

IWONA BARWICKA-TYLEK, JACEK MALCZEWSKI
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

O kompleksach historyków i nowej, absolutnej niewiedzy: po co i jak uczyć prawników historii?

Abstract

On the Complexes of Historians, and on the New, Absolute Ignorance, or Why and How to Teach History in Law School

The article is a voice in the debate concerning the role of historical-legal subjects in the curriculum of legal studies. The authors argue that the declining popularity and attractiveness of those subjects largely results from inadequate understanding of the purpose and form of instruction. Instead of building the intellectual ethos of future lawyers they contribute to a new type of absolute ignorance. Referring to their own academic discipline, the history of political and legal thought, the authors outline a workable teaching model.

Key words: legal education, legal-historical education, history of law, history of political thought, methodology.

Słowa kluczowe: edukacja prawnicza, edukacja historyczno-prawna, historia prawa, historia myśli politycznej, metodologia.

Choć niniejszy artykuł nawiązuje stylem do formuły politycznego manifestu, celem autorów nie jest w żadnym wypadku atak (intelektualnie i charakterologicznie daleko nam do Marksa). Nie zamierzamy też nikogo instruować ani podsuwać gotowych rozwiązań. Chcemy jedynie zachęcić przedstawicieli szeroko rozumianych nauk historyczno-prawnych, do których sami się przecież zaliczamy, aby zastanowili się nad celem i sposobem uprawiania własnej profesji w kontekście uniwersyteckiego kształcenia prawników. Zaprezentowane tutaj uwagi i wnioski zostały podyktowane autentyczną troską o akademicką przyszłość wspomnianych dyscyplin naukowych oraz głębokim przekonaniem, że powinny one pozostać niezbędnym elementem wykształcenia pretendującego do miana „wyższego”. Jeśli artykuł sprowokuje wymianę doświadczeń oraz opinii koleżanek i kolegów reprezentujących pokrewne dziedziny naukowe, będzie to sygnałem, że intencje przyświecające nam w trakcie jego pisania zostały właściwie zrozumiane.

* * *

„Okoliczność, że ludzie dorabiają do własnych kompleksów doktryny i ideologie – stwierdza Leszek Kołakowski – jest zjawiskiem naturalnym i powszechnym”¹. Współautor niniejszego tekstu po raz pierwszy uświadomił sobie ten fakt jako nastolatek, który z powodu słabej kondycji fizycznej nie potrafił dotrzymać kroku bardziej wysportowanym towarzyszom wycieczki górskiej. Będąc młodzieńcem tyleż autorefleksyjnym, co przemyślającym, naprędce skleił pseudofilozoficzne uzasadnienie tego uciążliwego dlań stanu rzeczy. Podzieliwszy się swą „mądrością” z przewodniczką, usłyszał ripostę, którą zapamiętał na całe życie i według której stara się postępować do dziś: „Jacuś, nie dorabiaj ideologii do własnej słabości”.

Ćwierć wieku później słowa te chcemy przywołać w kontekście dyskusji o miejscu nauk historyczno-prawnych w edukacji przyszłych prawników. Odnosimy bowiem wrażenie, że odpowiedzialnością za powszechnie obserwowany i boleśnie odczuwany „dydaktyczny zmierzch” tych dyscyplin naukowych nie można obarczyć jedynie czynników zewnętrznych. Trzeba również dostrzec belkę w oku własnym. Możemy, owszem, utyskiwać na rzekomo „słabnącą intelektualnie” młodzież – choć w naszym przekonaniu jest to diagnoza fałszywa i krzywdząca. Możemy również, co jest bliższe prawdzie, oskarżycielsko wskazywać palcem chaotycznie reformowany system szkolnictwa, który nam rzeczoną młodzież na uniwersytet „dostarcza”. Możemy również z mieszkanką smutku i bezsilnej złości komentować działania ministrów nauki i szkolnictwa wyższego oraz rektorów, którzy niczym heglowscy akuszerzy usuwają „zdezaktualizowane” treści programowe na śmietnik dziejów akademii (choć kieruje nimi nie tyle Duch, ile dyletancko pojęta niewidzialna ręka rynku²). Trzeba jednak przy tym wszystkim zdać sobie sprawę z dwóch niepodważalnych faktów.

Po pierwsze, sytuacja kryzysu – jakkolwiek realna – nie jest *novum*, lecz zjawiskiem permanentnym. Trwający w Polsce przez dwa dziesięciolecia akademicki *boom* przyzwyczaił reprezentantów nauk historyczno-prawnych do względnego komfortu, utwierdzając ich w przekonaniu, że są nieusuwalnym filarem prawniczego wykształcenia, że zapotrzebowanie na ich wiedzę jest rzeczą naturalną i niewymagającą żadnego usprawiedliwienia. Teraz – po wyczerpaniu koniunktury – przychodzi bolesne przebudzenie. Należy jednak zauważyć, że tekst, z którego zaczerpnęliśmy otwierający ten artykuł cytat, i który posłużył nam jako jedno ze źródeł inspiracji do niniejszych uwag, powstał dokładnie pięćdziesiąt pięć (!) lat temu. Już wtedy Kołakowski pisał o humanistach,

¹ L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy humanistów* [w:] *idem, Kultura i fetysze. Eseje*, Warszawa 2000, s. 244.

² Uważni czytelnicy Adama Smitha dobrze wiedzą, że metafora „niewidzialnej ręki” wcale nie implikowałaby dyrektywy podporządkowania treści nauczania akademickiego wyobrażeniom o ich „praktycznej przydatności” na rynku pracy, zwłaszcza że wyobrażenia te nieczęsto bywają poparte rzeczywistością znajomością tegoż rynku (częściej ukształtowane są przez przesady i schematy myślowe). Metaforę ową należy postrzegać w kontekście fundamentalnej zasady szkockiego oświecenia, którą sformułował Adam Ferguson: otóż porządek społeczny jest tu postrzegany jako wynik całkowicie spontanicznych i niezaplanowanych działań jednostek, weryfikowanych następnie przez potrzeby i oczekiwania innych jednostek. Powołujący się natomiast na Smitha decydenci bardzo często rozumują w kategoriach centralnego planowania – zakładają, jakie umiejętności są lub będą przydatne „rynkowo”, a następnie usuwają z programów nauczania te przedmioty, które nie pasują do przyjętych założeń.

którzy „spozstrzegają ze zgrozą, jak główne nurty życia społecznego obywają się bez ich udziału i na uboczu pozostawiają ich małe sprawy, ich antykwaryczne upodobania, ich muzealne kłopoty, ich staroświeckie miłostki i igraszki”³. Do sytuacji historyków ten metaforyczny opis odnosi się w niepokojąco dosłowny sposób.

Po drugie, wskazane wyżej, a niesprzyjające dydaktyce przedmiotów historyczno-prawnych okoliczności – po części rzeczywiste, po części istniejące tylko w sferze naszych uprzedzeń – są w ogromnej mierze niezależne od naszych chęci i wysiłków. Nie mogąc ich zmienić, musimy się do nich przystosować. Nie proponujemy tu jednak stoickiej *apathei*, lecz adaptację ewolucyjną, o której w gruncie rzeczy mówił już Niccolo Machiavelli, ucząc swego *principe nuovo*, iż wraz ze zmianą warunków czasu należy modyfikować taktykę, jeśli nie chce się ponieść klęski⁴. Nie rezygnując z prób wpłynięcia na kształt akademickiej edukacji w Polsce (bo pseudoplatońskie mrzonki o zatrzymaniu i odwróceniu zmian kulturowych należy zdecydowanie porzucić), powinniśmy gruntownie przemyśleć i przeprojektować treść i formę nauczania studentów prawa przedmiotów historycznych.

Mówiąc: „my”, mamy oczywiście na myśli pracowników naukowo-dydaktycznych. Tego niezgrabnego określenia używamy z premedytacją, ponieważ niebagatelna część spadku popularności przedmiotów historyczno-prawnych jest skutkiem przeoczenia istotnej różnicy między działalnością badawczą a nauczaniem. Najprościej będzie wyjaśnić to stwierdzenie, przywołując cytowany już tekst Kołakowskiego. Przypomina on, że jedną z najważniejszych okoliczności zmniejszających zainteresowanie dyscyplinami humanistycznymi jest proces niezmiernie daleko posuniętej specjalizacji zawodowej. W jej wyniku praca humanisty coraz bardziej oscyluje pomiędzy jałowym, pedantycznym przyczynkarstwem i tworzeniem równie jałowych, bujających w obłokach syntez. Większość uczonych wybiera bezpieczne zajęcie wyspecjalizowanych rzemieślników-przyczynkarzy, aby uniknąć w ten sposób obsadzenia w roli filozofujących, szeroko uogólniających dyletantów o uniwersalnej ignorancji. Jednocześnie niektórzy czynią sobie wąską specjalność z szerokiego uogólniania, oderwanego od znajomości konkretnego⁵. Tak czy inaczej, wraz z lawinowym przyrostem masy ludzkiej wiedzy i pogłębiającą się specjalizacją, znikła z naszej kultury postać tradycyjnego mędrca humanisty. Nie ma zresztą sensu ronić łez nad tym wydarzeniem, podobnie jak nie należy ubolewać nad śmiercią maszyn parowych i transportu konnego, niemniej trzeba je uwzględnić w nauczaniu; w przeciwnym razie bowiem grozi nam zagłada.

Będąca wynikiem przyjęcia w naukach społecznych paradygmatu pozytywistycznego specjalizacja, która sprawdza się dobrze w prowadzeniu szczegółowych badań historycznoprawnych, jest nieskuteczna w procesie dydaktycznym. Będące jej wynikiem kształcenie typu monograficznego może się przydać jedynie do odtwarzania pokoleniowego w środowisku pracowników nauki – to oczywiście cel ważny, ale z punktu widzenia edukacji prawniczej marginalny. Przyszłemu juryście zbyteczny jest naukowy warsztat historyka. Nie ma również potrzeby (ani możliwości) informowania go o szczegółach odkryć i badań, tym bardziej że z powodu rosnącej specjalizacji nie da się już przekonująco i pożytecznie „wmontować” ich w jakiś szerszy obraz rzeczywistości

³ L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy...*, s. 245.

⁴ N. Machiavelli, *Książę*, rozdział XXV, wiele wydań.

⁵ L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy...*, s. 250–253.

prawnej (nie wspominając nawet o szerszym kontekście społecznym). Kiedy natomiast usiłuje się mimo wszystko to zrobić, siłą rzeczy popada się w uniwersalny dyletantyzm, który prowadzi do kształcenia rudymen tar no-słownikowego. To zaś jest dla studenta zasadniczo bezużyteczne, a przy okazji skrajnie nieciekawe i utwierdzające go w wyniesionym ze szkoły stereotypie, że „historia jest nudna i niepotrzebna”.

Przysłowiowe wbijanie studentom do głów nazwisk, dat, faktów oraz pozbawionych szerszej konotacji specjalistycznych terminów o niezrozumiałej treści nie buduje ich ogłady intelektualnej – a taki właśnie argument można często usłyszeć z ust zwolenników kształcenia historycznoprawnego. Jak się wydaje, argument pochodzi z dawno minionej epoki, w której na uczelni pracowali tradycyjni mędrcy erudyci, i w której obowiązywał pewien stworzony i akceptowany przez elitę kanon wiedzy ogólnej, zwany wykształceniem klasycznym. Analiza przemian świadomości związanych z egalitaryzacją i umasowieniem edukacji istotnie wykraczałaby jednak poza tematyczne ramy naszego artykułu. Chodzi w tym momencie o coś zgoła innego. Otóż powtarzając slogan o budowaniu za pomocą wykładu treści historycznych ogólnej erudycji i samoświadomości prawnika, nie dostrzega się faktu, że nie sposób osiągnąć tego skądinąd pożądanego celu przez nauczanie rudymen tar no-słownikowe. Wyjaśnimy to, opierając się na analogii do rzeczywistości informacyjnej tworzonej przez media społecznościowe.

„Nigdy jeszcze nie było tak łatwo udawać, że wie się bardzo dużo – twierdzi znany dziennikarz i pisarz Karl Taro Greenfeld – podczas gdy nie wie się nic”. Zauważa on, że na skutek gigantycznego, niepowstrzymanego zalewu danych, któremu sprzyja wszechobecność i stała dostępność elektronicznych kanałów przekazu, zamiast przyswajając treści kulturowe osobiście i bezpośrednio, z pierwszej ręki (co wymaga czasu i skupienia), zmuszeni jesteśmy na bieżąco „wyskubywać” okruchy informacji z Facebooka, Twittera, portali internetowych i biuletynów mailowych – tylko po to, aby nie uchodzić za ignorantów i móc w każdej chwili zrobić „wrażenie, że sami wszystko widzieliśmy, czytaliśmy, oglądaliśmy, słyszeliśmy”. Rezultatem lektury samych nagłówków, streszczeń i cudzych („eksperckich”) opinii nie jest znajomość określonych treści, lecz co najwyżej posiadanie wiedzy o ich istnieniu oraz (najczęściej cudzego) zdania na ich temat. „Jesteśmy niebezpiecznie blisko parodii znawstwa – ostrzega Greenfeld – która w istocie jest nowym modelem absolutnej niewiedzy”⁶.

Spostrzeżenie Greenfelda z powodzeniem można odnieść do realiów dydaktyki bardzo wielu, nie tylko historycznoprawnych, przedmiotów, jakie oferowane są słuchaczom studiów prawniczych. Pozostając jednak na gruncie własnych dyscyplin, przynajmniej, że zasypywanie studentów esencjonalnymi informacjami w postaci slajdów, prezentacji i streszczeń, które to informacje egzekwuje się następnie w formie testów wyboru, w najmniejszym stopniu nie buduje ich intelektualnej ogłady. Daje im jedynie wiedzę o istnieniu wiedzy – tak aby mogli, zaznaczając odpowiednią kratkę w teście, sprawiać wrażenie, iż rzeczywiście coś umieją i na czymś się znają. W najlepszym wypadku pamiętają przez moment, że myśliciel A w epoce B napisał traktat C, w którym głosił koncepcję D. Nie mają natomiast – nawet ogólnikowego – pojęcia, na czym owa koncepcja polegała, jak wiązała się z realiami epoki i jak wpłynęła na wydarzenia polityczne lub

⁶ K.T. Greenfeld, *Erudyci z Twittera*, tłum. M. Heydel, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny”, 7 czerwca 2014.

koncepcję myśliciela E. Zapamiętają może na chwilę, że w roku X władca Y ogłosił dekret Z – ale gdyby zadać pytanie o celowość zawartych tam rozstrzygnięć i ich związek z konkretną rzeczywistością społeczną i ideową, odpowiedzi nie dałoby się uzyskać. Nie dlatego, że dzisiejsi studenci są intelektualnie słabsi i mniej ciekawi świata od swoich poprzedników, ale dlatego, że nikt im nie pokazał, jak to się robi.

To prawda, że w ostatnich latach maturzyści przychodzą na uniwersytet skrzywdzeni przez praktykę egzaminowania testowego (i to ze zniechęconym kluczem odpowiedzi), co wcale nie ułatwia nam pracy dydaktycznej, ale – jeśli ich poważnie potraktować – chcą się uczyć i są żądni prawdziwej, a nie symulowanej, wiedzy. Zamiast serwować porcje informacji pod kątem rozwiązania egzaminacyjnej łamigłówki trzeba im pokazać, jakim celem powinna służyć zdobywana przez nich wiedza oraz dlaczego jest ona użytecznym narzędziem. Młodzi ludzie bardzo chcą rozumieć, jak funkcjonuje świat społeczny – a wiedza historycznoprawna może im w tym pomóc w znacznie większym stopniu niż opanowanie poszczególnych gałęzi dogmatyki prawniczej. Należy jednak tę wiedzę umiejętnie pod kątem dydaktyki przygotować i przekazać.

Umiejętnie, czyli jak? „Informacja to nie to samo co wiedza”, odpowiada Jan Sowa, wskazując metodologiczną bezrefleksyjność wielu historyków, po czym dodaje, że „mnożenie faktów nie jest wiedzą, wiedza to struktura zrozumienia”⁷. I tu od krytycznej diagnozy przejść można do pozytywnej części naszych uwag. Jeśli okaże się ona dla czytelnika rozczarowująco pobieżna i ogólna, niech pamięta, że naszym zamiarem jest raczej zachęcenie do dyskusji, niż przedstawienie całościowego i pogłębionego modelu dydaktyki. Nie podejmujemy się także formułowania szczegółowych wskazówek dydaktycznych – częściowo podyktowane jest to przekonaniem, że każdy buduje swój warsztat nauczyciela samodzielnie, a nie na podstawie gotowego zestawu narzędzi, częściowo zaś wynika z braku wyspecjalizowanych kompetencji w takich dziedzinach, jak historia prawa czy historia ustrojów państwowych. Nie mamy zaś w zwyczaju uogólniać naszej ignorancji.

Możemy natomiast podzielić się kilkoma uwagami dotyczącymi własnej dyscypliny, czyli historii myśli politycznej i prawnej⁸. Jedną z najważniejszych cech historii myśli – zauważa Adam Czarnota – jest ukierunkowanie na zrozumienie, a nie tylko opis i ocenę. Prowadzimy w tym celu badania nad różnymi kontekstami, w jakich konkretna myśl funkcjonuje – semantycznym, społecznym, politycznym czy instytucjonalnym⁹. Nasza działalność naukowa nie polega na kolekcjonowaniu wypreparowanych z otoczenia faktów, a dydaktyczna nie powinna polegać na prezentowaniu ich studentom w postaci hasłowej i przeznaczonej do zapamiętania. Staramy się raczej skupić na pokazaniu i wyjaśnieniu wzajemnych powiązań między różnymi ideami, a także – co wydaje się szczególnie istotne – związków między myślą a wspomnianymi kontekstami. Chodzi

⁷ A. Drotkiewicz, *Człowiek myśli w stadach. Rozmowa z Janem Sową*, „Dwutygodnik.com” 2015, kwiecień, nr 157, <http://www.dwutygodnik.com/artykul/5859-czlowiek-mysli-w-stadach.html> (dostęp: 15.04.2015).

⁸ Czytelnikowi, który chce zapoznać się z dyskusją na temat obecnego stanu tej dziedziny w Polsce, polecamy lekturę obszernego tomu *Myślenie o polityce i prawie (przedmiot – metoda – praktyka)*, red. I. Barwicka-Tylek, A. Czarnota, M. Jaskólski i J. Malczewski, Warszawa 2015.

⁹ A. Czarnota, *Czym była, czym jest, a czym może być historia idei? O problemach z tożsamością dyscypliny, interdyscyplinarności i kilku kwestiach teoretyczno-metodologicznych* [w:] *Myślenie o polityce i prawie...*, s. 58.

o to, aby ukazać przyczyny, mechanizmy i skutki powstawania i ginięcia określonych instytucji politycznych i prawnych oraz opisującej, kreującej lub niszczącej je myśli. Trzeba – krótko mówiąc – zademonstrować związek rezultatów organizacyjnej działalności prawno-politycznej i dotyczącej jej myśli ze społecznymi realiami. Historię należy w kształceniu traktować nie jako zakurzony muzealny regał, lecz jako swego rodzaju interaktywną grę – tym ciekawszą, że kryje się w niej wiele zdarzeń, których wykorzystanie w charakterze *case studies* bądź ilustracji sprzyja zapamiętywaniu i rozumieniu istoty rzeczy.

Nie odkrywamy tym postulatem nieznanymi lądów – wręcz przeciwnie, nasze uwagi wprost nawiązują do użytków, jakie z historii w swej doktrynie politycznej czynił pięćset lat temu Machiavelli. W celny sposób opisał to zagadnienie Jerzy Szacki, którego obserwacje pozwolimy sobie częściowo wykorzystać. Otóż autor *Księcia* i *Rozważań* stale odwoływał się do historii, traktując ją jako źródło wiedzy niemal równorzędne z obserwacją współczesności. Przyjmując założenia o niezmienności natury ludzkiej i zasadniczej powtarzalności sytuacji, traktował historię jako drogę do poznania człowieka, a dzięki temu do sformułowania zasad skutecznego działania politycznego¹⁰. Nie wdając się w interpretację doktryny Machiavellego, pragniemy tylko wskazać zbieżność między jego programem a naszymi postulatami odnośnie do uczenia prawników historii. Nie chodzi tu o nauczanie ich politycznego machiawelizmu (choć trochę pragmatycznego oglądu rzeczywistości społecznej raczej prawnikowi nie zaszkodzi), lecz o praktyczne wykorzystanie historii w celu edukacyjnym. Celem tym nie powinna być słownikowa znajomość historycznych postaci, zdarzeń, instytucji i poglądów, ale umiejętność dostrzeżenia zależności i mechanizmów, o których wspomnieliśmy w poprzednim akapicie. Świadomy swej roli społecznej prawnik powinien widzieć, jak i dlaczego prawo i instytucje władzy państwowej realizują jednostkowe i zbiorowe interesy oraz wartości. Musi rozumieć, komu i czemu służą podejmowane przezeń działania oraz jakie daleko siężne skutki pośrednio wypływają z nich dla życia społecznego. Tego właśnie możemy go próbować z pożytkiem nauczyć.

Nie da się ukryć, że powyższe uwagi są zdeterminowane szczególnym charakterem historii myśli jako dyscypliny naukowej. Jest ona, po pierwsze, interdyscyplinarna¹¹. Nawet jeśli stale naraża nas to na sygnalizowane wyżej niebezpieczeństwo dyletantyzmu, staramy się w badaniach i dydaktyce łączyć z sobą różne, genetycznie zresztą powiązane gałęzie wiedzy humanistycznej. Nie pretendując do roli dawnych erudytów, dostrzegamy, jakim utrudnieniem dla budowania i skutecznego przekazywania wiedzy jest głęboka, skazująca na ezoteryczność i hermetyzm, specjalizacja. Poza tym, będąc historią myśli, nasza dyscyplina z natury rzeczy ciąży ku filozofii politycznej. Pokrewieństwo to umożliwi selekcję i porządkowanie materiału historycznego pod kątem wykorzystania go jako ilustracji zagadnień teoretycznych bądź kanwy do rozważań na temat poli-

¹⁰ Zob. J. Szacki, *Użytki historii w doktrynie politycznej Machiavellego* [w:] *idem, Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 285 i n. Dla jasności: wykorzystujemy tylko tę część uwag Szackiego, która dotyczy użytkowania historii w charakterze „laboratorium” pozwalającego na weryfikowanie hipotez dotyczących ludzkiej natury i polityki. Pomijamy w całości kwestię wykorzystania przez Machiavellego historii jako „skarbnicy wzorców moralnych”, nauczycielki cnoty politycznej.

¹¹ Zob. M. Jaskólski, *Problem zwierzciadła. O interdyscyplinarności historii doktryn* [w:] *13 różnych esejów o myśli politycznej i nie tylko*, Warszawa 2013, s. 47–75.; por. A. Czarnota, *Czym była...*, s. 57.

tycznych mechanizmów. Sprawia to, że w dydaktyce nie musimy się ściśle trzymać ram chronologicznych – często kluczem są dla nas zagadnienia i pojęcia z zakresu filozofii politycznej, które pozwalają nam stosunkowo płynnie poruszać się po osi czasu i zestawiać z sobą fakty przynależące do różnych historycznych epok. Zdając sobie sprawę ze specyfiki naszej dyscypliny oraz różnic dzielących ją od większości przedmiotów historyczno-prawnych, które są w znacznie większym stopniu historiograficzne, nie możemy zaoferować prostego „importu” stosowanych przez nas metod na grunt historii prawa bądź historii ustrojów. Chcemy jednak roboczo zasugerować, że owocną naukowo i dydaktycznie metodą uprawiania nauk historycznoprawnych wydaje się potraktowanie ich jako nauk pojęciowych, a więc porządkowanie i interpretacja materiału historycznego za pomocą pojęć zaczerpniętych z nauk społecznych i humanistycznych.

Ktoś mógłby nam z jednej strony wytknąć, że kwestionujemy paradygmat pozytywistyczny¹² na rzecz powrotu do archaicznych metod uprawiania historii, kojarzonych ze spłowiełym Cycerońskim mottem o historii uczącej życia¹³. Zapewne tak jest, ale z drugiej strony, czy komuś udało się stworzyć metody nauczania skuteczniejsze i bardziej płodne od tych, którymi denerwował Ateńczyków Sokrates? Tak czy inaczej chcemy zakończyć nasze uwagi nutą optymistyczną. Społeczne i polityczne okoliczności działalności naukowej i dydaktycznej zmieniają się i będą się zmieniać nadal – nie sposób dziś przewidzieć, w jakim kierunku. Zamiast ubolewać nad upadkiem tradycyjnych modeli i wartości trzeba się umiejętnie adaptować do zmian, ale tak, aby na zasadzie swego rodzaju „sprzężenia zwrotnego” kształtować przyszłe warunki. Wszak to nasi wychowankowie będą w przyszłości decydować o kształcie programów nauczania. Jeśli zapamiętają zajęcia z historii prawa, historii ustrojów czy historii myśli politycznej i prawnej jako dokuczliwą nudę, nie będą chcieli ich utrzymania. Możemy jednak sprawić, że będzie inaczej.

¹² Zob. I. Barwicka-Tylek, *Między nauką a poezją* [w:] *Myślenie o polityce i prawie...*, s. 16–18.

¹³ M.T. Cynceron, *O mówcy*, II, 9, 36.