

NAGY ZSOLT

## Integráció a jogi oktatásban: az elmélet és a gyakorlat kettősségének problematikája

### ABSTRACT

This study deals in some respects with the current questions of legal education. In the first place, it reflects on the empirical studies that provided a comprehensive framework for the backgrounds and characteristics of those entering law teaching in the present time. It is clarified that in the law faculties, tradition has the greatest effect on the relationship of praxis and academic sphere. In Hungary there is a moderate contact and discourse between these two spheres.

Furthermore, this study attempts to explain what the term “thinking like a lawyer” means as the most important segment of the knowledge in legal education and how this way of thinking can be obtained. As for the definition of the term, the study employs the theories of Nancy B. Rapoport, Chaterine Valcke, and Bela Pokol. Pokol emphasises that attention must be paid to the professional legal culture, to the autonomy of the legal profession and law. Rapoport and Valcke elaborated on this list by adding argumentative questions and interpretation methods.

Regarding the method of instruction, this work is based on the theory of Basil Bernstein. The study has highlighted the integration and collection type of education and the necessity of integration of the various disciplines and classes in legal education. In the following some practical problems are discussed. First of all, a solution for the problem of the Bar exam is outlined. The suggestion is that after completion of the examinations for the various legal professions, assuring the possibility of professional mobilisation, a second examination would be necessary for specific legal professionals. Secondly, in order to enhance the applicability of legal knowledge, the study recommends ‘building a bridge’ between the practical and theoretical instructions.

**Keywords:** legal education ■ law teacher’s sphere ■ thinking like a lawyer  
■ collection ■ integration ■ examination

### I. BEVEZETÉS

Minden valószínűség szerint aligha találunk hazánkban olyan, akár a praxisban, akár az oktatói szférában tevékenykedő jogászt, aki ne tud-

ná a jogászképzést komoly kritikával illetni. Kritikák érhetik a képzés szervezetét (a felsőoktatási intézményt, annak szerkezetét, az oktatói gárdát), de az ismeretátadás struktúráját is (az ötéves egyetemi és az azt követő hároméves praktikus oktatást), a praxis és az oktatott tudás transferabilitását, vagy a felsőfokú tananyag tartalmát és azok ismertetésének módszereit (az előadások és gyakorlatok mixtúráját, azok hatékonyságát). Az ilyen kritikai megjegyzések lehetnek éppúgy jogosak, mint jogtalanok. A kritikák jogosságának eldöntésére érdemes az összehasonlító elemzésekkel a hazai jogi oktatást is áttekinteni, és ennek fényében megfogalmazni, leírni a tényleges diszfunkciós kérdéseket, illetve megoldási javaslatokat prezentálni. Elsődlegesen szükséges néhány szót ejteni a jogi fakultások oktatói szférájának minőségéről, annak a praxis jogásztársadalmával való kapcsolatáról, ezen túl érdemes áttekinteni a képzés szerkezetét, az oktatás módszertanát, illetve az említettek összefüggéseit.

## II. A JOGI OKTATÓI ÉS A PRAKTIKUS SZFÉRA KAPCSOLATÁNAK STRUKTÚRÁJA

A jogászképzésben az egyetemi oktatók szerepének jelentősége minden tudományos érvelés és bizonyítás nélkül is megkérdőjelezhetetlen; a jogászi szakma e szegmensének alaposabb ismerete elengedhetetlen nemcsak a jogtudomány fejlődése és művelése, hanem a jogi felsőoktatás mint elsődleges szakmai szocializációs közeg révén az egész professzió szempontjából, s az oktatókról kapott információk megmutathatják, vajon a fakultások elegendő tudnak-e tenni pedagógiai, tudományos vagy közérdekű céljaiknak. Mivel az oktatók képzik a jövő ügyvédeit, bíráit, üzletembereit, közigazgatási szakembereit, a társadalom egy igen jelentékeny részének pozícióihoz való közreműködésük vitathatatlan, az oktatói szféra a jog és a társadalom ideáinak legjelentősebb formálói, hatásuk „nemcsak a jogi oktatásra, de magára a jogra is a legkomolyabbnak mondható”.<sup>[1]</sup>

Az oktatói szféra összehasonlító elemzése sok szempont szerint elvégezhető, s kétségkívül – amennyiben gazdag irodalom áll rendelkezésre – bármelyik szempontot is vesszük figyelembe, releváns következtetésekre juthatunk a jogászképzés egészét illetően. Most, a tanulmány célját tekintve a legfontosabb kérdés a praxis jogásztársadalma és a jogi felsőoktatási szféra közötti viszony, a distancia mértéke, vagy hiánya és a mobilitási tényezők. A kiemelt jelentőség oka többrétű. Kvantitatív szempontból a jogi oktatói szféra minden jogásztársadalom töredékét képezi; ennek a viszonylagos „kisebbségnek” a feladata – legalábbis a szociológiai elemzés szerint –, hogy a képzésben résztvevők (kulturális, szabályismereti etc. szempontból) a jogásztársadalom mint egyfajta társadalmi együttes tagjává váljanak.<sup>[2]</sup> Ebből egyértelműen következik, hogy a

[1] Bruce D. Fisher és Paul Bowen szavait idézi Richard E. Redding. Ld. Redding, 2003, 596.

[2] Ahogy erre már a bevezetésben is utaltam, s ez a tevékenység mint az oktatási intézmény célja jelenik meg, az intézmény pedig eszköznek tekinthető. Ld. Kozma, 1985, 129.

két kategória ismeretanyagának, értékeinek – már csupán az érdekezésség folytán is – közel kell lenniük egymáshoz, különben a képzési szervezet a társadalmi elvárásoknak nem tud eleget tenni, vagyis: a belső funkciók nagymértékben eltérnek a tényleges eredményektől: a külső funkcióktól.<sup>[3]</sup> Amennyiben a két társadalmi kategória elvárásai, ismerethalmaza túlzott mértékben eltávolodik egymástól, mind a képzés, mind pedig a gyakorlat működését veszélyeztető szituáció állhat elő, amely „*circulus vitiosusként*”, az oktatásnak az elvárásokhoz képesti hiányosságából eredően az egész jogásziprofesszió szakmai ismereteinek csökkenésével jár. A két szféra közti optimális mobilitás pedig biztosíthatja a praxis jogásztársadalmának megfelelő tudás átadásához szükséges feltételeket, illetve az elméleti ismeretekből a gyakorlati alkalmazásba történő „könnyű” átmenetet.

A praxis és az oktatás jogásztársadalmi közti távolságát szemponyjából a legmarkánsabbtól a leginkább elhanyagolható távolságot mutató, „végletes” képzési szerkezetek alakultak ki, melyek „ideáltípusoknak” is tekinthetők. A vizsgálatok során a legnagyobb távolság a dél-kelet-ázsiai, különösen a dél-koreai jogi oktatásban tapasztalható: az elsősorban kontinentális jogrendszerre épülő diszciplináris, felsőfokú jogi oktatás és az angolszász struktúrának megfelelő, a joggyakorlathoz jogosítványt adó vizsgához, illetve magához a gyakorlati folytatásához szükséges tudást „áthidalhatatlannak látszó szakadék” választja el. Az ebben a régióban tapasztalható *common law* befolyás egyik jelentős oka a gyakorlat és az oktatás közti diszkrepancia, aminek következtében, aki a praxisban kíván pozíciót szerezni, az angolszász jogi kultúra országaiban, elsősorban az USA-ban folytat tanulmányokat, ami természetesen visszahat az ottani jogi értékekre. (A szintén hatalmas távolságot Japánban például egy rendkívül hosszú képzési folyamattal hidalták át.<sup>[4]</sup>)

A két társadalmi szféra közti többé-kevésbé harmonikus összhangnak további két formája található: az elméleti oktatáshoz közel álló praxis, és a praktikumhoz közeledő, vagy attól el nem távolodott oktatás. Az első esetre a leginkább eklatáns példát a brazil jogi oktatás szolgáltatja: Brazíliában a felsőfokú jogi oktatás erős diszciplinaritást mutat, ugyanakkor a jogi praxisban is rendkívüli mértékben vannak jelen a kontinentális jogi kultúrát meghatározó, sőt annak sok esetben alapjait képező tudományos értekezések, melyek a jogalkalmazásban akár a döntésekben is markánsan megjelennek. A helyzet bizonyos szempontból Németországban is hasonlós: a késő középkorban a római joggal átszőtt „jogi intellektualizáció” köszönhető volt az Itáliában végzett német professzoroknak, kik később az itáliai egyetemek szellemi örökségének tekinthető német fakultásokon folytatták

[3] Belső funkciónak a társadalmi elvárás tekinthető, míg a külső funkció az elért hatás, melyek közti diszkrepancia a kritikai szociológia célpontjává vált. Ld. Kozma, 1985, 130-131.

[4] A hagyományos jogász hivatás betöltéséhez – az egyfajta általános humán értelmiségi oktatást biztosító és rendkívül elméleti jellegű – hároméves felsőfokú képzés és négyéves egyetemi tanulmányok folytatása után, az átmenetet, a praktikus képzést biztosító Jogi Oktatási és Kutatási Intézetben történő kétéves stúdium lezárása szükséges. Vö. Oda, 1999, 101.

munkájukat; a rendkívüli diverzitást mutató szakás jog által teremtett ítélkezési bizonytalanságnak; a városok jogi függetlenedési törekvéseiből adódó *Aktenver-sundung*ként ismert, az egyetemi professzorok véleményén alapuló bírói döntéseknek. A folyamat következtében napjainkig az egyetemi szféra, az egyetemek joga a praxisban releváns szerepet játszik, s az egyetemi oktatók jelentős mértékben involválódtak a gyakorlati jogi tevékenységbe (ítélkezés, ügyvédi tevékenység, közigazgatás), továbbá a professzorok alanyi jogon felléphetnek képviselőként a bírói eljárásban.<sup>[5]</sup> A második esetenél példaként az ausztrál jogi oktatás emelhető ki. Ausztráliában az 1960-70-es évek munkáspárti kormányához köthető változások során hihetetlenül megnőtt a jogásztársadalom nagysága és társadalmi súlya, amivel összefüggésben, ebben az évtizedben megduplázódott a jogi fakultások száma, noha a meglévő intézmények sem tekinthetők kifejezetten nagy hagyományokkal rendelkezőknek. Ebben a helyzetben a jogi karok oktatói gárdájának nagy része a praxis szférájából rekrutálódott, s ezzel párhuzamosan involválódott az oktatásba a praxis tudása; ráadásul a „második hullámhoz” tartozó jogi karok úttörő szerepet játszottak a különféle új, elsősorban a gyakorlati készségek ismertetését célzó oktatási módszerek bevezetésében. Ugyanebbe a kategóriába sorolható az angol jogászképzés, ahol történeti okoknál fogva nem, vagy csupán kis mértékben távolodott el a két szféra és a hozzájuk köthető tudás egymástól. Történelmi távlatokba tekintve, az angol jogi oktatás mindig is kizárólagosan a praxis jogásztársadalmának irányítása alatt állt, s napjainkban is a felsőfokú oktatás után a gyakorlati jogászság kezében található a képzés; s ez megmutatkozik abban is, hogy 1960-ban a négy jogászkollégium alapított jogi kart (*Inns of Court School of Law*). Napjainkban az elmélet és a gyakorlat között kezd már egyfajta egyensúly kialakulni, s a tudásátadási folyamat során a diszciplinaritás és a praktikum az előbbtől az utóbbi javára fokozatos hangsúlyeltolódáson megy keresztül, s ezzel párhuzamosan a képzést biztosító oktatók is – ahogy közelít az oktatás a praxishoz – egyre inkább a gyakorlati szférából kerülnek ki, vagyis az utóbbi évtizedekben a sokféle kritika ellenére meglehetősen pozitív irányú változások történtek. (Mindkét jogász szakterületen (*solicitor, barrister*) a praktikus oktatás a felsőoktatási intézmények és a szakmai testületek kooperációjában, a két szféra kollaborációjával történik.<sup>[6]</sup>)

Magyarország a két szféra harmóniáját tekintve egy köztes állapotot mutat, ugyanis a magyar felsőfokú képzés viszonylag szövegorientált, a hatályos jogi szövegekre és az érvényesülő jogelvekre koncentrál, ezzel párhuzamosan a jogalkalmazás is meglehetősen kötött a törvényszöveghez, s az objektív, a szövegből eredő nyelvtani, logikai módszerektől eltérő jogértelmezés alárendeltebb szerepet játszik.<sup>[7]</sup> Ugyanakkor a két szféra szemléletében, intézményeiben etc. – a történeti okok miatt – meglehetősen markáns különbségekkel rendelkezik, amit az élesen elkülönülő diszciplináris és praktikus képzés is megmutat.

[5] Foster – Sule, 2002, 13-21.

[6] Ld. Sule, 2002, 21-50., 26-44.

[7] A magyar bírósági és felsőbírósági jogértelmezés és joggyakorlat vizsgálatára ld. Pokol, 2001, 248-258.

A két szféra közti mobilitási tényezők esetében a két végletes ideáltípust a könnyű átjárhatóság, illetve annak teljes hiánya jelenti. Kizárt a jogászai pályák közti mindennemű átjárás Franciaországban: már a főstudium után élesen kettéválik az egyéves gyakorlatorientált és a tudományos munkára felkészítő tanulmányok, mely utóbbi befejezése utáni doktori diploma (*Diplome de Doctorat*) jelenti az akadémiai pályafutás kezdetét, s a továbbiakban is mindegyik pályán szigorú karriervonal érvényesül. Szintén hiányzik a két szféra közti mobilitás Dél-Koreában, ahol a két szféra gyakorlatilag más jogrendszerhez (germán–római, angolszász) tartozó tudásanyaghoz kötött. Angliát kivéve pedig általában igen nagyfokú mobilitás tapasztalható a *common law* országokban, illetve Izraelben is.

Fontos kérdés, hogy az elvi lehetőségek mellett faktikusan milyen irányú mobilitás valósul meg, másképpen: a jogi karok fakultásainak oktatói orientálódnak-e a gyakorlati jogi tevékenység irányába, vagy fordítva: a gyakorlati professzió tagjai „találhatóak-e a katedrákon”. Az utóbbira elsődleges példát a viszonylag újonnan intézményesült jogi felsőfokú oktatással rendelkező Ausztrália szolgáltat, az előbbi az izraeli jogásztársadalom sajátossága. Az izraeli folyamatok legjobb indikátorának tekinthető, hogy tipikus a jogi karok vezető professzorai közül az Izraeli Legfelsőbb Bíróság bírójává történő kinevezés.<sup>[8]</sup> A markáns példák mellett egyfajta köztes helyzet foglal el az Egyesült Államok: a jogi oktatók nagy része a praktikumban szerezte professzionális tapasztalatait, s csupán kisebb részük rendelkezik előzetes oktatási gyakorlattal, vagyis a praxisból az akadémiai karrier felé történő áramlásnak lehetünk tanúi. (Itt kivételesen jelentős különbség mutatkozik a nemek között, mivel a férfiak esetében a mobilitás a gyakorlatból az akadémiai státuszok irányába történik, míg a nők szempontjából egy fordított mobilitási trend realizálódik.) Bár az USA-ban a praxis és az akadémiai karrier közötti összefüggés – bármennyire is mutatják a számok azt egyértelműnek – sok esetben árnyaltabb képet mutat: a praxisban szerzett tapasztalat legtöbbször négy évnél kevesebb, s a – főleg az egyetemi rangsor első helyein lévő intézményekben történő – rekrutációnál sokkal fontosabb az elit (első huszonöt) jogi karokon szerzett diploma, mint bármilyen professzionális tapasztalat.<sup>[9]</sup> Az ellenkező előjellel szintén köztes állapotot tapasztal-

[8] Például Aharon Barak főbíró a Hebroni Egyetem Jogi Karának dékánja volt. Ld. Edrey – Colombo, 2001, 338.

[9] Vö. Baker – Jorgensen, 2000, 28-32. Az amerikai jogi karok utóbbi években rekrutálódott oktatói gárdájának 86,6%-a – noha viszonylag rövid időintervallumot felölölő – előzetes praktikus munkaviszonnyal, 37%-uk pedig oktatási tapasztalatokkal rendelkezik; figyelemreméltó, hogy az oktatói szféra 2,6%-ának nem jogi területen szerzett, előzetes tapasztalatai vannak. Vö. Redding, 2003, 601. Az elit jogi karokra rekrutálódott oktatók 96,3%-a az első 25 jogi karon végzett, míg a nem elit intézményekre szerződött oktatók 74,7%-a rendelkezik „elit” diplomával; közel háromnegyedük rendelkezik előzetesen publikációs listával. Mindezek figyelembevételével, a tipikus jogi karra rekrutálódott oktató elit intézményben végzett, egyetemi újság szerkesztésében (law review) tevékenykedett, és bíróságon rövid ideig tisztviselőként dolgozott; sőt minél hosszabb a praxisban eltöltött idő, annál kevésbé valószínű az akadémiai karrier kezdete. Ld. Redding, 2003, 600-612. A legfontosabb kérdés a rekrutáció során: „Honnan jöttél?” Ld. Redding, 2003, 614.

talhatunk Magyarországon. Ha a történeti fejlődést nézzük, a magyar akadémiai szféra évszázadokon át meglehetősen zártságot mutatott, s a mobilitás a tudományos társadalmon belül – a jogakadémiák és az egyetemek között – volt markánsabban érezhető; a gyakorlati jogászság, ha nem is elhanyagolható mértékben, de kevésbé volt jelen az oktatásban. Az akadémiai tevékenység persze elsősorban az oktatást, illetve az adott szakterületen való elmélyülést jelentette. (A kolozsvári-szegedi jogi kar oktatóinak kevesebb, mint harmada rendelkezett praktikus tapasztalatokkal, míg majdnem kétharmada, 66% jogakadémiai praxissal bírt, míg ugyanezt az időszakot átfogva, a pesti jogi kar rendes és rendkívüli tanárainak 70%-a valamely akadémián kezdte oktatói karrierjét.<sup>[10]</sup>) A két világháború között, az akadémiák megszűnésével alakult ki a szukreszcencia hiánya, vagyis az a rekrutációs mechanizmus, hogy az akadémiai „egyetemi tanárképző intézményként hasznos szolgálatot teljesítettek”.<sup>[11]</sup> A volt szocialista államok jogi felsőoktatásához hasonlóan a rendkívüli önállóságot élvező tanszékek köré csoportosuló magyar és közép-kelet-, kelet-európai oktatói szféra a rendszerváltás után komoly kihívások elé nézett. Noha az oktatói presztízs rendkívül magas maradt, azonban a rendszerváltás után jövedelmük az új gazdasági feltételekhez képest (összességében és átlagosan) csökkent. A jövedelmi helyzetből, illetve egyes jogászai szakmák liberalizációjából következően, a régió oktatói a privát oktatási, illetve magán, vagy állami gyakorlati jogi szektor alkalmazásában, továbbá saját praxis felépítésével próbálkoztak, s ennek eredményeképpen a korábban szinte elképzelhetetlen helyzet állt elő: az akadémiai millión kívül tevékenykedő, „főállású” oktatói szféra; azonban az utóbbi néhány évben ez a trend – elsősorban a praxis jogásztársadalmának változása folytán – megfordulni látszik. Ami az oktatási kérdéseket illeti, a legmarkánsabb probléma, hogy az akadémiai szféra praktikus tevékenysége sokkal kevésbé hozza magával az ott szerzett tapasztalatok átadásával az oktatás színvonalának növelését, ellenben inkább „az oktatás kínálatának, és gazdagságának” csökkenéséhez vezet,<sup>[12]</sup> s mindezzel együtt sokkal inkább beszélnünk az oktatói szektor és tudás gyakorlatba történő áramlásról, minthogy a praktikus tapasztalattal rendelkezők professzionális tudásukat kamatoztatnák a jogászképzésben.

A társadalmi okokat mellőzve, a kialakult helyzet elemzése megmutatja, hogy a jogászképzésben az akadémiai szféra tudományos tevékenységének és oktatási vetületének kérdései elsősorban nem a rekrutációs kritériumokon alapulnak, hanem a jogásztársadalomban kialakult folyamatok eredményei, s talán a képzés eredményessége, hatékonysága is az ilyen jelenségek eredői lehetnek.

[10] Márton, 1927, 225-240., 234.

[11] Vö. Márton, 1927, 234.

[12] Vö. Zlinszky, 1996, 131-133. Zlinszky véleménye szerint „üdvözlendő, ha a gyakorlat és az oktatás között létezik kapcsolat, ha a gyakorlat elítje oktatási feladatot vállal”... (az azonban már sokkal kevésbé elfogadható), „hogy az oktató megszerzett képességét gyakorlati haszonba konvertálja”. Az oktatók praxisban való tevékenységének következményeiről továbbá ld. Sahlas – Chastenay, 1998, 213. Ugyanerre az eredményre jutott egy, a romániai Sibiu egyetemen hallgatókkal végzett attitűdvizsgálat. Ld. Critchlow, 1994, 172.

Egyrésztől látható, hogy minél kisebb tradícióval rendelkezik az intézményes felsőfokú jogi oktatás, annál nagyobb a praxisból a fakultásokra történő mobilitás, ez pedig realizálja a praxishoz közeli értékek érvényesülését a jogi karokon; ezzel ellentétesen a jogi felsőoktatás hagyományai distanciateremtő erővel bírnak. Másrésztől a tradicionális jogi kultúrák sok esetben nem voltak képesek gyümölcsöző módon adaptálni az angolszász vagy a kontinentális jogrendszert, s a kevert rendszer olyan távolságokat indukált, ami akár az egész képzést is megbéníthatja. Magyarországon a jogi karok markáns tradícióval, ám európai viszonylatban mégsem túl hosszú múlttal rendelkeznek, így a két szféra távolsága korántsem oly mértékű, hogy az paralizáló hatással járna, mégis – a rendszerváltozás következtében kialakult mobilitás okozta problémákkal együtt –, a meglévő különbségeket figyelembe véve, szükséges lehet a két jogásztársadalom ismeretanyagának közelítésére.

### III. A JOGI TUDÁS ÉS ANNAK ÁTADÁSA

#### 1. A jogászi gondolkodásmód

Az oktatás módszertana és a tananyag jellege tűnik minden iskolai képzés legfontosabb kérdésének, hiszen az ismeretek átadásakor az első két – egymással is összefüggő – probléma, ami felvetődik: mit oktassunk?, és: hogyan tegyük ezt? A tárgyak tartalmát a jogászképzésben többnyire az alkalmazható, alkalmazandó (hatályos) joganyag képezte, azonban – s ez némileg módszertani kérdés is – a joganyag ismertetésének mikéntje és annak mélysége körül már komolyabb viták alakultak ki. Elég csak Pokol Béla „a hatályos törvényi rendelkezések bifláztatásáról”, mint zsákutács képzésről írott,<sup>[13]</sup> vagy Róna Péter a jogszabályok memorizálásának feleslegességéről alkotott véleményeire utalni,<sup>[14]</sup> ám ennek a *common law* jogterületein is megvan az esetjogi „tükörképe”. Ahogy Leonard Riskin összegezte az esetjogi képzést: a doktrinális analízis kedvezőtlen hatása, hogy egyes (rosszabb esetben egyetlen) esetre, egy főleg fellebbviteli bírói eljárásra fókuszál, ezáltal a bíróság előtt fellépő, esetjogi érvelést alkalmazó ügyvéd eljárására szűkítik a jog ismertetését, s egyúttal elhanyagolják a tényállás felderítését, a jogszabályok értelmezését és interpretációját vagy a kreatív jogászi gondolkodást; a heroikus jogi képviselői funkció képét erősítik, és nem mutatják be a jogi élet egyéb területeit, mint a bírói hivatást, a jogtanácsadást, a szerződéskészítést, a mediálást etc.<sup>[15]</sup> Mindegyik vélemény egyazon pont körül fogalmazódott meg: a jogászképzés *non plus ultrája* a jogászi gondolkodásmód,

[13] Pokol, 2001, 75.

[14] Róna, 2003, 375-378., 375.

[15] Riskin – Westbrook, 1989, 509.

és annak joghallgatók számára történő, minél teljesebb átadásának módszerei és mikéntje. (Minthogy a szabályok pusztá ismerete a tudásnak csupán a felszíni struktúrája, s így a mélystruktúrális részei ritkán, csak kivételes esetben, csak keveseknek nyílik meg.)

De vajon mit jelent az oktató jogászi gondolkodásmód? A kérdésre a válasz természetesen függ a jogi gondolkodás történetében bekövetkezett változásoktól, korszakoktól, s így éppen beszélhetnénk természetjogi, pozitivista vagy akár posztmodern gondolkodásról, de a jogászi gondolkodás az oktatásban nem feltétlenül a jogelméletekhez köthető, noha az is kétségtelen, hogy az éppen „uralkodó” elméleti nézet, nézetrendszer tükrözheti az adott kor jogásztársadalmának szemléletét.<sup>[16]</sup> A jogi gondolkodás történeti aspektusainak átfogó képet adja Helmut Coing, aki öt gondolkodási típust különböztet meg. A Gaius tanácskönyvével példázható, a görög beszédelméleten, nyelvtanon és a platóni logikán alapuló római jogászokra jellemző érvelési technikát; az autoritatív források szöveg helyeivel érvelő skolasztikus jogtudományt; a jogintézmények (jogelvek) és a pozitív szabályok kettőssége alapján eljáró német pandektisztikát; a kizárólag grammatikai-logikai értelmezést megvalósító, jogforráshoz kötött exegetikus gondolkodást; és a döntvények (*leading cases*) analíziseit megelőző tartó angol-amerikai jogászok gondolatmenetét.<sup>[17]</sup> Az eredeti kérdés megválaszolása napjainkban feltehetően a két szélső, ismert álláspont között található; az egyik a langdelli meghatározás, miszerint a jog tudomány, és a könyvtár jelenti laboratóriumát, a másik Holmes sokat idézett kijelentése, vagyis „a jog semmiképpen sem logika, csak tapasztalat”.<sup>[18]</sup>

A jogi oktatásban meglévő jogi gondolkodásmódról szóló szakirodalom széleskörűen és meglehetősen eltérő vélemények körül artikulálva beszél a problémáról. Pokol Béla elemzése szerint a jogos/jogtalan dimenzió szerinti diskurzus kialakítása, a diskurzus behatárolása, s ezzel a jogon túli szférák (például politika, gazdaság) értékeinek kizárására való képesség; ebben rejlik a jogászképzés kettős feladata: a jogdogmatika ismertetése és a jogi értékek előtérbe helyezése, mely kettősség biztosítja a jogrendszer stabilitását.<sup>[19]</sup> Helmut Coing szerint az aktuális jogi gondolkodás felöleli a jog megfelelő értelmezését, elutasítva a leegyszerűsítő szubszumpciót, a jogszabályok alkalmazását, a bírójogfejlesztő szerepét és az aporetikus módszerhez közel álló jogtudományi mint interpretív szellemtudományi gondolkodásmódot.<sup>[20]</sup> A kognitív tudományok és a lingvisztika oldaláról közelíti meg a kérdést Robert J. Morris, mivel – elmélete szerint – az emberi értelem és gondolkodás a nyelvben rejlik, a kognitív eljárások, nehézségek és „csapdák” látenszen a nyelvben találhatók. A jog egy szofisztikált, magas kvalifikált, „egyezményes” nyelvezet, mely a jogi gondolkodás motor-

[16] A jogászi gondolkodás korszakait illetően ld. Kulcsár, 1997, 20-28.

[17] Részletesebben ld. Coing, 1996, 225-240.

[18] Kleefeld, 2003, 254.

[19] Vö. Pokol, 2001.

[20] Vö. Coing, 1996, 240-273.



jaként szolgál, a jogismeret megszerzése a jogi gondolkodási habitus, s a nem jogi okfejtés kizárási képességének elsajátításán keresztül valósulhat meg.<sup>[21]</sup> A jogász okfejtés a hétköznapi gondolkodástól eltérő rendszerben található: egy limitált, szabályozott, formalizált, institucionalizált, a racionalitások által kötött gondolkodási forma, minek célja a nem jogi, nem jogász lingvisztikai formák „áttörése”, a hosszú időn át kifinomított szabályok követésével a kognitív hibák elkerülése, és minek eredménye egy operacionalizálható igazságossági formula megteremtése, hogy a bírói eljárás során hasonló esetekben hasonló döntések születessenek. A jogi gondolkodásmód az igazság záloga, ami rámutat a megfelelő jogi eljárásra, egyúttal a megfelelő „intellektuális eljárásra”.<sup>[22]</sup> A jogi karokon végzett empirikus vizsgálatok eredményeképpen a pszichológia oldaláról közelíti meg a jogász gondolkodásmódot Thomas L. Shaffer és Robert S. Redmount, egyúttal kritikáját nyújtják a jogászképzésben hagyományossá vált, „a jog a jogi szövegekben rejlik” eszmének és az ehhez kapcsolódó módszereknek. Szerintük a képzés során valójában az emberi gondolkodás komplikált volta révén a jogász okfejtésnek – mellőzve a mentális, szociális, morális, emocionális diskurzust – csak egy egyszerűsített szeletét prezentálják. Az oktatásban a jog ismerete/ismertetése és a jogász gondolkodásmód szerves egységet képez, s a jogi praktikum tapasztalásának szintjét is jelenti. Catherine Valcke a jogász gondolkodást minden oktatási kérdés „alapkövének” tartja, mivel egyrészt a jogismeretre, annak belső értékeire egyfajta gondolkodási módként lehet tekinteni, másrészt a jogi gondolkodás pontot tehet egy régi vitára: a jogi oktatásnak akadémiainak, tudományosnak vagy professzionálisnak, praktikusnak kell-e lennie. A jogi okfejtés ebből a szempontból teljesen „neutrális” és a jogi oktatók által is széleskörűen elfogadott. Ehhez a professzionális gondolkodási módhoz szükséges a társadalom széles körű politikai, etikai, jogi etc. attitűdjeinek ismerete, és azoknak a mentális eljárásoknak a feltérképezése, melyek az adott jogi kultúra aktoraira vonatkoznak: például mely jogforrások autoritása érvényesül, hogyan kapcsolódnak az elvek és szabályok egymáshoz, mi számít jogi érvelésnek, etc.<sup>[23]</sup> Ezt fogalmazta meg az egyébként a Valcke által is hivatkozott William Ewald, miszerint, ha a jogot szabályként, elvek, dogmák összességeként fogjuk fel, akkor ezen a „könyvekben lévő jogot” érthetjük, ha ezt szélesebb társadalmi, politikai etc. kontextusban látjuk, a jog társadalomban való működését vizsgáljuk, akkor ez a „ténylegesen megvalósuló jogot” jelentheti; ám mindez – noha nagyon is re-

[21] Vö. Morris, 2003, 267-269. Peter Gabel szerint „a jogász gondolkodás hallgatólagosan meghatározott formája az interpretív okfejtésnek, mely behatárolja a szociális valóság és lehetőség felfogását”. Ld. Morris, 2003, 269.

[22] Vö. Morris, 2003, 270. Morris a megfelelő eljárás alatt a közismert „*due process of law*” formulát érti, s a megfelelő intellektuális eljárás ennek analógiájaként „*intellectual due process*”. Elméletét némileg maga is kétségbe vonja, rámutatván, hogy napjaink – jogszociológiai szempontból releváns – tényezői, mint az arbitráció, mediáció etc. csökkentik a jog formalizáltságát, ezáltal a bírói tárgyalótermekre „szabott” jogi gondolkodásmód szerepét is, illetve a különböző jogi kultúrák találkozása szintén a szigorú, egynemű jogi érvelés ellenében hat. Ld. Morris, 2003, 270-271.; továbbá Mertz, 1998, 1.

[23] A széles körű elfogadottságról ld. Valcke, 2004, 170-171.

leváns – csupán a külső megfigyelő pozíciójából igaz. A gondolkodás mélyebb elsajátításához annak belső megfigyelésére, megértésére van szükség. „A jogászai gondolkodásmód nem a könyvekben lévő és nem a faktikusan megvalósuló, hanem a tudatban lévő jogot jelenti.”<sup>[24]</sup> Ehhez kapcsolható John C. Kleefeld tanulmánya, aki szerint az oktatásban érvényesülő jogászai gondolkodás a tudomány és praktikum versengése helyetti integrációja, amelynek révén megvalósítható a professzionális kompetencia kultúrája és etikája, ugyanakkor ennek révén rakhatóak le a kritikai és reflexív jogi gondolkodás alapjai. A tudomány és praxis nem állnak egymással szemben, mindkettő egyaránt a jogi élet része, s bármelyik fejlődése elősegíti a másik ugyanolyan irányú változását.<sup>[25]</sup>

Végül Nancy B. Rapoport meglehetősen széles körű definícióját érdemes említeni. Álláspontja alapján a jogi gondolkodás magába foglalja a joganyag (szabályok, esetek, adminisztratív rendeletek, utasítások, fogalmak) tudását, használatát, értelmezésére történő ismereteket, a normatív argumentációs képességet, melyeket akár peres eljárások során a felek érdekében, akár normaalkotás során a társadalom érdekében hatékonyan alkalmazni lehet. Ide tartozik az érvelések elemzése, a szabályok analizálása és a jog tartalmáról történő kinyilatkoztatások. Ebben nemcsak a „gondolkodásnak”, hanem a gyakorlathoz közelebb álló „tevékenységnek” is egyaránt szerepet kell kapnia. (A cél megvalósulásáért Rapoport központi kérdésként kezeli az oktatás szerkezetét, továbbá éles kritikát fogalmaz meg az átadott tudás felmérésének módszerével kapcsolatban.)<sup>[26]</sup>

A korántsem teljes körű ismertetésből, a kiemelt elméletekből mindenképpen kitűnik, szinte „önmagáért beszél” a joghoz kapcsolódó kognitív tevékenység jelentősége. Természetesen sok mindenről nem esett szó, ami napjaink komplex társadalmából eredő összetett, nagy mennyiségű információhalmazainak feldolgozásához szükséges, és éppúgy a jogi gondolkodás körébe esik, illetve a meglehetősen gazdag irodalomból kimaradhattak nagy jelentőségű megállapítások, de valószínű, hogy a legfontosabb kérdések tárgyalásra kerültek, és ezek körül további kijelentések artikulálhatók. Mindenekelőtt a Shaffer-Redmount elemzésben, noha a jog textualitásának kizárólagosságával kapcsolatos kritikájuk elfogadható, kérdéses, hogy ennek feloldása a jogon túli intellektuális szférák bevonásával képzelhető-e el. Ez egyfelől magában hordozza annak lehetőségét, hogy jogon kívüli értékek dominanciája, vagy esetleg kizárólagossága érvényesülhessen, és nagyon szélsőséges esetben mindazok a kritikai megfogalmazások, a jogi realizmustól egészen kritikai jogi tanulmányok mozgalmáig, ténylegesen és explicit módon realizálódnak, másfelől praktikus is problematikus, hogy a jogtól túlzottan távol eső kérdések, professzionális ismeretek elemzése kivitelezhető-e egyáltalán az oktatásban. Rapoport meglehetősen részletes és komp-

[24] Ewald, 1995, 2111.; Valcke, 2004, 170-171.

[25] Vö. Kleefeld, 2003, 254-255.

[26] Rapoport szerint az élesen elválasztott stúdiók során szerzett, szummatív értékelés alkalmazatlan az oktatás legfontosabb feladatának tartott gondolkodásmód meglétének felmérésére. Vö. Rapoport, 2002, 91-108., 97-102.

lex definíciója, éppen részletessége miatt, könnyen támadható, mivel láthatóan teljes körű, taxatív felsorolásra törekedett, azonban könnyen található olyan, a szakmai kompetenciához tartozó képesség, amit mindenképpen a definíció részének kellene tekinteni (csak exemplifikatív jelleggel: az érvelések hatékonyságának képessége, a jogi professzió szerepének meghatározása és értékelése a jogi problémák megoldása során, etc.).<sup>[27]</sup> Valcke, s hozzá kapcsolódóan Kleefeld, illetve részben Rapoport vizsgálatai helyesen mutatnak rá arra, hogy a jog nemcsak a tudatban van jelen, hanem egyben tevékenység is, amivel megpróbálják a gyakorlati szakemberek és a teoretikusok közti megkülönböztetést halványítani. A megfelelő szakmai kompetenciához szükséges látni a társadalom joggal kapcsolatos szemléletét, a jog társadalomban való működését, azonban Valcke elméletében a társadalom jogi, politikai etc. attitűdjei központi szerepet játszanak, s elképzelhető, hogy a jogi gondolkodásban ez a kérdés marginálisabb, hiszen a képzésben nem a laikus jogi kultúráról beszélünk, ráadásul impliciten a jog autonómiájának problematikáját is felvetheti. A professzionális – adott térhez és időhöz köthető – jogi kultúra mindenképpen kiemelt relevanciával bír, azonban ezen belül figyelemmel kell lenni mind a Pokol által felvetett dogmatikára, fogalmi koherenciára, autonómiára, továbbá a Rapoport által exponált argumentációs kérdésekre, illetve a Coing hangsúlyozta értelmezési technikákra.

A fentiekből láthatóan a problémakör önmagában is sok felvetést implikál, s végső soron eljuthatunk a jogszociológia alapkérdéseire is (például a törvényekben lefektetett jog, a társadalomban érvényesülő jog, laikus jogi kultúra, professzionális jogi kultúra, etc.); ám ez meghaladná jelen munka kereteit. Azonban a dolgozat tárgyának szempontjából a jogi gondolkodás korántsem teljes feltérképezése a következő, jelentős kérdésekhez vezet el: hogyan, milyen módon adható át ez a kétségtelenül elsődlegesnek számító „érték”? Ha csupán a praxis jogásztársadalmainak és a jogászképzési rendszerek történelmi távlatokban megvalósuló szimbiózisára tekintünk, kimondhatjuk, hogy jelenlegi oktatási rendszerünk, illetve más országokban működő ismeretátadási szerkezetek is többé-kevésbé teljesítik ezt a kiemelkedő, bár korántsem egyedüli feladatot, így a kérdés módosítva inkább az, hogy a két szféra szükségszerű obligációjának aspektusából milyen oktatási struktúra segítségével valósulhat meg a legkedvezőbb, leginkább gyümölcsöző viszony.

[27] Vö. Bice, 2002, 123-126., 109-112. Rapoport ezt az egy feladatot tartja a jogi oktatás kizárólagos céljának, s ezt Bice – kétségtelenül jogos – kritikával illeti: „a jogi oktatás feladata az, hogy jogászokat képezzen, és ne csak olyan személyeket, kik úgy gondolkodnak, mint a jogászok”. Ld. Bice, 2002, 112.

2. Egy elképzelés a jogászai gondolkodásmód oktatására
  - a. A Bernstein-féle osztályozás és kódok

A jogi oktatás diszciplináris szerkezetének elemzéséhez, sőt a különféle jogászképzési struktúrák aspektusából is nélkülözhetetlen „vezérfonalat” nyújt Basil Bernstein tantervi kódelmélete, mely egyfelől tipizálási, klasszifikálási módszerként szolgálhat, másfelől – és jelen fejezet szempontjából ennek van különös jelentősége – a jogi ismeretek átadásának kvalifikációjához is segítséget nyújthat. Az elmélet rövid ismertetése hozzájárulhat a már néhány évtizede a jogi oktatás körüli beszédben kialakult integrációs törekvések következményeinek, problémáinak mélyebb megértéséhez.

Bernstein oktatásszociológiai tudásanyaghoz kapcsolódó kód és a tudás osztályozási kereteinek (*framing*) elmélete szerint az ismereteket közvetítő rendszerek alapelvei határozzák meg a tapasztalás, az azonosulás és kapcsolat formáit. A tudásanyagot három közvetítő rendszer (tanterv, pedagógia, értékelés) közvetíti; a tudásanyag kódjai azokat az elveket foglalják magukba, melyek a közvetítőrendszer determinálják, és különösen a tudás klasszifikálásának kereteit befolyásolják: a transzfereknek keresztül formálódik a tapasztalás mint oktatási mechanizmus.

Az oktatott ismeretek egységekre való felbontása során a különböző diszciplinák tartalma egymással sajátos viszonyban áll: a „viszony” szempontjából a legfontosabb dimenziót a relatíve pozícionált tartalmak közti distancia képezi. Ennek alapján megkülönböztethetők: ún. zárt, ha a diszciplinák egymástól elszigeteltek, és ún. nyílt, ha a tudásanyag egymáshoz kapcsolódik, transzferábilis tartalmakat; minden oktatási tantervben megtalálhatóak azok az elvek, melyek bizonyos tartalmakat kiemelt, vagy alacsonyabb státusszal látnak el, és ezeket nyílt, illetve zárt kapcsolatba rendezik.<sup>[28]</sup> Bernstein szerint, ha a tartalmak világosan körülhatároltak, elszigeteltek, akkor a tantervet gyűjteményes típusúnak (*collection type*), ha pedig a tárgyak egymással nyílt kapcsolatban állnak, integrált tananyagoknak nevezi. Az osztályozás a tudásanyag alapstruktúrájának aspektusából a kollektív és integrációs elvek distinkcióját szolgálja; a fogalmak közti éles határmegvonás gyűjteményes, a gyenge elszigeteltség integrált tantervre utal, más szavakkal, az osztályozás megmutatja a tartalmak közti határ erősségét. A keret (*framing*) a tudásátadás, befogadás relációjában válik elsődlegessé: az ismertetett és átvett tudásanyag kiválasztásának, megszervezésének, illetve ütemének kontrollját határozza meg; erős keret esetén a tudáselemek kiválasztási lehetőségei korlátozottak, gyenge keret megvalósulása során a választási lehetőségek szélesebbek.<sup>[29]</sup> (Mellesleg a keret fogalma használható a diszciplinaritás mérésére is, vagyis, hogy az iskolai tudás és a hétköznapi tudás közti határ mennyire erős, illetve gyenge.) Az osztályozás és a keretek egymástól függetlenül változhatnak: elképzelhető erős osztályozás és gyenge keret együttes

[28] Vö. Bernstein, 1971, 123-152.

[29] Vö. Bernstein, 1971, 123-152., 127.

alkalmazása, vagy gyenge osztályozás és erős keret egysége is. Az osztályozási erősség gyűjteményes kódot feltételez, ahol gyengébb osztályozást valósítanak meg, integrált kódról beszélhetünk, ahol valamilyen viszonyfogalom alapján a különböző diszciplínák felhasználják egymás elemeit.

A gyűjteményes kód esetén a szaktudás és a szakosítás foka azzal indikálható, hogy a számonkérés hány zárt tartalomtól történik, továbbá, hogy ezek azonos vagy különböző tudáskörhöz tartoznak. A felsőoktatásban általában az alacsonyabb státusznak felel meg a „vegyes” tudásanyag kombinációja (lásd például: jogszociológia), s a képzési struktúra magasabb fokát jelenti az azonos körhöz tartozó (szak)ismeretek elsajátítása. Európában a gyűjteményes formákkal elsősorban erős kereteket és osztályozást alkalmaznak; másképpen, relatíve kevés a tételesen rögzített tanterven belül a választási lehetőség, az angolszász országokban, különösen az Egyesült Királyságban erős osztályozás mellett gyenge keretek kerültek előtérbe, a választási lehetőségek szélesebbek, azonban a tisztaság és az alkalmazott tudástípus élesen elhatárolt. Az Egyesült Államokban a leggyengébbek az osztályozási és keretviszonyok, nagyfokú kombinációs lehetőségek érvényesülnek, egyúttal a hétköznapi tudás és az oktatott diszciplínák közti határ is elmosódottabb. Ezzel szemben integrált kód esetén minden esetben a leggyengébb az osztályozás, ugyanakkor a keretek erőssége változó lehet: a tartalmi összehangolás alapján mutatható ki a kóderősség.<sup>[30]</sup>

A kollektív kód rendszerében általánosságban igaz, hogy a magasabb strukturális pozíció „kevesebb tanít többet”, egyre szakosítottabbá válik az oktatás, egyúttal individuálisan egyre különbözőbbekké válnak a képzésben részt vevők; ugyanakkor a gyűjteményes formák ritkán tartalmaznak vegyes kategóriákat, mivel ez a diszciplináris lojalitást és a szolidaritást gyengítheti. A tudás – az éles határmegvonások mellett – hierarchikusan elrendezett, „a tárgy végső rejtélye nem összefüggés, hanem összefüggéstelenség; nem rend, hanem rendtelenség; nem az ismert, hanem az ismeretlenség ...”, s a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel”.<sup>[31]</sup> Szemben az integrációval, induktív formában csupán az oktatási hierarchia végén tárul fel az összegyűjtött tudásanyag, s ez különösen érvényesül az erős keretek esetében. A kollektív kódok európai formája – a kereterősségtől függően a rutinműveletek elsajátíttatásával – a szocializáción keresztül biztosítja és teszi biztonságba a tudást, olyan ismereteket ad, melyek mentesülnek a partikularitástól, a tudományok explicit, a művészetek implicit nyelveinek használatával sajátos jelentőségűvé, „ezoterikus-sá”<sup>[32]</sup> teszik a tudásanyagot; a keretek fellazítása az ilyen tradíciókkal rendelkező intézményekben többnyire diszfunkcionális hatással jár.<sup>[33]</sup>

[30] Vö. Bernstein, 1971, 123-152., 132.

[31] Vö. Bernstein, 1971, 123-152., 137.

[32] Vö. Bernstein, 1971, 123-152., 139.

[33] A szocializáció nemcsak azok számára jelent problémát, kik nem tudnak azonosulni, hanem azok számára is, akikben megvan erre a hajlandóság, mivel az erős osztályozási határok közti „senki földje” is komoly akadályként funkcionál.

Az integrált kód ellenkező előjellel rendelkezik a keret- és osztályozáserőség tekintetében, a zárt tartalmaktól a nyílt tartalom irányába tolódik el, s a struktúrát is nyíltabbá teszi, az internalizálási folyamatok is egészen máshogy mennek végbe: a tárgyintegráció oktatási és értékelési integrációt is jelent, egyéséssítve az oktatási praxist. A kollekción kód felől az integrációs kód felé haladva fordítottan arányos összefüggést találunk az autonómia tekintetében. Mivel az integrált oktatásban a diszciplínákat összekötő absztrahált fogalmak alapján választják ki az odatartozó ismeretek összességét, a tárgyak mélystruktúrája és nem felszíni struktúrája kerül fókuszpontba, más szavakkal, az általános elvek alapján közelítik meg a tudást. Így nem a tudásszint elsajátítása válik szükségesé, hanem a tudás megszerzésének különböző útjait hangsúlyozzák; a kollekción kód esetén a felszíni rendszertől haladnak a mélystruktúra felé, s csak kevesek előtt nyílik meg „a teljes ismeretek tárháza”, az integrált kódnál pedig fordítva, önszabályozó módon, a mélyrendszertől haladnak a felszíni struktúra felé. A kétféle tantervi kód esetében különfélék a tudás elfogadott elemei, s a kódok hatással vannak a tudáseméletre: az integrált kód szerint a tudásszerzés útja, míg a gyűjteményes terv szerint a tudás szintje válik meghatározottá. A kollekción rendszer bázisa sűrített szimbolikus rendszer, rejtett struktúrája a durkheimi mechanikus szolidaritás, mely az oktatási hierarchia végén organikus szolidaritássá válik; az integráció ellenben explicit szimbolikával operál, s az organikus szolidaritás felől végül mechanikus szolidaritást teremt, és a megteremtett szolidaritási viszony rejtett „zártága” okozhatja a végzetek szempontjából a legnagyobb paradoxont.

A kódok – különösen a felsőoktatási intézményekben – az oktatói struktúrára is erős hatást gyakorolnak: a gyűjteményes tanterv szinte minden esetben erős, a pozíciókhoz kötődő vertikális és horizontális kapcsolatokat tételez; az integratív képzés ezzel szemben professzionális érintkezéseken túli, az oktatói feladathoz kapcsolódó társadalmi kapcsolatokat indukál, s a tárgyhierarchia nem válik szeparációs tényezővé. A tantervi szituáció a hallgatók egymás közötti, és hallgató-oktató relációban szintén hasonló: gyűjteményes tervű struktúrában kizárólag vertikális és szakmai kapcsolatok vannak jelen (horizontális kapcsolat nem köthető tananyaghoz), míg integrált oktatás esetében a tudás átadásán-átvételén alapuló, horizontális professzionális kapcsolatok alakulnak ki.

Az integrált tanterv tudásátadási és szocializációs mechanizmusai – minden látszólagos előny ellenére – több oldalról is problematikusak: az oktatásnak zárt, explicit ideológiákon kell alapulnia, továbbá magas szintű szintetizáló és analógiateremtő képességeket igényel, különben az oktatási struktúra szétfeszül, és végül összeomolhat. Mégis, Bernstein az integráció bevezetését szorgalmazná, mert komplex társadalmunk növekvő differenciálódása miatt az integrált oktatásban részesülő társadalom alkalmasabbá válik a változó struktúrák követésére, a tudás pedig kevésbé merev, egysíkú képességeket igényel, sokkal rugalmasabb gondolkodás vált szükségesebbé. Azonban – s ezt Bernstein valószínűsíti – a kollekcióntól az integrált kód irányába történő eltávolodás – amennyiben nem előre eltervezett oktatáspolitikai reform keretében történik – inkább a tár-

sadalmi struktúra válságának jeleként értékelhető: „az integrált kódok inkább morális válság szimptomái, mintsem egy oktatási rendszer végső állomásai”.<sup>[34]</sup>

## b. Integráció a jogi oktatásban

A sokféle, már eddigiekben is többé-kevésbé megvalósított, illetve hagyományosan létező vagy csupán tervekben szereplő oktatási struktúra és módszer gyűjteményes ismertetése meghaladná a munka kereteit, s ehelyett célravezetőbb néhány különösen jelentős, reményekkel kecsegtető, megvalósult vagy még nem realizálódott hipotézis felvázolása. A kollektív vagy integráció kérdésében – mint az a Bernstein elméletéből is kitűnik – nem lehet egyértelmű, egyik vagy másik szerkezet megteremtése melletti álláspontot kialakítani, azonban a már meglévő rendszerek tapasztalataira engednek következtetni, hogy bizonyos mértékű integráció, az osztályok szabadabbá tétele kétségtelen előnyökkel jár. A „határok erősségének” mérséklése két relációban történhet: egyfelől a teoretikus diszciplínák, tárgyak, másfelől az elméleti tudás és a praktikus ismeretek, vagy praxis által biztosított ismeretek között.

A teoretikus tudás esetében a különböző – egyes tárgyakhoz tapadó, vagy különös módszertani kérdéseket taglaló – modellektől eltekintve generálisabb értelemben talán legmarkánsabbnak és példaértékűnek John C. Kleefeld hipotézise tekinthető. A jogásztársadalom oktatói szférájának meghatározó része által egyik legjelentősebb kérdésként identifikált probléma,<sup>[35]</sup> hogy nincs, vagy alig található szisztematikus kísérlet az etikai, filozófiai és praktikus diskurzus, a tételes jogi dogmák, doktrínák, azok alkalmazásának és elméleti megközelítésének azonos kurrikulumba történő integrációjára, sőt biztosítva az aktualitást és flexibilitást egyes tételes tárgyak – többnyire dogmatikai alapokon – azonos szervező elvek szerinti átjárhatóságára.<sup>[36]</sup> Ez megvalósulhat a különböző diszciplínák vagy egyes részek közti átjárással, illetve azonos stúdiumokba történő tömörítésével.<sup>[37]</sup>

Kleefeld álláspontja szerint a jogászképzés alapjainak letételekor érdemes a legteljesebb integrációt megvalósítani, olyan kategóriákat tartalmazó tárgyat kialakítani, ami áthatja a jogrendszert: jogfilozófiát és jogelméletet; a jogrendszer és a jogásztársadalom fejlődését és történetét; jogi praktikumot tartalmazhat az általa példaként említett, „a Jog fogalmának és gyakorlatának” nevezhető stúdium. Az első kategória hatékony lehetőséget teremt a jogtudomány természetének a legprominensebb gondolkodók elméletein keresztül reflexiójára,

[34] Vö. Bernstein, 1971, 123-152., 151.

[35] Hogy mennyire régi keletű a probléma felvetése, azt jelzi Ronald I. Cheffins 1964-ben született tanulmánya. Ld. Cheffins, 1964, 126.

[36] A tételes tárgyak közös szervező elvek szerinti integrációjára ld. Riskin – Westbrook, 1989, 509., 512-514.

[37] Ld. Link, 1989, 485. Az ún. „*pervasive method*” jelenti a különböző diszciplínák azonos tárgyakba történő integrálását, mire példát szolgáltatnak a jog és praxis, vagy a jog és gazdaság című tárgyak, anélkül, hogy a „jog és ...” különféle interdiszciplináris elméletek szövevényének csapdájába esnénk.

s ezáltal a logikus és kritikus gondolkodás, a joggyakorlat esszenciáját jelentő argumentációs képesség is kialakítható. Az első kategória keretei között tárgyalhatók a jogpozitivizmus és a természetjog koncepciói s ezek gyakorlati megvalósulása, vagyis a *common law* és a kontinentális jogrendszerek, illetve ezek kölcsönhatásainak összehasonlítása és kontrasztolása.<sup>[38]</sup> A második kategória, a professzionális történeti fejlődés áttekintésének jelentősége a professzió és a jogi gondolkodás szoros összefüggésében rejlik: „a jog internálisan saját múltjához kötött”, továbbá a jogi intellektuális tevékenység és „a jogásztársadalomba történő belépés sok generáció együttműködését is jelenti”.<sup>[39]</sup> A harmadik elembe integrálódnak a dogmatikai, doktrinális elvek és azok praktikus realizálódásai, más szavakkal „a praxis nem csupán az érvelésekben egyfajta technikai *know-how*, hanem egy szituációhoz kötött döntési gyakorlat, melyben a problémát azonosítani, értelmezni szükséges, és válaszolni kell az érdekek különbségeire és kiegyensúlyozatlanságaira”.<sup>[40]</sup>

Az élesen, mintegy „silószerűen” elhatárolt, distinkcionált diszciplínák nemcsak, hogy nem láttatják a különböző jogágak közti vagy jogágakon belüli összefüggéseket, hanem azt a benyomást is kelthetik, hogy azok nem léteznek, pedig a praxisban a jogi kérdések sokkal nagyobb valószínűséggel jelennek meg komplex módon; az esetek megkövetelik, hogy több jogágot, s szinte kizárólag minden esetben az anyagi- és az eljárásjogot együtt szükséges alkalmazni. A tradicionális, gyűjteményes oktatás előnyeinek megtartásával és lehetőségeinek figyelembevételével bizonyos mértékű integráció kiküszöbölhetné a problémák egy részét, megvalósításának módja pedig nem igényel sem speciális kurrikulumot, sem új diszciplínák megjelenítését, csupán a hagyományos struktúra némi átrendezése válhat szükségessé.

A teória és a praxis éles különválasztása, dualizmusa történeti szempontból visszavezethető az ókori Közel-Keletre, ami, mint „magasabb” és „alacsonyabb” szintű tudás, szoros korrelációban volt a társadalmi státusszal. A tudásformák közti distinkciót az ókori görögök örökítették tovább, kik, a tudomány tisztaságának beszennyezését megakadályozandó, a gyakorlati ismereteket a kereskedő és kézműves rétegekre korlátozták, s ezzel másfél évezredre determinálták a dualista ismeretátadási formát,<sup>[41]</sup> míg nem a középkori *universitas* keretében, hiszen a filozofikai (teológiai, orvosi és jogi) ismereteket a mindennapokban kellett használni, ismét létrejött a kettő közti interakció, ám a történelem hatása máig érezhető. Talán a határozottan elkülönített társadalmi rétegekhez kötött tudástípusokból ered, talán más okai vannak, de Kent D. Syverud – egyébként

[38] Kleefeld, 2003, 260-262.

[39] Anthony T. Kronman *The Law as a Profession* c. művéből idézte John C. Kleefeld; ld. Kleefeld, 2003, 263.; a jogi gondolkodás, a jogtudomány és a jogásztársadalom hivatáseszmenyének összefüggéseiről ld. Cs. Kiss, 2004, 149-172.

[40] Andrew Goldsmith *Why Should Law Matter? Towards a Clinical Model of Legal Education* c. művéből idézi John C. Kleefeld; ld. Kleefeld, 2003, 264.

[41] Dewey, 1938, 74.



meglehetősen túlzó álláspontjában – a jogi oktatáson belül a gyakorlati, illetve a teoretikus ismereteket oktatók közti markáns különbségtevések és a kollektív ismeretátadási szerkezetek szoros korrelációjára mutat rá. S véleménye szerint mindez megnyilvánul a különböző oktatási attitűdökben, pedagógiai módszerekben, etc. Egyetlen kitörési lehetőségnek az általa „kasztoknak” nevezett oktatói rétegek kooperációját, közösen koordinált képzési tevékenységét, illetve – meglehetősen kérdéses módon – a jogi praktikum és az akadémiai szférának egymás tevékenységébe való involválását látja.<sup>[42]</sup>

A jogi oktatásban az elmélet-gyakorlat integrálásának vizsgálatánál talán abból az egyszerű tényből indulhatunk ki, hogy mind a praktikus, mind a diszciplináris ismeretek átadása ugyanazt a célt szolgálja: a jogi diszkurzív közegbe kerülést; a jogi diskurzus nem vákuumban létezik, hanem annak a jogi kultúra a környezete, s minden jogi aktus, a jogi nyelv, etc. megértése elkerülhetetlen a jogi kultúrára történő szocializáció nélkül.<sup>[43]</sup> Márpedig a jogi kultúra nem látható át a mindennapi esetek nélkül, de nem érthető meg a kultúrát átható és az esetek megoldásait vezérlő elvek nélkül sem, ám nemcsak a transzferabilitás biztosítottabb bizonyos esetekben az integrált képzésben, hanem a kettő szorosan egymásra is utalt, nélkülözhetetlen kiegészítői egymásnak. Ahogy ezt John Dewey már a múlt század első felében nyilvánvalóvá tette: „az általános jogi szabályok, elvek működő hipotézisek, melyeket oly módon szükséges állandóan tesztelni, hogy explicitté váljanak a konkrét szituációkhoz való alkalmazás során”.<sup>[44]</sup> Mint a jogi praxisban, ahol a jogi professzió tagjai egyrészt a tényállásoknak a szabályokhoz való szubszumálását végzik, másrészt a kliensek többnyire komplex, több jogi diszciplínát érintő problémájával találják szemben magukat. Ez utóbbi nemcsak az elmélet-gyakorlat, hanem az interdiszciplináris integráció szükségességére is rámutathat; vagyis inkább az elméletek, a gyakorlat és a dogmák, doktrínák integrációjáról beszélhetnénk: az egyes, konkrét esetekkel való szembekerülés során a teória biztosítja az értékelési és kritikai képességet. (Mert nemcsak a normaszegő, hanem maguk a normák is vizsgáznak!)

Az egységbe rendezés módszerei sokrétűek lehetnek, azonban három típusát érdemes említeni: a kurzuson belüli, koordinált kurzusok közti és egymást követő, strukturált kurzusok során történő integráció; minden esetben (mint arra Bernstein is rámutatott) „a kulcs” a koordináció. A jogi oktatásban némely típus partikuláris relevanciával bír, némely kategória általánosan elterjedt; az első marginálisan, a második kategória is meglehetősen limitáltan jelenik meg. Az integráció legerőteljesebben az ausztrál jogászképzésben található meg, aminek oka – mellőzve ezzel összefüggésben az ausztrál jogásztársadalom fejlődési útjának részletes elemzését – elsősorban arra vezethető vissza, hogy Ausztráliában

[42] Syverud, 2002, 12-20. Az oktatók közti távolság és a gyűjteményes kód összefüggéseire Bernstein is rámutatott, de Syverud ahhoz képest indokolatlanul nagy távolságokat vázol fel.

[43] Sloan, 2002, 3-11. 6.; Rideout – Ramsfeld, 1994, 35., 56-62.; általánosságban pedig ld. White, 1973.

[44] Dewey, 1924, 26.

a jogi fakultások nem rendelkeznek hagyományokkal, ezért egy jól körülhatárolt elméleti jogi oktatói csoport megléte helyett – mint már említettük – az oktatói gárda a praxis szférájából rekrutálódott, továbbá egyéb kiegészítő gyakorlati képzés (egyetem utáni praxis, klinikai program) nem létezik.<sup>[45]</sup> A koordinálás megvalósulhat a különféle diszciplínák és az azokhoz kapcsolható gyakorlat párhuzamos elrendezésével, vagyis egy anyagi, illetve alaki jogi tárgyhoz mindig kapcsolható egy másik praktikum, de lehetséges felsőbb rendező elvekbe történő involválással is.<sup>[46]</sup> Figyelemmel, hogy egyfajta egységbe rendezés napjaink képzésében is megtalálható, bármely megoldásra is tekintünk, egy átgondolt integráció törésmentes átmenetet biztosíthat az akadémiai tudástól a professzionális ismeretekbe. Hogy valójában mit is jelent az integráció, milyen hatással járhat a jogászképzésben, azt a realista Karl Llewellyntől egy idézet illusztrálja a legmegfelelőbbben: „Tény, hogy a jogszabályok magukban nem jelentenek semmit, csupán verbális formulákat. (...) Ellenben a szabályokat társadalmi kontextusban, az emberek cselekedeteinek kontextusában értelmezni, esetleg annak fényében látni, hogy milyen különbségek találhatók a szabályok és azok cselekedetei között, akikre azok vonatkoznak – így már a hallgatók számára a szabályok tetet öltenek.”<sup>[47]</sup>

#### IV. VÉGEZETÜL EGY PRAKTIKUS MEGJEGYZÉS

Az előzőekben exponált, esetleg kissé túlzottan teoretikusnak tűnő kérdések mellett a hazai jogászképzést illetően olyan, az oktatás mindennapjait érintő problémák is felvetődnek, melyek kapcsolódnak a fentiekhez, ugyanakkor sokkal inkább igényelnek konkrét szabályozásokban, illetve mintaértékű rendszerek előnyeinek adaptációjával megvalósítható megoldásokat. A hazai oktatás ilyen konkrét, ám az egész tudásátadási folyamatra és a jogásztársadalomra, a jogásztársadalom és a képzés viszonyára kiható kérdései közé sorolható a praktikus és az elméleti képzés elválasztásából eredően elsőként a jogi gyakorlatra jogosító formális elismeréshez szükséges számonkérés, illetve a tudás alkalmazhatóságának problematikái.

[45] Az ausztrál jogásztársadalom struktúrájának alakulásáról ld. Weisbrot, 2002, 41-42.

[46] A modelleket lásd Weisbrot, 2002, 44-50. A konkrét oktatási módszerek szintén rendkívül sokszínűek, álljon itt néhány példa ennek illusztrálására. Az elméleti kurzusok után valós esetekkel történő konkretizálás, amelyek egy sor jogi és nem jogi problémára is rámutathatnak, mint például a bíró szerepére, szakmai etikai standardokra, a precedensek szerepére etc. Vö. Fine, 2002, 66-79., 77-78. Az elméletek tesztelése szimulációk során, elméleti tételek és gyakorlati konkretizálások párhuzamos prezentációja. Vö. Cooper, 2002, 51-64.

[47] Karl Lewellynt idézi Byron D. Cooper. Ld. Cooper, 2002, 51-64. Llewellyn álláspontját annak kapcsán fejtette ki, hogy kiderült, a hallgatók anélkül hallgattak végig az egyszerűsített számlákról szóló kurzust és vizsgáznak belőle, hogy egyetlen ilyen számlát láttak volna; vagyis a kurzuson ismertetett szabályok „üresek” maradtak számukra. Vö. Cooper, 2002, 59-60.

A diszciplináris és praktikus oktatás éles kettéválasztásából fakadó probléma, hogy a diploma utáni praktikumban gyakorlatilag kizárt minden jogterület tényleges áttekintése, azonban az egységes szakvizsga átfogja a teljes jogi tevékenységet; vagyis látványos az elsajátítható és a számonkért tananyag közti diszkrepancia. Ez szintén kétirányú problémát vet fel: egyrészt a vizsgarendszer módosításának, nevezetesen a speciális vizsgák rendszerének, másrészt a gyakorlati képzési struktúra, a differenciált gyakorlati oktatásnak a kérdéseit. A vizsgarendszer reformja és speciális vizsgák ugyan megoldhatják a gyakorlati szakosodás problémáit, azonban a szakmai szférák közti mobilitási esélyeket rendkívüli módon lecsökkentik, a pályák státuszait formálisan véglegesítik.<sup>[48]</sup> Előnyösebbnek mutatkozik, s a vizsga „reálisabb egyenértékűségének” irányába mutat a hosszabb gyakorlati képzés, illetve az azon belül a jogalkalmazás pregnánsabb területein (nemcsak a tradicionális bírói, ügyési, ügyvédi tevékenységben, hanem rendőrség, közigazgatás etc. szféráiban is) differenciáltan történő gyakorlati tevékenység,<sup>[49]</sup> azonban annak – jelen vizsgakövetelmények szerinti – teljes megvalósítása csaknem lehetetlen, ráadásul ez a gyakorlati idő, s ezzel a már így is hosszú tanulmányi idő további növekedésével járna. A két rendszer (az oktatási és a számonkérési) egymáshoz közelítésével azonban a meglévő diszkrepancia kiküszöbölhető, és ez – a német mintának megfelelő gyakorlati képzés és „második államvizsga” szerkezetéhez hasonlóan – a jogi praxis átfogó megismertetése után, ahhoz kapcsolódó egységes vizsgakövetelmények rendszerével biztosítható.<sup>[50]</sup> Ebben az esetben a számonkérés anyagának szigorúan igazodnia szükséges a megismert, megismerhető gyakorlati területek joganyagához és joggyakorlatához. A további, az egyes pályákon speciálisnak számító tudás számonkérése előírható „kiegészítő, posztgraduális képzés” vagy egy általános melletti, a jogászai professzionális (ügyvédi, ügyési, bírói, közjegyzői) státuszok betöltéséhez igazodó, az adott pálya szakmai felügyeletéhez tartozó, speciális szakvizsga formájában.<sup>[51]</sup> Az ilyen szerkezet korántsem egyedi (mint ahogy a jelenlegi problémák sem egyediek), s a német, illetve a francia jogász-képzési rendszer mintaértékű elemeit a hazai képzés előnyére lehet fordítani. A német jogi képzés mobilitásbiztosító, teljes praktikumot átláttató, a mérsékelt képzési időt igénylő jellegének, a francia oktatás specializálódást megkövetelő rendszerének tapasztalatai értékes információt szolgáltathatnak.

[48] Ennek politikai, társadalmi, gazdasági hatásairól, illetve a pályák közti mobilitás és a speciális szakvizsga összefüggéseiről ld. a Magyar Jogászegylet 1995 szeptemberében rendezett pódiumvitáján Dr. Pohl Mairann IM szakvizsga bizottság titkára által tartott korreferátumot: Pohl, 1996, 129-144., 140-142.

[49] A differenciált gyakorlati oktatásról és annak megvalósítási formáiról ld. Dr. László Gábor ny. vezető jogtanácsos előadását: László, 1996, 138-140.; továbbá a praktikus képzés szervezeti kiterjesztésének szükségességéről Dr. Uttó György legfelsőbb bírósági bíró előadását: Uttó, 1996, 137.

[50] Vö. Dr. Györgyi Kálmán legfőbb ügyész előadását: Györgyi, 1996, 135-137.

[51] Ld. Dr. Pohl Mairann, Dr. Bakonyi Elvira és Dr. Czifra Rudolf előadásait: Pohl – Bakonyi – Czifra, 1996, 142-144.

Ahhoz, hogy a különböző képzési formák teljesítsék társadalmi rendeltetésüket, az alkalmazhatóságnak mint kulcsfogalomnak kell a vizsgálatok középontjában állnia, ez válik az oktatás központjává. A tanulás és alkalmazás egysege biztosítja az ismeretek hatékony rögzülését, azonban minél komplexebb tudás megszerzéséről van szó, minél összetettebb, nagyobb az alkalmazáshoz szükséges információhalmaz, annál később kerül az átadott tudás a praxisba; az optimális tanulás-alkalmazás eredő azt jelenti, hogy egyenlő arányban áll a megszerzett diszciplináris ismeret és annak gyakorlati adaptációja. Ezzel az optimummal ellentétben, a különböző képzési formáknál épp az ellenkezője tapasztalható, igaz, különböző előjellel: annak a társadalmi rétegnek az esetében, mely „rövid cikluson” keresztül részesül intézményes oktatásban, az alkalmazás „szükséges dominanciája”<sup>[52]</sup> érvényesül; ugyanakkor – és a jogászképzés tekintetében számunkra ez a legfontosabb – a „hosszú ciklusban” résztvevők helyzete ezzel ellentétes, vagyis az oktatott tudás dominanciája van jelen. Ráadásul az oktatási intézmények azonosultak is ezzel a helyzettel és erősítik ezt a folyamatot: a szakképzésben az alkalmazás erősebben dominál, míg a tudósképzésben (felsőoktatásban) az elméleti ismeretanyag kizárólagossága vitathatatlan. S ez főleg a praxis kezdetekor jelenti az egyik legnagyobb problémát, ugyanis a „rövid ciklus” esetén az átmenet fokozatos, míg a „hosszú ciklus” helyzetében „ugrásszerű”, tehát a differencializált szocializáció a praxisban további problémákkal jár. Továbbá a felsőoktatásban az alkalmazás nélküli tudás sajátos feszültségeket hordoz magában, mivel az oktatók, illetve hallgatók tanulási, de egyben oktatási nehézségekkel találhatják szemben magukat, emellett „a cselekvési és felelősségvállalási lehetőségek hiánya”<sup>[53]</sup> lehet az egyik oka az egyetemek ismétlődő válságjelenségeinek is.

Összefoglalva és egyben összevetve más jogászképzési technikákkal, a hazai oktatás, ha nem is rendkívüli módon, ám hosszúnak tekinthető, mivel összesen nyolc éves stúdiumról beszélhetünk, noha a felsőfokú szakasz lezártaival a diplomával rendelkezők már végezhetnek jogi munkát, mégis – néhány kivételtől eltekintve – csak a szakvizsga letétele jogosít fel teljes értékű jogász tevékenységre. A relatíve hosszú képzési időtartam pedig felveti a tanulás-alkalmazás eredő optimumának, vagyis az alkalmazhatóságnak a problémáját: a diszciplináris tudásátadás „elnyújtásával” egyre jobban eltolódik a praktikum ismerete, következésképpen, egyre kevésbé lesz fokozatos a praxisba történő átmenet, melyet tovább erősít a gyakorlati képzés – a tanulmányi jogviszony hangsúlyozása helyetti – munkaviszony jellege, vagyis törésszerű az elméleti tudás és a gyakorlat találkozása. (Ez annak ellenére reális probléma, hogy az egyes szakirányokra vonatkozó szabályok hangsúlyozzák a jogviszony tanulmányi jellegét.) A probléma kezelése kétirányúnak látszik, ám valójában csupán ugyana-

[52] Ferge, 1984, 86.

[53] Ferge, 1984, 88. Ferge többek között erre vezeti vissza a nyugat-európai és amerikai egyetemek válságát, melyről némileg más álláspontot képviselve Pierre Bourdieu és Raymond Boudon is értekezett. Ld. Katona, 1996.

zon jelenség két oldaláról beszélhetünk: már régóta követelt reformlépésként egyfelől lehetséges a felsőoktatási stúdium keretei között a gyakorlati tudás ismertetése, másfelől elképzelhető a praktikus oktatás és munkaviszony keretei között a formális, elméleti jellegű ismeretek további átadása. (A gyakorlati képzésben az elméleti jelleg sokkal kevésbé jelenik meg, és az is az adott szférához kötődik, ezért ebben a tekintetben a jogi felsőoktatás szerepvállalása jobban csökkentené a törésszerű változást és annak negatív következményeit.) Mindkét megoldás, illetve főképpen ezek kombinációjának eredménye az átmenet fokozatossá tétele lenne, ami – minthogy nem beszélhetünk explicit tudósképzésről – kezelné a tanulás-alkalmazás eredő problémáját, ugyanakkor a tudás mélystruktúrájának megszerzését is könnyebbé tenné. Ebben a kérdésben az utóbbi évek reformjai utáni ausztriai jogászképzés, illetve a történelmi angol miatt realizálódott a felsőfokú elméleti ismeretátadással összefonódott angol oktatás szolgáltatathat mintát. Mindkét esetben egy rendkívül erős diszciplináris ismeretátadás (Angliában a szakmai szervezetek biztosította, Ausztriában központi szabályozás alapján) és a gyakorlati oktatás között egy, az elmélet és a gyakorlat kombinációjából álló, viszonylag rövid időintervallumot átfogó, átmeneti képzési formát találunk. (Az USA jogi fakultásai szintén kínálnak a kamarai felvételi vizsgákhoz – több-kevesebb sikerrel – különféle előkészítő programokat.<sup>[54]</sup>) Ez talán megoldást jelenthet arra, amit Róna Péter kiválóan megfogalmazott: „... mivel a társadalom konfliktuskezelő és megoldó szaktudást, szemléletet vár a joggyakorlattól, a jogtudományi kutatás és oktatás ilyen irányban mozdult el a nyugati országokban”.<sup>[55]</sup>

## IRODALOM

- Baker, Joe G. – Jorgensen, Brian K. (2000): Leaving the Law: Occupational and Career Mobility of Law School Graduates. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 50/2000.
- Bernstein, Basil (1974): Class, Codes and Control. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Routledge and Kegan Paul. 1971. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái* (ford. Pap Mária). Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bice, Scott H. (2002): Good Vision, Overstated Criticism. In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Cheffins, Ronald I. (1964): Legal Education at McGill: Some Problems and Proposals. In: *McGill Law Journal*. Vol. 10/1964.

[54] A megkérdezettek körülbelül egynegyede állította, hogy ezek a programok valóban javítják esélyeiket. Committee on Bar Admission and Lawyer Performance and Richard A. White, AALS Research Associate: AALS Suiurvey of Law Schools on Programs and Courses Designed to Enhance Bar Examination Performance, 2002, 453., 460.

[55] Róna, 1927, 376.

- Coing, Helmut (1996): *A jogfilozófia alapjai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Committee on Bar Admission and Lawyer Performance and Richard A. White, AALS Research Associate (2002): AALS Suirvey of Law Schools on Programs and Courses Designed to Enhance Bar Examination Performance. In: *Journal of Legal Education*. 52.
- Cooper, Byron D. (2002): The Integration of Theory, Doctrine and Practice in Legal Education. In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Critchlow, George A. (1994): Teaching Law in Transylvania: Notes on Romanian Legal Education. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 44/1994.
- Cs. Kiss Lajos (2004): A jogtudomány eszménye és hivatása. In: Szabó Miklós: *Regula iuris szabály és/vagy norma a jogelméletben*. Bíbor Kiadó, Miskolc.
- Dewey, John (1924): Logical Method and Law. In: *Cornell Law Quarterly*. Vol. 10/1924. DOI: <https://doi.org/10.17684/i15a211en>.
- Dewey, John (1938): *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt, Reinhart and Winston, New York.
- Edrey, Josef M. – Colombo, Sylviane (2001): Haifa and Its Law School: Toward the Future. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 51/2001.
- Ewald, William (1995): Comparative Jurisprudence: What Was It Like to Try a Rat? In: *University of Pennsylvania Law Review*. Vol. 143/1995. DOI: <https://doi.org/10.2307/3312588>.
- Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fine, Toni M. (2002): Do Best Pedagogical Practices in Legal Education Include a Curriculum that Integrates Theory, Skill, and Doctrine? In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Foster, Nigel G. – Sule, Satish (2002): *German Legal System and Laws*. Third Edition. Oxford University Press, New York.
- Katona Péter Zoltán (1996): Az egyetem válságának egyes értelmezései a modern francia szociológia-elméletben. In: *Acta Juridica et Politica*. Tomus XLIX. Fasciculus 16. Szeged.
- Kleefeld, John C. (2003): Rethinking „Like a Lawyer”: An Incrementalist’s Proposal for First-Year Curriculum Reform. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 53/2003.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kulcsár Kálmán (1997): *Jogszociológia*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Link, David T. (1989): The Pervasive Method of Teaching Legal Ethics. In: *Journal of Legal Educaion*. Vol. 39/1989.
- Márton Géza (1927): Visszapillantás jogi oktatásunk utolsó évtizedére. In: *Magyar Jogi Szemle*. VIII. évf., 1927/6. sz. 1927. június.
- Mertz, Elizabeth (1998): What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 48/1998.
- Morris, Robert J. (2003): Not Thinking Like a Nonlawyer: Implications of „Recognition” for Legal Education. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 53/2003.
- Oda, Hiroshi (1999): *Japanese Law*. Oxford University Press, Oxford, New York.
- Pohl Mairann, az IM szakvizsga bizottság titkára által tartott korreferátum. Jogászképzés – szakvizsgarendszer – vitaforum. In: *Magyar Jog*. 43. évf., 1996/3. sz.
- Pokol Béla (2001): *A jog elmélete*. Rejtjel Kiadó, Budapest.

- Rapoport, Nancy B. (2002): Is „Thinking Like a Lawyer” Really What We Want to Teach? In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Redding, Richard E. (2003): „Where Did You Go to Law School?” Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 53/2003.
- Rideout, Christopher – Ramsfeld, Jill J. (1994): Legal Writing: A Revised View. In: *Washington Law Review*. Vol. 69/1994.
- Riskin, Leonard L. – Westbrook, James E. (1989): Integrating Dispute Resolution into Standard First-Year Courses: The Missouri Plan. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 39/1989.
- Róna Péter (2003): Jogászképzés: technika versus kultúra. In: Takács Péter (szerk.): *A jogászképzés múltja, jelene és jövője*. ELTE Állam- és jogtudományi Kar, Budapest.
- Sahlas, Peter J. – Chastenay, Carl (1998): Russian Legal Education: Post-Communist Stagnation or Revival? In: *Journal of Legal Education*. Vol. 48/1998.
- Shaffer, Thomas L. – Redmount, Robert S. (1977): *Lawyers, Law Students and People*. McGraw-Hill Book Company, Colorado Springs.
- Sloan, Amy E. (2002): Erasing Lines: Integrating the Law School Curriculum. In: Lysaght, Pamela – Sloan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Syverud, Kent D. (2002): The Caste System and Best Practices in Legal Education. In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- Valcke, Catherine (2004): Global Law Teaching. In: *Journal of Legal Education*. Vol. 54/2004.
- Weisbrot, David (2002): What Lawyers Need to Know, What Lawyers Need to Be Able to Do: An Australian Experience. In: Lysaght, Pamela – Solan, Amy E. – Clary, Bradly G. (eds.): *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. 2001 ALWD Conference Proceedings. Journal of the Association of Legal Writing Directors. West Academic Publishing, Minnesota.
- White, James Boyd (1973): *The Legal Imagination*. The University of Chicago Press, Chicago, London.
- Zlinszky János (1996): A jogi oktatás és a szakvizsgarendszer reformjához. In: *Magyar Jog*. 43. évf., 1996/3. sz.



Szerényi Gábor grafikája