

MARTA CHMURA¹

Edukacja prawnicza w poglądach Jerzego Wróblewskiego

Streszczenie

Publikacja ma na celu przypomnienie poglądów Jerzego Wróblewskiego na zagadnienia związane z edukacją prawniczą, a także przedstawienie wyników krótkiego sondażu z 2011 roku przeprowadzonego na podstawie tych samych pytań, które zostały zadane przez Profesora studentom prawa w 1958 roku. Autorka pragnie podkreślić szczególną doniosłość spostrzeżeń oraz wątpliwości prof. Wróblewskiego, które pomimo upływu lat nie tracą aktualności.

Słowa kluczowe: edukacja prawnicza, Jerzy Wróblewski, uniwersytet

¹ Mgr Marta Chmura – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii; e-mail: kontakt@marta-chmura.pl.

MARTA CHMURA

Legal Education in Jerzy Wróblewski's Thought

Abstract

The publication aims is to remind Jerzy Wroblewski's views on the issues related to legal education. After analyzing Wróblewski's writings, the author compared a survey conducted among law students in 1958 ("Students' assessments of the difficulties of the first year in legal studies") with a poll conducted by herself in 2011. Both survey forms contained the same questions. The author wishes to underline the particular importance of observations and doubts of prof. Wroblewski, which despite the passage of time remains equally relevant today.

Keywords: legal education, Jerzy Wróblewski, university

W poglądach Jerzego Wróblewskiego ma swoje miejsce – stosunkowo rzadko w jego kontekście wspomiana – problematyka edukacji prawniczej. Można by rzec, że skoro – z racji wykonywanego zawodu – przez wiele lat obserwował i borykał się z problemami związanymi z kształceniem oraz organizacją Uniwersytetu, trudno było uniknąć i tego typu rozważań². Gdyby spojrzeć wyłącznie przez pryzmat kwantytatywny, stanowiła ona peryferia jego zainteresowań badawczych³. Mimo to stanowi – w mojej opinii – dorobek zarówno jakościowo, jak i ilościowo imponujący. Na przestrzeni blisko czterdziestu lat Profesor napisał około trzydzieści artykułów związanych z tym, jak to określał, „bardzo spornym, ale i interesującym”⁴ zagadnieniem, wykazując troskę oraz zaangażowanie wobec tej tematyki oraz kontekstu, w jakim jest osadzona. Celem autorki jest zrekonstruowanie głównych wątków jego rozważań, a także przedstawienie wyników krótkiego sondażu przeprowadzonego na podstawie tych samych pytań, które zostały zadane studentom prawa w 1958 roku.

Spośród metod badawczych J. Wróblewski stosował najczęściej socjologiczne metody ilościowe tj. ankietę i wywiad⁵ na grupie składającej się z wybranych roczników studentów Uniwersytetu Łódzkiego, obserwację jawną oraz – co szczególnie sobie cenił – metody komparatystyczne. Podróżując lub posiłkując się licznymi opracowaniami zagranicznymi, próbował spojrzeć na edukację prawniczą z szerokiej perspektywy. Było to podejście naukowo cenne, choć bardziej akumulujące

² Równoległe z kierownictwem nad Katedrą i Zakładem Teorii Państwa i Prawa na Uniwersytecie Łódzkim sprawował kolejno funkcje: prodziekana Wydziału Prawa, dziekana Wydziału Prawa, prorektora i pod koniec życia – rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Był także sędzią Trybunału Stanu, członkiem-korespondentem Polskiej Akademii Nauk oraz sekretarzem generalnym Łódzkiego Towarzystwa Naukowego. Za swoją pracę otrzymał szereg odznaczeń, w tym Order Palm Akademickich – najstarsze cywilne odznaczenie francuskie przyznawane za szczególne zasługi w dziedzinie edukacji; H. Lewandowski, M. Zirk-Sadowski, *Jerzy Wróblewski 1926–1990, „Państwo i Prawo”* 1990, 10(536), s. 92–95.

³ M. Zirk-Sadowski szacuje dorobek naukowy prof. Wróblewskiego na około 800 artykułów i rozpraw naukowych, w tym kilkanaście monografii. M. Zirk-Sadowski, *Życie i dokonania naukowe Profesora Jerzego Wróblewskiego*, <http://www.ktftp.eu/>.

⁴ J. Wróblewski, *Problemy kształcenia prawniczego*, „*Studia Prawno-Ekonomiczne*” 1977, 18, s. 203. Na podstawie materiałów z seminarium *L'Educazione giuridica, I: Modelli di Università e Progetti di riforma*, Perugia 1975, s. XXVII–468.

⁵ J. Wróblewski na wydziale prawa UŁ preferował ankietę, zaś Z. Ziemiński w zbliżonym czasie na UAM przeprowadził wywiady (Z. Ziemiński, *Wybór studiów prawniczych w świetle wypowiedzi młodzieży*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1959, 9) oraz eksperyment (*Próba wprowadzenia zadań prawniczych przy egzaminach wstępnych na Wydział Prawa*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1959, 10).

różne punkty widzenia niż – jak niektórzy zapewne oczekivaliby – syntetyzujące je i typujące konkretne, optymalne w polskich warunkach rozwiązania.

Jerzy Wróblewski podejmuje refleksję nad różnymi problemami z obszaru kształcenia prawniczego, które – choć silnie powiązane – ujmę dla porządku w trzy grupy:

- I: Modele edukacji prawniczej oraz ich związek z założeniami ideologicznymi i filozoficznoprawnymi;
- II: Zagadnienia związane z misją i organizacją Uniwersytetu oraz ich wpływ na poziom nauczania;
- III: Kształcenie prawników w USA a na kontynencie europejskim – uwagi komparatystyczne (zostaną umówione w odrębnym artykule).

I: Modele edukacji prawniczej oraz ich związek z założeniami ideologicznymi i filozoficznoprawnymi

J. Wróblewski, na podstawie wieloletnich badań nad naukowością prawoznawstwa, jego przedmiotem i zakresem, a także integracją zewnętrzną i wewnętrzną nauk prawnych, zaproponował nowatorsko uporządkowaną koncepcję ujęcia prawoznawstwa w modele⁶. Posłużyła mu do tego metateoretyczna analiza liczących się ówczesnie teorii prawa i innych nauk prawnych dokonana z czterech punktów widzenia i prowadząca do wyodrębnienia czterech grup modeli⁷:

- 1) **modele filozoficzno-metodologiczne** (w tym: wielopłaszczyznowe i jednopłaszczyznowe);
- 2) **modele aksjologiczne** (w tym: wartościujące oraz aksjologicznie neutralne);
- 3) **modele materialne** (w tym: tradycyjny pozytywistyczny, nowoczesny pozytywistyczny, nowoczesny antypozytywistyczny oraz integracyjny⁸);
- 4) **modele edukacji prawniczej** (w tym: ogólny, wyspecjalizowany tradycyjny, wyspecjalizowany nowoczesny oraz modele kompromisowe⁹).

⁶ J. Wróblewski, *Contemporary Models of the Legal Sciences*, Ossolineum 1989. Por. S. Wojtczak, *Modele nauk prawnych i edukacji prawniczej według Jerzego Wróblewskiego*, [w:] T. Bekrycht, M. Zirk-Sadowski (red.), *Wpływ teorii Jerzego Wróblewskiego na współczesne prawoznawstwo*, Warszawa 2011, s. 25–40.

⁷ Profesor zastrzega, że stosowane przez niego podziały mają charakter abstrakcyjny i uproszczone.

⁸ Funkcjonują także pod określeniami: tradycyjny prawniczy, nowoczesny prawniczy, antypawniczy i integracyjny.

⁹ W artykułach na ten temat występują rozbieżności terminologiczne, nieistotne – jak sądzę – z merytorycznego punktu widzenia, np. modele/typy/warianty; specjalistyczny/wyspecjalizowany/zawodowy; ogólny/generalny. Zob. J. Wróblewski, *Problemy kształcenia prawniczego...* oraz idem, *Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego*, „Państwo i Prawo” 1981, 4, s. 17–29.

Niestosowane wcześniej omówienie modeli edukacji prawniczej w powiązaniu z modelami nauk prawnych było konsekwencją przekonania Profesora o ich zależności z modelami materialnymi na tyle wyraźnej i istotnej, że za zasadne uznał rozpatrywanie ich w ramach jednej koncepcji. Nie umniejszał przy tym wagi innych czynników wpływających na model kształcenia.

Jako *point de départ* zaproponował pewien uproszczony konstrukt – dwa skrajne modele kształcenia prawniczego: „model ogólny” oraz „model specjalizacyjny”. Modele te wskazują na sposoby argumentacji podstawowych założeń przyjętych dla różnych i mocno zróżnicowanych koncepcji prawniczej edukacji. W praktyce rzadko występują one w swej krańcowej postaci, organizując się częściej w typy mieszane (kompromisowe), określane nie celami budowanymi w dyskusji teoretycznej, ale treściami konkretnych planów nauczania. Jaki więc sens tego rozróżnienia? Systemy kształcenia w poszczególnych krajach można – zdaniem Profesora – w sposób mniej lub bardziej ścisły opisywać, analizować i krytykować (aby udoskonalać w stosunku do uznanego modelu prawoznawstwa) za pomocą tego schematu, przyjmując przy tym, że skrajny model ogólny i specjalistyczny charakteryzują wyraźnie odmienne twierdzenia.

W przypadku modelu ogólnego: **po pierwsze** – nauczanie uniwersyteckie opiera się na wdrożeniu studenta do naukowej pracy badawczej; **po drugie** – nauczanie uniwersyteckie ma charakter teoretyczny; nauka prawa jest tylko jedną z wielu nauk w ramach Universitas, blisko związaną z innymi naukami humanistycznymi; **po trzecie** – priorytetowym zadaniem Uniwersytetu jest wpojenie metod i technik myślenia prawniczego przygotowujących do wykonywania wszelkich zawodów prawniczych, z wyraźnym zastrzeżeniem, że jakiegokolwiek przygotowanie praktyczne odbędzie się dopiero na aplikacjach zawodowych. Konsekwencją przyjęcia tego modelu jest zerwanie z pozytywistyczną tradycją, która izolowała edukację prawniczą od innych nauk społecznych. Przejawia się to w praktyce wprowadzeniem koniecznych zmian w programach kształcenia. Muszą się w nich znaleźć elementy istotne z perspektywy każdej nauki (np. logika, metodologia), w tym zwłaszcza z perspektywy nauk społecznych i humanistycznych (np. socjologia, psychologia, etyka).

Tezami modelu specjalistycznego są natomiast: **po pierwsze** – celem kształcenia uniwersyteckiego jest przygotowanie wykwalifikowanych prawników-specjalistów, potrzebnych na stanowiskach wytypowanych zgodnie z aktualnymi i przewidywanymi potrzebami społecznymi; **po drugie** – to owe potrzeby społeczne decydują, jakie i w jakim zakresie przedmioty ogólne powinny być objęte programem nauczania; **po trzecie** – należy unikać kształcenia uniwersalnego „dyletanta” czyli absolwenta, który wskutek braku kontaktu z praktyką nie jest po studiach przygotowany do wykonywania żadnego prawniczego zawodu. Zapoznanie się z praktyką

– abstrahując od tejeż w czasie aplikacji – powinno następować już podczas studiów za sprawą odpowiednio zorganizowanych zajęć dydaktycznych. Model specjalistyczny występuje u J. Wróblewskiego w dwóch wariantach: tradycyjnym i nowoczesnym. **Wariant tradycyjny** – najmocniej w opozycji wobec modelu ogólnego – wiąże się z pozytywistyczną szkołą prawa. Proces kształcenia jest redukowany wyłącznie do nauczania prawa obowiązującego i ukierunkowany na jak najszybszą realizację założonych celów praktycznych (zawodowych). **Wariant nowoczesny** również ogranicza nauczanie do przedmiotów ściśle związanych z wymogami zawodowymi, ale uwzględnia ujęcie prawa jako zjawiska społecznego. Sprawia to, że spodziewanym zadaniem prawnika będzie działanie nie tylko (i nie głównie) na sali sądowej, lecz także na wielu innych, zróżnicowanych płaszczyznach działania prawa. Przy takim podejściu konieczne stają się nie tylko kursy takie jak dla modelu ogólnego, lecz także dodatkowe kursy specjalistyczne, np. z dziedziny administracji, informatyki, ekonomii. Można je – zdaniem Profesora – wszczepić do programu (bez niedopuszczalnego wydłużania czasu trwania studiów) pod warunkiem ograniczenia perspektywy historycznej dotychczas prowadzonych zajęć, np. z prawa rzymskiego, historii prawa, filozofii prawa itd. oraz redukując liczbę godzin kursów podstawowych. Rolą wykładowcy byłoby w takich przypadkach „wprowadzenie” do kursów, w miejsce kompletnej realizacji kursów dotychczasowych. Wariant ten – w stopniu najwyższym spośród pozostałych modeli – staje się tym bardziej efektywny, im większa jest samoświadomość zawodowa kształconych studentów.

Główne założenia skrajnych modeli Wróblewskiego mają ważne zadanie – dostarczyć wskazówki w rozważaniach nad reformą nauczania. Nie sposób jednak z nich skorzystać bez uprzedniego wyznaczenia celu, tzn. wstępnego określenia pożądanego (i możliwego do osiągnięcia) modelu kształcenia prawnika. Jest to dość oczywisty postulat, który nie został jednak – w mniemaniu Profesora – należycie zrealizowany¹⁰. Dopiero uzgodniwszy taki model, można formułować konkretne

¹⁰ Autorka pragnie w tym miejscu podkreślić szczególną doniosłość spostrzeżeń oraz wątpliwości prof. Wróblewskiego, które mimo upływu czasu nie tracą aktualności. Wydaje się, że fundament modelu kształcenia prawników, abstrahując od konsekwencji zmieniającej się rzeczywistości, nadal jest wypracowywany. O braku wspólnej, stabilnej wizji świadczy cykliczne powracanie do podstawowych zagadnień w literaturze prawniczej, w odstępach lat co najmniej kilku. W ramach posiedzenia Komitetu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk w dniu 22 października 2009 Andrzej J. Szwarc odnowił m.in. temat, czy studia prawnicze winny mieć charakter kształcenia typu uniwersyteckiego czy zawodowego? A.J. Szwarc, *Problemy kształcenia prawniczego (wprowadzenie do dyskusji)*, „Państwo i Prawo” 2010, 1, s. 3; zob. także F. Zöll, *Przyszłość kształcenia prawników w Polsce*, „Państwo i Prawo” 2010, 6, s. 19. Przegląd wcześniejszych polemik: M. Marszał, J. Srokosz, *Rzymianie czy barbarzyńcy? Z dyskusji nad reformą programu studiów prawniczych w Polsce w latach 1931–1937*, „Acta Universitatis Wratislaviensis, Przegląd Prawa i Administracji” 2010, 83, s. 263–286.

projekty programowe, a potem – poprzez korygowanie ich – rozwiązywać poszczególne problemy. Podczas specyfikacji modelu konieczne jest zarazem określenie sposobu przeprowadzenia reformy. Tutaj, w sytuacji braku odpowiedniej teorii, J. Wróblewski zaleca eksperymentalnie stosowaną metodę prób i błędów z programami nauczania, mimo iż analiza rezultatów i ich ocena może na początku dostarczać trudne do zweryfikowania ustalenia¹¹. Jako namiastkę proponuje zmienienie programu nauczania w skali całego kraju, z późniejszym rozpatrzeniem efektów działania programu nowego i wcześniej realizowanego¹².

Wypracowanie kompromisowego modelu optimum (ulożonego najpewniej gdzieś między modelem ogólnym a modelem specjalistycznym) jest o tyle trudne, że wymusza podjęcie wieloaspektowych dyskusji. Wśród nich – prócz wspomnianego już wstępnie powiązania z modelem nauk prawnych – pojawiają się takie zagadnienia jak: społeczne zapotrzebowanie na wykwalifikowanych prawników, społeczne wymagania wobec ich wykształcenia, misja uniwersytetów i wpływy społeczno-polityczne na ich ideologiczne funkcje oraz stopień odpowiedniego praktycznego przygotowania studentów do zadań zawodowych. Wszystko to, osadzone w kontekście tradycji i kultury prawnej, implikuje cechy wypracowanego dotąd typu edukacji prawniczej oraz ramy możliwości jego zmiany¹³.

Zdaniem Wróblewskiego – spośród wymienionych czynników – największe trudności w wypracowaniu modelu optymalnego wynikają ze sprzecznych wymagań otoczenia społecznego, które oczekuje zarówno wysoko wyspecjalizowanych pracowników zawodowych, jak i ludzi o „szerokich horyzontach” na stanowiska kierownicze. To ten właśnie fundamentalny dualizm – a nie np. jakość i rezultat kształcenia – jest jednym z wiodących czynników wywołujących alarmujące stwierdzenia o „kryzysie nauczania”. Dla Profesora oznaką takiego kryzysu byłaby krańcowa specjalizacja z wiedzą ostro rozdzieloną na przedmioty. Nie uznaje on zasadności „zamówień publicznych”, czyli całkowitego podporządkowania uniwersyteckich programów nauczania potrzebom praktycznym.

Związek kształcenia prawniczego z założeniami ideologicznymi i filozoficzno-prawnymi to kolejne czynniki mające, zdaniem J. Wróblewskiego, istotny wpływ na model edukacji. W pierwszym przypadku Profesor nie zgadza się z zapędami Moberly’ego, autora książki *The Crisis of University*¹⁴, aby uniwersytety miały prze-

¹¹ Zob. odnośnik 28.

¹² J. Wróblewski, *Problemy kształcenia...*, op. cit., s. 198–203.

¹³ Idem, *Contemporary Models...*, op. cit., s. 113–117.

¹⁴ W. Moberly, *The Crisis of University*, London 1949 – propozycja sir Moberly’ego dotyczyła głównie, choć nie tylko, uniwersytetów angielskich. Zob. też: recenzję jego książki – „Życie Nauki” 1949, VII, s. 40–42.

kazywać określoną, z góry założoną ideologię albo też wpajać „podstawowe lojalności”. Nie jest według niego poważnym argumentem stwierdzenie, że bez dostarczania studentom przez zespoły nauczycielskie moralnego i intelektualnego kierownictwa „cywilizacja Europy” będzie skazana na zagładę. Profesor opowiada się za prowadzeniem otwartej dyskusji ideologicznej, stworzeniem na uniwersytecie forum do ścierania się różnych „filozofii życia”. Równocześnie zwraca uwagę na pozorność tego rozwiązania – „stopień otwartości tego forum jest uzależniony od każdorazowej sytuacji społeczno-politycznej”¹⁵. Podobnie, wskazując na częściową bezradność uniwersytetu, wypowiada się na temat zarzutów dotyczących jego szeroko pojętego kryzysu. Jak cytuje za Levy’em: „Polityka uniwersytecka jest ujęta w ramach polityki rządu. Jeżeli rząd nie może rozwiązać ogólnych kryzysów społecznych, to uniwersytety, w których znajdują swe odbicie te kryzysy, nie mogą oczekiwać rozwiązania swych własnych kryzysów”¹⁶.

W przedmiocie prezentowanych koncepcji filozoficzno-prawnych J. Wróblewski jednoznacznie artykułuje swoje preferencje – kładzie nacisk na traktowanie prawa jako zjawiska złożonego i realizację postulatu integracji zewnętrznej, czyli powiązania nauczania prawa i badań prawnych z dyscyplinami pozaprawnymi¹⁷. Postulat ten – zdaniem Profesora – nie z każdym modelem edukacji da się pogodzić. Obrazują to opisane przez niego hipotetyczne relacje, umowne połączenia¹⁸:

1) **model tradycyjny pozytywistyczny**¹⁹ został powiązany z wariantem tradycyjnym specjalizacyjnego typu kształcenia, 2) **model nowoczesny pozytywistycz-**

¹⁵ J. Wróblewski, *Kryzys współczesnych uniwersytetów angielskich*, „Życie Nauki” 1950, 11/12, s. 1005–1010.

¹⁶ Rozważania Wróblewskiego na temat tego, czy w ogóle można mówić o kryzysie uniwersytetów, a jeśli tak to, z czego on wynika i jakie są drogi wyjścia z impasu oparte są w znacznej mierze na publikacjach autorów zajmujących się kryzysem uniwersytetów angielskich, zwłaszcza na Hymnem Levym. (H. Levy, *The Crisis in the Universities*, „Modern Quat.” 1950, 5, 2, s. 152–159).

¹⁷ Poparcie dla podejścia integracyjnego wyraża J. Wróblewski wielokrotnie i to nie tylko w odniesieniu do nauk prawnych. Wprost: J. Wróblewski, *Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego*, „Państwo i Prawo” 1986, 2, s. 25–29. Pierwszy formalny wyraz znalazło to chyba w poparciu dla J.D. Bernala, „Nauka stanowi jedność. Należy podkreślać jedność nauk ścisłych i humanistycznych. Izolacja tych nauk musi być złamana.” – *O właściwą postawę naukowca*, „Życie Nauki” 1952, 7/8, s. 226. Jest to stanowisko spójne z ówczesnie reprezentowanym przez większość teoretyków prawa. Jedność nauki została uznana za wysoce pożądaną podczas II i III Kongresu Nauki Polskiej. Zob. J. Wróblewski, *Nauki prawne: poznanie a praktyka społeczna*, „Państwo i Prawo” 1985, 7–8, s. 17–29 oraz idem, *Nauki prawne a dokumenty III Kongresu Nauki Polskiej*, „Państwo i Prawo” 1987, 3, s. 7–8.

¹⁸ Nie ma empirycznych dowodów na systematyczne występowanie konkretnych związków między modelem edukacji prawniczej a modelem nauk prawnych. Mimo to, zdaniem Wróblewskiego, można założyć, że pewna współzależność istnieje i warto przyjrzeć się jej bez określania stopnia korelacji.

¹⁹ Założenia modelu: naukami prawa są głównie dogmatyki prawnicze i wąsko rozumiana teoria prawa, ściśle oddzielone od nauk pozaprawnych, wykładnia podlega restrykcjom w ramach

ny²⁰, jako model mniej niż poprzedni powiązany z praktyką, ale jednocześnie jeszcze bardziej izolujący prawoznawstwo od dyscyplin pozaprawnych nie otrzymał wyraźnego przypisania (może zbliżać się zarówno do modelu ogólnego, jak i do wyspecjalizowanego w tradycyjnym wariacie), 3) **model antypozytywistyczny**²¹ występuje z nowoczesnym wariantem specjalizacyjnego typu kształcenia, 4) **model integracyjny**²² wyraźnie i optymalnie koresponduje z ogólnym typem kształcenia²³.

Podsumowując: jako najbardziej optymalny w ówczesnej Polsce Profesor wytypował model integracyjny, oparty na uznaniu złożoności prawa oraz akceptujący konieczność jego wielopłaszczyznowego badania; traktujący prawo jako zjawisko kultury. Wiąże on prawoznawstwo z innymi naukami pozaprawnymi tam, gdzie uznaje to za potrzebne ze względu na rodzaj rozstrzyganych problemów. Jak argumentuje J. Wróblewski, odwołując się do priorytetowego zadania Uniwersytetu ujętego w modelu ogólnym: „nie jest możliwe wykształcenie prawnika w sposób odpowiadający potrzebom specjalizacyjnym ze względu na różnorodność jego ról we współczesnym społeczeństwie. Wobec tego można i należy nauczyć metod i technik prawniczych oraz ogólnych podstaw teoretycznych i ideologicznych prawa. Wówczas prawnik da sobie radę ze stale rosnącym i zmiennym materiałem normatywnym i będzie umiał opanować go w praktyce rozwiązywania problemów swojego zawodu”²⁴.

Pytanie, jak tych strategicznych metod i technik uczyć. Zdaniem Profesora potrzebna jest dobrze rozwinięta teoria argumentacji, czyli „nowa retoryka”. Jak przytacza za Giulianim: „we współczesnym świecie, w którym dominuje pluralizm wartości i sprzeczności celów, potrzebujemy nie tylko nowej *case metod*, ale i nowej filozofii kształcenia prawniczego, ponieważ dzisiaj natura problemów prawnych posiada coraz wyższe podobieństwo do pytań retorycznych lub problemów dialek-

statycznej teorii wykładni i dąży do maksymalnego ograniczenia luzu decyzyjnego, problemy *de lege ferenda* uważane są za domenę polityki – w naukach prawnych nie są w ogóle podejmowane. Przykład: angielska jureksprudence analityczna.

²⁰ J. Wróblewski wskazuje w tym modelu wyłącznie na jeden kierunek – normatywizm H. Kelsena.

²¹ Założenia modelu: zakres nauk prawnych pokrywa się z socjologią i naukami politycznymi (bada się przede wszystkim „law in action”), wykładnia ma charakter opisowy i charakteryzuje ją sceptycyzm wobec reguł oraz sceptycyzm wobec faktów, prawo traktowane jest jako zjawisko społeczne, decyzje organów stosujących prawo mają charakter polityczny. Przykład: socjologiczna jureksprudence, radykalne wersje realizmu amerykańskiego.

²² Tym, co najdobitniej odróżnia model integracyjny od modelu antyprawniczego jest wedle Profesora obecność w tym pierwszym czynnika normatywnego oraz wyważona akceptacja dla czynnika pozaprawnego.

²³ J. Wróblewski, *Modele prawoznawstwa...*, op. cit., s. 28–29.

²⁴ Ibidem, s. 31.

tycznych”²⁵. Wskazaniem, jakie Wróblewski przywołuje za H. Levy’em, jest dialektyczne traktowanie metody nauczania, tak aby jednocześnie „analizowała i syntetyzowała różnorodność, aby wyciągając wnioski ze sprzeczności sądów i przeciwstawności pojęć – tworzyła jedność”²⁶. Ostatecznie stwierdza jednak, że od tych ogólnych konstatacji do wypracowania konkretnych metod nauczania myślenia prawniczego wciąż jest bardzo daleko.

II: Zagadnienia związane z misją i organizacją Uniwersytetu oraz ich wpływ na poziom nauczania

Wśród zagadnień mających – zdaniem Profesora – wpływ na poziom nauczania dają się wyodrębnić trzy podgrupy:

- 1) znaczenie relacji szkoły średniej oraz szkoły wyższej,
- 2) aspekty związane z kadrą uniwersytecką,
- 3) selekcyjność egzaminów wstępnych oraz I roku studiów prawa.

Przede wszystkim, jak wielokrotnie podkreślał, uniwersytety mają za zadanie harmonijnie łączyć badania naukowe, nauczanie i przygotowanie zawodowe. Praca badawcza powinna zawsze stać na pierwszym miejscu, a dbałość o jej wysoki poziom wpływać na organizację uczelni. Jako cel nauczania należy traktować rozwijanie w studentach dążenia do własnych dociekań naukowych, zwłaszcza do samodzielnego krytycznego analizowania problemów objętych programem studiów. Prof. Wróblewski wielokrotnie zaznaczał, że nie można poświęcać postępu wiedzy dla wykształcenia zawodowego, ale dostrzegał przydatność praktyk studenckich w okresie wakacyjnym²⁷. Stwierdzał, że pozwalają one skonfrontować teoretyczną znajomość przepisów prawnych z ich stosowaniem w życiu oraz rozpoznać swoje preferencje wobec określonego zawodu prawniczego. Rozważał nawet różne koncepcje organizacji praktyk, mające się przyczynić do podniesienia ich efektywności²⁸.

²⁵ J. Wróblewski, *Problemy kształcenia...*, op. cit., s. 203, za: A. Giuliani, *Observations on Legal Education in Antiformalistic Trends*, „L’Educazione Giuridica I. Modelli di Università e Progetti di Riforma”, 1975, s. 95.

²⁶ Idem, *Kryzys współczesnych uniwersytetów...*, op. cit., s. 1007.

²⁷ W ówczesnej Polsce zasada odbywania praktyk w toku studiów prawnych nie budziła wątpliwości. Zob. Rozporządzenie Rady Ministrów z 19 grudnia 1960 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych (Dz. U. z 1961 r. Nr 1, poz.1).

²⁸ J. Wróblewski, *Zagadnienie praktyk studenckich na wydziałach prawa (z J. S. Piątkowskim)*, „Życie Szkoły Wyższej” 1962, 2, s. 29–36.

Jak już zostało wskazane, rozwój nauki traktuje Profesor jako zadanie podstawowe. Wiąże się z tym pewne szczegółowe spostrzeżenia. **Po pierwsze**, nauki prawne wedle ich relacji do praktyki muszą być ujmowane dwojako: instrumentalnie jako jeden z warunków postępu naukowo-technicznego (perspektywa technicystyczna) oraz jako element kultury narodu, kształtujący jego wartości i wzory osobowe (perspektywa humanistyczna)²⁹. **Po drugie**, należy wpajać w społeczeństwo przekonanie o ogromnej roli nauki dla jego prosperity: „Przyspieszenie postępu naukowo-technicznego zadecyduje o poziomie i jakości życia narodu. Wymaga to głębokich przemian w sferze świadomości społecznej, które dokonać się mogą dzięki postępom edukacji narodowej i kultury duchowej narodu”³⁰. Poprzez naukę w szkolnictwie ogólnokształcącym można i trzeba wpływać na późniejsze umożliwienie współpracy społeczeństwa z naukowcami, tak aby możliwa była krytyka społecznych skutków osiągnięć naukowych. Niezbędne jest ku temu wczesne zaszczepienie naukowego podejścia do otaczającej rzeczywistości w miejsce zbędnych, szybko dezaktualizujących się wiadomości.

Jedną z rozbudowanych propozycji Wróblewskiego była akcja popularyzacji nauki mająca na celu jej upowszechnienie, zwłaszcza wśród młodzieży szkół średnich. Miała polegać na samodzielnej pracy badawczej w niewielkich zespołach (tzw. klubach naukowych) pracujących pod kierownictwem opiekunów (np. młodszych pracowników naukowych oraz studentów wyższych lat studiów). Istotne było nie tylko kształtujące znaczenie takiej zespołowej działalności, ale także wykazywanie łączności teorii z praktyką oraz możliwość jej weryfikacji pod kątem konkretnych zagadnień życiowych³¹.

Aby zadania uczelni mogły być należycie wypełniane, konieczne jest odpowiednie przygotowanie pracowników naukowych. W związku z tym wiele uwagi poświęcał aspektom związanym z młodą kadrą – jej doborem, stawianym wymaganiami oraz metodom weryfikacji osiągnięć. Jako wadliwą oceniał procedurę uzależnienia zatrudnienia obiecującego absolwenta od wolnego etatu: „Jeżeli uniwersytety mają należycie spełniać swoje zadania w zakresie pracy naukowo-badawczej, to podstawą do ustalenia obsady tych katedr nie mogą być tylko ani nawet głównie obciążenia dydaktyczne”³². Nie miał przy tym najmniejszych wątpliwości, że nawet najlepszy dydaktyk-wychowawca, jeśli nie ma prawie żadnego

²⁹ Idem, *Prawoznawstwo: Perspektywa technicystyczna i humanistyczna (Z problemów III Kongresu Nauki)*, „Państwo i Prawo” 1986, 3, s. 3–8.

³⁰ Idem, *Nauki prawne a dokumenty III Kongresu Nauki Polskiej*, „Państwo i Prawo” 1987, 3, s. 4.

³¹ Idem, *Plan akcji popularyzacji nauki (z S. Lemem)*, „Życie Nauki” 1949, 43/48, s. 148–152.

³² Idem, *W sprawie doboru młodej kadry (z J.S. Piątkowskim)*, „Życie Szkoły Wyższej” 1956, 6, s. 58.

dorobku naukowego, musi zostać zwolniony. Jest to – zdaniem Wróblewskiego – warunek konieczny rozwijania nauki.

Niesłusznie byłoby dojść na tej podstawie do wniosku, że aspekty dydaktyczne i wychowawcze były przez J. Wróblewskiego traktowane jako mniej istotne. Wysoki poziom badań naukowych ma się przekładać na wysoki poziom dydaktyczny uczelni. W tym celu pracownicy naukowcy winni nie tylko czynnie uczestniczyć w seminariach, posiedzeniach naukowych katedry oraz konferencjach naukowych, nieustannie podwyższając swoje kwalifikacje³³, ale także doskonalić się w zakresie pedagogicznym – w umiejętności efektywnego przekazywania wiedzy specjalistycznej³⁴. Wynika z tego, że przygotowanie specjalistyczne nie jest przez Wróblewskiego uznawane za wystarczające do uczenia, tzn. do „przekazywania wiedzy wraz z wdrażaniem umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów”. Potwierdza to jeden z konceptów analizowanych przez Profesora, aby awans zawodowy uzależnić od ukończenia odpowiednio zorganizowanego pedagogicznego kursu podyplomowego³⁵.

Uczelnia, prócz nauczania, ma prowadzić także działalność wychowawczą. Jej podstawową formą jest oddziaływanie na studentów poprzez kierunek i treść nauczania, zaś środkami o charakterze pomocniczym są: wszelki „pozadydaktyczny” kontakt władz uczelni ze studentami oraz działalność dyscyplinarna organów uniwersyteckich³⁶. Istnieje także niezinstytucjonalizowany aspekt wychowania, o którym wspomina Wróblewski – tzn. kształtowanie postaw zarówno studentów, jak i młodszej kadry poprzez wzorce osobowe nauczycieli akademickich³⁷.

Kolejną propozycją J. Wróblewskiego dotyczącą podwyższenia poziomu kształcenia było zaostrenie selekcji kandydatów na studia prawnicze oraz zmniejszenie „odsiewu” studentów po I roku za sprawą rozpoznania i rozwiązania niektórych problemów zgłaszanych przez nich w toku nauczania. Poczyniony wstępnie renesans kandydatów dał zaskakujące rezultaty: młodzież ubiegająca się o dostęp do studiów prawniczych pod koniec lat 50. XX wieku reprezentowała na ogół niższy od przeciętnego poziom absolwentów szkół średnich, mierzony ocenami na świadectwach maturalnych (matury dostateczne stanowiły większość). Zdaniem Profesora świadczyło to o przyjmowaniu na studia prawnicze młodzieży prze-

³³ Ibidem, s. 59.

³⁴ J. Wróblewski, *Rola uniwersytetu w rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej*, „Życie Szkoły Wyższej” 1983, 12, s. 4–6.

³⁵ Ibidem, s. 11–13.

³⁶ O wychowawczym wymiarze działalności komisji dyscyplinarnych: J. Wróblewski, *Z zagadnień dyscyplinarnych w szkole wyższej*, „Życie Szkoły Wyższej” 1954, 1, s. 63–68, cytata: s. 63.

³⁷ Idem, *Rola uniwersytetu...*, op. cit., s. 13.

ciężnie słabiej przygotowanej. Przeprowadzona przez niego ankieta częściowo wyjaśniła taką sytuację. Studenci, zapytani o motywy dokonanego wyboru studiów prawniczych, wskazywali najczęściej, że nastąpił on „wskutek braku określonych zainteresowań i uzdolnień w innej dziedzinie w połączeniu z chęcią studiowania na jakiegokolwiek wyższej uczelni oraz w oparciu o opinie dotyczące przyszłej pracy zawodowej, samych studiów prawniczych i egzaminu wstępnego”. Przypadki świadomego wyboru studiów prawniczych pojawiały się rzadko i na ogół miały związek z osobistymi sytuacjami życiowymi, takimi jak rozwód, spory o spadek.

Płynące z tego ówczasnie wnioski przedstawiały się następująco: 1) prawo typowane jest drogą eliminacji, z niechęci do przedmiotów ścisłych oraz ze sprzeciwu wobec podjęcia pracy pedagogicznej jako normalnego następstwa – innych niż prawo – studiów humanistycznych, 2) egzaminy wstępne na prawo są względnie łatwe, bo nie wymagają znacznej wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej, 3) wybór studiów prawniczych umożliwia odroczenie wyboru zawodu ze względu na szeroki wachlarz możliwości po zakończeniu studiów, 4) prawo wydaje się atrakcyjnym wyborem ze względu na pozycję społeczną profesji prawniczych oraz dobre prognozy na sytuację materialną³⁸.

U wielu badanych występował kompletny brak orientacji co do przedmiotu i charakteru studiów prawniczych. Jedna z ankietowanych studentek przyznała, że poszła na prawo, bo wzruszały ją opowiadania takie jak *Nasza szkapa* czy *Janko Muzykant*. Przedmioty prawnicze kojarzyły się – jeśli w ogóle z czymkolwiek – z materiałem wymaganym egzaminami wstępnymi. Dochodziło więc do takich nieporozumień, że motywem wyboru studiów prawniczych była chęć rozwijania wiedzy z historii. W opinii Profesora widać przez to wyraźnie, że brak egzaminu wstępnego o zakresie dobitnie związanym z prawem, jest błędem. Uczeń w szkole średniej nie spotyka się z żadnym przedmiotem nawiązującym do prawa³⁹. Taka sytuacja, w połączeniu z ówczesnymi specyficznymi warunkami społeczno-politycznymi, sprzyjała dostawaniu się na Wydział Prawa znacznej liczby kandydatów gorzej przygotowanych, kiepsko zorientowanych w tym, co ich czeka, a w rezultacie – „wykruszających się” w toku studiów.

Użyłam sformułowania „sprzyjała”, choć przeprowadzona przeze mnie w marcu 2011 roku niewielka anonimowa ankieta na I, IV i V roku studiów stacjonarnych prawa Uniwersytetu Wrocławskiego pozwala przypuszczać, że ponad pięćdziesiąt lat później powody „odsiewu” mogą być zbliżone. Wedle otrzymanych wyników aktualnie wiodącymi motywami wyboru studiów prawniczych są: po pierwsze

³⁸ Idem, *Motywy wyboru...*, op. cit., s. 22–26. Por. Z. Ziemiński, *Wybór studiów prawniczych...*, op. cit., s. 115–125.

³⁹ J. Wróblewski, *Motywy wyboru...*, op. cit., s. 28–30.

– dobra płaca, po drugie – motyw eliminacyjny (np. niechęć do przedmiotów ścisłych, brak wyróżniającej się wiedzy z jakiegokolwiek innej dziedziny) i dopiero na trzecim miejscu – prawnicze zainteresowania. Za nimi pojawiły się: prestiż, duże możliwości wyboru zawodu, wpływ otoczenia, a na końcu kilka odpowiedzi w stylu „tak wyszło”⁴⁰.

J. Wróblewski wnioskował o „uracjonalnienie” wyboru studiów poprzez lepsze zorientowanie młodzieży co do ich przedmiotu oraz perspektyw związanych z zawodem prawnika. Ujął to w dwie metody oddziaływania: 1) wprowadzenie odpowiedniego przedmiotu związanego z propedeutyką prawa w szkole średniej, 2) zorganizowanie pełniejszej niż dotychczas akcji informacyjnej⁴¹. Nie miałyby to – i nie jest w stanie – wyeliminować selekcyjności I roku studiów, lecz sprawić, aby egzamin wstępny spełniał swoją funkcję lepiej niż dotychczas. Profesor rozważał powiązanie go z tematyką studiów prawniczych, wskazując sposobność oceny predyspozycji kandydata jako zaletę tego rozwiązania⁴².

Kolejne ankiety opracowane przez Profesora dotyczyły trudności w nauce studentów I roku prawa⁴³. Dotykają problemów, których źródłem jest przejście od metod nauczania szkoły średniej do metod właściwych uczelni, a dotyczą zarówno strony przedmiotowej materiału, jak i nowych wymaganych sposobów korzystania z niego. Wykładowcy nie są w stanie pomóc zaadaptować się studentom bez nadmiernej straty czasu przeznaczonego na właściwy kurs akademicki. W rezultacie czas zarówno studentów, jak i kadry nie jest efektywnie wykorzystywany.

J. Wróblewski sugeruje następujące rozwiązania: 1) lepsze zapoznanie studentów z właściwościami nauki na wyższej uczelni i pomoc w indywidualnych przypadkach, leżące w gestii opiekunów roku i opiekunów grup studenckich. W tym: dążenie do zmiany nastawienia studentów, którzy zamiast przyjąć model syste-

⁴⁰ Ankieta przeprowadzona przez autorkę niniejszej publikacji składała się z trzech pytań o następującej treści: 1) Jakie były motywy dokonanej przez mnie wyboru studiów prawniczych?, 2) Czy i jakie trudności nasunęły mi studia na I roku Wydziału Prawa?, 3) Jakie inne obserwacje i wnioski nasunęły mi się w toku dotychczasowych studiów na Wydziale Prawa? Anonimowych odpowiedzi udzieliło 97 studentów. Motywy zostały podane wedle częstości wystąpienia typów odpowiedzi. Podobne pytania zostały zadane studentom Wydziału Prawa UŁ jesienią 1958r. przez prof. J. Wróblewskiego. Wyniki ankiety: J. Wróblewski, *Motywy wyboru...*, op. cit., s. 24–32 oraz *Trudności I roku...*, op. cit., s. 41–54. Por. także Z. Ziemiński, *Wybór studiów prawniczych...*, op. cit., s. 116.

⁴¹ J. Wróblewski, *Motywy wyboru...*, op. cit., s. 32–35.

⁴² Ibidem, s. 38–40. Przeprowadzony przez Ziemińskiego eksperyment z zadaniami prawniczymi włączonymi do standardowego egzaminu wstępnego wskazuje, że m.in. ze względu na wymóg równości szans nie byłoby to dobre rozwiązanie. Por. Z. Ziemiński, *Próba wprowadzenia zadań prawniczych*, op. cit., s. 50–62.

⁴³ J. Wróblewski, *Trudności I roku...*, op. cit., s. 41–46.

matycznej nauki, domagają się zmiany organizacji sesji, 2) zastosowanie środków zmuszających studentów do regularnego wykazywania wiadomości, np. zwiększenie roli ćwiczeń poprzez podniesienie wymagań i częstszą bieżącą kontrolę postępów; także: dążenie do usunięcia możliwości obchodzenia egzaminów poprzez weryfikację zaświadczeń lekarskich, 3) wprowadzenie elementarnego przeszkolenia z zakresu techniki pracy umysłowej. Kurs ten powinien być obowiązkowy dla I roku i odbyć się jako pierwszy lub jeden z pierwszych wykładów uniwersyteckich. Nabyte umiejętności miałyby być regularnie weryfikowane przez prowadzących podczas trwania zajęć⁴⁴.

Abstrahując od powyższych stwierdzeń, autodydaktyczną pracę studenta traktuje Profesor jako wartość podstawową: „bez postawienia jej na odpowiednim poziomie wszelkie wysiłki uczelni idą na marne, a jej zadanie produkcyjnie nie może zostać należycie wykonane”⁴⁵.

Wyniki mojej ankiety zdają się wskazywać na mniejsze niż zdiagnozowane przez Wróblewskiego trudności obecnych studentów: blisko połowa osób nie określiła żadnych problemów na I roku studiów prawniczych, 25% wspominało o kłopotach z dostosowaniem się do nowego systemu pracy, 15% za największą trudność uznało dogadanie się z dziekanatami, zdaniem 10% utrudnienia generowali sami wykładowcy, a 10% trudno było dopasować się do atmosfery panującej wśród studentów prawa. Zapytani o spostrzeżenia, jakie nasunęły się im w toku dalszych lat studiów: 55% wskazało na niedosyt praktyki i nadmiar niepotrzebnych zajęć teoretycznych; 25% wypowiedziało się negatywnie o wykładowcach (przeważnie nie precyzowano czy chodzi o ich umiejętności merytoryczne, czy np. o sposób traktowania studenta), 15% o administracji Wydziału Prawa, 10% przyznało, że popełniło błąd w wyborze kierunku, a jedna osoba stwierdziła, że na wydziale prawa łatwiej jest o uzyskanie zaliczenia niż na jakimkolwiek innym wydziale.

Często występujący motyw finansowy decydujący o wyborze kierunku przez studentów wraz z ich sugestią zmniejszenia liczby zajęć teoretycznych na rzecz zajęć praktycznych, może sugerować, że większość opowiada się obecnie za wariantem zbliżonym nie do ogólnego, lecz do zawodowego modelu kształcenia. J. Wróblewski – wierny swoim ówczesnym preferencjom i z ówczesnym stanem wiedzy – mógłby może nieco uszczypliwie zauważyć, że trudno brać poważnie te postulaty, skoro znaczna część studentów znalazła się na kierunku prawniczym z nieade-

⁴⁴ Wróblewski szczegółowo analizuje trudności studenta I roku związane z formami podawania i opanowania materiału oraz proponuje praktyczne sposoby ich usuwania. J. Wróblewski, *O usprawienie pracy studentów pierwszego roku studiów*, „Życie Szkoły Wyższej” 1953, 9, s. 35–41. Fragment o kursie techniki umysłowej s. 40–41. Por. także: Z. Ziemiński, *Technika pracy umysłowej: wskazówki dla studentów zaocznych prawa i administracji*, Poznań 1967.

⁴⁵ J. Wróblewski, *O usprawienie...*, op. cit., s. 35.

kwatnych motywacji. Tak czy inaczej, model integracyjny prawoznawstwa nie rozwija się zgodnie z prognozami Profesora. Przyglądając się aktualnym programom kształcenia, trudno nie zauważyć zinstytucjonalizowanej tendencji w stronę nowoczesnego specjalistycznego modelu edukacji prawników. Jednocześnie, podczas Zjazdu Dziekanów Prawa i Administracji w Ramsowej k. Mrągowy (8–11 września 2011) podkreślono, że niepożądana jest bieżąca tendencja do „uzawodowienia” programów nauczania i uczynienia z wydziałów prawa szkół przygotowujących absolwentów do egzaminu na aplikację. Większość dziekanów opowiedziała się za „utrzymaniem” ogólnego charakteru wykształcenia prawniczego⁴⁶. W powiązaniu z założeniami wprowadzanej obecnie reformy szkolnictwa wyższego⁴⁷ daje to momentami obraz nieco schizofreniczny. Można go uznać za konsekwencję sygnalizowanego problemu z uzgodnieniem i konsekwentnym wspieraniem wartości fundamentalnych dla środowiska prawniczego oraz – w rezultacie – nikłej konkluzywności powracających w tym zakresie dyskusji szczegółowych. Goniąc własny ogon, warto pamiętać nie tylko spostrzeżenia Jerzego Wróblewskiego w kwestii edukacji prawniczej, ale także wciąż żywe słowa A. Asnyka z wiersza nazywanego „manifestem pozytywistów”...

*Ale nie depczcie przeszłości ottarzy,
Choć macie sami doskonalsze wznieść⁴⁸.*

⁴⁶ B. Sitek, M. Szwejkowska, *Sprawozdanie: Zjazd dziekanów wydziałów prawa i administracji* (Ramsowo k. Mrągowy, 8–11 IX 2011), „Państwo i Prawo” 2012, 1(791), s. 111–114.

⁴⁷ Zob. przykładowo: *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*, dostępne na: www.nauka.gov.pl/; „Studenci mają szerokie możliwości dostosowywania profilu studiów do swoich zdolności i zainteresowań oraz kształtującej się w trakcie studiów wizji kariery zawodowej. Podejmują świadome decyzje o wyborze programu, przedmiotów, uczelni itp. na podstawie szeroko dostępnej i wyczerpującej informacji o uczelniach i potrzebach rynku pracy. Odbywają praktyki zawodowe organizowane przez uczelnie we współpracy z pracodawcami. Studenci wykazujący się postępami w nauce, a potrzebujący wsparcia finansowego, otrzymują pomoc socjalną. Absolwenci uczelni są wyposażeni w wiedzę i umiejętności pozwalające im przystosowywać się do zmian gospodarczych i społecznych. Uczelnie i absolwenci podtrzymują obopólnie korzystne kontakty. Absolwenci pomagają uczelniom rozpoznawać potrzeby rynku pracy oraz przyciągać studentów, a uczelnie pomagają absolwentom podnosić kwalifikacje w ramach programów »edukacji przez całe życie«”.

⁴⁸ A. Asnyk, *Do młodych*, [w:] A. Rajca, J. Polanicki (red.), *Poezja polska: od średniowiecza do współczesności*, Warszawa 2001.

Bibliografia

- Asnyk A., *Do młodych*, [w:] A. Rajca, J. Polanicki (red.), *Poezja polska: od średniowiecza do współczesności*, Warszawa 2001.
- Bernal J.D., *O właściwą postawę naukowca*, „*Życie Nauki*” 1952, 7/8.
- Giuliani A., *Observations on Legal Education in Antiformalistic Trends*, „*L’Educazione Giuridica I. Modelli di Università e Progetti di Riforma*” 1975.
- Levy H., *The Crisis in the Universities*, „*Modern Quat.*” 1950, 5, 2.
- Lewandowski H., Zirk-Sadowski M., *Jerzy Wróblewski 1926–1990*, „*Państwo i Prawo*” 1990, 10(536).
- Marszał M., Srokosz J., *Rzymianie czy barbarzyńcy? Z dyskusji nad reformą programu studiów prawniczych w Polsce w latach 1931–1937*, „*Acta Universitatis Wratislaviensis, Przegląd Prawa i Administracji*” 2010, 83.
- Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*, www.nauka.gov.pl.
- Moberly W., *The Crisis of University*, London 1949.
- Sitek B., Szwejkowska M., *Sprawozdanie: Zjazd dziekanów wydziałów prawa i administracji (Ramsowo k. Mrągowo, 8-11 IX 2011)*, „*Państwo i Prawo*” 2012, 1(791).
- Szwarc A.J., *Problemy kształcenia prawniczego (wprowadzenie do dyskusji)*, „*Państwo i Prawo*” 2010, 1.
- Wojtczak S., *Modele nauk prawnych i edukacji prawniczej według Jerzego Wróblewskiego*, [w:] T. Bekrycht, M. Zirk-Sadowski (red.), *Wpływ teorii Jerzego Wróblewskiego na współczesne prawoznawstwo*, Warszawa 2011, s. 25–40.
- Wróblewski J., *Plan akcji popularyzacji nauki (z S. Lemem)*, „*Życie Nauki*” 1949, 43/48.
- Wróblewski J., *Kryzys współczesnych uniwersytetów angielskich*, „*Życie Nauki*” 1950, 11/12.
- Wróblewski J., *O usprawnienie pracy studentów pierwszego roku studiów*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1953, 9.
- Wróblewski J., *Z zagadnień dyscyplinarnych w szkole wyższej*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1954, 1.
- Wróblewski J., *W sprawie doboru młodej kadry (z J.S. Piątkowskim)*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1956, 6.
- Wróblewski J., *Motywy wyboru studiów prawniczych i egzamin wstępny na prawo*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1961, 1.
- Wróblewski J., *Trudności pierwszego roku studiów prawniczych w oczach studentów*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1961, 2.
- Wróblewski J., *Zagadnienie praktyk studenckich na wydziałach prawa (z J.S. Piątkowskim)*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1962, 2.
- Wróblewski J., *Problemy kształcenia prawniczego*, „*Studia Prawno-Ekonomiczne*” 1977, 18.
- Wróblewski J., *Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego*, „*Państwo i Prawo*” 1981, 4.

- Wróblewski J., *Rola uniwersytetu w rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej*, „Życie Szkoły Wyższej” 1983, 12.
- Wróblewski J., *Nauki prawne: poznanie a praktyka społeczna*, „Państwo i Prawo” 1985, 7–8.
- Wróblewski J., *Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego*, „Państwo i Prawo” 1986, 2.
- Wróblewski J., *Prawoznawstwo: Perspektywa technicystyczna i humanistyczna (Z problemów III Kongresu Nauki)*, „Państwo i Prawo” 1986, 3.
- Wróblewski J., *Nauki prawne a dokumenty III Kongresu Nauki Polskiej*, „Państwo i Prawo” 1987, 3.
- Wróblewski J., *Contemporary Models of the Legal Sciences*, Ossolineum 1989.
- Ziemiński Z., *Wybór studiów prawniczych w świetle wypowiedzi młodzieży*, „Życie Szkoły Wyższej” 1959, 9.
- Ziemiński Z., *Próba wprowadzenia zadań prawniczych przy egzaminach wstępnych na Wydział Prawa*, „Życie Szkoły Wyższej” 1959, 10.
- Ziemiński Z., *Technika pracy umysłowej: wskazówki dla studentów zaocznych prawa i administracji*, Poznań 1967.
- Zirk-Sadowski M., *Życie i dokonania naukowe Profesora Jerzego Wróblewskiego*, <http://www.ktfp.eu/>.
- Zoll F., *Przyszłość kształcenia prawników w Polsce*, „Państwo i Prawo” 2010, 6.