

## הקליניקה המשפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי

מאת  
סטיבן וויזנר\*

מבוא

- א. מהו חינוך משפטי קליני?
  - ב. השורשים ההיסטוריים של החינוך המשפטי הקליני
    1. "שיטת הקייס" של Langdell: מדע המשפט
    2. מלנגדל לריאליזם המשפטי
    3. עלייתו של החינוך המשפטי הקליני
  - ג. זרמים בחינוך המשפטי בארצות-הברית
  - ד. הצלחתו של החינוך המשפטי הקליני
  - ה. חינוך משפטי קליני: אז ועכשיו
  - ו. החינוך המשפטי בשם האינטרס הציבורי
- סיכום

מבוא

יש קשר ישיר בין חינוך משפטי לעריכת-דין, אמירה זו נשמעת אומנם מובנת מאליה לרבים, אך עד לא מזמן היתה קביעה זו מעוררת מחלוקת בפקולטות למשפטים. רבים מאנשי החינוך המשפטי האמינו כי על בית-הספר למשפטים להיות מחלקה אקדמית באוניברסיטה ככל מחלקה אחרת, וכי רק רדיפת האמת, המחקר והנחלת הידע הם בגדר פעילויות אקדמיות ראויות.<sup>1</sup> עד היום נשאר חלק גדול מהם ספקן כלפי הטענה כי בית-

\* פרופסור סטיבן וויזנר הוא פרופסור קליני למשפטים (William O. Douglas) בבית-הספר למשפטים של אוניברסיטת Yale ובפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל-אביב (מינוי מיוחד). המאמר מתבסס על הרצאה שניתנה באוניברסיטת תל-אביב בשבעה בינואר 2001.

1 מחקר והוראה משפטיים תיאורטיים נעשו דומיננטיים בבתי-הספר למשפטים בארצות-הברית במהלך שנות השישים של המאה העשרים. בכך השלימו את ה"מתקפה" על הוראת הדוקטרינה המשפטית והחוקים שיום הריאליזם המשפטי במהלך שנות השלושים. למידע כללי בעניין זה ראו: R. Stevens Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s (University of North Carolina, 1983) 271–279. לדברי ביקורת על הדגש שהושם בתיאוריה משפטית בבתי-הספר למשפטים בארצות-הברית, ראו: H.T. Edwards "The Growing Disjunction Between Legal Education and the Legal Profession" 91(1) Mich. L. Rev. (1992) 34.

הספר למשפטים, כבית-ספר מקצועי, נושא גם באחריות חינוכית להכשיר את תלמידיו למקצוע עריכת-הדין ולחברת אותם לערכים ולנורמות של המקצוע המשפטי. בדברי אלה ברצוני להציע ולתמוך בשלוש טענות השלובות זו בזו:

א. יש קשר חיוני בין החינוך המשפטי והאינטרס הציבורי, מכיוון שעורכי-הדין משתמשים בחינוך המשפטי, לטוב או לרע, בעולם האמיתי.

ב. האינטרס הציבורי מחייב שהסטודנט למשפטים ילמד שהוא נושא באחריות מקצועית וחברתית על-ימנת שיקדם צדק חברתי.

ג. החינוך המשפטי הקליני הוא המקום שבו סטודנט יכול ללמוד להיות עורך-דין מיומן, להתמודד עם דילמות אתיות ולהיות מחויב חברתית. כדי לבסס טענות אלה אבקש לתאר את החינוך הקליני, על התפתחותו ההיסטורית ומיקומו בתוך תוכנית הלימודים בפקולטות למשפטים בארצות-הברית.

#### א. מהו חינוך משפטי קליני?

בבסיסו של דבר, הקליניקה המשפטית היא משרד עורכי-דין פדגוגי שסטודנטים יכולים ליטול בו חלק בעיסוק משפטי ממוקד, בסביבה המעודדת חתירה למצוינות בעבודתם לצד התבוננות ביקורתית בטבע העיסוק המשפטי וביחסי-הגומלין בינו לבין המשפט התיאורטי, זה הנלמד בכיתה ובספרי החוק. זו שיטת הוראה שהסטודנט לומד בה לייצג לקוח באופן אפקטיבי במערכת המשפטית, ובו-בזמן מאפשרת לו לפתח חשיבה ביקורתית כלפי המערכת. הסטודנט לומד על יחסי-הגומלין שבין הדוקטרינה המשפטית, הכללים וההליך המשפטי, התיאוריה המשפטית, התכנון והיישום של ייצוג הלקוח, שיקולים אתיים, וההשלכות החברתיות, הכלכליות והפוליטיות של הייצוג המשפטי. זה במפורש הניבט הפדגוגי של החינוך המשפטי הקליני, המבחין אותו מהעבודה שהסטודנט עוסק בה במשרד עורכי-דין בחופשות הלימודים או במהלך תקופת ההתמחות. הקליניקה המשפטית מספקת תוכנית הכשרתית הממוקמת פיזית בתוך בניין הפקולטה למשפטים וממוקמת אינטלקטואלית בתוך תוכנית לימודי המשפטים. בבתי-הספר למשפטים המקיימים קליניקה משפטית, ההשתתפות בה הינה, או צריכה להיות, חלק בלתי-נפרד מחינוכם המשפטי של הסטודנטים.

#### ב. השורשים ההיסטוריים של החינוך המשפטי הקליני

1. "שיטת הקייס" של Langdell: מדע המשפט

לפני כמאה שנים חולל פרופסור כריסטופר קולומבוס לנגדל (Christopher Columbus Langdell), מהפקולטה למשפטים באוניברסיטת הרווארד (Harvard), מהפכה בחינוך המשפטי האמריקאי כאשר המציא את "שיטת הקייס"<sup>2</sup>. עד אז, היה החינוך המשפטי

2 למידע כללי על לנגדל ו"שיטת הקייס" ראו: Stevens, *ibid*, at pp. 52-64.

באמריקה מבוסס על לימוד ושינון של מאמרים משפטיים שתפקידם להסביר מהו "המשפט", וכן על הרצאות - כצורת ההוראה היחידה. לנגדל הציע למסד את "מדע המשפט", שבו ילמדו הסטודנטים את החלטות השופטים של ערכאות הערעור, ועל בסיס החלטות העבר ילמדו לחזות מה יפסקו בתי המשפט בעתיד, כאשר תוצב מולם שאלה דומה או אנלוגית. כמו־כן, שיטת ההוראה על־ידי הרצאות ננטשה למעשה לטובת "השיטה הסוקרטית", שהתבססה על הקירת הסטודנט על־ידי המרצה, תוך הצגת שאלות הנוגעות בעובדות פסק־הדין, סוגיות משפטיות העולות ממנו וההלכה שקבע בית המשפט, כמו גם ניתוח ביקורתי של הטיעונים והמסקנות העולים מפסק־הדין. מאז, נותרו "שיטת הקייס" ו"השיטה הסוקרטית" דרכי ההוראה הדומיננטיות בפקולטות למשפטים.

"שיטת הקייס" של לנגדל היוותה מהפכה בחינוך המשפטי האמריקאי מכיוון שהשיטה את הדגש מהמאמרים הדוקטרינריים אל ניתוח ההחלטות בערכאות הערעור, ומכיוון שדרשה מהסטודנט ללמוד "לחשוב כעורך־דין". "החשיבה כעורך־דין", להבדיל משינון כללים ודוקטרינות, נהפכה למטרת החינוך המשפטי. סטודנטים למשפטים הוכשרו לחשוב באופן מופשט, היפותטי, היקשי וביקורתי, והתרחקו מתרגולי בקיאות בהקיקה ובתיאוריה המשפטית.

הבעיה בגישתו של לנגדל לחינוך המשפטי היא בהיותה סטטית ובלתי־מציאותית: סטטית, מכיוון שהיא מתמקדת אך ורק בהחלטות שיפוטיות קודמות ולא בכללים ובשיטה שבבסיס ההחלטה המשפטית, היכולים להגיע שינוי; בלתי־מציאותית, מכיוון שהמשפט אינו חדל להתפתח ולהשתנות בדרכים שאינן ניתנות לחיזוי ולהבנה רק על־ידי ניתוח החלטות העבר. יתר על־כן, החשיבה כעורך־דין היא רק אחד הכישורים שהסטודנט למשפטים צריך ללמוד כדי להיעשות עורך־דין משכיל.

## 2. מלנגדל לריאליזם המשפטי

החל בשנות השלושים פתחה קבוצת משפטנים מאוניברסיטת ייל (Yale), יחד עם כמה עמיתים מאוניברסיטת קולומביה ואוניברסיטת נוספות, גישה חדשה ללימודי המשפטים, וכינו אותה "הריאליזם המשפטי".<sup>3</sup> הריאליסט המשפטי הסיט את המוקד מהחלטות קודמות של בתי המשפט, כבעלות כוח חיזוי לגבי החלטות העתיד, לעבר תפקיד עורכי־הדין והשופטים כמפעילים את הכלי המשפטי לשם הגשמת תפקידו וייעודו החברתי של המשפט. הם שאפו להחליף את "מדע המשפט" של לנגדל בגישה מכשירנית (אינסטרומנטלית) ללימוד המשפט.

אנשי הריאליזם המשפטי פיתחו תיאוריה אנטי־פורמליסטית למשפט. לגישתם, המשפט אינו סטטי, אלא משתנה ללא הרף, והינו כלי לפתרון בעיות חברתיות וכלכליות. לכן הם לא קבעו או הגדירו מהו משפט, אלא עודדו את הסטודנט ללמוד להשוב כיצר התגבש

3 על עליית הריאליזם המשפטי, ראו: Stevens, *ibid.*, at pp. 155–163. לניתוח מעמיק של ההיסטוריה של הריאליזם המשפטי וחסידי העיקריים של הזרם, ראו: L. Kalman, *Legal Realism at Yale: 1927–1960* (University of North Carolina, 1986).

המשפט ובעשה מה שהוא, מיהם האנשים או הקבוצות שהמשפט משרת אותם, מה מניע אותו להשתנות ומהו תפקידם של עורכי־הדין והשופטים בשינויו. הם עודדו סטודנטים להטיל ספק בהסדרים ובכללים המשפטיים הקיימים. הם אתגרו סטודנטים לחשוב ולהציע שינוי שיפתור בעיות חברתיות ויחליף הסדרים משפטיים לא־ראויים. אנשי הריאליזם המשפטי שמו את הדגש בפרקטיקה המשפטית וברפורמה משפטית. הם לימדו את חשיבותן של עובדות המקרה לניתוח ולטיעון משפטיים. הם טענו שעורך־דין חייב להשתמש בכלים שמדעי החברה מציעים על־מנת להבין את העולם האמיתי שהמשפט פועל בו. הם לימדו שהמשפט חייב להיות גמיש ולשרת צרכים חברתיים, וכן שעורכי־דין ושופטים צריכים ללמוד להשתמש במשפט כדי לענות על צרכים אלה ולקדם מטרות חברתיות נוספות.

הריאליסטים הדגישו את הדרכים שבהן העולם האמיתי והתנאים החברתיים מעצבים את המשפט, ואת הדרכים שבהן המשפט יכול וצריך לענות על צרכים חברתיים. הם חיפשו את השילוב הנכון בין התיאוריה לפרקטיקה המשפטית. שילוב זה התאפשר על־ידי עיצוב תיאוריה תכליתית למשפט, כזו שתשקף, מחד גיסא, את הפרקטיקה, ותזין אותה, מאידך גיסא, אנשי הריאליזם המשפטי גרסו שחינוך משפטי חייב לחשוף את הסטודנט לקשרי־הגומלין הדינמיים בין התיאוריה לפרקטיקה המשפטית – שתיאוריה טובה היא תיאוריה ישימה, ופרקטיקה טובה היא כזו ששומרת על זיקה לתיאוריה. כפי שאמר ג'רום ג' פרנק, מאבות תנועת הריאליזם המשפטי: "העניין בפרקטיקה לא צריך להיזנח. להיפך, הוא צריך להזמין עניין מוגבר בתיאוריה. מכיוון שהפרקטיקות מבשילות לכדי תיאוריות, ורוב התיאוריות מצמיחות פרקטיקות, בין טובות ובין רעות."<sup>4</sup> פרנק פרסם את משנתו בשני מאמרים, בשנים 1933 ו־1947, וקרא בהם להפיכת הפקולטות למשפטים למה שכינה "בתי־ספר קליניים לעורכי־דין" – מקומות שבהם ילמדו הסטודנטים את הקשר בין תיאוריה לפרקטיקה משפטית.<sup>5</sup>

בשנת 1935 נשא פרופסור קרל לוולין (Karl Llewellyn) מאוניברסיטת קולומביה, דמות נוספת מהאבות המייסדים של הריאליזם המשפטי, נאום באוניברסיטת הרווארד שכותרתו היתה: "על הבעייתיות במה שמכונה חינוך משפטי."<sup>6</sup> לוולין הטית בדבריו ביקורת על החינוך המשפטי הקיים, וקרא להחליפו בגישה תכליתית שתדגיש תיאוריה משפטית ו"ניסיון פרקטי מוכוון". רעיון זה של "ניסיון פרקטי מוכוון" המועשר על־ידי תיאוריה משפטית בהוראת סגל הפקולטה ובתחומי הפקולטה הוא הרעיון שעומד בבסיס החינוך המשפטי הקליני.

הריאליזם המשפטי לא תמך בהפיכת בתי־הספר למשפטים לבתי־ספר מקצועיים המספקים הכשרה טכנית לפיתוח המיומנויות הפרקטיות של עורך־הדין. אדרבה, אף־על־פי שהריאליסטים דגלו בשילוב "ניסיון פרקטי מוכוון" בתוכנית הלימוד, הדגישה

4 J.N. Frank "A Plea for Lawyer-Schools" 56(8) *Yale L. J.* (1947) 1303, 1321  
 5 J.N. Frank "Why Not a Clinical Lawyer-School?" 81(8) *U. Pa. L. Rev.* (1933) 907;  
 and *ibid*  
 6 K.N. Llewellyn "On What is Wrong with So-Called Legal Education" 35(5)  
*Colum. L. Rev.* (1935) 651

גישתם כי הפיכת החינוך המשפטי לשימושי יותר מתייבת את הפיכתו לתיאורטי יותר. לפי גישה זו, חינוך משפטי נאות צריך להיות כרוך בחיכוך מתמשך בין התיאוריה והפרקטיקה, ולא בלימוד של כללים ודוקטרינות בלבד.

### 3. עלייתו של החינוך המשפטי הקליני

שורשיו האינטלקטואליים של החינוך המשפטי הקליני נעוצים בתנועת הריאליזם המשפטי של שנות השלושים.<sup>7</sup> עם זאת, רק בשנות השישים המאוחרות נהפך החינוך הקליני מאידיאל למעשה, בזכותו של וויליאם פינקוס (William Pincus), סגן נשיא קרן פורד, שייסד את ה"קרן למלחמה בעוני". פינקוס, עורך־דין במקצועו, תמך בתוכניות שסיפקו שירותים משפטיים לעניים, והאמין שעל הפקולטות למשפטים למלא תפקיד כתיקון בעיית אי־נגישותו של העני והנוקק למוסדות המשפט. פינקוס שכנע את פורד להקים קרן חדשה בראשותו, "המועצה לחינוך משפטי לאחריות מקצועית", שתספק מענקים לבתי־ספר למשפטים שיקימו קליניקות משפטיות לשירות עניים ונוקקים. קרן פורד תרמה בשלב הראשון עשרה מיליון דולר, ועם גב מימוני זה פתח פינקוס במסע להקמתו של החינוך המשפטי הקליני באמריקה.

בשלב הראשון ניתנו מענקים ייצוגיים למספר מצומצם של בתי־ספר למשפטים, ביניהם זה שבאוניברסיטת ייל, אך תוך שנים ספורות הצליח פינקוס לשלב את החינוך הקליני ברוב הפקולטות למשפטים בארצות־הברית. פקולטות שקיבלו מענקים ראשוניים מהקרן למלחמה בעוני התחייבו להמשיך בפעילות הקליניקות כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים גם עם תום המימון הראשוני, ורוב הפקולטות אכן עשו כך. כאשר נכנסתי לתפקידי בקליניקה המשפטית, בשנת 1970, באחת התוכניות הראשונות שנתמכו על־ידי הקרן למלחמה בעוני, הפעילו פחות מחצי תריסר פקולטות למשפטים תוכניות קליניות, כולן במימון הקרן למלחמה בעוני. כיום, רוב הפקולטות למשפטים בארצות־הברית, למעלה ממאה במספר, מפעילות תוכניות כאלה, וכמותן מופעלות גם בקנדה, באנגליה, באירופה ובמקומות נוספים, ביניהם אוניברסיטת תל־אביב בישראל. התוכניות הקליניות בארצות־הברית זוכות בסעיף קבוע בתקציב הפקולטה למשפטים. החינוך המשפטי הקליני הוא ההתפתחות העיקרית בחינוך המשפטי בארצות־הברית מאז המציא לנגדל את "שיטת הקייס", כמאה שנים קודם־לכן.

כיצד נסביר את ההטמעה הרחבה של החינוך המשפטי הקליני בארצות־הברית? מדוע בתי־ספר למשפטים במקומות נוספים בעולם צועדים בעקבות המודל האמריקאי בפיתוחה וביישומה של שיטת חינוך זו? כדי לענות על שאלות אלה, יש לסקור כמה התפתחויות בחינוך המשפטי בארצות־הברית במהלך העשורים האחרונים.

7 היו במהלך שנות העשרים והשלושים כמה נסיונות בודדים להקמת קליניקות משפטיות באוניברסיטת דנבר, באוניברסיטת דיוק (Duke) ובאוניברסיטת קרוליינה הדרומית.

### ג. זרמים בחינוך המשפטי בארצות-הברית

במשך שלושים השנים האחרונות נעשה החינוך המשפטי בארצות-הברית תיאודטי יותר, ויהר עם זאת, מעשי יותר. ניתן להסביר סתירה-לכאורה זו על-ידי אפיון שלושה מרכיבים שלובים בהתפתחות החינוך המשפטי.

ראשית, מושם דגש הולך וגובר בתיאוריה משפטית, לצד ריבוי גישות חדשות לתיאוריה זו. מרצים למשפטים בארצות-הברית נוטים לכתיבה ולהוראה תיאודטיים יותר גם בתחומים מסורתיים של משפט ציבורי ופרטי. כמו-כן התפתחו אסכולות חדשות של תיאוריה משפטית, כגון התיאוריה הפמיניסטית והגישה הביקורתית למשפט.

שנית, פריחתם של הלימודים הבינתחומיים, מה שכונה לרוב "משפט ו..."<sup>8</sup>, הביאה לידי כך שניתן לראות בפקולטות למשפטים ייצוג נכבד של מלומדים המתמחים במשפט וכלכלה, משפט וספרות, משפט וחברה, הפילוסופיה של המשפט ועוד. מלומדים אלה מיישמים בתחום המשפט תפיסות תיאודטיות מתחומי-ידע אחרים ותפיסות מתחום המשפט באותם תחומי-ידע. התפתחויות אלה משקפות הכרה כי המשפט, להלכה ולמעשה, אינו מתקיים באופן עצמאי, בנפרד מהתחומים האחרים. אכן, פקולטות למשפטים בארצות-הברית שואפות כיום לשפר את מעמדן האינטלקטואלי על-ידי שילוב מלומדים מתחומי-ידע אחרים, חלקם אף ללא הכשרה משפטית כלל.

כתוצאה משתי התפתחויות שלובות אלה – פריחת התיאוריה המשפטית ועליית הלימוד המשפטי הבינתחומי – נעשו הוראת המשפט והכתיבה המשפטית בארצות-הברית תיאודטיות ואקדמיות יותר ויותר וקשורות פחות באופן ישיר לתפקוד האמיתי של מערכת המשפט ולעבודת עורכי-הדין והשופטים. בהמשך החלו שופטים ועורכי-דין לדבר, כדבר שבשגרה, על שתי תרבויות משפטיות: האקדמית והמקצועית, ולקונן על הנתק שנוצר בין השתיים.<sup>9</sup> הטענה השכיחה היתה שאין קשר בין מה שרוב המרצים מלמדים וכותבים לבין מקצוע עריכת-הדין ועבודת השופטים.

הטענות נגד התיאודטיזציה של המחקר וההוראה המשפטית מובילות לנדבך השלישי בהתפתחות החינוך המשפטי באמריקה: עליית החינוך הקליני, הן כתנועה לחינוך מתקדם והן כשיטת הוראה חדשנית. כתגובה על צמיחת הגישה התיאודטית והאקדמית של החינוך המשפטי האמריקאי, החלו הפקולטות למשפטים לשלב תוכניות קליניות ברוב תוכניות הלימוד שלהן. בתוכניות אלה נטלו הסטודנטים חלק בפרקטיקה משפטית ממוקחת, רכשו מיומנויות מקצועיות וחונכו לאתיקה משפטית ולאחריות ציבורית של המקצוע המשפטי. הקליניקה המשפטית נטלה על עצמה את המשימה של גישור הפער בין האקדמיה והפרקטיקה, ונהפכה בהדרגה למקום היחיד בפקולטה למשפטים שהסטודנט לומד בו על עבודתו האמיתית של עורך-הדין, על אחריותו המקצועית ועל המחויבות החברתית של המקצוע המשפטי.

<sup>8</sup> Edwards, *supra* note 1

#### ד. הצלחתו של החינוך המשפטי הקליני

גם אם לא היה רעיון הקליניקה המשפטית חדש, הצלחתו הדרמטית ואימוצו הנרחב על-ידי הפקולטות למשפטים – ביניהן אלה התיאורטיות והאקדמיות ביותר, כגון הפקולטות למשפטים באוניברסיטות ייל ושיקגו – ראויים לציון, במיוחד לנוכח הביקורת הנרחבת שהוטחה בקליניקות, הן מתוך האקדמיה המשפטית והן מקרב עורכי-הדין והשופטים.

מרצים למשפטים התנגדו לחינוך הקליני מכיוון שגרסו כי הוא אינו אינטלקטואלי דיו, ויותר מכך, שהוא אפילו אנטי-אינטלקטואלי; שפקולטות למשפטים אינן צריכות ללמד פרקטיקה; שהמרצים בקליניקות אינם מלומדים, ולכן אין לתת להם מעמד אקדמי; שבת-הספר למשפטים צריכים להיות "ניטרלים", ולא לתמוך בתוכניות עורה לנוקקים. לשכות עורכי-הדין התנגדו לקליניקות בטענה שלקוחות ראויים להיות מיוצגים על-ידי עורכי-דין, ולא על-ידי סטודנטים; שעורכי-הדין יאבדו לקוחות שיפנו לקליניקות; שמתן שירותים משפטיים על-ידי הקליניקות יפגע במעמד המקצועי של עורך-הדין. שופטים התנגדו לקליניקות על בסיס הטענה שאולם בית-המשפט אינו כיתת-לימוד; שסטודנטים אינם יכולים לספק שירות משפטי הולם; שסטודנטים ואנשי הקליניקות המפקחים עליהם יגרמו לעיכוב בניהולה היעיל של מערכת הצדק, מכיוון שאינם כשירים, אינם יעילים, מסרבים להגיע לפשרות, אינם הגיוניים ומעלים סוגיות משפטיות חדשניות ומזרות.<sup>9</sup>

היתה גם התנגדות פדגוגית, מתוך הפקולטות למשפטים ומחוץ להן, שלפיה בית-הספר למשפטים אינו יכול ללמד סטודנטים פרקטיקה משפטית, וכן שמיומנויות מקצועיות, כגון טיעון בבית-משפט, ניהול משא-ומתן, תשאול לקוחות, ייעוץ ועוד, יכולות להירכש אך ורק בעבודה מעשית ובמגע עם עורכי-דין מנוסים. התנגדות אחרונה זו היתה הקלה ביותר להפרכה, מכיוון שהרעיון שבבסיס החינוך הקליני היה להכשיר סטודנטים למשפטים על דרך הניסיון, באופן המאפשר להם לפעול כעורכי-דין תחת פיקוח ובקרה צמודים של חברי-הסגל של התוכנית – עורכי-דין מנוסים.

על רקע מערך התנגדות כה רחב, כיצד ניתן להסביר את פריחתו של החינוך הקליני המשפטי? התשובה לשאלה זו, להבנתי, טמונה בשילובם של כמה סדר-יום ("agendas") המשקפים צרכים פנימיים של הפקולטות למשפטים, לצד לחצים חיצוניים עליהן. ראשית, סדר-היום המקצועני. ביקורת רבה הוטחה בכשירותם של בוגרי הפקולטות למשפטים, בעיקר בכל מה שנוגע בטיעון בבית-המשפט. ביקורת זו זכתה בהד ציבורי

9 ההתנגדות לחינוך המשפטי הקליני התבטאה בהתנגדות להכנסתן או להרחבתן של תוכניות קליניות לבתי-הספר למשפטים. לעניין זה ראו: L.G. Holland "Invading the Ivory Tower: The History of Clinical Education at Yale Law School" 49(4) *J. of Legal Educ.* (1999) 504, 523-526. כמו-כן גיכרה התנגדות לפעילותם של הסטודנטים מצד שופטים ולשכות עורכי-דין, אך התנגדות זו לא נטענה באופן מנומק במאמרים משפטיים-עיוניים.

כתוצאה מביקורתו המפורסמת של נשיא בית-המשפט העליון דאז, וורן ברגר, על האיכות הירודה של הופעת עורכי-הדין לפני בית-המשפט העליון.<sup>10</sup> שיטת הלימוד שעמדה בבסיס החינוך המשפטי הקליני עוצבה בתגובה על ביקורת זו, שהרי היא מבוססת על הקניית מיומנויות של עריכת-דין על דרך של ייצוג מפקח של לקוחות.

שנית, *סדר-היום האתי*. ביקורת רבה בוטאה באשר לאתיקה המקצועית, בעיקר אחרי פרשת ווטרגייט, בתקופת ממשלו של הנשיא ניקסון, שרבות מהדמויות המובילות בה היו עורכי-דין, לרבות הנשיא ניקסון עצמו והתובע הכללי שלו, ג'ון מיצ'ל, שבסופה של הפרשה הוטל עליו עונש מאסר בפועל. הוראת האתיקה המשפטית היתה יעד מרכזי של החינוך המשפטי הקליני, והיא נעשתה אגב התמודדות עם דילמות אתיות במהלך ייצוג לקוחות.

שלישית, *סדר-היום החברתי*. על הפקולטות למשפטים הופעלו לחצים לחנך את הסטודנטים למחויבות החברתית של המקצוע המשפטי, לרבות שירות לתועלת הציבור, שירותי פרו-בונו (Pro Bono)<sup>11</sup> וסיוע משפטי לעניים. אכן, החינוך לאחריות חברתית ולמחויבות ציבורית היו מובנים במתווה התוכנית הקליניות, ואף הינחו את האופן שבו נבחרו הלקוחות.

רביעית, *סדר-היום הפדגוגי*. כיצד ניתן להקנות מיומנויות משפטיות ולחנך לאתיקה מקצועית ולאחריות חברתית באופן יעיל? דרכי ההוראה המסורתיות של החינוך המשפטי מצליחות רק באופן חלקי בהכשרת הסטודנט לעבודת עריכת-הדין. הן צמצמו את החינוך לאתיקה לרמה של קורס בודד, שהסטודנטים נחשפו בו לסוגיות אתיות על-ידי יישום כללים בבעיות היפותטיות, והתקשו להמחיש את המסר שהסטודנטים עלולים יום אחד לשאת באחריות ציבורית כלשהי. מטרתה ותפקידה של הקליניקה המשפטית היו לענות על צרכים פדגוגיים אלה.

חמישית, ולבסוף, *סדר-היום האינטלקטואלי*. כיצד יכלו הפקולטות למשפטים לגשר על הפער בין תיאוריה לפרקטיקה? רוב העשייה המשפטית מתרחשת במשרדי עורכי-דין, בבת-משפט ובמשרדי ממשלה, ועליכן היה צורך באיתור אמצעי הוראה שימחישו את אופן היווצרותו של סכסוך משפטי ואת האופן שבו הוא נפתר. לימוד הפרקטיקה במסגרות אלה לא היה חלק מהמסורת הפדגוגית בפקולטות למשפטים, להוציא קריאת פסקי-דין של

10 ראו: "Berger Asks Curb on Trial Lawyers Not Fully Trained" *New York Times* November 27, 1973; "Law Schools Are Cool to Chief Justice's Ideas on Reforming Curriculum" *The Chronicle of Higher Education* January 15, 1979; Stevenson, *supra* note 1, at pp. 238, 243.

11 שירותי פרו-בונו הם שירותי סיוע משפטי שעורכי-דין מעניקים ללא תמורה, או בעבור שכר מופחת משמעותית, ללקוחות שאינם יכולים להרשות לעצמם לשלם שכר מלא לעורך-דין. שורשיו של המונח נעוצים בביטוי הלטיני "Pro Bono Publico", שמשמעותו: לטובת הציבור. רוב לשכות עורכי-הדין המדינתיות בארצות-הברית דורשות בכללי האתיקה שלהן שכל חברי הלשכה יעניקו שירותי פרו בונו. לעניין זה ראו: Connecticut Rules of Professional Conduct, Rule 6.1.

ערכאות הערעור בקורסים של סדרי־דין, ראיות ומשפט מינהלי. היו לפחות שתי סיבות שלובות להדרתו של נדבך זה מתוכנית ההוראה. הראשונה היא שסכסוכים משפטיים מהערכאות הנמוכות "אינם מתאימים" לקבצי הפסיקה ולספרות המשפטית, שהרי אין הם גוראים כפסיקות משפטיות בעלות כוח הנמקה. לפיכך, אין הם נגישים לשימוש לשם לימוד הדוקטרינה, התיאוריה והמדיניות. הסיבה השנייה היא שהמרצים למשפטים נוטים להתעניין בתיאוריה, בדוקטרינה ובמדיניות יותר מאשר במורכבויות הכרוכות בסכסוכים משפטיים ובפתרונם. החינוך המשפטי הקליני פותח על־מנת להוציא לפועל סדרי־יום אינטלקטואלי זה. סדרי־יום זה הוא בעל אופי אינטלקטואלי, שכן ההוראה אינה עוסקת בלימוד הפרקטיקה, אלא בלימוד על הפרקטיקה ובהבנת הקשרה החברתי. לסיכום, היה זה שילובם של סדרי־היום השונים – המקצועי, האתי, החברתי, הפרדוגי והאינטלקטואלי – יחד עם התמריץ הכלכלי שסיפקה קרן פורד (ומאוחר יותר הממשלה הפרדלית), שתרמו להצלחתה של תנועת החינוך המשפטי הקליני בארצות־הברית.

#### ה. חינוך משפטי קליני: אז ועכשיו

בפתח העשור הרביעי לחינוך המשפטי הקליני מן הראוי לשאול: האם וכיצד הוא התמודד עם הביקורות שהוטחו בו בראשית דרכו, והאם הוא ממשיך לעמוד בפני ביקורות אלה ואחרות גם היום?

החינוך המשפטי הקליני נעשה אינטלקטואלי ומוצלח מבחינה פדגוגית אף מעבר למה שצפו מייסדיו. סגל התוכנית הקלינית הצליח לרוב במלאכת השילוב בין הוראת התיאוריה והפרקטיקה. הסגל הקליני אחראי לכתיבה מקיפה על־אודות שיטת ההוראה הקלינית, כמו גם על־אודות סוגיות מהותיות העולות מתוך הלימוד והעיסוק בקליניקה המשפטית. רבים מאנשי הסגל האקדמי שאינם גמנים עם אנשי הקליניקות המשפטיות הודו כי סטודנטים הנוטלים חלק בקליניקות מגיעים לשיעורים עם עניין מוגבר בתיאוריה ובדוקטרינה, ומביאים עימם לדיון בכיתה תובנות חשובות שהתגבשו במהלך הלימוד בקליניקות. ההתנגדות הראשונית לחינוך הקליני מתוך האקדמיה רחוקה מלהיעלם. עם זאת, בכמה פקולטות, ובכללן זו שאני מלמד בה, החל סגל הפקולטה ליטול חלק במרכיב ההוראתי של הקליניקה, הן כאמצעי להעמקת הבנתם את הנושאים שהם חוקרים ומלמדים והן על־מנת לתרום לניסיון החינוכי של הסטודנטים.

בדומה לכך מסתמנת נטייה של שופטים ועורכי־דין לקבל, ואפילו לעודד, גיבוי של סטודנטים באולמות המשפט ובמסגרות אחרות של פעילות משפטית.<sup>12</sup> סטודנטים מהקליניקות נוטים להיות מוכנים טוב יותר לדיון בבית־המשפט מעורך־הדין המצוי. הלקוחות המיוצגים הם לרוב כה עניים, והבעיות המשפטיות שלהם כה חמורות, שעורכי־הדין הפרטיים אינם ששים לייצגם. לפיכך, החשש הראשוני של לשכת עורכי־הדין,

12 היבט ייחודי של החינוך המשפטי הקליני בארצות־הברית הוא שהסטודנטים המשתתפים בתוכניות הקליניות מורשים לייצג לקוחות בבתי־משפט, אם כי בפיקוחם של חברי הסגל הקליני, הנושאים באחריות מקצועית אישית לניהול התיקים.

שהקליניקות המשפטיות יפגעו בעסקיהם, הוכח כחסר שחר. גם ההשש בדבר איכות כישוריהם של הסטודנטים הופרך, שכן הפיקוח האישי של הסגל בקליניקה על עבודת הסטודנטים הבטיח שהלקוחות יזכו בייצוג משפטי מקצועי ממדרגה ראשונה.

הביקורת המופנית כיום כלפי החינוך המשפטי נושאת אופי שונה. מכיוון שהקליניקות הן חלק מתקציב הפקולטה, והיחס המספרי בין מרצים לסטודנטים נמוך בהן מהרגיל, ולכן יקר, נוצרת תחרות על הקצאת המימון בין הענף האקדמי לענף הקליני. באופן דומה, חלק מהסגל האקדמי חושש שסטודנטים משקיעים בקליניקות זמן רב מדי עלי-השבון מתובנותיהם הלימודיות האחרות. סוגיית אלה נפתרות בדיון ובמשא-ומתן בין הענפים, וכן באיתור מקורות מימון נוספים על-ידי הדיקן והסגל הקליני.

ניתן להצביע על שינויים אחדים בהתפתחותו של החינוך הקליני בשלושת העשורים האחרונים, הן בשיטת הלימוד והן בנושאי הלימוד, המעוררים כצפוי מחלוקת. כשהתחלתי ללמד בתוכנית הקלינית, היתה הגישה השלטת שהמרצה והסטודנט צריכים לייצג את הלקוח יחדיו, וכך יפתח הסטודנט את יכולותיו תוך כדי תהליך של דוגמה ותיקון. המרצים היו אמורים להכשיר את הסטודנטים במלאכת הייצוג המשפטי אגב טיפול בתיקים "חיים", לפקח עליהם ולבקר את ביצועיהם. נוסף על-כך נהגו המרצים לנהל בעצמם כמה שלבים של הייצוג, כגון חקירה נגדית של עד קשה, והסטודנטים היו לומדים תוך כדי התבוננות במרצה.

כיום, קליניקות רבות נעזרות באופן מקיף בהדמיות לשם הקניית מיומנויות. סטודנטים לומדים לראיין לקוחות, לייצג, לשאת-ולתת ולטעון על דרך של הדמיה פיקטיבית, בטרם יורשו לייצג לקוח במציאות. אך שימוש כזה בהדמיה מעורר מחלוקת. מרצים אחדים בקליניקות, ואני ביניהם, מודאגים משימוש-יתר בהדמיה, מכיוון שאמצעי זה נוטה להסיט את מוקד העניין של הסטודנט מהלקוח אל הסטודנט עצמו, ולהקנות לו הרגשה של שחקן ראשי בהצגה. כדי לוודא שתשומת-ליבו תתמקד בלקוח ובבעיותיו המשפטיות, מבקרי שיטת ההדמיה שמים את הדגש בקיומם של יחסי עורך-דין-לקוח טובים, בהכנה ראויה לייצוג הלקוח ובתרגול המיומנויות המקצועיות הנדרשות לשם הופעה מקצועית והולמת בבית-המשפט.

ויכוח נוסף לגבי החינוך המשפטי הקליני ניטש בימים אלה סביב היחס בין הקניית מיומנויות של עריכת-דין וחינוך ליחסים נאותים בין עורך-הדין ללקוחו, מחד גיסא, לבין מטרות חינוכיות רחבות יותר, הקשורות לשינוי תכרתי ומאבק משפטי למען הצדק, מאידך גיסא. בעוד רבים מאנשי החינוך המשפטי הקליני מאמינים שהמטרה הראשונית של שיטת חינוך זו היא הקניית מיומנויות מקצועיות, אחרים, ואני ביניהם, רואים את נושא המיומנות כאמצעי בלבד להשגת מטרות חינוכיות רחבות יותר, ולא כמטרה עצמה. נראה שעם גבור הלגיטימציה לעצם קיומה של הקליניקה המשפטית, מתרבות המחלוקות לגבי הדרך הראויה לניהולה של קליניקה כזו.

## ו. החינוך המשפטי בשם האינטרס הציבורי

הקניית מיומנויות מקצועיות תוך כדי ייצוג לקוחות נעשתה כיום שיטת ההוראה

הרווחת בחינוך המשפטי הקליני. עם זאת, היעד החינוכי של תוכנית זאת היה ועודנו שאפתני הרבה יותר: להוציא את הסטודנטים מתוך כיתת הלימוד אל עולם המשפט האמיתי, שממנו ישובו לכיתה עם הבנת הדרך שבה מיושמות – או לא מיושמות – הדוקטרינה והתיאוריה המשפטית במציאות.<sup>13</sup> יעד זה טומן בחובו גם את הרצון להטמיע בסטודנטים את הערך והחובה של שירות לתועלת הציבור.

להוציא מספר קטן של תיאורטיקאים "טהורים", רוב המרצים למשפטים מסכימים כיום עם העמדה שלפיה לאנשי החינוך המשפטי יש לפחות אחריות מסוימת לתהליך החברות וכינון התודעה התרבותית של הסטודנט לנורמות ולערכים של המקצוע המשפטי. התוכנית הקלינית מאפשרת סביבת פעילות חינוכית שבה התהליכים האלה הם לב-ליבה של ההווה.

אין צורך להסכים לחלוטין עם אמרתו של פליקס פרנקפורטר (Felix Frankfurter): "המשפט ועורכי-הדין הם מה שהפקולטות למשפטים עושות שיהיו"<sup>14</sup> כדי להיווכח שבתי-הספר למשפטים ממלאים תפקיד לא רק בהוראת הדוקטרינה והתיאוריה המשפטית, אלא גם בהטמעת ערכים מקצועיים שינחו את התנהגותם המקצועית של הסטודנטים כאשר יהיו לעורכי-דין.

בוגרי הפקולטות למשפטים יהיו לעורכי-דין, יעמדו בראש לשכת עורכי-הדין, יהיו שופטים, אנשי ממשל, פוליטיקאים, מהוקקים, מרצים ומלומדים. בתפקידים אלה הם מיישמים, מפרשים, מאתגרים, מצדיקים ועוזרים ליצור את הכללים המשפטיים שדרכם הכוח מוגדר, מוקצה, מופעל או מוגבל בעולם האמיתי. העיסוק במשפט הוא עיסוק בכוח בדיוק כפי שהוא עיסוק בידע משפטי. פקולטות למשפטים נושאות באחריות להנך את תלמידיהן לאחריות חברתית ומקצועית בשימוש שהם עתידים לעשות בכוחו של המשפט. יש להזכיר לסטודנטים ש"צדק" אינו נובע כמובן מאליו מתוך מערכת המשפט. יש ללמד את הסטודנטים שמשפט אינו נקי מערכים או ניטרלי כלפי ערכים בעת פעולתו

13 במלותיו של ויליאם פינקוס: "Students have been well insulated from the more miserable facts of the administration or maladministration of justice by being confined to the classroom and casebooks." W. Pincus "Concepts of Justice and of Legal Education Today" *Clinical Legal Education for Law Students* (1980) 125, 131.

ראו גם: W. Pincus "Educational Values in Clinical Experience for Law Students" 11(1) *CLEPR Newsletters* (1969): "[Clinical education] can develop in the future lawyer a sensitivity to malfunctioning an injustice in the machinery of justice and other arrangements of society... [and can enable students] to learn and to recognize what is wrong with the society around [them] – particularly what is wrong with the machinery of justice in which [they are] participating and for which [they have] a special responsibility"

14 צוטט ב: J.S. Auerbach *Unequal Justice: Lawyers and Social Justice in Modern America* (New York, 1976) 149.

לפתרון סכסוכים ובהגנה על אינטרסים פרטיים. המשפט הינו מכשיר פוליטי להשגת כוח, להפעלת כוח ולהגנה עליו. הסטודנטים צריכים להכיר לא רק את חשיבותו של הייצוג המשפטי, אלא גם את אי-השוויון במתן השירותים המשפטיים, וכתוצאה מכך את אי-הנגישות של חלק מהאזרחים למנגנוני הצדק ואת הנצחת פערי אי-השוויון הנובעים מכך. במציאות, רוב בעלי ההכנסות הנמוכות אינם יכולים להרשות לעצמם שירותים משפטיים שהינם הכרחיים במקרים רבים לפתרון צורך של בעיותיהם המשפטיות. זה ליקוי בתפקוד של מערכת המשפט, ההופך את הרעיון של שוויון לפני החוק למקסם-שוא. פקולטות למשפטים בחרו למעשה להתעלם מבעיה זו. הן כשלו בכך שלא הקצו משאבים אינטלקטואליים וכלכליים משמעותיים להוראה, למחקר ולכתיבה שמטרתם השיפה, ניתוח ופתרון בעיות של צדק חברתי. להוציא כמה יוצאים מן הכלל, בתי-הספר למשפטים כשלו בכך שלא היוו גורם ביקורתי מוביל בלימוד מצבה של מערכת המשפט והצעדים הדרושים לשיפור, הן על-ידי הוראת נושאים אלה והן על-ידי המלצות לשינויים המחויבים. שליחותו הנחושה והמוצלחת של פרופסור קנת מן, חבר הפקולטה משפטים של אוניברסיטת תל-אביב, ביצירת מערכת סניגוריה ציבורית בישראל היא דוגמה הריגה המעידה על הכלל.

על עורכי-הדין לראות עצמם כנאמניו של הצדק, מוטלת עליהם חובת נאמנות להבטיח שמערכת המשפט תספק צדק לכל האזרחים, לא רק לעשירים ולבעלי ההשפעה. גם המרצים למשפטים נושאים באחריות זו. כאנשי המקצוע המשפטי, עליהם להרים את גטל האחריות באמצעות ההוראה, המחקר, הכתיבה והדוגמה האישית, תוך שאיפה לדמוקרטיזציה של התרבות המשפטית. בדיוק בהקשר זה אני מאמין שהתוכנית הקלינית יכולה למלא תפקיד חשוב במתן חינוך משפטי למען האינטרס הציבורי.

הנחת-המוצא של החינוך המשפטי הקליני היא שניתן לעורר בסטודנטים רצון ללמוד על-ידי מתן אחריות בידם לטיפול בבעיות-אמת של לקוחות. כאשר הסטודנט מבין את מציאות מצבו המשפטי של הלקוח ואת חשיבות הייצוג המשפטי לפתרון בעיותיו, הוא נעשה מודע יותר לאחריותו האישית כלפיו. תחושת האחריות האישית של הסטודנט יכולה לצמות לכדי תחושת אחריות חברתית למתן שירותים משפטיים לזקקים. התעוררות זו של תחושת האחריות החברתית מתרחשת כאשר הסטודנטים מייצגים לקוחות מעוטי הכנסה המחפשים דרך להגן על האינטרסים הבסיסיים שלהם, הנוגעים בהכנסה, בחירות או בהגינות. כאשר הסטודנט מבין שיש להניח כי הלקוח לא היה זוכה בעזרה משפטית אלמלא סיפקה אותה הקליניקה, מודעותו לבעיה הכללית, זו החורגת מהמקרה הספציפי של הלקוח, גוברת. ניתן להדגים תהליך זה.<sup>15</sup>

לפני שנים מספר עבדתי בקליניקה המשפטית בבית-הספר למשפטים של אוניברסיטת

15 לתיאור הרציונלים המנחים את בחירת תחומי העניין והקייסים בתוכנית הקלינית של בית-הספר למשפטים של אוניברסיטת ייל, ראו: S. Wizner and D. Curtis "Here's what We Do": Some Notes about Clinical Legal Education" 29 *Clev. St. L. Rev.* (1980) 673; S. Wizner "Beyond Skills Training" 7 *Clinical L. Rev.* (2001) 327; Holland, *supra* note 9, at pp. 517-529.

ייל עם קבוצת סטודנטים שהעניקו סיוע משפטי למשפחות שהתגוררו ב"מלונות-הרווחה", מעין דיור-החירום שסופק למשפחות חסרות בית המתקיימות על קצבת סעד. הסטודנטים הבינו מהלקוחות שמחלקת הרווחה של מדינת קונטיקט הזהירה אותם כי משפחותיהם יפונו מדיור-החירום בתוך מאה ימים, בין אם יוכלו להשיג דיור חלופי ובין אם לאו. מחלקת הרווחה פרסמה תקנה שלפיה תקופת השהייה של משפחה בדיור-החירום לא תעלה על מאה ימים, וכאלף משפחות במדינת קונטיקט עלולות להיפגע מתקנה זו.<sup>16</sup>

כאשר פגשו הסטודנטים את העומדים לפני פינוי ושוהחו עימם, התברר להם שהמשפחות המתגוררות בדיור-החירום הגיעו למצב זה בשל מגוון סיבות. חלקן פונו מדירותיהן הקודמות מכיוון שלא עמדו בתשלום שכר-הדירה; חלקן חלקו דירות עם בני משפחה או עם חברים, והבינו שלא ניתן להמשיך לגור בתנאי צפיפות כאלה. תהא הסיבה אשר תהא, אף אחת מהן לא יכלה לעמוד בתשלום שכר-הדירה מקצבת הרווחה שקיבלה ללא סובסידיות מיוחדות לדיור. כולן היו זכאיות לסובסידיה פדרלית או מדינתית, אך מכיוון שמספר הסובסידיות היה מוגבל, הן לא זכו בהן. על בסיס פרשנות יצירתית לחקיקת הרווחה בקונטיקט, פיתחו הסטודנטים תיאוריה משפטית שתמנע את המדינה מלהגביל בזמן את הוצאות לדיור-החירום, אלא אם ימצא להורים ולילדים פתרון חלופי בטוח, הולם ובמסגרת יכולתם הכלכלית.

בפיקוחו הצמוד של סגל החינוך הקליני, ניסחו הסטודנטים כתבי-טענות, כתבו תזכירים, ריאיינו את הדיירים והכינו אותם לקראת העדות בבית-המשפט, בעוד סטודנטים אחרים מטפלים בילדיהם. לאחר קבלת הראיות ושמיעת טיעוני הצדדים, הוציא השופט צו-מניעה לטובת המשפחות נתמכות הסעד הגרות בדיור-החירום, האוסר לפנותן אלא אם ימצא למשפחה דיור חלופי במסגרת יכולתה הכלכלית.

כד בבד ניהלו הסטודנטים מערכה של יחסי-ציבור בתביעה לחקיקה הולמת בנושא זה, פרסמו מאמרים בעיתונות המקומית, זימנו מסיבות-עיתונאים וארגנו שדולות חקיקתיות במטרה לשנות את מדיניות הרווחה הכוללת של דיור-החירום ולהגדיל את הסובסידיות לתשלום שכר-הדירה. מכיוון שדיור-החירום הינו יקר מאוד וסבסוד שכר-הדירה זול יותר במידה משמעותית, זכו יחסי-הציבור של הסטודנטים בתמיכה נרחבת הן מצד מערכות העיתונאים והן מצד פוליטיקאים.

המדינה ערערה על החלטת השופט לבית-המשפט העליון של מדינת קונטיקט, שעל-אף הטיעונים המבריקים שטען אחד הסטודנטים וכתבי-הטיעון שניסחה הקבוצה כולה הפך את החלטת בית-המשפט קמא והשיב על כנו את כלל מאה הימים. ה-*Connecticut Law Tribune*, העיתון המדינתי לענייני משפט, כלל את החלטת בית-המשפט העליון של קונטיקט ברשימת עשרת ההחלטות הגרועות של השנה.<sup>17</sup>

16 התקנה מצוטטת ב: *Savage v. Aronson* 214 Conn. 256 (1990), 256–260, 571 A. 2d 696, 696.

17 *Savage v. Aronson, ibid*. את הביקורת על החלטת בית-המשפט ניתן למצוא ב: J. Calve "10 Worst Cases of 1990" *Conn. L. Trib.*, February 18th, 1991

על־אף התוצאה בערעור, הסטודנטים הם אלה שניצחו. עד שבית־המשפט העליון הפך את החלטת הערכאה הראשונה, הצליחו הסטודנטים להשאיר כאלף משפחות בדיור־החירום במשך שנה בקירוב, ובינתיים, במידה רבה בזכות פעולתם, נעשו הסובסידיות לשכר־דירה זמינות יותר למשפחות שנפגעו ממדיניות הממשל.

מה למדו הסטודנטים מייצוג הדיירים במסגרת הקליניקה שלא יכלו ללמוד במסגרת האקדמית הרגילה? בראש ובראשונה, הם למדו מכלי ראשון כי בעיות חברתיות רבות, כגון עוני ומחסור בדיור, הן גם בעיות משפטיות. שנית, הם חוו על בשרם שהייצוג המשפטי חיוני לפתרון בעיותיהם המשפטיות של העניים בדיוק כפי שהוא חיוני לאלה של העשירים. שלישית, הם למדו לפתח וליישם תיאוריה משפטית באמצעות ייצוג אמיתי של לקוחות. רביעית, הם למדו על השימוש שניתן לעשות במערכת המשפט כדי להניע שינוי חברתי. לבסוף, הם למדו מה הן מגבלות יכולתו של המשפט בפתרון בעיות של פרט ושל חברה. ניסיון זה העמיד את הסטודנטים לפני אי־צדק חברתי וכלכלי, וחייב אותם להגשים את המחויבות המקצועית של עורך־דין לתת שירות לתועלת הציבור ולספק עזרה משפטית לאלה שידם אינה משגת עזרה כזו. כל אלה הינם לקחים אינטלקטואליים ואתיים חשובים שנלמדו במהלך ייצוג הדיירים, ואשר ספק אם היה אפשר ללמוד אותם באופן עיוני.

### סיכום

מייסדי תנועת החינוך המשפטי הקליני ראו בעיני־רוחם את שיטת ההוראה הזאת לא רק כדרך להעשרת החינוך המשפטי על־ידי הכשרה מקצועית, אלא כניסיון לעורר פקולטות למשפטים להיענות ולפעול למען הצרכים המשפטיים של העניים ובני קבוצות המיעוט, ולהניע סטודנטים ליטול חלק במאבק למען צדק חברתי באמריקה. יעדו של החינוך המשפטי הקליני היה לספק חינוך מקצועי לטובת האינטרס הציבורי. המטרה הפדגוגית היא ללמד סטודנטים להשתמש בידע, בתיאוריה ובמיומנות משפטית כדי לענות על הצרכים של הפרט ושל החברה; לחשוף את הסטודנטים לדרכים שביכולתו של המשפט לקדם בהן או לעוות בהן רווחה ציבורית וצדק חברתי; להטמיע בסטודנטים מחויבות מקצועית למתן שירות לטובת הקהילה ו"לקרוא תיגר על נטיות בקרב הסטודנטים לכיוון של אופורטוניזם וחוסר אחריות חברתית".<sup>18</sup>

התוכנית הקלינית בבית־הספר למשפטים ממלאת תפקיד ייחודי בחשיפת הסטודנטים לאי־צדק חברתי וכלכלי. על־ידי מתן עזרה משפטית ללקוחות שידם אינה משגת ייצוג פרטי, הסטודנטים לומדים בדרך בלתי־אמצעית – לא רק על־ידי הצגת סטטיסטיקות, הסברת מדיניות הממשל ולימוד תקיקה – לא רק על חשיבות עורכי־הדין בפתרון בעיותיהם המשפטיות של לקוחות, אלא גם מהו עוני ומה פירושו של "להיות עני". לקח

D. Kennedy "How the Law School Fails: A Polemic" 1 Yale Review of Law and Social Action (1970) 71, 80

חשוב זה מאתגר את המסר החבוי ביתר חלקיה של תוכנית הלימוד המשפטית, שהמשפט נלמד בהם באופן שמשמע ממנו כי לכל האזרחים נגישות שווה אליו. התנהגותם המקצועית של בוגרי בתי-הספר למשפטים והמידה שבה יישמו את החינוך המשפטי שקיבלו בפקולטות בעולם המעשה אינן בבחינת עובדה מוגמרת שנקבעה מקדמת דגא. ניתן להשפיע עליהן הן על-ידי החינוך המשפטי שיקבלו והן על-ידי ההסדרים החברתיים והכלכליים הקיימים בחברה שבה יפעלו כעורכי-דין. גם אם אני מאמין שלהינוך הקליני יש השפעה על המשך דרכם של הסטודנטים, הרשו לי להציג גם הערת-אזהרה: ככל הידוע לי, אין נתונים עובדתיים המעידים שעורכי-הדין שנטלו חלק בתוכנית קלינית במשך לימודי המשפטים שלהם הינם עורכי-דין או אנשים טובים יותר כתוצאה מכך. אין אנו יודעים, למשל, אם ההשתתפות בקליניקה משפטית השפיעה על הבוגרים להפח עבודה בתחומי הרווחה, הסניגוריה הציבורית או תחומים אחרים של שירות למען הקהילה. אין אנו יודעים, כמו-כן, אם בוגרי התוכניות הקליניות העובדים כיום במגזר הפרטי הינם בעלי נטייה חזקה יותר לספק שירותי פרו-בונו לאלה שאין באפשרותם לשלם בעד שירותים משפטיים. כדי לעמוד על כך יש צורך במחקר אמפירי על-אודות הקריירה המקצועית של עורכי-דין שהשתתפו בתוכנית החינוך המשפטי הקליני בהשוואה לזו של אלה שלא נטלו בה חלק.

אך גם בהיעדר תשובות ברורות לשאלות אלה, אין חולק שהתוכנית הקלינית בבתי-הספר למשפטים ממלאת תפקיד חשוב בעיצוב הערכים האתיים וההתנהגות המקצועית של עורכי-הדין לעתיד, ולכן היא מגשימה את חובת בית-הספר למשפטים להקנות חינוך משפטי לתועלת הציבור ובשם האינטרס הציבורי.

---