

## IV. DYSKUSJE

ANNA ROSNER (Warszawa)

### Jak uczyć historii prawa czyli o trudnej sztuce dialogu ze studentem

W chwili, gdy zaczynam pisać ten tekst, kończy się kolejny rok akademicki. Dla wielu historyków prawa, którzy swe życie zawodowe związali z uczelniami, to miły moment rozpoczęcia wakacji. Nie oznacza to oczywiście, iż tym samym wkraczamy w okres *dolce far niente*. To czas najczęściej przeznaczany na pracę naukową nie przerywaną zajęciami dydaktycznymi i tysiącami spraw związanymi z codziennym życiem na uczelni – czas wymarzonego spokoju. Jednak już w końcu sierpnia zaczynamy – ku własnemu zdziwieniu – myśleć wracać do zajęć, wykładów i studentów. Uczenie jest silnym uzależnieniem i trudno się z niego wyzwolić. W każdym, kto choć przez kilka lat pracował jako nauczyciel, na zawsze zostaje coś z belfra. Tak więc po jakże krótkich kilku tygodniach czeka nas kolejny rok pracy ze studentami.

Uniwersytet to miejsce szczególne. Wśród wielu instytucji nauczających (a te ostatnio trudno ogarnąć) wyróżnia się – prócz funkcji dydaktycznej – prowadzeniem badań naukowych i swobodnym do nich dostępem. Badania te prowadzone być powinny, w moim najgłębszym przekonaniu, nie wyłącznie w celach utylitarnych, a również z czystej ciekawości badawczej. Nie wolno przekształcić uniwersytetów w miejsca uprawiania wyłącznie badań stosowanych, jak chcieliby tego niektórzy politycy, choć wyniki prac i badań naukowych są własnością powszechną i winny być szeroko udostępnione. Podstawowym celem uniwersyteckiego nauczania, niezależnie od dyscypliny, jest nauka sztuki twórczego, samodzielnego myślenia. Na miarę i rangę uczelni składają się tak prowadzone w niej badania naukowe, jak proces dydaktyczny. Oczywiście jest, że uniwersytety pełnią też ważną rolę kulturotwórczą w społeczeństwie, winny także być otwarte na jego potrzeby, świadczyć pomoc i „usługi” w formie ekspertyz, zaś niektóre kierunki nieodłącznie związane z praktyką (np. medycyna, prawo) włączyć ją do zajęć dla studentów.

Zadaniem uniwersytetów jest też kształcenie postaw moralnych i społecznych, wychowywanie ku nowoczesnemu, światłemu, demokratycznemu społeczeństwu: umiejętność korzystania z reguł demokracji, ale też zgoda na niesione przez nią ograniczenia, odporność na demagogię i populizm to cechy, które dziś winna kształcić (nie drogą teoretycznego wykładu, a własnym przykładem) tradycyjna wspólnota akademicka. Jej istnienie jest jeszcze jednym wyróżnikiem uniwersytetu. To ona promuje postawy, wskazuje wzory, jest oparciem jej członków. Winna być tą wspólnotą, do której może zawsze odnieść się mistrz, uczeń, ale też absolwent uniwersytetu. Nie zawsze spełniała tę rolę i nie brak przykładów w nieodległej nawet historii, dowodzących że się jej sprzeniewierzyła. Tym bardziej warto dziś, w czasach trudnych nie tylko dla uczelni wyższych dbać o zachowanie i prestiż wspólnoty – *universitatis magistrum et scholarium*. Tu współpracować winni i nauczyciele i uczniowie. Im bardziej będziemy wciągać studentów w sprawy uczelni, nie tylko poprzez uczenie, ale też przez zwiększanie ich samodzielności i odpowiedzialności w partnerskich relacjach nauczyciel – uczeń, mistrz – uczeń, tym większa szansa, że wartości te staną się nie tylko nauczonymi, ale zaakceptowanymi.

Dziś uniwersytety w Polsce przeżywają trudne chwile. Wśród wielu innych ważną – może najważniejszą – przyczyną stała się liczba studentów. Nigdy jeszcze uczelnie polskie nie kształciły aż takiej masy studentów. Ta sytuacja jest odpowiedzią na mizериę finansową szkolnictwa wyższego i można nad nią ubolewać. Jest jednak również rezultatem niesłuchanego pędu młodych ludzi do zdobycia dyplomu i pomimo nie zawsze jednoznacznych motywacji należy się z tego cieszyć. Jak jednak radzić sobie z tym nowym wyzwaniem? Jak z jednej strony nie zrezygnować z imponderabiliów: badawczej i edukacyjnej funkcji uniwersytetów, utrzymać szczytne misje wspólnoty akademickiej, z drugiej nie realizować strasznej wizji uczelni – supermarketu, gdzie podstawową zasadą jest, że płaćący za towar (usługę edukacyjną) klient (student?) wymaga i ma zawsze rację? Drugim wielkim problemem uniwersytetów jest przestarzały system kształcenia. Oparty na dziewiętnastowiecznych, niemieckich wzorach nie spełnia wymogów współczesności. Niewiele pomoże kontestacja tej sytuacji. Sądzę, że nauczyciel, jakim jest każdy parający się dydaktyką pracownik uniwersytetu, winien w miarę własnych w tej mierze talentów i doświadczenia włączyć się w proces zmian, jakie zachodzą w polskich uczelniach. Zapewne łatwiej byłoby działać „ku reformie”, widząc zarysowany jej kształt. Nowa wizja uniwersytetów wyłoni się jednak z praktyki, z działań małych i drobnych, oddolnych. Czy złożą się one na odejście od metod kształcenia podzielonego wedle zanikającego już w istocie podziału nauk? Wydaje się, że uczenie w przyszłości musi być (podobnie jak nauka) interdyscyplinarne. Nie wiemy jednak, czy uniwersytety pozostaną szkołami elitarnymi, czy zmienią się w miejsca masowej edukacji.

Nie jest celem tego tekstu zagłębianie się we wszystkie wskazane tu problemy. Chciałabym skoncentrować się na jednej sprawie: uczeniu studentów. Dydaktyka jest wpisana w działania uniwersytetów od ich średniowiecznych korzeni i jest to jedna z najważniejszych funkcji. Wydaje się, że w najbliższych latach jej znaczenie wzrośnie i ona właśnie decydować będzie o pozycji uczelni. Wagę dydaktyki już dziś podkreśla fakt, że modne ostatnio rankingi szkół wyższych za podstawowe kryterium biorą nie liczbę wybitnych uczonych pracujących w uczelni, a sukcesy jej absolwentów. Tak więc skuteczność procesu dydaktycznego co najmniej w równym stopniu jak poziom badań naukowych świadczy o randze i znaczeniu uniwersytetu. Wydaje się jednak, że dydaktyka w mniejszym stopniu niż badania naukowe podlega duchowi czasu. Niezmienne od lat formy zajęć, spetryfikowane struktury wydziałów, wreszcie traktowanie przez niemałą część wybitnych skądinąd uczonych zajęć ze studentami jako koniecznego zła nie sprzyjają zmianom. Pannuje także powszechne i – z punktu widzenia praktyki życia uniwersyteckiego – słuszne przekonanie, że nie warto być dobrym nauczycielem akademickim. To żmudne i czasochłonne zajęcie, podczas gdy o karierze na uczelni decydują wyłącznie osiągnięcia naukowe. Dodać trzeba, że taka sytuacja utrzymuje się „od zawsze”. W książce Roberta Jarockiego o wybitnym uczonym i wspaniałym dydaktyku uniwersyteckim Aleksandrze Gieysztorze znalazł się Jego list z lata 1945 r. do konspiracyjnego promotora, prof. Stanisława Kętrzyńskiego. Opisuje w nim kłopoty z habilitacją, której podstawą nie mógł być, zdaniem ówczesnego dziekana, gotowy już niemal podręcznik akademicki!<sup>1</sup>

Jednak dziś coraz wyraźniej widać, że wizja nowego i nowoczesnego uniwersytetu to również wizja nowej, docenionej dydaktyki. Aby ją realizować z powodzeniem, trzeba otoczyć opieką przede wszystkim młodych pracowników nauki, którzy widzą sens pracy nauczycielskiej. Im właśnie trzeba wpoić przekonanie, że dobra praca ze studentami jest na uniwersytecie tak samo ważna jak praca naukowa i dobre wykonywanie tego zadania jest niezbędnym warunkiem pracy na uczelni. Że z uczelni odejść muszą (słusznie) nie tylko ci, którzy nie sprawdzili się w pracy naukowej, ale i ci, którzy mimo osiągnięć naukowych nie sprawdzają się jako dydaktycy. Że dydaktyka akademicka to nie tylko pańszczyzna, ale zajęcie twórcze, profitujące intelektualnie. Że właśnie na łączeniu nauki i dydaktyki polega praca na uczelni. Że wreszcie opłaca się być dobrym nauczycielem akademickim. Wielka tu rola starszych kolegów, promotorów, kierowników katedr i instytutów, licznych oceniających komisji. Często używamy określenia: opiekun – mistrz naukowy. Czy nie powinien istnieć w ramach akademickiej wspólnoty termin opiekun – mistrz dydaktyczny? Ktoś pomagający młodemu asystentowi, z reguły bez przygotowania teoretycznego w tym kierunku, w pierwszych latach jego

---

<sup>1</sup> Robert Jarocki, *Opowieść o Aleksandrze Gieysztorze*, Warszawa, 2001. s. 173.

nauczycielskiej pracy? Nie załatwią tego problemu seminaria i organizowane naprędce „dokszały”. Tu potrzebna jest stara zasada akademickiej wspólnoty: mistrz – uczeń. Dodajmy, że nie zawsze w nauce i dydaktyce mistrzem musi być ta sama osoba<sup>2</sup>.

Wydziały Prawa, kształcające bardzo dużą liczbę studentów (np. w przypadku Uniwersytetu Warszawskiego – to ok. 1/5 wszystkich studentów uczelni) choćby ze względu na to w dwójnasób przeżywają wszystkie te problemy. Dodatkowo podlegają wyjątkowo silnej presji „świata zewnętrznego” i prawniczych korporacji zawodowych. Często słychać dyskusje nie tylko na temat programu studiów, sposobu prawniczej edukacji, ale też etyki zawodów prawniczych, w których biorą udział także osoby spoza środowiska akademickiego<sup>3</sup>. Nieco na marginesie pozostaje historia prawa. Często musi wręcz uzasadniać swoją rację bytu. Byłoby nietaktem czytelnikom CPH udowadniać, jak ważna jest historia prawa w procesie nauczania młodych prawników. Jednak nie wszyscy profesorowie innych dyscyplin prawniczych ten pogląd podzielają. Pod presją części studentów – „młodych wilków”, domagających się szybkich dyplomów zawodowych – co jakiś czas pojawiają się postulaty ograniczania, bądź wręcz likwidowania obligatoryjnych zajęć z historii prawa jako zbędnego balastu i straconego czasu. Nie sądzę, żeby udało się ich przekonać, nie wiem też czy warto, o ile do dziś nie nabrali tego przekonania. Możemy jednak bronić się innym argumentem: przychodzącymi do nas studentami, w ten sposób pokazując, że historia jest żywa i potrzebna. W obronie naszej dyscypliny jako przedmiotu dydaktycznego muszą nas wesprzeć studenci swoją obecnością na naszych zajęciach, seminariach i wykładach, przekonani do niezbędności tej części ich prawniczego wykształcenia.

Stąd też warto jak sądzę, patrząc z perspektywy nauczyciela akademickiego, poświęcić trochę czasu na refleksję, co chcemy osiągnąć, ucząc historii prawa i jak do tego celu dojść. Poza tym przed historykami prawa, pracującymi na uczelniach, stoją te same zadania, z którymi borykają się całe uczelnie i ich macierzyste wydziały. Spróbujmy więc choć zastanowić się nad pytaniem tytułowym, w przekonaniu, że nikt za nas nie zmieni instytutów, wydziałów i uczelni. W pytaniu tym kryją się inne, wskazane wyżej: jak prowadzić proces dydaktyczny, żeby spełnić postulat dostępu do nauki i jej metod badawczych, dać studentom poczucie przynależności do wspólnoty akademickiej, i kształtować – po omacku i na bardzo wąskim polu – nowy model uniwersytetu, uczelni otwartej, interdyscyplinarnej nie tylko w uprawianiu nauki,

---

<sup>2</sup> Dyskusji na temat roli i funkcji szkół wyższych przetoczyło się przez prasę, radio i telewizję w ostatnich latach bardzo dużo. Być może nieświadomie powtarzam cudze myśli czy sformułowania, z którymi się identyfikuję. Jeśli tak się stało – przepraszam.

<sup>3</sup> Przykładem – konferencja na WPiA UW: *Etyka prawnika – etyka nauczyciela zawodu prawniczego*. (23 II 2000 r.); o roli historii prawa w nauczaniu akademickim ostatnio: *Tradycja Prawa. Rozmowa z profesorką Katarzyną Sójką-Zielińską*. w: *Edukacja Prawnicza*, nr 2(38) 2001, s. 20-23.

ale i w uczeniu. A wszystko to w nowym, masowym systemie kształcenia, który w istocie zaprzecza odwiecznej elitarności tej społeczności. Poniższe uwagi opieram przede wszystkim na własnych doświadczeniach i obserwacjach. Mam nadzieję, że mogą być interesujące dla kolegów z innych ośrodków i pozornie tylko dotyczą jednego Instytutu i jednego Uniwersytetu<sup>4</sup>.

Od wielu już lat w oszołomieniu przyglądam się w październiku tłumom naszych studentów. Wydziały Prawa to najliczniejsze – o czym już była mowa – wydziały na polskich uczelniach. Pierwszy rok (z którym najczęściej historycy prawa pracują) na wszystkich typach studiów przeciętnie znacznie przekracza 1000 osób. Aula Mickiewiczowska – największa sala mojej uczelni – pęka w szwach przynajmniej na pierwszych wykładach. Co roku ogarnia mnie trema, kiedy do niej wchodzić na pierwszy wykład. Wiem bowiem – mniej więcej – czego mam nauczyć studentów. Niezmiennie jednak zadaje sobie pytanie, jak to zrobić?

Swoista propedeutyka nauczania historii prawa odbywa się we wszystkich polskich uczelniach na pierwszym roku studiów<sup>5</sup>. Spotykamy studentów w większości całkowicie zniechęconych do historii *tout court* i znudzonych do nieprzytomności uczeniem się do testów, które sami dla nich przygotowujemy na potrzeby rekrutacji. Znany mi dobry nauczyciel historii w klasie maturalnej dzieli z westchnieniem uczniów na tych zdających historię i tych...zdających na prawo. I ci właśnie nieszczęśnicy katowani są wiedzą „testową”, czyli niesłychaną ilością szczegółów do dat dziennych włącznie. Z historią ma to niewiele wspólnego, ale testy zwłaszcza opracowywane metodą tradycyjną z takich właśnie pytań się składają. Tu radzę zajrzeć do dowolnego wyboru testów na egzaminy wstępne z historii i tzw. WOS-u i spróbować te testy rozwiązać. Ręczę, że wielu wybitnych polskich historyków tego egzaminu nie zda. Ale egzaminy wstępne to inna, trudna sprawa<sup>6</sup>.

A więc wracając do rzeczy. Z takimi oto studentami, najczęściej obciążonymi niepotrzebną wiedzą faktograficzną, ale nie potrafiącymi zinterpretować prostego tekstu źródłowego, zaczynamy pracować. Naszym zadaniem jest przekonanie ich, że historia może im się przydać jako sposób rozumowania, jako szkoła logicznego myślenia, jako wiedza ogólna przydatna dla zrozumie-

---

<sup>4</sup> Pracuję w Instytucie Historii Prawa Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>5</sup> Dane szczegółowe i najaktualniejsze na temat rodzajów i form zajęć dydaktycznych z dziedziny historii prawa prowadzonych w uniwersytetach zawarte są w rozprawie S. Grodzkiego i H. Olszewskiego: Środowisko historycznoprawne w Polsce (1991-2000) i opracowaniu przez K. Sikorską-Dzięgielewską struktur m. inn. dydaktycznych na Wydziałach Prawa i Administracji. Oba teksty: CPH, t. LIII – zes. 1, 2001, s. 9-70.

<sup>6</sup> Kwestia egzaminów wstępnych na wydziały prawa wykracza oczywiście poza problematykę podejmowaną w tym tekście. Jest jednak ważna i wymaga oddzielnej dyskusji, ponieważ we wszystkich ośrodkach egzamin sprawdza przede wszystkim wiedzę historyczną, a w jego przeprowadzaniu udział biorą historycy. Odsunięcie w czasie koncepcji tzw. „nowej matury” czy ni ten problem – niestety – nadal aktualnym.

nia otaczającego ich świata, wskazująca źródła i genezę współczesnych instytucji prawnych i ustrojowych. Nasze zajęcia powinny więc być przede wszystkim szkołą myślenia, kojarzenia faktów, dedukcji, winny raczej zmuszać do wyciągania wniosków, niż być przeglądem ostatnich osiągnięć nauki w szczegółowych problemach. Podręcznik, nawet najlepszy, winien być bazą i wstępem do dyskusji, a nie biblią do nauczenia się na pamięć. Nic nie osiąga się zmuszając studenta do zapamiętania wszystkich dylacji zwyczajnych, znacznie więcej w rozumieniu, czemu służyła ta instytucja w praktyce i dlaczego cieszyła się taką popularnością wśród szlachty. Po pierwsze więc: uczyć myślenia!

Chciałabym zacząć od znanych, istniejących od lat tradycyjnych form dydaktycznych. Mamy do dyspozycji kilka typów zajęć: są to ćwiczenia, konwersatoria, seminaria i wykłady. Część z nich należy do grupy zajęć obowiązkowych, inne studenci wybierają zgodnie z zainteresowaniami. Zajęcia kursowe z historii prawa są w większości uczelni obowiązkowe dla wszystkich studentów. To powoduje, że są one niezwykle liczne. Gromadzą niedoświadczonych (i przestraszonych) studentów I roku. Od lat niezmiennie prowadzone są w formie ćwiczeń i wykładów. Mają też zazwyczaj pewien ramowy program. Konwersatoria i seminaria są nieobowiązkowe i umieszczone w grupie zajęć do wyboru. Gromadzą innych słuchaczy: studentów starszych lat (dogłębnie wprowadzonych w życie uczelni), zaznajomionych z podstawowymi instytucjami prawa i ustroju, terminami, językiem prawniczym. Na te zajęcia przychodzą teoretycznie ci, którzy są zainteresowani przedmiotami historycznoprawnymi. Mają one i tę zaletę, że prowadzący nie jest skrupowany w doborze tematu i nie ma narzuconego „programu zajęć”. Tak więc z wielu względów każdy typ zajęć na uczelni ma inną specyfikę. Pytanie „jak uczyć” jest jednak zasadne dla obu – obowiązkowych i wolontaryjnych – form dydaktycznych.

Pierwszym i podstawowym problemem na ćwiczeniach – zajęciach obowiązkowych – jest wybór właściwych tematów zajęć w ramach programu i wskazanie podręcznika. Ograniczony czas zajęć kursowych i bardzo duży materiał nakazuje przeprowadzenie wyboru: największym wrogiem wykładowcy staje się nieumiejętność przeprowadzenia selekcji materiału. Zawsze chcemy powiedzieć jak najwięcej i – nie daj Boże – wszystko co wiemy. Ograniczony czas nie sprzyja takim działaniom. Często więc w wykład lub zajęcia wkrada się chaos. Lepiej, zwłaszcza na zajęciach kursowych, zdecydować się na określone tematy, biorąc pod uwagę sugestie studentów. Nie ma możliwości – co warto uzmysłowić i sobie, i studentom – pogłębionego opracowania na zajęciach całego materiału podręcznikowego. Trzeba wprowadzać studentów w system studiowania, a nie szkolnego uczenia się. Mamy do czynienia z ludźmi, którzy na ogół posiadli już umiejętność czytania i pisanie; podręczniki mogą i powinni czytać sami. Także na wykładach: nic nie budzi tak złośliwych uwag studentów, jak czytanie na wykładach podręcznika (na-

wet własnego). Dobrze jest proponować tematy przekrojowe lub łączące kilka elementów w jedną całość, ale wymagać od studentów wcześniejszych podręcznikowych lektur. Pozwala to na wprowadzenie zestawień i porównań. Swego rodzaju pomocą i podpowiedzią w odgadnięciu oczekiwań słuchaczy jest przygotowane przez krakowskich studentów repetytorium z historii prawa sądowego bogate w udane tabele i schematy, przydatne w zrozumieniu i opanowaniu materiału<sup>7</sup>. Warto też poświęcać więcej uwagi takim zagadnieniom, które mają wymiar bardziej uniwersalny, a student rozumie, że ta wiedza może mu się przydać. Żeby rozumiał instytucje procesu dawnej Rzeczypospolitej i nie widział w nich tylko warcholstwa szlachty, ale te same mechanizmy, którymi dziś posługuje się każdy skuteczny adwokat. Jeśli czytamy konstytucje Polski międzywojennej, warto, żeby student rozumiał dla czego zmniejszyła się liczba posłów i senatorów i w jakich proporcjach, niż żeby epatował wiedzą „o ile”; żeby potrafił wyjaśnić, jaki cel polityczny przyswiecał zniesieniu przymiotnika „proporcjonalności” wyborów, niż żeby pamiętał ile było okręgów wyborczych. Warto też raz (może pod koniec cyklu zajęć) zrezygnować z syntezy, i choć normalnie nie ma na to czasu, przeprowadzić zajęcia monograficzne: pokazać studentom jedną instytucję ustrojową lub prawną dość szczegółowo, operując wieloma typami źródeł, a nade wszystko spory wokół niej i wszelkie wątpliwości badawcze. Ci, którzy już nigdy nie będą się stykać z historią, będą mieli w ten sposób możliwość choć powierzchownego oglądu warsztatu historyka. Jednak selekcję materiału pozostawmy prowadzącym zajęcia. Żywe dyskusje tyczą zapewne w każdym zakładzie tych wyborów: jedni optują za całkowitym wykluczeniem średniowiecza i położeniem nacisku na instytucje nowożytne, inni odwrotnie: tematy średniowieczne uważają za niezbędne zwłaszcza dla ukazania historycznego warsztatu. Zapewne nie ma tu jednej recepty, ale w każdym wariantcie można zaproponować ciekawe zajęcia. Metody pracy naukowej, sposób rozumowania, wyciąganie wniosków, analiza źródeł – to pola tak dla mediewistycznych, jak nowożytnych zajęć. Zasada jednak jest jedna: naszym celem winna być nauka myślenia, a nie szkolne powtarzanie podręcznika. Jeśli także preferowany przez nas plan uzasadnimy i wytłumaczymy grupie zasady wyboru, i choć w niewielkim stopniu przyjmie ewentualne propozycje studentów, w moim głębokim przekonaniu zajęcia takie mają szansę być co najmniej dobre.

Wybór podręcznika jest tym ważniejszy im mniej materiału typowo podręcznikowego „przerabiamy” na zajęciach. Podręcznik powinien być bazą, zaś zdobyta dzięki niemu wiedza – podstawą do dyskusji i pracy na zajęciach. Prawie każdy wykładowca przywiązany jest do jakiejś syntezy, różne względy nie pozwalają na spojrzenie łaskawym okiem na inne podręczniki. Czasem jednak warto zachęcić studentów do przeczytania choć jednego rozdzia-

---

<sup>7</sup> M. Czepelak, J. Halberda, A. Michalak, K. Śmiałek, A. Uruszczak, M. Węglarz, Historia prawa sądowego. Repetytorium. Kraków 2000.

łu z innej książki. To ważny element edukacji: poznawanie innych opinii, szkół naukowych, wreszcie umiejętność wyborów. A podręczników mamy coraz więcej i coraz nowocześniejszych<sup>8</sup>.

Ciągle aktualnym postulatem dla zajęć ze studentami pozostaje praca ze źródłami. Wiem, że to banalny, od dawna znany element dydaktyki w nauczaniu historii. Ciągle jednak znaleźć można przykłady zajęć, gdzie owych źródeł brak. W moim głębokim przekonaniu nie powinno być zajęć bez źródeł, będących wyjściem do analizy i dyskusji i najlepszą z możliwych szkołą myślenia. Dla niektórych młodszych kolegów dopiero zaczynających pracę naukową nad zagadnieniami historycznoprawnymi po ukończeniu studiów prawniczych barierą może być brak warsztatowego, historycznego przygotowania. Tu ogromną jest rola opiekuna naukowego i dydaktycznego, który winien wspomagać swego ucznia. Często też zwraca się uwagę na zbyt małą ilość wyborów przystosowanych dla historii prawa, choć przyznać trzeba, że zwłaszcza dla historii powszechnej pojawiło się ich w ostatnim czasie kilka nowych<sup>9</sup>. Dla bardziej doświadczonych dydaktyków paradoksalną przeszkodą staje się rutyna i nadmierne przywiązanie do jednego schematu źródeł. Ale idealnego wyboru nie zrobimy nigdy. Przecież każdy nauczyciel ma swój temperament i swoje zainteresowania, od jego więc inwencji powinien zależeć wybór źródeł, a tu możliwości są niemal nieograniczone. Warto również sięgać do tekstów poza zwyczajowym kanonem. Łatwiej dostępne dla naszych pierwszorocznych studentów może być źródło literackie niż dokumenty sądowe. I to nie tylko pamiętnik, ale też np. *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* Ignacego Krasickiego w części opisu procesu przed Trybunałem Koronnym (oczywiście przy uwzględnieniu całego aparatu krytyki tego typu źródeł). Za rzadko sięgamy też do źródeł ikonograficznych (jeśli już – to wyłącznie przy średniowieczu) i innych tzw. tekstów kultury. Część wydziałów posiada już całkiem dobre wyposażenie audiowizualne i niewiele zachodu wymaga pokazanie fragmentu filmu, sztuki teatralnej, kroniki filmowej, zdjęć etc.

Niezbędnym elementem zajęć powinno być rozwiązywanie kasusów, a nawet ich układanie przez studentów. To nic, że często z punktu widzenia akademickiej wiedzy historycznoprawnej są trudne, albo niemożliwe do rozwią-

---

<sup>8</sup> O różnorodności podręczników już przed 5 laty: W. Kulisiewicz, A. Rosner. Podręczniki do przedmiotów historycznoprawnych. CPH. LXLVII, (1995), s. 251-258. Od tej pory przybyło już kilka nowych syntez. Dla przykładu wymienić można: dla historii powszechnej podręczniki prof. prof. S. Grodziskiego, T. Maciejewskiego, M. Wąsowicza, dla historii Polski: prof. prof. M. Kallasa, T. Maciejewskiego.

<sup>9</sup> Wśród nich: *Historia państwa i prawa*. Wybór tekstów źródłowych. Red. Bogdan Lesiński, Poznań 1995; G. Baltuszajtys, J. Kolarzowski, M. Paszkowska, K. Rajewski, *Wybór źródeł do historii prawa sądowego czasów nowożytnych*. Warszawa, 1996; *Powszechna historia państwa i prawa. Wybór tekstów źródłowych*. Wyboru dokonali M. Ptak, M. Kinstler, Wrocław 1999; *Historia państwa i prawa Polski*. Źródła. Wyboru dokonali: F. Połomski i P. Jurek, Wrocław 1998.



zania, a np. właściwości sądu nie da się jednoznacznie określić. Tę dyskusję zostawmy konferencjom i seminariom naukowym. Studentom pierwszego roku na ogół sprawia większą przyjemność samodzielne odkrycie, jaki sąd był właściwy dla bijącej się pod boki królewskim pijanej szlachty, niż lektura akapitu o sędzie marszałkowskim w podręczniku. Znaczący dla naszego sposobu uczenia jest fakt, że właśnie rozwiązywania tych kazusów na egzaminie (co wprowadziło już kilka ośrodków) studenci boją się najbardziej. A właśnie owe kazusy, czy to oparte na źródłach, czy wymyślone przez nas (notabene z doświadczenia wiem, że wymyślanie kazusów uskrzydla niektórych wykładowców) dają przedsmak pracy prawnika. I to jest właśnie argument który, mimo początkowych protestów, przekonuje studentów.

Unowocześnienie nauczania historii prawa na zajęciach kursowych winno też polegać na silnym skorelowaniu zajęć z prawa rzymskiego, historii powszechnej i historii prawa polskiego. Nie chodzi tu o zmniejszenie wymiaru godzinowego wymienionych przedmiotów i uszczuplanie wagi któregokolwiek z nich, a o nową koncepcję dydaktyczną. Zajęcia z prawa rzymskiego dają studentom m.in. niezbędną siatkę pojęć, którą z powodzeniem wykorzystywać można na ćwiczeniach z historii powszechnej i historii Polski. Należałoby więc tak ułożyć tok zajęć z prawa rzymskiego, żeby odpowiednie tematy wyprzedzały w czasie podobne zagadnienia omawiane na historii powszechnej i Polski. Historia powszechna winna z kolei być silnie powiązana z dziejami prawa i ustroju polskiego. Jeśli np. zasady procesu skargowego czy inkwizycyjnego omówione zostają na zajęciach z historii powszechnej, zajęcia z historii Polski koncentrują się na polskiej specyfice procesu miejskiego (Groicki), czy procesie ziemskim. Sądzę, że z pożytkiem dla obu przedmiotów można niektóre tematy łączyć, rozszerzając inne.

Innym problemem dydaktyki jest egzamin. Pytanie, „jak uczyć historii prawa?”, na które nauczyciel odpowiada: tak, aby student rozwijał się intelektualnie i posiadał określone pensum wiedzy, dla przeciętnego studenta przekłada się zapewne przede wszystkim na banalną odpowiedź: „tak, żeby zdać egzamin”. Egzamin jest starą i jedyną jak dotąd formą sprawdzania wiedzy i egzekwowania naszych wymagań. Podkreślić jednak trzeba, że służyć ma sprawdzeniu wiedzy studenta, a nie udowodnieniu mu, że nic nie wie. A egzaminy mamy różne. Przede wszystkim zaczyna dominować, mimo protestów wielu wykładowców i studentów, forma pisemna. Przyznam, że przez wiele lat byłam też niechętna pisemnemu egzaminowi i przekonywałam mnie argument, że tylko bezpośredni kontakt z egzaminatorem daje możliwość rzetelnego sprawdzenia wiedzy. Życie jednak wymusiło inne zasady. To, co było możliwe przy niewielkiej grupie studenckiej, nie jest możliwe przy grupie ponad 1000-osobowej. Żaden egzaminator nie jest w stanie uczciwie, obiektywnie i rzetelnie przepytac ustnie takiej grupy. Dla podolańia temu zadaniu trzeba by, aby 10 egzaminatorów spędziło ponad tydzień wyłącznie na pytaniu (o ile założyć, że na jedną osobę przypada ok. 30 min.,

a nawet student z oceną niedostateczną ma wyjść z przekonaniem, że jego wiedza została uczciwie sprawdzona). Każdy, kto ma za sobą takie doświadczenia, potwierdzi, że w piątej – szóstej godzinie pytania sam nie wie jak się nazywa, po kilku takich dniach na widok studenta ucieka. Taki egzamin nie ma nic wspólnego z obiektywnym sprawdzaniem wiedzy i staje się maszyną do przerobu studentów i... egzaminatorów. Twierdzę, że dobrze przygotowany i przemyślany egzamin pisemny spełnia wymogi sprawdzania wiedzy i myślenia studenta, a ponadto jest nieporównywalnie bardziej obiektywny. Zaś na „żywy” kontakt ze studentami lepiej poświęcić dobrze wykorzystany czas na zajęciach. Dobrze przygotowany egzamin winien sprawdzać wiedzę, sposób wypowiedzania się i wreszcie sposób myślenia studenta. Od wielu już lat pracujemy w naszym Instytucie nad takimi egzaminami. Jako przykład mogę podać najbliższy mi egzamin z historii państwa i prawa Polski. Składa się z trzech elementów: kilkunastu pytań testu zamkniętego sprawdzającego podstawową, podręcznikową wiedzę, trzech – czterech pytań w których w niewielkiej objętości (1/3 strony) trzeba opisać instytucję ustrojową lub prawną. Wreszcie część najtrudniejsza: pięć – sześć kazusów: które trzeba rozwiązać i uzasadnić. We wszystkich trzech częściach znajdują się pytania tak z ustroju jak z prawa i w odpowiedniej proporcji dotyczą wszystkich epok. Za każde pytanie otrzymać można pewną liczbę punktów. Najmniej punktów otrzymuje się za test zamknięty, najwięcej za kazusy. Punktacja jest znana studentom, tak jak wynik zaliczający pozytywnie egzamin. Każdy egzaminowany dostaje odpowiednio przygotowany arkusz egzaminacyjny i przez ok. 1,5 godziny pracuje nad rozwiązaniem zadań. Ten system stosujemy i doskonalimy od 1994 r.<sup>10</sup> Praktyka takich egzaminów upowszechniła się również w innych ośrodkach: od roku akademickiego 1998/1999 podobny egzamin przeprowadzają również koledzy z Krakowa, którzy nawet ku zadowoleniu studentów opublikowali odpowiednie materiały, ułatwiające przygotowanie do egzaminu<sup>11</sup>. Jest to – rzecz jasna – jedna z możliwych propozycji przeprowadzania egzaminu, zapewne wiele może być innych, ważnych pomysłów, uwzględniających nowe warunki masowych studiów. Ważne jest, żeby nad formą egzaminów pracować, nie zaś dostosowywać na siłę stare wzory do nowej sytuacji. Przyznam, że najzdolniejszym naszym studentom, studiującym wedle specjalnych zasad (na Uniwersytecie Warszawskim są to najczęściej studenci Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych), po zaliczeniu zajęć pozwalam na pisanie pracy na wybrany przez nich historycznoprawny temat. Zaliczenie tej pracy traktuję jako zaliczenie egzaminu.

---

<sup>10</sup> Najważniejszą zmianą było wprowadzenie kazusów. Ten pomysł zawdzięczamy dr hab. A.B. Zakrzewskiemu.

<sup>11</sup> Wybór pytań egzaminacyjnych do nauki historii prawa w Polsce na tle porównawczym pod redakcją B. Migdy i Z. Zarzyckiego, Kraków 2001.

Inne zupełnie zadania stawiają przed nami te formy zajęć, które należą do katalogu samodzielnie wybieranych przez studentów: wykłady specjalizacyjne i konwersatoria. Takie zajęcia prowadzone są w kilku ośrodkach w Polsce. Co może przyciągnąć studentów do tego typu zajęcia? Myślę, że tak treść, jak forma. Treść tych zajęć, tematy na nich poruszane muszą być atrakcyjne, tak, aby przyciągnąć studentów i konkurować z oczywiście popularnymi przedmiotami prawniczymi: cywilistyką, finansami, prawem międzynarodowym. Są to najczęściej – i słusznie – tematy oscylujące wokół zainteresowań naukowych prowadzących. Tu właśnie jest czas i miejsce bądź na ukazanie wyników własnych badań, często jeszcze nie zakończonych, bądź podjęcie nowego tematu, który po kilku latach pracy naukowej połączonej właśnie z zajęciami dydaktycznymi może zaowocować ciekawą monografią. Pamiętać jednak trzeba o krótkiej, często zaledwie semestralnej formie tych zajęć, co narzucać musi swoistą dyscyplinę. Często rozwijane są w czasie tego typu zajęć wątki bliskie współczesności, bądź pokazujące korzenie dzisiejszych instytucji<sup>12</sup>.

Forma tych zajęć może być różna: wykłady z oczywistych przyczyn zachowują tradycyjne formy i w ogromnej mierze ich powodzenie zależy od wiedzy i osobowości prowadzącego, są jednak z założenia monologiem. Natomiast sama nazwa konwersatoriów sugerować powinna jak najwięcej dialogu między uczestnikami. Nasi studenci, stłoczeni w zbyt dużych grupach, nieczęsto mają możliwość zabierania głosu, formułowania wypowiedzi. Zdarza się słyszeć młodych ludzi nieporadnie posługujących się równoważnikami zdań i konwersatoryjna forma zajęć winna ułatwić im reedukację w tej materii. Ten typ zajęć umożliwi też działania wychodzące poza znane nam od dawna schematy. Przyciągnąć studentów na nasze zajęcia winna też ich forma. W innych dyscyplinach prawniczych organizowane są od pewnego czasu zajęcia wykorzystujące aktywność studentów: np. kliniki prawa czy zajęcia, których uczestnicy odgrywają rozmaite scenki, rozwiązując jednocześnie zadany przez prowadzącego problem. Z powodzeniem prowadzone są również stymulacje procesów, aranżowane debaty parlamentarne. Konwersatoria historyczne nie powinny pozostawać w tyle. Myślę, że jest to właściwe miejsce i czas do zainteresowania naszą dyscypliną, także do pokazania różnych narzędzi pracy badawczej. W części winny one stanowić zajęcia z historyczno-prawnych nauk pomocniczych. Studenci prawa pozbawieni są na ogół zajęć o charakterze warsztatowym, a w praktyce okazuje się często, że trudność sprawia nawet posługiwanie się bibliografią, czy poprawne zapisanie przypisu. Również takie elementy pracy jak: analiza źródeł, tworzenie źródeł (np. ankiet dotyczących świadomości danej grupy na tytułowy temat zajęć) praca nad zgromadzonym materiałem przy pomocy różnych metod, formułowanie pytań

---

<sup>12</sup> Por. cytowane już zestawienia w omówieniu prac środowiska historycznoprawnego w Polsce. (CPH t. LIII z. 1).

badawczych może być interesująca. Od lat elementy takiej edukacji wprowadzam na konwersatoriach i muszę przyznać, że niejednokrotnie aktywność studentów mile mnie zaskakuje, wielu z nich zawdzięczam cenne dla mnie przemyślenia i wnioski. Oczywiście trzeba wybierać takie tematy, których analiza dostępna jest dla studentów, a źródła niezbyt trudne, ambitniejsze zostawiającą pracom seminaryjnym. Praktyka pokazuje bowiem, że dobrze prowadzone konwersatoria dają nam „narybek” seminaryjny.

Można też i trzeba wprowadzać przywołane, nowe formy zajęć, zwłaszcza dla młodszych studentów. Już kilka roczników studentów warszawskiego Wydziału Prawa przygotowało inscenizacje procesów historycznych. Na wstępnych zajęciach wybierają z kilku przygotowanych propozycji tę najbardziej ich interesującą, potem pogłębiają swą wiedzę historyczną o epoce i kontekście politycznym i społecznym procesu. Praca ze źródłami dostarcza sporo emocji, bo po ich przeczytaniu wyznaczają sobie role. Piszą też sami na podstawie tekstów historycznych swoje kwestie procesowe, wmontowując w nie jak najwięcej tekstów autentycznych. Całość powoli scalamy, dyskutując o pojawiających się problemach, ważkich – czasem elementarnych pytaniach etyki prawniczej: sędziowskiej i adwokackiej, roli sądu, indywidualnych postaw. Kiedy ubrani w sceniczne, teatralne kostiumy (tu: niezbędne stają się źródła ikonograficzne) wypowiadają swoje kwestie i zbierają zasłużone oklaski, historia staje się dla nich żywym i wdzięcznym tworzywem przemyśleń i refleksji<sup>13</sup>. Sądzę też, że można na konwersatorium spróbować pisać ze studentami kryminalną powieść historyczną, a koniecznym elementem zaliczenia winna być wtedy praca z udokumentowaną wiedzą o historii procesu w dowolnej epoce, ale w formie rozbudowanego kazusu. Może to być praca indywidualna, bądź zbiorowa, kiedy studenci wcieliliby się w fikcyjne postacie procesu i musieliby napisać kwestie sędziowską obrońcą, oskarżyciela, świadka itp. Rzecz jasna całość powinna być poprzedzona odnośnymi lekturami. Podobnie przybliżyć można studentom sejm, sejmik, Trybunał itd. Taka forma pracy wymaga dużego zaangażowania dydaktycznego ze strony prowadzącego, zapewne też nie każdemu odpowiada. Jeśli jednak poprzestaniemy na formach tradycyjnych: referatach, wykładach i dyskusji, warto też wzbogacić zajęcia o rozmowy czy dyskusje tylko pozornie na marginesie zajęć. Prowadziłam w roku ubiegłym konwersatorium o dziewiętnastowiecznych dylematach Polaków „Państwo nasze czy nie nasze?”. Nim przeszliśmy do historii instytucji Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego, zadałam pytanie, co rozumieją studenci pod terminem „nasze państwo”. Nie spodziewałam się burzy, którą nieświadomie wywołałam. Kiedy zaś rozmowa w pewnym momencie zeszała na rolę tworzącej się wówczas inteligencji i udziału w niej prawników, a w dzienniku „Rzeczpospolita” toczyła się równoległe

---

<sup>13</sup> Relację z ostatniej takiej inscenizacji zamieściło „Prawo i Życie” nr 11 (1791) listopad 2001, s. 57-59.

dyskusja na temat inteligencji we współczesnej Polsce, poprosiłam studentów o śledzenie tych tekstów. Ostatnie zajęcia poświęciliśmy ich refleksjom nad rolą i zadaniami współczesnej inteligencji, a przede wszystkim prawników. Byłam zaskoczona emocjonalnością tej dyskusji, dojrzałością gorzkich sądów i samoświadomością jej uczestników. Dla mnie było to pouczające doświadczenie (choć chciałabym podkreślić, że jak najdalsza jestem od prezentyzmu historycznego), dla uczestników konwersatorium niespodziewana puenta i głębsza niż spodziewana refleksja oparta ku ich zdumieniu o historyczną wiedzę, która okazała się ważna i przydatna. Podobnie działo się na konwersatoriach dotyczących historii samorządu (spółdzielczego, sędziowskiego, studenckiego) czy gminy żydowskiej.

Dlatego sądzę, że konwersatoria to nie zawsze doceniana forma edukacji historycznej na Wydziale Prawa. Tu bowiem, wychodząc ze schematu zajęć kursowych, można pokazać, jak bardzo ważna to materia, nie tylko pogłębiająca wiedzę, ale też dająca nowe i ciekawe możliwości poznania intelektualnego, wzbogacające myślenie, bogata w narzędzia do analizy i rozumienia współczesności. Takie podejście do konwersatoriów przyciąga na zajęcia nawet tych studentów, którzy zdecydowani są na pisanie prac magisterskich w innych katedrach, nie związanych z historią. Dzięki możliwości pracy indywidualnej w niewielkich grupach takie zajęcia mogą opierać się na dobrym kontakcie ze studentami i choćby z tego powodu różnić się od odpersonalizowanych zajęć kursowych i wykładów. Na konwersatoriach właśnie jest czas na ważne dla studentów rozmowy i dyskusje, od których nigdy nie należy uciekać. Wielokrotnie studenci podkreślają wartość takich właśnie spotkań. Z niewielkiej (w porównaniu z innymi katedrami pozytywno-prawnymi) liczby studentów na zajęciach historycznoprawnych należy uczynić atut i traktować je jak zajęcia elitarne, zajęcia dla najlepszych studentów.

Najważniejszym i najpoważniejszym elementem akademickiej edukacji są seminaria. Tu tradycja słusznie upomina się o swoje prawa. Przypomnijmy, że ich łacińska nazwa nawiązuje do szkółki młodych drzewek. Tam właśnie uczeni podzielić się mogą ze słuchaczami wynikami swych badań, tajnikami warsztatu, a także wątpliwościami i pytaniami. Seminarzyści zaś mogą rozwijać najważniejszą umiejętność, jaką mogą dać im studia: samodzielnej, twórczej pracy. Właśnie w czasie tych seminaryjnych spotkań dochodzi do nawiązywania najistotniejszych, najtrwalszych więzi akademickiej wspólnoty: więzi mistrz – uczeń. Tu podstawową rolę odgrywała zawsze indywidualność uczonego, zaś dobór metody pracy ze studentami zależny jest od jego osobowości, temperamentu i doświadczenia. Sądzę, że właśnie wtedy, gdy seminaria są nieliczne, więzi te są prawdziwsze i trwalsze, choćby ze względu na ilość czasu i uwagi, jaką można poświęcić studentom. W niektórych prawniczych katedrach (na szczęście: oddalonych od historii), obleganych przez studentów, prowadzone były seminaria nawet sześćdziesięcioosobowe. Nie sądzę, żeby spotkania te zasługiwały na miano seminariów, prowadzący je – se-

minator – na miano twórcy, siewcy, a prace tam powstałe na miano prac magisterskich. Prac magisterskich powstających w katedrach historycznych jest w proporcji do innych katedr na wydziałach prawa niewiele. Tym bardziej warto promować te najlepsze: tu zresztą dobra tradycja ogólnopolskiego konkursu im. Profesora Michała Sczanieckiego wydaje się warta reaktywowania.

Powyższe rozważania i uwagi wynikają z doświadczeń i analizy sytuacji dobrze nam znanej. Być może będą przydatne dla prowadzących zajęcia i zrodzą nowe, ciekawe pomysły. W tym miejscu należy jednak zatrzymać się i nie uciekać od pytania, którego nie da się uniknąć, rozważając przyszłość dydaktyki w naszej dyscyplinie: czego chcemy nauczyć naszych studentów? Do tej pory koncentrowałam się na jednej, niejako ponadczasowej odpowiedzi na to pytanie: chcemy uczyć samodzielnego myślenia, umiejętności analizy zjawisk i problemów, zadawania pytań i stawiania problemów, pokazywać nowoczesny warsztat naukowy w taki sposób, aby wiedza ta przydała się tak tym nielicznym studentom, którzy przyszłość swą wiążą z uprawianiem naukowym dyscyplin historycznoprawnych, jak tym, którzy w przyszłości wykonywać będą zawód prawnika. Chcemy też – niezależnie od wykonywanego w przyszłości zawodu – kształcić przyszłych prawników o szerokich horyzontach myślowych, świadomych mechanizmów prawnych i ustrojowych współczesnego świata dzięki wiedzy o jego przeszłości i tradycji. Wyraźnie więc trzeba postawić pytanie czego oczekuje od historii prawa student w tej właśnie materii? Wydaje mi się, że nowoczesnej historii: nie pociętej na paski specjalistycznej wiedzy. Czy ścisły podział na historię państwa i prawa powszechną i Polski jest rzeczywiście aktualny dziś, w dobie wszechogarniającej globalizacji? Nie chodzi mi o ramowy podział dydaktycznych przedmiotów, ale o dobór prezentowanych na nich zagadnień. Czy nie należałoby raczej szukać podobieństw niż różnic, tego, co łączy niż tego co dzieli, tworzyć świadomość wspólnoty kulturowej, nawet wtedy, gdy jest to „wspólnota różnic”? Czy w dydaktyce nie powinniśmy wykorzystywać osiągnięć nauki w taki sposób, aby – nie ujmując godności i prestiżu wyodrębnionym dyscyplinom – studenci mogli zobaczyć, wspólne korzenie europejskiej kultury prawnej, wielkie problemy praw uniwersalnych, kodyfikacji, praw i wolności człowieka i obywatela. Powinni też znać problemy państwa: demokracji, totalitaryzmów i autorytaryzmów. Przecież właśnie z taką wiedzą powinni prawnicy współtworzyć współczesne państwo prawa. Dzięki tej wiedzy mają też szansę współodtworzenia społecznej roli nowej inteligencji, ostrożnie czerpiąc z jej dziewiętnastowiecznego etosu, wzbogacając nowymi dla Polaków wartościami, być aktywnymi w tworzeniu nowoczesnego społeczeństwa. Chciałabym w tym miejscu zaznaczyć, że nie chodzi mi o likwidowanie któregośkolwiek przedmiotu, ograniczanie godzin dydaktycznych etc. Doceniam rolę ojczystej historii państwa i prawa w kształceniu prawniczej młodzieży. Z dorobku naukowego tej dyscypliny od dawna korzystamy i korzystać będziemy. Sądzę jednak, że powinno się historii państwa i prawa tak powszechnej, jak Polski

uczyć inaczej. O ile reguły rzetelnej pracy naukowej nie zmieniają się nigdy, o tyle tematyka badawcza, sposób oglądu problemu wyraźnie uwarunkowana jest współczesnością i jej problemami. Zainteresowanie kulturą polityczną i parlamentaryzmem i nowe spojrzenie na mechanizmy tej instytucji w okresie staropolskim w pewnej mierze zdeterminowane jest problemami rodzącego się parlamentaryzmu III Rzeczypospolitej<sup>14</sup>, płodne i ciekawe badania nad polską inteligencją XIX stulecia były w części obroną odpowiedzią na szykany polityczne po 1968 r. Badania lituanistyczne rozwinęły się po i dzięki zmianom politycznym na mapie Europy. Prawa człowieka i obywatela szczególne miejsce znalazły w pracach badaczy współczesnych, na nowo odkrywających ich sens i wartości. Przykłady można mnożyć, są oczywiste. Czy za tymi stwierdzeniami nie powinien iść nowy stosunek tym razem nie do metod, ale do treści dydaktyki? Zmieniać program należy o tyle, żeby wskazać na te problemy, które pozwalają łatwiej zrozumieć współczesność i mechanizmy rządzące światem. Mniej uwagi poświęcać (w dydaktyce) sprawom i dziedzinom zanikającym w czasie procesu historycznego, więcej – tym, które kształtują naszą dzisiejszą świadomość. Tu choćby przywołany przykład historii polskiego parlamentaryzmu wnosi wiele w wiedzę i samoświadomość obywatelską studentów. Truizmem jest stwierdzenie, że trzeba w tym miejscu wskazać studentom europejski i światowy kontekst tego zagadnienia. Prawa człowieka to dobry temat tak dla wykładu historii Polski, jak powszechnej, pod warunkiem, że obie strony uwzględnią: jedna ogólnoswiatowy, druga – polski aspekt zagadnienia. To samo dotyczy problemów konstytucjonalizmu, wielkich kodyfikacji etc. Chcę jednak zastrzec powtórnie: nie chodzi mi o prezentystyczne traktowanie historii, a o rzetelną, historyczną analizę źródeł i problemu. Łatwo popaść w pułapkę zbyt pochopnych porównań, tak w czasie jak w przestrzeni, także porównywać „nieporównywalne”. Tak często poruszany teraz i wszechobecny problem globalizacji może prowadzić do dużych i szkodliwych uproszczeń. Wydaje mi się, że umiejętny wybór tematów i świadomość ograniczeń metodologicznych, a także wszechstronne naświetlenie poruszanych zagadnień prowadzi do wskazanego celu. Ustalenie takiego katalogu „wielkich problemów” początku XXI wieku dla potrzeb dydaktyki wydaje mi się konieczne i możliwe do skonstruowania. Jak będzie on realizowany w poszczególnych ośrodkach, katedrach, instytutach jest sprawą otwartą. To niewątpliwie kwestie trudne i co gorsza obarczone licznymi negatywnymi konotacjami. Wiele dyskusji, sporów i reform programowych uwarunkowanych było względami pozamerytorycznymi i narzucanych „odgórnie”. Najtrudniejsze z tych dyskusji i zmian dotyczyły ograniczeń przedmiotów historycznoprawnych w systemie kształcenia prawników<sup>15</sup>. Tyczyło to tak pra-

<sup>14</sup> Por. np. W. Kriegseisen, *Sejm Rzeczypospolitej Szlacheckiej (do 1763 roku)*. Warszawa 1995, s. 5-13.

<sup>15</sup> Por. J. Bardach, *Polskie nauki historyczno-prawne w latach 1945–1977*. w: Themis a Clio czyli prawo a historia. Warszawa 2001, s. 344-346.

wa rzymskiego, jak historii powszechnej i Polski. Dziś szczęśliwie czynniki polityczne nie odgrywają większej roli. Pojawiły się inne (choćby: przyziemne: finansowe i tyżące rozliczania tzw. pensum dydaktycznego). Nie można jednak raz zastanej rzeczywistości uznać za niezmienną i doskonałą. Przy bezdyskusyjnej kwestii konieczności nauczania przedmiotów historycznoprawnych na wydziałach prawa w szerokim wymiarze stwierdzić należy, że te formy, które wydawały się – i zapewne były najlepsze przed laty – nie spełniają dziś wyzwań nowego czasu. Dydaktyka tak jak nauka powinna iść naprzód i nie petryfikować swych form. Możliwość ustalenia konsensusu na podstawie rozmów i dyskusji, wybór rozwiązań odpowiednich dla każdego środowiska i ośrodka, korzystanie z najlepszych doświadczeń, ale i otwarcie na nowe pomysły powinny cechować nas wszystkich, niezależnie od dydaktycznego stażu. Ta delikatna materia potrzebuje czasu. Nie jestem zwolenniczką natychmiastowych i drastycznych reform. Opowiadałabym się raczej za ewolucyjną formułą zmian. Jedno jest pewne: nie wolno tkwić przy niezmiennych treściach i formach. Ostatnie kilkanaście lat przyniosły w Polsce wielkie zmiany w mentalności społecznej, sposobie odbioru świata przez młodzież, ale też jej nauczycieli, w systemach wartości. Dowodzą tego liczne i poważne badania socjologiczne. Oczywisty są też postęp techniczny, czy szerzej: cywilizacyjny. Nie należy tych zmian lekceważyć, nawet jeśli nie zawsze nam odpowiadają. Dydaktyka musi wyjść im naprzeciw, o ile osiągnąć chcemy założone cele. Temu winna służyć gotowość i chęć do naszych dyskusji i rozmów.

Jak hasła te przełożyć na dydaktyczną praktykę masowych wydziałów, rozrastających się uniwersytetów? Łatwiej rozważać ten problem w odniesieniu do studiów elitarnych, które gromadzą niezwykle uzdolnioną, aktywną młodzież. Wzorem takich zajęć są zapewne te proponowane przez rozmaite typy studiów indywidualnych. Na Uniwersytecie Warszawskim od kilkunastu już lat istnieją studia międzywydziałowe (humanistyczne, matematyczne, przyrodnicze). Bardzo ostrożnie, po długich i nierozstrzygniętych do końca dyskusjach, do kierunku humanistycznego dołączył też Wydział Prawa dając szansę zdobycia dyplomu w tym trybie zaledwie kilku studentom rocznie. Podobnie elitarne będą też powstające w roku akademickim 2001/2002 międzyuczelniane studia humanistyczne – Artes Liberales, które łącząc siedem największych polskich uniwersytetów (Warszawski, Jagielloński, im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wrocławski, Katolicki Uniwersytet Lubelski i Śląski w Katowicach) kształcić będzie rocznie ok. 60 osób. Ta ścieżka jednak, niezwykle ciekawa i potrzebna, przeznaczona będzie zawsze – bo takie jest jej założenie – dla najlepszych, elity. Czy doświadczenia te – studiów interdyscyplinarnych – wykorzystać można na masowych wydziałach? Wydaje mi się, że w pewnym zakresie tak. Właśnie interdyscyplinarność winna być w moim przekonaniu drogą rozwoju dydaktyki w dyscyplinach historycznoprawnych, o ile spełnić ma ona wskazane przed chwilą



cele. Zajęcia mogą i powinny stać się zajęciami interdyscyplinarnymi. Katedry historycznoprawne nie doceniają, jak sądzę, współpracy dla potrzeb dydaktyki. Niewielkim wysiłkiem można jednak z korzyścią dla studentów i... nas samych próbować zająć łączących elementy historii prawa rzymskiego, powszechnego, polskiego. To, co jest podstawowym elementem warsztatu naukowego historyka prawa, nie przekłada się ciągle w dostatecznym stopniu na dydaktykę. Współpraca nauczycieli kilku specjalności mogłaby dać ciekawe zajęcia konwersatoryjne (może też seminaryjne). Np. prawo spadkowe: w Rzymie, w historii powszechnej, w Polsce. Działania takie dają możliwość pokazania możliwości metodologicznych, np. metody prawoporównawczej itd., wreszcie po prostu wiedzę przydatną studentowi zainteresowanemu tą tematyką we współczesnym prawie. Ta droga prowadzić może do dalszych eksperymentów: wspólnie prowadzonych przez historyków i np. cywilistów, karników i przedstawicieli innych prawniczych dyscyplin zajęć. Takie interdyscyplinarne konwersatoria i seminaria – to wielki krok w przełamywaniu dydaktycznych stereotypów. Ich wartość leży nie tylko w sferze merytorycznej. Tu realizować się mogą cele akademickiej wspólnoty: integrująca, łącząca i twórcza współpraca kilku nauczycieli i wielu studentów. Uczą się bowiem wtedy i uczący i nauczani. Być może jest tu do zrobienia jeszcze jeden krok: do tej pory na zajęciach czasem spotykamy się ze studentami innych kierunków, czasem niektórzy z nas prowadzą zajęcia czy wykłady „usługowe” na innych wydziałach. Czy nie jest już czas na myślenie o sytuacji odwrotnej: nie tylko duża ilość zajęć monograficznych z różnych dziedzin, ale też zajęcia wielowątkowe, łączące kilka elementów pokrewnych dyscyplin, skupionych wokół jednego problemu. Łatwo wyobrazić sobie historyka prawa obok historyka, polonisty, historyka sztuki, socjologa. To, co jest od dawna praktyką życia naukowego winno znaleźć swój odpowiednik w dydaktyce. I należy tu przełamywać skostniałe struktury akademickie.

Unowocześnienie całości procesu nauczania naszych przedmiotów (bez względu na formę zajęć) winno przebiegać również poprzez wykorzystanie metod audiowizualnych i informatycznych. Oczywiście traktowane być winny jako wspaniałe narzędzia pomocnicze. Ich miejsce widzę przede wszystkim w stworzeniu bazy źródłowej dla potrzeb dydaktyki, podręczników i skryptów. Źródła wydane w formie CD winny być połączone z odpowiednim zestawem ćwiczeń. Ćwiczenia na źródłach mogą daleko odbiegać od tradycyjnych metod analizy tekstu ze studentami i wprowadzać elementy o wiele bardziej twórcze ze strony studenta (np. dobieranie słów, instytucji, akapitów...), bez trudu technika ta pozwala też radykalnie rozszerzyć bazę źródłową także o nowe typy przekazów, nie mówiąc o możliwości zestawień, porównań etc. Ze względu na specyfikę tego typu wydawnictw można postulować powołanie zespołu ogólnopolskiego dla przygotowania kompleksowego wyboru źródeł dla historii prawa i powszechnej i Polski. Można i trzeba wykorzystać już istniejące edycje źródłowe w formie CD, bądź wprowadzo-

nych na strony www<sup>16</sup>. Wielka ilość programów edukacyjnych ukazujących się na naszym rynku (w tym historycznych) może stać się tu inspiracją<sup>17</sup>. Działania takie wydają się być konieczne. Rośnie bowiem pokolenie, dla którego podręcznik w formie CD stanie się codziennością. Uczeń szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum edukowany w ten sposób nie powinien stykać się na uniwersytecie wyłącznie z tradycyjnym podręcznikiem. Winien mieć możliwość wyboru dobrego nowoczesnego podręcznika. W pewnym sensie zabezpiecza to przed nieodpowiedzialnym zdobywaniem wiedzy przez ogromny śmietnik jakim jest internet. Studenci, co obserwuję z niepokojem, już teraz zachęteni łatwością zdobycia codziennych informacji posługują się z fatalnym skutkiem tym nośnikiem. Walczyć z tym zjawiskiem można tylko mając w ręku alternatywę w postaci dobrego podręcznika na CD. Podręcznika, mającego spójną przemyślaną koncepcję, nie będącego automatycznym przeniesieniem najlepszych nawet podręczników historii prawa w wersji tradycyjnej.

Trudniejszą i delikatniejszą kwestią jest wykorzystanie internetu do komunikowania się ze studentami. Już dziś odważni pracownicy naukowcy podają swój adres e-mailowy wszystkim swoim studentom. Ta niezwykle dogodna i łatwa forma kontaktu ma swoją „poetykę” i liczne niebezpieczeństwa. Może być jednak bardzo pomocna w przygotowywaniu zajęć, sprawdzaniu prac semestralnych, przygotowywaniu materiałów, może nawet egzaminowania.

Edycja źródeł, podręczniki na CD i komunikacja ze studentami to oczywiste konsekwencje otaczającej nas cywilizacji i choć dziś pozostają w sferze marzeń, niedługo staną się rzeczywistością.

Ale największym wyzwaniem jest tworzenie szkół i uczelni działających przy pomocy internetu, ulokowanych w wirtualnej rzeczywistości. Są one po części odpowiedzią na potrzebę masowej edukacji. W świecie istnieje już bardzo dużo takich szkół, głównie tyczących nauk ścisłych<sup>18</sup>. Wydaje się jed-

<sup>16</sup> Wielkie zasługi ma w tej materii Biblioteka Kórnicka ([www.bkpan.poznan.pl](http://www.bkpan.poznan.pl)). Do najnowszych publikacji należy: Księga złoczyńców Sądu Kryminalnego m. Wiśnicza nad którą pracują koledzy z Katedry Historii Prawa Polskiego UJ, którą umieścili na stronie [www.krakow.iap.pl/korona/publikacje/wisnicz/1.html](http://www.krakow.iap.pl/korona/publikacje/wisnicz/1.html). Wiele bibliotek światowych wprowadza też na strony www. nie tylko informacje o swych zbiorach, ale też same zbiory. Np. ok. 1000 średnio-wiecznych rękopisów i 450 starodruków wejdzie w skład zbioru najstarszej literatury islandzkiej ([www://saga.library.cornell.edu](http://www://saga.library.cornell.edu)). Podobne projekty realizuje Uniwersytet w Oxfordzie (<http://image.ox.ac.uk>) czy francuska Biblioteka Narodowa. ([www.bnf.fr/en/luminures/aaccueil.htm](http://www.bnf.fr/en/luminures/aaccueil.htm)). Działania tego typu stają się coraz powszechniejsze i niewątpliwie mogą ułatwić pracę nad wyborem tekstów źródłowych nowego typu.

<sup>17</sup> Wskazać tu można udaną Multimedialną Historię Polski na tle Europy 950–1991... WSiP 2000; obiecująco zapowiada się też seria podręczników na CD na razie dla szkół podstawowych i gimnazjów przygotowywanych przez gdańską firmę YDP S.A. Te eduROM-y, będące elementem programu i uzupełnione będą o wersje sieciowe (eduLAN), serwis edukacyjny (eduNET) i serwis, z którego korzystać będzie można przy pomocy telefonu komórkowego (eduWAP). Ostatnim elementem ma być program edukacji międzynarodowej (eduLINK).

<sup>18</sup> W Polsce takie internetowe studia uruchomiła już Politechnika Warszawska. ([www.okno.pw.edu.pl/ntwn/index.htm](http://www.okno.pw.edu.pl/ntwn/index.htm))

nak, że napotykają na liczne bariery. Prócz oczywistych korzyści bezpośredniego komunikowania się na dowolną odległość na kuli ziemskiej, organizowania seminariów i konsultacji, błyskawicznego przekazywania informacji – w naukach humanistycznych nie widać przełomu, które zapowiadały. W rzeczywistości powtarzają one znane dotychczas schematy: lekcja – konsultacje – zaliczenie – egzamin, tyle, że inną drogą. Jeden prowadzący – nauczyciel nie jest w stanie przekroczyć magicznej liczby kilkudziesięciu do stu wirtualnych uczniów. Jest to więc uczenie tradycyjne; tyle, że zamiast w sali – przed komputerowym monitorem. Wykład prowadzony w Paryżu czy Londynie przekazywany być może do Warszawy i odwrotnie. To jednak tylko większa sala, metoda wykładu w gruncie rzeczy ciągle ta sama, zależna od umiejętności merytorycznych i dydaktycznych wykładowcy. Oczywiście jest, że z tych możliwości uczelnie mogą i powinny korzystać. Dają one studentom i pracownikom możliwość szybkich kontaktów naukowych, poznania najwybitniejszych uczonych i wyników ich badań<sup>19</sup>. Winny być jednak łączone z kontaktami tradycyjnymi, opartymi o wzajemne, osobiste relacje. Tak jak przy pomocy coraz doskonalszych metod można rozbudowywać badania naukowe i kształcenie, tak nie wyobrażam sobie powstania w ten sposób wspólnoty akademickiej, o której ponadczasowych wartościach była już mowa. Ciekawe w tej mierze mogą być doświadczenia wspomnianej już *Artes Liberales*, którą sami organizatorzy zwań uniwersytetem marzeń. Oni także, korzystać będą zapewne z przestrzeni wirtualnej, ale zaplanowane są spotkania w trybie całkiem tradycyjnym<sup>20</sup>.

Dziś rozsądnym kompromisem dla naszej dyscypliny wydaje mi się podjęcie starań o wspomniane już medialne edycje źródłowe i podręcznikowe, co samo w sobie może być już swoistą rewolucją, również w nauczaniu naszych przedmiotów. Być może sposób egzaminowania też, dzięki coraz szybszej komputeryzacji, będzie mógł ulec zmianie. Dobrze byłoby nagrywać i odtwarzać najlepsze wykłady z jednych ośrodków w innych, czy organizować, śladem kolegów z dyscyplin matematyczno-przyrodniczych konferencje internetowe seminariów magisterskich czy doktorskich z różnych uniwersytetów. To, co dziś wydaje się nierealne, w bliskiej przyszłości zapewne będzie faktem. I nauka, i dydaktyka będą się stale unowocześniać i rozwijać. Jałowe wydają mi się spory o przyszłe wirtualne uniwersytety, tak bardzo niepokojące niektóre środowiska. Rozsądne korzystanie z każdego nowego narzędzia przynieść może same korzyści, dziecinna fascynacja – szkody. Głęboko wierzę

---

<sup>19</sup> Takie wykłady odbywają się na polskich uczelniach coraz częściej: np. 12 XI 2001 r. wykład ekonomisty prof. Jeffreya Sachsa, który odbywał się w Audytorium Maximum U.W. dostępny był dzięki specjalnym łączom satelitarnym i internetowi (program InkuBATor wiedzy) dla studentów 27 uczelni w całej Polsce.

<sup>20</sup> W chwili, gdy piszę ten tekst rozpoczyna się dopiero pierwsza rekrutacja do Akademii *Artes Liberales*. Więcej informacji znaleźć można na stronie [www.aal.edu.pl](http://www.aal.edu.pl). Przewodniczącym Rady Programowej jest prof. Jerzy Axer z Uniwersytetu Warszawskiego.

jednak, że podstawowe funkcje uniwersytetu, choć inaczej realizowane, pozostaną niezmiennie.

Te uwagi nie pretendują do wyczerpania tematu. Sprowadzają się do banalnej i zarazem jakże trudnej w realizacji zasady, iżby uczenie było nie tyle mówieniem do studenta, ile mówieniem z nim. Jest też ten tekst garścią refleksji i pomysłów i zaproszeniem do rozmowy. Koncentruje się wokół moich osobistych obserwacji i doświadczeń, nie zawsze – przyznam – najlepszych. Zapewne wiele się dzieje na zajęciach historii prawa i ustroju we wszystkich ośrodkach w Polsce. Warto się z nimi dzielić impresjami. Historycy prawa znają się dobrze jako naukowcy. Może powinni poznać się także jako dydaktycy?

Łamy CPH są do takiej dyskusji predestynowane tradycją. Wielokrotnie prezentowano podsumowania dotyczące miejsca nauk historycznoprawnych w systemie kształcenia zawodowego prawników, analizy programów studiów, recenzje podręczników, relacje z konkursów historycznoprawnych<sup>21</sup>, czy (co symptomatyczne rzadziej!) sylwetki wybitnych dydaktyków<sup>22</sup>. W 1957 r. Czasopismo przeprowadziło ankietę na temat nauczania przedmiotów historycznych na europejskich Wydziałach Prawa, podsumowaną przez prof. Michała Szczanieckiego<sup>23</sup>. Być może, po blisko 50 latach warto byłoby ją powtórzyć: efekty takiej ankiety, przeprowadzonej w jakże innym momencie, mogłyby być kształcące dla nauczania historii prawa w dobie otwierania się Polski na Europę i jej unijne instytucje.

---

<sup>21</sup> Por. np. CPH. t. 17 r. 1965 z. 2; t. 26. 1974 z. 1; t. 34. 1982, z. 1; t. 41, r. 1982 z. 1; t. 47, 1995 z. 1-2.

<sup>22</sup> O profesorze M. Szczanieckim jako nauczycielu akademickim pisała K. Sójka-Zielińska. CPH t. 30. 1978 z. 2 s. 291-297.

<sup>23</sup> CPH. T. 9 1957. z. 1 s. 397-420, z. 2. s. 19-434.