנדס חשמל, מי כמהנדס מזון. הדבר מעלה תהייה, החורגת ממסגרת הרשימה, אילו מקצועות מצריכים הסמכה מקצועית פורמלית ואילו לא, אילו מקצועות מצריכים תואר ואילו לא. קו המחשבה, שלפיו ככל שעיסוק מסוים משפיע יותר על חיי אדם, כך ראוי לדרוש בעבורו הסמכה מקצועית פורמלית – מתערער במבט במשפטים לעומת הנדסה. בד בבד, מקצועות מסוימים מצריכים מעבר של בחינה פורמלית אך לא תואר אקדמי, לרבות מקצועות המשפיעים על זכויות אדם כמו שוטר או פקיד ממשלתי ומקצועות הכרוכים בסיכון חיי אדם כמו נהג משאית ואוטובוס וכמו מאבטח.

המקצוע המשפטי הוא רב-גוני ביותר והעיסוק בענף אחד שונה מאוד מהעיסוק באחר.³⁶⁵ גם בשדה המשפט ניתן לחשוב על פורמליזציה של ההתמחות. בחינת ההסמכה יכולה להיות רצינית ומקפת יותר דווקא אם חשיבותה הפורמלית תרד, ואם תיווצר הבחנה בין התמחות במובן התנסות מקצועית ראשונה לבין התמחות במובן הגעה למומחיות מיוחדת. פורמליזציה של תתי תחומים במשפט כמו ברפואה המקצועית תועיל לחידוד הבחינה ויכולתה להוות מסגרת ראויה להשגת תכליותיה. עורך הדין הכללי, בסגנון "רופא משפחה", יוכל רק לספק ייעוץ ראשוני ולהפנות את הפונים לייעוץ מומחה, אך לא יטפל בשאלות המצריכות מומחיות בעצמו. כיום התמריץ לעסוק בהכול הוא כלכלי; אילו היה מודל כלכלי אחר, למשל סבסוד תחומי משפט מסוימים או הטלת הוצאות ריאליות, ניתן היה לראות יותר שיתופי פעולה בין עורכי דין בעלי רקע מגוון. בתחום המשפט המסחרי, שבו תקציב הלקוחות כמעט אינו מוגבל, רבים עורכי הדין הפונים לחוות דעת של בעלי מומחיות בתחום רלוונטי (הגבלים עסקיים, מסים ועוד) ומגלגלים את העלות על הלקוח.³⁶⁶

פורמליזציה כזו גם תצמצם את תחושת ההיצף המקצועי, משום שכל עורך דין יהיה בעל תחום התמחות אחד או שניים, שיקושרו אליו באופן רשמי, כך שניתן יהיה בקלות לדעת באילו תחומים יש יותר מדי עורכי דין ובאילו אין מספיק.³⁶⁷ התניידות מקצועית תתאפשר, אך תהפוך מאתגרת ותכלול תהליך רציני, להבדיל מהחלטה גרידא. עורך דין מומחה בפלילים יוכל להתחיל תהליך של צבירת מומחיות בנזיקין, אלא שיהיה עליו להתכבד ולהתמחות באופן פורמלי, והוא לא יהיה כשר לקחת תיק בדיני נזיקין ולהתגלח על זקנו של הלקוח. תהליך ההתמקצעות ייטיב עם המקצוע, עם הלקוחות ועם הדיון המשפטי. הדבר כמובן עשוי להשליך על לימודי המשפטים, תוך הבחנה בין מתן כלים כלליים לכל סטודנט וחשיפתו לענפי משפט מגוונים, לבין מתן כלים לקראת התמחות מסוימת, בשנתונים מתקדמים או בתארים מתקדמים.

כמובן, יש חסרונות לשינוי כזה. חסרון מרכזי הוא שינוי כללי המשחק בשלב שהמשחק מתנהל כבר עשרות שנים. אולם אם כללי המשחק מובילים לתוצאות בעייתיות ולירידה ברמה של עריכת הדין כמגמה רחבה, ראוי לחשוב עליהם מחדש חרף הקושי בהיערכות מחדש.

365 [אסלמן, בכר](#), לעיל ה"ש 21, בעמ' 186.

366 תודה ליעל עפרון על נקודה זו.

367 לקריאה להפסיק להעמיד פנים כאילו כל עורך דין הוא כללי ראו Howarth, לעיל ה"ש 34, בעמ' 938.

חסרון שני הוא שמגבלה התוחמת עיסוק – פוגעת בחופש העיסוק, זכות יסוד חוקתית, ועליה לעמוד במבחני פסקת ההגבלה.³⁶⁸ אולם ניתן להציע שהפגיעה היא לתכלית ראויה, ושהיא מידתית, בין היתר בהינתן שהפרט יוכל להתמחות מחדש במקצוע אחר.

חסרון שלישי הוא מעשי: חוסר הגמישות המקצועית פירושו שבחירת ההתמחות הופכת שאלה מכרעת. אולם מעבר לכך שניתן יהיה להתחיל התמחות אחרת, כאמור לעיל, הרי שממילא בחירת ההתמחות היא כבר כיום שאלה מכרעת. אף שהתניידות מקצועית במומחיות אינה נדירה, דומה שמרבית עורכי הדין ממשיכים את אפיק ההתמחות שלהם. מודל ההתמחות קיים ומשגשג כיום, אף אם אינו פורמלי.³⁶⁹ הפורמליזציה תנציח מגמה קיימת, ותעצור מגמות אחרות, של התפזרות רוחבית ושירות לא מקצועי בידי מי שאינו מומחה. פרט לכך ראוי להדגיש, שגם כיום עורך דין הנוטל על עצמו ייצוג נחשב כאילו אמר ללקוח שבידיו המומחיות והידע לכך, שאחרת יש בכך הפרת חובת הנאמנות ללקוח וכמובן עילה לתביעת רשלנות מקצועית.³⁷⁰

חסרון רביעי הוא שלא תמיד התיחום ברור, משום שתיקים עשויים לכלול מרכיבים מענפים שונים למדי.³⁷¹ חרף זאת, איני בטוח שהמצב הנוכחי עדיף, כשמומחה לענף א' מטפל על הדרך גם בשאלות מענף ב' באופן עצמאי. ייתכן שניתן יהיה לדרוש ייעוץ מקצועי ממומחה לענף ב'.

לבסוף, חסרון חמישי הוא שהשיטה המוצעת מעניקה יתרון רב למשרדים הגדולים, שלהם יהיו עורכי דין מכל ההתמחויות ואנשים יעדיפו לבוא אליהם.³⁷² דומני שגם חסרון זה משקף את המצב הקיים, ולא רק בשוק המשפטי: לחברה גדולה יש יתרונות רבים הנוגעים למגוון השירותים ולהזלזלתם. מנגד, לגורמים קטנים יש גם כן יתרונות, לרבות נישת התמחות ומוניטין, זריזות ועוד.

כמובן, אפיק ההתמחות עשוי להשליך גם על השפיטה. מי שמוכן לשקול עריכת דין מקצועית לפי תחום התמחות, אולי יסכים לשקול גם שפיטה מקצועית לפי תחום התמחות.³⁷³

368 אהרן ברק "חוק-יסוד: חופש העיסוק" משפט וממשל ב 195, 208–211 (1994).

369 כהן כתב שהמשפט נהיה מורכב עם תתי התמחויות ומשרדים שונים מתמחים בסוגיות צרות כדי להגביר את המוניטין, הרחק ממודל עורך הדין ה"כולבוניקי": לעיל ה"ש 54, בעמ' 302.

370 ראו ע"א 37/86 לוי נ' שרמן, פ"ד מד(4) 446, 462 (1990). תודה למיכל עופר צפוני על הארה זו.

371 תודה ללימור זר-גוטמן על נקודה זו.

372 תודה ללימור זר-גוטמן על נקודה זו.

373 כיום השפיטה בישראל, בערכאות הגבוהות ובמיוחד בבית המשפט העליון, היא כללית ולא בהתמחות: ברק-ארז, לעיל ה"ש 309, בעמ' 287. אולם ההנחה שכל שופט – בכיר ככל שיהיה – שולט ברמה גבוהה בכל ענפי המשפט, אינה סבירה. הסיכוי ששופט המומחה בפלילים ייטיב לכתוב פסק דין בדיני הנזיקין, ענף שבו לא עסק כלל, ודאי נמוך מהסיכוי שייטיב לכתוב פסק דין בתחום מומחיותו. הנזק הפוטנציאלי הנובע מכך גדול בהרבה לעומת חוקר המשפט הפלילי המלמד דיני נזיקין תוך שהוא לומד אותם בעצמו. קרבנותיו של המרצה ההדיוט מחזיקים ידע שגוי; קרבנותיו של השופט ההדיוט עלולים להיפגע בקניינם, בכבודם וכדומה. אומנם, ברור שקיימים יתרונות למצב הקיים, הן אצל עורכי דין והן אצל שופטים, דוגמת שאיבת תובנות והשראה מענף משפטי אחד למשנהו, והגדלת הסיכוי להרמוניזציה משפטית; אולם ראוי גם להכיר בחסרונות הקיימים, ואולי לחשוב מחדש על עולם המשפט המעשי.

2. שערי האקדמיה: עידוד הוראה מצטיינת ופרקטית, הגברת האחידות, הוספת תואר התמחות

סבורני שהאקדמיה למשפט צריכה למקד מבטה לא רק במחקר אלא גם בסטודנט. לבד מהיותו מקור פרנסתנו העיקרי, הסטודנט הוא אדם, שלפחות במקרים רבים מבקש באמת ללמוד ולצמוח בעזרתנו, ולקבל מאיתנו כלים רלוונטיים להמשך דרכו. לשם כך, בתורנו, עלינו לקבל כלים מתאימים, מצד אחד, ומוטיבציה מתאימה, מצד אחר.

כלים מתאימים נוגעים להכשרת מרצים. מי שלומד לשלושה תארים, יכול ללמוד קורס או שניים על הוראה, חיבור בחינות, בדיקת בחינות, עמידה בקשר עם תלמידים וכדומה.

מוטיבציה מתאימה נוגעת לקידום. מחקר אקדמי כאמור אינו נעשה רק לשם קידום הידע האנושי, אלא גם ולעיתים בעיקר למען קידומו האישי של החוקר בסולם הדרגות. מדוע שהצטיינות בהוראה לא תספק מדד פורמלי ושווה ערך לקידום? ניתן לחשוב שמרצה יחשוב מהתלמידים או יתחנף אליהם. אולם ראשית, ביקורתיות כזו יש לגלות גם כלפי המחקר שאנו מבצעים, שחלקו אינו נקי מחששות וחנופה (לאקדמאים אחרים, לשופטי בית המשפט העליון וכדומה) וחלקו כאמור אינו מקדם לטובה את הידע האנושי. שנית, חששות מתלמידים וחנופה כלפיהם הם תופעות שממילא קיימות גם כיום. יש להיזהר מהן אך עדיין להציב את ההוראה כיעד אמיתי ולא כספיח זניח למחקר. אין גם כל הכרח שהתלמידים יכריעו מיהו מרצה מצטיין; ניתן למדוד כישורי הוראה בהערכת עמיתים, הערכת מומחים להוראה, בדיקת תוצרי הלמידה של הסטודנטים ועוד.

שיפור ההוראה פירושו שיפור הסטודנט; שיפור הסטודנט פירושו שיפור הבוגר; שיפור הבוגר פירושו שיפור איש המקצוע; שיפור איש המקצוע פירושו שיפור המקצוע; שיפור המקצוע פירושו שיפור המשפט; שיפור המשפט פירושו שיפור החברה. אף שרבים ממחקרנו אינם נקראים בידי רבים ואינם משפיעים באמת על המציאות המשפטית, הבוגר שהכשרנו ושיעסוק במשפט הוא זרוענו הארוכה, שדרכה ניתן לשפר את מערכת המשפט ולהטמיע בה ערכים היקרים ללבנו. בכוחנו למתן מעט את כוחות השוק העצומים בעזרת עריכת השיעור האקדמי כשיעור לחיים ולחיי הפרקטיקה, להבדיל משיעור כמטלה שיש לסיימה במהרה לקראת ציון עבורו וחזרה למחקר עבורנו. ניתן לסייע לאקדמיה להגיע למסקנה זו, הן בייצור תמריצים מתאימים למרצים ולא רק למוסדות,³⁷⁴ והן בהטלת מגבלות פורמליות על בתי ספר למשפט במטרה לעודד את החינוך ולהשביחו, דוגמת הגבלת כמות התלמידים בשנתון או בכיתה.³⁷⁵

374 בישיבה מיום 20.11.2015 העלתה המל"ג את נושא שיפור איכות ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, ואף להקים תמריצים תקציביים למוסדות לפעול לקידום הנושא. אומנם מוסדות מתוקצבים שונים הרימו את הכפפה והחלו לקדם את הנושא, מן הסתם במגמה להשגת התוספת התקציבית. לצד זאת, לא התייחסה המל"ג להוראה מצטיינת כעילה לקידום. ההחלטה האחרונה בנושא הייתה ביום 10.1.2017, שאז אושר הרכב של ועדת השיפוט לבחירת הצעות לפעילות ייחודית לשיפור איכות ההוראה והלמידה.

375 השו" Kim, לעיל ה"ש 53, בעמ' 250. בישראל ראו את דוח הוועדה הבינלאומית להערכת איכות הלימודים במשפטים בקריה האקדמית אונו מום 9.8.2016, המטעים שהיחס בין הסגל לבין הסטודנטים אינו אמור לעלות על 1:80.

הפקולטות למשפטים נהנות מהפרקטיות של מקצוע המשפט ועליהן לחזק את הקשר עם הפרקטיקה, הן מבחינת תכני הלימודים והן מבחינת הכתיבה האקדמית. בלי לבטל את תרומת המחקר הזר של ישראלים, המשפט בבסיסו הוא תופעה מקומית, שלאקדמיה למשפט יש כלים ייחודיים להשביחה: יכולת ניתוח גבוהה, מצד אחד, ומשאבי זמן, מצד אחר. במדינות שונות הקידום באקדמיה למשפט תלוי במחקר, אך אין הכרח פורמלי או מגמה בלתי-פורמלית של התמקדות מחקרית במשפט זר ובשפה זרה.³⁷⁶ אם בכך נזכה בישראל, מי שמעוניין להמשיך ולהתכתב עם משפט זר בשפה זרה – יוכל, ומי שמעוניין להשביח את המשפט הישראלי ולכתוב מאמרים שיש סיכוי שייקראו בידי עורכי דין, שופטים ומחוקקים בישראל – יקבל תמריץ אמיתי.

דרך נוספת לשיפור האקדמיה היא צעדים בכיוון סטנדרטיזציה. החופש האקדמי הוא מצרך יקר ערך בעיניי, אך היעדר גורף של סטנדרטיזציה והיעדר מדדי הישגיים (benchmark) אינו מתכון רצוי; חופש רב מדי עלול להפוך הפקרות. אילו היה בין כל המרצים למקצוע מסוים שיח על אודות הוראה, ניתן היה לדון ואף להסכים על תכנים חשובים יותר ופחות, על היקף הקורס הרצוי ועוד.³⁷⁷ סטנדרטיזציה יכולה להיות וולונטרית ולצמח מלמטה, או להיות מונחת מלמעלה בידי גוף פורמלי כמו המל"ג. גם גוף זה אינו אובייקטיבי לגמרי, בהיותו מורכב מאנשים שעוצבו במערכת דלת-סטנדרטיזציה והפנימו הנחות יסוד שניתן לפקפק בהן, ובהיותו מונחה לעתים בסדר יום פוליטי. תחילת הדרך להרמוניזציה מסוימת היא הכרה בכך שאנו מדברים כיום באלף קולות, לא רק במחקר אלא גם בהוראה.

לבסוף, בהתכתב עם הצעת ההתמחות המקצועית בעריכת דין, האקדמיה יכולה להגביר את תרומתה ואולי אף להיות תנאי להתמחות מקצועית. למשל ניתן להאריך את לימודי התואר הראשון כך ששנתיים או שלוש תהיינה כלליות,³⁷⁸ ולאחר מכן יבחר התלמיד התמחות אקדמית, שתהיה תנאי להתמחות מקצועית. לחלופין ניתן להציע לימודי תואר שני בהתמחות אקדמית, שיזכו את הבוגרים בהקלות פורמליות או ייתנו תמיכה מהותית לקראת העמידה במבחני ההתמחות המקצועיים.³⁷⁹ ניתן להציע שינוי מהפכני יותר, כמו בתי ספר אקדמיים מומחים. אם יש פקולטה להנדסת חשמל ופקולטה להנדסת פיזיקה, מדוע שלא יהיו בית ספר למשפט פלילי ובית ספר למשפט מסחרי?³⁸⁰ אלו יכללו

376 במדינות מערביות אחרות מקובל שהמחקר המשפטי הוא מחקר מקומי ואין הכרח לפרסם בכתבי עת זרים כדי להבטיח קידום. במדינות שונות ערכם של פרסומים במדינות אחרות נמוך מערכם של פרסומים בכתבי עת מקומיים: [גזל-אייל](#), לעיל ה"ש 300, בעמ' 678.

377 לקריאה בעד שיתופי פעולה בין בתי ספר למשפט בישראל: [בכר](#), לעיל ה"ש 67, בעמ' 35.

378 בארצות הברית למשל נחוץ תואר מקדים כדי להמשיך ללימודי משפטים: [זיידמן](#), לעיל ה"ש 69, בעמ' 1469.

379 במקומות שונים הוצע שלא די בתואר ראשון כדי לעסוק במקצוע, אלא נדרש תואר שני כדי להתמחות באחד ממקצועות המשפט – שופטים, עורכי דין, נוטריונים וכדומה. ראו [עפרון](#), לעיל ה"ש 66, בעמ' 51.

380 גם בארצות הברית הועלתה תמיהה כיצד מתיישבים הגיוון במשרות המשפטיות עם מודל יחיד של החינוך המשפטי. ראו Hoeflich, לעיל ה"ש 285, בעמ' 549. גלן כתבה שהתפיסה שחינוך משפטי אחיד יכול להכשיר כל עורך דין לעשות כל משימה משפטית הוא מגוחך כמו התפיסה שתואר ברפואה מבטיח כשרות לעסוק בכל ענף רפואי, וגרסה שזה טיפשי ובלתי אחראי לתת לכל הבוגרים חינוך משפטי זהה. ראו Glen, לעיל ה"ש 34, בעמ' 364.

מרצים חוקרים לצד מרצים מהשטח, ויוכלו לתת כלים מעולים למי שמבקש להתמחות בענף מסוים. בבית ספר מומחה, יש לקוות, חוויית הלימודים תהיה עשירה ונעימה יותר לא רק לתלמידים, אלא גם למרצים, שיזכו רק בתלמידים שמתעניינים בענף זה, להבדיל מתלמידים שחלקם רק ממתנינים לצלוח עוד קורס חובה מעיק. שנה או אפילו סמסטר מקדימים יכולים להאיר לתלמידים באיזה בית ספר ירצו להתמחות. בוגרי בית הספר למשפט פלילי ייגשו למבחנים פליליים בלבד, לקראת עיסוק במשפט הפלילי בלבד; וכדומה.

ה. סיכום

מיהו עורך הדין הראוי, כיצד נפיק אותו וכיצד נשמרו? שאלות לא פורמליות אלו חשובות וצריכות להשליך על המסגרות השונות שנדונו. שערי המקצוע המגוונים מאירים זה על זה ומאירים גם מי מקנה יותר לעורך הדין שבדרך ומי אינו מקנה לו דבר.

המאמר מציע שינוי רב-מערכתי. מסגרת ההסמכה צריכה להפוך מסגרת להתמחות מקצועית. במקום שאלון רב-בררה על קשת ארוכה של נושאים, המבחן יתמקד בהתמחות המקצועית, ויבחן בהגינות וביסודיות את הידע והכלים שרכש המתמחה בזירה זו. מעת שיעבור את הבחינה, יהפוך עורך דין מומחה בתחום, כתואר פורמלי, ויוכל לעסוק רק בתחום מומחיותו. אם ירצה לשנות תחום, יתמחה מחדש או למצער ייבחן מחדש, בחינה יסודית שתבטיח ללקוחותיו העתידיים שיזכו בשירות הולם. בהתאם תשתנה גם מסגרת ההתמחות, ותיקח אחריות להצלחת המתמחה בבחינה, למשל במתן היתר להיבחן לאור עמידה במבחנים פנימיים. שינויים אלו מצריכים לא רק שינוי של גישה ותיקה, אלא גם תיקון חקיקה, שיצטרך לעמוד בפסקת ההגבלה שבחוק יסוד: חופש העיסוק. נוסף על כך תידרש היערכות מורכבת מאוד לשינוי של תחום שכיום פועלים בו בחופש רב מדי. הצרת החופש תקדם את המקצועיות, את השקיפות וכמובן את השירות ללקוחות.

גם השער האקדמי מצריך חשיבה והיערכות מחדש. הצבת ההוראה כיעד ראשי ולמצער כיעד חשוב אמיתי היא צעד אחד, שניתן להגשמה בעזרת מתן כלים ומוטיבציה להוראה מצטיינת. חיזוק הקשר עם הפרקטיקה הנו צעד נוסף, שאינו צריך לבוא תוך זניחת התיאוריות, אלא לצדן,³⁸¹ אף שניתן גם לחשוב על פיצול פורמלי בין תיאוריה ופרקטיקה.³⁸² חיזוק הממד הפרקטי של האקדמי, צעד הגון לאור הקשר הישיר בין שגשוג האקדמיה לבין הפרקטיקה שבאה אחריה, יאפשר בוגרים מקצועיים יותר וישיב את

381 דוח קרנגי קרא לבתי ספר למשפטים לשלב לימודי תיאוריה, פרקטיקה וזהות מקצועית כך שלעורכי דין צעירים יהיו יסודות להפוך לחברים מוכשרים במקצוע: Carnegie Report, לעיל ה"ש 259, בעמ' 13. אצלנו כתבה רימלט בעד חינוך קליני ובעד חיבור בין פרקטיקה לתיאוריה: נוייה רימלט "החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד 81, 88, 129 (2001).

382 עפרון הציגה אפשרות לפתח שני מסלולים מקבילים לחינוך המשפטי: האחד להכשרת פרקטיקה במכללות, האחר לפיתוח הדעת באוניברסיטאות: לעיל ה"ש 66, בעמ' 71. סבורני שאם כך יהיה, נגלה שהפקולטות באוניברסיטאות מתרוקנות, בדומה לפקולטות למדעי הרוח. השוו: טריגר, לעיל ה"ש 29, בעמ' 81; זידמן, לעיל ה"ש 69, בעמ' 1554–1555.

מערכת המשפט. סטנדרטיזציה מסוימת או הרמוניזציה של לימודי המשפטים יועילו רבות. לבסוף, האקדמיה ודאי מסוגלת לתמוך במסלולי התמחות מקצועית של עריכת דין. מבט ביקורתי בשערי הפרקטיקה הוא מבט ביקורתי בשערי האקדמיה: במבחנים הפורמליים שאנו עורכים לסטודנטים, במבחנים שאנו עורכים לעצמנו, ובמבחנים שאיננו עורכים. אנו נוהגים להתגאות בכך שהאקדמיה מלאה חשיבה ביקורתית ומחודשת, אך הביקורתיות והחדשנות שלנו ניצבות בפני אתגר כבד במיוחד כשהן נוגעות לעצמנו, לדרך שבה אנו הולכים ולדרך שבה אנו מוליכים, לדרך שבה איננו הולכים ומוליכים, ולעצם הדגשת הדרך כחשובה לא פחות מן היעדים. אין לחשוש מהאתגר. אדרבא, יש להרחיב את המבט עוד ועוד. הבעיה של היעדר סטנדרטיזציה אינה ייחודית למשפטים, אלא נכונה כנראה לכל תואר. כוחות השוק והחופש האקדמי יוצרים אתגרים וקשיים דומים בחוגים אחרים.³⁸³ מה שנכון לגבי תואר ראשון, נכון גם לגבי תואר שני, תואר שלישי³⁸⁴ ודרגת פרופסור – כל תואר (או דרגה), מסננתיו, אתגריו וליקוייו. מה שנכון לגבי תארים אקדמיים נכון גם לגבי לימודי תעודה, וכנראה גם לגבי לימודי החובה. לימודי התיכון מסתיימים בבחינה אחידה, בחינת הבגרות; בדיקת הבחינה אינה אחידה, והדרך לבחינה כמובן אינה אחידה. להבדיל, לימודי החטיבה ובית הספר היסודי אינם אחידים. האם חינוך החובה מפיק אזרחים ראויים? האם מבחני הבגרות משקפים סטנדרט ראוי לקראת המשך החיים? מה תפקידו של חינוך החובה ועד כמה הוא באמת מושג? ככל שנשאל שאלות יסודיות יותר, אפשר שנגלה שנדרש תיקון מהיסוד.

383 אביעד הכהן הציע שמבט ביקורתי בחינוך המשפטי צריך לכלול מבט ביקורתי רחב בחינוך האקדמי, והדיגיש שבעיית החינוך רחבה בהרבה מהאקדמיה. לכך יש להוסיף תחלואים וקשיים בחברה, שלא ניתן לתקנם בחינוך המשפטי. ראו [ויילר](#), לעיל ה"ש 83, בעמ' 45, 48.

384 ראו למשל את מסוננת הדוקטורט והקבלה לאקדמיה בגרמניה: Luschin, לעיל ה"ש 61, בעמ' 16–17.