

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי: הזמנה לטיול בארץ הפלאות¹

אורית קמיר

מאמר זה מתמקד בהיבט אחד של החינוך המשפטי: פיתוח של כבוד המְחִיָּה המקצועי האישי של תלמידי המשפטים, כלומר כיצד יכולה המרצה למשפטים לסייע לתלמידיה לעבור תהליך עומק של צמיחה, התפתחות, התחברות ליכולות ולחזקות האישיות שלהם, מיצוי פוטנציאל אישי ובניית ביטחון עצמי המושתת על היכרות עצמית מושכלת.

המאמר מציג מגוון של דרכים מעשיות כיצד להנחיל לתלמידי משפטים את ההבנה והאמונה שטקסט משפטי מכיל טיעון שיש בכוחם לחלצו ולהתמודד עמו; שהם מסוגלים לקרוא טקסט משפטי גם ללא הנחיות מפורטות ומגמתיות; שהם מסוגלים ליהנות ולהתעשר מקריאתו של טקסט משפטי קנוני; שרצוי ואפשר להתנסח באופן רהוט; שבעזרת סדרת שאלות ("סוקרטיות") הם יכולים להתמודד עם אתגרים מעוררי חשש; שריבוא פרטים מקצועיים מתחברים לתמונה בעלת היגיון מערכתית; שלימודי המשפטים יכולים להיות קשורים באופן עמוק בחייהם האישיים.

המאמר מדגיש את הקשר בין חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי ובין לימודי "משפט ותרבות". פרק ד' מדגים הוראה של שיר, של סרט ושל מחזה, שכולם קשורים בעולם המשפט והוראתם עשויה לתרום להתפתחות הסטודנטים.

1 הרשימה מוקדשת באהבה לתלמידיי ותלמידותיי שלמדו יחד אתי את האמור בה. תודה לארנה בן-נפתלי שביקשה שאנסה להעלות את ניסיון ההוראה שלי על הכתב. תודה ליוסף ויילר שמאמרו משנת 2001 אפשר פרסום מאמר זה. דוגמאות רבות במאמר מתייחסות לשנת הלימודים 2011-2012, שבמהלכה לימדתי קורסי יסוד של שנה א' באחת המכללות. אינני שייכת לסגל של אף בית ספר למשפטים, וכל האמור במאמר זה הוא אך ורק על אחריותי.

עוד מציע המאמר ביקורת של הוראת המשפטים כפי שהיא מקובלת היום בישראל.

א. הקדמה; 1. מבנה המאמר; 2. כמה מילים אישיות. ב. מהו כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי לימודי של תלמידי משפטים; 1. כבוד מְחִיָּה לעומת הדרת-כבוד וכבוד סגולי; 2. הדרת-כבוד וכבוד מְחִיָּה של אנשי משפט; 3. כבוד מְחִיָּה לימודי. ג. דרכים להרחבת כבוד המְחִיָּה הלימודי של תלמידי משפטים; 1. בסימן קריאה: מצא את הטיעון; 2. כבולים במשקפיים: קללת הנחש והתפוח; 3. חשיפת התחבולה; 4. קולות וצבעים: טקסטים קלאסיים; 5. התבטאות רהוטה: לא בול פגיעה; 6. השיטה הסוקרטית: מפתח לגלות מה אני יודעת; 7. הפרט והשלם: דגיג בתוך להקה; 8. הקשר היסטורי, רעיוני ובין-לאומי; 9. המשפט וחווית החיים; 10. מי מפחד מדה-קונסטרוקציה; 11. להעניק כבוד מְחִיָּה ולקבלו: לכל איש ואישה יש שם; 12. המרצה היא מודל לחיקוי: ללמד מתוך כבוד מְחִיָּה. ד. משפט ותרבות כדרך להרחבת כבוד המְחִיָּה; 1. למה לקרוא ביחד ולנתח שיר, סרט או הצגה משפטיים במסגרת החינוך המשפטי; 2. קריאת שיר: "הודאה"; 3. משפט וקולנוע: קריאה בסרט משפטי, "פרידה"; 4. משפט ותאטרון: "ירושלים החדשה". ה. המציאות והחזון.

ו. סיכום

"התואיל להגיד לי, בבקשה, באיזו דרך עלי ללכת מכאן?" שאלה אליסה
 "זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע" אמר החתול".
 (אליסה בארץ הפלאות, לואיס קרול).

א. הקדמה

כדי לעסוק בחינוך המשפטי, מן ההכרח לפתוח בבחינת השאלה מהן מטרותיו; שהרי, כדבריו בני האלמוות של חתול הצ'שיר, קשה לעסוק בהתוויית הדרך בטרם נדע אנה פנינו.

פרסומים בכתבי עת משפטיים בישראל ובארצות-הברית מונים רשימה מגוונת של מטרות החינוך המשפטי הישראלי: להעניק לסטודנטית ידע משפטי; ללמד אותה לחשוב כמשפטנית; להעניק לה מפתח להבנת השיח המשפטי; לתרגל אותה בפתרון בעיות משפטיות; לפתוח לה צוהר לחשיבה אקדמית מתוחכמת, ביקורתית

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

ויצירתית; להכין אותה לתקשר היטב עם לקוחות, עם שופטים ועם עורכי דין; להבהיר לה את ההיבטים החברתיים הערכיים של המקצוע המשפטי; להורות לה את הדרך לקראת חברות בקהילה מקצועית. בפרסומים אלה נטוש ויכוח ער בין מרצים למשפטים שמדגישים את חשיבות הקניית הידע המשפטי (במובן הפוזיטיביסטי שלו)² לבין מי שמדגישים את חשיבות הקניית החשיבה המשפטית;³ בין מי שמדגישים הצגה לתלמידים של החשיבה התאורטית הביקורתית⁴ לבין מי שמדגישים את חשיבותה של ההכנה לתקשור טוב עם לקוחות.⁵ הכותבים מרבים לעסוק בהשוואת החינוך המשפטי בישראל לזה הנהוג בארצות-הברית, ונחלקים בשאלה אם ראוי או לא ראוי לייבא לישראל את השיטות האמריקניות.⁶ לדידי, כבודן של כל המטרות האמורות במקומן מונח; כולן ראויות וחשובות. אך לא בהן אני מבקשת לעסוק במאמר זה.

- 2 מייצג מובהק של גישה זו הוא ש"ז פלר "על הוראות המשפט" משפטים י 3 (1980).
- 3 מייצג מובהק של גישה זו הוא יהושע ויסמן "על הוראת המשפט בארצות הברית ובישראל" משפטים יב 425 (1982).
- 4 מייצגים מובהקים של גישה זו הם Amos Shapira, Changing Patterns in Legal Education in Israel, 24 Admin. L. Rev. 233 (1972); מנחם מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין האוניברסיטה, לשכת עורכי-הדין ובתי-המשפט" על החינוך המשפטי 11 (2002); מנחם מאוטנר "מעבר לסבלנות ולפלורליזם: הפקולטה למשפטים כמוסד רב-תרבותי" על החינוך המשפטי, שם, בעמ' 71.
- 5 המייצגים המובהקים של גישה זו הם תומכי הקליניקות המשפטיות. ראו למשל: נויה רימלט "החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד 81 (2000); סטיבן וויזנר "הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" עיוני משפט כה 369 (2001); יובל אלבשן "ריח הגלימה כריח השדה" – על יעדי החינוך המשפטי הקליני" משפטים לד 455 (2004); איריס אילוטוביץ-סגל ועלי בוקשפן "ייצוג משפטי על-ידי סטודנטים בקליניקות אקדמיות בראי זכות הגישה למשפט והחינוך לאחריות חברתית" משפט ועסקים ב 427 (2005); שמואל בכר "אמפתיה ואושר: עיון מחודש ביעדי החינוך המשפטי-קליני" המשפט יז 17 (2012).
- 6 ראו למשל Shapira, לעיל ה"ש 4; דיוויד פ' חבקין "פיתוח ערכים אצל עורכי-הדין של המחר: לקחים אפשריים מארצות-הברית" משפט ועסקים ב 426 (2005); 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 (2009); חיים זנדברג "קולוניאליזם תרבותי: האמריקניזציה של החינוך המשפטי בישראל" המשפט יד 419 (2009). אף שברמה התאורטית סוגיית היבוא הפדגוגי מעניינת, ויש שהיא אף מוצגת על ידי הכותבות והכותבים באופנים מצודדי לב, אין לה נגיעה רבה במתרחש בפועל מאחורי מרבית הדלתות הסגורות של כיתות ההוראה בכתי ספר למשפטים בישראל. לשם קבלת תמונה מציאותית על מציאות עגומה זו ראו יוסף ויילר ויניב פרידמן "על החינוך לשטחיות" עיוני משפט כה 421 (2001).

השימוש העקבי שאני עושה במילה "חינוך" (ולא במילים "הוראה", "לימודים" או "השכלה") נועד להבהיר ש"הקניית מידע", ואף מידע רב, חשוב, מובנה ושיטתי ככל שיהיה, איננה ההיבט שברצוני להציג ולפתח. "הצגת השיח המשפטי" היא חניכה מועילה ושימושית, אך עלולה להיות טכנית ויבשה. "תרגול פתרון בעיות משפטיות" ו"חידוד החשיבה האקדמית הביקורתית" הם אימונים אינטלקטואליים חשובים, אך כשלעצמם הם עלולים להיות קרים ועקרים. "הבהרת ההקשרים הערכיים" של הפעילות המשפטית בוודאי חשובה, אך אינה מכשירה סטודנטית להיות משפטנית ערכית. לבסוף, תרגול של עבודה משפטית עם לקוחות חשוב מאוד אף הוא, אך צריך שיסתמך על טיפוח מקצועי-אנושי שיטתי קודם של הסטודנטית. בשונה מ"הקניית מידע", "חניכה", "חידוד", "אימון", "הבהרה" ו"תרגול", המושג "חינוך", כשהוא נלקח ברצינות, מתייחס לתהליך טרנספורמטיבי יסודי. במהלכו של חינוך אדם מתעצב; הוא משתנה, מתפתח, מממש פוטנציאל ומתחדש. השינוי והגדילה החינוכיים אינם יכולים להתרחש בבת אחת; הם מחייבים תהליך המתמשך על פני זמן, אשר מבטא גישה התפתחותית רב-שלבית. שינוי וגדילה חינוכיים המתרחשים לאורך זמן עשויים להניב התחברות לעומק תודעתי, נפשי ופסיכולוגי ולהכיל משמעות ערכית כבדת משקל.

המושגים "תהליך טרנספורמטיבי", "עומק פסיכולוגי" ו"משמעות ערכית" עלולים לגרום לקוראיי אי-נוחות מובנת, ולכן אבהיר כי אין כוונתי לשטיפת מוח, טרנספורמציה טוטלית ובלתי-הפיכה והשתלטות על חירותו של הפרט כמקובל בקתות. כוונתי לתהליך יסודי ואטי של עיצוב עצמי בהקשרים מוגדרים ומתוחמים; תהליך המתרחש במסגרת דיסציפלינרית המחויבת לערכים ליברליים. במילה, כוונתי לתהליך של פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי. כבוד מְחִיָּה הוא כבודו של האדם כפרט אנושי מסוים, ייחודי, חד-פעמי. זהו הכבוד המתייחס לבחירותיו הקונקרטיות של אדם מסוים: לאופנים שבהם מימש את עצמו, פיתח את יכולותיו, הגשים את חלומותיו וביטא את כישוריו. כבוד זה מיוחס לכל אדם על פי אמות המידה וההעדפות הערכיות שלו עצמו, שהביאו אותו לבחור, להגשים, לבטא ולממש חלקים מסוימים של עצמו ובאופנים מסוימים. עוד לפני התעמקות בסוגי הכבוד השונים (שיוצגו בהמשך) ניתן לזהות שכבוד זה, שאני מכנה אותו כבוד מְחִיָּה, נבדל מן הכבוד המיוחס לרעיון המופשט של האדם כיצור בעל ערך מוחלט (הכבוד הסגולי), ומן הכבוד המעמדי, ההיררכי, המוענק לאדם על פי קנה מידה חברתי, ואשר משקף את מעמדו החברתי בהשוואה למעמדם של הסוככים אותו - (הדרת-כבוד). מטרת החינוך המשפטי שאני מציגה במאמר זה היא פיתוח של כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי של תלמידי המשפטים.⁷

7 במאמר חדשני ופורץ דרך, שהתודעתי אליו רק לאחר כתיבת מאמר זה, שמואל בכר ונופר

1. מבנה המאמר

במקומות אחרים הצגתי בהרחבה סוגים שונים של כבוד.⁸ לצורך רשימה זו אפתח בהבהרה תמציתית מהו כבוד מְחִיָּה לעומת שני סוגי כבוד אחרים: כבוד סגולי והדרת-כבוד. לאחר מכן אציג מהו כבוד המְחִיָּה המקצועי האישי שחינוך משפטי יכול – וצריך – לשאוף להנחיל. כל אלה מצויים בפרק ב'. עיקר המאמר הוא הצעת דרכים מעשיות שבאמצעותן ניתן לנסות להנחיל לתלמידי משפטים כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי. דרכים אלה מוצגות בפרקים ג' ו-ד' של המאמר. חלק מן הדרכים הללו נפוצות יותר, וחלק פחות. החשיבות העיקרית שאני מייחסת להצגתן כאן היא בעצם העלאת המודעות להיותן אמצעים להנחלת כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי של תלמידי משפטים.

מבין דרכי הפעולה המוצגות במאמר, אני מרחיבה ומפרטת במיוחד את הדרך של שילוב הוראת המשפט עם הנחלת תרבות: ספרות, קולנוע ותאטרון. פרק ג' מציג שתים-עשרה דרכים להנחלת כבוד מְחִיָּה אישי מקצועי לתלמידי משפטים; פרק ד' מתמקד בדרך אחת בלבד: שילוב הוראת המשפט עם עיסוק בתרבות. "חלוקת משאבים" זו משקפת את החשיבות הרבה שאני מייחסת לשילוב של משפט ותרבות. בפרק ד' אנסה להמחיש ולשכנע כיצד העיסוק המשותף במשפט ובתרבות יכול לתרום להרחבת כבוד מְחִיָּהם המקצועי האישי של תלמידי משפטים. פרק ה' ממקם את האמור במאמר זה בתוך המציאות העכשווית של החינוך המשפטי בישראל כפי שהיא מוכרת לי. הסיכום מכליל ומתמצת בעיקר את תוכניהם של פרקים ג' ו-ד'.

2. כמה מילים אישיות

למען הגילוי הנאות אבהיר כי אינני מומחית "מקצועית" לחינוך. כל האמור כאן מבוסס על ניסיוני האישי כמרצה למשפטים ולתחומי דעת נוספים, כמו גם על

אסלמן מציעים שאחת ממטרותיו של החינוך המשפטי היא השאת אושרם של תלמידי המשפטים. ראו שמואל בכר ונופר אסלמן "אושר סטודנטיאלי וחינוך משפטי: לא בבית ספרינו?" בכרך זה. אני שמחה במאמר זה ובגישה שהוא מתווה. ניתן למצוא דמיון רב בין הכוון המוצג במאמר זה ובין הדברים המוצעים כאן. ה"אושר" וה"מצוינות" (בשונה מ"הצטיינות") שעליהם ממליצים הכותבים דומים במידה רבה ל"כבוד המְחִיָּה" המפותח במאמר זה. אורית קמיר שאלה של כבוד: ישראליות וכבוד האדם (2004); אורית קמיר "על פרשת דרכי כבוד: ישראל בין מגמות של הדרת-כבוד (honor), כבוד סגולי (dignity), הילת-כבוד (glory) וכבוד-מְחִיָּה (respect)" תרבות דמוקרטית 9, 169 (2005); אורית קמיר כבוד אדם וחוה: פמיניזם ישראלי, משפטי וחברתי (2007).

עמדותיי הערכיות בנוגע לחינוך ומטרותיו ובנוגע לחשיבותו של כבוד האדם. אני מאמינה שכל חינוך צריך להכיל בחובו חינוך לכבוד מְחִיָּה. זאת, הן מפני שכבוד מְחִיָּה הוא ערך יסוד בפני עצמו, הן מפני שכל מקצועיות ומיומנות נסמכות במידה רבה על כבוד מחייתו המקצועי של העוסק בהם. אני סבורה שאדם אינו יכול להיות בעל מקצוע טוב אם אינו מחובר לכבוד מחייתו. מטרתי במאמר זה היא למסגר, לשיים ולהגדיר חלק מן הדברים שניסיתי במהלך השנים, ושלמיטב הבנתי הצליחו להועיל לביסוס כבוד מחייתם של תלמידים. אני מקווה לאפשר למרצות ולמרצים נוספים לשקול את הדברים ולהתייחס אליהם. אוסיף שאף שמיקודו של המאמר הוא בחינוך המשפטי, אני מאמינה ומקווה שהוא רלוונטי, במובן מה, גם לתחומי חינוך אחרים.

ב. מהו כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי לימודי של תלמידי משפטים

1. כבוד מְחִיָּה לעומת הדרת-כבוד וכבוד סגולי
כבוד הוא ערך המיוחס לאדם על ידיו או על ידי הסובבים אותו או מכוח החלטה אידאולוגית, אוניברסלית, טיב הערך ומאפייניו, אופני השגתו, קיומו, תְּחִיָּה ואיבודו, והיחס בין תחושת הערך העצמית של הפרט לבין הכרת הערך מצד החברה הסובבת – כולם שונים בסוגים שונים של כבוד.

הדרת-כבוד (honor) היא סוג של כבוד שמוענק לאדם על ידי החברה שאליה הוא משתייך, כאשר הוא עומד בדרישותיה הנורמטיביות. העמידה בדרישות הנורמטיביות מקנה לאדם זכות לחוש הדרת-כבוד עצמית, ולבטא תחושה זו בהתנהלותו החברתית. אמורה להיות הלימה בין הדרת-הכבוד שאדם רשאי לחוש ולשדר ובין הדרת-הכבוד שהחברה מייחסת לו. הדרת-כבוד מעניקה לבעליה מעמד חברתי, כלומר סטטוס, יוקרה, חשיבות. אי-כבוד, או אבדן הדרת-הכבוד, הנגרמים על ידי אי-עמידה בדרישות החברה, ממיטים בושה. משחק הדרת-הכבוד הוא משחק סכום אפס. חברה של קבוצה מתחרים ביניהם על צבירת הדרת-כבוד זה על חשבון זה; לכן כל אחד מהם מנסה לא להיות מבויש, ובמקביל – לבייש את האחרים כמיטב יכולתו. אדם שבויש על ידי זולתו – ינסה לבייש אותו בחזרה ולהשיב לעצמו את הדרת-הכבוד שגזל ממנו המבייש. זוהי דינמיקה גמולית של "נקמת דם" המאפיינת חברות הדרת-כבוד ומשווה להן צביון לוחמני ונקמני.⁹

9 לבחינה של החינוך המשפטי בישראל במושגים של תרבות הדרת-כבוד, כמו גם הבחנה בין טיפוסים שונים של תרבויות הדרת-כבוד, ראו אורית קמיר "מודל לחשיבה משפט-תרבותית; ניתוח מקרה – היעדר יושר אקדמי ו'מבחני כבוד'" דין ודברים ד 167 (2008).

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

כבוד אדם סגולי (dignity) הוא סוג שונה לחלוטין של כבוד, המיוחס באופן אוניברסלי, מכוח החלטת אידאולוגית, לכל יצור אנושי באשר הוא. כבוד זה משמעו הכרה בערך מוחלט ואחיד של כל מי שמוכר כחבר במשפחת האדם. כבוד זה אינו משתנה על פי התנהגותו של האדם, והוא אינו מקנה לו מעמד חברתי, חשיבות או עדיפות על פני זולתו. הוא מקנה לו, כמו לכל בני האדם האחרים, הכרה כבעל ערך אנושי מלא ובלתי-משתנה מרגע לידתו ועד רגע מותו. הכבוד הסגולי אינו "רכוש" של אדם (כמו הדרת-הכבוד); זהו ערך השייך לכל בני האדם במשותף, וכולם נוטלים בו חלק. מי שמנסה לפגוע בכבוד הסגולי של זולתו – מנסה לפגוע בכבוד הסגולי של כל בני האדם. ניסיון פגיעה כזה אינו ממיט בושה על הקרבן, אלא הופך את התוקפן לאויב של כלל האנושות. ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות היסוד של האדם קובעת כי הכבוד הסגולי הוא מקורן של כל זכויות האדם הבסיסיות. כלומר זכות יסוד בסיסית היא זכות שכל אדם זקוק לה לשם הבטחת כבודו הסגולי כאדם. זכות יסוד נועדה להבטיח שערכו המוחלט של כל אדם כאדם לא יבוטל. לכן הזכויות שלא להיות מורעב, מעונה או מושקת הן זכויות יסוד. הכרה או אי-הכרה של אדם בכבוד הסגולי שלו או של זולתו אינה מעלה ואינה מורידה לעצם הקביעה שהוא בעל כבוד סגולי ככל אדם אחר. עם זאת, הכרה כזו היא בעלת ערך פסיכולוגי ומוסרי עמוק.

כבוד מְחִיָּה שייך לעולם המושגים המודרני שהכבוד הסגולי שייך אליו, אבל הוא הרבה יותר דינמי וורסטילי ממנו (ובכך הוא דומה יותר להדרת-הכבוד). הכבוד הסגולי מייחס ערך אחיד, מוחלט ובלתי-משתנה למכנה האנושי המשותף לכל בני האדם, ואילו כבוד המְחִיָּה מייחס ערך דווקא לייחודו של כל פרט אנושי; למאפייניו האישיים, המסוימים, הקונקרטיים, החד-פעמיים. כבוד המְחִיָּה מבטא הכרה חיובית בשונותו של כל פרט, בפוטנציאל המיוחד אותו ובבחירותיו לממש ולהוציא לפועל חלקים מפוטנציאל זה. היכולות והכישורים המסוימים של הפרט, יחד עם עבודת המימוש וההגשמה שלו, שהניבה פרי שאין דומה לו, הם שמכוננים את הערך שאילו מתייחס כבוד המְחִיָּה. ככל שאדם פועל למימוש כישורים ופוטנציאל – כך הוא מרחיב את כבוד מחייתו. לכן כבוד המְחִיָּה אינו סטטי, אחיד ומוחלט כמו הכבוד הסגולי. הפעולה המכוננת כבוד מְחִיָּה יכולה להיות מכל סוג; היא אינה צריכה להיות בהכרח חברתית או אפילו פיזית – היא יכולה להיות נפשית, רגשית או אינטלקטואלית.

כבוד מחייתו של אדם נגזר אך ורק מפעולותיו למימוש עצמי, ולא מעמידתו בדרישות חברתיות אחידות או ממידת הצלחתו ביחס לאחרים. בשונה מהדרת-הכבוד, כבוד המְחִיָּה אינו מותנה בהתעלות על אחרים בתחרות על פי סטנדרט חברתי אחיד. הוא אינו משחק סכום אפס ואינו מעניק סטטוס חברתי. החברה יכולה

להכיר בחשיבותו של כבוד המְחִיָּה ולאפשר לפרט לממשו באופן מיטבי. היא יכולה גם להחליט לאפשר רק מימוש חלקי של כבוד מחייתו של אדם, עקב שיקולים של חלוקת משאבים בין פרטים שונים. אך פרט יכול לחוות את כבוד מחייתו גם אם איש זולתו אינו מודע לו, ואף אם החברה אינה מכירה בו. כבוד מְחִיָּה עצמי משמעו שאדם מעריך את תכונותיו, כישוריו והתוצרים שפיתח על ידי הוצאה אל הפועל של יכולותיו ורצונותיו. כבוד עצמי מסוג זה אינו מותנה בחברה הסובבת, שאין בידה למנוע או ליטול אותו. חברה יכולה ליטול את זכותו של אדם לחוש הדרת-כבוד עצמית; מי שיוסיף לחוש הדרת-כבוד עצמית כאשר החברה שללה ממנו את הזכות לכך עלול להפוך לנלעג בהיותו מנותק מן המציאות. אין הדבר כך לגבי כבוד מְחִיָּה עצמי. גם אם החברה אינה מכירה בכבוד מחייתו של אדם, אינה תורמת לו ואינה מגיבה אליו, אותו אדם יכול להוסיף ולהחזיק בו בכוחות עצמו. לכן אדם המפתח את כבוד מחייתו וחש כבוד מְחִיָּה עצמי יכול לבנות לעצמו ביטחון עצמי שאינו מאוים על ידי סירובה של החברה לקבל את ערכו ולהכיר בו. כבוד מְחִיָּה הוא בסיס איתן לכבוד עצמי יציב ובלתי-תלוי. כבוד מְחִיָּה עצמי הולם השקפת עולם ליברלית המוקירה אוטונומיה והגדרה עצמית.

2. הדרת-כבוד וכבוד מְחִיָּה של אנשי משפט

מן ההגדרות הללו עולה שאין משמעות ל"כבוד סגולי מקצועי", מכיוון שכבוד סגולי מיוחס לכל אדם באשר הוא אדם, ללא קשר למקצועו. לעומת זאת, יש משמעות ל"הדרת-כבוד מקצועית" ול"כבוד מְחִיָּה מקצועי". הדרת-כבוד מקצועית נרכשת על ידי הצלחה מקצועית אשר נתפסת על ידי החוג המקצועי כמעניקה יוקרה ומעמד בכיר בקהילה המקצועית. בעולם המשפט, הדרת-כבוד מקצועית נרכשת, מן הסתם, באמצעות ניצחונות אדוורסריים, חידושים פורצי דרך, רשימת לקוחות מרשימה, משרד גדול ו/או תקבולים גבוהים במיוחד בגין עבודה מקצועית. הדרת-כבוד המקצועית ממקמת משפטנית במקום גבוה או נמוך בפירמידה המקצועית, ומבהירה מה מעמדה ביחס למשפטנים האחרים.

כבוד המְחִיָּה המקצועי, לעומת זאת, נבנה על ידי כל משפטנית בהתאם להבנתה את כישוריה, שאיפותיה ועדיפויותיה. יש מי שמרחיבה את כבוד מחייתה המקצועי על ידי התמחות יסודית ומעמיקה בתחום משפטי מסוים, ויש מי ששואבת את כבוד מחייתה ממסירות עמוקה, אישית וחמה ללקוחותיה, מטיפוח הקולגות במשרד או במחלקה ומיצירת אווירת עבודה מְחִיָּה או מְפִיעִילִית ענפה בלשכת עורכי הדין. כבוד המְחִיָּה המקצועי של משפטנית יכול להכיל היבטים מכל אחד מן הכיוונים הללו, ורבים נוספים, ויכול להיות שונה לחלוטין עבור משפטניות שונות, בין שהקהילה המשפטית מכירה, מקבלת ומכבדת אותן ובין שלא. כבוד המְחִיָּה המקצועי אינו מעניק מעמד הייררכי ביחס לעורכי דין אחרים, אך הוא מבטיח

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

תחושת ערך עצמאית ובלתי-תלויה בגורמים חיצוניים. תחרות והישגיות מקצועיות עשויות להניב פירות נאים הן למשפטנית והן ללקוחותיה; ואולם מחירן וסיכוניהן בצדן. טיפוח של כבוד מְחִיָּה מניב פרות סמויים יותר מן העין, אך הוא אינו גובה מחירים ואינו מסכן ככישלון ובאבדן. לצד משחק סכום אפס של הדרת-הכבוד המקצועית הוא מאפשר צבירה אטית אך בטוחה של כבוד וביטחון עצמיים פרטיים. כבוד המְחִיָּה המקצועי הוא בהכרח תולדה של השקעה ממושכת והתפתחות הדרגתית. גם המוצלח בבתי הספר למשפטים אינו יכול להעניק לתלמידיו את כבוד המְחִיָּה שמשפטנית עשויה לפתח במהלך שנים של עבודה מקצועית. כיצד אפוא יכול חינוך משפטי לתרום לפיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי?

3. כבוד מְחִיָּה לימודי

חינוך משפטי אינו יכול להעניק כבוד מְחִיָּה מקצועי שמשפטנית מייצרת בשנים של עבודה מקצועית. הוא יכול לתרום לבניית כבוד מחייתה של סטודנטית למשפטים כלומדת, וכלומדת משפטים. בכך יש בידו לסלול את דרכה לבנייה עתידית יסודית ועמוקה של כבוד מְחִיָּה מקצועי כמשפטנית. חינוך משפטי יכול לחזק אותה ואת ביטחונה העצמי כלומדת, כלומדת משפטים, כמשפטנית לעתיד וכאדם, ולהפחית מעט את הצורך שלה לבנות לעצמה הדרת-כבוד מקצועית ואישית, הנרכשת באמצעות תחרות והישגיות.

לימוד הוא תהליך מורכב של השתנות. הוא אינו ליניארי, ובמידה רבה אינו ניתן להבנה מלאה או לצפייה. הוא אינו מהלך רציונלי, אלא תופעה המכילה מן המסתורין של הקיום האנושי. לימוד של תחום דעת כמו משפטים הוא כניסה לעולם לא נודע. הוא מחייב התמודדות רב-ממדית עם טרמינולוגיה, לוגיקה, חלוקה פנימית (למשל לענפי משפט או למקורות משפטיים), פערים בין הגלוי לנסתר, סודות מוכחשים, שקרים גלויים, פרדוקסים, ריטואלים. לגבי עולם המשפט, כל אלה משיקים ל"ידע כללי" של אדם בחברה ואזרח במדינה, אך אינם חופפים לו. הקרבה והשוני המתעתעים מערערים מושכלות יסוד ומצריכים התמודדות מחודשת מאל"ף. תלמידת משפטים מתמודדת עם סדקים ופרצות במוכּן מאליו שהורגלה בו כאזרחית: מה הקשר בין משפט לצדק, ומהו, בעצם, צדק? האם האמת המשפטית קשורה באמת העובדתית, ואם כן – כיצד? מהם גבולות הפרשנות? עד כמה ראוי לדבוק בגבולות השפה, ועד כמה ניתן למתוח אותם בעזרת מושגים שגורים אך עמומים כמו "תכליתיות"? מהו שקר ומתי הוא לגיטימי? האם ראוי לדבוק בהבחנה בין אמת לשקר? האם היעילות היא ערך עליון? בלעדי? האם ייתכנו ערכים מקצועיים נוספים? איך אפשר לחיות עם כל התובנות הללו? איזה אדם יש להיות כדי להכילן בשלום?

הוראת משפטים יכולה להכיר לסטודנטית חוקים, תקנות, פסקי דין, אמנות בין-לאומיות, שיקולי מדיניות, פולמוסי מלומדים ופוליטיקה של עולם המשפט. השכלה משפטית יכולה להוסיף ולהעניק ללומדת מפה של השטה, המשרטטת את הגבולות בין הדין החוקתי לדין הפלילי, בין הדין הבין-לאומי הפרטי לזה הפומבי, בין מוסדות משפטיים מן המשפט האנגלו-אמריקני למוסדות מן המשפט הקונטיננטלי. פרט לכל אלה, חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי שואף לעזור ללומדת להכיר את עצמה כלומדת, ולפתח את יכולות הלמידה המשפטיות שלה באופן מושכל ומודע. המטרה השיוויונית של חינוך מן הסוג הזה היא לאפשר ולסייע ללומדת לזהות ולהבין כיצד היא לומדת, מהן תכונות הלמידה שבהן התברכה ושכבר פיתחה בחייה, כיצד להפיק מהן את המרב וכיצד להוסיף עליהן או לשנותן כדי לשפר את יכולת הלמידה המשפטית על פי מיטב הבנתה. כל אלה יאפשרו ללומדת לא רק להתמצא בנבכי עולם המשפט בעזרת מפה ומצפן, אלא לפתח "חוש כיוון" פנימי, אישי, שניתן יהיה להסתמך עליו כדי למצוא את הדרך בסוגיה הנלמדת – כמו גם דרכים עתידיות בשדות, ביערות או במדבריות משפטיים עתידיים.

"חוש כיוון" כזה צריך להיות מורכב ורב-ממדי: להכיל הבחנות בין שיטות משפט, בין תקופות בהיסטוריה של הרעיונות ושל המשפט, בין תפיסות משפטיות ותורת-משפטיות שונות, בין רמות של מקורות משפטיים ועוד. הוא צריך להכיל תחושות מסוג "גישה כזו אינה מתיישבת עם עקרונות המשפט הפלילי האנגלו-אמריקני שלנו", ו"לא מתקבל על הדעת שדבר כזה ייחשב סביר בדין האזרחי של ישראל". בנוסף, "חוש הכיוון" צריך להתאים לכישוריה הייחודיים של הלומדת, ליכולותיה ולצרכיה, הכול כפי שהיא מגדירה אותם. רק כך יהיה בכוחו של "החוש" להעניק לה תחושה נינוחה – לא מאוימת ולא אופורית – של התמצאות בטריטוריה המשפטית, מתוך מודעות לחזקותיה ולמגבלותיה האישיות, והערכה ראלית של יכולת ה"ניווט" שלה. תחושה נינוחה כזו, הנשענת על אינטואיציה מושכלת של תלמידת משפטים, מבססת כבוד מְחִיָּה שאפשר לבנות עליו ביטחון עצמי מקצועי יציב. כבוד מְחִיָּה כזה הוא הבסיס להווייה קיומית של משפטנית ערכית, כלומר של משפטנית שיכולה לבחור לעצמה אילו ערכים היא מעוניינת לייצג ולקדם בחייה המקצועיים.

ג. דרכים להרחבת כבוד המְחִיָּה הלימודי של תלמידי משפטים לימודי המשפט בישראל של שנות האלפיים אינם אליטיסטיים; הקמתם של בתי ספר למשפטים במכללות ציבוריות ופרטיות מאז שנות התשעים של המאה העשרים פתחו את שערי המקצוע בפני כול. כיום, בישראל, פחות או יותר כל מי שחפץ ללמוד משפטים – יכול לעשות זאת, אם עלה בידו לגייס את המשאבים הכלכליים

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

הנחוצים. בקרב תלמידי המשפטים ניתן למצוא מי שלומדים לשם רכישת מקצוע ראשון או שני, העשרה כללית, שיפור יכולות מקצועיות בתחומים אחרים או מימוש חלום נעורים שלהם או של הוריהם. לכן לא ניתן להניח דבר לגבי הרקע הכלכלי-חברתי של לומדי המשפטים, הכשרה קודמת שלהם, השכלת בסיס או עתידם המקצועי לאחר סיום הלימודים.

לעומת זאת, ניתן בהחלט להניח שבוודאי מרבית הצעירים בקרב לומדי המשפטים לא נחשפה להשכלה הומניסטית רחבה ומעמיקה, פשוט מפני שהשכלה כזו אינה נפוצה בבתי ספר תיכוניים בארץ. גם מבין מי שלמדו בבתי ספר תיכוניים טובים, רבים למדו במגמות לא-הומניות, ורכשו מיומנויות השייכות לתחומי הדעת של מדעי הטבע והמדעים המדויקים.¹⁰ מי שסבורים שהשכלה הומניסטית מעניקה את ההקשר הרחב שבתוכו ראוי להבין את עולם המשפט, כמו גם את הבסיס לכבוד המְחִיָּה המקצועי המשפטי, רשאים להניח שמרבית תלמידי המשפטים בישראל חסרה הקשר רחב זה. ניתן להניח כי מרביתם לא רכשה מיומנויות של קריאה ביקורתית, ניתוח טקסטואלי מתוחכם, חשיפת מניפולציות טקסטואליות וזיהוי מבני עומק ורבדים של טקסט. באותה מידה של ודאות אפשר להניח שרוב התלמידים לא למדו באופן יסודי את ההיסטוריה הרעיונית, האידאולוגית, שבמסגרתה צמח המשפט המערבי המודרני: את תולדות הנאורות, ההשכלה, ההומניזם והליברליזם. עוד מותר לשער כי רבים לא למדו את ההקשר הבין-לאומי שבחובו התפתחו מושגי יסוד כמו מגילת זכויות אדם, חירות, שוויון וכבוד האדם.

הצהרת הכוונות בסעיפים הקודמים עלולה להישמע לקוראת הצינית כמצע מפלגתי שאיש אינו יכול להתנגד לו, מכיוון שהוא תופס הכול אך אינו מתחייב לדבר. כדי לצקת לתוכו תכנים ממשיים יש לפרוט אותו לפרוטות קונקרטיות. להלן אנסה להציג כמה היבטים קונקרטיים של חינוך משפטי שעל פי ניסיוני עשויים לקדם את ביסוסו של כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי של תלמידת משפטים.

1. בסימן קריאה: מצא את הטיעון

עבור תלמידים רבים, ותלמידי משפטים בכללם, טקסטים הם עיסות כבדות ומעיקות של מלל בלתי-חדייר ובלתי-עביר. סגנון הכתיבה המקובל כמשפטי, המאופיין בסרבול, בחזרות ובריבוא מילים מיותרות, אינו מסייע במשימת הפענוח. אין להתפלא על כך שמשימת הלומדים הופכת להיות למצוא לטקסט תחליף בצורת

10 הערכה זו מסתמכת על היכרותי האישית עם סטודנטים למשפטים ואינה מתיימרת להיות טענה אמפירית.

סיכום קצר ופשוט ככל האפשר. בהיעדר סיכום כזה, רבים מחפשים את ה"פתרון" במשפט או כמה מילים מתוך הטקסט, בתקווה שכל שאר הטקסט הוא לתפארת המליצה בלבד. וכך, העין הלא-מיומנת מחפשת בין גלי המילים אחר קרש להיאחז בו, וצירופים המצלצלים כמי שאולי מכילים את סוד הקסם – נדמים כגלגל הצלה. הם מופרדים מן ההקשר, ונתפסים כחזות הכול. לחלופין, התלמידים דבקים ב"כללי אצבע" פשטניים שלמדו. קורסים שנועדו לסייע להם לעקוף את הקריאה, נותנים בידיהם "נוסחאות", כמו סימון המשפט הראשון בכל פסקה וקריאת רצף המשפטים הראשונים הללו כסיכום המכיל את העיקר.¹¹

ואולם כדי לחוש בנוח בעולם המשפט ולא לקפוא באימה נוכח טקסט, אין מנוס מפיתוח יכולת קריאה. לכן צריך החינוך המשפטי להכיר בקריאה המקצועית בתור משימה ראשונה במעלה ולהקדיש זמן ואנרגיה להתמודדות עמה. תקצירים, סיכומים, קטעים נבחרים מתוך פסקי דין ומאמרים, מקלים על הלומדים ועל מלמדיהם להגיע אל תכנים בלא להיתקל באבני הנגף של הקריאה גופא. אך הם אינם מעמתים את הלומדים עם ההכרח ללמוד לקרוא טקסט ואינם מקנים את הרווחה המצויה ביכולת ההתמודדות עם טקסט. הדרך היחידה ללמוד לקרוא טקסטים היא לקרוא טקסטים. ראשית חכמה היא ההכרה שטקסט מקצועי מכיל טיעון. טיעונים לובשים דפוסים טקסטואליים על פי הסוגה שאליה הם שייכים, ועל הקוראים להתמצא בסוגות השונות ובדפוסים הטקסטואליים שהן עוטות. פסק דין מכיל טיעון בתוך טקסט המחבר "עובדות" עם "חוק"; מאמר משפטי מכיל טיעון הטבול בים של התייחסויות לפסקי דין ולמאמרים קודמים. בתוך כל אחד מן הדפוסים הטקסטואליים הללו על הלומדת לחפש ולמצוא טיעון.

מכיוון שחלק לא מבוטל מן התלמידים חווה קושי גדול באיתור הטיעון שבטקסט המשפטי, אפשר להתחיל בקריאת טקסטים שתלמידים אמונים יותר על קריאתם, כמו מאמרי עיתונות. במאמרים קצרים אלה סטודנטים יודעים שיש לזהות טיעונים, והם אף יודעים לעשות זאת. ניתוח משותף של האופן שבו הם זיהו נכונה את משפטי המפתח והרכיבו מהם את הטיעונים הגלומים במאמרים עיתונאיים, יכול לשמש מודל שעל פיו עליהם לנהוג גם בפסקי דין ובמאמרים משפטיים. לעתים עצם התובנה שפסק דין או מאמר משפטי כמוהם כמאמר עיתונאי – הוא חידוש מרגש ומרגיע. כשתלמידים מפנימים זאת, אפשר להטיל עליהם לסמן בפסק דין או במאמר משפטי חלקים "טפלים": סקירת ספרות, הפרכות של טיעונים סותרים, סוגיות סמוכות שמוזכרות אך מושארות ב"צריך עיון" ודוגמאות. לאחר שניפו את כל אלה, יקל עליהם לחלץ את הטיעון על הסתעפויותיו.

11 על שיטות אלה למדתי מפי תלמידים שהעידו כי הן נפוצות ואולי אף בלעדיות.

בכמה קורסים שלימדתי הטלתי על תלמידים להגיש בכל סמסטר כמה סיכומים (למשל ארבעה) של מאמרים משפטיים. לגבי כל מאמר, התלמידים נדרשו להגיש סיכום קצר (לא יותר מעמוד), שיכיל אך ורק את קו הטיעון המרכזי; לא התמודדות של הכותבת עם טיעונים סותרים, לא דוגמאות, לא "הרחבות" בסוגיות סמוכות. כל סיכום הוחזר לכותבת עם הערות מפורטות שלי, וכל תלמידה יכלה לבחור להגיש את הסיכום שוב, מתוקן על פי הערותיי. משנסתיימו ההגשות החוזרות, פרסמתי באתר הקורס את אחד הסיכומים שהיה שלם ומדויק ביותר, וביקשתי שכל תלמידה תשווה את סיכומה לסיכום שפורסם. תלמידים שעמדו במטלות הגשת הסיכומים העידו שמיומנות הקריאה המקצועית שרכשו היא בסיס איתן לתחושות רווחה וביטחון עצמי.¹²

2. כבולים במשקפיים: קללת הנחש והתפוח

מלוא כל הארץ תאוריות של פרשנות, והיריעה קצרה ממנותן. ואולם עוד טרם פרשנות, תלמידים רבים מתקשים לראות טקסט לעצמו, אם הם לא מגיעים אליו בתיווך מדריך של הוראות קריאה מנחות. הרגלי הלימוד שהוקנו להם מינקות גורמים להם לפתח תלות עמוקה במשקפיים המדריכים אותם מה לחפש ולמצוא בטקסט. שיטות הוראה רווחות בבתי ספר תיכונים מאלפות תלמידים לקרוא בטקסט את מה שהוסבר להם שעליהם למצוא בו. הם נשלחים לטקסט לאחר שהונחו לחפש ולמצוא בו "מוסר השכל" מסוים, או השקפת עולם כלשהי. הם פוגשים את הטקסט מבעד להנחיות שקיבלו, ומוצאים בו את המבוקש. בהיעדר הנחיה מוקדמת, הם חשים שהטקסט נעול בפניהם כאילו חסרו את הצופן לפענחו. ניסיון להראות להם שטקסט אינו מביע דווקא רק את מה ש"הולבש" עליו על ידי ההנחיות שניתנו להם, על ידי ה"משקפיים" שהם התבקשו להרכיב בבואם אליו, עלול לעלות בתוהו, כי הוא חותר תחת אושיות הבנתם את תהליך המפגש עם טקסט. למה הדבר דומה? למי שהונחה כל חייו (למשל על ידי יצירות אמנות קלאסיות ופופולריות) למצוא בסיפור גן העדן שפרי עץ הדעת הוא תפוח. קורא כזה יקרא את הטקסט המקראי כמכיל תפוח, ולא יחוש שהוא כופה את התפוח על טקסט שאין בו תפוח. ניסיון להראות לו שהטקסט אינו מכיל תפוח (אלא פרי עץ הדעת) עלול להיות כה מבלבל

12 תלמידות ותלמידים יכלו לבחור לקבל ציון על הסיכומים הללו או להגישם שלא על מנת לקבל ציון. מי שבחרו לקבל ציון על הגשת הסיכומים קיבלו, נאמר, 5% מן הציון הסופי בקורס על כל סיכום, ומי שבחרו שלא לקבל ציון על הסיכומים קיבלו 100% מן הציון על מבחן סוף השנה.

שהוא לא יוכל להכילו. הוא ימשיך לעמוד על כך שמדובר בתפוח גם כשעיניו תראינה שתפוח כזה אינו מופיע בטקסט.¹³

מטלות קריאה רבות בבתי ספר למשפטים מחזקות דפוס קריאה תלתי זה שתלמידים מורגלים בו. ההנחיות המוקדמות הניתנות להם עוזרות לתלמידים לזהות בטקסט המקצועי את הסוגיה המשפטית הנלמדת, את הדעה שהטקסט נועד להדגים בהקשר הלימודי הנתון או את העמדה השיפוטית שהם התבקשו להכיר. ההנחיות הללו תורמות ליעילות הקריאה, מקצרות הליכים ומקלות את ביצוע המשימה. ואולם הן "חוסכות" לתלמידי המשפטים התמודדות עם טקסט מקצועי ללא הכוונה ממסכת. הן מונעות תרגול של מפגש ישיר עם טקסט ללא תבניות מבארות, המאלפות ומקבעות אותו כאילו היה הדגמה מבוימת של המבוקש. נוחות ומקלות ככל שהן, הנחיות מוקדמות לקריאת טקסט משמשות קביים המונעים מתלמידים לתרגל קריאה עצמאית. הן מגבילות ומעקרות את יכולת הקריאה.

מי שלימדה משפטים יודעת שהשלכת תלמידים למימי הטקסטים העמוקים ללא גלגלי הצלה בדמות הנחיות מכוונות מפורטות עלולה להיתקל בתרעומת ובטרוניות. תלמידים רבים יחוו חרדה, בלבול ותסכול, יוותרו על הקריאה, וימירו אותה בתלונות על המורה. לרוב, התוצאה תהיה שהמורה "תמלא את החסר" על ידי הצגת הקריאה ה"נכונה" של הטקסט בפני התלמידים בכיתה. הם יסכמו, או יבקשו את המצגת המסכמת, ידלגו מעל משוכת הקריאה, ובתמורה יאותרו לרכך את ביקורתם ותלונותיהם. כרוניקה צפויה מראש כזו היא, כמובן, מתכונת לכישלון בכל הרמות.

הדרך לנסות להימנע מן הדריכה על כל מוקש בשדה היא לצמצם למינימום את מטלות הקריאה ולהקפיד בבחירת הטקסטים שהלומדים מתבקשים לקרוא. תלמידי משפטים המתלמדים בקריאה לא יוכלו להתמודד עם חמישה פסקי דין או מאמרים משפטיים שלמים ללא הנחיה מכוונת מדויקת מה עליהם למצוא בהם. אך הם יעזו, אולי, לנסות, אם יקבלו בכל פעם טקסט אחד, לא ארוך, בהיר ומובנה ככל האפשר, ויובהר להם שמשיתמם היא לזהות את הטיעון המרכזי, כמתואר בסעיף הקטן

13 בניסוח יותר מקצועי ניתן לומר שתלמידים רבים אינם מודעים לכך שהם משלימים פערים טקסטואליים באופן אוטומטי ולא מושכל באופנים שהותוו להם. עם זאת, דוגמת "פרי" גן העדן ו"התפוח" נועדה לרמוז שלדעתי תלמידים טובלים מאינדוקטרינציה עמוקה יותר מאשר מילוי פערים שיטתי. לדעתי, רבים נחשפים הן במערכת החינוך הפורמלית והן במערכות חינוך "משלימות" למיניהן לכפייה של החלפת יסודות המצויים בטקסטים ביסודות אידאולוגיים אחרים. לעניות דעתי, "פירוש" ה"פרי" כ"תפוח" איננו פירוש, אלא החלפה (גם אם בחרתי במכוון בדוגמה שאינה טעונה אידאולוגית). אך נושא זה חורג מגבולות הדיון הנוכחי.

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהַ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

הקודם ("בסימן קריאה"). אם יתבקשו לזהות את סקירת הספרות, ההתפלמסות עם דעות סותרות, הדוגמאות, לדלג עליהן ולהתמקד רק בטיעון המרכזי, המשימה עשויה להפוך עבורם לאפשרית ואף לאתגר. סיכום כתוב של הטיעון, הגשה חוזרת לאור תיקון צמוד, דיון כיתתי בתהליך והשוואה לסיכום מוצלח (כאמור למעלה), הופכים מטלת קריאה למתוחמת ואפשרית גם ללא הנחיות הנוטעות תפוחים בגן העדן ומסמאות את עיני הלומדים מראות את פרי עץ הדעת. תלמידים שיבצעו את המטלות יוכלו, עם הזמן, להתמודד עם טקסטים ארוכים יותר ועם טקסטים בהירים וסדורים פחות.

בשום שלב אין הצדקה ואין צורך להעמיס עליהם מטלות קריאה רבות. אלה, כידוע, אינן מיושמות, ומנציחות את תרבות ה"ישראלוף" בבתי הספר למשפטים.¹⁴ גם מי שמצליחים לקרוא כמויות רבות של פסיקה או מאמרים – אינם מצליחים לזכור אותם, וביום פקודה, כאשר הטקסטים נחוצים להם בחייהם המקצועיים, הם ממילא קוראים אותם כאילו פגשו בהם לראשונה.

3. חשיפת התחבולה

כאמור, תלמידים רבים מורגלים בשיטות "קונוונציונליות", כלומר במטלות קריאה של פירווי טקסטים, המלוות בהנחיות מפורטות מה לחפש ומה למצוא. סטיות מן המוכר נתפסות כמערערות, מאיימות, מקשות ו"מכשילות". לכן הן מעוררות תגובה ראשונית של תרעומת והתנגדות. ההתמרמרות גדולה במיוחד כאשר בשיעורים אחרים, או בקבוצות מקבילות, התלמידים אינם נדרשים לסטות מן המוכר להם. הוראה "בלתי-שגרתית" החורגת מן המקובל נתפסת פעמים רבות לא רק כתובענית מדי, אלא גם כמפלה לרעה (לעומת הכיתה המקבילה, או המכללה הסמוכה).

לכן חשובה כל כך חשיפת התחבולה הדידקטית, שמטרתה לבנות אמון ולשתף את הלומדים בהבנת התהליכים שהם מוזמנים לחוות. במילים פשוטות, חשוב להאיר את עיני הלומדים בקשר בין אופני ההוראה ובין מטרותיה. חשוב להסביר להם את הערך הרב, לכבוד מחייתם, שיש ליכולת קריאה עצמאית. עד כמה חילוץ של טיעון מתוך טקסט מקצועי הוא מהלך יסודי ומרכזי לפעילותה של משפטנית וכמה חשוב לפתח מיומנות זו. חשוב להדגים להם עד כמה הנחיות קריאה צמודות משפיעות על

14 ראו מאמרם של ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 6. למרות "רפורמות" מקיפות שנערכו מאז פרסום המאמר בבתי הספר למשפטים, והנחיות מפורטות כמה עמודי קריאה מותר להטיל על הסטודנטים משיעור לשיעור, המציאות בפועל נותרה, במקרים רבים, דומה למתואר במאמרם של ויילר ופרידמן.

יכולת הראייה העצמאית שלהם את הטקסט שבפניהם. תרגילים פוקחי עיניים כמו שליחתם לחפש את התפוח בסיפור גן העדן יכולים להבהיר יותר מכל טיעון מלומד עד כמה יכולים משקפיים לעוות. חשיפת התחבולה חשובה לגבי כל המהלכים שאני מציעה ברשימה זו. היא מסירה את המסכה מעל תהליך הלמידה, ומפיגה את חששם של תלמידים שמא ההוראה ה"משונה" נועדה לבנות את הדרת-כבודה של המרצה באמצעות "הקטנתם" וביזוים. היא מזמינה את הלומדים להשתתף במודע וברצון בתהליך בניית כבוד מחייתם המקצועי האישי. זהו ניסוי מלהיב, שעשוי לנטוע בהם תחושת ערך, סקרנות ומוטיבציה חיובית.

בסעיפים 5 ו-6 להלן אני מדגימה חשיפות של תחבולות בהקשר של דרישה מסטודנטית להתבטא באופן רהוט ומדויק ושל שימוש בשיטה הסוקרטית.

4. קולות וצבעים: טקסטים קלאסיים

אני מאמינה שהטקסטים המעטים שראוי להטיל את קריאתם על תלמידים צריכים להיות, ככל הניתן, קלאסיים, בהירים ובעלי קול ייחודי וצלול. כזה הוא, למשל, ספרו של ג'ון סטיוארט מיל "על החירות"¹⁵. לעניות דעתי, יש ערך מוסף רב לקריאת טקסט קלאסי כזה.

ספרו של מיל הוא מניפסט יסודי של השקפת העולם הליברלית, הניצבת ביסוד שיטות המשפט של העולם המערבי המודרני. ניתן להציג את תכניה של השקפת העולם הזו בתרשים זרימה או בטבלה על גבי מצגת צבעונית, אך הטקסט עצמתי יותר. מיל מציג בספרו את הנחות היסוד של הליברליזם באופן מובנה ומסודר וגוזר מהן את המבנה הרעיוני כולו. בזכות ראשוניותו, הספר מניח בזהירות את היסודות ומוביל את קוראיו צעד אחר צעד מן ההתחלה. הוא אינו מצריך ידע מוקדם כמעט משום סוג שהוא. בזכות קדמותו, הוא נטול עגה מקצועית יומרנית, כתוב בלשון בני אדם ומכוון לכלל הציבור. הוא מתמודד עם דוגמאות רבות הנוגעות בחיי רבים (כמו, למשל, מדוע אסור למדינה למנוע אכילת חזיר או מסחר ביום המנוחה). נוסף על כל אלה, הוא דובר בקול רם ומובהק של אדם, בשר ודם, שאינו מסתתר מאחורי נוסחאות מקצועיות, אלא ניצב מאחורי דבריו ומפגין נוכחות ואחריות.

מפגש של סטודנטים עם ספר כזה מהווה עבורם חוויה אישית-מקצועית מרשימה ובלתי-נשכחת. הרושם שנוצר בהם הוא כמעט כשל מפגש עם האיש עצמו, הוגה דעות קלאסי, המגולל בפניהם, באופן אישי, את מחשבותיו על מרכזיות החופש בחיי האדם. הם פוסעים עמו בשבילי מחשבתו, ולומדים "מכלי ראשון"

15 ג'ון סטיוארט מיל על החירות (אהרן אמיר מתרגם, 1980).

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

מדוע וכיצד קידוש החופש האנושי מוביל להגנה מוחלטת, למשל, על עצמאות המחשבה, המצפון והביטוי דווקא. תלמידים חשים העצמה רבה כשהם חווים שהתמודדו עם טקסט יסוד של התרבות המערבית המודרנית, צלחו אותו והתלוו למהלכיו. הם נותרים עם "היכרות" עם האדם שמאחורי הטקסט ועם עצמתם של קול, רעיון ומילה. מפגש אישי עם כמה הוגים כגון ג'ון סטיוארט מיל מעניק להם הקשר היסטורי-תרבותי מוצק ומובן להתפתחויות רעיוניות וחברתיות, שהמשפט הוא חלק בלתי-נפרד מהן.

במסגרת הקורס מבוא לתורת המשפט הפגשתי סטודנטים עם טקסטים מכווננים נוספים, כמו הדיאלוג "קריטון" של אפלטון¹⁶ והמסה של הנרי תורו "אי ציות אזרחי"¹⁷. באותה מידה ניתן להפגישם עם קולותיהם של לב טולסטוי, מוהטמה גנדי או מרטין לותר קינג הבן, שכולם כתבו מדם לבם בסוגיות של ציות לחוק.¹⁸ אין לי ספק שבקורסים אחרים ניתן למצוא טקסטים בעלי ערך מכוון מקביל. כדי להימנע ממעמסת קריאה כבדה מדי, מובן שאין להפריז בהטלת קריאתם של טקסטים מכווננים. עם זאת, ניתן לשלב אחד או שניים מהם בקורס סמסטריאלי, אף אם על חשבון הפחתה כלשהי בקריאתם של פסקי דין. לחלופין, ניתן להטיל על סטודנטים קריאת טקסט מכוון במסגרת "עבודות סיכום" שהצעתי בסעיף הקטן הראשון ("בסימן קריאה").

5. התבטאות רהוטה: לא בול פגיעה

תלמידים רבים בכל הרמות רגילים לענות לשאלות על ידי השלכת כמה מילים לחלל האוויר, מתוך תקווה שלפחות חלק מהן "קלעו" למבוקש. הם מסתמכים על כך שהמורה תשזור יחדיו את המילים ה"נכונות" ותנסח את התשובה הנחוצה לה כדי להמשיך בשיעור. הרגל זה מבטא ויתור מראש על ניסיון להעמיד טיעון שלם, מובנה, שבכוחו להתייחס אל השאלה שנשאלה ולהציע לה מענה. תלמידים מוותרים לעצמם ויודעים שגם המורה תוותר להם; הם יודעים שבחמלה הורית מהולה בשיקולי יעילות ופופולריות היא תטווה עבורם את הפירוורים שהשליכו למרחב הציבורי ותרקע מהם יריעת טיעון שלמה המתקשרת לשאלה שהיא הציגה ומציעה לה תשובה.

16 אפלטון משפטו ומותו של סוקרטס (י"ג ליבס מתרגם, 1979).

17 הנרי דיוויד תורו "אי ציות אזרחי" אי-ציות ודמוקרטיה 71 (יהושע ויינשטיין עורך, 2001).

18 האסופה אי-ציות ודמוקרטיה, שם, מכילה מסות של כותבים אלה.

הרגל נפוץ זה יוצר תלות ביכולתה של המורה וברצונה הטוב לדלות מפisות לא מעובדות דבר דבור על אופניו. הוא "חוסך" לתלמידים את הצורך לפתח את היכולת לבנות טיעון שלם המובע במשפט תקני ומתייחס כהלכה לשאלה שעליה התבקשו לענות. התוצאה היא שתלמידים אינם מתרגלים את השקעת המאמץ הדרוש כדי "לעשות סדר" במחשבותיהם ולהפיק קו רעיוני ברור מתוך סבך ניצוצות גולמיים. ואולם כדי לחוש רווחה מקצועית ולהניח יסודות לביטחון עצמי מבוסס, אין מנוס מפיתוח היכולת להשיב לשאלה בתשובה שלמה, רהוטה ועניינית. והתרגול הוא האמצעי היחיד והבלתי-נמנע להשיג מטרה זו.

תלמידים אינם אוהבים שמורה משקפת להם קבל עם ועדה את עלגות דבריהם. מרבית הסיכויים שהם יחוו שיקוף פומבי כזה כפגיעה בהדרת-כבודם, ותגובתם האינסטינקטיבית תהיה עוינות, התקפדות, התנתקות רגשית מן התהליך הלימודי והמתנה להזדמנות להשיב למורה כגמולה על ידי ביושה הפומבי. לכן מורות נמנעות מהתמודדות עם ההרגל הנפסד של יריית שברי תשובות. אני מאמינה שחשיפת התחבולה, הנעשית בהומור כן, מפורש ומשתף, עשויה לאפשר שיקוף בונה שלא יוביל למאבקי הדרת-כבוד ולדינמיקה של "נקמת דם".

פעמים רבות כשאני מציגה שאלה לכיתה אני מבהירה שחלק מן הטעם בהצגתה הוא תרגול בניית תשובה. אני מזכירה שהשאלות והתשובות בכיתה הן חלק מתהליך למידה שמטרתו, בין השאר, רכישת יכולת בניית משפטים רהוטים המתייחסים במדויק לשאלה שנשאלה. אני מציינת, כל פעם מחדש, שתרגול זה נועד להקנות מיומנויות מקצועיות נחוצות וכבוד מחיה מקצועי ואישי. אני מזכירה שכששופטת שואלת עורכת דין שאלה – היא מצפה לתשובה רהוטה ומדויקת, ולא לנתזי אינפורמציה. אני מדגימה בעזרת שאלות טריוויאליות: על "איך אני מגיעה מכאן לתל אביב" יש לענות "כדי להגיע לתל אביב עלייך לנסוע ימינה ולפנות שמאלה"; "יש הרבה פיתולים והתפצליות" אינה תשובה הולמת. על "מה אמרה דנה לך" יש לענות "דנה אמרה לך ש...", ולא ניתן להסתפק בהערה "ליד" התשובה, כגון "דנה דיברה יפה יותר מדך". במקום "כן ודנה" יש שאני משתמשת בשמות מענייני דיומא, המשווים לדוגמה נופך משעשע. כשתלמידה מקבלת את רשות הדיבור בתשובה לשאלה שהצגתי, יש שאני פותחת עבודה ומזכירה שהמילים הראשונות בתשובתה צריכות להתייחס לשאלה. כך, למשל, אם שאלתי "איזו טענה שולל הכותב", אני מתחילה את תשובתה במילים "הכותב שולל את הטענה ש...". אם היא אינה מצליחה לצקת את דבריה למבנה המשפט המבוקש אני מסייעת לה לעשות זאת. ככל שאני מצליחה להפוך את ה"תרגיל" לבדיחה קבוצתית, שלעולם אינה על חשבון הדוברת אלא מעצימה אותה ומשתפת את הכיתה כולה, כך גדלים הסיכויים שתלמידים יאوتו להשתתף במשחק בלא לחוש שהדרת-כבודם מוטלת על הכף.

ככל שהם משתכנעים שמטרתי היא באמת לבסס את כבוד מחייתם, ולא לגזול מהם הדרת-כבוד, גדלים הסיכויים שיסכימו "לזרום" אתי בלא חשש שתשובתם תיתפס כהשפלה.

6. השיטה הסוקרטית: מפתח לגלות מה אני יודעת

דומה שאין הרבה שיטות הוראה המטילות את חיתתן על תלמידים ותלמידות כמו השיטה הסוקרטית. סטודנטים רבים, ובייחוד אלה שאינם ששים לחשיפה פומבית, חרדים מפני "משחק הפינג-פונג" הסוקרטי, הדורש מהם להשיב על שאלות בלתי-צפויות קבל עם ועדה. זהו "משחק" המחייב דריכות, ריכוז, חשיבה מהירה והתבטאות מיידית; קל להבין מדוע סטודנטים רבים חוששים מפני "קיפאון", "היתקעות" או "גמגום". למרות כל אלה, אני מאמינה שתועלתה של השיטה הסוקרטית רב מנזקה. מטרת השיטה הסוקרטית, כפי שאני מבינה אותה, היא ללמד את התלמיד כיצד להוליך את עצמו, באמצעות סדרה של שאלות קטנות, הצומחות זו מזו, ממצב של שיתוק, קיפאון והיעדר קצה חוט בהקשר כלשהו, לחשיפת הבנה וידע רלוונטיים המצויים בחובו. המטרה היא אפוא לתרגל התחברות רב-שלבית עם דברים רלוונטיים שאדם מכיל בחובו – אך אינו מודע לכך, ואינו יודע להגיע אליהם ולזהותם כשייכים לתחום הנדון. במילים אחרות: המטרה היא פיתוח כבוד מחייתו של התלמיד והתחברות אליו. אני מאמינה שהמפתח להפחתת המתח והחרדה מפני השיטה הסוקרטית טמון בחשיפת התחבולה: בהסבר פשוט ואמתי, שוב ושוב, שהשיטה אינה "דו-קרב" של הדרת-כבוד, שנועד להאדיר את המורה על חשבון התלמיד, אלא תרגול של פיתוח כבוד מְחִיָּה.

יש שאני שואלת שאלה, ואיש בכיתה אינו מוכן לנסות להשיב עליה. אם אני חשה שהאווירה בקבוצה שלווה ובטוחה דיה, אני פונה לאחד התלמידים ושואלת "אתה מוכן להתנדב שאתעלל בכך קצת בשיטה הסוקרטית?" מובן שאם אני מזהה שתלמיד חווה את הפנייה אליו כפוגענית, תוקפנית או משפילה – אני מניחה לו באופן שלא יעמיק את הפגיעה. לא ניתן לסייע לאדם לפתח את כבוד מחייתו ולהתחבר אליו אם הוא חווה מתקפה והשפלה. במקרה כזה אני מבקשת מתנדב אחר, שמרגיש שזה "יום המזל שלו" לשמש "קרבן". אני מסבירה שלמרות השתיקה האופפת את הכיתה, רבים מן התלמידים מבינים ויודעים הרבה דברים שהם רלוונטיים להתמודדות עם הסוגיה שלגביה שאלתי. כל שנחוץ כדי להוציא את ההבנה והידיעה הללו מן הכוח אל הפועל, הוא "לחצוב" בנפשו של כל אחד מהם בסדרה של שאלות. אני מדגישה שמי שהתנדב להשתתף בדיאלוג הסוקרטי, התנדב לקדם את עצמו ולשרת את הכלל, כי מטרת התרגיל היא שכל אחד מן הלומדים יזדהה עם התהליך וילמד לשאול את עצמו שאלות דומות כדי לחלץ מתוך עצמו הבנה וידע רלוונטיים שהוא אינו מודע לקיומם.

בדיון הסוקרטי חשוב במיוחד לא "לשתול" בפי המשתתף תשובות שהוא לא היה מגיע אליהן בעצמו, אלא דווקא "ללכת אתו" לאן שתשובותיו מובילות. בשונה מסוקרטס, כפי שהובנה בכתבי אפלטון, אינני מאמינה שניתן לחלץ מכל תודעה אנושית את "התשובה הנכונה האחת". מה שניתן לחלץ מכל תודעה הוא יכולת התייחסות מושכלת לסוגיה, המאפשרת תחילת התמודדות משמעותית אתה. התהליך הסוקרטי מצריך מן המורה סבלנות, אלתור זרזי, בדיחות הדעת ושקט מצד הקהל. לכן לא ניתן להשתמש בו לעתים תכופות. ואולם שימוש מידתי בו מדגים לתלמידים שוב ושוב כיצד דבקות במטרה ופירוק השאלה הגדולה לסדרה "מתגלגלת" של שאלות קטנות מצליחים לגלות אצל הלומד הבנה וידע שהוא לא ידע לזהות כרלוונטיים לסוגיה הנדונה. חשיפתם מבססת את ביטחוננו של הלומד כי הוא אכן בעל ידע והבנה הרבה יותר רחבים מששיער, גם בהקשרים שלא פילל, וכי אם לא יוותר לעצמו וישכיל לשאול את עצמו את השאלות הנכונות, יוכל להפיק מעצמו תובנות בהקשרים לא צפויים.¹⁹

7. הפרט והשלם: דגיג בתוך להקה

אחד הדברים המעניקים ללומדים וללומדות תחושה של התמצאות ושלטיה במרחב המקצועי הוא היכולת לקשר בין פרטים לבין המכלול. כניסה לעולם מושגי חדש, כמו עולם המשפט, עלולה להיחווה כטביעה בים של פרטים. אם הפרטים מרחפים כל אחד לעצמו, הם בבחינת ריבוי שלא ניתן להשתלט עליו, ולכן הוא מאיים ומסוכן. אם הפרטים מתגלים, לאורו של פנס מושגי, כלהקת דגים המתנועעת על פי היגיון פנימי כלשהו – לפתע הם מציבים אתגר של פיצוח הקשר בין כל תנועה פרטנית לבין הגיונו של המכלול.

19 כתב הטענות הישראלי הנלהב ביותר נגד השימוש בשיטה הסוקרטית הוא מאמרו של ש"ז פלר, "על הוראת המשפט", לעיל ה"ש 2, בעמ' 9-10: "האם המאמץ לדיכוי התלמידים אינו חייב להקיף גם את הפחות מוכשרים, וגם את אלה שלא הבינו את החומר היטב או שלא התכוננו כראות לקראת הדיון? באיזו מידה, מבחינה כמותית ואיכותית כאחת, תרומות תשובות ותרומות כאלה לביאור הסוגיה שהיא אובייקט הדיון? ... אבל, אפילו אם כל התלמידים הם מעולים, ואפילו אם כולם מתכוננים באופן אופטימלי לכל שיעור כזה ואפילו אם מצליח המורה – כשהוא עושה זאת – לקיים את הבהירות הדרושה להבנת הדברים – מדוע להשתמש באורו של נר במקום להדליק מלכתחילה את הנורה החשמלית, כדי להאיר היטב את השטח ולבחון אותו לפי ציוני דרך ברורים ולעניין, המוליכים בעילות מירבית ליעד הקבוע מראש?". מתוך דברים אלה ברור כי מטרתו של פלר היא להעביר לתלמידים חומר משפטי ולא לפתח את כבוד מחייתם. יש מקום להתווכח על יעילותה של שיטתו גם לשם השגת המטרה שהוא מציג, אך לא יכול להיות ספק שהשיטה הפרונטלית האוטוריטטיבית, כבלעדית, אינה מנסה ואינה יכולה להשיג את פיתוח כבוד המחיה שניתן לנסות לפתח בעזרת השיטה הסוקרטית.

כך, למשל, ניתן ללמד מאפיינים של שיטת משפט קונטיננטלית כרשימה ארוכה של פרטים. תלמידים יכולים לשנן ולנסות לזכור רשימה כזו, אך אם חלק מפריטיה פורח מן הזיכרון – הוא אבד ללא שוב. לעומת זאת, אפשר להציע לתלמידים מסגור תאורטי שיכול לקשור כל אחד מן הפרטים למכלול. כך, למשל, מיריאן דמסקה²⁰ מגדיר את המדינה האירופית הקלאסית כאקטיביסטית, יוזמת, מנהלת וקובעת מדיניות, וגם בירוקרטית-היררכית-צנטרליסטית; זאת, לעומת המדינה האנגלית שמעדיפה, ככלל, להסתפק בהתערבות מינימלית בענייני הפרטים, שמטרתה לאפשר לצדדים לסכסוכים להסתדר ביניהם. מסגרת מושגית כזו, אף אם היא, כמובן, טנטטיבית וחלקית, יכולה לעזור לתלמידים לקשר כל אחת מתכונותיה של שיטת המשפט הקונטיננטלית למכלול השלם. כך, למשל, ההליך האינקוויזטורי מתיישב היטב עם מודל המדינה השולטת ומנהלת, ושיטת הערעורים האירופית מתיישבת עם הבירוקרטיה הצנטרליסטית. גם החיבה לקודיפיקציה, העדפת הוודאות על פני הצדק במקרה הספציפי, שיטת הפרשנות (הממעטת להכיר בלקונות) וסמכויות השופטים (המצומצמות לעומת השיטה האנגלית) – כולן מתיישבות עם המאפיינים הפסיכולוגיים האמורים. מובן שאת המסגור התאורטי ראוי להציג כאפשרי ולא הכרחי, כדי לאפשר מרחב של בחינה ביקורתית. כמו כן ראוי, כמובן, להביא גאולה לעולם על ידי אזכור שמו של מחבר המצע התאורטי.

כשתלמידי משפטים רואים "תמונה גדולה", וריבוא פרטים מתייחסים אליה באופן שניתן למצוא בו משמעות, הם עשויים לחוש שיש ביכולתם להשתלט על הריבוי בעזרת ההבנה המושגית המאחידה. תחושה זו יכולה להגביר את כבוד המחֵיהּ שלהם כלומדים ולאפשר להם לפתח ביטחון עצמי.

8. הקשר היסטורי, רעיוני ובין-לאומי

מרכיבים רבים של עולם המשפט מוכרים לתלמידים מחייהם כאזרחי המדינה. יסודות אלה עולים, פעמים רבות, בוויכוחים ציבוריים, שם הם נצבעים בצבעים אידאולוגיים ופוליטיים. בין הבולטים במרכיבים אלה ניתן למנות את שיטת מינוי השופטים, כינונה של חוקה כתובה, תפקידיו של היועץ המשפטי לממשלה, זכות העמידה בעתירות לבג"ץ, מידת ה"אקטיביזם" הראויה בשפיטה ויחסי הכוחות בין הרשויות, בייחוד בין הרשות המחוקקת ובין הרשות השופטת. תלמידים רגילים לחשוד שנושאים אלה טעונים פוליטית, ושכל עמדה לגביהם נועדה לחזק מחנה

MIRJAN R. DAMASKA, THE FACES OF JUSTICE AND STATE AUTHORITY: A 20
.COMPARATIVE APPROACH TO THE LEGAL PROCESS 71–96 (1986)

פוליטי אחד על חשבון האחר. פעמים רבות הם ניוונים מדבריהם של חברי כנסת או אנשי ציבור אחרים המציגים עמדות חלקיות, אינטרסנטיות ומגמתיות. הדברים מוצגים בלהט ואף בהתלהמות, וכל צד מטיח, מאשים וקובע עובדות נחרצות בסגנון "ישראל היא המדינה היחידה בעולם שבה...", או "לשיטה הנוהגת בישראל אין אח ורע בעולם". תלמידי משפטים, כמרבית אזרחי המדינה, חשים בוודאי מותקפים, מבולבלים וחסרי ישע נוכח טיעונים דרמטיים, דמגוגיים ומתלהמים כאלה. כדי להעצים את כבוד מחייתם בהקשר זה יש, ראשית, לקנות את אמונם. לשם כך כדאי להימנע ממה שעלול להיתפס על ידיהם כהשתתפות במאבקי הכוחות סביב הסוגיות הללו. האופן שבו ניתן לסייע להם לחוש רווחה וביטחון עצמי בהקשרים אלה הוא להעשיר את השכלתם הכללית בנוגע להקשרים שבתוכם צמחו המוסדות והתהליכים האמורים.

כל אחד מן הנושאים שמניתי כדוגמאות, ורבים נוספים, יכולים לעלות במסגרת קורסים משפטיים שונים. בחלק מן המקרים ניתן לשלב את הדיון בהם בחומר הלימודי. בחלק אחר, כאשר נושאים כגון אלה עולים, אני סבורה שנכון וראוי לסטות מנושא השיעור כדי להעניק לתלמידים מעט רקע להבנת הסוגיה שהתעוררה. אם מתעוררת התייחסות לחוקה, ניתן לסקור את ההתפתחות ההיסטורית שהובילה לכינונה של החוקה האמריקנית, הראשונה בעולם. ניתן להשוות בין המשפט האנגלי, שהתפתח במשך זמן רב באופן אורגני ואבולוציוני בטריטוריה והקשר תרבותי קבועים יחסית, לבין המשפט האמריקני, שהתפתח מן המשפט האנגלי בטריטוריה חדשה, בעידן הנאורות, אך נועד לשרת אוכלוסייה מגוונת ואידאולוגית יותר, שסבלה מהיעדר ייצוג ושליטה עצמית ולהבטיח את זכויותיה הריבוניות. אם מתעוררת שאלה לגבי אקטיביזם שיפוטי, ניתן לקשרה ליחסי הכוחות בין הרשות השופטת ובין הרשות המחוקקת, ולהציג את המסורות ההיסטוריות השונות של המשפט הקונטיננטלי והמשפט האנגלו-אמריקני. מתוך הצגה כזו מתבהר כי יצירתיות שיפוטית נתפסה כמנוע הצמיחה הלגיטימי של מערכת המשפט האנגלית, ואילו בקונטיננט, בייחוד בצרפת טרם המהפכה, היא נתפסה על ידי הציבור הרחב כאמצעי לשחיתות שלטונית המעניקה יתרונות לא הוגנים למעמדות הגבוהים, ההגמוניים. לכן בקונטיננט נקבעו בעידן המודרני הגבלות חקוקות חמורות על סמכויות השופטים, ואילו באנגליה, אף כשהרשות המחוקקת התחזקה, הוסיפו השופטים ליהנות ממידה רבה של אמון ציבורי ולגיטימיות. לכן, כל אחת מהשקפות העולם המשפטיות בנושאים אלה היא תולדה של התפתחות היסטורית תרבותית, ואף אחת אינה בהכרח "נכונה" או "טובה" יותר מרעותה.

הנרטיבים ההיסטוריים הללו מעניקים לתלמידי משפטים הקשר השכלתי ומקצועי רחב יותר מן הכאן ועכשיו המאפיינים את הוויכוחים שעל מרקע

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

הטלוויזיה. הם מבססים את התובנה שמוסדות ותהליכים משפטיים במציאות הישראלית שייכים למשפחה מורחבת של מוסדות ותהליכים המתפתחים בעולם כולו במשך תקופה ארוכה. תלמידי משפטים המפנימים תובנה זו עשויים להרגיש מחוסנים יותר מפני התלהמויות "פופוליטיות" בנושאים משפטיים שבעין הסערה הציבורית, ולחפש הקשרים רחבים שעשויים לשפוך אור על מחלוקות אידאולוגיות. עצם ההבנה שמוסדות ותהליכים אינם אך ורק כלים במאבקי כוח, אלא הם גם נעוצים בהקשרים שניתן להבין את הגיונם הפנימי, עשויה להוביל את התלמידים ל"ויקיפדיה", ומשם הם עשויים להמשיך למקורות יסודיים ומרחיבים יותר.

9. המשפט וחוויות החיים

מושגים משפטיים רבים מונחלים לתלמידי המשפט ברמה מופשטת. ככאלה, הם לעתים רחוקים ולא אינטואיטיביים. דרך אחת לחדד את משמעויותיהם של מושגים משפטיים גם במישור האישי הרגשי, היא לקשור בינם ובין חוויות יומיום של התלמידים. כך, למשל, ניסיתי לעשות עם המושג "מסך הבערות" של ג'ון רולס.²¹ לפני השיעור בנושא תפיסת הצדק המותנית במסך הבערות, ביקשתי מן התלמידים לבחור כיצד יורכב הציון הסופי בקורס. הסברתי את האפשרויות השונות שעמדו בפניהם, והסברתי שאני מבקשת מהם לבחור את השיטה כשאיש מהם אינו יודע איזו מן השיטות היא הטובה ביותר עבורו. כך, הבהרתי, השיקולים שכל אחד מהם ישקול יהיו שיקולים הוגנים ונטולי הטיות אישיות. הדיון שהתפתח בכיתה היה סוער וממושך, ועורר עניין עמוק בכל אחת ואחד מן התלמידים. מתוך החוויה האישית המחוברת לחייהם, הם העלו תהיות ושאלות וביקורות חדות ומעמיקות. כאשר הצגתי בפניהם, בהמשך, את תפיסתו של רולס בדבר קבלת החלטות צודקות מאחורי מסך הבערות, הם הבינו את המשגה להפליא. על פי עדותם, מסך הבערות הוא אחד המושגים שנחרתו עמוק ביותר בתודעתם, בזכות הקישור לחוויה אישית בעלת משמעות ממשית.

10. מי מפחד מדה-קונסטרוקציה

תחום הדעת המוכר לנו ומקובל עלינו כ"משפטים" הוא מודרני באופיו. מקצוע המשפטים הוא פרגמטי ויישומי. אין פלא שמשפטנים, ככלל, וגם רבים מן המשפטנים אנשי האקדמיה, אינם להוטים אחר גישות פוסט-מודרניות ואינם ששים להחילן על עולמם. גישות אלה נתפסות כחותרות תחת אושיות עצם היתכנותו

של הפרויקט המשפטי. חמקמקותן של גישות פוסט-מודרניות אף היא מרתיעה ומעוררת חששות בקרב מורי משפט רבים. ואולם, כדי להנחיל לתלמידים תחושת ביטחון, יש להפגישם גם עם הגישות ה"מאיימות" על תפיסות יסוד של המקצוע. הוראה תאורטית של גישות פוסט-מודרניות עלולה להיתפס על ידי רבים מן הלומדים כמופשטת ו"רחוקה" מדי. דרך נוחה יותר היא יישום של גישה פוסט-מודרנית על טקסט משפטי. אפשרות יחסית קלה היא קריאה דה-קונסטרוקטיבית של פסק דין, כלומר זיהוי קולות בתוך טקסט החותרים תחת מגמתו המוצהרת, חשיפתם וניתוחם.

באחד המאמרים שבהם אני מדגימה קריאה דה-קונסטרוקטיבית, אני עושה זאת לגבי כמה גזרי דין שנכתבו בענייניו של יגאל עמיר, רוצח ראש הממשלה יצחק רבין.²² הטיעון שאני מציגה במאמר הוא פחות או יותר זה: השופטים אשר כתבו את גזרי דינו של יגאל עמיר יצאו מגדרם כדי להביע את זעזועם ושאת נפשם מן הרוצח ומן הרצח. הם ביקשו להתנער ממנו בכל דרך אפשרית, להרחיקו מן הקהילה, להשתיק את קולו המסוכן ולהעלימו מן הטקסטים שכתבו. לשם כך לא הזכירו את טיעוניו האידאולוגיים לרצח, ומנגד – הכבירו ביטויים רגשיים המביעים זועה וחלחלה. ואולם כשעורכים רשימה מסודרת של הביטויים הללו, מתברר כי הם יוצרים קישור אסוציאטיבי תרבותי בראש ובראשונה עם שני אירועים טראומטיים: חורבן בית שני עקב מלחמת אחים ושואת יהודי אירופה. שני אירועים אלה מציפים את קוראי גזרי הדין בנרטיב הציוני הגורס שמלחמת האחים בימי בית שני הביאה לחורבן הבית ולגלות, שהובילה, בסופו של דבר, לשואה. לכן מלחמת אחים מובילה לשואה. ברובד הטקסטואלי, הגינוי השיפוטי הגורף את עמיר מתקשר לכך שמעשהו עלול לחולל מלחמת אחים חדשה, וזו עלולה להוביל לשואה. רציונל זה מבטא, מנכיח ומחזק את מה שפנינה להב כינתה "ציונות הקטסטרופה": גישה ציונית המדגישה את הסכנות המרחפות מעל ראשו של העם היהודי.²³

יגאל עמיר רצח את ראש הממשלה יצחק רבין מתוך תפיסה ציונית קטסטרופלית: הוא ראה בהסכם אוסלו סכנה קיומית שתמיט על ראשי היהודים בישראל שואה חדשה. יצחק רבין, לעומתו, ייצג את מה שפנינה להב מכנה "הציונות האוטופית": ציונות המדגישה את החזון החיובי של תיקון עולם ובריאת חברה צודקת. השופטים

22 אורית קמיר "תרגיל במשפט וספרות: המשפט כמתרגם ומכונן זיכרון, או: ג'יימס בויד ווי"ט פוגש במשפט יהודי ודמוקרטי, במחמוד דרוויש ובפסקי הדין מדינת ישראל נגד יגאל עמיר" מחקרי משפט יח 323 (2002).

23 פנינה להב "יד הרוקם: יריעת חירויות הפרט על פי השופט אגרנט" עיוני משפט טז 475, 480 (1991).

שכתבו את גזרי דינו של עמיר ביקשו להשתיקו, למחוק את זכרו ולגנותו בכל פה, אך הטקסטים שהוציאו מתחת ידיהם אימצו וחיזקו את הציונות הקטסטרופלית שלו, והשתיקו דווקא את הציונות האוטופית של יצחק רבין, קרבנו. מגמה זו ניתן לזהות באמצעות קריאה דה־קונסטרוקטיבית של הטקסטים השיפוטיים, כלומר בקריאה המוצאת את קולותיו הסמויים מן העין של הטקסט, הולכת אתם, ומשתמשת בהם כדי "לפרק" את המסר הגלוי של הטקסט ו"לקרוא אותו כנגד עצמו".

מהלך ניתוחי זה שימש אותי לחשיפת סטודנטים לקריאה דה־קונסטרוקטיבית. העיסוק בטקסטים שיפוטיים בנושא רצח רבין אתגר את הסטודנטים במידה כה רבה שהם שיתפו פעולה במהלך אינטלקטואלי מורכב, שאילו הוצג להם באופן תאורטי טהור – ספק אם היו מתחברים אליו. הנגיעה ברבדים עמוקים של ההתייחסות לרצח רבין עוררה בהם סקרנות ועניין. הם ראו לנגד עיניהם כיצד ניתן להפעיל על טקסט משפטי ניתוח פוסט־מודרני, ולחשוף בו פנים מרתקים ומפתיעים. המסגור התאורטי אפשר להם להשתתף בניתוח ולא לחוש שהם נדחפים לנקוט עמדה פוליטית כזו או אחרת.

11. להעניק כבוד מִחֵיהַ ולקבלו: לכל איש ואישה יש שם

מערכת היחסים בין המרצה לתלמידיה היא, כמובן, שדה מוקשים, המכיל סוגיות אתיות בלתי־נדלות. ואולם ישנם גם דברים "קטנים" ופשוטים שהשלכותיהם על תחושת כבוד המִחֵיהַ של התלמידים מרחיקות לכת. כך למשל המאמץ שעושה המרצה לזכור את שמותיהם. לצערי, עם השנים אני מתקשה יותר ויותר לזכור שמות של תלמידים, בייחוד בכיתות גדולות. אני מקפידה להבהיר להם נקודה זו, לשתף אותם בקושי, ולהסביר להם שאני עושה כל שביכולתי ובכל זאת לא תמיד מצליחה. בכיתות גדולות אני מבקשת מהם לשבת במקומות קבועים כדי לסייע לי לקשר פנים עם מקום. מדי פעם אני ממציאה לעצמי "תרגילים", כמו ניסיון להשתלט מדי שיעור על חמישה שמות. באותו שיעור אני מרבה לפנות אל חמשת התלמידים שאת שמותיהם אני לומדת, ואת השיעור שאחריו אני פותחת בניסיון לשחזר את חמשת השמות שלמדתי בשיעור שעבר. כשסטודנט ניגש אליי בסוף שיעור ו"מתקיל" אותי בשאלה "איך קוראים לי", אם שמו פרח מזיכרוני אני משתפת אותו בכל האינפורמציה שאני זוכרת על אודותיו, כדי להבהיר לו שגם בהיעדר השם – אני רואה וזוכרת אותו. אדם שיודע שרואים אותו כפרט – פורח.

בנוסף לזכירת השמות, אני מעירה לתלמידים מדי פעם הערה אישית (אך לא אישית מדי), אשר מאפשרת להם לדעת שאני רואה אותם, שמה לב אליהם, זוכרת אותם וחושבת עליהם כפרטים אנושיים. "החלפת משקפיים, בקושי זיהיתי אותך", "אני רואה שעברת לשבת בצד ימין של הכיתה; אני רגילה לראות אותך

בצד שמאל", או "כשאתה למדת בתיכון, עוד לימדו את דוסטויבסקי?" הן הערות קטנות, שבהקשרים מתאימים ובנימה הולמת נותנות לתלמידים תחושה של הכרה בקיומם האישי, האנושי. הם משתחררים מן התחושה של שייכות למסה אנושית גדולה ובלתי-מובחנת, ומתחברים לייחודם. כאשר אחד התלמידים מעלה דבר מה בכיתה, יש שבשיעור הבא אני משתפת במחשבות שחשבתי על הדברים לאחר השיעור, או שאני מציינת דבר מה ששמעתי ברדיו בדרך לשיעור ואשר קשור בדבריו של התלמיד. התייחסויות כאלה מבהירות להם שהם קיימים עבורי גם מעבר לשעת השיעור. הן מגבירות את נכונותם להתייחס אליי כאל אדם אמתי, ואף להגיע לשיעורים. יחס אישי אף מגביר את המוטיבציה שלהם להתכונן לשיעורים ולהשתתף בהם: האינטראקציה הופכת להיות בעלת משמעות אנושית אישית, ולא רק מקצועית טכנית.

כשתלמידים חשים ביחס אנושי מכבד כלפיהם כפרטים, הם נוטים להעניק יחס דומה בתמורה. כך, יש שהם כותבים לי במייל כששמעו ברדיו או קראו בעיתון דבר מה שנראה להם שיעניין אותי, או ניגשים אליי בתחילת שיעור או בסיומו כדי לספר על סרט שראו שהזכיר להם רעיון שנדון בשיעור, או על דיון בכית שנגע בסוגיה שדנו בה בכיתה. הרצון לשותף אותי מביא אותם להיכנס למשרד בשעות הקבלה, ומפגשים כאלה חושפים לפעמים קשיים שלא היו עולים אחרת.

מובן שחשוב מאוד לשמור על גבולות מקצועיים ברורים ולא לבלבל תלמידים ביחסים אישיים קרובים מדי. חציית גבולות עלולה לפגוע בכבוד מחייתם ולעתים אף לגרום להם לחוש מנוצלים; ואין צורך להכביר מילים על כך שאת זאת יש למנוע בכל מחיר. בעולמנו החברתי, מין וגיל משפיעים מאוד על הגבולות שעלינו לשמור בין מרצות ומרצים לבין סטודנטים וסטודנטיות. הערה "אימהית" ממני לסטודנטית על כך שהתספורת החדשה הולמת אותה, עלולה להישמע אחרת לגמרי מפיו של מרצה צעיר. ההקשר, האינטונציה והקהל משפיעים, כמובן, על האופן שבו ההתייחסות האישית מתפרשת. כל אלה הופכים את ההתייחסות האישית למורכבת, ומחייבים מרצות ומרצים לתת את הדעת על דקויות רבות. עם זאת, אינני סבורה שהמסקנה הלוגית היא להימנע מכל מחווה אנושית אישית. אדישות, ריחוק וניכור מולידים רק אדישות, ריחוק וניכור: שדה טרשים שדבר אינו צומח בו.

12. המרצה היא מודל לחיקוי: ללמד מתוך כבוד מְחִיָּה

כדי שמסר פיתוח כבוד המְחִיָּה של התלמידים יעבור אליהם וייקלט על ידיהם ככן ומשכנע, עליו לנבוע באופן אותנטי מכבוד מחייתה של המרצה. אם תלמידים חושדים שהמרצה "משקיעה בהם" בלא שהיא עצמה מחוברת לכבוד מחייתה, ורק כדי לרכוש לעצמה הדרת-כבוד על גבם – הם יפרשו את כל מהלכיה כאמצעים

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

להתעצמות אישית שלה לעומתם, ויגיבו בהתאם. מסקנתם תהיה שעולם לימודי המשפטים, כמו עולם המשפט, מושתת אך ורק על תחרות של הדרת-כבוד, וש"ההשקעה בהם", השיח על כבוד מְחִיָּה, היא אחיזת עיניים ריקה כדי להסוות תאוות הדרת-כבוד. הם לא "יקנו" את מהלכי ההעשרה ולא ייפתחו אליהם. הם יישארו ציניים ואינסטרומנטליים. רק כשתלמידים חשים שהמרצה משקיעה בהם כחלק ממימושה העצמי המקצועי והאישי, כמרצה וכאדם, כשהם חווים אותה כפועלת מתוך כבוד מחייתה, הם יתייחסו אל השקעתה בהם "בגובה העיניים" ולא כאמצעי בשירות מטרות זרות. רק אז הם יגיבו אליה מתוך אמון, וייפתחו לקבל, לגדול ולהתחזק. הם "יתחברו" וישאפו להפנים ולחקות.

כדי להרחיב ולהעמיק את כבוד מחייתם של תלמידיה, על המרצה לבסס, קודם כול, את כבוד מחייתה כמרצה וכאדם. עליה לחוש ולהאמין בערך יכולותיה וכישוריה בתחום הוראת המשפטים, ולרסן את תחושות ההישגיות והחרדה מכישלון בתחום זה. כאשר היא פועלת מתוך כבוד מְחִיָּה עצמי וביטחון עצמי בו, השקעתה בתלמידיה לא תיפס על ידיהם כפטרונות, מתנשאת, מבזה ו"מקטינה". כשהם יחוו שהיא מבקשת לשתף אותם בחויית תחושת הערך העצמי שהיא בנתה לעצמה, שהיא מעוניינת להנחיל להם את הכלים שגם היא משתמשת בהם לשם ביסוס כבוד מחייתה – הם ישמחו לקבל, לאמץ, להפנים ולחקות.

כשמורה מלמדת מתוך כבוד מחייתה, היא יכולה להשתמש בדוגמאות מחויות מקצועיות אישיות שחוותה: להזכיר מאמרים שכתבה, פעילויות מקצועיות שהשתתפה בהן, הצלחות וכישלונות, והדבר לא ייפס על ידי התלמידים כהתפארות מתנשאת ומביכה. הם יחוו ויבינו כי המרצה משתפת אותם בחומרים המרכיבים את כבוד מחייתה, וייענו להזמנה לנהל את השיח הכיתתי ברובד כבוד המְחִיָּה. הם יחוו שהשיתוף בכבוד המְחִיָּה של המרצה אינו מאיים עליהם או מודד אותם, אלא מזמין אותם להתחבר לכבוד המְחִיָּה שלהם. כאשר, בהקשר כזה, המרצה משתפת אותם במחשבותיה על היבטים ערכיים של העולם המשפטי, או מתייחסת לפעילות מקצועית בעלת היבטים חברתיים שהיא הייתה שותפה לה, רבים מן התלמידים מסוגלים להכיל את החוויה ולא לראות בה כפייה או שטיפת מוח פוליטית. הם יפנימו, ברמה חווייתית מקצועית ואישית את האפשרות לבסס את כבוד מחייתם גם על עיסוק מקצועי ערכי, חברתי.

ככלל, למדתי מן הניסיון שתלמידים ותלמידות רבים רגישים לזיופים. הם מזהים אותם ומגיבים אליהם. כשהם פוגשים, רגשית, בהוויה אותנטית, הם יודעים להעריך, להתחבר ולפעול בהתאם. כשהם פוגשים בכבוד מְחִיָּה עצמי המכיל נכונות לנתינה ולהשקעה, הם מגיבים בטיפוח כבוד מחייתם. במקביל, הם יודעים להכיר תודה על המתנה שקיבלו וגומלים עליה בחום.

ד. משפט ותרבות כדרך להרחבת כבוד המִתְחִיָּה

1. למה לקרוא ביחד ולנתח שיר, סרט או הצגה משפטיים במסגרת החינוך

המשפטי

במקומות אחרים פירטתי בהרחבה מדוע חשוב ללמוד וללמד את תורת המשפט הגלומה בטקסטים אמנותיים-משפטיים כמו סרטי משפט, את האופנים שבהם הם מכשירים את צופיהם להיות שיפוטיים, ואת האופנים שבהם הם פועלים במציאות החברתית באופנים מעין-משפטיים.²⁴ במאמר זה לא אשוב על דברים אלה, אלא אגע בחשיבות הקישור בין משפט ותרבות לביסוס כבוד מחייתם של תלמידי משפטים. תלמידי משפטים מצויים במסלול של התפתחות לכדי חברים בקהילה המשפטית. הם שואפים להשתלב בקהילה זו ולמצוא בה את מקומם. דימויים רווחים של חברי הקהילה המשפטית, הניבטים אל הסטודנטים מסרטי קולנוע וממסכי הטלוויזיה, מכילים, מעבר למיומנות מקצועית, רוחב אופקים תרבותי וליטוש אליטיסטי. עורכי דין "מוערכים" מתקשרים בתודעה גם לאולמות תאטרון וקונצרטים, להנהלות של מוזאונים ולוועדי מנהלים של אוניברסיטאות. מיומנות תרבותית נינוחה נתפסת על ידי סטודנטים רבים, במודע או שלא במודע, כמאפיינת עורכי דין "וקרתיים", "מוצלחים", "מובילים". ואולם למול דימויים נוצצים אלה, מרבית הסטודנטים למשפטים חשים בורים ועילגים בכל הקשור בעולם התרבות. חוויות התיכון שלהם נמחו מן הזיכרון, או שהן שליליות ואף טראומטיות. דימוי עצמי זה חותר תחת הביטחון העצמי באפשרות להשתלב בחוגים המקצועיים ה"נחשבים". עיסוק מודרך

24 ORIT KAMIR, FRAMED: WOMEN IN LAW AND FILM (2006); להרחבה ראו בין השאר ORIT KAMIR, EVERY BREATH YOU TAKE: STALKING NARRATIVES AND THE LAW (2001); Orit Kamir, *Why Law-and-Film and What Does it Actually Mean? – A Perspective*, CONTINUUM: JOURNAL OF MEDIA AND CULTURAL STUDIES, 19, 255 (2005); Orit Kamir, *Law, Society and Film: Unforgiven's Call to Substitute Honor* with Dignity, *Law & Soc'y Rev.*, 193 (2006) ובעברית, קמיר "תרגיל במשפט וספרות: המשפט כמתרגם ומכונן זיכרון", לעיל ה"ש 22; אורית קמיר "לקראת תיאוריה של 'משפט וקולנוע': מבט על טראומה וזיכרון, החלמה וצדק, נשים וקרבות עבירה בחברה פוסט טראומטית שסועה (קריאה תורת-משפטית בסרטו של רומאן פולנסקי 'העלמה והמוות')" מחקרי משפט כב 159 (2005); אורית קמיר "ניתוח פמיניסטי 'משפט-קולנועי מורחב' של מגילת רות לאור הסרט שושלת אנטוניה" עלי משפט ח 55 (2010); אורית קמיר "אהבה עזה כמוות או הטרדה מאיימת? – תרבות ומשפט, רומנטיקה, אלימות ונורמות בישראל: stalking (הטרדה מאיימת), שירת אתרמן וקולנוע ישראלי בין הדרת כבוד (honor) וכבוד סגולי (dignity) משפטים על אהבה 472 (חנה נוה וארנה בן-נפתלי עורכות, 2005); אורית קמיר נראות אשמות: נשים במשפט הקולנועי (2014).

ומוגן בתרבות עשוי לקרב אותם די הצורך לתחום זה כדי להסיר מדרכם מחסומים של חרדה. טעימות של ניתוחי יצירות אמנות עשויות לעודד אותם להתקרב אל התחום הנתפס כמפתח אל ה"יוקרת". ומתוך שלא לשמה – המגע עם עולם התרבות עשוי למשוך אותם גם לשם עצמו. הבחירה ביצירת אמנות "משפטית" יכולה להשיג את כל אלה – וגם תרגול של חשיבה על נושאים מקצועיים.

מזווית אחרת, סטודנטים רבים למשפטים, כמו שאר בני התמותה, חשים מוצפים נוכח שטף הדימויים הצר עליהם מכל עבר: מן האינטרנט, מהפרסומות, מסרטי הקולנוע, מתכניות הטלוויזיה ומשלטי החוצות. הם חשים היטב שרבים מן הדימויים הניתכים עליהם בלא הרף "עובדים עליהם" וטומנים להם מלכודות, אך רובם מתקשים להתמודד עם התחכום שבמלכודות הללו וחשים תסכול מתמיד, חשדנות וציניות. רגשות קשים אלה משותפים להיבטים אישיים ומקצועיים של חייהם, עוטפים אותם מכל עבר והופכים אותם לאנשים-משפטנים מאוימים ומפקפקים. ניתוח טקסטואלי מודרך של סיפורים, סרטים או הצגות עשוי להקנות להם קצה חוט של תחושה שאפשר להשתלט על הגל הגואה והמציף; שאפשר לצלוח אותו ולחוש שליטה; שאפשר "לקרוא" את הרשת האינסופית המתנחשלת מכל הכיוונים ולעצור את ההצפה. העצמה כזו היא חלק קריטי בבניית כבוד מִחֵיהּ אישי ומקצועי במאה העשרים ואחת. ניתוח של טקסט אמנותי-משפטי מבהיר להם כיצד מיומנויות משפטיות מקצועיות משתלבות בחזקותיהם הכלליות ומעצימות אותם.

לבסוף, הוראה של טקסט אמנותי-משפטי יכולה לסייע בקידום המטרות שפורטו בסעיפיו של הפרק הקודם. טיפול בטקסט אמנותי-משפטי מאפשר ללמוד לקרוא, לפרש, לזהות פערים ואופני מילויים, לבצע קריאות חתרניות של טקסט נגד עצמו, ומעל לכול – לקשר את המשפט לחוויית החיים האישית, וכך להעניק לו משמעות חיה.

ניתן לשלב טקסט אמנותי-משפטי בכל הקשר לימודי. יש ערך רב במיוחד בשילובם של טקסטים שהתלמידים עשויים להיתקל בהם בחיי היומיום שלהם: בחנויות הספרים, בבתי הקולנוע ובתאטראות. הוראה בעזרת טקסטים כאלה מפתחת בתלמידים את הביטחון שיש ביכולתם להתייחס באופן דומה לטקסטים נוספים שהם פוגשים במהלך חייהם הרגיל, ומשלבת את לימודי המשפטים בחיי היומיום שלהם. היא מסירה את החיץ בין "אדם" ל"משפטן" ומאפשרת בניית דימוי עצמי מלא ואחיד יותר. היא מתרגלת בהבאת תוכנות מכל חלקי החיים אל עולם המשפט, וההפך. הוראה כזו מאפשרת לסטודנטים לשתף את בני משפחותיהם וחבריהם בתהליכי הלמידה שהם חווים, ולהפוך את לימודי המשפטים שלהם לקבוצתיים וקהילתיים. בדרך זו, התמודדות ערכית עם המשפט וגם חשיבה ביקורתית על

המשפט עשויות לצאת מגבולות בתי הספר למשפטים ולהגיע אל הציבור הרחב, בדמות בני משפחה וחברים של סטודנטים למשפטים.

גם כאן, האמירות הכלליות עלולות להישמע ססמיות ונבובות. לכן אדגים בתמצית "קריאה מרחיבת כבוד מְחִיָּה" של שלושה טקסטים אמנותיים-משפטיים: שיר, סרט והצגה. בחרתי את הטקסטים כמעט באקראי: שלושתם הגיעו אליי במהלך המחשבה על כתיבת מאמר זה, וכשם שהגיעו אליי – הם עשויים להגיע גם אל תלמידי משפטים. שימוש חינוכי מושכל בהם עשוי לקעקע את החומות בין הלימוד המשפטי המקצועי לבין "החיים האמתיים", כמו גם את הרתיעה והחששות ממגע עם טקסטים ועם עולם התרבות. הוא עשוי כמובן לשפוך אור גם על עולם המשפט וגם על עולם התרבות.

2. קריאת שיר: "הודאה"

במהלך כתיבתה של רשימה זו הגיע לידיי ספר שירה חדש, מלכה עירומה: שירת מחאה חברתית נשית.²⁵ שירה של פאטמה ד'אב, "הודאה",²⁶ מתייחס ישירות לשיח המשפטי.

כמו מרבית הציבור, גם תלמידי משפטים אינם מרבים בקריאת שירה. כשהם נתקלים בשיר הוא עלול להישמע להם עמום, סתום, מתחכם, "עובר מעל לראש" ומיותר. כשהשיר נכתב על ידי אישה ששמה פאטמה ד'אב, הוא עלול לעורר חשדנות ועוינות שישמשו כעילה לא להתמודד עמו. לכן קריאה בשיר כזה עשויה לקעקע חומות רבות. כל ניתוח של השיר עשוי להרחיב את כבוד מחייתם של התלמידים מעצם ההעזה, ההתנסות וההצלחה. דרך פשוטה "לפרק" את השיר היא באמצעות הצגת שאלות ממוקדות ופשוטות המתייחסות אליו. את השאלה הכללית "מה הקשר בין השיר ועולם המשפט?" אפשר לפרוט לסדרה של שאלות קטנות: "מי הם השחקנים המשפטיים בשיר?" ; "איך מבנה השיר את תפקידיהם?" ; "מה משמעות המיגדור של תפקידי השחקנים בשיח המשפטי בשיר?" ; "מה הוא 'משפט הזמן'?" ; "באיזה מובן הוא מופיע בשיר?" השאלות, שניתן להציגן באופן סוקרטי, עשויות להביא כל סטודנטית להרגיש שהיא מסוגלת "להשתלט" על השיר, ולהביא אליו תובנות מעמיקות ועשירות שיאירו אותו – ואת עולם המשפט.

השיר "הודאה" מתעד צד אחד בדיאלוג של דוברת השיר עם שופט. השיר פותח בפנייה "אדוני השופט/ אני נשבעת לומר את האמת/ את כל האמת/ ורק את האמת". פתיחה זו ממסגרת את השיר כולו כמונולוג של אישה, המקבלת עליה את

25 מלכה עירומה: שירת מחאה חברתית נשית (דורית ויסמן עורכת, 2013).

26 פאטמה ד'אב "הודאה" שם, בעמ' 26.

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

סמכותו השיפוטית של שופט גבר, ומתחייבת לשתף פעולה עם דרישתו להוציא את האמת לאור.

בראשית הבית השני, הדוברת פותחת בהצגת עצמה: "שמי: אשה הצולחת/ את משפט הזמן". הצגה עצמית זו מכוננת קישור בין ההליך המשפטי שבו משתתפת הדוברת במונולוג השירי שלה לבין הליך שיפוטי נוסף שבו היא נוטלת חלק ושאותו היא מכנה "משפט הזמן". מהו אותו "משפט הזמן"? נהוג לומר ש"הזמן ישפוט", מתוך פרספקטיבה ארוכת טווח, את התבונה והצדק של בחירות ומעשים שאנו עושים. אך הדוברת מתייחסת לזמן כמי ששופט אותה תוך כדי חייה. מדוע שופט אותה הזמן? על מה הוא שופט אותה? כיצד הוא עושה זאת? האם היא נשפטת על הזדקנותה? "התבלותה"? האם על עמידתה בהשתנות העתים? ומה משמעות הקביעה כי היא "צולחת" משפט זה של הזמן? האם היא מפרפרת במשפט הזמן, כאדם השוחה במים סוערים? האם היא עומדת במשפט זה בהצלחה? אם אכן כן, מה משמעות ההצלחה במשפטו של הזמן? האם היא מזדקנת בכבוד? "צועדת עם הזמן"? ומה הקשר בין משפט הזמן לבין היותה "אישה"? בין משפט הזמן לבין המשפט שבמסגרתו היא דוברת אל השופט? מה הקשר בין הזמן, כשופט, ובין השופט נמען השיר? הבית השני מעורר את כל השאלות הללו, וכיוונים לתשובות להן נפרשים לאטם בבית השלישי.

אביא את הבית השלישי בשלמותו:

"המצב החברתי:/ אלמנת האמת, האמת התלויה/ במקדש
אלילים/ מקום הלידה: מערת האפל/ בטירת הדיכוי/ מקום
בו עוסק האדם/ בתחביב רצח האדם/ העולם הגדול הזה/ הוא
שקר גדול/ שאנו בודים מדי יום/ מתנסים בו כל שעה/ כל דקה
כל שנייה/ באלף פנים באלף לשונות/ כן אדוני: יצאתי מעורי/
התנסיתי בצביעות/ בשיגעון/ עד כי השלכתי את עצמי/ מעם
עצמי/ ידעתי גועל ובחילה/ נהיר לי אדוני: באי העוֹלָה/ חייב
אתה להיות/ באלף פרצופים/ באלף לשונות/ בעיניים עצומות/
וכדי שתהיה/ חייב אתה שלא להיות".

בית זה עשוי לעורר בסטודנטים רגשות עזים. ניתן להתחיל את הדיון בו בשאלה כללית – "מה הרגשתם?". מתוך קטעי תשובות רגשיות אפשר להמשיך לקראת ניתוח אנליטי יותר.

הדוברת נשבעה בראשית השיר לומר את האמת, אך עתה היא מודה כי זו מתה והדוברת נותרה בלעדית, כאלמנתה. והעולם הוא שקר גדול שבני האדם בודים ללא הרף. האם משפט הזמן שהוזכר בבית השני הוא המשפט המתמיד על השקר

ש"אנו בודים מדי יום", מדי שעה, מדי דקה ושנייה? כיצד ניתן אפוא "לצלוח" את משפט הזמן? אם אנו בודים את השקר הגדול ללא הרף, האם איננו צריכים להיות מורשעים על ידי כל חלקיק של זמן, על שלא עמדנו בשבועה לומר את האמת, על שהאמת מתה, על שתחביבנו הוא הרצח? האם זהו המשפט שבו עומדת הדוברת בשיר? האם "אדוני השופט" שבמשפט הפתיחה של השיר הוא הזמן עצמו?

הדוברת חושפת את האשמה שבגינה היא עומדת, ככל הנראה, לדין: "יצאתי מעורי, התנסיתי בצביעות, בשיגעון, עד כי השלכתי את עצמי מעם עצמי, ידעתי גועל ובחילה". במקביל היא חושפת את טבעו של השופט: "נהיר לי אדוני: באי העוולה, חייב אתה להיות באלף פרצופים, באלף לשונות, בעיניים עצומות, וכדי שתהיה חייב אתה שלא להיות". משום שהפשע, השקר, הוא בכל, גם השופט חייב להיות כּפּל. כשם שהשקר, הפשע, הוא בכל שנייה, כך אלף פרצופיו ולשונותיו של השופט הם בכל מקום. חלל וזמן מתלכדים בחטא ועונשו. אך "היותו" של השופט חייבת להיות "היעדרו", כדי שתוכל "היותו" להיות טוטלית, ככול. כמו אלוהי הדתות המונותאיסטיות? כמו הישות הנעדרת של הקיום האנושי על פי הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית?²⁷

הבית האחרון פותח במילים "האם אני מודה: אכן אני מודה", ומסיים בחזרה על מילים אלה: "לא אדוני/ אין לי יותר מה לומר/ גזר אפוא דינך כרצונך/ לכפות את עצמותי/ לעקור את ציפורני/ לתלוש את לשוני/ לכלא נשימות/ הריני מתודה/ אני מודה".

אם כן, הדוברת ממשיכה לחיות אחרי מות האמת אהובתה. מאז היא חיה בעולם נטול אמת ורווי רצח. ניסיון ההישרדות שלה בעולם הוא נטילת חלק בלתי-פוסקת בשקר הגדול, ועל כך היא עומדת תמיד למשפט הזמן, מודה באשמה ומוכנה לתת את הדין.

דומה שהשיר מציג את המצב האנושי הקיומי כשקר, פשע, עמידה לדין, הודאה באשמה וקבלת הדין, בבחינת גרסה קודרת של התפיסה כי "מלא כל הארץ משפט" ואין בלתו. אך מדוע קובעת הדוברת שכל רגע של חיים הוא בבחינת פשע שיש לתת עליו את הדין? האומנם בהיעדר אמת – הכול רצח? ואם אין אמת, מה ההצדקה לייחס אשמה למי שחי בלעדיה? האם, בעולם השיר, ראוי לבחור במוות? האם המוות הוא המפלט היחיד מן השקר והאשמה?

27 לשיטתו האקזיסטנציאליסטית של סארטר, למשל, הקיום האנושי הוא "אין". היות סובייקט משמעו "לא להיות אובייקט", כלומר – לא להיות דבר מה שניתן להגדיר כ"ישות". Jean-Paul Sartre, *BEING AND NOTHINGNESS* (1966).

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

וכמובן, הדוברת, הנשפֶטת, המודה ומתוודה, היא אישה, ואילו השופט העומד עליה לדין – גבר הוא. האם יש משהו "נשי" בחוויית העמידה לדין? האם יש משהו "גברי" בתפקיד השיפוטי? האם הגבריות היא "משפט הזמן" על הנשיות?²⁸

שיר זה מזמין בגלוי ובמפורש לבחון יחדיו את תפיסותינו הבסיסיות ביותר ביחס למשפט, לשיפוטיות, לאמת, לצדק, לחיים ולמוות, לנשיות ולגבריות. התמודדות עם השיר מחייבת קריאה מרוכזת, קפדנית, רגישה; התחברות עמוקה לטעם החיים ולטעם המשפט. היא מפיקה מכל קוראת וקורא חיבורים, תובנות, התרגשות. היא מאפשרת לתלמידים לגלות כי אף אם לא למדו פילוסופיה או ספרות, יש בידם להעמיק, באמצעותו של טקסט אמנותי-משפטי, במשמעות המשפט, החיים, האמת, הפשע והזמן. ניסיוני מלמד שאחרי שעה של ניתוח שיר משפטי כזה, הסטודנטים ימשיכו למצוא הדים של הדברים שעלו בניתוח בכל מודעת פרסומת שיראו בדרכם הביתה. הם יסיפו להרהר בדברים, וישתפו בהם את בני משפחותיהם במהלך ארוחת הערב. צירופי המילים יצמיחו בקרבם אסוציאציות חדשות, והדימויים הקשים ישובו אליהם על משכבם בלילה. סרט טלוויזיה יפתור תעלומה לא פתורה שמילות השיר זרעו, והם ישתפו ויפתחו דיון בדף הפייסבוק הכיתתי. בספר השירים הבא שיתגלגל לידיהם הם יחפשו לראות אם אחת הכותרות מרמזת על שיר משפטי, וינסו להתמודד עמו בכוחות עצמם. המחשבה להיות עורכי דין "יוקרתיים" ולקנות מנוי לתאטרון עשויה להיראות פחות מבעיתה.

3. משפט וקולנוע: קריאה בסרט משפטי, "פרידה"

בעת כתיבתו של מאמר זה, דומני שסרט המשפט העכשווי החשוב ביותר, שאף זכה להכרה כסרט הזר הטוב ביותר לשנת 2011, הוא הסרט האיראני "פרידה".²⁹ הסרט זכה בתשומת לב תקשורתית רבה שהביאה רבים לצפות בו. ביניהם היו בוודאי מי שנותרו נבוכים, ולא ידעו כיצד להתמודד עם היצירה. סביר להניח שבתוכם היו גם תלמידי משפטים. דיון כיתתי עשוי לאפשר התמודדות משותפת שתפיג את החששות ותקנה תחושות עיגון וביטחון הן בנוגע לסרט זה והן בנוגע לאלה שיבואו אחריו.

ייתכנו בוודאי דרכים רבות לנתח היבטים שונים של סרט מרשים זה. אסתפק כאן בהצגת שלד של ניתוח מקומו של המשפט בסרט.²⁹ גם כאן, כמו לגבי השיר שהוצג

28 תסריט ובימוי Ashghar Farhadj.

29 תמצית העלילה: סצנת הפתיחה של הסרט מתרחשת בבית משפט למשפחה. סימין, אישה איראנית צעירה ומודרנית, מסבירה לשופט (שאינו מוצג על המסך) כי היא מבקשת להתגרש

בסעיף הקודם, הדרך הנוחה ביותר לנתח את הטקסט היא לפרק אותו באמצעות סדרה ארוכה של שאלות מקומיות קטנות. כך למשל: אילו הליכים משפטיים מתקיימים בסרט? מה הקשר ביניהם – הן במישור התמטי והן במישור הקולנועי? מי נתבע או מואשם בכל אחד מהם, ובמה? מה הקשר בין שתי התביעות? מי התובע? מי השופט? כיצד מסמן לנו הסרט מי השופט? השאלות הסוקרטיות, עקב בצד אגודל, עשויות להבהיר לסטודנטים שהם מסוגלים לחלץ מתוך עצמם מידע רלוונטי ל"פיצוח" היצירה.

מגדר, אישה, מפני שהיא רוצה לעזוב את איראן למען עתידה של בתם, תרמה, בת ה־11, ואילו הוא מסרב. נדר מבהיר כי אינו יכול לנטוש את אביו, חולה האלצהיימר הקשיש, שנדר, סימין ותרמה מתגוררים עמו בביתו ומטפלים בו. השופט (שרק קולו נשמע ופניו אינם נראים) חורץ כי טענותיה של סימין אינן מצדיקות גירושין.

סימין עוזבת את ביתו של נדר ועוברת לבית הוריה. נדר שוכר את שירותיה של רוזיה, אישה צעירה אדוקה מאוד, כדי לטפל באביו במקום סימין. רוזיה מתייצבת לעבודה עם בתה הצעירה. יום אחד, כשנדר ותרמה שבים הביתה בסוף יום עבודה ולימודים, הם מוצאים את אביו של נדר מעולף, שרוע על רצפת חדרו, כשירו קשורה למיטה. נדר, הזועם על הפגיעה באביו, מפטר את רוזיה. כשרוזיה שבה ודורשת שוב ושוב את שכרה, נדר הודף אותה אל מחוץ לדירה, והיא נופלת במדרגות. היא מאושפזת בבית חולים, עוברת הפלה, ומאשימה את נדר שגרם למות העובר שהיה ברחמה.

נדר נחקר על ידי שופט חוקר, נעצר, וסימין משחררת אותו בערובה. אישה של רוזיה, הודז'ט, מובטל ושקוע בחובות, מאבד את קור רוחו ומתנפל על נדר שוב ושוב. סימין, הדואגת לביטחונם של תרמה ונדר, מנסה להגיע להסכם פשרה עם רוזיה והודז'ט, אך נדר מסרב לקבל אחריות על ההפלה, ומתעקש על כך שלא ידע כי רוזיה היתה הרה. תרמה מגלה כי בניגוד לעדותו, אביה ידע על ההריון, אך היא בוחרת לעמוד לצדו, וכשהיא נקראת להעיד בפני השופט החוקר היא תומכת בגרסתו. במקביל, מתברר כי לפני הנפילה במדרגות רוזיה נפגעה על ידי מכונית, והחלה לדמם; לכן ייתכן שההפלה נגרמה על ידי המכונית ולא על ידי הנפילה. סימין מצליחה לשכנע את נדר לשלם פיצוי בגין אבדן העובר, וכל הצדדים נפגשים בביתם של רוזיה והודז'ט. כתנאי לתשלום, נדר דורש שרוזיה תישבע כי אכן הוא זה שגרם להפלה. רוזיה אינה משוכנעת בכך, ולמרות הלחצים הכבדים שהודז'ט מפעיל עליה היא מסרבת להישבע, מחשש שבועת שווא תזיק לבתה. בשעת המבחן (המתרחשת במפגש הסולחה), רוזיה מוכיחה נאמנות מוחלטת לבתה, ומסרבת לסכן אותה – אפילו במחיר פגיעה קשה מאוד באישה, בנישואיה וברווחתה הכלכלית של המשפחה. נאמנות זו משקפת את נאמנותה המלאה של סימין לבתה. פגישת הפיוס מתפוצצת.

סצנת הסיום מתרחשת בבית המשפט למשפחה, והשופט מכריז ששני ההורים הסכימו להתגרש, והפקידו בידי תרמה את החלטה עם מי מהם תחיה. השופט שואל את תרמה אם החליטה, והיא משיבה, בדמעות, שכן, אך מבקשת להודיע לו את החלטתה בלא נוכחות הוריה. נדר וסימין עוזבים את האולם, והסרט מסתיים.

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מִחֵיהּ מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

“פרידה” יוצר גם אנלוגיה וגם המשכיות בין שני הליכים משפטיים: האחד שעניינו דיני משפחה, והאחר – פלילי. ההקבלה והמעברים בין שני ההליכים מבטאים את עמדותיו של הסרט ביחס לסוגיות הנדונות בהם.

הסרט ממוסגר בשני דיונים בפני בית המשפט לענייני משפחה: הראשון פותח את הסרט, והשני מסיים אותו. בדיון הראשון, בראשית הסרט, סימין דורשת שבית המשפט ישחרר אותה מנישואיה לנָדָר מפני שהוא מסרב לעזוב את איראן לטובת עתידה של בתם הרגישה והאינטליגנטית, תְּרִמָּה. סימין רוצה לקחת את תרמה אתה לארץ אחרת, שבה תהיה חופשייה לפרוח. נדר מסרב לוותר על בתו, ומסביר שאינו יכול לעזוב את איראן משום המחויבות לאביו הקשיש וחולה האלצהיימר. הוא מודה שהאב איבד את כישוריו הקוגניטיביים ואינו אלא צל של האיש שהיה, ובכל זאת – נדר חש נאמנות כלפיו. סימין טוענת בשם המחויבות לעתיד, ואילו נדר משיב בשם נאמנות לעבר. היא מאשימה אותו, במשתמע, בבגידה בעתידם, והוא מאשים אותה, במשתמע, בבגידה בעברם. המצלמה ממוקמת במושבו של השופט הסמוי מן העין, ובכך היא מציבה את הצופים (אשר צמודים לנקודת מבטה של המצלמה) בתפקיד השיפוטי ומזמינה אותם להכריע בין נדר לסימין; בין הדאגה לעתיד לבין המחויבות לעבר.

בתום דיון שיפוטי זה, הסרט ממיר את בית המשפט לענייני משפחה בהליך פלילי המתרחש בפני שופט חוקר. בהליך זה רזייה, אישה צעירה שנשכרה לטפל באביו של נדר ונכנסה לנעליה של סימין (כעקרת ביתו של נדר), מאשימה את נדר שגרם למות העובר שברחמה ופגע בנושות בעתיד משפחתה. נדר כופר באשמה ומתגונן בטענה שהדף את רזייה אל מחוץ לדירתו משום שהדאגה לאביו והכעס על הפגיעה שהיא פגעה בו העבירו אותו על דעתו. הוא מאשים את רזייה שהפקירה את אביו הזקן החולה, ומעלה בכך בחובתה לטפל בו ולסעוד אותו.

ההליך הפלילי אינו מגיע לסיומו, אך בסצנת הסיום הסרט שב לבית המשפט לענייני משפחה, וסימין ונדר נפרדים. השאלה היא שאלת האפוטרופסות על תרמה. הפעם, לא הצופים אלא תרמה היא שמוזמנת למלא את תפקיד השופט ולהכריע אם תחיה עם אמה או עם אביה. אם תבחר באם – סביר להניח שהן תעזובנה את איראן. אם תבחר באב – סביר להניח שסימין לא תעזוב את איראן לבדה, והשלושה יישארו בטהרן, גם אם בבתים נפרדים.

שני ההליכים המשפטיים המלווים את הסרט מראשיתו ועד סופו, ההליך בדיני משפחה וההליך הפלילי, נסבים על טיעונים מקבילים. הם מבחירים ומחדדים זה את זה. בכל אחד מהם המאשימה היא אם צעירה המייצגת מחויבות מוחלטת לטובתה של בתה ולעתידה. בשניהם נאשם נדר, גבר איראני משכיל ונאור, בן המעמד הבינוני, כי הוא פוגע בעתיד, בילדים. בשני ההליכים נדר משיב בשם

נאמנות ומסירות לעבר: לאביו שאיבד את צלמו, אך זקוק לחמלה ולנאמנות אוהבת. האשמה שרזייה מטיחה בנדר בהליך הפלילי היא גרסה מועצמת של האשמה שסימין הטיחה בו בהליך הגירושין. גם תשובתו של נדר והאשמת הנגד שלו כלפי רזייה מהדהדות את תגובותיו כלפי סימין ומגבירות אותן. כך מסייע ההליך הפלילי לחדד את הטענות המוצגות על ידי הצדדים בהליך המשפחתי: הטיעונים המוצגים בהליך המשפחתי מקבלים משנה תוקף כשהם מנוסחים במושגי ההליך הפלילי. אך מהדין הפלילי הסרט שב לדיני המשפחה ומסיים בהם, מכיוון שלב העניין הוא במישור זה. ההכרעה החשובה באמת איננה פלילית, אלא היא גורלה של הבת וגורל עתידה של המשפחה האיראנית. אשמתו של נדר היא אמנם סוגיה חשובה, אך חשובה ממנה השאלה מה יעלה בגורלה של תרמה.

במסגרת ההליך הפלילי, נדר מלמד את תרמה שרוח החוק חשובה מלשונו; שהצדק חשוב מן האמת. נדר מסביר לבתו שהחוק הוא כלי גם מדי למורכבויות האנושיות. הוא אומר לתרמה שאף שידע שרזייה הרה, ברגע שהדף אותה אל מעבר לדלת הדירה הוא לא זכר זאת. לכן כשדחה את רזייה פעל כמי שאינו יודע את דבר הריונה. אך המשפט אינו מסוגל להכיל ידיעה ואי-ידיעה בעת ובעונה אחת, ולכן לפעמים יש לאפשר לו לעשות צדק על ידי הסתרת חלק מן האמת. תרמה מקבלת את עמדת אביה, ומעידה בפני השופט החוקר כי הוא לא ידע את דבר הריונה של רזייה.

כשהסרט שב מן ההליך הפלילי להליך המשפחתי ומציב את תרמה בכס השופט, היא מצוידת ב"תורת המשפט" של אביה בדבר קדימות הצדק לאמת. האם תדבק תרמה ב"תורת משפט" זו? אם כן, כיצד תיישם אותה בהליך המשפחתי שבו היא משמשת כשופטת? מהו הצדק בהליך זה? האם יש אמת שראוי להעלים מן המשפט כדי להבטיח תוצאה צודקת?

דומני שאחד הלקחים התורת-משפטיים החזקים ש"פרידה" מעביר הוא שמושג הצדק אינו הולם סוגיות משפחתיות. במסגרת ההליך הפלילי, יש משמעות לטענה שגם אם נדר ידע, ברובד כלשהו, שרזייה הרה, אין זה צודק להשית עליו אחריות למות עובריה. במסגרת דיני משפחה, אין פתרון צודק להכרח להפקיד את תרמה בידי אחד משני הוריה ולהרחיקה מן ההורה האחר. כל אחד מהם אוהב אותה; כל אחד מהם מאמין בצדקת דרכו; כל אחד מהם רוצה לגדלה כמיטב יכולתו. אמה רוצה לגדלה במקום שבו תהיה חופשייה להתלבש, ללמוד ולנהוג כטוב בעיניה. אביה רוצה לגדלה במקום שבו היא נטועה תרבותית, תוך כיבוד העבר ומחויבות לקשרי משפחה. איזו משמעות יכולה להיות ל"צדק" בכורח לבחור בין השניים? אף אחת מן הבחירות אינה יכולה להיות צודקת, כי כל אחת מהן גובה מחיר בלתי-נסבל. הילדה זקוקה הן לאמה והן לאביה; היא זכאית הן לחירותה, לכבודה הסגולי ולכבוד מחייתה, והן לתרבותה ולמשפחתה המורחבת.

תובנה תורת-משפטית נוספת מתייחסת אף היא לדמיון ולשוני בין דיני העונשין לדיני המשפחה. ההליך הפלילי יכול לחשוף את החומרה הרבה הטמונה בהאשמות ההדדיות הגלומות בעמדותיהם של סימין ונדר במסגרת הליך הגירושין. אך דווקא דיני המשפחה הם החושפים את הממד הטרגי העמוק, הבלתי-פתיר, במצבם המשפחתי של סימין, נדר ותרמה. דיני העונשין מבהירים עד כמה גדולה האשמה של מי שמפקירה קשיש חסר ישע, מצד אחד, ושל מי שדאגתו לקשיש חסר ישע גוברת על דאגתו לילד חסר ישע, מן הצד האחר. אך דיני המשפחה מבהירים את המבוי הסתום שאליו נקלעת משפחה שאינה יכולה להעניק לבתה גם חופש למימוש עצמי מיטבי וגם מסגרת משפחתית ותרבותית מלאה. דיני העונשין ממחישים שהאחריות שהסיטואציה מכוננת כבדה כמו במקרים של הפקרה ורצח. דיני המשפחה ממחישים שהאחריות הכבדה הזו מוטלת לא על סימין ונדר, אלא על המדינה הדוחקת את תרמה לבחירה טרגית בין שתי חלופות רעות.

השימוש בשני הליכים משפטיים מקבילים (משפחתי ופלילי) מאפשר ל"פרידה" לחדד את משמעויותיהן של הסוגיות הנדונות בהליכים הללו. יתרה מכך, שימוש זה מאפשר לסרט להפנות אצבע מאשימה כלפי המדינה, הדנה את משפחותיה לבחירות טרגיות שאינן מאפשרות פתרונות צודקים. במקביל, שימוש של הסרט בשני סוגי ההליכים שופך אור על ההליך הפלילי, על דיני המשפחה ועל מושג הצדק.

ניתוח כזה, שניתן בהחלט לפתח באמצעות דיון כיתתי, יכול להתאים לכל אחד מכמה מקצועות משפטיים. אפשר לקיימו במסגרת דיני עונשין, דיני משפחה, תורת המשפט, דיני חוקה, ושורה ארוכה של מקצועות בחירה משפטיים. דיון כזה יכול להעשיר את כבוד מחייתם של התלמידים באופן הפורץ את הגבולות המתחמים את המקצועות המשפטיים.

4. משפט ותאטרון: "ירושלים החדשה"

בעת כתיבתה של רשימה זו העלה תאטרון החאן בירושלים את ההצגה "ירושלים החדשה" מאת דיוויד אייבס, בבימויו של סיני פתר. הצגה חזקה זו מתארת את משפטו של הפילוסוף היהודי ההולנדי ברוך שפינוזה בפני הקהילה היהודית של אמסטרדם; משפט שבסופו נגזר על שפינוזה חרם בלתי-הפיך והוא גלה מעירו. בבימויו של פתר, תאטרון החאן הופך לבית הכנסת הגדול באמסטרדם, וקהל הצופים הופך לקהילת אמסטרדם ב-1656. צפייה כיתתית בהצגה מעין זו יכולה להוות חוויה בלתי-נשכחת. כיווני הדיון האפשריים הם מרובים. אציין סוגיה תורת-משפטית אחת שניתן ללמד בעזרת הצפייה בהצגה.

מחזהו של דיוויד אייבס מציג בעצמה רבה את מצבם המשפטי של יהודים וקהילות יהודיות באירופה הישנה. באמסטרדם שעל הבמה, יהודים אינם נתינים

או אזרחים של העיר או המדינה. הקהילה היהודית של אמסטרדם היא הישות המשפטית שמדינת הולנד מכוננת ומכירה בה. ישות קבוצתית זו מקבלת מן המדינה זכויות משפטיות: להתקיים באמסטרדם, לקבוע מי יהיו חבריה, להתיר להם לעסוק במשלחי יד מסוימים, להחיל עליהם את המשפט היהודי כפי שהקהילה מפרשת אותו ולהעניש אותם על אי-עמידה בהוראות הקהילה. בתמורה, הקהילה מתחייבת למשמע את חבריה, ולמנוע מהם לעשות פעולות שהולנד אינה רוצה שיהודיה יעשו. כך, למשל, הקהילה מתחייבת שחבריה לא ישוחחו עם נוצרים בענייני דת ולא יביעו דעות אתאיסטיות.

במחזה, הקהילה היהודית אינה רוצה לשפוט את ברוך שפינוזה ובוודאי לא להרשיעו או לנדונו. שפינוזה הוא בן למשפחת סוחרים מכובדת ומבוססת. יתרה מכך, בגיל 23 הוא תלמידו המעולה של רב הקהילה ומועמד אפשרי לרשת אותו. הוא צעיר נעים הליכות, צנוע וחביב על הבריות. ואולם הקהילה ניצבת מול מועצת העיר אמסטרדם, וזו דורשת ממנה למלא את חובותיה. למועצת אמסטרדם הגיעו תלונות כי שפינוזה משוחח עם נוצרים בענייני דת, וכי הוא מביע דברי כפירה. לכן מועצת העיר דורשת מן הקהילה היהודית למשמע את שפינוזה ולנדונו. אם לא תעשה כן, הקהילה כולה מסתכנת בגירוש.

ההצגה מעלה מציאות משפטית שונה לחלוטין מזו המוכרת לנו; מציאות שבה חוק המדינה אינו חל באופן ישיר ושוויוני על כל אזרח באשר הוא אזרח.³⁰ היהודים אינם נתפסים כאזרחים עצמאיים, אלא כחברים בקבוצה הנהנית מאוטונומיה משפטית. אוטונומיה משפטית זו משמעה אחריות קולקטיבית (ערבות הדדית) של יהודי הקהילה מול המדינה. מבנה משפטי זה מחدد את הגיונו השוויוני של המבנה המשפטי הליברלי המודרני שתלמידים רבים אינם יודעים שיכול להיות בלתי (לפחות ברמת המוצהר).

סוגיה תורת-משפטית שהמחזה מפליא להאיר ולבאר היא ההבחנה בין חירות שלילית לחירות חיובית. תלמידי משפטים רבים מתקשים בהפנמתה של הבחנה תאורטית זו, המוכרת בעיקר ממשנתו של ישעיהו ברלין.³¹ היחס המוצג במחזה בין חירותה של הקהילה היהודית לבין חירותו של ברוך שפינוזה מדגים את ההבדל בין חירות חיובית לשלילית ואת הקשר בין החירות הללו.

באמסטרדם של המאה השבע-עשרה, הקהילה היהודית הייתה רשאית לכונן, לקיים ולאכוף את ייחודה התרבותי-הדתי. בכך היא נהנתה מחירות חיובית להגדיר את צביונם התרבותי-הדתי של חבריה ולאכוף אותו עליהם. ואולם חירות חיובית

30 או שמא מעלה ההצגה מציאות משפטית מוכרת לנו, אך מוכחשת על ידינו?

31 ישעיהו ברלין ארבע מסות על חרות (1987).

זו של הקהילה היהודית לא הבטיחה את חירותם השלילית של חבריה, כלומר את חירותם מפני התערבות חיצונית באוטונומיה האישית שלהם. ההפך הוא הנכון: חירותה החיובית של הקהילה הגבילה את חירותם השלילית של חבריה. פרשת שפינוזה מדגימה בראש ובראשונה כיצד חירותה החיובית של הקהילה הגבילה את חירות הביטוי של שפינוזה; חירות אשר, יחד עם חופש המצפון והמחשבה, שייכת לקבוצת החירויות הבסיסיות והמוחלטות ביותר. שפינוזה היה נהנה מחירות שלילית לו היה רשאי להתבטא ככל העולה על רוחו ללא מפריע. אך חירות הביטוי שלו הוגבלה מכוח התערבותה של הקהילה היהודית ובשל האיסור שהיא הטילה עליו לשוחח עם נוצרים בענייני דת ולהביע דברי אפיקורסות. כך, הקהילה היהודית שנאבקה על חירותה החיובית, עשתה זאת על חשבון חירותם השלילית של חבריה. המחשה זו מדגימה במדויק את חששו הגדול של ישעיהו ברלין מפני החירות החיובית. הוא חרד בדיוק מכך שחירותה החיובית של קבוצה להגדרה עצמית תפגע בחירותם השלילית של פרטיה. בעיני ברלין, החירות השלילית קודמת לחיובית, וצריכה לגבור עליה בכל הקשר. "ירושלים החדשה" מעלה שאלה זו במלוא חריפותה, ומאפשרת לתלמידים להבין את הטיעונים לכאן ולכאן.

בכל השנים שלימדתי את ההבחנה בין חירות חיובית ובין חירות שלילית נתקלתי בחומת אי-הבנה שלא הצלחתי לצלוח. אני משוכנעת שלו יצא לי להביא את תלמידי תורת המשפט לאולם החאן ולצפות בהצגה "ירושלים החדשה", הם היו מפנימים על בוריה את ההבחנה בין שני סוגי החירות, ומבינים לעומקה את חרדתו של ברלין מפני החירות החיובית. הפנמה זו הייתה מסייעת להם להבין היבטים רבים של המקצועות המשפטיים תורת המשפט ודיני חוקה. היא הייתה מבהירה להם אילו זכויות אדם מעצימות את החירות – ואילו עלולות לסכן אותה. היא הייתה מטביעה בהם את הקשר בין משפט לערכים, שעשוי להביא אותם לפעול כמשפטנים ביקורתיים או פשוט כאזרחים מעורבים ואכפתיים. פרט לכל אלה, היא הייתה ממחישה להם שיש בידם להבין לעומקן גם הבחנות תאורטיות מופשטות, מורכבות ומסובכות. היא הייתה מדגימה להם שהם מסוגלים לרדת לעומקה של יצירת תרבות ולקשר בינה ובין מושגים תאורטיים ומושגים משפטיים. היא הייתה נוסכת בהם ביטחון עצמי הנובע מכבוד מִחֵיהּ מבוסס ואיתן.

ה. המציאות והחזון

במאמר זה הצגתי חזון. עשיתי זאת כדי להתמקד בחיובי, במה שאפשר וצריך לדעת לעשות, ולא בביקורת הקיים, שבהכרח נשמעת שלילית יותר. ואולם פטורה בלא כלום אי-אפשר. אם לא אתייחס למציאות המוכרת לי בפועל אֶמְצָא חוטאת לה. אין מנוס מקישור כלשהו של החזון למציאות.

גישה הרווחת כיום לגבי "שוק" ההשכלה הגבוהה גורסת שבתי ספר הם עסקים המציעים מרכולת אקדמית; "ציבור הצרכנים", הלא הם הסטודנטים, בוחרים, צורכים ומשלמים בעבור ה"סחורה" המדוברת אל לבם. בלימודי המשפט, שנחשב תחום אקדמי-מקצועי, ניכרים עדיין שרידי הגישה הפטרנליסטית הסמכותנית, וכל סטודנטית חייבת לרכוש מיומנות בסיסית ב"מקצועות ליבה" שהכרתם נחשבת הכרחית לתפקוד משפטי בסיסי. לכן כוחות השוק טרם השתלטו לחלוטין על שאלת הכללתם במערכת הלימודים של תחומים מקצועיים שנתפסים כתחומי ליבה, כמו דיני חוזים, קניין ונזיקין. אך כל דבר אחר, לרבות מה שנתפס כ"העשרות" של לימודי המשפט בקורסים המשלבים קרימינולוגיה, פסיכולוגיה, פילוסופיה או ספרות, כמו גם קליניקות לפעילות משפטית מעשית, כולם מוצעים על ידי בתי הספר למשפטים בישראל ו"נצרכים" על פי היגיון ההיצע והביקוש בשוק תחרותי.³² גם אופן ההוראה, שלא נתפס כ"ליבתי" אפילו ב"מקצועות הליבה", פתוח למשא ומתן, שבו מעלים הסטודנטים-הצרכנים את העדפותיהם ודרישותיהם, והמוסדות מספקי הסחורה משתפים פעולה.

ההיצע הרב של "בתי עסק לממכר סחורה אקדמית" מוליד תחרות על לבו של הצרכן הפוטנציאלי, ומעלה את מניותיו ואת כוח המיקוח שלו. אם בעבר התחרות הייתה בין המועמדים הרבים שניסו להתקבל לאחד משניים או שלושה בתי ספר למשפטים שהיו קיימים בישראל, כיום התחרות היא בין המוסדות הרבים על מספרם המתדלדל של המעוניינים ללמוד משפטים. בעולם זה, מטרתו של המוסד להוראת משפטים היא למכור את עצמו למרב הצרכנים כדי להבטיח את הישרדותו, ובמידת האפשר גם את "יוקרתו" ומעמדו לעומת בתי הספר האחרים (המעמד עשוי להבטיח את המשך ההישרדות). לשם השגת מטרה זו, בתי הספר למשפטים מתחרים ביניהם להציע את מה שהם סבורים שהצרכנים הפוטנציאליים מעוניינים לקבל. הם מניחים שהצרכנים מבקשים בראש ובראשונה להצליח כמשפטנים, הן כדי לשרוד והן כדי לקנות לעצמם מעמד עדיף על פני משפטנים אחרים. לכן כל מוסד להוראת משפטים מנסה לשווק לצרכנים פוטנציאליים "מפתחות להצלחה" בדמות חבילות לימודים עטופות בדימויים אטרקטיביים וייחודיים. כל מוסד משקיע את מיטב כוחות היצירה שלו בפיתוח דימויים שישוו לחבילותיו מראית עין כאילו הן יותר "יוקרתיות", יעילות, משתלמות, מתחשבות, ידידותיות למשתמש ומכשירות

32 לימודי הכלכלה כבר מזמן אינם נתפסים כ"העשרה" אפשרית, אלא כהיגיון הפנימי ההכרחי של עולם המשפט. לכן סטודנטים לומדים כלכלה הן כמקצוע, והן בתוך מרבית המקצועות הנתפסים עדיין כמקצועות ליבה.

להצלחה מקצועית מכל החבילות האחרות. כל אחד מהם מבטיח להעניק "כלים" יעילים יותר מכל האחרים להשגת הצלחה הנכספת.

התנהלות זו של בתי הספר למשפטים מבטאת את השקפת העולם הכלכלית, הקפיטליסטית, הצרכנית השולטת; היא משתלבת בה, מאמצת אותה ובכך מחזקת ומנציחה אותה. בעולם זה, שבו מטרת מוסדות הוראת המשפט היא לשרוד ולהתעלות על מוסדות אחרים, מטרת לימודי המשפטים היא להוות "חבילה" עטויה בדימוי שהצרכן יחשוק בו, יבחר בו ויצרוך אותו, כלומר, בראש ובראשונה – ישלם. מלכוד "העלות השקועה" (sunk costs) מבטיח בדרך כלל שמי שנרשמו לבית ספר למשפטים וצלחו את השנה הראשונה – ימשיכו לצרוך גם את השנים הבאות באותו מוסד. לכן עיקר המטרה של בתי הספר למשפטים היא שיווק עצמי לצרכנים חדשים; במטרה זו מושקעים מרבית המאמצים.

בתי הספר למשפטים בישראל נבדלים, כמובן, זה מזה, במידת הציות לכללי השוק ובאופנים המסוימים שבהם מתנהלים השיווק העצמי והבניית הדימוי העצמי. מאבק מר מתלקח מדי פעם בין נציגים של בתי הספר למשפטים באוניברסיטאות, התופסים את עצמם כשומרי החומות של החינוך המשפטי ה"טהור", הלא ממוסחר, לבין בתי הספר למשפטים במכללות. אלה האחרונים תופסים את הראשונים כ"מוסדות מתוקצבים", שעקב דבקותם בעטיני המסד, יכולים להרשות לעצמם להתנהל במנותק מן המציאות החברתית-הכלכלית הממשית. את עצמם תופסים בתי הספר "שאינם מתוקצבים" כמי שמתמודדים "בשטח" עם כלל האוכלוסייה, צרכיה ויכולותיה. אף שיש בוודאי ממש בטענותיהם של שני הצדדים, יריעתו של מאמר זה קצרה מכדי להתייחס אליהן. מנקודת מבט חיצונית, המסחור, השיווק העצמי, וההתאמה העצמית למאבק ההישרדות משותפים, לפחות במידת מה, לכל בתי הספר למשפטים בישראל בעת הזאת.

במקביל לעולם זה, המתקיים במוסדות להוראת משפטים בישראל, מתנהל לו עולם עצמאי ונפרד, שבו מספר מצומצם של מרצים למשפטים מפרסם, בכתבי עת משפטיים בארץ ובארצות-הברית, פרסומים העוסקים בהוראת המשפט בישראל. עולם שיח זה נוטל לעצמו פטור מן העולם האמתי של כלכלת שוק, ומרשה לעצמו שלא להתייחס לשאלה הקיומית עבור "בתי עסק להוראת משפטים", שהפכה כמעט לחזות הכול: כיצד לקנות את לבו (כלומר את שכר הלימוד) של סטודנט שהורגל להתנהל כצרכן מחזור של השכלה גבוהה יוקרתית, שימושית, יעילה ונוחה.³³ כפי שציינתי בפתח המאמר, בעולם השיח האקדמי של המרצים

33 לשם ההגינות אציין כי חלק ניכר מן הפרסומים הבודדים בתחום זה נכתב עוד לפני שכלכלת השוק השתלטה על עולם הוראת המשפט. בעידן הנוכחי של כלכלת השוק, כמעט שלא רואים אור פרסומים שעניינם הוראת המשפט.

למשפטים, לימודי המשפט בישראל נועדו להעניק לסטודנטית ידע משפטי; ללמד אותה לחשוב כמשפטנית; להעניק לה מפתח להבנת השיח המשפטי; לתרגל אותה בפתרון בעיות משפטיות; לפתוח לה צוהר לחשיבה אקדמית מתוחכמת, ביקורתית ויצירתית; להכין אותה לתקשר היטב עם לקוחות, שופטים, עורכי דין; להבהיר לה את ההיבטים החברתיים הערכיים של המקצוע המשפטי; להורות לה את הדרך לקראת חברות בקהילה מקצועית.

מטרות הוראת המשפט, כפי שהן מופיעות בפרסומים בכתבי עת משפטיים, מוצגות ומתוארות בקצרה, באופן מופשט וכוללני. הפרסומים אינם מכילים כל התייחסות ממשית, מעשית, קונקרטית, לאופני מימושן של המטרות שהם מציגים. יתרה מכך, "מטרות הוראת המשפט" הן מעין סרסר עודף, מס שפתיים קצר הנלווה לנושאים החשובים לפרסומים באמת. אדגים. שני מאמריו של מנחם מאוטנר, שלוקטו, לאחר פרסומם בכתבי עת משפטיים, בספרו "על החינוך המשפטי"³⁴, הם פחות או יותר האורים והתומים של התחום. מאוטנר שוטח בהם באריכות את השקפת עולמו בדבר עליונותה של הגישה האמריקנית הביקורתית למשפט על פני גישתו למשפט של מה שהוא מכנה, בעקבות כמה כותבים אמריקנים, "הזרם הפורמליסטי"³⁵. הצירוף הלשוני הנפוץ ביותר במאמרים הוא "מלומדי המשפט", אשר מתייחס לחברי הסגל של בתי הספר למשפטים, כלומר למרצים למשפטים. תלמידי המשפטים נעדרים מן המאמרים כמעט לחלוטין; הם מופיעים, בקושי, אך ורק כסטטיסטיים הממלאים את המסדרונות שבהם חיים והוגים "מלומדי המשפט"³⁶. כותרות הסעיפים של המאמרים הן "האוניברסיטה", "פרדיגמות", "עורכי דין ושופטים", "מלומדי המשפט התאורטיים", "מלומדי המשפט הביקורתיים" ו"מלומדי המשפט הדוקטרינריים". אף כותרת אינה מתייחסת ל"תלמידי המשפטים" או ל"דרכי ההוראה", מפני שסעיפי המאמרים אינם עוסקים בנושאים אלה. "חינוך משפטי" במאמרים אלה הוא שם קוד לעיסוק השיטתי ביבוא הגדרות אמריקניות

34 מאוטנר, לעיל ה"ש 4.

35 שם, בעמ' 20; בספרו המעמיק ומאיר העיניים, בריאן טמנהה מפריך את ההבחנה, שלדבריו היא מלאכותית וחסרת בסיס, בין משפטים "פורמליסטים" ל"ערכיים". טמנהה מראה שהבחנה נטענת זו אינה אלא רטוריקה פוליטית, המשמשת קבוצת משפטים אחת לנגח קבוצה אחרת ולהתעלות עליה ללא כל אחיזה במציאות. BRIAN Z. TAMANAH, BEYOND THE FORMALIST-REALIST DIVIDE: THE ROLE OF POLITICS IN JUDGING (2010).

36 הסטודנטים למשפטים מוזכרים בהערת אגב כאנשים צעירים שעדיין מבקשים את משמעות החיים ואינם מסתפקים בטכנוקרטיה יבשה. לכן הגישה ה"פורמליסטית" מאכזבת אותם וגורמת להם עגמת נפש. מאוטנר, לעיל ה"ש 4, בעמ' 37.

לשם סיווג, אפיון ודירוג של "מלומדי המשפט" הישראלים. קוראת שתתעקש ללמוד מן המאמרים משהו על אודות "חינוך משפטי" (שבו הם מתיימרים לעסוק) תוכל להגיע למסקנה שחינוך משפטי שיוענק על ידי "מלומדי משפט ביקורתיים" יהיה בעל ערך רב יותר מזה שניתן להפיק מ"מלומדי משפט דוקטרינריים", אף שבבתי ספר למשפטים שהם פלורליסטים וסובלניים יש מקום גם לאלה וגם לאלה ואין לקפח את פרנסתו של "מלומד משפט" רק בשל השתייכותו לזרם זה או אחר.

ההתייחסות הלקונית, הרזה, להוראת המשפט בפרסומים המקצועיים שכותבים מרצים למשפטים הופכת את ההצהרות בדבר מטרות המשפט למילים ריקות שאין מאחוריהן תכנים ממשיים משום סוג שהוא. מכיוון שכך, קל לבתי הספר למשפטים להשתמש במילים אלה לשם שיווק עצמי, בלא שהדבר יחייב אותם למאומה. "חינוך לחשיבה משפטית", "פיתוח מיומנויות", "חתירה למציאות ולהישגיות", "הענקת כלים להצלחה מקצועית" וצירופי לשון רבים אחרים הפכו למילות "באז" ריקות המשמשות לבניית דימויים "יוקרתיים" ל"חבילות אטרקטיביות" בפרסומות אגרסיביות של בתי הספר למשפטים. פרט להיבט השיווקי, בתי הספר כמעט שאינם נותנים את דעתם על מטרות החינוך המשפטי, ולכן גם לא על פיתוח דרכים משמעותיות למימושן. הרדידות, ההזנחה, האדישות וחוסר היושרה השוררים בפועל בבתי הספר למשפטים בכל הקשור לחינוך המשפטי מוצגים בפירוט רב במאמרם של יוסף ויילר ויניב פרידמן "על החינוך לשטחיות".³⁷

מאז פרסומו של המאמר נוספו בתי ספר חדשים למשפטים, כלכלת השוק בתחום ההשכלה הגבוהה גברה, והתחרות החריפה בין בתי הספר למשפטים רק העמיקה את כל הרעות החולות המתוארות בו. ה"התחשבות" בנוחותם של הסטודנטים גברה עוד יותר, ועמה אווירת הוותרנות, ה"חיפוף", אחיזת העיניים והטיות. כמתואר במאמר, המוסדות ומרבית תלמידיהם עושים יד אחת בהכחשה בשתיקה של כל אלה, כדי לקיים בלא הפרעה את מאזן הנוחות של כל הנוגעים בדבר. שמואל בכר ונופר אסלמן, המתמייחסים למציאות עדכנית זו, מתארים את התמכרותם המזיקה של בתי ספר למשפטים בישראל למדדים כמותיים, אשר כופים אחדות ומונעים כל אפשרות ליצירתיות ייחודית של הסטודנטית.³⁸ הם עוסקים בההוראה הפרונטלית החדגונית שעדיין נפוצה בקרב מרצות ומרצים רבים. הוראה זו מקלה עם הסטודנטים ומאפשרת להם להסתפק ב"מחברות בחינה" במקום בנוכחות פעילה בשיעורים, ולכן היא מבטיחה למוסדות "שקט תעשייתי". ואולם היא

37 ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 6.

38 בכר ואסלמן, לעיל ה"ש 7.

מקפחת את החיות והדינמיות של חוויית הלמידה ומעקרת את ההתרגשות שתהליך הלמידה אמור להכיל. היא תורמת את חלקה לפסיביות שמפתחים סטודנטים רבים למשפטים נוכח יחסם של המוסדות שבהם הם לומדים, ולהצבעתם ברגליים, כלומר היעדרותם מן השיעורים ומבתי הספר.

מה שנחוץ במציאות הישראלית בתחום החינוך המשפטי הוא לא פחות ממהפכה. כדי לחולל כזו, כדי להעניק משמעות ממשית למטרותיו של חינוך זה במסגרת השיטה הקיימת, מן ההכרח שבתי הספר למשפטים יקבלו החלטות מוסדיות לשינוי יסודי של המצב הנוהג. ואולם אין לי כל סיבה לחשוב שהתפתחות כזו תתרחש בעת הקרובה. דומני שככלל, בתי הספר למשפטים חסרים את החוזן, ההנהגה, המוטיבציה, האכפתיות, הכוחות והמשאבים הנחוצים לחולל מהלך כזה.

משום כל המתואר כאן, לא עסקתי במאמר זה בשינויים מוסדיים רחבים שמן הראוי היה לערוך כדי להעניק משמעות ממשית לעיסוק במטרות החינוך המשפטי. כך יצא שכמו מאמרים קודמים על החינוך המשפטי, גם מאמר זה אינו מתמודד עם המציאות של בתי הספר למשפטים בישראל. אך בשונה ממאמרים אלה, מאמר זה מתמקד בפרטי התהליך החינוכי לכבוד מְחִיָּה שאפשר וראוי לקיים תוך כדי הוראת המשפט. הוא עוסק בתלמידי המשפט, כמות שהם כיום, ובמתרחש מאחורי דלתותיהם הסגורות של אולמות וכיתות. מתוך הבנה שהקרקע אינה בשלה לדון בשינוי עומק של בתי הספר, אני פונה במאמר אל המרצה המלמדת משפטים ומוכנה לשקול, בין כותלי כיתה, לחרוג מן המקובל בבתי הספר למשפטים ולהעניק לתלמידיה – ולעצמה – חווייה חינוכית משמעותית ומעשירה. אני מאמינה שאפילו בנסיבות הקשות של המציאות הישראלית של בתי הספר למשפטים, ניתן בכל זאת לשלב לימודי משפטים עם חינוך לכבוד מְחִיָּה. ייתכן שמרצה כזו תיווכח שניתן לעורר בסטודנטים עניין, להפיח בהוראה רוח חיים ולהרחיב את תחום המְחִיָּה של כל המעורבים בחינוך המשפטי. ייתכן שהיא תעזו לשתף בחווייתה את עמיתה, ואלה יבקשו לבחון את הדברים גם בכיתותיהם. ייתכן ששינוי קטן, שקט, "מן השטח" עשוי להטרים שינויים מוסדיים, מערכתיים, רחבי היקף.

ו. סיכום

אני סומכת ידי על חשיבותן של שלל מטרותיו המוצהרות של החינוך המשפטי: להעניק לסטודנטית ידע משפטי; ללמד אותה לחשוב כמשפטנית; להעניק לה מפתח להבנת השיח המשפטי; לתרגל אותה בפתרון בעיות משפטיות; לפתוח לה צוהר לחשיבה אקדמית מתוחכמת, ביקורתית ויצירתית; להכין אותה לתקשר היטב עם לקוחות, שופטים, עורכי דין; להבהיר לה את ההיבטים החברתיים הערכיים של המקצוע המשפטי; להורות לה את הדרך לקראת חברות בקהילה מקצועית. אני

חינוך משפטי שתכליתו פיתוח כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי:
הזמנה לטיול בארץ הפלאות

מאמינה שביחד עם כל אלה, הכרחי להקנות לסטודנטית למשפטים כבוד מְחִיָּה מקצועי אישי.

גם אם אפשר להתווכח על הדגשים והמינונים הראויים, הקניית מידע ודעת, ביסוס אופן חשיבה שיטתי ויישומי, חידוד יכולות חשיבה ביקורתיות וחניכה מעשית – כולם הכרחיים לשם עיצוב משפטנים לעתיד. אך לבדם אין הם מספיקים. בד בבד עם הקניית הידע, חידוד המחשבה, התרגול והאימון, מן ההכרח לסייע לתלמידי המשפטים לעבור תהליך עומק של צמיחה, התפתחות, התחברות ליכולות ולחזקות האישיות שלהם, מיצוי פוטנציאל אישי ובניית ביטחון עצמי המושתת על היכרות עצמית מושכלת. ללא כל אלה, גם התלמידה המבריקה ביותר לא תחוש את החוויה המפעימה שלימודיה יכולים לזמן לה. ללא כל אלה, גם המשפטנית החכמה והמנוסה ביותר תתקשה להתעלות להיות אדם שלם ומשפטנית מעמיקה ורב-ממדית. לכן מן ההכרח לשלב את לימודי המשפטים עם פיתוח של כבוד המְחִיָּה.

חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי שואף לעזור ללומדת להכיר את עצמה כלומדת, ולפתח את יכולות הלמידה המשפטיות שלה באופן מושכל ומודע. יוגה מחנכת לבצע כל תנועה של הגוף מתוך מודעות מושכלת ומעמיקה ולהעשיר מאוד את מאגר התנועות; כך החינוך לכבוד המְחִיָּה מעורר את הלומדת לזהות ולהבין כיצד היא לומדת, מהן תכונות הלמידה שבהן התברכה ושכבר פיתחה בחייה, כיצד להפיק מהן את המרב וכיצד להוסיף עליהן או לשנותן כדי לשפר את יכולת הלמידה המשפטית על פי מיטב הבנתה. זאת, כדי לאפשר לה ללמוד באופן המיטבי, ולפתח הרגלים של מודעות עצמית שהיא תוכל להשתמש בהם כדי לפתח את כבוד מחייתה כמשפטנית וכאדם.

חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי מורכב מיסודות מעשיים רבים ומגוונים. הוא מכיל הנחלת ההבנה העמוקה שטקסט משפטי מכיל טיעון, ואת התובנה והביטחון שהלומדת מסוגלת לחלץ מן הטקסט את הטיעון הגלום בו, להתמקד בו ולהתמודד עמו. הוא מכשיר את התלמידה להאמין ביכולתה לקרוא טקסט משפטי גם ללא הכוונה ממוקדת אשר "מאכילה אותה בכפית" ובתוך כך מעוררת אותה מראות את הטקסט בכוחות עצמה. הוא מפגיש את התלמידה עם מספר מצומצם של טקסטים מכוננים, מרגשים ובהירים, וחוסך ממנה את המתח ההרסני של אי-עמידה במטלות קריאה כבדות ובלתי-אפשריות. הוא מתרגל אותה בהתנסחות רהוטה ועניינית, ומאמן אותה להוביל את עצמה, בעזרת סדרה של שאלות נקודתיות ("סוקרטיות") לנקודת מוצא שממנה תוכל לצאת למסע ולמצוא בחובה מידע רלוונטי להתמודדות עם סוגיה שהונחה לפתחה. החינוך המשפטי לכבוד מְחִיָּה מרגיל את התלמידה לראות פרטים בתוך הקשר משמעות רחב, ולמצוא אתגר בקישור של הפרט האקטואלי למבנים תאורטיים או היסטוריים בעלי

השלכות רחבות. הוא מנכיח לה את הקשרים העמוקים בין המשפט לבין החיים, ומעורר אותה לנסוך במשפט את האנושי והערכי. הוא מאפשר לה לתרגל חשיבה תאורטית מורכבת מתוך התייחסות לסוגיות שעשויות לעניין אותה.

חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מקצועי ואישי מפגיש את הסטודנטית עם יצירות תרבות ואמנות ומעשיר אותה ביכולת להתחבר אליהן, לפרש אותן ולקשרן באופן עמוק לעולמה האישי והמקצועי. הוא פותח בפניה את עולם התרבות, תוך כדי הישענות עליו כדי להרחיב את יכולות ההתבטאות שלה וכן יכולותיה הטקסטואליות, האנליטיות והרגשיות. הוא מעניק לה חזון של עצמה כמשפטנית הנהנית מעולם התרבות, ומקשרת אותו עם פעילותה המקצועית. הוא מחזק את האפשרות שהיא תבחר לקשר את פעילותה המקצועית עם נושאים חברתיים וערכיים, שתרכוש ושמנות עוסקים בהם.

חינוך משפטי לכבוד מְחִיָּה מבקש מן המרצה ללמד מתוך כבוד מחייתה. לכן הוא מביא אותה לפתח את כבוד מחייתה: להכיר את עצמה, להתחבר אל חזקותיה, ולפעול מתוך הערכה עצמית של ייחודה ושל כישוריה. הוא מדרבן אותה לפתח יצירתיות, עצמאות ומעוף שיישאבו מבארות נפשה ויסתמכו עליהן. הוא מזמין אותה לחבר, בתוך עצמה, את המקצועי והאישי; את המשפטי, החינוכי, הערכי והאנושי. הוא מעודד אותה לראות את תלמידיה ותלמידותיה, לחשוב עליהם, לחשוף בפניהם את התחבולות הפדגוגיות ולשתף אותם. הוא מבטיח גם למרצה חוויה חינוכית מעשירה, ופריחה מקצועית.

הדרת-כבוד פועלת על פי היגיון של סכום אפס: כדי שהדרת-כבודו של פלוני תגדל – על הדרת-כבודו של אלמוני לקטון בהתאמה. כבוד המְחִיָּה פועל על פי הגיונם של כלים שלובים: ככל שכבוד המְחִיָּה של פלוני גדל – כך מתאפשרת גדילתו של כבוד המְחִיָּה של אלמוני. חינוך לכבוד מְחִיָּה יכול להביא לשותפות מעשירה של כל השותפים לו. בטווח הארוך, הוא יכול לשנות את פניו של עולם המשפט ואף של החברה כולה. בכוחו של חינוך לכבוד מְחִיָּה לחולל מהפכה שקטה ללא קרבנות.