



PIOTR MICHALIK
 <https://orcid.org/0000-0003-4457-0139>
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Dydaktyka na ćwiczeniach z powszechnej historii prawa – studium przypadku

Abstract

Didactics in the General Legal History Exercises – a Case Study

In this article, the author presents in the form of a case study the causes, course, and effects of developing his didactic workshop of exercises in the general legal history in the context of the contemporary achievements of academic didactics. The main axis of the evolution of the author's workshop, which took place in the era of the IT revolution and the COVID-19 pandemic, was the gradual transition from the use of methods appropriate for the teacher-centered learning (TCL), to methods aimed at student-centered learning (SCL). The aim of the article is to contribute to the revival of the exchange of views and experiences by the academic teaching the history of law and other legal subjects, also in order to stimulate mutual evaluation of classes in the form of kind, but also critical peer feedback.

Keywords: academic didactics, didactic methods, general legal history exercises, student-centered learning, Kahoot, Blackboard

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, metody dydaktyczne, ćwiczenia z powszechnej historii prawa, student-centered learning, Kahoot, Blackboard

1. Wprowadzenie

Niezależnie od tego, czy uznamy dydaktykę akademicką za (sub)dyscyplinę pedagogiczną, czy też za odrębną naukę o charakterze interdyscyplinarnym¹, definicja podkreśla znaczenie praktycznego wymiaru jej uprawiania². Definiens ten znajduje swój wyraz

¹ Sajdak-Burska, „Różnorodność paradygmatów”, 26–9.

² „Dydaktyka akademicka jest więc nauką o nauczaniu i wychowywaniu intelektualnym na uczelniach akademickich; jej uprawianie służy budowie teoretycznej wiedzy w powyższym zakresie oraz kształtowaniu podstaw praktycznej działalności na uczelniach akademickich”. Palka, „Aktualne tendencje”, 32.

w stosowanej w literaturze przedmiotu formie studium przypadku, w którym nauczyciel akademicki przedstawia swoje praktyczne doświadczenia z realizacji teoretycznych założeń nauki dydaktyki³. Zgodnie z tytułem niniejszy artykuł jest takim właśnie *case study*, w którym autor przedstawia przyczyny, przebieg i skutki wieloletniego wypracowywania swojego warsztatu ćwiczeń z powszechnej historii prawa, w kontekście współczesnego dorobku nauki dydaktyki akademickiej. Celem tego przedstawienia jest natomiast wzięcie udziału w dyskusji nad praktyką dydaktyki w zakresie nauczania historii prawa, a *sensu largo* także nauczania na studiach prawniczych.

2. Nauczanie *ex cathedra*

Podobnie jak to ma miejsce obecnie, tak też dwie dekady temu standardowo początki pracy dydaktycznej na uczelni przypadały na czas studiów doktoranckich⁴. W mojej pamięci pierwsze ćwiczenia z historii prawa zapisały się jako melanż satysfakcji z faktu prowadzenia zajęć na uniwersytecie ze stresem związanym z pytaniem „jak wypadnę w oczach studentów”. Znamienne jest to, że nie pamiętam, abym martwił się brakiem profesjonalnego przygotowania do prowadzenia zajęć. Co prawda w ramach I roku studiów doktoranckich wypełniłem obowiązek biernego udziału w wykładzie i ćwiczeniach z przedmiotu tematycznego, ale w moim przekonaniu nie było to nawet potrzebne. Byłem przygotowany: znałem materiał i zamierzałem prowadzić zajęcia mniej więcej tak, jak wyglądały te, na które sam uczęszczałem jako student. Z tych zaś wyniosłem obraz dobrego prowadzącego ćwiczenia jako przede wszystkim specjalisty w swojej dziedzinie, który dodatkowo potrafił zainteresować studentów inteligentną pointą, dobrym dowcipem sytuacyjnym czy prawniczą erudycją. Pracę z tekstami źródłowymi (których odbitki zostawiałem studentom jeszcze w punkcie ksero) czy rozwiązywanie kazuśów traktowałem jako elementy dodatkowe, przeznaczone przede wszystkim na potrzeby egzaminacyjne. W przekonaniu tym utwierdzali mnie studenci, którzy z uwagą słuchali, jak odpowiadam na swoje i ich pytania, podając do zanotowania informacje w większości zaczerpnięte z obowiązującego ich podręcznika⁵.

Wspomnienia te są o tyle ważne, o ile umieścimy je w kontekście ówczesnych realiów oraz w opozycji do dzisiejszych. W tym czasie dokonała się bowiem w Polsce rewolucja informatyczna, rozumiana jako upowszechnienie dostępu do wiedzy, w tym specjalistycznej i prezentowanej przez profesjonalistów w internecie. Powszechnie dostępne stały się też nośniki tej wiedzy, czyli smartfony, tablety i laptopy, umożliwiające skorzystanie z niej w niemalże dowolnym miejscu, w tym także w tradycyjnych miejscach zdobywania wiedzy, to znaczy w salach wykładowych i pracowniach, czytelnich

³ Zob. Dębowska-Ludwin, „Zastosowanie Project Based Learning”, 23–34; Szymła, Stanisławska-Mischke, „Rola uprzednich doświadczeń”, 119–30.

⁴ Dziękuję Pani mgr Izabeli Wasik za podzielenie się ze mną informacjami dotyczącymi kształcenia i pracy dydaktycznej obecnego doktoranta.

⁵ W tym czasie nadal można było spotkać wykładowców, którzy w toku swoich zajęć po prostu czytali studentom napisany przez siebie podręcznik.

bibliotek i własnych mieszkaniach⁶. Trudno więc nie zgodzić się z twierdzeniem, że zmiany te stanowią wyzwanie dla tak zwanego posthumboldtowskiego modelu nauczania akademickiego, nadal formalnie obowiązującego w Polsce⁷. W modelu tym wykładowca łączy w sobie obowiązki badacza i dydaktyka, przy czym te drugie mają subsydiarny charakter względem tych pierwszych, co jest wystarczającym uzasadnieniem dla *dictum* Sergiusza Hessena, że „wielki uczony nawet przy minimum posiadanych środków wyrażenia zawsze jest lepszy jako profesor niż doskonały lektor niebędący w swej dziedzinie badaczem”⁸.

Otóż już nie jest. Nie dlatego, że w tym modelu profesor uniwersytetu jest przede wszystkim uczonym – badaczem i mistrzem dla swoich uczniów badaczy. Tak powinno być, ale w tym drugim aspekcie jest to założenie wyidealizowane, a co ważniejsze *stricte* elitarne, mogące mieć zastosowanie wyłącznie w bardzo wąskim gronie osób, które wchodzi w personalną relację mistrz–uczeń, która w praktyce wymaga odpowiednich warunków (np. studia doktoranckie czy zatrudnienie na uczelni), a nade wszystko czasu⁹. Tymczasem współczesne nauczanie akademickie ma charakter masowy i tworzenie takiej relacji z nawet niewielkim procentem studentów jest wyjątkowo trudne¹⁰. Jednocześnie na skutek rewolucji informatycznej profesorowie uniwersytetu w znacznym stopniu utracili nimb unikatowości i nieomyślności uczonego¹¹. Dlatego koniecznym elementem budowania autorytetu profesora są dzisiaj także deprecjonowane przez Hessena „środki wyrażenia”, stanowiące warsztat każdego dydaktyka akademickiego. Oczywiście sam ten warsztat, nawet najlepszy, nie czyni nikogo profesorem. Jest on jednak niezbędny do przekucia opartej głównie na osiągnięciach naukowych i organizacyjnych pozycji akademickiej, w tak cenną dla koncepcji uniwersytetu godność „mistrza” wspólnoty, składającej się przecież w większości ze studentów i to coraz bardziej świadomych swojej pozycji na uczelni.

⁶ Między innymi w 2006 r. uruchomiona została polskojęzyczna Wikipedia, a w 2007 r. swoją premierę miał pierwszy iPhone i ekonomiczny laptop firmy ASUS. Już w 2013 r. z internetu korzystało 97% Polaków w wieku 16–24 lat. Sajdak, *Nowoczesna dydaktyka*, 13–4.

⁷ Sajdak, *Paradygmaty kształcenia*, 103–8. Na temat modelu uniwersytetu stworzonego przez Wilhelma von Humboldta zob. Waltoś, „Korzenie współczesnego szkolnictwa”, 33–5.

⁸ Hessen, *Podstawy pedagogiki*, 378.

⁹ W koncepcji Władysława Stróżewskiego warunkami koniecznymi do bycia mistrzem są: przekazywanie uczniom hierarchii wartości, przekazywanie uczniom metod badawczych (poprzez udział w badaniach mistrza), nienarzucanie swoich poglądów i rozstrzygnięć uczniom, nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów, życzliwość i gotowość udzielania pomocy uczniom (przede wszystkim poświęcania im własnego czasu). Tytko, „Mistrz i uczeń”, 16.

¹⁰ W roku akademickim 1990/1991 w Polsce kształciło się nieco ponad 400 tys. studentów. Przy nieznacznym wzroście liczby ludności 15 lat później było ich już prawie 2 mln. Od roku 2006/2007 liczba ta zaczęła jednak zdecydowanie maleć zgodnie z negatywnymi prognozami demograficznymi (w roku akademickim 2022/2023 według danych GUS było w Polsce nadal ponad 1,2 mln studentów). Kurek-Ochmańska, „Demograficzne uwarunkowania przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce”, 62–3 i 68–9.

¹¹ Na przykład, w każdej chwili możemy wziąć udział w wykładzie online innego specjalisty ze studiowanej przez nas dziedziny, także na kanale YouTube jego uniwersytetu (np. https://pll.harvard.edu/catalog?price%5B1%5D=1&max_price=&start_date=&keywords=; dostęp: 19.07.2024). Możemy też sprawdzić, czy fakty podane przez prowadzącego nasze zajęcia są zgodne z podanymi w Wikipedii, a jeśli jesteśmy bardziej dociekliwi w powszechnie dostępnej w internecie naukowej literaturze przedmiotu. Sądzę też, że najbliższa dekada pokaże jaką rolę w nauce i dydaktyce akademickiej odegra sztuczna inteligencja, która jest już obecna, ale jeszcze *in statu nascendi*.

3. *Student-centered learning*

Nasuwa się pytanie, jak powyższe rozważania teoretyczne na temat roli i pozycji dydaktycznej profesora uniwersytetu mają się do warsztatu „ćwiczeniowca”. Refleksja ta stała się moim udziałem, gdy w czasie boomu uczelnianego przełomu pierwszej i drugiej dekady XXI w. prowadziłem rozmaite zajęcia (wykłady, konwersatoria, proseminaria, ćwiczenia) na różnych uczelniach, w tym prywatnych. Wyposażony już przez Studium Pedagogiczne UJ w podstawy psychologii, pedagogiki i dydaktyki, musiałem stawić czoło znacznie bardziej wymagającemu zadaniu, niż to miało miejsce na ćwiczeniach z historii prawa na mojej macierzystej uczelni. Tym „zadaniem” byli studenci, którzy – korzystając z deklarowanej i demonstrowanej przeze mnie otwartości – domagali się wytłumaczenia zagadnień, których nie umieli lub nie rozumieli, a sami nie mieli zamiaru lub możliwości nauczania się ich z podręcznika lub innych dostępnych im źródeł. Postawa taka, rzadka w okresie moich studiów magisterskich i doktoranckich, podczas których każdy starał się raczej ukryć niż ujawnić swoje braki przed prowadzącym, uświadomiła mi znaczenie zwrócenia uwagi nie tyle na materię prowadzonego kursu, ile na potrzeby i możliwości studentów w kontekście tej materii.

Taka koncepcja wpisuje się w szeroko opracowane w nauce dydaktyki akademickiej pojęcie *teaching excellence* rozumiane jako dążenie do doskonalenia kompetencji dydaktycznych. Jego podstawowym założeniem jest wskazanie kierunku doskonalenia tychże kompetencji. W humboldtowskim modelu nauczania, w którego centrum był profesor – uczony przekazujący posiadaną wiedzę (*teacher-centered learning* – TCL), kompetencje te miały charakter drugoplanowy i wynikały przede wszystkim z osobistych zdolności prezentacyjnych i charyzmy prowadzącego zajęcia. Stąd przekonanie, że „dobrym wykładowcą/ćwiczeniowcem trzeba się urodzić”, ewentualnie z czasem, dzięki doświadczeniu, staje się taki „urodzony” nauczyciel jeszcze lepszym¹². Przekonanie to sam zdecydowanie podzielałem. Jako student chętniej chodziłem na zajęcia charyzmatycznych prowadzących, a jako początkujący nauczyciel akademicki większą uwagę przywiązywałem do autoprezentacji niż do metod dydaktycznych. Co istotne, wad takiej strategii nie było łatwo zauważyć, gdyż nie miałem obiektywnego punktu odniesienia. Autoocenę zajęć formułowałem bowiem, opierając się na pozytywnym feedbacku studentów, który w większości przypadków koncentrował się właśnie na osobie prowadzącego. Jednocześnie moje zajęcia nie podlegały regularnej hospitacji przełożonych, opiekunów dydaktycznych czy kolegów, jak to się dzieje w toku praktyk studenckich w Studium Pedagogicznym czy w pracy nauczyciela stażysty¹³.

Pierwszy krok w kierunku postawienia uczącego się studenta w centrum prowadzonych przeze mnie ćwiczeń z historii prawa (*student-centered learning* – SCL)¹⁴ zrobiłem więc pod wpływem samych studentów po powrocie na UJ w roku akademickim 2014/2015. Wyrazem tego było przejście od podejścia maksymalistycznego do

¹² Maciejowska, „Nikt nie rodzi się”, 55 i 59.

¹³ Co nie znaczy, że wówczas tego oczekiwałem, co było i nadal jest standardową postawą wśród nauczycieli akademickich. Zob. Sajdak-Burska, „Hospitacje zajęć jako narzędzie wspomagania rozwoju nauczyciela akademickiego w roli dydaktyka”, 45–58.

¹⁴ Maciejowska, „Nikt nie rodzi się”, 59.

minimalistycznego w zakresie wiedzy podręcznikowej, a zaoszczędzony w ten sposób czas został wykorzystany na samodzielną pracę studentów pod kierunkiem prowadzącego. W miejsce wyczerpujących komentarzy i odpowiedzi na pytania, dublujących często wykład, przygotowałem do każdego tematu zajęć prezentację PowerPoint, czym *nota bene* wpisałem się w powszechny już wówczas wśród młodszych nauczycieli akademickich trend¹⁵. Prezentacje te, zawierające podstawowe wiadomości podręcznikowe (na tzw. mocną trójkę), wyświetlałem i krótko omawiałem w pierwszej części zajęć. Były one też dostępne dla studentów na stronie internetowej katedry, także jako materiał powtórkowy¹⁶. Przez pozostałą (dłuższą) część zajęć studenci pracowali na przygotowanych przeze mnie tekstach źródłowych, zawierających głównie przepisy prawa zwyczajowego i dziewiętnastowiecznych kodeksów¹⁷. Pracę tę moderowałem poprzez dyskusję oraz ustne polecenia, prostsze (np. wskaż przepisy zawierające definicję prawa własności) i bardziej złożone (np. ustal porządek dziedziczenia w danym kodeksie). Na niektórych zajęciach studenci rozwiązywali też kazusy.

Nowa koncepcja oznaczała też większą dyscyplinę wewnętrzną zajęć. Studenci otrzymywali ich precyzyjny plan, wskazujący nie tylko konkretne tematy, ale i rzeczywiste terminy poszczególnych spotkań¹⁸. Bardziej rygorystycznie przestrzegałem też kryteriów zaliczenia, także w zakresie obecności na zajęciach. Do obowiązkowego w katedrze kolokwium zaliczeniowego w maju dodałem kolokwium zimowe w styczniu, także obejmujące test z podręcznika i otwarte pytania do tekstów źródłowych omawianych na ćwiczeniach. Zacząłem też okazjonalnie odpytywać studentów z podstawowych zagadnień wcześniej poruszanych na zajęciach¹⁹. Ograniczenie zakresu materiału omawianego na samych ćwiczeniach skutkowało więc zwiększeniem wymagań co do samodzielnej pracy studentów przed i na zajęciach. Nowa forma wygenerowała jednak także nowe problemy. Przede wszystkim była niekompatybilna z liczebnością grup ćwiczeniowych i warunkami lokalowymi. Standardowo na zajęcia uczęszczało między 40 a 50 osób, ściśniętych w małej sali na pojedynczych krzesłach z pulpitemi. Czyniło to rzeczywistą pracę w grupach iluzoryczną, a już zupełnie uniemożliwiało bezpośredni kontakt prowadzącego ze studentem, który na przykład chciałby zadać pytanie do tekstu źródłowego, ale jest zbyt onieśmielony, żeby zrobić to na forum grupy. Jednocześnie zmniejszenie zakresu merytorycznego zajęć ograniczało tych studentów, którzy wykonywali polecenia lepiej i szybciej, więc musieli później czekać na słabiej i wolniej pracujących.

¹⁵ Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka*, 50.

¹⁶ I nadal tam są z przeznaczeniem do tego ostatniego celu, choć od kilku lat już nie korzystam z nich bezpośrednio na zajęciach. <https://common.law.uj.edu.pl/ksztalcenie/powszechna/materialy/michalik> (dostęp: 19.07.2024).

¹⁷ *Ibid.* Teksty umieszczone na stronie katedry mają już charakter archiwalny. Ich obecną, wielokrotnie modernizowaną wersję przesyłałam studentom na Blackboard. Zob. niżej, rozdz. 5 i 6.

¹⁸ Zob. załącznik nr 1.

¹⁹ Jest to możliwe dzięki dużej liczbie godzin zajęć (formalnie po 30 w semestrze, łącznie 60 podczas całego kursu, w rzeczywistości zawsze mniej), co pozwala podzielić tematykę poszczególnych zagadnień (np. prawo małżeńskie) na etapy chronologicznego rozwoju. Zob. załącznik nr 1.

4. Mistrzowie dydaktyki

Następnym etapem w kształtowaniu mojego warsztatu był ministerialny projekt dydaktyczny „Mistrzowie dydaktyki”²⁰. Wzięłem w nim udział w roku akademickim 2018/2019, zachęcony wyjazdem studyjnym na University College London (UCL). Była to pierwsza okazja praktycznej nauki zawodu w czasie mojego zatrudnienia jako nauczyciela akademickiego. Dwutygodniowe szkolenie na UCL, zorganizowane przez tamtejszych specjalistów z zakresu dydaktyki akademickiej²¹ dla doświadczonych nauczycieli z polskich uczelni, było rzetelnie przygotowane i przeprowadzone. Jego najmocniejszą stroną było to, że uczestnicy szkolenia nie tylko brali aktywny udział w przygotowanych dla nich zajęciach, ale mieli także okazję sami zaprezentować swój warsztat dydaktyczny. Dzięki temu mogłem wreszcie skonfrontować wypracowane przez siebie rozwiązania z życliwą, ale też krytyczną, oceną innych dydaktyków (*peer feedback*). Nie mniej cenna była możliwość obserwowania stosowania przez nich w praktyce metod i narzędzi, które znałem i stosowałem, znałem tylko w teorii, albo nie znałem w ogóle.

Doświadczenie zdobyte w ramach „Mistrzów dydaktyki” przekonało mnie także o możliwości realizacji zamierzonych celów dydaktycznych na podstawie posiadanej bazy organizacyjno-technicznej. Bardzo pomocne w tym zakresie okazały się dwa narzędzia wdrożone przez mnie w toku realizacji projektu. Pierwszym była platforma Kahoot, będąca obecnie jednym z najpopularniejszych narzędzi dydaktyki szkolnej i akademickiej²². Dziesięciopytaniowy quiz z zadanego studentom tydzień wcześniej rozdziału z podręcznika jest nieodłącznym elementem moich ćwiczeń już od sześciu lat²³. Kahoot rozwiązał problem ciągłego dylematu pomiędzy przeznaczeniem czasu albo na przeciwieństwo zagadnień z historii źródeł prawa, albo z historii instytucji prawa. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom większości studentów, którzy nie przyszli na wydział prawa studiować historii²⁴, naukę historii źródeł pozostawiłem im samym, dając im narzędzie do sprawdzenia efektów swoich wysiłków właśnie w formie Kahoota. Zyskany w ten sposób czas przeznaczyłem natomiast na ćwiczenia z historii instytucji. Rozwiązanie to cieszy się zdecydowanym poparciem studentów, co widać zarówno w stopniu ich zaangażowania w grę, jak i w dotyczących jej komentarzach.

²⁰ Projekt o charakterze wdrożeniowym realizowany na Uniwersytecie Jagiellońskim we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki (umowa nr MNiSW/2018/253/DIR/KH) w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (POWR.04.03.00-00-0074/17). Głównym celem projektu było wypracowanie modelu tutoringu wdrażanego na polskich uczelniach. Szerzej zob. Brdulak, Glińska-Lewczuk, Janus-Sitarz, Uriasz, *Model tutoringu*.

²¹ Korzystając z okazji, podziękowania dla całego Zespołu składam na ręce mojej Opiekunki dr Clare Bentall.

²² Według informacji podanych na oficjalnej witrynie w Kahoota, który powstał w 2012 r., zagrało dotychczas ponad 10 mld uczestników z ponad 200 krajów, a obecnie korzysta z niego 8 mln edukatorów. <https://kahoot.com/company/#history> (dostęp: 30.09.2024).

²³ W tym czasie prowadzone przeze mnie grupy ćwiczeniowe zagrały w Kahoota ponad 600 razy.

²⁴ Jednym z przygotowanych przeze mnie zadań ze źródeł prawa była praca w grupach polegająca na uzupełnianiu tabeli pt. *Leges barbarorum* za pomocą karteczek z danymi dotyczącymi poszczególnych pomników prawa (daty, nazwy itd.). Zadanie to, bardzo pracochłonne w przygotowaniu, nie spotkało się jednak z większym zainteresowaniem studentów.

Dodatkowo każdorazowy Kahoot, który rozpoczyna ćwiczenia, stanowi czynnik dyscyplinujący ich punktualność, w wyniku którego studenci tylko wyjątkowo spóźniają się na zajęcia.

Drugim narzędziem wprowadzonym przeze mnie w toku „Mistrzów dydaktyki” było prowadzenie zajęć metodą tutoring. Było to możliwe dzięki środkom przeznaczonym w projekcie na dodatkowe spotkania ze studentami w ramach moich ćwiczeń²⁵. Nie wchodząc w dyskurs na temat rozumienia znaczenia terminu tutoring, który w polskiej nauce przedmiotu kojarzony jest przede wszystkim z kształceniem indywidualnym, za probierz stosowania tej metody przyjmuję ukierunkowanie procesu dydaktycznego na wsparcie studenta. Wymaga ono skoncentrowania się na indywidualnych potrzebach studentów, nie wyklucza jednak pracy z kilkorgiem osób jednocześnie²⁶. Dlatego w każdej grupie ćwiczeniowej uruchomiłem dwa trzyosobowe zespoły tutoringowe. Pierwszy przeznaczony był dla studentów chcących poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności w ramach przedmiotu, a drugi dla studentów deklarujących potrzebę pomocy w realizacji wymagań kursowych. Praca w obu typach zespołów choć różna, była dla mnie równie satysfakcjonująca, co ostatecznie przekonało mnie do walorów SCL także z perspektywy *ego* prowadzącego. Niestety brak środków nie pozwolił na kontynuowanie stosowania tej metody w ramach ćwiczeń, pomimo dużego zainteresowania ze strony studentów. Obecnie jednak pracownicy WPiA UJ w ramach pensum mogą prowadzić zajęcia z chętnymi studentami w formie dziesięciogodzinnego tutoring indywidualnego²⁷.

5. Zdalne nauczanie

Pamiętny rok akademicki 2019/2020 przyniósł rewolucyjne wręcz zmiany w zakresie wspominanej już kilkakrotnie bazy organizacyjno-technicznej. Pandemia COVID-19 wprowadziła bowiem nauczanie zdalne i hybrydowe, które zmusiło także nauczycieli akademickich do modyfikacji swojego warsztatu. W ślad za zarządzeniami władz w okresie dwóch lat trzykrotnie zmieniałem platformę edukacyjną nauczania zdalnego, zaczynając od Pegaza (2019/2020)²⁸, poprzez MS Teams (2020/2021), a kończąc na platformie Blackboard (2021/2022)²⁹. Podstawowym wyzwaniem zajęć zdalnych prowadzonych na Pegazie była ich nieinteraktywność, gdyż platforma ta nie dawała możliwości przeprowadzenia spotkania online ze studentami. Z perspektywy czasu muszę przyznać, że zdecydowanie pozytywnie oceniam skutki tej organizacyjno-technicznej aberracji. Zmotywowała mnie ona bowiem do wprowadzenia stałego elementu zajęć, mającego wówczas z konieczności zastąpić dotychczasową wspólną pracę na zajęciach

²⁵ Łącznie w roku akademickim 2018/2019 przeprowadziłem 64 godziny dodatkowych zajęć metodą tutoring.

²⁶ Brdulak, Glińska-Lewczuk, Janus-Sitarz, Uriasz, *Model tutoring*, 12–5. Szerzej zob. Czekierda, Fingas, Szala, *Tutoring*, 21–41.

²⁷ <https://wpia.uj.edu.pl/tutoring> (dostęp: 30.09.2024).

²⁸ https://elearning.uj.edu.pl/platformy/pegaz_pegaz-egz_arch (dostęp: 30.09.2024).

²⁹ <https://wpia.uj.edu.pl/blackboard> (dostęp: 30.09.2024).

(przywróconą oczywiście na MS Teams). Nastąpiło to w postaci zadania, czyli pracy studenta nad zagadnieniem/problemem prawnym z zakresu historii instytucji prawa będącego przedmiotem danych zajęć.

Same zadania były obecne na ćwiczeniach moich i innych prowadzących „od zawsze”, znałem je też w postaci klasycznych kazusów od czasów studenckich. Istota wprowadzonej zmiany polegała natomiast na formie przeprowadzenia zadania, która jest znacznie łatwiejsza z użyciem platformy e-learningowej i to niezależnie od tego, czy zajęcia prowadzone są w trybie zdalnym, czy stacjonarnym. W rezultacie w ramach wypracowanego właśnie w dobie COVID-19 obecnego schematu moich zajęć, zadanie stanowi trzeci ze stałych elementów ćwiczeń, obok Kahoota i wspólnej pracy prowadzącego ze studentami z wykorzystaniem różnych metod aktywizujących, tak zwanego wprowadzenia do tematu³⁰. W podstawowym wariancie student rozwiązuje zadanie indywidualnie, mając na to z góry przeznaczony czas 20–30 minut (do 40 w wariancie grupowym). Zarówno treść zadania, jak i materiały do jego rozwiązania są udostępniane studentom na platformie e-learningowej w formie plików do pobrania lub opisowej (np. podręcznik, Lex, teksty źródłowe z danych zajęć)³¹. Po rozwiązaniu zadania studenci mają przesłać swoje prace w dowolnej możliwej do sprawdzenia formie, np. CC–CV tekstu, pliku tekstowego, zdjęcia czy zrzutu ekranu. Po zajęciach sprawdzam wykonanie zadania, a trzy razy w semestrze oceniam z komentarzem zwrotnym. Umieszczam też wzorcowe rozwiązania wszystkich zadań na platformie³².

Drugim z narzędzi wprowadzonych w toku nauki zdalnej było wykorzystanie w celu ewaluacji postępów studentów dostępnego na Blackboard modułu oceny ogólnej. Polega on na tym, iż prowadzący przypisuje do wykonywanych przez studenta w toku kolejnych zajęć aktywności (np. Kahoota czy zadania) wartość punktową, której suma składa się na ocenę roczną. Nie wyklucza to tradycyjnie przyjętej w naszej katedrze oceny studenta w formie jednego albo dwóch kolokwii, którą stosowałem wcześniej i nadal stosuję jako najważniejszy z elementów oceny ogólnej³³. Jedno- czy dwuetapowa ocena nie spełnia jednak funkcji, jaką pełni wieloelementowa ocena ogólna w formie informacji zwrotnej, wspierającej rozwijanie dobrych praktyk w uczeniu się studentów³⁴. W zasadzie bowiem student, który jest systematycznie oceniany, będzie albo nagradzany za podjęty wysiłek (zdobywam punkty, mam coraz większe szanse na dobrą ocenę), albo ostrzegany przed skutkami zaniedbywania nauki (nie zdobywam punktów, jeśli tego nie zmienię, nie będę miał szans na dobrą ocenę). W obu przypadkach ocena ogólna zwiększa jego szansę na rzeczywiste opanowanie materii przedmiotu oraz zdanie egzaminu, co sami studenci zauważają w swoich komentarzach.

³⁰ Zob. załącznik nr 2.

³¹ Zob. załącznik nr 3.

³² Zob. *ibid.* Zadania nie omawiam na zajęciach. W razie wątpliwości studenci mogą indywidualnie skonsultować ze mną swoje rozwiązanie.

³³ Zob. załącznik nr 4.

³⁴ Por. Brdulak, Glińska-Lewczuk, Janus-Sitarz, Uriasz, *Model tutoring*, 118–22.

Nie mniej istotnym „darem” pandemii, a w mojej ocenie zupełnie kluczowym dla procesu dydaktycznego, był fakt, że w związku z jej rygorami udało się chwilowo rozwiązać problem zdecydowanie zbyt dużej liczby studentów w grupach zajęciowych. Wspomniana już liczba 40–50 studentów na ćwiczeniach stacjonarnych z powszechnej historii prawa przed pandemią została z przyczyn sanitarnych (zachowanie dystansu 1,5 m) zmniejszona w roku akademickim 2021/2022 i 2022/2023 do 20–25 osób³⁵. Skutkowało to dużą poprawą warunków pracy i nauki, także ze względu na zmianę sali na znacznie większą, która umożliwiała pracę w grupach i bezpośredni kontakt prowadzącego ze studentami. Niestety wraz z ustaniem COVID-19, od roku akademickiego 2023/2024 liczba studentów w grupach powróciła do 35–40 osób, czyli uwzględniając spadek wynikający z niżu demograficznego, pozostaje na poziomie sprzed 10 lat³⁶. Wskazuje to moim zdaniem na fakt, że przy ustalaniu liczebności grup ćwiczeniowych nie uwzględnia się dostatecznie wymogów procesu dydaktycznego. Nie wyklucza to co prawda stosowania metod SCL, ale z pewnością zmniejsza ich skuteczność, a w konsekwencji obniża także jakość kształcenia.

6. Podsumowanie

Chociaż początkowo zmiany wymuszone przez pandemię wiązały się ze znacznymi utrudnieniami i pewnym chaosem, z czasem pomogły mi w rozwoju warsztatu dydaktycznego, będącego obecnie połączeniem nauczania stacjonarnego z dobrodziejstwami platformy e-learningowej. Nadal jest nią Blackboard³⁷, który choć w mojej ocenie ustępuje MS Teams pod względem intuicyjności i wygody użytkowania, oferuje bardzo przydatne w procesie dydaktycznym narzędzia. Platforma ta jest też na bieżąco modernizowana i dziś korzystanie z niej przez prowadzącego zajęcia nie jest już tak pracochłonne, jak w latach ubiegłych. Znaczenie synchronicznego prowadzenia ćwiczeń stacjonarnych na Blackboard, choć nie jest to ani obowiązkowe, ani konieczne, jest w mojej ocenie duże. Platforma stanowi bowiem bazę kursu zarówno dla mnie, jak i dla studentów. Ogłaszam na niej potrzebne informacje organizacyjne, począwszy od semestralnego planu ćwiczeń³⁸, poprzez wytyczne na kolejne zajęcia³⁹ i listę obecności, a kończąc na ocenie zaliczenia. Umieszczam też na niej wszystkie materiały przygotowane dla studentów na zajęcia, które z czasem sumują się w całkiem imponujące portfolio, liczące na koniec roku akademickiego kilkadziesiąt pozycji. Wykorzystuję ją także do przeprowadzenia zadań na każdych zajęciach. *Last but not least* komunikuję się na niej ze studentami w formie wiadomości, komentarzy i ocen pomiędzy zajęciami,

³⁵ https://www.uj.edu.pl/koronawirus/-/journal_content/56_INSTANCE_M9wB5mYWU7Dt/10172/148691684 (dostęp: 30.09.2024).

³⁶ Korzystne natomiast jest to, że zajęcia nadal odbywają się w dużej sali.

³⁷ Co oczywiście nie oznacza, że w podobny sposób nie można pracować na innej platformie e-learningowej, oferującej podobne funkcje.

³⁸ Zob. załącznik nr 1.

³⁹ Zob. załącznik nr 5.

co jest szybsze i łatwiejsze niż komunikacja mailowa. Podsumowując, zajęcia z wykorzystaniem platformy e-learningowej stanowią obecny efekt mojego dziecięcego modernizowania ćwiczeń z powszechnej historii prawa, którego opisem chciałem się z podzielić, licząc na *peer feedback* szacownych koleżanek i kolegów po fachu⁴⁰.

⁴⁰ Przy okazji dziękuję prof. Maciejowi Mikule, prof. Annie Tarnowskiej i dr. Tomaszowi Kucharskiemu za zainicjowanie środowiskowej dyskusji dydaktycznej w ramach Polskiego Towarzystwa Historii Prawa.

Załącznik nr 1. Plan zajęć

dr Piotr Michalik

Ćwiczenia z Powszechnej historii prawa

Rok akademicki 2023/2024

Plan zajęć

Semestr zimowy

1. (5.10.) – Wprowadzenie
2. (12.10.) – Prawo osobowe do XVIII w.
3. (19.10.) – Średniowieczne prawo małżeńskie
4. (26.10.) – Prawo rzeczowe do XVIII w. (zadanie grupowe na punkty)
5. (9.11.) – Prawo zobowiązań do XVIII w.
6. (16.11.) – Prawo spadkowe do XVIII w. (zadanie indywidualne na punkty)
7. (23.11.) – Wczesnośredniowieczne prawo karne
8. (30.11.) – Średniowieczny proces skargowy
9. (7.12.) – Średniowieczny proces inkwizycyjny
10. (14.12.) – Średniowieczne i nowożytne prawo karne – przestępstwo
11. (21.12.) – Średniowieczne i nowożytne prawo karne – kara (zadanie indywidualne na punkty)
12. (11.01.) – Nowożytny proces inkwizycyjny (XVI–XVIII w.)
13. (18.01.) – Nowożytne prawo małżeńskie (XVI–XVIII w.)
14. (25.01.) – Kolokwium semestralne

Semestr letni

1. (29.02.) – Prawo osobowe XIX–XX w.
2. (7.03.) – Prawo małżeńskie osobowe XIX–XX w. (zadanie indywidualne na punkty)
3. (14.03.) – Prawo małżeńskie majątkowe XIX–XX w.

4. (21.03.) – Prawo rzeczowe XIX–XX w.
5. (4.04.) – Prawo zobowiązań XIX–XX w. (zadanie indywidualne na punkty)
6. (11.04.) – Prawo spadkowe XIX–XX w.
7. (18.04.) – Prawo karne: przestępstwo XIX–XX w. (zadanie grupowe na punkty)
8. (25.04.) – Proces karny XIX–XX w. (cd. zadanie grupowe na punkty)
9. (9.05.) – Prawo karne: kara XIX–XX w.
10. (16.05.) – Proces cywilny XIX–XX w.
11. (23.05.) – Kolokwium zaliczeniowe
12. (6.06.) – Omówienie kolokwium. Zaliczenie
13. (13.06.) – Temat do wyboru

Załącznik nr 2. Schemat zajęć

dr Piotr Michalik

Ćwiczenia z Powszechnej historii prawa

Rok akademicki 2023/2024

Schemat zajęć

A. Kahoot ze źródeł: 10–15 min

B. Wprowadzenie do tematu z instytucji: 30–50 min

C. Przerwa: 5 min

D. Zadanie indywidualne/grupowe z instytucji: 20–40 min

Załącznik nr 3. Prawo spadkowe do XVIII w. – zadanie indywidualne na punkty

Zadanie:

W 1328 r. umiera Karol IV Piękny król Francji i Nawarry, ostatni z synów Filipa IV Pięknego. Za zgodą Stanów na tron Francji wstępuje przedstawiciel bocznej linii Kapetyngów (pierwszy raz od ponad 300 lat!), kuzyn zmarłego, Filip VI Walezjusz. Rządząca wówczas w Anglii (jako regentka nieletniego syna Edwarda III) siostra zmarłego Izabela z Kapetyngów początkowo akceptuje ten stan rzeczy i poleca synowi złożyć Filipowi hołd lenny z Akwitanii. Jednak gdy odnawia się trwający od XII w. spór o angielskie lenna we Francji sprawy się komplikują. W 1330 r. Edward III przejmuje samodzielną władzę w Anglii i odmawia złożenia hołdu z Akwitanii. W konsekwencji Filip w 1337 r. pozbawia go tego lenna. Wówczas Edward przypomina sobie, iż poprzez matkę odziedziczył tron Francji i żąda jego wydania. Filip odmawia, powołując się na przyjęte we Francji zasady dziedziczenia tronu.

Rozpoczyna się wojna, przez potomnych nazywana stuletnią.

Proszę:

1) Na podstawie załączonych tablic genealogicznych (*Kapetyngowie, Plantageneci* sp.) obliczyć stopień pokrewieństwa obu spadkobierców (pretendentów) względem spadkodawcy według germańskiego systemu parantel i wskazać bliższego krewnego (3 punkty).

2) Rozstrzygnąć spór, powołując się na konkretny przepis z tekstów *Prawo spadkowe do XVIII w.* (2 punkty).

Rozwiązanie

Ad 1

W systemie parantel o prawach spadkowych krewnych decyduje przynależność do kolejnych pokoleń rodziny/rodu. Pokolenia te (parantele) liczymy zawsze od spadkodawcy „w górę”. Spadkodawca jest „głową” swojej, czyli I paranteli, do której wchodzi jego zstępni. Do II paranteli należą jego rodzice i ich zstępni. Do III dziadkowie i ich zstępni itd. Należy także pamiętać, że krewni z bliższej paranteli wykluczają tych z dalszej.

Jak słusznie Państwo wskazaliście, względem Karola IV (spadkodawcy) bliższym krewnym jest Edward III (1 punkt). Należy on do II paranteli (jest jego siostrzeńcem) (1 punkt), a Filip VI do III (jest jego bratem stryjecznym / kuzynem) (1 punkt).

Ad 2

Jak się pewnie Państwo domyślacie, sprawa ta nie była jednoznaczna, co otwierało pole do różnych interpretacji. Główną tego przyczyną był fakt, że od Hugona Kapeta przez ponad 300 lat dziedziczenie tronu Francji następowało wyłącznie w linii męskiej, gdyż każdy z następujących po sobie Kapetyngów miał syna. W tym samym czasie

w państwach europejskich oraz lennach francuskich dziedziczyły i rządziły kobiety, choć zasadą było pierwszeństwo płci męskiej (tak tekst 3: *Zwierciadło saskie* – art. 17). Podobnie sprawa wyglądała we francuskim prawie zwyczajowym, gdzie w toku średniowiecza stopniowo utorowała sobie drogę zasada równości płci przy dziedziczeniu przez zstępnych i rodzeństwo, choć wyjątki od niej nadal istniały, aż do rewolucji (tak tekst 4: *Coutume de Paris* – art. 302, 311, 320).

Kwestia dziedziczenia tronu Francji przez kobietę po raz pierwszy „wyplęnęła” w 1316 r., gdy zmarł jedyny syn Ludwika X Kłótliwego Jan I Pogrobowiec (król niemowlę), gdyż jego sukcesorką była starsza siostra Joanna. Królem został jednak stryj zmarłego Filip V Wysoki, gdyż wskutek tzw. afery z wieży Nesle podważono prawość urodzenia Joanny (co nie przeszkodziło jej później objąć tronu Nawarry). W związku z tymi wydarzeniami pojawiła się także koncepcja oparcia zasad dziedziczenia tronu Francji na archaicznym prawie salickim, które od wieków nie było już stosowane. Zgodnie bowiem z tytułem *Lex Salica: De alode*, regulującym zasady dziedziczenia alodiów (prawdopodobnie chodziło o majątek rodowy, ale kwestia ta do dzisiaj pozostaje niewyjaśniona), kobiety nie miały prawa dziedziczenia *ziemi salickiej* (*terra vero salica*), która w całości miała przyspaść męskim spadkobiercom (tak tekst 1: *Lex Salica* – LXII.5/LVIII.5).

Zgodnie ze zwolennikami powyższej koncepcji, podniesionej ponownie po śmierci Karola IV i przyjętej przez Filipa VI Walezjusza w sporze z Edwardem III królestwo Francji, jako *ziemia salicka* w ogóle nie mogło być dziedziczone przez krewnych w linii żeńskiej (po kądzieli), a jedynie przez krewnych w linii męskiej (po mieczu), co wyraża słynna paremia: *Lilie nie przęda*. W konsekwencji Edward nie mógł nabyć praw do tronu Francji przez matkę Izabelę, gdyż ta nigdy sama ich nie nabyła (*nemo plus iuris in alium transferre potest quam ipse habet*).

Argumentacja ta jest jednak wątpliwa w świetle zasad dziedziczenia dóbr rodowych (*propres*) przyjętych w średniowiecznym francuskim prawie zwyczajowym (XIII w.). Zgodnie z zasadą *paterna paternis, materna maternis* dobra rodowe wobec braku zstępnych (*descendants*) i wstępnych (*ascendants*) dziedziczyli krewni boczni (*collatéraux*) z linii, z której pochodził majątek rodowy, według bliższości pokrewieństwa (tak tekst 1: *Lex Salica* – LXII.4/LVIII.4). W przypadku tronu Francji traktowanego tu jako dobra rodowe Kapetyngów, była to linia ojczysta Karola IV. W linii tej najbliższym krewnym spadkodawcy żyjącym w chwili otwarcia spadku była siostra Izabela (II parantela, II stopień komputacji rzymskiej) i to ona powinna otrzymać spadek. Jeżeli przyjąć jednak stanowisko Walezjusza i wyłączyć Izabelę jako kobietę od dziedziczenia *ziemi salickiej*, to wówczas najbliższym żyjącym krewnym bocznym Karola IV był Edward III (II parantela, III stopień komputacji rzymskiej), a nie Filip VI (III parantela, IV stopień komputacji rzymskiej). Ponieważ w tym czasie zasada reprezentacji dotyczyła wyłącznie zstępnych (tak jak w prawie saskim, tekst 3: *Zwierciadło saskie* – art. 17 §1 *in fine*), Edward przychodziłby do spadku swoim prawem, to jest jako krewny Karola IV, a nie prawem matki Izabeli na zasadzie reprezentacji.

Analogiczna sytuacji miałyby miejsce, gdyby zgodnie z ówczesnym prawem francuskim (tak jak w prawie saskim, tekst 3 *Zwierciadło saskie* – art. 17 §1) przyjąć, że Izabela jako córka miała prawo do spadku, ale akceptując koronację Filipa VI zrzekła się go (tak tekst 4: *Coutume de Paris* – art. 316). Także wtedy spadek przeszedłby na

następnego najbliższego krewnego, tj. Edwarda III, który po uzyskaniu pełnoletniości nie potwierdził dokonanego w jego imieniu zrzeczenia się spadku. Tak też byłoby, gdyby przyjąć, że Edward przyszedł do odrzuconego przez Izabelę spadku na zasadzie reprezentacji, ale ta została rozszerzona na dzieci rodzeństwa dopiero u schyłku średniowiecza (tekst 4: *Coutume de Paris* – art. 320).

Mając powyższe na uwadze, w swojej odpowiedzi wystarczyło logicznie powiązać wskazany przez siebie przepis (1 punkt) z rozstrzygnięciem sporu (1 punkt).

Załącznik nr 4. Punktacja do oceny ogólnej

dr Piotr Michalik

Ćwiczenia z Powszechnej historii prawa

Rok akademicki 2023/2024

Punktacja do oceny ogólnej

A. Kahoot – 1 punkt za uzyskanie minimum 8 dobrych odpowiedzi (max. 20)

B. Zadanie indywidualne/grupowe (1–5 punktów za każde punktowane zadanie)
(max. 30)

C. Kolokwium semestralne (1–20 punktów)

D. Kolokwium zaliczeniowe (1–30 punktów)

Razem: max. 100 punktów

Skala oceny ogólnej (ocena z ćwiczeń)

80–100: bdb

70–79: +db

60–69: db

50–59: +dst

40–49: dst

Załącznik nr 5. Wytyczne na zajęcia z prawa małżeńskiego osobowego XIX–XX w.

Na Kahoota proszę przygotować:

A. Dziadzio, *Powszechna historia prawa*

Europejska myśl cywilistyczna XIX w. – s. 203–208 (2008) / 205–210 (2020)

Na zajęcia proszę przeczytać:

A. Dziadzio, *Powszechna historia prawa*

Prawo małżeńskie osobowe – s. 313–316 (2008) / 319–324 i 329–331 (2020)

Na zajęcia proszę przynieść:

Teksty:

Prawo małżeńskie osobowe XIX–XX w. (Blackboard)

Kodeksy (Lex):

KN, ABGB, BGB

Bibliografia

- Brdulak, Jakub; Glińska-Lewczuk, Katarzyna; Janus-Sitarz, Anna; Uriasz, Janusz, red. *Model tutoring w kształceniu akademickim*. Warszawa, 2023. <https://www.gov.pl/web/nauka/model-tutoringu-w-ksztalceniu-akademickim> (dostęp: 28.07.2024).
- Czekierda, Piotr; Fingas, Bartosz; Szala, Marcin, red. *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2018.
- Dębowska-Ludwin, Joanna. „Zastosowanie Project Based Learning w nauczaniu archeologii – studium przypadku”. W: *Dydaktyka akademicka – nowe konteksty, nowe doświadczenia*, red. Iwona Maciejowska; Anna Sajdak-Burska, 23–34. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2022.
- Hessen, Sergiusz. *Podstawy pedagogiki*. Przeł. Adam Zieleńczyk. Warszawa: „Żak”, 1997.
- Kurek-Ochmańska, Olga. „Demograficzne uwarunkowania przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce”. W: *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, red. Stanisław Waltoś; Andrzej Rozmus, 61–76. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.
- Maciejowska, Iwona. „Nikt nie rodzi się nauczycielem – rozwój kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej”. W: *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*, red. Anna Sajdak-Burska; Iwona Maciejowska, 55–69. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2020.
- Palka, Stanisław. „Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej”. W: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. Danuta Skulicz, 31–6. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004.
- Sajdak, Anna. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Sajdak-Burska, Anna. „Hospitacje zajęć jako narzędzie wspomagania rozwoju nauczyciela akademickiego w roli dydaktyka”. W: *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, red. Anna Sajdak-Burska; Iwona Maciejowska, 45–58. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2018.
- Sajdak-Burska, Anna. „Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść”. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* 2(14) (2018): 25–38. DOI 10.14746/kse.2018.14.2.
- Sajduk, Błażej. *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?* Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, 2014.
- Szymła, Wojciech; Stanisławska-Mischke, Anna. „Rola uprzednich doświadczeń nauczyciela akademickiego a efektywność zdalnej dydaktyki w trakcie pandemii COVID-19. Studium przypadku”. W: *Dydaktyka akademicka – nowe konteksty, nowe doświadczenia*, red. Iwona Maciejowska; Anna Sajdak-Burska, 119–30. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2022.
- Tytko, Marek Mariusz. „Mistrz i uczeń – elementy koncepcji Kazimierza Twardowskiego, Władysława Stróżewskiego i Krystyny Ostrowskiej”. *Wychowawca* 1(205) (2010): 16–7.
- Waltoś, Stanisław. „Korzenie współczesnego szkolnictwa wyższego – ścieżki tradycji”. W: *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, red. Stanisław Waltoś; Andrzej Rozmus, 19–58. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.