

Marek Kwiek

Poznań



Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie

W prowadzonych w ostatnich latach akademickich i politycznych dyskusjach na temat przyszłości publicznych uniwersytetów w Europie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie ich struktur zarządzania i ustroju (*university management* i *university governance*). Spośród wielu dyskusji na ten temat warto szczególnie, jak się wydaje, wziąć pod uwagę dyskusje prowadzone wokół „agendy modernizacyjnej” uniwersytetu europejskiego przygotowanej i modyfikowanej przez ostatnich dziesięć lat przez Komisję Europejską. Chociaż z perspektywy czysto akademickiej – czyli z perspektywy naukowych badań nad szkolnictwem wyższym – nie jest to agenda szczególnie inspirująca ani szczególnie nowatorska, a ponadto jej wyraźnym mankamentem jest ugruntowanie w silnych przekonaniach jej autorów, nie zaś w prowadzonych badaniach naukowych, to z perspektywy polityki publicznej (uprawianej przez mnie *public policy*) głosu Komisji w rozważaniach nad przyszłością uniwersytetu w Europie nie można lekceważyć¹.

Istnieje ku temu co najmniej kilka ważnych powodów: po pierwsze, w związku z daleko posuniętą integracją szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie, przyszłość europejskich uniwersytetów w dużej mierze zależy od kształtu dyskusji prowadzonych na poziomie europejskim: postępującej europeizacji działań zmieniających obraz szkolnictwa wyższego w Europie (powstawaniu *European Higher Education Area* i *European Research Area*) towarzyszy coraz wyraźniej europeizacja dyskursu prowadzonego na jego temat. O ile kształt tego dyskursu

¹ Zob. moją obszerną monografię *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.

nie ma bezpośredniego wpływu na poszczególne instytucje i poszczególnych badaczy (i ma niewielki wpływ na kierunki badań naukowych nawet w takiej dziedzinie jak *higher education research*), o tyle ma on olbrzymi wpływ na rodzące się dzisiaj kierunki polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach UE (oraz daleko poza UE – w ramach procesu bolońskiego integrującego kształcenie) oraz, może przede wszystkim, na sposoby myślenia – i tryby problematyzowania – całego szeregu zagadnień związanych z funkcjonowaniem uniwersytetów (finansowania, zarządzania, ustroju, kierunków badań priorytetowych etc.) przez *policymakers*, czyli decydentów politycznych. Integracja europejska jako projekt polityczny i gospodarczy coraz silniej obejmuje uniwersytety europejskie².

Po drugie, głos Komisji jest istotny, ponieważ doskonale współgra z globalnym myśleniem o przyszłości uniwersytetów i wyraża idee zbliżone do tych, które promuje na przykład OECD w odniesieniu do państw najbardziej rozwiniętych i Bank Światowy w odniesieniu do państw rozwijających się. Siła sprawcza dyskursu wspólnego najważniejszym globalnym i europejskim graczom w polityce reform szkolnictwa wyższego, w powiązaniu z mechanizmami finansowymi i pomocą techniczną oraz ekspercką jest bardzo poważna, zwłaszcza w kontekście powodu trzeciego – głoszonego powszechnie przez te instytucje (oraz stosunkowo szeroko przez nauki społeczne) paradygmatycznego przejścia do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. W ramach nowego paradygmatu rola uniwersytetów jest kluczowa, ponieważ są one ujmowane jako narzędzia postępu technologicznego (poprzez transfer wiedzy i technologii) i siły napędowe rozwoju gospodarczego (poprzez badania naukowe, rozwój i innowacje). Powyższe trzy przyczyny (a ich katalog jest o wiele obszerniejszy) – rola integracji europejskiej, wspólny dyskurs globalny oraz idee społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy – powodują, że prezentowane przez Komisję od dziesięciu lat ujęcie przyszłości uniwersytetu uznajemy tutaj za ważne.

Ogólny obraz, jaki wyłania się z lektury jej najnowszych dokumentów, raportów, publikacji roboczych i komunikatów, jest taki, iż relacje między rządami i publicznymi instytucjami akademickimi wymagają dzisiaj głębokich zmian, a nie kosmetycznych modyfikacji. Dwa niedawne dokumenty, „Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy” oraz „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation” (oraz liczne dokumenty towarzyszące³),

² Zob. zwłaszcza dwa niedawne tomy w bodaj najlepszej serii wydawniczej zajmującej się badaniami szkolnictwa wyższego (Springera *Higher Education Dynamics*): P. Maassen, J.P. Olsen (eds.), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht 2007, oraz A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maassen (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht 2009.

³ Zob. np.: *Cluster 'Modernisation of Higher Education'. Issue-paper on Governance*, EC, Brussels 2006; *European Universities: Enhancing Europe's Research Base. Report by the Forum on University-based Research*, DG Research, EC, Brussels 2005; „*Education and Training 2010*”. *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*, COM(2003) 685 final, EC, Brussels 2003; *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, COM(2003)58, EC, Brussels 2003; *Key Figures 2003-2004. Towards a European Research*

pokazują, że Komisja Europejska oczekuje radykalnych transformacji ustroju uczelni po to, aby umożliwić im pracę na rzecz tego komponentu strategii lizbońskiej, który określa się mianem „szybszy wzrost gospodarczy/więcej miejsc pracy” (choćby szczegóły nowej strategii Komisji Europejskiej na lata 2010–2020 – zwanej *Europe 2020* – dopiero się krystalizują, z dostępnej już dzisiaj dokumentacji i materiałów pomocniczych wynika, że rola uniwersytetów i szeroko pojętych badań naukowych, przede wszystkim jednak prowadzonych poza uniwersytetami lub w ramach partnerstw uniwersytetów i sektora prywatnego, może radykalnie wzrosnąć).

Komisja od początku nowego wieku stale namawia uniwersytety europejskie do rozważenia fundamentalnie nowych relacji ze społeczeństwem (nowych „kontraktów” społecznych), a rządy do rozważenia ustanawiania nowego partnerstwa z uniwersytetami, charakteryzującego się przeniesieniem akcentów ze sprawowania nad nimi kontroli państwa na ich odpowiedzialność i rozliczalność (*accountability*) wobec społeczeństwa⁴. Jak to jasno tłumaczy dokument poświęcony ustrojowi uczelni:

„Uniwersytety funkcjonują w szybko zmieniającym się kontekście. [...] W związku z tym, stają się coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze w zarządzaniu, zarówno wewnętrznym, jak i w swoich relacjach z państwem. Po to, aby zmobilizować olbrzymi potencjał wiedzy i energii europejskich uniwersytetów i dostosować je do nowych misji, niezbędna jest skoordynowana zmiana zarówno w systemach regulacyjnych, jak i w ustroju uczelni”⁵.

Potrzeba zatem zmian w ustroju uczelni: wedle nowych kontraktów społecznych zawieranych między uniwersytetem a państwem – tak jak je sobie wyobraża Komisja – uniwersytety byłyby odpowiedzialne (i rozliczalne, czyli *accountable*) za swoje programy edukacyjne, swoich pracowników i swoje zasoby, a państwo byłoby odpowiedzialne za ogólną „orientację strategiczną” systemu edukacyjnego jako całości – poprzez sieć ogólnych reguł, celów polityki edukacyjnej, mechanizmów finansowania szkolnictwa wyższego i systemy zachęt⁶. Albo inaczej, jak to zostało ujęte *expressis verbis*: miałoby być „mniej czeków *ex ante* i większa odpowiedzialność/rozliczalność uniwersytetów *ex post*”, przy pełnej autonomii instytucjonalnej jako warunku wstępnym ich funkcjonowania⁷. Mówiąc najogólniej, zagadnienia zarządzania instytucjonalnego wydają się dzisiaj Komisji Europejskiej bardziej kluczowe niż jakikolwiek inny czynnik dyskusowany w związku z rolą uniwersytetów w gospodarkach opartych na wiedzy, w tym między innymi bardziej kluczowe niż ich publiczne finansowanie⁸:

Area. Science, Technology and Innovation, DG Research, EC, Brussels 2003; *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, EC, Brussels COM(2006) 208 final, i wiele innych, do których się tutaj nie odwołuję.

⁴ „*Education and Training 2010*”..., op. cit., s. 9.

⁵ *Cluster Modernisation of Higher Education*’..., op. cit., s. 1.

⁶ *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities*..., op. cit., s. 5.

⁷ *Ibidem*, s. 7.

⁸ Autorowi trudno się z tym stanowiskiem zgodzić, szczególnie w odniesieniu do państw naszego regionu – jest on mianowicie przekonany o tym, że zmiany na uniwersytetach

„Zarządzanie instytucjonalne ma największą wagę w kontekście konkurencyjnym i globalnym, ponieważ jest głównym czynnikiem wzmacniającym przywództwo i odpowiedzialność uniwersytetów europejskich. Można uznać, że inne czynniki, jak choćby finansowanie uniwersytetów i badań naukowych z pieniędzy publicznych, są ważne dla przyszłości uniwersytetów europejskich, ale wybory dokonywane przez nie w odniesieniu do ciał nadzorujących i instytucjonalnych procesów decyzyjnych są żywotne dla ich konsolidacji”⁹.

W tym kontekście, spośród trzech wymiarów zarządzania uniwersytetami (ciała nadzorujące, ciała wykonawcze i zewnętrzne ciała zapewniania jakości¹⁰), w niniejszym tekście skupię się na pierwszym i drugim elemencie, a szczególnie na „wzmocnionym rdzeniu kierowniczym” (*strengthened steering core*), pierwszym z pięciu elementów uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli na „administracyjnym kręgosłupie” rozciągającym się od najwyższych ciał uczelnianych po najważniejsze wydziały i instytuty (w klasycznym sformułowaniu Burtona Clarka z *Creating Entrepreneurial Universities*; pozostałe cztery elementy uniwersytetu przedsiębiorczego to poszerzone peryferie rozwojowe, zdywersyfikowana podstawa finansowa, stymulujące centrum akademickie oraz zintegrowana kultura akademicka¹¹).

publicznych muszą iść równolegle w obydwu kluczowych dziedzinach – czyli w zarządzaniu (i ustroju) uczelni oraz w ich finansowaniu. Reformy, które zmieniają sposoby zarządzania i ustrój uczelni, a nie wprowadzają fundamentalnych zmian w ich finansowaniu, uważam za z góry skazane na niepowodzenie. Znajduje to zresztą swoje odbicie w wieloletnim sporze toczonym w nauce europejskiej zajmującej się uniwersytetami – czy ważniejsze jest analizowanie ich finansów (na przykład Gareth Williams od swojego tomu dla OECD, *Financing Higher Education. Current Patterns*, Paris 1990), czy też analizowanie ich struktur *governance* (na przykład dwa klasyczne tomy M. Kogan, M. Henkel, S. Hanney, *Government and Research. Thirty Years of Evolution*, 2006, oraz *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, 2006, a także dwie najnowsze prace odwołujące się do teorii Kogana i Henkel: A. Amaral, I. Bleiklie, Ch. Musselin (eds.), *From Governance to Identity. A Festschrift to Mary Henkel*, Dordrecht 2008, oraz C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (eds.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, 2009). Jak się wydaje, zbyt duża część nauki europejskiej koncentruje się dzisiaj na zagadnieniach ustroju i zarządzania uczelniami, a zbyt mała – na ich finansowaniu. W nauce amerykańskiej proporcje te są bardziej wyrównane. Zarazem trzeba się zgodzić jednak z Michaeliem Shattockiem, kiedy powiada, otwierając swój tom *Managing Successful Universities*: „successful universities are successful primarily because of their teaching and research, not because of their management, but good management can over time provide the conditions in which teaching and research can flourish, just as, more usually, poor management can undermine teaching and research and precipitate institutional decline” (M. Shattock, *Managing Successful Universities*, SHRE, Buckingham 2003, s. ix).

⁹ *European Universities...*, op. cit., s. 38.

¹⁰ Zob. ibidem, s. 39.

¹¹ B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, New York 1998, s. 5; zob. też: B. Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*, Maidenhead 2004. Zob. moje teksty: *On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship (Higher Education Management and Policy*, vol. 20 (1), 2008), *Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe*

Pominę natomiast tutaj całkowicie kwestię funkcjonowania i przyszłości krajowych (i potencjalnie – ogólnoeuropejskich) systemów zapewniania jakości¹².

Zagadnienie bardziej ogólne (i wychodzące poza zarządzanie uniwersytetami), podnoszone często w ostatnich latach przez Komisję brzmi następująco: Czy transformacje, w obliczu których stają europejskie uniwersytety publiczne, są radykalne – a jeśli tak, to dlaczego? Jak argumentuje dokument Komisji poświęcony efektywnemu inwestowaniu w edukację i szkolenie, wyzwanie, przed którym staje dzisiaj edukacja, jest najprawdopodobniej większe, niż wyobrażano to sobie w Lizbonie w 2000 roku, kiedy formułowano zręby strategii lizbońskiej: „utrzymywanie status quo czy też wprowadzanie powolnych zmian z pewnością byłoby absolutnie nieadekwatne w obliczu tak potężnego wyzwania”¹³. Potrzebne są więc szybkie działania¹⁴.

Unia Europejska potrzebuje dzisiaj „zdrowego i kwitnącego świata uniwersyteckiego”; potrzebuje więcej „doskonałości” (*excellence*) na uniwersytetach. Jednak aktualnie, o ile sytuacja badań naukowych „budzi zmartwienie”, o tyle sytuacja uniwersytetów jest „zła”, ponieważ nie są one „konkurencyjne globalnie [...], chociaż powstają na nich publikacje naukowe najwyższej jakości”¹⁵. Europejskie uniwersytety w tym pesymistycznym ujęciu generalnie mają mniej do zaoferowania

(in a Comparative Perspective), w: M. Shattock (ed.), *Entrepreneurship in Universities and the Knowledge Economy*, Maidenhead 2008, oraz *Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures in European Universities* (Policy Futures in Education, vol. 6, no. 6, 2008).

¹²Zob. S. Schwartz, D.F. Westerheijden (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Research Area*, Dordrecht 2004.

¹³*Investing Efficiently in Education and Training: An Imperative for Europe*, EC, Brussels COM (2002) 779 final, s. 11.

¹⁴Kluczowy zarzut wobec sposobu myślenia reprezentowanego przez Komisję brzmiałby w tym kontekście tak: czy Komisja prezentuje pewną *argumentację* (wspartą na przykład badaniami naukowymi funkcjonowania systemów edukacyjnych w Europie oraz, porównawczo, w USA i dostępnymi danymi porównawczymi) – czy też pewną *ideologię*? Prezentowane przez nią wielokrotnie przekonanie o potrzebie przeprowadzenia radykalnych reform europejskich uniwersytetów pozostaje w dużej mierze właśnie (ideologicznym) przekonaniem. Peter Maassen i Johan P. Olsen skomentowali niedawno tę zaskakującą sytuację krótko: *strong convictions, weak evidence* (P. Maassen, J.P. Olsen, *University Dynamics and European Integration*, op. cit., s. 13); albo jeszcze inaczej – *under-researched, over-debated*. W żaden sposób nie odbiera to wagi zagadnieniu, raczej wskazuje na potrzebę prowadzenia w tym kierunku systematycznych badań zorientowanych na praktykę (zob. nowy model badań edukacyjnych proponowany przez OECD choćby w *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, zwany „evidence-informed policy research”: „In very broad terms, the research that is used to produce evidence-informed policy can be distinguished from purely scientific research in that the former is oriented to informing action while the latter is oriented to developing theory and testing hypotheses (although these are not mutually exclusive categories”, OECD, *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, Paris 2007, s. 16). To prowadzi nas bezpośrednio w stronę *public policy* i jej definicji wedle Amitai Etzioniego (zob. A. Etzioni, *The Unique Methodology of Policy Research*, w: M. Moran, M. Rein, R. Goodin (eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford 2006, s. 824).

¹⁵*The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, op. cit., s. 2.

w dziedzinie patentów i innowacji niż ich główni, przede wszystkim amerykańscy, konkurenci, argumentuje dalej dokument Komisji¹⁶. Ponieważ po pierwszych komunikatach dotyczących wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w odniesieniu do misji uniwersytetów Komisję spotkała silna krytyka ze strony świata akademickiego, w kolejnych dokumentach starała się ona zachować maksymalną ostrożność, pisząc o przyszłej roli uniwersytetów, przypominając między innymi, że uniwersytety „nadal trzymają w rękach klucz do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy”¹⁷; uniwersytety znajdują się również, jak głosi inne sformułowanie, „w samym sercu Europy Wiedzy”¹⁸. Zarazem stawka zachodzących przemian jest bardzo wysoka i sposób, w jaki funkcjonują dzisiaj uniwersytety, jest dla Komisji nie do przyjęcia. Od początku nowego stulecia coraz mocniejsza jest w jej dokumentach perspektywa ekonomiczna (a nie akademicka czy społeczna), a teza o nieadekwatności dzisiejszych uniwersytetów wobec wyzwań, przed jakimi staje Unia Europejska, jest w wielu miejscach silnie formułowana.

Uniwersytety europejskie w ujęciu Komisji dysponują „olbrzymim potencjałem”, ale niestety potencjał ten „nie został w pełni zaprzęgnięty do efektywnej pracy na rzecz szybszego wzrostu gospodarczego i większej liczby miejsc pracy w Europie”. Badania naukowe przestają być jednostkową działalnością prowadzoną przez badaczy w izolacji od innych badaczy, a nacisk w badaniach przenosi się od poszczególnych badaczy do ich zespołów i ich globalnych sieci¹⁹. Dlatego uniwersytety, wedle Komisji, potrzebują autonomii i odpowiedzialności; a z kolei pełna autonomia instytucjonalna wobec społeczeństwa wymaga nowych systemów wewnętrznego zarządzania, opartych na priorytetach strategicznych i profesjonalnym zarządzaniu zasobami ludzkimi, inwestycjami oraz procedurami

¹⁶Zarazem trzeba wspomnieć o ograniczeniach tego modelu – choćby krytykę unijnej fascynacji amerykańskim modelem transferu technologii i amerykańskim rozwiązaniem problemów praw patentowych (na przykład Paula A. Davida). David pokazuje, że za ideami głoszonymi przez Komisję na temat innowacyjności europejskich uniwersytetów stoi fundamentalne niezrozumienie sytuacji amerykańskiej: podstawowy wymiar *innovation gap* pomiędzy USA i Europą jest taki, że w USA prawa patentowe pozostają w rękach uniwersytetów, a w Europie w rękach firm. Nie jest tak, że kadra akademicka w Europie nie ma innowacyjnych pomysłów prowadzących do opatentowanej własności intelektualnej; ilość innowacji powstających na uniwersytetach ukrywa się pod liczbą patentów zgłaszanych przez firmy: „Najnowsze badania empiryczne pokazują, że istnieje olbrzymia różnica między instytucjonalnym patentowaniem wynalazków dokonywanym przez uniwersytety w Europie a bardzo wysokim poziomem zaangażowania badaczy uniwersyteckich w patentowanie wynalazków podejmowane przez przemysł. Kluczowa różnica to patenty, które są *university-owned*, z jednej, i *university-invented* z drugiej strony”. Innowacyjność europejskich uniwersytetów, jak szczegółowo pokazuje David, skrywa się – z racji braku dobrych rozwiązań prawnych i instytucjonalnych – pod innowacyjnością europejskich firm (zob. P.A. David, *New Science, New Industry and New Institutions? Second Thoughts on Innovation and Europe's Universities*, w: A.Q. Curzio, M. Fortis (eds.), *Research and Technological Innovation. The Challenge for a New Europe*, Heidelberg 2005, s. 151-173).

¹⁷*The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, op. cit., s. 5.

¹⁸Ibidem, s. 4.

¹⁹*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities...*, op. cit., s. 3.

administracyjnymi²⁰. Z szerszej perspektywy, jak głosi tytuł kolejnego dokumentu Komisji, wdrażanie strategii lizbońskiej wymaga „kształtowania umysłowości przedsiębiorczej poprzez edukację i kształcenie”²¹, *entrepreneurial mindset*, począwszy od szkolnictwa podstawowego, przez średnie, aż po wyższe²². W odniesieniu do szkolnictwa wyższego dokument promuje komercjalizację idei i transfer nowych technologii do gospodarki przez studentów i badaczy²³.

Tym samym zatem uniwersytety stają w obliczu krytycznej potrzeby „adaptowania i dostosowywania się” do serii głębokich przeobrażeń, przez które przechodzi obecnie Europa²⁴. Muszą stanąć w obliczu różnorodnych wyzwań, a swój potencjał uwolnią tylko wtedy, kiedy przejdą „radykalne zmiany” niezbędne do tego, aby system europejski stał się „autentycznym punktem odniesienia w świecie”²⁵. Uniwersytety muszą zwiększać swoje przychody i dywersyfikować ich źródła w obliczu narastającego niedofinansowania. Złoty wiek ideału wieży z kości słoniowej (który jednak nie został wspomniany w tym komunikacie) właśnie się skończył:

„Po tym jak uniwersytety europejskie pozostawały przez długi czas *stosunkowo wyizolowanym wszechświatem*, zarówno w stosunku do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z gwarantowanym finansowaniem i swoim statusem chronionym z racji szacunku dla uniwersyteckiej autonomii, drugą połowę dwudziestego wieku przeszły

²⁰ Ibidem, s. 5.

²¹ *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning*, COM(2006) 33 final, EC, Brussels 2006.

²² Problematyka edukacji dla przedsiębiorczości i relacji przedsiębiorczość (nie: przedsiębiorczość akademicka) – szkolnictwo wyższe pojawia się szeroko w komunikatach, raportach i książkach wydawanych przez Komisję i OECD, począwszy choćby od *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy* (OECD, Paris 1998) po niedawno wydany tom *Entrepreneurship and Higher Education* (J. Pottera (ed.), OECD, Paris 2008).

²³ *Implementing the Community Lisbon Programme...*, op. cit., s. 9. Kluczowym elementem w nowych relacjach Komisji – krajowe systemy edukacyjne państw UE jest tzw. otwarta metoda koordynacji – OMK (*open method of coordination*) wprowadzona i zdefiniowana przez Radę Europejską w Lizbonie w 2000 roku. Metoda ta stosowana w odniesieniu do szkolnictwa wyższego oznacza dążenie do osiągnięcia większej zbieżności z celami UE oraz rozwijanie polityki krajowej w zgodzie z szerszymi celami EU. Zamiast opracowywania wspólnych reguł funkcjonowania szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim (co byłoby niezgodne z tradycją kolejnych traktatów unijnych), rządy państw narodowych mają dopasowywać funkcjonowanie swoich instytucji do funkcjonowania instytucji w innych krajach UE. OMK korzysta z nowych, bardzo skutecznych technik, takich jak monitorowanie postępów w osiągnięciu założonych wskaźników i pełna wymiana informacji na temat strategii, reform i postępów (*monitoring, indicators, benchmarking, best practices* etc). O niebezpieczeństwach OMK zob. zwł. R. Dale, *Constructing Europe Through Constructing a European Education Space*, w: M. Simons, M. Olssen, M.A. Peters (eds.), *Re-Reading Education Policies*, Rotterdam 2009), oraz A. Gornitzka, *The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective*, w: P. Maassen, J.P. Olsen, *University Dynamics...*, op. cit., s. 199 i n.

²⁴ *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, op. cit., s. 6.

²⁵ Ibidem, s. 11.

one w zasadzie bez kwestionowania swojej roli czy też kwestionowania natury tego, jaki wkład mogą wносить do społeczeństwa²⁶.

Lecz czas ten, zdaniem Komisji, właśnie się skończył, i nadszedł czas rozliczalności/odpowiedzialności przed społeczeństwem, czyli czas *academic accountability*. Dlatego fundamentalne pytanie dotyczące uniwersytetów w Europie ma brzmieć wedle Komisji następująco: „Czy uniwersytety europejskie, *takie, jakie są i tak, jak są zorganizowane*, mogą mieć nadzieję na zachowanie w przyszłości swojego miejsca w społeczeństwie i w świecie?”²⁷. W kontekście całego dokumentu Komisji poświęconego „roli uniwersytetów w Europie Wiedzy” jest to pytanie całkowicie retoryczne i dokument udziela na nie odpowiedzi jednoznacznie negatywnej. Potrzebna jest restrukturyzacja uniwersytetów i przychodzi tu z pomocą Komisji o wiele szersza idea społecznej, ekonomicznej i politycznej integracji europejskiej odniesiona do szkolnictwa wyższego, wyrażana w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Przypomnijmy w tym miejscu cele wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w innym sformułowaniu, aby zobaczyć, jak bardzo oddaliły się one od tradycyjnych (choćby humboldtowskich) ujęć społecznej i kulturowej roli uniwersytetu: celem uniwersytetu staje się tworzenie przestrzeni badawczej, w której zasoby badawcze będą wykorzystywane do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności Europy”²⁸. Uniwersytety są dzisiaj coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami, zwłaszcza przed studentami i ich rodzicami, pracodawcami i (w dużej mierze) finansującym kształcenie państwem; kształcenie uniwersyteckie wpływa nie tylko na tych, którzy korzystają z niego bezpośrednio – nieefektywne wykorzystywanie zasobów uniwersytetów publicznych dotyka całego społeczeństwa. Tym samym celem staje się, głosi Komisja, „maksymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji” czy też „optymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji reprezentowanej przez studia, za którą płaci całe społeczeństwo”²⁹.

Nie budzi w tym kontekście zdziwienia fakt, że perspektywy ujmowania roli szkolnictwa wyższego dostarcza Komisji Europejskiej „waga edukacji/szkolenia

²⁶ Ibidem, s. 22, podkr. M.K.

²⁷ Ibidem, podkr. w oryginale.

²⁸ *Strategy for a Real Research Policy in Europe*, EC, Brussels 2000, s. 1.

²⁹ *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, op. cit., s. 14. A ta stopa zwrotu, zarówno prywatna, jak i publiczna, jest niezwykle wysoka w całym obszarze OECD. Polska należy do krajów o jednej z pięciu najwyższych prywatnych stóp zwrotu z inwestycji na świecie (zarówno ze studiów na poziomie magisterskim, jak i – co bardziej interesujące – na poziomie licencjackim), zob. OECD 2010; *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.*, GUS, Warszawa 2009. Najnowsze dane GUS (*Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.*) pokazują, że w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia osoby z wyższym wykształceniem magisterskim otrzymują 141,4%, a z wykształceniem licencjackim (inżynierskim) – 133,9%. Premia za wykształcenie na poziomie licencjackim jest szczególnie wysoka w sektorze prywatnym oraz generalnie dla mężczyzn: dla mężczyzn ogółem wynosi 149,3%, a w sektorze prywatnym aż 162,1% (s. 64).

dla strategii lizbońskiej”, a nie jej waga dla czegokolwiek bardziej ogólnego³⁰, jak choćby kultura lub *Bildung*, zarówno w aspekcie narodowym, jak i indywidualnym. Uczynienie Europy wiodącą gospodarką opartą na wiedzy byłoby możliwe tylko wtedy, gdyby edukacja i szkolenie funkcjonowały jako „czynniki wzrostu gospodarczego, badań naukowych i innowacji, konkurencyjności, zrównoważonego zatrudnienia oraz społecznej inkluzji i aktywnego obywatelstwa”³¹. Potrzeba zatem dzisiaj „nowego paradygmatu inwestycyjnego” w edukacji i szkoleniu – mają zmienić się nie tylko zmienne modelu inwestowania, ale również stojące u jego podstaw parametry³². Dokument wspomina proces boloński (i proces integracji szkolenia zawodowego w Europie, zwany procesem brujijsko-kopenhaskim) jako przykład ruchu we właściwym kierunku, ale zaraz dodaje, że „szybkość zachodzących zmian nadal nie jest dopasowana do szybkości zmian globalizacyjnych i jeśli nie zostanie ona zwiększona, to grozi nam pozostanie w tyle za naszymi konkurentami”³³. Rzecz jasna konkurenci owi w kontekście UE to Stany Zjednoczone, Japonia – ale i coraz częściej, chociaż jeszcze nie *expressis verbis*, Chiny i Indie. Głównym konkurentem są jednak cały czas Stany Zjednoczone i osiągnięcia naukowe, technologiczne i innowacyjne amerykańskich uniwersytetów.

W kategoriach finansowych, mówiąc najogólniej, warto wspomnieć o pojawiającym się w ostatnich kilku dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej (z obecnej średniej 1,9 do 3% PKB w 2010 roku) ma mieć miejsce w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja przypomina w swoim dokumencie o efektywnym inwestowaniu w edukację:

„Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych”³⁴.

W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem *niższe prywatne* nakłady na szkolnictwo wyższe (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz *wysoką prywatną stopę zwrotu* z inwestycji w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź Komisji brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdwersyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych³⁵. Wniosek ten wcale nie pozostaje w sprzeczności z paradoksem opisywanym przez Miriam Henry i jej kolegów: „choć edukację uważa się teraz za ważniejszą niż kiedykolwiek

³⁰ *Key Figures 2003-2004...*, op. cit., s. 6.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, s. 9.

³³ Ibidem, s. 10.

³⁴ Ibidem, s. 13.

³⁵ Ibidem.

wcześniej dla przewagi konkurencyjnej narodów, to zaangażowanie i możliwości rządów jej finansowania zmniejszyły się w sposób poważny³⁶, ponieważ Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej i bardzo w Europie niepopularną ideę współodpłatności za studia (D. Bruce Johnstone'a *cost-sharing*)³⁷ oraz finansowanie badań naukowych przez przemysł i korporacje.

Komisja Europejska w niedawno opublikowanym dokumencie zatytułowanym *Mobilizing the Brainpower of Europe* wymienia kilka „wąskich gardeł” (*bottlenecks*) w reformach uniwersyteckich w Europie: są to uniformizacja programów i metod nauczania, odizolowanie uniwersytetów od przemysłu, przeregulowanie ich funkcjonowania ze strony państwa oraz niedofinansowanie i uzależnienie od finansowania publicznego³⁸. Nowa agenda modernizacji uniwersytetu zawiera trzy aspekty: atrakcyjność europejskich systemów edukacyjnych, ich finansowanie oraz zagadnienia ładu uniwersyteckiego (*governance*) i zarządzania uniwersytetami. Komisja stale namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od studentów poprzez czesne – na kształcenie). I tak, w dorocznym raporcie *2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs* Komisja Europejska stwierdza, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”; z kolei Rada Europejska w marcu 2006 roku wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania [...] dostępu uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”. I wreszcie w swoim komunikacie na temat agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 roku *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation* jasno określiła rekomendowane strategie finansowe dla uczelni:

„Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to, co robią, niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*), oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową, zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych: niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio

³⁶ M. Henry, B. Lingard, F. Rizvi, S. Taylor, *The OECD, Globalisation and Education Policy*, Amsterdam 2001, s. 30-31.

³⁷ Zob. moje dwa teksty: *Creeping Marketisation: Where Polish and Public and Private Higher Education Sectors Meet*, w: R. Brown (ed.), *Higher Education and the Market*, New York 2010, oraz *The Two Decades of Privatisation in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity and Access*, w: J. Knight (ed.), *Financing Higher Education: Equity and Access*, Rotterdam 2009.

³⁸ *Mobilizing the Brainpower of Europe, Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, COM (2005) 152 final, EC, Brussels, s. 3-4.

finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach. Finansowanie oparte na konkurencji (*competitive funding*) powinno opierać się na systemach ocen instytucjonalnych oraz na zdwersyfikowanych wskaźnikach efektów, z jasno zdefiniowanymi celami i wskaźnikami opartymi na międzynarodowym benchmarkingu zarówno w odniesieniu do danych wejściowych, jak i do wyników społecznych i ekonomicznych³⁹.

Jak podkreśla raport CEGES poświęcony stopom zwrotu z edukacji i europejskim modelom jej finansowania, „nie tylko potrzeba więcej środków; kluczowymi aspektami modernizacji europejskich uniwersytetów są również sposoby alokacji środków publicznych i umiejętność pozyskiwania funduszy prywatnych⁴⁰”.

Studia instytucjonalne uczelni europejskich (oraz badania prowadzone w ramach projektu EUERЕК) potwierdzają kluczową rolę, jaką odgrywa zmiana w sposobach zarządzania i w ustroju większości uczelni przedsiębiorczych w Europie⁴¹. Potwierdzają one to, co Komisja Europejska stwierdziła w 2006 roku o roli ustroju uczelni, chociaż nie potwierdzają konieczności przeprowadzania natychmiastowych, głębokich i radykalnych zmian w ich funkcjonowaniu:

„Uniwersytety europejskie dysponują potężnym potencjałem, którego większa część niestety pozostaje niewykorzystana z powodu różnych przeszkód i sztywnych ograniczeń. Uwolnienie pokaźnego rezerwuaru wiedzy, talentu i energii wymaga natychmiastowej, głębokiej i skoordynowanej zmiany: począwszy od sposobu, w jaki nasze systemy edukacyjne są regulowane i zarządzane, a skończywszy na tym, w jaki sposób nasze uniwersytety są nadzorowane⁴²”.

Wydaje się jasne, że ogólny kierunek myślenia Komisji jest taki oto, że struktury zarządzania na większości uniwersytetów w Europie są przestarzałe, nie przystają do współczesnych wyzwań i nie dają wystarczająco mocnej podstawy do tego, aby osiągnąć cele stawiane uniwersytetom przez Komisję w ramach strategii lizbońskiej (czy w ramach rodzącej się strategii *Europe 2020*). Zagadnienie finansowania uczelni publicznych jest ściśle związane z problemem zarządzania: jednak wedle dokumentu Komisji *Mobilising the Brainpower of Europe* jest to związek negatywny –

³⁹ *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities...*, op. cit., s. 17.

⁴⁰ *Rates of Return and Funding Models in Europe*, CEGES, Valencia 2007, s. 12.

⁴¹ Studia instytucjonalne przeprowadzone w ramach projektu EUERЕК („European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge”), koordynowanego przez Institute of Education, University of London – Michaela Shattocka, Garetha Williama i Paula Temple, obejmowały 27 uczelni z Polski, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, Szwecji, Mołdawii i Rosji. Są one publicznie dostępne na stronie www.euerек.info.

⁴² *Europe Needs Modernised Universities, Says European Commission*, IP/06/592, EC, Brussels 2006, s. 1.

„większe inwestowanie w aktualny system można by uznać za nieproduktywny, czy też wręcz za kontrproduktywny”⁴³.

System zarządzania uczelniami i ich ustrój potrzebują zmian, które, jak się wydaje, zostały już dostrzeżone na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych w Europie (przede wszystkim w Wielkiej Brytanii): więcej rozliczalności/odpowiedzialności, finansowanie powiązane z wynikami działalności akademickiej i dydaktycznej (na przykład równowaga między gwarantowanym finansowaniem podstawowym, finansowaniem opartym na konkurencji i finansowaniem opartym na wynikach – więcej finansowania opartego na konkurencji w badaniach naukowych i więcej finansowania powiązanego z wynikami w dydaktyce) oraz szerokie wykorzystanie mechanizmów rynkowych (czy *quasi*-rynkowych⁴⁴). Zmiany te wymagają nowych struktur zarządzania i nowego ustroju uczelni, często już sprawdzanych w praktyce w wybranych instytucjach.

Determinację Komisji, aby wprowadzić w życie swoją „agendę modernizacyjną” uniwersytetów, potwierdzają emocjonalne odwołania do dwóch innych sektorów, w których reformy uznane zostały, z różnym zresztą skutkiem, za nie do uniknięcia: odwołania do przemysłu stalowego i rolnictwa. Podobnie jak w przypadku wymienionych sektorów, Unia Europejska ma stawać dzisiaj w obliczu „nakazu modernizacji swojego ‘przemysłu wiedzy’, a zwłaszcza swoich uniwersytetów”⁴⁵. Studia dotyczące wybranych instytucji europejskich nieśmiało pokazują, że modernizacja, o którą walczy Komisja, odbywa się już w praktyce w wielu miejscach Europy i można szczegółowo prześledzić jej kierunek, sukcesy i potknięcia.

Przedsiębiorczość akademicka w Europie okazuje się nie tylko teoretycznym hasłem, o którym można w równie teoretyczny sposób dyskutować, ale rzeczywistością w wielu krajach i na wielu uniwersytetach. Teoretyczną „agendę modernizacyjną” europejskich uniwersytetów proponowaną przez Komisję już można zestawiać z odbywającymi się aktualnie transformacjami instytucjonalnymi, ale to praca na inną okazję. Warto tylko w tym miejscu dopowiedzieć, że w sposób poniekąd intuicyjny, i oparty bardziej na zdroworozsądkowym niż naukowym rozumieniu zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich, Komisja Europejska może mieć sporo racji w swoich projekcjach przyszłości instytucji uniwersytetu. Jednak jej najważniejsze intuicje co do jego przyszłości płyną, jak się wydaje, z szerszych i bardziej ekonomicznych intuicji co do przyszłości otoczenia, w którym przyjdzie mu funkcjonować, a nie z intuicji dotyczących samego uniwersytetu.

Zbieżność intuicji co do ewolucji instytucji i jej otoczenia pokazuje jedynie w innym wymiarze postępujący zanik wyjątkowości uniwersytetu jako jednej z najważniejszych instytucji świata nowoczesnego w kontekście innych instytucji,

⁴³ *Mobilising the Brainpower of Europe...*, op. cit., s. 8. Nawiasem mówiąc, dokładnie taką samą argumentację w odniesieniu do polskiego szkolnictwa wyższego prezentują głośne, niedawne raporty *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* i *Raport o kapitale intelektualnym Polski*.

⁴⁴ Zob. P. Temple, *Intervention in a Higher Education Market: A Case Study*, „Higher Education Quarterly”, vol. 60, no. 3, s. 257-269.

⁴⁵ *European Higher Education in a Worldwide Perspective*, op. cit., s. 10.

które ze zmierzchem swojej wyjątkowości muszą się zmagać od dłuższego czasu (z jednej strony jest to choćby nowoczesna, kulturowa instytucja intelektualisty, a z drugiej choćby sektor ochrony zdrowia w klasycznym ujęciu powojennego, europejskiego państwa dobrobytu)⁴⁶.

Rola Komisji Europejskiej w myśleniu o przyszłości europejskich uniwersytetów rośnie, ponieważ rośnie rola samych uniwersytetów i powstającej w ich ramach wiedzy dla Europy. Integracja europejska w coraz szerszym zakresie wiąże się z integracją w zakresie szkolnictwa wyższego i badań naukowych – i to nie w sensie współpracy, która zawsze miała znaczenie pierwszorzędne, ale w sensie promowania nowych modeli funkcjonowania uniwersytetów, nowych wzorców ich finansowania i zarządzania. Chociaż rośnie zróżnicowanie instytucjonalne w ramach systemów krajowych, w ramach systemu europejskiego najlepsze uniwersytety (a więc szczyt każdego systemu krajowego) stają się coraz bardziej do siebie zbliżone. Idee Komisji Europejskiej jeszcze bardziej ten (jak się wydaje nieunikniony) proces wzmacniają – ale nie ma w tym nic dziwnego, ponieważ idee te nie powstają one w izolacji i raczej stanowią emanację wzorców sprawdzonych (lub właśnie sprawdzających się) w największych systemach europejskich. Podobnie jak w przypadku procesu bolońskiego w kształceniu, zmiany uzgadniane w najszerszym gronie są często zmianami, które małe, ale wpływowe grono państw europejskich ma już za sobą.

* Autor prowadzi prace w ramach projektu MNISW (grant N N 106 02136): „Transformacje szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy: teoretyczny kontekst funkcjonowania instytucji edukacyjnych a zmiana społeczna” (2009–2012) oraz projektu Norweskiego Mechanizmu Finansowego (grant FSS/2008/X/D4/W/0002): „Polskie szkolnictwo wyższe a europejska przestrzeń szkolnictwa wyższego i badań naukowych (2009–2011).

⁴⁶W przypadku instytucji sektora publicznego bodaj najciekawszym poznawczo wymiarem zachodzących transformacji jest „dynamika prywatne/publiczne”, zob. zwł. mój tekst *The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context*, D. Epstein et al (eds.), *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, New York 2007, oraz książkę *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Frankfurt am Main–New York 2006. O kulturowym zmierzchu tradycyjnej, nowoczesnej postaci intelektualisty pisałem m.in. w dwóch monografiach z lat dziewięćdziesiątych: *Rorty i Lyotard*, Poznań 1994, oraz *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, Poznań 1999, wydanych przez WN IF UAM, oraz w wielu artykułach.

Pisma Filozoficzne / Tom CXXI

Redakcja naukowa

Mikołaj Domaradzki
Emanuel Kulczycki
Michał Wendland

Język Rozumienie Komunikacja

Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Filozofii UAM
Poznań 2011

Spis treści

Przedmowa	9
Intelektualna droga Profesora Bolesława Andrzejewskiego	13
Curriculum vitae	19
Spis publikacji	23

Część pierwsza

JĘZYK I KOMUNIKACJA

Gerhart Schmidt, <i>Vom Ursprung der Sprache</i>	37
Leon Miodoński, <i>Herder kontra Süßmilch – początki sporu o pochodzenie języka</i>	47
Andrzej L. Zachariasz, <i>Filozofia a język. Uniwersalność filozofii a partykularność kultur narodowych</i>	59
Tadeusz Buksiński, <i>Mass media i Internet w sferach publicznych</i>	67
Sławomir Leciejewski, <i>Komunikacja multimedialna w edukacji filozoficznej XXI wieku</i>	83
Krzysztof Przybyszewski, <i>Problem wolności słowa w społeczeństwie informacyjnym</i>	97
Czesław Karolak, <i>Widerstand gegen Zensur im Dritten Reich und seine Reflexion nach 1945</i>	109
Zbigniew Tworak, <i>O pojęciu wiedzy wspólnej</i>	117
Maciej Błaszak, <i>Systemowy model komunikacji społecznej</i>	135
Magdalena Skorczyk, <i>Status racjonalności konsensualno-komunikacyjnej w etyce dyskursu Karla-Otto Apla</i>	149
Honorata Korpikiewicz, <i>Język ciała zwierząt</i>	159
Tomasz Sahaj, <i>Aktywność stadionowa kibicowskich grup ultras jako przejaw komunikacji społecznej</i>	175

Część druga
KULTURA I FILOZOFIA

Anna Pałubicka, <i>O modernistycznym rodowodzie klasycznego pojęcia symbolu, jego pożytkach i ograniczeniach poznawczych</i>	185
Anna Ziólkowska, <i>Implikacje Ricoeurowskiego ujęcia symbolu dla sensu podmiotowości</i>	199
Marek Kwiek, <i>Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie</i>	211
Anna Leśniewska, <i>Dydaktyka etyki. Wokół pojęcia uzasadnienia</i>	225
Roman Kubicki, <i>Życ tylko po to, aby żyć?</i>	239
Mirosław Piechowiak, <i>Wola i zmysły. Miłość w refleksji filozoficznej – Artur Schopenhauer i Ludwig Feuerbach – w kontekście emocji ponowoczesnej</i>	255
Jan Wasiewicz, <i>Cnota niekonsekwencji, czyli o możliwości dialogu między wierzącymi a niewierzącymi. Kilka uwag na marginesie lektury Leszka Kołakowskiego</i>	269
Krzysztof Brzechczyn, <i>Czy historiozofia zakłada teleologiczną wizję przeszłości?</i>	279
Hermann Schmitz, <i>Wozu noch Philosophie?</i>	287
Henryk Anzulewicz, <i>Die aristotelisch-platonische Synthese Alberts des Großen</i>	291
Norbert Leśniewski, <i>Uwagi o przedmiocie i obiekcie u Kanta</i>	303
Przemysław Parszutowicz, <i>Ewolucja neokantyzmu Ernsta Cassirera</i>	313
Tomasz Albiński, <i>Recepcja sylogistyki klasycznej w pismach logicznych Kanta</i>	325
Włodzimierz Wilowski, <i>Mądrość antyczna, orientalna a staro- i nowotestamentowa. Kilka uwag o istocie mądrości w komparatystyce filozoficznej i religijnej</i>	341
Bogusław Polak, <i>Geneza i wybuchu powstania w Poznaniu 27 grudnia 1918 roku w opinii niemieckiego świadka</i>	363
Andrzej Wawrzynowicz, <i>Metafilozoficzne znaczenie Heglowskiej wykładni pojęcia czasu</i>	369
Anna Mroźewska, <i>„Dantons Tod” von Georg Büchner und die Maskierung der Gewalt</i>	383

Część trzecia
W DARZE

Richard Wisser, <i>Gedichte, die zu denken geben</i>	393
Łucja Danielewska, <i>Prośba o ciszę – Filozofia</i>	412