

Rozważania wokół rozwoju historii doktryn politycznych i prawnych w aspekcie dydaktyki tego przedmiotu

Wstęp

Niniejszy artykuł powstał jako wynik refleksji nad – formułowanymi w bezpośrednich rozmowach¹ ze studentami prawa Wydziału Prawa i Administracji UJ – uwagami dotyczącymi historii doktryn politycznych i prawnych jako przedmiotu akademickiego. Najczęściej wskazywaną przez studentów słabością historii doktryn politycznych i prawnych był niewielki związek pomiędzy nauczanymi treściami a otaczającą ich rzeczywistością; osoby skore do wyrażania swoich opinii w sposób bardziej dosadny nie wahały się nazwać przedmiot wprost jako „nieprzydatny” zarówno z perspektywy ich dalszej edukacji prawniczej, jak i tzw. wiedzy ogólnoludzkiej. W obliczu takich zarzutów można albo przywołać argument o lenistwie intelektualnym studentów, albo też zastanowić się nad zasadnością ich komentarzy. Ponieważ pierwsza ze ścieżek interpretacyjnych ucina dyskusję już w punkcie wyjścia, postanowiłam obrać drugą z nich, czyniąc przedmiotem mojej refleksji dydaktykę historii doktryn politycznych i prawnych. Usiłując udzielić odpowiedzi na pytanie o źródło tak krytycznych uwag studentów, uznałam za cenne przyjrzenie się zarówno wykładanym przez nas – jako dydaktyków – treściom, jak i sposobowi ich przekazu. Z uwagi na to, że moje zaledwie kilkuletnie doświadczenie dydaktyczne ogranicza się do prowadzenia ćwiczeń – podnoszone przeze mnie kwestie, podawane przykłady i zgłaszane postulaty będą nawiązywać wyłącznie do tej formy zajęć. W pierwszej części artykułu postaram się wskazać trendy dominujące w nauczaniu historii doktryn w Polsce oraz na ich potencjalne implikacje. W drugiej części artykułu przedstawiam kilka propozycji, które mogłyby posłużyć jako tezy do dyskusji nad zmianami – być może na lepsze – w obrębie dydaktyki naszego przedmiotu.

¹ Rozmowy nie były formą badań jakościowych i miały całkowicie nieformalny charakter, w związku z czym nie istnieje ich zapis. Wśród rozmówców znaleźli się zarówno uczestnicy ćwiczeń z tego przedmiotu będący na pierwszym roku studiów, jak i studenci prawa wyższych lat, którzy na początku swoich studiów wybrali historię doktryn politycznych i prawnych jako jeden z przedmiotów podstawowych.

1. Model opisujący, czyli: „jak jest?”

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to: „jak jest?”, posłużyłam się analizą treści sylabusów z przedmiotu „historia doktryn politycznych i prawnych”, zamieszczonych na stronach internetowych Katedr i Zakładów Historii Doktryn Politycznych i Prawnych na Wydziałach Prawa polskich uczelni państwowych. Ponadto przedmiotem mojego zainteresowania uczyniłam treść zagadnień podejmowanych w – rekomendowanych przez prowadzących ćwiczenia – podręcznikach akademickich do historii doktryn². Zanim przejdę do przedstawienia wniosków, chciałabym zastrzec, że mam świadomość niedoskonałości towarzyszących podobnej metodzie badawczej – ta pozwala wskazać jedynie ogólne założenia wyznaczające kierunek postępowania historyków doktryn w zakresie dydaktyki. Aby uzyskać pełniejszy obraz podnoszonego tu problemu, należałoby uzupełnić badania o wywiady z pracownikami naukowo-dydaktycznymi, aby dowiedzieć się, jak w rzeczywistości wyglądają prowadzone przez nich zajęcia. Dodatkowego punktu widzenia dostarczyłyby dane z ankiet studenckich. Zatem wyciągane przeze mnie wnioski nawiązują nie tyle do konkretnych praktyk dydaktycznych, ile do deklaracji na temat: celów, problematyki i metod dydaktycznych.

Na podstawie treści sylabusów oraz podstawowej literatury przedmiotu za cele, które ćwiczeniowcy usiłują realizować, należałoby uznać, z jednej strony – zapoznanie studentów z kształtowaniem się głównych nurtów refleksji polityczno-prawnej, z naciśkiem na myśl europejską. Z drugiej zaś chodziłoby o przekazanie uczestnikom kursu wiedzy na temat doktrynalnej genezy i dokonujących się w toku dziejów przemian w sposobach rozumienia istniejących do dziś instytucji politycznych i prawnych. Warto zastanowić się, przy użyciu jakich „narzędzi” prowadzący starają się osiągać wskazane cele. Żaden z sylabusów nie zawiera szczegółowego opisu metod dydaktycznych – oprócz wzmianki, że ćwiczenia stanowią komplementarną wobec wykładu formułę pogłębiania wiedzy z zakresu historii doktryn. Za to w każdym z nich można zapoznać się z merytorycznym zarysem zajęć, który w większości przypadków stanowi skróconą wersję spisu treści zalecanego podręcznika.

Nawet po pobieżnym zapoznaniu się z tematycznym układem podręczników oraz wzorowanymi na nich punktami harmonogramu ćwiczeń bez trudu zauważam, że historia doktryn jawi się autorom zarówno podręczników, jak i sylabusów jako ujęty w chronologiczne ramy przegląd najwybitniejszych twórców koncepcji z zakresu myśli politycznej. Taki układ programu każe sądzić, że na kolejnych zajęciach prezentowane są

² S. Filipowicz, *Historia myśli polityczno-prawnej*, Arche, Gdańsk 2001; K. Chojnicka, H. Olszewski, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Ars Boni et Aequi, Poznań 2004; J. Justyński, *Historia doktryn polityczno-prawnych*, TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2004; L. Dubel, *Historia doktryn politycznych i prawnych do schyłku XX wieku*, LexisNexis, Warszawa 2005; A. Sylwestrzak, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, LexisNexis, Warszawa 2011.

– począwszy od czasów starożytnych aż po XX wiek – sylwetki poszczególnych myślicieli i ich poglądy na najważniejsze problemy życia społeczno-polityczno-prawnego danej epoki. Należałoby jeszcze przypomnieć fakt zgoła oczywisty – sposób prowadzenia zajęć i podejmowane w ich trakcie zagadnienia wywierają bezpośredni wpływ na wymagania stawiane studentom podczas ćwiczeń, a także na obraną formułę egzaminu. Dostrzeżenie wspomnianego powyżej łańcucha powiązań przyczynowo-skutkowych zainspirowało mnie do tego, aby rozpatrywać go w kategoriach pewnego modelu dydaktycznego. Z uwagi na przysługujące mu cechy, które poddam krytycznej analizie w kolejnych akapitach – nazywam go modelem opisującym. W modelu tym – podobnie jak w skonfrontowanym z nim modelu rozumiejącym – położyłam nacisk na trzy elementy, takie jak: nauczyciel, student, sposób ujęcia nauczanej problematyki.

Model opisujący w dydaktyce historii doktryn – choć ośmielam się twierdzić, że kreślone tu wytyczne można z powodzeniem przenieść na grunt także i innych dyscyplin humanistycznych – zasadza się na sprowadzeniu roli ćwiczeniowca do przekazywania wiedzy głównie czysto faktograficznej, zaś roli studenta – do zapamiętywania i poprawnego rekonstruowania przyswojonych faktów. W minionym stuleciu, kiedy borykano się z reglamentacją dostępu do informacji (cenzura, niedostatek podręczników i uzupełniającej literatury fachowej w szczególności w językach obcych, zafałszowanie faktów historycznych, trudności na rynku wydawniczym), łatwiej było wskazać argumenty za modelem opisującym, skoro dydaktyk funkcjonował w nim jako jedyny lub jeden z niewielu gwarantów wiedzy prawdziwej. Jednocześnie uważam, że żyjąc w czasach, w których nowoczesne technologie umożliwiają nam bycie nieustannie „podłączonymi” do źródeł informacji – nie wystarcza, aby osoba prowadząca ćwiczenia ograniczała się do przekazu wiedzy wyłącznie z zakresu faktografii, innymi słowy opisu życiorysów, wydarzeń, pojęć, etc. Pracownik naukowo-dydaktyczny, który nie wychodzi poza rolę wyznaczoną mu przez tzw. model opisujący traci w oczach studentów na wiarygodności, a jego pozycja jako niezbędnego ogniwa w procesie zdobywania wiedzy zaczyna być kwestionowana. Uczestnicy ćwiczeń są bowiem w stanie przy pomocy kilku „kliknięć” wyszukać kluczowe fakty składające się na problematykę danych zajęć. W takiej sytuacji pośród krytycznie nastawionych studentów może zrodzić się pytanie o celowość udziału w kursie, na którym jedynie powtarza się materię dostępną w podręcznikach i w innych komplementarnych źródłach wiedzy. Zatem cywilizacja, na której filary składają się m.in.: szybki, łatwy i stosunkowo tani dostęp do informacji obnaża – w moim przekonaniu – liczne słabości modelu opisującego, a jednocześnie zawiera w sobie twórczy potencjał skłaniający do zdefiniowania na nowo modelu dydaktyki w historii doktryn.

Zanim przejdę do zaproponowania alternatywnego wobec modelu opisującego wzorca postępowania dydaktycznego, chciałabym bardziej szczegółowo omówić słabe strony tego pierwszego, ponieważ drugi z modeli ma – zgodnie z moimi zamierzeniami – dostarczyć lekarstwa na konkretne schorzenia modelu opisującego. Oprócz pytania o zasadność uczestnictwa w ćwiczeniach zorientowanych wyłącznie na wiedzę historyczną, model opisujący może skutkować z perspektywy dydaktyka także i innym, nie mniej istotnym problemem – rutyną. Ćwiczeniowcy wykładający historię doktryn są zobligowani do odbywania co roku zajęć poświęconych tym samym postaciom, ponadto podczas ćwiczeń – z uwagi na brak czasu i przeładowanie programu – zdążają omówić wyłącznie podstawowe fakty. Z uwagi na wspomniane ograniczenia, a jednocześnie specyfikę przedmiotu historycznoprawnego, w ramach którego mamy do czynienia z raczej ugruntowanym kanonem nauczanej wiedzy – prowadzący zajęcia z historii doktryn wydają się bardziej niż dydaktycy zajmujący się aktualną problematyką narażeni na wypalenie zawodowe.

Kolejny ważki problem dostrzegam tym razem ze studenckiego punktu widzenia. Skoro – jak miemam – edukacja na szczeblu uniwersyteckim powinna polegać na dostarczaniu studentom bodźców do samodzielnego myślenia oraz kształtowaniu w nich umiejętności krytycznej analizy faktów, model opisujący nie tylko nie sprzyja realizacji tych celów, ale co więcej – działa hamująco, bowiem nagradza studentów, którzy wykonali swoisty program minimum. Takie osoby potrafią co prawda odtworzyć zapamiętane fakty, ale kiedy zadać im pytania sprawdzające stopień zrozumienia zgromadzonych przez nich wiadomości – stają się zupełnie bezradne, bowiem nie przygotowano ich do posługiwania się tymi informacjami, tzn. do ich przetwarzania i twórczego zastosowania w nowych kontekstach. W konsekwencji te dane przyswojone pamięciowo, ale w sposób bezrefleksyjny zostają w niedługim czasie zapomniane. Dość marnie brzmią pocieszenia, że przecież student zdał egzamin z historii doktryn, skoro omówiony na zajęciach materiał nie pomógł mu ani w rozwinięciu zdolności intelektualnych, ani też w doskonaleniu osobowości.

Oceniając model opisujący z perspektywy studentów, oprócz kontekstu czysto akademickiego warto uwzględnić także logikę, jaką rządzi się społeczeństwo informacyjne. Chodzi o to, że przewrót, jaki dokonał się w modelu komunikowania za sprawą internetu, przyzwyczaił nas do tego, że zamiast jedynie zapoznawać się z informacjami emitowanymi przez jednego nadawcę, z którym łączy nas relacja wertykalna – sami, na równych prawach z pozostałymi osobami, współtworzymy nadawane treści. Tym samym relacja ćwiczeniowiec- student obowiązująca w modelu opisującym razi młodzież tym, że tak małą wagę przywiązuje do jej zaangażowania w zajęcia i zamiast zachęcać do jak najczęstszych interakcji – ugruntowuje jedynie bierność.

Na początku moich rozważań poświęconych modelowi opisującemu w dydaktyce historii doktryn podkreśliłam, że oprócz nauczyciela i studenta mieści się w nim także sposób ujęcia nauczanej problematyki. Zapoznavanie studentów z koncepcjami doktrynalnymi w porządku chronologicznym sprawia, że w trakcie zaledwie semestralnego kursu nie wystarcza czasu na omówienie wszystkich zagadnień, co każdorazowo dokonuje się ze szkodą dla poglądów najbardziej współczesnych myślicieli. Wskutek czego studenci potrafią w najlepszym wypadku odpowiedzieć na pytania o wizję państwa u św. Augustyna czy umowy społecznej u Locke'a, ale nie mają pojęcia o doktrynach najnowszych, takich jak feminizm czy ekologizm, które mogłyby im dostarczyć narzędzi do bardziej wnikliwego analizowania otaczającej ich rzeczywistości społeczno-politycznej.

2. Model rozumiejący, czyli: „jak mogłoby być?”

Rozważania nad niedoskonałościami modelu opisującego posłużyły mi nie tylko do krytyki pewnego wynikającego zeń stanu rzeczy, ale przede wszystkim zachęciły do zastanowienia się nad możliwością wypracowania alternatywnego modelu dydaktycznego, wdrażanego podczas ćwiczeń z historii doktryn; nazwałam go modelem rozumiejącym. W toku dyskusji nad szansami wcielenia go w życie spotkałam się z kilkoma uwagami. Jedna z nich brzmiała, że choć studenci dzięki internetowi mogą potencjalnie bez trudu dotrzeć do informacji, to jednak najczęściej nie potrafią wyszukiwać faktów wartościowych z naukowego punktu widzenia – najczęściej kończą swe poszukiwania na stronkach ze ściągami, nie zaś na tych, na których zamieszcza się publikacje cenionych badaczy problematyki przedmiotu.

Uwaga ta zainspirowała mnie do doprecyzowania wizji nauczyciela w procesie dydaktycznym. Wyobrażam go sobie jako swoistego przewodnika, który w obliczu pojawienia się wielu źródeł wiedzy z zakresu doktryn – część z nich wyraźnie nie zasługuje na rekomendację jako literatura uzupełniająca – powinien służyć jako drogowskaz w doborze literatury fachowej, także tej dostępnej w formie elektronicznej. W ten sposób studenci nauczą się selekcionować dostępne im bogactwo materiałów pod kątem wyboru tylko tych naukowo użytecznych, a jednocześnie będą czuli, że proces dydaktyczny nie odbywa się w próżni społecznej, lecz stanowi integralną część dokonujących się dynamicznie przemian. Dydaktyk w modelu rozumiejącym to oczywiście nie tylko osoba ukierunkowująca kwerendę swoich podopiecznych, ale przede wszystkim ktoś, kto czuwa nad pogłębianiem przez nich wiedzy. W tym miejscu postaram się uwypuklić, na czym zasadza się różnica pomiędzy nim, a ćwiczeniowcem w modelu opisującym. Dydaktyk-przewodnik nie postrzega siebie jako „dostarczyciela faktów”, skoro do tych

ostatnich student potrafi dotrzeć sam albo też korzystając z jego wskazówek. Jego zadanie polega na uczeniu studentów pewnego stylu myślenia o historii, analizowania faktów, przyglądania się im przez pryzmat różnych metod interpretacyjnych, wyciągania wniosków na podstawie faktów – tak, aby wiedza rozszerzana z zajęć na zajęcia jawiła się studentom jako ciąg wzajemnie na siebie wpływających wydarzeń, nie zaś jako pozostające bez związku ze sobą wysepki faktów. Rozwijając nazwę tego modelu dydaktycznego, aktywność dydaktyka nie zasadza się na opisie faktów, lecz na ułatwieniu ich zrozumienia.

Naszkicowane przeze mnie wyobrażenie na temat roli dydaktyka skrytykować można jako utopijne w sytuacji, kiedy przeważająca większość studentów wybierających nasz przedmiot najwyczejniej nie zna historii. Po pierwsze nie uważam, aby zadaniem nauczyciela akademickiego, który prowadzi zajęcia trwające zaledwie jeden semestr było przekształcanie historii doktryn w zajęcia wyrównawcze z historii powszechnej na poziomie szkoły średniej. Po drugie, jeśli chcemy w trakcie ćwiczeń wdrażać model rozumiejący, wystarczy jasno określić kryteria, jakie powinni spełniać studenci zapisujący się na nasz przedmiot. Innymi słowy, unikniemy jako dydaktycy koncentracji na warstwie czysto faktograficznej, o ile będziemy wymagać od naszych podopiecznych przygotowania się do zajęć w oparciu o podręcznik i dodatkowe materiały. Zdaję sobie sprawę, że z łatwością można podnieść niejedną zarzut wobec proponowanego rozwiązania: jak bowiem doskonalic styl myślenia studentów, kiedy ci przychodzą na zajęcia nieprzygotowani? Wydawałoby się, że wówczas nie pozostaje nam już nic innego, jak tylko wyłożyć zadaną materię w formie wykładu. W moim przekonaniu otwierające się przed nami pole działania jest znacznie rozleglejsze niż moglibyśmy sądzić na pierwszy rzut oka. Z jednej strony mamy do wyboru strategię dyscyplinującą (konsekwentna weryfikacja wiedzy i zgoda na uczestnictwo w ćwiczeniach wyłącznie dla osób przygotowanych) – ta jednak obarczona jest ryzykiem, że na nasze zajęcia będzie uczęszczać zbyt małe grono słuchaczy, a tym samym nie uda nam się zrealizować pensum. Z drugiej zaś strony warto zastanowić się nad strategią silną nie tyle groźbą sankcji, co ofertą edukacyjną.

Wyjaśnienie istoty tego zagadnienia postanowiłam powiązać z rolą studentów i sposobem ujęcia nauczanej problematyki w modelu rozumiejącym. Jeżeli chcemy, aby studenci przychodzili przygotowani na ćwiczenia powinniśmy zastanowić się, jak uczynić przedmiot historycznoprawny użytecznym, a nawet interesującym z punktu widzenia tych młodych ludzi. Proponowana przeze mnie próba rozwiązania powyższego problemu wyrasta z silnego przekonania o potrzebie zwrócenia uwagi na dwa zagadnienia: interdyscyplinarność historii doktryn i odnoszenie wiedzy historycznej do kontekstu współczesnego. Pomimo tego, że interdyscyplinarność jest wpisana w samą naturę historii doktryn

politycznych i prawnych, z przeanalizowanych podręczników i sylabusów do tego przedmiotu wynika, że ćwiczeniowcy nie wykorzystują należycie tego jej potencjału. Studenti zaczną doceniać praktyczne znaczenie doktryn, jeśli tylko pokażemy im, że te „żyją” przede wszystkim poza stronicami podręczników. Cel ten osiągniemy, np. poprzez dobór odpowiednich materiałów dydaktycznych. Zamiast za każdym razem prosić uczestników kursu o przeczytanie wybranego fragmentu podręcznika, zaproponujemy im zgłębianie zagadnień doktrynalnych za pośrednictwem: powieści, dzieł sztuki, filmów, komiksów lub nawet gier komputerowych. Posłużenie się tak różnorodnymi formami przekazu wiedzy posiada wiele zalet: zajęcia stają się ciekawsze, omawianą problematykę łatwiej będzie studentom zapamiętać, a przede wszystkim zrozumieć, gdy zilustrujemy ją konkretnymi przykładami, ponadto studenci zauważą, że doktryny to nie tylko nazwa przedmiotu do zaliczenia na początku studiów, ale istotna część rzeczywistości społecznej, która działa inspirująco na twórców przeszłości i tych teraźniejszych, a przede wszystkim pod wieloma względami wywiera bezpośredni wpływ na życie ich samych. Oprócz wyciągnięcia praktycznych konsekwencji z interdyscyplinarności właściwej historii doktryn, postuluję, aby nauczanie tego przedmiotu w większym stopniu orientować na współczesność. Chodzi mi tutaj nie tylko o uwzględnianie w programie nauczania doktryn współczesnych, ale o prowadzenie zajęć w taki sposób, aby zgłębiając zagadnienia nawet z dziejów najdawniejszych, starać się każdorazowo odnieść je do aktualnej problematyki społeczno-polityczno-gospodarczej. Aby nie ograniczać się wyłącznie do omówienia moich postulatów w zamieszczonej poniżej tabeli podaję pięć przykładowych pytań, które można by przedyskutować na zajęciach lub uwzględnić na egzaminie. Jednocześnie zestawiam je z pytaniami, które najczęściej pojawiają się podczas zajęć poświęconych danemu myślicielowi lub też na egzaminie z historii doktryn.

Jak jest?	Jak mogłoby być?
1. Jaka jest treść sprawiedliwości dystrybucyjnej?	1. Jak zgodnie z zasadą sprawiedliwości dystrybucyjnej powinni zostać ukarani kibice zakłócający spokój podczas Euro2012?
2. Jakie warstwy społeczne tworzyły idealną polis Platona i jakie były ich funkcje?	2. Jak Platon odniósłby się do ruchu „oburzonych”?
3. Jaka rolę Stanisław Orzechowski przypisywał religii katolickiej w porządku politycznym?	3. Jak Stanisław Orzechowski zareagowałby na zgłaszane przez mieszkańców w Polsce muzułmanów postulaty budowy meczetu w Warszawie?
4. Czym jest ciało pośredniczące wg A. de Tocqueville’a?	4. Podaj przykłady współcześnie funkcjonujących ciał pośredniczących w rozumieniu A. de Tocqueville’a.
5. Omów reformy społ. przeprowadzone przez Roberta Owena	5. Jak Robert Owen oceniłby postulaty pracowników supermarketów dotyczące skrócenia ich czasu pracy?

W moim przekonaniu zaprezentowane w drugiej kolumnie tabeli sposoby ukierunkowywania dyskusji wymagają od studentów, po pierwsze zapoznania się z oryginalnymi poglądami twórców koncepcji doktrynalnych, po drugie zaś przetworzenia wiedzy i umiejętności zastosowania jej w kontekście odmiennym od tego, w którym dana doktryna wyrosła. Taki styl prowadzenia ćwiczeń wpisuje się również w zainicjowany wraz z rewolucją internetową model komunikowania – nauczyciel przestaje pełnić w nim funkcję jedyne go nadawcy treści i staje się kimś w rodzaju moderatora zachęcającego uczestników zajęć do podjęcia interakcji. Wzrost zaangażowania ze strony studentów sprawia, że czują się współodpowiedzialni za kształt ćwiczeń. Dydaktyk historii doktryn z dużo większym prawdopodobieństwem osiągnie swój cel, jeśli zdoła wykazać studentom, że filozofowie sprzed wieków mieliby coś ważnego do przekazania także im, żyjącym we współczesności.

Zakończenie

Za scharakteryzowanym przeze mnie w niniejszym artykule modelu rozumiejącym skrywa się oprócz określonej koncepcji dydaktycznej z zakresu historii doktryn pewna bardziej ogólna wizja – wizja uniwersytetu. W debacie, którą przed kilkoma miesiącami toczono na łamach „Tygodnika Powszechnego”³ zwolennicy orientacji promądrłościowej (celem uniwersytetu jest kształcić jednostki zdolne do krytycznej refleksji nad sobą i światem) spierali się z orędownikami orientacji prorynkowej (zdobywane przez studentów kwalifikacje powinny być praktyczne, tzn. dostosowane do oczekiwań rynku pracy). W moim przekonaniu model rozumiejący stanowi rozwiązanie kompromisowe, tj. czyniące zadość oczekiwaniom obu stron sporu. Prowadzenie zajęć zgodnie z zarysowanymi przeze mnie wytycznymi zachęca do samodzielnego myślenia, stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi w oparciu o zgromadzoną wiedzę – słowem do rozwoju jednostki i jej namysłu nad światem. Ponadto, biorąc pod uwagę, że współcześni pracodawcy cenią pracowników, którzy potrafią wymyślać rozwiązania problemów, a nie tylko podążać za schematami, zdobywać stale nowe kwalifikacje, analizować i myśleć logicznie – także i na te umiejętności kładzie się nacisk w modelu rozumiejącym, który tym samym czyni uczestników naszego kursu potencjalnie wartościowymi z punktu widzenia wymagań gospodarki opartej na wiedzy.

³ Por. http://tygodnik.onet.pl/14,858,smierec_uniwersytetow,temat.html, data pobrania: 7 października 2012.