

Grzegorz Bucior<sup>1</sup>  
Wydział Zarządzania  
Uniwersytet Gdański

# Rachunkowość w klinicznym nauczaniu prawa

## 1. Wprowadzenie

Procesy zachodzące w stosunkach pomiędzy uczestnikami życia gospodarczego stają się coraz bardziej złożone. Z tego powodu, aby je zrozumieć i mieć na nie wpływ, należy analizować je z punktu widzenia różnych nauk. Uczelnie edukujące przyszłe kadry zawodowe powinny uwzględniać w swych programach, metodach i technikach dydaktycznych wzajemne relacje i interakcje różnych dziedzin naukowych. Problemy wzajemnych zależności w szczególności sposób widać na kierunkach z obszaru nauk społecznych. Dotyczy to między innymi prawa, które staje się nauką interdyscyplinarną, czerpiącą z wielu dyscyplin, wchodzącą z nimi w rozmaite relacje. Obserwacja tych związków wskazuje na wyjątkowo silną zależność pomiędzy prawem a dyscyplinami ekonomicznymi. Ekonomia i prawo przenikają się – wiele kategorii prawnych podlega ocenie z punktu widzenia ekonomii, a znaczna część metod i instrumentów wykorzystywanych przez ekonomistów jest stosowanych w analizie, tworzeniu i interpretowaniu prawa [Kabza, Przywora 2010, s. 5]. Przy tym należy zauważyć, że rachunkowość jest tą częścią mikroekonomii, która szczególnie mocno wiąże się z prawem. Cechą rachunkowości jest formalizm funkcjonowania tego systemu, polegający na tym, iż działa on w ramach prawa bilansowego [Jarugowa 2002, s. 51]. Dodatkowo na rachunkowość mają wpływ pozostałe przepisy prawa gospodarczego oraz finansowego i cywilnego.

Zakres i zmienność uregulowań prawnych wpływających na rachunkowość są na tyle duże, że trudno sobie obecnie wyobrazić pracę osób zajmujących się rachunkowością bez kooperacji z prawnikami. Również odwrotny wpływ jest

---

<sup>1</sup> Dr Grzegorz Bucior, Uniwersytet Gdański, Katedra Rachunkowości, adiunkt, grzegorz@bucior.pl.

widoczny. Wzrost znaczenia systemów informacyjnych w życiu społeczeństwa powoduje, że prawnicy są zmuszeni do rozszerzania swojej wiedzy w tym zakresie bądź korzystania z fachowej pomocy osób zajmujących się przetwarzaniem informacji gospodarczej. Obecnie nie tylko radcy prawni, adwokaci i notariusze, ale także prokuratorzy, sędziowie i komornicy w swej praktyce zawodowej muszą wykazywać się znajomością problematyki z obszaru rachunkowości. W konsekwencji zasadna jest taka modyfikacja akademickiego kształcenia prawników, aby absolwenci prawa byli w stanie sprostać wyzwaniom współczesnego obrotu prawnego, co wymaga między innymi odpowiedniej wiedzy o funkcjonowaniu systemów informacyjnych w gospodarce. Zgodzić się należy z W. Brzezinem oraz A. Karmańską, że rachunkowość jest najważniejszym systemem informacyjnym wykorzystywanym przez podmioty gospodarujące, a te są jednocześnie istotnymi podmiotami systemu prawnego [Brzezina 2006, s. 33; Karmańska 2009, s. 29].

Zmiany w modelu kształcenia prawników powinny, z jednej strony, zmierzać do szerszego otwarcia się na inne obszary wiedzy, których znajomość staje się niezbędna dla właściwego wypełniania swoich zadań przez prawników, a z drugiej strony – pozwalać na lepsze przygotowanie absolwentów do praktycznego, zawodowego stosowania prawa. Wyjściem naprzeciw tym postulatom jest wykorzystanie nauczania klinicznego, które pozwala na skuteczne przyswojenie przez studentów umiejętności analizy prawnej i prawniczego rozumowania oraz umożliwia poznanie przez nich wiedzy z innych obszarów nauk społecznych.

Celem artykułu jest ocena zasadności i możliwości włączenia zagadnień dotyczących problematyki rachunkowości do procesu kształcenia prawników przy wykorzystaniu metodyki nauczania klinicznego.

## 2. Istota klinicznego nauczania prawa

Prawo jako przedmiot nauczania ma złożoną strukturę, co wynika z dualizmu w rozumieniu prawa: prawo może być rozumiane jako system obowiązujących w danym czasie i obszarze norm tworzonych i sankcjonowanych przez państwo oraz jako procesy społeczne wykreowane przez życie ludzi w dziedzinie idei, wartości i zachowań tworzących ład prawny [Turska 2002, s. 7–8]. W programach nauczania i procesie dydaktycznym ranga dyscyplin, które zajmują się tym dwojakim rozumieniem prawa, nie jest zrównoważona. Jest to zrozumiałe, gdyż nauki prawne są elementem nauk społecznych o szczególnie praktycznym charakterze.

Studia prawnicze są pierwszym etapem wprowadzenia w rolę zawodową i wytworzenia bazy wiedzy zawodowej prawników oraz jednym z aspektów socjalizacji norma-

tywno-aksjologicznej. W dalszych etapach następuje różnicowanie się ról prawników przez odbywanie aplikacji, a następnie nabywanie doświadczeń profesjonalnych w kontaktach z własną grupą zawodową oraz przedstawicielami innych zawodów [Łojko 1999, s. 27–28]. Stosowany obecnie system edukacji prawniczej koncentruje się na przekazaniu absolwentom umiejętności ustalania stanu prawnego. Pozostałe umiejętności prawnicze, takie jak: rozwiązywanie problemów prawnych, analiza prawna, ustalanie stanu faktycznego, komunikacja, doradzanie, prowadzenie negocjacji, prowadzenie postępowania sądowego (oraz procedur alternatywnych służących rozwiązaniu sporu), organizacja i zarządzanie pracy prawniczej rozpoznawanie oraz rozwiązywanie problemów etycznych, to domena studiów zawodowych realizowanych w ramach aplikacji prawniczych [Zoll 2007, s. 107 i nast.; Szwarc 2010, s. 3]. Jednakże większość zajęć merytorycznych podczas aplikacji ogranicza się do zdobycia umiejętności analizy prawnej i ustalania stanu prawnego, a pozostałe umiejętności są zdobywane w procesie dydaktycznym w mniejszym zakresie [Zoll 2010]. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest przekonanie obecne w kręgach prawniczych o tym, że umiejętności prawnicze nabywa się sukcesywnie w trakcie praktyki zawodowej. W myśl takiego podejścia wiedza w zakresie subsumcji stanów faktycznych, egzegezy tekstów prawnych, logiki prawniczej itp. powinna być zdobywana już po zakończeniu nauki uniwersyteckiej i zawodowej. Tym samym nie uznaje się za celowe objęcie praktycznych umiejętności prawniczych programami edukacyjnymi. W opozycji do takiego poglądu stoi przekonanie o konieczności takiego wykształcenia absolwenta prawa, aby mógł się on świadczyć usługi prawne na odpowiednio wysokim poziomie już po nabyciu uprawnień, niezależnie od posiadanego doświadczenia zawodowego [Podkowik 2010]. W ślad za tym należy stosować w trakcie nauczania metody i techniki, które pozwoliłyby studentowi nabrać właściwego doświadczenia w praktycznym, rzeczywistym stosowaniu prawa. Jedną z takich metod jest kliniczne nauczanie prawa, zwane również klinikami prawa. Określenie „kliniczne” nawiązuje do medycznych wzorców – chodzi o akademicki proces edukacyjny, w ramach którego studenci pod nadzorem i opieką kadry naukowo-dydaktycznej uczą się na prawdziwych przypadkach świadczenia realnej pomocy prawnej [Płatek 2008; Rekosh 2005, s. 30]. Nauczanie kliniczne, choć zbliżone, nie stanowi rodzaju praktyk prawniczych, ponieważ w myśl tej metody studenci mają zachowywać się jak prawdziwi, praktykujący prawnicy, a nie osoby jak zajmujące się pomocniczymi pracami w kancelariach prawnych, co zwykle ma miejsce w trakcie praktyk studenckich (por. [Wroczyńska 2012, s. 5]).

Metoda nauczania klinicznego stworzona została w Stanach Zjednoczonych, gdzie uniwersytety pod wpływem doświadczeń wydziałów medycznych zaczęły używać bezpośredniego, nadzorowanego kontaktu studenta z klientem jako narzędzia w nauce. Nie jest to zresztą jedyna metoda nauczania inspirowana edukacją medyczną

– również *case study method* stosowana w naukach prawnych (i szerzej społecznych) pochodzi od szkolnictwa medycznego [Lowenstein, Sowell 1992, s. 15–18; Runyan 1982, s. 440; Zoll, Namysłowska-Gabrysiak 2005, s. 212].

W literaturze wyróżnia się dwa podstawowe cele działalności klinik prawa (przykładowo: [Bojarski 2005, s. 1; Szewczyk 1999]):

- 1) cel edukacyjny prowadzący do efektywnego kształcenia i wychowania prawniczego studentów,
- 2) cel społeczny realizowany poprzez świadczenie bezpłatnej pomocy prawnej osobom niezamożnym.

Realizacja pierwszego celu polega na zdobyciu przez absolwenta pożądanych umiejętności prawniczych oraz wykształceniu u niego wartości prawniczych w wymiarze merytorycznym oraz etycznym. Obecna teoria prawa wyodrębnia gałęzie prawa takie, jak m.in.: prawo międzynarodowe, administracyjne, karne, cywilne, pracy, gospodarcze, rodzinne [Jabłońska-Bonca 2008, s. 153–154]. Zestaw umiejętności oraz katalog wartości mają charakter uniwersalny, niezależny od danej dziedziny prawa, choć każdy szczególny podsystem prawny nadaje umiejętnościom i wartościom różny wymiar, w różnym stopniu rozkłada akcenty i nadaje określoną wagę. Tym niemniej podkreślić należy, że nauczanie kliniczne pozwala na zdobycie odpowiednich umiejętności zarówno w ogólnym rozumieniu prawa, jak i w ramach poszczególnych jego gałęzi.

Drugi cel funkcjonowania klinik prawa związany jest z tym, że programy kliniczne często są traktowane jako rodzaj prawniczych biur opieki społecznej, będąc niejako instytucją działającą w ramach działania „pro bono”. Niewątpliwie idea świadczenia pomocy prawnej osobom mającym trudności z dostępem do usług prawnych jest jedną z przyczyn powstania, ukształtowania się i stosowania klinicznego nauczania prawa. Prospołeczny kierunek programów klinicznych wiąże się także z wymogiem fundatorów wspierających tę metodę, dążących do poprawy systemu świadczenia pomocy prawnej osobom ubogim [Furman-Łajszczak 2012, s. 17]. Społeczny cel działalności klinicznej wiąże się z celem edukacyjnym przez wpływ na postawy etyczne studentów, którzy, pomagając osobom niezamożnym, uświadamiają sobie sposób funkcjonowania instytucji państwa w warunkach braku lub utrudnionego dostępu do profesjonalnej pomocy prawnej.

Nie ulega wątpliwości, że społeczne znaczenie klinik prawniczych jest istotne. Jednakże wydaje się, że powinno ono odgrywać drugorzędą rolę w stosunku do celu edukacyjnego. Wykorzystanie nauczania klinicznego związane jest z przekonaniem o wysokiej efektywności i skuteczności w kreowaniu właściwej sylwetki absolwenta. Wskazując na zalety tej metody, należy podkreślić, że pozwala ona wyuczyć u studenta umiejętność rozwiązywania problemów. Umiejętność tę trudno osiągnąć w trakcie klasycznie prowadzonej edukacji uniwersyteckiej opartej na wykładach i ćwiczeniach.

Edukacja kliniczna nadaje się w szczególny sposób do wyuczenia procedury rozwiązywania problemu prawnego, która składa się z: identyfikacji, diagnozy, określenia możliwych rozwiązań, sformułowania planu działania, wdrożenia planu i ewentualnej korekty jako reakcji na zmianę czynników. Wynika to z faktu, że studenci otrzymują nieprzygotowany przez nauczyciela realny problem do rozwiązania. Pomoc klientowi wymaga obiektywnego ustalenia interesów klienta, często odmiennych od jego zamiarów i chęci. Zazwyczaj właściwa diagnoza i sformułowanie wariantów planu działania oraz dobór najwłaściwszej strategii wiąże się z koniecznością dokonania niezbędnych syntez w obrębie różnych dziedzin prawa. Studenci bardzo szybko orientują się wtedy, jak sztuczne są podziały dyscyplin prawnych, według których tradycyjnie poznaje się prawo [Zoll, Namysłowska-Gabrysiak 2005, s. 218].

Problemy pochodzące z realnego obrotu prawnego są często bardzo skomplikowane i nie dotyczą tylko jednej prawniczej dyscypliny, a nawet wchodzą w zakres innych dziedzin i nauk społecznych. Stanowi to szczególne wyzwanie dla nauczyciela nadzorującego proces dydaktyczny, który musi kontrolować rozwiązanie problemu przez studenta w obrębie obcej mu specjalności lub dyscypliny. Świadomość, że problem wykracza poza kompetencje nauczyciela, prowadzi do:

- odmowy przyjęcia problemu do rozwiązania lub
- zasięgnięcia odpowiedniej pomocy.

Jako pożądane działanie należy wskazać drugą możliwość, gdyż eksploracja różnych dziedzin prawa oraz innych nauk społecznych jest jedną z zalet edukacji klinicznej.

U podstawy nauczania klinicznego leży przekonanie, że uczenie się w trakcie zdobywania doświadczenia praktycznego podnosi jego jakość i efektywność. W trakcie tak realizowanego procesu edukacyjnego dochodzi do pozornej sprzeczności polegającej na tym, że student zdobywa wiedzę poprzez jej używanie w praktyce. Aby sprzeczność ta nie była rzeczywista, co musiałoby doprowadzić do negatywnych konsekwencji, ważne jest, żeby zbieranie doświadczeń praktycznych było wbudowane w odpowiedni program edukacyjny. Właściwa metodyka nauczania pozwala studentom na pozyskanie pożądanych umiejętności podczas praktycznego kontaktu z problemami prawnymi. Samo zbieranie doświadczeń nie spełni zakładanych celów, jeśli nie będzie ono wpisane w odpowiednią procedurę edukacyjną.

### 3. Metodyka klinicznego nauczania prawa

Metodyka nauczania to dział dydaktyki, który zajmuje się poszukiwaniem efektywnych sposobów przekazywania określonej wiedzy poprzez analizę celów, treści, metod oraz form organizacyjnych kształcenia. Kliniczne nauczanie prawa jest efektem

poszukiwania metod i sposobów jak najlepszego przekazania złożonej materii stosunków prawnych łączących elementy systemu prawnego. Na polskich uczelniach jako nowa metoda nauczania stosowana jest z powodzeniem od lat 90. XX w. [Nowak 2010, s. 269]. W konsekwencji wieloletnich doświadczeń wydziały prawa wykształciły spójną metodykę nauki prawa poprzez jego praktyczne stosowanie [Namysłowska-Gabrysiak 2008].

W większości wydziałów prawa stosujących nauczanie kliniczne zajęcia prowadzone w dwóch aspektach:

- 1) teoretyczne przygotowanie studentów do swej roli w ramach kliniki,
- 2) kontakt studentów z osobami będącymi beneficjentami pomocy prawnej świadczonej przez klinikę prawa.

Teoretyczny aspekt nauczania klinicznego realizowany jest w poprzez [Zoll, Namysłowska-Gabrysiak 2005, s. 216]:

- szkolenia psychologiczne,
- szkolenia specjalistyczne,
- seminaria ogólnokliniczne,
- seminaria sekcyjne,
- indywidualne konsultacje ze studentem.

Szkolenia psychologiczne związane są z koniecznością posiadania przez studentów umiejętności komunikacji interpersonalnej oraz innych technik psychologicznych niezbędnych w pracy z klientami. Szkolenie to przeprowadzane jest na początku roku akademickiego, zanim nastąpią spotkania studentów z klientami klinik [Namysłowska-Gabrysiak 2008, s. 3].

Dodatkowe szkolenia specjalistyczne mogą dotyczyć różnych kwestii z obszaru działalności kliniki prawnej. Zakres tych szkoleń zależy od charakteru późniejszych zajęć prowadzonych na seminariach, mogą one też wynikać z określonej potrzeby w związku z rozwiązywaniem danego problemu.

W trakcie seminariów ogólnoklinicznych omawiane są praktyczne aspekty pracy prawników, głównie w odniesieniu do zawodu adwokata i radcy prawnego. Seminaria te są również poświęcone zagadnieniom etycznym. Mają postać spotkań z przedstawicielami poszczególnych zawodów prawniczych, dzięki czemu studenci poznają zasady etyki zawodu prawniczego oraz szczegóły dotyczące praktyki.

Kolejną kwestią poruszaną na seminariach ogólnych jest właściwa organizacja pracy samej kliniki i uczestnictwa w jej działalności. Chodzi tutaj o technikę prowadzenia biura, umawianie się z klientami, umiejętność tworzenia oraz posługiwania się dokumentacją itp. [Zoll, Namysłowska-Gabrysiak 2005, s. 216].

Dodatkowo, w ramach seminarium ogólnoklinicznego poznaje się zasady i metody współpracy kliniki z zewnętrznymi organizacjami, głównie pozarządowymi i międzynarodowymi.

Kluczową rolę w merytorycznym przygotowaniu studentów do pomocy prawnej w ramach kliniki prawa odgrywają seminaryjne. W praktyce większości klinik prawa seminaryjne te podzielone są na sekcje [Kraśnicka, Namysłowska-Gabrysiak 2009, s. 3]:

- 1) prawa cywilnego,
- 2) prawa karnego,
- 3) prawa pracy,
- 4) ds. uchodźców.

Podczas seminariów sekcyjnych studenci nabywają umiejętności rozwiązywania problemów, z jakimi zgłaszają się klienci. Zajęcia te powinny mieć charakter interaktywny – student przedstawia swoją diagnozę problemu oraz opracowaną koncepcję postępowania, a nauczyciel dokonuje bieżącej oceny toku rozumowania i prawidłowości przyjętej strategii. Również inni studenci obecni na seminarium powinni włączać się do dyskusji, co stwarza możliwość wymiany wiedzy oraz doświadczeń. Nauczyciel ma za zadanie monitorować pracę studenta oraz być moderatorem wymiany poglądów. Istotne jest, aby nauczycielski nadzór nie powodował nadmiernej ingerencji w pracę studenta. Student powinien być samodzielny w swych czynnościach. Nieuniknione zwykle korekty dokonywane przez nauczyciela powinny być na tyle subtelne, aby nie wywoływały wrażenia sterowania pracą. Student musi mieć świadomość, iż działa samodzielnie, co kreuje poczucie odpowiedzialności za efekt końcowy [Bieliński 2009, s. 4].

W trakcie zajęć seminaryjnych studenci zapoznają się ze specyfiką pracy w obszarze danej dziedziny prawa, choć najczęściej problemy rozwiązywane w określonej sekcji nawiązują do innych dziedzin, co wymaga poszerzania wiedzy, może też być przyczynkiem do łączenia seminariów lub tworzenia ich nowych rodzajów.

Elementem seminariów są symulacje rozprawy sądowej, podczas której studenci mają możliwość poznania zasad prowadzenia procesu. Symulacje takie są konieczne, ponieważ nie ma formalnej możliwości, aby student reprezentował klienta przed instytucjami wymiaru sprawiedliwości, a jednocześnie zasadne jest, aby w ramach nauczania klinicznego studenci poznali praktykę procesową [Dziedziak, Mikociak 2012, s. 9].

Rozwiązaniu problemu prawnego służą również indywidualne konsultacje ze studentem. W ich trakcie nauczyciel ocenia poszczególne etapy wybranej przez studenta i zaakceptowanej przez nauczyciela koncepcji pomocy klientowi. W efekcie student powinien wybrać określony wariant postępowania zmierzającego do rozwiązania kwestii prawnej. Metoda nauczania klinicznego zakłada, że wybór określonego wariantu powinien być dokonany samodzielnie przez studenta, choć trudno uniknąć wpływu nauczyciela na sposób postępowania studentów. Niebezpieczeństwo sterowania poczynaniami studentów jest tym większe, że praktyka

tradycyjnie prowadzonych zajęć na uniwersytecie czy nawet w ramach staży, czy praktyk polega na dominującej roli dydaktyka, który narzuca określone rozwiązanie. Często takie jest nawet oczekiwanie studentów, aby otrzymać gotową propozycję od nauczyciela. Tymczasem klinika prawi zrywa z taką biernością studentów (por. [Zoll, Namysłowska-Gabrysiak 2005, s. 219]). Ważne jest tym samym, aby wpływ nauczyciela nie miał charakteru kierowania pracami studentów, a jedynie wiązał się ze wskazywaniem na możliwości, inicjowaniem i skłanianiem do dyskusji nad propozycjami studenta, sugerowaniem konieczności dodatkowych analiz czy zebrania dodatkowych informacji oraz pokazywaniem ewentualnych, negatywnych konsekwencji wynikających z określonej opcji. Jednocześnie nauczyciel winien w trakcie seminariów i indywidualnych konsultacji poświęconych rozwiązywaniu danego problemu kontrolować studenta, czy ten poprawnie wykonał niezbędne i właściwe analizy prawne. Nauczyciel musi śledzić tok rozumowania studenta, prowadzić z nim dyskusję o jego pomysłach i decyzjach oraz na końcu zaaprobować wypracowany przez niego plan i strategię rozwiązania problemu. Większa ingerencja nauczyciela jest zasadna jedynie w przypadku, gdy brak postępów w pracy studenta lub błędy w rozumowaniu, analizie lub postępowaniu mogą zagrozić interesowi klienta [Kmak, Tokarz 2006, s. 33].

Kluczowym dla powodzenia nauczania klinicznego w aspekcie dydaktycznym oraz społecznym jest proces identyfikacji i diagnozy problemu. W jego trakcie student musi podjąć wiele działań zmierzających do poznania w pełni sposobu sytuacji klienta i jego rzeczywistych interesów. Często jest to trudne, gdyż bywa, że nie każda oczywista i pozornie efektywna droga prawna będzie odpowiadać klientowi z uwagi na jego cele. Propozycje rozwiązania problemu muszą uwzględniać różne czynniki wpływające na sytuację klienta, takie jak związki środowiskowe, rodzinne, zawodowe, kwestie finansowe. Należy przewidzieć, jak wybór określonej strategii wpłynie różne relacje klienta. Pozornie korzystne rozwiązanie problemu nie może być powodem innych komplikacji w życiu klienta. Student powinien określić, jakie sposoby rozwiązania problemu są najlepsze z punktu widzenia interesów klienta oraz jakie klient uznałby za najbardziej pożądane. Do zrealizowania tego konieczne jest, aby student przedstawił kilka możliwych, omówionych wcześniej z nauczycielem, rozwiązań zaistniałego problemu i wspólnie z nim wybrać najwłaściwszą strategię [Barzycka-Banaszyk 2009, s. 338].

Istotnym elementem nauczania klinicznego jest samodzielne zarządzanie czasem poświęconym na rozwiązanie problemu. Student powinien odpowiednio wyznaczać ramy czasowe rozwiązania problemu, wiedząc, w jakich wypadkach szybsze lub późniejsze wykonanie odpowiedniego kroku może się okazać korzystne z punktu widzenia klienta. Kolejną kwestią jest etyczna ocena poszczególnych



działań. Niebagatelne jest również określenie kosztów, których poniesienie wiąże się z danym sposobem rozwiązania problemu. Beneficjenci klinik to z reguły osoby niezamożne, dla których kryterium finansowe może być krytyczne przy wyborze wariantu postępowania.

Rzeczywisty kontakt z klientami w ramach nauczania klinicznego realizowany jest podczas dyżurów studentów. Częstotliwość i czas trwania takich dyżurów zależy od przyjętego programu nauczania. Zwykle są to cotygodniowe, jedno- lub parogodzinne spotkania z osobami pragnącymi otrzymać pomoc w biurze kliniki prawa znajdującym się na terenie uczelni [Ciapała 2008, s. 12]. Kwestią przyjętej organizacji jest sposób pozyskiwania potencjalnych klientów. Dostępne są tutaj różne kanały dotarcia do osób zainteresowanych pracą kliniki, takie jak: ogłoszenia w dostępnych miejscach na terenie urzędów, sądów, posterunków policji, informacje na stronach internetowych uczelni, współpraca z jednostkami sektora publicznego oraz organizacjami pozarządowymi w zakresie przekazywania informacji o funkcjonowaniu kliniki, akcja ulotkowa itp.

Dla właściwej pracy kliniki zasadne jest, aby podczas dyżurów studenci spotykali się z wcześniej umówionymi klientami. Umożliwi to dokładne poznanie przez studentów problemu, z którym klient zwrócił się do kliniki. W zależności od stopnia złożoności problemu dalsze osobiste kontakty z klientem mogą nie być konieczne bądź kontakt ten może mieć zdalny charakter – telefoniczny lub mailowy. W sprawach bardziej skomplikowanych studenci często będą musieli spotykać się z klientem wielokrotnie. Zadaniem nauczyciela pełniącego rolę koordynatora jest sprawne zarządzanie dyżurami studentów tak, aby nauczanie kliniczne objęło możliwie dużą liczbę spraw przy jednoczesnym zachowaniu odpowiedniej jakości rozwiązywania problemów, co jest zdeterminowane między innymi czasem poświęconym danej sprawie [Namysłowska-Gabrysiak 2008, s. 5].

Studenckie kliniki prawa tworzone w Polsce przeszły obecnie fazę organizacyjną i nabrały odpowiedniego doświadczenia niezbędnego, aby odgrywać istotną rolę w nauczaniu akademickim prawa. Realizowane programy pozwalają na efektywne edukacyjnie oraz stosunkowo bezpieczne świadczenie pomocy prawnej przez studentów. Rozwój klinik powinien prowadzić do opracowania pełnych, ustandaryzowanych programów nauczania klinicznego tak, aby można było jak najlepiej wykorzystać potencjał edukacyjny tkwiący w tej metodzie (por. [Czernicki 2005, s. 239 i dalsze]). Program taki powinien uwzględniać zmieniającą się rzeczywistość prawną. W tym kontekście istotne jest, aby w ramach nauczania klinicznego prawa zapewnić większą reprezentację zagadnień z zakresu ekonomii. Zasadność tego wynika ze wzrostu znaczenia stosunków gospodarczych w relacjach społecznych.

## 4. Rola rachunkowości w klinicznym nauczaniu prawa

Miejsce nauk ekonomicznych, w tym rachunkowości, w wykształceniu prawniczym związane jest z określeniem roli prawników w obecnym, coraz bardziej złożonym życiu gospodarczym. Wiedza i umiejętności prawników stają się coraz częściej uzupełnieniem wiedzy przedstawicieli innych profesji działających w obrębie gospodarki, a nawet warunkiem *sine qua non* właściwego pełnienia przez nich ról zawodowych [Łojko 2005, s. 28]. Coraz częściej osiągnięcie odpowiedniego stopnia rozumienia prawa w sposób, który umożliwia właściwe wykonywanie zawodu prawnika, nie jest możliwe bez odpowiedniej wiedzy ekonomicznej, a w jej ramach wiedzy o funkcjonowaniu rachunkowości w przedsiębiorstwach. Dotyczy to przykładowo: radców prawnych i adwokatów, notariuszy, sędziów, prokuratorów, komorników skarbowych i sądowych. Profesje te na co dzień spotykają się z funkcjonowaniem rachunkowości podmiotów bądź z efektami jej działania w postaci wytworzonych przez nią sprawozdań, zestawień czy raportów [Bucior 2012, s. 16]. Dodatkowo, można zauważyć coraz częstsze przenikanie się prawa i rachunkowości w sposobie rozumienia zjawisk gospodarczych, ich analizy oraz oceny. Przykładem może być ocena takich kategorii prawno-ekonomicznych, jak: leasing, opcje walutowe, derywaty, transakcje terminowe i wiele innych [Safjan 2004, s. 30–31]. Z drugiej strony, rachunkowość coraz mocniej wchodzi w życie ludzi, wpływając tym samym na stosunki prawne pomiędzy uczestnikami życia społecznego. Związane jest to przede wszystkim z upowszechnieniem internetowych platform sprzedaży, co sprzyja rozwojowi przedsiębiorczości i w konsekwencji rozszerza podmiotowy zakres funkcjonowania gospodarczych systemów informacyjnych.

Ta skomplikowana rzeczywistość współczesnego obrotu prawnego wymaga obecności rachunkowości w edukacji prawniczej, bowiem absolwent prawa musi posiadać umiejętność „rachunkowego” spojrzenia na procesy gospodarcze. Metodyka nauczania klinicznego w szczególności wydaje się „zapraszać” rachunkowość do współuczestnictwa w procesie edukacyjnym z racji wybitnie praktycznego ukierunkowania tej dziedziny.

Włączenie rachunkowości w kliniczne nauczania prawa powinno być poprzedzone rozszerzeniem zakresu problematyki poruszanej w ramach tradycyjnych sekcji o zagadnienia związane z działalnością gospodarczą. Dzięki rozszerzeniu wiedzy studentów prawa o zagadnienia dotyczące rachunkowości klienci klinik, borykający się z problemami związanymi z działalnością gospodarczą, dostaliby pełniejszą pomoc.

Obecność rachunkowości w nauczaniu klinicznym może być zrealizowana poprzez odpowiednią modyfikację programu wykonywanego w istniejących sekcjach, choć wydaje się, że właściwsze byłoby utworzenie nowej sekcji zajmującej się prawem

gospodarczym. Można by się zastanowić, czy nie wydzielić jeszcze bardziej szczegółowej sekcji, jaką mogłaby być sekcja prawa bilansowego. Jednak tak dalece idąca specjalizacja seminaryjna mogłaby nie odpowiadać realnym potrzebom klientów korzystających z klinik prawa. Wydaje się, iż problemy związane z działalnością gospodarczą rozwiązywane w trakcie nauczania klinicznego odnoszą się głównie do małych przedsiębiorstw i dotyczą stosunków regulowanych przede wszystkim przez prawo podatkowe, ewentualnie ustawę o rachunkowości. W trakcie zajęć klinicznych prawo bilansowe rzadko byłoby obecne w swoim szerokim zakresie obejmującym również Krajowe i Międzynarodowe Standardy Rachunkowości oraz inne międzynarodowe reguły [Andrzejewski, Grabiński 2006, s. 2]. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że prawo bilansowe jest immanentną częścią prawa gospodarczego, ściśle związaną również z prawem cywilnym i aby rozwiązać problemy dotyczące rachunkowości, konieczna jest zwykle analiza przepisów publicznego i prywatnego prawa gospodarczego.

Poszerzenie funkcjonalnego zakresu kliniki prawa o aspekty związane z rachunkowością wiąże się ze współpracą z osobami zajmującymi się tą problematyką. W wymiarze praktycznym nie powinno to nastroczać większych problemów, jako że w strukturze uczelni obok wydziału prawa, realizującego nauczanie kliniczne, wyodrębniane są zwykle wydziały ekonomiczne, w ramach których działają katedry rachunkowości. Kompetencje i kwalifikacje kadry pracującej w katedrach rachunkowości pozwalają na efektywne uczestnictwo w klinicznym nauczaniu prawa tym bardziej, iż można zaobserwować rozszerzanie oferty edukacyjnej realizowanej przez katedry rachunkowości o przedmioty podejmujące problematykę rachunkowości małych podmiotów.

Aby zapewnić właściwą opiekę merytoryczną w obszarze rachunkowości, można również zaprosić do współpracy instytucje i organizacje działające na tym polu, takie jak: Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, koła naukowe rachunkowości, komercyjne podmioty zajmujące się rachunkowością. Taka współpraca wpisuje się w strategię działania klinik prawa, ponieważ zakłada się, że w trakcie klinicznego nauczania student będzie miał kontakt nie tylko z beneficjentami pomocy prawnej, ale także z różnymi organizacjami, których działalność może pomóc w realizacji celów kształcenia klinicznego.

## 5. Podsumowanie

W trakcie dyskusji nad modelem uniwersyteckiej edukacji prawnej za jeden z najważniejszych problemów uznaje się praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu prawnika, nierzadko wskazując przy tym, że między wykształceniem uniwersyteckim a wykonywanym później zawodem prawnika istnieje zasadnicza i głęboka sprzeczność. Dodatkowo należy zauważyć, że jedynie niewielka część absol-

wentów wydziałów prawa będzie wykonywała zawody czysto prawnicze. Powinno to wymuszać taką modyfikację programów studiów prawniczych, aby miały one charakter bardziej uniwersalny [Warylewski 2006, s. 34]. Zmiany w regulacjach dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego spowodowały wzrost autonomii uczelni w konstruowaniu planów kształcenia oraz swobody nauczycieli akademickich w realizacji programów nauczania<sup>2</sup>. Dzięki temu możliwa jest koordynacja wymagań programowych z celami kształcenia [Bereźnicki 2009, s. 14–15]. Celem kształcenia przyszłych prawników jest nie tylko wyposażenie ich w szczegółowe umiejętności profesjonalne, ale także w umiejętności ogólne, których podstawą jest wiedza o charakterze interdyscyplinarnym, pozwalająca na pozyskiwanie nowych kwalifikacji. Uniwersytecka edukacja nie może ograniczać się do uczenia tekstów prawnych, ważne są kwalifikacje metodologiczne, aksjologiczne, komunikacyjne z zakresu różnych dziedzin społecznych [Dziurnikowska-Stefańska, Winczorek 2002, s. 116]. Tylko takie bowiem kształcenie zapewnia we współczesnym świecie odpowiedni stopień zdolności adaptacyjnych. Odpowiedzią na ten postulat może być nauczanie kliniczne prawa poszerzone o różnorodne i interdyscyplinarne treści podnoszące walor praktyczny tej metody [Korybski 2012, s. 19].

Edukacja kliniczna może w efektywny sposób prowadzić do zdobycia przez studenta całego spektrum pożądanych umiejętności prawniczych. Wprowadzenie studenta w świat prawniczej praktyki uzyskiwane dzięki klinikom prawa stanowi uzupełnienie tradycyjnej metody wykładu. Dodatkowo możliwość, a często konieczność, sięgania w trakcie działania kliniki prawa do wiedzy wykraczającej poza obszar dziedzin prawnych powoduje poszerzenie horyzontów studentów i zwiększenie ich kwalifikacji i kompetencji do wykonywania prawniczych profesji. Niewątpliwie szczególnie pożądane byłoby zdobycie przez przyszłych prawników odpowiedniej wiedzy z zakresu rachunkowości.

## Bibliografia

1. Andrzejewski M., Grabiński K. [2006], *Polskie prawo bilansowe – rozwój i perspektywy zmian*, „Rachunkowość” 6/2006.
2. Barzycka-Banaszyk M. [2009] *Metodologia pracy kliniki prawa w sekcji prawa pracy*, w: *Metodologia pracy w SPP*, red. I. Kraśnicka, C.H. Beck, Warszawa.

---

<sup>2</sup> Zmiany zostały wprowadzone ustawą 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 z dnia 18 marca 2011 r. (Dz.U. nr 84, poz. 455).

3. Bereźnicki F. [2009], *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Szczecin.
4. Bieliński A. [2009], *Metodologia pracy w sekcji prawa cywilnego*, w: *Metodologia pracy w SPP*, red. I. Kraśnicka, C.H. Beck, Warszawa.
5. Bojarski Ł. [2005], *Cele działania uniwersyteckich poradni prawnych*, w: *Studencka poradnia prawna. Idea, organizacja, metodologia*, red. D. Łomowski, Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych, Warszawa.
6. Brzezina W. [2006], *Ogólna teoria współczesnej rachunkowości*, Częstochowskie Wydawnictwo Naukowe, Częstochowa.
7. Bucior G. [2012], *Rachunkowość w akademickim kształceniu prawników*, w: *Rachunkowość. Dydaktyka i certyfikacja zawodu księgowego*, red. D. Dziawgo, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
8. Ciapała J. [2008], *Świadczenie pomocy prawnej przez poradnię*, w: *Studencka Poradnia Prawna: zbiór kasusów*, red. M. Chmielewska, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
9. Czernicki F. [2005], *Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych – droga do powołania, cel oraz opis działań*, w: *Studencka poradnia prawna. Idea, organizacja, metodologia*, red. D. Łomowski Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych, Warszawa.
10. Dziedziak W., Mikociak T. [2012], *Symulacja rozprawy sądowej jako nowoczesna metoda edukacyjna na studiach prawniczych i jej przydatność dla nauczania klinicznego*, *Klinika* Nr 12–2012.
11. Dziurnikowska-Stefańska M., Winczorek J. [2002], *Miejsce nauk prawno-humanistycznych w kształceniu prawników w opinii środowiska*, w: *Humanizacja zawodów prawniczych a nauczanie akademickie*, red. A. Turska, LIBER, Warszawa.
12. Furman-Łajszczak K. [2012], *Ograniczenia pomocy świadczonej przez uniwersyteckie poradnie prawne*, *Klinika. Czasopismo Fundacji Uniwersyteckich Poradni Prawnych* Nr 13–2012.
13. Jabłońska-Bonca J. [2008], *Wprowadzenie do prawa*, LexisNexis, Warszawa.
14. Jarugowa A. [2002], *Istota zmian w ustawie o rachunkowości i ich skutki ekonomiczne*, w: *Komentarz do ustawy o rachunkowości*, red. A. Jarugowa, T. Martyniuk, ODDK, Gdańsk.
15. Kabza J., Przywora B. [2010], *Ekonomia dla prawników*, Wolters Kluwer Sp. z o.o., Warszawa.
16. Karmańska A [2009], *Wartość ekonomiczna w systemie informacyjnym rachunkowości finansowej*, Difin, Warszawa.
17. Kmak M., Tokarz B. [2006], *Klinika prawa uchodźczego i migracyjnego – organizacja i zasady funkcjonowania*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.

18. Korybski A. [2004], *O standaryzacji nauczania na studiach prawniczych*, „Państwo i Prawo”, Nr 3–2004.
19. Korybski A. [2012], *Kształcenie kliniczne na studiach prawniczych w perspektywie reform szkolnictwa wyższego w Polsce*, *Klinika* Nr 12–2012.
20. Kraśnicka I., Namysłowska-Gabrysiak B. [2009], *Organizacja studenckiej poradni prawnej oraz formy kształcenia klinicznego*, w: *Studencka poradnia prawna: podręcznik dla opiekunów*, red. B. Namysłowska-Gabrysiak, C.H. Beck, Warszawa.
21. Nowak C. [2010], *Nauczanie kliniczne prawa jako nowa metoda nauczania prawa*, w: *Wybrane problemy nauki i nauczania prawa*, red. E. Kozerska, P. Sadowski, A. Szymański, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
22. Lowenstein A., Sowell, R. [1992] *Clinical case studies: A strategy for teaching leadership and management*, *Nurse Educator* 17.
23. Łojko E. [1999], *Zawody prawnicze w demokratycznym państwie*, w: *Studenci prawa o swojej przyszłości zawodowej*, red. E. Łojko, Wydawnictwo Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
24. Łojko E. [2005], *Role i zadania prawników w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
25. Namysłowska-Gabrysiak B. [2008], *Studencka poradnia prawna: kompendium dla studentów*, C.H. Beck, Warszawa.
26. Płatek M. [2008], *Fajna sprawa, uczyć prawa: „Prawo na co dzień” zajęcia kliniczne typu Street Law: nowe tendencje w metodologii nauczania prawa – idea, organizacja, doświadczenia*, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
27. Podkowiak J. [2010], *O potrzebie zmiany modelu kształcenia prawników w Polsce*, „Edukacja Prawnicza”, nr 4(115) 04–2010.
28. Rekosh E. [2005], *Rozwój prawniczej edukacji klinicznej: perspektywa globalna – doświadczenia zagraniczne, historia uniwersyteckich poradni prawnych*, w: *Studencka poradnia prawna. Idea, organizacja, metodologia*, red. D. Łomowski, Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych, Warszawa.
29. Runyan W.M. [1982], *In defense of the case study method*, *American Journal of Orthopsychiatry* 52 (3).
30. Safjan M. [2004], *Rola prawnika we współczesnym świecie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
31. Szewczyk M. [1999], *Idea uniwersyteckich poradni prawnych*, *Klinika* Nr 1–1999.
32. Szwarc A.J. [2010], *Problemy kształcenia prawniczego*, *Państwo i Prawo* Nr 1–2010.

33. Turska A. [2002], *Humanizacja zawodów prawniczych a nauczanie akademickie*, LIBER, Warszawa.
34. Warylewski J. [2006], *Problemy modelu edukacji prawniczej w Polsce*, „Edukacja Prawnicza”, nr 6 (81) 06/09–2006.
35. Wyroczyńska M. [2012], *Od studenta po adwokata, radcę, rejenta. Model kształcenia prawników na różnych poziomach edukacji w doświadczeniach nauczyciela akademickiego UŁ – radcy prawnego OIRP w Łodzi*, Edukacja Prawnicza nr 6–9–2012.
36. Zoll F., Namysłowska-Gabrysiak B. [2005], *Metodologia klinicznego nauczania prawa*, w: *Studencka poradnia prawna. Idea, organizacja, metodologia*, red. D. Łomowski, Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych, Warszawa.
37. Zoll F. [2007], *Jaka szkoła prawa*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
38. Zoll F. [2010], *Przyszłość kształcenia prawników*, „Państwo i Prawo”, Nr 6–2010.