

## דמות המשפטן בחינוך המשפטי: תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים רועי כהן\*

דגש מרכזי בחינוך המשפטי מושם על הקניית "ידע משפטי". לעיסוק הרב בהקניית ידע משפטי ביטויים שונים. יש הייררכיה בין קורסים "עיוניים" ל"מעשיים". הקורסים ה"עיוניים" הם מבצרו של נדבך הידע המשפטי בהשכלה המשפטית. הם עוסקים בהיכרות עם סוגיות, עם תאוריות ועם דוקטרינות מרכזיות, אשר ידיעתן נתפסת הכרחית. עקב כך, מה שמעסיק את הסטודנטים הוא בעיקר "לדעת" משפט; אך הם פחות עסוקים ברכישת דרכי חשיבה חיוניות למשפטן וברכישת כישורים מקצועיים הדרושים לו. בשני אלה אתמקד בחיבור זה. את הדגש שמושם על עצם הקניית הידע אבקש להחליף בהתמקדות בתהליך הלמידה. אטען כי הדגשת תהליך הלמידה תסייע בפיתוח מיומנויות חשיבה משפטית עצמאית, ביקורתית ומופשטת, נוסף על קניית ידע בתוכן המשפטי הנלמד. בנוסף, אטען כי החדרת כישורים מקצועיים לקורסים ה"עיוניים", לא רק תסייע בהטמעת הידע המשפטי, אלא גם תקנה לסטודנטים מיומנויות בשימוש אפקטיבי בידע המשפטי, כמצופה ממשפטן.

\* עורך דין, עוזר משפטי בלשכת השופט סלים ג'ובראן, בית המשפט העליון. גרסה מוקדמת של המאמר נכתבה במסגרת לימודי סמינר מחקרי בתואר הראשון במשפטים, בבית הספר למשפטים ע"ש חיים שטריקס - המסלול האקדמי המכללה למינהל. תודתי נתונה לפרופ' ארנה בן-נפתלי על נכונותה להנחות, להדריך ולעודד חשיבה יצירתית ומאורגנת; ולד"ר שמוליק בכר, אשר סייע בתהליך החשיבה, ההתלבטות והכתיבה, משלבי הכתיבה הראשוניים של המאמר ועד לגלגוליו האחרונים. תודה עמוקה לשופט אליקים רובינשטיין, שתקופת ההתמחות בלשכתו הייתה עבורי אבן פינה מעוררת השראה. כן תודה לחן אבידוב, ללירון צור, לאביתר קופנהגן ולקורא האנונימי על הערותיהם המועילות; למערכת כתב העת המשפט על העריכה היסודית; ולקרן פדגוגיקה (Pedagogica Foundation) על תמיכתה הכלכלית. לבסוף, תודה מיוחדת לאוריאל ויצמן על הסיוע הנחוש והמתמשך.

אבקש לטעון כי חינוך משפטי ראוי אינו רואה בידע המשפטי יעד בלעדי בהשכלה המשפטית, אלא פלטפורמה להקניית מיומנויות חשיבה וכישורים מקצועיים חיוניים למשפטן.

א. מבוא. ב. הידע המשפטי בחינוך המשפטי; 1. היסטוריית החינוך המשפטי הישראלי; 2. נדבך הידע המשפטי בחינוך המשפטי בעת הנוכחית. ג. תהליך למידה משפטי-ליברלי בחינוך המשפטי; 1. החינוך הליברלי בהשכלה הגבוהה; 2. החינוך הליברלי בחינוך המשפטי: גרסה "מלאה" וגרסה "מתונה"; 3. מאפייני תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי; 4. הדוקטרינה המשפטית בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי; 5. הצדקות לצמצום כמות הידע המשפטי. ד. כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי; 1. כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי האמריקני 2. שילוב כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי הישראלי; 3. מבנה ההכשרה למקצוע בישראל; 4. למידה בחינוך המשפטי 5. כישורים מקצועיים ותהליך למידה משפטי-ליברלי בחינוך המשפטי; 6. הכישורים; 7. מישורי אימוץ הכישורים בקורסים ה"עיוניים". ה. סיכום.

## א. מבוא

החינוך המשפטי בתואר הראשון במשפטים במתכונתו הנוכחית מתמקד בהקניית "ידע משפטי". לעיסוק הרב בהקניית ידע משפטי ביטויים שונים. קיימת הייררכיה בין קורסים "עיוניים" לבין קורסים "מעשיים". הקורסים ה"עיוניים" הם מבצרו של נדבך הידע המשפטי בהשכלה המשפטית. הם עוסקים בהיכרות עם סוגיות, עם תאוריות ועם דוקטרינות מרכזיות, אשר ידיעתן נתפסת הכרחית. עד לאחרונה גם הכתיבה האקדמית בתחום החינוך המשפטי עסקה בעיקר בידע המשפטי. שאלה מרכזית שנדונה הייתה מהו סוג הידע הרלוונטי לסטודנטים למשפטים: האם ידע משפטי גרידא או ידע לבר-משפטי; והאם פן תאורטי של הידע או פן פוזיטיבי שלו. במצב זה נדבכים אחרים בחינוך המשפטי זוכים לתשומת לב מוגבלת. נוצר חשש שהסטודנטים אינם באמת לומדים "לחשוב כמו משפטן" (to think); הם גם אינם לומדים "לפעול כמו משפטן" (to perform); בעיקר הם לומדים "לדעת כמו משפטן" (to know). בחיבור זה אבקש לצמצם את כמות הידע המשפטי הנלמד ולהתמקד ברכישת מיומנויות חשיבה משפטית וכישורים מקצועיים חיוניים למשפטן.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

בפרק ב' אציג את מרכזיותו של נדבך הידע המשפטי בחינוך המשפטי, ואסקור את התפתחות החינוך המשפטי הישראלי. בפרק ג' אדרש לחשיבותו של תהליך הלמידה בחינוך המשפטי. אטען כי יש להפחית מן החשיבות המיוחסת לכמות הידע המשפטי הנלמד, ולהתמקד בדרכי רכישתו בידי הסטודנט. ביסוד טענה זו תעמוד התפיסה שלפיה רכישת הידע המשפטי היא רובד ראשוני ברכישת השכלה משפטית, אך בלתי-מספק. אטען כי התמקדות בתהליך הלמידה תסייע בפיתוח מיומנויות חשיבה משפטית, פרט לקניית ידיעה בתוכן המשפטי. אבסס רעיון זה על ערכיו של "החינוך הליברלי" – גישה חינוכית המתמקדת בעיצוב מחשבתו של הסטודנט ולא בתוכן הקונקרטי הנלמד. אולם, בשל הצורך של משפטנים במטען ידע משפטי מסוים, אבקש לאמץ "גרסה מתונה" של החינוך הליברלי שאכנה "תהליך למידה משפטי-ליברלי".

תהליך זה יבקש לראות בידע המשפטי פלטפורמה לרכישת השפה המשפטית ולפיתוח דרכי חשיבה עצמאית, מופשטת וביקורתית, האופייניות למשפטן. על רקע זה אציע הצדקות לצמצום נדבך הידע המשפטי. המשותף להצדקות אלה יהא כי בעידן הנוכחי מידת הרלוונטיות של ידע מסוים פוחתת, ואילו חשיבותה של רכישת מיומנויות לאיתורו, לניתוחו ולעיבודו גדלה.

בפרק ד' אדון בשילוב כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי. לכאורה אין בכך חידוש. עד היום כישורים מקצועיים חלחלו לתכניות הלימודים דרך קליניקות, סדנאות וקורסי בחירה "מעשיים". בפרק זה אטען כי יש לשלב כישורים מקצועיים גם בקורסים "עיוניים". אבסס טענה זו על שלושה אדנים. האחד, ניתוח מבנה ההכשרה למקצוע עריכת הדין; השני, שינויים תורת-משפטיים במשפט הישראלי; השלישי, הצדקות מתחומי חקר המוח והפסיכולוגיה שלפיהן לימודי המשפט, כדיסציפלינה מקצועית, צריכים להיעשות באמצעות שילוב של הפן העיוני והפן המעשי. במסגרת זו אציג את "מודל החניכה למקצוע", המאפשר הטמעת כישורים במסגרת הקורסים ה"עיוניים". לבסוף, אציע כמה כישורים שראוי לאמצם לחינוך המשפטי הישראלי; עוד אציע "מישורי אימוץ" המאפשרים לעשות כן.

## ב. הידע המשפטי בחינוך המשפטי

הידע המשפטי הוא הנדבך המרכזי בחינוך המשפטי הישראלי במתכונתו הנוכחית. באופן מסורתי, תכניות הלימודים במוסדות הלימוד למשפטים מבוססות בעיקר על קורסים "עיוניים" אשר בצדם כמה קורסים "מעשיים". הקורסים העיוניים הם ביטוי מובהק של נדבך הידע המשפטי. הם עוסקים לרוב בהיכרות עם דוקטרינות, עם תאוריות ועם סוגיות מרכזיות בתחום הנלמד. המקור לכך היסטורי בעיקרו. המשפט

הישראלית והוראתו התפתחו בתחילה מן המשפט האנגלי,<sup>1</sup> ובהמשך מן המשפט האמריקני.<sup>2</sup> תכניות הלימודים במשפט המקובל האנגלו-אמריקני התבססו על "ידע משפטי ליבתי" שבלעדיו אין.<sup>3</sup> התפיסה שבבסיסן הייתה כי ללא מטען ידע זה, לא ניתן להיות משפטן.<sup>4</sup> בשלב מסוים, נוסף על הידע המשפטי הליבתי, חלחל לתכניות הלימודים סוג ידע נוסף, "לבר-משפטי" (contextual knowledge), ובו תכנים ממדעי החברה והרוח שנתפסו חיוניים למשפטן. אולם כך או כך, השאלה העיקרית שהעסיקה את החינוך המשפטי הייתה אילו סוגי ידע חיוניים יותר לסטודנטים למשפטים. שתי שאלות חשובות אחרות זכו להתייחסות מועטה יותר: האחת היא – אם הידע עצמו חשוב לסטודנטים יותר מתהליך הלמידה הכרוך ברכישתו. שאלה זו תעמוד במרכזו של פרק ג'; השנייה היא – אם הידע עצמו חשוב לסטודנטים יותר מכישוריהם המקצועיים. שאלה זו תעמוד במרכזו של פרק ד'.

אפתח בסקירה קצרה של התפתחות החינוך המשפטי הישראלי. סקירה זו תשקף את תכלית החינוך המשפטי ונטיותיו ותאפשר לבחון את מרכזיותו של נדבך הידע המשפטי ביחס לנדבכים האחרים.

### 1. היסטוריית החינוך המשפטי הישראלי

בתקופת המנדט הבריטי שלושה מוסדות לימוד עסקו בהוראת המשפט: "שיעורים למשפט", בית הספר הגבוה למשפט וכלכלה והאוניברסיטה העברית.<sup>5</sup> "שיעורים למשפט" היה הראשון, ומטרתו הייתה להכשיר פקידים, עורכי דין ועובדי מדינה.

- 1 אסף לחובסקי "בין 'מנדט' ל'מדינה': על חלוקת ההיסטוריה של המשפט הישראלי לתקופות" *משפטים* כט 689, 717 (1998).
- 2 להשפעת החינוך המשפטי האמריקני על הישראלי ראו Pnina Lahav, *American Moment[s]: When, How, and Why Did Israeli Law Faculties Come to Resemble Elite U.S. Law Schools?*, 10 THEORETICAL INQUIRIES IN LAW 653 (2009)
- 3 Margaret Thornton, *Technocentrism in the Law School: Why the Gender and Colour of Law Remain the Same*, 36 OSGOODE HALL L.J. 369, 373, 378–380 (1998)
- 4 The Report of the Lord Chancellor's Advisory Committee on Legal Education William Twining, (להלן: "דו"ח ACLEC"). ובאופן כללי: William Twining, *The Quest for a Core, in BLACKSTONE'S TOWER: THE ENGLISH LAW SCHOOL* 153 (William Twining ed., 1994).
- 5 Klare Karl, *The Law-School Curriculum in the 1980s: What's Left?*, 32 J. LEGAL EDUC. 336, 337–338 (1982).
- 6 אסף לחובסקי "החינוך המשפטי בארץ ישראל המנדטורית" *עיוני משפט* כה 291, 292–291 (2001).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

הבריטים ראו בהכשרת משפטנים עניין מעשי. בהתאם, בשנתיים הראשונות עסקו התכנים בדין הנוהג בלבד.<sup>6</sup> בית הספר הגבוה למשפט וכלכלה היה שונה בתכלית. הוא נוסד בשנת 1935, ולסגל המרצים שבו הייתה אוריינטציה אקדמית. מטרת ההוראה הייתה יצירת דמות משכילה, בעלת הבנה במדעי החברה, המשפט, הכלכלה והמסחר.<sup>7</sup> שלישית הייתה האוניברסיטה העברית. בתקופת המנדט מטרתה המרכזית של הוראת המשפט באוניברסיטה העברית לא הייתה מובהקת והתאפיינה בתנודות בין שתי גישות הקיצון של שני המוסדות שקדמו לה.<sup>8</sup>

לאחר הקמת המדינה, בשנת 1966, הוקמה פקולטה למשפטים באוניברסיטת תל-אביב.<sup>9</sup> אופייה של הוראת המשפט הן באוניברסיטה העברית והן באוניברסיטת תל-אביב נחשב "אפורי", והתכנים היו מרוחקים מן המקצוע המשפטי. בשנת 1970 נערכה רפורמה בפקולטה בתל-אביב.<sup>10</sup> בין היתר, הוחלט כי קורסי החובה יהיו בעלי תוכן משפטי עצמאי (להבדיל מקורסי "משפט ו-"). הדבר התבטא בהגדלת מבחר קורסי הבחירה ובצמצום קורסי החובה.<sup>11</sup> בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית המצב היה שונה. בשנת 1972 מחו הסטודנטים בפקולטה נגד תכנית הלימודים, שלטענתם שיקפה גישה "כללית" ללימודי משפט, שמצאה ביטוי בקורסים לבר-משפטיים, כגון קורסי מבוא בפסיכולוגיה, בעסקים ובסטיסטיקה; ובקורסי תאוריה או מבוא כגון תורת המשפט, משפט רומי ודיני עבד. הסטודנטים ביקשו למקד את לימודי המשפטים במקצוע המשפטי.<sup>12</sup> פרופ' יצחק אנגלרד דחה את טענת הסטודנטים וראה בה משום "בערות".<sup>13</sup> לעומתו, פרופ' יצחק זמיר, בהשפעת שהייתו באוניברסיטת הרווארד, היה מוכן לקדם את הרפורמה שנדרשה.<sup>14</sup>

- 6 שם, בעמ' 307-308.
- 7 שם, בעמ' 311-313. על הזרמים השונים שהשפיעו על עיצוב מערכת המשפט העברית באותה תקופה ראו Asaf Likhovski, *The Invention of Hebrew Law in Mandatory Palestine*, 46 *Am. J. Comp. L.* 339 (1998).
- 8 לחובסקי, לעיל ה"ש 5, בעמ' 341.
- 9 עד אז נערכו לימודי המשפט במסגרת השלוחה של האוניברסיטה העברית, שהוקמה על יסודותיו של בית הספר הגבוה למשפט וכלכלה. ראו Asher D. Grunis, *Legal Education in Israel: The Experience of Tel-Aviv Law School*, 27 *J. LEGAL EDUC.* 203, 207 (1975).
- 10 שם, בעמ' 209-210.
- 11 שם, בעמ' 211-216.
- 12 ברוך אברהמי "הבו לנו פקולטה לעורכי דין" משפטים ד 225, 227-225 (1972).
- 13 יצחק אנגלרד "הבו לנו תלמידים ללימודי משפט" משפטים ד 743 (1973).
- 14 יצחק זמיר "הצד השני של הפקולטה" משפטים ד 745 (1973). לסקירה כללית של תהליך זה ראו Lahav, לעיל ה"ש 2. מחוץ לכותלי האוניברסיטה העברית זכתה קריאת הסטודנטים

כעשור לאחר מכן שינה מעט פרופ' אנגלרד את גישתו. הוא אמנם הסתייג מהוראה "טכנית" המותירה סטודנטים צרי אופקים, אך הסכים כי תפקיד הפקולטה הוא גם הכשרה מקצועית.<sup>15</sup> לאחר עשור, במהלך שיח דיקנים, ציין זמיר שהחינוך המשפטי שונה מחלק גדול מן הדיסציפלינות של מדעי הרוח המכוונות להעשיר את אישיותו של האדם ולהעניק לו חוויות רוחניות.<sup>16</sup>

סקירה זו משקפת את המתח שבין הכשרה למקצוע לבין רכישת דעת לשמה. הבסיס הפילוסופי למתח זה יובהר בהרחבה בהמשך, ועניינו היחס שבין חינוך למקצוע לבין חינוך ליברלי. אך פרט לכך, סקירה זו משקפת את חשיבותו הרבה של נדבך הידע המשפטי בחינוך המשפטי: פינוי מקומם של דיני העבד לטובת דיני ניירות הערך אינו אלא החלפת דין שנתפס כארכאי בדין שנתפס כרלוונטי; העדפתם של דיני החיובים על פני המשפט הרומי מבטאת אך שינוי בסוג הידע – מ"פחות משפטי" ל"יותר משפטי"; ירידת קרנם של ה"מבואות למשפט" תחת עלייתם של "הדינים המהותיים" מבטאת תפיסה שונה של חשיבותם ותרומתם של סוגי ידע שונים למשפטן. אך תהליכי המטמורפוזה שעברו תכניות הלימודים לא ערערו את מעמדו הרם של נדבך הידע המשפטי בחינוך המשפטי.

## 2. נדבך הידע המשפטי בחינוך המשפטי בעת הנוכחית

המצב אינו שונה בהרבה גם בתקופה הנוכחית.<sup>17</sup> תכניות הלימודים במרבית מוסדות הלימוד למשפטים דומות. בשנה הראשונה והשנייה לתואר הראשון מרוכזים שלושת נדבכי הידע המרכזיים – המבואות למשפט; המשפט הציבורי; והמשפט האזרחי.<sup>18</sup>

לעידוד מצד המלומד עמוס שפירא. הוא סבר כי יש לקדם הוראה למקצוע עריכת הדין. ראו עמוס שפירא "הבו לנו חינוך משפטי ראוי לשמו" משפטים ד 739 (1973).

15 "השאלה הגדולה, בצורת סיסמה תמציתית ופשטנית, היא: האם הוראת הפקולטה מכוונת להכשרת משפטנים או להכשרת עורכי דין? האם אנו בית-ספר או מוסד אקדמי? איני מכיר מוסד חשוב להוראת משפטים שאינו מתלבט במתן התשובה הנאותה". יצחק אנגלרד "הרהורים על הפקולטה למשפטים" משפטים יב 217, 221 (1982).

16 רענן הר-זהב "החינוך המשפטי בישראל" המשפט ב 3, 4 (1993).

17 כך, למשל, בסילבוסים של שנה ב' בתקופתי כסטודנט, הופיעו כ-600 פסקי דין בקריאת חובה, וכ-150 בקריאת רשות, לא כולל מאמרים, בשישה קורסים בלבד (קניין, חוזים, תאגידים, נזיקין, עבודה, משפט מנהלי).

18 נדבך המבוא למשפט: תורת המשפט, משפט עברי, ובחלק מן המוסדות שיטות משפט, יסודות המשפט או חונכות; נדבך המשפט הציבורי: משפט חוקתי, דיני עונשין ובחלק מן המוסדות משפט מנהלי ומשפט בינלאומי פומבי; ונדבך המשפט האזרחי: חוזים, נזיקין, קניין, ובחלק מן המוסדות גם תאגידים, עבודה ומסים. סדר הדין האזרחי וראיות הם קורסי חובה בכל המוסדות בעוד שסדר הדין הפלילי רק בחלקם. באוניברסיטת תל-אביב: [www.tau.ac.il/](http://www.tau.ac.il/)

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

בצד קורסי ידע אלה מצוי לרוב קורס אחד שעוסק ברכישת מיומנויות בסיסיות, ועונה לשמות שונים כגון "י(ס)ודות המקצוע המשפטי", "הדרכה במחקר משפטי", "מיומנויות משפט ומידע" וכדומה.<sup>19</sup> בחלק מן המוסדות לכאורה קיימת אפשרות בחירה רחבה, אך לרוב מדובר בבחירה מבין קורסים בעלי אופי עיוני זהה.<sup>20</sup> יש מעט קורסי בחירה שבהם הנחלת הידע הופכת מתכליתו המרכזית של הקורס לתכליתו המשנית, כגון קורסי משפט מבויים, כתיבה אקדמית, סדנאות קריאה, מחקר או ליטיגציה. אך מספרם היחסי אינו גדול, וחלקם פתוח רק לחלק מן הסטודנטים.<sup>21</sup> מבין אלה בלטה אמנם הקליניקה המשפטית וצברה תאוצה בשנים האחרונות, אך רעיון החינוך הקליני לא תפס את מקומם של הקורסים ה"עיוניים" המסורתיים.<sup>22</sup>

גם התבוננות במטרות הקורסים בסילבוסים שונים, מעלה כי על פי רוב מדובר בהקניית ידע בבחינת "היכרות עם סוגיות".<sup>23</sup> ניתן לומר שהמגמה שנתורה היא הדגשת נדבך הידע לסוגיו השונים. ייתכן אפילו שעבור חלק מן הסטודנטים למשפטים בעת הנוכחית שורות אלה ייראו תמוהות במידה מסוימת. הם עשויים לתהות באשר להיתכנותם של פנים נוספים בלימודי המשפטים, שכן טרם זכו באופן ממשי לחוויית למידה שונה.

law/yedion (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). באוניברסיטת חיפה: weblaw.haifa.ac.il/he/  
programs/llb/Pages/LLBprogram.aspx (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). באוניברסיטה  
העברית: law.huji.ac.il/talimidim.asp?cat=575&in=454 (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).  
בקריה האקדמית אונו: www.ono.ac.il/schools2/llb (נבדק לאחרונה ב-18.11.13) (תחומי  
לימוד הפקולטה למשפטים « תואר ראשון במשפטים » משפטים – תכנית לימודים).

19 ש.ם.

20 ישנם חריגים לכלל. במכללת שערי משפט קורס ניתוח מסמכים משפטיים וקורס טיעון  
וחקירת עדים הם קורסי חובה. ראו [www.mishpat.ac.il/information/yedion\\_2014\\_mishpatim.pdf](http://www.mishpat.ac.il/information/yedion_2014_mishpatim.pdf) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

21 אלה למשל קורסי הבחירה של החטיבה השלישית באוניברסיטת תל-אביב.  
ראו [www.tau.ac.il/law/yedion/main-hativa3.html](http://www.tau.ac.il/law/yedion/main-hativa3.html) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).  
סדנה לכתיבת מאמרים בכר-אילן: [dory.os.biu.ac.il/BIH/crdv.jsp?coursenum=99271&year=73](http://dory.os.biu.ac.il/BIH/crdv.jsp?coursenum=99271&year=73) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13);  
[dory.os.biu.ac.il/BIH/crdv.jsp?coursenum=99323&year=73](http://dory.os.biu.ac.il/BIH/crdv.jsp?coursenum=99323&year=73) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13); ניסוח  
מסמכים משפטיים במרכז הבינתחומי: [portal.idc.ac.il/He/Main/services/newsletter\\_regulations/Yedion/Pages/ThisYearHeb.aspx](http://portal.idc.ac.il/He/Main/services/newsletter_regulations/Yedion/Pages/ThisYearHeb.aspx) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

22 לסקירה של החזון הקליני ראו בפרק ב'.

23 לסקירה נוספת ראו יעל עפרון "לאן פניו של החינוך המשפטי בישראל?" עלי משפט ט 45,  
67-66 (2011).

הפרק הבא עוסק בתהליך הלמידה וביחס הראוי בינו לבין הידע המשפטי. תפקידו להבהיר מדוע נדרש לצמצם את כמות הידע המשפטי הנלמד ולהתמקד בתהליך הלמידה. הדיון יתבסס על ערכיו של "החינוך הליברלי" כתפיסה חינוכית-פילוסופית בהשכלה הגבוהה בכלל, ובחינוך המשפטי בפרט. עיקרה של תפיסה זו בהקשר הנדון הוא השתחררות מכבלי נחיצותו של התוכן הקונקרטי הנלמד, והתמקדות בתהליך למידתו, כבסיס לרכישת "חשיבה משפטית". תהליך הלמידה שאבקש לאמץ בפרק זה יכונה "תהליך למידה משפטי-ליברלי".

### ג. תהליך למידה משפטי-ליברלי בחינוך המשפטי

#### 1. החינוך הליברלי בהשכלה הגבוהה

"A liberal education will have as an aim that students should not only know or know how to but understand why things are as they are and how they could be different"<sup>24</sup> (Dawn Oliver).

הדיון בתהליך למידה משפטי-ליברלי מצריך סקירה קצרה של רעיון החינוך הליברלי. בפילוסופיה של ההשכלה הגבוהה קיים מתח בין לימודים לרכישת מקצוע לבין לימודים לרכישת דעת לשמה. זהו המתח שבין גישות חינוכיות פרגמטיות, הרואות בהשכלה כלי להכשרה מעשית, לבין חינוך ליברלי, המבקש להרחיב את דעתו של התלמיד ולהקנות לו כלי חשיבה.<sup>25</sup>

בהיסטוריה של ההשכלה הגבוהה, גישת החינוך הליברלי מצאה ביטוי בתכנית לימודים "קלאסית". תכנית זו התבססה על לימודי שפות עתיקות (יוונית ולטינית) בצד לימודי פילוסופיה, אתיקה, פוליטיקה, פיזיקה ואריתמטיקה.<sup>26</sup> הרעיון העיקרי הגלום בתכנית זו היה שתהליך למידה מעמיק חשוב יותר מתכניו.<sup>27</sup> לימוד השפות

- Dawn Oliver, *Teaching and Learning Law: Pressures on the Liberal Law Degree*, in 24  
 .REVIEWING LEGAL EDUCATION 77, 78 (Peter Brisk ed., 1994)
- JOHN SEILER BRUBACHER & WILLIS RUDY, HIGHER EDUCATION IN TRANSITION: 25  
 .A HISTORY OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES 287–308 (4<sup>th</sup> ed. 2004)
- Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl & Patricia J. Gumpert, *The Context of* 26  
*Higher Education in American Higher Education*, in THE TWENTY-FIRST CENTURY:  
 SOCIAL, POLITICAL AND ECONOMIC CHALLENGES 13–17 (Philip G. Altbach,  
 .Robert O. Berdahl & Patricia J. Gumpert eds., 2<sup>nd</sup> ed. 2005)
- Roger L. Geiger, *The Ten Generation of America Higher Education*, in AMERICAN 27  
 HIGHER EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: SOCIAL, POLITICAL AND  
 .ECONOMIC CHALLENGES 15 (2<sup>nd</sup> ed. 2005)



דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

העתיקות נתפס כקושי אינטלקטואלי, שמטרתו להקנות לתלמידים מיומנויות חשיבה ולא דווקא ידיעה שימושית באותן שפות. חוסר הרלוונטיות של השפות העתיקות לא נתפס כחסרון כלל.<sup>28</sup>

מתנגדים לגישת החינוך הליברלי תקפו את חוסר הרלוונטיות שלה. הם התעניינו בלימודים בעלי תועלת ברורה ומעשית. לא היה להם עניין ביצירת דמות אינטלקטואלית, כי אם בהקניית ידע שימושי המסייע לרכוש במישרין מקצוע. תומכי החינוך הליברלי סלדו מגישה אמצעית ובלתי-ערכית זו, וגרסו כי היא עלולה לפגום בעיצוב דמותו של התלמיד ובפיתוח מיומנויות אינטלקטואליות הדרושות לו.<sup>29</sup>

2. החינוך הליברלי בחינוך המשפטי: גרסה "מלאה" וגרסה "מתונה"  
ניסיונות שנעשו במשפט המקובל לקדם חינוך משפטי בדמות החינוך הליברלי לוו בחבלי קליטה. ההכשרה למקצוע המשפטי החלה את דרכה מחוץ לכותלי האוניברסיטה. מלומדי המשפט סבלו מדימוי מקצועי-טכני, vocational בשונה מ-professional, ועם כניסתו של המשפט לאוניברסיטה הם ניסו להצניע את הממד המעשי שבו, ולסגל לו מאפיינים אקדמיים.<sup>30</sup> גם משקנה המשפט את מקומו באוניברסיטה, מיקומו בין יתר המדעים והדיסציפלינות נותר לא ברור. היו מי שראו בלימודי המשפט לימודי מקצוע, בדומה לרפואה או ראיית חשבון.<sup>31</sup> אך היו גם מי

28 BRUBACHER & RUDY, לעיל ה"ש 25, בעמ' 287-308.

29 אלאן בלום סבור כי הסטודנטים האמריקנים צעירים בגילם, רכים בנפשם וחסרי ידע כללי בסיסי. בסיום התיכון הם יוצאים מבתיהם לתקופה בת ארבע שנים על מנת לרכוש השכלה על-תיכונית. הוא סבור כי בנסיבות אלה, מטרות החינוך צריכות להתרכז בעיצוב הנפש, היכולת, המשמעת וההכרה העצמית. ראו ALLAN BLOOM, THE CLOSING OF THE AMERICAN MIND 336-380 (1987).

30 William Twining, *Law in the Universities: the Historical Context*, in BLACKSTONE'S TOWER: THE ENGLISH LAW SCHOOL 23, 24-25 (William Twining ed., 1994).

31 הכשרת משפטנים לפי גישה זו התמקדה באחריותם המקצועית. זו הגישה בחינוך המשפטי האמריקני (של Carnegie Foundation, להלן: קרן קרנג'י) המבוססת על התפיסה שלפיה עורכי דין הם אנשי מקצוע (professionals); ראו WILLIAM M. SULLIVAN, ANNE COLBY, JUDITH WELCH WEGNER, LLOYD BOND & LEE S. SHULMAN, THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING, EDUCATING LAWYERS: PREPARATION FOR THE PROFESSION OF LAW 25-27 (2007). ההבדל בין גישתו של לנגדל לבין זו של קרנג'י הוא שלנגדל ראה את המקצוענות כמוכנה האקדמי, שלפיו תכלית החינוך המשפטי היא להכשיר אקדמאים טובים; לעומת זאת, ב-קרנג'י הגישה המקצועית מתייחסת להכנה פרקטית למקצוע המשפטי. לסקירת גישתו של לנגדל ראו בפרק זה, ובפרק ד'.

שראו את המשפט בצדן של דיסציפלינות ממדעי הרוח והחברה. רכישת ידיעה נרחבת בתחומים אלה נתפסה כביטוי לחינוך ליברלי.<sup>32</sup> על גישה זו ניתן ללמוד ממכתבו של הנער פול לשופט העליון האמריקני פליקס פרנקפורטר (Frankfurter) בשנת 1954, שבו שאל את השופט כיצד עליו להכין את עצמו לקריירה משפטית. השופט פרנקפורטר ענה לו כך:

"פול היקר, איש אינו יכול להיות משפטן ראוי לשמו, בלי להיות איש משכיל, ולו אני תחתיך הייתי משכיח מליבי כל הכנה טכנית למקצוע המשפט. הדרך הטובה ביותר להתכונן לכך היא להגיע כאדם שקרא הרבה. זה כשלעצמו דיו לתת לאדם יכולת הבעה בשפה האנגלית, בכתב ובעל פה, וכן לטעת בו הרגלים של חשיבה, שרק חינוך ליברלי אמיתי יכול להעניקם. חשוב לא פחות לגבי המשפט, הוא פיתוחו של כוח הדמיון ע"י קריאת שירה, התבוננות ביצירות ציור גדולות, במקור או ברפרודוקציה, והאזנה ליצירות מוזיקליות גדולות. גדוש את מוחך במטען של קריאה רבה וטובה, שבאמצעותו תחוש את נפלאות המסתורין של היקום ואף תרחיב ותעמיק את רגישויותיך, ושכח הכל אודות הקריירה העתידית שלך".<sup>33</sup>

פרופ' מנחם מאוטנר הציג כמה טעמים לדבריו של השופט פרנקפורטר. הצדקה אחת מצא בצורכם של משפטנים ב"השכלה רחבה" על אודות בני האדם והתחומים שבהם הם פועלים. הצדקה נוספת מצא בצורך של משפטנים לחוות התנסות איכותית בתהליכים אינטלקטואליים של שיפוט, באמצעות היכרות עם ספרות, עם היסטוריה ועם תרבות.<sup>34</sup> על פי גישה זו, תפקידו של החינוך המשפטי מתמקד בעיצוב דמות המשפטן כאדם "משכיל", בעל ידיעה רחבה במדעי הרוח והחברה. משפטנים המצדדים בגישה זו התנגדו לחינוך פונקציונלי שתכליתו רכישת מקצוע בלבד.<sup>35</sup> ברוח זו ציין השופט טירקל:

"השאלה הקשה והמורכבת כיצד יכול החינוך המשפטי לעשות לטיפוחם של משפטנים שיהיה בכוחם להתמודד עם שאלות הזמן ולהציע להן פתרונות, לא

32 לקריאה כללית ראו Harry T. Allan, *Law as a Liberal Art Versus Law as a Professional Discipline: a False Dichotomy*, 15 AM. BUS. L.J. 61 (1977). בעברית ראו עמיהוד גלעד "קרבתם של לימודי המשפטים ללימודי הרוח" דין ודברים ג 44 (2007).  
 33 מנחם מאוטנר "העצה של פרנקפורטר" דין ודברים ג 107, 108-109 (2007).  
 34 שם, בעמ' 109.  
 35 WILLIAM TWING, *LAW IN CONTEXT: ENLARGING A DISCIPLINE* 63 (1997).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

הועמדה, כנראה, מעולם לדיון רציני [...] . עיקר חשיבותה [של השכלה כללית] בכך שהיא מפתחת תכונות בפתחות, ראייה חדה וחשיבה בהירה, יכולת מיון נכונה בין עיקר לטפל, ענין אמיתי באדם ובמניעיו וגם הבנתם, ואף מחדדת את הרגישות האנושית [...]. אני מסתכן בקביעה שמשפטן שמילא כרסו בתורת המשפט אך נהנה גם מלימוד של דף גמרא, אוהב לקרוא שירה, מתפעל מיצירות אמנות, או 'חוטא' באהבות אחרות כגון אלה, הוא, בדרך כלל, משפטן טוב יותר מחברו שכל מזונו הרוחני הם חוקים ותקדימים עבשים [...]. במקרים לא מעטים אין עורכי הדין המתייצבים במשפטים אפילו בבחינת 'טכנאי משפט' טובים. לעיתים קרובות מידי אין הם מעלים עצי מערכה על המזבח, אלא מציתים עליו אש זרה. טיעונים שיסודם במוסר כמעט שאינם נשמעים עוד בבית המשפט, לא פעם כאשר מושמעים, הם בגדר דבר-שפטיים ריק מתוכן אמיתי. [...] דמותו של עורך הדין שהוא 'אמן המשפט', שהכללים המשפטיים הם בידיו כלי עבודה ליצירת 'מעשה חושב' נעשית נדירה יותר ויותר באולמות המשפטים. יתר על כן, לא לחינם נתחברו יחד 'אהבת תורה ויראת שמיים'. ככל שפושע עניות הדעת מתמעטת מידת הענווה והדבר משפיע לא רק על רמת הדיונים בבתי משפט אלא גם על האווירה והנימוסים השוררים שם".<sup>36</sup>

אכן, החינוך הליברלי בגרסתו ה"מלאה" מעוניין לעצב דמות "אינטלקטואלית", בעלת השכלה רחבה, המקנה פרספקטיבה חיונית לעיסוק במשפט. אך נוכח אופיו המקצועי של המשפט כדיסציפלינה, חלחולו של החינוך הליברלי לחינוך המשפטי לבש לבסוף גרסה "מתונה" יותר.<sup>37</sup> הרצון להקנות לסטודנט מיומנויות חשיבה בצד השכלה רחבה ופרספקטיבה מפותחת, עמד בניגוד לרצון להקנות לו ידיעה מעמיקה בענפי המשפט. הגרסה ה"מתונה" אפשרה לשלב בין תוכני המשפט לבין מיומנויות החשיבה הנדרשות לשימוש בו. היא לא התמקדה בהקניית ידע לבר-משפטי, שכאמור, נתפס כ"השכלה רחבה", אלא באופן החיבור שבין הסטודנט לבין התוכן המשפטי הנלמד. במילים אחרות, היא התמקדה בתהליך הלמידה ובמיומנויות החשיבה שרוכש הסטודנט במסגרת תהליך זה. את תהליך הלמידה הזה אבקש לכנות "תהליך למידה משפטי-ליברלי".

36 יעקוב אבי ברוך טירקל, "הרהורים על הומניזם ועל דמותו של המשפטן" הפרקליט מא 854, (1994); 2-461.

37 .Antony Bradney, *Law as a Parasitic Discipline*, 25 J.L. & Soc'y 71, 77 (1998)

### 3. מאפייני תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי אציע ארבעה מאפיינים מרכזיים לתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי:

#### 3.1 ניתוק מן התוכן הנלמד

כזכור, החינוך הליברלי, כגישה חינוכית בהשכלה, מתאפיין בניתוק מהשאלה עד כמה שימושי התוכן הקונקרטי הנלמד ובהתמקדות בתהליך עיבודו. מאפיין זה קשור בשאיפתו הבסיסית של החינוך הליברלי לקדם יכולת אנושית אישית, מבלי להיות כפוף לשימושים אחרים שעשויים לצמוח מהשכלה גבוהה. הניתוק מן התוכן מאפשר לסטודנט להתעמק בסוגיה מצומצמת ומפורטת באופן מקיף ומדויק ובכך לעצב את מחשבתו.<sup>38</sup>

עם זאת, בשל הצורך של משפטנים להכיר את ענפי המשפט השונים, החינוך המשפטי אינו יכול להתנתק לגמרי מן הצורך בידיעת התוכן המשפטי הנלמד. בהתאם, תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי מבקש לראות בידע המשפטי הנלמד פלטפורמה לעיצוב דרכי חשיבה חינוכיות לסטודנט. במסגרת זו, הדרשה לניתוק מן התוכן אינה מוחלטת אלא כמותית. תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי אינו מבקש להכיר לסטודנט את כל הסוגיות המרכזיות בתחום הנלמד, או את מרביתן, וגם אינו מבקש לספק לסטודנט "תשובות נכונות" לשאלות הנדונות. אין מטרתו שהסטודנט ישנן הלכות משפטיות או יפגין בקיאות בהן במבחן, בין במישרין ובין ב"ישומן" על "עובדות" ב"קייס". מטרת תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי היא לצמצם את כמות הידע הנלמד לשם התעמקות בחוויית הלימוד הכרוכה בו.

#### 3.2 למידה כחלק מהקשר

כזכור, הדוגלים בגישת החינוך הליברלי בהשכלה הגבוהה ביקשו להקנות לסטודנט הקשר אינטלקטואלי רחב באמצעות תכנית הלימודים ה"קלאסית". משפטנים תומכי החינוך הליברלי ביקשו להקנות למשפטן ידע נרחב במדעי הרוח והחברה. באופן דומה, תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי מבקש להבנות את האופן שבו לומד הסטודנט לתפוס רעיון מסוים ולחשוב עליו בתוך הקשרו בתחום הנלמד.<sup>39</sup> במסגרת זו, לימוד סוגיה מסוימת מתמקד בהקשרים השונים שבהם היא מופיעה, ופחות במיזוי הסוגיה כשלעצמה. על הסטודנט להבין את "מיקומה הגיאומטרי" בתוך התחום הנלמד, יחסה לסוגיות רלוונטיות אחרות וקישורה לרעיונות התאורטיים שבבסיסה.

38 אלאן בלום דלדולה של הרוח באמריקה 402-403 (בת-שבע שפירא מתרגמת, 1987).

39 Oliver, לעיל ה"ש 24, בעמ' 78.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

פרט לאיתור ההקשר בתוך התחום הנלמד (כגון דיני חוזים או דיני נזיקין), מבקש תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי להדריך את הסטודנט לחפש הקשר רחב יותר.<sup>40</sup> אותו "הקשר רחב" יכול ללבוש אופי שונה, תרבותי, כלכלי או חברתי. הסטודנט אינו בהכרח נדרש להכיר את ההקשר הרחב לפרטיו. בשונה מן החינוך הליברלי, תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי יסתפק בהבנת מהות החיבור להקשרים שונים. העידוד לאיתור הקשרים אלה, מטרתו להקנות לסטודנט מודעות לקיומם של הקשרים חוץ-משפטיים ולהשפעתם האפשרית, מבלי שיירדש בהכרח להכירם על בוריים.<sup>41</sup>

### 3.3 אינטראקציה עם הטקסט

הקישור ההדוק לטקסט כמקור לימוד אינו ייחודי לדיסציפלינה המשפטית. העיסוק במתן מובן לטקסט מכונה הרמנויטיקה. ההרמנויטיקה של המשפט היא תת-דיסציפלינה בהרמנויטיקה הכללית, בדומה למשל להרמנויטיקה של כתבי דת,<sup>42</sup> או הרמנויטיקה של טקסטים ספרותיים.<sup>43</sup> המשותף לדיסציפלינות אשר הטקסט הכתוב הוא לחם חוקן, הוא תוצרי הלימוד שמפיק הסטודנט מתהליך הלמידה, ולא מידיעת תוכנו של הטקסט הקונקרטי. כך, מה שנראה לכאורה כתוצרי לוואי של תהליך הלמידה, הוא בעל ערך ממשי בלימודי המשפט. החיכוך האינטנסיבי של הסטודנט עם הטקסט המשפטי אינו מתמצה רק ברכישת הידע המשפטי הנדון. אינטראקציה עם טקסטים משפטיים רבים ומגוונים מאפשרת לשלב רכישת ידע משפטי עם הקניית מיומנויות חשיבה.<sup>44</sup> באמצעות חיכוך עצמאי, אינטנסיבי, ושיטתי של הסטודנט עם מקורות ראשוניים, כגון חקיקה ופסיקה, רוכש הסטודנט את השפה המשפטית.<sup>45</sup>

- 40 ש.ם.  
41 לחשיבות של ראיית המשפט בהקשרים חוץ-משפטיים ראו להלן פרק ד'.  
42 אהוד שפיגל "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים" 32-34 מכון ירושלים לחקר ישראל (2011) ראו [www.jiis.org.il/?cmd=publication.155&act=read&id=663](http://www.jiis.org.il/?cmd=publication.155&act=read&id=663) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).  
43 אהרן ברק פרשנות במשפט כרך א - תורת הפרשנות הכללית 70-71 (1992).  
44 Irwin Rutter, *Designing and Teaching the First-Degree Law Curriculum*, 37 U. CIN. L. REV. 7, 15-18 (1968).  
45 Oliver, לעיל ה"ש 24, בעמ' 79.

החוקר פרנק רימונד ליויס (Leavis) גורס שהאינטראקציה עם הטקסט מסייעת בפיתוח אינטליגנציה ורגישות, שבעזרתן יוכל הסטודנט לחוות דעה ביקורתית מבוססת באשר לטקסט המשפטי.<sup>46</sup> לשיטתו, הדגש באינטראקציה הוא על תגובת הסטודנט לטקסט ולא על הטקסט עצמו. ליויס סבור שזכירת טקסט אינה שווה מאום, אלמלא יכול הסטודנט להגיב לטקסט ולבקרו באופן ענייני ומבוסס.<sup>47</sup> בהתאם, בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי, תפקיד המרצה אינו מתמצה ב"חילוץ" הכלל המשפטי מן הטקסט. במסגרת האינטראקציה של הסטודנט עם הטקסט, תפקיד המרצה הוא להדריך את הסטודנט לשאול את השאלות הנכונות, להציג היבטים שונים של הטקסט, מאפייניו, נפקותו המשפטית, הבקיעים והחזקות שבו, ובכך לסייע לסטודנט לעצב דרכי חשיבה אופייניות הדרושות במפגש עם טקסטים שונים.<sup>48</sup>

### 3.4 פיתוח מיומנויות חשיבה

דו"ח ACLEC הראשון,<sup>49</sup> שנערך בהוראת המחוקק האנגלי וסקר את מצב החינוך המשפטי באנגליה, מצא כי לימודי המשפטים נדרשים להקנות לסטודנטים מיומנויות כגון הרכבת טיעון לוגי; הפשטת רעיונות מורכבים; ניהול סיסטמטי של מידע עובדתי מורכב; שימוש בשפה בקפדנות, בזהירות וביושר; זיהוי מחלוקות מרכזיות; כתיבה ברורה, עקבית ומשכנעת; כושר לדלות מידע, להעריך ולהשתמש במידע ובטקסטים משפטיים; ניתוח מושגי והתמודדות עם כללים במגוון הקשרים; וקריאה נבונה וביקורתית של טקסטים.<sup>50</sup> בין היתר הומלץ בדו"ח כך:

"[W]e strongly favour an approach which puts less emphasis on specifying content and more on the development of the student's intellectual and other skills and the quality of the educational experience [...]. We cannot accept that it is essential to prescribe syllabuses in the present detail, for example, requiring every student to

- 46 על הצורך ברגישות אנושית בעיסוק המשפטי ראו מאוטנר, לעיל ה"ש 33, בעמ' 229-230.  
 47 Anthony Bradney, *Liberalizing Legal Education*, in THE LAW SCHOOL – GLOBAL ISSUES, LOCAL QUESTIONS 1, 4-8 (Fiona Cownie ed., 1999).  
 48 Oliver, לעיל ה"ש 24, בעמ' 79.  
 49 בשנת 1990 ACLEC המליצה שיש לראות בלימודי המשפטים לימודים ליברליים שאינם קשורים לשום מקצוע. לפי החזון של ACLEC, קיימים חמישה יעדים ללימודי המשפטים: שלמות אינטלקטואלית ומחשבה חופשית; ידע ליבתי; הבנת הסביבה שבה פועל המשפט; החדרת ערכי החוק והמשפט; וכישורים מקצועיים. ראו דו"ח ACLEC, לעיל ה"ש 3.  
 50 שם, בעמ' 44-45.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

have studied Mareva injunctions and Anton Piller orders, or registered conveyancing or the law of defamation. Some of these topics, studied in appropriate depth might form a good basis for acquiring intellectual and practical skills, and it should be possible for students with legal research skills to discover the detailed rules for themselves".<sup>51</sup>

תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי מבקש לפתח מיומנויות חשיבה, כגון חשיבה ביקורתית, עצמאית, מופשטת וסיסטמטית, שניתן לכנותן בהכללה "חשיבה משפטית". הסיבה שתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי מתמקד במיומנויות החשיבה שירכוש הסטודנט, ופחות בהיקף החומר הנלמד, היא נצחיותן וגמישותן של מיומנויות אלה. ידע מסוים עשוי להתיישן או להתעדכן, אולם מיומנויות החשיבה המשפטית ילוו את הסטודנט בהמשך דרכו המשפטית.<sup>52</sup> הקניית ידע משפטי, שאינה מלווה בשימוש במיומנויות חשיבה משפטית, מגביל את האפשרות לעשות בו שימוש יעיל. לכן, תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי מבקש לראות בתוכן הנלמד מצע לרכישת מיומנויות חשיבה חיוניות למשפטן, ללא קשר לתחום שאליו יפנה הסטודנט.

#### 4. הדוקטרינה המשפטית בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי

יכולות להיות דרכים שונות ליישום תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי בחינוך המשפטי. דרך מרכזית שאומצה בידי תומכי החינוך הליברלי היא שימוש בלימודי "הדוקטרינה המשפטית". תפיסה זו קשורה ב"גישה הפורמליסטית" למשפט המזוהה עם כריסטופר קולומבוס לנגדל (Langdell), שראה בטקסט המשפטי "מצע" לזיקוק כללים משפטיים, המאפשר לרכוש את רזי "מדע המשפט".<sup>53</sup> תפיסה זו עמדה גם במרכזו של החינוך המשפטי האנגלי, וזכתה לכינוי "לימוד דוקטרינרי" – שכן עיקרו עוסק באיתור כללי המשפט, חילוצם, ניתוחם והבנתם.<sup>54</sup> לצורך הדיון, ומבלי למצות את המשמעויות האפשריות למונח "דוקטרינה משפטית", ניתן לומר שהוא מבטא נורמה משפטית מקובלת שהפעלתה מותנית בהתקיימות נסיבות מסוימות.<sup>55</sup>

51 שם, בעמ' 48–49.

52 שם, בעמ' 44–45.

53 לסקירה מקיפה ראו להלן פרק ד'.

54 Bradney, לעיל ה"ש 37, בעמ' 72–73. לסקירה בעברית ראו עפרון, לעיל ה"ש 23, בעמ' 52–53.

55 השוו מנחם מאוטנר "כללים וסטנדרטים בחקיקה האזרחית החדשה – לשאלת תורת המשפט של החקיקה" משפטים יז 321, 325–326 (1987).

שימוש מושכל בלימוד הדוקטרינרי יכול לסייע בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי. המשפט מבוסס ברובו על שפת הדיבור והכתיבה שהיא נחלת הכלל, ולכאורה, הבנתן של דוקטרינות משפטיות אינה מחייבת חשיבה "משפטית", אלא כישורי אוריינות בסיסיים. לעתים שמן של הדוקטרינות עשוי לרמז על תוכן, כגון תום לב או רשלנות. אולם מאחורי דוקטרינות אלה עומדים לרוב רעיונות מורכבים, לעתים מופשטים. חלקם יובאו משיטות משפט שונות או קדומות, ותוכנם השתנה והתעדכן.<sup>56</sup> היכולת להבין רעיונות אלה השתמש בהם בתבונה, במדויק ובהקשר הנכון, דורשת חשיבה המכונה "משפטית", שאינה נחלת הכלל.<sup>57</sup>

מלבד ביטוי המילולי של דוקטרינות משפטיות, הן אוצרות בתוכן תוכן אמפירי.<sup>58</sup> תוכן זה כולל מערכת עובדות ידועה מראש, או "קריטריון הפעלה" כלשהו (המגלם לרוב ערך מסוים), שבהתקיימותם חלה הדוקטרינה, ומכתיבה את התוצאה המשפטית.<sup>59</sup> התאמתן של עובדות מקרה קונקרטי למערכת העובדות או לקריטריון ההפעלה של הדוקטרינה, היא בליבת המאמץ המחשבתי שבעבודת המשפטן. כך עושים עורכי דין בכתבי טענותיהם; כך עושים שופטים בפסק דינם. תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי אינו מסתפק בהכרתו של הסטודנט את "הכלל המשפטי" של הדוקטרינה. לפיו, על הסטודנט להתחקות על ה"כירורגיה" המשפטית העדינה הכרוכה בהפעלתה, המחייבת שימוש במומנויות החשיבה המשפטית. במסגרת זו הסטודנט נדרש להיכרות אינטימית עם דרכי הפעלת הדוקטרינה; אופן תרגומן של התרחשויות אנושיות לעילות הקיימות בה; יחסה להסדרים משפטיים קשורים; טווח תוצאות השימוש בה; והבסיס התאורטי שמנחה אותה.

56 כך, למשל, המשפט הרומי הוחיה מחדש ונקלט במדינות הקונטיננט (בתהליך המכונה reception), Mary Ann Glendon, Paolo G. Carozza & Colin B. Picker, *History, Culture and Distribution of the Civil Law Tradition*, in *Comparative Legal Traditions*, 52, 57-58 (3rd ed. 2007).  
 משפטיים (legal transplants) בין מדינות. אלן וואטסון (Alan Watson) סבור שהדבר אפשרי, מכיוון שבבסיסם של כללים משפטיים עומדים רעיונות דומים הניתנים להעברה. ראו Alan Watson, *Legal transplants and European Private Law*, 4.4 EJCL (2000).  
 www.ejcl.org/44/art44-2.html?iframe=true&width=100%&height=100% (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). לגישה ההפוכה ראו Pierre Legrand, *The Impossibility of "Legal Transplants"*, 4 Maastricht J. Eur. & Comp. L. 111 (1997).

57 Rutter, לעיל ה"ש 44, בעמ' 18-21.

58 שם, בעמ' 20-21.

59 מאוטנר, לעיל ה"ש 55.



דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

השימוש ב"דוקטרינה המשפטית" אפוא מאפשר פיתוח דרכי חשיבה אופייניות למשפטן. תוך שהוא הופך בה, לומד הסטודנט למשפטים לנתח מקרה משפטי ולנמק את עמדתו ה"משפטית", להבדיל מעמדתו ה"אישית". הנמקתו נתחמת לרוב לטווח מוגבל של טעמים. הנמקה שאינה מתבססת על מקורות משפטיים תקפים וכללי טיעון מקובלים, לא תוכל לעמוד לו.<sup>60</sup> באמצעות החיכוך בדוקטרינה לומד הסטודנט להכריע בין אינטואיציות שונות שעולות בדעתו.<sup>61</sup> ה"אינטואיציות" כשלעצמן מבוססות על ניסיונו המשפטי של הסטודנט; לכן, ככל שִׁרְבָה בלימוד הדוקטרינרי, אופיין האינטואיטיבי ירכוש דפוס של חשיבה משפטית מקובלת.<sup>62</sup> הסכנה בשימוש בדוקטרינה במסגרת תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי, היא שתוכנו של הטקסט המשפטי יהפוך להיות יעד הלמידה, במקום מצע תהליך הלמידה. במקום ללמד איך לחשוב כמו משפטן, עלול הלימוד להתמקד ב"כיסוי" החומר התחום הנדון. וככל שיתרבה החומר ויפחת עיבודו, תפחת הקניית מיומנויות החשיבה המשפטית כנגד תוספת למטען הידע המשפטי. "ידיעה" רבה כזו בתחום הנלמד עלולה אף ליצור את הרושם שהסטודנט לא רק יודע משפט, אלא גם מבין משפט. עוד ייתכן שאם יידרש "ליישם" את הידע, למשל, במסגרת "קייס", לא יתקשה לעשות כן. כל שיידרש ממנו הוא "לזהות" את הסוגיה המשפטית ו"לשלוף" את הכלל המשפטי המתאים.<sup>63</sup>

אולם כפי שראינו, המיומנויות האינטלקטואליות שלהן נדרש הסטודנט למשפטים מגוונות מכך. להבנה מעמיקה של טקסט משפטי כמה רבדים. נדרשת הבנה של לשונו הכתובה ושל כוונת יוצרו. נדרשת הבנה של הטקסט כמכלול, והבנה של חלקיו השונים, והיחס ביניהם. נדרשת היכרות עם ההקשר החברתי והתרבותי שבו נוצר הטקסט, נסיבות יצירתו ומיקומו על ציר הזמן כדי לעמוד על כוחו כלפי העתיד.<sup>64</sup> הבנה מעמיקה כגון זו אינה מאפשרת לסטודנט להסתפק ברובד הבסיסי של הבנת טקסט, המתמצה בידיעת הכלל המשפטי שהוא משמיע. באיזו מידה החינוך המשפטי שלנו, במתכונתו הנוכחית, מתיישב עם מאפייניו של תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי? במאמר מוכר הציגו פרופ' יוסף ויילר ויניב פרידמן את "האמת הכואבת" על אודות החינוך המשפטי. השניים תיארו תהליך למידה בלתי-מספק ובכללו נוכחות נמוכה בשיעורים, היעדר דיון בכיתה והיעדר

Bradney 60, לעיל ה"ש 37, בעמ' 76-79.

61 שם, בעמ' 76.

62 ברק, לעיל ה"ש 43, בעמ' 93-95.

63 יוסף ויילר ויניב פרידמן, "על החינוך לשטחיות" עיוני המשפט כה, 421, 422-431 (2001).

64 ברק, לעיל ה"ש 43, בעמ' 77-78.

קריאה לקראת השיעור. ההכנה לקראת הבחינות בקורסים השונים נעשתה בעיקר באמצעות "מחברת בחינה", ואילו הבחינות עצמן התבססו ברוב המקרים על "קייס" שבו נדרש הסטודנט לאתר את הסוגיות המשפטיות, לפתוח את החוץ הנכון במחברת הבחינה, למצוא את "הפתרון המשפטי" וליישמו.<sup>65</sup> צוין כי "הפקולטה למשפטים מעלימה עין ולעתים אף מעודדת תופעות נלוזות, ובכך מחנכת לזלזול ממשי בערכים הבסיסיים ביותר של המשפטן: יסודיות, קריאה זהירה וביקורתית, יושר מקצועי חסר פניות"<sup>66</sup> יעל עפרון, במאמר שפורסם בשנת תשע"א, מציינת כי המצב אינו שונה בהרבה גם בחלוף עשור.<sup>67</sup> מקור מרכזי לתרבות הלמידה הבעייתית הוא אופי תהליך הלמידה, המתרכז בפן הידע בלבד, ומתעלם ממרבית המיומנויות החיוניות האחרות.

התמקדות בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי, אין משמעותו הזנחת התוכן המשפטי. ללימודי המשפטים פן מקצועי מובהק. הימנעות משימוש בליבת "ידע משפטי" אינה נדרשת. למשפטנים יש צורך ברור בבסיס ידע מסוים.<sup>68</sup> מבלי לדון בתוכנה, ליבה זו היא מצע עיוני חיוני לתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי. אם נסכם את עיקריו, תהליך למידה משפטי-ליברלי מתרכז באינטראקציה של הסטודנט עם הטקסט המשפטי ואינו מסתפק בידיעתו. במסגרת זו נדרשת הבנת הטקסט לאשורו כמכלול, על חלקיו השונים והיחס ביניהם. נדרשת מודעות להקשר הרחב המלווה אותו ולמציאות שבה נוצר. תוצריו העיקריים של תהליך זה הם רכישת השפה המשפטית הכוללת עולם מונחים עצמאי, ופיתוח חשיבה משפטית מופשטת, סיסטמטית, עצמאית וביקורתית – האופיינית לעוסקים בתחום. לשם כך, נדבך הידע הקיים צריך להצטמצם ולשמש פלטפורמה בתהליך הלמידה המשפטי-ליברלי. להלן אציע כמה טעמים נוספים לצמצום כמות הידע המשפטי ולהתמקדות בתהליך הפקתו.

## 5. הצדקות לצמצום כמות הידע המשפטי

הצדקה אחת לצמצום כמות הידע המשפטי הנלמד, מקורה ריבוי בעת הנוכחית. באופן טבעי, גדל מספר פסקי הדין. אך הגידול אינו רק מספרי. תחומי העניין והיקף הכתיבה התרחבו גם הם. כיום שופטים כותבים פסקי דין ארוכים יותר מבעבר. סיבה

65 ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 63.

66 שם, בעמ' 423.

67 עפרון, לעיל ה"ש 23, בעמ' 66-67.

68 על הצורך של משפטן במשפט המקובל בליבת ידע משפטי ראו לעיל ה"ש 3.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

אחת היא הדרישה להנמקה בלתי-פורמליסטית.<sup>69</sup> סיבה נוספת היא הגידול בהיקף החקיקה ובמידת תחכומה. היחס בין החוקים נעשה סבוך יותר, והכושר להבחין הבחנות דקות נעשה חיוני יותר. וכמו הפסיקה והחקיקה, גם הספרות המשפטית שסביבם התפתחה. הספרות המשפטית הלכה צעד נוסף ופרצה את המסגרת המצומצמת של "הבהרת כללי המשפט" אל עבר דיון במשמעויותיו הערכיות והשלכותיו החברתיות.<sup>70</sup> במצב זה, עבור סטודנטים למשפטים, מידת הרלוונטיות של ידע משפטי קונקרטי קטנה, ואילו רכישת מיומנויות לניתוחו ולעיבודו נעשית חשובה יותר. בשנת 2006, בטקס הסמכת עורכי דין, ציין פרופ' אהרן ברק כך:

"מיהו המשפטן הטוב? – היודע להבחין בין עיקר לטפל. הרואה מבעד אינ-סוף העובדות והדינים את העיקר. מושג-המפתח בחשיבה המשפטית הינו מושג הרלוונטיות. היכולת לדעת מהו רלוונטי והיכולת לחתור במהירות לביסוס ולהוכחתו – זהו אות-ההיכר של המשפטן הטוב. מחקר מעמיק – חשוב הוא. ידע רחב – חשוב הוא. כושר ניסוח – חשוב הוא, אך מעל לכל חשובה היכולת להבדיל בין החשוב לבין הבלתי חשוב [...] בתוך מספר שנים, רוב המשפט של יומיום של היום יתיישן. רוב פסקי-הדין שכתבתי שוב לא תהיה להם חשיבות, ובמידה רבה אנו כותבים על קרח, הנמס עם בוא השמש".<sup>71</sup>

אין להסיק מדברים אלה כי אבד הכלח על הידע המשפטי. יש לתחום אותו ולמקמו בצד כישורים אחרים של המשפטן. אם הכושר לזהות את העיקר ולחתור לביסוסו הוא אות ההיכר של המשפטן הטוב, חינוך משפטי ראוי אינו נדרש להתמקד בהנגשת הידע המשפטי, אלא בתהליך הכרוך בעיבודו.

הצדקה שנייה לצמצום כמות הידע נעוצה בתמורות הטכנולוגיות שחלו בשנים האחרונות. תמורות אלה שינו הן את פני האקדמיה המשפטית והן את פני המקצוע המשפטי. בעבר חיפוש אחר מידע משפטי היה מסורבל ואטי, אך שינויים טכנולוגיים שיפרו באופן ניכר את נגישותו. אפשרויות החיפוש המשפטי התרחבו, וזמינותו של המידע גברה. החקיקה הצעירה של זכויות היוצרים זרזה את המסחר בו.<sup>72</sup>

69 יהושע גרוס "בית המשפט והאקדמיה" המשפט ו 209, 214 (2001).  
70 מנחם מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין האוניברסיטה, לשכת עורכי הדין, ובתי-המשפט" על החינוך המשפטי 11, 26–35 (2002).  
71 אהרן ברק "עם סיומה של תחילת הדרך" עיוני משפט טז 209, 209 (1991).  
72 Sheila Slaughter & Gary Rhoades, *Markets in Higher Education: Students in Seventies, Patents in the Eighties, Copyrights in the Nineties, in AMERICAN HIGHER EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: SOCIAL, POLITICAL AND ECONOMIC CHALLENGES* 486, 502–506 (2<sup>nd</sup> ed. 2005).

זמינותו הגוברת של המידע הגדילה את חשיבותה של ההתמצאות במאגרי המידע ושל עיבוד המידע לכדי ידע רלוונטי. בנוסף, במרבית מוסדות הלימוד למשפטים התפתחה בדרך כלל בחסות אגודות הסטודנטים, תעשייה מעין אקדמית ש"מייצרת" ידע משפטי מותאם לפי קורס ומרצה מסוימים. הידע זמין במדיה דיגיטלית, מקוונת, או בעותק קשיח, ללא תשלום.<sup>73</sup> בעידן הטכנולוגי, שבו כמויות המידע הרבות זמינות לכול, נדרשים משפטים להתמודד עם היקף נרחב של חומר מקצועי חדש המתפרסם בתדירות גבוהה. שלב איסוף החומרים התקצר, ואילו שלב העיבוד והניתוח נעשה קשה ומורכב יותר.<sup>74</sup>

הצדקה שלישית לצמצום כמות הידע היא התרחבותו המתמדת של המקצוע המשפטי והסתעפותו. עולם הידע הולך לקראת התמחויות. תחום המשפט הוא חלק מתהליך זה. עורכי הדין כיום, שלא כבעבר, אינם עוסקים בשורה ארוכה של תחומי משפט נטולי זיקה. משרדים רבים עוסקים במעט תחומים, על מנת לזכות במוניטין.<sup>75</sup> מודל עורך הדין ה"כולביניק" איבד מכוחו. מצופה היום מעורכי דין להפגין מומחיות ובקיאיות בתחומם.<sup>76</sup> גם תכניות הלימודים נעשות ספציפיות יותר. כבר בלימודי התואר הראשון מרבית המוסדות מאפשרים לסטודנטים למקד את לימודיהם.<sup>77</sup> גם לימודי התואר השני מציעים היום תכניות ממוקדות לקהלי

73 כך, למשל, במכללה למינהל ניתן לקבל "דיסק כל-טוב" באגודת הסטודנטים ללא תשלום. עוד בטרם עידן המדיה הדיגיטלית ניתן היה לקבל את אותם מוצרים. ויילר ופרידמן ציינו: "מדובר בדרך כלל בקלסר אחד או בשניים שבהם מרוכזת התמצית ההכרחית שהסטודנט יזדקק לה כדי לעבור את הבחינה בהצלחה. הקלסר מחולק לחוצצים ולתת-חוצצים צבעוניים לפי נושאי הקורס, על מנת לאפשר התמצאות קלה במהלך הבחינה [...] המחברת כיאה לכלי שיועד לשמש בשעת קרב - הבחינה - מסודרת בצורה יוצאת דופן: נוסף על החוצצים ועל תתי-החוצצים, החומר כולו נמסר במתכונת מצומצמת, מתוקצרת, 'ממורקרת', (מלשון מסומן במרקר) ומוכנה לשימוש". ויילר ופרידמן, לעיל ה"ש 63, בעמ' 429.

74 מיגל דויטש "עורך-הדין ב'עידן המידע' בין אקדמיה לפרקטיקה" עורך-הדין 9, 46-47 (1999).

75 שם, בעמ' 46.

76 ליאורה לבנשטיין ניהול משרד עורכי-דין: כל הדרכים לניהול עסק רווחי ומצליח 75-76 (2010).

77 במכללה למינהל ובשערי משפט נהוגה שיטת ה"אשכולות" כגון: פלילי, אזרחי-מסחרי, משפט ותרבות וכיו"ב. באוניברסיטת תל-אביב נהוגה שיטת ה"חטיבות" הקובעת חלוקה על פי אופיו האקדמי והמשפטי של הקורס. החטיבה הראשונה כוללת קורסי חובה; החטיבה השנייה כוללת קורסי "ליבה" כגון: דיני עבודה, משפט מנהלי, דיני תאגידים, דיני קניין וכדומה; החטיבה השלישית כוללת קורסי בחירה שונים וחובות כגון סמינריון. ראו [www.tau.ac.il/law/yedion/main-hativa3.html](http://www.tau.ac.il/law/yedion/main-hativa3.html) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

יעד מוגדרים.<sup>78</sup> מידת הרלוונטיות של ליבת הידע המשפטי – המרוכזת על פי רוב בשנתיים הראשונות לתואר הבוגר – הולכת ופוחתת, ואילו השימוש בה כפלטפורמה לחוויה אינטלקטואלית-משפטית הופך אטרקטיבי יותר.<sup>79</sup> הצדקה רביעית היא הגלובליזציה בתחום המשפט. בעשורים האחרונים חלו כמה שינויים במקצוע המשפטי. בעבר היו מרבית משרדי עורכי הדין קטנים, שמרניים וללא אוריינטציה עסקית, ועסקו בענייניהם של תושבי העיר.<sup>80</sup> היום חלק גדול מן המשרדים עובדים כארגונים עסקיים גלובליים.<sup>81</sup> כניסת משקיעים זרים, העמקת השתלבותה של ישראל בסחר הבין-לאומי ועלייתם של התאגידים הרב-לאומיים הפחיתו מחשיבותו של הידע המשפטי המקומי והגדילו את חשיבותה של היכולת ללמוד ולהתמצא מהר ובזמן אמת במערכות משפט אחרות.<sup>82</sup> תובנה זו חלחלה לחלק ממוסדות הלימוד למשפטים בחו"ל, שחדלו מהוראת המשפט המקומי והתמקדו ביצירת גישה לשיטות משפט זרות.<sup>83</sup> על פי תפיסה זו, מצופה ממוסדות הלימוד

- 78 כך למשל תכנית ה-Executive לתואר שני במשפט מסחרי באוניברסיטת תל-אביב, מיועדת למשפטנים בעלי ניסיון מעשי בתחום המשפט המסחרי. ראו [www.kahunaproject.com/berkeley/about.asp](http://www.kahunaproject.com/berkeley/about.asp) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).
- 79 תהליך דומה התרחש בחינוך הליברלי. תומכיו היו מוכנים לוותר על לימוד כתבים שנחשבו נכסי צאן ברזל בתכניות הלימודים, כגון כתביהם של גלילאו, ניוטון, דקארט, יום (Hume), קאנט ומרקס. ראו בלום, לעיל ה"ש 38, בעמ' 403-405.
- 80 לבנשטיין, לעיל ה"ש 76, בעמ' 13.
- 81 Simon Chesterman, *The Globalization of Legal Education*, SING. J. LEGAL STUD. 58, 60, 62-63 (2008).
- 82 לבנשטיין, לעיל ה"ש 76, בעמ' 13, 19-20.
- 83 דוגמות מוכרות הן לימודי התואר המשולב (B.C.L.) and Bachelor Degree of Civil Law (LL.B.) ב-McGill University וה-European Law School Bachelor ב-Maastricht University. להרחבה לגבי המעבר מחינוך משפטי "מקומי" ל"גלובלי" ראו Jan M. Smith, *European Legal Education, or: How to Prepare Students for Global Citizenship?*, 45 THE LAW TEACHER 163, 163-164 (2011). כך למשל באוניברסיטת McGill תכנית הלימודים בשנה הראשונה יועדה להכשיר "עורכי-דין טרנס-סיסטמטיים". בשבועות הראשונים לא מוזכרים דברי חקיקה. הסטודנטים לומדים פרשנויות היסטוריות שמטרתן להדגיש את הדמיון בין המשפט המקובל לקונטיננטלי. פסקי הדין הנלמדים עשויים להיות אמריקניים, אוסטרליים, בריטיים או קנדיים. הדיון בפסיקה אינו מחייב את הסטודנטים לפתור את הבעיה בהתאם להקשר הדוקטרינרי המדויק שלה; עיקר מיקודו הוא ההיגיון האינטלקטואלי של המשפט שלפיו נפתרת הבעיה המשפטית. המטרה היא לסגל חשיבה אינטלקטואלית על המשפט ולא חשיבה אינסטרומנטלית. ראו Peter L. Strauss, *Are We Approaching a New Langdellian Moment – Is McGill Leading the Way*

לחנך משפטנים להיות "תושבים" בשיטות משפט זרות, ולא "תיירים".<sup>84</sup> מוסדות לימוד מסוימים אף ויתרו על רעיון חילופי הסטודנטים לטובת לימודי תואר משולב בין-מוסדי (double-degree programmes across national jurisdictions).<sup>85</sup> לסיכום נקודה זו, חשיבותו של ידע משפטי קונקרטי זה או אחר בעידן הנוכחי הולכת וקטנה, ואילו חשיבותה של רכישת כלים מחשבתיים ומקצועיים להתמודדות עמו גוברת. במצב זה שימוש בתהליך למידה משפטי-ליברלי – המבקש להתמקד בתהליך הלמידה על פני הידע – מגשים היטב את המבוקש. במסגרתו הידע המשפטי אינו רק יעד, אלא גם אמצעי בתהליך הלמידה.

#### ד. כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי

הדיון בשאלת הכישורים המקצועיים עומד בפני עצמו אך מבוסס במידה מסוימת על הדיון בתהליך הלמידה. כזכור, התמקדות בתהליך הלמידה מרמזת על מעלות הגלומות בו מעבר לעצם רכישת הידע המשפטי. חלק מאותן מעלות הוא רכישת כישורים מקצועיים רלוונטיים למשפטן. בהתאם, הדיון בכישורים מקצועיים יצא מנקודה זו, ויתמקד במידת שילוב הכישורים בחינוך המשפטי ובדרך המוצעת לעשות כן.

שאלת החדרת כישורים מקצועיים לתכניות הלימודים בחינוך המשפטי עוסקת במתח שבין עיון למעשה. כפי שצוין, בתקופות מוקדמות בחינוך המשפטי איים רעיון החדרת הכישורים לתכניות הלימודים על מעמדו של המשפט בתוך האוניברסיטה, ואף נדחק לשולי תכניות הלימודים נוכח תהליך היסטורי של קיטוב בין האקדמיה לפרקטיקה המשפטית.<sup>86</sup> בחלוף הזמן גברה ההבנה שהמקצוע המשפטי מחייב

*Transsystemia*, 56 J. LEGAL EDUC. 161, 164–165 (2006)

Chesterman, לעיל ה"ש 81, בעמ' 63.

85 לדוגמות בחו"ל ראו שם, בעמ' 63–64. בישראל ראו למשל תכניות תל-אביב-ברקלי:

85 [kahunaproject.com/berkeley/about.asp](http://kahunaproject.com/berkeley/about.asp) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). וכן תל-אביב-

נורת'ווסטרן: [www.law.tau.ac.il/Heb/?CategoryID=462](http://www.law.tau.ac.il/Heb/?CategoryID=462) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

86 Harry Edwards T., *The Growing Disjunction between Legal Education and the Legal*

*Profession*, 91 MICH. L. REV. 34, 38–42 (1992–1993). לאור הריחוק הרב, השופט

אדוארדס מציע רפורמה: הוא מבקש לעודד יותר אנשי אקדמיה לקרב את כתיבתם המחקרית

לצורכי הפרקטיקה; בכיתת הלימוד הוא מבקש לקדם למידה דוקטרינרית, להבדיל מתאורטית,

כדי להכין סטודנטים למשפטים לפרקטיקה. דבריו של השופט אדוארדס הם מענה לעמדה

שביטא ג'ורג' פרייסט (Priest). פרייסט, פרופסור למשפטים וכלכלה באוניברסיטת ייל,

וראליסט נלהב שתמך בהתרחקות האקדמיה מן הפרקטיקה; בבין-תחומיות במחקר; שבירת

הגבולות בין המשפט כדיסציפלינה לשאר מדעי החברה והתמזגות בתוכם. פרייסט השיב

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

שילוב פן מקצועי במסגרת הלימודים.<sup>87</sup> על רקע זה עלתה השאלה באיזו מידה נכונה האקדמיה המשפטית לשלב כישורים בחינוך המשפטי. אפתח בסקירת הגישה בחינוך המשפטי האמריקני, אמשיך בסקירת המצב בישראל, ואציע הצדקות לשלב כישורים מקצועיים כחלק מקורסי החובה והבחירה ה"עיוניים" ולא רק במסגרת הקורסים ה"מעשיים" כגון קליניקות וסדנאות.

### 1. כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי האמריקני

עד שנת 1829 נלמד המקצוע המשפטי מחוץ לאוניברסיטה בהתמחות אישית. תכליתו של החינוך המשפטי הייתה הכנה לפרקטיקה בלבד. מאותה שנה, תחילה בהרווארד ובהמשך במוסדות נוספים, נוצרה הפרדה בין לימודי "הליכה המשפטית" באוניברסיטה לבין ההכשרה ה"טכנית" בהתמחות.<sup>88</sup> בשנת 1870 כריסטופר קולומבוס לנגדל (Langdell) – אז דקן בהרווארד – המשיג מחדש את תפקיד האקדמיה המשפטית. בשונה מקודמיו, הוא לא ראה בה אמצעי להכשרת עורכי דין. הוא ראה את המשפט כ"מדע". לנגדל ביקש ללמד את המשפט באופן "מדעי", על ידי "זיקוק" "הכלל המשפטי" מן "ההתרחשות האנושית". תפיסתו של לנגדל את

לאדוארד כי הוא סבור שדווקא בעזרת בין-תחומיות במחקר ובהוראה ניתן לסייע לחברה, משום שבין-תחומיות מקרבת את המשפט לחברה בעזרת הפן הפילוסופי שבה. בנוסף, הוא סבור שאין שום סיבה טובה להזיז את ההתמחות המקצועית ממקומה הטבעי – כלומר לאחר הלימודים בבחינות ה-BAR ובמשרדים עצמם – אל תוך לימודי המשפטים. ראו George L. Priest, *The Growth Of Interdisciplinary Research And The Industrial Structure Of The Production Of Legal Ideas: A Reply To Judge Edwards*, 91 MICH. L. REV. 1929 (1993).

87 רענן הר-זהב וברק מדינה כותבים כך: "נראה לנו כי אין סתירה בין עיקרון החופש האקדמי והערך בדבר רכישת דעת והפצתה 'לשמן', לבין קיום פעילות שתכליתה הכשרה ורכישת השכלה גבוהה הנחוצות לעיסוק במקצועות מסוימים. אלה הן מטרות הקיימות זו בצד זו. סוגים שונים של מוסדות להשכלה גבוהה מדגישים באופן שונה את המטרות האמורות". ראו: רענן הר-זהב וברק מדינה דיני השכלה גבוהה 31 (1999).

88 השופט ג'וסף סטורי (Story) ביקש לשנות זאת. סטורי, אשר לימד בהארורד, סבר ששיטת ההתמחות הישנה היא טכנוקרטית, צרת אופקים ומונעת את גישתו של הסטודנט לידע כללי. סטורי סבר שידע כללי נחוץ למקצוע המשפטי. עם זאת, הייתה בעיניו הפרדה ברורה: בבית הספר למשפטים יש ללמוד את "הדוקטרינה המשפטית" בלבד. לימודים "כלליים" יילמדו במסגרת האוניברסיטה, אך לא בבית הספר למשפטים. אך השינוי המשמעותי שהביאה גישתו של סטורי היה הפרדה בין האקדמיה לפרקטיקה. בעיניו, לימודי הכישורים המקצועיים (skills) היו נחלת ההתמחות המקצועית, מחוץ לבית הספר. ראו Twining, לעיל ה"ש 35, בעמ' 68-70.

לימודי המשפט נבעה מתפיסתו את האוניברסיטה.<sup>89</sup> תפיסה זו הכתיבה הפרדה בין הדעת להלכה לבין מימושה למעשה.<sup>90</sup> שיטתו של לנגדל בוקרה בהמשך על ידי הראליסטים. קרל לואלין (Llewellyn) גרס כי כישורים מקצועיים הם חלק בלתי-נפרד מן החינוך המשפטי.<sup>91</sup> הגישה הראליסטית אמנם קירבה את המשפט לחברה, אך הדבר התרחש בתוך האקדמיה. הוא התבטא בבין-תחומיות במחקר, ובכיתת הלימוד בקורסים "תאורטיים" ובקורסים בין-תחומיים של "משפט ו-".<sup>92</sup> הריחוק בין האקדמיה לפרקטיקה הפך מדאיג, אך היווה כר פורה לפיתוח תפיסה חדשה של "חינוך משפטי אינטגרטיבי" שתוצג להלן.

1.1 הגישה הנוכחית בחינוך המשפטי האמריקני - חינוך משפטי אינטגרטיבי בשנת 2007 סקרה קרן קרנג'י<sup>93</sup> את מצב החינוך המשפטי בארצות-הברית. נמצא כי בתי הספר למשפטים אינם מלמדים את הסטודנטים "לחשוב כמו עורך דין", אלא כמו סטודנט באקדמיה. החשש היה שהסטודנטים אינם מבינים את מורכבותו של המקצוע ואת והאחריות המקצועית הרבה שבו. בסיכום הדו"ח נכתב: "Legal education [...] needs to combine the elements of legal professionalism—conceptual knowledge, skill and moral discernment—into the capacity seek to unite the two sides of legal knowledge: formal knowledge and experience of practice".<sup>94</sup> הדרישה להכין את הסטודנטים טוב יותר לפרקטיקה באמצעות החדרת כישורים לתכניות הלימודים ניכרה גם בדו"חות קודמים.<sup>95</sup> על פי גישה זו, החינוך המשפטי

89 לשאלת תפקידה של האוניברסיטה בהוראה ראו מאוטנר, לעיל ה"ש 70, בעמ' 11-12.  
 90 לעיליתנות האקדמית של לנגדל הייתה תרומה חשובה לחינוך המשפטי. בשל תפיסתו האקדמית, לימודי המשפט רכשו את מקומם בין יתר הדיסציפלינות. לגישתו של לנגדל ראו TWINING, לעיל ה"ש 35, בעמ' 70-72; SULLIVAN, COLBY, WELCH WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 4-7; רימלט, להלן ה"ש 105, בעמ' 84-85.  
 91 William Twining & Neil MacCormick, *Theory in the Curriculum, in LAW IN CONTEXT: ENLARGING A DISCIPLINE* 131, 142 (1997).  
 92 לדיון מקיף ראו לעיל, ה"ש 86.  
 93 The Carnegie Foundation - הקרן נוסדה ב-1905 ועוגנה בחוק של הקונגרס האמריקני ב-1906. הקרן פועלת לטובת קידום ההוראה והחינוך. ראו www.carnegiefoundation.org/about-us/about-carnegie (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).  
 94 SULLIVAN, COLBY, WELCH WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 12-13.  
 95 החל מתחילת המאה הקודמת, נכתבו כמה דו"חות שהביאו לשינויים קלים בלבד ביישומו של החינוך המשפטי האמריקני. דו"ח Reed (1921) המליץ שכדי להכין את הסטודנטים



דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

נתפס ככלי מכריע בעיצוב עורכי הדין, אשר ממלאים מקום מרכזי בנקודות מפתח בממשל ובעסקים ומשמשים כמשרתי החוק ובתי המשפט. בהתאם לגישה זו, קבע דו"ח קרן קרנג' כי לימודי המשפט, כדיסציפלינה מקצועית, אינם מתמצים בהקניית ידע עיוני בלבד, אלא בשילובו עם כישורים מקצועיים רלוונטיים, וחיזוק זהותו המקצועית של המשפטן.<sup>96</sup>

## 1.2 השפעות החינוך המשפטי האמריקני על הישראלי

אליבא דפרופ' חיים זנדברג, "ארצות הברית אינה ישראל, ולא כל מה שמתאים שם, ראוי לאימוץ כאן. לא תמיד ניתן להבחין בהבדלים, ולא תמיד רוצים להבחין בהם. התלהבותו של היבואן עשויה להפוך למסע מיסיונרי חסר פשרות המשרת את

לפרקטיקה יש להקנות להם השכלה כללית; ידע תיאורטי בחוק; ויכולות למידה פרקטיות. דו"ח Cramton (1979) המליץ על הקניית כישורים כמו ניתוח בעיות משפטיות; ביצוע מחקר משפטי; איסוף וארגון עובדות; כתיבה אפקטיבית; תקשורת טובה בע"פ וכישורים נוספים. ראו John J. Costonis, *The MacCrate Report: Of Love, Fishes, and the Future of American Legal Education*, 43 J. LEGAL EDUC. 157, 157–170 (1993). O. Sonsteng, *Legal Education: A Legal Education Renaissance: A Practical Approach For the Twenty-First Century*, 34 WM. MITC. L. REV. 303, 364–367 (2007) בהמשך, דו"ח MacCrate (1992) חזר על מסקנות דו"ח Cramton וחיזק אותן. קביעתו המרכזית הייתה כי הכשרת סטודנטים למקצוע עדיין חלקית בתכניה ואינה אינטגרטיבית. כן צוינו עשר כשירויות מרכזיות שיש להקנות לסטודנטים: פתירת בעיות; אנליזה והיגיון משפטי; חיפוש משפטי; חקירה עובדתית; תקשורת בין-אישית; ייעוץ; משא ומתן; יכולת ליטיגציה ופתירת סכסוכים; יכולת ארגון וניהול עבודה משפטית; יכולות לזהות ולפתור דילמות משפטיות. בעברית ראו דויד פ' חבקין "פיתוח ערכים אצל עורכי הדין של המחר: לקחים אפשריים מארצות-הברית" *משפט ועסקים* ב 381, 390–393 (2005).

96 Carnegie Foundation הסברה היא כי בית הספר למשפטים בארצות-הברית הוא "מוסד מעורב" שהפרקטיקה המשפטית היא אחד מיסודותיו. ראו Sullivan, לעיל ה"ש 31, בעמ' 4–5. באנגליה החוקר William Twining מסביר בכמה מאמרים שבתי הספר למשפטים מכינים את הסטודנטים למקצוע המשפטי. ראו William Twining, *Preparing Lawyers for the Twenty-First Century*, in LAW IN CONTEXT: ENLARGING A DISCIPLINE 280, 280–281 (1997). "The traditional separation between 'academic' legal education on the one hand and the professional education on the other is well known" Joy Hillyer, *Professional Legal Education – A Way Forward*, in THE LAW SCHOOL GLOBAL ISSUES, LOCAL QUESTIONS, 102, 102–107 (1999).

חדוותו של המייבא מן המוצר המיובא, במקרה הטוב, ואת האינטרסים של היצואן במקרה הרע".<sup>97</sup>

שיעור המרצים למשפטים בישראל שרכשו את השכלתם המתקדמת בארצות-הברית הוא גבוה.<sup>98</sup> למידה מן הניסיון האמריקני עשויה להיות מועילה, אך ראוי שתיעשה על רקע הצגת ההתנגדות לה.<sup>99</sup> פרופ' יהושע ויסמן ציין:

"הסכנה בהתגברות התופעה של לימודים גבוהים בארצות הברית שהשבים ללמדו את מה שהם רוצים ולא את מה שהתלמידים הישראלים צריכים".<sup>100</sup>

ויסמן סבור כי נוכח השוני שבין מערכות המשפט, ראוי שישתמר השוני בין שיטות ההוראה. לשיטתו, החינוך המשפטי האמריקני מחייב שילוב כישורים בהוראה, משום שבהכשרתם של הסטודנטים אין חובה סטטוטורית להתמחות (סטאז'), אולם בישראל הדבר אינו נדרש. לדעתי, ניתן להגיע למסקנה שונה ממסקנתו של ויסמן. במבחן המציאות, כפי יובהר בהמשך בהרחבה, רמתם המקצועית של עורכי הדין הצעירים בישראל נמצאה בלתי-מספקת.<sup>101</sup> ההסבר המרכזי לכך נעוץ בחולשתו של מבנה ההכשרה בישראל והיעדר תרומה חינוכית ומקצועית משמעותית של שנת ההתמחות. דומה כי דווקא משום חולשה זו, על החינוך המשפטי הישראלי לשנות את החלוקה בנטל ההכשרה בין הפרקטיקה לאקדמיה ולשלב בהוראה כישורים מקצועיים.

עוד מציין ויסמן, כי הסטודנט האמריקני, בשונה מעמיתו הישראלי, מגיע "בשל" ללימודי המשפטים, רק לאחר שסיים לימודי תואר ראשון בקולג' (undergraduate).<sup>102</sup> הוא סבור כי חוסר בשלותו של הסטודנט הישראלי אינו מאפשר ליישם את המודל האמריקני. לדעתי, הבדלים אלה דווקא מחזקים את הצורך בהקניית כישורים לסטודנטים הישראלים. בשל החשיבות להעניק את הכישורים שאותם מזכיר ויסמן, כגון כושר לימוד עצמי או חיפוש ומחקר משפטי, יש להתמקד ברכישת מיומנויות אלה ואחרות. חוסר בשלותם האקדמית של הסטודנטים הישראלים אינו מאפשר להסתפק בהענקת ידע משפטי, אלא מחייב להדריך אותם כיצד עליהם ללמוד,

97 חיים זנדברג "קולוניאליזם תרבותי: האמריקניזציה של החינוך המשפטי בישראל" המשפט יד 419, 421 (2010).

98 לסקירה כללית של השפעת המשפט האמריקני על הפקולטות למשפטים בישראל ראו Lahav, לעיל ה"ש 2.

99 זנדברג, לעיל ה"ש 97.

100 יהושע וייסמן "על הוראת המשפט בארצות הברית ובישראל" משפטים יב 425, 430 (1982).

101 ראו להלן בפרק זה תחת הכותרת "מבנה ההכשרה בישראל".

102 וייסמן, לעיל ה"ש 100, בעמ' 428-429.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

לחקור, לטעון, לכתוב טיטות משפטיות, לגבש מסד עובדתי וכישורים נדרשים אחרים, ולא להניח כי הם יירכשו יש מאין.

## 2. שילוב כישורים מקצועיים בחינוך המשפטי הישראלי

באיזו מידה נדרשים מוסדות הלימוד בישראל להקנות לסטודנטים כישורים מקצועיים במסגרת התואר הראשון במשפטים? עצם חשיבותם של כישורים מקצועיים בהכשרת עורכי דין אינו שנוי במחלוקת. עיקרה של המחלוקת בישראל הוא החלוקה שבין הפרקטיקה (ובכללה ההתמחות) לבין האקדמיה בהקנייתם. להלן אטען כי המצב בישראל מחייב את מוסדות הלימוד למשפטים להגדיל את חלקם בנטל ההכשרה המקצועית, ולאמץ במידה מסוימת את התפיסה האמריקנית. אבסס את טענתי בשלושה מישורים מרכזיים: ראשית, שינויים תורת-משפטיים שחלו במשפט הישראלי מחייבים לעדכן את אופיו של החינוך המשפטי ולכלול כישורים מקצועיים במסגרת הקורסים העיוניים. שנית, מבנה ההכשרה למקצוע עריכת הדין בישראל מחייב שילוב כישורים בהוראה בתואר הראשון בשל תרומתה הבלתי-מספקת של שנת ההתמחות (סטאז'). שלישית, אופיים של לימודי המשפט כדיסציפלינה מקצועית אינו מאפשר למידה של הבסיס העיוני במנותק מן המיומנויות הדרושות לשימוש יעיל בו. טענה זו תבוסס על מחקרים מתחום הפסיכולוגיה ומדעי המוח. באותה מסגרת אציג את "מודל החניכה למקצוע", המאפשר להטמיע כישורים מקצועיים במסגרת הקורסים העיוניים.

2.1 השפעות תורת-משפטיות - מפורמליזם לריאליזם, והקליניקה המשפטית למן שנות החמישים שלטה במשפט הישראלי תפיסת עולם של "פורמליזם משפטי"<sup>103</sup>. משמעות מרכזית של המושג פורמליזם משפטי היא ארגון נורמות המשפט כמערכת בעלת היגיון פנימי.<sup>104</sup> לפי תפיסה זו, המשפט נלמד כמערכת סגורה של כללים ונורמות ונושא אופי "מדעי". תפקידם של בתי הספר והפקולטות למשפטים הוא להקנות שליטה בפרטי הדוקטרינה, וללמד את הסטודנטים "לזהות" נורמות משפטיות בהתאם לעובדות המקרה שבפניהם, למיינן, לזכרן וליישמן במדויק. חלוקת העבודה בין האקדמיה לפרקטיקה לפי גישה זו ברורה. משמעותה היא כי הקניית כישורים מקצועיים אינה תפקידה של האקדמיה.<sup>105</sup>

103 מאוטנר, לעיל ה"ש 70, בעמ' 15.

104 מנחם מאוטנר "ירידת הפורמליזם ועליית הערכים" משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת 145, 146-145 (2008).

105 נויה רימלט "החינוך המשפטי - בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד 81, 96-97 (2000).

בשנים האחרונות נתנה הגישה הראליסטית למשפט את אותותיה בישראל והשפיעה אגב כך על החינוך המשפטי.<sup>106</sup> הראליזם המשפטי ניפץ את תפיסת המשפט כמדע, ביטל את ההפרדה בין עיון למעשה, ובכך הסיר את המניעה העקרונית משילוב כישורים בהוראה.<sup>107</sup> פרופ' מנחם מאוטנר סבור כי בניגוד לחינוך המשפטי על פי "הפרדיגמה הפורמליסטית" (כלשונו), אשר אינו מעודד סטודנטים להשתמש בכישורים פרט ל"כושר האנליטי" ולבקיאות בכללי המשפט, הרי "הפרדיגמה הלא פורמליסטית" מחייבת אותם לכישורים נוספים. אך מהם אותם כישורים, מאוטנר אינו מפרט.<sup>108</sup>

## 2.2 הקליניקה המשפטית

אחד הביטויים המובהקים של חינוך למקצוע המשפטי שנהוג לייחס לראליזם, הוא תופעת הקליניקה המשפטית.<sup>109</sup> באמצעות הקליניקה ביקשו הראליסטים לחשוף את הסטודנטים לשילוב שבין תאוריה לפרקטיקה.<sup>110</sup> הבסיס התאורטי שהניחו הראליסטים, אפשר לקליניקה המשפטית לקנות את מקומה לא רק כאמצעי פדגוגי, אלא גם במישור האינטלקטואלי-אקדמי.<sup>111</sup> אולם, חרף הישגיו הרבים של החזון הקליני, לא כל מבוקשו הושג. ההפרדה בין החינוך הקליני לבין הוראת המשפט העיוני נותרה בעינה. הדימוי של העשייה הקלינית נותר "בלתי-אקדמי", ולא החליף את שיטת ההוראה הקודמת.<sup>112</sup>

- 106 שם, בעמ' 98.
- 107 אנגלרד, לעיל ה"ש 15.
- 108 נויה רימלט מביעה פליאה על כך שחרף משנתו הריאליסטית של מאוטנר, הוא קורא לריחוק וחלוקת תפקידים בין האקדמיה לפרקטיקה. מאוטנר סבור כי תפקיד האקדמיה המשפטית אינו מתמצה בסיוע לעורכי הדין ולשופטים בהבהרת הכללים המשפטיים, אלא מכיל נדבך נוסף ומרכזי שעניינו הצפת המשמעויות החברתיות והערכיות של אותם כללים. רימלט סבורה כי על מאוטנר היה להגיע למסקנה הפוכה לפיה על האקדמיה להתקרב לפרקטיקה על ידי שימוש בחינוך הקליני. ראו רימלט, לעיל ה"ש 105.
- 109 לדיון בפרספקטיבה התורת-משפטית ההיסטורית של הקליניקה המשפטית ראו שם, בעמ' 84-95.
- 110 להרחבה בנושא האחריות הציבורית של מקצוע עריכת-הדין ראו נטע זיו "חינוך משפטי ואחריות חברתית" עיוני משפט כה 385, 387-394 (2001). ראו גם: סטיבן וויזנר "הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" עיוני משפט כה 369 (2001); נטע זיו "מה בין עריכת-דין, צדק חברתי ולימודי משפטים?" עלי משפט 2 253 (2000).
- 111 וויזנר, לעיל ה"ש 110, בעמ' 369-377.
- 112 נויה רימלט סבורה כי כישלוננו של החינוך הקליני בניסיונו להתבסס בתוך בית הספר למשפטים

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

ואכן, ככל שהדבר נוגע לשאלת הכישורים המקצועיים, יתרונה המרכזי של הקליניקה הוא גם חסרונה. הקליניקה המשפטית היא שיאו של מפגש המשפט עם החברה. לכן היא אינה בהכרח מסגרת נאותה להוראת כישורים סיסטמטית.<sup>113</sup> ראשית, משום שעיקר עיסוקה מתבטא בזיקתה לעולם החוץ-משפטי, כלומר לחברה, ולא ככלי פדגוגי. שנית, הקליניקה המשפטית סובלת לרוב מקשיים פיננסיים ולא ניתן באמצעותה להעניק חינוך קליני לכל הסטודנטים באופן ממצה.<sup>114</sup> שלישית, סוג הלקוחות בקליניקה אינו בהכרח משקף את סוג הלקוחות שעתידי הסטודנט לפגוש בעתידו המקצועי. רביעית, מנעד הכישורים שהיא מפתחת תלוי במידה רבה בנושא עיסוקה, והם עלולים לקבל ממד אגבי בפעילותה.<sup>115</sup> במילים אחרות, חרף תרומתה של הקליניקה המשפטית להוראת הכישורים המקצועיים, היא אינה האכסניה המיטבית להענקתם.

אסכם בכך שהתפיסה התורת-משפטית בישראל כיום מאפשרת ואף דורשת שכישורים מקצועיים יירכשו במסגרת לימודי התואר הראשון במשפטים, אולם לגיטימציה זו – אף שזכתה להכרה להלכה – עדיין דורשת שינוי למעשה.

### 3. מבנה ההכשרה למקצוע בישראל

אחת הטענות המרכזיות נגד עורכי הדין הצעירים בישראל היא רמתם המקצועית. עוד בשנת 1958 הביע כבוד השופט (בדימוס) אלפרד ויתקון אכזבה מרמתם המקצועית של המתמחים וציין:

”מעטים מהם ידעו להשיב תשובה של טעם... רוב הנבחנים לא זו בלבד שלא קנו לעצמם ידיעה מעשית, אף אינם מתמצאים בדברים שהם בבחינת אלף-בית של המקצוע [...] ובלבד אתה הוגה, מה יהיה גורלם של הלקוחות שיפלו בידי פרקליטים ויועצים כאלה יום לאחר הסמכתם לעורכי-דין?”<sup>116</sup>

מבוסס על כמה מכשולים כגון חשש המורים מהאיום על מעמדם; חוסר רצון בהחלפת שיטות ההוראה; התפיסה שלפיה יש להפריד בין תפקיד האקדמיה לבין תפקיד פרקטיקה בהכשרה. ראו רימלט, לעיל ה”ש 105, בעמ’ 89, 93, 97.

113 בשנים האחרונות מתחזקת הטענה שלפיה החינוך הקליני צריך להיות חלק בלתי-נפרד מן החינוך המשפטי של כל הסטודנטים למשפטים. ראו שם, בעמ’ 83.

114 וויזנר, לעיל ה”ש 110, בעמ’ 378.

115 ג’רום פרנק (Frank), ממייסדי הריאליזם, סבר כי החינוך הקליני לא נועד להכשרת עורכי דין, אלא אמצעי להבנה עמוקה של המשפט. ראו רימלט, לעיל ה”ש 105, בעמ’ 93.

116 חיים קלוגמן “סכנה: עו”ד צעירים ובלתי ראויים” עורך-הדין 5, 38, 38 (1998).

גם בתקופות מאוחרות יותר הביעו שופטים בוועדות הבחינה בעל פה עמדות דומות. אצל רבים מן המתמחים ניכר היעדר התנסות בייצוג לקוחות בבתי המשפט, היעדר חניכה על ידי המאמן ואי-הכרת הערכאות השונות. חלקם לא ידע להפעיל תכנות משפטיות והתקשה בהרכבת טיעון משפטי דבור על אופניו.<sup>117</sup>

בשנת 2002 הוקמה ועדה לבדיקת נושא ההתמחות בראשות השופטת (כתוארה אז) הילה גרסטל.<sup>118</sup> הוועדה סקרה את מבנה ההתמחות במדינות שונות. נמצא כי באנגליה ה־barristers<sup>119</sup> עוברים תקופת התמחות בת שנתיים, מתוכן קורס כישורים מקצועיים בן שנה.<sup>120</sup> ה־solicitors עוברים התמחות בת שנתיים ובנוסף קורס כישורים בן שנה. בצרפת ההתמחות אורכת שלוש שנים וכוללת קורס הכשרה מעשית שאורכו שנה. בגרמניה ההתמחות אורכת שנתיים, שבה עובר המתמחה בין בתי משפט אזרחיים ופלייליים, משרדי התביעה וההגנה ומשרדים פרטיים.<sup>121</sup> ועדת גרסטל הציעה שורה של המלצות, כגון הארכת תקופת ההתמחות, שטרם יושמו.<sup>122</sup> בשנים האחרונות נעשו ניסיונות נוספים לשינוי מבנה הכשרת עורכי הדין, שהבולט בהם היה הארכת תקופת ההתמחות משנה אחת לשנתיים. בהצעת החוק הוסבר כי מטרת ההארכה היא שיפור רמתם המקצועית של המוסמכים והתאמת

117 שם, בעמ' 38–39.

118 לשכת עורכי הדין הוועדה לבדיקת נושא בחינות ההתמחות לשם הסמכה בעריכת דין (2002) (להלן: "ועדת גרסטל") ראו [www.israelbar.org.il/UpLoadFiles/gerstel\\_committee\\_internship.pdf](http://www.israelbar.org.il/UpLoadFiles/gerstel_committee_internship.pdf) (נבדק לאחרונה ב־18.11.13).

119 בחלוקת העבודה המסורתית בין ה־barristers לבין ה־solicitors, ה־barristers עסקו בעיקר בליטיגציה בתיקים אזרחיים ופלייליים ב־Crown Court וב־appellate courts (the Court of Appeal וכן The House of Lords). ה־solicitors עסקו בעיקר בעסקאות קנייניות. בתיקים פלייליים ככלל, הנאשם הוא לקוחו של ה־solicitor אך ה־solicitor בעצמו הוא לקוח של ה־barrister אשר מבצע את הליטיגציה עבורו בבית המשפט, בהתבסס על "תקציר" (brief) שמכין ה־solicitor. ראו MARY ANN GLENDON, MICHAEL W. GORDON & CHRISTOPHER OSAKWE, COMPARATIVE LEGAL TRADITIONS: TEXT, MATERIALS, AND CASES ON THE CIVIL LAW, COMMON LAW, AND SOCIALIST LAW TRADITIONS, WITH SPECIAL REFERENCE TO FRENCH, WEST GERMAN, ENGLISH, AND SOVIET LAW 554–555 (1985).

120 כגון כתיבה משפטית, ריאיון לקוחות, מחקר משפטי, ניהול משא ומתן, ייצוג בבתי משפט וכישורים נוספים.

121 ועדת גרסטל, לעיל ה"ש 118, בעמ' 11–17.

122 הילה רוז "המלצות הצוות שמטפל בהצפת שוק עורכי הדין: התמחות של שנתיים או תואר שני להסמכה" *The Marker* 21.5.12, [www.themarker.com/law/1.1712589](http://www.themarker.com/law/1.1712589) (נבדק לאחרונה ב־18.11.13).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

תנאי ההכשרה לדרישות המקצוע.<sup>123</sup> עד כה טרם הבשילה הצעת החוק לכדי חקיקה. ככנס לשכת עורכי הדין בשנת 2012 הצהיר שר המשפטים דאז, יעקב נאמן, כי לא יפעל למען מטרה זו.<sup>124</sup>

פרט לאורכה הקצר, אופייה של ההתמחות בישראל אינו מבוסס על קווי יסוד מסוימים, אלא מוכתב מאופי הישות המשפטית שבה היא נערכת. במגזר הציבורי מקור מרכזי להתמחויות הוא משרד המשפטים, המציע התמחויות בכ-60 יחידות שונות, כגון לשכות היועץ המשפטי לממשלה, הפרקליטויות ובתי המשפט. אופי ההתמחות נגזר מן היחידה שבה מועסק המתמחה כגון ייעוץ משפטי, חקיקה וליטיגציה. אפיק נוסף הוא משרדי הממשלה, הכנסת ורשויות ציבוריות כגון רשות ניירות ערך ורשות המסים. גם באלה, אופי העשייה המשפטית נגזר מן היחידה שבה מועסק המתמחה.<sup>125</sup> לרוב, המתמחים במגזר הציבורי אינם נשארים בתום ההתמחות ביחידה שבה התמחו. כישורים שנרכשו בהתמחויות הציבוריות אינם בהכרח ארגו הכלים הרלוונטי להמשך דרכם.

במגזר הפרטי אפיקי ההתמחות המרכזיים הם בתחומי ההיי-טק, העסקאות והליטיגציה. העשייה המשפטית בתחומים אלה שונה ומשכך הכישורים הנרכשים בה שונים. המתמחים אינם נשארים בהכרח במשרד שבו התמחו עם תום ההתמחות.<sup>126</sup> קשה להצביע על ארגו כלים מסוים ועל התאמתו לצורכיהם העתידיים של המתמחים הצעירים. גם אם ניתן היה להצביע על מקבץ כישורים כזה, משיקולי יעילות המשרדים עלולים למנוע חשיפה למנועד המלא של העשייה המשפטית – כגון ייעוץ ועבודה עם לקוחות, טיעון בבתי משפט, משא ומתן עם צדדים יריבים – ולהסתפק רק בחלקים ממנה, כגון חיפוש משפטי.

נראה אפוא כי ההפרדה המסורתית בין תפקידי הפרקטיקה ובין תפקידי האקדמיה נשענת על בסיס רעוע. אף שהיא קיימת במדינות אחרות, בישראל היא בלתי-מספקת.<sup>127</sup> ההתמחות בישראל קצרה, חסרת הישגים נדרשים מחייבים

123 הצעת חוק לשכת עורכי הדין (תיקון – תקופת התמחות), התש"ע-2009.

124 יובל יעז "נאמן לא יאריך את תקופת ההתמחות לעו"ד מעבר לשנה" גלובס 21.5.12, globes. co.il/news/article.aspx?did=1000750545 (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

125 "הסוד השמור של ההתמחות במשפטים – הסטודנטים לא מכירים את התחומים" קודקס 8.8.12, www.codexblog.co.il/?p=632 (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

126 שם.

127 באנגליה למשל ישנה הפרדה בין הלימודים האקדמיים לבין ההכשרה הנוספת הדרושה לשם כניסה למקצוע. ראו Roger Burridge, *Landmarks, Signposts, and Directions in Legal Education in the United Kingdom* 51 J. LEGAL EDUC. 315, 316–317 (2001).

ותוכנה אינו תחת פיקוח ממשי. לכן לא ניתן לראות בה פרק הכשרה עצמאי.<sup>128</sup> בנוסף, למוסדות הלימוד למשפטים סמכות בלעדית בהכשרה אקדמית של עורכי דין ושופטים.<sup>129</sup> כל אלה מובילים למסקנה שהחינוך המשפטי במסגרת התואר הראשון אינו יכול להימנע מליטול חלק בהכשרתם המקצועית של סטודנטים למשפטים. שילוב כישורים מקצועיים הם לחם חוקם של העוסקים במקצוע המשפטי. לפיכך, ראוי שיהיו גם חלק בלתי-נפרד מן החינוך המשפטי שמעניקים מוסדות הלימוד למשפטים.

#### 4. למידה בחינוך המשפטי

##### 4.1 למידה למקצוע המשפטי

הטעם השלישי לשילוב כישורים מקצועיים נעוץ בחשיבותה של למידה למקצוע המשפטי. כאמור, לימודי המשפט נושאים אופי מקצועי. למידה אקדמית של "מקצועות" שונה באופייה מלמידה של ענפים הנחשבים עיוניים גרידא. למידה למקצוע מתבטאת בהעברה סיסטמתית של רעיונות ואינפורמציה בני שימוש ורלוונטיים ל"מקצוען". בלמידה מסוג זה, רכישת ידע לשמה אינה יכולה לבוא במנותק מהקשרה המקצועי. בהתאם, למידה למקצוע המשפטי, כפי שיוצג להלן, אינה מתמצית בהקניית ידע עיוני בלבד, אלא מחייבת התנסות במכלול של כישורים מקצועיים כחלק מן ההוראה.<sup>130</sup>

הספרות המתקדמת בפסיכולוגיה, ביולוגיה ומדעי המוח גורסת כי חינוך משפטי נכון הוא "חינוך משפטי אינטגרטיבי" שאינו מפריד בין "ידע" ל"כישורים". ג'ון דיווי (Dewey) היה הראשון שהתנגד להפרדה זו. דיווי היה פילוסוף, פסיכולוג ומחנך. הוא נחשב לאחד ממובילי הפרגמטיזם, פורץ דרך בתחום הפסיכולוגיה הפונקציונלית, וחבר בתנועה לחינוך פרוגרסיבי בארצות-הברית.<sup>131</sup> דיווי הגדיר למידה כאוסף של אינטראקציות של אדם עם סביבתו החיצונית אשר יוצרות יחדיו ניסיון. באמצעות גישה זו ניסה דיווי להטיל דופי באופיו ה"מדעי" של המשפט שניסה לאמץ לנגדל, כלומר, להפריך את טכניקת ההוראה הסלוגיסטית המבוססת על לימוד עיוני של המשפט במנותק מן ההתנסות המעשית בשימוש בו.

128 עפרון, לעיל ה"ש 23, בעמ' 69-70.

129 ס' 24, 25, א-25 לחוק לשכת עורכי הדין, התשכ"א-1961.

130 SULLIVAN, COLBY, WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 88-93.

131 PUAL MAHARG, TRANSFORMING LEGAL EDUCATION: LEARNING AND TAECHING

John Dewey, Law in the Eraly Twenty-First Century 1-13 (2007). ראו גם:

*The Reflex Arc Concept in Psychology*, 3 PSYCHOLOGICAL REV. 357, 357-370 (1896).



דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

לאחרונה הציג החוקר ג'רום ברונר (Bruner) שני סוגים אפשריים של חשיבה אנושית, אשר אינם מוציאים זה את זה.<sup>132</sup> סוג ראשון של חשיבה מבוסס על נרטיב. במסגרתה, עניינים ואירועים מקבלים משמעות בכך שהם ממוקמים כחלק מסיפור, המבטא הקשר מתמשך של אינטראקציה בעלת משמעות. בסוג חשיבה זה הסטודנט רוכש ניסיון באמצעות מטפורה ואנלוגיה. חשיבה זו משמשת למשל בלימודי הרוח ובסיטואציות מעשיות ובכללן בעבודה מקצועית. חשיבה זו היא המשמשת לרכישת כישורים מקצועיים ולשימוש מדויק בהם.

סוג שני של חשיבה מכונה פרדיגמטי או אנליטי. החשיבה האנליטית מנתקת דברים ואירועים מהקשרם ומציגה אותם באופן אבסטרקטי וסיסטמטי. חשיבה זו היא הבסיס לכישורים אינטלקטואליים, כגון כושר סיווג ומיון, הרכבת טיעון, הבנת סיבה ותוצאה ומציאת קשרים לוגיים של הכללה והחרגה. הכישורים האינטלקטואליים הם בסיס לפיתוח המשפט. ברונר סבור כי בלימודי המשפט, כבלימודי "מקצוע", נדרש שילוב של שני סוגי החשיבה יחדיו. אף שהמקצוע המשפטי מחייב שימוש בחשיבה האנליטית לשם הסקת מסקנות, הוא מבוסס במידה רבה על החשיבה הנרטיבית, כבסיס להפעלת החשיבה האנליטית. החשיבה הנרטיבית הכרחית לשם ארגון הידע שנצבר באמצעות החשיבה האנליטית ואחסונו בתבניות נרטיביות.<sup>133</sup> למידה אינטגרטיבית זו מחייבת את המרצה להתוות את הכלים האנליטיים (כלומר את הידע העיוני: התאוריה והדוקטרינה המשפטית) ואת הנרטיב (כלומר את הכישורים המקצועיים הדרושים לשימוש בהן) יחדיו.

#### 4.2 מודל הלמידה על ידי חניכה למקצוע

מודל הלמידה על ידי חניכה למקצוע מאפשר לשלב בין החשיבה האנליטית לבין החשיבה הנרטיבית במסגרת כיתת הלימוד. מודל זה אומץ בידי קרן קרנג'י. הרעיון שעומד מאחורי מודל זה מכונה "חניכה קוגניטיבית".<sup>134</sup> רעיון החניכה הקוגניטיבית מבקש לייבא את מודל ההתמחות המסורתי של "מומחה" ו"מתמחה" לכיתת הלימוד.

132 על יסוד משנתו של ברונר נבנתה תכנית הלימודים בלימודי משפטים באוניברסיטת NYU. התכנית משלבת סדרה של סימולציות אשר באמצעותן רוכשים הסטודנטים ידע רלוונטי אשר מוטמע באמצעות שימוש במכלול כישורים. הסטודנטים זוכים לחניכה וביקורת על התנסויותיהם. ראו [www.law.nyu.edu/academics/lawyringprogram/curriculum/index.htm](http://www.law.nyu.edu/academics/lawyringprogram/curriculum/index.htm) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). להרחבה ראו T. Alper, A. G. Amsterdam, T. E. Edelman & R. Hertz, *Introduction*, 12 CLINICAL L. REV. 1 (2005) Available at: [scholarship.law.berkeley.edu/facpubs/104](http://scholarship.law.berkeley.edu/facpubs/104) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

133 SULLIVAN, COLBY, WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 93-94.

134 שם, בעמ' 26.

ואכן, חניכה למקצוע אינה דבר חדש בעולם החינוך המשפטי. כך עובד שופט עם מתמחיו – על ידי מעגל של כתיבה בידי המתמחה, תיקוני השופט, הטמעתם בידי המתמחה וחוזר חלילה. כך גם עובד עורך הדין עם מתמחיו. מודל הלמידה על ידי חניכה למקצוע מאפשר לתרגם את החניכה האישית למעגל הכיתתי. השימוש בחניכה הקוגניטיבית מאפשר לגשר על הפערים שבין הלימוד העיוני בכיתת הלימוד לבין הביטוי המעשי של התוכן הנלמד בעולם המציאות.<sup>135</sup> בכיתת הלימוד הסטודנטים רוכשים כמויות רבות של ידע עובדתי או מופשט, אולם הם אינם לומדים מהו התהליך המחשבתי שמבצע מומחה כאשר הוא פותר סוגיות מורכבות או מבצע מטלות אופייניות למקצוע. הידע המשפטי גלוי לעיניהם, אך תהליך המחשבה הדרוש לשימוש בו נותר סמוי עבורם.

עקב כך הידע שרכשו נותר גולמי. כאשר יידרשו להשתמש בו, למשל במהלך כתיבה או טיעון בעל-פה, הם יתקשו לעשות כן.<sup>136</sup> לכן הדגש בחניכה הקוגניטיבית אינו על הקניית הידע עצמו. הלמידה מוכוונת לאופן שבו יש לפעול בהתאם לנהוג במקצוע.<sup>137</sup> בדרך זו התהליך המחשבתי הכרוך בביצוע מטלה אופיינית למקצוע (כגון קריאה זהירה, כתיבה משפטית או פתרון סוגיות) נגלה לעיני הסטודנטים. כדי שניתן יהיה להציג לסטודנטים בצורה אותנטית את אופן פתרון הסוגיה או את דרך הפעולה במשימה, נדרש למקם אותה, ככל הניתן, בהקשר המציאותי. הדרך לעשות זאת תלויה באופי המטלה. כפי שיודגם בהמשך, דרכים מקובלות הן דיון, קריאה וניתוח מודרכים או סימולציה.<sup>138</sup> ואולם, אף שהחניכה הקוגניטיבית מבקשת להציג פתרון סוגיות ודרכי פעולה בביצוע מטלות בהקשרן האותנטי, המיומנויות שרוכש הסטודנט צריכות להיות כלליות דיין כדי לשמש אותו גם בסיטואציות אחרות. לכן, כדי שהסטודנט יוכל "להעביר" את מה שהוא לומד, עליו להתנסות במגוון של מטלות וסוגיות האופייניות למקצוע.<sup>139</sup> כך, התנסות מרובה במטלות שונות, ושימוש בהקשרים אותנטיים שונים, חושפים את הסטודנט ליסודות המשותפים למטלות אלה. באופן זה, הסטודנט רוכש מיומנויות כלליות דיין שיאפשרו לו לפעול בעצמאיות בסיטואציות שונות.<sup>140</sup>

Allan Collins, John Seely Brown & Ann Holum, *Cognitive Apprenticeship: Making Things Visible*, 15(3) AMERICAN EDUCATOR 1–3 (1991)

שם 136

SULLIVAN, COLBY, WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 26–27.

Collins, לעיל ה"ש 135, בעמ' 3.

שם 139

SULLIVAN, COLBY, WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 93–94.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

כמה מוסדות לימוד בעולם שינו את תכניות הלימודים בהתאם למודל החניכה למקצוע.<sup>141</sup> לשם ההמחשה תוצג דוגמה מאוניברסיטת CUNY בארצות-הברית. לאחר מכן תוצג דוגמה מן הקורס דיני חוזים שבו שימשתי עוזר הוראה.

4.3 למידה על ידי חניכה למקצוע באוניברסיטת CUNY  
ב-CUNY (City University of New York) השנה הראשונה בלימודי המשפטים מעוצבת באופן ייחודי. בשנה זו הסטודנטים לומדים בשני קורסי סמינר מעשיים. כשלעצמם, סמינרים מעשיים אינם דבר נדיר בחינוך המשפטי האמריקני. אך המיוחד בסמינרים של CUNY הוא חיבורם לקורסי היסוד בשנה א'. לצד הלימוד העיוני, הסטודנטים רוכשים את יסודות הטיעון המשפטי, הרטוריקה והנרטיב שלו. כך, לדוגמה, בתחילת הקורס בדיני משפחה מציג המרצה השתלשלות של מקרה משפטי של הזנחת קטין שנמצא בהליכים משפטיים. הסטודנטים מחולקים לזוגות, וכל סטודנט מייצג צד בסכסוך. במשך כמה שיעורים ה"צדדים" שוקדים על הכנת כתבי טענותיהם בסיוע סגל ההוראה. בהמשך הקורס, כל זוג מציג את טיעונו לכיתה וניתנת אפשרות להתייחס לטיעונו. המרצה שואל שאלות היפותטיות כדי לפתח נקודות רלוונטיות. משסיימו הזוגות לטעון ותם הדיון, הם צופים בסרטון המתעד את ההליכים האמתיים שהתרחשו בבית המשפט. הסטודנטים מקבלים את ההזדמנות לתקן את כתבי הטענות, ונערך דיון על ההבדלים בין טענותיהם לבין ההתרחשות במציאות. חברי הסגל ב-CUNY מציינים שאינם רואים דרך אפשרית אחרת ללימוד משפטים.<sup>142</sup>

דוגמה זו ממחישה את רעיון הלמידה על ידי חניכה למקצוע, תוך כדי שילוב של כישורים נדרשים: בתחילה לומדים הסטודנטים את עובדות המקרה. זהו שלב שלעתים נזנח בקורסים רגילים.<sup>143</sup> ב-CUNY הדבר הכרחי לשם עריכת כתבי

141 גם חלק מאוניברסיטאות העילית חולקות את אותו חזון. באוניברסיטת NYU בתכנית ה-Lawyer Program מסבירים באריכות, תוך השענות על מחקר מתחום הפסיכולוגיה החינוכית, עד כמה חשובה הנגשת הפרקטיקה וההתנסות. ראו אתר NYU: [www.law.nyu.edu/academics/lawyerprogram/curriculum/index.htm](http://www.law.nyu.edu/academics/lawyerprogram/curriculum/index.htm) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

142 SULLIVAN, COLBY, WEGNER, BOND & SHULMAN, לעיל ה"ש 31, בעמ' 34-38.  
143 וילאם טווינינג (Twining) סבור שבשלב מסוים בהיסטוריה של המשפט בכלל, ובחינוך המשפטי בפרט, נוצר חוסר איזון בין מידת העניין האקדמי בשאלות "משפטיות", הנדונות בעיקר בערכאות גבוהות, לבין מידת העניין בשאלות "עובדתיות", הנדונות בעיקר בערכאות נמוכות. הוא מתאר כי ג'רום פרנק יצא נגד חוסר איזון זה, וביקש "להקצות" חלק מן

הטענות. בהמשך עליהם לזהות את העילות שהמקרה מגבש, לאתר את הכללים המשפטיים הרלוונטיים וללומדם. שלב זה מחייב חיכוך אינטנסיבי עם הטקסט המשפטי. אך שיאו של השלב העיוני הוא כתיבת הטענות. זהו שלב היישום המוכר לנו מן ה"קייס" המשפטי המופיע לרוב בעבודות ומבחנים. אך בשונה מה"קייס", היקפו של המסד העובדתי ואופיו האותנטי של ההליך בהתנסות ב-CUNY מחייבים חשיבה קפדנית בבחירת הטענות, הבחנה בין עיקר לטפל ועיבוד אינטנסיבי של הכללים המשפטיים והעובדות. בהמשך מגיע שלב הטענות בעל-פה. חשיבותו אינה רק בהתנסות המעשית של טיעון בפני קהל. הדבר מחייב שליטה בעובדות ובדין ויכולת להגיב בזמן אמת – כפי שמצופה ממומחה. בשלב זה מגיע המשוב מן המרצה והאפשרות לתקן. פרט לזוגות הטוענים, לכלל הכיתה יש עניין ברור במתרחש, שכן באפשרותם להשוות את טיעוני המציגים לטיעוניהם שלהם, ולשמוע את הביקורת על הטענות.

#### 4.4 למידה התנסותית בקורס דיני חוזים

נמנית עם סגל ההוראה בקורס דיני חוזים כשלוש שנים (החל משנת תש"ע). הקורס הוא קורס חובה שנתי. לקראת אמצע הסמסטר הראשון, עם תום לימוד "השלב הטרומי חוזי" אנו מקדישים שיעור להטמעת הידע שנצבר, ומשתמשים בכישורים הנדרשים למשפטן. הצגתו של שיעור זה היא דוגמה ללמידה על ידי חניכה למקצוע, המשלבת כישורים, ידע ותהליך למידה משפטי-ליברלי מעמיק.

בתחילת השיעור מחולקים הסטודנטים לשלוש קבוצות: תובעים, נתבעים ושופטים. הקבוצות מקבלות תרחיש עובדתי המבוסס על מקרה לא מוכר שנדון בפסיקה. הקבוצות מקבלות זמן להכנת טענות. לכל קבוצה מצטרף אחד מאנשי הסגל. בשלב הראשון מפשטים יחדיו את עובדות המקרה. בשלב השני נדרשים הסטודנטים לגבש טענות התומכות בעמדת קבוצתם. לשם כך עליהם לשלוט בחומר שנלמד בנושא, להתאימו לעובדות המקרה, לברור את הטיעונים המרכזיים, לנסחם בכתב בבחירות ולתמכם באסמכתאות. שלב זה הוא שיאו של תהליך הלמידה העיוני, משום שהוא מחייב הבנה, הפנמה ויישום של החומר. עיבוד החומר נעשה בקבוצות ולא ביחידים, ובכך כל דעה זוכה להתייחסות. למעשה, זהו ההבדל המרכזי הראשון מכל שיעור רגיל בקורסי החובה. אך שלב זה אינו העיקר.

ה"אנרגיה האינטלקטואלית" גם לפן המעשי, כלומר לעניינים שבעובדה. קריאתו של פרנק הביאה לניסיונות להחדיר לסילבוסים מיומנויות שהתמקדו בעיסוק בעובדות. ראו William Twining, *Taking Facts Seriously, in LAW IN CONTEXT: ENLARGING A DISCIPLINE* .89, 90–91 (Oxford: Clarendon Press, 1997).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

בשלב הבא הקבוצות נפגשות יחדיו ומתנהל משפט מבויים קצרצר. כמיטב שיטתנו המשפטית, ראשונים טוענים התובעים בזה אחר זה בפני השופטים ויתר הכיתה. אחריהם טוענים הנתבעים. רגעים אלה אינם טריוויאליים. עבור מרבית הסטודנטים זו הפעם הראשונה שהם נדרשים לטעון טיעון משפטי מורכב מול קהל. הם מתרגשים מן המעמד והדבר ממחיש את הפער שבין הכישורים השונים – טיעון בכתב מול שימוש בו בעל-פה. נוסף על כך, מקשים השופטים בשאלות ודורשים הבהרות שונות. הדבר מחייב "שליפה" מהירה של הידע ויישומו באופן ענייני ורלוונטי. באופן לא מפתיע, שלב זה מציב מכשול עבור חלק לא קטן מן הסטודנטים. לאחר שמיעת טענות הצדדים (והפסקת התייעצות קצרה) גותנים השופטים את תמצית החלטתם. בכך השיעור מסתיים אך ההתנסות נמשכת. השופטים, יחד עם חבר הסגל שליווה אותם, מנסחים את נימוקי החלטתם, אשר מתפרסמת באתר הקורס יחד עם פסק הדין האמתי. השיעור הבא נפתח בבוחן קצרצר על השיעור הקודם, ובכך מסכמים את ההתנסות.

כאמור, התנסות זו היא בבחינת דוגמה, אך היא ממחישה את ההבדל שבין שיעור "רגיל" לבין שיעור שמבטא למידה התנסותית המשלבת כישורים נדרשים למשפטן ותהליך למידה משפטי-ליברלי. לאחר שהסטודנטים מפנימים את עובדות המקרה, הם עורכים חיפוש משפטי; מגבשים טיעונים בכתב; מקבלים משוב איש מרעהו וטוענים בעל-פה מול קהל. הם זוכים לשמוע את טענות שני הצדדים וחלקם גם נדרשים לקבל הכרעות המבוססות על טיב הטיעונים. ברמה העיונית, שיעור זה מחייב לגבש את חלקי המידע מן השיעורים הקודמים ו"להדקו" לכדי ידע משפטי רלוונטי. ברמה המעשית, משמש ידע זה פלטפורמה להטמעת כישורים חיוניים.

#### 4.5 קריאה ביקורתית מודרכת בקורס דיני חוזים

בשיעור השמיני בסמסטר הראשון בקורס דיני חוזים הסטודנטים כבר בשלים לקראת הקריאה המודרכת. פסק הדין שנבחר הוא לוי' נ' לוי.<sup>144</sup> מתוכו נבחרו שש פסקאות, המתפרסות על פחות מארבעה עמודים. לאלה הוקדשו בשיעור כשעה וחצי. המרצה פותח את השיעור בקריאה מודרכת של העובדות, הצבתן על ציר זמן והדגשת חשיבותם של המועדים. חשיבות רבה יותר מייחס לעובדות שאינן כתובות. הוא מסביר כי חלקן חסרות, "אבדו" בגלגולי הערכאות, שוערכו או נזנחו. הוא מסביר את החשיבות של התחקות על מכלול העובדות, אשר בעולם המעשה הן היוצרות את הדין; ולפיכך, הוא מסביר, ישנה חשיבות מכרעת ביצירת פסיפס עובדתי מושלם.

144 ע"א 3833/93 לוי' נ' לוי, פ"ד מח(2) 862, פס' 1, 4, 9-6 (1994).

מדובר בחוזה ביניים בין בני זוג, המסדיר נושאים שונים עד לכריתת חוזה הגט העתידי. הצדדים קבעו בחוזה הביניים שהחל מרגע מתן הגט, הם מתחייבים שלא להשתמש בחוזה הביניים כולו או מקצתו. שנתיים לאחר ההחלטה להתגרש נחתם חוזה המזונות הסופי. הצדדים האשימו זה את זה בהתעכבות והתארכות ההליכים. המרצה אינו מסתפק ביצירת התמונה ואף מסביר שיקולים אפשריים לעיכוב בהליכים, שניתן להניח שהסטודנטים לא לקחו בחשבון בקריאתם בבית. הוא מסביר את מהות חוזה המזונות, היחס בין המשפט העברי למשפט הישראלי במקרה זה, ואת האינטרסים של כל צד במקרים דומים. רק לאחר שכל אלה ברורים, הוא פונה לשאלה המשפטית. הוא אינו מסתפק בהבהרתה, אלא מסביר מה חשיבותו של ניסוח השאלה דווקא באופן זה; כיצד היה ניתן לבחור ניסוח אחר; ואילו אינטרסים ערכיים ודוקטרינריים עומדים בבסיס בחירת שאלה שכזו. לבסוף הוא מסביר מדוע נוסחה הנוכחי של השאלה תמוה מנקודת המבט של דיני החוזים, וכיצד קריאה ביקורתית שלה מעלה שורה של שיקולים הנסותרים בטקסט הכתוב.

המרצה מבקש מן הכיתה לטעון עבור הצדדים. הסטודנטים מעלים טיעונים משפטיים והמרצה מקבלם או משיג עליהם אם אינם מבוססים ומבקש לחשוב שוב. הוא משווה את הטיעונים עם לשון פסק הדין; מבקש הנמקות שאינן מופיעות בו אך מבוססות על רציונליים של דיני החוזים; ולבסוף, יחד עם הכיתה, יוצא המרצה מן הממד המשפטי ומאתר את הערכים והחברתיים המתנגשים בפסק הדין.

בהמשך המרצה עובר לבחון את הנמקות השופט. הוא מערער על הנחות יסוד שאינן מוסברות בפסק הדין ומסביר מה כוחן הנסתר. לפעמים הוא מבקש להצדיק את עמדת השופט בהצדקות פנים וחוץ חוזיות. באופן כללי יותר, השיעור מתנהל ברב-שיח. בנקודות מסוימות הבמה היא של המרצה, ובנקודות מסוימות המרצה הוא רק המנחה של הדיון. בסיום קריאת פסק הדין, תוצאתו נבחנת מול מקרים דומים; נבחנת בניתוח כלכלי של דיני החוזים וכך גם בניתוח ערכי.

עניין לזין אינו נחשב מרכזי בדיני החוזים. הוא מופיע רק בחלק מרשימות הקריאה של המרצים השונים, ובחלקים שונים בהם.<sup>145</sup> דווקא מסיבה זו הוא דרך טובה להדגמת הקריאה הביקורתית. אף ש"הכלל המשפטי" שהוא משמיע פשוט, קריאה מדוקדקת שלו מעלה שורה של נקודות הדורשות התייחסות. החוויה האינטלקטואלית שחווים הסטודנטים אפוא שונה לחלוטין מן החוויה שקריאת בית הייתה מסבה להם.

145 באוניברסיטת תל-אביב בסילבוס של פרופ' מאוטנר הוא אינו מופיע. אצל פרופ' גילי כהן הופיעו שני עמודים ממנו, תחת הכותרת של "מהות החוזה, חופש החוזים ומגבלותיו". במכללה למינהל בסילבוס של פרופ' עופר גרוסקופף ובסילבוס של ד"ר טריגר הוא מופיע תחת "כוונה ליצור יחסים משפטיים".

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

5. כישורים מקצועיים ותהליך למידה משפטי-ליברלי בחינוך המשפטי עד כה טענתי כי ראוי לצמצם את היקפו של הידע המשפטי, להתמקד בתהליך למידה משפטי-ליברלי ובמתן כישורים מקצועיים רלוונטיים למשפטן, תוך הפרדה באופן מתודולוגי בין השניים. לכאורה, הם נמצאים על שני קצוות שונים של אותה קשת – הכישורים המקצועיים בקצה ה"פרקטי", ותהליך הלמידה המשפטי-ליברלי בקצה ה"אקדמי". אך למעשה מדובר בשני רעיונות נפרדים, בעלי נקודות השקפה. החינוך הליברלי, בגרסתו ה"רחבה", מבקש להתרחק מן התוכן המשפטי ולראות בו רק בסיס לפיתוח החשיבה. הוא אינו סולד מן התוכן גופו, אלא מתעלם מהיותו יעד פדגוגי עצמאי. גרסה רדיקלית זו אינה הולמת את החינוך המשפטי. חינוך משפטי ראוי מכיר בידע המשפטי כיעד עצמאי. לכן, החינוך המשפטי-ליברלי בגרסתו הראויה יבקש להתרכז בעיקר בדרך אל יעד זה. באופן דומה, הכישורים המקצועיים, מבקשים גם הם לראות את הידע המשפטי כפלטפורמה להטמעתם. מנקודת מבט זו, הדרישה לצמצום היקף הידע המשפטי מפגישה בין שני הרעיונות. למעשה, קידומם של כישורים מסוימים מביא בה בעת לקידום החינוך המשפטי-ליברלי. הכישורים המקצועיים שונים זה מזה והטמעתם דורשת יכולות שונות ומאמץ שונה. הסיבה שהחינוך המשפטי-ליברלי מתרכז בתהליך הלמידה אינה אלא פיתוח מיומנויות מחשבתיות. זה מה שביקש החינוך הליברלי המסורתי להשיג בלימוד היוונית והלטינית; זה מה שמבקש החינוך המשפטי-ליברלי בלימוד הדוקטרינה המשפטית. דומה כי אין משפטן שלא יסכים שהתעמקותו בתהליך הפקת הידע המשפטי וזיקוקו הם אלה ההופכים אותו ל"משפטן" והם סימן ההיכר המקצועי שלו. הם המפרידים את זה המשנן את המשנה המשפטית מזה היוצר אותה. הם המפרידים את רואה החשבון לענייני מס והכתב לענייני משפט מעורך הדין והמשפטן. קידום מיומנויות אלה אינו אלא קידום החינוך המשפטי-ליברלי.

## 6. הכישורים

ניתן להצביע על כמה כישורים בסיסיים החיוניים לעיקר העוסקים במקצוע המשפטי לסוגיו.<sup>146</sup> כישור אחד הוא החשיבה הביקורתית, שהיא גם יעד מרכזי

146 ליאורה לבנשטיין מצביעה על מספר יכולות בסיסיות לכל עורך דין: כושר רטורי, חשיבה אנליטית, יכולת ניהול משא ומתן, יכולת מחקר משפטי, יכולת התנסחות בכתב ובעל פה, זיכרון טוב, תקשורת בין-אישית, ביטחון עצמי ויכולת לעורר אמון אצל הלקוח. ראו לבנשטיין, לעיל ה"ש 76, בעמ' 19. בדו"ח גרסטל נמצאו שמונה יכולות בסיסיות: זיהוי סוגיות משפטיות העולות מתוך סיטואציה עובדתית נתונה; הבחנה בין עיקר לטפל; שליטה במקורות המקצועיים הרלוונטיים לפתרון הסוגיה המשפטית המתעוררת ובדרך להגיע אליהם; הבנה של העקרונות

של החינוך המשפטי-ליברלי. חשיבה ביקורתית מחייבת הבנה של עובדות המקרה והכלל המשפטי כנקודת מוצא. על יסודם נדרשת הכרעה ערכית או אנליטית שעליה מבוססת הביקורת עצמה. חשיבה ביקורתית היא ההבדל המרכזי בין טכנאי המשפט למהנדסיו. לאקדמיה, יותר מאשר לפרקטיקה המשפטית, יש הכלים לפתח חשיבה ביקורתית. יש להודות שבניגוד למרבית הכישורים האחרים, כישור זה אכן זוכה ליחס מסוים בקורסים השונים.

במסגרת השיעור, ניתן לפתח חשיבה ביקורתית, ובמקרים רבים היא אף מפותחת, בדרך של רב-שיח או בכינויו המוכר השיטה הסוקרטית.<sup>147</sup> נקודת הפתיחה צריכה להיות במקום שבו הסתיימה הבהרת הכלל המשפטי עצמו. בכך כמובן אין כל חידוש. במרבית הקורסים מדובר בשלב "טבעי", שאליו יוצקים המרצים את ביקורתם לגבי הסדר חקיקתי או פסיקה שנדונו. השינוי המתבקש הוא פשוט ליישום. בנקודה זו נדרשת המרצה לאפשר לסטודנט להציג את ביקורתו שלו. במישור הדוקטרינרי, הביקורת צריכה להיות עניינית. עליה להתבסס על עובדות המקרה (אם ישנן), על הדין הקיים, ולהיתמך ברציונלים מרכזיים בענף המשפטי (או אחר) הנדון. על ביקורת זו נדרשת תגובתה של המרצה. עליה להצביע על נקודות החולשה והחוזק שבביקורת, ועל היבטים רלוונטיים נוספים שעולים בנסיבות העניין. כך, יחד עם הסטודנט, חווה הכיתה כולה את ההתנסות, על לקחיה השונים. כאן המקום להדגיש – השמעת הביקורת בידי המרצה היא רק תחילת התהליך, אך היעדר התנסות ממשית של הסטודנט וקבלת משוב אינה מספקת. הסטודנט צריך להתנסות בתהליך, לעתים לטעות, להבין את מקור טעותו, ויחד עמו כל הכיתה צריכה להיות שותפה למאמץ. הדבר דורש זמן שיעור יקר. זמן שניתן היה לנצלו ללימוד חומר נוסף. זו בדיוק הנקודה שבה כמות הידע צריכה להצטמצם אל מול

המשפטיים הבסיסיים לפתרון סוגיה משפטית; ניתוח תמציתי, בהיר ומאורגן של הסוגיות המשפטיות המתעוררות ופתרון; ארגון העבודה המשפטית וניהולה; כושר התבטאות וניסוח; זיהוי בעיות אתיות ופתרון. ראו ועדת גרסטל, לעיל ה"ש 118 בעמ' 23. באנגליה ה-Solicitors וה-Barristers עוברים הכשרה המשלבת את הכישורים הבאים: ייצוג בבית משפט, ריאיון לקוח, ייעוץ, כתיבה וניסוח, מחקר משפטי. ראו דו"ח גרסטל, לעיל ה"ש 118. לכישורים שנמצאו בדו"חות החינוך המשפטי האמריקני (Cramton, MacCrate, Reed) ראו לעיל ה"ש 95.

147 השיטה הסוקרטית מבוססת על שיח בין המורה לתלמידים אשר באמצעותו ניתן לדון ברעיונות מופשטים ובכך ללבן סוגיות משפטיות. שיטה זו תפסה מקום מרכזי בחינוך המשפטי וזכתה לדברי הלל מזה ודברי ביקורת מזה. להרבה ראו Peggy Cooper Davis & Elizabeth Ehrenfest Steinglass, *A Dialogue about Socratic Teaching*, 23 NYU L. REV. & SOC. CHANGE 249, 249–251 (1997).



דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

התהליך והטמעת הכישורים. דוגמת הקריאה הביקורתית בקורס דיני חוזים מדגימה זאת היטב. המאמץ האינטלקטואלי אינו נתון להבנת הדוקטרינה שמשמיע עניין לזין. כשלעצמי, איני בטוח אם ישנה אחת כזו. המאמץ האינטלקטואלי הוא באיתור הבקיעים, חשיפת היסודות והשלמת החסר. זה נראה כמו "שיעור רגיל", זה נשמע כמו "שיעור רגיל", אבל זה לא "שיעור רגיל". זה שיעור אשר שם את כישוריו של הסטודנט במרכז ולא את החומר המקצועי שממילא ימצא את דרכו למחשב הנייד של הסטודנט.

החשיבה הביקורתית יכולה לבוא לידי ביטוי וצריכה לבוא לידי ביטוי גם במטלות הבית. לשם כך יש לצמצם את שאלות ה"קייס" או להחליפן, בשאלות שבהן נדרש הסטודנט להפעיל את כישורי הביקורת, למשל כתיבת ביקורת על חוות דעת של שופט בפסק דין. סטודנט שמשימתו היא לבקר חוות דעת של שופט, נדרש לעבור דרך כמה "תחנות" המבטיחות כי קודם לכתוב עמדתו, יהיה עליו להכיר את הדין המצוי (החוק, הפסיקה והספרות), ולבחון באיזו מידה נתמכת עמדת השופט בעובדות המקרה. הוא יוכל להשוות את אותן עובדות לעובדות שהוצגו בערכאה הקודמת, ולבחון אם חלק מן העובדות נזנחו או שוערכו ומה יכולה להיות הסיבה לכך. דוגמה נוספת יכולה להיות שאלה שבה נדרש הסטודנט לבקר היגד מסוים. למשל, "אכיפה בדיני חוזים נחשבת למלכת התרופות"; או "בעוד שאת אשמו העיקרי של המזיק בעוולת הרשלנות יש לבחון באופן אובייקטיבי, ראוי לבחון את אשמו התורם של הניזוק באופן סובייקטיבי"; או "עוולת גרם הפרת חוזה מטשטשת את היחס שבין קניין לחוזה". בשאלות מסוג זה, כדי לחוות דעה ביקורתית, נדרש הסטודנט לעבור כמה שלבים המבטיחים את למידתו מעבר לשלב הבסיסי של ידיעתו. שאלות דומות, ניתן לשאול בשינויים המחויבים גם במבחנים.

כישור נוסף הוא יכולת כתיבה וניסוח טיטות משפטיות ובכללן חוות דעת משפטית. כתיבתו של משפטן היא אחד הכלים המרכזיים ביותר שלו. למרות זאת, במרבית הקורסים, כישור זה אינו הישג נדרש עצמאי. לרוב, הפעם הראשונה בתואר הראשון שאיכות הכתיבה נבחנת באופן ממשי, היא בעבודות הסמינריון.<sup>148</sup> חלק מן

148 באוניברסיטת תל-אביב יש חובת סמינריון בשנה ג', ובנוסף חובה לבחור בשנה ב' מבין הבאים: קליניקה, סמינר, פרו-סמינר, סדנה. ראו ידיעון לשנת תשע"ג [www.tau.ac.il/law/yedion/pdf/takanon.pdf](http://www.tau.ac.il/law/yedion/pdf/takanon.pdf) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). באוניברסיטה העברית יש חובת השתתפות בשני סמינריונים. ראו [law.huji.ac.il/talimidim.asp?cat=575&in=454](http://law.huji.ac.il/talimidim.asp?cat=575&in=454) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13). כך גם במרכז הבינתחומי. ראו [portal.idc.ac.il/He/Main/services/newsletter\\_regulations/Yedion/Pages/PrintedHandbook.aspx](http://portal.idc.ac.il/He/Main/services/newsletter_regulations/Yedion/Pages/PrintedHandbook.aspx) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

המרצים בסמינרים אינם חברי סגל קבוע, ולרוב אין סטנדרט מחייב אחיד באשר לאיכות הכתיבה. בנוסף, במרבית הסמינרים, השיעורים המועברים נוגעים לתוכן המקצועי של הסמינר ולא לאופן הבנייתו.

במרבית קורסי החובה והבחירה כישורי הכתיבה זוכים לתשומת לב משנית במסגרת עבודות הבית. אך הפער בין כתיבת מסמך משפטי לבין כתיבת עבודת בית הוא רב. ראשית, בכתיבת עבודה הסטודנט אינו חווה תהליך מתמשך של תיקון ובדיקה חוזרת שחינוכית הובהרה לעיל. רגע הגשת המטלה חותם את המפגש בינו לבין החומר הנדון עד למבחן. שנית, בעבודות ה"קייס" אין הסטודנט נדרש לגבש בעצמו ממצאי עובדה. אין הוא נדרש לבקר את הדין, אלא ליישמו בלבד. אין הוא נדרש ליצור מסמך קוהרנטי אחיד, אלא ללקט נקודות באמצעות הריטואל של זיהוי סוגיה, איתור כלל משפטי, ויישום שטחי בהתאם לנסיבות. איכות כתיבתו אינה נבדקת, או נבדקת בצורה שטחית, שכן ניסוח, בהירות ואופן הטיעון, לרוב, אינם הישג נדרש. בדרך כלל, עוזרי ההוראה (בודקי העבודות) אינם מפחיתים ניקוד על טקטיקות כגון "ירי לכל הכיוונים", טענות לא שלמות, או טענות בלתי-רלוונטיות, או במילים אחרות הם אינם נדרשים לאיכות הכתיבה והניסוח. לכלל זה יש חריגים, אך הם אינם רבים.<sup>149</sup> התפיסה הרווחת בקרב סטודנטים ועוזרי הוראה היא שכתבייה לחוד וציון לחוד.<sup>150</sup> אולם הטמעת כישורי כתיבה יכולה להיעשות כחלק מקורסי החובה והבחירה. לשם כך, שיקול ראשון במעלה הוא סוג העבודה. כפי שהוסבר, אופי שאלות שהתשובות להן דורשות "ידע" ו"יישום" בלבד אינן מספקות. צריכות להתווסף להן שאלות אשר תשובותיהן מורכבות ודורשות שימוש אינטנסיבי בכישורי כתיבה וניסוח. הדוגמאות שניתנו קודם – ביקורת פסק דין או בחינת היגדים – מתאימות לכך. שנית, המטלות צריכות להינתן במסגרת תהליך חניכה שיכלול הסבר על מבנה העבודה; ליווי בכתיבתה (באמצעות אתר הקורס או בפגישות אישית עם עוזרי ההוראה); ולבסוף פתרון שיוצג בהרחבה בכיתה וידגיח

במכללה למינהל יש חובת סמינריון שנתי אחד. ראו [colman.ac.il/AcademicUnits/laws/student/arcive-yedion/idion2012\\_2013/regulations/Documents/chapter\\_3.pdf](http://colman.ac.il/AcademicUnits/laws/student/arcive-yedion/idion2012_2013/regulations/Documents/chapter_3.pdf) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

149 במכללה למינהל בקורס ("סודות המקצוע המשפטי" תשומת הלב ניתנת לכישורי הכתיבה יותר מאשר לתוכן המשפטי.

150 לתופעה זו יכולים להיות כמה הסברים. ראשית, בודקי העבודות אינם תמיד בשלים כדי לבחון ניסוח ובהירות. שנית, הפחתת ניקוד על ניסוח חשופה לביקורת, והיא נעדרת בסיס ברור שהוא "נכון" או "לא נכון". שלישית, עיסוק בניסוח עלול להיתפס כטפל. רביעית, הבודקים עצמם כפופים למסגרת זמנים (ומתוגמלים בהתאם) והעיסוק בניסוח מעכב את קצב הבדיקה.

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

את המתודולוגיה שבו ולא רק את התשובות ה"נכונות". שלישית, הניקוד ייעשה לא רק על יסוד "הידע" שמפגין הסטודנט בעבודתו, אלא גם על אופן הבניית העבודה, איכות הטיעונים ובהירותם, וטיב הניסוח.

כישור מרכזי נוסף הוא יכולת הטיעון בעל-פה. אמנם לא כל הסטודנטים ידרשו בעתידם המקצועי לטעון בבתי משפט מול שופט, יריב, לקוח או קהל, אך דומה כי למרביתם דרושה היכולת הבסיסית לטעון, והידיעה שהם מסוגלים לכך. במבנה התואר הנוכחי מרבית הסטודנטים יטענו בעל-פה בפעם הראשונה ב"רפרט" שבמסגרת עבודת הסמינר. חלקם יתקשו להרים את עיניהם מן הדפוס. השיעור הוא מסגרת שמאפשרת לסטודנטים להתבטא – אך הלגיטימציה שלא להתבטא קיימת, וחלק גדול מנצל זאת. דרך אחת להטמיע כישור זה היא באמצעות שימוש מרובה ברב-שיח; אך בכך אין הרבה חידוש. דרך נוספת היא באמצעות הפעלות לימודיות, כגון שיעור ההתנסות שהוצג בהרחבה בקורס דיני חוזים או ב-CUNY.

כישור חשוב נוסף הוא יכולת איתור וגיבוש מסד עובדתי בהתאם לעילה משפטית (Fact Gathering).<sup>151</sup> עבודות ה"קייס" השגור מבוססות על עובדות תמציתיות ומפושטות, בכמה פסקאות קצרות. בכך מוחמץ חלק מרכזי מעבודת המשפטן – איתור כלל העובדות, מיון, וגיבוש מסד עובדתי ממצה ובהיר. בשיעור, ניתן לעשות זאת באמצעות התחקות אחר הערכאות הדיוניות של כל הליך. בעבודות הבית או במבחנים, ניתן לנסח שאלות שמטרתן העיקרית היא התחקות על עובדות וגיבושן בהתאם לעילה משפטית נתונה. דוגמה לכך היא השאלה "אילו עובדות עשויות לבסס טענה לפיה חוזה מסוים נכרת עם פגם ברצון מסוג 'טעות' שהצד השני ידע עליה, אך אינה עולה כדי 'הטעיה' – תאר מקרה לדוגמה, והסבר האם שינוי בעובדות יכול היה לבסס את שתי העילות ומהו אותו שינוי" ובהמשך "השווה מקרה זה לפס"ד ספקטור נ' צרפתי וציין את מקור ההבדלים האיכותיים בעובדות המקרה". למותר לציין ששאלות כגון אלה מחייבות שליטה בדין המצוי.

כישור חיוני נוסף הוא יכולת החיפוש במאגרים משפטיים. חרף חיוניותו והפשטות שבהטמעתו, הוא אינו זוכה לתשומת הלב במרבית הקורסים. על פי רוב, עבודות הבית אינן דורשות חיפוש משפטי למעט פסיקה מרכזית של בית המשפט העליון, שממילא קיימת בגרסאות מקוצרות, מתומצתות ונוחות למשתמש. פרט לסטודנטים המשמשים כעוזרי מחקר (שהם אינם רבים), סטודנטים רבים אינם נדרשים במסגרת קורסי החובה והבחירה ה"עיוניים" להשתמש בקטלוג הספרים

151 למקור המונח Fact Gathering ראו למשל, Costonis, לעיל ה"ש 95, בעמ' 171. לחשיבות העיסוק האקדמי בעובדות ראו Twining, לעיל ה"ש 143.

ובמפתחות למאמרים בעברית או באנגלית. משפטנים רבים, הן בפרקטיקה והן באקדמיה, נדרשים כעניין שבשגרה לאתר חומר משפטי רלוונטי במהירות גדולה יחסית, ולכן עליהם לשלוט בטכניקת החיפוש. דרך טובה לפתח כישור זה בקורסי החובה והבחירה היא בעבודות מחקר שבהן נדרש הסטודנט למחקר משפטי קצר או בינוני, בסוגיה מסוימת – כללית לכל הכיתה או אישית. בדיקת העבודה, מטבע הדברים, אמורה להדגיש את איכות המחקר ופחות את עצם תוצאותיו.

כישור חיוני נוסף הוא ייעוץ ללקוח. האם היינו מוכנים שהרופאים המטפלים בנו יפגשו חולים בפעם הראשונה בחדר הניתוח או במרפאות רק עם תום הלימודים? פרט למסגרת המצומצמת של הקליניקות המשפטיות, סטודנטים אינם מתנסים בעבודה מול לקוחות ובייעוץ משפטי. ידיעת ההלכה היא רק תחילת הדרך. המרחק בין מה שמתיר המשפט לעשות לבין מה נכון לעשות הוא רב. לא ניתן להשיב ללקוח על יסוד ידע משפטי גולמי. לקוחות שואלים שאלות, דורשים תשובות, מספרים רק חלק מן העובדות, מבלבלים בין העובדות לבין מסקנותיהם האישיות וכדומה. ישנן כמה דרכים אפשריות לסגל יכולת של ייעוץ ללקוח. אין הכרח שכולם תהיינה בעל-פה. דוגמה אחת היא כתיבה חוות דעת מגמתית שמטרתה לייעץ ללקוח באשר לכל דרכי הפעולה שהחוק מתיר בנושא מסוים, יתרונותיהן וחסרונותיהן. דוגמה נוספת היא על ידי סימולציות קבוצתיות בכיתה כפי שהודגם.<sup>152</sup>

#### 7. מישורי אימוץ הכישורים בקורסים ה"עיוניים"

אימוץ כישורים מקצועיים לחינוך המשפטי יכול להיעשות בשני מישורים: המישור ה"מוסדי" – שבו נדרש כל מוסד ללימודי משפטים לבחון אילו כישורים יש לאמץ בהתאם לאופיו הייחודי; והמישור ה"קורסי" שבמסגרתו נדרשת כל מרצה לבחור אילו כישורים מתאימים לאופי הקורס שבהוראתה. במישור המוסדי, יש להניח שמוסדות שונים ייטו לאמץ כישורים במידה שונה ובעלי אופי שונה. ניתן היה לצפות שמכללות יעדיפו כישורים "מעשיים" באופיים, ואילו אוניברסיטאות יעדיפו כישורים "עיוניים" יותר. אולם הבחנה מסורתית זו אינה מוצאת ביטוי ממשי כשמדובר בתואר הראשון במשפטים.<sup>153</sup> האוניברסיטאות בעצמן עוסקות במרץ רב בהשמת בוגריהן לפרקטיקה המשפטית – למגזר הפרטי והציבורי כאחד.<sup>154</sup>

152 ראו לעיל בפרק ד'.

153 עפרון, לעיל ה"ש 23, בעמ' 71.

154 למשל עלון ההשמה באוניברסיטת תל-אביב: [www.law.tau.ac.il/Heb/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/Lawyers2012.pdf](http://www.law.tau.ac.il/Heb/_Uploads/dbsAttachedFiles/Lawyers2012.pdf) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

דמות המשפטן בחינוך המשפטי:  
תהליך למידה משפטי-ליברלי וכישורים מקצועיים

השתלבותם של בוגריהן במשרדים מסחריים מובילים היא מקור גלוי לגאותן.<sup>155</sup> הבחנה אפשרית נוספת מבוססת על מסלולי התמחות שונים הקיימים בחלק ממוסדות הלימוד, כגון "פרטי", "מסחרי", "ציבורי" וכדומה. אולם גם הבחנה זו אינה בהכרח הדרך למיין כישורים מקצועיים, שכן אופי העיסוק המשפטי אינו נגזר בהכרח מהענף המשפטי. ובכל זאת, מוסדות הלימוד השונים נבדלים זה מזה בנטייתיהם האקדמיות והפדגוגיות. ניתן לחשוב על נטיות מוסדיות נוספות, כגון סדר יום מחקרי או חברתי, אולם גם הבחנות אלה אינן מבדילות ממש בין המוסדות השונים ככל שמדובר בתואר הראשון. ייתכן שעל מוסדות הלימוד לבחון שאלה זו על רקע פיזור בוגריהם במגזרים השונים. אך גם הבחנה זו נותנת פתרון חלקי בלבד, כיוון שחרף קיומם של הבדלים בין המוסדות קיימים, הם אינם גדולים.<sup>156</sup> בנוסף, סוג המגזר אינו בהכרח משפיע על אופי העבודה המשפטית. מתמחה בפרקליטות הפלילית עשוי להזדקק לאותם כישורים שלהם נדרשת חברתו בסנגוריה הציבורית, או חברו במשרד פלילי.

למרות האמור, יש להניח בכל זאת שמוסדות שונים יראו בעין שונה את המידה שבה עליהם לאמץ כישורים מקצועיים, ובאופן שונה את אופיים הרצוי. לשם כך נדרש דיון פנימי בכל מוסד, על יסוד השיקולים שהוצעו ושיקולים נוספים שימצאו לנכון.

אך נדמה כי תכליתו העיקרית של המישור המוסדי היא גיבוש קווים מנחים להוראת הכישורים במסגרת הקורסים ה"עיוניים". בכל מוסד ישנם הישגים נדרשים בסיסיים לתואר הבוגר במשפטים, כגון חובת סמינר, קורסי אנגלית וכדומה. בכל מוסד יש הגדרות בסיסיות להרכב הקורסים – מבחן, עבודות, בחנים (וכן מספרם ושיעורם היחסי מן הציון הסופי). באופן דומה, יידרש כל מוסד להגדיר את מידת השילוב הרצויה של כישורים במסגרת קורסי החובה והבחירה העיוניים ואת אופיים

155 באוניברסיטה העברית: [law.huji.ac.il/merkazim.asp?cat=1369&in=1368&ini=1](http://law.huji.ac.il/merkazim.asp?cat=1369&in=1368&ini=1) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

155 ראו למשל אתר הפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית. [law.huji.ac.il/muamadim.asp?cat=432&in=0](http://law.huji.ac.il/muamadim.asp?cat=432&in=0) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

156 סקר שערכה חברת "קודקס" מראה שמבין שישה מוסדות שנבדקו (ארבע האוניברסיטאות, המכללה למינהל והמרכז הבינתחומי) השיעור הנמוך ביותר של בוגרים העובדים במשרדי עורכי דין הוא באוניברסיטה העברית – 66% מן הבוגרים, לעומת 87% באוניברסיטת חיפה. מנגד, 16% מבוגרי העברית עובדים במגזר הציבורי, לעומת 2% מבוגרי המכללה למינהל. ראו נורית רוט "סקר: בוגרי משפטים מת"א מרוויחים הכי הרבה; מחיפה – הכי פחות" *The Marker* 17.10.10, [www.themarker.com/law/1.586215](http://www.themarker.com/law/1.586215) (נבדק לאחרונה ב-18.11.13).

הרצוי. אין בכך משום פגיעה בחופש האקדמי של סגל ההוראה. מדובר בקווים מנחים כלליים המתווים את רכיבי דמות המשפטן הרצויה על מיומנויותיה השונות. כפי שמגדירה הפקולטה תנאי בסיס לתואר הבוגר, עליה להגדיר הישגים נדרשים במסגרת הקורסים העיוניים, כגון (1) עבודת מחקר בהיקף מסוים; (2) כתיבת טיוטה משפטית בהתאם לאופי הקורס (כגון חוזה / הצעת חוק / כתב תביעה / כתב הגנה); (3) כתיבת חוות דעת משפטית ללקוח; (4) התנסות קצרה בטיעון על-פה; (5) התנסות במשא ומתן וכדומה. כך, הכישורים שיאומצו ישתלבו במסגרת הקורסים ה"עיוניים" הקיימים – בשיעורים, בעבודות הבית ובמבחן – ולא רק בקורסים "מעשיים" נפרדים.

מישור האימוץ השני הוא ה"קורסי". במסגרתו נדרשת המרצה למשפטים לשקול מהם הכישורים הרלוונטיים לקורס שבהוראתה. כפי שהיא נוהגת לעדכן את רשימת הקריאה בהתאם לנושאים הרלוונטיים, עליה לשאול את עצמה כיצד יוכל הסטודנט להתמודד באופן הטוב ביותר עם ה"ידע המשפטי" בקורס; כיצד יבקר אותו, יחקור אותו, יציגו בעל-פה, ייעץ ללקוחותיו בעזרתו וכדומה. פרט לכישורים כלליים כגון מחקר או ניסוח טיוטות, יכולה המרצה לשקול אילו כישורים ייחודיים מתאימים לקורס. כך, למשל, בקורס דיני חוזים ניתן לשלב כתיבת חוזה או משא ומתן לקראת גיבושו, ובקורס דיני ירושה – ניסוח צוואה או פרשנותה. בקורס סדר דין אזרחי ניתן לשלב ניסוח כתב תביעה, ובסדר הדין הפלילי כתב אישום או סיכומי הגנה. פרט לאופי הקורס עשוי המרצה להתחשב במספר הסטודנטים, בהרכבם, במידת בשלותם ובשיקולים נוספים שבדעתה.

השאלה אם כישור מסוים מתאים להיכלל במסגרת הקורס, יכולה להיות מוכרעת על ידי שני קריטריונים מרכזיים. האחד הוא המומחיות. המרצה למשפטים אינה נדרשת להעניק מה שאינו במומחיותה הטבעית כאקדמאית, כגון ניהול קשרי לקוחות. אך לבטח היא יכולה וצריכה לעודד כישורים כגון חשיבה ביקורתית, ניסוח, מחקר או טיעון בעל-פה. קריטריון שני הוא למידה נכונה למקצוע. השאלה היא אם במונחים של חניכה למקצוע כישור מסוים ראוי לאימוץ. למשל, טיעון בעל-פה של טענה מסוימת הוא כישור שניתן לפיתוח באקדמיה, משום שהוא חלק משלים לכתיבתה. בעובדה שסטודנט גיבש טענה כתובה, אין כדי להעיד אם הוא יודע להשתמש בה, אם הוא מבין אותה ומסוגל לתרגמה למונחים של ייעוץ ללקוח או לביקורת עניינית. בהכללה, כישורים שניתן ללמוד אותם באופן אינטגרטיבי ויעיל, הם כישורים מתאימים להיכלל בסילבוס. בכך, תוכל המרצה להימנע מן ההפרדה בין עיון למעשה בקורס שבהוראתה.

## ה. סיכום

טענתי כי יש לצמצם את נדבך הידע המשפטי ולהתרכז בתהליך רכישתו ובהקניית כישורים מקצועיים רלוונטיים למשפטן. הצעתי מספר מצומצם של כישורים לאימוץ. הצגתי דרך לעשות כן, שלווה בשלוש דוגמאות. אין בכך משום תכנית מושלמת. חשיבותו של חיבור זה היא במידה רבה רעיונית. הרעיון הוא להפוך את קורסי החובה והבחירה ה"עיוניים" לזירה המרכזית לרכישת ידע משפטי בשילוב כישורים מקצועיים חיוניים לשימוש אפקטיבי בו. הרעיון הוא להתמקד בתהליך למידה משפטי-ליברלי, המתרכז בפיתוח מיומנויות חשיבה משפטית – מופשטת, סיסטמטית, עצמאית וביקורתית – כמצופה ממשפטן.

לא נדרשת "רפורמה" כדי לעשות כן. המסגרת הקיימת של החינוך המשפטי היא פלטפורמה מתאימה. נדרשת חשיבה ברמת הפקולטה ובית הספר למשפטים לשם הגדרת מתווה כללי לקורסי החובה והבחירה ה"עיוניים". נדרשת חשיבה ברמת המרצה לשם הגדרת מתווה ייחודי לקורס שבהוראתה. "רשימת הקריאה" תתחלף בסילבוס אינטגרטיבי, שבו תוגדרנה מיומנויות חשיבה משפטית וכישורים מקצועיים רלוונטיים. חלק אחד מן הקורס יוקדש להקניית ידע בסיסי רלוונטי בתחום. חלק נוסף יוקדש להטמעתו, תוך פיתוח כישורים מקצועיים רלוונטיים. השיעורים יהיו חלקה הקדמי של הזירה – ובהם ירפשו הסטודנטים ידע בסיסי, יתנסו בקריאה זהירה של טקסט משפטי, ויערכו לגביו דיון ביקורתי; באמצעות הפעלות פשוטות, יתנסו בטיעון בעל-פה, יגיבו "בזמן אמת" לעמדות חבריהם ויזכו לשוב מן המרצה. מטלות הבית, כלומר מטלות הקריאה והעבודות, יהיו חלקה האחורי של הזירה. משימות הקריאה בין השיעורים צריכות להתאים לאופי השיעור המתוכנן. אופי מטלות הבית צריך להיגזר מן הכישורים שהוגדרו בסילבוס. בעזרתן ניתן להטמיע כישורי מחקר, ניסוח, חשיבה ביקורתית, ייעוץ ללקוח, ארגון מסד עובדתי ועוד. הערכתן צריכה לתת לסטודנט משוב ממשי. בשתי הזירות, עיקר המאמץ האינטלקטואלי לא יהיה זכירת התוכן הנלמד, אלא הבנתו בהקשרים פנים-משפטיים וחוץ-משפטיים; עיבודו האינטנסיבי לכדי מסמך כתוב או טיעון בעל-פה; ניתוח ביקורתי שלו; וחשיבה עצמאית לגביו.

גם בהנחה שבמצב הקיים החומר ברשימות הקריאה מעודכן ורלוונטי; המרצים מסבירים בצורה רהוטה, הרי אין בכל אלו כדי ללמד סטודנט, ולו הטוב ביותר, להתמודד עם שאלות שאין להן תשובות במחברת הלימוד. מרצים למשפטים ומוסדות הלימוד צריכים לשאול עצמם מהי דמות המשפטן שהם רואים לנגד עיניהם בקו הסיום של לימודי התואר הראשון. תוכנה של דמות צריך להיגזר מן הכישורים העיוניים והמעשיים הדרושים לה בצד מסד ידע רלוונטי. הדבר יחייב התמקדות באופן הפקתו של הידע באמצעות תהליך הלמידה המשפטי-ליברלי, תוך הדגשת המיומנויות המקצועיות והמחשבתיות הדרושות לשימוש בו.