

על תחרות, תוצאתנות וחינוך לאחריות חברתית

ענת עובדיה־רוזנר*

"התלמידים הנלהבים לא מפסיקים לשאול אותי כמעט לאחר כל פסק דין שאנו מנתחים בכיתה 'האם זו ההלכה המחייבת'?. בקשותיי שיתאזרו בסבלנות, או הניסיון לשכנע אותם שאנחנו לומדים שיטת חשיבה, וכן את דרכי ההנמקה ושיקולי המדיניות המשפטית, המודעים והלא־מודעים, שמדריכים את בית המשפט, בינתיים אינם נענים"¹.

התסכול שניכר מדבריו של פרופ' צבי טריגר בציטוט לעיל מבטא את מה שהוא ופרופ' מנחם מאוטנר כינו כ"פעור" בין המרצים לסטודנטים בלימודי משפטים: הסטודנטים דורשים "שורה תחתונה" מעשית, בעוד המרצים מבקשים להקנות להם ידע וכלים שלא בהכרח יישמשו אותם במבחן המסכם של הקורס. בחיבור זה אבקש לעמוד על אופיו של פעור זה מנקודת מבטי כסטודנטית. אדון במבנה הלימודים התוצאתני־תחרותי המעצים אותו, ובהשלכותיו על היכולת להפנים באופן מהותי את התכנים שאותם אנו לומדות ולומדים.

ראשית, כפי שטריגר ומאוטנר ציינו, הפער בין המרצים לסטודנטים נובע מההקשר האינסטרומנטלי שבו הסטודנטים שרויים, לעומת העולם האינטלקטואלי שבו המרצות והמרצים שרויים בעצמם: "בשביל הסטודנטים העיקר בלימוד הוא רכישת הכשרה מקצועית, היינו השתלטות על התרבות המשפטית באופן שיאפשר להם לתפקד בה הצלחה. בשביל מורי המשפט העיקר הוא העיסוק ההגותי בתופעה המשפטית"².

ההיבט התוצאתני ורכישת הכלים להשתלבות במקצוע מהווים כמובן חלק מרכזי (ואולי בלעדי) ביוקרה ובאטרקטיביות של הלימודים – כשרכישת המקצוע טומנת בחובה הבטחה לא רק להצלחה כלכלית אלא גם לעמדות כוח ופוטנציאל השפעה. אם כן, ניתן לומר שלא בכדי אנו הסטודנטים מתעניינים בשורה התחתונה – המופע הפרקטי שאמור לשמש אותנו בעתיד ושלשמו התכנסנו בפקולטה למשפטים.

ואולם, העמדה התוצאתנית של הסטודנטים איננה ניזונה רק מחשיבה על העתיד ומהעובדה שהלימודים מעניקים הכשרה מקצועית, אלא גם מגורמים פנימיים באופי הלימודים עצמם. כך למשל, על אף שאיפתם של המרצות המרצים ליצירת דיון אינטלקטואלי מרחיב דעת בכיתה, הרי שבמבחן המסכם מרביתם יצפו מאיתנו לקלוע ל"צ'ק־ליסט" של שורות תחתונות ומילות מפתח שנוסח מראש, וליישמו על המקרה שלפניהם. שיטה הבודקת יכולת זו מאותתת לסטודנטים לחשוב באופן צר ומסוים, ולהתמקד רק באותן שורות תחתונות. לעיתים מופיעות במבחנים שאלות המצריכות חשיבה יצירתית וביקורתית על החומר, אך ברוב המקרים הן תהווינה אחוז קטן בשקלול הציון; בדרך כלל, בחלק המרכזי של המבחן לא יהיה מקום להרהורים מקוריים והם לא יתוגמלו בנקודות – ואף סביר שיובילו לגריעתן, כשעקב מגבלת מקום הם יאלצו בהכרח לכבא על חשבון

* ברצוני להודות לפרופ' איסי רוזן־צבי ולד"ר הילה שמיר על ההזדמנות להיכלל בפרויקט זה ועל הליווי המסור. כמו כן, אני מודה לשירה פליגלמן, ש"י אגמון, נעם וייס ואלון חספר שהעירו הערות מועילות, ולחברי מערכת "מעשי משפט" על עבודת העריכה היסודית.

אזכורים מהצ'ק־ליסט. ניתן לומר ששיטה זו נובעת בין היתר מהעובדה שהבדיקה נעשית על ידי מתרגל ולא על ידי המרצה בעצמו,³ ובעיקר מהצורך לפשר בין שיטת בדיקה שוויונית ואחידה מחד גיסא להערכה אישית מאידך גיסא, במסגרת משאבים מוגבלים. עם זאת, כפי שמומחש בתיאור לעיל, שיטת הבדיקה משפיעה באופן בלתי נמנע על הצורה שבה החומר מופנם, וגם על אופי ההשתתפות של הסטודנטים בשיעור עצמו.

היבט נוסף המזין את חוויית הפער המדוברת בכיתה, שלא נותח בהרחבה על ידי טריגר ומאוטנר, הוא עידוד התחרות בין הסטודנטים.⁴ כך, בפארפרזה על מאמרו של דנקן קנדי, "חינוך משפטי כהכשרה להיררכיה", בתי ספר למשפטים תוארו לא פעם כמחנכים גם לתחרות ול"היסטריה".⁵ ניתן לראות את התחרות כתוצר של ההקשר התוצאתני שבו שרויים הסטודנטים, אך גם כמכוננת ומנציחה בתורה תפיסה תוצאתנית ורדוקטיבית של הלימודים עצמם. התחרות נובעת ראשית מגורמים חיצוניים, ובראשם המשאב המוגבל של מקומות העבודה בכלל ומקומות יוקרתיים בפרט; ואולם, בדומה לתוצאתנות המתבטאת גם בגורם פנימי כמו אופי שיטת הבדיקה, נראה כי הפקולטה מלכה את התחרות ומחנכת לה "מכפנים". היבט זה ניכר, בראש ובראשונה, בעצם ההתמקדות בציונים. כך למשל, פרסים ותעודות הערכה ניתנים בעיקר על סמך ציונים; שיטת הציונים היחסיים אשר נהוגה בכלל הפקולטות בישראל יוצרת מצב שבו באופן הפשוט ביותר – מידת הצלחתה (היחסית) של האחת תלויה באי־הצלחתה של האחרת ובכך מעודדת תחרות; ציוני "מיטיב" הניתנים על השתתפות בשיעור יוצרים תחרות נוספת, שאינה חפה מהטיות ובעיות כלפי אלו שאינם מרגישים ומרגישות בנוח להתבטא בכיתה.⁶ מעבר להיותם מגלמים את הדירוגים והתחרות, הציונים גם הם תוצאתניים במהותם כבר במהלך הלימודים, כאשר ממוצע הציונים מהווה לרוב סנן מרכזי בקבלה לפעילויות חשובות בפקולטה כמו כתבי־עת, קליניקות או משרת עוזר/ת מחקר. פעילויות אלו מעשירות את קורות החיים, ומאפשרות בתורן קבלה להתמחויות יוקרתיות שאמורות לנבא קריירה מצליחה ומניבה; קרי, מימוש מטרת הלימודים מלכתחילה. מעגל זה יוצר גם תוצאות חלוקתיות בעייתיות, כאשר במתכונת זו התנסויות משמעותיות אלו נותרות לרוב בידי אותה קבוצה מצומצמת. אם כן, במצב המתואר נוצרים שני ערוצים סותרים: סטודנטים מקבלים מסר אחד מהמרצות והמרצים בשיעורים, בהם הם מבקשים לכאורה לעודד בנו רצון להתעמק בהגות המשפט, ומסר אחר העולה ממבנה הלימודים וממערך התגמולים, המעודדים התמקדות בתוצאות מדידות ובתחרות על משאבים מוגבלים.

למידה "תוצאתנית", הערכה על בסיס ציונים, עידוד תחרות וחתירה להישגים אישיים צרים – כל אלו קיימים כנראה בכל סוג של לימודים, בפרט בלימודים המעניקים הכשרת מקצוע, וביתר שאת בענפים שבהם השוק רווי (או נתפס כרווי). ניתן להוסיף שאופי זה של הלימודים מכשיר אותנו לחיים ה"אמיתיים" אשר הם בעצמם תחרותיים ותוצאתניים, או להרחיק ולומר שהלימודים אף מבקשים להנחיל בנו במידת מה את השיטה האדוורסרית, המבוססת על תחרות וקונפליקט. למרות כל זאת, לדעתי יש לעמוד על ההשלכות של חוויית לימודים זו ספציפית בפקולטה למשפטים. האם באווירה זו ניתן להנחיל ולהפנים תכנים בדבר נקיטת עמדה נורמטיבית־מוסרית החורגת מתפיסות אלו, לחשוב על המשמעויות החברתיות והפוליטיות של האיזונים המשפטיים שאנו עושים, על ההשלכות של הקצאת כוח ושלילתו?

לטעמי, התשובה שלילית. החינוך לתחרות והתוצאתנות בחוויית הלימודים עצמה מעצימים ומנציחים מרוץ שבו כל אחד ואחת עסוקים במקומם האישי ובהישגיהם המדידים. כך, אנו נידונים לעסוק בזווית צרה זו של הלימודים, במקום בחשיבות המהותית שלהם.

טריגר ומאוטנר עמדו במאמרם על הבעייתיות בנהייה אחר מדידות ודירוגים במסגרת החינוך המשפטי, ועל הסכנות הטמונות ב"הילה האובייקטיבית של הנתונים המספריים"⁷, המביאה להתמקדות רק במה שניתן למדידה, ולהתעלמות מהיבטים אחרים.⁸ בהמשך לכך, ניתן לנתח את הדומיננטיות של התחרות והתוצאתנות כמבטאת את הפנמתן של נורמות שוקיות. מייקל וולצר ומייקל סנדל תיארו את האופן שבו היגיון שוקי מחלחל לספרות חברתיות שונות, ומעוות תחומים וטובין חברתיים (social goods) האמורים להיות מושתתים על ערכים אחרים.⁹ באותו אופן, ניתן לומר כי שימת דגש על מדידות, על התפלגויות ועל דירוגים מדרבני תחרות מבטאת הפנמה של נורמות, ניהול ומנגנוני הערכה שוקיים-כמותיים, המשתלטים על חוויית הלימודים וכך גם על החשיבה הסטודנטית-אליט – ומעוותים את הערכים המקוריים של ספרת הלימודים. כך למשל, צמצום חומר הלימוד לצ'ק ליסט בר-מדידה, המהווה רשימה של מושגים ניטראליים לכאורה, מנתק אותנו מההקשר החברתי-פוליטי שלהם, מטשטש בחירות ערכיות (של הדין עצמו, וגם של האופן שבו אנו לומדים אותו), ומציג את המשפט כיישום טכני ואובייקטיבי,¹⁰ במסגרתו כל האפשרויות שוות מבחינה מוסרית.¹¹ כמו כן, ההתמקדות בציונים ובמדידות מבכרת את האופן שבו הלימודים יתורגמו להון ממשי (עקב משקלם בקבלה למשרות בהמשך),¹² וכך משרדת גם לנו הסטודנטים לעשות כן. ניתן לראות את ההיענות לנורמות שוק ולתפיסות הנורמטיביות המתלוות אליהן כבחירה אידיאולוגית כשלעצמה; עם זאת, יש לתת את הדעת על כך שהיבטים אלו מעקרים את הפוטנציאל של הלימודים לפתח תפיסות המושתתות גם על ערכים אחרים, ובלתי-מדידים.¹⁴

אציג דוגמה הממחישה בעיני את עיוות הערכים שנוצר עקב הדומיננטיות של נורמות אלו בספרת הפקולטה למשפטים, והאבסורד שאליו מוליך הפער בין הלימודים בכיתה לבין המסרים מאופי הלימודים עצמו. במהלך החודשים ינואר-פברואר 2017 התקיים דיון בין הסטודנטים בפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל אביב על מעורבותה של מועצת הסטודנטים במאבק הקורא להעסקה ישירה של עובדי ועובדות הניקיון באוניברסיטה, לאחר שאחד הסטודנטים הציע שהמועצה תסייע בהפעלת לחץ על הסגל וההנהלה או תציע סיוע משפטי פרו-בונו; הדבר עלה להצבעה במועצה, והוחלט שהיא לא תפעל בנושא. בישיבה על כך הובהר ראשית כי קיים תא הפועל בנושא במסגרת אגודת הסטודנטים, ובכך לכאורה פעילות המועצה מתייתרת. מעבר לכך, הנימוקים העיקריים שהועלו הסבירו כי מדובר בסוגיה פוליטית, ולפי התקנון המועצה מחויבת לפעילות א-פוליטית, וכן כי המועצה מחויבת לפעול לטובת הסטודנטים ולרווחתם בלבד, ולא לטובת קבוצות אחרות.¹⁵ בהמשך הובהר עוד על ידי נציגי המועצה כי נוכח המשאבים והזמן המוגבל, תמיכה בנושא משמעה בהכרח פגיעה ביכולת לסייע לסטודנטים – כשזוהי המטרה שלשמה נבחרו.¹⁶

כשלב זה יש להבהיר כי מועצת הסטודנטים בפקולטה אמונה על פעילויות רבות,¹⁷ אך נדמה לי שהתפקיד העיקרי שלה בעיני הסטודנטים נוגע לפתרון בעיות שמתעוררות מול סגל המרצות והמרצים בנוגע למבחנים, לעבודות, להיקף חומרי קריאה וכדומה. במילים אחרות, נראה שהדאגה העיקרית המתבטאת בנימוקים לעיל היא לפגיעה בזמן ובמשאבים שיוקצו לפתרון בעיות הנוגעות לציונים. לאור הדגש המושם על מדידות וציונים כמתואר לעיל – אין להתפלא שזהו הדבר הבווער ביותר עבור הסטודנטים, ואין זה מפתיע שהתקנון מכווון את פעילות המועצה לכך, ומגביל פעילויות אחרות. אומנם ניתן לטעון שגם אם נדמיין פקולטה ללא ציונים ותחרות, לא הייתה מובטחת הירתמות גדולה לפעילות כזו או אחרת, מטעמים רבים; שכל השתתפות במאבק על זכויות היא עצמה פריבילגיה שלא אפשרית לכולם/ן; שה"חווה" בין הנציגים ליתר הסטודנטים לא כלל פעילות בהקשר שכזה, או שההחלטה והנימוק במקרה זה לא בהכרח היו מתקיימים ביחס לסוגיה אחרת.

על אף טיעונים אפשריים אלו, לדעתי לא ניתן להפריד בין הנימוק התועלתני שהצדיק הימנעות מנקיטת עמדה בהקשר זה, לבין האווירה התוצאתנית-תחרותית שאותה כאמור הפקולטה עצמה מעודדת, והערכים שאווירה זו מייצרת. ייתכן כי בתנאים אחרים, המקנים חינוך אחר, תפקיד מועצת הסטודנטים ספציפית בפקולטה למשפטים היה נתפס מראש כשונה, ובהתאם – התקנון שלפיו היא פועלת היה מקנה לה מנדט ואף מטיל עליה חובה לפעול גם ביחס לנושאים כגון אלו המתרחשים בשטח הפקולטה. בתנאים אחרים, ייתכן גם ש"רווחת הסטודנטים" עצמה הייתה נתפסת כרלוונטית לסוגיה, כשלימודי משפטים במוסד שבו מתקיימת העסקה פוגענית היו מובנים כדבר שפוגע גם בחויית הלימודים ובסטודנטים עצמם. ואולם, במקום זאת, האווירה והנורמות בפקולטה מבכרות את ההישגים המדידים והאינדיבידואליים (שעבורם אנו הסטודנטים מצפים שמוסדות כדוגמת המועצה יפעלו), וכך מנתקות אותנו מכל היבט מהותי של הלימודים. במילותיו של דנקן קנדי: *Endless attention to trees at the expense of forests*.¹⁸ אנחנו נותרים טרודים מדי מהציון במבחן בקורס שמלמד דיני עבודה, מאשר מהעובדה שדינים אלו מופרים לכאורה מדי יום בכניין שבו אנו לומדים אותם.

עקב התמקדות זו בתוצאות, במדידות ובתחרות, אין זה מפתיע שהסטודנטים יהיו דרוכים ולחוצים להבין את השורה התחתונה בשיעור כפי שתואר לעיל, ולרובם לא יהיה הפנאי (המעשי והנפשי) או הרצון גם ללמידה לשם למידה והגות על המשפט. נראה כי זוהי גם הסיבה לכך שפעילויות ההעשרה והתנדבויות מחוץ למסגרת הלימודים הופכות לרוב לחלק מהמרוץ ומצטמצמות לכדי שורה נוספת בקורות החיים. עם זאת, יש קושי ואולי אף צביעות לדרוש התנהגות אחרת או לצפות לכזו כל עוד תנאי המערכת נותרים זהים, ומסמנים לנו כי עלינו להמשיך להתמקד בעצים ולא ביערות. ניתן להאמין שהיבט זה מהווה תכונה אינהרנטית של הלימודים שלא תשתנה עקב העובדה שהם מספקים הכשרה מקצועית, וכך מבנה הלימודים תמיד יאלץ להיענות לפן אינסטרומנטלי-שוקי זה. ואולם, אם מקבלים זאת, יש להכיר בכך שהדבר מקשה על סוג החשיבה שאותה אנו הסטודנטים אמורים לפתח, ועל הפנמת הפן המהותי של הלימודים. תנאים אלו תמיד יותירו פער בין מציאות הסטודנטים לתקוות המרצות והמרצים, ובין הפוטנציאל של הלימודים למצב בפועל. לעומת זאת, אפשרות נוספת היא להאמין שעל האוניברסיטה בכלל, ועל הפקולטה למשפטים בפרט, לנסות ולמרוד בהיגיון ובנורמות אלו, דווקא כי היא בעלת הפוטנציאל לכך – בניגוד למקומות העבודה בהמשך שבהם ממילא מתקיימים ערכים אחרים, שוקיים ותחרותיים במהותם. לפיכך, אסור לוותר על קידום התפיסה הבלתי-תוצאתנית, אך יש לפעול למענה גם מחוץ לשיעור. לדוגמה, אם אנו סבורים כי המרדף אחר ציונים נובע בעיקר מהעובדה שהם שיטת המיון העיקרית לקבלה להתמחות ולעבודה בהמשך, ומסכימים כי מבנה זה פוגע במטרות שהלימודים עצמם מבקשים לקדם, אפשר שהפקולטות השונות נסכינה לפעול בדרך כלשהי ובמשותף לצמצום השפעה זו, ולשינוי שיטת הקבלה להתמחות באופן שיפחית את הסתמכותה על ציונים ועל מנגנוני הערכה כמותיים-שוקיים – על מנת שהלימודים יוכלו לחזור ולהתמקד בפיתוח הערכים ההולמים את ספּרה ייחודית זו. תחרות מסוימת על משאבים מוגבלים אולי תתקיים תמיד, במסגרת הלימודים ובכלל, אך בעיני תפקיד בתי הספר למשפטים הוא לא להעצים אותה. התקופה הקצרה שבה אנו לומדים משפטים היא קריטית לעיצוב תפיסת עולם ולהבנת האחריות החברתית שתפקיד המשפטן/ית מטיל עלינו. יש להבטיח שתקופה חשובה זו לא תצטמצם למרדף אחרי ציונים.

הערות

- 1 צבי טריגר ומנחם מאוטנר "דיאלוג על החינוך המשפטי" המשפט יט 79, 85 (2014) (להלן: טריגר ומאוטנר).
- 2 שם, בעמ' 87.
- 3 שם, בעמ' 88.
- 4 בהתייחסות ל"סטודנטים" כאל מקשה אחת ישנו כמובן חוסר דיוק ועוול; עם זאת, ברצוני לשים דגש על התנאים המכוננים חוויית למידה מסוימת, ולהערכתי משפיעים בעוצמות משתנות על כל סטודנט/ית בפקולטה. לכן, בהמשך החיבור אמשיך להשתמש בהכללה זו, חרף הקשיים שבה.
- 5 Susan Sturm; WILLIAM P. MACNEIL, *LEX POPULI: THE JURISPRUDENCE OF POPULAR CULTURE* 99 (2007) & Lani Guinier *The law school matrix: Reforming legal education in a culture of competition and conformity* 60 *VAND. L. REV.* 515, 519 (2007).
- 6 יוסף ויילר "עדיין חינוך לשטחיות? מה אומרים הדיקאנים" המשפט יט 39, 75 (2014).
- 7 טריגר ומאוטנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 117-124.
- 8 שם, בעמ' 96. בהקשר זה ראו גם את הדיון ביחס להפרזה בחשיבותם של מדדים אובייקטיביים ולהבדל בין עירוד "הצטיינות" ל"מצוינות" אצל שמואל בכר "לא-תשבע עין לראות, ולא תמלא־אוזן משמוע: הגיעה העת ל'חדש תחת השמש' בחינוך המשפטי" המשפט יט 7, 29-30 (2014).
- 9 MICHAEL WALTZER, *SPHERES OF JUSTICE: A DEFENSE OF PLURALISM AND EQUALITY* 119 (1984) (להלן Waltzer); MICHAEL SANDEL *WHAT MONEY CAN'T BUY* 90-91, 122 (2012).
- 10 Stephen Wizner, *Is Learning To "Think Like a Lawyer" Enough?* 17 *YALE L. & POL'Y REV.* 583 (1998).
- 11 נטע זיו "חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה" עיוני משפט כה 385, 399 (2001) (להלן: זיו).
- 12 עקב קוצר היריעה בחרתי לא להעמיק באופן שבו גם ההצלחה האקדמית עצמה קשורה להון נוכחי ולמעמד, מה שגם מבטא את חלולו של השוק לספרות שאמורות להתבסס על עקרונות חלוקה אחרים; לדיון בהיבט זה ראו Waltzer, לעיל ה"ש 9, בעמ' 59.
- 13 להרחבה על האופן שבו מסרים סמויים וגלויים בתקופת הלימודים משפיעים על הסטודנטים ועל תהליך החיברות שלהם ראו זיו, לעיל ה"ש 11, בעמ' 396-402.
- 14 לדיון נוסף על האופן שבו הדומיננטיות של נורמות שוק וניתוח כלכלי תורמים לעיקור הפוטנציאל הנורמטיבי־פוליטי ראו טריגר ומאוטנר, לעיל ה"ש 1, בעמ' 95-105.
- 15 ראו פרוטוקול ישיבה מס' 4 של מועצת הסטודנטים למשפטים באוניברסיטת תל אביב לשנת התשע"ז 3 (2017.1.23) goo.gl/MnHinf.
- 16 הדברים נאמרו בדיון בקבוצת הפייסבוק של הסטודנטים בפקולטה בתחילת חודש פברואר 2017. אציין כי רוב הדיון עסק במהותו של תפקיד המועצה, אך התקיים בו גם דיון קצר על גבולות המושג "פוליטי" וכיצד יש לפרשו, ונשמעו גם עמדות המתנגדות להחלטה או תומכות בה מטעמים כלכליים־אידאולוגיים ביחס לסוגיית ההעסקה עצמה.
- 17 מועצת הסטודנטים בפקולטה מורכבת מנציגים מכל שנתון (א'-ד'); מעבר לעיסוקים שהוזכרו, המועצה דואגת גם לפעילויות חברתיות ולתחזוקת מועדון הסטודנטים. להרחבה בעניין מועצת הסטודנטים למשפטים ותפקידיה ראו תקנון מועצת הסטודנטים למשפטים של אוניברסיטת תל אביב – goo.gl/hH3Sq8.
- 18 Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 *J. LEGAL EDUC.* 591 (1982).

