

ANNA TARNOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-9058-0672>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

TOMASZ KUCHARSKI

<https://orcid.org/0000-0002-5363-7529>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Konkluzje Raportu Komisji Dydaktyki Polskiego Towarzystwa Historii Prawa. Nowoczesna historia prawa we współczesnej edukacji prawniczej organizacja – terażniejszość – perspektywy – ruch studencki

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

1. Uwagi wstępne i warsztatowe

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

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

dydaktycznych lub sekretariatów z prośbą o przekazanie ich na ręce historyków prawa lub osób prowadzących zajęcia z historii prawa.

Ankiety rozesłano zatem na **20 uniwersyteckich wydziałów prawa**. Strony internetowe 15 spośród nich pozwoliły na ustalenie miejsca historyków prawa w ogólnej strukturze wydziału i rozesłanie formularzy ankietowych do wszystkich osób potencjalnie zainteresowanych. Były to wydziały prawa następujących uczelni: **Uniwersytet Jagielloński w Krakowie** (trzy katedry, dwa zakłady, 26 osób), **Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie** (dwie katedry, 14 osób), **Katolicki Uniwersytet Lubelski** (dwie katedry, 9 osób), **Uniwersytet Rzeszowski** (trzy zakłady, 12 osób), **Uniwersytet Wrocławski** (instytut, cztery zakłady oraz jedna katedra – łącznie 31 osób wraz z doktorantami), **Uniwersytet Opolski** (jedna katedra, 8 osób), **Uniwersytet Śląski w Katowicach** (Instytut prawa, 5 osób), **Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu** (dwa zakłady i jedna pracownia, 18 osób), **Uniwersytet Łódzki** (trzy katedry, 21 osób), **Uniwersytet Warszawski** (pięć katedr i jeden zakład, 29 osób), **Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie** (dwie katedry, 7 osób), **Uniwersytet Gdański** (jedna katedra i jeden zakład, 7 osób), **Uniwersytet w Białymstoku** (katedra, zakład i pracownia, 7 osób), **Uniwersytet Zielonogórski** (jedna katedra, 7 osób), **Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu** (dwie katedry, 10 osób). W przypadku czterech uniwersytetów: **Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie**, **Uniwersytet Szczeciński**, **Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie**, **Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu** oraz **Uniwersytetu SWPS w Warszawie** – ustalenia poczynione za pomocą stron internetowych pozwoliły jedynie na rozesłanie ankiet do sekretariatu oraz pojedynczych osób zidentyfikowanych jako historycy prawa.

Ankieta została rozesłana także do uczelni publicznych, niemających statusu uniwersytetów (akademii i szkół wyższych), a także uczelni prywatnych prowadzących kierunek prawo. Na bazie stron internetowych tych podmiotów ustalenie adresów mailowych poszczególnych pracowników, brak precyzyjnego określenia afiliacji i przydziałów dydaktycznych pracowników z reguły nie było możliwe. W konsekwencji w przypadku tych uczelni ankiety zostały wysłane wyłącznie do sekretariatów lub do właściwych osób, pełniących funkcje prodziekanów, czy też koordynatorów ds. dydaktyki. Dotyczyło to: **Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie**, **Akademii Pomorskiej w Słupsku (Instytut Prawa i Administracji)**, **Akademii Kujawsko-Pomorskiej w Bydgoszczy**, **Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego** (od 1 września 2024 r. – **Uniwersytet Andrzeja**

Frycza Modrzewskiego w Krakowie), Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, Uczelni Łazarskiego w Warszawie, Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyższej Szkoły Prawa we Wrocławiu, Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni, Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach, Instytutu Prawa w Kolegium Ekonomii Finansów i Prawa w Krakowie.

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

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

Niniejszy tekst stanowi jedynie wyciąg najważniejszych rezultatów i zestaw kluczowych wniosków z raportu. Zapraszamy i zachęcamy do zapoznania się z jego pełną wersją na stronie www.pthp.pl. Zawiera ona pełen opis metodologii badania, a także szczegółowe podsumowanie udzielonych odpowiedzi respondentów.

2. Część 1 – Zagadnienia ogólne i organizacyjne

2.1. Podsumowanie wyników

Omawiany fragment ankiety dotyczył kwestii ogólnych i organizacyjnych, związanych z funkcjonowaniem historii prawa jako części społeczności prawniczych społeczności akademickich. Składała się ona z czterech pytań dotyczących ogólnej oceny przedstawicieli polskiej nauki historii prawa w zakresie ich sytuacji i pozycji w ramach struktur organizacyjnych ich rodzimych. Pytania dotyczyły także relacji historyków prawa z przedstawicielami innych dyscyplin prawniczych. Wyniki kształtują się następująco.

Pytanie 1 dotyczyło ogólnego poczucia zadowolenia z programu nauczania przedmiotów historycznoprawnych, zwłaszcza liczby godzin, formy zajęć czy kooperacji władz jednostek organizacyjnych (zwłaszcza wydziałów lub instytutów). W odpowiedzi zadowolenie wyraziło 18 osób, niezadowolenie – 15, zaś stanowisko ambiwalentne – 7.

W pytaniu 2 staraliśmy się ustalić, czy w jednostkach organizacyjnych (na wydziale / w instytucie / w katedrze / w zakładzie) prowadzi się regularne dyskusje i systematyczną kontrolę nad dydaktyką historii prawa, w zakresie treści i metod nauczania. Chodziło tu oczywiście głównie o działania poza obowiązkowymi hospitacjami zajęć czy formalną oceną pracowniczą. Prowadzenie regularnych spotkań i kontroli potwierdziło 14 osób, zaś ich brak skonstatowało aż 20 ankietowanych. Stanowisko w pewnym sensie pośrednie – wskazujące na indywidualne i oddolne konsultacje i współpracę – stwierdziło 5 osób.

Pytanie 3 koncentrowało się na odczuciach i przemyśleniach polskich historyków prawa na temat relacji między pracą dydaktyczną a naukową. W odpowiedziach 5 osób wskazało, że dydaktyka jest nawet ważniejsza od działalności naukowej, 19 uznało, że obie sfery są równie ważne, 13 osób stwierdziło, że dydaktyka jest mniej ważna, 2 zaś odpowiedziały – nie wiem.

W pytaniu 4 próbowaliśmy ustalić, czy i dlaczego historycy prawa prowadzą zajęcia z przedmiotów innych aniżeli historycznoprawne. Przede wszystkim chcieliśmy tu poznać motywację do prowadzenia takich przedmiotów – czy są one realizowane z własnej chęci, czy też z konieczności, na przykład wypełnienia pensum? Pytaliśmy tu również czy ankietowani wolą prowadzić wyłącznie zajęcia z historii prawa czy też uważają za wskazane i wartościowe łączenie ich z nauczaniem przedmiotów niehistorycznych? Jedenastu respondentów zadeklarowało prowadzenie przedmiotów innych niż historyczne z chęci, 7 zaś z konieczności. Dwie osoby stwierdziły, że choć nie prowadzą takich zajęć, to chciałyby to robić (lub sądzą, że byłoby to wskazane). Aż 17 osób napisało, że nie prowadzą innych zajęć niż z zakresu „własnych” przedmiotów”, wyrażając jednocześnie aprobatę dla tego stanu rzeczy.

2.2.Komentarz do części 1

Tendencją, która zwraca szczególną uwagę w rezultatach przeprowadzonego badania – w zakresie czterech pytań wprowadzających – jest przede wszystkim podkreślenie indywidualnego charakteru działalności dydaktycznej w zakresie historii prawa. Powyższe zestawienia statystyczne nie do końca oddają skalę tego zjawiska. Przede wszystkim, pytanie o kontrolę dydaktyki i spotkania dotyczące metod nauczania i treści programowych pokazało, że większość instytutów, katedr czy zakładów nie prowadzi bieżącej działalności wspierającej i koordynującej działalność dydaktyczną, poza wymaganymi hospitacjami. Nawet osoby, które wskazywały na istnienie spotkań i utrzymywanie kontaktów z innymi pracownikami w zakresie dydaktyki, podkreślały zasadniczo, że służą im one do skonstruowania własnych pomysłów na

dydaktykę. W żadnej z ankiet nie zadeklarowano, że program nauczania, formy zajęć, metody dydaktyczne stanowią rezultat zespołowych ustaleń, przyjmowanych jednolicie dla jednego całego przedmiotu lub nawet dla wszystkich przedmiotów historycznoprawnych w dalszych częściach ankiety znajdujemy wprost dystansowanie się od innych przedmiotów – romanistów od historyków prawa i odwrotnie, oraz historyków doktryn od historyków prawa i odwrotnie.

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

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

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

3. Część 2 – refleksje o stanie obecnym

3.1. Podsumowanie wyników

Część zatytułowana „teraźniejszość” koncentrowała się na ocenie obecnej kondycji historii prawa jako dziedziny edukacyjnej. Pytania dotyczyły zarówno kwestii ogólnych – celów i funkcji historii prawa w ramach ogólnej edukacji prawniczej, jak i szczegółowych – związanych z metodami nauczania, siatką przedmiotów, formami prowadzenia zajęć i zaliczeń oraz jakością pomocy dydaktycznych. Ta część formularza składała się ona aż z 12 pytań (nr 5–16). W tej części respondenci często podawali liczne ewentualności, stąd liczba odpowiedzi nie zawsze równa się ogólnej liczbie respondentów.

Pytanie 5 miało charakter ramowy i dotyczyło oceny obecnej siatki i struktury przedmiotów historycznoprawnych. Próbowaliśmy uzyskać informacje czy polscy historycy prawa uważają obecną siatkę przedmiotów historycznoprawnych w programach studiów prawniczych ich rodzimych uczelni powinna być uznana za adekwatną do potrzeb ogólnej edukacji prawniczej? Czy zdaniem przedstawicieli naszego środowiska należałoby ją zmienić i w jaki sposób? Interesowało nas szczególnie zagadnienie, czy istniejące przedmioty historycznoprawne należy inaczej podzielić, skonsolidować, czy też pozostawić bez zmian? Wśród udzielonych odpowiedzi pozytywną ocenę siatki i struktury przedmiotów historycznoprawnych wyraziło 18 osób, negatywną zaś 9. Aż 12 osób nie wyraziło swojego zdania. Respondenci rzadko prezentowali własne propozycje zmian siatki i struktury przedmiotów. Częściej formułowali oceny ogólne dotyczące ich roli i znaczenia. Dziewięć osób wyraziło pogląd, że program nauczania jest ważniejszy niż struktura przedmiotów. Trzy osoby sformułowały pogląd, że tworzenie struktury przedmiotów zależy w zasadzie wyłącznie od „polityki” w ramach uczelni i relacji towarzyskich, a nie względów merytorycznych. Sześć osób stwierdziło, że większym problemem niż struktura przedmiotów jest brak wystarczającej liczby godzin dydaktycznych. Dwie osoby oceniły z kolei, że programy studiów prawniczych generalnie powinny być bardziej elastyczne i zwiększyć pulę przedmiotów historycznych do wyboru. Jedna osoba wypowiedziała pogląd dokładnie odwrotny, opowiadając się za likwidacją takich przedmiotów.

Pytanie 6 dotyczyło oceny dokonywanych na uczelniach prawniczych i wydziałach prawa zmianach siatki przedmiotów i liczby godzin przedmiotów historycznoprawnych dokonanych w ostatnich 5 latach. Tylko 11 osób stwierdziło, że w badanym okresie doszło do reformy programowej, którą oceniają negatywnie. Najczęstszą przyczyną sceptycznego

stosunku do zmian stanowiło oczywiście zmniejszenie liczby godzin przedmiotu, znacznie rzadsze są narzekania na zmiany struktury przedmiotów. Tylko jedna osoba wskazała, że zmiany były głębokie i wyrażały dążenie do niemal pełnej eliminacji przedmiotów historycznoprawnych z programu. Kilka osób stwierdziło jednak, że reformy głęboko zmniejszające liczbę godzin przedmiotów prawnohistorycznych były dokonywane dawniej.

Pytanie 7 dotyczyło fundamentalnej kwestii celów ogólnych i założeń historii prawa w ramach ogólnej koncepcji nowoczesnej edukacji prawniczej. Wśród respondentów aż w 14 odpowiedziach pojawiła się aproba dla funkcji propedeutycznej historii prawa. Trzydzieści osób opowiedziało się za podejściem ewolucyjnym, czy też genetycznym – czyli koncentracją historii prawa na ukazywaniu studentom powstawania, kształtowania się i przemian zasad i instytucji prawnych. Cel w postaci nauczania studentów funkcjonowania prawa w kontekście społecznym, politycznym i kulturowym, niekiedy wprost w nurcie krytycznej historii prawa (*critical legal history*) domagało się 11 osób. Tyle samo wyraziło poparcie dla kształtowania poprzez przedmioty historyczne praktycznych umiejętności prawniczych np. z wykorzystaniem interpretacyjnej pracy ze źródłami. W odpowiedziach pojawiły się jeszcze mniej popularne funkcje: ogólnorozwojowa (ogólnokształcąca) – w 6 ankietach, wprowadzająca do komparatystyki prawniczej – 3 ankiety oraz kształtowania patriotyzmu i postaw obywatelskich – 2 ankiety.

W pytaniu 8 Respondenci wyjaśniali, jakie formy prowadzenia zajęć – oraz w konsekwencji metody dydaktyczne – preferują. Wśród odpowiedzi dominuje oczywiście wykład i metoda wykładowa, zarówno w formie tradycyjnej, jak i z wykorzystaniem materiałów pomocniczych (zwłaszcza prezentacji multimedialnych) oraz elementów konwersacji ze studentami. Tę formę wprost wskazano aż w 23 ankietach. Wśród zajęć interaktywnych i angażujących studenta (ramach ćwiczeń i konwersatoriów) najczęściej odwoływano się do metody konwersacji lub dyskusji – 16 osób oraz pracy ze źródłem – 17 osób. Popularna była tu również metoda rozwiązywania kazuśów lub *case study* – pojawiła się w 7 ankietach. Inne metody występowały w pojedynczych odpowiedziach Respondentów, rozwiązywanie testów edukacyjnych wskazały 2 osoby, debaty oksfordzkie – 3, referaty studenckie – 3, dyskusje o zadanych lekturach – 1, zajęcia terenowe (wyjazdy) – 3, gry symulacyjne – 1, pracę grupową – 2, oglądanie filmów i dyskusja nad nimi – 1. Warto wskazać, że Respondenci wskazywali tu na liczne problemy związane z organizowaniem zajęć interaktywnych. Zwracali uwagę zwłaszcza na stary i zawodny sprzęt oraz zbyt liczne grupy ćwiczeniowe i konwersatoryjne.

Pytanie 9 dotyczyło metod zaliczenia przedmiotów historycznych. Odpowiedzi były tu bardzo zróżnicowane. Pisemny egzamin „tradycyjny” – polegający na odpowiadaniu na pytania otwarte – wskazało aż 18 Respondentów. Testy jako preferowaną formę weryfikacji wiedzy wskazało 7 osób, zaś zaliczenie na podstawie egzaminu „mieszanego”, złożonego z pytań testowych i „otwartych” za optymalną uznało 13 ankietowanych. Jednocześnie pewna grupa respondentów stanowczo krytykowała testy, jako nieadekwatne, bezproduktywne, a nawet szkodliwe. Egzaminy ustne jako optymalną formę zaliczenia podało 12 osób, 3 zaś wskazały na formę egzaminów z możliwością korzystania z przyniesionych materiałów (tzw. „egzamin z książką”). Wśród bardziej angażujących form zaliczenia przedmiotów interaktywnych – to znaczy wymagających zaangażowania i bieżącej pracy studenta – 10 Respondentów wskazało na ocenianie „aktywności” studentów w trakcie zajęć. Również 10 osób uznało za pożądane zadawanie prac i zadań pisemnych (w tym esejów, referatów, projektów grupowych, kasusów, kart pracy). Inne formy cieszyły się mniejszym poparciem – ustne referaty oraz ustną „obronę” esejów pisemnych – podało w swoich odpowiedziach 5 osób, dyskusje o lekturach lub źródłach – 2 osoby i udział w debatach – także 2 osoby.

W pytaniu 10 Respondenci wyjaśniali swój stosunek do tworzenia zajęć dodatkowych z zakresu historii prawa poza ramami obligatoryjnych kursów. Chodziło tu głównie o zajęcia ogólnouniwersyteckie, fakultatywne czy specjalizacyjne, realizowane w różnych formach. Ich wyróżnikiem powinna być oryginalna treść oraz fakt, że studenci muszą chcieć w nich uczestniczyć – wybrać je i się na nie zapisać. Prowadzenie zajęć tego typu z własnej woli i inicjatywy zadeklarowało 19 osób, 2 wskazały, że prowadzą takie zajęcia z konieczności. Siedemnaście osób wskazało, że w ogóle nie prowadzi zajęć tego rodzaju, 1 zadeklarowała natomiast, że choć nie prowadzi takich zajęć, to chciałaby to robić, gdyby zaistniała taka możliwość.

Pytanie 11 dotyczyło organizacji seminariów dyplomowych z zakresu historii prawa. Rezultaty są tutaj nieco niepokojące. Tylko 17 Respondentów potwierdziło fakt prowadzenia seminariów na którymkolwiek kierunku i stopniu studiów. Jednocześnie aż 22 ankietowanych wskazało, że nie prowadzi w ogóle jakichkolwiek seminariów. Część tych wypowiedzi sugerowała, że na całym wydziale czy uczelni nie są w ogóle prowadzone jakiekolwiek seminaria historycznoprawne. Zgodnie z opiniami Respondentów większość prac dyplomowych z historii prawa dotyczy epok bliższych współczesności i ma powiązania z prawem obowiązującym. Niewielka część ankiet potwierdziła jednak istnienie

zaangażowanych seminarzystów, posiadających wystarczające umiejętności pracy ze źródłami do prowadzenia badań historycznoprawnych, w tym z bardziej odległych epok.

W pytaniu 12 respondenci dzielili się informacjami, czy wypromowani przez nich seminarzyści uzyskiwali w ostatnich latach zatrudnienie lub odbyli skuteczną rekrutację do szkoły doktorskiej. W tej części krzepiące informacje zawarte zostały niestety tylko w kilku ankietach. 4 osoby poinformowały o zatrudnieniu w katedrze nowych pracowników, 3 o przyznaniu absolwentowi / studentowi grantu lub włączeniu go do zespołu badawczego, 1 z ankiet stwierdzała fakt obrony doktoratu przez seminarzystę. Jednocześnie 7 osób poinformowało o skutecznej aplikacji absolwenta do szkoły doktorskiej.

Pytanie 14 dotyczyło ankiet dydaktycznych jako narzędzi oceny jakości nauczania historii prawa. Zdecydowana większość Respondentów odnosiła się do ankiet pozytywnie. 10 osób ogólnie doceniło ich znaczenie jako narzędzia oceny jakości nauczania. Trzy osoby zadeklarowały, że analizują ankiety i wyciąga z nich wnioski, 13 osób, że przywiązuje do nich wagę lub traktuje je poważnie, zaś 1 osoba, że przyjmuje płynącą z nich krytykę. 5 osób wyraźnie przyznało, że bierze pod uwagę wyniki ankiet i koryguje treści oraz sposób prowadzenia zajęć pod ich wpływem. Trzy osoby stwierdziły, że traktują ankiety neutralnie lub przykłada do nich średnie znaczenie, 1 zaś stwierdziła wprost, że nie koryguje treści zajęć pod ich wpływem. Siedem osób oceniło, że ankiety nie mają one znaczenia, nie są rzeczowe lub nie warto ich czytać.

Pytanie 15 dotyczyło oceny podręczników akademickich. Odpowiedzi były tu tak różnorodne, że bardzo trudno jest zaprezentować jakieś zestawienia statystyczne. Uwagę zwraca jednak fakt, że oceny podręczników są raczej umiarkowanie pozytywne. Respondenci często chwalą podręczniki, zwłaszcza klasyczne, z których sami się uczyli. Nie towarzyszy temu jednak głębsza ocena ich walorów. Oceny negatywne są rzadsze, ale zarzuty w nich formułowane są poważne i uzasadnione za pomocą klarowniejszych argumentów. Krytycy podręczników wskazują, że są one często anachroniczne, nie uwzględniają nowych badań, są przeładowane zbędną faktografią i mają niewielką przydatność jako pomoce służące nauce studentów. Zdecydowanie gorsze nastroje uwidaczniają się w ocenie ilości i jakości innych materiałów dydaktycznych. Dotyczy to zwłaszcza zbiorów źródeł, kasusów czy zadań. Znaczna część respondentów zwraca uwagę na niewystarczającą ofertę w tym zakresie. Co ważne, aż 7 osób zadeklarowało chęć pomocy w przygotowywaniu i publikowaniu zestawów pomocy tego rodzaju we współpracy z PTHP.

Pytanie 16 ogniskowało się na zagadnieniu szeroko pojętej współpracy historyków prawa ze jednostkami i środowiskami prawniczymi na ich własnych uczelniach. Zdecydowana większość ankietowanych korzystnie oceniła współpracę z władzami swoich wydziałów. Szczególnie interesujące są pojawiające się w ankietach uwagi dotyczące relacji historyków prawa ze specjalistami z zakresu prawa dogmatycznego. Respondenci z reguły zauważali tendencję do ograniczenia liczby przedmiotów i godzin przedmiotów historycznoprawnych w programie studiów – jej istnienie stwierdziło wprost 16 osób, jej zupełny brak zaś zauważyło tylko 7. Sześć osób wskazało, że omawiane zjawisko występowało w przeszłości, ale obecnie osłabło, najczęściej po skutecznym ograniczeniu roli historii prawa w dydaktyce prawniczej. Kilkoro respondentów oskarżało specjalistów od prawa dogmatycznego o niechęć i wywiera presji na zmniejszenie obecności historii prawa w programach studiów. W kilku ankietach wskazano jednak jednocześnie, że presja pochodziła od rozczarowanych studentów.

Ustosunkowując się do kwestii konsultowania założeń i treści nauczania historii prawa z przedstawicielami nauki prawa dogmatycznego lub innych dziedzin, niemal wszyscy Respondenci wskazali, że nie prowadzą takich konsultacji. Tylko 2 osoby wyraziły klarownie chęć i potrzebę ich prowadzenia, zaś kilkoro ankietowanych stwierdzało, że nie prowadzi takich konsultacji tylko z powodu braku zainteresowania ze strony „dogmatyków”. Jedna osoba wprost zadeklarowała dostosowywanie swojego programu nauczania do nowych tendencji w rozwoju nauki dogmatycznej prawa. Kilka osób pisało zaś w tym miejscu o próbach współpracy naukowej ze specjalistami z zakresu prawa obowiązującego.

3.2. Komentarz do części 2

W tej części chcieliśmy dać przedstawicielom środowiska polskich historyków prawa sposobność poddania ocenie – możliwie wszechstronnej i wieloaspektowej – różnorodnych zjawisk związanych z dydaktyką historii prawa w jej stanie obecnym. Pytania dotyczyły siatki i struktury przedmiotów, zmian programowych i reform edukacyjnych na poszczególnych uczelniach, ogólnych celów nauczania historii prawa w ramach edukacji prawniczej, stosowanych metod dydaktycznych, preferowanych form i metod oceniania, form zajęć dodatkowych i seminaryjnych, roli ankiet dydaktycznych, w końcu kluczowej kwestii jakości podręczników i pomocy dydaktycznych. Osobno pytaliśmy tu także o relacje z władzami wydziałów i środowiskiem „dogmatyków” w kontekście kształtowania programów nauczania.

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

Jednocześnie, w odpowiedziach ankietowych w zasadzie nie pojawia się – i to naszym zdaniem dobrze – funkcja „erudycyjna”. Polega ona na zmuszaniu studentów do detalicznego opanowywania wiedzy encyklopedycznej o źródłach prawa – których prawnikowi „nie wypada nie znać”. Problem w tym, że większość podręczników akademickich jest skonstruowana według tego właśnie założenia. Omawiany dysonans został zauważony w kilku ankietach, krytykujących „anachroniczne” „nudne” i „przeciążone informacjami” oraz „nienadążające za stanem badań naukowych” podejście do konstruowania podręczników i uczenia historii prawa. Większość opinii Respondentów zdaje się jednak nie dostrzegać albo zupełnie lekceważyć istnienie obiektywnych trudności w próbach jednoczesnego realizowania bardzo różnych i odległych od siebie celów edukacji prawnohistorycznej. Tylko kilka osób wskazało w swoich ankietach, że takie trudności mogą się pojawić, ale składały je one na karb głównie niedostatecznej liczby godzin dydaktycznych przedmiotów historycznych. W żadnej z wypowiedzi, w których postulowano realizację w ramach historii prawa kilku różnych celów

na raz (np. edukacji krytycznej i genetycznej, czy też którejkolwiek z nich wraz z propedeutyczną) nie pojawiło się wskazanie, że same te cele mogą pozostawać ze sobą w pewnej sprzeczności. W odpowiedziach udzielonych na potrzeby ankiety nie sformułowano też choćby wątpliwości w zakresie konieczności wykorzystania specyficznych i różnych metod odpowiednich dla każdego z celów.

Analogiczne trudności przynosi ocena i interpretacja stanowisk ankietowanych w sprawie dostępnych na rynku materiałów dydaktycznych. Respondenci chwälący podręczniki i zbiory źródeł – najczęściej uznawali je po prostu za „wystarczające” bądź „odpowiednie”. Nie wskazywali jednak, dlaczego i w jaki sposób pozwalają one optymalnie realizować określone cele ogólne nauczania historii prawa. W niektórych odpowiedziach pojawiają się rekomendacje dla konkretnych podręczników. Respondenci nie wyjaśnili jednak, dlaczego akurat te pomoce uważają za najlepsze. Nie scharakteryzowali ich też pod kątem ogólnych celów edukacyjnych – które z nich można wykorzystać dla nauczania propedeutyki prawa współczesnego, które dobrze prezentują ewolucję zasad i instytucji na potrzeby podejścia genetycznego, a które adekwatnie pozwalają analizować kontekst społeczny, gospodarczy i polityczny, podejmując istotne historyczne problemy zgodnie z założeniami podejścia krytycznego.

Również krytycy podręczników i innych materiałów dydaktycznych z zakresu naszej dziedziny wskazują tylko ogólnie na ich „przeładowanie” informacjami czy „anachroniczność”. Zarzuty o nieadekwatność ich formy i treści do potrzeb realizacji ogólnych celów edukacji prawniczej (lub któregoś z nich) w ogóle się tu nie pojawiają.

Jako autorzy ankiety i raportu chcielibyśmy zauważyć, że znajdujemy się w trudnym położeniu: liczba godzin naszych przedmiotów sukcesywnie się zmniejsza, a niechęć, z którą spotyka się obecność historii prawa w programach nauczania na studiach prawniczych rośnie. W tych okolicznościach niesformułowanie jasnych i jednolitych założeń i celów ogólnych naszych przedmiotów oraz niewypracowanie klarownej koncepcji nauczania odzwierciedlonej w fachowych pomocach dydaktycznych, będzie nas wystawiać na dość łatwą i zasadniczo słuszną krytykę. Wydaje się zatem nieodzownym podjęcie szerszej dyskusji w tym zakresie. Być może należałoby zorganizować jakieś cykliczne spotkania warsztatowe dla dydaktyków? Dobrym pomysłem byłoby zapewne zorganizowanie cyklu konferencji skoncentrowanego wyłącznie na celach nauczania historii prawa i sposobach ich realizowania. Ranga tego problemu wydaje się na tyle doniosła, że z pewnością mogłaby stanowić temat przewodni dla zjazdu katedr.

W zakresie metod bardzo cieszą deklaracje respondentów, dotyczące wszechstronnego wykorzystywania bardzo różnorodnej palety interaktywnych form nauczania. Niepokoi jednak – zauważany także przez pewną grupę ankietowanych – brak odpowiednich narzędzi i materiałów do realizowania takich form. Chodzi tu nie tylko o podręczniki, ale przede wszystkim scenariusze zajęć interaktywnych, przykładowe karty pracy do wykorzystania na ćwiczeniach, a także zbiory źródeł, układy kazuśców, zestawy zadań itd. Naszym zdaniem stworzenie wszechstronnych pomocy w tym zakresie stanowi jedno z najważniejszych zadań stojących współcześnie przed historykami prawa. Komisja Dydaktyki PTHP wyraża gotowość do partycypacji w tym procesie, także w zakresie redakcyjno-koordynującym.

Wyniki ankiet w zakresie oceny podręczników akademickich są fascynujące, jednocześnie jednak, dość paradoksalne. Niewielka większość ankietowanych oceniła podręczniki pozytywnie, choć z reguły bez wielkiego entuzjazmu; opinie krytyczne lub bardzo krytyczne stanowią istotną mniejszość. Jednocześnie jednak spora grupa osób, nawet aprobujących i chwalaących dostępne na rynku podręczniki, deklaruje pracę ze studentami w oparciu o własne autorskie materiały. Ich przygotowywanie i wykorzystywanie świadczą o innowacyjności i zaangażowaniu pracowników. Można je jednak także interpretować jako pewne wotum nieufności dla oferowanych na rynku pomocy dydaktycznych. Jak już wspominaliśmy, jest to również związane z faktem, że większość respondentów, omawiając podręczniki nie odnosi się w ogóle do opisywanych przez siebie celów i metod, które historia prawa winna realizować. Warto jednak zwrócić uwagę, że problem jest tu nieco głębszy. Najczęstszym zarzutem wobec podręczników formułowanym przez respondentów jest ich „wtórność”. Zdaniem części historyków prawa, podręczniki są do siebie podobne pod względem treści, koncepcji ogólnej, czy konstrukcji. Wydaje się, że jest to twierdzenie niekontrowersyjne, z którym zgodziłaby się zdecydowana większość przedstawicieli naszego środowiska, nawet mających pozytywne zdanie o polskim „rynku” podręczników. Jednocześnie wskazane powyżej rezultaty badań ankietowych udowadniają, że bardzo różni się w podejściu do celów i metod nauczania historii prawa. Z jakichś przyczyn nie znajduje to w zasadzie żadnego odzwierciedlenia w ocenach podręczników i pomocy dydaktycznych.

Za niepokojące należy uznać wyniki ankiet w tej części dotyczące seminarzystów, potencjalnej nowej kadry oraz stosunku środowiska „dogmatyków” do historyków prawa. Wskazują one na fakt – który chyba wszyscy intuicyjnie wyczuwaliśmy już od dawna – że nasza dziedzina „kurczy się” personalnie. Jesteśmy przedmiotem lekceważenia, a ograniczanie liczby godzin naszych przedmiotów skutkuje cięciami kadrowymi i redukcją etatów. Powoduje

to często niemożność zatrudnienia wartościowych młodych naukowców, zwłaszcza absolwentów szkół doktorskich. Studenci prawa o odpowiednich predyspozycjach i chęci do pracy historycznoprawnej pojawiają się rzadko, a ich przygotowanie do pracy naukowej jest bardzo trudne i czasochłonne. PTHP, podobnie jak całe środowisko musi się pilnie pochylić na tym problemem.

4. Część 3 – Perspektywy

4.1. Podsumowanie wyników

Część trzecia ankiety była poświęcona perspektywom nauczania historii prawa w przyszłości. Zadaliśmy w niej dziewięć pytań dotyczących kwestii ogólnych i szczegółowych związanych z utrzymaniem i rozwojem historii prawa w ramach ogólnej edukacji prawniczej w najbliższych latach. Przy tworzeniu pytań wzięliśmy także pod uwagę adaptację historii prawa do ewentualnych reform i zmian organizacji studiów prawniczych.

W pytaniu 17 postawiliśmy – nieco prowokacyjnie – kwestię niezbędności historii prawa w programach studiów. Ankietę w tym zakresie wypełniło 35 osób, spośród których aż 27 odpowiedziało zdecydowanie twierdząco. Osoby te uznały, że historia prawa musi być częścią prawniczego *curriculum*, bez konieczności spełnienia jakichkolwiek dodatkowych warunków czy zaistnienia jakichkolwiek zewnętrznych okoliczności. Oznacza to w gruncie rzeczy, że ta ogromna grupa ankietowanych uważa, iż historia prawa jest w programie studiów prawniczych niezbędna, niezależnie od celów i sposobu jej nauczania. 2 osoby wskazały na niezbędność nauczania historii prawa, ale tylko po spełnieniu pewnych warunków i zmianie dominującego obecnie sposobu jej wykładania. 4 osoby stwierdziły natomiast, że historia prawa nie jest niezbędna, ale może być bardzo pożyteczna w edukacji prawniczej. Tylko jedna osoba surowo oceniła, że historia prawa w dominującym obecnie wydaniu jest zupełnie niepotrzebna w edukacji prawniczej

W pytaniu 18 Respondenci ustosunkowywali się do kwestii – na jakim etapie studiów należy uczyć historii prawa? Zgodnie z sugestiami Oswalda Balzera, aż 31 osób uznało za optymalne uczenie naszych przedmiotów na początkowym etapie edukacji (I, ewentualnie II rok). Większość uznawała to za stan naturalny i pożądany, zaledwie kilka osób postanowiło wytłumaczyć swój wybór. Najczęściej odwoływano się do względów pragmatycznych – brakiem możliwości zainteresowania starszych studentów. Tylko 4 osoby chciałyby uczyć historii prawa na późniejszym etapie edukacji prawniczej (III–V rok). Również 4 oceniły, że

przedmioty historyczne powinny być obecne na wszystkich etapach edukacji prawniczej. Odpowiadając na pytanie 19, dotyczące sposobu uczenia historii prawa studentów starszych roczników, większość Respondentów opowiedziało się za oferowaniem dla nich zajęć specjalistycznych, zgodnych z zainteresowaniami dydaktyków. Jednocześnie miałyby to być głównie zajęcia dodatkowe, specjalistyczne i dobrowolne, a nie kursowe.

Za pomocą pytania 20 próbowaliśmy się dowiedzieć, jak polscy historycy prawa postrzegają tradycyjną strukturę i siatkę przedmiotów historycznoprawnych, z podziałem na historię państwa i prawa polskiego, powszechną historię państwa i prawa, prawo rzymskie i historię doktryn. Za zachowaniem „tradycyjnej” struktury opowiedziało się zasadniczo 16 osób, 9 osób wyraźnie poparło odrębność historii doktryn, 2 osoby – historii Polski i 2 osoby – prawa rzymskiego. Tylko kilka osób postulowało przeprowadzenie głębszych zmian w siatce przedmiotów. Część Respondentów uznała konieczność likwidacji odrębnego nauczania historii Polski i uwzględniania jej jako części historii europejskiej/powszechnej. Ta grupa Respondentów opowiedziało się za odrębnym jednolitym przedmiotem „historia ustrojów państwowych” (ewentualnie „historia prawa publicznego”) – 7 osób oraz odrębnym jednolitym przedmiotem „historia prawa” (ewentualnie tylko „historia prawa prywatnego”) – 6 osób. Dwie osoby opowiedziały się za połączeniem prawa rzymskiego z historią prawa cywilnego, 4 zaś za połączeniem historii doktryn z historią ustrojów i prawa. W końcu, 5 osób uznało, że program nauczania jest ważniejszy niż struktura przedmiotów.

W odpowiedzi na pytanie 21, dotyczące nauczania systemów i kultur prawnych pozaeuropejskich aż 14 osób wyraziło sceptycyzm lub niechęć do takiego poszerzania programu historii prawa. 10 osób uznało, że to dobry pomysł, ale trudny do realizacji, w świetle ogólnego kształtu programu i kompetencji prowadzących. 10 osób dopuściło nauczanie kultur pozaeuropejskich wyłącznie na zajęciach dodatkowych, 4 zaś na specjalistycznych zajęciach z komparatystyki prawniczej lub global legal history. Wśród zwolenników poszerzenia zakresu nauczania historii prawa, 4 osoby pisały ogólnie o kulturach pozaeuropejskich, 7 o islamie, 2 o Dalekim Wschodzie, 2 o państwach postkolonialnych, 1 o Rosji i wschodnich sąsiadach Polski.

W pytaniu 22, dotyczącym zakresu chronologicznego zajęć z historii prawa, aż 16 osób uznało, że należy wykładać wszystkie epoki w tym samym zakresie. Istotna grupa respondentów wyraziła jednak pogląd, że należy się koncentrować głównie na historii XIX i XX w. Dziesięć osób sformułowało ten pogląd w wersji radykalnej pełnego wyłączenia wcześniejszych epok, 4 osoby chciałyby wykładać wszystkie epoki dokładniej przedstawiając

problemy bliższe współczesności. 1 osoba chciałaby się skoncentrować wyłącznie na średniowieczu i wczesnej nowożytności, 7 osób nie wyraziło w tej sprawie poglądu.

Pytanie 23 dotyczyło form zaliczenia zajęć, z uwzględnieniem ich formy. Zdecydowana większość ankietowanych poparła istnienie tradycyjnego egzaminu, stanowiącego weryfikację wiedzy przekazywanej w formie wykładu. Sześć osób wskazało, za optymalną formą zaliczenia byłaby pewna hybryda tradycyjnego egzaminu i formy uczestniczącej np. projektu. Osiem osób za bardziej wartościowe dla historii prawa uważa inne (interaktywne) formy zaliczeń niż egzamin.

Pytanie 24 dotyczyło skutków wprowadzenia dwustopniowych studiów prawniczych dla dydaktyki historycznoprawnej. Na ogólnie potencjalnie negatywne skutki takiej zmiany wskazało 11 osób, odrębnie zaś 11 doprecyzowało, że będzie ona skutkować mniejszą liczbą godzin lub wprost eliminacją przedmiotów historycznych. Dwóch Respondentów uznało, że studia dwustopniowe będą się wiązać ze spadkiem jakości nauczania. Dwie osoby zasugerowały, że omawiana zmiana przyniosłaby neutralne skutki, zaś 8 osób uchyliło się od odpowiedzi. Tylko kilka osób uznało, że zmiana wyszłaby historii prawa na lepsze – 4 skonstratowały ogólnie dobre perspektywy dla historii na drugim stopniu studiów, 2 dostrzegły szansę na unowocześnienie studiów prawniczych, 1 – na potencjalnie lepsze przygotowanie do pisania prac magisterskich.

Ostatnie pytanie w tej części (25) dotyczyło relacji historii prawa do innych przedmiotów „niedogmatycznych”. 25 osób uznało, że są obiektywnie dobre dla edukacji prawniczej, ale nie mają istotnego wpływu na historię prawa. Osiem osób postrzega te przedmioty jako zagrożenie lub konkurencję dla historii prawa. Pięć ma neutralny lub wprost negatywny stosunek do takich przedmiotów. Tylko 7 respondentów uważa, że takie przedmioty stanowią lub mogą stanowić inspiracje dla historii prawa. Wskazują one, że programy naszych przedmiotów oraz sposób ich prowadzenia mógłby lub powinien być przynajmniej do pewnego stopnia, rezultatem współpracy i wzajemnego oddziaływania.

4.2. Komentarz do części 3

Pytanie w tej części dotyczyło często tych samych kwestii i problemów, które były poruszane w części drugiej. Część ankietowanych reagowała na ten fakt nawet z pewną wyczuwalną irytacją wskazując, że wypowiadała się już w danej kwestii wcześniej. Był to jednak, przypomnijmy, zabieg celowy, mający pozwolić na weryfikację stanowisk Respondentów i

spojrzenie na nie z odmiennych punktów widzenia. Chcieliśmy też, aby ankietowani traktowali część drugą jako praktyczną ocenę rzeczywistości, a część trzecią – jako bardziej odważną refleksję o przyszłości. Efekty są tu bardzo interesujące i ukazują pewne problemy z oceną roli dydaktyki w naszym środowisku. Np. pytanie o etap edukacji prawniczej, na którym należy uczyć historii prawa, było bardzo komfortowe dla osób, które uważają, że podstawowym celem naszych przedmiotów w ramach edukacji prawniczej powinien być humanistyczny rozwój ogólny i propedeutyka. Na pierwszy rok jako optymalny dla nauczania historii prawa wskazywały jednak także osoby popierające edukację historycznoprawną w wersji „genetycznej” i „krytycznej”. Generalnie zresztą w odpowiedzi na to pytanie temat ogólnych celów nauczania historii prawa w zasadzie się nie pojawiał. Z kolei w pytaniu 19 – o uczenie historii prawa w jakiejś formie na dalszych etapach studiów – pojawiły się liczne głosy podkreślające szersze możliwości realizacji założeń „krytycznych” w pracy ze starszymi studentami, poza przedmiotami kursowymi. Nie wiadomo zatem, czy powszechne poparcie ankietowanych dla nauczania historii prawa na I roku, zwłaszcza zwolenników „genetycznych” czy też „krytycznych” celów naszych przedmiotów wynika przywiązania do dawnych form, obawy o utratę godzin, czy może strachu przed kontaktem ze starszym studentem niechętnym do zajmowania się historią prawa? A może osoby te są naprawdę przekonane, że bardziej ambitne cele edukacji prawnohistorycznej są możliwe do realizacji w kontakcie z niemającymi pojęcia o prawie absolwentami liceów ogólnokształcących? Podobne wątpliwości pojawiają się przy analizie stosunku do studiów dwustopniowych. Większość Respondentów jest zdecydowanie przeciwko takiemu rozwiązaniu, często apriorycznie i intuicyjnie, często zaś z obawy o godziny przedmiotów historycznych czy ogólny poziom studiów. Jednakże część Respondentów wskazywała nieśmiało, że zajęcia z historii prawa na drugim stopniu studiów otwierałyby perspektywy lepszej realizacji ambitniejszych celów historii prawa – wykraczających poza propedeutykę i funkcję ogólnorozwojową – właśnie dzięki pracy z bardziej zaawansowanymi dojrzałymi i zainteresowanymi studentami.

Nie narzucając, ani nawet nie sugerując prostych odpowiedzi uważamy, że jako środowisko musimy się zmierzyć z pytaniem, czy cele historii prawa inne niż propedeutyka – zwłaszcza „ewolucyjne”, „krytyczne” i w zakresie kształtowania umiejętności myślenia prawniczego poprzez pracę z historycznym źródłem – są w ogóle możliwe do realizacji względem początkujących adeptów nauk prawnych? A jeśli odpowiedź na to pytanie jest negatywna, to co powinniśmy z tym wnioskiem zrobić? Poświęcić się wyłącznie propedytyce

lub edukowaniu ogólnorozwojowemu dla początkujących? Czy też może walczyć o reformę studiów i zaawansowaną edukację historycznoprawną dla starszych roczników?

Jak wspomiano powyżej, obraz wypływający z odpowiedzi na pytania o etap, na którym należy uczyć historii prawa, o siatkę przedmiotów i program oraz o studia dwustopniowe wydaje się dość jednoznaczny. Jesteśmy środowiskiem bardzo konserwatywnie odnoszącym się do edukacji prawniczej. Pragniemy w większości zachowania programu nauczania, organizacji studiów, kształtu przedmiotów i w ogóle modelu organizacji studiów prawniczych ukształtowanych po drugiej wojnie światowej. Wbrew pozorom nasze podejście do edukacji prawniczej jest w wielu aspektach dość zbliżone do środowiska „dogmatyków”, mimo że w deklaracjach i sporach pozycjonujemy się względem nich po zupełnie przeciwnej stronie barykady. Uważamy przecież zgodnie, że edukacja prawnicza powinna być jednolita, z historią i przedmiotami „ogólnokształcącymi” głównie na I roku, która na późniejszych etapach koncentruje się wyłącznie na „dogmatyce” prawa obowiązującego. W większości chcemy więc uczyć historii prawa jako przedmiotu propedeutycznego, ewentualnie z umiarkowanym uwzględnieniem podejścia „genetycznego”. Paradoksalnie, w takiej sytuacji nasze przedmioty służą często apologii obowiązującego ustawodawstwa i wspierają przywiązanie do pozytywistycznego paradygmatu studiów. Niekiedy z aprobatą, niekiedy z konieczności, niekiedy zaś z przyzwyczajenia zaakceptowaliśmy naszą rolę jako prowadzących kurs „historycznego wstępu do prawoznawstwa” – skierowany do niemających podbudowy w zakresie wiedzy o prawie absolwentów liceów – który polega na budowaniu fundamentów pod znajomość prawa pozytywnego. Spieramy się oczywiście z „dogmatykami” i władzami wydziałowymi. Często jednak w tych konfliktach nie chodzi właściwie o naszą rolę w edukacji prawniczej, ale raczej o liczbę i nazwy przedmiotów oraz wymiar godzin na I roku. Zgadza się jednak z „dogmatykami”, że jeśli student ma się w ogóle uczyć historii prawa, powinno się to wydarzyć przed tym, jak zacznie się on zapoznawać z systemem prawa pozytywnego, co będzie stanowić ukoronowanie jego edukacji.

Na dalszych etapach studiów część z nas jest skłonna zaoferować jakieś specjalistyczne przedmioty historyczne dla chętnych. Często są to oferty zgodne bardziej z naszymi własnymi zainteresowaniami badawczymi, aniżeli z realnymi potrzebami studentów starszych roczników. Na naszych seminariach najchętniej widzielibyśmy wąską grupkę bardzo zainteresowanych studentów, najlepiej równolegle studiujących historię i posiadających dzięki temu podstawy warsztatu. Niewiele ankiet zawiera krytykę obecnego modelu uczenia prawa, sposobu i zakresu przedmiotowego oraz metod nauczania obecnych na całych studiach prawniczych. Uważamy

jedynie, że różnicę między nieco lepszym, a nieco gorszym absolwentem prawa, wyznaczy różnica kilkudziesięciu czy nawet kilkunastu godzin więcej lub mniej w zakresie klasycznie uczonej historii prawa, prawa rzymskiego i historii doktryn, które student pozna na samym początku swojej prawniczej edukacji na I roku.

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

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

Autorzy raportu nie stawiają sobie za cel narzucanie określonych celów i metod w nauczaniu historii prawa, nie zamierzamy też krytykować i deprecjonować założeń ogólnorozwojowych, propedeutycznych i genetycznych. Chcemy jednak wskazać, że po

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

5. Część 4 – sprawy organizacyjne związane z działalnością ruchu studenckiego.

Pytanie 26 dotyczyło stosunku polskich historyków prawa do – posiadającego olbrzymią tradycję – konkursu studenckiego Olimpiady Historycznoprawnej imienia Profesora Michała Sczanieckiego. Czternaście osób oceniło ogólnie, że konkurs jest ważny i potrzebny, tylko 2 uznały go za zbędny. Jednocześnie aż 13 osób stwierdziło, że w dotychczasowej formule konkursu należy wprowadzić zmiany, a 7 sygnalizowało problemy z organizacją konkursu na poziomie uczelni (wydziału). Jednocześnie tylko 3 osoby wyraziły aprobatę dla obecnego kształtu konkursu (w odniesieniu do edycji z 2023 r.).

W zakresie pytania 27 o konkurs dla studentów i absolwentów ogólne poparcie dla takiego pomysłu wyraziło 11 osób. Pięć skłaniało się raczej ku koncepcji konkursu na najlepszą pracę dyplomową, 8 poparło pomysł konkursu na artykuł naukowy, zaś 10 osób stwierdziło, że oba konkursy byłyby cenne. Tylko w 6 ankietach nie wyrażono poparcia dla konkursów lub nie udzielono jakiegokolwiek odpowiedzi. Jednocześnie aż 17 osób złożyło deklarację gotowości do uczestniczenia w przeprowadzaniu konkursu w roli recenzentów.

W ostatnim pytaniu (28) dotyczącym stosunku przedstawicieli polskiej nauki historii prawa do ruchu studenckiego, kół naukowych i konferencji studenckich, większość wyraziła poparcie dla takich inicjatyw. Znaczna część ankietowanych zadeklarowała uczestniczenie w

takich przedsięwzięciach w przeszłości. Z ankiet wyziera jednak także obawa przed nie najwyższym poziomem i utylitarystycznym podejściem studentów.

4.2. Komentarz do części 4

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

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

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