

Fekete Balázs

Két szemeszter „jog és irodalom” szeminárium tapasztalatairól

...a tárgy felüdülés volt az összes többi egyetemi tárgy között: önként, szívesen jöttem órára, s nem azért, mert muszáj (hiszen katalógus sem volt). Perspektívát nyitott, ezt megelőzően nem is tudtam elképzelni, hogy létezik ilyen tudományos diszciplína, ezzel szemben érdeklődést váltott ki bennem az irodalmi művek ilyen szemüvegben való vizsgálata.

Hallgatói értékelés (ELTE ÁJK, 2018)

1. A „jog és irodalom” a jogi felsőoktatásban

A „jog és irodalom” szempontú vizsgálatok egyik természetes közege a jogi felsőoktatás. Nem szabad elfelejteni, hogy amikor 1973-ban James Boyd White megjelentette a *The Legal Imagination* első kötetét és ezzel útjára indította a jog és irodalom mozgalom legújabb hullámát, azt egyetemi felkérésre tette.¹ Nem kizárólag a tudományos érdeklődés inspirálja a jog és irodalom kutatások világméretű folyamatos expanzióját, hanem legalább ilyen – ha nem fontosabb – tényező a jogi oktatásban betöltött szerepe és arra gyakorolt hatásai. Mindez még hangsúlyosabban vetődhet fel napjainkban Magyarországon, mivel nemcsak általában a felsőoktatás problémái kaptak kiemelt figyelmet az utóbbi években, hanem kifejezetten a jogászképzés nehézségeiről és kihívásairól is zajlanak már viták.²

Ez a kérdéskör – a jogi oktatás helyzete és fejlesztésének lehetséges irányai – természetesen rendkívül összetett és számos nézőpontból elemezhető, hiszen egy sokdimenziós, számtalan belső kapcsolódással és összefüggéssel rendelkező problémahalmazról van szó. E rövid tanulmány, ellentétben az átfogó és rendszerszemléletű megközelítésekkel, egy apró ponton próbál meg kapcsolódni a jelenleg is zajló tartalmas diskurzushoz: egy szemeszter jog és irodalom kurzus tapasztalatain keresztül keres válaszokat a jogi oktatás jelenlegi kérdéseire. Az itt közreadott tapasztalatok se nem abszolutizálhatók, se nem általánosíthatók, arra azonban minden bizonnyal alkalmasak, hogy az oktatási gyakorlat irányából rámutassanak olyan szempontokra, amelyek a nagyobb ívű áttekintésekben szükségképpen láthatatlanok maradnak.³ Ilyen értelemben tehát a terepmunka – a részt vevő megfigyelés – tapasztalataival egészíthetik ki és árnyalhatják az eddig döntően elméleti jellegű diskurzust.

Az írás első része részletesen bemutatja a kurzus kereteit és felépítését, majd egy több szempontra – az oktató és hallgatók véleményére – épülő értékelés segítségével az íróasztalon elképzelt tárgy gyakorlati „működését” is vizsgálja. Ezután a második rész összeveti a kurzus tapasztalatait a jogászképzés új keretrendszerének elvárásaival, különös tekintettel az elvárások és a valóság között fennálló elkerülhetetlen feszültségre.

¹ White első mondata az 1985-ös kiadás bevezetőjében: „In its original from this book was cast as a coursebook for law students.” James Boyd WHITE: *The Legal Imagination. Abridged Edition* (Chicago–London: University of Chicago Press 1985) xi.

² E vita egyik első jele Jakab András elsőként 2010-ben, a *Magyar Jog* folyóiratban megjelent átfogó tanulmánya volt a magyar jogi oktatás megújításához szükséges reformlépésekről, különösen tekintettel az oktatási módszerek problematikájára. Lásd JAKAB András: „A magyar jogi oktatás megújításához szükséges lépések. Reformjavaslat összehasonlító áttekintésre alapozva” in JAKAB András – MENYHÁRD Attila (szerk.): *A jog tudománya* (Budapest: HVG-ORAC 2015) 843–871. Különösen örvendetes, hogy az Igazságügyi Minisztérium által biztosított forrásokból is készültek olyan anyagok, amelyek a jogi oktatás eddig kevésbé reflektált módszertanával foglalkoznak. Lásd FLECK Zoltán: *A jogászképzés szintleíró jellemzői* (Budapest: ELTE ÁJK 2017); KISS Valéria: *Interaktív szemináriumok a jogászképzésben* (Budapest: ELTE ÁJK 2017); KISS Valéria – GALAMBOS Rita – LÁSZLÓ Noémi: *Érzékenyítés és felelősségvállalás fejlesztése a jogászképzésben* (Budapest: ELTE ÁJK 2017); TÓTH Fruzsina: *A jogklinikai képzés módszertana* (Budapest: ELTE ÁJK 2017); TÓKE Balázs: *A tantermi előadások a jogászképzésben* (Budapest: ELTE ÁJK 2017). Úgy tűnik, megszületőben van egy olyan diskurzus, mely a jogászképzés módszertani kérdéseire fókuszál, és ez minden bizonnyal az oktatásmódszertani kérdések tudatosabb kezeléséhez vezethet a jogi felsőoktatásban.

³ A jog és irodalom lehetséges jogi oktatási szerepeinek átfogó értékeléséhez lásd RIXER Ádám: „Jog és szépirodalom” *Iustum Aequum Salutare* 2012/2, 165–193; TÓTH J. Zoltán: „A »jog és irodalom« felhasználása az egyetemi oktatásban” in FEKETE Balázs–H. SZILÁGYI István – NAGY Tamás (szerk.): *Iustitia mesél* (Budapest: Szent István Társulat 2013) 231–238.

2. A jog és irodalom kurzus

2.1. A kurzusindítás körülményei és céljai

2016 késő őszén vetődött fel egy tanszéki megbeszélésen (ELTE ÁJK Jog- és Társadalomelmélet Tanszék), hogy szükség lenne még újabb ún. elméleti jogi választható tárgyakat indítani, mert a hallgatók igénylik ezeket. Az akkori tanterv szerint minden hallgatónak két ilyen tárgyat kellett elvégeznie, azonban nem volt kötelező ezt rögtön az első- vagy a másodévből megtenni. Emiatt viszonylag sok olyan hallgató maradt, aki már előrébb járt tanulmányaiban, de az elméleti jogi választható tárgyai még hiányoztak. E hallgatók helyzetének megkönnyítését elősegítendő döntött úgy a tanszék, hogy több új ilyen jellegű tárgyat is bevezetne. Ennek keretében vetődött fel egy jog és irodalom kurzus ötlete, amelyet a tanszék támogatott.

Az elméleti jogi választható tárgyak oktatása heti egy órában történik, ami a gyakorlatban kétheti kétórás oktatást jelent. Figyelembe véve a különféle szünetek, munkaszüneti napok és hosszú hétvégék számát, a valóságban ez – a legjobb esetben is – hat alkalmat tesz ki félévente, ami igencsak kevés a hatékony oktatómunkához. Az alacsony óraszám azért is komoly kihívás, mert a kurzus építeni kívánta a hallgatói aktivitásra, egyrészt az órákon, másrészt a kurzus lezáró értékelés során is. E kemény feltételek miatt kezdeti elképzeléseimet – mely szerint részletesen végigvettük volna a jog és irodalom nagyobb irányzatait,⁴ valamint egyes műveket átfogóan tanulmányozunk⁵ –, jelentősen módosítottam, és arra törekedtem, hogy „inkább kevesebbet, de mélyebben” tudjak átadni a kurzus során. E döntésnél természetesen nem kerülhettem meg személyes preferenciáimat sem a témák, sem az irodalmi művek terén, így a végleges kurzustematika azt is tükrözi, hogy mit és hogyan tartok fontosnak a jog és irodalom igencsak gazdag hagyományából. Az átfogóság igényét tehát a kezdetek kezdetén kizártam.

A kurzus három célkitűzésre épült. Első célként az irodalmi műveknek a jogászai tudás (értve ez alatt nem kizárólag a jogi szabályok ismeretét, hanem a jogászai lét szélesebb körű, alapvetően gyakorlati ismeretrendszerét,⁶ egyfajta kulturális tudáskomplexumot) kialakításában játszott lehetséges szerepei bemutatását tűzte ki.⁷ Másodsorban egyfajta képességfejlesztést is megcélzott, különös tekintettel az olvasás és a szövegek megformálásának képességére. Utolsóként pedig arra is törekedett, hogy az irodalom segítségével rávezesse a hallgatókat a joggal kapcsolatos olyan etikai és egyéb dilemmák felismerésére, amelyek megvitatásán keresztül fejlődhet kritikai érzékük és ezzel párhuzamosan személyes autonómiájuk. Mint látható, a kurzus ambíciója kettős: az irodalmi művekhez kapcsolódó, szűkebben értelmezett ismeretek átadásán túl a hallgatók képességeit és attitűdjeit is megpróbálta fejleszteni. Természetesen e ponton is figyelembe kell venni, hogy minderre hatszor kilencven perc állt rendelkezésre, ami már önmagában is behatárolja, hogy mit lehet – az idealizált lehető legjobb tanári teljesítmény mellett is – elérni és megvalósítani mindezekből.

A kurzus számonkérési módszere az előbbi célkitűzésekkel állt összhangban. Legelőször egy meghatározott irodalmi művel kapcsolatos házi dolgozat elkészítésében gondolkodtam, de ezt több okból is elvettem. Végül az ún. hallgatói projekt megoldást választottam. A hallgatóknak három-négy fős csoportokat kellett alakítaniuk a félév során és közösen elkészíteniük egy irodalmi mű jog és irodalmi szemléletű elemzését, amelyet tizenöt percbe kellett mutatniuk az utolsó órán. A módszer célja az volt, hogy közös munkára és gondolkodásra sarkallja a hallgatókat, fejlesztsze a kooperatív készségeiket is. A hallgatói projektek – önállóan választott – témáját a félév közepéig kellett jelezniük, és így még tudtunk konzultálni az esetleg felmerülő kérdésekről.

2.2. A kurzus felépítése

1. *Bevezetés.* Az első alkalom célja az érdeklődés felkeltése és a hallgatók „bevonása” volt. Az óra azzal a körkérdéssel kezdődött, hogy vajon miért lehet a jogászok számára érdekes a szépirodalom, és a különféle válaszokat a táblán próbáltuk rendszerezni. Ezt rövid áttekintés követte a jog és irodalom történetéről –

⁴ Lásd részletesen H. SZILÁGYI István: „Jog és irodalom (habilitációs előadás)” *Iustum Aequum Salutare* 2010/1, 5–27.

⁵ Az első kurzus vázlatában a következő szerzők és művek szerepeltek még: Szophoklész: *Antigoné*, Shakespeare: *A velencei kalmár*, Kertész Imre: *Jegyzőkönyv*, J. F. Cooper: *Bőrharisnya*, Hajnóczy Péter: *Az elkülönítő*, *A fűtő*, Illyés Gyula: *Puszták népe*, Féja Géza: *Viharsarok*.

⁶ Vö. Michael OAKESHOTT: „A racionális cselekvés” in Michael OAKESHOTT: *Politikai racionalizmus* [KÁLLAI Tibor – SZENTMIKLÓSI Tamás] (Budapest: Új Mandátum 2001) 195–219.

⁷ Vö. FEKETE Balázs: „Érdemes-e egy jogásznak irodalmat olvasnia – J. H. Wigmore emlékére” in BURIÁN László – SZABÓ Sarolta (szerk.): *Arbitrando et curriculum bene deligendo. Ünnepi kötet Horváth Éva 70 születésnapja alkalmából* (Budapest: Pázmány Press 2014) 103–118.

White kortárs munkássága vs. a jog és irodalom republikánus konstellációja⁸ – és annak legfontosabb irányairól (*law in literature, law as literature, law of literature*⁹), hangsúlyozva a mozgalom formátlanágát és határainak bizonytalanságát. Az óra utolsó részében arra kértem a hallgatókat, idézzenek fel olyan irodalmi műveket, amelyek szerintük alkalmas lehetnek a jog és irodalom szemléletű elemzésre, és indokolják is meg röviden a választásaikat. Döntően az ekkor felmerülő művek jelentették a kiindulópontot a későbbi hallgatói projektek témaválasztásához.

2. *Law in literature.* A második óra a jog irodalmi ábrázolásában rejlő perspektívák bemutatását tűzte ki célul, módszertanilag nem frontális előadás keretében, hanem előadás, csoportos munka és beszélgetés kombinációjával. Az óra legelején egy rövid, húszperces bevezető keretében összefoglaltam a *law in literature* főbb megközelítéseit a morális kérdések ábrázolásától a jogszociológiai relevanciáig.¹⁰ Majd négy olyan irodalmi szövegből kaptak a hallgatók egy-egy rövidebb – lehetőleg hat-nyolc oldalnál nem hosszabb – részletet, amelyek fontos és tanulságos „klasszikus” jog és irodalmi kérdéseket jelenítenek meg. A szemelvényeket a következő művekből választottam: Kertész Imre: *Jegyzőkönyv*,¹¹ Márai Sándor: *Válás Budán*,¹² Varlam Salamov: *A Butirki börtön*,¹³ Bálint Ágnes: *Mazsola és Tádé* (a *Sárgarépa* című mese).¹⁴ A hallgatók négy csoportot alkotva választottak egy-egy szövegrészt, amelynek elolvasása után arra kértem őket, egymás között beszéljék meg, mi lehet a választott műrészlet jog és irodalmi relevanciája, továbbá miért lehet érdekes az adott részlet a joghallgatók számára, „tanulhatnak-e” valamit belőle. Ezt követően a csoportokból egy-egy hallgató röviden ismertette a feltett kérdésekre adott válaszaikat. A helyzetből adódóan ekkor beszélgetés indult, amelyben már csak moderátorként vettem részt az óra hátralévő részében.

A négy szövegrészlet a következő jogász dilemmákat jelenítette meg: Kertésznél az állampolgár kiszolgáltatottsága a bürokratikus jogfelfogással szemben, Márai szövegében a bírói szerep természete, Salamov novellájában a jog, különösen a büntetés hatása az emberi pszichére, Bálint Ágnes meséjében pedig az igazságosság és az igazság kérdése. Természetesen e műrészletek további problémák felé is irányíthatják a hallgatókat – például a jog leírásának eltérő esztétikája, a mesék szerepe az igazságról vallott nézetek kialakulásában, az igazságszolgáltatás konzervatív természete stb. –, és ha a hallgatók felvetettek ilyen és hasonló kérdésköröket, akkor mindig igyekeztem őket segíteni abban, hogy erről is beszélgethessenek.

2. *Law as literature.* Ez az óra a kortárs irodalomelmélet olyan alapvető megállapításaiba próbált bevezetést nyújtani, amelyek a joghallgatók számára is érdekesek és fontosak lehetnek. Természetesen a fő cél az érdeklődés felkeltése volt, és ezért – továbbá a nyilvánvaló időkorlát miatt – csak a legalapvetőbb összefüggésekkel foglalkoztunk. Elsőként Paul Ricoeurnek a szövegek természetével és értelmezésével kapcsolatos meglátásairól beszélgettünk, különös tekintettel a kontextualizáció-dekontextualizáció-rekontextualizáció szerepére az értelmezésben.¹⁵ Ezt követően Gérard Genette szövegkapcsolatokról alkotott elméletét vitattuk meg egy klasszikus tanulmánya alapján – intertextualitás, paratextualitás, metatextualitás, hipertextualitás és architextualitás –, és megpróbáltuk e szövegkapcsolati típusok megvalósulásait a jog világában is felfedezni.¹⁶ Végül James Boyd White-nak a jog retorikai természetéről szóló elképzeléseit is áttekintettük, különös tekintettel az ún. konstitutív retorika koncepciójára, valamint arra, hogy a jogi szövegek hogyan járulnak hozzá a retorikai közösség kialakulásához.¹⁷

Az óra első felében megvitattuk ezeket az irodalomelméleti kérdéseket, részben közös beszélgetés formájában, majd konkrét jogi szövegek elemzésén keresztül próbáltuk mindezt a jog „aprópénzére” váltani. Ehhez az Alaptörvény preambulumát (Nemzeti hitvallás) és az Európai Bíróságnak a *van Gend en Loos* ügyben¹⁸

⁸ A részletekhez lásd NAGY Tamás: „Jog és irodalom: kezdetek és eszmények” *Iustum Aequum Salutare* 2007/2, 57–69.

⁹ Vö. H. SZILÁGYI (4. j.).

¹⁰ Vö. H. SZILÁGYI (4. j.).

¹¹ KERTÉSZ Imre: *Jegyzőkönyv* (Budapest: Magvető 2009) 18–25.

¹² MÁRAI Sándor: *Válás Budán* (Budapest: Helikon 2013) 52–59.

¹³ VARLAM SALAMOV: „A Butirki börtön” in VARLAM SALAMOV: *Szentencia* [ford. SOPRONI András] (Budapest: Európa 2005) 345–352.

¹⁴ BÁLINT Ágnes: „Sárgarépa” in BÁLINT Ágnes: *Mazsola és Tádé* (Budapest: Holnap 2011) 37–41.

¹⁵ Lásd Paul RICOEUR: „Hermeneutics and the Critique of Ideology” in Paul RICOEUR: *From Text to Action. Essays in Hermeneutics II. Evanston* (Illinois: Northwestern University Press 1991) 298 és Paul RICOEUR: „The hermeneutical function of distanciation” in Paul RICOEUR: *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on language, action and interpretation* (Cambridge: Cambridge University Press 1981) 138.

¹⁶ Lásd Gérard GENETTE: „Transztextualitás” [ford. BURJÁN Mónika] *Helikon* 1996/1–2, 82–90.

¹⁷ Vö. James Boyd WHITE: „Rhetoric and Law. The Arts of Cultural and Communal Life” in James Boyd WHITE: *Heracles's Bow. Essays on the Rhetoric and Poetics of Law* (Madison: University of Wisconsin Press 1985) 28–48.

¹⁸ 26/62 *Van Gend & Loos* [1963] ECR 1.

hozott ítélete egy részletét elemeztük. A szövegek feldolgozása során két kérdéskörre koncentráltunk: milyen intertextusok lelhetők fel a szövegben és milyen retorikai közösségre utaló jeleket tudunk felfedezni.

4. *Jogszociológia, jogi antropológia és irodalom.* Az irodalomban rejlő elméleti igényű perspektívák bemutatása elementáris fontosságú a jog és irodalom megközelítésmód létjogosultságának elfogadtatásánál. Ehhez azonban nem a hagyományos jogelméleti kérdéseket választottam kiindulópontként,¹⁹ hanem a jogszociológia és a jogi antropológia eszköztárát vettem igénybe. Egyrészt mert már rendelkezésre álltak jól hasznosítható eredmények,²⁰ másrészt a hallgatók többsége másod- vagy harmadévesként már előzetes jogszociológiai tudással érkezik a szemináriumra. Az óra első felében a második részben relevánssá váló jogi antropológiai kérdéseket (a társadalmi kontroll fogalma, a jogi pluralizmus értelmezései, a jogi rítusok²¹) és az élő jog koncepcióját tekintettük át röviden.²²

Az óra második felében a hallgatók első feladata az volt, hogy különféle elektronikus eszközök segítségével (notebook, tablet, telefon) két csoportban anyagot gyűjtsenek egyrészt a népi mozgalomról általában, másrészt Illyés Gyuláról, és ennek alapján röviden beszéljenek e két témáról. Majd két részletet olvastunk a *Puszták népéből*; az egyikben Illyés az 1907. évi XLV törvénycikk, az ún. cselédszerződés egyes szakaszait elemzi és értékeli, a másikban pedig bemutatja a „cselédszerződések” meghosszabbítása körül kialakult jogi rítust, a „szólitást”, más néven a „gatyaremegetés napját”.²³ Az első részlet célja annak illusztrálása volt, hogy mennyire mást láthat egy törvény szövegében a laikus, mint egy jogász, és arra is rá kívántam mutatni, hogy – gyakran egyszerű – írói megoldásokkal mennyire más értelmezési keretbe lehet helyezni egy teljesen semleges formanyelven megfogalmazott jogi szöveget. A „gatyaremegetés napja” leírásának megbeszélése pedig lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók képet kapjanak arról, hogy egy egyszerű jogi aktus hogyan ágyazódik be a sokszorosan összetett – történelmi és társadalmi helyzetekbe lehorgonyzott – valóság mindennapi gyakorlatába, és a cselédszerződés meghosszabbításáról szóló döntés köré felépült dramaturgia hogyan fejezi ki az résztvevők kiszolgáltatottságát (a cselédségét) és mások (az uradalmi intézők) azzal párhuzamos túlhatalmát.

5. *A szocialista jogi kultúra.* Az utolsó óra témája a napjainkat még ma is több ponton meghatározó szocialista közelmúlt irodalmi ábrázolása volt. Noha a szocialista időszak értékelése még ma is számos téren zajlik (közbeszéd, szimbolikus politizálás, tudományos kutatások), és egyelőre nem beszélhetünk semmilyen kialakult, konszenzuális megközelítésről, ez a téma szerintem megkerülhetetlen joghallgatók számára, hiszen feltételezhető, hogy későbbi munkájuk során több olyan jelenséggel is találkoznak, amely valamilyen – lazább vagy szorosabb módon – kötődik ehhez. Természetesen az is nyilvánvaló, hogy e kérdéskörre több szemeszteres kurzusokat lehetne felépíteni, így egy kilencvenperces óra pusztán csak „hangulatok” és impressziók exponálására lehet elegendő.

A fenti problémát Hajnóczy Péter életművének segítségével próbáltam megoldani, mert úgy gondolom, hogy írásai több ponton is remekül ragadják meg a szocializmus jogi kultúrájának esszenciáját, vagy legalább az „egyik” esszenciális pontját, a joggal kapcsolatos tudathasadásos helyzetet.²⁴ Elsőként Hajnóczy A *fűtőjének* egy részletével,²⁵ a végével foglalkoztunk, ahol a főhős végül, az igazságtalanság miatt érzett elementáris felháborodása ellenére úgy dönt, hogy újra felveszi a munkát. Ez a rész szerintem jó lehetőséget ad arra, hogy az igazságkeresés morális problémáiról beszéljünk a hallgatókkal, mindezt megspékelve a szocializmus tárgyi és intellektuális díszleteivel, különös tekintettel a megalkuvás problémájára. Zárásként pedig a híres-hírhedt „zászlóletépesi ügyről” szóló bírósági határozatot²⁶ olvasták a hallgatók; a szöveg alapján rekonstruálniuk kellett a történetet (*factfinding*), és példák segítségével véleményt kellett alkotniuk a szöveg lehetséges esztétikai megítéléséről.

¹⁹ Kiváló példaként lásd PAKSY Máté: „Így irtok én. Artúr, Yossarian, Kenny – avagy a jog normativitásának paradoxonai” in FEKETE Balázs – H. SZILÁGYI István (szerk.): *Iustitia modellt áll* (Budapest: Szent István Társulat 2011) 167–181.

²⁰ FEKETE Balázs: „A modern jog határain túl. A népi szociográfiai jogképéről” in FEKETE – H. SZILÁGYI (19. j.) 75–102.

²¹ Kiindulópontként lásd H. SZILÁGYI István (szerk.): *Társadalmi jogi kutatások. Egyetemi jegyzet* (Budapest: Szent István Társulat 2012), <https://goo.gl/kNqqxy>.

²² Vö. Eugen EHRLICH: „Az élő jog kutatása” in SZILÁGYI Péter (szerk.): *Szemelvénygyűjtemény a jogszociológia tanulmányozásához* (Budapest: Tankönyvkiadó 1982) 29–43.

²³ ILLYÉS Gyula: *Puszták népe* (Budapest: Szépirodalmi 1985), <https://goo.gl/uQfqLp>, 54–56, 113–114.

²⁴ Vö. FEKETE Balázs: „Hajnóczy Péter: Jelentések a sülyesztőből. Az elkülönítő és más írások (szerk. Nagy Tamás) (Budapest: Magvető 2013)” *Állam- és Jogtudomány* 2013/3–4, 119–123.

²⁵ HAJNÓCZY Péter: „A fűtő” in HAJNÓCZY Péter: *A véradó. Válogatott elbeszélések* (Budapest: Osiris 1999) 64–67.

²⁶ Lásd NAGY Tamás: „»Vörös zászló leng, lengeti a szél...« A jog szövege Hajnóczy Péter A fűtő című elbeszélésében” in FEKETE – H. SZILÁGYI (19. j.) 112–116.

6. *A hallgatói projektek bemutatása.* Az utolsó órán a hallgatók vették át a főszerepet, és csoportonként egy-egy negyedórán bemutatatták saját, önálló „jog és irodalmas” projektjüket. Az első órán már összegyűjtöttünk számukra fontos jogi relevanciájú műveket kiindulópontként, de teljesen szabadon dönthettek mind a témájukról, mind annak feldolgozásáról.

2.3. A kurzus értékelése

Nem könnyű feladat egy kurzust legalább az objektivitást megközelítő szinten értékelni, különösen ha a saját kurzusunkról van szó. Ezért ilyen típusú értékelésre nem is teszek kísérletet, hanem két értékelési nézőpontot szeretnék egymás mellé állítani, abban bízva, hogy azok „összeolvasása” kiadhat egy teljesebb – bár még mindig nem tökéletes – képet. Az első a saját, ezért természetesen elfogult értékelésem, a másik pedig a hallgatók értékeléseinek összefoglalása. Nyilvánvalóan mindkét minősítés *ab ovo* vitatható, a sajátom az elfogultságaim miatt szükségszerűen torzulhat, a hallgatóknál pedig semmi sem garantálja, hogy valóban a saját véleményüket osztják meg, számos motivációjuk lehet arra, hogy véleményüket részben elrejtsek, vagy akár pozitív, akár negatív irányban módosítsák (a névtelenség biztosítása csökkentheti e torzítási lehetőséget, de nem szünteti meg).

2.3.1. Oktatói szemmel

Oktatói szempontból a következő öt szempont lehet fontos a kurzus értékelésénél.

Órai részvétel. Az órán szándékosan nem vezettem katalógust. Szerettem volna látni, hogy ilyen típusú külső kényszer nélkül hány hallgatót lehet megnyerni a jog és irodalom ügyének, kik azok, akik pusztán érdeklődésből és a kurzus szemlélete miatt eljönnek az órákra. Alapvetően pesszimista várakozásaimat, hogy alig marad a húsz hallgatóból, felülírta a valóság. Az átlagos órai részvétel mindkét félévben 12-15 hallgató között mozgott, az első és az utolsó órák kivételével, melyeken a teljes csoport részt vett. A harmadik órára kialakult egy 10-11 fős „törzsgárda”, ők a legtöbb órán részt vettek. Személy szerint ezt sikernek élem meg, bár a „félíg üres vagy félíg tele a pohár” megközelítés alapján lehetne máshogy is minősíteni. Fontosnak tartom a katalógus kényszerének feloldását, mivel egy egyébként is választható, speciális érdeklődésre épülő tantárgynál nincs értelme azokat is „erőből” beültetni az órákra, akik valamilyen okból – csak erre a kurzusra jutottak be, mégsem érdeklí őket a tárgy, ellenszenvesnek találják az oktatót stb. – teljesen demotiváltak.

A hallgatók előzetes felkészültsége. Az első szemeszter előtt azt feltételeztem, hogy a diákok elfogadható irodalmi és nyelvi alaptudással érkeznek az egyetemre. A tapasztalataim azt mutatják, hogy a lexikális irodalmi ismeretek nem hiányoznak teljes mértékben – bár a „mi jut eszükbe Márai Sándorról?” vagy a „melyek lehettek a népi irodalom főbb témái?” kérdésekre nem mindig kaptam kimerítő válaszokat –, azonban e tudáselemek alkalmazásánál²⁷ már komolyabb gondokat láttam. Ezért is épültek be az órába egyes anyagrészeknél kisebb feladatok – például egy-egy témának utánanézni az interneten, meghatározott kérdések segítségével elolvasni egy szöveg részletét vagy összefoglalni egy szöveget –, és bíztam abban, hogy ezekkel nemcsak a figyelmet tudom fenntartani, hanem segíthetik a különféle tudáselemek tudatos alkalmazásának fejlesztését. Továbbá a záró hallgatói projektek feladata is az alkalmazás és a reflexió szintjeit célozta meg.²⁸ Összességében az a benyomásom, hogy a készségek területén bizonyos hiányosságokkal érkeznek a hallgatók az egyetemre, és ezért egy egyetemi kurzusnak nem célszerű megállnia a pusztán tudás- és információátadás szintjénél, noha természetesen az is kulcsfeladata.

Az irodalmi szövegek „működése”. Mint a fenti kurzustervből látható, alapvetően az ún. magas irodalomból válogattam ki az óra alapjául szolgáló szövegeket. Ez alól talán az egyetlen kivétel a *Sárgarépa* című mese, de Bálint Ágnes írói igényességét ismerve azt gondolom, ez a szöveg sem áll távol az irodalom világtól, még ha a meseirodalom része is. Mivel sokat hallani arról, hogy a középiskolások szövegértési kompetenciái viszonylag gyengék, és szinte csak az ún. populáris irodalom éri el őket,²⁹ bevallom, aggódtam, hogy vajon a kiválasztott szövegek mennyire működhetnek az órán, mennyire lesznek fogyaszthatók a hallgatók számára. E negatív preconcepciók ellenére az órai tapasztalataim nem voltak rosszak. Szinte az összes szöveg jól működött, de közülük is kifejezetten komoly hatásuk volt az Illyés- és a Hajnóczy-részleteknek. Ezért úgy érzem, hogy az aggodalmam nem volt indokolt, bár minden bizonnyal jelentősen „torzítja a mintát” az az egyszerű tény, hogy a hallgatók többsége valószínűsíthetően a téma miatt vette fel a kurzust, így eleve az átlagnál közelebbi viszonyban áll a szépirodalommal.

Az órai interakció. A kurzus egyik kulcspontja a közös beszélgetés. Azt gondolom, hogy a szövegek kapcsán kialakuló diskurzus jelentősen hozzájárulhat a szövegértési képesség, a vitakultúra, a kritikai attitűd és

²⁷ Vö. Benjamin S. Bloom híres elméletével a tanulás különböző, egymást követő szintjeiről (emlékezés-megértés-alkalmazás-analízis-értékelés-alkotás). A részletekhez lásd FLECK (2. j.) 27–28.

²⁸ Itt ismét arra törekedtem, hogy a hallgatók „elinduljanak felfelé” a Bloom-féle piramison.

²⁹ Vö. „Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában” konferencia, <https://goo.gl/Nb9u9s>.

az empátikus megértés fejlődéséhez. Ebből a szempontból sem tartom sikertelennek az órát. Természetesen nem sikerült az összes hallgatót bevonni a beszélgetésekbe, de a korábban emlegetett tíz fő körüli „kemény mag” többsége aktívan részt vett a beszélgetésekben. Másrészt jól működtek a különféle beszélgetéscsökkentő technikák is (a szöveg összefoglalása előre meghatározott kérdések alapján stb.), és többször megtörtént, hogy oktatóként visszavonulhattam a mediátori szerepbe (például a Nemzeti hitvallás konstitutív retorikai szempontú elemzése során), mert a hallgatók egymással kezdtek intenzíven beszélgetni és különféle álláspontokat ütköztetni. Ezek alapján úgy látom, hogy a hallgatók nagyobb része megszólítható szövegekre alapított különféle technikák segítségével, és jól fejleszthetők eltérő kommunikációs képességeik és attitűdjeik.

A hallgatói projektek. A kurzus keretében két év alatt összesen tizenhárom hallgatói projekt megvalósulását segítettam az ötlettől a negyedórás előadásig. Közülük hét projekt a világirodalom klasszikusaiból választott témát (*Szókratész védőbeszéde*, García Márquez: *Száz év magány*, Tolsztoj: *Ivan Iljics halála*, Agatha Christie: *Gyilkosság az Orient expresszen* és *Halál a Níluson*, Kafka: *A per*, Hugo: *A nyomorultak*, 2016-ban és 2017-ben is), míg hat projekt magyar irodalmi műre épült (Móricz: *Rokonok*, Örkény: *Tóték*, Móricz: *Barbárok*, Arany János: *Zách Klára* és *Vörös Rébék*, Madách: *Az ember tragédiája*, Mikszáth: *A korlátfa*).

A projektek színvonala és minősége természetesen eltérő volt, az egyik végpontban a meglehetősen mechanikus (az írói életrajz ismertetése, majd az adott mű jogi relevanciával bíró egy-két részletének bemutatása) szövegfeldolgozások helyezkedtek el, a másik végpontot pedig a valóban eredeti gondolatokat tartalmazó, a jog és irodalom megközelítéseiből ténylegesen merítő előadások alkották. Ebben a csoportba tartozott például az az előadás, amely Móricz *Barbárok* című művét szokásjogi, jogi antropológiai és kriminálpszichológiai irányból elemezte, és arra is kitért, hogy a jog bemutatása hogyan válhat írói eszközzé Móricz e novellájában. Egy hasonlóan gondolatébresztő, és így komoly kreativitást tükröző másik előadás Örkény *Tóték* című munkáját nem egyszerűen egy gyilkosság és a cselekedetbe vezető motivációk bemutatása szempontjából elemezte, hanem arra kereste a választ, hogy egy „kivételes állapotban” (a háború „lecsapódása a hátszágban”) hogyan torzulnak a bevett társadalmi szerepek, és ennek során hogyan kerülhet – ismét csak torz – kulcsszerepbe a „hatalmat megtestesítő ember”.

Áttekintve a hallgatói projekteket, megállapítható, hogy egyes problémacsoportok kifejezetten fontosnak tűnnek a hallgatók számára. Négy ilyen kérdéskört lehet körülhatárolni: 1. a jog irodalmi leírása, azaz egy alternatív, a jogi szakmai nézőponttól eltérő jogi beszédmód léte és lehetősége; 2. a bűncselekmények megjelenítése és ezen keresztül a bűnösség megítélésének dilemmái; 3. a hatalom működése, a jog és a hatalom lehetséges összekapcsolódása, a jog szerepe a hatalom humanizálásában; 4. a jog és a moralitás határterületeinek problémája és az emberi cselekedetek elhelyezése és értékelése e két értelmezési dimenzióban. Azt hiszem, hogy e négy terület jól meghatározhatja azt a tematikus koordináta-rendszert, melynek segítségével a hallgatók érdeklődése felkelthető a joggal kapcsolatos attitűdkérdések iránt is – és így akár az autonómia/felelősség dimenziója is elérhető.

2.2.2. Hallgatói szemmel

A hallgatók értékeléseiből négy lényeges szempont látszik kirajzolódni. Véleményüket az utolsó órán készített rövid értékeléssel kértem ki, oly módon, hogy név nélkül írjanak le minden olyasmit, amit fontosnak tartanak a kurzusvezető tudtára adni. Szándékosan nem tettem fel konkrét kérdéseket, valamint számszerűsített, skála alapú megközelítést sem adtam az értékeléshez. Szerintem a nyitott kérdés módszere képes leginkább megragadni, hogy a hallgatóknak mi a fontos, másrészt így közvetlenül nekem is „üzenhetnek” a kurzus jövőjéről. E módszer problémája, hogy csak kvalitatív eredményeket hoz, számszerűsíthető, „kemény” adatokat nem képes nyújtani – de egy húszfős kurzusnál ez talán nem is akkora probléma.

A jogászképzés „szárazságának” oldása. A hallgatók jelentős része jelezte valamilyen formában, hogy már maga a téma, amely tartalmában és módszerében is eltér a jogászképzés bevett tárgyaitól, sokat jelentett a számukra. Ezen nem lehet csodálkozni, a jogi tárgyak folyamatos tanulása, még ha eltérő jogterületekről is van szó, könnyen monotonná válhat, hiszen a szemlélet és a nyelvezet a legtöbb tárgynál szinte azonos. Az egyik hallgató nagyon találóan fogalmazta ezt meg: „üdítő volt a sok jogi tárgy mellett, egy »könnyebb lélegzetű«, irodalmi jellegű kurzuson részt venni”, míg másuk nem minden szellemességet mellőzve így írt ugyanerről: „ez volt a legkevésbé ELTE-s óráim a három év alatt”. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgatók igénylik a jogi képzés során az olyan alternatív tudásterületek bekapcsolását, melyek szintén a jogról szólnak, de minőségileg más közlésmód és ismeretrendszer koordinátái között teszik ezt. Erre természetesen nem csak az irodalom alkalmas, egy hallgató például szívesen látott volna hasonló filmes kurzust is.

A jog „jogszályon túli” dimenzióinak megismerése. Több hallgató is utalt arra, hogy az órák azért voltak érdekesebbek a számukra, mert a jogot egy másik nézőpontból is megismerhették. Egy hallgató kifejezetten így írt: „nagyon tetszett, hogy a jogot egy ilyen megvilágításból is megismerhettük”, míg egy másik hallgató szerint az irodalmi művek olvasásának hatására „a jog száraznak tűnő mivolta is eltűnt”. Úgy tűnik, a hallgatók szeretnék a jogi képzés során nemcsak a pusztán paragrafusokkal és a bírói ítéletekkel foglalkozni, hanem a jogot körülölelő egyéni és társadalmi viszonyok és hatások is érdeklik őket. Másrészt az is látszik ezekből a

véleményekből, hogy ennek az igénynek a kielégítésében az irodalom fontos – bár nem kizárólagos – szerepet játszhat. Azaz egy jog és irodalom kurzus során megjelenhet az irodalom humanizáló képessége, ami több szempontból is életre keltheti az addig számukra elsődlegesen csak jogszabálygyűjteményekben létező szabályokat, és ezzel közelebb viheti őket a jogműködés valóságának megértéséhez.³⁰

Az irodalomkép átalakulása. A legmeglepőbb számomra az volt, hogy több hallgató is utalt arra, hogy nemcsak a jogról való gondolkodására hatott a kurzus, hanem ezzel összhangban az irodalomról alkotott képe is változni kezdett. „Az irodalmi művek közös elemzése sokkal érdekesebb, gondolkodtatóbb olyan módon, ahogy az órán is megvalósult, s nem a »dogmakövető« műelemzés módszerét követve (mint anno a gimnáziumban).” Azaz a kurzus kis- és nagycsoportos interaktivitásra épülő metodológiája tudott újat mutatni a gimnáziumi – természetesen rendkívül tanárfüggő – irodalomoktatás tapasztalataival összevetve is. A legfontosabb szerintem ebből a szempontból az, hogy a hallgatókat talán sikerült arra ráébreszteni, hogy egy irodalmi műnek nemcsak egy lehetséges értelmezése lehet, hanem az elemzési szempontokkal összhangban újabbak is felvethetők. Ez a felismerés pedig a kritikai érzék kiformalódásának egyik kiindulópontját is jelentheti.

Kritikák. Utolsóként ki kell emelni, hogy a hallgatók több kritikát is megfogalmaztak a kurzus kapcsán. Többen kevesellték a kurzus óraszámát, különös tekintettel arra, hogy a jog és irodalomban mennyi lehetséges megközelítés rejlik. Volt olyan hallgató, aki a csoportmunkával volt elégedetlen, véleménye szerint azok „lehet, jobbak lettek volna, ha kicsit többen jártak volna rendszeresen az órára, illetve az adott órai szövegeket lehet, előre ki lehetne adni”. Más hallgatók „több elemzést”, gondolom, konkrét műelemzést szerettek volna az elméleti bevezetés helyett, míg volt olyan hallgató is, aki hiányolta „néhány előadásból a jogi relevanciát”, azaz – fogalmazzunk úgy – nem győzte meg a jog és irodalom. E kritikákból jól látszik, hogy a kurzus még nem tud mindenben megfelelni a hallgatók igényeinek – de ez talán természetes is egy ilyen nem szokványos tematikánál.

3. A jog és irodalom a változó jogászképzésben

Fleck Zoltán diagnózisa szerint a jogászképzés működésnek jelenlegi problémái – többek között a felsőoktatás társadalmi környezetének megváltozása, a tömegoktatás léte, a munkaerőpiaci igények növekvő külső elvárásai, a hallgatók elégedetlensége, a hallgatói és oktatói viszonyok torzulása – strukturális zavarra utalnak.³¹ Nehéz ezzel az állítással gyakorló oktatóként vitatkozni, hiszen nap mint nap találkozunk kicsiben e strukturális zavarok leképeződéseivel. Fleck e helyzet oktatási vetületeinek megoldására (nyilvánvaló, hogy egyes problémákat a jogi oktatás nem tud kezelni, mivel azok a társadalommal és a politikummal függnek össze) strukturális jellegű választ javasol: a tanárközpontú modellt a tanuló-/tanulásközpontú modellel kell felváltani.³² Ezt a szemléletváltást jeleníti meg a jogtudományi képzés képzési és kimeneti követelményeinek (kkk) új rendszere. E felfogás újdonsága, hogy az eddigi bevett gyakorlattal szemben, amely évszázadokon keresztül a jogi tudáselemek átadását helyezte a jogászképzés fókuszába, ez az új rendszer a szakmai kompetenciák körében ugyanilyen jelentőséget tulajdonít a képességeknek, az attitűdöknek, az autonómiának és a felelősségvállalásnak is (a jogi tudásátadás mellett).³³ Túlzás nélkül állítható, hogy a szabályozás ilyen komplex és kompetenciairányú változása és az ez alapján történő tanterv-felülvizsgálatok a hazai jogászképzés olyan strukturális átalakulását³⁴ indíthatják el, amilyenre a közelmúltban biztosan nem volt példa.

Egy kétheti kurzus nyilvánvalóan csak apró, szinte jelentéktelen szerepet játszhat ebben a folyamatban. Attól, hogy húsz hallgató egy évben fél éven át irodalomelmélettel és irodalmi művekkel foglalkozik, a joghallgatók kompetenciái, képességei és attitűdjei nyilvánvalóan nem változnak az átlag szempontjából. Azonban e kurzus – mint egyfajta laboratórium – tapasztalatai alapján mégis meg lehet fogalmazni néhány olyan

³⁰ Vö. John H. WIGMORE: „A List of Legal Novels” *Illinois Law Review* 1907–1908, 577–578.

³¹ FLECK (2. j.) 1.

³² FLECK (2. j.) 6.

³³ Lásd részletesen 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról V. Jogi képzési terület, 2. Jogász osztatlan szak.

³⁴ A „strukturális” kifejezést itt abban az értelemben használom, ahogy Fernand Braudel használta a történelem anyagi és szellemi „kereteinek” – a lehetséges és a lehetetlen határai – leírásához. Természetesen a perspektíván sokkal behatároltabb, mint Braudelé, hiszen – a történelem egészéhez viszonyítva – csak egy jelenséggel foglalkozom, azonban semmi sem zárja ki, hogy a jogászképzés komplex jelenségének ugyanúgy lehetnek strukturális jellemzői, melyek akár hosszútávon is meghatározzák szerkezetét és fejlődésének lehetséges irányait. Sőt, erősebben megfogalmazva, lenni kell ilyen jellemzőknek, hiszen ezek biztosítják fennmaradását hosszabb időtávon. Lásd Fernand BRAUDEL: „La longue durée” *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 1958/4, 725–753.

következtetést, amelyek értelmesen – a részt vevő megfigyelői pozíció miatt – reflektálhatnak a megváltozott szabályozáshoz kapcsolódó kérdésekre, és így akár valamiféle tartalmasabb vitát is elindíthatnak e témáról. A vita bátorítása érdekében állításaimat igyekszem tézisszerűen megfogalmazni, majd röviden indokolni.

1. *A hallgatóknak van igényük a kompetenciaalapú oktatásra.* Számomra ez a tapasztalatok legegységesebb üzenete, ugyanis azt láttam, hogy a nagy többséget – fenntartva azt a (törekeny) hipotézist, hogy a kurzusra járó hallgatók legnagyobb részét nemcsak a tárgy teljesítésének kényszere vezérli, hanem a téma is érdekli őket – igenis be lehet vonni olyan feladatokba, amelyek célja elsődlegesen az attitűdök vagy az autonómia/felelősségvállalás fejlesztése. Sőt ezeket a feladatokat a legtöbb esetben örömmel végzik (hiszen, ha cinikusan nézzük, addig sem kell egy jogszabály rendelkezéseit magolniuk).

2. *Az oktatás hagyományos módszerei elégtelenek az új feladatokhoz.* Számomra teljesen nyilvánvaló, hogy a jogi oktatásban bevett és széles körben alkalmazott hagyományos módszerek – frontális nagyelőadás, szemináriumi esetmagyarázat és -megoldás – önmagukban biztosan nem megfelelőek az új feladatok ellátásához. E hagyományos módszerek a tudásátadásban játszanak kulcsszerepet – amely továbbra is kiemelt oktatási cél természetesen –, de ezeket ki kell egészíteni további olyan pedagógiai módszerekkel (az órai aktivitást elősegítő, alapvetően kiscsoportos módszerek), amelyek a hallgatók aktív és intenzív bevonására épülnek, hiszen a képességek, az attitűdök és az autonómia csak a hallgatók interaktív, nem egyoldalú – befogadói – részvételén keresztül érhetőek el. Azaz nekünk, oktatóknak is meg kell változnunk a követelmények változásával összhangban, ami nyilvánvalóan nem könnyű feladat, mivel gyakran évtizedek pedagógiai rutinjának a fejlesztését, kiegészítését és esetleges felülírását követeli meg.

3. *Újra kell értékelni „a nem szigorúan jogi” tárgyak szerepét a jogi oktatásban.* A hagyományos jogi tárgyak mellett a kompetenciák fejlesztésére, különös tekintettel az attitűdök és az autonómia/felelősségvállalás területeire, a jog „határain” elhelyezkedő tudásterületek – például (jogász) etika,³⁵ jog és film, jog és közgazdaságtan, politikai és morálfilozófia – is kifejezetten alkalmasnak tűnnek. Ennek minden bizonnyal az oka – a jog és irodalom kurzus tapasztalatai alapján –, hogy ezek az alapvetően nem szigorúan jogi vagy interdiszciplináris megközelítések képesek olyan tapasztalatok, kérdések és dilemmák „behozatalára” a jogi képzésbe, amelyek a hagyományos tárgystruktúrában csak nagyon korlátozottan jelenhetnek meg. Azaz e tárgyak nem pusztán csak „kis színes” kiegészítői a jogászképzésnek, hanem fontos elemei lehetnek, mivel lényeges szerepet játszhatnak a hallgatók „tudáson” túli kompetenciáinak fejlesztésében.

³⁵ A jogász etikai hazai helyzetéről és kihívásairól lásd Gábor ANDRÁSI: „Hungarian legal ethics education: changes in accreditation standards” *The Law Teacher* 2018/2, 231–235. (Nagy szükség lenne a többi terület hasonló áttekintésére is, hiszen valójában nem rendelkezünk ezekről tudományosan minősített elemzésekkel.)