

II. PRACE DROBNE I MATERIAŁY

IZABELA LERACZYK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
The John Paul II Catholic University in Lublin, Poland

e-mail: izabela.leraczyk@kul.pl

<https://orcid.org/0000-0003-4723-8545>

ŁUKASZ KORPOROWICZ

Uniwersytet Łódzki, Polska

University of Lodz, Poland

e-mail: lkorporowicz@wpia.uni.lodz.pl

<https://orcid.org/0000-0002-5725-5018>

Case study method* (metoda kazuowa) w nauczaniu historii prawa. Uwagi i postulaty

Wprowadzenie

Metoda oparta na analizie kazuów (*casebook method*) stanowi jeden z podstawowych, obok metody klinicznej, modeli edukacji amerykańskich prawników. Wprawdzie w literaturze wskazuje się, że metoda mająca na celu m.in. nauczanie amerykańskich studentów specyficznego dla *common law* sposobu myślenia i argumentacji (*legal reasoning*)¹ różni się od rozumowania prawniczego nauczanego

* Autorzy dziękują za życzliwość i cenne uwagi dotyczące własnych doświadczeń dydaktycznych i wykorzystywanej literatury Johnowi Wertheimerowi z Davidson College oraz Tomaszowi Kucharskiemu z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

¹ H. Whalen-Bridge, *The Reluctant Comparativist: Teaching Common Law Reasoning to Civil Law Students ad the Future of Comparative Legal Skills*, „Journal of Legal Education” 2008, t. 58, nr 3, s. 364–371; C.C. Calleros, *Introducing Civil Law Students to Common Law Method Through Contract Law*, „Journal of Legal Education” 2011, t. 60, nr 4, s. 641–663.

w tradycyjnej kontynentalnej edukacji prawniczej, jednak trzeba przyznać, że od dawna dyskutuje się na temat potencjału metody kazuowej także w Polsce².

Podczas gdy metoda kazuowa ma liczne grono zwolenników, przede wszystkim w gronie wykładowców przedmiotów dogmatycznych, którzy w ten sposób starają się ukazać praktyczny wymiar nauczanej przez nich gałęzi prawa, metoda kazuowa jest także stosowana w innych subdyscyplinach nauk prawnych, np. historii prawa, szczególnie prawa rzymskiego.

W niniejszym artykule przedstawione są zarówno potencjalne korzyści, jak i niebezpieczeństwa wynikające ze stosowania metody kazuowej w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych. Konieczne było zatem przyjrzenie się dziejom rozwoju oraz krytyki metody kazuowej, która we współczesnym kształcie upowszechniła się w Stanach Zjednoczonych. Zadanie to realizowane jest na dwóch płaszczyznach, które odpowiadają celom artykułu – teoretycznej i praktycznej. W tym drugim przypadku oznacza to, że szeroko omówiona została amerykańska dyskusja dotycząca skuteczności *casebook method* w obszarze dydaktyki historii prawa. W dalszej części przedstawione zostały polskie propozycje stosowania metody kazuowej, ze szczególnym uwzględnieniem jej przydatności na płaszczyźnie nauk historycznoprawnych.

I. Metoda kazuowa w praktyce amerykańskich *law schools*

1. Założenie ogólne

Jedną z cech uważanych za szczególnie wyróżniające amerykański model edukacji prawniczej (w porównaniu z modelem znanym z uczelni Europy kontynentalnej) jest szerokie stosowanie w procesie dydaktycznym metody kazuowej (*casebook method*). Za jej nadrzędny cel uważa się nauczanie studentów „myślenia jak prawnik” (*to think like a lawyer*).

Model ten ma długą historię stosowania i rozwijania oraz równie długą historię bycia przedmiotem krytyki³. Za twórcę metody uważa się Christophera Columbusa Langdella, dziekana Harvard Law School, który w 1870 r. zaczął stosować metodę w czasie swoich wykładów poświęconych prawu kontraktowemu. Rok później

² M. Król (red.), *Etyka zawodów prawniczych. Metoda case study*, Warszawa 2011; J. Fritzsche, M. Rozwadowska, *Metoda rozwiązywania kazuów w prawie cywilnym*, „Edukacja Prawnicza” 1994, nr 1, s. 3; F. Zoll, *Jaka szkoła prawa? Czy amerykańskie metody nauczania mogą być przydatne w Polsce?*, Warszawa 2004; J. Srokosz, *Geneza Case Method i jej wpływ na kształt amerykańskiej filozofii prawa*, „Krytyka Prawa” 2018, t. 10, nr 2, s. 283–303.

³ E.W. Patterson, *The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives*, „Journal of Legal Education” 1951, t. 4, nr 1, s. 1.

wydał pierwszy *casebook* – zbiór omawianych w trakcie wykładu precedensów⁴. W ciągu kolejnych kilkunastu lat metoda zaczęła być traktowana jako główny sposób nauczania prawa na Harvardzie i szybko zaczęła być przeszczepiana do innych *law schools*⁵.

W swoich ogólnych założeniach metoda ta polega na analizie wcześniej dobranych i uporządkowanych według określonego klucza precedensowych rozstrzygnięć sądowych, które mają na celu przedstawienie rozwoju doktryny prawnej w określonym obszarze, uchwyceniu zasad rządzących daną gałęzią prawa, a także ukazaniu praktycznego zastosowania prawa. *Casebook method* wychodzi zatem naprzeciw żądaniom tych, którzy wskazują na przeteoretyzowanie studiów prawniczych oraz odcięcie studenta prawa od prawdziwych problemów prawnych, z którymi może spotkać się po zakończeniu edukacji prawniczej.

Trzeba jednak zauważyć, że amerykańska metoda kazusowa nie jest monolitem. Już w 1951 r. Edwin W. Patterson zauważył, że na sposób postrzegania i stosowania metody kazusowej wpływ miały: koncepcja prawa Wesleya Newcomba Hohfelda⁶, funkcjonalne ujęcie badań nad prawem, realizm prawniczy czy teorie prawnonaturalne, a nawet nauki polityczne⁷. Biorąc pod uwagę, jak wiele wydarzyło się w amerykańskiej nauce prawa od czasu, gdy Patterson wyraził swoją opinię (np. pojawienie się ruchu krytycznej analizy prawa – *critical legal studies* czy rozwój idei *law and society*) trzeba przyjąć, że *casebook method* ulegała w ostatnich dekadach dalszym przeobrażeniom.

Patterson w swoim artykule z 1951 r. zrekapitulował najważniejsze założenia teoretyczne *casebook method* poprzez analizę literatury prawniczej powstałej od czasu zaprezentowania metody przez Langdella, a kończąc na najnowszych, z perspektywy samego Pattersona, głosach uczestników amerykańskiej debaty prawniczej.

Interesujące wydaje się, że metoda ta od samego początku ukazywana była jako „naukowa” (*scientific*), w przeciwieństwie do wcześniejszego, mocno krytykowanego

⁴ Szerzej na temat okoliczności wprowadzenia przez Langdella metody w Harvard Law School: S. Sheppard, *An Introductory History of Law in the Lecture Hall* [w:] S. Sheppard (red.), *The History of Legal Education in the United States: Commentaries and Primary Sources*, t. 1, Pasadena–Hackensack 1999, s. 25–31.

⁵ M. Moskowitz, *Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems*, „Journal of Legal Education” 1992, t. 42, nr 2, s. 243–244; B.A. Kimball, *The Proliferation of Case Method Teaching in American Law Schools: Mr. Langdell's Emblematic "Abomination," 1890–1915*, „History of Education Quarterly” 2006, t. 46, nr 2, s. 192; P.A. Joy, *The Uneasy History of Experimental Education in U.S. Law Schools*, „Dickinson Law Review” 2018, t. 122, nr 2, s. 532–533.

⁶ Na temat Hohfelda i jego teorii relacji prawnych: J.B. Brady, *Law, Language, and Logic: The Legal Philosophy of Wesley Newcomb Hohfeld*, „Transactions of the Charles S. Peirce Society” 1972, t. 8, nr 4, s. 246–263; C. Nyquist, *Teaching Wesley Newcomb Hohfeld's Theory of Legal Relations*, „Journal of Legal Education” 2002, t. 52, nr 1–2, s. 238–257.

⁷ E.W. Patterson, *The Case Method...*, s. 2–5.

nauczania prawa ukierunkowanego jedynie na kształcenie praktyczne (sic!)⁸. Krytykowane było także stosowane niekiedy podejście autorytatywnego wykładu *ex cathedra*, które nie dawało studentom „pełnego i znaczącego wglądu w rozwiązywanie problemu prawnego”⁹. Uważano zatem, że głównym niedomaganiem amerykańskiej edukacji prawniczej był brak wykształcenia w adeptach prawa umiejętności radzenia sobie z rozwiązywaniem konkretnych problemów i właściwego argumentowania przyjętych rozwiązań. Tym samym uznano, że idea „naukowości” metody, zaczerpnięta ze świętujących w tym czasie triumfy nauk przyrodniczych (angielskie – *science*), oparta na doświadczeniu laboratoryjnej oceny przypadków (np. w medycynie), może być z sukcesem wykorzystana w nauczaniu prawa¹⁰. *Casebook method* miała zatem stanowić odpowiednik takich praktyk w auli wykładowej wydziałów prawa¹¹, a samo prawo miało stać się nauką prawa (*science of law*)¹².

Założenia metody wskazywały także na jej pedagogiczny wymiar. Już w XIX wieku zauważano, że student uczestniczący w procesie kształcenia i zabierający głos w dyskusji nakierowanej na rozwiązanie problemu, a nie będący tylko biernym odbiorcą wykładanej mu materii, zyska lepsze efekty uczenia się¹³.

Kolejną cechą metody miał być jej pragmatyzm, tj. nauczanie studentów prawa myślenia i oceny faktów w sposób tożsamy myśleniu prawników praktyków¹⁴. Założenie to, np. w ujęciu Olivera Wendella Holmesa Jr., miało przygotowywać studentów do wykonywania zawodu prawnika poprzez wyposażenie go w zestaw podstawowych narzędzi argumentacyjnych, np. związanych z myśleniem *per analogiam*¹⁵. Wbrew oryginalnym założeniom istnieją jednak wątpliwości, czy owo pragmatyczne ujęcie celów metody kazurowej jest faktycznie realizowane. Na przykład Myron Moskowitz wskazuje, że uczenie studentów bycia prawnikami kłóci się z naukowym fundamentem metody¹⁶. Przyznaje jednak, że to metoda kazurowa sprawdza się lepiej w uczeniu studentów wykorzystywania i analizowania orzeczeń sądowych niż nauczanie oparte jedynie na dogmatycznym omówieniu prawa w podręcznikach¹⁷.

⁸ A.D. Austin, *Is the Casebook Method Obsolete?*, „William & Mary Law Review” 1965, t. 6, nr 2, s. 158.

⁹ Ibidem, s. 160. Por. M. Moskowitz, *Beyond the Case Method...*, s. 242. Szerzej o wczesnej historii nauczania prawa w Stanach Zjednoczonych: L.M. Friedman, *A History of American Law*, wyd. 3, New York–London–Toronto–Sydney 2005, s. 238–241, 463–474.

¹⁰ J.T. Gullahorn, *Teaching by the Case Method*, „The School Review” 1959, t. 67, nr 4, s. 448.

¹¹ E.W. Patterson, *The Case Method...*, s. 1.

¹² M. Moskowitz, *Beyond the Case Method...*, s. 241.

¹³ E.W. Patterson, *The Case Method...*, s. 5.

¹⁴ Ibidem, s. 7.

¹⁵ Ibidem, s. 8.

¹⁶ M. Moskowitz, *Beyond the Case Method...*, s. 241.

¹⁷ Ibidem, s. 244.

Ostatni z argumentów przemawiających za użytecznością *casebook method*, szczególnie istotny dla prezentowanej analizy, wskazywał na aspekt historyczny metody. Zdaniem jej wczesnych apologetów metoda ma na celu wyjaśnienie rozwoju prawa poprzez stopniowe analizowanie orzeczeń (precedensów), które w przypadku systemu należącego do tradycji anglo-amerykańskiej prowadzą do budowy instytucji oraz doktryn¹⁸. Zauważa się jednak, że studenci mają trudności ze zrozumieniem starszych spraw sądowych, które orzekane były w innych uwarunkowaniach gospodarczych czy kulturowych. Z tego względu większość precedensów dobieranych w wielu *casebookach* liczy zaledwie kilkanaście lat¹⁹.

W praktyce metoda kazusowa nie jest tylko metodą nauczania w sali wykładowej. Udział studenta w zajęciach prowadzonych tą metodą wymaga bowiem, aby student zawczasu przeczytał kazus (*case*), zapoznał się z faktycznymi i prawnymi okolicznościami jego rozstrzygnięcia, a następnie przyszedł na zajęcia wyposażony w niezbędne minimum wiedzy, by podjąć dyskusję z prowadzącym²⁰. Wykładowca natomiast ma pomóc studentom w zrozumieniu, dlaczego sędziowie postąpili w określony sposób. Dzięki sokratejskiej metodzie zadawania pytań wykładowca pomaga studentom ocenić słuszność wydanego rozstrzygnięcia²¹. Zajęcia w sali wykładowej mają zatem służyć wymianie poglądów, a nie mechanicznemu przekazywaniu zasad i reguł łączących się z konkretną instytucją czy doktryną prawa. Propagatorzy metody *casebook* wyraźnie wskazują na rozwój krytycznego myślenia studentów, a sama metoda zaliczana jest do metod aktywizujących studentów. Pod względem nabywania umiejętności prawniczych zwolennicy metody zaznaczają, że dzięki niej studenci od wczesnego etapu studiowania prawa poznają sposoby argumentacji oraz zmuszeni są do prowadzenia *legal research*, podobnego do tego, który będą przeprowadzać jako zawodowi prawnicy. Konsekwencją metody, choć jak się wydaje nierealizowaną systemowo, jest weryfikacja wiedzy studenta poprzez rozwiązanie hipotetycznego kazusu, opartego na tych, które były przedmiotem analizy w trakcie zajęć²².

Kluczową rolę w omawianej metodzie pełni sam *casebook*. Zbiór analizowanych w trakcie zajęć precedensowych rozstrzygnięć sądów apelacyjnych (pod tym pojęciem należy rozumieć także stanowe sądy najwyższe i Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych)²³ może mieć różnorodną formę. Klasyczne *casebooki* były zbiorami wydawanymi na potrzeby konkretnych wykładowców. Z czasem na amerykański

¹⁸ Ibidem, s. 8–10.

¹⁹ M. Moskowitz, *On Writing a Casebook*, „Seattle University Law Review” 2000, t. 23, s. 1028.

²⁰ A.D. Austin, *Is the Casebook Method...*, s. 161.

²¹ Ibidem, s. 157.

²² E.W. Patterson, *The Case Method...*, s. 19–20.

²³ J.R. Abrams, *Reframing the Socratic Method*, „Journal of Legal Education” 2015, t. 64, nr 4, s. 563.

rynek wydawniczy trafiło wiele opracowań w stylu *casebook*, które oferowane były szerszemu gronu odbiorców – studentom i wykładowcom – umożliwiając im korzystanie z gotowych rozwiązań. Pod względem treści *casebooki* zawierają odpowiednio dobrane orzeczenia, tak aby na ich podstawie można było zrozumieć zasadnicze zasady prawa bądź zilustrować rozwój aktualnie obowiązującej doktryny²⁴.

W ostatnim czasie popularność zyskują *casebooki* w formie online, które opracowywane są przez konkretnych wykładowców dla konkretnych studentów. Jednocześnie taki format zbiorów kazuowych pozwala na ich regularne modyfikowanie i dostosowywanie do zmieniających się okoliczności²⁵.

2. Krytyka metody kazuowej

Metoda *casebook* ma też jednak wielu przeciwników, którzy uwypuklają jej wady. W przekonaniu wielu współczesnych prawników²⁶ wystawianie studentów rozpoczynających studia prawnicze na metodę *casebook* rodzi dużo problemów natury technicznej. Studenci muszą nauczyć się tej metody, co może trwać krócej bądź dłużej w zależności od indywidualnych różnic. Wskazuje się także, iż nadanie metodzie kazuowej statusu wiodącej metody nauczania prawa w Stanach Zjednoczonych doprowadziło do pozbawienia studentów innego doświadczenia poznania prawa, a w dalszej perspektywie może prowadzić do pozbawienia ich szerszej perspektywy patrzenia na prawo jako zjawisko mające skutki dla społeczeństwa, gospodarki czy polityki²⁷.

Stosowanie tej metody wydaje się najbardziej efektywne w małych grupach. Jest ona natomiast wykorzystywana także w nauczaniu dużych grup wykładowych, co prowadzi do wykluczenia z dyskusji wielu studentów²⁸. Tym samym z metody korzystają studenci najbardziej utalentowani, którzy nie mają trudności z podawaniem w wątpliwość utrwalonych w praktyce prawniczej rozwiązań i nie boją się dyskutować z prowadzącym zajęcia, który występuje przed grupą w pozycji eksperta. Rachel Spencer zwróciła nawet uwagę, że współczesny model nauczania prawa zakłada powszechny ekstrawertyzm studentów prawa, podczas gdy wielu ma opory przed

²⁴ A.D. Austin, *Is the Casebook Method...*, s. 157. Szeroko na temat techniki przygotowywania *casebooków*: M. Moskovitz, *On Writing...*, s. 1023–1034.

²⁵ S.M. Johnson, *The Course Sources: The Casebook Evolved*, „Capital University Law Review” 2016, t. 44, nr 3, s. 623–626.

²⁶ Warto zwrócić uwagę, że krytyka metody widoczna była niemal od początku jej istnienia. Wspominany w artykule Patterson już w połowie XX wieku był w stanie wyliczyć dziesięć głównych argumentów przemawiających za jej niestosowaniem na amerykańskich wydziałach prawa.

²⁷ A.D. Austin, *Is the Casebook Method...*, s. 164.

²⁸ Ibidem, s. 165.

zabieraniem głosu na zajęciach i potencjalnym wystawieniem się na ocenę nie tylko przez wykładowcę, ale także grupę rówieśniczą²⁹.

Czasami krytycy metody podkreślają, że metoda, która ma na celu przybliżenie doświadczenia praktycznego stosowania prawa, może prowadzić do skupienia się na niuansach, które w rzeczywistości nie mają większego znaczenia w praktyce³⁰. Ciekawym zagadnieniem jest również stawianie studentom hipotetycznych pytań, które powinny pobudzić ich umiejętność rozwiązywania problemów. W praktyce jednak pytania te ograniczają się do jednego lub dwóch zagadnień, podczas gdy prawdziwy problem prawny, przed którym stają prawnicy, jest dużo bardziej złożony³¹.

Warto wskazać na jeszcze jeden aspekt metody, który wprowadzie trudno uznać bezpośrednio za jej krytykę, jednak w szerszej perspektywie rodzi pytania o jej cele. Myskowitz zauważył, że pomysł Langdella prowadził raczej do wykształcenia przyszłych profesorów prawa, nie zaś praktyków³². Twierdził, że chociaż studenci są poddawani doskonałemu modelowaniu – czytają argumentacje najlepszych prawników, przedstawiane w trakcie rozpraw sądowych odbywających się przed najlepszymi sędziami w kraju – w praktyce nie ma to wiele wspólnego z codzienną pracą zwykłego prawnika, który zamiast nadzwyczajnej argumentacji powinien skupić się na faktach i udzieleniu szybkiej i konkretnej porady klientowi³³. Warto dodać, że argumenty przeciwko możliwości wykorzystania metody do nauczania praktyki prawa podnoszone były już na wczesnym etapie jej wdrażania. W przypadku wielu szkół prawniczych był to wręcz główny argument przeciwko wykorzystaniu metody w nauczaniu prawa na danej uczelni³⁴. Co więcej, argumentu podważającego praktyczny wymiar stosowania metody kasusowej używa się cały czas, także w najnowszych publikacjach dotyczących tej tematyki. Peter A. Joy wskazał przykładowo, że nadanie metodzie kasusowej prymarnego znaczenia w nauczaniu prawa doprowadziło m.in. do powstania rozdzwiewu między kształceniem prawników a reprezentantami zawodów prawniczych³⁵.

²⁹ R. Spencer, *"Hell is other people": rethinking Socratic method for quiet law students*, „The Law Teacher. The International Journal of Legal Education” 2022, t. 56, nr 1, s. 96–99.

³⁰ A.D. Austin, *Is the Casebook Method...*, s. 164.

³¹ M. Moskowitz, *Beyond the Case Method...*, s. 246.

³² Ibidem, s. 243. Zarzut kształcenia studentów prawa jak sędziów sądów apelacyjnych, nie zaś zwykłych prawników-praktyków, poruszył w swojej niedawnej książce także R. Sandberg, odnosząc się do doświadczenia brytyjskiego model nauczania prawa: „Their [tj. law schools] focus on senior appellate courts remove the law student from the reality of how law operates. The law degree basically trains students to be appellate court judges”. R. Sandberg, *Subversive Legal History*, London–New York 2021, s. 207.

³³ M. Moskowitz, *Beyond the Case Method...*, s. 245.

³⁴ B.A. Kimball, *The Proliferation of Case Method...*, s. 193.

³⁵ P.A. Joy, *The Uneasy History...*, s. 560.

3. Nowe podejścia

Wbrew pozorom krytyka metody kazusowej niekoniecznie oznacza, że we współczesnym amerykańskim środowisku prawniczym rozważa się całkowite odejście od jej założeń. Z różnych stron amerykańskiego dyskursu prawniczego dotyczącego edukacji prawniczej docierają głosy wskazujące na konieczność twórczego i dostosowanego do współczesnych wymagań przeobrażenia metody kazusowej³⁶.

Jednym z ciekawszych rozwiązań, które w 2015 r. zaproponował Jamie R. Abrams, jest przesunięcie akcentów metody na perspektywę wyimaginowanego klienta reprezentowanego przez prawników-studentów. Wskazał on, że celem metody powinno być przede wszystkim postawienie w centrum zainteresowania studentów problemów i osoby klienta, wyposażenie studentów w narzędzia pozwalające na dokonanie skutecznej analizy sprawy i poszukiwanie najkorzystniejszego dla klienta rozwiązania. Ponadto konieczne jest takie przekształcenie stosowania metody, aby w jej centrum postawione zostały potrzeby studenta i ostateczne przygotowanie go do podjęcia pracy prawnika (*practice-ready lawyer*)³⁷.

Innym sposobem przekształcenia dotychczasowej metody kazusowej może być zmiana kolejności przedstawiania treści wykładowych. Przykładowo Ruth Colker wskazała, że swoje wykłady poświęcone czynom niedozwolonym (*torts*) układa według podejścia problemowego (*problem-oriented approach*). Oznacza to, że przed zajęciami przekazuje studentom nie tylko listę kazusów do przeczytania, ale także wiąże tę listę ze zdefiniowanymi zawczasu problemami, z którymi studenci muszą się zmierzyć bądź postarać się je rozwiązać³⁸.

Jeszcze innym sposobem twórczego wykorzystania metody jest wzorowany na nauczaniu medycyny model, obejmujący szybkie przejście od krótkich kursów zapoznających studentów ze strukturą danej gałęzi prawa do zajęć o charakterze klinicznym czy kształcenia opartego na rozwiązywaniu problemów przedstawionych w wyabstrahowanych scenariuszach zdarzeń (*case-based learning scenarios*)³⁹. Model ten prowadziłby do aktywizacji studentów, a jednocześnie opierałby nauczanie prawa na paradygmacie „praktykuj prawo jak prawnik” (*practice like a lawyer*), nie zaś na pierwotnym założeniu metody, tj. „myśl jak prawnik” (*think like a lawyer*)⁴⁰.

³⁶ Przedstawione w artykule propozycje dotyczące modyfikacji *casebook method* są zaledwie wyborem z szerokiego wachlarza możliwości, które postuluje się współcześnie w przypadku metody kazusowej.

³⁷ J.R. Abrams, *Reframing...*, s. 564–565, 568–579.

³⁸ R. Colker, *Toward Universal Design in the Classroom*, „Journal of Legal Education” 2021, t. 71, nr 1, s. 62.

³⁹ J.G. Dykstra, *Keeping up with a Kardashians: Shedding Legal Educations' Vestigial Trade School Anxiety and Replacing the Dated Casebook Method with Modern Case-Based Learning*, „Hofstra Law Review” 2019, t. 48, nr 1, s. 125–126.

⁴⁰ Ibidem, s. 125.

Wyzwaniem dla amerykańskiej edukacji prawniczej jest też niewątpliwie coraz większe zróżnicowanie etniczne i społeczne studentów prawa. W konsekwencji część uczelni dostrzegła, że studenci pochodzący ze środowisk nazywanych „historycznie zaniedbanymi” (*historically underserved*) mają większe trudności z płynnym rozpoczęciem studiów, co wiąże się także z umiejętnością opanowania metod analizy tekstu prawnego i powiązanej z *casebook method* sokratejską metodą dyskusyjną o prawie⁴¹. Wychodząc naprzeciw tego rodzaju potrzebom, niektóre uczelnie, np. Harvard Law School, podjęły decyzję o organizacji kursów przygotowujących do studiowania (kursów „zerowych”) bądź szkół letnich służących wprowadzeniu studentów w świat kształcenia na poziomie uniwersyteckim⁴².

4. Case study na usługach amerykańskiej historii prawa

4.1. Postulaty Francisa S. Philbricka

Propozycja zastosowania metody kazusowej w nauczaniu historii prawa pierwszy raz pojawiła się na dość wczesnym etapie jej rozwoju. W grudniu 1921 r. Association of American Law Schools zorganizowało konferencję poświęconą zagadnieniom teorii i historii prawa⁴³. Francis S. Philbrick, profesor prawa z Northwestern University, został poproszony o przygotowanie wystąpienia, które następnie ukazało się drukiem w „Yale Law Journal”, poświęconego możliwości zastosowania *casebook method* do nauczania historii prawa⁴⁴.

Philbrick wskazał, że zagadnienia historii prawa, które – jak wyraźnie podkreślił – były przedmiotem nauczania na amerykańskich uczelniach, mogły być prezentowane na dwóch rodzajach zajęć: wstępnych (*introductory course*) lub ogólnych kursach historycznoprawnych (*generalized historical course*)⁴⁵. Philbrick podkreślił też, że wiele zagadnień typowo historycznych pojawia się na wykładach poświęconych

⁴¹ E.S. Fruehwald, *How to Help Students from Disadvantaged Backgrounds Succeed in Law School*, „Texas A&M Law Review” 2013, t. 83, s. 83–84, 109.

⁴² Por. A.H. Soled, B. Hoffman, *Building Bridges: How Law Schools Can Better Prepare Students from Historically Underserved Communities to Excel in Law School*, „Journal of Legal Education” 2020, t. 69, nr 2, s. 282. Szerzej o harwardzkim programie First-Year Legal Research and Writing: <https://hls.harvard.edu/academics/hls-writes/first-year-legal-research-and-writing-program/course-overview/> [dostęp: 14.11.2024].

⁴³ Wspomniana inicjatywa mogła być pokłosiem wcześniejszych dyskusji i utyskiwań wyrażonych na spotkaniu Association of American Law Schools w 1915 r., dotyczących marginalnego charakteru historii prawa na amerykańskich uczelniach i wśród zainteresowań amerykańskich badaczy prawa. Zob. J.S. Howland, *A History of Legal History Courses Offered in American Law Schools*, „American Journal of Legal History” 2013, t. 53, nr 4, s. 368–369.

⁴⁴ F.S. Philbrick, *A Casebook on Legal History*, „The Yale Law Journal” 1922, t. 31, nr 7, s. 720–733.

⁴⁵ Ibidem, s. 722.

zagadnieniom dogmatycznym (*technical courses of the curriculum*)⁴⁶. Ponadto, chociaż nie wskazał tego na początku swoich rozważań, Philbrick wyłączył ze swojej listy zajęcia o charakterze specjalistycznym oraz seminaria przygotowujące do dalszej pracy badawczej (*specialized courses; research training*)⁴⁷.

W odniesieniu do metody opartej na *casebookach* skupił się jednak na dwóch pierwszych rodzajach zajęć. W jego przekonaniu kursy wprowadzające powinny opierać się na analizie podręcznika lub ograniczać się do wykładu wygłaszanego przez wykładowcę. Twierdził, że chociaż wiele spraw sądowych ma duże znaczenie historyczne, to ich analiza na początku studiów prawniczych może być niepraktyczna (*impractical*)⁴⁸. Według amerykańskiego historyka prawa znacznie lepsze efekty można byłoby osiągnąć, nauczając osoby zaczynające studia prawnicze, za pośrednictwem wyborów tekstów źródłowych i literatury przedmiotu. Propozycja ta wydaje się jasna, gdy spojrzy się na nią przez pryzmat celów, jakie Philbrick postawił zajęciom wprowadzającym do studiowania prawa. Były to: (1) zainteresowanie studentów dziejami prawa, (2) nauczenie ich charakterystyki prawa sądowego, w tym wskazanie na rosnącą liczbę raportów sądowych, ustawodawstwa oraz zakresu obowiązywania przepisów prawa i nieuchwalonych projektów, (3) nauczenie ich „historycznej” strony prawa, a w szczególności wskazanie na szersze społeczne skutki dziejów prawa, (4) zapoznanie studentów z koncepcją prawa prywatnego jako produktu i narzędzia społecznego (*social product and instrument*), a także (5) społecznego charakteru źródeł prawa i oddziaływania na nie przez czynniki społeczne⁴⁹.

W przypadku kursów poświęconych historii prawa w ogólności Philbrick zaproponował stworzenie dwóch rodzajów *casebooków* w zależności od rodzaju prowadzonych zajęć. W pierwszym przypadku chodziłoby o omówienie „istoty [...] prawa” (*rationale of [...] law*). Byłby to zatem wykład poświęcony początkom, dziejom, współczesnemu zakresowi oraz wewnętrznym relacjom pojęć prawnych⁵⁰. Drugi kurs (a także *casebook*) miałby się skupić na wyjaśnieniu ogólnych celów prawa i jego etiologii, tj. wyjaśnieniu przyczyny istnienia prawa. Według Philbricka można byłoby taki kurs prowadzić, skupiając się na powyższych założeniach, i zilustrować je za pomocą dziejów prawa amerykańskiego. Badacz wskazał jednak, że celem takich zajęć i *casebooka* miałyby być rozwijanie historycznego myślenia studentów, a nie nauczanie ich historii prawa w ścisłym rozumieniu⁵¹.

Pomimo nakreślenia tej wizji zbiorów kazuowych Philbrick pozostawał realistą. Przyznał, że wykorzystanie *casebooka* zawierającego wszystkie kluczowe zagadnienia

⁴⁶ Ibidem, s. 720.

⁴⁷ Ibidem, s. 725.

⁴⁸ Ibidem, s. 722.

⁴⁹ Ibidem, s. 724.

⁵⁰ Ibidem, s. 725.

⁵¹ Ibidem, s. 725–726.

dotyczące dziejów konkretnej gałęzi prawa (w swoim artykule dał przykład treści takiego zbioru na podstawie rozwoju angielskiego prawa własności ziemskiej) byłoby niezwykle trudne. Wskazał m.in., że problemem samym w sobie jest ułomność metody kasusowej, a także stwierdził, że studenci rzadko są zainteresowani historią prawa⁵². Piszący o metodzie kasusowej kilkanaście lat później Austin zauważył, że pierwotnie *casebooki* zawierały więcej precedensów historycznych, jednak w dalszym rozwoju metody uznano, że lepsze dla studentów będą kazusy, z którymi będą oni pozostawać w jakimś związku, tj. odpowiadające współczesnej sytuacji prawnej i faktycznej⁵³.

Kończąc swój artykuł, Philbrick wyraził przekonanie, że historycznoprawny *casebook* mógłby odegrać dużą rolę w lepszym rozumieniu prawa i jego stosowaniu w Stanach Zjednoczonych, jednak co do zasady pozostawał sceptyczny co do możliwości jego wykorzystania⁵⁴.

4.2. Zbiory kasusowe do amerykańskiej historii prawa

Chociaż Philbrick wyrażał wątpliwości co do możliwości wykorzystania *casebook method* w nauczaniu dziejów prawa amerykańskiego, to z czasem tego rodzaju opracowania powstały. Na przestrzeni lat opublikowano kilka zbiorów, które są dziś w różnym zakresie wykorzystywane w nauczaniu historii prawa oraz konstytucjonalizmu amerykańskiego. Interesujące jest, że żadna z tych prac nie jest *casebookiem* w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przypominają one raczej zbiory tekstów źródłowych znanych z praktyki nauczania historii prawa lub prawa rzymskiego na polskich wydziałach prawa.

W 1980 r. opublikowano pierwsze wydanie, później wielokrotnie wznawianego, opracowania pt. *Law and Jurisprudence in American History: Cases and Materials* (pierwsze wydanie nosiło tytuł *Law in American History*)⁵⁵. Zbiór autorstwa Stephen B. Pressera i Jamila S. Zainaldina wprost nawiązuje do tradycji *casebookowej*. Już we wstępie do pierwszego wydania autorzy wskazali, że okazją do wydania ich zbioru była setna rocznica publikacji drugiego wydania *Casebook on Contracts* Langdella⁵⁶.

Autorzy zbioru sporo miejsca w przedmowie poświęcili zagadnieniom celowościowym. Wskazali m.in., że ich zasadniczym dążeniem było ukazanie zmieniającej się

⁵² Ibidem, s. 731.

⁵³ A.D. Austin, *Is the Casebook Method...*, s. 163.

⁵⁴ F.S. Philbrick, *A Casebook...*, s. 733.

⁵⁵ S.B. Presser, J.S. Zainaldin, *Law in American History: Cases and Materials*, St. Paul 1980. W 2013 r. opublikowano ósme wydanie zbioru.

⁵⁶ S.B. Presser, J.S. Zainaldin, *Law and Jurisprudence in American History: Cases and Materials*, wyd. 6, St. Paul 2006, s. xxi.

treści (*changing substance*) prawa amerykańskiego. Wyrazili także pogląd, zresztą nieodosobniony, że społeczeństwo amerykańskie i jego wartości oraz szeroko ujmowana kultura są ukształtowane w oparciu o zasady i wartości prawa amerykańskiego⁵⁷. Uznali tym samym, że ich zbiór ma realizować trzy postulaty: ukazać rozwój prawa amerykańskiego w kontekście rozwoju społecznego, przedstawić funkcjonowanie instytucji prawnych w ujęciu rozwoju amerykańskiej republiki (w tym ujawnić znaczenie sądownictwa niższego szczebla) oraz podkreślić szczególną rolę prawników w dziejach amerykańskiego prawa⁵⁸.

Warta odnotowania jest także praca redagowana przez Melvina I. Urofsky'ego (w trzech pierwszych wydaniach jej współredaktorem był Paul Finkelman) nosząca tytuł *Documents on American Constitutional and Legal History* z 1989 r.⁵⁹ Tym razem jej autorzy nie wskazywali na jej casebookowy charakter, za to skupili się na kluczowych dla rozwoju amerykańskiej historii prawa i ustroju aktach prawnych.

We wstępie do swego zbioru Urofsky wskazał, że dobór źródeł oparty był na jego doświadczeniu dydaktycznym i stanowił próbę odejścia od analizy dziejów prawa i ustroju amerykańskiego w oparciu o tzw. *great cases* Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych⁶⁰. W przekonaniu Urofsky'ego niezbędne było wyjście na przeciw „nowej historii prawa” (trzeba pamiętać, że pisał on wstęp do swego zbioru pod koniec lat 90.), tj. historii prawa uwzględniającej konteksty społeczne, a także problemy lokalne⁶¹. Stąd w zbiorze tym obok znanych spraw sądowych rozstrzyganych przez federalny Sąd Najwyższy czy dokumentów fundacyjnych państwa amerykańskiego znalazły się także orzeczenia sądów stanowych, niższych sądów federalnych, fragmenty traktatów prawniczych czy ustawodawstwo stanowe⁶². Materiał źródłowy podzielony został według dwóch kryteriów – tematycznego i chronologicznego. Każdy zawarty w zbiorze tekst opatrzony został ponadto wstępem, który:

*pointing out its significance and providing signposts so that the student may understand how it relates to larger developments. Cross-references to appropriate documents are included, as is a brief list of additional reading for those seeking further information*⁶³.

⁵⁷ Ibidem. Por. G.E. White, *American Legal History: A Very Short Introduction*, Oxford 2014, s. 1–2.

⁵⁸ S.B. Presser, J.S. Zainaldin, *Law and Jurisprudence...*, s. xxi–xx.

⁵⁹ M.I. Urofsky (red.), *Documents on American Constitutional and Legal History*, New York 1989. Praca w nieco zmienionej formule wydawana była także w latach 2001 i 2007–2008.

⁶⁰ Ibidem, s. iii.

⁶¹ Na temat postulatu *new legal history*: H.N. Scheiber, *American Constitutional History and the New Legal History: Complementary Themes in Two Modes*, „Journal of American History” 1981, t. 68, nr 2, s. 337.

⁶² M.I. Urofsky (red.), *Documents...*, s. iv oraz spis treści (s. v–x).

⁶³ Ibidem, s. iv.

Począwszy od 1991 r., wydawany jest inny zbiór noszący tytuł *American Legal History: Cases and Materials*⁶⁴. Jest on redagowany przez zespół badaczy, początkowo pod kierunkiem Kermita L. Halla, który w swojej karierze był związany z kilkoma uczelniami: Vanderblitt University, Wayne State University i University of Florida (następnie pracował na kilku innych uczelniach, skupiając się jednak głównie na działalności administracyjnej)⁶⁵. Do 2017 r. ukazało się pięć wydań tego zbioru, które były redagowane przez stopniowo zmieniający się skład redakcyjny, związany jednak z Hallem.

Wychodząc naprzeciw zmieniającej się koncepcji badań historycznoprawnych (idea „nowej historii prawa”, o której była mowa wcześniej), autorzy zbioru zwrócili uwagę na utrudniony dostęp do materiałów źródłowych traktujących o szeroko pojmowanej historii prawa prywatnego w Stanach Zjednoczonych⁶⁶.

Pod względem konstrukcji *American Legal History: Cases and Materials* stanowi rozwiązanie pośrednie między typowymi *casebookami* stosowanymi w czasie studiów prawniczych a zbiorami dokumentów omawianych w trakcie akademickiego nauczania historii lub studiów politologicznych. Autorzy wskazali bowiem, że zrezygnowano z dużej liczby niewielkich i niewiele wnoszących do rozwoju prawa spraw sądowych, zastępując je obszernymi przywołaniami kluczowych rozstrzygnięć prawnych. W zbiorze brakuje rozbudowanych zestawów pytań naprowadzających studentów na „tory” właściwego sposobu rozumowania. Ponadto zbiór wzbogacono o transkrypcję przemów, raporty rządowe czy fragmenty traktatów filozoficznych. Jak wskazano, celem autorów zbioru było „pozwolić dokumentom historii prawa samodzielnie mówić”⁶⁷.

Istotnym aspektem zbioru wydaje się także próba pogodzenia narracji dotyczącej historii prawa publicznego oraz prawa prywatnego. Autorzy wskazali, że dostrzeżenie dynamiki zmian prawa amerykańskiego wymagało od nich wykorzystania również źródeł prawa stanowego, gdyż to właśnie w stanach, a nie na poziomie federalnym, początek miało wiele zmian kwalifikowanych jako prywatnoprawne⁶⁸.

Podobnie jak w przypadku zbioru Urofsky’ego, także w omawianym zbiorze materiał został podzielony według uzupełniających się kryteriów: chronologicznego i tematycznego⁶⁹.

⁶⁴ K.L. Hall, W.M. Wiecek, P. Finkelman, *American Legal History: Cases and Materials*, Oxford 1991.

⁶⁵ Na temat K.L. Halla zob. nekrolog zamieszczony na stronie American Historical Association: <https://www.historians.org/perspectives-article/kermit-l-hall-1944-2006-january-2007/> [dostęp: 27.11.2024].

⁶⁶ K.L. Hall, W.M. Wiecek, P. Finkelman, *American Legal History: Cases and Materials*, wyd. 2, Oxford 1996, s. v.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem, s. vi.

⁶⁹ Ibidem, s. vii.

Ostatnim z grupy amerykańskich *casebooków* historycznoprawnych jest zbiór Herberta A. Johnsona⁷⁰. Praca wydana została dwukrotnie – w 1994 i 2001 r. Nieco inaczej niż w przypadku wcześniejszych zbiorów, *casebook* Johnsona charakteryzuje się szerszymi komentarzami wprowadzającymi w tematykę zebranych tekstów źródłowych. Ponadto, choć można w nim znaleźć zróżnicowane materiały źródłowe, wydaje się on najbliższy tradycyjnemu zbiorowi kazusów. Zbiór Johnsona stawia bowiem na pierwszym miejscu orzecznictwo sądów amerykańskich.

Dla omawianego tematu ważny jest fragment wstępu do drugiego wydania, gdzie Johnson wyjaśnia niewielką liczbę zbiorów kazusowych dotyczących amerykańskiej historii prawa. Wskazał on:

*unlike many other fields of history, legal and constitutional studies are reasonably stable in a historiographical sense – that is, there are few new interpretations of long known historical materials, and there are also few new discoveries of original documents. On the other hand, the questions that we bring to the teaching and writing of these subjects do change over time, and some adjustments must therefore be made in the selection of materials for a casebook*⁷¹.

4.3. Metoda Johna Wertheimera

Philbrick, publikując na początku lat 20. ubiegłego stulecia artykuł dotyczący wykorzystania metody kazusowej w nauczaniu historii prawa, świadomie wykluczył ze swoich rozważań kursy specjalistyczne oraz seminaria badawcze. W tym ostatnim kontekście warto przyjrzeć się więc autorskiej metodzie pracy seminaryjnej wykorzystywanej przez Johna Williama Wertheimera w jego dydaktyce.

Wertheimer jest profesorem historii specjalizującym się w badaniach nad historią prawa Stanów Zjednoczonych i Ameryki Łacińskiej. Pracuje w Davidson College, prywatnym kolegium o profilu humanistycznym w Północnej Karolinie⁷². Od wielu lat prowadzi zajęcia seminaryjne nazywane *Law and Society in American History*⁷³, w trakcie których wykorzystuje dostosowaną do potrzeb historii prawa metodę kazusową. Na uwagę zasługuje fakt, że Wertheimer nie prowadzi zajęć dla studentów prawa, lecz studentów college'u.

⁷⁰ H.A. Johnson, *American Legal and Constitutional History: Cases and Materials*, San Francisco–London 1994.

⁷¹ H.A. Johnson, *American Legal and Constitutional History: Cases and Materials*, wyd. 2, Lanham 2001, s. xiii.

⁷² Zob. profil J.W. Wertheimera: <https://www.davidson.edu/people/john-wertheimer> [dostęp: 17.10.2024]. Szerzej o Davidson College: M.D. Beaty, *A History of Davidson College*, Davidson 2013.

⁷³ J.W. Wertheimer, *Law and Society in the South: A History of North Carolina Court Cases*, Lexington 2009, s. ix.

Szczegóły dotyczące swojej autorskiej metody przedstawił w artykule opublikowanym w 2002 r. na łamach „Journal of American History”⁷⁴, zaś jej praktyczne zastosowanie zaprezentował w dwóch książkach, gdzie współautorami rozdziałów są studenci, którzy uczęszczali na jego zajęcia⁷⁵.

W swoich publikacjach Wertheimer określa stosowaną przez siebie metodę jako *Collaborative Research Seminar*. Nie jest ona typowym *case study*, z jakim zazwyczaj można mieć do czynienia. Cykl seminariów wykorzystujących tę metodę można podzielić na następujące części: (1) spotkania wprowadzające, (2) badania (*research*), (3) praca pisemna. Interesujący jest deklarowany cel metody. Wertheimer nazywa ją mechanizmem szkoleniowym (*training device*), który pozwoli w przyszłości studentom prowadzić samodzielne badania i przygotowywać samodzielne prace⁷⁶.

W trakcie pierwszych zajęć wykładowca oprócz przedstawienia metody badawczej proponuje „kazus” (starsza wersja metody) lub ustala ze studentami kryteria, według których sami powinni znaleźć odpowiedni „kazus” stanowiący podstawę ich dalszej pracy (nowsza wersja metody)⁷⁷. Studenci mają następnie za zadanie wstępne opracowanie kazusu – orzeczenia sądowego. Prowadzący pozwala zapoznać się całej grupie ze wstępnymi wynikami poszukiwań wszystkich członków grupy seminaryjnej. Docelowo wybierany jest jeden kazus stanowiący przedmiot dalszej analizy w czasie seminarium⁷⁸.

W drugim kroku studenci podejmują działania zmierzające najpierw do przygotowania i zapoznania się z literaturą przedmiotu, opracowują pytania badawcze, a następnie udają się do lokalnych archiwów w celu przeprowadzenia kwerendy⁷⁹.

Po zakończeniu tego etapu zaczynają wspólnie opracowywać zagadnienie poprzez przygotowanie eseju, którego kolejne odsłony bądź fragmenty są prezentowane w trakcie zajęć. Po opracowaniu pierwszej wersji tekstu prowadzący zaprasza do jego lektury innych badaczy, którzy mogą dokonać wstępnej oceny, a nawet zrecenzować tekst⁸⁰. Ostatnim etapem zadania jest przygotowanie grupowego wystąpienia, w trakcie którego uczestnicy seminarium prezentują wyniki swoich badań przed za-

⁷⁴ J.W. Wertheimer, *A Collaborative Research Seminar*, „The Journal of American History” 2002, t. 88, nr 4, s. 1476–1481.

⁷⁵ J.W. Wertheimer, *Law and Society in the South...*; idem, *Race and Law in South Carolina: From Slavery to Jim Crow*, Amherst 2023.

⁷⁶ J.W. Wertheimer, *Law and Society in the South...*, s. ix.

⁷⁷ J. Wertheimer, *A Collaborative...*, s. 1477. Zasadą metody Wertheimera jest opracowanie jednego kazusu przez wszystkich studentów uczestniczących w zajęciach. Od tej zasady odstąpił tylko raz, dzieląc studentów na dwa zespoły opracowujące dwa różne kazusy (informacje uzyskane w drodze korespondencji z J.W. Wertheimerem z dnia 26 października 2024 r.).

⁷⁸ Ibidem, s. 1478.

⁷⁹ Ibidem, s. 1478–1479.

⁸⁰ J.W. Wertheimer, *Law and Society in the South...*, s. x.

proszoną publicznością (np. innymi studentami)⁸¹. Wiele z tekstów opracowywanych w ten sposób zostało następnie zaprezentowanych przez studentów Wertheimera, z jego pomocą, również na konferencjach historycznoprawnych oraz opublikowanych w formie artykułów lub rozdziałów w książkach pod jego redakcją⁸².

Wertheimer, o czym kilkakrotnie pisał, ograniczył się tematycznie do dziejów amerykańskiego Południa, a dokładnie do historii prawa w Północnej i Południowej Karolinie⁸³. Uzasadnieniem takiej decyzji jest zarówno aspekt merytoryczny (znaczne luki w rozumieniu złożonych dziejów amerykańskiego Południa), jak i aspekt praktyczny (studenci muszą stosunkowo łatwo dotrzeć do archiwów, w których zgromadzony jest badany przez nich materiał źródłowy).

Warto jeszcze wspomnieć, że tego rodzaju metoda jest dziś stosowana na kilku amerykańskich uczelniach, choć nie jest specjalnie rozpowszechniona. Kursy uniwersyteckie określane mianem *collaborative research seminars* bądź *applied seminars* pojawiają się w programach nauczania różnych kierunków studiów, zazwyczaj kierunków humanistycznych. W przypadku nauczania prawa metoda ta nie jest powszechna, choć jej elementy można dostrzec w modelu nauczania klinicznego. W odniesieniu do amerykańskiej historii prawa na uwagę zasługuje przykładowy opis zajęć autorstwa Elizabeth Dale (profesor historii i profesor prawa na University of Florida), który przedstawiła na blogu *The Faculty Lounge* 11 marca 2014 r.⁸⁴ Amerykańska historyczka prawa wskazała wprost, że jej propozycja jest „luźno oparta” (*modeled loosely*) na założeniach Wertheimera. Podobną metodę w nauczaniu dziejów prawa stosują Lyndsay Campbell (Calgary Law School), Sam Erman (University of Michigan Law School) i Jesse Hoffnung-Garskof (Harvard University History Department)⁸⁵.

4.4. Casebooki do nauki prawa rzymskiego

Swego rodzaju ewenementem w perspektywie nauczania historii prawa w Stanach Zjednoczonych pozostaje grupa *casebooków*, która dotyczy prawa rzymskiego. Prawo rzymskie jest, wbrew powszechnej opinii, nauczane w Stanach Zjednoczonych zarówno w *law schools*, jak i w niektórych college'ach⁸⁶. Oczywiście, cele nauczania

⁸¹ J. Wertheimer, *A Collaborative...*, s. 1479–1480.

⁸² J.W. Wertheimer, *Law and Society in the South...*, x.

⁸³ J. Wertheimer, *A Collaborative...*, s. 1477; idem, *Law and Society in the South...*, s. ix–x.

⁸⁴ <https://www.thefacultylounge.org/2014/03/applied-legal-history-case-study-seminar.html> [dostęp: 21.10.2024].

⁸⁵ Informacje uzyskane w drodze korespondencji z J.W. Wertheimerem z dnia 26 października 2024 r.

⁸⁶ Jako przykład można wskazać chociażby kursy prawa rzymskiego w takich uczelniach, jak Harvard Law School (<http://www.law.harvard.edu/faculty/cdonahue/courses/rlaw/syll/index.html>, dostęp: 28.11.2024) czy University of Virginia Law School (<https://www.law.virginia.edu/courses/roman-law-123820658>, dostęp: 28.11.2024), a także zajęcia prowadzone w Duke University na kie-

prawa rzymskiego, a zatem także metody dydaktyczne, różnią się od nauczania tego prawa na kontynencie europejskim. Prawo rzymskie często jest nauczane jako element szerszej wiedzy o antyku bądź – w przypadku studiów prawniczych – ciekawostka, często świadcząca o szerszych zainteresowaniach studentów.

W ostatnich dekadach na amerykańskim rynku wydawniczym pojawiło się kilka zbiorów kazusów, które dotyczą prawa rzymskiego. Są to trzy *casebooki* opracowane przez Bruce'a W. Frier, profesora University of Michigan School of Law – *A Casebook on the Roman Law of Delict*⁸⁷, *A Casebook on Roman Family Law* (we współautorstwie z Thomasem A.J. McGinnem)⁸⁸ oraz *A Casebook on the Roman Law of Contracts*⁸⁹. Opracowanie podobnego rodzaju, noszące tytuł *A Casebook on Roman Water Law*⁹⁰, przygotowała wychowanka Frier, jego była doktorantka, a obecnie profesor filologii klasycznej Cynthia J. Bannon⁹¹. Wszystkie cztery *casebooki* oparte są na tych samych założeniach metodologicznych.

Interesujące jest to, że Frier nie odwoływał się do tradycji amerykańskich *casebooków*, lecz wskazał na wzór zaczerpnięty z Austrii⁹². Modelem dla niego okazały się bowiem zbiory kazusów autorstwa Herberta Hausmaningera – jeden poświęcony rzymskiemu prawu własności⁹³, drugi rzymskiemu prawu kontraktowemu⁹⁴.

We wszystkich wskazanych wyżej *casebookach* przyjęto metodę ścisłego opierania się na autentycznym materiale justyniańskim. Tym samym przedstawione kazusy mają genezę w *Digestach justyniańskich*. Każdy kazus składa się z kilku części – łacińskiego tekstu, angielskiego tłumaczenia, podsumowania najważniejszych elementów stanu prawnego, a także pytań mających pobudzić studentów do refleksji dotyczącej omawianego zagadnienia (nie w każdym kazusie ten model jest zawsze widoczny)⁹⁵.

runku politologicznym (<https://polisci.duke.edu/courses/ancient-roman-law>, dostęp: 28.11.2024) czy w George Mason University w ramach studiów filologicznych (<https://mcl.gmu.edu/courses/clas330>, dostęp: 28.11.2024).

⁸⁷ B.W. Frier, *A Casebook on the Roman Law of Delict*, Atlanta 1989.

⁸⁸ B.W. Frier, T.A.J. McGinn, *A Casebook on Roman Family Law*, Oxford 2004.

⁸⁹ B.W. Frier, *A Casebook on the Roman Law of Contracts*, Oxford 2021.

⁹⁰ C.J. Bannon, *A Casebook on Roman Water Law*, Ann Arbor 2020.

⁹¹ Por. kartę katalogową rozprawy doktorskiej C.J. Bannon na stronie internetowej University of Michigan Library: <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/105340?show=full> [dostęp: 28.11.2024].

⁹² B.W. Frier, *A Casebook on the Roman Law of Delict*, s. xv.

⁹³ H. Hausmaninger, *Casebook zum römischem Sachenrecht*, Manz 1974. Aktualnie dostępne jest dwunaste wydanie zbioru, współredagowane przez Richarda Gamaufa. Warto dodać, że w 2012 r. ukazało się angielskojęzyczne tłumaczenie zbioru pt. *A Casebook on Roman Property Law*, tłum. G.A. Sheets, Oxford 2012.

⁹⁴ H. Hausmaninger, *Casebook zum römischem Vertragsrecht*, Manz 1978. Zbiór ten doczekał się już ósmego wydania i podobnie jak ten dotyczący prawa własności jest obecnie współredagowany przez Gamaufa.

⁹⁵ B.W. Frier, *A Casebook on the Roman Law of Delict*, s. xv.

Warto odnotować, że pytania stawiane przez Frierę mają różną formę. Część z nich ma pomóc zrozumieć złożoność kazusu, inne natomiast mogą stawiać studentów przed koniecznością poszukiwania odpowiedzi poza omawianym kazusem, a tym samym zachęcać ich do namysłu nad sprawą i głębszego uzasadnienia proponowanego rozstrzygnięcia⁹⁶.

II. Kazusy w polskim modelu edukacji prawniczej

1. Miejsce metody kazuowej w nauczaniu prawa w Polsce

Zagadnienie wykorzystania *case method* w polskiej edukacji prawniczej jest obecne w debacie akademickiej od lat. Jednym z ważniejszych głosów jest publikacja *Jaka szkoła prawa?* Fryderyka Zolla, gdzie autor przedstawia założenia metody Langdella. Punktuje ówczesne zarzuty wobec *case method*, jak również wskazuje kierunki, w jakich podążają jej modyfikacje. Co ważne, wskazuje, że europejskie, czy wręcz rodzime, rozumienie „kazu” jest bliższe *hypos*, czyli sztucznie skonstruowanym stanom faktycznym, będącym uzupełnieniem właściwej metody⁹⁷. Mając jednak na uwadze wyżej opisane zmiany, jakie zachodzą w podejściu do konstrukcji *cases*, jak również liczne postulaty, na potrzeby niniejszej publikacji nie wprowadzamy rozróżnienia pojęć *case method* i „metoda kazuowa”, stosując je zamiennie. Atomizacja i separacja tych – zbieżnych co do nadrzędnego celu – metod dydaktycznych stanowiłaby przeszkodę w zrozumieniu ich funkcjonowania w przedmiotach historycznoprawnych.

W polskim modelu edukacji prawniczej rolę zajęć, na których wykorzystuje się metodę kazuową, pełnią ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria i laboratoria. Zajęcia te są przeznaczone dla mniejszych niż wykłady grup i powinny być prowadzone w sposób aktywizujący studentów. Podczas tych zajęć rozwijane są umiejętności i kompetencje społeczne, zgodnie z Krajową Ramą Kwalifikacji⁹⁸. Mowa tu oczywiście o poziomie akademickim edukacji prawniczej, chociaż warto wskazać, że rozwiązywanie kasusów jest jednym ze sposobów nauczania prawa na aplikacjach prawniczych, zarówno korporacyjnych⁹⁹, jak i sędziowskiej czy proku-

⁹⁶ B.W. Frier, T.A.J. McGinn, *A Casebook...*, s. vii–viii.

⁹⁷ F. Zoll, *Jaka szkoła prawa?*..., s. 67.

⁹⁸ Poziom 7 Krajowej Ramy Kwalifikacji odnosi się do jednolitych studiów magisterskich.

⁹⁹ Przykładowo, obwieszczenie Prezydium Naczelnej Rady Adwokackiej z 2 grudnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Założeń programowych aplikacji adwokackiej. *Ramowy Program Szkolenia* zakłada, że podczas szkolenia będzie wykorzystana metoda kazuowa, opisana w punkcie 2.3.5a: „omawianie interesujących przypadków z praktyki adwokackiej oraz orzecznictwa sądowego z dogłębną analizą kwalifikacji prawnej, stosowanej procedury w ujęciu wariantowym oraz zasad deontologii, case study”, w punkcie 2.3.5c: „rozwiązywanie kasusów”; w punkcie 2.3.5d: „case method” (https://www.adwokatura.pl/admin/wgrane_pliki/file-20211202-zalozenia-

ratorskiej¹⁰⁰. Te ostatnie dostępne są dla absolwentów prawa, którzy z sukcesem przejdą egzaminy wstępne, polegające – w drugim etapie – na opisanu rozwiązania konkretnych przypadków prawnych.

Case method ma, podobnie jak wśród wykładowców prowadzących zajęcia dla studentów amerykańskich uniwersytetów i uczniów college'u, zwolenników i przeciwników. Wśród głosów krytycznych pojawia się pogląd, że w polskim systemie edukacji prawniczej jest to metoda, która nastręcza wielu trudności studentom. Wymaga „wielogodzinnego studiowania orzecznictwa i literatury”, co przekłada się na czasochłonne przygotowania. Zdaniem Jolanty Jabłońskiej-Boncy prowadzi to do wypaczenia metody oraz wykształcenia u studentów złych nawyków. Trzeba jednak zaznaczyć, że pogląd ten dotyczy metody w klasycznym rozumieniu, powiązanej z metodą sokratejską¹⁰¹. Faktycznie, podobnie skonstruowany kazus na podstawie orzecznictwa Sądu Najwyższego¹⁰², którego wybór na polecenie wykładowcy studenci mają przed zajęciami przeczytać i przeanalizować, w praktyce zostanie przez nich pobieżnie omówiony. Głównym wrogiem stosowania takiego ujęcia metody na zajęciach są limity czasowe i liczba osób na zajęciach. Dodatkowo analiza przypadku uda się w zasadzie tylko tym, którzy ze względu na poziom wiedzy oraz swoją osobowość będą w stanie wybić się na tle grupy.

Z drugiej strony kazusy będące przygotowanymi przez prowadzących stanami faktycznymi również nie stanowią idealnej metody nauczania prawa. W teorii materiały te powinny uczyć studentów właściwego stawiania pytań, ustalania faktów relewantnych dla istoty sprawy, a także argumentacji prawniczej, prowadzącej do

programowe-tekst-jedn-32688.pdf, dostęp: 3.01.2025). Punkt I.4 Programu aplikacji radcowskiej zakłada, że „[...] metoda ćwiczeniowo-warsztatowa obejmuje w szczególności: rozwiązywanie kasusów [...]”. Uchwała Nr 1153/XI/2023 Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych z dnia 10 października 2023 r. w sprawie ogłoszenia tekstu jednolitego Regulaminu odbywania aplikacji radcowskiej (https://kirp.pl/wp-content/uploads/2024/10/2023.10.10-Uchwała-Prezydium-KRRP_1153_XI_2023_tekst-jednolity-Regulaminu-odbywania-aplikacji.pdf, dostęp: 3.01.2025).

¹⁰⁰ Regulacje dotyczące naboru na aplikacje sędziowską i prokuratorską określają drugi etap konkursu jako pracę pisemną kandydatów. Słowo „kazus” pojawia się dopiero w opublikowanym dokumencie pt. Zadania w ramach pracy pisemnej dla kandydatów na aplikantów aplikacji sędziowskiej i aplikacji prokuratorskiej z 20 listopada 2024 r., gdzie mowa o „kazusie z prawa prywatnego”, „kazusie z prawa publicznego” oraz „kazusie z prawa karnego” (<https://www.kssip.gov.pl/sites/default/files/untitled2011202420112024.pdf>, dostęp: 3.01.2025).

¹⁰¹ J. Jabłońska-Bonca, *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*, Warszawa 2020, s. 225–226.

¹⁰² Na rynku dostępnych jest kilka pozycji, które można uznać za *casebooki* w klasycznym rozumieniu. Są również dostępne zbiory orzecznictwa Sądu Najwyższego, publikowane np. w serii „Orzecznictwo aplikanta” przez wydawnictwo C.H. Beck. Stanowią starannie dokonany przez redaktorów wybór spraw, pozwalający studentom prześledzić linie orzecznicze w stosunku do omawianych instytucji. Często też sami prowadzący wskazują w sylabusach orzeczenia, z którymi studenci powinni się zapoznać przed zajęciami.

podania właściwej odpowiedzi albo przedstawienia możliwych konsekwencji różnych działań na gruncie prawa. Tu znowu czai się wiele niebezpieczeństw. Natłok materiału, jaki powinien zostać omówiony podczas zajęć, stanowi zagrożenie, że prowadzący zajęcia uzyska od studentów jedynie rozwiązanie przypadku, nie mogąc prześledzić ich rozumowania. Nie dowie się również niczego o zastosowanych przez nich metodach – co w praktyce okaże się zwykłym „googlowaniem” czy wykorzystaniem narzędzi sztucznej inteligencji¹⁰³.

Krytyka metody kasusowej nie może polegać jedynie na zrzuceniu odpowiedzialności na studentów. Winę za jej wadliwe wykorzystanie często ponoszą sami nauczyciele akademicki, którzy niewłaściwie dobierają – albo konstruują – kazusy. Kwestią otwartą pozostaje stopień trudności zadań stawianych przed studentami. Warunkiem zasadności stosowania metody kasusowej w polskiej edukacji prawniczej, niezależnie, czy na poziomie uniwersyteckim, czy na poziomie aplikacji prawniczych, jest prawidłowe skonstruowanie przypadku. Oparcie przygotowanego stanu faktycznego na jednym orzeczeniu sądu niesie ryzyko uzyskania rezultatu w postaci wynotowanych przez studiujących sentencji wyroku i podstawowych przepisów (najczęściej poprzez wpisanie słów-kluczy w wyszukiwarce). A przecież to, co pomiędzy, stanowi kwintesencję pracy prawnika. W dalszej perspektywie zbyt płytkie podejście do kasusów może rodzić przeświadczenie o precedensowej roli orzecznictwa w polskim systemie prawnym albo zerojedynkowych rozwiązaniach problemów prawnych.

Modelowy kasus sprawdza wiedzę kodeksową studenta oraz orientację w orzecznictwie i poglądach doktryny, a przy okazji uczy stosowania różnych wykładni prawa. Modelowy kasus powinien sprawić, że studenci, pod okiem prowadzącego zajęcia, uczą się argumentowania i konstruowania wypowiedzi¹⁰⁴. Przygotowując się do przedstawienia propozycji rozwiązania na gruncie prawa, studenci analizują stan faktyczny, wybierając, które z przedstawionych zdarzeń są istotne dla rozstrzy-

¹⁰³ Odniesienie do internetu otwiera kolejne pole do dyskusji, a mianowicie, w jaki sposób obecnie studiujące pokolenie zdobywa wiedzę i jak bardzo różni się to od szukania informacji przez akademików, którzy w najlepszym razie są przedstawicielami poprzedniej generacji. J. Jabłońska-Bonca, *Trzeba inaczej uczyć. Kilka uwag o homo zappiens i miękkich umiejętnościach komunikacyjnych prawników*, „Krytyka Prawa” 2018, t. 10, nr 2, s. 380–387. O cyfrowych tubylcach wspomina także M. Jońca, *Polski wykład z prawa w postmodernistycznym świecie*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 421.

¹⁰⁴ Podkreśla to B. Szolc-Nartowski, *O kasusach inaczej* [w:] M. Balwicka-Szczyrba, J. Kruczalak-Jankowska (red.), *Dobre praktyki w nauczaniu na studiach prawniczych*, Gdańsk 2021, s. 61: „Mam wrażenie, że tradycyjne kazusy sugerują studentom, iż umiejętność prawnicza zasadza się jedynie na umiejętności rozstrzygnięcia sprawy. Kompetencja ta będzie dana nielicznym, którzy będą pełnić funkcję sędziego czy arbitra. Rzadko stawia się przed studentami zadanie typu: zbadać stan faktyczny i prawny sprawy, ocenić i sporządzić dla członków zarządu spółki kilkunastuwarciową rekomendację dotyczącą możliwości wykonania uprawnienia od odstąpienia umowy wraz z oceną możliwych następstw prawnych i ekonomicznych”.

gnięcia sprawy. Modelowy kazus pozwala studentom wykazać, jakie są możliwe rozstrzygnięcia prawne, ale pozwala też ćwiczyć sztukę argumentacji. *Last, but not least*, pokazuje on studentom, że nie ma jednego pewnego rozwiązania, a jako przyszli przedstawiciele zawodów prawniczych powinni brać pod uwagę różne ścieżki rozwiązywania problemów prawnych i być świadomi konsekwencji poszczególnych wyborów. Jednocześnie, aby nie stawiać nierealistycznych założeń przed studentami, należy pamiętać, że kazusy powinny być tak skonstruowane, aby istniała określona liczba racjonalnych rozwiązań omawianego problemu prawnego.

Mając na uwadze założenia metody, wywodzące się zarówno z jej funkcjonowania w amerykańskiej edukacji prawniczej, jak i ze stosowania podczas nauczania przedmiotów dogmatycznych w Polsce, warto przyrzeć się przypadkom jej wykorzystania w nauczaniu prawa rzymskiego oraz pozostałych przedmiotów historycznoprawnych.

2. Kazus prawa rzymskiego

Teoretycznie¹⁰⁵ początków stosowania metody kazusowej na zajęciach z prawa rzymskiego w polskim modelu edukacji prawniczej można szukać w 1990 r., kiedy Władysław Bojarski, Wojciech Dajczak i Andrzej Sokala wydali *Przewodnik do ćwiczeń z prawa rzymskiego*. Celem publikacji, jak i jej następcy, zbioru *Verba Iuris. Reguły i kazusy prawa rzymskiego*, było zapewnienie czytelnikom kontaktu z najbardziej interesującymi, według autorów opracowania, kazusami z prawa rzymskiego¹⁰⁶. Od ostatniego wydania minęło już niemal 15 lat, a na rynku wydawniczym pojawiły się kolejne pozycje stanowiące wybór źródeł i kazusów do nauki *ius Romanum*. Mimo to warto wskazać, że pozycja ta wciąż może być wykorzystywana w ramach zajęć. Najważniejszą częścią zbioru jest rozdział *Stojąc wobec kazusów rzymskich jurystów*, dotyczący metody rozwiązywania kazusów. Autorzy kompilacji zaproponowali swoją metodę „rozważania kazusów”, podając kolejność czynności, jakie powinno się wykonać przy analizie źródeł na potrzeby dydaktyczne. Wskazali, że przede wszystkim należy (1) określić „miejsce tekstu w dyskusji prawników rzymskich”, (2) zrekonstruować omawiany stan faktyczny, (3) wskazać, czego dotyczy problem prawny, będący przedmiotem oceny, a na koniec (4) nazwać zasady rozstrzygnięcia

¹⁰⁵ Innego typu publikacją, choć także o charakterze dydaktycznym, są zbiory wybranych źródeł jurydycznych. Zob. W. Osuchowski (red.), *Wybór źródeł rzymskiego prawa prywatnego*, Wrocław 1949; a z nowszych publikacji: T. Palmirski, A.M. Wasyl, *Responsa Prudentiale. Wybór tekstów źródłowych zawierających poglądy rzymskiej jursprudencji*, Kraków 2000; *Prawo rzymskie. Teksty źródłowe do ćwiczeń*, przekł. J. Rominkiewicz, E. Szymoszek, I. Żeber, Wrocław 1998.

¹⁰⁶ W. Bojarski, W. Dajczak, A. Sokala, *Verba Iuris. Reguły i kazusy prawa rzymskiego*, Toruń 2007, s. 13.

(*rationes decidendi*) przyjęte przez jurystów oraz podjąć próbę ich oceny¹⁰⁷. Lako-
nicznym wskazówkom towarzyszy przykładowe omówienie wybranego fragmentu
Digestów, którego analiza przeprowadzona jest według powyższych punktów¹⁰⁸.

Sama konstrukcja kazusów, wybranych przez autorów *Verba Iuris*, również za-
sługuje na uwagę. Teksty przytoczone są w języku łacińskim i polskim, a następnie
sygnalizowany jest problem prawny poprzez nazwanie omawianej instytucji prawa
rzymskiego. Do każdego przykładu dołączone są wskazówki, w jaki sposób należy
dokonać analizy przypadku, dotyczące np. porównania kazusu z innym fragmentem
źródeł czy wskazania różnic pomiędzy opiniami jurystów, a w końcu oceny znaczenia
wybranych instytucji.

W 2010 r. Wojciech Dajczak, Tomasz Giaro i Franciszek Longchamps de Bérier
opublikowali pomoc dydaktyczną pt. *Trener akademicki. Prawo rzymskie*¹⁰⁹, w któ-
rej obok tablic i krótkiego omówienia łacińskich sentencji prawniczych dokonali
wyboru źródeł prawa rzymskiego, które następnie sparafrazowali i skomentowali.
Ich zabieg, mający ułatwić zrozumienie treści rzymskich rozwiązań studentom
i nieprawnikom, spowodował, że publikacji tej nie można zaliczyć do klasycznych
wyborów źródeł. Jest to bardziej zbiór kazusów, przypadków, które zostały przez
autorów skomentowane i opatrzone odesłaniami do późniejszych instytucji, czy to
rozwinętych w średniowieczu, w prawie nowożytnym, czy w prawie współczesnym.
Takie przedstawienie treści pozwala na dwojaki rodzaj pracy – poprzez omó-
wienie konkretnych przypadków na zajęciach, gdzie prowadzący zadaje właściwe
pytania, albo poprzez samodzielną analizę źródeł studentów zgłębiających arkania
prawa rzymskiego.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 68. Wojciech Dajczak postulował, aby kazusy z prawa rzymskiego nie stanowiły
„uzupełnienia oferowanej przez podręczniki systemowej wizji prawa rzymskiego”, a odnosiły się do
uniwersalnych cech i fundamentalnych problemów prawa prywatnego. W. Dajczak, *Kazusy rzymskich
jurystów jako element dzisiejszej edukacji prawniczej* [w:] E. Kozarska, P. Sadowski, A. Szymański
(red.), *Wybrane problemy nauki i nauczania prawa*, Opole 2010, s. 93–102. Proponował też, aby anali-
zowane na zajęciach kazusy nie kończyły się na uchwyceniu *ratio decidendi*, a zostały skomentowa-
ne przykładami z debaty *ius commune*, a dalej omówione w kontekście kodyfikacji i orzecznictwa.
Model takiego przedstawienia prawa rzymskiego znany jest z podręcznika: W. Dajczak, T. Giaro,
F. Longchamps de Bérier, *Prawo rzymskie. U podstaw prawa prywatnego*, Warszawa 2018 (pierwsze
wydanie: 2009). Zob. także: M. Kuryłowicz, *Rec.: W. Dajczak, T. Giaro, F. Longchamps de Bérier, Prawo
rzymskie. U podstaw prawa prywatnego*, Warszawa 2009, „Państwo i Prawo” 2011, nr 9, s. 105–108;
T.A.J. Banyś, Ł. Korporowicz, *Rec.: W. Dajczak, T. Giaro, F. Longchamps de Bérier, Prawo rzymskie.
U podstaw prawa prywatnego*, Wydawnictwo Prawnicze PWN, Warszawa 2009, ss. 584, „Zeszyty Prawni-
cze” 2012, t. 12, nr 1, s. 228–233. Po latach funkcjonowania podręcznika dydaktycy zwracają uwagę
na to, że publikacja ta stanowi idealną pomoc dla studentów zainteresowanych przedmiotem i chcą-
cych rozszerzyć swoją wiedzę seminarzystów i doktorantów.

¹⁰⁸ W. Bojarski, W. Dajczak, A. Sokala, *Verba Iuris...*, s. 68–70.

¹⁰⁹ Publikacja wznowiona jako trzecie wydanie przez wydawnictwo C.H. Beck: W. Dajczak,
T. Giaro, F. Longchamps de Bérier, *Warsztaty prawnicze. Prawo rzymskie*, Warszawa 2025.

W swoim dziele *Prawo rzymskie. Pytania, kazusy, tablice* Agnieszka Kacprzak i Jerzy Krzynówek, obok pytań i zwięzłego przedstawienia materiału, przygotowali również wybór kazusów¹¹⁰. Trzecie wydanie opublikowano w 2011 r., kiedy jeszcze nie było dostępne pełne tłumaczenie na język polski *Kodyfikacji justyniańskiej*. Podkreślali to autorzy we wstępie, dodając, że „wybory źródeł z tłumaczeniami często nie spełniają dydaktycznego zadania, gdyż stopień złożoności poruszanych w nich problemów rzadko pozwala na ich samodzielną lekturę”¹¹¹. W pierwszej części książki stawiają pytania na wzór pytań egzaminacyjnych, po czym udzielają krótkich odpowiedzi, które często są okraszone fragmentami źródeł prawa rzymskiego.

Dla rozważań o zasadności stosowania metody *case study* najistotniejsza jest jednak część trzecia, gdzie Kacprzak i Krzynówek wskazują, jak rozwiązywać kazusy¹¹². Odnoszą się przy tym do warsztatu samych jurystów rzymskich, którzy właśnie na podstawie konkretnych przypadków, faktycznych lub wymyślonych na potrzeby jurydycznych dysput, dokonywali ich analizy. Sugerują więc, że w dydaktyce prawa rzymskiego zasadne jest, aby nawiązywać do metody kazuistycznej. Wśród wskazówek, jakich udzielają czytelnikom, na pierwszym miejscu znalazła się konieczność zwrócenia uwagi na sam proces wnioskowania i na umiejętność wyjaśnienia, w jaki sposób przebiegał proces wnioskowania. Kolejną radą kierowaną do studentów jest to, że należy odpowiedzieć na pytania zawarte w poleceniu do kazusu, a nie przelewać na papier całą swoją wiedzę na temat tego zagadnienia czy instytucji pokrewnych. Pojawia się również kategoryczne polecenie, aby nie zakładać niewskazanych w treści kazusu okoliczności faktycznych, które sugerowałyby zawężenie rozważań¹¹³. Jako przykład służy zagadnienie posiadania w dobrej albo w złej wierze. Jeśli ta okoliczność nie wynika z treści kazusu, zdaniem autorów należy rozważyć i przedstawić alternatywne rozwiązania.

Ich wskazówki dotyczą więc w pierwszej kolejności sposobu konstruowania samej odpowiedzi, czy to ustnej, czy pisemnej, sposobu przedstawienia rozwiązania kazusów. Dopiero w kolejnym akapicie piszą, że metoda kazuistyczna polega na: (1) ustaleniu stanu faktycznego, (2) ocenie konsekwencji prawnych zdarzeń, (3) ustaleniu możliwej ochrony prawnej, a także osób uprawnionych do ich zastosowania. Na koniec wskazują konieczność (4) subsumpcji normy prawnej, tj. ustalenia, czy

¹¹⁰ A. Kacprzak, J. Krzynówek, *Prawo rzymskie. Pytania, kazusy, tablice*, Warszawa 2011.

¹¹¹ Ibidem, s. xviii.

¹¹² Ibidem, s. 225–227. Tożsama metoda została przedstawiona w publikacji: A. Kacprzak, J. Krzynówek, F. Longchamps de Bérrier, J. Urbanik, *565 zagadek z prawa rzymskiego*, Warszawa 2002, s. 11–13. Sugeruje to, że proponowaną metodę wypracowano i stosowano w środowisku romanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego.

¹¹³ A. Kacprzak, J. Krzynówek, F. Longchamps de Bérrier, J. Urbanik, *565 zagadek...*, s. 12. Autorzy proponują co najmniej dwukrotne przeczytanie treści kazusu oraz wykonanie, o ile jest to możliwe, szkiców przedstawiających chronologię zdarzeń i wzajemne korelacje przywołanych osób.

stan faktyczny odpowiada hipotezom przywołanych norm prawnych. W tym miejscu uczulają, że ostatni krok jest najtrudniejszy, ponieważ wymaga twórczego myślenia. Jest też według autorów zbioru często pomijany, co powoduje, że sformułowana odpowiedź kończy się na wskazaniu norm prawnych, bez odniesienia do korelacji ze stanem faktycznym przywołanym w rozwiązywanym kazusie. Przypominają również czytelnikom, że przy analizie przypadków należy pamiętać o możliwości podniesienia przez pozwanego zarzutów procesowych (*exceptiones*), których analizę zasadności warto przytoczyć w formułowanej odpowiedzi.

Swój autorski wybór kazusów opracowali w 2011 r. również Paulina Świącicka i Tomasz Palmirski. We wstępie wskazali, że oprócz pomocy w przygotowaniu się studentów do egzaminu książka ta ma na celu kształtowanie „umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia oraz posługiwania się konkretnymi abstrakcyjnymi normami poprzez ich subsumpcję do konkretnych stanów faktycznych”. Konstrukcja każdego kazusu opierała się na przedstawieniu stanu faktycznego, a także odesłaniu do najważniejszych źródeł prawa rzymskiego, które miały pomóc w rozwiązaniu konkretnego zagadnienia. Dodatkowo, polecenia do stworzonych przez nich kazusów były często poleceniem oceny stanu prawnego, co miało nauczyć studentów, że jednym z elementów edukacji prawniczej jest umiejętność właściwego stawiania pytań.

Podobnego typu publikacją jest *Rzymskie prawo prywatne. Kazusy i ćwiczenia*, gdzie autorki, Joanna Misztal-Konecka i Monika Wójcik, a od trzeciego wydania również Izabela Leraczyk¹¹⁴, na podstawie źródeł prawa rzymskiego stworzyły treści kazusów. Są to sfabularyzowane przypadki, a zadaniem studentów jest wskazać, czego dotyczy stan prawny. Wskazówkami są odpowiedzi w kluczu odpowiedzi, mające ułatwić samodzielne wyszukanie właściwych źródeł prawa rzymskiego. Następnie zadaniem studentów jest wskazać rozwiązanie, oparte na rozstrzygnięciach jurystów.

Najnowszym dziełem, które odnosi się do wykorzystania metody kazusowej w prawie rzymskim, jest pomoc dydaktyczna *Prawo rzymskie przed egzaminem* Grzegorza Blicharza i Joanny Kruszyńskiej-Koli¹¹⁵. Charakter ich publikacji nie zakłada, że jest to klasyczny *casebook*, ale autorzy odnieśli się do tego zagadnienia. Co ciekawe, oprócz aneksu zatytułowanego *Jak rozwiązać kazus*¹¹⁶ zdecydowali się umieścić aneks o tytule *Nieprawidłowe rozwiązanie kazusu*¹¹⁷, co stanowi dalszy krok w doprecyzowywaniu metody stosowanej przez polskich romanistów.

W swoich wyjaśnieniach Blicharz i Kruszyńska-Kola wyraźnie wskazują, że rady i schematy przez nich zaproponowane dotyczą kazusów egzaminacyjnych, stąd

¹¹⁴ I. Leraczyk, J. Misztal-Konecka, M. Wójcik, *Prawo rzymskie. Kazusy i ćwiczenia*, Warszawa 2023.

¹¹⁵ G. Blicharz, J. Kruszyńska-Kola, *Prawo rzymskie przed egzaminem*, Warszawa 2023.

¹¹⁶ Ibidem, s. 264–268.

¹¹⁷ Ibidem, s. 269–273.

dość sztywna struktura prawidłowego rozwiązania¹¹⁸. Podkreślają oni przykładowo, że obligatoryjną częścią sporządzonej odpowiedzi ma być krótka charakterystyka źródła i jego autora¹¹⁹. Oczywiście, *repetitio mater studiorum est*, i na potrzeby nauki do egzaminu warto utrwalać nawyk poprawnego pisanie tych elementów, jeśli są punktowane przez egzaminatorów. W odniesieniu do zajęć, podczas których co najmniej kilku studentów powinno przedstawić swoją propozycję rozwiązania zagadnienia, wystarczające będzie wskazanie hasłowe tych elementów. Następne części odpowiedzi są podobne do propozycji zawartych w pozostałych zbiorach, mowa więc o ustaleniu stanu faktycznego oraz stanu prawnego, a następnie wskazanie rozstrzygnięcia, co często oznacza konieczność opisanie rozwiązań alternatywnych. Warto spojrzeć na szczegółowe rady autorów – również oni wyraźnie wskazują, że nie liczy się tylko wynik, ale „droga do jego uzyskania”¹²⁰.

Wszystkie zaprezentowane sposoby w wyżej wskazanych publikacjach różnią się w zasadzie w fazie początkowej, a więc tego, jak jest zbudowany kasus, z którym mają się zmierzyć studenci. Czy jest to sfabularyzowana historia¹²¹, parafraza źródła¹²², czy samo źródło¹²³, to sprawa dla naszych rozważań drugorzędna. Wpłynie jedynie na to, że trzeba będzie zastosować pewne elementy metody kasusowej w innej kolejności. Wiele wskazówek o charakterze praktycznym się powtarza, np. porada dotycząca co najmniej dwukrotnego przeczytania tekstu, rozrysowania osi czasu, wypisania osób i ich wzajemnych korelacji. Niektóre wskazówki są po raz pierwszy spisane, a chociaż część dydaktyków prawa rzymskiego będzie je traktować jako oczywistość, warto się zastanowić, czy dla studentów też jest to jasne. Rady o charakterze merytorycznym, czyli konieczność pamiętania o alternatywnych rozwiązaniach czy rozważenie zastosowania przez drugą stronę *exceptiones*, to również ważne aspekty, na które trzeba uczulić studentów. Stąd też potrzeba sformułowania postulatu, aby niezależnie od wybranych pomocy dydaktycznych, z jakich korzysta się na zajęciach, sięgnąć po inne opracowania. Pozwoli to uzupełnić – uszczegółowić – stosowane metody i usprawnić naukę rozwiązywania kasusów przez studentów.

¹¹⁸ Ibidem, s. 264.

¹¹⁹ Ibidem, s. 266.

¹²⁰ Przy rozwiązywaniu kasusów w trakcie ćwiczeń warto zwrócić uwagę na inną wskazówkę Blicharza i Kruszyńskiej-Koli, tj. unikanie rozwiązań słusznościowych. Któż z nas nie zna studentów, którzy chcieliby rozwiązać niemal każdy problem, używając magicznych słów *actio doli*?

¹²¹ A. Kacprzak, J. Krzynówek, *Prawo rzymskie...*; I. Leraczyk, J. Misztal-Konecka, M. Wójcik, *Prawo rzymskie...*

¹²² W. Dajczak, T. Giaro, F. Longchamps de Brier, *Warsztaty prawnicze...*

¹²³ W. Bojarski, W. Dajczak, A. Sokala, *Verba Iuris...* Oczywiście jest tak przy założeniu, że źródłem będzie fragment z *Digestów*. Użycie metody kasusowej w odniesieniu do innych źródeł, np. *Institucji* Gajusa czy Kodeksu justyniańskiego, będzie wymagać zbudowania fabuły. W innym przypadku będzie to analiza źródła.

Korzystanie z metody kazusowej na zajęciach z prawa rzymskiego nie jest więc ani trendem amerykanizowania czy globalizowania tego przedmiotu, ale stanowi – ujmując temat nieco patetycznie – powrót do korzeni, nauczanie poprzez omawianie przykładów, wzorem rzymskich jurystów. Warto tu ponownie przywołać *casebooki* Herberta Hausmaningera, którego metoda stanowi wzór dla publikacji zarówno amerykańskich, jak i polskich kompilacji.

3. Perspektywy stosowania *case method* w nauczaniu historii prawa

Problem użyteczności metody kazusowej wpisuje się w szerszą dyskusję dotyczącą potrzeby i kształtu nauczania przedmiotów historycznoprawnych na studiach prawniczych w Polsce¹²⁴. Należy jednak wskazać, że doświadczenia dydaktyczne romanistów i historyków prawa w wykorzystaniu *case method* są różne. O ile część prowadzących zajęcia korzysta z metody kazusowej i przygotowuje samodzielnie kazusy, o tyle oferta gotowych, opublikowanych materiałów dydaktycznych jest uboższa od propozycji, z jakich korzystają romanisci¹²⁵.

Stan ten jest wypadkową wielu czynników. Zakres zagadnień poruszanych w ramach zajęć z prawa rzymskiego, niezależnie od ośrodka akademickiego, jest w miarę jednakowy. Różnice polegają najczęściej na układzie materiału, ograniczeniu pewnych zagadnień (jako anachronicznych) albo rozbudowaniu treści o porównania do *ius commune* czy współczesnych instytucji prawnych. Pozostałe przedmioty historycznoprawne nie są już takim monolitem i w różnych ośrodkach akademickich stosuje się podział treści ze względu na zakres geograficzny (powszechna historia prawa i historia prawa polskiego) czy wyodrębnienie prawa ustrojowego lub historii doktryn polityczno-prawnych. Nie sprzyja to przygotowaniu *casebooka* z w miarę uniwersalną zawartością, co udało się w przypadku prawa rzymskiego.

Ponadto zaproponowane na gruncie prawa rzymskiego kazusy są... faktycznie kazusami, a więc konkretnymi przypadkami wywodzącymi się z praktyki jurystów lub

¹²⁴ Por. ostatnio: T. Kucharski, *Czy i jak uczyć historii prawa na studiach prawniczych? Kilka refleksji o stanie i perspektywach przedmiotów historycznoprawnych w polskiej edukacji prawniczej*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 433–457; A. Grebieniow, *Teaching Roman Law in the 21st Century. Some Remarks from Warsaw*, „Revue Internationale des Droits de l’Antiquité” 2023, t. 70, s. 351–364. W 2023 r. Polskie Towarzystwo Historii Prawa rozesłało do historyków prawa, zatrudnionych w uczelniach wyższych, ankiety, których treść dotyczyła dydaktyki przedmiotów historycznoprawnych w ich macierzystych jednostkach. Wnioski z nadesłanych ankiet indywidualnych przygotowali T. Kucharski, A. Tarnowska, *Konkluzje Raportu Komisji Dydaktyki Polskiego Towarzystwa Historii Prawa. Nowoczesna historia prawa we współczesnej edukacji prawniczej. Organizacja – teraźniejszość – perspektywy – ruch studencki*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 505–521.

¹²⁵ T. Kucharski, A. Tarnowska, *Konkluzje raportu...*, s. 512.

wymyślonymi na potrzeby starożytnych dysput, gdzie w centrum zainteresowania studenta pozostaje antyczny klient, dla którego należy znaleźć optymalne rozwiązanie problemu¹²⁶. Na podstawie źródeł formułowanych jako normy abstrakcyjne, omawianych podczas zajęć z historii prawa, zbudowanie kazusów, które pozwalają zrozumieć istotę czy konstrukcję instytucji prawnych lub zilustrować ich rozwój, jest bardziej pracochłonne.

Warto zwrócić uwagę na dostępne na rynku opracowania, w których znajdują się przykładowe kazusy. Praca *Historia prawa w Polsce i w Europie* pod redakcją Anny Karabowicz, Marka Strusia i Marka Żurka została wydana w 2004 r. jako zbiór kazusów zarówno z prawa prywatnego, jak i karnego czy zagadnień prawa procesowego¹²⁷. Są to nie tylko stany faktyczne, odnoszące się do konkretnych przypadków, ale także fragmenty źródeł prawa czy literatury. Do każdego kazusu zadane są pytania – niektóre dotyczą sprawdzenia teoretycznej wiedzy studentów, inne natomiast mają na celu ocenę stanu prawnego właściwego dla konkretnej sytuacji faktycznej. W pierwszej części publikacji autorzy zdecydowali się na wskazanie „modelowego rozwiązania”, zaczynając rozważania od przytoczenia planu pracy¹²⁸. Swoje uwagi dzielą na prace przygotowawcze, będące uważną lekturą kazusu i analizą zadanych pytań, co ma poprzedzić identyfikację problemu prawnego i znalezienie podstawy prawnej¹²⁹. Następnie studenci mają za zadanie zbudować odpowiedź, w której punktem wyjścia jest przywołanie stanu prawnego, będącego podstawą analizy, a następnie wskazać, które z problemów prawnych wystąpiły w konkretnym kazusie. W dalszej pracy mają opisać istotę i cechy charakterystyczne omawianej instytucji czy kwestii prawnej, a na koniec dokonać subsumpcji stanu faktycznego¹³⁰.

Co ważne, autorzy uczulają studentów, że przy konstruowaniu odpowiedzi zdarza się, że istnieje alternatywne rozwiązanie, które również należy powołać¹³¹. Wskazują też, że w zależności od specyfiki kazusu pracę studentów determinuje stopień szczegółowości postawionych pytań. W uwagach praktycznych widoczne jest doświadczenie autorów w stosowaniu metody kazusowej w pracy ze studentami. Pojawiają się tam wskazówki dotyczące umiejscawiania stanu faktycznego w odpowiednim czasie, przestrogi przed wykraczaniem poza tematykę rozważanego problemu, a także konieczność uzasadnienia rozwiązania kazusu¹³².

¹²⁶ Wpisuje się to w propozycje J.R. Abramsa, *Reframing...*

¹²⁷ A. Karabowicz, M. Struś, M. Żurek (red.), *Historia prawa w Polsce i w Europie. Kazusy*, Kraków 2004.

¹²⁸ Ibidem, s. 11–13.

¹²⁹ Ibidem, s. 11.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem, s. 12.

¹³² Ibidem, s. 12–13.

Jak wskazali we wstępie autorzy publikacji *Historia ustroju i prawa polskiego. Testy i kazusy*, ich praca ma na celu sprawdzenie, czy studenci radzą sobie z prostymi zadaniami, które wymagają od nich stosowania prawa w praktyce¹³³. Podkreślają przy tym, że „historia, jak mało który przedmiot humanistyczny, nadaje się do nauki logicznego myślenia”, a celem nauczania historii prawa nie jest pamięciowe opanowanie materiału, a nauczanie studentów dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, rozumienia mechanizmów rządzących prawem czy wyposażenia ich w wiedzę, jak budować podstawy kultury prawnej¹³⁴. Odnosząc się do swoich doświadczeń jako nauczycieli akademickich wykładających przedmioty historycznoprawne dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego, stwierdzają, że od studentów I roku studiów nie powinno się jeszcze wymagać wiedzy czy kwalifikacji prawniczych, a należy skupić się na rozwijaniu ich umiejętności¹³⁵. Wskazane we wstępie założenia potwierdza budowa wybranych do niniejszej publikacji kazusów. Są to stany faktyczne, do których odpowiedzi można odnaleźć w rekomendowanym podręczniku. Sama konstrukcja kazusów nie jest skomplikowana, co ułatwia studentom wprawienie się w pracę metodą kazusową.

Skąpość opublikowanego materiału dydaktycznego nie oznacza, że metoda kazusowa nie jest stosowana w ramach zajęć ze studentami. Przykładem wykorzystania samodzielnie przygotowanych kazusów podzielił się ostatnio na łamach swego artykułu Piotr Michalik¹³⁶. Przedstawił również przykładowe zadanie, z jakim mierzą się jego studenci – zagadnienie dziedziczenia prawa do tronu na podstawie kazusu będącego przyczyną wybuchu wojny sukcesyjnej. Pierwsza część zadania jest opisem problemu, do którego podane są dwa konkretne polecenia. W każdym z poleceń wskazane jest, gdzie należy szukać odpowiednich informacji. Jak opisuje Michalik, studenci mają albo udostępnione pliki (w tym przypadku tablice genealogiczne), albo wskazany zakres materiału, z którego powinni skorzystać¹³⁷. Pozostaje mieć nadzieję, że w niedługim czasie ukaże się cały zbiór kazusów przygotowanych przez autora.

Warto dodać, że konieczność doboru właściwych metod dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych to jeden z powracających wątków w dyskusji o celu nauczania historii prawa. Wprawdzie niniejszy tekst nie zamierza włączać się w tę dyskusję, jednak omawianie wykorzystania metody kazusowej bez wskazania jej nadrzędnego celu w dydaktyce byłoby niepełne.

¹³³ A. Rosner (red.), *Historia ustroju i prawa polskiego. Testy i kazusy*, Warszawa 2010.

¹³⁴ Ibidem, s. 7.

¹³⁵ Ibidem, s. 8–9.

¹³⁶ P. Michalik, *Dydaktyka na ćwiczeniach z powszechnej historii prawa – studium przypadku*, „Kra-kowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 485–503.

¹³⁷ Ibidem, s. 492.

Warto przytoczyć na ten temat opinię Michała Gałędka:

[...] przedmioty historycznoprawne tylko na pozór są więc pozbawione praktycznej użyteczności, a ponadto zajęcia z dziejów prawa mogą zaspokajać potrzeby sztuki rzemiosła prawniczego także w bardziej bezpośredni sposób. Ogromne pole do inwencji twórczej i korzyści z nabywania praktycznych umiejętności dają historyczne kazusy spraw sądowych. [...] mogą być wszechstronnie wykorzystywane do projektowania zadań praktycznych dla studentów – czy to poprzez rozwiązywanie kazusów z przeszłości i przygotowywanie ich na podstawie orzeczeń bądź innych pism procesowych, czy to w postaci inscenizowania rozpraw i wcielania się przez studentów w role procesowe¹³⁸.

Podjęcie to tylko pozornie rozmija się z argumentacją, że przedmioty historycznoprawne wykładane są ze względu na ich propedeutyczny, w stosunku do przedmiotów dogmatycznych, walor¹³⁹. Odpowiedni wybór narzędzi i metod dydaktycznych pozwoli studentom „na łagodniejsze i pozbawione rozczarowań wejście w realny świat prawa”¹⁴⁰. Opracowanie dla studentów materiałów dydaktycznych z zakresu przedmiotów historycznoprawnych może służyć więc do wzmocnienia ich umiejętności argumentacji, prowadzenia debat czy rozwijania kompetencji w zakresie wypowiedzi pisemnych. Przychodzą tu na myśl kazusy zbudowane na podstawie historycznych źródeł, a od lat wykorzystywane w zajęciach klinicznych czy typu *street law*, przygotowywanych przez studentów dla licealistów. Pierwszy to *Deska Karneadesa*, drugi to sprawa *Regina vs Dudley and Stephens* z 1884 r. Sprawa rozbitków jest, w scenariuszach publikowanych przez Fundację Uniwersyteckich

¹³⁸ M. Gałędek, *Refleksje na temat roli historii prawa w edukacji prawniczej* [w:] M. Balwicka-Szczyrba, J. Kruczałak-Jankowska, *Dobre praktyki w nauczaniu na studiach prawniczych*, Gdańsk 2021, s. 76–77.

¹³⁹ Zdaniem T. Kucharskiego podstawa programowa przedmiotów historycznoprawnych nie do końca zależy od historyków, a ich rolą powinno być wsłuchanie się w głos osób zaangażowanych w tworzenie programu studiów (władz wydziału, ekspertów zewnętrznych czy zawodowych prawników), co skutkowałoby dostosowaniem koncepcji i treści programowych przedmiotów historycznoprawnych do całości. Jak zauważa: „Jeśli natomiast kwestionują oni całkowicie przydatność historii prawa dla edukacji prawniczej, powinniśmy – zamiast postawy wzniosłej pogardy – zastanowić się nad przyczynami tego stanu rzeczy i zaprezentować rozsądną ofertę nauczania przedmiotów historycznych w sposób, który będzie odpowiadać założeniom i wyzwaniom nowoczesnej edukacji prawniczej”. T. Kucharski, *Czy i jak uczyć historii prawa...*, s. 435. Ciekawą formą nowoczesnej koncepcji kształcenia może pochwalić się Uniwersytet w Yorku, który oferuje studentom (obok tradycyjnej formy kształcenia) koncepcję opartą na *Problem Based Learning*: https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf [dostęp: 20.10.2025]. Szkolenia, jakie oferowane są dydaktykom na polskich wydziałach prawa najczęściej przedstawiają PBL jako jedną z metod dydaktycznych.

¹⁴⁰ Autor tej opinii, B. Szolc-Nartowski wskazał, że celami, jakie powinni osiągnąć studenci prawa, jest wyrobienie nawyku myślenia analitycznego, rozróżnianie faktów i prawa, a przede wszystkim myślenia prawniczego. B. Szolc-Nartowski, *O kazusach inaczej*, s. 60–61.

Poradni Prawnych¹⁴¹, odarta z wszelkich historycznych elementów, ponieważ ma pokazywać uczniom uniwersalne wartości. O ile zabieg ten jest podyktowany koniecznością dostosowania treści do percepcji uczniów szkół ponadpodstawowych, o tyle może stanowić pewien drogowskaz dla dydaktyków przedmiotów historyczno-prawnych.

5. Postulaty

Mając na uwadze opisane wyżej doświadczenia amerykańskie i polskie, można zarysować dwa główne kierunki rozwoju debaty o miejscu metody kasusowej w przedmiotach historycznoprawnych w polskiej edukacji prawniczej. Pierwszym jest dostępność wykorzystania samych kasusów, drugim – sposób wykorzystania tej metody.

Przed wszystkim warto podjąć dyskusję o wykorzystaniu w ramach nauczania przedmiotów historycznoprawnych sparafrazowanych źródeł. Owszem, tracą one wtedy swoją oryginalność i unikalność, ale przy opracowaniu przez specjalistów nie utracą ducha ówczesnego prawa. Zaletą parafrazy będzie bezsprzecznie lepsze zrozumienie materiału przez studentów I roku prawa, którzy nie dość, że dopiero uczą się terminologii prawniczej, to stawiają dopiero pierwsze kroki w analizie i wykładni prawa. Zabieg ten udał się w przypadku *Warsztatów prawniczych*, warto więc sprawdzić, czy uda się np. w odniesieniu do źródeł staropolskich¹⁴². Ważne byłoby również zarysowanie kontekstu historycznego, społecznego czy gospodarczego, aby studenci nie mieli problemu ze zrozumieniem przedstawionych im stanów faktycznych.

Oczywistym postulatem jest publikacja większej liczby opracowań i zbiorów kasusów, podzielonych nie tyle ze względu na zakres merytoryczny wykładanych przedmiotów, ile wybranych według węższych kryteriów. Przykładowo, kasusy z okresu II Rzeczypospolitej, uwzględniające problemy kodyfikacyjne i unifikacyjne, mogłyby stanowić wysmienity materiał do pogłębiania przez studentów umiejętności *think like a lawyer*, do czego właśnie służy *case method* w pierwotnym założeniu.

Jednak oprócz samych materiałów służących do prowadzenia zajęć historycznoprawnych istotne jest zebranie i uporządkowanie metod ich rozwiązywania. Niniejszy tekst przytacza większość najważniejszych wskazówek i porad, które zostały zawarte w opublikowanych w języku polskim materiałach dydaktycznych z prawa rzymskiego, historii prawa czy historii ustrojów, jednak ich kompleksowe

¹⁴¹ Ł. Bojarski, B. Namysłowska-Gabrysiak, *Symulacja rozpraw sądowych jako metoda edukacyjna. Materiały do przygotowania i przeprowadzenia symulacji*, Warszawa 2008, s. 25–34.

¹⁴² W tym duchu, chociaż z poważnie okrojonymi faktami historycznymi, został przygotowany wspomniany wyżej kasus Uniwersyteckich Poradni Prawnych *Regina vs Dudley and Stephens*.

zebranie i analiza pozwoliłyby na dalsze doprecyzowanie. Mając na uwadze liczne odcienie metody kazusowej, nie jest możliwe stworzenie jednego, prawidłowego sposobu rozwiązywania kazusów. Należy jednak podkreślić, że debata o metodologii przygotowywania i wykorzystywania kazusów powinna stanowić punkt wyjścia do dalszego stosowania *case method*. Jest to istotne również z uwagi na coraz szersze wykorzystanie przez studentów sztucznej inteligencji, co może im utrudniać właściwe podejście do problemów prawnych w dalszej edukacji.

Kolejnym zagadnieniem, z jakim powinni się zmierzyć nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia z przedmiotów historycznych w edukacji prawniczej, jest sposób i zakres wykorzystania metody kazusowej. Oczywiście nie jest to jedyna metoda ani nawet zwarta koncepcja edukacyjna, dzięki której można realizować cele przedmiotu. Należy jednak pamiętać, że dążeniem obecnie prowadzonych przedmiotów jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także wykształcenie pewnych umiejętności i rozwijanie kompetencji społecznych. Mając to na uwadze, można stwierdzić, że metoda kazusowa pozwala na pełną realizację zakładanych celów. W obecnym układzie zajęć nie jest możliwe jej efektywne wykorzystanie podczas wykładów, ale może być ona pomocna w prowadzeniu ćwiczeń, warsztatów i konwersatoriów. Na uwagę zasługują też prowadzone na niektórych polskich uczelniach zajęcia w postaci laboratoriów rozpraw sądowych (będące odpowiednikami amerykańskiej metody *moot court*).

Postulatem wartym rozważenia jest wykorzystanie jednej z metod kazusowych podczas zajęć seminaryjnych. Nie ulega wątpliwości, że metoda propagowana przez Wetheimera jest niezwykle kuszącym rozwiązaniem dydaktycznym, dzięki któremu można sobie wyobrazić rozbudzenie pasji historycznoprawnych wśród studentów. Opracowany przez Wertheimera *modus operandi* można by śmiało wykorzystać na IV roku studiów prawniczych, podczas, gdy studenci V roku przygotowujący prace magisterskie praktycznie „przećwiczeni” mogliby prowadzić samodzielne badania, których zwieńczeniem byłoby przygotowanie pracy magisterskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams J.R., *Reframing the Socratic Method*, „Journal of Legal Education” 2015, t. 64, nr 4, s. 562–585.
- Austin A.D., *Is the Casebook Method Obsolete?*, „William & Mary Law Review” 1965, t. 6, nr 2, s. 157–166.
- Bannon C.J., *A Casebook on Roman Water Law*, Ann Arbor 2020.
- Banyś T.A.J., Korporowicz Ł., Rec.: W. Dajczak, T. Giaro, F. Longchamps de Bérier, *Prawo rzymskie. U podstaw prawa prywatnego*, Wydawnictwo Prawnicze PWN, Warszawa 2009, ss. 584, „Zeszyty Prawnicze” 2012, t. 12, nr 1, s. 228–233.
- Beaty M.D., *A History of Davidson College*, Davidson 2013.

- Blicharz G., Kruszyńska-Kola J., *Prawo rzymskie przed egzaminem*, Warszawa 2023.
- Bojarski W., Dajczak W., Sokala A., *Verba Iuris. Reguły i kazusy prawa rzymskiego*, Toruń 2007.
- Bojarski Ł., Namysłowska-Gabrysiak B., *Symulacja rozpraw sądowych jako metoda edukacyjna. Materiały do przygotowania i przeprowadzenia symulacji*, Warszawa 2008.
- Brady J.B., *Law, Language, and Logic: The Legal Philosophy of Wesley Newcomb Hohfeld*, „Transactions of the Charles S. Peirce Society” 1972, t. 8, nr 4, s. 246–263.
- Calleros C.C., *Introducing Civil Law Students to Common Law Method Through Contract Law*, „Journal of Legal Education” 2011, t. 60, nr 4, s. 641–663.
- Colker R., *Toward Universal Design in the Classroom*, „Journal of Legal Education” 2021, t. 71, nr 1, s. 57–75.
- Dajczak W., *Kazusy rzymskich jurystów jako element dzisiejszej edukacji prawniczej* [w:] E. Kozarska, P. Sadowski, A. Szymański (red.), *Wybrane problemy nauki i nauczania prawa*, Opole 2010, s. 93–102.
- Dajczak W., Giaro T., Longchamps de Bérrier F., *Prawo rzymskie. U podstaw prawa prywatnego*, Warszawa 2018.
- Dajczak W., Giaro T., Longchamps de Bérrier F., *Warsztaty prawnicze. Prawo rzymskie*, Warszawa 2025.
- Dykstra J.G., *Keeping up with a Kardashians: Shedding Legal Educations’ Vestigial Trade School Anxiety and Replacing the Dated Casebook Method with Modern Case-Based Learning*, „Hofstra Law Review” 2019, t. 48, nr 1, s. 81–130.
- Friedman L.M., *A History of American Law*, wyd. 3, New York–London–Toronto–Sydney 2005.
- Frier B.W., *A Casebook on the Roman Law of Delict*, Atlanta 1989.
- Frier B.W., *A Casebook on the Roman Law of Contracts*, Oxford 2021.
- Frier B.W., McGinn, T.A.J., *A Casebook on Roman Family Law*, Oxford 2004.
- Fritzsche J., Rozwadowska M., *Metoda rozwiązywania kasusów w prawie cywilnym*, „Edukacja Prawnicza” 1994, nr 1, s. 3.
- Fruehwald E.S., *How to Help Students from Disadvantaged Backgrounds Succeed in Law School*, „Texas A&M Law Review” 2013, t. 1, nr 1, s. 83–128.
- Gałędek M., *Refleksje na temat roli historii prawa w edukacji prawniczej* [w:] M. Balwicka-Szczyrba, J. Krucalak-Jankowska (red.), *Dobre praktyki w nauczaniu na studiach prawniczych*, Gdańsk 2021, s. 73–83.
- Grebieniow A., *Teaching Roman Law in the 21st Century. Some Remarks from Warsaw*, „Revue Internationale des Droits de l’Antiquité” 2023, s. 351–364.
- Gullahorn J.T., *Teaching by the Case Method*, „The School Review” 1959, t. 67, nr 4, s. 448–460.
- Hall K.L., Wiecek W.M., Finkelman P., *American Legal History: Cases and Materials*, Oxford 1991.
- Hall K.L., Wiecek W.M., Finkelman P., *American Legal History: Cases and Materials*, wyd. 2, Oxford 1996.
- Hausmaninger H., *Casebook zum römischen Sachenrecht*, Manz 1974.
- Hausmaninger H., *Casebook zum römischen Vertragsrecht*, Manz 1978.
- Hausmaninger H., Gamauf R., *A Casebook on Roman Property Law*, tłum. G.A. Sheets, Oxford 2012.

- Howland J. S., *A History of Legal History Courses Offered in American Law Schools*, „American Journal of Legal History” 2013, t. 53, nr 4, s. 363–378.
- Jabłońska-Bonca J., *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*, Warszawa 2020.
- Jabłońska-Bonca J., *Trzeba inaczej uczyć. Kilka uwag o homo zappiens i miękkich umiejętnościach komunikacyjnych prawników*, „Krytyka Prawa” 2018, t. 10, nr 2, s. 373–394.
- Johnson H.A., *American Legal and Constitutional History: Cases and Materials*, San Francisco–London 1994.
- Johnson H.A., *American Legal and Constitutional History: Cases and Materials*, wyd. 2, Lanham 2001.
- Johnson S.M., *The Course Sources: The Casebook Evolved*, „Capital University Law Review” 2016, t. 44, nr 3, s. 591–654.
- Jońca M., *Polski wykład z prawa w postmodernistycznym świecie*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 419–431.
- Joy P.A., *The Uneasy History of Experimental Education in U.S. Law Schools*, „Dickinson Law Review” 2018, t. 122, nr 2, s. 551–583.
- Kacprzak A., Krzynówek J., *Prawo rzymskie. Pytania, kazusy, tablice*, Warszawa 2011.
- Kacprzak A., Krzynówek J., Longchamps de Bérrier F., Urbanik J., *565 zagadek z prawa rzymskiego*, Warszawa 2002.
- Kimball B.A., *The Proliferation of Case Method Teaching in American Law Schools: Mr. Langdell's Emblematic “Abomination,” 1890–1915*, „History of Education Quarterly” 2006, t. 46, nr 2, s. 192–247.
- Karabowicz A., Struś M., Żurek M. (red.), *Historia prawa w Polsce i w Europie. Kazusy*, Kraków 2004.
- Król M. (red.), *Etyka zawodów prawniczych. Metoda case study*, Warszawa 2011.
- Kucharski T., *Czy i jak uczyć historii prawa na studiach prawniczych? Kilka refleksji o stanie i perspektywach przedmiotów historycznoprawnych w polskiej edukacji prawniczej*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 433–457.
- Kucharski T., Tarnowska A., *Konkluzje Raportu Komisji Dydaktyki Polskiego Towarzystwa Historii Prawa. Nowoczesna historia prawa we współczesnej edukacji prawniczej organizacja – teraźniejszość – perspektywy – ruch studencki*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 505–521.
- Kuryłowicz M., *Rec.: W. Dajczak, T. Giaro, F. Longchamps de Bérrier, Prawo rzymskie. U podstaw prawa prywatnego*, Warszawa 2009, „Państwo i Prawo” 2011, nr 9, s. 105–108.
- Leraczyk I., Misztal-Konecka J., Wójcik M., *Prawo rzymskie. Kazusy i ćwiczenia*, Warszawa 2023.
- Michalik P., *Dydaktyka na ćwiczeniach z powszechnej historii prawa – studium przypadku*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa” 2024, t. 17, nr 4, s. 485–503.
- Moskovitz M., *Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems*, „Journal of Legal Education” 1992, t. 42, nr 2, s. 241–270.
- Moskovitz M., *On Writing a Casebook*, „Seattle University Law Review” 2000, t. 23, s. 1019–1042.
- Nyquist C., *Teaching Wesley Newcomb Hohfeld's Theory of Legal Relations*, „Journal of Legal Education” 2002, t. 52, nr 1–2, s. 238–257.

- Osuchowski W. (red.), *Wybór źródeł rzymskiego prawa prywatnego*, Wrocław 1949.
- Palmirski T., Wasyl A.M., *Responsa Prudentialem. Wybór tekstów źródłowych zawierających poglądy rzymskiej jureksprudenckiej*, Kraków 2000.
- Patterson E.W., *The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives*, „Journal of Legal Education” 1951, t. 4, nr 1, s. 1–24.
- Philbrick F. S., *A Casebook on Legal History*, „The Yale Law Journal” 1922, t. 31, nr 7, s. 720–733.
- Prawo rzymskie. Teksty źródłowe do ćwiczeń*, tłum. J. Rominkiewicz, E. Szymoszek, I. Żeber, Wrocław 1998.
- Presser S.B., Zainaldin J.S., *Law and Jurisprudence in American History: Cases and Materials*, wyd. 6, St. Paul 2006.
- Presser S.B., Zainaldin J.S., *Law in American History: Cases and Materials*, St. Paul 1980.
- Rosner A. (red.), *Historia ustroju i prawa polskiego. Testy i kazusy*, Warszawa 2010.
- Sandberg R., *Subversive Legal History*, London–New York 2021.
- Scheiber H N., *American Constitutional History and the New Legal History: Complementary Themes in Two Modes*, „Journal of American History” 1981, t. 68, nr 2, s. 337–350.
- Sheppard S., *An Introductory History of Law in the Lecture Hall* [w:] S. Sheppard, *The History of Legal Education in the United States: Commentaries and Primary Sources*, t. 1, Pasadena–Hackensack 1999, s. 7–71.
- Soled A.H., Hoffman B., *Building Bridges: How Law Schools Can Better Prepare Students from Historically Underserved Communities to Excel in Law School*, „Journal of Legal Education” 2020, t. 69, nr 2, s. 268–296.
- Spencer R., *“Hell is other people”: rethinking Socratic method for quiet law students*, „The Law Teacher. The International Journal of Legal Education” 2022, t. 56, nr 1, s. 90–104.
- Srokosz J., *Geneza Case Method i jej wpływ na kształt amerykańskiej filozofii prawa*, „Krytyka Prawa” 2018, t. 10, nr 2, s. 283–303.
- Szolc-Nartowski B., *O kazusach inaczej* [w:] M. Balwicka-Szczyrba, J. Krucalak-Jankowska (red.), *Dobre praktyki w nauczaniu na studiach prawniczych*, Gdańsk 2021, s. 59–69.
- Urofsky M.I. (red.), *Documents on American Constitutional and Legal History*, New York 1989.
- Wertheimer J., *A Collaborative Research Seminar*, „The Journal of American History” 2002, t. 88, nr 4, s. 1476–1481.
- Wertheimer J.W., *Law and Society in the South: A History of North Carolina Court Cases*, Lexington 2009.
- Wertheimer J.W., *Race and Law in South Carolina: From Slavery to Jim Crow*, Amherst 2023.
- Whalen-Bridge H., *The Reluctant Comparativist: Teaching Common Law Reasoning to Civil Law Students and the Future of Comparative Legal Skills*, „Journal of Legal Education” 2008, t. 58, nr 3, s. 364–371.
- White G. E., *American Legal History: A Very Short Introduction*, Oxford 2014.
- Zoll F., *Jaka szkoła prawa? Czy amerykańskie metody nauczania mogą być przydatne w Polsce?*, Warszawa 2004.

CASE STUDY METHOD IN TEACHING LEGAL HISTORY. COMMENTS AND PROPOSALS

Abstract

The article discusses the use of case studies in teaching history in both the American and Polish models of legal education. This method is not uniform, and variations can be used depending on the goal we want to achieve and the materials used in specific classes. The first part of the article discusses the experiences of American universities in applying and developing this method, with particular emphasis on teaching legal history. It also points to criticism of the case study method and the problems associated with its use. An example of students using specific cases from legal history is John Wertheimer's university course, in which students work on court materials found in local archives. The second part points to the problems that the case study method may cause in the Polish education model. It refers to the use of case studies and case study collections in classes on Roman law, legal history, and the history of political systems. It focuses primarily on methodological guidelines and advice on the proper way to solve case studies. The article emphasises the need to publish more case collections and suggests that paraphrased historical sources may improve first-year law students' understanding of the material.

Keywords: Roman law, history of law, case study method, casebook, legal education