

Debata nad Raportem Komisji Dydaktyki Polskiego Towarzystwa Historii Prawa (Toruń, 22 września 2023 r.)

Słowa kluczowe: Polskie Towarzystwo Historii Prawa, raport, historia prawa, nauczanie historii prawa, dydaktyka prawa

Keywords: Polish Society of Legal History, report, legal history, teaching legal history, legal education

Debata odbyła się jako jeden z paneli XXIX Ogólnopolskiego Zjazdu Historyków Ustroju i Prawa oraz Doktryn Polityczno-Prawnych zorganizowanego w dniach 21–22 września 2023 r. na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W debacie wzięli udział: dr hab. prof. UG Michał Gałędek, dr hab. Jan Halberda (UJ), dr hab. prof. UŁ Dorota Wiśniewska. Poprowadziła ją dr hab. prof. UMK Anna Tarnowska.

Dyskusję na podstawie nagrania odtworzył dr Tomasz Kucharski (UMK).

Dr hab. prof. UMK Anna Tarnowska, Przewodnicząca Komisji Dydaktyki Polskiego Towarzystwa Historii Prawa

Szanowni Państwo! Zaproszenie do wypełnienia naszej ankiety skierowaliśmy do wszystkich wydziałów prawa w Polsce oraz do szeregu szkół prywatnych. Umożliwiliśmy przy tym wypełnianie ankiety różnymi drogami. Możliwe było skorzystanie ze zanonimizowanego formularza online albo formularza w pliku wysłanym przez e-mail. Gwarantujemy każdemu uczestnikowi badania pełną anonimowość ankiet. Nawet jeżeli wykorzystujemy w raporcie pewne fragmenty wypowiedzi, które wydały nam się szczególnie ciekawe, to nie podajemy żadnych dodatkowych informacji pozwalających na identyfikację ich autorów.

Konstrukcja raportu opiera się na czterech filarach: organizacji dydaktyki historii prawa, jej stanu teraźniejszego, perspektyw oraz działalności ruchu studenckiego. Nie będę omawiać kompleksowo wyników raportu, odsyłam wszystkich zainteresowanych do lektury wersji pisemnej. Chciałabym tylko zwrócić uwagę na kilka kwestii, które uważamy za najistotniejsze.

W części pierwszej, w pierwszym pytaniu, staraliśmy się uzyskać opinie ankietowanych, czy ich zdaniem program nauczania przedmiotów historycznoprawnych, liczba godzin, forma zajęć oraz kooperacja w sprawach dydaktyki jest zadowalająca? Powiem tylko bardzo krótko, że spodziewaliśmy się chyba większego stopnia niezadowolenia.

Oczywiście bardzo powszechnie wyrażano przekonanie o zbyt małej liczbie godzin dydaktycznych. Przypuszczaliśmy jednak, że to będzie w większym stopniu rzutowało na ogólny poziom nastrojów w środowisku. Okazało się jednak, że niezależnie od siatki godzin większość z nas jest zadowolona z tego, w jaki sposób funkcjonują przedmioty historycznoprawne na wydziałach. Już w pierwszej części ankiety – co jest znamienne – pojawiły się natomiast sugestie, że środowisko historycznoprawne uważa się za w jakiś sposób lekceważone przez kolegów „dogmatyków”. Ta bolączka wybrzmiewa dużo wyraźniej w dalszych częściach raportu, ale i tutaj jest obecna.

Pytanie piąte (pierwsze w części o stanie teraźniejszym) dotyczyło siatki przedmiotów historycznoprawnych. Pytaliśmy: Czy ankietowany uważa, że jest ona adekwatna do potrzeb ogólnej edukacji prawniczej? Czy należy ją zmienić? W jaki sposób? I tutaj pojawiły się między innymi takie odpowiedzi, że w sumie sama siatka czy sam układ przedmiotów to jest nieco drugorzędna sprawa, ponieważ można sobie mimo wszystko zbudować autorski program zajęć w ramach godzin, które są nam przyznane. Dostyc powszechnie, co najmniej w kilku wypowiedziach, pojawiła się opinia, że obecna struktura przedmiotów nie stanowi rezultatu namysłu i racjonalnej koncepcji, ale raczej uprzedzeń władz wydziałowych i niezdrowych relacji w środowisku, zarówno wydziałowym, jak i w gronie historyków prawa. Wskazywano, że często układ godzin przedmiotów historycznoprawnych jest po prostu funkcją tego, jaką pozycję posiada koordynator przedmiotu w strukturze władz wydziału, na przykład czy był w stanie obronić swój przedmiot na forum Rady Dyscypliny bądź w komisji programowej. Podsumowując, o programie nauczania często decydują, powiedzmy, relacje interpersonalne, a nie głęboki namysł nad celowym ukształtowaniem programu.

Pytanie siódme w tej części brzmiało: Jakie są, Pana/Pani zdaniem, rola, cele, znaczenie przedmiotów historycznoprawnych w całościowo ujmowanym programie studiów prawniczych, ewentualnie administracyjnych? Czy udaje się realizować te cele przy obecnej siatce przedmiotów? Oczywiście w tym miejscu bolączka, o której wspomniałam powyżej – niewystarczająca liczba godzin – wybrzmiewa dużo wyraźniej. Zaskoczyło nas, że spora część respondentów nie wyraziła tutaj jednoznacznej deklaracji. Najczęściej wskazywanym celem – jeżeli chodzi o nauczanie przedmiotów historycznoprawnych – był cel propedeutyczny, wskazała go większość respondentów. Bywa on w ankietach nazywany w różny sposób w poszczególnych indywidualnych wypowiedziach, niektórzy mówili na przykład o „rzetelnym wprowadzeniu do terminologii ustrojowej”, o „wprowadzeniu do prawa współczesnego”, o „stopniowym osadzaniu studentów w realiach prawniczych” itp. Jednocześnie z części ankiet wybrzmiewa sceptycyzm w odniesieniu do roli propedeutycznej historii prawa, wskazujący, że traktowanie przedmiotów historycznoprawnych jako wyłącznie wstępnych, nie jest jednak najlepszym rozwiązaniem.

Dominacja funkcji propedeutycznej w rezultatach naszego badania wynika oczywiście do pewnego stopnia z faktu, że naszych przedmiotów uczymy na początku studiów. O tę kwestię też zresztą pytaliśmy osobno: Czy historycy prawa w ogóle wyobrażają sobie, żeby przedmioty historycznoprawne były wykładane na starszych latach? W sytuacji, gdy spotykamy studenta bardziej zaawansowanego i rozwiniętego, to i historii prawa moglibyśmy go uczyć w bardziej zaawansowany i rozwinięty sposób. Dzisiaj otrzymujemy możliwość pracy głównie z „pierwszakami”, którzy jeszcze nie mają kompetencji

prawniczych i trzeba im je oddzielnie wprowadzać. Powoduje to, że uczymy tych studentów trochę dla innych, a nie dla ich samych. To oczywiście fundamentalny spór, który sięga choćby słynnej polemiki Oswald Balzer – Juliusz Makarewicz. W ankietach dostrzegamy obecność – choć osoby te są w mniejszości – obrońców takiej wyidealizowanej wizji nauczania ambitniejszej historii prawa, którą głosił Balzer.

Odrębnie w odpowiedziach dotyczących celów nauczania historii prawa pojawiały się odpowiedzi wskazujące na potrzebę bezpośredniego kształtowania wiedzy prawniczej oraz umiejętności typowo prawniczych. Historia prawa nie może być tylko wprowadzeniem albo dodatkiem do uczenia prawa dogmatycznego, ponieważ posiada własne unikatowe założenia i cele programowe. Te głosy trzeba oczywiście wpisać w szerszy kontekst. Nasi respondenci często identyfikują się z celami genetycznymi czy ewolucyjnymi. Wskazują, że nauczanie historii prawa powinno się koncentrować na kształtowaniu prawa, rozwoju jego pojęć, instytucji, struktur, tak by student prawa był świadomy ewolucji historycznej instytucji prawa sądowego i ustroju państwa. Nieco w kontrze, część ankietowanych wyrażała się z aprobatą o założeniach krytycznych, czyli nurcie, który nazwalibyśmy *critical legal history*. Nauczanie historii prawa powinno się koncentrować na wartościującym ocenianiu, kwestionowaniu racjonalności, harmonijności, liniowości rozwoju prawa. Student powinien być świadom interakcji prawa ze światem zewnętrznym w różnych kontekstach dziejowych, zwłaszcza politycznym i socjologicznym. To pozwoli spojrzeć naszym adeptom na prawo obecne z pewnym dystansem, zastanowić się, jak ono w ogóle działa, czy mogłoby działać zupełnie inaczej i jakie są wyznaczniki tego, że znaleźliśmy się w tym, a nie w innym miejscu.

I wreszcie pojawia się również takie przypomnienie, że przecież przedmioty historycznoprawne mogą równie dobrze służyć kształtowaniu umiejętności potrzebnych prawnikowi, zwłaszcza argumentowania w słowie i piśmie. Funkcja erudycyjna właściwie wybrzmiała w ankietach bardzo słabo. Pogląd, że chcemy dzięki przedmiotom historycznoprawnym zbudować prawnika erudyty, że absolwenci prawa powinni mieć wiedzę ogólną (również historyczną), pozostawał gdzieś w głębokim cieniu. To było dla nas pewne zaskoczenie.

Jeśli chodzi o metody nauczania, padło tu wiele bardzo ciekawych, wnikliwych i długich wypowiedzi. Część osób rzeczywiście chciała się podzielić niuansami swojego warsztatu. Cieszymy się, że ta paleta zaprezentowanych przez ankietowanych środków, jeżeli chodzi o metody prowadzenia zajęć, była tak ciekawa. Widzimy jednak w tej części brak jednolitej terminologii. W pewnych przypadkach nie było łatwo właściwie zinterpretować Państwa odpowiedzi, mamy nadzieję, że nam się udało. Dominuje jednak powszechnie tradycyjna metoda wykładowa, co jest powiązane z faktem, że wykłady są najczęściej podstawową formą zajęć. W tym miejscu pozwolę sobie dopowiedzieć, że niepokojące są sygnały o stosowaniu metody wykładowej również na ćwiczeniach, które stają się po prostu „przedłużeniem” wykładu.

W bardzo licznej grupie wypowiedzi ankietowani deklarowali stosowanie różnorodnych form interaktywnych zajęć. Często wskazywano na taką warsztatową pracę ze źródłami czy rozwiązywanie kasusów. Niewielka jest popularność referatów – cieszy w tym kontekście świadomość szkodliwości „przerzucania” za ich pomocą „ciężaru” prowadzenia zajęć na samych studentów. Niektórzy z respondentów wskazali, że nie prowadzą właściwie form dyskusyjnych, ponieważ studenci się nie przygotowują i jest to marnowanie

czasu. Zabrakło nam nieco rówieśniczej oceny wzajemnej, co mogłoby posłużyć kształtowaniu kompetencji społecznych. Niechętnie sięgamy po bardzo innowacyjne metody, które są wielkim wyzwaniem, dlatego zajęcia terenowe, jakieś gry symulacyjne, nawet debaty oksfordzkie są stosunkowo mało popularne, choć pojawiają się w pojedynczych odpowiedziach. Ktoś wskazał, że to nie metody są najważniejsze, ale sposób ich wykorzystywania w pracy ze studentem.

Padła również sugestia – z którą ja się w stu procentach zgadzam – że brakuje nam kompetencji pedagogicznych. Nie nadążamy absolutnie za osiągnięciami nauk pedagogicznych, nie mamy szkoleń, nie mamy narzędzi, na przykład kart pracy, sprofilowanych pod kątem ćwiczeń historycznoprawnych, ani też konspektów. Ktoś bardzo brutalnie stwierdził, że jeśli chodzi o kompetencje w zakresie nauczania, to jesteśmy o sto lat za dydaktyką szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Nie mamy przygotowania pedagogicznego, nie znamy metod, nie poddajemy się regularnym szkoleniom. Gdybyśmy mieli ciekawsze narzędzia, to nasze zajęcia byłyby bardziej zachęcające dla studentów. Wykorzystywanie bardziej ambitnych metod wiąże się jednak z koniecznością odpowiedniego przygotowania.

Ja uważam – dodam tu absolutnie swój autorski głos – że nie jesteśmy przygotowani na studenta takiego, jaki on w tej chwili jest. On nie będzie inny i nie możemy narzekać, że „oni się nie uczą” czy „oni niczym się nie interesują”, albo „no przecież my się nauczyliśmy, to dlaczego oni się nie uczą?” Nie uczą się, ponieważ to są ludzie pokolenia cyfrowego, dla których świat wirtualny działa na równi z rzeczywistym. Dlatego forma tradycyjnego wykładu po prostu w żaden sposób do nich nie przemawia. Ja sama nie wiem, czy bym dzisiaj wysiedziała na niektórych wykładach kolegów, którzy wzywają do tego, żeby wykłady uczynić obowiązkowymi. Gdy czasem słucham wykładów kolegów, zwłaszcza z nauk dogmatycznych, to muszę powiedzieć, że być może sama też bym na nie nie chodziła, mogę sobie dokładnie to samo przeczytać w książce i szkoda by mi było pieniędzy na bilet autobusowy w jedną i drugą stronę. Jeżeli wykład nic nie wnosi i jest tylko odtworzeniem materiału zaprezentowanego w podręczniku, to trudno spodziewać się pozytywnego odzewu. To jest też kwestia – wracając do metod – zachowania równowagi w zakresie treści, które wybieramy pod kątem wykładu. Trzeba najwyraźniej nauczyć studentów „się uczyć”. Dydaktyka nie może wyglądać w ten sposób, że studenci przez pół roku nie robią nic, a potem oczekujemy, że nagle na koniec semestru nabędą pamięciowo wiedzę z całego podręcznika. Oczywiście optymalna byłaby możliwość pracy w małych grupach konwersatoryjnych, pytanie tylko: Kogo na to stać? To jest ekonomika całego tego procesu.

W zakresie innych problemów poruszanych w ankiecie pytaliśmy między innymi o relacje z wykładowcami innych przedmiotów, również niedogmatycznych. Jakie jest nasze spojrzenie na te inne przedmioty? Czy uważamy, że one mogą być pomocne w edukacji historycznoprawnej? Chodziło nam o to, czy wykorzystujemy osiągnięcia innych dziedzin obecnych w programach studiów pod kątem naszych autorskich programów nauczania. Ktoś skonkludował, że unikając konsultacji, trochę ograniczamy możliwość pokazania naszej przydatności dla edukacji prawniczej. Powinniśmy pokazywać, że możemy naprawdę wiele wnieść. A w naszym środowisku dominuje postawa narzekania, że jesteśmy atakowani i za chwilę znikniemy z mapy przedmiotów. Głośno wybrzmiewają nasze bolączki, brakuje jednak podejmowania działań konstruktywnych,

zaproprowowania autorskich pomysłów na to, w jaki sposób możemy właśnie przekonywać do naszej użyteczności.

W omawianym raporcie mogą Państwo zobaczyć w jaki sposób sami, jako środowisko, popadamy w niemalże przeciwstawne sobie tendencje. Jest to bardzo ciekawe zjawisko. Z jednej strony pojawiają się głosy krytyczne wobec programu nauczania historii prawa, z drugiej – z wypowiedzi wybrzmiewa zadowolenie z istniejących na rynku podręczników. Tworząc ankietę, spodziewaliśmy się oczekiwania, że powinny powstać podręczniki pisane w inny sposób. To w zasadzie nie wybrzmiało. Tylko w kilku głosach pojawiły się sformułowania krytyczne wskazujące na przeładowanie informacjami i anachroniczność podręczników. Ale była to nieczęsto spotykana i w zasadzie bardzo wstrzemięźliwa krytyka. Można powiedzieć, że spodziewaliśmy się chyba trochę innego nastawienia.

Wskazywane przez nas cele nauczania historii prawa pozostają w pewnej sprzeczności. Co chcielibyśmy właściwie osiągnąć dzięki naszemu przedmiotowi? Nie jesteśmy chyba do końca świadomi metod, jakie powinniśmy wykorzystywać, a przecież te metody w pewnym stopniu odzwierciedlają cele. Jeżeli będziemy świadomi celów, to będziemy szukali najlepszych metod do ich osiągnięcia.

Na koniec mojej wypowiedzi pragnę przypomnieć, że prezentowana na naszym spotkaniu wersja raportu ma charakter tymczasowy, wstępny. Jeżeli responsywność będzie wyższa, będziemy wtedy mieli poczucie, że głos środowiska znalazł w nim rzeczywiście szersze odzwierciedlenie. Ostateczną wersję, po jej przygotowaniu, opublikujemy oczywiście na stronie PTHP. Liczymy, że prezentowany raport będzie czynnikiem, który sprowokuje zmianę sposobu myślenia. Tym Komisja Dydaktyki Towarzystwa chciałaby się zajmować w najbliższym czasie.

Szanowni Państwo! Jeżeli komuś z Państwa dydaktyka historii prawa leży na sercu lub ma jakiegokolwiek pomysły dotyczące nauczania, zachęcamy do podjęcia pracy w komisji dydaktyki PTHP!

Troje naszych szanownych Koleżanek i Kolegów: Pani Dziekan Profesor Dorota Wiśniewska, Pan Profesor Jan Halberda oraz Pan Profesor Michał Gałędek, reprezentujący ośrodki akademickie w Łodzi, Krakowie i Gdańsku, zechcieli przyjąć dzisiaj na siebie rolę komentatorów wstępnej wersji naszego raportu. Zatem w pierwszej kolejności, jeśli Państwo pozwolą, zwrócę się do nich o opinie i odczucia. Przede wszystkim chciałabym zapytać o wrażenia po lekturze, co Państwa zaskoczyło, z czym się zgadzacie, a co wzbudziło Państwa wątpliwości?

Dr hab. prof. UŁ Dorota Wiśniewska

Chciałabym zacząć od postulatu, który teraz przyszedł mi do głowy. Ponieważ organizatorzy Zjazdu Katedr dysponują obszerną bazą adresów mailowych, czy mogliby Państwo przesłać treść tego raportu do uczestników zjazdu? Być może nie do wszystkich taka informacja dotarła.

Przede wszystkim chciałabym zwrócić uwagę, że raport został przygotowany na podstawie około 30 odpowiedzi. Do wyciągnięcia bardziej reprezentatywnych wniosków przydałaby się zapewne większa liczba respondentów.

Oceniając wnioski raportu, muszę powiedzieć, że tym, co mnie najbardziej zaskoczyło i jednocześnie zmartwiło – jest to zresztą kwestia, która leży mi na sercu od długiego czasu – jest nasz brak przygotowania do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Ja skończyłam studia w 2004 r., zostałam przyjęta na studia doktoranckie, a potem zatrudniono mnie na stanowisku asystenta w katedrze i nie miałam żadnego kursu z metodyki nauczania. Jediną pomoc w tym zakresie uzyskaliśmy od Naszego Mistrza Profesora Jacka Matuszewskiego, który uczył nas dydaktyki w ten sposób, że oczekiwał od nas uczestnictwa w swoich wykładach i zobowiązał nas do tego, żebyśmy chodzili na ćwiczenia prowadzone przez starszych kolegów. Chwała mu za to, że zaoferował nam taki sposób przygotowania do pracy ze studentami, bo nikt inny się tym nie zajął. Skutek jednak był taki, że uczyliśmy się tylko starszych metod, żadnych nowszych. W tej chwili też nie mamy żadnego przygotowania.

Jeszcze jako studentka zorientowałam się – a później, kiedy zaczęłam pracować na Wydziale Prawa i Administracji, utwierdziłam się w tym przekonaniu – że w przypadku niektórych egzaminatorów ocena zależała tylko od tempa mówienia studenta. Jeżeli ktoś mówił bardzo szybko, to miał szansę na tę powiedzmy czwórkę z plusem, a zdarzało się, że piątkę, ale jeżeli mówił nieco wolniej, to uzyskiwał ocenę niższą. I tak to bardzo często wyglądało.

Z niepokojem obserwuję, że niestety w dalszym ciągu prowadzenie wykładów odbywa się w sposób bardzo tradycyjny. Jeżeli chodzi o ćwiczenia, też często to jest po prostu powtórzenie wykładu i na to narzekają nasi studenci. Moje doświadczenia z pracy w Kolegium Dziekańskim bardzo często potwierdzają te spostrzeżenia.

Uważam, że powinniśmy mieć jakieś przygotowanie do prowadzenia zajęć. Kiedy czytałam raport, zwrócił moją uwagę pomysł Komisji Dydaktyki organizowania cyklicznych warsztatowych spotkań dydaktycznych dla nas. Zdaję sobie sprawę, że nie wszyscy mają na to czas, ale myślę, że znajdzie się grono osób, które chętnie by z takiej możliwości skorzystały, również ja. Zapisuję się jako pierwsza na liście!

Prowadząc wykład z historii państwa i prawa polskiego na pierwszym roku, staram się zachęcić studentów do uczestniczenia w zajęciach. Czasami jednak trudno jest do nich dotrzeć. Dostrzegam, że piktogramy, pismo obrazkowe trochę na nich działa, więc w ten sposób próbuję. Próbuję też zainteresować ich opowiadaniem różnych ciekawostek czy interesujących przypadków. Cały czas widzę jednak pewien problem w komunikacji ze studentami.

Jeżeli chodzi o ćwiczenia, to moim zdaniem absolutnie nie powinny one być przeprowadzane w formie wykładu. Na ćwiczeniach realizowanych przeze mnie oraz przez moje koleżanki i kolegów z Uniwersytetu Łódzkiego, staramy się przede wszystkim omawiać teksty źródłowe i dokonywać ich analizy.

Poruszając temat celów nauczania historii prawa, raport pokazuje, że mamy w naszym środowisku bardzo duże rozbieżności. Po jego lekturze zaczęłam się zastanawiać nad tymi celami. Fakt, że dominuje podkreślenie roli propedeutycznej, wcale mnie nie dziwi, ponieważ ja sama pierwszy wykład czy część tego wykładu muszę poświęcić takiemu, by tak to nazwać, wstępowi do studiowania. Tym młodym ludziom trzeba w ogóle uświadomić, czym jest uniwersytet. Oni przecież nie wiedzą choćby, jak należy się do kogo zwracać, a przecież liczni profesorowie są w tej kwestii bardzo wyczuleni. Mówię im o roli i funkcjonowaniu dziekanatu, bo oni w ogóle nic na ten temat nie wiedzą.

Widzę ich zagubienie również w przestrzeni. Nasz wydział znajduje się w trzech okrągłych budynkach, więc początkujący studenci chodzą w kółko i się gubią, bo nie wiedzą, którędy przejść do innej części. I czasami trzeba im pomagać. Więc ta rola propedeutyczna, ten cel propedeutyczny, dla mnie jest szczególnie widoczny.

Bardzo dziękuję!

Dr hab. Jan Halberda (UJ)

Zachęcam Państwa do dokładnej lektury raportu. Mam nadzieję, że dzisiejsze spotkanie jest dopiero początkowym etapem w realizacji bardzo ważnego projektu. Chyba nie zdajemy sobie sprawy z doniosłości tego projektu. Z pewnością nie była też tego świadoma część adresatów ankiet. Można wyczytać w raporcie, że linki do ankiety wysłano do około 200–300 osób, a respondentów było 30.

Oceniam raport jako barometr nastrojów panujących w polskim środowisku historycznoprawnym w zakresie zadowolenia z siatki przedmiotów, liczby godzin dydaktycznych czy naszych relacji środowiskowych.

Wydaje mi się, że wskaźnikiem, który wyraźnie nie został zaakcentowany w raporcie, jest właśnie ten brak responsywności. Bo to jest pewna oznaka, jak wygląda nasze środowisko. Czytając raport, zastanawiałem się, czy sam wypełniłem ankietę. W połowie lektury zdołałem sobie przypomnieć, że tak, ale pod koniec dotarło do mnie, jak bardzo nie chciało mi się tego robić. Refleksja jest prosta: mnie się bardzo nie chciało, ale tym 80 czy 90 procentom osób, które w ogóle nie odpowiadały, nie chciało się jeszcze bardziej. To jest bardzo pesymistyczna konstatacja.

Niewątpliwie opinia wyrażona przez profesor Wiśniewską na temat studentów jest trafna. To jest rzeczywistość, z którą musimy się teraz zmierzyć.

Bardzo interesujące jest pytanie numer osiem, które zaczyna się od formuły otwartej: „Jakie metody dydaktyczne stosujesz?” To pytanie i odpowiedzi, których na nie udzielono, stanowią świetny początek uruchamiania cyklu spotkań metodologicznych. W ich trakcie można by się wymienić wspólnymi doświadczeniami czy pomysłami. Omawiana ankieta to zatem dopiero początek bardzo trudnej i wyboistej drogi. Wiem, że jej autorzy mają tego świadomość.

Warto zwrócić uwagę na szczerłość raportu. Czytając go, znajdują Państwo fragmenty, w których respondent otwarcie pisze, że dane pytanie zostało źle postawione i następnie prezentuje swoje stanowisko. Można było ten krytyczny fragment pominąć, ale autorzy tego nie zrobili. Taka transparentność budzi mój duży szacunek.

Jeśli miałbym wskazać coś, czego mi w raporcie brakuje – choć nie wiem, czy to jest możliwe do zrobienia – to chciałbym móc zobaczyć, jak w tej zanonimizowanej ankiecie odpowiadały różne grupy osób. Jeśli badamy nastroje historyków prawa, to ma znaczenie, czy odpowiadali głównie optymistycznie nastawieni dwudziestolatkowie, czy „złamani życiem” i przeżywający kryzys czterdziestolatkowie. Interesowałoby mnie to, czy poziom naszej frustracji albo naszego optymizmu jest taki sam, jak na przykład innych nauczycieli akademickich, albo czy jest w ogóle wyższy lub niższy niż przedstawicieli innych zawodów? Pewną myślą przewodnią czy też motywem, który można zauważyć

w ankiecie, jest pytanie, czy my, jako historycy prawa, jesteśmy zadowoleni z naszych narzędzi i naszej dydaktyki, czyli z pracy, którą powinniśmy wykonywać. Jestem ciekaw, czy statystyczny historyk prawa jest bardziej zadowolony ze swoich narzędzi niż na przykład górnik. Może to porównanie jest zaskakujące, ale przecież historyk prawa to jest normalny zawód, taki sam jak sprzedawca w sklepie spożywczym.

Wydaje mi się, że cenne byłoby ustalenie, kim są respondenci: czy są to ludzie młodzi, czy jednak starsi? Jeśli mamy około 30 wypełnionych ankiet, to warto zapytać, czy pochodzą od przedstawicieli dużych ośrodków akademickich, takich jak Wrocław, Warszawa czy Kraków, czy zostały wypełnione przez ambitnych pracowników zatrudnionych w mniejszych jednostkach, w których pracuje na przykład tylko jeden historyk prawa.

Warto ustalić, kto jest respondentem jeszcze z innej perspektywy. Jeśli na pytanie o liczbę godzin padło wiele odpowiedzi, że jest ona zbyt mała, to pojawia się wątpliwość: czy to opinia kogoś z Krakowa, kto ma 120 godzin do zaprezentowania powszechnej historii prawa, a chciałby mieć na przykład 340, czy to odpowiedź kogoś, kto ma jeden semestr i w tym czasie musi zmieścić historię ustroju oraz prawa w Polsce i w ogóle na całym świecie. To by nam znacznie więcej powiedziało.

Nie wiemy także, na jakim szczeblu kariery są respondenci. Czy to doktoranci, adiunkci, czy może profesorowie tytularni? Rozkład geograficzny byłby interesujący. Pytanie 15 dotyczyło najlepszego podręcznika i bezapelacyjnie wygrywa tu dzieło profesora Wacława Uruszczaaka. Można sobie zadać pytanie, czy wybrała go Polska, czy po prostu większość ankiet została wypełniona przez jego uczniów. Pytanie 16 dotyczyło relacji z władzami dziekańskimi. Można założyć, że w ośrodkach, w których historycy prawa wchodzi w skład kolegów dziekańskich – na przykład w Łodzi – te relacje mogą być nieco inne niż w innych miejscach.

Podsumowując, zaprezentowana ankieta jest świetna, ale stanowi dopiero początek bardzo ważnego projektu. Jedyne, o co bym prosił, to jak największe jego rozpropagowanie. Jeśli jest wśród nas ktoś, kto jeszcze nie wypełnił ankiety, to warto to zrobić.

Już naprawdę na koniec, słuszne jest zadanie pytania – choć może jest ono nieco obrazoburcze – czy my w ogóle umiemy taką ankietę przeprowadzić? Można pomyśleć, czy nie warto by było włączyć do tego przedstawicieli socjologii? Bo czy na przykład aptekarze umieją napisać historię prawa aptekarskiego? Prawdopodobnie tak, ale gdyby uzyskali pomoc historyka prawa, to rezultat byłby zauważalnie lepszy. Zatem może tutaj też trzeba do tego „kotła” zaprosić przedstawicieli innych nauk i uzyskać ich pomoc?

Dr hab. prof. UG Michał Gałędek

Dla mnie punktem wyjścia rozważań, dlaczego ten raport jest tak istotny, jest przyjęcie następującego założenia. Na samym początku raportu, chyba na pierwszej stronie, gdy wymieniono, do kogo zostały wysłane te ankiety, podana jest liczba pracowników poszczególnych wydziałów w Polsce. W Gdańsku na Wydziale Prawa w ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba pracowników wykładających przedmioty historycznoprawne zmniejszyła się o połowę, z około 16 osób do mniej więcej ośmiu. W ciągu jeszcze wcześniejszego dziesięciolecia liczba historyków prawa zmniejszyła się o jedną albo

dwie osoby przez całą dekadę. Ten regres w zakresie liczby etatów nie wynikał z tego, że kogoś zwalniano. W większości przypadków, gdy ktoś przechodził na emeryturę, rezygnował z pracy lub przechodził do innej katedry, to po prostu etat się nie odnawiał. Wiem, że podobne zjawiska występują także, może nie na wszystkich, ale większości wydziałów prawa w Polsce. W rezultacie robimy się jako historycy prawa coraz starsi, ponieważ prawie nie przyjmuje się nowych pracowników. Inna sprawa, że wśród studentów mało jest w ogóle osób zainteresowanych historią. Zresztą, widać to też na naszych zjazdach, gdzie osób z tytułem magistra jest niewiele. W takich warunkach dopływ świeżej krwi jest ograniczony, a po reformie związanej z utworzeniem szkół doktorskich będzie pewnie jeszcze mniejszy. Mało osób chce pisać doktoraty z historii prawa, a jeszcze mniej do tych szkół doktorskich jest przyjmowanych. Wydaje mi się więc, że naturalną kolejną rzeczą w Gdańsku jesteśmy jako historycy prawa środowiskiem obumierającym w przyspieszonym tempie, skoro w ciągu dekady straciliśmy połowę naszego stanu osobowego.

Dodatkowo sądzę, że w większości ośrodków akademickich pytanie, czy przedmioty historycznoprawne w ogóle są potrzebne, nie jest jeszcze stawiane bezpośrednio. Wkrótce jednak będzie ono wyrażane otwarcie, bo presja na to, żeby zmienić edukację prawniczą w kierunku jej uprządkowania, moim zdaniem ciągle jest obecna i chyba nawet narasta. Wydaje mi się, że studenci jednak, mimo wszystko, oczekują od wydziałów praktycznego przygotowania do zawodów prawniczych, a historia prawa należy do tych przedmiotów, które co do zasady tego im bezpośrednio nie dają. Jeżeli jednak jakoś uczelni ocenia się w dużej mierze przez pryzmat zdawalności na aplikacje prawnicze, to historia prawa w programie studiów staje się w istocie uciążliwym balastem.

Kiedy czytałem raport, starałem się konfrontować swoją wizję i założenia wstępne z wizją prezentowaną przez inne osoby. Ogólnie rzecz ujmując, na podstawie wyników ankiety można wysnuć wniosek, w zakresie celów przedmiotów historycznoprawnych, że chcielibyśmy realizować mnóstwo różnych szczytnych celów, czasem nawet z sobą sprzecznych. Z jednej strony chcielibyśmy, żeby historia prawa uczyła o społeczeństwie, korzystała z doświadczeń historycznych, pokazywała fenomen działania prawa w szerszym kontekście. Marzy nam się, żeby nauki prawne umocowiły się w kanonie nauk społecznych. Tymczasem trend jest dokładnie odwrotny. Nauki prawne i wydziały prawa są głównie po to, żeby szkolić do wykonywania zawodów adwokatów czy sędziów, gdzie wciąż dominuje model prawnika pozytywisty. Dlatego, z drugiej strony, staramy się obronić przed zagrożeniami, które na nas czyhają, próbując przekonywać, że historia prawa jest po to, żeby nauczyć lepszego pojmowania poszczególnych konkretnych instytucji. Ma być ona zatem jakby poszerzeniem dogmatyki, ukazując perspektywę funkcjonowania konkretnych mechanizmów i instrumentów współczesnych w odniesieniu porównawczym do historii. Czyli chcemy się obronić poprzez to, że jako historycy prawa odgrywamy rolę służebną względem dogmatyki.

Uważam, że z przyczyn taktycznych nie powinniśmy próbować realizować koncepcji historii prawa uczącej o społeczeństwie i funkcji prawa jako ważnego instrumentu zarządzania tym społeczeństwem. Po pierwsze, nasze przedmioty są umieszczane na pierwszym roku, kiedy tak naprawdę student wie o prawie jeszcze bardzo mało lub w ogóle nic nie wie. Ulokowanie w tym miejscu w programie studiów trochę nam utrudnia pełną realizację ambitnych celów. Po drugie, jeżeli będziemy się starać mimo to uczyć poprzez

historię prawa o społeczeństwie, to zwiększamy ryzyko uznania, że jesteśmy przedmiotem zbędnym na wydziale prawa nastawionym na edukację zawodową.

Pozostaje nam rola służebna względem przedmiotów dogmatycznych. Powinniśmy uczyć o instytucjach prawnych, odwołując się do przykładów historycznych. Wtedy będziemy w stanie wykazać, że jesteśmy przydatni i użyteczni w praktyce.

Wydaje mi się, że scenariusz na najbliższe 10–15 lat – który wybrzmiał również w treści omawianych ankiet – jest taki, że będziemy się koncentrować na pomocy przedmiotom dogmatycznym i równocześnie drzeć o to, żeby ci dogmatycy, którzy zasadniczo nie do końca nas lubią i rozumieją, nie postanowili nas z wydziału prawa ostatecznie i definitywnie usunąć.

Dziękuję!

Głosy z sali

Dr hab. Iwona Barwicka-Tylek (UJ)

Chciałabym zaprezentować swoje stanowisko nieco szerzej. Jestem outsiderem, to znaczy historykiem doktryn, i od razu się przyznam, że nie wypełniłam ankiety. Moim usprawiedliwieniem (może niezbyt przekonującym) było to, że jestem historykiem doktryn i nie chciałam mieszać w opiniach historyków prawa. Był jednak także drugi powód: gdy otworzyłam ankietę, okazała się ona dla mnie zbyt męcząca i zbyt długa. I od razu sobie pomyślałam, że doskonałym pomysłem byłoby zaangażowanie socjologów, żeby pomogli skonstruować taką ankietę.

Strasznie mnie zdziwiły wyniki raportu, które mówią, że właśnie z tą dydaktyką tak strasznie kulejemy. Ja bym się tutaj troszkę nie zgodziła z moim przedmówcą. Jestem trochę psychologiem z wykształcenia oraz dydaktykiem z zamiłowania. Uważam, że fakt, iż mamy przedmioty na pierwszym roku, stanowi nasz atut. Gdybyśmy mieli odpowiednie kompetencje dydaktyczne, moglibyśmy dzięki temu wygrać wiele postulatów. Dostajemy bowiem studentów, którzy jeszcze są zaangażowani i entuzjastycznie nastawieni do studiowania. I uważam, że jeśli my tego nie będziemy potrafili dydaktycznie wykorzystać, nikt inny tego nie zrobi. Dogmatycy tego nie robią, podobnie teoretycy i filozofowie prawa, ponieważ to nie jest ich rola. W związku z tym, jeśli my nie wykorzystamy tego, że oni jeszcze nie potrzebują za wiele takiej wiedzy *stricte* erudycyjnej czy też zawodowej, to nikomu się to nie uda. Jeśli my tego nie wygramy, to nikt tego nie wygra.

Nie będę powtarzać swojego referatu zaprezentowanego na zjeździe, ale mówiłam w nim o tym, co to jest wiedza praktyczna. W tym miejscu chciałam tylko podkreślić, że moim zdaniem naprawdę historia ma potencjał praktyczny. Ja od lat zajmuję się filozofią edukacji, moja pierwsza praca magisterska dotyczyła tej dziedziny. To jest naprawdę mój konik. Poświęciłam edukacji dużo czasu i własnych pieniędzy. Takie kompetencje można zdobyć zwłaszcza na różnego rodzaju kursach, ja trafiam na liczne kursy, nawet międzynarodowe, z kardiologami, etnografami oraz osobami reprezentującymi inne

dziedziny. Metody dydaktyczne to jednak jest coś uniwersalnego. Poznając je, możemy naprawdę troszeczkę swoje zajęcia wzbogacić, wykorzystując zaangażowanie studentów. To się da zrobić!

Jest mnóstwo metod dydaktycznych. Ja na przykład sobie wymyśliłam w tym roku, że będę z seminarzystami – a mam ich wielu – prowadzić szkolenie z wykorzystania sztucznej inteligencji i będę im uświadamiać, jak ją wykorzystać jako narzędzie. Choć jestem historykiem, mogę pokazać, jak wykorzystywać takie narzędzie w pisaniu pracy magisterskiej. To jest uniwersalna kompetencja. Więc uważam, że jako historycy my naprawdę nie rozumiemy, czym jest wiedza praktyczna, czyli różne kompetencje, których moglibyśmy uczyć. W ten sposób naprawdę jesteśmy w stanie się obronić na wydziałach prawa. Przynajmniej ja, jako optymistka z wyboru, uważam, że historia ma tu ogromny potencjał. Bo tego przecież nie robi za nas dogmatyka. Ona jest zainteresowana takim rzemieślniczym interpretowaniem i stosowaniem prawa. Nie robi nam tego również wąsko rozumiana teoria, ale także historia prawa tradycyjnie postrzegana jako wiedza erudycyjna. Bo to już nie te czasy. To nikogo nie interesuje. Ale jesteśmy w stanie, moim zdaniem, otworzyć się na taką strategię, bardziej praktyczną.

Dziękuję!

Dr hab. prof. UG Michał Gałędek

Szanowni Państwo! Jedną rzecz chciałbym dodać i wyjaśnić *ad vocem*. Ja swoją wypowiedź troszeczkę sprofilowałem pesymistycznie. Zrobiłem to w dużej mierze trochę celowo, prowokacyjnie. Jeżeli ktoś chciałby się ze mną nie zgodzić, to ja bardzo gorąco do tego zachęcam. Głosy, które mówią o tym, że jest potencjał uczenia historii prawa na pierwszym roku, są cenne. Rzeczywiście taki student, który jeszcze jest świeżo po liceum, myśli innymi kategoriami i to można wykorzystać.

Myślę, że taki był właśnie przede wszystkim cel tej ankiety. Żeby znaleźć te nasze uniwersalne metody, podzielić się nimi, rozbudować, żebyśmy mogli tą historią prawa umiejętnie „zarządzać” i wprowadzać w życie to, czego nie robimy, bo brakuje nam kompetencji. W dużej mierze wiąże się to z nieprzygotowaniem dydaktycznym na etapie, kiedy byliśmy zatrudniani.

Dziękuję!

Dr hab. prof. UJ Maciej Mikuła

Chciałbym jednym zdaniem nawiązać do tego, o czym mówili profesor Iwona Barwicka-Tylek i profesor Michał Gałędek. Może rzeczywiście spróbowalibyśmy zbudować bazę metod, które byłyby najbardziej pomocne dla historyków prawa? Świetnego referatu mogliśmy wysłuchać podczas II Kongresu Historii Prawa Europy Środkowo-Wschodniej w Budapeszcie. Dwie referentki z Koszyc prezentowały wyniki swoich interesujących badań na temat *deep reading*. To inicjatywa nie tylko historyków; utworzono tam

interdyscyplinarny zespół z pedagogami i psychologami. Przygotowują oni doskonałe narzędzia do uczenia głębokiego, kontekstowego i różnych innych typów czytania tekstu. To są kompetencje, które mamy w rękach, przecież możemy uczyć takiej lektury tekstów.

Zgadzam się zupełnie z profesor Iwoną Barwicką-Tylek, jeśli chodzi o erudycyjność. Nikt nie będzie od nas oczekiwał erudycyjności, jeżeli w ciągu ułamka sekundy ChatGPT poda odpowiedź na pytanie o faktografię. Umówmy się, że to nie jest kierunek, w którym powinno się rozwijać nauczanie historii prawa. Chcemy iść raczej w stronę rozwijania umiejętności.

I jeszcze jedna rzecz. Jak wygląda organizacja i pomoc w dydaktyce na Państwa uczelniach? Czy istnieją centralne jednostki odpowiedzialne za dydaktykę na całym uniwersytecie (a nie na poszczególnych wydziałach), które prowadzą centralne szkolenia? To jest zasadniczo pytanie, do jakiego stopnia wiemy, czy istnieje taka oferta, którą może w jakimś sensie ignorujemy, czy też taka centralna oferta w ogóle nie jest dostępna?

Dziękuję!

Dr Beata J. Kowalczyk (UG)

Cieszę się, że mogę wziąć udział w tej debacie. Pragnę jednak zaznaczyć, iż nie miałam okazji wypełnić ankiety, ponieważ w ogóle do mnie nie dotarła.

Nie sposób nie zauważyć, że wypowiedź mojego kolegi z wydziału, profesora Michała Gałędka, miała wyraźnie pesymistyczny wydźwięk. Niemniej postaram się wprowadzić nieco więcej optymizmu w naszą dyskusję. Chciałabym odnieść się zarówno do kwestii szkoleń, o których Państwo wspominaliście, jak i do tej debaty. Kiedy zostałam zatrudniona na wydziale kilkanaście lat temu, stanęłam przed poważnym wyzwaniem związanym ze sposobem nauczania. Jeszcze niedawno sama byłam studentką, a teraz znalazłam się „po drugiej stronie”. Zastanawiałam się, jak skutecznie nauczać prawa rzymskiego, a także jak zainteresować studentów tym przedmiotem. W mojej głowie pojawiały się liczne pytania: Co powinnam z nimi robić na zajęciach? Jak ich zaangażować? Jak sprawić, by ta wiedza była dla nich przystępna i atrakcyjna?

Na tamtym etapie priorytetem władz wydziału były cele naukowe i z tego nas przede wszystkim rozliczano. Aspekt dydaktyczny traktowano wówczas marginalnie, był taką kulą u nogi zarówno dla samego wydziału, jak i dla nas, pracowników. W ostatnich latach ta strategia bardzo się zmieniła. Przy Uniwersytecie Gdańskim utworzono Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu. To jest jednostka uniwersytecka, która działa bardzo prężnie i dynamicznie. W każdym semestrze organizowane są liczne szkolenia, czasami siedem i więcej w jednym semestrze. Muszę przyznać, że kiedy mam mniej zajęć dydaktycznych, z chęcią w nich uczestniczę. Jestem świadoma, że choć materiał, którego uczę, jest niezmienny od lat, to studenci z każdą dekadą stają się inni. Nie mogę wymagać od nich przyswajania wiedzy w taki sam sposób, jak robili to studenci dziesięć lat temu, krytykując ich jednocześnie, że tego nie potrafią i wywierając na nich presję, aby coś ze sobą zrobili. To nie tak. Zamiast tego należy popatrzeć przede wszystkim na siebie i zastanowić się, jak zmodyfikować swoje działania i zaprezentować tak materiał,

żeby studenci chcieli się go uczyć. Współczesne metody dydaktyczne oferują szeroki wachlarz możliwości, a prawo rzymskie i historia prawa ma ogromny potencjał, by realizować zajęcia w taki sposób, żeby studenci byli zainteresowani.

W naszym trzyosobowym Zakładzie Prawa Rzymskiego stosujemy w zasadzie tylko innowacyjne metody nauczania. Wprowadziliśmy między innymi karty pracy dla studentów, a zajęcia podzieliliśmy na dwie części: pierwsza część to interpretacja tekstu źródłowego (kazusu), a druga połowa zajęć to symulacja rozprawy sądowej, która jest bardzo popularna wśród studentów. I powiem szczerze, po roku, kiedy prowadziliśmy zajęcia w ten sposób, studenci złożyli wniosek do dziekana o zwiększenie liczby godzin z prawa rzymskiego, bo nie mogli się doczekać tych zajęć. Symulacje rozpraw sądowych są chyba najciekawszym narzędziem dydaktycznym. Studenci mogą pierwszy raz – już na I roku studiów, kiedy rzeczywiście dopiero zapoznają się z prawem – wcielić się w rolę oskarżyciela, obrońcy czy sędziego, co pozwala im odkrywać z punktu widzenia psychologicznego i osobowościowego, w jakiej roli lepiej się czują.

Zarówno kazusy, jak i stany faktyczne do symulacji rozpraw są różne i dotyczą prawie wszystkich części *ius civile*, w prawie rzymskim to spektrum jest bardzo szerokie. Staramy się włożyć jak najwięcej wysiłku, aby sposób prowadzenia zajęć angażował studentów, aby spojrzeli oni na prawo rzymskie w zupełnie nowym świetle i żeby polubili te historycznoprawne kwestie. Jest to możliwe, tylko my sami musimy te metody dostosować do studenta, z którym mamy do czynienia. Bo ci ludzie po prostu, tak jak pani profesor Tarnowska słusznie zauważyła, mają do czynienia z mediami, z tą nowoczesną technologią na co dzień. I jeżeli my nie wyjdziemy im naprzeciw z nowoczesnym zestawem metod nauczania, to szybko stracimy ich uwagę, a oni po prostu się na nas zamkną. Otworzą tablety, telefony i nie będą nas w ogóle słuchać. Więc to w nas samych musi zająć zmiana, żebyśmy potrafili skutecznie komunikować się z młodym pokoleniem studentów.

Dziękuję!

Dr Izabela Leraczyk (KUL)

Szanowni Państwo! Prowadzę ćwiczenia z prawa rzymskiego. Również nie wypełniłam ankiety, aczkolwiek chciałam wytłumaczyć dlaczego. Wypełniłam część ogólną i kosztowało mnie to dużo pracy. Był to czerwiec, który, przynajmniej na naszej uczelni, jest miesiącem „wykrwawiania się”, jeżeli chodzi o zakończenie pracy dydaktycznej.

Na ćwiczeniach prowadzonych przez nas na prawie rzymskim, korzystamy z metody kazusowej. Uznaliśmy, że referaty zupełnie się nie sprawdzają, nie są chwytliwe dla studentów. Metoda kazusowa natomiast okazała się strzałem w dziesiątkę. Dzięki niej właśnie na prawie rzymskim studenci zobaczyli po raz pierwszy, jak może funkcjonować – co prawda dość specyficzne, ale jednak – prawo. Kazusy natomiast wymagają od dydaktyków naprawdę dużego zaangażowania, przede wszystkim zaś poświęcenia czasu na ich sprawdzenie. To nie było tylko wstawienie odpowiedniej liczby punktów, ale przekazanie studentom informacji zwrotnej, „jesteś super”, „tak trzymać, tylko troszkę nie w tym kierunku” albo „źródła mówią nieco inaczej”. Żeby krytyka była konstruktywna, wymagało to od nas pewnych umiejętności.

Jeżeli chodzi o to, jak uczymy się nauczania, to u nas sprawa jest o tyle prostsza, że w ocenie pracowniczej mamy tak zwaną część A, czyli naukową, i część B, czyli dydaktyczno-organizacyjną. Młodzi pracownicy, młodzi naukowcy nie są w stanie wykazać punktów za zasiadanie w uniwersyteckich komisjach i tak dalej, ale dostajemy punkty za szkolenia. Tak samo mamy ogólnouniwersyteckie Centrum Dydaktyki Akademickiej i tam możemy mieć szkolenia z tutoringu, metod nowoczesnego nauczania, rozmów z osobami dorosłymi czy z kwestii psychologicznych. Szkolenia są prowadzone przez naszych naukowców z innych wydziałów (np. psychologii), ale zaangażowani są też eksperci z zewnątrz.

To, że zostaliśmy zmuszeni, czy może popełnięci, do tego, żeby stosować kazuśy i formy pisemne zaliczeń, to jest trochę wynik tego, że od dwóch lat prowadzimy ogólnowydziałowe czy ogólnolubelskie spotkania, które nazywają się „LubLaw-Day”. Chodzi tu o to, że my, akademicy, spotykamy się z przedstawicielami zawodów prawniczych, dzięki czemu możemy wypracować jakieś dobre praktyki nauczania. Prowadzący zajęcia na aplikacjach mówili nam, że to nie jest nasza rola, żeby nauczyć studentów pisać pisma procesowe, bo od tego jest właśnie aplikacja. My mamy ich nauczyć konstrukcji prawniczych i myślenia o prawie, a tutaj historia prawa jest świetnym narzędziem. Można ją wykorzystywać do uczenia studentów rozumowania prawniczego.

Zwłaszcza osoby, które prowadzą kliniki prawa, są świetnie przygotowane do tego, żeby pokazać nam, jak nauczyć studentów rozwiązywać kazuśy. Bo to nie jest tak, że student dostanie kazus i źródło, po czym napisze odpowiedź. On musi wiedzieć, co konkretnie powinien zrobić w odpowiedniej kolejności. Jest tak zwana metoda obierania cebuli, są różne inne taktyki, których my możemy się nauczyć od naszych kolegów prowadzących kliniki prawa.

Sugerowałabym spisanie przez Towarzystwo dobrych praktyk dydaktycznych. Może stworzenie tego typu postulatów ułatwiłoby zdiagnozowanie najważniejszych problemów.

Dziękuję uprzejmie!

Dr Magdalena Wilczek-Karczewska (UKSW)

Dzień dobry Państwu! Odpowiadając na pytanie Pana Profesora Mikuły, obecnie u nas na Uniwersytecie jest Dział Kształcenia, który koordynuje dydaktykę w skali ogólnouniwersyteckiej. Mamy organizowane i proponowane szkolenia.

Problem jest natomiast związany z tym, że jak już tutaj mówiono, jesteśmy rozliczani z realizacji innych celów. Nie zawsze zatem na te szkolenia znajdujemy chętnych.

U nas na uniwersytecie jest prowadzony program – nie wiem, czy Państwo o nim słyszeli – Mistrzowie Dydaktyki. To jest program unijny, pozwalający nie tylko na odbycie szkoleń krajowych, ale także na skonfrontowanie własnych doświadczeń z doświadczeniami pracowników innych ośrodków europejskich. Nawiązując też do cennego głosu Pani Profesor Barwickiej-Tylek, jakimi środkami i metodami dydaktycznymi dysponujemy, mam następującą obserwację, którą dodatkowo uzupełniam pewnym doświadczeniem własnym, mając syna w klasie maturalnej. Obserwując, jak przygotowuje się on do matury, dostrzegam, jak bardzo odtwórcze jest to przygotowanie, jak bardzo

skoncentrowane jest ono na tym, aby zdać egzamin. Taka jest cała strategia maturalna, nie rozwija ona krytycznego myślenia. Zauważyłam to również na zajęciach. I niestety ten problem się pogłębia. Nasi studenci nie umieją mówić, nie potrafią skonstruować odpowiedzi dłuższej niż kilka zdań. Tu nie chodzi oczywiście o to, żeby mówić: *O tempora, o mores!* i narzekać, bo oni są po prostu inni, ale również cenni.

I podzielę się też z Państwem taką refleksją czy takim doświadczeniem, które mnie zaskoczyło w semestrze zimowym tego roku akademickiego. Jestem koordynatorem programu Erasmus, więc zdarza się, że zapraszam też na swoje zajęcia gości, którzy przyjeżdżają do nas na uniwersytet. Mamy grupy niestety dość liczne, bo sięgające niejednokrotnie 30 osób. I są studenci, jak to zwykle bywa, nieco bardziej wycofani i tacy, którzy nam te zajęcia dynamizują. Zajęcia były prowadzone na temat niehistoryczny: zarządzanie czasem. I niektórzy studenci, którzy milczeli do listopada, nagle odezwali się po angielsku i mówili zupełnie swobodnie. Od następnych zajęć prowadzonych po polsku znów przestali zabierać głos. Ja nie wiedziałam, czy to jest w takim razie problem ze mną i ja nie umiem ich zachęcić do refleksji, czy po prostu oni swobodnie wypowiadają się tylko w języku obcym?

Mówię moim studentom, że my możemy mieć różne środki techniczne, ale dla prawnika podstawą jest słowo, to jest podstawowe narzędzie. My nie mamy skalpela, jak chirurg, nie mamy pędzla, jak malarz, ale naszym narzędziem jest słowo uzupełnione mimiką. Jeżeli nasi studenci nie będą tej umiejętności ćwiczyć, to nie będą dobrymi praktykami.

Dr hab. prof. UMK Anna Tarnowska

Bardzo przemówiła do mnie ostatnia wypowiedź Pani Doktor, ponieważ mam takie samo doświadczenie jako rodzic. I uważam, że nasi studenci są po prostu produktami edukacji na poziomie podstawowym czy ponadpodstawowym. Wszelka kreatywność jest zabijana, jeżeli mamy egzaminy zorientowane tylko i wyłącznie pod „klucz”. W konsekwencji, na uniwersytecie pojawia się problem, kiedy nagle nasi studenci jako dwudziestolatkowie muszą się wykazać kreatywnym i krytycznym myśleniem. Nie rozumiem, skąd oni mieliby posiadać taką kompetencję? Jeżeli nie została ona wcześniej wdrożona, to trudno, żeby się pojawiła potem znikąd.

Dr hab. prof. UŁ Łukasz Korporowicz

W nawiązaniu do kwestii uczenia się pod „klucz”, chciałem potwierdzić, że to jest zjawisko, które się pojawia z początkiem każdego semestru. Na pierwszych zajęciach studenci zadają pytanie: „co trzeba będzie umieć na egzamin”. To jest bardzo konkretne oczekiwanie. Wydaje mi się, że mamy tu poważny problem. Nawet jeżeli my chcielibyśmy przełamać system „klucza”, to na koniec, jeżeli nasi studenci pójdą na aplikację, to tam znowu będą się musieli dostosować do nauki, która wymaga, by „wstrzelić się w klucz”.

Ponadto chciałem się z Państwem podzielić moim doświadczeniem, dzięki któremu przekonałem się, że czasami wystarczy zmienić naprawdę niewiele, żeby studentów

ośmielić. Dwa lata temu prowadziłem ćwiczenia z prawa rzymskiego. Trochę z braku czasu, wynikającego z innych obowiązków, stwierdziłem, że już nie będę miał przestrzeni na to, aby w czerwcu skumulować wszystkie zaliczenia. Postanowiłem zrobić zatem coś, co kosztowało mnie sporo czasu w trakcie samego semestru – podzieliłem sposób zaliczenia na trzy etapy (zaliczenia częściowe). Każdy z nich różnił się od pozostałych. Następnie na koniec semestru wystawiałem ocenę łączną. Z ankiet studenckich dowiedziałem się, że wielu studentów pierwszy raz w życiu miało do czynienia z czymś takim, że nigdy nikt im czegoś takiego nie zaproponował. Dzięki temu okazało się, że systematyczna nauka była możliwa, i co ważne, niekoniecznie pod klucz. Czasami nie trzeba iść bardzo daleko z tymi zmianami. Niekiedy wystarczy małymi krokami przeprowadzać takie zmiany, żeby szybko dostrzec ich wymierny efekt.

Bardzo uprzejmie dziękuję!