

Nagy Zsolt¹

Gondolatok a jogi oktatásról

„Semmi sem hasonlít jobban a vallásháborúkhöz, mint a „tudományos perpatvar”, más szavakkal a kulturális értékek körüli vita. Akár szociális reformot is könnyebb végrehajtani, vagy keresztülvinni, semmint az értékek konvencióit, vagy például irodalomtörténeti tananyagot megváltoztatni, mert a kulturális hatalom önkényes aspektusának védelmében a kulturális tőke hordozói – s kétségkívül más tőkék birtokosaihoz képest nekik van a legnagyobb jelentőségük – nemcsak vagyonukat, hanem ennél valamivel többet és mást, saját mentális integritásukat védelmezik.”²

Pierre Bourdieu

Minden valószínűség szerint aligha találunk hazánkban olyan akár a praxisban, akár az oktatói szférában tevékenykedők között, a jogászprofesszió olyan tagját, ki ne tudná a jogásképzést komoly kritikával illetni. Kritikák érhetik a képzés szervezetét (mi több az egész felsőoktatási intézményt, annak szerkezetét, az oktatói gárdát), de az ismeretátadás struktúráját is. Például mondjuk, hogy a jogásképzésben az ötéves egyetemi és az azt követő hároméves praktikus oktatás után még mindig meglehetősen érdekes a szakvizsga rendsze, mely tulajdonképpen az egyetemi tudásbázist kéri újra számon. Továbbá felmerülhet a praxis és az oktatott tudás transzferabilitásának kérdése, vagy a felsőfokú tananyag tartalma és azok ismertetésének módszerei (az előadások és gyakorlatok mixtúrája, azok hatékonysága). A kritikák jogosságának eldöntésére érdemes az összehasonlító elemzésekkel a magyar jogi oktatást is áttekinteni, és ennek fényében megfogalmazni, leírni a tényleges diszfunkciós kérdéseket, illetve esetlegesen megoldási javaslatokat prezentálni. Elsődlegesen szükséges néhány szót ejteni a jogi fakultások oktatói szférájának minőségéről, annak a praxis jogásztársadalmával való kapcsolatáról, továbbá a képzés szerkezetéről, illetve különösen fontos, s ezért elengedhetetlen az oktatás módszertanának problémáját megvizsgálni, továbbá néhány gyakorlati probléma fevetésével az akadémiai és a praktikus oktatás és az egyetemi szféra és a praktikum kapcsolatának közelítéséről beszélni.

A jogi oktatói és a praktikus szféra kapcsolatának struktúrája

A jogásképzésben az egyetemi oktatók szerepének jelentősége minden tudományos érvelés és bizonyítás nélkül is megkérdőjelezhetetlen; a jogász 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 eleget tudnak-e tenni pedagógiai, tudományos vagy közérdekű céljaiknak. Mivel az oktatók képzik a jövő ügyvédeit, bíráit, üzletbembereit, közigazgatási szakembereit, a társadalom egy igen jelentékeny részének pozícióihoz való közreműködésük vitathatatlan, az oktatói szféra a jog

¹ tanszékvezető egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Jobbölcséleti és Jogsociológiai Tanszék

² Pierre Bourdieu: *The State of Nobility. Elite Schools and the Field of Power*. Trans.: Lauretta C. Clough. Stanford University Press. Stanford. 1996. 6. p.

és a társadalom ideáinak legjelentősebb formálói, hatásuk „nemcsak a jogi oktatásra, de magára a jogra is a legkomolyabbnak mondható”.³

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.⁴ Jelen esetben 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 szociológiai szempontból –, hogy a képzésben résztvevők (kulturális, szabályismereti, etc. szerint) a jogásztársadalom, mint egyfajta társadalmi együttes tagjává váljanak. Ebből egyértelműen következik, hogy a két kategória ismeretanyagának, értékeinek – már csupán az érzékazonosság 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.⁵ Amennyiben a két társadalmi kategória elvárásai, ismerethalmaza túlzott mértékben eltávolodik egymástól, mind a képzés, mind pedig a gyakorlat működését veszélyeztető szituáció állhat elő, mely „*circulus vitiosusként*” az oktatásnak az elvárásokhoz képesti hiányosságaiából eredően az egész jogászprofesszió 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 jogásztársadalma közti distancia szempontjából a legmarkánsabbtól a leginkább elhanyagolható távolságot mutató, „végletes” képzési szerkezetek alakultak ki, melyek „ideáltípusoknak” is tekinthetők. Léteznek úgymond a két szféra szempontjából igen nagy távolságot mutató rendszerek, továbbá meglehetősen közelinek mondható egyfajta optimumként a két társadalmi szféra közti többé-kevésbé *harmonikus* összhangban lévő struktúrák, melyeknek további két formája található: *az elméleti oktatáshoz közel álló praxis, és a praktikumhoz közeledő, vagy attól el nem távolodott oktatás*.⁶ A hazai képzés a két szféra harmóniáját tekintve egy *köztes állapotot* mutat, ugyanis

³ Bruce D. Fisher és Paul Bowen szavait idézi Richard E. Redding: „Where Did You Go to Law School?” Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education. 53. Journal of Legal Education. 594. 2003. 596. p.

⁴ Ilyennek volt tekinthető például az oktatók nemek közötti arányának vizsgálata, mely – ugyan szempontunkból jelenleg irreleváns – napjainkban már szignifikáns különbség sem mutatható ki. Lásd többek között: Joe G. Baker and Brian K. Jorgensen: Leaving the Law: Occupational and Career Mobility of Law School Graduates. 50. Journal of Legal Education. 16. 2000. 17. p. Főleg az angolszász jogtudományi irodalom mutat rendkívüli gazdagságot a kisebbségekhez tartozó oktatók helyzetéről, vagy a nemek közötti különbségek elemzéséről; csak néhány példát említve: Richard K. Neumann Jr.: Women in Legal Education: What the Statistics Show. 50. Journal of Legal Education. 313. 2000.; Deborah L. Rhode: Midcourse Corrections: Women in Legal Education; Katherine L. Vaughns: Women of Color in Law Teaching: Shared Identities, Different Experiences 53. Journal of Legal Education 475, 496. 2003.; Nagy-Britanniára vonatkozóan: Peter Goodrich and Linda G. Mills: The Law of White Spaces: Race, Culture, and Legal Education. 51. Journal of Legal Education. 15. 2001.

⁵ Belső funkciónak a társadalmi elvárás tekinthető, míg a külső funkció az elért hatás.

⁶ A vizsgálatok során a legnagyobb távolság a dél-kelet ázsiai 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 praktikum folytatásához szükséges tudást „áthidalhatatlannak látszó szakadék” választja el.

A harmonikus összhangra is mondható példa: az első esetre a leginkább eklatáns példát a német vagy a brazil jogi oktatás szolgáltatja: Brazíliában a felsőfokú jogi oktatás erős diszciplinaritást mutat, ugyanakkor a jog 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 történeti folyamatok

a magyar felsőfokú képzés viszonylag szövegorientált, a hatályos jogi szövegekre és az érvényesülő jogelvekre koncentrált, ezzel párhuzamosan a jogalkalmazás is meglehetősen kötött a törvényszöveghez, s az objektív, a szövegből eredő nyelvtani, logikai módszerektől eltérő jogértelmezés alárendeltebb szerepet játszik.⁷ 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.

A két szféra közti mobilitási tényezők esetében a két végletes ideáltípust *a könnyű átjárhatóság* (például Ausztrália), *illetve annak teljes hiánya* (például Franciaország) jelenti. Szintén köztes állapotot tapasztalhatunk 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.⁸ A két világháború között az akadémiák megszűnésével alakult ki a szukreszcencia hiánya, vagyis az a rekrutációs mechanizmus, hogy az akadémiák „egyetemi tanárképző intézményként hasznos szolgálatot teljesítettek.”⁹ 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 jogász szakmák liberalizációjából következően a régió oktatói a privát oktatási, illetve magán, vagy állami gyakorlati jogi szektor alkalmazásában, továbbá saját praxis felépítésével próbálkoztak. 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,¹⁰ s

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).

A második esetenél példaként az ausztrál, illetve részben az angol jogi oktatás emelhető ki. Ausztráliában az 1960-70-es években 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. Angliában az *Inns of Court* mellett az egyetemi oktatásban a két szféra egyre erőteljesebb kollaborációjáról beszélhetünk. David Weisbrot: *What Lawyers Need to Know, What Lawyers Need to Be Able to Do: An Australian Experience*. In: Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary ed.: *Erasing Lines. Integrating Law School Curriculum*. Association of Legal Writing Directors. west. 2002. 21-50. 26-44. p.

⁷ A magyar bírósági és felsőbírósági jogértelmezés és joggyakorlat vizsgálatára ld.: Pokol Béla: *A jog elmélete*. Budapest. Rejtjel Kiadó. 2000.; *A magyar felsőbírósági jogértelmezés*. 248-258.

⁸ A kolozsvári-szegedi jogi kar oktatóinak kevesebb, mint harmada rendelkezett praktikus tapasztalatokkal, míg majdnem kétharmada, 66%-a jogakadémiai praxissal bírt, míg ugyanezt az időszakot átfogva a pesti jogi kar rendes és rendkívüli tanárainak 70%-a valamely akadémián kezdte oktatói karrierjét. Vö.: Marton Géza: *Visszapillantás jogi oktatásunk utolsó évtizedére*. Magyar Jogi Szemle. VIII. évfolyam 6. szám. Budapest. 1927. június. In: Angyal Pál. (szerk.): *Magyar jogi Szemle*. VIII. kötet. Budapest. 1927. 225-240. 240. p. *Visszapillantás jogi oktatásunk utolsó évtizedére*. i.m. 234. p.

⁹ Uo. 234. p.

¹⁰ Zlinszky János: *A jogi oktatás és a szakvizsgarendszer reformjához*. *Zlinszky véleménye szerint „üdvözlendő, ha a gyakorlat és az oktatás között létezik kapcsolat, ha a gyakorlat elitje oktatási feladatot vállal”... (az azonban már sokkal kevésbé elfogadható), „hogy az oktató megszerzett képességét gyakorlati haszonba konvertálja”*. In: *Jogászképzés – szakvizsgarendszer – vitafórum*. Magyar Jog. 1996. március. 43. évf. 3. szám. 131-133. 133. p.; az oktatók praxisban való tevékenységének következményeiről továbbá lásd: Peter J. Sahlas - Carl Chastenay: *The Evolution of Law and Legal Education: Post-Communist Stagnation of Revival?* 194. *Journal of Legal*

mindezzel együtt sokkal inkább beszélhetünk 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. 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.

A jogi tudás és annak átadása

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 tegyünk 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 *Róna Péter* a jogszabályok memorizálásának feleslegességéről alkotott véleményeire utalni,¹¹ 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.¹² Mindegyik vélemény egyazon pont körül fogalmazódott meg: a jogászképzés *non plus ultrája a jogászi gondolkodásmód*, és annak joghallgatók számára történő minél teljesebb átadásának módszerei és mikéntje. (Minthogy a szabályok puszta 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 oktatói jogászi gondolkodásmód? A kérdésre a válasz természetesen függ a jogi gondolkodás történetében bekövetkezett változásoktól,

Education. 1998. 213. p. Ugyanerre az eredményre jutott egy, a romániai Sibiu egyetemen hallgatókkal végzett attitűdvizsgálat. Lásd: George A. Critchlow: Teaching Law in Transsylvania: Notes on Romanian Legal Education. 44. Journal of Legal Education. 157. 1994. 172. p.

¹¹ Róna Péter: Jogászképzés: technika *versus* kultúra. In: Takács Péter (szerk.): A jogászképzés múltja, jelene és jövője. ELTE Állam- és Jogtudományi Kar. Budapest. 2003. 375-378. 375. p.

¹² Leonard L. Riskin and James E. Westbrook: Integrating Dispute Resolution into Standard First-Year Courses: The Missouri Plan. 39. Journal of Legal Education. 509. 1989.

korszakoktól, s így éppen beszélhetnénk természetjogi, pozitivista, vagy akár posztmodern gondolkodásról, de a jogászai 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.¹³ A jogi gondolkodás történeti aspektusainak átfogó képét adja *Helmut Coing*, aki öt gondolkodási típust különböztet meg. 1. A *Gaius* tankönyvével példázható, a görög beszédelméleten, nyelvtanon, és a platoni logikán alapuló római jogászokra jellemző érvelési technikát; 2. az autoritatív források szöveghelyeivel érvelő skolasztikus jogtudományt; 3. a jogintézmények (jogelvek) és a pozitív szabályok kettőssége alapján eljáró német pandektisztikát; 4. a kizárólag grammatikai-logikai értelmezést megvalósító, jogforráshoz kötött exegetikus gondolkodást; 5. és a döntvények (*leading cases*) analiziseit szem előtt tartó angol-amerikai jogászok gondolatmenetét.¹⁴ Az eredeti kérdés megválaszolása napjainkban feltehetően a két szélső, ismert álláspont között található; az egyik a *Langdell*-i meghatározás, miszerint a jog tudomány, és a könyvtár jelenti laboratóriumát, a másik *Holmes* sokat idézett kijelentése, vagyis „a jog semmiképpen sem logika, csak tapasztalat”.¹⁵

A jogi oktatásban meglévő jogi gondolkodásmódról szóló szakirodalom széles körűen, és meglehetősen eltérő vélemények körül artikulálva beszél a problémáról. *Helmut Coing* szerint az aktuális jogi gondolkodás felöleli a jog megfelelő értelmezését, elutasítva a leegyszerűsítő szubszumpciót a jogszabályok alkalmazását, a bíró jogtovábbképző szerepét, és az aporetikus módszerhez közel álló jogtudományi, mint interpretív szellemtudományi gondolkodásmódot.¹⁶ 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, magasan kvalifikált, „egyezményes” nyelvezet, mely a jogi gondolkodás motorjaként szolgál, a jogismeret megszerzése a jogi gondolkodási habitus, s a nem jogi okfejtés kizárási képességének elsajátításán keresztül valósulhat meg.¹⁷ A jogászai okfejtés a hétköznapi gondolkodástól eltérő rendszerben található: egy limitált, szabályozott, formalizált, institucionalizált, a racionalitások által kötött gondolkodási forma, minek célja a nem jogi, nem jogászai 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.¹⁸ A jogi karokon végzett empirikus vizsgálatok eredményeképpen a pszichológia oldaláról közelíti meg a jogászai gondolkodásmódot *Thomas L. Shaffer* és *Robert S. Redmont*, egyúttal kritikáját nyújtják a jogászképzésben hagyományossá vált „a jog a jogi szövegekben rejlik” eszmének, és az ehhez kapcsolódó módszereknek. Az oktatásban a jog

¹³ A jogászai gondolkodás korszakait illetően ld.: Kulcsár Kálmán: *Jogszociológia*. Kultúrtrade Kiadó. Budapest. 1997. 20-28. p.

¹⁴ Részletesebben ld.: *Helmut Coing*: *A jogfilozófia alapjai*. Osiris Kiadó. Budapest. 1996. 225-240. p.

¹⁵ John C. Kleefeld: *Rethinking „Like a Lawyer”: An Incrementalist’s Proposal for First-Year Curriculum Reform*. 53. *Journal of Legal Education*. 254. 2003. 254. p.

¹⁶ Vö.: *Helmut Coing* i.m. 240-273. p.

¹⁷ Vö.: *Robert J. Morris*: *Not Thinking Like a Nonlawyer: Implications of „Recognition” for Legal Education*. 53. *Journal of Legal Education*. 267. 2003. 267-269. p. *Peter Gabel* szerint „a jogászai gondolkodás hallgatólagosan meghatározott formája az interpretív okfejtésnek, mely behatárolja a szociális valóság és lehetőség felfogását”. Uo. 269. p.

¹⁸ Uo. 270. p. *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 kétségbevonja, 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. Uo. 270-271. p.; továbbá *Elizabeth Mertz*: *What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education*. 48. *Journal of Legal Education*. 1. 1998.

ismerete/ismertetése és a jogászi gondolkodásmód szerves egységet képez, s a személyorientáció helyett egy feladatorientált, pusztán a jogi praktikum tapasztalásának szintjét jelenti,¹⁹ ám ezzel valójában egy olyan oktatási struktúra képét vetíti előre, mely elsősorban (ha nem kizárólagosan) a jogszociológián alapulna. *Catherine Valcke* a jogászi 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. 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.²⁰ Ez szintén egy olyan érvelés, mely elsősorban a jogszociológiát, jogi pszichológiát, vagyis elsősorban a „segédtudományok” fontosságát hangsúlyozza. Ezt fogalmazta meg *William Ewald* is, miszerint, ha a jogot szabályként, elvek, dogmák összességéként 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 releváns – csupán a külső megfigyelő pozíciójából igaz. A gondolkodás mélyebb elsajátításához annak belső megfigyelésére, megértésére van szükség. „a jogászi gondolkodásmód nem a könyvekben lévő és nem a faktikusan megvalósuló, hanem a tudatban lévő jogot jelenti”.²¹ Ehhez kapcsolható *John C. Kleefeld* tanulmánya, aki szerint az oktatásban érvényesülő jogászi gondolkodás a tudomány és praktikum versengése helyetti integrációja, melynek 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.²² Végül *Nancy B. Rapoport* meglehetősen széleskörű definícióját érdemes említeni. Álláspontja alapján a jogi gondolkodás magába foglalja a joganyag (szabályok, esetek, adminisztratív rendeletek, utasítások, fogalmak) tudását, használatát, értelmezésére történő ismereteket, 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.²³

¹⁹ Thomas L. Shaffer és Robert S. Redmont: *Lawyers, Law Students and People*. McGraw-Hill Book Company. 1977. *Bruner* emberi kognitív aktivitására (problémamegoldó képességet, a konceptualizált gondolkodásmódot, és felismerő képességet) és *Piaget* gondolkodási szintjeire (a gondolkodás fejlődése az empirikus érzékeléstől a praktikus tapasztaláson át az absztrakt, konceptualizált tapasztalásig) alapozták elméletüket. A szerzőpáros szerint a jogi gondolkodásmód is a legmagasabb szintű emberi kognitív tevékenység, azonban ez nem mutatkozik meg a jogi oktatásban. Uo. 25-33. p.

²⁰ A széleskörű elfogadottságról lásd: *Catherine Valcke*: *Teaching Comparative Law and Comparative Law Teaching in Canadian Schools of Common Law*. In: Gabriel Moens ed.: *Teaching Comparative Law and Comparative Law Teaching*. Bussels. 2004. *Catherine Valcke*: *Global Law Teaching*. 54. *Journal of Legal Education*. 160. 2004. 170-171. p.

²¹ *William Ewald*: *Comparative Jurisprudence: What Was It Like to Try a Rat?* University of Pennsylvania Law Review. Vol. 143. 1889-2149. 1995. 2111. p.; *Catherine Valcke*: *Global Law Teaching*. i.m. 170-171. p.

²² *Vö.*: *John C. Kleefeld*: *Rethinking „Like a Lawyer” An Incrementalist’s Proposal for First-Year Curriculum Reform*. 53. *Journal of Legal Education*. 254. 2003.; különösen a 254-255. p.

²³ Mellesleg *Rapoport* szerint az élesen elválasztott stúdiumok során szerzett, szummatív értékelés alkalmatlan az oktatás legfontosabb feladatának tartott gondolkodásmód meglétének felmérésére. *Vö.*: *Nancy B. Rapoport*: *Is „Thinking Like a Lawyer” Really What We Want to Teach?* In: *Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary* ed. i.m. 91-108. Az értékelés problémáira ld.: 97-102. p.

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. Ehhez kapcsolódóan, mindenek előtt, 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 realizálódjanak, másfelől praktikus is problematikus, hogy a jogtól túlzottan távol eső kérdések, professzionális ismeretek elemzése kivitelezhető-e egyáltalán az oktatásban. *Rapoport* meglehetősen részletes és komplex 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.).²⁴ *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 implicit 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 a fogalmi koherenciára, autonómiára, továbbá a többek által exponált argumentációs kérdésekre, illetve az értelmezési technikákra.

A fentiekből láthatóan a problémakör önmagában is sok felvetést implicál, s végső soron eljuthatunk a jogszociológia alapkérdéseire is (például a törvényekben lefektetett jog, a társadalomban érvényesülő jog, laikus jogi kultúra, professzionális jogi kultúra, etc.). Azonban 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.

A jogászi gondolkodásmód oktatásának lehetőségei-Az oktatási rendszer osztályozása és az oktatási kódok

A jogi oktatás diszciplináris szerkezetének elemzéséhez, sőt a különféle jogászképzési struktúrák aspektusából is nélkülözhetetlen „vezérfonalat” nyújt *Basil Bernstein* tantervi

²⁴ Vö.: Arnold I. Siegel: Some Thoughts on Dean Nancy B. Rapoport's „Is Thinking Like a Lawyer Really What We Want to Teach?”; Scott H. Bice: Good Vision, Overstated Criticism. In: Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary ed. i.m. 123-126.; 109-112. p.

kódelmélete, mely egyfelől tipizálási, klasszifikálási módszerként szolgálhat, másfelől a jogi ismeretek átadásának kvalifikációjához is segítséget nyújthat. *Az elmélet rövid ismertetése hozzájárulhat a már néhány évtizede a jogi oktatás körüli diskurzusban 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 közvetítőrendszert determinálják, és különösen a tudás klasszifikálásának kereteit befolyásolják: a transzfereken keresztül formálódik a tapasztalás, mint oktatási mechanizmus.

Az oktatott ismeretek egységekre való felbontása során a különböző diszciplínák tartalma egymással sajátos viszonyban áll: a „viszony” szempontjából a legfontosabb dimenziót a relatív pozícionált tartalmak közti távolság képezi. Ennek alapján megkülönböztethetők: úgynevezett *zárt* rendszerek, ha a diszciplínák egymástól elszigeteltek, és úgynevezett *nyílt* szisztémák, ha a tudásanyag egymáshoz kapcsolódik, transzferálható tartalmakat hordoz; minden oktatási tantervben megtalálhatóak azok az elvek, melyek bizonyos tartalmakat kiemelt, vagy alacsonyabb státusszal látnak el, és ezeket nyílt, illetve zárt kapcsolatba rendezik.²⁵ *Bernstein* szerint, ha a tartalmak világosan körülhatároltak, elszigeteltek, akkor a tantervet gyűjteményes típusúnak (*collection type*), ha pedig a tárgyak egymással nyílt kapcsolatban állnak, integrált tananyagnak nevezi. Az osztályozás a tudásanyag alapstruktúrájának aspektusából a kollektív és integratív 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.²⁶ Az osztályozás és a keretek egymástól függetlenül változhatnak: elképzelhető erős osztályozás és gyenge keret együttes 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 tartalomból történik, továbbá, hogy ezek azonos, vagy különböző tudáskörhöz tartoznak. A felsőoktatásban általában az alacsonyabb státusznak felel meg a „vegyes” tudásanyag kombinációja, 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 tételre rögzített tantervben belül a választási lehetőség, az angolszász országokban, különösen az Egyesült Királyságban erős osztályozás mellett gyenge keretek kerültek előtérbe, a választási lehetőségek szélesebbek, azonban a tiszta 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

²⁵ Vö.: Basil Bernstein: *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.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 1974. Ford: Pap Mária. 123-152.

²⁶ Vagyis például egyetlen diszciplína esetén is több tárgyból lehet választani, ám általában a kötelezően meghatározott szánú tárgyak választása után, az egész diszciplína átláthatóvá válik. (Ezt mellelleg a kötelezően választható tárgyak, vagy a kreditrendszer éppúgy alátámasztja.) Uo. 127. p.

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.²⁷

A kollektív kód rendszerében általánosságban igaz, hogy a magasabb strukturális pozíció „kevesebbről tanít többet”, egyre szakosítottabbá válik az oktatás, egyúttal individuálisan egyre különbözőbbekké válnak a képzésben résztvevők. 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 rendetlenség; nem az ismert, hanem az ismeretlenség ..., s a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel.”²⁸ 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 elsajátításával – 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, „ezotérikussá”²⁹ teszik a tudásanyagot; a keretek fellazítása az ilyen tradíciókkal rendelkező intézményekben többnyire diszfunkcionális hatással jár.³⁰

Az integrált kód ellenkező előjellel rendelkezik a keret- és osztályozáserősség tekintetében, a zárt tartalmaktól a nyílt tartalom irányába tolódik el, s a strukturát is nyíltabbá teszi, az internalizálási folyamatok is egészen máshogy mennek végbe: a tárgyintegráció oktatási, és értékelési integrációt is jelent, egységesítve az oktatási praxist. A kollektív 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 odatarozó ismeretek összességét, a tárgyak mélystruktúrája és nem felszíni struktúrája kerül fókuszpontba, más szavakkal az általános elvek alapján közelítik meg a tudást. (Hiszen meg kell találni az egyes tárgyak közötti, egymással összefüggő vezérlő elveket.) Így nem a tudásszint elsajátítása válik szükségessé, hanem a tudás megszerzésének különböző útjait hangsúlyozzák; a kollektív 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 tudáselméletre: az integrált kód szerint a tudásszerzés útja, míg a gyűjteményes terv szerint a tudás szintje válik meghatározottá. A kollektív rendszer bázisa sűrített, szimbólikus rendszer, rejtett struktúrája a *durkheim*-i 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.³¹

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

²⁷ Uo. 132. p.

²⁸ Uo. 137. p.

²⁹ S az „ezotéria kapujának” nyitja esetlegesen, és kizárólag a legtehetségesebbek előtt nyílik meg. Uo. 139. p.

³⁰ 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.

³¹ Erre csupán érdemes megnézni az angol jogászképzés szerkezetét és az angol jogászság céhszerűen zárt struktúráját, mely csupán ezze a mechanikus zárttsággal tudja funkcionálisan pótolni a szakmai szolidaritást.

professzionális érintkezéseken túli, az oktatói feladathoz kapcsolódó társadalmi kapcsolatokat indukál, s a tárgyhierarchia nem válik szeparációs tényezővé. A tantervi szituáció a hallgatók egymás közti, 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 kollektívától az integrált kód irányába történő eltávolodás – amennyiben nem előre eltervezett oktatáspolitikai reform keretében történik – inkább a társadalmi struktúra válságának jeleként értékelhető: „az integrált kódok inkább morális válság szimptomái, mintsem egy oktatási rendszer végső állomásai.”³²

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 tanulmány kereteit, s e helyett 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 kialakítása mellett „letenni a voksot”, azonban a már meglévő rendszerek tapasztalatai arra 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 a 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,³³ 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.³⁴ Ez megvalósulhat a különböző diszciplínák vagy egyes részek közti átjárással, illetve azonos stúdiumokba történő tömörítésével.³⁵

³² Uo. 151. p.

³³ Hogy mennyire régi keletű a probléma felvetése, azt jelzi Ronald I. Cheffins 1964-ben született tanulmánya. Ronald I. Cheffins: *Legal Education at McGill: Some Problems and Proposals*. 10. *McGill Law Journal*. 126. 1964.

³⁴ A tételes tárgyak közös szervező elvek szerinti integrációjára ld.: Leonard L. Riskin and James E. Westbrook i.m. 512-514. p.

³⁵ Ld.: David T. Link: *The Pervasive Method of Teaching Legal Ethics*. 39. *Journal of Legal Education*. 485. 1989. Az ún. „*pervasive method*” jelenti a különböző diszciplínák azonos tárgyakba történő integrálását, mire

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, s ezáltal a logikus és kritikus gondolkodás, a joggyakorlat esszenciáját jelentő argumentációs képesség is kialakítható.

Az első kategória keretei között tárgyalható a jogpozitivizmus és a természetjog koncepciói, s ezek gyakorlati megvalósulása, vagyis a *common law* és a kontinentális jogrendszerek, illetve ezek kölcsönhatásainak összehasonlítása és kontrasztolása.³⁶

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.”³⁷

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 identifikálni, értelmezni szükséges, és válaszolni kell az érdekek különbségeire és kiegyensúlyozatlanságaira.”³⁸

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, illetve a „keleti magaskultúrákra”, melyek, 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,³⁹ mígnem a középkori *universitas* keretei között 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 meglehetősen túlzó álláspontjában – a jogi oktatáson belül a gyakorlati, illetve a teoretikus ismereteket oktatók közti markáns különbségtevések, és a kollektív ismeretátadási szerkezetet szoros korrelációjára mutat rá. S véleménye szerint mindez megnyilvánul a különböző oktatási attitűdökben, pedagógiai módszerekben, etc. Egyetlen kitörési

példát szolgáltatnak a jog és praxis, vagy a jog és gazdaság című tárgyak, anélkül, hogy a „jog és...” különféle interdiszciplináris elméletek szövevényének csapdájába esnénk.

³⁶ John C. Kleefeld i.m. 260-262. p.

³⁷ Anthony T. Kronman *The Law as a Profession* c. művéből idézte John C. Kleefeld. i.m. 263. p.

³⁸ Andrew Goldsmith *Why Should Law Matter? Towards a Clinical Model of Legal Education* c. művéből idézi John C. Kleefeld. i.m. 264. p.

³⁹ John Dewey: *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt, Reinhart and Winston. New York. 1938. 74. p.

lehetőségnek az általa „kasztoknak” nevezett oktatói rétegek kooperációját, közösen koordinált képzési tevékenységét, illetve – a jelenlegi szituációhoz képest meglehetősen kérdéses módon, ám igen elgondolkodtatóan – a jogi praktikum és az akadémiai szférának egymás tevékenységébe való involválását látja.⁴⁰

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.⁴¹ 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 szorosán 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”.⁴² Mint a jogi praxisban, ahol a jogi professzió tagjai egyrészt a tényállásoknak a szabályokhoz való szubszumálását végzik, másrészt a kliensek többnyire komplex, több jogi diszciplinát 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.

Az egységbe rendezés módszerei sokrétűek lehetnek, azonban három típusát érdemes említeni: 1. a kurzuson belüli, 2. koordinált kurzusok közti és 3. 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, minek oka – mellőzve ezzel összefüggésben az ausztrál jogásztársadalom fejlődési útjának részletes elemzését – elsősorban arra vezethetőek vissza, hogy Ausztráliában 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.⁴³ Vagyis az egyetemi stúdium után „tettre kész” jogászokat vár el a társadalom. A koordinálás megvalósulhat a különféle diszciplinák, 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.⁴⁴ Figyelemmel, hogy egyfajta egységbe rendezés napjaink képzésében is megtalálható,

⁴⁰ Kent D. Syverud: The Caste System and Best Practices in Legal Education. In: Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary ed. i.m. 12-20.

⁴¹ Amy E. Sloan: Erasing Lines: Integrating the Law School Curriculum. In: Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary ed. i.m. 3-11. 6. p.; Christopher Rideout and Jill J. Ramsfeld: Legal Writing: A Revised View. 69. Washington Law Review. 35. 1994. 56-62. p.; általánosságban pedig James Boyd White: The Legal Imagination. The University of Chicago Press. Chicago. London. 1973.

⁴² John Dewey: Logical Method and Law. 10. Cornell Law Quarterly. 17. 1924. 26. p.

⁴³ Az ausztrál jogásztársadalom struktúrájának alakulásáról ld.: David Weisbrot i.m. Az integráció okairól ld.: 41-42. p.

⁴⁴A modelleket lásd. uo. 44-50. p. A konkrét oktatási módszert illetően, szintén rendkívüli sokszínűség áll rendelkezésre, álljon itt néhány példa ennek illusztrálására. Az elméleti kurzusok után valós esetekkel történő konkretizálás, melyek egy sor jogi és nem jogi problémára is rámutathatnak, mint például a bíró szerepére, szakmai etikai standardokra, a precedensek szerepére, etc. Vö.: Toni M. Fine: Do Best Pedagogical Practices in Legal Education Include a Curriculum that Integrates Theory, Skill, and Doctrine? In: Pamela Lysaght, Amy E.

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 jogásképzésben 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 testet öltenek.”⁴⁵

Az akadémia és a praxis tudásbázisának közelítése

Az előzőekben exponált, esetleg kissé túlzottan teoretikusnak tűnő kérdések mellett a hazai jogásképzést 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, továbbá a *jogtudományon belüli és kívüli diszciplinák integrációja*.

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 (mint Franciaországban) formálisan véglegesítik.⁴⁶ 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.⁴⁷ 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

Sloan, Bradley G. Clary ed. i.m. 66-79. 77-78. p. Az elméletek tesztelése szimulációk során, elméleti tételek és gyakorlati konkretizálások párhuzamos prezentációja. Vö.: Byron D. Cooper: *The Integration of Theory, Doctrine and Practice in Legal Education*. In: Pamela Lysaght, Amy E. Sloan, Bradley G. Clary ed. i.m. 51-64.

⁴⁵ *Karl Lewellynt* idézi Byron D. Cooper: *The Integration of Theory, Doctrine and Practice in Legal Education School Curriculum*. Association of Legal Writing Directors. West. 2002. 51-64. 59-60. p. *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.

⁴⁶ 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. In: *Jogásképzés – szakvizsgarendszer – vitafórum*. Magyar Jog. 43. évfolyam. 3. szám. 1996. március. 129-144. 140-142. p.

⁴⁷ A differenciált gyakorlati oktatásról és annak megvalósítási formáiról ld.: László Gábor ny. vezető jogtanácsos előadását. Uo. 138-140. p.; továbbá a praktikus képzés szervezeti kiterjesztésének szükségességéről Uttó György legfelsőbb bírósági bíró előadását. Uo. 137. p.

meglévő diszkrepancia kiküszöbölhető, és ez – a német mintának megfelelő gyakorlati képzés és „második államvizsga” szerkezethez hasonlóan – a jogi praxis átfogó megismertetése után, ahhoz kapcsolódó egységes vizsgakövetelmények rendszerével biztosítható. 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 jogász professzionális (ügyvédi, ügyészi, bírói, közjegyzői) státuszok betöltéséhez igazodó, az adott pálya szakmai felügyeletéhez tartozó, speciális szakvizsga formájában.⁴⁸ Az ilyen szerkezet korántsem egyedi (mint ahogy a jelenlegi problémák sem egyediek), s a német, illetve a francia jogászképzési rendszer mintaértékű elemeit a hazai képzés előnyére lehet fordítani. A német jogi képzés mobilitásbiztosító, teljes praktikumot átlátható, a mérsékelt képzési időt igényelő jellegének, a francia oktatás specializálódást megkövetelő rendszerének tapasztalatai értékes információt szolgáltathatnak.

Ahhoz, hogy a különböző képzési formák teljesítsék társadalmi rendeltetésüket, az *alkalmazhatóságnak*, mint kulcsfogalomnak kell a vizsgálatok középpontjában állnia, ez válik az oktatás központjává; így tehát nem meglepő. A tanulás és alkalmazás egysége 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 „szélsőséges dominanciája”⁴⁹ érvényesül; ugyanakkor (és a jogászképzés tekintetében számunkra ez a legfontosabb) a „hosszú ciklusban” részvevők 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 erőbben 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. Vagyis a rövid ciklus esetén minden szocializációs törés nélkül – végspő soron – ugyanazt a munkát folytatja, mait tanult, ám a hosszú ciklusnál hosszabb a szocializáció, ám egészen más munkát végezve nagyobb lesz a szocializációs törés is. 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”⁵⁰ lehet az egyik oka az egyetemek ismétlődő válságjelenségeinek is.

Összevetve más jogászképzési technikákkal a magyar 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

⁴⁸ Lásd: Pohl Mariann és Bakonyi Elvira és Czifra Rudolf előadásait. Uo. 142-144. p.

⁴⁹ Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1984. 86. p.

⁵⁰ Uo. 88. p. 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. Lásd: Katona Péter Zoltán: Az egyetem válságának egyes értelmezései a modern francia szociológia-elméletben. Acta Juridica et Politica. Tomus XLLX. Fasciculus 16. Szeged. 1996.

tevékenységre.⁵¹ 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 ugyanazon 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 okok 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) 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.⁵²)

S végül ki kell térni az utóbbi másfél, Nyugat-Európában inkább két, három évtizedben lejátszódó a jogi oktatás ún. „*demokratizálódásának*” folyamatára, ami egyszerűen kifejezve a felsőoktatásban, és különösen a jogi felsőoktatásban résztvevők számának hatalmas léptékű növekedését jelentette, s jelenti a mai napig is, továbbá ami komoly feszültségeket eredményez mind a fakultások szintjén, mind oktatáspolitikai szinten. Ezzel természetesen összefüggésben van az adott szakma korábban viszonylagos „céhes” jellegének demokratizálódása is, vagyis a különböző jogász testületekbe (ügyvédség, közigazgatás, etc.) való bekerülési feltételek explicit vagy implicit megkönnyítése, ami megint csak profán módon kifejezve a jogászság létszámának drasztikus emelkedését hozta magával. Vagyis szociológiai szempontból ez a jognak más létszférákba és tudásbázisokba való behatolását jelenti, *ugyanakkor ez fordítva is igaz, más társadalmi mezők kultúrája is egyre inkább áthatja a jogászságot és annak gyakorlatát.* Ebből pedig egyenesen következik egy jogon kívüli integrációs felvetés: az amerikai jogi gondolkodásban a jog intellektuális autonómiája kevésbé preferált nézőpont, s így sokszor a jogi gondolkodás szellemi bázisát más területek

⁵¹ Lásd: 1997. évi LXVII. tv. A bírák jogállásáról és javadalmazásáról. 3§ (1) e, pontja: bíróvá az nevezhető ki, aki „a jogi szakvizsgát letette”. 1994. évi LXXX. tv. Az ügyészségi szolgálati viszonyról. 14§ (1): ügyésszé az nevezhető ki, aki „külön jogszabály szerinti jogi szakvizsgával rendelkezik”. 1991. évi. XLI. tv. A közjegyzőkről. 17§ (1) e, pontja: közjegyzővé az nevezhető ki, aki „a jogi szakvizsgát letette”. 1998. évi XI. tv. Az ügyvédekről. 13§ (2) e, pontja: a kamarai tagság feltétele, ha a kérelmező „magyar jogi szakvizsgát” tett; kivételnek számít az ún. európai közösségi jogász Magyar Köztársaság területén folytatott ügyvédi tevékenysége (89/A § - 89/N §), és magyar ügyvéddel, vagy ügyvédi irodával együttműködési szerződés alapján tevékenykedő külföldi jogi tanácsadó (90§ - 94§).

⁵² 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 Survey of Law Schools on Programs and Courses Designed to Enhance Bar Examination Performance. 52. Journal of Legal Education. 453. 2002. 460. p.

biztosítják.⁵³ Ehhez kötődően *Mary C. Daly* a következőképpen értékeli az USA jogászságában történő folyamatokat: a hagyományos lokális és elit jogi fakultások, illetve az ebből eredő jogásztársadalmi rétegződés okozta feszültséget, kiegészítette a „multidiszciplináris verseny” okozta presszió, amit a nem a tradicionális jogi szférában tevékenykedő társaságok konkurenciája okoz. Ráadásul a konkurens extraprofesszionális intézmények jogi tevékenységük ellátásához a fakultások hierarchiájának alsóbb szintjeiről biztosítják rekrutációjukat, ami felboríthatja a bevett rétegződést.⁵⁴ S végül az angolszász jogásztársadalmi attitűd alapján elmondható, hogy a jogászság sokkal inkább a problémák feloldására orientálódik, mintsem a döntéshozatal, mint szinte kizárólagos konfliktusmegoldó tényezőt tartja feladatának, ahogy ezt *Thomas D. Morgan*, az Amerikai Jogi Karok Szövetségének egykori elnöke mondta: „a jogászság szakismerete egyre inkább probléma-megoldási képességében realizálódik, ami *egyszerűen interdiszciplináris képzéssel érhető el.*”⁵⁵ (A praktikumban a jogászok és a kliensek relációjában az interdiszciplináris tudást igénylő problémák hangsúlyosabbakká váltak, s ez a jogászi szakma irányába fokozatosan társadalmi elvárásként realizálódik.)

Összességében, ami a hazai (és talán az európai) jogászképzés jövőjét illeti, nem valószínű, hogy a teljes egységesítés lehetne a cél, sokkal inkább a képzési rendszerek harmonizációja, egymással tartalmi és formai szempontból összeegyeztethetővé tétele, *valamilyen szisztéma szerinti integrációban*, ám megtartva a kulturális identitást. Olyképpen, hogy ez nem jelentené sem az egyedi, sem az európai tradíciókkal való szakítást, csupán a gazdasági, társadalmi elvárásoknak való megfelelést, 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,⁵⁶ s a hazai képzés előtt is ez lenne a leginkább üdvözítő.

⁵³ Lőrincz Lajos: A hazai jogászképzés aktuális kérdései. A magyar jogászképzés néhány gondjáról. In: Takács Péter (szerk.) i.m. 339-349. 344. p.

⁵⁴ Vö.: *Mary C. Daly: The Structure of Legal Education and the Legal Profession, Multidisciplinary Practice, Competition, and Globalization.* 52. *Journal of Legal Education.* 480. 2000. 480-490. p.

⁵⁵ Uo. 544. p.

⁵⁶ *Róna Péter* i.m. 376. p.