

Historia doktryn polityczno-prawnych w świetle europejskich i krajowych ram kwalifikacji

Nauka polska w chwili obecnej podlega istotnym, można by rzec rewolucyjnym, przemianom, których efekty będą lub już są skutecznie odczuwane przez jej przedstawicieli. Reformy te dotyczą nie tylko systemu finansowania badań naukowych i rozwoju ośrodków akademickich, ale także wymiennie wpływają na przebieg procesów dydaktycznych. W tym kontekście rozważania na temat tendencji rozwojowych historii doktryn polityczno-prawnych, czy szerzej: myśli polityczno-prawnej wydają się być ze wszech miar potrzebne. Wszystko bowiem na to wskazuje, że wdrażany obecnie model kształcenia wyższego stanie się powszechnie obowiązującym, przynajmniej w dającej się przewidzieć przyszłości.

Celem niniejszego artykułu jest zatem próba podjęcia refleksji nad miejscem historii doktryn polityczno-prawnych w strukturze programu studiów prawniczych ze szczególnym uwzględnieniem wymogów, jakie przed tą dyscypliną stawiają ramy kwalifikacji¹. Determinacja twórców reformy szkolnictwa wyższego nakierowana, w dużej mierze, na osiągnięcie przez studentów konkretnych efektów kształcenia, a nie przede wszystkim wiedzy, w pierwszym odruchu może wydawać się zagrożeniem dla bytu dyscyplin historycznych. Jak wiadomo, każda reforma, czy rewolucja, pociąga za sobą koszty i ofiary. Wspólnym wysiłkiem przedstawicieli doktryn polityczno-prawnych powinno być zatem spowodowanie, aby ewentualne negatywne skutki wdrażanych aktualnie zmian nie dotknęły tej dziedziny nauki w sposób nadmierny.

Obawy przedstawicieli nauk humanistycznych o efekt zderzenia ich wartości ze światem zdominowanym przez technikę nie jest li tylko cechą charakterystyczną XXI wieku. Ten, jak to określił L. Kołakowski, „nieuleczalny antagonizm” ma bowiem

¹ Zasadniczo przyjmuje się, iż w obrębie ram kwalifikacji – jako swoistych narzędzi Procesu Bolońskiego – wyróżnić można: Europejskie Ramy Kwalifikacji (wprowadzone Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. *W sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*), Bolońskie Ramy Kwalifikacji (przyjęte przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w państwach biorących udział w Procesie Bolońskim na konferencji w Bergen w 2005 r.) oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji. Mają one względem siebie charakter komplementarny, jednakowoż w niniejszym tekście zasadniczy nacisk położono na konsekwencje wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla historii doktryn polityczno-prawnych.

znacznie dłuższy, jak się okazuje, rodowód. Zgodzić się zatem należy z opinią Kołakowskiego wygłoszoną w 1960 r., że najmniej skutecznym środkiem dla obrony humanistycznych wartości byłoby bezsilne narzekanie na niszczącą presję cywilizacji technicznej². Dlatego też, warto spróbować spojrzeć na odbywające się zmiany jako nie tylko proces nieuchronny, ale także jako szansę na rozwój i nową jakość w naszej pracy zawodowej. Reforma już jest faktem, będzie zatem przebiegać z naszym w niej udziałem lub też nie – lepiej zatem podjąć wysiłek czynnego w niej udziału. Alternatywą jest bowiem negacja istniejącej rzeczywistości, która wtedy rzeczywiście może stać się zarzewiem niebezpiecznych rozwiązań, zmierzających do marginalizacji znaczenia refleksji nad myślą polityczno-prawną w programach studiów prawniczych, a w dalszej konsekwencji – marginalizacji badań naukowych w tym obszarze. Oczywiście, ramy kwalifikacji odnoszą się zasadniczo do dydaktyki, ale spadek dydaktycznego znaczenia historii doktryn polityczno-prawnych, w krótkiej perspektywie, doprowadzić może do obniżenia nakładów na rozwój tej dyscypliny naukowej i jej stagnację lub regres. Umniejszenie jej dydaktycznego znaczenia w fazie wdrażania zasadniczych zmian programowych studiów prawniczych może na całe lata zdeterminować pozycję tego przedmiotu i na trwałe umiejscowić go w gronie mniej znaczących treści programowych. Ponadto, nie należy zapominać o związku pomiędzy prowadzeniem i wynikami badań naukowych a podnoszeniem jakości i osiąganymi efektami kształcenia. W tym znaczeniu zatem wdrażanie na polskich uczelniach Krajowych Ram Kwalifikacji wpływać będzie na, szeroko rozumiane, tendencje rozwojowe historii doktryn polityczno-prawnych.

Przedstawiciele nauk historycznych, w tym historii doktryn polityczno-prawnych, cyklicznie muszą zmagać się z – podejmowanymi co pewien czas – próbami marginalizowania ich znaczenia dla procesu kształcenia przyszłych prawników³. A przecież nie

² L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 289–290.

³ Dyskusja na temat roli, znaczenia, perspektyw rozwoju oraz dydaktyki z zakresu przedmiotów historycznoprawnych cyklicznie pojawia się wśród przedstawicieli nauki polskiej. Refleksja tego typu stonkowo często pojawiała się na łamach „Czasopisma Prawno-Historycznego”. Zob. szerzej: S. Grodziski, H. Olszewski, *Środowisko historycznoprawne w Polsce (1991–2000)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1/2001, s. 9–32, H. Olszewski, *Stan perspektywy badań nad historią doktryn politycznych i prawnych. Wprowadzenie do dyskusji*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1–2/1996, s. 211–219, K. Hojnicka, *Historia doktryn politycznych i prawnych w nauce uniwersyteckiej. Organizacja – skład osobowy – główne kierunki badań*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1–2/1996, s. 221–228, M. Zmierczak, *Nauki historycznoprawne pośród dyscyplin prawniczych i w programach studiów*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1–2/1995, s. 79–92, H. Olszewski, *Nauki historycznoprawne na wydziałach prawa i administracji. Struktury – kadra – plany badań – dydaktyka*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1/1982, s. 203–222, A. Ajnenkiel, *Kilka uwag w sprawie programu podręcznika i wykładu historii doktryn polityczno-prawnych*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 2/1975, s. 307–312, B. Leśniodorski, *W sprawie wykładu historii doktryn politycznych i prawnych. W związku z pracą Henryka Olszewskiego Historia doktryn politycznych i prawnych, Poznań 1973*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 2/1974, s. 215–221, B. Leśniodorski, *Historia prawa, administracji i doktryn wobec zagadnień współczesności*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1/1971, s. 179–189, *Ankieta na temat miejsca dyscyplin historycznoprawnych wśród nauk historycznych i prawnych*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 2/1969, s. 165–191 oraz nr 1/1970, s. 195–203. K. Grzybowski: *Z zagadnień*

powinno budzić wątpliwości, że proces ten wymaga umiejętnego rozłożenia proporcji treści nauczania pomiędzy dogmatyką prawa a innymi częściami prawoznawstwa. Obserwowane obecnie dążenie do specjalizacji wydaje się odbywać kosztem wykształcenia ogólnego, którego jednym z zadań jest przecież stworzenie fundamentów przyszłej specjalistycznej wiedzy prawniczej. Studia prawnicze nie mogą zatem zostać ograniczone jedynie do kształcenia *stricte* zawodowego, skupionego przede wszystkim na dogmatycznych naukach prawnych, ponieważ odbędzie się to ze szkodą zarówno dla humanistycznych wartości jakie niesie ze sobą prawo, ale także spowoduje negatywne skutki w obszarze świadomości tych, którzy prawo stosują. Zarówno zatem koncepcja realizowania studiów prawniczych, jak i tworzone obecnie programy kształcenia nie powinny zmierzać do jednowymiarowego, zawodowego ich charakteru, wszak uniwersytet nie jest szkołą zawodową. Dodatkowo zauważyć należy, iż dający się łatwo zauważyć kryzys zainteresowania, czy też oddziaływania, uniwersalnych wartości w życiu społecznym może być skutecznie niwelowany dzięki zadaniom, jakie realizować będą uniwersytety. Ich wielowiekowa tradycja przekonuje bowiem, iż częstokroć były – i są – swoistą enklawą umożliwiającą promowanie i dyskusję na temat fundamentalnych zasad i wartości. Przyjmując zatem, że klasyczne wykształcenie uniwersyteckie staje się jedną z niewielu dróg poznawania i przyswajania tych wartości, wydaje się, że funkcja ta jest nie do przecenienia. Czytając klasyczną definicję prawa Celsusa, przytoczoną przez Ulpiana w *Digestach Justyniańskich*, przekonujemy studentów, że: „Zamierzając studiować prawo, należy najpierw dowiedzieć się, skąd pochodzi nazwa prawa. Jest ono tak nazwane od sprawiedliwości, albowiem, jak wytwornie określa Celsus, prawo jest sztuką [stosowania] tego, co jest dobre i słuszne”⁴. A zatem, *ius est ars boni et aequi*, prawo jest sztuką tego co dobre i słuszne, jest więc tym co społecznie i moralnie słuszne⁵. Nie można więc, w uproszczonym dążeniu do specjalizacji profesji prawniczych, marginalizować rozważań nad tym co jest słuszne, sprawiedliwe, dobre czy etyczne. Ten niezbędny obszar poznania, czym prawo jest lub czym być powinno, realizuje się dzięki zawartym w programach studiów prawniczych takim przedmiotom jak: etyka, teoria i filozofia

metodologii historii doktryn politycznych, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, nr 1/1956, s. 297–310. Zob. także: L. Dubel, *Teoria prawa. Filozofia prawa a doktryna polityczna i prawna w świetle podziału nauk prawnych*, „Studia Iuridica Lublinensia”, Tom VI, Lublin 2005, s. 9–24. L. Dubel, *Filozofia prawa a historia doktryn politycznych i prawnych*, [w:] *Polska lat 90-tych. Przemiany państwa i prawa*. Tom II, Lublin 1996, M. Jaskólski, *Szkice o historii doktryn politycznych i prawnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, DCCXII, Prace z nauk politycznych, z. 23, Kraków 1985, s. 11–30, M. Sobolewski: *Niektóre problemy teorii i metodologii historii doktryn politycznych*, „Historyka”, 1976, t. VI, s. 10.

⁴ *Digesta Justyniańskie* 1,1, tak: M. Kuryłowicz, *Prawa antyczne. Wykłady z historii najstarszych praw świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s.175.

⁵ *Ibidem*, s.177.

prawa, historia prawa czy wreszcie, dokonując podstawowego wyboru, historia doktryn politycznych i prawnych.

Ideowych, a w ślad za nimi normatywnych źródeł systemu Krajowych Ram Kwalifikacji należy poszukiwać w Procesie Bolońskim, który w sformalizowany sposób rozpoczął się 19 czerwca 1999 r., dzięki podpisaniu Wspólnej Deklaracji Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r. Deklaracja ta zmierzała do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz do podniesienia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego poprzez koordynację polityki poszczególnych krajów⁶. Jeszcze zanim podpisano Deklarację Bolońską podejmowano ideowo-programowe starania, zmierzające do wypracowania zasad kształcenia uniwersyteckiego w Europie. Wymienić tu należy: podpisaną przez 388 rektorów 18 września 1988 r. Kartę Bolońską („Magna Charta Universitatum”) oraz podpisaną 11 kwietnia 1997 roku Konwencję UNESCO i Rady Europy (tzw. Konwencja Lizbońska). Natomiast, dokumentem bezpośrednio poprzedzającym polityczną wolę tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego była Deklaracja Sorbońska, podpisana 25 maja 1998 r. przez ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego: Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch. Przywołana w niej idea „harmonizacji” struktury systemów szkolnictwa wyższego, mająca w zamierzeniach zwiększyć mobilność studentów i pracowników uniwersytetów oraz poprawić szanse na znalezienie przez absolwentów zatrudnienia, została rozwinięta następnie w Deklaracji Bolońskiej.

⁶ Fragment Deklaracji Bolońskiej: „Potwierdzając nasze poparcie dla ogólnych zasad określonych w Deklaracji Sorbońskiej, postanawiamy koordynować naszą politykę, aby osiągnąć w krótkim okresie, a w każdym razie w ciągu pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższe cele, które uważamy za niezwykle istotne dla utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na skalę światową: • Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania zatrudnialności obywateli europejskich i międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. • Przyjęcie systemu partego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich). Dostęp do studiów II stopnia będzie wymagać pomyślnego ukończenia studiów I stopnia, trwających co najmniej trzy lata. Tytuł zawodowy/stopień przyznany po studiach I stopnia będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Studia II stopnia powinny prowadzić do tytułu zawodowego magistra i/lub stopnia naukowego doktora – jak w wielu krajach europejskich. • Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty będzie można również uzyskiwać poza szkolnictwem wyższym, pod warunkiem, że będą one uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie. • Promowanie mobilności poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem następujących aspektów: - w przypadku studentów: dostęp do możliwości kształcenia i szkolenia oraz związanej z tym opieki, pomocy i świadczeń dla studentów; - w przypadku nauczycieli, naukowców i pracowników administracyjnych: uznawanie i „waloryzowanie” okresów prowadzenia badań, nauczania i szkolenia w innym kraju europejskim, bez naruszania ich uprawnień ustawowych. • Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii. • Promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy między-uczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów oraz szkoleniach i badaniach”. *Deklaracja Bolońska, i co dalej. Zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii*. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Poznań 2004, s. 24-25

W wymiarze politycznym realizacja postanowień bolońskich monitorowana jest cyklicznie w ramach odbywających się co dwa lata konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. Warto podkreślić, że Proces Boloński, odnoszący się pierwotnie zasadniczo do krajów europejskich, dziś – poprzez promocję jego założeń – jest elementem globalnej polityki w odniesieniu do szkolnictwa wyższego⁷.

Współcześnie zatem, wśród celów Procesu Bolońskiego wymienia się:

- wprowadzenie studiów dwu- i trzypięcioletnich;
- wprowadzenie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów);
- utworzenie ogólnoeuropejskiego systemu punktów zaliczeniowych, pozwalającego na przenoszenie osiągnięć (ECTS);
- zintensyfikowanie mobilności studentów i pracowników europejskich szkół wyższych;
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
- promocję europejskiego wymiaru edukacji wyższej – utworzenie kierunków lub modułów o tematyce europejskiej;
- propagowanie i budowanie struktur dla uczenia się przez całe życie;
- poprawę współpracy pomiędzy uczelniami a studentami;
- promocję Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na świecie;
- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji; synergia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badawczego;
- nacisk na społeczny wymiar kształcenia poprzez stworzenie równego dostępu do szkolnictwa wyższego;
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów, czyli zdolności do znalezienia i utrzymania zatrudnienia oraz mobilności na rynku pracy;
- wprowadzenie suplementu do dyplomu wydawanego nieodpłatnie wszystkim absolwentom studiów wyższych;
- zmianę w podejściu do procesu kształcenia – przejście na kształcenie zorientowane na studenta.

Powyższe obszary działań ściśle się ze sobą wiążą, a elementem, który spaja wiele z nich, są właśnie ramy kwalifikacji⁸.

Skomplikowany proces wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce opiera się zarówno na nowych rozwiązaniach organizacyjnych, jak i na istotnych zmianach

⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 9, 70.

⁸ <http://ekspercibolonscy.org.pl/cele>

legislacyjnych. Spośród aktów normatywnych mających zasadnicze znaczenie dla wdrożenia i realizacji w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji należy wymienić:

1. Ustawę z dnia 18 marca 2011 r. *o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*⁹.
2. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r.
3. *w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia*¹⁰.
4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r.
5. *w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej*¹¹.
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. *w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*¹².
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. *w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*¹³.

Definicje legalne istotnych dla Krajowych Ram Kwalifikacji takich pojęć, jak: krajowe ramy kwalifikacji, kwalifikacje, efekty kształcenia, punkty ECTS, profil kształcenia, kwalifikacje pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, znajdują się w artykule 2 aktualnie obowiązującej ustawy *prawo o szkolnictwie wyższym*¹⁴. Natomiast na mocy § 1

⁹ Dz.U. z 2011 r. nr 84, poz. 455.

¹⁰ Dz.U. z 2011 r. nr 243, poz. 1445.

¹¹ Dz.U. z 2011 r. nr 207, poz. 1232.

¹² Dz.U. z 2011 r. nr 253, poz. 1520.

¹³ Dz.U. z 2011 r. nr 253, poz. 1521.

¹⁴ 18a) Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego – opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego; 18b) kwalifikacje – efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia; 18c) efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się; 18d) punkty ECTS – punkty zdefiniowane w europejskim systemie akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia; 18e) profil kształcenia – profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil ogólnoakademicki, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych; 18f) kwalifikacje pierwszego stopnia – efekt kształcenia na studiach pierwszego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem; 18g) kwalifikacje drugiego stopnia – efekt kształcenia na studiach drugiego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem; 18h) kwalifikacje trzeciego stopnia – uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny sztuki w zakresie dyscypliny artystycznej, potwierdzone odpowiednim dyplomem.

ust. 1 Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie *Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji* powołany został Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. W skład Zespołu wchodzi: Minister Edukacji Narodowej, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Gospodarki, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Rozwoju Regionalnego, Minister Spraw Zagranicznych, Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Zgodnie z § 2 przywołanego powyżej zarządzenia głównymi zadaniami Zespołu są: opracowanie projektu dokumentu dotyczącego rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce – w tym efektów uczenia się ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Celem działalności Zespołu jest również monitorowanie wdrażania rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Na mocy tego samego Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów powołany został Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, którego zadaniem jest monitorowanie procesu tworzenia i wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Efektem ma być wypracowanie raportu referencyjnego, który prezentować będzie stan prac nad wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Ciałem doradczym Komitetu jest Grupa Ekspertcka, w której skład wchodzi eksperci wytypowani przez resorty biorące udział w pracach Komitetu.

Fundamentalną ideą leżącą u podstaw analizowanego w niniejszym tekście fragmentu reformy szkolnictwa wyższego jest potrzeba zasadniczej zmiany sposobu kształcenia. W literaturze przedmiotu oraz w toczącym się aktualnie w tym zakresie dyskursie idea ta polegać ma na przejściu „od nauczania do uczenia się” (*from teaching to learning*). W wyniku planowanych reform ma nastąpić zatem przejście od biernego przyswajania wiedzy i umiejętności do świadomego (zarówno w odniesieniu do nauczyciela akademickiego, jak i studenta) kierowania zasobami intelektualnymi w celu zdobywania: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych¹⁵. W tych trzech zasadniczych obszarach zamykać się ma zatem istotna część reformy szkolnictwa wyższego. Podyktowane to jest społeczno-ekonomicznymi zmianami, które wymuszają przystosowanie do nowych warunków tak samo mechanizmów zarządzania uniwersytetami, przebiegu procesów dydaktycznych, aktywnych kontaktów między szkolnictwem wyższym i pracodawcami oraz realizacji idei uczenia się przez całe życie. Europejscy decydenci podkreślają zatem potrzebę znacznego wpływu pracodawców na projektowanie programów kształcenia, negatywnie oceniają wyizolowanie szkolnictwa wyższego od przemysłu,

¹⁵ A. Boczkowski, *Proces boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej*, [w:] A. Buchner-Jezior-ska, A. Dziedziczak-Foltyn, *Proces boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 33.

silne uzależnienie uniwersytetów od państwa oraz niedostatki w zmaganiach w ramach światowej konkurencji¹⁶.

Przeniesienie w sposób istotny akcentów życia akademickiego „od nauczania do uczenia się” powoduje, iż efekty uczenia stają się obecnie istotnym wyznacznikiem jakości kształcenia¹⁷. Już w 2007 r. pisał o tym prof. dr hab. Tadeusz Luty, Przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, wskazując na potrzebę określenia, ile w kompetencjach absolwenta uczelni ma być umiejętności, a ile wiedzy¹⁸. Przyjęcie zatem wspólnie, iż to efekty kształcenia stają się wyznacznikiem jego jakości, powoduje istotne konsekwencje na każdym z etapów procesu kształcenia, począwszy od określenia jego celów aż po ich ewaluację.

Ocenę pozycji i znaczenia historii doktryn polityczno-prawnych, w kontekście zachodzących zmian w systemie szkolnictwa wyższego, należy zacząć od odwołania się do misji – jako dokumentów, które determinują sposób funkcjonowania poszczególnych uniwersytetów i ich jednostek organizacyjnych (wydziałów). Dokumenty te odnoszą się każdorazowo do uniwersalnych wartości, których zgłębianie jest przecież udziałem historyków doktryn polityczno-prawnych. Nie można zatem marginalizować znaczenia takich dziedzin nauki, skoro one wyznaczają i umożliwiają zrozumienie fundamentalnych, konstytutywnych elementów misji uniwersytetów. Jeżeli zatem misje nie są zbiorem deklaracji hasłowych pozbawionych rzeczywistej treści (a takimi przecież być nie mogą), to w dyskusji na temat przedmiotów niedogmatycznych należy pomijać tego, ważkiego, argumentu¹⁹. Tym bardziej, że zgodnie z założeniami reformy szkolnictwa

¹⁶ M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 85–86.

¹⁷ S.M. Kwiatkowski, *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, [w:] H. Kwiatkowska, R. Stępień, *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2011, s. 46.

¹⁸ T. Luty, *Przedmowa*, [w:] T. Szulc (red.), *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2007, s. 7.

¹⁹ Fragment misji Uniwersytetu Warszawskiego: „[...] Obywatelską misją Uniwersytetu jest kształtowanie takich elit Rzeczypospolitej, które będą w swej działalności posługiwać się *Imperio rationis* a nie *ratione Imperii*. Uniwersytet jest wspólnotą dialogu. Wymiana poglądów, ścieranie się argumentów, otwartość na nowe idee i pomysły wiążą się tutaj nieodłącznie z respektowaniem odmienności i poszanowaniem godności osobistej. W ten sposób Uniwersytet rozwija umiejętności współpracy niezależnie od różnic politycznych, ideowych i wyznaniowych, tworzy też wzory debaty publicznej. Kształtuje tym samym nie tylko postawy obywatelskie studentów, ale i ich osobowości [...]”. Źródło: http://www.uw.edu.pl/o_uw/dok/misja/misja.html. Fragment misji Uniwersytetu Jagiellońskiego: „[...] Zadaniem Uniwersytetu było i jest wytyczanie nowych kierunków rozwoju ludzkiej myśli w atmosferze tolerancji i wolności w dziedzinie badań oraz nauczania z poszanowaniem godności człowieka i dla jego dobra. Dlatego dziś Uniwersytet Jagielloński ma obowiązek chronić podstawowe wartości ludzkie przed zagrożeniami współczesnego świata: upominać się o poszanowanie autonomii szkół wyższych, przeciwstawiać się nienawiści w życiu społecznym, piętnować brutalizację obyczajów w życiu publicznym oraz demaskować pseudonaukę i oszustwa edukacyjne [...]”. Źródło: http://www.uj.edu.pl/documents/10172/24626/Program_rozwoju_UJ_2010.pdf

wyższego misje i strategię dotyczyć mają już nie tylko uniwersytetu jako zorganizowanej całości, ale także jego poszczególnych struktur, np. wydziałów.

Kolejnym wyznacznikiem i determinantem przyszłego znaczenia historii doktryn polityczno-prawnych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji są rozwiązania dotyczące tworzenia i realizacji nowych programów kształcenia. Zgodnie z § 3 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profili kształcenia na tym kierunku obejmuje opis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów. Program kształcenia zawiera zatem w sobie dwa elementy: opis zakładanych efektów kształcenia i program studiów będący opisem procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów.

Uwzględniając współczesne regulacje prawne, kierunek prawo należy do ogólnoakademickiego profilu kształcenia w obszarze nauk społecznych. Zgodnie z załącznikiem nr 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wskazano na 11 efektów kształcenia w zakresie wiedzy 11 efektów kształcenia w zakresie umiejętności oraz 7 efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych. Niezmiernie ważne jest zatem umieszczenie określanych na poziomie kierunku studiów efektów kształcenia, których osiągnięcie możliwe jest dzięki historii doktryn polityczno-prawnych. Tego typu, bezpośrednio odniesienia znalazły się w efektach kształcenia zdefiniowanych przez ośrodki akademickie w: Białymstoku, Katowicach, Poznaniu i Rzeszowie. Pomocne w tych staraniach może być to, iż w dotychczasowym stanie prawnym historia doktryn polityczno-prawnych była w standardzie kształcenia określana jako przedmiot obowiązkowy. Podkreślić zatem należy, że ranga tego przedmiotu nie zmieniła się tylko dlatego, iż dokonano zmian obowiązującego prawa.

Swoistym zagrożeniem dla bytu historii doktryn polityczno-prawnych, jako dyscypliny dydaktycznej, może być fakt, iż przy tworzeniu programu studiów, zgodnie z wytycznymi, należy brać pod uwagę bezpośrednio potrzeby rynku pracy i opinie pracodawców. Współtworzenie efektów kształcenia wespół z podmiotami będącym poza strukturami uniwersytetu, staje się obecnie w Unii Europejskiej standardem choć, ostatecznie, i tak odpowiedzialność za efekty kształcenia ponosi uczelnia. Udział tzw. interesariuszy zewnętrznych w definiowaniu efektów kształcenia ma zmniejszyć ryzyko pozostawania bez pracy absolwentów, których umiejętności i kompetencje nie są dopasowane do oczekiwań ze strony przyszłych pracodawców. Nie można jednak zapominać także o ewentualnych negatywnych skutkach takiego rozwiązania, wśród których wymienić

należy: podporządkowanie kształcenia krótkookresowym potrzebom pracodawców, koncentrację na wąskich i bardzo wyspecjalizowanych kompetencjach i umiejętnościach czy choćby traktowanie uczelni wyższej jako instytucji szkoleniowej²⁰. W kontekście znaczenia przedmiotów takich jak historia doktryn polityczno-prawnych dla zdefiniowania sylwetki absolwenta studiów prawniczych negatywne skutki takiego podejścia mogą być szczególnie dotkliwe. Nadmierna koncentracja na bieżących potrzebach rynku pracy prowadzić może bowiem do utraty akademickości kształcenia i tym samym rugowania z programów studiów przedmiotów historyczno-prawnych.

Z punktu widzenia dydaktyki historii doktryn polityczno-prawnych sporym wyzwaniem wydaje się konieczność przebudowy strategii prowadzenia tego przedmiotu. Istota zmiany polega na przeniesieniu uwagi z procesu nauczania na jego efekty, przy założeniu, iż ma to być proces ciągły: należy bowiem stale monitorować skuteczność metod i uzyskiwanych dzięki nim efektów kształcenia²¹. Obecnie proces ten ma przebiegać następująco: określenie efektów, dobór treści programowych, zdefiniowanie narzędzi i mechanizmów umożliwiających realizację efektów, określenie sposobu sprawdzenia osiągnięcia efektów, ustalenie niezbędnego wymiaru nakładu pracy studenta. Najważniejszym zadaniem dla nauczyciela akademickiego jest więc wykazanie spójności pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi przedmiotu poprzez odpowiedzi na pytania: Czy wszystkie zaplanowane treści programowe mają swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia? Czy wszystkie zdefiniowane efekty kształcenia znalazły odzwierciedlenie w treściach programowych? Czy zaplanowane narzędzia dydaktyczne są odpowiednie dla osiągnięcia założonych efektów kształcenia? Czy użycie zaplanowanych narzędzi nie przyniesie dodatkowych, nie zapisanych jeszcze efektów kształcenia? Czy mechanizmy oceny kształtującej wspomagają osiągnięcie efektów kształcenia? Czy każdy efekt kształcenia jest w dostatecznym stopniu sprawdzany? Czy liczba

²⁰ A. Matysiak (red.), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 29.

²¹ Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie: „efekty uczenia się” oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji; „wiedza” oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną; „umiejętności” oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście europejskich ram kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów); „kompetencje” oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji, kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii. (Dz.U.U.E.C.2008.111.1).

przydzielonych punktów ECTS odpowiada nakładowi pracy studenta? Czy nakład pracy studentów jest adekwatny do osiągniętych efektów kształcenia?²².

Odrębnym problemem jest przypisanie dla przedmiotu historia doktryn polityczno-prawnych punktów ECTS²³. Uwzględniając fakt, iż zgodnie z art. 170a w zw. z art. 164a ustawy *prawo o szkolnictwie wyższym*, student studiów stacjonarnych w uczelni publicznej ma prawo bez wnoszenia opłat do korzystania z zajęć, za które może uzyskać liczbę punktów ECTS, o których mowa w art. 164a (tj. np. 300 w przypadku jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich). Spodziewać się zatem można, iż programy studiów będą przewidywać taką liczbę punktów ECTS, aby zmieścić się w określonych przez ustawodawcę ramach (z uwzględnieniem art. 170a ust. 2). To z kolei rodzi niebezpieczeństwo ograniczania liczby punktów ECTS, a tym samym konieczności ograniczania przekazywanych w ramach historii doktryn polityczno-prawnych treści, tak aby zmieścić się w ramach wyznaczonych liczbą punktów ECTS. Łatwo zatem wyobrazić sobie, że takie wymuszone ograniczenia (np. dotyczące kontekstu historycznego poszczególnych doktryn) negatywnie wpłyną na dotychczasowy sposób przekazywania treści dydaktycznych. Ponadto, w sytuacji, kiedy historia doktryn polityczno-prawnych staje się przedmiotem do wyboru, a student będzie musiał zapłacić za uzyskaną nadwyżkę punktów ECTS, trudno pokładać nadzieję w racjonalności decyzji studenta mającego przed sobą wybór: zdobycie kwalifikacji, jakie daje poznanie doktryn polityczno-prawnych lub zaoszczędzenie środków finansowych.

Osobną kwestią jest konieczność potwierdzenia osiągnięcia przez każdego studenta zakładanych efektów kształcenia. Każdy efekt kształcenia powinien mieć przypisaną formę oceny (np. test, projekt, egzamin) oraz poszczególne poziomy osiągnięcia efektu (wskazanie, co student powinien potrafić na każdą z możliwych ocen). Taka nadmierna szczegółowość rodzi brak elastyczności i miejsca na luz decyzyjny oraz budzi pytanie o zakres zaufania, jakim powinien być obdarzony nauczyciel akademicki dokonujący oceny pracy studenta. Efekty kształcenia muszą być mierzalne i weryfikowalne, co rodzi z kolei konieczność wskazywania konkretnych narzędzi i procedur ich weryfikacji. O ile przy pracach pisemnych czy egzaminach w formie pisemnej jest to jeszcze zadanie stosunkowo łatwe, o tyle przy egzaminach ustnych (które w ramach historii doktryn polityczno-prawnych wydają się być pożądaną formą) doprowadzić może do nagrywania

²² M. Próchnicka, T. Saryusz-Wolski, A. Kraśniewski, *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia*, [w:] E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 107–108.

²³ Zgodnie z § 2 pkt 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta (Dz. U. z 2011 r. nr 201, poz. 1187) jeden punkt ECTS odpowiada efektom kształcenia, których uzyskanie wymaga od studenta średnio 25–30 godzin pracy.

przebiegu tych egzaminów lub też tworzenia dodatkowej dokumentacji mającej przekonać kontrolujących o osiągnięciu każdego z zakładanych efektów. Znowu zatem rodzi się problem biurokratyzacji szkolnictwa wyższego i swoistego braku zaufania do nauczycieli akademickich. Nie powinno się zatem wskazywać nadmiernej liczby efektów, gdyż trudno je będzie osiągnąć i udowodnić ich osiągnięcie. Ponadto, zauważyć należy, iż nadmiernie szczegółowe określenie efektów i sposobów ich weryfikacji mogą prowadzić do sposobu uczenia się – znanego choćby z szkolnictwa ponadgimnazjalnego – jedynie dla osiągnięcia założonych efektów. Trudno również oprzeć się wrażeniu, że przynajmniej na tym etapie wdrażania ram kwalifikacji, przyświeca przekonanie, iż fakt, że dokonamy opisu efektów kształcenia i ich weryfikacji spowoduje, że ich osiąganie stanie się codziennością polskich uniwersytetów. Sporym wyzwaniem jest także konieczność zapewnienia osiągnięcia tożsamyh efektów kształcenia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Postulat ten wydaje się być niezwykle trudnym do zrealizowania w sytuacji, gdy np. na studiach stacjonarnych historia doktryn polityczno-prawnych realizowana jest poprzez wykład i ćwiczenia, a na studiach niestacjonarnych jedynie poprzez wykład.

Jeden z fundamentalnych powodów reformy – możliwość porównania przez przyszłych pracodawców efektów kształcenia, dzięki ich opisowi, wydaje się być przyjęty nieco na wyrost. Z samego faktu, iż dokonamy opisu efektów kształcenia nie wynikać będzie, że absolwent na trwałe te efekty osiągnął. Działać tu może mechanizm zbliżony do nietrwałości zdobywanej dotychczas wiedzy. Ale upatrywać w tym też można szansę na swoiste podkreślenie znaczenia historii doktryn polityczno-prawnych, jako dyscypliny umożliwiającej zdobywanie uniwersalnych efektów, które najlepiej opierają się próbie czasu.

W myśl twórców reformy, wraz z jej wdrożeniem nastąpić ma zmiana ról na linii nauczyciel – student. Akademicy nie mają być tylko nauczycielami, ale liderami wspomagającymi osiąganie przez aktywnych (a nie jak dotychczas biernych) studentów zdefiniowanych efektów kształcenia. Założenie to, być może trafne, wydaje się w polskiej rzeczywistości akademickiej szczególnie trudne do zrealizowania. Na przeszkodzie temu stoją choćby takie czynniki, jak: relatywnie niskie zarobki, krótki czas awansu zawodowego, czy zasadniczo brak instrumentów wspierających aktywnych i zdolnych dydaktyków. Należy zauważyć, że obecny system nakłada na nauczycieli obowiązki naukowo-dydaktyczne, ale co do zasady sposobem na weryfikację przydatności do tego zawodu są właściwie jedynie dokonania naukowe. W żadnej mierze czynniki te nie zachęcają zatem do ponadstandardowego, aktywnego udziału w realizacji zadań dydaktycznych, których efektem byłaby postulowana zmiana relacji student – nauczyciel akademicki.

Jako rodzaj czynnika potencjalnego ryzyka należy także wymienić wprowadzanie coraz szerzej, w efekcie realizacji Procesu Bolońskiego, oferty dwustopniowych studiów prawniczych. Nacisk na zawodowy charakter studiów pierwszego stopnia może bowiem rodzić pokusę usunięcia historii doktryn polityczno-prawnych z jego programu, przy jednoczesnym pominięciu jej w ramach studiów drugiego stopnia. Nie ulega wątpliwości, że sytuacja taka stanowić może istotne zagrożeniem dla istoty wykształcenia prawniczego, ale także dla nauk historyczno-prawnych.

Wychodząc jednakowoż naprzeciw nowym wymogom – oraz aby im sprostać – trzeba nadać nowy sens realizacji przedmiotu, jakim jest historia doktryn polityczno-prawnych. Sytuacja ta może więc być także okazją do jakościowej zmiany w obrębie tej dziedziny nauki – i to zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i naukowym. Za słuszny bowiem uznać należy, promowany obecnie, nacisk na zwiększenie praktycznego aspektu kształcenia akademickiego. Wyjście naprzeciw tym oczekiwaniom przez prowadzących przedmiot historia doktryn polityczno-prawnych może zatem wywołać proces przemian, który osłabi, stale podnoszony, argument, iż nauki historyczno-prawne niewiele wnoszą dla pozyskania praktycznych umiejętności przez adeptów sztuki prawniczej. Nowe formy realizacji tego przedmiotu (np. poprzez prowadzenie ćwiczeń w formie tzw. debaty oxfordzkiej czy też sięgnięcie po metody e-learningu) mogą zatem argument ten uczynić znacznie mniej skutecznym.

Podobnie, słuszny postulat poszerzania oferty przedmiotów realizowanych w językach obcych może być szansą dla historii doktryn polityczno-prawnych. Studenci bowiem z innych krajów – bez dylematów o zasadność uczenia się polskich przedmiotów dogmatycznych – chętniej mogą wybierać historię doktryn polityczno-prawnych, skoro stosunkowo łatwo w jej ramach można przekazywać treści o ogólnoeuropejskich wartościach.

Wbrew pozorom, położony obecnie nacisk na umiejętności i kompetencje może być także szansą dla historii doktryn polityczno-prawnych – jako przedmiotu kształtującego ogólne umiejętności. Celem nowych programów kształcenia jest bowiem, między innymi, wprowadzanie zajęć rozwijających umiejętności ogólne i praktyczne, a nie wąskich specjalizacji, bo te za kilka, kilkanaście lat – wobec dynamiki zmian otaczającego nas świata – staną się już nieprzydatne. Stąd za słuszny należy uznać postulat promowania tych dziedzin wiedzy, które kształtują wśród studentów wartości uniwersalne i nieprzemijające.

Współczesna sytuacja europejskich uniwersytetów determinowana jest, w dużej mierze, zarówno merkantylizacją wiedzy, ideologią konsumeryzmu oraz rewolucji

technologicznej, jak i przebiegającymi wielopoziomowo procesami integracyjnymi²⁴. Implementacja postanowień Procesu Bolońskiego do polskiego obszaru szkolnictwa wyższego odbywa się zarówno za pomocą zmian organizacyjnych, jak i legislacyjnych. Nie ulega jednak wątpliwości, że rzeczywiste zmiany staną się udziałem polskiego szkolnictwa wyższego nie za sprawą nowych instytucji czy przepisów prawa, a w głównej mierze dzięki zmianom, jakie odbędą się wśród bezpośrednio zainteresowanych – członków społeczności akademickiej. Obecny – w będącej naszym udziałem reformie szkolnictwa wyższego – nadmierny biurokratyzm zapewne nie przyczyni się do rozwoju nauki w sposób, jaki twórcy reformy to zakładają. Trafnie zauważa H. Samsonowicz, pisząc, iż za nieporozumienie należy uznać biurokratyczne zapędy zmierzające do takiego samego traktowania tak różnych przecież od siebie nauk, jak medycyna czy filozofia²⁵.

Biorąc natomiast pod uwagę przebieg procesów globalizacyjnych (również w wymiarze kulturowym), z niesłabnącą siłą należy podkreślać znaczenie humanistycznych wartości, których strażnikiem i kontynuatorem winno być środowisko akademickie. W opinii ekspertów UNESCO głównym zadaniem edukacji w XXI wieku powinno być przywrócenie człowiekowi możliwości samodecydowania oraz wyzwalenie go z ograniczeń i ignorancji²⁶. Wydaje się, że taki przedmiot jak historia doktryn polityczno-prawnych skutecznie może być częścią realizacji takiej wizji edukacji, która współkształtuje świadomych siebie i otwartych na inne poglądy ludzi XXI wieku. Zgodzić się należy zatem z poglądem E. Chmieleckiej, która twierdzi, że społeczeństwo oparte na wiedzy powinno cenić nie tylko informację i wiedzę wraz z płynącymi z tego pożytkami, ale przede wszystkim mądrość, a wykształcenie humanistyczne nie powinno być postrzegane jako przeciwwaga dla kształcenia zawodowego, lecz stać się instrumentem wzmacniającym jego skuteczność²⁷. Tak rozumiana zależność między naukami humanistycznymi a potrzebami kształcenia zawodowego, a zatem w interesującym nas przypadku pomiędzy historią doktryn polityczno-prawnych a naukami dogmatyczno-prawnymi, pozwala ujmować tę pierwszą jako jej aksjologiczne uzasadnienie. Historia doktryn polityczno-prawnych nie jest zatem zbędnym balastem dydaktycznym, a wartościowym składnikiem kształcenia prawniczego. Za obroną humanistycznego nacechowania kształcenia

²⁴ E. Solska, *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 149.

²⁵ H. Samsonowicz, *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] K. Leja (red.), *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008, s. 11.

²⁶ A. Bogaj, *Proces globalizacji a edukacja*, [w:] M. Bogaj (red.), *Problemy standaryzacji w edukacji*, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce – Warszawa 2003, s. 16.

²⁷ E. Chmielecka, *Informacje, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Wymiar społeczny procesu bolońskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2005, s. 30–32.

prawniczego przemawiają zarówno argumenty natury merytorycznej (tj. osobowe i społeczne korzyści płynące z kształcenia akademickiego), jak i formalne (wynikające z postanowień Procesu Bolońskiego). Edukacja humanistyczna stanowi wszak nieodzowny element nie tylko przygotowania zawodowego, ale także przygotowania studentów do pełnienia funkcji społecznych i bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym państwie²⁸.

Nie wydaje się, aby ramy kwalifikacji stały się jedynie skutecznym środkiem reformy szkolnictwa wyższego. Nadmiernie optymistyczna wiara twórców reformy w jej siłę sprawczą wraz z jej biurokratycznymi barierami może być natomiast jej najsłabszym ogniwem. Z kolei dla historii doktryn polityczno-prawnych reforma ta stać się powinna nowym impulsem do zmian, których efektem będzie wzmocnienie – a nie osłabienie – jej znaczenia dla edukacji przyszłych prawników. Nie bez znaczenia pozostaje tu także konieczność działań samego środowiska na rzecz wzmocnienia roli i pozycji historii doktryn polityczno-prawnych w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Takie inicjatywy jak powołanie i działalność Polskiego Towarzystwa Myśli Politycznej pozwalają żywić nadzieję, iż konsolidacja środowiska wokół żywotnych dla niego spraw pozwoli na utrzymanie lub przywrócenie należnego miejsca historii doktryn polityczno-prawnych, która stanie się tym samym wartościową częścią Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

²⁸ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI w.*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011, s. 137.

