

Karol Dąbrowski
Anna Fermus-Bobowiec
Mariola Szewczak-Daniel

Z PROBLEMATYKI WYKORZYSTANIA ŹRÓDEŁ W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW HISTORYCZNOPRAWNYCH

Wprowadzenie

Przedmioty historycznoprawne zaliczają się do kanonu uniwersyteckiego wykształcenia prawniczego, w ramach którego studenci prawa uczą się w szczególności podstaw prawoznawstwa, logiki elementarnej (zwanej na wydziałach prawa „logiką prawniczą”), historii prawa, prawa rzymskiego, doktryn polityczno-prawnych, socjologii prawa¹. Kursy te powinny stanowić propedeutykę kształcenia dogmatycznego kolejnych lat studiów.

Na polskich wydziałach prawa prowadzone są zajęcia nie tylko dla przyszłych prawników, ale kształceni są również studenci administracji, bezpie-

Dr KAROL DĄBROWSKI, adiunkt w Katedrze Historii Państwa i Prawa, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska; e-mail: karol.dabrowski@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0002-4513-3873>

Dr ANNA FERMUS-BOBOWIEC, adiunkt w Katedrze Historii Państwa i Prawa, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska; e-mail: anna.fermus@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0003-3001-8829>

Dr MARIOLA SZEWCZAK-DANIEL, asystent w Katedrze Historii Państwa i Prawa, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska; e-mail: mariola.szewczak@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0001-6245-2211>

¹ Zob. np. grupę przedmiotów obowiązkowych na 5-letnich stacjonarnych jednolitych magisterskich studiach prawniczych na Wydziale Prawa UwB; wykaz przedmiotów obowiązkowych dla I roku studiów prawniczych na Wydziale Prawa i Administracji UJ; program studiów na kierunku prawo na Wydziale Prawa i Administracji UMCS; grupę przedmiotów podstawowych dla I roku studiów prawniczych na Wydziale Prawa i Administracji UW (dane Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów).

czeństwa, doradztwa podatkowego, ekonomii, kryminologii, polityki regionalnej, prawa własności intelektualnej i innych kierunków studiów. Dydaktycy zatrudnieni w jednostkach (instytutach, katedrach, zakładach, zespołach) wyspecjalizowanych w badaniach historyczno-prawnych prowadzą wiele zajęć wykładowych, ćwiczeniowych i seminaryjnych dla różnych kierunków i lat studiów. Za jedno z najbardziej istotnych – także od strony wymiaru godzin i zakresu treści kształcenia – uznać należy zajęcia z „Historii prawa polskiego” oraz „Powszechnej historii prawa”. Nie można jednak zapominać o wątkach historyczno-prawnych obecnych w nauczaniu „Historii administracji”, „Historii bezpieczeństwa wewnętrznego w Polsce” oraz „Powszechnej historii służb ochrony porządku publicznego”. Na każdym z tych zajęć korzystamy z tekstów źródłowych, co skłoniło nas do podjęcia refleksji nad wykorzystaniem źródeł w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych.

Autorzy w artykule posłużyli się metodą analizy tekstów źródłowych przygotowanych przez historyków prawa oraz historyków administracji na potrzeby prowadzenia ćwiczeń. Takie zawężenie, gdy pomijamy dydaktykę wykładową i seminaryjną, a także wybory źródeł „czysto” historycznych oraz mających ściśle naukowy charakter, było celowe. Stawiamy tezę, że tekst źródłowy stanowi tło dla podręcznika, odzwierciedla – panującą w danym okresie dziejowym – hierarchię źródeł prawa, a cel jego analizy jest inny niż typowego źródła historycznego, gdyż odnosi się do wykładni prawa. Postawione przez nas problemy badawcze sprowadzały się również do pytań o to, czy wybory źródeł uwzględniają akty stosowania prawa oraz czy jest w nich obecny aspekt regionalny, który uatrakcyjniłby podawane treści kształcenia. Omawiane na zajęciach źródła prawa można w oryginale odszukać w Internecie, co również zasygnalizowaliśmy.

1. Wykorzystanie źródeł w nauczaniu

„Źródła, zwłaszcza pisane, można uznać (obok mapy) za klasyczny środek dydaktyczny wykorzystywany w edukacji historycznej” [Suchoński 1993, 355]. Cytowany autor był zdania, że praca z wykorzystaniem źródeł „winna być podporządkowana głównym celom kształcenia”, a w szczególności ukształtowaniu wśród słuchaczy przekonania, że „podstawą całej naszej wiedzy o przeszłości są źródła historyczne” [tamże, 356]. Zdaniem A. Zieleckiego „nauczyciele upatrują w tekście źródłowym funkcji dydaktycznych. Wi-

dzą w nim środek dydaktyczny, który ułatwia organizację i tok procesu nauczania oraz środek uczenia się, który dostarcza uczniowi wiadomości o określonym zdarzeniu lepiej od innych” [Zielecki 1978, 108]. Poza tym – na co zwróciła przed wojną uwagę H. Pohoska – zbiory źródeł uświadamiają, „jakie istnieją najważniejsze źródła pisane do poznania przeszłości obcej i własnej” [Pohoska 1937, 338].

Teksty źródłowe wykorzystywane są w trakcie ćwiczeń, seminariów, ale też wykładów, gdy prowadzący cytuje fragment tekstu źródłowego lub umieszcza go w wyświetlanej prezentacji. Jak zauważyły V. Julkowska, D. Konieczka-Śliwińska i I. Skórzyńska, „w edukacji historycznej źródła pełnią przede wszystkim funkcję materiału ilustrującego, bądź konkretyzującego informacje zawarte w podręcznikach” [Julkowska, Konieczna-Śliwińska, i Skórzyńska 1998, 15]. Co do funkcji ilustracyjnej tekstów źródłowych metodycy są w pełni zgodni, a co więcej jest to główna funkcja, jaką wybory źródeł pełnią w dydaktyce [Słowikowski 1975, 165]. Funkcja ta jest lepiej realizowana, jeśli do tekstu dołączane są faksymila oryginalnych dokumentów, ponieważ budzą zainteresowanie studentów.

Jednakże, oprócz funkcji ilustracyjnej, tekst źródłowy pełni dodatkowo funkcję motywacyjną, informacyjną, weryfikującą, kontrolną i wychowawczą. Trafnie podkreślił A. Suchoński, że „wybrany fragment tekstu źródłowego może służyć jako wprowadzenie do tematu lekcji” [Suchoński 1993, 356-57]. Jest to wielce przydatne, gdyż stworzenie sytuacji problemowej jest w procesie dydaktycznym trudne, a teksty źródłowe służą ku temu pomocą. Pomagają więc nauczycielowi sformułować temat zajęć. Sytuację problemową rozumiemy – za A. Bornholtzową i J. Centkowskim – jako zespół warunków umożliwiających przedstawienie studentowi trudności, którą powinien odczuć, zainteresować się nią i samodzielnie pokonać. Problem dydaktyczny będzie zatem ową trudnością [Bornholtzowa i Centkowski 1969, 15-27].

Fragment tekstu źródłowego może dać przyczynek do dyskusji, na przykład odnośnie do rozwoju generacji praw człowieka albo oceny modelu trójpodziału władzy. Może być także użyty jako zakończenie tematyki zajęć. Wówczas spełnia on rolę podsumowującą wywody nauczyciela i końcowe wnioski [Słowikowski 1975, 166]. W trakcie zajęć ma zwiększać motywację studentów do pracy. Gdy czytelnik/czytelniczka tekstu konfrontuje własne

ustalenia z tezami podręcznikowymi, wtedy źródło pełni funkcję weryfikującą. Funkcja kontrolna objawia się, gdy tekst źródłowy staje się częścią testu zaliczeniowego. Wychowawcza zaś polega na promowaniu określonych wartości [Giermakowski 1999, 19, 32].

Tadeusz Słowikowski podkreślił, że ogromną rolę odgrywa dobór momentu zajęć – szczególnie wykładu – „w którym należy użyć źródła, aby jego treść była jak najsilniej i najbardziej istotnie powiązana z omawianym materiałem historycznym”. Od tego bowiem „zależy pełny efekt jego oddziaływania na uczniów” [Słowikowski 1975, 165]. Pytania do tekstu źródłowego będą dotyczyć pochodzenia przekazu źródłowego i jego rodzaju (Kto? Kiedy? Gdzie? Jak? Podaj! Określ! Nazwij!), faktów (Jak? Jaki? W jaki sposób? Który? Kto? Kiedy? Gdzie? Wymień! Opisz! Opowiedz! Odszukaj! Przedstaw!), związków przyczynowo-skutkowych (Dlaczego? Po co? W jakim celu? Jakie były przyczyny? Jakie były skutki? Wyjaśnij! Powiąż! Porównaj! Uzasadnij! Wskaż!) [Giermakowski 1999, 27].

Zdaniem M. Bieniek praca ze źródłem przybliżać ma uczniom warsztat pracy historyka, uświadamiając, „skąd czerpie on informacje o przeszłości” [Bieniek 2004, 269]. Wiąże się z rozwojem kompetencji w zakresie czytania i odbioru tekstów kultury, ich symboliki, interpretacji, odróżniania faktów od opinii, prawdy od fikcji, perswazji, manipulacji, wartościowania, a także wyszukiwania informacji [tamże]. Tym samym odchodzi się od pasywnego sposobu nauczania-uczenia się historii na rzecz aktywnego i interpretacyjnego [Stępnik i Szewczuk 2018, 71]. W codziennej pracy nauczycielskiej zapoznanie studentów z warszatem pracy historyka prawa ma mniejsze znaczenie, ponieważ objawia się w trakcie seminariów [Zielecki 1978, 108]. M. Giermakowski podkreślił ponadto, że dzięki źródłom uczniowie powinni rozumieć: pośredniość poznania historycznego; pojęcie źródła historycznego, rodzaje źródeł i ich znaczenie „dla tworzenia obrazu minionej rzeczywistości”; kształtowanie się kategorii historycznych (np. długiego trwania), a także m.in. uczyć się odróżniać fakty od ocen, opinii i interpretacji, które nierzadko wykraczają poza „suchy” fakt, mający odbicie w źródłach [Giermakowski 1999, 17-19].

Wbrew pozorom, wykorzystanie tekstu źródłowego na zajęciach ze studentami jest trudną sztuką, ponieważ łatwo przeradza się w bezrefleksyjne czytanie na głos poszczególnych fragmentów przez kolejnych uczestników

zajęć. Chodzi zaś o to, aby student nie tyle streszczał tekst źródłowy, co poszukiwał w nim konkretnych informacji, interpretował go i analizował [tamże, 19]. Dydaktycy historii zaproponowali, aby analiza źródła obejmowała: 1) wprowadzenie do tematyki; 2) przekazanie informacji na temat tekstu; 3) pierwsze czytanie tekstu i wyjaśnianie pojęć przez prowadzącego, np. połączone z wypisaniem ich na tablicy; 4) sformułowanie pytań; 5) wyodrębnienie najważniejszych elementów tekstu i ich analizę; 6) interpretację i ocenę zdobytych informacji; 7) wnioski [Bieniek 2004, 270; Suchoński 1993, 358].

Przy – jak zakładamy – dojrzałości i wyższym przygotowaniu studentów niż uczniów szkół, ale też z braku czasu lekcyjnego i chęci zapoznania studentów z wieloma tekstami, tak rozbudowany schemat w realiach dydaktyki akademickiej może być nie tyle skrócony, co przyspieszony. Poza tym my, dydaktycy historii prawa, nie prowadzimy zajęć w specjalnie do tego przygotowanych salach, czy pracowniach, wyposażonych w środki dydaktyczne [Suchoński 1988, 73-103]. Częściej też odwołujemy się do wiedzy pozaźródłowej, a studenci w każdej chwili mogą sięgnąć do smartfonów i znaleźć dodatkową informację w Internecie w dowolnym języku [Bieniek 2007, 66-68].

Jest oczywistością, że w erze cyfrowej nauczyciel przestał być dla studenta podstawowym źródłem wiedzy². Jako dydaktycy „zderzamy się” za to z rażącym częstokroć brakiem umiejętności wyszukiwania przez studentów informacji w Internecie. Studenci często nie odróżniają guberni warszawskiej, Generalnego Gubernatorstwa Warszawskiego i Generalnego Gubernatorstwa, myląc epoki dziejowe. Zamiast o józefinizmie Józefa II Habsburga potrafią przygotować prezentację o... Franciszku Józefie I, a na uwagę prowadzącego, że to nie była ta sama postać, z wyrzutem wyciągnąć telefon pokazując, że „nie wiedzieli, o którego chodzi”. Faktycznie po wpisaniu do wyszukiwarki „Google” hasła „Józef Habsburg” albo – co gorsza – bardziej zdawkowego „cesarz Józef”, można pomylić wyniki, zwłaszcza gdy poster lub slajdy układa się o drugiej w nocy lub o piątej rano przed porannymi ćwiczeniami. Nasza rola cały czas – jak podkreśliła A. Rosner – polega więc na

² Por. wystąpienie Jana Chańko „Wykorzystanie Internetu w dydaktyce historii”, za: Mazur 2012, 243.

walce z „nieodpowiedzialnym zdobywaniem wiedzy przez ogromny śmiećnik” [Rosner 2002, 426].

Z praktyki można także powiedzieć, że od głośnego czytania tekstu przez jednego ze studentów efektywniejsze jest polecenie studentom samodzielnego zapoznania się z tekstem i znalezienia odpowiedzi na pytania lub sformułowania wniosków w związku z postawionym problemem. Ocena zdobytych informacji sprawdza jednocześnie recepcję tekstu źródłowego.

Poza tym specyfika źródeł prawnych jest inna, ponieważ dotykamy kluczowego zagadnienia wykładni prawa. Dlatego na zajęciach historycznoprawnych wykładnia przeważa nad – znaną z dydaktyki historii – krytyką źródeł. Z tego punktu widzenia warto jednak postawić pytanie o racjonalność ustawodawcy i faktyczne cele twórców ustawy. Z okresu okupacji hitlerowskiej w Polsce można przecież spotkać akty normatywne ukrywające prawdziwy cel regulacji – jak stwierdził W. Jastrzębowski – mające „na celu m.in. ukrycie na przyszłość stworzonej przez okupanta rzeczywistości, przygotowanie dokumentów stwarzających pozory porządku prawnego dla przyszłych pokoleń, dla innych narodów, a nawet dla tej części społeczeństwa niemieckiego, która nie chciała wiedzieć lub nie chciała przyznać, że wie, w jakich czynnościach współdziałała” [Jastrzębowski 1946, 175]. Przykładem było rozporządzenie z dnia 2 czerwca 1942 r. *o wyrównaniu*³, w którym zamiast pojęcia konfiskaty mienia polskiego posłużono się wyrażeniem „stawiania do dyspozycji”, a faktyczne postępowanie wywłaszczeniowe nazwano „postępowaniem mającym na celu postawienie do dyspozycji”. Akty normatywne obrazują ponadto stan niewiedzy ustawodawcy. Dlatego *Wyrok [rozkaz] w sprawie urzędników, królewsczyzn* z dnia 16 października 1772 r. daje okazję do dyskusji ze studentami administracji o polityce austriackiej wobec mieszkańców zagarniętych ziem Rzeczypospolitej.

2. Tematyka historyczno-prawnych zbiorów źródeł

Do tej pory zostało wydanych wiele zbiorów źródeł o różnej systematyce, których część postaramy się omówić w ujęciu chronologicznym. Szerzej bę-

³ *Verordnung über den Ausgleich von Vermögensverlusten (Ausgleichsverordnung). Vom 2. Juni 1942*, „Verordnungsblatt für das Generalgouvernement” 1942, s. 313.

dziemy cytować ustępy ze wstępów, ponieważ oddają one motywy, jakimi kierowali się ich autorzy.

Na początku lat pięćdziesiątych ukazały się dwa tomy tekstów źródłowych w opracowaniu J. Sawickiego. Tom pierwszy jest interesujący, ponieważ autor zebrał w nim różnorodne teksty dotyczące ustroju, prawa sądowego, ziemskiego, miejskiego, wiejskiego, jak i akty stosowania prawa. Tom drugi odnosi się przede wszystkim do ustroju i prawa sądowego, z uwzględnieniem historii politycznej [Sawicki 1951-1952; Tenże 1953]. J. Sawicki zaznaczył, że wybór ten miał „przeznaczenie ściśle dydaktyczne. Ma on służyć jako pomoc przy prowadzeniu na wydziałach prawa naszych uniwersytetów ćwiczeń z tego przedmiotu. [...] nie może być przeto traktowany jako *chrestomatia*, dająca ilustrację źródłową wszystkich ważniejszych problemów w historycznym rozwoju naszego państwa i prawa. Pragnie on jedynie dostarczyć młodzieży akademickiej i prowadzącemu ćwiczenia z historii państwa i prawa polskiego najważniejszych i najcharakterystyczniejszych tekstów przydatnych do lepszego zrozumienia i pogłębienia niektórych istotnych zagadnień poruszanych na wykładach tego przedmiotu” [Sawicki 1951, 3].

M.Z. Jedlicki przyjął podział chronologiczno-przedmiotowy, uwarunkowany ówczesnymi realiami, dzieląc źródła epokami (niewolnictwa, feudalizmu i kapitalizmu) i wedle państw. Do czasów kapitalizmu podał m.in. *Bill of Rights* z 1689 r., Konstytucję USA, Deklarację Praw Człowieka i Obywatela, konstytucje z 1793 r. i z 1799 r., Deklarację Komuny Paryskiej, deklarację cesarza Franciszka II o złożeniu korony cesarskiej, Konstytucję Związku Niemieckiego z 1815 r., Konstytucję Rzeszy z 1871 r., *Sozialistengesetz* z 1878 r., manifest i ukazy cara Aleksandra II o zniesieniu pańszczyzny i uwłaszczeniu włościan oraz cara Mikołaja II dotyczące Dumy Państwowej [Jedlicki 1955]. M. Szczaniecki w przedmowie napisał, że „podstawowy wymóg takiego wydawnictwa to udostępnienie studentom tekstów źródłowych możliwie obszernych i pełnych, które umożliwiłyby wyczerpującą interpretację – wbrew stosowanej nieraz praktyce prowadzenia ćwiczeń na materiale krótkich wyimków i fragmentów źródłowych”. Podkreślił również, że wbrew powszechnej tendencji używania tekstów obcojęzycznych, M.Z. Jedlicki „wysunął zasadę wydania tekstów w dwóch językach, tj. w języku oryginału i w języku polskim”. Dzięki temu studenci mogli skupić się

na prawniczej interpretacji źródeł, ale mieli także możliwość „zеткиnięcia się z oryginalnym tekstem” [tamże, 4].

Uzupełnieniem zbioru źródeł M.Z. Jedlickiego był wybór tekstów opracowany przez zespół autorów z udziałem W. Bartla. Autorzy zamieścili m.in. wypisy z praw szczepowych, *Coutume de Paris* z 1510 r., statutów komun włoskich, aktu o zbiegłych poddanych z 1597 r., *Соборное уложение* z 1649 r., umowy z „Mayflower” z 1620 r., *The Instrument of Government* z 1653 r. i *Habeas Corpus Act* z 1679 r. oraz prawa karnego austriackiego [Bartel, Malinowska, i Salmonowicz 1967]. W. Sawicki skupił się zaś na epoce średniowiecza, przygotowując opracowanie, w którym zawarł podręcznikowe omówienie danej instytucji wraz z fragmentem źródłowym [Sawicki 1961; Tenże 1962].

W opublikowanych na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dwóch częściach materiałów do ćwiczeń autorstwa J. Wąsickiego znalazły się akty dotyczące historii najnowszej, zwłaszcza ZSRR [Wąsicki 1968-1970]. Teksty źródłowe w opracowaniach B. Lesińskiego i J. Walachowicza, a także M. Sczanieckiego z I połowy lat 70-tych dotyczyły historii ustroju. W zbiorze M. Sczanieckiego znalazła się dodatkowo *Konstytucja Związku Szwajcarskiego* z 1874 r. [Lesiński i Walachowicz 1971; Sczaniecki 1974]. M. Wąsowicz poszerzył następnie ten zbiór o konstytucję Belgii z 1831 r. i Hiszpanii z 1812 r. [Sczaniecki i Wąsowicz 1996]. We wstępie M. Sczaniecki rozważnie napisał: „Niniejszy wybór tekstów opracowany został dla studentów Wydziału Prawa i dostosowany do programu nauczania historii państwa i prawa na pierwszym roku studiów prawniczych. Teksty zawarte w tym zwięzłym tomiku mają na celu zilustrowanie materiałem normatywnym, pochodzącym z różnych krajów, najbardziej typowych instytucji państwa, ich zmiennych form i historycznej ewolucji. Wybór opiera się przede wszystkim na ustawach konstytucyjnych; ze względu na ograniczone rozmiary książki mogły one zostać przedstawione jedynie w fragmentach. Te same względy nie pozwoliły na szersze wykorzystanie aktów, które by mogły objaśnić bliżej rzeczywistą praktykę konstytucyjną. Same konstytucje pisane, jak wiadomo, dają na ogół niedostateczne pojęcie o istniejącej w danym państwie praktyce ustrojowej. Dlatego też ze zbioru niniejszego należy korzystać z niezbędną ostrożnością. Nie należy szukać w nim pełniejszego wyjaśnienia historii instytucji poszczególnych państw, z którą można się za-

poznać w wykładzie podręcznikowym. Można natomiast znaleźć w nim różnorodne przykłady, informujące o głównych strukturach państwa w przeszłości i jego formach. [...] Wybór niniejszy stanowi więc niejako aneks do opracowanego przeze mnie podręcznika” [Szczaniecki i Wąsowicz 1996, 9].

Teksty źródłowe opracowane przez J. Ciągwę i A. Lityńskiego odnoszą się zasadniczo do politycznej historii najnowszej dziewiętnastego wieku, dotyczą fragmentów z zakresu prawa sądowego – kodyfikacji obowiązujących na ziemiach polskich – oraz ustroju Galicji, tj. ABGB, *Prawo o małżeństwie* z 1836 r., dyplom październikowy z 1860 r., patent lutowy z 1861 r., Statut organizacyjny Rady Szkolnej Krajowej, kodeks karny Rzeszy z 1871 r., BGB, Kodeks Tagancewa [Ciągwa i Lityński 1974]. Nieco inny charakter miał wybór przygotowany przez W. Witkowskiego, ponieważ objął prawo sądowe od prawa salickiego do Kodeksu zobowiązań z 1933 r. [Witkowski 1983].

Lata dziewięćdziesiąte przyniosły wybory źródeł pod redakcją B. Lesińskiego oraz zespołu w składzie m.in. G. Bałtruszajtys. Pierwszy odnosił się przede wszystkim do historii ustroju i prawa sądowego, ale znalazły się w nim i umowa spółki kupieckiej z 1281 r., statuty morskie Marsylii z XIII w., jak i wypisy z doktryn polityczno-prawnych [Lesiński 1995]. Drugi stanowił „materiał ilustracyjny” do podręcznika K. Sójki-Zielińskiej, obejmując: myśl prawniczą Oświecenia, źródła prawa cywilnego i handlowego (od Landrechtu do Kodeksu Handlowego z 1934 r.), proces cywilny, prawo karne i proces karny [Bałtruszajtys, Kolarzowski, Paszkowska, i in. 1996].

W XX w. pojawiły się odrębne zbiory do nauczania historii administracji. A. Konieczny i T. Kruszewski ujęli akty ustrojowe, rangi konstytucyjnej, ustawowej, uwzględniając nawet okres monarchii patrymonialnej, stanowej i Rzeczypospolitej szlacheckiej [Konieczny i Kruszewski 2001]. W wyborze pod redakcją J. Malca przyjęto podział tematyczny, dzieląc materiał na cztery części: „Pierwsza obejmuje teksty odnoszące się do administracji rządowej centralnej i terenowej oraz podziałów terytorialnych. Druga poświęcona została problematyce samorządu terytorialnego, gospodarczego i zawodowego. Trzecia prezentuje przykłady różnych form kontroli i nadzoru nad administracją: od sądownictwa administracyjnego, poprzez pozostałe formy kontroli zewnętrznej, po kontrolę i nadzór wewnątrzinstancyjny. Wreszcie

czwarta odnosi się do ważnej kwestii kształtowania się korpusu urzędniczego w nowożytnej Europie” [Malec 2002, 21-22].

Układ chronologiczno-rzeczowy został przyjęty w zbiorze opracowanym przez zespół autorów ze środowiska lubelskiego. Wydzielając okres kształtowania się ustroju administracyjnego w latach 1764-1795, czasy zaborów, Polskę międzywojenną i Polskę Ludową wyszczególniono: podstawy ustrojowe, administrację centralną, podziały terytorialne, administrację lokalną i samorząd, sądownictwo administracyjne oraz służbę cywilną. Szczególny nacisk położono „na prezentowanie administracji w dobie zaborów na centralnych ziemiach polskich, gdyż na tym obszarze najpełniej krzyżowały się rozwiązania obce i rodzime” [Bereza, Smyk, Tekely, i in. 2006, 14].

D. Malec i A. Dziadzio przygotowali dwa opracowania związane z historią prawa karnego oraz historią procesu i wymiaru sprawiedliwości. Kładąc w szczególności nacisk na ewolucję prawa miejskiego uwypuklili oni dwutorowość rozwoju procesu karnego w Polsce [Dziadzio i Malec 1997; Dziadzio i Malec 2000]. W 2015 r. ukazał się następny zbiór autorów z Wydziału Prawa i Administracji UMCS [Bereza, Fermus-Bobowiec, Smyk, i in. 2015]. Został przygotowany za podręcznikiem M. Klementowskiego. „Myślą wiodącą opracowania” – jak uzasadnił W. Witkowski – „jest powiązanie z układem oraz treścią podręcznika M. Klementowskiego i zilustrowanie materiałem, głównie normatywnym, omawianych ustrojów państwowych, poszczególnych instytucji czy też obszarów życia publicznego przeszłych epok. Niemniej Autorzy wyboru doszli do przekonania, że nie musi on iść wiernie za konstrukcją podręcznika, ale powinien mieć własną systematykę, odrębnie ujmującą zjawiska ustrojowe, a przez to wzbogacającą treści książki M. Klementowskiego. W ten sposób dajemy Czytelnikowi możliwość spojrzenia na omawiane instytucje z perspektywy bezpośredniej analizy tekstu źródłowego w kontekście ujęcia rzeczowo-instytucjonalnego, podczas gdy w podręczniku na plan pierwszy wysuwa się ujęcie ustrojów państwowych od strony poszczególnych państw europejskich i Stanów Zjednoczonych Ameryki. [...] Uważamy bowiem, że analiza i interpretacja tekstu normatywnego, ale umiejscowiona w konkretnym obszarze terytorialnym, a także rzeczowym, daje dopiero dobre efekty i stanowi właściwą drogę kształcenia prawniczego już od początków nauki. [...] Odrębnego komentarza wymaga najobszerniejsza część C poświęcona państwu konstytucyjnemu. Obejmuje ona prawie

połowę tekstów wyboru i było to zamiarem celowym: epoka ta dała bowiem podwaliny rozwiązań współczesnych i w dydaktyce powinna zajmować miejsce centralne” [tamże, 19-21].

W serii zaprojektowanej przez M. Kallasa wydano jeszcze zbiory do historii ustroju i prawa polskiego. Były one pomyślane jako „źródłowe dopełnienie” podręczników M. Kallasa i D. Makiły. Uwzględniały akty dotyczące kształtowania się granic Polski międzywojennej, jak również prawa handlowego i prawa pracy [Kallas i Krzymkowski 2006; Godek i Wilczek-Karczevska 2006; Rogowski 2006].

Dokonany przegląd zbiorów źródeł wykorzystywanych w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych pozwala z pewnością na stwierdzenie, że współczesny dydaktyk otrzymał szerokie możliwości wyboru materiału dydaktycznego. Przy założeniu, że zbiory źródeł są uzupełnieniem podręcznika, czy też szerzej – zagadnień omawianych w procesie dydaktycznym, uwzględniającym nie tylko program studiów, ale także, co rozumiałe, własne preferencje wykładowcy, wydaje się, iż przy takiej ofercie wydawniczej, można skutecznie zilustrować materiałem źródłowym prezentowane treści. Własne preferencje, elementy twórcze (autorskie) w procesie dydaktycznym sprawią z kolei, że częstym będzie paralelne korzystanie z kilku zbiorów źródeł jednocześnie, uzupełnianie materiału normatywnego z danego okresu zaprezentowanego w ramach jednego ze zbiorów, materiałem normatywnym z innego, czy też pozyskanym we własnym zakresie. Zbiory źródeł są w końcu wyborami autorów je opracowujących.

Wspomniane elementy twórcze (autorskie) obecne w procesie dydaktycznym szkół wyższych w zasadzie wykluczają stworzenie jednego uniwersalnego zbioru dla potrzeb danego przedmiotu historycznoprawnego; tak samo trudno byłoby zaproponować najwłaściwszą, czy też dydaktycznie najskuteczniejszą, systematykę źródeł przyjmowaną w ich zbiorach.

W zasadzie od lat dziewięćdziesiątych XX w. obecna jest tendencja, że zbiory źródeł są dopełnieniem podręczników. Zbiory pochodzące z lat wcześniejszych tworzone były natomiast niejako *in abstracto* – w oderwaniu od konkretnego podręcznika, z uwzględnieniem jednak potrzeb procesu dydaktycznego i programów nauczania. To nadało im w pewnej mierze ponadczasowy charakter – do „starych” zbiorów sięgają autorzy opracowujący zbiory współczesne, powołując się na wybory i tłumaczenia dokonane przez

swoich poprzedników. W tym kontekście udanym zabiegiem może okazać się taki zestaw, który „luźno” powiąże strukturę zbioru z konkretnym podręcznikiem. W ten sposób zbiór będzie wprawdzie dopełnieniem podręcznika, ale w oparciu o własną systematykę, która nada mu uniwersalny charakter – do wykorzystania dydaktycznego z tym lub innym podręcznikiem, czy też do zilustrowania autorskich wykładów. Wydaje się też za uzasadnione, by zbiór odzwierciedlił hierarchię źródeł prawa dla danej epoki, co byłoby z korzyścią dla procesu dydaktycznego. Studenci bardzo często bowiem ograniczają swe horyzonty do hierarchii źródeł prawa polskiej Konstytucji z 1997 r. w jej obecnym kształcie, a która przecież nie jest wieczna.

Współcześnie, na potrzeby dydaktyki, nie sprawdzają się źródła oryginalne obcojęzyczne, także niestety w języku łacińskim. Konieczność ich przetłumaczenia jest już dla autorów zbiorów niejako oczywista. Warto za to wskazać studentom możliwość dotarcia do oryginału tekstu w formie cyfrowej. Przykładowo, w austriackiej bazie ALEX zamieszczono liczne źródła normatywne i drukowane, w tym ustawodawstwo terecjańsko-józefińskie oraz „Deutsches Reichsgesetzblatt” z lat 1919-1945 z aktami hitlerowskimi. Dzieła prawników, na przykład XIX-wiecznej pandektystyki znalazły się w „Google Books” oraz „Internet Archive”. Bamberski kodeks karny wraz z innymi źródłami prawa karnego umieszczony został na stronach projektu DRQEdit. Zbiory francuskiego prawa zwyczajowego opublikowano w bazie „Gallica”. Jako przewodnik w poszukiwaniu źródeł państw europejskich mogą służyć podstrony portalu „EuroDocs”, przy czym źródła anglosaskie bywają dzielone na pierwotne (*primary sources*) i wtórne (*secondary sources*), a francuskie na formalne (*sources formelles*) i nieformalne (*sources informelles*).

Doświadczenie dydaktyczne autorów przedłożonego artykułu pozwala na konstatację, że mniej przydatne są ekscerpty, ponieważ studenci wyraźnie preferują korzystanie z całego źródła lub jego zwartego fragmentu. Stwarza to także prowadzącym zajęcia możliwość własnego doboru cytowanych wyjątków, czy dokonywania ich kompilacji.

Wyzwaniem dla współczesnych zbiorów źródeł historycznoprawnych mogłoby stać się ich uatrakcyjnienie o przykłady aktów stosowania prawa, np. decyzji, wyroków, wykazów hipotecznych, itp. Ciekawe dla studentów byłyby także współczesne wyroki lub postanowienia sądów, dla których po-

dstawę rozstrzygnięcia stanowiłyby akty normatywne, będące dla nas źródłami historycznoprawnymi (np. Kodeks Napoleona w zakresie prawa spadkowego), czy też fragmenty uzasadnień, w których sądy stosują wykładnię historyczną, odwołując się do regulacji instytucji w źródle historycznoprawnym. Wystarczy powiedzieć, że Portal Orzeczeń Sądów Powszechnych we wrześniu 2019 r. notował kilkadziesiąt orzeczeń z lat 2012-2019, w uzasadnieniach których składy orzekające sięgały do Kodeksu Napoleona. Wiedza historyczoprawna jest zatem niezbędna w procesie stosowania prawa.

Formą uatrakcyjnienia zajęć mogłyby stać się także kazusy z historii prawa, oczywiście bazujące na tekstach źródłowych, których rozwiązanie poprzedzone musiałyby być lekturą i analizą źródła. Piszący te słowa niejednokrotnie wykorzystują na swoich zajęciach zbiór przygotowany pod redakcją Anny Karabowicz, Marka Stusa i Marka Żurka, ubolewając, że tego typu opracowania są niszą na polskim rynku wydawniczym [Karabowicz, Stus, i Żurek 2004].

3. Rola badań regionalnych w nauczaniu historii prawa

Autorzy pragną także przypomnieć stanowisko Kazimierza Orzechowskiego odnośnie do roli badań regionalnych w nauczaniu historii prawa i ustroju [Orzechowski 2000, 439-41]. Jego zdaniem wprowadzenie badań regionalnych do praktyki nauczania przedmiotu ma na celu przede wszystkim ożywienie i ubarwienie wykładu, który z natury jest podręcznikowy, a więc stanowi zbiór historyczno-prawnych syntez. Na domiar tego, wykład powtarzany kilkanaście lub kilkadziesiąt lat w pewnym stopniu popada w rutynę, przestając tym samym zajmować prowadzącego. Negatywnym tego następstwem – jak przestrzegł Autor – jest „znudzenie” prowadzącego, które przerzuca się na słuchaczy, pociągając za sobą wielkie szkody dydaktyczne. Remedium na powyższe obawy jest wprowadzenie przez wykładowcę do przekazywanych treści, własnych zainteresowań badawczych i osobistych przemyśleń, które stanowią jego źródło inspiracji zawodowych. Czynnikiem sprzyjającym jest postawa samych wykładowców, którzy mniej lub bardziej świadomie włączają do wykładów wyniki swoich prac badawczych, oczywiście nie przekraczając dopuszczalnej miary, wyznaczanej przez ramy periodyzacji. W ten sposób udaje się nie tylko uczynić atrakcyjniejszym syntetyczny wykład podręcznikowy, ale również ukonkretnić jego ogólne konsta-

tacje. Jako że prowadzone przez historyków prawa badania w przeważającej mierze mają charakter regionalny, to dochodzimy do stwierdzenia o istotnej roli badań i źródeł regionalnych w prowadzeniu zajęć dydaktycznych z zakresu historii ustroju i prawa. Szczególną rolę wykorzystywania źródeł regionalnych, będących wynikami realizowanych badań badawczych, upatrywać należy w prowadzonych seminariach dyplomowych. Stanowi to doskonałą okazję do zapoznawania młodych adeptów z nowymi dziedzinami dyscypliny, z nadzieją na zaszczepienie w nich chęci poszerzenia własnych horyzontów, a w przypadku seminariów doktoranckich – być może w przyszłości podążenia ścieżką przedstawionych badań.

Dla historyków prawa posługiwanie się źródłami stanowi więc wyraz połączenia dwóch sfer działalności: dydaktyki oraz własnej pracy badawczej, w tym również osobistych zainteresowań w ramach badanych dziedzin i, jak podkreślił K. Orzechowski, czyni dydaktykę elitarną i na najwyższym poziomie [Orzechowski 2000, 439-41].

Zakończenie

Trawestując słowa Alojzego Zieleckiego można rzec, że studenci „są w stanie rozumieć tekst źródłowy” [Zielecki 1978, 107]. Teksty te są wręcz niezbędne w dydaktyce historyczno-prawnej. Ich samodzielna analiza przez studentów jest podstawą realizacji efektów kształcenia oraz uczy reguł wykładni prawa. Ułatwia rozumienie pojęć oraz podnosi umiejętność posługiwania się nimi [Zielecki 1989, 55]. Nawyk sięgania bezpośrednio do źródła, a zatem umiejętność weryfikowania zastanych tez, stanowi też – jak pisali Andrzej Stępnik i Dariusz Szewczuk – „mocny fundament wolności poglądów i tarczę przed różnymi formami manipulacji” [Stępnik i Szewczuk 2018, 74].

W przyszłości – szczególnie na potrzeby kształcenia studentów studiów niestacjonarnych – można by było stworzyć internetowy zbiór źródeł z tekstami odpowiednio „otagowanymi” i „olinkowanymi”. Pomocą w tym zakresie służyć by mogły już podjęte zamierzenia digitalizacyjne. W bazie aktów prawnych „LEX”, w sekcji „Pomniki prawa” znajdziemy m.in. Kodeks Napoleona, ABGB, BGB i Kodeks cywilny Królestwa Polskiego. Na Wydziale Prawa i Administracji UJ tworzona jest baza „IURA”, gdzie zamieszczono liczne akty normatywne różnej rangi z wielu epok, tak ustawy zasa-

dnicze, jak i np. Kodeks karny Rzeszy Niemieckiej. Prowadzona przez Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe „Federacja Bibliotek Cyfrowych” pozwala na dotarcie na przykład do „Franciszkań”. Studentom wskazuje się także katalog zbiorów polskich bibliotek naukowych „Nukat”, czy też Internetowy System Aktów Prawnych (ISAP), zawierający „Dzienniki Praw Królestwa Polskiego” oraz „Dzienniki Praw Państwa Polskiego”.

Systematyka zbioru online dla potrzeb dydaktyki mogłaby odzwierciedlać po prostu hierarchię źródeł prawa, tak by dany temat ilustrować aktem rangi konstytucyjnej, schodząc aż do aktów prawa wewnętrznego. Być może łatwiej byłoby tym sposobem ukazać genezę instytucji ustrojowo-prawnych, wędrowkę idei i zjawisko recepcji prawa. Prościej jest przecież scharakteryzować współczesne pojęcie działalności gospodarczej, gdy sięgnie się do artykułu 1 przedwojennego prawa przemysłowego. Jak powiedział Alfred Ohanowicz w ankiecie rozpisanej przez redakcję „Czasopisma Prawno-Historycznego”: „instytucje prawne nie wyskakują nagle – jak Minerwa z głowy Jowisza – lecz kształtują się długo i mozolnie nieraz wśród ciężkich walk i utrapień”⁴. Bardzo trudno jest jednakże ukazać przyczyny i skutki powstania – nawiązując do podanego przykładu – wybranej instytucji prawa handlowego i gospodarczego [Barwicka-Tylek i Malczewski 2015, 324]. Stale aktualny pozostaje też problem reprezentatywności danego źródła⁵. Ważne jest zatem – i to pozostanie postulatem piszących te słowa – by wybory źródeł uwzględniły akty administracyjnego i sądowego stosowania prawa oraz – interesujący dla studentów i samych wykładowców – aspekt regionalny.

PIŚMIENNICTWO

Bałtruszajtys, Grażyna, Jerzy Kolarzowski, Marzenna Paszkowska, i in., oprac. 1996. *Wybór źródeł do historii prawa sądowego czasów nowożytnych*. Warszawa: Liber.

⁴ „Ankieta na temat miejsca dyscyplin historycznoprawnych wśród nauk historycznych i prawnych”, „Czasopismo Historyczno-Prawne” 21 (1969), z. 2, s. 176.

⁵ *Skąd to wiemy, czyli jak korzystać z materiałów źródłowych na lekcjach wiedzy o społeczeństwie*, <https://koss.ceo.org.pl/dla-nauczycieli/uczyn-inaczej/artykuly/skad-wiemy-czyli-jak-korzystac-z-materialow-zrodlowych-na> [dostęp: 10.09.2019].

- Barwicka-Tylek, Iwona, i Jacek Malczewski. 2015. „O kompleksach historyków i nowej, absolutnej niewiedzy: po co i jak uczyć prawników historii?” *Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa* 3:319-25.
- Bereza, Arkadiusz, Anna Fermus-Bobowiec, Grzegorz Smyk, i in., oprac. 2015. *Powszechna historia ustroju. Wybór źródeł*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bereza, Arkadiusz, Grzegorz Smyk, Wiesław P. Tekely, i in., oprac. 2006. *Historia administracji w Polsce 1764-1989. Wybór źródeł*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bieniek, Maria. 2004. „Przegląd metod i technik kształcenia historycznego w gimnazjum w dobie reformy systemu edukacyjnego.” *Echa Przeszłości* 5:247-78.
- Bieniek, Maria. 2007. *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Bornholtzowa, Adela, i Jerzy Centkowski. 1969. *O problemowym nauczaniu historii*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ciągwa, Józef, i Adam Lityński, oprac. 1974. *Teksty źródłowe z historii państwa i prawa Polski (1864-1945)*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Dziadzio, Andrzej, i Dorota Malec, oprac. 1997. *Historia prawa: prawo karne w świetle źródeł*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Dziadzio, Andrzej, i Dorota Malec, oprac. 2000. *Historia prawa: proces i wymiar sprawiedliwości w świetle źródeł*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Giermakowski, Marian. 1999. *Źródła historyczne w edukacji szkolnej*. Lublin: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Godek, Sławomir, i Magdalena Wilczek-Karczewska, oprac. 2006. *Historia ustroju i prawa w Polsce do 1772/1795. Wybór źródeł*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jastrzębowski, Waclaw. 1946. *Gospodarka niemiecka w Polsce 1939-1944*. Warszawa: Czytelnik.
- Jedlicki, Marian Z., oprac. 1955. *Powszechna historia państwa i prawa. Wybór tekstów źródłowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Julkowska, Violetta, Danuta Konieczka-Śliwińska, i Izabela Skórzyńska. 1998. „Kilka uwag o źródłach w nauczaniu historii.” W *Źródła i materiały do nauczania historii*, red. Stanisław Sierpowski, 15-17. Warszawa: Graf Punkt.
- Kallas, Marian, i Marek Krzymkowski, oprac. 2006. *Historia ustroju i prawa w Polsce 1772/1775-1918. Wybór źródeł*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karabowicz, Anna, Marek Stus, i Marek Żurek, red. 2004. *Historia prawa w Polsce i w Europie. Kazusy*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Konieczny, Alfred, i Tomasz Kruszewski, oprac. 2001. *Historia administracji na ziemiach polskich. Wybór źródeł*. Wrocław: Kolonia Limited.

- Lesiński, Bogdan, i Walachowicz Jerzy, oprac. 1971. *Powszechna historia państwa i prawa: feudalizm. Wybór tekstów źródłowych*. Poznań: Ars Boni et Aequi.
- Lesiński, Bogdan, red. 1995. *Historia państwa i prawa. Wybór tekstów źródłowych*. Poznań: Ars Boni et Aequi.
- Malec, Jerzy, red. 2002. *Historia administracji. Wybór źródeł*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazur, Hubert. 2012. „Sprawozdanie z konferencji «Multimedia a źródła historyczne w nauczaniu i badaniach», Lublin 18-19 października 2012.” *Archiwa – Kancelarie – Zbiory* 3 (5):239-49.
- Orzechowski, Kazimierz. 2000. „Miejsce i rola badań regionalnych i specjalistycznych w dydaktyce historii ustroju i prawa.” *Czasopismo Prawno-Historyczne* 1-2:439-41.
- Pohoska, Hanna. 1937. *Dydaktyka historii*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Rogowski, Stanisław, oprac. 2006. *Historia ustroju i prawa w Polsce 1918-1939. Wybór źródeł*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosner, Anna. 2002. „Jak uczyć historii prawa, czyli o trudnej sztuce dialogu ze studentem.” *Czasopismo Prawno-Historyczne* 1:409-28.
- Salmonowicz, Stanisław, Irena Malinowska, i Wojciech M. Bartel, oprac. 1967. *Wybór tekstów źródłowych do ćwiczeń z powszechnej historii państwa i prawa*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Sawicki, Jakub, oprac. 1951-1952. *Wybór tekstów źródłowych z historii państwa i prawa polskiego*. Warszawa: PWN.
- Sawicki, Witold, oprac. 1961. *Powszechna historia państwa i prawa w świetle tekstów źródłowych*. Cz. 1: *Prawo i ustroj państw germańskich w starożytności*. Cz. 2: *Prawo i ustroj państwa frankońskiego*. Lublin: Wydział Prawa i Administracji UMCS.
- Sawicki, Witold, oprac. 1962. *Powszechna historia państwa i prawa w świetle tekstów źródłowych*. Cz. 3: *Ustrój lenny państw europejskich w średniowieczu*. Lublin: Wydział Prawa i Administracji UMCS.
- Szaniecki, Michał, oprac. 1974. *Wybór źródeł do historii państwa i prawa w dobie nowożytnej*. Cz. 1: *Teksty do historii burżuazyjnego prawa państwowego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Szaniecki, Michał, i Marek Wąsowicz, oprac. 1996. *Wybór źródeł do historii państwa i prawa w dobie nowożytnej*. Warszawa: Liber.
- Słowikowski, Tadeusz. 1975. *Metodyka nauczania historii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stępnik, Andrzej, i Dariusz Szewczuk. 2018. „O pożytkach z nauczania-uczenia się historii.” *Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy* 1:65-98.

- Suchoński, Adam. 1988. „Warsztat pracy nauczyciela historii, stan aktualny i potrzeby.” W *Warsztat pracy nauczyciela historii*, red. Alojzy Zielecki, 73-103. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Suchoński, Adam. 1993. „Środki dydaktyczne w nauczaniu – uczeniu się historii.” W Jerzy Maternicki, Czesław Majorek, i Adam Suchoński, *Dydaktyka historii*. 355-58. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wąsicki, Jan, oprac. 1968-1970. *Materiały do ćwiczeń z powszechnej historii państwa i prawa*. Cz. 1 i 2. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Witkowski, Wojciech, oprac. 1983. *Wybór tekstów źródłowych z historii prawa (epoka feudalizmu i kapitalizmu)*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zielecki, Alojzy. 1978. *Środki dydaktyczne w nauczaniu i uczeniu się historii*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zielecki, Alojzy. 1989. „Myślenie historyczne badacza i ucznia.” W *Aktywizacja uczniów w nauczaniu historii*, red. Alojzy Zielecki, 61-82. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Z problematyki wykorzystania źródeł w nauczaniu przedmiotów historycznoprawnych

Streszczenie

Teksty źródłowe są niezbędnym środkiem w dydaktyce przedmiotów historycznoprawnych. Studenci powinni nie tylko czytać źródła, ale również nabywać umiejętności odszukiwania w nich konkretnych informacji, uczyć się ich interpretacji i analizy. Praca z tekstami źródłowymi na zajęciach ze studentami ma inny cel niż w badaniach naukowych. Służy wykładni prawa przepisów, które obowiązywały w przeszłości z mniejszą rolą wewnętrznej i zewnętrznej krytyki źródła. W nauczaniu historii prawa ważne jest, by wydania tekstów źródłowych zawierały przykłady administracyjnego i sądowego stosowania prawa oraz posiadały – interesujący dla studentów – walor regionalny.

Słowa kluczowe: historia prawa, nauczanie historii prawa, źródła prawa

About the Using of the Legal Sources in the Teaching of the Legal History

Summary

The legal source texts are an essential didactic tool in the teaching history of law. The students should not only read texts, but they should look for the specific information in them, interpret and analyse. Working with the source texts with the students has a different aim than in the historical studies. It serves to legal interpretation of the regulations, that were in force in the past. It replaces the external and internal

criticism. For the teaching of the legal history, it is important that the editions of the legal source texts should include the examples of administrative and judicial application of law and the regional aspect (so interesting for students).

Key words: legal history, teaching of the legal history, legal sources

Information about Author: KAROL DĄBROWSKI, Ph.D., associate professor in the Department of the History of State and Law, Faculty of Law and Administration, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Poland; e-mail: karol.dabrowski@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0002-4513-3873>

Information about Author: ANNA FERMUS-BOBOWIEC, Ph.D., associate professor in the Department of the History of State and Law, Faculty of Law and Administration, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Poland; e-mail: anna.fermus@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0003-3001-8829>

Information about Author: MARIOLA SZEWCZAK-DANIEL, Ph.D., assistant in the Department of the History of State and Law, Faculty of Law and Administration, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin; Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Poland; e-mail: mariola.szewczak@umcs.pl; <https://orcid.org/0000-0001-6245-2211>

