

Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben

Rónay Zoltán*

Nem csupán jogalkotói, de a tanárképzést szervező szakemberek részéről elvárás, és hallgatói oldalról érkező igény is a pedagógusképzésben a jogi oktatás biztosítása. A jog oktatásának e képzési területen vannak ugyan előzményei, de a rendelkezésre álló óraszám és az erre felhasználható kreditmennyiség jelentősen behatárolja a mozgásteret. További probléma, hogy a képzésben résztvevők elsősorban jogi kari oktatók vagy gyakorlati szakemberek, akik érthető okból a célját tekintve egyébként jelentősen eltérő jogászképzés módszertanára támaszkodnak. Ugyancsak nehézséget okoz a képzésbe illeszkedő tananyag hiánya is. A tanulmány arra keresi a választ, hogy ilyen körülmények között mit és hogyan érdemes tanítani. Egyúttal megpróbálja a felelet is megadni: A tárgybeli nemzetközi szakirodalom áttekintése és a kapcsolódó jogi szabályozás bemutatása segítségével láthatóvá válik, hogy a tartalom meghatározása során a tanulói jogok hangsúlyosan jelennek meg. A tanulmány azonban ezt meghaladva javaslatot tesz a pedagógusi jogoknak és hangsúlyosan a tanítás szabadságával összefüggő szabályok beemelésére. A módszertan tekintetében ugyancsak a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az elmélet és a gyakorlat helyes arányán alapuló, életközeli példákra építő módszertant kínál, ehhez bemutatva egy pilot-jelleggel megvalósuló kurzust.

Kulcsszavak: jogtudatosság, jogpedagógia, tanárképzés, módszertani fejlesztés

A jog és a pedagógia találkozására több kontextusban is sor kerülhet. Mindenekelőtt azt feltehetően sokan a szabályozással azonosítják. A másik, kevésbé tipikus, de annál nagyobb jelentőségű momentum, amikor a jogászképzés ismeri fel, hogy a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása nélkül a képzés már nem tudja betölteni társadalmi rendeltetését. Végül – és az elkövetkezendőkben erre fókuszálunk – a pedagógusképzés sem nélkülözheti egyfajta jogi ismeretek átadását a képzésben résztvevők számára.

A jog oktatása a pedagógiában a két diszciplína érintkezési felületének talán legkényesebb pontja. A legtöbb pedagógusképző intézmény nem rendelkezik külön erre a feladatra felkészült jogi és pedagógiai ismeretekkel felvértezett oktatóval, a tanításba jogi kari kollégákat, esetleg gyakorlati szakembereket vonnak be. Ez az oktatás módszerét is meghatározhatja, ugyanis a fogadó közeg (nagy valószínűséggel) a jogász hivatásra készülő és a későbbiekben azt gyakorló személyekből áll, akik a képzés egésze során jelentős részben „egy szakmai nyelvet” beszélő oktatókkal találkoznak. A jogász nyelvezet elsajátítása, legyen szó akár a tudományos művekről, akár a jogszabályokról, nem csupán a tanulmányokhoz tartozó technikai elem, hanem a majdani hivatásgyakorlás alapfeltétele. Ehhez képest a pedagógusképzésben megjelenő jogi tartalom első látásra minden szempontból idegen test. Miközben mind a képzésért felelős pedagógusképzők, mind a jogalkotónak a tanári felkészítés képzési és kimeneti követelményekben¹ megfogalmazott elvárása, hogy a tanár ismerje és betartsa a pedagógus szakma jogi szabályait, normáit, és nagy számban jelennek meg jogi tartalmak a szaktárgyi ismeretek körében is. Mindehhez képest ezekben a képzésekben csak legfeljebb egy féléves (a tanárképzésben még annyi sem) kurzus áll rendelkezésre, amelyen egyszerre kellene a jogi ismeretek megalapozását és a szak-

* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, PhD, egyetemi docens, e-mail: ronay.zoltan@ppk.elte.hu

1. Lásd a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet.

specifikus jogi normákba bevezetést elvégezni. Olyan hallgatói körben, akik számára a nyelvezet idegen, a fogalmak ismeretlenek, számukra készített specifikus tananyag nem áll rendelkezésre.

Hogy ilyen feltételek között van-e értelme, s ha igen mi okból a jogi oktatásnak, illetve, hogy miképpen valósítható meg értelmesen? A következőkben e két kérdés megválaszolására fókuszálunk.

A jogtanítás szükségességéről a pedagógusképzésben

Az előbbiek alapján nem férhet kétség ahhoz, hogy a világos jogalkotói szándék szerint a tanárképzésben a jogi ismeretek tanítása nem mellőzhető. A tanárképzést (a tanári felkészítést) szabályozó rendeletek azonban a megvalósításhoz kevés támpontot adnak. A tanári munkához szükséges – egyebek mellett – pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati, valamint szakmódszertani (diszciplináris és interdiszciplináris tantárgypedagógiai) tudás, készség, képesség fejlesztéséhez és a képzéssel párhuzamosan megszerzett pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlathoz összesen – a jogszabályban meghatározott felosztás szerint – 100 kreditet rendelt a jogalkotó. Minthogy a jogi tartalom a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén megszerzendő ismeretek között jelenik meg, lényegében a pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek 28 kreditje keretében lenne mód a pedagógus szakma betartandó jogi szabályainak, normáinak elsajátítását lehetővé tenni.

Az, hogy ezen keretek között miként oldható meg a jog tanítása, a következő alfejezetbe tartozó kérdés, amelyre adandó választ azonban alapvetően befolyásolja, hogy a tanárképzés megszervezése során csupán a jogszabályi kötelezettség teljesítését letudó – „kipipáló” – attitűddel közelítünk felé vagy elfogadjuk azt a hipotézist, miszerint a leendő tanárok számára elengedhetetlen a hivatásuk gyakorlásához szükséges mértékű érdemi felkészítés. A következőkben ez utóbbi mellett sorakoztatunk fel érveket.

Az, hogy a tanári, pedagógusi munka jogilag szabályozott környezetben zajlik, illetve maga is szabályozás tárgya, nem igényel különösebb alátámasztást. A világ legkülönbözőbb pontjain keletkező kutatások és azok dokumentálása, a tárgyban született szakirodalom egyaránt azzal a felütéssel kezdi a témakör tárgyalását, hogy maga a társadalmi környezet is jogszabályok által a korábbinál jelentősebb mértékben átszőtt, amelyben nagyobb mértékben jelenik meg a saját jogokért való fellépés (Delaney, 2016). A tanári sikeresség egyik kulcseleme egy, az emberi jogok védelmét garantáló társadalomban az oktatási jogok ismeretére való megfelelő felkészítés (Pillay, 2014). Lényegében ezen a felismerésen alapul a 2016-ban indult EduLaw projekt is, amely 12 európai (belga, litván, lengyel, albán, fehérorosz és orosz) egyetem és kutatóintézet együttműködésében a képzők és jogászok közös munkájára alapozva kívánja a tanítás, a tanulás, az iskolavezetés és az oktatási innováció hatékonyságát támogatni, figyelemmel a mindennapokat keresztülszövő jogi szabályozásra és a jogérvényesítés révén azoknak bírósági döntések általi befolyásoltságára is (EduLaw, 2016).

Ami közös ezekben, az a pedagógusok jogi felkészítése szükségességének deklarálása, egyben ennek kettős eredőre visszavezetése. Egyrészt a pedagógus maga is jogalany, azaz jogai és kötelezettségei vannak, amelyeket a jogszabályi hierarchia számos szintjén (alkotmányos, törvényi és rendeleti szint), valamint intézményi szinten megjelenő normák rögzítenek. Ez Magyarországon sincs másként, a normaösszesség az Alaptörvényen nyugszik, annak keretei között az oktatás különböző területeit (köznevelés, szakképzés) szabályozó törvény, illetve az ezek végrehajtására kiadott kormányrendeletek, miniszteri rendeletek számos pedagógust megillető jogot és őt terhelő kötelezettséget rögzítenek, helyi szinten pedig ezek megvalósításának részleteiről az intézményi dokumentumok (pedagógiai program, helyi tanterv, szervezeti és működési szabályzat, házirend stb.) rendelkeznek. Másrészt a pedagógus munkája során más jogalanyokkal kerül kapcsolatba: joggyakorlása és kö-

telezettségeinek teljesítése egyaránt befolyásolt és befolyásoló a munkatársai, a tanulók szülei és elsősorban a tanulók jogai és kötelezettségei területén. A pedagógus minden, a hivatása gyakorlásával összefüggő cselekedete kihat a tanulók jogaira, azokat képes korlátozni, megsérteni is. A tanuló életkoránál és a tanár-diák viszony eredendő hierarchiájánál fogva jellemzően kiszolgáltatott helyzetben van, ezért a pedagógusok jogi ismereteiben hagyományosan a tanulók jogalanyiségével összefüggő rendelkezések kapnak hangsúlyt. Akár a hazai, akár a nemzetközi szakirodalomra vetünk pillantást, jellemzően a tanulók emberi méltóságával (fegyelmezésének, büntetésének, egymással, egymáshoz való viszonyának – vö. agresszió – kérdésével) foglalkozó műveket találunk (a teljesség igénye nélkül lásd: Good, 1938; Johnson & Sublett, 1969; Jásper, 2008; Róth, 2008; Moswela, 2008; Aáry-Tamás & Aronson, 2010; Jásper, 2010; Varga, 2010; Coloroso, 2014; Dóczi-Vámos, 2016; Dóczi-Vámos, 2017).

Az ismeretkör tartalma

A tanulói jogok, avagy ahol a pedagógiai módszerek a jogi szabályozással láthatatlan(?) összefonódnak

Az előzőekből láthattuk, hogy a tanulói jogok tiszteletben tartása kétségtelenül alapkövetelmény, ehhez pedig azok ismerete nélkülözhetetlen. Mindazonáltal ez az a terület, ahol a pedagógus szakmai kompetenciái és a jogismeret a legnagyobb felületen érintkezik, adott esetben egymással konkurál vagy konfliktusba kerül. A jogszabályok ugyanis látszólag épp magát a tanítási tevékenységet, azaz az órai munkát: a tanulóval való verbális és nonverbális kommunikációt hagyják szabályozatlanul. Egyedül a pedagógiai értékelés folyamatához kapcsolódóan találhatunk tételes szabályozást. A szummatív értékelést ugyanis teljes egészében rögzíti a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.), amikor kimondja, hogy a pedagógus (magatartás és szorgalom esetében az osztályfőnök) a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. Az érdemjegy és az osztályzat megjelölése maga is a törvényben meghatározott, attól az első évfolyamon és akkor lehet eltérni, ha az iskola nem használja az érdemjegy, az osztályzat megjelölést [Nkt. 54. § (3) és (7) bek.]. A törvény a félévi és az év végi osztályzat meghatározásának módjára, valamint a kísérő szóbeli vagy írásbeli szöveges értékelés kötelező jellegére, az ezekről történő értesítés módjára is kitér [Nkt. 54. § (1)–(2) bek.]. Ugyancsak szabályozza a törvény az évvégi osztályzatok végleges eldöntésének eljárásrendjét is [Nkt. 54. § (4)–(8) bek.].

A tanulók értékelése pedagógiai módszertani szempontból jelentősen meghaladja a törvényben szabályozott szummatív értékelést. A szakirodalomban diagnosztikus, valamint formatív értékelésként meghatározott típusok (Scriven, 1967; Báthory, 1978), valamint az utóbbit tovább gondoló, s a jelenleg leginkább korszerűnek tartott fejlesztő értékelés (Lénárd & Rapos, 2009) alkalmazását a törvényi (és egyéb jogszabályi) rendelkezések nem korlátozzák. Ugyanakkor a diagnosztikus és formatív értékelés, valamint a szummatív értékelést kísérő írásbeli vagy szöveges értékelés magában hordozza a tanuló személyiségét sértő megnyilvánulások lehetőségét. Sőt, noha a fejlesztő értékelés pedagógiai szempontból messzemenően előremutató, esetleges helytelen alkalmazása azonban szintén ugyanezen veszéllyel járhat: például, ha nem objektív szempontok alapján és ezáltal az egyenlő bánásmód elvét sértve, a diszkrimináció lehetőségét felvetve valósul meg, vagy az egyénre és nem a feladatra fókuszál, vagy miután lehetőséget ad a diákok társértékelésére, ezáltal valósul meg a személyi jogok sérelme (vö. Lénárd & Rapos, 2008). Az említett kifogásolható pedagógusi magatartásokat azonosítja a szakirodalom fekete pedagógiaként (ld: Rutschky, 1977; Vincze, 1991), amely hazai szélesebb körű kutató-

sának eredménye azt mutatja, hogy a jelenség leginkább az értékelés kapcsán tűnik fel; az egykori tanulók által említett sérelmek között a legnagyobb súlya a tágabb értelemben vett értékelésnek van, ahol a megkérdezettek nem is annyira az osztályzat igazságtalanságát, hanem a szöveges kiegészítést kifogásolták. Eközben e kutatásból az is megállapítható, hogy a fekete pedagógia az iskolai tevékenység teljes tartamában jelen van: elég csak a tanulókat leginkább pozitív és leginkább negatív tulajdonságaik alapján párba állító, és az ennek névre lebontott eredményét tartalmazó ún. „leg-leg” táblázat osztálytermi kifüggesztésére gondolni (Hunyady, M. Nádasi & Serfőző, 2006). Ennek személyiségi jogokat sértő mivoltát nem kell különösebben hangsúlyozni. Éppen ezzel összefüggésben szükséges azonban arra is rámutatni, hogy a korábban említett törvényi szabályozatlanság valójában csupán látszólagos. Az Nkt. ugyanis az alapelvek között rögzíti, hogy a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját egyebek mellett a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi [Nkt. 1. § (3) bek.], s mindemellett elvi élel mondja ki, hogy a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani a fizikai és a lelki erőszakkal szemben, nem vethető alá testi és lelki fenyegetésnek, kínzásnak, kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak [Nkt. 46. § (2) bek.]. Mindezt a törvény a pedagógusok kötelezettsége oldaláról is megfogalmazza, a pedagógus kötelességévé téve a gyermekek, a tanulók és a szülők, valamint a munkatársak emberi méltóságának és jogainak maradéktalan tiszteletben tartását [62. § (1) bek. h) pont]. A jogi szabályozás tehát búvópatakként végig jelen van a pedagógiai tevékenység teljes folyamatában, az emberi méltóság tisztelete és a személyiségi jogok védelme a jogszerű és etikus magatartás tulajdonképpeni vezérfonala.

Fontos azonban azt is hangsúlyozni, hogy a fekete pedagógia elkerülése, a tanulókkal való megfelelő bánásmód nem elsősorban jogszabályi kötelezettség. A megfelelő magatartás tanúsítása a bensőből fakad, arra normál körülmények között nem a (jog)következményektől tartva kerül sor. A szűkebb vagy tágabb közösség – a társadalom, a település vagy a szakmai kollektíva (nevelőtestület vagy általában a pedagógusok közössége) – elvárásai a szocializáció során beépülnek az önmagától elvárt magatartásba. Ugyanakkor a háttérben ott van a közösség megítélése, amely a normasértés jellegétől és súlyosságától függően annak rosszallását, esetleg intézményesített formáját (vö. etikai következmények), adott esetben pedig az állami autoritás segítségül hívásával jogkövetkezmények alkalmazását vonja maga után. Utóbbi kapcsán azonban különösen óvatossá kell lennünk, hiszen amikor egy állam úgy véli, hogy polgárai vagy azok egyes közösségei az adott tevékenység elvárt megvalósítását nem tudják elérni, egyre mélyebbre hatolva, egyre szélesebb körben szabályoz, végső soron gúzsba kötve polgárait. Különösen a szellemi tevékenységek esetében, így a pedagógiai munka során is a minél diszkrétebb jogalkotás a kívánatos. Azaz a szabályozás elvi alapokat adjon, keretjelleget legyen. Ez azonban csak akkor hatékony, ha a polgárok – jelen esetben a pedagógusok – kellően felkészültek arra, hogy a keretek közötti határokat a megfelelő normakövető magatartással kitöltsék. Ez pedig az ehhez mérten indokolt jogi oktatásukat feltételezi.

Jogi (ön)ismeret

Hiba lenne azonban a pedagógusok jogi ismereteinek szükségességét a tanulókkal való viszonyra szűkíteni. A pedagógus maga is jogalany, munkája során az ő jogai is sérülhetnek, amelyek között alapvető elemként ugyanúgy megjelenik az emberi méltóság és a személyiségi jogok tiszteletben tartása [Nkt. 63. § (1) bek. a) pont]. A pedagógus oktatói autonómiáját akkor tudja magabiztosan kiteljesíteni, ha tisztában van jogaival (és

kötelezettségeivel), amely kellő magabiztosságot ad számára, hogy tudja, egy esetleges számonkérés mennyire alapos, megalapozatlanság esetén pedig miként léphet fel.

Ezzel pedig elérkeztünk a jogi oktatás szükségességének legfontosabb eleméhez, amely már túlmutat a szűk értelemben vett iskolai oktató munkán, sokkal inkább a neveléshez és annak társadalmi hatásaihoz kapcsolódik. Tudniillik az iskola elengedhetetlen feladata, hogy a tanulókat jogtudatosságra nevelje, hozzásegítse őket ahhoz, hogy tudatos állampolgárként járjanak el.

Amikor jogtudatosságról beszélünk fontos hangsúlyozni annak elhatárolását a jogtudattól. Utóbbi – Gajduschek (2016) komplex magyarázatában – a joggal kapcsolatos ismereteket és attitűdöt foglalja magában, esetenként a joggal kapcsolatos ismeretek és vélemények témakörében a jogi kultúra fogalmába ágyazódva. A jogtudatosság ezzel szemben egyszerre utal az ismeretkörre, ti. annak alanya tisztában van – szűkebb értelemben – jogaival (és kötelezettségeivel), valamint arra a képességre, hogy az illető ezen ismeretek birtokában akar és tud is cselekedni. Különösen a köznevelés során megvalósuló képzésben nincs annak hazai modellje, miként lehet a tanulókat – nyilvánvalóan érettségük megfelelő szintjéhez igazítva – a számukra szükséges összetételű és komplexitású (vagy inkább egyszerűségű) jogi ismeretekkel felruházni, még kevésbé annak, hogy mi a jogai tudatában való cselekvés, eljárás attitűdje kifejlesztésének és támogatásának módja. Johnson és Sublett (1969) egy olyan metodikáról számol be, amely egy, a helyi jogászság, a tanárok és tananyagfejlesztők által kidolgozott rövid, tanfolyamszerű képzés formájában valósítja meg az általános iskolások részére a jogi ismeretek átadását, a helyi sajátosságok figyelembevételének szükségességét hangsúlyozva. Ez utóbbi nyilván az Egyesült Államok többemű (szövetségi-tagállami) normarendszeréből és a precedens jogból fakadó sajátosságokból ered, ezért jelennek meg a tananyag részeként a jogfejlődés- és történet, az általuk köthető szerződések és felelősségük mellett az állami és nemzeti joghoz kapcsolva a sajátos helyi szabályok is. Látható, hogy ez a megközelítés elsősorban a jog praktikus ismertetére fókuszál. A hazai jogi oktatásban ezzel szemben vagy emellett elengedhetetlennek tűnik az állampolgári jogokat és kötelezettségeket középpontba állító oktatás. Az amerikai minta követése Magyarországon nem valósítható meg, de nem is indokolt. A jogtudatosságot ugyanis nem lehetséges a jogszabályok lexikális elsajátításával elérni. A jogszabályok bizonyos szintű ismerete szükséges, de nem elégséges feltétele a jogtudatosságnak, tekintve, hogy az olyan készség, amelyet a mindennapok során megtapasztalt élethelyzetekben lehetséges fejleszteni. A tanulók idejük javarészét az iskolában töltik, és leginkább ott találkoznak olyan szituációkkal, amelyek kezelése e kompetencia fejlődésére hatással van. Ezért kulcsfontosságú a pedagógus jogtudatossága, hiszen ő mutat példát a tanulók számára, rávilágítva a jogtudatosság értelmére és lényegére. Ha akár a velük kapcsolatos, akár saját ügyeiben nem jogtudatosan jár el, ezzel negatív mintát mutat. Ehhez pedig szükséges általában a pedagógusok (és nem csupán az e „tantárgyat” oktató) megfelelő jogi felkészítése.

Ugyanakkor az is tisztázandó, egyáltalán mik azok az alapok, amelyekre ezt a képzést a pedagógusok esetében alapozni lehet. Ehhez kiindulásként szükséges lenne a pedagógusokra (esetleg a tanulókra) kialakított jogtudat vizsgálat. Ugyan az elmúlt évtizedekben több jogtudatvizsgálatra is sor került, (Gajduschek, 2016), kifejezetten ilyen specifikus kutatással nem találkozunk – noha a kérdés elő-előkerül az utóbbi időkben (Badó, 2015).

A tanítás szabadsága mint a jog megismerésének alapja

A pedagógusi jogtudatosság tehát átfogja a tanári lét mindennapjait, kiterjed a munkavállalói attitűdökre is. Ez azonban legfeljebb közvetve mutatkozik meg a tanulók számára példamutató jelleggel. Azonban ugyanezen

magatartásnak van egy egyértelmű, az osztályteremben megjelenő eleme: a tanítási tevékenységre vonatkozó jogszabályok ismerete, minthogy mindamelllett, hogy a jog és a pedagógia viszonyrendszerében továbbra sem gondoljuk a szabályozó funkciót elsődlegesnek, annak szerepe korántsem lebecsülendő. Ahogy azt Good (1938) éppen nyolc évtizeddel ezelőtt kifejtette, a szabályozás egyaránt szolgálhatja a tanítás szabadságának („*freedom of teaching*”) kiteljesedését, mint az iskola felhasználását az indoktrináció és akár a propaganda céljaira. Az olyan szellemi tevékenységek megvalósítása esetén, mint az oktatás, elsősorban a hivatás szakmai elvárásai, követelményei azok, amelyek keretet szabnak mindannak, amelyek alapján annak megfelelése megítélhető. A (poszt)modern államban magától értetődő, hogy az állam is szabályozóként lép fel, azonban korántsem mindegy, hogy a kodifikáció célja a hivatás feltételeinek biztosítása, kiteljesedésének támogatása, másfelől nézve a tanítás szabadságának megalapozása vagy éppen a szűk keretek közé szorítás, a korlátozás. Ami szabadság és jog az egyik oldalon, a tanulók (tanulni vágyók) és az őket tanítók oldalán, korlát és kötelezettség is egyben, részben az állam, részben más személyek számára. Korlát és kötelezettség az állam vonatkozásában, hiszen e szabadság érvényesülésének feltételeit az állam köteles biztosítani, gondoskodnia kell a feladat ellátásáról és a hozzáférés biztosításáról. Emellett korlát a többi polgár számára is, hiszen saját alapvető jogait csak annyiban gyakorolhatják, hogy azzal ne veszélyeztessék a tanulás-tanítás szabadságát. Ezért fontos, hogy ezek és az ezekhez hasonló alapjogok megfelelő garanciát kapjanak. Ezért nem elégséges, hogy a garancia a könnyebben változtatható törvényi vagy akár a rugalmasan alakítható (kormány)rendeleti szinten kerüljön rögzítésre, hanem szükséges annak alkotmányos szintű kimondása. Az alkotmányos rendelkezések jelentik ugyanis a további szabályozások alapját, azok terjedelmének korlátait, illetve a felhatalmazást arra, hogy az alacsonyabb szintű jogszabályok miként közelítsenek az adott alapjoghoz: behatárolják, avagy szélesítsék érvényesülésük lehetőségeit.

Ebből a szempontból (is) érdemes összevetnünk a legújabbkori Magyarország két alkotmányos kódexét, az 1989-ben és az azt követő években a demokrácia és a jogállamiság elvei szerint jelentősen átdolgozott, a Magyar Köztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvényt (a továbbiakban: Alkotmány) a 2011-es Alaptörvénnyel. Előbbi deklaráta, hogy a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát [Alkotmány 70/G. § (1) bek.]. Az Alaptörvény azt rögzíti, hogy Magyarország biztosítja (egyebek mellett) a tanulás, valamint *törvényben meghatározott keretek között* a tanítás szabadságát [Alaptörvény X. cikk (1) bek.]. Vitathatatlan, hogy az Alkotmány is igen szűkszavúan rendelkezik a kérdésben (Sári & Somody, 2008), de az Alaptörvény nem csupán hasonlóan mellőzi a részletezést, hanem két ponton is jelentősen visszalép. Noha az alkotmányjogászok egy része úgy véli, hogy a két szabályozás között nincs lényegi különbség (Jakab, 2011), valójában nem csupán ugyanazon deklaráció más megfogalmazásával, hanem egy újfajta szemlélettel állunk szemben. Ahogy arra a tudomány szabadsága kapcsán Kocsis (2011) rámutat – és megállapítását érvényesnek tekinthetjük a tanulás és tanítás szabadsága vonatkozásában is, hiszen az Alaptörvény egyazon rendelkezése ugyanazon mondatban szabályozza őket – a jogok tiszteletben tartása és támogatása szélesebb jelentéstartalommal bír, mint azok pusztá biztosítása: mindössze a két alapjog szavatolásának kötelezettségét írja elő, anélkül, hogy annak garanciáit rögzítené, a tartalmat kifejtené. A magunk részéről ehhez még azt tesszük hozzá, hogy a biztosítás sokkal inkább tartózkodó magatartást fejez ki, a feltételek megteremtésére utal, szemben a támogatással, amely az állam számára aktív magatartást ír elő. Sokkal súlyosabb azonban az Alaptörvény szabályozásának másik eleme: szemben az Alkotmánnyal, amely a tanítás szabadságának korlátozhatóságát nem vetette fel, ezért minden erre irányuló szabályozási törekvésnek gátat szabott, az Alaptörvény kifejezetten megteremti a törvényi korlátozás alapját, kimondva, hogy az csak törvényi keretek között biztosított.

A jelenkori magyar kodifikációs gyakorlat sajátossága, hogy a törvényi rendelkezések további szabályozási lehetőséget biztosítanak a kormány vagy tagjai számára, ezek pedig a jogok gyakorlásának további szűkítését jelentik. Elég e körben a tanítás szabadságának az Nkt.-ban történő gyakorlati megvalósulására utalnunk: miközben a pedagógust megilleti az a jog is, hogy a pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés-oktatás módszereit megválassza, az iskola pedagógiai programjának részeként, a miniszter által kiadott kerettanterveket kiegészítve készíti el a helyi tantervet [Nkt. 63. § (1) bek. b) pont és 26. § (2) bek.]. Mindez azt eredményezi, hogy miközben a pedagógus és a helyi tanári közösség számára látszólag a törvényi keretek között is garantált marad a tanítás szabadsága, a miniszteri hatáskör révén a mozgástér minimálissá válik (Szüdi, 2012). Önálló szakmai iránymutatás, illetve keretek helyett mindössze a kerettanterv helyi sajátosságokhoz igazított leképezése lesz, amely révén sikerül még az egyébként jelentős centralizáltsággal irányított oktatási rendszereket működtető országok szintjét (kb. 25%) is alulmúlni (Gönczöl, 2015). Egyetlen példát említve, miközben a tananyag tartalmában szintén jelentős a központi meghatározottság, módszertanában a kazah oktatási rendszer is teljes szabadságot biztosít a tanárok számára (vö. Aubakirova, Kairat, Kozhabergenova & Nur-mukhanova, 2018). Mindennek bemutatása és megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy akár a leendő, akár a gyakorló pedagógusok megértsék, mit is jelent a tantermi szabadság, mennyiben és hogy korlátozhatók, illetve mire támaszkodhatnak saját pedagógiai szabadságuk megőrzése érdekében.

A jog oktatásának módszertana a pedagógusképzésben – ami kerüendő, és ami átemelhető

Ugyan a jogászképzés komoly módszertani hagyományokkal bír, azonban kétségtelen, hogy a megváltozott környezet – ami egyaránt jelenti a szabályozás tárgyának és a szabályozóknak a változását, a hallgatók attitűd-beli eltéréseit (a XXI. századra a fiatalok életkörülményei radikálisan megváltoztak: a korábban megszokotthoz képest összehasonlíthatatlanul felgyorsult életben türelmetlenebbek, minél gyorsabban igénylik a tudást is), valamint a jogászképzés esetében sokszor a legkomolyabb problémaként azonosította a tömegesedést – új módszertanokat igényel. Fleck Zoltán épp ebben a lapszámban mutatja be a globális problémát, ezért azzal is szembe kell nézni, hogy az egyébként a képzésre fogékony, és az elsajátítandó ismereteket hivatásszerűen alkalmazni tervező hallgatók esetében is elavult vagy legalábbis vitatható eszköztár miként adaptálható a pedagógusok jogi oktatásába. A tömegesedés a tanárképzésben is probléma, és jellemzően épp az ilyen „maradék-kurzusok” azok, amelyek nagylétszámú oktatási formában valósulnak meg. Mindez nagyon leegyszerűsítve a tudásközvetítés szempontjából hagyományos „kiscsoportos” szemináriumok helyett az előadások szervezésének, míg a tudásellenőrzés területén az írásbeli – és azon belül is a tesztjellegű – vizsgafeladatok elterjedéséhez vezethet.

A frontális oktatást előtérbe helyező nagyelőadásokkal szemben áll a technikai fejlődés, a multimédiás eszközök felfoghatatlanul gyors fejlődése. Az ember sokkal könnyebben és gyorsabban jut hozzá információkhoz, miközben a felfedezésnek a megoldáskeresésben rejlő öröme odavész, a kutatás erőfeszítéseivel elérhető elmélyülés helyett felületesebb információelsajátítás valósul meg. Mindazonáltal be kell látni, hogy azok az oktatásmódszertani technikák, amelyek korábban célravezetőek voltak, ma már kevésbé eredményesek. Az ELTE joghallgatói körében végzett felmérés is azt támasztotta alá, hogy a hallgatók – habár a nappali tagozaton tanulóknak többsége nem jár előadásra – nem magával a formával, sokkal inkább annak tartalmával szemben elutasítóak, miközben akadnak olyan oktatók is, akik maguk sem tartják elengedhetetlenül szükségesnek ezt a kurzustípust (Tókey, 2017). Kétségtelen, hogy az előadás hagyományos módszertanával – ti. az előadó kiáll [rosszabb

esetben az általa írt jegyzettel a kezében(!) kiül]² a katedrára és másfél órát beszél – szembeni ellenérzések megalapozottak, de ugyanez a metodika érvényesülhet akár egy szeminárium keretében is. Ebből is látható, hogy a forma másodlagos, legfeljebb a létszám és a technikai adottságok szempontjából mérvadó. Hiszen az angolszász jogász képzésben általános gyakorlat a nagytermi előadások interaktivitása (például, az oktató és a hallgatók kérdeznak egymástól, akár vita is kibontakozhat), mint ahogy az is, hogy a szemináriumok keretében együtt tárnak fel problémákat, közösen keresik a jogeset megoldását.

A jog pedagógusképzésben megvalósuló oktatása módszertanának megválasztásakor bátran támaszkodhatunk a jogászképzés dilemmái során felmerülő válaszokra. Az ugyanis a Nagy (2006) által is jelzett, régóta fennálló problémával függ össze: a jogász hivatásrendek folyamatosan a jogászképzés szemére vetik a gyakorlati készségek fejlesztésének hiányát, miközben az intézményekben él az a felfogás, miszerint az egyetem feladata az elméleti alapozás, a praxist csak annak gyakorlása során lehet megtanulni. A magunk részéről nem osztjuk e merev elhatárolás dogmáját. Ugyanis nem csupán a gyakorlat elsajátítása eleve kudarcra ítélt elméleti alapok nélkül, de az elmélet sem „lóghat a levegőben”. Ennek analógiájaként a pedagógusképzésben is az elmélet és gyakorlat helyes arányának megtalálása az egyik kulcsfontosságú feladat, hiszen a tanárjelöltek vagy továbbképzésben résztvevő pedagógusok is a mindennapokban találkoznak olyan élethelyzetekkel, amelyek megoldására jogi eszközöket (is) keresnek, vagy amelyek kapcsán épp annak megválaszolása a fő feladat, hogy pedagógiai vagy jogi eszközök, esetleg egyszerre mindkettő párhuzamos alkalmazása indokolt. Ehhez szolgál jó mintaként a gyermekek és a fiatalok emberi jogi neveléséhez kidolgozott két kézikönyv, a Kiskompassz és a Kompassz (Brander, Keen & Lemineur, 2004; Flowers, 2009), amelyek az elméleti (és közérthetőre „fordított” jogszabályi) ismertetéseket kombinálták különböző nehézségű témafeldolgozó és jogmagyarázó gyakorlattal.

Másfelől, mivel a változó világban hatásos, újszerű oktatási módszereket a neveléstudomány dolgozta és dolgozza ki, a pedagógusképzés keretében azok sokkal könnyebben rendelkezésre állnak, és a hallgatók is fogékonyabbak azok alkalmazására. Ahhoz azonban, hogy az általánosságban bizonyított technikák az egyes képzési területeken is adekvát módon hasznosíthatók legyenek, szükséges azokat az adott diszciplína sajátosságaihoz és igényeihez (az oktatók és a hallgatók elvárásaihoz) adaptálni. Szükséges továbbá az is, hogy a pedagógusképzésbe bevont jogász szakemberek kellően fogékonyak legyenek minderre.

A „hogyan”-ról, avagy módszertani dilemmák csaknem lehetetlen feltételek között

Az előbbieken bemutatottak alapján nyilvánvaló, hogy a jog tanítása a tanárképzésben (és általában a pedagógusképzésben) komplex feladat, amelynek megvalósítása során három fő szempontot szükséges mérlegelni. Egyrészt figyelembe kell venni, hogy a jogászképzésben alkalmazott módszerek önmagukban nem alkalmazhatóak. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani ismereteiket a legkorszerűbb módszerek révén sajátíthatják el, amelyek mellett egy frontális előadásra korlátozódó megoldás nem csupán idegenül hat, de fokozza is az eleve meglévő távolságot a diszciplínák között. Másrészt az elméleti fókusz mellett nélkülözhetetlen a gyakorlati megvalósulás bemutatása, amely révén életközelivé tehető az elvont, laikusok számára nehezen értelmezhető jogszabályi szövegek. Ez azonban a jogászképzésben jól bevált és hasznos jogesetmegoldás módszerét tenné kívánatosabbá, miközben ehhez hiányzik a kellő jogi alapozás, és értelemszerűen a hallgatóktól nem várható el a jogász gondolkodásmód elsajátítása sem. A képzés e két szempont szerint történő megvalósítását lehetetleníti el tulajdonképpen a harmadik szegmens: a rendelkezésre álló kredit- és nem utolsó sorban óraszám a kötelező kurzusok keretében olyan minimális időt biztosít,

2. Mindezt még joghallgató korában saját szemével tapasztalta a jelen tanulmány szerzője.

amely lényegében csak egy előadás típusú és a legszűkebb értelemben vett alapozó jellegű kurzust (kurzus-részt) tesz lehetővé. A magunk részéről ennek hatékonyságát, sőt értelmét erőteljesen megkérdőjelezzük. Ezért a jelenlegi szabályozási környezetben egyedüli megoldásként azt tartjuk elképzelhetőnek, hogy egy önálló, szabadon választható tantárgyként jelenjen meg a jog oktatása a pedagógusképzésben. A kézirat lezárása-kor erre vonatkozóan még nincs tapasztalat, de a jelen tanulmány publikálásának időpontjában már meghirdetésre került, és remélhetőleg zajlik az a kurzus, amelynek ideáját az alábbiakban foglaljuk össze.

A fentiekkel összhangban a *Pedagógushivatás jogi és etikai keretei* című tárgy célja azon túl, hogy a jelölteket segítse abban, hogy ismerjék és betartsák a pedagógus szakma jogi szabályait, normáit, egyszerre kívánja biztosítani a jogi ismeretek megalapozását és a szakspecifikus jogi normákba bevezetést. Előbbi keretében nem lehet cél a jogászképzésben elvárt „Jogi alaptan” típusú ismeret átadása, ezzel szemben célja sokkal inkább hozzájárulni ahhoz, hogy a pedagógusképzésben résztvevők számára idegen jogi nyelvezet, ismeretlen fogalmak érhetővé, elsajátíthatóvá váljanak. Ahhoz hasonló képzést kell biztosítani, amit az angolszász jog „*Street Law*” megjelöléssel illet, azaz a hétköznapi életben előforduló problémákra gyakorlati megközelítéssel ad választ (Badó, 2015). Fontos, hogy amikor a hallgatók a tanári pálya jogi szabályozási környezetével, a pedagógus etika alapjaival, vagy az iskolával mint szervezettel (intézményfenntartók, iskolatípusok, az iskola működése, alapítása és megszüntetése, vezetése) megismerkednek, ez tájékozódásukat segítse, a cél nem keverendő össze a pedagógus szakvizsga elvárásaival. Kiemelt hangsúlyt kell helyezni az iskolával mint emberek közösségével kapcsolatos ismeretekre, amelynek keretében bemutathatók a közösségen belüli kapcsolatok. Indokolt külön is kitérni az emberi méltóság mint a jogszerű és etikus tevékenység vezérfonalára, a személyiségi jogok szabályozására, ezzel is összefüggésben az agresszió jelenségének jogi vonatkozásaira. Ez az a terület, amelyet leginkább közel lehet hozni a hallgatókhoz. Egyrészt az oktatási jogok biztosának jelentései, illetve konkrét esetek tudják megvilágítani az elmélet gyakorlati megvalósulását, másrészt – különösen a fekete pedagógia révén – itt mutatkozik meg a két diszciplína közötti szoros kapcsolat.

Zárszó helyett

Az alábbi összefoglaló fejezet szándékosan viseli a fenti címet, ezzel is kifejezve azt, hogy a tárgyalt témakörben – különösen a jog pedagógiai képzésbe illeszkedő oktatása kérdésében – szó sincs a gondolkodás lezárásáról, ellenkezőleg, reményeink szerint a szakmai diskurzus csak most kezdődik.

Az oktatásra vonatkozó hazai és nemzetközi jogi szabályozás feltárása, elemzése, az erre irányuló összehasonlító típusú kutatások terén a hazai jogirodalom jelentős le-, illetve elmaradásban van a külföldi munkák számosságához képest. Különösen szembetűnő ez a közoktatás vonatkozásában, de a felsőoktatás területén sem sokkal kedvezőbb a helyzet. Különösen hiányzik az adott jogágazat (köznevelési, illetve felsőoktatási jog) szélesebb körű, nem csupán a jogtudomány, hanem egyrészt a pedagógiai tevékenységet végzők, másrészt az ahhoz kapcsolódó egyetemi oktatásban és tudományos kutatásban közreműködők számára rendelkezésre álló szakkönyv, kézikönyv. Ezek kidolgozását célszerű lenne az érintett diszciplínák művelői által közösen elvégezni. Ez nem csupán azt tenné lehetővé, hogy olyan, a mindennapokban való eligazodáshoz segítséget nyújtó irodalom szülessen, amely már az alkotás folyamatában reflektál a majdani felhasználók igényeire, de egyúttal megalapozná a két tudományterület közös kutatásait is.

A közös tudományos munka kérdésében külön is indokolt a pedagógusok és tanulók jogtudatára irányuló specifikus vizsgálat. Az utolsó ehhez hasonló átfogó kutatás közel két évtizedes, a friss jogtudat-vizsgálat pedig nem fókuszált egyetlen szakmaterületre vagy társadalmi csoportra, nem irányult kifejezetten a köznevelésben

részvevőkre. Egy ilyen kutatás megalapozhatná a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai jogi-etikai vonatkozó elemének tartalmi átgondolását, egyúttal biztos támpontot jelenthetne az ehhez kapcsolódóan összeállított kurzus kidolgozása során.

Irodalom

1. Aáry-Tamás, L. & Aronson, J. (Ed.) (2010). *Iskolai veszélyek*. Budapest: CompLex.
2. Aubakirova, B., Kairat, G., Kozhabergenova, A. & Nurmukhanova, D. (2018). *Education Modernization and Development in Kazakhstan. Drift or Thrust into the 21st Century?* Előadás, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Műhely, 2018. március 22.
3. Badó, A. (2015). Jogismeret a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 7–8, 94–101.
4. Báthory, Z. (1978). A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia*, 2, 195–207.
5. Bíró, E. (1998). *Jog a pedagógiában: Tanároknak, nevelőknek, diákoknak és szülőknek*. Budapest: Jogismeret Alapítvány.
6. Brander, P., Keen, E. & Lemineur, M-L. (2004). *KOMPASZ Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez*. Budapest: GYISM Mobilitás.
7. Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Budapest: Harmat.
8. Delaney, J. G. (2016). The Value of Educational Law to Teachers in the K-12 School System. In Singh, A. et al. (Ed.), *Multiple Perspectives on Education and Society in Newfoundland and Labrador*. Vol. 2. (pp. 147–167). St. John's, Canada: Memorial University of Newfoundland and Labrador, Faculty of Education. Retrieved from <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Multiple%20Perspective%20on%20Education%20and%20Society.pdf> (2018.03.01.)
9. Dóczi-Vámos, G. (2016). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori (PhD) Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. Retrieved from http://ppk.elte.hu/file/disszert_ci__d_czi-v_mos_gabrie.pdf (2018. 10. 30)
10. Dóczi-Vámos, G. (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány*, 4, 68–80. Retrieved from http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_4_68-80.pdf (2018.10.30.)
11. Fleck, Z. (2017). *A jogásképzés szintleíró jellemzői*. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Kar.
12. Flowers, N. (2009). Budapest: *Kiskompasz. Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez*. Budapest: Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
13. Gajdusчек, Gy. (2016). Empirikus jogtudat kutatás Magyarországon 1990 után. *MTA Law Working Papers* 11, 1–23. Retrieved from <http://jog.tk.mta.hu/mtalwp> (2018.03.22.)
14. Good, C. V. (1938). Freedom of Teaching in the Public Schools. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 5, 423–433.
15. Gönczöl, E. (Ed.) (2015). *Szemelvények a köznevelési rendszer irányításához kapcsolódó kutatások eredményeiből*. Budapest: Oktatási Hivatal.
16. Hunyady, Gy.-né, M. Nádasi, M. & Serfőző, M. (2006). *„Fekete pedagógia”. Értékelés az oktatásban*. Budapest: Argumentum.
17. Jakab, A. (2011). *Az új Alaptörvény keletkezése és gyakorlati következményei*. Budapest: HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó.
18. Jásper, A. (2008). A tanulóval szemben indítható fegyelmi eljárás főbb szabályai. In Bíró, K. (Ed.), *Agresszió az iskolában – és a jog?* (pp. 79–83) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
19. Jásper, A. (2010). A Gyermekek Jogairól szóló Egyezmény szövege és szelleme a közoktatási törvényben. In Bíró, E. (Ed.), *Jogágazat születik... A gyermeki jogokról és érvényesülésükről Magyarországon*. (pp. 53–68) Budapest: Jogismeret Alapítvány.

20. Johnson, II, J. C. & Sublett, Jr., H. L. (1969). Teaching Law in the Elementary School. *Peabody Journal of Education*, 2, 116–118.
21. Kocsis, M. (2011). A tudomány szabadságának új konstitucionális keretei. *Közjogi Szemle*, 4, 29–39.
22. Lénárd, S. & Rapos, N. (Ed.) (2008). *Adaptív oktatás 2. kötet: Az adaptív iskola*. Budapest: Educatio.
23. Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat.
24. Moswela, B. (2008). Knowledge of educational law: an imperative to the teacher's practice, *International Journal of Lifelong Education*, 1, 93–105.
25. Nagy, Zs. (2006). *A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései. PhD értekezés*. Szeged.
26. Retrieved from http://doktori.bibl.u-szeged.hu/263/7/Nagy_Zsolt_ertekezes.pdf (2018.03.30.)
27. Pillay, N. (2014). *Teachers' knowledge of legislation and education law specifically and its influence on their practice*. Dissertation, University of Pretoria.
28. Róth, Á. (2008). A pedagógusok által elkövetett agresszió munkajogi megítélése. In Bíró, K. (Ed.), *Agresszió az iskolában – és a jog?* (pp. 71–78) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
29. Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
30. Sashegyi, O. (2003). Az Egyetem az önkényuralom korában 1849–1867. In Szögi (Ed.), *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. (pp. 165–202). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
31. Sári, J. & Somody, B. (2008). *Alapjogok (Alkotmánytan II.)*. Budapest: Osiris Kiadó.
32. Scriven, M. (1967). Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation. In Tyler, Gagne & Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
33. Szögi, L. (2003). A pesti egyetem a reformkorban és a szabadságharc időszakában 1825–1849. In Szögi (Ed.), *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. (pp. 127–164). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
34. Szüdi, J. (2012). *Kommentár a köznevelési törvényhez*. Budapest: CompLex.
35. Vincze, L. (1991). Appendix neveléstörténeti munkákhoz. *Magyar Pedagógia*, 3–4, 195–214.
36. Wittrock, B. (1993). The modern university: the three transformations. In Rothblatt – Wittrock (Ed.), *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. (pp. 303–362). Cambridge: Cambridge University Press.
37. Tőkey, B. (2017). *A tantermi előadások a jogászképzésben*. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Kar.
38. Varga, Sz. (2010). Az iskolai konfliktusok kezelésének létező és lehetséges módszerei, eljárásai – különös tekintettel a jogvédelem, jogorvoslat, jogérvényesítés gyermekjogi szintű követelményeire. In Bíró, E. (Ed.), *Jogágot születik... A gyermeki jogokról és érvényesülésükről Magyarországon*. (pp. 176–202) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
39. Az EduLaw projekt honlapja Retrieved from www.edulaweu.eu (2018.04.09.)
40. Uniós tevékenységek a felsőoktatás területén. Az Európai Bizottság tájékoztatója. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/index_hu.htm (2018.03.28.)

Where law meets education. The role and expediency of teaching law in teacher's training

Not only the legislators but also teacher educators expect law education in teacher training since students claim to learn about their rights as future teachers. Although teaching law in such programmes has antecedents, neither the number of weekly consultation hours nor the applicable credits provide a necessary framework. A further problem is that these courses are mainly taught by the lecturers of the faculties of law or practical experts who heavily lean on the teaching methods of the law schools. These methods, however, are very different from those that are needed in a teacher training programme. The programme designs are also lack of suitable learning materials. This paper aims to tackle the problem and intend to answer the following question: what and how we should teach under the above-mentioned circumstances. Following the overview of the international literature and the relevant regulations, it became clear that the rights of students are well-articulated. Whilst this paper aims to implement a more content related framework concerning the rights of teachers and especially the fundamental rights of freedom of teaching. This paper also tries to develop some original solutions related to the teaching methods of law in Hungary based on international and national scientific literature. It attempts to suggest a structure that is balancing between theory and practice by examples of real life cases from daily school life. At the same time this paper presents a brand-new pilot-course.

Keywords: legal knowledge, law pedagogy, teacher training, methodical development