

OKTATÁSMÓDSZERTANI FÜZETEK



KISS VALÉRIA
GALAMBOS RITA
LÁSZLÓ NOÉMI

ÉRZÉKENYÍTÉS ÉS A FELELŐSSÉGVÁLLALÁS FEJLESZTÉSE A JOGÁSZKÉPZÉSBEN



OKTATÁSMÓDSZERTANI FÜZETEK VII.

**ÉRZÉKENYÍTÉS ÉS
A FELELŐSSÉGVÁLLALÁS
FEJLESZTÉSE A JOGÁSZKÉPZÉSBEN**

GALAMBOS RITA

KISS VALÉRIA

LÁSZLÓ NOÉMI

**ÉRZÉKENYÍTÉS ÉS A
FELELŐSSÉGVÁLLALÁS
FEJLESZTÉSE
A JOGÁSZKÉPZÉSSEN**



Az Igazságügyi Minisztérium „Jogászképzés színvonalának emelését célzó programok” keretében támogatott „Az egyetemi jogászképzés komplex oktatásmódszertani fejlesztése” című alprojekt részeként készült oktatást támogató eszköz.

Sorozatszerkesztő:

Fleck Zoltán

© Galambos Rita, Kiss Valéria, László Noémi 2017

ISBN: 978-963-284-901-0 978-963-284-902-7 (online)

ISSN: 2559-9534



Felelős kiadó:

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Állami és Jogtudományi Kar dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám

Technikai szerkesztő: Durmits Ildikó

Tipográfia: Takács Viktória

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

TARTALOM

Miről és kinek szól ez a füzet?	1
Szakmai identitás, előítéletek és jogászképzés: kutatási eredmények	3
<i>Technika vagy érték a jogállam?</i>	3
<i>ELTE kutatás: Nemek közötti egyenlőtlenségek különböző formáival kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok (2015–2016)</i>	4
Az érzékenyítés pszichológiai háttere – attitűdök és attitűdformálás	6
<i>Mit jelent az attitűd, és mire jó nekünk?</i>	6
<i>Sztereotípiá, előítélet és diszkrimináció</i>	7
<i>Hogy használjuk őket?</i>	8
<i>Mi történik, ha pusztán az attitűdjeinkre hagyatkozunk?</i>	9
<i>Hova tovább? A változási folyamat</i>	9
<i>Példák jó gyakorlatra érzékenyítő programokból</i>	10
Módszertani alapvetések a szemléletformálással, érzékenyítéssel kapcsolatban	12
<i>A helyzet</i>	12
<i>Az érzékenyítés és szemléletformálás feltételrendszere</i>	15
Érzékenyítés, szemléletformálás szemináriumi keretek között tanácsok, tippek, buktatók	17
<i>Néhány arany szabály ahhoz, hogy ezek a módszerek működjenek és támogassák a diákok fejlesztését</i>	17

Reflexió és önismeret	18
Hogyan készüljünk fel a nehéz témákra?	20
Élmények és tapasztalatok	21
Összegzés	27
Javaslatok.....	27
Veszélyek/akadályok	28
Függelék	29
A jogászképzés szintleíró jellemzői (kivonat)	29
Jó példák, amelyek már működnek a karon.....	30
További források a témában	31

////////////////////////////////////
**„Az értelem és érzelem egyensúlyát
kellene megteremteni.”**

RÉSZLET EGY OKTATÓI INTERJÚBÓL

1 MIRŐL ÉS KINEK SZÓL EZ A FÜZET?

Ezt a módszertani füzet sorozatot azért készítettük, hogy segítségére legyen azoknak, akik szeretnék megérteni és alkalmazni a kimeneti szempontú oktatás elveit, a jogászképzés megújult „szintleíró” jellemzőit át akarják ültetni a mindennapi tanítási gyakorlatukba. Ez a füzet a szintleíró jellemzők két dimenziójával, az attitűdök és felelősségvállalás terén elérendő tanulási eredményekkel foglalkozik. A jogászképzés szintleíró jellemzőinek téma szempontjából különösen jelentős részeit a *Függelék*ben gyűjtöttük össze.

Az értékek átszövik a jogászképzés tananyagát: a jogági alapelvek, az emberi jogok, a demokrácia és a jogállami működés alapelvei és részletszabályai, a társadalomtudományi kutatás etikai elvei mind a tananyag részét képezik. Az oktatók értékek mentén végzik munkájukat, értékeket közvetítenek a viselkedésükkel. Az értékátadás ebben az értelemben a tanulási folyamat elkerülhetetlen része. Miért van szükség akkor erre a füzetre?

Elsősorban azért, mert a jogi felsőoktatás által közvetített értékstruktúra nem esik teljesen egybe azzal, amit közvetíteni szeretne, és amit közvetítenie kellene. A rejtett tanterv eltér a formális tantervtől. Egy nemrég készült kutatás, amely többek között joghallgatók különböző csoportokkal kapcsolatos előítéletes, kirekesztő attitűdjeinek változását vizsgálta, arra a következtetésre jutott, hogy a képzés során nem következik be érdemi változás ezekben a dimenziókban.¹ Ha egy oktató eredményeket akar elérni az érzékenyítés és a társadalmi felelősségvállalás fejlesztésében, reflektálnia kell erre. Világosan kell ismernie azokat az értékeket, amelyek őt vezérik, és tudatában kell lennie annak, hogy oktatói tevékenységének minden eleme része az értékátadási folyamatnak.

Ahogy fent már említettük, a jogászképzés tananyagában megjelennek a jogállami és demokratikus elvek, ahogyan az egyenlő bánásmód elve is többször előkerül a jogi tanulmányok során. Más elemek egyelőre nem képezik a kötelező tananyag részét a jogászképzésben, ilyen pl. a jogsegély nyújtása, a pro bono jogász munka, a civil aktivitásban való részvétel. A közügyekben való részvétel, a kritikus fellépés a demokráciát, emberi jogokat sértő jelenségek ellen szintén

¹ FLECK Zoltán – KRÉMER Ferenc – NAVRATIL Szonja – USZKIEWICZ Erik: Technika vagy érték a jogállam? A jogállami értékek átadása és az előítéletek csökkentése a jogászok és a rendőrtisztek képzésében. Budapest, 2012.

olyan kompetenciák, amelyeket a képzés nem fejleszt érdemben: az ezekhez kapcsolódó készségek, attitűdök fejlődése azon hallgatók esetében várható, akik vállalnak ilyen szerepet valamely diákszervezet, hallgatói érdekképviselő keretében, nem „kötelező anyag”, bár a szintleíró jellemzők megfogalmazása szerint nem adható ki képesítés annak, aki nem rendelkezik ezekkel az attitűdökkel, illetve nem vállal autonóm módon felelősséget ezeken a területeken.

”

***A jogászi hivatások
mindegyike
emberekkel és
emberekért végzett
munka, ami során
a saját érték-
rendünknek
megfelelően nap
mint nap etikai
döntéseket hozunk.***

Alapvetésünk az, hogy az érzékenyítés és felelősségvállalás témája alapvetően nem választható el a „szakmai” kérdésektől. A jogászi hivatások mindegyike emberekkel és emberekért végzett munka, ami során a saját értékrendünknek megfelelően nap mint nap etikai döntéseket hozunk. Ezeket a témákat nem lenne szabad egy-egy tárgyhoz vagy egy kurzuson belül egy alkalomhoz kötni, elszigetelni, kirekeszteni a fősodorból. A füzet módszertani kiindulópontja az, hogy a kritikus gondolkodáshoz, társadalmi felelősségvállaláshoz, szociális érzékenységhez kapcsolódó attitűdöket nem frontális módon, hanem tapasztalás és a tapasztalatok feldolgozása útján lehet fejleszteni. Ezek megalapozásaként a füzetben kiindulópontképpen ismertetjük a témához kapcsolódó fontosabb, friss kutatási eredményeket. Ezután áttekintést adunk a probléma szociálpszichológiai és oktatásmódszertani háttéréről.

2 SZAKMAI IDENTITÁS, ELŐÍTÉLETEK ÉS JOGÁSZKÉPZÉS: KUTATÁSI EREDMÉNYEK

TECHNIKA VAGY ÉRTÉK A JOGÁLLAM?

A *Technika vagy érték a jogállam?* c. kötet 2012-ben jelent meg,² leendő rendőrtisztek és joghallgatók körében végzett kutatások eredményeit ismerteti. A kutatást 2011-ben végezték, az összes hazai jogi kar hallgatóinak megkérdezésével, illetve a kötetben felhasználták egy korábban, rendőrtiszthallgatók körében végzett kutatás eredményeit is. A témánk szempontjából fontos megállapítások a jogászképzésre vonatkoznak, a kutatás a belső jogi kultúra, vagyis a jogászok saját hivatásukhoz való viszonyának fontos látképét adja, amely viszonylag ritka, kevés kutatás foglalkozik ezzel a témával Magyarországon.

A kutatás szerint a hallgatók 26,4%-a tartozott abba a csoportba, amelynek értékstruktúrája konzisztens módon tükrözte a demokratikus értékek iránti elkötelezettséget, elutasították a hátrányos megkülönböztetést (nem tettek különbséget a többségi és kisebbségi csoportok között abban a tekintetben, hogy a jogrendszernek inkább az előbbieket kellene védenie), és azt vallották, hogy a jog elsődleges feladata az, hogy feloldja az emberek közötti konfliktusokat.³

A kötet alapvetése az, hogy a jog technikájára fókuszáló oktatás, bár sikeresen legitimálja magát a szakmaisággal mint értékkel, óriási mulasztásokat követ el, amelyeknek jelentős társadalmi következménye van. A kötetben részletesen bemutatott kutatási eredmények alapján a joghallgatók körében az előítéletesség, a kirekesztő attitűdök számottevően nem változnak az egyetemi éveik alatt. A kutatók mérései érintették a fent említett „általános” értékátadási folyamatokat. „A humánus és a szakmai értékek, úgy tűnik, a hallgatók fejében elválnak egymástól. Az egyetem inkább a szakmai értékek átadásának helye, a humánus értékek pedig kevésbé kapnak szerepet az oktatásban.”⁴

2 FLECK–KRÉMER–NAVRATIL–USZKIEWICZ: *Technika vagy érték a jogállam?*

3 A jogrendszer másik fontos feladatáaként a kutatók a kényszerítést, a szabályok betartatását jelölték meg. A két szerepfelfogás közötti egyértelmű választás nehéz, hiszen helyzetről helyzetre változhat a két megközelítés szükségessége, hasznossága. A kutatók azonban arra jutottak, hogy a jog alapvető szerepével kapcsolatos állásfoglalás hasznos eredményeket hozott a belső jogi kultúra vizsgálatában. (FLECK–KRÉMER–NAVRATIL–USZKIEWICZ: *Technika vagy érték a jogállam?* 65. o.)

4 FLECK–KRÉMER–NAVRATIL–USZKIEWICZ: *Technika vagy érték a jogállam?* 114. o.



***Ha a jogállam,
demokrácia és
az emberi méltóság
értékei iránt
elkötelezett, és
azokért felelősséget
vállalni is képes és
hajlandó jogászokat
akarunk képezni,
jelentős munkára
van szükség e téren.***

Az előítéletes, kirekesztő attitűdök a kutatók mérése alapján a jogászok képzése alatt nem csökkentek. „Amennyiben ezeket a változásokat az egyetem hatásának tulajdonítanánk, akkor azt kellene mondanunk, hogy a tantárgyak tartalma és az oktatók nézetei, valamint az egyetemek belső viszonyai ellentétes hatásokat generálnak.”⁵ A fentiek igazolják azt, hogy a rejtett tanterv értékátadási folyamatai eltérnek a formális tantervben deklarált értékstruktúrától. Ha a jogállam, demokrácia és az emberi méltóság értékei iránt elkötelezett, és azokért felelősséget vállalni is képes és hajlandó jogászokat akarunk képezni, jelentős munkára van szükség e téren.

ELTE KUTATÁS: NEMEK KÖZÖTTI EGYENLŐTLENSÉGEK KÜLÖNBÖZŐ FORMÁIVAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK ÉS TAPASZTALATOK (2015–2016)

2014-ben az ELTE gólyatáboraiában történt szexuális visszaélések után az egyetem vezetése úgy döntött, hogy stratégiát dolgoz ki, amely keretbe foglalja a hasonló esetek megelőzésére és kezelésére irányuló intézményi válaszokat. A gólyatáborokat érintő azonnali intézkedések mellett a cél a hasonló eseteket lehetővé tévő struktúrák hosszabb távon megvalósítható, alapvető átalakítása. Ennek megalapozására egy, nagyrészt az ELTE oktatóiból álló kutatócsoport, amelynek tagja volt az ELTE egy jelenlegi és egy már végzett hallgatója is, átfogó vizsgálatot végzett a nemek közötti egyenlőtlenségekkel kapcsolatos attitűdökről, szexizmussal és szexuális visszaélésekkel kapcsolatos tapasztalatokról.⁶

A kutatás három pillérre épült. Készültek hallgatói interjúk, amelyek témája a nemek közötti viszonyok és szexizmus volt, valamint a gólyatábori erőszak ügyek megítélése. Emellett két webkérdőívvel mérték fel a kutatók a nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdöket, illetve a szexizmussal és/vagy azon kívüli (nemi alapú) erőszakkal kapcsolatos tapasztalatokat és érintettségét.

5 FLECK–KRÉMER–NAVRATIL–USZKIEWICZ: Technika vagy érték a jogállam? 55. o.

6 GREGOR Anikó – GICZI Johanna – KOVÁCS Mónika – LIGETI Anna Sára – SIMON Dávid – SZABÓ Mónika – ZABOLAI Margit Eszter: ELTE kutatás. Nemek közötti egyenlőtlenségek különböző formáival kapcsolatos attitűdök és tapasztalatok (2015–2016) (összefoglalás). elte.hu, 2016. (<http://bit.ly/2oLBS4w>)

A kutatás adatai alapján az ELTE ÁJK-n a női hallgatók 17%-a tapasztalt nőikkel szembeni szexizmust vagy nemi alapú megkülönböztetést⁷ oktató részéről.⁸ Ez az arány a legmagasabb az ELTE karai között. Más hallgató részéről a megkérdezettek 4%-a tapasztalt hasonlót. Ez az arány nem kiugróan magas az ELTE többi karához képest. Ugyanakkor az ÁJK-ra járó férfi hallgatók 33%-a tapasztalt már szexizmust vagy megkülönböztetést oktató részéről a neme miatt, ami az ELTE más karaihoz képest kiugróan magas (a Társadalomtudományi Karon a férfi hallgatók 14%-a tartotta magát érintettnek).⁹

Az ÁJK-ra járó nők 8%-a tapasztalt szexuális jellegű visszaélést, illetve nem kívánt közeledést¹⁰ másik diák részéről, a férfiakkal ez az arány 5% volt. A karra járó lányok 8%-a tapasztalt hasonló oktató részéről. Az ÁJK-ra járó nők 7%-a tapasztalt más, ELTE-hez kötődő személy részéről szexuális zaklatást, és 1%-a vált szexuális erőszak áldozatává a tanulmányai ideje alatt. Ezek az arányok, összevetve a hasonló kutatások eredményeivel, nem kirívóan magasak. Az EU Alapjogi Ügynöksége által 2014-ben közzétett, a nők elleni erőszakra szóló kutatás¹¹ eredményei alapján a 18–29 év közötti magyar nők 6%-a vált szexuális erőszak áldozatává 15 éves kora után. Az oktatásban részt vevő magyar nők körében ez az arány 4%. Mivel más magyar egyetemeken nem készültek hasonló kutatások, az eredményeket ilyen összevetésben nem tudjuk vizsgálni.

A fenti kutatási eredmények is igazolják azt, hogy az egyetemi képzésekben tudatos és célzott erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a szemléletformálás és felelősségvállalás dimenziói fejlődjenek. A jogász hivatások alapértékei, a jogász munka jellege, a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott elvárások ezt a feladatot a jogászképzésben különösen fontossá teszik.

7 Pl. nőikkel vagy férfikkal kapcsolatos viccek mesélése, sértő, lekezelő megjegyzések a nőkre vagy férfiakra, szakmai alkalmasság megkérdőjelezése valaki neme miatt, valaki figyelmen kívül hagyása egy beszélgetésben vagy vitában a neme miatt, gúnyolódás a nemek közötti egyenlőség témáján.

8 A kérdőívet 83 női és 40 férfi hallgató töltötte ki az ÁJK-ról. A minta jól reprezentálja az ELTE 2015/16. tanév tavaszi félévében beiratkozott és aktív jogviszonnal rendelkező diákjainak populációját.

9 A kérdőívet 40, az ÁJK-ra járó férfi hallgató töltötte ki.

10 A kutatók ide sorolták az előny kilátásba helyezését szexuális ellenszolgáltatásért cserébe, a másik fél számára kellemetlen, szexuális töltetű megjegyzéseket annak testére, külsejére nézve, nyíltan szexuális témájú, a másik fél számára kellemetlen, zavarba ejtő beszélgetés kezdeményezését, a másik fél számára kellemetlen módon való szexuális közeledés kezdeményezését szóban vagy más módon, illetve a másik testének, valamely testrészének engedély nélkül, szándékosan, szexuális szándékkal való megérintését, megfogását, tapogatását.

11 Violence against Women: An EU-wide survey. Main Results. European Union Agency for Fundamental Rights, 2014 (<http://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report>).

AZ ÉRZÉKENYÍTÉS PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE - ATTITÜDÖK ÉS ATTITÜDFORMÁLÁS

MIT JELENT AZ ATTITÜD, ÉS MIRE JÓ NEKÜNK?

Allport (1935) szerint „[...] az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális készenléti állapot, mely irányító vagy dinamikus – készlető, mozgósító hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.”¹²

Más szavakkal, az attitűd összegzi egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, segít a világ megismerésében és ez formálja a viselkedésünket, reakcióinkat is a mindennapokban.

Az attitűdök nem tudatosan szerveződnek, ezáltal gyorsan aktiválhatók. Az attitűdök előnye, hogy kevesebb energiabefektetésre, információra van szükség ahhoz, hogy működjenek, de ez hibázással is jár: az attitűd egy-egy példa alapján torzíthat és túláltalánosíthat. Ez kifejezetten problémás tud lenni, amikor fontos egy helyzetben máshogy reagálni, más szemszögből megvizsgálni valamit, vagyis változtatni.

Az attitűdöknek három összetevője van:

1. affektív, vagyis érzelmi;
2. kognitív, vagyis megismerésen alapuló;
3. konatív, vagyis viselkedéses összetevő.

Minden, amivel találkozunk, valamilyen formában a fenti hármassal hatással lesz ránk. Ezáltal az attitűdök különböző szerepeket, funkciókat töltenek be, amivel befolyásolhatnak minket:¹³

1. jutalom megszerzése, vagy büntetés elkerülése (szociális igazodási funkció);
2. a minket körülvevő dolgok rendszerezése – így tudunk könnyebben, gyorsabban reagálni egy helyzetben (ismereti funkció);
3. nézeteink alárendelése az általunk fontosnak tartott értékeknek (értékkifejező funkció);
4. az ént fenyegető szorongás elkerülése, az önértékelés megőrzése (énvédő funkció).

12 HALÁSZ László – HUNYADY György – MARTON L. Magda: Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Budapest, 1979. 49. o.

13 KATZ, Daniel: The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24 (1960) 2. 163–204.

Az attitűdök egy csoportját képezik a szociális attitűdök, amelyek szintén adott értékeket hordoznak, de ezek kifejezetten szociális-kulturális tárgyakra (pl. egyes csoportokra) vonatkoznak. A csoportokkal szembeni, szociális attitűdök három komponense:

- az előítélet (affektív),
- a sztereotípiá (kognitív) és
- a diszkrimináció (viselkedéses).

Az attitűd nem minden esetben jó bejósolója a viselkedésnek.¹⁴ Azok az attitűdök fogják nagyobb valószínűséggel befolyásolni a viselkedést, amelyek fontosak számunkra, személyes élményen alapulnak, belső ellentmondásoktól mentesek és konkrét tárgyhoz kapcsolódnak. Amikor ezek a kritériumok nem valósulnak meg, kisebb eséllyel viselkedünk az attitűdünknek megfelelően, amihez szorosan kapcsolódik a konzisztenciára való törekvés. Ez azt jelenti, hogy saját véleményünkben igyekszünk koherenciát teremteni és zavarónak találjuk a nézeteink közötti logikai ellentmondásokat. Arra törekszünk, hogy ezeket összhangba hozzuk. Így az attitűdformálásra jó lehetőség nyílhat ezekben a helyzetekben.

SZTEREOTÍPIA, ELŐÍTÉLET ÉS DISZKRIMINÁCIÓ

A sztereotípiák egyik legfontosabb jellemzője, hogy segítenek az információk feldolgozásában kategorizálás és egyszerűsítés által.¹⁵ A feldolgozáson túl pedig motiválnak is minket: „Az erőfeszítéssel való takarékoságunk mellett más okunk is van arra, hogy olyan gyakran kitartsunk sztereotípiánk mellett, amikor egy kevésbé elfogulatlan látomást is követhetnénk. A sztereotípiák rendszerei személyes szokásaink magjai lehetnek, védőbástyái a társadalomban elfoglalt pozíciónknak.”¹⁶

A sztereotípiák meghatározzák a másokkal szemben támasztott elvárásainkat, és ezáltal viselkedésünket is. Rosenthal és Jacobson Pygmalion-effektusnak nevezte el azt a jelenséget,¹⁷ amelyben a viselkedésünket annak függvényében alakítjuk, amilyen viselkedést elvárunk a másiktól.

14 LAPIERE, Richard T.: Attitude versus action. *Social Forces* (1934) 13. 230–237. o.

15 LIPPMANN, Walter: *Public Opinion*. New York, 1922.

16 LIPPMANN: *Public Opinion*, 95. o.

17 ROSENTHAL, Robert – JACOBSON, Lenore: *Pygmalion in the Classroom*. New York, 1968.

ATTITÜDÖK VS. ÉRTÉKEK

Az értékek az attitűdökhöz hasonlóan irányíthatják a viselkedést és tartalmazzák a jó-rossz megkülönböztetését.

Különböznek viszont abban, hogy általános célokként fogalmazódnak meg, míg az attitűdök konkrét tárgyakhoz kötődnek: személy, csoport, fizikai tárgy, vagy elvont eszme.

TUDTA?

A sztereotípiák abban is segítenek, hogy az egyén megvédje pozícióját és viselkedését másokkal szemben.

A sztereotípiaképzéshez hozzátartozik az a konszenzuális jelleg, hogy embercsoportoknak általános pszichológiai jellemvonásokat tulajdonítunk – a csoporttagság és a sajátosság két változója mentén. Ezek összekapcsolódása révén torzul az információk feldolgozása, a személyek tulajdonságai és a viselkedést illető elvárások a csoporttagságon alapulnak, amely társadalmilag elfogadott normatív formába rendeződik. Ennek a folyamatnak fontos jellemzője, hogy ezeket az általánosításokat akkor is használjuk, ha nem vagyunk érintettek.¹⁸

A sztereotípiáktól eltérően az előítélet és diszkrimináció helyzetfüggő, vagyis eltérő értékítéletünk lehet pl. ugyanazzal a személlyel kapcsolatban, ha munka közben vagy épp egy családi rendezvényen látjuk.¹⁹ Az előítélet tehát egy „társas érzelem egy – a csoporthoz tartozó – személy társas identitását figyelembe véve, egy csoporton kívüli személyre vonatkozóan”.²⁰ Ezek szerint ugyanazok az előítéletek és diszkrimináció eltérő mértékben van jelen egyes helyzetekben. Például anti-muszlim előítéletek is lényegesen kevésbé vannak jelen olyan környezetekben, ahol a multikulturalitás politikáját vezetik be.²¹

HOGY HASZNÁLJUK ŐKET?

A megismerésünk úgy torzul, hogy az elvárásainkat megerősítő információkat gyakoribbnak, vagyis jelentőségtejjesebbnek észleljük. A sztereotípiák funkciója, hogy egyrészt a szociális csoport mint egész státuszát vagy viselkedését védik, másrészt a saját csoport külső csoport ellen elkövetett vagy eltervezett cselekedeteit igazolják. Mindez tudattalan, implicit formában zajlik, mégis kihat a viselkedésünkre.²² A múltbéli események emlékeinek nyomaira nem emlékszünk tudatosan, nem előhívhatóak egyéni beszámolók révén, mégis mediátorként szolgálnak az ítélethozásban. A sztereotípiák tudatos figyelem nélkül, egyben a tudatos reakciónál gyorsabban, bizonyos ingerek hatására automatikusan aktiválódhatnak. A folyamat kiváltásában szerepet játszik a kapcsolódó implicit emlékezet és a kontextus egyaránt. Ez azért nagyon fontos, mert egyben azt is jelenti, hogy a kontextus változtatásával változtathatók a reakciók is.²³

18 DIAB, Lutfy N.: National Stereotypes and the “Reference Group” Concept. *The Journal Of Social Psychology*, 57 (1962), 339–351.

19 SMITH, Eliot R.: Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In MACKIE, Diane M. – HAMILTON, David L. (eds.): *Affect, cognition, and stereotyping*. San Diego, 1993. 297–315. o.

20 SMITH, Eliot R.: Toward new conceptualizations of prejudice. In MACKIE, Diane M. – HAMILTON, David L. (eds.): *Affect, cognition, and stereotyping*. San Diego, 1993. 304. o.

21 GUIMOND, S. – CRISP, R. J. – DE OLIVEIRA, P. – KAMIEJSKI, R. – KTEILY, N. – KÜPPER, B. – LALONDE, R. N. – LEVIN, S. – PRATTO, F. – TOUGAS, F. – SIDANIUS, J. et al.: Diversity Policy, Social Dominance, and Intergroup Relations: Predicting Prejudice in Changing Social and Political Contexts. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 104 (2013) 6. 941–958. o.

22 GREENWALD, Anthony G. – BANAJI, Mahzarin R.: Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1995) 1. 4–27. o.

23 DASGUPTA, Nilanjana: Implicit attitudes and beliefs adapt to situations: A decade of research on the malleability of implicit prejudice, stereotypes, and the self-concept. *Advances in Experimental Social Psychology* (2013) 47. 233–279. o.

Különbséget teszünk a társadalmilag örökölt csoportokra vonatkozó sztereotípiákról való tudás és azok alkalmazása között. Ez a megkülönböztetés lehetőséget ad az automatikus, tanulási ismétlődéseken alapuló és a kontrollált, flexibilisebb válaszok különválasztására – utóbbiak alkalmazhatók a tudatos döntéshozatal, problémamegoldás és viselkedésirányítás során. A mások általi meggyőzés és egyéni változás folyamatában, az új szokások kialakulásában egyaránt fontos tényezők a figyelem, a megértés, az elfogadás és a megtartás. Felhagyni egy sztereotípiával hasonló ahhoz, mint amikor egy régi szokástól szeretnénk megszabadulni. A rossz szokás automatikusan visszatér, azok számára pedig, akik nem rendelkeznek vele, nemkívánatos.²⁴

Összefoglalva, a sztereotípiák és előítéletek jellemzője egyben a változtatásuk nehézsége is: tudatosan nem hozzáférhetők és a reakciónk automatikus.²⁵ Mégis, a figyelem tudatos irányításával és a kiváltó ingerek tudatosításával csökkenthetjük a sztereotipizálási hatást, előítéletek megjelenését és a viselkedésben történő megjelenését. A változtatás aktív folyamatában az új tartalmak és szokások megerősítése egészíti ki a tudatosság növelését.

MI TÖRTÉNIK, HA PUSZTÁN AZ ATTITÚDJEINKRE HAGYATKOZUNK?

Az attitűdök egyes összetevői alapvetően hasznosak lehetnek, hiszen segítenek könnyebben és gyorsabban tájékozódni a világban, amikor nem rendelkezünk elegendő információval, tehát valamilyen formában és mértékig mindig jelen lesznek. Ez egyben azzal is jár, hogy minél kevesebb a rendelkezésre álló információ, annál erősebben befolyásolják a gondolatokat, érzelmeket és ezáltal a viselkedést is. Fontos észrevenni azokat a torzításokat, túlátlánosításokat, amelyekkel ezek járnak, valamint a károkat, amelyeket okozni tudnak az egyénnek és környezetének egyaránt. Érdemes ezért formálni, rugalmasabb folyamatá alakítani ezt az érzelmi, kognitív és viselkedéses reakciókhoz vezető utat.

HOVA TOVÁBB? A VÁLTOZÁSI FOLYAMAT

Devine szerint²⁶ az attitűdformálás során elengedhetetlenül szükséges három fő tényező:

1. szándék: az egyén elhatározza a berögzült viselkedéssel való felhagyást,
2. figyelem: emlékezzen a feloldásra és
3. idő: elhatározza és ismétlődően gyakorolja a szokások eliminálását egészen addig, amíg végleg meg tud tőlük válni.

Fontos, hogy kialakuljon egy olyan új kognitív rendszer, amely konzisztens az új elhatározás viselkedési mintáival. Akkor sikeres a változási folyamat, ha az elméletek és viselkedések régi mintáit gyengíteni, az új mintákat pedig folyamatosan aktiválni és erősíteni tudjuk. Ha ez nem sikerül, hajlamosak leszünk a korábbi szokások automatizmusának hatalma alá kerülni.

24 DEVINE, Patricia G.: Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1989) 1. 5–16. o.

25 GREENWALD–BANAJI: Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1995) 1. 4–27. o.

26 DEVINE: Stereotypes and prejudice..., 5–16. o.

GENDER-ELŐÍTÉLETEK VIZSGÁLATA ÉS ÉRZÉKENYÍTŐ PROGRAM BRAZIL EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Costa, Peroni, Seger de Camargo, Pasley és Nardi nemek szerinti előítéletesség megnyilvánulásának szociodemográfiai vizsgálatát végezték el több mint 8000 egyetemista bevonásával.²⁷ Az érzékenyítő edukáció (ún. GenSex) előítéletesség szintjére gyakorolt hatását vizsgálták, a diszkrimináció megjelenési formáinak tudatosításával. Felmérésükben a legtöbb diáknak nem volt tudomása nyílt előítéletes eseményekről a brazil egyetemen és beszámolóik alapján sosem láttak vagy hallottak a szexuális irányultságra vonatkozó, vagy abból eredő diszkriminatív történeteket, a kérdőíves vizsgálatból azonban kiderült, hogy többségük explicit előítéletességet hordoz értékrendszerében – amely az extrém magastól a közepesen keresztül az alacsony szintig skálázható. Társadalmilag a nemi és szexuális normák rendszerét, melyek együttesen határozzák meg az ideológiai és viselkedéses standardokat, heteronormativitás alkotja. Az értékrendszerek diszkriminatív megnyilvánulási formái a szexizmus,²⁸ heteroszexizmus²⁹ és transzfóbia,³⁰ konatív tekintetben pedig érzelmi fenyegettség, fizikai bántalmazás és kirekesztés lehetnek a standardoktól való eltérés következményei. Az eredmények szerint maga az egyetemen eltöltött idő nem befolyásoló, tehát az egyetemi oktatás önmagában nem befolyásolja jelentősen a vizsgált normarendszer alakulását. Az érzékenyítő tréning viszont jelentősen csökkentette az előítéletességet extrém szintet mutató diákcsoportok esetében, és moderált közepes szintű előítéletességgel bíró csoportok esetén. Az érintett egyetemen növelték az előítéletességgel kapcsolatos tudatosságot, és az eredmények alapján akár kampányok és rendezvények keretében, akár mindenki számára kötelező kurzusok vagy diákok általi kezdeményezések révén ez lehetséges.

MICHIGAN LAW SCHOOL – MICHIGAN ACCESS PROGRAM

Christine Gregory a Michigan Law School diverzitás programjáról szóló cikkében³¹ a MAP (Michigan Access Program) modellt mutatja be, amely társadalmi igazságosságot közvetítő vezetőikön keresztül célozza a kisebbségi egyenlőség témakörét, egyetemi közegben. A kisebbségi diákok reprezentációja önmagában növeli az évfolyami csoportok diverzitását, minden diákra eredményes oktatási hatást gyakorolva, felkészítve őket a változatos munkahelyi és társadalmi közösségekre, valamint növeli a kultúrközi megértettséget, lebontva a régi faji előítéleteket, ezért az egyetemi felvételi politika szer-

27 COSTA, Angelo Brandelli – PERONI, Rodrigo Oliva – DE CAMARGO, Eric Seger – PASLEY, Andrew – NARDI, Henrique Caetano: Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian Public University: prevalence, awareness, and the effects of education. *Sexuality Research and Social Policy*, 12 (2015) 81–164. o.

28 GLICK, Peter – FISKE, Susan T.: An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56 (2001) 56. 109–118. o.

29 HEREK, Gregory M.: Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1 (2004) 1. 6–24.; MASSEY, Sean G.: Polymorphous prejudice: liberating the measurement of heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 56 (2009) 2. 147–172. o.

30 HILL, Darryl B. – WILLOUGHBY, Brian L. B.: The development and validation of the genderism and transphobia scale. *Sex roles*, 53 (2005) 53. 531–544. o.

31 GREGORY, Christine: Building Social Justice Leaders: The University of Michigan Law School's Diversity Program. *J. Legal Educ.* (2013) 63. 302–316. o.

ves részét képezi. Ezen törekvésen felül, különböző etnikai csoportokhoz tartozó és különböző szakmai érdeklődésű diákok kaptak vezető szerepet az egyetemen, beleértve olyan témákhoz kapcsolódó programokban való aktív részvételt, mint a faji, nemi és szexuális hovatartozás és egyéb társadalmi identitások.

A társaik által támogatott diákok a konfliktusok feloldásához szükséges készségekkel és eszközökkel a kezükben képessé váltak a diverzitás kérdéseinek célzottabb kezelésére, felbátorodtak azok osztálytermi megvitatására, és gyakoribbá váltak a témákat érintő diskurzusok, melyek lehetőséget biztosítanak a dialógusba való bekapcsolódásra és az abból való profitálásra.³² A bemutatott modell három legfőbb kimenetele:

1. a megnövekedett részvételi hajlandóság diverzitáshoz kapcsolódó tantermi beszélgetésekben,
2. az interkulturális készségfejlesztés és
3. a vezetői készségek fejlődése volt.

A társadalmi igazságosság így kinevezett vezetői csökkentették az alacsonyabb kisebbségi létszám okozta homogenizáció előítéletességre gyakorolt hatásait és inkluzív tanulói légkört teremtettek mindenki számára.



32 GREGORY, Christine: Building Social Justice Leaders: The University of Michigan Law School's Diversity Program. *J. Legal Educ.* (2013) 63. 302–316. o.

4 MÓDSZERTANI ALAPVETÉSEK A SZEMLÉLETFORMÁLÁSSAL, ÉRZÉKENYÍTÉSSEL KAPCSOLATBAN

„A jog az élethelyzetekre adott reflexió tudománya.”

RÉSZLET EGY OKTATÓI INTERJÚBÓL

A HELYZET³³

A jogászképzés elvileg arra készít fel, hogy a végzett szakemberek ügyvédként, bíróként, jogvédőként vagy éppen jogalkotóként majd emberekkel foglalkozzanak, olyan bonyolult helyzeteket értelmezzenek és oldjanak meg, amelyekben nem lehet csupán jogszabályok és kánonok alapján eligazodni. Munkájuk során az empátia, a mérlegelés képessége legalább annyira fontos, mint a törvények és jogszabályok ismerete. Miközben természetesen ismerniük kell a jogszabályokat, az esetek mögé is kell látniuk, ezért a képzésben sok lehetőséget kell teremteni a készségfejlesztésre, a szemléletformálásra. Jogi kultúrát csak készségtárgyakon keresztül lehet elsajátítani: az árnyalt megközelítések, szofisztikált problémamegoldó gondolkodás, mérlegelés sok gyakorlást, különböző helyzetekkel, szerepekkel való konfrontációt igényel.

Az interjúk azonban arra világítottak rá, hogy a diákok nehezen tudnak értelmezni erkölcsi dilemmákat, nem szívesen vitáznak, ehelyett gyors megoldásokat keresnek, és nem bánják, ha megmondják nekik a „helyes választ”. Márpedig a jogászszakmákban nincsenek konzervmegoldások, folyamatosan mérlegelni, értelmezni kell, a rutin megszerzéséhez pedig mindezt sokat kell gyakorolni különböző helyzetekben.

A képzés átalakítása során figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy hatalmas generációs és kulturális szakadék húzódik a diákok és az oktatók nagy többsége között. Az Y és a Z generáció már teljesen másként viszonyul a tudáshoz és az információszerzéshez, mint elődei. Számukra a digitális eszközök használata természetes, miközben nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogy hogyan lehet ezeket hatékonyan, a tanulás szolgálatába állítva használni.

Több oktató véleménye szerint az ÁJK egy relatíve homogén közeg a diákok társadalmi státusza szempontjából. Alapvetően nem egy sokszínű, heterogén közösség, vagy ha az, nincs tudato-

³³ Az alábbi helyzetelemzést az ELTE ÁJK-n tanító néhány oktatóval folytatott interjúk alapján állítottuk össze.

sítva semmifajta sokszínűség. Bár természetesen jelen vannak kisebbségek, fogyatékoságok, másságok, ezek azonban nincsenek nyíltan felvállalva, ezekről nincs nyílt beszéd, párbeszéd.

Ugyanakkor azt is el kell ismerni, hogy az oktatók egy jelentős része jelenleg nincsen felkészülve a speciális igények, kihívások kezelésére, inkább nem vesznek tudomást az eltérő igényekről, szükségletekről, érzékenységekről. Sok esetben annyit tesznek, hogy mérséklik az elvárásaikat annak érdekében, hogy „kiszolgálják” a speciális igényeket, de ez természetesen nem megoldás. Vagy pl. elsőbbséget kapnak a fogyatékosággal élők a vizsgára jelentkezésnél (pozitív diszkrimináció), de ez visszaüt, és kiváltja a többség ellenszenvét, tiltakozását. Még a szociálisan eltérő élethelyzetekre se nagyon mutatkozik érzékenység vagy reflexió. Pedig valamilyen módon mindenki érintett vagy egyszer ő is azzá válik. Ki kellene törni ebből a buborékból, de óvatosan, fokozatosan.

Mivel a diákok nagy része erőoptimalizálásra játszik, ezért elsősorban az államvizsgatárgyakat veszik komolyan. A tárgyak ily módon beárázódnak, az úgynevezett készségtárgyak presztízse jelenleg rendkívül alacsony. A vizsgákon elsőprő többségben a paragrafusokat kell tudni, sok esetben sorrendben.

Azt is el kell ismerni, hogy a karon viszont számtalan olyan extrakurrikuláris fejlesztési lehetőség áll a diákok rendelkezésére, ami a legmesszebbmenőkig támogatja a kompetenciafejlesztést, viszont ezeket a lehetőségeket mindig ugyanaz a megközelítőleg 20%-nyi diák vesz igénybe, tehát csak egy kisebbség számára elérhetőek.

Amit ebben a füzetben érzékenyítésnek, szemléletformálásnak hívunk, az voltaképpen nem más, mint a jogászai szakma legújabb kimeneti alapkövetelményeihez való igazodás. Ha valóban az a cél, ami az EMMI fenti szakmai elvárásainak leírásában is szerepel, és a legmesszebbmenőkig összhangban van a legújabb nemzetközi trendekkel, márpedig nem lehet más, akkor ehhez olyan tanulási folyamatokat szükséges rendelni, amely folyamatok során a jogáshallgató fejlesztheti ezeket a képességeit, valamint biztonságos körülmények között gyakorolhatja azokat, mielőtt élesre fordulna a helyzet.

Ennek az újfajta készségfejlesztésnek az alapját a következők képezik.

A KOMPETENCIAALAPÚ MEGKÖZELÍTÉS

A kompetencia négy elemből áll: tudás, készség-képesség, attitűd, autonómia-felelősségvállalás. A következő oldalon bemutatott ábra³⁴ jól szemlélteti, hogy ezek a dimenziók mit jelentenek a 21. században, és hogyan kapcsolódnak össze.

Ha kompetenciaalapúvá kívánjuk tenni az oktatást vagy másképpen fogalmazva: a tanulási folyamatot, akkor figyelniük kell arra, hogy mind a négy komponenst fejlesszük és ehhez megfelelő módszereket rendeljünk.

34 FADEL, Charles – BIALIK, Maya – TRILLING, Bernie: Four-dimensional Education. The Competencies Learners Need to Succeed. Centre for Curriculum Redesign, 2015

A KOMPETENCIA DIMENZIÓI



„A megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés, az elsajátítottak érdemi használatba vétele akkor lehetséges, ha a megfelelő módszerekkel az egymásra épülő elemeket az oktatási folyamat tervezője (képzési terv, tanterv, tárgy és kurzus készítője) és kivitelezője (oktató) a tanuló segítségével szisztematikusan felépíti. Egy ilyen tervezés nem abból indul ki, hogy mi a célja az oktatásnak, és különösen nem abból, hogy mit akar az oktató átadni, hanem abból, hogy a hallgatónak milyen tanulási eredményt kell elérnie. Hibás tehát az a logika, amely gyakran a hagyományokra hivatkozva az oktatás tervezésének minden szakaszában a tantárgyak oktatási tartalmaiból indul ki. Egy szak képzési programja a kimenő hallgató tudását, képességeit, attitűdjeit, autonómiájának és felelősségvállalásának szintjét fogalmazza meg, ahogy a kurzusok tervezésénél is ezeket kell szem előtt tartani, majd a tanulási folyamat során megfelelő eszközökkel ellenőrizni.”³⁵

TAPASZTALATI TANULÁS

Számos kutatás bizonyítja, hogy valós tanulás akkor történik, ha a diák maga is tapasztalatot szerez adott területen. Például elméletben megtanulhatja, hogy hogyan kell a bíróságon egyenlő esélyt biztosítani a feleknek, de ha nincs tudatában például annak, hogy a társadalmi különbségek hogyan befolyásolják a nyelvhasználatot, nem biztos, hogy képes lesz megfelelően mérlegelni. Ezt a képességet viszont leghatékonyabban úgy sajátíthatja el, ha tapasztalatot szerez nem csak a bírósági munkában, hanem abban is, hogy milyen kiszolgáltatottnak lenni pusztán azért, mert az ügyfél nem képes árnyaltan használni a saját anyanyelvét.

Természetesen az egyetem falai között nem egyszerű feladat lehetőséget biztosítani a tapasztalati tanulásra, de ez a füzet éppen ehhez kíván segítséget nyújtani.

A tapasztalati tanulás egy másik fontos aspektusa a reflexió, vagyis az, hogy minden tapasztalást tudatosítunk, feldolgozunk, teret adunk a diákoknak arra, hogy végiggondolják a történeteket, reflektáljanak a saját érzéseikre, megéléseikre.

³⁵ FLECK Zoltán: A jogászképzés szintleíró jellemzői. Budapest, 2017. 28. o.

Ha elfogadjuk a kompetenciaalapú képzés létjogosultságát, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy ez új szerepbe helyezi a diákot és az oktatót egyaránt. A hangsúly ugyanis a tanításról a tanulási folyamat megszervezésére tevődik át, tehát nem a tudás átadásának fontosságát hangsúlyozza, hanem azt a folyamatot, ahogyan a diák tanul, konstruálja tudását, megszervezi a saját tanulási folyamatát, felelősséget érez és vállal érte. Ennek sikeres megvalósulásához olyan módszerekre, helyzetekre van szükség, ahol a diák biztonságos körülmények között próbálkozhat, hibázhat, kísérletezhet, aktív, kezdeményező szerepet vállalhat, és amelynek során az oktató a tanulási folyamat facilitátora és nem a tudás átadásának elsődleges aktora, a diák pedig aktív résztvevő.

BIZALOM

A kompetenciaalapú képzés egyik pillére az a bizalom, amivel az oktató-facilitátor a diákjaihoz viszonyul. Csak akkor tudja hatékonyan fejleszteni a diákjait, ha feltételezése az, hogy minden egyes diák képes önmagához képest fejlődni, és ehhez támogatásra, megfelelő légkörre, módszerekre, együttműködő közegre van szüksége. A bizalom önmaga felé is kell, hogy irányuljon, hiszen bíznia kell abban, hogy képes helytállni ebben az új, fejlesztő/facilitátori szerepben.

AZ ÉRZÉKENYÍTÉS ÉS SZEMLÉLETFORMÁLÁS FELTÉTELRENDSZERE

- [1] AZ EGYETEMI OKTATÓ HITELESSÉGE:** naivítás lenne azt gondolni, hogy minden oktatótól azonos érzékenységet és hozzáállást lehet elvárni. Az érzékenyítés és a társadalmi felelősségvállalásra nevelés önmagában rendkívül szenzitív folyamat, ami csak akkor működik hatékonyan, ha az oktató önmagával azonos módon vihet be témákat a szemináriumaira vagy alkalmazhat bizonyos módszereket, technikákat. Ez lehet bizonyos esetek, példák ismertetése és elemzése, izgalmas jogi esetek, dilemmák vita általi feldolgozása, szerepjáték, filmelemzés, esettanulmányok feldolgozása stb.
- [2] AZ ÉRZÉKENYÍTÉS NEM LEHET PLUSZFELADAT:** és semmiképpen nem számúzhető csupán egyetemi kurzusokon kívüli helyekre. Az érzékenyítés és a társadalmi felelősségvállalásra nevelés éppen úgy része kell, hogy legyen a mainstream óráknak, mint az extrakurrikuláris tevékenységeknek. Át kell, hogy hassa azokat.
- [3] AZ ÉRTELEM ÉS AZ ÉRZELEM ÖSSZHANGJA:** a leendő jogászok tudás- és készségtára egy hatalmas, színes paletta, és semmiképpen sem hiányozhat belőle e két elem összhangja. Azt szintén csak a gyakorlatban lehet elsajátítani, hogy hogyan lehet a kettőt összhangba hozni, hogyan lehet kezelni a szenzitív helyzeteket, amelyek a szakembert sem hagyják hidegen, ám mégis kezelni kell tudnia az érzelmeket.

- [4] KÖVETKEZETESSÉG, INTEGRITÁS:** a konszenzussal kialakított kari értékrend (lásd később), és annak tiszteletben tartása az alapja ennek a folyamatnak, ami szerencsés esetben nem áll messze az oktatók személyes és szakmai értékrendjétől. Így az nem igényel plusz erőfeszítést, hanem szervesen illeszkedik a tananyaghoz és a feldolgozás módszertanához.
- [5] A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS FONTOSÁGÁNAK ELISMERÉSE:** a kimeneti kompetenciák (tanulási eredmények) pontos meghatározása egyértelművé teszi, hogy a jogi diploma megszerzéséhez milyen tudással, készségekkel, attitűddel, autonómiával és felelősséggel kell a diáknak rendelkeznie. A kar akkor jár el méltányosan, ha megfelelő teret biztosít a készségfejlesztés legkülönbözőbb módzatainak, és ezek hatékony megvalósítását nyilvánosan is elismeri, értékeli. Ennek megvalósítására nyilvánvalóan szemináriumi és TDK keretében folyó munka során van leginkább lehetőség.
- [6] A FOLYAMAT ÉRTÉKELÉSE, VISSZACSATOLÁS:** a hagyományos megközelítésben a tanulás sikerességének szinte egyetlen mérőeszköze a vizsga, ahol a diák „számot ad a tudásáról”. Tudjuk, hogy a legtöbb esetben ez a memóriájának a tesztelése, vagyis azt lehet így mérni, hogy egy stresszes helyzetben mire emlékszik egyedül egy darab papír felett egy több száz vagy ezer oldalas anyagból. E helyett például léteznek olyan vizsgamódszerek, ahol a diákok csapatmunkában dolgoznak egy problémán vagy ahol a megfelelő forrásokat használva megoldási lehetőségeket dolgoznak ki stb.
- A kompetenciaalapú képzés esetén számos eszköze van az oktatónak arra, hogy megbizonyosodjon arról: a diákok haladnak. Ehhez azonban definiálniuk kell, hogy adott esetben mit jelent a haladás. Adott esetben például azt, hogy képes releváns kérdéseket feltenni a témával kapcsolatban, képes új, meglepő szempontokat behozni vagy fel tud építeni egy világos érvrendszert egy adott ügy védelmében vagy ellenében.
- [7] A FIZIKAI KÖRNYEZET:** a magyar felsőoktatási intézményeket nem interaktív foglalkozásokra tervezték. Még a szemináriumi termekben is nehezen mozgathatóak a padok és a székek, a falakra nem igazán lehet produktumokat kitenni, a tábla vagy a vetítő messze van a diákoktól stb. Márpedig az interaktív, fejlesztő foglalkozásokhoz olyan fizikai környezetre van szükség, amiben könnyen tud mozogni diák és oktató, és ahol nem kell extra erőfeszítéseket tenni az óra előtt és után.

5 ÉRZÉKENYÍTÉS, SZEMLÉLETFORMÁLÁS SZEMINÁRIUMI KERETEK KÖZÖTT: TANÁCSOK, TIPPEK, BUKTATÓK

NÉHÁNY ARANYSZABÁLY AHHOZ, HOGY EZEK A MÓDSZEREK MŰKÖDJENEK, ÉS TÁMOGASSÁK A DIÁKOK FEJLESZTÉSÉT

- [1] A DEMOKRATIKUS ALAPÉRTÉKEK TISZTELETBEN TARTÁSA:** ennek magától értetődőnek kellene lennie minden egyetemi kurzuson, előadáson, szemináriumon, az egyetemi élet minden területén. A diákok egy része azonban a középiskolai éveik alatt nem feltétlenül tapasztalta meg a demokratikus működést, ezért ezt az Orientációs Napokon (ahogyan az már az elmúlt években meg is valósult) és a későbbiek folyamán is érdemes tudatosítani.
- [2] ÁTLÁTHATÓ, KÖVETHETŐ SZABÁLYRENDSZER FELÁLLÍTÁSA:** a demokratikus működés egyik alapja az átlátható és követhető szabályrendszer felállítása, megvitatása, elfogadása és betartatása. Csak így tudjuk biztosítani, hogy a diákok tisztában legyenek a szabályokkal, értsék azokat, és érdekeltek legyenek azok betartásában.
- [3] ESÉLYEGYENLŐSÉG BIZTOSÍTÁSA:** az interaktív, bevonó, részvételre alapuló módszerek alkalmazása csak akkor lesz fejlesztő hatású, ha a diákok számára biztosított az esélyegyenlőség, és nem kiváltság a megszólalás, a véleménynyilvánítás.
- [4] EGYMÁS TISZTELETE, A MÁS VÉLEMÉNYEK MINŐSÍTÉSÉNEK KERÜLÉSE:** ez egy magától értetődő szabály, ám sok esetben nehéz betartatni, hiszen sokszor ellentétes vélemények, meggyőződések konfrontációjára kerül sor, ami sok érzelmet, indulatot hoz elő. Mindez nem írhatja felül azt a szabályt, hogy a diákok és oktatók tartsák tiszteltben egymás véleményét vagy meggyőződéseit, és érvekkel, ne pedig minősítéssel vitázzanak.
- [5] KOLLABORATÍV TANULÁSI LEHETŐSÉGEK BIZTOSÍTÁSA:** a jogászai szakma, mint minden más szakma, nem csak az egyéni helytállást, hanem az együttműködést is megköveteli. Ezért kulcsfontosságú már a képzés során olyan kollaboratív tanulási lehetőségeket biztosítani, amelyek lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára, hogy megtapasztalják az együttműködés erejét.

[6] **A FOLYAMATOS REFLEXIÓ BEÉPÍTÉSE A FOLYAMATBA:** a tapasztalati tanulási folyamat elengedhetetlen része a történetekre adott reflexió, ezért az interaktív szemináriumoknak ezt az elemet is tartalmazniuk kell. Ennek során a diákok elmondhatják érzéseiket, gondolataikat, visszajelzéseket adhatnak egymásnak, és az oktatóknak is. Ezek a visszajelzések értékes jelzések lehetnek a folyamattal kapcsolatban.

REFLEXIÓ ÉS ÖNISMERET

Ahogy a bevezetőben említettük, az értékátadási folyamat kulcsa a hitelesség. Az oktatóknak világosan kell ismernie azokat az értékeket, amelyek őt vezérik, és tudatában kell lennie annak, hogy oktatói tevékenységének minden eleme része az értékátadási folyamatnak.

Jó példa erre az, hogy alighanem minden oktató egyetértene abban, hogy a kölcsönös tisztelet fontos érték, amelyet közvetíteni kíván a diákjai felé, és amelyet maga is elvár. Mégis előfordul, hogy a félév végére sem tudjuk egy-egy diák nevét, vagy nem adunk érdemi visszajelzést egy hosszabb írásbeli dolgozatra. Előfordul, hogy nem világosak, vagy változnak az elvárások a félév során, hogy nem világos, pontosan mit is kell megtanulnia, teljesítenie egy diáknak, melyek az értékelés szempontjai. Problémát okozhat a velünk vagy más diákokkal agresszíven, elnyomóan kommunikáló diákok kezelése, vagy a kölcsönös tiszteleten alapuló más jellegű határok meghúzósa és betartatása, például a határidők kezelése. Részévé tehetjük a tanári értékeinknek azt, hogy egyenlően kezelünk minden diákot, nem kivételezünk senkivel, törekszünk arra, hogy meglássuk a lehetőséget mindenkiben. Mégis előfordul az, hogy egy szemináriumon csak egy-két diák beszélget, diskurál az oktatóval, miközben a többiek már elvesztették az érdeklődésüket a téma iránt. Ahhoz, hogy pontosan azokat az értékeket adjuk át, amelyeket közvetíteni szeretnénk, oktatóként folyamatosan reflektálnunk kell a munkánkra ebből a szempontból. A kötet azzal kíván segítséget adni ehhez, hogy elemez néhány nehéz helyzetet, és segít tudatosítani azt, hogy milyen értékek mentén, milyen döntéseket hozhatunk ezek kezelésére.

Az értékátadás alapvető módja az, hogy a saját tanári viselkedésmintáinkat folyamatosan az átadni kívánt értékekhez mérjük, igazítjuk, és ezek után világos határokat szabunk és elvárásokat támasztunk a diákjaink felé is ezekkel kapcsolatban.

JÉGHEGY³⁶

A gyakorlat segíthet a saját oktatói értékeinkre való reflektálásban.³⁷ Szánjunk időt arra, hogy feltérképezzük, hogyan viselkedünk, amikor oktatunk. Hogyan szólítjuk meg a diákokat, hogyan instruáljuk őket, hogyan készülünk az órára, hogyan kezeljük a konfliktusokat, a nehéz témákat? Milyen viselkedési mintákból áll össze az oktatói szerepünk?

36 TAKÁCS Viktória (szerk.): Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2014, 19. (<https://i-dia.org/#kiadvanyaink>)

37 Az egyéni oktatói önismeret fejlesztésére szolgáló eszközök az *Interaktív szemináriumok a jogászképzésben* c. füzetben is találhatóak, ehhez a kérdéshez különösen jól kapcsolódnak a függelékében található oktatói interjú kérdései.



AMI LÁTHATÓ A KÜLVILÁG SZÁMÁRA:
VISELKEDÉS

AMI A FELSZÍN ALATT VAN:
TAPASZTALATOK
HIEDELMEK
ÉRZÉSEK
ÉRTÉKRENDSZER

Ezután gondoljuk végig, milyen tapasztalatok formálták ezt a tanári szerepet, milyen események, emlékek, szerepek játszottak nagy szerepet abban, ahogyan most viselkedünk tanárként. Milyen hiedelmeink vannak az oktatásról, és milyen érzések kapcsolódnak a tanításhoz számunkra? Kik voltak azok a tanáraink, akik formálták, amit a tanításról gondolunk?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása hosszabb időt is igénybe vehet, és az is lehet, hogy időről időre visszatérünk hozzájuk. Mindezek alapján világosabbá válik, milyen alapvető értékrend az, ami oktatóként meghatároz minket, és ez segíthet annak eldöntésében, hogyan közelítsünk a nehéz témákhoz. Milyen ügyek azok, amelyek kapcsán hitelesen tudjuk a jogászképzésben alapvetően fontos értékeket átadni? Milyen területen vannak tapasztalataink, amelyek alapján a diákjaink számára hitelesen tudunk az értékek és felelősségvállalás témájáról beszélni?

OKTATÓI MŰHELYEK

Az oktatói fejlődésben, mint minden tanulási folyamatban, kulcsfontosságú a visszajelzés és tapasztalatcsere. Akkor van reális esély arra, hogy egy oktató sikeresen foglalkozzon az érzékenyítés és felelősségvállalás témaival, ha a karon folyó jogászképzés szakmai alapértékei tisztázottak. Emellett viszont arra is szükség van, hogy egy-egy tárgy, kurzus kapcsán az oktatók együttműködjenek a tervezésben, lehetőségük legyen arra, hogy megvitassák és összehangolják, hogy ez az értékrend az adott tárgy esetében hogyan érvényesülhet, milyen érzékenyítési és felelősségvállalással kapcsolatos elemek épülhetnek be a kurzusba. Az érzékeny témákról szóló foglalkozásokon az óralátogatás vagy a közös foglalkozásvezetés és -tervezés a tanulási folyamat szinte elengedhetetlen része.

HOGYAN KÉSZÜLJÜNK FEL A NEHÉZ TÉMÁKRA?

ÉRZELMEK ÉS BIZTONSÁG: CSOPORTSZABÁLYOK

Ezek a témák belőlünk és a diákjainkból is érzelmeket váltanak ki, ami az oktató számára azt jelentheti, hogy a frontális oktatás komfortzónájából egyenesen a pánikzónába kerül. A nehéz témák feldolgozásához világos, előre megbeszélt csoportszabályokra van szükség, amelyeket a résztvevők elfogadnak és megtartanak. A csoportszabályokat nem lehet vagy kell előre megírni, azokat a csoportnak kell megalkotnia. De ha tudjuk, hogy a kurzuson vagy foglalkozáson érzékeny témák kerülnek majd elő, akár arra is szükség lehet, hogy különbséget tegyünk *hard* és *soft* szabályok között. Az előbbi kategóriába tartoznak azok a szabályok, amelyeket megadunk a csoportnak: aki belép a folyamatba, vállalja, hogy megtartja ezeket – jellegüknel fogva ezek a szabályok akár a kurzusleírásba is bekerülhetnek, hogy a diákok megalapozott döntést hozhassanak, amikor felveszik az órát. A *soft* szabályokat a résztvevők maguk alakítják ki.

A *hard* szabályok közé bekerülhet a másság elfogadása, a másik ember tisztelete és a személyeskedés elkerülése, a konstruktív kritika, megerősítő, biztonságos légkör, az erőszakmentesség.³⁸ Ha a téma megkívánja, szabályt alkothatunk a csoporttitokról, például megállapodhatunk abban, hogy a csoportban történetekkel kapcsolatban mindenki csak a vele történetéről beszélhet másoknak.

A TANÁRI SZEREP

Az értékválasztásokat felvető témák, vagy inkább: egy téma értékdimenziójának feltárása a hagyományostól elérő tanári közreműködést igényel. Ez egyébként általában a készségfejlesztésre is igaz, de míg a tudás dimenziójában a frontális oktatás működő, sőt, adott esetben a cél eléréséhez módszertanilag leginkább megfelelő eszköz lehet, az értékek, attitűdök és felelősségvállalás dimenziójában korlátozottan használható. Így itt a tanulással és a tanár szerepével kapcsolatos alapvető kérdések élesebben vetődnek fel. Emellett a frontális oktatás ebben a körben elvi problémát is felvet: hogyan tarthatjuk tiszteletben a másságot, a vélemények sokszínűségét, ha elmondjuk a diákjainknak, hogyan is gondolkodjanak egy társadalmi kérdésről?

Erre a dilemmára adhat választ a korábban már bemutatott tapasztalati tanulás paradigmájának gyakorlatba való átültetése, annak belátása, hogy a diákjaink élményeken és tapasztalatokon keresztül tanulnak, és azáltal, hogy feldolgozzák ezeket az élményeket. Tanárként a szerepünk abban áll, hogy megtervezzük ezeket a folyamatokat (mi a cél? milyen lehetőségek, erőforrások vannak?), felkészítsük, helyzetbe hozzuk a résztvevőket, biztosítsuk a feltételeket, irányítsuk a folyamatot, kezeljük a konfliktusokat, ügyeljünk a csoportszabályok betartására, a folyamat során visszajelzést adjunk a résztvevőknek, biztosítsuk a tapasztalat feldolgozásának feltételeit.³⁹

38 TAKÁCS: Gondolkodjunk 3D-ben! 20. o.

39 TAKÁCS: Gondolkodjunk 3D-ben! 21–22. o.

A tanár szerepe sokrétű és meghatározó ezekben a folyamatokban, de nem léphet be és vághatja el a vitákat, és mondhatja meg, hogy az adott kérdésben mit kell gondolni, mi a helyes válasz egy etikai dilemmára. Valószínűleg ez az egyik legnehezebb szabály ezekben a folyamatokban.

ÉLMÉNYEK ÉS TAPASZTALATOK

Számos jó gyakorlat van már most is a jogászképzésben, amelyek segítségével, vagy amelyek mintájára kialakíthatjuk az oktatási céljainknak és értékrendünknek leginkább megfelelő módját annak, hogy a diákjainkat olyan tanulási helyzetekbe helyezzük, ahol nem csak a tudásuk gyarapodhat, a készségeik fejlődhetnek, hanem ehhez kapcsolódóan a jogász hivatás gyakorlásához szükséges értékrendjük is formálódhat és megtapasztalják a felelősségvállalás élményét és nehézségeit. Az alábbi eszközök nem kapcsolódnak kizárólag, specifikusan az érzékenyítés és felelősségvállalás témaköréhez, és más eszközöket is használhatunk. Az *Interaktív szemináriumok a jogászképzésben* c. füzetben leírt gyakorlatok és szempontok, például a vitafoglalkozások vagy szerepjátékok ezekre a témákra is alkalmazhatóak.

CIVIL SZERVEZETEK, KÜLSŐ SZAKÉRTŐK, ÉRINTETTEK MEGHÍVÁSA

Ahhoz, hogy egy témát közelebb hozzunk a diákokhoz, nem kell elhagynunk az egyetem biztonságos közegét. A külső szakértők, érintettek hitelesek, és anélkül tisztázhatják a diákok tévedéseit, hogy megzavarnák a tanulási folyamat dinamikáját. Az élettörténetek elmesélése önmagában is nagyon erős érzékenyítő hatással lehet.

FILMEK, TEMATIKUS FILMKLUBOK, (SZÉP)IRODALOM

A diákok és oktatók közötti generációs szakadékról korábban már esett szó. Egy-egy népszerű sorozat, film vagy könyv közelebb hozhatja a témát, mint egy előadás. Számos témában találhatunk olyan TED előadást, ami inputként, vagy éppen lezárásként beépülhet az órába.

MEGJEGYZÉS

Egy érzékenyítési folyamat során fontos teret engedni azoknak a diskurzusoknak, melyek lehetőséget adnak a témák megvitatására, új szempontok megvizsgálására, a bevonódásra és a változtatásra – a rejtettebb tartalmakat is érintve.

DEFINIÇÃO

„Az érzékenyítés olyan saját élményt nyújtó, tapasztalati tanulásra építő folyamat, amely a résztvevőket valamilyen társadalmi csoport helyzetére teszi figyelmesebbé, érzékenyebbé, elősegítve az önreflexiót, amely az ehhez a csoporthoz való rendszerszintű viszonyulást állítja reflektorfénybe (sémák, sztereotípiák, előítéletek, diszkrimináció, rendszerszintű elnyomás).”

MÉSZÁROS György: Új mőszer-tani dimenziók és elemek az MM programban. Budapest, 2014. 9. o.

Az érzékenyítő foglalkozások, szerepjátékok megtartása felkészültséget, sajátos módszertani tudást igényel. Ezekben a helyzetjátékokban a diákok élményeket szerezhetnek olyan témákban is, amelyek a társadalmi igazságtalanságokhoz, jövedelmi egyenlőtlenségekhez, előítéletekhez, diszkriminációhoz, a mássághoz, kirekesztettséghez kapcsolódnak. Szerencsés, ha az érzékenyítő foglalkozások megtervezésébe, lefolytatásába és feldolgozásába pszichológust is be tudunk vonni, amíg nagyobb jártasságot, magabiztosságot nem szerzünk az ilyen órák tartásában. Vannak olyan érzékenyítő elemek, amelyeket – világos csoportszabályok mellett, a csoporttagokkal megbeszélve – beépíthetünk óráinkba, az alábbiakban két ilyen gyakorlatot mutatunk be.

GYAKORLAT: TÉGY EGY LÉPÉST ELŐRE!⁴⁰

A gyakorlat célja | A résztvevőkben az empátia fejlesztése, a társadalmi esélyek közötti különbségek meglétének tudatosítása és egy társadalmi kisebbséghez vagy kulturális csoporthoz való tartozás lehetséges személyes következményei megértésének elősegítése.

Időkeret | Fontos, hogy erre a gyakorlatra és feldolgozására megfelelő időkeretet kell szánnunk, amely 30–45 perc között mozog.

A gyakorlat menete | 1. Készítsünk résztvevőnként egy-egy szerepkártyát. Minden résztvevő kihúz egy kártyát, amelyen egy ember néhány paramétere szerepel. Ennek az embernek a bőrébe kell bújni a mai magyar kontextust figyelembe véve. A gyakorlatvezető segíti a beleélést a következő kérdésekkel:

- Milyen volt a gyermekkor? Kik nevelték föl, kikkel élt együtt? Milyen házban lakott? Milyen játékokat játszott?
- Hogyan él manapság? Hol, mit dolgozik? Kikkel él együtt? Milyen az életstílusa? Hol él? Mennyit keres havonta? Mit csinál, ha szabadságon van?
- Mi zaklatja fel és fél-e valamitől?
- Milyen terveket szövöget, milyen vágyai vannak?

2. Ezután megkérjük a résztvevőket, hogy maradjanak teljes csendben, amíg felsorakoznak egymás mellé (mint egy startvonalra). Mondjuk el nekik, hogy most egy helyzeteket és eseményeket tartalmazó listát olvasunk fel. Minden olyan alkalommal, amikor szerepük szerint igennel kell válaszolniuk az állításra, előre kell lépniük egyet. Máskülönben ott kell maradniuk, ahol állnak, és nem szabad megmozdulniuk.

3. Olvassuk fel a helyzeteket egyenként. Álljunk meg egy kis időre minden egyes állítás felolvasása után, hogy időt hagyjunk az előrelépésre és arra,

40 MÉSZÁROS: Új módszertani dimenziók... 36–39. o. (<http://bit.ly/2pshQMM>)

hogy körülnézhessenek, hol állnak a többiekhez képest. Végül kérjünk meg mindenkit, hogy jegyezze meg végső helyzetét. Ezután, a szerepkártya visszagyűjtésével adjunk nekik néhány percet, hogy a csoportos értékelés kezdete előtt kiléphessenek a szerepükből.

Feldolgozás és értékelés

Kezdjük azzal, hogy megkérdezzük a résztvevőket, mi történt és mit gondolnak a gyakorlatról, majd folytassuk a beszélgetést a felmerült témákról és arról, hogy mit tanultak.

- Hogyan érezték magukat az előrelépő/előre nem lépő emberek?
- Azok, akik gyakran léptek előre, mikor vették észre, hogy mások nem olyan gyorsan mozognak, mint ők?
- Érezte-e valaki, hogy voltak olyan pillanatok, amikor emberi jogait semmibe vették?
- Kitalálták a résztvevők egymás szerepeit? (A megbeszélésnek ebben a szakaszában árulhatják el a résztvevők a szerepüket.)
- Mennyire volt könnyű vagy nehéz eljátszani a különböző szerepeket? Milyenek képzeltek az általuk megjelenített személyt?
- Tükrözte-e valamilyen módon a társadalmat a gyakorlat? Hogyan?
- Melyek az egyes szerepekre vonatkozó emberi jogok? Mondhatja-e valaki, hogy emberi jogait megsértették vagy nem gyakorolhatta azokat?
- Melyek lennének az első lépések, amelyekkel fel tudnánk hívni a társadalom figyelmét az egyenlőtlenségekre?

Szemponatok a moderátoroknak

A gyakorlat kezdetén, a szerep kialakításának szakaszában lehetséges, hogy néhány résztvevő azt mondja, keveset tud az eljátszandó szerephez tartozó személy életéről. Nyugtassuk meg őket, hogy ez nem számít különösebben, és használják képzelőerejüket, alakítsák a személyt legjobb tudásuk szerint. A feldolgozás és értékelés alatt fontos annak a megfejtése is, hogy honnan szerezték a résztvevők az eljátszott karakterrel kapcsolatos ismereteket. Személyes tapasztalatokból vagy egyéb információforrásokból (hírek, könyvek és viccek)? Biztosak-e abban, hogy a karakterrel kapcsolatos információik és képzeletük megbízhatók? Ezzel bevezethetjük azt, hogy hogyan működnek a sztereotípiák és az előítéletek.

TÉGY EGY LÉPÉST ELŐRE – HELYZETEK

1. Ön nincs súlyosan nehéz anyagi helyzetben.
2. Az Ön lakáskörülményei elég jók, van telefonja és televíziója.
3. Ön úgy érzi, hogy anyanyelve, vallása és kulturális hovatartozása elfogadott abban a társadalomban, amelyben él.
4. Ön úgy érzi, hogy nyugodtan kritizálhatja bárhol, akár fennhangon is a kormány tevékenységét.
5. Ön nem tart attól, hogy a rendőrség megfigyeli, zaklatja, esetleg letartóztatja.
6. Ön tudja, hogy hova forduljon tanácsért és segítségért, ha szükségét érzi.
7. Ön igényeinek megfelelő szociális és egészségügyi ellátásban részesül.
8. Ön évente egyszer el tud menni nyaralni.
9. Ön meghívhatja otthonába barátait egy vacsorára.
10. Ön úgy érzi, hogy tanulhat és gyakorolhatja az Ön által választott szakmát.
11. Ön nem tart attól, hogy megalázzhatják, megfélemlíthetik, megtámadhatják az utcán / a médiában.
12. Ön megünnepelheti a legfontosabb vallási ünnepeket rokonaival és közeli barátaival.
13. Ön hetente legalább egyszer elmehet moziba vagy színházba.
14. Ön nyugodt gyermekei jövőjét illetően.

TÉGY EGY LÉPÉST ELŐRE – SZEREPEK

24 éves, a szegedi orvosi egyetemre járó, arab származású lány
42 éves egyedülálló családanya, dolgozik és két gyereke van
45 éves mozgáskorlátozott férfi, csak kerekesszékekkel tud közlekedni
64 éves özvegyasszony, unokái külföldön élnek, barátai többsége már meghalt
14 éves roma lány, családjá már megszervezte a találkozóját a leendő vőlegényével
36 éves férfi, mérnökként dolgozik egy nemzetközi cégnél
43 éves erdélyi férfi, aki Budapesten az építőiparban dolgozik feketén
28 éves heroinfüggő művész
Egy cipőgyár már nyugalmazott, 70 éves munkása
40 éves kínai piaci árus
32 éves egyedül élő meleg tanár
Egy afrikai származású hivatásos labdarúgó Debrecenben
Egy hatalmon lévő politikai párt tagja, vezető tisztségben
24 éves afgán menekült
43 éves hajléktalan
Katona a magyar hadseregben
Állami gondozásban élő 17 éves fiú, aki még nem fejezte be a 8 osztályt
Sikeres külkereskedelmi vállalat egyik tulajdonosa
A helyi bank igazgatójának 22 éves lánya
Középkorú prostituált

GYAKORLAT: PÁROS SEGÍTÉS

Az alábbi gyakorlat használható arra, hogy bizalmat építsünk ki a résztvevők között, a csapatban játszott és a páros forma is alkalmas arra, hogy a résztvevők reflektáljanak arra, milyen szerepekben hogyan érzik magukat, milyen stratégiákat követnek, és visszajelzéseket kapjanak arról, hogyan látják őket mások ezekben a szerepekben. Viszont a feladatot érzékenyítő játéká is alakíthatjuk, ha a reflexió során nagyobb szerepet szánunk annak megbeszélésére, hogy a résztvevők hogyan élték meg a látásuk elvesztését, a segítő és segített szerepét, mit tanultak ebből.

Időkeret | 30-40 perc

A gyakorlat menete

1. Párokat (vagy csoportokat) alkotunk a résztvevőkből. A párosoknak egy konkrét feladatot kell végrehajtaniuk úgy, hogy a páros egyik tagjának be van kötve a szeme, a páros másik tagja viszont nem nyúlhat semmihez, csak szóbeli segítséget nyújthat a párjának. Ha csoportban játszunk, a résztvevők egymás vállát fogják, és csak a hátul állóknak nincs bekötve a szeme, ők navigál. Mindkét formában fontos szabály az, hogy a szerepeket cserélniük kell a résztvevőknek.

Lehetséges feladatok:

- Rajzoljatok egy napocskát egy papírlapra és ragasszátok ki a folyosón egy emelettel feljebb egy ajtóra!
- Menjetek le lifttel a földszintre és hozzatok egy kávé az automatából!
- Töltsetek meg egy üres flakont vízzel a mosdóban, és a vizet töltsétek ki a teremben poharakba!
- Csináljatok fényképet a telefonotokkal az épület bejárati ajtajáról!
- Szerezgetek egy hirdetést vagy plakátot az épületben található valamelyik faliújságról!

2. Miután minden páros befejezte a feladatát, kérjük meg a résztvevőket, hogy meséljék el az élményeiket: a segítő vagy a segített szerepe volt nehezebb? Milyen stratégiákat alkalmaztak a segítők, mi működött és mi nem? Mennyire volt könnyű vagy nehéz megbízni a másokban?

A jogklinikák az élményeken alapuló oktatás jogászképzés-specifikus formái. Jelentőségük miatt a jogklinikai képzés módszertanáról külön füzet szól ebben a sorozatban.⁴¹

KUTATÓMUNKA, VAGY RÉSZVÉTEL KUTATÁSOKBAN

A kutatási feladatok (interjúk, videó- vagy fotóprojektek, levéltári kutatás stb.) alkalmasak arra, hogy a diákok élményeket, tapasztalatokat és tudást szerezzenek egy-egy érzékeny kérdéstről. A kutatómunka megtervezése, lebonyolítása, az etikai dilemmák azonosítása és megoldása, az eredmények értékelése olyan összetett feladatok elé állítja a diákokat, amelyek miatt ezek a projektek számos kompetenciát, így az autonómia és attitűdök dimenzióját is hatékonyan fejleszthetik. Emellett ezek a kutatási eredmények közzétehetőek, publikálhatóak, ami sikerélményt ad a résztvevőknek, és hasznos lehet az egyetemen kívüli közösség számára is.

A karon folyó kutatásokban való részvétel az érzékenyítés és a felelősségvállalás megtapasztalásának egyik legjobb módja lehet az egyetemi oktatásban. A diákokat bevonhatjuk a kutatás tervezésének folyamatába és az etikai kérdések megvitatásába. Fontos, hogy külön időt és figyelmet szánjunk arra, hogy a résztvevők élményeit megbeszéljük. A kutatás résztvevőinek esetleg szupervízióra is szükségük lehet, ha a téma különösen érzékeny és felkavaró, erre a kutatás tervezésénél figyelemmel kell lennünk.

PROJEKTEK ÉS ÖNKÉNTESSÉG

A diákok önkéntes munkája és annak feldolgozása szintén egy jó lehetőség a felelősségvállalás fejlesztésére és az érzékenyítésre. A középiskolákban „teljesítendő” közösségi szolgálat tapasztalatai nagyon vegyesek, aminek számos oka van. A felsőoktatás, és ezen belül a jogászképzés előnyös helyzetben van, mivel nem kötelező a service learning típusú elemek beépítése a képzésbe. Ezzel együtt érdemes arra törekedni, hogy minél több hallgató számára elérhetővé váljon az önkéntesség, úgy, hogy a felkészítés és feldolgozás egyetemi keretek között, kari oktatók bevonásával történik, akik biztosítani tudják azt, hogy a szakmai értékek megjelenjenek ezekben a folyamatokban. Az önkéntességhez ugyanakkor nem kellene feltétlenül olyan civil szervezetek, akiknek a munkájába a diákok bekapcsolódhatnak: az egyetem és környezetének kapcsolatában fontosak lennének a diákok által megtervezett és végrehajtott közösségi célú projektek is.

41 TÓTH Fruzsina: A jogklinikai képzés módszertana. Budapest, 2017.

6 ÖSSZEGZÉS

Lezárásképpen az oktatókkal folytatott beszélgetések, és a fentebb ismertetett módszertani megfontolások alapján az alábbi javaslatokat tesszük az érzékenyítés és felelősségvállalás céljainak hatékonyabb megvalósítására a jogászképzésben.

JAVASLATOK

Figyelembe véve az ELTE ÁJK jelenlegi helyzetét és gyakorlatát, az alábbi javaslatokat tesszük a képzés kimeneti kompetencia alapúvá alakítása érdekében.

- [1] ÁTFOGÓ ÉRTÉKREND:** miközben a karnak tiszteletben kell tartania az oktatók személyes és szakmai autonómiáját, szükség lenne a kar, így a szakma alapértékeinek tisztázására, és azok nyilvánossá, nyilvánvalóvá tételére. A kompetencia- és tanulásieredmény-alapú oktatás csak egy szilárd értékrend alapján jöhet létre.
- [2] A JELENLEGI ÁLLAPOT FELMÉRÉSE:** érdemes lenne kari szinten megvizsgálni a diákok attitűdjeit, és azt, hogy milyen jó gyakorlatok működnek már a szemléletformálás területén, és ki kellene dolgozni egy külön stratégiát ennek széles körű és fokozatos bevezetésére.
- [3] MAGAS SZINTŰ MÓDSZERTANI KÉPZÉS:** az oktatók képessé tétele (*empowerment*) érdekében szükség lenne magas szintű módszertani képzések, tanulmányutak, óralátogatások megszervezésére és anyagi támogatására annak érdekében, hogy segítséget kapjanak új megközelítések, módszerek bevezetéséhez, és ahhoz, hogy az alapértékeket és a módszereket össze tudják hangolni a tantervvel. A mentorprogram kiváló terepe lehetne az újítások kipróbálásának, a folyamatos szakmai vitának.
- [4] TAPASZTALATI TANULÁSI LEHETŐSÉGEK:** sok és sokféle tapasztalati tanulási lehetőséget kellene biztosítani a diákok számára, hogy a tevékenységek során a saját bőrükön tapasztalják meg a különböző élethelyzeteket, sorsokat. Ennek egy eszköze lehetne egy egyetemi társadalmi felelősségvállalási program elindítása, és szoros együttműködés szakmai civil szervezetekkel, amik „drágakövek a nagy sivárságban”, ahogy egy interjúalany fogalmazott.

VESZÉLYEK/AKADÁLYOK

A hatékony szemléletformálás és a felelősségvállalás fejlesztésének legfőbb akadályait az oktatókkal folytatott beszélgetések alapján az alábbiakban összegezzük.

- [1] A DEKLARÁLT ÉRTÉKREND HIÁNYA:** mivel jelenleg még hiányzik a deklarált értékrend, ezért egy interaktív, bevonó, vitára, együttműködésre alapuló módszertan kiterjesztése kockázatos lehet.
- [2] AZ OKTATÓK ELLENÉRZÉSE:** az oktatók egy része nehezen tud vagy akar változtatni az eddig alkalmazott módszerein, nem szívesen kísérletezik új módszerekkel, amik bevezetésével kapcsolatban nem komfortos. Sokan módszertani képzésekre sem szeretnének időt és energiát szánni.
- [3] HÁRÍTÁS:** sok esetben még a diákok is háíritanak bizonyos témákat, mert túl szenzitívnek tartják őket vagy azt gondolják, hogy nekik ezekkel majd nem kell foglalkozniuk (fogycatosság, hajléktalanság, kirekesztettség, jogfosztottság stb.), hiszen úgysem lesznek ilyen ügyfeleik.
- [4] DIREKT ÉRZÉKENYÍTÉS:** a csupán verbális alapú érzékenyítés nem hatékony, sőt kifejezetten visszaüt, hiszen sok esetben a diákok legmélyebb meggyőződéseit, hitét érinti. Ezért kulcsfontosságú a tapasztalati tanulás lehetőségének biztosítása.
- [5] MINDIG UGYANAZ A 20%:** a karon van egy kb. 20%-nyi diák, akik részt vesznek a kurzusokon kívül szervezett tevékenységekben (ezekből rengeteg van, lásd a 2016-os Orientációs Napokra készült füzetet), de ez az arány nem növekszik.
- [6] IDŐFAKTOR:** A korábban szervezett érzékenyítést is felvállaló órákon végzett hatásmérés azt mutatta, hogy az előítéletes gondolkodás nem változott, legfeljebb a készségek szintjén lehet relatíve gyors változást elérni, az attitűdök szintjén nem vagy csak sokkal lassabban.
- [7] A BEVEZETÉS NEHÉZSÉGEI:** minden ilyen átfogó változás időigényes, és rendkívül sok türelmet és következetes megvalósítást, értékelést igényel.

FÜGGELÉK

A JOGÁSZKÉPZÉS SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐI (KIVONAT)

Az alábbiakban olvashatók a jogászképzés szintleíró jellemzőinek szemléletformálás szempontjából releváns részei, amelyek alátámasztják az új megközelítés relevanciáját.

7.1. Az elsajátítandó szakmai kompetenciák (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet)

7.1.1. A jogász

a) tudása

- Ismeri az általános, valamint a jogász szakmák etikai normáit.
- Felismeri az etikai dilemmákat és az új morális kihívásokat.

b) képességei

- Képes értékelő viszony kialakítására a jogra és államra vonatkozó nézetekkel, elméletekkel kapcsolatban és képes ezek jogi és társadalmi relevanciájának felismerésére. (...)
- Ismeretei alapján képes a joggal, társadalmi jelenségekkel kapcsolatos viták értelmezésére és vélemény kialakítására. (...)
- Képes a társadalmi és jogi problémákat felismerni és hajlandó azok megoldásait keresni.
- Képes jogi, társadalmi kérdésekben saját vélemény kifejtésére, mások véleményének elfogadására, képes az érvek logikus, világos kifejtésére, közvetítésére, a meggyőzőési eszközök használatára.
- Képes a jogrendszer, a jogi módszerek történeti és elméleti alapjainak és használatának kritikus szemléletére.
- Érzékelni képes a társadalmi, etikai, jogász szakmai dilemmákat és képes azok elemzésére, szintetizálására.
- Képes a szakmai munka, döntések társadalmi és etikai következményeinek megértésére.
- Alkalmas a jogszabályok lényeglátó, módszeres és kreatív értelmezésére a jogállami értékek keretei között. (...)
- Képes a jogi konfliktusok jelentőségének felmérésére, a különböző jogi megoldások megtalálására, a következmények számbavételére, alternatívák mérlegelésére.
- Képes az általános ismeretek, fogalmi készletek kreatív alkalmazására az új területeken. (...)
- Képes szakmai feladatok csoportmunkában való végzésére.
- Képes egy szakmai közösség munkájának irányítására.

c) attitűdje

- (...) Érzékeny a szakmai, társadalmi problémákra.
- Hajlandó nem jogi szempontrendszer bevonására, alkalmazására.
- Nyitott az új jogi területek befogadására, megoldások keresésére ismeretlen problémákra.
- Tiszteli Magyarország alkotmányos rendjét, a humanizmus, emberi jogok, demokrácia, jogállam értékeit.
- Kritikusan viszonyul azokhoz a jelenségekhez, amelyek nem egyeztethetők össze a jogállami és demokratikus értékekkel.
- Elutasítja a humánus eljárásokat, az emberi méltóságot a demokratikus és jogállami értékeket, az emberi jogokat kétségbe vonó jelenségeket, és keresi a megoldásokat és eszközöket ezek kezeléséhez.
- Nyíltan vállalja és képviseli a jogászai szakmához kötődő jogállami és demokratikus értékeket és a közjó szolgálatát. (...)
- Elkötelezett az egyenlő bánásmód elve és gyakorlata mellett.
- Elkötelezett a jogászai munka egészét átható értékek, azok kialakítása, terjesztése mellett.
- Elkötelezett a jogsegély, a pro bono jogászai munka, közérdekű kötelezettségvállalás és a civil aktivitásban való részvétel mellett. (...)

d) autonómiája és felelőssége

- (...) Szakmai és közügyekben kezdeményező szerepet vállal, hajlandó azokért személyes felelősségvállalásra és döntéshozatalra.
- Reflektív módon viszonyul a saját munkájához és azok következményeihez, elfogadja és beépíti a visszacsatolásokat, igénye van azokra.
- Értékelkötelezett módon használja az érdekvédelem eszközeit. (...)
- Felelősséget vállal a köz érdekében végzett munkáért.
- Elfogadja a szakmai együttműködés kereteit, a rá háruló szerepeket és funkciókat, a közös munkából származó felelősséget.

JÓ PÉLDÁK, AMELYEK MÁR MŰKÖDNEK A KARON

- Civil szervezetek meghívása szemináriumokra (több ilyen szervezetnek jól kidolgozott tananyagai vannak)
- Jogesetek történeti vetülete: összehasonlító jogtörténet órán egy népszerű filmsorozaton keresztül (Trónok harca) történeti áttekintést lehet adni különböző jogesetekről. Így lehet áthidalni azt a kulturális szakadékot, ami a diákok és a tanárok között van. A dolgozathoz és a vizsgához természetesen a tananyag alapos ismerete szükséges.
- Jogklinikák
- Kriminológia TDK: szerepjáték
- Kutatásokban való részvétel: aránylag biztonságos közeg
- Perjátéskör
- Tematikus filmklubok
- Vitaklubok, vitaversenyek (Moot Court, nemzetközi versenyek stb.)

TOVÁBBI FORRÁSOK A TÉMÁBAN

MÓDSZERTANI FORRÁSOK

Élő könyvtár: <http://recity.hu/ha-megszolalnak-a-konyvek-elo-konyvtar-a-tarsadalmi-parbeszedert/>, <http://www.mobilitas.hu/eariszi/tudasesmodszertar/modszertar/elokonyvtar/>

Extreme dialogue: filmek és feldolgozásuk a szélsőségek témakörében, <http://extremedialogue.org/>

Fórumszínház: <https://www.forumtarsulat.com/frumsznhz>

Interaktív társasjátékok: Mentortársas, Rendszerhiba, Sociopoly, stb.

Kerekasztalszínház: <http://kerekasztalszinhaz.hu/>

Kompasz. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez. Mobilitás, Budapest, 2004. <http://bit.ly/2qo2D4b>

Közös Halmaz: köztéri ajtókiállítás a történelmi előítéletekről <http://www.kozoshalmaz.hu>

Liddle, Matt: Tanítani a Taníthatatlant: Élménypedagógiai Kézikönyv. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest, 2009.

Mészáros György: Új módszertani dimenziók és elemek az MM programban.

No Hate Speech: <http://bit.ly/2psHLUy>

Te is más vagy, te sem vagy más. Képzők könyve. Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága, Budapest, 2006.

Vedd ki a részed!: egyetemi tananyag a jogállamiság témaköreiben <http://tesztronai.hu/domain-ellenorzes.hu/oktatasi-segedanyagok/>

NÉHÁNY ÉRZÉKENYÍTÉSSEL (IS) FOGLALKOZÓ CIVIL SZERVEZET

Labrisz Leszbikus Egyesület és Szimpozion Egyesület, 2014, 36-39. (<http://bit.ly/2pshQMM>)

Melegség és megismerés program: <http://www.labrisz.hu/mm>

Nem Adom Fel Alapítvány, érzékenyítő tréning csapat: <http://bit.ly/2qYLBqu>

UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány oktatási programjai: <http://www.uccualapitvany.hu/oktatas/>

HÁTTÉRANYAGOK

BARR, Robert B. - TAGG, John: From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Teaching. *Change*, November-December, 1995. <http://bit.ly/2phblBp>

HÉNARD, Fabrice: A tanulás útján. A minőségi tanítás áttekintése a felsőoktatásban. OECD, ELTE PPK. 2010. <http://bit.ly/2phqjqS>

JACQUES, David: Learning in Groups, A Handbook for Improving Group Work. Psychology Press, 2000.

ISBN 978-963-284-901-0



9 789632 849010