

## אושר סטודנטיאלי וחינוך משפטי: לא בבית ספרנו?

נופר אסלמן\* ושמואל בכר\*\*

בעשורים האחרונים התבסס ענף מחקרי העוסק בחקר האושר. ענף זה מבקש לבחון את הגורמים המשיאים את האושר האנושי ועל ידי כך לקדמו. להשאת האושר פוטנציאל השפעה חיובי על היבטי חיים רבים. עם אלו נמנים הצלחה אקדמית ומקצועית, שגשוג אישי ובריאות נפשית ופיזית.

למרות התבססותו של ענף זה ועל אף הרלוונטיות הרבה שלו למשפט, הספרות המשפטית הישראלית אינה עושה בו שימוש מושכל ושיטתי. כך, למשל, הספרות הישראלית העוסקת בחינוך המשפטי אינה מתייחסת כלל לסוגיית אושרם של נמעני החינוך – הסטודנטים. מאמר זה מבקש לייבא עקרונות מתחום חקר האושר וליישם בחינוך המשפטי.

לביסוס הטענה כי קידום אושרם של הסטודנטים הוא שיקול רלוונטי בעיצוב מדיניות בתי ספר למשפטים נציג הצדקות ערכיות והצדקות תועלתניות. לאחר מכן נציע מגוון אמצעים העשויים להביא להשאת

\* בעבר עורכת דין, משרד הרצוג, פוקס, נאמן ושות'; בוגרת (מאושרת) תואר ראשון משפטים – כלכלה, המסלול האקדמי המכללה למינהל.

\*\* דוקטור למשפטים. מרצה בכיר, בית הספר למשפטים, המסלול האקדמי המכללה למינהל. המאמר מוקדש לזכרו של חברי היקר, עו"ד אייל קשתי ז"ל, שחי את המשפט בכל נימי נפשו עד ימיו האחרונים.

אנו מודים לקארין אדרי ולאיתי קריידן על סיועם המסור במחקר. חנית אברהם-בכר, יפעת ביטון, דנה בינדר, אלדר בן-רובי, גלית ברונשטיין, תמר גדרון, טל ז'רסקי, אסף טבקה, רועי כהן, יניב מנו, מאיה צרפתי, יוסי נחשתן, אבישי קליין, אורן קפלן, יוסי רחמים, משתתפי הסמינר המחלקתי בבית הספר למשפטים ע"ש שטריקס המכללה למינהל, משתתפי הסדנה במשפט וכלכלה בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית, משתתפי סדנת המחקר למצטיינים בבית הספר למשפטים ע"ש שטריקס המכללה למינהל, וקוראת/אנונימית/ת רמנו בהערותיהם על טיוטות קודמות. על עבודת עריכה איכותית נתונה תודתנו לחברי מערכת "המשפט" רון זילברמן ורון ליבסון ולעורך המשנה יהונתן פרוסק.

אושרם של סטודנטים. לטענתנו, אמצעים אלו עולים בקנה אחד עם יעדיו המסורתיים של החינוך המשפטי.

א. מבוא. ב. חקר האושר: רקע כללי; 1. מהו אושר; 2. כיצד מודדים אושר; 3. על הגורמים לאושר. ג. הרובד הנורמטיבי: מדוע ראוי לקדם את אושרם של הסטודנטים; 1. לאן נעלם האושר; 2. הצדקות להתחשבות בהשאת אושרם של סטודנטים. ד. אושר במסדרונות בתי הספר למשפטים: הצעות יישומיות לבחינה; 1. שיטת ההוראה והלמידה; 2. תחושת סטודנטיאליות: ניתוח פסיכולוגי-התנהגותי. ה. סיכום.

### א. מבוא

החתירה לאושר וההתבוננות בו מעסיקות את האנושות מזה אלפי שנים.<sup>1</sup> עם זאת, רק בעשורים האחרונים התפתח, במסגרת תחום הפסיכולוגיה, ענף מחקרי שעוסק בחקר האושר באופן שיטתי ואמפירי.<sup>2</sup> חקר שיטתי זה הביא לכך שאושר, שנחשב בעבר מושג סובייקטיבי וערטילאי, ניתן כיום למדידה ולהשוואה.<sup>3</sup> השאת (מקסום) האושר עשויה להשפיע באופן חיובי על היבטי חיים רבים, ובהם הצלחה אקדמית ומקצועית, גשוג ובריאות. חקר האושר עשוי להשפיע על השקפותינו ועל העדפותינו, וכפועל יוצא – על בחירותינו ועל החלטותינו.

אחד מן התחומים שחקר האושר החל להטביע בו את חותמו הוא המשפט.<sup>4</sup> חוקרי משפט שונים סבורים כי לאור התפתחות חקר האושר וממצאיו, בשלה השעה

- 1 לסקירה בנושא ראו (2006) NICHOLAS WHITE, A BRIEF HISTORY OF HAPPINESS
- 2 ראו (2001) MICHAEL ARGYLE, THE PSYCHOLOGY OF HAPPINESS 1–10 (2<sup>nd</sup> ed.) כן ראו רפאלה בילסקי מקסם האושר 128–133 (2004). בשנת 2000 נוסד כתב העת *Journal of Happiness Studies*. כתב העת מהווה ביטוי נוסף להתפתחות הדיסציפלינה. לצד כתיבה מחקרית ענפה, ישנה כתיבה עיונית הנסמכת על מחקרים והפונה לקהלים רחבים יותר. לדוגמות מהשנים האחרונות ראו למשל: טל בן-שחר באושר ובאושר (2008); DANIEL GILBERT, STUMBLING ON HAPPINESS (2006); BARRY SCHWARTZ, THE PARADOX OF CHOICE (2004); PAUL BLOOM, HOW PLEASURE WORKS (2010); SHEENA IYENEGAR, THE ART OF CHOOSING (2010).
- 3 ראו להלן חלק ב.
- 4 למגוון נקודות מבט ראו LAW AND HAPPINESS (Eric A. Posner & Cass R. Sunstein eds., 2010).

להתמקד בהגברת האושר באמצעות עיצוב הסדרים משפטיים מתאימים.<sup>5</sup> בשנים האחרונות ראתה אור כתיבה ענפה יחסית העוסקת ביישום תובנות מתחום חקר האושר במשפט. כתיבה זו מבקשת להעשיר את השיח המשפטי באמצעות ייבוא עקרונות מתחום האושר אל דיני המיסים,<sup>6</sup> דיני המשפחה,<sup>7</sup> דיני הנזיקין<sup>8</sup> ועוד. חלק ממחקרים אלו מבקשים לבחון את המשפט ולעצבו על בסיס קריטריון מרכזי אחד: קידום האושר בחברה.<sup>9</sup>

ואולם הרעיון שלפיו ניתן וראוי לייבא תובנות ועקרונות מחקר האושר אל תוך המשפט טרם מצא ביטוי נרחב וסדור בכתיבה המקומית. אנו מבקשים לעשות צעד ראשון בכיוון, ולהתמקד באופיו של החינוך המשפטי בישראל.<sup>10</sup> במאמר זה נטען כי ראוי לראות באושרם של הסטודנטים שיקול רלוונטי בעיצוב אופיו של החינוך המשפטי. טענה זו יש לקרוא, בין היתר, על רקע המציאות השוררת בבתי הספר למשפטים. כפי שנסביר להלן, מציאות זו מעודדת פעמים רבות פסיביות לימודית. היא יוצרת תחושת ניכור של הסטודנטים כלפי מוסד הלימודים ופוגעת באושרם של הסטודנטים במהלך לימודיהם. ואכן, מממצאים אמפיריים עולה כי רמת האושר של משפטים ושל סטודנטים למשפטים נמוכה יחסית לרמת אושרם של העוסקים במקצועות אחרים.<sup>11</sup>

הרעיון לייבא תובנות מתחום חקר האושר לחינוך המשפטי יכול לעורר כמה השגות, ונעלה כאן את המרכזיות שבהן. ההשגה המרכזית הראשונה, עניינה עצם ההתייחסות המחקרית-מדעית למושג אושר. על פי ביקורת זו, אושר הוא עניין פסאודו-מדעי (Pseudoscience), פרי באושים של "העידן החדש". ברוח דברים אלו,

- 5 ראו למשל: Eric Posner & Cass R. Sunstein, *Introduction to The Conference on Law and Happiness*, 37 J. LEGAL STUD. 51 (2008).
- 6 ראו David A. Weisbach, *What Does Happiness Research Tell Us about Taxation*, 37 J. LEGAL STUD. 293 (2008).
- 7 ראו Clare Huntington, *Happy Families? Translating Positive Psychology into Family Law*, 16 VA. J. SOC. POL'Y & L. 385 (2008).
- 8 ראו Rick Swedloff & Peter H. Huang, *Tort Damages and the New Science of Happiness*, 85 IND. L.J. 553 (2010).
- 9 ראו: Mirko Bagaric & James A. McConvill, *Goodbye Justice, Hello Happiness. Welcoming Positive Psychology to the Law*, 10 DEAKIN L.REV. 1, 3 (2005).
- 10 מאז נכתב מאמר זה פורסם מחקר המתייחס לקליניקות המשפטיות כאל "מעבדה" לפיתוח אמפתיה ולהשאת שביעות רצונם של סטודנטים. ראו שמואל בכר "אמפתיה ואושר: עיון מחודש ביעדי החינוך המשפטי-קליני" המשפט יז 17 (2013).
- 11 ראו להלן חלק ג.1.

האושר הוא מושג ערטילאי וסובייקטיבי, שאינו ניתן להגדרה, לכימות, להשוואה או למחקר. בפרק ב', המספק רקע כללי ותמציתי לחקר האושר, נדון בהשגה זו. נסקור את ההגדרות המקובלות למונח אושר, נדון בדרכים המדעיות למדידת אושר, ונעמוד על הגורמים התורמים להשאת האושר.

ההשגה המרכזית השנייה גורסת כי גם אם ניתן להגדיר ולמדוד אושר, הרי אין מקום להתחשב בתובנות מתחום חקר האושר בעיצוב החינוך המשפטי. זאת, משום שהשאת אושרם של הסטודנטים אינה אחת מהמטרות של החינוך המשפטי ושל האקדמיה המשפטית. איננו מסכימים לעמדה זו. בפרק ג' נסביר מדוע אנו סבורים כי ההתעלמות מסוגיית אושרם של הסטודנטים שגויה. על מנת לבסס טיעון זה נציג הצדקות ערכיות והצדקות תועלתניות.

ההשגה המרכזית השלישית היא שמוסדות אקדמיים ללימודי משפטים (להלן גם: "פקולטות" או "בתי ספר")<sup>12</sup> אינם ערוכים לקדם את אושרם של הבאים בשעריהם. על פי קו ביקורת זה, לפקולטות למשפטים אין הידע, המיומנות, התקציבים והמשאבים האחרים הדרושים לשם כך. לשון אחר, מוסדות אקדמיים אינם מסוגלים להשיא את אושרם של הסטודנטים באופן יעיל. דעתנו שונה. כדי להראות כי לא כך הם פני הדברים נציג בפרק ד' מגוון צעדים ואמצעים מעשיים העשויים להשיא את אושרם של הסטודנטים. כן נטען כי אמצעים אלו אף עשויים לקדם חוויה לימודית יעילה יותר. נחתום בסיכום.

## ב. חקר האושר: רקע כללי

בפרק זה נדון בקצרה בשלוש שאלות. השאלה הראשונה היא: מהו אושר וכיצד ניתן להגדירו. בהנחה שניתן להגדיר אושר, השאלה השנייה היא: כיצד ניתן למדוד אושר? השאלה השלישית היא: האם ניתן לבצע מחקרים אמפיריים שיבודדו את הגורמים המביאים לאושר? שלושת תתי-החלקים שבפרק זה דנים בשאלות אלו בסדרן.

12 באוניברסיטאות בארץ משתמשים במונח "פקולטה". במוסדות חוץ-תקציביים משתמשים גם במונח "פקולטה" וגם במונח "בית ספר". בארצות-הברית מכנים את המוסד האקדמי "בית ספר" (Law School). ראו גם יצחק אנגלרד "הרהורים על הפקולטה למשפטים" משפטים יב 217, 221 (1981) ("לא ייפלא איפוא כי בארצות הברית מצויים לא פקולטאות או חוגים למשפטים אלא בתי-ספר למשפטים"). אנו נשתמש בשני המונחים מבלי להבחין ביניהם.

## 1. מהו אושר?

ז'אן ז'אק רוסו טען כי "כל האנשים רוצים להיות מאושרים".<sup>13</sup> הזכות לחתור לאושר הוכרה כזכות יסוד בהצהרת העצמאות האמריקנית.<sup>14</sup> דניאל כהנמן, זוכה פרס נובל לכלכלה (2002), סבור כי אושר הוא מרכיב משמעותי באיכות החיים האנושיים.<sup>15</sup> מחקרים אמפיריים מאששים טענה זו. בחלקם הגדול "אושר" דורג כרכיב החשוב ביותר בחיי האדם.<sup>16</sup>

אך מהו אותו אושר? ביקורת מרכזית על חקר האושר היא הטענה כי מדובר במונח עמום שאינו ניתן להגדרה. אכן, המונח "אושר" הוא מונח מורכב. עם זאת, בספרות ישנן כמה הגדרות מקובלות שבהן ניתן להיעזר.<sup>17</sup> ההגדרה הראשונה מתמקדת ברגש. על פי הגדרה זו, אושר מתבטא בתחושת הנאה רגעית וארעית. הגדרה שנייה מתמקדת בהגשמה עצמית ובמימוש הפוטנציאל האישי.<sup>18</sup> מדד אפשרי שלאורו נבחנת ההגשמה העצמית יכול להיות האדם עצמו. במקרה שבו תיבחן ההגשמה העצמית על ידי האדם עצמו, ההגשמה העצמית ומימוש הפוטנציאל יוערכו באופן "פנימי", על פי ראות עיניו של הנשאל. הגדרה שלישית לאושר היא הגדרה תפיסתית, המתמקדת בשביעות הרצון הכללית והסובייקטיבית של אדם מחייו. על פי הגדרה זו, רמת הסיפוק היא תוצר של הערכה כוללת של תחושות או רגשות על ידי הפרט.

פסיכולוגים העוסקים בחקר האושר מתמקדים באושר כמובנו בהגדרה השלישית, קרי, אושר כללי-שכלי-סובייקטיבי.<sup>19</sup> אנשים המצהירים שהם באופן כללי מאושרים, אינם מתכוונים, לרוב, שהם מאושרים או חווים אושר כל הזמן. כוונתם היא שאם ימדדו על כף המאזניים כאב וסבל מן הצד האחד, והנאה וסיפוק מן הצד האחר, כף המאזניים תיטה, בטווח הארוך, לצד הנאה והסיפוק.

- 13 ז'אן ז'אק רוסו אמיל, או על החינוך (אשר בן ישראל מתרגם, התש"ה).
- 14 "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness" (ההדגשה שלנו - ש.ב. ונ.א.). ראו: The Unanimous Declaration of The Thirteen United States of America (1776)
- 15 ראו Daniel Kahneman, *Experienced Utility and Objective Happiness: A Moment-Based Approach*, in CHOICES, VALUES, AND FRAMES 673-692 (Daniel Kahneman & Amos Tversky eds., 2000).
- 16 ARGYLE, לעיל ה"ש 2, בעמ' 1-2.
- 17 לעתים הגדרות אלו נשענות על מחקרים שבהם התבקשו נשאלים להגדיר מהו אושר. שם, בעמ' 8-15; ראו גם בילסקי, לעיל ה"ש 2, בעמ' 48.
- 18 שם.
- 19 DANIEL NETTLE, HAPPINESS: THE SCIENCE BEHIND YOUR SMILE 17-19 (2005).

ברוח זו, מרטין סליגמן (Seligman), ממייסדי זרם הפסיכולוגיה החיובית,<sup>20</sup> סבור כי ניתן לחלק את האושר לשתי קטגוריות: אושר "רגעי" ואושר "ארוך טווח".<sup>21</sup> אושר "רגעי" מתבטא בתחושת שמחה, קצרת מועד, המתבססת בעיקרה על סיפוק צרכים אישיים ומשאלות לב. ניתן לפעול להשאת רמת אושר זו באמצעות גורמים שונים, כדוגמת צפייה בסרט טוב, מתן מחמאה, אכילת שוקולד וכיוצא באלו. אולם חוויית אושר מסוג זה נובעת מזרימה מוגברת של הורמונים מסוג דופמין ואנדורפין, הגורמים לתחושת אושר נקודתית. כאשר רמת הורמונים אלו פוחתת, האדם חוזר לרמת האושר הבסיסית שלו.<sup>22</sup>

במאמר זה נשתמש במונח "אושר" כדי להתייחס לשביעות הרצון הכללית והסובייקטיבית של אדם מחייו.<sup>23</sup> איננו מתמקדים באושר רגעי. במקום זאת, נתמקד בתחושת האושר המתמדת של האדם. תחושה זו מתבססת בעיקר על הערכה עצמית חיובית, על גישה אופטימית, על קיומם של קשרים חברתיים ומשפחתיים טובים ועל מציאת משמעות לחיים. ברוח גישתו של סליגמן, האתגר הוא להעלות את רמת האושר ארוך הטווח.

## 2. כיצד מודדים אושר?

אושר נמדד בשתי שיטות מרכזיות. השיטה הראשונה מתבססת על בחינת התהליכים המתרחשים בגוף האדם בעת שהוא מדווח על אושר. השיטה האחרת מתבססת על שאלונים שבהם מדווחים אנשים על אושרם.

השיטה הראשונה – מדידה המתבססת על תהליכים גופניים – מודדת רגשות בהתאם לאותות חשמליים באזורים שונים בגוף האדם.<sup>24</sup> כאשר אדם מדווח על תחושת אושר ועל רגשות חיוביים קיימת "פעילות חשמלית" רבה יותר בצד השמאלי-קדמי של המוח.<sup>25</sup> באמצעות שיטה זו ניתן למדוד כיצד הרגשות משתנים

- 20 פסיכולוגיה חיובית עוסקת בחקר האושר, ושואפת להרחיב את הידע בדבר רגשות חיוביים וללמוד כיצד להעצימם. ראו Martin Seligman & Mihaly Csikszentmihalyi, *Positive Psychology: An Introduction*, 55 AMERICAN PSYCHOLOGIST 5, 5–8 (2000).
- 21 ראו MARTIN E. P. SELIGMAN, AUTHENTIC HAPPINESS 45–56 (2002).
- 22 שם, בעמ' 45–47.
- 23 אף על פי שאין זהות בין מונחים דוגמת אושר, רווחה ושביעות רצון, נשתמש בהם לסירוגין.
- 24 GILBERT, לעיל ה"ש 2, בעמ' 71–73. כך, למשל, בדיקת אלקטרומיוגרפיה (Electromyography) מאפשרת למדוד את האותות החשמליים שיוצרים שרירי הפנים (לדוגמה, אותות הגורמים לקימוט המצח בעת חוויה לא נעימה).
- 25 מנגד, כשאנשים חווים רגשות שליליים קיימת פעילות חשמלית רבה יותר בצד הימני-קדמי של המוח. ראו RICHARD LAYARD, HAPPINESS: LESSONS FROM A NEW SCIENCE 16–17 (2006).

בזמן נתון. השיטה השנייה – מדידת אושר באמצעות שאלונים – מקובלת יותר למדידת חוויות סובייקטיביות. חלק מהמחקרים מתבססים על שאלונים שבהם אנשים מתבקשים לדווח על רמת האושר שלהם באופן כללי.<sup>26</sup> השאלונים מספקים מעין "דו"ח" הערכה כללי של אדם מחייו.<sup>27</sup>

לצד שאלונים כלליים נהוג להשתמש בסוג נוסף של שאלונים, שבמסגרתם אנשים מתבקשים לדווח על תחושותיהם בזמן אמת.<sup>28</sup> שיטה זו מתבססת על תחושה רגעית, והיא מספקת כלי למדידת אושר נחוה. סוג זה של שאלונים מבקש למדוד "אושר אובייקטיבי"<sup>29</sup> ומתמקד בדיווחי נשאלים הניתנות בנקודות זמן מסוימות.

26 בשיטה זו משתמשים בשאלות כלליות דוגמת: "All things considered, how satisfied are you with your life as a whole these days?" "Taken all together, would you say that you are very happy, pretty happy, or not too happy?" Daniel Kahneman et al., "Would You be Happier if You Were Richer? A Focusing Illusion," 312 SCIENCE 1908 (2006).

27 לשיטת השימוש בשאלונים כמה חסרונות. חיסרון אחד נובע מאשליית המיקוד. בעת מילוי השאלון, אנשים בוחנים בינם לבין עצמם כיצד מאורעות מסוימים השפיעו עליהם, ונוטים להעצים את ההשפעה של אלו על אושרם. ראו Kahneman et al., שם, בעמ' 1908. חיסרון נוסף נובע מהחשש שהנשאלים מילאו את השאלון בהשפעת מצב רוח רגעי, שמנע מהם להעריך באופן מדויק את מידת אושרם הכללי. ראו Anna Alexandrova, *Subjective Well-Being and Kahneman's Objective Happiness*, 6(3) J. HAPPINESS STUD. 301, 303 (2005). נוסף על כך, בימים שבהם מזג האוויר חמים אנשים מדווחים על רמת אושר גבוהה יותר מאשר בימים שבהם מזג האוויר קריר. מצב הרוח הרגעי אף משתנה לפרקים במהלך היום, כך שגם לשעה שבה מתבקש הנשאל למלא את השאלון יש השפעה על תוצאותיו. חיסרון אחר בשיטת השאלונים נובע מכך שהדיווח מבוסס על הזיכרון. שחזור של תחושות (או כפי שכהנמן מכנה זאת – "הערכה מבוססת זיכרון") נתון להטיות, הנובעות מהאופן שבו אנו זוכרים אירוע מסוים. הטיות אלו מונעות מאנשים להעריך נכונה את הרגשתם בעבר. ראו Kahneman, לעיל ה"ש 15, בעמ' 673. אולם חרף החסרונות הגלומים בשיטת השאלונים, נראה כי אין לה תחליף. הצהרותיו של פרט על חוויותיו הסובייקטיביות הן אלו אשר צריכות להוות את התשתית למדידה, משום שהן משקפות את האופן שבו הוא תופס את אושרו. ראו למשל GILBERT, לעיל ה"ש 2, בעמ' 72-73.

28 Kahneman, לעיל ה"ש 15, בעמ' 673.

29 ובמקור: "Objective happiness is a moment-based concept, which is operationalized exclusively by measures of the affective state of individuals at particular moments in time. In this essential respect, objective happiness differs from standard measures of subjective well-being, which are memory - based and require the subject to report a global evaluation of the recent past" שם.

כיום משתמשים בשיטה המכונה Experience Sampling Methodology ("ESM").<sup>30</sup> בשיטה זו הנבדקים נושאים עמם מחשב כף יד המשמיע צפצופים במועדים אקראיים במהלך היום. בכל צפצוף מופיעות על צג המחשב שאלות בדבר הנסיבות שבהן שרוי הנבדק ובדבר מצבו הרגשי נכון למועד קריאת השאלה. לסיכום נקודה זו, "אושר" אינו כה ערטילאי כפי שנוטים לסבור במחשבה ראשונה. השיטות הקיימות כיום נותנות תמונה מקיפה למדי בנוגע למידת אושרם של אנשים. מחקרים עדכניים מאפשרים ליצור "מפה" של אושר.<sup>31</sup> כפי שנסביר להלן, באמצעות מפה זו ניתן לבודד את הגורמים המשפיעים על רמת האושר ולגבש המלצות אופרטיביות.

### 3. על הגורמים לאושר

במרוצת השנים נשמעה ביקורת על הניסיון להסיק מסקנות בנוגע לאושרו של האדם או להשוות בין רמות אושרם של אנשים שונים. ביקורת זו מתבססת על ההנחה שהדברים הגורמים לאושר בקרב בני האדם משתנים מפרט לפרט.<sup>32</sup> היינו, אושר הוא דבר סובייקטיבי, ואנשים שונים מגיבים לאותם אירועים או גירויים באופן שונה. על פי קו מחשבה זה, דברים הגורמים לאושר אצל אדם אחד לא ישפיעו באופן דומה על אחר.

אחד ממשפטי הפתיחה המפורסמים ביותר בעולם הספרותי הוא זה של אנה קרנינה.<sup>33</sup> טולסטוי בחר לפתוח את הספר במילים: "כל המשפחות המאושרות דומות זו לזו". ואכן, בניגוד לאינטואיציה הראשונית אפשר לאפיין את הגורמים המביאים לידי תחושות חיוביות ואושר ארוך טווח.<sup>34</sup> שיטות המדידה הנהוגות כיום והממצאים המחקריים העדכניים שומטים את הקרקע תחת הטענה כי אושר הוא עניין סובייקטיבי בעיקרו.<sup>35</sup> לשון אחר, אנשים דומים למדי במונחים של פעילויות התורמות למידת אושרם או מזיקות לה.<sup>36</sup> ובניגוד לטענה רווחת אחרת, מחקרים

- 30 שם.
- 31 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 3-4.
- 32 ראו למשל Posner & Sunstein, לעיל ה"ש 5, בעמ' 51.
- 33 לב ניקולוביץ' טולסטוי אנה קארנינה (נילי מירסקי מתרגמת, 1999).
- 34 עם זאת, חשוב להדגיש כי הגורמים שיוצגו להלן אינם מהווים "נוסחת פלא" להשגת אושר. מדובר בגורמים העשויים להשפיע על אושרו של אדם באופן חיובי, אך אין לראות בהם גורמים בלעדיים המגבירים רגשות חיוביים והמשפיעים לחיוב על אושרם של אנשים.
- 35 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 3-4.
- 36 לסקירה מקיפה ראו David G. Myres, *The Pursuit of Happiness: Discovering the Pathway to Fulfillment, Well-Being, and Enduring Person* (1992). אכן, אנשים דומים זה לזה יותר מכפי שנדמה. ממחקרים פסיכולוגיים רבים מהעשור האחרון



מראים כי רמת האושר של הפרט אינה עניין גנטי בלבד. אף על פי שלמטען התורשתי יש משקל נכבד (של כ-50%) בקביעת רמת שביעות רצונו של הפרט, עד כ-40% מרמת שביעות הרצון נתונים לשינוי.<sup>37</sup>

כך, למשל, לגישתו של טים קסר (Kasser), אושרו של אדם מבוסס על ארבעה צרכים פסיכולוגיים.<sup>38</sup> הצורך הפסיכולוגי הראשון הוא ביטחון. טבע האדם הוא הרצון לחיות, ולהימנע ממוות מוקדם. על פי גישת הפסיכולוגיה האבולוציונית, צורך זה נובע, לפחות במידת מה, מהנטייה האבולוציונית להישרדות.<sup>39</sup> מהצורך בביטחון נגזרות השאיפות הקיומיות לקורת גג, לאוכל, לביגוד וכיוצא באלו.

עולה שניתן למדוד דברים הנתפסים, אינטואיטיבית, כסובייקטיביים וכמשתנים מאדם לאדם. מדידות אלו מראות שהשיפוט הוא עקבי בין אנשים. כך, למשל, ניתן לדרג חוש הומור או יופי. אף על פי שישנה שונות מסוימת בדרך שבה הומור או יופי נתפסים בעיני אנשים, ישנה גם עקביות רבה בין אנשים. לא כולם צוחקים מאותן בדיחות, ולא כולם מתפעלים מאותם דוגמנים. אך במצטבר, אנשים רבים נהנים מאותן בדיחות ומעריצים את אותו יופי. עובדה זו יכולה להסביר את הצלחתם המרשימה של אנשי ביזנס ודוגמנים. ראו CHRISTOPHER CHABRIS & DANIEL SIMONS, *THE INVISIBLE GORILLA* 88 (2010).

37 זוהי הדעה הרווחת בקרב חוקרים. ראו למשל SONJA LYUBOMIRSKY, *THE HOW OF HAPPINESS – A SCIENTIFIC APPROACH TO GETTING THE LIFE YOU WANT* (2007).

38 ראו TIM KASSER, *THE HIGH PRICE OF MATERIALISM*, 24–25 (2002). קסר מגדיר “צורך” כך: “A need [...] is not just something a person desire or wants, but something that is necessary to his or her survival, growth, and optimal functioning”. ניתן למצוא השקה מסוימת בין צרכים אלו לבין פירמידת הצרכים הידועה של אברהם מאסלו. לפי התאוריה שמציע מאסלו, צרכיו של אדם מחולקים לחמישה רבדים. הרובד הראשון נוגע לצרכים בסיסיים ביותר, כגון רעב, צמא, פחד ודחף מיני. הרובד השני מבטא את הצורך בביטחון. הרובד השלישי הוא הרובד החברתי, שמשמעותו הצורך בחיבה, השתייכות, חברות וכדומה. הרובד הרביעי הוא הצורך של פרט בהערכה (esteem). להערכה זו שני פנים. פן פנימי, המושפע מתחושה פנימית של הפרט. עניינו כבוד עצמי, אוטונומיה והשגיות אישית. הפן השני הוא חיצוני, ועניינו סטטוס חברתי, הוקרה (recognition) ותשומת לב שהסביבה מעניקה לפרט. הרובד החמישי עניינו הגשמה עצמית (self actualization). ראו למשל ROBBINS S.P., *ORGANIZATIONAL BEHAVIOR* 210 (13<sup>th</sup> ed. 2009). תאוריית פירמידת הצרכים של מאסלו נדונה בהרחבה בספרות, והוצעו לה חלופות שונות.

39 ביטוי נוסף לנטייה זו הוא העברת הגנים לדורות הבאים. עם זאת, יש להבחין בין השניים. לרצון לחיות חלק משני בהגשמת מטרת ההישרדות בהשוואה להעברת גנים לדורות הבאים. אמנם הרצון לחיות מגשים את המטרה באופן זמני (שכן כל יצור חי הולך לעולמו במוקדם או במאוחר), אולם להעברת גנים פוטנציאל השפעה ארוך טווח. ראו Leda Comides & John Tooby, *Evolutionary Psychology and the Emotions*, in *HANDBOOK OF EMOTIONS* 91–114 (Michael Lewis & Jeannette M. Haviland-Jones eds., (2000).

הצורך הפסיכולוגי השני הוא תחושת מסוגלות והערכה עצמית. כאשר אדם חש מעורבות וכשהוא מאמין שמעשיו בעלי משמעות, סיכוייו להשיא את אושרו גדלים.<sup>40</sup> אדם זקוק לתחושה שהוא מסוגל לבצע את הדברים החשובים בעיניו.<sup>41</sup> על רקע הצורך בתחושה זו נקל להבין את ההטיות בשירות האגו (דוגמת אופטימיות יתר וביטחון עצמי מופרז), הגורמות לאנשים להעריך את יכולותיהם וכישוריהם באופן חיובי מדי ולא ראלי. מרבית האנשים נוטים להעריך את עצמם מעל הממוצע, לזקוף לזכותם אירועים חיוביים ולהסיר אחריות מאירועים שליליים.<sup>42</sup> הטיות אלו מחזקות את ביטחוננו העצמי. הן מהוות, במידה מסוימת, מנגנון הגנה מפני תחושות לחץ וחרדה. באופן זה גדל הסיכוי להשיא תחושות אושר.

הצורך הפסיכולוגי השלישי הוא קשרים חברתיים. אדם זקוק לקרבתם של אחרים. צורך זה נובע מן הצורך בתחושת שייכות,<sup>43</sup> והוא גורם לאנשים להיות חלק מקבוצות.<sup>44</sup> עד לרמה מסוימת,<sup>45</sup> עלייה בכמות הקשרים החברתיים והיחסים הבין-אישיים<sup>46</sup> עשויה להשיא את רמת אושרו של האדם. תוצאה זו מושגת על ידי הגדלת עצמתם של רגשות חיוביים מחד גיסא, והקטנת עצמתם של רגשות שליליים מאידך גיסא.<sup>47</sup> רגשות חיוביים אלו נובעים בעיקר מתחושת האינטימיות, החיבה והאמון ההדדי, מהיכולת להסתייע בעצה ומקימו של אדם שניתן לבטוח בו. זאת על משקל הפתגם הידוע "החברות מחלקת את צרותינו ומכפילה את שמחתנו".<sup>48</sup>

- 40 ראו GILBERT, לעיל ה"ש 2, בעמ' 12.
- 41 אסכולת הסטואה, שנוסדה במאה השלישית לפני הספירה, גורסת כי המתכון לאושר הוא לרצות רק את הדברים שהם בני השגה. מכאן המונח "שלווה סטואית". ראו נינה רמון מעבר לקשת זה כאן: תודעה, דפוסי חשיבה וחווית האושר בתרבות המערבית 76 (2009). ברוח זו התבטאו גם חז"ל באמרתם הידועה: "איזהו עשיר? השמח בחלקו"; אבות, ד, א.
- 42 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 12. וברוח המימרה העממית: "להצלחה אבות רבים. הכישלון יתום".
- 43 ראו David G. Myers, *Close Relationships and Quality of Life*, in WELL-BEING: THE FOUNDATIONS OF HEDONIC PSYCHOLOGY 336 (Daniel Kahneman, Ed Diener & Norbert Schwarz eds., 1999).
- 44 דוגמת שכנים, ארגונים, קבוצות אוהדים וכיוצא באלו.
- 45 לרוב איננו מסוגלים לקיים מערכות יחסים אישיות עמוקות עם יותר משנים-עשר עד חמישה-עשר אנשים. ראו למשל news.bbc.co.uk/2/hi/7920434.stm (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).
- 46 כגון: משפחה, חברים, נישואין, שכנים וכיוצא באלו.
- 47 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 12-13.
- 48 וכמאמר הפסוק "בְּכַל-עַת אֱהִיב הָרַע וְאֶח לְצָרָה יִגְדֵּךְ", משלי, י"ז 17.

הצורך הפסיכולוגי הרביעי הוא הצורך באוטונומיה ובחופש בחירה. אדם זקוק לחופש לבחור את הפעילויות שמאתגרות אותו ושגורמות לו הנאה ועניין.<sup>49</sup> אנשים מתפקדים באופן מיטבי במצבים המאפשרים להם חופש פעולה.<sup>50</sup> רמת אושרם, בריאותם ושביעות רצונם של אנשים עולה כאשר הם משתתפים בתהליכי קבלת ההחלטות בארגון או בסביבה שבהם הם שוהים.<sup>51</sup> לבסוף, מהצורך באוטונומיה נובע הצורך בתחושת שליטה. הסיפוק של עובדים במדינות מערביות מעבודתם גדל כאשר יש להם יותר שליטה ותחומי אחריות.<sup>52</sup>

האם עושר מביא לאושר? זוהי אחת האמונות השכיחות יותר.<sup>53</sup> אנו מתרשמים כי גם סטודנטים רבים פונים ללימודי משפטים מתוך מחשבה שהצלחה במקצוע המשפטי תביא לעושר, שבתורו יגרום לאושר.<sup>54</sup> אכן, רבים סבורים כי הם יכולים להגביר את תחושת האושר שלהם בעזרת ממון או אמצעים גשמיים.<sup>55</sup> אולם המציאות מורכבת יותר. אמנם קיים מתאם חיובי בין רמת חיים לבין אושר. אך למרות חילוקי דעות בעניין, מרבית המחקרים שבים ומראים כי מתאם זה מתקיים רק עד רמת חיים בסיסית מסוימת. מאותה רמה והלאה, המתאם הולך ונחלש.<sup>56</sup> הדברים תקפים גם בהשוואות בין-מדינתיות. המדינות שרמת האושר המצרפית בהן היא הגבוהה ביותר אינן המדינות שבהן השכר הממוצע לאדם הוא הגבוה ביותר. הכלכלן ריצ'רד איסטרלין (Easterlin) מצא כבר לפני כארבעים שנה כי

- 49 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 10-11.
- 50 Myres, לעיל ה"ש 43.
- 51 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 10 והאסמכות המובאות שם.
- 52 בהקשר זה חשובה האפשרות להשפיע על הגדרת מטרות העבודה ועל שעות העבודה. ראו MYRES, לעיל ה"ש 36, בעמ' 130.
- 53 ראו למשל Russ Harris, *The Happiness Trap*, 10 J. HAPPINESS STUD. 497 (2008).
- 54 גישה רציונלית מניחה כי סטודנטים רבים בוחרים בקריירה לפי תוחלת הצפויה להם מהמקצוע שהם רוכשים. תוחלת זו כוללת, כמובן, השתכרות צפויה. אחד מכותבי מאמר זה שואל באופן קבוע את תלמידיו בקורס המועבר בשנה הראשונה ללימודים מדוע בחרו במקצוע המשפטי. השאיפה להתעשרות היא תשובה נפוצה ומקובלת.
- 55 Kahneman, et al. לעיל ה"ש 26, בעמ' 1908.
- 56 שם. במחקר שהתבצע בארצות-הברית נמצא כי עד הכנסה של כשבעים וחמישה אלף דולרים לשנה, ככל שההכנסה גדלה, ועמה רמת החיים, כך עולה רמת האושר. עם זאת, החל מהכנסה של שבעים וחמישה אלף דולרים לשנה, אין שינוי מהותי ברמת האושר עם הגידול בהכנסה, והקשר בין השניים רופף. ראו Daniel Kahneman & Angus Deaton, *High Income Improves Evaluation of Life but not Emotional Well-Being*, PNAS 1, 1-5 (2010) [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1011492107](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1011492107) (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).

אין מתאם בין רמת האושר העצמי לבין עושר ברמה המצרפית.<sup>57</sup> זהו "פרדוקס איסטרלין" (Easterlin Paradox) הידוע, שהוויכוח סביבו עדיין ניטש.<sup>58</sup> על פי ממצאיו של איסטרלין, ברמה המצרפית אין שינוי ברמת האושר הממוצעת בין מדינות, אף על פי שההכנסה הלאומית בהן שונה.<sup>59</sup> לפיכך, רמת האושר במדינות עשירות אינה בהכרח גבוהה יותר ביחס למדינות עניות יותר.

בספרות מנוויות כמה סיבות אפשריות התומכות במסקנה כי עושר אינו מוביל לאושר. נסקור להלן את העיקריות שבהן. סיבה ראשונה היא תופעת ההתרגלות. אנשים נוטים להאמין שאם יתגשמו משאלות לבם הם יחוו אושר לאורך זמן. רובנו בטוחים כי אם נזכה בלוטו או נצליח להשיג את "משרת חלומותינו" נהיה מאושרים לאורך זמן. אולם מדובר בטעות, שמקורה בהתמקדות בעניין מסוים (כסף, משרה) והתעלמות מהחיים בכללותם. בניגוד לאמונה הרווחת, אושר שמקורו בגורם מסוג זה אינו נמשך לטווח הארוך. זאת, עקב תהליך של התרגלות למצב החדש (תהליך הקרוי "אפקט ההליכון"), שבסופו רמת האושר תחזור לרמתה הבסיסית.<sup>60</sup> פער זה, בין מה שציפינו לבין מה שבסופו של דבר נחווה, גורם לנו להסתגל מהר ובאופן בלתי-נמנע לדברים טובים, על ידי כך שאנו מתייחסים אליהם כמוכנים מאליהם.<sup>61</sup>

Richard A. Easterlin, *Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence in*, NATIONS AND HOUSEHOLDS IN ECONOMIC (GROWTH: ESSAYS IN HONORS OF MOSES ABRAMOVITZ) 89, 118–120 (1974)

Michael R. Hagerty & Ruut Veenhoven, *אושר של איסטרלין ראו*, *Wealth and Happiness Revisited - Growing Wealth of Nations Does Go With Greater Happiness*, 64 SOCIAL INDICATORS RESEARCH 1, 1–10 (2003). לתגובתו של איסטרלין ראו Richard A. Easterlin, *Explaining Happiness*, 100(19) PNAS 11176 (2003). בשנת 2008 פורסמה ביקורת נוספת על מחקרו של איסטרלין. ראו Betsey Stevenson & Justin Wolfers, *Economic Growth and Subjective Well-Being: Reassessing the Easterlin Paradox*, 14282 NBAR 1 (2008).

מדובר על מדינות שבהן ההכנסה הלאומית מספיקה לצרכים הבסיסיים ביותר. 59

ראו למשל דניאל כהנמן "תועלת נחווית ואושר אובייקטיבי: גישה מבוססת רגע", רציונליות, הוגנות, אושר 267 (מיה בר הילל עורכת, 2005). הז"ל כבר אמרו כי אדם ש"יש לו מנה – רוצה מאתיים". על פי פרשנות "בית הלוי", "בשעה שאדם חומד דבר מסויים, נדמה לו כאילו הוא דבר נפלא ותענוג גדול, וכאשר מגיע לדבר עצמו הוא מתאכזב ואינו מוצא בו את סיפוקו". ראו למשל [www.esaenay.co.il/151730/%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%94%D7%98%D7%A2%D7%99%D7%94-%D7%9F-%D7%95%D7%94%D7%98%D7%A2%D7%99%D7%94](http://www.esaenay.co.il/151730/%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%94%D7%98%D7%A2%D7%99%D7%94-%D7%9F-%D7%95%D7%94%D7%98%D7%A2%D7%99%D7%94) (נבדק לאחרונה ב-27.6.2013).

לכך הסבר נוירולוגי. הנוירונים במוח האדם מבצעים פעולת הצתה כתגובה לאירועים חרשים. כאשר מידע חדש אינו מגיע לא מתבצעת הצתה. תהליך זה, ברמת התא, קרוי "תקופת 61

סיבה שנייה לכך שעושר אינו מוביל לאושר היא קנאה. אנשים משווים את שכרם לשכרם של אנשים אחרים, ותחושות קנאה נלוות לגילוי כי הם מרוויחים פחות ממכריהם. דן אריאלי, למשל, מציע להתמודד עם תופעה זו על ידי שבירת "מעגל היחסיות" הכולל את האנשים שאליהם אנו משווים את עצמנו. לדוגמה, אם אדם שוקל לקנות דירה חדשה, טוב יעשה אם יגביל מראש את מספר הדירות שבהן יבקר, ויפסח על הדירות שאינן במסגרת התקציב שלו. כמו כן, עדיף לרכוש דירה באזור מגורים יוקרתי מעט פחות, וכך להרגיש טוב יותר עם מעמדך ועושרך היחסיים.<sup>62</sup>

סיבה אפשרית שלישית המונעת תרגום עושר לאושר היא שאנשים נוטים להפנות את כספם למטרות גשמיות, אשר אינן תורמות לאושרם.<sup>63</sup> ככל שהכנסתו של אדם עולה, כך גם עולה ערך הזמן שלו. במצב כזה, השתתפות בפעילויות כגון מפגשים משפחתיים, תחביבים וכדומה נעשית פחות רציונלית מבחינה כלכלית, שכן כל שעת פנאי הופכת ליקרה יותר.<sup>64</sup> במונחים מאקרו-כלכליים, התנהגות כזו היא ביטוי לאפקט התחלופה (The Substitution Effect).<sup>65</sup> ככל שההכנסה עולה, שעת פנאי מתייקרת, וכפועל יוצא הפרט מעדיף עבודה על פני פנאי. זהו, כמובן, מתכון אפשרי לפגיעה באושר.

ג. הרובד הנורמטיבי: מדוע ראוי לקדם את אושרם של הסטודנטים  
בפרק זה נסביר מדוע לדעתנו יש להביא בחשבון את אושרם של הסטודנטים בעת עיצוב תכניו ואופיו של החינוך המשפטי. במסגרת זו נטען כי ניתן ורצוי להגביר את רמת אושרם של תלמידי המשפטים לאור תובנות מחקר האושר. כן נטען כי השאת אושרם של סטודנטים אינה עומדת בסתירה למטרות המסורתיות של הפקולטות למשפטים. ההפך הוא הנכון: קידום אושרם של הסטודנטים עשוי לסייע ביצירת חוויה לימודית אפקטיבית ויעילה יותר.

חוסר תגובה". זוהי תקופה שבה הנויטרונים אינם מסוגלים לבצע הצתה. התהליך המתרחש במוח הוא למעשה הבחנה באירועים חדשים והתעלמות מאירועים חוזרים. ראו LAYARD, לעיל ה"ש 25, בעמ' 18–20.

62 דן אריאלי לא רציונאלי ולא במקרה 34 (2009).

63 על פי חז"ל, לעושר בנכסים אף עלולה להיות השפעה שלילית. וכמאמרם: "מרבח נכסים – מרבח דאגה", אבות, ב, ז. דיון נרחב בסוגיה זו חורג ממטרות מאמר זה.

64 Csikszentmihalyi, להלן ה"ש 154.

65 JEFFREY SACHS & FELIPE LARRAIN, MACROECONOMICS IN THE GLOBAL ECONOMY (1993) 52–55.

## 1. לאן נעלם האושר?

באופן כללי, מקובל להתייחס למוסדות להשכלה גבוהה כאל גופים שתפקידם הוא "לחקור, להוסיף דעת וללמד".<sup>66</sup> באופן ספציפי, לבתי הספר למשפטים ישנו תפקיד נוסף: הכשרה מקצועית. זאת, משום שבתי הספר למשפטים פועלים בתווך שבין דיסציפלינה אקדמית לבין הוראת מקצוע.<sup>67</sup>

הספרות הישראלית אינה נותנת את הדעת לקשר האפשרי שבין החינוך המשפטי לבין רווחתם של הסטודנטים. סגלי ההוראה למשפטים אינם מודעים לסוגיה. חוקרים אינם נמדדים באמצעים הננקטים על ידם כדי להשיא את אושרם של תלמידיהם. עצם העובדה כי מעצבי החינוך המשפטי וחוקרי המשפט אינם נותנים את דעתם לאושרם של הסטודנטים, מעיד כי הנושא אינו בראש סדר העדיפות שלהם. אם אושרם של הסטודנטים אינו מעניין או מטריד את חוקרי המשפט ומוריו, אך סביר הוא כי לא נעשה די כדי לקדם אותו.

בחרנו לדון בקשר שבין החינוך המשפטי לבין אושרם של הסטודנטים על רקע ממצאים מחקריים מארצות-הברית. חשוב להדגיש כי איננו טוענים כי המצב בישראל זהה לחלוטין ובהכרח לזה שבארצות-הברית. עם זאת, הממצאים האמריקניים בהחלט עשויים לספק לקורא רקע כללי המדגיש את חשיבות הסוגיה והמזמין חשיבה ביקורתית ומחודשת בנושא.

ממצאים אמפיריים מראים כי רמת האושר של סטודנטים למשפטים בארצות-הברית נמוכה בהשוואה לרמת האושר של סטודנטים במקצועות אחרים.<sup>68</sup> ממצאים אלו מעלים את השאלה אם קיים קשר סיבתי בין לימודי המשפטים לבין רמת האושר הנמוכה של הסטודנטים. לשון אחר: האם לימודי המשפטים הם שפוגעים באושרם של הסטודנטים? או שמא סטודנטים הבוחרים ללמוד משפטים מלכתחילה מאושרים פחות ביחס לסטודנטים אחרים?

שלדון וקריגר (Sheldon & Krieger) בחנו שינויים ברמת האושר של סטודנטים למשפטים בארצות-הברית, החל מתחילת לימודיהם ועד להסמכתם כעורכי דין.<sup>69</sup> במחקר נמצא כי בתום שנת הלימודים הראשונה ירד אושרם של הסטודנטים

66 חיים גנו "חופש אקדמי" עיוני משפט יב 414, 420 (1987).

67 ראו למשל, Nili Cohen & Daniel Friedman, *Selecting Minds in a Multicultural, Besieged, Isolated Society*, 41 AM. J. COMP. L. 449 (1993).

68 ראו למשל Kennon M. Sheldon & Lawrence S. Krieger, *Does Legal Education Have Undermining Effects on Law Students? Evaluating Changes in Motivation, Values, and Well-Being*, 22 BEHAVIORAL SCIENCES & THE LAW 261 (2004).

69 שם, בעמ' 270-271.

למשפטים משמעותית בהשוואה לסטודנטים במקצועות אחרים.<sup>70</sup> כן נמצא כי רמת אושרם הממוצעת של הסטודנטים למשפטים הייתה מעט גבוהה יותר בתחילת הלימודים. כלומר סטודנטים הבוחרים ללמוד משפטים אינם אנשים מאושרים פחות מטבעם. ממחקר זה וממחקרים אחרים עולה אפוא כי רמת אושרם של הסטודנטים למשפטים יורדת במהלך לימודי המשפטים.<sup>71</sup>

הספרות בנושא גורסת כי מקור הבעיה נעוץ בעיקר באופי הלימודים הנהוג בבית הספר למשפטים ובאופיו של המקצוע המשפטי.<sup>72</sup> בבתי הספר למשפטים קיימים כמה מאפיינים שליליים הגורמים לירידה באושרם של הסטודנטים.<sup>73</sup> מאפיינים אלו כוללים, בין היתר, עומסי קריאה ודרישות לימודיות בלתי-הגיוניות מהסטודנטים; אופי תחרותי של המקצוע המשפטי; שיטות מדידה והערכה (ציונים) הנוטעות בסטודנט תחושות שליליות; תחושת הסטודנטים של היעדר שליטה על הנעשה במוסד הלימוד (משך הלימודים, תוכני הלימוד, התנהלות המוסד) וחוסר

70 שם, בעמ' 271.

71 ראו למשל Sheldon & Krieger, לעיל ה"ש 68. גם באוסטרליה ישנו ביסוס אמפירי לטענה כי בתקופת לימודי המשפטים ניכרת השפעה לרעה על אושרם של הסטודנטים, על בריאותם ועל חוסנם הנפשי. ראו Kath Hall, *Do We Really Want to Know? Recognizing the Importance of Student Psychological Well-Being in Australian Law School*, 9 QUEENSLAND MOLLY T. O'BREIN, STEPHEN TANG & U. TECH. L. & JUST. J. 1 (2009) ראו גם Kath Hall, *Changing our Thinking: Empirical Research on Law Students Wellbeing*, *Thinking Styles and the Law Curriculum* 21 LEGAL EDUC. REV. 149 (2011). כן נטען כי רמות הלחץ שמהן סובלים הסטודנטים למשפטים אינן נעלמות עם תום הלימודים, והן מלוות את הסטודנטים גם שנתיים לאחר סיומם. ראו Todd David Peterson & Elizabeth Waters Peterson, *Stemming the Tide of Law Students Depression: What Law Schools Need to Learn From the Science of Positive Psychology*, 9 YALE J. HEALTH POL. L. & ETHICS 357, 360 (2009).

72 ראו למשל Sheldon & Krieger, לעיל ה"ש 68, בעמ' 262 והאסמכתות המובאות שם. ובמקור: "Many researches and commentators have proposed that legal education may be the common source of some of the problems among both students and lawyers". לצד זאת ראוי לבחון בנפרד את הטענה שלפיה רבים בוחרים בלימודי משפטים לא על רקע אהבת התחום (או לפחות מתוך השערה שיאהבו אותו), אלא מסיבות מעשיות. בהקשר זה מעניין יהיה לחקור האם סטודנט הבוחר תחום לימודים לא מאהבת הנושא אלא מסיבות תועלתניות יהיה מאושר פחות במהלך לימודיו. בהעדר נתונים מהימנים בסוגיה לא נרחיב בה כאן.

73 ההשפעה השלילית של החינוך המשפטי על אושרם של הסטודנטים ייחודית לתחום המשפטי, והיא אינה מנת חלקם של חוגים ובתי ספר אחרים. ראו למשל Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 359, והאסמכתות המובאות שם.

שיתופם או התחשבות בעמדותיהם; אכזבה כללית מן המקצוע המשפטי; היעדר מתן ביטוי לרגשות חשובים ואימוץ דפוסי חשיבה אנליטיים-רציונליים, ולעתים אף חוסר הלימה בין כישורי הסטודנט לבין עיסוקו המשפטי. ואכן, ברבים מבתי הספר למשפטים בארצות-הברית ננקטים מגוון צעדים ויזמות כדי לפעול באופן נמרץ והוליסטי יותר למען רווחתם של הסטודנטים.<sup>74</sup>

מרבית המאפיינים הפוגעים באושרם של סטודנטים אינם זרים, בלשון המעטה, לחינוך המשפטי בישראל. זאת, בין היתר, בשל מגמת התעצבותן של פקולטות למשפטים בישראל בהתאם למודל האמריקני.<sup>75</sup> אך גם אם המצב בישראל טוב יותר,<sup>76</sup> עדיין ניתן לשפר את רמת אושרם של הסטודנטים באמצעות דיון בסוגיה ונקיטת צעדים מתאימים.

בנקודה זו מתעוררת השאלה אם מתפקידה של האקדמיה המשפטית לדאוג לרווחתם של הסטודנטים. לדעתנו התשובה חיובית. אנו מאמינים כי על בתי הספר אכן מוטלת האחריות לנסות לקדם את אושרם של הסטודנטים. מוסד אקדמי שאינו מבקש לקדם את אושרם של הסטודנטים אף עלול לפגוע ביכולתו למלא את תפקידיו המסורתיים הנוגעים לשימור הידע ולהנחלתו. לכיסוס טיעונים אלו נפנה כעת.

## 2. ההצדקות להתחשבות בהשאת אושרם של סטודנטים

בחלק זה נציג שני סוגים, חופפים במידה מסוימת, של הצדקות להתחשבות ברווחתם של הסטודנטים. סוג הצדקות אחד הוא מוסרי-חברתי. נטען כי בתי הספר, מעצם טיבם ואופיים, מחויבים להתייחס לאושרם של הסטודנטים כאל שיקול רלוונטי

74 לסקירה על הנעשה בהקשר זה בבתי הספר למשפטים של Vanderbilt, Miami, Phoenix, Washington ו-Touro, Cuny ראו Marjorie A. Silver, *Symposium Introduction: Humanism Goes to Law School* 28 TOURO L. REV. 1141 (2012).

75 ראו Pnina Lahav, *American Moment[s]: When, How, and Why Did Israeli Law Faculties Come to Resemble Elite U.S. Law Schools?*, 10 THEORETICAL INQ. L. 653, 672–677, 696–697 (2009). לדברי זנדברג "כל מי שמצוי בעולם האקדמי המשפטי בישראל חש בשינוי שעבר עליו בעשרים השנים האחרונות. זיקתו של החינוך המשפטי הישראלי לחינוך המשפטי האמריקני ולתכניו גברה באופן משמעותי". חיים זנדברג "קולוניאליזם תרבותי: האמריקניזציה של החינוך המשפטי בישראל" המשפט יד, 52 (2009). לביקורת מוקדמת על מגמה זו ראו יהושע ויסמן "על הוראת המשפט בארצות הברית ובישראל" משפטים יב 425 (1982).

76 ברור שאין זהות בין המדינות. הסטודנט הישראלי הוא לרוב סטודנט לתואר ראשון, בוגר שירות צבאי. הסטודנט האמריקני הוא לרוב סטודנט לתואר שני, שלא שירת בצבא. פרט לכך ברור כי התרבות האמריקנית (המשפטית והכללית) אינה זהה לתרבות הישראלית.



בעיצוב החינוך המשפטי. אנו מודעים לכך כי זהו טיעון מרחיק לכת. לפיכך נציג גם סוג שני של הצדקות: הצדקות תועלתניות. כאן נטען כי גם על מנת להגשים ביעילות את היעדים המסורתיים של מוסדות אקדמיים-משפטיים יש להתחשב בקידום אושרם של סטודנטים. נבסס טיעון זה על היחס שבין אושר לבין הצלחה בלימודים ובקריירה המקצועית.

תחילה לטיעון המוסרי-החברתי. אנו סבורים כי מבחינות מסוימות מוסדות אקדמיים מחויבים לרווחת הסטודנטים.<sup>77</sup> מחויבות זו נגזרת מכמה גורמים. בראש ובראשונה, ישנה זיקה ברורה בין הסטודנט לבין המוסד שבו הוא לומד. זיקה זו מקנה לסטודנט את הזכות לרכוש ידע ואת הזכות שינהגו בו בהגינות ויכבדו את ציפיותיו הלגיטימיות. אמת, סביר כי סטודנטים אינם מנסחים את ציפיותיהם באופן ברור ואינם חושבים על לימודיהם במושגים מופשטים דוגמת אושר. עם זאת, לסטודנט הממוצע ציפייה, לגיטימית לדעתנו, לקבל תמורה הכוללת התחשבות מסוימת באושרו. גם אם לסטודנטים אין ציפייה מסוג זה, לעניות דעתנו, הזיקה בין הסטודנט לבין מוסד הלימודים מנביעה חובה לכבד את הסטודנט ולפעול, במידת האפשר, לטובתו.

חלק מהמוסדות האקדמיים למשפטים הם מוסדות ציבוריים, הנהנים מתמיכת המדינה. גם כאן, תמיכה זו עשויה להצמיח חובה לשקול את טובתם של באי המוסד האקדמי ולקדם את אושרם.<sup>78</sup> באופן דומה, מוסדות להשכלה גבוהה, מעצם טבעם, הם בעלי סממנים ציבוריים או אופי ציבורי.<sup>79</sup> גם מאופי זה נגזרת, לטעמנו,

77 לדברים דומים ראו Peter H. Huang & Rick Swedloff, *Authentic Happiness & Meaning at Law Firms*, 58 SYRACUSE L. REV. 335 (2008). המחברים מסבירים כי "law schools can and should help to reduce the [...] unhappiness that individuals feel as law students and help them develop abilities to achieve meaningful careers as law firm associates". נעיר כי אין בכוונתנו לטעון כי המאפיינים שאנו מונים בחלק זה ייחודיים לבתי הספר למשפטים, או שאין למוסדות אחרים מאפיינים ייחודיים משלהם המצדיקים התחשבות בהשאת האושר. לדעתנו, בהחלט ראוי שגם מוסדות אחרים (דוגמת בתי חולים, מרכזים עירוניים או בתי אבות) – שאינם נמצאים במוקד מאמר זה – ישקלו את שביעות רצונם של הפרטים הנזקקים להם והמסתייעים בהם.

78 איננו טוענים כי עצם הסיוע המדינתי מצמיח חובה לקדם את אושרם של הסטודנטים. אנו מסתייעים בעובדה זו כדי לבסס את הטענה כי אופיו של המוסד להשכלה גבוהה מחייב שקילת אושרם של סטודנטים.

79 לפסיקה המאפיינת מוסדות אקדמיים כגופים בעלי מאפיינים ציבוריים ראו למשל ע"ם 7151/04 הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל נ' ד"ר, פ"ד נט(6), 433, 447 (2005); בג"ץ 4485/08 אלישע נ' אוניברסיטת תל-אביב, פס' 22, 28 (פורסם בנבו, 05.10.2009).

חובה מסוימת לדאוג לרווחה הכללית של החברה שבה פועלים מוסדות אלו. מוסד להשכלה גבוהה מספק שירות ציבורי חיוני ומיוחד, השונה מעצם טיבו משירות המסופק על ידי גופים אחרים. לכן נראה לנו כי יחסי הגומלין שבין סטודנטים לבין הסגל האקדמי מקימים חובה להתחשב בטובתם הכוללת של הסטודנטים וברווחתם.<sup>80</sup>

אך עד כמה וכיצד מחויב מוסד הלימודים לקידום אושרו של הסטודנט? האם רווחתו של הסטודנט משמעה הפחתת שכר לימוד? זכאות למעונות בקרבת מוסד הלימודים? הסעות מביתו של הסטודנט למוסד האקדמי? הנמכת סטנדרטים אקדמיים? לשיטתנו ברור כי התשובה שלילית. כאמור, את אושרו של הסטודנט ואת טובתו יש לבחון במונחי אושר לטווח הרחוק ולאור מטרותיה האחרות של האקדמיה. וכדבריו של טל בן שחר:

"השכלה, במיטבה, אמורה לסייע לתלמידים לשגשג הן במובן החומרי והן במובן הרגשי. כדי לעמוד במשימה הזאת, מוטל על בתי הספר לא להתמקד אך ורק בהיבטים הטכניים של ההשכלה – עליהם להרחיק אל מעבר להקניית המיומנויות הבסיסיות [...] על המורים ליצור בבית הספר תנאים שיאפשרו לתלמידים להתלהב מן הלמידה, מן הצמיחה, מן החיים עצמם [...] אם נעודד את התלמידים בבית הספר לחתור לאושר [...] יגברו סיכוייהם להמשיך לנהוג כך כל חייהם".<sup>81</sup>

לצד ההצדקה המוסרית-חברתית, ומבלי לקבוע מסמרות בשאלת ההיררכיה שבין שני סוגי ההצדקות, נציע כעת הצדקה תועלתנית. אנו סבורים כי החתירה לאושרו של הסטודנט עשויה לסייע בשני מישורים מרכזיים. המישור האחד הוא השגת המטרות המוסריות של מוסדות אקדמיים בנוגע לשימור הידע ולהנחלתו.<sup>82</sup> המישור השני הוא הצלחת הסטודנטים בלימודיהם, תפקודם העתידי כעורכי דין, וכפועל יוצא – איכות הפרופסיה המשפטית ושגשוג המקצוע.

80 ביטוי מסוים לגישה זו ניתן למצוא גם בפסיקת בית המשפט העליון. ראו דבריו של השופט לנדוי בע"א 313/56 אלבלדה נ' חברת האוניברסיטה העברית, פ"ד (1) 204, 215 (1966). ראו והשוו עניין אלישע, לעיל ה"ש 79.

81 ראו בן-שחר, לעיל ה"ש 2, בעמ' 89.

82 נשוב ונדגיש כי איננו טוענים שזוהי המטרה הבלעדית או אף העיקרית של מוסדות אקדמיים בכלל, ובתי ספר למשפטים בפרט. ראו גנז, לעיל ה"ש 66.

תחילה, כאמור, נדון בהשגת המטרות המסורתיות של מוסדות אקדמיים. המחויבות לאושרם של סטודנטים יכולה להיבחן לאורן של שתי מטרות מרכזיות בהווייתם של הסטודנטים למשפטים. המטרה הראשונה היא מצוינות. המטרה השנייה היא הצלחה. כפי שמיד נראה, השגת שתי המטרות מושפעת ממידת אושרם של הסטודנטים.<sup>83</sup>

מצוינות היא תהליך יחסי של מיצוי הפוטנציאל הגלום באדם עצמו. מצוינות נבחנת בנוגע לפרט מסוים (incomparable excellence). היא מאפשרת לאדם לקבוע לעצמו את המדדים לקיומה, מבלי שהוא כפוף למדדים חיצוניים. מכאן ברור כי מצוינות אינה הצטיינות (או הצלחה). לעומת זאת, הצטיינות והצלחה נמדדות על פי קריטריונים אובייקטיביים הנקבעים (בהקשר דנן) על ידי האקדמיה. הצטיינות מתבססת על השוואת ציונים והישגים (comparable excellence).<sup>84</sup>

אושר מעודד תכונות חיוביות חשובות וחינויות. בין אלו נמנות ביטחון, אופטימיות, חברות, פעלתנות והתמודדות טובה עם מצבי לחץ וקשיים. לאחר שמעוררים בקרב אנשים תחושת אושר (גם רגעית כגון מצב רוח טוב) הם יצרניים יותר. הם נוטים לבחור יעדים גבוהים יותר, תפקודם והישגיהם טובים יותר, והם מתמידים יותר בביצוע מטלות. לפיכך אנשים מאושרים יהיו מרוכזים בהצבת מטרות ויפעלו להשגתן. עידוד תכונות כגון ביטחון, אופטימיות, פעלתנות והתמודדות טובה עם לחץ וקשיים תורם למימוש הפוטנציאל האישי הגלום בסטודנט. מימוש זה מביא למצוינות.

יתרה מכך, רגשות חיוביים הנחווים על ידי אנשים מאושרים מעודדים חשיבה שונה, שאינה מנת חלקם של אנשים שאינם מאושרים. רגשות חיוביים מעודדים יצירתיות,<sup>85</sup> והם מגרים סקרנות ומעוררים את הרצון לחקור.<sup>86</sup> אנשים מאושרים הם שבעי רצון ברמה גבוהה מסביבתם, ובין היתר – מלימודיהם.<sup>87</sup> אושר משפיע באופן חיובי על כישורים נוספים. בין היתר, הזיכרון והיכולת האנליטית לפתור

83 הגם שלא מדובר במטרות בלעדיות או כאלו המשותפות לכל הסטודנטים, נראה כי בהחלט מדובר במטרות חשובות מאוד עבור הסטודנטים והמוסד האקדמי כאחד.

84 יעל פישר "מצוינות בחינוך – המודל התיאורטי ויישומו" ירחון מכון מופת 29 (2009).

85 SELIGMAN, לעיל ה"ש 21, בעמ' 30-31.

86 ראו Sonja Lyubomirsky, Laura King & Ed Diener, *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?*, 103 PSYCHOLOGICAL BULLETIN .803 (2005).

87 שם.

בעיות משתפרים.<sup>88</sup> מכל האמור עולה כי לאושר תפקיד חיוני בעידוד מצוינות ובמיצוי הפוטנציאל של סטודנטים למשפטים.

כאמור, המטרה השנייה היא הצלחת הסטודנט. המדדים להצלחה הם תוצר תלוי סביבה, תרבות וחברה.<sup>89</sup> לאושר חשיבות רבה בהצלחתו של אדם.<sup>90</sup> בהקשר זה, חשיבות האושר באה לידי ביטוי בשני מישורים.<sup>91</sup> ראשית, מטבע הדברים, אנשים מאושרים חווים רגשות חיוביים בתדירות גבוהה יותר. לכן לאנשים מאושרים סיכוי גבוה יותר לעבוד בצורה אקטיבית ויעילה להשגת יעדים חדשים. שנית, אנשים מאושרים מחזיקים בכישורים ובמשאבים שפיתחו או "בנו" במהלך חייהם, בזמן שהיו מאושרים. התכונות החיוביות הנובעות מתחושת האושר מסייעות לאדם להצליח (כמו גם להגיע למצוינות).<sup>92</sup>

"הצטיינות" היא מקרה פרטי של "הצלחה". בפקולטות למשפטים נהוג למדוד ולהעריך הצלחה של סטודנטים בשתי דרכים. הראשונה, והנפוצה יותר, היא באמצעות ציונים. סטודנטים מושווים לחבריהם לספסל הלימודים, ועל בסיס השוואה זו נקבעת מידת ההצלחה. כך, למשל, הצטיינות דקאן משמעה הימנות עם קבוצה מצומצמת של סטודנטים בעלי ההישגים הטובים ביותר בלימודים. הדרך השנייה שבה נמדדת הצלחה בפקולטות למשפטים מתבטאת בהישגים אחרים שלרוב קשה יותר לכמת במדויק. בין אלו נמנים קבלה לפרויקטים או לתפקידים נחשקים, מציאת מקום התמחות במקום נחשב, וכיוצא בזה. גם במובן זה, לסטודנטים מאושרים סיכוי גדול יותר להצליח.

כידוע, בתי הספר למשפטים פועלים בין האקדמיה לבין הפרקטיקה. בכל פקולטה ניתן למצוא ביטויים לדואליות זו. בין אלו ניתן למנות מסגרות קליניות, קורסים פרקטיים בחסות משרדים, סבסוד קורסי הכנה לבחינות לשכה ופעילות של הכוון תעסוקתי. כאשר בוחנים את הצלחתם של סטודנטים למשפטים, יש לזכור כי הסטודנט של היום הוא עורך הדין של המחר. בהקשר שלנו, הטענה היא

88 בילסקי, לעיל ה"ש 2, בעמ' 83.

89 ובמקור: "Being successful means accomplishing those things that are valued by one's culture, flourishing in terms of the goals set forth by one's society".

Lyubomirsky, King & Diener, לעיל ה"ש 86, בעמ' 822.

90 ראו Barbara L. Fredrickson, *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, 56(3) AMERICAN PSYCHOLOGIST 218 (2001).

91 לדיון ראו Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 402-406.

92 Lyubomirsky, King & Diener, לעיל ה"ש 86, בעמ' 803.

שהשאת אושרו של הסטודנט תשפיע לחיוב על משרדי עורכי דין ועל פני הפרופסיה המשפטית. כלומר מידת אושרם של סטודנטים יכולה להשפיע על תפקודם העתידי כעורכי דין ועל שביעות רצונם מהעיסוק במקצוע המשפטי.

איננו טוענים כי סטודנט מאושר יהפוך בהכרח לעורך דין מאושר ויצרני, וכי סטודנט שאינו מאושר יהפוך בהכרח לעורך דין כושל שאינו מאושר. במעבר בין הלימודים העיוניים לבין העשייה הפרקטית מתערבים גורמים שונים שבכוחם להשפיע על מידת האושר וההצלחה של עורך הדין (או המתמחה). עם זאת, מתן דגש על חיזוקם של הסטודנטים וקידום אושרם כבר בבית הספר למשפטים יקדם את תפקודם כעורכי דין והצלחתם. כך, למשל, הפנייתם של סטודנטים לתחומים שבהם יש להם חוזקות והכוונתם לפעילות משפטית ההולמת את כישוריהם עשויות להיות "טיפול מונע" יעיל.<sup>93</sup> "טיפול" זה עשוי למזער את הסיכוי שמשפטנים צעירים יחוו מתוסכלים ואומללים באופן המשפיע לרעה על הצלחתם ושגשוגם.

כדי להבין את השפעת אושרם של הסטודנטים על משרדי עורכי הדין, נדון תחילה בקשר שבין אושר לבין תפקוד עובדים באופן כללי. אנשים מאושרים מדווחים על אנרגיה, על החלטיות ועל גמישות רבה יותר מאנשים שאינם מאושרים.<sup>94</sup> תכונות אלו משפרות את הפרודוקטיביות<sup>95</sup> וגורמות לאנשים לקחת חלק בפעילויות רבות יותר במהלך חייהם.<sup>96</sup> פרודוקטיביות גורמת לסיפוק, וסיפוק מקדם אושר.<sup>97</sup> באופן דומה, שיתוף פעולה הוא לרוב מרכיב מרכזי בהצלחתה של פירמה. עובדים מאושרים נוטים לשתף פעולה ולעזור לזולת יותר מאשר עובדים אחרים. לפיכך, עובדים מאושרים מצליחים להשתלב באופן טוב יותר בסביבות עבודה שונות. יתרה מכך, נמצא כי עובדים מאושרים הם בעלי ביטחון עצמי גבוה יותר. הם גם נוטים

93 ראו Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 417: "The solution to the problem may well be less about law firms trying to make their lawyers happier and more about ensuring that the right people are entering the right law firms to begin with or, more generally, that students are steering themselves toward the right careers".

94 Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 6.

95 כמו כן, נמצא כי אושר ורגשות חיוביים עשויים לנבא פרודוקטיביות לטווח ארוך. ראו David A. Jenkins, Steven A. Murphy & John M. Zelenski, *The Happy-Productive Worker Thesis Revisited*, 9 J. HAPPINESS STUDIES 521, 535 (2008).

96 Lyubomirsky, King & Diener, לעיל ה"ש 86, בעמ' 804.

97 ראו דבריו של אורן קפלן, זמינים באתר [www.psychologia.co.il](http://www.psychologia.co.il) (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).

לזהות הזדמנויות טוב יותר מאשר עובדים לא מאושרים. לבסוף, אנשים מאושרים לומדים ומסיקים מסקנות טוב יותר מהתנסויות העבר. כאשר עובד אינו מאושר, הפירמה ניזוקה. עובדים הנוטים למצב רוח שלילי נוטים לווכחנות. יחסי העבודה שלהם עם יתר העובדים עכורים.<sup>98</sup> סביבת עבודה שאינה נעימה פוגעת ביעילות העבודה. יתר על כן, ישנו מתאם גבוה בין שביעות רצון מהעבודה לבין הישגות במקום העבודה, שיעור היעדרויות נמוך וטיב ביצוע העבודה.<sup>99</sup> אנשים מאושרים פחות נוטים להיות דפנסיביים בסביבת עבודתם, ופסימיים יותר בהשוואה לעובדים מאושרים.<sup>100</sup> לכל אלו עלולה להיות השפעה שלילית על רווחיות הפירמה. כעת נתמקד שוב בתחום המשפטי. לפי מחקרים שנערכו בארצות-הברית, ציבור עורכי הדין אינו מאושר כמו בעלי מקצועות חופשיים אחרים.<sup>101</sup> כן נמצא כי לא רק שעורכי דין לא מאושרים פרודוקטיביים פחות,<sup>102</sup> אלא שעורכי דין מאושרים הם בדרך כלל עורכי דין טובים יותר.<sup>103</sup> הם מנהלים משא ומתן באופן מוצלח יותר,<sup>104</sup>

- 98 Niall Bolger & E.A Schilling, *Personality and The Problems of Everyday Life: The Role of Neuroticism in Exposure and Reactivity to Daily Stressors*, 59 J. PERSONALITY 355 (1991).
- 99 ARGYLE, לעיל ה"ש 2, בעמ' 22. הערכה כיום היא ש-25% מההיעדרויות מהעבודה מקורן בדיכאון.
- 100 Jenkins, Murphy & Zelenski, לעיל ה"ש 95, בעמ' 522.
- 101 כגון: מהנדסים, סוכני נסיעות, פיזיקאים, ויועצי השקעות. ראו Nancy Levit & Douglas O. Linder, *Happy Law Students, Happy Lawyers*, 58 SYRACUSE L. REV. 351, 355 (2007). כן ראו, למשל, Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 358, והאסמכתות המובאות שם. בנוסף ראו Richard Delgado & Jean Stefancic, *Can Lawyers Find Happiness?*, 58 SYRACUSE L. REV. 241, 251–253 (2008); David Brooks, *The Happiness Gap*, N.Y TIMES. Oct. 30, 2007. לדיון בסיבות האפשריות למצאים אלו ראו Martin E.P Seligman, Paul R. Verkuil & Terry H. Kang, *Why Lawyers Are Unhappy*, 23 CARDOZO L. REV. 33, 55–56 (2001). לטענה כי התמונה מורכבת יותר וכי מרבית עורכי הדין מרוצים ממקצועם ראו Jerome M. Organ, *What Do We Know About the Satisfaction/Dissatisfaction of Lawyers? A Meta-Analysis of Research on Lawyer Satisfaction and Well-Being*, 8 U. ST. THOMAS L. J. 225 (2011).
- 102 PETER H. HUANG & JEREMY A. BLUMENTHAL, *Positive Institutions, Law and Policy*, in THE HANDBOOK OF POSITIVE PSYCHOLOGY 1, 2–3 (Shane Lopez ed., 2<sup>nd</sup> ed. 2008).
- 103 ראו Levit & Linder, לעיל ה"ש 101.
- 104 papers. Peter H. Huange, *Happiness in Business or Law* (August 26, 2010). זמין באתר.
- המשפט יט תשע"ד 166

סיכויי הצלחתם במשפט גבוהים יותר וטיפולם בלקוחות מסור יותר. מכאן ברור כי רווחי הפירמה עשויים לגדול אם עורכי הדין יהיו מאושרים יותר.<sup>105</sup> לאור ממצאים אלו, פירמות עורכי דין שונות בארצות-הברית הכירו בחשיבות הרבה שיש לאושר, ושילבו את האושר כאחד מיעדי החברה.<sup>106</sup>

לסיכום נקודה זו, הפקולטות למשפטים משמשות גם כמקום הכשרה מקצועי. חיזוק ופיתוח המיומנויות הנדרשות לשם התמודדות טובה עם המציאות המקצועית בקרב הסטודנטים עולה בקנה אחד עם יעדי החינוך המשפטי. כך, למשל, במהלך הלימודים אפשר לכוון את הסטודנטים ליטול חלק בפעילויות המתאימות להם והעשויות לקדם את אושרם ואת הצלחתם ארוכת הטווח. בפרק הבא נסביר כיצד.

**ד. אושר במסדרונות בתי הספר למשפטים: הצעות יישומיות לבחינה**  
אין ספק כי קידום אושרם של סטודנטים יכול לבוא לידי ביטוי באופנים שונים, הנגזרים מאופיין של הפקולטות השונות למשפטים. באופן גס, אוניברסיטאות שונות ממכללות. מוסדות מתוקצבים שונים ממוסדות חוץ-תקציביים. מוסדות ותיקים שונים ממוסדות חדשים. כן ייתכן כי גם המיקום הגאוגרפי משפיע על אופי המוסד ועל החינוך המשפטי המוצע בו. עם זאת, ההצעות שידונו להלן כלליות באופיין, והן מתיישבות עם התוכנות שהצגנו לעיל.

את הצעותינו נחלק לשני סוגים עיקריים. הסוג האחד מתמקד בעיקר בשיטת הלימוד וההוראה. במסגרת זו נידרש לאופן העברת השיעורים והחומר הלימודי, לעומס המוטל על הסטודנטים ולשיטות מדידה והערכת הישגים בלימודים. לסוג השני גוון פסיכולוגי-התנהגותי, והוא עוסק בתחושות הסובייקטיביות של הסטודנטים למשפטים כלפי הלימודים והמקצוע. כאן נדון בתחושת היעדר השליטה, בתופעת העלות השקועה ובחוסר ההתאמה בין מבנה האישיות ונקודות החזקה של חלק מהסטודנטים למשפטים לבין עיסוקם המשפטי.

בטרם נמשיך, שתי הערות קצרות. ראשית, נבקש לחזור ולהדגיש כי אושר מורכב ממספר רב של תחומים והיבטים. אולם ככלל, ככל שהתחום מרכזי יותר בחייו של אדם, כך גדלה השפעתו על תחושת האושר הכללית. עבור הסטודנט הטיפוסי,

ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\_id=1666171 (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).

105 דברים אלו אינם מרמזים על חתירה לאושר על חשבון רווחיות הפירמה. לדוגמה, חופשה של חודש אחת לרבעון, על חשבון הפירמה, תגביר את תחושת האושר בקרב העובדים, אך תפגע באופן משמעותי ביותר ברווחיותה. גם כאן יש למצוא את נקודת האיזון שבה החברה פועלת להגברת האושר בקרב עובדיה תוך עמידה ביעדים כלכליים.

106 ראו Huang & Swedloff, לעיל ה"ש 77, בעמ' 340-343.

לימודים מהווים חלק משמעותי מאוד בהוויה. לכן, ההתמקדות באושרם ובשביעות רצונם של סטודנטים כפונקציה של חוויית הלימודים שלהם נדמית בעינינו הגיונית ומתבקשת. שנית, נבקש להבהיר כי התמקדנו להלן בסוגיות שנראו לנו חשובות ורלוונטיות ביותר, שנתונות לשינוי ולשיפור.<sup>107</sup> לא מדובר ברשימה סגורה וממצה. ישנן יזמות רבות ומגוונות נוספות לאלו המפורטות להלן שניתן לנקוט ושכדאי לבחון.<sup>108</sup>

### 1. שיטת ההוראה והלמידה

בחלק זה נדון בגורמים המרכזיים בשיטת הלימוד וההוראה העלולים לפגוע באושרם של סטודנטים. בכל גורם נציג תחילה את הבעיה. אחר כך נציע דרכים לשינוי המצב, לפתרון הבעיה או לצמצומה. השינויים המוצעים עשויים לא רק להעצים את החוויה האקדמית ואת ההנאה ממנה. הם אף יכולים לחזק את מידת המעורבות והאכפתיות מצד הסטודנטים, כמו גם להגביר את תחושת המשמעות שגלווית ללימודי משפטים.

הגורם הראשון שנדון בו הוא דרך העברת החומר ותוכן השיעור. כפי שצינו ויילר ופרידמן לפני כעשור, "נדירים המצבים שבהם סטודנט נדרש להפגין במהלך השיעור השתתפות פעילה, ידע, בקיאות, יכולת ניתוח משפטי וחשיבה ביקורתית".<sup>109</sup> אכן, מהתרשמות אישית ומשיחות רבות עם סטודנטים במוסדות שונים עולה כי תדירות המרצה מדקלם את חומר ההרצאה באופן דומה מאוד, אם לא זהה כמעט, לשנים עברו.

שיטת הרצאה זו מביאה לכך שחומר ההרצאות מסוכם, ערוך ומסודר ב"מחברת הבחינה", שכל סטודנט וכל מרצה מודעים לקיומה. ויילר ופרידמן מתארים את מחברת הבחינה כקלסר עב-כרס, שבו מרוכזת התמצית ההכרחית שלה יזדקק סטודנט על מנת לעבור את הבחינה בהצלחה.<sup>110</sup> כיום מחברות הבחינה יכולות להופיע באתרי אינטרנט שונים, ולהישלח לסטודנטים באמצעות הדואר האלקטרוני.

107 לפיכך לא נדון בנסיבות חיים שאינן רלוונטיות לדיון שלנו. כך, למשל, בן שחר טוען כי יש הבדל לדיונונו ברמת שביעות הרצון הכללית בין סטודנטים מרקע אמיד לבין סטודנטים אחרים. טל בן שחר **אוישר אפשרי** 111–115 (עידית שורר מתרגמת, 2009). דיון בסוגיה זו חורג ממטרות מאמר זה.

108 לסקירת מגוון הצעות מעניינות ראו למשל לעיל ה"ש 74.

109 יוסף ויילר ויניב פרידמן "על החינוך לשטחיות" **עיוני משפט** כה 421, 426–427 (2001).

110 שם.



ישנם מוסדות שבהם העברת מחברות הבחינה מסטודנט אחד למשנהו מתבצעת באופן שיטתי ומסודר על ידי נציגי הסטודנטים.<sup>111</sup> הסטודנטים לומדים במהירות כיצד פועלת המערכת. רבים מהם מצטיידים במחברת הבחינה בהגיעם לשיעורים. אחרים מוותרים על ההגעה לשיעורים, בידיעה שתוכן ההרצאות ידוע מראש, וכי את השינויים הקטנים ישלימו ללא קושי. וכדבריהם של ויילר ופרידמן:

”הסטודנטים אינם טורחים להתכונן ולהופיע לשיעור שמתכונתו ותכניו ידועים מראש, ואשר ברוב המקרים אינו מהווה אתגר אינטלקטואלי וערכו המוסף קטן. המרצה נתקל בסטודנטים אדישים ברובם הגדול, שהופעתם לשיעורים אינה סדירה ואשר בשיטתיות אינם קוראים את החומר שקריאתו היא תנאי הכרחי לדיון מרתק. מכיוון שכך, חלק מהמורים רואים את השיעור כצרה שעליהם להשלים עימה וכבזבז זמן, וכפועל יוצא מכך הם מסתפקים במינימום ההכרחי.”<sup>112</sup>

מציאות זו עלולה להשפיע באופן ישיר על פוטנציאל אושרם של אותם סטודנטים המעוניינים בחוויית לימודים מלהיבה, עמוקה ומאתגרת. כפי שהוסבר לעיל, ככל שאדם מאותגר יותר ומעורב יותר, כך סביר שיהיה מאושר יותר לאורך זמן. שיעורים שבהם המרצה מדקלם את החומר אינם מעודדים את הסטודנט לחשוב באופן עצמאי, לבקר את הנלמד או לקחת חלק פעיל בשיעורים. ייתכן שישנם מרצים וסטודנטים ששיטה זו נוחה להם ועדיפה מבחינתם. מפתה לנוח ולתת למרצה לדקלם את החומר הלימודי ולהגישו על מגש של כסף. עם זאת, נוחות אינה ערובה לאושר ארוך טווח. הדבר דומה, מבחינה זו, לצפייה מרובה בטלוויזיה. היא נוחה וקלה, ורבים בוחרים בה כפעילות פנאי. אך לא מדובר בפעילות הגורמת לאושר. נראה שלהפך: ישנו מתאם שלילי בין צפייה בטלוויזיה

111 לעתים נוהגים נציגי הסטודנטים לספק לכלל הסטודנטים, עם תחילת שנת הלימודים, תקליטור שבו מחברות בחינה. בתקליטור מסודרות מחברות הבחינה לפי שנת לימודים, שמות מרצים וכדומה. לפרקים אף נמצאות בתקליטור כמה מחברות של אותו מרצה, כך שהסטודנט יכול לבחור את המחברת הנוחה לו.

112 ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 109, בעמ' 426.

לבין רמת האושר.<sup>113</sup> הוא הדין בנוגע לפסיביות לימודית.<sup>114</sup> פסיביות לימודית פוגעת לא רק באושרם של הסטודנטים, היא גם גורעת מהיעילות של תהליך הלימוד.<sup>115</sup> כך, מחקר שנערך בארצות-הברית הצביע על יחס חיובי בין השתתפות בתכנית של "למידה פעילה" לבין ציוני הסטודנט בלימודי המשפטים.<sup>116</sup> לא לחינם טען מאוטנר כי "יעד מרכזי של תכנית הלימודים החדשה [של הפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל-אביב לשנים 2000–2004] צריך להיות יצירה של מתכונת לימוד דיאלוגית, במקום המתכונת המונולוגית בעיקרה, הקיימת כעת".<sup>117</sup> אך בכך לא די. יש לפעול לקידום מעורבותם של הסטודנטים בשיעור, ולשלב אתגרים כחלק מתהליך הלמידה. מעורבותם של הסטודנטים משפרת את יעילות

- 113 ראו למשל John P. Robinson & Steven Martin, *What do happy People do?*, 89 Soc. INDICATORS RES. 565 (2008). כן ראו Bruno S. Frey, Christine Benesch & Alois Stutzer, *Does Watching TV Make us Happy?*, 28 J. ECON. PSY. 283 (2007); BRUNO S. FREY, HAPPINESS: A REVOLUTION IN ECONOMICS, 93–105 (2008).
- 114 לקישור בין תרבות הלימוד והאינטראקציה הכיתתית לבין שביעות רצונם של הסטודנטים ראו למשל O'brein, Tang & Hall, לעיל ה"ש 71, בעמ' 175–176.
- 115 Christopher Watkins, *Learning about Learning*, Leading Learning (1992), www.ioe.ac.uk/about/documents/Watkins\_09\_Lng\_about\_Lng.pdf (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).
- 116 יתר על כן, המתאם החיובי שבין ההשתתפות בתכנית לבין ציוני הסטודנטים גבוה יותר מהמתאם הקיים בין מדדים אחרים – כגון מבחן הכניסה לבתי הספר למשפטים (LSAT) או ציוני התואר הראשון (undergraduate degree) – לבין ציוני הסטודנט. ראו Patricia W. Hatamyar & Todd P. Sullivan, *The Impact of Active Learning on Law School Performance*, 3 J. MULTIDISCIPLINARY RES. 67 (2011).
- 117 מנחם מאוטנר "מתוך תכנית העבודה 2004–2000 של הפקולטה למשפטים" עיוני משפט 440, 439 (יולי 2001). לטיעון שלפיו יש להעדיף לימוד דיאלוגי על פני הרצאות ראו גם Amos Shapira, *Changing Patterns in Legal Education in Israel*, 24 ADMIN. L. REV. 233, 241 (1972). ניסיון להתמודד עם פסיביות הסטודנטים לשם שיפור אפקטיביות הלימודים נעשה באוניברסיטת תל-אביב כבר בשנת 1970, במסגרת רפורמה שנעשתה בלימודי המשפט. כפי שמתאר גרוניס, רפורמה זו ביקשה להבחין בין שיטת הוראה המבוססת על רב-שיח לבין שיטת הוראה המבוססת על הרצאה. וכדבריו: "In the former the student is totally passive in the process while in the later he plays an active role and his contribution competes for importance with that of the teacher. The reform in the Tel Aviv Law School was designed to change the system from the lecture model to the discussion model" ראו Asher D. Grunis, *Legal Education in Israel: The Experience of Tel-Aviv Law School*, 27 J. LEGAL EDUC. 203, 215 (1975).

הלמידה, ומביאה להשאת תחושת המשמעות והשליטה, החשובה לביסוס האושר. ניתן לעודד סטודנטים להשתתף באופן פעיל בשיעור במגוון דרכים. דרך אחת היא להקצות חלק מן השיעור לדיון כיתתי בנוגע לחומר הנלמד.<sup>118</sup> דרך שנייה היא לשלב בשיעורים תרחישים שבבסיסם עומדת סוגיה משפטית. אפשר לחלק את הכיתה לקבוצות ולהטיל על כל קבוצה (או כמה קבוצות) לייצג צד מעורב. נוסף על כך, ניתן לאפשר לסטודנטים להציג את טיעוניהם בפני הכיתה. בכך מעודד המרצה שיח פורה בין הסטודנטים, והוא מפתח בקרבם כישורים נדרשים למקצוע<sup>119</sup> כגון פיתוח טיעון וייעוץ ללקוח.<sup>120</sup> שיטה זו מעודדת את הסטודנטים לחשוב ולהתמודד עם סוגיות משפטיות באופן עצמאי. היא מעניקה ערך מוסף לנוכחות בשיעורים, ומקנה חופש פעולה יחסי לסטודנטים.<sup>121</sup>

ניהול שיעור באופן זה אינו משימה פשוטה. שיטת הוראה זו מצריכה מן המרצה הכנה רבה, הקשבה לסטודנטים, יכולת הכוונה וכיוצא באלו.<sup>122</sup> לא כל המרצים מעוניינים להשקיע בכך, ולא לכולם יש הכישורים לעשות זאת. יש שיוסיפו ויטענו

118 לדיונים כיתתיים כמה יתרונות. ראשית, הם מאפשרים לסטודנטים החפצים בכך לקחת חלק פעיל בשיעור ולהשמיע את דעתם. שנית, הדיון משמש "שובר שגרה", והוא תורם ללמידה יעילה. שלישית, דיונים תורמים להפריה הדדית. הם עשויים להיות במה לדעות שונות ומגוונות המועלות על ידי סטודנטים. בכוחן של דעות אלו להעשיר את הסטודנטים ולחשוף אותם לדרכי חשיבה שונות משלהם. לצד יתרונות אלו יש גם חסרונות שאליהם נידרש בהמשך. שפירא סבור כי על מנת לעודד דיונים אלו, יש לפעול להקטנת מספר הסטודנטים בכל כיתה: "Large classes packed with passive listeners should be broken up into small groups of actively interested, participating students", ראו Shapira, לעיל ה"ש 117, בעמ' 241.

119 יש שיטענו כי אין זה מתפקידו של מרצה בבית הספר למשפטים. דיון בטענה זו מצריך בחינה של מטרת ההשכלה. להרחבה ראו מנחם מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין אוניברסיטה, לשכת עורכי-הדין ובתי המשפט" על החינוך המשפטי 11, 12 (2002). שאלה משיקה היא: האם מטרת בתי הספר למשפטים היא אקדמית או פרופסיונאלית. ראו למשל ויסמן, לעיל ה"ש 75, בעמ' 427. כן ראו זנדברג, לעיל ה"ש 75; רענן הר־זהב וברק מדינה דיני השכלה גבוהה 31 (1999); אנגלרד, לעיל ה"ש 12, בעמ' 221–223.

120 Leah M. Christensen, *The Power of Skills: An Empirical Study of Layering Skills Grades as the Strongest Predictor of Law School Success*, 83 ST. JOHN'S L. REV. 795, 815 (2009).

121 נוסף על כך, כאשר משולבים בשיעור תרחישים, נוצרת אפשרות לבחון את הידע שנרכש ואת אופן יישומו.

122 David Barnhizer, *An Essay on Strategies for Facilitating Learning*, 06-127 CLEVELAND-MARSHALL LEG. STUD. 1, 14–15 (2006).

כי אין להרבות בדיאלוגים. זאת, משום שאין להשוות בין כוחם האנליטי של הסטודנטים (מוכשרים ככל שיהיו) לבין כוחו האנליטי של המרצה.<sup>123</sup> המרצה מסוגל להציג ניתוח מעמיק וסדור יותר. אימוץ שיטת הרצאה פרונטלית מביאה להספק משמעותי יותר, ולתוצר לימודי מגובש וברור.<sup>124</sup>

עם זאת, לאימוץ שיטת ההרצאה הפרונטלית חסרונות לא מעטים. כך למשל יש לתהות איזה חלק מהחומר המדוקלם ייקלט ויפנם על ידי הסטודנטים. מחקרים בתחום החינוך תומכים, כעיקרון, בהעדפת האיכות (שילוב דיאלוג ודיון כיתתי) על פני ההספק (הרצאה סדורה ושיטתית על ידי המרצה). לימוד מהיר בתנאי לחץ רב אינו מביא לתוצרי למידה טובים.<sup>125</sup> למעורבות ולהתנסות של הסטודנטים השפעה חיובית על הטמעת תוכני הלימודים. שילוב דיאלוג ודיון כיתתי הוא גורם חשוב ביצירת מומחיות משפטית בקרב הסטודנטים, עורכי הדין לעתיד.<sup>126</sup> יתר על כן, כלי הלמידה ומיומנויות ההתמודדות הם אלו שיאפשרו לסטודנטים לפתח תפיסת עולם משמעותית.

שיטת הוראה מיטבית תשלב בין הרצאות לדיונים. בכך יבואו לידי ביטוי היתרונות הגלומים בכל שיטה. בעיצוב אופן ההוראה יש להתחשב במגוון גורמים. בין אלו נמנים מבנה הקורס וטיבו, אישיות המרצה ויכולת ההוראה שלו, אופי הכיתה וגודלה. כך, למשל, שיעור ארוך בפני כיתה גדולה שונה מתרגול קצר בפני כיתה קטנה. הוראת משפט חוקתי בשנה א' ללימודים אינה שקולה להוראת סדר דין אזרחי בשנה ג' או ד' ללימודים. אך שוני זה אינו צריך לרפות את ידינו. יותר מודעות ומאמץ יצליחו לשנות את אופי השיעור ולהפכו למשמעותי יותר, לאפקטיבי יותר ולמאתגר יותר עבור הסטודנט.

אופן העברת השיעור הוא גורם אחד הקשור לשיטת הלימוד וההוראה. גורם זה קשור בטבורו לגורם נוסף: עומסי הקריאה שעמם על הסטודנטים להתמודד. מדובר בסוגיה חשובה מאין כמותה, משום שהבסיס ללימודי משפטים הוא קריאה זהירה של טקסטים משפטיים.

123 ש"ז פלר "על הוראת המשפט" משפטים י 3, 8-10 (תש"ם). לפיכך, פלר תומך בשיטת הוראה פרונטלית, שבה חומר הלימוד מועבר על ידי המרצה באופן של הרצאה, שם, בעמ' 9. כיום גישה זו מקובלת פחות הן בארצות-הברית והן בישראל.

124 שם. אנו משאירים ב"צריך עיון" את השאלה החשובה כיצד שינוי שיטת ההוראה תשפיע על אושרם של מרצים למשפטים. עניין זה ראוי לבחינה נפרדת החורגת מגבולות מאמר זה.

125 Watkins, לעיל ה"ש 115.

126 לדיון כללי ונרחב ראו למשל: WILLIAM M. SULLIVAN, EDUCATING LAWYERS: PREPARATION FOR THE PROFESSION OF LAW (2007).

באופן גס ניתן לחלק את הסטודנטים לשלוש קבוצות: "סטודנטים קוראים", "סטודנטים נכונים" ו"סטודנטים אדישים". "הסטודנטים הקוראים" יקראו את החומר הנדרש כמעט תמיד, ללא קשר להיקף החומר ולרמת הקושי שלו. מהתרגמותנו, לא רבים הם הסטודנטים המשתייכים לקבוצה זו. קבוצה נוספת, כאמור, כוללת את "הסטודנטים האדישים". סטודנטים אלו יעשו כל אשר לאל ידם כדי להימנע מקריאת החומר. בכל הנוגע לסטודנטים אלו, נראה שאין נפקות רבה לשאלת היקף חומר הקריאה או לרמת הקושי שלו. לעומתם, "הסטודנטים הנכונים" מעוניינים ללמוד ולקרוא את החומר הנדרש (כולו או חלקו), אך הם אינם מספיקים לעשות כן בשל היקפו ורמת הקושי שלו. ולא בכדי.

רשימות הקריאה עלולות להתארך ולתפוח בקלות. מחד גיסא, המשפט מתקדם, מתפתח ונדרש להתייחס למציאות המשתנה כל העת. הפיתוח הקוואיסיטי וההדרגתי של המשפט מביא בכנפיו חומרי קריאה פוטנציאליים נוספים משנה לשנה. מאידך גיסא, קשה לוותר על פריטי קריאה שהורגלנו לראות בהם פריטים חשובים, גם אם פסיקה מאוחרת מסכמת היטב את הפסיקה הקודמת או סוטה ממנה. נוסף על כך, מרצים אינם מודעים להיקף הקריאה הנדרש בקורסים האחרים. בכך נמנעת מהם הפנמת התמונה הכוללת. זאת ועוד, כיוון שמרצים בקיאים בחומר הקריאה בקורס שהם מלמדים, לעתים הם אינם מודעים להיקפו ולקושי שיש לסטודנטים להתמודד עמו.

בניסיון להתמודד עם היקפי קריאה בלתי-סבירים נקבעה בחלק ממוסדות הלימוד מכסת קריאה מרבית. כך למשל התקבלה באחד מבתי הספר למשפטים ההחלטה, שרשימת קריאה של קורס (חובה או בחירה) לא תכלול יותר מ-30 עמודים לכל שעה אקדמית שבועית.<sup>127</sup> בפקולטה אחרת התקבלה החלטה על מכסה של 25 עמודים לכל שעה אקדמית, ובאחרת מכסת הקריאה עומדת על 20 עמודים לכל שעה.<sup>128</sup>

צמצום היקפי הקריאה באופן זה הוא צעד בכיוון הנכון, אך חישוב פשוט מראה שלא די בכך. מהי המשמעות המעשית של החלטה להגביל את מטלות הקריאה ל-20 עמודים לכל שעה אקדמית שבועית? ניישם לרגע את הדברים על סטודנט ממוצע הלומד 40 ש"ס. סטודנט זה יכול להידרש לקרוא 10,400 עמודים בשנה

127 בית הספר למשפטים של המסלול האקדמי המכללה למינהל (החלטת ועדת הוראה). החלטה מאוחרת יותר הפחיתה את המכסה והעמידה אותה על 25 עמודים. ראו אוגדן הסגל של בית הספר למשפטים, המסלול האקדמי המכללה למינהל, תחת "קובץ נהלים כללי למרצי בית הספר למשפטים – תשע"ג", בסעיף 1.ב.

128 הפקולטה למשפטים של האוניברסיטה העברית (החלטת מועצה) ואוניברסיטת תל-אביב (תכתובת דוא"ל עם פרופ' שרון חנס, סגן הדקאן, מיום ה-18 בינואר, 2011), בהתאמה.

אקדמית, או 400 עמודים בשבוע או מעל 2,000 עמודים בקורס אחד בהיקף 8 ש"ס. ואכן, מדי שבוע מתבקשים הסטודנטים לקרוא חומר בהיקף אדיר. קריאה בהיקפים כה גדולים מייאשת את הסטודנטים ופוגעת במוטיבציה שלהם לקרוא את החומר ולנתחו. פעמים רבות מופיעים בחומר הקריאה פריטים לא עדכניים או קשים לקריאה. בכך נפגעת תחושת המסוגלות של הסטודנטים. הם אינם מרגישים שהם מסוגלים לקרוא ולהבין את החומר הנדרש מהם.<sup>129</sup>

וכך, למרות חשיבות הקריאה של טקסטים משפטיים, סטודנטים מוצאים מגוון קיצורי דרך ושיטות כדי להתחמק מקריאה. חלק מן הסטודנטים בוחרים להימנע מקריאה באופן גורף. חלק בוחר להסתפק בקריאת ה"מיני רציו" שבפסקי הדין, קובצי "מחשבות" או מחברות בחינה. חלק אחר בוחר בקריאה סלקטיבית של פריטי קריאה או מקצועות "נבחרים".

השלכה חמורה אחת של מציאות זו היא ש"הסטודנט מתחנך על ידי מסר שיטתי, החוזר על עצמו משיעור לשיעור ומשנה לשנה, שמותר לזלזל בכלי המשפטי החשוב ביותר: קריאה זהירה של החומר המשפטי [...] הסטודנט מתחנך שאין צורך בהכנה יסודית ומותר לזלזל בנורמות התנהגות ציבוריות של עולם המשפט".<sup>130</sup> אך כאמור לא מדובר בבעיה הנוגעת רק לנורמות מקצועיות ראויות. כאשר סטודנט מגיע לשיעור מבלי להתכונן כראוי, הוא לא לוקח בו חלק פעיל. לא נוצר בקרבו עניין או גירוי בנוגע לחומר הנלמד. הנאתו מהשיעור נפגמת, והתמריץ שיש לו לחשוב באופן ביקורתי ויצירתי פוחת.

לעניות דעתנו, התפיסה המסורתית בנוגע לרשימות הקריאה זקוקה לשינוי. לעניין היקף חומר הקריאה, יש לצמצם את מכסת העמודים. הגבלה זו היא חיונית, ויש בכוחה להשפיע על מידת הקריאה של חלק מהסטודנטים.<sup>131</sup> כאן חשוב מאוד להדגיש ולהבהיר כי הגבלת היקף הקריאה אין משמעותה ויתור עליה. בדיוק להפך. אין ספק כי ראוי ונכון לדרוש מסטודנטים למשפטים לקרוא, ובהיקפים משמעותיים. זו מהות המקצוע, ואין קיצורי דרך. אך כדי לחנך סטודנטים לקריאה זהירה וביקורתית, עלינו להתאים את היקפי הקריאה ליכולת האנושית. לפיכך,

129 כאמור לעיל, תחושת מסוגלות היא אחד מן הצרכים שעליהם מבוסס אושרו של אדם. ראו Bagaric & McConvill, לעיל ה"ש 9, בעמ' 10-11.

130 ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 109, בעמ' 428.

131 בתכנית העבודה לשנת 2000-2004 קבע דקאן הפקולטה למשפטים של אוניברסיטת תל-אביב, מנחם מאוטנר, כך: "הנוסחה פשוטה: רשימות קריאה שאורכן סביר מניעות את הסטודנטים לקרוא את החומר הנדרש; רשימות קריאה שאורכן אינו סביר, חוסמות את הסטודנטים מקריאה. גם במקרה זה הטיבו חכמינו לבטא את האמת הפשוטה בצורה הטובה ביותר: 'תפסת מרובה – לא תפסת'". ראו מאוטנר, לעיל ה"ש 117, בעמ' 439-440.

הטיעון שלפיו "גם בפרקטיקה המשפטית הסטודנטים עתידים להיות מוצפים בחומרי קריאה" מחטיא, לדעתנו, את המטרה.

לעניין קושי חומר הקריאה, ברור כי לעתים אין מנוס מלכלול חומר בעל דרגת קושי גבוהה. לעתים אף רצוי לכלול חומר קריאה כזה, על מנת לאתגר את הסטודנטים ולחשוף אותם למגוון סוגי הטקסטים הקיימים. עם זאת, צריכה להיות מודעות לרמת הקושי של חומרי הקריאה, ויש להיערך לכך בהתאם. ההיערכות יכולה לבוא לידי ביטוי בהכנה נכונה של הסטודנטים לפני הקריאה (למשל – שימוש בחומרי עזר או מתן הסבר או רקע מקדימים) וניהול דיון ממצה לאחריה. היערכות זו עשויה למוער את ההשפעה השלילית של חומר הקריאה ה"קשה" על הסטודנטים.<sup>132</sup> נקיטת צעדים שמטרתם להקל על הסטודנטים במלאכת קריאת חומר הקריאה עשויה לתרום לתהליך הלמידה שלהם, לשביעות רצונם, לקידום תחושת המסוגלות שלהם, ולפיכך – לקידום אושרם והצלחתם.

הגורם השלישי הקשור לשיטת ההוראה והלימוד הוא הדרך שבה אנו מודדים את הסטודנטים ומעריכים את הישגיהם. המדד העיקרי להערכת סטודנטים הוא הציון. הציון מורכב לרוב ממטלות לאורך השנה, וממבחנים שבהם הסטודנטים נדרשים להפגין בקיאות בחומר וליישמו.<sup>133</sup> תשובותיהם של הסטודנטים נבדקות בהתאם לפתרון מנחה, שעל בסיסו מבוצעת חלוקת הניקוד.<sup>134</sup> לרוב יש כמה סוגיות שעל הסטודנטים לדון בהן, בדרך כלל במסגרת מכסת מילים או עמודים מסוימת. לכל סוגיה מוקצה ניקוד בהתאם להיקפה ולמידת הקושי שלה. לשיטה זו יתרון חשוב ומשמעותי: חלוקת הניקוד לסטודנטים נעשית באופן שוויוני ואחיד, ללא תלות בזהות הבודק או הנבדקים.

ואולם סטודנט שהעלה טענה יצירתית שאינה מצויה ב"פתרון בית הספר" לא בהכרח יתוגמל בגינה. זאת ועוד: העלאת טענה יצירתית עלולה לגזול מקום מטענה אחרת, ולכן להוביל להפחתת ניקוד. מצב זה מתמרץ סטודנטים שלא לחשוב באופן יצירתי. זוהי סיבה אחת לכך שהשימוש במחברות הבחינה נפוץ כל כך. סטודנטים מנסים לכוון לדעת המרצה, במקום לחקור את הסוגיה המובאת לפנייהם ולהציע פתרונות שנראים נכונים בעיניהם. זאת, כמובן, כדי לקבל בקורס ציון גבוה ככל האפשר.

132 כך, למשל, ניתן להשתמש בחומר עזר דוגמת כתבות שנכתבו על ידי משפטנים (חלקם אנשי אקדמיה). כן ניתן להתאים את קצב ההתקדמות לרמת הקושי ולהקדיש זמן רב יותר לדיון בחומר בעל רמת קושי גבוהה יחסית.

133 דרך נפוצה היא ניתוח סוגיה משפטית על בסיס עובדות נתונות (case).

134 פתרון זה הוא לרוב פתרון שיטתי אחיד, המכונה גם check list.

מרבית הסטודנטים רואים בהשגת ציונים טובים מטרה נעלה. כפי שמציינת קמיר, התחרות על הציון חשובה לסטודנטים יותר מתהליך הלמידה, מהיושר האקדמי, מהאתגר האינטלקטואלי, מההעשרה העצמית ומידיעת המקצוע.<sup>135</sup> תחושת הלחץ המלווה את המרדף אחר הציונים בצירוף חופש הפעולה המוגבל של הסטודנטים משפיעים על אוירת הלימודים. עבור חלק מהסטודנטים צירוף זה מותיר זמן מועט לשינה, לפנאי, לקשרים חברתיים ולמשפחה. כל אלו עלולים לגרוע מאושרם.<sup>136</sup>

אשר על כן, יש להשתמש בכלי מדידה והערכה שיאפשרו מקום נרחב יותר ליצירתיות ולחשיבה אישית. מובן שגם בהקשר זה אין להפריז. ישנה חשיבות רבה ברכישת מיומנות שעניינה אפיון נכון של הסוגיות והדוקטרינות המשפטיות המתעוררות במסגרת עובדתית מסוימת. לימודי משפטים אינם לימודי קולנוע ואמנות, אך אין ספק כי יש מקום לחשיבה יצירתית גם במקצוע המשפטי.<sup>137</sup> בהקשר זה, כלי מדידה שיתנו מקום משמעותי יותר ליצירתיות ולחשיבה אישית ימנעו כעס ותסכול הנובעים מהפורמליות ומהדבקות בדרך חשיבה מקובעת. בכך תקטן תחושת הלחץ הפוגעת באושרו של הסטודנט.

ישנן כמה דרכים ליישום רעיון זה. ראשית, ניתן לעודד חשיבה יצירתית על ידי הקצאת מספר נקודות מסוים מראש עבור "טענות יצירתיות". אמנם בכך עלולה להיפגע אובייקטיביות הבדיקה ואחידותה. עם זאת, ניתן לפתור קושי זה על ידי ביצוע בדיקות רוחביות (היינו, אותו עוזר הוראה בודק את השאלות ה"יצירתיות") ובאמצעות התייעצויות תדירות בין חברי צוות הקורס. שנית, ניתן לשלב במהלך הקורס מטלות מחקר (בשונה ממטלות שעניינן ניתוח משפטי קלאסי). מטלה כזו תעודד כתיבה חופשית ויצירתיות בקרב הסטודנטים.

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

136 זוהי הגישה המקובלת בספרות, ודברים ברוח זו עלו גם בשיחות רבות שניהלו כותבי המאמר עם קבוצות שונות של סטודנטים. לסקירת הספרות ולטיעון שלפיו בהקשרים מסוימים אין להגזים בחשיבות הסוגיה ראו Emmily Zimmerman, *Do Grades Matter?* 35 SEATTLE L. REV. 305 (2012).

137 מחקר אמפירי שכלל סקר שעליו ענו 2,000 עורכי דין בארצות-הברית העלה כי יצירתיות וחדשנות מהוות רכיב חשוב בעריכת דין מוצלחת. ראו Andrea A. Curcio, *Assessing Differently and Using Empirical Studies to See If it Makes a Difference: Can Law Schools Do it Better?*, 27 QUINNIPIAC L. REV. 899, 901 (2009). המחברת סוקרת את הרכיבים החשובים ומפנה למחקר האמפירי. שם, בה"ש 12. מסקנתה של המחברת היא כי יש לשקול לשנות את הדרכים שבהן נבחנים ומוערכים תלמידי משפטים. שם, בעמ' 932-933.



הרעיון לשלב מטלות מחקר במהלך הקורס מתקשר לסוגיה החשובה האחרת שהוזכרה לעיל, היא בעיית הפסיביות בלימודים. כאמור, בין היתר בשל שיטת הלימוד וההוראה, סטודנטים נוטים להיות פסיביים.<sup>138</sup> הפסיביות אינה תורמת לאושרם, והיא פוגמת בתהליך הלמידה.

אורית קמיר גורסת כי יש לחנך את הסטודנטים להפגין את יכולותיהם האקדמיות והמקצועיות בכיתה, בגלוי. כך, "במקום להתכוונן אל עבודות ומבחנים שלצידם ציונים, כל מרצם של התלמידים יופנה להצגה לעין כול של יכולות חשיבה, ניתוח, התבטאות רהוטה והסקת מסקנות".<sup>139</sup> לשיטתה, יש לבטל את שיטת מתן הציונים על בסיס עבודות בכתב ובחינות. במקומה יש לבסס שיטה המתמקדת בהפגנת מיומנות ומצוינות מקצועית ועניינית.<sup>140</sup> הצעתה של קמיר מכוונת לשיפור היושר האקדמי בקרב סטודנטים. אך שיטת ההערכה שהיא מציעה מביאה למעורבות הסטודנטים בשיעורים ולהגברת תחושת המשמעות שלהם. אלו, כאמור, תורמים להגברת האושר.

אנו כמובן מודעים לכך כי לא כל עורכי הדין צריכים לגלות כישורי טיעון על פה. ישנם משפטנים ביישנים או מופנמים יותר, המעדיפים שלא להתבלט. אכן, השימוש בשיטה הסוקראטית שבמסגרתה המרצה פונה באופן יזום לסטודנט שלא ביקש להשתתף עלול להלחיץ סטודנטים ולפגוע באושרם וברוחותם.<sup>141</sup> עם זאת, אנו סבורים כי ברמה העקרונית אימוץ מבוקר של הצעתה של קמיר בהחלט ראוי ומתאים לאופיו של המקצוע המשפטי. לפיכך אנו בדעה כי ראוי לעודד סטודנטים ליטול, באופן וולונטרי, חלק פעיל בלימודים ובשיעורים. מרצים יכולים ליצור אווירה תומכת ומתאימה לשם כך.<sup>142</sup>

פרט לכך, בספרות נטען כי מרבית שיטות הלימוד וההערכה הן בעלות אופי תאורטי ולא פרקטי, ולכן הן מחמיצות חלק חשוב מן הכישורים שעורך דין נדרש

138 גם באופן כללי יותר, אנשים נוטים לעתים לדבוק במצב הדברים הקיים ולהימנע מעשייה. תופעה זו קרויה הטיית הסטטוס-קו (the status quo bias). לדיון כללי ראו: Daniel Kahneman, Jack L. Knetsch & Richard H. Thaler, *Anomalies: The Endowment Effect, Loss Aversion, and Status Quo Bias*, 5 J. ECON. PERSP. 193 (1991).

139 קמיר, לעיל ה"ש 135, בעמ' 204.

140 שם, בעמ' 204-205.

141 Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 400-401.

142 כך, למשל, מרצים יכולים להימנע משיפוטיות יתרה של התבטאויותיהם של הסטודנטים, גלגות אמפתיה כלפיהם, להשתמש בהומור ולעודדם ללמוד מטעויות – במקום לפחד מהן.

להם.<sup>143</sup> על פי קו חשיבה זה, לימודי המשפטים מציגים תמונה לא מדויקת בפני הסטודנטים על אודות כישוריהם ותפקידם העתידי כעורכי דין. על פי ממצאי הספרות, הקניית חשיבות כה רבה לממד העיוני והמחסור בממד הפרקטי גורמים ללחץ בקרב הסטודנטים ופוגעים באושרם.

לפיכך, לדעתנו רצוי לשלב לפרקים מטלות שיפתחו בקרב הסטודנטים כישורים הנחוצים לעורכי דין.<sup>144</sup> כך יתאפשר לסטודנטים להתנסות באתגרים ובמשימות שבהם נתקלים עורכי דין בחיי היומיום.<sup>145</sup> התנסות זו תצמצם את התסכול שחווים חלק מהסטודנטים. ההתנסות גם תתרום לגיבוש ציפיות ראליות, שיצמצמו את סיכויי המשפטן הצעיר לחוות אכזבה וחוסר שביעות רצון בעת הכניסה לחיים המקצועיים.<sup>146</sup>

## 2. תחושות סטודנטיאליות: ניתוח פסיכולוגי-התנהגותי

בחלק זה נציע תובנות נוספות שמקורן בניתוח התנהגותי של הסטודנטים למשפטים. נתמקד בשלוש סוגיות. הראשונה היא תחושת ניכור כלפי מוסד הלימודים, חוסר מעורבות בנעשה במוסד הלימודים והיעדר השליטה של הסטודנטים על סדר יומם. השנייה היא תופעת העלות השקועה והשלכותיה על רצונם של הסטודנטים להמשיך

143 ראו למשל Kennon M. Sheldon & Lawrence S. Krieger, *Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory*, 33 PSPB 883 (2007); ראו גם Sheldon & Krieger, לעיל ה"ש 68, בעמ' 262.

144 לגישה הדוגלת בשילוב לימוד כישורים פרקטיים כחלק בלתי-נפרד מתכנית הלימודים ראו למשל SULLIVAN, לעיל ה"ש 128. כן ראו דבריו של זמיר, שלפיהם "החינוך המשפטי שונה מחלק גדול של הדיסציפלינות של מדעי הרוח המכוונות להעשיר את האדם כאישיות, להעניק לו חוויות רוחניות ולהוסיף לו ממד של הנאה בחייו. אם להתעלם מיוצאים מן הכלל, לימוד המשפטים משרת תכלית אחרת, תכלית מעשית, ששונה בהשוואה למקצועות חופשיים אחרים מבחינת רוחב מקצוע המשפטים. נתון זה צריך להילקח בחשבון בחינוך המשפטי". "החינוך המשפטי בישראל" המשפט ב 4, 5-4 (1993).

145 כך, למשל, ניתן לשלב במטלות ובמבחנים שאלות המפתחות מיומנות של ניתוח עובדתי. בדרך כלל, בעולם המעשה לא מובאות לידי עורך הדין באופן מסודר כל העובדות הרלוונטיות למקרה, והוא זה שצריך לשאול שאלות כדי לגלות את העובדות החשובות ולאתר את ענפי המשפט, הדוקטרינות והסוגיות הרלוונטיות.

146 זאת, נוסף, כמובן, על ההתנסויות הפרקטיות החשובות שקליניקות וסדנאות מעשיות מזמנות לסטודנטים. להמלצה לאפשר התנסות פרקטית כדי למנוע ציפיות לא ראליות מהמקצוע המשפטי הגורמות לפגיעה בשביעות הרצון של עורכי דין צעירים ראו Organ, לעיל ה"ש 101, בעמ' 271.

בלימודים. השלישית היא חוסר ההתאמה בין מבנה האישיות ונקודות החוזקה של הסטודנטים למשפטים לבין תחומי עשייתם האקדמיים.

(א) ניכור, חוסר שייכות והיעדר שליטה

כאמור, תחושת שייכות ומשמעות חשובה לקידום האושר. ניתן להגביר את מעורבותם של סטודנטים בנעשה בבית הספר בכמה אופנים. כך, למשל, ניתן לקיים שיח עם הסטודנטים,<sup>147</sup> לרבות בשיחות משוב תקופתיות.<sup>148</sup> אמנם רק מיעוטם של הסטודנטים נוטל חלק בשיח מעין זה, אך עצם הידיעה שיש שיחות כאלו, גם מבלי לקחת בהן חלק, עשוי להועיל.<sup>149</sup> השיח מאותת לסטודנטים שיש מי שמקשיב להם ושדעתם חשובה.<sup>150</sup>

ניתן להגביר את מעורבות הסטודנטים גם באמצעות עידוד מסגרות אחרות המעניקות להם תחושה של קהילה, תרומה ושליטה. מסגרות אלו כוללות קליניקות וסדנאות, תכניות ייחודיות (מצומצמות יחסית בהיקפן), תחרויות שונות בתחום המשפט, מועדונים ייחודיים, פרויקטים שעליהם יעבדו הסטודנטים בקבוצות

147 Hall, לעיל ה"ש 71, בעמ' 132. את הדיאלוג עם הסטודנטים ניתן לקיים גם מחוץ לכותלי המוסד האקדמי, באופן המעודד פתיחות, הקשבה והבנת עמדותיו של האחר. ראו למשל O'brein, Tang & Hall, לעיל ה"ש 71, בעמ' 169–172.

148 שיחת המשוב יכולה להתקיים עם נושאי תפקידים כגון דקאן, סגן דקאן, ראש מינהל ודקאן הסטודנטים.

149 Seligman, Verkuil & Kang, לעיל ה"ש 101, בעמ' 59. כדי למנוע תחושות שליליות מצד סטודנטים שלא נוטלים חלק בשיחות אלו וכדי להרחיב את מעגל הסטודנטים המשתתפים, יש לבחור סטודנטים שונים בהזדמנויות שונות. ניתן להכניס רכיב של בחירה אקראית לזימון לשיחות, ולהקפיד לזמן את נציגי הסטודנטים שנבחרו על ידי חבריהם לכיתה. למפגשים אחרים ניתן לפתוח רישום ממוחשב על בסיס "כל הקודם – זוכה", כמו גם להגביל את מספר המפגשים שבהם יכול סטודנט להשתתף. ליישום קונקרטי ראו להלן ה"ש 163 ובטקסט הנלווה לה.

150 בהמשך לשיחות המשוב ניתן לפרסם בכל תחילת שנה נקודות עיקריות אשר עלו בשיחת המשוב אשתקד, ולהציג כיצד פעל או יפעל בית הספר בהתאם אליהן. לפרסום דו"ח שנתי כגון זה חשיבות רבה. באמצעותו בית הספר מאותת לסטודנטים כי שיחות המשוב תורמות, וכי התובנות שעלו בהן מיושמות. שיתוף כזה עשוי להגביר את תחושת המשמעות של הסטודנטים, ובשל כך לתמצתם להשקיע בלימודים.

קטנות וכדומה.<sup>151</sup> פעילויות מעין אלו מהוות פלטפורמות לחיזוק קשרים חברתיים, החשובים מאוד להשאת רווחתם של הסטודנטים.

מהתרשמות אישית, סטודנטים המשתתפים בפעילויות אלו מדווחים לעתים תכופות על תחושת התמזגות עם המשימה ואיבוד תחושת זמן. זוהי למעשה "זרימה", המתארת "state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter".<sup>152</sup> כאשר פרט חווה תחושת זרימה, הוא שוקע בפעילות מסוימת ומאבד את תחושת הזמן. בסיום הפעילות הוא חש סיפוק.<sup>153</sup> אנשים החווים זרימה הם אנשים מאושרים יותר.<sup>154</sup>

אפשרות נוספת לשיתוף הסטודנטים בתהליכי קבלת ההחלטות בפקולטות למשפטים היא באמצעות יצירה משותפת של אמנת לימודים או קוד אתי. כמו

151 לדיון משיק ברוח זו ראו למשל O'brein, Tang & Hall, לעיל ה"ש 71, בעמ' 174-175. כאן מתעורר החשש כי מסגרות אלו יעוררו תסכול וקנאה בקרב אלו שביקשו להשתתף בהן אך לא עלה בידם. לכן, ככל שיהיו יותר מסגרות כאלו, ככל שהן תהיינה יותר מגוונות, וככל שהן תאפשרנה לאוכלוסיות שונות להשתתף – כך ייטב.

152 ראו MIHALY CSIKSZENTMIHALYI, FLOW: THE PSYCHOLOGY OF OPTIMAL EXPERIENCE 4 (1990).

153 בהקשר זה נעיר באופן כללי יותר כי לזרימה תפקיד חשוב בתהליך הלימוד: "every teacher, whether they teach German or music or mathematics, is aware of how important it is for the kid to experience flow while learning because that would make them want to learn more. Teachers are trying to translate their own subject matter into ways the kid can become really involved immediately and they get clear goals and feedback and they get the challenge matched to their ability. That makes everyday learning hopefully much more motivating to the child so that they will look forward to the lesson rather than be afraid or bored by it" ראו Mihaly Csikszentmihalyi, *Motivating People to Learn*, 11.4.2002. [www.edutopia.org/mihaly-csikszentmihalyi-motivating-people-learn](http://www.edutopia.org/mihaly-csikszentmihalyi-motivating-people-learn) (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).

154 תחושת האושר, לשיטתו של צ'יקסנמיהלי, עשויה להגיע לאחר שיצאנו ממצב ה"זרימה". בנוסף, פעילויות מסוג זה מעניקות תחושה של תרומה לבית הספר, לקהילה או לחברה. תחושת התרומה נותנת משמעות לעשייה הסטודנטיאלית. ראו MIHALY CSIKSZENTMIHALYI, CREATIVITY: FLOW AND THE PSYCHOLOGY OF DISCOVERY AND INVENTION 123 (1997): "It is only after we get out of flow, at the end of a session or in moments of distraction within it, that we might indulge in feeling happy [...] The more .flow we experience in daily life, the more likely we are to feel happy overall" ראו גם: Mihaly Csikszentmihalyi, *If We Are So Rich, Why Aren't We Happy?* 54 AM. PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 821, 826 (1999).

כן, ניתן לשתף את הסטודנטים, ברמה כזו או אחרת, בוועדות, בקבוצות חשיבה או בפורומים שונים.<sup>155</sup> שיתוף הסטודנטים בחלק מתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר ובעיצוב פניו עשוי לשפר את תחושתיהם.

סוגיה זו קשורה גם לצורך של הסטודנטים באוטונומיה ובשליטה. כאמור בפרק הראשון, אחד הצרכים הנחוצים לאושרו של אדם הוא הצורך באוטונומיה. עבור סטודנטים למשפטים, אוטונומיה יכולה להתבטא בחופש מסוים לבחור את הפעילויות והפרויקטים שבהם ייטלו חלק, את הקורסים שלהם ואת תחומי ההתמחות שלהם. חופש יחסי זה עשוי לאפשר לסטודנטים לבחור בפעילויות הנתפסות בעיניהם מעניינות, מאתגרות או מהנות.<sup>156</sup> כמו כן, ניתן לקיים במסגרת אחד משיעורי החובה או כפעילות נפרדת סדנת ניהול זמן וטכניקות להתמודדות עם בעיית הדחינות.<sup>157</sup> סדנה כזו עשויה להעניק לסטודנטים כלים בסיסיים להתמודדות עם עומס ומטלות ולתעדוף משימות.<sup>158</sup> קידום תחושת האוטונומיה והשליטה בקרב סטודנטים מביא להשאת רמת האושר, למוטיבציה גבוהה יותר ללמידה ולציונים טובים יותר.<sup>159</sup>

דרך חשובה נוספת להגברת תחושת השייכות והזהות של הסטודנטים היא על ידי היכרות אישית בין המרצים לסטודנטים. היכרות זו עשויה לבוא לידי ביטוי

155 כן, למשל, באוניברסיטת תל-אביב ישנו משקיף מטעם הסטודנטים בישיבת מועצת הפקולטה.  
156 Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71. עם זאת, יש לזכור כי לחופש בחירה נרחב מדי יש לעתים השפעות שליליות על רמת האושר. זהו "פרדוקס הבחירה". לפי פרדוקס זה, אפשרויות בחירה רבות מדי אינן תורמות לאושרנו. הן עלולות לגרום לבלבול, לחוסר החלטיות ולא-שביעות רצון. כאשר אפשרויות הבחירה רבות, אנשים נוטים שלא להיות שלמים עם בחירתם הראשונית. ראו Schwartz, לעיל ה"ש 2, בעמ' 99-116. לפיכך יש לוודא כי מרחב הבחירה אינו מגוון וגדול מדי.

157 דחינות גורמת לאדם לדחות או להימנע מביצוע משימה, מטלה או מיוזם שעליו לבצע.  
158 את הסדנה יכולים להעביר אנשי מקצוע או צוות ההוראה שקיבל הדרכה מתאימה. בבית הספר למשפטים ע"ש שטריקס של המכללה למינהל מועברת הסדנה על ידי צוות קורס החובה ("סודות המקצוע המשפטי", הנלמד בסמסטר א' של שנה א').

159 Sheldon & Krieger, לעיל ה"ש 143, בעמ' 893. לדברי המחברים "To maximize the learning and emotional adjustment of its graduates, law schools need to focus on enhancing their students feelings of autonomy. Why? Because such feelings have trickle down effects, predicting changes in students' basic need satisfaction and consequent psychological well-being, effects that may also carry forward into the legal career". שם, בעמ' 894. ראו גם Levit & Linder, לעיל ה"ש 101, בעמ' 18-22 (בכתי הספר למשפטים הצורך באוטונומיה לא תמיד מקבל את תשומת הלב הראויה, ועל כן הסטודנטים אינם חשים בעלי משמעות או שליטה).

באמצעות פנייה לסטודנטים בשמם הפרטי, ולא על ידי ציון סממנים חיצוניים (כגון "זאת עם הלפטופ האדום").<sup>160</sup> שיטה המסייעת בהשגת מטרה זו היא שיטת ה- "sitting chart", שלפיה לכל סטודנט מוקצה מושב קבוע בכיתה. בהתאם להקצאה זו, מוכן תרשים הכולל את שמות הסטודנטים לפי סדר הישיבה שלהם. באמצעות התרשים, המרצים פונים אל הסטודנטים בשמם. פנייה שמית מצד מרצה מהווה תשתית להכרה אישית טובה יותר.<sup>161</sup> באופן דומה, ניתן להשיג שיפור בתחושות הסטודנטים כאשר נוטעים בהם את ההרגשה שישנה חשיבות לתשובותיהם ולעבודתם. התייחסות קונקרטיה לדבריו של הסטודנט ומתן משוב הם אמצעים יעילים להשגת מטרה זו. פרט לכך, מרצים יכולים מפעם לפעם לפנות לסטודנטים באופן יזום מחוץ למסגרת השיעור, להתעניין בשלומם ולנהל עמם שיחה קצרה. כל שנדרש הוא רצון טוב ונכונות (או ניצול של אותה שעת קבלה שבועית, שלרוב לא נעשה בה שימוש רב). מאמץ קטן בכיוון זה מצד המרצים עשוי לשפר מאוד את הרגשתו של הסטודנט הממוצע.<sup>162</sup>

לבסוף, ניתן ליזום מפגשים לא רשמיים בין מרצים לבין קבוצות קטנות של סטודנטים, ברוח "קפה עם המרצה". המפגשים עשויים להעניק לסטודנטים הזדמנות לשוחח עם המרצה על ענייני דיומא באופן משוחרר ולהכיר אותו באופן אישי מעט יותר. מפגשים אלו יכולים לקדם תחושת שייכות וקהילתיות, שסייעו ביצירת דיאלוג ואווירה נעימה יותר בקרב הסטודנטים.<sup>163</sup>

160 שם, בעמ' 11.

161 כנגד שיטה זו ניתן לטעון כי סטודנטים רוצים לשבת ליד חבריהם, וכי היכולת לבחור את מקומם חשוב למידת שביעות רצונם. אפשר להתגבר על בעיה זו אם בתחילת הקורס מאפשרים לסטודנטים להתיישב ליד חבריהם ובמקום המועדף עליהם, ורק לאחר מכן "מקבעים" את לוח הישיבה. כן ניתן, למצער בקורסים שנתיים, לאפשר לסטודנטים להחליף מקומות באמצע הקורס. שיטה מתקדמת יותר תאפשר לכל סטודנט להזין באופן ממוחשב את מקומו לפני תחילת השיעור אל תוך לוח ישיבה שבו יוכל המרצה לצפות בזמן אמת.

162 ברור כי ככל שהכיתה גדולה יותר, כך קשה יותר למרצה להכיר את הסטודנטים בשמותיהם ולפנות אליהם מחוץ למסגרת השיעור. מובן שלהקטנת הכיתות נלוות משמעויות תקציביות ותכנוניות משמעותיות.

163 בשנה"ל תשע"ג הנהיג בית הספר למשפטים ע"ש שטריקס של המסלול האקדמי המכללה למינהל סדרת פגישות שכוו. בכל אחת מהפגישות, שנערכו אחת לחודש, השתתפו 10-20 סטודנטים שונים שנרשמו על בסיס "כל הקודם – זוכה".

(ב) תפיסה שגויה של המקצוע ואפקט העלות השקועה

בספרות, בטלוויזיה ובקולנוע ניתן למצוא עלילות רבות העוסקות בחייהם של עורכי הדין.<sup>164</sup> רובן עוסקות בעורך הדין המפולפל והמוצלח. זה האחרון מופיע בפניו בתי המשפט והמושבעים, זוכה בתיק גדול ומשמעותי, נלחם להשגת צדק ומביא מזור לאוכלוסיות נחשלות ולפגיעה בזכויות אדם. תיאור עבודתו של עורך הדין באופן זה מחמיץ את עיסוקם המרכזי של עורכי דין רבים: עיסוק במטלות (כגון ניסוח חוזים והכנת כתבי בי-דין) בעלות גוון בירוקרטי ואופי משרדי.

פעמים רבות הסטודנטים הבוחרים ללמוד משפטים רואים לנגד עיניהם (במודע או שלא במודע) את אותו עורך דין מצליח הנהנה משגרת חיים מרתקת ונוצצת. שגרת חיים זו כוללת, בין היתר, דיונים סוערים בבתי המשפט, ניצחונות גדולים על יריביו, מציאת אהבה וזוגיות יוקדת, וחיי מותרות ופאר. אכן, הסטודנטים יודעים שהחיים אינם סרט. חלקם מגיע ללימודי משפטים מסיבות אחרות לחלוטין, דוגמת השפעת בני משפחה וחברים. אך בה בעת, הסטודנטים אינם יכולים להתעלם מהרשמים ומהמסרים שאליהם נחשפו במדיה ההמונית פעמים כה רבות.

הפער בין ציפיות הסטודנטים לבין המציאות גורם לעתים לתחושת אכזבה, המלווה במחשבות מחודשות לגבי הרצון ללמוד משפטים.<sup>165</sup> חלק מן הסטודנטים סבור כי אף שיש פער בין מה שהם חשבו לבין המציאות, עדיין מדובר בתחום מעניין שברצונם ללמוד. אחרים יביעו חרטה על הבחירה. הם יחשבו, בדיעבד, כי היה עליהם לבחור במקצוע אחר.

אולם גם מרבית הסטודנטים הנמנים עם הקבוצה האחרונה נוטים להמשיך בלימודיהם, על אף חוסר העניין. הסיבה לכך נעוצה, בין היתר, באפקט העלות השקועה (The Sunk Cost Effect). מנקודת מבט כלכלית, עלות שקועה מתארת מצב שבו הוצאת עבר בלתי-חוזרת אינה רלוונטית עוד לתהליך קבלת ההחלטות.

Carrie Menkel-Meadow, *The Sense and Sensibilities of Lawyers: Lawyering in Literature Narratives, Film and Television, and Ethical Choices Regarding Career and Craft*, 31 MCGEORGE L. REV. 1, 1-2 (2000) 164

פער זה עלול להיווצר גם במקצועות אחרים. עם זאת, להערכתנו, פער זה משמעותי יותר בלימודי המשפטים, לאור הפופולריות הרבה של המקצוע בספרות ובקולנוע. ייתכן שפער זה מורגש יותר בתחום המשפטי בשל הצורך, הבלתי-צפוי לרוב, להתמודד עם שפה חדשה ועם מערכת ערכים ודרך חשיבה שונה (דוגמת ההבחנה בין אמת עובדתית לאמת משפטית). נעיר כי לא מן הנמנע כי פער זה מלווה את הסטודנט אל תוך חייו המקצועיים כעורך דין. לשון אחר, ייתכן שסיבה נוספת לאכזבה מן המקצוע המשפטי ולחוסר שביעות הרצון ממנו היא ריבוי העבודה המשרדית-הפורמלית-האפורה. 165

מנקודת מבט רציונלית, יש להתעלם מעלות שקועה. היא נושאת פני עבר, לא ניתן להשיבה, ואין בכוחה להשפיע על התועלת העתידית. אולם בפועל אנשים נוטים לדבוק בתכניותיהם המקוריות, אף לאחר שהתבררו כמוטעות. זאת, כדי להצדיק את החלטת העבר ולשמור על עקביות.<sup>166</sup>

אדם הפועל בהתאם לתכניותיו נתפס כאדם יעיל, המקבל החלטות נכונות.<sup>167</sup> שינוי תכניות בעקבות טעות נדמה כמהלך בזבזני. התחשבות בהשקעות עבר, אף על פי שמבחינה רציונלית-כלכלית אין לכך הצדקה, היא תוצר של אפקט העלות השקועה.<sup>168</sup> סטודנטים הנוכחים לדעת כי טעו בהחלטתם עלולים לדבוק בהחלטתם הראשונית (גם לאחר שהתבררה כמוטעית) ללמוד משפטים למרות חוסר שביעות רצונם. זאת, על מנת שהמשאבים שהשקיעו לא יהיו בגדר משאבים שהושקעו "לחנם". אך חוסר שביעות הרצון עלול להשפיע על רמת ההשקעה של חלקם בלימודים, וכפועל יוצא – גם על הצלחתם.

אפשר לדאוג לכך שהדימוי של המקצוע והלימודים בקרב הסטודנטים יתאם יותר את המציאות. ניתן לנקוט צעדים שונים שבאמצעותם יוכלו הסטודנטים להתרשם באופן משקף מלימודי המשפטים וממקצוע עריכת הדין. כך, פתיחת סדנאות התנסות וימי עיון שבהם יוכלו להשתתף מועמדים עשויה לצמצם את הפער בין תפיסת הסטודנטים את המקצוע לבין המציאות. ניתן, למשל, לאפשר למועמדים להשתלב בלימודים לתקופה קצרה לשם התרשמות אותנטית.<sup>169</sup> אמנם בתקופה קצרה לא ניתן להתרשם באופן מושלם וממצה, אך התנסות זו עשויה לתת מושג טוב בהרבה על אופי הלימודים.

אמצעי נוסף הוא קיום מפגשים ספונטניים בין קבוצות שונות של סטודנטים משנים שונות וממסלולי לימוד שונים עם מועמדים. מועמדים יוכלו להפנות שאלות לסטודנטים, לשמוע מהם מעט על חוויותיהם האישיות ולהתרשם מלימודי המשפטים.<sup>170</sup> לאחר ש"יטעמו" מעט מלימודי המשפטים, יחליטו המועמדים אם

166 Hal R. Arkes & Laura Hutzell, *The Role of Probability of Success Estimates in the Sunk Cost Effect*, 13(3) J. BEHAV. DEC. MAKING 295, 297 (2000)

167 Hal R. Arkes & Catherine Blumer, *The Psychology of Sunk Cost*, 35(1) ORG. BEHAV. & HUM. DEC. PROCESSES 124, 132 (1985)

168 ראו Arkes & Hutzell, לעיל ה"ש 166.

169 מובן שגם כיום ניתן לפרוש מהלימודים לאחר תקופה מסוימת, אך התרשמות לפני הרישום וההתחלה הפורמלית של הלימודים אינה זהה להתרשמות לאחר הרישום וההחלטה הסופית ללמוד משפטים. ראו הדיון לעיל בנושא אפקט העלות השקועה.

170 כאן חשוב להקפיד כי האינטראקציה של המועמדים ללימודים עם סטודנטים מן המניין לא



להירשם ללימודים. כל אלו עשויים למנוע חלק מהאכזבה מהמקצוע<sup>171</sup> ולצמצם את פערי הציפיות המעוותות את תפיסתם של הסטודנטים לעתיד בנוגע למקצוע המשפטי והפוגעים באושרם.<sup>172</sup>

### (ג) הכוונתם של הסטודנטים ללימודי המשפטים

תנאי הקבלה במוסדות השונים ללימודי משפטים בישראל נסמכים לרוב על שני חתכים עיקריים: ממוצע בגרויות וציון פסיכומטרי. סיכויי הקבלה של מועמד תלויים באופן כמעט מוחלט בציונים אלו. אולם ממוצע בגרויות וציוני פסיכומטרי משקפים גזרה מצומצמת יחסית של כישורי המועמד.

לאחר קבלתו של סטודנט ללימודי המשפטים לא נעשה ניסיון מוסדי להכווין לתחום התואם את כישוריו ואת מבנה אישיותו. כפועל יוצא, סטודנטים רבים אינם נהנים מן הלימודים, אינם מממשים את הפוטנציאל הטמון בהם, ולפיכך – אינם מאושרים. הם אף עלולים להשפיע באופן שלילי על חבריהם לספסל הלימודים, משום שמצב רוח שלילי עלול להיות "מידבק".<sup>173</sup>

ההלימה בין כישורי המועמד לבין תחום עיסוקו חשובה במיוחד על רקע הטיעון כי עדיף להשתמש בחוזקות ולשדרגן. החוזקות הן הערוץ שדרכו אנשים מבטאים עצמם בחיים. פסיכולוגים הנמנים עם זרם הפסיכולוגיה החיובית סבורים כי התמקדות בחוזקותינו ושימוש יומיומי בהן להובילנו לרמה גבוהה יותר של סיפוק

תישא אופי שיווקי. כך, למשל, בחירה אפרורית של סטודנטים מצטיינים ובעלי מוטיבציה למפגשים אלו יחמיץ את המטרה. כדי לא ליצור אידאליזציה של המערכת, ניתן לתדרך את הסטודנטים לשתף את המועמדים באופן מאוזן יותר, ולכלול בדבריהם גם קשיים והתנסויות שאינן חיוביות.

171 כך למשל נטען כי סטודנטים מגיעים ללימודי משפטים עם ציפיות לא ראליות להצלחה במבחנים. זאת, משום שחלק גדול מהסטודנטים שהתקבלו ללימודי משפטים נמנו בלימודיהם הקודמים עם קבוצת התלמידים האיכותיים והמצליחים. לסקירת הטענה ראו למשל Zimmerman, לעיל ה"ש 136, בעמ' 311-313. לבחינת הטענה באופן ביקורתי ממגוון נקודות מבט ראו שם, בעמ' 315-321.

172 גם לאמצעים אלו יכולות להיות השלכות כלכליות משמעותיות, אם בדמות משאבים שיושקעו לשם כך ואם בדמות היקף נרשמים נמוך יותר. אולם לדעתנו לטווח הארוך התועלת והרווח עולים על ההפסד. סטודנטים ממורמרים עתידים להצליח פחות בלימודיהם. הם יצרכו ביתר שאת את משאבי המערכת, יפגעו במוניטין המוסד האקדמי והמקצוע, וינסו להשפיע על חבריהם ועל מכריהם שלא ללמוד משפטים. הם גם עלולים להיכשל בשיעורים משמעותיים יותר מחבריהם בעת התמחותם ובבחינות הלשכה.

173 Sigal G. Barsade, *The Ripple Effect: Emotional Contagion and Its Influence on Group Behavior*, 47 ADMIN. SCIE. QUAR. 644 (2002)

ושל אושר.<sup>174</sup> טיפוח חוזקה ושימוש בה היא בדרך כלל משימה פשוטה יותר מאשר הפיכת חולשה לחוזקה או פיתוח חוזקה שאינה קיימת.<sup>175</sup> סטודנטים למשפטים המוצאים דרכים לנצל את חוזקותיהם ולהשתמש בהן משיאים את סיכוייהם להיות מרוצים יותר מחייהם ולסבול פחות מדיכאון ומלחץ.<sup>176</sup>

כלי שעשוי להקל את מלאכת הכוונת הסטודנטים ולייעלה הוא בחינת חוזקותיהם. על מנת לזהות חוזקות ומעלות אלו, פיתח סליגמן שאלון הקרוי VIA (Virtues in Action).<sup>177</sup> השאלון בוחן 24 חוזקות ומדרג את הנבדק על ידי השוואת תשובותיו לתשובות של נבדקים אחרים. השאלון מאפשר לאתר את חמש החוזקות הבולטות של הנבדק ("חוזקות החותם").

תוצאות השאלון יכולות להיות אינדיקציה טובה להכוונה מקצועית ראשונית.<sup>178</sup> המקצוע המשפטי הוא רב-גוני. כך, למשל, באופן כללי, העבודה במגזר הציבורי שונה מהעבודה במגזר הפרטי. העיסוק בליטיגציה שונה מעיסוק שעיקרו מחקר משפטי ומתן חוות דעת מקצועית ללקוחות. העיסוק בפלילים שונה מהעיסוק בסכסוכי משפחה, ושניהם שונים מתחום הנזיקין (ובכל אחד מהשלושה ישנם גוני עיסוק שונים). גודלם של המשרדים השונים ואופי פעולתם אינם אחידים. משפטן אחד חש סיפוק ממיצוי כישורי למדנותו. משפטן אחר שואב סיפוק מכך שהוא מנהיג או מוביל שינוי חברתי. משפטן נוסף מסופק מהעובדה שהוא מסודר ומאורגן. משפטן אחר שמח באפשרות לבטא ולממש ערכי מוסר. לפיכך יש לקדם מודעות לנקודות החוזקה לצד חשיפת הסטודנטים לעשייה משפטית-פרקטית.<sup>179</sup>

174 SELIGMAN, לעיל ה"ש 21, בעמ' 160-161.

175 כידוע, זוהי גם הדרך היעילה לפעול. בקורס המבוא "מיקרו כלכלה" לומדים על עקומת התמורה, המתארת את האופן שבו משק משתמש במשאביו. כאשר מעורבים כמה משקים, בעלי יכולות שונות וחוזקות שונות, כל המשקים ירוויחו כלכלית אם כל משק יתמקד בחוזקותיו, ויותר על ניסיון לייצר תפוקות שבהן הוא טוב פחות.

176 לטיעון שלפיו עורכי דין עשויים למקסם את סיכוייהם לחוות אושר ארוך-טווח (sustainable happiness) באמצעות הבנה טובה יותר של האינטרסים, החוזקות, הערכים וסוג האישיות שלהם, ראו למשל Huange, לעיל ה"ש 104, בעמ' 23 (המפנה ל-NANCY LEVIT & DOUGLAS O. LINDER, THE HAPPY LAWYER: MAKING A GOOD LIFE IN THE LAW (2010)). כן ראו Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 406-416.

177 השאלון מופיע באתר [www.authentic happiness.org](http://www.authentic happiness.org) (נבדק לאחרונה ב-24.6.2013).

178 Peterson & Peterson, לעיל ה"ש 71, בעמ' 417.

179 העובדה כי כעת סטודנטים רשאים להתראיין להתמחות רק ב-15 במרס בשנת לימודיהם השלישית מסייעת בעניין זה והופכת את החשיפה לפרקטיקה למועילה ולחשובה עוד יותר. לעיון המועד האמור בחקיקה ראו כללי לשכת עורכי הדין (רישום מתמחים ופיקוח על התמחות) (תיקון), התש"ע-2010.

צעדים אלו עשויים לסייע בתכנון מושכל של הקריירה המשפטית, להביא למימוש עצמי טוב יותר, ואף למנוע ציפיות לא ראליות הגורמות לאכזבה בשנים הראשונות לעיסוק המקצועי.

### ה. סיכום

לחויית הלימודים כפי שהיא מעוצבת על ידי הפקולטות למשפטים השפעה משמעותית על אושרם של הסטודנטים ועל תפקודם. דא עקא, שיטות הלימוד והתנהלותן של הפקולטות למשפטים אינן מביאות בחשבון את סוגיית קידום אושרם של הסטודנטים. הספרות הישראלית העוסקת בחינוך המשפטי אינה מתייחסת לאושרם של הסטודנטים כאל רכיב רלוונטי בעיצוב החינוך המשפטי.

טענתנו המרכזית הראשונה הייתה כי ההתחשבות בסוגיית אושרם של הסטודנטים כנמעני החינוך המשפטי נכונה מבחינה עניינית, וראויה מבחינה ערכית. טענתנו המרכזית השנייה הייתה כי בפני הפקולטות למשפטים עומדים אמצעים מגוונים שבידם להביא לשיפור משמעותי במידת אושרם של הסטודנטים. התמקדנו באותן הצעות מעשיות העשויות לא רק לשפר את רווחתם של הסטודנטים, אלא אף לשפר את תהליך הלמידה ולייעלו. אנו מאמינים ומקווים שיישום ההצעות כמכלול עשוי לתרום לסטודנטים, לפקולטות למשפטים ולקהיליית עורכי הדין.

לפקולטות למשפטים יעדים שונים. מערכת השיקולים המופעלת בעת ניהול בית הספר למשפטים מורכבת ומגוונת. אין ספק כי קידום אושרם של סטודנטים למשפטים תלוי במגוון רחב של שיקולים. בין אלו ניתן למנות מגבלות תקציביות, שיקולי כוח אדם, אתוס המוסד, אופי הסטודנטים הלומדים בו, מגבלות זמן וכיוצא באלו.

איננו מתיימרים לקבוע מסמרות בשאלה איזה משקל יש לתת לקידום האושר בין יתר השיקולים והמטרות של החינוך משפטי. לא ביקשנו להצביע על הנוסחה ה"נכונה" לקידום אושרם של סטודנטים. איננו סבורים כי יש נוסחה כזו. בה בעת, אנו סבורים כי הגיעה העת להעשיר את ההתבוננות על החינוך המשפטי מנקודת מבט נוספת.

הפיתוי לפטור את סוגיית אושרם של הסטודנטים כלאחר יד ולהתעלם ממנה עלול להיות גדול. אנשי אקדמיה עלולים להתכחש לבעיה ממגוון סיבות. סיבה אפשרית אחת היא חוסר הנוחות הנלווה להכרה בכך כי ייתכן שאנו תורמים למציאות עגומה.<sup>180</sup> סיבות אחרות יכולות להיות האמונה כי אין בידינו הכלים

180 ראו Hall, לעיל ה"ש 71, בעמ' 131-132.

הנדרשים להביא לידי שינוי; ההנחה כי כוחות רבים אחרים משפיעים על אושרם של הסטודנטים; הנטייה לדבוק בסטטוס-קוו ולפעול מכוח האינרציה; והאמונה כי זהו המצב גם בפקולטות ובחוגים אחרים. מאמר זה מבקש לעורר מחשבה נוספת טרם הכניעה לפיתוי להתעלם מהסוגיה. אנו תקווה כי הצפת הנושא תביא לבחינה מחודשת של מתכונת הלימודים הנהוגה כיום בפקולטות למשפטים.

אמת, אושר אינו חזות הכול. יש הסבורים כי אין זה אסון אם אושרם של הסטודנטים לא ימוקסם. לפי גישה זו, השגת מטרות הלימוד, שמירה על רמה אקדמית גבוהה והצבת סטנדרטים לימודיים גבוהים מחייבות פגיעה, מסוימת ומוצדקת, באושרם של סטודנטים.

להסתייגות זו תשובתנו כפולה. ראשית, תפקידו של בית הספר למשפטים אינו מסתכם בהעברת ידע מקצועי. בית הספר למשפטים ממלא תפקיד חשוב בחייהם – לא רק המקצועיים – של הסטודנטים. לפיכך, התנהלותם של בתי הספר למשפטים צריכה לתת ביטוי מרכזי יותר לאושרם של הסטודנטים. שנית, וחשוב לא פחות, קידום אושרם של סטודנטים והצבת רף אקדמי מקצועי גבוה אינם סותרים זה את זה. ההפך הוא הנכון. כפי שהדגמנו, השאת אושרם של הסטודנטים באמצעות פעילויות ותכנים מתאימים עשויה לתרום רבות להשגת יעדי החינוך המשפטי.