

לקרוא את פריה בקליניקה

ורדית דמרי מדר*

מאמר זה מבקש להציע מסגרת תיאורטית היוצקת תוכן במטרות החינוך הקליני ובאופן יישומן, וזאת באמצעות הפדגוגיה המשחררת של אחד מדובריה המרכזיים של התנועה הרדיקלית בחינוך, פאולו פריה. מפאת קוצר היריעה, ידון המאמר רק בנקודות המפגש הרלוונטיות בין הגותו של פריה לחינוך הקליני ובתרומתה לפיתוחו, ובמיוחד במאפייניו של החינוך הפוליטי, הביקורת על "הידע הבנקאי" והדיאלוג.

אף שבשלושת העשורים האחרונים הפך החינוך הקליני למרכיב חובה בכל פקולטה למשפטים, עדיין רבים הדיונים באשר לאופיו, לפיתוחיו השונים ולמטרותיו. המאמר מבקש לבחון את מונחי היסוד העומדים בבסיס מטרות החינוך הקליני כמו אחריות חברתית וקידום צדק חברתי, המחייבות עיסוק בשאלות חברתיות, הקצאות משאבים ומדיניות ציבורית וזאת לאור הפדגוגיה המשחררת.

המאמר מציג את ההבחנה שעושה צבי לם בין החינוך הפוליטי לחינוך האידיאולוגי ומציע לראות את החינוך הקליני כחינוך פוליטי. הגדרתו של החינוך הקליני כחינוך פוליטי, מעניקה לנו כקלינאים מצפן, המסייע למקם את הדיון הפוליטי הבלתי נמנע בסוגיות של צדק חברתי, אחריות חברתיות ושוויון במסגרת תיאורטית המפתחת אופני חשיבה ביקורתיים הניזונים ממחלוקת ולא חוששים ממנה. המאמר עוסק גם באופן היישום של החינוך הפוליטי במסגרת התוכניות הקליניות ובמיוחד בדיאלוג כמתודה מרכזית ליישום מטרות החינוך הקליני. במסגרת זו מציע המאמר לבחון את הדיאלוג הפרייריאני לצד התהליך שעוברים הסטודנטים/יות במפגש עם הפונים והפונות, ככלי לטיפוח הבנתו העמוקה של הסטודנט/ית על אודות המבנה החברתי ומציאות חייו של "האחר". הדיאלוג המתקיים באופן קבוע בין הפונים והפונות, הסטודנטים/יות והמחנך הקליני מאפשר לפרק את התפיסות החברתיות המקובלות ומייצר הנעה לשינוי חברתי, כך לומד הסטודנט לא רק להסתכל על החברה אלא להיות מעורב בה תוך ניסיון לשנותה.

* אני מבקשת להודות למי שקראו את טיוטת המאמר על הערותיהם החשובות והמועילות: פרופ' גיא דוידוב, פרופ' יפעת ביטון, ד"ר עינת אלכין, עו"ד שירן רייכנברג, עו"ד תמי קצביאן, עו"ד יעל כהן רימר ועו"ד אוהד אמר שותפי לקליניקה. תודתי נתונה גם לחברי מערכת "מעשי משפט" על הערותיהם המחכימות: פרופ' איסי רוזן צבי, ד"ר הילה שמיר, קמילה מיכמן, ניר מיטרני, שירה אייל והקורא האנונימי על הערותיו המעשירות. תודה מיוחדת לפרופ' יובל אלבשן שקרא מספר טיוטות של המאמר ולמר שמעון אביכור שהכיר לי את הגותו של פריה.

"בחינוך, בכל חינוך, יש – ותמיד יהיה – קורטוב של הנחיה, ולכן אין הוא יכול להיות נייטרלי. אנו חייבים לומר לתלמידינו מה אנו חושבים ומדוע [...] אינני רשאי לעשות מניפולציה על תלמידיי, כדי להביאם עימי אל יעדיו. עליי להבהיר להם מהו חלומי, אך עליי לומר להם שישנם גם חלומות אחרים – אפילו אם בעיני אלה חלומות רעים!"

מבוא

מה לעורכת דין אשר רואה את ייעודה בשדה השינוי החברתי ולעבודה במערך לחינוך משפטי קליני? מה למי שמאמינה בעבודה בשטח, בפרקטיקה ולאקדמיה אשר מקדשת את התיאוריה? לכאורה התשובה פשוטה וידועה לכול. הקליניקות המשפטיות משלבות פרקטיקה ותיאוריה ומבקשות לקדם "את האחריות החברתית כחלק מהמקצוענות המשפטית".² אכן, זו התשובה שהביאה אותי לפני עשר שנים לקחת חלק כמנחה קלינית בקליניקות המשפטיות של האוניברסיטה העברית. עבורי הייתה זו הזדמנות לקדם את ה"אחריות החברתית" הנדרשת בשל מהות תפקידו של עורך הדין ואת פיתוח חשיבתם המשפטית של הסטודנטים על אודות הקשר בין מעשיהם כחלק מהפרופסיה המשפטית לבין המציאות החברתית הנוצרת ותפקידם בה. אלא שהחל מימי הראשונים בקליניקה התקשיתי לצקת תוכן ממשי להגדרות אלו, לא כל שכן להבין כיצד עושים זאת הלכה למעשה. רק כאשר שבתי לקרוא בהגותו של פריה, מצאתי סוף סוף מענה. מענה שפתר לא רק את הספקות בדבר נכונות המטרה של אותה "אחריות חברתית" אלא גם הציע לי תוכן של ממש בכל הנוגע לאופן שבו ניתן לממשה בחיי המעשה של הקליניקות.

בקצרה, הפדגוגיה המשחררת של המחנך הברזילאי ואחד מדובריה המרכזיים של התנועה הרדיקלית בחינוך, פאולו פריה, הינה פדגוגיה ביקורתית הכוללת שימוש בכלי החינוכי "לשם שחרור אישי, כלכלי, פוליטי וחברתי מעוול, מדיכוי ומניצול לסוגיהם השונים".³ אף שגובשה בניסיונות היסטוריות קונקרטיים,⁴ הפדגוגיה המשחררת מציעה דרך אוניברסלית, אשר עקרונותיה ניתנים ליישום בכל מערכת חינוכית.⁵ במאמר זה איעזר בפדגוגיה המשחררת כדי להרחיב את הדיון במטרות החינוך הקליני לרבות האופן שבו ניתן להגשימן הלכה למעשה, הן בכיתה, בפגישות ההנחיה, והן מול הפונים, הפונות והקהילה, שם אלו מהווים חלק בלתי נפרד מתפיסה הומניסטית של תפקיד עורך הדין. מטבע הדברים, הכתיבה על הגותו של פריה הינה ענפה ורחבה, מאמר זה אינו מתיימר לדון בכל היבטיה אלא בנקודות המפגש הרלוונטיות לחינוך הקליני ובתרומתה לפיתוחו.

במאמר זה אני מבקשת לתאר מהלך רעיוני אשר עוקב אחר התהליך האישי שעברתי אני במהלך עשר שנים אלו כמחנכת משפטית קלינית. בחלק הראשון של המאמר אתייחס לאבחנה בין חינוך פוליטי לחינוך אידיאולוגי וכיצד סיווג החינוך הקליני כחינוך פוליטי ולא כאידיאולוגי מציע דרך פדגוגית לקדם את החינוך הקליני כ"מכשיר אפקטיבי לקידום מטרות חברתיות" ולשינוי חברתי.⁶ בחלק השני אתייחס לאופן שבו מטרה זו תוגשם הלכה למעשה באמצעות רכיב הדיאלוג שבהגות פריה כתחליף ל"חינוך הבנקאי". דיאלוג שייחודו בחינוך הקליני נובע מכך שהוא אינו רק דיאלוג בין מורה לתלמיד אלא גם בין עורך דין לסטודנט ובין כולם לבין לקוחות הקליניקה. בחלק השלישי אבקש להציג כיצד מתלכדים שני הרכיבים אל תוך העבודה הקלינית. כיצד הדיאלוג בין פריה לבין תלמידו איירה שור על מהות תפקידו של המחנך ועל האופן שבו הוא יכול לקדם את תלמידיו, עשוי להציע לאנשי החינוך הקליני משפטי כלי עבודה נוספים לקידום ולפיתוח החינוך המשפטי הקליני. אעשה זאת, בין היתר, באמצעות דוגמה אחת: סיפורה של יעל, אשר התמודדה עם חובות בהוצאה לפועל לימדה אותי, כמו גם את הסטודנטים שעבדו איתי, לא רק על כוחו של החוק ועל תפקידינו ביחס לכך אלא גם על יישומיות כלי העבודה של פריה בעבודתנו.

אני תקווה כי מאמר זה יסייע לקלינאים אחרים שמתקשים (כפי שאני התקשיתי בשעתו) למצוא מענה לספקות שממלאים אותנו בהקשר שבו עסקינן כאמור, וגם ביחס לאלו שלא סובלים מכך, יעשיר את ארגז הכלים שלהם. מטבע העיסוק בהגות פרייה, אך ברור כי אין פתרון בית ספר אלא רק תחילתו של דיאלוג. הפעם זהו דיאלוג בינינו, העוסקים במלאכת החינוך המשפטי הקליני.

א. "חינוך לאחריות חברתית" ושינוי חברתי – על החינוך הקליני כחינוך פוליטי 1. בין חינוך פוליטי לחינוך אידיאולוגי – כיתתיות⁷ ותעמולה

"כמחנך משחרר, המטרה שלי ברורה לי. יחד עם זאת, אינני עושה מניפולציות על תלמידיי וזה לא קל. זהו אחד הקשיים הגדולים בגישה שלנו."⁸

פאולו פרייה נולד למשפחה ענייה בעיר רסיפה בברזיל, דבר שהיה לדבריו אחד מהגורמים המשפיעים על הגותו.⁹ אף שרכש השכלה משפטית,¹⁰ הקדיש את עיקר זמנו להוראת קריאה וכתיבה של פועלים ואיכרים מבוגרים ולצורך זה פיתח גישה מקורית המבוססת על דיאלוג ועל שחרור. בעקבות פעילותו זו, הוגלה בשנת 1964 על ידי המשטר הצבאי ורק בשנת 1980 חזר לברזיל ושימש כראש מערכת החינוך בעיר סאן פאולו.¹¹ מטבע הדברים, בשל השפעתה הרחבה של הגות פרייה המכונה גם "הגורו של הפדגוגיה הרדיקלית"¹² קיימת ספרות ענפה ורחבה הכוללת ניתוח וביקורות על גישתו התיאורטית והמעשית על שלל היבטיה.¹³ מאמר זה מבקש להתמקד בתרומה האפשרית שיכולה להיות להגותו של פרייה לחשיבה על אודות תוכניות קליניות. אין ברשימה זו קריאה לאמץ את תורתו של פרייה כתחליף לתוכנית הלימודים כולה, או למצות את הדיון בתורתו על שלל היבטיה, אלא הזדמנות לחדר, להוסיף או לתרום לחשיבה במיוחד בהקשר למטרות החינוך הקליני.

הבסיס להבנת גישתו של פרייה מצוי בסיווג שמציע הוגה החינוך צבי לם בין חינוך פוליטי לבין חינוך אידיאולוגי, ובמיוחד החשש מפני הכלא המחשבתי שהינו אחד התוצרים הבלתי נמנעים של חינוך אידיאולוגי. הבחנה זו הינה מרכזית גם להבנת הפדגוגיה הקלינית כחינוך פוליטי.

מטרתו המרכזית של חינוך פוליטי היא "פיתוח כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים".¹⁴ הלכה למעשה, כולל החינוך הפוליטי את טיפוח יכולת התלמיד להגיע לעמדה עצמאית, וזאת אגב חשיפתו לאינטרסים העומדים מאחורי החלטות, דעות קדומות המשפיעות על מדיניות, השפעות סמלים ולאחז דעת הרוב.¹⁵ חינוך אידיאולוגי, מנגד, מכוון לעודד אצל הלומד אמונה מלאה ומקיפה בצדקת הדרך של פתרון אחד, ברור וידוע מראש, בעוד כל פתרון אחר הינו שלילי ופסול.¹⁶ במילים ברורות יותר, החינוך האידיאולוגי מציג נרטיב אחד בלבד אגב שלילת כל נרטיב אחר והפיכתו ללא לגיטימי.

למרות הקסם בהבחנה ברורה זו, הרי שהסיווג בין השניים אינו פשוט כפי שנרמה. שכן החינוך הפוליטי אומנם אינו מכוון לחנך את הלומד ב"צדקת" דרך אחת, אך הוא אינו נקי מעמדות או מתפיסות אידיאולוגיות, במיוחד נוכח ההבנה כי כל הכרעה בענייני חינוך היא הכרעה אידיאולוגית, וזאת בכל רמת הפעולה החינוכית. אפילו הבחירה להצגה של "ניטרליות" חינוכית היא הכרעה אידיאולוגית שמשמעה הנצחת הסטטוס קוו,¹⁷ במילים אחרות היעדר ביקורת על תוכנית, מדיניות או מציאות מסוימת הנלמדת מהווה למעשה הסכמה או אשרור הצידוקים לה.

ברמה המעשית, הכרעות אידיאולוגיות בחינוך באות לידי ביטוי בכל היבט של הפעולה החינוכית, גם בזו המתעקשת להיות נקייה מפוליטיות. כך הוא למשל דינן של הכרעות באשר לתחומי הידע הרלוונטיים לשיעור, למאמרים שיתבקשו הסטודנטים לקרוא, לעמדת המרצה לגביהם וכו'.

גם אופן ההערכה של הסטודנטים יכול לשקף עמדה אידיאולוגית. שימוש בכלים מחקרניים, למשל, משקף סדרי עדיפויות של מחנך או מוסד לימודי, ומאפשר להסוות את ההחלטה בשיקולים לכאורה ניטרליים.¹⁸ באופן דומה, מתן ציון במסגרת התוכנית הקלינית אינו מבוסס רק על עבודה תיאורטית שמגיש הסטודנט אלא גם על עבודתו המעשית, על הקשר שיצר עם הפונים והפונות, על האחריות שגילה במסגרת הטיפול בתיק, על הניסיון למצוא פתרונות בתוך מערכת המשפט ומחוצה לה. שיקולים אלו במתן הציון אינם רק תוצאה בלתי נמנעת מאופי התוכנית הקלינית אלא גם משקפים עמדה מורכבת שלפיה יכולות אלו חשובות לא פחות מיכולות אחרות. למעשה עסקינן בהכרעה אידיאולוגית אשר מבקשת להרחיב את גבולות התפקיד המשפטי, ככזה שאינו כולל רק כתיבת הטיעון אלא מציאת הפתרון עם הפונה גם אם הוא לעיתים מחוץ למערכת המשפט. היא מבטאת עמדה ערכית שלפיה ההבנה של המציאות החברתית, והניסיון להביא לתיקון עוול קונקרטי לפונה הינה חלק מתפקידו של עורך הדין (ולפיכך גם של הסטודנט), גם אם היא אינה נתמכת בכתיבה או בניתוח משפטי תמיד.

לפי לם, חינוך פוליטי מכוון נגד "הנכונות הטבועה בבני האדם להיות מרומים באמצעות סיסמאות, באמצעות סמלים רווי משמעויות רגשיות ובאמצעות הדחף העמוק להשתייך, דחף הבא על סיפוקו כשנגרפים עם כולם עם ההמון".¹⁹ בכך נוצר קשר ברור בין חינוך אידיאולוגי לעמדות ולתפיסות המזוהות עם הדעות הציבוריות הרווחות. ברי כי עצם יצירת הקשר בין חינוך אידיאולוגי לבין עמדות הזוכות לתמיכה ציבורית רחבה, הינה לכשעצמה אמירה אידיאולוגית. במילים אחרות, חינוך אידיאולוגי יכול, על פי הגדרתו, לחול בכל מקרה שבו מוצג נרטיב אחד תוך שלילת האחר, ואין לקשרו בהכרח לעמדות הרווחות בציבור. ההסבר של פרייה לקשר זה מבוסס על היחס שבין חינוך אידיאולוגי לבין תעמולה שלטונית. לדידו השלטון ומוסדותיו המרכזיים משתמשים במערכת החינוך על מנת להמשיך ולהצדיק את שלטונם ואת מבני הכוח המחזקים אותם. זאת הסיבה שפרייה, אף שגישתו ינקה את שורשיה מהגישה המרקסיסטית ומהוגים אנטי-קולוניאליסטיים, מבקר בצורה נחרצת את התעמולה המרקסיסטית, אף אם היא פועלת למען שחרור האנושות שהרי בסופו של דבר "תחזק את הנטייה לתפוס את מקומו של המדכא".^{20 21}

משכך, מתנגד פרייה לפדגוגיה חינוכית המבוססת על תעמולה ושיטפת מוח. לגישתו, "כיתתיות הניזונה מקנאות, הינה לעולם מסרסת [...] כיתתיות בכל מחנה שהוא מהווה מכשול בדרך לשחרור האנושות." בעוד ש"רדיקליזציה הניזונה מרוח ביקורתית הינה לעולם יוצרת".²² אף שלתפיסתו חייב המחנך להציג לתלמידיו את תפיסת עולמו, עליו שלא לנסות לקרבם אליו אלא לעסוק עימם בעולמם ובהשקפתם הם – "חינוך רדיקלי הוא חינוך המשחרר את החניך מכל סוג של אינדוקטרינציה ומבקש לקדם את חירותו כיצור אוטונומי. רק זה יכול למנוע אפשרות של שטיפת מוח".²³ לא מיותר לציין כי זו אינה דרך נוחה או פשוטה, וראוי לו למחנך הביקורתי שיהיה מודע כי בחשיפת המציאות טמונה סכנה כי תהיה זו מעוצבת לפי בחירותיו של המחנך.²⁴ יתירה מכך, גם למחנך הביקורתי, כמו גם לזה שאינו כזה, יש שליטה משמעותית על יצירת הידע בכיוון הרצוי בעיניו.²⁵ מה נדרש, אם כך, מהמחנך הרדיקלי על מנת למנוע גלישה ל"כיתתיות" בלשונו:

הרדיקל המחויב לשחרר האדם, אינו נכלא ב'מעגל הוודאות' שכתוכו הוא כולא את המציאות. אדרבא, ככל שקיצוניותו גוברת, הוא חודר יותר לתוך המציאות הזאת, וככל שהוא מיטיב להכירה, הוא יכול להיטיב לשנותה. הוא אינו חושש מפני העימות, ההקשבה, מפני ראיית העולם שהוסר ממנו המסווה.²⁶

יתירה מכך, פרייה דורש מהמחנך שלא להתבצר בעליונות הידע התרבותי שלו, כך שגם עבורו וגם עבור הלומד מדובר בפדגוגיה של "ידיעה מחדש".²⁷ המחנך, על פי פרייה, אינו חושש מאי-הסכמה. הוא גם אינו רואה עצמו פטור מהתמודדות עם הנרטיב, עם תפיסת העולם או עם העמדות של התלמיד. כך, גם התלמידים וגם המחנכים שותפים וגורמים חיוניים בתהליך הלמידה.²⁸ בתוכניות הקליניות, הדבר בולט במיוחד נוכח העובדה כי את התהליך הלימודי מניע לא רק המחנך. מטבע הדברים העיסוק בעבודה הקלינית נובע במידה רבה מהסוגיות המתעוררות במסגרת עבודת השטח, הייצוג הפרטני והמפגש עם הפונים והפונות. שאלות בדבר טבעו של המשפט, תפקידה של המדיניות ואפשרויות ומגבלות הכלי המשפטי הינן חלק בלתי נפרד ממסגרת ההנחיה. פרייה מציע לראות את הסטודנטים כמקור ידע, כמי שמסוגלים לעצב את הדילמות, להביע עמדה לגביהן ולפרק עם המחנך את האפשרויות הגלומות בניתוח השאלות המתעוררות.

2. על מטרות החינוך המשפטי הקליני

אף שבשלושת העשורים האחרונים הפך החינוך הקליני למרכיב חובה בכל פקולטה למשפטים, עדיין רבים הדיינים באשר לאופיו, לפיתוחיו השונים ולמטרותיו. עם זאת נראה כי מקובל על כולם כי חינוך זה חייב לגלם בתוכו את השילוב בין פרקטיקה לתיאוריה, באופן המבוסס על לימוד של החוק והדין כפי שהוא משתקף הלכה למעשה במציאות החיים.

במסגרת ההיבט המעשי של התוכנית, הסטודנטים והסטודנטיות פועלים למען אוכלוסיות מודרות ומוחלשות ומעניקים להן ייצוג משפטי במגוון כלים משפטיים. ההיבט הפדגוגי של החינוך הקליני כולל שיעור שבועי שבו לומדים הסטודנטים לא רק את הדינים המהותיים וההלכות המשפטיות הרלוונטיות לתחום העיסוק של הקליניקה, אלא גם את הנתונים והתיאוריות בדבר המציאות החברתית שבה הם פועלים. הפרדה זו כמובן אינה דיכוטומית שכן עבודת הסינגור, המפגש עם הקהילה, הפונים והפונות, חושפת את הסטודנטים והסטודנטיות לאופן שבו באות לידי ביטוי ההלכות המשפטיות שאותן קראו עלי ספר, והתיאוריות והנתונים הנלמדים בכיתה הופכים למציאות במפגש במתנ"ס השכונתי. במילותיו של סטיבן וויזנר, מבכירי הקליניאים ומנהל התוכנית הקלינית באוניברסיטת ייל, תוכנית הלימודים צריכה לעסוק ב"יחסי הגומלין שבין הדוקטרינה המשפטית, הכללים וההליך המשפטי, התיאוריה המשפטית, התכנון והיישום של ייצוג הלקוח, שיקולים אתיים וההשלכות החברתיות, כלכליות ופוליטיות של הייצוג המשפטי".²⁹

תלמידי התוכניות הקליניות אשר מעניקים סיוע וטיפול משפטי מתבקשים להביט התבוננות ביקורתית במשפט ובאופן שבו הוא מתקיים בחייהם של אנשים, בבתי המשפט, ברשויות המדינה ובגופים אחרים, ולאחריהם הם מתבקשים להשוות בין אופן זה לבין מה שמשתקף מתוך ספרי החוק ופסקי הדין. כך הסטודנטים ילמדו את משמעותו של "חווה עבודה" לא רק מלשון החוק והפסיקה אלא גם מתוך עדויות של עובדי הקבלן, ובאופן דומה כאשר הם יגישו סיוע משפטי לחסר בית הם ילמדו את הפער בין מציאות חייו לבין קביעות בתי המשפט בנוגע לזכות החוקתית לקורת גג, ויתמודדו עם היישום בפועל של עקרון השוויון במציאות של פערים חברתיים בלתי נתפסים.³⁰ הגדרה זו של תוכנית הלימודים אינה פשוטה. בקצרה, ניתן לציין כי לצד אלו המתמקדים בחינוך הקליני ככלי להקניית מיומנויות מקצועיות למשפטני העתיד,³¹ קיים זרם מרכזי בכתיבה הקלינית הרואה בחינוך הקליני מטרה רחבה יותר, הכוללת קידום אחריות חברתית, שינוי חברתי ותכליות סוציאליות נוספות כחלק מהמקצוענות המשפטית.³² באופן טבעי כוללת כל אחת מאלו שאלות מורכבות.

בהיבט המעשי, יש לשאול האם חייבות התוכניות הקליניות לכלול מפגש בין תלמידי הקליניקות לבין קבוצות אוכלוסייה מודרות, מוחלשות או מושגות, ודרך מפגש זה להכיר את הפער בין הצרכים המשפטיים של אותן אוכלוסיות לבין האוכלוסייה המוחלשת לבין השירותים המשפטיים שמספקת התוכניות הקליניות³³ או שמא ניתן וחשוב לכלול גם עבודה אל מול אוכלוסיות שהן בנות ייצוג (ככהנה לקראת עבודתם העתידית של הסטודנטים? וכדרך ללמוד ענפי משפט נוספים). ברי כי הבחירה בייצוג של אוכלוסיות מוחלשות משקפת הכרעה חינוכית, אף היא אידיאולוגית, ומאפשרת דיון רחב העוסק במדיניות חברתית וקשרי הגומלין שלה עם מערכת המשפט. הציפייה היא כי הסטודנטים ילמדו להכיר לא רק את חשיבותו של הייצוג המשפטי, אי-השוויון במתן השירותים המשפטיים, היעדר הנגישות ואת המשמעות החברתית של אלו,³⁴ אלא ילמדו גם על אודות אופן הקצאת המשאבים החברתיים והתוצאות של המדיניות הציבורית כפי שזו באה לידי ביטוי בחייהם של הפונים, הפונות והקהילות המוחלשים שהם פוגשים. בחירה כזו גם מסייעת להבדיל את התוכניות הקליניות משאר תוכניות הלימודים הכוללות גם רכיב הכשרה מעשית כמו התנסות (experiential learning)³⁵ או תוכניות התמחות של סטודנטים במסגרות³⁶.

כך למשל באשר למונח ה"אחריות" אשר מבקשות התוכניות הקליניות לפתח בקרב המשפטנים לעתיד. אלו הרואים בקליניקות "מעבדות לחקר המשפט ולפיתוחו", קובעים כי לימוד זה מכונן "להכשיר משפטנים המכירים באחריותם החברתית כחלק ממקצוענות המשפטית".³⁷ על פי אלבשן, עסקינן בליקחת האחריות על נפקויות העבודה המשפטית על החברה, יהיו תפיסת העולם ויעדיה אשר יהיו.³⁸ עם זאת לא נכון יהיה לראות בכך דרישה לניטרליות שכן רק כאשר תלמיד המשפטנים מגיע לשטח, "פוגש אנשים בשר ודם שזכויותיהם הופרו, ומרגיש בבטן (המתהפכת) ובלב (שגנדרק) את משמעותן של ההפרות – רק אז הוא מבין באמת את חשיבותן של זכויות האדם".³⁹ מנגד יש המדגישים כי החינוך חייב להיות לאחריית חברתית כללית בין עורך הדין לבין לקוחותיו, תוך חידוד האתיקה המקצועית המוטלת על עורך הדין, זאת מבלי להתמקד בלקוחות המוחלשים או במערכת היחסים בין עורך הדין לבין החברה.⁴⁰

גם בקרב אלו שרואים בקליניקות המשפטיות כלי לרכישת מיומנויות, קיים דיון מעמיק בשאלה האם מדובר רק על הכלים המעשיים אשר מקבל הסטודנט, כמו היכולת לטעון טענה משפטית או לבצע מחקר משפטי עצמאי, או שמא גם על אופני חשיבה חדשים של ניתוח ומחשבה משפטית הכוללים למשל למידה מניסיון,⁴¹ התאמת פתרון משפטי לבעיה, וקבלת החלטות במצבים של היעדר מידע או מידע חלקי.⁴²

ואלו רק מקצת השאלות. באשר לי, אני בחרתי לראות בחינוך קליני כמעשה חינוכי המבקש לקדם את החשיבה של הסטודנטים להבנה עמוקה יותר של המציאות החברתית, ובכלל זה את תפקידם, כחלק מאחריותם המקצועית, לקידום עקרונות של שוויון חברתי ותיקון החברה. אולם מושגים אלו – "אחריות חברתית" ו"קידום צדק חברתי" – אינם כוללים סט אחד של עקרונות וערכים. יותר מזה, מטבע הדברים עיסוק בשאלות חברתיות, הקצאות משאבים ומדיניות ציבורית, במיוחד כאשר עוסקים בהיבטים קונקרטיים עכשוויים, מעוררים חשש מפני הפוליטיות של הדיון, וניצול לרעה של מעמד המרצה, במיוחד זה המבקש לקדם אג'נדה.⁴³ ההבחנה בין חינוך פוליטי ובין חינוך אידיאולוגי, כפי שזו באה לידי ביטוי בהגות פרייה, מעניקה הבנה מלאה יותר של המעשה החינוכי הקליני ככזה השואף לקדם מטרות אלו, תוך פיתוח שיח ביקורתי.

כאמור, חינוך אידיאולוגי אינו שונה מחינוך פוליטי בשל היותו נושא עמדה אידיאולוגית. נקודת המוצא היא כי בשני המקרים, המחנך יכול להיות בעל עמדה פוליטית אשר תבוא לידי ביטוי בכיתה. החינוך האידיאולוגי הופך לכזה משום היותו מבוסס על תעמולה, שכנוע, הצגת נרטיב אחד

ופסילת האחר. בעוד שהחינוך הפוליטי מבקש לחשוף את הנחות המוצא של כל פעולה חינוכית או אחרת, את האינטרסים העומדים ביסודה והשפעותיה על החברה. הגדרתו של החינוך הקליני כחינוך פוליטי, מעניקה לנו, כמחנכים, מצפן המסייע למקם את הדיון הפוליטי הבלתי נמנע בסוגיות של צדק חברתי, אחריות חברתית ושוויון במסגרת תיאורטית המפתחת אופני חשיבה ביקורתיים הניזונים ממחלוקת ולא חוששים ממנה.

ב. הפדגוגיה הביקורתית – לימוד לשם שינוי – בין הכיתה לעולם המעשה

"החינוך המשחרר אינו עוסק בהקניית טכניקות מתוחכמות בלבד. עיקרו הוא ההקניה של ראייה ביקורתית של בית הספר ושל החברה. לימוד לשם שינוי"⁴⁴

פרק זה יעסוק באופן היישום של החינוך הפוליטי במסגרת התוכניות הקליניות ובמיוחד בדיאלוג כמתודה מרכזית.

1. בין פדגוגיה משחררת לחינוך קליני

החינוך המשחרר הינו חינוך פוליטי, המבטא תפיסת עולם הומנית המתנגדת לגילויים של לאומנות, פשיזם וגזענות.⁴⁵ המחנכת הביקורתית תבקש לחשוף את הערכים העומדים ביסוד מדיניות כלשהי, את הגזענות הנחבאת מאחורי סיסמאות ותנסה לעורר ספקות כלפי אתוסים לאומיים וזאת באמצעות מתודה חינוכית המדגישה דיאלוג, ביקורתיות, דמוקרטיה וסולידריות.⁴⁶ במילים אחרות, מטרת המעשה החינוכי היא להשפיע על התלמידים לאמץ עמדה ביקורתית כלפי המרכיבים המחלישים בחברה ולנסות לקחת חלק בבניית חברה הומנית.⁴⁷ כך, למשל, מחנכת הדנה בזכויות אדם יכולה לבקר את הגישות המשפטיות המפחיתות את ערכן האוניברסלי (כמו הדיון ב"אתוס זכויות האדם") אך תימנע מלהציב עמדה זו כעובדה או לדרוש מהסטודנטים ומהסטודנטיות לאמצה. אומנם חינוך פוליטי אינו מגיע עם כללי אצבע ברורים אך ראוי וחשוב לחדד כי במהותו הוא מדגיש את הביקורת על הכוחות והמבנים החברתיים, הפוליטיים והכלכליים, הקיימים והמשפיעים על חיי האדם וכפועל יוצא מכך שם דגש על נושאים אלו.

הבניית החינוך הקליני כחינוך פוליטי מאפשרת לנו לחשוף אי-צדק חברתי וכלכלי, דיכוי אנושי ואפליה, כפי שאלו נלמדים מתוך נקודת המפגש של עולם המשפט עם אוכלוסיות מודרות ומוחלשות בחברה, בלי חשש לתעמולה ולשטיפת מוח.

כפתיח לדיון בחלק זה אני מבקשת להעיר שלוש הערות פתיחה על אודות הקשר וההבחנה בין התוכנית הקלינית לפדגוגיה המשחררת:

ראשית, אף שעיקר מחקרו של פאולו פרייה מכוון אל חינוך מבוגרים, ניתן ליישם את גישתו החינוכית גם בתוכניות חינוך שונות.⁴⁸ אכן, תשומת הלב העיקרית של הפדגוגיה הביקורתית הינה סיכוני הקפיטליזם, המבנה הכלכלי ושוק העבודה. גישתו בעניין זה ספגה לא מעט ביקורת על הדיכויטומיה ועל ההתייחסות לקפיטליזם כאל מקשה אחת תוך צמצום המורכבות האפשרית שבניתוח ההשפעה של השוק החופשי.⁴⁹ לעומת זאת החינוך הקליני מתמקד בעיקר במערכת המשפט ופעולתה (לרבות השפעתה על המבנה הכלכלי החברתי). הבדל זה לדידי אינו מקשה על יבוא של הערכים ושיטות העבודה העומדות בבסיס הפדגוגיה.

שנית, הפדגוגיה הביקורתית, על אף היותה חינוך פוליטי, אינה יכולה לכדה לשנות את המציאות החברתית-פוליטית. עבור המחנכים והמחנכות עניין זה יכול להיות מסתכל מאוד. כך מסביר זאת פרייה: "הם מצפים מהחינוך הזה שיעשה דבר שאין ביכולתו לעשות – שישינה את החברה בכוחות

עצמו".⁵⁰ בכך טמון אחד ההבדלים המשמעותיים בין הפדגוגיה הביקורתית לבין התוכניות הקליניות, אשר בעצם פעולתן יכולות לשנות גם את סדרי החברה. העובדה כי מרבית הקליניקות מתמקדות בייצוג אוכלוסיות מוחלשות, לצד הדרישה האתית מעורכי דין לייצג ולקדם את טובת הלקוח, מאפשרות לקדם אינטרסים של קבוצות מודרות ועניות באמצעות מגוון מתודות משפטיות, בנוסף לכך, מרבית הקלינאים רואים עצמם (כחלק מהאתוס המקצועי שלהם) כעורכי דין חברתיים, וכך בוחרים לקדם מגוון רחב של נושאים בעלי השפעה ציבורית. כך למשל במסגרת הפעילות הקלינית הוגש בג"ץ אשר הוביל לביטול הפרטת בתי הסוהר,⁵¹ הוגשה עתירה מינהלית שבעקבותיה אימהות חד-הוריות זכו להיכלל ברשימת הזכאים לדיוור ציבורי⁵² ובוטל תיקון לחוק המסתננים.⁵³

שלישית, אף שהפדגוגיה הביקורתית מכוונת לדרכי הלימוד ולפיתוח הדעת והתודעה, קריאת ספריו של פאולו פריה, בהקשר של החינוך הקליני, מציעה גם דרך הומנית, ביקורתית ורדיקלית למהות העבודה המשפטית שנעשית בפועל בקליניקות. בקצרה, עמדתו של פריה היא, כי שינוי ושחרור יכולים להיעשות רק על ידי המדוכאים עצמם תוך ביטול המדרג בין הידע שלהם לבין הידע של המחנך. לפי גישתו, על מובילי השינוי החברתי להילחם לצד המדוכאים ולא להיות רק בעלי הידע ועל כן בעלי הכוח.⁵⁴ גישה זו מהווה את אחד מעקרונות היסוד של עריכת דין קהילתית⁵⁵ ומבוססת אף היא על עקרונות של העצמה, פעולה משותפת וההבנה כי הידע של הפונים, הפונות והקהילה הינו רלוונטי לעיצוב הפתרונות החברתיים לא פחות משל עורך הדין, הלכה למעשה היא ניתנת ליישום בעריכת דין חברתית בכלל וכלפי כל סוגי הלקוחות. מכאן אפשרי יישומה בכל הקליניקות הן במערכת היחסים בין הסטודנטים והסטודנטיות למחנכת הקלינית והן במערכת היחסים בין המחנכת בתפקידה כעורכת דין, הסטודנטיות והסטודנטים לבין הפונים והפונות. עם זאת צמצום ההיררכיה, ולכל הפחות מודעות ורפלקסיביות לגביה, אינה דומה במקרה של הסטודנטיות והסטודנטים הנהנים מיתרון הנובע ככלל ממעמד החברתי וממיצובם באוניברסיטה מובילה, לבין הפונים והפונות אשר מצויים בדרך כלל בריחוק ממוקדי הכוח והיכולת להשפיע על השיח הציבורי. לסיום, לא מיותר לציין כי עקרונות אלו של שיתוף, הובלה משותפת וביטול היררכיות של ידע, רלוונטיים אף יותר למאבקים לשינוי חברתי (לא רק משפטיים) ודי לציין לדוגמה את המאבקים לזכויות אנשים עם מוגבלות המובלים על ידי הכותרת "nothing about us without us".⁵⁶

2. הביקורת על "החינוך הבנקאי" – האדם והעולם

כעת, ועל מנת להבין את כוחה של הקריאה בפריה בקליניקות, אבקש להעמיק בשיטות הפעולה ובתפיסות הערכיות העומדות ביסודן, תוך ביסוס היחס לתוכניות לחינוך קליני.

חלק מרכזי מהפדגוגיה החינוכית הוא ביקורת על תפיסת החינוך המסורתי המבוססת על "החינוך הבנקאי". חינוך זה מבוסס על ההקבלה בין מורה לבין בנקאי אשר מפקיד ידע כמוחו של התלמיד אשר הוא, התלמיד, חסר אותו: "כך הופך החינוך לפעולת הפקדה, שבה התלמידים משמשים מקומות פיקדון ואילו המורה הוא מפקיד".⁵⁷ חינוך שכזה, אליבא פריה, מעודד פסיביות בכני האדם ומחדר את ההבחנה בינם לבין העולם. בחלוקה זו, הסטודנט צופה במתרחש אך לא נתפס כמי שמעצב, יוצר אותו ויכול להשפיע עליו. במקום חינוך בנקאי, מציע פריה חינוך הכולל הצגת בעיותיהם של בני האדם "חינוך המציג בעיות, המגיב למהות התודעה – לכוונה – אינו מקבל מגשרים ומקיים תקשורת".⁵⁸ בצורה זו המורה אינו המלמד אלא הוא עצמו לומד תוך דו-שיח עם התלמידים, ואילו הם לומדים ובו בזמן מלמדים.

בתי הספר למשפטים עברו שינוי משמעותי בעשורים האחרונים ואין דומה המתרחש בשיעוריהם ל"חינוך בנקאי", במיוחד נוכח ההתפתחות החינוכית אשר מבליטה את הממד הערכי-נורמטיבי של

המשפט⁵⁹ ומאפשרת דיון בפער שבין הכללים לבין המציאות הרצויה. מעבר לכך, לימודי משפטים, כיום, נוטים לשלב בין דיסציפלינות שונות מתוך הבנה כי המשפט לא מתקיים בחלל ריק ומקיים קשרי גומלין עם תחומי דעת אחרים. לימודי המשפטים כיום כוללים לימודים בין-תחומיים בין היתר, עם לימודי פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואחרים.⁶⁰ כך, שהחינוך הקליני אינו היחיד המבקש ללמוד על המשפט דרך תופעות אחרות. אך בשונה מתוכנית הלימודים המקובלת, התוכנית הקלינית מעמידה במרכזה את החתירה למעורבות בעולם וניסיון להבינו תוך שינויו.

בהקשר הקליני, ניתוח של הוראות החוק אינו מתקיים בחלל ריק אלא מתוך המציאות של הקהילה שבה פועל הסטודנט, יתירה מכך, הסטודנטים והסטודנטיות אינם רק אנתרופולוגים הלומדים את הקהילה ומצבה, אלא הם לוקחים חלק פעיל בניסיון לעצב את הנורמות ואת המציאות המשפיעות על הקהילה. כך למשל, ניתן היה ללמוד על היקף ההגנה לקורת הגג בישראל דרך ניתוח של נוהלי משרד הבינוי והשיכון, מחקרים על אודות היקף אוכלוסיית הזכאים והבעיות המבניות של שוק הדיור בישראל. אפשרות לפרק את הדיכטומיה שעליה מרחיב פריירה, נקרתה לסטודנטים כאשר הם פגשו את דורון (שם בדוי) אב חדר-הורי לנעה הקטינה, הגיע אלינו לאחר שקיבל צו פינוי שלישי בשנתיים האחרונות. דורון לא הצליח לשלם את שכר הדירה ולא היו לו כל מסגרות משפחתיות תומכות. הצעדים הראשונים של הסטודנטים היו למידה של נוהלי משרד הבינוי והשיכון וניסיון לבחון את מידת התאמתם לחייו של דורון, אכן משימה לא פשוטה.

גיבוש תוכנית הפעולה המשותפת, עם הסטודנטים ועם דורון, כלל פנייה למשרד הבינוי והשיכון בבקשה למתן דיור ציבורי ולחלופין הגדלת גובה הסיוע בשכר דירה. הוועדה דחתה את בקשתו של דורון לדיור ציבורי אך החליטה להגדיל את הסיוע בשכר דירה. מכאן פנינו לבדיקה מקיפה יותר של פסקי הדין המבקרים את החלטות משרד הבינוי והשיכון, והמסקנה הבלתי נמנעת הייתה, שעל אף מצבו הקשה של דורון, אין דרך להבדיל את מצבו ממאות אחרים שאף הם אינם זכאים לדיור ציבורי ועל כן סיכויי עתירה בשמו כנגד ההחלטה, נמוכים, ויארכו זמן רב. הייתה זו הפעם הראשונה שהסטודנטים נאלצו להתמודד עם הפער שבין תחושת הצדק האישי שלהם לבין הצדק המשפטי, בין המדיניות חברתית לבין אי-התאמתה לציבור הנזקקים. כבר לא היה מדובר בהפקדה של הוראות חוק, נוהל ופסיקה במוחם של הסטודנטים והסטודנטיות אלא הבנת תפקידם החברתי של כל אלו. ומה עם דורון? דווקא בעת ההצלחה (החלקית אומנם), עם קבלת ההחלטה על הגדלת הסיוע בשכר דירה, הרים דורון ידיים "איפה אמצא דירה בירושלים ב-1600 ש"ח?", "די" הוא אמר "עשיתם מה שיכולתם, אני אחכה עד ליום שבו אהיה ברחוב". בשלב זה חוסר האונים של דורון דבק גם בי. לא ידעתי מה עוד נוכל לעשות חוץ מלנסות לחזק אותו, סל הכלים שלי התרוקן. דווקא הסטודנטים הם אלו שישבו יום וליל וחיפשו באתר "יד 2" ומצאו דירה קטנה לדורון ולנעה. אך גם זה לא הספיק. בעל הדירה ביקש ביטחונות וערכויות שאותם כמובן לא יכול היה דורון לספק. הפתרון לכאורה למצב מורכב זה הגיע בדמותה של רחל, עוזרת פרלמנטרית שנחשפה לסיפורו של דורון, והציעה עצמה כערכה. הצעה זו עוררה דיון משמעותי בכיתה ובפגישות ההנחיה בדבר סולידריות חברתית מחד גיסא ותפקיד המדינה מאידך גיסא. ירון הסטודנט היה מוטרד במיוחד ממה שעלול לקרות אם דורון לא יעמוד בהתחייבויותיו, האם אנו גוזרים גם על רחל חיים של עוני? ואני, שמנסה כל השנה ללמד כיצד המשפט יכול להיות כלי לשינוי חברתי, מבכינה כי כמו דורון יש מאות אנשים הזקוקים לסיוע, ולא רחל היא זו שצריכה להיות להם לעזר. האם בעצם סופו של החינוך הקליני להתבטא בפתרון המבוסס על חמלה?

ביום למחרת, בעיצומו של הדיון, עצרה לבנת בכעס ושאלה את כולנו "באיזו זכות?" באיזו זכות אנו עומדים ומתדיינים על עתידו של דורון, הוא ובתו הקטנה אוטוטו ללא קורת גג, ההחלטה היא

לא שלנו, אלא שלו. אכן צדקה לכנת. כללי האתיקה קובעים כי טובתו של הלקוח קודמת לכול, ולכן ההחלטה האם לקבל את הצעתה של רחל היא אינה שלנו, אך אמירה זו טומנת בחובה משמעות עמוקה יותר, היא עולה בקנה אחד עם החובה של המחנכת הביקורתית ועורכת הדין לשינוי חברתי. החובה שלא להניח כי הידע והתובנות שלה גוברות על אלו של הפונה, כי אין הצדקה לפתח תובנות משלנו על עוני ומצוקה תוך שאנו זונחים את האחריות למצבו של האדם. כך גם מי שרואה עצמה כמחנכת ביקורתית קלינית, הייתה צריכה להיזכר מה משמעותם של ביטול היררכיות של ידע לא רק בינה לבין הסטודנטית אלא גם בינה לבין אלו שאת טובתם היא אמורה לייצג.

התהליך הביקורתי שהתרחש במקרה זה לא היה בשינוי המציאות עצמה (שכן בסופו של דבר נמצא פתרון נקודתי לדורון) אלא בתהליך הלימודי עצמו.

תהליך זה פירק את הדיכוטומיה שבין המצגת על נוהלי משרד הבינוי והשיכון לבין אופן יישומם בשטח, בין תנאי הזכאות לבין קושי למצוא ערבים, בין אחריות המדינה המתוארת בפסקי דין לבין הסולידריות החברתית. יתירה מכך, אופן בחינה זה אפשר להסיט את המבט מהבחירות האישיות של כל פונה גם לניתוח של המערכת והאופן שבו היא פועלת בחיי הפונים והפונות תוך ניתוח של מרחב האפשרויות העומד בפניהם. כל זה אפשר לסטודנטים ולסטודנטיות לפתח גישה מורכבת יותר כלפי אנשים חיים בעוני,⁶¹ אך יותר מכך אפשר להם להיות מעורבים במציאות, תוך שהם חיים אותה דרך עיניהם ונעליהם של הפונים והפונות. יחד איתם הם אלו שמנסים לשנות אותה, מתוסכלים ממנה ולאורך כל הדרך בוחנים את ההצדקות למציאות כזאת. ועבורי שמלמדת לא פעם כי המשפט אינו חזות הכול, הייתה זו לא רק הזדמנות לרענן את סט הכלים שלי אלא לאתגר את היכולת שלי להציע סיוע לפונה ולסטודנטים ולסטודנטיות שאינה מתמצה רק בניתוח וביקורת המציאות, כמו גם לחשוב מחדש על תפקידנו במיוחד במקרים כאלו.

במסגרת הקליניקה נדרשת המחנכת הקלינית להתמודד כל פעם עם מקרים חדשים, אשר גם אם עוסקים בדינים דומים, הם שונים בדרכי ההתמודדות, מה שמאפשר (ולטעמי גם מחייב) למחנך גם ללמוד. זה גם הולם את גישתו של פריירה שאינו מציע רק מתודה לימודית, כמו למשל השיטה הסוקרטית, אלא מכוון לתפיסה שונה של היחס בין תחומי דעת וחברה,⁶² כזו המפרקת את ההבחנה הדיכוטומית בין עולם המעשה לעולם התיאוריה, בין האדם הפועל לבין זה החושב. מעבר להלימה זו של החינוך הקליני, כתב פריירה גם כי לשם השלמת התהליך המשחרר על כולם "תלמידים ותלמידות, מורים ומורות [ליטול] חלק בתהליך של תמורה חברתית שאינו מצמצם בגבולות הכיתה"⁶³ על החשיבה להכיר "בסולידאריות בלתי ניתנת לחלוקה בין העולם לאדם, אשר מודה בכך שאין כל הפרדה ביניהם".⁶⁴ שוב, בהלימה למה שנעשה בקליניקות.

3. על הדיאלוג⁶⁵

"באמצעות הדיאלוג הביקורתי על טקסט מסוים או על נושא חברתי כלשהו, אנו מנסים לחשוף את תוכנם, את מהותם, את סיבת היותם מה שהם, את רקעם הפוליטי וההיסטוריה. זוהי, לדעתי, הפעולה האמתית של הידיעה [...] הלימוד המשחרר "מאיר" את המציאות בתהליך מתפתח של פעילות אינטלקטואלית"⁶⁶

לב גישתו החינוכית של פריירה הוא הדיאלוג, ואף הוא, כמו הפדגוגיה המשחררת, ניתן להעברה לכל מערכת חינוכית.⁶⁷ הדיאלוג בחינוך הוא האמצעי להצגת העולם לתלמידים לא כ"שיעורים" אלא כמבחר של בעיות, המחייב את התלמיד לבחון את האופנים שבהם הוא חושב ומנתח את המציאות.⁶⁸ נקל ליישם גם את הרכיב הזה בחינוך הקליני. דיאלוג בחינוך הקליני מתקיים בין כמה משתתפים, בין המחנך לסטודנטים, בינם לבין עורך הדין, מול המדינה או מול צדדים אחרים להליכים

משפטיים וכמובן הדיאלוג עם הציבור, שהינו משמעותי וחיוני למשימה של השינוי החברתי. מאמר זה מתמקד בדיאלוג כפול: האחד, הדיאלוג המתנהל בין המנחה הקליני לבין הסטודנט והכיתה. והשני, הדיאלוג בין עורך הדין, הסטודנט והפונים והפונות זאת במיוחד נוכח העובדה כי הדיאלוג לפי פרייה אינו מוגבל להוראה אלא הינו הכרחי גם לתהליך של שחרור ושינוי חברתי ולכן חייב להתקיים גם עם המדוכאים.⁶⁹

הדיאלוג כולל שלושה מרכיבים מרכזיים: הידברות, קביעה משותפת של יעדי הלימוד וייחוס משמעות לתהליך הלימודי,⁷⁰ הוא כולל מפגש בין פרשנות המהנך לזה של התלמידים בפירוש המציאות והתכנים הלימודיים,⁷¹ ככזה הוא מחייב כבוד לאדם ואמונה כי הוא יצור המסוגל לשקול ולהכריע בעצמו וכיחד עם אחרים שעיימם הוא מסוגל לקיים דיאלוג.⁷² וכך, בתוכניות הקליניות, הסטודנטים אינם נדרשים לאמץ או לקבל את עמדות המנחה אלא מתבקשים לחשוב על הבעיות שבהן הם והפונים שלהם נתקלים, לאתר תשובות אפשריות (וזאת לא רק מתוך עיון בספרי החוק אלא תוך עימות עם המציאות המשתקפת בחייהם של הפונים), לנסח את הדילמה, לאתר את השיקולים המנחים את האפשרויות השונות עם המנחה ולהתלבט יחד בדבר תפקידו של הכלי המשפטי נוכח אלו. במובן זה החינוך הקליני מספק תשובה לאחת מהביקורת המשמעותיות המושמעת בהקשר של הדיאלוג. היות והצבת בעיות היא התחלה של התהליך הלימודי, והיות והמהנך הוא בעל השליטה על הצבת הבעיות, הרי שהדבר מאפשר גם שליטה על יצירת הידע הראוי בעיני המהנך.⁷³ בחינוך הקליני, הצבת הבעיות היא תהליך, מעצם טיבו, משותף הרכה יותר, לאור העובדה שאלו נובעות במידה רבה כתוצאה מעבודת השטח.

הלכה למעשה הדיאלוג בתוכניות לחינוך קליני, מתקיים במספר רב של מסגרות משמעותיות מלבד הכיתה, כמו פגישות ההנחיה וכמובן הפגישות עם הפונים והפונות.⁷⁴ פגישות ההנחיה הינן מרכזיות להבנת הדיאלוג בתהליך הקליני. הן מאפשרות בניית מערכת יחסים אינטנסיבית ומשמעותית, משום שחלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי כולל בחינה ביקורתית של תהליך הטיפול והסיוע המשפטי. למעשה פגישות אלו מהוות צומת משמעותי שבו נפגשות שאלות של תיאוריה, ייצוג, מדיניות ואתיקה, תוך דיון ב"בעיות" אמיתיות של פונים ופונות. בפגישות ההנחיה השבועיות נדרש הסטודנט להציג את תוצרי חקירתו, להיות מסוגל להגן עליהם, ולחשוב עם המנחה על דרכי הפעולה הנובעות מכך האפשרויות המשפטיות והחברתיות.⁷⁵ האפשרויות אינן רק תוצר של ההנחיה מלמעלה אלא להפך – כחלק מהתהליך החינוכי נדרשים הסטודנטים להציג בפגישה הצעות קונקרטיות ותהליך עבודה מוצע. תהליך ייחודי זה מאפשר לדון ב"למה" לא פחות מב"איך" בתהליך רפלקסיבי מתמשך.⁷⁶ בתהליך זה הן הסטודנט והן המנחה מנסחים כל אחד את הדילמות מחדש. שניהם לומדים יחד זה מזה וממצב הדברים.

הדוגמה של דורון מלמדת על תהליך זה ביחס למערכת היחסים בין הסטודנטים לבין המנחת. הן בקביעת תוכנית העבודה המשותפת, תוך התלבטות בין האפשרויות המשפטיות והתאמתן לחיים של דורון (דיאלוג שנוהל כמובן כל הזמן גם עם דורון), והן בהמשך בדבר האפשרויות המשפטיות והאחרות שביכולתנו להציע לאחר החלטת הוועדה. יתירה מכך, הסטודנטים והסטודנטיות הם אלו שבסופו של דבר מצאו את הפתרונות שמחוץ למערכת המשפטית אשר היו חלק בלתי נפרד מעולמם, כך גם כאשר הסטודנטים הציבו את הבעיה "האם להציע לדורון את הערכות של רחל"? כאמור שאלה זו הציפה דיונים עמוקים ומשמעותיים על אחריות המדינה למול פתרון אד הוק, האם עורכי דין יכולים להוביל שינוי בתוך מערכת משפטית שבה הכללים קבועים מראש, וכמובן בסופו של דבר כפי ששאלה לבנת "באיזו זכות" אנו מנהלים את הדיון הפריבילגי הזה. והציבה מראה נוכח הפער שבין התיאוריה המנחה אותנו לבין זו המיושמת בפועל.

עקרונות הבסיס של הדיאלוג מועברים גם למערכת היחסים שבין עורך הדין (הקלינאי) לפונה ובין הסטודנטים לפונה. הדבר נכון לכל סוגי עריכת הדין אך נכון במיוחד בנוגע לעריכת דין קהילתית, השואפת לשנות את מבנה הכוח החברתי ולקדם חברה הומנית והוגנת. בדומה לפדגוגיה המשחררת המדגישה את התהליך המשותף שעוברים המהנך והסטודנט, גם בעריכת הדין הקהילתית, איתור דרכי הפעולה האפשריות, בחירת פתרון או קבלת החלטה נעשים בשיתוף מלא עם הפונה. אלו מבוססים על התפיסה שלפיה הידע של הסטודנט ועורך הדין אינו עולה על זה של הפונה. יתירה מכך, בשונה מעריכת הדין מסורתית, שבה נדרש עורך הדין להוכיח את נחיצותו, בתהליך זה יש להביא בחשבון כי המערכת המשפטית כלל לא תוכל להיות חלק מהפתרון.⁷⁷ גם הדרישה לביטול היררכיות של ידע, הינה חלק בלתי נפרד מהפדגוגיה החינוכית ומעריכת דין קהילתית. כך קובע פרייה כי על המהנך לפרק את הדיכטומיה בין "תרבותם הבלתי רלוונטית של הלומדות והלומדים (ובענייננו הפונים והפונות) לבין התרבות הנורמטיבית והשפה התקנית".⁷⁸ בהקשר של עריכת דין קהילתית דרישה זו מוצאת את ביטוייה בציפייה כי עורך הדין לא רק יהיה מכשיר עבור הקהילה אלא ייקח חלק בחיי הקהילה, יקדם את הפתרונות ואת האינטרסים של הקהילה בשיתוף עימה,⁷⁹ ולא בהכרח יהיה הדובר של הקהילה או מי שמנסח עבורה את הפתרונות.

מתיאור זה עשוי להילמד כי המנחה הקליני לא נדרש לכתוב סילבוס, לבנות מערך שיעור או לתכנן את חומרי הקריאה, שהרי כל דיאלוג, בכיתה או בפגישות ההנחה, הינו סביב "בעיה" שעלתה כתוצאה מעבודת השטח, והיא זו העומדת במרכז הדיון על כל הדילמות והקשיים שהיא מעלה. נראה כי היבט זה הטריד את פרייה לא מעט,⁸⁰ שכן הוא מקדיש עמודים רבים על מנת לפרט ולהסביר כי הדיאלוג אינו מייצר אקראיות או שטחיות. להפך, תוכנית הלימודים המוצעת הינה מתוכננת ויסודית: "למורה – התלמיד, הדוגל בדו־שיח, המציב בעיות, תוכנה של תוכנית הלימודים אינו מתנה משמים ואינו בבחינת כפייה – פיסות מידע שיש להפקידן אצל התלמידים – אלא 'הצגה' מאורגנת, שיטתית ומפותחת שנועדה לשפר את ידיעותיהם של היחידים בנושאים שונים"⁸¹ במילים אחרות, מדובר בחינוך שיטתי מורכב ויסודי הכולל מחויבות ואחריות אינטלקטואלית משמעותית, והרגלים של חקירה קפדנית של הנושאים הנלמדים.⁸²

זו דרישה לא פשוטה. לסטודנטים בקליניקות נדרש ידע משפטי רחב כאשר הם עוסקים בסוגיות משפטיות קונקרטיות, קושי המתחדד משום שהפתרונות נמצאים בתוך העולם עצמו ולא רק בכיתה או בספרי הלימוד. חינוך זה כולל זיהוי, הערכה ופתרון של בעיות קונקרטיות על מנת שיהיה אפקטיבי וממשי בעולם.⁸³ לצורך כך נדרשים הסטודנטים בתוכנית הלימודים הקפדנית להכיר וללמוד את הדינים המהותיים המסדירים את תחומי העשייה הרלוונטיים, התיאוריות החברתיות, המחקרים על אודות המציאות המשתקפת תוך כדי דיון ובחינה של התאמתם לחיי המציאות. למוטריים ביחס למתח בין הדיאלוג לבין המקצועיות, מציע גובר, שלא לקבל את השלילה המוחלטת של תוכנית לימודים מובנית אלא לאמץ באופן חלקי את הדיאלוג ככלי החושף את תפקידם של הסטודנטים והסטודנטיות בשיח השולט.⁸⁴

כך למשל, במסגרת סיוע לקבלת הבטחת הכנסה, לומדים הסטודנטים והסטודנטיות את המסגרת הנורמטיבית של חוק הבטחת הכנסה, את מיקומו ותפקידו של החוק במערכת הביטחון הסוציאלית והביקורת החברתית על יישומו. לאחר מכן הם יצטרכו, לדוגמה, לדון בשאלה "מהו סירוב סביר" לעבודה של אם עצמאית, לא רק מתוך האיוונים שנקבעו בפסיקה אלא תוך כדי בחינת התאמתם למציאות חיה. תהליך זה דורש ידע נרחב, הכולל לא רק למידה קפדנית ויסודית של הוראות החוק והפסיקה אלא גם הבנה הנרכשת תוך דיאלוג בין הקלינאית לסטודנט/ית ובהמשך גם מול הפונה בדבר התכליות העומדות ביסוד ההוראות והאפשרויות המשפטיות והחברתיות העומדות בפני הפונה.

הסיוע לדורון שנזכר קודם אילץ את הסטודנטים והסטודנטיות לראות באופן מציאותי יותר את החלטת ועדת משרד הבינוי והשיכון, לא כהצלחה מסחררת אלא ככלי שאינו ניתן ליישום בחייו. בשיחות הרבות שבין דורון ובין הסטודנטים הם הצליחו להסתכל באופן שונה על העובדה שדורון נתבע זאת הפעם השלישית על אי־תשלום שכר דירה ולהבין את החסמים המגבילים את מרחב האפשרויות של דורון. הסטודנטים והסטודנטיות שלא הרימו ידיים, והבינו כי חלק בלתי נפרד מתפקידם הוא להקדיש מזמנם לחיפושים ב"יד 2", לימדו אותי גם לא מעט על מוגבלות המשפט ועל תפקידה של הסולידריות החברתית.

בפרק זה ביקשתי להראות כיצד תפיסתו החינוכית של פאולו פריירה, ובמיוחד מיקומו של הדיאלוג בתוך כך, יכולים לסייע למחנך הקליני, הן בהבנה של תפקידו כמחנך לשינוי חברתי והן באמצעות הכלים שהוא מספק לחשיפת המציאות. פדגוגיה זו הינה משמעותית למרכיב נוסף של החינוך הקליני, והוא הכניסה לנעלי האחר, ועליו ארחיב בחלק הבא של המאמר.

ג. כניסה לנעלי הפונים כתהליך חינוכי משחרר

אין משפט שקשה לקלינאי לשמוע יותר מאשר זה של הסטודנטים והסטודנטיות בתחילת השנה ולפעמים לאחר מפגש אחד או יותר עם הפונה: "לו אני הייתי במקומה..." אין משפט תמוה יותר בעיניי ממשפט זה, שכן כיצד סטודנט למשפטים, אשר לרוב משתייך לקבוצות חברתיות שונות לחלוטין מאלו של הפונים והפונות, יכול היה לדעת כיצד הוא היה מתנהג בסיטואציה זו. כיצד יכול הוא לדעת את התחושה של נחיתות מובנית, היעדר רשתות הגנה כלכליות ולעיתים גם אישיות, וחסמים שונים. כיצד הוא יכול להבין את הצומת המורכב שבו אנשים החיים בעוני נמצאים?⁸⁵

תחושה זו עלתה גם מעניינה של יעל. יעל הגיעה לפגישה עם סטודנטים של הקליניקה לייצוג אוכלוסיות בפריפריה בלשכת הרווחה בנווה יעקב, לאחר שמעקלים "ביקרו" בביתה. לא עוקל אף פריט היות ו"אין פריטים הניתנים לעיקול למעט פינת אוכל ללא ערך כלכלי" כפי שנקבע בדו"ח שהוגש. בריאיון הראשון התברר מצבה הכלכלי והאישי. יעל, אם לשלושה ילדים קטינים, כולם מתחת לגיל שמונה, עבדה במשך שנים רבות כמטפלת בבית אבות. בעת חופשת הלידה האחרונה שלה, חזר בעלה יום אחד מעבודתו כקצב, נשכב במיטה ואמר כי הוא לא מסוגל לצאת ממנה. עד יום הפגישה, ארבע וחצי שנים אחרי־כן, לא יצא מהמיטה כמעט בכלל. בהתחלה לא הבינה יעל מה קורה, היא ניסתה לקחת אותו לרופאי משפחה ולרופאים מומחים, ניסתה לגייס את המשפחה, כלום לא הועיל. המצב היה כה חמור והיא נאלצה להתמודד לבדה עם כל הבריורקרטיה הסבוכה עד שהצליחה לגרום לרופא מהמרפאה לבריאות הנפש לבקר בבית, והוא זה שקבע כי בעלה סובל מ"דיכאון קליני". לאור אבחנה זו הצליחה יעל לקבל קצבת נכות. אלא שהטיפול בבעלה ובשלושת הילדים הקטינים התיש את כוחותיה, היא לא הצליחה להשתלב מחדש בשוק העבודה. כל מחשבה על מציאת פתרון אחר הצוהריים לילדים, וכל חישוב כלכלי שעשתה הוביל למסקנה כי יציאה לשוק העבודה תשפר את מצבם הכלכלי לכל היותר ב־800 ש"ח. "זה לא שווה לי" אמרה לי. "אני לא יכולה לדעת מה יקרה כשלא אהיה בבית", ומיד שלפה בהתנצלות תמונה שלה רוקדת הורה עם קשישים. ואמרה לי ולסטודנטים "תראי, תראי, כמה שמחה אני בתמונה, תמיד אהבתי לעבוד". בינתיים, תפחו החובות. חובות רגילים. חוב לעירייה (ארנונה), חוב לתאגיד המים, חוב לסופר, חוב גדול לבנק על הלוואה שלא החזירו, חוב לחברת אשראי ועוד ועוד.

הסטודנטים, ואף אני, המתורגלים במקרים מעין אלו, שלפנו את סט הכלים האוטומטי. כבר במייל הראשון קבעו הסטודנטים, אין מנוס אלא להגיש בקשה לאחד את התיקים, ולבקש לקבוע צו תשלומים מינימלי, בגובה 150 ש"ח, ולי לא היה אלא להסכים. הצענו את התוכנית ליעל והיא

הסכימה. הסטודנטים התחילו לעבוד על הכנת שאלון חקירת היכולת, תצהיר נלווה, בקשה בכתב וכמובן איסוף המסמכים.

בפגישות ההדרכה שוחחנו על חוק ההוצאה לפועל, התפקיד של חקירת יכולת, האיזונים הנדרשים, הצורך לבחון את ההכנסות וההוצאות של הפונה וכפועל יוצא מכך כל החלטה ובחירה שעשתה, על הזכות לקיום בכבוד, וכמובן הנגישות למערכת המשפט הדורשת בירוקרטיה כה סבוכה. אלא שגם לאחר שהבקשה מולאה, וגם לאחר שנקבע מועד לחתימה, יעל לא הגיעה. פעם אחת הילדות הייתה חולה, פעם היא הלכה לריאיון עבודה, פעם היא שכחה. הסטודנטים כעסו, הם הרגישו כי מזלזלים בעבודה שלהם וכי יעל לא לוקחת אחריות על הסיטואציה.

לאחר כמה פגישות שבהן יעל לא הופיעה, הגעתי אני עם הסטודנטים לנווה יעקב, ויעל, שהרגישה לא נוח, הגיעה לפגישה. לאחר כמה דקות של שיחת חולין אמרה לבסוף יעל: "אתם מבינים, לא מתאים לי... לא מתאים לי לשלם 150 ש"ח בחודש לחובות, כרגע יותר חשוב לי לשלם אותם למכולת כי אם לא, לא אוכל לקנות בהקפה". הסטודנטים נזעקו. הם לא יכלו לתפוס זאת. "אבל המעקלים, אבל המכתבים, אבל... יעל אמרה להם: "יבואו. אין מה לקחת". "הילדים יהיו בבית" הם הוסיפו, "זה מחזה נורא". "גם להיות רעב זה נורא" היא ענתה.

דבריה הנכוחים אילצו את הסטודנטים לחשוב על תפקיד חוק ההוצאה לפועל בחייהם של אנשים החיים בעוני, לבחון האם האיוון בין זכויות הנושה לבין הזכות לקיום בכבוד המתוארת באופן כה מרשים בפסקי הדין אכן מצליח להגן על חייהם של אנשים החיים בעוני? על האפשרויות או היעדרן שמציע החוק. לא פחות חשוב מכך, תהליך העבודה המשותף עם יעל אילץ אותם להכיר בתפקידו המוגבל של הידע המשפטי שלהם במציאת הפתרון למצוקתה של יעל.

תהליך העבודה חידר שני תהליכים נוספים חשובים. הראשון, הסטודנטים מצאו עצמם בנעליים שלא שלהם, לא מוכרות להם, שאילצו אותם לחשוב מחדש על בחירות וחסימים. השני, מרכיב ההנעה והמוטיבציה, המקרה של יעל, והחיבור של הסטודנטים אליו דרך העשייה הוביל את חשיבתם לשאלה "כיצד ניתן היה לעשות זאת אחרת", החיוני לקידום שינוי חברתי, לתפיסתי. דומה הדבר לתהליך המתחולל בנפשו של הקורא רומן ריאליסטי, לפי מרתה נוסבאום, שכן "יש בדמיונו של הקורא היבטים המוליכים לעבר שוויון חברתי ולא להיפוכו, ואלה נוטים לזהות ולערער היררכיות של גזע, מעמד ומגדר".⁸⁶ המפגש עם הפונה מעורר רגשות בסטודנט, בחינה מחודשת של מוסכמות וחשוב מכך מעמת אותו או אותה עם תפיסות מוקדמות. תהליך זה עולה בקנה אחד עם החינוך המשחרר של פריה ומציע הבנה מקיפה יותר של תפקיד החינוך הקליני, בעולם המשפט ובכלל.⁸⁷ במישור המעשי מקרה זה לא חולל שינוי משמעותי בחייה של יעל אך הוא אפשר חשיבה מורכבת יותר על הכלים המשפטיים המתאימים לאנשים החיים בעוני, במקום חזרה על הסיסמה המקובלת כי "חובות יש לשלם" החל דיון מורכב על אודות התפקיד של דיני אכיפת חיובים, אחריות חברתית ועיצובם של אלו שהסתיימו בהצעת חוק הקובעת כי חייב יוכל לשלם, בנסיבות המתאימות, צו תשלומים של 0 ש"ח.⁸⁸

התהליך הפדגוגי, גם זה הפועל על פי העקרונות החינוכיים אשר מתווה פאולו פריה אינו פועל בחלל ריק. זוהי מהותה של התוכנית הקלינית – הבנה של האופן שבו המשפט משפיע על חיי האנשים ומעצב אותם, היכולת של המשפט להוביל צדק ולתקן עוול ומגבלותיו, הלכה למעשה. הכלי הפדגוגי, החינוך הפוליטי, בא לידי ביטוי במלוא עוצמתו כאשר אנו מבינים כיצד זה משתלב עם תהליך שעובר הסטודנט במפגש עם הפונים, הפונות והקהילה. מפגשים אלו, ארוכי טווח, מטפחים את הבנתו העמוקה של הסטודנט על אודות המבנה החברתי ומציאות חייו של "האחר". הם גם מטפחים את שאיפתו ל"תקן" מציאות זו.

הסטודנטים למדו להכיר את יעל ואת מניעיה, את פחדיה, את הסיכונים, את ההזדמנויות (או היעדרן), את מערכת היחסים עם ילדיה, עם הרשויות, את המתחים שנלווים וכן הלאה, והם נאלצו להתמודד מדי יום ביום עם תפיסות העולם שלהם ועם התנגשותן במציאות. כך למדו הסטודנטים לפרק תפיסות מוקדמות על אנשים החיים בעוני, ועל ההסברים האפשריים לבחירות ולהחלטות.⁸⁹ למשל הקושי להבין את ההחלטה של יעל שלא לנסות להתמודד עם החוב במסגרת הכלים של חוק ההוצאה לפועל, אשר נתפסה בתחילת הדרך כחסרת אחריות במקרה הטוב ובסיום התהליך כבחירה קשה בתוך מציאות קשה יותר. לא פחות חשוב, למדנו, הסטודנטים ואני, כי לא תמיד יכול החוק לשמש ככלי מטיב בחייהם של הפונים.

לא בכדי מייחס פרייה משקל לתהליך המודעות אשר לדידו הינו תנאי הכרחי לשחרור של האדם (גם אם אין די בו בלבד). לפי פרייה תפיסת המציאות מחייבת עמדה ביקורתית כלפיה. תהליך שכזה נוצר כאשר יחס פשטני מפנה מקום ליחס ביקורתי.⁹⁰ נקודת המוצא היא מצבו של האדם הממשי. הדרישה לאינדיבידואליות של האדם באה לידי ביטוי במיוחד כאשר מבקש החינוך לבחון את מצבו של האדם עצמו ולא את מצבם של בני אדם כהכללות והפשטות.⁹¹ הדיאלוג המתמשך של הסטודנטים עם יעל הינו בעצם הנגדה לתפיסות מוקדמות ולעמדות ערכיות מובנות מראש. תהליך זה מתעצם בשל אלמנט הייצוג, שבו נדרש הסטודנט לייצג את עמדת הפונה, ומאפשר להסיר את מעטה השיפוטיות, ולנסות להיפתח לעולם רגשי מורכב הכולל אהדה, סלידה, צער ושלל הרגשות האנושיים המלווים את הפונים והפונות.⁹² הזדמנות זו מאפשרת להכיר את שפתה של הפונה, ולהתנסות בחייה מתוך נקודת מבטה, לשמוע כיצד היא רואה את חייה. התבוננות זו היא התבוננות מקשיבה ומעורבת, כך מגלים הסטודנטים והסטודנטיות את העושר הטמון בתרבות של כל פונה ופונה, ומתחיל תהליך לימודי שבו מיוצגים תרבותם של הפונים והקורדים שלהם לפירוש המציאות, אשר חשובים לא פחות מהידע של המורה או הסטודנט.⁹³

דרישה זו לשינוי המציאות אינה רק תוצר נלווה של הפעילות אלא היבט המשלים את האופי הרדיקלי שלה – ייצוגן של אוכלוסיות מוחלשות חושף את הסטודנטים והסטודנטיות לתחלואיה של מערכת המשפט ומאפשר להם לפתח עמדה ביקורתית כלפיה וחשוב מכך חושף אותם לצורך בהובלת שינוי.⁹⁴ כך משלים החינוך הקליני את אחת ממטרותיו המשמעותיות – שינוי חברתי.⁹⁵

סיכום

"החינוך הוא מכשיר, שבאמצעותו אפשר לתפוס ולהבין בבהירות את הבעיות של השליטה ושל חלוקת העוצמה בחברה [...] תהליך החינוך מאפשר גם להתכונן ולהשתתף בתוכניות לשינוי החברה".⁹⁶

גישתו החינוכית של פרייה מאפשרת להגשים הלכה למעשה את המטרות של זרם החינוך הקליני שמבקש לכוון אתוס בדבר "אחריותם החברתית" של עורכי הדין. גישתו מאפשרת ליצוק תוכן של ממש לביטוי זה שכן "מודעות עמוקה יותר למצבם מביאה את בני האדם להכיר בסיטואציה זו כמציאות היסטורית הניתנת לשינוי. הכניעה מפנה את מקומה לדחף לשנות ולחקור, דחף שבני האדם חשים שיש להם שליטה עליו".⁹⁷ במובן זה חינוך המציב בעיות, המקיים דיאלוג הנוגע לקשיים של אנשים – הוא כזה המעורר דחף לשינוי חברתי ולתיקון. החינוך הקליני מאפשר לסטודנטים ולסטודנטיות למשפטים להשתלב בעולם המשפט, תוך הבנה ביקורתית כלפי תפקידו בשימור כוחו של החזק והבנת השפעותיו על הצדדים להליך ומי שמחוצה לו, וחשוב לא פחות, הבנה של

המציאות החברתית שבה פועל המשפט. חינוך קליני מטפח אצל הסטודנט את המעורבות הפעילה בעולם, ויתירה מכך את האמונה כי ניתן לשנות את המציאות. העבודה עם הפונים והפונות והדיאלוג המתקיים באופן קבוע, מאפשרים לפרק את התפיסות החברתיות המקובלות, מאפשרים הומניזציה של אנשים וקבוצות, ומייצרים הנעה לשינוי חברתי. כך לומד הסטודנט לא רק להסתכל על החברה אלא להיות מעורב בה תוך ניסיון לשנותה. ברומה לפדגוגיה הביקורתית, גם זו הקלינית היא פדגוגיה הנושאת נפשה לתמורה ולשינוי בכל חברה שיש בה מוקדים של אי-שוויון, אפליה ניצול או דיכוי,⁹⁸ וזאת נקודת המפגש שבין עולם המשפט לחייהם של אנשים, משפחות וקבוצות מודרות ומוחלשות.

הערות

- 1 פאולו פריירה ואיירה שור פדגוגיה של שחרור – דיאלוגים של שינוי בחינוך 159 (נתן גובר מתרגם, 1990) (להלן: פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור).
- 2 יובל אלבשן "ריח הגלימה כריח השרה – על יעדי החינוך המשפטי הקליני" משפטים לד 456, 467 (2005) (להלן: אלבשן – "החינוך המשפטי הקליני").
- 3 נתן גובר "הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית" מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך 121, 121 (אילן גור-זאב עורך, 1999) (להלן: גובר – "הפדגוגיה הביקורתית").
- 4 פאולו פריירה נולד בברזיל בשנת 1929. בשנותיו הראשונות כמחנך עסק בהוראת איכרים אנאלפביתים (ידיעת קרוא וכתוב היוותה תנאי להצבעה בבחירות), אך ההפיכה הצבאית בשנת 1964 הובילה למעצרו ואף להגליה מברזיל כחלק ממאמצי הכוח הצבאי לעצור את רעיונותיו הדמוקרטיים. ראו פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 187-189.
- 5 גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 121.
- 6 נויה רימלט "החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה" עיוני משפט כד 81, 95 (2000) (להלן: רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה").
- 7 המונח כיתתיות מקורו במילה "כת", הגדרתה המילונית היא "התחלקות והתפצלות לכיתות שונות, התפלגות לסיעות ומפלגות" ראו אברהם אבן-שושן מילון אבן-שושן המרוכז – מחודש ומעודכן לשנות האלפיים 782 (התשנ"ז). בהקשר מאמר זה, כמו בספרו של פריירה, מונח זה מבטא הסתגרות (במקרה זה אידיאולוגית) בתוך קבוצה על תפיסותיה ועמדותיה.
- 8 פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 159.
- 9 ראו בהקדמה מאת צבי לם אצל פאולו פריירה פדגוגיה של מדוכאים 9, 10 (כרמית גיא מתרגמת, 1981) (להלן: פריירה – פדגוגיה של מדוכאים).
- 10 לפאולו פריירה אין ביוגרפיה רשמית. בכמה קורות חיים שנכתבו עליו לא ברור כמה זמן עסק בעריכת דין אם בכלל, ראו למשל Blanca Facundo, *Who is Paulo Freire? Freire-inspired programs in the United States and Puerto Rico: a critical evaluation*, available at <http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/section1.html>.
- 11 מתוך כריכת הספר; פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1.
- 12 נתן גובר "הדיאלוג הפרייריאני: העצמה, שחרור, אוריינות פוליטית וסולידריות חברתיות" דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי, 195, 197 (נמרוד אלוני עורך, 2008) (להלן: גובר – "הדיאלוג הפרייריאני").
- 13 ראו התייחסות לחלק מאלו אצל גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3; גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12. כן ראו Elizabeth Ellsworth, *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, 59 HARV. EDUC. REV. 297 (1989); Kathleen Weiler, *Myths Of Paulo Freire*, 46 EDUC. THEORY 353 (1996).

- 14 צבי לם לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות 203, 207-209 (יורם הפרז עורך, 2000) (להלן: לם – לחץ והתנגדות בחינוך).
- 15 שם, בעמ' 206.
- 16 שם, בעמ' 207.
- 17 גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 121.
- 18 לם – לחץ והתנגדות בחינוך, לעיל ה"ש 14, בעמ' 133-134.
- 19 שם, בעמ' 206.
- 20 פאולו פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 14.
- 21 לביקורת על ההבחנה הדיכוטומית בין מדכא למדוכא בתיאוריה של פריירה ראו גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3.
- 22 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 27.
- 23 שם, בעמ' 20.
- 24 גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 133.
- 25 גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12, בעמ' 202.
- 26 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 29.
- 27 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 7, 10.
- 28 שם, בעמ' 45.
- 29 סטיבן וויזנר "הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" עיוני משפט כה 369, 370 (2002) (להלן: וויזנר – "הקליניקה המשפטית").
- 30 לכתיבה על חינוך משפטי קליני בישראל ראו רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה", לעיל ה"ש 6, וגם אלבשן – "החינוך המשפטי הקליני", לעיל ה"ש 2.
- 31 ראו Anthony G. Amsterdam, *Clinical Legal Education - A 21st Century Perspective*, 34 J. LEGAL EDUC. 612 (1984) Ann Thanaraj, *Understanding How a Law Clinic Can Contribute Towards Students' Development of Professional Responsibility*, 23 INT'L J. CLINICAL LEGAL EDUC. 89-135 (2016) (להלן: Thanaraj).
- 32 ראו למשל אלבשן – "החינוך המשפטי הקליני", לעיל ה"ש 2, וגם רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה", לעיל ה"ש 6, וגם Jane Aiken & Stephen Wizner, *Law as Social Work*, 11 WASH. UJL & POL'Y 63 (2003) (להלן: Aiken & Wizner).
- 33 אלבשן – "החינוך המשפטי הקליני", לעיל ה"ש 2, בעמ' 457.
- 34 ראו וויזנר – "הקליניקה המשפטית", לעיל ה"ש 29, בעמ' 380.
- 35 James E. Moliterno, *On the Future of Integration between Skills and Ethics Teaching: Clinical Legal Education in the Year 2010*, 46 J. LEGAL EDUC. 67, 71 (1996) (להלן: Moliterno).
- 36 תוכניות externship כוללות פעילות מעשית משפטית של סטודנטים במסגרות שונות מחוץ לפקולטה למשפטים כמו הפרקליטות, בתי משפט ועוד. ראו למשל את תוכנית ה-externship של המכללה למינהל: www.colman.ac.il/node/4839.
- 37 אלבשן – "החינוך המשפטי הקליני", לעיל ה"ש 2, בעמ' 467-468.
- 38 שם, בעמ' 470.
- 39 שם, בעמ' 471.
- 40 Thanaraj, לעיל ה"ש 31.
- 41 Moliterno, לעיל ה"ש 35, בעמ' 71.
- 42 Amsterdam, לעיל ה"ש 31, בעמ' 613-614.
- 43 ראו בעניין זה את הקוד האתי, שניסה פרופ' כשר והביקורת הקשה שספג בקרב מרצים חוקרים וחוקרות. ראו גם גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 135.

- 44 פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 27.
- 45 גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 121.
- 46 שם, בעמ' 122-123.
- 47 שם.
- 48 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 23.
- 49 גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12, בעמ' 204.
- 50 פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 50.
- 51 בג"ץ 2605/05 המרכז האקדמי למשפט ולעסקים נ' שר האוצר, פ"ד סג (2) 545 (2009).
- 52 עת"מ 23176-01-13 לימור צוק נ' משרד הבינוי והשיכון (ניתן ביום 29.8.2013). (שגוי) נמחק לאחר שהמוסד לביטוח לאומי הודיע כי יאפשר לאימהות חד-הוריות לעבור למסלול הבטחת הכנסה כל מנת שתוכלנה להיות זכאיות לדירור ציבורי.
- 53 בג"ץ 8665/14 דסטה נ' הכנסת (פורסם בנוב, 11.8.2015).
- 54 Margaret Martin Barry et al., *Teaching Social Justice Lawyering: Systematically Including Community Legal Education in Clinical Legal Education*, 18 CLINICAL L. REV. 401, 411 (2012) (להלן: Barry et al.).
- 55 עריכת דין קהילתית היא פרקטיקה משפטית המקדמת ומובילה שינוי בחלוקת הכוח החברתית באמצעות ייצוג פרטני של פונים ופונות בתוך הקהילה שבה הם חיים. היא כוללת את הנגשת המשפט תוך שיטות פעולה שונות מאלו המקובלות במשרדים או במגזר הציבורי וכוללות בין היתר את שיתוף הפונה. ראו William P. Quigley, *Reflections of Community Organizers: Lawyering for Empowerment of Community Organizations*, 21 OHIO NU.L REV. 455 (1994) (להלן: Quigley); יובל אלבשן "ברק אובמה, עורך-דין קהילתי" מעשי משפט ב 203 (2009).
- 56 JAMES I. CHARLTON, NOTHING ABOUT US WITHOUT US: DISABILITY OPPRESSION AND EMPOWERMENT (1998).
- 57 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 61.
- 58 שם, בעמ' 68.
- 59 ראו מנחם מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין האוניברסיטה, לשכת עורכי-הדין ובתי-המשפט" ספר השנה של המשפט בישראל, תשנ"ב-תשנ"ג 1 (אריאל רוזן-צבי עורך, 1994), וגם רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה", לעיל ה"ש 6.
- 60 אמנון רייכמן "משפט, ספרות ואמפתיה: בין השעיית השיפוט להשעייתו" מרתה נוסבאום צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים 161, 163 (אמנון רייכמן עורך, מיכאל שקודניקוב מתרגם, 2003) (להלן: רייכמן – משפט).
- 61 להרחבה בעניין זה ראו מיכל קרומר-נבו נשים בעוני – סיפורי חיים: מגדר, כאב, התנגדות (2006) (להלן: קרומר-נבו – נשים בעוני).
- 62 פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 47.
- 63 שם.
- 64 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 82.
- 65 הדיאלוג במסגרת תהליך חינוכי אינו בעל משמעות אחת. הדיאלוג שאליה מתייחס פרק זה הינו הדיאלוג הפרייריאני. לא מיותר לציין כי ישנם סוגים שונים של דיאלוגים מעצימים בחינוך המדגישים היבטים שונים של השיח. ראו לעניין זה דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (נמרוד אלוני עורך, 2008).
- 66 פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 27.
- 67 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 8.
- 68 שם.
- 69 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 19.

- 70 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 8.
- 71 גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12, בעמ' 198.
- 72 ראו בהקדמה מאת צבי לם אצל פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 21.
- 73 גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, בעמ' 133.
- 74 Ann Shalleck, *Clinical Contexts: Theory and Practice in Law and Supervision*, 21 NYU REV. L. & SOC. CHANGE 109 (1993).
- 75 שם.
- 76 רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה", לעיל ה"ש 6, בעמ' 119.
- 77 Quigley, לעיל ה"ש 55, בעמ' 466, 458.
- 78 גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12, בעמ' 9.
- 79 Michael Diamond, *Community Lawyering: Revisiting the Old Neighborhood*, 32 COLUM. HUM. RTS. L. REV. 67, 74-75 (2000).
- 80 סוגיה זו הטרדידה גם את גובר, אשר ראה עצמו כמחנך ביקורתי ברוח גישתו. ראו גובר – "הפדגוגיה הביקורתית", לעיל ה"ש 3, וגם גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12. בשל כך מציע גובר שלא לאמץ את השלילה הטוטאלית של תוכנית לימודים מסודרת אלא לאמץ באופן חלקי את גישתו של פריירה לעניין זה.
- 81 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 83.
- 82 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 10.
- 83 Barry et al., לעיל ה"ש 54, בעמ' 412.
- 84 גובר – "הדיאלוג הפרייריאני", לעיל ה"ש 12, בעמ' 210.
- 85 ראו קרומר-נבו – נשים בעוני, לעיל ה"ש 61.
- 86 מרתה נוסבאום צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים 93 (אמנון רייכמן עורך, מיכאל שקורניקוב מתרגם, 2003).
- 87 עוד על כוחו של הדמיון ככלי לקידום סבלנות ופתיחות ראו עמוס עוז שלום לקנאים, שלוש מחשבות (2017).
- 88 טרם הונחה על שולחן הכנסת.
- 89 ראו קרומר-נבו – נשים בעוני, לעיל ה"ש 61.
- 90 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 17.
- 91 שם, בעמ' 20.
- 92 ראו רייכמן – משפט, לעיל ה"ש 60, בעמ' 167, אשר דן במתחולל בנפשו של הקורא רומן ריאליסטי בעקבות ספרה של נוסבאום.
- 93 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 10.
- 94 רימלט – "בין תיאוריה לפרקטיקה", לעיל ה"ש 6, בעמ' 124.
- 95 שם.
- 96 פריירה – פדגוגיה של מדוכאים, לעיל ה"ש 9, בעמ' 44.
- 97 שם, בעמ' 75.
- 98 ראו בהקדמה מאת נתן גובר אצל פריירה ושור – פדגוגיה של שחרור, לעיל ה"ש 1, בעמ' 11.

