

Czy i jak uczyć historii prawa na studiach prawniczych? Kilka refleksji o stanie i perspektywach przedmiotów historycznoprawnych w polskiej edukacji prawniczej

Should the History of Law Be Taught in Law Studies, and If So, How to Do It? A Few Reflections on the State and Prospects of Legal-historical Courses in Polish Legal Education

Abstract

Political, social, and economic changes and the progressing evolution of legal systems challenge legal historians to repeatedly read the role of their discipline in legal education. Frequently, the fruitful discussion is replaced by repeating general statements formulated to justify the thesis accepted in advance that preserving the legal history position in the legal study schedule is necessary. Existing justifications for teaching legal history to students of law faculties were created on various approaches, especially legal positivism and the idea of the contextual and interdisciplinary approach to legal studies. Current legal history is divided between supporters of two concepts – antiquarianism and presentism. The dynamic development of other contextual subjects is not without an influence on legal history position, especially legal sociology. The problem is enlarged by the financial and personal situation of legal history institutes on Polish legal faculties. All the above-mentioned dilemmas force legal historians to discuss a shared vision, if, to what extent, with what assumptions, and how (in what ways and methods) to teach legal history to law students. First, the author tries to analyze the situation of legal history in the present curriculum of Polish legal studies. He tries to argue that legal students in their first year of education cannot learn contextual legal history. Those grand ambitions need to be abandoned; we need to focus on being a propaedeutic subject, supplementing introduction to legal studies. The author also attempts to present the perspectives and possibilities of teaching legal history if even good curriculum reform in legal faculties is enforced.

Słowa kluczowe: historia prawa, edukacja prawnicza, pozytywizm prawniczy, prezentyzm, antykwaryzm

Keywords: legal history, legal education, legal positivism, presentism, antiquarianism

1. Dylemat – zamiast wstępu

Refleksja nad rolą historii prawa w uniwersyteckim programie nauczania studentów prawa stanowi jedną z najstarszych i wciąż istotnych osi sporu o samą istotę modelu edukacji prawniczej. Choć mogłoby się wydawać, że w tej dyskusji padły już wszystkie możliwe twierdzenia i argumenty, pozostaje ona nierozstrzygnięta i wymaga ciągłego odczytywania na nowo w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości¹.

Ostatnie dekady nie obeszły się z dydaktyką historii prawa szczególnie łaskawie. Trudno znaleźć ośrodek akademicki w Polsce, który zdołałby oprzeć się tendencji do

¹ Celom nauczania historii prawa w edukacji prawniczej w Polsce poświęciłem osobny tekst: *The Purpose(s) of Teaching Legal History in Contemporary Poland: Current Situation and Future Perspectives*. Zostanie on opublikowany w zbiorze studiów *Legal History in the Curriculum*. Porusza kwestie pominięte lub słabiej rozwinięte w niniejszym artykule. Oba opracowania są względem siebie komplementarne.

zmniejszania liczby godzin dydaktycznych naszych przedmiotów. Realna wydaje się groźba prawdziwego kataklizmu w postaci kompletnego wyeliminowania historii prawa z programu nauczania na wydziałach prawa.

Na zaistniałą sytuację historycy prawa reagują zwykle zrozumiąłem, ale mało konstruktywnym oburzeniem. By skutecznie „obronić” obecność historii prawa w programach studiów prawniczych musimy czynnie wziąć udział w dyskusjach nad nowym kształtem programu studiów prawniczych. Wymagać to będzie jednak akceptacji dwóch bardzo niepopularnych wśród historyków prawa założeń. Po pierwsze, studia na uniwersyteckich wydziałach prawa mają i muszą mieć charakter „zawodowy”, wśród ich kluczowych celów zawsze będzie znajdować się edukowanie pod kątem przygotowania do wykonywania profesji prawniczych. Pełnią one analogiczną rolę jak inne uniwersyteckie kierunki studiów powiązane z konkretnymi zawodami praktycznymi, między innymi na wydziałach medycyny (przygotowujących do wykonywania zawodu lekarza), wydziałach architektury (architekta), czy informatyki (informatyka). Twierdzenie, że lekarz nie powinien uczyć się na studiach prawideł medycyny, ale odebrać edukację „prawdziwie uniwersytecką” opartą o historię medycyny i przedmioty humanistyczne (umożliwiające choćby lepszą komunikację z pacjentem), uznalibyśmy za niedorzeczność. Nawet jeśli ta analogia nie jest adekwatna w stu procentach trudno deprecjonować ją całkowicie². Idea, że studia prawnicze powinny kształcić humanistę-erudyte, który po opuszczeniu murów uniwersytetu jako „mędrzec” i „dobry obywatel” nauczy się prawa w praktyce, jest nieracjonalny i niezyciowy. Od kształcenia humanistów są kierunki humanistyczne, wydział prawa służy zaś i służyć powinien kształceniu prawników³. Warto jednak od razu zaznaczyć, że tak rozumiana „praktyczność” studiów prawniczych nie musi oznaczać edukacji bezrefleksyjnej, pamięciowej i czysto technicznej.

Po drugie, należy zdawać sobie sprawę, że historia prawa w zakresie edukacji prawniczej nie jest (rzecz będzie się kształtować zgoła inaczej na niwie naukowej) dziedziną samodzielną. Przedmioty historycznoprawne są tylko częścią całościowego programu studiów

² Markus D. Dubber cytując niemiecki raport o stanie edukacji prawniczej z 2012 r. przytacza jego kluczowe założenie: „like theology and medicine law belong to so-called professional disciplines”, Dubber, „Legal History as Legal Scholarship”, 110. Porównania prawa zwłaszcza do medycyny, farmacji, architektury czy inżynierii stanowią częsty argument wśród obrońców zawodowego profilu kształcenia prawnika, Srokosz, „Między humanizmem”, 49.

³ Można oczywiście twierdzić, że studia profilujące wyłącznie pod kątem tradycyjnych zawodów prawniczych są anachronizmem. Popularne są opinie, że studia prawnicze w XXI w. winny przygotowywać także do wykonywania innych ról tylko pośrednio związanych z prawem – np. w administracji publicznej czy biznesie. Por. w tym zakresie arcyciekawe uwagi Braun, „Uwagi o studiach”, 172–4. Nie zmiana to jednak istoty problemu. Studenci podejmują studia na kierunku prawo by znaleźć zatrudnienie na rynku, wykorzystując nabyte kompetencje w zakresie prawa.

prawniczych, ukształtowanego pod kątem realizacji określonych celów i założeń ogólnych. Zdajemy się często zapominać, że struktura przedmiotów historycznoprawnych w planach studiów i ich treści programowe, ale także sama ich obecność w programach nauczania, muszą być podporządkowane tym celom i założeniom. To naprawdę nie my – historycy prawa – powinniśmy dyktować władzom wydziałów, dydaktykom z dziedzin dogmatycznych czy przedstawicielom zawodów prawniczych, w jakim zakresie i w jakiej roli przedmioty historycznoprawne powinny być wykładane na wydziałach prawa. Naszą rolą jest raczej wsłuchanie się w ich głos i dostosowanie koncepcji i treści programowych naszych przedmiotów do ich oczekiwań i potrzeb. Jeśli natomiast kwestionują oni całkowicie przydatność historii prawa dla edukacji prawniczej powinniśmy – zamiast postawy wzniosłej pogardy – zastanowić się nad przyczynami tego stanu rzeczy i zaprezentować rozsądną ofertę nauczania przedmiotów historycznych w sposób, który będzie odpowiadać założeniom i wyzwaniom nowoczesnej edukacji prawniczej.

Nadszedł już najwyższy czas by środowisko polskich historyków prawa zmierzyło się z pytaniami o rolę naszej dyscypliny w uniwersyteckim kształceniu prawników. Nie wolno nam przy tym ignorować pytań o samą konieczność, zasadność i celowość nauczania historii prawa na studiach prawniczych. Na proste w gruncie rzeczy pytanie (które każdy historyk prawa z pewnością słyszał), czy i właściwie po co, przedmioty historycznoprawne są jeszcze w ogóle potrzebne w procesie edukacji młodych prawników? – nie wystarczy odpowiedzieć oburzeniem i krytyką obecnego sposobu nauczania dogmatyki prawa. Trzeba jeszcze przekonująco określić, jaką właściwie funkcję odgrywają (lub potencjalnie mogą odgrywać) przedmioty historycznoprawne w obecnym modelu uniwersyteckiej edukacji prawników, w połowie trzeciej dekady XXI w.? Czy program merytoryczny przedmiotów historycznoprawnych, ich struktura i wiodące podręczniki zostały w przeciągu ostatnich trzydziestu lat odpowiednio przystosowane do dynamicznie zmieniających się realiów? W jakim kierunku w ostatnich dekadach ewoluuje treść programu nauczania historii prawa, w jakim zakresie uwzględniamy osiągnięcia współczesnej nauki w procesie dydaktycznym? Jaka powinna być docelowo struktura i siatka programowa przedmiotów historycznoprawnych i na jakim etapie studiów powinny być one uczone? Jakie metody dydaktyczne i narzędzia edukacyjne stosujemy, a jakie powinniśmy stosować dla optymalnego wykorzystania potencjału edukacyjnego drzemącego w historii prawa? Czy i jak potencjalne zmiany ogólnego modelu edukacji prawniczej, na przykład pod wpływem wzorców amerykańskich czy według jakiegokolwiek innej koncepcji, mogą lub powinny wpłynąć, i w jaki sposób, na rolę dydaktyki historii prawa?

Akceptacja wątpliwości dotyczących roli historii prawa w edukacji prawniczej nie musi oznaczać przyłączenia się do chóru jej krytyków i kontestatorów. Jediną szansą na ocalenie dziedzictwa polskiej historii prawa i jej nauczania na polskich uniwersytetach jest jej przystosowanie do wymogów nowoczesnej edukacji prawniczej. Zakrawa na pewien paradoks fakt, że historia prawa – dziedzina należąca do nauk społecznych, która niesie w sobie świadomość konieczności odpowiedniego odczytywania i reagowania na zmiany rzeczywistości politycznej, społecznej i kulturowej – sama definiuje i określa swoje znaczenie oraz rolę w dydaktyce prawa przez pryzmat argumentów sformułowanych w zupełnie innych realiach wiele dekad temu.

2. Obecny model edukacji prawniczej

Kształt współczesnej edukacji prawniczej w Polsce jest determinowany przez wiele czynników. Pierwszym jest duży stopień uniformizacji kształcenia. Studiowanie prawa w Białymstoku, Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Poznaniu, Szczecinie, Toruniu, Warszawie czy Wrocławiu różni się być może mierzoną w rankingach „jakością”, jednak uczy się na nich mniej więcej tego samego, mniej więcej w taki sam sposób. Drugi czynnik stanowi masowość wydziałów prawa, skutkująca ich przywiązaniem do tradycyjnego wykładu jako podstawowej formy prowadzenia zajęć dydaktycznych. Wykładowca prezentuje na nich obowiązujące ustawodawstwo, oczywiście przefiltrowane przez jego własne subiektywne zapatrywania i poglądy, bez jakiegokolwiek interakcji z biernymi słuchaczami. Rola przypadająca na studiach prawniczych zajęciom interaktywnym formalnie jest niewielka, w rzeczywistości zaś jeszcze mniejsza niż wynikałoby to z programu studiów. Grupy ćwiczeniowe są zbyt liczne, wymiar godzin niski, a sale nieprzystosowane do dyskusji, co powoduje, że zajęcia oferują ograniczone możliwości komunikacji i dialogu ze studentami. Ćwiczenia często są też wykorzystywane do uzupełniania merytorycznego wykładu, prezentując pominięte na nim treści za pomocą metody wykładowej⁴. Trzeci czynnik to ciągła dominacja w polskiej nauce i dydaktyce prawa – wbrew teozom rozpowszechnionym w filozofii i teorii prawa – paradygmatu pozytywistycznego (analizy obowiązujących przepisów ustawowych metodą formalno-dogmatyczną). Polskie badania naukowe nad prawem rzadko mają charakter kontekstowy czy interdyscyplinarny,

⁴ Fryderyk Zoll stwierdza, że „[...] tradycyjne rozróżnienie na „ćwiczenia” i „wykłady” jest przeżytkiem. Wszystkie zajęcia powinny być «ćwiczeniami», pozwalającymi na pełne zaangażowanie wszystkich uczestników. Tradycyjny wykład miał sens w czasach, w których zdobycie podręcznika graniczyło z cudem. Dzisiaj o wiele ważniejsze jest wypracowanie w studentach nawyku indywidualnej pracy, której rezultatami słuchacz dzieli się z nauczycielami podczas zajęć”. Zoll, „Przyszłość kształcenia”, 21.

tylko sporadycznie odwołują się do nowatorskich ujęć metodologicznych⁵. Jeden z poświęconych temu zagadnieniu artykułów prasowych, określił kąśliwie ten model prowadzenia badań mianem „komentaryki”⁶. Sytuacja ta nie pozostaje bez wpływu na sferę dydaktyczną – obowiązujące ustawy i ich formalno-dogmatyczna interpretacja znajdują się w centrum zainteresowania edukacji prawniczej. Czwarty czynnik to duża zmienność systemu prawa i lawinowy wzrost liczby aktów prawnych, które powodują, że poznawanie przez studentów pokaźnej puli przepisów w trakcie studiów staje się konieczne. Postulat „przerzucenia” tego zadania w całości na prawnicze aplikacje czy praktykę zawodową trudno uznać za realistyczny. Piątym czynnikiem jest bujny rozwój nowych technologii i wyspecjalizowanych baz danych zwiększający dostępność literatury prawniczej i orzecznictwa sądów. Prawnik rzadko dokonuje dziś samodzielnie choćby językowej wykładni przepisów – jej gotowy wynik może zaczerpnąć wprost z tez orzeczeń, czy gotowych schematów interpretacyjnych z literatury prawniczej (zwłaszcza „Systemów” i komentarzy)⁷. Problemy prawne rozwiązuje się dziś z nie wysublimowanym rozumowaniem, ale znalezieniem gotowej linii orzeczniczej lub utrwalonej opinii przedstawicieli doktryny. Kluczową kompetencją prawnika staje się porządkowanie i selekcjonowanie wyników wyszukiwań w bazach danych, liczonych w setkach lub tysiącach „rekordów”. Umiejętne stosowanie filtrów w takich bazach staje się ważniejsze niż znajomość dyrektyw wykładni⁸.

W tych warunkach kształtuje się i rozwija model edukacji prawniczej dominujący na polskich uczelniach. Większość czasu poświęca się w nim na detaliczne wykłady z kolejnych dziedzin dogmatycznych – odpowiadających podstawowym gałęziom i działom prawa. Studenci poznają obowiązujące przepisy ustaw, tezy kluczowych orzeczeń sądów wyższych instancji (bez rozumienia argumentacji stron, stanów faktycznych spraw czy kontekstu społecznego) oraz gotowe interpretacje zaproponowane w literaturze prawniczej. Studiowanie

⁵ Por. bardzo ciekawą analizę, opartą o ocenę metod stosowanych w prawniczych rozprawach doktorskich pióra Van Kędzierskiego, „Metodologia i paradygmat”, 5–59.

⁶ Karwowski, „Studiowanie Europy”. Za wskazanie tego tekstu i inspirującą rozmowę na jego temat dziękuję serdecznie Profesor Annie Tarnowskiej.

⁷ Jak błyskotliwie stwierdza Jarema Trzebicki w komentarzu do raportu o stanie nauczania prawa w Polsce „Zdolności hermeneutyczne, na rozwijanie których była tradycyjnie zorientowana metodologia nauk prawnych, są dziś ogołacane z otaczającego je nimbu wyjątkowości, wskutek praktycznie nieograniczonego dostępu do informacji, podlegających niekończącym się zabiegom edytorskim, modyfikowalnym na wszelkie możliwe sposoby. Praca prawnika coraz bardziej przypominała będzie wykonywanie zabiegów translatorskich, wspomaganym automatycznymi edytorami w stylu Tłumacz Google, niż przykrojoną do konkretnego odbiorcy ręcznie wykonaną usługę”. Wypowiedź w: Czarnota, Paździora, Stambulski, *Nużąca konieczność*, 22.

⁸ Szerzej o tych uwarunkowaniach piszą: Szwarc, „Problemy kształcenia”; Zoll, *Jaka szkoła prawa?* (rozdział I); Zomerski, *W kierunku demokratycznej*.

polega głównie na bezkrytycznym przyjęciu i mechanicznym zapamiętaniu tych treści oraz odtwarzaniu ich na egzaminach (często testowych).

Taki sposób kształcenia stanowi przedmiot szerokiej i wielowątkowej krytyki, z zasady uzasadnionej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wyniki raportu podsumowującego badania nad stosunkiem absolwentów prawa Uniwersytetu Wrocławskiego do obecnego modelu edukacji prawniczej. Podstawowym zarzutem respondentów sformułowanym na bazie ich własnych doświadczeń była nadmierna „teoretyczność” studiów. Postulowane w raporcie „upraktycznienie” programu nauczania nie jest jednak równoznaczne z żądaniem dalszego zwiększania roli pamięciowego opanowywania obowiązującego prawodawstwa. Wręcz przeciwnie, absolwenci krytykowali brak związku „między przekazywaną im wiedzą a ich przyszlą pracą zawodową i funkcjonowaniem w społeczeństwie demokratycznym”⁹.

Pogląd utożsamiający obecny model studiów prawniczych z „praktyczną” i „zawodową” edukacją prawniczą jest bardzo rozpowszechniony, szczególnie wśród historyków prawa. Pozwala przedstawicielom naszego środowiska konstruować efektywną, choć w rzeczywistości sztuczną alternatywę – albo wybierzemy koncepcję wszechstronnej „uniwersyteckiej” edukacji prawniczej z prominentną rolą historii prawa (kształtującą prawnika-mędrca), albo będziemy skazani na model „praktyczny” (polegający na mechanicznym „wkuwaniu” przepisów prawnych, który produkuje w najlepszym razie „automaty do subsumpcji”). Za reprezentatywny można w omawianym kontekście uznać pogląd Witolda Wołodkiewicza:

Dla współczesnego prawnika ważniejszą umiejętnością niż pamięciowa znajomość przepisów (wymagana w czasie egzaminów testowych [...]) jest umiejętność wyszukania, zrozumienia i rozsądnego ich zastosowania. Do nabycia tej umiejętności nie wystarczy znajomość dziś obowiązujących przepisów, lecz niezbędne jest posiadanie [...] umiejętności interpretacji normy prawnej¹⁰.

Właściwie jedyne remedium na ratowanie procesu kształcenia prawników dostrzega Wołodkiewicz w przedmiotach „ogólnoformujących” – z historią prawa i prawem rzymskim na czele. Mają one dawać studentowi „dystans co do prawa, jego celów i przemian [...] w większej mierze niż nauczanie przepisów z wyspecjalizowanych działów prawa pozytywnego”¹¹.

⁹ Czarnota, Paździora, Stambulski, *Nużąca konieczność*, 13–4.

¹⁰ Wołodkiewicz, „Nauczanie prawa”, 246–7.

¹¹ *Ibid.*, 247. Podobne zdanie wyrażali również inni wybitni historycy prawa, przeciwstawiając jałową edukację „praktyczną” opartej o historię prawa edukacji uczonego prawnika. Por. np. Zakrzewski, „Czemu ma obecnie”, 36.

Ten sposób argumentacji oparty jest moim zdaniem na pewnym nieporozumieniu, które utrudnia, a nawet uniemożliwia naszemu środowisku podjęcie na serio dyskusji o roli szeroko pojętej historii prawa w procesie kształcenia prawnika. Utożsamianie „praktyczności” studiów z jej karykaturą, jaką momentami staje się obecny model edukacji prawniczej na polskich uniwersytetach, jest z gruntu błędne. Przecież wskazane przez Wołodkiewicza umiejętności wyszukiwania, rozumienia i „rozsądnego” zastosowania przepisów mają ewidentnie charakter „praktyczny”, podczas gdy możliwość odtworzenia z pamięci przesłanek uregulowanych w przepisie prawnym nie stanowi z całą pewnością cennej umiejętności „zawodowej”. Jeśli edukacja prawnicza zacznie się koncentrować na kształtowaniu umiejętności poprawnego i etycznego stosowania prawa, nie stanie się wcale mniej „praktyczna”. Wręcz przeciwnie, będzie się wówczas rzeczywiście koncentrować na kompetencjach niezbędnych w zawodzie prawnika.

3. Historia prawa w modelu „pozytywistycznej” edukacji prawniczej

Istotna część polskiego środowiska historyków prawa żywi głębokie przekonanie, że nasze przedmioty pozwalają przełamać postrzeganie prawa z „pozytywistycznej” perspektywy, zawężonej tylko do obowiązujących ustaw. Rzeczywistość jest jednak zdecydowanie bardziej skomplikowana. Wojciech Dajczak zauważył błyskotliwie, że „[s]ama obecność w planie studiów przedmiotów teoretyczno-historycznych nie jest [...] gwarancją opanowania przez studentów oczekiwanych podstaw prawniczego myślenia”¹². Zdajemy się często zapominać, że geneza historii prawa w naszym kręgu kulturowym (jako dziedziny naukowej i dydaktycznej) jest silnie powiązana z pozytywizmem. Początkowo badania i nauczanie historii prawa obejmowały prawo powstałe w przeszłości tylko wtedy i tylko w takim zakresie w jakim zachowywało moc obowiązującą. Znakomicie ujmuje ten problem Dubber:

[...] this evolution of historical legal science is both interesting and ironic: what started out as an exercise in historical analysis of law turned not only into an exercise in doctrinal analysis of law, but into radically a-historical exercise in doctrinal analysis of law. The pursuit of purely doctrinal legal science has no use for historical context; [...] legal science has no more use for history than physics has for the history of science. It's not surprising, perhaps, that historical legal science could so quickly and easily morph into an a-historical legal science. After all, Savigny's historical method was not interested in context, either. Savigny's aim was

¹² Dajczak, „Kierunek reformy”, 15–6.

to remove context, to turn back the hands of time to reveal the purity of Roman Law norms that could then be used to assemble the contemporary system of law¹³.

Takie rozumienie historii prawa teoretycznie zdezaktualizowało się w dobie kodyfikacji, wyraźnie oddzielających prawo „historyczne” od ustaw obowiązujących. Choć zrodziło to krytykę przydatności historii dla nauki i dydaktyki prawa¹⁴, to jednocześnie zdawało się otwierać przed naszą dziedziną zupełnie nowe perspektywy jako dyscypliny samodzielnej, co prognozował entuzjastycznie chociażby Oswald Balzer¹⁵. Okazało się jednak, że historia prawa przestając być „przydatną” dla współczesnego prawoznawstwa, nie do końca zdołała odnaleźć własną drogę, niezależną od dogmatycznej nauki prawa. Jakob Maziarz stwierdził w tym kontekście między innymi, że „niesłuchanie [...] trudno stwierdzić, gdzie kończy się historia prawa, a zaczyna dogmatyka. Najprawdopodobniej granicy takiej wcale nie ma.”¹⁶ W innym miejscu Autor ten ocenia, że:

Prawo dawne objaśnia się i systematyzuje, tak jak prawo współczesne. Często nawet zarzutem stawianym historykom prawa [...] jest to, iż w swoich działaniach przejawiają oni daleko idący ahistorycyzm [...]. Nie popadając w sprzeczność, można orzec, że w naukach historycznoprawnych daleko idące znaczenie ma metoda formalno-dogmatyczna. Dużo trudniej byłoby natomiast poszukiwać metod charakterystycznych wyłącznie dla nauk historycznych¹⁷.

Część badaczy sprowadza badania historycznoprawne do analizy nieobowiązujących już źródeł prawa („ustaw”) według metodologii nauk prawnych (czyli głównie metody formalno-dogmatycznej), przy tylko technicznym wykorzystaniu pewnych kompetencji historycznych (np. archiwistyki w toku kwerendy archiwalnej czy paleografii w odczytywaniu rękopisów). Inna grupa historyków prawa prowadzi natomiast badania nieróżniące się zasadniczo od prac tradycyjnych historyków. Znajduje to swoje odzwierciedlenie także w sferze dydaktycznej.

¹³ „[...] ta ewolucja nauki historii prawa jest równocześnie interesująca i ironiczna: to co zaczęło się jako działalność w zakresie historycznej analizy prawa, przeobraziło się w praktykowanie nie tylko doktrynalnej, ale radykalnie a-historycznej analizy prawa. Dążenie do czysto doktrynalnej nauki prawa odrzuca zupełnie kontekst historyczny; [...] nauka prawa nie potrzebuje historii, na podobnej zasadzie jak fizyka nie potrzebuje historii nauk ścisłych. Fakt, że nauka historii prawa mogła tak szybko i łatwo przeobrazić się w ahistoryczną naukę prawa wcale nie jest zaskakujący. W końcu metoda historyczna Savignego także nie była zainteresowana kontekstem historycznym. Savigny próbował ten kontekst usunąć, cofnąć czas by ujawnić czystość norm prawa rzymskiego, które wówczas mogłyby być użyte do skonstruowania współczesnego systemu prawa” (przeł. T.K.). Dubber, „Legal History as Legal Scholarship”, 108.

¹⁴ Jak pisał choćby Leon Petrażycki: „Jeśli zjawiska przeszłości «minęły» całkowicie, nie zostawiając dla nas po sobie żadnego istotnego śladu w teraźniejszości jako swego wytworu, to nie istnieją one dla nas. Jeśli zaś zjawiska te zostawiły w wyniku pewną teraźniejszą właściwość [...], to dla nas znowu jednak ważna jest nie przeszłość, lecz to, co teraz będąc wytworem przeszłości, jest teraźniejszością.” Cyt. za Giaro, „Prawo a historia”, 340

¹⁵ Opinia Balzera była cytowane i komentowana wiele razy. Zob. m.in. Maziarz, „Czy historia prawa”, 326; Zakrzewski, „Czemu ma obecnie służyć”, 36.

¹⁶ Maziarz, „Czy historia prawa”, 328.

¹⁷ *Ibid.*, 330.

Uczymy studentów historii prawa zasadniczo na dwa sposoby: „pozytywistyczny” (ukazujący prawo historyczne z naciskiem na terminologię i konstrukcje z wykorzystaniem formalno-dogmatycznych reguł interpretacji prawa)¹⁸ lub rzadziej „historyczny” (zbliżony do tradycyjnej historii politycznej, gospodarczej czy społecznej). Ciekawa jest tu analogia obecna w przytoczonym powyżej cytacie z pracy Dubbera, plastycznie obrazująca ten dylemat – można uczyć albo fizyki, albo historii badań w dziedzinie fizyki, innej możliwości w zasadzie nie ma¹⁹. Pierwsza opcja prowadzi do ahistoryczności, druga powoduje zupełne odseparowanie od dziedziny „głównej”.

Wiąże się z tym inny zasadniczy spór w łonie polskiej historii prawa między „antykwarystami” i „prezentystami”²⁰, który z działalności naukowej znów przekłada się (w sposób nieuświadomiony) na sferę dydaktyczną, z fatalnymi konsekwencjami. Podejście antykwaryczne w edukacji „odcina” dydaktykę historii prawa od prawa współczesnego, sprowadzając nasze przedmioty często do roli czysto erudycyjnej. Postulowany przez Wołodkiewicza cel nauczania historii prawa w postaci nabrania „dystansu” do prawa współczesnego zostaje tu zrealizowany aż nazbyt dobrze – dystans ów staje się zbyt wielki. Marek Sobczyk przypomniał niedawno, że krytyka historii prawa przez prawników-dogmatyków dotyczy często właśnie zajmowania się „starociami”, czy relikami niemającymi związku ze współczesnym prawem²¹. Podobnie uważa Fryderyk Zoll, który dostrzegając dla historii prawa pewną rolę w edukacji prawniczej, poddaje surowej krytyce sposób jej nauczania polegający „na pamięciowym opanowaniu przez studentów ciekawostek, które już dawno zniknęły w morzu dziejów”²².

Zagadnienie dydaktyki prezentystycznej wiąże się z kolei z nieuchronną skłonnością do tworzenia uproszczeń i „dostosowywania” przekazu o rozwoju instytucji prawnych w przeszłości do ich obecnego kształtu. W ten sposób dochodzi do spłylenia lub niezrozumienia skomplikowanej drogi przemian zasad i instytucji prawnych, a także lekceważenia czynników (m.in. politycznych i społecznych) wpływających na ich rozwój. Częstym rezultatem tego

¹⁸ Nie powinny dziwić w tym kontekście głosy postulujące: „[...] zlikwidowanie odrębnych teoretycznych i historycznych przedmiotów prawniczych z jednoczesnym przekazywaniem tych treści [...] w ramach kształcenia z zakresu przedmiotów dogmatycznych (np. pokazując ewolucję określonej instytucji)”. Mysiak, „O nowej jakości”, 207. Skoro pozytywistyczne nauczanie historii prawa nie różni się metodą od dydaktyki dogmatycznej ich rozdzielanie jest sztuczne.

¹⁹ Podobną analogię zbudował sędzia Józef Beckerman w okresie międzywojennym, wskazując na rozbieżność między nauczaniem w szkołach muzycznych – gry na instrumencie oraz „wiedzy o historii i teorii muzyki”.

²⁰ Por. np. uwagi na ten temat w Kucharski, „W tej Rzeczypospolitej”. Tam też starsza literatura.

²¹ Sobczyk, „O użyteczności badań”, 359.

²² Zoll, *Jaka szkoła prawa?*, 119.

podejścia jest sztuczne identyfikowanie „podobieństwa” instytucji historycznych do współczesnych i budowanie na tej podstawie błędnych metodologicznie teorii „długiego trwania”. Sprzyja ono też szkodliwej tendencji do traktowania obowiązujących obecnie ustaw z nabożnym szacunkiem. Skoro bowiem rozwiązania współczesnych kodeksów sięgają korzeniami aż do starożytności czy średniowiecza, będąc rezultatem płynnej i harmonijnej ewolucji, to przecież muszą być dobre! Podejście prezentystyczne odrzuca w ten sposób podstawowe zadanie historii prawa (i edukacji prawniczej w ogóle), czyli uświadamianie „przygodności każdej konstrukcji prawniczej”²³. Wiąże się nierozdzielnie z koniecznością zmierzenia się z problemem tak zwanych *grand claims*, czyli efektownie brzmiących teorii, w sposób kompleksowy i najczęściej upraszczający wyjaśniających długotrwałe i skomplikowane procesy historyczne²⁴. Zarówno ignorowanie ich, jak i bezkrytyczna akceptacja wydają się ryzykowne²⁵.

Obecny model nauczania historii prawa łączy wszystkie opisane powyżej tendencje. Paradigmat pozytywistyczny przejawia się w dominacji nauczania pamięciowego formalnej charakterystyki historycznych źródeł prawa oraz operowaniu licznymi (często obcojęzycznymi) nazwami instytucji i detalicznymi definicjami²⁶. Kontekst pełni tu rolę marginalną. Wpływ antykwaryzmu objawia się w przywiązaniu do roli periodyzacji – poszczególne epoki historyczne traktujemy często jako zamknięte i niepowiązane ze sobą całości. Unikamy szukania uniwersalnych prawidłowości, linii ewolucyjnych prowadzących do współczesności czy refleksji przekrojowych. Marginalizujemy lub pomijamy wzajemne oddziaływanie na siebie różnych porządków prawnych. Podejście prezentystyczne pojawia się natomiast w refleksjach szczegółowych w postaci dość częstych nadmiernych uproszczeń i pochopnych analogii.

Poza omówionymi powyżej dylematami na nauczanie historii prawa czyha dziś jeszcze jedna pułapka. Trochę na własne życzenie daliśmy się „ustawić” w roli swoistego „sita” eliminującego studentów pierwszego roku, którzy „nie nadają się na prawników”, ponieważ nie

²³ Stambulski, „Edukacja prawnicza”, 160.

²⁴ Na dużym stopniu ogólności i uproszczeń próbują oni znaleźć odpowiedź na pytanie skąd wziął się zachodni model rozwoju gospodarczego? Czy należy go wiązać z europejską koncepcją rządów prawa, modelem rodziny opartej na monogamicznym i trudnym do rozerwania małżeństwie, idei niezależności sądownictwa, rozwoju instytucji prawa handlowego czy prawa własności intelektualnej. Por. Whitman, „The World”, 3–21.

²⁵ Wydaje się, że rezygnacja z podejścia prezentystycznego jest niemożliwa. Jak wskazuje Dubber, „Legal History as Legal Scholarship”, 115: „historical analysis of law is relentlessly presentist”. Nie wyjaśnia to jak według tego paradygmatu poprawnie ukształtować program przedmiotów historycznoprawnych.

²⁶ Wystarczy spojrzeć na wydawnictwa testowe do historii prawa sprawdzające głównie bezrefleksyjną wiedzę teoretyczną, Rosner, *Historia ustroju*; Karabowicz, *Historia ustroju*; Golat, *Historia państwa*.

będąc w stanie opanować mechanicznie setek stron podręcznika do historii prawa nie dadzą także rady opanować pamięciowo setek stron obowiązujących kodeksów. Z niepokojem należy odnotować fakt, że część naszego środowiska zdaje się przyjmować i akceptować ten stan rzeczy. Zbyt łatwo przyjmujemy perspektywę narzekania na „jakość” studentów zaczynających studia wyłącznie na bazie ich „niewystarczającej” wiedzy encyklopedycznej wyniesionej ze szkoły. Tak jakby o wartości intelektualnej i predyspozycjach do wykonywania zawodu prawnika decydowała tylko umiejętność pamięciowego i bezrefleksyjnego opanowywania ogromnych partii materiału i mechanicznego odtwarzania go w trakcie egzaminów. W konsekwencji historia prawa jest dzisiaj powszechnie postrzegana jako przedmiot odtwórczy i czysto pamięciowy. Dla przykładu, wspominając swoje doświadczenia studenckie, Jolanta Jabłońska-Bonca pisze:

Na I roku studiów uczyłam się do egzaminu z podręcznika Powszechnej historii państwa i prawa Karola Koranyiego (cztery tomy) łącznie z przypisami i wszystkim, co jest tam napisane *petitem*. Wcale mnie to nie dziwiło. Te cztery tomy to 1385 stron tekstu. Później zaczęły być stosowane „krótsze” podręczniki powszechnej historii, np. obejmujący tylko 688 stron. Studenci jednak byli nadal zaszokowani, że mają nauczyć się z tak obszernych prac²⁷.

Dla znacznej większości studentów i absolwentów prawa podstawowym doświadczeniem edukacyjnym związanym z przedmiotami historycznymi jest pamięciowe uczenie się podręczników do „powszechnej”, a nie przygoda intelektualna pozwalająca lepiej rozumieć i interpretować prawo.

Grzechem pierwotnym tej sytuacji jest umieszczanie historii prawa na pierwszym roku studiów. Początkujący studenci nigdy nie będą mieć elementarnej wiedzy wstępnej i podstawowych kompetencji prawniczych, żeby podjąć refleksje o przeszłości prawa w sposób bardziej ambitny. Już w okresie międzywojennym zauważał ten problem Konrad Dynowski:

Historia prawa ma inne znaczenie dla prawnika, aniżeli dla historyka. Prawnika może zrozumieć historię tylko wtedy, jeżeli ma już gotowy zapas zupełnie jasnych pojęć, które ma mu wyświetlić historia. Dlatego też jednym z największych błędów wykształcenia prawniczego są wykłady z historii prawa [...] na pierwszym kursie. Czas stracony!²⁸

Wiąże się to z ogólniejszym problemem „wpychania” wszystkich przedmiotów „ogólnorozwojowych” czy „niedogmatycznych” na początkowe etapy edukacji prawniczej. Trudno byłoby polemizować z oceną Filipa Rakoczego, że:

²⁷ Jabłońska-Bonca, „Trzeba inaczej uczyć”, 281.

²⁸ Dynowski, „Jak uczyć prawa”, 106.

Obecnie przedmioty te funkcjonują na studiach prawniczych jako dodatki [...] na początku, raczej mające na celu uzupełnić ogólne wykształcenie studentów, uzupełniając ich słowniki profesjonalne, niż pokazywać relację prawa z tymi dziedzinami, [...] uwrażliwiając przyszłych prawników na rzeczywistość pozaprawniczą²⁹.

Patrząc realistycznie jedyną rolą, którą mogą spełniać przedmioty historyczne na pierwszym roku studiów, jest rola propedeutyczna. Możemy wspomagać wstęp do prawoznawstwa we wprowadzeniu początkujących studentów w skomplikowany świat systemu prawa poprzez kształtowanie ich ogólnych wyobrażeń o prawie oraz budowanie podstaw ich wiedzy i umiejętności prawniczych.

Nie jest to rozwiązanie optymalne ani pożądane, posiada jednak niezaprzeczalne zalety. Daje nam klarowne i zrozumiałe, również dla przedstawicieli dziedzin dogmatycznych, uzasadnienie dla utrzymania przedmiotów historycznoprawnych w programie studiów. Pozwala też, choć częściowo, zrezygnować ze zmuszania studentów do pamięciowego opanowywania zbędnych „ciekawostek” i „staroci”. Artykuł Karola Dąbrowskiego pokazuje, że historii prawa można uczyć atrakcyjnie właśnie jako przedmiotu propedeutycznego³⁰. Wymaga to jednak znaczącego odchudzenia podstawy programowej i jej jednoznacznie prezentystycznej reorientacji.

Program nauczania propedeutycznej historii prawa powinien dążyć do zrealizowania trzech podstawowych zadań, zapoznania studenta z: 1) ogólnym zarysem kształtu systemu prawa i jego poszczególnych gałęzi i działów wraz z ich dziejowymi przemianami; 2) konstrukcją norm i przepisów prawnych oraz zasadami techniki prawodawczej i podstawami polityki prawa wraz z ich dziejowymi przemianami; 3) podstawową terminologią i konstrukcjami prawnymi o znaczeniu podstawowym dla poszczególnych gałęzi i działów prawa wraz z ich dziejowymi przemianami. By zrealizować te założenia wykład z historii prawa dla początkującego studenta powinien koncentrować się na: 1) historii wybranych źródeł prawa – ale tylko jako kanwy refleksji nad rozwojem legislacji, a więc ograniczoną chronologicznie i rzeczowo; 2) prezentacji ogólnej mapy systemu prawa (jako rezultatu długotrwałego historycznego procesu), z omówieniem cech, funkcji i miejsca w systemie poszczególnych gałęzi i działów; 3) ukazaniu podstawowych zasad prawnych charakteryzujących obecnie wyodrębniane gałęzie i działy prawa, z zarysem procesów historycznych, które doprowadziły do ich wykształcenia się; 4)

²⁹ Rakoczy, „Czy prawnicy powinni”, 126.

³⁰ Dąbrowski, „«Obecność» średniowiecza”.

wszechstronnym omówieniu grupy wybranych instytucji prawnych, z ukazaniem ich dziejowych przemian konstrukcyjnych, terminologicznych i funkcjonalnych.

Realizacja założeń historii prawa jako propedeutyki wymaga przede wszystkim istotnego ograniczenia nauczania historii źródeł w obecnym kształcie. Chronologia źródeł byłaby niezbędna w ramach kompleksowego wykładu dla zaawansowanych studentów, wyjaśniającego dziejową ewolucję prawa oraz wzajemne wpływy oraz historyczne inspiracje i przepływy idei między systemami prawnymi, na tle przemian politycznych i społecznych. Dla celów propedeutycznych zagadnienia te są zbędne, w obecnym modelu studenci uczą się charakterystyki źródeł na pamięć, co nie ma większej wartości edukacyjnej.

Nauczanie historii prawa w modelu propedeutycznym musi być ściśle powiązane z obecnym kształtem systemu prawnego. Powoduje to konieczność ograniczenia chronologicznego wykładu głównie do XIX i XX w. (ze specjalnym i oczywistym wyjątkiem dla rzymskiego prawa prywatnego). Wbrew rozpowszechnionej praktyce, zajęcia nie powinny się kończyć na 1945 r., należy je doprowadzić maksymalnie blisko współczesności³¹.

Program propedeutycznej historii prawa nie będzie poprawnie spełniać swojej roli bez wchłonięcia części zagadnień z zakresu historii doktryn prawnych. Istnienie doktryn jako samodzielnego przedmiotu (z dostrzegalną nadmierną koncentracją na myśli politycznej) stanowi, moim zdaniem, przejaw niebezpiecznej atomizacji naszych przedmiotów. Odseparowuje myśl prawniczą od dziejów legislacji oraz ewolucji zasad i instytucji prawnych, zaś historię prawa pozbawia niemal całej warstwy aksjologicznej i filozoficznej. To błędne podejście, które wymaga skorygowania³².

Ponadto rozstrzygnięcia wymagają także inne dylematy związane ze strukturą przedmiotów. Należy się zastanowić, czy dla prawidłowej realizacji funkcji propedeutycznej prawo rzymskie powinno być uczone niezależnie od historii prawa cywilnego, a także, czy jest zasadne nauczanie w ramach odrębnych przedmiotów historii ustroju i prawa Polski oraz Europy?³³

³¹ Takie rozwiązania bywają niekiedy stosowane, np. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. W sylabusach przedmiotów „historia prawa” i „historia ustrojów” podkreśla się „skrótowe” traktowanie historii dawniejszej i doprowadzanie wykładów „niemal” do współczesności, <https://informator.us.edu.pl/modules/75479/>.

³² Zdaje sobie sprawę, że nie jest to podgląd popularny. Obronę niezależności historii doktryn zaprezentowali w ostatnich latach: Baranowska, „Doktryny polityczno-prawne”, 11–28; Niemczyk, „W poszukiwaniu nowych”, 247–66.

³³ Za odrębnym nauczaniem historii prawa polskiego mogą przemawiać względy patriotyczne (tak zwłaszcza w emocjonalnym i jednostronnym stanowisku Jurka, „Zgon» czy zanikanie”, 390), albo specyfika rodzimej kultury i tradycji prawnej (Dąbrowski, „«Obecność» średniowiecza”, 270–1).

4. Historia prawa w modelu kształcenia „kontekstowego”

Jedną z popularnych propozycji reformy studiów prawnych, głosi potrzebę budowy edukacji „kontekstowej”, poprzez: 1) zwiększenie jej atrakcyjności dzięki „humanizacji” i „uspołecznieniu” programu; 2) odejście od pamięciowego stylu zdobywania wiedzy; 3) przybliżenie zajęć do „praktyki społecznej”³⁴. Według tej koncepcji studia prawne powinny być bardziej „praktyczne”, w rozumieniu wprowadzania do nich szerszej refleksji interdyscyplinarnej, pozwalającej studentowi poznać i zrozumieć warunki i realia tworzenia, obowiązywania i stosowania prawa.

Przeprowadzenie kompleksowej reformy edukacji prawnej w tym kierunku jest mało prawdopodobne. Wymagałoby zneutralizowania wskazywanych powyżej czynników „petryfikujących” obecny model studiów oraz znalezienie kadr zdolnych prowadzić zajęcia w sposób „kontekstowy” i interdyscyplinarny. Obecnie pracownicy naukowo-dydaktyczni na polskich wydziałach prawa, często pracujący w praktyce prawnej, prowadzą badania głównie w oparciu o metodę formalno-dogmatyczną. Trudno sobie zatem wyobrazić specjalistę od prawa rodzinnego wykładającego na bazie ustaleń nauki kwestii socjologicznych czy psychologicznych związanych ze współczesną rodziną albo karnistę wyjaśniającego przepisy prawa kryminalnego w oparciu o solidny socjologiczny warsztat naukowy. Nie twierdzę, że jest to niemożliwe w przypadkach konkretnych dydaktyków pracujących na polskich wydziałach prawa. Wydaje się jednak, że większość specjalistów z zakresu prawa pozytywnego, po pierwsze, nie dostrzeże potrzeby wprowadzania do programów studiów przedmiotów „kontekstowych” kosztem dogmatycznych, po drugie zaś nie będzie też merytorycznie przygotowana do prowadzenia takich zajęć.

Pewne zmiany w kierunku większej „kontekstowości” studiów prawnych są jednak nieuchronne. Krytyka obecnego modelu studiów prawnych właśnie z pozycji nauk społecznych staje się w ostatnich latach coraz odważniejsza i bardziej powszechna. Najbardziej prawdopodobnym scenariuszem wydaje się powolna ewolucja w kierunku ukształtowania swoistej „dwutorowości” edukacji prawnej. Kluczową rolę nadal odgrywać w niej będzie tradycyjna siatka prawnych przedmiotów dogmatycznych (uczących przepisów obowiązujących ustaw oraz prawniczego sposobu myślenia i argumentacji). Równolegle zostanie jednak uformowany drugi „filar” kształcenia prawnika obejmujący zestaw

³⁴ Czarnota, Paździora, Stambulski, *Nużca konieczność*, 15–6.

różnorodnych przedmiotów „dodatkowych”, pozwalających zgłębić zagadnienia polityczne, społeczne, ekonomiczne i kulturowe związane z tworzeniem, obowiązywaniem i stosowaniem prawa oraz sprzyjających budowaniu relacji międzyludzkich. Będzie się on wykształcał na bazie istniejących już dziś zajęć z socjologii, ekonomii, informatyki czy retoryki. Aktualnie ich znaczenie z perspektywy całokształtu celów edukacji prawniczej jest marginalne, a przyznana im siatka godzinowa relatywnie niewielka. Wprowadza się je, jak już wspomniano, na początkowych etapach edukacji, co zmniejsza lub nawet neutralizuje ich efektywność. Wydaje się jednak prawdopodobne, że w miarę pogłębiającego się kryzysu tradycyjnych programów kształcenia prawniczego, ich rola będzie sukcesywnie rosła.

Zmiany edukacji prawniczej w kierunku „dwutorowym” z rozbudowanym „filarem kontekstowym”, wcale nie muszą być korzystne dla historii prawa. Musimy zdać sobie sprawę, że poza naszym własnym środowiskiem, przedmioty historycznoprawne nie są powszechnie postrzegane jako remedium na niedostatki aktualnego modelu studiów prawniczych. Jest to rezultat obecnych w programach przedmiotów historycznoprawnych reminiscencji pozytywistycznego podejścia do prawa, koncentracji na uczeniu pamięciowym oraz odstrasżających studentów szczegółowością i anachronicznością wpływów antykwaryzmu.

Marta Chmura charakteryzując model „nowoczesnej” edukacji prawniczej wskazuje, że powinien on uwzględniać „[...] ujęcie prawa jako zjawiska społecznego”. Ma to stwarzać liczne korzyści dla przyszłego absolwenta, bowiem: „[...] spodziewanym zadaniem prawnika będzie działanie nie tylko (i nie głównie) na sali sądowej, lecz także na wielu innych, zróżnicowanych płaszczyznach działania prawa”. Chmura stwierdza, że:

Przy takim podejściu konieczne stają się nie tylko kursy takie jak dla modelu ogólnego, lecz także dodatkowe kursy specjalistyczne, np. z dziedziny administracji, informatyki, ekonomii. Można je [...] wszczepić do programu (bez niedopuszczalnego wydłużania czasu trwania studiów) **pod warunkiem ograniczenia perspektywy historycznej dotychczas prowadzonych zajęć, np. z prawa rzymskiego, historii prawa, filozofii prawa itd.** [podkr. – T.K.] oraz redukując liczbę godzin kursów podstawowych³⁵.

Zdaniem Autorki, poszerzenie edukacji prawniczej o przedmioty „kontekstowe” wymaga ograniczenia roli przedmiotów historycznoprawnych, a nie jej zwiększenia! Nie jest to wcale opinia nielogiczna czy wynikająca z uprzedzeń względem naszej dziedziny. W „dwutorowym” modelu kształcenia prawnika przedmioty „kontekstowe” nie mogą zupełnie wyprzeć dogmatyki prawa:

³⁵ Chmura, „Edukacja prawnicza”, 7.

Wyposażenie prawnika w niezbędne kwalifikacje moralne, kulturotwórcze i intelektualne jest niewątpliwie pożądane, ale kwestie te nie mogą zdominować programu studiów, ponieważ prawnik powinien być przede wszystkim profesjonalistą³⁶.

W konsekwencji pula przedmiotów „kontekstowych” (i zarezerwowana dla nich liczba godzin) będzie zawsze ograniczona. Pojawi się więc konieczność wyboru jednych kosztem innych – według kryterium przydatności dla założeń i celów ogólnej edukacji prawniczej. Konkurencja w tym zakresie jest spora. Na czoło wysuwają się tu zajęcia z socjologii prawa³⁷ oraz nauczanie nowoczesnej i efektywnej legislacji w ramach ekonomicznej analizy prawa³⁸ czy polityki prawa³⁹. Kryzys konstytucyjny w Polsce oraz zjawisko tak zwanych „nieoliberalnych demokracji”, uzmysłowiły wielu prawnikom konieczność położenia większego nacisku w edukacji prawniczej na wartości konstytucyjne⁴⁰. Popularność zdobywają postulaty rozszerzenia zajęć z etyki prawniczej, przygotowującej na dylematy i problemy, które prawnik napotka w dynamicznym i skomplikowanym świecie⁴¹. Coraz częściej zwraca się uwagę, że tradycyjne przedmioty humanistyczne mogą pomóc kształtować sposób argumentacji młodego prawnika⁴². Postuluje się, by w programie studiów prawniczych szerzej implementować edukację kulturalną (poprzez analizę dzieł literatury i sztuki)⁴³. Fachowe i kompleksowe zajęcia z ekonomii i zarządzania stają się w dzisiejszych realiach właściwie nieodzowne dla prawników reprezentujących przedsiębiorców⁴⁴, a popularność zdobywa sobie także idea studiów mieszanych np. prawno-ekonomicznych⁴⁵, czy w ogóle interdyscyplinarnych (łączyjących edukację prawniczą z innymi studiami kierunkowymi)⁴⁶. Programy studiów przechodzą i będą przechodzić przeobrażenia pod wpływem rozwoju nowych technologii⁴⁷ oraz zmian kulturowych i społecznych (uwzględniających nowy „profil” studentów)⁴⁸. Silny jest nurt

³⁶ Mysiak, „O nowej jakości”, 209.

³⁷ Szerzej patrz zwłaszcza wszechstronne opracowanie Cywiński, Kojder, *Socjologia prawa*.

³⁸ O konieczności poszerzenia nauczania ekonomii na studiach prawniczych pisze m.in. Radwan, „Edukacja prawnicza”, 203.

³⁹ Por. zwłaszcza raport z badań Biernat, *Polityka prawa*; oraz tezy Zolla, *Jaka szkoła prawa?*, 119.

⁴⁰ Bator, Kaczmarek, „Kim ma być wychowanek”, 9–40.

⁴¹ Zob. ciekawy zbiór studiów: Izdebski, Skuczyński, *Edukacja etyczna*.

⁴² Czarnota, Paździora, Stambulski, „Ukryty program”, 104.

⁴³ Por. np. Andruszkiewicz, „Prawo w literaturze”, 10–1; Jabłoński, „Na czym polega”, 54.

⁴⁴ Braun, „Uwagi o studiach”, 173.

⁴⁵ O kształtowaniu odrębnych kierunków studiów prawno-ekonomicznych na wzór niemiecki pisze np. Dajczak, „Kontekst reformy”, 16.

⁴⁶ „Potrzeba otwarcia programów studiów prawniczych na interdyscyplinarność wynika zarówno z faktu, że prawo z natury przenika różne obszary aktywności regulując je, jak i stąd, że sama wiedza prawnicza, przy rosnącym tempie i zawisłości charakteryzujących współczesność, okazuje się nierzadko niewystarczającym przygotowaniem dla aktywnego udziału w przestrzeni społecznej”. Braun, „Uwagi o studiach” 172.

⁴⁷ Por. refleksje o pojęciu i zakresie informatyki prawniczej w Wierczyński, Wiewiórowski, *Informatyka prawnicza*.

⁴⁸ Por. m.in. ciekawy tekst Sadowski, „Millennial Academics”, 24–39.

domagający się nauczania na wydziałach prawa tzw. umiejętności „miękkich”, od tradycyjnej retoryki, przez prowadzenie negocjacji, mediacji, czy „burz mózgow”, aż po tworzenie prezentacji biznesowych⁴⁹.

Dla naszego środowiska osią sporu o edukację prawniczą wciąż pozostaje napięcie między przedmiotami historycznymi a dogmatycznymi, jak w czasach słynnej polemiki Balzera z Juliuszem Makarewiczem⁵⁰. Zdajemy się zapominać, że w pierwszej połowie XX w. wymienione powyżej dziedziny „okołoprawne” albo nie istniały w ogóle, albo dopiero się wykluwały. Dziś, w wielu aspektach, sprawdzają się one w roli „kontekstowego” uzupełnienia edukacji prawniczej lepiej aniżeli tradycyjna historia prawa, oferując narzędzia wszechstronnego opisywania i oceniania politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturowych interakcji między prawem a otaczającą rzeczywistością.

By historia prawa mogła z sukcesem rywalizować jako przedmiot „kontekstowy” w ramach „dwutorowej” edukacji prawniczej musi zostać spełnionych kilka warunków. Przede wszystkim konieczna jest zmiana programu. Przepracowanie „kontekstu” społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturowego nie jest najmocniejszą stroną dostępnych obecnie na rynku podręczników dydaktycznych do historii prawa. Zmiany w tym zakresie są oczywiście możliwe, syntetyczne wydawnictwa zagraniczne pokazują, jak kreatywny sposób historia prawa może łączyć dzieje kodyfikacji i analizę ewolucji dawnych instytucji z oceną zjawisk politycznych, społecznych, gospodarczych czy kulturowych⁵¹.

Kluczem do ukształtowania „kontekstowego” i nowoczesnego programu nauczania historii prawa wydaje się być zwłaszcza: 1) przyjęcie układu problemowego, a nie chronologicznego; 2) wprowadzenie ujęcia prawdziwie komparatystycznego (zamiast zestawiania suchych wiadomości o dziejach poszczególnych krajów); 3) łączenie historii wybranych zasad i instytucji prawnych z historią myśli prawnej; 4) zmniejszenie roli opanowywanej pamięciowo faktografii (by skupić się na umiejętnym tworzeniu syntetycznych uogólnień); w końcu zaś 5) szerokie uwzględnienie najnowszych badań z zakresu historii społecznej, politycznej,

⁴⁹ Jabłońska-Bonca, „Trzeba uczyć inaczej”, 388–90.

⁵⁰ Spór ten ma ogromną literaturę, por. m.in.: Kowalski, „O miejsce historii”, 345–62; Srokosz, „Między humanizmem”, 45–59.

⁵¹ W syntezie pod redakcją Dobbera i Christophera Tomlinsa ukazano perspektywę rozwoju historii prawa w powiązaniu z innymi przedmiotami „kontekstowymi” w tekstach: Rona Harrisa (o relacji historii prawa i nurtu *law and economics*), Simona Sterna (o wykorzystaniu dzieł literackich w historii prawa), Dobbera (o interdyscyplinarności i tzw. krytycznej analizie prawa w kontekście historii prawa), Laury F. Edwards (o relacjach historii prawa i historii społecznej), Roya Keitnera (o relacjach historii prawa i historii politycznej), Anne Flemming (o relacjach między historią prawa a historią ekonomiczną) i Bryana Wagnera (o historycznym podejściu do badań powiązań prawa i sztuki). Zob. Dobber, Tomlins, *The Oxford Handbook of Legal History*.

ekonomicznej i kulturalnej. Szczególnie istotny jest ten ostatni punkt. Nasze środowisko patrzy często sceptycznie na wysiłki tradycyjnych historyków, zajmujących się badaniami orzecznictwa sądowego, mimo iż jej przedstawiciele, zwłaszcza z zakresu historii społecznej wykorzystują taki materiał od lat ze świetnym skutkiem. Problemami historii prawa zajmują się często także przedstawiciele innych nauk, na przykład ekonomiści⁵².

Wizję dydaktyki „kontekstowej” historii prawa propaguje interesująco Michał Gałędek:

[...] wykład historyczno-prawny powinien mieć charakter problemowy i w założeniu stroniący od detalicznego opisu, faktografii i konwencjonalnego sposobu prowadzenia zajęć. Ponieważ jego celem jest wielopłaszczyznowa analiza uwarunkowań, w jakich rozwijało się i ewoluowało prawo, historyk prawa powinien skupiać się na przejrzystym i ustrukturyzowanym opisie złożonej rzeczywistości społecznej, politycznej oraz gospodarczej i w jej kontekście interpretować omawiane zasady i instytucje prawne. Oś wykładu stanowić powinna analiza funkcji i celów, jakie wiążą się z tworzeniem i zmienianiem obowiązującego porządku prawnego [...]. Z jednej strony chodzi o to, aby przedstawić doktrynę prawną [...], z drugiej strony ocenić pragmatyczną kalkulację rządzących i instrumentalizację narzędzi prawnych do osiągania celów politycznych. Następnie należy poddać analizie problem stosowania prawa przez organy władzy oraz funkcjonowania [...] prawa w społeczeństwie. W obu aspektach przewijają się kluczowe uniwersalne problemy, [...], na ile porządek prawny jest sprawiedliwy, na ile jest dopasowany do układu panujących zasad współżycia społecznego i zwyczajów, a na ile pragnie je zmieniać i z jakich powodów⁵³.

Tak zarysowana wizja wymaga ogromnego pogłębienia poruszanych na zajęciach zagadnień. Biorąc pod uwagę liczbę godzin nauczania oraz sytuację kadrową sędzę, że w takiej sytuacji jedynym wyjściem jest rezygnacja z kompleksowego wykładu. Zajęcia w ramach przedmiotów kursowych należałoby skoncentrować na pewnych starannie wyselekcjonowanych problemach. Dobrym pomysłem jest też tworzenie odrębnych monograficznych przedmiotów specjalizacyjnych. Zaletą tej koncepcji jest przede wszystkim możliwość dostosowania programu zajęć do zainteresowań badawczych wykładowców. Będą oni mogli lepiej przygotowywać się do zajęć, „nadażać” za lawinowo powstającą literaturą naukową (również zagraniczną) oraz szerzej wykorzystywać solidnie opracowane materiały źródłowe.

Już dzisiaj polscy historycy prawa tworzą szeroki wachlarz specjalizacyjnych przedmiotów historycznoprawnych, różniących się ze sobą celami edukacyjnymi i formą prowadzenia zajęć, zakresem tematycznym, treściami programowymi, podejściem warsztatowym czy

⁵² Por. Whitman, „The world”, 3–21.

⁵³ Gałędek, „Refleksje na temat”, 75.

wykorzystywanymi materiałami źródłowymi⁵⁴. Moim zdaniem, jest to jedno z najbardziej pozytywnych zjawisk w dydaktyce historii prawa ostatnich dekad. Oczywiście tworzenie tego rodzaju przedmiotów powinno odpowiadać ogólnym ramom programowym na danym wydziale, pożądane byłoby również konsultowanie ich treści i metod z innymi dydaktykami, zwłaszcza zajmującymi się dogmatyką.

Wydaje się, że *conditio sine qua non* realizowania „kontekstowego” nauczania historii prawa byłoby przeniesienie zajęć na wyższe lata studiów. Jeśli historycy prawa chcą na serio realizować ideał nauczania historii prawa jako przedmiotu prawdziwie „kontekstowego” to powinni – zdając sobie sprawę z kontrowersyjności tego twierdzenia – wspierać zmianę modelu studiów prawniczych z jednolitego na dwustopniowy. Pierwszy stopień koncentrowałby się wówczas na przedmiotach formalno-dogmatycznych, drugi zaś „kontekstowych”. Jak ocenia Rakoczy, studia prawnicze na etapie magisterskim:

[...] mógłby nie tylko składać się z przedmiotów krytycznych w stosunku do zastanych instytucji, ale również z przedmiotów umożliwiających zapoznanie się studentom z innymi subzeczywistościami społecznymi, do jakich należą inne nauki – ekonomia, socjologia, filozofia czy nawet literaturoznawstwo⁵⁵.

W egzemplifikacyjnym katalogu przedmiotów „kontekstowych” w propozycji Rakoczego zabrakło historii prawa, jednak już na przykład Arkadiusz Radwan postuluje na studiach drugiego stopnia szeroki pakiet przedmiotów historycznych⁵⁶. Kwestia ta jest warta rozważenia.

Oczywiście nie da się wykluczyć, że w przyszłości uniwersyteckie wydziały prawa zachowując model jednolity, podzielą się na grupy według kryterium „profilu” absolwenta. Większość przetrwa w postaci standardowych „szkół prawa” przygotowujących do wykonywania części tradycyjnych zawodów prawniczych lub szeroko pojętego doradztwa prawnego w administracji i biznesie. Część przekształci się natomiast w placówki oferujące poszerzony program opracowany pod kątem przygotowania do zawodu sędziego (zwłaszcza w sądach najwyższych instancji), pracownika naukowego uczelni wyższych czy w końcu elitarniej kadry najwyższych urzędników państwowych. Szkoły „standardowe” bazowałyby wówczas na obecnym modelu studiów prawniczych, „elitarnie” zaś uczyłyby w szerszym zakresie kontekstu politycznego, społecznego i gospodarczego tworzenia i stosowania prawa. Być może w tym kierunku zaczną ewoluować Krajowa Szkoła Sądownictwa i Prokuratury albo szkoły

⁵⁴ Kantor-Kozdrowicki, Materniak-Pawłowska, Przygodzki, „Legal and historical”.

⁵⁵ Rakoczy, „Czy prawnicy”, 126.

⁵⁶ Radwan, „Edukacja prawnicza”, 205.

doktorskie, jeśli ulegną dalszej specjalizacji i przekształcą się z dzisiejszych szkół nauk społecznych w doktorskie szkoły prawa. Jest to scenariusz całkiem realny, na który historycy prawa powinni być przygotowani.

5. Historia prawa w „szkole prawniczego myślenia”

Na koniec warto poświęcić parę słów ewentualnej roli historii prawa w programie studiów opartym na wzorcach amerykańskich. Koncepcje edukacji prawniczej ukształtowane w Stanach Zjednoczonych Ameryki są z pewnością inspirujące, a osiągnięcia uniwersytetów amerykańskich w zakresie nauczania prawników pod kątem wykonywania zawodów prawniczych spektakularne⁵⁷. We współczesnej Europie postulaty reform wydziałów prawa inspirowane doświadczeniami amerykańskimi zdobyły sporą popularność. Warto podkreślić, że nie chodzi w nich o kopiowanie ani nawet twórcze zaadoptowanie rozwiązań amerykańskich – różnice systemu prawnego i kultury prawnej są zbyt duże. Omawiane propozycje dotyczą raczej inspirowania się pewnymi kluczowymi cechami amerykańskiego modelu kształcenia prawników – koncentracją na prowadzeniu dyskursu, samodzielnym rozwiązywaniu problemów prawnych oraz umiejętnościach argumentacji i publicznego przemawiania. Zainteresowanie budzi także amerykański model prowadzenia zajęć – w niewielkich grupach, o interaktywnym charakterze, wymagających od studenta systematycznego przygotowywania.

Cele edukacyjne charakterystyczne dla amerykańskiego modelu nauczania prawa są dostrzegalne choćby w raporcie komisji Roberta MacCrate’a. Sformułowano w nim zestaw „podstawowych umiejętności prawniczych”, które absolwent prawa winien zdobyć w toku edukacji prawniczej: rozwiązywania problemów, analizy prawnej i rozumowania, ustalenia stanu prawnego i faktycznego, porozumiewania się, doradzania, prowadzenia negocjacji i postępowania sądowego, w końcu organizacji i zarządzania w zakresie świadczenia usług prawniczych⁵⁸. Jest to wizja edukacji prawniczej odległa od obecnego systemu znanego z uniwersytetów w Polsce (czy szerzej Europie kontynentalnej), ale także odmienna od zaprezentowanych wyżej koncepcji edukacji „kontekstowej” czy „dwutorowej”. Umiejętności wymienionych w raporcie MacCrate’a student nie zdoła bowiem osiągnąć ani ucząc się na pamięć kodeksów, ani odbywając kursy z socjologii prawa czy ekonomii.

⁵⁷ Charakterystykę zalet systemu amerykańskiego z polskiej perspektywy prezentują: Rochowicz, „Edukacja prawnicza”, 181–6; Zoll, *Jaka szkoła prawa?*, 47–89; Czajkowski, Wejman, „Uniwersytecka poradnia”, 35–44; Srokosz, „Geneza Case Method”, 283–303.

⁵⁸ Treść raportu: MacCrate, *Legal Education*. Charakterystykę jego założeń przedstawia Zoll, *Jaka szkoła prawa?*, 109–11.

W bardzo interesującym szkicu Adam Czarnota, Michał Paździora i Michał Stambulski zwracając uwagę na pewne wady amerykańskiego systemu edukacji prawniczej, sygnalizują jednak także jego zalety:

Sokratyczny model nauczania w relatywnie małych grupach, gdzie analizuje się teksty, oparty jest na założeniu, że prawda jest efektem demokratycznego dyskursu, a nie dogmatem, ogłaszany *ex cathedra* przez profesora. [...] [S]tudenci uczestniczą w dyskursie od samego początku i zachęceni są do wyrażania swojej opinii i argumentacji. System zaliczania przedmiotów zabraniający oceniania na podstawie jednej pracy czy egzaminu [...] promuje kompetencje partycypacyjne i argumentacyjne⁵⁹.

Omawiane cechy systemu amerykańskiego stanowią interesującą odpowiedź na kluczowy problem edukacji prawniczej, z którym nie potrafimy sobie poradzić od ponad stu lat. Jeszcze w okresie międzywojennym Edmund Waśkowski podjął polemikę popularnym przekonaniem, że do wykonywania zawodu prawniczego absolwent prawa potrzebuje, poza znajomością ustaw, także „długiej wprawy”, pozwalającej mu na zdobycie odpowiedniej „rutyny w stosowaniu ustaw”. Według tej koncepcji wraz z rozwiązywaniem w praktyce kolejnych spraw, prawnik wykształca pewien „takt prawniczy” (opartą na doświadczeniu intuicję), która „pozwała [...] szybko orjentować się w ustawodawstwie i wydobywać z niego materiał, potrzebny do rozstrzygnięcia [...] wypadków, wysuwanych przez życie”⁶⁰. Taki intuicyjny i empiryczny sposób uzyskiwania kompetencji prawniczych Waśkowski określał jako „sztukę” prawniczą i odróżniał ją od „naukowego” warsztatu prawniczego – czyli „wiarogodnych i uniwersalnych” teoretycznych „prawideł” wykładni. Wskazywał przy tym, że współczesne mu uniwersytety, nie są w stanie wypracować i nauczać takiego „naukowego” zestawu umiejętności prawniczych⁶¹. Można zaryzykować stwierdzenie, że problem ten jest jeszcze bardziej aktualny w czasach nam współczesnych. Obecny model edukacji prawniczej w Polsce wymusza na studentach pamięciowe opanowywanie określonej puli obowiązujących przepisów (co uzupełniają jeszcze potem zajęcia teoretyczne na aplikacji). Umiejętności stosowania prawa są kształtowane w zasadzie równolegle i niezależnie, wyłącznie w formie „czeladniczej” (na praktykach studenckich, w trakcie aplikacji pod kierunkiem patrona, w końcu zaś w toku samodzielnej pracy w zawodzie). Dokonuje się to przez naśladowanie i działanie pod kierunkiem bardziej doświadczonych kolegów, z wykorzystaniem gotowych odpowiedzi na problemy prawne wyszukiwanych w prawniczych bazach danych. Pisma procesowe tworzy się na podstawie gotowych wzorców, interpretacja przesłanek z przepisów bazuje na gotowych

⁵⁹ Czarnota, Paździora, Stambulski, „Ukryty program”, 99.

⁶⁰ Waśkowski, *Teoria wykładni*, 4.

⁶¹ *Ibid.*, 6.

odpowiedziach dawanych przez profesorów-wykładowców, komentarze, tezy orzeczeń sądów wyższych i ewentualnie glosy do nich. Nie ma tu w zasadzie miejsca i czasu, ani na kształtowanie właściwego warsztatu prawniczego – umiejętności korzystania z rozumowań prawniczych, czy zdolności rozpoznawania i rozwiązywania problemów prawnych (oraz życiowych, które się za nimi kryją). Z tak postawionej diagnozy wynika, że nauczanie „kontekstowe” nie jest wcale optymalną alternatywą dla pamięciowego uczenia przepisów. Zadaniem studiów prawniczych nie powinno być przekazywanie studentom wiedzy o świecie, w którym prawo funkcjonuje, ale uczenie ich – na wzór amerykański – radzenia sobie z realnymi problemami na gruncie obowiązującego prawa. Dajczak nazwał taki sposób kształcenia „szkołą prawniczego myślenia”⁶².

Kilkanaście lat temu propozycję kompleksowej reformy studiów prawniczych w omawianym kierunku postulował Fryderyk Zoll. Proponował, by tylko na pierwszy roku studiów zajęcia były prowadzone w formie tradycyjnych wykładów o charakterze ogólnym. Miałyby one za zadanie zaprezentowanie początkującym studentom „panoramy” systemu prawnego w stopniu dającym orientację w poszczególnych gałęziach i działach prawa wraz z podstawowymi narzędziami sprawnego poruszania się po nim. Drugi rok miałby uczyć detalicznie kluczowych gałęzi i działów prawa, nie za pomocą systematycznego wykładu, ale z wykorzystaniem *case method*. Poprzez rozwiązywanie konkretnych starannie wyselekcjonowanych problemów prawnych, studenci rozwijałyby kompetencje w zakresie wyszukiwania, porządkowania i interpretowania przepisów oraz argumentacji prawniczej. Trzeci i czwarty rok przeznaczał Autor na poznawanie „procesów harmonizacji i globalizacji prawa oraz nauce polityki prawa”, czyli zajęcia dotyczące innych porządków prawnych, ekonomicznej nauki prawa i komparatystyki prawniczej uwzględniającej, co szczególnie istotne z punktu widzenia niniejszych rozważań, historię prawa. Na ostatnim roku studiów studenci mieliby natomiast angażować się w działalność klinik prawa, uczestnicząc w rozwiązywaniu prawdziwych spraw⁶³.

W propozycji Zolla historii prawa przypada dość prominentna rola w programie nauczania na trzecim i czwartym roku studiów:

Studenci powinni być zapoznawani z zarysem historii rozwoju instytucji prawnych. Powinni być wprowadzani w świat prawa rzymskiego przez rozwój europejskiego *ius commune*, aż po okres wielkich

⁶² Wyrażenie zaczerpnięte z pracy Dajczak, „Kierunek reformy”, 16. Autor nie jest jedynym zwolennikiem omawianego podejścia do edukacji prawniczej i historii prawa. Choćby Rosner, „Jak uczyć historii”, 414, wskazuje, że najważniejszym zadaniem nauczania historii prawa jest „uczyć myślenia”.

⁶³ Szerzej: Zoll, *Jaka szkoła prawa?*, 101–24.

kodyfikacji. Nauka dyscyplin historycznych i prawa rzymskiego powinna być jednak podporządkowana zrozumieniu związków między europejskimi porządkami prawnymi oraz wspólnych europejskich fundamentów prawa polskiego. Zajęcia z prawa rzymskiego powinny w mniejszym stopniu polegać na zmuszaniu studentów do opanowania pamięciowego olbrzymiej ilości materiału, a raczej wskazywać istotę podstawowych rozstrzygnięć proponowanych przez to prawo oraz jego wpływ na ukształtowanie się podstawowych instytucji istniejących w porządkach europejskich⁶⁴.

W „szkole prawniczego myślenia” zajęcia z historii prawa musiałyby się odbywać w formie konwersatoriów w niezbyt licznych grupach, umożliwiających czynną partycypację studentów – indywidualną lub w małych zespołach. Kalka z systemu amerykańskiego sugerowałaby oczywiście opracowanie naszych własnych historycznoprawnych *casebooków*⁶⁵. Alternatywnie należałoby wyselekcjonować i opracować materiały źródłowe służące do pracy ze studentami, skonstruowane zupełnie inaczej niż obecne na rynku „wybory źródeł”⁶⁶. Należałoby porzucić ideę kompleksowego wykładu i skoncentrować się na wybranych kwestiach problemowych, otwierających maksymalnie szerokie pole dla dyskusji. Powinny one spełniać kilka kryteriów: 1) dawać możliwość wszechstronnej analizy źródeł; 2) pozwalać na rekonstruowanie różnorodnej argumentacji; 3) dotyczyć kwestii oraz instytucji relewantnych dla prawa obowiązującego. Wydaje się, że do wypełniania takiej roli idealnie nadawałyby się choćby wszechstronne polemiki naukowe wokół polskich międzywojennych (czy nawet powojennych) prac legislacyjnych, na podstawie opracowanych odpowiednio materiałów komisji kodyfikacyjnej. W tym modelu zapewne możliwe byłyby uczynienie przedmiotem zajęć bardziej zamierzonej historii (okresu przedkodyfikacyjnego), jednak stworzenie wyboru źródeł staropolskich byłoby wyjątkowo trudne, choćby z uwagi na kwestie językowe⁶⁷.

Edukacja w „szkole prawniczego myślenia” niewątpliwie stwarza przestrzeń dla rozwoju przedmiotów historycznoprawnych, być może lepszą niż w modelu „kontekstowym”. Implementacja jej założeń rodziłaby jednak sporo problemów. Polscy historycy prawa są przyzwyczajeni do pracy głównie ze studentami pierwszego roku. W nowych realiach pod ich

⁶⁴ *Ibid.*, 116–7.

⁶⁵ Pewne nieśmiałe próby w tym zakresie już podejmowano. Warto wskazać tu służące do nauki prawa rzymskiego zestawy „kazuśów” i ćwiczeń. Por. m.in. Bojarski, Dajczak, Sokala, *Verba Iuris*.

⁶⁶ Często są to wartościowe zbiory, obejmują one w większości fragmenty najważniejszych pomników ustawodawczych (rządziej praktyki) i stanowią „tło dla podręcznika”, szerzej Dąbrowski, Fermus-Bobowiec, Szewczyk-Daniel, „Z problematyki”.

⁶⁷ Zbiory źródeł do nauki prawa dawnego dla studentów prawa musiałyby być zredagowane z uwspółcześnioną pisownią, przy czym zastosowanie standardowych instrukcji wydawniczych mogłyby się okazać niewystarczające. Zapis respektujący składnię, gramatykę i semantykę dawnego języka jest dziś niekomunikatywny nawet dla studentów historii. Wybitny historyk Jerzy Dygdała wspomina, że młodzi historycy „[...] mają duże trudności z odczytywaniem tekstu i rozumieniem treści źródeł pisanych dawną polszczyzną”, Dygdała, *Codziennie kłopoty*, XIX.

skrzydła trafialiby częściowo już ukształtowani i wyedukowani adepci prawa na dość zaawansowanym etapie edukacji. Zmiana ta byłaby tutaj bardziej radykalna i odczuwalna niż w przypadku edukacji „kontekstowej”, z uwagi na konieczność całkowitego porzucenia jednostronnej formy wykładowej i przestawienia się na wyłącznie interaktywny model prowadzenia zajęć. Przygotowanie pełnego kursu w formie konwersatoryjnej, w małych grupach i dużym wymiarze godzinowym, wymagałoby długotrwałych i trudnych logistycznie przygotowań. Amerykanie budowali swoje *casebooki* przez dziesiątki lat, polscy historycy prawa musieliby selekcionować, opracowywać, komentować i dostosowywać materiały na potrzeby zajęć bardzo szybko, na olbrzymią skalę i niemal od podstaw. Osobiście uważam, że podobnie jak w przypadku edukacji „kontekstowej” także i w tym modelu dobrze sprawdziłyby się małe przedmioty specjalizacyjne, skonstruowane pod kątem ogólnych celów edukacyjnych, ale przy uwzględnieniu kompetencji i przedmiotu zainteresowań prowadzących.

6. Podsumowanie

Spadająca rola historii prawa jest rezultatem wielu czynników. Część z nich jest zupełnie niezależna od nas. Dynamika przemian społecznych, wzrost wymagań rynku wobec prawników i gwałtowny wzrost liczby aktów prawnych sprzyjają marginalizacji naszej dziedziny. Wpływa na to także ogólny spadek społecznej i kulturowej roli naukowej i profesjonalnej refleksji historycznej⁶⁸. Spora część winy leży jednak po stronie naszego środowiska.

Przez lata przekonywaliśmy samych siebie, że jesteśmy bastionem kształcenia humanistycznego, ogólnorozwojowego i „kontekstowego” młodych prawników, podczas gdy pełniliśmy raczej rolę „sita” selekcyjnego studentów pierwszego roku. Używając anachronicznych i przeładowanych faktograficznie programów nauczania i podręczników, rozdarci między różnorodnymi podejściami do uczenia o prawie w historii, nie byliśmy w stanie wypracować jednej lub kilku zwartych i nowoczesnych koncepcji edukacyjnych. Ucząc wyłącznie początkujących studentów na pierwszym roku studiów, zostaliśmy skazani na rolę uzupełniającego wstępu do prawoznawstwa i również w tej roli nie potrafiliśmy się odnaleźć. Oczywiście powyższe krytyczne uwagi nie dotyczą wszystkich polskich historyków prawa, moim celem nie było tworzenie krzywdzących i upraszczających uogólnień. Pewna część naszego środowiska od dawna rozumie potrzebę nowoczesnego nauczania przedmiotów historycznoprawnych i – niekiedy olbrzymim wysiłkiem – stara się implementować do

⁶⁸ Arcyciekawie pisze o tym Wiślicz, „Odpowiedź na ankietę”, 415–8.

działalności dydaktycznej innowacyjne programy i metody dydaktyczne. Są to jednak – w świetle moich obserwacji – wciąż raczej oddolne inicjatywy odważnych i zdeterminowanych jednostek, a nie wyraz pogłębionej refleksji całego polskiego środowiska historycznoprawnego.

Dyskutując na temat roli historii prawa w edukacji prawniczej należy uwzględnić istniejące realia. Studia prawnicze mają przygotowywać nie humanistę i erudytę, ale człowieka przygotowanego do wykonywania profesji prawniczej. Nie ulega wątpliwości, że nie powinno się to odbywać poprzez nauczanie pamięciowe obowiązujących przepisów i zawężanie perspektywy nauczania prawa wyłącznie do analizy tekstu aktów prawnych. Wydaje się zresztą nieuchronne, że w najbliższych latach lub dekadach będziemy obserwowali odejście od obecnego anachronicznego modelu kształcenia prawników. Może się to dokonać albo w kierunku szerszej „kontekstowości” studiów prawniczych, albo położenia istotniejszego nacisku na nauczanie myślenia prawniczego i umiejętności rozwiązywania problemów prawnych.

Potencjalne przemiany i reformy studiów prawniczych, nawet jeśli przybiorą racjonalny i pożądaný kierunek, wcale nie muszą oznaczać renesansu historii prawa. Wręcz przeciwnie, zwłaszcza w zakresie nauczania „kontekstowego” mamy ogromną konkurencję ze strony socjologii i socjologii prawa, ekonomii i ekonomicznej analizy prawa, nauk politycznych i polityki prawa, filozofii, zarządzania, nowych technologii, w końcu przedmiotów tradycyjnie humanistycznych, sztuki i literatury, retoryki, podstaw psychologii czy sztuki mediacji i negocjacji. Dają one często obiektywnie większe możliwości realizacji celów edukacji prawniczej niż historia prawa, zwłaszcza w jej aktualnym stanie uwidocznionym w treści wiodących podręczników dydaktycznych.

Niestety współczesne dyskusje o reformach programu studiów prawniczych odbywają się z reguły z pominięciem historyków prawa. Częściowo wynika to z lekceważenia okazywanego naszemu środowisku przez dogmatyków, w pewnej mierze jednak sami nie wykazujemy się w tej kwestii odpowiednią determinacją. Prezentujemy przy tym zbyt sztywne i anachroniczne stanowisko (tkwiące często w polemice z Makarewiczem sprzed stu lat), by skutecznie przekonywać do uwzględniania perspektywy historycznej w edukacji prawniczej. Nie powinniśmy jako środowisko obrażać się na rzeczywistość i naszych kolegów z dziedzin dogmatycznych, że niedostatecznie doceniają rolę dydaktyki naszych przedmiotów. To na nas spoczywa ciężar przekonania ich, a także prawników-praktyków oraz samych studentów, że możemy pełnić ważką rolę w procesie kształcenia prawniczego. Musimy się komunikować z naszymi środowiskami wydziałowymi i podjąć trud szerokich konsultacji z przedstawicielami

nauk dogmatycznych. Jedyną drogą do sukcesu jest wyjście im naprzeciw z ofertą konkretnych rozwiązań i propozycji programowych. Wymaga to jednak uprzedniego wypracowania zwartej koncepcji, dobrze ułożonej pod konkretne cele edukacyjne ogólnego programu studiów prawniczych. W związku z powyższym chciałbym zachęcić środowisko historyków prawa do podjęcia refleksji na temat tego czego i jak uczyć w ramach zajęć z historii prawa na studiach prawniczych. Szczególnie cenne może być dzielenie się doświadczeniami z prowadzenia małych przedmiotów specjalizacyjnych, które są dziś największą być może nadzieją naszej dyscypliny. Potrzebujemy też oczywiście nowych podręczników dydaktycznych i wyborów źródeł, pozwalających na bardziej dyskusyjne a mniej pamięciowe nauczanie historii prawa.

Liczebność naszego środowiska drastycznie się zmniejsza, a brak nowych kadr, choć wynika również z polityki wydziałów, stanowi jednak także rezultat naszego podejścia dydaktycznego. Zatrudnienia w katedrach historycznoprawnych szukać będą tylko absolwenci, którzy zainteresowali się historią prawa na studiach i przekonali się, że może być ona wartościową drogą lepszego zrozumienia prawa i pogłębiania warsztatu prawniczego. Właściwa aktywność studencka odbywa się często w ramach kół naukowych i seminariów, ale zainteresowanie historią zaszczepić można młodym ludziom przede wszystkim w toku przedmiotów kursowych. Dlatego to właśnie na nie musimy położyć szczególny nacisk. Wydaje się, że to naprawdę ostatni moment, żeby coś w tym zakresie zmienić!

Bibliografia

Opracowania

Baranowska, Marta. „Doktryny polityczno-prawne jako jeden z filarów edukacji prawniczej”. *Studia Iuridica Toruniensia* 12 (2013): 11–28.

Bator, Andrzej; Kaczmarek, Przemysław. „Kim ma być wychowanek akademii prawniczej? O perspektywach budowania edukacji prawniczej wokół konstytucji”. *Krytyka Prawa* 10/2 (2018): 9–40.

Biernat, Tadeusz. *Polityka prawa a model edukacji prawniczej*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, 2007.

Bojarski, Władysław; Dajczak, Wojciech; Sokala, Andrzej, red. *Verba Iuris. Reguly i kazusy prawa rzymskiego*. Toruń: Dom Organizatora, 2007.

Braun, Tomasz. „Uwagi o studiach prawniczych i aplikacjach z perspektywy współczesnych oczekiwań rynku”. *Krytyka Prawa* 10/3 (2018): 159–77.

Chmura, Marta. „Edukacja prawnicza w poglądach Jerzego Wróblewskiego”. *Krytyka Prawa* 8/3 (2016): 2–19.

Cywiński, Zbigniew; Kojder, Andrzej. *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014.

Czajkowski, Jerzy; Wejman, Filip. „Uniwersytecka poradnia prawna: nowe perspektywy w edukacji prawniczej”. *Palestra* 41/5–6 (1997): 35–44.

- Czarnota, Adam; Paździora, Michał; Stambulski, Michał. „Ukryty program w edukacji prawniczej”. *Krytyka Prawa* 10/2 (2018): 96–113.
- Czarnota, Adam; Paździora, Michał; Stambulski, Michał. *Nużęca konieczność. Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAE UW*. Warszawa: Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej, 2017.
- Dajczak, Wojciech. „Kontekst reformy studiów prawniczych”. *Ruch Prawniczy, Socjologiczny i Ekonomiczny* 75/4 (2013): 9–18.
- Dąbrowski, Karol. „«Obecność» średniowiecza w kształceniu studentów wydziałów prawa”. *Czasopismo Prawno-Historyczne* 69/1 (2017): 267–82.
- Dąbrowski, Karol; Fermus-Bobowiec, Anna; Szewczak-Daniel, Mariola. „Z problematyki wykorzystania źródeł w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych”. *Biuletyn Stowarzyszenia Absolwentów i Przyjaciół Wydziału Prawa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego* 17/1 (2020): 33–51.
- Dubber, Markus D. „Legal History as Legal Scholarship: Doctrinalism, Interdisciplinarity, and Critical Analysis of Law”. In: *The Oxford Handbook of Legal History*, red. Markus D. Dubber; Christopher Tomlins, 99–118. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Dubber, Markus D.; Tomlins, Christopher, red. *The Oxford Handbook of Legal History*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Dygdała, Jerzy. *Codzienne kłopoty, wielkie interesy i podwójna elekcja*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2013.
- Farhan, Jakub Ali. „Edukacja prawnicza w Polsce i Chinach”. *Studenckie Zeszyty Naukowe* 20 (35) (2017): 39–58.
- Golat, Rafał, red. *Historia państwa i prawa polski. Testy i tablice*. Warszawa, C. H. Beck, 2007.
- Izdebski, Hubert; Skuczyński, Paweł, red. *Edukacja etyczna prawników – cele i metody. Materiały z konferencji 8 czerwca 2009 r.* Warszawa: Fundacja Instytut Etyki Prawniczej, 2010.
- Jabłońska-Bonca, Jolanta. „Trzeba inaczej uczyć. Kilka uwag o homo zappiens i miękkich umiejętnościach komunikacyjnych prawników”. *Krytyka Prawa* 10/2 (2018): 374–94.
- Jabłoński, Paweł. „Na czym polega poznawanie prawa? O konsekwencjach myśli Gadamerowskiej dla edukacji prawniczej”. *Krytyka Prawa* 8/3 (2016): 41–55.
- Jurek, Piotr. „«Zgon» czy zanikanie przedmiotu «Historia państwa i prawa Polski» na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego”. W: *Non omnis moriar. Osobiste i majątkowe aspekty prawne śmierci człowieka*, red. Jacek Gołaczyński; Jacek Mazurkiewicz; Jarosław Turłukowski; Daniel Karkuta, 381–98. Wrocław: Oficyna Prawnicza, 2015.
- Kantor-Kozdrowicki, Piotr; Materniak-Pawłowska Małgorzata; Przygodzki Jacek. „Legal and historical subjects at Polish faculties of law”. *Czasopismo Prawno-Historyczne* 71/2 (2019): 267–301.
- Karabowicz, Anna, red. *Historia ustroju Polski. Testy dla studentów*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2010.
- Kędzierski, Dawid Van. „Metodologia i paradygmat polskich szczegółowych nauk prawnych”. *Transformacje Prawa Prywatnego* 3 (2018): 5–59.
- Kokoszkiwicz, Andrzej. „Potrzeby polskiego sektora administracji publicznej a kształcenie prawnicze. Kilka uwag na tle zmian związanych z projektami „ustawy 2.0” oraz tzw. aplikacji uniwersyteckiej”. *Krytyka Prawa* 10/2 (2018): 130–9.
- Kowalski, Grzegorz M. „O miejsce historii prawa w programie studiów uniwersyteckich: polemika między Oswaldem Balzerem a Juliuszem Makarewiczem (1919–1923)”. *Czasopismo Prawno-Historyczne* 56/2 (2004): 345–62.
- Kucharski, Tomasz. „«W tej Rzeczypospolitej prawo królem, prawo senatorem, prawo szlachcicem». Idea nadrzędności prawa i jej praktyczne konsekwencje w realiach staropolskiej przedkonstytucyjnej monarchii «mieszanej»” (XVI–XVIII wiek)”. *Przegląd Prawa Konstytucyjnego* 61/3 (2021): 63–78.

- Maziarz, Jakob. „Czy historia prawa jest nauką historyczną czy prawną?”. *Czasopismo Prawno-Historyczne* 67/1 (2015): 323–33.
- MacCrate Robert, red. *Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum*. Chicago: American Bar Association, 1992.
- Mysiak, Piotr. „O nowej jakości w kształceniu prawników”. *Studia Prawa Publicznego* 9 (2015): 205–13.
- Niemczyk, Marcin. „W poszukiwaniu nowych paradygmatów prawniczej edukacji. Kilka spostrzeżeń o wykorzystaniu map myśli w szkolnictwie wyższym (w tym w dydaktyce historii doktryn polityczno-prawnych)”. *Opolskie Studia Administracyjno-Prawne* 15/2 (2017): 247–66.
- Pihlajamäki, Heikki; Dubber, Markus D.; Godfrey, Marcus, red. *The Oxford Handbook of European Legal History*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Radwan, Arkadiusz. „Edukacja Prawnicza wobec wyzwań XXI wieku”. W: *Polska i społeczeństwo w XXI wieku. Państwo i prawo w XXI wieku - szanse i zagrożenia*, red. Barbara Stoczewska, 192–201. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o., 2004.
- Rakoczy, Filip. „Czy prawnicy powinni być pragmatystami? Kilka słów o edukacji prawniczej z perspektywy neopragmatyzmu R. Rorty’ego”. *Krytyka Prawa* 8/3 (2016): 118–135.
- Rochowicz, Agnieszka. „Edukacja prawnicza w USA” *Palestra* 38/7–8 (1994): 181–6.
- Rosner, Anna. „Jak uczyć historii prawa czyli o trudnej sztuce dialogu ze studentem”. *Czasopismo Prawno-Historyczne* 54/1 (2002): 409–28.
- Rosner, Anna, red. *Historia ustroju i prawa polskiego: testy i kazusy*. Warszawa: LexisNexis Polska, 2010.
- Sadowski, Mirosław. „Millennial Academics, and Gen Z Students: How the Generational Change will Affect Legal Education”. *Forum Prawnicze* 62 (2020): 24–39.
- Sobczyk, Marek. „O użyteczności badań nad prawem rzymskim – refleksje na kanwie rozprawy Joanny Kruszyńskiej-Koli pt. Ratio przedawnienia”. *Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa* 14/3 (2021): 355–68.
- Srokosz, Jacek. „Geneza Case Method i jej wpływ na kształt amerykańskiej filozofii prawa”. *Krytyka Prawa* 10/2 (2018): 283–303.
- Srokosz, Jacek. „Między humanizmem a technicyzmem. Spór o model nauczania prawa w polskim dyskursie prawniczym”. W: *Integracja wewnętrzna i zewnętrzna nauk prawnych*, red. Małgorzata Król; Adam Bartczak; Monika Zalewska, 45–59. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Stambulski, Michał. „Edukacja prawnicza na poziomie Wyobrazeniowym, Symbolicznym i Realnym”. *Krytyka Prawa* 8/3 (2016): 150–161.
- Szwarc, Andrzej. „Problemy kształcenia prawniczego (wprowadzenie do dyskusji)”. *Państwo i Prawo* 65/1 (2010): 3–9.
- Waškowski, Eugeniusz. *Teoria wykładni prawa cywilnego. Metodologia dogmatyki cywilistycznej w zarysie*. Warszawa: Nakładem Izby Adwokackiej w Warszawie, 1936.
- Wierczyński, Grzegorz; Wiewiórowski, Wojciech R. *Informatyka prawnicza*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2016.
- Wiślicz, Tomasz. „Odpowiedź na ankietę”. *Kwartalnik Historyczny* 128/1 (2021): 415–8.
- Wołodkiewicz, Witold. „Nauczanie prawa czy przepisów prawnych?” *Czasopismo Prawno-Historyczne* 67/1 (2015): 233–48.
- Zakrzewski, Andrzej. „Czemu ma obecnie służyć historia prawa, co jej grozi?”. *Miscellanea Historico-Iuridica* 10 (2011): 35–46.
- Zoll, Fryderyk. „Przyszłość kształcenia prawników w Polsce”. *Państwo i Prawo* 65/6 (2010): 19–28.

Zoll, Fryderyk. *Jaka szkoła prawa? Czy amerykańskie metody nauczania prawa mogą być przydatne w Polsce?* Warszawa: Dom Wydawniczy ABC Grupa Wolters Kluwer, 2004.

Źródła internetowe

Karwowski Mariusz. „Studiowanie Europy u stóp Apeninów”. <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2019/07-08/studiowanie-europy-u-stop-apeninow/> (data dostępu: 7.11.2024)

FIRST VIEW