

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

יעל אדורם*

הקליניקות המשפטיות בישראל התפתחו אט אט בתהליך אבולוציוני, שלא מתוך חזון אידאולוגי מגובש או משנה סדורה. על רקע זה, מהותו של החינוך הקליני, ובכללו תפקידו של המורה הקליני, לא זכו לדיון אקדמי או ציבורי משמעותי. מאמר זה דן ביעד החינוכי של הקליניקה ובדרך להגשמתו על ידי המורה הקליני. הדיון מתמקד בעקרונות ובאופן יישומם בעבודה הקלינית המתבצעת עם הסטודנטים ועם ציבור הפונים המסתייעים בקליניקה. הדיון נעשה מתוך התבוננות מקרוב על הפעילות השוקקת היומיומית המתרחשת בקליניקה אשר במרתפי הפקולטה למשפטים. מהאירועים השונים שנחוו בקליניקה – מפגשים, שיחות, דילמות וקשיים, הצלחות ולצדן גם טעויות שנפלו – עולה ומצטיירת תמונה בהירה יותר של תפקיד המורה הקליני ואופן התנהלותו. המאמר נכתב מתוך תקווה לפתח דיון מעמיק לעתיד מקצועי קליני נכון וטוב יותר.

א. מבוא. ב. מטרתן החינוכית של האקדמיה, הפקולטה למשפטים והקליניקות. 1. הקניית ידע וערכים באקדמיה הישראלית; 2. חינוך לידע ולערכים בפקולטה למשפטים; 3. חינוך קליני לערכים; 4. הקליניקה לסיוע משפטי אזרחי; 5. חינוך קליני לערכים ולמיומנויות. ג. מעקרונות למעשים; 1. דוגמה אישית אתית; 2. כיצד אנו משתקפים בעיני הסטודנטים; 3. אתיקה של כללים ואתיקה של התנהגות; 4. נאמנות ללקוח ומה היקף חובת הנאמנות; 5. קצב פעולה של הסטודנט ומעקב שלנו; 6. אחריות ללקוח מול עצמאות הסטודנט; 7. של מי הלקוח?; 8. הזכות להתנסות ולטעות; 9. נאמנות משולשת וחלופות למשפט; 10. למי נתונה חובת הנאמנות; 11. יישוב סכסוך בדרכי שלום; 12. חובה כלפי צד שכנגד; 13. שיפוטיות והיחס ללקוח;

* עורכת דין, מנהלת במשך ארבע-עשרה שנים את הקליניקה לסיוע משפטי בפקולטה למשפטים באוניברסיטת בר-אילן. מכהנת כחברת הוועדה המייעצת בענייני אתיקה של הקליניקות.

1. כישורים אנושיים ואינטליגנציה רגשית; ד. סוף שנה – סוף דבר.
2. אני – כמורת הקליניקה;
3. מבט לעתיד.

“מקצוע האב: מורה”

(מתוך “הערת שוליים” סרטו של יוסף סידר, סצנת פתיחה)¹

א. מבוא

עודנו מצויים בעיצומו של מאבק קיומי על זכותן של הקליניקות המשפטיות להגדרה עצמית, למרחב מחיה, למעמד, לכללי אתיקה הולמים, לחופש אקדמי ומקצועי ולכינון הקלינאות המשפטית כפרופסיה.

מתוך הלך נפש זה אנו נוטים לשכוח להפריד בין יחסינו עם העולם החיצון – ובכללו, במובנים מסוימים, האקדמיה ולשכת עורכי הדין – לבין עולמנו הפנימי כמורים קליניים. בכך, בפועל, אנו זונחים במקצת את קידומו הפנימי של מקצוע ההנחיה הקלינית, את פיתוח המתודולוגיות של ההוראה הקלינית ואת האתוס של החינוך המשפטי הקליני.

ייתכן שהתנהלות זו משקפת בעצם את הדרך שבה אנו רואים את עצמנו: יותר כעורכי דין – המקדמים שוויון, צדק חברתי וזכויות אדם, ומקנים מיומנויות עריכת דין לסטודנטים; פחות כמורים קליניים – המבקשים להורות ולהעניק לתלמידינו משנה סדורה והשקפת עולם כוללת של ידע, מיומנויות וערכים, אחריות, אתיקה של התנהגות, מחויבות לצדק ולחברה והתנהלות נכונה כעורכי דין; אך לא פחות מכך, כבני אנוש.

במאמר זה אבקש לדון במהות תפקידנו כמורים קליניים, כנגזר מהמרחב הגאוגרפי והאינטלקטואלי שבו שוכנות הקליניקות: בדל”ת אמותיה של הפקולטה למשפטים, השוכנת בלבה של האקדמיה. אבקש לדון במטרותינו כשלעצמן וכחלק ממטרותיו הנרחבות

1 המאמר נכתב לעילוי נשמת אבי ומורי, שלום כהנא ז”ל, שהקדיש את שנות חייו הקצרות באהבה, בצניעות ובקדושה, לחינוך דור ישרים לידע ולערכים. הוא היה מורה במקצועו ומחנך בנשמתו. אישיותו ודמותו הענקית בצניעותה עומדת לנגד עיניי ומלווה את דרכי תמיד. מתגעגעת.

תודתי נתונה לאישי, בן ציון אדורם, לדויד חבקין, לנעמי לבנקרון ולרוני רוטלר, לסטודנטים הרבים שלי במהלך השנים שכל שיש לי מהם הוא. בייחוד לסטודנטים אילן גולוד, אלעד הופר, אדווה זגון, אסי מורבצ’יק, דקלה לוי, אלעד קפלן, עידו קרצ’מר, איתי שהרבני ואיתמר שיינין. תודה מיוחדת למערכת כתב העת “המשפט” על עבודתם המסורה והמקצועית, לעדי אייל ולמיכל טיקוצ’ינסקי על הערותיהם המועילות.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

יותר של החינוך המשפטי והאקדמי. המאמר מתמקד בהשלכות תפקידנו ומטרותינו על התנהלותנו המקצועית ובעיקר על יחסינו עם הסטודנטים, על דרכי ההוראה, על הפיקוח וההנחיה. אדגיש כי אין מדובר בסמנטיקה גרידא, שכן הגדרת תפקידנו היא מהותית ובעלת השלכות משמעותיות על הדגשים שעלינו לשים בפיתוח כישורינו ובניהול היומיומי של הקליניקה.

את המסר אנסה להעביר מהמקום שממנו הוא צמח: באמצעות דוגמאות לשיחותיי עם סטודנטים על תיקים שונים, שמתוכן מתגבשת תפיסת עולם קלינית בדבר מקומנו ומעמדנו; תפקידנו כמורי דרך וכמורי נבוכים בסבך הדילמות האתיות העולות מן העשייה; היחס הראוי ודרך שיתופו של הפונה בהתוויית האסטרטגיה ובקבלת החלטות בניהול התיק; מרחב העצמאות והאחריות שיש להטיל על הסטודנטים; מחיר הטעויות שנופלות בדרך כמו גם התייחסות לפונים; אמנות ההקשבה והאמפתיה, שיפוטיות, חופש פעולה, פיתוח רגישות, אחריות ואמונה.

מתוך אלה, אקווה כי נוכל לעורר דיון ולהניע תהליך גיבוש של מתודולוגיות הוראה קלינית לעתיד טוב יותר ומקצועי יותר.

ב. מטרתן החינוכית של האקדמיה, הפקולטה למשפטים והקליניקות

”דע מאין באת, ולאן אתה הולך ולפני מי אתה עתיד ליתן דין וחשבון“.²

הקליניקות המשפטיות דרות בין כותלי הפקולטה למשפטים, השוכנת בלב האקדמיה. לשם הבנת תפקידו של המורה הקליני כפונקציה של מקום והקשר, נרחיק לרגע את עדשת המצלמה למבט־על, על פני המתחם הפיזי והמרחב האינטלקטואלי שמשורשיהם יונק החינוך הקליני, שבמוקד מאמר זה.

אין הכוונה לערוך דיון ממצה בשאלות היסוד של תפקידי האקדמיה ומטרותיה. תכלית פרק זה היא שרטוט קווי המתאר שהם בעיניי המצע הרעיוני שממנו יונקות הקליניקות המשפטיות.

1. הקניית ידע וערכים באקדמיה הישראלית

”כי מלאה הארץ דעה את ה“³

2 משנה, אבות ג, א.

3 ישעיהו יא 9.

מהיום הראשון בגן הילדים ועד סיום התיכון לומד התלמיד הישראלי בחסותו של חוק חינוך ממלכתי. החוק מציב לצוות החינוכי מטרות ברורות ומגובשות ומפרט את תכליותיו של החינוך ואת יעדיו.⁴ המטרה המרכזית היא "לחנך אדם להיות אוהב אדם".⁵ מטרה חשובה נוספת היא כהאי לישנא:

"לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל".⁶

עם סיום התיכון וקליטת הבוגר במערכת ההשכלה הגבוהה, לא ברור עוד מה תפקידה החינוכי של המערכת. הסטודנטים הצעירים הבאים בשערי האקדמיה לבקש דעת, מחפשים במקביל גם את דרכם בחיים ומבקשים לתור אחר משמעותם. האם צורך רוחני זה אמור לבוא על סיפוקו, מקום שבו הערך המקודש והנעלה הוא הידע? אחת משאלות היסוד הבלתי-מוכרעות בנוגע לתפקידה של האוניברסיטה, היא אם מטרתה להעניק ידע וכלי חשיבה גרידא, או אם עליה להקנות גם ערכים. לכאורה, כיוון שלבה הפועם של האקדמיה הוא פיתוח המחקר והמדע, התכלית המדעית להגיע לחקר האמת האובייקטיבית תושג רק כשהיא חפה מהטיות, מערכים ומשיקולים חיצוניים. את שיטות ההוראה יש לגזור מהתכלית המדעית. עקב זאת, כל מרצה רשאי לבחור כיצד ללמד ומה ללמד כדי לשרת את מחויבותו לערך הידע. אולם אם נעמיק בשאלה, ניווכח כי הדברים אינם כה פשוטים. בנתחו את מהותו והצדקותיו של החופש האקדמי, מבחין חיים גנז בין הערכים שמהם חופשייה האקדמיה לבין אלה שלהם היא כפופה.⁷ אכן, האקדמיה חופשייה ממגבלות ערכיות ומקצועיות שמקורן בבני אדם או ברשויות פוליטיות לגופם של תחומי המחקר וההוראה. אולם האקדמיה בהכרח כפופה לנורמות של רציונליות, מקצועיות ומוסר. השאלה לאילו ערכים נפרוט כפיפות זו היא שאלה של פילוסופיה מוסרית-חברתית ופוליטית. אולם ודאי וודאי שערכים כמו יושרה אינטלקטואלית, כבוד לדעות שונות, ביקורתיות ומחויבות לכלל הם ערכים שבקונצנזוס, שכן הם מאושותיהם של המחקר והוראת הידע. אין בכוונתי להתיימר להכריע כאן בשאלת יסוד זו של תפקידי האקדמיה או לפרט את הערכים שראוי בעיניי להקנות, אך אסתפק באמירה כי טעמי מדובר בהפרדה מלאכותית ולא מציאותית; באופן בלתי-נמנע, הוראת ידע והקניית כלים לעולם אינן חפות

4 ס' 2 לחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953 (להלן: "החוק").

5 שם, ס' 2(1).

6 שם, ס' 2(9).

7 חיים גנז "חופש אקדמי" עיוני משפט יב 414, 415-442 (1987).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

ממטען ערכי. בחירת הנושאים הנלמדים, דרך הוראתם והדוגמאות המובאות להמחשתם, הם כולם סוג של בחירה ערכית.⁸ לכן מידת האמת הכללית והמדעית מחייבת את המורה לחשוף בפני תלמידיו היכן נעשתה בחירה ערכית, והיכן הוא חלף בצומת דרכים, שבו ניתן היה לבחור דרך אחרת. חשיפת הערכים שבבסיס הבחירות תניע את הסטודנט להרהר, לחלוק ואולי גם לבחור אחרת. הוראה בדרך זו משרתת נאותה את ערך הידע. דברים אלה אמורים ברובד הרעיוני. ברובד הנורמטיבי אין נורמה מחייבת. עם זאת, הוות"ת שלח מכתב⁹ לכל המוסדות להשכלה גבוהה וקרא לממש ולקדם את התכנית למעורבות הסטודנטים והאקדמיה בקהילה. בעיני קריאה זו היא הכרה באלמנט ערכי-חינוכי הטמון בתפקידי האקדמיה, כהאי לישנא:

"האקדמיה בישראל היא חלק מהחברה הישראלית והיא איננה אדישה לצרכיה ולבעיותיה. העשייה החברתית והתרומה לקהילה, כחלק מפעילות המתקיימת במערכת ההשכלה הגבוהה, הינה בעלת משמעות רבה ומהווה נדבך נוסף של **חינוך מעצב** ובעל השפעה ניכרת [...] בקרוב תציע וועדת ההיגוי של ות"ת נוסח של **אמנה למעורבות חברתית של סטודנטים** ואקדמיה בקהילה [...] **חינוכם של הסטודנטים לערך הנתינה** ולמעורבות חברתית [...] יש בהם פוטנציאל משמעותי לתרום ולהביא להשגת יעדים חברתיים משמעותיים" (ההדגשות שלי – י.א.).

הוועדה לתכנון ולתקצוב, כשמה כן היא, אחראית על חלוקת תקציב המדינה המוקדש להשכלה גבוהה לאוניברסיטאות ולמכללות הפועלות בישראל. כיוון שחלק ניכר מתקציב האוניברסיטאות מוקצב באמצעות הוות"ת, יש לוועדה השפעה גדולה על מבנה ההשכלה

8 על הזיקה בין הפקולטה למשפטים ולקהילה שהיא מצויה בה ראו: נטע זיו "חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה" **עיוני משפט** כה 384, 402–403 (2001). במאמר זה נטען כי הקניית ערכים במסגרת הוראה בכלל, והוראת משפטים בפרט, אינה ניתנת להפרדה. כך, מבנה תכנית הלימודים וכל הקניית ידע כרוכה בהחלטה מה יילמד ומה לא, ומבוססת על הנחות לגבי שאלה איך העולם פועל – הנחה הנשענת על השקפה ערכית. על שילוב ערכים בהוראת מתמטיקה ראו גם **אתר "הידען"**: מחקר של הטכניון "מה למתמטיקה ולערכים" – www.hayadan.org.il/math-and-values-1603104 (נבדק לאחרונה ב-26.7.2012).

9 מכתב מיום 18.3.2008 מטעם הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה. המקור מצוי בידי המחברת, מתוקף היותה נציגת הפקולטה למשפטים בוועדה למעורבות חברתית באקדמיה, באוניברסיטת בר-אילן.

הגבוהה בישראל.¹⁰ אם כן, נקל לשער כי הקצאת תקציב משמעותי למעורבות האקדמיה בקהילה, כמוצהר במכתב, תגרום לאקדמיה לשלב בתכניות הלימודים מעורבות כזו שממילא תביא לגיבוש מוסדר של הקניית ערכים במסגרתה. נראה אפוא שמתווי המדיניות האקדמית לא נותרו אדישים לשאלת המחויבות להקניית ערכים, אולם משנה סדורה ומחייבת בנושא טרם גובשה. כרמז אפי בלבד ייאמר כי **אין הכוונה להקניית ערכים באופן תאורטי בדרך של הטפה או הכתבה פטרנליסטית**, אלא לפיתוח שיח של ערכים ברובד העמוק. הקניה אמיתית של ערכים מושגת באמצעות עשייה ונתינה אקטיבית¹¹ במסגרת אקדמית של קורס מעשי הכולל התבוננות, שיקוף של חוויית העשייה ודיון מעורר מחשבה על משמעותה ועל השלכותיה. מדיון בהקניית ערכים באקדמיה, נבחן אם מסקנותינו עומדות בתוקפן גם כאשר לפקולטה למשפטים, או שמא אופייה הייחודי של הפקולטה מחייב חשיבה שונה.

2. חינוך לידע ולערכים בפקולטה למשפטים

“פקודי ה' ישרים”¹²

נראה כי בפקולטה למשפטים מתעצמת חשיבות השאלה של הקניית הערכים. הדבר נובע משני מאפיינים ייחודיים של הפקולטה: **הראשון**, ספרת הצדק היא החלל המחקרי שלה, ותפקיד המשפט הוא להסדיר נורמות ציבוריות. מאלה נובע בהכרח כי הכרעות ערכיות שלובות אינהרנטית במחקר ובהוראת משפטים. **השני**, תפקידה של הפקולטה כמוסד להכשרה מקצועית של עורכי דין¹³ מטיל עליה חובה לצייד את הסטודנטים הבאים בשעריה בידע ובכלים, שבאמצעותם יוכלו לפעול במקצוע בתבונה ובאופן המיטבי מתוך הבנת המשפט לעומקו ובהקשרו התוכני הנרחב, על הערכים הטבועים בו.¹⁴

10 ס' 17 לחוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי"ח-1958 (להלן: "חוק המועצה להשכלה גבוהה") קובע אמנות מידה לפעולתה של הוות"ת: תקצוב המדינה במוסדות להשכלה גבוהה ובמכללות האקדמיות, שהמדינה משתתפת בתקציביהן, יהיה על פי אמנות מידה שוויוניות, שתיקבענה, בין היתר, בהתחשב בסוגי המוסדות ובתכניות הפיתוח, ההוראה והמחקר שאישרה המועצה, ועדה מוועדותיה שהוסמכה לכך או משרד החינוך, התרבות והספורט, הכול לפי העניין.

11 אריסטו **אתיקה** 40-41 (ספר שני, מהדורת ניקומאכוס, יוסף ג' ליבס מתרגם, התשל"ג).

12 תהלים יט 9.

13 מנחם מאוטנר "הפקולטה למשפטים: בין האוניברסיטה, לשכת עורכי הדין ובתי המשפט" **על החינוך המשפטי** 11, 12-14 (2002) (המאמר להלן: מאוטנר "הפקולטה למשפטים"; הספר להלן: **על החינוך המשפטי**).

14 מנחם מאוטנר "מעבר לסובלנות ולפלורליזם: הפקולטה למשפטים כמוסד רב תרבותי" **על החינוך המשפטי**, שם, 71, בעמ' 90.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

נטע זיו טוענת כי מחויבות הפקולטה המכשירה עורכי דין היא לחנכם למחויבות ציבורית וחברתית. חובה זו נובעת, לטעמה, מזכות המונופולין שניתנה לעורכי דין ובהיעדר חובה כללית או פרטית החלה על עורכי דין לתת סיוע משפטי. כן מבוססת חובה זו על המונופול לנגישות לצדק ועל הצורך והחובה לשקף אינטרסים של קבוצות חלשות בכללי המשפט.¹⁵

על רקע האמור, שאלת החינוך לערכים בפקולטה למשפטים ולפיתוח שיח של ערכים היא שאלה כבדת משקל.

הגם שהדעות חלוקות אם תפקיד הפקולטה להקנות ערכים במסגרת הוראת המשפטים,¹⁶ ניתן להצביע על תהליך היסטורי ושינוי מגמה ברור בכיוון זה. בעבר שררה בישראל תמימות דעים בתפיסת העולם המכונה "הפורמליזם המשפטי", הרואה את המשפט כמדע. עיקרו של הפורמליזם הוא התייחסות למשפט כאל מערכת סגורה של כללים, המופעלת על פי היגיון פנימי משלה, ומצניעה את הממד הערכי של המשפט ואת השיקולים החברתיים העומדים בבסיסו.¹⁷

החל משנות השמונים נחלש מעמדו של הפורמליזם, ואת מקומו תפסה ההשקפה הרואה במשפט תרבות והמדגישה את הממד הערכי והחברתי שלו.¹⁸

ההתפתחויות ההיסטוריות והאידיאולוגיות שהניעו את "ירידת הפורמליזם ועליית הערכים" ניתנות להסבר על ידי גורמים רבים,¹⁹ אך אבקש להביא שני שחקני חינוך

15 זיו, לעיל ה"ש 8, בעמ' 385, וכן נטע זיו "עריכת דין לשינוי חברתי בישראל: מבט לעתיד לאחר שני עשורי פעילות" **מעשי משפט** א 19, 19–36 (2008). אולם לעניות דעתי, ביסוס חובה ערכית על מונופול מרדדת את החובה והופכת אותה לכמותית וטכנית, ומכל מקום, עיקר תכליתו של המונופול הוא להגן על הציבור מייצוג לא אחראי. ראו גם ת"א (מחוזי י-ם) 4033/05 **לשכת עורכי הדין בישראל נ' אלבוז**, פ"מ התשס"ד (2) 1, 10 (2004). בנוסף, כיום תוקן החוק כך שלשכת עורכי הדין מחויבת לתת סיוע משפטי, ראו חוק לשכת עורכי הדין (תיקון מס' 34), התש"ע–2009, ס"ח 248. אשר לשאר ההסברים, הרי הם פוליטיים במהותם.

16 השראה כללית ניתן לשאוב מסטנדרט 301(a) לכללי לשכת עורכי הדין בארצות-הברית, ראו Standard 301(a) of the American Bar Association Standards for Approval of Law Schools המגדיר את מטרות התכניות לחינוך משפטי בבתי הספר למשפטים בארצות-הברית כך: "A law school shall maintain an educational program that prepares its graduates for: admission to the bar and to participate *effectively* and *responsibly* in the legal profession" (ההדגשות שלי – י.א.). (המילים המודגשות פורשו כחינוך למיומנויות וערכים).

17 בהקשר זה תוזכר אמרתו המפורסמת של דקן הפקולטה למשפטים באוניברסיטת הרווארד (1870), כי אם המשפט אינו מדע, תימנע אוניברסיטה המבקשת להיות נאמנה לייעודה ללמד משפטים. Christopher Columbus Langdell, *The Harvard Law School*, 3 L.Q.R. 123, 124 (1887).

18 מאוטנר "הפקולטה למשפטים", לעיל ה"ש 13, בעמ' 18–21.

רעיוניים; אנושי ומקצועי: בהיבט האנושי נראה כי השקפה פורמליסטית קיצונית בנוקשותה, נטולת ערכים, רוח ונשמה, עשויה להנביע ציות עיוור לחוק ללא הפעלת כל שיפוט ערכי ושיקול דעת אנושי במקרים שבהם מתחייב שיפוט כזה. לכך עלולות להיות תוצאות קשות. על מנת שמערכת המשפט תגשים את מטרתה, על המחקר והחינוך המשפטי לחשוף במלוא הדרו את הממד הערכי של המשפט.²⁰ בהיבט המקצועי, ניתן לייחס השפעה לעליית הראליזם המשפטי בארצות הברית. הוגי הזרם הראליסטי²¹ קראו תיגר על הנחת המוצא של הפורמליזם המשפטי, בגרסם כי המשפט אינו מדע, אלא תופעה רחבה ומורכבת המושפעת מגורמים חברתיים, פסיכולוגיים, כלכליים ותרבותיים. לשיטתם, ההכרעה השיפוטית אינה מתקבלת על ידי יישומם של כללים, אלא מונעת מהעדפות ערכיות סמויות, הראויות למחקר ודרישה.²²

עם דחיקתו של הפורמליזם המשפטי קם דור חדש של משפטנים ועמו זרמים חדשים במחקר המשפטי. בתחילה היו המשפטנים הדוקטרינליים, שחקרו את כללי המשפט ויישומם. אליהם נוספו עתה מלומדים תאורטיקנים, המבקשים לחקור את תופעת המשפט בהקשרה התרבותי הרחב, ומלומדים ביקורתיים, המבקשים לבקר את הנורמות הקיימות ולהציע הסדרים חדשים. אלה משתמשים במשפט ככלי חלוקתי להקצאת משאבים.²³ עקב מהפכה מחשבתית זו, מתחייב גם שינוי בהוראת המשפט ובמחויבות הסגל האקדמי ללמד משפטים בפריזמה של ערכים, ולהאיר את המשמעויות החברתיות של

- 19 מנחם מאוטנר "ירידת הפורמליזם ועליית הערכים במשפט הישראלי" עיוני משפט יז 503, 596 (1993).
- 20 יובל אלבשן "בעקבות תבוסת הרוח באושוויץ: מהוראת המשפט לחינוך לצדק" עלי משפט ד 35 (2005).
- 21 Karl Llewellyn, *A Realistic Jurisprudence – The Next Step*, 30 COLUM. L. REV. 697 (1931); Jerome N. Frank, *A Plea for Lawyer-Schools*, 56 YALE L.J. 1303 (1947).
- 22 נאמנים לגישתם, קראו הריאליסטים תיגר על שיטת ההוראה הקיימת, שבמסגרתה הספרייה היא המעבדה של המשפט. לדידם, החיים הם המעבדה של המשפט, ויש להתאים את תכניות ההוראה לגישה זו. במסגרת הרפורמה המוצעת, הוצעו שתי מתודולוגיות פדגוגיות: האחת, מעבר לעיסוק בין-תחומי במשפט, והשנייה, הקמת קליניקות משפטיות לסיוע משפטי, שבאמצעותן יבינו הסטודנטים לעומק את טיבו של המשפט. Karl Llewellyn, *On What is Wrong With So-Called Legal Education*, 35 COLUM. L. REV. 651 (1935). כן ראו יובל אלבשן "ריח הגלימה כריח השדה – על יעדי החינוך המשפטי הקליני" משפטים לד 454 (2004), שבו קורא המחבר להפוך את הקליניקות למעבדות לעיבוד ידע משפטי.
- 23 עיקר חצי הביקורת שלהם הופנתה כלפי המלומדים הדוקטרינליים, בטענה כי הוראת משפט כביכול "ניטרלית" ממלאת תפקיד פוליטי ברור, שכן היא גורמת לשימור יחסי הכוח הקיימים ואף חמור מכך, ממלאת תפקיד של הטעיה, הסתרה והכחשה, שכן היא למעשה עוסקת בשעתוק ההסדר המשפטי החברתי הקיים.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

המשפט.²⁴ יתרה מזו, עקב שינוי התפיסה והפיכת הפקולטה לרב-גונית ולרב-תרבותית,²⁵ שילובם של כל הזרמים בדרכי ההוראה עשוי להעניק לסטודנטים חוויה לימודית רבת-ממדים ועשירה והכשרה מיטבית לעתידם המקצועי.

העשייה בקליניקות המשפטיות היא אחת הדרכים המשמעותיות שבאמצעותן הפקולטה יכולה להגשים את חזון הפלורליזם המחשבתי, להעשיר את החוויה הלימודית, לפתח את שיח הערכים ומגוון דרכי החשיבה. הקליניקות מגשרות בין לימוד תאורטי לפרקטי, בין יישום כללים לבין חשיפת הערכים שבבסיסם, בין ניתוח פוזיטיבי לביקורתי-נורמטיבי ובין מחשבה למעשה. פיתוח שיח מעמיק של ערכים מתוך עשייה, מפרה אפוא את המחקר, את ההוראה ואת המקצוע, וגם מלכד את הקטבים – המחקרי וההכשרתי – של הפקולטה יחד, לחוויה לימודית המזינה באופן הדדי את חלקיה והופכת יחד לשלם הגדול מסכום חלקיו. הקליניקות המשפטיות הן העומדות במוקד מאמר זה.

3. חינוך קליני לערכים

”וכאשר תקום מן הספר, תחפש באשר למדת אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו.”²⁶

משסקרנו ממעוף הציפור את תפקידנו כאקדמיה וכפקולטה לפתח שיח של ערכים כחלק מהקניית הידע, ננמך עוף אל ירכתי המרתף ונמקד את מבטנו בחינוך ובעשייה הקלינית. הקליניקות המשפטיות בישראל לא צמחו מתוך אתוס מגובש או חזון אידאולוגי יצוק,²⁷ אלא התפתחו אט אט באופן אבולוציוני וחצבו בסלע נדבך לימודי חדש. על רקע

24 מנחם מאוטנר **על החינוך המשפטי** 7–8 (2002). ואוסף מן המבוא: “מצאתי בשניות הזו הזדמנות לפעול באמצעות הפקולטה למשפטים לשיפור מצבה של החברה, בדרך של הכשרת משפטנים שבמהלך שנות הפעילות המקצועית שלהם יחוללו שינויים נחוצים בהקצאת המשאבים בין קבוצות חברתיות, ויקדמו ערכים ראויים.”

25 ראו חוק המועצה להשכלה גבוהה.

26 אגרת הרמב”ן, כתבי הרמב”ן (הוצאת מוסד הרב קוק, התשכ”ג).

27 נויה רימלט “החינוך המשפטי – בין תיאוריה לפרקטיקה” **עיוני משפט** כד 81, 96–97 (2000). “מהותו של החינוך הקליני, הרציונל העומד בבסיסו והקשר שבינו לבין חינוך משפטי, לא זכו לדיון כלשהו באקדמיה המשפטית הישראלית עד עצם היום הזה”. יצוין כי רק לאחרונה הוסמכה ועדת בדיקה באוניברסיטת תל-אביב ולאחריה מונתה ועדה דומה באוניברסיטת בר-אילן. התפקיד שהוטל על ועדות אלה היה לבחון את מצב החינוך הקליני ואת מעמד המנחים הקליניים. דו”ח הוועדה לבדיקת המערך הקליני באוניברסיטת בר-אילן הונפק ביום 11.12.2011 ובסיכום פרק 7 לדו”ח נרשם כך: “לסיכום, המצב הנוכחי של המנחים הקליניים משקף היעדר של מסורת מקצועית, באוניברסיטת בר-אילן ובכלל המוסדות בישראל, בדבר המשמעות, החשיבות והתוכן של החינוך הקליני.”

זה, אין תמה כי לא קיימת הסדרה נורמטיבית של החינוך הקליני, מטרתו ויעדיו. כל קליניקה נהנית מחופש אקדמי ואידאולוגי לחרות על דגלה את העקרונות והמטרות שהיא מבקשת לקדם ולהשיג.²⁸

לאחרונה גובשו מטרות החינוך הקליני בקודקס "הקוד האתי של הקליניקות המשפטיות בישראל". הקוד נוסח על ידי נציגי הקליניקות המשפטיות בארץ ואינו מחייב באופן נורמטיבי, אלא באופן וולונטרי. מכל מקום, יש לקוד היבט הצהרתי, שיקוף ושאיפה של אנשי קהיליית החינוך הקליני להשגת היעדים הכלולים בו.

לטעמי, המטרות ראויות כולן וניצבות על מישור נורמטיבי אחד. כל קליניקה חופשייה להדגיש את מטרותיה, אך יש להדגיש בייחוד את הממד החינוכי של כל פעולה במסגרת הקליניקה, ולבחון כל צעד ובחירה לאור ערכי החינוך שטמונים בהם, שכן אופייה של הקליניקה המשפטית יונק מהאכסניה שבה היא דרה. מיקומה של הקליניקה בין כותלי האקדמיה אינו אקראי או טכני גרידא, אלא מהותי. בזה נבדלת הקליניקה מהעמותות החברתיות לקידום צדק ושוויון ומפרויקטים אחרים למתן סיוע משפטי כדוגמת "שכר מצווה" של לשכת עורכי הדין.

אחד מהתפקידים המרכזיים של הקליניקות, בשל כינון באקדמיה, הוא להעשיר את הבנתם התאורטית של הסטודנטים את המשפט באמצעות עשייה מתבוננת ומשקפת (רפלקסיבית).²⁹ הקליניקות הן למעשה גוף המאגד את זרמי המחקר בפקולטה ומעשיר את השיח ביניהם. הטיפול במסגרת קלינית בענייניהם המשפטיים של פונים שונים מעורר את הצורך להשתמש בכל הכלים המחקריים: בטווח המידי, החלה ויישום של כללים משפטיים קיימים על מקרה ספציפי על מנת לממש זכויותיהם של הפונים. ברובד העמוק יותר, נערך דיון בין המורה הקליני לבין הסטודנטים על המקרה בהקשרו הרחב יותר – התרבותי, החברתי והערכי. דיון כזה משליך על דרכי הפעולה והטיעונים הנורמטיביים שיועלו במסגרת ההליך המשפטי. ברובד הביקורתי, קורה רבות כי ההסדרים המשפטיים הקיימים גורמים לפונים עוול ועיוות צדק. במקרים אלו מנוהלים, לא אחת, הליכים משפטיים

28 ראו פרק "היחסים בין הקליניקות למוסד האקדמי" לקוד האתי, שלפיו חופש הפעולה של הקליניקות כפוף לכלל ניגוד העניינים, לאורו לא ינקטו הקליניקות צעדים משפטיים נגד המוסד האקדמי שבו הן פועלות. מתוך **אתר המכללה למינהל**: www.colman.ac.il/research/; research_institute/DavidWeinerCenterLawyers/Publications/codes/Documents/Clinical_Ethics_Code.pdf (נבדק לאחרונה ב-28.7.2012) (להלן: "הקוד האתי"). כן ראו מכתבו של ראש לשכת עורכי הדין להנהלת אוניברסיטת תל-אביב, בעת שביקשה למנוע מקליניקה משפטית שלה לייצג עובדים בגן המדע במכון ויצמן (2008), **אתר לשכת עורכי הדין בישראל**: www.israelbar.org.il/article_inner.asp?pgId=73606&catId=6 (נבדק לאחרונה ב-28.7.2012).

29 רימלט, לעיל ה"ש 27, בעמ' 81.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

עקרוניים, המבקשים ליצור תקדימים חדשים, או שהקליניקות מנסחות הצעות חוק שישפרו את המצב הקיים נוכח החסר שנוצר. שיטת עבודה זו מלמדת את הסטודנט על רזי המשפט הפוזיטיבי ועל ההתבוננות הרחבה על המשפט. מעל לכול, היא מאתגרת אותו לקחת חלק ביצירת המשפט ולקרוא תיגר על ההנחות המקובלות, וכך הוא הופך לשותף פעיל בעיצוב השיח המשפטי. דרך לימוד זו מולידה תוצר לוואי חשוב ומשמעותי. הסטודנט הופך מלומד פסיבי – שלא לומר אדיש – למשפטן אקטיבי, המקבל אחריות על גורלם של אחרים. בכך יש משום מענה הולם לביקורת המושמעת לא אחת על חינוך הפקולטות למשפטים ולרדידות ולשטחיות,³⁰ ומעבר ברור של הסטודנטים מניצבים סטטיסטיים לשחקנים ראשיים בלב הזירה המשפטית, הלומדים על בשרם אחריות מהי.³¹ תפקיד נוסף המוטל על כתפי הקליניקות הוא להטמיע ערכים של מחויבות עורכי הדין למערכת הצדק ולאינטרס הציבורי.³² ערכים אלה מוטמעים באמצעות דיון על כל תיק בהקשרו החברתי הרחב ושקילת שיקולי מדיניות רחבים מהאינטרס הצר של הפונה כפרט.³³

עוד מטרה של הקליניקות היא להנגיש את המשפט למודרים ממנו ולחנך את הסטודנטים למחויבות לשיפור מצבן של קבוצות חברתיות חלשות³⁴ ולהענקת סיוע משפטי לזקוקים לכך, כחלק מחובתם החברתית.³⁵

על רקע האמור, חשוב לחדד: הקליניקות אינן אך מפעל צדקה וחסד שמכשיר את הסטודנטים לפרקטיקה. מעמדן וחשיבותן כחטיבה לימודית בלתי־נפרדת מהאקדמיה, נעלה מספק. העובדה שמתוך העשייה הקלינית מתפתח שיח עמוק של ערכים, אין בה כדי לגרוע מזוהרן האקדמי, אלא אך להוסיף להן נופך משמעותי.

- Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 J. LEGAL EDUC. 591 (1982). כן ראו יוסף ויילר ויניב פרידמן "על החינוך לשטחיות" **עיוני משפט** כה (2002) 421.
- מאוטנר "הפקולטה למשפטים", לעיל ה"ש 13, בעמ' 13, כהגדרתו של פרופ' מאוטנר: "מעבר משיח של הרצאה לשיח של תאטרון".
- סטיב וויזנר "הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" **עיוני משפט** כה (2001) 369.
- מבלי חלילה לפגוע בזכויותיו של הפונה הספציפי שכלפיו קיימת חובת נאמנות כלקוח. וראו לעניין זה דיון בדילמה של טובת הפונה היחיד כנגד קידום שינוי חברתי כללי אצל יובל אלבשן "דילמת ייצוג אוכלוסיות מודרות בדרך לתיקון חברתי" **מעשי משפט** א 153, 153–167 (2006).
- ראו נטע זיו "מה בין עריכת דין, צדק חברתי ולימודי משפטים?" **עלי משפט** א 253 (2000); נטע זיו "חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה" **עיוני משפט** כה 385 (2001).
- לפירוט רקע ומטרות ראו אלבשן, לעיל ה"ש 22.

למרות תרומתן המשמעותית של הקליניקות ללימודי המשפט, להבנתו ולפיתוח שיח משפטי עשיר ובונה, דומה שטרם הופנמה חשיבותן, ותפקידן יקר הערך טרם חלחל לתודעה האקדמית. הקליניקות עודן שוכנות במרתפי הפקולטות למשפטים, הן פיזית והן השקפתית, באשר מעמדית הן מדורגות בתחתית סולם העדיפויות בהיררכיה האקדמית.³⁶ על מנת להבנות את מסר חשיבותה הלימודית של הקליניקה ואת תפקידנו, כנגזר ממנה, אין דרך טובה יותר מיציאה למסע משותף בעקבותיה.

4. הקליניקה לסיוע משפטי אזרחי

עם תחילת המסע, אבקש להקדיש מילים ספורות לתיאור פעילות הקליניקה לסיוע משפטי אזרחי שאני מנהלת. במסגרת הקליניקה לסיוע משפטי אזרחי, משובצים הסטודנטים לתחנות סיוע בקהילה.³⁷ לאחר ריאיון הפונים ואיסוף המסמכים, נפגשים עמי הסטודנטים כדי לדון בכל תיק ולהחליט אם לפעול בו, ואם כן – כיצד.³⁸ בסיום הפגישה אנו מגבשים יחד מתווה פעולה, ומאותו רגע אנו מחויבים יחד לפעול לטובת הפונה ולהתמודד עם פנייתו עד לסיומה הטוב והמועיל.³⁹

מכאן אנו יוצאים יחד למסע לימודי ארוך טווח של הרפתקאות ותגליות משפטיות ואנושיות.

לצד הסיוע המשפטי אנו משתדלים להתייחס גם לבעיות שאינן משפטיות באופן מובהק, שכן פעמים רבות הבעיה המשפטית היא רק סימפטום של משהו עמוק וכואב יותר, הטעון ליבון ומציאת פתרון.

בדרך זו רוכשים הסטודנטים מיומנויות פרקטיות של מקצוע עריכת הדין בתנאים של ליווי מקצועי-אישי בתוך מעבדת החיים. חלק מהותי מן הלימוד הוא הבנת היחסים המורכבים שבין עורך דין ללקוחו, חובות עורך דין כלפי לקוחו, כלפי הצד השני וכלפי בית

36 ראו - Marjorie Anne McDiarmid, *What's Going on Down There in the Basement: In-House Clinics Expand Their Beachhead*, 35 N.Y.L. SCH. L. REV. 239 (1990).

37 במתנ"סים, במרכזים קהילתיים ובמרכזי שי"ל (שירות ייעוץ לאזרח מטעם משרד הרווחה והשירותים החברתיים), כל סטודנט מקיים שעות קבלה אחת לשבוע למשך שעתיים.

38 ההחלטה לנהל תיק נתונה להכרעתי. על פי רוב, הפונים לתחנות המבקשים סיוע, נענים בחיוב. במקרים שבהם ההחלטה היא שלא לסייע, אנו מפנים את הפונה לגורם מסייע אחר, כגון: הלשכה לסיוע משפטי, תכנית שכר מצווה, הסנגוריה הציבורית, קליניקה במוסד מקביל או עמותה המסייעת בתחום הרלוונטי.

39 הסיוע המשפטי שניתן לפונים הוא מקיף ומגוון וכולל ניסוח מכתבי פנייה, שיחות טלפוניות, ניהול משא ומתן, ניסוח כתבי בית דין, ניסוח הסכמי פשרה, ניסוח מסמכים משפטיים, הכנה לדיון ולעתים אף ייצוג בבית משפט.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

המשפט. כמו כן לומדים הסטודנטים על החשיבות שבמתן סיוע משפטי ומפתחים מיומנויות אנושיות שלא היו מפתחים במסגרות אחרות.

5. חינוך קליני לערכים ולמיומנויות

השאיפה להפיק את מרב התועלת מפעילות הסטודנטים בקליניקה כרוכה בתהליך הטיפול בפניות. מבין השיטין אני מבקשת להסב את תשומת לבם של הסטודנטים לערכים שאני מאמינה כי הם אלה שיעצבו נכונה את אופי עריכת הדין שלהם בעתיד. לדעתי, חינוך קליני בהקשרו הרחב, הנרקם באמצעות הטיפול בפניות, מתבטא בהכללה בארבעה רבדים: **ברובד הראשון**, אני רואה את תפקידי כמי שאמונה על הוראת הסטודנט כיצד להיות משפטן, עורך דין או איש פרקטיקה ששואף ל**מקצוענות**, **ליסודיות** ול**מצוינות**. לכן ההנחיה האישית וההסבר המלווה כל הליך וכל מסמך, טקטיקה, אסטרטגיה, מבנה טיעון ומסמך, סגנון ראוי ומכבד, תשומת לב לפרטים ועוד כיוצא באלה – הם מאושיות החינוך הקליני.

ברובד השני, תפקידי לגרום לסטודנט להרגיש **חלק ממערכת הצדק** ולהבין שהוא משמש שליח ציבור ולא חרב להשכיר. **ברובד השלישי**, והחשוב מקודמיו, משימתי היא לגרום לסטודנט להיות עורך דין הגון, ישר, תם לב, **אתי ומוסרי**. זאת ראוי, לטעמי, להדגיש במיוחד. ומרגע שאנו מכוונים את עצמנו לכך, ותרים אחר הדברים האלה, הרי הם מצויים בכול. חובתנו להציפם, לעורר אותם ולדון בהם, על מנת לגדל עורכי דין המהרהרים בצעדיהם ושוקלים את משקלם האתי והמוסרי.

ברובד הרביעי, והוא העליון לטעמי, תפקידי ושאיפתי הם כי מתוך אלה יפתח כל סטודנט **מידות טובות וערכים כעורך דין וכאדם**, וביניהם כישורי התנהגות כלליים כהקשבה, סימפתיה, אמפתיה, מחויבות, היעדר שיפוטיות, הכלה וראיית האחר כמי שיש לו אחריות כלפיו, כדבריו של עמנואל לוינס בספרו:⁴⁰

“אל מול הפנים של האחר – השתיקה בלתי אפשרית; אתה לא יכול אלא להיענות: מן הרגע שהאחר מסתכל בך, אני אחראי כלפיו אף מבלי ליטול כלפיו כל אחריות שהיא; אחריותו מוטלת עליי [...] **במצב של קרבה לאחר מצוות אותי פניו [...] לשרתו [...] הפנים מבקשות אותי ומצוות עליי**” (ההדרגשה שלי – י.א.).

40 עמנואל לוינס **אתיקה והאינסופי** 74 (2002).

לאור ייחודיותה של ההוראה הקלינית – הנושאת אופי אישי ואפילו אינטימי, בוודאי בהשוואה להוראה בקורסים אחרים – ניתוח המקרים בתנאי מעבדה בליווי אישי צמוד ובפיתוח שיח מעמיק ודיון מקיף על כל תיק ותיק, הם אלו שבכוחם לגרום לכך כי הדברים יחלחו בקרב הסטודנטים, יוטמעו באישיותם ויהפכו להם טבע שני. הפנמה כנה ואמתית תגרום להם להרהר אילו עורכי דין ובני אדם הם ירצו להיות ואילו שיקולים יעמדו לנגד עיניהם, שעה שהם מכלכלים את צעדיהם ואת דרך התנהלותם.

לכן, אף שכל מרצה הוא גם מחנך, הרי המורה הקליני הוא מחנך באופן ברור וישיר, ומכאן גודל פוטנציאל ההשפעה על חינוכו של הסטודנט, ובהתאם רמת המחויבות של המורה הקליני.

הצצה לתוך עולם עשיר ומרהיב של עשייה, שקילה, פיקוח, הדרכה וליבון משותף, תשמש את המצע שעליו אשתית את הדיון הממוקד בדבר התנהלותנו ותפקידנו.

ג. מעקרונות למעשים

“לא המדרש עיקר אלא המעשה”⁴¹

כיוון שבקליניקות המשפטיות הדגש הוא על לימוד חווייתי באמצעות מעשים, יהיה זה אך נכון להשתית את הניתוח העיוני על אירועים שנחו על מנת להעביר את התובנות ואת המסר כמות שהם, ומהמקום שממנו נצמחו. המקרים משקפים תהליכי למידה כפולים: שלי – כמי שמנסה ללמוד את רזי המקצוע של ניהול קליניקה, ושל הסטודנטים – כלומדים את מיומנויות המקצוע וסודותיו. פעמים מצביעים המקרים על כשלים, שבמחשבה ראשונה ראוי היה להצניעם. אולם במחשבה שנייה, כמי שמאמינה בהוראה הקלינית ובחשיבותה, וכמי שמצויה בחיפוש מתמיד אחר המבנה האופטימלי של הקליניקה, בייחוד נוכח העובדה שלפחות בישראל מדובר בחטיבה לימודית בהתהוות, אני רואה לנכון דווקא לחשוף את הכשלים, על מנת לפתח על בסיסם דיון כן ונרחב, כדי להגיע קרוב, ככל הניתן, לחקר האמת.⁴²

אפתח בדיון על הדוגמה האישית שעלינו לתת לסטודנטים, שממנה נובעת גם מרכזיותה של התנהלות אתית וראויה.

41 משנה, אבות א, יז.

42 תיאור המקרים הכלולים בפרק זה נעשה בהסכמת הסטודנטים המעורבים, בשימוש בשמות בדויים.

1. דוגמה אישית אתית

"חכמים היזהרו בדבריכם, שמא [...] ישתו התלמידים הבאים אחריכם".⁴³

בהרהור רטרופקטיבי על התהליך שעברתי בחיפוש אחר משמעות תפקידי, דומתני שאני יכולה להצביע על המקרה הבא כאחד מהאירועים המכוננים, שממנו למדתי עד כמה הליווי האישי והצמוד כמורה קלינית, מחייב אותי בתשומת לב יתרה בנוגע להתנהגותי: מיכל נפגשה עמי על מנת לדון במקרה של פונה שנוקקה לסיוע בהכנת בקשה ללשכת ההוצאה לפועל. לצורך הכנת הבקשה נדרשו לנו בדחיפות פרטים שהיה עלינו לבקש מלשכת ההוצאה לפועל. כשמיכל הרימה את שפופרת הטלפון, עצרתי אותה ושאלתי למי היא מתקשרת. היא השיבה בפשטות: "למרכז המידע של לשכת ההוצאה לפועל". הסברתי לה שניתן מידע רק לבעלי הדין בתיק או למי שרשום בלשכת ההוצאה לפועל כעורך דין המייצג בתיק, ולכן היא לא תוכל לקבל את המידע. מיכל השיבה כי היא עמדה להזדהות כפונה עצמה. שאלתי אותה מדוע, והיא השיבה: "כי אנו זקוקים למידע באופן דחוף וזו הדרך הכי יעילה להשיגו, מבלי שייגרם נזק לאיש".

"את צודקת בטווח הקצר", אמרתי, "אך מה באשר לטווח הארוך? מה לגבי עצמך? האם אינך רוצה לשמור על יושרך והגינותך לא רבב, ולהקפיד להשיג כל דבר רק בהתאם לכללים? אם מעגלים פינה פעם אחת, ולא נגרם שום נזק, עלולים לשוב על כך ולהתרגל".⁴⁴

מיכל הניחה את השפופרת, שלחה למרכז המידע פקס ובו הסבר על מעמדה, צירפה כתב ויתור על סודיות, התקשרה וקיבלה את כל הפרטים הנדרשים.

לא זכרתי את השיחה הזו כלל, אך בסיום השנה, מיכל כתבה בעבודת הסיכום שלה כי המקרה הזה הותיר בה רושם בל יימחה, וממנו למדה לקח משמעותי: הגם שניתן לעקוף את המוסר ואת כללי האתיקה בקלות, התפשרות קטנה על אתיקה עלולה להיות תחילת הסוף של עורך הדין.

מהתיאור דלעיל עולות שאלות רבות, שניתן לצמצמן לשתיים מרכזיות השלובות זו בזו:

מה מקומה של האתיקה במסגרת פעילותנו, ומה אל נכון אנחנו בשביל הסטודנטים פרט למנחים, למפקחים ולאחראים מקצועית.

43 משנה, אבות א, יא.

44 "כיוון שעבר אדם עבירה ושנה בה הותרה לו. הותרה לו סלקא דעתך, אלא נעשית לו כהיתר".
ראו סדר מועד, מסכת יומא, דף פ"ו, עב' גמרא.

2. כיצד אנו משתקפים בעיני הסטודנטים

“ והיו עיניך רואות את מוריך”⁴⁵.

מבחינתי, המסר האישי החזק ביותר שקיבלתי ממיכל היה כי באופן בלתי-נמנע, וכנובע מתפקידי, הסטודנטים צופים בהתנהגותי, לטוב ולרע. מרגע שהכרתי בכך, נמלאתי חרדת קודש ושאלות רבות עלו בי ובראשן: האם אני ראוייה לשמש מורת דרך – תפקיד שמחייב אותי ביתר זהירות. עד לאותו מועד ראיתי את עצמי כעורכת דין המנהלת תיקים וסטודנטים, ולפתע הפכה גם התנהגותי האישית לעניין שעליו יש לתת את הדעת כשיקול מקצועי. התובנה שחדרה לתודעתי בסיועה האדיב של מיכל, זכתה זה מכבר לדיון בספרות המשפטית, והיא אף מגובה במחקרים אמפיריים שבחנו את מידת השפעתו של המורה הקליני על התנהלותם המקצועית של תלמידיו.⁴⁶ כמורים קליניים עלינו להפנים את העובדה כי לפעמים אנו המלווים הראשונים של הסטודנטים, ובדרך כלל גם המלווים האחרונים שלהם בלימודי המשפטים, טרם יציאתם לעולם. לכן אנו ניצבים בנקודת ציון קריטית בעיצוב התנהלותם המקצועית. עבור מרבית הסטודנטים, אנו עורכי הדין הראשונים בשר ודם שהם פגשו מקרוב. בשל ייחודיותה של ההוראה הקלינית, הנושאת ברובה אופי אישי צמוד, אמינותנו בעיני הסטודנטים גבוהה מאוד, ולפיכך עלינו להתנהג מתוך מודעות גבוהה להשלכות של כל צעד שאנו נוקטים. חשוב כי נבין שבדרך שבה אנו מתנהגים, בוחרים לנהל את התיקים ומתנהלים כעורכי דין, אנו מיישמים בפועל גישה אתית כלשהי, גם אם במשתמע או במרומז.⁴⁷ משום כך, בייחוד בתחום האתיקה, המוסר והצדק, עלינו לנקוט משנה זהירות.⁴⁸ אם לנסח זאת באופן פוזיטיבי וחד, כשהתנהגותו של המורה עולה בקנה אחד עם המסר שהוא מבקש להעביר לתלמידיו, אין עוד צורך של ממש להכביר במילים, שכן התנהגותו מהווה מודל לחיקוי על ידי תלמידיו.

אם כן, ברור כי איננו יכולים לסגל לעצמנו דימוי של אנשי פרקטיקה גרידא, משום שבפועל אנו מהווים במידה מסוימת “מקור לימודי”.⁴⁹ עלינו לעשות כל שלאל ידינו על

45 ישעיהו ל 20.

46 Peter Joy, *The Ethics of Law School Clinic Students as Students – Lawyers*, 45

SOUTHERN TEXAS L. REV. 815 (2003–2004).

47 Carrie J. Menkel Meadow, *Can a Law Teacher Avoid Teaching Legal Ethics?*, 41 J.

LEGAL EDUCATION 3 (1991).

48 Gary Blasi, *Teaching/Lawyer as an Intellectual Project*, 14 J. OF PROFESSIONAL

LEGAL EDUCATION 65, 73 (1997).

49 “גדול שימושה של תורה יותר מלימודה” ראו משנה, ברכות ז, ב.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

מנת שנהיה ראויים לתפקיד. יתרה מזו, עלינו לדאוג שהתנהלותנו המתמדת תשדר את המסר האתי הרצוי מבחינתנו, כפי שאפרט להלן.

3. אתיקה של כללים ואתיקה של התנהגות

“ והכל לפי רב המעשה”⁵⁰.

עלינו לתת את הדעת לעניין נוסף. כאמור, כיוון שבניהול התיקים השגרתי, כרוכות באופן אינהרנטי ואינטגרלי סוגיות של אתיקה, מוסר וערכים, ולמעשה בכל צעד ושעל של ניהול תיק, אנו מבצעים בחירה ערכית כלשהי, אף בבלי דעת, חשוב להעלות את כל הצמתים והבחירות האלה לרמת המודעות שלנו ושל הסטודנטים במהלך העבודה עמם. מתוך כך, נוכל ללמד את הסטודנטים להיות עורכי דין שעבודתם אינה מרוץ עיוור להשאת רווחי לקוחותיהם או להצלחתם, אלא רצף של הרהורים ודילמות בדבר הדרך הראויה שבה יש לנהל את ענייני לקוחותיהם. רק בקצה הדרך תבשיל ההחלטה; החלטה ערכית, מעשית ומהותית.

יתרה מזו, הוראה תאורטית של אתיקה בדרך של לימוד הכללים, אין לה משמעות של ממש.⁵¹ לימוד כללים בדרך של התנסות אישית, היא הדרך היחידה המטמיעה את הערכים שבבסיס הכללים.⁵² דרך זו לא רק הופכת את הסטודנטים לעורכי דין ולאנשים מוסריים יותר, אלא גם מולידה תובנות חשובות על התהליך המשפטי, מאתגרת את המחקר המשפטי ומסייעת להבין את המשפט טוב יותר. לימוד התנסותי כזה מביא להבנת חשיבותו של כלל משפטי. עם זאת, יישום פורמלי של כללים ללא הפנמת הערך המוגן הטמון בהם מרוקן את הלימוד ההתנסותי מתוכנו.

מסקנה זו אינה מרחפת בחלל ריק. קדמו לשכלולה משברים תרבותיים קשים בארץ ובעולם שנבעו, בין היתר, מהתנהגות בלתי-מוסרית ומשולחת רסן של עורכי דין

50 משנה, אבות ג, טו.

51 לימור זר-גוטמן “לימודי האתיקה המקצועית כחלק מהחינוך המשפטי בישראל” **מחקרי משפט** כג 89 (2006). המחברת מציעה שיטת הוראה המכונה “פיתוח תובנה אתית” המפתחת רגישות לבעיה אתית, ומקנה כלים להתמודד עם דילמות אתיות. המחברת קוראת לפקולטות למשפטים להורות אתיקה במובנה הרחב, ולשזור דיונים בסוגיות אתיות נרחבות, ביניהן: מהות המקצוע; תפקידם של עורכי הדין בחברה; המחויבות החברתית של עורכי הדין ודרכי מימושה; בחינתן של תורות מוסר שונות והשפעתן על חובות עורך הדין ועוד. כהמלצות ליישום, קוראת המחברת לפקולטות למשפטים להעביר לסטודנטים מסר המייחס חשיבות עליונה להתנהגות ראויה של בוגריהן, תוך לימוד בדרך של אינדוקציה באמצעות מקרים.

52 William Pincus, *One Man's Perspective on Ethics and the Legal Profession*, 12 SAN DIEGO L. REV. 279, 285 (1975).

ומשפטנים. כדרכו של עולם, בעקבות משברים אלו, הוקמו ועדות בדיקה וחקירה, הוגשו דו"חות,⁵³ הופקו לקחים והוסקו מסקנות.

באופן בלתי-מפתיע, כללו הדו"חות השונים מסקנות דומות בדבר תפקידים המכריע של בתי הספר למשפטים בהנחלת ערכים של אתיקה מוסר וצדק. הטמעת ערכים, כמוסבר בדו"חות, לא תצלה בדרך של לימוד עיוני, כי אם באמצעות עימות הסטודנטים עם הדילמות האתיות העולות מהעשייה. רק כך ניתן להטמיע אתיקה וערכים באופן עמוק ואמתי וליצוק אותם לאישיות הפנימית, ולא כהנחיות והוראות חיצוניות שיש לציית להן ציות עיוור ונבוב.⁵⁴

בהקשר זה נזכיר במיוחד את **ארצות-הברית**, שבה נקודת השבר ההתנהגותית, הייתה שערוריית ווטרגייט⁵⁵ מאחר שהמושכים בחוטיה היו משפטנים ועורכי דין.⁵⁶ נוכח זאת, מונתה ועדה שפרסמה דו"ח בשנת 1992⁵⁷ והמלצותיה המעשיות לשינוי שיטת החינוך

53 New South Wales Law Reform Commission (1982) para. 5.24. כך לדוגמה מהדו"ח **בניו**

סאות' ווילס: "It is inadequate to teach legal ethics and professional responsibility as if these are matters of etiquette... Rather, these are matters which are bound up in the fundamental nature and essence of lawyering and legal professional practice, which necessitates a process or problem-solving approach to the subject" מהדו"ח **באוסטרליה**: Australian Law Reform Commission, *Managing Justice: a Review of the Federal Civil Justice System* AGPS Canbra 2000 n.17, p 113: "In addition to the study of core areas of substantive law, university legal education in Australia should involve the development of high level professional skills and a deep appreciation of ethical standards and professional responsibility". יודגש כי הוועדה הכירה בתרומתו הייחודית של החינוך הקליני להטמעת האתיקה, אך בהיעדר משאבים מספיקים, לא חייבה בתי ספר למשפטים לכלול תכניות קליניות. שם, בעמ' 118–119.

54 Liz Curran, Judith Dickson & Mary Anne Noone, *Pushing The Boundaries or Preserving the Status Quo?*, JOURNAL OF CLINICAL LEGAL EDUCATION 104, 108–110 (2005).

55 הפרשה אירעה בין השנים 1972–1974, בעקבות פריצה של פעילים רפובליקנים למטה של הוועדה הדמוקרטית הלאומית במלון ווטרגייט שבווישינגטון, וטיוח הפריצה על ידי אנשי האדמיניסטרציה של הנשיא ריצ'ארד ניקסון, מה שהביא לפרישתו מכס הנשיאות. לכל מי שהיה מעורב בשערורייה, מהנשיא ומטה, הייתה השכלה משפטית. עובדה זו הביכה במיוחד את הקהילה המשפטית והניעה אותה לבחון מחדש את ערכיה ואת דרכי הנחלתם.

56 דיוויד חבקין "פיתוח ערכים אצל עורכי הדין של המחר: לקחים אפשריים מארצות הברית" **משפט ועסקים** ב 381 (2005).

57 Report Of the Task Force on Law Schools and Profession: Narrowing the Gap Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum (American Bar Association July 1992) ("the MacCrate Report")

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

המשפטי⁵⁸ הוטמעו והפכו לנורמות מחייבות; בהתאם למסקנות הדו"ח, שונו הסטנדרטים של לשכת עורכי הדין בארצות-הברית בנוגע לחובות בתי הספר למשפטים, יעדיהם ותכניות הלימודים שלהם, ומאותה עת עליהם לכלול התנסות מעשית בעריכת דין מתבוננת ומעמיקה, המתמודדת עם דילמות ומקנה מיומנויות וערכים.

גם בישראל, בדומה לארצות-הברית, עקב הידרדרות קשה בהתנהגותם של עורכי דין ובהתבטאויותיהם,⁵⁹ המעידה על אבדן דרך ועל היעדר נורמות בסיסיות של התנהגות וערכים בקרב עורכי דין,⁶⁰ הוכרזה שנת 2010 על ידי לשכת עורכי הדין, כשנת "תרבות הדיון". במסגרת זו הוקמה ועדה "לקידום התנהלות דיונית תרבותית בבית משפט" בראשות השופטת בדימוס טובה שטרסברג-כהן. דו"ח הוועדה נחתם בספטמבר 2011.⁶¹ מסקנות הוועדה כוללות קריאה ברורה לבתי הספר למשפטים לכלול תכניות קליניות ככלי להטמעת אתיקה, ערכים ותרבות דיון. טרם יבש הדיו על המלצות הדו"ח, אך ימים יגידו אם יהפכו ההמלצות לנורמה המחייבת את בתי הספר למשפטים. מכל מקום, ודאי שאין בהיעדרם של כללים כדי למנוע מאתנו לפעול כפי שראוי בעינינו במסגרת תפקידנו; את השינוי ניתן גם להניע מהשטח. לטעמי, חלק מתפקידנו ומטרתנו החינוכית כמורים קליניים הוא להקנות ערכי אתיקה ומוסר ולעורר את הסטודנטים במהלך העבודה הפרקטית המשפטית, להעמיק, להתבונן ולהרהר בכל צומת שהם חוצים ולעורר שאלות ודילמות, לדון בהן, ולהפוך לעורכי דין המבצעים דרך קבע בחירות ערכיות במלוא תשומת הלב הנדרשת לכך.

58 שם, בעמ' 331. בדו"ח יש המלצה מפורשת: American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap' Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum (1992): "To be effective, the teaching of lawyering skills and professional values should...opportunity for students to perform lawyering tasks with appropriate feedback and self – evaluation reflective .evaluation of the students' performance by a qualified assessor"

59 ראו פירוט נרחב של הליקויים בהתנהגות ובהתנהלות עורכי דין בפרק שביעי לדו"ח הוועדה לקידום התנהלות דיונית תרבותית בבתי המשפט, בעמ' 31–33, אתר הנהלת בתי המשפט: elyon1.court.gov.il/heb/hodaa/654.pdf (נבדק לאחרונה ב-27.7.2012). בין הליקויים המנויים: אי-הקפדה על כללים, הופעה בלבוש מרושל, שימוש במכשירים אלקטרוניים במהלך הדיון, התנסחות בשפה בוטה ומתלהמת, שיח "קולגיאלי" לקוי, ניהול חקירה נגדית תוקפנית, בוטה ומעליבה, אווירת מחטפים, מסירת מידע חסר או לקוי לבית המשפט, הפרעה לחקירה, אי-הופעה לדיונים, איחור לדיונים, אי-ציות להחלטות ועוד כהנה וכהנה.

60 שם. ראו סקירת הסיבות לתהליך ההידרדרות בדו"ח הנ"ל, בעמ' 27–30.

61 שם. ראו פרק תשיעי לדו"ח הוועדה לקידום התנהלות דיונית תרבותית בבתי המשפט (פורסם בספטמבר 2011), ובו קריאה לבתי הספר למשפטים לכלול תכניות לימוד נרחבות בנושאי אתיקה, ולהעמיק את החינוך והעשייה בקליניקות המשפטיות באשר אלה משמשות כלי להקניית ערכי נתינה, אתיקה ותרבות דיון.

ניהול תיקים משפטיים וייצוג לקוחות שלהם בעיות משפטיות ממשיות, על מורכבות האנושית, כבעלי רגשות, אינטרסים, דעות, מגבלות וטרדות, ומולם צד שני הנושא מורכבות דומה, וכן עורכי דין, שופטים ושאר גורמים מעורבים – כל אלה מהווים הזדמנות ייחודית לעורר דילמות אתיות, שאלות של נגישות לצדק ודין מוסרי ערכי בדבר חובותיו הציבוריות של עורך הדין ולהתמודד עמם בין כותלי הפקולטה, ובמסגרת לימודית תומכת ובונה. העובדה שהדין עולה מתוך תיק שמנהל הסטודנט עבור לקוח שהוא נקשר אליו, ושלו הוא מעוניין בכל מאורו לסייע, הופכת את הדילמה לעניין קיומי הנוגע בנימי נפשו של הסטודנט והוא חש על בשרו את כאבי הדילמה. עם זאת, כאבים אלה בונים אותו ואת שיקול דעתו ומקדמים את הפיכתו לעורך דין מעמיק, מוסרי וערכי יותר.⁶² מתוך חשיבותה של התנהגותו האתית באופן כללי, אדגיש גם את חשיבות הדין הישיר בדילמות אתיות באופן ספציפי וישיר.

4. נאמנות ללקוח ומה היקף חובת הנאמנות

“שומרים הפקד לעירך כל היום וכל הלילה.”⁶³

משהובן עד כמה דילמות אתיות כרוכות באופן הדוק בעבודה הקלינית, אמחיש זאת מחיי המעשה. הדילמה הראשונה תדון בחובתו הבסיסית ביותר של עורך הדין – חובת הנאמנות ללקוח.

הפונה שהגיעה להילה התגרשה לפני תשע שנים. במסגרת הסדרי הגירושין עברה לבעלותה הדירה המשותפת, אך גם המשכנתה הרובצת עליה. בראותה כי לא תוכל לעמוד בהחזרי המשכנתה בעצמה, נכנסה אחותה של הפונה כלווה שנייה בהסכם המשכנתה, ומאז נשאה עם הפונה בנטל החזר החודשי.

אחות זו נפטרה לאחרונה, והפונה ביקשה להפעיל את ביטוח החיים הנלווה לנטילת המשכנתה על מנת שיפרע את יתרת ההחזרים. לשם כך פנתה הפונה הן לבנק והן לחברת הביטוח, ואלה דחו אותה בטענה שפוליסת הביטוח אינה חלה על מקרה זה, כיוון שהאחות נפטרה בגיל 62, ואילו הפוליסה חלה על מקרה של פטירה עד גיל 60. בשל חוסר יכולת כלכלית לעמוד בנטל החזרי המשכנתה הרובץ עליה, פנתה הפונה להילה.

Andrew S. Watson, *The Quest for Professional Competence: Psychological Aspects of* 62
Legal Education, 37 U. CIN. L. REV. 91 (1968). המחבר היה פרופסור למשפטים
 ולפסיכיאטריה באוניברסיטת משיגן, ועל אף שלא היה מורה קליני, הוא מאבות ההוראה
 מונחית פרקטיקה ככלי לפיתוח ערכים מקצועיים.

63 **הגדה של פסח**, מתוך הפיוט “ויהי בחצי הלילה”.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

הילה ואני עיינו בתנאי הפוליסה וגילינו כי הפוליסה שמכסה פטירה עד גיל 60 בלבד היא הפוליסה ההיסטורית, אולם אחות הפונה המנוחה שנכנסה מאוחר יותר כלוה, הוחתמה על פוליסה המכסה פטירה עד גיל 65, ולפיכך היא זו שרלוונטית למקרה שבפנינו. בהתאם, הוחלט כי הילה תנסח פניות הן לבנק והן לחברת הביטוח בדרישה להפעיל את הביטוח ולחדול מגביית החוזרים החודשיים.

כעבור כחודש יצא מכתב דרישה לבנק בלבד. הואיל וזה היה מכתב משפטי ראשון שניסחה הילה, הוא עבר כמה הגהות ותיקונים חוזרים והתעכב קמעה. אולם כיוון שלבד ממטרת הסיוע ניצבת המטרה הלימודית שלפיה על הסטודנט ללמוד מתהליך הניסוח תוך כדי ניסוי וטעייה, סברתי שעליי לגלות אורך רוח בעניין. העובדה שהילה שכחה לנסח במקביל מכתב לחברת הביטוח, נעלמה מעיניי.

כעבור זמן, משלא נתקבלה כל תגובה, שאלתי את הילה איך מתקדם התיק. הצעתי כי תנסה ליצור קשר טלפוני עם הבנק לברר מה עלה בגורל המכתב. הילה החלה בכירורים ונענתה כי יחזרו אליה לעדכן. זמן מה הילה לא עדכנה אותי בגורל התיק, ומתוך שהאמנתי שאדם לוקח אחריות במידה שבה מטילים אותה עליו, הנחתי כי היא מקדמת את התיק ומנהלת מעקב סביר, וכך גם סברתי שעליי להניח לה ולא להתערב באחריות שהוטלה עליה. כעבור כחודשיים עמוסי עבודה עם סטודנטים, תיקים ועניינים דחופים, ומשלא שמעתי דבר, שאלתי את הילה מה התקדם בתיק זה והתאכזבתי לשמוע שהיא לא עשתה מאום. עתה ביקשתי לעבור אתה על התיק באופן יסודי, ואז גיליתי לחרדתי שעד היום לא נשלח כל מכתב לחברת הביטוח שהיא הנמען הראשי והעיקרי.

ניהלתי עם הילה שיחת הבהרה בדבר חובותיה כלפי לקוח ובדבר משמעותה של אחריות אישית ומקצועית, והדגשתי בפניה את הנזק הנגרם לפונה בכל חודש נוסף שבו עניינה אינו זוכה לפתרון, שעה שעליה להמשיך ולפרוע את החזרי המשכנתה החונקים אותה כלכלית.

מאותו רגע, הילה שינסה מותניים ופצחה במאבק איתנים; שלחנו מכתב לחברת הביטוח, מכתב נוסף לבנק, נוהלו שיחות טלפוניות ומשעבר זמן ולא נתקבל מענה ענייני, נשלחה תלונה למפקח על הביטוח. מיד לאחר שנתקבל העתק התלונה בחברת הביטוח, קיבלנו מענה שהעניין ייבדק ביסודיות, וכעבור כמה שבועות נתקבלה התביעה; חברת הביטוח פרעה את יתרת המשכנתה והחזירה לפונה את כל התשלומים שניגבו מאז פטירת האחות, במשך שנה תמימה.

הפונה, שמנקודת מבטה, כל מה שעשינו למענה היה מפגן של חסד ורצון טוב לאחר שנאשה מפתרון, שלחה לנו מכתב תודה כהאי לישנא: "אין די מילים בפי להודות לכן על הטיפול המסור, המצוין, המהיר והמקצועי שהענקתם לי מאז שפניתי בבקשת סיוע בענייני עד לקבלת התוצאה הרצויה לשביעות רצוני המלאה. תודה רבה על הכל, תהי משכורתכן שלמה מעם ה' ועשו חיל בעבודתכן".

למקרא תיאור הסיוע שהענקנו לפונה כ"מהיר", נחמץ לבי קמעה, כי בתודעתי עמדה אותה שיחת מוטיבציה עם הילה בעניין קצב התקדמותה בתיק, ונעורה בי תחושת אי־נוחות קלה.

אופן הטיפול בתיק וקצב התנהלותו העלו בי הרהורים בנוגע לעבודתנו כמורים קליניים; מה מידת האחריות וחובת הנאמנות שלנו כלפי הלקוח של הקליניקה, בנוגע לחובת הנאמנות של הסטודנטים. עד היכן עלינו להטיל אחריות על הסטודנטים ומהיכן עלינו ליטול את המושכות, מה מידת העצמאות שעלינו להעניק לסטודנטים בניהול התיק ומה מידת השמירה והמעקב שעלינו לקחת על עצמנו.

5. קצב פעולה של הסטודנט ומעקב שלנו

האם היה מן הראוי להתערב ולנהל מעקב צמוד יותר על פעולותיה? האם היה הולם יותר לדאוג לסיום זריז יותר של התיק ובכך להקל מעט יותר על סבלה של הפונה? אינני יודעת. אך ככלות הכול, נזק לא נגרם לפונה, והיא הייתה שבעת רצון מהטיפול בה. אילו יכולה הייתה הפונה לשכור עורך דין, סביר כי עניינה לא היה מטופל מהר יותר, באשר עורכי דין המנהלים תיקים לפרנסתם, מונעים משיקולים כלכליים, ופעמים רבות נוטלים על עצמם לנהל תיקים רבים במקביל, כך שקצב התקדמותם בתיקים דומה, אם לא למטה הימנו.⁶⁴ הסטודנטית למדה שיעור משמעותי דווקא משיחת ההבהרה שקיימנו, ודומה כי שתי המטרות הושגו.

האם הייתי פועלת באופן דומה אילו היה מדובר בבקשה שיש להגישה בדחיפות לבית המשפט או במסמך שיש מועד מדויק להגשתו? במקרה שבו פעולה בענייניו של הלקוח כפופה למועדים קשיחים, או שהיא דחופה ואינה סובלת דיחוי, יש לדעתי להבהיר לסטודנט את דחיפות העניין ולעקוב באופן הדוק כי הסטודנט יבצעו מיד, שכן פוטנציאל הנזק ללקוח גבוה, ונראה כי יש לדחות מפניו את המטרה החינוכית המושגת מעקרון מקסום האוטונומיה של הסטודנט.⁶⁵

64 ולא בכדי כלל 14 (א) לכללי לשכת עורכי הדין (אתיקה מקצועית) התשמ"ו-1986, קובע כי "לא ייצג עורך דין לקוח, לא יקבל על עצמו לייצגו ולא ימשיך בייצוגו [...] בשל **עומס עבודה**", שכן מהיכרות עם עולם הפרקטיקה, הכלל מכוון למציאות רווחת (ההדגשה שלי – א.י.).

65 דילמות רבות ונוספות נובעות מהמתח בין המטרות האמורות, כך לדוגמה: בעת שפונה לקליניקה בבקשת סיוע אדם שאינו בעל קשיים כלכליים, אך עניינו המשפטי עשוי להפיק תועלת לימודית משמעותית ומאתגרת לסטודנט. האם הקליניקה תיטול על עצמה ייצוג במקרה זה? אך דילמות אלה חורגות מגדרי הדיון.

6. אחריות ללקוח מול עצמאות הסטודנט

בספרות המשפטית האמריקנית זכה הקונפליקט בין הצד החינוכי לבין הנאמנות והאחריות ללקוח, לדיון רחב היקף. השאלה היא מהי נקודת האיזון בין המטרה הלימודית של הקליניקה, ובכללה לחנך את הסטודנט לאחריות וללימוד מניסיון אישי-מקצועי, לבין מטרתה החברתית להעניק סיוע משפטי לזקוקים לכך.⁶⁶ שאלה זו מקבלת תשובות שונות ומגוונות.⁶⁷

נקודת האיזון נעה במנעד רחב של דעות, חלקן דוגלות בחובתנו הברורה להעניק שירות איכותי ללקוח, לפי אחרות עלינו לשחרר את המושכות ולהתערב בעבודת הסטודנט רק כשאנו מעריכים כי הוא עומד לבצע טעות שתגרום נזק ממשי ללקוח. חלקן דוגלות בייצוג "יעיל" שמשמעותו פחות מייצוג "מקצועי" ויותר מייצוג "לא רשלני". הדעה הקיצונית ביותר היא על הסקאלה גורסת שעל המורה הקליני להתערב רק כשהסטודנט עומד בפני גרימת נזק בלתי-הפיך ללקוח.⁶⁸

כיצד אפוא נכריע בין הגישות? לטעמי, את ההכרעה יש לגזור הן מההחלטה מהי המטרה המרכזית של הקליניקה ומיהו העומד בראש מעייניה, והן מניתוח משולש היחסים בין השחקנים בזירה הקלינית: המורה הקליני-הסטודנט-הלקוח. בהקשר זה יש לתת את הדעת לשאלה אם יש להחיל על מערכת היחסים את הפרדיגמה הרווחת באשר ליחסי עורך דין-לקוח, או שמא שעה שמדובר בקליניקה, ראוי לפתח מודל שונה. לטעמי, אין בהכרח לחתור לתשובה כוללת ואחידה, אלא ייתכן שנקודת האיזון תנוע על צירה ממקרה למקרה ומקליניקה לקליניקה.

נאמנה לגישה כי הסטודנט הוא העומד בראש מעיינינו, לכאורה, עלינו לבחון בכל מקרה כיצד מטרתה הלימודית של הקליניקה תושג באופן המיטבי, ולאזן מטרה זו באיזון אנכי, עם כל מטרה אחרת, כל עוד אין פגיעה מהותית בלקוח. אולם אני סבורה כי על פי רוב איננו נדרשים לבצע איזון כלל, שכן מטרת הלימוד והחינוך מתגשמת באופן הטוב ביותר בעת שהאחריות מוטלת על כתפי הסטודנט. לא זו בלבד, אלא שתחושת האחריות והאמון שמשפעת בסטודנט בעקבות כך, היא המשמשת על פי רוב ערובה למידת הרצינות, למוטיבציה ולהשקעה שיגלה הסטודנט בניהול התיק.

George Critchlow, *Professional Responsibility, Student Practice, and the Clinical Teacher's Duty to Intervene*, 26 GONZ. L. REV. 415 (1991) 66

Kenneth R. Kreiling, *Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn From Experience Through Properly Structured Clinical Supervision*, 40 MD L. REV. 284 (1981) 67

Peter Toll Hoffman, *The Stages of the Clinical Supervisory Relationship*, 4 ANTIOCH L.J. 301 (1986) 68

או אז גם המטרה של מתן ייצוג טוב ללקוח תבוא על סיפוקה ביתר שאת, ייתכן אף שבצורה טובה יותר מהדרך שבה אנו עצמנו היינו מנהלים את התיק. מי שחווה זאת יבין עד כמה קשה להתחרות בהתלהבות ובתשוקה, בדבקות במטרה, באמונה התמימה בצדקת הלקוח ובתחושת השליחות העצומה של הסטודנט לעשות כל שלא ידו כדי להוכיח שהוא ראוי לאמון ולהזדמנות לשאת בנטל האחריות שהושת עליו, ועל מנת לתקן את העוול שנגרם ללקוח או לממש את זכותו הנרמסת ברגל גסה. התמריץ של הסטודנט להצדיק את האמון חובר באופן מושלם לרצונו העז לסייע לפונה שבעייתו נגעה בנימי נפשו והוא חש מחויב כלפיו ומלא מרץ להשיג עבורו את מבוקשו.

גישה זו נתמכת בתאוריה חינוכית רווחת בהוראת בוגרים, המכונה "אנדרגוגיה"⁶⁹, שאחת מהנחות היסוד שלה היא כי מבוגר-לומד, אינו רואה את עצמו כתלמיד מובל, אלא כמי שפעיל מתוך הקוונה עצמית או כיוצר.⁷⁰ על בסיס זה, ערכו של הלימוד בתהליך משותף שבו הסטודנט מתנסה באופן אישי,⁷¹ בהנחייתו ובפיקוחו, נעלה מספק.

7. של מי הלקוח ?

כעת ננתח את מהותם המשפטית של היחסים המשולשים מורה קליני-סטודנט-לקוח, ונבחן כיצד הוא משליך על שאלתנו. לצורך הניתוח נבחן את שאלות המשנה הבאות: של מי הלקוח, מי אחראי כלפיו, איזה סוג של אחריות ומי מחויב לו חובת נאמנות. דויד חבקין במאמרו⁷² סובר כי הלקוח של הקליניקה אינו בהכרח לקוח של המורה הקליני וכי אחריות המורה הקליני כלפי הלקוח היא אחריות מקצועית עקיפה, היינו: אחריות לפיקוח מקצועי על עבודת הסטודנט בקליניקה. מסקנתו זו נשענת על בחינת שלושה מקורות: ההסכם עם הלקוח שבו ניתן להבהיר כי זה אופי היחסים, כללי הייצוג על ידי סטודנטים⁷³ וכללי

69 Andragogy – Adult Learning Theory, teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/30310516/Andragogy--Adult%20Learning%20Theory (נבדק לאחרונה ב-18.12.2012).
 70 ראו מאמרו של בלוך, המשליך רבות בכתיבתו מגישת האנדרגוגיה על החינוך הקליני: Frank S. Bloch, *The Andragogical Basis of Clinical Legal Education*, 35 VAND L. REV. 321 (1982).
 71 Morris D. Bernstein, *Learning From Experience: Montaigne, Jerome Frank and the Clinical Habit of Mind*, 25 CAPITAL. U. L. REV. 517, 541–546 (1996).
 72 David F. Chavkin, *Am I My Clients Lawyer? Role Definition and The Clinical Supervisor*, 51 SMU L. REV. 1507, 1507–1554 (1998).
 73 George K. Walker, *A Model Rule for Student Practice in United States Courts*, 37 WASH. & LEE L. REV. 1101, 1113 (1980). הכללים משתנים ממדינה למדינה בארצות-הברית, אך על פי רוב לצורך העניין הם דומים. בעניין זה ראו: עמ' 1517–1515 למאמרו של חבקין, לעיל ה"ש 56.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

האתיקה המקצועית,⁷⁴ שמהם ניתן להסיק כי אחריות המורה הקליני היא לפקח על עבודת הסטודנט. לכן, לדבריו, עלינו לנצל את אופי היחסים הללו כדי להגדיל את האוטונומיה של הסטודנט עד כמה שניתן.

בישראל אין בנמצא כללי ייצוג על ידי סטודנטים.⁷⁵ ולכן קשה ליישם מסקנות אלה, כמות שהן, על הקליניקות בארץ. לא זו אף זו, על פי החלטת ועדת האתיקה הארצית של לשכת עורכי הדין בנושא ייחוד המקצוע, "החוק אינו מתיר לסטודנטים לבצע בעצמם תפקידים ומטלות שיוחדו לעורכי דין, לתת ייעוץ משפטי ובכלל זה, חתימה על מסמכים משפטיים והופעה בבתי משפט [...] פעולתו של סטודנט בקליניקה חייבת להיעשות בפיקוח אפקטיבי של עורך דין, אשר נושא במלוא האחריות האתית והמקצועית לפעולתו של הסטודנט".⁷⁶

גם על פי הקוד האתי, יחסי עורך דין-לקוח והאחריות המקצועית והאתית המלאה כלפי הלקוח, חלים על המורה הקליני.

אכן, בניהול הקליניקה באמצעות סטודנטים, אנו מהלכים כלולייין על חבל דק המתוח בין אור לצל ובין הוודאי לספק. על רקע חשש זה מבהירה הלשכה כי בניהול הקליניקה יש להקפיד על כלל ייחוד המקצוע. אולם דווקא משום שלנגד עינינו עומד תמיד המתח האימנטי, נשתדל שלא ליפול לתהום הפעורה מתחת לחבל הדק שעליו אנו צועדים בבטחה ובאמונה בצדקת דרכנו.

יתרה מזו, לטעמי אין בכך כדי להעיב על יישום העקרונות החינוכיים בעבודת ההנחיה וההדרכה של הסטודנטים, משום שכאמור מטרתנו המרכזית היא חינוכית. ברובד ההסכמי הפורמלי וברובד הניהול הפרקטי ניישם עקרונות אלה כך: בהסכם ההתקשרות או במסמכים שעליהם מוחתם הפונה בליווי הסבר הולם במפגש עמו, ראוי כי יובהרו לו טיב השירות והעובדה "כי השירות יוענק על ידי סטודנטים בפיקוח עורך דין".⁷⁷ בכך יש משום הגדרה של מערכת היחסים המשולשת הפנימית בין עורך הדין, הסטודנט והלקוח. כן יש

74 Rule 5.1 of the A.B.A Model Rules of Professional Conduct, www.law.cornell.edu/ethics/aba/current/ABA_CODE.HTM#Rule_5.1 (נבדק לאחרונה ב-23.11.2012).

75 להמלצה על אימוץ כללי ייצוג על ידי סטודנטים בישראל ראו איריס אילוטוביץ-סגל ועלי בוקשפן "ייצוג משפטי על-ידי סטודנטים בקליניקות אקדמיות בראי זכות הגישה למשפט והחינוך לאחריות חברתית" **משפט ועסקים** ב 427 (2005).

76 פורסם **באתיקה מקצועית** 29, 1, 4-8 (2009).

77 ס' 3(3) לקוד האתי, לעיל ה"ש 28 ("הקשר עם הלקוח"). מכל מקום, הואיל ומדובר באוכלוסיות חלשות, מן הראוי לטעמי להנחות את הסטודנטים להסביר לפונים בדיוק מי הם, מה מעמדם, איך מתנהל תיק בקליניקה, מהי מערכת היחסים הפנימית בין המורה הקליני לבין הסטודנט ומה מהות היחסים עם הפונה. חשוב לתאם ציפיות באופן ברור ולתת לפונים תחושת מקצועיות וביטחון.

בהבהרה זו גם משום הבניית מערכת היחסים ותיאום ציפיות הלקוח מהטיפול בפנייתו. מורי הקליניקה הם הנושאים הן באחריות הישירה כלפי הלקוח והן באחריות העקיפה כלפיו (באמצעות הפיקוח על עבודת הסטודנט). ברובד הניהול הפרקטי, ניתן ליישם את עקרון האוטונומיה ואי-ההתערבות בשינויים המחויבים. אולי כדאי שנתערב צעד אחד לפני עמיתינו האמריקנים, אך נבחן כל העת אם בשלה השעה, ולא נעשה זאת כצעד ראשון. ראוי להדגיש כי האמור הוא בתוקף רק כל עוד הוא עולה בקנה אחד עם חובת הנאמנות שלנו ללקוח. חובה זו, לא רק ראוי שנמלאה בחרדת קודש, אלא אנו גם מחויבים לחנך את הסטודנטים לנאמנות זו כערך נעלה, ברוח "טול מעריכת הדין את חובת הנאמנות ללקוח, נטלת את רוחה".⁷⁸

מדיון במחיר שגובה אחריותנו הכפולה כלפי הסטודנט וכלפי הלקוח, ובאיזון בין המטרה הלימודית לבין המטרה להעניק שירות יעיל ומקצועי, נעמיק את המתח בין המטרות בנדבך נוסף, למקרה שבו נפלה טעות.

8. הזכות להתנסות ולטעות

"שגיאות מי יבין מנסתרות נקני".⁷⁹

דנו בשאלת היחס בין האחריות שעלינו להטיל על הסטודנט לבין מידת האחריות שעלינו ליטול על עצמנו, ולו במחיר עיכוב בטיפול. לשם העמקת הדילמה, נבחן את השאלה מה עושים כשהמחיר אינו "רק" עיכוב, אלא טעות, ועד כמה עלינו לדאוג למנוע טעויות. בחיפוש שערכנו, אורית ואני, באתר האינטרנט של בתי המשפט גילינו לתדהמתנו כי נגד הפונה, שעבורה הגשנו כתב הגנה, ניתן פסק דין יומיים קודם לכן, מבלי שהיא הוזמנה לדיון. מפרוטוקול הדיון עלה כי ההזמנה לדיון נשלחה לכתובת הפונה שצוינה בכתב ההגנה, וחזרה בציון "לא ידוע", ולפיכך ניתן נגדה פסק דין בהיעדרה. או אז נתגלתה הטעות: כתובת הפונה שצוינה בכתב התביעה הייתה זו שבה התגוררה שנים קודם לכן. אולם מאז העתיקה את מקום מגוריה. כשהכינה אורית את כתב ההגנה, היא העתיקה בשוגג את כתובות הצדדים מכתב התביעה לכותרת כתב ההגנה, במקום לרשום את כתובתה המעודכנת, ומכאן נשלחה ההזמנה לפונה לכתובתה הישנה וכך לא הגיעה ליעדה. נוכח גילוי זה נמלאתי צער וכעס, הן משום שזו הייתה תגובה אינסטינקטיבית והן משום שהייתי סבורה שבתוקף תפקידי כמורה קלינית, אני אמורה, בין היתר, לחנך לערכים,

78 עמ"מ 9/55 עו"ד פלוני נ' יו"ר וחברי המועצה המשפטית, פ"ד (3) 1720, 1730 (1956).
79 תהלים יט 13.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

ליסודיות ולאחריות. היה ברור לי כי עליי לגרום לסטודנטית להבין את גודל הטעות וללמוד ממנה לקח לעתידה המקצועי והאישי.

הבהרתי לאורית כמה נורא שאנשים חסרי אמצעים פונים אלינו על מנת שנסייע להם במצוקותיהם ואנו, תחת לסייע, גורמים לעיוות ולעוול, ובחוסר יסודיות ובחוסר אחריות שוגים בעניין כזה. מיד הכנו בקשה לביטול פסק דין ואליה צורף תצהיר של אורית בדבר הטעות שנפלה בציון הכתובת. בסופו של דבר הנזק תוקן, אך לא בזה העניין.

עבודת הסיכום של אורית עסקה בהתייחסות לטעות זו שעשתה בתום לב ושלמדה ממנה להיות יסודית, לשים לב לפרטים ולהבין את גודל האחריות וכיצד נפרטת האחריות לפרוטות קטנות. עם זאת, מתחה אורית ביקורת על הדרך שבה התייחסתי לטעות שלה באשר טעויות קורות, ונועדו ללמוד מהן, וכי היה עליי לגלות יתר סלחנות בתגובתי.⁸⁰

אם כן, איך נכון להתייחס לטעויות של סטודנטים בתוקף תפקידם ותפקידנו? שאלה זו עולה מלקחי הפרק הקודם בדבר מידת האחריות והעצמאות שראוי שנטיל על כתפי הסטודנט. אם אנו סבורים כי עצמאות והיעדר התערבות משרתים נכונה את המטרה הלימודית, יש להבין כי אחת מהשלכותיהן האפשריות היא טעות ולא רק עיכוב בטיפול, שנדון בפרק הקודם. החשש מפני טעויות הסטודנטים מעלה במוחנו תהייה באשר לעצמאות הקדושה שיש להעניק לסטודנט. האם שגגת מורה קליני עולה זדון? ומשנפלה הטעות, כיצד עלינו להתייחס אליה? כיצד תשמש הטעות ככלי ללימוד אפקטיבי ואיך נהפוך את התקלה לאירוע מעצב⁸¹ ולחוויה מכוננת בלב השוגה.

אם הנחת המוצא היא כי המיקוד הוא בסטודנט, או אז עלינו לחשוב מהו האיזון בין ייצוג אחראי, שהוא ללא ספק חובתנו המקצועית הבסיסית, לבין מרחב הטעות של הסטודנט. תיק המתנהל על ידי סטודנט בפקוח שלנו, אינו דומה לתיק המתנהל על ידינו בעזרת סטודנט, וכך משתנה גם מרחב הסיכוי לטעות. לעניות דעתי, אך ברור הוא כי תיק המנוהל על ידי הסטודנט משרת טוב יותר את עקומת הלימוד ופיתוח המיומנויות שלו.

80 בהקשר זה יש לציין כי אורית הייתה סטודנטית מצוינת שרמתה המקצועית ומחויבותה האישית היו ללא דופי, מה שמחזק את המסקנה כי כל אחד עלול לטעות, ללא קשר לרמת מחויבותו ויכולותיו. על רקע האמור, גם אילו היינו מציבים מבחני קבלה לקליניקה, הייתה אורית עוברת אותם. מכל מקום, לעניות דעתי מבחני סף בעייתיים משתי סיבות עיקריות; ראשית, מניסיוני לא ניתן לנבא איזה סטודנט יצטיין בעבודתו הקלינית. שנית, בהיבט החינוכי, הסינון משדר מסר של חוסר נכונות שלנו לתת הזדמנות שווה לכל סטודנט והיעדר נכונות להתמודד עם סטודנטים מאתגרים יותר, מה שסותר את המסר החינוכי של הקליניקות בכלל ושלי בפרט.

81 Paul J.H. Schoemakers, *Brilliant Mistakes: Finding Opportunity in Failures*, 81 knowledge.wharton.upenn.edu/article.cfm?articleid=2869 (נבדק לאחרונה ב-23.11.2012).

דווקא לא ברור כלל כי תיק המנוהל על ידינו יזכה את הלקוח בטיפול מסור ומקצועי יותר. במצב זה נראה נכון יותר להעביר את האחריות לכתפי הסטודנט, תוך כדי פיקוח שלנו, אך גם במחיר של טעות אפשרית, אם כי עלינו לנסות למזער את טווח הטעות. בהיבט החינוכי, ידוע כי הלימוד הגדול ביותר הוא מטעויות. הפילוסופיה החינוכית שעומדת בבסיס פיתוח מסוגלות ומיומנות היא הטלת אחריות בהתערבות מינימלית.⁸² היכולת לקבל החלטות משתפרת תוך כדי עשייה, והתערבות פטרנליסטית חוסמת התפתחות עצמית זו. על רקע האמור, "הזכות לטעות" היא תנאי חשוב והכרחי לשיפור עצמי.⁸³

יוצא אפוא שעלינו להכיר בכך כי איננו יכולים לתפוס את החבל משני קצותיו: מחד גיסא, לפתח אצל הסטודנטים חופש פעולה המאפשר צמיחה ולמידה מאתגרת ומשמעותית, ומאידך גיסא, לא להכיר בזכותם לטעות. מה שנותר לנו הוא לנקוט צעדים לצמצום טווח הטעות, כחלק מחובת הנאמנות ללקוח ומחובת הפיקוח שלנו. הייתי מציעה, כנוהל עבודה, להסביר לסטודנט, בכל תיק ספציפי שבו הוא מתחיל לפעול, את הדגשים המקצועיים והטכניים שעליהם יש לתת את הדעת ואת לוח הזמנים שבו הוא אמור לעמוד. במקביל, יש לערוך אצלנו תרשומת פנימית לגבי כל סטודנט מה עליו להכין ותוך כמה זמן ולהמתין לעדכונים ממנו. משניווכח שאין תזוזה מצד הסטודנט, לאחר המתנה עד למועד שבו ניתן עוד לפעול ולו בדוחק, או אז באין מנוס, יהיה עלינו להתערב. אולם גם אם ננקוט אמצעי זהירות, צריך להבין כי טעויות קורות, גם לנו, כלכל בן אנוש. עלינו רק להפיק מהן לקחים, לוודא שלמדנו מהן וכי לא תישננה. טבעי לכעוס על הסטודנט במקרה כזה, אך זו אינה תגובה מקצועית או אפקטיבית.

יתרה מזו, תגובת כעס היוצרת רגש אשמה חזק מדי בלב השוגה עלולה לגרום אצל השוגה לרגש שנאה כלפי הכועס עליו, ובכך למנוע ממנו הרהורי תיקון ותשובה, שכן מי שיתפס אצלם כטועה הוא אנו ולא הם. בכך כמובן יצא שכרנו בהפסדנו.⁸⁴ לכן עלינו לשלוט בכעס ולנהל שיחה עם הסטודנט ולברר מה קרה. עלינו לחשוב יחד מה השלכות

EDWARD J. POWER, PHILOSOPHY OF EDUCATION: STUDIES IN PHILOSOPHIES, SCHOOLING AND EDUCATIONAL POLICIES 357 (1982)

Jon Elster, *Selfishness and Altruism*, in BEYOND SELF INTEREST 44 (Jane J. Mansbridge ed., 1990)

84 ז'אן ז'אק רוסו אמיל או על החינוך 423–424 (ארזה טיר-אפלוויט מתרגמת, 2009): "הזהר אותו מפני משגים קודם שנכשל בהם. אם נכשל, אל תוכיח אותו כלל [...] שיעור מקומם אינו יעיל [...] ואולם אם תוסיף תוכחות על צערו תעורר בו שנאה כלפיך והוא יעשה חוק לעצמו שלא להקשיב לך עוד..."

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

הטעות, איך ניתן היה למנוע אותה, מה אפשר לעשות כעת כדי לתקנה, ומעל לכול – איך נדאג שלא תקרה שוב.

גם אני למדתי מהטעות שרבעה על מצפוני. לאחרונה פגשתי את אורית. שאלתי אותה אם היא כועסת עליי. "מה פתאום כועסת", השיבה. "למדתי מהטעות הזו כל כך הרבה ומאז אני יסודית ובודקת כל דבר בתשומת לב מלאה ובמשנה זהירות", היא הוסיפה. "תודה רבה על שנה מלמדת ביותר", אמרה. אז אולי בעצם כן היה חשוב קצת לכעוס כדי להעביר את מסר כובד האחירות באופן בל יימחה? אולי.

טעות לעולם חוזרת, וכל עוד הנר דולק אפשר לתקן. ומהדיון בגבולות חובת הנאמנות הפנימית ללקוח של הקליניקה, אבקש לבחון את שאלת הנאמנות כלפי חוץ במרחב המשפטי שבו אנו פועלים לשם קידום עניינו, או פתרון בעייתו של הפונה.

9. נאמנות משולשת וחלופות למשפט

"ועשית הישר והטוב"⁸⁵

השכנים החדשים של הפונה שהגיע לאילן, העבירו תעלת חשמל חיצונית שהתחברה לארון החשמל של הקומה סמוך לדירתו, והדבר הפריע לו. הפונה ביקש כי נסייע לדרוש מהם להסיר את התעלה ולהעביר את תעלת החשמל בתוך הקיר או בתוך הרצפה. לאחר דיון משותף שלי עם אילן, הגענו למסקנה כי המצב המשפטי במקרה זה איננו חד-משמעי. מבירור עם חברת החשמל עלה כי לפחות בהיבט הבטיחותי, הפעולה תקינה. לכן החלטנו שכצעד ראשון אילן ינסה להתקשר לשכנים כדי לברר עמם מה עמדתם – פעולה שבוודאי היא בגדר "טובת הפונה". אילן שוחח עם בחורה צעירה שתיארה לו בקול רועד כי הם נאלצו להעביר את התעלה כדי שיוכלו להתקין מזגן בבית, כיוון שמערכת החשמל לא עמדה בעומס של מכשירי החשמל בביתם. בנוסף, לטענתה, החשמלאים לא העבירו חוטי חשמל בתוך הקיר או מתחת לרצפה משום שמדובר בבניין ישן, ויש חשש שפעולה זו עלולה לגרום נזק לבניין. בנוסף היא סיפרה כי השכן (הפונה) נטפל אליהם במגוון נושאים מהרגע שנכנסו לבניין. לטענתה, הדבר נובע מהעובדה שלדירה שהם קנו יש חניה צמודה עם גגון שרשומה על שמו בטאבו, והפונה נהג להחנות את רכבו בחניה זו כל עוד איש לא התגורר בדירתם. היחס העויין החל לדעתה כשהם ביקשו ממנו לא להחנות במקום. מרגע ניהול שיחה זו, התלבטנו כיצד לנהוג. לכאורה, נוכח כינון יחסי עורך דין – לקוח עם הפונה, עלינו לפעול לטובתו, ובהתאם, כבתוך שגרה, היה עלינו לשלוח מכתב דרישה לזוג השכנים ולטעון כי תעלת החשמל שהם התקינו מהווה שימוש בלתי-סביר ופגיעה

ברכוש המשותף ובערכו, ולכן עליהם לפעול להסירה במהירות. לאור קולה המבוהל של הצעירה שאתה שוחח אילן, סביר להניח שהזוג היה פועל להסרת התעלה, בעיקר לנוכח האיום שיחשו ממכתב החתום על ידי עורך דין והמגיע מכיוון גוף באוניברסיטה. במצבם, הם לא ישכרו שירותי עורך דין שיטען שמדובר בשימוש דווקא סביר מאוד ובזוטי דברים. על רקע האמור, פעולה מסוג זה הייתה משרתת באופן חד־משמעי את טובתו של ה"לקוח", לפחות כפי שהוא מגדיר אותה באופן צר ומידי. אבל האם פעילות מסוג זה באמת משרתת את מטרותיו של עורך הדין ואת חובותיו? האם היא משרתת את מטרותיו של החינוך הקליני?

האם הקליניקה צריכה לסייע לאוכלוסיות עניות נגד אוכלוסיות עניות שכנראה לא יוכלו לזכות לסיוע דומה, ולהוות כלי אסטרטגי בידי אחד הצדדים כשכלל לא ברור עם מי הצדק? בסופו של דבר המלצנו לפונה כי טובתו היא גם לשמור על יחסי שכנות טובים ובריאם לעתיד, ולכן גם לאור המצב המשפטי העמום, המלצנו לו לנסות ולפתור את הסכסוך באמצעות הפניית התיק לטיפול של הקליניקה לגישור וליישוב סכסוכים. ניתן לומר שמצאנו את שביל הזהב בשקלול האינטרסים.

על בסיס האמור, אבחן את מחויבותו הציבורית של עורך דין אל מול חובת הנאמנות ללקוחו, ואנסה ליישם את המסקנות על אופן פעילות הקליניקה ועל דרך ניהולה הראוי.

10. למי נתונה חובת הנאמנות

הוראות הדין הרלוונטיות לשאלתנו אינן נותנות לנו תשובה ברורה דיה, ולמצער תשובה לא מספקת. סעיף 54 לחוק לשכת עורכי הדין, תשכ"א–1961 (להלן: "חוק לשכת עורכי הדין") קובע בעניין חובת נאמנותו של עורך הדין כך:

"במילוי תפקידו יפעל עורך דין לטובת שולחו בנאמנות ובמסירות, ויעזור לבית המשפט לעשות משפט".

וכלל 2 לכללי לשכת עורכי הדין (אתיקה מקצועית), התשמ"ו–1986 (להלן: "כללי האתיקה") קובע כך:

"עורך דין ייצג את לקוחו בנאמנות, במסירות, ללא מורא, תוך שמירה על הגינות, על כבוד המקצוע ועל יחס כבוד לבית המשפט".

מהמצוטט עולה כי חובת הנאמנות החזקה והבסיסית נתונה ללקוח, ולצדה, ותוך כדי מילוי חובה זו, יש להיזהר מפני פגיעה בכבודם של הצדדים האחרים, לרבות של בית המשפט. אין בדין שום הכוונה, ולו ברמז, לחובות האחרות שבהן חב עורך דין. אין בו התוויית נורמות התנהלות ראויות, ואין בו התייחסות לסוגים שונים של עורכי דין. על רקע זאת לא ייפלא כי הדעה הרווחת בקרב עורכי דין היא כי חובת נאמנותם המוחלטת נתונה ללקוחם

בלבד, ולצערנו חובה זו מכשירה בעיניהם התנהגות שאינה הולמת, אינה ראויה מוסרית ואינה הוגנת.⁸⁶ מנגד, סטפן פרקר (Parker) מייצג גישה קיצונית בדבר חובת הנאמנות של עורך הדין למערכת הצדק, וטוען כי מקצוע עריכת הדין הוא מקצוע מהספֶרה הציבורית ולא מהספֶרה הפרטית.⁸⁷ לדבריו, כשעורך דין מנהל תיק, אין מדובר בניהול עניין פרטי שבין עורך דין ללקוחו גרידא, אלא בעניין המהווה חלק ממערכת ציבורית של צדק ומשפט. לפיכך, החובה שחבים עורכי הדין למערכת הצדק, הן חוקית והן אתית, תמיד גוברת על החובות שהם חבים ללקוחותיהם או לעצמם או לשותפים שלהם. נראה כי שתי גישות קיצוניות אלה – הראשונה, זו הרואה בלקוח חזות הכול, והשנייה הרואה בעורך הדין נציגו של הצדק החברתי עלי אדמות – הן גזרה שאין הציבור יכול לעמוד בה. הראשונה, משום שהשלכותיה המעשיות הרות אסון, והשנייה, משום שהיא מכרסמת יתר על המידה בחובת הנאמנות ללקוח ולמעשה כורתת את הנחת היסוד שבבסיס היחסים שבין עורך הדין ללקוחו. עלינו לתור אפוא אחר גישת ביניים; זו שתכיר בחובת הנאמנות הבסיסית ללקוח, אך שתבדיל בין טיב הפרקטיקות השונות שבהן עורכי הדין עוסקים, וזו שתוכל להתאים את עצמה לנסיבות המקרה, מיהות הצדדים, טיבו של המקרה וכיוצא באלה.

לימור זר-גוטמן מייצגת עמדה מתונה כזו הגורסת כי חובת הנאמנות ללקוח היא אכן אבן המסד של מקצוע עריכת הדין, אך זו אינה חובה מוחלטת. עורך הדין מצוי במתחם משולש ובמסגרתו שלוש נאמנויות צולבות:⁸⁸ נאמנות ללקוח, נאמנות למערכת המשפט ונאמנות עורך הדין לאינטרסים שלו עצמו. בדומה לכך כריסטין פרקר (Parker) במאמרה⁸⁹ משרטטת קווי מתאר לארבעה אבי-טיפוס של עורכי דין: הסוג הראשון הוא **עורך דין אדברסרי**, הפועל כשלוחו וכשופרו של הלקוח. הסוג השני הוא **נאמן בית משפט**, שלא רק מייצג לקוח, אלא גם רואה עצמו כנאמן הציבור, החב לא רק נאמנות לעניין המשפטי הצר של לקוחו, אלא גם רואה את לקוחו כאדם וכמכלול, על מגוון צרכיו, ואת עצמו כאדם בעל יושרה ומוסר. הסוג השלישי הוא עורך דין הפועל **לצדק ולשינוי חברתי** והסוג הרביעי הוא **עורך דין סוציאלי**. כללי האתיקה אחידים לכל סוגי עורכי הדין, והשאיפה צריכה להיות שהם יפורשו באור ערכי משולב של חוק, אתיקה ומוסר.

86 לניתוח נרחב של השקפה זו וההסברים לה ראו לימור זר-גוטמן "תדמית מקצוע עריכת הדין" **המשפט יב – ספר עדי אור ז"ל** 231, 242–249 (2007).

87 Curran, לעיל ה"ש 54 בעמ' 105–106.

88 לימור זר-גוטמן "חובת עורך-הדין לא להטעות את בית-המשפט" **עיוני משפט** כד 413, 414 (2000); לימור זר-גוטמן "השפעת זכויות הנאשם על חובותיו האתיות של הסנגור הפלילי" **מחקרי משפט** כ 45 (2003).

89 Christine Parker, *A Critical Morality for Lawyers: Four Approaches to Lawyers' Ethics*, 89 30 MONASH U. L. REV. 49, 56–74 (2004).

לימוד אינדוקטיבי הממחיש היטב את הבעייתיות בייצוג עיוור לטובת הלקוח, עשוי להיות משמעותי ביותר ולהפוך את הדילמה לחוויה מאתגרת, המותירה חותם בלבו של הסטודנט, ויותר מכך – לחוויה המעצבת את השקפתו המוסרית על תפקיד עורך הדין כפועל בספרת הצדק ועל חובות הנאמנות המגוונות שלו. ואכן, המקרה המוצג בפתח הדין הבהיר לסטודנט נכונה את ההתנגשות בין האינטרסים השונים ובין הנאמנויות השונות ואת הצורך לחפש פתרון מאתגר מחוץ לכללים הנוקשים, שאין בהם די.

11. יישוב סכסוך בדרכי שלום

אולם לא רק זאת, הדיון בדילמה האתית הוביל אותנו לרונן גם בבעיה פרקטית חשובה לא פחות. הואיל ומדובר בסכסוך שכנים, יש לתת את הדעת להשלכות הטבעיות העלולות לנבוע מנקיטת צעדים משפטיים נגד שכן, אף אם סיכויי התביעה טובים. גם אם הפונה יזכה בתביעתו נגד שכנו, הסכסוך המשפטי בסוגיה אחת עלול להימשך באחרת, ויחסי שכנות שהחלו להתערער עקב סכסוך מסוים יגלשו גם לנושאים אחרים. כך, פתרון משפטי נוקשה לפונה במקרה הספציפי, עלול לגרום לו נזק גדול ולהעמיק את הסכסוך בין השכנים, תחת לאחתו. הסכסוך יחריף עד שימאס עליו את המגורים בבית המשותף ושכרו יצא בהפסדו.⁹⁰ למדנו שיש מקרים שבהם כדאי לאמץ "גישה הוליסטית", הרואה בבעיה המשפטית חלק ממכלול גדול יותר של הלקוח.

מתבונה זו עולה שטובתו של הלקוח, הפונה שלנו, במובנה הרחב וארוך הטווח היא ללא ספק בפתרון הסכסוך בדרך אלטרנטיבית למשפט, ולאורה הוא הסכים לפנות להליך גישור.⁹¹

90 ניתוח זה לקוח ממאמרו של ד"ר עדי אייל הדן בבעיה יסודית בשימוש במשפט וחושף את הדינמיקה השלילית ששימוש זה יוצר כך ששיפור חלקי במקום אחד גורם פגיעה במקום אחר, פגיעה שנוקה עלול להיות גבוהה אף מן התועלת שבשיפור המקורי: עדי אייל "הרהורי כפירה על חשיבות חקר הכלכלה והמשפט" **האם המשפט חשוב?** 181, 209–210 (דפנה הקר ונטע זיו עורכות, 2010).

91 בהקשר זה יצוין כי פתרון בהליך גישור אינו מתאים לכל פונה ולכל מקרה. למשל אם מדובר בסכסוך עקרוני, אי-רצון של מי מהצדדים לפנות לגישור, מעורבות צדדים שלישיים, מקרים שבהם מעורבים היבטים פליליים או ציבוריים, מקרים שבהם יש צורך בפסק דין לצרכים חיצוניים להליך, כגון גמלה או הפעלת הביטוח וכיוצא באלה, לא ניתן לפתור אותם בגישור. אך החשוב הוא לחשוף את הסטודנט לאפיק זה ולציין בפניו את יתרונותיו וחסרונותיו ולהציגו בפני הלקוח במקרים המתאימים. להרחבה בפתרון סכסוכים בהליך גישור, ראו: יצחק זמיר "גישור בעניינים ציבוריים" **משפט וממשל** ז' 119, 133–139 (2003); שרה גדות "הגישור בישראל – הלכה למעשה" **הרשות השופטת** 29, 43 (1998).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

כך למדנו שחובת הנאמנות ללקוח וההתחשבות בחובת הנאמנות הציבורית והחברתית מובילות לא רק לפתרון צודק יותר, אלא גם לפתרון שבסופו של דבר מתמזג עם טובתו האמתית של הלקוח. כעורכי דין לעתיד, ידעו הסטודנטים כי עליהם לשקול גם את הטובה הכוללת וגם את טובתו של הלקוח במובנה הרחב וארוך הטווח, אף אם היא מנוגדת לרצונו של הלקוח שהוא הביע בפניו,⁹² אך מבלי שחשב על השלכותיו האפשריות בעתיד. זאת, גם אם היא מנוגדת לאינטרס הממוני שלהם כעורכי דין המעוניינים להגיש תביעה ולגרוף לכיסם שכר טרחה גבוה יותר.

עתה נעמיק מעט בשאלת הנאמנות לצד שכנגד, שעלתה גם היא מנסיבות התיק הנדון.

12. חובה כלפי צד שכנגד

“כל אלמנה ויתום לא תענון [...] כי דמעתה מצויה ונפשה שפלה”⁹³

תגובה שנתקבלה בקליניקה הציבה אותנו בפני דילמה לא פשוטה. במכתב ששיגרנו נדרשה שכנתה של הפונה – המתגוררת בדירה שמעליה בבית משותף – לתקן את ליקוי האיטום בדירתה, הגורם לנזילה בדירת הפונה מזה תקופה ארוכה. ממכתב התשובה שניסח בנה, עלה לתדהמתנו שמכתב הדרישה שלנו נשלח ל“אלמנה, בת 92.5 שנים, חולה ומטופלת בעוברת זרה שהכנסתה הכוללת היא כ־4,000 ש”ח”. עקב גילוי זה, היה ברור שנעשה כל מאמץ עילאי מבחינתנו, על מנת שהסכסוך ייפתר מחוץ לכותלי בית משפט. למרות עילתה החוקית של הפונה וסבלה במשך תקופה ארוכה, וחרף העובדה שהרטיבות בדירתה מהווה סכנה בריאותית ואף בטיחותית, ביקשנו ממנה לגלות אורך רוח. אך לצערנו התברר שכבסכסוכי שכנים רבים, בעיית הרטיבות הייתה רק קצה הקרחון ובפועל פתחה קופת שרצים נכבדה, ומשכך ניסיונות ההידברות שלנו כשלו. לאחר מסכת שכנועים, הצלחנו להעביר את הסכסוך לטיפול של הקליניקה לגישור וליישוב סכסוכים, אך גם הליך הגישור עלה על שרטון ו“הדרא קושיה לדוכתא”. בשלב זה היה הסטודנט נחרץ בדעתו כי בשלה העת להגשת תביעה וכי זכותה החוקית של הפונה גוברת. החלטתי כי נשלח התראה אחרונה לפני תביעה, בצירוף נוסח התביעה, שאז יהיה ברור כי כלה ונחרצה עמנו לתבוע. עם זאת, קיווינו שנוכל להימנע מכך. לשמחתנו, המכתב פעל את פעולתו, והצדדים הגיעו להסדר כי הבן יתקן את הליקוי על חשבונו תוך חודשיים. בכך בא התיק אל סיומו הטוב מבלי לאלץ אותנו לקבל החלטות קשות.

92 לניתוח הגישה בדבר יחסי עורך דין–לקוח בניהול התיק ובקבלת החלטות, ראו להלן פרק 13.

93 שמות כב 21 ופירוש הרמב”ן לפסוק.

הדילמה העולה מתיק זה מעמיקה את קודמתה בנדבך נוסף ומעוררת את שאלת גבולות הנאמנות ללקוח; האם עלינו להתחשב במצבו של הצד שכנגד ובמידת נגישותו למערכת הצדק? ואם כן – עד כמה? האם אנו חבים חובת נאמנות גם כלפי הצד שכנגד והאם לצורך העניין יש משמעות להיותנו קליניקה משפטית?

בדוגמה שהוצגה בפסקה הקודמת, לא הייתה לפונה עילה משפטית מבוררת, כך שההגעה לפתרון צודק ויעיל הייתה מובנת יותר משפטית, אך האם דרך זו נדרשת גם כשעילתו של הפונה מוצקה, שרירה וחזקה?

בפסקי דין רבים הכירו בתי המשפט בישראל בחובת הנאמנות ובאחריותו של עורך הדין כלפי הצד שכנגד שאיננו מיוצג. זאת, אם על ידי הרחבת המונח "לקוח" ויצירת "יחסי עורך דין–לקוח" פרי הפסיקה בין עורך הדין לצד שכנגד שאיננו מיוצג, ואם על ידי הרחבת חובת הזהירות של עורך הדין כלפי צד ג' והטלת אחריות על עורך הדין מכוח דיני הנזיקין.⁹⁴

האחריות המשפטית שהטילו בתי המשפט על עורכי הדין כלפי הצד השני נעשתה במקרים שבהם הייתה הסתמכות של הצד השני על עורך הדין, והיה חשש כבד כי נעשה שימוש בייצוג לצורך ניצול פער הכוחות הגדול בין הצדדים, לטובת הלקוח המיוצג. במקרה שלנו מדובר בשני צדדים דומים במעמדם ובכוחם, שהאחד מיוצג על ידי הקליניקה. אין בכוננתו להשתמש בייצוג לצורך ניצול מעמדו, אלא רק לשם מימוש זכותו על פי דין והשבת מצב דירתו הדולפת לקדמותו. האם בכך נסתלק הספק? נראה שלא. מה ישמש אותנו אפוא כמורה נבוכים, בדבר הדרך הישרה שבה נלך?

עיון בספרות המשפטית עשוי לסייע בפתרון הסוגיה. פסיקת בתי המשפט המטילה אחריות רחבה כלפי צד שכנגד בלתי־מיוצג, זכתה לביקורת משני כיוונים. **מכיוון אחד**, ביקורת הקוראת דווקא לצמצם את הרחבת האחריות כלפי הצד שכנגד בשל הפגיעה הקשה וכרסום היתר שגורמת הרחבה זו ביחסי עורך דין–לקוח.⁹⁵ מומלץ שעורך הדין הנקלע למיצר שכזה יבהיר לצד שכנגד כי הוא אינו מייצגו ויזהירו שלא להסתמך עליו. אולם פתרון זה של אזהרה מפני הסתמכות עשוי להיות חסר תועלת אם מדובר באדם שאין לו יכולת מעשית לשכור עורך דין בשל מצוקתו הכלכלית. יתרה מזו, פעמים רבות אנו מוצאים עצמנו בקליניקה במצבים שבהם הצד שכנגד אף אינו מבין את משמעות האזהרה, לפעמים אפילו לא מילולית, אך בדרך כלל גם לא מעשית ומציאותית. הוא עומד מולך ומצפה

94 לדוגמה, ע"א 751/89 **מוסהפור נ' עו"ד שוחט**, פ"ד מו(4) 529 (1992); ע"א 2625/02 **נחום נ' דורנבאום**, פ"ד נח(3) 385 (2004); ע"א 6645/00 **עו"ד ערד נ' ז'אק**, פ"ד נו(5) 365 (2002).

95 לימור זר־גוטמן "ייצוג מול צד שכנגד בלתי מיוצג – ייזהר עורך הדין" **דין ודברים** א 153, 191–200 (2005).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

לשמוע את דברך כבר סמכא בתחום המשפט, שהרי "משפט אחד יהיה לכם"⁹⁶ במצב דברים זה, המורכבות מתעצמת, שכן מחד גיסא, אנו מודעים לכך שהצד שכנגד איננו מבין, אך מאידך גיסא, אנו מודעים גם לכך שהלקוח שלנו, שלו מסורה נאמנותו הראשונית, נשען עלינו אף הוא כמוצא אחרון, וסומך עלינו שנמקסם את רווחתו ואת זכויותיו באמצעות המשפט.

בדיוק לצומת זה חוברת הביקורת בכיוון השני,⁹⁷ של הגישה המרחיבה, הגורסת כי עורך דין מחויב כלפי הצד שכנגד כחלק מחובתו הכללית לקידום צדק במשפט וכחלק מהיותו קצין בית משפט.⁹⁸

בעודי מהרהרת בשאלת נקודת האיזון ובגישה הראויה לאימוץ, נכנס אל חדרי אדם שחזותו מעידה בו שהוא נתון במצוקה. מיד אני מזהה בידו מכתב המודפס על נייר לוגו של הקליניקה. הוא עומד ומתחנן על נפשו כי הוא חולה לב, נלחץ מהמכתב שלנו ומיד הגיע כדי שנסגור את העניין מולו כי הוא מדיר שינה מעיניו. האיש מעורר חמלה, ופשטותו, צניעותו וחוסר ניסיונו ניכרים עליו בעליל. הוא סיפר שהסטודנט שמנהל את התיק שוחח אתו בטלפון, והוא מבקש לבדוק שוב כמה מדרישותינו במכתב ולפרוש את דרישתנו הכספית לתשלומים. סמוך לאחר מכן, בדיון שערכתי עם הסטודנט על התיק, הוא הביע רתיעה וחשש. הוא חש כי בריאותו וחיי של האיש תלויים בהחלטתנו בתיק וכי חלה עליו אחריות מוגברת כלפיו. הוא ביקש לוודא שכל דרישותינו מדויקות ומוצדקות, ורצה לדעת עד כמה מותר לו להתפשר בתיק.

שמחתי להיווכח כי הסטודנט הבין בתחושת בטן שבמקרה זה הפרדיגמה הבסיסית של יחסי עורך דין-לקוח איננה יכולה לשמש קו מנחה להמשך התנהלותו בתיק וכי נוכח המפגש עם הצד שכנגד, עליו לפעול באופן גמיש יותר. במצב זה ברור כי פרשנות דווקנית של חובת הנאמנות ללקוח וכללי ניגוד העניינים תביא להשלכות חלוקתיות קשות, ועל כן מן הראוי לאמץ תפיסה גמישה ותלויה הקשר להיקף החובה המוטל על עורך הדין. על פי תפיסה זו, במקרים הולמים יש לאתר את נקודת האיזון בין הנאמנות ללקוח לבין חובה כלפי צד ג' ולהבחין בין סוגי הלקוחות ובין כוחם היחסי. באיתור נקודת האיזון יובאו

96 ויקרא כד 22.

97 נטע זיו "אחריות עורך הדין כלפי נפגעי הייצוג – מאחריות מוסרית לאחריות משפטית" דין ודברים א' 201, 209 (2005).

98 שם, בעמ' 209. לדבריה של זיו, בבית משפט קיימים שסתומי בקרה, אולם מחוצה לו חובתו של עורך הדין כלפי הצד שכנגד תהיה מוגברת. לא בכדי בפסקי הדין שהרחיבו חובה זו נדונו מקרי ייצוג מחוץ לכותלי בית המשפט.

בחשבון מכלול האינטרסים, הן מידת יכולתו של הצד השני לשכור עורך דין, הן הרצון לתת שירות איכותי ללקוחות חלשים והן האינטרס של הנגשת מערכת הצדק לכל הנזקק לה.⁹⁹ אני סבורה כי במקרים כאלה, כמורי קליניקה – המבקשים הן לנהל את התיקים המשפטיים באופן צודק והוגן והן לעורר באמצעותם התבוננות מעמיקה על ערכים של אתיקה, צדק ומוסר ו"העברה על המידות"¹⁰⁰ – הדברים מקבלים כלפינו משנה תוקף. ייתכן שבניהול תיקים בין צדדים חלשים, ראוי לאמץ גישה הרואה בכללי האתיקה אמצעי חלוקתי,¹⁰¹ ולפיה השאלה מי הגיע אל תחנת הסיוע קודם היא אקראית, והצו המוסרי מורה לנו לפעול כך. במצבים אלה נכון לפעול מתוך נאמנות ללקוח, אך גם לצד השני ולצדק. מובן כי כל זה כפוף להסכמת הלקוח ולמתן הסבר הולם בדבר הכיוון שאליו אנו מבקשים להוביל את התיק, אך כמובן יש השפעה רבה לדרך שבה אנו מציגים את הדברים.¹⁰² דנו בשאלת חובתנו כלפי הצד שכנגד והמודל האתי הראוי למחשבה ולאיימוץ במסגרת ניהול הקליניקה, מודל המביא בחשבון גם ערכים של הגינות ואנושיות. מכאן אך טבעי יהיה לדון בשאלת הקניית כישורים וערכים אנושיים במסגרת ההנחיה הקלינית.

13. שיפוטיות והיחס ללקוח

"כי האדם יראה לעיניי ו'ה' יראה ללבב".¹⁰³

בפגישתנו השבועית סיפרה עידית על פונה שמכשיר הטלוויזיה שלו עוקל והוצא מביתו על ידי פקידי ההוצאה לפועל, בשל חובות של בנו לחברת פלאפון. הבן אינו גר עמו מזה תקופה ארוכה, אלא עם חברתו ובנם המשותף במקום שאינו ידוע לו, עקב ניתוק היחסים

99 נטע זיו "כללי ניגוד העניינים של עורכי דין ונגישות למשפט: 'עורך הדין האחרון בעיר' – לי או לך? (בעקבות פסק דינו של בית הדין המשמעתי של לשכת עורכי הדין – בד"מ 18/98)" **המשפט** י' 311 (2005).

100 נקיטת גישה וסטנדרט התנהגות של "לפנים משורת הדין" כשהדין והמוסר אינם שלובי זרוע, כמו בא בתלמוד בבלי, מסכת תענית דף כה, עמוד ב': מעשה ברבי אליעזר (בשנת בצורת) שירד לפני התיבה ואמר עשרים וארבע ברכות ולא נענה (לא ירד גשם). ירד רבי עקיבא אחריו, ואמר: אבינו מלכנו אין לנו מלך אלא אתה. אבינו מלכנו למענך רחם עלינו, וירדו גשמים. הווי מרנני רבנן. יצאה בת קול ואמרה: לא מפני שזה גדול מזה, אלא שזה מעביר על מידותיו, וזה אינו מעביר על מידותיו (ההדגשה שלי – י.א.).

101 כמוצע במאמרה של נטע זיו, לעיל ה"ש 99, בעמ' 319.

102 אני ערה לבעייתיות הכרוכה בהסבר ולקבלת הסכמתו של לקוח "חלש", אך דווקא בשל מודעותי לכך, אני משתדלת במיוחד שיהא מדובר בהסכמה מדעת. בעניין השפעת עורכי הדין על לקוחותיהם בתחום poverty law, ראו Lynn Mather, *What do Client Want? What do Lawyers do?* 52 EMORY L.J. 1065, 1078–1080 (2003).

103 שמואל א, לז 7.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

מצד הבן. הפונה מבקש שנסייע לו להציל את הטלוויזיה שלו. בטרם אני מסבירה לעידית על בקשת ביטול העיקול שיש להכין, ועל דחיפותה, ביקשתיה לברר עם הפונה אם הוא בכלל מעוניין בנקיטת ההליך, שכן אף אם בקשתו תתקבל, הוא יצטרך לשאת בתשלום דמי האחסון של הטלוויזיה כדי לשחררה. מאחר שרבים מהפונים אלינו מחזיקים בטלוויזיה חסרת ערך כלכלי, סברתי כי ייתכן שהפונה יעדיף לוותר ולרכוש מכשיר חדש במחיר הנמוך מדמי האחסון שייאלץ לשלם.¹⁰⁴ עידית מסרה כי הפונה ביקש שנכין לו את הבקשה לשחרור הטלוויזיה, שכן מדובר בטלוויזיה חדשה וענקית שעבורה שילם סכום של 14,600 ש"ח. עידית העוותה פניה בחוסר חשק מופגן. לשאלתי מדוע היא אינה נלהבת לסייע לאדם שרכושו ניטל ממנו ללא הצדקה, היא השיבה כי אינה מבינה איך אדם כזה נזקק מחזיק כזו טלוויזיה יוקרתית. לדעת עידית, על הפונה להניח לעניין, להסכים שהטלוויזיה תימכר ותכסה חלק מחובו של בנו – אשר כלפיו יש לו בכל זאת מחויבות כלשהי, ובכסף שהיה משלם עבור דמי אחסון ירכוש לו טלוויזיה חלופית ישנה וקטנה, כהולם את מצבו. ביקשתי מעידית לשוות לנגד עיניה אדם בודד, קשה יום, שעובר לפרנסתו בדוחק עבודה פיזית קשה כאיש טכני בבית ספר, בנו התנכר לו, משפחה אין לו ומנת האושר שלה הוא זוכה היא צפייה בערב בטלוויזיה בעלת המסך הענקי. ייתכן שמדובר בסדר עדיפויות לא נכון, אך אלו חייו, ומנקודת מבטו דברים נראים אחרת. מיד התגייסה עידית להכנת הבקשה, ובסופו של דבר הטלוויזיה שוחררה לידי הפונה.

מקרה זה עורר בי את השאלה אם עליי לוודא שהסטודנט יבין את החלטות הפונה שאת תיקו הוא מנהל, מי אמור להחליט וכיצד עליי להתייחס לנטייה האנושית של הסטודנטים לשיפוטיים.

נשיב "על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון",¹⁰⁵ מהו אפוא היחס הראוי בין עורך הדין ללקוחו בניהול התיק: מי מחליט על מה, למה ומתי?

בארצות-הברית התפתחו בתהליך אבולוציוני שלוש גישות שונות: הגישה הקלאסית-מסורתית היא "הגישה הסמכותנית".¹⁰⁶ לפי גישה זו, עורך הדין קובע את המטרות, את האמצעים ואת הפתרונות, הוא הפעיל והמוביל, והלקוח פסיבי בניהול התיק. הבעייתיות בגישה זו ברורה: היא אינה מכבדת את הלקוח, וכשמדובר בלקוח של הקליניקה, היא מנציחה את חולשתו תחת להעצימו, ואף עשויה לגרום לו תסכול ותחושת ניכור, הדרה מניהול התיק וחוסר שביעות רצון מתוצאותיו, אף אם תהינה טובות בעין אובייקטיבית. עקב קיצוניותה של גישה זו, וכריאקציה לבעיות הטמונות בה, התפתחה גישה השמה את

104 כ-200 ש"ח ליום אחסון לאחר שחולפים כשבועיים.

105 משנה, אבות ה, ה.

106 .DOUGLAS E. ROSENTHAL, LAWYER AND CLIENT: WHO'S IN CHARGE? 7-10 (1974)

הלקוח במרכז. לפי גישה זו, הלקוח הוא המרכז לכל דבר ועניין הכרוך בניהול התיק. האינטרס האישי של עורך הדין בניהול התיק עובר למדף האחורי, ועל הייצוג להתנהל בדרך שתבטיח את האוטונומיה של הלקוח כמחליט הראשי בכל צומת בחיי התיק המשפטי, הן בנוגע לפתרונות משפטיים והן בנוגע להכרעות ערכיות. תפקידו של עורך הדין הוא לסייע ללקוח לקבל החלטות.¹⁰⁷

גישה זו מתיישבת עם התרבות הליברלית והערכים האמריקניים השמים דגש על אינדיבידואליזם, אוטונומיה והגשמה עצמית, וכן עם ההנחה העומדת בבסיס כללי האתיקה בארצות-הברית, שלפיה על עורך דין לייצג לקוח לפי העדפותיו הערכיות של הלקוח.¹⁰⁸ פועל יוצא הוא כי על עורך הדין לברר את מטרות הלקוח והעדפותיו, להגיב לצרכיו ולנהוג כבוד כלפי רצונותיו, אמונותיו ודרכיו, גם אם אינם מתמזגים עם אלה של עורך הדין.¹⁰⁹ בגישה זו יש פוטנציאל העצמה של הלקוח והבניה של דימוי עצמי גבוה יותר, בראותו כי יש לו יכולות, דעות, רצונות ומחשבות שזוכות ליחס של כבוד ומשפיעות על גורלו. באשר ללקוחות הקליניקה, הדברים מקבלים משנה תוקף, שכן פעמים רבות מגיעים הפונים לאחר שחוו יחס משפיל ויחד עם רמיסת זכויותיהם היה גם כבודם כאדם למרמס. כשהקליניקה תומכת בפונים, ומעל לכול, נותנת להם כבוד ומחזקת את עמדותיהם, הם חווים העצמה ואפילו צמיחה אישית, כך שבתהליך המשפטי מתגשמים גם מאווייהם ומתממשות זכויותיהם. כך, לדוגמה, פונה שפוטר לאחר שנים של יחס משפיל, הפך למריר

DAVID A. BINDER & SUSAN C. PRICE, LEGAL INTERVIEWING AND COUNSELING: A CLIENT-CENTERED APPROACH 135–208 (1977); Elliott S. Milstein, *Experimental Education and the Rule of Law: Teaching Values Through Clinical Education in China*, 22 PAC. McGEORGE GLOBAL BUS. & DEV. L.J. 55 (2009).

Model Rules of Professional Conduct: Preamble & Scope, www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/model_rules_of_professional_conduct_preamble_scope.html (נבדק לאחרונה ב-23.11.2012).

יצוין כי הגישה שהוצגה בתחילה כנוקשה, התגמשה עם הזמן עקב הביקורות שספגה. לענייננו נסתפק בכך שפעמים רבות לקוחות מאוכלוסיות חלשות אינם מבינים ואינם רוצים להחליט ומבקשים כי נחליט עבורם. במצב זה לא נותרם חסרי אונים בשם כלל אי-ההתערבות. פעמים דווקא מתרחשת דינמיקה הפוכה. הפונה מוכן להתפשר בעד נזיד ערשים או לוותר על זכויותיו כליל, ואנו חשים צורך פטרנליסטי חזק להגן עליו מפני החלטותיו. הגישה ה"מרוכנת" גורסת במקרה כזה לא למחר ולתת פתרון אלא רק לאחר שנתבקשו וברור כי עלינו לעשות זאת. בנוסף, לא נציע פתרון לשאלה: "מה היינו עושים אנחנו?", אלא לשאלה "מה היינו עושים אנחנו אילו היינו הלקוח", על נסיבותיו, מגבלותיו וצרכיו. ראו DAVID A. BINDER, PAUL BERGMAN & SUSAN C. PRICE, *LAWYERS AS COUNSELORS: A CLIENT-CENTERED APPROACH* 2–80 (2nd ed. 2004).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

ותוקפני וגם לא הצליח להתקבל לשום מקום עבודה חדש. הקליניקה ניהלה משא ומתן שבמסגרתו נדונו הצעות פשרה, אך הפונה סירב להן מתוך רצון לממש את מלוא זכותו, ובהתאם לבקשתו, הגשנו תביעה. ככל שהתקדמנו בשלבי התיק, הרגיש הפונה כי קומתו מזדקפת, ובבית הדין לראשונה עמד מול מעסיקו לשעבר בגו זקוף ובראש מורם וחש איך כבודו כאדם חוזר אליו. ואכן, לאחר זכייתו בתיק, הצליח הפונה למצוא עבודה חדשה.¹¹⁰ אולם גם גישה זו, השמה את הלקוח במרכז, הרחיקה לכת קמעה וטמנה בחובה בעיות הפוכות מקודמתה. עם הפיכתה של אוטונומיית הלקוח לערך עליון, אבדה הדרך לדיון ולחשיבה מעמיקה על התיק, ומכאן קצרה הדרך להפיכת עורכי הדין למשרתים, לחרב להשכיר, ולאיבוד תחושת תרומתם.¹¹¹ על רקע זה צמחה גישה שלישית, המגשרת בין הגישות וסוללת ביניהן שביל זהב: גישת שיתוף הפעולה ("Collaborative Model").¹¹² לפי גישה זו, הלקוח מחליט, אך עורך הדין מציב את האפשרויות, מעצב את התהליך, מנתח את הדברים עם לקוחו ודן בהם, ממליץ ללקוחו ומוביל אותו. דומני כי גישה זו – המכבדת את הלקוח, משתפת אותו ומעצימה אותו, אך שומרת על יתרוניתו של עורך הדין כצד המקצועי והמוביל – הולמת את ניהול התיקים בקליניקה. גישה זו נראית מגשימה אחת משתי מטרות מרכזיות של הקליניקה: פיתוח מיומנויות הסטודנט וחינוכו על ידי פעילות אקטיבית-משפטית בתיקים, שמהותה סיוע למודרים מן המשפט והעצמתם. אולם אין לקבוע מסמרות בעניין. הגישה עשויה להתגמש ולהשתנות ממקרה למקרה ומלקוח ללקוח.¹¹³

על רקע הדברים, נקודת המוצא לדיון עם עידית על בחירותיו של הפונה הייתה כי כהנחת עבודה יש לכבד את האוטונומיה של הפונה, את משאלותיו ואת העדפותיו מבלי לשפוט אותן. עלינו להסביר את אפשרויות הפעולה בתיק ולדון בהן עם הפונה, להצביע על יתרונותיה וחסרונותיה של כל אפשרות ולהמליץ על זו הנראית לנו – הכול כדי לסייע לו

110 מעבודתו של הסטודנט: "בתחילת הדרך נטיתי להציע הצעות פשרה. אורח מחשבה זה התעלם, שלא במודע, מהאספקט החשוב ביותר – רצונו וכבודו של יעקב. התעלמתי מההשפלה ומהפגיעה הכלכלית שנלוותה לפיטורים. דווקא יעקב, שהתעקש על קבלת כל הסכום, הוא שלימד אותי את הפרק המשמעותי ביותר מהעבודה בקליניקה: עמידה גאה ובהירה על זכויות, תוך כיבוד הצד השני והפגנת מקצועיות וידע משפטיים, מובילים לערך עצמי גבוה יותר. יתרה מזו, יעקב עצמו עבר תהליך בו הפך ממובטל המדבר בטון נמוך ומיואש לאדם עובד אשר זכויותיו נהירות לו, קולו נחרץ וגאה והוא עומד על שלו".

111 ANTHONY T. KRONMAN, THE LOST LAWYER: FAILING IDEALS OF THE LEGAL PROFESSION 14–17 (1993).

112 Thomas D. Morgan, *Thinking About Lawyers as Counselors*, 42 FLA. L. REV. 439 (1990).

113 KRONMAN, לעיל ה"ש 111.

לקבל החלטה. עם קבלת ההחלטה, גם במקרים שבהם נסבור כי היינו בוחרים אחרת וגם אם הלקוח אינו מעורר בנו סימפתיה, נכבד את החלטתו ונסייע לו במימושה. זאת, כמובן בכפוף לכך כי מדובר בהחלטה סבירה מבחינה משפטית, שאין בה התנגשות חזיתית עם אמות המוסר והאתיקה שלנו כעורכי הדין המנהלים מקצועית את התיק. במקרים אלו, מחויבותנו העליונה נתונה למקצועיות ולקול המצפון, ונבחר שלא לנהל את התיק.¹¹⁴ פרט לעיקרון הכללי בדבר מקומו של הלקוח בניהול התיק, ביקשתי להעמיק עם עידית את הדיון על בחירתו של הפונה, כדי שגם בעתיד תוכל להתמודד עם הנטייה לשפוט את בחירות הלקוח ותיהפך בזכותו בטרם יחרץ דינו. לגישתי, המורה הקליני הוא לא רק מורה דרך להקניית מיומנויות וערכים משפטיים, אלא גם מי שמניע את הסטודנטים להתבוננות בהיבטים אנושיים ואישיים. אני סבורה כי עלינו להאיר את דרכם של הסטודנטים ואת הדרך שבה הם מפרשים את המציאות באור הטוב ביותר.¹¹⁵ ממילא פרשנות המציאות בהקשר זה גם היא מיומנות מקצועית שעלינו להקנות, שכן היא משליכה על הדרך שבה ראוי להתייחס ללקוח במהלך ניהולו של התיק.

נחזור אפוא לאי־שביעות רצונה של עידית מרצונו העז של הפונה להגן על הטלוויזיה שלו אף שהוא לא יכול "להרשותה לעצמו". ראשית, יש להבין את האינסטינקט האנושי הבסיסי של האדם להגן על רכושו שנלקח ממנו ללא הצדקה. שנית, בעת שנלקח מאדם רכושו, הוא הופך יקר בעיניו יותר מערכו האובייקטיבי, והוא נכון ללחום על זכותו לרכושו ביתר שאת.¹¹⁶

אך פרט להיבט הכלכלי, יש גם להעמיק ולבחון את משמעותו של מכשיר הטלוויזיה בחייו של אדם בכלל ושל הפונה בפרט;¹¹⁷ לטלוויזיה חשיבות נעלה במגוון היבטים: במישור החברתי הטלוויזיה משמשת אמצעי בידור והעשרה אינטלקטואלית ואמנותית.

114 ודאי שיישום הגישה צריך להיעשות בזהירות ראויה, בסייגים ובשינויים המחויבים, תוך תיחום הגישה ליחסים הבסיסיים בין עורך הדין ללקוח, אך מבלי לגרוע מחובת הנאמנות המשולשת שעליה הרחבנו לעיל, ובייחוד לנאמנותנו לערכי מוסר ואתיקה.

115 בהשראת העיקרון הפרשני שהתווה דבורקין ראו – RONALD M. DWORKIN, LAW'S EMPIRE 59–62, 225, 313 (1986).

116 "אפקט הבעלות" (Endowment Effect), כפי שאובחן והוגדר על ידי דניאל כהנמן ועמוס טברסקי, שמשמעו עליית ערכו של חפץ בעת שהבעלות בו נשללת והוא ניטל מבעליו, ללא ספק פועל במקרה זה על הפונה עם נטילת הטלוויזיה שלו על ידי המעקלים. במצב זה, ערכה של הטלוויזיה עולה עבורו והוא חפץ להגן על בעלותו באופן מוגבר. ראו Daniel Kahneman & Amos Tversky, *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, 47 *ECONOMETRICA* 263, 263–292 (1979).

117 ראו עמית מור "בעיות במערכת העיקול: בסיס להצעת חוק לתיקון חוק ההוצאה לפועל (איסור עיקול טלוויזיה), התשס"ד–2004" *דין ודברים* א 579, 606–615 (2004).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

טלוויזיה היא חוויה חברתית-תרבותית,¹¹⁸ מקור לידע, אמצעי הרגעה ואף עזרה בהתגברות על לחצים ופחדים.¹¹⁹

בקרב אוכלוסיות מעוטות יכולת, הטלוויזיה חשובה אף יותר,¹²⁰ היות שבאמצעותה הן משתתפות בנעשה סביבן, בהיעדר אמצעים אחרים. משפחות אלה רוכשות מכשירי טלוויזיה חרף מצוקתן, לפני שרכשו כלי בית חיוניים יותר, מאחר שעל ידי הטלוויזיה הן הופכות שותפות בכל האירועים החשובים של החברה. יתר על כן, בדרך כלל זהו מקור הבידור המרכזי בחייהן וגם חלופה זולה ונגישה לחוגים, ופעילויות פנאי לילדיהן. לכן נראה כי ניתן להבין ואף להצדיק בקלות את התערוף הגבוה שאוכלוסיות עניות נותנות לטלוויזיה.

על רקע הדברים, אין תמה שהפונה בחר להשקיע בטלוויזיה, גורם כה מרכזי בחייו, את מיטב חסכוניותו, והוא מבקש להגן על השקעתו במלוא אונו. במצב זה השלכתה של השקפת עולמנו על עולמו של הפונה גורמת לו עוול ושופטת אותו בכלים שאינם הולמים. דומתני כי עידית הפנימה את המסר ולבסוף סייעה לפונה בשמחה להשיב אל ביתו את "אירוע התרבות המרכזי" בחייו ואת החיוך אל פניו, וגם אל פניה.

הבנת עמדתו של הפונה בהקשרה האנושי-משפטי-חברתי הרחב סייעה לעידית לפתח גישה נכונה יותר ללקוח וגם גישה שיפוטית פחות באשר לבחירותיו של האחר. במבט כולל יותר, אני תקווה שיש בזה גם לסייע לה להיות עורכת דין שלמה יותר עם עיסוקה, כך שלא תרגיש שתפקידה הוא כשל שכיר חרב.

מכאן נפנית לדיון עם לוטם בשאלה, כיצד הפונה שלה, אם חד-הורית לארבעה פעוטות המתקיימת מהבטחת הכנסה, מסובכת בחובות להוצאה לפועל, שואלת מטרנה משכנותיה ומוציאה כסף על בניית ציפורניים וצביעת שער. אין ספק, הרהרתי תוך כדי דיון, כל פונה ועולמו, כל סטודנט והעדפותיו – אותן השאלות אותן התשובות.

מתוך דיון ביחס הראוי ללקוח ולעמדותיו, עולה שאלה רחבה יותר בדבר ההבנה הכוללת שלנו את הלקוח, את היחסים הנרקמים עמו ואת הכישורים האנושיים שיש לרכוש כדי להתמודד טוב יותר עם לקוחות ועם בני אדם בכלל.

PETER DAHLGREN, TELEVISION AND THE PUBLIC SPHERE: CITIZENSHIP, DEMOCRACY AND THE MEDIA 39 (1995) 118

עפרה נבו "הומור במלחמה" פסיכולוגיה ד 41, 43 (התשנ"ד). 119

ראו אלחנן גפני "הטלוויזיה" העין השלישית – תקשורת המונים ויחסי ציבור 223–224 (תמר גורדון עורכת, התשמ"ח). כן ראו חנה לוינסון וחנה אדוני "הציבור הישראלי בזמן שביתת שידורים: מבנה התגובות על החסר בשידורים" אמצעי תקשורת המונים בישראל 611, 611–621 (דן כספי ויחיאל לימור עורכים, התשנ"ח). 120

14. כישורים אנושיים ואינטליגנציה רגשית

“אדרבה, תן בליבנו שנראה כל אחד מעלות חברנו ולא חסרונם. ושנדבר כל אחד את חברו בדרך הישר והרצוי לפניך, ואל יעלה בליבנו שום שנאה מאחד על חברו, חלילה. ותחזק אותנו באהבה [...]”¹²¹.

הפונה שהגיעה לאלעד הייתה פנסיונרית דלת אמצעים בשנות השבעים לחייה. היא ביקשה סיוע בנוגע לדרישה כספית עצומה מצד העובד הזר שסעד את בעלה המנוח. הפונה סיפרה כי תחילה, כשנבהלה מהדרישה, פנתה לעורך דין כדי לקבל שירותים משפטיים ואף שילמה עבור פגישת הייעוץ עמו. לאחר הפגישה ציינה הפונה כי חשה ניכור וזלזול מצד עורך הדין, וכשהבינה שדרישותיו מכבידות עליה, חדלה מהשימוש בשירותיו ופנתה אלינו לקליניקה. הפונה הדגישה כי חוסר ההקשבה, היחס הקר וחוסר העניין מצד עורך הדין, הם אלה שגרמו לה להפסיק את הקשר ביניהם. בסופו של דבר התברר כי בעזרת סיוע פשוט מטעם הקליניקה וניתוח הדרישה הכספית על הפונה לשלם סכום פעוט יחסית של 1,200 ש"ח. דוגמה זו היא אחת מני רבות, של פניות מצד אנשים, שהגיעו לקליניקה וציינו כי לא זכו ליחס הולם מצד עורכי דין. פעמים רבות טענו הפונים כי האוזן הקשבת והיחס החם מצד הסטודנט הם אלה שגרמו להם לבטוח בו.

תיאור זה חושף בכיור את העובדה כי מיומנויות מקצועיות כוללות גם כישורים בתקשורת אנושית, וכי מקצועיותו של עורך דין, הגם שהיא נבנית על ידע משפטי ויכולות טיעון, נבנית גם על כישורים אנושיים שבראשם יכולת ההקשבה. מה צריכה אפוא להיות תרומתנו להקניית כישורים חברתיים אנושיים?

בפקולטה למשפטים זוכים הסטודנטים ללמוד תאוריות משפטיות למכביר. בעת שמובא בפניהם מקרה לצורך ניתוחו, מחפשים הסטודנטים את “התשובה הנכונה” לבעיה המשפטית העולה ממנו. אך בתאוריה, כמו בתאוריה, נותר המקרה מקור לניתוח מחשבתי קר וחד-ממדי, ללא המורכבות האנושית, הרגשות והצרכים המפעמים בו בפגשו במציאות. פיתוח הרגלי ניתוח מקרים באופן כזה, ללא הכוונה והקניה של מיומנויות רגשיות-חברתיות,¹²² עלול לגרום לסטודנטים לעלות על מסלול התנגשות, כשיאלצו להתמודד עם מקרי אמת שבהם מעורבים “במפתיע” בני אדם.¹²³

121 מתפילתו של ר' אלימלך מליז'נסק, נועם אלימלך, ליקוטי שושנה.

122 Joseph A. Barrette, *Self Awareness: The Missing Piece of The Experiential Learning* 122 *Puzzle*, 5 T.M. COOLEY J. PRAC. & CLIN. L. 1, 1-12 (2002). במאמר זה מבקר ברט את

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

עם הכוונה תאורטית כזו עלולים הסטודנטים בעתיד להתעלם מכל היבט אחר של המקרה פרט לעובדות. כל שאר ההיבטים החשובים – כדוגמת רקעו של הפונה, הקשרו התרבותי והחברתי, השפעת הצעדים שינקוט בתיק על חייו, על קשריו המשפחתיים והחברתיים ועל תדמיתו – לא יובאו בחשבון כלל. גם אפשרויות לבחינת פתרון לבר משפטי, שיקולי מדיניות והיבטים אישיים של מצבו של הלקוח ואף רצונותיו – כל אלו לא יעברו במוחו של עורך הדין הצעיר או ייפסלו עקב היעדר רלוונטיות.

נראה כי לא זה המקום שאליו עלינו לכוון. אל לנו לטמון את ראשו בחול ולסבור כי תפקידנו לגדל משפטנים ולפתח בהם חשיבה משפטית גרידא. אין די בזה. פיתוח מיומנויות וכישורים חברתיים ואנושיים הוא חלק מהמיומנויות שעלינו להקנות לסטודנטים כדי שיהיו עורכי דין טובים יותר בעתיד.¹²⁴ במישור הבסיסי ולצורך ניהול ענייניו של הלקוח באופן מיטבי, על עורכי דין לתקשר עם לקוחותיהם ברמת עומק והבנה אנושית ורגשית,¹²⁵ החשובות לא פחות להצלחה המקצועית ולחשיבה המשפטית של עורך הדין.¹²⁶ כולנו מעדיפים שעורך הדין שלנו ינתח את המקרה המובא בפניו בניחותא מחשבתית ולא רגשי, אבל בד בבד גם נעדיף שעורך הדין שלנו יפתח אמפתיה למצבנו, יסכים עם עקרונותינו, וירגיש כמונו באשר לניהול התיק. יתרה מזו, כולנו נעריך את עורך הדין שלנו בעיקר לפי יחסי האנוש שלו ולא לפי מיומנויות עריכת הדין שלו.¹²⁷

לא זו אף זו, פיתוח מודעות עצמית וכישורים אנושיים-חברתיים אינו לימוד הנצרך רק למקצוע עריכת דין, אלא הוא חיוני לכל איש מחקר. מחקרים מראים כי שיפור האינטליגנציה הרגשית מחזק ומגביר גם את יכולות המחקר והביצוע האקדמי.¹²⁸ יוצא אפוא כי גם מי שדוגל בגישה שתפקיד הפקולטה הוא מדעי-מחקרי גרידא, עשוי להצטרף לקריאה שלפיה מחובתנו המקצועית להקנות לסטודנטים כישורים אלה.

ההתייחסות הלימודית לשני רבדים בלבד: להליך המשפטי וליישומו, אך מתעלם מהרובד השלישי של השפעת הגישות, האמונות, הרגשות והערכים על עבודת המשפטן.
123 "בקליניקה לסיוע משפטי הפסקתי לראות תיקים והתחלתי לראות בני אדם" (מעבודת הסיכום של סטודנט).

Colin James, *Seeing Things As We Are: Emotional Intelligence and Clinical Legal Education*, 8 INT'L J. CLINICAL LEGAL EDUC. 123, 123-149 (2005) 124

יובהר כי המודעות להשפעות רגשיות, שהן בלתי-נמנעות, והלימוד כיצד להתמודד עמן, מסייעים לנו להבין את עצמנו ואת האחרים ומאפשרים לפרש התנהגויות רגשיות שלנו ושל אחרים. לכך יש השפעה חיובית לא רק על האינטראקציה עם לקוחות, אלא גם עם שופטים, קולגות, מנהלים, וכמובן גם חברים ובני משפחה.
125

Neil Rees, *Legal Services: Coping With Burnout*, 6 LEG. SERV. BULL. 80-84 (1981) 126

Stephen Feldman & Kent Wilson, *The Value of Interpersonal Skills in Lawyering*, 5 L. & HUM. BEHAV. 311 (1981) 127

James, לעיל ה"ש 124, בעמ' 137. 128

במצב דברים זה, התעלמות הפקולטה מהקניית כישורים חברתיים ותקשורת אנושית איננה אופציה בעיניי. נראה כי מקומה הטבעי של הקניית מיומנויות חברתיות הוא בקליניקה, שבה נלמדת הפרקטיקה. במסגרת זו נתקלים הסטודנטים במקרי אמת, וכישורים אלה נחוצים להם להתנהלותם היומיומית בקליניקה. מהי אפוא תורה זו על רגל אחת, וכיצד נטמיע תורה זו?

במשך תקופה ארוכה התעלם המדע מרגשות ומכישורים אנושיים וחברתיים. רק בשנת 1920 טבע לראשונה הפסיכולוג אדוארד לי ת'ורנדייק (Thorndike) את המונח "אינטליגנציה רגשית" (Emotional Intelligence),¹²⁹ אך בהיעדר פיתוח כלים למדידתה לא זכה התחום להתייחסות משמעותית. פריצת הדרך בתחום הגיעה בשנת 1990, עם פרסום מחקר חדשני שביסס מודל יכולות לבחינת כישורים חברתיים.¹³⁰ מכל מקום, רק בשנת 1995, עם פרסום ספרו רב המכר של דניאל גולמן,¹³¹ קיבל הנושא תהודה ציבורית ומאז הפך לפופולרי.

באופן תמציתי וכוללני, אינטליגנציה רגשית מבטאת את רמת המודעות לדרך שבה רגשותינו משפיעים על מחשבותינו ועל התנהגותנו. מנת המשכל (IQ) מודדת מיומנויות ניתוח חשיבה, ואילו האינטליגנציה הרגשית מניעה את המוטיבציה, מכתיבה את הערכים, מאפשרת אמפתיה ותקשורת יעילה ומקשרת בין חלקי המוח יחד.¹³²

אינטליגנציה רגשית ניתן בהחלט ללמוד ולשפר, הן בפיתוח מודעות עצמית והן בפיתוח הבנת מצבים טעוני רגש של זולתנו. הלימוד נעשה באמצעות התנסות ותרגול, לאחר הבנת ערך המודעות הרגשית.¹³³ אימון נכון והבנה של רגשות מאפשרים התפתחות ועלייה ברמת האינטליגנציה הרגשית ככל שעובר הזמן.¹³⁴

- Edward Thorndike, *Intelligence and its Use*, 140 HARPER'S MAGAZINE, 227, 227–235 129
(1920).
- Peter Salovey & John D. Mayer, *Emotional intelligence*, 9 IMAGINATION, COGNITION 130
AND PERSONALITY, 185, 185–202 (1990).
- DANIEL GOLEMAN, EMOTIONAL INTELLIGENCE (1995) 131
- מאסלו טוען כי פיתוח אינטליגנציה רגשית מסייע להגיע לרמה גבוהה של "הגשמה עצמית" 132
פרי התאוריה המוקדמת שלו כעומדת בראש פירמידת הצרכים. ראו Abraham H. Maslow, A
Theory of human Motivation, 50 PSYCHOLOGICAL REVIEW 370, 370–396 (1943).
- GERALD MATTEWS, MOSHE ZEIDNER & RICHARD D. ROBERTS, EMOTIONAL INTELLIGENCE: 133
SCIENCE AND MYTH 419–464 (2002).
- Reuven Bar-On, *The Bar On Model of Emotional-Social Intelligence*, 18 PSICOTHEMA 134
13, 13–25 (2006). עם זאת ראוי לציין כי הלימוד והשיפור אינו מוחלט ובלתי-מוגבל. ראו
דניאל גולמן, ריצ'רד בויאציס ואנני מק'קי המנהיגים החדשים: מימוש עצמתה של
האינטליגנציה הרגשית ותפקידה במנהיגות 203–208 (ברוך קורות מתרגם, 2002).

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

אופרטיבית, כדי לפתח אינטליגנציה רגשית בקרב הסטודנטים, יש לפתח את היכולת לשתוק ולהקשיב,¹³⁵ הקשבה מעמיקה וסבלנית, ליצור קשר עין, להתרכז ולתת ללקוח תחושה שדבריו חשובים, לפתח מודעות לשפת הגוף ולסגנון הדיבור. נלמד כי מותר ומועיל להתמודד עם רגשות ולדבר עליהם: למה הלקוח מרגיש כך, מדוע הלקוח מעורר בי תחושה כזו, מה מפריע לו או לי, מדוע הוא במצוקה וכיצד עשויה מצוקתו להשפיע על דרך ניהול התיק. יש לשים לב לדעות קדומות ולדעת כיצד לרכוש אמון, להתגבר על מתח וחרדה ולהיות קשוב כל העת לסביבה ולזרמים שמתחת לפני הקרקע.

מיומנויות אלה יוקנו בדרך האפקטיבית ביותר בדיון פרטני הנעשה במפגש האישי של המורה הקליני עם הסטודנט על המקרים שהגיעו לטיפולו. כחלק מהניתוח המשפטי המשותף של התיק, על המנחה הקליני לשאול את השאלות הרלוונטיות המכוונות הן לתחושות הלקוח והן לתחושות הסטודנט: שאלות על מטרות הלקוח, על רגשותיו, על סביבתו, על מגבלותיו, על בעיותיו האחרות וכדומה. באמצעות שאלות מכוונות אלו ילמד הסטודנט שמדובר בהיבטים רלוונטיים לניתוח דרכי הפעולה והטיפול בפונה ובתיק. כך יפתח הסטודנט מודעות עצמית ורגישות לרבדים אלה. רגישות זו טומנת בחובה גם יישום תבוני ופיתוח חוש להבחין בין מקרה שבו יש מקום לאמפתיה ולטיפול פסאודו-משפטי, לבין מקרה שבו נכון יהיה לנקוט גישה מקצועית משפטית צרה.¹³⁶ מובן כי ההפרדה והגבולות אינם תמיד ברורים.¹³⁷

פעמים הסטודנטים עצמם נקלעים למצוקה בעת שעליהם להתמודד עם תחושות של פונים, עם התנהגויותיהם או דרישותיהם המעוררות בהם רגשות קשים, תיעול לבעיות אישיות, התנגדות, רתיעה, זיכרונות נוגים, שיתוק וחוסר מוטיבציה. גם במקרים אלה יש

135 מעבודתו של סטודנט: "העבודה בקליניקה היא עבודת פסיכו-משפטן, הפונים רוצים את הרכות הפשוטה. במהלך השנה למדתי יותר להקשיב, פחות לדבר, לתת בתחילה לפונה לזעוק את זעקתו ורק אחר-כך ללכת לתכלית הדברים. דווקא המקום לתת פתחון פה לפונה, הוא המקום ממנו אפשר לשאוב את העובדות, את הבעיה האמיתית העומדת בלב העניין".

136 מניסיוני בקליניקה בעבודה עם אוכלוסייה של פונים, המצויים ברובם במצוקה (לא רק כלכלית), ולפי תגובותיהם והבעת התודות שלהם, למדתי לדעת שהדבר שלו הם זקוקים בראשונה הוא הקשבה והבנה למצבם. הם מגיעים בדרך כלל לאחר שעברו דרך ייסורים של טריקת דלתות. אולם לצדם ישנם לקוחות שאינם תרים אחר יחס, כי אם אחר טיפול משפטי ממוקד. ההבחנה בין סוגי הלקוחות והמקרים לא תמיד ברורה, אך פיתוח הבנה ומודעות מתוך ניסוי וטעייה, יפתח ויחדד את יכולת ההבחנה.

137 פעמים הזדהות מבורכת עם הלקוח הופכת להזדהות יתר ופעמים אמפתיה גורמת להצפה רגשית – תופעות שעלינו להזהיר מפניהן ולטפל בהן באופן מידי ומקצועי ולהסתייע באנשי מקצוע במידת הצורך.

לנהל שיחת עומק, אך נראה כי נכון יהיה לפתור את הבעיות בסיוע אנשי מקצוע מתחום העבודה הסוציאלית והפסיכולוגיה.

לצד המפגשים האישיים, על מורכבותם, ניתן גם להרחיב בנושא על ידי חשיפת התחום וניתוחו במפגשים כיתתיים, וכן על ידי קורס תומך שיחשוף את הסטודנטים לתורות ולתאוריות משפט רלוונטיות, המשלבות בין המשפט לבין החיים האנושיים והמציאות פתרונית אלטרנטיביים לגישה האדברסרית הנוקשה, שאינה הולמת תמיד מקרים שמעורבים בהם רגשות. כך יקל להבין כי גם תורות משפטיות מכילות המכירות בצורך בפתרונות גמישים ומגוונים למפגש החזיתי בין המשפט בתאוריה לבין המורכבות האנושית בפרקטיקה. בין היתר, ניתן להרחיב את הדיבור על התנועה ליישוב סכסוכים באמצעות גישור ואלטרנטיבות אחרות למשפט הרואות במשפט אמצעי טיפולי ושיקומי (תורת משפט טיפולית), עריכת דין מניעתית, עריכת דין סוציאלית ותחומים ותאוריות משיקות מתחומי הפסיכולוגיה והסוציולוגיה.

מעל לכול, ואם לסיים בדיון שבו פתחנו, דומתני כי הדוגמה האישית שלנו ביחס שנעניק לסטודנטים היא ההוראה האפקטיבית ביותר והמודל המוצלח ביותר להקנות לסטודנטים מיומנויות אנושיות, חברתיות ומשפטיות.

שלא כבחינוך האקדמי המסורתי שבו קיימת "הפרדת רשויות" בין ההוראה לבין היחסים האישיים, בחינוך הקליני היחס שלנו משמש מקור לימודי חי. לכן יחסינו עם הסטודנטים צריכים להיבנות ברגישות, בתבונה ובהיעדר פורמליות, ואף בעזרת גילוי אמפטיה, תמיכה, סבלנות וזהירות משפיטת התנהגותם. עלינו להיות דוגמה חיה ולתת לסטודנטים בדיוק את היחס שאנו מבקשים ומייחלים שיעניקו הם לציבור הפונים אליהם היום וללקוחותיהם בעתיד וכמובן לכל אדם באשר הוא אדם.

התנסות קלינית בהדרכה צמודה וראויה שלנו, מאפשרת פיתוח רגישות בסביבה נעדרת לחצי תחרות וצורכי פרנסה או קידום. בסביבה זו יכולים הסטודנטים לפתח הרגלים טובים של מתן משקל לסוגיות אתיות, חברתיות ומשפטיות. אין בלבי ספק כי אלה יהפכו לטבע שני, ייספגו באופיים וייטמעו בהרגלי העבודה וההשקפה שלהם, והם יישאו אותם עמם גם בחייהם המקצועיים בבחינת "גירסא דינקותא"¹³⁸. מילותיהם הכתובות של הסטודנטים יאששו את דבריי עם תומה של שנת לימודים, כפי שיובאו בפרק הבא, החותם את המסע.

ד. סוף שנה – סוף דבר

¹³⁸ "גירסא דינקותא לא משתכחא": לימוד בגיל צעיר מוטמע עמוק, הופך הרגל. ראו: תלמוד בבלי, מסכת שבת, דף כא עב.

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

“ודע, שהאדם צריך לעבר על גשר צר מאוד מאד, והכלל והעקר שלא
יתפחד כלל”¹³⁹.

1. הסטודנטים – כבוגרי הקליניקה

הסתיים לו מסע בן שנת לימודים תמימה, שבו צברנו חוויות לימודיות מגוונות בלוויית פונים רבים, שהמשותף להם הוא הצורך בסיועה של הקליניקה בפתרון בעיותיהם המשפטיות.

עם תום שנת הלימודים ימסרו הסטודנטים לרשותי את התיקים שנתרו פתוחים, תיקים שיעברו לטיפולם המסור של הסטודנטים החדשים שיחבשו את ספסלי הקליניקה בשנת הלימודים הבאה. שוב יגיעו סטודנטים מלאי מרץ ותקווה לחולל שינוי, להושיט עזרה וללמוד, ושוב נעבור יחד את אותה דרך פתלתלה ומאתגרת בדרך אל האושר.

במבט לאחור על השנה החולפת, לאחר שישמיעו אנחת רווחה מההקלה בעומס, גם הפיזי, גם הרגשי, יעלו הסטודנטים על הכתב את חוויותיהם בקליניקה, המשקפות תהליך לימודי של ממש, לימוד שלא ניתן להפיק בקורס אחר במסגרת התואר. המסקנות האישיות, התובנות והלקחים המתוארים על ידי הסטודנטים, מצביעים על כך שצעדנו יחד בכיוון הנכון בדרך המובילה להשגת יעדי החינוך הקליני.

כעולה מעבודות הסטודנטים, ייחודה של הקליניקה, בעיניהם, היא היכולת לשלב בין עולם התאוריה והאקדמיה לבין עולם המעשה. לדבריהם, מגוון הנושאים שבהם הקליניקה עוסקת, מסייע לא רק להרחבת אופקיהם, אלא גם להבנה טובה יותר של התאוריות השונות. העבודה בקליניקה גם לימדה אותם כי עצם ההתהדרות באצטלה המשפטית נושאת בחובה זכות וחובה כאחת, כיוון שרווחתם של אנשים רבים לא תוכל לבוא לידי מימוש אלא באמצעות התערבות משפטית. העובדה כי הצליחו להביא לשינוי באמצעות כלים משפטיים פשוטים, כדוגמת מכתב החתום על ידי עורך דין, מחזקת לקח זה.

הסטודנטים מייחסים לעשייה הקלינית שלהם תרומה משמעותית להכשרתם כעורכי דין וכמשפטנים. העבודה בקליניקה חידדה את כושר הביטוי המשפטי שלהם בכתב ובעל פה, את יכולת הניתוח, דרך הטיעון, ריאיון עם הלקוח, התשאול והתקשורת עם לקוחות. את המפגש עם הפונים קשי היום, מציינים הסטודנטים כחוויה מכוננת ומעצבת. המפגש עם אותם חלקים בחברה הישראלית, שאינם נוכחים במסדרונות הפקולטה או במדורי העסקים והמשפט בעיתונות, מחולל אצלם שינוי פנימי. במסגרת העבודה בקליניקה, הידיעה על חלק זה של החברה קורמת עור וגידים ומתורגמת למפגש עם אנשים בשך ודם,

139 ליקוטי מוהר"ן תנינא, סימן מח.

המסתובבים בעולם בתחושת תרעומת והשפלה לאחר שגורם כלשהו נהג בהם שלא כדין, בהסתמכות על אילמותם המשפטית. היכולת שלהם להתייצב לצדם של האנשים הללו ולסייע להם לעמוד מול אותו גורם שפערי הכוחות פועלים לטובתו, לא רק קידמה אותם במימוש זכויותיהם, אלא גם נתפסה על ידיהם כבלם לחוויית השרירותיות, ההשפלה ואזלת היד, שהייתה מנת חלקם בהקשר שבו נזקקו לסיוע. החזרת זקיפות הקומה, תחושת הערך העצמי והביטחון של הפונים, ולו בנושאים שהם לכאורה מזעריים, הייתה עיקר השליחות האנושית שחשים הסטודנטים כי מילאו במסגרת הקליניקה.

הסטודנטים מפיקים סיפוק רב מהשתתפותם בפרויקט זה, ומכירים הן במגבלות והן באחריות של משפטנים. הם מבינים כי גם אם לא נוכל לתקן את העולם, הרי על כל אחד מאתנו, יהא אשר יהיה אפיק הפעילות העתידי שלו, מוטלת החובה המקצועית והאנושית לנסות.

העבודה בקליניקה חיזקה אצלם גם את ההכרה בכך שעל מנת להיות עורך דין טוב צריך בראש ובראשונה להיות אדם טוב. אדם קשוב לזולת ובעל נכונות לסייע ולחלוק מזמנו וממרצו לאחר. ההתנהלות השוטפת מול הפונים לימדה אותם כיצד אפשר, מחד גיסא, לתת לפונים להשמיע את דברם, לפרוק מעליהם את המטען הרגשי שבסיס הטענה המשפטית ולאפשר להם לחוות את דעתם ולהיות מעורבים בתהליך. אך מאידך גיסא, חשוב להציב גבולות בין היכולת להזדהות ולהיות קשוב לפונים ולערב אותם, לבין המסמך המשפטי, שבסופו של דבר צריך להיות תמציתי, ברור ומשפטי.

ולבסוף, למדו הסטודנטים מניסיונם, על כוחה של אמונה: הן האמון שניתן בהם, אשר עורר בהם מוטיבציה להשקיע ולהצליח, והן האמונה שלהם בדרך ובמטרה, גם כשאף אחד לא האמין – הביאו לתוצאות.

2. אני – כמורת הקליניקה

אנחת הרווחה הנפלטת מהסטודנטים עם סיומה של שנה, מצטרפת לאנחתי שלי. ניתן להשתחרר קמעה, ולו לזמן קצר ויקר, מהלחץ המתמיד שבו אני נתונה מניהול התיקים, הסטודנטים, הפונים והחיים. עכשיו מותר להעיף מבט לאחור לרגע קל, אל כברת הדרך שעשינו יחד ולהיווכח שזה היה שווה הכול. עיניהם הבורקות של הסטודנטים ומילות הסיכום והתודה שלהם על החוויה המורכבת שעברו יחד עמי, זולגים על פני כמים קרים על נפש עייפה. התחושה ברורה מאוד: חרף הקשיים והמהמורות, זו הדרך הנכונה להוביל את הסטודנטים אל היעדים החינוכיים שאליהם אנו נכספים.

רק הנחיה אישית ודיון על כל תיק בהקשרו הרחב, והכול מתוך מחויבות עמוקה לסטודנט, לפונה ולפרויקט; רק הנחיה מתוך אהבה, שמחה והתלהבות, היא שמעוררת

הקליניקה המשפטית: מהוראה לחינוך

למוטיבציה ומידבקת את העושים במלאכה, והכול כחלק מהשאיפה שלנו להיות ראויים לשמש דוגמה אישית למה שאנו מבקשים להנחיל ומצפים לו מהסטודנטים.¹⁴⁰ רק זאת עלינו לזכור: חינוך הסטודנטים, אסור לו שיעשה בהטפה ובהכתבה של נורמות, ערכים ואידאולוגיות של המנחה. עלינו להיזהר מפטרנליזם ומשימוש בלתי-הגון במעמדנו. עלינו לזכור כי תפקיד האקדמיה לחנך אינו ברור דיו. לכן עלינו להנחיל ערכים באמצעות חשיפת הסטודנטים לדילמות העולות מהעשייה, להעלות שאלות, לכוון את אור הזרקורים לצמתים ולמהמורות שבדרך המעוררים באופן מתמיד בעיות של אתיקה, מוסר וערכים ולדון בהם במשותף. תפקידנו לגרום לסטודנטים להרהר בהתנהלות המקצועית והאישית שלהם ולדחוף אותם לחשיבה עצמית, מעמיקה ותבונית על הערכים שיהיו נר לרגלם ושינחו את דרכם.¹⁴¹

3. מבט לעתיד

אני מקווה שמאמרי זה מחזק את ההבנה בדבר חשיבותו הנעלה ותרומתו הייחודית של החינוך הקליני המשפטי. על בסיסו נקל להגיע למסקנה כי החינוך המשפטי אינו שלם ללא החינוך הקליני ומהווה חלק בלתי-נפרד ממנו והכרחי להצלחתו. לפיכך, ראוי שכל פקולטה המבקשת לגדל דור משפטנים ועורכי דין טוב יותר תקנה מקום של כבוד ותקצה משאבים הולמים לקליניקות המשפטיות ולעוסקים במלאכתן ותקיים היצע נרחב של תכניות קליניות, שבהן יוכלו כל הסטודנטים להשתלב במהלך לימודיהם. לצדן של הקליניקות, וכעולה מהדברים, נדרש מערך תומך של עזרה מקצועית על ידי מומחים בתחומים משיקים הן בעבודה סוציאלית, הן בפסיכולוגיה והן בחינוך. על מנת להגשים את מטרת החינוך הקליני ונוכח אופיו הייחודי, יש להפחית מהעומס המוטל על הקליניקות ולדאוג לאיכותן, העולה ביחס הפוך למספר הסטודנטים שהן מאכלסות.

140 מעבודת הסיכום של סטודנט: "אני ארשה לעצמי לומר שיחסי האנוש שלי הם אחת התכונות היותר טובות אצלי, אבל את תיעלת את התכונה הזו אצלי למקומות אחרים לחלוטין. באותו אופן שאת קיבלת אותי לפגישות שלנו, בחיך ענקי! גם כשהיה ברור לי שאת עיפה מכל הפניות המשפטיות, אני קיבלתי את הפונים שלי כשהם נכנסו אלי לחדר גם כשהייתי עייף או סתם מוטרד. זה עקרוני לי שתביני את רמת ההשפעה שלך עלינו בתור סטודנטים!".

141 יוהן היינריך פסטלוצי, איש חינוך שווייצרי הניח את היסודות לפדגוגיה המודרנית של החינוך היסודי. עיון במשנתו החינוכית מעלה כי הוא ראה בחינוך לא רק אמצעי להתפתחות הדעת, אלא גם אמצעי להתפתחות החוש המוסרי וממנו לתיקון החברה. הדגש במשנתו הושם על ניסיון מוחשי בתהליך הלמידה ועל יחס האהבה שיש להעניק לתלמיד. ראו אדיר כהן **מבשר החינוך החדש: הגותו ומפעלו החינוכי של פסטלוצי** 64–78 (1988).

סוף דבר, ניסיתי במאמר זה לשרטט בקווים כלליים את מקומן של הקליניקות בחינוך המשפטי ותרומתן לו, ומתוך כך לגזור את תפקידנו כמורים בקליניקות משפטיות, הדרות בין כותלי האקדמיה הישראלית. ביקשתי לתאר את מחויבותנו לחינוך הסטודנטים, לפונים, לחברה ולמערכת הצדק, הבאה לידי ביטוי בהתוויית דרכי פעולה, בשיטות ההוראה ובהנחלת ידע וערכים. אני תקווה כי הדברים ישמשו מצע לדיון נרחב ומעמיק.

ככלות הכול, עיסוקנו הוא תורת חיים, ומי שלא חווה את העשייה, רגעי התסכול והשמחה, התקווה והעצב, ההישג וההצלחה ולצדם הכישלון והאבדן, ולבסוף המבט לאחור על המסע שעברנו במשך שנה תמימה יחד עם הסטודנטים בכל שנה מחדש, לא יבין בדיוק כמה דברים אמורים. מילים לא יכילו את החיים הפועמים בלב מלאכת הקודש שמתבצעת בקליניקות, כל פונה ועולמו, כל סטודנט ומשאו, ואנו בתוך כגשר על מים סוערים.