

Szkolnictwo wyższe międzywojennej Polski

Ujęcie geograficzne

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
SERIA GEOGRAFIA NR 97

Artur Bajerski

Szkolnictwo wyższe międzywojennej Polski

Ujęcie geograficzne



POZNAŃ 2016

Recenzenci: prof. dr hab. Julian Dybiec
dr hab. Marcin Wójcik, prof. nadzw. UŁ

© Artur Bajerski 2016

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Publikacja sfinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
oraz Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM

Projekt okładki: Dawid Szymczyk

Redaktor: Ewa Dobosz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Skład i łamanie: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-3122-6

ISSN 0554-8128

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

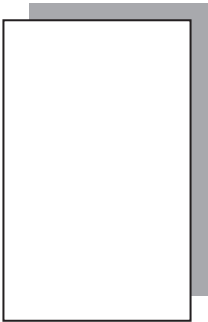
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 14,0. Ark. druk.12,5.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4



Spis treści

1. Wstęp	7
1.1. Cel pracy	7
1.2. Założenia teoretyczno-metodologiczne badań	9
1.3. Problemy i pytania badawcze	17
1.4. Źródła informacji i metody badań	19
1.5. Struktura pracy	25
2. Kontekst teoretyczno-empiryczny	29
2.1. Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym	29
2.2. Humboldtowski model uniwersytetu i jego rola w rozwoju nauki w XIX wieku	44
2.3. Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki	49
2.4. Prestiż uniwersytetów i ich miejsce w karierach profesorów pod koniec XIX i na początku XX w.	54
2.5. Systemowe ujęcie uwarunkowań ścieżki kariery i mobilności przestrzennej w szkolnictwie wyższym	56
2.6. Wybrane koncepcje ekspansji szkolnictwa wyższego w XX wieku	60
3. Rozwój systemu szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej	62
3.1. Sytuacja pod koniec XIX i na początku XX wieku	62
3.2. Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939	67
3.3. Starania o powołanie uczelni w innych ośrodkach – przykład Górnego Śląska	84
4. Migracje kadry naukowej i potencjał kadrowy szkolnictwa wyższego	85
4.1. Uwarunkowania migracji kadry naukowej w pierwszych latach niepodległości	85
4.2. Studium przypadku: odpływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu w latach 1917–1922	94
4.3. Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański w pierwszych latach działalności (1919–1924)	97
4.4. Potencjał kadrowy – zmiany liczby kadry naukowej uczelni	116
4.5. Powiązania kadrowe uczelni	121
4.6. Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany – członkostwo w Polskiej Akademii Umiejętności	126

5. Migracje studentów: zasięgi oddziaływania ośrodków szkolnictwa wyższego oraz regiony akademickie II Rzeczypospolitej	134
5.1. Kierunki migracji na studia	134
5.2. Zasięgi oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich oraz regiony akademickie	144
6. Scholaryzacja na poziomie wyższym i jej regionalne uwarunkowania	158
7. Podsumowanie i wnioski	168
Literatura	173
Spis tabel	191
Spis rycin	193
Higher education system of interwar Poland: A geographical approach (Summary)	197

1

Wstęp

1.1. Cel pracy

Jednym z niewykorzystanych potencjałów geografii jest zastosowanie jej teorii, metodologii oraz praktyk badawczych w studiach nad przeszłością społeczną i gospodarczą. W znacznej mierze wynika to ze wstrzemięźliwości samych geografów, którzy podchodzili do badań geograficzno-historycznych zazwyczaj z umiarkowanym zainteresowaniem i nader ostrożnie, osadzając je w istocie o wiele mocniej w tradycji badań historycznych niż geograficznych. Obrazuje to przykład geografii historycznej rozumianej zarówno jako subdyscyplina geografii i jako nauka pomocnicza historii, w której podstawą metodą badawczą jest szeroko pojęty opis historyczny, uwaga zaś badaczy koncentruje się przede wszystkim na problematyce osadniczej, ludnościowej i geograficzno-politycznej (por. Chłapowski 1996, Kulesza 2009, Winder 2009, Rykała 2012, Szady 2013b, Morrissey i in. 2014). Inna z przyczyn jest bardziej prozaiczna – aby prowadzić zaawansowane badania nad przeszłością, w szczególności z wykorzystaniem współczesnych teorii i metod, trzeba dysponować odpowiednim materiałem empirycznym. Przez wiele lat to właśnie m.in. brak szczegółowych i pełnych danych statystycznych o rozmaitych zjawiskach społecznych i gospodarczych utrudniał prowadzenie badań geograficzno-historycznych.

Dzięki postępującej od pewnego czasu digitalizacji rozmaitych materiałów archiwalnych i opracowań statystycznych, udostępnianych przez tzw. biblioteki cyfrowe, wspomniana powyżej przeszkoda traci na znaczeniu. Pojawiają się możliwości opracowywania przez geografów zagadnień, które jeszcze do niedawna były domeną historyków. Jednym z nich jest rozwój i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w przeszłości.

Dotyczy to w szczególności okresu międzywojennego – jednego z najważniejszych okresów w rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Funkcjonowanie szkół wyższych w latach 20. i 30. XX w.

dokumentuje imponujący materiał faktograficzny, opublikowany w formie licznych roczników, tablic statystycznych, atlasów, spisów osobowych, ksiąg pamiątkowych itd. Informacje zawarte w tych materiałach mogą stanowić podstawę studiów, których ani zakres tematyczny, ani poziom szczegółowości, nie będzie odstawał od badań poświęconych współczesnemu szkolnictwu wyższemu. Szerokie perspektywy geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym potwierdzają prace prowadzone przez niemieckich badaczy, których doskonałym przykładem jest opublikowany w 2012 r., zredagowany przez P. Meusburgera i T. Schucha, Atlas Uniwersytetu w Heidelbergu (*Wissenschaftsatlas of Heidelberg University*).

Aby zrozumieć, czym w istocie są geograficzne badania szkolnictwa wyższego oraz tytułowe „ujęcie geograficzne”, należy odwołać się do wciąż aktualnych trzech paradygmatów badawczych geografii: regionalnego, przestrzennego oraz środowiskowego (por. Hagget 1990, Wójcik 2011), stanowiących podstawę syntezy geograficznej (por. m.in. Suliborski 2008). Zgodnie z nimi ujęcie geograficzne wiąże się przede wszystkim z koncentrowaniem uwagi badawczej na strukturach przestrzennych badanych zjawisk, badaniu i interpretowaniu ich w ujęciu regionalnym (ze szczególnym naciskiem na zrozumienie istoty oraz specyfiki regionów) oraz we wzajemnych relacjach z bliższym i dalszym otoczeniem. Tak rozumiane ujęcie geograficzne odzwierciedla się w najczęściej podejmowanych zagadnieniach w geograficznych studiach nad szkolnictwem wyższym, do których należą: (1) tendencje lokalizacyjne i zmiany rozmieszczenia uczelni wyższych oraz studentów, (2) migracje na studia oraz ich uwarunkowania regionalne, (3) zasięgi oddziaływania uczelni wyższych i ośrodków akademickich, (4) migracje kadry naukowej, (5) rozmieszczenie potencjału badawczego i jego zmiany oraz (6) społeczne i ekonomiczne relacje pomiędzy uczelniami wyższymi a ich lokalnym i regionalnym otoczeniem (por. m.in. Dziewoński i Iwanicki 1961, Mayr 1970a, 1970b, 1979, Meusburger 1980, 1998, 2000, Weick 1995, Czyż i in. 1996, Chojnicki i Czyż 1997, Rutten i in. 2003 [red.], Bajerski 2008, 2009, Taylor i in. 2008, Ilnicki 2009, Leydesdorff i Persson 2010, Freytag i Jahnke 2015, Freytag i in. 2015).

Rozwój i dorobek geograficznych badań nad współczesnym szkolnictwem wyższym, brak takich studiów nad polskim szkolnictwem wyższym w przeszłości, przy równoczesnym pojawieniu się, wspomnianych wyżej, nowych perspektyw badawczych, stanowiły podstawowy czynnik przygotowania niniejszej pracy. Jej głównym celem jest przedstawienie oraz wyjaśnienie rozwoju oraz funkcjonowania szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski z wykorzystaniem teorii nauk społecznych oraz typowych dla współczesnej geografii metod badawczych. Zgodnie z przyjętym „ujęciem geograficznym” szczególna uwaga została skoncentrowana na strukturze przestrzennej szkolnictwa wyższego, jej ewolucji i przekształceniach, znaczeniu uwarunkowań regionalnych oraz powiązań z bliższym i dalszym otoczeniem dla rozwoju i funkcjonowania sieci szkół wyższych w międzywojennej Polsce. Celem dodatkowym, ale nie mniej istotnym, jest zaproponowanie pewne-

go wzorca badawczego geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym w przeszłości oraz ukazanie korzyści poznawczych, które przynosi jego wykorzystanie. Z tego względu niniejszą książkę można traktować jako autorską propozycję ujęcia omawianej tematyki, która może być zarówno punktem wyjścia, jak i punktem odniesienia do podobnych badań w przyszłości.

Bardziej szczegółową charakterystykę problematyki niniejszego opracowania, jak i postawionych w toku prac pytań badawczych zawarto w kolejnych częściach rozdziału wstępnego. Ich omówienie wymaga bowiem wcześniejszego przybliżenia przyjętych założeń teoretyczno-metodologicznych.

1.2. Założenia teoretyczno-metodologiczne badań

Prace badawcze, których wyniki przedstawiane są w niniejszej książce, oparte zostały na kilku założeniach wstępnych. Większość z nich można by określić mianem najważniejszych założeń teoretyczno-metodologicznych, czy wręcz założeń ontologiczno-epistemologicznych, dotyczących zarówno przedmiotu badania i jego właściwości, jak i sposobu badania oraz interpretacji identyfikowanych zjawisk. Założenia te zostały omówione poniżej w porządku odzwierciedlającym poziom ich ogólności oraz tok postępowania badawczego prowadzącego do formułowania kolejnych problemów i pytań badawczych.

Pierwsze z założeń wiąże się z przyjęciem kluczowego znaczenia tzw. struktur długiego trwania dla objaśniania nie tylko funkcjonowania systemów społecznych, ale także dla zrozumienia ich przemian. Koncepcję długiego trwania (fr. *longue durée*), sformułował francuski historyk F. Braudel (1949, 60). F. Braudel odniósł się krytycznie do klasycznie pojmowanej historiografii, w której dominowało koncentrowanie uwagi badawczej na pojedynczych wydarzeniach i tzw. czasie krótkim. Zdaniem F. Braudela głębokie rozumienie świata i głębię refleksji naukowej może zapewnić jedynie koncentrowanie uwagi badawczej na tzw. długim trwaniu, tj. na strukturach, które istnieją przez wiele dziesiętników lub nawet przez setki lat, które – choć zazwyczaj podlegają ewolucji – w perspektywach czasu krótkiego i cykli koniunkturalnych wydają się niezmiennie. F. Braudel (1960, 71) jako przykłady takich struktur wskazuje choćby niewielką zmienność niektórych uwarunkowań geograficznych (np. klimatu), stałość położenia miast, czy też np. wielowiekowy wpływ kupców i struktur kupieckich na wymianę handlową w Europie. F. Braudel (1971, s. 85) w koncepcji długiego trwania upatrywał możliwości „znalezienia wspólnego języka dla konfrontacji nauk społecznych”.

Wybór Braudelowskiego długiego trwania jako jednej z dwóch koncepcji wyznaczających podstawy teoretyczne niniejszej książki wynikał z wagi struktur długiego trwania dla rozwoju sieci szkół wyższych w Europie. Zarówno uczelnie wyższe i powiązana z nimi idea uniwersytetu, miasta wraz z ich systemami, jak

i dysproporcje rozwojowe pomiędzy poszczególnymi regionami, można uznać właśnie za reprezentantów struktur długiego trwania. Choć idee uniwersytetu i nauki, jak i same uczelnie wyższe ewoluowały w czasie, to – co przedstawiono w rozdz. 2.1. (*Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*) – od co najmniej kilku stuleci należą one do ważnych instytucji europejskiego świata społecznego. Pomimo znacznego rozwoju sieci uczelni wyższych w Europie od XII do XX w., lokalizacja istniejących już uczelni, wyznaczana ośrodkami miejskimi, zazwyczaj pozostała niezmienna. Powolnym zmianom ulegała również zazwyczaj renoma poszczególnych uczelni, tj. zmiany te zachodziły w okresach dziesiątek i setek lat, nie zaś w okresie np. lat kilku lub kilkunastu. Dla niniejszej pracy kluczowe znaczenie ma nie tylko długie trwanie uniwersytetów w Krakowie i Lwowie, ale i długie trwanie idei uniwersytetu w innych miastach (Poznaniu, Warszawie, Wilnie), jak i wśród elit społecznych. Z zagadnieniami idei uniwersytetu i edukacji wyższej wiążą się pojęcia narodu i państwa. Chodzi tu o traktowanie uczelni wyższych jako *de facto* instytucji służących narodowi, działających w interesie narodu, będących jedną z podstaw rozwoju narodów i państw. Długie trwanie tak rozumianej idei uniwersytetu przejawiało się nie tylko w działaniach zmierzających do organizacji polskich szkół wyższych w okresie zaborów, ale i w polonizacji uczelni galicyjskich w Krakowie i Lwowie w II połowie XIX w., niebywale szybkiej i sprawnej organizacji nowych uczelni po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 r., czy też zasileniu tych uczelni przez badaczy skupionych zarówno na krakowskich i lwowskich uczelniach, jak i tych „rozsianych” po uczelniach innych krajów. Działania te w znacznej mierze motywowane były patriotycznie (por. m.in. Wrzosek 1924, Molik 1989, 2009, Zamojska 2009).

Idea długiego trwania znajduje również miejsce w analizie wzajemnych relacji między miastami a uczelniami wyższymi. Z jednej strony dotyczy to, wskazanego już wyżej, zazwyczaj niezmiennego ulokowania konkretnych uczelni w poszczególnych ośrodkach miejskich. Z drugiej zaś związku pomiędzy reputacją uniwersytetów i miast. Długie trwanie poszczególnych uczelni wiąże się z ich wysoką renomą (por. Lages i in. w *druku*). Przy czym zarówno wysoka renoma uczelni przenosi się zazwyczaj na renomę (znaczenie) miasta, jak i renoma uczelni może pochodzić od renomy miasta (przykład uniwersytetów w miastach stołecznych). Renoma uczelni może również „przepływać” między nimi wraz z przepływami kadry naukowo-dydaktycznej, tj. renoma uczelni wzrasta, jeśli zatrudniane na niej jest grono profesorskie piastujące wcześniej stanowiska profesorskie na renomowanych uniwersytetach (por. Meusburger 2015). Zagadnienia te mają podstawowe znaczenie dla analizowanej w pracy kwestii rangi poszczególnych uczelni i ośrodków szkolnictwa wyższego oraz jej zmian w czasie.

Na koniec rozważań nad długim trwaniem w kontekście problematyki niniejszej książki należy wspomnieć również o znaczeniu dysproporcji rozwojowych pomiędzy regionami Polski, które utrzymują się nie tylko przez dziesiątki lat, a na-

wet i stulecia (por. Rutkowski 1948, Jezierski i Leszczyńska 1994, 2003, Zarycki 2008, Hryniewicz 2015). Dysproporcje te, wraz z odmienną polityką mocarstw zaborczych, przekładały się na różnice w rozwoju szkolnictwa różnych szczebli w okresie zaborów, stanowiąc jedno z potencjalnych uwarunkowań podejmowania dalszej edukacji akademickiej przez młodzież w okresie międzywojennym (por. Herbst Mi. 2012).

O ile koncepcja F. Braudela (1960, 1971) koncentruje się na konsekwencjach długiego trwania, o tyle idea samoorganizacji I. Prigogine'a (1967) w swym centrum ma zmianę. Choć koncepcja ta wywodzi się z termodynamiki, to w szczególności w latach 70. i 80. XX w. zdobyła popularność nie tylko w naukach przyrodniczych, ale także i społecznych. I. Prigogine w trakcie odbierania Nagrody Nobla 1977 r., odnosząc się do swej koncepcji w okolicznościowym wykładzie, którego treść opublikowano rok później w *Science*, stwierdził lapidarnie, że „*nierównowaga może być źródłem porządku. Nieodwracalne zaś procesy mogą prowadzić do nowego dynamicznego stanu skupienia materii, który określiłem mianem «struktur dyssypatywnych»*” (Prigogine 1978, s. 777). Strukturami dyssypatywnymi są takie struktury czasowo-przestrzenne, które formują się w systemach otwartych, w których zachodzi wymiana energii między systemami a ich otoczeniem. Przejście od jednej struktury do innej może być wynikiem kumulacji wielu niewielkich zmian, które zachodzą w systemie w okresie stabilnego rozwoju albo wynikiem nagłej istotnej zmiany – perturbacji, która wprowadza system w stan nierównowagi. Wzrost perturbacji wywołuje wzmożone fluktuacje systemu oraz występowanie sprzężeń zwrotnych, co w kolejnej fazie prowadzi do stabilizacji systemu w nowym stanie równowagi (por. Prigogine 1967, Domański 1987, 2007, Leszczycki i Domański 1995).

Użyteczność koncepcji Prigogine'a dla geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym II Rzeczypospolitej wynika bezpośrednio już z samych jej założeń wstępnych. Samoorganizacja systemu następuje wówczas, gdy spełnione są trzy warunki:

- (1) system jest tzw. systemem otwartym, co oznacza, że ma możliwość wymiany materii i energii z otoczeniem,
- (2) system jest tzw. systemem nieliniowym, co oznacza, że rozwój systemu pociąga za sobą zmiany jego struktury,
- (3) system znajduje się daleko od stanu równowagi, co sprawia, że dokonujące się w nim zmiany mogą osiągnąć wartości krytyczne, prowadzące do zmiany struktury systemu (por. Prigogine 1967, Nicolis i Prigogine 1977, Leszczycki i Domański 1995, Domański 2007).

Odnosząc wyżej wymienione założenia do szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce, należy zauważyć, że – po pierwsze – systemy szkolnictwa wyższego z natury są systemami otwartymi. Do wymiany materii i energii dochodzi zarówno pomiędzy różnymi systemami szkolnictwa wyższego, jak i pomiędzy sy-

stemem szkolnictwa wyższego a różnymi podsystemami społecznymi i gospodarczymi (pierwsze stanowią tzw. otoczenie swoiste systemu szkolnictwa wyższego, drugie zaś jego otoczenie nieswoiste – por. Chojnicki 1999b). Otwartość systemu szkolnictwa wyższego na obszarze II Rzeczypospolitej wyrażała się w wielu kwestiach szczegółowych. Świadczą o niej m.in. – omawiane w niniejszej książce kierunki migracji na uczelnie przez studentów w okresie zaborów (m.in. powszechne podejmowanie studiów przez Polaków na uczelniach niemieckich, austriackich i rosyjskich), częste powroty kadry naukowej z zagranicy w pierwszych latach niepodległości, podejmowanie stałej pracy na uczelniach wyższych przez osoby zaangażowane wcześniej w pozaakademicką działalność zawodową czy też przyjęcie modelu uniwersytetu humboldtowskiego za wzorzec instytucjonalny dla szkół wyższych w Polsce.

Liczne również są dowody na nieliniowość rozwoju systemu szkół wyższych w Polsce. Tworzenie uczelni wyższych, jak i ich zamykanie przez państwa zaborcze w XIX i na początku XX w., nie tylko prowadziło do zmian liczby uczelni i liczby studentów na ziemiach polskich, ale również wpływało na – analizowane w niniejszej książce – rangę uczelni i ośrodków akademickich, jak i na kierunki wyjazdów na studia. Zagadnieniem, które stanowi jeden z głównych problemów badawczych niniejszej pracy, są z kolei zmiany struktury przestrzennej systemu szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski, wynikające z powoływania nowych uczelni i powstawania nowych ośrodków akademickich. Analizowana w książce znaczna dynamika tych zmian – w szczególności w pierwszych latach niepodległości Polski – wiąże się bezpośrednio z trzecim z wyżej przedstawionych wstępnych założeń koncepcji samoorganizacji, tj. stanem systemu polskiego szkolnictwa wyższego w 1918 r., który był daleki od równowagi, co wynikało z polityki mocarstw zaborczych, które celowo ograniczały rozwój szkolnictwa wyższego na ziemiach polskich (w szczególności Prusy i Rosja). W tym ujęciu prigogine'owskim szokiem dla systemu, który „wymusił” wręcz jego przeorganizowanie, było odzyskanie niepodległości przez Polskę w 1918 r.

Koncepcja samoorganizacji I. Prigogine'a (1967) była wielokrotnie wykorzystywana w polskiej geografii społeczno-ekonomicznej, stanowiąc często koncepcję organizującą różne opracowania monograficzne (por. Leszczycki i Domański 1995, Korcelli-Olejniczak 2004, 2012). Przyjmowanie obu powyższych koncepcji za podstawowe założenia badawcze może wydawać się kontrowersyjne, gdyż łączy się humanistyczną koncepcję długiego trwania z fizyczną koncepcją samoorganizacji. Z drugiej strony jednak, co podkreślono już wcześniej, kategorie trwania i zmiany są ze sobą splecione. Specyfikę i dynamikę zmian można wyjaśniać trwaniem, zaś w trwaniu można upatrywać swoistego rusztowania dla zmian (por. Wallerstein 1998). Można więc przyjąć, że charakterystyki nowo powstających struktur czasowo-przestrzennych są zależne od struktur długiego trwania, które przetrwały zmianę, bądź aktywowały

się w momencie zmiany systemowej¹. Kolejne dwa założenia wiążą się bezpośrednio z przyjętą w niniejszej książce metodologią badań.

Pierwsze z nich, wychodzące z paradygmatu przestrzennego w geografii i często milcząco przyjmowane w badaniach geograficznych, zakłada, że zjawiska społeczne są zarówno uwarunkowane przestrzennie, manifestują (przejawiają) się w przestrzeni, jak i mają przestrzenne konsekwencje. Założenie to w istocie konstytuuje geografie społeczno-ekonomiczną jako dyscyplinę badawczą, wskazując na trzy podstawowe wymiary prowadzonych w jej ramach badań. Są to kolejno badania: (1) występujących w różnych skalach przestrzennych uwarunkowań zjawisk społecznych, (2) rozmieszczenia i dynamiki przestrzennej zjawisk społecznych oraz (3) przestrzennych konsekwencji występowania określonych zjawisk społecznych, o danej dynamice (w tym kształtowania przestrzeni).

Przyjęcie wskazanego wyżej założenia prowadzi z jednej strony do dość oczywistego stwierdzenia, że pomijając kontekst przestrzenny, nie uzyska się pełnej wiedzy o zjawiskach społecznych (jeśli taka jest w ogóle możliwa), z drugiej zaś do przyjęcia, że uwzględnienie kontekstu przestrzennego pozwala odkryć niektóre wymiary zjawisk społecznych, które nie są zauważane w innych badaniach. Takie stanowisko jest obecnie coraz powszechniej przyjmowane w naukach społecznych i humanistycznych, które – jak ujmują to geografowie – stopniowo „odkrywają przestrzeń”. Zazwyczaj określa się to mianem tzw. zwrotu przestrzennego (ang. *spatial turn*), który odnotowany został w wielu dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych, m.in. w ekonomii (Martin 2001, Sternberg i Müller 2005, Martin i Sunley 2011), socjologii (Holloway i Valentine 2000, Lobao 2004, Borch 2005, Turner 2007) oraz historii (Finnegan 2008, Withers 2009, Kingsston 2010, Middel i Neumann 2010, Szady 2013a, Kałużny 2014).

W niektórych naukach, jak choćby ekonomii, „zwrot przestrzenny” doprowadził do powstania nowych podejść badawczych (np. tzw. nowa geografia ekonomiczna), w innych zaś – jak np. w historii – dopiero się je proponuje (np. anglosaska „przestrzenna historiografia, por. White 2010). Przy czym należy zauważyć, że samo uwzględnianie perspektywy przestrzennej w badaniach społecznych i humanistycznych nie jest podejściem zupełnie nowym. Dokumentuje to choćby co najmniej kilkudziesięcioletnia obecność w polskich uniwersyteckich programach nauczania historii tzw. metody geograficznej (określanej również jako metoda

¹ Obie koncepcje łączy również nomotetyzm, tj. dążenie do wysuwania twierdzeń ogólnych. Jak wskazuje F. Braudel (1971), koncepcja długiego trwania, w przeciwieństwie do koncentrowania uwagi badawczej na wydarzeniach jednostkowych, nie prowadzi do opisu i wskazania specyfiki i jednostkowości badanych zjawisk, ale do próby formułowania uogólnień w ich występowaniu (funkcjonowaniu), mających postać pewnych historycznych generalizacji. „Zasypuje” to do pewnego stopnia przepaść, jaką często dostrzega się między metodologią nauk historycznych i przyrodniczych. Pierwsze zazwyczaj utożsamiane są z próbami opisu pojedynczych zdarzeń, drugie zaś z formułowaniem praw ogólnych (por. Wallerstein 2002).

przestrzenna), która wyraża się w dwóch podejściach. Pierwszym jest ustalanie faktów lub zależności między faktami na podstawie ich rozmieszczenia, drugim zaś wykorzystywanie szeroko pojętej wiedzy geograficznej w ustalaniu i wyjaśnianiu faktów (por. Rutkowski 1946, Topolski 1973). Metodę geograficzną (przestrzenną) J. Topolski (1973) zaliczył do podstawowych metod ustalania faktów historycznych. Podobne stanowisko reprezentował francuski historyk F. Braudel (1971), który, odnosząc się do map, określał je mianem rzutu rzeczywistości społecznej i częściowym jej wyjaśnieniem.

Drugie z omawianych założeń stanowi, że zjawiska społeczne można badać na wiele sposobów, z czego za równoprawne należy uznać podejścia ilościowe i jakościowe. Założenie to jest istotne, ponieważ – ze względu na specyfikę przedmiotową i różne tradycje badawcze – występują zasadnicze różnice w dominujących orientacjach metodologicznych pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami naukowymi. Dokonując znacznego uproszczenia, można stwierdzić, że w dużej mierze różnice te wiążą się m.in. ze statusem oraz legitymizacją dwóch wskazanych wyżej podejść badawczych, które często utożsamia się z dwoma odmiennymi wzorcami metodologicznymi badań – pozytywistycznym i humanistycznym².

Integracja dwóch powyższych wzorców ma szczególne znaczenie w badaniach interdyscyplinarnych, do których należy niejako „z natury” zaliczyć większość badań geograficznych. Geografia bowiem jest dyscypliną pogranicza, integrującą nauki przyrodnicze i społeczne (por. Chojnicki 1999a), którą charakteryzuje wyraźny pluralizm metodologiczny (por. Barnes i Sheppard 2010, Maik 2012). Podobną uwagę można poczynić w przypadku geografii społeczno-ekonomicznej (w której mieszczą się analizy geograficzno-historyczne i geograficzno-edukacyjne), która korzysta z dorobku nauk społecznych, ekonomicznych i humanistycznych.

Choć przez długi okres podejście ilościowe i jakościowe traktowano przeciwnie, co wiązało się z odmiennością postępowania badawczego, o tyle dziś coraz częściej wykorzystuje się je razem (por. Creswell 2003). Podejście badawcze zakładające łączne wykorzystanie metod ilościowych i jakościowych, składających się na uporządkowany i spójny program badawczy, określane jest dość niefortunnie jako metodologia mieszana (ang. *Mixed Method Research* – por. Creswell i Plano Clark 2007, Johnson i in. 2007, Tashakkori i Creswell 2007, Creswell 2009)³.

² Wzorce te są często różnie rozumiane, tj. np. nie zawsze zorientowane pozytywistycznie badania naukowe są ahistoryczne, zakładając uniwersalizm czasowy i praw naukowych oraz wykorzystywanych narzędzi badawczych (por. Habermas 1971, Pickles 1985).

³ A. Tashakkori i J.W. Creswell (2007, s. 4) charakteryzując badania z wykorzystaniem metodologii mieszanej, wskazują, że są to takie analizy, „w ramach których badacz zbiera i analizuje dane, integruje wyniki i formułuje wnioski, wykorzystując zarówno jakościowe i ilościowe podejścia i metody w pojedynczym projekcie lub programie badawczym”. Tak rozumiana metodologia mieszana według J.W. Creswella (2009, s. 4), jest „czymś więcej niż prostym zbieraniem i analizowaniem obu rodzajów

J.W. Creswell (2003), w swej klasycznej już książce *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* przedstawia kilka możliwych układów procedur badawczych, wykorzystujących metodologię mieszaną.

W niniejszej książce wykorzystano jeden z wariantów metodologii mieszanej, który J.W. Creswell (2003) określa mianem *concurrent embedded strategy*, zaś A. Tashakkori i C. Teddlie (1998) nazwali *multilevel design*. Jest to dość elastyczne podejście metodologiczne do projektowania badań, które zakłada równoczesne wykorzystanie podejścia ilościowego i jakościowego, przy czym jedno z nich ma podstawowe znaczenie, drugie zaś dopełniające. Równocześnie zbierane są zarówno materiały i dane umożliwiające ich analizę ilościową, jak i badania jakościowe. Materiały te mogą być wykorzystywane do udzielenia odpowiedzi na te same pytania badawcze, mogą jednak być wykorzystywane do rozwiązywania różnych problemów (tj. jedne są rozwiązywane przy wykorzystaniu np. podejścia ilościowego, inne zaś podejścia jakościowego). Odnosząc się do powyższej charakterystyki wykorzystanego wariantu metodologii mieszanej, należy zaznaczyć, że w niniejszej książce podstawowe znaczenie ma podejście ilościowe (to analizy ilościowe prowadzą do odpowiedzi na większość pytań badawczych), zaś podejście jakościowe ma charakter uzupełniający⁴. Przy czym, ogólny układ postępowania badawczego był bardziej typowy dla podejścia jakościowego niż ilościowego, tj. problemy badawcze choć zostały postawione na początku badań, były na bieżąco weryfikowane w trakcie postępowania badawczego, prowadząc często do wyznaczania kolejnych problemów (zarówno bardziej szczegółowych, jak i ogólnych, choć niezaawansowanych wcześniej).

Kolejne założenia odnoszą się bezpośrednio do przedmiotu przedstawionych w niniejszej książce badań – szkolnictwa wyższego i przekształceń jego organizacji przestrzennej. Podstawowe z nich stanowi, że w poszczególnych okresach rozwoju nowożytnej nauki oraz szkolnictwa wyższego występował zazwyczaj wzorcowy oraz rozprzestrzeniający się model ich organizacji (ang. *role model*). Zatem podstawowe znaczenie dla funkcjonowania szkolnictwa wyższego w danym okresie i miejscu ma zrozumienie jego relacji z dominującym wzorcowym modelem szkolnictwa wyższego. Ma to na celu poznanie jego organizacji oraz specyfiki funkcjonowania. Prowadzi to do kolejnego założenia o tym, że istotną rolę w każdym z modeli szkolnictwa wyższego odgrywa jego podstawowa instytucja, jaką jest uniwersytet. Zrozumienie tej roli wymaga rozpoznania zasad jego funkcjonowania oraz w jaki sposób kształtują się jego relacje z otoczeniem. Ze względu na dwa powyższe założenia, szczególną wagę w niniejszych dociekaniach ma hum-

danych; wymaga ona wykorzystania obu podejść w tandemie, wskutek czego ogólna siła badań jest większa niż w przypadku wykorzystania podejścia ilościowego albo jakościowego”.

⁴ W ogólnym ujęciu odpowiada to wciąż podstawowemu znaczeniu, jakie miały i mają dla geografii społeczno-ekonomicznej badania ilościowe (por. m.in. Chojnicki 1985, 2004, Jerczyński i in. 1991).

boldtowski model uniwersytetu – wzorzec instytucjonalny, na którym opierały się nie tylko szkolnictwo wyższe i nauka w dziewiętnastowiecznych Prusach, ale także który zaadaptowany został w różnym stopniu w wielu regionach świata. Model ten, co szczegółowo przedstawiono w rozdz. 2, stał się podstawą organizacji szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce.

Zrozumienie funkcjonowania, prawideł rozwoju i wewnętrznej hierarchii w systemie szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej wymaga skoncentrowania uwagi badawczej na podstawowych elementach humboldtowskiego modelu uniwersytetu, które decydowały o jego specyfice oraz sukcesie w XIX i na początku XX w. Tymi elementami były: zespolenie działalności naukowej z działalnością dydaktyczną i powiązane z tym regularne seminaria profesorów ze studentami, wolność nauczania i uczenia się oraz pojmowanie badań naukowych jako drogi dochodzenia do prawdy (por. Anderson 2004, Krull 2005, Kwiek 2006, Sauerland 2008). W niniejszej książce przyjęto, że najważniejszymi kategoriami osób na uniwersytecie, w przypadku których poddane badaniom zostaną ich społeczno-przestrzenne relacje z uczelniami, są właśnie profesorowie oraz studenci. Uwypuklenie roli grona profesorskiego (do którego zaliczono osoby pracujące na stanowiskach profesorów, zastępców profesorów i docentów) oraz studentów wynikało z uznania właśnie tych dwóch kategorii członków wspólnoty akademickiej za najważniejsze w strukturach uczelni (zarówno w XIX w. i na początku XX w., jak i obecnie).

Przypisanie podstawowego znaczenia studentom wynika ponadto z oczywistej przesłanki, jaką jest to, że bez nich uczelnie wyższe nie mogłyby pełnić funkcji edukacyjnej. Podstawowe znaczenie przypisane profesorom wynika z kolei następujących przesłanek. Po pierwsze, profesorowie są tą kategorią uczonych, która ma przeciętnie największy dorobek naukowy, gdyż stanowi i stanowił on zazwyczaj czynnik ich awansu zawodowego. Wiąże się to z właściwą dla uniwersytetów hierarchiczną relacją pomiędzy różnymi kategoriami pracowników, która wyraża się w „*rozbudowanej drabinie*” stopni i tytułów naukowych (por. Sztompka 2014, s. 14). Po drugie, co wiąże się z tym, co napisano wcześniej, to profesorowie mieli i mają największy wpływ na funkcjonowanie uczelni wyższych. W szczególności w XIX i na początku XX w. korporacja profesorów w dużej mierze decydowała o losach uczelni i wyznaczała kierunki jej rozwoju. Ponadto warunkiem koniecznym do powstania i funkcjonowania uczelni wyższej było zatrudnienie danej liczby profesorów określonych specjalności. Po trzecie wreszcie, szczególną była rola profesorów w uczelniach zorganizowanych wedle idei tzw. humboldtowskiego modelu uniwersytetu (rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*).

Marginalnie potraktowano inne kategorie osób pracujących na uniwersytetach lub zaangażowanych w ich działalność (choćby asystenci, lektorzy, personel techniczny), co wynikało również z niedostatku informacji na ich temat, uniemożliwiających głębsze analizy. Mniej miejsca poświęcono także techniczno-

-infrastrukturalnej stronie funkcjonowania i rozwoju szkolnictwa wyższego, choć oczywiście zagadnienia te są również podejmowane.

Przedstawiana w niniejszym opracowaniu perspektywa rozwoju i funkcjonowania szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce jest więc w oczywisty sposób niepełna. Założono jednak, że przeprowadzona selekcja zagadnień oraz, wynikające z niej, skupienie się na gronie profesorskim i studenckim pozwoli odsłonić najważniejsze i często nieznane jak dotąd uwarunkowania i konsekwencje rozwoju uczelni i całego sektora szkolnictwa wyższego w okresie II Rzeczypospolitej.

1.3. Problemy i pytania badawcze

Tematyka niniejszego opracowania koncentruje się wokół kilku częściowo nachodzących na siebie problemów badawczych. Problemy te zostały skonkretyzowane w postaci przedstawionych poniżej pytań badawczych.

Pierwszym z nich w ogólnym ujęciu są przekształcenia struktury przestrzennej systemu szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski. W książce przyjęto klasyczne już, wywodzące się z analizy systemowej, rozumienie struktury przestrzennej, którą definiuje się jako „*zbiór elementów i relacji obejmujących stosunki przestrzenne i wzajemne oddziaływanie między elementami, który determinuje organizację przestrzenną i funkcjonowanie systemu społeczno-ekonomicznego*” (Chojnicki 1973, s. 8). Strukturę przestrzenną szkolnictwa wyższego w tym ujęciu należy rozumieć jako zbiór uczelni i ośrodków szkolnictwa wyższego wraz z zachodzącymi między nimi relacjami odległościowymi, jak i rzeczywistymi powiązaniem, które determinują organizację przestrzenną i funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego. Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w niniejszej książce przedstawiane są m.in. za pomocą analiz zmian rozmieszczenia uczelni, zmian liczby studentów w ujęciu uczelni i ośrodków szkolnictwa wyższego, zmian potencjału kadrowego uczelni oraz przepływów między nimi kadry naukowo-dydaktycznej.

Ponieważ system szkolnictwa wyższego w niniejszej książce traktuje się jako strukturę dyssypatywną, to zakłada się, że wraz z turbulencją systemową, którą było odzyskanie niepodległości przez Polskę w 1918 r., zaszły zmiany w jego strukturze przestrzennej. Dwoma podstawowymi pytaniami, które postawiono w tym miejscu, są: (1) jaka była dynamika samoorganizacji struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej, tj. czy zasadnicze zmiany zaszły np. w kilku początkowych latach, czy też zachodziły stale przez cały okres międzywojenny oraz (2) jaka była skala dekoncentracji szkolnictwa wyższego na skutek powstania nowych ośrodków akademickich?

Drugim podjętym w książce problemem badawczym są migracje kadr naukowo-dydaktycznych uczelni. Choć jest to zagadnienie wiążące się bezpo-

średnio ze strukturą przestrzenną szkolnictwa wyższego (powiązania między uczelniami i ośrodkami akademickimi), to sposób jego ujęcia w niniejszym opracowaniu przemawia za jego oddzielnym zaprezentowaniem. Analizy migracji kadr akademickich nie ograniczono bowiem tylko do przepływów dokonujących się w okresie międzywojennym, ale również zbadano szlaki życia migrujących badaczy, poddając badaniom także np. ich pochodzenie terytorialne oraz wcześniejsze migracje związane z pobieraniem edukacji oraz uzyskiwaniem stopni naukowych. Ponieważ problem migracji badaczy bezpośrednio związany jest z oparciem organizacji polskiego szkolnictwa wyższego na humboldtowskim modelu uniwersytetu, podstawowym pytaniem badawczym jest, w jakim stopniu model ten ukształtował charakter migracji nauczycieli akademickich w międzywojennej Polsce (tj. m.in. kto migrował i w jakim kierunku). Ponadto postawiono również trzy kolejne bardziej szczegółowe pytania badawcze: (1) jak migracje kadry naukowo-dydaktycznej wpłynęły na struktury demograficzne uczelni, (2) czy migracje doprowadziły do istotnej dekoncentracji potencjału badawczego polskiego szkolnictwa wyższego oraz (3) w jakim stopniu szlaki życia (edukacji i kariery naukowej) uczonych migrujących na nowo utworzone uczelnie były powiązane z ich pochodzeniem terytorialnym?

Kolejnym problemem badawczym podjętym w niniejszej książce są migracje studentów do ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej. Ponieważ pochodzenie terytorialne słuchaczy uczelni wyższych jest jednym z wyznaczników rangi ośrodków akademickich, w książce zbadano m.in. (1) jakie były kierunki migracji na studia z poszczególnych regionów Polski oraz czym były uwarunkowane, (2) czy w II Rzeczypospolitej występowały regiony akademickie, tj. rozległe obszary dominujących migracji do poszczególnych ośrodków akademickich, (3) czy zasięgi oddziaływania edukacyjnego nowych ośrodków akademickich (mierzone kierunkami napływu studentów) były istotnie mniejsze niż ośrodków „tradycyjnych”?

Ostatnim z istotnych problemów badawczych ujętych w niniejszym opracowaniu jest wpływ struktur długiego trwania na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce oraz przeobrażenia jego struktury przestrzennej. Ze względu na wielorakość tych struktur oraz zróżnicowanie ich potencjalnego wpływu, w książce poszukuje się odpowiedzi na dwa pytania: (1) które wymiary funkcjonowania szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej uwarunkowane były strukturami długiego trwania oraz jakie to były struktury, (2) w których przypadkach struktury długiego trwania wpływały pozytywnie na inercje elementów struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski, w których zaś współodpowiadały za zachodzące zmiany?

Częściowe odpowiedzi na przedstawione wyżej pytania znajdują się w poszczególnych rozdziałach niniejszej książki. Odpowiedzi bardziej wyczerpujące umieszczono w rozdziale podsumowującym (por. rozdz. 7. *Podsumowanie i wnioski*).

1.4. Źródła informacji i metody badań

Zagadnienia wykorzystanych metod badawczych oraz źródeł informacji w przypadku niniejszego opracowania należy omawiać łącznie. Z jednej strony przyjęcie określonej orientacji metodologicznej spowodowało wybór takich, a nie innych metod badań, co pociągnęło za sobą większą użyteczność jednych materiałów, zaś mniejszą innych. Z drugiej zaś, wykorzystanie materiałów danego rodzaju również ograniczało zakres możliwych do zastosowania metod badawczych.

Jak stwierdzono już w rozdz. 1.2. (*Najważniejsze założenia teoretyczno-metodologiczne*), prace badawcze zorganizowano zgodnie z ideą tzw. metodologii mieszanej, jednak w takim wariacie, który nadrzędne znaczenie przypisuje zastosowaniu metod ilościowych. W związku z tym w badaniach wykorzystywano przede wszystkim materiały wtórne, zawierające informacje, które bądź wprost, bądź po określonych przekształceniach, stanowiły podstawę rozmaitych obliczeń, których wyniki przedstawiane są w niniejszej książce.

Pierwszą z kategorii źródeł wtórnych stanowiły publikowane w okresie międzywojennym opracowania statystyczne. Należały do nich przygotowywane przez Główny Urząd Statystyczny w Warszawie *Tablice Statystyczne Polski*, *Małe Roczniki Statystyczne* oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa*. Z tych materiałów właśnie pozyskano informacje o liczbie ludności województw oraz miast II Rzeczypospolitej, wybranych cechach społeczno-demograficznych ludności, liczbie uczelni i studentów w poszczególnych latach, jak i o stanie liczbowym kadry naukowo-dydaktycznej. Dane te wykorzystano m.in. do analizy rozwoju systemu szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej (por. rozdz. 3.2. *Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939*), zmian potencjału kadrowego uczelni (por. rozdz. 4.4. *Potencjał kadrowy – zmiany liczby samodzielnej kadry naukowej uczelni*) oraz przy analizie uwarunkowań zróżnicowania regionalnego współczynnika scholaryzacji na poziomie wyższym (rozdz. 6. *Scholaryzacja na poziomie wyższym...*).

Opracowaniem *de facto* o charakterze materiałów statystycznych, którego znaczenia nie sposób przecenić w powstaniu niniejszej książki, jest również *Atlas Szkolnictwa Wyższego*, autorstwa H. Wittlinowej (1937). Pomimo nazwy nie jest to opracowanie kartograficzne, ale zbiór tabel z komentarzem analitycznym, w których przedstawiono informacje m.in. o liczbie studiujących na każdej ze szkół wyższych w latach 1921–1936, płci, wyznaniu oraz języku ojczystym studentów, ich pochodzeniu społecznym oraz terytorialnym. Informacje zawarte w *Atlasie Szkolnictwa Wyższego* wykorzystano wspólnie z innymi materiałami statystycznymi nie tylko do odtworzenia, już wzmiankowanego wcześniej, rozwoju systemu szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej, ale również stanowiły one podstawę wszelkich przedstawianych w pracy analiz kierunków migracji

na studia w okresie międzywojennym, delimitacji regionów akademickich oraz określenia klas oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej (por. rozdz. 5. *Migracje studentów: zasięgi oddziaływania ośrodków...*).

Drugą kategorią źródeł wtórnych stanowiły różnorakie opracowania zawierające składy osobowe uczelni. Wykorzystane zostały składy osobowe dwóch uniwersytetów: Uniwersytetu Poznańskiego (*Uniwersytet Poznański: skład osobowy: za rok akademicki...*; wykorzystano opracowania za lata akademickie 1919/1920, 1920/21, 1921/22, 1922/23 oraz 1923/24) oraz Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (*Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1917/18, C.K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie, Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza w roku akademickim 1922/23, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie*). Opracowania te ułatwiły określenie składów osobowych tych dwóch uczelni w wybranych latach akademickich, co pozwoliło opracować bazy danych zawierające informacje o imieniu, nazwisku, stopniu naukowym oraz zajmowanym stanowisku zatrudnionych w tych uczelniach osób na stanowiskach profesorów, zastępców profesorów oraz docentów. Informacje te były uzupełniane o dane pochodzące z innych źródeł: ksiąg pamiątkowych, not biograficznych w wydawnictwach encyklopedycznych, wspomnieniowych i jubileuszowych artykułów naukowych, oficjalnych stron internetowych instytucji naukowych oraz zachowanych archiwaliów. Szczególne znaczenie w tym względzie miało opracowanie *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swego istnienia (1919, 1919–20, 1920–21, 1921–22, 1922–23): za rektoratu Heliodora Świącickiego. Księga pamiątkowa*, autorstwa A. Wrzoska (1924). Księga ta, wydana po śmierci Heliodora Świącickiego – założyciela i pierwszego rektora Uniwersytetu Poznańskiego, zawierała m.in. krótkie biografie wszystkich profesorów i docentów pracujących w nim w latach 1919–1923. Na podstawie wyżej wspomnianych opracowań przeprowadzono analizę dotyczącą zmian kadrowych na lwowskim uniwersytecie w latach 1917–1922 (rozdz. 4.2. *Studium przypadku: odpływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu...*) oraz obszerne studium nad migracjami kadry naukowej na Uniwersytet Poznański w pierwszych latach jego działalności (rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*).

W okresie międzywojennym poza publikowaniem przez poszczególne uczelnie wyższe składów osobowych i programów wykładów, przygotowywane były również spisy nauczycieli szkół wszystkich szczebli kształcenia. Powstały co najmniej dwa takie zestawienia – pierwsze w 1924 r., drugie w 1926 r. W książce wykorzystano *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, wydany pod redakcją Z. Zagórowskiego (1924). Redaktor sam podkreślał, że publikacja ta nie jest „*opracowaniem oficjalnym*”, zawiera bowiem informacje nadesłane przez dyrekcje szkół i władze uczelni. *Spis nauczycieli...* zawiera m.in. wykaz wszystkich samodzielnych

pracowników naukowych pracujących w poszczególnych instytucjach szkolnictwa wyższego wedle stanu za rok akademicki 1922/23. Na podstawie informacji zawartych w *Spisie nauczycieli...* utworzono bazę danych zawierającą informacje o wszystkich pracownikach szkół wyższych w nim ujętych w podziale na poszczególne uczelnie. Baza zawierała informacje o imieniu i nazwisku danej osoby, zajmowanym stanowisku oraz powiązanej z nim dyscyplinie naukowej (np. profesor zwyczajny prawa cywilnego, profesor nadzwyczajny anatomii patologicznej czy też docent statystyki). Informacje z tej bazy pozwoliły m.in. na ustalenie miejsc pracy w 1922 r. osób, które w 1939 miały status członków Polskiej Akademii Umiejętności (por. rozdz. 4.6. *Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany...*), jak i – po odpowiednich przekształceniach – pozwoliły również ocenić zjawisko wieloletowości w szkolnictwie wyższym na początku okresu międzywojennego oraz związane z nim powiązania kadrowe uczelni i ośrodków szkolnictwa wyższego (por. rozdz. 4.5. *Powiązania kadrowe uczelni*).

W toku prac badawczych wykorzystano również *Roczniki Polskiej Akademii Umiejętności* (za lata 1923/24 i 1938/39), w których znajduje się m.in. lista członków Akademii z podziałem na członków zwyczajnych i korespondentów oraz członków krajowych i zagranicznych. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, omawiane publikacje posłużyły do stworzenia baz danych, zawierających informacje o członkach krajowych Akademii w wybranych latach oraz ich afiliacjach instytucjonalnych. Było to podstawą ilościowej analizy rozkładu prestiżu i wybitności naukowej w polskim szkolnictwie wyższym w pierwszych i ostatnich latach okresu międzywojennego (por. rozdz. 4.6. *Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany...*).

Trzecią kategorią źródeł wtórnych były publikacje naukowe zawierające sporządzone przez ich autorów zestawienia tabelaryczne. W niniejszej książce wykorzystano dane liczbowe przedstawione w kilku pracach, spośród których najważniejsze przedstawiono poniżej. Do analizy rozwoju nowożytnej nauki stosowne dane zaczerpnięto z opracowań R. Gascoigne'a (1992) i P. Taylora i in. (2008), z kolei wykorzystane w pracy informacje o kierunkach migracji na studia Polaków na przełomie XIX i XX w. pochodziły z opracowania W. Molika (1989).

Zdecydowanie mniejsze znaczenie dla przygotowania niniejszego opracowania miały informacje pozyskiwane bezpośrednio z dokumentów przechowywanych w archiwach różnych instytucji. Jedyną kategorią takich informacji, które wykorzystano w badaniach, są informacje zawarte w teczkach osobowych pracowników Uniwersytetu Poznańskiego z okresu międzywojennego oraz z korespondencji listowej z okresu tworzenia uczelni (materiały te znajdują się w Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Niestety, materiały zawarte w teczkach osobowych były niekompletne oraz sporządzone wedle różnych standardów, co spowodowało, że potrącano je tylko jako informacje uzupełniające,

pozwalające co najwyżej jednostkowo zweryfikować informacje pozyskane z innych źródeł.

Charakterystyka wykorzystanych źródeł informacji wymaga również odniesienia się do kwestii ich relacji z rzeczywistością, którą przedstawiają. O ile np. informacje o liczbie szkół wyższych nie budzą wątpliwości, o tyle już pewnego komentarza wymaga zagadnienie podawanej w różnych opracowaniach liczby studiujących. W okresie międzywojennym posługiwano się pojęciem „słuchacze”, zaś ich liczba zazwyczaj obejmowała również „wolnych słuchaczy” (por. Jastrzębski 2013b). Takie też informacje przedstawia się w niniejszym opracowaniu.

Więcej wyjaśnień jest potrzebnych w odniesieniu do kadry uczelni wyższych. Po pierwsze, na co wskazywano już wcześniej, w opracowaniu skoncentrowano się na szeroko pojętym gronie profesorskim (w tym zastępcy profesorów) i pozostałych samodzielnych pracownikach nauki (docenci). Te kategorie osób wyznaczały i *de facto* wciąż wyznaczają rangę naukową szkół wyższych. Szczególnie zaś w uczelniach zorganizowanych wedle humboldtowskiego modelu uniwersytetu stanowili oni zasadniczo jedyne pełnoprawne kategorie pracowników uczelni wyższych (por. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*). Po drugie zaś, w okresie międzywojennym (podobnie zresztą jak i współcześnie), znaczne trudności wiązały się z określeniem liczebności kadry naukowo-dydaktycznej. Wynikało to z uwzględniania w statystykach zazwyczaj liczby etatów, nie zaś liczby pracowników (zob. Dybiec 2000). Problem ten występuje również w niniejszym opracowaniu, niemniej nie wpływa on na wiarygodność formułowanych wniosków. Zagregowane informacje statystyczne o kadrze naukowo-dydaktycznej uczelni wyższych, zaczerpnięte ze wspomnianych już wcześniej wydawnictw statystycznych, wykorzystywane są tylko do ogólnego porównania potencjału kadrowego szkół wyższych (rozdz. 4.4. *Potencjał kadrowy – zmiany liczby samodzielnej kadry naukowej uczelni*). W przypadku jednak bardziej szczegółowych studiów, dotyczących choćby struktur demograficznych grona nauczającego, (rozdz. 4.1. *Uwarunkowania migracji kadry naukowej...*), problemu osłabienia kadrowego lwowskiego uniwersytetu (rozdz. 4.2. *Studium przypadku: odpływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu...*), migracji badaczy na Uniwersytet Poznański (rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*) czy też członkostwa w Polskiej Akademii Umiejętności (rozdz. 4.6. *Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany...*), wykorzystuje się dane o liczbie osób, nie zaś etatów (dane te, na co wskazano już wcześniej, zgromadzono w specjalnie przygotowanych na potrzeby niniejszej książki bazach danych, zawierających informacje o poszczególnych osobach).

Pewne wyjaśnienia warto również poczynić w odniesieniu do rozpatrywanych w rozdz. 4.3. (*Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*) ścieżek migracji kadry naukowej na Uniwersytet Poznański. Ze względu na braki w dokumentach archiwalnych, brak niektórych teczek osobo-

wych oraz różny sposób zapisu w nich informacji o przebiegu edukacji i wcześniejszej pracy zawodowej, niemożliwe było pełne odtworzenie drogi zawodowej, edukacyjnej, jak i ścieżki migracyjnej wszystkich osób, które podjęły pracę na Uniwersytecie Poznańskim w pierwszych latach jego funkcjonowania. Niemożliwe było również choćby reprezentatywne ujęcie w badaniach licznych zagranicznych staży naukowych oraz podróży naukowych odbywanych już po otrzymaniu stopnia doktora lub przejściu procedury habilitacyjnej⁵. Ze względu na te ograniczenia w badaniach ujęto wyłącznie kwestie miejsc urodzenia, odbywania studiów, uzyskania stopnia doktora oraz pracy zawodowej przed zatrudnieniem w Poznaniu.

Innym problemem związanym z wykorzystaniem źródeł wtórnych, głównie rozmaitych zestawień statystycznych lub składów osobowych, było przedstawienie w części z nich danych charakteryzujących tylko wybrane lata z dwudziestolecia międzywojennego. Nie mogąc w przypadku niektórych analiz swobodnie wybrać lat, których będą dotyczyć badania, przyjęto zasadę, że – jeśli to możliwe – będą one dotyczyć początkowych lat II Rzeczypospolitej i jej lat końcowych. Jeśli nie było to możliwe, decydowano się na analizę przeprowadzoną odnośnie do pierwszych albo ostatnich lat okresu międzywojennego. To właśnie dostępność odpowiedniego materiału empirycznego wpłynęła na to, że np. badania powiązań kadrowych w szkolnictwie wyższym oparto na danych za 1922 r. pozyskanych ze *Spisu nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych* (Zagórowski red., 1924), zaś migracje studentów przesledzono na podstawie informacji za 1935 r., ujęte w *Atlasie Szkolnictwa Wyższego* H. Wittlinowej (1937).

Materiał empiryczny, który zgromadzono na potrzeby niniejszego opracowania, przeanalizowany został z wykorzystaniem różnych metod matematyczno-statystycznych o różnym poziomie złożoności. Wyniki tych analiz przedstawiono zaś zarówno w formie tabelarycznej, jak i graficznej. Wśród graficznych metod przedstawienia wyników badań najczęściej stosowane były różne typy wykresów oraz – typowe dla analiz geograficznych – ryciny przedstawiające zróżnicowanie przestrzenne badanych zjawisk (można je określić mianem *quasi-map*).

Spośród miar i metod matematyczno-statystycznych do najczęściej wykorzystywanych w niniejszym opracowaniu należą podstawowe statystyki opisowe oraz wskaźniki dynamiki oraz struktury badanych zjawisk. Ze względu na ich powszechne stosowanie, nie tylko w opracowaniach naukowych, nie wymagają one bliższego omówienia. Trzy z wykorzystanych metod, ze względu na większy poziom złożoności, wymagają z kolei omówienia bardziej szczegółowego. Są to różnicowy wskaźnik koncentracji Florence’a, metoda potencjału geograficznego oraz

⁵ O ich znaczeniu dla rozwoju nauki i współpracy naukowej piszą m.in. H. Jöns (2008) i M. Heffernan i H. Jöns (2013).

analiza regresji metodą krokową wsteczną (tzw. metoda regresji krokowej wstecz). Spośród tych trzech metod dwie ostatnie wykorzystywane są tylko w przypadku jednej analizy (badanie czynników różnicowania regionalnego współczynnika scholaryzacji na poziomie wyższym) i z tego względu omówiono je w stosownym rozdziale (rozdz. 6. *Scholaryzacja na poziomie wyższym...*) Inaczej jest w przypadku różnicowego wskaźnika koncentracji Florence'a który ze względu na wykorzystanie go w kilku analizach, których wyniki przedstawiane są w różnych miejscach w pracy, scharakteryzowano poniżej.

Różnicowy wskaźnik koncentracji Florence'a był pierwotnie wykorzystywany do przedstawienia relacji między strukturą procentową danego zjawiska na określonym obszarze i strukturą ogólnokrajową. W szerszym ujęciu może być on również wykorzystywany do porównania koncentracji przestrzennej dwóch dowolnych zjawisk na tym samym obszarze i stosowany *de facto* jako miara podobieństwa ich rozkładów przestrzennych (zob. Florence 1948, Ziolo 1968, Kostrubiec 1972). W niniejszej pracy różnicowy wskaźnik P.S. Florence'a (1948) wykorzystano do: (1) porównania struktury rozmieszczenia studentów w układzie uczelni i ośrodków akademickich w kolejnych latach okresu międzywojennego (rozdz. 3.2. *Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939*), (2) porównania struktury rozmieszczenia miejsc studiów oraz uzyskania stopnia doktora przez profesorów i docentów, pracujących na Uniwersytecie Poznańskim w pierwszych latach jego działalności (rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*) oraz (3) określenia poziomu oddziaływania ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej poprzez obliczenie poziomu koncentracji przestrzennej studentów poszczególnych ośrodków ze względu na ich pochodzenie terytorialne (rozdz. 5.2. *Zasięgi oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich...*). Wartości wskaźnika Florence'a obliczyć można wedle wzoru:

$$F = \frac{1}{200} \sum_i^n |x_i - y_i|$$

gdzie:

x_i – udział jednego zjawiska w jednostce i wśród ogółu rozpatrywanych jednostek,

y_i – udział innego zjawiska w jednostce i wśród ogółu rozpatrywanych.

Wartości wskaźnika Florence'a zawierają się w przedziale od 0 do 1, gdzie wartość bliska 1 oznacza maksymalną koncentrację danego zjawiska względem innego, a więc i maksymalną rozbieżność struktur rozmieszczenia obu zjawisk. Wartości bliskie 0 oznaczają minimalną koncentrację jednego zjawiska względem innego, a więc i maksymalne podobieństwo analizowanych struktur.

1.5. Struktura pracy

Niniejsza książka została pomyślana jako całość, w której poszczególne części pełnią określone funkcje. Aby ułatwić Czytelnikowi zrozumienie zarówno układu treści, jak i zasadności omawiania określonych zagadnień, poniżej scharakteryzowano funkcje poszczególnych rozdziałów.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów, które można zagregować do trzech zasadniczych części. Pierwsze dwa rozdziały stanowią część koncepcyjno-teoretyczną opracowania, kolejne cztery część empiryczną, zaś ostatni – część podsumowująco-dyskusyjną.

Pierwszy rozdział (*Wstęp*) jest wprowadzeniem do zagadnień, o których traktuje książka. Najpierw uzasadniono potrzebę geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym w przeszłości, zarysowano ogólną koncepcję i cel książki. Ponieważ sposób ujęcia danego zagadnienia wynika z zazwyczaj z przyjmowanych *explicite* lub *implicite* założeń badawczych, w kolejnej części rozdziału wstępnego omówiono najważniejsze założenia teoretyczno-metodologiczne, leżące u podstaw przeprowadzonych badań (1.2. *Założenia teoretyczno-metodologiczne badań*). Założenia te wytyczają zarówno zakres teoretyczno-interpretacyjny pracy (np. przez przyjęcie Braudelowskiej koncepcji długiego trwania oraz koncepcji struktur dyssypatywnych Prigogine’a), przyjętą orientację metodologiczną, jak i uzasadniają koncentrację uwagi badawczej na określonych zagadnieniach. Z tego względu dopiero w kolejnej części rozdziału wstępnego (1.3. *Problemy i pytania badawcze*) przedstawiono podjęte w pracy kwestie oraz związane z nimi pytania badawcze. Sposób ich ujęcia oraz zakres merytoryczny najważniejszych z nich wynika bowiem bezpośrednio z przyjętych założeń teoretyczno-metodologicznych. O ile wyżej omówione części rozdziału wstępnego charakteryzują „co, dlaczego i w jaki sposób” zostało ujęte w niniejszej książce, o tyle kolejny podrozdział (1.4. *Źródła informacji i metody badań*) zawiera szczegółowe omówienie zarówno materiałów wykorzystanych na potrzeby opracowania, jak i sposobów ich przetworzenia oraz prezentacji w książce. Rozdział wstępny kończy niniejszy podrozdział.

Drugi rozdział książki zatytułowany *Kontekst teoretyczno-empiryczny* zawiera omówienie sześciu zagadnień, które tworzą warstwę podstawowych odniesień zarówno teoretycznych, jak i empirycznych, dla problemów przedstawianych w książce. Pierwszym z zagadnień jest rozwój nowożytnej nauki w czasie i przestrzeni, przedstawiony zgodnie z ideą Braudelowskiej geohistorii (2.1. *Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*). W tej części omawiana jest ewolucja działalności naukowej oraz jej organizacji, jak i zmiany układu najważniejszych ośrodków nauki w Europie w okresie od XV do XIX w. Szczególną uwagę poświęcono sytuacji w XIX w., kiedy w niespotykanej ani wcześniej, ani później skali, nauka była zdominowana przez jeden system nauki – system nauki niemieckiej. Ponieważ dziewiętnastowieczne szkolnictwo wyższe i nauka niemiecka w pra-

cy stanowią podstawowy kontekst funkcjonowania polskiej nauki na przełomie XIX i XX w., zaś wypracowane w Prusach rozwiązania instytucjonalne stały się podstawą organizacji także polskich uczelni wyższych, w kolejnym podrozdziale szczegółowo scharakteryzowano humboldtowski model uniwersytetu – niemiecki model uniwersytetu badawczego, który zrewolucjonizował działalność edukacyjną i naukową uczelni wyższych w XIX w. (2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*). Kolejny podrozdział zatytułowano *Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki*. Przedyskutowano w nim podstawowe dla „humboldtowsko” zorganizowanych systemów szkolnictwa wyższego zagadnienie mobilności przestrzennej kadry naukowo-badawczej oraz znaczenie tejże w funkcjonowaniu całego systemu szkolnictwa wyższego. W rozdz. 2.4. zatytułowanym *Prestiż uniwersytetów i ich miejsce na ścieżkach karier profesorów pod koniec XIX i na początku XX w.* powiązано ze sobą zagadnienia migracji kadry naukowo-badawczej z prestiżem uniwersytetów, wykorzystując klasyfikację dziewiętnastowiecznych uniwersytetów zaproponowaną przez M. Baumgarten (1996, 2004). Cztery powyższe części rozdziału poświęcone kontekstowi teoretyczno-empirycznemu książki mają na celu ułatwić Czytelnikowi zrozumienie rozmaitych kontekstów migracji na studia na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w. oraz funkcjonowania szkół wyższych zarówno w okresie przed odzyskaniem niepodległości, jak i po tym wydarzeniu historycznym. Bardziej ogólny charakter ma kolejna część omawianego rozdziału, będąca próbą systemowego ujęcia zarówno ścieżek kariery badacza, jak i ścieżek edukacyjnych młodzieży akademickiej. Rozdział kończy punkt dotyczący dwóch alternatywnych grup koncepcji wyjaśniających ekspansję szkolnictwa wyższego w XX w. Omówiono koncepcje wywodzące się z teorii instytucjonalnych i koncepcje wywodzące się z teorii konfliktu, które są w dalszej części książki konfrontowane z uwarunkowaniami i dynamiką rozwoju szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce.

Pierwszy z rozdziałów, które można określić mianem empirycznych, poświęcono rozwojowi systemu szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce (rozdz. 3. *Rzeczpospolitej*). Składa się on z trzech części. W pierwszej, głównie na podstawie badań innych autorów, przedstawiono sytuację polskich uczelni oraz polskich studentów w II połowie XIX w. i na początku XX w. Celem tego podrozdziału jest przedstawienie geograficzno-historycznego kontekstu analiz, do których odniesiono się w dalszych partiach tekstu. W drugiej części rozdziału przedstawiono wyniki ilościowej analizy zmian struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej. Na podstawie opisanych już wcześniej materiałów statystycznych przeanalizowano zmiany liczby uczelni międzywojennej Polski, zmiany liczby słuchaczy szkół wyższych tak w ujęciu ośrodków szkolnictwa wyższego, jak i poszczególnych uczelni oraz wyszczególnionych ich kategorii oraz zidentyfikowano właściwości strukturalne zachodzących zmian. Rozdział kończy tekst poświęcony niezrealizowanym, alter-

natywnym scenariuszom rozwoju struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce – w tym przypadku próbom powołania uczelni wyższej na Górnym Śląsku.

W rozdziale czwartym podjęto zagadnienie migracji kadry naukowo-dydaktycznej uczelni wyższych (*Migracje kadry naukowej i potencjał kadrowy szkolnictwa wyższego*). Ze względu na oparcie szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej na humboldtowskim modelu uniwersytetu, migracje nauczycieli akademickich do nowych ośrodków szkolnictwa wyższego były *de facto* warunkiem rozwoju tego systemu. Z tego powodu w pierwszej części rozdziału omówiono uwarunkowania migracji kadry naukowej w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. W części tej przedstawiono również wyniki analiz wieku kadry profesorskiej pięciu polskich uniwersytetów, przeprowadzonych w celu poznania nie tylko wieku migrantów, ale także sytuacji kadrowej uniwersytetów po kilku latach od odzyskania niepodległości przez Polskę. W kolejnym podrozdziale zaprezentowano efekty bardziej szczegółowej analizy dotyczącej odpływu kadry naukowej z uczelni galicyjskich w kontekście Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w latach 1917–1922. Wyniki szczegółowych badań nad napływem kadry naukowej przedstawiono z kolei w trzecim podrozdziale zatytułowanym *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański w pierwszych latach działalności (1919–1924)*. W tej części pracy badaniom poddano napływ kadry naukowo-dydaktycznej na nowo utworzony poznański uniwersytet. Opierając się na stworzonej w tym celu bazie danych biograficznych pierwszych poznańskich profesorów i docentów, analizie poddano ich szlaki życia, na które składa się m.in. pochodzenie terytorialne, wcześniej zajmowane stanowiska, miejsca studiów oraz miejsca uzyskania stopnia doktora. Ponieważ analizy przeprowadzane są także z wyszczególnieniem pochodzenia z poszczególnych zaborów, przedstawiane w tej części wyniki badań pozwalają nakreślić zasadnicze różnice w szlakach kariery badaczy pochodzących z różnych części ziem polskich, których połączyła praca na Uniwersytecie Poznańskim na początku lat 20. XX w. Kolejne trzy części rozdziału czwartego poświęcone są migracjom kadry naukowej w skali całego kraju. Podrozdział 4.4. zawiera analizę zmian w okresie II Rzeczypospolitej potencjału kadrowego uczelni wyższych, za którego miernik przyjęto liczbę samodzielnych pracowników nauki w nich zatrudnionych. W kolejnym podrozdziale (4.5.) analizuje się zagadnienie bezpośrednio związane z potencjałem kadrowym – powiązania kadrowe uczelni wynikające ze zjawiska wieloetatowości nauczycieli akademickich. Przedstawiono nie tylko intensywność tych powiązań i ich znaczenie dla każdej ze szkół wyższych, ale także zaproponowano typologię ośrodków szkolnictwa wyższego ze względu na powiązania kadrowe. Rozdział kończy analiza rozmieszczenia oraz migracji najwybitniejszych badaczy, za których uznano członków Polskiej Akademii Umiejętności (4.6. *Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany...*). Badanie to jest podstawą wnioskowania o ewentualnych zmianach rangi naukowej uczelni wyższych w okresie międzywojennym.

Rozdział piąty poświęcono zagadnieniu migracji studentów do ośrodków szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski (*Migracje studentów: zasięgi oddziaływania ośrodków szkolnictwa wyższego oraz regiony akademickie II Rzeczypospolitej*). W pierwszym podrozdziale przedstawiono kierunki migracji na studia studentów z każdego województw II Rzeczypospolitej, by w drugim wydzielić na tej podstawie i scharakteryzować regiony akademickie międzywojennej Polski, jak i omówić podstawowe uwarunkowania ich kształtowania się. Na podstawie informacji o kierunkach migracji na studia określono również stopnie oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich oraz powiązano je z ich potencjałem edukacyjnym.

O ile w rozdziale piątym analizowane są kierunki migracji na studia, o tyle w rozdziale szóstym przedstawiono zagadnienie międzyregionalnych różnic w scholaryzacji na poziomie wyższym w II Rzeczypospolitej (*Poziom scholaryzacji na poziomie wyższym i jego regionalne uwarunkowania*). Ponieważ różnice między województwami międzywojennej Polski w tym zakresie były znaczne, rozdział poświęcono omówieniu przeprowadzonych badań nad ich uwarunkowaniami. Wykorzystując metody analizy wielozmiennej oraz metodę potencjału geograficznego, wskazano główne czynniki wpływające na różnice międzyregionalne w poziomie scholaryzacji wyższej między województwami II Rzeczypospolitej.

Książkę kończy rozdział podsumowujący, w którym odniesiono się do poruszanych w książce problemów badawczych oraz udzielono syntetycznych odpowiedzi na pytania postawione w rozdziale wstępnym.

2

Kontekst teoretyczno-empiryczny

2.1. Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym

Pojęcie nowożytnej nauki w bardzo ogólnym ujęciu odnosi się do form zobiektywizowanego poznawania świata w okresie nowożytności. Ponieważ jednak trudno bezsprzecznie określić, kiedy era nowożytna się rozpoczęła (por. Heilbron 2003b) i ponieważ dominujące sposoby poznawania świata zmieniały się w czasie, powyższe stwierdzenie jest niewystarczające dla zrozumienia, czym jest nowoczesna nauka. R. Hooykaas (1987) wskazuje na cztery podstawowe cechy nauki nowożytnej, które odróżniają ją od „nauk” wcześniejszych. Są to kolejno: (1) brak wyższego autorytetu niż autorytet samej natury, (2) eksperymentalność, (3) mechanicystyczny obraz świata (w przeciwieństwie do organicystycznego dominującego w antyku) oraz (4) próba opisu zjawisk językiem matematyki. Jak podaje dalej ten sam autor, oczywiście cechy te charakteryzowały również niektóre badania podejmowane w okresie antycznym, niemniej dopiero w erze nowożytnej ten sposób poznawania otaczającej rzeczywistości stał się dominujący (por. także Kokowski 2009). Szczególne znaczenie w rozwoju nauki współczesnej przypisuje się rozwiniętej w XVII w. metodzie eksperymentalnej (por. Hooykaas 1972, 1987).

Przyjmując wyżej wymienione cechy wskazane przez R. Hooykaansa (1987), należałoby uznać, że nowożytna nauka narodziła się w XVII w. Zazwyczaj zakłada się, że od tego czasu dokonuje się postępujący, nieprzerwany i kumulatywny rozwój wiedzy naukowej (por. Ben-David 1964, Huff 1993)⁶. Jak zauważa jednak J.L. Heilbron (2003b), rzeczywisty systematyczny przyrost wiedzy przy wykorzystaniu instrumentów naukowych i badań eksperymentalnych, prowadzących do

⁶ Kumulatywny charakter wiedzy gromadzonej przez naukę nowożytną wyraża się m.in. tym, że mimo rewolucjonizujących naukę odkryć w XIX w. i XX w. dokonanych choćby przez Einsteina, Bohra czy też Plancka, nie unieważniły one wcześniejszych odkryć np. Kopernika czy Newtona, które z kolei unieważniały w znacznej mierze dorobek nauki antycznej i średniowiecznej (Hooykaas 1972).

formułowania praw naukowych, zaczął następować dopiero od ostatnich dekad XVIII w.

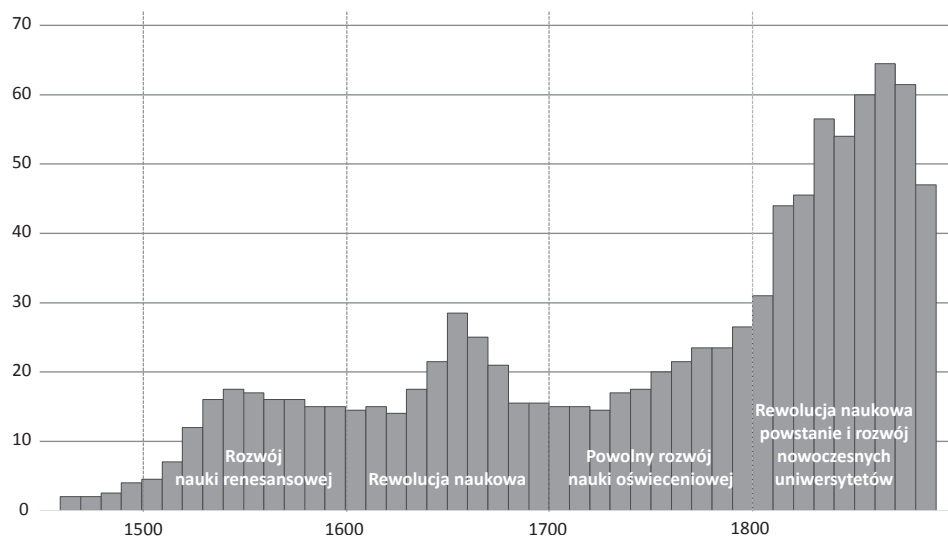
Niektórzy badacze szukali symbolicznego początku nowożytnej nauki, którym było zazwyczaj wydarzenie umożliwiające w przyszłości rozwój nauki, posiadającej cechy wskazane przez R. Hooykaasa (1987). Francuski fizyk i filozof nauki P. Duhem (1913) za symboliczny jej początek wskazywał potępienie w 1277 r. przez biskupa Paryża i zarazem rektora Sorbony 219 tez awerroizmu (doktryny filozoficznej opartej na interpretacji myśli Arystotelesa przez Awerroesa). W rezultacie zabroniono nauczania dzieł Arystotelesa, przy równoczesnym umożliwieniu ich teoretycznej interpretacji i krytyki, co wzmogło zainteresowanie tym nurtem filozoficznym. Uznanie tego wydarzenia za symboliczny początek współczesnej nauki budzi oczywiście istotne wątpliwości, choć jak wskazuje R. Hooykaas (1987), mogło ono być początkiem kształtowania się bardziej przyjaznego nauce „klimatu duchowego” (Hooykaas, 1987, s. 457).

Częściej początku współczesnej nauki upatruje się w odkryciach epoki renesansu i oświecenia. Niektórzy badacze wskazują na związek rozwoju nowożytnej nauki z początkami włoskiego renesansu (por. Boas 1962). R. Gascoigne (1992) powstanie nowożytnej nauki wiąże z kolei z kształtowaniem się społeczności naukowej, wskazując na dwa przełomowe momenty. Pierwszym był piętnastowieczny wynalazek druku (zob. także Nybom 2007), drugim zaś powstanie w II połowie XVII w. pierwszych czasopism naukowych. Bardziej rozpowszechnione jest jednak stanowisko, że nowożytna nauka powstała bądź w okresie tzw. rewolucji kopernikańskiej (okres „od Kopernika do Newtona”), bądź w okresie, wskazywanej już wyżej, tzw. siedemnastowiecznej rewolucji naukowej (okres „od Galileusza do Newtona” – Hooykaas 1987, s. 453, Nybom 2007, Kokowski 2009).

Inne światło na początki nowożytnej nauki rzucają ustalenia empiryczne oparte na ocenie rozwoju społeczności naukowej, w tym przede wszystkim ilościowe analizy poświęcone wybitnym badaczom, których ustalenia i koncepcje okazały się przełomem w rozwoju nauki. Warto w tym miejscu odwołać się do wyników badań R. Gascoigne’a (1992), który porównał najważniejsze anglojęzyczne opracowania encyklopedyczne z zakresu historii nauki, zawierające informacje biograficzne o najważniejszych badaczach w dziejach nauki. R. Gascoigne wykazał, że niezależnie od źródła liczba badaczy, których w XX w. uznano za najważniejszych w dziejach nauk i jej poszczególnych dyscyplin, utrzymywała się na stałym, dość niskim poziomie w okresie późnego średniowiecza i dynamicznie zaczęła rosnąć dopiero w dobie renesansu. Dotyczy to przede wszystkim okresu po 1450 r. (por. Gascoigne 1992).

Na podstawie pracy R. Gascoigne’a (1992) i późniejszej, powiązanej z nią, pracy P.J. Taylora i in. (2008) można wyróżnić cztery okresy rozwoju nowożytnej nauki do końca XIX w. Pierwszy przypada na XVI w. i można go określić mianem okresu rozwoju nauki renesansowej (por. ryc. 1). W okresie tym, jak

wskazano wyżej, formowały się podwaliny nauki nowożytnej. Drugi to okres siedemnastowiecznej rewolucji naukowej, który wiąże się z dalszymi odkryciami wciąż stanowiącymi podwaliny nauki nowożytnej, dokonanymi m.in. przez Galileusza, Kartezjusza, B. Pascala, R. Boyle’a, G.W. Leibniza oraz I. Newtona. W okresie tym – o czym wspomniano już wcześniej – zaczęto wydawać pierwsze czasopisma naukowe (por. Ben-David 1965, Gascoigne 1992) oraz przyjęto metodę eksperymentalną (por. Hooykaas 1972, 87). W połowie XVII w., jak wynika z badań R. Gascoigne’a (1992), liczba badaczy uznawanych współcześnie za najwybitniejszych w dziejach nauki była niemalże dwukrotnie wyższa niż w dowolnym okresie XVI i pierwszej połowie XVIII w. Na wiek XVIII przypada czas powolnego rozwoju nauki oświeceniowej (Taylor i in. 2008), związany przede wszystkim z kolejnymi licznymi odkryciami w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych oraz konstrukcją maszyn i urządzeń będących podstawą późniejszej tzw. rewolucji przemysłowej. Wtedy też rozpoczęła się instytucjonalizacja działalności naukowej m.in. poprzez powoływanie przez monarchów akademii nauk i oferowanie na nich stałych, płatnych miejsc pracy dla badaczy (Porter 2003). Akademie te były pierwszymi w dziejach organizacjami, których celem było przede wszystkim prowadzenie badań naukowych (w odróżnieniu od uniwersytetów, które w XVIII w. wciąż były nakierowane przede wszystkim na kształcenie teologów, prawników, nauczycieli oraz lekarzy; por. Ben-David i Zloczower 1962, Ben-David 1964, Brockliss 1987, 2000, 2003).



Ryc. 1. Liczba wybitnych badaczy w latach 1460–1890

Uwaga: liczby przedstawiają wartości średniej kroczącej z trzech dekad.

Źródło: opracowano na podstawie: R. Gascoigne 1992 i P. Taylor i in. 2008

Pod koniec XVIII w. liczba najwybitniejszych w dziejach nauki badaczy zbliżyła się do ich liczebności w okresie siedemnastowiecznej rewolucji naukowej (por. ryc. 1). Wreszcie XIX w. to okres rewolucji naukowej, związanej z powstaniem i rozwojem nowoczesnych uniwersytetów (tzw. uniwersytetów badawczych, opartych na humboldtowskim modelu uniwersytetu).

Rozwój nowożytnej nauki miał również wyraźny wymiar przestrzenny, związany ze specyficznym dla każdego z wyróżnionych okresów układem centrów nauki. R. Gascoigne (1992) rozpatrywał je, badając pozycje poszczególnych krajów pod względem liczby najwybitniejszych badaczy w poszczególnych okresach, zaś P.J. Taylor i in. (2008) jako centra nauki przyjęli ośrodki miejskie skupiające w danym okresie największą liczbę wybitnych badaczy.

Oba powyższe opracowania są ze sobą powiązane źródłem danych. Jednym z trzech opracowań źródłowych (w tym przypadku o charakterze encyklopedycznym), na których opiera się badanie R. Gascoigne'a (1992) jest opracowane przez niego *A Chronology of the History of Science, 1450–1900* (1987). Część druga tej publikacji zatytułowana *The Social Dimension* zawiera noty biograficzne tysiąca badaczy uznanych za najważniejszych dla rozwoju nauki w okresie 1450–1900. R. Gascoigne (1987) wybrał ich z przygotowanego wcześniej o wiele bardziej wyczerpującego opracowania zatytułowanego *A Historical Catalogue of Scientists and Scientific Books from the Earliest Times* (Gascoigne 1984). P.J. Taylor i in. (2008) w swym badaniu wykorzystali również *A Chronology of the History of Science, 1450–1900* R. Gascoigne'a (1987). O ile jednak R. Gascoigne (1992) analizował narodowość badaczy, o tyle P.J. Taylor i in. (2008) analizowali ośrodki miejskie, w których pracowali najwybitniejsi badacze, przypisując ich do każdego, z którym byli związani zawodowo, choćby przez pewną część swojego życia⁷.

Jeśliby przyjąć założenie, że istotnym zmianom w sposobie uprawiania działalności naukowej i kolejnym okresom rozwoju nauki powinny towarzyszyć zmiany struktury przestrzennej całego systemu nauki, to możliwa staje się periodyzacja historii nauki na podstawie struktury narodowej najwybitniejszych badaczy w poszczególnych okresach. Jak wykazały badania R. Gascoigne'a (1992), który rozpatrywał tę strukturę w okresach 50-letnich od 1450 do 1900 r., udział wybitnych naukowców pochodzących z poszczególnych krajów był mocno zróżnicowany.

W początkowym okresie (od 1450 do 1600 r.), który można utożsamiać ze wspomnianym już wcześniej okresem rozwoju nauki renesansowej, w nauce zaznaczała się przewaga Włoch. Kraj, w którym narodził się renesans, skupiał do 1500 r. blisko 60% najwybitniejszych badaczy spośród wszystkich żyjących w Eu-

⁷ Spośród początkowej listy tysiąca badaczy P.J. Taylor i in. (2008) do szczegółowych analiz wykorzystali 834, dla których w opracowaniu R. Gascoigne'a (1987) znajdowały się szczegółowe informacje o kolejnych miejscach ich pracy.

ropie. W okresie 1500–1600 udział Włoch był niższy, przekraczał jednak 30% (por. tabela 1). Na prymat Włoch wpłynął nie tylko postępujący tam rozwój myśli humanistycznej, ale również wstrzymanie rozwoju nauki w ówczesnej Anglii i Francji (Ben-David 1965)⁸.

Tabela 1. Udział badaczy z wybranych krajów wśród najwybitniejszych naukowców w okresie 1450–1900 (w %)

Lata	Kraj				
	Włochy	Francja	Wielka Brytania	Niemcy	Inny
1450–1500	58	8	0	17	17
1500–1550	26	17	7	28	22
1550–1600	37	13	12	14	24
1600–1650	22	23	21	14	20
1650–1700	14	25	35	10	15
1700–1750	15	29	18	9	29
1750–1800	8	35	21	21	15
1800–1850	4	23	24	32	18
1850–1900	4	12	22	35	28

Źródło: opracowano na podstawie: R. Gascoigne 1992

Wiek XVII to okres przewagi naukowej Wielkiej Brytanii, obserwowanej jednak dopiero w latach 1650–1700, ponieważ w początkowym okresie siedemnastowiecznej rewolucji naukowej zaznaczał się wciąż istotny (ok. 20%) udział wybitnych badaczy pochodzących z Włoch, przy podobnym udziale badaczy francuskich i brytyjskich. Udział brytyjskich badaczy wśród najważniejszych postaci świata nauki systematycznie wzrastał od okresu renesansu. O ile R. Gascoigne (1992) nie zaliczył żadnego brytyjskiego badacza do grona najwybitniejszych spośród żyjących w II połowie XV w., o tyle w II połowie XVI w. ich udział przekraczał już 10%, w I połowie XVII w. było to ponad 20%, zaś w jego II połowie – ponad 30%. Sukces angielskiej nauki w XVII w. należy wiązać bezpośrednio z ówczesnym rozwojem filozofii naturalnej. Jak jednak wskazuje S. Shapin (1994), istotną rolę odegrały w tym również czynniki społeczne – przeniesienie pewnych nieformalnych instytucji w postaci kodów zachowań i wartości ze środowiska angielskiej arystokracji do świata nauki. Podstawowe – według S. Shapina (1994) – było wzajemne zaufanie między wywodzącymi się z arystokracji, niezależnymi finansowo badaczami. W tym ujęciu sukces brytyjskiej nauki w XVII w. należy tłumaczyć

⁸ J. Ben-David (1965) podaje szereg czynników, które mogły na to wpłynąć, wskazując m.in. na wojnę stuletnią oraz epidemię czarnej śmierci.

nie zmianami organizacyjnymi w strukturze i sposobie działania uczelni, ale rozwojem nieformalnych instytucji regulujących działalność naukową.

Wiek XVIII można określić mianem okresu prymatu nauki francuskiej. Podobnie do nauki brytyjskiej, wzrost znaczenia nauki francuskiej dokonywał się w długim czasie. W II połowie XVI w. udział badaczy francuskich wśród najwybitniejszych przedstawicieli świata nauki wynosił nieco ponad 10%. W II połowie XVII w. przekroczył 20%, by w II połowie XVIII w. osiągnąć 35% (por. Gascoigne 1992 oraz tabela 1).

Aby wytłumaczyć sukces francuskiej nauki w XVIII w., należy odwołać się do zmian, które zaszły w XVII w. Jak podają R. Hahn (1971) i L. Brockliss (1992), już od pierwszych dekad XVII w. zauważalny był wzrost prestiżu społecznego osób zajmujących się nauką, w tym naukami przyrodniczymi, określanymi wówczas jako filozofia eksperymentalna. W Paryżu zaczęły powstawać m.in. salony naukowe, organizowane przez arystokrację na wzór salonów literackich. Przełomowym momentem w organizacji nauki nie tylko we Francji, ale i w ówczesnym świecie było objęcie sfery nauki kontrolą państwa i udzielenie jej instytucjonalnego wsparcia. Wynikało to m.in. z dostrzeżenia praktycznych możliwości wykorzystania wiedzy naukowej i włączenia badaczy w służbę państwu (por. Crosland 1992). Wyrazem tego było powołanie w 1666 r., z inicjatywy J.B. Colberta i za zgodą Ludwika XIV, unikatowej na owe czasy organizacji, jaką była Królewska Akademia Nauk w Paryżu (fr. *l'Académie royale des sciences*, obecnie Francuska Akademia Nauk). Była to instytucja zatrudniająca i wynagradzająca kilkudziesięciu wybitnych badaczy, w tym pochodzących z zagranicy, zajmujących się filozofią eksperymentalną, których zadaniem między innymi było rozwiązywanie praktycznych problemów nauki (np. pomiar wysokości nad poziomem morza)⁹. Powołanie akademii nauk, jak i późniejszy entuzjazm w środowiskach arystokracji sprzyjały dynamicznemu rozwojowi francuskiej nauki (por. Brockliss 1992)¹⁰.

Drugim czynnikiem, który istotnie wpłynął na rozwój nauki we Francji, było wprowadzenie w II połowie XVIII w. szeregu reform kształtujących nowy, narodowy system szkolnictwa i nauki. Choć już w I połowie XVIII w. Francja dysponowała najpewniej najbardziej rozwiniętym systemem edukacji w Europie, to był on silnie rozproszony i rozdrobniony, co prowadziło do istotnych różnic w standardzie nauczania i dostępności edukacji w różnych częściach kraju (por. Jones 1990). W II połowie XVIII w. we Francji usankcjonowano m.in. instytucję egzaminów kończących dany etap edukacji, wprowadzono podstawy programowe dla poszczególnych typów szkół oraz utworzono nowe typy uczelni wyższych (Jones

⁹ Pełniejszą charakterystykę losów oraz działalności Królewskiej Akademii Nauk w Paryżu można odnaleźć m.in. w pracach J.E. McClellana (1981), A. Stroupa (1990, 1993), oraz M.J. Heffernana (2014).

¹⁰ Więcej o historii i znaczeniu akademii nauk i towarzystw naukowych w rozwoju nauki pisze m.in. J.L. Heilbron (2003a)

1990). Osiemnasto- i dziewiętnastowieczne szkolnictwo wyższe we Francji podlegało jednak ścisłej biurokratycznej kontroli oraz presji politycznej (Ashby 1962, Fox 1973)¹¹.

Prymat nauki francuskiej utrzymywał się przez cały XVIII w. Szczególny okres w rozwoju nauki we Francji przypadł jednak na lata 1780–1830 (por. Gillispie 1980, 2004), gdy do najważniejszych placówek naukowych świata należały m.in. istniejące już wcześniej Collège de France oraz powołane w okresie rewolucji francuskiej École polytechnique i Muséum d'histoire naturelle (por. Jones 1990). Należy jednak mieć na uwadze, że w osiemnastowiecznej nauce, w tym francuskiej, wciąż dominowali badacze, którzy nie byli instytucjonalnie związani z uniwersytetami oraz dla których działalność naukowa nie była podstawowym źródłem utrzymania (Gascoigne 1995, Clark 2003). Choć J.E. McClellan (1985) wskazuje, że XVIII w. to w nauce wiek towarzystw naukowych, to jednak równocześnie, jak wskazuje W. Clark (2003, s. 221), „złoty wiek badaczy amatorów” (osób nie zajmujących się nauką zawodowo). Wiąże się to częściowo z tym, że nawet uczelnie nowego typu, takie jak École polytechnique i École normale, skupiające *gros* najwybitniejszych naukowców kraju, były jednak nakierowane wciąż przede wszystkim, podobnie jak uczelnie renesansowe, na działalność edukacyjną. Choć wprowadziły nowe standardy nauczania, to zachowały dotychczasową organizację uczelni oraz zasady prowadzenia badań naukowych (Ben-David 1964).

Należy równocześnie zauważyć, że, jak podaje M.J. Heffernan (1994, s. 23), już w tamtym okresie we Francji ścierały się dwa ujęcia nauki. Pierwsze traktujące naukę jako ideę, zakładające, że „*nauka jest bezinteresownym poszukiwaniem wiedzy, wolnym od politycznego wpływu, mogącym dostarczyć moralnych i intelektualnych podstaw organizacji racjonalnego społeczeństwa*”, ścierało się z drugim „*bardziej autorytarnym przekonaniem, że badania naukowe powinny służyć przede wszystkim osiągnięciu wcześniej założonych kulturowych i politycznych celów narodu*”. Pierwsze stanowisko, w rozwiniętej formule, stało się podstawą rozwoju nauki uniwersyteckiej w dziewiętnastowiecznych Niemczech.

XIX w. to właśnie okres prymatu nauki niemieckiej¹². Choć jeszcze do około 1830 r. niemiecka nauka ustępowała francuskiej i – z wyjątkiem matematyki – również angielskiej (Ben-David 1960b), już pod koniec I połowy XIX w. zaczęła się już przewaga Niemiec nad innymi krajami. Nie oddaje tego w pełni

¹¹ Związki pomiędzy sferą nauki i państwem szczególnie się pogłębiły w okresie I Republiki (po Rewolucji Francuskiej), gdy republikańskie sfery nauki zaczęły wykorzystywać jako narzędzie wprowadzenia kultury politycznej opartej na racjonalizmie (Ben-David 1964).

¹² Zmianom w układzie centrów nauki światowej towarzyszyły zmiany naczelnego języka nauki. W okresie renesansu była nim łacina, która później była stopniowo wypierana przez języki narodowe. Wraz z rozwojem nauki francuskiej w okresie oświecenia dominującą pozycję zdobył język francuski, który ustąpił językowi niemieckiemu – najważniejszemu językowi nauki XIX i początku XX w. (por. m.in. Altbach 2011).

udział niemieckich badaczy wśród najwybitniejszych naukowców XIX w., wprawdzie przekraczający 30%, ale porównywalny do udziału badaczy francuskich w XVII w. i badaczy brytyjskich w XVIII w. Wielu badaczy niebędących Niemcami podejmowało jednak studia, uzyskiwało stopnie naukowe i pracowało naukowo na niemieckich uniwersytetach.

Dynamiczny rozwój nauki niemieckiej oraz zajęcie przez nią na ponad wiek dominującej pozycji w świecie nauki są nierozzerwalnie związane z przyjęciem oraz upowszechnieniem modelu uniwersytetu badawczego – tzw. uniwersytetu humboldtowskiego, tj. uczelni, która za priorytety przyjęła m.in. prowadzenie zespołowych ze sobą działalności edukacyjnej i naukowej, pomoc w rozwoju samodzielności intelektualnej studentów oraz wolność badań naukowych (zob. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*). Ten usankcjonowany wówczas sposób uprawiania oraz organizacji działalności naukowej jest w dużej mierze podstawą funkcjonowania również dzisiejszej nauki (por. Ben-David 1971, Leja 2011).

Aby zrozumieć dziewiętnastowieczny sukces niemieckiej nauki oraz modelu humboldtowskiego, należy się odwołać do ówczesnych warunków instytucjonalnych i społeczno-gospodarczych. XIX w. to okres politycznej integracji ziem niemieckich pod pruską kontrolą, a także dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych związanych z rewolucją przemysłową. Przyjęto wówczas sfederalizowany model państwa niemieckiego. Jak podaje J. Ben-David (1971), czynnikiem rozwoju niemieckiej nauki było funkcjonowanie wielu uniwersytetów w poszczególnych krajach wchodzących w skład Cesarstwa Niemieckiego, co tworzyło warunki do rzeczywistej konkurencji między uczelniami. Konkurencja ta wiązała się z rosnącą rolą zewnętrznej rekrutacji na stanowiska profesorskie – z przyciąganiem odpowiednio wykształconej kadry naukowej z innych uczelni¹³. Co więcej, kadra ta mogła poświęcić się pracy naukowej, ponieważ – zgodnie z niemieckim, humboldtowskim modelem uniwersytetu – nauczyciele akademicki należeli do służby cywilnej, zaś ich podstawowymi obowiązkami były dydaktyka i prowadzenie badań naukowych¹⁴.

¹³ Należy jednak pamiętać, że praktyka wewnętrznej promocji na uniwersytetach, tj. zatrudniania własnych absolwentów lub osób, które na tych uczelniach przeszły procedurę habilitacyjną, miała duże znaczenie aż do ostatnich dekad XIX w. nawet w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym (Habinek 2010).

¹⁴ J. Ben-David i R. Collins (1966, s. 459), podkreślając znaczenie wprowadzenia zawodu naukowca dla rozwoju nauki, ujęli to metaforycznie: „*idee, które nie są pielęgnowane przez ludzi, których praca polega właśnie na ich pielęgowaniu* (czyt. naukowców – przyp. AB), są niczym dusze unoszące się w mitologicznej otchłani przed wstąpieniem do ciała. Mogą one rozświeślać marzenia zarówno kogoś żyjącego tu, jak i kogoś żyjącego gdzieś indziej, kogoś kto żyje obecnie, jak i kogoś kto urodzi się za tysiąc lat. Jeżeli jednak idee te będą wynikami pełnienia roli naukowca, mogą niczym geny być przekazywane z pokolenia na pokolenie poprzez niezawodny i naturalny proces; tak przenoszone idee w normalnych warunkach nie tylko przetrwają, ale i się rozwiną”.

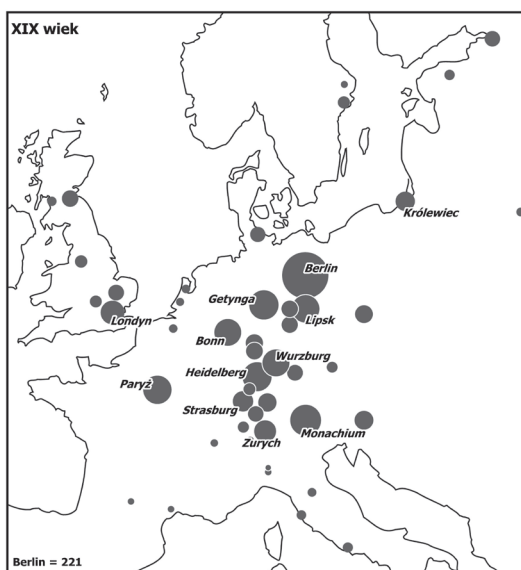
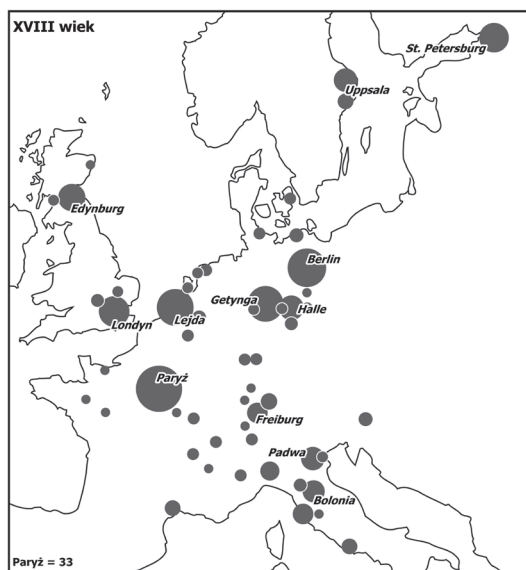
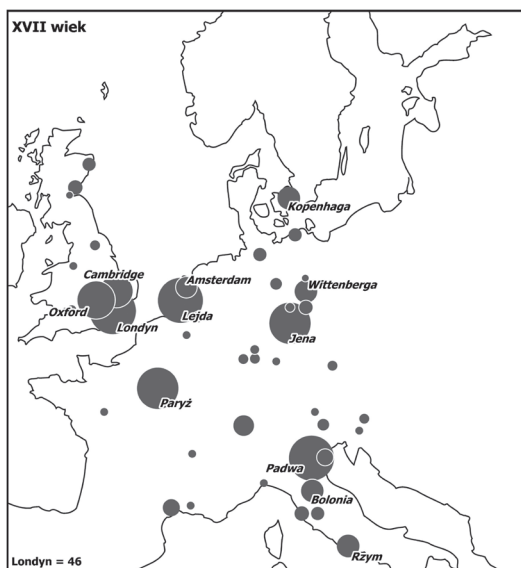
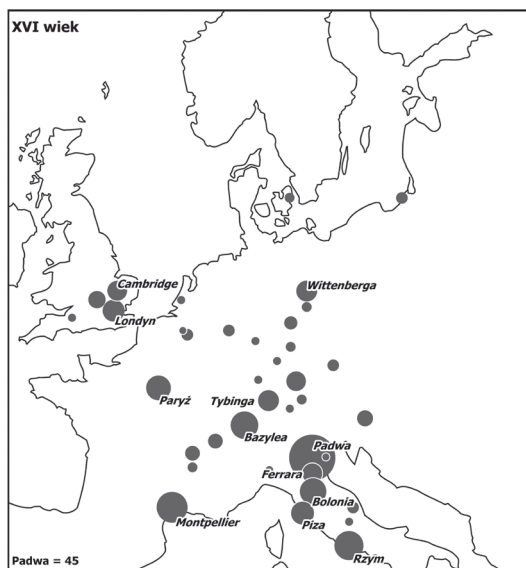
Rozwój niemieckich uniwersytetów i niemieckiej nauki spowodował, że już w połowie XIX w. największe uniwersytety kształciły studentów z niemalże całego świata zachodniego. Jak podawał E. Ashby (1967), w ciągu XIX w. na niemieckich uczelniach kształciło się około 9 tys. studentów ze Stanów Zjednoczonych oraz co najmniej tyle samo pochodzących z Wysp Brytyjskich. Wielu anglojęzycznych absolwentów niemieckich uniwersytetów było inicjatorami powołania bądź współtworzyło w II połowie XIX w. nowe uczelnie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii¹⁵.

Opisanym wyżej przemianom struktury przestrzennej nauki w ujęciu narodowym, towarzyszyły zmiany rangi poszczególnych ośrodków naukowych. Badania P. Taylora i in. (2008) wykazały, że w okresie dominacji w nauce nowożytnej kolejnych krajów, ośrodkiem skupiającym największą liczbę wybitnych badaczy był zawsze ośrodek uniwersytecki kraju dominującego. W okresie prymatu nauki włoskiej była to Padwa (XVI w.), nauki angielskiej – Londyn (XVII w.), nauki francuskiej – Paryż (XVIII w.), zaś nauki niemieckiej – Berlin (XIX w.). Bliższa analiza rangi ośrodka nauki w poszczególnych wiekach (ryc. 2) pozwala na wyciągnięcie kilku dodatkowych wniosków.

W każdym okresie układ przestrzenny ośrodków nauki był policentryczny. Relatywne skupienie najwybitniejszych badaczy w najważniejszym w danym wieku ośrodku nauki najwyższe było w przypadku szesnastowiecznej Padwy. Pracowało w niej blisko 14,0% najwybitniejszych badaczy. W okresie od XVII do XIX w. udział najważniejszego ośrodka był niższy i utrzymywał się na podobnym poziomie, wynosząc kolejno 9,7% w przypadku siedemnastowiecznego Londynu, 9,5% w przypadku osiemnastowiecznego Paryża i 10,9% w przypadku dziewiętnastowiecznego Berlina (por. Taylor i in. 2008). Inną miarą poziomu koncentracji wybitności naukowej w ośrodkach nauki od XVI do XIX w. może być łączny udział wybranej liczby ośrodków w ogóle wybitnych badaczy w poszczególnych wiekach. Pozwoli to zweryfikować tezy o powszechności wysokiej koncentracji przestrzennej nauki w nielicznych ośrodkach i obszarach (por. Meusburger 1998, 2000, 2001). W tym celu, na podstawie danych przedstawionych przez P. Taylora i in. (2008), obliczono wspomniane udziały kolejno dla pięciu i dziesięciu ośrodków o największej liczbie najwybitniejszych badaczy w danym okresie.

Takie ujęcie problemu wykazało, że najsilniejsza koncentracja wybitnych badaczy w niewielkiej grupie najważniejszych ośrodków występowała w XVII w.

¹⁵ Uczelnie te często zatrudniały także wielu naukowców wyedukowanych w Niemczech. Wraz z dyfuzją niemieckiego modelu uniwersytetu, przekształcaniu się istniejących i powstaniu nowych uniwersytetów badawczych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych zaczęła rozwijać się anglo-amerykańska przestrzeń badawcza, w której powiązania pomiędzy Wielką Brytanią i Stanami Zjednoczonymi (ewentualnie także Kanadą i Australią), szybko stały się silniejsze niż powiązania naukowe tych krajów z dominującymi w XIX w. w nauce światowej Niemcami (por. Jöns 2008, Pietsch 2010).



Ryc. 2. Ośrodki nauki w Europie skupiające najwybitniejszych badaczy w wiekach XVI, XVII, XVIII i XIX

Źródło: P. Taylor i in. 2008, ze zmianami

Wówczas pięć najważniejszych ośrodków naukowych skupiało blisko 44,5% najwybitniejszych badaczy tego okresu. W dużej mierze wynika to z faktu, że w tamtym okresie podobne znaczenie jak Londyn (46 badaczy) miały, dominująca wiek wcześniej, Padwa oraz Lejda (po 44), jak i Jena oraz Paryż (po 38). Ujęte razem dziesięć najważniejszych ośrodków nauki w XVII w., skupiało aż 65,8%, tj. blisko 2/3 najwybitniejszych ówczesnych badaczy.

Znaczny udział najwybitniejszych badaczy w grupie najważniejszych ośrodków nauki charakteryzował także XVI w. Pomimo, zasygnalizowanej już wcześniej, wyraźnej dominacji Padwy, na pięć najważniejszych ośrodków ówczesnej nauki przypadało 38,2% badaczy. Poza Padwą (45 reprezentantów) były to kolejno Montpellier (22), Rzym (20), Bolonia i Bazylea (po 18). Wraz z kolejnymi pięcioma ośrodkami skupiały one łącznie 57,8% spośród najwybitniejszych szesnastowiecznych badaczy.

Wiekі XVIII i XIX cechowała niższa, niż we wcześniejszym okresie, koncentracja najwybitniejszych badaczy w niewielkiej grupie ośrodków nauki. Wciąż jednak była ona znaczna, ponieważ na pierwsze pięć ośrodków przypadało odpowiednio 33,5% i 30,5% badaczy, zaś na pierwszą dziesiątkę 50,6% i 50,0%. O ile jednak w XVIII w. były to ośrodki różnych krajów, o tyle w wieku XIX prawie wyłącznie ośrodki niemieckie. W XVIII w., poza zajmującym pierwsze miejsce Paryżem (33 badaczy), było to ośrodki niemieckie (m.in. Berlin – 24 i Getynga – 21), niderlandzkie (Lejda – 22), brytyjskie (Londyn – 16 i Edynburg – 13) oraz rosyjskie (St. Petersburg – 15). Należy zauważyć, że w XVIII w., pomimo dominacji nauki francuskiej, poza Paryżem, pozostałe ośrodki naukowe Francji nie odgrywały większego znaczenia. L. Brockliss (1992, s. 71) przyczyn tego stanu upatruje w rozwoju francuskiej monarchii absolutnej i związanemu z nią „*efektowi magnetycznemu*”, który wiązał się z przyciąganiem najzdolniejszych jednostek przez dwór królewski i administrację centralną. Ważną rolę w przyciąganiu najwybitniejszych badaczy ogrywała także akademia nauk w Paryżu (Brockliss 1992).

W XIX w. – okresie dominacji nauki niemieckiej – największe znaczenie miały Berlin (221 badaczy), Monachium (108), Getynga (99), Heidelberg (97) oraz Lipsk (94). W pierwszej dziesiątce ośrodków nauki, skupiających największą liczbę wybitnych badaczy, znalazło się łącznie aż osiem ośrodków z niemieckojęzycznego kręgu kulturowego. Z pozostałych ośrodków dopiero na szóstym miejscu znalazł się Paryż (93 badaczy), zaś na dziewiątym Londyn (68).

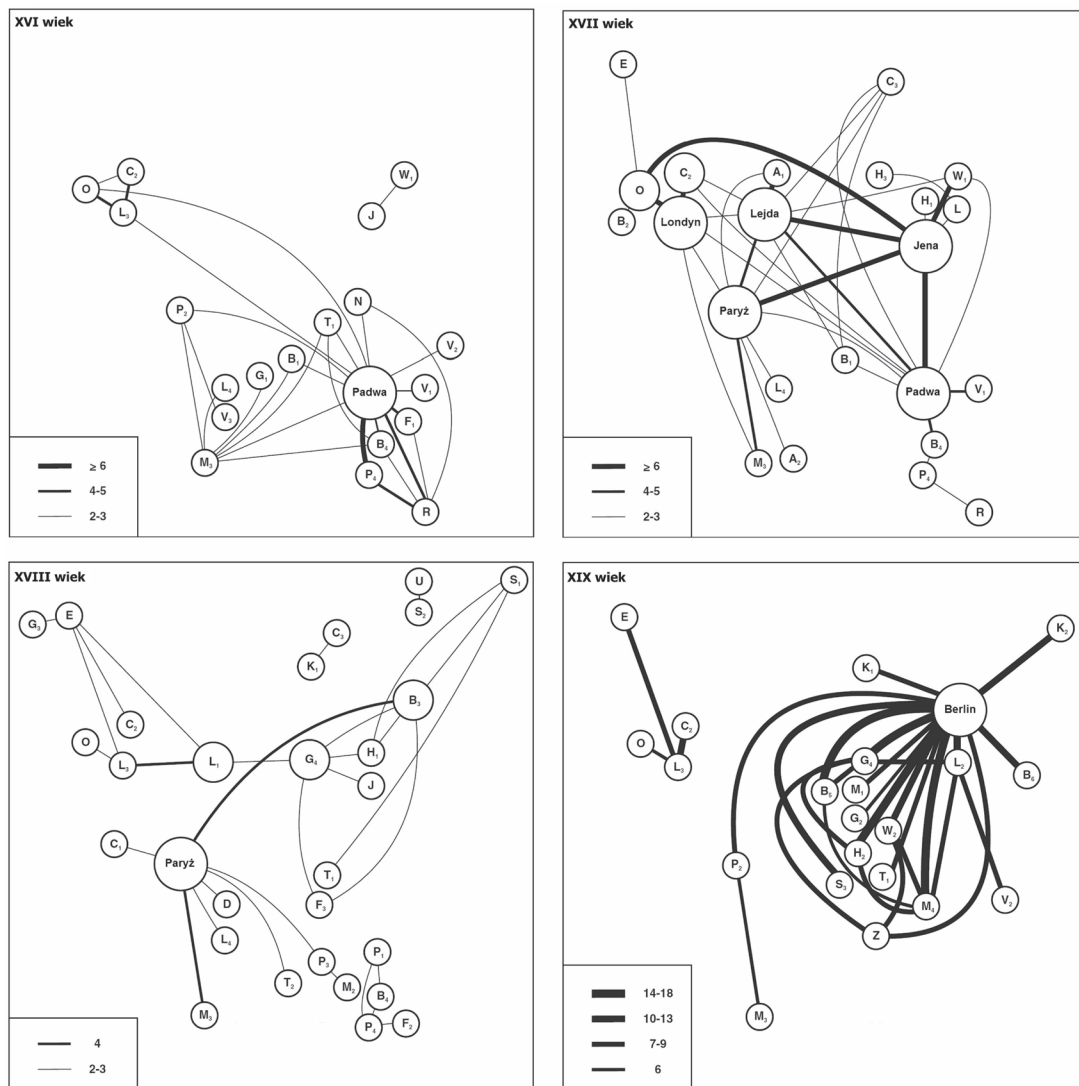
Niezależnie od przesunięć centrum europejskiej, a więc i *de facto* światowej wówczas, nauki, w całym okresie od XVI do XIX w., niemalże wszystkie istotne ośrodki naukowe położone były w Europie Zachodniej, na obszarze, który można by ograniczyć czworobokiem o następujących wierzchołkach: Rzym (na południowym wschodzie), Montpellier (na południowym zachodzie), Edynburg (na północnym zachodzie) oraz Berlin (na północnym wschodzie). Można więc zauważyć podstawowe znaczenie skali w interpretacji zmian układu ośrodków nauki w Europie – choć w skali Europy dochodziło co najmniej kilkakrotnie do istotnych przesunięć potencjału naukowego, to w skali świata wciąż był on skoncentrowany

na tym samym obszarze. Cechowały go więc, w zależności od przyjętej perspektywy, równocześnie „zmiennosc” i „niezmiennosc”.

Przekształceniom układu przestrzennego centrów europejskiej nauki od XVI do XIX w. towarzyszyły nie mniej istotne zmiany układu powiązań między nimi. Dokumentuje to analiza P. Taylora i in. (2008), którzy, wykorzystując – opisane już wcześniej źródła biograficzne – zbadali przepływy najwybitniejszych naukowców pomiędzy poszczególnymi ośrodkami naukowymi. Wyniki tego badania nie zostały jednak przez autorów wyczerpująco przeanalizowane, choć mogą być one wykorzystane jako dopełniająca wcześniej przedstawione badania forma wizualizacji ewolucji systemu nowożytnej nauki w ujęciu przestrzennym (ryc. 3). Poniżej przedstawiono szczegółową analizę układów powiązań pomiędzy najważniejszymi centrami nauki w poszczególnych wiekach, opartą na nieomówionych szerzej w oryginale wynikach badań P. Taylora i in. (2008).

Wyniki tych badań pokazują, że w każdym z czterech badanych stuleci „przestrzeń przepływów” najwybitniejszych badaczy pomiędzy ośrodkami nauki miała właściwą dla siebie i niepowtarzalną strukturę, odróżniającą ją od pozostałych badanych okresów (ryc. 3). W XVI w. najwybitniejsi badacze relatywnie rzadko migrowali między miastami, stąd powiązania najważniejszych ośrodków nauki w Europie były słabsze niż w kolejnych stuleciach (przede wszystkim w porównaniu z XVII i XIX w.). Mimo to, także w migracjach naukowców zaznacza się prymat Padwy, która w XVI w. stanowiła centrum sieci ośrodków nauki, położonych w południowej części Europy. Choć sieć ta obejmowała przede wszystkim ośrodki włoskie, należały do niej także ośrodki francuskie, szwajcarskie oraz niemieckie (położone w Bawarii). Ta dominująca w szesnastowiecznej nauce sieć południowo-europejska była prawie niepowiązana z niewielką siecią, ale dość silnie powiązanych ze sobą ośrodków angielskich (Londyn, Oxford i Cambridge).

Siedemnastowieczna rewolucja naukowa wiązała się z powstaniem nowego układu ściślejszych powiązań między najważniejszymi ośrodkami nauki w Europie. Jak można zauważyć na ryc. 3, w XVII w. „przestrzeń przepływów” najwybitniejszych badaczy miała charakter policentryczny, w którym najważniejszą rolę odgrywało pięć ośrodków, skupiających równocześnie największą liczbę najwybitniejszych badaczy. Były to kolejno: Londyn, Padwa, Lejda, Jena oraz Paryż. Co istotne, o ile w XVI w. najsilniej powiązane ze sobą były ośrodki położone w niewielkiej odległości, należące zazwyczaj to tego samego kręgu językowego, o tyle w XVII dotyczyło to także powiązań największych centrów ówczesnej nauki. Dotyczy to przede wszystkim Jeny i częstych migracji najwybitniejszych badaczy między nią a Lejdą, Paryżem i Padwą, a także Oxfordem i Wittenbergą. Jeśliby za miarę znaczenia ośrodka naukowego w nauce przyjąć siłę jego powiązań z najważniejszymi ośrodkami w danym okresie, to właśnie Jenę, nie zaś Londyn, należałoby uznać za centralny ośrodek nauki w XVII w. Równocześnie należy zauważyć wciąż częste przepływy najwybitniejszych badaczy między ośrodkami położonymi w tym samym kraju. Dokumentują to silne powiązania Londynu z Oxfordem i Cambridge, Lejdy z Antwerpią oraz – wspomniane już – powiązanie Jeny z Wittenbergą.



Ryc. 3. Przepływy najwybitniejszych badaczy pomiędzy ośrodkami nauki w wiekach XVI, XVII, XVIII i XIX

Oznaczenia: A₁ – Amsterdam, A₂ – Awinion, B₁ – Bazylea, B₂ – Bath, B₃ – Berlin, B₄ – Bolonia, B₅ – Bonn, B₆ – Breslau (Wrocław), C₁ – Caen, C₂ – Cambridge, C₃ – Kopenhaga, D – Dijon, E – Edynburg, F₁ – Ferrara, F₂ – Florencja, F₃ – Fryburg, G₁ – Genewa, G₂ – Giza, G₃ – Glasgow, G₄ – Getynga, H₁ – Halle, H₂ – Heidelberg, H₃ – Helmstedt, J – Jena, K₁ – Kilonia, K₂ – Królewiec, L₁ – Lejda, L₂ – Lipsk, L₃ – Londyn, L₄ – Lyon, M₁ – Marburg, M₂ – Modena, M₃ – Montpellier, M₄ – Monachium, N – Norymberga, O – Oxford, P₁ – Padwa, P₂ – Paryż, P₃ – Pavia, P₄ – Piza, R – Rzym, S₁ – St. Petersburg, S₂ – Sztokholm, S₃ – Strasbourg, T₁ – Tybinga, T₂ – Turin, U – Uppsala, V₁ – Wenecja, V₂ – Wiedeń, W₁ – Wittenberga, W₂ – Wurzburg, Z – Zurich.

Źródło: P. Taylor i in. 2008, ze zmianami

W XVIII w. nastąpił regres przepływów najwybitniejszych badaczy pomiędzy ośrodkami nauki w Europie. Choć liczba badaczy uznanych za najwybitniejszych w historii nauki nowożytnej, których noty biograficzne przedstawiono w *A Chronology of the History of Science, 1450–1900* R. Gascoigne'a (1987), była podobna w XVII i XVIII w. (odpowiednio 151 i 145), to w XVIII w. ich migracje między ośrodkami nauki były rzadsze niż w wieku XVII. Spowodowało to rozbitcie, silnie dotychczas powiązanej wewnętrznie przepływami badaczy, sieci ośrodków nauki w Europie na kilka podsieci o zasięgu domykającym się często w ramach poszczególnych krajów. Można wyróżnić m.in. sieć ośrodków niemieckich (Berlin, Halle, Jena, Tybinga, Fryburg oraz Getynga), francuskich (Paryż, Montpellier, Caen, Dijon i Lyon), brytyjsko-niderlandzkich (Londyn, Lejda, Oxford, Cambridge, Edynburg i Glasgow) oraz włoskich (Padwa, Bolonia, Piza i Florencja). Badania P. Taylora i in. (2008) wykazały, że w XVIII w. przepływy najwybitniejszych badaczy między tymi sieciami były sporadyczne. Wiązać to można z jednej strony z przypadającym właśnie na XVIII w. kształtowaniem się państw narodowych, które zaczęły stopniowo kontrolować działalność edukacyjną i naukową prowadzoną na ich obszarze (por. m.in. Jones 1990, Inkster 2003, McClellan 2003), z drugiej zaś z wciąż dominującym „amatorskim” sposobem uprawiania nauki przez większość wybitnych badaczy, którzy pracowali zazwyczaj poza uniwersytetami i dla których działalność naukowa nie była źródłem utrzymania (por. Gascoigne 1995, Clark 2003).

Dziewiętnastowieczny rozwój nauki niemieckiej, który doprowadził do, opisanego już wcześniej, naukowego prymatu Niemiec, wiązał się z przemodelowaniem występującego w XVIII w. układu relacji między ośrodkami nauki w Europie. Jak zauważyli już w swej pracy P. Taylor i in. (2008), w porównaniu z wcześniejszymi okresami w XIX w. dokonana się zmiana zarówno w skali usieciowienia nauki, jak i sama sieć powiązań ośrodków naukowych była jakościowo odmienna od tychże we wcześniejszych stuleciach. Do istotnych ośrodków naukowych w XIX w., powiązanych migracjami najwybitniejszych badaczy, zaliczano niemalże wyłącznie niemieckojęzyczne uniwersytety. Najważniejszym z nich i najsilniej usieciowionym był Uniwersytet w Berlinie, ale ważne były również uniwersytety w Monachium i Heidelbergu. Jak można zauważyć na ryc. 3 także liczba migracji naukowców między najważniejszymi ośrodkami nauki była o wiele wyższa niż we wcześniejszych okresach. Pomiędzy głównymi centrami nauki w Niemczech w XIX w. przepływało kilkakrotnie więcej badaczy niż w XVI, XVII i XVIII w. Dokumentują to m.in. migracje naukowców między Berlinem a Monachium, Heidelbergiem, Lipskiem i Bonn (por. ryc. 3), czyli pomiędzy ośrodkami, w których znajdowały się uniwersytety o największym prestiżu (por. Baumgarten 2004 oraz rozdz. 2.4 *Prestiż uniwersytetów...*). Intensywność przepływów badaczy między ośrodkami nauki była w znacznej mierze pochodną specyfiki humboldtowskiego modelu uniwersytetu, który opierał się na instytucji katedr profesorskich, wymuszając migrację badaczy między uczelniami (por. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...* i rozdz. 2.3. *Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki*).

Mając na uwadze silne powiązanie najważniejszych ośrodków naukowych w XIX w., będące niespotykaną wcześniej jakością w historii nowożytnej nauki, nie powinno zaskakiwać, że to właśnie przełom XIX i XX w. wskazuje się jako początek ery nauki międzynarodowej. Jak wskazują M. Crosland (1977) i J. Hartwood (1987), o ile jeszcze w XIX w. poszczególne społeczności naukowe działały we względnej izolacji i znacznie się między sobą różniły w dominującym sposobie uprawiania nauki i jej organizacji, o tyle na przełomie XIX i XX w. różnice te zaczęły się zacierać. W znacznej mierze wynikało to z postępującej profesjonalizacji prowadzenia działalności naukowej w całym świecie uprzemysłowionym, jak i z coraz ściślejszych powiązań międzynarodowych (Hartwood 1987). Istotną rolę odegrały w tym, wspomniane już wcześniej, adaptacje modelu uniwersytetu humboldtowskiego zarówno w Europie, jak i na innych kontynentach. P. Taylor i in. (2008, s. 28), odnosząc się do tego, piszą, że wytworzona w XIX w. sieć powiązań pomiędzy ośrodkami nauki, której centralnym punktem był Berlin „rozwinęła się i przekroczyła Atlantyk, by wytworzyć ogólnosiwiatową, policentryczną sieć naukową XX wieku”.

Pomimo rosnącej konkurencji dla nauki europejskiej ze strony nauki amerykańskiej, okres od początku XX w. do II wojny światowej cechował stały prymat europejskich ośrodków naukowych. Jak wynika z wyliczeń R. Müncha (2014) dotyczących laureatów Nagrody Nobla w dziedzinach fizyki, chemii i fizjologii lub medycyny, w okresie 1901–1948 aż 100 nagród przyznano badaczom pracującym w instytucjach naukowych Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii, podczas gdy badacze pracujący w instytucjach amerykańskich otrzymali 43 nagrody. Sytuacja się odwróciła po II wojnie światowej, gdy zaznaczyła się dominacja naukowców reprezentujących instytucje naukowe zlokalizowane w Stanach Zjednoczonych.

Zazwyczaj przyczyną utraty dominującej pozycji w świecie przez naukę niemiecką upatruje się w dyskryminacyjnej polityce społecznej nazistowskich Niemiec (m.in. ustawa o odrodzeniu stanu urzędniczego z 1933 r. i norymberskie ustawy rasowe z 1935 r.), związanej z szerszym upadkiem dotychczasowej kultury intelektualnej i kultury życia publicznego (Ringer 1969, Goldman 2004) oraz w konsekwencjach II wojny światowej. Jak podają M.G. Ash i A. Söllner (1996), w okresie 1933–1945 wystąpiło, niespotykane wcześniej tej skali w historii współczesnej nauki, zjawisko masowej emigracji naukowców. W okresie tym Niemcy opuściło około 2 tys. uczonych. Należy jednak zaznaczyć, że pewne symptomy tracenia dominującej pozycji przez naukę niemiecką pojawiały się już w drugim dziesięcioleciu XX w. Było to skutkiem zarówno przegranej przez Niemcy I wojny światowej, jak i narastającego kryzysu humboldtowskiego modelu uniwersytetu w Niemczech (zob. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*)¹⁶. Ze względu na równo-

¹⁶ Dokumentują to m.in. przytaczane przez J. Ben-Davida i R. Collinsa (1966), liczby prac naukowych z zakresu psychologii, publikowane w różnych językach.

częśnie utrzymujące się przekonanie wśród niemieckich profesorów o podstawowym znaczeniu nauk przyrodniczych, medycyny oraz klasycznych dyscyplin humanistycznych oraz niedoceniające badań z zakresu nauk społecznych oraz nauk stosowanych, w tych ostatnich już przed wojną zaczęła uwidaczniać się przewaga uczelni amerykańskich i brytyjskich (Ben-David 1968).

Przedstawiony powyżej obraz przekształceń struktury przestrzennej nowożytnej nauki od końca XV do początków XX w., potwierdza już wcześniej formułowaną tezę o niestabilności układu centrów nauki, związanej ze znacznymi zmianami, jakie zachodzą w nim w czasie (por. Gizycki 1973). Zmiany te wiążą się ze stale dokonującymi się przekształceniami układu centrów i peryferii rozwoju społeczno-gospodarczego na świecie. Potwierdzają to wyniki badań M. Schicha i in. (2014), którzy przeanalizowali miejsca urodzin i śmierci 150 tys. wybitnych osób na świecie w okresie od początku ery nowożytnej do 2012 r. Wedle tych badań, w okresie od XV do XIX w. układ przestrzenny lokalizacji, traktowanych jako atraktory (tu rozumiane jako miejsca przyciągania) wybitnych osobistości (ludzi kultury, sztuki, polityki, sportu, nauki etc.), był zasadniczo zgodny z przedstawionym wcześniej w tej części pracy układem najważniejszych centrów nauki (por. Taylor i in. 2008).

2.2. Humboldtowski model uniwersytetu i jego rola w rozwoju nauki w XIX wieku

Zasadnicze zmiany w prowadzeniu oraz organizacji działalności naukowej pojawiły się na początku XIX w. w Prusach. Miały one związek z odbudową Królestwa Prus po wojnach napoleońskich i upadku I Rzeszy (Miyasaka 2005, Wittrock 2015). W 1809 r. pruski minister edukacji Wilhelm von Humboldt przeprowadził reformę szkolnictwa wyższego, po której nastąpiła związana z nią reforma szkolnictwa średniego (lata 1811–1812). Kluczowym elementem reform von Humboldta było ustanowienie 16 sierpnia 1809 r. Uniwersytetu w Berlinie (*Universität zu Berlin*, obecnie *Humboldt-Universität zu Berlin* – Uniwersytet Humboldta w Berlinie), który rozpoczął swoją działalność 10 października 1810 r. Uniwersytet ten stanowił nowy wzorzec instytucjonalny uniwersytetu – instytucji finansowanej ze środków publicznych, której głównym zadaniem początkowo była wysokiej jakości edukacja z zakresu nauk ścisłych i filozofii oraz prowadzenie zaawansowanych badań naukowych, mających być podstawą odpowiedniej jakości działalności edukacyjnej (por. Ben-David 1971). Uniwersytet w Berlinie odróżniał się od uniwersytetów o dłuższej tradycji przede wszystkim inaczej sformułowanymi celami działalności oraz lokalizacją (przyjmując podobną strukturę organizacyjną). Podczas gdy „stare” uniwersytety ulokowane były zazwyczaj w istotnych, ale mniejszych ośrodkach, uniwersytet założony przez Wilhelma von Humboldta ulokowano w prężnie rozwijającej się aglomeracji

miejskiej, pełniącej wcześniej funkcję stolicy Prus, zaś w przyszłości (od 1871 r.) funkcje stolicy Cesarstwa Niemieckiego (Miyasaka 2005).

W modelu humboldtowskim system uniwersytecki opierał się na czterech filarach, do których zaliczano: (1) połączenie działalności naukowej z działalnością dydaktyczną, (2) wolność nauczania, jak i uczenia się, (3) badania naukowe rozumiane jako samodzielne dochodzenie do prawdy oraz (4) regularne seminaria łączące społeczność nauczycieli (profesorów) ze społecznością studentów (por. Feher 2001, Anderson 2004, Krull 2005, Kwiek 2006, Amos i in. 2008, Sauerland 2008). W aspekcie organizacyjnym podstawowymi ogniwami uniwersytetu humboldtowskiego były katedry naukowe i stojący na ich czele profesorowie. To oni wyznaczali kierunki badań naukowych, wspomagali rozwój młodszej kadry naukowej i prowadzili najważniejsze wykłady. Profesorowie byli członkami służby cywilnej, cechował ich wysoki prestiż społeczny oraz stałość i stabilność zatrudnienia (Olesko 2003, Altbach 2011).

Pełnoprawnym członkiem społeczności naukowej zostawało się wraz z uzyskaniem prawa do wykładania (łac. *venia legendi*). Było to możliwe po uzyskaniu stopnia doktora oraz przejściu następnie procedury habilitacyjnej. Udana habilitacja nie gwarantowała jednak zatrudnienia, a tym bardziej stanowiska profesorskiego, ponieważ w katedrze zatrudniany był tylko jeden profesor. Tylko w niektórych przypadkach, jeśli pozwalały na to fundusze i kształcono odpowiednio dużą liczbę studentów, powoływano drugą katedrę o tym samym profilu. Powszechną praktyką było więc ubieganie się habilitantów (zatrudnionych jako docentów płatnych lub prywatnych¹⁷) o katedry na innych uczelniach (por. Krull 2005, Meusburger 2012b, Waltoś 2012, Jastrzębski 2013a). Warunkiem zatrudnienia i przedstawiania swojej kandydatury była nieobsadzona katedra profesorska. Innym, choć rzadszym rozwiązaniem, umożliwiającym objęcie katedry, było proponowanie powołania jednostki, która miałaby prowadzić badania w dopiero co powstającej dyscyplinie lub subdyscyplinie badawczej. Powyższe warunki, na co wskazują już „klasyczne” prace socjologów nauki, sprzyjały rozwojowi nauki oraz wyodrębniania się poszczególnych dyscyplin naukowych (por. Ben-David i Collins 1966, Ben-David 1968, 1971, Zloczower 1981).

Koncepcją teoretyczną, która wiąże specyfikę organizacji i funkcjonowania uczelni wedle modelu humboldtowskiego z rozwojem nauki poprzez wydzielanie się kolejnych dyscyplin naukowych, jest koncepcja hybrydyzacji roli, sformułowana przez J. Ben-Davida na przełomie lat 50. i 60. XX w. (Ben-David 1960b, Ben-David i Collins 1966). Powstała ona na podstawie analizy rozwoju bakteriologii i psychoanalizy oraz dróg zawodowych ich twórców (L. Pasteura i S. Freuda), którzy porzucili „starą” i relatywnie pewną ścieżkę awansu pionowego w struktu-

¹⁷ Szczegółowo instytucję docenta prywatnego oraz jej przemiany w niemieckim szkolnictwie wyższym omówił m.in. A. Busch (1963).

rze uniwersytetu. Zamiast prowadzić badania w rozwiniętych dyscyplinach naukowych przyjęli „nową” rolę praktyków, odnosząc sukces za sprawą połączenia wiedzy teoretycznej z innowacyjną działalnością eksperymentalną (Ben-David 1960a). Właśnie takie „przejście” J. Ben-David (1960b) oraz J. Ben-David i R. Collinsa (1966) określili mianem hybrydyzacji roli.

Cytując J. Ben-Davida i R. Collinsa (1966, s. 40), *„przechodzenie naukowców z jednej dyscypliny do drugiej nastąpi wtedy, gdy szansa na odniesienie sukcesu (poprzez np. uzyskanie prestiżu, uzyskanie katedry i stanowiska profesora zwyczajnego w relatywnie młodym wieku, dokonanie odkrycia) w jakiejś dyscyplinie są niewielkie, często w skutek nadmiaru zdolnych badaczy, przy stałej liczbie katedr. W takich przypadkach, wielu naukowców może przenieść się do pokrewnych dyscyplin, w których warunki konkurencji są bardziej sprzyjające odniesieniu sukcesu. W niektórych przypadkach oznacza to przeniesienie się do dyscypliny o niższym prestiżu niż ta, w ramach której prowadziło się dotychczas prace badawcze”*. Wraz z badaczem do mniej prestiżowej dyscypliny przenoszone były teorie oraz metody badawcze, co prowadziło do tzw. hybrydyzacji idei, czyli rozwoju nowych koncepcji oraz nowej dyscypliny badawczej. Jak to ujął G. Freudenthal (1987, s. 138), w koncepcji J. Ben-Davida *„hybrydyzacja roli pociąga za sobą bezpośrednią z nią powiązaną hybrydyzację idei”*. Pomimo późniejszej krytyki wskazującej na to, że wiele dyscyplin rozwijało się bez powszechnie dokonującej się hybrydyzacji roli, a zatem, że mechanizm opisany przez J. Ben-Davida (1960b) i J. Ben-Davida i R. Collinsa (1966) nie był powszechny (por. Freudenthal i Löwy 1988, Herbst Ma. 2014), koncepcja J. Ben-Davida wskazuje na jedną z zasadniczych pośrednich przyczyn sukcesu niemieckiej nauki w XIX w., którą było funkcjonowanie uniwersytetu wedle modelu humboldtowskiego i oparcie jego struktury na instytucji katedr profesorskich.

Innym ważnym czynnikiem sukcesu modelu uniwersytetu humboldtowskiego była występująca w XIX w. w Niemczech, podobnie jak i obecnie, decentralizacja systemu szkolnictwa wyższego (reguły funkcjonowania wyznaczały kraje związkowe) i jego znaczna niezależność od władzy państwowej. W związku z tym funkcjonowanie uczelni wedle modelu humboldtowskiego doprowadziło do realnej konkurencji między uniwersytetami zarówno w poszczególnych krajach związkowych, ale przede wszystkim pomiędzy położonymi w różnych z nich, zarówno na polu nauki, jak i edukacji. Konkurencji sprzyjał ponadto brak wyraźnej dominacji jednego czy dwóch ośrodków nauki nad pozostałymi (por. Ashby 1967)¹⁸. Od połowy XIX w. „uniwersytet humboldtowski” stał się podstawowym modelem organizacji uniwersytetu w monarchii habsburskiej (Charle 2004, Ash 2006, Svobodný 2015),

¹⁸ Już z wcześniej przytoczonych analiz P. Taylora i in. (2008) wynika, że pomimo przewagi potencjału naukowego Berlina występowała wyraźna grupa sześciu istotnych ośrodków naukowych, w której potencjał każdego z nich stanowił około połowy potencjału naukowego Berlina (należały do niej Monachium, Getynga, Heildelberg, Lipsk, Würzburg oraz Bonn).

nauka niemiecka zaś osiągnęła hegemoniczną pozycję w nauce światowej (Ben-David 1960b, 1964, Taylor i in. 2008, Altbach 2011).

Ze względu na dominującą pozycję niemieckiej nauki, model humboldtowski w II połowie XIX w. zaczął być przyjmowany przez uczelnie krajów reprezentujących inne kręgi kulturowe, m.in. uczelnie francuskie, amerykańskie i brytyjskie. Proces ten był jednym z pierwszych przykładów postępującego izomorfizmu instytucjonalnego w szkolnictwie wyższym na świecie – upodabniania się struktur organizacyjnych, w tym wypadku szkolnictwa wyższego i uczelni w różnych regionach (por. DiMaggio i Powell 1983). Dyfuzję modelu humboldtowskiego można wytłumaczyć, odwołując się do kilku podstawowych hipotez sformułowanych przez autorów koncepcji izomorfizmu instytucjonalnego – P.J. DiMaggio i W.W. Powella (1983). Autorzy ci założyli, że na proces izomorfizacji pozytywnie powinny wpływać zarówno skąpość alternatywnych wzorców instytucjonalnych, jak i poziom ustrukturyzowania danej sfery życia (w tym ujęciu rozumie się przez to występowanie wyraźnych centrów i peryferii rozwoju). Takie warunki były spełnione w II połowie XIX w. – niemiecka nauka i niemieckie uniwersytety miały dominującą pozycję na świecie (por. Taylor i in. 2008) oraz brak było innych, równie efektywnych w tamtym czasie, modeli organizacji uniwersytetów.

Dyfuzja modelu humboldtowskiego nie oznaczała jednak pełnej izomorfizacji instytucjonalnej szkolnictwa wyższego i nauki na świecie. Niemalże za każdym razem, gdy adaptowano model humboldtowski w danej uczelni lub w danym kraju, ze względu na warunki lokalne podlegał on pewnej transformacji. W przypadku Imperium Brytyjskiego trudności z przyjęciem „czystego” modelu humboldtowskiego wiązały się z kilkunastowiekową dominacją uniwersytetów w Oxfordzie i Cambridge nad pozostałymi. Uczelnie te, zgodnie z jeszcze renesansowym przeświadczeniem, miały na celu przede wszystkim „dostarczać” kadry potrzebne państwu i kościołowi, poprzez naukę klasycznych przedmiotów oraz opiekę wychowawczą nad studentami, nie zaś koncentrować się na – charakterystycznej dla modelu humboldtowskiego – samodzielności myślowej studentów, wspomagając ich rozwój intelektualny (Ashby 1967). Z tego względu nie powinno dziwić, że humboldtowska idea organizacji oraz celu funkcjonowania uniwersytetu była adaptowana w różnym czasie przez poszczególne uczelnie. Wcześniej wdrożono ją w nowych uniwersytetach w Londynie i Manchesterze, w których rozwoju znaczną rolę odegrali Brytyjczycy wykształceni na niemieckich uniwersytetach¹⁹, a dopiero później w Oxfordzie i Cambridge. Choć należy zaznaczyć, że już w 1852 r. Komisja Oksfordzka rekomendowała wprowadzenie zmian organizacyjnych na uniwersytecie, nawiązujących do modelu uniwersytetu humboldtowskiego (por. Goldman 2004). Wprowadzanie niemieckich idei uniwersytetu jednak jeszcze pod koniec XIX w.

¹⁹ Przykłady „humboldtyzowania” brytyjskich uniwersytetów przez naukowców wykształconych na niemieckich uczelniach można znaleźć m.in. w pracy R. von Gizyckiego (1973).

budziło spory w brytyjskim środowisku naukowym. Choć co do zasady była ona już akceptowana, to jedni nalegali na niemalże skopiowanie modelu humboldtowskiego, inni zaś opowiadali się za przyjęciem go, lecz przy wprowadzeniu wielu modyfikacji (von Gizycki 1973). E. Ashby (1967) podkreślał, że nie wszystkie elementy modelu humboldtowskiego zakorzeniły się w brytyjskim systemie szkolnictwa wyższego na przełomie XIX i XX w. Dotyczyło to m.in. braku pełnej wolności uczenia się oraz zaakceptowania modelu, w którym studenci – podobnie jak badacze – powinni samodzielnie dążyć do prawdy.

Inaczej sytuacja wyglądała w Stanach Zjednoczonych, w których założycielami bądź organizatorami wielu uczelni byli naukowcy wykształceni w Niemczech. Jako punkt zwrotny w rozwoju amerykańskiej nauki wskazywane jest utworzenie w 1876 r. Uniwersytetu Johna Hopkinsa, który zorganizowano na wzór niemiecki (por. Ashby 1967, Clark 2006, Wittrock 2015). Uczelnia ta w pierwszym okresie swej działalności zatrudniała tak wielu badaczy wykształconych na niemieckich uniwersytetach, że określano ją mianem Getyngi w Baltimore (Ashby 1967). Jak podaje R.L. Geiger (1986), celem działalności Uniwersytetu Johna Hopkinsa nie było prowadzenie działalności naukowej *per se*, ale nowoczesne kształcenie na poziomie porównywalnym do najlepszych niemieckich uniwersytetów. Model humboldtowski do końca XIX w. w zasadzie upowszechnił się w amerykańskim szkolnictwie wyższym (por. Geiger 1986, Clark 2006). W przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii największym wyzwaniem adaptacji modelu humboldtowskiego nie była dominacja jednego czy dwu prestiżowych uniwersytetów, ale utylitarna postawa względem szkolnictwa wyższego. Wedle E. Ashby'ego (1967) połączenie badań naukowych z działalnością dydaktyczną oraz zasada wolności nauczania i uczenia się stały się niemalże fundamentem uczelni amerykańskich. Przy czym amerykańskie szkolnictwo wyższe od niemieckiego odróżniało wciąż podejście do studiów wyższych jako do towaru, którego musi wystarczyć dla każdego chętnego oraz – co się z tym wiąże – w konsekwencji znaczne zróżnicowanie poziomu kształcenia i wiedzy studentów pomiędzy uczelniami.

Funkcjonowanie uczelni niemieckich zgodnie z modelem humboldtowskim, choć było czynnikiem prymatu nauki niemieckiej w świecie w XIX i na początku XX w., w dłuższej perspektywie doprowadziło do pojawienia się istotnych problemów. Należały do nich m.in. rosnące koszty funkcjonowania oraz ograniczone możliwości rozwoju uczelni, związane z oparciem uczelni na systemie katedr profesorskich, w których jeden profesor odpowiadał za daną dyscyplinę nauki. Model humboldtowski znalazł się w kryzysie już w okresie międzywojennym. Przede wszystkim w fazie dojrzałości i stabilizacji liczby uczelni, katedr i środków przeznaczanych na naukę znacznie ograniczał on możliwości rozwoju naukowego i samodzielność naukową młodych naukowców, którzy nie mogli liczyć na etaty profesorskie. Jak podaje J. Ben-David (1968), w znacznej mierze wynikało to z rosnącego konserwatyzmu w podejściu do organizacji uniwer-

sytetu oraz organizacji badań przez profesorów, tworzących swoistą oligarchię profesorską. Blokowali oni propozycje zmian w strukturze uniwersytetu, które miałyby oddzielić instytut (jako miejsce prowadzenia badań) od katedry profesorskiej, rozumianej jako stanowisko akademickie. Ponadto, profesorowie uniwersyteccy zazwyczaj wyrażali sprzeciw wobec pomysłów utworzenia bardziej praktycznie zorientowanych katedr. Najbardziej znanymi przykładami jest niechęć niemieckich profesorów w stosunku do bakteriologii i psychoanalizy (Ben-David 1960a, b, 1968). W tym ujęciu można stwierdzić, że uniwersytet humboldtowski w pewnym sensie odcinał się od otoczenia społeczno-gospodarczego (por. Jóźwiak 2003).

2.3. Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki

Mobilność przestrzenna naukowców w przeszłości zaczęła budzić szersze zainteresowanie dopiero na przełomie XX i XXI w. Wiąże się to najpewniej z dostrzeżeniem znaczenia mobilności badaczy we współczesnej nauce, którą uznaje się często za stałą i nieodzowną składową karier naukowych. Mobilność przestrzenna naukowców nie jest jednak fenomenem dwudziestowiecznym, ale ma zdecydowanie dłuższą historię, była powszechna także we wcześniejszych okresach (por. Taylor i in. 2008, Auriol 2010, Pietsch 2010, Bauder 2015). Zasadniczo, jak dowodzi m.in. D. Livingstone (2003), rozwój nauki i wzrost wiedzy naukowej zawsze był i jest ściśle powiązany z przemieszczeniami naukowców. Przy czym należy za D. Gregorym (1998) wskazać na dwa podstawowe wymiary tej mobilności: mobilność pomiędzy miejscami powstawania wiedzy (ang. *sites of knowledge*) oraz mobilność pomiędzy miejscami pozyskiwania materiałów badawczych (ang. *sites of study*). Obie kategorie miejsc składają się na to, co D. Gregory (1998) określił mianem tzw. podwójnej geografii (ang. *double geography*), którą tworzy z jednej strony hierarchia miejsc powstawania wiedzy, w której pewne miejsca uważane za ważniejsze (bardziej centralne) niż inne, z drugiej zaś jest to hierarchia miejsc pozyskiwania materiałów badawczych, w które pewne miejsca są uznawane za bądź wystarczająco typowe, bądź też wystarczająco egzotyczne, służąc jako przykłady w badaniach, podczas gdy inne są odrzucane albo marginalizowane. Uważa się je za mniej interesujące, mniej przydatne jako przykłady bardziej ogólnych warunków i procesów. H. Jöns (2008) wskazuje na zasadnicze różnice w rozmieszczeniu i koncentracji przestrzennej miejsc powstawania wiedzy i miejsc pozyskiwania materiałów. Pierwsze wymagają przede wszystkim odpowiednich kapitałów (finansowego, kulturowego oraz społecznego), które decydują o zasobach wiedzy w danym miejscu. Występują one w największej obfitości w najbogatszych krajach, regionach i miastach świata, które pełnią rolę najważniejszych węzłów globalnego

przepływu naukowców. Pozyskiwanie materiałów badawczych w przypadku wielu dyscyplin nie wymaga rozbudowanej infrastruktury badawczej, ani zasobów intelektualnych *in situ*, przez co takie miejsca cechuje zdecydowanie niższa koncentracja przestrzenna niż miejsca powstawania wiedzy²⁰. Warto zwrócić jednak uwagę, że sam podział na miejsca powstawania wiedzy i miejsca pozyskiwania materiałów badawczych jest też w istocie podziałem hierarchicznym, z wpisaną nadrzędnością miejsc powstawania wiedzy, wynikającą z nadrzędności wiedzy w stosunku do materiałów badawczych, które są wykorzystywane w procesie jej tworzenia. Z tego względu dla badań nad funkcjonowaniem nauki i szkolnictwa wyższego w przestrzeni szczególne znaczenie mają analizy miejsc powstawania wiedzy i powiązań między nimi. To właśnie migracji pomiędzy nimi jest poświęcona dalsza część tego podrozdziału.

Za B. Latourem (1987) można wskazać na trzy zadania, które są realizowane przez przestrzenną mobilność naukowców pomiędzy miejscami powstawania wiedzy. Pierwszym jest możliwość wykorzystywania szerszych zasobów pozwalających na tworzenie nowej wiedzy. Drugim jest możliwość weryfikacji nowych teorii i koncepcji w różnych miejscach, kontekstach i warunkach. Trzecim jest przyspieszenie rozprzestrzeniania się myśli, koncepcji i ustaleń faktograficznych²¹.

Szczegółowiej korzyści, jakie przynosi mobilność kadry naukowej (w różnych skalach przestrzennych) dla systemów szkolnictwa wyższego i nauki, jak i dla samych naukowców, opisali m.in. P.K. Hoch (1987), H. Jöns (2008) i P. Meusburger (2012b). Ostatni z wymienionych autorów wskazał na sześć podstawowych korzyści, rozszerzając wskazane wyżej przez B. Latoura (1987).

Według P. Meusburgera (2012b) pierwszą dość oczywistą korzyścią z mobilności przestrzennej naukowców jest ułatwienie transferu wiedzy pomiędzy uczelniami i ośrodkami akademickimi. Wiąże się to z szybkim wykorzystywaniem wiedzy powstałej poza ośrodkiem, co przyspiesza rozwój nauki. Znaczenie migracji w przekazywaniu wiedzy naukowej wynika z dużej roli kontaktów twarzą w twarz w wymianie informacji naukowej i przekazywaniu podczas nich tzw. wiedzy ukrytej (*tacit knowledge* – por. Polanyi 1958, 1967, Hoch 1987, Kłos 2013, Mucha 2013). Kolejne korzyści wskazane przez P. Meusburgera (2012b) mają również charakter

²⁰ Potwierdzają to badania H. Jöns (2008), poświęcone wyjazdom badawczym uczonych zatrudnionych na Uniwersytecie w Cambridge w latach 1885–1954, które wykazały, że w przypadku podejmowania pracy jako naukowcy wizytujący, wykładów gościnnych lub konferencji zazwyczaj podróżowali oni między najważniejszymi w nauce światowej ośrodkami i krajami. Inaczej sytuacja wyglądała w przypadku podróży badawczych, związanych z prowadzeniem badań terenowych, które obejmowały zdecydowanie większą część świata.

²¹ Zasadniczo wiedza naukowa rozumiana jako zasób pracowników nauki jest wysoce przenośna pomiędzy uniwersytetami (Borjas 2001). Ograniczają ją w istocie tylko kwestie językowe i społeczno-kulturowe, które o wiele większą rolę odgrywają w przypadku powiązanej z naukową – działalności dydaktycznej (bardziej ograniczają też mobilność humanistów i przedstawicieli nauk społecznych niż nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych).

systemowy, ale postrzegany przez pryzmat pojedynczego badacza. Drugą korzyścią jest pozytywny wpływ mobilności kadry naukowej na poziom niezależności zawodowej badacza. Profesorowie, którzy mają poczucie ograniczania ich potencjału twórczego w jednym miejscu pracy, mogą je zmienić, przenosząc się na inne uczelnie. Trzecia korzyść z mobilności naukowców jest związana z poprzednią – jest to silna „pozycja przetargowa” nauczyciela akademickiego w relacjach z uniwersytetem. Naukowiec w przypadku np. braku porozumienia z władzami uczelni w sprawie warunków pracy bądź wysokości wynagrodzenia za nią, może zdecydować o zmianie miejsca pracy, przenosząc się na inną uczelnię. W przypadku niewielkiej mobilności przestrzennej kadry akademickiej, co jest typowe dla systemów szkolnictwa wyższego opartych na wewnątrzuczelnianych promocjach naukowych, „siła przetargowa” nauczycieli akademickich jest zdecydowanie mniejsza. Czwarta korzyść to rozwój naukowy samego badacza ze względu na zdobywanie nowych doświadczeń, poznawanie metod i teorii niewykorzystywanych w poprzednich miejscach pracy. Piąta korzyść wiąże się z pozytywnym wpływem mobilności przestrzennej naukowców na współpracę naukową pomiędzy uczelniami i ośrodkami. Szóstą jest zobiektywizowanie ocen i awansów naukowych. Z większą pewnością można bowiem stwierdzić, że na stanowisko profesora nadaje się ktoś, kto z powodzeniem wypełniał swoje obowiązki zawodowe na kilku uczelniach, mając z nich dobre referencje, niż osoba, która całą swoją karierę spędziła na jednej uczelni (por. Meusburger 2012b).

Pomimo licznych pozytywnych aspektów migracji naukowców, niektórzy badacze zauważają, że na poziomie indywidualnym ważniejszy jest sam fakt uczestniczenia w międzynarodowej mobilności przedstawicieli świata nauki niż jakość zdobywanego doświadczenia (Ackers 2008). Wiąże się to traktowaniem w środowisku naukowym mobilności międzynarodowej jako formy kapitału kulturowego i społecznego (por. Bourdieu 1986, Bauder 2015).

Nauka i jej poszczególne dyscypliny, podobnie jak i inne formy działalności ludzkiej, określają, które zdobyte doświadczenia i jakie osiągnięcia prowadzą do określonych profitów w dalszym życiu zawodowym (Bourdieu 1988). Nauka w tym ujęciu jest więc specyficzną formą gospodarki symbolicznej, w której określone osiągnięcia akademickie mają daną wartość symboliczną (por. Bauder 2005, Johnston i Sidaway 2004). Abstrahując od współczesnych coraz bardziej precyzyjnie sformułowanych kryteriów uzyskiwania stopni i tytułów naukowych oraz awansu na kolejne stanowiska akademickie, już w XIX w. ukończone studia czy też stopień naukowy uzyskany w prestiżowej zagranicznej uczelni pełniły funkcję swoistych form zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego, podnosząc reputację badacza w środowisku lokalnym i międzynarodowym (Ackers 2008, Bauder 2015). Inną, mniej zinstytucjonalizowaną formą kapitału kulturowego, będącą konsekwencją wyjazdu do zagranicznej placówki akademickiej, jest m.in. lepsza znajomość języków obcych czy wręcz biegłość językowa.

Nie mniej istotne są korzyści z wyjazdu formujące zasoby kapitału społecznego badacza. Odnoszą się one wprost do wytworzonych za sprawą wyjazdu sieci powiązań społecznych z innymi badaczami, powstałych relacji wzajemności oraz zaufania (por. Bourdieu 1986, Putnam 1995). Przykład znaczenia takich więzi w nauce w I połowie XX w. podaje m.in. K. Fisher (1996), który analizując emigrację naukowców w nazistowskich Niemiec, zauważył, że ci z nich, którzy mieli wiele osobistych powiązań z naukowcami w innych krajach i byli przez nich bardziej rozpoznawalni, łatwiej otrzymywali etaty na amerykańskich i brytyjskich uniwersytetach.

Znaczenie migracji naukowych, jako form nabywania kapitału kulturowego i społecznego, w karierach naukowców jest zmienne w czasie i przestrzeni. Podstawową rolę odgrywa tu specyfika organizacji i funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego. Jeśli w danym czasie występuje dominujący i powszechny model instytucjonalny szkolnictwa wyższego, honorujący mobilność przestrzenną naukowców, to symboliczne korzyści z pobierania nauki za granicą będą wysokie. Jeśli zaś nie dochodzi do dominacji jednego modelu bądź istniejące modele w różnym stopniu honorują mobilność przestrzenną naukowców bądź też nie honorują jej w wystarczającym stopniu, to symboliczne korzyści z migracji na uczelnie zagraniczne będą niewielkie. Powyższe uwagi wiążą się z jednym z podstawowych ograniczeń międzynarodowej mobilności naukowców, jaką są różnice między systemami nauki w poszczególnych krajach (por. Musselin 2004, Bauder 2015). Gdy są one duże, to koszty związane z przemieszczeniem i pozycja zawodowa zdobyta poza granicami kraju, mogą być w niewielkim stopniu przenaszalne na sukces zawodowy w kraju macierzystym w przypadku powrotu (por. także Mucha 2013).

Ze względu na różnice systemów nauki w poszczególnych krajach, różnice językowe oraz pozostałe czynniki o charakterze społecznym i ekonomicznym, wśród migracji kadry naukowej dominują migracje ograniczające się do krajów tego samego kręgu językowego, migracje krajowe, a wśród nich migracje o zasięgu regionalnym. Wykazaną w dotychczasowych badaniach prawidłowością w przebiegu karier naukowych w XIX w. i pierwszej połowie XX w. było domykanie się ich w poszczególnych kręgach językowych i kulturowych. Badacze anglojęzyczni przemieszczali się przede wszystkim pomiędzy uczelniami krajów bądź terytoriów wchodzących wówczas lub wcześniej do Wielkiej Brytanii (por. Jöns 2008, Pietsch 2010), zaś badacze niemieckojęzyczni pomiędzy uczelniami krajów niemieckojęzycznych, tj. Niemiec, Austrii i Szwajcarii (por. Meusburger 1980, Baumgarten 1997, Meusburger i Schuch 2012). Co więcej, liczne studia pochodzenia terytorialnego kadry naukowej poszczególnych uczelni wskazują, że nawet w krajach o wysokiej mobilności naukowców między uczelniami, większość grona profesorskiego urodziła się nie tylko w tym samym kraju, ale pochodziła z regionu, w którym położona była uczelnia, ewentualnie z sąsiednich regionów (Yamazaki 1991,

Weick 1995, Stortz 2006, Meusburger 1980, Meusburger i Schuch 2010, Wagner 2012). To domykanie się szlaków karier naukowych w ograniczonej przestrzeni, które wzmacnia dodatkowo brak mobilności przestrzennej znacznej części kadry naukowej, sprawia, że miejsce, w którym naukowiec kończy swoją karierę zależy w dużym stopniu od miejsca, gdzie ją zaczyna (por. Caplow i McGee 1958, Hargens i Hagstrom 1968, Long i in. 1979).

Jak podają Meusburger i Schuch (2010), informacje o miejscach narodzin profesorów oraz zmianach struktury przestrzennej tych miejsc w czasie mogą być istotnym wskaźnikiem różnych zjawisk. Dotyczy to m.in. polityki rekrutacyjnej uczelni rozwoju poszczególnych dyscyplin, wpływu barier językowych i konfliktów politycznych na naukę i szkolnictwo wyższe. Przywoływani autorzy wskazują, że „szerokie rozmieszczenie miejsc urodzenia implikuje znaczną różnorodność środowisk kształcenia oraz socjalizacji, podejmowanych wyzwań, doświadczeń kulturowych, systemów wartości oraz postaw (profesorów – przyp. AB), co wraz z innymi czynnikami, może pozwolić uniknąć zaściankowości” (Meusburger i Schuch 2010, s. 83). Ponadto, duży zasięg przestrzenny rekrutacji kadry naukowej zwiększa prawdopodobieństwo zatrudnienia wybitnie uzdolnionych jednostek (wybitne zdolności są rzadkie i w związku z tym jest mała szansa koncentracji urodzeń osób je posiadających na niewielkim obszarze – Meusburger 2009, Meusburger i Schuch 2010).

Ze względu na znaczenie migracji naukowców w rozwoju nauki oraz dla jej funkcjonowania zarówno dawniej, jak i obecnie, analizy tych przemieszczeń mogą pomóc odsłonić szersze konteksty przestrzenne zarówno samej pracy naukowej, jak i wymiany myśli pomiędzy badaczami. H. Jöns (2008) wskazała na cztery możliwości wykorzystania informacji o mobilności przestrzennej naukowców w badaniach z zakresu geografii nauki²². Pierwszą jest wskazanie, na podstawie migracji naukowców, miejsc, które w największym stopniu uczestniczyły w powstawaniu wiedzy naukowej w danym okresie oraz powiązań między nimi. Drugą jest – wynikająca z pierwszej – możliwość odsłonięcia hierarchii miejsc, w których tworzona była nauka (w ujęciu krajów, ośrodków naukowych, uczelni) oraz geopolitycznych uwarunkowań jej rozwoju. Trzecią jest możliwość analizy, na podstawie informacji m.in. o zasadach i kierunkach finansowania nauki przez państwo, organizacji ekspedycji naukowych itd., relacji między nauką a polityką w różnych okresach i miejscach, czy też wykorzystywania nauki jako narzędzia polityki krajowej i międzynarodowej. Czwartą jest możliwość badania różnorodnych sieci tworzących naukę oraz ich znaczenia w jej rozwoju. Badania takie pozwalają m.in. analizować umiędzynarodowienie nauki oraz polityczne, kulturowe oraz intelektualne znaczenie uniwersytetów.

²² H. Jöns (2008) wyróżniła oryginalnie pięć możliwości, lecz jedna z nich nie odnosiła się do szerszych badań z zakresu geografii nauki, lecz do historii myśli geograficznej, stąd pominięto ją w niniejszym opracowaniu.

2.4. Prestiż uniwersytetów i ich miejsce w karierach profesorów pod koniec XIX i na początku XX wieku

Istotną rolę w ścieżkach karier naukowych odgrywa prestiż uczelni, związany z jej pozycją naukową w krajowym i międzynarodowym systemie nauki. W krajach o wysokiej mobilności przestrzennej kadry akademickiej można zauważyć, że pierwsze etaty profesorskie nawet wybitni badacze otrzymywali zazwyczaj na uczelniach niższej rangi, obejmując katedrę na najbardziej prestiżowych uczelniach dopiero w szczytowym etapie swojej kariery, po wcześniejszej pracy w kilku uczelniach.

Dokumentuje to m.in. analiza P. Meusburgera i T. Schucha (2012), którzy wykazali, że wraz ze wzrostem pozycji naukowej Uniwersytetu w Heildelbergu, znacznie wzrósł udział profesorów, dla których był on trzecim bądź czwartym kolejnym miejscem zatrudnienia, spadł zaś podejmujących w nim pracę na swym pierwszym etacie profesorskim. Na podstawie tej prawidłowości M. Baumgarten (1997, 2004) wyodrębniła pięć kategorii uniwersytetów, w zależności od ich umiejscowienia na ścieżce kariery kadry profesorskiej w dziewiętnastowiecznych Niemczech (tabela 2). Pierwszą kategorię tworzyły wielkie uniwersytety (niem. *Großeuniversitäten*) – największe i najbardziej renomowane centra nauki, skupiające profesorów u szczytu ich karier naukowych, oferujące atrakcyjne warunki zatrudnienia i pracy. Nieco tylko ustępowały im równie prestiżowe, lecz zazwyczaj mniejsze uniwersytety, określone przez M. Baumgarten (1997, 2004) mianem stacji końcowych (niem. *Endstationsuniversitäten*), skupiające również kadrę profesorską w najlepszym okresie karier naukowych oraz zapewniające bardzo dobre warunki pracy. W trzeciej kategorii znalazły się renomowane tzw. uniwersytety awansowe (niem. *Aufstiegsuniversitäten*) – o relatywnie wysokim prestiżu w środowisku akademickim, skupiające kadrę profesorską już z doświadczeniem pracy na innych uczelniach, zazwyczaj o dobrej sytuacji finansowej i oferujące atrakcyjne pensje i warunki pracy. Czwartą kategorię wyróżnioną przez M. Baumgarten (1997, 2004) stanowiły uniwersytety o niższym prestiżu, często przejściowe (niem. *Ansehen als Durchgangsuniversitäten*), które były pierwszym lub drugim miejscem zatrudnienia i które choć cieszyły się pewnym uznaniem w środowisku naukowym, to jednak kadra profesorska odpływała z nich do bardziej prestiżowych i bogatszych uczelni. Do piątej kategorii zaliczyła słabe tzw. uniwersytety wejściowe (*Einstieguniversitäten*) – o dość niskiej pozycji, często słabe ekonomicznie, zatrudniające badaczy na ich pierwszych etatach profesorskich, wypłacając im niewysokie pensje (por. także Meusburger i Schuch 2012)²³. Należy

²³ Z danych przedstawianych przez F. Eulenbura (1908) wynika, że podstawowe wynagrodzenie profesora zwyczajnego na berlińskim uniwersytecie w 1907 r. było przeciętnie o 40–50% wyższe niż w uczelniach najmniej prestiżowych (por. Baumgarten 1997). W krajach o wysokiej mobilności przestrzennej kadry naukowej, poza pierwszym angażem profesorskim, na który naukowcy się zazwyczaj

mieć na uwadze, co podkreślają P. Meusburger i T. Schuch (2010), że w szczególności w krajach o „spłaszczonej” hierarchii ośrodków szkolnictwa wyższego, związanej z brakiem wyraźnej dominacji jednego lub dwu ośrodków, występowały w przeszłości istotne zmiany prestiżu poszczególnych uniwersytetów. Dokumentuje to m.in. przykład uczelni niemieckich w XVIII i XIX w.²⁴

Aby pełniej zrozumieć rangę i rolę poszczególnych niemieckich uniwersytetów na przełomie XIX i XX w., należy odnieść typologię M. Baumgarten (1996, 2004) do przedstawionego w rozdz. 2.1. (*Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*) rankingu najważniejszych ośrodków nauki w XIX w. Porównanie to prowadzi do wniosku, że najważniejsze ośrodki dziewiętnastowiecznej nauki były związane z uczelniami skupiającymi profesorów u szczytów ich karier naukowych (Berlin, Monachium, Lipsk, Bonn i Heidelberg; por. również Taylor i in. 2008).

Tabela 2. Kategorie uniwersytetów niemieckojęzycznych w XIX w. wedle miejsc na ścieżkach karier profesorskich

Kategoria	Uniwersytety
Großeuniversitäten	Berlin, Monachium, Lipsk
Endstationsuniversitäten	Bonn, Heidelberg
Aufstiegsuniversitäten	Getynga, Halle, Strasburg, Tybinga, Würzburg
Ansehen als Durchgangsuniversitäten	Wrocław, Fryburg, Marburg, Królewiec, Jena
Einstieguniversitäten	Kilonia, Giessen, Erlangen, Greifswald, Rostock

Źródło: M. Baumgarten 2004, s. 109

Podobną do wyżej opisanych hierarchiczną strukturę uczelni na skali ich prestiżu opisał P. Svobodný (2015), odnosząc się do uczelni w międzywojennej Czechosłowacji. Wskazał on, że wielu Czechów, pracujących naukowo na Uniwersytecie Karola w Pradze, migrowało do założonych w 1919 r. uniwersytetów w Brnie i Bratysławie, traktując Bratysławę jako ośrodek o najniższym prestiżu, zaś Brno jako etap pośredni, ułatwiający powrót do praskiej *Alma Mater*.

Różnice w prestiżu uniwersytetów oraz ich hierarchia, związana z zajmowaniem przez nie różnych miejsc na szlakach karier profesorskich, przekładały się na strukturę wiekową kadry naukowej. Już pionierskie badania F. Eulenburga

godzą już przy pierwszej propozycji, decyzje o przyjęciu kolejnych propozycji objęcia stanowiska profesora podejmowane są zazwyczaj wtedy, gdy prowadzą do poprawy warunków pracy naukowej (zarówno warunki prowadzenia badań, jak i wynagrodzenie) lub wiążą się z określonymi okolicznościami osobistymi (por. Meusburger 2012b).

²⁴ Jak podają P. Meusburger i T. Schuch (2010, s. 83), „podczas gdy Getynga, Halle, Jena i Erlangen znajdowały się na czele listy niemieckich uniwersytetów w 18 w., to Uniwersytet Berliński stał się modelem dla wielu uniwersytetów w Europie po 1810 r. Po 1850 r. do awangardy niemieckich uczelni dołączyły uniwersytety w Heidelbergu oraz Monachium”.

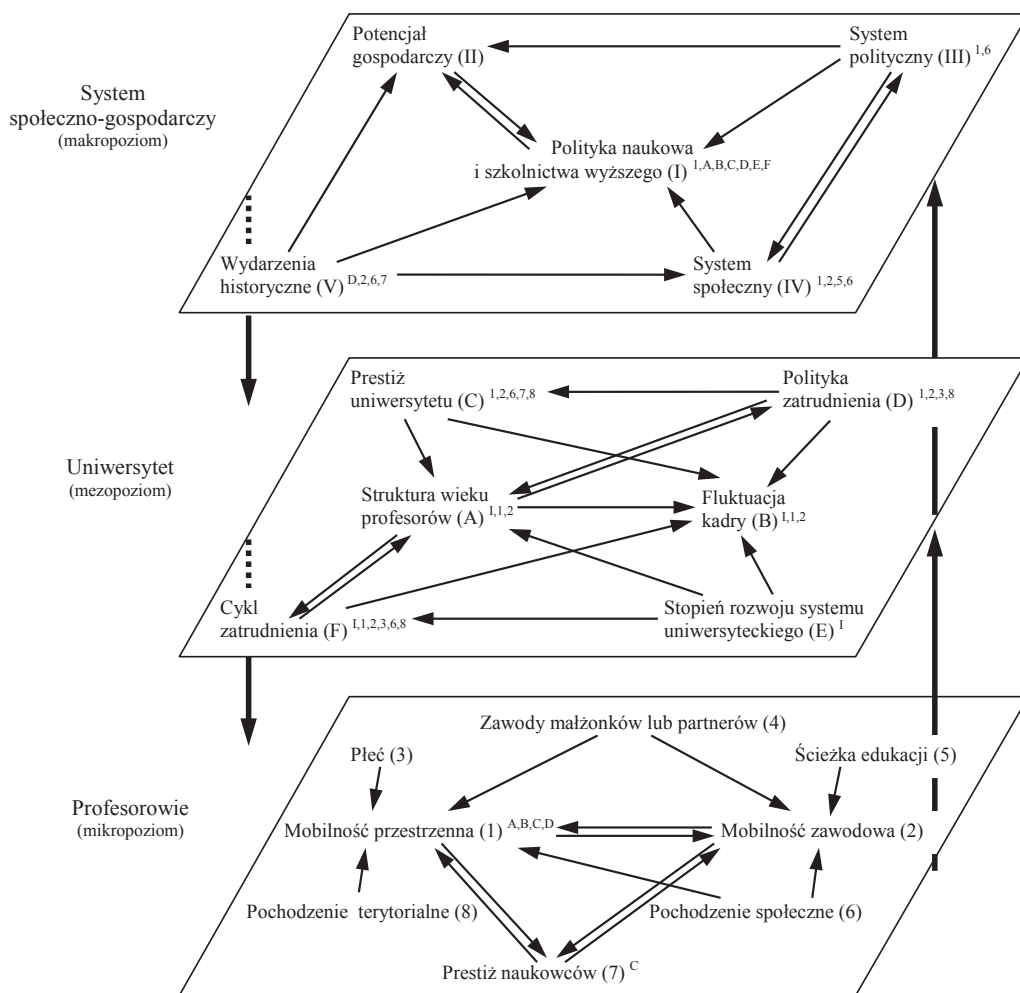
(1908), poświęcone niemieckim i austriackim uniwersytetom, udokumentowały zdecydowanie wyższą średnią wieku profesorów najbardziej prestiżowych uczelni w porównaniu z uczelniami o gorszej renomie. Wykorzystując, scharakteryzowaną wyżej, typologię M. Baumgarten (1997, 2004) oraz dane przedstawiane przez F. Eulenburga (1908), można obliczyć, że na początku XX w. uczelnie reprezentujące dwa najbardziej prestiżowe typy uniwersytetów (*Großeuniversitäten* i *Endstationsuniversitäten*) zatrudniały na stanowiskach profesorów zwyczajnych osoby przeciętnie o pięć lat starsze niż w przypadku uczelni zaliczonych przez Baumgarten (1997, 2004) do dwóch typów najmniej prestiżowych (*Ansehen als Durchgangsuniversitäten* i *Einstieguniversitäten*).

Wyżej przedstawiona klasyfikacja uniwersytetów ze względu na ich miejsce w ścieżkach karier naukowych autorstwa M. Baumgarten (1997, 2004) jest oczywiście znacznym uproszczeniem i nie oznacza, że wybory kolejnego miejsca pracy przez kadrę profesorską są zawsze procesem o hierarchicznej naturze, jak i że opuszczanie słabszych uniwersytetów przez profesorów, podejmujących zatrudnienie na bardziej prestiżowych uczelniach, jest procesem negatywnym dla opuszczanych uczelni. W niektórych przypadkach, na co również wskazują wyniki przedstawione w niniejszej książce, migracja kadry profesorskiej w systemach szkolnictwa wyższego zorganizowanych wedle humboldtowskiego modelu uniwersytetu zachodziła w odwrotnym kierunku (z uniwersytetów bardziej prestiżowych do mniej prestiżowych). Wiąże się to z wielością czynników, które wpływają na decyzje o zmianie miejsca pracy przez nauczycieli akademickich.

2.5. Systemowe ujęcie uwarunkowań ścieżki kariery i mobilności przestrzennej w szkolnictwie wyższym

Próbę systemowego ujęcia różnych uwarunkowań przebiegu kariery naukowej oraz nierozdzielnie z nią związanej mobilności przestrzennej kadry profesorskiej podjął C. Weick (1995). Wyróżnił on trzy zasadnicze poziomy, na których łącznie dochodzi do kształtowania warunków przebiegu karier naukowych, przemieszczeń zawodowych nauczycieli akademickich, jak i powiązanych z nimi m.in. struktur demograficznych uczelni, ich polityki zatrudniania oraz oddziaływania przestrzennego. Na najwyższym ze wskazanych poziomów (makro), utożsamianym przez C. Weicka (1995) z oddziaływaniem systemu społeczno-gospodarczego, kształtowana jest polityka naukowa i polityka szkolnictwa wyższego, która zależna jest od potencjału gospodarczego kraju, jego systemu politycznego, systemu społecznego, na którą oddziałują również różne wcześniejsze wydarzenia. Na mezopoziomie znajdują się uniwersytety, stanowiące podstawowe ogniwo instytucjonalne systemu szkolnictwa wyższego, które cechuje m.in. dany prestiż społeczny, prowadzą określoną politykę zatrudnienia, których funkcjonowanie za-

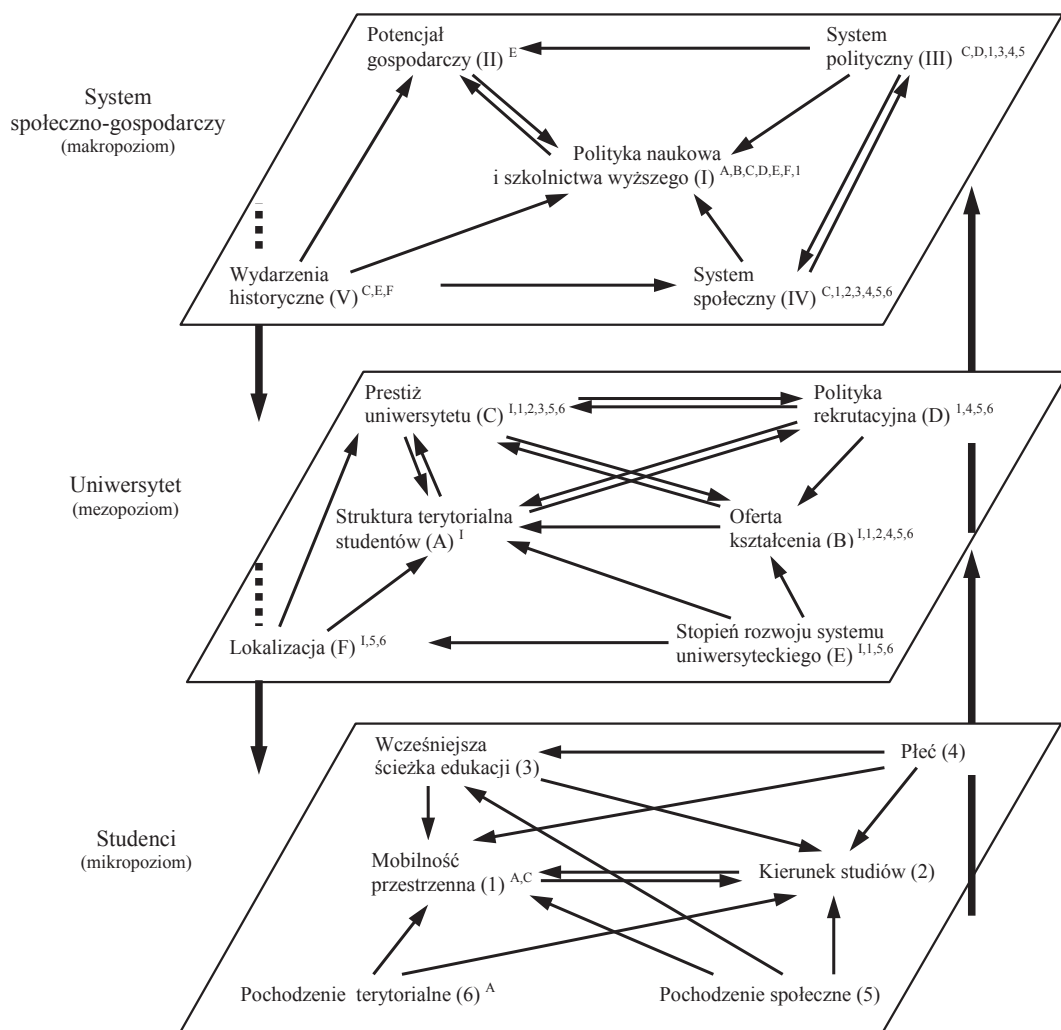
leżne jest zarówno od makrouwarunkowań, tj. m.in. wskazanej wyżej polityki naukowej i szkolnictwa wyższego, jak i od mikrouwarunkowań – w tym przypadku charakterystyk społeczno-przestrzennych kadry profesorskiej (m.in. pochodzenia społecznego i terytorialnego, płci, wcześniejszej ścieżki edukacyjnej – por. ryc. 4).



Ryc. 4. Uwarunkowania ścieżki kariery i mobilności przestrzennej kadry profesorskiej

Uwaga: Dla zachowania przejrzystości powiązania pomiędzy poszczególnymi uwarunkowaniami na różnych poziomach (mikro, mezo i makro) ukazano za pomocą liter i cyfr, nie zaś strzałek. Oznaczenia te należy interpretować następująco, biorąc za przykład jedno z uwarunkowań na makropoziomie: Polityka naukowa i szkolnictwa wyższego wpływa bezpośrednio zarówno na mobilność przestrzenną profesorów na mikropoziomie, jak i na wszystkie uwarunkowania na mezopoziomie (oznaczone literami od A do F).

Źródło: C. Weick 1995, s. 20, ze zmianami



Ryc. 5. Uwarunkowania ścieżki edukacyjnej i mobilności przestrzennej studentów

Uwaga: jak przy ryc. 4.

Źródło: opracowanie własne

Model C. Weicka (1995) zakłada, że dochodzi do stałego wzajemnego wpływu na siebie uwarunkowań ścieżek kariery i mobilności przestrzennej kadry profesorskiej występujących zarówno na różnych poziomach, jak i na tym samym poziomie. Sugeruje zatem konieczność każdorazowego wielowymiarowego spojrzenia na rozpatrywane problemy badawcze. Dokumentuje to choćby przykład mobilności przestrzennej kadry profesorskiej. Aby zrozumieć jej uwarunkowania, należy wziąć pod uwagę niektóre makrouwarunkowania, które tworzą instytucjonalną

ramę mobilności przestrzennej. Zaliczają się do nich polityka naukowa i szkolnictwa wyższego, system społeczny i system polityczny. Nie można pominąć również mezuwarunkowań, a zatem uwarunkowań występujących *sensu stricto* w systemie szkolnictwa wyższego i na poziomie uniwersytetu. Należą do nich m.in. wyznaczający pulę możliwości migracji stopień rozwoju systemu uniwersyteckiego, prestiż, który charakteryzuje uniwersytety, polityka zatrudnienia uczelni, czy też struktury wieku kadry naukowej. Na mikropoziomie nie można pominąć z kolei takich czynników warunkujących mobilność przestrzenną kadry naukowej jak płeć, zawody małżonków, pochodzenie społeczne i terytorialne.

Z drugiej strony mobilność przestrzenna kadry profesorskiej też powinna być traktowana jako czynnik kształtujący inne zjawiska i struktury w systemie szkolnictwa wyższego. Biorąc pod uwagę mikropoziom, można stwierdzić, że mobilność przestrzenna kadry naukowej nie tylko jest w pewnej mierze pochodną mobilności zawodowej oraz prestiżu naukowców, ale także je kształtuje (por. rozdz. 2.3 *Mobilność przestrzenna naukowców...*). Wpływając na prestiż naukowców, wpływa równocześnie na prestiż uniwersytetu. Co więcej, to stopień mobilności kadry profesorskiej jest czynnikiem wpływającym m.in. na fluktuacje kadry akademickiej i zróżnicowanie struktur demograficznych nauczycieli akademickich (przy niewielkim stopniu mobilności są one zazwyczaj podobne, przy wysokim zaś silnie zróżnicowane).

Wzorując się na schemacie zaproponowanym przez C. Weicka (1995), obrazującym uwarunkowania ścieżki kariery i mobilności przestrzennej kadry profesorskiej (ryc. 4), skonstruowano podobny schemat, przedstawiający uwarunkowania ścieżki edukacyjnej i mobilności przestrzennej w okresie studiów (ryc. 5). Idea rządząca tym modelem jest podobna do modelu zaproponowanego przez C. Weicka (1995). Również wyróżniono trzy poziomy analizy i uwarunkowań (mikro, mezo i makro). W przypadku makrouwarunkowań nie dokonano żadnych zmian, ponieważ wskazane przez C. Weicka (1995) uwarunkowania są wysoce ogólne i kształtują również mobilność przestrzenną studentów. Pewne korekty wprowadzono jednak w przypadku mezo- i mikrouwarunkowań. Na podstawie wyników dotychczasowych badań dotyczących migracji studentów oraz uwarunkowań wyboru kierunku studiów w XIX i na początku XX w. (por. min. Wittlinowa 1937, Molik 1989, 2009, Meusburger 1998, Drewek 2000, Dybiec 2003, Kilar 2009) na mezopoziomie (uniwersytet) wprowadzono do modelu takie uwarunkowania, jak: struktura terytorialna studentów, oferta kształcenia uczelni, ich rozmieszczenie oraz polityka rekrutacyjna, zaś na mikropoziomie wyróżniono kierunek studiów. Skonstruowany model uwarunkowań ścieżki edukacyjnej i mobilności przestrzennej studentów może stanowić punkt odniesienia w badaniach migracji studenckich, zasięgów oddziaływania uczelni wyższych, kształtowania się regionów akademickich, jak i zróżnicowania scholaryzacji na poziomie wyższym.

2.6. Wybrane koncepcje ekspansji szkolnictwa wyższego w XX wieku

Pomimo dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w XX w. i upowszechnienia się go w większości krajów świata zachodniego (por. Aamodt 1995, Hall 1997, Altbach 1999, Brockliss 2000), jak dotąd niewielu badaczy podejmowało próby wypracowania koncepcji jego ekspansji w skali międzynarodowej. Wydaje się, że najbardziej dojrzałe próby konceptualizacji podjęli amerykańscy socjologowie E. Shofer i J.W. Meyer (2005). Spośród sformułowanych i pozytywnie zweryfikowanych przez nich koncepcji dwie zasługują na szczegółowe omówienie. Są to: (1) koncepcja wyjaśniająca ekspansję szkolnictwa wyższego z wykorzystaniem teorii konfliktu oraz (2) koncepcja wyjaśniająca ekspansję szkolnictwa wyższego na podstawie teorii instytucjonalnych. Obie, poza wskazaniem czynników ekspansji szkolnictwa wyższego w XX na świecie, mogą stanowić pryzmat, przez który można spoglądać na rozwój szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej.

(1) W ujęciu teorii konfliktu edukacja i wykształcenie są czynnikami statusu społecznego tak jednostek, jak grup i kategorii społecznych. Z tego względu zarówno jednostki i grupy współzawodniczą o osiągnięcie odpowiedniego wykształcenia, jak i edukacja jest wykorzystywana przez warstwę wyższą do przekazywania statusu społecznego swoim dzieciom (por. Bourdieu i Passeron 1977, Ball 2003). Szczególnie przydatne wydaje się wykorzystanie teorii konfliktu w badaniach upowszechniania się szkolnictwa wyższego w krajach o różnym stopniu zróżnicowania narodowościowego, etnicznego i językowego. Jak podają E. Shofer i J.W. Meyer (2005), znaczne zróżnicowanie etniczne może teoretycznie być stymulantą, jak i destymulantą rozwoju edukacji wyższej. Może pozytywnie wpływać na jej rozwój poprzez wzrost popytu na wykształcenie wyższe w efekcie współzawodnictwa grup narodowościowych o jak najlepsze wykształcenie albo wpływać negatywnie na skutek ograniczania dostępu do wykształcenia przez grupę dominującą. Jak wykazali E. Shofer i J.W. Meyer (2005), w skali świata w XX w. zróżnicowanie narodowościowe i językowe jednak negatywnie wpływało na upowszechnianie się szkolnictwa wyższego, sugerując, iż współzawodnictwo między grupami narodowościowymi, etnicznymi językowymi prowadziło częściej do ograniczenia dostępu do wykształcenia wyższego dla grup mniejszościowych, niż pobudzało rozwój edukacji wyższej.

(2) W ujęciu instytucjonalnym ekspansja szkolnictwa wyższego jest nierozdzielnie związana z ekspansją w skali międzynarodowej określonych instytucji. W szerokim ujęciu chodzi tu o ekspansję instytucji, którą jest wysoko zrjonalizowany model edukacji i społeczeństwa (por. Shofer i Meyer 2005). W wąskim ujęciu chodzi o ekspansję, związanego z powyższym modelem, określonego modelu organizacyjnego szkolnictwa wyższego i edukacji. Jak wskazywał R. von Gizycki (1973), ekspansja określonych wzorców organizacyjnych szkolnictwa wyższego polegała zazwyczaj na przejmowaniu ich przez kraje peryferyjne od dominujących w danym

okresie, co wiązało się z powoływaniem uczelni, których struktura i sposób funkcjonowania odpowiadały najbardziej prestiżowym uczelniom w krajach stanowiących centrum społeczno-gospodarcze świata w danym okresie. Oczywiście, co podkreślał R. von Gizycki (1973), wyjątkowo rzadko dochodzi do przejścia określonego wzorca organizacyjnego w czystej formie. Zazwyczaj jest to adaptacja istniejących już instytucji lub struktur organizacyjnych do nowego modelu przejętego z centrum.

Instytucjonalną koncepcję ekspansji szkolnictwa wyższego E. Shofer i J.W. Meyer (2005) przyjęli zweryfikować pośrednio, wiążąc ekspansję instytucji sprzyjających szkolnictwu wyższemu z przynależnością państw do organizacji międzynarodowych. Autorzy wykazali, że w krajach silniej powiązanych z systemem światowym, tj. będących członkami większej liczby organizacji międzynarodowych, nastąpiła większa ekspansja szkolnictwa wyższego niż w krajach w mniejszym stopniu uczestniczących w organizacjach międzynarodowych. Niezależnie od powyższych wyników badań, w XX w. można odnaleźć wiele bezpośrednich przykładów dyfuzji instytucji, które kształtowały rozwój szkolnictwa wyższego w wielu krajach. Należą do nich zarówno podstawowy w niniejszych rozważaniach humboldtowski model organizacji uniwersytetu, który od I połowy XIX stulecia przez niemal blisko dwa wieki kształtował (i w znacznej mierze wciąż kształtuje) krajobraz edukacyjny Europy i świata (por. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*), jak i później wprowadzane modele np. decentralizacji przestrzennej szkolnictwa wyższego, związane z zauważaniem roli szkolnictwa wyższego i nauki w pobudzaniu procesów wzrostu gospodarczego (zob. Bajerski 2009) oraz międzynarodowej przestrzeni naukowej (np. wspieranie tzw. Europejskiego Obszaru Badawczego).

3

Rozwój systemu szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej

3.1. Sytuacja pod koniec XIX i na początku XX wieku

Punktem wyjścia do zrozumienia przekształceń polskiego szkolnictwa wyższego w okresie międzywojennym jest sytuacja pod koniec XIX i na początku XX w. W znacznej mierze została ona ukształtowana przez politykę mocarstw zaborczych wobec ziem polskich.

Ostoją polskiego szkolnictwa wyższego był zabór austriacki. To tam na przełomie XIX i XX w. działały jedyne dwa polskie uniwersytety – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie i Uniwersytet Lwowski (wówczas C.K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie). Uczelnie te, powstałe odpowiednio w 1364 r. i 1661 r., na początku lat 70. XIX w. zostały na powrót spolonizowane i od tego czasu odgrywały rolę głównych ośrodków nauki i kultury polskiej (por. Bystroń 1928, Tymowski 1980, Iłowiecki 1981, Zamojska 2009)²⁵. Przed odzyskaniem niepodległości, największym ośrodkiem polskiego szkolnictwa wyższego, zarówno, jeśli chodzi o liczbę uczelni, jak i liczbę studentów był Lwów. Poza uniwersytetem, we Lwowie i jego najbliższych okolicach funkcjonowały jeszcze cztery inne szkoły wyższe – utworzone w okresie zaborów: Szkoła Politechniczna (powstała w 1844 r. z Akademii Realno-Handlowej, posiadająca od 1901 pełnię praw akademickich), Akademia Weterynaryjna (utworzona

²⁵ Postępująca wraz z autonomią galicyjską polonizacja uczelni krakowskich i lwowskich miała istotny wpływ na kształt uczelni. Szczególnie wyraźnie zaznaczała się w przypadku zatrudniania kadry naukowej. Jak podaje J. Surman (2012c, s. 44): „szczególna pozycja językowa, umożliwiająca powoływanie profesorów spoza monarchii austriackiej, spotkała się także ze zrozumieniem ze strony rządu, który nadmienił, iż w przypadku braku wykwalifikowanych sił Uniwersytet Jagielloński sięgać powinien do uczonych z zagranicy – co było częściowo sprzeczne z ogólną polityką naukową monarchii, która sceptycznie odnosiła się do powoływania obcokrajowców, stawiając na promocję krajowego personelu”.

w 1881 r. jako Cesarsko-Królewska Szkoła Weterynaryjna we Lwowie, posiadająca od 1909 r. pełnię praw akademickich), Wyższa Szkoła Lasowa (utworzona w 1908 r. na bazie założonej w 1874 r. Krajowej Szkoły Gospodarstwa Lasowego) oraz Akademia Rolnicza w podlwowskich Dublanach (utworzona w 1856 r. jako Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego, od 1901 r. mająca status akademii rolniczej). W Krakowie – poza uniwersytetem – działała tylko jeszcze jedna uczelnia wyższa – Akademia Sztuk Pięknych (powstała w 1818 r. w ramach Uniwersytetu Jagiellońskiego, działająca od 1879 r. jako samodzielna uczelnia, od 1900 r. mająca status akademii). Rozwój sieci szkół wyższych na obszarze Galicji w II połowie XIX w. był konsekwencją m.in. głębokiej reformy szkolnictwa wyższego, podjętej w Monarchii Habsburskiej (nawiązującej do reform w Prusach na początku XIX w.) w połowie XIX w. Wówczas, o czym pisało już wcześniej (rozdz. 2.2 *Humboldtowski model uniwersytetu...*), uczelnie na jej obszarze ukształtowane zostały zgodnie z humboldtowskim modelem uniwersytetu. Do dziś okres pomiędzy rokiem 1848 a końcem pierwszej wojny światowej (1918) uznawany jest często za przełomowy w kontekście tworzenia się sieci ośrodków nauki na obszarze Europy Środkowej (Surman 2012c, Aichner 2013). Warto zauważyć, co podkreśliła D. Zamojska (2009, s. 17), że uczelnie galicyjskie „w znacznej mierze pełniły funkcję ogólnonarodowych placówek naukowych, wobec istotnego napływu studentów z całego terytorium byłej Rzeczypospolitej – a po 1905 r. szczególnie z zaboru rosyjskiego. Znaczna część przyszłej elity politycznej i intelektualnej II RP, to ludzie, którym strajk szkolny i rewolucja 1905 r. uniemożliwiły kontynuację nauki w zaborze rosyjskim i którzy edukację swą uzupełniali na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Lwowskim lub we lwowskiej politechnice”.

Poza Galicją na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w. funkcjonował tylko jeden ośrodek szkolnictwa wyższego – Warszawa. Działały w niej uniwersytet oraz politechnika. Choć uniwersytet w Warszawie powołano już w 1816 r. (Królewski Uniwersytet Warszawski), to po klęsce powstania listopadowego zamknięte przez władze carskie zostały wszystkie uczelnie wyższe w zaborze rosyjskim (dotyczyło to także uniwersytetu w Wilnie). Instytucje szkolnictwa wyższego w zaborze rosyjskim zaczęto na powrót powoływać, w latach 50. i 60. XIX w. W 1857 r. powstała w Warszawie polskojęzyczna Akademia Medyko-Chirurgiczna, która została rozwiązana w 1862 r., na jej bazie zaś powołano Szkołę Główną Warszawską. Uczelnię zamknięto jednak w 1869 r., po upadku powstania styczniowego. Od tego czasu w Warszawie działały tylko uczelnie rosyjskojęzyczne – w 1870 r. utworzono Cesarski Uniwersytet Warszawski, w 1898 r. – Instytut Politechniczny. W zaborze pruskim, co prawda w 1903 r. utworzono Akademię Królewską, to jednak była to niemieckojęzyczna instytucja pozbawiona praw akademickich (por. Molik 2009, Zamojska 2009, rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*).

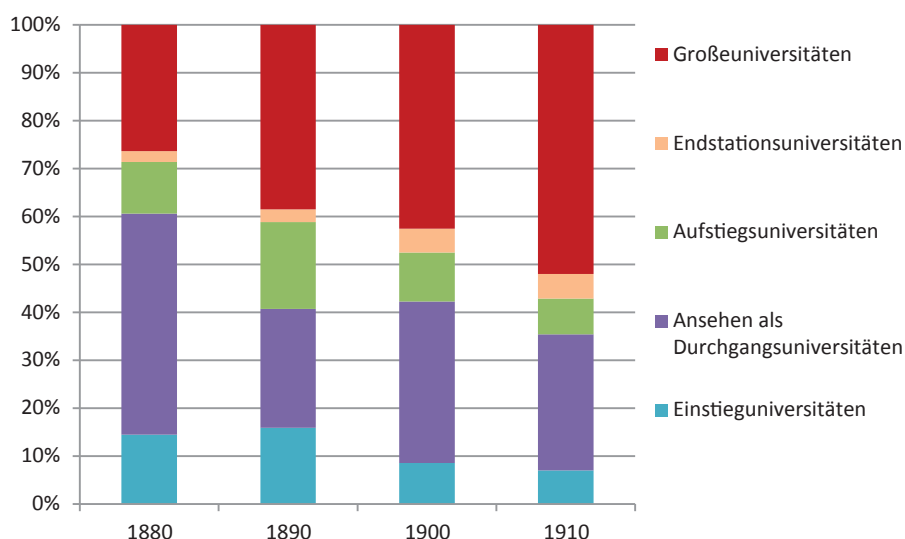
Tabela 3. Liczba polskich studentów na niemieckich uniwersytetach w latach 1880, 1890, 1900 i 1910

Miasto	Liczba polskich studentów			
	1880 r.	1890 r.	1900 r.	1910 r.
Berlin	43	59	79	128
Bonn	2	3	3	23
Erlangen	0	2	1	3
Fryburg	2	1	5	18
Getynga	2	1	7	15
Giessen (Giza)	0	0	1	2
Greifswald (Gryfia)	39	29	18	12
Halle	9	26	21	25
Heidelberg	4	3	12	12
Jena	2	0	5	2
Kilonia	0	1	2	16
Królewiec	7	6	9	12
Lipsk	26	23	29	125
Marburg	2	0	2	3
Monachium	2	5	21	101
Münster (Monaster)	0	3	3	10
Rostock	0	4	4	15
Strasburg	4	2	3	6
Tybinga	0	0	0	1
Wrocław	111	49	81	158
Würzburg	14	12	0	4
Ogółem	269	229	306	691

Źródło: W. Molik 1989

W II połowie XIX w. i na początku XX w. sytuacja Polaków chcących podjąć studia uniwersyteckie różniła się istotnie między zaborami. O ile mieszkańcy zaboru austriackiego mieli możliwość studiowania od siódmej dekady XIX w. polskich uczelniach, ponieważ po Wiośnie Ludów uczelnie galicyjskie zostały zrepolonizowane, o tyle mieszkańcy zaborów pruskiego i rosyjskiego takich możliwości nie mieli. Jak podaje W. Molik (1989), w 1914 r. na uniwersytetach położonych na obszarze trzech mocarstw zaborczych (włączając polskie ziemie pod zaborami) studiowało około 11,5 tys. Polaków, z czego 60% (6,9 tys.) przypadało na zrepolonizowane galicyjskie uczelnie położone w Krakowie i we Lwowie. Kolejne 3,2 tys. studentów pobierało naukę w uczelniach rosyjskich oraz 0,3 tys. na rosyjskojęzycznym Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim. Mniejsze liczby studentów kształciły się na, najbardziej prestiżo-

wych w ówczesnym świecie, uczelniach niemieckich (0,7 tys.) i austriackich (0,5 tys.). Kolejnych co najmniej kilkuset studentów pobierało naukę na uczelniach innych krajów Europy Zachodniej. Łącznie zatem w przededniu wybuchu I wojny światowej studiowało ponad 12 tys. Polaków. Podobna liczba studiujących Polaków podawana była szacunkowo w polskiej prasie na początku drugiej dekady XX w. (Molik 1989).



Ryc. 6. Udział poszczególnych kategorii uniwersytetów niemieckich według M. Baumgarten (2004) w kształceniu polskich studentów w latach 1880, 1890, 1900, 1910

Uwaga: objaśnienia poszczególnych kategorii uniwersytetów znajdują się w rozdz. 2.4 (Prestiż uniwersytetów...)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych liczbowych przedstawionych przez W. Molika (1989) oraz typologii M. Baumgarten (2004)

Pomimo tylko kilkuprocentowego udziału uczelni niemieckich w kształceniu polskich studentów na przełomie XIX i XX w., należy poświęcić im szczególną uwagę. Wiąże się to z jednej strony z opisaną już wcześniej dominującą pozycją niemieckiej nauki oraz niemieckich ośrodków akademickich i uczelni w tym okresie (por. rozdz. 2.1. *Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*), z drugiej zaś ze znaczeniem tych wyjazdów (i powrotów) w modernizacji ziem polskich w II połowie XIX w i na początku XX w., poprzez – używając współczesnych określeń – transfer wiedzy i technologii (por. Dybiec 2003). Jak wynika z szacunków W. Molika (1989, 2009), liczba polskich studentów na niemieckich uczelniach rosła w ciągu XIX w., osiągając w 1900 r. liczbę ponad 300. Po strajku szkolnym w 1905 r. liczba ta wzrosła do około 700, co dokumentują dane przedstawione w tabeli 3. Większość studentów polskich na niemieckich uczelniach stanowiły osoby z Wielkiego Księstwa Poznańskiego, które w znacznej mierze ze względu na

czynnik odległości, łatwość dojazdu koleją i możliwości finansowe, decydowały się studiować w najbliższych centrach akademickich: Berlinie, Wrocławiu (Breslau) i Lipsku (Molik 1989, 1999). W przypadku Berlina i Lipska dodatkowymi czynnikami był prestiż tamtejszych uniwersytetów. Te trzy ośrodki skupiały blisko 60% studiujących Polaków na niemieckich uczelniach²⁶.

Co warto podkreślić, wyjazdy polskiej młodzieży na niemieckie uczelnie skierowane były do najbardziej prestiżowych ośrodków szkolnictwa wyższego w ówczesnym świecie. Sumując liczbę polskich studentów w poszczególnych kategoriach prestiżu uczelni niemieckich (por. Baumgarten 1997, 2004), można zauważyć w ostatnich dekadach XIX w. i pierwszych dekadach XX w., że wzrastał udział studiujących na dwóch najbardziej prestiżowych kategoriach uniwersytetów, do których M. Baumgarten (1997, 2004) zaliczyła odpowiednio uniwersytety w Berlinie, Monachium i Lipsku (*Großeuniversitäten*) oraz Bonn i Heidelbergu (*Endstationsuniversitäten*). Udział tych dwóch kategorii uczelni w kształceniu polskich studentów na niemieckich uniwersytetach w 1910 r. wyniósł ponad 57% (por. ryc. 6).

Wysoki poziom umiędzynarodowienia na przełomie XIX i XX w. cechował nie tylko migracje na studia, ale także prowadzenie działalności badawczej oraz związane z nią wyjazdy konferencyjne, wyjazdy na studia uzupełniające oraz miejsca oraz języki publikacji tekstów naukowych. Jak podaje J. Surman (2012c, s. 45): „*najwyraźniejszy tutaj wpływ nauki niemieckiej może być interpretowany jako wynik politycznego uzależnienia, lecz także jako świadomy wybór kierowany bliskością geograficzną i jakością niemieckiej nauki. Dopiero z czasem wzmocniły się wpływy francuskie i angielskie, co dobrze widoczne jest w strukturze publikacji*”. W niektórych dyscyplinach, także wśród polskich badaczy, ze względu na większą dostępność oraz wyższe honoraria za publikacje, niemieckie czasopisma były bardziej popularne niż polskie (por. Surman 2012c). Równocześnie należy mieć na uwadze powszechną praktykę, czy też wręcz niepisaną zasadę na przełomie XIX i XX w., publikowania przez badaczy tekstów w języku instytucji ich zatrudniających. Wynikało to – jak podaje J. Surman (2012b) – nie tylko ze względów praktycznych, związanych z rozwojem kariery naukowej, ale także z przekonania, że prowadzona na uczelni działalność naukowo-dydaktyczna jest rodzajem misji czy wręcz służbą danemu państwu lub narodowi²⁷.

²⁶ Należy podkreślić, że Polacy studiowali nie tylko w uniwersytetach, ale także na innych uczelniach niemieckich. Były to przede wszystkim politechniki, wyższe szkoły rolnicze, akademie handlowe oraz akademie sztuk pięknych. Jak wynika jednak z ustaleń W. Molika (1989), w największych niemieckich ośrodkach uniwersyteckich, skupiających zarazem największy udział polskich studentów, to właśnie uniwersytety skupiały przeciętnie 60–70% z ogółu studiujących Polaków (60% w Monachium, 61% w Berlinie i 72% w Lipsku – por. Molik, 1989).

²⁷ Szerzej na ten temat pisze J. Surman (2012a).

3.2. Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939

Istotne zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego na ziemiach polskich zaczęły zachodzić już w okresie I wojny światowej – w okresie okupacji niemieckiej Warszawy od 1915 r. Już w tym roku podjęto pracę nad uruchomieniem uniwersytetu i politechniki jako uczelni z polskim językiem wykładowym. Organizację uczelni oparto na statucie wzorowanym na statutach uniwersytetów w Berlinie, Wrocławiu i poznańskiej Akademii Królewskiej (Zamojska 2009). Jesienią 1915 r. oficjalnie otwarto polskojęzyczny Uniwersytet Warszawski i Politechnikę Warszawską²⁸. Uczelnie zatrudniały zarówno nominatów władz okupacyjnych, często niespełniających w oczywisty sposób wymagań merytorycznych, jak i profesorów uniwersytetów we Lwowie i Krakowie (por. Zamojska 2009). W tym okresie na bazie Wyższych Kursów Handlowych im. Augusta Zielińskiego powołano również prywatną Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie.

Prace nad tworzeniem kolejnych uczelni wyższych przyspieszyły pod koniec I wojny światowej. W Warszawie w latach 1918–1920 powstały: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (utworzona z Wyższych Kursów Leśnych przy Towarzystwie Kursów Naukowych), Państwowy Instytut Pedagogiczny, Wolna Wszechnica Polska (powstała z przekształcenia w 1919 r. w uczelnię akademicką Towarzystwa Kursów Naukowych; dawniej Uniwersytet Latający)²⁹ oraz Państwowy Instytut Dentystyczny.

W 1918 r. w Petersburgu zawiązał się Komitet Organizacyjny Uniwersytetu Katolickiego³⁰. W tym samym roku projekt zorganizowania uczelni katolickiej

²⁸ Cesarski Uniwersytet Warszawski w 1915 r. ewakuowano z Warszawy do Moskwy (Bosiacki 2006, Schiller 2010). Początkowo uczelnia zajmowała część pomieszczeń Uniwersytetu Moskiewskiego. Ponieważ aż do wybuchu rewolucji październikowej wierzono w przyszłą możliwość powrotu uczelni do Warszawy, szukano tymczasowego ośrodka, w którym uczelnia mogłaby funkcjonować. Zgodę na przyjęcie całej uczelni wyraziły Saratów oraz Rostów nad Donem. Po wizycie studyjnej Rada Uniwersytetu Warszawskiego podjęła postanowienie o woli przeniesienia uczelni do Rostowa nad Donem. Już 1 grudnia 1915 r. rozpoczęły się regularne zajęcia uniwersyteckie. W 1917 r. uczelnia otrzymała nazwę Uniwersytet Doński, zaś od 1931 r. nazywa się Państwowy Uniwersytet Rostowski (por. Schiller 2010). Uczelnia w Rosji uznawana jest za spadkobiercę Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego oraz funkcjonującego od 1816 r. Uniwersytetu Warszawskiego – najpierw jako Szkoła Główna, zaś od 1817 r. jako Królewski Uniwersytet Warszawski (Schiller 2005, Bosiacki 2006).

²⁹ W okresie II Rzeczypospolitej uczelnia ta odegrała szczególnie istotną rolę w dokształcaniu pracujących, którzy zdobywali na niej wyższe wykształcenie. Była ponadto ośrodkiem postępowej myśli społecznej i badań naukowych (Iłowiecki 1981).

³⁰ Powstanie Uniwersytetu Lubelskiego związane było z likwidacją Akademii Duchownej w Petersburgu (Grabowski 1920). Akademia ta wywodziła się z Wydziału Nauk Moralnych i Politycznych Uniwersytetu Wileńskiego, który jeszcze dziesięć lat po zniesieniu uniwersytetu funkcjonował w Wilnie właśnie jako Akademia Duchowna, która została w kolejnych latach przeniesiona do Petersburga. Akademia została zlikwidowana w okresie rewolucji bolszewickiej, a niektórzy jej wykładowcy zasilili najpierw utworzony już w 1918 r. Katolicki Uniwersytet Lubelski, a następnie

w Lublinie został zaakceptowany przez Episkopat oraz inaugurowano działalność uniwersytetu (Uniwersytet Lubelski)³¹. Również w 1918 r. w Poznaniu zawiązała się komisja uniwersytecka, w Wilnie zaś wydano pierwsze odezwy o „wskrzeszeniu” uniwersytetu³². Uniwersytet Poznański i Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie rozpoczęły działalność w 1919 r. W tym samym roku powołano kolejną państwową szkołę akademicką – Akademię Górniczą w Krakowie. Organizowanie w 1918 r. uczelni, jak można zauważyć i co jest często podnoszone, było działaniem oddolnym, inspirowanym i podejmowanym przez lokalne organizacje społeczne (w tym naukowe), w których działali przedstawiciele inteligencji, posiadający stopnie naukowe, lecz nie pracujący na uczelniach – nie należący formalnie do środowiska akademickiego. Dopiero później działania te zostały usankcjonowane przez organy administracyjne II Rzeczypospolitej (por. Zamojska 2009)³³.

Odmienne niż w innych ośrodkach akademickich przedstawiała się sytuacja we Lwowie. Ze względu na wojnę polsko-ukraińską znacznych zniszczeń doznała Akademia Rolnicza w Dublanach pod Lwowem. Uczelnia ta, wraz z Wyższą Szkołą Lasową, została w 1919 r. przyłączona do Politechniki Lwowskiej, tworząc Wydział Rolniczo-Leśny. Liczba uczelni wyższych Lwowa zmniejszyła się więc w pierwszych latach okresu międzywojennego z pięciu do trzech.

Zaledwie trzy lata po odzyskaniu niepodległości – w roku akademickim 1921/22 funkcjonowało już 16 wzmiankowanych wyżej uczelni wyższych – siedem w Warszawie (Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Wolna Wszechnica Polska, Państwowy Instytut Pedagogiczny, Państwowy Instytut Dentystyczny oraz Wyższa Szkoła Handlowa), po trzy we Lwowie (Uniwersytet Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska oraz Akademia Medycyny Weterynaryjnej) i w Krakowie (Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górnicza oraz Akademia Sztuk Pięknych) oraz uniwersytety w Poznaniu,

Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie (por. Opacki 1998, Srebrakowski 2010, 2011). Kulisy prac nad powołaniem uniwersytetu w Wilnie przedstawia D. Zamojska (2006, 2009).

³¹ Uczelnia była wzorowana był na belgijskim Katolickim Uniwersytecie w Leuven, w którym studiował inicjator powołania katolickiej uczelni w Lublinie – ks. Idzi Radziszewski (Karolewicz 1996).

³² O powołaniu uniwersytetu w Wilnie stanowił dekret Naczelnego Wodza Józefa Piłsudskiego z dnia 28 VIII 1919 r., w którym było zawarte, iż jest on powoływany „*po kilkudziesięcioletniej przerwie do wznowienia wiekopomnej działalności*” (zob. Wrzosek 1929, s. 26). Jak zauważyła jednak D. Zamojska (2009, s. 18), „*mimo chętnego odwoływania się do historycznych tradycji miejscowych ośrodków naukowych wszechnice Warszawy, Wilna i Poznania w istocie budowane były przeciw od podstaw, a nie «odbudowywane»*”.

³³ Jak ujęła to D. Zamojska (2009, s. 16) „*ten pęd do budowy nowych szkół wyższych wydaje się całkowicie zrozumiały w społeczeństwie, które od stulecia co najmniej wychowywano w przekonaniu, że klęski polityczne rekompensować można osiągnięciami na polu ducha, a gwarancją przetrwania narodu może być jedynie utrzymanie jego tożsamości i odrębności kulturowej oraz obecności w intelektualnej wspólnotie europejskiej*”.

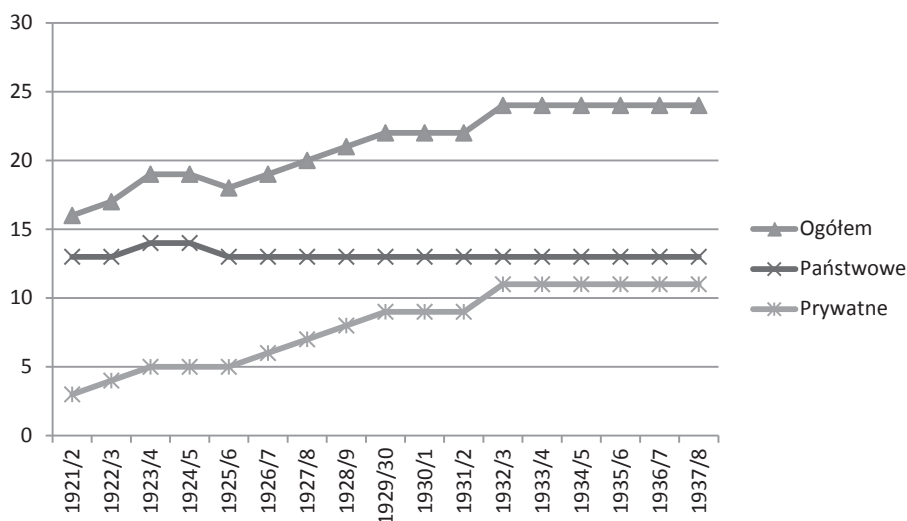
Wilnie i Lublinie. Z wyżej wymienionych uczelni 13 stanowiły uczelnie państwowe. Uczelniami prywatnymi były tylko: Uniwersytet Lubelski, Wolna Wszechnica Polska oraz Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie.

Wpływ na rozwój szkolnictwa wyższego w okresie międzywojennym miało przyjęcie ustawy o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. (Dz. U. 1920 nr 72 poz. 494), która należała do najbardziej liberalnych i nowoczesnych tego typu ustaw w ówczesnym świecie (Iłowiecki 1981) oraz usankcjonowała oparcie szkolnictwa wyższego w Polsce na humboldtowskim modelu uniwersytetu (por. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...* oraz Leja 2011)³⁴. Ustawa m.in. przejęła, obowiązujące wcześniej na uczelniach galicyjskich, uregulowania dotyczące zatrudniania kadr akademickich, które opierały się na ograniczonej liczbie katedr profesorskich (nadzwyczajnych i zwyczajnych). Przejęte zostały w dużej mierze również zasady nadawania stopnia doktora, przeprowadzania habilitacji, kompetencji poszczególnych organów uczelni etc. (por. Sadowska 1999, Przeniosło 2009a, 2012, Redzik 2010).

W kolejnych latach liczba uczelni wyższych wzrosła do 24, osiągając tę wartość w roku akademickim 1932/33. Za ten wzrost odpowiadał jednak wyłącznie rozwój sektora prywatnego szkolnictwa wyższego. W latach 1921–1932 liczba prywatnych szkół wyższych wzrosła z 3 do 11, zaś liczba uczelni państwowych nie uległa zmianie (13 – por. ryc. 7). W latach 1932–1938 liczba uczelni była stała, żadna z uczelni nie została zlikwidowana, żadna nowa nie została zaliczona też w poczet szkół wyższych.

Dynamika rozwoju sieci szkół wyższych w międzywojennej Polsce była zróżnicowana przestrzennie. W pierwszych latach niepodległości funkcjonowały trzy ośrodki wielouczelniane i trzy ośrodki jednouczelniane. Obrazuje to np. stan za rok akademicki 1922/23, kiedy do pierwszych należały: Warszawa (8 uczelni), Lwów (4 uczelnie) oraz Kraków (3 uczelnie). Grupę ośrodków jednouczelnianych tworzyły Poznań, Wilno oraz Lublin. Biorąc pod uwagę liczbę studentów uczelni, w latach 20. XX w. zaznaczał się wyraźny podział na duże, tj. kształcące zazwyczaj ponad 2,5 tys. osób uniwersytety i politechniki oraz małe (kształcące poniżej 1 tys. osób) uczelnie prywatne (por. ryc. 8).

³⁴ O „humboldtowskości” ustawy świadczy choćby już jej preambuła, w której zawarto m.in., że uczelnie wyższe mają „szukać i dochodzić do prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej, oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad, przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego”. W artykule 6. z kolei zapisano, że „szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświeślać z katedry według swego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia, wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń”.



Ryc. 7. Liczba uczelni wyższych w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 z wyszczególnieniem uczelni państwowych i prywatnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

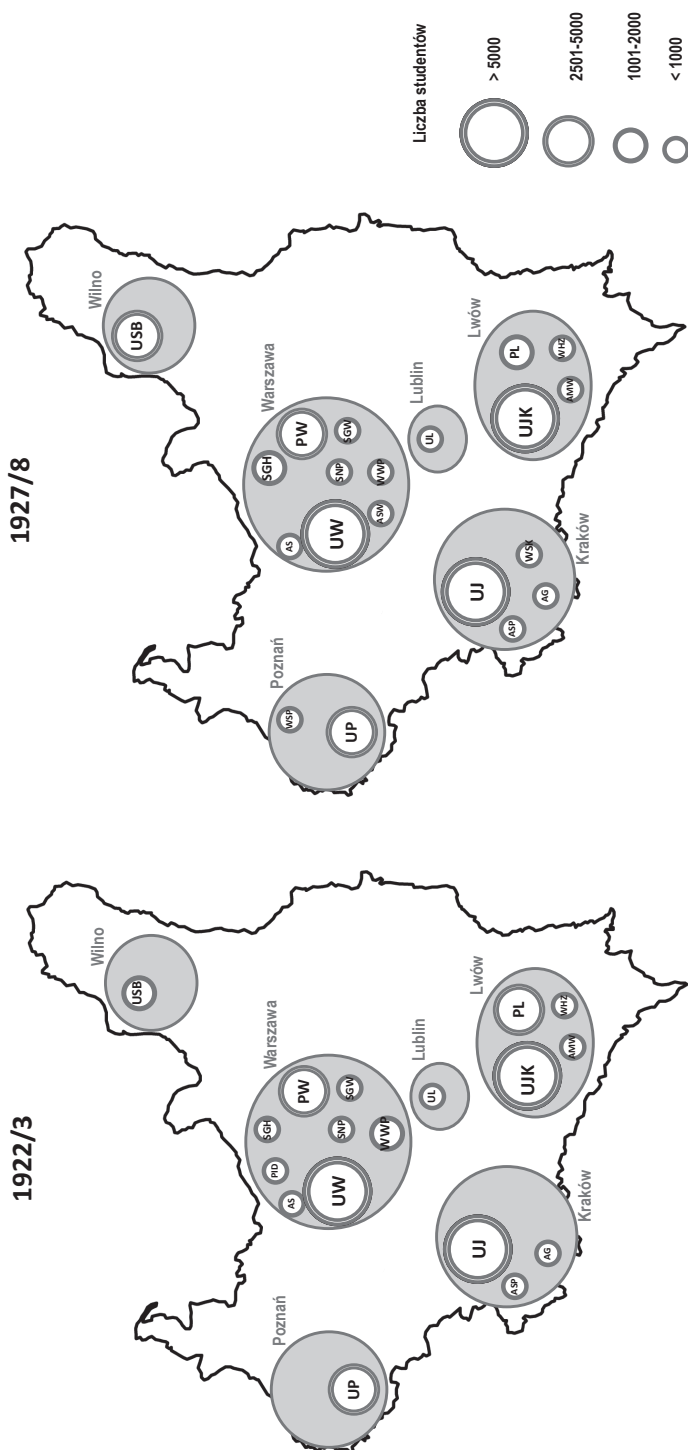
W kolejnych latach, na skutek powstawania nowych uczelni prywatnych, wzrastała liczba ośrodków wielouczelnianych, malała zaś jednouczelnianych. Już na początku lat 30. XX w. liczba ośrodków wielouczelnianych wyniosła pięć (Warszawa, Lwów, Kraków, Poznań oraz Wilno), zaś liczba ośrodków jednouczelnianych dwa (Lublin oraz nowo powstały ośrodek łódzki związany z łódzkim oddziałem Wolnej Wszechnicy Polskiej – por. ryc. 8). Choć państwowe uniwersytety i politechniki wciąż kształciły o wiele większe liczby studentów niż pozostałe rodzaje uczelni, to np. zarówno w roku akademickim 1932/33, jak i 1937/8, dostrzegalna była już relatywnie liczna grupa średniej wielkości uczelni prywatnych, które kształciły od 1 tys. do 2,5 tys. studentów. Należały do nich w tych latach m.in. warszawskie: Szkoła Główna Handlowa, Szkoła Nauk Politycznych, Wolna Wszechnica Polska, łódzki oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz krakowskie Wyższe Studium Handlowe (por. ryc. 9). Liczba uczelni, na co wskazywano już wcześniej, ustabilizowała się w 1932 r., nie podlegając zmianom w kolejnych latach. W latach 1932–1938 spośród 24 uczelni wyższych Polski aż 10 zlokalizowanych było w Warszawie (5 uczelni państwowych – Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Akademia Sztuk Pięknych oraz Akademia Stomatologiczna i 5 prywatnych – Szkoła Główna Handlowa, Szkoła Nauk Politycznych, Szkoła Wschodoznawcza, Wolna Wszechnica Polska oraz Wyższa Szkoła Dziennikarska). Tak duże skupienie uczelni w Warszawie budziło sprzeciw przedstawicieli innych ośrodków aka-

demickich. Na przykład władze oraz profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego podnosili, jak ujął to J. Dybiec (2000, s. 571), że „wydziały i zakłady winny być tworzone tam, gdzie będą miały lepsze warunki rozwoju”.

Po cztery uczelnie funkcjonowały we Lwowie i Krakowie. We Lwowie były to kolejno państwowe: Uniwersytet Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska oraz Akademia Medycyny Weterynaryjnej, jak i prywatna Akademia Handlu Zagranicznego. W Krakowie sektor państwowy również reprezentowały trzy uczelnie: Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górnicza oraz Akademia Sztuk Pięknych. Czwartą uczelnią było prywatne Wyższe Studium Handlowe w Krakowie. W pozostałych liczba uczelni była wyraźnie mniejsza. Po dwie uczelnie funkcjonowały w Poznaniu i Wilnie (odpowiednio Uniwersytet Poznański i Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu oraz Uniwersytet Stefana Batorego i Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie), po jednej zaś w Lublinie (Uniwersytet Katolicki) oraz Łodzi (oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej (por. ryc. 9).

Znacznemu wzrostowi liczby uczelni w okresie II Rzeczypospolitej towarzyszył istotny wzrost liczby studiujących. O ile, zgodnie z wcześniej przywoływanymi szacunkami W. Molika (1989) u progu I wojny światowej studiowało około 11,5 tys. Polaków, o tyle już w 1921 r. liczba studentów polskich uczelni osiągnęła blisko 35 tys., dochodząc w szczytowym okresie (rok akademicki 1932/33) do blisko 52 tys. Liczbę tę warto odnieść do liczby studentów w ówczesnych Niemczech. Jak podają H. Titze (1987) i P. Drewek (2000), na początek XX w. przypada okres swoistego umasowienia szkolnictwa wyższego w Niemczech, w którym liczba studentów wzrosła najpierw z 40 tys. w 1895 r. do 80 tys. w 1914 r., by osiągnąć 90 tys. w połowie lat 20. i 130 tys. na początku lat 30. XX w. Na tym tle przekroczenie liczby 50 tys. studentów w 1932 r. w Polsce, która liczyła o połowę mniej ludności niż Niemcy, była słabiej rozwinięta gospodarczo i miała mniejsze tradycje akademickie, należy niewątpliwie uznać za sukces³⁵. Niezależnie od rozwoju ilościowego polskiego szkolnictwa wyższego, w tym znacznego wzrostu liczby studentów, w okresie międzywojennym poważnym problemem były niski odsetek kończących studia ze względu na trudności finansowe (por. G.S. 1927). Problem niekończenia studiów w terminie, bądź niekończenia ich w ogóle, był na tyle poważny, że organizowano dedykowane mu konferencje, próbując wypracować określone rozwiązania systemowe. Przykładem był choćby, zorganizowany w dniach 2–3 kwietnia 1927 r. w Warszawie przez Kasę im. Mianowskiego zjazd naukowy, na którym ustalono, że pomimo niemałej liczby studentów w Polsce, „nienormalnie niska jest liczba kończących studia” i że powinno się dążyć do ograniczenia czasu studiowania do minimum. Ponieważ przyczyny niekończenia studiów w terminie, wiązały się silnie z sytuacją materialną studentów, postulowano powołanie specjalnej instytucji kredytowej o charakterze państwowym (por. Aktualne zagadnienia szkolnictwa wyższego, 1927, s. 8).

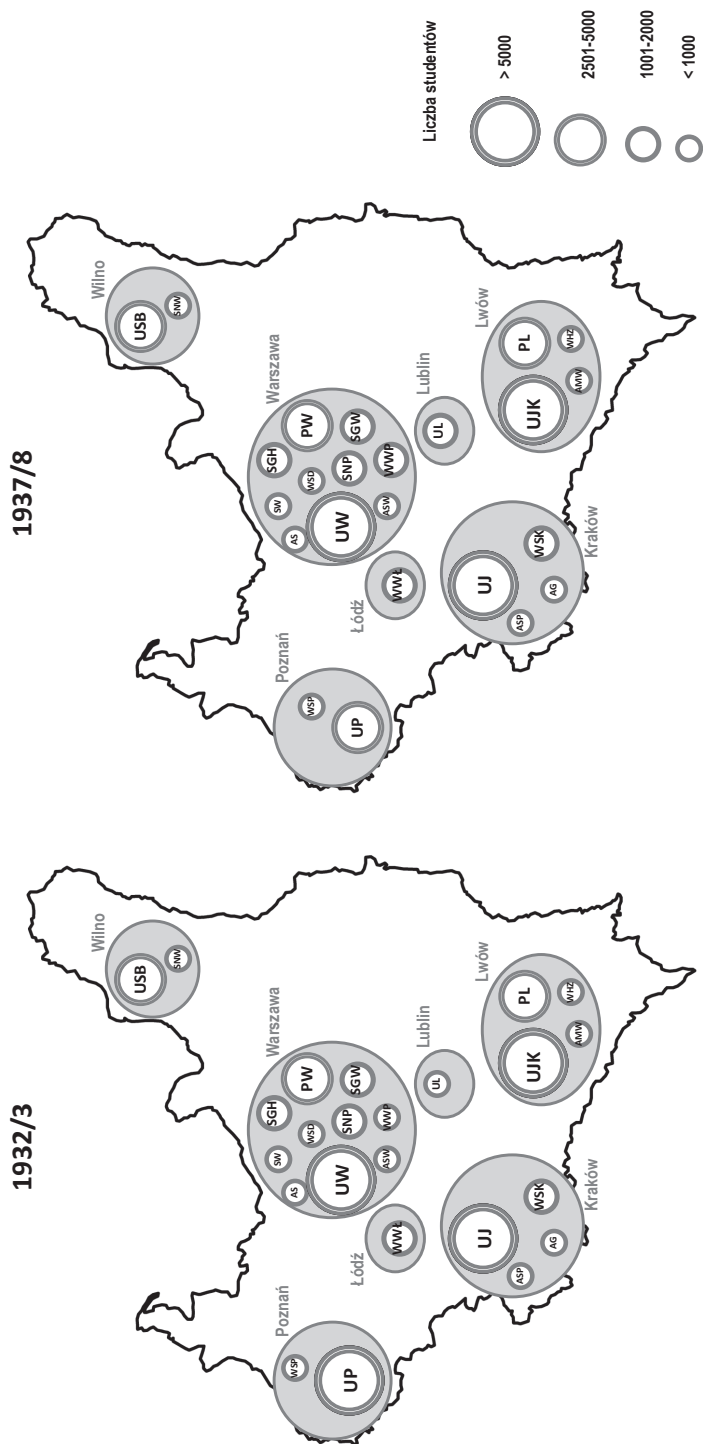
³⁵ Dla porównania pod koniec lat 30. XX w. w uczelniach wyższych Holandii studiowało zaledwie 12,5 tys. osób, zaś największe uniwersytety kształciły niespełna 3 tys. studentów (Mayr 1993).



Ryc. 8. Rozmieszczenie uczelni wyższych w latach akademickich 1922/23 i 1927/28

Objaśnienia: AG – Akademia Górnicza, AMW – Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, ASP – Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, ASW – Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, PID – Państwowy Instytut Dentystyczny w Warszawie, PIP – Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, PL – Politechnika Lwowska, PW – Politechnika Warszawska, SGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, SNP – Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie, UJ – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, UJK – Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, UL – Uniwersytet Lubelski, UP – Uniwersytet Poznański, USB – Uniwersytet Stefana Batorego w Włocławku, UW – Uniwersytet Warszawski, WHZ – Wyższa Szkoła Dla Handlu Zagranicznego we Lwowie, WWP – Wolna Wszechnica Polska w Warszawie, WSH – Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie, WSP – Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 9. Rozmieszczenie uczelni wyższych w latach akademickich 1932/33 i 1937/38

Objaśnienia: AG – Akademia Górnicza, AMW – Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, AS – Akademia Stomatologiczna w Warszawie, ASP – Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, ASW – Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, PL – Politechnika Lwowska, PW – Politechnika Warszawska, SGH – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, SGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, SNP – Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie, SNW – Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie, SW – Szkoła Wschodoznawcza w Warszawie, UJ – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, UJK – Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, UL – Uniwersytet Lubelski, UP – Uniwersytet Poznański, USB – Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, UW – Uniwersytet Warszawski, WHZ – Wyższa Szkoła Dla Handlu Zagranicznego we Lwowie, WWP – Wólna Wszechnica Polska w Warszawie, WSK – Wyższa Szkoła Dziennikarska w Warszawie, WSP – Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu

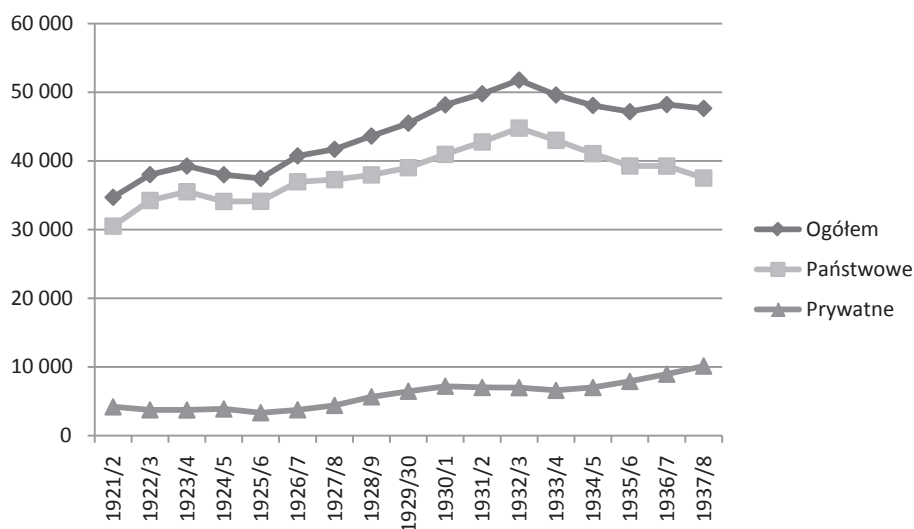
Źródło: opracowanie własne

Wzrost liczby studentów w międzywojennej Polsce nie był tendencją stałą. W latach 1921–1938 wystąpiły dwa okresy spadku liczby studiujących. Pierwszy – niewielki spadek – miał miejsce w latach 1924–1926 (z 39,3 do 37,5 tys.), drugi zaś – o wiele głębszy – w latach 1933–1936 (z 51,8 do 47,2 tys.). Pewnego komentarza wymaga przede wszystkim sytuacja w latach 30. XX w. Pogorszenie się sytuacji gospodarczej po 1931 r. oraz wzburzenia na tle konfliktów wśród studentów, doprowadziły na uczelniach (głównie warszawskich) do przerw w zajęciach oraz do wzmocnienia dążeń rządu sanacyjnego do zmodyfikowania przepisów regulujących sektor szkół wyższych, poprzez ograniczenie ich autonomii (por. Tymowski 1980, Jastrzębski 2013a)³⁶, które doprowadziły do tzw. jędrzejewiczowskiej reformy oświaty w latach 1932–1933, w tym nowej ustawy o szkołach akademickich w 1933 r. (por. Sadowska 1999). Wydane w tym okresie rozporządzenia podwyższały m.in. opłaty związane ze studiami, co – w opinii ówczesnych władz uczelni – było istotnym czynnikiem zmniejszenia liczby studiujących (por. Sudnik 1972)³⁷. Drugim czynnikiem spadku liczby studentów było nasilenie się nastrojów antysemitycznych oraz wprowadzanie mechanizmów utrudniających dostęp młodzieży żydowskiej do studiów wyższych (*numerus clausus*, getto ławkowe), powiązane z ograniczeniem przyjęć na studia, które spowodowały znaczne zmniejszenie się liczby studentów pochodzenia żydowskiego na uczelniach (por. m.in. ryc. 14)³⁸.

³⁶ Zmiany objęły również organizację i funkcjonowanie niższych szczebli edukacji. Szczegółowo omawia to J. Sadowska (2001).

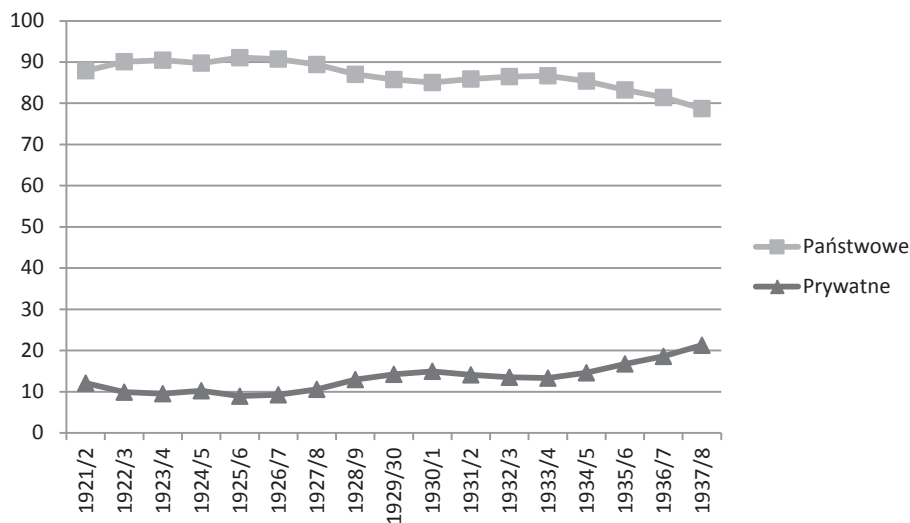
³⁷ W okresie międzywojennym nauka w szkołach wyższych była odpłatna. O ile na uczelniach prywatnych obowiązywało czesne, o tyle na uczelniach państwowych – ze względu na ograniczenia konstytucyjne – czesnego nie wprowadzono, lecz zastąpiono je szeregiem innych opłat (por. Jastrzębski 2013a). Należały do nich: jednorazowa obowiązkowa opłata wpisowa, corocznie uiszczane opłaty za uczestnictwo w wykładach i ćwiczeniach, opłata biblioteczna oraz opłata egzaminacyjna, wnoszona przed każdym egzaminem rocznym. Opłaty te (poza opłatą wpisową) w przypadku trudnej sytuacji materialnej mogły być odraczane nawet do 10 lat. Wysokość opłat była regulowana corocznie rozporządzeniami ministerialnymi (ich wykaz zawiera praca Jastrzębskiego [2013a]).

³⁸ Struktura narodowościowa i wyznaniowa uczelni budziła emocje społeczne przez cały okres międzywojenny (por. Natkowska 1999, Graboń 2000). W szczególności dotyczyło to liczby i udziału studentów o wyznaniu mojżeszowym i wiązało się bezpośrednio z problemem antysemityzmu w społeczeństwie II Rzeczypospolitej, w tym wśród studentów i kadry akademickiej (por. Graboń 2000). Szczególnie w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości zaznaczył się dynamiczny wzrost udziału studentów żydowskich, którzy już w roku akademickim 1921/22 stanowili 27,8% ogółu studentów szkół wyższych. Udział ten, choć spadał w kolejnych latach, osiągając 20,4% w roku 1928/29 i 14,8% w roku 1934/35, był o wiele wyższy niż udział Żydów w ogóle ludności II Rzeczypospolitej (wedle Spisu Powszechnego z 1921 r. wynosił on 10,5% ludności). Na nadreprezentację osób o wyznaniu mojżeszowym wśród studentów wpływał przede wszystkim znaczny udział tej mniejszości wśród inteligencji (m.in. pracownicy umysłowi i wolne zawody – por. Tomaszewski 1990, Natkowska 1999). Przekładało się to wprost na udział Żydów wśród studiujących poszczególne kierunki studiów. Z danych przytaczanych przez S. Bronsztejną (1963, s. 195) wynika, że studenci wyznania mojżeszowego kształcili się przede wszystkim na takich kierunkach studiów, jak: stomatologia, medycyna, filozofia, prawo i nauki polityczne. Często proponowanym rozwiązaniem w międzywojennej Polsce było wprowadzenie zasady *numerus clausus*, związanej z ustaleniem kwot studentów żydowskich. Zasadę tę wprowadził już w XVI w. Uniwersytet w Padwie, zaś pod koniec XIX w. obowiązywała w carskiej Rosji (por. Komarnicki 1932, Graboń 2000). Postawy nacjonalistyczne, czy też z dzisiejszego punktu widzenia jawnie antysemityczne, były typowe dla całej Europy Środkowej i Wschodniej końca XIX i początku XX w. (por. Svobodný 2015).



Ryc. 10. Liczba studentów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 z wyszczególnieniem uczelni państwowych i prywatnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

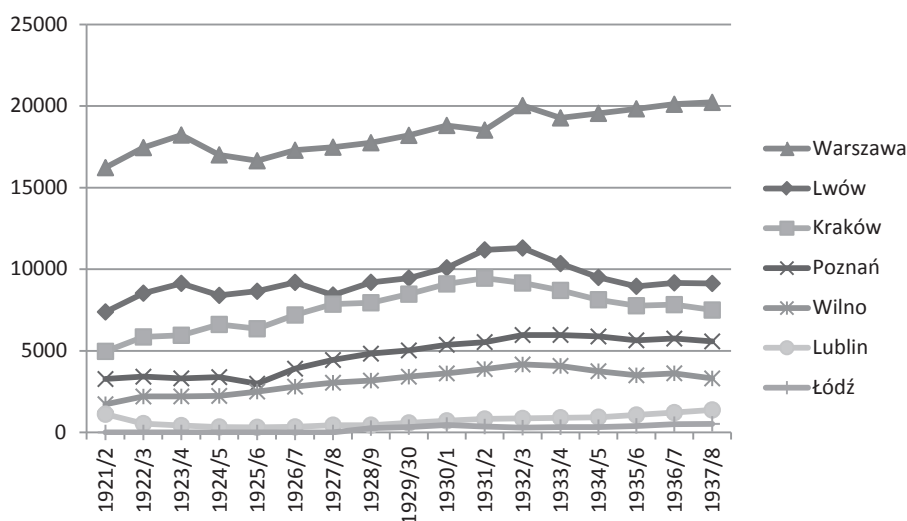


Ryc. 11. Udział (%) uczelni państwowych i prywatnych w kształceniu studentów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

Niezależnie od dynamiki liczby studentów w latach 20. i 30. XX w., dominujące znacznie w kształceniu przez cały okres międzywojenny utrzymywały uczelnie państwowe, których udział za wyjątkiem końca lat 30. wynosił od 80 do 90%. Udział studentów uczelni prywatnych, choć wykazywał stały wzrost, przez większość badanego okresu nie przekraczał 20%, osiągając maksimum (21,3%) w roku akademickim 1937/38, gdy uczelnie prywatne kształciły po raz pierwszy ponad 10 tys. osób (por. ryc. 10 i 11).

Okres międzywojenny cechowała znaczna stabilność rangi poszczególnych ośrodków szkolnictwa wyższego jako ośrodków kształcenia. Dominującą pozycję zajmowała Warszawa, w której studiowało, przez większość czasu, pomiędzy 15 a 20 tys. studentów, co stanowiło między 37 a 47% ogółu (por. ryc. 12 i 13). Kolejne pozycje, ze znacznie mniejszym udziałem ogółu studiujących zajmowały Lwów i Kraków, w których kształciło się odpowiednio 19–23% i 15–20% żaków. Na zajmujące kolejne miejsca Poznań i Wilno przypadało kolejno 8–12% i 5–8% ogółu studentów międzywojennej Polski. Stabilność rangi ośrodków szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej dokumentuje dodatkowo fakt, że przez cały czas utrzymywała się ta sama kolejność ośrodków pod względem liczby kształconych studentów, tj. Warszawa stale zajmowała miejsce pierwsze, Lwów – drugie, Kraków – trzecie, Poznań – czwarte, Wilno – piąte, Lublin – szóste, zaś Łódź – siódme (por. ryc. 12 i 13).

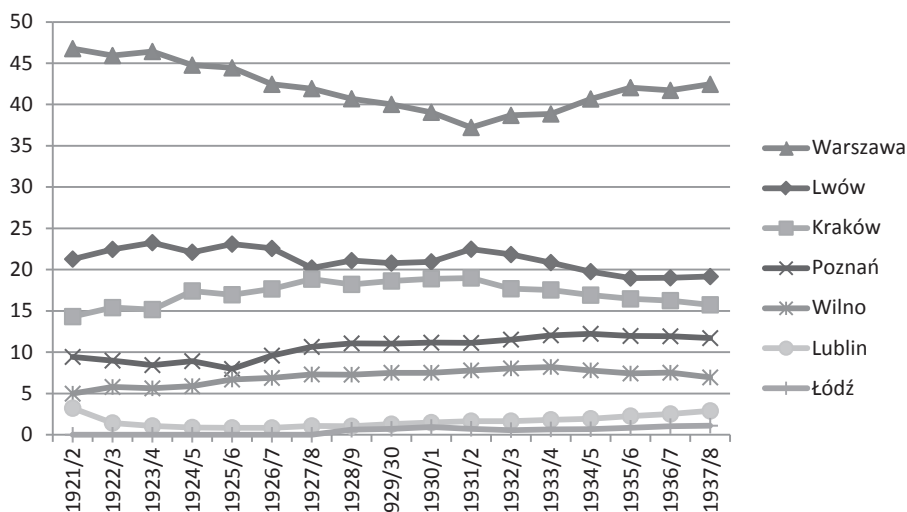


Ryc. 12. Liczba studentów ośrodków akademickich międzywojennej Polski w latach 1921–1938

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

Brak przesunięć pozycji poszczególnych ośrodków jako centrów kształcenia studentów nie oznacza braku zmian relacji między nimi w ujęciu dynamicznym. Zmiany te najłatwiej prześledzić, porównując udział Warszawy w kształceniu stu-

dentów w kolejnych latach z udziałami pozostałych ośrodków. Największe znaczenie w tym względzie ośrodek warszawski miał na początku lat 20. XX, gdy kształciło się w nim ponad 45% ogółu studentów. Sytuacja ta była wynikiem z jednej strony ogromnego zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym w stolicy, z drugiej zaś z dynamicznego rozwoju w niej uczelni wyższych (por. ryc. 8). Do 1932 r., przede wszystkim ze względu na szybszy wzrost liczby studentów w innych ośrodkach akademickich (w największym stopniu w Krakowie i Poznaniu) niż w Warszawie, jej udział spadł do 37%.

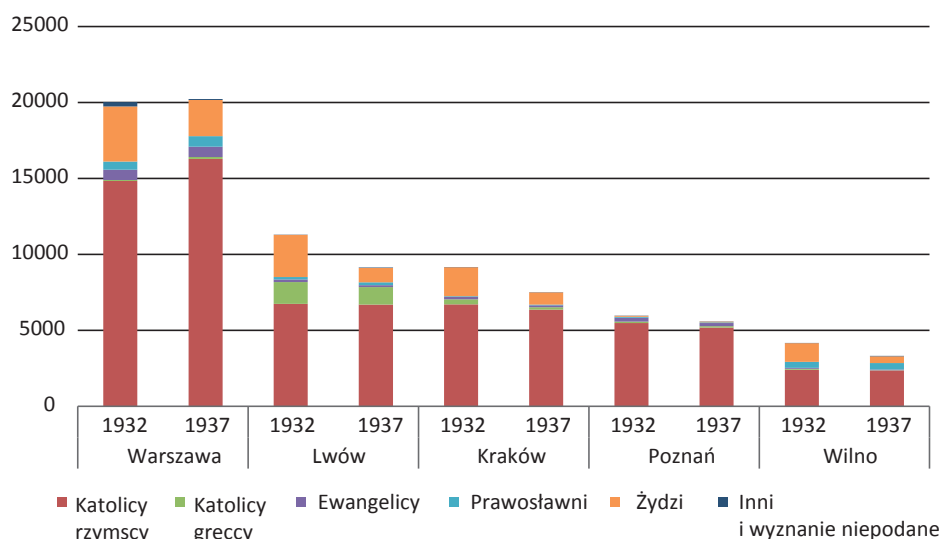


Ryc. 13. Udział studiujących w poszczególnych ośrodkach akademickich międzywojennej Polski w latach 1921–1939 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

W kolejnych latach, w znacznej mierze ze względów politycznych, dotychczasowy trend uległ zmianie, doprowadzając do wzrostu udziału Warszawy w kształceniu ogółu studentów do 42% w 1938 r. Towarzyszył temu wyraźny spadek udziału kształcących się w dwóch kolejnych ośrodkach akademickich, tj. Lwowie (z 23 do 19%) oraz Krakowie (z 19 do 16%). Sytuacja ta wiązała się wprost ze zmianami zachodzącymi w strukturze wyznaniowej uczelni poszczególnych ośrodków szkolnictwa wyższego, będących następstwem, wcześniej opisanych, działań mających na celu ograniczanie liczby i udziału na uczelniach młodzieży pochodzenia żydowskiego. Obrazuje to porównanie struktur wyznaniowych uczelni dla lat 1932 i 1937 (ryc. 14), które dokumentuje, że pomiędzy tymi latami w ośrodkach akademickich o relatywnie wysokim udziale studentów o wyznaniu mojżeszowym doszło do wyraźnego spadku ich liczby (kazusy Warszawy, Lwowa, Krakowa i Wilna). Tylko

w Warszawie temu zjawisku towarzyszył wzrost liczby studentów o wyznaniu rzymskokatolickim, których można ogólnie utożsamiać z osobami narodowości polskiej. W pozostałych ośrodkach liczba studentów o wyznaniu rzymskokatolickim nie uległa istotnej zmianie, co spowodowało, wraz ze spadkiem liczby studentów żydowskich, istotne zmniejszenie się ogółu studiujących w tych ośrodkach.



Ryc. 14. Struktura wyznaniowa studiujących w pięciu największych ośrodkach szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski (lata 1932 i 1937)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: roczniki Statystyka Szkolnictwa za lata 1932/33 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

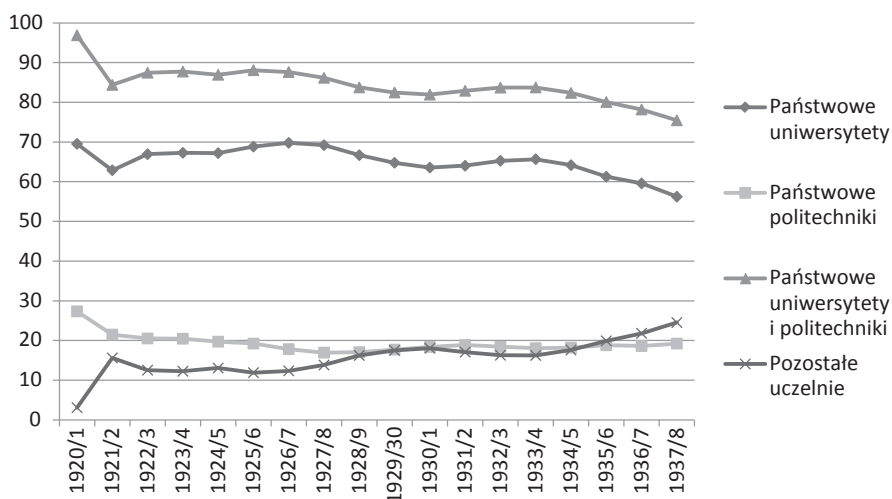
Warto odnieść tę sytuację do omówionych w rozdziale 2.5 koncepcji wyjaśniających ekspansję szkolnictwa wyższego z wykorzystaniem teorii konfliktu. Zgodnie z tą grupą koncepcji, edukacja i wykształcenie są swoistymi przekąźnikami statusu społecznego, co sprawia, że edukacja jest sceną współzawodnictwa zarówno jednostek, jak i poszczególnych grup o odpowiednie wykształcenie dla dzieci (por. Bourdieu i Passeron 1977, Ball 2003). Wynikające z przemian struktury wyznaniowej uczelni zmiany liczby ich studentów zgodne są z wynikami porównawczych studiów międzynarodowych E. Shofera i J.W. Meyera (2005), sugerując, że współzawodnictwo różnych grup narodowościowych, etnicznych i wyznaniowych także w międzywojennej Polsce doprowadziło do ograniczenia dostępu do wykształcenia wyższego dla jednej z grup mniejszościowych (w tym przypadku studentów pochodzenia żydowskiego), wstrzymując rozwój edukacji wyższej. Zestawiając to z wcześniejszymi ustaleniami o kluczowym znaczeniu przyjęcia humboldtowskiego modelu uniwersytetu dla rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego szczególnie w pierwszych latach niepodległości, należy podkreślić, że przedsta-

wiane w niniejszej książce wyniki badań stanowią w istocie wsparcie nie tylko dla koncepcji ekspansji szkolnictwa wyższego bazujących na teoriach konfliktu, ale i opartych na teoriach instytucjonalnych (por. Shofer i Meyer 2005).

Innym wymiarem oceny dynamiki zmian liczby studentów w okresie międzywojennym jest analiza w ujęciu wybranych kategorii uczelni, jak i w ramach tych kategorii, tj. na poziomie poszczególnych szkół wyższych. Na potrzeby tych porównań wyróżniono trzy kategorie uczelni: państwowe uniwersytety, państwowe politechniki oraz pozostałe uczelnie. Porównanie dynamiki liczby ich studentów w okresie międzywojennym wskazuje na podstawowe znaczenie pięciu dużych państwowych uniwersytetów w kształceniu na poziomie wyższym. Studiowało w nich przez większość okresu II Rzeczypospolitej pomiędzy 60 a 70% ogółu studentów. Dopiero po reformach Jędrzejewicza z 1933 r. udział ten spadł poniżej 60%, osiągając w 1938 r. 56%. Udział szeroko pojętych politechnik (do których poza politechnikami w Warszawie i Lwowie zaliczono również krakowską Akademię Górniczą oraz warszawską Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego) przez cały ten okres kształtował się na niemal tym samym poziomie 17–20% (ryc. 15). Z kolei uczelnie należące do kategorii ‘pozostałe’ cechował wzrost udziału kształconych studentów. Można wyróżnić tu dwa okresy dynamicznego wzrostu tego udziału: pierwszy, przypadający na lata 1927–1930, w którym udział tych uczelni w kształceniu na poziomie wyższym przekroczył 18% oraz drugi, przypadający na lata 1933–1938, w którym uczelnie te osiągnęły blisko 25% udziału wśród ogółu studiujących. Ponieważ w skład kategorii „pozostałe uczelnie” wchodziły przede wszystkim uczelnie prywatne, które istotnie zwiększyły liczbę studentów i udział w kształceniu po 1933 r., to właśnie zdynamizowanie ich rozwoju było odpowiedzialne za omawiany stan rzeczy (dotyczyło to przede wszystkim Wolnej Wszechnicy Polskiej, Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie oraz Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie, w których dokonał się największy wzrost liczby studentów)³⁹.

Również w ramach wyróżnionych kategorii uczelni występowały zasadnicze różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami wyższymi w zakresie zmian liczby studentów w okresie II Rzeczypospolitej. Dokumentują to przykłady zarówno uniwersytetów, jak i politechnik. W grupie uniwersytetów, choć ogólną prawidłowością był wzrost liczby studentów do lat 1932–1933 i następujący później jej spadek, to dynamika zmian w pierwszym, a w szczególności zaś w drugim okresie, była zróżnicowana pomiędzy uczelniami. Zróżnicowana skala spadku liczby studentów w poszczególnych uniwersytetach po 1933 r., związana z wcześniej omówionym kwestią różnego udziału studentów pochodzenia żydowskiego oraz wyraźnego spadku ich liczby w drugiej połowie lat 30. XX w., doprowadziła do zasadniczych zmian w relacjach wielkościowych uniwersytetów (mierzonych liczbą studentów). Choć przez cały okres międzywojenny zaznaczały się wyraźnie trzy

³⁹ W omawianych pięciu latach liczba studentów np. w Wolnej Wszechnicy Polskiej wzrosła z 0,6 do blisko 1,8 tys.

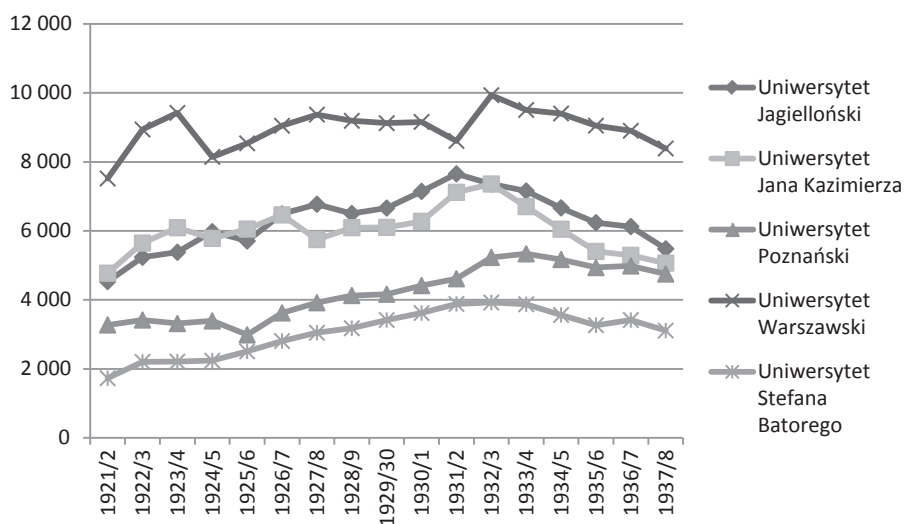


Ryc. 15. Udział wybranych kategorii uczelni w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 w kształceniu studentów (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, *Tablice Statystyczne Polski 1925–1926* (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki *Statystyka Szkolnictwa* za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

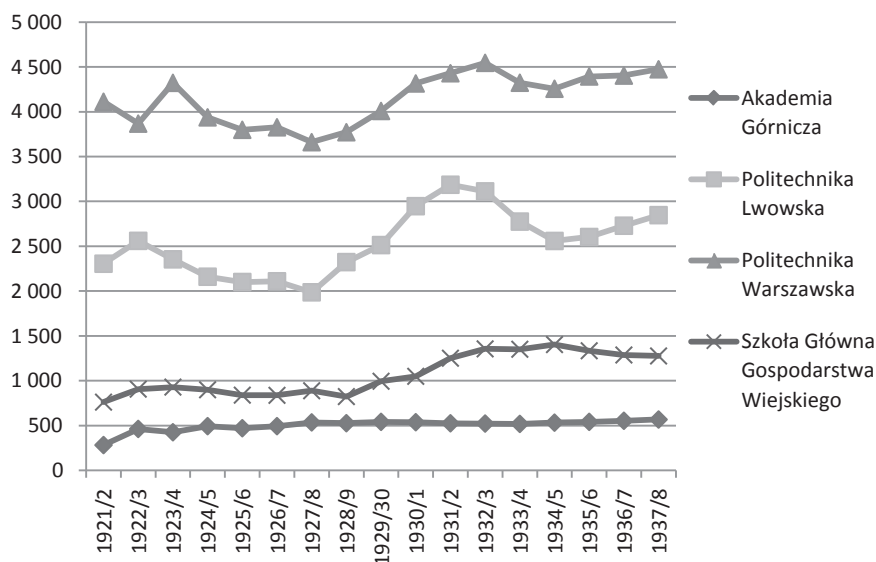
klasy wielkościowe uniwersytetów, o tyle po 1933 r. zaszły zmiany w ich składzie. Do tego roku klasę I tworzyła uczelnia kształcąca największą liczbę studentów – Uniwersytet Warszawski, klasę II – Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, zaś klasę III – najmniejsze uczelnie – Uniwersytet Poznański i Uniwersytet Stefana Batorego, od roku 1935 w klasie II znalazł się również Uniwersytet Poznański. Uczelnia ta, o najniższym udziale studentów innego wyznania niż rzymskokatolickie spośród wszystkich uniwersytetów, w 1938 r. zbliżyła się pod względem liczby kształconych osób do Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i do Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (por. ryc. 16).

W grupie uczelni technicznych wyraźnie zaznacza się odmienny przebieg zmian liczby studentów pomiędzy politechnikami *sensu stricto* (Politechnika Warszawska i Politechnika Lwowska) a Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego i Akademią Górniczą. O ile pierwsze cechowały wyraźnie zaznaczające się okresy wzrostu i spadku liczby studentów, o tyle pozostałe cechowały mniejsze zmiany (liczba studentów Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego zmieniła się zasadniczo tylko w latach 1928–1932, gdy wzrosła o ponad 50%; liczba studentów krakowskiej Akademii Górniczej nie ulegała większym zmianom – por. ryc. 17). W przypadku dwóch największych uczelni można wyróżnić po dwa kilkuletnie okresy spadku oraz wzrostu liczby studentów, występujące w obu uczelniach równocześnie, choć o pewnych różnicach w skali. Pierwszy okres spadku liczby studentów wystąpił w latach 1922–1927 i choć miał złożone przyczyny,



Ryc. 16. Liczba studentów państwowych uniwersytetów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938

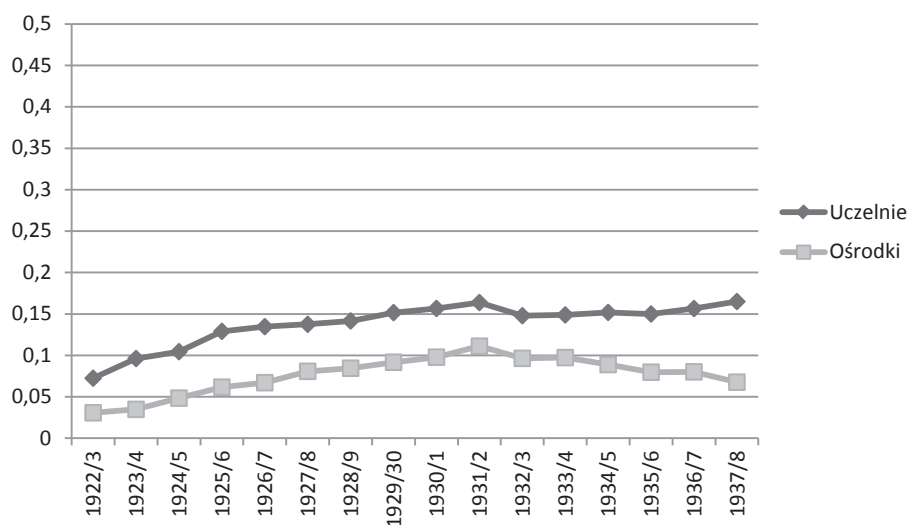
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, Tablice Statystyczne Polski 1925–1926 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki Statystyka Szkolnictwa za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)



Ryc. 17. Liczba studentów państwowych uczelni technicznych w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937, Tablice Statystyczne Polski 1925–1926 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny) oraz roczniki Statystyka Szkolnictwa za lata 1936/1937 i 1937/38 (Warszawa: Główny Urząd Statystyczny)

w znacznej mierze wynikał z kłopotów lokalowo-kadrowych, które przeżywały politechniki. Liczba profesorów i katedr utrzymywała się w obu uczelniach na podobnym poziomie, zasoby lokalowe były niewystarczające zarówno pod względem prowadzenia działalności naukowej, jak i kształcenia młodzieży. Z tych względów wprowadzono swoisty *numerus clausus*, wiążący liczbę przyjętych na studia z realnymi możliwościami ich kształcenia, w którym rekrutacja na studia oparta była na selektywnych egzaminach wstępnych (por. Politechnika Lwowska... 1932, Popławski 1992, Piłatowicz 1993). W kolejnych latach, pomimo kryzysu gospodarczego, rozwój bazy uczelnianej warszawskiej i lwowskiej politechniki umożliwił istotny wzrost liczby studentów w latach 1927–1932 (o 60% w Politechnice Lwowskiej i 30% w Politechnice Warszawskiej). W latach późniejszych najpierw w związku z ogólną sytuacją społeczno-polityczną obie uczelnie doświadczyły głębokiego spadku liczby studentów (lata 1932–1935), później zaś wzrostu ich liczby, który był jednak mniej dynamiczny niż spadek we wcześniejszych latach.



Ryc. 18. Podobieństwo struktury kształcenia studentów w kolejnych latach w ujęciu ośrodków szkolnictwa wyższego i w ujęciu uczelni (podobieństwo względem roku akademickiego 1921/22)

Uwaga: rycina przedstawia wartości współczynnika różnicowego Florence'a

Źródło: opracowanie własne

Dotychczasowe ustalenia, choć udokumentowały rozwój sieci szkół wyższych w międzywojennej Polsce oraz zachodzące zmiany w znaczeniu poszczególnych ośrodków akademickich, sugerują równocześnie znaczną stabilność systemu – zarówno uczelnie, które były największe na początku okresu międzywojennego, były nimi i u jego końca, jak i nie zaszły zasadnicze zmiany pozycji zajmowanej przez poszczególne ośrodki akademickie. Poziomą stabilność strukturalną w kolejnych latach (względem przyjętego stanu wcześniejszego) można ustalić

m.in. z wykorzystaniem miar podobieństwa strukturalnego. Jedną z takich miar jest różnicowy wskaźnik Florence'a, omówiony szczegółowo w rozdz. 1.4. (*Źródła informacji i metody badań*). W tym przypadku wykorzystano go do zmierzenia podobieństwa struktury kształcenia studentów przez uczelnie i ośrodki akademickie międzywojennej Polski. Udziały poszczególnych uczelni i ośrodków w kształceniu studentów w latach 1923–1938 porównywano z odpowiednimi udziałami charakteryzującymi rok akademicki 1922/23.

Przeprowadzone obliczenia wykazały, że różnice udziału poszczególnych uczelni i ośrodków akademickich w kształceniu studentów przez lata 20. i 30. XX w. względem bazowego roku akademickiego były niewielkie. Dokumentują to maksymalne wartości współczynnika Florence'a, które nie przekraczały 0,16 w przypadku uczelni i 0,11 dla ośrodków szkolnictwa wyższego (ryc. 18). Wartości te wskazują, że w okresie międzywojennym nie zaszło na żadnym z tych poziomów do zasadniczych zmian strukturalnych, co pozwala stwierdzić, że struktura studiujących zarówno w ujęciu uczelni, jak i ośrodków szkolnictwa wyższego, która ukształtowała się na początku lat 20., przetrwała bez większych zmian kolejne kilkanaście lat (do końca lat 30. XX w.). W pewnej mierze na stabilność omawianej struktury wpłynęło zahamowanie się jej różnicowania, które nastąpiło na początku lat 30. XX w. – pokrywając się czasowo z wprowadzaniem omawianych wcześniej reform Jędrzejewicza, które, wraz z problemami gospodarczymi, zahamowały również rozwój ilościowy przede wszystkim państwowego szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej.

Ponieważ o pozycji i atrakcyjności naukowej ośrodka akademickiego nie decydują wyłącznie zlokalizowane w nim uczelnie wyższe, ale również inne jednostki naukowe (por. Chojnicki i Czyż 1997, Bajerski 2009, 2012, Meusburger 2012a), uzupełniając powyższą analizę, należy wskazać, że w okresie międzywojennym nie tylko rozwijano sektor szkolnictwa wyższego, ale również tworzone i przekształcano resortowe instytucje naukowe. Należały do nich: powołany już w 1917 r. za zgodą władz austriackich Państwowy Instytut Naukowy Gospodarstwa Wiejskiego (władze polskie nadały mu status w 1921)⁴⁰, Państwowy Instytut Geologiczny (powołany w 1919 r.), Państwowy Instytut Meteorologiczny (1919) i Państwowy Instytut Higieny (1923). Instytucje te, choć o naukowym charakterze, miały realizować zadania związane bezpośrednio z działalnością określonych resortów, którym podlegały i z ich budżetów były finansowane. Na kierowniczych stanowiskach zatrudniały profesorów, którzy równocześnie pracowali na uczelniach wyższych (por. Bystroń 1928, Hübner 2013). Ponadto, ważnymi instytucjami naukowymi w okresie międzywojennym były także Wojskowy Instytut Geograficzny i Główny Urząd Statystyczny (Hübner 2013).

⁴⁰ Instytut był spadkobiercą nie tylko tradycji, ale i wyposażenia Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa (tzw. Instytutu Nowoaleksandryjskiego) – uczelni rolniczej, którą utworzono w Nowej Aleksandrii (obecnych Puławach) w 1869 r. (uczelnia istniała do 1914). Ta uczelnia z kolei była kontynuatorem Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego – uczelni zawodowej, która istniała w latach 1862–1869.

3.3. Starania o powołanie uczelni w innych ośrodkach – przykład Górnego Śląska

W okresie międzywojennym były podejmowane próby tworzenia uczelni poza istniejącymi ośrodkami akademickimi. Dotyczyło to zarówno inicjatyw powołania nowych uczelni, jak i przenoszenia już działających. Należały do nich zarówno krótkotrwałe inicjatywy z lat 1918–1919 utworzenia polskiego uniwersytetu w Gdańsku, przenosin Uniwersytetu Lubelskiego do Poznania, jak i trwające dłużej próby powołania rolniczej uczelni wyższej w Bydgoszczy oraz uczelni technicznej na Górnym Śląsku. Szczególnie żywa i budząca emocje także w innych regionach była ta ostatnia inicjatywa.

Przez niemal cały okres międzywojenny podejmowane były na Górnym Śląsku próby powołania uczelni wyższej typu uniwersyteckiego – politechniki lub akademii górniczej. Inicjatywa powołania politechniki została przedstawiona przez grupę śląskich posłów na forum polskiego parlamentu już w 1921. W 1928 r. wojewoda śląski Michał Grażyński przedstawił rządowi projekt przeniesienia krakowskiej Akademii Górniczej do Katowic. Propozycja ta, choć nie została zrealizowana, wzbudziła oczywistą niechęć w Krakowie. Dokumentują to m.in. artykuły publikowane w krakowskiej prasie lokalnej. W jednym z nich, opublikowanym 25 lutego 1928 r. w *Ilustrowanym Kuryerze Codziennym*, pisano, że *„w tej chwili – po raz nie wiadomo już który – na horyzoncie zarysowuje się niebezpieczeństwo utraty Akademii Górniczej”*. Co najmniej nieroztropność przenosin Akademii Górniczej do Katowic dowodzono, wskazując, że *„Akademia, a więc szkoła wyższa, powinna znajdować się w wielkim centrum kulturalnym, w mieście w którym znajdują się wielkie biblioteki, bogate środki pomocnicze, gabinety, laboratoria, liczny zastęp uczonych i.t.d. it.d. Takim miastem jest Kraków, ale nie Katowice. Co mogłoby za Katowicami przemówić? Po pierwsze nie jest to bynajmniej rzecz rozstrzygająca, po drugie Kraków leży również w zagłębiu węglowym. Po trzecie w Akademii Górniczej mają się kształcić nie tylko inżynierowie, znający się na węglu, ale na wszystkich kopalinach. Tymczasem wiadomo, że saliny i nafta leżą bliżej Krakowa, aniżeli Katowic”* (*Ilustrowany Kurier Codzienny* z 25 lutego 1928 r., s. 5). Sprawa potencjalnego przeniesienia Akademii Górniczej do Katowic została potraktowana przez władze miejskie Krakowa bardzo poważnie, o czym świadczy podjęcie dyskusji na ten temat na posiedzeniu rady miejskiej już w dzień doniesień lokalnej prasy oraz wystosowanie do rządu w Warszawie oficjalnego memoriału, zawierającego zapytanie co do zamierzeń rządu wobec Akademii Górniczej (pomimo iż wcześniej władze miasta otrzymały już zapewnienie ze strony premiera o nieprzenośności uczelni – *Ilustrowany Kurier Codzienny* z 26 lutego 1928 r.). Co ważne jednak, w okresie międzywojennym środowisko naukowe Krakowa dostrzegało potrzebę utworzenia uczelni technicznej na Górnym Śląsku – przedstawiciele profesorów Akademii Górniczej deklarowali poparcie dla tej idei jeszcze przed formalnym przyłączeniem Górnego Śląska do Polski (por. Barchański 2010).

4

Migracje kadry naukowej i potencjał kadrowy szkolnictwa wyższego

4.1. Uwarunkowania migracji kadry naukowej w pierwszych latach niepodległości

Tworzenie w II Rzeczypospolitej nowych uczelni, reaktywacja uczelni zlikwidowanych oraz rozwój dotychczas istniejących wymagały, poza zapewnieniem odpowiedniej bazy lokalowej, zorganizowaniem zbiorów bibliotecznych i wyposażenia technicznego, przede wszystkim pozyskania kadry naukowo-dydaktycznej o najwyższych kwalifikacjach.

Naturalnym rezerwuarem sił naukowych są istniejące szkoły wyższe. Po okresie rozbiorów na ziemiach polskich odpowiednio wykwalifikowana i liczna kadra naukowa skupiona była tylko w uczelniach galicyjskich – Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz dwóch uczelniach lwowskich – Uniwersytecie Jana Kazimierza i politechnice. Wiązało się to – na co wskazywano już wcześniej – ze znaczną autonomią, którą zyskały uczelnie na obszarze Austro-Węgier w latach 70. XIX w. (por. Wakar 1916, Charle 2004), co w przypadku uczelni krakowskich i lwowskich umożliwiło ponowne ich spolonizowanie (w tym prowadzenie wykładów w języku polskim – Olszewski 1965, Gevers i Vos 2004, Zamojska 2009, Jastrzębski 2013a). Od 1915 r. funkcjonowały, co prawda reaktywowane jako polskojęzyczne uczelnie, Uniwersytet Warszawski i Politechnika Warszawska, lecz zatrudniały nauczycieli akademickich powołanych przez niemieckie władze okupacyjne (po wycofaniu się wojsk rosyjskich) i same wymagały „dociążenia” kadrowego (por. 1924, Wrzosek 1924, Jastrzębski 2013a, Kauffman 2013). Za konieczną uznano również weryfikację dotychczasowych profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, powołanych w okresie I wojny światowej przez niemieckie władze okupacyjne (por. Wrzosek 1924, Tymowski 1981, Schramm 2002). W tym celu powołana została tzw. Komisja Stabilizacyjna, która miała nie tylko wykazać przydatność do pracy na Uniwersytecie Warszawskim zatrudnionych już nauczycieli akademickich,

ale także zaproponować nowych, którzy mieli objąć zwolnione katedry (podobną komisję powołano dla Politechniki Warszawskiej)⁴¹.

Wielu polskich naukowców oprócz trzech galicyjskich pracowało też na uczelniach zagranicznych (znajdujących się poza późniejszymi granicami II Rzeczypospolitej) oraz w różnorodnych instytucjach publicznych. Były to m.in. urzędy, sądy, instytucje kultury i wspierania nauki (np. muzea, towarzystwa naukowe) oraz szkoły. Wielu z nich podjęło pracę na nowo tworzonych uczelniach (dokumentuje to m.in. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*). Aby zrozumieć istotę migracji kadry naukowej w okresie międzywojennym, a w szczególności w pierwszych latach niepodległej Polski, konieczne jest przybliżenie ówczesnej organizacji uczelni oraz uwarunkowań ich funkcjonowania.

Po pierwsze, należy przypomnieć, że szkolnictwo wyższe w okresie międzywojennym rozwijało się pod silnym wpływem humboldtowskiej idei organizacji i funkcjonowania uniwersytetu (por. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*). Pierwszymi polskimi uczelniami, w których zaadaptowano idee Wilhelma von Humboldta były uniwersytety w Krakowie i we Lwowie, co miało związek ze stopniowym kształtowaniem edukacji w monarchii habsburskiej wedle „modelu pruskiego” (po wydarzeniach związanych z wiosną ludów w latach 1848–1849). Ponieważ to pracownicy i wychowankowie tych uczelni mieli największy wpływ na powstawanie i organizację uczelni w II Rzeczypospolitej, nowe uczelnie organizowane były na wzór Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Jana Kazimierza oraz – w mniejszym stopniu i pośrednio – uczelni z niemieckojęzycznego kręgu kulturowego. Oznaczało to przyjęcie (bardziej *implicite* niż *explicite*) modelu uniwersytetu humboldtowskiego jako podstawy organizacyjnej uczelni w międzywojennej Polsce. Sytuacja ta była, jak podaje P. Svobodný (2015), dość typowa dla krajów Europy Środkowo-Wschodniej, które uzyskały niepodległość po I wojnie światowej. Także w Czechosłowacji, na Węgrzech czy też Jugosławii dawne peryferyjne austro-węgierskie uczelnie szybko uzyskały status najważniejszych instytucji naukowo-badawczych i edukacyjnych w tych krajach, stanowiąc naturalny zasób kadrowy dla nowo tworzonych instytucji.

Po drugie, praktyka funkcjonowania modelu humboldtowskiego w polskim szkolnictwie wyższym w dwudziestolecie międzywojennym wiązała się ze znacz-

⁴¹ W skład, obradującej w Krakowie, Komisji wchodziło 49 osób. Było wśród nich kolejno: 20 profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego, 14 profesorów Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 7 profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, którzy pracowali równocześnie na uniwersytetach w Krakowie lub Lwowie oraz 8 specjalistów niezatrudnionych na uniwersytetach (Kostrzewski 1967). Do pierwszego składu Uniwersytetu Warszawskiego powołano 53 osoby, spośród których 30 stanowili profesorowie zatrudnieni już na tym uniwersytecie, po 7 powołano z uniwersytetów w Krakowie i we Lwowie, 4 przyjechało z uniwersytetów zagranicznych, zaś 5 pracowało w ostatnim czasie poza nauką i szkolnictwem wyższym (Manteuffel 1936, Dybiec 2000).

na asymetrią zarobków na uczelniach. Profesorowie zwyczajni zarabiali około trzy-, czterokrotnie więcej niż docenci, zaś profesorowie nadzwyczajni od dwóch do trzech razy więcej⁴² (por. korespondencja listowna i dokumenty ujęte w opracowaniu Banasiewicz i Czubińskiego [1973], a także artykuł Przeniosło [2008]). Taka sytuacja sprawiała, że objęcie katedry było nie tylko znacznym awansem zawodowym, ale również wiązało się z istotną poprawą sytuacji finansowej. W tym ujęciu zaprezentowane wyżej czynniki migracji kadry akademickiej w II Rzeczypospolitej, pomimo specyfiki funkcjonowania środowiska akademickiego i co najwyżej *quasi*-rynkowych zasad nim rządzących, bliskie były klasycznemu modelowi migracji pracowniczych związanych z niedoborem siły roboczej (por. Alchian i in. 1958, Lee 1966, Farber 1975).

Należy wspomnieć jednak także o trzech dodatkowych siłach pobudzających wysoką mobilność przestrzenną pracowników nauki. Pierwszą był, właściwy dla okresu odzyskania niepodległości, głęboki patriotyzm środowiska akademickiego (por. Dybiec 2004, Zamojska 2009). Drugą – przyzwyczajenie środowiska akademickiego do przemieszczeń związanych z pobieraniem nauki i pracą naukową (por. rozdz. 3.1. *Sytuacja pod koniec XIX i na początku XX w. oraz rozdz. 4.3. Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*). Trzecią zaś efektywność tych przemieszczeń, wynikająca ze znacznego stopnia izomorfizmu instytucjonalnego systemów szkolnictwa wyższego w Europie, co sprawiało, że np. migracje na uczelnie zagraniczne prowadziły do akumulacji kapitałów symbolicznych (kulturowego i społecznego – por. rozdz. 2.3. *Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki*). Sytuacja u początku niepodległości wyraźnie sprzyjała więc późniejszej ekspansji szkolnictwa wyższego.

J. Jastrzębski (2013a, s. 243) podkreśla specyficzne relacje pomiędzy uczelniami a kandydatami na katedry profesorskie, pisząc, że „*to uczelnia poszukiwała i starała się o uczonych, a nie uczeni zabiegali o etat profesorski w szkole*”, podając dalej, iż „*oczywiście praktyka od tej idei co nieco odbiegała, tyle że starania potencjalnych kandydatów szły innymi drogami. Aby być branymi pod uwagę, musieli na tyle wyróżnić się w środowisku naukowym, by uczeni już pełniący profesorskie funkcje sami z siebie widzieli ich godnymi wstąpienia do grona profesorskiego*”. Co do zasady należy zgodzić się z przywołanym autorem, jednakże – na co wskazują zachowane archiwalia w postaci korespondencji listownej – z pewnością w pierwszych latach niepodległości, gdy w krótkim czasie organizowano nowe uczelnie w Warszawie, Wilnie, Poznaniu i Lublinie, częste było zabieganie o katedrę na nowo tworzonych uczelniach przez zarówno dotychczasowych profesorów, jak i docentów (por. korespondencja opublikowana w: Banasiewicz i Czubiński 1973). Nabór kandydatów ułatwiały – już wcześniej wzmiankowane –

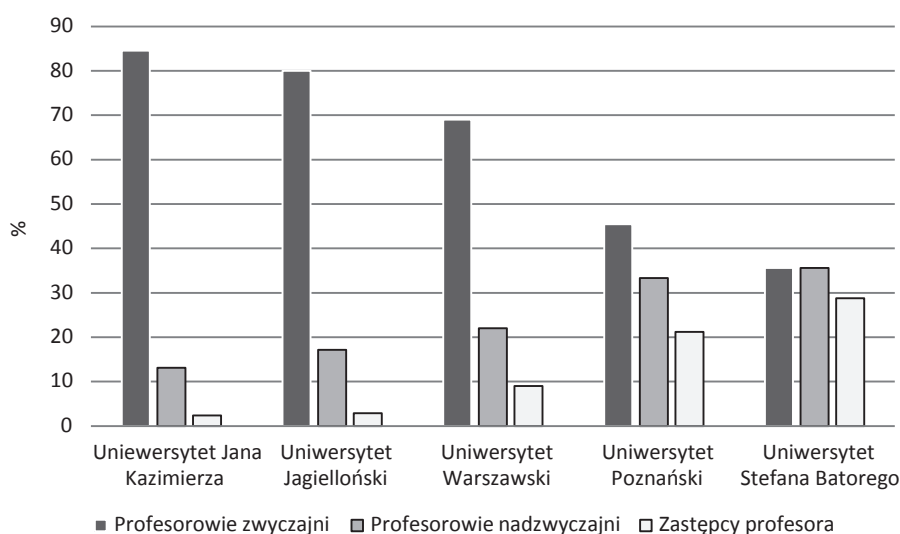
⁴² Jeszcze trudniejsza i bardziej niestabilna była sytuacja tzw. pomocniczych sił naukowych – m.in. techników, asystentów, lektorów i wykładowców (Przeniosło 2008).

częste migracje uczonych w tamtym okresie – nie trudno było zdobyć referencje „z pierwszej ręki”, jak i zatrudnienie nauczyciela akademickiego, który wykazał swe kompetencje na więcej niż jednej uczelni, wiązało się z niedużym ryzykiem (por. Meusburger 2012b).

Kwalifikacje potrzebne do objęcia stanowiska profesora, szczególnie na początku lat 20. XX w. były nieporównywalne z obowiązującymi choćby w II połowie XX w. Zgodnie z ustawą z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich (Dz. U. z 1920 r., Nr 72, poz. 494) na stanowisko profesora mógł zostać powołany każdy wybitny uczony, który przyczynił się do rozwoju nauki (zarówno w aspekcie teorii, jak i praktyki). Wśród wymogów nie było ani posiadania *venia legendi*, ani nawet stopnia doktora (por. Zamojska 2009, Jastrzębski 2010, 2013a). Niekiedy zatrudniano na stanowiskach profesorskich bez przedłożenia uzyskanych dyplomów i zaświadczeń, tylko na podstawie oświadczenia kandydata (dotyczyło to niektórych uczonych przybyłych z zagranicy – Przeniosło 2013). Takie, z dzisiejszego punktu widzenia, liberalne podejście do obsad etatów profesorskich wiązało się z istotnymi brakami kadrowymi w tworzącym się systemie szkolnictwa wyższego. Brak konieczności posiadania stopni naukowych przy powoływaniu na stanowiska akademickie umożliwiał w szczególnych przypadkach mianowanie profesorami wybitnych naukowców, praktyków oraz działaczy społecznych, którzy pracowali poza systemem szkolnictwa wyższego. Równocześnie należy mieć na uwadze, że zdecydowana większość osób mianowanych na stanowiska profesorskie posiadała doktorat i habilitacje (por. rozdz. 5 i Jastrzębski 2013a)⁴³.

Znalezienie właściwej obsady naukowej, szczególnie w nowo powstałych uczelniach, mimo wyżej opisanych ułatwień formalnych, było w pierwszych latach II Rzeczypospolitej zadaniem trudnym. W wielu przypadkach brak było kandydata, który byłby gotów podjąć się objęcia katedry, a przy tym wypełniał określone kryteria akademickie. W związku z tym do prowadzenia wykładów oraz organizowania prac naukowych powoływano tymczasowo zastępców profesorów. O ile organizacja Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Jana Kazimierza czy nawet Uniwersytetu Warszawskiego opierała się, zgodnie z modelem humboldtowskim, na profesurach zwyczajnych (por. Krull 2005, Waltoś 2012), o tyle nie dało się tego osiągnąć w pierwszych latach działalności w Uniwersytecie Poznańskim i Uniwersytecie Stefana Batorego. W uczelniach tych dominowały katedry nadzwyczajne i prowadzone w zastępstwie (por. ryc. 19). Najtrudniejsza sytuacja kadrowa charakteryzowała Uniwersytet Stefana Batorego, gdzie w 1923 r. blisko 1/3 katedr była obsadzona zastępcami profesorów (w uczelniach galicyjskich ich udział nie przekraczał 3%).

⁴³ Szczegółowe zasady powoływania kadry akademickiej na poszczególne stanowiska przedstawili m.in. J. Jastrzębski (2013a), M. Przeniosło (2013) oraz K. Wojtczak (2014).



Ryc. 19. Udział profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych i zastępców profesora w obsadzie katedr uniwersytetów publicznych w 1922 r.

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924, not encyklopedycznych i ksiąg pamiątkowych uczelni

Mimo znacznych braków kadrowych na początku okresu międzywojennego, już w drugiej połowie lat 20. zasadniczo zostały one zapełnione. Polityka jak najszybszego rozwoju nowych uczelni i uzupełniania ich składu kadry profesorskiej okazała się zatem nader skuteczna. Należy mieć jednak na uwadze, że chęć i potrzeba pilnej obsady katedr na nowych uniwersytetach pociągały za sobą m.in. szybkie awanse naukowe docentów oraz osób spoza środowiska akademickiego na stanowiska profesora nadzwyczajnego, a później profesora zwyczajnego (por. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*). W chwili awansu na stanowisko profesora nadzwyczajnego wielu z nich miało 30–40 lat. Doprowadziło to do znacznego zróżnicowania struktury wiekowej kadr akademickich uczelni w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. Obok „starych” galicyjskich uniwersytetów, w których katedry profesorskie piastowały osoby o wieloletnim doświadczeniu akademickim i wieku zazwyczaj powyżej 50 lat, pojawiły się „młode”, w których przeciętny wiek profesora wynosił niewiele ponad 40 lat, zaś większość kadry profesorskiej nie osiągnęła jeszcze 45. roku życia. Dotyczyło to przede wszystkim Uniwersytetu Poznańskiego i Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (por. tabela 4). Przedstawione różnice w średnim wieku profesorów pomiędzy „nowymi” a „starymi” uniwersytetami były dwukrotnie większe niż odpowiednie różnice pomiędzy najbardziej i najmniej prestiżowymi uniwersytetami niemieckimi na początku XX w. (por. rozdz. 2.4. *Prestiż uniwersytetów...*).

Tabela 4. Podstawowe informacje o wieku profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych publicznych uniwersytetów w 1922 r.

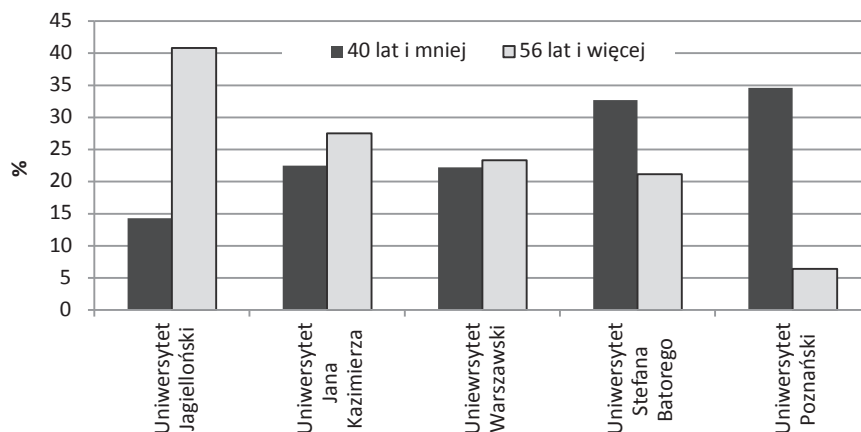
Wyszczególnienie	Uniwersytet Jagielloński	Uniwersytet Jana Kazimierza	Uniwersytet Warszawski	Uniwersytet Stefana Batorego	Uniwersytet Poznański
Średni wiek	52,2	49,4	48,4	46,9	43,5
Mediana wieku	53	50	47	45	42
Udział w poszczególnych kategoriach wiekowych					
35 lat i mniej	6,1	8,8	7,8	9,6	10,3
36–40 lat	8,2	13,8	14,4	23,1	24,4
41–45 lat	13,3	11,3	21,1	21,2	30,8
46–50 lat	15,3	20,0	22,2	9,6	24,4
51–55 lat	16,3	18,8	11,1	15,4	3,8
56–60 lat	25,5	11,3	10,0	7,7	1,3
61–65 lat	5,1	11,3	8,9	9,6	2,6
66 lat i więcej	10,2	5,0	4,4	3,8	2,6
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924, not encyklopedycznych i ksiąg pamiątkowych uczelni

Różnice w strukturze wiekowej kadry profesorskiej są szczególnie widoczne, gdy porówna się udział dwóch kategorii wiekowych wśród profesorów: (1) w wieku 40 lat i mniej oraz (2) w wieku 56 lat i więcej. Uwagę zwracają przede wszystkim Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Poznański. W pierwszym z nich udział profesorów w wieku 40 lat i mniej wynosił poniżej 15%, przy ponad 40% w wieku 56 lat i więcej. W drugim sytuacja była niemalże odwrotna – blisko 35% profesorów było w wieku 40 lat i mniej, zaś zaledwie nieco ponad 6% przekroczyło 55. rok życia (por. ryc. 20).

Szybkie awanse naukowe, związane z powstawaniem nowych uczelni w pierwszych latach niepodległości, oraz spowolnienie wzrostu sektora szkolnictwa wyższego w kolejnych latach (por. rozdz. 3.2. *Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939* oraz rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*), spowodowały, jak podaje J. Jastrzębski (2013a, s. 290), „gwałtowne zatamowanie od połowy lat dwudziestych dróg kariery naukowej w uczelniach na poziomie docenta”. Znacząco trudniej było zostać powołanym na katedrę i wydłużył się okres oczekiwania na nią. Nawet wybitni docenci mieli trudności z awansem naukowym (por. Przeniosło 2009a, b, 2013). Nauczyciele akademicki urodzeni w latach 80. XIX w. mieli więc znacznie łatwiejszą drogę kariery naukowej niż urodzeni w latach 90. XIX w. Rozwiązaniem, które przynajmniej częściowo zmieniło sytuację grona docen-

tów było wprowadzenie w 1928 r. profesury tytularnej – godności honorowej, która mogła zostać nadana docentowi pełniącemu tę funkcję co najmniej 5 lat i legitymującemu się wybitną działalnością naukową, który nie został powołany na katedrę zwyczajną albo nadzwyczajną. Od klasycznych profesur, rozumianych jako stanowiska, profesurę tytularną różnił jednak przede wszystkim fakt, że nie wiązała się ona z większymi zarobkami niż zarobki docenta (por. Jastrzębski 2013a). Spowolnienie karier naukowych obserwowane od połowy lat 20. XX w. w międzywojennej Polsce nie było wyjątkiem w skali międzynarodowej i przypominało sytuację w niemieckim szkolnictwie wyższym na początku XX w., gdzie doszło do rozbudowania hierarchii akademickiej i zwiększył się udział zazwyczaj nisko opłacanej pomocniczej kadry naukowej. Podobnie jak w międzywojennej Polsce, tak i w Niemczech znacząco wydłużył się okres zajmowania stanowiska docenta (por. Zloczower 1981, Meusburger i Schuch 2012), zaś trudności w uzyskaniu profesur budziły frustrację i protesty grona docentów (Ben-David 1968, Charle 2004).



Ryc. 20. Udział osób w wieku 40 lat i mniej oraz 56 lat i więcej wśród profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych na publicznych uniwersytetach w 1922 r. (w %)

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924

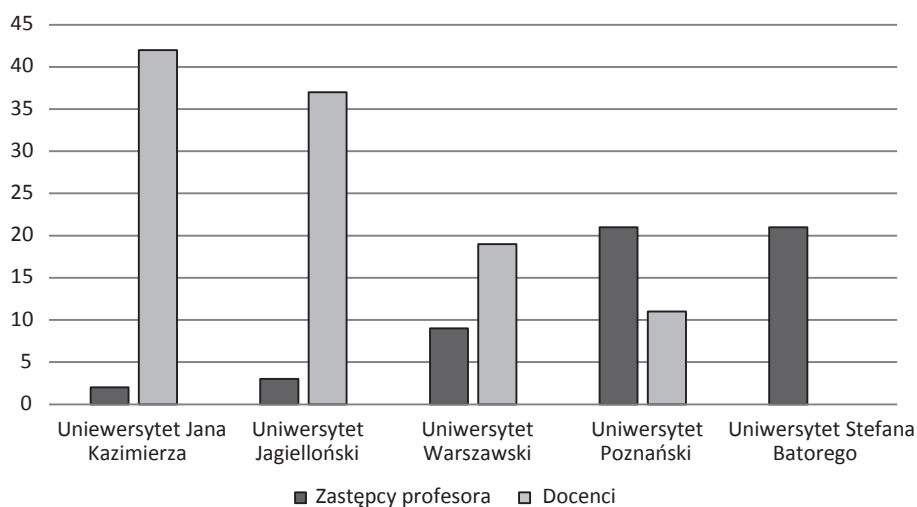
Oslabianie kadrowe uniwersytetów w Krakowie i we Lwowie na rzecz uniwersytetów w Warszawie, Poznaniu i Wilnie budziło zrozumiałe niezadowolenie osłabianych środowisk naukowych. We Lwowie proces ten określany był niekiedy mianem „ewakuacji Lwowa”, obejmując nie tylko migracje kadry naukowej, ale także przenoszenie licznych instytucji do Warszawy (por. Kurier Bydgoski 1938), co wiązało się ze szczególnymi stratami dla miasta i regionu (por. Draus 2007). Skalę problemu dokumentują m.in. słowa prof. Kazimierza Waisa, ówczesnego prorektora Uniwersytetu Lwowskiego, który w przemó-

wieniu inauguracyjnym rok akademicki 1919/20 wspomniał „przechodząc do składu uniwersytetu, zaznaczam ze smutkiem, że jak w poprzednim roku akademickim, tak i w tym nabytki nie dorównały stratom. Nowy a długi szereg kolegów ze wszystkich wydziałów przeniósł się do Warszawy; nadto musieliśmy około dziesięć sił odstąpić świeżo powstałej Wszechnicy poznańskiej” (Inauguracja..., 1919, s. 22). Z tego względu już w 1919 r. Senat Uniwersytetu Lwowskiego wydał memoriał (przekazany Uniwersytetowi Warszawskiemu i Uniwersytetowi Jagiellońskiemu), który stwierdzał, jak podaje J. Dybiec (2000, s. 569), że „dotychczasowa praktyka powoływania profesorów do Uniwersytetu Warszawskiego i różnych centralnych instytucji nie tylko zubaża kadrę naukową Uniwersytetu Lwowskiego, również dezorganizuje naukę. Często bez wiedzy uczelni jedyny profesor danej specjalności jest odwoływany do nowego uniwersytetu. Ponieważ wskutek długotrwałej wojny kadra naukowa w Polsce jest zbyt mała, należałoby spisać rejestr wszystkich pracowników naukowych. Ewidencja taka pozwoliłaby racjonalnie, nie zakłócając rozwoju nauki, przydzielać uczonych do poszczególnych uczelni”.

W niedługim czasie podobne memoriały zostały opracowane w Uniwersytecie Jagiellońskim, w których powtórzono uwagi sformułowane we Lwowie, podkreślając ponadto pośpiech, w którym dokonuje się zmian. Wskazano także na negatywne konsekwencje dla rozwoju nauki w Polsce, jakie mogą wystąpić wskutek osłabiania uniwersytetów w Krakowie i we Lwowie. Podkreślano, że tak znaczny w krótkim okresie odpływ kadry naukowej może spowodować przerwanie ciągłości rozwoju uczelni oraz doprowadzić do sytuacji, w której zamiast dwóch dobrze zorganizowanych uniwersytetów będzie istnieć, co prawda pięć albo sześć, ale o zdecydowanie niższym poziomie (Dybiec 2000). Obawy te mogły wydawać się uzasadnione z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, do odradzających się i nowo powoływanych uczelni przechodzili niekiedy wybitni specjaliści, kierujący zwyczajnymi i nadzwyczajnymi katedrami na uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie. Po drugie, co było równie istotne w dłuższym okresie, uczelnie te opuszczali przede wszystkim docenci – osoby po zakończonej procedurze habilitacyjnej, stanowiący naturalny rezerwuariusz kadrowy krakowskiego i lwowskiego uniwersytetu, które w przyszłości mogłyby objąć istniejące na nich katedry. Rozwój kadrowy Uniwersytetu Warszawskiego, odnowienie uniwersytetu w Wilnie i powstanie uniwersytetu w Poznaniu spowodowały więc nie tylko doraźne problemy w funkcjonowaniu dawnych galicyjskich uczelni, ale mogły również ograniczyć ich perspektywy rozwojowe w kolejnych latach. Sukces pierwszych uczelni był więc okupiony przejściowymi trudnościami drugich, a także ich potencjalnymi trudnościami w przyszłości. Doraźne problemy wystąpiły przede wszystkim w pierwszych dwóch latach po odzyskaniu niepodległości, dopiero bowiem w latach kolejnych wystąpił znaczniejszy napływ kadry profesorskiej z uniwersytetów znajdujących się poza granicami II Rzeczypospo-

litej (por. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*).

Analizując składy osobowe uczelni za rok akademicki 1922/23, można założyć, że pomimo znacznego odpływu kadry profesorskiej i docentów na tworzone uniwersytety, „stare” galicyjskie uczelnie wciąż cechowała znaczna liczba docentów, zaś funkcje zastępcy profesora – na co wskazano już wcześniej – były przydzielane sporadycznie. Bliższe spojrzenie na relacje między tymi dwiema kategoriami pracowników akademickich w 1922 r. umożliwia ryc. 21. W roku akademickim 1922/23 liczba docentów na Uniwersytecie Jana Kazimierza była dwudziestokrotnie (42:2), zaś na Uniwersytecie Jagiellońskim dwunastokrotnie (37:3) większa niż liczba zastępców profesora. Jeszcze tylko na Uniwersytecie Warszawskim liczba docentów była większa niż liczba zastępców profesora (19:9). Na uniwersytetach w Poznaniu i Wilnie liczba zastępców profesora przewyższała znacznie liczebność docentów (w Poznaniu na 21 zastępców profesora przypadało 11 docentów, w Wilnie na 21 zastępców profesora nie przypadał żaden (!) docent). Obrazuje to możliwości rozwoju kadrowego i zastępowalności kadry naukowej uczelni galicyjskich, które – mimo osłabiania kadrowego – wciąż były w nich nieporównanie wyższe niż na uczelniach Warszawy, Poznania i Wilna. Pokazuje również problemy z obsadą stanowisk profesorskich na nowych uniwersytetach. W szczególności dotyczyło to najmniejszego z nich – Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (Przeniosło 2013), którego rozwój w pierwszych latach utrudniała wojna polsko-bolszewicka i nieuregulowanie wschodnich granic II Rzeczypospolitej (por. Opacki 1998).



Ryc. 21. Liczba zastępców profesora i docentów (łącznie z prywatnymi) na publicznych uniwersytetach w 1922 r.

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924

Powyższe zmiany należy rozpatrzyć również w ujęciu potencjału edukacyjnego i naukowego całego systemu szkolnictwa wyższego. Z pewnością miały one pozytywny wpływ na potencjał edukacyjny polskiego szkolnictwa wyższego, umożliwiły bowiem dynamiczny wzrost liczby studentów, która już w 1922 r. osiągnęła blisko 40 tys., zaś w 1932 r. przekroczyła 50 tys. Już od 1919 r. uniwersytety w Poznaniu, Warszawie i Wilnie kształciły łącznie więcej studentów niż uniwersytety w Krakowie i we Lwowie. W całym okresie międzywojennym ich przewaga pod względem liczebności grona studenckiego wynosiła od 16% w roku akademickim 1931/32 do 54% w roku 1937/38 (por. rozdz. 3.2. *Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939*).

Trudniej jednoznacznie ocenić wpływ powyższych zmian na potencjał naukowy polskiego szkolnictwa wyższego. Z jednej strony, co podkreślały władze Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Jana Kazimierza, odpływ wielu sił naukowych, mógł obniżyć nie tylko potencjał naukowy tych uczelni, ale także całej polskiej nauki, poprzez większe rozproszenie kadry naukowej i podjęcie przez nią pracy w gorszych warunkach sprzętowo-lokalowych. Sytuacja w tym względzie była zróżnicowana i w różnym stopniu dotyczyła poszczególne dziedziny nauki. Jak pisał G. Labuda (1969, s. 10), opisując pierwsze lata uniwersytetu w Poznaniu, *„najlepsze warunki pracy znalazły katedry humanistyczne i prawno-ekonomiczne, nie wymagające zbyt dużych nakładów pieniężnych. W znacznie trudniejszych warunkach znalazły się katedry i zakłady kierunków matematyczno-przyrodniczych, lekarskich i rolno-leśnych, które z wolna dorabiały się samodzielnych warsztatów pracy”*. Powodowało to, że w pierwszych latach działalności odbudowywane i nowo powstałe uczelnie miały większe osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze, niż naukowo-badawcze. Z drugiej strony jednak, należy mieć na uwadze, że objęcie przez dotychczasowych krakowskich i lwowskich docentów katedr na uniwersytetach w Poznaniu, Warszawie i Wilnie dało im formalnie pełną samodzielność naukową, rozumianą nie tylko jako posiadanie *venia legendi* (por. Toczek 2006, Jastrzębski 2013a), ale także jako możliwość kierowania badaniami zespołu pracowników (m.in. asystentów, demonstratorów).

4.2. Studium przypadku: odpływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu w latach 1917–1922

Wobec kontrowersji związanych z przenoszeniem się kadry naukowej uniwersytetów w Krakowie i Lwowie na uczelnie powstające w innych miastach, istotne jest scharakteryzowanie tego zjawiska w pełniejszy sposób. W tym celu posłużono się studium przypadku – przeprowadzono szczegółową analizę składu kadry akademickiej Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w latach akademickich 1917/1918 i 1922/1923, mającą na celu ustalenie skali migracji na inne uczelnie, kierunków migracji, jak i wieku oraz pozycji zawodowej osób migrujących.

W 1917 r. na uniwersytecie we Lwowie (ówczesny galicyjski C.K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie) pracowało łącznie 155 osób na stanowiskach docentów i profesorów. Z tego grona 85 osób zatrudnionych było na stanowiskach profesorskich – 63 jako profesorowie zwyczajni, 22 jako profesorowie nadzwyczajni (w tym dwóch jako profesorowie nadzwyczajni z tytułem profesora zwyczajnego). Pozostałe 70 samodzielnych pracowników nauki piastowało stanowiska docentów prywatnych, tj. prowadziło wykłady na uczelni, nie pobierając z uczelni wynagrodzenia, będąc zatrudnionymi w innych instytucjach (byli w tym gronie m.in. profesorowie Politechniki Lwowskiej oraz Akademii Handlowej we Lwowie). Z grona docentów, ze względu na ich dokonania naukowe, trzech miało równocześnie tytuły profesorów zwyczajnych, zaś 20 profesorów nadzwyczajnych.

Spośród 155 docentów i profesorów C.K. Uniwersytetu imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie w 1917 r., zaledwie 79 pozostało pracownikami Uniwersytetu Jana Kazimierza w roku 1922 (niespełna 51%). W ciągu zaledwie 5 lat uczelnia utraciła więc blisko połowę swojej dotychczasowej kadry naukowej. W 1922 r. łączna liczba profesorów była zbliżona do tej z 1917 r. (82, por. tabela 5). Zmieniła się jednak struktura katedr profesorskich – wzrósł udział katedr zwyczajnych. Zasadnicze zmiany dotyczyły grona docentów. Ich liczba spadła z 70 w 1917 r. do 41 w 1922 r., co spowodowało, że w 1922 r. niemal 2/3 samodzielnych pracowników nauki stanowili profesorowie.

Tabela 5. Struktura kadry naukowej według stanowisk na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w 1917 i 1922 r.

Stanowisko	1917/18 r.		1922/23 r.	
	Liczba	%	Liczba	%
Profesor zwyczajny	63	40,6	71	56,8
Profesor nadzwyczajny	20	12,9	11	8,8
Profesor nadzwyczajny z tytułem profesora zwyczajnego	2	1,3	0	0,0
Profesorowie razem	85	54,8	82	65,6
Docent z tytułem profesora zwyczajnego	3	1,9	3	2,4
Docent z tytułem profesora nadzwyczajnego	20	12,9	9	7,2
Docent	47	30,3	29	23,2
Docenci razem	70	45,2	41	32,8
Zastępca profesora	0	0,0	2	1,6
Razem	155	100,0	125	100,0

Uwaga: pominięto profesorów honorowych; w 1917 r. UJK nosił nazwę C.K. Uniwersytetu imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie

Źródło: Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1917/18, C.K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie, Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza w roku akademickim 1922/23, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie

Spośród 76 samodzielnych pracowników nauki, którzy przestali pracować we lwowskim uniwersytecie w ciągu pięciu analizowanych lat, 35 (46%) przeniosło się na inne uczelnie; z czego 20 na Uniwersytet Warszawski⁴⁴, 8 na Uniwersytet Poznański, zaś 4 na Uniwersytet Jagielloński. Uczelnie te, poza skalą napływu pracowników Uniwersytetu Jana Kazimierza, różnił ich status naukowy, co miało związek z prestiżem poszczególnych uniwersytetów. Spośród czterech pracowników, którzy podjęli pracę na najbardziej renomowanym Uniwersytecie Jagiellońskim było trzech profesorów zwyczajnych oraz tylko jeden docent. W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego było to z kolei 5 profesorów zwyczajnych, 3 profesorów nadzwyczajnych, 4 docentów z tytułem profesora nadzwyczajnego oraz 8 docentów. Z kolei w przypadku Uniwersytetu Poznańskiego był to zaledwie jeden profesor zwyczajny i siedmiu docentów. Odływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu, określany niekiedy mianem ewakuacji Lwowa (Draus 2007), był więc procesem strukturalnie zróżnicowanym. O ile bowiem na nowo powstały Uniwersytet Poznański migrowali przede wszystkim docenci, którzy w 1917 r. mieli przeciętnie 37 lat, o tyle kadra naukowa podejmująca pracę na Uniwersytecie Jagiellońskim składała się głównie z profesorów zwyczajnych (przeciętna wieku wynosiła ponad 44 lata). Pośrednia sytuacja występowała w przypadku migracji na Uniwersytet Warszawski, w której udział profesorów i docentów był porównywalny, zaś średnia wieku migrantów niższa niż w przypadku migracji na Uniwersytet Jagielloński, wyższa zaś wyraźnie w porównaniu z Uniwersytetem Poznańskim (42 lata).

Nauczyciele akademicki uniwersytetu we Lwowie, podejmując pracę na uczelniach przede wszystkim Warszawy i Poznania, mieli zazwyczaj oferowane znacznie lepsze warunki pracy, wyższe uposażanie oraz – szczególnie w przypadku docentów – wyższe stanowisko. Wszyscy docenci, którzy przenieśli się na uniwersytety w Warszawie i Poznaniu, otrzymali katedry profesorskie. Co więcej już w 1922 r. wszyscy z nich piastowali stanowiska profesorów zwyczajnych (por. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*). Dla porównania, z 18 docentów lwowskiego uniwersytetu (nieposiadających tytułu naukowego), którzy pozostali w nim do 1922, zaledwie pięciu uzyskało w tym okresie status profesorów zwyczajnych.

Charakterystyka utraty kadry naukowo-dydaktycznej Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w pierwszych latach niepodległości byłaby niepełna bez przesłедzenia losów osób, które w latach 1917–1922 zniknęły ze składów osobowych uczelni, nie podejmując jednak pracy na innej polskiej uczelni wyższej. Jest to istotne choćby z tego względu, że ich łączny udział wśród pracowników, którzy opuścili lwowski uniwersytet, przewyższał udział tych, którzy podjęli pracę na innych polskich uczelniach (54% do 46%). Spośród 41 takich osób, które zakończy-

⁴⁴ Niektórzy prowadzili wykłady i organizowali działalność naukową i dydaktyczną Uniwersytetu Warszawskiego już od 1915 i 1916 r., przenosząc się w związku z tym na stałe do Warszawy. Figurowali oni jednak w składzie osobowym uniwersytetu we Lwowie za rok akademicki 1917/18.

ły pracę na Uniwersytecie Jana Kazimierza w latach 1917–1922, prawie połowa (19 osób) zakończyła ją z powodu śmierci. Tak znaczny udział zmarłych wynika nie tylko z czynników demograficznych (tj. np. wieku tych osób), ale wiąże się także z czynnikami epidemiologicznymi (tj. przede wszystkim pandemią grypy tzw. hiszpanki w latach 1918–1919 oraz jej konsekwencjami). W przypadku co najmniej kilku zgonów potwierdzona jest śmierć pracownika uniwersytetu we Lwowie podczas pandemii lub w konsekwencji zachorowania na gripę w okresie pandemii (m.in. na choroby płuc jej towarzyszące). Z pozostałych 21 profesorów i docentów, którzy pracowali na Uniwersytecie Jana Kazimierza w 1917 r. i odeszli w ciągu kolejnych pięciu lat, najliczniejszą kategorię stanowili Ukraińcy, którzy zazwyczaj byli usuwani z uczelni w związku z niezłożeniem przysięgi na wierność państwu polskiemu, niekiedy wprost za działalność polityczną na rzecz niepodległości Ukrainy. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę ze lwowskiego uniwersytetu odeszło siedmiu Ukraińców, którzy w 1917 r. pracowali na stanowiskach profesora albo docenta. Pozostali pracownicy odchodzili z różnych powodów, np. dwóch medyków podjęło pracę w instytucjach medycznych (szpital oraz Państwowy Instytut Sanitarny), jeden z profesorów narodowości czeskiej przeniósł się na nowo utworzony uniwersytet w Brnie, część profesorów wkroczyła zaś w wiek emerytalny, niektórzy księża profesorowie powrócili do pracy duszpasterskiej w parafiach bądź seminariach duchownych.

W kontekście przedstawionych wyżej informacji tzw. ewakuacja Lwowa, związana z migracją pracowników lwowskich uczelni na nowo tworzone szkoły wyższe w innych ośrodkach akademickich, w przypadku Uniwersytetu Jana Kazimierza była wydarzeniem istotnie osłabiającym tę uczelnię, w okresie, w którym i tak z innych względów (demograficznych, epidemiologicznych, politycznych) doznawała dużego ubytku sił naukowych.

4.3. Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański w pierwszych latach działalności (1919–1924)

Przedstawione wyżej wyniki badań dotyczyły przede wszystkim warunków, w jakich dochodziło do migracji kadry naukowej w pierwszych latach II Rzeczypospolitej, czynników tych migracji oraz ich wpływu na sytuację kadrową poszczególnych uczelni. Konieczne jest uzupełnienie tych zagadnień o społeczno-przestrzenny wymiar migracji nauczycieli akademickich, tj. charakterystykę tego, skąd pochodzili profesorowie nowo powoływanych uczelni, gdzie studiowali oraz uzyskiwali stopnie naukowe, wreszcie gdzie wcześniej pracowali. Nie mniej ważne dla zrozumienia funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym oraz dla zrozumienia sytuacji polskich badaczy pod koniec XIX w.

i na początku XX w. jest ustalenie kierunków migracji edukacyjnych i naukowych późniejszych nauczycieli akademickich pochodzących z poszczególnych zaborów (por. także Molik 1989, 2009). Oczywiście, uzyskanie takich informacji dla wszystkich uczelni i dla całego okresu międzywojennej Polski nie jest możliwe. Z tego względu, aby zobrazować przedstawione wyżej problemy, zdecydowano się posłużyć przykładem migracji nauczycieli akademickich na Uniwersytet Poznański – największą z uczelni międzywojennej Polski, którą utworzono na „surowym korzeniu” – w pierwszych pięciu latach jego funkcjonowania (1919–1924).

Powstały w 1919 r. Uniwersytet Poznański był pierwszą uczelnią wyższą Poznania posiadającą pełnię praw akademickich. Nie powstał on jednak, jak pisze Labuda (1969, s. 3) „*ani nagle, ani z niczego*”, ponieważ „*na jego powstanie złożył się wysiłek całych pokoleń i bogata tradycja życia naukowego całej Polski zachodniej*”. Tradycje akademickie Poznania sięgają początków XVI w. i wiążą się z powołaniem w 1519 r. tzw. Akademii Lubrańskiego, którą zlikwidowano w II połowie XVIII w.⁴⁵

W XIX w. Poznań wkraczał bez uczelni wyższej (a nawet tzw. półwyższej). Pomimo zaborów, to na ten okres przypada dynamiczny rozwój miasta. Liczba jego ludności wzrosła z 18 tys. w 1816 r. do 73 tys. w 1895 r. (tj. o 300% w ciągu 80 lat). W okresie tym, gdy Poznań był największym skupieniem ludności polskiej i polskiej inteligencji w zaborze pruskim (por. Kwilecki 2008), podejmowano liczne, choć nieudane próby utworzenia polskiego uniwersytetu w stolicy Wielkopolski (por. Grot 1959, Pihan-Kijasowa (red.) 2009, Molik 2009). Sytuacja na początku XX w. była podobna do wcześniejszej. Choć co prawda w 1903 r. władze pruskie powołały w Poznaniu niemieckojęzyczną Akademię Królewską (istniejącą do 1919 r.), to uczelnia ta pozbawiona była praw akademickich i odstawała poziomem od uniwersytetów. Równocześnie była przedmiotem drwin środowisk polskich, będąc bojkotowaną przez polską młodzież (Bystroń 1928, Molik 2009, Zamojska 2009).

Inicjatywa utworzenia polskiego uniwersytetu w Poznaniu odżyła pod koniec I wojny światowej. Głównym inicjatorem utworzenia uniwersytetu w Poznaniu był prezes Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu Heliodor Święcicki. Z jego inicjatywy już 11 listopada 1918 r. powołano Komisję Organizacyjną Uniwersytetu Polskiego w Poznaniu (dalej Komisja Uniwersytecka)⁴⁶. Na pierwszym posiedze-

⁴⁵ Akademia Lubrańskiego była niezależną od krakowskiego uniwersytetu uczelnią, która była kontrolowana przez poznańskie duchowieństwo (por. Nowicki 2011). Lata szczególnego rozkwitu akademii przypadają na początkowy okres jej działalności (1519–1535). Później zaczęła tracić na znaczeniu, co szczególnie zaznaczyło się po 1571 r., gdy w Poznaniu powstała druga uczelnia (zgodnie z ówczesnym rozumieniem) – Kolegium Jezuickie (por. Labuda 1969, Nowicki 2011, 2015). Swą działalność Akademia Lubrańskiego (działająca wówczas jako Akademia Wielkopolska) zakończyła w 1780 r.

⁴⁶ W skład Komisji weszli profesorowie: Heliodor Święcicki, Józef Kostrzewski, Stanisław Kizierowski i Michał Sobeski – późniejsi profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego (Wrzosek 1924, Labu-

niu Komisji Uniwersyteckiej ustalono, że ciałem, które powinno zająć się przygotowywaniem organizacji uniwersytetu, jest Towarzystwo Przyjaciół Nauk oraz że priorytetem jest powołanie wydziałów: filozoficznego, lekarskiego i prawniczego (Wrzosek 1924). Już na drugim listopadowym posiedzeniu Komisji przedstawiono kandydatury na pozycję profesorów i docentów na wydziale filozoficznym, zaś na trzecim na wydziale lekarskim. Jak podaje Wrzosek (1924), podjęcie się w pierwszej kolejności organizacji wydziałów filozoficznego i lekarskiego wynikało częściowo z tego, że w Poznaniu byli kandydaci do obsadzenia części katedr powstającego uniwersytetu. Inaczej było w przypadku wydziału prawniczego, którego organizacja była początkowo utrudniona ze względu na odmowę podjęcia pracy na uniwersytecie (i całkowitego poświęcenia się jej) przez znanych poznańskich adwokatów (Krasowski 2009). Jak podaje A. Czubiński (1999), Komisja Uniwersytecka postanowiła powoływać kolejne wydziały wraz z napływem wystarczającej liczby kadry naukowo-dydaktycznej.

30 stycznia 1919 r. Komisja Uniwersytecka w Poznaniu obwieszczeniem powołała do życia wydział filozoficzny, jako podstawę przyszłego uniwersytetu w Poznaniu. Rekrutacja kadry akademickiej do uniwersytetu w Poznaniu została częściowo powierzona Komisji Stabilizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego (por. rozdz. 4.1. *Uwarunkowania migracji kadry naukowej...* oraz Wrzosek 1924, Dybiec 2000, Schramm 2002)⁴⁷. Komisja Stabilizacyjna w przeważającej mierze popierała propozycje kandydatów wysuwane przez Komisję Uniwersytecką w Poznaniu (Kostrzewski 1967). Szczegółowy spis kolejno powoływanych profesorów i docentów na uniwersytet w Poznaniu zawiera opracowanie Wrzoska (1924). G. Labuda (1969, s. 10) pisał: *„działalność Komisji Stabilizacyjnej przyczyniła się do tego, że na Uniwersytecie Poznańskim od samego początku podjęła pracę dydaktyczną i wychowawczą doskonała kadra nauczycielska, już to wykształcona na dwu polskich uniwersytetach zaboru austriackiego, już to przynosząca ze sobą bogate doświadczenia uniwersytetów niemieckich, francuskich, rosyjskich i anglosaskich”*. Nie bez znaczenia był tu, już wcześniej opisany, skład Komisji Stabilizacyjnej, w której blisko 70% stanowili profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Jana Kazimierza.

da 1969). Wrzosek (1924) podaje, że na szybkie zorganizowanie uniwersytetu w Poznaniu pozytywny wpływ wywarło istniejące od 1913 r. Towarzystwo „Wykładów Naukowych w Poznaniu”, które w okresie I wojny światowej organizowało liczne wykłady naukowe, zaś od stycznia 1918 r. rozpoczęło prowadzenie dwuletnich systematycznych kursów naukowych. Wykłady w ich ramach prowadzili m.in. przyszli profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego.

⁴⁷ Do grona znawców nauki i szkolnictwa wyższego zaproszonych do Komisji Stabilizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego spoza uniwersytetów należał późniejszy rektor Uniwersytetu Poznańskiego – profesor Heliodor Świącicki. Komisja obradowała w trzech sekcjach: filozoficznej, prawnej i lekarskiej (jej przewodniczącym został profesor Świącicki). Ponieważ sekcje zazwyczaj nie obradowały równocześnie, umożliwiło to Świącickiemu proponowanie każdej z sekcji kandydatów do objęcia katedr na uniwersytecie w Poznaniu. Dążenia te poparło ówczesne ministerstwo ds. oświaty.

Znalezienie odpowiednich kandydatów mających objąć stanowiska profesor-skie nie było zadaniem łatwym, z tego względu przyjęto dwutorowe działanie: z jednej strony Komisja Uniwersytecka sama poszukiwała potencjalnych kandydatów, z drugiej zaś opublikowano w pierwszych dniach 1919 r. w prasie lokalnej i ogólnopolskiej informacje o naborze kadry naukowej do nowo tworzonego polskiego uniwersytetu w Poznaniu. Doprowadziło to do żywej odezwy przedstawicieli nie tylko środowiska naukowego, ale i praktyków, którzy nadsyłali swe kandydatury do Komisji. O skali zainteresowania stanowiskami na uniwersytecie w Poznaniu świadczy duża liczba listów przesłanych do Komisji Uniwersyteckiej w Poznaniu w 1919 r., znajdujących się w Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (część z nich opublikowano w: Banasiewicz i Czubiński 1973), a także częste odmowy zatrudnienia wydawane przez Komisję Uniwersytecką.

Analiza materiału zachowanego w uniwersyteckim archiwum w Poznaniu wskazuje, że o ile Komisja Uniwersytecka w powiązaniu z Komisją Stabilizacyjną poszukiwały kandydatów na stanowiska profesorów przede wszystkim wśród sił naukowych pracujących w Polsce (pracowników uniwersytetów w Krakowie i Lwowie oraz krakowskich i lwowskich instytucji państwowych), o tyle kandydaci zgłaszający się samodzielnie reprezentowali różne instytucje nie tylko krajowe, ale i zagraniczne (przede wszystkim niemieckie, szwajcarskie oraz francuskie). Pierwsza ścieżka, choć doprowadziła do obsady większości katedr, często wiązała się z wielomiesięcznymi poszukiwaniami odpowiedniego kandydata, gotowego podjąć pracę w Poznaniu⁴⁸. Nie wszyscy bowiem kandydaci wysunięci przez komisje wyrażali zgodę na pracę na Uniwersytecie Poznańskim. Niektórzy, mimo zainteresowania, rezygnowali ze względu na istniejące zobowiązania i obowiązki służbowe, stan zdrowia (por. wzmiankowana już wcześniej pandemia grypy tzw. hiszpanki), inni nie chcieli opuszczać i tak już osłabionych kadrowo uczelni lwowskich i krakowskich (por. rozdz. 4.1. *Uwarunkowania migracji kadry naukowej w pierwszych latach niepodległości*).

Na podstawie dokumentów archiwalnych, opracowania A. Wrzoska (1924) pt. *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swego istnienia (1919, 1919–20, 1920–21, 1921–22, 1922–23): za rektoratu Heliodora Święcickiego. Księga pamiątkowa*, biogramów nauczycieli akademickich Uniwersytetu Poznańskiego opublikowanych w wydawnictwach encyklopedycznych oraz zachowanych teczek osobowych można stwierdzić, że spośród 135 osób zatrudnionych w latach 1919–1923 na stanowiskach profesora, docenta albo zastępcy profesora, 86 osób (64%) bezpośrednio przed podjęciem pracy na Uniwersytecie Poznańskim pracowało na innej uczelni w Polsce albo za granicą, z czego ponad 3/4 (66 osób) przypadało na polskie szkoły wyższe. Łącznie 52 osoby podjęły pracę w Poznaniu, pracując bezpośrednio wcześ-

⁴⁸ W procesie wysuwania i oceny kandydatów brali udział również nominaci niemogący podjąć pracy w Poznaniu, przedstawiając nieformalne opinie (zob. Schramm 2002).

niej na uczelniach Krakowa lub Lwowa (po 26). Najliczniej reprezentowane były tu Uniwersytet Jagielloński (26 osób) oraz Uniwersytet Jana Kazimierza (17 osób). Mniej profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego pochodziło z Politechniki Lwowskiej (3) oraz włączonych do niej Akademii Rolniczej w Dublanach i Wyższej Szkoły Lasowej (razem 4), jak i Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie (2). Spośród 14 pozostałych osób 6 przeszło na poznański uniwersytet z Uniwersytetu Warszawskiego, pozostali reprezentowali inne uczelnie Warszawy, Wilna oraz Lublina (samodzielnie funkcjonujące od niedługo czasu).

Wśród przybyłych na Uniwersytet Poznański dotychczasowych pracowników uczelni wyższych, którzy w pierwszych latach działalności uniwersytetu objęli etaty profesorów lub ich zastępców albo docentów, dominowały osoby zatrudnione do tej pory jako docenci (38 czyli 44%) i profesorowie (34 czyli 40%). Biorąc pod uwagę ponadto, że połowa z dotychczasowych profesorów zatrudniona była na uczelniach Krakowa i Lwowa oraz że wśród pozostałych byli m.in. profesorowie uniwersytetów w Brukseli, Frankfurtu nad Menem oraz Fryburgu Bryzgowijskim, można uznać, że na poznański uniwersytet napłynęła doświadczona kadra naukowa, reprezentująca uczelnie o wysokim prestiżu nie tylko w kraju, ale i za granicą (por. rozdz. 2.1. *Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*).

Wśród kadry naukowej, która bezpośrednio przed podjęciem pracy w Poznaniu zatrudniona była na uczelniach zagranicznych, 2/3 stanowili migranci z Rosji (13 spośród 20 osób – najwięcej z uniwersytetów w Kijowie – 5, Tomsku – 3 i Saratowie – 2 osoby)⁴⁹, zaś 1/3 to osoby pracujące dotychczas na uczelniach zachodnio-europejskich bądź amerykańskich (cztery osoby pracujące na różnych uniwersytetach niemieckich, po jednej z uczelni belgijskich, szwajcarskich i amerykańskich). Napływ kadry naukowej z uczelni położonych poza granicami II Rzeczypospolitej miał wyraźny wymiar czasowy, tj. był niewielki w okresie tworzenia uczelni i podczas pierwszego roku akademickiego (1919/20), gdy spośród 46 zatrudnionych profesorów i ich zastępców oraz docentów, którzy pracowali bezpośrednio przez podjęciem pracy w Poznaniu na innych uczelniach, zaledwie czterech pracowało na uczelniach zagranicznych (niespełna 9%). Wśród nowo zatrudnionych w kolejnym roku akademickim (1920/21) ich udział wynosił już 29% (5 spośród 17). Dla kolejnych trzech lat (lata akademickie 1921/22, 1922/23 i 1923/24) udział za-

⁴⁹ Na liczne powroty kadry naukowej z Rosji wpływ miały nie tylko pragnienia polskich nauczycieli akademickich związane z pracą w niepodległej Polsce, ale także zmiany w rosyjskim szkolnictwie wyższym, wprowadzane po rewolucji październikowej 1917 r. Wczesnobolszewicka polityka wobec szkolnictwa wyższego była nakierowana na zredukowanie nierówności społecznych w dostępie do edukacji, powstałych w okresie caratu. Już w lecie 1918 r. Narkompros (rosyjskie ministerstwo edukacji) przyjął, że jednym kryterium rekrutacji na studia może być wiek. Zniesiono również wszystkie tytuły naukowe, co spowodowało, że na niektórych uczelniach świeżo zatrudnieni absolwenci zajęli te same stanowiska, co doświadczeni profesorowie. Ponadto w ciągu kilku lat zamknięto lub przeorganizowano wiele wydziałów i katedr uniwersyteckich, szczególnie z zakresu nauk społecznych (por. Connely 2000).

trudnionych profesorów i ich zastępców oraz docentów z zagranicznych uczelni wyniósł z kolei 48% (11 z 23).

Rosnący w kolejnych latach po utworzeniu uczelni udział nowo zatrudnianej kadry naukowej z uczelni poza granicami II Rzeczypospolitej częściowo wynikał jednak ze specyfiki organizowania Uniwersytetu Poznańskiego. Aż 10 spośród 20 naukowców przybyłych z uczelni zagranicznych to medycy, którzy podjęli pracę na powoli tworzonemu wydziałowi lekarskiemu. Dziewięciu z nich zatrudnionych zostało w latach akademickich 1921/22 i 1922/23.

Pozostałe 49 osób, które podjęły pracę w Poznaniu jako profesorowie, docenci lub zastępcy profesora w latach 1919–1923, bezpośrednio przed migracją do Poznania nie było zatrudnionych na uczelni. W przypadku medyków byli to przede wszystkim lekarze pracujący w Poznaniu (ewentualnie w innych miastach Wielkopolski), których zatrudniano na stanowiskach zastępców profesora (część) i docentów (rzadziej). W przypadku prawników i ekonomistów byli to, często posiadający doktorat, dotychczasowi adwokaci, radcy prawni, sędziowie, archiwariusze oraz decernenci, prowadzący prywatną praktykę bądź zatrudnieni w różnych instytucjach państwowych, pracujący zazwyczaj w Krakowie i Lwowie (m.in. w sądach, Prokuraturii Skarbu i Wydziale Krajowym we Lwowie, Archiwum Ziemskim w Krakowie). Specjaliści z zakresu rolnictwa i leśnictwa z kolei bezpośrednio przed podjęciem pracy w Poznaniu pracowali w większości w średnich i półwyższych szkołach rolniczych, służbie leśnej oraz stacjach doświadczalnych. Spośród pozostałych najliczniejsi byli dotychczasowi nauczyciele gimnazjów (ogólnokształcących szkół średnich) oraz działacze Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu.

Podjęcie pracy na Uniwersytecie Poznańskim wiązało się zazwyczaj z istotnym podniesieniem pozycji zawodowej. Szczególnie widoczne było to w przypadku osób pracujących wcześniej jako docenci na uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie i podejmujących pracę w Poznaniu już w roku akademickim 1919/20. Wszystkie spośród 24 takich osób w momencie zatrudnienia zostały powołane na stanowisko profesorskie. W 19 przypadkach (79%) było to stanowisko profesora nadzwyczajnego, w pięciu zaś profesora zwyczajnego (21%). Zaledwie dwa lata później na stanowiskach profesora zwyczajnego pracowało już 67%, zaś cztery lata później 83% (por. tabela 6). Choć zdecydowana większość jeszcze niedawnych docentów pracowała wciąż na Uniwersytecie Poznańskim, to trójka z nich w tym czasie zrezygnowała z pracy w Poznaniu, przenosząc się na bardziej prestiżowe uniwersytety w Krakowie, Lwowie i Warszawie⁵⁰. Tak znacz-

⁵⁰ Łącznie spośród 61 osób zatrudnionych już w pierwszym roku funkcjonowania uczelni (rok akademicki 1919/20) na stanowiskach profesorów (honorowych, zwyczajnych lub nadzwyczajnych) albo zastępców profesorów, aż 8 odeszło do roku akademickiego 1924/25 na inne, bardziej prestiżowe uczelnie (czwórka profesorów na Uniwersytet Jagielloński, po dwóch zaś na

ne przyspieszenie karier naukowych osób, które zdecydowały się przenieść się na nowo tworzone uniwersytety, można uznać za dość typowe po I wojnie światowej w Europie Środkowej i Wschodniej (wskazywał na to m.in. również P. Szybodny [2015], opisując sytuację w nowo powstałych uniwersytetach (w 1919 r.) w Brnie i Bratysławie).

Tabela 6. Stanowiska, które zajmowali docenci przybyli na Uniwersytet Poznański w 1919 r. (lata 1920–1924)

Stanowisko	1919/20	1920/21	1921/22	1922/23	1923/24
Profesor zwyczajny	5	6	15	15	16
Profesor nadzwyczajny	19	18	8	6	3
Zastępca profesora					1
Profesor zwyczajny (Kraków)			1	1	1
Profesor zwyczajny (Lwów)				1	1
Profesor zwyczajny (Warszawa)				1	1
Brak (śmierć)					1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Uniwersytet Poznański: skład osobowy (za lata akademickie 1919/1920, 1920/21, 1921/22, 1922/23, 1923/24)

Odrębnymi, ale nie mniej istotnymi zagadnieniami, są kwestie pochodzenia terytorialnego i migracji kadry naukowej Uniwersytetu Poznańskiego w ujęciu geohistorycznym. Biografie, które choć z jednej strony są indywidualnymi „wewnętrznyimi historiami przeżyć każdego człowieka” (Kaczmarek, 2005, s. 108), to z drugiej strony stanowią swoisty „produkt” określonych czasów i miejsc (są uwarunkowane społecznie i kulturowo). Podobnie jest z biografiami badaczy, które kształtowane są przez wiele – opisanych już we wcześniejszych częściach pracy – czynników, począwszy od uwarunkowań indywidualnych, po uwarunkowania związane z oddziaływaniem określonego systemu społeczno-gospodarczego w danym czasie (por. rozdz. 2.5. *Systemowe ujęcie uwarunkowań ścieżki kariery...*). Część z tych uwarunkowań bezpośrednio wpływa na zakres przestrzenny oraz kierunki migracji związanych z pobieraniem edukacji.

Do określania biografii ukazywanej i badanej w ujęciu przestrzennym stosuje się często powiązane z sobą terminy geobiografii (por. Kaczmarek 2004, 2005)⁵¹ oraz szlaku życia (por. m.in. Hägerstrand 1978, Kaczmarek 2005,

Uniwersytet Jana Kazimierza i Uniwersytet Warszawski). Były to zazwyczaj odejścia związane z objęciem tzw. katedry zwyczajnej i otrzymaniem stanowiska profesora zwyczajnego (zob. także Olszewski i Sikorska-Dzięgielewska 2002).

⁵¹ J. Kaczmarek (2004, s. 52) geobiografię zdefiniował jako „szlak życia człowieka przebiegający przez zbiór lokalizacji przestrzennych (miejsc zamieszkania), będących wypadkową oddziaływa-

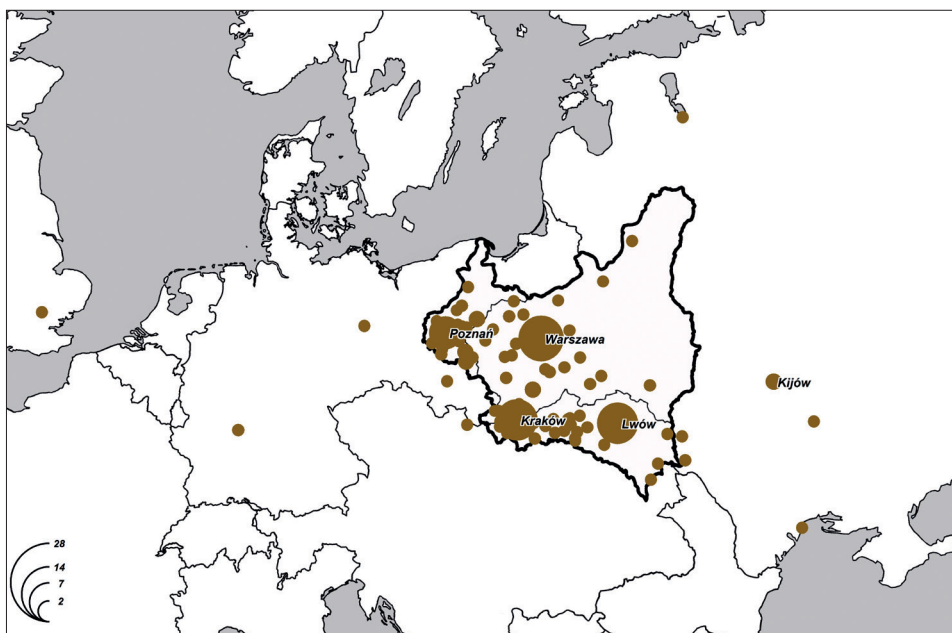
2013)⁵². Kluczowe dla nich jest przykładanie wagi do miejsc, przez które przebiegało czyjeś życie, w szczególności miejsc, w których przebywano przez dłuższy czas bądź które wywarły istotny wpływ na dalszy szlak życia. Taka perspektywa jest szczególnie użyteczna przy badaniu geobiografii uczonych, w których podstawowe znaczenie odgrywają miejsce pochodzenia, miejsca studiów oraz miejsce uzyskania stopnia doktora (por. Eckart 2012, Wolgast 2012). Miejsca uzyskiwania kolejnych kwalifikacji akademickich przez nauczycieli akademickich nie tylko pozwalają na analizę różnych czynników kształtujących ich migracje naukowe, ale także przekładają się na ich reputację naukową (por. Meusburger 2015).

W toku prac nad geobiograficzną analizą szlaków życia pierwszych pierwszych profesorów oraz docentów Uniwersytetu Poznańskiego ustalono dokładne miejsca urodzenia (miejscowości) 127 spośród 135 badanych osób. Zdecydowana większość z nich urodziła się na ziemiach wchodzących w skład późniejszej II Rzeczypospolitej (88%, przy zaledwie niespełna 12% poza granicami). Biorąc pod uwagę tylko urodzonych na obszarze późniejszej niepodległej Polski, należy zaznaczyć, że członkowie późniejszej kadry naukowej poznańskiego uniwersytetu wywodzili się ze wszystkich trzech zaborów, których udział był porównywalny i wynosił 28% z zaboru rosyjskiego, 26% z pruskiego oraz 35% z austriackiego (ryc. 22)⁵³. Pochodzili oni z 88 miejscowości, z których najliczniej były reprezentowane Warszawa (12 osób), Lwów (10), Kraków (9) i Poznań (6). Łącznie w tych czterech ośrodkach miejskich urodziło się 29% osób stanowiących kadrę profesorską Uniwersytetu Poznańskiego podczas pierwszych pięciu lat działalności.

nia środowiska historycznego i społecznego, powodujący jednocześnie powstanie w «sferze myślenia» doświadczenia przestrzennego», przyjmując zarazem, że podstawowym celem empirycznych badań geobiograficznych powinno być „określenie mechanizmów powiązań między geobiografią jednostki a przestrzenią i społeczeństwem” (s. 53).

⁵² Termin „szlak życia” nawiązuje do hägerstrandowskiego pojęcia „life-path” Używając terminologii zaproponowanej przez J. Kaczmarka (2005, s. 131–133), można go utożsamić z „przebiegiem biografii w przestrzeni”. Koncepcja szlaku życia wybranych badaczy oraz konstytuujących go tzw. wektorów migracyjnych została wykorzystana ostatnio m.in. przez W.U. Eckarta (2012), W.U. Eckarta i in. (2012) i E. Wolgast (2012) w analizach migracji wybitnych profesorów Uniwersytetu w Heidelbergu.

⁵³ Tak zróżnicowane pochodzenie terytorialne kadry naukowej nowo tworzonej uczelni można uznać raczej za wyjątek, związany z wielkością tworzonej w Poznaniu uczelni, niż za sytuację powszechną. Dla porównania, jak podaje J. Piłatowicz (1999), kadrę profesorską Politechniki Warszawskiej w dwudziestolecie międzywojennym stanowiły przede wszystkim osoby urodzone w Imperium Rosyjskim (83%), w tym zdecydowana większość (74% ogółu) urodziła się w Królestwie Polskim i na ziemiach zabranych, zaś jedynie 9% w Rosji. Spośród pozostałych 12% urodziło się w Galicji, 5% w zaborze pruskim.



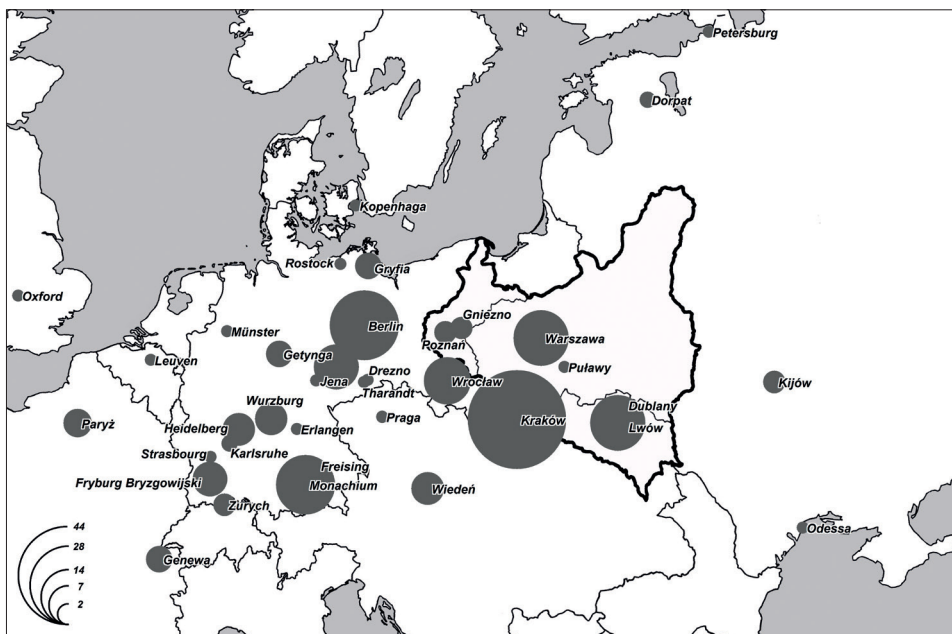
Ryc. 22. Miejsca urodzenia osób, które w latach 1919–1924 piastowały stanowiska zastępcy profesora, docenta lub profesora na Uniwersytecie Poznańskim

Uwaga: ponieważ analizowane migracje zachodziły przed odzyskaniem niepodległości przez Polskę, na rycinie przedstawiono granice państw wedle stanu w 1914 r. z naniesioną granicą II Rzeczypospolitej.

Źródło: opracowanie własne

Inaczej wyglądała sytuacja w przypadku miejsc studiów. Ze względu na opisaną już wcześniej sytuację szkół wyższych na ziemiach polskich w II połowie XIX w. i na początku XX w. (por. rozdz. 3.1. *Sytuacja pod koniec XIX i na początku XX w.*), późniejsi profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego studiowali przede wszystkim na uczelniach galicyjskich oraz na uczelniach niemieckich (ryc. 23). Uczelnią, na której kształcił się najwyższy odsetek kadry naukowej poznańskiej uczelni, był Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, na którym studiowało ponad 37% z nich. Wysokie, ponad 10-procentowe, udziały w kształceniu przyszłych pracowników Uniwersytetu Poznańskiego cechowały również trzy niemieckie oraz dwa polskie ośrodki akademickie: Berlin (20%), Monachium (15%), Lwów i Warszawę (po 13%) oraz Wrocław (11%). Kilka kolejnych ośrodków niemieckojęzycznych kształciło ponadto od 5 do 10% późniejszych profesorów poznańskiego uniwersytetu (Fryburg Bryzgowijski, Heidelberg, Lipsk, Wiedeń oraz Würzburg). Łącznie 39% osób, których szlaki życia poddano analizie, ukończyło jedną z niemieckich uczelni bądź odbyło na niej przynajmniej część studiów. Biorąc zaś pod uwagę wszystkie uczelnie zachodnioeuropejskie, należy stwierdzić, że doświadczenie kształcenia się w nich miało 49% profesorów i docentów Uniwersytetu Poznań-

skiego w latach 1919–1924. Tak wysoki udział kadry naukowo-dydaktycznej mającej doświadczenia edukacji za granicą sytuował poznańską uczelnię na równi np. z prestiżowymi uczelniami angielskimi (np. z Uniwersytetem w Manchesterze, por. Pietsch 2010). Potwierdza to wcześniejsze wnioski o ogromnym znaczeniu studiów zagranicznych w kształceniu polskich kadr naukowych oraz szerzej – w rozwoju polskiej nauki i kultury (por. Dybiec 2003).



Ryc. 23. Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

Dane wskazujące, że blisko połowa kluczowej kadry naukowej uniwersytetu miała za sobą studia w uczelniach zachodnioeuropejskich, w tym przede wszystkim niemieckojęzycznych, wymagają dokładniejszej analizy, uwzględniającej ówczesną hierarchię ośrodków akademickich. Zagadnienie dominacji niemieckiej nauki oraz niemieckich uniwersytetów w XIX w. i na początku XX w. szczegółowo omówiono w rozdz. 2.1. (*Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*), gdzie odniesiono się do badań P. Taylora i in. (2008), przedstawiających m.in. listę ośrodków akademickich dziewiętnastowiecznej Europy, które koncentrowały największą liczbę wybitnych badaczy. Biorąc pod uwagę miejsca odbywania studiów późniejszych profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego, należy zaznaczyć, że aż 33% z nich przynajmniej część studiów odbyło w jednym z dziesięciu najważniejszych w XIX w. ośrodków akademickich Europy i świata (dotyczyło to studiów na uniwersytetach w Berlinie, Monachium,

Getyndze, Heidelbergu, Lipsku, Paryżu, Würzburgu oraz Zurychu⁵⁴). Jest to bezprecedensowa sytuacja w historii polskich uczelni wyższych, będąca nie tylko czynnikiem rozwoju naukowego poznańskiego uniwersytetu, ale także ukazująca wpływ niemieckiego szkolnictwa wyższego na kształcenie przyszłej polskiej kadry naukowej.

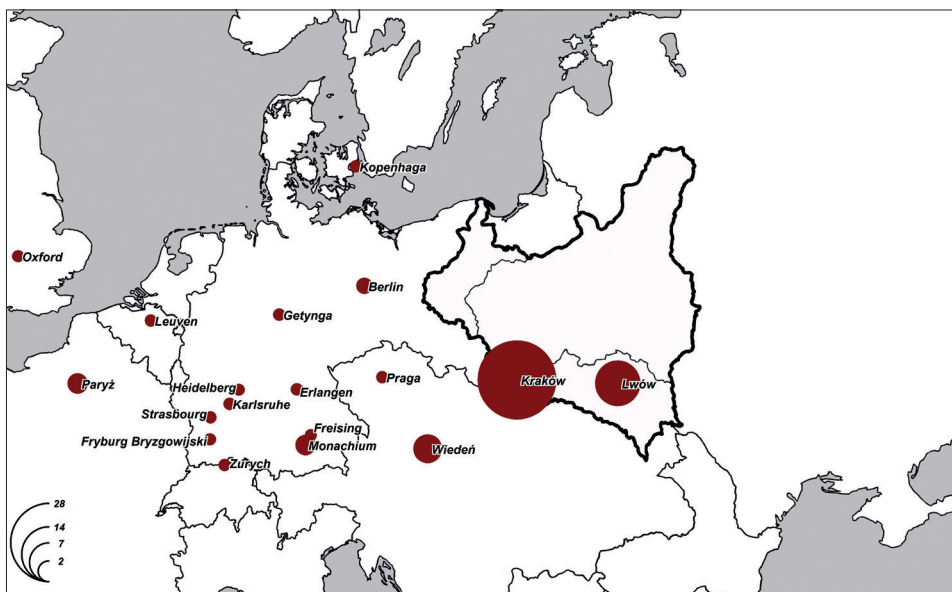
Zatrudnieni w pierwszych pięciu latach działalności profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego studiowali w co najmniej 39 różnych miastach akademickich, odbywali studia przeciętnie na dwóch uczelniach (1,9). Wartość ta potwierdza, że kształcenie się na więcej niż jednej uczelni było typowe dla opisywanego okresu. Przechodzenie na inny uniwersytet w trakcie studiów uważano wówczas za sprzyjające pełniejszemu wykształceniu, pozwalające uczestniczyć w wykładach najwybitniejszych przedstawicieli poszczególnych dyscyplin nauki (por. Molik 2009).

Wyżej przedstawiony obraz migracji na studia późniejszej kadry naukowej Uniwersytetu Poznańskiego, choć poparty stosownymi danymi, jest w istocie wypadkową trzech obrazów szczegółowych – układów migracji z poszczególnych zaborów. Jak wskazano w rozdz. 3.1. (*Sytuacja pod koniec XIX i na początku XX w.*) i na co zwracał uwagę wcześniej choćby W. Molik (1989), sytuacja Polaków chcących podjąć studia w II połowie XIX w. i na początku XX w. nie tylko znacząco różniła się między zaborami, ale i prowadziła do odmiennych kierunków migracji na uczelnie. Szczegółowo dokumentują to przedstawiane poniżej ryciny obrazujące miejsca odbywania studiów uniwersyteckich przez późniejszych profesorów i docentów poznańskiego uniwersytetu, urodzonych odpowiednio w zaborze austriackim (ryc. 24), pruskim (ryc. 25) oraz rosyjskim (ryc. 26).

W przypadku osób pochodzących z zaboru austriackiego głównymi ośrodkami odbywania studiów były oczywiście Kraków (28) oraz Lwów (12). Łącznie ponad 86% urodzonych w Galicji przedstawicieli kadry naukowej Uniwersytetu Poznańskiego miało za sobą studia w zaborze austriackim (ryc. 24). Studia poza Krakowem i Lwowem były o wiele rzadsze – odbyło je zaledwie 31% osób. Były to przede wszystkim studia w Wiedniu lub jednym z niemieckich ośrodków uniwersyteckich.

Głównymi kierunkami migracji na studia dla osób urodzonych w zaborze pruskim – co nie zaskakuje – były uczelnie niemieckie (studiowało na nich 82% z nich). Dla porównania doświadczenie odbycia choćby części studiów na polskojęzycznej uczelni w Krakowie lub Lwowie miało tylko 15% (por. ryc. 25). Spośród niemieckich ośrodków uniwersyteckich najwięcej pochodzących z zaboru pruskiego przyszłych profesorów i docentów uniwersytetu Poznańskiego studiowało w Berlinie (17 osób), Wrocławiu (11), Monachium (9) i Lipsku (8). Były więc to zarówno ośrodki największe (Berlin, Monachium i Lipsk), jak i relatywnie blisko położone (Berlin, Wrocław, Lipsk – por. także Molik 1989, 1999).

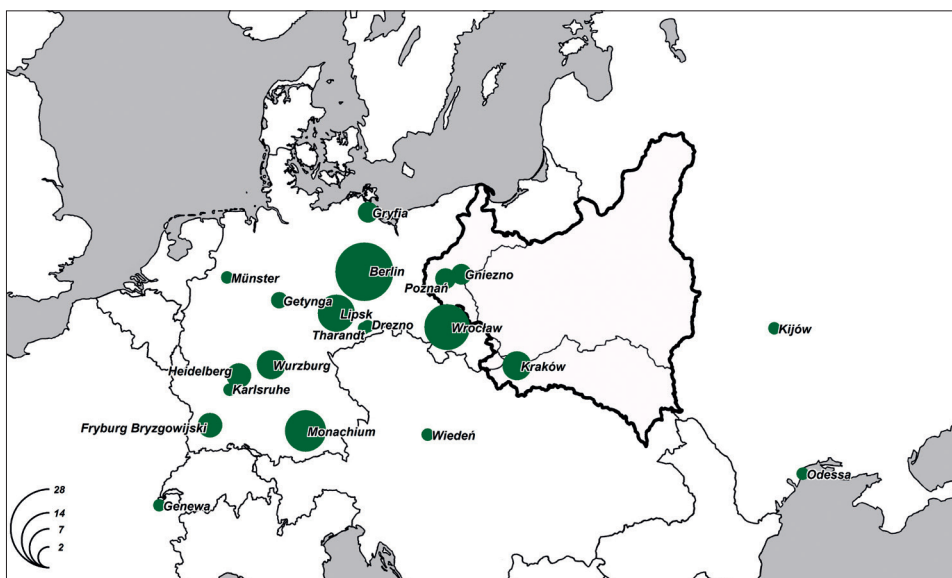
⁵⁴ Przyjmując w tym wypadku nieco popularnonaukową perspektywę, można stwierdzić, że uniwersytety te na przełomie XIX i XX w. charakteryzował prestiż porównywalny do obecnie najwyższej notowanych w międzynarodowych rankingach amerykańskich uniwersytetów Harvarda, Stanforda, Massachusetts Institute of Technology, w Berkley czy też Princeton, jak i angielskich: oxfordzkiego i Cambridge (por. <http://www.shanghairanking.com/index.html>).



Ryc. 24. Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze austriackim)

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

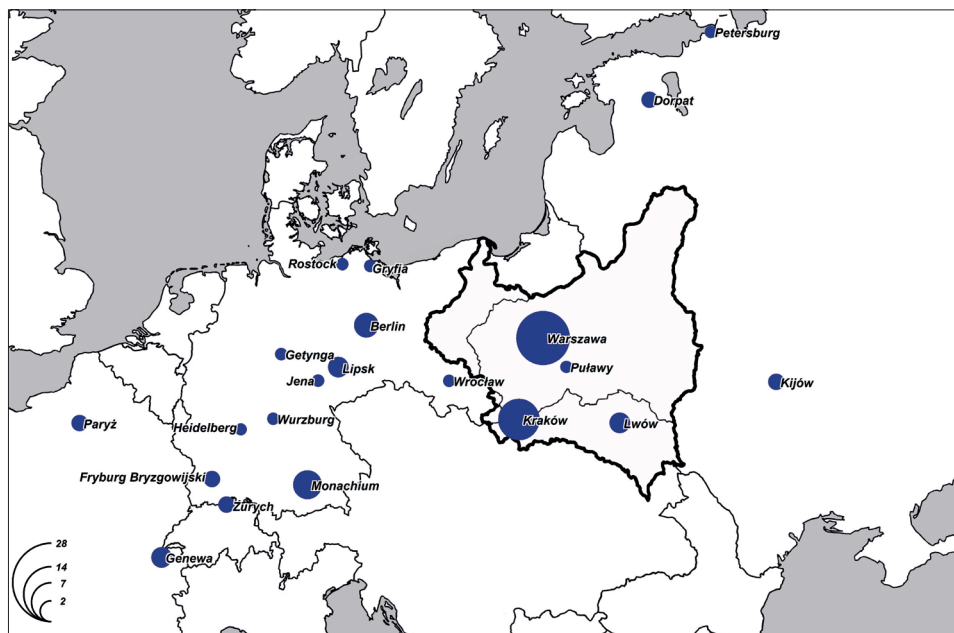


Ryc. 25. Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze pruskim)

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

O ile w dwóch powyższych przypadkach zaznaczał się wyraźnie dominujący kierunek migracji na studia, o tyle w przypadku osób urodzonych w zaborze rosyjskim sytuacja była bardziej zróżnicowana (ryc. 26). Choć największa część późniejszej kadry poznańskiego uniwersytetu (43%) studiowała na uczelniach w zaborze rosyjskim (przede wszystkim w Warszawie), znaczny odsetek kształcił się również w uczelniach w zaborze austriackim (37%), uczelniach niemieckich (20%) oraz rosyjskich (17%). W ujęciu poszczególnych ośrodków szkolnictwa wyższego największe znaczenie w kształceniu miała Warszawa (15 osób) oraz Kraków (9).

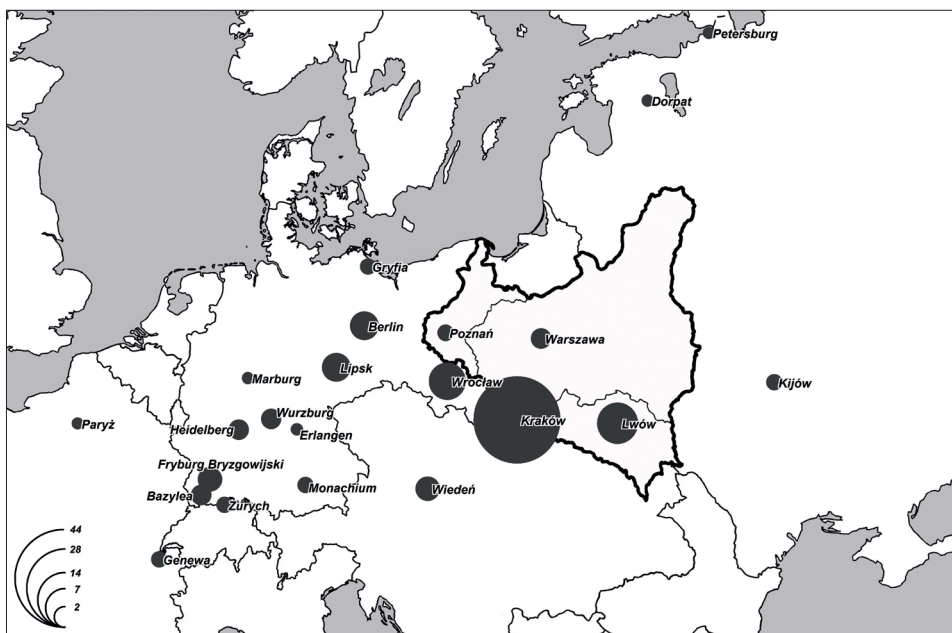


Ryc. 26. Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze rosyjskim)

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

Pomiędzy zaborami występowały wyraźne różnice nie tylko w kierunkach migracji na studia, ale również w przeciętnej liczbie ośrodków akademickich, w których odbywali studia późniejsi profesorowie i docenci Uniwersytetu Poznańskiego. Najniższe wartości charakteryzowały osoby urodzone w zaborze austriackim (1,5 ośrodka). Dla pochodzących z zaboru rosyjskiego było to już 1,8, zaś dla urodzonych w zaborze pruskim – 2,3. Można więc zauważyć, że osoby pochodzące z zaboru austriackiego nie tylko najrzadziej studiowały poza ziemiami polskimi, kształcąc się zazwyczaj na uczelniach galicyjskich (spolonizowane uczelnie w Krakowie i we Lwowie), ale również najrzadziej zmieniały miejsce studiów, kończąc



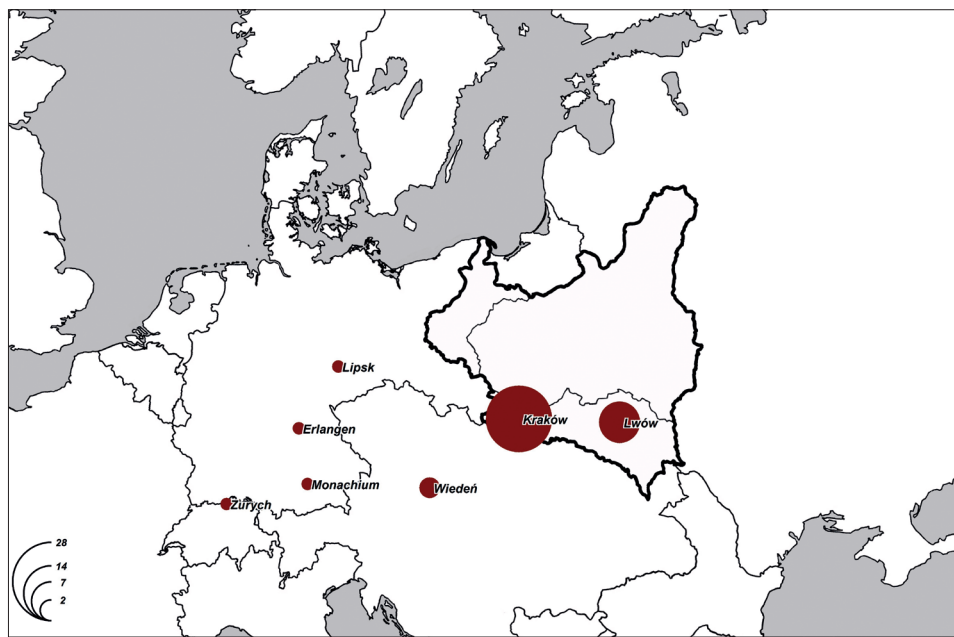
Ryc. 27. Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

zazwyczaj studia na tej uczelni, na której zostały one rozpoczęte po ukończeniu gimnazjum. Zupełnie odmienna sytuacja cechowała osoby pochodzące z zaboru pruskiego, które w ogromnej większości migrowały na studia na uczelni niemieckie, kształcąc się zazwyczaj w dwóch lub trzech różnych ośrodkach akademickich (jest to zgodne z wcześniejszymi ustaleniami W. Molika 2009). W kierunkach migracji na studia z poszczególnych zaborów oraz późniejszej częstotliwości zmiany miejsca kształcenia zaznacza się więc specyficzna „zależność od ścieżki”. Podjęcie nauki na uczelniach galicyjskich (w zaborze austriackim) pomimo niewątpliwego atutu, jakim było studiowanie na polskojęzycznych uczelniach, wiązało się ze skąpością alternatywnych rozwiązań edukacyjnych podczas studiów – zasadniczo bez większych problemów można było przenosić się między Krakowem i Lwowem, do pewnego stopnia również Wiedniem (choć w analizowanym przypadku było to nader rzadkie). Podjęcie nauki na uczelniach niemieckich, które było najłatwiejszym i najbardziej oczywistym rozwiązaniem dla osób pochodzących z zaboru pruskiego, wiązało się z kształceniem się w dominującym w ówczesnej nauce, najwyższej rozwiniętym systemie uniwersyteckim o najgęstszej wówczas sieci ośrodków akademickich oraz powiązań między nimi

(por. Taylor i in. 2008 oraz rozdz. 2.1. *Rozwój nowożytnej nauki w ujęciu geohistorycznym*). Ułatwiało to nawet wielokrotną migrację podczas studiów, związaną ze zmianą ośrodka akademickiego⁵⁵.



Ryc. 28. Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze austriackim)

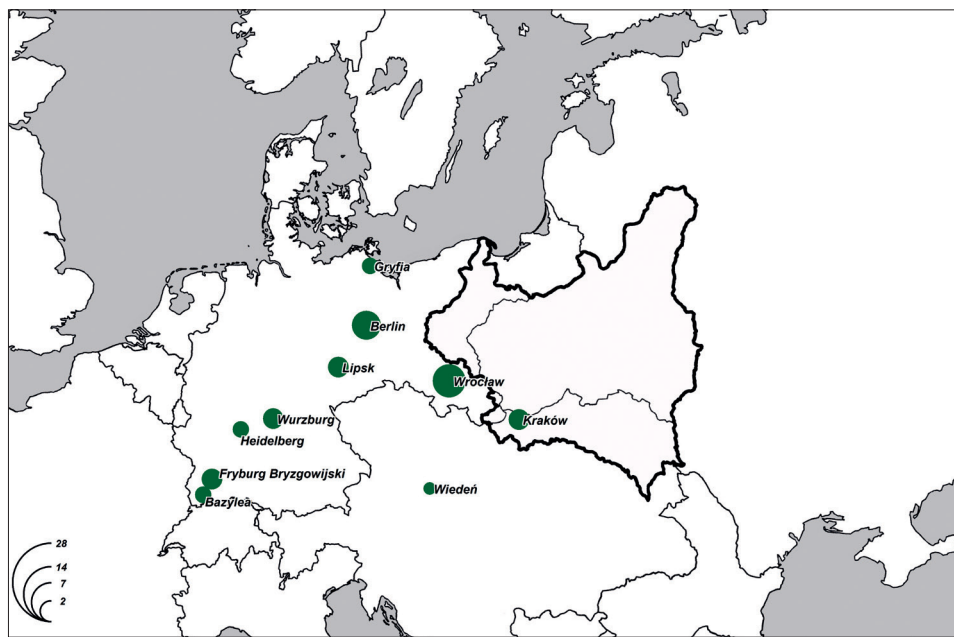
Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

Podobny obraz do wyżej przedstawionego uzyskamy, jeśli weźmiemy pod uwagę miejsca uzyskania stopnia doktora przez pierwszych profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego (ryc. 27). Szczególnie widoczne jest to w przypadkach osób pochodzących z zaborów austriackiego i pruskiego (por. ryc. 28 i 29). Potwierdzają to następujące dane liczbowe. Spośród urodzonych w zaborze austriackim, którzy legitymowali się stopniem doktora, aż 79% uzyskało doktorat w Krakowie lub Lwowie (z czego na sam Kraków przypadało 55%). Z kolei spośród urodzonych w zaborze pruskim 81% uzyskało doktorat na jednej z uczelni niemieckich, przede wszystkim na uniwersytetach we Wrocławiu

⁵⁵ Migracje te miały jednak zazwyczaj ograniczony zasięg geograficzny. Dla przykładu, Wielkopole na przełomie XIX i XX w. łączyli zazwyczaj studia w jednym z nieodległych ośrodków szkolnictwa wyższego (np. Berlinie lub Wrocławiu) z pobytem np. w Lipsku, Monachium, Heidelbergu czy też Fryburgu (por. Molik 2009).

(7 osób) Berlinie (5), Lipsku, Fryburgu Bryzgowijskim oraz Würzburgu (po 3). Spośród ośrodków poza niemieckim kręgiem językowym najwięcej – również trzy osoby – obroniły doktorat w Krakowie (por. ryc. 29).



Ryc. 29. Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze pruskim)

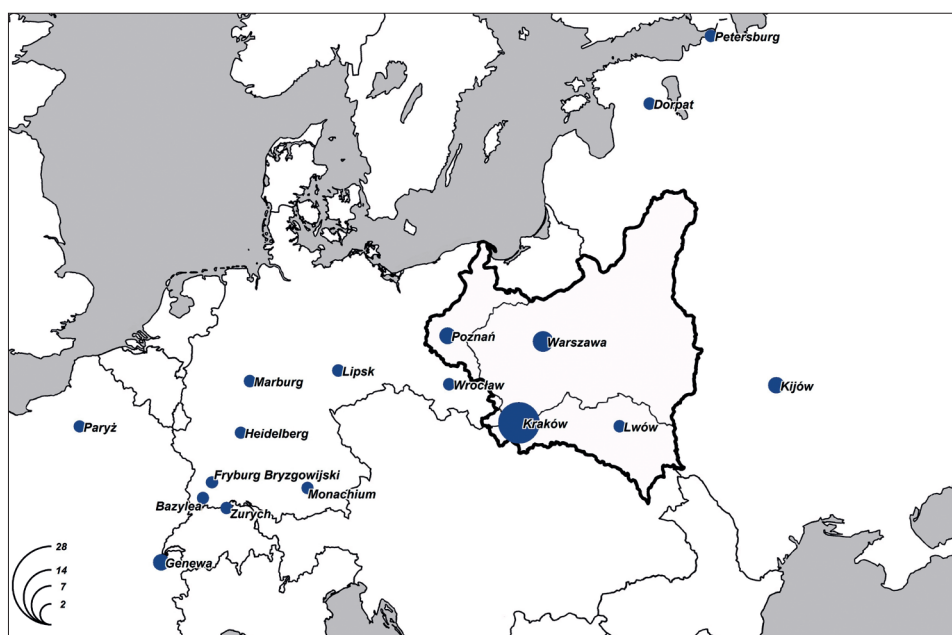
Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

W przypadku profesorów i docentów urodzonych w zaborze rosyjskim występowała jedna zasadnicza różnica strukturalna pomiędzy układem miejsc, w których studiowali, i miejsc, w których uzyskali stopień doktora. O ile w pierwszym przypadku najważniejszą rolę pełniła Warszawa, o tyle w przypadku doktoratów jej znaczenie było o wiele mniejsze niż ośrodka krakowskiego (ryc. 30). Niższe stopnie naukowe uzyskała w nim co trzecia osoba pochodząca z zaboru rosyjskiego legitymująca się doktoratem (10 osób). Dla porównania stopnie doktora w Warszawie uzyskały tylko trzy osoby, zaś na wszystkich niemieckich uniwersytetach razem ujętych zaledwie siedem osób.

Przedstawione wyżej informacje o miejscach urodzenia, studiowania oraz uzyskania stopnia doktora przez profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego dokumentują znaczne ich zróżnicowanie zarówno w ujęciu ogólnym, jak i pomiędzy poszczególnymi zaborami. Odwołując się do przedyskutowanego w rozdz. 2.3. (*Mobilność przestrzenna naukowców i jej znaczenie w rozwoju nauki*) zagadnienia

migracji kadry naukowej i ich znaczenia w rozwoju nauki, warto przypomnieć spostrzeżenia P. Meusburgera i T. Schucha (2010), którzy podkreślali, że współpracowanie osób wywodzących się z różnych środowisk socjalizacji, środowisk kształcenia i o różnych drogach życiowych pozwala uniknąć zaściankowości i prowadzi do tzw. twórczego fermentu. Zwiększa również prawdopodobieństwo koncentracji wśród kadry naukowej osób wybitnie uzdolnionych (por. także Meusburger 2009). Opisywaną sytuację można więc – w świetle powyższych odniesień – uznać za istotny czynnik rozwoju oraz późniejszej pozycji naukowej Uniwersytetu Poznańskiego.



Ryc. 30. Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze rosyjskim)

Uwaga: jak przy ryc. 22

Źródło: opracowanie własne

Oceniając wyżej przedstawione kierunki migracji na studia, urodzonych w różnych zaborach przyszłych profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego, dotychczas wykorzystano podstawowe informacje o liczbie i udziale osób, które studiowały lub uzyskały doktorat w poszczególnych ośrodkach akademickich oraz krajach. O ile można w ten sposób wykryć zasadnicze odmienności układów migracji, o tyle w celu uzyskania syntetycznego obrazu podobieństwa tychże układów konieczne jest zastosowanie innych metod. Jedną z nich jest, opisany we wstępie książki (rozdz. 1.4. *Źródła informacji i metody badań*) i zużytkowany

w niej kilkakrotnie jako miara podobieństwa strukturalnego, różnicowy wskaźnik koncentracji Florence'a, którego wartości zawierają się w przedziale od 0 (pełne podobieństwo struktur) do 1 (pełna rozbieżność struktur). Za pomocą tej metody porównano podobieństwo układu miejsc, w których badacze studiowali oraz uzyskali stopień doktora. Analizę przeprowadzono na dwa sposoby, w układzie miast (tj. ośrodków akademickich) oraz w układzie krajów i zaborów. Na potrzeby drugiego z nich przypisano poszczególne ośrodki akademickie do 11 kategorii przestrzennych (trzech zaborów oraz ośmiu krajów, w których mieściły się ośrodki akademickie, będące miejscem odbycia studiów bądź uzyskania stopnia doktora przez późniejszych profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego: Niemiec, Austro-Węgier, Rosji, Francji, Szwajcarii, Belgii, Wielkiej Brytanii oraz Danii).

Tabela 7. Podobieństwo struktury rozmieszczenia miejsc odbywania studiów oraz uzyskania doktoratu przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (układ miast)

Etap edukacji	Zabór	Studia			Doktorat		
		austriacki	pruski	rosyjski	austriacki	pruski	rosyjski
Studia	austriacki	–	0,80	0,62	0,26	0,81	0,54
	pruski	0,80	–	0,61	0,87	0,34	0,72
	rosyjski	0,62	0,61	–	0,71	0,69	0,40
Doktoraty	austriacki	0,26	0,87	0,71	–	0,84	0,57
	pruski	0,81	0,34	0,69	0,84	–	0,74
	rosyjski	0,54	0,72	0,40	0,57	0,74	–

Uwaga: w tabeli przedstawiono wartości różnicowego wskaźnika koncentracji Florence'a

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8. Podobieństwo struktury rozmieszczenia miejsc odbywania studiów oraz uzyskania doktoratu przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (układ krajów)

Etap edukacji	Zabór	Studia			Doktorat		
		austriacki	pruski	rosyjski	austriacki	pruski	rosyjski
Studia	austriacki	–	0,72	0,57	0,20	0,68	0,40
	pruski	0,72	–	0,56	0,81	0,11	0,64
	rosyjski	0,57	0,56	–	0,67	0,50	0,31
Doktoraty	austriacki	0,20	0,81	0,67	–	0,77	0,51
	pruski	0,68	0,11	0,50	0,77	–	0,65
	rosyjski	0,40	0,64	0,31	0,51	0,65	–

Uwaga: w tabeli przedstawiono wartości różnicowego wskaźnika koncentracji Florence'a

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analiz przeprowadzonych z wykorzystaniem wskaźnika Florence'a, zawarte w tabeli 7 i 8, potwierdzają znaczną odmienność struktur ośrodków akademickich oraz krajów, w których studiowała lub uzyskiwała stopnie doktora pierwsza kadra naukowa uniwersytetu w Poznaniu. Dowodzą tego wysokie wartości wskaźnika wynoszące: (1) od 0,61 do 0,80 w przypadku porównania struktury ośrodków studiów, (2) od 0,57 do 0,72 w przypadku porównania struktury miejsc odbywania studiów w ujęciu krajów, (3) od 0,57 do 0,84 w przypadku porównania struktury ośrodków, w których otrzymano stopień doktora oraz (4) od 0,51 do 0,77 w przypadku porównania struktury miejsc uzyskania stopnia doktora w ujęciu krajów. Każda z tych analiz potwierdza już wcześniej sformułowane wnioski, że najbardziej odmienne były struktury migracji na studia i związane z uzyskiwaniem stopnia doktora przez osoby pochodzące z zaboru austriackiego i zaboru pruskiego. Największe podobieństwo (choć niewielkie) cechowało z kolei strukturę miejsc otrzymania doktoratu osób urodzonych w zaborze austriackim i rosyjskim, w szczególności w przypadku analizy w ujęciu krajów. Wiązało się to z – opisanym już wcześniej – wysokim udziałem osób urodzonych w zaborze rosyjskim, które uzyskały doktorat na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Przedstawione w tabelach 7 i 8 wyniki analiz z wykorzystaniem współczynnika Florence'a pozwalają również udzielić odpowiedzi na pytanie o stopień podobieństwa układów migracji na studia i w związku z doktoratem dla profesorów i docentów pochodzących z poszczególnych zaborów. Już na podstawie wcześniej prezentowanych danych oraz rycin wskazano, że układy te są w znacznym stopniu zbieżne dla urodzonych w zaborach austriackim i pruskim oraz w mniejszym stopniu dla urodzonych w zaborze rosyjskim. Wartości współczynnika Florence'a obrazujące podobieństwo „przestrzeni studiów” z „przestrzeniami doktoratów” potwierdzają te spostrzeżenia – wynoszą one odpowiednio w układzie ośrodków i krajów 0,26 i 0,20 dla zaboru austriackiego, 0,34 i 0,11 dla zaboru pruskiego oraz 0,40 i 0,31 dla zaboru rosyjskiego. Ponadto, wartości te wskazują, że o ile w przypadku analizy w układzie ośrodków przestrzenie „studiów” i „doktoratów” pokrywają się w największym zakresie dla profesorów i docentów pochodzących z zaboru austriackiego, o tyle w przypadku analizy w układzie krajów dla przypadku profesorów i docentów pochodzących z zaboru pruskiego. Wynika to z jednej strony ze znacznego stopnia domknięcia przestrzennego migracji na studia i uzyskiwania stopnia doktora przez urodzonych w zaborze austriackim (studia i doktoraty przede wszystkim w Krakowie i Lwowie). Z drugiej strony zaś było to pochodną dominujących migracji akademickich z zaboru pruskiego na uczelnie niemieckie, przy czym koncentrowały się one w przypadku przyszłych profesorów Uniwersytetu Poznańskiego w nieco innych ośrodkach (np. choć znaczna część z nich odbyła partię studiów w Monachium, nikt nie uzyskał tam stopnia doktora).

Przedstawione w tym podrozdziale informacje o pochodzeniu terytorialnym, miejscach pracy i ścieżkach edukacji przyszłych profesorów i docentów Uniwersytetu Poznańskiego w ujęciu geohistorycznym dowodzą, że uczelnia ta od samego początku słusznie była określana mianem ogólnonarodowej, zatrudniając kadrę naukową pochodzącą ze wszystkich części II Rzeczypospolitej, o zróżnicowanych geograficznie wcześniejszych doświadczeniach zawodowych i akademickich. Zdecydowana większość z grona uczonych pracujących na poznańskiej uczelni w pierwszych kilku latach jej działalności, studiowała bądź zdobywała stopnie naukowe na uczelniach zorganizowanych zgodnie z humboldtowskim modelem uniwersytetu (por. rozdz. 2.2. *Humboldtowski model uniwersytetu...*). Dotyczy to zarówno uczelni niemieckich, stanowiących główne destynacje migracji akademickich osób urodzonych w zaborze pruskim, jak również polskojęzycznych uczelni w Krakowie i Lwowie, które koncentrowały wyjazdy na uczelnie osób urodzonych w zaborze austriackim oraz – choć w mniejszym stopniu – także w zaborze rosyjskim.

Wyciągając wnioski ze ścieżek migracyjnych nauczycieli akademickich, którzy podjęli pracę w Poznaniu w latach 1919–1924, należy mieć na uwadze, że także później pracę na uniwersytecie podejmowali wybitni badacze. W szczególności dotyczy to profesorów powracających do Polski z uczelni zagranicznych, których napływ – co ukazano w tym rozdziale – zwiększał się w kolejnych latach działalności uczelni. Choć w pierwszych latach funkcjonowania Uniwersytetu Poznańskiego udział naukowców przybyłych z zagranicy był relatywnie nieduży, to nie ulega wątpliwości, jak pisał E. Olszewski (1965, s. 255), że „powrót zdecydowanej większości polskich naukowców z uniwersytetów zagranicznych do już niepodległego kraju, umożliwił znaczący rozwój systemu szkolnictwa wyższego w Polsce” (por. także Hłowiecki 1981, Wielgus 2002).

4.4. Potencjał kadrowy – zmiany liczby kadry naukowej uczelni

Jedną z podstawowych cech uczelni jest jej potencjał kadrowy. Zazwyczaj jego miarą jest liczba zatrudnionych w niej samodzielnych pracowników nauki, w tym w szczególności liczba profesorów. Choć miernik ten wykorzystywany był już w badaniach nad współczesnym szkolnictwem wyższym m.in. przez Z. Chojnickiego i T. Czyż (1997), to bardziej adekwatny wydaje się do badań nad potencjałem kadrowym i rangą uczelni w systemach szkolnictwa wyższego, opierających się na humboldtowskim modelu uniwersytetu i instytucji katedr profesorskich. Potwierdza to choćby pozytywny związek rangi uczelni w systemie szkolnictwa wyższego

z liczbą samodzielnej kadry naukowo-dydaktycznej na uczelniach niemieckich na początku XX w., który można dostrzec, agregując informacje statystyczne przytaczane przez F. Eulenburga (1908) w ramach kolejnych kategorii prestiżu uniwersytetów niemieckich zaproponowanych przez M. Baumgarten (1997, 2004 oraz rozdz. 2.4. *Prestiż uniwersytetów...*). W 1907 r. na trzech najbardziej prestiżowych uniwersytetach niemieckich (kategoria *Großeuniversitäten* według M. Baumgarten, 1997, 2004) przeciętnie funkcjonowało blisko 160 katedr profesorskich (zwykłych i nadzwyczajnych). Oprócz tego pracowało na nich przeciętnie blisko po 120 docentów prywatnych. Przeciętny niemiecki uniwersytet w 1907 r. miał ponad 80 katedr profesorskich i pracowało na nim dodatkowo średnio ponad 40 docentów prywatnych. Z kolei najmniej prestiżowe uniwersytety, biedniejsze i zatrudniające często uczonych na początku karier naukowych (*Einstieguniversitäten* według M. Baumgarten, 1997, 2004) miały przeciętnie niespełna 60 katedr profesorskich oraz zatrudniały zaledwie nieco ponad 20 docentów prywatnych (obliczenia na podstawie Eulenburg 1908, s. 8).

Ze względu na brak pełnych danych o zatrudnieniu kadry naukowo-dydaktycznej we wszystkich polskich uczelniach wyższych w kolejnych latach okresu międzywojennego, potencjał kadrowy szkół wyższych w Polsce przedstawiono na podstawie stanu kadrowego dla dwóch wybranych lat (1922 i 1937), z ograniczeniem do profesorów (zwykłych i nadzwyczajnych). Niestety, w przeciwieństwie do liczebności grona profesorskiego liczba docentów pracujących na poszczególnych uczelniach często nie była uwzględniana w opracowaniach statystycznych i jest trudna do odtworzenia ze względu na brak pełnych informacji źródłowych.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 9 można stwierdzić, że przez cały okres międzywojenny występowały zasadnicze różnice potencjału kadrowego nie tylko pomiędzy poszczególnymi uczelniami, ale także pomiędzy ich typami oraz między uczelniami państwowymi i prywatnymi. Uczelniami o zdecydowanie największym potencjale kadrowym były uniwersytety, w których – jak wykazano już wcześniej – przez większość tego czasu kształciło się pomiędzy 60 a 70% ogółu słuchaczy szkół wyższych w Polsce (por. rozdz. 3.2. *Przekształcenia sieci szkół wyższych w latach 1918–1939*). Już na początku lat 20. XX w. uniwersytety zatrudniały od 50 do 100 profesorów. Pod koniec lat 30. XX w. liczba stanowisk profesorskich w uniwersytetach wynosiła już od 80 do 130. Pod względem liczby stanowisk profesorskich polskie uczelnie wyższe w dwudziestoleciu międzywojennym nie odbiegały in minus od uczelni niemieckich i austriackich. Pod koniec lat 30. XX w. liczba etatów profesorskich na największej polskiej uczelni – warszawskim uniwersytecie – wynosiła ponad 60%, odpowiednich stanowisk na największej niemieckiej, a zarazem najbardziej prestiżowej w ówczesnym świecie – Uniwersytecie Berlińskim (w 1920 r.

było na nim 114 stanowisk profesorów zwyczajnych i 85 nadzwyczajnych – Wagner 2012)⁵⁶.

Na początku lat 20. XX w. podobny potencjał kadrowy do najmniejszych uniwersytetów (Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie) miały politechniki (we Lwowie oraz w Warszawie). W przeciwieństwie do uniwersytetów w latach 1922–1937 liczba katedr profesorskich na politechnikach nie uległa jednak większym zmianom. Pozostałe typy uczelni oferowały znacznie mniejszą liczbę stanowisk profesorów i docentów niż uniwersytety i politechniki, co wiązało się m.in. z o wiele niższą liczbą kształconych studentów. Dotyczy to również uczelni prywatnych, z których największe zatrudniały co prawda po kilkadziesiąt osób na stanowiskach profesorów, ale – jak wykazano na kolejnych stronach niniejszej książki – wiązało się to z powszechnym zatrudnianiem pracowników uczelni państwowych na drugich i kolejnych etatach (rozdz. 4.5. *Powiązania kadrowe uczelni*).

Zmiany liczebności kadry profesorskiej na uczelniach II Rzeczypospolitej w latach 20. i 30. XX w. wpłynęły na zmiany rangi poszczególnych szkół wyższych pod względem ich potencjału kadrowego (ze względu na wspomniane już wyżej zjawisko wieloetatowości, zagadnienie to zbadano tylko w odniesieniu do uczelni państwowych). Zmiany te miały wyraźny wymiar przestrzenny – największy wzrost potencjału kadrowego odnotowano w przypadku uczelni Warszawy, Poznania i Wilna, najmniejszy zaś w uczelniach Lwowa i Krakowa (por. tabele 9 i 10). Szczególnie zauważalne jest to, gdy porówna się liczbę etatów oraz pozycję Uniwersytetu Jana Kazimierza z Uniwersytetem Warszawskim oraz Uniwersytetem Poznańskim. O ile w 1922 r. lwowski uniwersytet był trzecią uczelnią pod względem liczby profesorów, ustępując Uniwersytetowi Jagiellońskiemu oraz nieznacznie Uniwersytetowi Warszawskiemu (por. tabela 10), o tyle w 1937 r. zajmował on pod tym względem dopiero czwartą pozycję, ustępując już również uniwersytetowi w Poznaniu. Pewien wpływ miały na to wydarzenia polityczne z początku lat 30. XX w., gdy na lwowskich uczelniach zlikwidowano 12 katedr profesorskich⁵⁷.

⁵⁶ Dekadę wcześniej, tj. w 1910 r., na uniwersytecie w Berlinie zatrudnionych było 94 profesorów zwyczajnych, 104 nadzwyczajnych oraz 293 profesorów honorowych i docentów prywatnych (McClelland 2012).

⁵⁷ Wraz z wejściem w życie w 1933 r. tzw. reformy Jędrzejewicza wprowadzono m.in. uprawnienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do likwidacji katedr na uczelniach bez zgody uczelni i ich ciał kolegialnych. Na podstawie tego uprawnienia zniesiono łącznie ponad 50 katedr (por. Redzik 2010, Jastrzębski 2013a). Działanie to – co jest powszechnie znane – miało podłoże polityczne. Wraz z likwidacją katedr ze stanowisk profesorskich usunięci zostali uczeni o poglądach nieakceptowanych przez sprawującą wówczas władzę sanację (por. m.in. Jastrzębski 2011, 2013a). Likwidacja katedr na mocy ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich miała „swoją geografę” – o ile w państwowych uczelniach Warszawy ich liczba zwiększyła się w latach 1933–1939 o 19, o tyle na uczelniach pozostałych ośrodków uległa zmniejszeniu (w Wilnie o jedną, w Krakowie o cztery, w Poznaniu o 7, zaś we Lwowie o 12 – por. Jastrzębski 2013a, s. 346).

Tabela 9. Liczba profesorów uczelni wyższych w roku akademickim 1922/23 i 1937/38 (liczba poszczególnych stanowisk)

Miasto	Uczelnia	1922 r.		1937 r.	
		Profesorowie			
		ogółem	w tym zwyczajni	ogółem	w tym zwyczajni
Uczelnie państwowe					
1	2	3	4	5	6
Kraków	Uniwersytet Jagielloński	101	84	109	70
Kraków	Akademia Górnicza	16	14	21	17
Kraków	Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	13	6	12	9
Lwów	Uniwersytet Jana Kazimierza	82	71	84	63
Lwów	Politechnika Lwowska	58	41	59	41
Lwów	Akademia Medycyny Weterynaryjnej	8	6	13	7
Poznań	Uniwersytet Poznański	78	45	94	63
Warszawa	Uniwersytet Warszawski (od 1935 r. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego)	92	69	127	83
Warszawa	Politechnika Warszawska	55	37	61	49
Warszawa	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	15	9	24	15
Warszawa	Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	–	–	11	5
Warszawa	Akademia Stomatologiczna	14	0	3	0
Warszawa	Państwowy Instytut Pedagogiczny	0	0	–	–
Wilno	Uniwersytet Stefana Batorego	52	26	82	35
Uczelnie prywatne					
Kraków	Wyższe Studium Handlowe w Krakowie	–	–	7	0
Lublin	Uniwersytet Katolicki w Lublinie	58	0	29	0
Lwów	Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie	23	0	7	0
Łódź	Wolna Wszechnica Polska, oddział w Łodzi	–	–	31	0
Poznań	Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu	–	–	4	0

1	2	3	4	5	6
Warszawa	Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	74	0	70	0
Warszawa	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	67	0	12	0
Warszawa	Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie	0	0	33	0
Warszawa	Wyższa Szkoła Dziennikarska	–	–	0	0
Warszawa	Szkoła Wschodoznawcza	–	–	0	0
Wilno	Szkoła Nauk Politycznych w Wilnie	–	–	10	0

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924; Statystyka szkolnictwa 1937/38, 1939, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny

Tabela 10. Miejsca uczelni publicznych pod względem liczebności kadry profesorskiej w 1922 i 1937 r.

Uczelnia	Miejsce uczelni pod względem liczby stanowisk profesorów	
	1922 r.	1937 r.
Uniwersytet Warszawski (od 1935 r. Uniwersytet Józefa Piłsudskiego)	2	1
Uniwersytet Jagielloński	1	2
Uniwersytet Poznański	4	3
Uniwersytet Jana Kazimierza	3	4
Politechnika Warszawska	6	6
Uniwersytet Stefana Batorego	7	5
Politechnika Lwowska	5	7
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	9	8
Akademia Górnicza	8	9
Akademia Medycyny Weterynaryjnej	12	10

Uwaga: w tabeli ujęto 10 uczelni o największej liczbie stanowisk profesorów i docentów w 1937 r.

Źródło: opracowano na podstawie danych ujętych w tabeli 8

Tabela 11. Liczba stanowisk profesorów w uczelniach publicznych w Polsce w 1922 i 1937 r.

Stanowisko	1922 r.	1937 r.	Zmiana [%]
Profesorowie	584	700	19,9
w tym zwyczajni	408	457	12,0
w tym nadzwyczajni	176	243	38,1

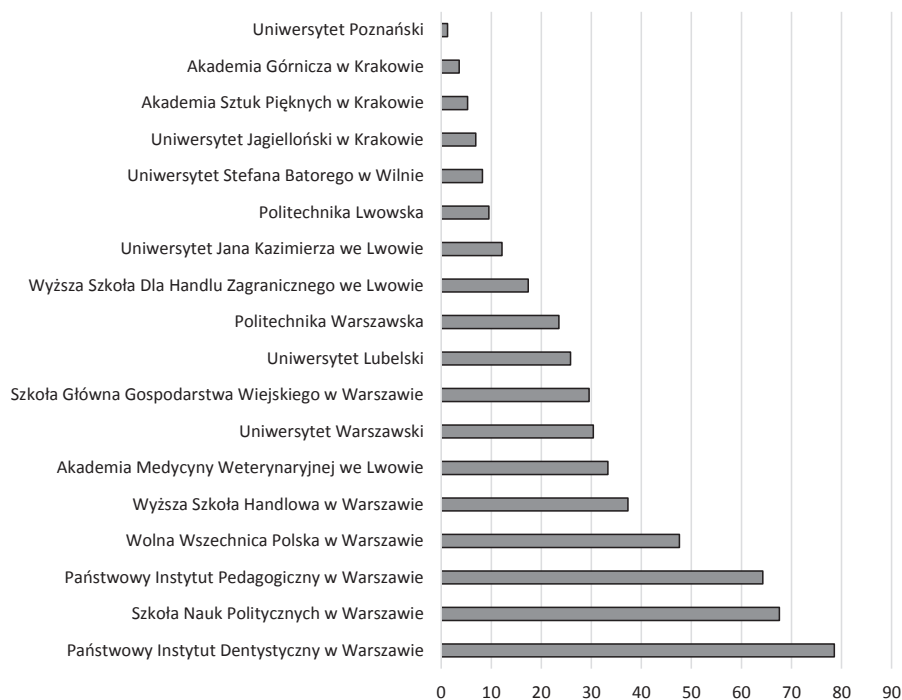
Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924; Statystyka szkolnictwa 1937/38, 1939, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny

Charakterystyka zmian potencjału kadrowego uczelni wyższych w okresie międzywojennym byłaby niepełna bez odniesienia się do zmian potencjału kadrowego całego systemu szkolnictwa wyższego. W przybliżeniu skalę tych zmian oddaje wzrost liczby stanowisk profesorów w państwowych uczelniach w latach 1922–1937. O ile w 1922 r. tych stanowisk było łącznie nieco ponad 580, o tyle w 1937 r. ich liczba osiągnęła 700 (por. tabela 10). Mając nawet na uwadze, że jest to liczba stanowisk, nie zaś osób (por. Dybiec 2000 oraz rozdz. 1.4. *Źródła informacji i metody badań*), z pewnością liczba profesorów w polskim szkolnictwie wyższym w ciągu zaledwie 15 lat istotnie wzrosła. Jeszcze zwiększyła się liczba docentów, choć pełna skala tego zjawiska jest niemożliwa do oszacowania ze względu na brak pełnych danych statystycznych. Niemniej dokumentują ją informacje zawarte w składach osobowych i sprawozdaniach rektorskich poszczególnych uczelni. Na tej podstawie można wskazać, że np. w latach 1922–1937 na Uniwersytecie Jagiellońskim wzrosła z 38 do 105, na Uniwersytecie Jana Kazimierza – z 41 do 104, zaś na Uniwersytecie Poznańskim – z 11 do 61. Dane te z jednej stron dokumentują sukces szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej w rozwoju młodszej kadry naukowej, tworzeniu tzw. szkół naukowych oraz wychowywaniu następców, z drugiej jednak pokazują, że liczba nisko opłacanych bądź nieopłacanych docentów na największych publicznych uczelniach w zasadzie dorównywała liczbie stanowisk profesorskich (relatywnie dobrze opłacanych i gwarantujących stabilność zatrudnienia oraz rzeczywistą wolność badań naukowych). Podobna sytuacja, wraz z wydłużaniem się ścieżki awansu dla młodych adeptów nauki, była jedną z przyczyn kryzysu humboldtowskiego modelu uniwersytetu w Niemczech po I wojnie światowej (por. Ben-David 1968, Zloczower 1981, Charle 2004, Meusburger i Schuch 2012).

4.5. Powiązania kadrowe uczelni

Powolywanie wielu nowych uczelni w pierwszych kilku latach po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, jak wskazywano na poprzednich stronach tej książki, było trudnym zadaniem m.in. ze względu na ograniczone zasoby kadry naukowej. Z tego powodu w całym dwudziestoleciu międzywojennym, a w szczególności zaś w jego pierwszych latach, częstą praktyką było łączenie pracy na dwóch (lub więcej) uczelniach. Ponieważ do tej pory nie prowadzono szczegółowych studiów nad powiązaniami kadrowymi uczelni i ośrodków akademickich w okresie międzywojennym, założono, kierując się wynikami współczesnych badań (por. Bajerski 2009), że ich skala, zasięg oraz struktura przestrzenna są istotnym wymiarem funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego w przestrzeni. Analizę powiązań kadrowych pomiędzy uczelniami II Rzeczypospolitej umożliwia wielokrotnie wykorzystywany z niniejszej pracy *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkol-*

nych (Zagórowski (red.), 1924). Wedle tego opracowania we wszystkich uczelniach wyższych w 1922 r. na stanowiskach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych zatrudnionych było 1231 osób (na stanowiskach od lektora lub wykładowego po profesora zwyczajnego). Przy czym 122 osoby figurowały w składzie co najmniej dwóch uczelni jednocześnie (104 w składach dwóch uczelni, 17 – trzech uczelni oraz jedna osoba – czterech uczelni). Na tej podstawie można stwierdzić, że co dziesiąty przedstawiciel środowiska naukowego pracował równocześnie na dwóch uczelniach lub więcej. Zazwyczaj dotyczyło to pracy na stanowisku profesora w jednej uczelni (najczęściej jako profesor zwyczajny) oraz docenta lub wykładowego w drugiej.



Ryc. 31. Udział pracowników poszczególnych uczelni zatrudnionych równocześnie w co najmniej jednej innej szkole wyższej w 1922 r. (w %)

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924

Udział kadry naukowej pracującej na co najmniej dwóch uczelniach równocześnie różnicował zarówno uczelnie państwowe i prywatne, jak i poszczególne ośrodki szkolnictwa wyższego. Najniższy udział pracujących na więcej niż jednej uczelni charakteryzował uczelnie publiczne położone poza stolicą – przede wszystkim w Poznaniu, Krakowie oraz Wilnie (od 1 do 8%). W Poznaniu i Wilnie w 1922 r. uniwersytety były jedynymi uczelniami wyższymi, które – choć znacz-

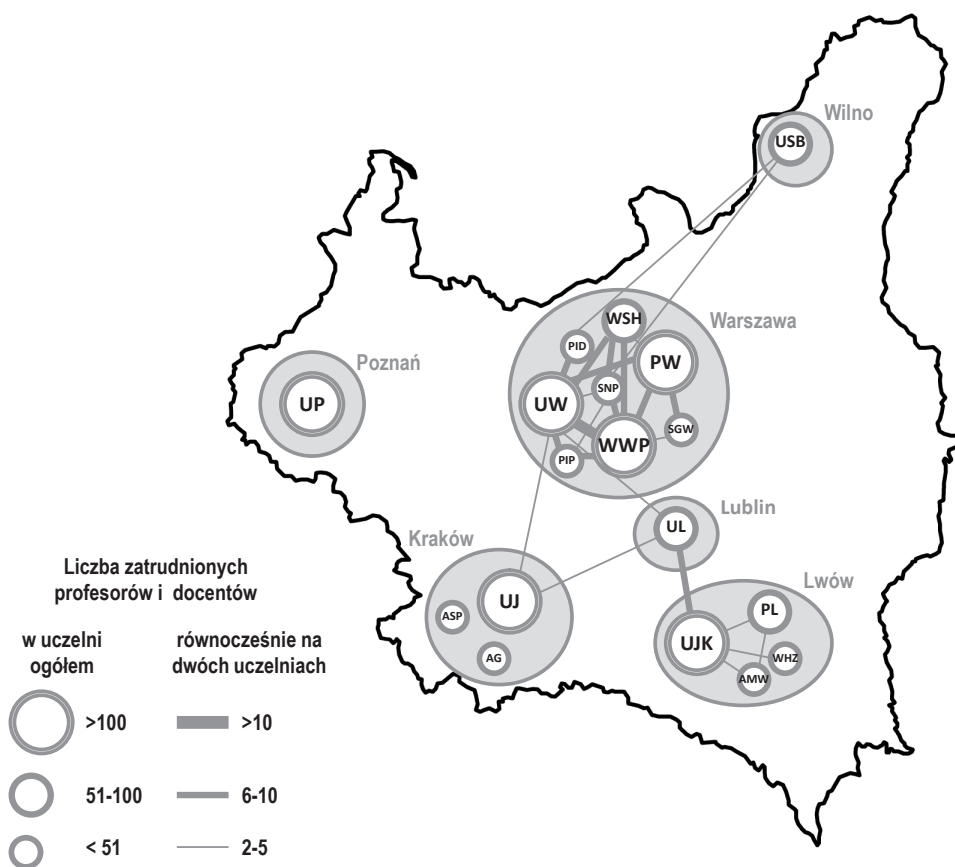
na część katedr była powierzona zastępcom profesorów (zazwyczaj osobom bez habilitacji) – były samodzielne kadrowo (por. ryc. 31). W Krakowie o słabych powiązaniach kadrowych Uniwersytetu Jagiellońskiego z Akademią Sztuk Pięknych i Akademią Górniczą przesądzały: (1) w niewielkim stopniu pokrywająca się orientacja badawcza i dydaktyczna funkcjonujących w mieście uczelni oraz (2) fakt, że Akademia Sztuk Pięknych i Akademia Górnicza były uczelniami niewielkimi, zatrudniającymi poniżej 30 osób na stanowiskach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych.

Najwyższy udział pracujących w co najmniej dwóch uczelniach cechował stołeczne uczelnie prywatne (por. ryc. 31). W przypadku trzech z nich przekraczał on 50% (Państwowy Instytut Pedagogiczny, Szkoła Nauk Politycznych, Państwowy Instytut Dentystyczny), zaś blisko 50% wynosił w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Ponieważ dla znacznej części kadry naukowo-dydaktycznej tych uczelni podstawowymi miejscami pracy były warszawskie uczelnie publiczne, również i one wykazywały ponadprzeciętny udział osób pracujących na co najmniej dwóch uczelniach (30% udziały cechowały m.in. Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego i Uniwersytet Warszawski).

Syntetyczny obraz powiązań kadrowych uczelni wyższych w 1922 r. przedstawia ryc. 32. Łatwo zauważyć, że większość powiązań kadrowych uczelni, w szczególności tych najsilniejszych (związanych z wysoką liczbą pracujących równocześnie na dwóch uczelniach), stanowiły wewnętrzne powiązania w ramach ośrodków akademickich. Na powiązania te przypadało blisko 82% ogółu powiązań. Ze względu na różnice w wielkości ośrodków akademickich oraz struktury uczelni w nich zlokalizowanych, występowały wyraźne różnice pomiędzy nimi w proporcji wewnętrznych i zewnętrznych powiązań kadrowych. W przypadku ośrodków o największej liczbie uczelni, tj. Warszawy (8) i Lwowa (4) przeważały powiązania wewnętrzne, stanowiące odpowiednio 93% i 76% ogółu. Dla pozostałych ośrodków ich udział był wyraźnie niższy niż powiązań zewnętrznych, wynosząc od 0% (ośrodki z jedną uczelnią – Lublin, Poznań i Wilno) do 31% (Kraków).

Wskazana wyżej zdecydowana przewaga powiązań kadrowych wewnętrznych, domykających się w poszczególnych ośrodkach akademickich, wynika przede wszystkim z gęstej sieci powiązań pomiędzy 8 warszawskimi uczelniami (ryc. 32). Na tę sieć przypadało 72% wszystkich powiązań kadrowych uczelni w 1922 r. Tak wysoką wartość można wytłumaczyć trzema czynnikami: (1) wielkością warszawskiego ośrodka akademickiego w 1922 r., który skupiał 44% ogółu uczelni, 45% kadry naukowej oraz 46% ogółu studentów, (2) fizyczną bliskością uczelni oraz (3) występowaniem podobnych kierunków kształcenia na różnych uczelniach, w tym na uczelniach prywatnych i państwowych, które stanowiły dla tych pierwszych naturalny rezerwuuar kadrowy (m.in. powiązania kadrowe Uniwersytetu Warszawskiego ze sprofilowaną uniwersytecko Wolną Wszechnicą

Polską czy też sprofilowanymi specjalistycznie Państwowym Instytutem Denty-
stycznym i Państwowym Instytutem Pedagogicznym). Istotne znaczenie miały
również powiązania pomiędzy uczelniami prywatnymi (m.in. pomiędzy Wol-
ną Wszechnicą Polską a Wyższą Szkołą Handlową i Szkołą Nauk Politycznych)
– część warszawskich nauczycieli akademickich zatrudniona była wyłącznie
w uczelniach niepublicznych, łącząc niekiedy tę pracę z działalnością zawodową
w różnorodnych instytucjach publicznych.



Ryc. 32. Powiązania kadrowe uczelni wyższych w Polsce w 1922 r.

Objaśnienia: AG – Akademia Górnicza, AMW – Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, ASP – Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, PID – Państwowy Instytut Denty-
styczny w Warszawie, PID – Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, PL – Politechnika Lwowska, PW – Politechnika Warszaw-
ska, SGW – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, SNP – Szkoła Nauk Politycznych
w Warszawie, UJ – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, UJK – Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie,
UL – Uniwersytet Lubelski, UP – Uniwersytet Poznański, USB – Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie,
UW – Uniwersytet Warszawski, WHZ – Wyższa Szkoła Dla Handlu Zagranicznego we Lwowie, WWP – Wol-
na Wszechnica Polska w Warszawie, WSH – Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie

Źródło: opracowano na podstawie Z. Zagórowski (red.), 1924

Tabela 12. Siła powiązań kadrowych wewnętrznych i zewnętrznych dla ośrodków akademickich w 1922 r.

Ośrodki akademickie	Przeciętny % nauczycieli akademickich pracujących na drugiej lub kolejnej uczelni		Powiązania kadrowe	
	W tym samym ośrodku	W innym ośrodku	Wewnętrzne	Zewnętrzne
wielouczelniane				
Warszawa	35,5	2,6	silne	słabe
Lwów	10,3	3,2	przeciętne	słabe
Kraków	1,9	4,4	słabe	słabe
jednouczelniane				
Poznań	<i>nie dotyczy</i>	1,3	<i>nie dotyczy</i>	słabe
Wilno	<i>nie dotyczy</i>	8,2	<i>nie dotyczy</i>	przeciętne
Lublin	<i>nie dotyczy</i>	25,9	<i>nie dotyczy</i>	silne

Źródło: opracowano na podstawie: Z. Zagórowski (red.), 1924

Innym wymiarem analizy powiązań kadrowych uczelni wyższych w II Rzeczypospolitej jest próba relatywnego określenia siły wewnętrznych i zewnętrznych powiązań kadrowych dla ośrodków akademickich. Za miarę tej siły przyjęto przeciętny udział pracowników wszystkich uczelni danego ośrodka akademickiego pracujących równocześnie na innej uczelni w tym samym ośrodku (powiązania wewnętrzne) lub na uczelni w ośrodku innym (powiązania zewnętrzne). Arbitralnie wyróżniono trzy stopnie siły każdego z typu powiązań kadrowych: silne (udział powyżej 20%), przeciętne (udział od 5 do 20%), słabe (udział poniżej 5%). Dla ośrodków wielouczelnianych określono siłę powiązań wewnętrznych i zewnętrznych, dla ośrodków jednouczelnianych tylko siłę powiązań zewnętrznych.

Wszystkie ośrodki wielouczelniane cechowała niewielka siła powiązań wewnętrznych, przy zróżnicowanej sile powiązań wewnętrznych (por. tabela 12). Silne powiązania charakteryzowały Warszawę (co zresztą można zauważyć również na ryc. 32), przeciętne – Lwów, zaś słabe – Kraków. O ile relatywna siła powiązań zewnętrznych nie różnicowała wielouczelnianych ośrodków akademickich, o tyle różnicowała ona ośrodki jednouczelniane. Silne zewnętrzne powiązania kadrowe cechowały Lublin i zlokalizowany w nim prywatny Uniwersytet Lubelski, w początkowych latach okresu międzywojennego formalnie powiązany z Uniwersyte-tem Jana Kazimierza we Lwowie, z którego pochodziła część jego kadry naukowej i przy którym funkcjonowała m.in. komisja egzaminacyjna dla jednego z wydzia-łów Uniwersytetu Lubelskiego (po zdaniu egzaminów absolwenci otrzymywali dyplomy Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie – por. Karolewicz 1996). Prze-ciętną siłę zewnętrznych powiązań kadrowych wykazywało Wilno, co łączyło się

z powiązaniem kadrowym Uniwersytetu Stefana Batorego z uczelniami Warszawy (w równym stopniu z państwowymi, jak i prywatnymi). Ośrodek poznański oraz zlokalizowany w nim Uniwersytet Poznański charakteryzowały z kolei tylko słabe zewnętrzne powiązania kadrowe, co wynikało zapewne zarówno z położenia w skali kraju (odległego od innych ośrodków), jak i z relatywnie wysokiego stopnia „samodzielności kadrowej” uniwersytetu (niemalże wszyscy zastępcy profesorów, doceni oraz profesorowie na stałe mieszkali w Poznaniu bądź w jego najbliższych okolicach).

4.6. Pozycja naukowa uczelni i jej zmiany – członkostwo w Polskiej Akademii Umiejętności

Jednym z zagadnień bezpośrednio związanych z migracjami uczonych w okresie międzywojennym jest ich wpływ na pozycję naukową poszczególnych uczelni i ośrodków szkolnictwa wyższego. W pewnym stopniu miarą rangi uczelni może być, wcześniej już przedstawiona, liczba zatrudnionych samodzielnych pracowników nauki, w tym w szczególności liczba katedr profesorskich. Choć miernik ten wykorzystywany był już w badaniach przez m.in. Z. Chojnickiego i T. Czyż (1997), jego wykorzystanie niesie ze sobą pewną niedogodność, ponieważ zakłada nadanie wszystkim profesorom tej samej wagi. Poszczególne badacze, podobnie jak i zatrudniające ich uczelnie, różnią się jednak między sobą dorobkiem naukowym oraz – będącą zazwyczaj jego pochodną – renomą środowiskową. Z tego względu przyjęto wykorzystanie miernika, który obrazowałby w znacznym stopniu właśnie rozkład „naukowej wybitności”, czy też prestiżu naukowego. Warunek ten spełniają informacje o członkostwie profesorów poszczególnych uczelni w Polskiej Akademii Umiejętności.

Utworzona w 1872 r. Polska Akademia Umiejętności w wyniku przekształcenia istniejącego od 1816 r. Towarzystwa Naukowego Krakowskiego (do 1919 r. jako Akademia Umiejętności) była w okresie międzywojennym największym i najbardziej prestiżowym towarzystwem naukowym. Skupiała najwybitniejszych specjalistów z zakresu nauk podstawowych i nauk medycznych (od 1930 r. po utworzeniu Wydziału Lekarskiego, do którego włączono członków, powstałej w 1920 r. w Warszawie, Akademii Nauk Lekarskich)⁵⁸. Tytuł członka czynnego Akademii uznawano za najwyższe krajowe wyróżnienie naukowe (por. Bystron 1928, Dybiec 1993). W okresie międzywojennym zaznaczyła się tendencja, aby

⁵⁸ Od chwili powstania Akademii do 1930 r. funkcjonowały w niej trzy wydziały: I Wydział Filologiczny, II Wydział Historyczno-Filozoficzny i III Wydział Matematyczno-Przyrodniczy. W tym roku dołączył do nich IV Wydział Lekarski (por. Dybiec 1993).

przyjmować do Polskiej Akademii Umiejętności wszystkie osoby, które cechują najwyższe kwalifikacje naukowe. J. Dybiec (1993, s. 37) pisze wręcz, że w okresie od powstania Akademii do jej likwidacji przez władze komunistyczne w 1952 r. „nie było żadnego wybitniejszego uczonego polskiego, który nie należałby do Akademii”. Choć równolegle z Polską Akademią Umiejętności działała utworzona w 1920 r. Akademia Nauk Technicznych, to jednak znaczenie oraz liczba członków tej drugiej były zdecydowanie mniejsze (Hübner 2011).

W badaniach wykorzystano informacje o członkach Polskiej Akademii Umiejętności, zawarte w corocznie publikowanych przez tę instytucję rocznikach. Wykorzystano dane obrazujące stan osobowy PAU w latach 1924 i 1939. Pierwszy rok obrazuje symbolicznie stan po ustabilizowaniu się liczby uczelni i kadr naukowo-dydaktycznych po okresie dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1919–1923. Drugi obrazuje stan u końca II Rzeczypospolitej.

Rozmieszczenie członków Polskiej Akademii Umiejętności w 1924 było wysoce nierównomierne w układzie uczelni, co wiązało się z koncentracją ich w trzech największych uniwersytetach (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Jana Kazimierza i Uniwersytet Warszawski), na które przypadało ponad 89% ogółu krajowych członków Akademii, z czego aż 46% przypadało na krakowski uniwersytet (por. tabela 13). Biorąc pod uwagę udział członków PAU zatrudnionych w poszczególnych uczelniach w 1924 r., można wyróżnić trzy szczeble ich renomy. Pierwszy, najwyższy, reprezentuje Uniwersytet Jagielloński, koncentrujący, na co wskazano powyżej, blisko połowę członków Akademii. Drugi reprezentują uniwersytety we Lwowie i Warszawie, na których łącznie pracowało niemal tyle członków, co na uniwersytecie w Krakowie. Pozostałe uczelnie, o udziale członków PAU nieprzekraczającym 5% można zaliczyć do trzeciego szczebla. Powyższa sytuacja z jednej strony pokazuje wciąż bardzo wysoką koncentrację najbardziej renomowanych badaczy w „tradycyjnych” uniwersytetach galicyjskich. Z drugiej zaś wskazuje na specyfikę Uniwersytetu Warszawskiego, który ze względu na zatrudnianie już od czasu I wojny światowej wielu profesorów uniwersytetów w Krakowie i Lwowie (zob. *Odptyw kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu w latach 1917–1922...*) w ciągu kilku lat pod względem liczby najwybitniejszych badaczy stał się uczelnią dorównującą Uniwersytetowi Jana Kazimierza.

Porównanie rozmieszczenia krajowych członków Polskiej Akademii Umiejętności wskazuje, że pomiędzy latami 1924 i 1939 doszło do dalszej dekoncentracji prestiżu naukowego w polskim szkolnictwie wyższym, przejawiającej się przede wszystkim spadkiem udziału członków Akademii w galicyjskich uniwersytetach. O ile w 1924 r. blisko 69% członków PAU reprezentowało łącznie Uniwersytet Ja-

gielloński oraz Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, o tyle w 1939 r. na te dwie uczelnie przypadało już tylko 52% najwybitniejszych uczonych. Równocześnie istotnie wzrósł udział Uniwersytetu Poznańskiego (z 4 do 12%) oraz – choć już nie tak wyraźnie – Uniwersytetu Warszawskiego (z 20 do 24%) i Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (z 1 do 4%). Zmiany te przyczyniły się do zaniku wyróżnionych wcześniej trzech szczebli uczelni ze względu na ich renomę i wykształcenia się układu, w którym *de facto* każdy z czterech największych uniwersytetów może być traktowany jako reprezentant kolejnego szczebla renomy (w kolejności krakowski, warszawski, lwowski oraz poznański), przy równoczesnym traktowaniu pozostałych uczelni jako piątego – najniższego szczebla.

Opisane powyżej zmiany, związane z postępującą dekoncentracją renomy naukowej w systemie szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce, wskazują na co najmniej dwuetapowość tego zjawiska. Etapy te szczególnie zauważalne są, jeśli pod rozważyć weźmie się zmiany udziału członków PAU zatrudnionych na czterech największych uniwersytetach. W pierwszym etapie (w tym wypadku do 1924 r.) zmiany były przede wszystkim efektem migracji doświadczonych uczonych – profesorów o wysokiej pozycji naukowej – przede wszystkim z Krakowa i Lwowa do Warszawy. W drugim etapie (lata 1924–1939) wiązały się one przede wszystkim z nabywaniem statusu członka PAU przez badaczy z młodszych uczelni (przede wszystkim z Poznania), co było ułatwione poprzez niemalże podwojenie się liczby członków Akademii pomiędzy 1924 i 1939 r.

Kwestią wymagającą weryfikacji jest to, czy wzrost pozycji naukowej nowych uczelni, mierzony udziałem wśród członków PAU, najbardziej spektakularny w przypadku Uniwersytetu Poznańskiego, był *de facto* konsekwencją wydarzeń z lat 1919–1923, kiedy kształtował się stan kadrowy nowych szkół wyższych. W okresie tym, co szczegółowo opisano w poprzednich podrozdziałach, na Uniwersytet Poznański napłynęli przede wszystkim docenci i młodzi profesorowie, którzy, choćby z racji wieku, nie mieli statusu członka PAU, równocześnie zyskując uznanie zarówno Komisji Uniwersyteckiej w Poznaniu, jak i Komisji Stabilizacyjnej, rekomendującej ich do objęcia katedr profesorskich w Poznaniu. Sugeruje to, że w omawianym okresie mogło dojść do istotnej dekoncentracji młodych utalentowanych badaczy, którzy w późniejszych latach zostali przyjęci do Akademii. Aby to zweryfikować, poddano analizie rozmieszczenie najbardziej mobilnej kategorii wiekowej samodzielnych pracowników nauki, tj. – jak wykazały wcześniejsze analizy – osób przed 45 rokiem życia. Osoby takie, w wieku zazwyczaj 30–45 lat stanowiły w 1922 r. blisko 2/3 kadry profesorskiej Uniwersytetu Poznańskiego i ponad 1/2 kadry Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie (por. rozdz. 4.1. *Uwarunkowania migracji kadry naukowej...*).

Tabela 13. Członkowie krajowi Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1924 i 1939 wedle uczelni

Uczelnia	Miasto	Członkowie krajowi PAU					
		ogółem		w tym:			
		Liczba	%	czynni		korespondenci	
				Liczba	%	Liczba	%
Rok 1924							
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	52	46,4	27	52,9	25	41,0
Uniwersytet Jana Kazimierza	Lwów	25	22,3	9	17,6	16	26,2
Uniwersytet Warszawski	Warszawa	23	20,5	10	19,6	13	21,3
Uniwersytet Poznański	Poznań	5	4,5	1	2,0	4	6,6
Politechnika Warszawska	Warszawa	3	2,7	2	3,9	1	1,6
Uniwersytet Stefana Batorego	Wilno	1	0,9	1	2,0	0	0,0
Politechnika Lwowska	Lwów	1	0,9	1	2,0	0	0,0
Uniwersytet Lubelski	Lublin	1	0,9	0	0,0	1	1,6
Wolna Wszechnica Polska	Warszawa	1	0,9	0	0,0	1	1,6
Polskie uczelnie ogółem		112	100	51	100	61	100
Rok 1939							
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	69	33,5	42	43,8	27	24,5
Uniwersytet Warszawski	Warszawa	49	23,8	24	25,0	25	22,7
Uniwersytet Jana Kazimierza	Lwów	39	18,9	18	18,8	21	19,1
Uniwersytet Poznański	Poznań	25	12,1	8	8,3	17	15,5
Uniwersytet Stefana Batorego	Wilno	9	4,4	1	1,0	8	7,3
Politechnika Warszawska	Warszawa	6	2,9	3	3,1	3	2,7
Politechnika Lwowska	Lwów	5	2,4	0	0,0	5	4,5
Akademia Górnicza	Kraków	2	1,0	0	0,0	2	1,8
Akademia Medycyny Weterynaryjnej	Lwów	2	1,0	0	0,0	2	1,8
Polskie uczelnie ogółem		206	100	96	100	110	100

Źródło: opracowano na podstawie: Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności. Rok 1923/1924, Kraków: Polska Akademia Umiejętności i Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności. Rok 1938/1939, Kraków: Polska Akademia Umiejętności

Tabela 14. Miejsca pracy nauczycieli akademickich urodzonych w latach 1877–1892, którzy w 1939 r. należeli do Polskiej Akademii Umiejętności (lata 1922 i 1939)

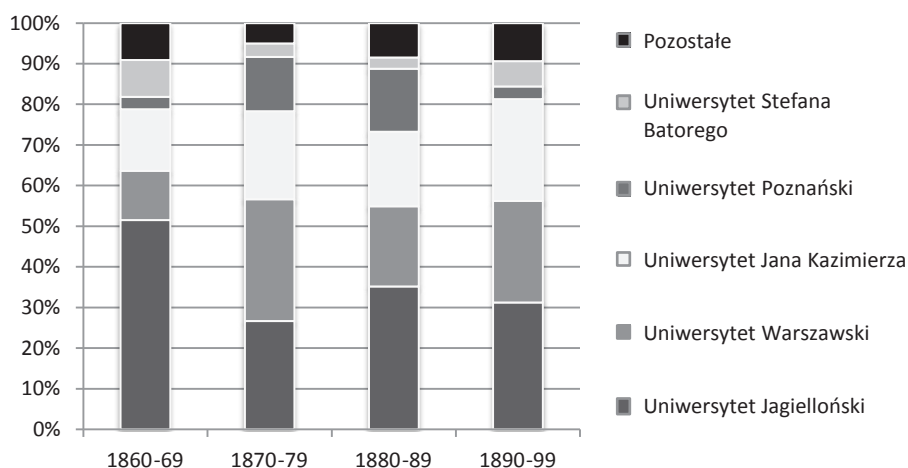
Uczelnia	Miasto	Członkowie PAU w 1939 r. wedle miejsca pracy			
		w 1922 r.		w 1939 r.	
		Liczba	%	Liczba	%
Uniwersytet Jagielloński	Kraków	25	27,8	28	31,5
Uniwersytet Warszawski	Warszawa	17	18,9	21	23,6
Uniwersytet Poznański	Poznań	17	18,9	14	15,7
Uniwersytet Jana Kazimierza	Lwów	15	16,7	17	19,1
Uniwersytet Stefana Batorego	Wilno	5	5,6	2	2,2
Politechnika Warszawska	Wilno	4	4,4	2	2,2
Politechnika Lwowska	Lwów	3	3,3	4	4,5
Wolna Wszechnica Polska	Warszawa	3	3,3	0	0,0
Państwowy Instytut Pedagogiczny	Warszawa	1	1,1	0	0,0
Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie	Lwów	0	0,0	1	1,1
Polskie uczelnie ogółem		90	100	90	100

Uwaga: wzięto pod uwagę wyłącznie nauczycieli akademickich zatrudnionych na uczelniach w 1922 r.

Źródło: opracowano na podstawie: Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności. Rok 1923/1924, Kraków: Polska Akademia Umiejętności i Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności. Rok 1938/1939, Kraków: Polska Akademia Umiejętności oraz Z. Zagórowski (red.), 1924

W tabeli 14 przedstawiono informacje o zatrudnieniu przez poszczególne uczelnie nauczycieli akademickich, którzy urodzili się w latach 1877–1892 (w 1922 r. mieli 30–45 lat) i w 1939 r. wchodzili w poczet członków Polskiej Akademii Umiejętności. Przedstawiono dane dla dwóch lat: 1922 oraz 1939. Jak można zauważyć, w 1922 r. relatywnie młodzi badacze – późniejsi członkowie Polskiej Akademii Umiejętności dość równomiernie rozkładali się na cztery największe uniwersytety. Choć zaznaczała się, podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań, przewaga Uniwersytetu Jagiellońskiego (27,8%), to była ona niewielka, ponieważ udziały analizowanych badaczy wynosiły w pozostałych trzech największych uniwersytetach od 16,7% (Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie) do 18,9% (Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Poznański). Szczególną uwagę zwraca przede wszystkim wysoka pozycja poznańskiego uniwersytetu, cechującego się wówczas najniższą renomą wśród wymienionych uczelni. Zestawiając ten obraz z sytuacją z 1939 r., można zauważyć wzrost polaryzacji uczelni pod względem zatrudnienia w nich badaczy należących do Polskiej Akademii Umiejętności, urodzonych w latach 1877–1892. Różnicowanie to wydaje się wprost wiązać ze statusem naukowym

Powyższy wniosek o bardziej równomiernym rozkładzie pomiędzy największe uniwersytety międzywojennej Polski wybitnych badaczy urodzonych w latach 1877–1892 niż w przypadku wszystkich członków Polskiej Akademii Umiejętności sugeruje możliwą czasowość tej sytuacji. Należy rozumieć przez to możliwość występowania takiego stanu rzeczy tylko w przypadku tego pokolenia nauczycieli akademickich, co – jak wskazywano wcześniej – jest prostą konsekwencją wielkich potrzeb kadrowych nowo organizowanych uczelni w latach 1918–1922 (a nawet od 1915 – kasus Uniwersytetu Warszawskiego). Aby to zweryfikować, obliczono udział członków Polskiej Akademii Umiejętności, zatrudnionych w polskich uczelniach w 1939 r., dla czterech przedziałów wiekowych: (1) urodzonych w latach 1860–1869 (mających w 1939 r. od 70 do 79 lat), (2) urodzonych w latach 1870–1879 (60–69 lat), (3) urodzonych w latach 1880–1889 (50–59 lat) oraz (4) urodzonych w latach 1890–1899 (40–49 lat)⁵⁹.



Ryc. 34. Pracownicy uczelni wyższych należący do Polskiej Akademii Umiejętności w 1939 r. według roku urodzenia i uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności. Rok 1938/1939, Kraków: Polska Akademia Umiejętności

Wyniki obliczeń przedstawione na ryc. 34 potwierdzają wysunięte wyżej przypuszczenie. Można bowiem zauważyć prostą prawidłowość – o ile „stare” galicyjskie uniwersytety (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Jana Kazimierza) w 1939 r. cechowały najwyższe udziały członków Polskiej Akademii Umiejętności wśród profesorów urodzonych w latach 1860–1869 oraz 1890–1899, o tyle w szczególności Uniwersytet Poznański charakteryzuje sytuacja odwrotna – niewielkie udziały

⁵⁹ Tylko jeden członek Polskiej Akademii Umiejętności według stanu na 1939 r. urodził się w 1900 r. albo później.

członków Akademii urodzonych w dwóch wyżej wskazanych okresach (3,0–3,1%), przy relatywnie wysokich dla urodzonych w latach 1870–1879 i 1880–1889 (odpowiednio 13,3 i 15,5%). Nieco inaczej przedstawiała się sytuacja w przypadku Uniwersytetu Warszawskiego. Uczelnia ta już na początku lat 20. XX w. skupiała wielu członków Polskiej Akademii Umiejętności. Rozwój tego uniwersytetu był priorytetem zarówno kolejnych polskich rządów od 1918 r., jak i samego środowiska naukowego już od 1915 r. W efekcie pod koniec lat 30. XX w. pod względem liczebności członków Akademii dorównywała Uniwersytetowi Jana Kazimierza we Lwowie (por. ryc. 34 i tabela 13).

Interpretując przedstawione wyniki, można uznać, że zróżnicowanie udziałów poszczególnych uniwersytetów wśród członków Polskiej Akademii Umiejętności wedle poszczególnych grup wiekowych jest ze sobą wzajemnie powiązane. Niskie udziały starszych, jak i najmłodszych członków akademii na np. Uniwersytecie Poznańskim są bezpośrednim skutkiem napływu na tę uczelnię w pierwszych latach jej funkcjonowania kadry naukowo-dydaktycznej przede wszystkim w wieku 30–45 lat. Ci nauczyciele akademicy, co dowiedziono już wcześniej, w niespotykanym wcześniej ani później tempie, (2–3 lata) awansowali zazwyczaj ze stanowisk docentów na stanowiska profesorów zwyczajnych, w znacznej mierze ograniczając możliwość awansu naukowego innych osób w kolejnych kilkunastu latach. Z drugiej strony, szybkie kariery zawodowe młodych profesorów nie tylko Uniwersytetu Poznańskiego, ale i uniwersytetów w Warszawie i Wilnie nie były przypadkowe. Już na początku okresu niepodległości gremia profesorskie w postaci komitetów organizacyjnych uniwersytetów czy też tzw. komisji stabilizacyjnych opiniowały pozytywnie ich kandydatury na stanowiska profesorskie. Większość z nich miała zagraniczne doświadczenia naukowe zdobyte w okresie studiów lub po nich (por. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*).

Przyszli profesorowie nowo powoływanych uczelni migrowali, co szczegółowo scharakteryzowano w rozdz. 4.1. (*Uwarunkowania migracji kadry naukowej...*), z uczelni, w których katedry były obsadzone głównie przez starszych profesorów (np. w 1922 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim udział profesorów powyżej 50. roku życia wynosił blisko 60%). Na skutek migracji na nowe uniwersytety, dotychczasowe dwie największe uczelnie (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie) utraciły niejako naturalnych następców swych profesorów na katedrach profesorskich (por. rozdz. 4.2. *Studium przypadku: odpływ kadry naukowej ze lwowskiego uniwersytetu...*). Z drugiej strony, ze względów demograficznych, głównie śmierci profesorów, a więc pojawiania się „katedr do obsady”, już od połowy lat 20. XX w. to właśnie na „starych” galicyjskich uniwersytetach zwiększyły się szanse dla młodszych badaczy uzyskania stanowiska profesorskiego. Ten sam czynnik, który wpływał zatem na odpływ docentów z Krakowa i Lwowa na uniwersytety do Warszawy, Poznania i Wilna na początku okresu międzywojennego, w znacznej mierze odpowiadał za zahamowanie tego odpływu w drugiej połowie lat 20. i latach 30. XX w.

5

Migracje studentów: zasięgi oddziaływania ośrodków szkolnictwa wyższego oraz regiony akademickie II Rzeczypospolitej

5.1. Kierunki migracji na studia

Przedstawione wcześniej zróżnicowanie potencjału naukowego oraz liczby studentów ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej powinno skutkować różnicami w zasięgu ich oddziaływania przestrzennego. Przez lata najczęściej badaną formą oddziaływania szkolnictwa wyższego w przestrzeni było oddziaływanie na potencjalnych kandydatów na studia, podejmujących decyzje o wyborze kierunku studiów, uczelni oraz ośrodka akademickiego (zob. m.in. Stewart 1941, Wróbel 1959, Dziewoński and Iwanicka 1961, Tuckman 1970, Abbott and Schmid 1975, Shofer 1975, Petersen and Smith 1976, Tomczak 1987, Czyż i in. 1996, Borowiec 2003, 2006, Bajerski 2008, Ilnicki 2009). Badania kierunków migracji na studia z poszczególnych obszarów oraz na poszczególne uczelnie pozwalają na określenie nie tylko obszaru, z którego rekrutuje się większość studentów danego uniwersytetu, ale także – o ile badany jest np. cały system szkolnictwa wyższego w danym kraju – umożliwia wyznaczenie tzw. regionów akademickich (por. m.in. Dziewoński i Iwanicka 1961, Chojnicki i Czyż 1997). Regiony akademickie są w istocie obszarami, na których zaznacza się dominujące oddziaływanie jednego ośrodka akademickiego, wyrażające się tym, iż stanowi on główny kierunek wyjazdów na studia mieszkańców tego obszaru⁶⁰. Pierwszymi polskimi badaniami, w których podjęto zagadnienia kierunków migracji na studia oraz pochodzenia terytorialnego studentów, były analizy H. Wittlinowej (1937), przedstawione w *Atlasie Szkolnictwa Wyższego*⁶¹. Autorka *Atlasu* przedstawiła w formie tabelarycznej liczbę studentów poszczególnych ośrodków szkolnictwa wyższego wedle województwa zamieszkania ich rodziców. Dane te można utożsamiać z pochodzeniem terytorialnym studentów. H. Wittlinowa (1937)

⁶⁰ Pierwsze regiony akademickie wykształciły się wraz z powstaniem pierwszych uniwersytetów, co dokumentują m.in. prace J. Vergera (1991, 2008), poświęcone migracjom na uniwersytety w okresie średniowiecza.

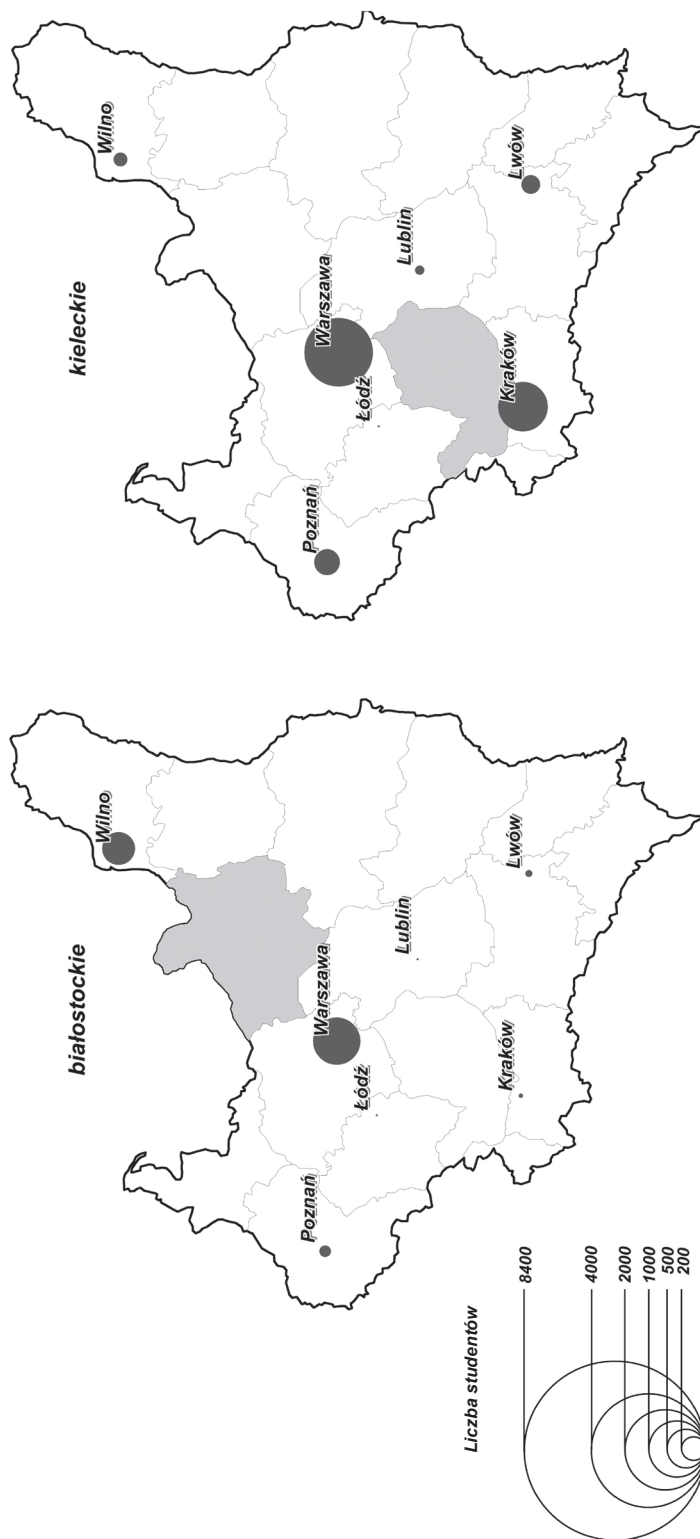
⁶¹ *Atlas Szkolnictwa Wyższego* autorstwa H. Wittlinowej (1937) jest w istocie opracowaniem, które można by określić mianem rocznika szkolnictwa wyższego, w którym informacje przedstawiono w formie tabelarycznej, nie zaś kartograficznej (za pomocą map).

nie podjęła jednak głębszej analizy kierunków migracji studenckich, zauważając tylko, że „*słuchacze pochodzący z województw, na których terenie znajdują się większe uczelnie wyższe, studiuje przeważnie w uczelniach znajdujących się w tych województwach, przy czym kobiety w mniejszym odsetku wyjeżdżają poza województwo, będące miejscem ich stałego zamieszkania aniżeli mężczyźni. Słuchacze z województw, nie posiadających własnych uczelni, wyjeżdżają przeważnie do uczelni najbliższych, a więc: pochodzący z województwa łódzkiego udają się w dużej liczbie do Warszawy i w znacznej liczbie do Poznania; pochodzący z województwa kieleckiego do Warszawy i Krakowa; z województwa tarnopolskiego i stanisławowskiego prawie wyłącznie do Lwowa*” (Wittlinowa 1937, s. 19)⁶².

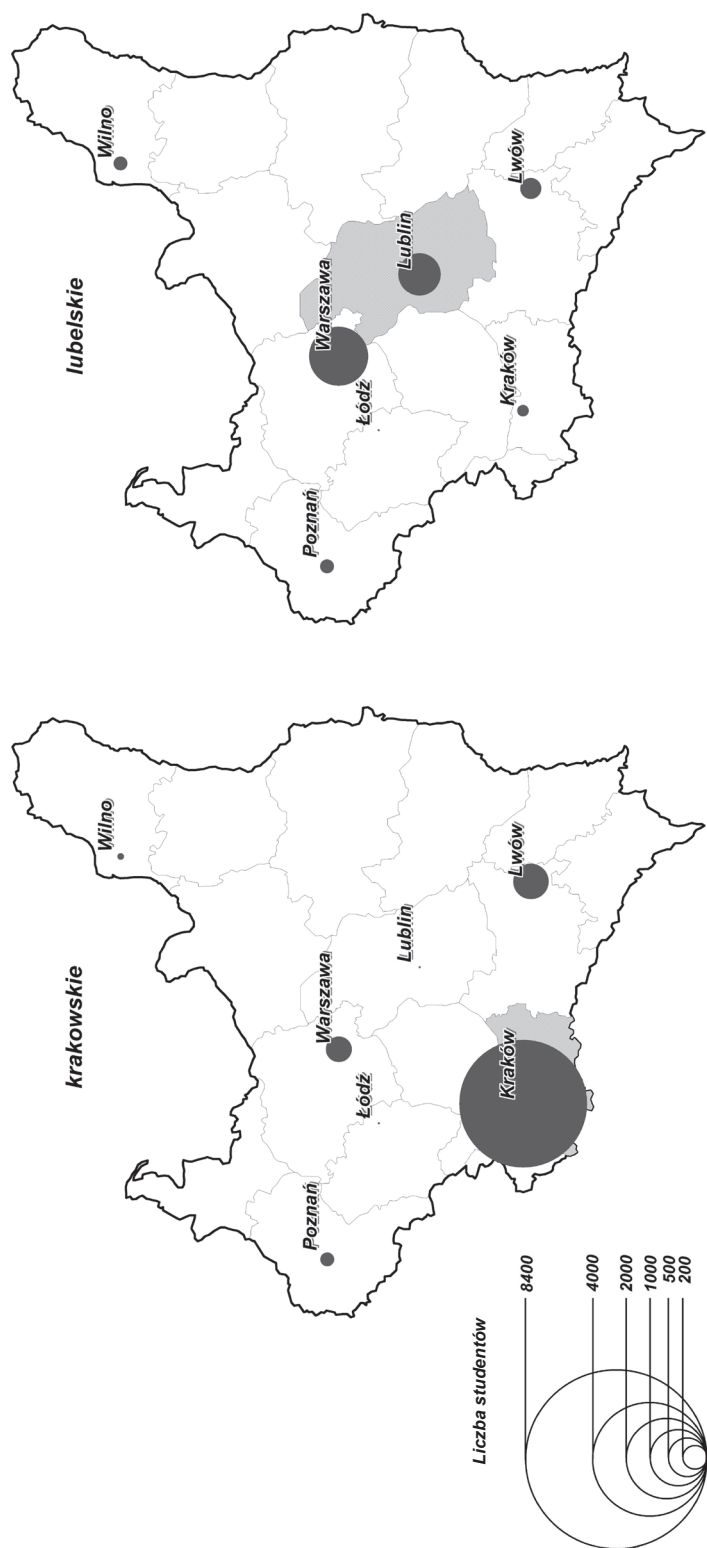
W niniejszym rozdziale podjęto się pogłębienia analizy migracji na studia w okresie międzywojennym, opierając ją na danych przedstawionych przez H. Wittlinową (1937). Postanowiono kolejno: (1) przedstawić w formie kartograficznej kierunki migracji na studia z poszczególnych województw oraz pochodzenie terytorialne studentów ośrodków akademickich, (2) określić zasięgi oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich, (3) dokonać regionalizacji akademickiej II Rzeczypospolitej, (4) porównać zasięgi oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich poprzez analizę koncentracji przestrzennej pochodzenia terytorialnego ich studentów. Wyniki tych analiz pośrednio umożliwią odpowiedź na pytanie, jakie były główne czynniki wpływające na zasięg oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich w II Rzeczypospolitej.

Ryciny 35–43, pokazujące pochodzenie terytorialne studentów poszczególnych ośrodków akademickich, potwierdzają wyżej przytoczone ogólne wnioski H. Wittlinowej (1937). Rzeczywiście, studenci w okresie międzywojennym podejmowali zazwyczaj studia w najbliższym ośrodku akademickim. Zauważalne jest to zarówno w przypadku województw, w których mieściły się duże ośrodki akademickie, jak i pozostałych. Wśród pierwszych (województwa: Warszawa, warszawskie, lwowskie, krakowskie, poznańskie i wileńskie) studia w stolicy województwa wybierało ponad 80% studentów pochodzących z tych województw (82% we lwowskim i wileńskim, 84% w krakowskim, 86% w poznańskim, 88% w warszawskim oraz 96% w Warszawie). W przypadku pozostałych województw studenci migrowali zazwyczaj do jednego lub dwóch najbliższych położonych ośrodków akademickich: z białostockiego do Warszawy i Wilna, z kieleckiego do Warszawy i Krakowa, z lubelskiego do Warszawy i Lublina, z łódzkiego do Warszawy i Poznania, z nowogrodzkiego do Wilna i Warszawy, z poleskiego do Warszawy i Wilna, z pomorskiego do Poznania i Warszawy, ze stanisławowskiego do Lwowa, ze śląskiego do Krakowa i Poznania, z tarnopolskiego do Lwowa, zaś z wołyńskiego do Warszawy i Lwowa.

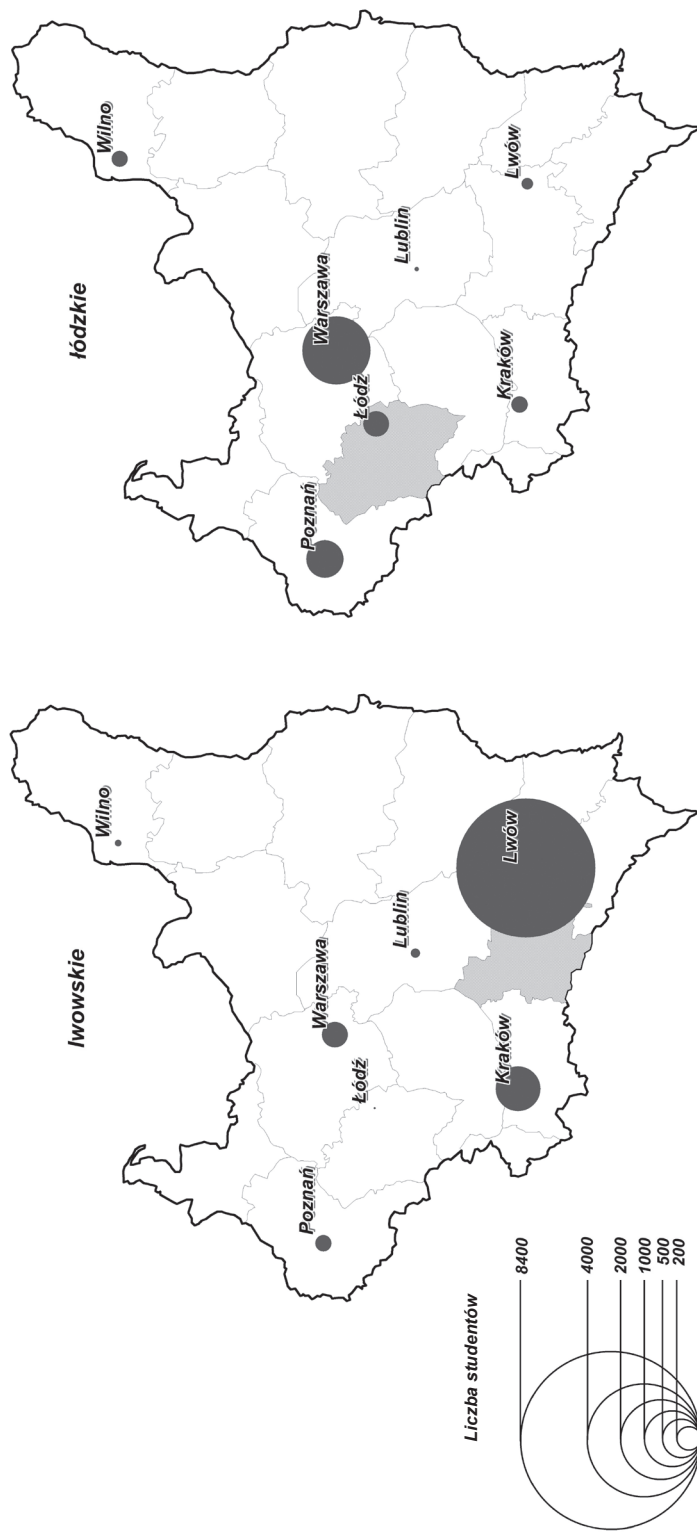
⁶² Pewne zainteresowanie oddziaływaniem szkolnictwa wyższego w przestrzeni w okresie międzywojennym wiązało się już wówczas z przekonania niektórych geografów o tym, że migracje do szkół różnego typu mogą być jednym z mierników zasięgu oddziaływania przestrzennego miasta (por. Książkówna 1932, Ormicki 1932).



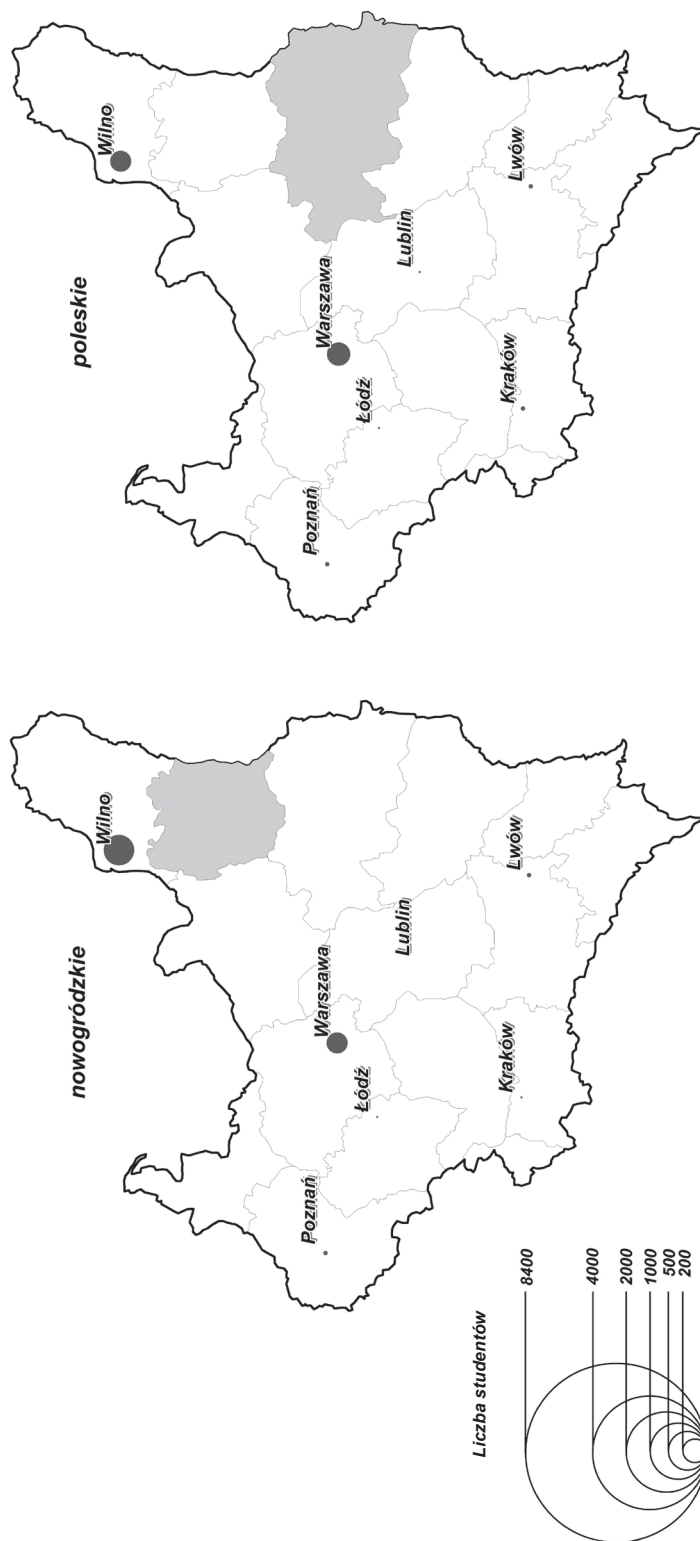
Ryc. 35. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw białostockiego i kieleckiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Witlinowa 1937



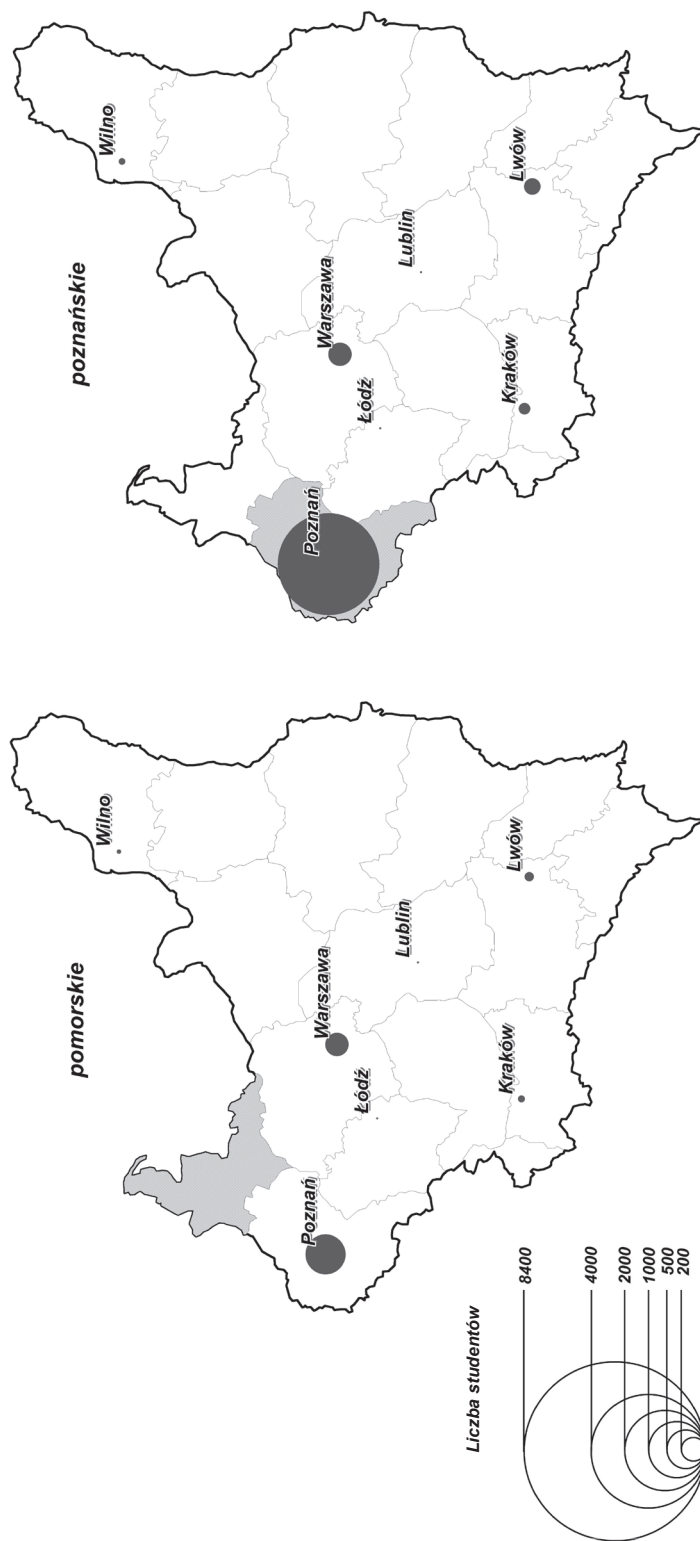
Ryc. 36. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw krakowskiego i lubelskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Witlinowa 1937



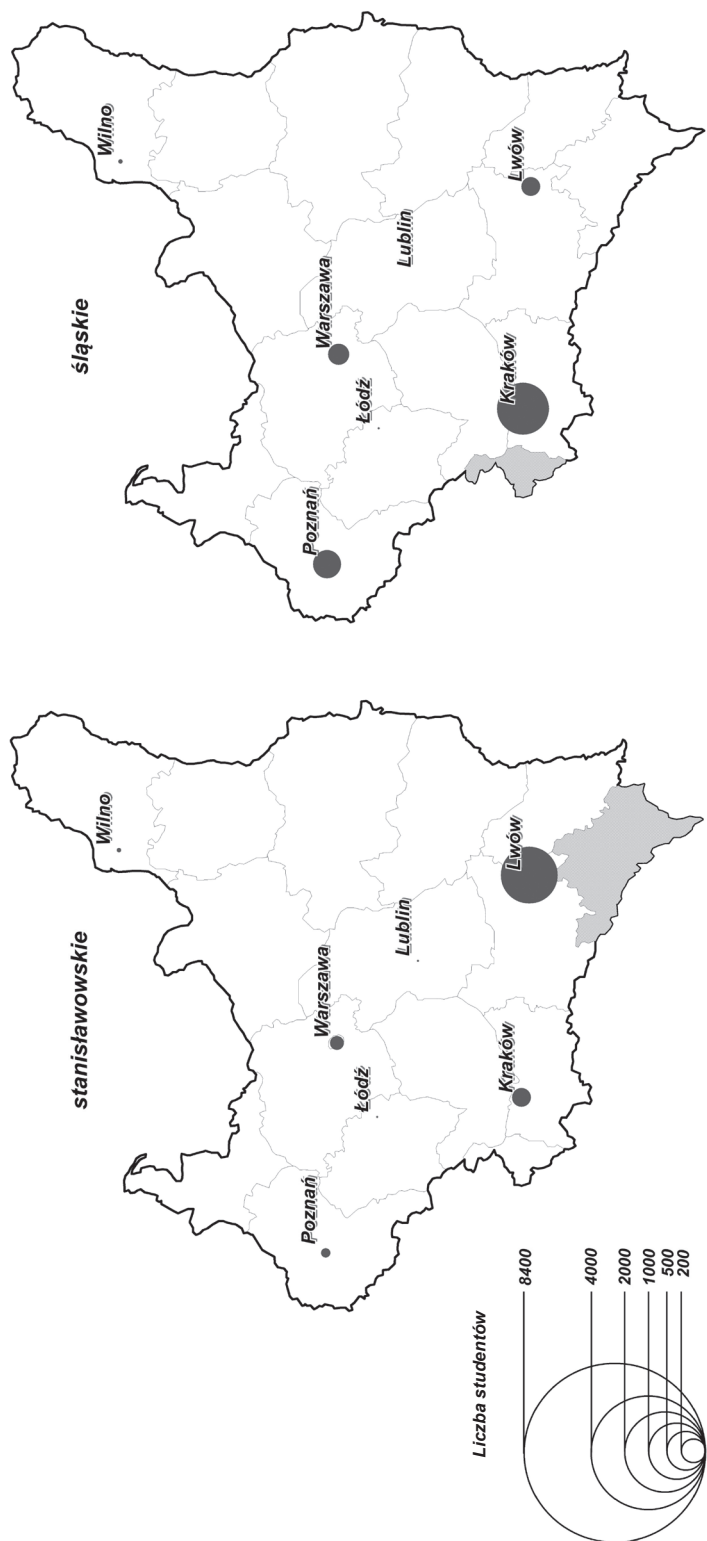
Ryc. 37. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw lwowskiego i łódzkiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



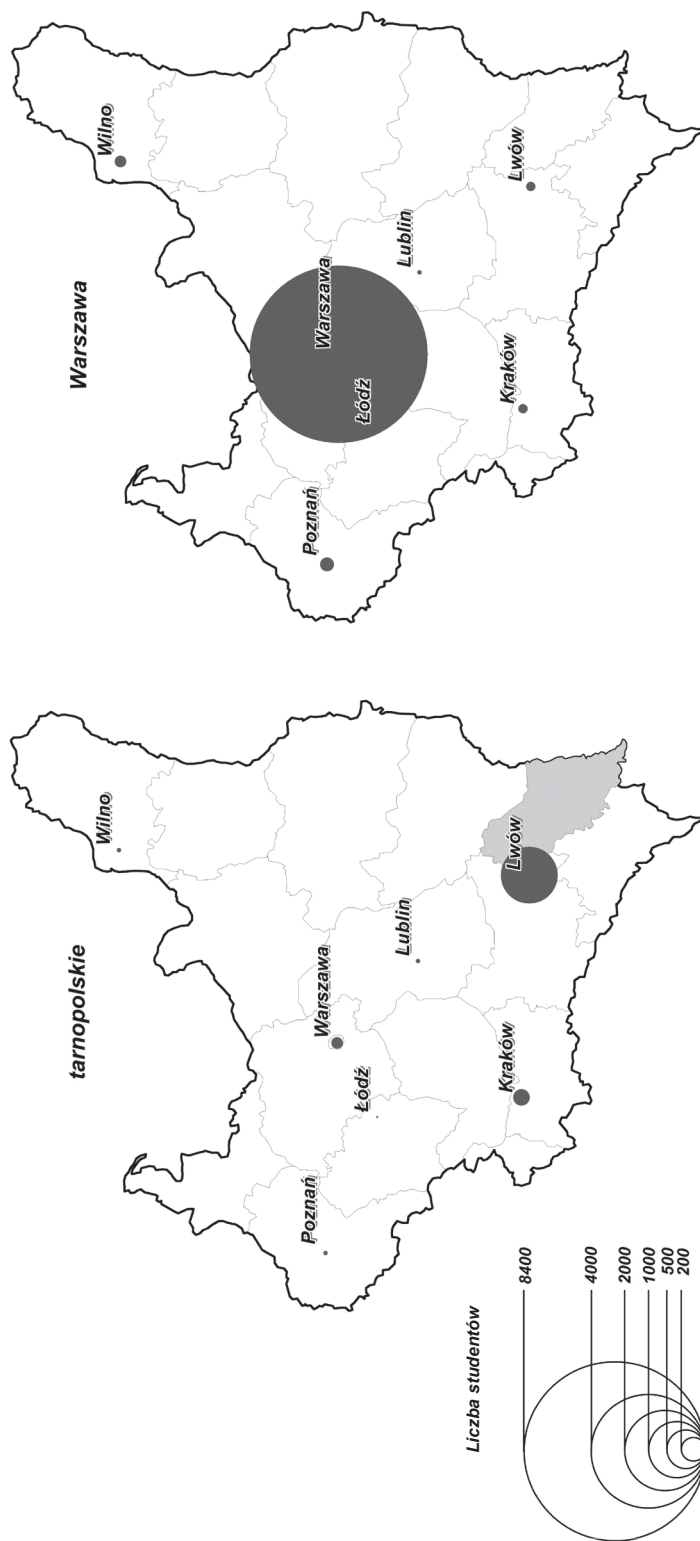
Ryc. 38. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw nowogródzkiego i poleskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



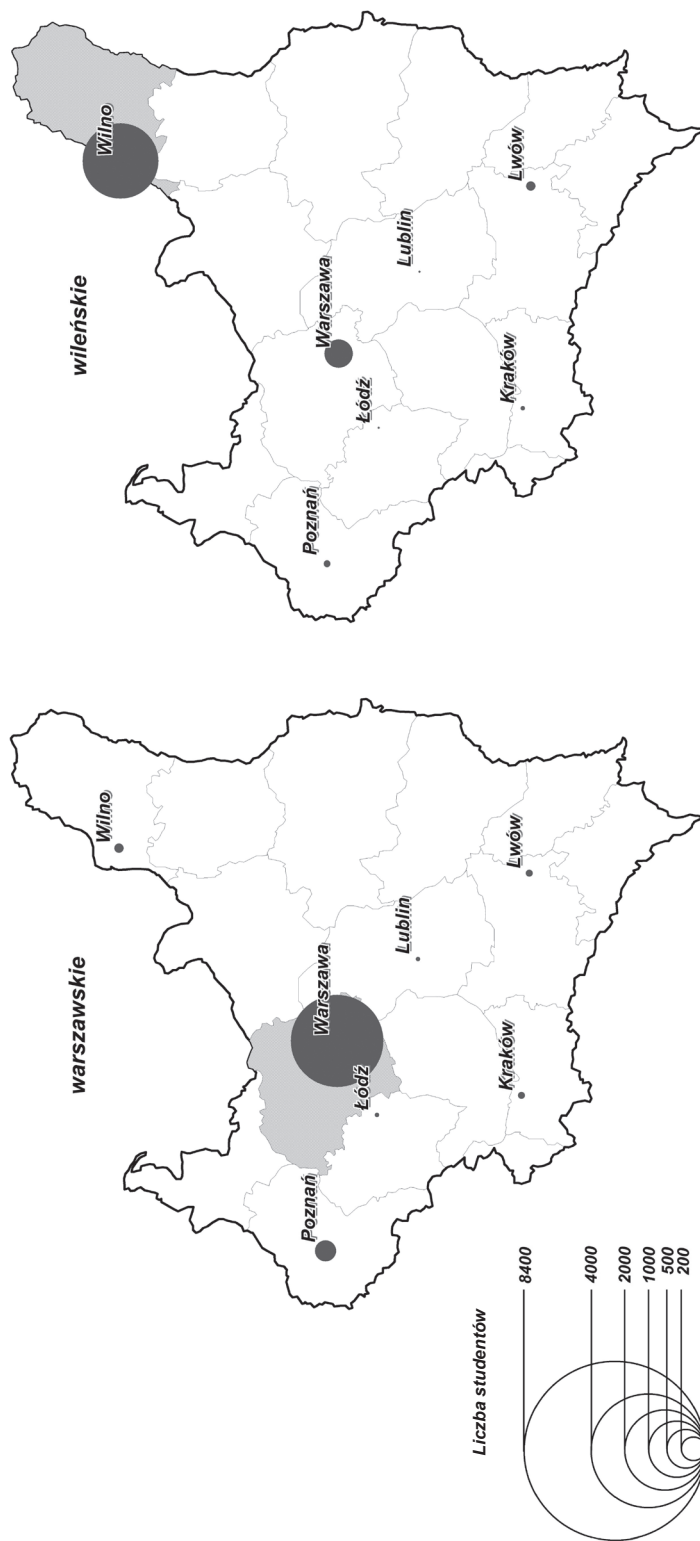
Ryc. 39. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw pomorskiego i poznańskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Witlinowa 1937



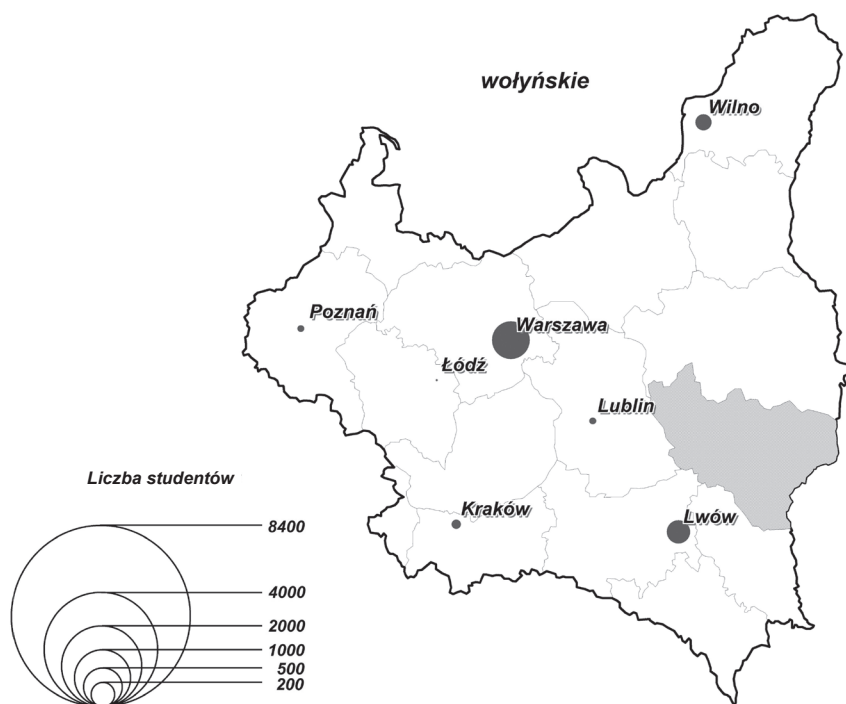
Ryc. 40. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw stanisławowskiego i śląskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



Ryc. 41. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województwa tarnopolskiego i Warszawy w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Witlinowa 1937



Ryc. 42. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw warszawskiego i wileńskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

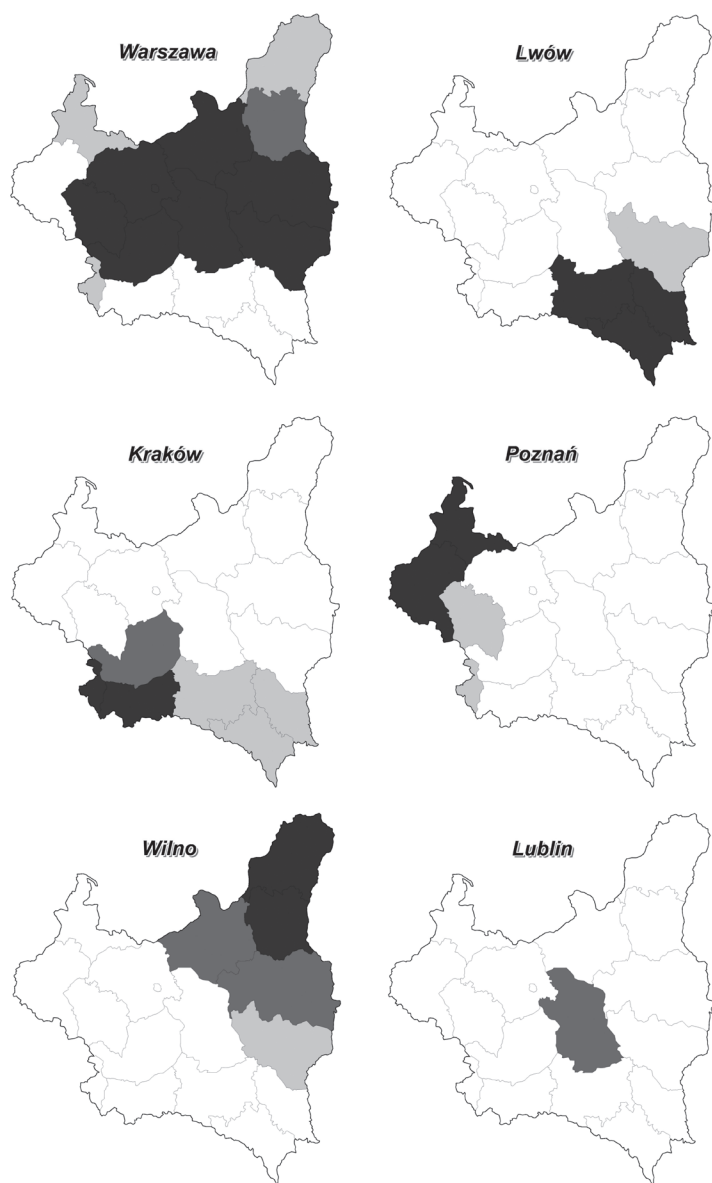


Ryc. 43. Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województwa wołyńskiego w 1935 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

5.2. Zasięgi oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich oraz regiony akademickie

Przedstawione wyżej informacje o kierunkach migracji na studia z poszczególnych województw wykorzystano do wyznaczenia zasięgów przestrzennego oddziaływania ośrodków akademickich. W tym celu obliczono odsetek studentów z kolejnych województw migrujących na studia do poszczególnych ośrodków. Na tej podstawie wyznaczono trzy stopnie oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich w województwach: I stopień, który cechował województwa, w których udział wyjazdów do danego ośrodka wynosił ponad 50%, II stopień o udziale od 20 do 50% oraz III stopień o udziale danego ośrodka od 10 do 20%.

Stopnie oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich w układzie wojewódzkim w II Rzeczypospolitej przedstawiono na ryc. 44. Ich analiza prowadzi do ustalenia, że w okresie międzywojennym pięć ośrodków szkolnictwa wyższego cechował co najmniej regionalny zasięg oddziaływania przestrzennego, czego dowodem było oddziaływanie I stopnia w co najmniej dwóch województwach. Dotyczyło



Ryc. 44. Zasięg przestrzenny pochodzenia terytorialnego studentów ośrodków akademickich w Polsce w 1935 r.

Uwaga: Trzy stopnie natężenia barw odpowiadają trzem stopniom oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich. I stopień cechował województwa, w których udział wyjazdów do danego ośrodka wynosił ponad 50%, II stopień – 20 do 50% oraz III stopień – od 10 do 20%. Nie uwzględniono ośrodka akademickiego Łodzi, którego zasięg oddziaływania był w 1935 r. we wszystkich województwach nieznaczny (poniżej 10% studiujących z danego województwa).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

to pięciu największych ośrodków: Warszawy, Lwowa, Krakowa, Poznania i Wilna. Ośrodek akademicki Lublina wykazywał tylko oddziaływanie II stopnia w województwie lubelskim. Ośrodek Łodzi natomiast w żadnym z województw (nawet w województwie łódzkim) nie był istotnym kierunkiem wyjazdów na studia.

Ośrodkiem akademickim o zdecydowanie największym zasięgu oddziaływania przestrzennego była Warszawa. Charakteryzowało ją oddziaływanie I stopnia w 8 województwach: Warszawie, warszawskim, białostockim, kieleckim, lubelskim, łódzkim, poleskim, wołyńskim (por. ryc. 44). Ponadto wykazywała oddziaływanie II stopnia w województwach pomorskim i nowogrodzkim oraz III stopnia w województwach śląskim i wileńskim. Warszawa była jedynym ośrodkiem, którą cechowało istotne oddziaływania na przeważającej części obszaru Polski (z wyjątkiem województwa poznańskiego oraz dawnej Galicji). Cztery kolejne ośrodki charakteryzowało oddziaływanie przestrzenne o zasięgu regionalnym.

Lwów cechowało oddziaływanie I stopnia w trzech województwach południowo-wschodniej Polski (Galicja Wschodnia): lwowskim, stanisławowskim i tarnopolskim. Ponadto wykazywał oddziaływanie II stopnia w województwie wołyńskim.

Kraków charakteryzowało oddziaływanie I stopnia w województwach krakowskim i śląskim, oddziaływanie II stopnia w województwie kieleckim oraz oddziaływanie III stopnia w Galicji Wschodniej – województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie.

Poznań wykazywał oddziaływanie I stopnia w dwóch zachodnich województwach – poznańskim i pomorskim oraz oddziaływanie II stopnia w województwach łódzkim i śląskim.

Wilno cechowało oddziaływanie I stopnia w dwóch województwach północno-wschodniej Polski – wileńskim i nowogrodzkim, oddziaływanie II stopnia w województwach białostockim i poleskim oraz III stopnia w województwie wołyńskim (por. ryc. 44).

W celu uzyskania zbiorczego obrazu oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich międzywojennej Polski wydzielono regiony akademickie (ryc. 45; por. Wróbel 1959, Dziewoński i Iwanicka 1961, Chojnicki i Czyż 1997). Regiony akademickie II Rzeczypospolitej tworzyły ośrodki akademickie oraz województwa powiązane z nimi oddziaływaniami I stopnia. Regiony akademickie można zatem określić jako obszary, na których dominującym kierunkiem migracji na studia był ten sam ośrodek akademicki.

Na podstawie pochodzenia terytorialnego studentów w 1935 r. wydzielono pięć regionów akademickich. Były to regiony warszawski, lwowski, krakowski, poznański i wileński. Ich krótka charakterystyka znajduje się poniżej.

Warszawski region akademicki obejmował w połowie lat 30. XX w. około połowę obszaru II Rzeczypospolitej. W jego skład wchodziły Warszawa oraz województwa: warszawskie, białostockie, kieleckie, lubelskie, łódzkie, poleskie oraz wołyńskie. Warszawski region akademicki charakteryzował zróżnicowany stopień powiązania z Warszawą. Rdzeń regionu stanowiły Warszawa i województwo war-

szawskie, z których w Warszawie kształciło się odpowiednio 97% i 88% studentów z nich pochodzących. Pozostałe województwa regionu były z Warszawą powiązane zdecydowanie słabiej, która skupiała od 51 do 58% wywodzących się z nich studentów (ryc. 46). W województwach tych występowało oddziaływanie II stopnia innych ośrodków akademickich: Wilna w województwach białostockim i poleńskim, Lwowa w województwie wołyńskim, Krakowa w województwie kieleckim i Poznania w województwie łódzkim (por. ryc. 45)

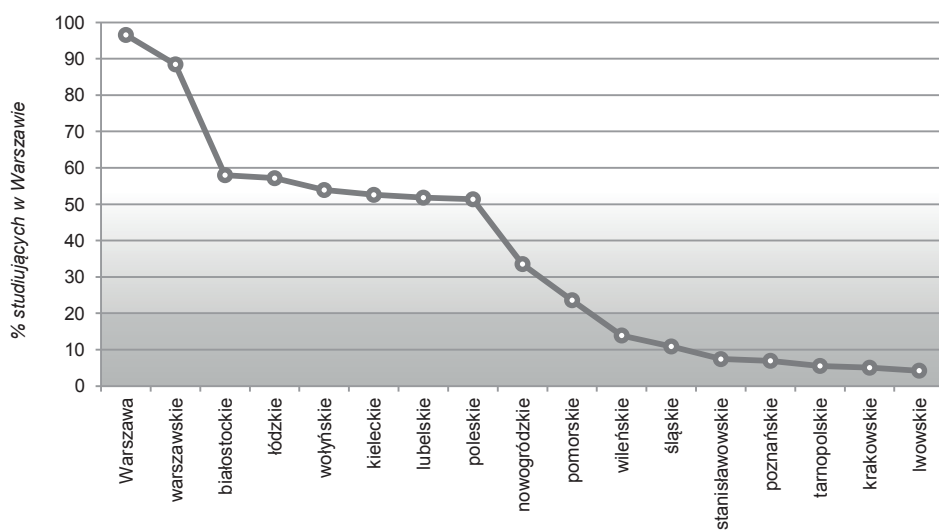


Ryc. 45. Regiony akademickie Polski w 1935 r. (na podstawie dominującego kierunku migracji na studia)

Uwaga: Regiony akademickie wydzielono na podstawie tzw. oddziaływań I stopnia, które wiązały się z wyjazdem ponad 50% pochodzących z danego województwa studentów do określonego ośrodka szkolnictwa wyższego. Na rycinie zaznaczono (w postaci zakropkowanego obszaru) również dodatkowo oddziaływania II stopnia (o udziale wyjeżdżających do danego ośrodka wynoszącym od 20 do 50%).

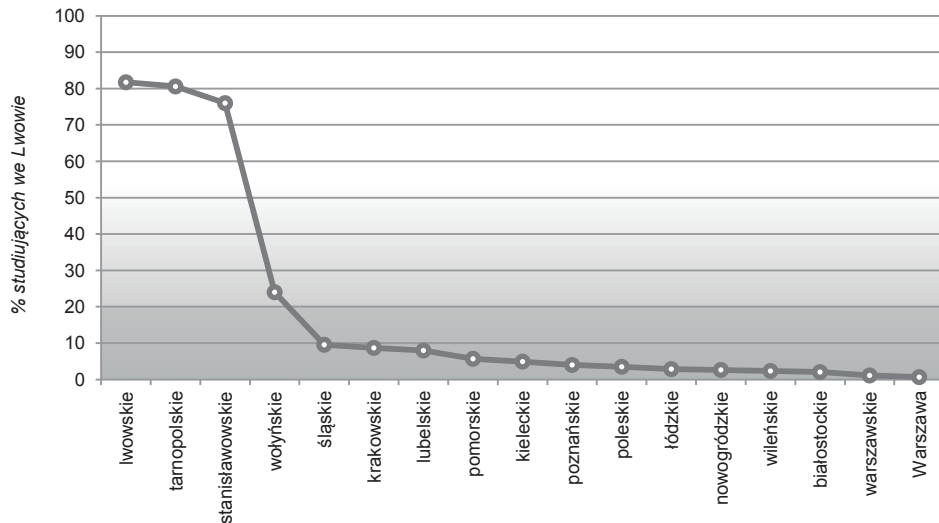
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

W skład lwowskiego regionu akademickiego weszły trzy województwa: lwowski, stanisławowski i tarnopolskie. Wszystkie one były silnie powiązane ze Lwowem, w którym naukę pobierało od 76 do 82% ogółu studentów z nich pochodzących (por. ryc. 47). Na obszarze lwowskiego regionu akademickiego, najpewniej ze względu na jego peryferyjne usytuowanie w granicach II Rzeczypospolitej, nie występowało istotne oddziaływanie innych ośrodków akademickich.



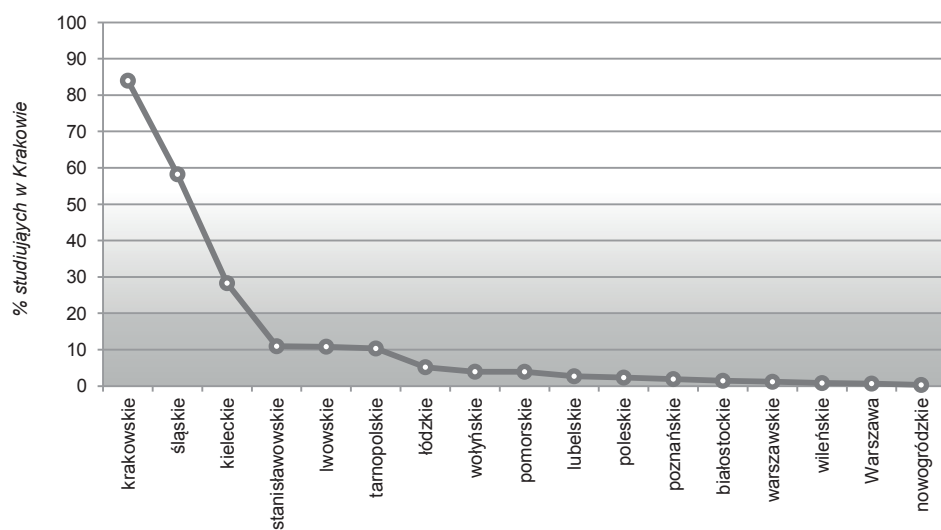
Ryc. 46. Udział studentów kształcących się w Warszawie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



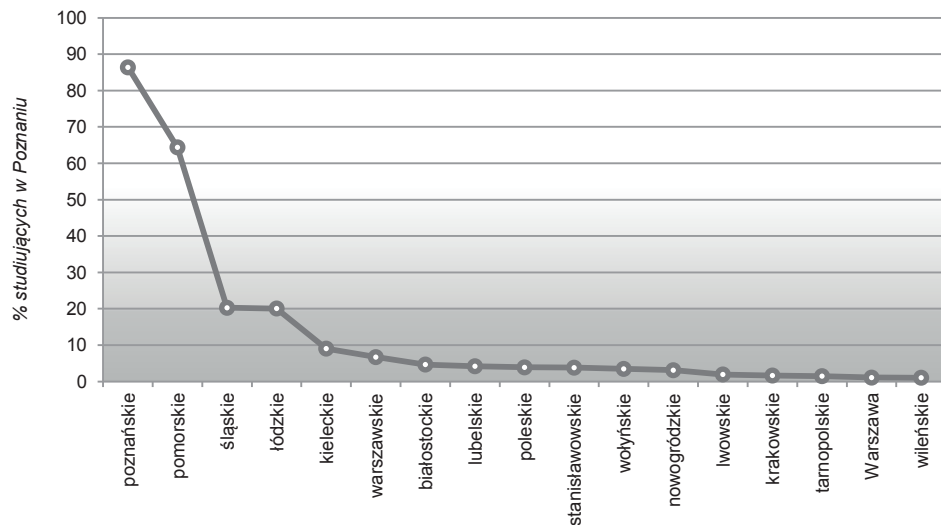
Ryc. 47. Udział studentów kształcących się we Lwowie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



Ryc. 48. Udział studentów kształcących się w Krakowie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937



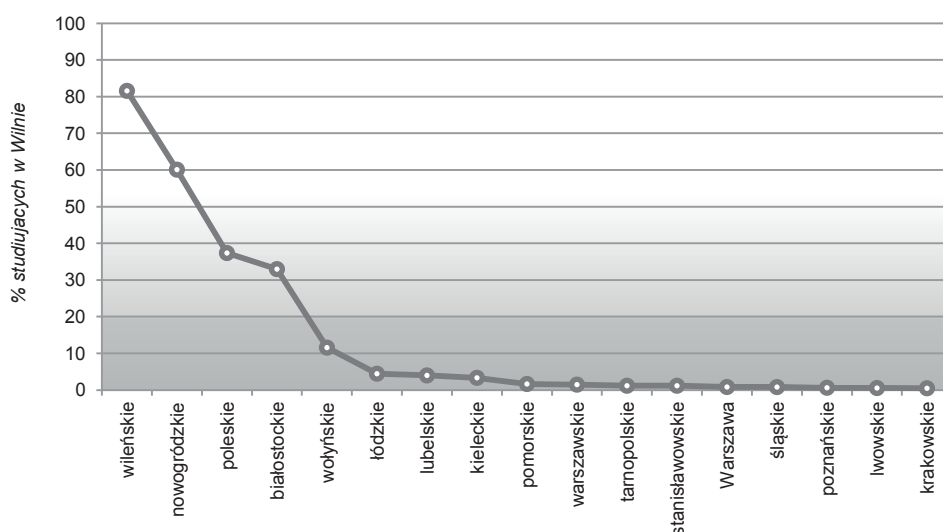
Ryc. 49. Udział studentów kształcących się w Poznaniu wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

Krakowski region akademicki obejmował obszar województw krakowskiego i śląskiego. Studia w Krakowie podejmowało 84% studiujących z województwa krakowskiego i 58% ogółu studentów pochodzących z województwa śląskiego (ryc. 48). W województwie śląskim zaznaczało się oddziaływanie II stopnia ośrodka poznańskiego, znajdującego się dawniej wraz z Górnym Śląskiem w zaborze pruskim (por. ryc. 45).

W skład poznańskiego regionu akademickiego wchodziły województwa poznańskie i pomorskie. W Poznaniu kształciło się 86% studentów wywodzących się z województwa poznańskiego i 64% z województwa pomorskiego, w którym zaznaczało się również słabe oddziaływanie Warszawy (ryc. 49). Poznański region akademicki obejmował obszary znajdujące się do 1918 r. w zaborze pruskim.

Wileński region akademicki obejmował obszar północno-wschodniej Polski – województwa wileńskie i nowogródzkie, z których naukę w Wilnie pobierało odpowiednio 82% i 60% pochodzących z nich studentów (ryc. 50). W województwie nowogródzkim zaznaczało się ponadto istotne oddziaływanie Warszawy, do której na studia migrowało 34% studentów z tego województwa.



Ryc. 50. Udział studentów kształcących się w Wilnie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

Choć nie ma na ten temat kompleksowych danych, na podstawie informacji o pochodzeniu terytorialnym studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1928–1937 można stwierdzić, że układ regionów akademickich nie był w pełni stabilny, ponieważ zasięg oddziaływania edukacyjnego uczelni ulegał zmianom. Odnosząc się do zmian obszaru rekrutacji studentów w okresie międzywojen-

nym, J. Dybiec (2000, s. 303) zauważył, że „przemiany, jakie nastąpiły w zakresie szkolnictwa wyższego, tworzenie nowych uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych spowodowało, że właściwie wszystkie uniwersytety polskie stały się regionalnymi. Wprawdzie mogły przyjmować i przyjmowały studentów z całej Polski, faktycznie jednak nastąpiła wyraźna regionalizacja”. Choć wyraźny podział Polski na obszary dominującego oddziaływania poszczególnych ośrodków akademickich przedstawiono już szczegółowo wyżej, materiał statystyczny przygotowany przez J. Dybca (2000) dodatkowo ukazuje sukcesywne i szybkie kurczenie się obszaru, z którego pochodzili studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego (por. tabela 15). W latach 1928–1937 doszło przede wszystkim do znacznego zwiększenia udziału studentów pochodzących z województwa krakowskiego oraz graniczących z nim województw śląskiego i kieleckiego, na obszarze których nie funkcjonowała wyższa uczelnia (wzrost łącznie z 64% do 85%), przy zmniejszeniu udziału studentów pochodzących z innych województw. W największym stopniu dotyczyło to obszaru Galicji Wschodniej (woj. lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie) – udział pochodzących z niej studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w ciągu zaledwie 9 lat spadł z ponad 27% do niespełna 10%. Miał wpływ na to nie tylko niższy udział polskich studentów pochodzących z tego obszaru, ale także studentów ukraińskich, których udział na uniwersytecie spadł w omawianych latach z ponad 6% do niespełna 2%.

Tabela 15. Pochodzenie terytorialne studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1928/29, 1935/36 i 1937/38

Województwo	Studenci					
	1928/29		1935/36		1937/38	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Krakowskie	3345	51,5	3435	60,4	3189	62,1
Śląskie	286	4,4	624	11,0	590	11,5
Kieleckie	529	8,1	646	11,4	575	11,2
Lwowskie	1063	16,3	456	8,0	376	7,3
pozostałe województwa	299	4,6	219	3,8	171	3,3
Łódzkie	175	2,7	87	1,5	70	1,4
stanisławowskie	410	6,3	85	1,5	62	1,2
Tarnopolskie	305	4,7	86	1,5	62	1,2
Zagranica	90	1,4	52	0,9	41	0,8
Ogółem	6502	100	5690	100	5136	100

Uwaga: dane za rok 1935/36 nie zawierają informacji o studentach Wydziału Teologicznego, dane za rok 1937/38 nie zawierają informacji o studentach Wydziału Teologicznego i Studium Wychowania Fizycznego.

Źródło: J. Dybiec, 2000

Przedstawiony wcześniej (ryc. 44) układ regionów akademickich Polski w 1935 r. wymaga bliższej analizy. Ogólną prawidłowością układu regionów akademickich w II Rzeczypospolitej była znaczna zbieżność ich granic z granicami zaborowymi. Regiony akademickie Warszawy i Wilna zawierały się w granicach zaboru rosyjskiego, region akademicki Poznania obejmował były zabór pruski (bez części Śląska), regiony akademickie Lwowa i Krakowa pokrywały się z granicami Galicji, oddziałując również na dawniej pruską część Śląska. Wysokie podobieństwo układu regionów akademickich i granic zaborowych wynikało z wielu czynników, wśród których można wskazać m.in. na czynniki transportowe, społeczno-kulturowe oraz polityczno-administracyjne.

Pierwsze dotyczą dostępności transportowej poszczególnych ośrodków akademickich z obszaru II Rzeczypospolitej. Z punktu widzenia migracji na studia największe znaczenie w okresie międzywojennym miał transport kolejowy. Układ sieci kolejowej, odziedziczony po okresie zaborów, nie był jednak korzystny. Jak podaje Taylor (2007), zauważalny był nie tylko brak połączenia kolejowego z portem w Gdyni przez terytorium Polski, ale także brak bezpośrednich połączeń pomiędzy Warszawą a Poznaniem i Lwowem oraz między polską częścią Górnego Śląska a Poznaniem i Gdańskiem. Sieć kolejowa wykazywała o wiele większy stopień integracji wewnątrz dawnych dzielnic zaborowych niż pomiędzy nimi (por. Taylor 2007). Stanowiło to istotne uwarunkowanie kształtowania się stref wpływów poszczególnych ośrodków akademickich i domykania się ich oddziaływania przestrzennego w granicach zaborów. Potwierdzają to prace z okresu międzywojennego, podejmujące zagadnienia charakterystyki społeczno-gospodarczej i spójności terytorialnej II Rzeczypospolitej (m.in. Ormicki 1929, Srokowski 1930, 1939).

S. Srokowski (1930, s. 111), opisując południowo-wschodni obszar międzywojennej Polski, podał że *„głównym i naturalnym ośrodkiem całej przestrzeni jest Lwów, posiadający znakomicie rozbudowany węzeł kolejowy, działający skutecznie atoli tylko do granic dawnej Galicji, gdyż istniejące dotąd dalsze przedłużenia linii kolejowych w kierunku północnym nie stoją na poziomie nie tylko nowożytnej komunikacji, ale nawet bardzo skromnych wymogów miejscowych. Stąd też zjawia się nienaturalne ciążenie np. Kowla do odległej Warszawy. Nawet Łuck ciąży raczej w tym kierunku niż do Lwowa, leżącego w odległości zaledwie 140 kilometrów”*. Sytuacji tej nie zmieniały międzywojenne inwestycje w infrastrukturę kolejową, które, choć zmniejszyły różnice pomiędzy Ziemiami Zachodnimi i Centralnymi, to w niewielkim stopniu wpłynęły na dostępność transportową na Kresach Wschodnich (por. Taylor 2007). Opisane przez S. Srokowskiego (1930) uwarunkowania transportowe można uznać za wytłumaczenie głównego kierunku migracji na studia wśród absolwentów gimnazjów w województwie wołyńskim, którym była Warszawa (54% studentów), nie zaś bliżej położony Lwów (24% studentów).

W podobny sposób można wytłumaczyć m.in. relatywnie słabe ciążenie województwa kieleckiego do Krakowa (28% studentów), silne zaś do Warszawy

(53% studentów). S. Srokowski (1930) określał województwa krakowskie, kieleckie, śląskie wraz z częściami województw łódzkiego i lwowskiego mianem obszaru południowo-zachodniego II Rzeczypospolitej. Obszar ten, choć wysoko uprzemysłowiony, był jednak słabo zintegrowany wewnętrznie. S. Srokowski (1930, s. 109) wskazywał, że *„wewnętrznie cięży do siebie słabo, iż środki komunikacyjne (koleje i drogi) ciągle jeszcze nie potrafiły go związać tak jakby to było potrzebnem. Odpowiednio powiązanym ośrodkiem komunikacji kolejowej nie jest tu dziś nawet Kraków”*. Jako przykłady przywoływał S. Srokowski czas trwania podróży kolejowej z Krakowa do wybranych miast, pisząc, iż *„podróż z Krakowa do pierwszej lepszej miejscowości woj. kieleckiego często trwa dłużej niż do odległej Warszawy a nawet Poznania”*. Należy mieć na uwadze, że w latach 30. XX w. nie było połączenia kolejowego Krakowa z Kielcami, wskutek czego ciężar przewozów pasażerskich na tej trasie spoczywał na dalekobieżnej komunikacji autobusowej (Kubijowicz 1923, Leszczycki 1933).

Jak można podejrzewać, czynnik dostępności transportowej miał wpływ również na oddziaływanie przestrzenne ośrodka poznańskiego. Chodzi tu przede wszystkim o dobrze rozwiniętą oraz spójną sieć transportową na obszarze województw zachodnich, wchodzących wcześniej w skład zaboru pruskiego (poznańskiego, pomorskiego i śląskiego – por. Taylor 2007).

Odnosząc się do wpływu czynników społeczno-kulturowych na wybór ośrodka akademickiego należy powiązać ten problem z występującym w okresie międzywojennym zróżnicowaniem społecznym i kulturowym województw

Dominujące migracje na studia do Warszawy wśród młodzieży z Wołynia, mogły wynikać nie tylko z większej dostępności transportowej dalej położonej Warszawy, niż bliżej położonego Lwowa, ale także z istotnych różnic między społecznościami Wołynia i Wschodniej Galicji (w szczególności województw lwowskiego i tarnopolskiego). W województwach lwowskim i tarnopolskim podczas Spisu Powszechnego w 1931 r. większość mieszkańców jako język ojczysty deklaroowało język polski (55%). Języki ukraiński i ruski wskazywało odpowiednio 21% i 17% mieszkańców. W województwie wołyńskim deklaracje języka polskiego jako ojczystego złożyło zaledwie 17% mieszkańców, zaś 68% zadeklarowało język ukraiński. Wołyń od Wschodniej Galicji różnił więc z jednej strony zdecydowanie niższy udział ludności polskiej, z drugiej zaś różnice w udziale i strukturze ludności ukraińskiej, co potwierdzają informacje o strukturze wyznaniowej. W województwach lwowskim i tarnopolskim 89% ludności stanowili katolicy (43% wyznanie rzymskokatolickie, 48% wyznanie grekokatolickie). W województwie wołyńskim katolicy stanowili zaledwie 16% mieszkańców, ustępując wyznawcom prawosławia (por. Gawryszewski 2005). Wagę powyższych czynników w integracji południowo-wschodniego obszaru międzywojennej Polski podkreślał już Srokowski (1930, s. 111), pisząc, że obszar ten nie jest *„jednolitym pod względem wyznaniowym, co nie pozwala społeczeństwu ukraińskiemu na całkowicie uzgodnione posunięcia*

polityczne. Ta okoliczność sprawia też, że np. ukraińska ludność Wołynia bardzo mało tylko ciąży do Lwowa jako do głównego i naturalnego ośrodka ziem południowo-wschodnich, uznanego zarazem przez Rusinów b. Galicji za ich najważniejsze centrum kulturalne, lecz stara się wyrobić u siebie cały szereg centrów samoistnych, choćby drugorzędnych (Równe, Łuck, Krzemieniec, Włodzimierz)”.

Podobnie, odwołując się do charakterystyk społeczno-kulturowych, można m.in. wytłumaczyć np. oddziaływanie II stopnia Poznania w województwie śląskim. Województwa pomorskie, poznańskie i śląskie znajdowały się przed odzyskaniem niepodległości w zaborze pruskim. Na powiązanie Górnego Śląska z Poznaniem wpływało m.in. trwające ponad wiek wspólne funkcjonowanie w ramach państwa pruskiego oraz powiązane z tym częste migracje Wielkopolan na szybko industrializujący się w XIX w. Śląsk (por. Kwilecki 2008).

Podział obszaru I Rzeczypospolitej pomiędzy trzy mocarstwa w okresie zaborów wiązał się z polityczno-administracyjnymi utrudnieniami studiowania na uczelni znajdującej się w innym zaborze. Dotyczyło to przede wszystkim ludności polskiej z zaborów pruskiego i rosyjskiego, chcących podjąć studia na uniwersytetach w Krakowie i Lwowie (zabór austriacki), którzy musieli uzyskać zgodę na studiowanie poza krajem. Prowadziło to do znacznego domykania się migracji na studia w granicach zaborowych. Przykładem jest choćby słabe oddziaływanie Uniwersytetu Jagiellońskiego w dawnej guberni kowieńskiej, suwalskiej i wileńskiej (por. Kilar 2009). Choć wraz z powstaniem II Rzeczypospolitej zniesione zostały wyżej wskazane utrudnienia, wcześniejsze ograniczenia zapewne w pewnym stopniu spetryfikowały układ migracji na studia z poszczególnych części kraju.

Przedstawione wyżej analizy, choć pozwoliły określić strefy oddziaływania przestrzennego ośrodków szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej, nie umożliwiają jednak bezpośredniego i obiektywnego porównania ich oddziaływania na terenie całego kraju, które pozwoliłoby określić poziom lokalności (ewentualnie ogólnokrajowości) każdego z ośrodków. Taką analizę można przeprowadzić, posługując się miarami koncentracji przestrzennej, do których należy m.in. wykorzystany w tej książce już przy analizie ewolucji struktury szkolnictwa wyższego w latach 20. i 30. XX w. oraz przy analizie podobieństwa kierunków migracji edukacyjnych profesorów Uniwersytetu Poznańskiego, różnicowy wskaźnik koncentracji P.S. Florence’a (zob. Florence 1948, Ziolo 1968, Kostrubiec 1972 oraz rozdz. 1.4. *Źródła informacji i metody badań*). Wartości wskaźnika koncentracji przestrzennej studentów dla ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej zawarto w tabeli 16. Wartości wskaźnika koncentracji przestrzennej studentów dla 7 ośrodków akademickich międzywojennej Polski wyniosły od 0,41 dla Warszawy do 0,80 dla Łodzi. Ich zróżnicowanie pozwoliło na wydzielenie 4 klas ośrodków akademickich ze względu na zasięg ich oddziaływania przestrzennego.

Tabela 16. Klasy zasięgu oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich w Polsce w 1935 r.

Lp.	Ośrodek akademicki	Wartość wskaźnika koncentracji przestrzennej studentów	Klasa zasięgu oddziaływania przestrzennego
1	Warszawa	0,41	I klasa
2	Kraków	0,59	II klasa
3	Poznań	0,61	
4	Lwów	0,62	
5	Wilno	0,71	III klasa
6	Lublin	0,72	
7	Łódź	0,80	IV klasa

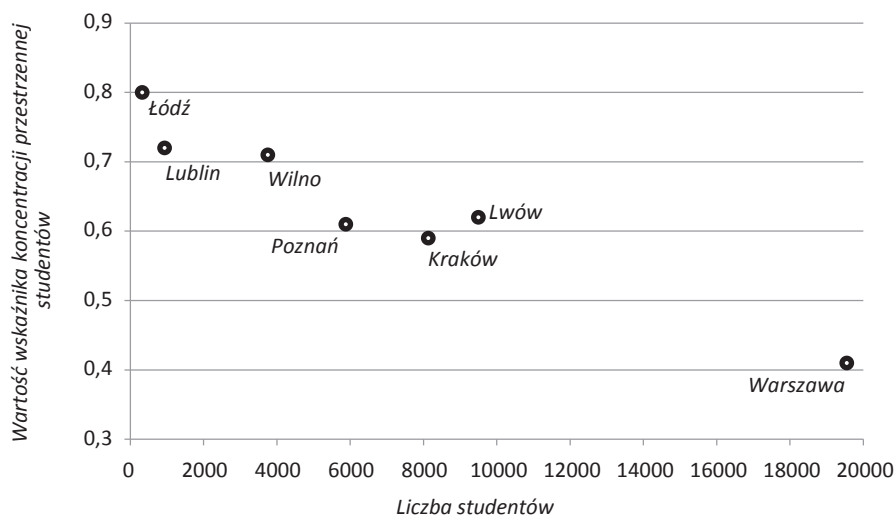
Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

Klasę pierwszą tworzył ośrodek warszawski o najbardziej ogólnokrajowym oddziaływaniu przestrzennym, co wynikało przede wszystkim z podejmowania studiów w Warszawie przez młodzież z obszaru całego dawnego Królestwa Polskiego, ale także, choć rzadziej, z Pomorza i Śląska. Warszawa w okresie międzywojennym była największym ośrodkiem akademickim w Polsce. W 1935 r. studiowało w niej 19,8 tys. studentów (42% ogółu), którzy pobierali naukę w 6 uczelniach publicznych i 5 uczelniach prywatnych. Ponad 2/3 studentów w Warszawie przypadało na dwie uczelnie – Uniwersytet Warszawski (9,1 tys.) oraz na Politechnikę Warszawską (4,4 tys.). Ponad 4,2 tys. studentów pobierało naukę na uczelniach prywatnych, z których najwięcej studentów było w Szkole Nauk Politycznych (1,2 tys.) oraz Szkole Głównej Handlowej (1,1 tys.).

W drugiej klasie znalazły się Kraków (0,59), Poznań (0,61) oraz Lwów (0,62). Ośrodki te charakteryzował regionalny zasięg oddziaływania i dominacja odpowiednio: w Małopolsce i na Śląsku (ośrodek krakowski), w Wielkopolsce i na Pomorzu (ośrodek poznański) oraz w Galicji Wschodniej (ośrodek lwowski). Klasę tę tworzyły ośrodki o odmiennej historii, strukturze uczelni oraz potencjale akademickim. Po jednej stronie były dwa ośrodki o długiej akademickiej historii (Kraków i Lwów), w których mieściły się nie tylko uznane uniwersytety (Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Jana Kazimierza), ale także inne uczelnie publiczne (Akademia Górnicza i Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie; Politechnika Lwowska i Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie). Po drugiej stronie był Poznań – miasto o długiej tradycji akademickiej, w którym jednak pierwszą uczelnią posiadającą pełnię praw akademickich był powołany w 1919 r. Uniwersytet Poznański (por. rozdz. 4.3. *Studium przypadku: migracje kadry naukowej na Uniwersytet Poznański...*). W każdym z ośrodków tej klasy funkcjonowała jedna uczelnia prywatna (Wyższe Studium Handlowe w Krakowie, Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie i Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu). Klasę trzecią tworzyły dwa ośrodki – Wilno (0,71) i Lublin (0,72). Jak wynika z wcześniej

przedstawionych analiz znaczenia ośrodków akademickich w poszczególnych województwach, miały one różne znaczenie w międzywojennej Polsce, przy podobnym zasięgu oddziaływania przestrzennego. Wilno, pomimo że stanowiło główny kierunek migracji na studia w północno-wschodniej Polsce i związane było z powstałym w 1679 r. Uniwersytetem Stefana Batorego, wykazywało podobny stopień koncentracji przestrzennej studentów, jak ośrodek lubelski, związany z powstałym w 1919 r. Uniwersytetem Katolickim w Lublinie (obecnie Katolicki Uniwersytet Lubelski).

W czwartej klasie znalazł się najmniejszy z ośrodków akademickich międzywojennej Polski – ośrodek łódzki. Nie funkcjonowała w nim żadna uczelnia publiczna. W Łodzi mieścił się tylko oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, w którym w 1935 r. kształciło się 401 studentów.



Ryc. 51. Liczba studentów i wartość współczynnika koncentracji przestrzennej studentów dla ośrodków akademickich Polski w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Wittlinowa 1937

Poziom koncentracji przestrzennej pochodzenia terytorialnego studentów dla ośrodków akademickich międzywojennej Polski wykazywał dość oczywisty związek z liczbą ich studentów. Ogólną prawidłowością, którą można zaobserwować na ryc. 51, było, że większej liczbie studentów odpowiadał większy zasięg przestrzenny oddziaływania ośrodka w zakresie rekrutacji studentów. Od tej ogólnej prawidłowości były pewne odchylenia. Pierwszym była pozycja Lwowa, który mimo większej liczby studentów cechowało bardziej lokalne oddziaływanie niż ośrodka krakowskiego. Drugim była pozycja Lublina, oddziałującego – co można

uznać za zaskoczenie – niemalże podobnie silnie jak ośrodek wileński. Próbując wytłumaczyć te odchylenia, w przypadku Lwowa należy odwołać się do jego peryferyjnego położenia w układzie ośrodków akademickich II Rzeczypospolitej oraz do oddziaływania konkurencyjnego ośrodka krakowskiego. Badania prowadzone w późniejszych latach wielokrotnie wykazywały, że konkurencja ze strony innych ośrodków akademickich jest istotnym czynnikiem ograniczania zasięgu oddziaływania przestrzennego ośrodka akademickiego (por. Dziewoński i Iwanicka 1961, Tomczak 1987, Bajerski 2009). W przypadku Lublina, o zasięgu oddziaływania porównywalnym z oddziaływaniem Wilna, decydowało zapewne jego centralne położenie na obszarze II Rzeczypospolitej, przy peryferyjnym oddziaływaniu Wilna. Znaczenie czynnika położenia w strukturze przestrzennej kraju wykazały późniejsze badania m.in. F. Cuney (2005) i M. Herbst (2009a, 2009b), przy czym – ze względu na siłę oporu odległości w okresie międzywojennym (związaną m.in. z niskim stopniem integracji infrastruktury transportowej na obszarze kraju, por. Ormicki 1929, Srokowski 1930, Taylor 2007), czynnik ten miał zapewne o wiele większe znaczenie niż obecnie.

6

Scholaryzacja na poziomie wyższym i jej regionalne uwarunkowania

Znacznym zróżnicowaniom przestrzeni społeczno-gospodarczej międzywojennej Polski (por. Ormicki 1932b, c, Srokowski 1930, 1939, Gawryszewski 2005) towarzyszyły istotne różnice w uczestnictwie w studiach wyższych. Wedle danych przedstawionych przez H. Wittlinową (1937) w *Atlasie Szkolnictwa Wyższego* oraz danych GUS za 1935 r. studia najczęściej podejmowali mieszkańcy województw, w których znajdowały się duże ośrodki akademickie. Największa liczba studentów na 10 tys. mieszkańców występowała w województwach warszawskim (wraz z Warszawą) (31,5), krakowskim (24,0), lwowskim (21,4), wileńskim (18,0) oraz poznańskim (17,2). Najniższe wartości charakteryzowały województwa Kresów Wschodnich (por. Ormicki 1929) – poleskie (4,5), wołyńskie (5,0) oraz nowogródzkie (6,1 – por. tabela 17). O skali różnic w częstości podejmowania studiów świadczy fakt, że udział studentów wśród ludności województwa warszawskiego był blisko 7-krotnie wyższy niż wśród ludności województwa poleskiego.

Zagadnienie znacznych różnic regionalnych w uczestnictwie w szkolnictwie wyższym w międzywojennej Polsce jak dotąd nie było szczegółowo analizowane. Z tego względu trudno, poza dość ogólnym odwoływaniem się do rozmieszczenia ośrodków akademickich i różnic w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego, jednoznacznie wskazać na główne czynniki zróżnicowania poziomu scholaryzacji na poziomie wyższym. Przyjęto, że problem ten można ocenić przy użyciu analizy wielozmiennej i dostępnych statystyk społeczno-gospodarczych, opisujących II Rzeczpospolitą. W tym celu zdecydowano się na przeprowadzenie trzyetapowej procedury badawczej. W pierwszym etapie dokonano wyboru oraz analizy potencjalnych stymulant bądź destymulant poziomu scholaryzacji na poziomie wyższym, tj. przedyskutowano zmienne, w przypadku których uzasadnione jest założenie o ich potencjalnym wpływie na poziom scholaryzacji. W drugim etapie przeprowadzono analizę współzależności zmiennych i skonstruowano macierz przedstawiającą wartości współczynników korelacji Pearsona pomiędzy wszystkimi zmiennymi wykorzystanymi w badaniu. W trzecim etapie przeprowadzono

analizę regresji wielokrotnej, tj. wykorzystano podstawową metodę statystyczną, pozwalającą oszacować wpływ wielu zmiennych na analizowane zjawisko.

W celu ustalenia czynników wpływających na poziom scholaryzacji w poszczególnych województwach (sparametryzowany jako liczba studentów na 10 tys. mieszkańców) wykorzystano pięć zmiennych, które uznano za potencjalne stymulanty lub destymulanty analizowanego zjawiska: (1) liczba maturzystów na 10 tys. mieszkańców, (2) odsetek ludności miejskiej, (3) odsetek analfabetów w wieku 10 lat i więcej, (4) średnia odległość do ośrodków akademickich oraz (5) wartość potencjału szkolnictwa wyższego.

Uzasadnienie wyboru zmiennych oraz ich przewidywany wpływ na poziom scholaryzacji w ujęciu regionalnym przedstawiono poniżej.

(1) Liczba maturzystów na 10 tys. mieszkańców. Przyjęto, że istotnym warunkowaniem scholaryzacji na poziomie wyższym w 1935 r. był poziom rozwoju szkolnictwa średniego, którego miarą jest liczba maturzystów na 10 tys. mieszkańców. Im większa była liczba maturzystów w danym województwie, tym większa była liczba osób uprawnionych do podjęcia studiów wyższych. Znaczenie rozwoju szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, które wówczas reprezentowały gimnazja, w rozwoju kraju argumentował m.in. A. Sujkowski (1923, s. 77), wskazując, że dostarczały one nie tylko kandydatów na studia, ale przede wszystkim „*rozszerzały oświatę ogólną*”. Liczba maturzystów na 10 tys. mieszkańców w międzywojennej Polsce była znacznie zróżnicowana i przybierała wartości od 7,5 w województwie wołyńskim do 33,3 w krakowskim (średnia dla Polski wynosiła 20,0). Zauważalne były różnice między makroregionami kraju oraz dzielnicami zaborowymi. Najwyższe wartości cechowały województwa południowe (Galicję), w których występowała najwyższa koncentracja szkół średnich ogólnokształcących spośród wszystkich województw oraz które charakteryzowała powszechność wysoko zorganizowanego szkolnictwa podstawowego (w szczególności województwa krakowskie i lwowskie – por. Falski 1932). Najniższa liczba maturzystów na 10 tys. mieszkańców występowała w województwach wschodnich i centralnych (dawne Królestwo Polskie) – niewielką koncentrację szkół ogólnokształcących na tych obszarach należy wiązać w znacznej mierze z niskim uczestnictwem w szkolnictwie niższych szczebli (Falski 1932). Na międzyregionalne zróżnicowanie liczby maturzystów na 10 tys. mieszkańców pewien wpływ wywierała również struktura szkolnictwa ogólnokształcącego. Najwyższy udział szkół publicznych cechował województwa zachodnie i południowe – najbogatsze i o najlepiej rozwiniętej sieci szkół podstawowych. Najwyższy udział szkół prywatnych z kolei charakteryzował województwa centralne i wschodnie – zdecydowanie biedniejsze, o słabo rozwiniętej sieci szkolnej (por. Falski 1932). Zmienna ta miała charakter potencjalnej stymulanty.

(2) Udział ludności miejskiej (w %). Polskę okresu międzywojennego cechowały ogromne różnice między miastem a wsią. A. Sujkowski (1923, s. 90) pisał wręcz,

że „istnieje przepaść pomiędzy polskim miastem, a polską wsią, przepaść, która wprost stwarza u nas dwie różne kultury”. Założono, że na poziom scholaryzacji na poziomie wyższym w województwach międzywojennej Polski wpływał poziom urbanizacji województw. Ludność miejską cechował zdecydowanie niższy poziom analfabetyzmu (12,2%) niż ludność wiejską (27,6%), jak i wyższy przeciętny poziom wykształcenia. Spis powszechny w 1931 r. wykazał, że udział ludności miejskiej wynosił zaledwie 27,6%. Najwyższe wartości charakteryzowały województwa warszawskie (47,6%) i łódzkie (42,8%), w których znajdowały się największe ośrodki miejskie II Rzeczypospolitej, oraz województwa zachodnie, leżące dawniej na obszarze zaboru pruskiego (od 32,5% w województwie śląskim do 39,9% w poznańskim). Najniższy poziom urbanizacji cechował województwa wschodnie – nowogrodzkie (9,7%), poleskie (13,0%) oraz wołyńskie (13,3%). Zmienna ta została uwzględniona jako potencjalna stymulanta.

(3) Udział analfabetów wśród osób wieku 10 lat i więcej (w %). Według spisu z 1931 r. poziom analfabetyzmu wśród osób w wieku 10 lat i więcej wynosił w Polsce 23,0% (12,2% w miastach i 27,2% na wsi) i był silnie zróżnicowany regionalnie. Najniższe wartości cechowały województwa zachodnie (śląskie – 1,5%, poznańskie – 7,6%, pomorskie – 8,3%), wysokie zaś województwa wschodnie, osiągając wartości bliskie 50% (poleskie – 48,4%, wołyńskie 47,8%)⁶⁴. W poziomie analfabetyzmu odzwierciedlała się m.in. polityka edukacyjna zaborców, stąd najniższe wartości występowały w byłym zaborze pruskim, gdzie wcześniej wprowadzono obowiązkowe nauczanie w szkole podstawowej (por. Szymański 1978, Herbst Mi. 2012). Można założyć, że poziom analfabetyzmu miał zarówno bezpośredni, jak i pośredni negatywny wpływ na poziom scholaryzacji na poziomie wyższym.

W ujęciu bezpośrednim można go traktować jako miarę powszechności kształcenia szkolnego w okresie zaborów oraz w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości. W 1935 r. wciąż zaznaczały się istotne różnice międzyregionalne w realizacji obowiązku szkolnego. Było objętych nim ponad 95% uczniów w województwach zachodnich oraz poniżej 80% w województwach wołyńskim i poleskim⁶⁵. Jeszcze w połowie lat 20. XX w. na Kresach Wschodnich do szkół powszechnych uczęszczała mniej niż połowa dzieci w wieku szkolnym (Ormicki 1929). Pod koniec XIX w. w całym Królestwie Polskim do szkół elementarnych uczęszczało zaledwie 18% dzieci w wieku szkolnym, a poziom analfabetyzmu osiągał 70% (Maciesza 1907).

⁶⁴ Analfabetyzm na Kresach Wschodnich był określany przez W. Ormickiego (1929) mianem największej klęski społecznej tego obszaru.

⁶⁵ Zorganizowanie kształcenia powszechnego na obszarze Kresów wiązało się z obiektywnymi trudnościami. Były nimi znaczne odległości między miejscowościami, niska gęstość zaludnienia, słabo rozwinięta sieć komunikacyjna, niechęć miejscowej ludności do szkoły oraz zróżnicowanie językowe (por. Ormicki 1929).

Pośredni wpływ analfabetyzmu na poziom scholaryzacji na poziomie wyższym wiązał się z potencjalnym obniżeniem aspiracji edukacyjnych uczniów wywodzących się z rodzin dotkniętych analfabetyzmem. Zmienna ta była potencjalną destymulantą.

(4) Średnia odległość do ośrodków akademickich. Obliczono odległości pomiędzy centroidami województw a wszystkimi ośrodkami akademickimi. Odległościom tym nadano wagi odpowiadające udziałowi tych ośrodków w migracjach studentów z poszczególnych województw. Suma iloczynów odległości i udziału migracji studentów do danego ośrodka, obliczona dla każdego z województw, może być utożsamiana z przybliżoną przeciętną odległością, jaką musieli pokonać studenci z danego województwa, podejmując studia w którymś z ośrodków akademickich Polski w 1935 r. Odległość tę przyjęto za potencjalną destymulantę.

(5) Wartość potencjału edukacyjnego szkolnictwa wyższego. Potencjał edukacyjny szkolnictwa wyższego jest wielkością, która wyraża łączne oddziaływanie edukacyjne ośrodków akademickich na danym obszarze. Założono, że im to oddziaływanie jest silniejsze, tym większa część maturzystów powinna podejmować studia. Zmienna ma więc charakter stymulanty.

Potencjał edukacyjny mierzono z wykorzystaniem zmodyfikowanego modelu potencjału geograficznego (por. Chojnicki 1966, Czyż 1996, 2002, Chojnicki i in. 2011)⁶⁶, w którym wartość potencjału w danym punkcie stanowi sumę ilorazów mas ośrodków potencjalnie oddziałujących (w tym przypadku są to ośrodki akademickie, zaś masą jest liczba studentów) oraz odległości do nich. Potencjał edukacyjny zmierzono według wzoru:

$$V_i = \sum_{j=1}^{16} \frac{P_j}{d_{ij}^{\beta}} \quad (j = 1, 2, \dots, 7)$$

w którym, po odniesieniu do wyżej omówionych charakterystyk, poszczególne wyrazy oznaczają:

V_i – wartość potencjału edukacyjnego szkolnictwa wyższego wywołanego w danym obszarze i -tym (województwie) przez wszystkie ośrodki akademickie j o masach (liczbach studentów) P_j ,

P_j – masa (liczba studentów) danego ośrodka akademickiego,

d_{ij} – odległość pomiędzy centroidem danego województwa (i) a określonym ośrodkiem akademickim (j),

β – wykładnik potęgi związany z oporem odległości (w tym przypadku = 1).

⁶⁶ W badaniach geograficzno-edukacyjnych metodę potencjału wykorzystali Z. Chojnicki i T. Czyż (1997), określając potencjał aktywności edukacyjnej w Polsce w 1995 r.

Tabela 17. Wartości charakterystyk wykorzystanych w analizie poziomu scholaryzacji

Województwo	Liczba studentów na 1000 mieszkańców	Liczba maturzystów na 1000 mieszkańców	% ludności miejskiej	% analfabetów w wieku 10 lat i więcej	Średnia odległość do ośrodków akademickich	Wartość potencjału edukacyjnego szkolnictwa wyższego
Warszawskie z Warszawą	31,5	30,3	47,6	18,0	84,8	279,0
Łódzkie	10,7	17,2	42,8	22,7	180,9	75,9
Kieleckie	10,3	11,9	25,6	25,7	170,7	91,1
Lubelskie	9,7	13,0	17,9	24,6	140,8	82,4
Białostockie	8,3	13,1	23,7	23,1	209,3	69,2
Wileńskie	18,0	24,4	20,8	29,1	154,2	45,2
Nowogródzkie	6,1	8,7	9,7	34,9	229,1	35,8
Poleskie	4,5	10,2	13,0	48,4	313,2	39,1
Wołyńskie	5,0	7,5	13,3	47,8	312,8	48,2
Poznańskie	17,2	21,6	39,9	7,6	72,7	199,6
Pomorskie	8,9	16,5	32,8	8,3	245,0	39,9
Śląskie	13,2	23,9	32,5	1,5	179,4	69,6
Krakowskie	24,0	33,3	25,4	13,7	78,2	184,5
Lwowskie	21,4	32,7	25,0	23,1	113,9	106,0
Stanisławowskie	10,3	18,3	20,0	36,6	203,0	61,8
Tarnopolskie	8,4	15,4	17,0	29,8	165,2	80,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Małe Roczniki Statystyczne GUS za lata 1936–1939 oraz H. Wittlina 1937

Wartości poszczególnych zmiennych, charakteryzujące województwa II Rzeczypospolitej lat 30. XX w., przedstawiono w tabeli 17. Na podstawie tych wartości opracowano macierz korelacji (tabela 18).

Analiza macierzy korelacji pomiędzy zmienną objaśnianą (poziom scholaryzacji na poziomie wyższym) a zmiennymi objaśniającymi, doprowadziła do ustalenia, że:

(1) poziom scholaryzacji wykazywał istotną współzależność ze wszystkimi omówionymi wyżej charakterystykami. Wartości współczynnika korelacji Pearsona wynosiły od –0,50 dla relacji z udziałem analfabetów w ludności w wieku 10 lat i więcej do 0,91 w przypadku relacji z liczbą maturzystów na 1000 mieszkańców (por. tabela 18);

(2) zmienne objaśniające wykazywały generalnie wysoki poziom wzajemnego skorelowania – w 2/3 przypadków wynosił on ponad 0,6 i był istotny statystycznie już przy $p = 0,01$. Wskazuje to na istotne powiązanie wartości różnych charakterystyk społeczno-gospodarczych w zbiorze 16 województw II Rzeczypospolitej, a także na ich związek z miarami dostępności szkolnictwa wyższego w ujęciu regionalnym.

Tabela 18. Wartości współczynnika korelacji Pearsona dla zmiennych wykorzystanych w analizie uwarunkowań międzywojewódzkiego zróżnicowania liczby studentów na 10 000 mieszkańców

Cecha	Liczba studentów na 1000 mieszkańców	Liczba maturzystów na 1000 mieszkańców	% ludności miejskiej	% analfabetów w wieku 10 lat i więcej	Średnia odległość do ośrodków akademickich	Wartość potencjału edukacyjnego szkolnictwa wyższego
Liczba studentów na 1000 mieszkańców	1,00	0,91**	0,62*	-0,50	-0,82**	0,84**
Liczba maturzystów na 1000 mieszkańców	0,91**	1,00	0,54	-0,57	-0,77**	0,65*
% ludności miejskiej	0,62*	0,54	1,00	-0,71**	-0,56	0,66*
% analfabetów w wieku 10 lat i więcej	-0,50	-0,57	-0,71**	1,00	0,64*	-0,45
Średnia odległość do ośrodków akademickich	-0,82**	-0,77**	-0,56	0,64*	1,00	-0,77**
Wartość potencjału szkolnictwa wyższego	0,84**	0,65*	0,66*	-0,45	-0,77**	1,00

Uwaga: * istotne statystycznie na poziomie $p \geq 0,01$; ** istotne statystycznie na poziomie $p \geq 0,001$

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Małe Roczniki Statystyczne GUS za lata 1936–1939 oraz H. Wittlina 1937

Ponadto zweryfikowano kształt zależności statystycznej między poziomem scholaryzacji na poziomie wyższym a zmiennymi uznanymi za potencjalne stymulanty albo destymulanty. W każdym z przypadków zależności przybierały kształt liniowy lub zbliżony do liniowego. Pozwoliło to w dalszym etapie analizy wykorzystać metodę regresji liniowej.

Powyższe ustalenia o sile współzależności analizowanych zmiennych pozwalają sądzić, że otrzymany w dalszych etapach postępowania badawczego model będzie wyjaśniał statystycznie ponad 90% zmienności poziomu scholaryzacji na pozio-

mie wyższym w województwach międzywojennej Polski (ze względu na wysokie wartości współczynników korelacji). Na tym etapie można już było założyć, że zmiennymi, które ujęte razem będą w największym stopniu wyjaśniać statystycznie poziom scholaryzacji na poziomie wyższym będą dwie najsilniej skorelowane z nim zmienne, będąc przy tym relatywnie słabo skorelowane ze sobą: (a) liczba maturzystów na 1000 mieszkańców oraz (b) potencjał szkolnictwa wyższego.

Analizę wielokrotnej regresji liniowej przeprowadzono tzw. metodą krokową wstecz, która polega na włączeniu do modelu najpierw wszystkich potencjalnych zmiennych, które mogą mieć wpływ na wartości zmiennej objaśnianej, a następnie na eliminowaniu tych, które nie spełniają rygorów istotności statystycznej.

Już pierwszy skonstruowany model potwierdził, że wykorzystane zmienne można uznać za skuteczne predyktory liczby studentów przypadających na 10 000 mieszkańców poszczególnych województw. Model ten, zawierający wszystkie potencjalne stymulanty i destymulanty, wyjaśniał statystycznie ponad 93% zmienności zmiennej zależnej (zob. wartość skorygowanego R^2). Ze względu jednak na silny poziom skorelowania poszczególnych zmiennych niezależnych (tj. wnoszenie przez nie do modelu regresji podobnych informacji), finalny model został osiągnięty dopiero w czwartym kroku, tj. po eliminacji trzech z pięciu zmiennych niezależnych, wprowadzonych początkowo do modelu. Eliminacja tych zmiennych nie zmniejszyła istotnie mocy wyjaśniającej modelu – w dalszym ciągu tłumaczył on statystycznie ponad 93% międzywojewódzkiej zmienności liczby studentów przypadających na 10 000 ludności województw II Rzeczypospolitej (por. tabela 19).

Tabela 19. Dopasowanie kolejnych modeli regresji objaśniających statystycznie liczbę studentów na 10 000 ludności w województwach Polski w 1935 r.

Model	R	R^2	Skorygowane R^2	Błąd standardowy oszacowania	Zmiana R^2
1	,980 ^a	,960	,934	1,94	,960
2	,979 ^b	,959	,944	1,78	–,001
3	,974 ^c	,948	,935	1,92	–,011
4	,971 ^d	,943	,934	1,94	–,005

^a Predyktory: liczba maturzystów na 1000 mieszkańców, wartość potencjału szkolnictwa wyższego, % ludności miejskiej, średnia odległość do ośrodków akademickich, % analfabetów w wieku 10 lat i więcej

^b Predyktory: liczba maturzystów na 1000 mieszkańców, wartość potencjału szkolnictwa wyższego, % ludności miejskiej, % analfabetów w wieku 10 lat i więcej

^c Predyktory: liczba maturzystów na 1000 mieszkańców, wartość potencjału szkolnictwa wyższego, % analfabetów w wieku 10 lat i więcej

^d Predyktory: liczba maturzystów na 1000 mieszkańców, wartość potencjału szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Małe Roczniki Statystyczne GUS za lata 1936–1939 oraz H. Wittlina 1937

Zgodnie z wcześniej opisanymi przewidywaniami, finalny model regresji wielokrotnej składał się z trzech wyrazów: stałej oraz dwóch stymulant poziomu scholaryzacji na poziomie wyższym: liczby maturzystów na 1000 mieszkańców oraz wartości potencjału szkolnictwa wyższego w danym województwie (tabela 20). Ich relatywna waga wynosiła 6:4 (por. standaryzowane wartości współczynnika b), co potwierdza wcześniejsze wstępne wnioski o podstawowej roli rozwoju sektora szkolnictwa średniego dla migracji na studia w okresie międzywojennym. Z drugiej wskazuje na istotną wagę potencjału szkolnictwa wyższego indukowanego w danym województwie przez wszystkie ówczesne ośrodki akademickie. Pośrednio zatem pozwala wysnuć wniosek, że na szansę podjęcia studiów przez absolwentów liceów z poszczególnych województw w okresie międzywojennym wpływała także dostępność szkolnictwa wyższego. Wartość potencjału geograficznego jest bowiem często interpretowana właśnie jako miara dostępności (por. Stewart, 1947, 1948, Chojnicki 1966, Keeble i in. 1982, Pooler 1987, Vickermann, 1995, Chojnicki i in. 2011).

Tabela 20. Finalna postać modelu objaśniającego liczbę studentów na 10 000 mieszkańców w województwach Polski w 1935 r.

Model	Współczynniki		Współczynniki standaryzowane	T	95,0% przedział ufności dla β	
	b	Błąd standardowy	b		Dolna granica	Górna granica
(Stała)	-2,17	1,22		-1,78	-4,81	0,47
Liczba maturzystów na 1000 mieszkańców	0,57	0,08	0,63	7,27	0,40	0,74
Wartość potencjału szkolnictwa wyższego	0,05	0,01	0,43	4,97	0,03	0,07

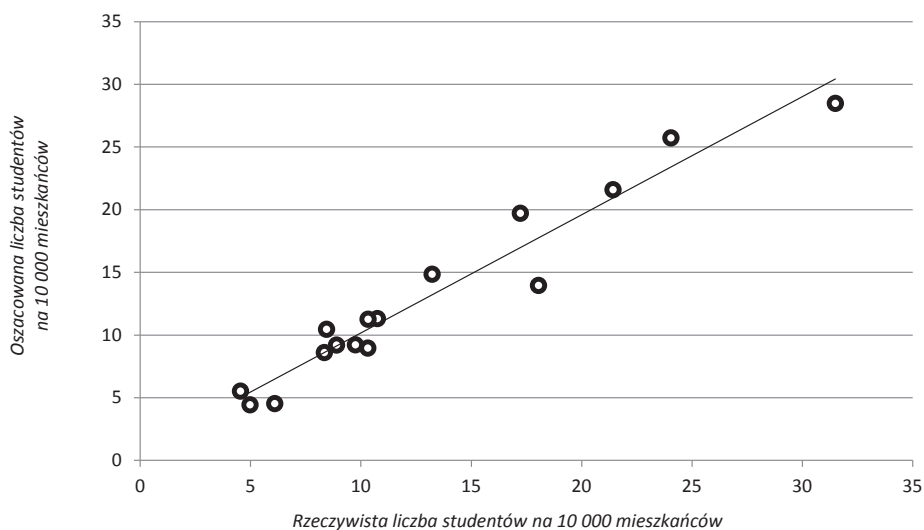
Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki dokumentują znaczenie struktur długiego trwania w podejmowaniu studiów przez młodzież w okresie międzywojennym, do których można zaliczyć sieć szkolną oraz wpływające na jej kształt i stopień rozwoju różnice w poziomie rozwoju gospodarczego pomiędzy poszczególnymi częściami Polski (por. m.in. Rutkowski 1948, Jezierski i Leszczyńska 1994, Hryniewicz 2015). Nierównomierny rozwój sieci szkół średnich w poszczególnych dzielnicach za-
borowych w XIX w., który przetrwał przez okres II Rzeczypospolitej, w znacznej mierze wyznaczał w tym okresie prawdopodobieństwo podjęcia studiów przez młodzież z poszczególnych części kraju.

Tabela 21. Rzeczywista i oszacowana liczba studentów na 10 000 mieszkańców Polski w 1935 r.

	Województwo															
Liczba studentów na 10 000 mieszkańców	Warszawskie z Warszawą	Łódzkie	Kieleckie	Lubelskie	Białostockie	Wilenskie	Nowogrodzkie	Poleskie	Wołyńskie	Poznańskie	Pomorskie	Śląskie	Krakowskie	Lwowskie	Stanisławowskie	Tarnopolskie
Rzeczywista	31,5	10,7	10,3	9,7	8,3	18,0	6,1	4,5	5,0	17,2	8,9	13,2	24,0	21,4	10,3	8,4
Oszacowana	28,5	11,3	9,0	9,2	8,6	14,0	4,5	5,5	4,4	19,7	9,2	14,9	25,7	21,6	11,3	10,5

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 52. Rzeczywista i oszacowana liczba studentów na 10 000 mieszkańców w województwach Polski w 1935 r.

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie otrzymanego finalnego modelu regresji wielokrotnej oszacowano teoretyczną liczbę studentów przypadającą na 10 000 mieszkańców poszczególnych województw (tabela 21 i ryc. 52). Jak można zauważyć, w zdecydowanej większości przypadków była ona zbieżna z rzeczywistymi wartościami tego wskaźnika. Największe odchylenia wartości szacowanych od wartości rzeczywistych wystąpiły w przypadku województw warszawskiego (z Warszawą), wileńskiego (w obu przypadkach wartość oszacowana była niższa niż rzeczywista) i poznańskiego (wartość oszacowana była wyższa niż rzeczywista). Choć trudno jednoznacznie wyjaśnić taki stan rzeczy, wydaje się, że można w tym przypadku odwołać się do tradycji akademickich poszczególnych regionów. Na Wileńszczyźnie i na Mazowszu uczelnie wyższe o pełnych uprawnieniach akademickich funkcjonowały od ponad wieku (choć z przerwami), a w Wielkopolsce dopiero od 1919 r. Wydaje się więc, że omawiane różnice mogą przynajmniej w części wynikać z dłuższej tradycji podejmowania studiów wyższych przez mieszkańców danego województwa. Wniosek ten jednak, bez dalszych pogłębionych badań, można potraktować tylko jako hipotezę badawczą do wykorzystania w dalszych analizach.

7

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione w niniejszej książce wyniki geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym międzywojennej Polski wykazały zarówno złożoność jego funkcjonowania, jak i wielotorowość przekształceń, które zachodziły w jego strukturze przestrzennej. Poniżej odniesiono się do nich, nawiązując do przedstawionych w rozdziale wstępnym głównych problemów badawczych poruszanych w opracowaniu (rozdz. 1.3. *Problemy i pytania badawcze*).

Pierwszym z nich były przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski. Niewątpliwie najważniejszymi strukturalnymi zmianami w tym względzie Polski były powstanie i rozwój po zakończeniu I wojny światowej nowych bądź reaktywowanych ośrodków szkolnictwa wyższego (Poznań, Warszawa, Wilno, Lublin oraz Łódź). Ośrodki te przez cały okres II Rzeczypospolitej kształciły około 2/3 ogółu studentów, a zatem dwukrotnie więcej niż Kraków i Lwów – dwa ośrodki, które odegrały podstawową rolę w kształceniu polskich elit intelektualnych w XIX w. Zasadnicza dekoncentracja potencjału edukacyjnego szkolnictwa wyższego zaszła w pierwszych latach niepodległości – wraz z rozwojem nowo utworzonych uniwersytetów i jej skala w niewielkim stopniu zmieniała się w późniejszych latach (po 1922 r.). Potwierdziły to m.in. przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy analizy podobieństwa strukturalnego rozmieszczenia studentów w okresie międzywojennym. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku potencjału kadrowego szkolnictwa wyższego, choć tu zasadnicze zmiany zachodziły nie tylko na początku okresu niepodległości, ale również w latach 20. i 30 XX w. Pomimo znacznego uszczuplenia kadr naukowych uczelni krakowskich i lwowskich, wynikającego przede wszystkim z migracji ich pracowników na nowo powoływane uczelnie wyższe, zachowały one przez kilka początkowych lat czołowe miejsca pod względem liczby zatrudnionych samodzielnych pracowników nauki. Do końca lat 30. nastąpiło jednak znaczne osłabienie ich pozycji.

Jak wykazały badania poświęcone rozmieszczeniu i migracjom najwybitniejszych badaczy (członków Polskiej Akademii Umiejętności), znacznej dekoncen-

tracji kadr naukowych towarzyszyła o wiele mniejsza dekoncentracja wybitności naukowej. Przedstawione w pracy wyniki analiz sugerują, że choć w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości doszło do pewnej dekoncentracji najwybitniejszych badaczy, to w kolejnych latach odtwarzała się ich koncentracja w uczelniach Krakowa i Lwowa (oraz Warszawy). Traktując szkolnictwo wyższe okresu międzywojennego jako strukturę dyssypatywną, można na tej podstawie stwierdzić, że o ile jego struktura przestrzenna, na skutek turbulencji wywołanych odzyskaniem niepodległości, została na stałe przeorganizowana w wymiarze potencjału edukacyjnego i kadrowego, o tyle przeorganizowanie się rozkładu renomy i wybitności naukowej mogło mieć częściowo charakter czasowy.

Głębokie oraz dynamiczne zmiany struktury przestrzennej polskiego szkolnictwa wyższego, jakie zaszły w okresie międzywojennym, możliwe były dzięki oparciu instytucjonalnemu systemu na humboldtowskim modelu uniwersytetu. To właśnie przyjęcie *implicite* modelu uczelni wyższych opartych na instytucji katedr profesorskich, znacznej asymetrii władzy i zarobków na uczelniach oraz sankcjonującego migracje kadry naukowej (był to drugi z głównych problemów badawczych niniejszej książki), umożliwiło niezwykle szybkie powołanie nowych uczelni oraz rozwój kadrowy, pozwalający już 2–3 lata po utworzeniu, bez strat dla poziomu kształcenia, kształcić po kilka tysięcy studentów. Wraz z tworzeniem nowych uczelni rozpoczął się trwający kilka lat intensywny okres przepływów kadry naukowo-dydaktycznej między uczelniami wyższymi. Przepływy te były częściowo hierarchicznie zorganizowane. Po pierwsze, kto migrował i gdzie, wyznaczone było prestiżem uczelni. Jak wykazano w powyższych badaniach, do powstałego na niemalże „surowym korzeniu” Uniwersytetu Poznańskiego z polskich uczelni migrowali przede wszystkim docenci, dla których podjęcie pracy w Poznaniu wiązało się z objęciem katedry profesorskiej oraz szybkim późniejszym awansem na stanowisko profesora zwyczajnego. Do Warszawy z kolei – co udokumentowało studium przypadku lwowskiego uniwersytetu – migrowali badacze przeciętnie starsi i bardziej doświadczeni, piastujący przed migracją stanowiska zarówno docentów, jak i profesorów. W tym samym czasie ze Lwowa do Krakowa odpływali niemalże wyłącznie doświadczeni profesorowie. Hierarchiczność przepływów zaznaczyła się także w przypadku odpływu profesorów z Uniwersytetu Poznańskiego (przede wszystkim na Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński), jak i migracji najwybitniejszych badaczy będących członkami najbardziej prestiżowej polskiej organizacji naukowej okresu międzywojennego – Polskiej Akademii Umiejętności.

Migracje z uczelni galicyjskich do nowo powstałych i reaktywowanych uczelni wyższych położonych w innych częściach kraju wpłynęły na zróżnicowanie struktur demograficzny kadry szkół wyższych. Jak wykazano w pracy, na początku lat 20. XX w. profesorowie nowych uniwersytetów w Poznaniu i Wilnie byli przeciętnie o 10 lat młodszy od profesorów najbardziej renomowanej wówczas uczelni

– Uniwersytetu Jagiellońskiego. Różnice te były dwukrotnie większe niż pomiędzy najbardziej i najmniej prestiżowymi uczelniami niemieckimi.

Odrębnym zagadnieniem dotyczącym migracji kadr naukowych na polskie uczelnie były wcześniejsze szlaki edukacji i kariery migrantów. Wykorzystując kazus migracji uczonych na Uniwersytet Poznański w pierwszych latach jego działalności, wykazano m.in., że wśród jego grona profesorskiego i docenckiego w niemal równym stopniu reprezentowane były osoby pochodzące z poszczególnych zaborów, duży udział (około 1/3) w gronie profesorskim stanowiły osoby, które przed podjęciem pracy na poznańskiej uczelni, pracowały poza systemem szkolnictwa wyższego, oraz że kadra uczelni składała się z osób o znacznym doświadczeniu międzynarodowym (co druga osoba odbyła przynajmniej część studiów poza ziemiami polskimi, a co najmniej co trzecia studiowała w jednym z dziesięciu najważniejszych centrów nauki przełomu XIX i XX w.). Wpływało na to korzystne „geonaukowe” położenie ziem polskich – „po sąsiedzku” z dominującym wówczas na świecie systemem nauki niemieckiej (por. Taylor i in. 2008). Opiszana wyżej sytuacja z pewnością była czynnikiem rozwoju poznańskiej uczelni (por. Meusburger i Schuch 2010, Meusburger 2012b). Przeprowadzone badania wykazały ponadto, co pokrywa się z wynikami wcześniejszych badań, że szlaki wcześniejszej edukacji poznańskich profesorów (m.in. miejsca studiów oraz uzyskania stopnia doktora) były w znacznym stopniu uwarunkowane miejscem urodzenia (w tym przypadku zaborem – por. m.in. Molik 1989, 2009).

Z powyższym zagadnieniem powiązany jest kolejny problem badawczy podjęty w pracy – migracje studentów do ośrodków szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej. Na podstawie informacji przedstawionych przez H. Wittlinową (1937) przeanalizowano kierunki migracji na studia z wszystkich województw ówczesnej Polski, wykazując, że miały one zasięgi, które można określić mianem regionalnych lub co najwyżej makroregionalnych. Wynikało to przede wszystkim z dominujących migracji do najbliższego z dużych ośrodków akademickich (Warszawa, Lwów, Kraków, Poznań i Wilno) oraz z wyraźnego domykania się migracji w ramach dawnych dzielnic zaborowych. Z tego też względu w połowie lat 30. XX w. wyraźnie wyodrębniło się pięć regionów akademickich Polski – obszarów o przeważających migracjach do jednego ośrodka szkolnictwa wyższego. Na zasięg tych regionów – co dowiedziono w książce – wpływały nie tylko dawne uwarunkowania polityczne, ale także częściowo powiązane z nimi czynniki infrastrukturalno-transportowe oraz społeczno-kulturowe. Skala domknięcia przestrzennego poszczególnych regionów akademickich była powiązana z liczbą studiujących w danym ośrodku, nie wykazując zależności np. od jego historii i ciągłości funkcjonowania. Z tego też względu najbardziej ogólnokrajowy zasięg cechował ośrodek warszawski, zaś „nowy” ośrodek poznański nie ustępował ośrodkom „starym” (krakowskiemu i lwowskiemu).

Ostatni z głównych problemów badawczych dotyczył wpływu struktur długiego trwania na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w międzywojennej Polsce i przekształceń jego struktury przestrzennej. Wpływ ten zidentyfikowano w kilku wymiarach, przy czym wyrażał się on zarówno w postępujących zmianach strukturalnych jednych, jak i inercji innych elementów struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego.

Pierwszą uwagą o wpływie struktur długiego trwania powinno być dostrzeżenie, o czym pisała już m.in. D. Zamojska (2009), że sprawne utworzenie uniwersytetów w Warszawie, Wilnie i Poznaniu, w dwóch ostatnich przypadkach organizowane oddolnie, było konsekwencją wielowiekowych tradycji akademickich tych miast oraz przekonania lokalnych elit intelektualnych o potrzebie jak najrychlejszego powstania polskojęzycznych uczelni. Podobnie pozytywnie na rozwój szkolnictwa wyższego wpływał sięgający przynajmniej okresu romantyzmu głęboki patriotyzm polskich uczonych oraz przekonanie, że rozwój uczelni wyższych jest nieodzowny dla rozwoju kraju. Było to nie tylko jednym z czynników migracji pracujących w Polsce uczonych do nowych ośrodków szkolnictwa wyższego, ale także licznych powrotów z zagranicy (por. Hłowiecki 1981, Zamojska 2009). W obu przypadkach struktury długiego trwania były czynnikiem zmian w strukturze przestrzennej szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski.

W co najmniej trzech przypadkach można jednak wskazać na odwrotne oddziaływanie struktur długiego trwania, prowadzące do inercji pewnych wymiarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego bądź wymiarów z nim powiązanych. Pierwszym z przypadków jest, przywołane już wcześniej, zidentyfikowane w pracy częściowe odtwarzanie się struktury przestrzennej renomy czy też wybitności naukowej w układzie uczelni. Można to tłumaczyć tym, że renoma uczelni jest zazwyczaj pochodną jej długiego trwania, a jej układ przestrzenny zmienia się powoli (por. Meusburger 1998, Lages i in. *w druku*).

Wpływ struktur długiego trwania zaznaczył się również w przypadku zidentyfikowanych uwarunkowań międzyregionalnych różnic w scholaryzacji na poziomie wyższym. W pracy wykazano, że różnice międzyregionalne w tym zakresie można prawie w pełni wyjaśnić, odwołując się zaledwie do dwóch czynników, tj. stopnia rozwoju szkolnictwa średniego oraz potencjału szkolnictwa wyższego indukowanego w poszczególnych regionach przez ośrodki akademickie. Przy czym, już sam pierwszy z czynników wyjaśnił statystycznie zdecydowaną większość międzyregionalnych różnic w poziomie scholaryzacji na poziomie wyższym. Na tej podstawie można poczynić daleko idące porównanie – w międzywojennej Polsce, podobnie jak w okresie średniowiecza (!), na częstość podejmowania studiów osób zamieszkałych w różnych obszarach wciąż istotnie wpływał przede wszystkim poziom rozwoju gospodarczego oraz powiązana z nim zamożność poszczególnych regionów (por. Krzyżaniakowa 1999), których pochodną był poziom rozwoju szkolnictwa średniego (por. Sujkowski 1923, Falski 1932). Wynika to wielowieko-

wej trwałości podziałów społeczno-gospodarczych ziem polskich (por. Rutkowski 1948, Jezierski i Leszczyńska 1994, 2003, Zarycki 2008, Hryniewicz 2015).

Uwarunkowanie strukturami długiego trwania, choć tym razem mierzonymi raczej w dziesiątkach niż setkach lat, zidentyfikowano w przypadku – wspomnianych już – kierunków migracji na studia oraz zasięgu regionów akademickich międzywojennej Polski. Jak wykazano, granice tych regionów, pokrywały się zasadniczo z granicami rozbiorowymi. Poza czynnikami związanymi z bliskością geograficzną istotne znaczenie w „domykaniu się” regionów akademickich w granicach dawnych zaborów miały wspomniane już wcześniej uwarunkowania transportowe i społeczno-kulturowe. W pierwszym przypadku chodzi o opisywany w wielu wcześniejszych pracach niski stopień integracji infrastruktury transportowej pomiędzy byłymi dzielnicami zaborowymi, będący konsekwencją jej niezależnego kształtowania przez trzy mocarstwa zaborcze (por. Ormicki 1929, Srokowski 1930, 1939, Leszczycki 1933, Taylor 2007)⁶⁷. W drugim przypadku chodzi o odzwierciedlanie się w migracjach na studia powiązań społecznych poszczególnych regionów kształtowanych przez dziesięciolecia okresu zaborów.

Przedstawione powyżej ustalenia potwierdzają, założony na początku badań, potencjał geograficznych badań nad szkolnictwem wyższym w przeszłości. Wynika to zarówno z przyjętej metodologii badań, zakładającej połączenie metod ilościowych i jakościowych, jak i ze specyfiki tytułowego „ujęcia geograficznego”, które opiera się na trzech paradygmatach: przestrzennym, regionalnym i środowiskowym (por. Hagget 1990, Wójcik 2011). Wiąże się to ze specyficzną, ale typową dla geografii perspektywą badawczą, w której kluczowe znaczenie odgrywają struktury przestrzenne analizowanych zjawisk, metody analizy przestrzennej, rozpatrywanie i interpretowanie zjawisk w ujęciu regionalnym oraz w relacji z ich bliższym i dalszym otoczeniem. Tak rozumiane ujęcie geograficzne może być podstawą różnorodnych dalszych studiów geograficzno-historycznych.

⁶⁷ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wpływ granic zaborowych na migracje studentów w szkolnictwie wyższym II Rzeczypospolitej wydaje się o wiele większy niż ich wpływ na powiązania gospodarcze poszczególnych województw i dzielnic zaborowych. Taki wniosek sugeruje zestawienie przedstawianych w niniejszej książce wyników badań z wynikami badań prowadzonych przez niemieckich uczonych, którzy wykazali, że integracja dzielnic zaborowych w dwudziestolecie międzywojennym okazała się wyjątkowo skuteczna i negatywny wpływ granic zaborowych na integrację wewnętrzną II Rzeczypospolitej już w połowie lat 20. XX w. był w istocie niewielki (Wolf 2004a, 2004b, Trenkler i Wolf 2005).

Literatura

- Abbott W.F., Schmid C.F., 1975, *University Prestige and First-Time Undergraduate migration in the United States*, *Sociology of Education*, 48, 2, s. 168–185.
- Ackers L., 2008, *Internationalization, mobility and metrics: a new form of indirect discrimination*, *Minerva*, 46, 4, s. 411–345.
- Aichner C., 2013, *Die Umsetzung der Thun-Hohensteinschen Universitätsreform an der Universität Innsbruck (1849–1860)*, *historia.scribere*, 5, s. 397–407.
- Aktualne zagadnienia szkolnictwa wyższego, 1927, *Kurier Poznański*, 22, 165, s. 8.
- Alchian A.A., Arrow K., Capron W.M., 1958, *An Economic Analysis of the Market for Scientists and Engineers*, Santa Monica: The Rand Corporation.
- Aamodt P.O., 1995, *Floods, Bottlenecks and Backwaters: an Analysis of Expansion in Higher Education in Norway*, *Higher Education*, 30, 1, s. 63–80.
- Altbach P.G., 1999, *The Logic of Mass Higher Education, Tertiary Education and Management*, 5, 2, s. 107–124.
- Altbach P.G., 2011, *The past, present, and future of the research university*, *Economic & Political Weekly*, 46, 16, s. 65–73.
- Amos K., Bruno L., Parreira do Amaral M., 2008, *The research university in the context: Examples of Brazil and Germany*, (w:) D.P. Baker, A.W. Wiseman (red.), *The Worldwide Transformation of Higher Education* (International Perspectives on Education and Society, vol. 9), Bingley: Emerald Group Publishing Limited, s. 111–158.
- Anderson R.D., 2004, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford: Oxford University Press.
- Ash M.G., 2006, *The natural sciences in the late Habsburg Monarchy: Institutions, networks, practices*, (w:) M. Kokowski (red.), *The Global and the Local: The History of Science and the Cultural Integration of Europe*, *Proceedings of the 2nd ICESHS* (Cracow, Poland, September 6–9, 2006).
- Ash M.G., Söllner A., 1996, *Introduction: Forced Migration and Scientific Change after 1933*, (w:) M.G. Ash i A. Söllner (red.), *Forced Migration and Scientific Change: Emigré German-Speaking Scientists and Scholars after 1933*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–19.
- Ashby E., 1962, *Universities under siege*, *Minerva*, 1, 1, s. 18–29.
- Ashby E., 1967, *The future of the nineteenth century idea of a university*, *Minerva*, 6, 1, 3–17.
- Auriol L., 2010, *Careers of doctorate holders: employment and mobility patterns*, STI Working Paper, 2010/4, Paris: OECD.

- Bajerski A., 2008, *Badania zasięgów oddziaływania przestrzennego szkolnictwa wyższego w Polsce: stan i perspektywy rozwoju*, Czasopismo Geograficzne, 79, 4, s. 275–288.
- Bajerski A., 2009, *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Bajerski A., 2012, *Ranga Poznania jako ośrodka nauki*, (w:) T. Kaczmarek (red.), *Pozycja konkurencyjna Poznania wśród metropolii polskich i europejskich*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 181–199.
- Ball S.J., 2003, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, London: Routledge.
- Banasiewicz M., Czubiński A., 1973, *Źródła do dziejów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, t. 1: *Organizacja i rozwój uczelni od listopada 1918 roku do inauguracji w maju 1919 roku*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Barchański B., 2010, *Czy powstania śląskie wpłynęły na rozwój Akademii Górniczej w Krakowie?*, Kraków: Fundacja dla Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie.
- Barnes T.J., Sheppard E., 2010, 'Nothing includes everything': Towards engaged pluralism in Anglophone economic geography, *Progress in Human Geography*, 34, 2, s. 193–214.
- Bauder H., 2005, *The segmentation of academic labour: A Canadian example*, ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 4, 2, s. 228–239.
- Bauder H., 2015, *The international mobility of academics: A labour market perspective*, *International Migration*, 53, 1, s. 83–96.
- Baumgarten M., 1997, *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler*, Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumgarten M., 2004, *Berufungswandel und Universitätssystem im 19. Jahrhundert. Die Universität Greiswald*, (w:) W. Buchholz (red.), *Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart: Steiner, s. 87–115.
- Ben-David J., 1960a, *Roles and innovations in medicine*, *American Journal of Sociology*, 65, 6, s. 557–568.
- Ben-David J., 1960b, *Scientific productivity and academic organization in nineteenth-century medicine*, *American Sociological Review*, 25, 6, s. 828–843.
- Ben-David J., 1964, *Scientific growth: A sociological view*, *Minerva*, 2, 4, s. 455–476.
- Ban-David J., 1965, *The scientific role: The conditions of its establishment in Europe*, *Minerva*, 4, 1, s. 15–54.
- Ben-David J., 1968, *The universities and the growth of science in Germany and the United States*, *Minerva*, 7, 1–2, s. 1–35.
- Ben-David J., Collins R., 1966, *Social Factors in the Origins of a New Science: The Case of Psychology*, *American Sociological Review*, 31, 4, s. 451–465.
- Ben-David J., Zloczower A., 1962, *Universities and academic systems in modern society*, *European Journal of Sociology*, 3, 1, s. 45–84.
- Boas M., 1962, *The Scientific Renaissance, 1450–1630*, London: Collins.
- Borch C., 2005, *Urban Imitations Tarde's Sociology Revisited*, *Theory, Culture & Society*, 22, 3, 81–100.
- Borjas G.J., 2001, *Economics of migration*, (w:) N.J. Smelser i P.B. Baltes (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elseviere Science, s. 9803–9809.
- Borowiec M., 2003, *Funkcjonowanie układu bipolarnego Kraków-Rzeszów w zakresie kształcenia studentów*, (w:) Z. Ziolo (red.), *Bipolarny rozwój aglomeracji – kierunki rozwoju układów bipolarnych*, *Biuletyn KPZK PAN*, 209, s. 141–157.

- Borowiec M., 2006, *Pochodzenie terytorialne studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, (w:) T. Komornicki, Z. Podgórski (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna. Dydaktyka, Dokumentacja Geograficzna*, 33, Warszawa: IGiPZ PAN, s. 16–20.
- Bosiacki A., 2006, *O dziejach Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego oczami współczesnego rosyjskiego historyka prawa. Wokół książki Konstantina P. Krakowskiego Nit' wriemieni. Istorija Juridiczeskogo Fakul'tieta Warszawskogo-Donskogo-Rostowskogo Uniwersiteta*, *Studia Iuridica*, 45, s. 19–30.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1977, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- Braudel F., 1949, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris: Armand Colin.
- Braudel F., 1960, *History and the social sciences: The long duration*, *American Behavioral Scientist*, 3, 6, s. 3–13.
- Braudel F., 1971, *Historia i trwanie*, Warszawa: Czytelnik.
- Brockliss L., 1987, *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*, Oxford: Clarendon Press. 1987
- Brockliss L., 1992, *The scientific revolution in France*, (w:) R. Porter i M. Teich (red.), *The Scientific Revolution in National Context*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 55–89.
- Brockliss L., 2000, *Gown and Town: the University and the City in Europe, 1200–2000*, *Minerva*, 38, 2, s. 147–170.
- Brockliss L., 2003, *Science, the universities, and other public spaces: Teaching science in Europe and the Americas*, (w:) R. Porter (red.), *The Cambridge History of Science: Volume 4, Eighteenth-Century Science*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 44–86.
- Bronsztejn S., 1963, *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym: studium statystyczne*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Brzosko E., 1982, *Rozwój transportu w Polsce w latach 1918–1939*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie.
- Busch A., 1963, *The vicissitudes of the privatdozent: Breakdown and adaptation in the recruitment of the German university teacher*, *Minerva*, 1, 3, s. 319–341.
- Bystroń J.S., 1928, *Kultura duchowa*, (w:) S. Pawłowski, J.S. Bystroń, A. Pereriatkowicz (red.), *Polska współczesna. Geografia polityczna, kultura duchowa, wiadomości prawnopolityczne* (wydanie czwarte), Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas, s. 85–145.
- Caplow T., McGee R.J., 1958, *The Academic Marketplace*, New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Charle C., 2004, *Patterns*, (w:) W. Rüegg (red.), *A History of The University in Europe, Vol. 3, universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 33–80.
- Chłapowski K., 1996, *W sprawie pojęcia „geografia historyczna”*, *Przegląd Geograficzny*, 68, 3–4, s. 479–483.
- Chojnicki Z., 1966, *Zastosowanie modeli grawitacji i potencjału w badaniach przestrzenno-ekonomicznych*, *Studia KPZK PAN*, 14, Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Chojnicki Z., 1973, *Założenia i perspektywy rozwoju geografii ekonomicznej*, *Przegląd Geograficzny*, 45, 1, s. 3–27.
- Chojnicki Z., 1985, *Orientacje filozoficzno-metodologiczne geografii – ich koncepcje i modele*, *Przegląd Geograficzny*, 57, 3, s. 255–281.

- Chojnicki Z., 1999a, *O geografii*, (w:) B. Domański, W. Widacki (red.), *Geografia polska u progu trzeciego tysiąclecia*, Kraków: Instytut Geografii Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 17–26.
- Chojnicki Z., 1999b, *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Chojnicki Z., 2004, *Podstawy filozoficzne geografii – jakiej filozofii potrzebuje geografia*, (w:) Z. Chojnicki (red.), *Geografia wobec problemów teraźniejszości i przyszłości*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 191–207.
- Chojnicki Z., Czyż T., 1997, *Regionalny układ nauki w Polsce i jego zmiany*, (w:) Z. Chojnicki i T. Czyż (red.), *Struktura przestrzenna nauki w Polsce*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 45–105.
- Chojnicki Z., Czyż T., Ratajczak W., 2011, *Model potencjału. Podstawy teoretyczne i zastosowania w badaniach przestrzenno-ekonomicznych oraz regionalnych*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Clark W., 2003, *The pursuit of the prosopography of science*, (w:) R. Porter (red.), *The Cambridge History of Science: Volume 4, Eighteenth-Century Science*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 211–238.
- Clark W., 2006, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago i Londyn: The University of Chicago Press.
- Connolly J., 2000, *Captive University. The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945–1956*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L., 2007, *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage.
- Creswell J.W., 2009, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Crosland M., 1977, *History of science in a national context*, *The British Journal for the History of Science*, 10, 2, s. 95–113.
- Crosland M., 1992, *Science Under Control: The French Academy of Sciences 1795–1914*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuney F., 2005, *La mobilité des étudiants francs-comtois inscrits à l'université*, *Espace populations sociétés*, 2005/3, s. 443–452.
- Czubiński A., 1999, *Utworzenie Uniwersytetu Poznańskiego i jego rozwój do 1922 roku*, (w:) P. Hauser, T. Jasiński, J. Topolski (red.), *Alma Mater Posnaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 123–134.
- Czyż T., 1996, *Zastosowanie modelu potencjału w regionalizacji strukturalnej Polski*, (w:) T. Czyż (red.), *Podstawy regionalizacji geograficznej*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 45–67.
- Czyż T., 2002, *Zastosowanie modelu potencjału w analizie zróżnicowania regionalnego Polski*, *Studia Regionalne i Lokalne*, 2–3, s. 5–14.
- Czyż T., Churski P., Sychała-Szyska H., 1996, *Weryfikacja makroregionu poznańskiego w świetle migracji studentów*, (w:) T. Czyż (red.), *Podstawy regionalizacji geograficznej*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, s. 69–95.
- DiMaggio P.J., Powell W.W., 1983, *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, *American Sociological Review*, 48, 2, s. 147–160.
- Domański R., 1987, *Przestrzenna organizacja rozwoju regionalnego*, *Studia KPZK PAN* 93, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Domański R., 2007, *Czynniki optymizmu w modelowaniu długookresowego rozwoju trwałego i zrównoważonego (podtrzymywalnego)*, *Przegląd Geograficzny*, 79, 3–4, s. 395–421.

- Drewek P., 2000, *Limits of educational internationalism: Foreign students at German universities between 1890 and 1930*, Bulletin of the German Historical Institute (Washington, DC), 27, s. 39–63.
- Duhem P., 1913, *Le système du monde; histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*, Paris: A. Hermann.
- Dybiec J., 1993, *Polska Akademia Umiejętności 1872–1952*, Kraków: Secesja.
- Dybiec J., 2000, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Dybiec J., 2003, *Studia zagraniczne Polaków w latach 1795–1918 i wydawnictwo raportów o ich przebiegu*, Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności, 5, s. 61–74.
- Dybiec J., 2004, *Nie tylko szablą: nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej, 1795–1918*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Dziewoński K., Iwanicka E., 1961, *Miejsce zamieszkania (pochodzenia) słuchaczy wyższych uczelni w Polsce*, Przegląd Geograficzny, 33, 1, s. 39–52.
- Eckart W.U., 2012, *The Heidelberg School of Anthropological Medicine*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 116–119.
- Eckart W.U., Hübner K., Nawa C., 2012, *The Rise of the Natural Sciences – Bunsen, Kirchhoff, and Helmholtz*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 96–99.
- Farber S.C., 1975, *A Labor Shortage Model Applied to the Migration of College Professors*, The Journal of Human Resources, 10, 4, s. 482–499.
- Falski M., 1932, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, MWRiOP, Warszawa.
- Fehér I.M., 2001, *The Humboldtian idea of a university. The bond between philosophy and the humanities in the making of the modern university*, Neohelicon, 28, 2, s. 33–37.
- Finnegan D.A., 2008, *The spatial turn: Geographical approaches in the history of science*, Journal of the History of Biology, 41, 2, 369–388.
- Fischer K., 1996, *Identification of emigration-induced scientific change*, (w:) M.G. Ash, A. Söllner (red.), *Forced Migration and Scientific Change: Emigré German-Speaking Scientists and Scholars after 1933*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 23–47.
- Florence P.S., 1948, *Investment, Location, and Size of Plant*, Cambridge: University Press.
- Fox R., 1973, *Scientific enterprise and the patronage of research in France 1800–70*, Minerva, 11, 4, s. 442–473.
- Freytag T., Jahnke H., 2015, *Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie*, Geographica Helvetica, 70, s. 75–88.
- Freytag T., Jahnke H., Kramer C., 2015, *Bildungsgeographie*, Darmstadt: WGB.
- Freudenthal G., 1987, *Joseph Ben-David's sociology of scientific knowledge*, Minerva, 25, 1–2, s. 135–149.
- Freudenthal G., Löwy I., 1988, *Ludwik Fleck's roles in society: a case study using Joseph Ben-David's paradigm for a sociology of knowledge*, Social Studies of Science, 18, 4, s. 625–651.
- Gascoigne J., 1995, *The eighteenth-century scientific community: A prosopographical study*, Social Studies of Science, 25, 3, s. 575–581.
- Gascoigne R., 1984, *A Historical Catalogue of Scientists and Scientific Books from the Earliest Times to the Close of the Nineteenth Century*, New York: Garland.
- Gascoigne R., 1987, *A Chronology of the History of Science, 1450–1900*, New York: Garland.

- Gascoigne R., 1992, *The historical demography of the scientific community, 1450–1900*, Social Studies of Science, 22, 3, s. 545–573.
- Gawryszewski A., 2005, *Ludność Polski w XX wieku*, Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN.
- Geiger R.L., 1986, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900–1940*, Oxford: Oxford University Press.
- Gevers L., Vos L., 2004, *Student movements*, (w:) W. Rüegg (red.), *A History of The University in Europe*, Vol. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 269–361.
- Gillispie C.C., 1980, *Science and Polity in France at the End of the Old Regime*, Princeton: Princeton University Press.
- Gillispie C.C., 2004, *Science and Polity in France: The Revolutionary and Napoleonic Years*, Princeton: Princeton University Press.
- Gizycki R. von, 1973, *Centre and periphery in the international scientific community: Germany, France and Great Britain in the 19th century*, Minerva, 11, 4, s. 474–494.
- Goldman L., 2004, *Oxford and the idea of a university in nineteenth century Britain*, Oxford Review of Education, 30, 4, s. 575–592.
- Górski J., 2000, *Wspomnienia z minionych lat*, Poznań: Biblioteka Raczyńskich.
- Graboń A., 2000, *Dyskusja nad kwestią „numerus clausus” w 1923 roku*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 39, s. 79–93.
- Grabowski T., 1920, *Uniwersytety polskie*, Kurier Poznański, 15, 38, s. 1.
- Gregory D., 1998, *The geographical discourse of modernity*, (w:) D. Gregory (red.), *Explorations in Critical Human Geography*, Heidelberg: University of Heidelberg, s. 45–70.
- Grot Z., 1959, *Starania Augusta Cieszkowskiego o polski uniwersytet w Poznaniu (1851–1855)*, (w:) A. Horst (red.), *Opuscula Casimiro Tymieniecki septuagenario dedicata*, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 73–94.
- G.S., 1927, *Wyższe uczelnie w Polsce. W świetle cyfr*, Dziennik Poznański, 69, 215, s. 7.
- Habermas J., 1971, *Knowledge and human interests*, Boston: Beacon Press.
- Habinek J., 2010, *State-Building and the Origins of Disciplinary Specialization in Nineteenth-Century Germany*, artykuł zaprezentowany na American Sociological Association Annual Conference, Atlanta, GA, August, 2010.
- Hägerstrand T., 1978, *Survival and arena: on the life-history of individuals in relation to their geographical environment*, (w:) T. Carlstein, D. Parkes i N.J. Thrift (red.), *Timing space and spacing time*, Tom 2: *Human activity and time geography*, New York: Wiley, s. 122–143.
- Hagget P., 1990, *The geographer's art*, Oxford: Blackwell.
- Hahn R., 1971, *The Anatomy of a Scientific Institution: The Paris Academy of Sciences, 1666–1803*, Los Angeles, Berkeley, London: University of California Press.
- Hall P., 1997, *The university and the city*, GeoJournal, 41, 4, s. 301–390.
- Hargens L.L., Hagstrom W.O., 1967, *Sponsored and contest mobility of American academic scientists*, Sociology of Education, 40, s. 24–38.
- Hartwood J., 1987, *National styles in science: Genetics in Germany and the United States between the world wars*, Isis, 78, 3, s. 390–414.
- Heffernan M.J., 1994, *A state scholarship: the political geography of French international science during the nineteenth century*, Transactions of the Institute of British Geographers NS, 19, 1, s. 21–45.

- Heffernan M.J., 2014, *Geography and the Paris Academy of Sciences: politics and patronage in early 18th-century France*, Transactions of the Institute of British Geographers, 39, 1, s. 62–75.
- Heffernan M.J., Jöns H., 2013, *Research travel and disciplinary identities in the University of Cambridge, 1885–1955*, British Journal for the History of Science, 46, 2, s. 255–286.
- Heilbron J.L., 2003a, *Academies and Learned Societies*, (w:) J.L. Heilbron (red.), *The Oxford Companion to the History of Modern Science*, Oxford: Oxford University Press, s. 1–5.
- Heilbron J.L., 2003b, *Preface*, (w:) J.L. Heilbron (red.), *The Oxford Companion to the History of Modern Science*, Oxford: Oxford University Press, s. vii–x.
- Herbst Ma., 2014, *Academic Organization and Scientific Productivity*, (w:) Ma. Herbst (red.), *The Institution of Science and the Science of Institutions*, Boston Studies in the Philosophy and History of Science 302, Dordrecht: Springer Science+Business Media, s. 15–35.
- Herbst Mi., 2009a, *Tworzenie i absorbcja kapitału ludzkiego w polskich miastach akademickich w kontekście realizacji Narodowej Strategii Spójności*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Herbst Mi., 2009b, *Tworzenie i absorbcja kapitału ludzkiego przez miasta akademickie w Polsce*, Studia Regionalne i Lokalne, 38, 4, s. 21–38.
- Herbst Mi., 2012, *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hoch P.K., 1987, *Migration and the generation of new scientific ideas*, Minerva, 25, 3, s. 209–237.
- Holloway S.L., Valentine G., 2000, *Spatiality and the new social studies of childhood*, Sociology, 34, 4, 763–783.
- Hooykaas R., 1972, *Religion and the Rise of Modern Science*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Hooykaas R., 1987, *The rise of modern science: When and why?*, The British Journal for the History of Science, 20, 4, s. 453–473.
- Hryniewicz J.T., 2015, *Polska na tle historycznych podziałów przestrzeni europejskiej oraz współczesnych przemian gospodarczych, społecznych i politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hübner P., 2011, *Akademia Nauk Technicznych*, Forum Akademickie, 12/2011, s. 66–67.
- Hübner P., 2013, *Instytuty resortowe*, Forum Akademickie, 05/2013.
- Huff T.E., 1993, *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilnicki D., 2009, *Main spatial aspects of the functioning of higher education institutions in Poland*, European Spatial Research and Policy, 16, 2, s. 79–92.
- Ilustrowany Kurjer Codzienny z 25 lutego 1928 r., *Kiedy skończą się zakusy na stan posiadania Krakowa?!*, 56, s. 5.
- Ilustrowany Kurjer Codzienny z 26 lutego 1928 r., *Sprawa Akademii Górniczej na Radzie m. Krakowa. Echa doniesienia Ilustrowanego Kurjera Codziennego*, 57, s. 11.
- Iłowiecki M., 1981, *Dzieje nauki polskiej*, Warszawa: Interpress.
- Inauguracja roku akademickiego 1919/20 w Uniwersytecie lwowskim. 25 października 1919*, 1919, Lwów: Związkowa drukarnia we Lwowie.
- Inkster I., 2003, *Technological and industrial change: A comparative essay*, (w:) R. Porter (red.), *The Cambridge History of Science: Volume 4, Eighteenth-Century Science*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 845–882.
- Jastrzębski J., 2010, *Habilitacja w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej*, *Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*, 36–37, 1–2, s. 63–81.

- Jastrzębski J., 2011, *Reforma Jędrzejewicza w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej. Wzmocnienie prerogatyw władz państwowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne, 138, s. 159–176.
- Jastrzębski J., 2013a, *Państwowe szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jastrzębski J., 2013b, *Studenci zwyczajni i wolni słuchacze w systemie szkolnictwa wyższego II Rzeczypospolitej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne, 140, s. 349–361.
- Jerczyński M., Grzeszczak J., Muzioł A., Nowosielska E., Rozłucki W., Węclawowicz G., 1991, *Główne orientacje badawcze w geografii społecznej i gospodarczej*, (w:) Z. Chojnicki (red.), *Podstawowe problemy metodologiczne rozwoju polskiej geografii*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 7–26.
- Jezierski A., Leszczyńska C., 1994, *Okres 1918–1990*, (w:) *Historia Polski w liczbach. Ludność. Terytorium*, Warszawa: GUS.
- Jezierski A., Leszczyńska C., 2003, *Historia gospodarcza Polski*, Warszawa: Wydawnictwo Key Text.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A., 2007, *Toward a definition of mixed methods research*, Journal of Mixed Methods Research, 1, 2, s. 112–133.
- Johnston R.J., Sidaway J.D., 2004, *Geography & Geographers: AngloAmerican Human Geography Since 1945* (6th edition), London: Arnold.
- Jones R., 1990, *Educational practices and scientific knowledge: A genealogical reinterpretation of the emergence of physiology in post-Revolutionary France*, (w:) S.J. Ball (red.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, London: Routledge, s. 78–104.
- Jóźwiak J., 2003, *Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 21, 1, s. 7–18.
- Jöns H., 2008, *Academic travel from Cambridge University and the formation of centres of knowledge, 1885–1954*, Historical Geography, 34, 2, s. 338–362.
- Kaczmarek J., 2004, *Geobiografia: historie życia a studia nad migracjami*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica, 5, s. 47–57.
- Kaczmarek J., 2005, *Podejście geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaczmarek J., 2013, *Topobiografie – wielowymiarowa przestrzeń bycia*, Białostockie Studia Literaturoznawcze, 4/2013, s. 25–39.
- Kałużny J., 2014, *Do kogo należy historia? Refleksja literaturoznawcy*, Przegląd Zachodni, 2, s. 7–22.
- Karolewicz G., 1996, *Nauczyciele akademicy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w dwudziestoleciu międzywojennym*, t. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kaufmann J., 2013, *Warsaw University under German occupation: state building and nation Building in Poland during the Great War*, First War Studies, 4, 1, s. 65–79.
- Keeble D., Owens P.L., Thompson C., 1982, *Regional accessibility and economic potential in the European Community*, Regional Studies, 16, 6, s. 419–432.
- Kilar M., 2009, *Charakterystyka studentów z Guberni Wileńskiej, Kowieńskiej i Suwalskiej studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1860–1918*, Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej, 59, s. 61–84.

- Kingston R., 2010, *Mind over matter? History and the spatial turn*, Cultural and Social History, 7, 1, s. 111–121.
- Kłos J., 2013, *Myślenie ukryte i wiedza osoby. Na marginesie rozważań Michaela Polanyiego*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, 22, 1, s. 363–179.
- Kokowski M., 2009, *The problem of continuity and discontinuity in the development of science from ancient times to the present: A reappraisal*, Organon, 41, s. 267–298.
- Komarnicki W., 1932, *Numerus clausus w szkołach akademickich*, Warszawa: Drukarnia Społeczna.
- Korcelli-Olejniczak E., 2004, *Funkcje metropolitalne Berlina i Warszawy w latach 1990–2002. Współzależność pozycji w systemie miast Europy Środkowej*, Warszawa: IGiPZ PAN.
- Korcelli-Olejniczak E., 2012, *Region metropolitalny – pojęcie, struktura przestrzenna, dynamika*, Warszawa: IGiPZ PAN.
- Kostrubiec B., 1972, *Analiza zjawisk koncentracji w sieci osadniczej*, Prace Geograficzne, 92, Wrocław, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Polska Akademia Nauk.
- Kostrzewski J., 1967, *Heliodor Święcicki i powstanie Uniwersytetu Poznańskiego*, Znak, 19, 3, s. 394–405.
- Krasowski K., 2009, *Od pierwszych dni. Początki działalności Wydziału Prawa Uniwersytetu Poznańskiego*, (w:) Z. Drozdowicz (red.), *Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, s. 47–56.
- Krull W., 2005, *Exporting the humboldtian university*, Minerva, 43, 1, s. 99–102.
- Krzyżaniakowa J., 1999, *Szkoły i kultura intelektualna średniowiecznego Poznania*, (w:) P. Hauser, T. Jasiński, J. Topolski (red.), *Alma Mater Posnaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 11–30.
- Książkówna M.S., 1932, *Codzienne wędrowki młodzieży szkolnej do Wielkiego Krakowa*, Wiadomości Geograficzne, 10, 6–7, s. 81–83.
- Kubijowicz W., 1923, *Izochrony południowej Polski*, Prace Instytutu Geograficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1, Kraków: Księgarnia Geograficzna „Orbis”.
- Kulesza M., 2009, *Uwagi na temat geografii historycznej w Polsce po II wojnie światowej*, (w:) M. Kulesza (red.), *Geografia historyczna jako determinanta rozwoju nauk humanistycznych*, Legnica–Łódź: Państwowa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, s. 7–26.
- Kurier Bydgoski, 1938, *Bydgoszcz przegłosowana w Sejmie*, Kurier Bydgoski, 46, s. 9.
- Kwiek M., 2005, *The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution*, CPP RPS Volume 1, s. 1–62.
- Lages J., Patt A., Shepelyansky D.L., w druku, *Wikipedia Ranking of World Universities*, The European Physical Journal B, arXiv:1511.09021v2.
- Leja K., 2011, *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Labuda G., 1969, *Uniwersytet Poznański w latach 1919–1969*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Latour B., 1987, *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee E., 1966, *A theory of migration*, Demography, 3, 1, s. 47–57.
- Leszczycki S., 1933, *Charakterystyka komunikacji autobusowej na obszarze województwa krakowskiego*, Wiadomości Geograficzne, 1111, 8–9–10, s. 73–77.
- Leszczycki S., Domański R., 1995, *Geografia Polski: społeczno-ekonomiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Leydesdorff L., Persson O., 2010, *Mapping the geography of science: Distribution patterns and networks of relations among cities and institutes*, Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61, 8, s. 1622–1634.
- Lobao L., 2004, *Continuity and Change in Place Stratification: Spatial Inequality and Middle-Range Territorial Units*, Rural Sociology, 69, 1, s. 1–30.
- Long J.S., Allison P.D., McGinnis R., 1979, *Entrance into the academic career*, American Sociological Review, 44, 5, s. 816–830.
- Maciesza A., 1907, *Atlas Statystyczny Królestwa Polskiego*, Płock: Drukarnia K. Miecznikowskiego.
- Maik W., 2012, *Podstawy teoretyczno-metodologiczne studiów geograficzno-miejskich. Studium z metodologii geografii miast*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Manteuffel T., 1936, *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16–1934/35: kronika*, Warszawa: Uniwersytet Józefa Piłsudskiego.
- Martin R., 2001, *EMU versus the regions? Regional convergence and divergence in Euroland*, Journal of Economic Geography, 1, 1, s. 51–80.
- Martin R., Sunley P., 2011, *The new economic geography and policy relevance*, Journal of Economic Geography, 11, 2, s. 357–369.
- Mayr A., 1970, *Die Ruhr-Universität Bochum in geographischer Sicht. Stellung, Einzugsbereich und Standortproblematik einer neuen Hochschule*, Berichte zur deutschen Landeskunde, 44, 2, s. 221–224.
- Mayr A., 1970, *Standort und Einzugsbereich von Hochschulen. Allgemeine Forschungsergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland*, Berichte zur deutschen Landeskunde, 44, 1, s. 83–100.
- Mayr A., 1979, *Universität und Stadt. Ein stadt-, wirtschafts- und sozialgeographischer Vergleich alter und neuer Hochschulstandorte in der Bundesrepublik Deutschland*, Münstersche Geographische Arbeiten, 1, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- McClellan J.E., 1981, *The Académie Royale des Sciences, 1699–1793: a statistical portrait*, Isis, 72, s. 541–67.
- McClellan J.E., 1985, *Science Reorganized: Scientific Societies in the Eighteenth Century*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- McClellan J.E., 2003, *Scientific institutions and the organization of science*, (w:) R. Porter (red.), *The Cambridge History of Science: Volume 4, Eighteenth-Century Science*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 87–106.
- McClelland C.E., 2012, *Die Professoren an der Friedrich-Wilhelms-Universität*, H.E. Tenorth i C. McClelland (red.), *Geschichte der Universität Unter den Linden*, Bd. 1: *Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918*, Oldenbourg: Akademie Verlag, s. 427–511.
- Meyer C., Nuding M., 2012, *The University, Its Instructors and Students 1386–1450*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 44–45.
- Meusburger P., 1980, *Die regionale und soziale Rekrutierung der Heidelberger Professoren zwischen 1850 und 1932*, (w:) P. Meusburger, J. Schmude (red.), *Bildungsgeographische Studien über Baden-Württemberg* (Heidelberger Geographische Arbeiten 88), Heidelberg: Universität Heidelberg, s. 187–239.
- Meusburger P., 1998, *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*, Heidelberg-Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

- Meusburger P., 2000, *The spatial concentration of knowledge*. Some theoretical considerations, *Erdkunde*, 54, 4, s. 352–364.
- Meusburger P., 2001, *Geography of Knowledge, Education and Skills*, (w:) N.J. Smelser, P.B. Baltes (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 12, Amsterdam: Elsevier, s. 8120–8126.
- Meusburger P., 2009, *Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments, and Spatial Contexts*, (w:) P. Meusburger, J. Funke i E. Wunder (red.), *Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity*, Dordrecht: Springer, s. 97–153.
- Meusburger P., 2012, *Heidelberg: Relations Between a Town and Its University*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 18–35.
- Meusburger P., 2012, *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University – An Introduction*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 12–17.
- Meusburger P., 2015, *Knowledge environments in universities*, *Hungarian Geographical Bulletin*, 64, 4, s. 263–277.
- Meusburger P., Schuch T., 2010, *From Mediocrity and Existential Crisis to Scientific Excellence: Heidelberg University Between 1803 and 1932*, (w:) P. Meusburger, D.N. Livingstone, H. Jöns (red.), *Geographies of Science*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, s. 57–94.
- Meusburger P., Schuch T., 2012a, *Regional provenance and social background of the professors 1803–1932*, (w:) P. Meusburger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 78–81.
- Meusburger P., Schuch T. (red.), 2012b, *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina.
- Middell M., Naumann K., 2010, *Global history and the spatial turn: from the impact of area studies to the study of critical junctures of globalization*, *Journal of Global History*, 5, 1, s. 149–170.
- Mikos S., 1987, *Polacy na Politechnice w Gdańsku w latach 1904–1939*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miyasaka M., 2005, *The recent trends of historical research on the founding of Berlin University and Humboldt's idea of university*, (w:) K. Senba, Y. Yasuhara, T. Hata (red.), *The Idea of a University in Historical Perspective: Germany, Britain, USA, and Japan*, *Reviews in Higher Education*, 84, Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, s. 1–10.
- Molik W., 1989, *Polskie peregrynacje uniwersyteckie do Niemiec 1871–1914*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.
- Molik W., 1999, *Wielkopole na uniwersytetach w okresie zaborów*, (w:) P. Hauser, T. Jasiński, J. Topolski (red.), *Alma Mater Poznaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–95.
- Molik W., 2009, *Inteligencja Polska w Poznańskim w XIX i początkach XX wieku*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Morrissey J., Nally D., Strohmayer U., Whelan Y., 2014, *Key Concepts in Historical Geography*, Los Angeles: Sage.

- Mucha J., 2013, *Współczesne zjawiska migracji uczonych a „sprawa polska”*, *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 39, 1, s. 59–76.
- Musselin C., 2004, *Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility*, *Higher Education*, 48, 1, s. 55–78.
- Münch R., 2014, *Faded Grandeur: Disciplinary Differentiation, Interdisciplinarity and Renewal in the German Academic System*, (w:) Ma. Herbst (red.), *The Institution of Science and the Science of Institutions*, *Boston Studies in the Philosophy and History of Science* 302, Dordrecht: Springer Science+Business Media, s. 83–101.
- Natkowska M., 1999, *Numerus clausus, getto ławkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”: Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny.
- Nicolis G., Prigogine I., 1977, *Self-organization in Nonequilibrium System*, New York: John Wiley & Sons.
- Nowicki J., 2011, *Działalność oświatowa i naukowa Akademii Lubrańskiego w XVII i XVIII wieku*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (praca doktorska).
- Nowicki J., 2015, *Akademia Lubrańskiego. Organizacja szkoły i działalność wychowawcza*, Warszawa: DiG.
- Nowiński F., 1984, *Uniwersytet Petersburski w systemie szkolnictwa uniwersyteckiego Rosji (do lat osiemdziesiątych XIX w.)*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 27, s. 37–57.
- Nybohm T., 2007, *A Rule-governed community of scholars: The Humboldt vision in the history of the European university*, (w:) P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer, s. 55–80.
- Olesko K., 2003, *Institute*, (w:) J.L. Heilbron (red.), *The Oxford Companion to the History of Modern Science*, Oxford: Oxford University Press, s. 402–404.
- Olszewski E., 1965, *Outline of the development of Polish science*, *Organon*, 2, s. 249–259.
- Olszewski H., Sikorska-Dzięgielewska K., 2002, *Poznańskie środowisko historycznoprawne w latach 1919–1939*, *Studia z Dziejów Państwa i Prawa Polskiego*, 7, s. 257–273.
- Opacki Z., 1998, *Reaktywowanie czy powstanie? Dyskusje wokół utworzenia Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie w latach 1918–1919*, *Kwartalnik Historyczny*, 105, 3, s. 49–64.
- Ormicki W., 1929, *Życie gospodarcze Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej Polskiej*, *Prace Instytutu Geograficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 11. Kraków: Księgarnia Geograficzna „Orbis”.
- Ormicki W., 1932a, *Badania sfery wpływu w geografii miast*, *Wiadomości Geograficzne*, 10, 6–7, s. 84–87.
- Ormicki W., 1932b, *Rozmieszczenie przyrostu rzeczywistego w Polsce (1921–1931)*, *Wiadomości Statystyczne*, 10, 2, s. 29–31.
- Ormicki W., 1932c, *Regionalizm demogeograficzny w Polsce*, *Wiadomości Statystyczne*, 10, 3–5, s. 57–60.
- Petersen R.J., Smith C.R., 1976, *Migration of College Students. Preliminary Analysis of Trends in College Student Migration*, National Center for Education Statistics, Washington DC.
- Pickles J., 1985, *Phenomenology, Science and Geography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pietsch T., 2010, *Wandering scholars? Academic mobility and the British World, 1850–1940*, *Journal of Historical Geography*, 36, s. 377–387.
- Piłatowicz J., 1993, *Politechnika Warszawska w dwudziestoleciu międzywojennym*, *Rocznik Warszawski*, 23, s. 109–139.

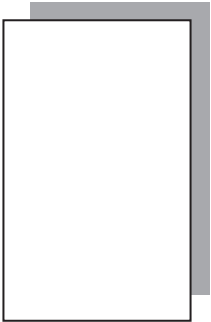
- Piłatowicz J., 1999, *Profesorowie Politechniki Warszawskiej w dwudziestoleciu międzywojennym*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Polanyi M., 1958, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge.
- Polanyi M., 1967, *The Tacit Dimension*, London: Routledge.
- Politechnika Lwowska: jej stan obecny i potrzeby, 1932, Lwów: Politechnika Lwowska.
- Pooler J., 1987, *Measuring geographical accessibility: a review of current approaches and problems in the use of population potentials*, *Geoforum*, 18, 3, s. 269–289.
- Popławski Z., 1992, *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław: Ossolineum.
- Porter R., 2003, *Introduction*, (w:) R. Porter (red.), *The Cambridge History of Science: Volume 4, Eighteenth-Century Science*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–20.
- Prigogine I., 1967, *Introduction to Thermodynamics of Irreversible Processes*, New York: Interscience.
- Prigogine I., 1978, *Time, Structure, and Fluctuations*, *Science (New Series)*, 201, 4358, s. 777–785.
- Przeniosło M., 2008, *Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej (na przykładzie matematyków)*, *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*, 68, s. 35–63.
- Przeniosło M., 2009a, *Obsada katedr profesorskich na uczelniach akademickich w II Rzeczypospolitej: (na przykładzie matematyków)*, *Czasy Nowożytne*, 22, s. 194–212.
- Przeniosło M., 2009b, *Zagraniczne wyjazdy naukowe polskich matematyków w dwudziestoleciu międzywojennym*, *Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*, 18, 1–2, s. 311–330.
- Przeniosło M., 2012, *Stopnie, tytuły i stanowiska naukowe w II Rzeczypospolitej*, *Res Historica*, 33, s. 149–170.
- Przeniosło M., 2013, *Nauczyciele akademicy na uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie w okresie międzywojennym*, *Respectus Philologicus*, 24, 29, s. 176–193.
- Putnam R.D., 1995, *Bowling alone: America's declining social capital*, *Journal of Democracy*, 6, 1, s. 65–78.
- Redzik A., 2010, *Wydział Prawa Uniwersytetu Lwowskiego w okresie Drugiej Rzeczypospolitej i w czasie II wojny światowej – wybrane zagadnienia*, *Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności*, 10, s. 111–152.
- Ringer F.K., 1969, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community 1890–1933*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rutkowski J., 1946, *Historia gospodarcza Polski*, t. I, Poznań: Księgarnia Akademicka.
- Rutten B., Boekema F., Kuijpers K. (red.), 2003, *Economic geography of higher education: Knowledge, infrastructure and learning regions*, London: Routledge.
- Rykała A., 2012, *Dlaczego razem? Uwagi o relacjach między geograficzno-historyczną i geograficzno-polityczną perspektywą metodologiczną i poznawczą*, *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*, 2012/1, s. 13–37.
- Sadowska J., 1999, *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku (praca doktorska).
- Sadowska J., 2001, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy jędrzejewiczowskiej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sauerland K., 2008, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta*, *Przegląd Pedagogiczny*, 1/2008, s. 29–37.
- Schich M., Song C., Ahn Y.Y., Mirsky A., Martino M., Barabási A.L., Helbing D., 2014, *A network framework of cultural history*, *Science*, 345, 6196, s. 558–562.

- Schiller J., 2005, *Uniwersytet Warszawski – czy uniwersytet i czy w Warszawie?*, Kwartalnik Historii Nauki i Techniki, 50, 3–4, s. 25–58.
- Schiller J., 2010, *Moskiewskie materiały do dziejów Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 47, s. 197–208.
- Schramm T., 2002, *Dzieje Katedry Historii Powszechnej Nowożytnej i Najnowszej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, 8, 2, s. 367–365.
- Shapin S., 1994, *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-Century England*, Chicago: Chicago University Press.
- Shofer E., Meyer J.W., 2005, *The worldwide expansion of higher education in the twentieth century*, American Journal of Sociology, 70, s. 898–920.
- Shofer J.P., 1975, *Determining optimal college locations*, Higher Education, 4, s. 227–232.
- Srebrakowski A., 2010, *Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie 1919–1939*, (w:) A. Srebrakowski, G. Strauchold (red.), *Wrocław na litewskie millenium. Materiały z uroczystej konferencji z okazji 1000-lecia udokumentowania nazwy Litwa*, Wrocław: Instytut Historyczny Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 81–107.
- Srebrakowski A., 2011, *Białoruś i Białorusini na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie*, Studia Slavica et Balcanica Petropolitana (Петербургские славянские и балканские исследования), 10, 2, s. 79–94.
- Srokowski S., 1930, *Podział administracyjny państwa*, Przegląd Geograficzny, 10, 1–2, s. 105–114.
- Srokowski S., 1939, *Geografia gospodarcza Polski*, Warszawa: Instytut Społeczny.
- Sternberg R., Müller C., 2005, *Return migration in regional innovation systems*, Asian Journal of Technology Innovation, 13, 2, s. 71–95.
- Stewart J.Q., 1941, *The 'Gravitation,' or Geographical Drawing Power of a College*, Bulletin of the American Association of University Professors, 27, 1, s. 70–75.
- Stewart J.Q., 1947, *Empirical mathematical rules concerning the distribution and equilibrium of population*, Geographical Review, 37, 3, s. 461–485.
- Stewart J.Q., 1948, *Demographic gravitation: Evidence and applications*, Sociometry, 11, 1–2, s. 31–58.
- Stevens M.L., Armstrong E.A., Arum R., 2008, *Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education*, Annual Review of Sociology, 34, s. 127–151.
- Stortz P., 2006, *Identity in the Making: The Origins and Early Experiences of the Faculty of Arts Professoriate at the University of Toronto, 1935–1945*, (w:) P. Stortz i E.L. Panayotidis (red.), *Historical Identities: The Professoriate in Canada*, Toronto: University of Toronto Press, s. 351–380.
- Stroup A., 1990, *A company of scientists: botany, patronage and community at the seventeenth-century Parisian Royal Academy of Sciences*, Berkley: University of California Press.
- Stroup A., 1993, *Science, politique et conscience aux débuts de l'Académie royale des sciences*, Revue de synthèse, 114, 3, s. 423–53.
- Sudnik W., 1972, *O zmianach w organizacji nauki w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kwartalnik Historyczny, 79, 2, s. 388–393.
- Sujkowski A., 1923, *Ogólna geografia ekonomiczna*, Warszawa: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Suliborski A., 2008, *O znaczeniu syntezy naukowej w geografii*, (w:) S. Liszewski, J. Łoboda i W. Maik (red.), *Stan i perspektywy rozwoju geografii w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 79–90.

- Surman J., 2012a, *Habsburg Universities 1848–1918. Biography of a Space*, Wien: Universität Wien (praca doktorska).
- Surman J., 2012b, *Science and its publics: Internationality and national languages in Central Europe*, (w:) M.G. Ash, J. Surman (red.), *The Nationalization of Scientific Knowledge in the Habsburg Empire, 1848–1918*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 30–56.
- Surman J., 2012c, *Uniwersytety galicyjskie w Monarchii Habsburkiej: nacjonalizacja edukacji i internacjonalizacja nauki?*, Prace Komisji Historii Nauki PAU, 11, s. 39–52.
- Svobodný P., 2015, *Universities in Central Europe: Changing Perspectives in the Troubled Twentieth Century*, (w:) A. Simões, M.P. Diogo i K. Gavroglu (red.), *Sciences in the Universities of Europe, Nineteenth and Twentieth Centuries*, Boston Studies in the Philosophy and History of Science, 309, s. 107–123.
- Szady B., 2013a, *Czasowo-przestrzenne bazy danych jako narzędzie w geografii historycznej*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica, 14, s. s. 17–32.
- Szady B., 2013b, *Geografia historyczna w Polsce – rozwój i perspektywy*, Studia Geohistorica, 2013/1, s. 19–38.
- Sztompka P., 2014, *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, Nauka, 1/2014, s. 7–18.
- Szymański M., 1978, *Modernizacja systemu szkolnego na wsi*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tashakkori A., Creswell J.W., 2007, *Editorial: the new era of mixed methods*, Journal of Mixed Methods Research, 1, 1, s. 3–7.
- Tashakkori A., Teddlie C., 1998, *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Taylor P.J., Hoyler M., Evans D.M., 2008, *A Geohistorical Study of 'The Rise of Modern Science': Mapping Scientific Practice Through Urban Networks, 1500–1900*, Minerva, 46, 4, s. 391–410.
- Taylor Z., 2007, *Rozwój i regres sieci kolejowej w Polsce*, Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN.
- Thieme J.K., 2009, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa: Difin.
- Titze H., 1987, *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944*, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Toczek A., 2006, *Habilitation historyków lwowskich (1865–1918)*, (w:) J. Maternicki i L. Zaskilniak (red.), *Багатокультурные історичне середовище Львова в XIX і XX веках (Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX wieku)*, t. 4, Lwów – Rzeszów, s. 368–385.
- Tomaszewski J., 1990, *Zarys dziejów Żydów w Polsce w latach 1919–1939*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomczak H., 1987, *Zmiany zasięgu przestrzennego oddziaływania łódzkiego ośrodka akademickiego (na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego)*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica, 8, s. 3–19.
- Topolski J., 1973, *Metodologia historii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trenkler C., Wolf N., 2005, *Economic integration across borders: The Polish interwar economy 1921–1937*, European Review of Economic History, 9, 2, s. 199–231.
- Turner B.S., 2007, *The enclave society: towards a sociology of immobility*, European Journal of Social Theory, 10, 2, s. 287–304.
- Tymowski J., 1980, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa: PWN.
- Tuckman H.P., 1970, *Determinants of College Students Migration*, Southern Economic Journal, 37, 1, s. 183–195.

- Wagner F., 2012, *Beharrliche Einheit der Vielfalt: Das Ordinarienkollegium der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1809–1945*, Giessen: Justus-Liebig-Universität Gießen (praca doktorska).
- Wakar W., 1916, *Sto lat walki o oświatę polską*, Warszawa: Księgarnia W. Jakowickiego.
- Wallerstein I., 1998, *Time and Duration: The Unexcluded Middle, or Reflections on Braudel and Prigogine*, Thesis Eleven, 54, 1, s. 79–87.
- Wallerstein I., 2002, *The Itinerary of World-Systems Analysis; or, How to Resist Becoming a Theory*, (w:) J. Berger, M. Zelditch (red.), *New Directions in Contemporary Sociological Theory*, Lanham: Rowman & Littlefield, s. 358–276.
- Waltoś S., 2012, *Perypetie z karierą naukową w Polsce – kilka wstępnych refleksji na tle klasycznych modeli tejże kariery*, (w:) S. Waltoś, S. Rozmus (red.), *Kariera naukowa w Polsce. Wątki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 21–42.
- Weick C., 1995, *Räumliche Mobilität und Karriere. Eine individualstatistische Analyse der baden-württembergischen Universitätsprofessoren unter besonderer Berücksichtigung demographischer Strukturen*, Heidelberger geographische Arbeiten, 101, Heidelberg: Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.
- White R., 2010, *What is spatial history*, Spatial History Lab Working paper, <http://www.stanford.edu/group/spatialhistory/cgi-bin/site/pub.php>.
- Wielgus S., 2002, *Uczelnie wyższe i instytuty naukowe w II Rzeczypospolitej. Polskie Towarzystwa Naukowe*, Notatki Płockie, 47, 3, s. 6–11.
- Winder G.M., 2009, *Historical Geography*, (w:) R. Kitchin i N. Thrift (red.), *International Encyclopedia of Human Geography*, Vol. 5, New York: Elsevier, s. 152–157.
- Withers C.W., 2009, *Place and the „spatial turn” in geography and in history*, Journal of the History of Ideas, 70, 4, s. 637–658.
- Wittlinowa H., 1937, *Atlas Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wittrock B., 2015, *Nowoczesny uniwersytet w perspektywie historycznej – rozważania o trzech transformacjach*, Nauka, 2/2014, s. 7–18.
- Wojtczak K., 2014, *Prawne determinanty procesu kształcenia w szkołach wyższych w latach 1920–1990 (Część II)*, Studia Prawa Publicznego, 5, s. 45–86.
- Wolgast E., 2012, *The Diversification of the Humanities in the 19th Century*, (w:) P. Meusbürger, T. Schuch (red.), *Wissenschaftsatlas of Heidelberg University. Spatio-temporal relations of academic knowledge production*, Knittlingen: Verlag Bibliotheca Palatina, s. 108–111.
- Wolf N., 2004a, *Border changes and price adjustment: Evidence from interwar Poland, 1918–1939*, Homo Oeconomicus, 21, 1, s. 133–153.
- Wolf N., 2004b, *Endowments, Market Potential, and Industrial Location: Evidence from Interwar Poland (1918–1939)*, London: Centre for Economic Performance, London School of Economics.
- Wójcik M., 2011, *Region w podejściach „nowej” geografii regionalnej*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica, 11, s. 3–13.
- Wróbel A., 1959, *Regionalne zasięgi obsługi ośrodków szkolnictwa wyższego w Polsce*, Przegląd Geograficzny, 31, s. 129–135.
- Wrzosek A., 1924, *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swego istnienia (1919, 1919–20, 1920–21, 1921–22, 1922–23): za rektoratu Heliodora Święcickiego. Księga pamiątkowa*, Poznań: Senat Uniwersytetu Poznańskiego.
- Wrzosek A., 1929, *Wskrzeszenie Uniwersytetu Wileńskiego w r. 1919*, (w:) *Księga Pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego*, T. II: *Dziesięciolecie 1919–29*, Wilno: Uniwersytet Stefana Batorego, s. 1–32.

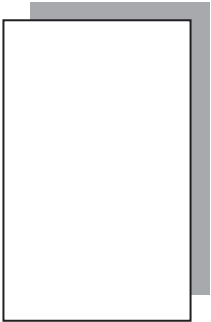
- Verger J., 1991, *La mobilité étudiante au Moyen Âge*, Histoire de l'éducation, 50, 1, s. 65–90.
- Verger J., 2008, *La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale*, Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques, 42, s. 87–95.
- Vickermann R.W., 1995, *Accessibility and Peripheral Regions*, (w:) H. Coccossis i P. Nijkamp (red.), *Overcoming Isolation. Information and Transportation Networks in Development Strategies for Peripheral Areas*, Berlin: Springer, s. 29–40.
- Yamazaki S., 1991, *Academic origin of the first professors in American medical schools before the civil war*, Scientometrics, 22, 3, s. 359–368.
- Zagórowski Z. (red.), 1924, *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas.
- Zamojska D., 2006, „*Ta ludność życzy mieć uniwersytet...*” – walka o utworzenie Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, Kwartalnik Historii Nauki i Techniki, 51, 2, s. 7–46.
- Zamojska D., 2009, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Warszawa: Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk.
- Zarycki T., 2008, *Polish space in the perspective of the long duration*, (w:) P. Jakubowska, A. Kuikliński, P. Żuber (red.), *The future of regions in the perspective of global change: Part One*, Warszawa: Ministry for Regional Development of Poland, s. 247–298.
- Zioło Z., 1968, *Wskaźnik koncentracji jako miernik zróżnicowania przestrzennego – na przykładzie rozmieszczenia ludności województwa rzeszowskiego*, Roczniki naukowo-dydaktyczne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, 30, s. 151–163.
- Zloczower A., 1981, *Career opportunities and the growth of scientific discovery in nineteenth century Germany*, New York: Arno Press.



Spis tabel

Tabela 1.	Udział badaczy z wybranych krajów wśród najwybitniejszych naukowców w okresie 1450–1900	33
Tabela 2.	Kategorie uniwersytetów niemieckojęzycznych w XIX w. wedle miejsc na ścieżkach karier profesorskich	55
Tabela 3.	Liczba polskich studentów na niemieckich uniwersytetach w latach 1880, 1890, 1900 i 1910	64
Tabela 4.	Podstawowe informacje o wieku profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych publicznych uniwersytetów w 1922 r.	90
Tabela 5.	Struktura kadry naukowej wg stanowisk na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w 1917 i 1922 r.	95
Tabela 6.	Stanowiska, które zajmowali docenci przybyli na Uniwersytet Poznański w 1919 r. (lata 1920–1924)	103
Tabela 7.	Podobieństwo struktury rozmieszczenia miejsc odbywania studiów oraz uzyskania doktoratu przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (układ miast) . . .	114
Tabela 8.	Podobieństwo struktury rozmieszczenia miejsc odbywania studiów oraz uzyskania doktoratu przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (układ krajów) . . .	114
Tabela 9.	Liczba profesorów uczelni wyższych w roku akademickim 1922/23 i 1937/38 (liczba poszczególnych stanowisk)	119
Tabela 10.	Miejsca uczelni publicznych pod względem liczebności kadry profesorskiej w 1922 i 1937 r.	120
Tabela 11.	Liczba stanowisk profesorów w uczelniach publicznych w Polsce w 1922 i 1937 r.	120
Tabela 12.	Siła powiązań kadrowych wewnętrznych i zewnętrznych dla ośrodków akademickich w 1922 r.	125
Tabela 13.	Członkowie krajowi Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1924 i 1939 według uczelni	129
Tabela 14.	Miejsca pracy nauczycieli akademickich urodzonych w latach 1877–1892, którzy w 1939 r. należeli do Polskiej Akademii Umiejętności (lata 1922 i 1939) . .	130

Tabela 15.	Pochodzenie terytorialne studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1928/29, 1935/36 i 1937/38	151
Tabela 16.	Klasy zasięgu oddziaływania przestrzennego ośrodków akademickich w Polsce w 1935 r.	155
Tabela 17.	Wartości charakterystyk wykorzystanych w analizie poziomu scholaryzacji .	162
Tabela 18.	Wartości współczynnika korelacji Pearsona dla zmiennych wykorzystanych w analizie uwarunkowań międzywojewódzkiego zróżnicowania liczby studentów na 10 000 mieszkańców	163
Tabela 19.	Dopasowanie kolejnych modeli regresji objaśniających statystycznie liczbę studentów na 10 000 ludności w województwach Polski w 1935 r.	164
Tabela 20.	Finalna postać modelu objaśniającego liczbę studentów na 10 000 mieszkańców w województwach Polski w 1935 r.	165
Tabela 21.	Rzeczywista i oszacowana liczba studentów na 10 000 mieszkańców w województwach Polski w 1935 r.	166

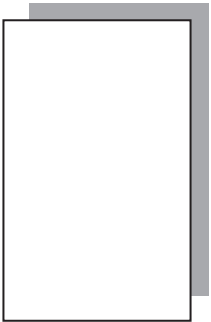


Spis rycin

Ryc. 1.	Liczba wybitnych badaczy w latach 1460–1890	31
Ryc. 2.	Ośrodki nauki w Europie skupiające najwybitniejszych badaczy w wiekach XVI, XVII, XVIII i XIX	38
Ryc. 3.	Przepływy najwybitniejszych badaczy pomiędzy ośrodkami nauki w wiekach XVI, XVII, XVIII i XIX	41
Ryc. 4.	Uwarunkowania ścieżki kariery i mobilności przestrzennej kadry profesorskiej	57
Ryc. 5.	Uwarunkowania ścieżki edukacyjnej i mobilności przestrzennej studentów	58
Ryc. 6.	Udział poszczególnych kategorii uniwersytetów niemieckich według M. Baumgarten (2004) w kształceniu polskich studentów w latach 1880, 1890, 1900, 1910	65
Ryc. 7.	Liczba uczelni wyższych w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 z wyszczególnieniem uczelni państwowych i prywatnych	70
Ryc. 8.	Rozmieszczenie uczelni wyższych w latach akademickich 1922/23 i 1927/28	72
Ryc. 9.	Rozmieszczenie uczelni wyższych w latach akademickich 1932/33 i 1937/38	73
Ryc. 10.	Liczba studentów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 z wyszczególnieniem uczelni państwowych i prywatnych	75
Ryc. 11.	Udział (%) uczelni państwowych i prywatnych w kształceniu studentów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938	75
Ryc. 12.	Liczba studentów ośrodków akademickich międzywojennej Polski w latach 1921–1938	76
Ryc. 13.	Udział studiujących w poszczególnych ośrodkach akademickich międzywojennej Polski w latach 1921–1939	77
Ryc. 14.	Struktura wyznaniowa studiujących w pięciu największych ośrodkach szkolnictwa wyższego międzywojennej Polski (lata 1932 i 1937)	78
Ryc. 15.	Udział wybranych kategorii uczelni w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938 w kształceniu studentów	80
Ryc. 16.	Liczba studentów państwowych uniwersytetów w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938	81
Ryc. 17.	Liczba studentów państwowych uczelni technicznych w międzywojennej Polsce w latach 1921–1938	81

Ryc. 18.	Podobieństwo struktury kształcenia studentów w kolejnych latach w ujęciu ośrodków szkolnictwa wyższego i w ujęciu uczelni (podobieństwo względem roku akademickiego 1921/22)	82
Ryc. 19.	Udział profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych i zastępców profesora w obsadzie katedr uniwersytetów publicznych w 1922 r.	89
Ryc. 20.	Udział osób w wieku 40 lat i mniej oraz 56 lat i więcej wśród profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych na publicznych uniwersytetach w 1922 r.	91
Ryc. 21.	Liczba zastępców profesora i docentów (łącznie z prywatnymi) na publicznych uniwersytetach w 1922 r.	93
Ryc. 22.	Miejsca urodzenia osób, które w latach 1919–1924 piastowały stanowiska zastępcy profesora, docenta lub profesora na Uniwersytecie Poznańskim	105
Ryc. 23.	Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924	106
Ryc. 24.	Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze austriackim)	108
Ryc. 25.	Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze pruskim)	108
Ryc. 26.	Miejsca studiów zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze rosyjskim)	109
Ryc. 27.	Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924	110
Ryc. 28.	Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze austriackim)	111
Ryc. 29.	Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze pruskim)	112
Ryc. 30.	Miejsca uzyskania stopnia doktora przez zastępców profesora, docentów i profesorów Uniwersytetu Poznańskiego zatrudnionych w latach 1919–1924 (urodzeni w zaborze rosyjskim)	113
Ryc. 31.	Udział pracowników poszczególnych uczelni zatrudnionych równocześnie w co najmniej jednej innej szkole wyższej w 1922 r.	122
Ryc. 32.	Powiązania kadrowe uczelni wyższych w Polsce w 1922 r.	124
Ryc. 33.	Rozmieszczenie członków Polskiej Akademii Umiejętności w układzie uczelni w 1939r. oraz ich migracje międzyuczelniane w latach 1922–1928	131
Ryc. 34.	Pracownicy uczelni wyższych należący do Polskiej Akademii Umiejętności w 1939 r. wedle roku urodzenia i uczelni	132
Ryc. 35.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw białostockiego i kieleckiego w 1935 r.	136
Ryc. 36.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw krakowskiego i lubelskiego w 1935 r.	137
Ryc. 37.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw łwowskiego i łódzkiego w 1935 r.	138
Ryc. 38.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw nowogródzkiego i poleskiego w 1935 r.	139

Ryc. 39.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw pomorskiego i poznańskiego w 1935 r.	140
Ryc. 40.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw stanisławowskiego i śląskiego w 1935 r.	141
Ryc. 41.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województwa tarnopolskiego i Warszawy w 1935 r.	142
Ryc. 42.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województw warszawskiego i wileńskiego w 1935 r.	143
Ryc. 43.	Miejsca studiów maturzystów pochodzących z województwa wołyńskiego w 1935 r.	144
Ryc. 44.	Zasięg przestrzenny pochodzenia terytorialnego studentów ośrodków akademickich w Polsce w 1935 r.	145
Ryc. 45.	Regiony akademickie Polski w 1935 r. (na podstawie dominującego kierunku migracji na studia)	147
Ryc. 46.	Udział studentów kształcących się w Warszawie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.	148
Ryc. 47.	Udział studentów kształcących się we Lwowie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.	148
Ryc. 48.	Udział studentów kształcących się w Krakowie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.	149
Ryc. 49.	Udział studentów kształcących się w Poznaniu wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.	149
Ryc. 50.	Udział studentów kształcących się w Wilnie wśród ogółu studentów pochodzących z poszczególnych województw w 1935 r.	150
Ryc. 51.	Liczba studentów i wartość współczynnika koncentracji przestrzennej studentów dla ośrodków akademickich Polski w 1935 r.	156
Ryc. 52.	Rzeczywista i oszacowana liczba studentów na 10 000 mieszkańców w województwach Polski w 1935 r.	167



Higher education system of interwar Poland

A geographical approach

Summary

The chief goal of the reflections offered in this monograph was to explain the development and operation of the higher education system in the Second Polish Republic using theories of social sciences and research methods typical of modern geography. It presents the results of the research on the development of this system, changes in its spatial structure, migrations of students and scientific-didactic staff, its staff-related potential, changes in the prestige of its universities and higher-education centres, as well as regional determinants of the level of university enrolment. An analysis of the rich empirical material with the use of various quantitative methods allowed drawing general conclusions concerning regularities in the self-organisation of the Polish educational system in the interwar period as well as the effect that long-term structures exerted on it.

The research results revealed both the complexity of the operation of the Polish higher education system and the multi-directional transformation taking place in its spatial structure. After the country had regained independence at the close of the First World War, the most important structural changes included the establishment and development of new or reactivation of old higher education centres (Poznań, Warsaw, Vilnius, Lublin and Łódź), accompanied by an increase in the number higher educational institutions (from 9 to 24) and students (from 12 thous. to over 50 thous.). Those processes resulted in a considerable deconcentration of the higher education system when compared with the pre-1918 period. This shows the importance of the new academic centres: in the entire interwar period they accounted for about two-thirds of all students, i.e. twice as many as the 'old' ones (Cracow and Lvov) that played the basic role in teaching Polish intellectual élites when the Polish state did not exist.

The deep and dynamic changes in the spatial structure of the Polish higher education system that occurred in the interwar period, especially the development of a network of higher schools, were possible because the institutional system was based on Humboldt's model of a university. It was this implicit adoption of a higher education model resting on the institution of professorial chairs, a considerable asymmetry of authority and wages in higher schools, and

the sanctioning of migrations of the scientific staff that made possible a fast rate of the establishment of new higher educational institutions and the development of their staff, allowing each of them to admit a few thousand students already 2-3 years later, without detriment to the level of education offered.

The setting up of new higher schools marked the beginning of an intensive period of flows of the research and didactic staff among higher educational institutions that lasted a few years. Those flows were partly organised hierarchically. As shown in this book, the scientists moving from the already existing Polish higher schools to Poznań University, set up practically from nothing, were primarily young *Dozents* (scholars holding a post-doctoral degree) taking their first professorial chair. In the capital, at Warsaw University, scholars taking up work were both *Dozents* and professors, while at the prestigious Jagiellonian University in Cracow they were almost exclusively professors. Those migrations produced wide differences in the demographic structures of the 'old' and 'new' higher schools.

In spite of the outflow of scientific staff to the newly established higher educational institutions, the 'old' Galician academic centres (Cracow and Lvov) managed to keep their above-average staff potential and prestige in the academic circles. This was because the great deconcentration of students was accompanied by a much smaller deconcentration of the staff potential and an even smaller deconcentration of scientific excellence (understood as the distribution of the most eminent scholars elected to the prestigious Polish Academy of Skills). While in the initial years there was an outflow of such scholars to the newly established higher schools, later their concentration at Cracow and Lvov ones gradually grew again.

A separate issue in the migration of scientific staff among the Polish higher educational institutions was the earlier routes of education and career of the migrants. Using the migration of scholars to Poznań University in the first years of its activity as a case in point, it was shown that university staff consisted of people with considerable international experience: every other person had studied, at least for a time, at a university outside the Polish lands, and at least every third person had studied at one of the ten academic centres most important in the late 19th / early 20th centuries (cf. Taylor et al. 2008), the period when Poland was partitioned among three neighbouring powers. This was due to the favourable 'geo-scientific' location of the Polish lands, close to the system of German science dominating in the world at that time. The conducted research also showed that the routes of the earlier education of Poznań professors (e.g. places where they had studied and obtained their doctoral degrees) largely depended on the region where they were born (the occupied partition).

Connected with this issue is that of migration to studies in the interwar period. The research showed that predominant flows were those to the nearest of the large academic centres (Warsaw, Lvov, Cracow, Poznań and Vilnius), hence there were five academic regions in Poland. What influenced their range were not only old political factors, but also infrastructural (transport-related) and socio-cultural ones partly connected with them. The boundaries of the regions coincided with those of the former partitions.

This pattern of historical boundaries emerging in migrations to studies is one of the examples described in the book of the effect of Braudelian long-term structures on the operation and development of the higher education system in interwar Poland. Several aspects of their impact were identified, reflected in both, advancing structural changes of some and the inertia of other elements of the spatial structure of this system.

The effect of long-term structures on changes in the spatial structure of the higher education system in interwar Poland could be found, e.g., in the fast, bottom-up establishment of the universities in Vilnius and Poznań. It followed from the centuries-old academic traditions of those cities and the conviction of the local intellectual élites that it was necessary to set up Polish-language higher schools as soon as possible because it was a factor of the country's development.

In a few cases, however, the long-term structures could be shown to have a reverse effect leading to an inertia of some aspects of the higher education system or those associated with it. They include the already mentioned partial re-creation of the spatial structure of scientific eminence in the Polish higher education system and the pattern of the academic regions. Another example is the key significance, determined in this research, of the level of development of the secondary education system and, indirectly, that of economic development in the formation of inter-regional differences in the level of higher education (cf. Sujkowski 1923, Falski 1932). This is directly connected with the centuries-old perseverance of the socio-economic division of the Polish lands (cf. Rutkowski 1948, Jezierski and Leszczyńska 1994, 2003, Zarycki 2008, Hryniewicz 2015).