



**Raport Komisji Dydaktyki Polskiego
Towarzystwa Historii Prawa
podsumowujący ankiety indywidualne
dotyczący roli i znaczenia nauczania historii
prawa w ogólnej edukacji prawniczej**

*Nowoczesna historia prawa we współczesnej
edukacji prawniczej
organizacja – teraźniejszość – perspektywy – ruch
studencki*

Dane zebrali i raport opracowali:

Tomasz Kucharski

Anna Tarnowska

Toruń, 2025

Spis treści

Uwagi wstępne i warsztatowe.....	3
Część I Ogólna organizacja dydaktyki historii prawa w oczach środowiska	6
Komentarz do części I.....	13
Część II Teraźniejszość.....	15
Komentarz do części II.....	38
Część III – perspektywy.....	41
Komentarz do części III.....	59
Część IV ruch studencki.....	62
Komentarz do części IV.....	68

Uwagi wstępne i warsztatowe

Prezentowany raport podsumowuje **wyniki ankiet indywidualnych**. W założeniu miały one pozwolić na uzyskanie subiektywnych opinii polskich historyków prawa dotyczących kluczowych kwestii związanych z obecnością przedmiotów historycznoprawnych w programach nauczania. Tworząc formularz tej ankiety chcieliśmy także zdobyć rozeznanie w nastrojach panujących wśród przedstawicieli naszego środowiska w kwestiach dydaktyki i nauczania.

Ankiety indywidualne zostały rozesłane na podstawie powszechnie dostępnych danych kontaktowych zawartych na stronach internetowych poszczególnych uczelni, katedr i wydziałów prowadzących kierunki studiów i kursy na kierunku prawo. Tam gdzie było to możliwe formularze ankietowe – zgodnie ze swoim przeznaczeniem – były przesyłane na adresy indywidualne poszczególnych osób zatrudnionych w jednostkach organizacyjnych zrzeszających historyków prawa. Wewnętrzna struktura organizacyjna poszczególnych uczelni nie zawsze pozwalała jednak na ustalenie specjalizacji naukowo dydaktycznej poszczególnych pracowników. W takiej sytuacji formularze ankiety były przesyłane do dziekanów ds. dydaktycznych lub sekretariatów z prośbą o przekazanie ich na ręce historyków prawa/ osób prowadzących zajęcia z historii prawa.

Ankiety rozesłano zatem na **20 uniwersyteckich wydziałów prawa**. Strony internetowe 15 spośród nich pozwoliły na ustalenie miejsca historyków prawa w ogólnej strukturze wydziału i rozesłanie formularzy ankietowych do wszystkich osób potencjalnie zainteresowanych. Były to wydział prawa: **Uniwersytet Jagielloński w Krakowie** (trzy katedry, dwa zakłady, 26 pracowników), **Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie** (dwie katedry, 14 pracowników), **Katolicki Uniwersytet Lubelski** (dwie katedry, dziewięć pracowników), **Uniwersytet Rzeszowski** (trzy zakłady, 12 pracowników), **Uniwersytet Wrocławski** (instytut, cztery zakłady oraz jedna katedra – łącznie 31 osób wraz z doktorantami), **Uniwersytet Opolski** (jedna katedra, ośmioro pracowników), **Uniwersytet Śląski w Katowicach** (Instytut prawa, pięć osób), **Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu** (dwa zakłady i jedna pracownia 18 osób), **Uniwersytet Łódzki** (trzy katedry, 21 osób), **Uniwersytet Warszawski** (pięć katedr i jeden zakład, 29 pracowników), **Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie** (dwie katedry, siedmiu pracowników), **Uniwersytet Gdański** (jedna katedra i jeden zakład, siedem osób), **Uniwersytet w Białymstoku** (katedra, zakład i pracownia, siedem osób), **Uniwersytet Zielonogórski** (jedna Katedra, siedem osób), **Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu** (dwie katedry, 10 osób). W przypadku czterech uniwersytetów – **Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie**, **Uniwersytet Szczeciński**, **Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie**, **Uniwersytet Technologiczno – Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu** oraz **Uniwersytetu SWPS w Warszawie** – ustalenia poczynione za pomocą stron internetowych pozwoliły jedynie na rozesłanie ankiet do sekretariatu oraz pojedynczych osób zidentyfikowanych jako historycy prawa.

Ankieta została rozesłana także do uczelni publicznych nie mających statusu uniwersytetów (akademii i szkół wyższych), a także uczelni prywatnych prowadzących kierunek prawo. Na bazie stron internetowych tych podmiotów ustalenie adresów mailowych poszczególnych pracowników, brak precyzyjnego określenia afiliacji i przydziałów dydaktycznych pracowników z reguły nie było możliwe. W konsekwencji w przypadku tych uczelni ankiety zostały wysłane wyłącznie do sekretariatów lub do właściwych osób, pełniących funkcje prodziekanów, czy też koordynatorów ds. dydaktyki. Dotyczyło to: **Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie, Akademii Pomorskiej w Słupsku (Instytut Prawa i Administracji), Akademii Kujawsko-Pomorskiej w Bydgoszczy, Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, Uczelni Łazarskiego w Warszawie, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyższej Szkoły Prawa we Wrocławiu, Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach, Instytutu Prawa w Kolegium Ekonomii Finansów i Prawa w Krakowie.**

Biorąc pod uwagę zróżnicowany sposób rozsyłania ankiety – częściowo indywidualnie bezpośrednio do zainteresowanych (216 ankiet), częściowo zaś pośrednio do administracji uczelni lub komórek wewnętrznych możemy tylko szacować liczbę osób, które otrzymały ją do wypełniania. Było to jednak z pewnością dwieście kilkadziesiąt, liczba ta jest z pewnością mniejsza niż trzysta.

Łącznie otrzymaliśmy 39 odpowiedzi na ankietę indywidualną, co daje responsywność na dość przyzwoitym poziomie niemal dwudziestu procent.

Uwagi techniczne:

- 1) Zestawienie wyników ankiety było zadaniem relatywnie trudnym. Wynikało to z kilku czynników:
 - a. Wiele pytań posiadało złożoną strukturę, część odpowiedzi odnosiła się wyłącznie do niektórych lub pojedynczych aspektów zagadnień, o które pytaliśmy.
 - b. Większość pytań była skonstruowana w sposób binarny – wymagały odpowiedzi „tak” lub „nie”, w założeniu z uzasadnieniem. Część odpowiedzi poprzestawała jednak na prostym – pozytywnym lub negatywnym komunikacie, bez dodatkowych wyjaśnień. Inne z kolei zawierały samo wyjaśnienie bez jasnej deklaracji za lub przeciw. Niektóre osoby z kolei odpowiadały twierdzącą lub przeczącą, ale z ambiwalentnym uzasadnieniem. W konsekwencji, zestawiając statystyczne ujęcie odpowiedzi w propozycji raportu wymagały często interpretacji ze strony twórców raportów. Działo się tak zwłaszcza wówczas, gdy musieliśmy odróżnić odpowiedzi pośrednie czy neutralne od umiarkowanie popierających lub umiarkowanie sceptycznych. Było to niekiedy trudne. W zakresie podsumowania uzasadnień i szczegółowych wyjaśnień formułowanych przez respondentów, staraliśmy się często posługiwać cytatami lub choćby pewnymi kluczowymi frazami czy wyrażeniami świadomie użytymi przez uczestników ankiety. W ten sposób chcieliśmy oddać głos polskim historykom prawa i zminimalizować poziom naszej ingerencji w te wypowiedzi. Naszym zadaniem było głównie uporządkowanie tych wypowiedzi. Tutaj jednak także interpretacja odpowiedzi była nieuchronna. Należało tu odróżnić dygresję od uzasadnienia, odcyfrować pewne skróty myślowe, uwzględnić znaczenie używania trybu przypuszczającego czy znaczenia przymiotników wzmacniających lub „zmiękcających” daną wypowiedź. Dodatkowo

wypowiedzi były zróżnicowane pod względem odwoływania się np. do konkretnych nurtów w ramach historii prawa czy metod dydaktycznych z zakresu metodyki nauczania. Niektórzy z ankietowanych starali się ściśle nazywać zjawiska, inni odwoływali się po prostu do własnych opinii i intuicji. Twórcy raportu musieli więc w pewnych sytuacjach podjąć decyzję, czy dany opis dotyczy, czy też nie, jakiegoś zjawiska, do którego nawiązywał innych z respondentów używając jego właściwej nazwy.

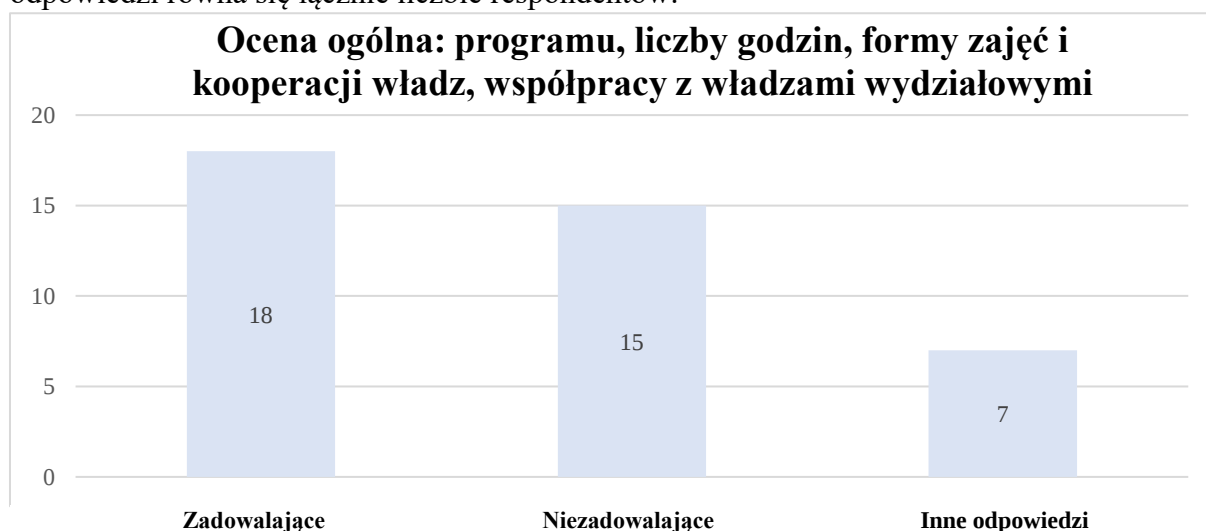
- 2) Schemat analizy odpowiedzi respondentów zawartej w raporcie staraliśmy się skonstruować przy każdym pytaniu mniej więcej tak samo (na tyle na ile pozwalała jego specyfika). Przewiduje on najpierw wskazanie założeń czy intencji twórców pytania (tam, gdzie było to konieczne). Następnie prezentujemy: zestawienie statystyczne najważniejszych kwestii z odpowiedzi ankietowanych (jeśli tylko było to możliwe), potem omówienie zestawienia, następnie wyjaśnienie ogólnych tendencji, które z nich wynikają, na końcu wskazanie najciekawszych i najbardziej wartościowych stanowisk jednostkowych. W tej części raportu staraliśmy się być maksymalnie neutralni – na tyle na ile było to możliwe – i poprzestawać na zestawianiu i omawianiu wyników bez jakichkolwiek prób oceny czy sugestii dotyczących naszego stanowiska. Jednakże ankieta powstała w określony celu i według określonych założeń. Selekcjonowaliśmy zatem i eksponowaliśmy nie zawsze te elementy odpowiedzi, które za najważniejsze uznawali sami respondenci, ale te kwestie, które według naszego założenia były istotne dla ostatecznych wniosków raportu.
- 3) Całość raportu zgodnie z jego tytułem, a przede wszystkim kształtem formularza ankietowego, została podzielona na części czy sekcje, zatytułowane „organizacja” – „teraźniejszość” – „perspektywy” – „ruch studencki”. Na końcu każdej z takich sekcji znajduje się krótkie podsumowanie sformułowane przez redaktorów raportu. Zawiera ono zestaw roboczych wniosków.
- 4) Raport został rozesłany do wszelkich historyków prawa dobrej woli – czyli niezależnie od nazw katedr i prowadzonych przedmiotów – specjalistów od historii ustroju i prawa polskiego i powszechnej lub porównawczej historii ustroju i prawa, a także historyków doktryn polityczno-prawnych i specjalistów od prawa rzymskiego. Jest rzeczą powszechnie wiadomą – znalazła ona potwierdzenie także w ankiecie – że wielu romanistów i historyków doktryn dystansuje się nieco od etykiety „historyk prawa”, liczni historycy prawa zaś wykluczają ze swego grona „doktrynerów” i „romanistów”. Powodowało to niekiedy oczywiste różnice w ujęciach czy rozumieniu pewnych zjawiska – nawet na bardzo bazowym poziomie. Staraliśmy się ujmować wyniki ankiety jednolicie, specyfikę poszczególnych dziedzin czy przedmiotów wskazywaliśmy tylko wówczas, gdy nie było innego wyjścia.
- 5) Celem stanowisk podsumowujących do poszczególnych pytań nie była próba narzucania środowisku własnych subiektywnych opinii przez redaktorów raportu. „Komentarze” te były jednak nieodzowne, mają one charakter porządkujący, wskazują, jakie założenia i problemy stały za zadaniem określonego pytania i jak odpowiedzi mogą potencjalnie wpłynąć na tok oraz kierunek prac komisji dydaktyki PTHP.
- 6) Wiele pytań zawartych w ankiecie nie tylko zazębia się, ale wręcz nachodzi na siebie. O wiele kwestii pytaliśmy w więcej niż jednym fragmencie formularza. Był to zabieg celowy – chcieliśmy skłonić respondentów do mierzenia się z określonymi problemami w różnych kontekstach i z różnych punktów widzenia. Niekiedy dawało to świetne rezultaty – zwłaszcza kiedy wyniki w zakresie poszczególnych pytań różniły się. Niekiedy odesłania respondentów lub lapidarne odpowiedzi w powtarzających się kwestiach stanowiły dla twórców raportu pewien problem interpretacyjny. Kwestie tego rodzaju wskazujemy wyraźnie przy poszczególnych pytaniach.
- 7) W zakresie redakcyjnym:
 - a. w tekście pojawiają się cytaty – krótsze (w cudzysłowie) oraz dłuższe (w blockach). Pochodzą one zawsze bezpośrednio z treści ankiet, z przyczyn oczywistych – zwłaszcza zachowania anonimowości – nie zawierają żadnych adresów czy odwołań. Ingerowaliśmy w te cytaty zupełnie wyjątkowo – poprawiając ewidentne literówki lub oczywiste kwestie interpunkcyjne (np. przecinki przed „że” lub „który”).
 - b. Nie dokonywaliśmy jednak jakichkolwiek ingerencji w styl, szyk zdań, specyfikę języka, słownictwa oraz wtrąceń używanych przez ankietowanych, czy też ich oryginalnych wyborów interpunkcyjnych. Chcieliśmy bowiem zachować integralność wypowiedzi w największym możliwym stopniu.

Część I Ogólna organizacja dydaktyki historii prawa w oczach środowiska

Pytanie I. Czy program nauczania przedmiotów historycznoprawnych, liczbę godzin, formę zajęć, kooperację władz wydziałowych (ew. władz Instytutu) uznaje Pan /Pani za zadowalającą?

Konstruując formularz ankietowy uznaliśmy, że pytanie pierwsze powinno wy badać stosunek i ocenę polskich historyków prawa w zakresie sytuacji nauczania przedmiotów historycznoprawnych na ich rodzimych uczelniach. Dlatego właśnie odwołaliśmy się do pojęcia „zadowolenia”, które jest bardzo ogólne, a przy tym akceptuje subiektywność stanowiska wynikającego bardziej z intuicji i emocji niż racjonalnej analizy faktów. Uznaliśmy, że będzie to dobry sposób do uzyskania obrazu „nastrojów” panujących w środowisku w kwestii nauczania szeroko pojętej historii prawa.

Zestawienie liczbowe odpowiedzi na pytanie prezentujemy na wykresie poniżej. Liczba odpowiedzi równa się łącznie liczbie respondentów:



Odpowiedzi na to pytanie okazały się nieco zaskakujące. Większość Respondentów wyraziła „zadowolenie” z wszechstronnie ujmowanej pozycji i roli przedmiotów historycznoprawnych we współczesnej edukacji prawniczej w środowiskach poszczególnych wydziałów. Znacząca większość odpowiedzi przybrała kształt „tak” lub „nie”, co nie pozwala zrozumieć motywacji i przyczyn zadowolenia lub jego braku. Tylko niektóre zawierają próby krótkiego uzasadnienia. Co ciekawe, dość często odpowiedzi wyrażające zadowolenie, zawierają pewne prezencje czy zastarzenia, identyczne lub podobne do tych, które podnoszą osoby niezadowolone. Pytanie dotyczyło jednak, jak już podkreślaliśmy powyżej, **subiektywnie rozumianego zadowolenia**. Wydaje się oczywiste, że wiele problemów historii prawa występuje w podobnym natężeniu we wszystkich lub na większości uczelni i wydziałów. Chcielibyśmy jednak wiedzieć, czy tak jest i jak te problemy są postrzegane.

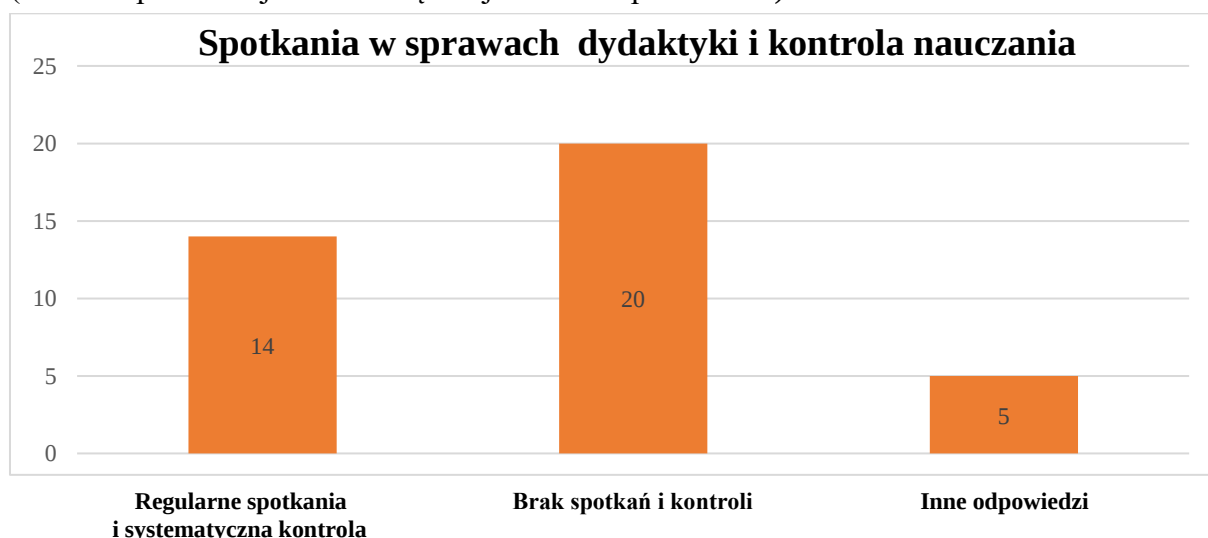
W zakresie treści obaw, wątpliwości i zarzutów wyrażonych w odpowiedziach na to pytanie – niezależnie od ich ogólnie pozytywnego lub negatywnego wydźwięku – dominuje przekonanie o zbyt małej liczbie godzin dydaktycznych (dziewięć odpowiedzi). Respondenci

często konstatawali, że nie da się zrealizować zaplanowanego programu w ramach oferowanego na wydziałach wymiaru zajęć. Znacznie mniej ankiet wyrażało niezadowolenie z programu, wskazując na konieczność przeprowadzenia jego reformy, np. eliminowania z wykładów dawnej Polski lub w ogóle historii prawa dawniejszego, czy też konieczności przygotowywania nowych przedmiotów (historii ustroju i prawa, zamiast historii Polski i powszechnej) – przy czym część uznawała takie zmiany za zasadne, część za smutną konieczność.

Pojedyncze ankiety diagnozowały inne problemy. Troje respondentów sceptycznie oceniało skomasowanie jednego z przedmiotów wyłącznie na przestrzeni jednego semestru a nie całego roku. W dwóch innych ankietach zwrócono uwagę na odczuwane lekceważenie ze strony „dogmatyków” prawa. Jedna ankieta sugerowała brak otwartości władz wydziałowych na zwiększenie liczby godzin przedmiotu mimo dużego zainteresowania studentów. W jednej odpowiedzi znalazło się zasygnalizowanie problemu zbyt dużej liczby studentów na zajęciach ćwiczeniowych, co uniemożliwia realizację programu w liczbie godzin, zaplanowanej w programie studiów. Jedna osoba podkreśliła swoje niezadowolenie wynikające z małego zaangażowanie w dydaktykę licznej grupy historyków prawa z jej ośrodka.

Pytanie II. *Czy w Pana /Pani jednostce organizacyjnej (na wydziale /w instytucie /w katedrze /w zakładzie) prowadzi się regularne dyskusje i systematyczną kontrolę nad dydaktyką historii prawa, w zakresie treści i metod nauczania?*

W pytaniu tym za najważniejszą kwestię uznajemy odbywanie w poszczególnych jednostkach **regularnych spotkań**, na których **dyskutowe się o dydaktyce oraz kontroluje jakość zajęć i osiąganie efektów kształcenia**. Wynik statystyczny kształtuje się następująco (liczba odpowiedzi jest równa łącznej liczbie respondentów):



W przypadku tego pytania musimy poczynić trzy istotne zastrzeżenia. Po pierwsze, do grupy „*brak spotkań i kontroli*” zaliczyliśmy trzy pojawiające się w odpowiedziach deklaracje o „*braku wiedzy*” na temat istnienia wewnętrznych mechanizmów kontroli dydaktyki lub spotkań w tym zakresie. Wyszliśmy bowiem z założenia, że jeśli pracownik nie posiada

informacji na temat współpracy dydaktycznej w ramach środowiska, to oznacza to po prostu brak takowej współpracy. Po drugie, rezultaty widniejące na wykresie mogą być nieco mylące. Przy odpowiedziach twierdzących wskazano w kilku przypadkach na istnienie kontroli w postaci obligatoryjnych hospitacji zajęć. W pytaniu nie chodziło nam jednak o potwierdzenie wypełnianie formalnych obowiązków pracowników i kierowników jednostek – a tym są przecież hospitacje. W większym pragnęliśmy **ustalić istnienie współpracy i aktywności zespołowej w sferze dydaktyki, podejmowanych z własnej inicjatywy kierowników jednostek i przedstawicieli środowiska historyków prawa danej uczelni**. Po trzecie, odpowiedzi pięciu osób zostały na wykresie zakwalifikowane jako „inne odpowiedzi”. Zakodowaliśmy w ten sposób głosy wskazujące na brak zinstytucjonalizowanej współpracy, sugerujące jednak istnienie powtarzalnego porozumiewania się pracowników danego ośrodka w sprawach dydaktycznych i korzystanie w tym celu ze stabilnych kanałów komunikacji (np. dość regularne wymienianie maili, podejmowane często rozmowy osobiste itd.). Istnienie takich głosów jest bardzo ważne. Wskazuje bowiem na istnienie grupy pracowników, która szuka porozumienia i współpracy w sferze dydaktyki i nie znalazłszy jej u swoich przełożonych, próbuje ją budować zupełnie „oddolnie”.

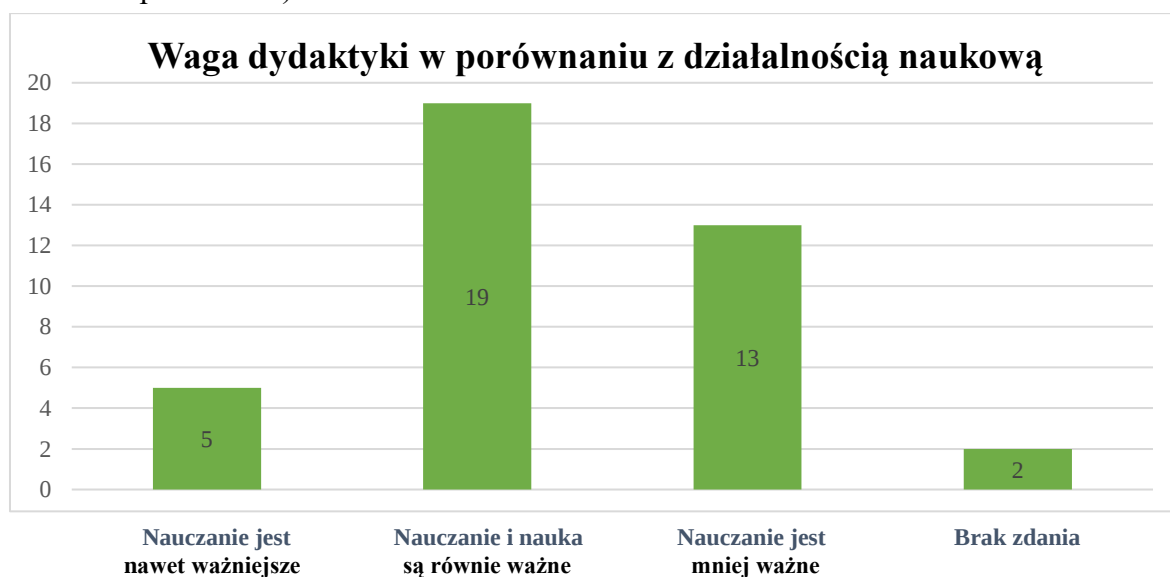
W zakresie negatywnych odpowiedzi, wskazujących na brak współpracy w danym ośrodku, warto zwrócić uwagę na ocenę tego stanu rzeczy. W jednej ankiecie potencjalne organizowanie spotkań i kontroli nauczania zostało potraktowane jako wyraz braku zaufania, Respondent ocenił „*sam wiem co mam wyklądać i czego wymagać od studentów*”, dodając „*kontrolować mnie nie trzeba*”. W większości jednak – dotyczy to co najmniej ośmiu ankiet – **brak szerszej współpracy, spotkań i kontroli uznany został za zjawisko negatywne**. Z odpowiedzi – niekiedy nieco zawołowanych – można wyczytać, że braki w tym zakresie wynikają z bierności i niewykazywania inicjatywy przez przełożonych (kierowników jednostek), problemów komunikacyjnych w danym środowisku lub negatywnych postaw konkretnych pracowników. W odpowiedziach pojawiała się krytyka indywidualnych „ambicji” pewnych członków kadry oraz wskazanie na problematyczne „*stosunki personalne i różne zaszłości*” między pracownikami. Sugerowano też po prostu lekceważenie dydaktyki przez część pracowników. Warto dodać, że wypowiedzi w tym zakresie mają zróżnicowany poziom emocjonalny – od dość koncyliacyjnego wskazania, że „*ta sfera szwankuje*” do mocnej konstatacji, że „*nikogo to nie obchodzi*”.

W grupie odpowiedzi pozytywnych – wskazujących na istnienie szerszych dyskusji i kontroli treści i sposobu prowadzenia zajęć z historii prawa – jeden z respondentów zwrócił uwagę na ciekawy problem. Osoba ta wskazała mianowicie, że ciekawe wnioski dydaktyczne formułowane przez historyków prawa w jej ośrodku nie budzą zainteresowania – „*trudno się przebić z postulatami z uwagi na profil uczelni i szczupłość środowiska historyków prawa na niej*”.

Pytanie III. *Czy w Pana /Pani odczuciu, praca dydaktyczna stanowi sferę równie ważną, czy mniej istotną aniżeli aktywność naukowa*

W tym pytanie pragnęliśmy uzyskać **informację o subiektywnym stosunku pracownika do dydaktycznej**, a więc dowiedzieć się, **czy stanowi ona dla niego równoważną z aktywnością naukową część obowiązków służbowych, czy może jest przykrym obowiązkiem** do spełnienia. Pytanie to nie miało na celu piętnowania lub premiowania którejs z postaw, chcieliśmy dać pracownikom sposobność do zaprezentowania własnych odczuć. Prawo o szkolnictwie wyższym daje przecież współczesnym uczelniom prawo do tworzenia etatów naukowych czy zmniejszania wymiaru pensum osobom, które mają znacznie większe predyspozycje i predylekcję do pracy naukowej, nie ceniąc i nie czując się dobrze w roli dydaktyka.

Wynik statystyczny kształtuje się następująco (znów liczba odpowiedzi równa się liczbie respondentów):



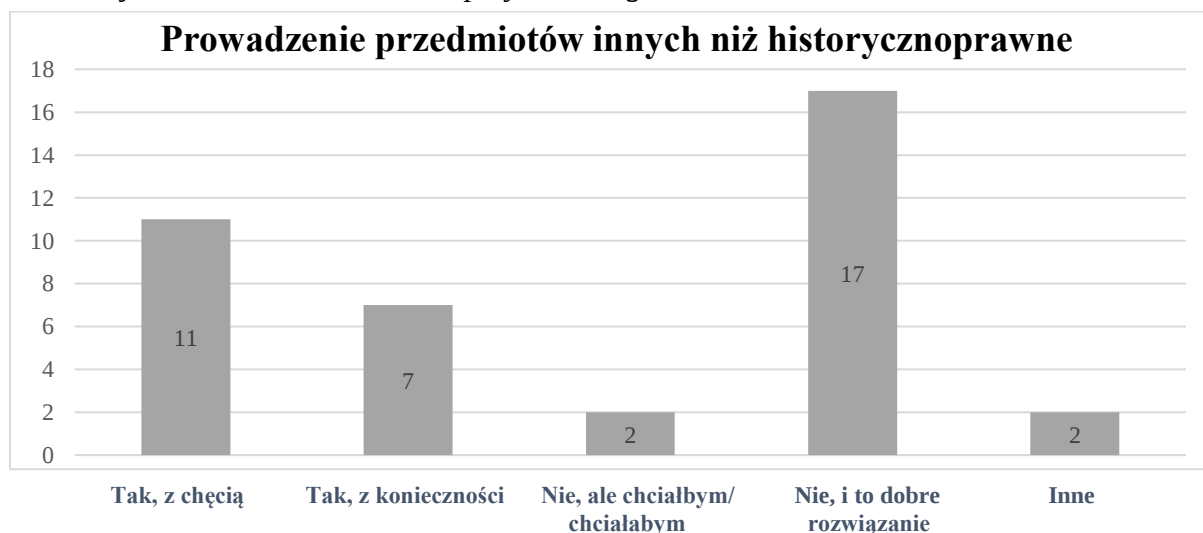
Jak już wspomniano, w pytaniu o odczucia pracownika dotyczące „wagi” dydaktyki w porównaniu z działalnością naukową pytaliśmy o subiektywne odczucia ankietowanych. Najtrudniejszym elementem w ocenie odpowiedzi było więc dość częste mieszanie subiektywnych opinii z okolicznościami obiektywnie decydującymi o roli dydaktyki („polityką” władz wydziałowych, parametryzacją, kryteriami oceny pracowniczej itd.). Co do zasady respondenci, zgodnie z intencją autorów pytania odpowiadali o swoim subiektywnym postrzeganiu relacji między dwiema podstawowymi formami aktywności pracownika naukowo-dydaktycznego. Tylko jedna odpowiedź była w tym zakresie problematyczna, respondent napisał, iż „dydaktyka praktycznie się nie liczy”, co równie dobrze może być wyrazem jego osobistego stanowiska, jak i gorzkim podsumowaniem istniejących okoliczności faktycznych i warunków nauczania. Wyniki są o tyle ciekawe, że dwie skrajne odpowiedzi uzyskały zbliżoną liczbę odpowiedzi – **19 respondentów uznało dydaktykę za równie ważną, a aż 13 za mniej istotną**. Ciekawe, że aż **pięć osób wskazało aktywność dydaktyczną jako bardziej doniosłą**. Jeden z respondentów wyjaśnił tu, że w jego przypadku wynika to z tradycji i profilu uczelni, na której pracuje, traktującej priorytowo działalność dydaktyczną.

Uzasadnienia merytoryczne stanowiska uznającego dydaktykę za równie ważną lub nawet ważniejszą od działalności naukowej było formułowane rzadko. Najczęściej uważano jasną deklarację za wystarczającą. W kilku odpowiedziach pojawiały się szersze motywy, koncentrowały się one na różnych kwestiach. Niektórzy podnosili samorozwój, wg jednego z formularzy „*dzięki prowadzeniu badań źródłowych mogę prowadzić ciekawsze zajęcia [...] zaś dzięki dydaktyce wyszukuję przydatne źródła, które potem przydają mi się w badaniach*”. Ta ankieta oraz jeszcze dwie inne podkreślały istnienie sprzężenia między działalnością naukową i edukacyjną. Dwie ankietę akcentowały w kontekście rangi dydaktyki jej znaczenie dla **znalezienia i wykształcenia „następców” lub „nowej kadry”** (czyli przyszłych pokoleń historyków prawa). Trzy ankietę wprost podkreślały z kolei szczególną odpowiedzialność za kształcenie studentów, wynikające z edukacyjnej funkcji uniwersytetów. Ja efektownie stwierdzono w jednej z nich dydaktyka jest również ważna co nauka, ponieważ „*w końcu kogoś kształcimy*”.

Odpowiedziom negatywnym w zasadzie w ogóle nie towarzyszyło jakiekolwiek uzasadnienie – stwierdzenia o mniej doniosłej roli działalności edukacyjnej były stawiane jako oczywiste. Kilka osób dodało tu jednak **zastrzeżenie, że choć dydaktyka jest mniej ważna niż nauka, to mimo wszystko pozostaje istotna**.

Co ciekawe, w dwóch odpowiedziach uznających co najmniej równorzędne znaczenie dydaktyki i w jednej uznającej jej niższość podkreślono problem pracochłonności i czasochłonności działalności w zakresie nauczania, w przypadku jej poważnego traktowania. Jeden z Respondentów – uznający zresztą dydaktykę za równie ważną jak nauka – pokreślił znaczenie „*indywidualnych zdolności i preferencji*” poszczególnych pracowników, co powoduje, że w tej sferze „*trudno [...] cokolwiek obiektywizować*”.

Pytanie IV. *Czy prowadzi Pan /Pani zajęcia inne aniżeli z przedmiotów historycznoprawnych? Czy robi to Pan /Pani z własnej chęci, czy też z konieczności wypełnienia pensum? Czy ośobiście wolałby Pan /wolałaby Pani prowadzić wyłącznie zajęcia z historii prawa czy też łączyć je z nauczaniem przedmiotów niehistorycznych i dlaczego? Jaki model ogólny w tym zakresie jest Pana /Pani zdaniem lepszy i dlaczego?*



W wynikach zaprezentowanych na wykresie liczba odpowiedzi znów równa się liczbie respondentów.

Pytanie dotyczyło **prowadzenia** w jakimś zakresie **przedmiotów** – wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń, seminariów – **których nie można zaliczyć do szeroko pojmowanej historii prawa**. Mogą to być zarówno właściwe przedmioty dogmatyczne, jak i pozadogmatyczne (choćby filozofia czy filozofia prawa, socjologia prawa, kultury prawne, biurowość itd.). O program nauczania właściwych przedmiotów prawnohistorycznych, profil takich zajęć i metody dydaktyczne stosowane w ich trakcie pytaliśmy w innym miejscu.

Odpowiedzi na to pytanie były bardzo zróżnicowane, a kształt deklaracji Respondentów niekiedy przysparzał problemów interpretacyjnych. Oczywiście standardowo kłopotliwa była ocena odpowiedzi jednowyrazowych „tak” i „nie”. Interpretowaliśmy je w ten sposób, iż odpowiedzi „tak” zaliczaliśmy do grupy „tak, prowadzę zajęcia z innych przedmiotów, ale z konieczności”, a odpowiedź „nie” do grupy „nie prowadzę zajęć z innych przedmiotów i jest to dobre rozwiązanie”. Uznaliśmy bowiem, że chęć prowadzenia wyłącznie zajęć z historii prawa przez specjalistów z tej dziedziny jest stanem naturalnym. Dodatkowo, jeśli ktoś podał dwie różnorzędne motywacje (np. prowadzę zajęcia z własnej chęci i dla pensum) zaliczaliśmy tę odpowiedź do grupy prowadzenia z własnej woli. Prowadzenie „z konieczności” wiąże się bowiem w naszym przekonaniu z pewną niechęcią lub dyskomfortem pracownika.

Druga trudnością był fakt, że część Respondentów, odpowiadając na pytanie o prowadzenie przedmiotów innych aniżeli historia prawa, wskazywała na sposób prowadzenia zajęć historycznoprawnych, „zahaczających” o kwestie dogmatyki prawa lub z nią powiązanych. **Niektórzy opisywali swoje autorskie zajęcia z historii prawa uwzględniające także współczesny aspekt dogmatyczny lub będące w jakimś stopniu nietypową odmianą historii prawa**. Aż pięć szerokich wyjaśnień tego rodzaju zaliczyliśmy do odpowiedzi „nie, i to jest dobre rozwiązanie”. W jednej odpowiedzi w grupie „tak, z konieczności”, Respondentka wskazała, że zamiast prowadzić przedmiot dogmatyczny wolałaby „osobiście [...] uczyć przedmiotu historycznego tj. prawo rzymskie wraz z podstawami prawa cywilnego”.

Wyniki statystyczne nie powinny dziwić. **Zdecydowana większość Respondentów prowadzi aktywność dydaktyczną wyłącznie w zakresie historii prawa**. Jest tylko relatywnie niewielki odsetek respondentów, którzy muszą prowadzić zajęcia spoza zakresu swoich zainteresowań, by utrzymać etat na uczelni, ewentualnie wypełnić inne wymogi stawiane przez uczelnię – np. obowiązek zgłaszania odpowiedniej puli przedmiotów obcojęzycznych. To niewątpliwie dobry znak.

Grupa osób prowadząca zajęcia niehistoryczne z własnej woli podkreśliła, że **taka aktywność działa rozwijająco, „poszerza horyzonty” i pozwala zgłębiać inne zainteresowania** pracownika oraz zdyskontować jego ewentualną działalność w praktyce prawniczej.

Osoby niechętne prowadzeniu przedmiotów dogmatycznych przez historyków prawa akcentowały, że pracownicy naukowcy powinni prowadzić zajęcia tylko z tych przedmiotów, w których się specjalizują (aż pięcioro ankietowanych). Troje respondentów zwróciło uwagę na

dyskomfort prowadzenia zajęć dydaktycznych z „dogmatyki” w przypadku braku niezbędnego doświadczenia „praktycznego”.

Z kwestii szczegółowych warto dodać, że jedna osoba podkreśliła wprost, że prowadząc inne przedmioty „dogmatyczne” podejmuje starania, by „łączyć ich problematykę z naukami historyczno-prawnymi”. W dwóch ankietach sformułowano postulat tworzenia przedmiotów „przekrojowych, łączących historię prawa z dogmatyką”, czyli ustanowić model przedmiotów, w którym „zajęcia dogmatyczne powinny być łączone z historią tej gałęzi prawa”. Głosy te można chyba odczytywać jako dość odważny postulat, by ukształtować przedmioty o specyfice dogmatyczno-historycznej. Mieści się to **w nurcie celu „genetycznej”, czy też „ewolucyjnej” historii prawa**, o której będziemy pisać poniżej.

Komentarz do części I

Tendencją, która zwraca szczególną uwagę w rezultatach przeprowadzonego badania – w zakresie czterech pytań wprowadzających – jest przede wszystkim podkreślanie indywidualnego charakteru działalności dydaktycznej w zakresie historii prawa. Powyższe zestawienia statystyczne nie do końca oddają skalę tego zjawiska. Przede wszystkim pytanie o kontrolę dydaktyki i spotkania dotyczące metod nauczania i treści programowych pokazało, że **większość instytutów, katedr czy zakładów nie prowadzi bieżącej działalności wspierającej i koordynującej działalność dydaktyczną, poza wymaganymi hospitacjami**. Nawet osoby, które wskazywały na istnienie spotkań i utrzymywanie kontaktów z innymi pracownikami w zakresie dydaktyki podkreślały zasadniczo, że służą im one do skonstruowania własnych pomysłów na dydaktykę. W żadnej z ankiet nie zadeklarowano, że program nauczania, formy zajęć, metody dydaktyczne stanowią rezultat zespołowych ustaleń, przyjmowanych jednolicie dla jednego całego przedmiotu lub nawet dla wszystkich przedmiotów historycznoprawnych w dalszych częściach ankiety znajdujemy wprost dystansowanie się od innych przedmiotów – romanistów od historyków prawa i odwrotnie, oraz historyków doktryn od historyków prawa i odwrotnie.

Tylko w jednej z ankiet pojawił się pomysł przygotowywania wykładów grupowo – w kilka osób, by podzielić się materiałem do przygotowania. Postulat ten miał jednak na celu raczej racjonalizację i zmniejszenie obciążeń związanych z przygotowaniem samodzielnie dużych kursów. Założeniem było tu także ułatwienie przygotowywania wykładów, wynikające z tego, że każdy z pracowników koncentrowałby się tylko na zagadnieniach zgodnych z jego zainteresowaniami naukowymi. Nie widać tu raczej intencji, by program wykładów był opracowywany rzeczywiście wspólnie, motywacją nie jest tu więc ani stworzenie programu lepszego jakościowo, czy też bardziej wartościowego i interesującego dla studentów. Żaden z uczestników badania nie wskazał na istnienie korzyści z przygotowywania kursów i zajęć wspólnie w większym gronie osób.

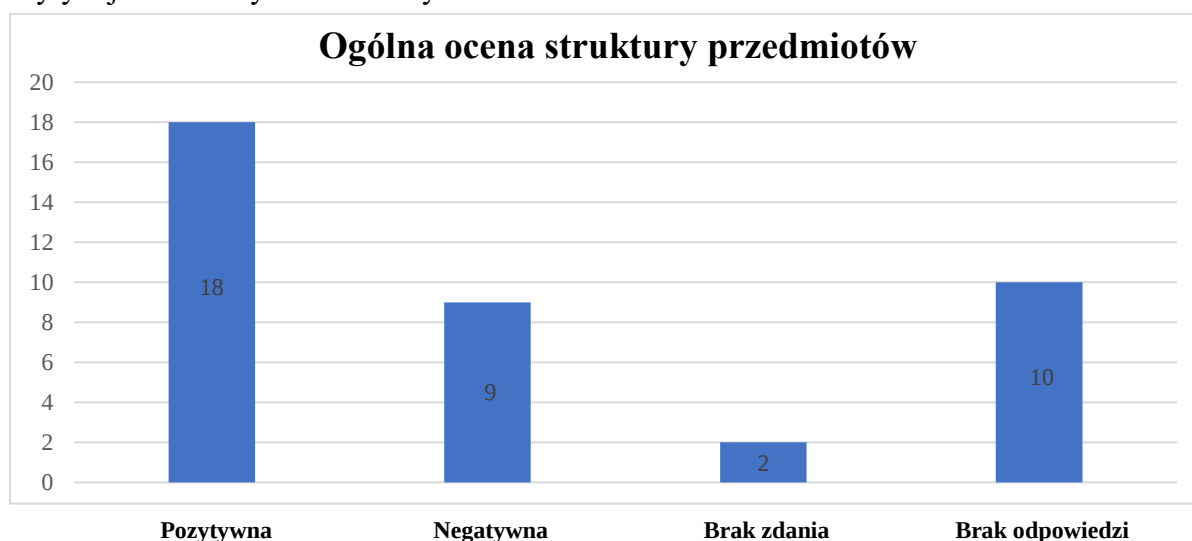
Wyjątkowe znaczenie w perspektywie całej ankiety miały dla nas pytania 1) i 3). Ich zadaniem było skłonienie uczestniczących w badaniu polskich historyków prawa do sformułowania swojego subiektywnego stosunku do dydaktyki historii prawa na najogólniejszym poziomie. Pytanie dotyczące ogólnego zadowolenia było celowo bardzo nieprecyzyjne, zostało oparte na wszelkich możliwych kryteriach – zarówno warunków zewnętrznych (stosunku władz), programu (czyli tego, czego uczymy). Ogromne zróżnicowanie odpowiedzi w zakresie odpowiedzi na te pytania było dla nas pewnym zaskoczeniem. **Świadczy o rozbiciu środowiska, które nie reprezentuje spójnego stanowiska w kluczowych kwestiach związanych z dydaktyką historii prawa**. Był to jednak tylko przedsmak fundamentalnych różnic podejścia do celów i metod dydaktycznych, oraz szczegółowych kwestii związanych z programem nauczania oraz oceną dostępnych na rynku podręczników, zbiorów źródeł i pomocy dydaktycznych.

Pytanie czwarte miało wyjaśnić kwestię stosunku historyków prawa do „łatania” pensum prowadzeniem innych zajęć z przedmiotów leżących poza zakresem naszej „specjalizacji”. Miały jednak także wykazać stopień elastyczności czy zaangażowania w edukację prawniczą wykraczającą poza uczenie „naszych” przedmiotów. Odpowiedzi Respondentów ujawniły tu liczne problemy i dość niejednolity stosunek środowiska do relacji między nauczaniem prawa pozytywnego a przedmiotami prawnohistorycznymi.

Cześć II Teraźniejszość

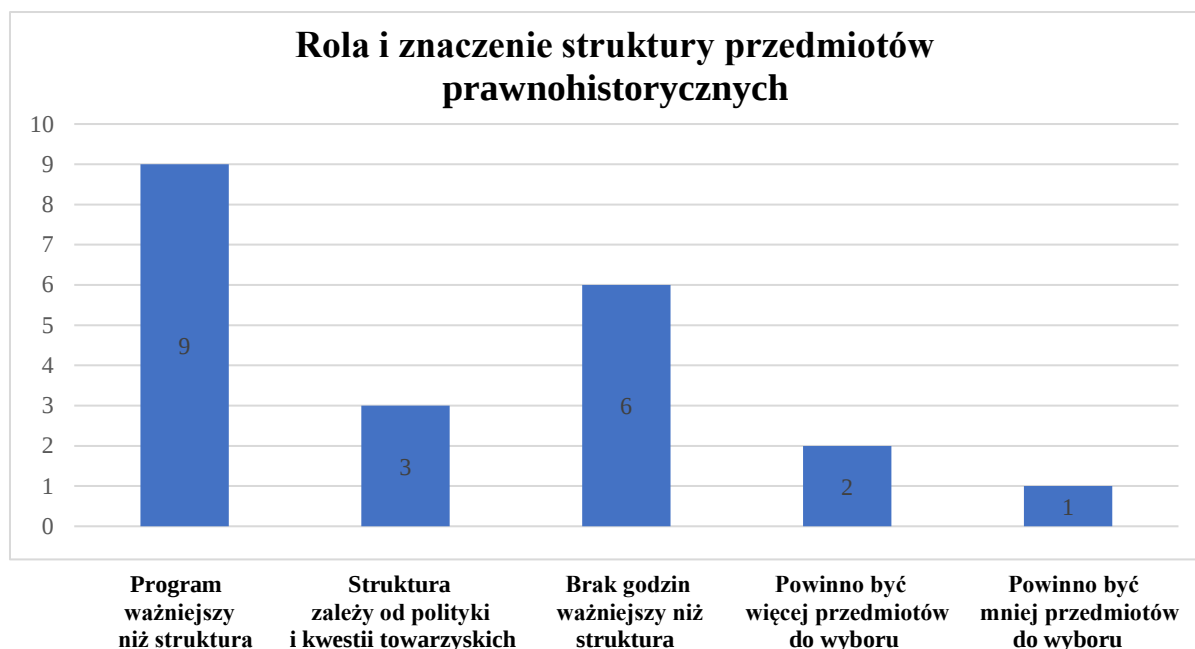
Pytanie V. *Czy Pana /Pani zdaniem obecna siatka przedmiotów historycznoprawnych na Pana /Pani wydziale /w instytucie itd. jest adekwatna do potrzeb ogólnej edukacji prawniczej? Czy uważa Pan /Pani, że ową siatkę należy zmienić, a jeżeli tak, to w jaki sposób? Czy istniejące przedmioty historycznoprawne należy inaczej podzielić, skonsolidować, czy też pozostawić bez zmian? W jakim kierunku powinny podążać ewentualne zmiany i dlaczego?*

W prezentacji pomijamy odpowiedzi wyrażające **ogólną akceptację lub dezaprobatę „struktury” (podziału na przedmioty)**. Z uwagi na lapidarność treści i ochronę anonimowości odpowiadającego, często nie wiadomo bowiem, jaką strukturę popiera lub krytykuje określony ankietowany.



Jak widzimy **pozytywnie o strukturze przedmiotów na wydziałach wypowiedziała się zdecydowana większość Respondentów**. Stwierdzali oni jej adekwatność dla ogólnych celów edukacji prawniczej, zwracali też uwagę na porównywalną siatkę przedmiotów i godzin na innych uczelniach. Jeden z Respondentów ocenił, że „*dobrze jest, jak jest*”. **Negatywną ocenę sformułowało dziewięć osób, wskazując głównie na „marginalizację” historii prawa**, ale także na konieczność **zmian w naszym własnym podejściu do nauczania historii prawa** np. na konieczność rezygnacji z części materiału poświęconego prawu dawnemu, przy rozbudowaniu nauczania okresu po 1945 r. Dwie osoby napisały wprost, że nie mają zdania, m.in. z uwagi na nowy trudny do oceny program studiów. Pozostałe odpowiedzi w ogóle nie zawierały deklaracji co do własnego stanowiska w kwestii siatki przedmiotów. Problem szczegółowej struktury wraca jeszcze w kolejnym pytaniu, w którym prosiliśmy o wyrażenie własnego stanowiska, jaka struktura byłaby zdaniem pracownika najlepsza.

Zamieszczony poniżej wykres podsumowuje chyba najciekawszy aspekt odpowiedzi Respondentów – czyli ich stosunek do struktury przedmiotów jako takiej. Wyniki kształtują się następująco (uwzględniono tylko te odpowiedzi respondentów, które odnosiły się do wspomnianej kwestii):



Jak widać, znaczna część osób uczestniczących w badaniu **nie przywiązuje większej wagi do nazw i zakresu poszczególnych przedmiotów. Zwracają uwagę raczej na program nauczania, liczbę godzin, czy stosunki w środowisku oraz z relacje władzami wydziału i „politykę” uczelnianą** względem edukacji. Jeden z Respondentów uzasadnił takie stanowisko bardziej dosadnie, pisząc

„moim zdaniem podstawowy problem z obecnym przedmiotem wiąże się z jego zakresem tematycznym [...] kryterium podziału (ustrój vs prawo czy Polska vs reszta Europy) to zdecydowanie rzecz drugorzędna” [podkreślenie pochodzi od samego Respondenta].

Inne osoby zwracały uwagę, że struktura przedmiotów nie stanowi rezultatu namysłu i racjonalnej koncepcji, ale raczej uprzedzeń władz i niezdrowych relacji w środowisku. Jedna osoba była delikatna stwierdzając trzeźwo, że siatka przedmiotów stanowi „ *pewien kompromis, który dobrze funkcjonuje*” po czym zasugerowała, że nie należy tego kompromisu istotnie naruszać. Inna osoba zauważała z rozczarowaniem

„Rola i ranga konkretnego przedmiotu historyczno-prawnego w ramach programów studiów, uwarunkowana jest pozycją koordynatora przedmiotu i jego pozycji w ramach struktury Wydziału”.

Podobną opinię znajdujemy także w jeszcze jednej ankiecie

„[...] obecna siatka jest efektem ambicji władz dziekańskich [...] i ich otoczenia. Nie odbyła się rzetelna dyskusja na temat celu nauczania tych przedmiotów. Rada wydziału przegłosowała i tyle... Sądzę, że należy je inaczej podzielić”.

Inny z respondentów napisał:

„[...] siatka zajęć nie jest optymalna; była stworzona z myślą o zapewnieniu pensum Katedrom, wzgl. pracownikom. Kwestie jej adekwatności dla potrzeb edukacji były traktowane jako drugorzędne. Na tym polu byłoby wiele do zrobienia [...]”.

Kolejna osoba napisała z rozczarowaniem: „*nie widzę możliwości przeprowadzenia takich [oczekiwanych przez tę osobę – aut.] zmian na moim Wydziale*”.

Tylko czworo Respondentów z wyraźną aprobatą wypowiedziało się na temat podziału przedmiotów na historię ustrojów i historię prawa, kosztem odrębnego uczenia historii Polski i „powszechnej”. Tylko jeden z ankietowanych uzasadniał wyższość odrębnego uczenia historii rodzimej, a jeden wyrażał się na ten temat z dużą dozą ambiwalencji. Tylko jedna osoba opowiedziała się wprost za pełną integracją przedmiotów historycznoprawnych w ramach Historii Ustrojów i Historii Prawa, z likwidacją odrębnych zajęć z historii doktryn i prawa rzymskiego. Te wyniki są jednak nie do końca miarodajne, liczniejszych ocen dotyczących właściwego kształtu przedmiotów doczekaliśmy się w przypadku pytania dwudziestego.

Pytanie VI. *Czy na Pana /Pani wydziale doszło w ostatnich 5 latach do zmiany siatki przedmiotów i liczby godzin przedmiotów historycznoprawnych? Jeśli tak, to jak ocenia Pan /Pani te zmiany?*

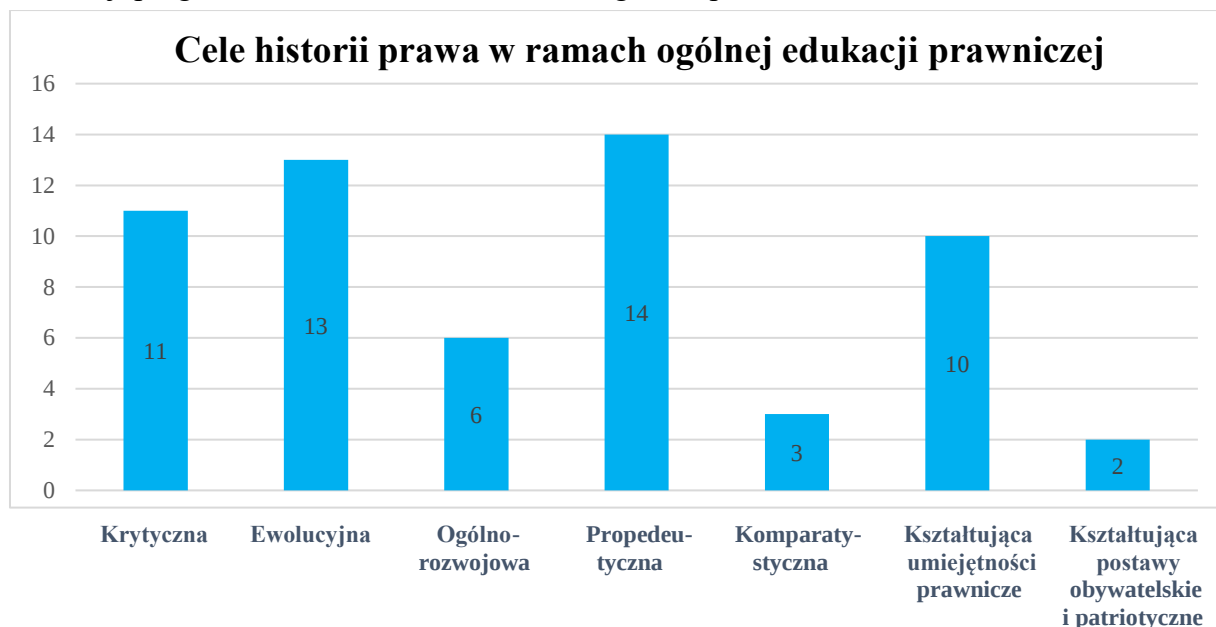
W zakresie pytania szóstego dość zaskakujące jest, że **relatywnie rzadko reformy programów nauczania prowadziły w ostatnich latach do znaczącego osłabienia pozycji przedmiotów historycznoprawnych**.

Ankiety odnotowują raptem 11 odpowiedzi ze wskazaniem negatywnie ocenianych reform. Najczęstszą przyczyną sceptycznego stosunku do zmian stanowiło oczywiście zmniejszenie liczby godzin przedmiotu, znacznie rzadsze są narzekania na zmiany struktury przedmiotów. Tylko jedna osoba wskazała, że zmiany były głębokie i wyrażały dążenie do niemal pełnej eliminacji przedmiotów historycznoprawnych z programu. Kilka osób stwierdziło jednak, że reformy głęboko zmniejszające liczbę godzin przedmiotów prawnohistorycznych były dokonywane dawniej, aniżeli wyznaczona w pytaniu cezura chronologiczna pięciu lat wstecz.

Pytanie VII. *Jakie są Pana /Pani zdaniem: rola, cele i znaczenie przedmiotów historycznoprawnych w całościowo ujmowanym programie studiów prawniczych /administracyjnych? Czy te cele udaje się zrealizować przy obecnej siatce przedmiotów oraz liczbie godzin dydaktycznych?*

Pytanie o cele nauczania historii prawa w ramach edukacji historycznoprawnej było jednym z najważniejszych w całej ankiecie. Dało ono Respondentom możliwość wyrażenia podzielanego przez nich ogólnego poglądu teoretycznego, jak i przedstawienia zmagania z implementacją tych celów oraz możliwości ich realizacji w praktyce, w czasie prowadzonych przez uczestników badania zajęć. Problemem technicznym przy opracowaniu wyników był fakt, że **większość ankietowanych próbowała wskazać i ująć „cele” w sposób intuicyjny i opisowy**. Dlatego każda odpowiedź była na swój sposób inna. Trudno było je uporządkować i skategoryzować, szczególnie, że nie odnosiły się one w ogóle do naukowych podstaw teorii celów nauczania (zwłaszcza taksonomii – choćby Blooma).

W zakresie celów historii prawa dostrzeganych i popieranych przez ankietowanych, wyniki przedstawiono na wykresie. Liczba odpowiedzi jest większa niż liczba respondentów, bowiem liczne grono osób wskazywało więcej niż jeden cel. Warto jednak przy tym wskazać, że część respondentów w ogóle nie wskazała żadnych celów, koncentrując się na niemożności realizacji programu nauczania w ramach siatki godzi i przedmiotów.



Znamienne jest, że **pytanie to sprawiło Respondentom prawdopodobnie najwięcej trudności** ze wszystkich zamieszczonych na formularzu. Przejawem tego jest fakt, że **aż dziesięć osób w ogóle nie udzieliło w ogóle jakiejkolwiek odpowiedzi**. Osoby te albo w ogóle pomijały tę rubrykę kwestionariusza, albo odpowiadały wyłącznie na część pytania dotyczącą praktycznego realizowania założeń na zajęciach (jeden z Respondentów napisał tylko „ze względu na ograniczoną ilość godzin trudno jest zrealizować plan zajęć”), albo też oceniali tu pozycję przedmiotów historycznoprawnych na własnej uczelni lub ich odbiór przez studentów. Według jednej z odpowiedzi na temat celów edukacji historycznoprawnej, jej „znaczenie jest zbyt małe”, inny z uczestników ankiety stwierdził zaś „robię co mogę. Nie biorę odpowiedzialności za to, co słuchacze wyniosą z moich zajęć”.

Pozostałe osoby podjęły jednak próbę odpowiedzi na właściwe pytanie i wskazanie celów, które ma spełniać historia prawa w ramach ogólnej edukacji prawniczej. Zanim omówimy wnioski, które płyną z tych odpowiedzi warto zwrócić uwagę na jedną kwestię wstępną. Oceniając odpowiedzi respondentów w świetle teorii metodyki nauczania możemy zauważyć, że **zdecydowana większość wskazywanych przez Respondentów celów, mieści się w najniższych poziomach taksonomii Blooma. Odnoszą się więc najczęściej do zdobywania „wiedzy”, ewentualnie jej prostego „rozumienia”. Mało było wskazań na zastosowanie, analizę, syntezę i ewaluację nauczanych zjawisk.**

Powyższe zestawienie wykresowe wymienia siedem wskazywanych przez respondentów „celów”, którym może służyć historia prawa w ramach ogólnej edukacji prawniczej. Niekiedy cele nie zostały wyrażone klarownie lub w krótkim komunikacie ujęto

kilka odrębnych koncepcji na raz. W konsekwencji przyjęliśmy jako punkt wyjścia w mniejszym stopniu wskazówki naukowej metodyki i metodologii nauczania, **starając się raczej ująć i uszeregować wskazywane przez ankietowanych cele z punktu widzenia potencjalnego wkładu przedmiotów historycznoprawnych w ukształtowanie określonego „profilu absolwenta”, który ma opuszczać mury uniwersyteckiego wydziału prawa.** W konsekwencji, wyodrębnienie celów na powyższym wykresie jest naszym twórczym uporządkowaniem odpowiedzi, bazującym na interpretacji zawartych w nich opinii.

Spośród wszystkich celów nauczania historii prawa **najpopularniejszym okazał się niewątpliwie cel „propedeutyczny”.** Ankiety określają go różnie, Respondenci pisali o „rzetelnym wprowadzeniu do terminologii ustrojowej i prawnej na przykładach historycznych”, albo wprost o „wprowadzeniu do prawa współczesnego” tudzież „wprowadzeniu do nauczania przedmiotów prawnodogmatycznych”. Niektórzy ujmowali ten cel nieco inaczej, choćby jako „stopniowe osadzenie studentów w realiach prawniczych”. Najpełniejszy opis tego celu pozostawiono nam w innej ankiecie:

„celem przedmiotów historycznoprawnych powinno być przysposobienie studentów do dalszych etapów studiów prawniczych poprzez realizację funkcji propedeutycznej [...]. Tak postawione cele nie są [...] realizowane ze względu na nieadekwatny i praktycznie nieprzydatny program nauczania historii prawa”.

To ważny głos. Przede wszystkim jego Autor/ka chyba najmocniej ze wszystkich respondentów bronił/a wyłącznie „wprowadzającej” funkcji historii prawa. Jednocześnie pozwolił/a sobie na bardzo gruntowną krytykę – właśnie z tej perspektywy – obecnego programu nauczania.

W kilku ankietach znajdujemy podejście sceptyczne wobec traktowania historii prawa jako przedmiotu propedeutycznego. Jak stanowczo wyraził to jeden z respondentów: „w moim przekonaniu ujmowanie przedmiotów historycznoprawnych, tylko w ujęciu przedmiotów «wstępnych» nie jest aktualnie najszcześniejszym rozwiązaniem”. Inny z ankietowanych ujmował podobną myśl nieco bardziej stanowczo:

„dominuje funkcja propedeutyczna (kurs na I roku studiów magisterskich) – nie uważam, by dobrze odgrywała swoją rolę, bo niejednokrotnie poruszana tematyka mocno odbiega od realiów współczesnego świata i Polski”.

Inny uczestnik badania zauważał z pewną dozą rozczarowania „niezależnie od tego, jak byśmy chcieli widzieć rolę przedmiotów historycznoprawnych, de facto pełnią one jedynie funkcję propedeutyczną”.

Sporo Respondentów nawiązywało do klasycznej teorii, reprezentowanej w okresie międzywojennym szczególnie przez Oswalda Balzera w jego słynnej polemice z Juliuszem Makarewiczem o „ogólnorozwojowy” i „humanistyczny” charakterze edukacji **prawnohistorycznej**. Chodziło w niej – jak to ujął jeden z Respondentów – o budowanie „światłego wykształcenia prawników”. Jak wyjaśniał inny z ankietowanych:

„w mojej opinii przedmioty historycznoprawne najlepiej funkcjonują jako przedmioty ogólnorozwojowe, gdzie [...] student (nierzadko taki, który nie zdawał matury z historii), ma

szansę powiększyć swoją wiedzę na temat historii Polski i powszechnej, szczególnie w zakresie historii ustroju”.

Inny wskazywał, że nauczanie historii prawa: *„wpływa na rozwój młodego prawnika w zakresie wiedzy ogólnej”*. Dość pokrewny charakter miały sugestie zawarte w opiniach dwóch dalszych Respondentów. Pierwszy uważał, że historia prawa winna kształtować postawę patriotyzmu, druga opinia sugerowała istotne znaczenie historii prawa dla kształtowania postaw obywatelskich.

Warto jednak bliżej zająć się tymi wypowiedziami ankietowanych, które dotyczyły celów bezpośrednio związanych z kształtowaniem wiedzy i umiejętności typowo prawniczych. Liczna grupa respondentów wyrażała przekonanie, że historia prawa nie może być wprowadzeniem lub dodatkiem do uczenia prawa dogmatycznego, ale posiada własne unikatowe założenia i treści programowe, które mogą efektywnie pomóc w lepszym kształceniu młodych prawników. W ankietach odnajdujemy ślady dwóch nurtów – popularnych i dyskutowanych na zachodzie Europy – próbujących wpisać historię prawa w całościowo ujmowaną edukację prawniczą. Pierwszy z nich możemy określić jako **podejście „genetyczne” czy też „ewolucyjne”**. Koncentruje się on na śledzeniu genezy historycznej współczesnych instytucji i zjawisk prawnych. Nie porzeka jednak na zaprezentowaniu studentom faktu istnienia podstawowych instytucji i konstrukcji prawnych w przeszłości (to byłaby czysta propedeutika). Podejście „genetyczne” próbuje ukazać współczesne rozwiązania prawne jako rezultat procesu dziejowego, a współczesne instytucje - jako rezultat ewolucyjnego rozwoju historycznego. Warto pamiętać, że założenie przyświecające takiemu podejściu do nauczania historii prawa jest prezentystyczne. Przyjmuje współczesny system prawny za idealny (czy też niemal idealny – a na pewno modelowy) rezultat racjonalnego harmonijnego i liniowego rozwoju zasad i konstrukcji prawnych. Ucząc historii prawa według tej koncepcji, należy koncentrować się na tych rozwiązaniach, które przechodziły klarownie zauważalne zmiany na przestrzeni wieków i w udoskonalonej formie przetrwały do naszych czasów. W takim ujęciu studenci poznają głównie teksty historycznych przepisów prawnych i tezy kluczowych historycznych orzeczeń sądów aż do współczesności i obserwują aksjologiczne, konstrukcyjne i techniczne przemiany systemu prawnego. Ten nurt modelowo definiowała część z Respondentów. Jeden z nich pisał, że celem historii prawa jest omówienie ze studentami *„ewolucyjnego charakteru kształtowania aktualnie funkcjonujących pojęć, instytucji i struktur oraz ich doskonalenie na podstawie historycznych doświadczeń”*. Inny dodawał, że

„student prawa powinien być świadomy ewolucji historycznej instytucji prawa sądowego i ustroju państwa. Powinien mieć świadomość doświadczeń historycznych z ich funkcjonowaniem, oraz celu ich wprowadzenia. Wiedza historycznoprawna powinna być podwaliną badań dogmatycznoprawnych”.

W innej ankiecie napisano dość podobnie, że historia prawa powinna *„spełniać rolę pewnego fundamentu wiedzy prawniczej”*. Można było tę funkcję ująć nieco inaczej np. w opinii jednego z Respondentów historia prawa winna budować *„świadomość kultury prawnej”*

i ukazywać studentom „istnienie wielowiekowych instytucji prawnych”. Jeden Respondent odwołał się do celu genetycznego w najbardziej radykalnej formie konstatując:

„Historia prawa to dogmatyka, której przedmiotem zainteresowania jest prawo już nieobowiązujące, z tym że prawnicza siatka pojęciowa dezaktualizuje się bardzo powoli, pomimo zmian legislacyjnych. Dlatego też formułowanie postulatów de lege lata i de lege ferenda, wymaga postawy zdecydowanie szerszej niż tylko skupienie się na analizie tekstu współczesnych przepisów, bowiem wypada zbadać i uwzględnić w procesie stosowania prawa jego pochodzenie i ewolucję norm prawnych. I to jest rola szeroko pojętych przedmiotów historycznoprawnych”.

Kolejne popularne wśród respondentów **założenie edukacji historycznoprawnej** – które możemy określić jako „**krytyczne**” – wychodzi z dokładnie odwrotnego założenia. Podejście to odrzuca prezentyzm wskazując, że nauczanie historii prawa winno się koncentrować na wartościującym ocenianiu i kwestionowaniu racjonalności, harmonijności i liniowości rozwoju prawa. Studenci mają tu poznać nie tyle przemiany konstrukcji prawnych, co raczej skutki interakcji prawa ze światem zewnętrznym w różnych sytuacjach dziejowych. Dzięki podejściu krytycznemu adepci studiów prawniczych poznają więc kontekst polityczny, społeczny i ekonomiczny tworzenia obowiązującego oraz stosowania prawa. Mają przy tym dostrzegać, że prawo może być narzędziem dominacji, opresji i niesprawiedliwości oraz może być uwikłane w politykę lub sprzeczne interesy osób i grup społecznych.

Tylko w dwóch ankietach odwołano się do właściwej ogólnej nazwy tego nurtu w postaci angielskiej „*critical legal history*” oraz polskiej, jako „*krytyczna historia prawa*”. Większość stosowała formuły opisowe, świadomie jednak nawiązujące do tego nurtu. Najprostszym ujęciem omawianej koncepcji są twierdzenia Respondentów, że uczenie naszych przedmiotów może dawać sposobność by „*ocenić prawo w perspektywie [jego] zmian*” lub może mieć na celu „*pokazanie perspektywy wychodzącej poza dogmatyczną analizę obowiązującego prawa*”. Kolejny z Respondentów zauważał z kolei, że zajęcia z historii prawa „*powinny leczyć z traktowania prawa obowiązującego jako niezmiennego optimum*”, pokazując „*sens [...] instytucji prawnych*”, a także różnorodne „*mechanizmy stosowania*” prawa. Jeszcze inny/a dodawał/a, że należy tłumaczyć studentom, iż systemy prawne „*nie są dane raz na zawsze i wyrastają z idei, do pewnego stopnia są zawsze polityczne i zawsze, bez wyjątku, uwikłane etycznie [...]*”. W konsekwencji historia prawa

„pozwala spojrzeć z dystansu na obecne prawo i zastanowić się jak działa – a także skrytykować, jeżeli jest to konieczne. Pozwala także ujrzeć, do pewnego stopnia, ekonomiczne konsekwencje prawodawstwa”.

Bardzo podobny wywód zamieścił inny z Respondentów pisząc:

„nasze przedmioty mają za zadanie uświadomić studentom, że określone normy prawne nie są dane raz na zawsze – to, co dziś uważane jest za świętość, za jakiś czas może zostać odrzucone, a treść i funkcjonowanie prawa zależy od różnych czynników: społecznych, kulturowych, religijnych, gospodarczych”.

W innych ankietach kładziono nacisk na przede wszystkim na kontekstowość „krytycznej” edukacji prawniczej (czyli zależność prawa od czynników pozaprawnych) oraz na sposoby i skutki oddziaływania prawa na rzeczywistość. Jak pisał kolejny z Respondentów, historii prawa uczy się w celu „*ułatwienia zrozumienia okoliczności wpływających i kształtujących ustroj i prawo*”. Inny dodawał, że w historii prawa chodzi o „*zapoznanie studentów z przemianami prawa i ustroju w kontekście przemian społecznych. Wskazanie na prawo jako na odzwierciedlenie i katalizator tych przemian*”. Kolejny podkreślał, że na historii prawa można „*pokazać prawo w kontekście społecznym, politycznym czy gospodarczym*”, a także „*wskazać ścieżki, którymi podążali ustawodawcy, a które okazały się wieść na manowce*”.

Pewna grupa Respondentów (10 osób) wskazała bardziej praktyczne cele nauczania historii prawa (w taksonomii Blooma mieściłyby się one na poziomie umiejętności). Ten nurt proponuje – wprost lub w sposób dorozumiany tudzież zawołowany – by historia prawa przestała być przedmiotem pamięciowym, opierającym się na obowiązku przyswajania wiedzy. Historia prawa jako przedmiot powinna się – ich zdaniem – **koncentrować na kształtowaniu „umiejętności” potrzebnych prawnikowi** – argumentowania w słowie i piśmie, rozwiązywanie problemów prawnych i kazusów, dyskutowania, pracy z tekstem, dokonywania wykładni prawa. Tym, co przybliży ten nurt do podejścia genetycznego, jest założenie, że studenci winni do analizy historycznych źródeł i case’ów używać reguł wykładni prawa i zasad pracy z tekstem prawnym przyjętych w pracy współczesnego prawnika. Tym, co łączy zwolenników tego podejścia ze szkołą krytyczną, jest konieczność analizy historycznych przepisów z uwzględnieniem historycznego kontekstu społecznego i realiów ekonomicznych. Nurt ten nie chce jednak uczyć wiedzy o historii, ale wykorzystywać historyczne materiały do kształtowania wśród studentów technicznych umiejętności pracy ze źródłem. Znalazło to odzwierciedlenie także w odpowiedziach dotyczących metod dydaktycznych, którymi zajmujemy się poniżej.

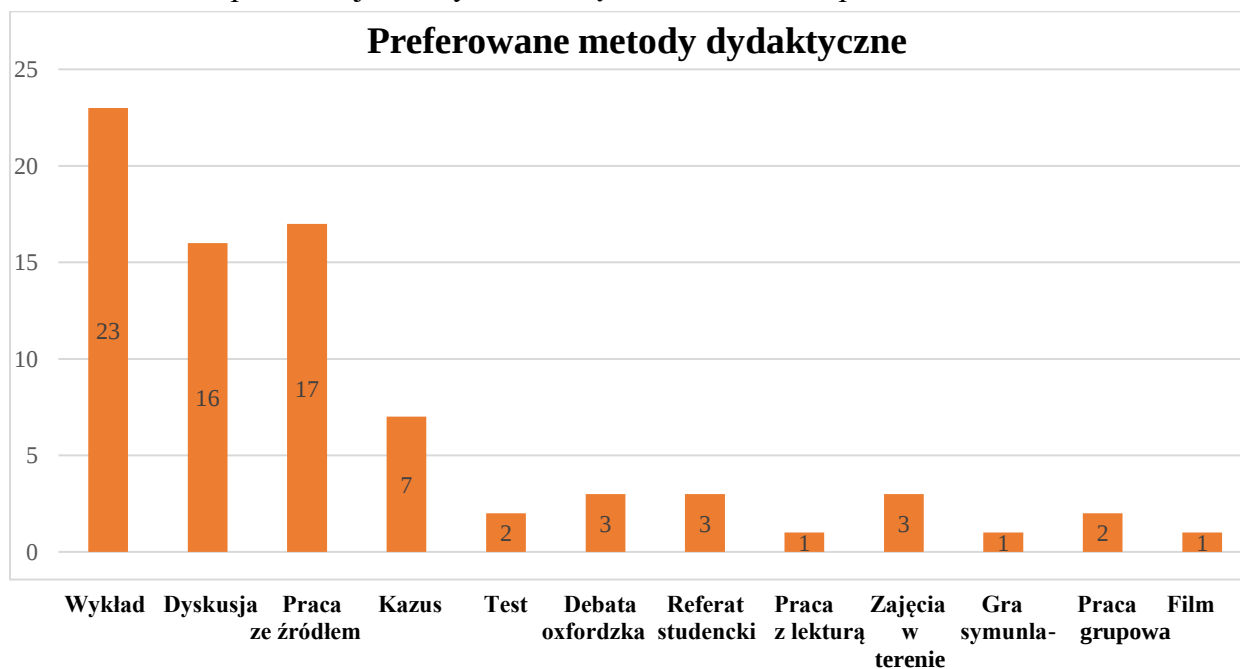
Ostatnim celem, wskazanym przez troje Respondentów, było traktowanie historii prawa jako okazji do pracy na historycznych doświadczeniach i tekstach prawnych z różnych krajów, co może stanowić świetny **wstęp do komparatystyki prawniczej**.

Pytanie VIII. *Jakie metody dydaktyczne są przez Pana /Panią stosowane? Z czego wynika ten wybór (proszę ocenić zarówno uzasadnienie merytoryczne, jak i istniejące na Pana /Pani wydziale /w instytucie ograniczenia praktyczne, instytucjonalne, infrastrukturalne, organizacyjne itp., utrudniające lub nawet uniemożliwiające wykorzystywanie pewnych metod)?*

Pytanie o metody skłoniło Respondentów do udzielania bardzo wnikliwych, interesujących i szeroko uzasadnionych opinii. Jednocześnie katalog odpowiedzi był bardzo szeroki, ankietowani deklarowali prowadzenia zajęć w bardzo różnorodnych i kreatywnych formach. Z punktu widzenia zestawiania i porządkowania wyników problemem dostrzec można brak jednolitej terminologii. **Część Respondentów opisywała po prostu swój sposób**

prowadzenia zajęć, część używała zestandaryzowanych nazw metod dydaktycznych z uczelniach sylabusów, część z kolei wprowadzała własne nazwy. Brak jednolitości spowodował niemałe problemy z pogrupowaniem odpowiedzi, należy zatem wyjaśnić niektóre nasze wybory. W jednolitą formę ujęliśmy „*metodę wykładu*”, niezależnie od tego czy deklarowany był wykład „*tradycyjny*”, z użyciem prezentacji, z elementami konwersatoryjnymi, „*informacyjny*” czy „*problemowy*”. W większości bowiem przypadków uczestnicy badania pisali ogólnie o wykładach w klasycznej formie. W zakresie ćwiczeń w jedną kategorię ujęliśmy wszelkie spontaniczne dyskusje, pogadanki, „*rozmowy kierowane*”, metodę dialogu oraz metodę sokratejską. Mimo pewnych różnic każda z tych form przewiduje zadawanie pytań studentom przez prowadzącego. Warto jednak zwrócić uwagę, że dla niektórych respondentów te dystynkcje mają znacznie. Jedna z osób stwierdziła np., że nie prowadzi dyskusji, ponieważ studenci się nie przygotowują, preferuje zaś rozmowy kierowane. Nam chodziło jednak o interaktywność formy i angażowanie studentów w rozmowę, uprościliśmy więc rezultat. Do jednej grupy zaliczyliśmy rozwiązywanie kasusów, metodę „*case study*” i metodę „*przypadku*”. Osobno na wykresie występuje praca grupowa i metoda ćwiczeniowa, ponieważ w dwóch ankietach zostały one ujęte jako odrębne metody. Zarówno praca w grupie, jak i forma ćwiczeniowa zajęć pojawiają się także w innych ankietach, ale nie w roli odrębnych metod. Kilka osób albo nie wypełniło w tej części formularza lub wpisało tam deklarację, której nie dało się ująć na wykresie, np. „*klasyczne metody*” lub „*wykorzystuję wszelkie możliwe metody dydaktyczne*”.

Liczba odpowiedzi jest oczywiście większa niż liczba respondentów:



Wśród wyników zwraca uwagę **dominacja klasycznego wykładu** (określanego w różny sposób: tradycyjny, problemowy, informacyjny, z elementami konwersacji, z interakcją, z prezentacją itd.). Nie powinno to dziwić zwłaszcza w kontekście, że na większości uczelni wykłady są obowiązkowe, albo nawet stanowią jedyną formę zajęć. Co istotne, część

Respondentów wskazywała, że – z własnej woli lub z konieczności – stosuje częściowo tę metodę także na ćwiczeniach i konwersatoriach.

W zakresie ćwiczeń widać duże zaangażowanie Respondentów, by nadać tej formie zajęć ciekawą, atrakcyjną i skuteczną formę. W części ankiet można wyczytać między wierszami **większą uwagę przykładaną do zajęć interaktywnych niż do klasycznych wykładów**. Jeden z respondentów napisał wprost:

„można byłoby się zastanowić nad rezygnacją z dużych zajęć kursowych na rzecz małych zajęć ćwiczeniowych, które skutecznie przybliżyłyby studentom tematykę historycznoprawną (być może bardziej niż duży wykład kursowy)”.

Sporo odpowiedzi wskazywało na różne **formy rozmów i dyskusji ze studentami** (z wykorzystaniem metody sokratejskiej lub w formie rozmowy, dyskusji, pogadanki, dialogowania), czyli tradycyjną metodę ćwiczeniową. Decydującym czynnikiem jest tutaj z pewnością względna prostota tej metody oraz jej atrakcyjność dla studentów, pozwalająca na dość łatwe zaangażowanie uczestników. Dyskusja ma tutaj również cel edukacyjny, jak zauważał jeden z respondentów:

„dostrzegam również konieczność prowadzenia ze studentami dialogu, gdyż zauważam, że nie potrafią oni formułować myśli i budować rozbudowanych wypowiedzi, co świadczy również o brakach w edukacji szkolnej”.

To, co wydaje się szczególnie interesujące, to duża liczba odpowiedzi potwierdzających wykorzystywanie **warsztatowej pracy ze źródłami** (grupowej lub indywidualnej) oraz **rozwiązywanie na zajęciach kazuś**ów. Niewielka jest z kolei popularność referatów wygłaszanych przez studentów. Uwagę zwracają pojedyncze przypadki stosowania **bardzo innowacyjnych i trudnych metod, zwłaszcza zajęć terenowych (wyjazdów edukacyjnych), gier symulacyjnych oraz debat oxfordzkich**.

Jeden z ankietowanych zwrócił uwagę na fakt, iż to nie metody są najważniejsze, ale sposób ich wykorzystywania w pracy ze studentem. Wymaga to przygotowania metodycznego w zakresie dydaktyki, którego niestety większość pracowników akademickich nie posiada:

„nie mamy metodyki nauczania przedmiotów historycznoprawnych i to jest ogromny kłopot. Nie mamy konspektów. Jeśli chodzi o dydaktykę, to jesteśmy o 100 lat za dydaktyką szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. W ogóle nie ma przygotowania pedagogicznego i specjalistycznego”.

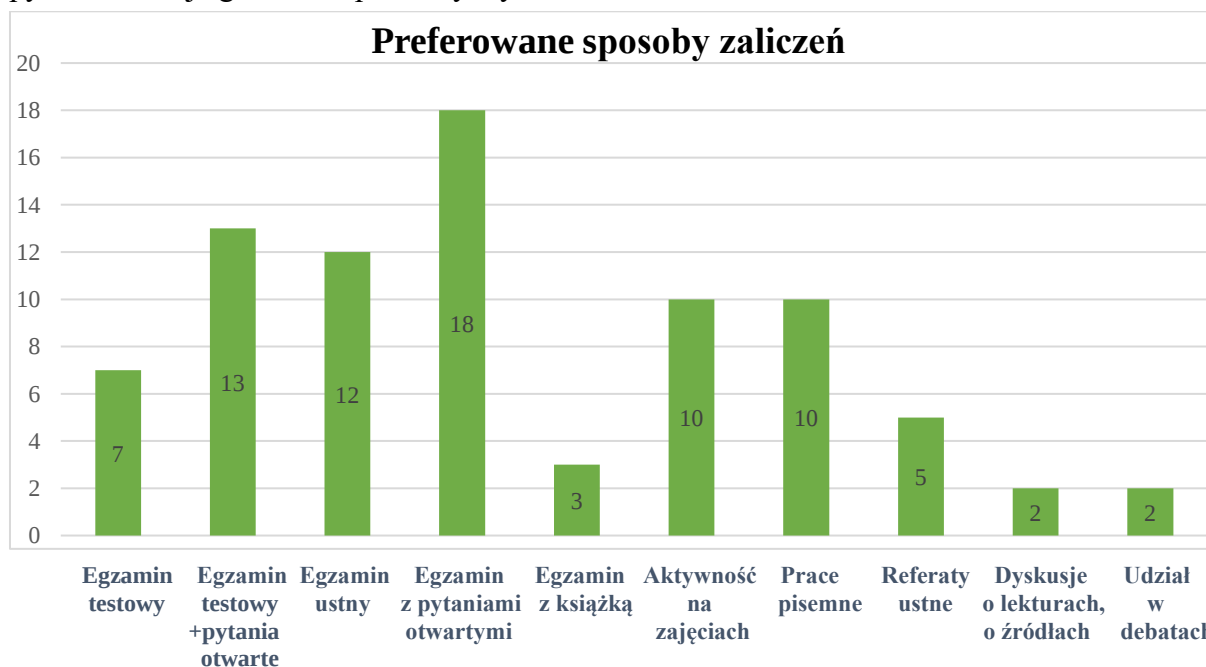
W ankietach dość rzadko pojawia się odwołanie do stosowania **konkretnych nowoczesnych narzędzi edukacyjnych** – jedna ankietę wspomina o wykorzystaniu oprogramowania Mentimeter, kilka kolejnych o prezentacji Power Point.

W zakresie ograniczeń i problemów z realizowaniem metod nauczania wynikających z infrastruktury, polityki wydziałów czy innych barier, respondenci rzadko odnosili się do tej kwestii. W kilku odpowiedziach padały zarzuty dotyczące: konieczności noszenia ze sobą materiałów (co jest uciążliwe), braku lub awarii rzutników multimedialnych (projektorów), przestarzałych i awaryjnych komputerów oraz małej liczby gniazdek z prądem, aby studenci

mogli np. podłączyć laptopy. W zakresie organizacyjnym **kilka osób zwróciło uwagę na zbyt dużą liczebność grup ćwiczeniowych i konwersatoryjnych, co utrudnia zaangażowanie wszystkich uczestników zajęć.** Odrębnie w jednej odpowiedzi pojawił się **zarzut dotyczący układu wewnętrznego sal, który utrudnia lub uniemożliwia pracę w grupach, czy też np. siedzenie w okręgu co ułatwia konwersację.**

Pytanie. IX. *Jaki model zaliczania preferuje Pan /Pani w zakresie zaliczenia wykładów (testy, egzaminy pisemne z pytaniami otwartymi, egzaminy z kazusami, formy mieszane, egzaminy ustne, inne) oraz zajęć ćwiczeniowych i konwersatoryjnych (kolokwia w formie testowej, „wejściówki”, kolokwia pisemne z pytaniami otwartymi, formy mieszane, kolokwia ustne, referaty pisemne na podstawie literatury, recenzje prac naukowych, aktywność na zajęciach, debaty, w tym tzw. debaty oxfordzkie)? Z czego wynika wybór takich a nie innych form zaliczenia, jak przyczyniają się one Pana /Pani zdaniem do adekwatnego sprawdzenia wiedzy /umiejętności, w kontekście celów i roli przedmiotów historycznoprawnych w programie nauczania na studiach prawniczych /administracyjnych?*

Ustalenie wyników w tym zakresie było bardzo trudne. Respondenci opisywali sposoby zaliczenia wszelkich form zajęć – zarówno wykładów jak i ćwiczeń oraz konwersatoriów – niekiedy oddzielnie, niekiedy zaś zbiorczo. Część odpowiedzi prezentowała detaliczne zasady zaliczeń – wraz ze wskazaniem sposobu punktowania poszczególnych zadań i szczegółowych oczekiwań wobec studentów, część pozostawała bardzo ogólnikowa. Wyniki odpowiedzi na pytanie ukazuje graficznie poniższy wykres.



Warto wskazać, że pewna grupa Respondentów tłumaczyła, dlaczego nie lubi lub nie stosuje pewnych form zaliczeń. W zestawieniu przyjęto, że wskazanie „egzamin” lub „egzamin tradycyjny” oraz „kolokwium”, bez dalszych wyjaśnień, oznacza sprawdzian pisemny w formie pytań otwartych. Bardzo trudne było rozgraniczenie referatów ustnych od prac pisemnych i zadań – opisy respondentów nie zawsze były precyzyjne.

Tradycyjnie już, część ankietowanych podawała kilka różnych, stosowanych przez siebie form zaliczeń, dlatego właśnie liczba odpowiedzi na wykresie jest znacznie większa niż liczba ankietowanych. Wyniki wskazują, że **większość obowiązkowych przedmiotów prawnohistorycznych prowadzonych przez ankietowanych to tradycyjne wykłady kończące się egzaminem, z dodatkiem ćwiczeń. Najczęściej wybieraną formą zaliczenia są więc tradycyjne lub mieszane (składające się z testu i pytań otwartych) egzaminy lub kolokwia.** Relatywnie niewielką popularnością cieszą się same testy. Spotykają się one zresztą ze zróżnicowaną oceną. Część Respondentów chce je stosować z uwagi np. na przygotowanie studentów do egzaminów na aplikacje, część krytykuje je jako bezmyślne, nieadekwatnie sprawdzające wiedzę i ułatwiające ściąganie. Jak stanowczo ocenił jeden z Respondentów „*testy nie spełniają swojej roli w dydaktyce historycznej*”. Ciekawym elementem pojawiającym się w kilku ankietach było uzupełnienie egzaminu o zadanie, polegające na rozwiązaniu przypadku.

Znacznie ciekawsze są metody zaliczania ewidentnie zarezerwowane dla ćwiczeń. W odpowiedziach pojawiają się nowoczesne formy zaliczeń w formie pisemnej – przygotowywanie projektów, esejów, praca w grupach, rozwiązywanie przypadków i zadań, również w oparciu o karty pracy. Część ankietowanych krytykowała model prac pisemnych, wskazując na jego pracochłonność z perspektywy prowadzącego zajęcia oraz niemiarodajność wyników. Jak to ujął jeden z Respondentów „*osobiście uważam, że zadawanie studentom prac pisemnych nie ma sensu: to rozwija tylko czarny rynek, obecnie dochodzi jeszcze AI*”. Mniej popularne, choć także obecne w ankietach, są formy wymagające oceniania czynnego partycypowania studentów w zajęciach, ustne wystąpienia (w tym przygotowanie eseju i jego ustna „*obrona*”), debaty, dyskusje o źródłach czy lekturach, czy aktywność polegająca na wypowiedzianiu się w trakcie zajęć. Podstawowym problemem zgłaszanym w ankietach przy realizacji tego modelu weryfikacji pracy studentów jest tu niewystarczająca ilość czasu na zajęciach przy zbyt wielkiej liczbie studentów. W kilku wypowiedziach sceptycyzm wobec tych form wynika z krytycznej oceny zdolności studiujących.

Pytanie X. *Czy prowadzi Pan /Pani zajęcia dodatkowe z historii prawa, w formie wykładów /konwersatoriów do wyboru, fakultetów, przedmiotów specjalizacyjnych, przedmiotów ogólnouniwersyteckich? Jak te przedmioty? Jakie cele w edukacji prawniczej/ administracyjnej im przyświecają? Na jakim etapie studiów takie przedmioty są realizowane, czy są wśród nich przedmioty przeznaczone dla starszych roczników? Jak ocenia Pan /Pani frekwencję i zaangażowanie studentów?*

W zakresie zajęć dodatkowych, wyniki ankiety kształtują się następująco (liczba odpowiedzi odpowiada tutaj liczbie respondentów):



Warto zwrócić uwagę, że **większość osób deklarujących prowadzenie zajęć dodatkowych w różnych trybach wyraża się o nich raczej pozytywnie, jako ciekawym doświadczeniu lub sposobności do podzielenia się swoimi badaniami ze studentami**. Oceny zaangażowania uczestników zajęć są oczywiście dość różne, ale dominują umiarkowanie pozytywne.

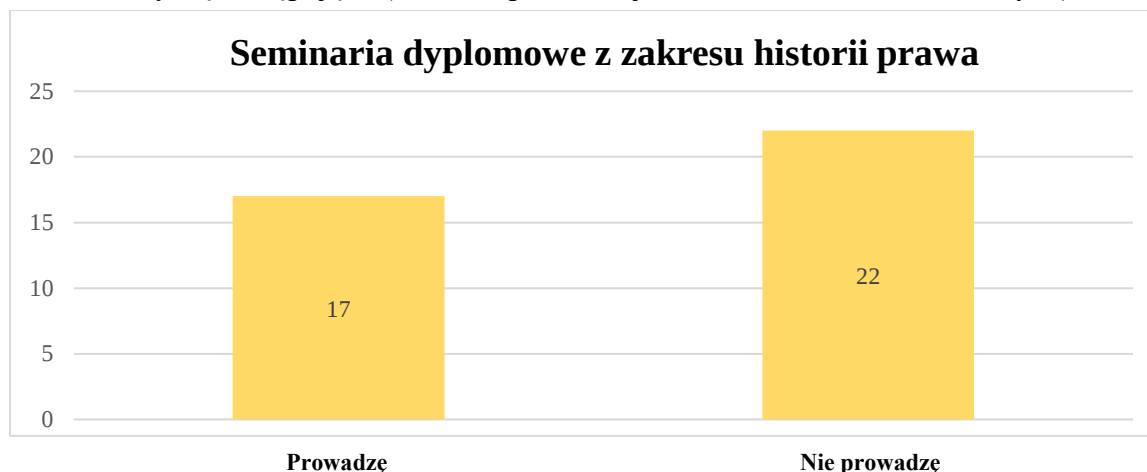
Tylko w kilku przypadkach pojawiło się stanowisko bardziej ambiwalentne. Zdaniem jednego z uczestników badania takie zajęcia przynoszą „doświadczenia złożone”, wymagające „ogromnego wysiłku dydaktycznego”, prowadzącego do efektów, które „nie zawsze” można uznać za „zadowalające”. Warto jednak podkreślić, że tylko dwie osoby odniosły się do tych zajęć negatywnie. Wyraziły one przekonanie, że stanowią one dodatkową czasochłonną i pracochłonną aktywność, którą muszą wykonywać kosztem innych obowiązków, wyłącznie z powodu „wyrobienia” godzin dydaktycznych wymaganych w ramach „pensum” lub innych przyczyn „organizacyjnych”.

Ankiety opisują niekiedy problematykę lub nawet nazwy prowadzonych przez Respondentów przedmiotów, m.in.: dotyczące historii kar, prawa Szariatu, historii praw kobiet, gwarancji praw obywatelskich, koncepcji ustrojowych współczesnego świata, historycznych podstaw mediacji, historii wymiaru sprawiedliwości na ziemiach polskich, historii adwokatury; dziejów prawa i procesu karnego, prawa i prawników w sztukach pięknych, edytorstwa źródeł prawnych, prawa a literatury, kultury prawnej dawnej Rzeczypospolitej, tworzenia nowoczesnych narodów w Europie Środkowowschodniej, stosunków polsko-litewskich (XIV-XX w), tradycji prawa rzymskiego, historii państw antycznych czy wybranych zagadnień rzymskiego prawa administracyjnego.

Wśród odpowiedzi wskazujących na brak prowadzenia jakiegokolwiek zajęć dodatkowych na uwagę zasługuje jedna, w której Respondent twierdzi, że „bardzo ubolewa”, że nie ma sposobności do ich prowadzenia.

Pytanie XI. Czy prowadzi Pan /Pani seminarium /a dyplomowe z przedmiotów historycznoprawnych? Jaką formułę seminarium Pan /Pani przyjmuje, jakie treści są na nich realizowane i dlaczego? Czego dotyczą promowane przez Pana /Panią prace dyplomowe? Z czego wynika popularność jednych tematów, a mniejsza popularność innych? Jak ocenia Pan /Pani poziom, wiedzę i zaangażowanie seminarzystów? Czy są oni zdolni do prowadzenia właściwych badań historycznoprawnych (pod względem umiejętności dokonywania kwerendy archiwalnej, znajomości języków obcych oraz innych umiejętności np. paleograficznych)?

W zakresie pytań o seminaria deklaracje o ich prowadzeniu lub nieprowadzeniu kształtowały się następująco (liczba odpowiedzi jest równa liczbie ankietowanych):



Powyższy wykres w zasadzie niewiele nam mówi. **Nie wiemy, czy osoby, które nie prowadzą seminariów nie czynią tego z własnej woli, czy np. dlatego, że z jakichś przyczyn nie mogą.** W pewnych przypadkach brak seminariów z pewnością wynika, zdaniem samych respondentów, z braku zainteresowania studentów. Piszą oni: „nie mam seminarzystów”, „seminarium nie znajduje chętnych. W ostatnich latach właściwie zanikło”, albo „właściwie rzadkością są prace magisterskie i licencjackie z przedmiotów historyczno-prawnych”. Jedna ankieta wskazała na „tendencję spadkową w zapisach na seminarium”. Jeden Respondent wskazuje z ubolewaniem, że na jego wydziale/ uczelni „nie jest w ogóle [...] prowadzone seminarium o profilu historycznoprawnym”. Inna osoba opisała w tym punkcie swoje nieudane próby uruchomienia studiów podyplomowych „właśnie z techniki prowadzenia badań źródłowych”. Stwierdza jednak z rozczarowaniem, że „się nie udało” zrealizować tego pomysłu. Z całą pewnością wyniki ankiet w tym punkcie są niepokojące. Wskazują na to, że **studenci nie są zainteresowani powrotem do historii prawa po ukończeniu pierwszego i drugiego roku. Brak seminarzystów i seminariów historycznoprawnych niemal zamyka drogę do pozyskiwania przyszłych kadr naukowych.**

Bardzo ciekawe są oczywiście przekazywane przez Respondentów informacje odnoszące się do przedmiotów prac dyplomowych. Wskazują one na profil seminariów i założenia przyświecające promotorom w pracy ze studentami. Ankiety wymieniają tutaj: historię Kościoła i prawa kanonicznego, kryminologię historyczną, ustrój Polski w XX wieku czy różne formy seminariów romanistycznych.

Według relacji ankietowanych **najliczniejsza grupa seminarzystów chce pisać prace dyplomowe dotyczące historii najnowszej w powiązaniu z prawem współczesnym**. Wśród takich grup zagadnień powiązanych ze współczesnością uczestnicy badania wymieniali tematy dotyczące wolności religijnej i prawa małżeńskiego, a także konstruowane na podobnej zasadzie związków ze współczesnością zagadnienia z zakresu historii doktryn: demokracja („konteksty doktrynalne i rozwiązania ustrojowe”), totalitaryzm („np. obozy koncentracyjne i łagry”), „konteksty feminizmu i dyskryminacji”. To z pewnością tylko drobna część tematów, większość Respondentów nie dzieliła się swoimi doświadczeniami w tym zakresie. Jeden z respondentów opisał szerzej swoje seminarium z prawa rzymskiego podkreślając, że studenci przygotowują prace prawno-porównawcze (prawo rzymskie - prawo cywilne), jak również ujęcie danej instytucji w tradycji prawa prywatnego lub rozwoju historycznym [...]. Wskazuje jednocześnie, że prace z klasycznego prawa rzymskiego przygotowywane są „rzadziej”.

Preferowanie tematów współczesnych było różnie uzasadniane przez Respondentów. Jak pisał jeden z nich, tylko tematy „ogólne, ustrojowo-prawne” odpowiadają niezbyt wysokiemu poziomowi studentów. Inni wskazywali, że koncentracja na powiązaniu ze współczesnością zwiększa zainteresowanie studentów. Pisali więc: „seminarzyści angażują się w tematykę, która ich interesuje a można ją połączyć np. z odniesieniem do współczesności, bądź innych obszarów i pól badawczych”, „większość tematów jest z historii XX w., jest ona ciekawsza dla studentów i łatwiejsza pod względem możliwości wykorzystywania źródeł”, „prace dyplomowe dotyczą kształtowania instytucji z różnych dziedzin prawa, zgodnie z zainteresowaniami studentów związanymi z planowaną przez nich dalszą działalnością zawodową”. W świetle innej opinii:

„studenci preferują tematy z XX wieku albo wprost z bardzo niedawnej przeszłości (popularne są tematy z II RP i PRL, a zwłaszcza z zakresu transformacji ustrojowej). Generalnie studenci doceniają związki tematów historycznych z aktualnymi i współczesnymi problemami otaczającego świata”.

Kilkoro Respondentów wskazywało na bardziej elastyczną i zróżnicowaną postawę studentów, którzy niekiedy sięgają w swoich tematach do epok wcześniejszych. Jednak ankieta zaświadcza wypromowanie pracy magisterskiej z XVI w. „na źródłach czeskich i staroniemieckich”. Wskazuje to na istnienie wiary w to, że zdolni studenci mogą podjąć bardziej ambitne prace dla wcześniejszych okresów chronologicznych. Kolejny Respondent dodawał „wypromowane dotychczas przeze mnie prace dyplomowe dotyczyły bardzo różnorodnych tematów, od czysto historycznych po zdecydowanie bardziej współczesne”. Inny argumentował

„treści to: wybrane instytucje ustrojowe i prawne – porównawczo dawniej i dziś, najczęściej na przykładzie prawa polskiego. Tego samego dotyczą prace dyplomowe, choć zdarzają się pasjonaci historii, którzy opracowują w ramach pracy dypl. tylko zagadnienia historyczne – ci stanowią jednak zdecydowaną mniejszość”.

Tylko drobna część respondentów zdecydowała się odpowiedzieć wprost na pytanie, czy uważa seminarzystów z zakresu historii prawa za odpowiednich kandydatów do właściwej

pracy badawczej w przyszłości. Bardzo ciekawie o poziomie i predyspozycjach studentów napisał jeden z nich:

„warsztat studentów jest zazwyczaj ograniczony, bardzo dobry do analizy dogmatycznej, gorszy do analizy zagadnień społecznych i historycznych, wyróżniają się osoby studiujące jeszcze inne kierunki, które zapewniają pogłębione zajęcia metodologiczne”.

Inna osoba oceniała, że

„seminarzyści preferują pracę na literaturze, unikają pracy na innych źródłach aniżeli akty prawne i publikowane orzecznictwo. Nie dają się przekonać zwłaszcza do pracy na źródłach archiwalnych”.

Według stanowczej opinii kolejnego:

„seminarzyści będący tylko studentami prawa w zasadzie nie są zdolni do prowadzenia badań dla okresu przed 1918 r. – problemem jest zwykle brak znajomości łaciny, rosyjskiego, rzadziej niemieckiego, a także przygotowania paleograficznego/neograficznego”.

W najmocniejszym głosie krytycznym, który można spotkać w odpowiedziach na naszą ankietę, Respondent stwierdził. *„Niestety: ich [tzn. seminarzystów] potencjał intelektualny jest ZA NISKI i trzeba się z tym pogodzić”* [pisownia oryginalna].

Sześcioro Respondentów za prezentowało nieco bardziej optymistyczny punkt widzenia. Oceniali więc: *„Uważam, że większość z nich [tj. seminarzystów] posiada lepsze przygotowanie naukowe niż statystyczny magistrant w jednostce”, „znaczna część seminarzystów łączy studia prawnicze z historycznymi, więc mają też pewne podstawy umiejętności paleograficznych”, „pewna, mniejsza, część [seminarzystów] jest zdolna do prowadzenia owych właściwych badań historycznoprawnych”, „są oni [seminarzyści] zdolni do prowadzenia właściwych badań historycznoprawnych, także pod względem wskazanych umiejętności”.* Inny respondent w kontekście seminarium romanistycznego podkreślał/a

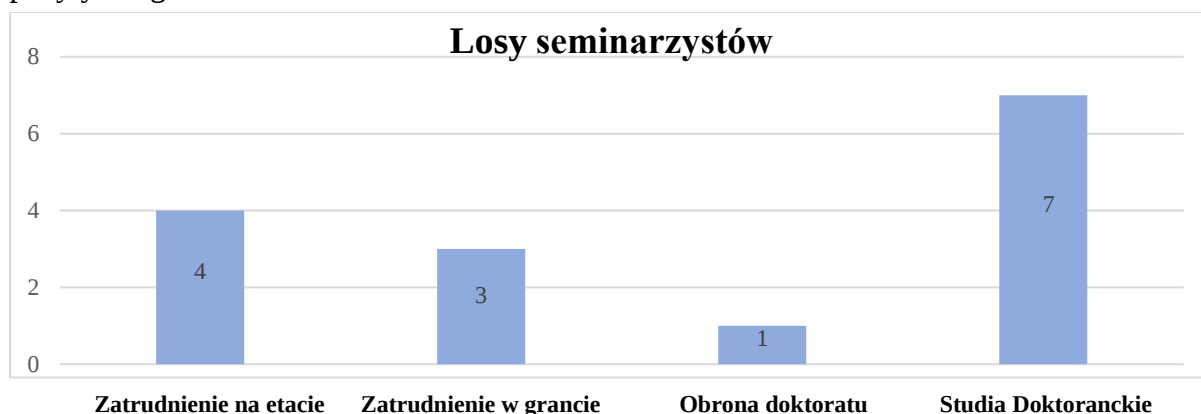
„większość studentów wybierając seminarium oraz temat pracy dyplomowej jest przygotowana i zaangażowana w prowadzenie badań. Ma również wystarczające umiejętności, korzysta także z polskich oraz angielskich przekładów źródeł prawa rzymskiego”.

Inna osoba przekonywała natomiast, że to *„predyspozycje konkretnego seminarzysty decydują o zakresie i głębi stosowania metody historycznej, tj. np. egzegezy źródeł łacińskich lub archiwaliów”.* Sugeruje to wyraźnie istnienie grupy studentów zdolnych do prowadzenia takich badań w ramach seminariów.

Pytanie XII. *Czy któryś z Pani /Pana seminarzystów został zatrudniony na wydziale / w instytucie w charakterze asystenta? Czy dostał się do szkoły doktorskiej? Czy stał się częścią prowadzonego przez Pana /Panią zespołu badawczego (np. w ramach grantu)?*

W tej części jakiegokolwiek krzepiące informacje zawarte zostały tylko w dosłownie kilku ankietach. Cztery informowały o zatrudnieniu w katedrze nowych pracowników, trzy o przyznaniu absolwentowi/studentowi grantu lub włączeniu go do zespołu badawczego. Jedna z ankiet stwierdzała obronienie doktoratu przez seminarzystę z zakresu historii prawa. Siedem osób poinformowało o skutecznej aplikacji do szkoły doktorskiej, ale w co najmniej jednym

przypadku seminarzysty z historii prawa przygotowuje rozprawę doktorską z prawa pozytywnego.



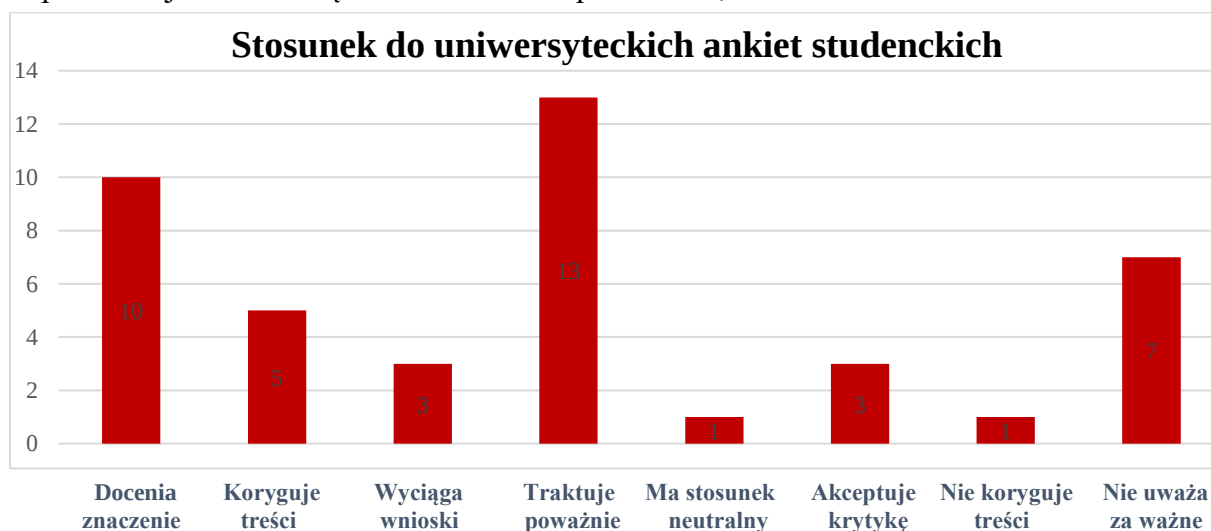
Poza brakiem zainteresowania bądź osób reprezentujących odpowiedni poziom, **jeden z Respondentów wskazywał na kluczowy, ekonomiczny aspekt słabości „rekrutacji” nowych pokoleń historyków prawa.** W kontekście aplikowania do szkoły doktorskiej osoba ta zauważała:

„jest to jednak wybór niełatwy. Zwłaszcza wobec realiów finansowych. Zdolni i dobrze przygotowani absolwenci na zapytanie o ew. szkołę doktorską. odpowiadają: myślę o notariacie, aplikuję do banku w Holandii...”

Pytanie XIII. – w części IV raportu

Pytanie XIV. *Jak wygląda Pana /Pani ocena ankiet dydaktycznych? Czy przykłada Pan /Pani wagę do ich wyników? Czy stanowią one przydatny i wykorzystywany przez Pana /Panią instrument do korygowania treści i sposobu nauczania historii prawa?*

Stosunek do ankiet jest co do zasady pozytywny. Świadczy o tym choćby fakt, że aż 12 osób **postanowiło pochwalić się** – i słusznie – swoimi **wysokimi lub ponadprzeciętnymi rezultatami**. Szczegółowy stosunek Respondentów do ankiet pokazuje wykres. Liczba odpowiedzi jest znów większa niż liczba respondentów, kilku akcentowało różne kwestie:



Na powyższym wykresie zwraca uwagę pojawiające się dziewięć razy ogólne „docenienie” ankiet jako narzędzia bez odniesienia ich personalnie do własnej sytuacji. Spora grupa wskazywała jednak na to, jak ankiety subiektywnie wpływają na jego/jej sposób wykonywania obowiązków. Aż 10 Respondentów zadeklarowało „przywiązywanie wagi”, jedna zaś przyjmowała płynącą z nich krytykę. Tylko kilka wskazało jednak na konkretne skutki, czyli np. zmianę treści lub sposobu prowadzenia zajęć pod wpływem ankiet. Kategoryczna odpowiedź o niekorygowaniu treści zajęć pod wpływem ankiet padła w wypowiedzi Respondenta, który generalnie pozytywnie oceniał ankiety jako narzędzie.

Kilka osób zauważało wady ankiet, **wskazując przede wszystkim niewielką responsywność** (trzy osoby). Dwie osoby wskazały na **anonimowość jako wadę** przy pojawiających się zarzutach, jedna dodawała, że wiąże się to ze skłonnością studentów do formułowania głównie skrajnych (nadmiernie pozytywnych lub nadmiernie negatywnych) ocen. Troje Respondentów upatrywało **podstawową wadę ankiet w tym, że bardziej oceniają sposób zachowania prowadzącego i jego więź ze studentami, a nie treści programowe i efekty kształcenia**. Jak pisał jeden z nich: „*odnoszą się przede wszystkim do zachowania prowadzącego zajęcia, w znacznie mniejszym stopniu do przedmiotu*”. Jeden z ankietowanych zwrócił uwagę na błędne skonstruowanie pytań w ankietach, inny z kolei wskazywał na ogólnikowy i mało precyzyjny charakter odpowiedzi studenckich:

„nie spotkałem się jeszcze z sytuacją, kiedy ich wyniki «dałyby mi do myślenia» czy skłoniły do zmian w moich metodach i sposobach nauczania, być może dlatego, że osoby je wypełniające zazwyczaj wyrażają ogólne opinie i niezwykle rzadko zgłaszają jakieś konkretne postulaty”.

Jeden z Respondentów sformułował bardzo surową ocenę: „*ankiety są formą bezkarnych donosów na pracowników*”.

Pytanie XV. *Jak ocenia Pan /Pani istniejące obecnie na rynku podręczniki i materiały edukacyjne z zakresu historii prawa? Które podręczniki, skrypty i zestawy źródeł rekomenduje Pan /Pani swoim studentom, a jakie odradza? Czy udostępnia Pan /Pani studentom przygotowane we własnym zakresie materiały dydaktyczne, w formie prezentacji multimedialnych, notatek, skryptów, kazusów, czy wyciągów ze źródeł? Czy planuje Pan /Pani w ciągu najbliższych lat wydanie takich materiałów dydaktycznych w formie podręcznika /skryptu /wyboru źródeł? Czy byłby Pan /byłaby Pani skłonna wziąć udział w pracach zespołu, mającego na celu przygotowanie nowych pomocy dydaktycznych opartych o nowoczesne metody nauczania i zmodyfikowany program historii prawa?*

Ocena podręczników jest bardzo spolaryzowana. **Grupa respondentów oceniła sytuację na rynku pomocy dydaktycznych bardzo dobrze**. Część opinii ze czcią odnosiła się do starszych, uznanych podręczników. Jeden z ankietowanych pisał „*pracuję na tych podręcznikach, na których sam się uczyłem*”, inny dodawał „*uważam, że są pewne pozycje uznawane za tzw. «klasyk»*”, które zawsze będą najlepsze w mojej ocenie i polecane”. Dwie oceny były niemal równie entuzjastyczne: „*istniejące podręczniki oceniam dobrze*” oraz „*oceniam dobrze, są wystarczające*”. Jedna osoba pozwoliła sobie na dość zaskakującą uwagę,

że „im starszy podręcznik, tym lepszy”. To stwierdzenie jest o tyle interesujące, że uznaje za właściwie niepotrzebne uzupełnianie wykładów o nowe dokonania nauki oraz osiągnięcia metodyki nauczania. Inne wyrażały nieco bardziej oszczędną aprobatę dla pomocy dydaktycznych, Respondenci wyrażali opinie, że „spełniają oczekiwania”, „oferta podręczników jest dostateczna”, „nasylenie podręcznikami i materiałami dydaktycznymi jest wystarczające”.

W zakresie konkretnych ujęć podręcznikowych z pozytywną – w mniejszym lub większym stopniu – oceną spotkały się w ankietach podręczniki: prof. W. Uruszczaka (rekomendacje sześciu osób), J. Bardacha, B. Leśnodorskiego, J. Pietrzaka, (pięciu osób), W. Witkowskiego i A. Korobowicza (trzech osób), Wąsowicza (dwóch osób), K. Sójki-Zielińskiej (dwóch osób). Po jednej pozytywnej ocenie otrzymały w różnych ankietach podręczniki: „Becka” do prawa rzymskiego (czyli prawdopodobnie W. Wołodkiewicza i M. Zabłockiej), W. Dajczaka, T. Giaro, F. Longschamps de Beriera, K. Koranyi’ego, J. Baszkiewicza, S. Grodziskiego, A. Moniuszki, Pułło, M. Kallasa, Klementowskiego, M. Szczanieckiego, A. Lityńskiego. Co ciekawe, wprost negatywne oceny dotknęły tylko dwa podręczniki w jednej ankiecie – do historii administracji G. Górskiego i T. Maciejewskiego.

Większość – co prawda niewielka – odpowiedzi udzielonych w naszej ankiecie odnosi się do podręczników akademickich z zakresu historii prawa krytycznie. Niekiedy wątpliwości dotyczą tylko kwestii nieuwzględniania dziejów najnowszych („podręczniki są w znacznej mierze przestarzałe w tym znaczeniu, że nie obejmują XX w.”) lub nieadekwatności do nowych przedmiotów („zasadniczo żaden [...] nie odpowiada potrzebom naszego przedmiotu – okrojonego chronologicznie”). Częstym zarzutem jest niewielka innowacyjność, wtórność i powtarzalność podręczników. Zdaniem jednego z Respondentów:

„w zakresie mojej dyscypliny odczuwalny jest brak podręcznika wykraczającego poza pewien «standard». Wszystkie podręczniki, czy to większe czy mniejsze, w rzeczywistości są bardzo podobne merytorycznie. Mam także poczucie, iż w podręcznikach nie uwzględnia się najnowszych ustaleń nauki. Podręczniki są przepisowywanymi na nowo zestawami podstawowych informacji, które jak się okazuje nie zawsze są spójne z aktualnym stanem badań”.

W jednej z ankiet pojawiła się szczególnie surowa ocena podręczników do historii państwa i prawa polskiego. Oceniono je jako „archaiczne” i „niestety nadal [...] skoncentrowane na plemiennej mitologii politycznej”.

Podobne opinie pojawiają się częściej. Respondenci zwracają uwagę na „brak napisanych w sposób nowoczesny pozycji” oraz fakt, że „istniejące na rynku materiały edukacyjne są – z nielicznymi wyjątkami – wtórne”. W innej ankiecie czytamy „obecne na rynku materiały uważam za dalece niewystarczające” oraz „dramatycznie nieaktualne”. Najmocniejsze opinie na temat podręczników głosiły, że mają one „charakter przestarzały, ograniczony, często «upstrzony» subiektywnymi poglądami” ich autorów, według innego uczestnika badania zaś są po prostu „bardzo słabe i przeładowane nieprzydatną wiedzą”. Dwie ankiety zwracały uwagę na wciąż silne wpływy marksistowskiej metodologii w podręcznikach akademickich z historii prawa.

W kilku ankietach pojawiły się wyrazy dezaprobaty ze strony młodszych pracowników prowadzących ćwiczenia, dla narzucania przez wykładowców wyłącznie podręczników swego autorstwa z pominięciem pozostałych.

Odrębnie należy wspomnieć o ciekawej i jednostkowej opinii uczestnika badania, który twierdzi, że „szeroka oferta podręczników i wyborów źródeł” jest w pełni zadowalająca. Jednocześnie alarmuje jednak, że **brakuje „zestawów kazuś” oraz zbiorów „pytań testowych” a także „materiałów proponujących scenariusze zajęć”**. To bardzo ważna opinia potwierdzająca istnienie w środowisku potrzeby wypracowania nowoczesnych narzędzi i stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych na zajęciach interaktywnych – ćwiczeniowych i konwersatoryjnych. Na brak źródeł narzekała jeszcze jednak osoba, wskazując, że najchętniej korzystałaby z wydawnictw obcojęzycznych, które są lepsze niż rodzime. Jeden Respondent zasugerował, że pomoce są dostępne w niewystarczającej ilości, ale sytuacja zmienia się na lepsze „coraz częściej pojawiają się [...] zwłaszcza zbiory kazuś”.

O pewnej dezaprobaty dla podręczników i zbiorów innych materiałów dydaktycznych świadczy fakt, że **aż 14 Respondentów zadeklarowało, że obok lub nawet zamiast podręczników, skryptów i zbiorów źródeł przygotowuje własne materiały przeznaczone do rozpracowania wśród podopiecznych**. Jak napisał jeden z respondentów:

„dziś bazuję na prezentacjach, tekstach źródłowych i innych materiałach, które przygotowuję sam i udostępniam studentom. Jest to model trudny, czasochłonny i pewnie niezbyt efektywny na dłuższą metę. Gotowe materiały, profesjonalnie wydane, choćby online, byłyby pożądane”.

Warto wskazać jednak, że istnieją w naszym środowisku także postawy odmienne. Jeden z Respondentów deklarował „*Jestem przeciwny sporządzaniu dodatkowych materiałów, bo to mają robić studenci, by się nauczyć*”.

Z ankiety wynika, że pięć osób planuje w bliższej lub dalszej przyszłości – lub nawet prowadzi już prace w tym kierunku – opracowanie nowych podręczników lub skryptów. Pięć osób zadeklarowało zaś stanowczo, że nie planuje i nie chce wydawać tego typu pomocy dydaktycznych. Dwie osoby zadeklarowały prowadzenie prac nad zbiorami źródeł (które mają się ukazać w bliższej lub dalszej przyszłości), tylko jeden z Respondentów wprost napisał, że na pewno nie chce wydawać źródeł na potrzeby dydaktyki.

Bardzo ważną i pokrzepiającą informacją płynącą z ankiet jest deklaracja siedmiu osób, że chciałyby wziąć udział w zespole przy Komisji Dydaktyki PTHP mającym pracować nad nowoczesnymi pomocami dydaktycznymi na potrzeby nowych przedmiotów historycznoprawnych, prowadzonych według nowatorskiego programu i z wykorzystaniem nowoczesnych metod dydaktycznych.

Pytanie XVI. *Jak ocenia Pan /Pani relacje i współpracę w zakresie nauczania historii prawa z władzami wydziału /instytutu oraz innymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi wykładających tzw. przedmioty dogmatyczne? Czy istnieje tendencja do ograniczania znaczenia, roli i wymiaru godzinowego przedmiotów historycznoprawnych i jak jest ona*

uzasadniana? Czy w kształtowaniu treści programowych przedmiotów historycznoprawnych odbywa Pan /Pani konsultacje z przedstawicielami innych dyscyplin, zwłaszcza dogmatyków? Czy dostosowuje Pan /Pani program nauczania historii prawa do nowych tendencji w nauczaniu i dydaktyce przedmiotów niehistorycznych? Czy widzi Pan /Pani taką potrzebę, czy nie? Dlaczego?

W powyższym zestawie pytań chodziło nam o to, by ustalić trzy kwestie. Pierwszą z nich stanowią subiektywne spostrzeżenia pracownika na temat relacji, stosunków personalnych i towarzyskich, współpracy merytorycznej i organizacyjnej z władzami wydziałów oraz z przedstawicielami środowiska nauczycieli akademickich na wydziałach prawa. Drugą kwestią było ustalenie, czy historycy prawa odczuwają presję administracyjną lub środowiskową, by ograniczyć lub wyeliminować nasze przedmioty z programu studiów. Trzecią sprawę stanowiła natomiast próba ustalenia istnienia realnej współpracy historyków prawa i dogmatyków w zakresie tworzenia programów przedmiotów prawnohistorycznych ze specjalistami, a także określenie perspektyw takiej współpracy na przyszłość.

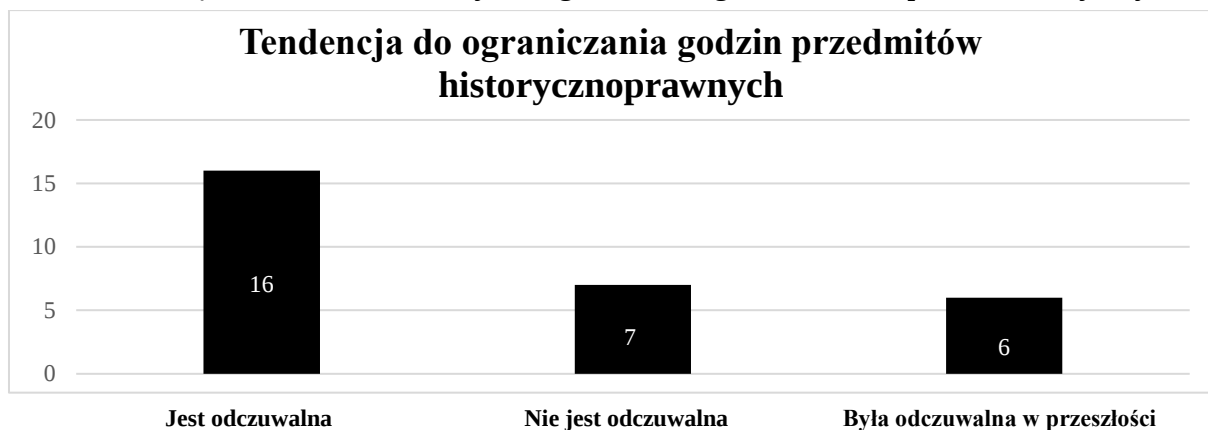
W sferze relacji interpersonalnych, sześćcioro Respondentów odniosło się pozytywnie zarówno do kontaktów z władzami, jak i stosunków koleżeńskich. Oczywiście kilka spośród tych wypowiedzi możemy uznać za dość wstrzemięźliwe: „Uważam relacje za poprawne”, „współpraca ok, choć mało punktów stychnych”, „relacje są złożone, ale nie mogę powiedzieć, by były nacechowane wrogości”, „współpraca jest dobra”. Pojawiły się jednak także dwa głosy, które opisują stosunki danej osoby lub całego środowiska historyków prawa na danym wydziale niemal entuzjastycznie: „relacje oceniam bardzo dobrze”, „relacje są znakomite. Życzę wszystkim i wszędzie takich relacji”.

Pięć ankiet wprost skrytykowało relacje zarówno władz, jak i współpracowników z innych katedr, zwłaszcza specjalizujących się w prawie pozytywnym. Według reprezentatywnego stanowiska jednego z Respondentów „Władze wydziału i środowisko specjalistów od prawa pozytywnego odnoszą się do historii prawa lekceważąco”. Inni dodawali: „współpraca [...] nie istnieje”, „współpraca kuleje”, „ma miejsce «walka o godziny»”, „relacja i współpraca raczej słaba”, „współpracy właściwie nie ma, albo jest ona w bardzo ograniczonym zakresie”.

Ciekawą tendencją, uwidoczną aż w czterech ankietach, jest podkreślanie **pozytywnego nastawienia oraz dobrej współpracy w zakresie dydaktyki historii prawa z władzami dziekańskimi, przy jednoczesnym dostrzeganiu niechęci ze strony środowiska „dogmatyków” lub braku szerszych kontaktów z nimi**. Respondenci pisali w tym zakresie: „współpraca z władzami dziekańskimi jest w porządku, z innymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi przedmiotów dogmatycznych w zasadzie nie współpracuję”, „Współpraca z władzami układa się bardzo dobrze, a z osobami specjalizującymi się w dogmatyce bardzo różnie”, „Co do zasady władze wydziału są dosyć przychylne przedmiotom/katedrom historycznoprawnym. Natomiast w gronie pracowników zdarzają się postawy kpiące”. Inny z Respondentów napisał „współpracę z władzami wydziału obecnie oceniam poprawnie”, dodając jednocześnie uwagę, że ze strony innych pracowników wydziału słyszy opinie

kwestionujące zasadność istnienia przedmiotów historycznoprawnych. Dwie wypowiedzi podkreślały pozytywną postawę władz wydziału względem nauczania przedmiotów historycznoprawnych, pomijając zupełnym milczeniem relacje ze środowiskiem pracowników wydziału. Respondenci ci napisali w tym kontekście: „*Postawę władz wydziałowych wobec przedmiotów historyczno-prawnych oceniam – w kontekście aktualnych warunków – zasadniczo dobrze*”, „*Współpraca z władzami Wydziału przebiega bardzo dobrze*”.

Kwestię odczuwania tendencji do ograniczania godzin historii prawa obrazuje wykres:



Znów, nie wszyscy respondenci odnieśli się do tej kwestii wprost, niektóre odpowiedzi pomijają ją milczeniem, inne zaś nawiązują do niej tylko w sposób zawoalowany. Jako brak tendencji zinterpretowaliśmy jedną wypowiedź, wskazującą na świeżą reformę programową zwiększającą liczbę godzin przedmiotów prawnohistorycznych. Nieco myląca może być liczba głosów, sugerująca osłabienie tendencji do ograniczania roli przedmiotów prawnohistorycznych w programie studiów. Wśród wskazań na osłabienie tendencji do ograniczania naszych przedmiotów, warto zwrócić uwagę, że w trzech przypadkach miało to związek ze skutecznym przeprowadzeniem w przeszłości reformy zmniejszającej znacząco liczbę godzin przeznaczonych na historię prawa.

Przy odpowiedziach potwierdzających istnienie tendencji do ograniczania historii prawa należy podkreślić, że nie wszyscy respondenci jednoznacznie ją potępiali. Kilku podeszło do niej z pewną dozą zrozumienia, obciążając częścią odpowiedzialności nasze własne środowisko (cztery z 14). Jeden z respondentów skonstatował, że tendencja ograniczania wymiaru godzinowego przedmiotów prawno-historycznych istnieje, ale da się ją wytłumaczyć faktem, iż „*nie pokazujemy*” naszej „*przydatności dla współczesności*”, którą jest „*wiedza o źródłach*”. Dość podobne zdanie wyrażono jeszcze w trzech ankietach. W jednej z nich napisano: „*Istnieje tendencja (słuszna) do ograniczenia roli przedmiotów historyczno-prawnych, gdyż wiedza ta jest prezentowana w sposób bezużyteczny*”. Nie jest to wypowiedź wroga samej historii prawa, pochodzi przecież wewnątrz naszego środowiska. Wskazuje ona tylko, że **sposób prowadzenia i treści programowe nie są adekwatne do wymogów współczesnej edukacji prawniczej**. Według kolejnego głosu dogmatycy mają „*mocno stereotypowe podejście do historii prawa, któremu zresztą osobiście się nie dziwię, gdyż sami historycy gruntownie sobie na nie zapracowali*”. Inny z Respondentów zauważał, że

negatywny stosunek do naszej dziedziny bierze się „ze złych doświadczeń dogmatyków z historią prawa”, a remedium na ten stan rzeczy może być „odpowiednie poprawianie i aktualizowanie treści programowych oraz tworzenie nowoczesnych pomocniczych materiałów dydaktycznych”.

Zdecydowana większość osób deklarujących nieprowadzenie konsultacji z dogmatykami wskazuje, że ich nie chce i nie potrzebuje. Respondenci pisali więc m.in. „w przygotowywaniu treści dydaktycznych nie konsultuję się z dogmatykami – nie mam przekonania, że mogliby w tym pomóc”, „treści nauczanych nie konsultuję z przedstawicielami nauk prawnych spoza katedry, nie widząc takiej potrzeby”, „nie konsultuję się z dogmatykami prawa, nie dostosowuje nauczania historii prawa do tendencji w dydaktyce przedmiotów dogmatycznych. Nie widzę takiej potrzeby”, „konsultacji z dogmatykami nie odbywam”, „treści programowych przedmiotów historycznoprawnych nie konsultuje z przedstawicielami innych dyscyplin”. Wyjątki w tym zakresie są nieliczne. Troje Respondentów obciążały częścią lub całością odpowiedzialności za brak konsultowania treści programowych specjalistów od prawa pozytywnego i ich lekceważącą postawę. Osoby te pisały zatem: „nie widzę potrzeby ustalania treści programowych z dogmatykami, oni zresztą nie przejawiają po temu szczególnej ochoty”, „nie odbywam konsultacji – nie mam na nie wpływu” oraz „dogmatycy zajęci są swymi karierami i kancelariami, nie mają więc czasu i ochoty na takie konsultacje”. Także w kilku innych wypowiedziach da się wyczuć, że **niechęć do konsultacji z dogmatykami wynika z poczucia lekceważenia dla historii prawa okazywanego przez specjalistów od prawa pozytywnego.**

W zasadzie tylko dwóch Respondentów wprost poparło prowadzenie konsultacji z dogmatykami. Pierwsza z tych osób napisała: „Sądzę, że współpraca z dogmatykami prawa jest pożądana, aby historia prawa nie stanowiła wyłącznie wstępu do nauk dogmatycznych”, druga zaś stwierdziła obszernie:

„uważam, że powinniśmy konsultować z dogmatykami treści programowe i programy nauczania. Musimy też śledzić tendencje w nauce i edukacji prawniczej przedmiotów dogmatycznych. Historia prawa pełni rolę służebną. Oczywiście powinniśmy nasz program kształtować samodzielnie. Nie możemy jednak abstrahować od ogólnych tendencji w edukacji prawniczej oraz przemian współczesnego prawa”.

Jeden z respondentów wskazał na podejmowanie przez jego rodzime środowisko inicjatyw mających na celu „wciągnięcie przedstawicieli katedr niehistorycznoprawnych we wspólne projekty”. Wypowiedz ta odnosiła się jednak raczej do inicjatyw naukowych np. konferencji. Ankietowany podkreślił przy tym słabe efekty tych działań względem „twardych dogmatyków”. **Kilka ankiet, choć odrzuciło pomysł konsultowania programu przedmiotów prawnohistorycznych ze specjalistami z zakresu prawa pozytywnego, podkreślało odwoływanie się w trakcie swoich zajęć do dorobku współczesnej nauki o prawie.** Respondenci pisali więc: „program zawsze staram się powiązać z odniesieniami do przedmiotów dogmatycznych”, „dostosowuje program i metodę nauczania do nowych tendencji i zmian” [w domyśle w zakresie nauczania prawa pozytywnego].

Jeden z respondentów, krytykując koncepcje konsultowania programu nauczania historii prawa z dogmatykami prawa postulował nawiązywanie współpracy i „korzystanie z dorobku dydaktyków” z wydziałów historii.

Komentarz do części II

W tej części chcieliśmy dać przedstawicielom środowiska sposobność poddania ocenie – możliwie wszechstronnej i wieloaspektowej – różnorodnych zjawisk związanych z dydaktyką historii prawa w jej stanie obecnym. Pytania dotyczyły więc siatki i struktury przedmiotów, zmian programowych i reform edukacyjnych na poszczególnych uczelniach, celów nauczania historii prawa w edukacji prawniczej, stosowanych metod dydaktycznych, preferowanych metod zaliczania przedmiotów, form zajęć dodatkowych i seminaryjnych, ankiet dydaktycznych, w końcu kluczowej kwestii podręczników i pomocy dydaktycznych, a także relacji z władzami wydziałów i środowiskiem dogmatyków.

Nie będziemy podsumowywać wszystkich tych kwestii – przedstawione powyżej dane są w większości kwestii dość oczywiste i dają klarowny obraz sytuacji. Skoncentrujemy się tylko na tych kwestiach, które mogą budzić wątpliwości interpretacyjne, albo których rezultat jest zaskakujący tudzież niejednoznaczny.

Bardzo ciekawe wyniki dała część dotycząca celów edukacji prawniczej. Objawiła ona jednak jednocześnie kilka niebezpiecznych dla naszego środowiska tendencji. Po pierwsze **spektrum odpowiedzi było tu bardzo szerokie i zróżnicowane**. Oczywiście mamy prawo, by się różnić w zakresie definiowania naszej roli. Jednakże skala różnic jest chyba zbyt duża. **Opowiadamy się za kompletnie różnymi i często niemożliwymi do pogodzenia celami nauczania młodych prawników historii prawa**. Z jednej strony, zgodnie ze standardami zachodnimi spieramy się o rywalizujące ze sobą kierunki „genetyczny”, „ewolucyjny” i „prezentystyczny” z jednej strony oraz „krytyczny”, „kontekstowy” i „społeczny” z drugiej. Wielu z nas akceptuje funkcję czysto propedeutyczną, swoistego historycznego „wstępu do prawoznawstwa”. Wielu z kolei chciałoby widzieć historię prawa niczym Oswald Balzer – jako humanistyczną edukację historyczną studentów o charakterze ogólnym. Część chciałaby znów przemodelować historię prawa, by pełniła ona rolę konwersatoryjnej i warsztatowej szkoły umiejętności prawniczych – czytania tekstów prawnych, wykładni prawa, argumentacji prawniczej na bazie historycznych materiałów. Dochodzą do tego jeszcze – mniej popularne, ale formułowane w naszym środowisku – postulaty wykorzystywania nauczania historii prawa do budowania patriotyzmu i postaw obywatelskich. Jednocześnie – co trochę niepokoi – bardzo wielu Respondentów nie dostrzegło konfliktów między poszczególnymi celami, wpisując w ankietę kilka z nich, nawet tak trudnych do pogodzenia jak: genetyczna i krytyczna, propedeutyczna i krytyczna, czy też wszystkie one razem z edukacją ogólną.

Jednocześnie, w odpowiedziach ankietowych w zasadzie nie pojawia się – i to naszym zdaniem dobrze – funkcja erudycyjna. Polega ona na **zmuszaniu studentów do detalicznego opanowywania wiedzy encyklopedycznej o źródłach prawa** – których prawnikowi „nie wypada nie znać”. Problem polega na tym, że **większość podręczników akademickich jest skonstruowana według tego właśnie założenia**. Ten dysonans został zauważony w kilku ankietach krytykujących „anachroniczne” „nudne” i „przeciążone informacjami” i „nienadążające za stanem badań naukowych” podejście do konstruowania podręczników i

uczenia historii prawa. **Większość opinii Respondentów zdaje się jednak nie dostrzegać albo lekceważyć istnienie obiektywnych trudności w próbach jednoczesnego realizowania różnych celów edukacji prawnohistorycznej.** Tylko kilka osób wskazało w swoich ankietach, że takie trudności mogą się pojawić, ale głównie w wyniku niedostatecznej liczby godzin dydaktycznych przedmiotu. W żadnej z wypowiedzi, w których postulowano realizację w ramach historii prawa kilku różnych celów na raz (np. edukacji krytycznej i genetycznej, czy też którejkolwiek z nich wraz z propedeutyczną) nie pojawiło się wskazanie, że same te cele mogą pozostawać ze sobą w pewnej sprzeczności. W odpowiedziach udzielonych na potrzeby ankiety nie sformułowano też choćby wątpliwości w zakresie konieczności wykorzystania specyficznych metod odpowiednich dla każdego z celów.

Analogiczne trudności przynosi ocena i interpretacja stanowisk ankietowanych w sprawie dostępnych na rynku materiałów dydaktycznych. Respondenci chwälący podręczniki i zbiory źródeł – najczęściej uznający je za po prostu „wystarczające” bądź „odpowiednie”. Nie wskazywali jednak dlaczego i w jaki sposób pozwalają one optymalnie realizować postulowane cele ogólne nauczania historii prawa. W niektórych odpowiedziach pojawiają się rekomendacje dla konkretnych podręczników, Respondenci nie wyjaśniają jednak, które z nich można wykorzystać dla nauczania propedeutyki prawa współczesnego, które dobrze prezentują ewolucję zasad i instytucji na potrzeby podejścia genetycznego, a które adekwatnie pozwalają analizować kontekst społeczny, gospodarczy i polityczny, podejmując istotne historyczne problemy prawne zgodnie z założeniami podejścia krytycznego. Również **krytycy podręczników i innych materiałów dydaktycznych z zakresu naszej dziedziny wskazują tylko ogólnie na ich „przeładowanie” informacjami czy „anachroniczność”. Zarzuty o nieadekwatność ich formy i treści do potrzeb realizacji ogólnych celów edukacji prawniczej w ogóle się tu nie pojawiają.**

W realiach zmniejszonej liczby godzin i rosnącej niechęci, z którą spotyka się obecność historii prawa w programach nauczania na studiach prawniczych, **brak sformułowania jednolitych ogólnych założeń i celów naszych przedmiotów oraz klarownej koncepcji nauczania odzwierciedlonej w fachowych pomocach dydaktycznych, będzie nas wystawiać na dość łatwą i słuszna krytykę.** Wydaje się zatem nieodzownym podjęcie szerszej dyskusji w tym zakresie. Być może należałoby zorganizować jakieś cykliczne spotkania warsztatowe dla dydaktyków? Dobrym pomysłem byłoby zapewne zorganizowanie cyklu konferencji skoncentrowanego wyłącznie na celach nauczania historii prawa i sposobach ich realizowania. Ranga tego problemu wydaje się na tyle doniosła, że z pewnością mogłaby stanowić temat przewodni dla zjazdu katedr.

W zakresie metod bardzo cieszą deklaracje Respondentów, dotyczące wszechstronnego wykorzystywania bardzo różnorodnej palety interaktywnych form nauczania. Niepokoi jednak – zauważany także przez pewną grupę Respondentów – brak odpowiednich narzędzi i materiałów do realizowania takich form. Chodzi tu nie tylko o podręczniki, ale przede wszystkim scenariusze zajęć interaktywnych, przykładowe karty pracy do wykorzystania na ćwiczeniach, a także zbiory źródeł, układy kazusów itd. Naszym zdaniem

stworzenie wszechstronnych pomocy w tym zakresie stanowi jeden z najważniejszych zadań stojących przed historykami prawa. Komisja Dydaktyki PTHP wyraża gotowość do partycypacji w tym procesie, także w zakresie redakcyjno-koordynującym.

Ciekawa była część poświęcona podręcznikom akademickim, choć jej rezultaty są dość paradoksalne. **Niewielka większość ocenia podręczniki pozytywnie**, choć z reguły bez wielkiego entuzjazmu, opinie krytyczne lub bardzo krytyczne stanowią istotną mniejszość. **Jednocześnie spora grupa osób, nawet osób chwalących podręczniki, deklaruje pracę ze studentami w oparciu o własne autorskie materiały. Ich przygotowywanie i wykorzystywanie świadczy o innowacyjności i zaangażowaniu pracowników. Można je jednak także interpretować jako pewne wotum nieufności dla oferowanych na rynku pomocy dydaktycznych.** Jest też znamienne, że większość respondentów omawiając podręczniki nie odnosi się w ogóle do opisywanych przez siebie celów i metod, które historia prawa winna realizować. Który z podręczników ma charakter ogólnorozwojowy, a który raczej propedeutyczny? Który preferuje podejście genetyczne, a który krytyczne? Który proponuje materiał nadający się do kształtowania prawniczych umiejętności i pracy ze źródłem? Warto też zwrócić uwagę, że najczęstszym zarzutem wobec podręczników jest ich „wtórność” – czyli to, że są do siebie podobne. Wskazane powyżej rezultaty badań udowadniają jednak, że bardzo różnimy się w podejściu do celów i metod nauczania historii prawa, co nie znajduje z jakichś przyczyn istotnego odzwierciedlenia w ocenach podręczników i pomocy dydaktycznych.

Za niepokojące należy uznać wyniki ankiet dotyczące seminarzystów, potencjalnej nowej kadry oraz stosunku środowiska dogmatycznego do historyków prawa. Wskazują one to – co chyba wszyscy wyczuwaliśmy intuicyjnie już od dawna – że nasza dziedzina kurczy się personalnie. Jesteśmy przedmiotem lekceważenia, ograniczanie liczby godzin naszych przedmiotów skutkuje cięciami kadrowymi. Powoduje to często niemożność zatrudnienia wartościowych młodych naukowców, zwłaszcza absolwentów szkół doktorskich. Studenci prawa o odpowiednich predyspozycjach i chęci do pracy historycznoprawnej pojawiają się rzadko, a ich przygotowanie do pracy naukowej jest bardzo trudne i czasochłonne. PTHP, podobnie jak całe środowisko musi się pilnie pochylić na tym problemem.

Część III – perspektywy

Pytanie XVII. *Czy uważa Pan /Pani, że historia prawa jest nieodzowna w programie nauczania studiów prawniczych /administracyjnych? Jeśli tak, to dlaczego? Jaką funkcję w całościowo ujmowanym programie nauczania studiów prawniczych pełnią i powinny pełnić przedmioty historycznoprawne?*

Pytanie nawiązuje do i pozostaje w związku z kwestiami poruszonymi już w ramach pytania nr VII. Nie jest jednak identyczne. Odmienna jest zwłaszcza intencja stojąca za jego postawieniem. **Pragnęliśmy skłonić polskich historyków prawa do zmierzenia się z dylematem, czy naprawdę historia prawa jest naprawdę niezbędna w programie studiów prawniczych?** Czy tylko może być dla edukacji prawniczej pożyteczna, jeśli będzie realizowana w określony sposób? I dlaczego edukacja prawnicza przyszłości mogłaby być lepsza z historią prawa niż bez niej? W końcu zaś, jakie cele ma mieć i jakie funkcje pełnić historia prawa w edukacji prawniczej przyszłości?

Cztery osoby nie udzieliły odpowiedzi na ten podstawowy dylemat. Wśród pozostałych 28 respondentów wyniki kształtują się następująco (jeden punkt na wykresie oznacza jedną ankietę):



Warto zwrócić uwagę na trzy kwestie. Po pierwsze, w ogromnej większości odpowiedzi o treści „tak” respondenci nie poczynili żadnych dodatkowych zastrzeżeń. Wskazali więc po prostu na „nieodzowność” lub „konieczność” obecności historii prawa w programie studiów prawniczych, niezależnie od wpływu jakichkolwiek czynników lub okoliczności. Wynika z tego, że **gros naszego środowiska uważa historię prawa za po prostu niezbędną – w każdej formie i niezależnie od realizowanego przez nią szczegółowego celu edukacyjnego.** Odwoływano się tu do choćby do łacińskich paremii – „*clara non sunt intepretanda*”, czy też „*historia magistra vitae est*”. W części wypowiedzi pojawiają się klasyczne stwierdzenia, że bez historii prawa wydziały prawa staną się „*szkołami zawodowymi*”, a prawnicy

„rzemieślnikami”. Ty ogólnym stwierdzeniom nie towarzyszy jednak odrębne wyjaśnienie. Oczywiście, wielu respondentów udzielających w tym pytaniu odpowiedzi oznaczające bezwzględnie „tak”, wskazywało w swoich wypowiedziach na jakieś cele i założenia, które byłyby ich zdaniem optymalne dla naszych przedmiotów. Nie są to jednak warunki „niezbędności” obecności przedmiotów historycznych w programie studiów. Osoby te tylko wołałyby, żeby historia prawa była uczona w określony sposób, ale uważają, że będzie wartościowa w każdej formie.

Po drugie, **podawane przez Respondentów w tym punkcie cele edukacyjne nie są w pełni kompatybilne z tymi wskazanymi w pytaniu VII (choć częste są oczywiście powtórzenia i odesłania).** Pojawia się jednak tutaj coś na kształt wspomnianej powyżej funkcji „erudycyjnej” – czyli konieczności przyswojenia przez studenta pewnej „bazy wiedzy”, czy też uzasadnienie konieczności uczenia historii bez względu na ogólną edukację prawniczą i jakiegokolwiek zewnętrzne okoliczności. Jak to ujął jeden z respondentów: „*pewne minimum wiedzy o dziedzictwie ustrojowym i prawnym Polski i Europy/świata każdy student-przyszły prawnik powinien posiadać*”.

Odpowiedzi z grupy 2-5 wykresu są do siebie bardzo podobne. Wskazują w zasadzie na tę samą myśl – że historia prawa może być konieczna lub tylko potrzebna, ale tylko wtedy, kiedy będzie uczona inaczej i lepiej niż obecnie, z uwzględnieniem określonych celów i zadań w ramach edukacji prawniczej. To zdecydowanie nie przypadek, że głosy te pojawiają się raczej wśród osób sceptycznych wobec wypełniania przez historię prawa wyłącznie funkcji propedeutycznej i ogólnorozwojowej. Zdarzają się tu wypowiedzi bardzo krytyczne wobec obecnego stanu historii prawa. Jeden z Respondentów konstatował:

„historia prawa (tak jak ja jej byłem uczony) jest całkowicie zbędna (poza prawem rzymskim). Należałoby nauczać historii prawa jako elementu prawoznawstwa (ewolucja instytucji, komparatystyka)”.

Inny odpowiadając na pytanie czy historia prawa jest niezbędna stwierdzał „*nie jest i taka jest brutalna prawda*”, dodając przy tym, że przedmioty historyczne „*MOGĄ pełnić bardzo pożyteczną funkcję*”, pod warunkiem, że będą odpowiednio sprofilowane i przygotowane. **Nie mamy tutaj do czynienia z głosami kwestionującymi historię prawa w ogóle, ale jej nauczanie w określony sposób (polegający na zapamiętywaniu encyklopedycznej wiedzy o kodyfikacjach), który jest szeroko rozpowszechniony na polskich wydziałach prawa.**

Pytanie XVIII-XIX. *Czy przedmioty historyczne powinny być uczone na pierwszym roku studiów (ewentualnie w pierwszych latach studiów), czy powinny być przeniesione na późniejszy etap edukacji prawniczej? Na podstawie Pana /Pani doświadczeń dydaktycznych, co daje historia prawa studentom rozpoczynającym studia? Czy i jak należałoby uczyć studentów historii prawa na późniejszym etapie edukacji prawniczej i administracyjnej (na końcowych latach studiów)?*

Odpowiedzi na pytanie, na którym etapie nauczania należy zapoznawać studentów z historią prawa, prezentują się następująco (liczba respondentów równa się liczbie odpowiedzi):



Wyniki powyższe mogą być nieco mylące – trzy osoby wskazały bowiem uczenie na pierwszym roku nie jako wymarzone przez siebie rozwiązanie, ale pewną konieczność „w obecnym modelu”. Mimo to, **dominacja wśród ankietowanych przekonania o zasadności i celowości uczenia historii prawa wyłącznie studentów na początkowym etapie studiów prawniczych nie podlega dyskusji**. Ciekawe, że w części przypadków omawiane stanowisko nie ma jakiegokolwiek uzasadnienia. Mało jest zwłaszcza odwołań do kwestii różnorodności celów i funkcji edukacji prawnohistorycznej. Pojawiają się tutaj głównie te cele, których realizacja na I roku wydaje się oczywista – raz powołano się więc na funkcję ogólnokształcącą, aż dziewięć razy na cel propedeutyczny. Tylko trzy razy wskazano możliwość realizacji na I roku celów edukacji „krytycznej”, raz zwrócono uwagę, że na I roku można kształcić umiejętności myślenia prawniczego.

Jeden głos zasługuje na szczególną uwagę. Respondent uważa, że należy uczyć historii prawa na I roku, ale tylko z konieczności „z czysto utylitarnych przyczyn”. Wyjaśniał, że „przeniesienie przedmiotów na dalszy etap byłoby więc ruchem bardzo ryzykownym, [...] trudnym do zrealizowania z uwagi na odwieczne przyzwyczajenia nauczającej je kadry”. Twierdzi on, że **praca ze studentami I roku jest po prostu bardziej komfortowa dla prowadzącego, zaś cel propedeutyczny należy uznać za prostszy i możliwy do zrealizowania przy mniejszym zaangażowaniu, niż bardziej ambitne założenia nauczania historii prawa**. Podano tu trzy argumenty uniemożliwiające przeniesienie historii prawa na dalszy etap studiów: „potencjalna utrata godzin dydaktycznych”, „małe zainteresowanie studentów” oraz, co chyba najważniejsze, „kompletne nieprzygotowanie kadr historycznoprawnych na taki przewrót kopernikański w nauczaniu”. To surowa, ale bardzo interesująca i jednocześnie frapująca ocena sytuacji.

Stanowisko, że historii prawa należy uczyć głównie na pierwszym roku, nie oznacza, że respondenci nie dopuszczali żadnych przejawów aktywności dydaktycznej naszego środowiska

na starszych latach. Proponowano tu jednak głównie przedmioty „dodatkowe” dla studentów „chętnych”. Rozwinięcie tego stanowiska umożliwiało uczestnikom badania pytanie XIX. Udzielając odpowiedzi w tym punkcie, **znaczna część ankietowanych koncentrowała się na formie zajęć prowadzonych potencjalnie dla starszych lat studiów. Wskazywano tu możliwość proponowania szerokiej palety przedmiotów z wąskiej grupy zagadnień, często o charakterze interaktywnym.** Były one w ankietach przeróżnie nazywane: „konwersatoriami”, „specjalistycznymi, monograficznymi przedmiotami”, „warsztatami lub wykładami specjalizacyjnymi”, „przedmiotami specjalizacyjnymi dla chętnych”, „wykładami fakultatywnymi” „specjalistycznymi, «wycinkowymi» przedmiotami fakultatywnymi” oraz „przedmiotami bardziej specjalistycznymi”. Kilka osób wymieniło w tym kontekście także standardowe seminaria i proseminaria. W aspekcie metod dydaktycznych kilkakrotnie proponowano tu zajęcia o charakterze warsztatów (posługiwanie się w pracy z bardziej zaawansowanymi studentami metodą kasusową czy case study).

Tylko jeden Respondent zaproponował merytoryczną tematykę takich zajęć, rekomendując konwersatoria „dotyczące prawa i sądownictwa w państwach totalitarnych”, nie było to jednak właściwym przedmiotem pytania, notujemy to zatem na marginesie rozważań.

Znacznie bardziej interesujące są tu uwagi dotyczące tego, dlaczego i jak uczyć studentów bardziej zaawansowanych, w perspektywie celów i metod edukacji historycznoprawnej. Jeden z Respondentów zauważał, że aby uczyć historii prawa pod koniec studiów, należałoby znacząco zmienić program: „musiałby być albo węższy i bardziej specjalistyczny albo też funkcjonować na z kolei bardziej abstrakcyjnym poziomie jako «dzieje kultury, cywilizacji prawnej»”.

Pięciu Respondentów – choć w nieco różny sposób – proponowało zastosowanie w nauczaniu starszych roczników podejścia „genetycznego”. Zajęcia dla starszych roczników miałyby więc w sposób prezentystyczny analizować prawo współczesne w kontekście przeszłości i wspierać w ten sposób nauczanie prawa dogmatycznego. Charakteryzowano takie zajęcia w różnorodny sposób: „pokazanie ewolucji instytucji ustrojowych i prawnych; komparatystyka z aktualnie obowiązującym stanem prawnym”, „metoda retrospekcyjna – wyjście od czasów obecnych i pokazywanie wcześniejszego kształtu instytucji”, „konwersatoria dot. historii poszczególnych gałęzi prawa czy poszczególnych instytucji prawnych”. „nauczanie [...] ściśle związane z dogmatycznoprawnymi zainteresowaniami poszczególnych studentów” oraz „nauczanie metodą „kasusową, w której materiał historyczny służyłby do wzmocnienia argumentacji stosowanej przy rozwiązywaniu współczesnego problemu”. Zwraca tu znów uwagę okoliczność, jak różnie są przez Respondentów opisywane podstawowe funkcje historii prawa. Niekiedy ujęcia funkcji genetycznej są w tych wypowiedziach wyrażone bardziej klarownie i precyzyjnie aniżeli w odpowiedziach na pytanie nr VII.

Jeden Respondent proponował realizację celu zidentyfikowanego powyżej jako **uczenie umiejętności koniecznych prawnikowi w zakresie kształtowania poprawnego myślenia prawniczego i wykładni, w oparciu o wykorzystanie historycznych materiałów**

źródłowych. Proponował zastosowanie metody warsztatowej i case study, ale nie po to, by używać historycznej argumentacji do współczesnych sporów prawnych. Chodziło o to, by w oparciu o historyczne źródła w historycznym kontekście, bez związków ze współczesnością, uczyć się identyfikować i rozwiązywać skomplikowane problemy prawne, nie w służbie współcześnie dominującym trendom, ale w oderwaniu od nich:

„można tu używać metody case study, dyskusji oraz analizy skomplikowanych problemów prawnych w oparciu o krytyczną analizę oryginalnych historycznych źródeł. Celem powinno być kształtowanie umiejętności identyfikowania i rozwiązywania problemów prawnych oraz umiejętności myślenia i argumentacji prawniczej”.

Trzech Respondentów **proponowało oparcie zajęć dla starszych roczników na celach krytycznej i kontekstowej historii prawa.** Zdaniem pierwszego taki „kurs” historii prawa dla starszych lat studiów powinien być „połączony z wątkami filozoficznymi i socjologicznymi, pozwalający wyzwolić się z opresji przepisów”, drugi proponował edukację „krytyczną, kiedy to wiedza historycznoprawna pozwalałaby na dodanie innych płaszczyzn interpretacji współczesnych problemów prawnych i politycznoprawnych”, trzeci zaś zauważał, że taka edukacja mogłaby szerzej ukazać studentom:

„rozwój prawa [...] jako konsekwencji przypadku, ludzkich błędów, ścierania się nie zawsze szlachetnych interesów politycznych i społecznych oraz jako instrumentu dominacji silniejszych nad słabszymi”.

W przeciwieństwie do propozycji „genetycznych” i „ewolucyjnych” nie chodziło tu jednak o historyczne wyjaśnianie powstania i rozwoju współczesnych instytucji oraz wykorzystywanie argumentów i przykładów historycznych, do mierzenia się ze współczesnymi problemami prawnymi. Wręcz przeciwnie, te propozycje przewidywały – jak wskazywał jeden z respondentów – „dodawanie nowych płaszczyzn”, czyli redefiniowanie problemów współczesnych pod wpływem wniosków historycznych, albo – jak pisał inny – wprost „wyzwalanie się z opresji”, czyli pewnego dyktatu uczenia wyłącznie obecnie obowiązującego stanu prawnego, współczesnej doktryny i aktualnego orzecznictwa.

Pytanie XX. *Czy i w jakim kierunku Pani /Pana zdaniem należy zmienić program nauczania historii prawa? Czy opowiada się Pan /Pani za utrzymaniem tradycyjnej siatki przedmiotów historycznoprawnych: prawa rzymskiego, historii państwa i prawa polskiego, powszechnej historii państwa i prawa, historii doktryn polityczno-prawnych? Czy tendencja do modyfikacji tego programu np. w popularnym kierunku kształtowania przedmiotów: historia ustrojów państwowych i historia prawa sądowego jest kierunkiem słusznym czy nie? Czy należy uczyć odrębnie historii ustroju i prawa polskiego? Czy należy utrzymać osobne nauczanie przedmiotu historii doktryn, czy też należy je wpleść w wykład o historii ustroju i prawa?*

Niniejsze pytanie jest bezpośrednio powiązane z poruszaną powyżej kwestią oceny struktury przedmiotów prawnohistorycznych, przyjętych obecnie na wydziałach prawa. W tym pytaniu nie chodziło nam jednak o pragmatyczną ocenę obecnie istniejącego stanu rzeczy.

Chcieliśmy skłonić ankietowanych do wyrażenia własnych poglądów na temat optymalnej i pożądaney siatki przedmiotów historycznoprawnych, i zmotywowania ich do opisanja własnej wizji tego, jak nauczanie historii prawa powinno wyglądać. Mamy tutaj do czynienia z opisywaną w uwagach ogólnych sytuacją, gdy zadawaliśmy w kwestionariuszu pytania o te same lub podobne kwestie, ale w odmienny sposób, z inaczej rozłożonymi akcentami. W ten sposób zamierzaliśmy dać respondentom szansę na weryfikację i przemyślenie własnych zapatrywań, a także spojrzenie na własne poglądy i twierdzenia pod nieco odmiennym kątem.

W zakresie tego pytania kilka osób uchyliło się od odpowiedzi, twierdząc, że „nie mają zdania” lub powinni się tym zajmować „starsi pracownicy”. Jeden z respondentów stwierdził wprost, iż ankieta nie stanowi odpowiedniego forum do wyrażania poglądów na temat zmian programowych („kwestia wymaga dyskusji, nie da się odpowiedzieć w ramach tej ankiety”). Jeden Respondent wyraźnie podkreślał, że planując zmiany programowe należy w mniejszym stopniu kierować się kwestiami merytorycznymi, a w większym uwzględnić skutki tendencji – nieuchronnej jak się zdaje – do zmniejszania liczby godzin naszych przedmiotów:

„powinniśmy być gotowi do zaproponowania studentowi czegoś sensownego w tak okrojonym wymiarze godzinowym. Wówczas łączenie przedmiotów i ich skracanie pod względem treści wydaje się nieuniknione”.

Poniżej przedstawiamy zestawienie wyników liczbowych dotyczących stanowiska respondentów w sprawie ewentualnej zmiany struktury przedmiotów. Niekiedy stanowisko ankietowanych było niezbyt precyzyjne i byliśmy zmuszeni dokonać interpretacji wypowiedzi, by wydobyć z nich opinie dotyczące kwestii, o które pytaliśmy. Zasadniczym **kluczem do prezentowanego poniżej wykresu była intencja pokazania dominujących tendencji w sporze o to, czy środowisko wspiera postawienie „tradycyjnej” siatki przedmiotów (obejmującej historię doktryn, prawo rzymskie, historię ustroju i prawa Polski oraz osobno powszechnę), czy opowiada się za reformą struktury, a jeśli tak, to w jakim kierunku.** Niektóre odpowiedzi zabierały głos w różnych kwestiach – liczba odpowiedzi na wykresie jest więc większa niż łączna liczba respondentów.



Kilka kwestii wymaga objaśnienia. **Pierwsze cztery kolumny wykresu wskazują na poparcie znaczącej większości respondentów dla „tradycyjnej” struktury.** Niekiedy była to pełna wypowiedź żądająca utrzymania wszystkich czterech klasycznych przedmiotów w nienaruszonym kształcie, innym razem respondenci deklarowali tylko potrzebę utrzymania odrębności pojedynczego przedmiotu, np. historii doktryn, prawa rzymskiego lub historii ustroju i prawa Polski, bez szerszego kontekstu. W takich sytuacjach respondent często zastrzegał, że nie wypowiada się o innych przedmiotach, ponieważ się na nich nie zna. By pokazać przywiązanie do tych konkretnych przedmiotów, rozpisaliśmy te pojedyncze odpowiedzi w oddzielnych kolumnach. Na pierwszy rzut oka może dziwić mała liczba osób wspierająca wprost odrębność prawa rzymskiego. Wydaje się jednak, że większość respondentów uznała zachowanie integralności tego przedmiotu za zbyt oczywistą, by się tą sprawą odrębnie zajmować. Może to także świadczyć o niewielkiej grupie romanistów wypełniających ankietę. W zakresie **zastąpienia przedmiotów historia państwa i prawa Polski oraz historia powszechna państwa i prawa nowymi zajęciami z historii ustrojów i historii prawa zaliczaliśmy także zwolenników wprowadzenia przedmiotów historia prawa publicznego i historia prawa prywatnego.** Przedmioty według tego pomysłu ukształtowano już zresztą w praktyce na Uniwersytecie w Białymstoku. Idea jest tutaj dokładnie taka sama rezygnacja z narodowej historii prawa i omawianie dziejów Polski na tle lub w kontekście ogólnoeuropejskim z podziałem materiału na przedmioty według kryterium przedmiotowego.

Niekiedy poparcie dla przedmiotów tradycyjnych jest bardzo stanowcze, innym razem pełne wątpliwości. W jednym przypadku odpowiedź respondenta wyraźnie pokazuje dylemat i wahanie, zwłaszcza dotyczące podziału na historię ustroju i prawa Polski oraz powszechną. Osoba ta pisała zatem:

„niewątpliwie jednak nowy podział – historia ustrojów i historia prawa sądowego lepiej spełnia, moim zdaniem, funkcję propedeutyczną. Pokazuje również zdecydowanie wyraźniej ewolucję instytucji, czego niejednokrotnie w klasycznych kursach nie widać. Traci się jednak wówczas walor nauczania o polskim dziedzictwie ustrojowym i prawnym, który, w obliczu zniechęcenia studentów do nauki historii (też w szkole średniej), jest bardzo istotny. Ostatecznie zatem optuję za systemem klasycznym, choć widzę jego niedoskonałości”.

Krytyków tradycyjnej siatki jest generalnie niewielu. Ich głosy – kwestionujące przydatność klasycznego podziału na przedmioty – są jednak bardzo stanowcze. Jeden z nich twierdził:

„wręcz z niesmakiem odczytuję niektóre pytania zawarte w punkcie 20. Przykro czytać, że niektórzy nadal przywiązani są do siatki sprzed pół wieku. Powtarzam [...] układ przedmiotów z podziałem na historię ustroju Polski na tle porównawczym [...] oraz historię prawa uważam zdecydowanie za najlepszy”.

Nieczęsto postulatowi zmian towarzyszy głębsze uzasadnienie, w jaki sposób nowe przedmioty powinny być ukształtowane i realizowane. Pewne wskazówki zawiera jedna z

ankiet, gdzie odrębne przedmioty – „historia ustroju” i „historia prawa” miały uzyskać kształt historii porównawczej z prawdziwego zdarzenia – pokazującą i dyskutującą podobieństwa i różnice systemów ustrojowych i prawnych. Przedmioty te miały więc w tej wizji rezygnować z odrębnej analizy źródeł prawa i szczegółowych rozwiązań prawnych Polski, Niemiec, Francji, Anglii czy Rosji, zgodnie z układem większości podręczników:

„nie ma sensu uczenie [...] osobno historii ustroju i prawa poszczególnych krajów (Anglii, Francji, Niemiec, ew Austrii i Rosji). Powoduje to, po pierwsze lekceważenie innych ważnych europejskich systemów prawnych – Hiszpanii, Włoch, Szwajcarii oraz państw skandynawskich i Europy środkowej. Po drugie, lepiej uczyć ogólnoeuropejskich tendencji, a nie szczegółów z dziejów kilku państw. Po trzecie układ porównawczy jest bardziej dynamiczny, pozwala zauważyć przepływy idei i rozwiązań. Uczenie o poszczególnych krajach utrudnia lub uniemożliwia taką refleksję”.

W innej ankiecie wyraźnie wskazano, że **zarówno historia ustroju, jak i prawa musi uwzględniać historię myśli, idei i koncepcji prawnych, a więc musi „wchłonąć” chociaż część programu historii doktryn**. Respondent konstatował: „w swoim wykładzie realizuję od zawsze wplatanie historii doktryn. Nie wyobrażam sobie innego wykładu”.

Ciekawy jest zestaw opinii, wskazujących **wtórność lub wprost nieistotność podziału na przedmioty**. Grupa respondentów uznała, że **ważniejszy jest program i kompetencje prowadzących**. Jeden z ankietowanych zauważał, że niezależnie od liczby i nazw przedmiotów w programie „dużo [...] zależy od struktury i warunków kadrowych w poszczególnych jednostkach”. Potwierdzał to inny uczestnik badania, pisząc „wszystko zależy od kompetencji prowadzącego”, a nie od podziału na przedmioty. Według kolejnej z takich wypowiedzi „zmianie powinien ulec zakres przekazywanej wiedzy. Większy nacisk powinien zostać położony na aspekty praktyczne, jak praca z tekstem normatywnym czy rozwiązywanie kasusów, przy jednoczesnym położeniu nacisku na omawianie pojęć i instytucji, które są omawiane na zajęciach dogmatycznoprawnych”. Inny respondent dodawał:

„odnoszę wrażenie, że dyskusje nad podziałem przedmiotów nie są najważniejsze: w różnych ośrodkach warto uwzględniać lokalne przyzwyczajenia, zainteresowania pracowników. To nie musi wszędzie wyglądać tak samo”.

Zdaniem kolejnego:

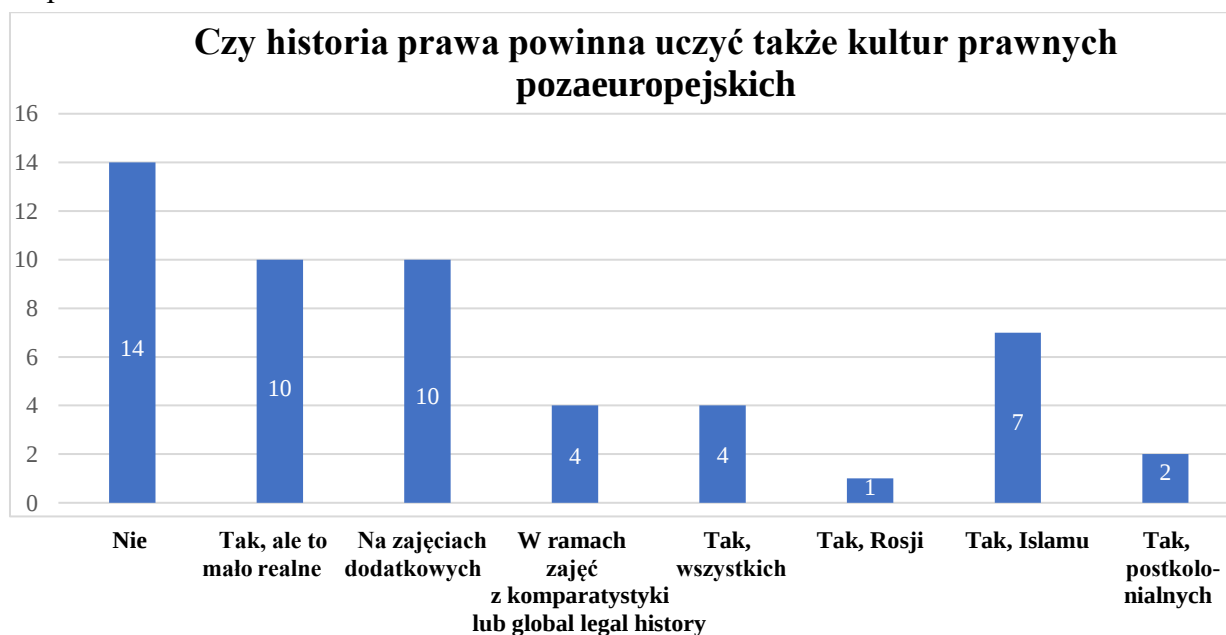
„wszystkie wskazane możliwości są do pomyślenia i realizacji. W tym wypadku przesądzającym czynnikiem jest jakość nauczania, czyli racjonalny program przedmiotów, biorący pod uwagę cały zespół historyków prawa, zatrudnionych na danym wydziale. Nie widzę też żadnych przeszkód dla realizacji różnych programów w różnych ośrodkach akademickich”.

Pytanie XXI. Czy historia prawa powinna uczyć wyłącznie historii „zachodniego” kręgu cywilizacyjnego (systemu common law i civil law), czy powinna porównawczo prezentować także systemy prawne i kultury prawne pozaeuropejskie (np. islamskie, dalekowschodnie itd.)? Dlaczego?

W zakresie uwzględniania cywilizacji pozaeuropejskich zdania były bardzo podzielone. Zwolennicy poprzestania na uczeniu civil i common law zwracali uwagę kilka czynników: brak uzasadnienia dla uwzględniania innych kultur i cywilizacji, problem z wykwalifikowaną kadrą, zbyt mała liczba godzin na eksperymenty, opór dogmatyków, w końcu brak materiałów i możliwości przygotowania zajęć na odpowiednim poziomie. Jeden z respondentów wskazał, że zmiana programu w takim kierunku wymagałaby bliższej „współpracy np. z socjologami prawa”.

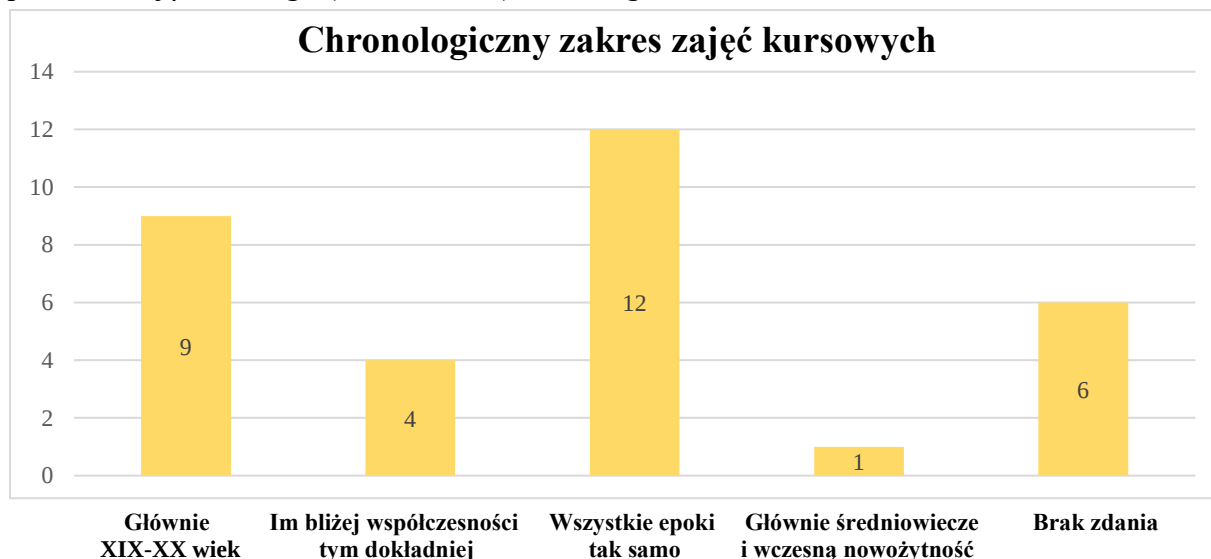
Zwolennicy uczenia historii innych „pozaeuropejskich” kultur i cywilizacji zwracali uwagę przede wszystkim na skutki globalizacji oraz konieczność zerwania z europocentryzmem, który niewątpliwie wyznaczał horyzont edukacyjny na naszym kontynencie od wieków. Pojawiały się tutaj jednak także bardziej praktyczne argumenty, jak np. nawiązywanie przez znaczną grupę absolwentów studiów prawniczych kontaktów (m.in. biznesowych) z osobami z całego świata. Poznanie choćby pewnych ogólnych prawideł i zasad charakterystycznych dla innych kultur i cywilizacji mogłoby istotnie pomóc takim osobom.

Szczegółowe wyniki obrazuje wykres. Niektóre osoby udzieliły w ramach jednej odpowiedzi kilku sugestii – łączna liczba głosów jest więc znów zauważalnie większa niż respondentów:



Jak widać, większość uczestników badania opowiedziała się za realizowaniem w ramach wykładów kursowych wyłącznie historii prawa kręgu civil i common law. **Dominuje pogląd, że inne kręgi cywilizacyjne i kulturowe należy realizować na zajęciach specjalistycznych** z jakiegoś konkretnego systemu „pozaeuropejskiego”, na zajęciach dodatkowych z porównawczej historii prawa lub w ramach nurtu „*global legal history*”. Jeśli już część respondentów domagała się ujęcia w wykładzie kursowym wątków innych kultur prawnych i cywilizacji, najwięcej osób wskazało prawo islamu, pojedyncze głosy opowiedziały się za systemami dalekowschodnim, prekolubijskiej Ameryki oraz większej koncentracji na Rosji i „wschodnich sąsiadach Polski”.

Pytanie XXII. Czy w świetle celów edukacyjnych, a także liczby godzin dydaktycznych historia ustroju i prawa powinna obejmować w jednakowym zakresie wszystkie epoki historyczne? Czy powinna się koncentrować wyłącznie na okresie ewolucji nowoczesnego konstytucjonalizmu i prawa skodyfikowanego (XIX-XX wiek)? Dlaczego?



Zamieszczony powyżej wykres obrazuje odpowiedzi w sprawie zakresu chronologicznego zajęć – przede wszystkim kursowych – z historii prawa. Liczba odpowiedzi jest równa liczbie respondentów.

Uzyskane wyniki wymagają krótkiego wyjaśnienia. Po pierwsze, do odpowiedzi żądających by „koncentrować się na XIX i XX wieku” zaliczono wszystkie opinie, które postulowały rezygnację z nauczania prawa „dawnego”. Część – zapewne historyków ustroju – proponowała jako cezurę początkową XVIII wiek (lub jego drugą połowę), jedna osoba – przedstawiciel historii doktryn – chciała rozpoczynać wykład od zwolenników szkoły prawa natury z XVI w. Wyznacznikiem był tu jednak dla nas przede wszystkim sam fakt koncentracji na współczesności kosztem bardziej zamierzchłej przeszłości. Odpowiedź „brak klarownego stanowiska” dotyczy zarówno osób, które wprost zadeklarowały brak zdania, a także jednego respondenta, który wyraził opinię, że zakres chronologiczny zajęć „nie jest najważniejszy” oraz ankietowanego, zdaniem którego powinien o tej kwestii decydować prowadzący zajęcia. Jedna z opinii z tej grupy jest szczególnie wnikliwa i warta zacytowania:

„Myślę, że to pytanie jest źle postawione. Treści, które są przydatne z punktu widzenia współczesnego prawnika, niekoniecznie dają się przyporządkować do epok i reguła, że im coś jest «nowsze», tym ma większe znaczenie współcześnie, kompletnie się nie sprawdza. [...] należy stosować przede wszystkim klucz adekwatności omawianego problemu historycznego do problemów współczesnych”.

Jak widać z bliższej analizy wykresu, **mamy tutaj do czynienia z kolejnym pytaniem bardzo polaryzującym nasze środowisko. Najwięcej uczestników badania poparło stanowiska skrajne. W kwestii dylematu natury ogólnej – czy należy przesunąć akcenty na rzecz historii najnowszej czy też nie, uzyskujemy wynik remisowy.** Jeśli bowiem do

zwolenników koncentracji na XIX i XX wieku doliczymy osoby pragnące realizować wszystkie epoki, ale na historii najnowszej koncentrować się bardziej, a do zwolenników uwzględniania wszystkich epok dodamy głos za skupieniem się głównie na średniowieczu i nowożytności, osiągniemy rezultat: 13-13.

W zakresie uzasadnień część respondentów poprzestała na wyrażeniu swojej opinii bez głębszych wyjaśnień. Jeśli już jakaś argumentacja w sprawie chronologii się pojawia, są to dojrzałe i interesujące opinie. Osoby optujące za marginalizacją lub eliminacją czasów dawniejszych koncentrowały się na podobieństwie i związkach historii czasów najnowszych do współczesności oraz zapoczątkowaniu wówczas tendencji obecnych w prawie dzisiejszym. Respondenci pisali więc: *„im bliżej naszych czasów, tym wiedza powinna być bardziej kompleksowa, bo wypracowane w ostatnim wieku-dwóch koncepcje oddziałują do dziś”* oraz *„czasy nam bliższe (od kodyfikacji) to materia, która przysłemu prawnikowi może bardziej się przydać”*. Inny Respondent konstatował tu, że historia prawa *„powinna się koncentrować na okresie ewolucji nowoczesnego konstytucjonalizmu i prawa skodyfikowanego (XIX-XX wiek) z uwagi na jej fundamentalne znaczenie dla współczesnego prawa”*, zdaniem innego w toku prowadzenia zajęć powinien być położony *„akcent na XIX i XX w. z oczywistych powodów – bezpośredniego wpływu dziejów tych stuleci na współczesną rzeczywistość”*. Inny z Respondentów wspominał o *„zbliżeniu rozwiązań tego okresu [XIX-XX w.] do obecnego”*, co pozwala na *„pokazanie studentom ewolucji instytucji prawnych w jakich żyją”*. Kolejny wskazywał, że przedmioty kursowe, z uwagi na funkcje propedeutyczną czy też *„genetyczną”* powinny się zajmować historią najnowszą. Jego zdaniem tylko wyspecjalizowane przedmioty dla starszych lat o charakterze krytycznym mogłyby sięgać do starszych epok. Konkludował więc:

„uważam, że prawo dawne powinno być zarezerwowane raczej dla przedmiotów bardzo specjalistycznych oraz ewentualnie dla seminariów. Standardowa dydaktyka w ramach przedmiotów kursowych powinna się koncentrować na nowoczesnym konstytucjonalizmie oraz prawie skodyfikowanym z XIX i XX wieku”.

Inny dodawał *„silniejszy akcent powinien zostać położony na dorobek XIX i XX w.”*, ponieważ *„przedmioty historycznoprawne powinny pełnić przede wszystkim rolę propedeutyczną, wprowadzając studentów w podstawy nauk prawnych”*, kolejny z pewną nutą ironii zauważał *„tylko XIX-XX wiek. Informacje o topieniu czarownic są tylko ciekawostkami”*, jeszcze inny przekonywał, że koncentracja na czasach najnowszych powinna wynikać z faktu, że *„studenci nie przyszli na studia historyczne, tylko na prawo.”*

Pojawia się tu także oczywiście argumentacja pragmatyczna: *„ograniczona liczba godzin wymusza traktowanie okresu XVIII-XX jako priorytetowego”*, *„wobec redukcji godzin bardziej winna się skoncentrować na wiekach XVIII-XX, z ukazaniem wcześniejszego tła”*, *„przy niewielkiej liczbie godzin przeznaczonych na historię prawa należy skoncentrować się na wieku XIX i XX, aby zrealizować cel wprowadzenia w dogmatyki prawnicze”*. W wypowiedziach pojawił się też wątek obiektywnych trudności w pracy ze studentami nad

historią prawa dawnego „systemy przedkonstytucyjne i przedkodyfikacyjne mają specyficzną konstrukcję, siatkę pojęciową”.

Zwolennicy równorzędnego traktowania wszystkich epok również podawali ważne argumenty. Jeden zaznaczał, że „historia jest integralna”, inny konstatował „dla mnie myślenie historyczne to zawsze proces, bez swej pełni umyka często istota i sens badanych zjawisk”, podobne stanowisko – nieco bardziej rozwinięte – zaprezentował kolejny ankietowany:

„prawo to fenomen rozwijający się w czasie, nie sądzę, by dzieciństwo i wiek nastoletni były mniej ważne w kształtowaniu dojrzałego człowieka niż lata studiów; ewolucyjny rozwój instytucji powinien zapewnić adekwatne sięganie do poszczególnych epok”.

Kolejna osoba ujmowała te kwestię nieco inaczej: „uważam ograniczenie się do prawa skodyfikowanego – które owszem powinno stanowić najistotniejszą część tej partii przedmiotu – za zubażające wiedzę studenta”.

Jedna z osób popierających to stanowisko wskazywała także, że poruszanie wszystkich epok jest ważne przy uwzględnieniu założeń „krytycznej” historii prawa:

„całkowite pominięcie tych epok uważam za niedopuszczalne – wówczas już całkowicie upewnimy studentów, że system prawa pozytywnego jest jedynym możliwym w Europie kontynentalnej”.

Pytanie XXIII. Czy Pana /Pani zdaniem historia prawa powinna być uczona według tradycyjnych form kształcenia (wykład kończący się egzaminem sprawdzającym wiedzę, uzupełniany ćwiczeniami)? Czy może lepsze byłyby inne formy – np. konwersatoriów zaliczanych na podstawie pracy studenta – referatów pisemnych, wystąpień publicznych, debat, aktywności na zajęciach? Dlaczego?

W zakresie dylematu, czy utrzymać tradycyjny podział na wykład kończony egzaminem z dodatkiem bardziej interaktywnych ćwiczeń, czy też przejść całkowicie na formy interaktywne, dominuje podejście tradycyjne. Pojawiają się jednak także silne głosy krytyczne względem klasycznych form nauczania. Jak wywodzi jeden z Respondentów,

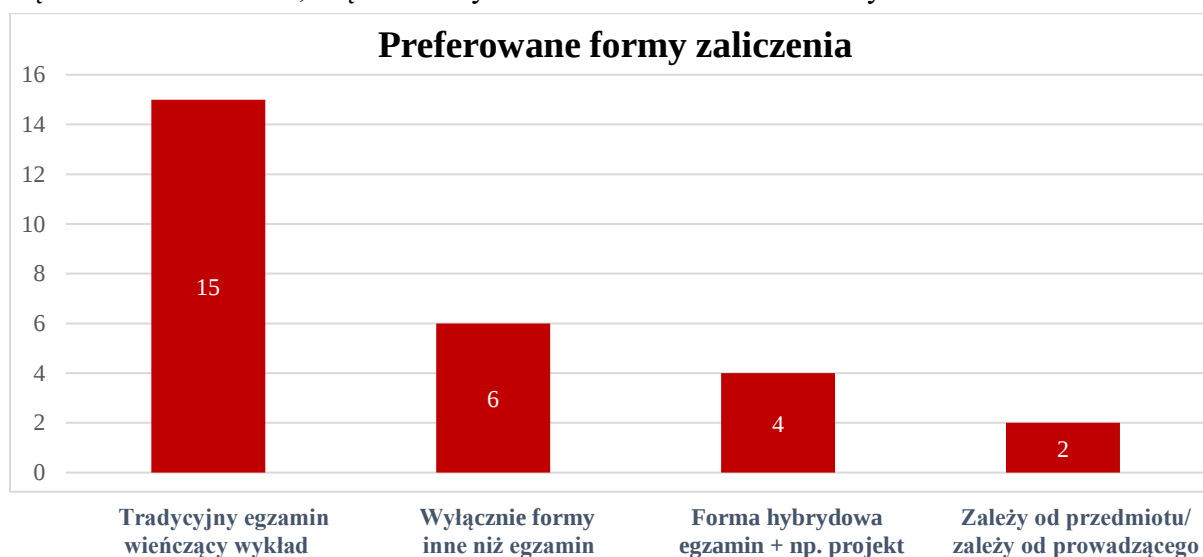
„wszelkie formy podające powinny być ograniczane na rzecz interaktywności; jest to pytanie, na które nie powinniśmy odpowiadać jako historycy prawa, lecz odpowiedzi udzielają psychologowie rozwoju; każde pokolenie ma inne cechy kognitywne, a zmiany ulegają przyspieszonej dynamice, dla obecnego studenta formy podające nie są intuicyjne, zaangażowanie jest kluczowe”.

Inny dodawał:

„totalnie jestem za interaktywnymi metodami, po prostu są skuteczniejsze. Wykład bywa uzasadniony, gdy wiedza jest oryginalna, autorska, nowatorska. Jeśli nie, wszystko można dostać/pobrać a człowiek szybciej czyta i rozumie niż słucha. Co najmniej wykłady konwersatoryjne powinny być minimalnym standardem”.

Jedna osoba skonstatowała, że przejście na formy w pełni interaktywne byłoby wskazane, ale jest niemożliwe, choćby z uwagi na zbyt liczne grupy.

Większość ankietowanych – zgodnie zresztą z intencją stojącą za pytaniem – patrzyła na **kwestie form nauczania historii prawa przez pryzmat sposobu zaliczania**. Klasyczne formy edukacyjne wymagają **egzaminu (w formie najczęściej testu lub pytań otwartych), który sprawdza wiedzę teoretyczną studentów**. Nie zawsze było możliwe zróżnicowanie wypowiedzi respondentów w zakresie formy zajęć – niektórzy osobno pisali o wykładach, ćwiczeniach i różnych przedmiotach specjalizacyjnych, odpowiedzi innych były zbiorcze. Stosunek ankietowanych do form zaliczenia – zbiorczo dla wszelkich form zajęć – pokazuje poniższy wykres. Liczba odpowiedzi nie równa się liczbie respondentów, część nie odniosła się do kwestii zaliczeń, część wskazywała bardzo różnorodne formy.



Jak widać z powyższego zestawienia, zdecydowana większość Respondentów opowiada się za tradycyjnym egzaminem (ewentualnie kolokwium na ćwiczeniach i konwersatoriach) w formie testu, pytań otwartych lub hybrydy testu i pytań otwartych (także z dopuszczeniem pytań innego rodzaju – np. kasusów). **Tylko sześć osób wprost zadeklarowało dopuszczenie możliwości całkowitego odstąpienia od sprawdzania wiedzy teoretycznej egzaminem i poprzestania na różnorodnych interaktywnych formach zaliczenia**. Wskazano tu m.in. projekty w tym projekty grupowe, debaty oxfordzkie oraz różne formy prac pisemnych i kasusów.

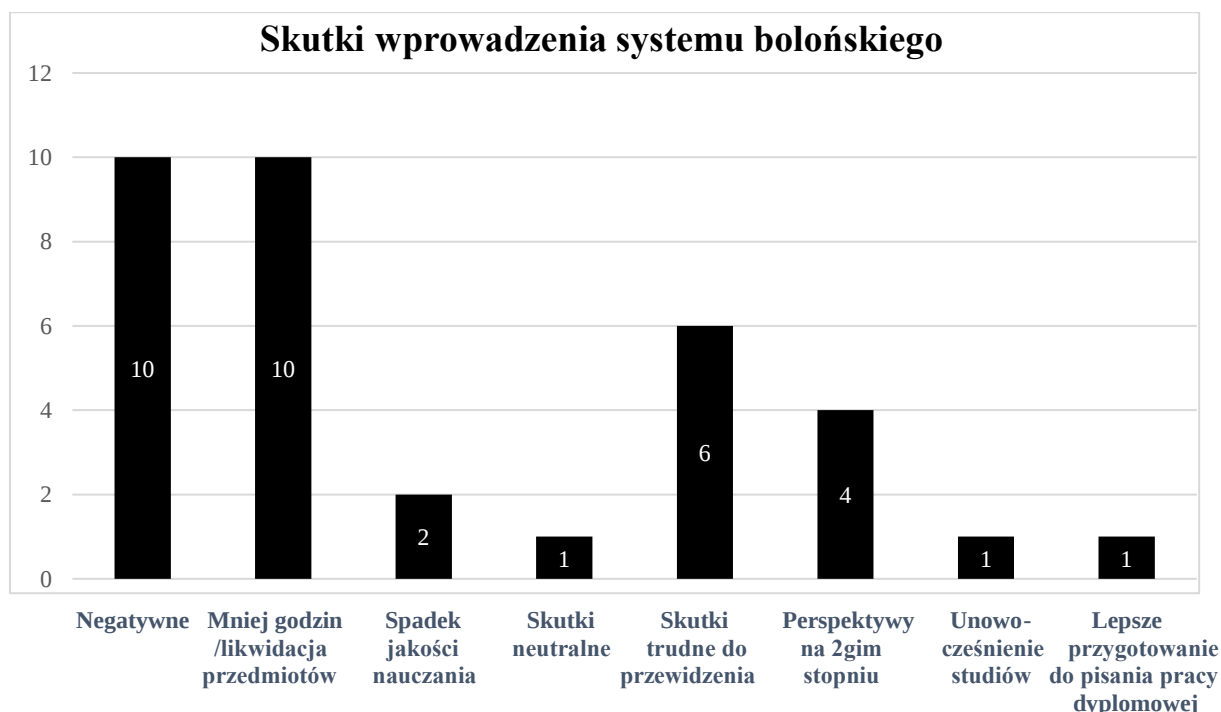
Bardzo ciekawą propozycję zawierają cztery ankiety. Respondenci proponują w nich, aby pozostawić tradycyjny egzamin, ale w taki sposób, by nie był on wyłączną formą zaliczenia przedmiotu. W takim układzie na ocenę końcową „z wykładu” składałby się wynik z egzaminu, ale także równolegle ocena czy punkty uzyskane z projektu, zadania itd.

Warto przy tym podkreślić, że mimo wątpliwości co do utrzymania tradycyjnego wykładu i egzaminu, stosowanie interaktywnych form prowadzenia ćwiczeń, konwersatoriów i przedmiotów specjalizacyjnych z historii prawa nie budzi kontrowersji. **Liczni respondenci wskazywali swoje bogate i interesujące doświadczenia związane z różnorodnymi formami**

prowadzenia zajęć i zaliczeń – za pomocą dyskusji, debat, referatów, projektów, a nawet gier). W kilku ankietach pojawiły się jednak również obawy, np. o wykonywanie prac pisemnych przez Chat GPT.

Pytanie XXIV. *Jakie Pana /Pani zdaniem skutki dla nauczania historii prawa przyniosłoby wprowadzenie na studiach prawniczych systemu bolońskiego (studia w modelu 3 + 2 lata – z osobnym etapem licencjackim i magisterskim)?*

Wyływające z ankiet stanowisko przedstawicieli środowiska polskich historyków prawa na potencjalne **skutki wprowadzenia systemu bolońskiego w organizacji studiów prawniczych (studia licencjackie i magisterskiego)** przedstawiono na wykresie. W poniższym wykresie liczba odpowiedzi jest nieco większa niż respondentów, kilka osób nie udzieliło odpowiedzi, kilka sformułowało zaś odpowiedzi złożone, sugerujące więcej niż jeden skutek.



Powyższe pytanie zostało zadane nieco prowokacyjnie. W zakresie edukacji prawniczej negatywny stosunek do studiów w modelu bolońskim jest jedną z tych kwestii, w których historycy prawa mówią jednym głosem z „dogmatykami” (a także większością przedstawicieli innych przedmiotów prawniczych oraz praktyków). Wyniki ankiety potwierdzają tę tendencję – **w aż 22 odpowiedziach objawił się negatywny stosunek do tej propozycji** – często wyrażany w **bardzo ostrych, niekiedy nawet niemal nieparlamentarnych słowach**. Trudności w ocenie skutków takiej reformy lub ocena neutralna pojawiały się łącznie tylko w siedmiu odpowiedziach. Jedynie sześć osób było skłonnych chociażby rozważyć potencjalne pozytywne skutki takiej zmiany.

Najciekawsze są tutaj cztery odpowiedzi, w których respondenci starali się rozważyć skutki dopuszczenia nauczania historii prawa na ewentualnym drugim stopniu – czyli na

studiach magisterskich. Nawiązują one wyraźnie do literatury dotyczącej edukacji prawniczej, w której pojawiały się sugestie, by w systemie dwustopniowym pierwszy etap uczył „dogmatyki” prawa, drugi zaś przedmiotów kontekstowych kształtujących krytyczne podejście do prawa [np. F. Rakoczy, *Czy prawnicy powinni być pragmatystami? Kilka słów o edukacji prawniczej z perspektywy neopragmatyzmu R. Rorty’ego*, „Krytyka Prawa”, t. 8, nr 3/2016, s. 126]. Oczywiście, wśród tych nielicznych wypowiedzi nie widać wcale entuzjazmu dla tego pomysłu – ta wąska grupa uczestników badania dostrzega jedynie, iż w przypadku przeprowadzenia takiej reformy mogą się potencjalnie otworzyć się możliwości, by lepiej uczyć historii prawa. Jedna z takich osób pisała, że drugi stopień studiów prawniczych oznaczać „może szansę na podjęcie specjalistycznych wykładów z historii prawa na studiach mgr (2-letnich)”. Kolejny wskazywał, że gdyby drugi stopień uzyskał „charakter «kontekstowy» i «warsztatowy»”, a więc koncentrował się na uczeniu „bardziej wyrafinowanego myślenia prawniczego”, znalazłoby się tam miejsce dla kontekstowej i krytycznej lub szkolącej umiejętności prawnicze nowoczesnej historii prawa. Ciekawą opinię przedstawił inny z ankietowanych, który wskazywał, że jeśli studia na drugim stopniu

„miałyby mieć charakter wysoce specjalistyczny, mogłoby to przełożyć się na stworzenie silnych ośrodków, w ramach których kształcono by specjalistycznie w obszarze historii prawa (mogłoby to trochę przypominać amerykańskie programy LLM z zakresu historii prawa)”.

Ostatni z Respondentów tej grupy był tu najbardziej wstrzemięźliwy, wskazując, że

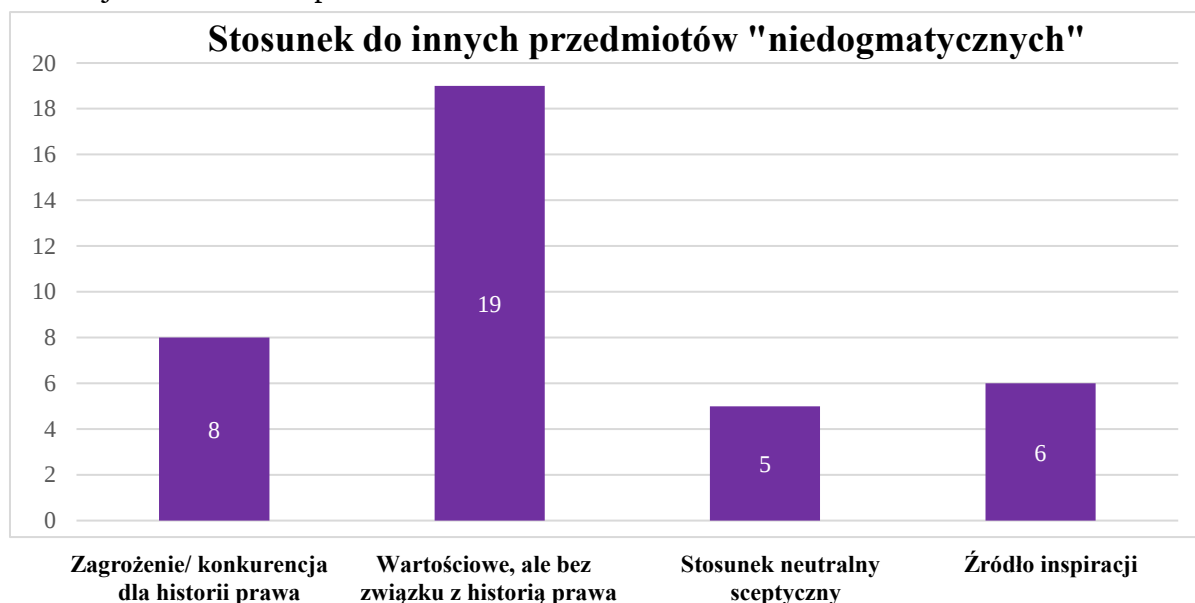
„zapewne byłoby więcej przestrzeni na nauczanie historii prawa na etapie magisterskim w porównaniu do dzisiejszej obecności w toku IV-V roku studiów – stałaby się takim przedmiotem jak filozofia prawa, czy socjologia prawa”.

Ten Respondent ostrzegał jednak, że w takim układzie historia prawa „zapewne” stałaby się „fakultatywna”.

Odpowiedź na omawiane pytanie jest dla nas – jako twórców ankiety – ważna także z innego powodu. Potwierdza bowiem tendencje omówione powyżej. **Większość naszego środowiska uważa, że przedmioty historycznoprawne powinny być uczone na pierwszy roku jednolitych studiów magisterskich, w tradycyjnej siatce przedmiotów, według klasycznego programu, wypracowanego w dostępnych na rynku podręcznikach, ewentualnie tylko nieco uwspółcześnianego (w mniejszym lub większym stopniu).**

Pytanie XXV. *Jak na perspektywy nauczania historii prawa wpływa powstawanie i rozwój innych „niedogmatycznych” przedmiotów „kontekstowych” (czy też „ogólnorozwojowych”) – filozofii, socjologii prawa, psychologii, polityki prawa, ekonomii prawa (wraz z nurtem law and economics), retoryki, nauki o zarządzaniu, technologii informacyjnej itp.? Czy stanowią one cenne składniki programu nauczania, współgrające z celami stawianymi przedmiotom historycznoprawnym, czy też należy je postrzegać jako niebezpieczną „konkurencję” w rywalizacji o godziny dydaktyczne i miejsce w programie nauczania?*

Rezultaty stosunku naszego środowiska do innych przedmiotów „niedogmatycznych” czy też „kontekstowych” prezentuje wykres. Znow liczb odpowiedzi jest większa niż liczba respondentów, z uwagi na fakt, że w niektórych ankietach wyrażono bardziej złożone i skomplikowane stanowisko.



Z jednej strony należy zwrócić uwagę, że tylko pojedyncze osoby uchyliły się od odpowiedzi lub wskazały, że **przedmioty te nie mają znaczenia z perspektywy historii prawa**. Dwie spośród nich były wprost sceptyczne względem tych przedmiotów – jedna stwierdziła: „*nie jestem zwolennikiem owych nowości*”, druga zaś, że można je co najwyżej „*wykładać fakultatywnie*”. **Znaczna większość eksponowała jednak walory tych przedmiotów dla ogólnej edukacji prawniczej**. Kolejni respondenci pisali tutaj, że „cele tych przedmiotów współgrają z naszymi”, że „*dobrze uzupełniają tradycyjne przedmioty*”, że zapewniają „*szeroki model kształcenia*”, albo że przynoszą „*wzbogacanie programu*” studiów prawniczych. Warto jednak zwrócić uwagę, że zdecydowana większość ankietowanych uważa te przedmioty za zjawisko zupełnie odmienne od dogmatyki, ale i od historii prawa. Jeden z respondentów napisał wprost, że przedmioty historyczne i kontekstowe „*wzajemnie się uzupełniają*”, inny dodawał, że ich „*cele [...] współgrają*” ze sobą, kolejny zaś sugerował, że inne przedmioty niedogmatyczne mogą być naszymi „*sojusznikami w obecnych nietatwych warunkach*” ponieważ „*odrywają studia od ściśle zawodowego wymiaru*”, jednocześnie jednak „*nie obejmują [...] zagadnień, którymi się zajmujemy*”. Kolejna osoba stwierdziła, że „*rozwój*” innych przedmiotów niedogmatycznych powinien „*następować autonomicznie, tzn. nie w warunkach konkurencji z przedmiotami historycznoprawnymi*”, a te przedmioty, zupełnie niezależnie od naszych, winny „*poszerzać [...] spektrum zainteresowań studentów, wykraczających poza dogmatykę*”.

Te deklaracja mają – naszym zdaniem – ogromne znaczenie. Potwierdzają bowiem, że **znaczna część ankietowanych, docenia „niedogmatyczny” charakter omawianej grupy przedmiotów, uznając jednak, że jest to ich jedyna zauważalna wartość z perspektywy**

historii prawa. Jeden z Respondentów pisał wprost: „*Nie widzę za bardzo możliwości współpracy*” między historykami prawa a prowadzącymi inne zajęcia kontekstowe. Wydaje się, że ten głos dobrze podsumowuje stosunek naszego środowiska do tych przedmiotów – jesteśmy sojusznikami w walce o modyfikacji programu przeciwko „*dogmatykom*”, ale poza tym niewiele nas łączy. W tym kontekście nie dziwi, że relatywnie mało osób wskazało te przedmioty jako konkurencję – większość zresztą akcentowała tu aspekty wyłącznie „*godzinowe*” a nie merytoryczne czy programowe. To również pokazuje, że postrzegamy wprowadzanie tych przedmiotów jako zjawisko kompletnie odseparowane od sytuacji i roli historii prawa. W znacznej mierze wynika to z faktu, że pogodziliśmy się w pełni rolę przedmiotów propedeutycznych dla początkujących studentów. Zdaniem jednego z ankietowanych:

„wskazane przedmioty posiadają swoją rolę, odrębną od nauk historycznoprawnych i wpływają one pozytywnie na ofertę edukacyjną uczelni prawniczych. Nie widzę w nich zagrożenia dla przedmiotów historycznoprawnych, o ile przedmioty historycznoprawne pozostaną wierne swojej roli propedeutycznej”.

Ta wypowiedź stanowi wyraz popularnej tendencji zasygnalizowanej także w wielu innych ankietach.

Tylko kilka osób dostrzegło natomiast możliwość współpracy między historią prawa a tymi innymi przedmiotami niedogmatycznymi, traktowało je jako inspirację lub motywację do zmiany sposobu uczenia i programu naszych przedmiotów. Wnioski i doświadczenia tych osób są bardzo interesujące. Jeden z ankietowanych stwierdził:

„niezbędna jest bliska korelacja przedmiotów niedogmatycznych, stanowią one nieprzebrane bogactwo i rezerwuar wiedzy i umiejętności, uzupełniający się, stanowiący o właściwej (nie pogłębionej, lecz absolutnie minimalnej) formacji prawnika”.

Respondenci pisali o innych przedmiotach niedogmatycznych także w następujący sposób: „*nie można prawidłowo nauczać historii bez wiedzy z zakresu wspomnianych przedmiotów kontekstowych*”, „*nie postrzegam tego rodzaju przedmiotów jako zagrożenia dla historii prawa, raczej jako źródeł ciekawej współpracy*”, „*wspomniane przedmioty traktuję jako bardzo wartościowe, sam podczas moich zajęć odwołuję się do [...] «law and economics»*”, [to ostatnie zdanie w zakresie historii doktryn], a także na temat dydaktyki prawa rzymskiego:

„ich spojrzenie szlifuje punkt widzenia i pozwala nam inaczej projektować własne zajęcia. Największym błędem polskiej romanistyki jest to, że usiłuje tkwić w gorsecie, w który Niemcy i Austriacy opięli prawo rzymskie ponad sto lat temu”.

Komentarz do części III

Pytania w tej części ankiety dotyczyły często tych samych kwestii i problemów, które były poruszane w części drugiej. Pewna grupa ankietowanych reagowała na ten fakt nawet z pewną wyczuwalną irytacją wskazując, że wypowiadała się już w danej kwestii wcześniej. Jak już jednak wspominaliśmy był to zabieg celowy, mający pozwolić na weryfikację stanowisk respondentów i spojrzenie na nie z odmiennych punktów widzenia. Efekty są tu bardzo interesujące. Dla przykładu pytanie o etap edukacji prawniczej, na którym należy uczyć historii prawa było bardzo komfortowe dla osób, które uważają, że podstawowym celem naszych przedmiotów w ramach edukacji prawniczej jest rozwój ogólny i propedeutika. Jednocześnie jednak na pierwszy rok jako optymalny dla nauczania historii prawa wskazywały także osoby popierające edukację historyczną „genetyczną” i „krytyczną”. W odpowiedzi na to pytanie wspomnienie o tych celach było bardzo rzadkie. Z kolei w pytaniu 19 – o uczenie historii prawa w jakiejś formie na dalszych etapach studiów – pojawiły się liczne głosy podkreślające szersze możliwości realizacji założeń krytycznych w pracy ze starszymi studentami, poza przedmiotami kursowymi. Nie wiadomo zatem, czy powszechne poparcie ankietowanych dla nauczania historii prawa na I roku, zwłaszcza zwolenników „genetycznych” czy też „krytycznych” celów naszych przedmiotów wynika przywiązania do dawnych form, obaw o utratę godzin, czy może strachu przed kontaktem ze starszym studentem bądź zmierzaniem się z ich niechęcią do zajmowania się historią prawa? Może też, że osoby te są naprawdę przekonane, że bardziej ambitne cele edukacji prawnohistorycznej są możliwe do realizacji w kontakcie z niemającymi pojęcia o prawie absolwentami liceów ogólnokształcących. Podobna wątpliwość pojawia się przy analizie stosunku do studiów dwustopniowych. Większość respondentów jest zdecydowanie przeciwko takiemu rozwiązaniu – często apriorycznie i intuicyjnie, a także z obawy o godziny czy ogólny poziom studiów. Jednakże ci, którzy zdecydowali się zastanowić nad naszą potencjalną rolą na studiach drugiego stopnia, zdawali się dostrzegać perspektywę lepszej realizacji celów historii prawa wykraczających poza propedeutykę i funkcję ogólnorozwojową, właśnie dzięki pracy z bardziej zaawansowanymi dojrzałymi i zainteresowanymi studentami.

Nie narzucając, ani nawet nie sugerując prostych odpowiedzi uważamy, że **jako środowisko musimy się zmierzyć z pytaniem, czy ambitne cele historii prawa – „ewolucyjne”, a zwłaszcza „krytyczne” i w zakresie kształtowania umiejętności myślenia prawniczego poprzez pracę z historycznym źródłem, są w ogóle możliwe do realizacji względem początkujących adeptów nauk prawnych?** Jeśli przyjmiemy negatywną odpowiedź, to co powinniśmy z tym wnioskiem zrobić? **Poświęcić się wyłącznie propedeutyce lub edukowaniu ogólnorozwojowemu dla początkujących, czy też walczyć o reformę studiów i choćby krytyczną edukację historycznoprawną dla starszych roczników?**

Jak wspomniano powyżej, obraz wypływający z odpowiedzi na pytania o etap, na którym należy uczyć historii prawa, o siatkę przedmiotów i program oraz o studia

dwustopniowe wydaje się dość jednoznaczny. **Jesteśmy środowiskiem bardzo konserwatywnie odnoszącym się do edukacji prawniczej – programu nauczania, organizacji studiów, kształtu przedmiotów i w ogóle modelu organizacji studiów prawniczych – ukształtowanej po drugiej wojnie światowej. Wbrew pozorom nasze podejście do edukacji prawniczej jest w wielu aspektach dość zbliżone do dogmatyków, mimo że w deklaracjach i sporach pozycjonujemy się względem nich po zupełnie przeciwnej stronie barykady.** Uważamy bowiem, że edukacja prawnicza powinna być jednolita, z historią i przedmiotami ogólnokształcącymi na I roku, na późniejszych etapach koncentrującej się na dogmatyce. W większości chcemy uczyć historii prawa jako przedmiotu propedeutycznego lub według reguł podejścia genetycznego. W takiej sytuacji nasze przedmioty służą apologii obowiązującego ustawodawstwa i wspierają przywiązanie do pozytywistycznego paradygmatu studiów. Niekiedy z aprobatą, niekiedy z konieczności, niekiedy zaś z przyzwyczajenia zaakceptowaliśmy naszą rolę jako prowadzących kurs *„historycznego wstępu do prawoznawstwa”* – skierowany do niemających podbudowy w zakresie wiedzy o prawie absolwentów liceów – który polega na podkładaniu fundamentów pod znajomość prawa pozytywnego. Spieramy się oczywiście z dogmatykami i władzami wydziałowymi, często jednak w tych konfliktach nie chodzi właściwie o naszą rolę w edukacji prawniczej, ale raczej o liczbę i nazwy przedmiotów oraz wymiar godzin na I roku. Zgadzamy się jednak z dogmatykami, że jeśli student ma się w ogóle uczyć historii prawa, powinno się to wydarzyć przed tym, jak zacznie się on zapoznawać z systemem prawa pozytywnego.

Na dalszych etapach studiów część z nas jest skłonna zaoferować jakiś specjalistyczny przedmiot historyczny dla chętnych – często zgodny bardziej z naszymi własnymi zainteresowaniami badawczymi, aniżeli z realnymi potrzebami studentów starszych roczników. Na naszych seminariach najchętniej widzielibyśmy wąską grupkę bardzo zainteresowanych studentów, najlepiej równolegle studiujących historię i posiadających dzięki temu podstawy warsztatu. Niewiele ankiet zawiera krytykę obecnego modelu uczenia prawa, sposobu i zakresu przedmiotowego oraz metod nauczania obecnych na całych studiach prawniczych. Uważamy jedynie, że różnicę między nieco lepszym, a nieco gorszym absolwentem prawa, wyznaczy różnica kilkudziesięciu godzin więcej lub mniej w zakresie klasycznie uczzonej historii prawa, prawa rzymskiego i historii doktryn, które student pozna na samym początku swojej prawniczej edukacji na I roku.

Z ankiet wynikają dwa tendencje, które istotnie naruszają ten obraz. **Pierwszym jest zainteresowanie, z jakim nasze środowisko zdaje się obserwować rozwój innych przedmiotów „niedogmatycznych”. Większość respondentów docenia rozwój tych przedmiotów i z uznaniem reaguje na ich wprowadzanie do programu, postrzegane jako próba zmniejszenia roli suchej „dogmatyki” na studiach prawniczych.** Dostrzegamy pewną tożsamość lub kompatybilność celów tych przedmiotów i historii prawa. Uznajemy jednak twardo własną odrębność, w większości odrzucamy perspektywę ściślejszej współpracy i kształtowania naszego programu we współpracy lub z inspiracji tymi dziejami. Wynika to

znów – naszym zdaniem – z dominacji akceptacji dla roli propedeutycznej i ewentualnie genetycznej historii prawa.

Drugi element to – raczej nie dominujące, ale zauważalne – **poparcie dla podejścia „krytycznego” w historii prawa oraz jej wykorzystywania na potrzeby szkolenia umiejętności prawniczych (rozumowania prawniczego i wykładni prawa).** *Critical legal history* – choć bywa krytykowana za nadmierne popadanie w ideologizację – wyrabia nawyk sceptycyzmu wobec prawa oraz dociekania politycznych, ekonomicznych i społecznych przyczyn wydawania określonych aktów prawnych czy orzeczeń. Zmusza studenta do śledzenia realnych skutków prawa w codziennym życiu ludzi i wspólnot. Koncentracja na szkoleniu w prawniczych umiejętnościach prawniczych także znacząco poszerza naszą rolę w kształtowaniu warsztatu prawnika. Współczesny student na zajęciach „dogmatycznych” rzadko dokonuje samodzielnie wykładni prawa. Uczy się go raczej wyszukiwania gotowych odpowiedzi na pytania prawne w komentarzach i tezach orzeczeń. Pierwszym odruchem prawnika nie jest refleksja nad znaczeniem przepisu w kontekście stanu faktycznego sprawy, ale otwarcie wyszukiwarki systemu informacji prawnej i znalezienie „gotowej” odpowiedzi, jak „załatwić” sprawę. Zajęcia oparte na dobrze wyselekcjonowanych źródłach historycznych, dotyczące innych czasów i realiów, zmuszałyby studenta do dokonania wykładni i podjęcia próby rozwiązywania różnorodnych problemów zupełnie samodzielnie.

Autorzy raportu nie stawiają sobie za cel narzucanie określonych celów i metod w nauczaniu historii prawa, nie zamierzamy też krytykować i deprecjonować założeń ogólnorozwojowych, propedeutycznych i genetycznych. Chcemy jednak wskazać, że po pierwsze, wszystkich celów historii prawa nie da się ze sobą pogodzić, często bowiem są sprzeczne, wymagają innego podejścia oraz innych metod i narzędzi. Po drugie, cele edukacji ogólnorozwojowej i propedeutycznej mogą być perfekcyjnie zrealizowane tylko na I roku studiów. Funkcja krytyczna i kształtowania umiejętności wymagałyby prawdopodobnie uczenia na bardziej zaawansowanych etapach edukacji. Funkcja genetyczna także zyskałaby na efektywności, gdyby można było według jej wskazań pracować ze studentem posiadającym już jakiś podstawowy poziom wiedzy prawniczej. Po trzecie, szersza współpraca zarówno z dogmatykami, jak i przedstawicielami innych przedmiotów niedogmatycznych wydaje się nieuchronna. Program historii prawa musi być częścią ogólnej edukacji prawniczej, jego cele muszą być skoordynowane z jej celami. Niezależnie od wrogości, która może nas spotkać, i zapewne ograniczonej skuteczności takich konsultacji musimy je nie tylko podejmować, ale inicjować. To my musimy się dostosować do założeń i trendów panujących w ogólnej edukacji prawniczej, ponieważ one nie będą i nie powinny ulegać modyfikacji tylko po to, by zadowolić nasze środowisko.

Część IV ruch studencki

Pytanie XIII. Jak ocenia Pan /Pani funkcjonowanie ruchu studenckiego w Pana /Pani ośrodku? Czy uczestniczy Pan /Pani w pracach koła naukowego lub innych organizacji studenckich w zakresie inicjatyw historycznoprawnych? Na bazie doświadczeń praktycznych, czy uważa Pan /Pani takie formy zaangażowania studentów jak koła naukowe, konferencje studenckie itd. za warte szerszej opieki i wsparcia? Czy prezentują one konieczny poziom merytoryczny, czy stanowią wartościowy sposób pracy ze studentami?

W ramach pytania trzynastego chcieliśmy uzyskać informacje o **działalności ruchu studenckiego oraz oceny jakości studenckich prac naukowych**. Konkretnych informacji jest niewiele, co świadczy zapewne o tym, że na większości wydziałów aktywność organizacji studenckich nie występuje lub jest niezbyt widoczna. Kilkoro Respondentów, nie przekazując dogłębnych informacji o ruchu studenckim, wyrażało **ogólne poparcie dla jego działalności, podkreślając jego znaczenie**. Pisali w tym kontekście, że jest on „bardzo wartościowy i konieczny”, a jego działalność „należy [...] jak najbardziej wspierać”. Inni pisali, że oceniają działalność studencką „dobrze” (dwa razy) lub „dodatkowo”, kolejni wskazywali, że postrzegają ją jako „istotną”, „pożądaną” lub „dużą” (co w kontekście stanowiło pochwałę dla intensywności zaangażowania studentów), jeden z respondentów osobno docenił fakt, iż koła są „aktywne oraz zauważalne”. W kilku ankietach respondenci starali się wyjaśnić możliwe korzyści płynące z działania kół. Jedna z osób stwierdzała entuzjastycznie:

„jest to jedna z najbardziej wartościowych form edukacji i wsparcia studentów, z kół naukowych wychodzą bowiem potem doktoranci i profesorowie uczelni. Jest to jedna z niewielu możliwych form nawiązania relacji mistrz-uczeń, tak niestety zapomnianej a tak dobrej”.

Inna dodawała z niemniejszym uznaniem: „uważam, że ogólny poziom działalności studenckiej jest wysoki i stanowi istotny wkład w rozwój nauk historycznoprawnych w Polsce”.

Jedna z opinii – choć ogólnie pozytywna – była zdecydowanie bardziej wstrzemięźliwa – „Nie jest źle. Trzeba im [tj. studentom] zręcznym w kołach] tylko poświęcić odpowiednią ilość czasu oraz dyskretnie wspierać niektóre inicjatywy”.

Część ankiet potwierdza **bezpośrednie zaangażowanie danego pracownika w działalność kół**. Cztery osoby wskazały, że pełniły lub pełniły w przeszłości funkcje opiekunów kół. Inni wskazywali alternatywne formy wsparcia organizacji studentów, ankietowani pisali: „uczestniczę i wspieram ich prace, widzę starania, aby zapewniać maksymalnie wysoki poziom”, „angażuję się [...] do pojedynczych działań – np. jakiś wykład”, „uczestniczę i uczestniczyłem w pracach kół historycznoprawnych”. Jeden z Respondentów stwierdził, że chętnie przyjmuje zaproszenia do wygłaszania wykładów dla studentów, a sam fakt podejmowania przez studentów takich inicjatyw uważa za „budujący”. **Tylko kilkoro Respondentów wprost deklarowało, że „nie bierze udziału” tudzież „nie uczestniczy” w pracach kół**, bądź nie ma z nimi „większej styczności”, nie posiada na ich temat „informacji” lub nie zebrało w tym zakresie „doświadczeń”. Kilkoro kolejnych wskazywało, że nie angażuje się regularnie, a tylko doraźnie, na prośbę studentów.

W kilku ankietach znajdujemy bardziej krytyczne analizy działalności kół naukowych, z **próbą wskazania i omówienia ich deficytów**. Jedna osoba wskazywała na brak większej aktywności – ruch studencki jej zdaniem „*nie jest zbyt widoczny*”, inna deklarowała w ogóle brak jakiegokolwiek koła w jednostce. Dwie ankiety wprost zwracały uwagę na **nietrwałość zaangażowania studenckiego**, pisząc, że dawniej prężne koło naukowe „*obecnie nie istnieje*” lub „*w zasadzie nie istnieje*”. Co prawda także dwie odpowiedzi akcentowały stabilność istnienia kół: „*działa koło naukowe o długich tradycjach*” „*studencki ruch naukowy w moim ośrodku jest bardzo prężny i od dekad stanowi główną kuźnię młodych prawniczych kadr naukowych*”. Wydaje się jednak, że tak komfortowa sytuacja jest wyjątkiem i dotyczy wyłącznie największych ośrodków uniwersyteckich.

Większość wątpliwości i zarzutów wobec pracy kół naukowych dotyczyła jakości i regularności pracy studenckiej. Jak pisał jeden z Respondentów, „*działalność tych kół jest bardzo ściśle powiązana z wolą i zaangażowaniem osób, które są ich aktualnymi członkami*”. Według kolejnej krytycznej opinii studentom „*brakuje [...] zazwyczaj konsekwencji, spojrzenia długofalowego, przekraczającego jeden rok lub dwa-trzy lata studiów. Obserwuję też pewne deficyty w zakresie współdziałania w grupie*”.

Inny z Respondentów potwierdzał, że „*aktywność studentów jest zmienna i faluje. Mamy okresy, gdzie zaangażowanych studentów jest więcej, są zaś takie okresy, gdzie zaangażowanie niemal zanika*”. Kolejna osoba poprzestała w tym pytaniu na wskazaniu, że angażowała się w prace koła w przeszłości – prawdopodobnie i tutaj końcem zaangażowania pracownika było wygaśnięcie zapału studentów.

Dwie opinie zawierają bardzo krytyczną ocenę ruchu studenckiego. Jeden z respondentów pisał

„wobec studenckiego ruchu naukowego jestem cokolwiek uprzedzony. Oceniam, że w niemałej części działalność jego jest nastawiona na wykazanie się konferencjami i publikacjami nie wnoszącymi elementu nowości”.

Inny z ankietowanych w swojej wnikliwej, choć bardzo surowej opinii stwierdził, że zaprzestał wspierania ruchu studenckiego z uwagi na niechęć studentów do pracy z archiwaliai, słaby poziom studenckich konferencji oraz traktowanie zaangażowania wyłącznie z perspektywy „*punktów do stypendiów*”. Podstawowym zarzutem wobec konferencji studenckich – widocznym w kilku opiniach był fakt, że „*poziom wystąpień studentów bywa tam różny, mówiąc eufemistycznie*”.

Bardzo niewielka grupa respondentów podjęła temat wprost temat studenckich prac naukowych, prawdopodobnie z uwagi na fakt, że większość nie miała z nimi nigdy do czynienia. **Krytykowano najczęściej tylko wtórność wystąpień konferencyjnych lub artykułów**. Jeden z respondentów trzeźwo zauważał przy tym:

„z poziomem prac studenckich jest zapewne tak, jak i w moich studenckich latach: część jest odkrywcza, a część polega na stworzeniu kompilacji – należy dążyć, aby pierwszych powstawało jak najwięcej, tłumacząc jałowość tworzenia drugich”.

W kilku ankietach znalazło się potępienie prac i wystąpień konferencyjnych studentów o charakterze odtwórczym, opartych wyłącznie na literaturze. Tylko dwóch z respondentów uważała nieco inaczej. Jedna z osób stwierdzała

„odczyty studentów na konferencjach, choć często nie prezentują wysokiego poziomu naukowego, są cenne. Dają studentom sposobność do poczytania, poszerzenia wiedzy i występu przed publicznością”.

Inna dodawała, że ocenia wysoko działalność kół naukowych, mimo że *„część tego typu organizacji zajmuje się sprawami nie mającymi dużo wspólnego z działalnością naukową”.*

Wyjątkiem są cztery opinie. **Poruszono w nich trudności, jakie sprawia studentom praca ze źródłami, szczególnie archiwalnymi, co uniemożliwia im przygotowywanie artykułów naukowych reprezentujących odpowiednią jakość i poziom.** Jeden z ankietowanych konkludował *„bariery warsztatowe w historii – zwłaszcza przy pracy ze źródłem są najczęściej zbyt wysokie”*, drugi potwierdzał tę opinię, trzeci wyrażał z tego powodu „żał”, z kolei czwarty kładł to zjawisko raczej na karb lenistwa i braku ambicji studentów.

Pytanie XXVI. *Czy uczestniczył Pan/ uczestniczyła Pani w organizacji /przeprowadzaniu konkursu historycznoprawnego – Olimpiady im. M. Szczanieckiego – na etapie przygotowania studentów, kwalifikacji wydziałowych, uczestnictwa lub organizacji finału olimpiady? Czy uważa Pan /Pani ten konkurs za ważny i potrzebny? Czy formuła konkursu (zakres materiału, sposób formułowania pytań, liczebność studenckich zespołów itd.) powinna pozostać niezmienna, czy należy ją zmodyfikować? W jakim kierunku powinny pójść zmiany?*

Respondenci wskazywali w znaczącej większości – 20 osób – że mieli do czynienia z Olimpiadą i uczestniczyli w niej na różnych etapach i w różnym charakterze (studenta, osoby przygotowującej studentów na Wydziale, opiekuna w trakcie finału, organizatora finału). Dziewięć osób wskazało, że w niej nie uczestniczyło, trzy uchyliły się tym zakresie od deklaracji. Za bardzo ciekawy należy uznać stosunek uczestników badania do konkursu. Rezultaty wskazałem poniżej w formie wykresu. Liczba odpowiedzi nie jest zgodna z liczbą respondentów, poszczególne wypowiedzi respondentów dotyczyły często bardzo różnych kwestii, a wielu ankietowany odnosiło się w swoich do kilku problemów na raz.



W wynikach ankiet dotyczących konkursu zwraca uwagę kilka kwestii. Tylko jeden respondent wyraził przekonanie, że „*jest to zbędna inicjatywa*”, aż 12 z mniejszym lub większym entuzjazmem uznało, że konkurs jest zjawiskiem pozytywnym. W wypowiedziach pojawiają się określenia „*ważny*” i „*potrzebny*” w różnych konfiguracjach. Niekiedy wypowiedzi są bardziej wnikliwe: „*Przedsięwzięcie to uważam za ważne i potrzebne (poza względami merytorycznymi ma ono także walor integrujący)*”, „*jest ważnym elementem historycznoprawnego świata polskiej nauki prawa*”, „*uważam konkurs za ważny i potrzebny. Integruje on środowisko i skłania część studentów do większego zainteresowania przedmiotem*”.

Tylko trzy osoby opowiedziały się za utrzymaniem konkursu w obecnej formie, aż 12 domagało się zmian, w różnym zakresie. Ankietowani krytykowali również techniczne aspekty organizacji Olimpiady, nazywając konkurs „*kostycznym*” i „*anachronicznym*”. W kilku ankietach pojawiały się zarzuty o brak współpracy między katedrami w przygotowaniach do konkursu, czy arbitralnego odsuwania pewnych osób od uczestnictwa w przygotowaniu studentów. Pojawił się nawet głos sugerujący jakieś nieprawidłowości w przeprowadzaniu konkursu.

Większość głosów domagała się modyfikacji zakresu i formy konkursu. Jeden z respondentów podkreślił, że oczekuje eliminacji pytań z prawa rzymskiego, inny – w bardzo ciekawym głosie przeciwnie – chciałby rozszerzenia formuły i uwzględniania doktryn prawnopolitycznych oraz elementów „*kulturowych*”. Liczne głosy domagały się ograniczenia zakresu przedmiotowego, z uwagi na ogromne zróżnicowanie programów nauczania historii prawa w poszczególnych ośrodkach oraz reformy programowe na poszczególnych wydziałach. **Podkreślano tu dobitnie negatywne skutki tej sytuacji, nierówne traktowanie poszczególnych ośrodków oraz zniechęcającej pewnej grupy uczelni do uczestnictwa.** Respondenci pisali więc np. „*różnice w siatkach zajęć na uniwersytetach powodują, że ciężko zmotywować studentów do udziału pod koniec II semestru, skoro większość przedmiotów zaliczają w I semestrze*” oraz

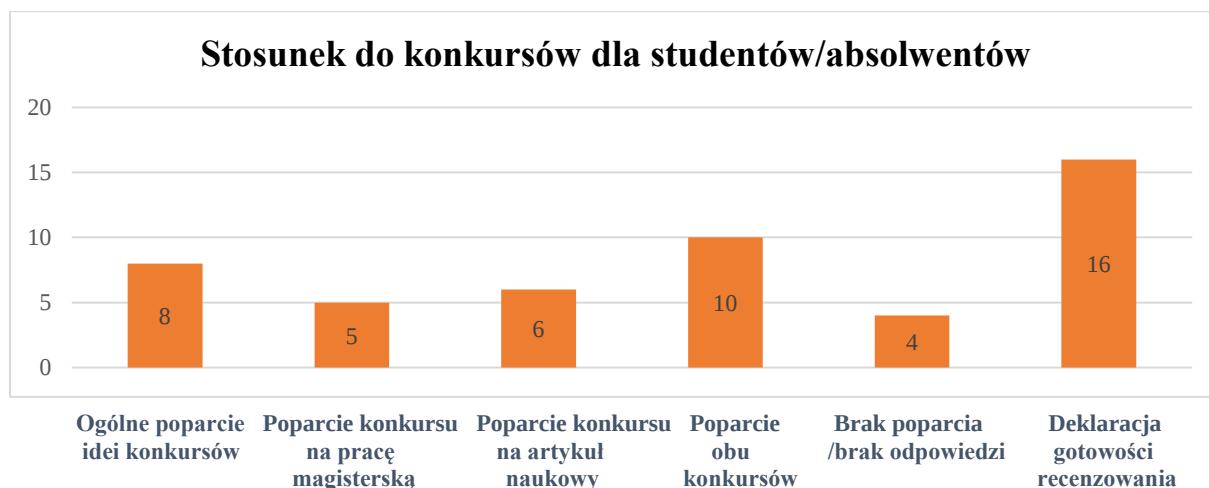
„wobec niezwyklego zróżnicowania zawartości przedmiotów historycznoprawnych i sposobów (oraz poziomu) ich nauczania trudno będzie osiągnąć nowy kształt, zadowalający wszystkie ośrodki”.

W odpowiedziach respondentów zaproponowano zmiany w zakresie konstruowania konkurencji konkursowych poprzez rozwiązywanie „*stanów faktycznych*” albo „*kazusów przy korzystaniu z dowolnej pomocy: zapowiedzianej wcześniej literatury oraz internetu*”. Opowiadano się także za wygłaszaniem „*przygotowywanych [...] prezentacji na wcześniej wybrany temat*” lub po prostu „*prezentacji przygotowanej przez studenta*”. Inny respondent zauważał, że konkurs

„nie powinien się też ograniczać do weryfikacji podręcznikowej wiedzy. Powinny tam być inne konkurencje – dyskusje, debaty, mowy itd. Można by połączyć to z innymi wydarzeniami, np. symulacjami historycznych procesów”.

Pytanie XXVII. Czy jest Pan /Pani zwolennikiem /-czką konkursu na najlepsze prace dyplomowe z zakresu historii prawa? Czy lepszym pomysłem byłby konkurs na najlepszy studencki artykułów naukowy – z nagrodą w postaci możliwości opublikowania artykułu studenckiego w wysokopunktowanym czasopiśmie naukowym? Czy byłby Pan skłonny /byłaby Pani skłonna wziąć udział w takim przedsięwzięciu np. w roli recenzenta?

Odpowiedzi podsumowuje wykres. Został on skonstruowany w taki sposób, że uwzględnia równolegle liczne zagadnienia – liczba odpowiedzi jest więc wyższa niż liczba uczestników badania.



Wśród odpowiedzi zwraca uwagę **szeroka akceptacja dla idei konkursu adresowanego do zaawansowanego studenta lub świeżego absolwenta** oraz ogromna gotowość znaczącej większości przedstawicieli naszego środowiska do uczestniczenia w procesie recenzowania na potrzeby konkursu.

Zdarzały się oczywiście wątpliwości co do konkursów. Jeden z respondentów wskazał, że przydałyby się realne nagrody dla takiego konkursu: „Pytanie czy nagroda [...] ograniczona do publikacji, jest warta świeczki dla studenta”. Według jednego z ankietowanych – w regulaminach konkursów „musiałyby być ustalone «twarde» kryteria, np.: wykorzystanie źródeł archiwalnych, wykorzystanie literatury obcojęzycznej itd.”.

Pytanie XXVIII. Czy brał Pan /brała Pani udział w studenckich inicjatywach – konferencjach studenckich (z referatem w panelu „eksperckim”), w wykładach otwartych dla studentów, czy edycjach studenckiej Akademii Historii Prawa? Czy dostrzega Pan /Pani sens i wartość w angażowaniu się w tego typu inicjatywy, czy nie? Dlaczego?

W zakresie tego pytania prawie połowa pracowników zadeklarowała branie udziału w konferencjach lub wykładach organizowanych przez organizacje studenckie. W odpowiedziach respondentów – podobnie jak przy pytaniu XIII – pojawiało się sporo pozytywów, ale także sporo zarzutów wobec ruchu studenckiego. W tym punkcie ankietowani wyrażali jednak głównie aprobatę i pochwały dla inicjatyw studenckich angażujących pracowników. Pisali zatem m.in.: „każdą inicjatywę, która może zainteresować historią prawa nowe pokolenie badaczy, uważam za cenną i sensowną”, „są one [inicjatywy studenckie] sensowne –

popularyzują nasze badania i przedmioty, mają szansę pokazać historię prawa od ciekawszej strony i nią zainteresować”, „wszelkie formy wspierania studenckich wysiłków naukowych są jak najbardziej wskazane”, „całe środowisko powinno wspierać aktywność studencką w każdej formie”, „każda taka inicjatywa wzmacnia popularność naszej dziedziny wśród studentów, więc jest cenna”, „to dodatkowe doświadczenie” dla pracownika.

Kilka osób określiło **rolę takich inicjatyw dla znajdowania przyszłych kadr dla katedr historycznoprawnych**: *„koła naukowe organizujące konferencje stanowią możliwe źródło przyszłych historyków prawa”, uczestnictwo w konferencjach „pozwala na wyklarowanie się zainteresowań a także wyłonienie autentycznie zainteresowanych badaczy tą dziedziną”, „konferencje to kuźnie talentów”, „wszelkie inicjatywy mające na celu poszerzenie grona młodych historyków prawa są bardzo cenne”, „tylko zaangażowanie osób studiujących zapewnia ciągłość dyscypliny”, inicjatywy studenckie „zwiększają szansę na pozyskanie seminarzystów oraz doktorantów”, „podtrzymywanie zainteresowania wśród studentów – z których biorą się nasi następcy – historią prawa zasługuje na poparcie i uznanie”.*

Komentarz do części IV

W zakresie ruchu studenckiego zwraca uwagę istnienie dwóch sprzecznych tendencji. Z jednej strony **w wypowiedziach pojawiały się liczne zarzuty dotyczące działalności studenckiej**. Wskazywano na niestałość organizacji studenckich, pozorność wielu działań, koniunkturalizm niektórych członków kół naukowych i niechęć lub niezdolność znaczącej większości – nawet bardzo zaangażowanych – **studentów, do prowadzenia rzeczywistej działalności naukowej**.

Jednocześnie wiele ankiet zawiera **pochwały dla aktywności kół naukowych**, w zakresie organizowania wykładów otwartych, konferencji czy wydarzeń popularyzujących historię prawa. Wiele wypowiedzi akcentuje kluczową kwestię – **studenckie koła naukowe są równie ważne, a być może nawet ważniejsze dla budowania przyszły kadr i wyszukiwania doktorantów niż seminaria magisterskie**.

Oczywiście kształt i funkcjonowanie kół naukowych zależą – co zresztą napisał wprost jeden z respondentów – od chęci, entuzjazmu i zaangażowania samych studentów. Wiele rzeczy jednak można by nieco poprawić. Chodzi tu zwłaszcza o pewne kwestie związane z integracją organizacji studenckich, popularyzacją ich inicjatyw oraz tworzeniem ogólnopolskich struktur wsparcia działalności naukowej studentów. Inicjatywa organizowana przez grupę kół naukowych w postaci „Akademii Historii Prawa” – warsztatowych spotkań studentów z doświadczonymi pracownikami naukowymi – stanowiła znakomity pomysł. Okazał się on jednak nieszczególnie trwały z oczywistych przyczyn – mury uczelni opuścili w większości studenci, którzy organizowali to przedsięwzięcie. Trwanie takich projektów – by nie wygasły one po kilku miesiącach lub latach – wymagają stałej ogólnopolskiej koordynacji dokonywanej np. przez PTHP. Grupa facebookowa studentów pod nazwą „Forum Nauk Historycznoprawnych” pokazała potrzebę nawiązywania współpracy między organizacjami studenckimi w całej Polsce. Warto zwrócić uwagę, że współdziałanie kół może pozwolić także na poprawę jakości – również naukowej – ich działalności, co będzie z pewnością korzystne dla całego naszego środowiska.