



Uniwersytet Szczeciński • PEDAGOGIKA SZKOŁY WYŻSZEJ • T. 4

UNIWERSYTETY NA RUBIEŻACH

Konteksty semantyczne,
historyczne, naukowe i edukacyjne

UNIVERSITY IN THE FRONTIER

Semantic, historical, scientific
and educational contexts

UNIwersytety na Rubieżach

**Konteksty semantyczne,
historyczne, naukowe i edukacyjne**

UNIVERSITY IN THE FRONTIER

**Semantic, historical, scientific
and educational contexts**





UNIwersytet Szczeciński • Pedagogika Szkoły Wyższej • T. 4

UNIwersytety na Rubieżach

**Konteksty semantyczne,
historyczne, naukowe i edukacyjne**

UNIVERSITY IN THE FRONTIER

**Semantic, historical, scientific
and educational contexts**

redakcja/editing by
Anna Murawska, Elżbieta Magiera

Szczecin 2022

Rada Wydawnicza | Publishing Board

Barbara Braid, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Rafał Klóska, Maciej Kowalewski
Ewa Mazur-Wierzbicka, Jarosław Nadobnik, Grzegorz Wejman, Renata Ziemnińska
Magdalena Ziolo

Andrzej Skrendo – przewodniczący Rady Wydawniczej | Head

Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego | Director of University of Szczecin Press

Recenzent | Reviewer

dr hab. Katarzyna Dormus prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Redakcja językowa i korekta | Language editor, proofreader

Elżbieta Blicharska

Tłumaczenie | Translation

Spektra Sp. z o.o.

Skład komputerowy | Desktop publishing

Sonia Dubois

Projekt okładki | Cover design

Joanna Dubois-Mosora

Dofinansowano ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki z programu Doskonała Nauka – Wsparcie konferencji naukowych, na podstawie umowy nr DNK/SP/461582/2020 z dnia 18.06. 2020 r., nazwa projektu: „Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Uniwersytet na rubieżach. Nauka. Człowiek. Środowisko”, kwota finansowania 156 682, 00 zł

Subsidised with funds from the Ministry of Education and Science on the basis of agreement no. DNK/SP/461582/2020 of 18 June 2020; Project name: International Scientific Conference entitled University on the Frontiers. Science. Human. Environment; amount of funds PLN 156 682,00.

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2022



OPEN ACCESS

ISBN (print) 978-83-7972-559-5

ISBN (online) 978-83-7972-560-1

ISSN 2083-4381

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I. Ark. wyd. 28,5. Ark. druk. 29,4. Format B5

Spis treści | Table of Contents

Wstęp	9
I POGRANICZA I RUBIEŻE	
Flavia Stara , Postulaty na pograniczu	15
Anna Gomół a, Komu uniwersytet? Komu? Prowincjonalność, peryferyjność i rubieże	23
Paulina Węźniejewska , Tomasz Leś , Jacek Moroz , O nieostrości dychotomii rubież-centrum na przykładzie wybranych uniwersytetów	37
Julian Stern , Samotny uniwersytet – jak uniwersytety mogą być razem w swojej samotności.....	49
II KONTEKSTY HISTORYCZNE	
Józef Górniewicz , Narodziny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i pierwsze przymiarki podsumowania działalności uczelni	57
Elwira Jolanta Kryńska , Uniwersytet w Białymstoku jako uczelnia wiodąca i symbol wspólnoty wschodniego pogranicza.....	75
Ewa Barnaś-Baran , Elżbieta Dolata , Przemiany społeczno-ekonomiczno-kulturowe czynnikami warunkującymi powstanie i rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego na początku XXI wieku	91
Małgorzata Stawiak-Ososińska , Adam Massalski , Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – droga kieleckiego środowiska naukowego do uniwersytetu klasycznego	107
Eleonora Sapia-Drewniak , Droga do powstania Uniwersytetu Opolskiego	127
Barbara Jędrychowska , Uniwersytet Wrocławski jako spadkobierca lwowskiej nauki i kultury (1945–1952).....	137
Dariusz Dolański , Nadgraniczność a kształtowanie się i funkcjonowanie zielonogórskiego środowiska naukowego	145
Joanna Król , Historyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania powstania Uniwersytetu Szczecińskiego	157

III KONTEKSTY NAUKOWE I EDUKACYJNE

Alicja Korzeniecka-Bondar, Maria Czerepaniak-Walczak, Ewa Bochno, Działalność naukowa i artystyczna uniwersytetów na rubieżach (analiza na podstawie danych z Systemu RAD-on)	175
Anna Murawska, Piotr Walkowiak, Absolwenci uniwersytetu na rubieżach na rynku pracy	197

IV KONTEKSTY WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ

Hubert Kupiec, Rozwijanie inteligencji emocjonalnej studentów uczestniczących w polsko-niemieckim projekcie współpracy transgranicznej	213
Monika Zięciak, Transgraniczna współpraca studentów w rozwijaniu ich kompetencji społecznych	223

Introduction	235
---------------------------	-----

I BORDERLANDS AND FRONTIERS

Flavia Stara , The claims in the frontier	241
Anna Gomóła , To whom the university? For whom? Provinciality, peripherality and the frontiers	249
Paulina Wężniewska, Tomasz Leś, Jacek Moroz , On the vagueness of the frontier–centre dichotomy in selected universities	263
Julian Stern , Beyond the lonely university – how universities can be alone together.....	275

II HISTORICAL CONTEXTS

Józef Górniewicz , The birth of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn and the first attempts at summarising operations of the university	283
Elwira Jolanta Kryńska , The University of Białystok as the leading university and the symbol of the eastern frontier community	303
Ewa Barnaś-Baran, Elżbieta Dolata , Social, economical and cultural transformations as the factors determining the establishment and development of the University of Rzeszów at the beginning of the XXI century	319
Małgorzata Stawiak-Ososińska, Adam Massalski , From the Higher Teachers' School to the Jan Kochanowski University in Kielce – the path of the Kielce scientific community towards a classical university.....	337
Eleonora Sapia-Drewniak , The path towards establishing the University of Opole.....	357
Barbara Jędrychowska , The University of Wrocław as the inheritor of the Lviv science and culture (1945–1952)	369
Dariusz Dolański , The frontier and development and operations of the scientific community of Zielona Góra	379
Joanna Król , Historical, social and cultural background for establishing the University of Szczecin.....	391

III SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CONTEXTS

Alicja Korzeniecka-Bondar, Maria Czerepaniak-Walczak, Ewa Bochno, Scientific and artistic activities of frontier universities (the analysis based on data from the RAD-on System).....	411
Anna Murawska, Piotr Walkowiak, The frontier university graduates in the labour market	435

IV CONTEXTS OF CROSS-BORDER COOPERATION

Hubert Kupiec, Developing emotional intelligence among students participating in the Polish-German cross-border cooperation project.....	451
Monika Zięciak, Cross-border cooperation of students in developing their social competencies.....	461

Wstęp

Oddawana w ręce czytelnika monografia ukazuje się w ramach serii wydawniczej *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Tradycje badań, konferencji naukowych i publikacji z zakresu pedagogiki szkoły wyższej są w Uniwersytecie Szczecińskim bardzo bogate, a ich początek sięga dość odległej przeszłości – przedostatniej dekady XX wieku. Wielokrotnie były one prezentowane (Król, Magiera, 2015, s. 213–217; Murawska, Wiażewicz-Wójtowicz, 2020, s. 7–8¹), więc nie ma potrzeby powtarzać ich w tym miejscu. Wystarczy wskazać, że niezależnie od nieustannych zmian, które dotyczą uprawiania nauki i kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego, dla szczecińskiego środowiska akademickich pedagogów wciąż niezmienna jest troska o uniwersytet, a w konsekwencji potrzeba prowadzenia badań, debat w tym obszarze oraz publikowania.

Funkcjonowanie uniwersytetów i ich historia wiąże się z historią kultury i rozwojem cywilizacyjnym. Powstawanie *Alma Mater* w centralnych ośrodkach kraju, w miastach stołecznych oraz rozwiniętych gospodarczo i kulturowo obszarach jest zjawiskiem powszechnym, zapewniającym utrzymanie dynamicznego rozwoju nauki oraz potencjału całego regionu. Inaczej jest na pograniczu. Powoływanie uniwersytetów na rubieżach miało znaczenie strategiczne. Z historycznego punktu widzenia ważne jest zwrócenie uwagi na czynniki współdecydujące o kształtowaniu się ośrodków naukowych oddalonych od centrum, ale z bliska zaangażowanych w procesy rozwoju regionów, będących na pograniczu. Wpisuje się to we współczesne oczekiwania, aby uniwersytet rozwijał i wzmacniał relacje z otoczeniem, odgrywając kulturotwórczą rolę. Jest to określane jako jego trzecia misja, która jest nie mniej ważna niż badania naukowe i kształcenie.

Z tych względów tytułową kategorią niniejszego tomu jest kategoria rubieży. Choć może narzucać się jej geograficzne rozumienie, to w miarę analiz kategoria ta odsłania nowe możliwości rozumienia – oprócz dosłownego, również metaforyczne. Można mówić o rubieżach edukacyjnych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych

¹ <https://wnus.edu.pl/psw/pl/>.

i innych. W miarę rozpoznawania rubieży odsłaniają się nowe ich odmiany, rozumienia i sensory. Maria Dąbrowska-Partyka, odnosząc się do rubieży i ich miejsca w literaturze, stwierdziła, że na rubieżach można trwać, można ich bronić, rzadziej na nich żyć, ale nie można tam mieszkać (2004, s. 27). Interesująca jest zatem sytuacja uniwersytetów na rubieżach. Czy są zadowolnione, „u siebie” i „mają się dobrze”? Czy też jest odwrotnie? Ich sytuacja wiąże się z niepewnością, doraźnością, brakiem zakorzenienia?

Rubież kojarzy się z granicą. Ta zaś coś łączy i coś rozdziela zarazem. Jest między. Jeśli zgodzić się z Tadeuszem Sławkiem, „między” jest właśnie przestrzenią uniwersytetu, jego naturą.

(...) na uniwersytecie uczymy siebie i innych mówić: „nie, to nie to”, „jeszcze nie to rozwiązanie”, „ani to, ani to”, to w tym kryje się istota naszej pracy, która znajduje się w przestrzeni „między” – między jednym pytaniem a drugim (...), między jednostką a społeczeństwem, między człowiekiem a światem. (...) „Między” uniwersytetu to namysł nad miejscem człowieka, a jednocześnie radość z bycia wspólnego (Sławek, 2021, s. 11–12).

Do tego namysłu autorzy poszczególnych rozdziałów zachęcają Czytelników.

W podtytule tomu podkreślona została kontekstowość. Człowiek i jego instytucje, w tym uniwersytet, funkcjonują w wielu kontekstach. Można wręcz mówić o uwikłaniu w kontekst. To uwikłanie niejako wymusza szerokie, wieloaspektowe analizy. Tylko takie podejście stwarza możliwość rozpoznania problemów, rozumienia zjawisk. Rozległość problematyki badawczej, różnorodność orientacji ideowych i metodologicznych oraz różnorodność funkcjonowania uniwersytetów na rubieżach sprawiły, że przedsięwzięcie, przed którym stanął zespół badaczy z różnych ośrodków akademickich w Polsce i Europie, okazało się niełatwe. Książka oddawana w ręce Czytelnika nie pretenduje do całościowego ujęcia tytułowego zagadnienia. W uniwersytecie bowiem dziś udzielone odpowiedzi stają kolejnymi wersjami pytań (Sławek, 2021, s. 11). Tematyka poszczególnych części tomu jest zróżnicowana i może stanowić punkt odniesienia dla dalszych badań pedagogicznych, historycznych, historyczno-pedagogicznych, kulturoznawczych, socjologicznych i innych. Poszczególne teksty można uznać za charakterystyczne monograficzne ujęcie określonego zagadnienia, stanowiące głos w naukowej dyskusji, ukazujący wielopłaszczyznowość i wieloaspektowość badanej problematyki.

Książka jest kierowana do różnych środowisk (nie tylko naukowych), dla których uniwersytet nie jest „zwykłą” instytucją, dla jednych – miejscem pracy, dla innych – miejscem nauki, dla jeszcze innych – generatorem kosztów, ale jest środowiskiem współpracy, integracji, tworzenia kultury bycia razem i współdziałania w trosce o człowieka i świat, w którym on żyje. Odbiorcami książki mogą być więc osoby, od których zależy funkcjonowanie uniwersytetu: regionalni decydenci, urzędnicy, osoby, którym problematyka regionów i uniwersytetów jako ich kluczowych instytucji, jest

bliska. Lektura tekstów zawartych w publikacji może pogłębić rozumienie znaczenia uniwersytetu, pokazać złożoność zjawisk i procesów, które są wpisane w jego funkcjonowanie, sprawić, że czytelnik odkryje kolejne rubieże.

Tom podzielono na cztery części. W pierwszej części zatytułowanej *Pogranicza i rubieże* umieszczono cztery teksty, których autorzy doszukują się znaczeń tytułowej kategorii. Flavia Stara analizuje postulaty na pograniczu, rozważając różne skale terytorialne – globalne, krajowe, miejskie. Wskazuje na cele uczelni, pisząc, że uniwersytet powinien promować szczególny sposób myślenia, polegający na tym, iż wiedza jest wiodącym instrumentem wykorzystywanym do wzmacniania sieci współpracy i integracji. Anna Gomółka zadaje pytanie – *Komu uniwersytet?* Po analizach semantycznych dotyczących prowincjonalności, peryferyjności i rubieży w kontekście przestrzeni i wartości oraz po analizie opozycji centrum–peryferia skupia się na perspektywie historycznej, przypominając starania o utworzenie uniwersytetu na Górnym Śląsku. Tekst autorstwa Pauliny Wężniejewskiej, Tomasza Lesia i Jacka Moroza poświęcono nieostrości dychotomii rubież–centrum na przykładzie wybranych uniwersytetów. O samotnym uniwersytecie pisze Julian Stern, starając się odpowiedzieć na pytanie – jak uniwersytety mogą być razem w swojej samotności.

W pozostałych trzech częściach publikacji przedstawiono różne konteksty funkcjonowania uniwersytetów na rubieżach. Część druga zatytułowana *Konteksty historyczne* zawiera osiem tekstów, w których autorzy spojrzeli na uniwersytety z historycznego punktu widzenia, co pozwoliło im zwrócić uwagę na czynniki współkształtujące powstawanie ośrodków naukowych oddalonych od centrum, ale z bliska zaangażowanych w procesy rozwoju regionów, usytuowanych na pograniczach. Józef Górniewicz rozważa kwestie związane z tworzeniem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Elwira Kryńska przedstawiła Uniwersytet w Białymstoku jako uczelnię wiodącą i symbol wspólnoty wschodniego pogranicza. Ewa Barnaś-Baran i Elżbieta Dolata prezentują problematykę przemian społeczno-ekonomiczno-kulturowych jako czynników warunkujących powstanie i rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego na początku XXI wieku. Droga kieleckiego środowiska naukowego do uniwersytetu klasycznego stanowi przedmiot rozważań Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej i Adama Masalskiego, którzy ukazali starania wiodące od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Eleonora Sapia-Drewniak przedstawiła dążenia środowiska opolskiego i ich realizację zakończoną powołaniem Uniwersytetu w Opolu. Uniwersytet Wrocławski jako spadkobierca lwowskiej nauki i kultury jest przedmiotem analiz Barbary Jędrychowskiej. Dariusz Dolański jest autorem tekstu poświęconego kształtowaniu się i funkcjonowaniu zielonogórskiego środowiska naukowego w kontekście nadgraniczności. Historyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania powstania Uniwersytetu Szczecińskiego zostały zaprezentowane w tekście autorstwa Joanny Król.

Część trzecia książki zatytułowana *Konteksty naukowe i edukacyjne* zawiera dwa teksty. W pierwszym, opracowanym przez Alicję Korzeniecką-Bondar, Marię Cze-repaniak-Walczak i Ewę Bochno, ukazano działalność naukową i artystyczną uniwersytetów na rubieżach (analiza na podstawie danych z Systemu RAD-on). W drugim, opracowanym przez Annę Murawską i Piotra Walkowiaka odniesiono się do sytuacji absolwentów uniwersytetów na rubieżach w kontekście zatrudnialności i funkcjonowania na rynku pracy.

Czwarta część książki zatytułowana *Konteksty współpracy transgranicznej* również zawiera dwa teksty. Hubert Kupiec przedstawił wspieranie rozwoju inteligencji emocjonalnej studentów uczestniczących w polsko-niemieckim projekcie realizowanym w ramach współpracy transgranicznej. Z kolei Monika Zięciak zaprezentowała wyniki badań dotyczące transgranicznej współpracy studentów w kontekście rozwoju ich kompetencji społecznych.

Wydanie monografii było możliwe dzięki środkom uzyskanym od Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu: Doskonała nauka (Umowa nr DNK/SP/461582/2020).

Anna Murawska
Elżbieta Magiera

Bibliografia

- Dąbrowska-Partyka, M. (2004). *Literatura pogranicza, pogranicze literatury*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
<https://wnus.edu.pl/psw/pl>.
- Król, J., Magiera, E. (2015). *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego Minerwa.
- Murawska, A., Wiażewicz-Wójtowicz, P. (2020). *Wstęp*. W: *W tygłu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie* (s. 7–11). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ślawek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

I POGRANICZA I RUBIEŻE

Postulaty na pograniczu

Uniwersytet (w) przestrzeni pogranicza

Historyk Frederick Jackson Turner autor eseju *Znaczenie pogranicza w historii Ameryki* wyartykułował jeden z najbardziej wpływowych argumentów dotyczący historii Ameryki. Rubież, jak Turner podkreśla w tekście z 1893 roku, tworzy wolność, przełamując granice przyzwyczajenia, oferując nowe doświadczenia, promując nowe instytucje i aktywizując ducha społeczności (Turner, 2010).

Uniwersytet jako pogranicze (rubież) nie jest niczym innym jak wszechświatem zamkniętym w sobie, ponieważ jest głęboko osadzony w terytorium i jego sieciach, w duchu pełnej współpracy bez podporządkowania im. To przestrzeń społeczna, w której uniwersytet może nawiązać relacje z instytucjami, organizacjami, firmami i rodzinami, we współpracy z innymi uczelniami, poczynając od tych sąsiednich, przy wykorzystaniu w pełni każdego innowacyjnego i kreatywnego potencjału. Można więc zadać pytanie jakie są cechy uniwersytetu? Należą do nich:

- intelektualna i uduchowiona społeczność,
- wiedza, która korzysta z wartości dialogu i pośrednictwa w celu problematyzowania i tworzenia propozycji koncepcyjnych, metodologicznych i badawczych,
- wspólne pragnienie refleksji nad różnymi aspektami życia i rzeczywistości: przyrodą, antropologią, etyką, polityką,
- oprócz tego, że jest to miejsce praktyk, jest to miejsce, w którym uczy się myśleć, dokonywać odpowiedniego krytycznego, naukowego osądu,
- jest wspólnotą zorientowaną na solidarność i służbę – jego uniwersalny zasięg nie sprawia, że zaniedbuje kontekst, w którym się znajduje, gdyż ta uwaga dotycząca rzeczywistości lokalnej decyduje o wiarygodności jego szerszej służby.

Dzięki szerokiemu zakresowi rozwijanej wiedzy, uniwersytet jest jedyną instytucją społeczną zdolną do szybkiego łączenia umiejętności w skuteczny sposób, aby jego przedstawiciele mogli odpowiadać na wiele interdyscyplinarnych pytań stawianych przez współczesność oraz odkrywać nowe praktyki. Zgodnie z postanowieniami konstytucji narodowych, uniwersytet jest wolny i ukierunkowany na rozwój wiedzy, co przekłada się przede wszystkim na ochronę czasu potrzebnego na badania. Geniusz tego europejskiego modelu eksportowanego na cały świat, do którego przyczynił się Wilhelm von Humboldt, tkwi właśnie w tych dwóch cechach – jego zdolności dostosowania się do zmian i ciągłości, której każdy uniwersytet jest wyrazem. Złożoność

mozaiki tych dwóch idei wymaga nie tylko zarządzania, ale przywództwa i zarządzania, które pomogą zachować długowieczne tradycje intelektualne i edukacyjne. Przywództwo i zarządzanie, mające na celu postawienie kształcenia i badań w centrum, odbudowę nowych więzi społecznych oraz podejście do zarządzania oparte na słuchaniu i na kolegalności rozumianej jako uwzględnienie różnych myśli przy podejmowaniu decyzji, mogą stworzyć inkluzywne funkcjonowanie uniwersytetów.

Bardziej ogólnym twierdzeniem dotyczącym uniwersytetu rozumianego w kategoriach korporacyjnych jest afirmacja tożsamości kulturowej i wspólnych praktyk operacyjnych, których społeczność akademicka nie może otrzymać z zewnątrz, z powodu ryzyka stania się instrumentem zainteresowania zewnętrznego (ukierunkowanego na motywację, produkcję, konkurencyjność), a co gorsza – rozbicia jedności uniwersytetu na poszczególne dyscypliny naukowe, z których każda poszukuje wsparcia dla uczestniczenia w zarządzaniu, przekształcając w ten sposób uniwersytet w pole walki wewnętrznych opozycji. Zjawiska te są strukturalnie powiązane z funkcjami wielu uczelni w całej Europie. Poprzez uznanie uniwersytetu za jedną z głównych instytucji łączących skodyfikowaną – która krąży globalnie – wiedzę stworzoną lokalnie, można pomyśleć o modelu uniwersytetu rozwojowego – mającego wkład nie tylko w zaawansowany dorobek naukowy i technologiczny oraz innowacyjny, lecz także w dobrobyt społeczny, trwałość demokracji, w wielokulturowe rozumienie świata.

W ostatnich latach pojawiła się świadomość wpływu badań na rozwój kulturowy, społeczny i gospodarczy społeczności referencyjnych w obliczu złożonych globalnych wyzwań. W tym sensie badania, które uważamy za podstawowe (abstrakcyjne i bezpłatne) oraz badania, które zamiast tego prezentują się jako stosowane, są ukierunkowane na wytworzenie wyników, dostosowujących się do zmian społecznych, dla których konieczna jest innowacja, wprowadzenie nowych systemów pojęciowych, regulacji, metod produkcji, przestrzeni do działania. Wymaga to opracowania nowych teorii, które zostaną przełożone na praktyczne rozwiązania i strategie adaptacyjne uwzględniające wyzwania i wydajność, jakiej wymaga środowisko. Ciągłym zmartwieniem każdego uniwersytetu, niezależnie od szerokości geograficznej, jest zagwarantowanie zarówno środowiska pracy, jak i odpowiedniego poziomu finansowania, aby każdy uczony mógł realizować swoje badania naukowe na rzecz postępu wiedzy i wkładu w rozwój w jak największym zakresie. W każdym przypadku należy wdrożyć taki system rozwoju uniwersytetu, który jest adekwatny do jego specyfiki wewnętrznej i zewnętrznej, w tym czynników gospodarczych. Kulturyzacja gospodarki oznacza umożliwienie każdemu krajowi stosowania odpowiednich technik, zgodnie ze zrównoważonym zarządzaniem zasobami: wykorzystanie zasobów (materialnych i niematerialnych). Edukacja uniwersytecka może prowadzić do rozwijania miękkich umiejętności, aby tworzyć polityczno-ekonomiczne alternatywy uwzględniające wielokulturowość podejść badawczych i projektowanie rozwiązań dostosowanych do określonych kontekstów współczesnego świata (Fornet-Betancourt, 2011).

Społeczność projektująca

Uniwersytet jest potężną siłą napędową dla kontekstów społecznych uznawanych za peryferyjne, rozumianych w różnych skalach terytorialnych: globalnych, dotyczących nierównowagi między północą a południem świata; krajowych, które uwzględniają lukę między zaawansowanymi i słabszymi regionami kraju; miejskich, które wskazują na marginalne i/lub niespokojne dzielnice miasta. Jednym z głównych zadań uniwersytetów jest przeciwstawianie różnym przejawom ubóstwa edukacyjnego, w szczególności poprzez zredukowanie różnic między tętniącymi życiem metropoliami i bardziej peryferyjnymi regionami. Jaki jest wkład edukacji uniwersyteckiej w uznanie i afirmację różnic i tożsamości? W jaki sposób lokalne konteksty i społeczności promują edukację i uczenie się w ich wieloaspektowych relacjach z komponentami ekonomicznymi, środowiskowymi, społecznymi, religijnymi, politycznymi, kulturowymi i etycznymi?

W odniesieniu do globalnych peryferii, uniwersytet może odgrywać wiodącą rolę we wzmacnianiu pozycji krajów wschodzących, przede wszystkim pod względem instytucjonalnym, uczestnicząc wraz z innymi interesariuszami w procesach innowacji oraz w ogólnokrajowych przemianach gospodarczych i społecznych. Innowacja jest zjawiskiem kulturowym i społeczno-gospodarczym: angażuje społeczność jako całość. Wymaga inwestycji, infrastruktury, odpowiedniej polityki, zawiera silny element projektowy, może być planowana i jest wynikiem konkretnych strategii działania. Zatem, uniwersytet może zachęcać do refleksji i świadomości, kiedy społeczność musi zmierzyć się z nieprzewidywalnością obecnej rzeczywistości, naznaczonej globalnymi wydarzeniami, które mają realny wpływ na codzienne życie. Jego inkluzywna przestrzeń to nowe pogranicze, co do którego można zadać pytanie, jak edukacja i uczenie się odnoszą się do wyzwań międzypokoleniowych, do przyczyn i konsekwencji migracji, do praw człowieka, do braku pracy, do postępu w naukach o zdrowiu i do innych nieoczekiwanych wydarzeń.

Musimy zastanowić się, jak sformułować przekonujące hipotezy strategiczne, które będą oryginalne i dopasowane do charakteru naszych uczelni. Musimy pomyśleć nad ogólną architekturą oferty szkoleniowej i pozycją, jaką powinny zajmować studia pierwszego i drugiego stopnia oraz doktoraty naukowe, a co za tym idzie, jakie konkretne cele zamierzamy osiągnąć. Prawdopodobnie linia prosta nie jest najwłaściwszą metaforą powyższych działań, musimy sobie wyobrazić coś bardziej złożonego, ale jednocześnie jasnego i czytelnego przychodzącego z zewnątrz, co lepiej spełni oczekiwania studentów. Dzięki finansowaniu uniwersytetów przez rządy poszczególnych krajów mających na celu poprawę jakości badań i internacjonalizacji, uniwersytet realizuje synergię między globalnym a krajowym obiegiem wiedzy. W związku z tym, warto podkreślić rolę badaczy uniwersyteckich, którzy dzięki dostępowi do światowej nauki i interakcjom z badaczami z innych krajów, mogą wprowadzać nowe pomysły

i wdrażać nowe strategie w społecznościach lokalnych. Jeśli chodzi o regionalne peryferie, warto zbadać w jakim stopniu uniwersytety, dążąc do osiągnięcia doskonałości naukowej zgodnie z międzynarodowymi standardami, są w stanie dostosować się do lokalnych aspektów, często charakteryzujących się tradycyjnymi sektorami życia politycznego i społeczno-ekonomicznego. Uniwersytet może pełnić rolę mediatora w ramach regionalnego ekosystemu właśnie po to, aby przyczynić się do zmiany trajektorii rozwoju terytorialnego, aby przewyciężyć procesy blokujące, które mogą wpływać na regiony peryferyjne.

W tym kierunku uniwersytety mogą: 1) być partnerami w krajowych sieciach lub zostać lokalnymi rzecznikami, aby przyczynić się do zarządzania terytorialnego, łącząc podmioty krajowe i międzynarodowe; 2) przyczyniać się do tworzenia polityki i procedur przetwarzania, ustanawiania partnerstw z korporacjami i organami publicznymi lub odkrywania nowych sektorów produkcji poprzez promowanie kompetencji transdyscyplinarnych; 3) przyczyniać się do zmiany kulturowej, rozumianej jako zdolność do podnoszenia umiejętności miękkich, szkolenia wykwalifikowanych ludzi, tworzenia ukierunkowanych spin-offów.

Należy też zadać sobie pytanie o trzecią misję akademickich stosunków międzynarodowych, a mianowicie o to, co w Agendzie 2030 Organizacji Narodów Zjednoczonych określa się jako wypełnianie społecznej roli uniwersytetów na całym świecie. W szczególności międzynarodowa współpraca z instytucjami akademickimi i zawodowymi, a także z systemami produkcyjnymi w krajach rozwijających się w Azji, Afryce i Ameryce Południowej, stanowi ważną okazję do wzmocnienia roli uniwersytetów, rozumianych jako instytucje współtworzące wiedzę, a nie jako instytucje eksportujące wiedzę. Takie rozumienie uniwersytetów przyczynia się do przywrócenia ich równowagi w wymiarach globalnych i lokalnych, i sprzyja poszerzeniu wiedzy i praktyk w perspektywie międzynarodowego współrozwoju. Wzmocnienie pozycji uniwersytetów krajów rozwijających się i budowanie ich zdolności rozwoju prowadzi do nawiązywania kontaktów międzynarodowych i szkolenia lokalnych specjalistów. Skupienie się na międzynarodowych stosunkach akademickich powinno sprzyjać przyłączeniu się do „Inicjatywy Sojuszu Europejskiego” Komisji Europejskiej, która promuje i wspiera finansowo partnerstwo uniwersytetów. Celem jest stworzenie międzynarodowych kampusów uniwersyteckich, wzmocniających specyficzną tożsamość europejską i rozwijających przygotowanie zawodowe, w których studenci i kadra akademicka, korzystając z mobilności za granicą, mogą zdobywać wiedzę i umiejętności oraz prowadzić badania naukowe.

Rozproszony uniwersytet

Uniwersytet może stanowić przestrzeń, w której stawia się pytania o dynamikę relacji międzyludzkich, kładąc nacisk na względy międzykulturowe, pragmatyczne refleksje

i negocjowalne interesy, a także na fundamentalne kwestie opracowywania strategii awansu społecznego.

Na peryferiach miejskich, uniwersytety mogą przyczyniać się do rewitalizacji obszarów marginalizowanych, stymulując rozwój lepszych standardów jakości życia, tworząc przestrzenie do spotkań młodzieży, eksponując dziedzictwo kulturowe oraz język środowisk międzykulturowych. W różnych badaniach podkreśla się projekty, promowane przez uniwersytety, mające na celu restrukturyzację opuszczonych obszarów przemysłowych i budowę nowych budynków na obszarach poza centrum, co zapoczątkowało procesy regeneracji miast. Doświadczenia te przyczyniają się do ogólnego przemyślenia racji bytu instytucji, takiej jak uniwersytet, która, mając na celu badania, szkolenia i ich rozpowszechnianie, kwestionuje trwałość praktyk dla dobra wspólnego (Sennett, 2012).

Zadaniem uniwersytetu – wśród współczesnych wyzwań politycznych, ekonomicznych i kulturowych – jest promowanie płodnego myślenia, w którym wiedza jest niezbędnym narzędziem do wzmocnienia sieci współpracy i integracji. Świadomość praw człowieka uzyskiwanych dzięki edukacji może tworzyć nowe i zaawansowane ścieżki zachęcające do zrównoważonego rozwoju i wzajemnego zrozumienia. Osoby motywowane krytycznym nastawieniem mogą doświadczyć uniwersalności doświadczenia poznawczego, koncentrując się na holistycznym modelu wiedzy. W tym podejściu badawczym rozpatruje się przestrzeń i czas z różnych perspektyw, równoważąc horyzont znaczeniowy własnej historyczności. Wiele w ludzkim działaniu nie może być wyjaśnione, lecz musi być zinterpretowane. Duża część ludzkiego potencjału tkwi w twórczych szczegółach, w zwrotach akcji, w odkrywaniu nowych celów, pragnień i oczekiwań. Każda współczesna nauka krytyczna wyraża hermeneutykę kontekstów i prefigurację ewolucji kulturowej. W takim ćwiczeniu myślenia z perspektywy różnorodności – a nie o różnorodności – tkwi plastyczna siła, która może kierować ekspansją edukacji jako pośrednictwem, zaangażowaniem we wspólną odpowiedzialność. W swojej działalności uniwersytety są więc w takim kontekście również pogranicza-
mi, gdzie można utrzymać przy życiu pewne sektory nauki reprezentujące mniejsze obszary badań epistemicznych, które często zawierają wyjątkowość tradycji kulturowych: swoiste nisze, które wzbogacają wiedzę jako całość.

Synergie

Uniwersytet jest uprzywilejowanym pograniczem, na którym można zachować człowieka rozumianego jako podmiot i cel badań naukowych, i w którym rozwój technologiczny jest zawsze postrzegany jako promowanie ludzkiego rozwoju, godności i jakości życia. Istotną częścią takiego podejścia jest świadomość roli ludzkiego myślenia, które rozwija się dzięki bogactwu wiedzy naukowej. Odpowiedzialny postęp technologiczny może chronić i poprawiać warunki życia na planecie, czego wyrazem

może być dystrybucja zasobów i rozpowszechnianie informacji. W ten sposób wspiera się promocję edukacji i kultury, aby przyczynić się do zmniejszenia nierówności społecznych i kulturowych. Afirmacji istoty ludzkiej nie należy szukać poprzez zatrzymanie postępu naukowego i technologicznego, ale raczej poprzez zrozumienie jego dynamiki i etycznego ukierunkowania. Interesariusze na rynku pracy nie mogą narzucać nastawienia na zysk, pomniejszając humanistyczną wizję świata. W związku z tym, również kompetencje związane z opanowaniem hiperteknologii nabierają istotnej wartości edukacyjnej. Są to umiejętności, które powinny być z góry określone jako podstawowe w każdym kształceniu.

Na każdym uniwersytecie, pojęcie pogranicza rozszerza się i może się wiązać z badaniami metod dostarczania innowacyjnych rozwiązań społecznych. Pozycja graniczna nie wyraża izolacji czy mniejszej atrakcyjności, bardzo często wyraża elastyczność, jakość kontra ilość. Oznacza dialog, inkluzywne myślenie. Wyzwaniem na pograniczu jest zaryzykowanie nowych rozwiązań, ponieważ, jak zauważył francuski filozof François Jullien, aby nowe mogło się ciągle dziać, konieczne jest oderwanie się od poprzedniego stanu, uwolnienie się od konwencjonalnej spójności (Jullien, 2017). Zadaniem edukacyjnym jest kształcenie jednostek zdolnych do eksploracji możliwości tego, co jeszcze nie dane, przewyciężenia społeczno-politycznych asymetrii i nierówności. Jeśli jednolitość globalizacji przedstawia tylko jedno przeznaczenie dla ludzkości, uniwersytet jest rzeczywistością, w której panuje pluralistyczna wizja, dzięki odpowiedzialnemu odkrywaniu nowych paradygmatów, przełamywaniu stagnacji, prezentowaniu postawy uważającej, że badania i interakcje edukacyjne służą promowaniu nowych społecznych praktyk i rozwiązań istniejących dylematów. Czy jest przypadkiem większy przywilej niż możliwość spróbowania uczynienia lepszym miejsca, do którego doprowadził nas los?

Bibliografia

- Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris: Éditions Grasset & Pasquelle.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). *La Philosophie Interculturelle*. Tłum. A. Kasanda. Paris: Éditions de l'Atelier.
- Sennett, R. (2012). *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Turner, F.J. (2010). *The Significance of the Frontier in American History*. KS, Digireads Com.

Streszczenie

Uniwersytet odgrywa istotną rolę w wymiarze społecznym, postrzegany jako pogranicze/peryferia rozumiane w różnych skalach terytorialnych: globalnych, dotyczących nierównowagi między Północą i Południem świata; krajowych, które uwzględniają lukę między zaawansowanymi i słabszymi regionami w systemie krajowym; miejskich, które wskazują na marginalne i/lub niespokojne dzielnice miasta. W kontrowersyjnych i heterogenicznych kontekstach geomiejskich, uniwersytet może stanowić przestrzeń, w której kwestionuje się dynamikę relacji międzyludzkich, kładąc nacisk na względy międzykulturowe, pragmatyczne refleksje i negocjowalne interesy, a także na fundamentalne kwestie opracowania strategii wzmocnienia pozycji społecznej.

Słowa kluczowe: uniwersytet, nierównowaga, wzmocnienie pozycji społecznej.

Komu uniwersytet? Komu? Prowincjonalność, peryferyjność i rubieże

Leksyka – przestrzeń i wartości

Frazę „uniwersytet na rubieżach” można rozumieć metaforycznie, bo *rubież* ewokuje nie tylko relacje przestrzenne, choć do tych odnosi się przede wszystkim. Prymarne – związane z lokalizacją – znaczenie, czyli (mówiąc językiem Umberto Eco) denotacyjne, uzupełnione być może konotacyjnym¹, wskazującym na aspekt aksjotyczny. *Prowincja* (ale i *prowincjonalny*, *prowincjonalność*), *peryferia* (jak również *peryferyjny*, *peryferyjność*), *rubież* (choć nie *zarubieżny*) to słowa, choć budowane na trzech odrębnych rdzeniach, przywołują w pewnym zakresie skojarzenia podobne. Są określeniami wskazującymi na relację człowiek/ludzie–przestrzeń. Do polszczyzny trafiły w różny sposób i różnym czasie. Zapożyczone ze wschodniosłowiańskiego (aczkolwiek rdzennie związane z polskim *rąbać*) słowo *rubież* – w staroruskim *rubeżь* to ‘nacięcie’, ‘wyrąbany w lesie pas graniczny lub oznakowany nacięciami na drzewach’ (psł. **rǫbežь* ‘cięcie, koniec, granica’ od czasownika **rǫbiti* ‘rąbać’). W polszczyźnie od XVI wieku ma znaczenie ‘granica, pogranicze, kresy’, dawniej oznaczał także ‘rąbaninę, rzeź, mord’ (Boryś, 2005, s. 512, 525–526; Bańkowski, 2014, s. 164). Denotacyjnie nie ma charakteru wartościującego, nie został także tak silnie nasycony emocjami, jak *kresy*, które (będąc pierwotnie określeniem wojskowo-prawnym) z czasem, początkowo dzięki *Mohortowi* Wincentego Pola, stały się zarówno kategorią geograficzną odnoszącą się w różnych momentach historycznych do określonych lokalizacji, jak i wyraźnie aksjotyczną (por. Kolbuszewski, 2008, s. 15–30).

Zapożyczony z łaciny rzeczownik *prowincja*, zrastając się z polszczyzną, z czasem nabierał nowych znaczeń. Linde podaje dwa jego rozumienia, które znajdziemy także w Słowniku warszawskim: ‘część kraju, dzielnica’ oraz ‘obszar pod zarządem duchownym, zakonnym’ (Linde, 1811, s. 1052). Jak pisze Ewa Kosowska:

Podział administracyjny państwa polskiego odnotowują już kronikarze staropolscy; ci z nich, którzy pisali po łacinie posługują się pojęciem *terra*, *regio*, *territorium*,

¹ Dla Eco „Stosunek denotacji jest stosunkiem bezpośrednim i jednoznaczny ściśle ustalony przez kod [...]. Stosunek konotacji powstaje wtedy, gdy para złożona z oznacznika i z denotowanego znaczenia staje się w całości oznacznikiem jakiegoś znaczenia dodatkowego” (Eco, 2012, s. 57).

określenie *provincia* rezerwując dla zakresu jurysdykcji i urzędów, przede wszystkim kościelnych, ale z czasem także i świeckich. Śladu podziału kraju na prowincje można upatrywać w *Statutach wiślicko-piotrkowskich*, które w połowie XIV wieku utrwały obyczajowe różnice między Wielkopolską i Małopolską. Od czasów unii lubelskiej Rzeczpospolita zyskała już oficjalnie trzecią prowincję – litewską. Każda z nich dzieliła się na województwa. Można przyjąć, że dopóki łacina pełniła funkcje języka urzędowego, *provincia* jako termin prawny zachowywała przewagę cech deskryptywnych (Kosowska, 2014, s. 19).

W *Słowniku warszawskim* pojawiają się znaczenia wskazane przez Lindego, a poza nimi dwa inne – jedno nawiązujące do historii starożytnej: ‘zdobyty kraj i wcielony do państwa rzymskiego’ i ostatnie, które wskazuje na to, że pojawiło się i zdążyło już utrwalić nowe, wartościujące znaczenie ‘kraj zewnątrz stolicy, wielkiego miasta, partycularz, zapadły kąt, wieś, parafia, zaścianek’ (Kryński, Niedźwiedzki, 1908, s. 1133–1134). Zdaniem Bańkowskiego:

W znaczeniu specjalnym ‘okolice odległe od wielkiego (stołecznego) miasta, zamieszkałe przez ludzi ciemnych i nieobyczajnych’ od XVIII za nm. *provinz* i francuskim *province* (Bańkowski, 2000, s. 795).

Ostatnie słowo to *peryferia* – najpóźniej trafiło do polszczyzny. Bańkowski pierwsze użycie przypisuje Stanisławowi Staszicowi (1780), francuskie *périphérie* datuje na 1544 rok i jako źródło wskazuje greckie *periphérea* ‘obwód’ od czasownika *peri-phérein* ‘nosić w koło, obnosić’ (Bańkowski, 2000, s. 532). Rzeczownika tego nie odnotowuje Linde, znajdziemy go natomiast w *Słowniku warszawskim*, który podaje cztery rozumienia, w tym: podstawowe – ‘obwód koła, okrąg’, przenośnie – ‘zakres, sfera’, przenośne i jednocześnie żartobliwie – ‘objętość, tusza człowieka otyłego’, a także ‘powierzchnia jakiegoś ciała’; odnotowany jest także przymiotnik *peryferyczny*, bez podania znaczeń, ale z odesłaniem do rzeczownika (Kryński, Niedźwiedzki, 1908, s. 120). Omawiana leksyka wskazuje na relacje przestrzenne. *Peryferie* (w l. mn.) i *rubieże* (także częściej niż w l. poj.), podobnie jak wspomniane wcześniej *kresy* ewokują coś odległego, a zatem w ich znaczenie wpisany jest punkt odniesienia – miejsce, od którego jest daleko. Lokują się w ramach opozycji środek–brzeg (por. Dąbrówka, Geller, 1995, s. 812).

Prowincja czy *prowincjonalny* prymarnie odnoszą się do relacji całość–część (takie znaczenie odnajdziemy np. w *Słowniku antonimów*, gdzie zaproponowano przeciwstawienie: *provincia*–*kraj*; Dąbrówka, Geller, 1995, s. 766), ale już *Słownik wyrazów bliskoznacznych* podaje dwa znaczenia: ‘z dala od cywilizacji i ‘z dala od dużego miasta’ w tym drugim dodając antonim *metropolia* (Wiśniakowska 2006, s. 427). Jak pisze Ewa Kosowska, zwracając uwagę na zmianę znaczenia słowa *provincia*:

od schyłku XVII wieku na polskie salony wkracza język francuski, a wraz z nim dodatkowe konotacje tego pojęcia. Od średniowiecza we Francji prowincje (...) cieszyły się względną niezależnością (...). Za panowania Ludwika XIV, w okresie tworzenia silnego państwa przez ograniczenie tradycyjnej autonomii poszczególnych ziem, osiadanie na stałe poza Paryżem arystokratów aspirujących do politycznej samodzielności arystokratów było sygnałem buntu lub monarszej niechęci. Pojawiła się ostra opozycja centrum – prowincja, przy czym dla większości szlachty francuskiej życie w „centrum”, choćby mało wygodne ze względu na ciasnotę Wersalu i uciążliwą etykietę dworską, od przełomu XVII i XVIII wieku powoli stawało się symbolem prestiżu (Kosowska, 2014, s. 19–20).

Wszystkie trzy słowa: *rubieże*, *peryferie*, *prowincja* oddają perspektywę zewnętrzną, zależną, niewłasną. Nawet jeśli się deklaruje bycie na prowincji, na peryferiach, na rubieżach lub pochodzenie stamtąd, postrzega się tym samym to miejsce nie autonomicznie, ale w opozycji do innego miejsca, punkt odniesienia jest bowiem gdzie indziej. To forma zaznaczenia dominacji lub różnicy (albo też połączenia obu).

Uniwersytet peryferyjny, uniwersytet na rubieżach, a najbardziej uniwersytet prowincjonalny to nieoficjalne określenia (podobnie jak ośrodek, miasto), w których to, co przestrzenne łączy się z tym, co aksjologiczne. Denotacyjnie uniwersytet peryferyjny czy uniwersytet na rubieżach oznacza oddalenie (w sensie dosłownego dystansu od centrum), dodatkowe znaczenie konotacyjne odnosi do podrzędności, niższej rangi, a tym samym niższej wartości. Zresztą podobnie jest z przymiotnikiem *regionalny*. Prymarnie ma wartość deskryptywną, ale we frazie nominalnej (często używanej w czasie prac nad reformą szkolnictwa wyższego): „uniwersytet regionalny” traci jednoznaczność i niewinność aksjologiczną².

Poza centrami – inspiracje antropologiczno-kulturowe

Jako źródła refleksji nad opozycją centrum–peryferia wskazywane są różne idee i koncepcje. Uważam, że w kontekście tych rozważań warto przypomnieć pewne elementy myśli dyfuzjonistycznej zarówno niemieckiej, jak i amerykańskiej, która pojawiła się w badaniach nad kulturą w końcu XIX i na początku XX wieku. Pierwsza szkoła antropologiczna, czyli ewolucjonizm, zakładała przede wszystkim samoistność procesów zachodzących w poszczególnych kulturach, choć oczywiście nie podważała

² Nie wszyscy zgadzają się z takim ujęciem, ale potwierdzenie, że określenie **uniwersytet regionalny ma charakter wartościujący** odnajdziemy w wypowiedzi ministra Przemysława Czarnka z 15.06.2022 (471. posiedzenie Senatu Politechniki Bydgoskiej): „Jestem od tego, by nie dopuścić do zrealizowania planu, zgodnie z którym miało być tylko 10 uczelni w Polsce, które nadawałyby doktoraty, habilitacje, a cała reszta byłaby jakimiś tylko **regionalnymi uczelniami** [zazn. – A.G.]. Wszystkie uczelnie w kraju są tak samo ważne” (Starzyńska-Rosiecka, Więclawski, 2022).

znaczenia kontaktów kulturowych, nie te jednak były dla ewolucjonistów interesujące. Dyfuzjonizm natomiast skupił się na kwestii wzajemnych wpływów i relacji pomiędzy kulturami, a myślenie dyfuzjonistyczne w pewnym zakresie rezygnowało z refleksji o charakterze politycznym (co nie znaczy, że koncepcja ta nie została wykorzystana jako naukowa podstawa ekspansjonistycznych działań Niemców), ale skupiło się na relacjach pomiędzy grupami, badając migrację i dyfuzję, a także ich – zasadniczo nieprojektowane – efekty. To dzięki Leo Frobeniusowi do nauki wszedł w końcu XIX wieku termin *Kulturkreis* – *krąg kulturowy*, znajdziemy go m.in. w tytule wydanej w 1897 roku pracy *Der Westafrikanische Kulturkreis*. Przypominam te kwestie, chociaż koncepcja kręgów kulturowych nie jest aktualna³, ale potencjał imaginacyjny, tkwiący w semantycznym zakresie określenia „kręgu kulturowego”, obejmuje także bezpośrednie odniesienia do peryferiów jako obszaru granicznego – styku i przejścia.

Mniej więcej w tym samym czasie, kiedy w nauce niemieckiej pojawił się termin *Kulturkreis*, amerykański etnolog Otis T. Mason opublikował artykuł zawierający określenie *culture area* – *areal kulturowy* (Mason, 1895, s. 646), dekadę później pojawiło się ono w pracy Alfreda L. Kroebera *Types of Indian Culture in California* (Kroeber, 1904, s. 82). Dla badaczy amerykańskich prowadzących badania bliskie refleksji dyfuzjonistycznej (choć zdecydowanie skromniej zakrojone w sensie diachronicznym) areal kulturowy stał się ważną jednostką opisu, nadrzędną wobec konstruujących go elementów. W publikacjach Clarka Wisslera (*The American Indian*, 1917; *Man and Culture*, 1923; czy wreszcie *The Relation of Nature to Man Aboriginal America*, 1926) jako istotny pojawił się problem *centrum kulturowego* (w późniejszych pracach Kroebera pojawia się termin *culture climax*) jako ośrodka oddziałującego na areal kulturowy, czyli pewien wydzielony obszar. Centrum (w najmniejszym stopniu podlega wpływom innych kultur) różni się zatem od kultury marginalnej (peryferyjnej), łączącej cechy obu sąsiadujących kultur (Wissler, 1917, s. 242–244; 1923, s. 61–63). Kroeber zwraca uwagę na to, że tam, gdzie stykają się wpływy z miejsc kulminacji kulturowej, a zatem na granicy, na rubieżach, tam często różnice kulturowe są niewielkie (Kroeber, 1939, s. 5). Takie ujęcie dehegemonizuje myślenie o politycznych strefach wpływu (co nie znaczy, że całkowicie unieważnia), ale zwraca uwagę na swoistość obszarów peryferyjnych wynikającą z dynamiki kulturowej i sprawczość owej swoistości.

³ Wielokrotnie omawiano historię terminu, powiązanych z nim koncepcji, a także zagrożeń wynikających z tych koncepcji. Krótki, acz pouczający przegląd wskazanej problematyki przygotował Philipp Sarasin (2016).

Oblicza lokalnych potrzeb

A zatem komu i w jakim celu potrzebny jest uniwersytet na rubieżach? Na peryferiach? A także na prowincji (jeśli założymy jej autonomiczną wartość)? Spróbuję zacząć od perspektywy historycznej, przypominając starania o utworzenie uniwersytetu na Górnym Śląsku. Rekonstrukcja tego procesu powinna uwzględniać czasy tuż po zakończeniu I wojny światowej⁴. Był to moment, gdy reaktywowano dawne uczelnie (odtworzony został jako Uniwersytet Stefana Batorego, dawny Uniwersytet Wileński), powstały nowe uniwersytety: Uniwersytet Lubelski (od 1928 r. Katolicki Uniwersytet Lubelski) i Uniwersytet Polski w Poznaniu (po kolejnych zmianach nazwy od 1955 r. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz inne szkoły wyższe, np. Akademia Górnicza (założona w 1919 r., później Akademia Górniczo-Hutnicza) w Krakowie⁵. Wtedy też pojawiła się idea założenia uniwersytetu na Górnym Śląsku, jeszcze przed planowanym plebiscytem, który odbył się 20 marca 1921 roku (a zatem także przed III powstaniem śląskim), gdy nieoczywisty był jeszcze przebieg granic pomiędzy II Rzeczpospolitą a Rzeszą Niemiecką. Podczas obrad Sejmu Ustawodawczego – 3 lutego 1921 roku Wielkopolanie – Stanisław Adamski (późniejszy biskup diecezjalny katowicki), który w 1919 roku pracował także na rzecz założenia uniwersytetu w Poznaniu (Kobylnicki, Michalski, 1985, s. 77) oraz Wojciech Sosiński, przy wsparciu posłów Chrześcijańskiego Narodowego Stronnictwa Pracy, przedstawili „wniosek nagły (...) o śpieszne przygotowanie założenia na Górnym Śląsku uniwersytetu i politechniki” (Sprawozdanie, 1921, s. 71); wniosek został odesłany do Komisji Oświatowej (jej materiały nie zachowały się). Nie wiadomo, na ile autonomiczna była ta propozycja, a na ile była formą walki politycznej przed plebiscytem (por. Drogoń, 2015, s. 97). Kilka miesięcy wcześniej (1.08.1920) w dwujęzycznym czasopiśmie „Der Bund – Związek” (ukazującym się w Bytomiu) w drugiej części artykułu *Problemat kulturalny w kwestyi górnośląskiej* (autor ukrywał się pod pseudonimem Pharus) poświęconego m.in. przewidywanym problemom edukacyjnym w związku z wprowadzeniem języka niemieckiego w szkołach polskich i języka polskiego w szkołach niemieckich przewidywano: „Rozbudowę szkolnictwa odpowiadającego **właściwościom ludowym** [zazn. A.G.]. Górnego Śląska uwieńczy mający być utworzonym uniwersytet górnośląski” (Pharus, 1920, s. 7). Omawiana część zawierała odniesienia do instytucji kultury (w tym kościoła katolickiego), proponowała konkretne rozstrzygnięcia i była dopełnieniem części pierwszej (z 25.07.1920), w której konstatowano dotychczasowe lekceważenie kwestii kulturowych i podnoszono ich doniosłość. Stosunkowo dużo miejsca poświęcono odrębności Górnego Śląska i specyfice jego mieszkańców: „Górnoślązak czuje

⁴ Szerzej na temat tego procesu Fertacz, 2008, s. 24–65.

⁵ Władze województwa śląskiego podejmowały kroki, by uczelnię tę, przygotowującą kadry dla śląskiego przemysłu, przenieść do Katowic (Chodakowska, 1974, s. 146–147).

się jako członek nowego narodu. (...) Górnoślązak, w którym niejako dwa szczepy się równoważą czuje przeważnie międzynarodowo” (Pharus, 1920, s. 2). Pismo, podkreślając odrębność kulturową Górnego Śląska, propagowało ideę utworzenia na tym terytorium autonomicznego państwa, było ono jednak związane z Niemieckim Komisarjatem Plebiscytowym (Sieradzka, 2017, s. 543; Drogoń, 2015, s. 96–97).

Sytuacja edukacyjna w województwie śląskim na początku lat 20. XX wieku była specyficzna. Statystycznie był tu najniższy odsetek analfabetów – 2,6% (1921), podczas gdy średnia w Polsce wynosiła 31,1%, a w województwie poleskim 71,1% (Olaszewicz, 1938, s. 127). Województwo, najmniejsze pod względem powierzchni, ale najgęściej zaludnione, dzieliło się na dwie odrębne (w związku z zaszczołkami historycznymi pomiędzy Prusami i Austrią) części – Górny Śląsk i Śląsk Cieszyński⁶. Na Śląsku Cieszyńskim istniały polskie szkoły (w tym gimnazja) i silne były więzi, także akademickie, z Krakowem. W części górnośląskiej do 1918 roku niemiecki był jedynym językiem kształcenia, nieliczne było grono polskiej inteligencji. Gdy więc na początku lat 20. okazało się, że w urzędach i szkołach konieczna jest znajomość języka polskiego, zaczęło brakować urzędników i nauczycieli, ponieważ część dotychczasowej kadry wyjechała do Niemiec⁷. Zachęcano (m.in. dodatkami do pensji) inteligencję do przyjazdu na Śląsk (Chodakowska, 1974, s. 145), organizowano także specjalne kursy doszkalające.

Idea organizacji uniwersytetu wróciła w 1928 roku (starania o politechnikę podjęto rok wcześniej – w 1927). W Katowicach odbyła się konferencja, na którą zaproszono reprezentantów środowisk akademickich z Warszawy, Lwowa i Krakowa oraz władze centralne. Województwo śląskie miało zagwarantować przygotowanie zaplecza materialnego (gmachy uczelni wraz z wyposażeniem, a także mieszkania dla kadry; odbył się konkurs na projekt budynków), ale dążeń nie poparły ani władze państwa (minister WRiOP – Kazimierz Bartel i prezydent – Ignacy Mościcki), ani przedstawiciele Lwowa i Krakowa⁸. Zwrócono natomiast uwagę na korzyści „unarodowienia” Ślązaków dzięki kształceniu w Krakowie, Poznaniu lub Warszawie (Chodakowska, 1974, s. 147). Przeciw takim argumentom protestował organizator konferencji i naczelnik Wydziału Oświecenia Publicznego Ludwik Ręgorowicz, który podkreślał, że wysyłanie dzieci na studia poza obszar województwa było finansowo na tyle trudne, że niewielu podejmowało takie próby (Szczepanik, 1958, s. 7). Potwierdzały to statystyki – odsetek studentów był tu zdecydowanie niższy (1 na ok. 2600–2650) niż w innych rejonach Polski

⁶ Od XVI w. nazwa *Górny Śląsk* odnosila się do obu, zaczęto je odróżniać od połowy XVIII w. (wojny prusko-austriackie), wtedy powstał termin *Śląsk Austriacki*, a od połowy XIX w. – Śląsk Cieszyński (Fertacz, 2008, s. 27).

⁷ Szczegółowo na ten temat pisze Danuta Sieradzka (1989).

⁸ Plany utworzenia politechniki miały wsparcie Ludwik Szperla, który w latach 1926–1928 był rektorem Politechniki Warszawskiej.

(1 na ok. 750) (Lubos, 1930, s. 23)⁹. Uniwersytet nie powstał, ale w Katowicach zaczęto organizować sprofilowane szkoły wyższe: Instytut Pedagogiczny (1928), Konserwatorium Muzyczne (1929), Wyższe Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych (1936).

Argument kulturowej zależności był jednak traktowany poważnie, także ze względu na historyczne zaszczości ziem składających się na przedwojenne województwo śląskie. Urodzony w Cieszynie¹⁰ Roman Dyboski, z Uniwersytetu Jagiellońskiego, w 1932 roku wydał broszurę *Kraków a Śląsk*, w której z przyjaznym paternalizmem charakteryzował kulturową zależność Śląska wobec jego „metropolii kulturalnej”: Kraków z zycziwą radością patrzy na oszalamiający prawdziwie rozwój tego wielkiego miasta przemysłowego w jego nowej funkcji jako stolicy autonomicznej prowincji kresowej polskiej; ale trwa w przekonaniu, że i w tym nowym porządku rzeczy pozostają dla starego grodu podwawelskiego do spełnienia pewne funkcje kulturalne w stosunku do Śląska, które tylko na linii dotychczasowej tradycji duchowej wspólnoty krakowsko-śląskiej naprawdę godnie i skutecznie spełniane być mogą (Dyboski, 1932, s. 12).

Kraków potrafi – zdaniem autora¹¹ – przeciwstawić się „potężnemu promieniowaniu intelektualnemu Wrocławia”, ale także sprostać innym problemom. Jak czytamy:

gnębią nas w nowozjednoczonym państwie jakby choroby dziecięce jego organizmu, jest jedna bolączka specyficznie śląska, którą Kraków skutecznie leczyć może. Nie mam tu na myśli separatyzmu plemiennego Ślązaków jako całości.

I następuje duży fragment poświęcony rozbieżnej historii Śląska Górnego i Cieszyńskiego, która skutkowałą znaczącymi różnicami:

Cieszyńskie dzięki łatwiejszym warunkom dawnego zaboru austriackiego posiada starszą tradycję swobodnego życia narodowego i kulturalnego, a co za tem idzie, i wyższy stopień uspołecznienia i aktywnego zmysłu państwowego wśród mas swej ludności polskiej; miało też większy gotowy zastęp rodzimej inteligencji polskiej z wykształceniem akademickim. — W rezultacie na Śląsku polskim, którego znaczną większość stanowi dawna dzielnica pruska, i którego stolica administracyjna po dawnej pruskiej leży

⁹ Na ten temat także (Drogoń, 2015, s. 100).

¹⁰ Jego ojciec, Antoni Dybka, prawnik (absolwent uniwersytetów we Lwowie i Krakowie), nie pochodził z Cieszyna, przybył tam dopiero w 1881 r. (Morys-Twarowski, 2018, s. 15).

¹¹ Dyboski był kuratorem stowarzyszenia akademików „Znicz”. Stowarzyszenie dzieliło się na sekcje: Krakowską, Lwowską, Warszawską, Poznańską i Gdańską, siedziba główna była w Krakowie (podczas roku akademickiego) i w Cieszynie (podczas wakacji). Wspierał także inicjatywę utworzenia Domu Śląskiego w Krakowie (Musioł, 1929, s. 113). Dom Śląski powstawał w latach 1932–1936, jak pisze Andrzej Drogoń: „Położenie w centrum miasta, wręcz symboliczne opłaty za kwatery oraz posiłki, jakie oferował Dom młodzieży studiującej, pochodzącej ze Śląska, stanowiły przełamanie kolejnej bariery ekonomicznej dla setek Ślązaków studiujących w tym czasie w Krakowie. Dom Śląski wypełniał szereg innych funkcji kulturotwórczych, był ważną instytucją łączącą duchowość i kulturę Grodu Królewskiego z przywróconymi Polsce ziemiami śląskimi” (Drogoń, 2015, s. 100).

stronie, spora liczba Cieszyniaków zajęła kierujące i odpowiedzialne stanowiska. Stąd poczucie upośledzenia i urazy u dawnych obywateli pruskich, którzy twardej szkole pruskiej przecież nie bez słuszności przypisują pewne zalety wychowawcze (Dyboski, 1932, s. 14)¹².

Kształcenie młodych Ślązaków powinno odbywać się w Krakowie, by podlegać „dobroczynnemu działaniu dostojnego krakowskiego »genius loci«” (Dyboski, 1932, s. 15).

W nowych warunkach

Kolejna fala tworzenia uniwersytetów w Polsce nastąpiła pod koniec II wojny światowej. Jako pierwszy powstał Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (1944), potem w Łodzi, Toruniu i we Wrocławiu; w Katowicach także podjęto kolejne starania. Świadczy o tym m.in. wydany w 1945 roku *Memoriał w sprawie założenia uniwersytetu województwie śląsko-dąbrowskim*. Dokument jest efektem prac Obywatelskiego Komitetu Przygotowawczego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Komitet ten, liczący 34 członków, działał pod honorowym protektoratem gen. Aleksandra Zawadzkiego, wojewody śląsko-dąbrowskiego. Jego przewodniczącym był Józef Lisak – dyrektor wspomnianego już Wyższego Seminarium Nauk Społeczno-Gospodarczych w Katowicach, w skład Prezydium Komitetu wchodziło 5 osób: Zdzisław Grelowski, Mieczysław Kłapa, Kornel Michejda, Jan Smoleń, Kazimierz Stawarski. Wśród członków byli reprezentanci (podobnie jak Lisak) przedwojennych instytucji edukacyjnych i naukowych województwa (Józef Pieter – dyrektor Instytutu Pedagogicznego, Roman Lutman – pierwszy dyrektor Biblioteki Śląskiej, a potem Instytutu Śląskiego w Katowicach, ks. Stanisław Maśliński – rektor Seminarium Duchownego Diecezji Katowickiej¹³, delegat biskupa Adamskiego), przedstawiciele kadry naukowej z różnych uczelni (medycy¹⁴: Stefan Kwaśniewski – docent Uniwersytetu Poznańskiego, Stanisław Laskowicki – profesor Uniwersytetu Lwowskiego, Kornel Michejda – profesor Uniwersytetu Wileńskiego, Stefan Pokrzewiński – profesor Uniwersytetu Warszawskiego, ale także uczeni innych specjalności: Tadeusz Bigo – profesor prawa Uniwersytetu Lwowskiego, Roman Ingarden – profesor filozofii Uniwersytetu Lwowskiego, Edward Rose – profesor Szkoły Głównej Handlowej) oraz działacze polityczni z PPS i PPR, politycy związani z miastami województwa (z Katowicami i Bytomiem), urzędnicy, nauczyciele i rolnik. *Memoriał* to ciekawy materiał pokazujący migracje

¹² Wielce znacząca jest nazwa wydawcy publikacji: Miejska komisja dla popierania rozwoju Krakowa.

¹³ Seminarium to mieściło się w Krakowie od momentu swego powstania do 1980 r., następnie zostało przeniesione do Katowic.

¹⁴ Większość z nich była zatrudniona w miejscowych szpitalach.

polskich uczonych po II wojnie światowej i ich udział w tworzeniu szkolnictwa wyższego. Druk liczy 27 stron, zawiera dokument główny (datowany na 22.05.1945 r.) oraz 8 aneksów – ostatni to protokół (datowany na 9 czerwca) z konferencji Komitetu Przygotowawczego Uniwersytetu Śląskiego, która odbyła się 2 czerwca (brał we niej udział m.in. minister oświaty Stanisław Skrzeszewski).

Dokument w pierwszej części odnosi się do wcześniejszych prób utworzenia uniwersytetu, niepowodzenia przepisuje małej powierzchni przedwojennego województwa śląskiego i bliskości dwóch ośrodków – Krakowa i Poznania. Wskazuje także na zmianę granic, w wyniku której na terytorium Polski znalazł się cały Górny i Dolny Śląsk. Twórcy memoriału przyznają, że Wrocław miał tradycje uniwersyteckie i jest predestynowany do bycia ogniskiem polskiej kultury dla całego Śląska, ma także odpowiednią infrastrukturę i „środki naukowe”, jednak był „z ducha i języka niemiecki, co więcej, był on wysuniętym na wschód bastionem wojującego nacjonalizmu prusko-hitlerowskiego” (Memoriał, 1945, s. 8). Stwierdzają, że w województwie śląsko-dąbrowskim znajdzie się wykształcona kadra, która przy pomocy uczonych z uniwersytetów: Wileńskiego, Lwowskiego i Warszawskiego może podołać zadaniu stworzenia nowej placówki. Miasta Górnego Śląska (nie tylko Katowice, ale też Chorzów, Bytom, Zabrze i Gliwice) mają wystarczające zaplecze materialne pozwalające na uruchomienie uczelni (dobrze wyposażone szpitale, pracownie i gabinety szkolne) mogą więc zagwarantować mieszkania dla kadry naukowej. Infrastruktura komunikacyjna jest na tyle dobra, że umożliwi dogodne dojazdy mieszkańcom regionu. Znajdziemy tu także bardzo ważny fragment świadczący o tym, że twórcy memoriału brali pod uwagę specyfikę kulturową województwa. W ich optyce uniwersytet w tym miejscu miał budować nowe formy organizacyjne nauczania (ten fragment został podkreślony) które „staną się instrumentem oddziaływania wysokiej kultury naukowej na ogół społeczeństwa” (Memoriał, 1945, s. 10). Uniwersytet ma inne funkcje niż politechnika¹⁵, dlatego też istnienie obu tych uczelni zaspokoi akademickie potrzeby Górnego Śląska. Celem uniwersytetu jest nie tylko przygotowywanie wyspecjalizowanych kadr, ale także tworzenie określonego środowiska – „zarzewia kultury”. Dla Śląska to szczególnie ważne, ponieważ przez „siedem wieków był poddany wpływowi obcej, wrogiej kultury, będącej pseudokulturą i zaprzeczeniem humanizmu” (Memoriał, 1945, s. 11). Pozostałe fragmenty dotyczyły szczegółowych kwestii organizacyjnych.

Niezwykle ciekawe są także aneksy do memoriału. Dwa pierwsze dotyczą starań środowiska medycznego o utworzenie wydziału lekarskiego¹⁶, siódmy – teologicz-

¹⁵ Politechnika Śląska została powołana dwa dni po podpisaniu Memoriału – Dekretem z 24.05.1945 (Dekret, 1945). Wtedy też powołano Uniwersytet Łódzki i Politechnikę Łódzką.

¹⁶ Wkrótce powstała w konurbacji górnośląskiej odrębna uczelnia medyczna, którą: „powołano w 1948 roku jako Akademię Lekarską z jednym wydziałem lekarskim oraz oddziałem stomatologicznym z siedzibą w Rokitnicy Bytomskiej, rok później przemianowano ją na Śląską Akademię Lekarską, następnie zaś na Śląską Akademię Medyczną im. Ludwika Waryńskiego” (Historia, 2013).

nego. W trzecim (autorstwa Józefa Pietera) dostrzec można m.in. próbę zbitcia argumentów na rzecz wrocławskiej lokalizacji uniwersytetu: Wrocław jest spokojny, a Katowice zgiełkliwe, ale – przekonywał Pieter – na całym świecie uniwersytety są w miastach przemysłowych, a Zdzisław Grelowski, Naczelnik Wydziału Prezydialnego Urzędu Wojewódzkiego, w aneksie szóstym zaznaczał, że miejski charakter województwa i duża gęstość zaludnienia są wręcz przesłanką do tworzenia uniwersytetu.

Najważniejszy wydaje się jednak aneks czwarty sformułowany przez Lisaka¹⁷, który informuje o negocjacjach przeprowadzonych z rektorem Uniwersytetu Lwowskiego Stanisławem Kulczyńskim w dniach 3–5 maja 1945 roku w Katowicach. Kolejne fragmenty świadczą o tym, że rektor przyjechał do Katowic, poszukując miejsca na relokację uniwersytetu. Lisak stwierdza, że „Przeniesienie całego jakiegoś uniwersytetu” nie będzie korzystne, nie chodzi bowiem wyłącznie o zatrudnienie odpowiednio przygotowanej naukowo kadry, ale o „nastawienie do miejscowej ludności w ogromnej większości chłopskiej i robotniczej”. Uważał, że Uniwersytet Śląski ma być organizowany przez kogoś, kto zna miejscową specyfikę. Ważne jest umożliwienie studiowania tym, którzy z przyczyn materialnych nie mogli wcześniej podjąć nauki¹⁸, trzeba to zrealizować bez obniżania poziomu nauczania. Żądanie wiedzy o kulturowych i społecznych uwarunkowaniach edukacji na Śląsku nie było bezpodstawne. Brak zrozumienia, który obserwowano u nauczycieli przyjeżdżających do pracy na Górny Śląsk w dwudziestolecie międzywojennym, miał wpływ na niepowodzenia szkolne młodzieży:

Obserwowano również występujące u części napływowego nauczycielstwa postawy separatystyczne w stosunku do młodzieży śląskiej ze środowisk robotniczych. Młodzież ta pozostawiona sama sobie, bez dostatecznej pomocy naukowej, wychowawczej, uzyskiwała gorsze wyniki w nauce aniżeli młodzież ze środowisk inteligenckich (Chodakowska, 1974, s. 145–146).

Zbliżona kwestia pojawia się w aneksie piątym autorstwa Jerzego Hutki – naczelnika Wydziału Kultury i Sztuki, który przypomina o niechęci Ślązaków – chłopów i robotników – do kształcenia dzieci i podaje ich historyczne przyczyny: zagrożenie porzuceniem rodzimego środowiska przez synów kształconych w niemieckich uczelniach (problem odnaleźć można w powieści Szczepana Twardocha *Pokora* z 2020), konieczność lub opłacalność szybkiego podjęcia pracy zarobkowej, niechęć do

¹⁷ Lisak był absolwentem Akademii Handlowej w Krakowie i UJ, uczył w Szkole Ekonomiczno-Handlowej (1927–1937) i w Instytucie Administracyjno-Gospodarczym w Krakowie (1932–1935), od 1935 r. związany był zawodowo z Katowicami – Wydziałem Oświecenia Publicznego Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego (1935–1939) a od 1936–1939 i 1945–1949 z WSNS-G.

¹⁸ Lisak proponuje umożliwienie studiowania samoukom bez formalnego wykształcenia, których wiedza pozwala na kontynuację nauki.

inwestowania czasu w edukację. Brak możliwości zdobycia solidnego wykształcenia skutkuje tym, że jak twierdzi Hutka:

(...) marnuje się tu ogromny kapitał, który powinniśmy uaktywnić. Wiele jednostek wyżywa się tu w niewłaściwym kierunku. Wiele osób, nie mogąc się pogodzić ze swym losem, uprawia poza zajęciem zarobkowym jakąś gałąź wiedzy np. historię. Liczba amatorów historyków jest znamienna, przy czym przyczynę tych ludzi do badań historycznych na Śląsku trzeba ocenić wysoko. Większość ludzi tego rodzaju daje znaczną liczbę fabrykantów *perpetum mobile* w nieprawdopodobnych kombinacjach, adeptów okultyzmu, badaczy pisma świętego, albo rozwiązywaczy problemu kwadratury koła, nagabujących akademie różnych krajów i rozeźlonych w końcu na cały świat (Memoriał, 1945, s. 21).

Przed tymi zagrożeniami uchronić może właściwa edukacja w młodym wieku, ale także napływ polskiej inteligencji, która charakteryzuje się takim stosunkiem do Ślązaków, który pozwoli przeciwdziałać szkodom poczynionym przez „przedstawicieli inteligencji, czy półinteligencji napływowej, którzy swym zachowaniem i nieumiejętnością podejście do ludności miejscowej stwarzają tzw. problem dzielnicowości” (Memoriał, 1945, s. 21).

Komu uniwersytet?

Odpowiadając na to pytanie trzeba zadać kolejne – w jakim celu? Czy uniwersytet na rubieżach ma bronić kulturę narodową i reprezentować państwo, być kresową stacją wiedzy? Czy też może ma pielęgnować lokalną specyfikę kultury (także w odniesieniu do elitarności i egalitarności)? Czy ma być pomostem do innych? Z czego ma wyrastać i kto ma być za niego odpowiedzialny, i za co on ma być odpowiedzialny?

Pytania podobne można dzisiaj skierować pod adresem przedstawicieli uniwersytetów lokalnych i regionalnych. Odpowiedź zależy nie tylko od momentalnego układu sił politycznych, ale i od głębokich uwarunkowań kultury. Na rubieżach inicjatywa powołania uczelni jest szczególną formą gry politycznej, bo uniwersytet jako – perspektywicznie emancypacyjny – splot ludzi i idei może pracować na rzecz odrzucenia obcej (obcych) dominacji. Walka o fundamentalne dla cywilizacji zachodniej narzędzia kulturowej autonomii jest więc trudna i bywa długotrwała, a może i skazana na fiasko.

Bibliografia

- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 2: L–P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańkowski, A. (2014). *Etymologiczny słownik mowy polskiej*. T. 3, cz. 1: R. Częstochowa: Linguard.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chodakowska, J. (1974). Geneza Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 17, 143–160.
- Dąbrówka, A., Geller, E. (1995) *Słownik antonimów*. Warszawa: MCR.
- Dekret z 24.05.1945 r. o utworzeniu Politechniki Śląskiej, Dz.U. 1945, nr 21, poz. 118.
- Drogoń, A. (2015). Początki akademickiej edukacji humanistycznej i prawniczej na Górnym Śląsku w okresie II Rzeczypospolitej Polskiej. *Miscellanea Historico-Iuridica*, 1 (14), 87–107.
- Dyboski, R. (1932). *Kraków a Śląsk*. Kraków: Miejska Komisja dla Popierania Rozwoju m. Krakowa.
- Eco, U. (1996). *Nieobecna struktura*. Tłum. A. Weinsberg, P. Bravo. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Fertacz, S. (2008). Problemy szkolnictwa wyższego na Górnym Śląsku w latach 1922–1945. W: A. Barciak (red.), „Mądrość zbudowała sobie dom...”. *Uniwersytet Śląski 1968–2008. Dzieje, dokumentacja, źródła* (s. 24–65). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Historia Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach* (2013). Pobrane z: <https://sum.edu.pl/uczelnia/historia> (16.06.2022).
- Kobylnicki, J. (1985). Michalski. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia katolicka*. T. 1 (s. 77). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kolbuszewski, J. (2008). Kresy. Szkice o dziejach pojęcia. *Prace Filologiczne. Seria Literaturoznawcza*, 1 (50), 15–30.
- Kosowska, E. (2014). Pułapki prowincjonalizmu. Przypadek ks. Benedykta Chmielowskiego. W: A. Kisielewska (red.), *Na stykach kultur i mediów. Między prowincjonalizmem a kosmopolityzmem* (s. 15–31). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kroeber, A.L. (1904). Types of Indian Culture in California. W: F.W. Putnam (red.), *American Archaeology and Ethnology*. Vol. 2. Berkeley: The University Press, 1904–1907.
- Kroeber, A.L. (1939). *Cultural and Natural Areas of Native North America*. Berkeley: University of California Press.
- Kryński, A., Niedźwiedzki, W. (red.) (1908). *Słownik języka polskiego*. T. 4: P – Prożyszczce. Warszawa: Nakładem prenumeratorów i Kasy im. Mianowskiego, w Drukarni „Gazety Handlowej”.
- Linde, S.B. (1811). *Słownik języka polskiego*. T. 2, cz. 2: P. Warszawa: Drukarnia XX. Piarów.

- Lubos, J. (1930). Brak nam inteligencji górnośląskiej. *Zaranie Śląskie*, 1, 22–25.
- Mason, O.T. (1895). *Influence of Environment upon Human Industries or Arts*. Annual Report of the Board of Regents of the Smithsonian Institution. July.
- Memoriał w sprawie założenia uniwersytetu województwie śląsko-dąbrowskim (1945). Katowice: Drukarnia Wojew. Urzędu Informacji i Propagandy w Katowicach.
- Morys-Twarowski, M. (2018). *Rodzina Dyboskich na tle elit Śląska Cieszyńskiego*. W: A. Suszyńska (red.), *Roman Dyboski 1883-1945, Władysław Tarnawski 1885-1951. Materiały z posiedzenia naukowego w dniu 18 listopada 2011 r.* (s. 15–31). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Musioł, P. (1929) Śląska Młodzież Akademicka wobec Śląska. *Zaranie Śląskie*, 3, 113–120.
- Olszewicz, B. (1938). *Obraz Polski dzisiejszej: fakty, cyfry, tablice*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Pharus (1920). Problemat kulturalny w kwestyi górnośląskiej. *Der Bund – Związek*, 19 (2–5/20), 7.
- Sarasin, Ph. (2016). *Das Kreuz mit dem #Kulturkreis*. Pobrane z: <https://geschichtedergewenwart.ch/das-kreuz-mit-dem-kulturkreis/> (16.06.2022).
- Sieradzka, D. (1989). Wokół sporu o model języka urzędowego w województwie śląskim w latach 1920–1926. *Kwartalnik Historyczny*, 1–2 (96), 183–201.
- Sieradzka, D. (2017). Udział drukarzy i wydawców Górnego Śląska w kampanii plebiscytowej i powstańczej. W: T. Wilkoń (red.), *O etosie książki. Studia z dziejów bibliotek i kultury czytelniczej* (s. 540–552). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 205 Posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z 3.02.1921 r.
- Starzyńska-Rosiecka, D., Więclawski, T. (2022). „Ocena uczelni jest trudniejsza niż ocena skoków narciarskich”. *Czarnek zapowiada zmiany w ewaluacji*. Pobrane z: <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8462592,czarnek-uproscimy-sposob-oceny-uczelni.html> (16.06.2022).
- Szczepanik, T. (red.) (1958). *Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Katowicach 1937–1957. Księga pamiątkowa wydana z okazji I Zjazdu Absolwentów w XX rocznicę powstania uczelni*. Katowice: Stowarzyszenie Absolwentów WSE.
- Wanatowicz, M. (1989). Ugrupowania polityczne wobec ludności napływowej na Górnym Śląsku w latach 1922–1926. W: J. Chlebowczyk (red.), *Z problemów integracji i unifikacji II Rzeczypospolitej* (s. 50). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Wissler, C. (1917). *The American Indian. An Introduction to the Anthropology of the New World*. New York: D.C. McMurtrie.
- Wissler, C. (1923). *Man and Culture*. London: George G. Harrap.
- Wissler, C. (1926). *The Relation of Nature to Man in Aboriginal America*. New York: Oxford University Press.
- Wiśniakowska, L. (oprac.) (2006). *Słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Streszczenie

Artykuł w części wstępnej zawiera rozważania na temat etymologii i współczesnych znaczeń leksyki związanej z „peryferyjnością” czy „prowincjonalnością” w odniesieniu do lokalizacji i waloryzowania nie tylko uniwersytetów, a także ośrodków akademickich. Fragment drugi poświęcony jest przypomnieniu niemieckich i amerykańskich koncepcji dyfuzjonistycznych i związanych z nimi terminów oraz pojęć (krąg kulturowy, areal kulturowy, centrum kultury, kultura peryferyjna), które generowały określone wyobrażenia na temat relacji wewnątrz- i międzykulturowych. Część ostatnia zawiera studium przypadku – sprofilowany szkic dotyczący dziejów zmagania o utworzenie uniwersytetu w Katowicach (tj. od początku lat 20. XX w. do 1945 r.). Rekonstrukcja skupia się na uwydatnieniu wskazywanych jako specyficzne lokalnych/regionalnych potrzeb, które zaspokajać miała projektowana wyższa uczelnia.

Słowa kluczowe: uniwersytet na Górnym Śląsku, specyfika kulturowa, region przemysłowy, polskie szkolnictwo wyższe w dwudziestoleciu międzywojennym

PAULINA WĘŻNIEJEWSKA

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0001-8529-771X

TOMASZ LEŚ

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-8930-5684

JACEK MOROZ

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-7584-334X

O nieostrości dychotomii rubież–centrum na przykładzie wybranych uniwersytetów

W pomrokach dziejów tlą się jeszcze ślady historycznych rubieży i centrów. Podążanie za ich tropem, to wyprawa w miejsca bliskie i dalekie, to wędrówka do granic nie(znanej) nam historii. Droga jest długa, a czasu mamy niewiele, dlatego musimy ograniczyć nasz zapal, by móc choćby pobieżnie prześledzić losy pojęć jakimi są „rubież” i „centrum”. Norman Davies (2010, s. 19) pisał, że „na początku nie było Europy”, możemy rzec, że na początku nie było też peryferii i centrów. Myśl i słowo pozwalają nam nadawać i konstruować znaczenia. Zapytajmy słów (spisanych) o to, skąd „rubież” bierze swój początek. Tematycznie i słowotwórczo pojęcie jakim jest *granica* ma bogatą rodzinę wyrazów, żeby wymienić tylko: pogranicze, przygranicze, transgranicze, a te z kolei mają swoje derywaty, wśród których znaleźć możemy: rubież, kresy czy też peryferie.

Biorąc pod uwagę tę różnorodność, uznaliśmy, że dla potrzeb niniejszego artykułu ograniczymy używane przez nas wyrażenia do – rubieży (synonimicznie określanej przez nas jako peryferie) – i wbrew pozorom nie(występującym) w antagonistycznym stosunku – centrum, które określać będziemy również jako środek (Niedźwiedzki, Król, 1898, s. 263; Pieńkos, 1996, s. 73). W tradycji starosłowiańskiej dla zaznaczenia poszczególnych granic nacinano znaki na drzewach, były one najbardziej znaną i najprostszą formą oznaczenia granic. Polskie „ciosna” były znakiem wrytym na drzewie, rosyjskie „rubieże” miały analogiczne znaczenie, dodatkowo jednak (szerzej) „rubież” rozumiana była jako kresy, granica (Kiersnowski, 1960, s. 277)¹. W *Słowniku Warszaw-*

¹ Etymologia tego słowa wskazuje na rosyjski źródłosłów (ros. Рубе́ж); granica (Linde, 1994, s. 157). Za pożyczenie ze staroruskiego *rubeż* oznaczającego „nacięcie, znak wycięty na drzewie; miedza, granica; teren przygraniczny; przeszkoda”. Rubież formalnie od XVI w. rozumiana była jako granica, kresy, pogranicze, obszar przygraniczny (Boryś, 2010, s. 525).

skim odnajdujemy także inne synonimy dla oznaczenia słowa rubież, są nimi: skraj, brzeg, zrąb, kraniec (Niedźwiedzki, Król, 1909, s. 759).

Próba konceptualizacji, kluczowych dla niniejszych analiz pojęć jakim jest „rubież” i „centrum”, wymaga przedstawienia dwóch wiodących paradygmatów, które jednocześnie wyznaczają sposób myślenia o wyżej wymienionych kategoriach. Historyczne konotacje narzucają nam widok rubieży jako miejsc względnie statycznych, ściśle związanych z ich geograficznym położeniem. Współcześnie żadne pojęcia nie są pozostawiane w spokoju. Poddawane są ponownym interpretacjom czy też rozszerzeniom. Użyteczny dla naszych analiz jest podział dokonany przez Babińskiego (1994). Pierwsza perspektywa traktuje zjawiska na pograniczu jako autonomiczne, swoiste, niejako wewnętrzne i nieskorelowane z tym, co dzieje się w centrum. Druga perspektywa pozwala ulokować rubieże jako części większych całości (centrów). Przyczyn zjawisk zachodzących na rubieżach, należy dlatego szukać „poza nimi”. Jest to też koncepcja, w której uwzględnia się interakcyjność, ale i zależność. Prawdą jest, że warunkiem konstytutywnym istnienia „centrum” jest istnienie tego co nazwać można „rubieżą”, ale jest to zależność obustronna. Pierwsza perspektywa (dalej: PD – perspektywa dychotomii) podkreśla wyraźną dychotomię rubieże–centrum, druga – brak wyraźnego podziału i płynność granic (dalej: PPG – perspektywa płynnych granic).

Istnienie przestrzeni uznawanych za peryferyjne w stosunku do centrów, odznacza się pewną trwałością, jednak dzieje znanego nam świata nacechowane są zmiennością. I oto historia dowodzi jak obszary peryferyjne wchłaniane były przez centra, centra przesuwają się na peryferie lub z nich się wyłaniały. To długa opowieść o narodzinach i śmierci tychże (Szul, 2011, s. 188–189). Historia istnienia Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Szczecińskiego, to dzieje rozgrywające się w wymiarze długiego i krótkiego trwania. Chcąc przedstawić choćby pobieżnie historię UJ, musimy przeдрzeć się przez stulecia, historia US, w tej perspektywie, trwa zaledwie moment, jest to bowiem jedynie kilkadziesiąt lat.

Choć Szczecin ma wielowiekową historię, to jak słusznie zauważają historycy: „W minionych stuleciach wiatry historii wiały tu niezwykle intensywnie, często radykalnie zmieniając swój kierunek” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 3). Szkolnictwo wyższe na ziemiach szczecińskich wyłoniło się (niemalże) dosłownie z nicości. Po 1945 roku ogromnym wyzwaniem stała się nie tylko odbudowa zasobów materialnych, panował także niewyobrażalny deficyt – brakowało ludności – w szczególności tej, którą można określić mianem inteligencji. Dopiero październik 1946 roku stał się zwiastunem nadziei, wtedy też ogłoszono pierwszy wykład akademicki. Trzeba było czekać jeszcze niemalże 40 lat, aby urzeczywistniły się starania i pragnienia szczecinian. Rok 1985 zaowocował utworzeniem ośrodka naukowego, czyli Uniwersyte- tu Szczecińskiego² (Lesiński, 1998, s. 443–449). Tradycje, do których swym duchem

² Bazę dla powstania US stanowiła wcześniejsza WSP (1973–1985), która z kolei wyłoniła się z dotychczasowej filii UAM, czyli WSN (1968–1973).

nawiązuje Uniwersytet Szczeciński sięgają aż do XVI wieku oraz do dziedzictwa, jakie ofiarowane zostało mu wraz z całą historią Pomorza Zachodniego (Strategia US, 2019, s. 3).

Powody, dla których Uniwersytet Jagielloński został uznany za centralny sprowadzają się zarówno do tych związanych z tradycją sięgającą XIV wieku (pierwszy polski uniwersytet i jeden z pierwszych w Europie Środkowo-Wschodniej), z jego położeniem i z wielkością metropolii w której funkcjonuje, jak i ściśle naukowo-dydaktycznych – tj. jest uznawany za jeden z najlepszych w tej części Polski, a ze względu na jakość badań i dydaktyki o relatywnie wysokim wpływie nie tylko na bezpośrednie otoczenie społeczno-gospodarcze i naukowe, ale i na inne uczelnie, dla których nierzadko stanowi jeden z punktów odniesienia.

Za przykłady potencjalnie mogące wykazać zachodzenie tej dychotomii zarówno w wersji PD, jak i PPG w odniesieniu do uczelni wyższych przyjeśliśmy dwa uniwersytety – Szczeciński (który m.in. ze względu na swoje przygraniczne położenie, nazwaliśmy uniwersytetem na rubieży) i Jagielloński (uznawany za uniwersytet centralny). Celem prezentowanej tu analizy jest sprawdzenie, która z perspektyw odpowiada stanowi faktycznemu w odniesieniu do wspomnianych, przykładowych uczelni wyższych. Dokonaliśmy porównania strategii rozwoju tych uczelni, wyodrębniliśmy idee przewodnie (postulaty) w nich (strategiach) zawarte, by na tej podstawie stwierdzić czy ewentualne zachodzenie różnic uzasadnia twierdzenie o wyraźnych różnicach (jak w PD) czy o ich braku (jak w PPG). Na podstawie analizy porównawczej dokumentów: Misji Uniwersytetu Jagiellońskiego (do 2030 r.) i Statutu Uniwersytetu Jagiellońskiego (z 2019 r.) oraz Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego w latach 2019–2028 wyłoniliśmy siedem postulatów – swoistych idei wyznaczających kierunki rozwoju uniwersytetów w zakresie kształcenia studentów.

Pojęcie *idea* (gr. *idea*, „kształt”, wyobrażenie” [Podsiad, 2001, s. 357]) zazwyczaj kojarzone jest z jego platońskim rozumieniem, w którym *eidos* używane było na oznaczenie „...tej formy zewnętrznej, tej struktury metafizycznej albo istoty rzeczy, która ma naturę czysto *inteligibilną*...” (Reale, 2005, s. 89). Idea zatem to pewna metafizycznie rozumiana *forma* (por. Reale, 2005), stanowiąca rodzaj bytu uchwytne tylko intelektem, będącego „...w pełnym sensie bytem w sobie i przez siebie” (Reale, 2005, s. 95). Nie przypisujemy *idei* takiego jednak – filozoficznego – znaczenia. W naszym artykule przyjmujemy współczesne rozumienie pojęcia *idei*, zgodnie z którym jest to „myśl przewodnia wyznaczająca cel i kierunek działania, twórczości naukowej, artystycznej itp.”³ Wobec powyższego, do wspomnianych już przez nas idei, wyznaczających kierunki rozwoju uniwersytetów w zakresie kształcenia studentów, zaliczamy:

- ideę jedności kształcenia i prowadzenia badań naukowych,
- ideę kształtowania postawy tolerancji, krytycznej i autokrytycznej,

3 Idea. PWN. Pobrane z: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/idea.html>

- ideę niezależności kształcenia od ideologii,
- ideę interdyscyplinarności w kształceniu, w tym tworzenie nowych modeli i programów kształcenia,
- ideę otwartości kształcenia na otoczenie społeczne,
- ideę „kształcenia obywateli świata”, otwartości na różnorodność kulturową,
- ideę kształcenia do postaw pro-ekologicznych.

Poniżej przedstawiamy zapisy odpowiadające poszczególnym kategoriom w dokumentach wskazanych uniwersytetów.

Tabela 1. Idea jedności kształcenia i prowadzenia badań naukowych

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
– Misją nadrzędną jest jedność nauki i kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> – Podstawową zasadę kształcenia na stanowi jedność nauki i nauczania, realizowana poprzez twórcze rozwijanie myśli naukowej i ukazywanie wyników prowadzonych badań – Tworzenie oferty dydaktycznej z uwzględnieniem wyników badań i analiz

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

Koncepcja łączenia idei uprawiania nauki i kształcenia studentów stanowi trzon kształcenia uniwersyteckiego. Wylania się ona z niemieckiego modelu uniwersytetu, w którym jego funkcjonowanie oparte jest na realizacji trzech zasad: jedności wiedzy, jedności profesorów i studentów, jedności badań i kształcenia (Pritchard, 1990, s. 40; Hejwosz, 2008, s. 42). Podstawowym zadaniem uniwersytetu jest realizacja zasady jedności badań i kształcenia. Zgodnie z tą zasadą, prowadzenie badań (przez profesorów i studentów) ma być najlepszą formą nauczania (Pritchard, 1990, s. 47; Hejwosz, 2008, s. 42). W przypadku obu porównywanych uniwersytetów, idea ta stanowi zasadę konstytutywną.

Tabela 2. Idea kształtowania postaw: tolerancji, krytycznej i autokrytycznej

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
<ul style="list-style-type: none"> – US prowadzi niezależną działalność naukową, dydaktyczną i kulturotwórczą z poszanowaniem zasady humanizmu, demokracji i tolerancji oraz upowszechnia wartości dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy i tradycji rodzimej – Społeczność uniwersytecka dba o dostęp do wiedzy jak najszerzych i zróżnicowanych wiekowo grup społecznych, w tym osób niepełnosprawnych i zagrożonych wykluczeniem (misja społeczna – umożliwienie dostępu do wiedzy i jej upowszechnienie) – Współdziałania dla dobra powszechnego w duchu tolerancji i poszanowania praw człowieka 	<ul style="list-style-type: none"> – Idea kształtowania postawy tolerancji, krytycznej i autokrytycznej

Źródło: opracowanie własne.

Geneza uniwersytetu wskazuje na jego ponadnarodowy charakter. Uniwersytety były centrami, które jednoczyły wszystkich chcących poszukiwać prawdy. Ta głęboko zakorzeniona tradycja mogła przetrwać dzięki temu, że uniwersytet stoi na straży tego, co cenne, dobre i godne, czyli tego, co stanowi jego fundament. Uniwersytet stał się więc depozytariuszem ducha tolerancji (Malewski, 2000, s. 24–25). Wydaje się, że kolejne idee są niejako wyprowadzane z koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego. Idea kształtowania postaw – krytycznej i autokrytycznej staje się bowiem konsekwencją uprawiania „wolnej nauki”. Umiejętność logicznego myślenia i prowadzenia racjonalnej dyskusji, dostrzegania istnienia wielu perspektyw dostępnej nam „rzeczywistości”, nie są możliwe bez (auto)krytycznego oglądu.

Tabela 3. Idea niezależności kształcenia od ideologii

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
<ul style="list-style-type: none"> – US prowadzi niezależną działalność naukową, dydaktyczną i kulturotwórczą Misją nadrzędną US jest prowadzenie niezależnej i stojącej na wysokim poziomie działalności badawczej oraz dydaktycznej, przy zachowaniu autonomii szkoły wyższej oraz wolności w podejmowaniu badań naukowych i doborze treści kształcenia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Wzmacnianie roli uniwersytetu jako przestrzeni badawczej i dydaktycznej, która pozostaje niezależna od presji ideologicznej, politycznej i ekonomicznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

„Ideologia [fr. *idéologie*, gr. *idéa* »kształt«, »postać«, »przedstawienie«, »pojęcie«; *lógos* »słowo«, »nauka«], pojęcie występujące w filozofii i naukach społecznych oraz politycznych, które określa zbiory poglądów służących do całościowego interpretowania i przekształcania świata”⁴. W ujęciu potocznym „ideologią” można nazywać idee niebędące teoriami ściśle naukowymi, tj. takimi, które zawierają zbiór twierdzeń niepodlegający procesowi weryfikacji (por. weryfikacja w naukach przyrodniczych). Niejako w opozycji do ideologii znajduje się „nauka” (gr. *episteme*; łc. *scientia*), która oznaczać może (w sensie funkcjonalnym) „...zorganizowany proces poznawczy prowadzący do konstruowania teorii, czyli do nauki w sensie przedmiotowym” (Podsiad, 2001, s. 550).

W znaczeniu przedmiotowym: zespół gotowych już w pewien sposób, choć wciąż hipotetycznych teorii, dotyczących określonej dziedziny rzeczywistości i spełniających warunki metodologiczne co do precyzji pojęć, uzasadnienia twierdzeń itp. (Podsiad, 2001, s. 551).

Nauka stoi zatem w wyraźnej opozycji do ideologii i tym samym broni nas przed ideologiczną manipulacją. Idea niezależności kształcenia od ideologii wynika z konieczności odciążenia tego, co nazywamy ideologią (fałszem) od tego, co uznać można za prawdę naukową. Ideologia zniewala umysły, ograniczając ich pole widzenia, jest bowiem jedyna, słuszna i niepodważalna. Twierdzenia naukowe podlegają nieustannej weryfikacji, której dokonać może każdy, kto tylko ma odpowiednie kompetencje badawcze.

Tabela 4. Idea interdyscyplinarności w kształceniu, w tym tworzenie nowych modeli i programów kształcenia

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
<ul style="list-style-type: none"> – Prowadzenie badań naukowych na najwyższym poziomie, w tym badań interdyscyplinarnych i międzydziedzinowych, o znaczącym wkładzie w poszerzenie aktualnych horyzontów wiedzy – Tworzenie programów kształcenia i nowych modeli dydaktycznych zorientowanych na interdyscyplinarność i integrację z prowadzeniem badań z wykorzystaniem najlepszych praktyk, innowacji dydaktycznych i wyników badań naukowych – Zmiana charakteru studiów pierwszego stopnia na bardziej ogólny; zmniejszenie liczby kierunków pierwszego stopnia – Działalność naukowa US, jako uczelni przyszłości, jest ukierunkowana na prowadzenie najwyższej jakości interdyscyplinarnych i innowacyjnych badań przy uwzględnieniu potrzeb wynikających ze strategii miasta i regionu 	<ul style="list-style-type: none"> – Zwiększenie liczby kursów interdyscyplinarnych w ramach zajęć ogólnouczelnianych oraz programów studiów, w tym dyscyplinowo „równoważonego rozwoju”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

⁴ PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html>.

Interdyscyplinarność w szerokim sensie oznacza podejmowanie badań z pozycji różnych dyscyplin naukowych. We współczesnych dyskusjach na temat organizacji dyscyplin naukowych coraz częściej pojawia się postulat zerwania z tradycyjnym podziałem na dyscypliny naukowe (McCulloch, 2002). Uzasadnia się to między innymi złożonością i wieloaspektowością części problemów badawczych, które, aby mogły być komplementarnie ujęte, powinny być badane z różnych – nieograniczonych przez dyscypliny naukowe – perspektyw. Przykładem tego może być kognitywistyka, która podejmuje badania nad umysłem z perspektywy psychologii, filozofii, informatyki czy neurobiologii. Przedstawiciele zarówno Uniwersytetu Szczecińskiego, jak i Jagiellońskiego dostrzegają wspomnianą potrzebę, w obu przypadkach postuluje się interdyscyplinarność na poziomie dydaktyki, ale i co z tym związane – badań naukowych. Można przewidywać w tym zakresie wsparcie dla tworzenia nowych lub nadbudowanych, nad już funkcjonującymi, struktur, które za takie badania i ich dydaktyczne implikacje mogłyby odpowiadać.

Tabela 5. Idea otwartości kształcenia na otoczenie społeczne

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
<ul style="list-style-type: none"> – US twórczo współpracując na zasadzie partnerstwa z otoczeniem, przygotowuje studentów do aktywności obywatelskiej, pełnienia ważnych ról społecznych, politycznych i gospodarczych. Absolwenci cechują się umiejętnościami rozumienia otaczającego świata, akceptując jego złożoność i różnorodność społeczną oraz współdziałania dla dobra powszechnego w duchu tolerancji i poszanowania praw człowieka. Wyróżnia ich profesjonalizmem, inicjatywa i przedsiębiorczość oraz odpowiedzialność za losy regionu, ojczyzny i świata 	<ul style="list-style-type: none"> – Współpraca z samorządem miasta Krakowa i Małopolski w rozwoju miasta i regionu, dostarczanie wsparcia badawczego i eksperckiego oraz udział w rozwiązywaniu problemów lokalnych – Poszerzenie oferty staży i praktyk zawodowych we współpracy z pracodawcami – Prowadzenie badań pracodawców, studentów, doktorantów i absolwentów (w tym śledzenie ścieżek karier), analiz bazy praktyk i ofert pracy i wykorzystywanie danych w procesie tworzenia oferty kształcenia – Organizowanie spotkań z pracodawcami w celu doskonalenia programów kształcenia i opracowania nowych kierunków studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

Idea otwartości jest głównie próbą odpowiedzi na potrzebę kształcenia elit i prowadzenia badań będących odpowiedzią na potrzeby uwarunkowane lokalnie. W ramach tej idei postuluje się również współpracę z otoczeniem samorządowym i gospodarczym, tj. z pracodawcami, w ten sposób uczelnie biorą na siebie część odpowiedzialności za możliwość przyczynienia się do rozwiązania faktycznie występujących problemów i wzrostu dobrobytu w otoczeniu, w którym same funkcjonują. W przypadku

obu uniwersytetów, pomimo zróżnicowania wynikającego z specyfiki historyczno-geograficznej, idea ta funkcjonuje jako ważny postulat.

Tabela 6. Idea „kształcenia obywateli świata”, otwartości na różnorodność kulturową

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
<ul style="list-style-type: none"> – Położenie uczelni stanowi wyzwanie dla społeczności akademickiej, która winna wyróżnić się wyjątkowym rozumieniem ducha tolerancji i dążeniem do poznawania innych kultur, religii, idei i obyczajów – Ważna rola w nawiązywaniu owocnych kontaktów akademickich i kulturowych między Polską i Niemcami, krajami regionu Morza Bałtyckiego oraz innymi państwami Europy i świata 	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwijanie nowoczesnych i innowacyjnych modeli kształcenia dla studentów z całego świata, które opierają się na racjonalnej debacie i analizie argumentów, a także wykorzystują i promują otwartość na różnorodność kulturową – Wsparcia programów kształcenia w języku angielskim i innych językach obcych – Przygotowanie wspólnych programów kształcenia wraz z prestiżowymi ośrodkami zagranicznymi na poziomie studiów licencjackich i magisterskich – Rozwój form mobilności międzynarodowej umożliwiających jak najliczniejszy udział studentów, doktorantów i pracowników UJ w wymianie międzynarodowej, w tym aktywny udział w programie Erasmus+

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

Kształcenia obywateli świata jest tu rozumiane zarówno jako kształcenie ludzi umiejących się odnaleźć w zmieniających się okolicznościach, również poza granicami własnego kraju oraz ludzi otwartych i tolerancyjnych wobec inności, m.in. w zakresie przekonań światopoglądowych. Ma być ona realizowana m.in. poprzez programy wspierające mobilność i rozwijanie współpracy międzynarodowej, również w zakresie badań naukowych. Warto podkreślić, że w strategii UJ pojawia się również propozycja narzędzia dydaktycznego wspierającego otwartość, mianowicie – postulat kształcenia umiejętności krytycznego myślenia (tu pod nazwą racjonalnej debaty i analizy argumentów). Jest to wyjście naprzeciw potrzebie docenienia wagi kooperacji, wzajemnego zrozumienia i szacunku jako warunku powodzenia w realizacji zarówno lokalnych jak i globalnych zadań (w tym naukowych).

Tabela 7. Idea kształcenia do postaw proekologicznych

Uniwersytet Szczeciński	Uniwersytet Jagielloński
– odpowiedzialność za losy regionu, ojczyzny i świata	– Podejmowanie badań i prac eksperckich związanych z ochroną klimatu i środowiska – Aktywności edukacyjnej w dziedzinie ochrony klimatu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Strategii Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028, <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf>; Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju>.

Wyróżniającą cechą UJ jest postulat dydaktyczny i naukowy dotyczący ochrony klimatu. Stanowi to odpowiedź na zachodzące i przewidywane przez badaczy negatywne dla ludzkości zmiany klimatyczne. Odpowiedź ta sprowadza się do racjonalnego włączenia się w plan redukcji tych zmian, poprzez wspieranie aktywności naukowej i edukacyjnej w tym zakresie.

Porównanie obu strategii dowodzi istnienia wielu zbieżności na poziomie wyłonionych kategorii, a zatem postulatów, wyznaczających kierunki rozwoju uniwersytetów w zakresie kształcenia studentów. Warto podkreślić, że w przypadku obu uniwersytetów – centralnego i peryferyjnego wyraźnie wskazywano na konieczność zachowania interdyscyplinarności w kształceniu, jedności kształcenia i prowadzenia badań naukowych, a także otwartości kształcenia na otoczenie społeczne. W obu przypadkach podkreślano również potrzebę „kształcenia obywateli świata”, przejawiającą się w otwartości na różnorodność kulturową i kształtowania postawy tolerancji, krytycznej i autokrytycznej. Trudno nie odnieść więc wrażenia, że strategie rozwoju wskazywanych w artykule uniwersytetów zawierają bardzo zbliżone postulaty, zarazem będąc nośnikami podobnej wizji uniwersytetu.

Wydaje się, że nie ma więc większego znaczenia czy mamy – w tym konkretnym przypadku – do czynienia z uniwersytetem centralnym czy też peryferyjnym, albowiem oba prezentują porównywalną wizję rozwoju uczelni. Ta krótka analiza wybranych dokumentów wskazuje na to, że pomimo różnic na poziomie konkretnych rozwiązań i częściowo na poziomie samych idei rozwojowych, trudno o stwierdzenie zachodzenia wyraźnej dychotomii rubież-centrum (PD) w przypadku obu analizowanych uniwersytetów. Bliższym modelem opisującym te relacje wydaje się być model płynnych granic (PPG). Wyraźne różnice mogą ewentualnie być widoczne na poziomie realizacji wspomnianych idei (nie stanowiło to jednak przedmiotu analiz w tym artykule). Nietrudno wyobrazić sobie sytuację, że ze względu na różnice w poziomie finansowania uczelni, stopień realizacji postulatów może być wyraźnie odmienny.

Dominuje dziś przekonanie, że uniwersytet powinien czemuś służyć – „być po coś”. Ten postulat „służenia czemuś konkretnemu”, czemuś, co jest policzalne i przynosi

bardzo namacalne rezultaty (wyrażane np. w postaci praktycznie rozumianych efektów kształcenia), jest konsekwencją niestety „udanej” próby wpisania uniwersytetu w struktury społeczeństwa rynkowego. W efekcie następuje radykalna zmiana funkcjonowania uczelni, a to oznacza utratę pierwotnego charakteru, a w końcu całkowite unicestwienie instytucji, która stanowi jedyną egzemplifikację idei uniwersytetu humboldtowskiego. Czytając strategie rozwoju obu uniwersytetów, nie można jednak nie odnieść wrażenia, że nasze i innych obawy, co do tego, że idee te są zagrożone są nieuzasadnione. W dokumentach bowiem żywo pobrzmiewa duch humboldtowskiej wizji uniwersytetu. Otaczająca nas rzeczywistość pozbawia nas jednak złudzeń. Duch Humboldta umiera i to na naszych oczach (zob. Kwiek, 2010; Readings, 2007; Rutkowiak, 2010).

Bibliografia

- Babiński, G. (1994). Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 4, 5–28.
- Berg, M., Seeber, B. (2016). *The slow professor. Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1985). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Davies, N. (2010). *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ellis, C. (2011). Mknący pociąg, czyli zmienne koleje kariery. Życie akademickie pod wysokim napięciem. W: M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (s. 67–84). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Hejwosz, D.A. (2008). Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka. *Przegląd Pedagogiczny*, 2 (13), 39–49.
- Idea. PWN. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html> (6.05.2022).
- Jałowiecki, B., Kaprański, S. (red.) (2011). *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kiersnowski, R. (1960). Znaki graniczne w Polsce średniowieczne. *Archeologia Polski*, 5, 257–289.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lesiński, H. (1998). Uczelnie wyższe i nauka. W: T. Białecki, Z. Silski (red.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (s. 425–457). Szczecin: Wydawnictwo „13 MUZ”.

- Lévy, P. (2002). Drugi potop. W: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia* (s. 373–390). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Linde, S.B. (1994). *Rubież*. W: *Słownik języka polskiego*, t. 1. Warszawa: Gutenberg-Print.
- Malewski, M. (2000). Szkoła i uniwersytet – odmienność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 14–15, 21–31.
- Mariański, J. (2015). Społeczeństwo bez orientacji i sensu? W: K. Górniak, i. in (red), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej* (s. 181–196). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- McCulloch, G. (2002). ‘Disciplines contributing to education’? Educational Studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 1 (50), 100–119.
- Niedźwiedzki, W., Król, K. (1898). *Słownik języka polskiego*, t. 1. Warszawa: Nakł. Prenumeratów.
- Niedźwiedzki, W., Król, K. (1909). *Słownik języka polskiego*, t. 5. Warszawa: Nakł. Prenumeratów.
- Pieńkos, J. (1996). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Pritchard, R.M.O. (1990). *The end of elitism? The democratization of the West German university system*. Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Puchalski, Z., Włodarczyk, E. (2010). Na drodze do uniwersytetu. W: W. Stępiński, W. Tarczyński (red.), *Uniwersytet Szczeciński na przełomie wieków i czasów 1985–2010*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Readings, B. (2007). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Reale, G. (2005). *Historia filozofii starożytnej*. T. II. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rutkowiak, J. (2010). O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3 (51), 53–65.
- Strategia Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028. Pobrane z: <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf> (5.05.2022).
- Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030. Pobrane z: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju> (5.05.2022).
- Szul, R. (2011). Historyczna zmienność układu centrum – peryferie. Wyłanianie się centrów na peryferiach. W: Jałowiecki B., Kaprański S. (red.), *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności* (s.188–218). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Toffler, A. (1974). *Szok przyszłości*. Warszawa: PIW.

Streszczenie

Analizy przedstawione w artykule dotyczą problematyki relacji między centrum a rubieżą w aspekcie funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce. Problem podjęto na podstawie analizy porównawczej dokumentów dwóch uniwersytetów (Uniwersytetu Jagiellońskiego i Szczecińskiego), w których wskazuje się strategię i misję ich rozwoju na najbliższe kilkanaście lat. W toku badań wyodrębniono typy postulatów rozwojowych jakie każda z tych uczelni formułuje (m.in. dotyczących interdyscyplinarności, kształcenia postaw szacunku wobec inności, otwartości na otoczenie społeczno-gospodarcze) oraz dokonano ich porównania. Wnioski ujawniają brak istotnych różnic między wspomnianymi uczelniami w zakresie analizowanych postulatów, co potwierdza tezę o braku wyraźnej dychotomii centrum–rubież w przypadku uczelni wyższych. Należy zaznaczyć, że analizy obejmowały wyłącznie strategie i misje sformułowane przez dwa uniwersytetu oraz, że nie dotyczyły poziomu realizacji sformułowanych przez nie postulatów.

Słowa kluczowe: uniwersytet, misja, strategia

JULIAN STERN

Uniwersytet Biskupa Grosseteste

ORCID: 0000-0003-4126-0100

Samotny uniwersytet – jak uniwersytety mogą być razem w swojej samotności

Wstęp

Przez całe życie byłem „w edukacji”, jako uczeń, student, nauczyciel i wykładowca. Mam szerokie, wspólnotowe spojrzenie na edukację – szkoła jako wspólnota szczególnego rodzaju, a uniwersytet jako wspólnota wspólnot (Stern, 2018b). Od ponad dekady badam rolę samotności w społeczności, bycie „samotnym razem” (Macmurray, 2004, s. 169; Stern, Wałejko, 2020). Ten wątek badawczy, obejmujący różne wersje osamotnienia, ciszy i samotności, został zainicjowany po tym, jak dziecko, w jednym z moich projektów badawczych (Stern, 2009), odpowiedziało na pytanie w zaskakujący sposób. Zapytane, kiedy czuło się najbardziej częścią społeczności szkolnej, dziecko odpowiedziało, że było to wtedy, kiedy było pozostawione same sobie i pozwolono mu pracować samodzielnie. Osamotnienie jest – doszedłem do przekonania – centralnym elementem charakteru zdrowych społeczności.

Badając osamotnienie w edukacji – w szkołach i na uniwersytetach – doszedłem do wniosku, że część doświadczeń wyniesionych na ten temat przez poszczególne osoby może mieć również znaczenie dla instytucji. Odnoszą się one również do całych krajów, na przykład Izrael jest określany jako najbardziej samotny kraj na świecie (Watters, 1974).

Uniwersytety mogą „być oddzielone” od reszty społeczeństwa. Mogą być „wieżami z kości słoniowej”, chronionymi i odizolowanymi od świata zewnętrznego. To może być cenne. Czasami – a teraz jest jeden z takich momentów – oddzieleniu uczelni towarzyszy odrzucenie przez osoby spoza szkolnictwa wyższego. Ta separacja, to „bycie oddzielnym” może zatem – mimo wszystkich swoich zalet – doprowadzić uniwersytety (lub osoby na uniwersytetach) do doświadczenia samotności, oddzielenia od innych, poczucia odrzucenia przez innych oraz poczucia odpowiedzialności za to odrzucenie – poczucia winy lub wstydu z powodu bycia samotnym (Stern, 2014).

W przeciwieństwie do tego, możemy myśleć o uniwersytetach zakorzenionych w społeczeństwie – wyrastających z lokalnej społeczności i zasilających resztę społeczeństwa. Wydziały edukacyjne na nowoczesnych uniwersytetach są często niedoceniane w akademii ze względu na ich „zakorzenienie” w szkołach i innych pozaszkolnych

kontekstach zawodowych. Właśnie jednak tak, i dlatego, uniwersytety rozwijały się w ciągu ostatniego tysiąclecia.

Oba obrazy uniwersytetów – jako odrębne i zakorzenione – żyją obok siebie. I podobnie jak pojedyncze osoby, uniwersytet musi starać się robić jedno i drugie: żyć samotnie i razem. Ten artykuł opisuje, jak robią to uniwersytety.

Samotne uniwersytety

Uniwersytety mogą „być oddzielone”, odcinać się od reszty społeczeństwa. Mogą być „wieżami z kości słoniowej”, chronionymi i odizolowanymi od świata zewnętrznego. To może być cenne. Dobrze jest mieć gdzie się udać, aby ludzie mogli zastanowić się nad głębszymi zagadnieniami, gdzie mogą kontemplować sprawy, które inni mogą uważać za bezwartościowe lub nieistotne, gdzie można studiować dawno zmarłych i odległych pisarzy, gdzie mogą spróbować – czasem bez sukcesu, a czasem dawać radę – być ciekawym (Stern, 2018c), aby odkryć tajemnice wszechświata. Nieistotna, marzycielska, nieukierunkowana – taka praca może być całkowitą stratą czasu. I może być źródłem największych innowacji. „Każdą epoką marzy o tej, która nastąpi” (Benjamin 1999, s. 4), a marzenie powinno mieć możliwość odbywania się na uniwersytetach. Marzenia są – *notabene* – zarówno studentów, jak i pracowników.

Czasami jednak – a teraz jest jeden z takich momentów, przynajmniej w Wielkiej Brytanii – oddzieleniu uczelni od społeczeństwa towarzyszy odrzucenie ich przez osoby spoza szkolnictwa wyższego. Rządy mogą być sfrustrowane tym, że uniwersytety ukrywają i wspierają radykalne i „destrukcyjne” idee lub wydają publiczne pieniądze na błahę sprawę. Intelktualiści mogą być obrażani z powodu braku kontaktu z „prawdziwym życiem”. Nie tylko to, ale konwencjonalna pedagogika uniwersytecka i uczenie się mogą być więc postrzegane na podobieństwo dinozaurów i wkrótce wyginąć, grozi im zastąpienie przez bardziej elastyczne i internetowe nauczanie, masowe, otwarte kursy online i akumulację małych certyfikowanych jednostek pracy.

Idea radykalnego, a nawet rewolucyjnego uniwersytetu jest stosunkowo nowa, pochodzi z czasów ekspansji szkolnictwa wyższego w latach 60. XX wieku (być może było kilka przykładów z Niemiec Weimarskich, takich jak Frankfurter Schule?). Wcześniej (lub inaczej niż w takich okresach radykalnego szkolnictwa wyższego), uniwersytety były w dużej mierze postrzegane jako konserwatywne, skłaniające się raczej ku spędzaniu wolnego czasu niż radykalnym utopijnym marzeniom.

Lecz niezależnie od tego, czy odrzucane jako radykalne, czy też zbyt swobodne – separacja, „bycie oddzielonym” może zatem, przy wszystkich swoich zaletach, skłonić uniwersytety (lub uczestników edukacji akademickiej) do doświadczenia samotności. Samotność to emocja, która obecna ma aż trzy wymiary: oddzielenie od innych, poczucie odrzucenia przez innych oraz poczucie odpowiedzialności za to odrzucenie – poczucie winy lub wstydu za samotność – lekcja, którą dostałem od siedmiolatka.

Obawiam się o uniwersytety w Wielkiej Brytanii, a także o te, znajdujące się w podobnej sytuacji na całym świecie, że separacja może prowadzić – przez drugi i trzeci etap (tj. odrzucenie, a następnie samoodrzucenie) – do samotnego uniwersytetu.

To jednak nie cała historia. Jest też historia wspólnoty.

Zakorzenione uniwersytety

W przeciwieństwie do odosobnionego, być może samotnego uniwersytetu, możemy zamiast tego myśleć o uniwersytetach zakorzenionych w społeczeństwie – wyrastających z lokalnej społeczności i zasilających resztę społeczeństwa. Uniwersytety pierwotnie rozwijały się, aby szkolić ludzi do zawodów – do profesji, całkiem dosłownie, we wspólnotach religijnych oraz do innych zawodów, takich jak medycyna czy prawo. Takie zakorzenienie to sposób, w jaki uczelnie funkcjonują jako organy publiczne lub przyczyniają się do dobra publicznego, dobra wspólnego. Mogą istnieć „prywatne” uniwersytety (a wszystkie brytyjskie uniwersytety są prawnie prywatne – zazwyczaj są to spółki z ograniczoną odpowiedzialnością o statusie organizacji charytatywnych), ale one, podobnie jak uniwersytety publiczne, nadal przyczyniają się do dobra publicznego, szkoląc nauczycieli, prawników, lekarzy, liderów biznesu i nie tylko. Doświadczenie uniwersyteckie jest cenne nie tylko wtedy, gdy kształci ludzi do zawodów. Zdobywanie kwalifikacji zawodowych bez wykonywania tego zawodu, a jednocześnie korzystanie z doświadczenia uniwersyteckiego, powinno być możliwe. Zakorzenienie uniwersytetów jest jednak główną cechą szkolnictwa wyższego we wszystkich jurysdykcjach w dziejach. Co dziwne, postrzeganie uniwersytetów jako „wież z kości słoniowej” pojawiło się dopiero w XIX i XX wieku. Było to w czasie, gdy szkolnictwo wyższe znajdowało się w okresie gwałtownej ekspansji i próbowało zachować (lub było obrażane za próbę zachowania) swoją średniowieczną mistykę.

Zakorzenienie stanowi więc „ustawienie domyślne” uniwersytetów. Na uniwersytetach są także tacy, którzy cenią sobie separację i łączą tę postawę z patrzeniem z góry na wszelkie wbudowane cechy ich instytucji. Wydziały edukacyjne na nowoczesnych uniwersytetach są zbyt często niedoceniane w akademii, ze względu na ich „zakorzenienie” w szkołach i innych pozaszkolnych kontekstach zawodowych. Przed latami 60. XX wieku, kształcenie nauczycieli było formą szkolnictwa wyższego, ale zazwyczaj ograniczało się do kolegów pedagogicznych, nawet jeśli kwalifikacje nauczycieli były akredytowane (jako kwalifikacje „zewnątrzne”) przez ustanowione uniwersytety. W tym samym czasie, gdy powstawały uniwersyteckie wydziały edukacyjne (od lat 60. XX w. w Wielkiej Brytanii), niektóre uniwersytety tworzyły kursy dla „ogółu społeczeństwa”, a wydziały te często – wymownie – nazywano wydziałami „zaocznymi”, gdy dotarły „poza mury” uniwersytetu. Właśnie jednak tak i dlatego uniwersytety rozwijały się w ciągu ostatniego tysiąclecia.

Edukacja jako „dyscyplina” (czy jest to dyscyplina, czy dziedzina i czy przedmiot „edukacja” czy „edukacyjny”?) jest nadal lekceważona, nawet jeśli pozostaje jeszcze większa pogarda dla w pełni „pozaścieżkowych” studiów. Bycie przedmiotem pogardy z powodu bycia zakorzenionym pozostawia wiele osób na uniwersyteckich wydziałach edukacji samotnymi.

Biorąc więc pod uwagę to niepokojące zakorzenienie w sercu uniwersytetów, pozostajemy z uniwersytetami zagrożonymi oddzieleniem i zbyt dużym zakorzenieniem w społeczeństwie. I obu niebezpieczeństwom może towarzyszyć samotność. Jak najlepiej wyjść poza samotny uniwersytet?

Wniosek – poza samotnością

Oba wizerunki uniwersytetów – jako samotne i jako zakorzenione – żyją obok siebie. Mam nadzieję, że uniwersytety mogą czasem być zdrowo osamotnione i nie cierpieć na samotność (tj. nie czuć wstydu, ani poczucia winy za to osamotnienie), i że uniwersytety mogą być zakorzenione w szerszym społeczeństwie i zachować swój cel edukacyjny (Stern, 2020). Jeśli mogą w taki sposób być zarówno samotne, jak i razem, to mogą żyć zdrowo. Podobnie jak pojedyncze osoby, uniwersytet musi starać się robić jedno i drugie – żyć samotnie i razem. Wykroczenie poza samotność – dla uniwersytetów, a także dla ludzi – oznacza zrozumienie, jak rozwijać poczucie siebie, które jest wspólnotowe i samotne, rozpoznające wspólnotę lokalnego kontekstu i wykraczające poza ten bezpośredni kontekst, odwołując się do rozumienia profesury, profesjonalizmu i profesorów, a także czerpiąc z obszernych badań nad nauczaniem (Stern 2018c) i nad badaniami (Stern, 2016) oraz ogólniej – temat osamotnienia i samotności (Stern i in., 2022). W dłuższym artykule pisałbym o sile i odwadze potrzebnych do bycia profesjonalistą i profesorem. Jest to sprawozdanie o osobowości we wspólnocie, w której jednostki są traktowane jako cele same w sobie, pomimo dzielących je różnic i nieporozumień. Bycie profesjonalistą (zawodowcem) daje możliwość – a jednocześnie prawdopodobieństwo – niezgody, ale nie jest ona jednoznaczna z rezygnacją z przynależności do społeczności. Rzeczywiście, wspólnota ludzi i organizacji, z którymi wszyscy się zgadzają wcale nie jest wspólnotą. Ale, jak mówię, jest to temat na inny artykuł. Tymczasem, mogę powiedzieć, że uniwersytety można rozumieć przez pryzmat osamotnienia w społeczeństwie, życia zarówno samotnie, jak i razem.

Bibliografia

- Benjamin, W. (1999 [1927–1939]). *The Arcades Project*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Macmurray, J. (2004). *John Macmurray: Selected Philosophical Writings, Edited and Introduced by Esther McIntosh*. Exeter: Imprint Academic.
- Stern, L.J. (2009). *The Spirit of the School*. London: Continuum.
- Stern, L.J. (2014). *Loneliness and Solitude in Education: How to Value Individuality and Create an Enstatic School*. Oxford: Peter Lang.
- Stern, L.J. (2016). *Virtuous Educational Research: Conversations on Ethical Practice*. Oxford: Peter Lang.
- Stern, L.J. (2018). What Does Autonomy in Universities Look Like? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 24, 33–39.
- Stern, L.J. (2018b). Curiosity Killed the SAT: The Role of Research in Redirecting Performativity in Initial Teacher Education. *Research in Education*, 1–15.
- Stern, L.J. (2018c). *A Philosophy of Schooling: Care and Curiosity in Community*. London: Palgrave.
- Stern, L.J. (2020). The Real Reason Neoliberalism Became Extinct: A Curious Educational History of 2020. *Forum: For Promoting 3–19 Comprehensive Education*, 3 (62), 477–487.
- Stern, L.J., Sink, C.A., Wałęjko, M., Wong, P.H. (red.) (2022). *The Bloomsbury Handbook of Solitude, Silence and Loneliness*. London: Bloomsbury.
- Stern, L.J., Wałęjko, M.J. (2020). Solitude and Self-Realisation in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (1), 107–123.
- Watters, W.R. (1974). The Loneliness of Being Jewish. *Journal of Ecumenical Studies*, 11 (1), 120–126.

Streszczenie

Uniwersytety mogą „być oddzielone” od reszty społeczeństwa. Mogą być „wieżami z kości słoniowej”, chronionymi i odizolowanymi od świata zewnętrznego. To może być cenne. Dobrze jest mieć gdzie się udać, gdzie ludzie mogą zastanowić się nad głębszymi zagadnieniami, gdzie mogą kontemplować sprawy, które inni mogą uważać za bezwartościowe lub nieistotne, gdzie można „trzymać głowę w książkach”, aby studiować dawno zmarłych i odległych pisarzy, gdzie mogą spróbować – i czasem zawodzić, a czasem dawać radę – być ciekawym, aby odkryć tajemnice wszechświata. Czasami jednak – a teraz jest jeden z takich momentów, przynajmniej w Wielkiej Brytanii – oddzieleniu uczelni towarzyszy odrzucenie przez osoby spoza szkolnictwa wyższego. Separacja, to „bycie oddzielonym” może zatem – mimo wszystkich swoich zalet – doprowadzić uczelnie (lub tych na uczelniach) do doświadczania samotności. Samotność to emocja, która obecna ma aż

trzy wymiary: oddzielenie od innych, poczucie odrzucenia przez innych oraz poczucie odpowiedzialności za to odrzucenie – poczucie winy lub wstydu za bycie samotnym.

W przeciwieństwie do tego, możemy myśleć o uniwersytetach zakorzenionych w społeczeństwie – wyrastających z lokalnej społeczności i zasilających resztę społeczeństwa. Uniwersytety pierwotnie rozwijały się, aby szkolić ludzi do zawodów – całkiem dosłownie wyznawać we wspólnotach religijnych i dołączać do innych zawodów, takich jak medycyna i prawo. Postrzeganie uniwersytetów jako „wież z kości z słoniowej” pojawiło się dopiero w XIX i XX wieku. Było to w czasie, jak na ironię, gdy szkolnictwo wyższe znajdowało się w okresie gwałtownej ekspansji i próbowało zachować (lub było obrażane za próbę zachowania) swoją średniowieczną mistykę.

Wydziały edukacyjne na nowoczesnych uniwersytetach są zbyt często pogardzane w akademii ze względu na ich „zakorzenienie” w szkołach i innych pozaszkolnych kontekstach zawodowych. Właśnie jednak dlatego uniwersytety rozwijały się w ciągu ostatniego tysiąclecia. Oba obrazy uniwersytetów – jako odrębne i zakorzenione – żyją obok siebie. Mam nadzieję, że uniwersytety mogą czasem być zdrowo osamotnione i nie cierpieć na samotność (tj. nie czuć wstydu, ani poczucia winy za ich osamotnienie), i że uniwersytety mogą być zakorzenione w szerszym społeczeństwie i zachować swój cel edukacyjny. Jeśli mogą w taki sposób być zarówno samotne, jak i razem, to mogą żyć zdrowo.

Słowa kluczowe: profesja, samotny, osamotnienie, samotność, społeczeństwo, uniwersytet, edukacja

II KONTEKSTY HISTORYCZNE

JÓZEF GÓRNIOWICZ

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

ORCID: ORCID 0000-0003-1696-961X

Narodziny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i pierwsze przymiarki podsumowania działalności uczelni

Zarys problemu

Problematyka funkcjonowania uniwersytetów na peryferiach czy rubieżach, ich powoływania, organizacji i funkcjonowania jest niezwykle interesującym zagadnieniem z perspektywy teorii zarządzania, pedagogiki szkoły wyższej, czy też naukoznawstwa. Pojawiają się pytania o określenie znaczenia nowej uczelni w ożywieniu gospodarczym i społecznym regionu, o koszty polityczne i ekonomiczne istnienia takiej nowej struktury, o efektywność dydaktyczną i naukowo-badawczą peryferyjnego uniwersytetu, wreszcie pojawia się pytanie o status akademicki nowej uczelni, jej usytuowanie wśród innych placówek naukowo-dydaktycznych w państwie, o miejsce w rankingach międzynarodowych i krajowych.

Po latach działalności nowej szkoły wyższej dokonuje się zaś pierwszych ocen stopnia rozwoju, efektywności zarządzania majątkiem i zasobami kadrowymi, podsumowuje się jej sukcesy i porażki. Ale uniwersytety powstałe na rubieżach mają swoją misję określoną w dokumentach prawnych i własnej tradycji akademickiej, mają swoich bohaterów, znaczące postacie, barwnych nauczycieli i pracowników administracji i obsługi. I ten drugi nurt, podskórnego życia akademickiego przejawiający się w działalności kulturalnej i społecznej liderów społeczności uniwersyteckiej często ma większy wpływ na decyzję podejmowane przez kandydatów na studentów, wybierających między różnymi ofertami poszczególnych szkół wyższych. Owa swoista atmosfera studencka, wyjątkowy kampus z bogatą infrastrukturą kulturalną i socjalną, dostęp do wielozadaniowych obiektów sportowych, infrastruktura turystyczna, interesująca oferta zespołów artystycznych, kół naukowych, także wolontariatu sprawiają, że wybór dalszej ścieżki kształcenia nie staje się tak oczywisty. Obok wiedzy i umiejętności praktycznych niezbędny dla wykształconego inżyniera, lekarza czy nauczyciela ważne jest też otoczenie społeczne, przyrodnicze i atmosfera kulturalna uczelni.

Przy podejmowaniu decyzji o lokalizacji nowej uczelni brane są pod uwagę różne czynniki ekonomiczne, społeczne i spodziewane owoce politycznej akcji, głównie związane z przedłużeniem mandatu posła czy senatora politycznych inicjatorów owego przedsięwzięcia. Szkoła wyższa to czynniki wzmacniający prestiż miasta, w którym

została zlokalizowana, jest także swoistym zaczynem rozwoju ekonomicznego regionu (Achremczyk, 2009). Pracownicy i studenci uczelni muszą gdzieś mieszkać, coś kupować, coś organizować, coś badać za pomocą drogiego sprzętu. Obiekty muszą być zbudowane, potem zmodernizowane, nieustannie remontowane, podobnie jak zieleni otaczająca obiekty uczelni. Przy szkole wyższej uruchamiane są różne punkty usługowe, jadalnie, miejsca do wypoczynku, uprawiania sportu, działalności kulturalnej i społecznej. Uczelnia staje się źródłem przychodów dla różnych podmiotów gospodarczych obsługujących jej pracowników i studentów.

Powstanie UWM w Olsztynie

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie zainaugurował działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną 1 września 1999 roku. Ustawa o powołaniu uczelni została podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej 18 sierpnia 1999 roku, zaś 30 sierpnia tego roku Rząd Rzeczypospolitej oraz Ambasada Watykanu Nuncjatura Apostolska podpisały porozumienie o erygowaniu Wydziału Teologii na nowo tworzonego uniwersytecie (Piszczyński, 2011).

Powstanie nowej uczelni w regionie dotąd uznawanym za głęboką prowincję Polski, miejsce atrakcyjne pod względem przyrodniczym, krajobrazowym, turystycznym, ale pozbawione znaczących zakładów przemysłowych o słabej infrastrukturze transportowej i technicznej był znaczącym wydarzeniem w dziejach regionu. Bogata tradycja kulturowa Warmii – Świętej Warmii, bo nigdy nie utraciła swojego katolickiego charakteru i przepiękna przyrodniczo kraina Mazur przez wiele wieków ewangelicka i wieloetniczna, poniekąd też wielowyznaniowa, zostały docenione przez władze polityczne kraju, nie tyle jako dobra materialne, ile duchowe.

Tradycja akademicka Warmii sięga XVI wieku (Achremczyk, 1997). W roku 1565 ówczesny biskup warmiński Kardynał Stanisław Hozjusz wydał dekret o powołaniu Akademii Braniewskiej, szkoły wyższej przygotowującej kadry na potrzeby polskiego króla i kościoła powszechnego. Inicjatywa ta nie została jednak w pełni zrealizowana. Nie udało się przez kolejne trzy lata sprowadzić do Braniewa wysoko kwalifikowanej kadry profesorskiej. Powstała jednak placówka kształcąca młodzież męską na poziomie gimnazjalnym oraz Seminarium Duchowne przygotowujące kandydatów na kapłanów. W latach późniejszych już po śmierci założyciela placówki nadano tej uczelni nazwę „Hozjanum”. I ta nazwa przetrwała do dzisiaj.

Od roku 1772 region został przyłączony do Prus i rozwijał się w tym okresie według prawa pruskiego, a później niemieckiego. Powstała nowa infrastruktura transportowa – głównie kolejnictwo, transport wodny – Kanał Elbląski, osuszano bagna i jeziora przekształcając nowe tereny w użytki rolne i leśne. W miastach regionu powstawały nowe zakłady wytwórcze i usługowe.

W okresie międzywojennym, kiedy Warmia i Mazury należały do państwa niemieckiego, po wygranym plebiscycie o przynależności tego regionu do tego państwa powstało wiele prestiżowych instytucji kulturalnych, między innymi teatr, szkoła muzyczna i plastyczna. Pojawiły się pierwsze pomysły założenia w Olsztynie szkoły wyższej. Najsilniejszy głos w tej sprawie wyrażały środowiska wojskowe i powstała „Szkoła Chorążych”, ale jednak nie oficerska o statusie akademickim.

W roku 1945 ziemia warmińsko-mazurska została przekazana Polsce. Status dzisiejszego Obwodu Kaliningradzkiego był ciągle jeszcze niezakończonym projektem. Nie została bowiem ustalona granica między Polską i Związkiem Radzieckim. Północne terytoria Polski były położone znacznie wyżej na mapie niż dzisiaj. Dopiero w roku 1950 Stalin określił na mapie ostateczny kształt granicy. Część ludności polskiej zamieszkującej już nowe terytoria musiała przenieść się niżej w głąb kraju. Zresztą północne obszary regionu były słabo zaludnione i w roku 1947 Rząd Polski w ramach „Akcji Wisła” przesiedlił z rejonu Bieszczad około 100 tys. osób pochodzenia ukraińskiego, którzy zostali ulokowani w obecnych północnych powiatach Warmii i Mazur.

Warto wspomnieć także o misji powołania uczelni w Olsztynie, która była jednym z postulatów delegacji „polskich Mazurów” na spotkaniu ze Stalinem w Moskwie. Obok zagadnień czysto politycznych, gospodarczych i społecznych związanych chociażby z przemieszczaniem się znacznych grup ludzi z terytoriów wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej na „tereny odzyskane”, czyli północną rubież Polski i jej terytoria zachodnie, pojawił się postulat akademicki, edukacyjny oraz liczne propozycje powołania instytucji kultury (Achremczyk, 2019; Łukaszewicz, 1999).

Rozmowy ze Stalinem nie przyniosły spodziewanych rezultatów w wielu poruszonych tam kwestiach, ale nieoczekiwanie pracownicy naukowcy przemieszczający się z dawnego województwa wileńskiego i nowogrodzkiego zatrzymali się w Olsztynie, niestety już w znacznej części spalonego przez żołnierzy Armii Czerwonej i powołali do istnienia Wyższą Szkołę Administracji Publicznej. Uczelnia działała tylko dwa lata i została decyzją Rządu Polskiego z roku 1947 przeniesiona do Torunia do utworzonego tam uniwersytetu. Studenci otrzymali jednak indeksy, legitymacje, a zaliczone przedmioty zostały uznane przez władze Wydziału Prawa i Administracji UMK (Górniewicz, Achremczyk 2010).

Po zakończeniu wojny status administracyjny regionu był ciągle niepewny. Przez ponad półtora roku nazywany był „Okregiem Mazurskim”. Dopiero w roku 1946 powstało województwo olsztyńskie zredukowane o pięć powiatów północno-wschodnich, które zostały przypisane do województwa białostockiego.

Region o wysokich walorach krajobrazowych, turystycznych i wysokiej kulturze rolnej oraz słabo uprzemysłowiony został dowartościowany przez władze polityczne w 1950 roku. Przeniesiono bowiem z Cieszyna i Łodzi dwie szkoły wyższe kształcące na kierunkach rolniczych. 31 maja 1950 powstała w Olsztynie Wyższa Szkoła Rolnicza – początkowo jako placówka trzywydziałowa (Rolnictwo, Zootechnika, Technologia

Żywności i Żywienia Człowieka), rok później powstał Wydział Rybacki. Pierwsza szkoła wyższa miała jasno określony cel przez władze polityczne. Miała przygotować kadry dla regionu rolniczego i bogatego w zasoby wodne – rybactwo (Faruga, 2010). Olsztyn zyskał status miasta akademickiego.

Cztery lata później powstało Studium Nauczycielskie. Braki w zakresie przygotowania nauczycieli do realizacji wielkiego zadania alfabetyzacji społeczeństwa powodowały trudności w wypełnieniu tego zadania. Nowa placówka kształcąca na poziomie ponad średnim miała zmniejszyć lukę kadrową. Na bazie majątku i kadry studium, w 1969 roku utworzono Wyższą Szkołę Nauczycielską, a pięć lat później przekształcono ją w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Początkowo kadre nauczycieli akademickich stanowili pracownicy Wyższej Szkoły Rolniczej. Z czasem kierowano do Olsztyna profesorów i docentów z innych polskich szkół wyższych (Górniewicz, Pulińska, Radziszewska, 2018; Chłosta, 1999).

Wyższa Szkoła Rolnicza rozwijała się dynamicznie. W kampusie poszpitalnym w Kortowie powstawały nowe budynki dydaktyczne, pracownie naukowe i obiekty socjalne. Tworzyły się też nowe struktury organizacyjne. Powstał Wydział Geodezji, potem Weterynarii, Mechaniczny i Budownictwa, w okresie po transformacji ustrojowej jeszcze kilka następnych: Biologii, Zarządzania i odrębny Instytut Nauk Pedagogicznych. Wyraźnie dwa profile kształcenia zaczęły dominować w uczelni – rolniczy i techniczny. W roku 1972 powstała Akademia Rolniczo-Techniczna (Kozdroń, Soloma, Wójcicka, 1995), placówka o wyższym niż dotąd statusie akademickim i znaczącym prestiżu w środowisku lokalnym. Pojawiły się pierwsze inicjatywy powołania nowego typu uniwersytetu, podobnego do uczelni amerykańskich, a nie klasycznych europejskich. Nauki podstawowe, a także stosowane miały mieć taki sam status poznawczy. Zarówno wykształcenie ogólne – klasycznie uniwersyteckie, jak i wykształcenie sprofilowane – zawodowe, na poziomie wyższym miały mieć taki sam wymiar i poziom oraz prestiż społeczny.

Złożony do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego projekt takiego uniwersytetu nie zyskał wówczas akceptacji władz politycznych. Przeciwni takiemu pomysłowi byli też akademicy z innych ośrodków naukowych Polski.

Po przemianach politycznych w roku 1989 pojawiły się kolejne inicjatywy powołania uczelni nowego typu w środowisku olsztyńskim. W roku 1990 powstało Olsztyńskie Forum Naukowe (Krzymowski, Stefańczyk-Krzymowska, 2021). Stowarzyszenie to grupowało rektorów i prorektorów olsztyńskich uczelni, w przeszłości i obecnie sprawujących władzę, dyrektorów instytutów badawczych PAN oraz resortu rolnictwa. Na obradach tego gremium dyskutowano o różnorodnych propozycjach organizacji uniwersytetu w Olsztynie, zarówno organizacyjne, jak i programowe. Powstało kilka koncepcji, jedna z nich głosiła to, żeby powstała filia UMK w Toruniu na bazie obecnej WSP i ART. Inna zakładała połączenie silnej kadrowo ART z obu placówkami PAN i Instytutem Rybactwa Śródlądowego działającymi na terenie województwa,

wreszcie trzecia propozycja zakładała połączenie obu państwowych uczelni z Warmińskim Instytutem Teologicznym (WIT) oraz Ośrodkiem Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego (OBN). Żadna z tych propozycji nie zyskała jednak akceptacji wszystkich zainteresowanych stron. W roku 1996 ustalono ostatecznie, że powstanie nowa uczelnia na bazie szkół państwowych połączonych z WIT. OBN nie wszedł do tej konstelacji, chociaż wszyscy jego pracownicy naukowcy znaleźli zatrudnienie na wydziałach humanistycznych i ekonomicznym nowo tworzonej placówki.

Różne były też propozycje określenia struktury organizacyjnej projektowanego uniwersytetu. Pierwsza z nich zakładała, że powstaną szkoły naukowe na wzór amerykańskich kolegiów zarządzanych przez prorektora, podległego rektorowi wybieranemu przez kolegium elektorów. Według rozpoznania kadrowego obu uczelni miały powstać kolegia: nauk przyrodniczych, humanistycznych, nauk społecznych i prawnych, technicznych, kolegium artystyczne oraz teologiczne. Ponieważ rektorzy szkół wyższych byli członkami Forum, ich głos był równoważony przez innych uczestników tego gremium. Krytyka lansowanego przez władze stowarzyszenia modelu organizacyjnego była ograniczona do wystąpień tylko na posiedzeniach senatów obu uczelni.

Model drugi lansowany przez urzędujących rektorów i prorektorów obu uczelni zakładał klasyczną strukturę wydziałową. Na ART funkcjonowało 10 wydziałów (w tym 5 z pełnymi prawami akademickimi, co czyniło tę uczelnię autonomiczną w znaczeniu określonym w ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 r.), na WSP były cztery wydziały oraz WIT – struktura jednowydziałowa. Łącznie było 15 podstawowych jednostek organizacyjnych. Od początku jednak planowano utworzenie uczelni autonomicznej, dlatego należało zredukować liczbę wydziałów do 10, w tym erygowany przez Stolicę Apostolską odrębny Wydział Teologii.

W strukturze ART ostatecznie pozostawiono siedem wydziałów, na WSP dwa wydziały i jeden teologiczny. Z byłego Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego WSP trzy instytuty badawcze przeszły do wydziałów z ART. Instytut Matematyki połączył się z Wydziałem Geodezji i Gospodarki Przestrzennej ART, Instytut Biologii połączył się z Wydziałem Biologii ART, a Instytut Wychowania Technicznego przeszedł na Wydział Nauk Technicznych ART, utworzony z wcześniej połączonych wydziałów tej uczelni: Mechanicznego i Budownictwa. Wydział Wychowania Artystycznego WSP połączył się z Wydziałem Pedagogicznym w nową jednostkę organizacyjną.

W roku 1998 ówczesny Minister Edukacji Naukowej Mirosław Handke powołał zespół do opracowania koncepcji utworzenia Uniwersytetu w Olsztynie i przygotowanie stosownych dokumentów prawnych z ustawą włącznie. Na czele ośmioosobowego gremium stanął wiceminister Jerzy Zdrada, członkiem zespołu był też polityk AWS – pracownik naukowy ART Kazimierz Janiak oraz po dwóch przedstawiciele trzech podmiotów stanowiących przyszły uniwersytet, rektor i prorektor z ART – Stefan Smoczyński i Ryszard Górecki oraz z WSP – Andrzej Staniszewski i Józef Górniewicz, biskup

pomocniczy Archidiecezji Warmińskiej ks. Jacek Jezierski i rektor Wyższego Seminarium Duchownego w Olsztynie ks. Jan Guzowski (Januszko, Kozdroń, Pilarek, 1999).

W roku 1999 odbyły się wybory władz obu publicznych uczelni olsztyńskich. W ART rektorem elektem został Ryszard Górecki, a w WSP – Józef Górniewicz. Obie uczelnie intensywnie przygotowywały się do połączenia w jedną strukturę organizacyjną. Dopasowywano składy nie tylko poszczególnych jednostek naukowych, ale także struktur administracyjnych i gospodarczych. Wszędzie były takie same jednostki gospodarcze, podobne administracyjne i porządkowe. Istniała także odrębna baza socjalna dla studentów obu szkół wyższych. W zasobach ART było 10 domów studenckich i stołówka akademicka, w zasobach WSP trzy akademiki i stołówka dla studentów. Funkcjonowały dwa odrębne wydawnictwa, dwie drukarnie, dwie bazy materiałowe i samochodowe.

W ciągu trzech miesięcy dokonano przesunięć kadrowych i materiałowych. Żaden z pracowników uczelni nie stracił zatrudnienia. 1 września 1999 roku każdy badacz, nauczyciel akademicki, pracownik administracji i obsługi znał swoje nowe miejsce pracy.

Najtrudniejszym zadaniem pierwszego okresu funkcjonowania uniwersytetu było ujednoczenie statutu uczelni, regulaminu studiów i administracji. Każda szkoła wyższa miała dotąd odrębne i poniekąd specyficzne przepisy funkcjonowania. Były dostosowane do potrzeb danej jednostki. Odmienne były nazwy stopni naukowych oraz w zakresie sztuki. Na WSP działał Wydział Wychowania Artystycznego, a tam zatrudniano nauczycieli z uprawnieniami pierwszego stopnia – odpowiednik doktoratu naukowego i drugiego stopnia – odpowiednik stopnia doktora habilitowanego. Na ART istniały stacje badawcze, jednostki doświadczalne, ośrodki praktyk rolniczych i weterynaryjnych ze swoimi regulaminami. Część pracowników Warmińskiego Instytutu Teologicznego nie miała udokumentowanych uprawnień naukowych. Chociaż zajmowali stanowiska profesorów nie wymagano dotąd od nich formalnego potwierdzenia tego statusu akademickiego. Dopiero w Uniwersytecie uporządkowano sprawy kadrowe i awansowe.

Wydział Teologii miał swojego Wielkiego Kanclerza. Zawsze funkcję tę sprawował urzędujący Arcybiskup Warmiński. Pierwszym Kanclerzem był ks. arcybiskup Edmund Piszcz (1999–2006), drugim arcybiskup Wojciech Ziemia (2006–2016), a obecnie funkcję tę sprawuje arcybiskup Józef Górzyński (od 2016 r.). Wszyscy nauczyciele akademicy zatrudnieni na Wydziale Teologii otrzymują od Watykańskiej Kongregacji ds. Nauczania misję kanoniczną, czyli uprawnienia do wykładania wiedzy według obowiązującej doktryny katolickiej.

Rok akademicki 1999/2000 rozpoczęło blisko 25 tys. studentów. Na mocy ustawy o powołaniu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wszyscy studenci i pracownicy obu uczelni publicznych (ART i WSP) stali się z mocy prawa studentami i pracownikami nowej placówki. Od 31 sierpnia 1999 roku, decyzją rektora elekta WSP, wszyscy pracownicy i studenci Warmińskiego Instytutu Teologicznego stali się

pracownikami i studentami WSP. Porozumienie w tej sprawie podpisali rektor i Arcybiskup Warmiński.

1 września 1999 roku Uniwersytet Warmińsko-Mazurski zatrudnił ponad 3600 pracowników, z czego połowę stanowili nauczyciele akademicki, wśród których było około 400 profesorów i doktorów habilitowanych. Znaczący był majątek nowej uczelni. Była Wyższa Szkoła Pedagogiczna wniosła wkład niewielki, około 1,5 ha gruntów położonych w centralnych dzielnicach miasta i 16 budynków. Akademia Rolniczo-Techniczna natomiast była uczelnią majątną – posiadała 6200 ha gruntów rolnych, lasów i wód powierzchniowych, w tym ponad 500 ha w Olsztynie i ponad 100 obiektów budowlanych. Większość tych nieruchomości położona była w kampusie akademickim w dzielnicy Kortowo i tam też zostały przeniesione różne wydziały bylejszej WSP.

Zróznicowany był profil kształcenia w nowym uniwersytecie. Najsilniejsza kadra naukowa i najwięcej rozbudowanych form kształcenia dotyczyło rolnictwa, gospodarki żywnościowej, weterynarii i geodezji. Znacznie słabiej rozwinięte były studia na kierunkach ekonomicznych, informatyce, matematyce czy humanistyce.

Rozpiętości te wnet jednak zaczęły maleć. Struktura uniwersytetu zmieniała się z każdym rokiem. Już w latach 2000–2001 uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego uzyskał Wydział Biologii. Powstały zatem nowe struktury. Powołano Wydział Prawa i Administracji oraz Matematyki i Informatyki. W kolejnym roku uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego uzyskał Wydział Humanistyczny w dyscyplinie językoznawstwo oraz historia, dwa lata później Wydział Pedagogiki i Wychowania Artystycznego z pedagogiki.

Ważnym wydarzeniem w rozwoju uczelni było powołanie w roku 2007 Wydziału Nauk Medycznych i uruchomienie w następnym roku kształcenia na kierunku lekarskim oraz z zakresu ratownictwa medycznego. Przedtem zorganizowano studia z zakresu pielęgniarstwa (Wydział Biologii w 2002 r.) i dietetyki (Wydział Nauki o Żywności w 2005 r.).

Osiągnięcia i niepowodzenia uniwersytetu po 23 latach działalności

W analizie szkoły wyższej bierze się pod uwagę zarówno twarde fakty, jak i liczbę studentów i absolwentów, zasobność kadrową, wymierne osiągnięcia nauczycieli akademickich i studentów nie tylko w podstawowej formie działalności jak nauka, wynalazczość, dydaktyka, osiągnięcia w sporcie, aktywności kulturalnej czy wolontariacie, dotacje na realizację zadań badawczych i dydaktycznych. Drugim czynnikiem decydującym o pozycji uczelni jest poziom zadowolenia z funkcjonowania ludzi w tym środowisku. Wiele czynników wpływa na ten stan rzeczy. Jest to poczucie satysfakcji zawodowej, edukacyjnej, możliwość realizacji swoich pasji poznawczych, artystycznych, turystycznych, czy sportowych, otoczenie przyrodnicze, wysoki poziom nasycenia kampusu uniwersyteckiego w placówki usługowe i kulturalne. No i czynnik trzeci, to

poczucie wypełniania wyjątkowej misji w świecie społecznym. I ten element często przesądza o jakości funkcjonowania ludzi w danej społeczności akademickiej.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski jest dzisiaj (w końcu marca 2022 r.) prężną instytucją naukowo-dydaktyczną. Realizuje kształcenie na 74 kierunkach studiów i 150 specjalnościach. Ma bogatą infrastrukturę dydaktyczną i badawczą. Stanowi ją ponad sto kilkadziesiąt obiektów zlokalizowanych w kampusie w Kortowie i jeszcze kilka obiektów byłej WSP usytuowanych w centrum miasta.

Do oceny parametrycznej jednostek naukowych uczelnia zgłosiła 24 dyscypliny naukowe ujęte w instytutach prowadzących działalność naukowo-badawczą na wysokim poziomie akademickim. Kilkanaście innych wyraziście sprofilowanych zespołów badawczych zostanie w najbliższym okresie wzmocniona kadrowo i te instytucje zostaną zgłoszone do oceny w kolejnej ewaluacji.

W każdym roku naukowcy UWM publikują swoje prace w wysoko punktowanych czasopismach i wydawnictwach umieszczonych w wykazie przygotowanym przez ministra właściwego ds. nauki. Liczba artykułów i monografii spełniające kryteria tak zwanych slotów naukowych przekracza rocznie 20 tys. jednostek bibliometrycznych.

Istotna jest też działalność w zakresie wynalazczości, patentów i wzorów użytkowych. Corocznie ponad 100 propozycji z uczelni zostaje zgłoszone do Urzędu Patentowego, a co najmniej 20% z tych wniosków zyskuje status wynalazku, czy też ochronę patentową.

Bogata oferta dydaktyczna uczelni jest nieustannie modyfikowana. Przy podejmowaniu decyzji Senatu o powoływaniu i zwijaniu kierunków studiów bierze się pod uwagę kilka czynników. Po pierwsze, potrzeby regionu w zakresie przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr dla gospodarki, sfery kultury oraz administracji, na przykład nadal istnieje kierunek rybacki, jego nieco zmodyfikowana wersja jak akwakultura pomimo niewielkiej liczby kandydatów na takie studia. Po drugie, poszerzające się kompetencje kadry nauczycieli akademickich i wyłanianie nowych propozycji kształcenia. Pojawiły się takie kierunki studiów jak mechatronika, geoinżynieria, gastronomia – sztuka kulinarna, czy analiza trendów rozwojowych jako synteza wiedzy z kilku dyscyplin humanistycznych, ekonomicznych i społecznych. Po trzecie, uwzględnia się potrzeby państwa, czego przykładem mogą być takie kierunki studiów jak bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo narodowe, energetyka czy ochrona środowiska i klimatu. Potrzeba wynikająca z potrzeb leczniczych regionu spowodowała zaś uruchomienie 5 kierunków studiów medycznych.

Ale zasadnicza grupa kierunków studiów wynika wprost z tradycji kształcenia akademickiego, realizowanego w uczelniach tworzących nowy uniwersytet. Klasyczne kierunki rolnicze, weterynaryjne i techniczne przeszły z ART; humanistyczne, przyrodnicze i nauczycielskie z WSP, a teologia z WIT.

Niezwykle bogata jest działalność naukowa, kulturalna i społeczna studentów. W uczelni funkcjonuje ponad 60 kół naukowych. Corocznie w maju odbywają się sesje

naukowe, na których studenci prezentują swoje osiągnięcia w sferze badawczej. Ich prace publikowane są w materiałach pokonferencyjnych. Corocznie powstaje kilka tomów prac naukowych młodych badaczy ze środowiska UWM. Aktywność studentów zauważalna jest też w innych szkołach wyższych regionu (Olender-Jarmacz, 2016).

Corocznie władze uczelni przekazują około 1 mln zł na działalność kulturalną i sportową studentów. Gros tych środków pochłania organizacja największej imprezy tak zwanej „Kortowiady” – corocznych juwenaliów. W ciągu czterech dni odbywa się na terenie kampusu wiele imprez muzycznych, spektakli teatralnych, występów kabaretowych, imprez sportowych i zabaw młodzieży akademickiej. „Kortowiada” stała się jednym ze znaków rozpoznawczych UWM.

W dzielnicy akademickiej działalność kulturalną i gastronomiczną prowadzi 7 klubów studenckich. W 10 domach studenckich mieszka ponad 3000 osób. Studenci korzystają z bogatej infrastruktury sportowej – hali sportowej z widownią na 700 miejsc, stadionu lekkoatletycznego z bieżnią tartanową i trybunami krytymi, ujeżdżalni koni i toru jeździeckiego. W stajni kortowskiej przebywają 32 konie. Na jeziorze Kortowskim o powierzchni 92 ha odbywają się zawody pływackie, w kajakarstwie i żeglarstwie. Obok kampusu znajduje się także miejski las – miejsce do odbywania wędrówek, biegów przełajowych i rajdów rowerowych. Przy jeziorze funkcjonuje restauracja „Przystań” dostępna zarówno dla pracowników uczelni, jak i gości uniwersytetu.

Wysoki poziom prezentują kluby sportowe uczelni. Od co najmniej 60 lat czołowe miejsca w polskiej piłce siatkowej zajmuje klub AZS niegdyś ART a dzisiaj AZS Indykpol Olsztyn, który pięciokrotnie zdobywał mistrzostwo polski w męskiej siatkówce, a trzykrotnie – puchar kraju w tych rozgrywkach. Amatorski zespół studencki jako AZS II zajmuje czołowe lokaty w spartakiadach sportowych. Lekkoatleci z AZS UWM Olsztyn zajmują czołowe miejsca w zawodach sportowych – złoty medal na 400 m sztafety mieszanej na olimpiadzie w Tokio zdobył Patryk Kozłowski, mistrzostwo świata juniorów w pchnięciu kulą – Konrad Bukowiecki. Warto wspomnieć o jeździeckich sukcesach pań czy udziale olsztynian w sportach walki.

Do kampusu i jeziora przylega 26 ha terenu bogatego w zasoby przyrodnicze, częściowo tylko użytkowanego do realizacji studiów rolniczych, z ogrodnictwa, architektury krajobrazu, leśnictwa czy geodezji. Na tym terenie spotyka się rzadkie, dziko żyjące zwierzęta, jak kojot złocisty czy orzeł bielik. Teren ten pozyskano dopiero w 2008 roku od Agencji Mienia Wojskowego.

W regionie Warmii i Mazur od początku transformacji ustrojowej i przemian ekonomicznych notuje się w różnorodnych sprawozdaniach najwyższy wskaźnik bezrobocia oraz obszary biedy. W okresie największego kryzysu, związanego z przekształceniami własnościowymi i przejściem z gospodarki centralnie sterowanej na wolnorynkową, w północnych powiatach województwa notowano ponad 30% wskaźnik bezrobocia, a w całym regionie około 20%. Najniższe bezrobocie było w stolicy województwa i powiecie olsztyńskim – 8%.

Ze względu na rolniczy charakter Warmii i Mazur szczególnie dotkliwa była dla mieszkańców wsi popegeerowskich utrata zatrudnienia i obserwowanie upadku zarówno produkcji rolniczej, jak i hodowlanej. Wielkie połacie ziemi rolnej do dzisiaj nie są uprawiane. Część z nich podlega zalesianiu, ale pozostają jeszcze znaczne zasoby bogatych w składniki odżywcze gruntów rolnych, postbagiennych. Wiele wsi utraciło swój rolniczy charakter, w odległości do 25 km od Olsztyna stały się siedliskami dla mieszkańców miasta opuszczających blokowiska i kamienice staromiejskie. W ciągu 25 lat liczba ludności powiatu olsztyńskiego okalającego miasto powiększyła się o ponad 110%.

Z niskimi przychodami ludności regionu korelują wyniki egzaminów gimnazjalistów, zawodowych oraz egzaminu maturalnego. Uczniowie warmińskich i mazurskich szkół osiągają jedne z najniższych wyników w zdawalności matury i pozostałych egzaminów wynikających z przepisów prawa oświatowego (Górniewicz, 2018). Najlepsi uczniowie z Olsztyna wybierają szkoły wyższe zlokalizowane w sąsiednich środowiskach akademickich: Torunia, Gdańska czy Warszawy. Uczniowie ze środowisk peryferyjnych wybierają Uniwersytet Warmińsko-Mazurski jako publiczną szkołę wyższą najbliżej położoną od miejsca ich zamieszkania i zapewne też z powodu jej bogatej tradycji kulturowej i bogatej oferty edukacyjnej.

Analiza wyników na egzaminie maturalnym wykazała, że około 4,5% uczniów z regionu mieści się w najwyższej skali ocen, w 10 centylu. Jest to wynik porównywalny do średniej krajowej. Wysoki jest jednak odsetek osób, które nie zdały egzaminu maturalnego i wynosi on ok. 20%. I ten drugi wynik jest problemem dla władz oświatowych w Olsztynie.

W latach 1995–2015 funkcjonowało w regionie 12 szkół wyższych niepublicznych. W roku 2022 pozostało tylko 6 z nich. Niż demograficzny oraz problemy ekonomiczne z uiszczaniem opłat za studia doprowadził najpierw do łączenia się jednostek, a potem do rezygnacji z tej formy działalności edukacyjnej. W okresie największego rozkwitu szkolnictwa wyższego w samym Olsztynie studiowało ponad 44 tys. studentów. W roku 2006 na UWM kształciło się 38 tys. osób na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych oraz około 5 tys. na studiach podyplomowych, a także ponad 6 tys. osób w uczelniach niepublicznych.

W roku 2022 studiuje tylko 18 tys. młodzieży na UWM i około 2,5 tys. osób w pozostałych szkołach wyższych. Ubytek zatem wynosi 55%.

Zapewne znaczne bezrobocie w regionie, ubóstwo mieszkańców i rozległy teren o niskim wskaźniku zaludnienia był jednym z argumentów politycznych i ekonomicznych decydujących o zmianie statusu akademickiego uczelni olsztyńskich. Uniwersytet był jakościowo zupełnie innym tworem społecznym, aniżeli trzy uczelnie wyraźnie sprofilowane zawodowo. Dynamiczny rozwój materialny, kadrowy i przyrost liczby studentów był argumentem potwierdzającym ową decyzję polityczną. Z okazji każdego święta uczelni, czy inauguracji roku akademickiego zjeżdżają do Olsztyna wysocy

urzędnicy państwowi, politycy i ludzie biznesu. Każdy z przyjeżdżających poszukuje tutaj jakiegoś dowodu uznania swojego wkładu w rozwój polskiej nauki i kultury, a politycy przy okazji cementują elektorat partii, do których przynależą.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie jest drugim co do wielkości zatrudniania pracodawcą w regionie. Najwięcej osób zatrudnia Fabryka Michelin produkująca opony do różnych pojazdów. Ten francuski koncern zatrudnia ponad 4,5 tys. osób. UWM jest drugi i zatrudnia ponad 3,6 tys. pracowników. Trzeci pod względem liczby pracowników, elbląski ABB, zatrudnia 2,5 tys. osób.

Biorąc pod uwagę wkład ekonomiczny w rozwój miasta i regionu, warto przeanalizować przychody i koszty uczelni w sferze dotacji dydaktycznej oraz funduszy pomocy materialnej dla studentów i doktorantów. Znaczna część tych środków jest wydawana przecież w placówkach handlowych i usługowych miasta. Koszty wynagrodzeń pracowników uczelni sięgają ponad 280 mln zł rocznie, fundusze pomocy materialnej dla studentów i doktorantów przekraczają 30 mln zł. Dodatkowe środki z tak zwanego bezosobowego funduszu płać z tytułu prowadzonej działalności badawczej i eksperckiej wynoszą 20 mln zł. Łącznie zatem w roku 2021 pracownicy i studenci uczelni wydali ponad 330 mln zł. Jest to znaczny przychód dla instytucji miejskich. Należy tę kwotę powiększyć o uczestnictwo gości uniwersytetu z kraju i z zagranicy, opłacających swoje pobyty w ramach grantów naukowych, opłat z tytułu uczestnictwa w konferencjach naukowych, czy też w działalności kulturalnej organizowanej przez różne struktury uczelni.

Odnotować należy również absorpcję środków pochodzących z różnych funduszy Unii Europejskiej. Uczelnia jest jednym z największych beneficjentów tej pomocy państw europejskich dla regionów słabiej rozwiniętych pod względem różnych wskaźników postępu cywilizacyjnego. Corocznie około 80 mln zł zostaje zainwestowanych w infrastrukturę naukowo-badawczą, technologiczną oraz rozwój bazy socjalnej i sportowej. W ubogim pod względem ekonomicznym regionie nie ma zbyt wielu instytucji z wolnymi środkami na wkład własny w różnych projektach inwestycyjnych. Uczelnia obficie korzysta zatem z różnych form dodatkowego wsparcia ze środków Unii Europejskiej.

Od 2008 roku – początku realizacji wielkich inwestycji infrastrukturalnych w uczelni zbudowano od podstaw 8 nowych budynków dydaktyczno-badawczych, a 34 obiekty zostały zmodernizowane. Kwota inwestycji budowlanych przekroczyła 550 mln zł, a 300 dalszych milionów przeznaczono na inwestycje badawcze, urządzenia i materiały eksploatacyjne oraz realizację wielu projektów naukowych. Warto dodać, że także przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych korzystali z tych zasobów finansowych. Największe jednak środki dotyczyły nauki o żywności (grant 39 mln zł), rybactwa (36 mln zł), czy poprawy efektywności upraw rolniczych (21 mln zł). W kręgu zagadnień ekonomicznych, prawnych i społecznych finansowano ze środków Unii Europejskiej takie tematy jak informatyzacja funkcjonowania urzędów, zapotrzebowanie

gospodarki regionu na wysoko kwalifikowaną kadre naukową, czy funkcjonowanie szkolnictwa zawodowego w regionie. Wszystkie te projekty opiewały na kwotę powyżej 1 mln zł (Górniewicz, 2012).

Budowanie prestiżu uczelni

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski został uznany przez czytelników „Gazety Wyborczej” największym osiągnięciem w regionie po odzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1945 roku. Bywa przedmiotem dumy mieszkańców miasta i regionu, którzy wsłuchują się także w głosy ekspertów wypowiadających się na wiele tematów poruszanych w lokalnych mediach. Bogata oferta dydaktyczna i wysoko wykwalifikowana kadra nauczycieli akademickich z wielu obszarów wiedzy sprawia, że nowa uczelnia jest konglomeratem wielu dziedzin badawczych, dotąd lokalizowanych w poszczególnych typach uczelni, jak: rolnicze, pedagogiczne, techniczne, artystyczne, czy medyczne no i oczywiście uniwersyteckie. Obok dyscyplin podstawowych rozwijane są nauki aplikacyjne.

W innych miastach Polski istnieją uniwersytety i politechniki, akademie i wyższe szkoły zawodowe, uczelnie artystyczne i ekonomiczne, a w Olsztynie wszystkie one spletają się w jednym miejscu i w jednej organizacji.

Z perspektywy lat, jakie upłynęły od momentu powołania UWM, ocena działalności jest jednoznacznie pozytywna. Placówka intensywnie rozwija się pod względem naukowym i dydaktycznym, kulturalnym i sportowym. W rankingach światowych zajmuje miejsce w 12. setce, w rankingach krajowych – w trzeciej dziesiątce. Stabilna kadra naukowa, wysoki prestiż akademicki części uczonych – 12 osób zostało zakwalifikowanych do grona osób o największej cytowalności na świecie w swoich dyscyplinach naukowych, wysoka ocena jakości kształcenia potwierdzona certyfikatami nadawanymi niegdyś przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, a potem Polską Komisję Akredytacyjną, a także prestiż imprez sportowych oraz kulturalnych organizowanych przez kluby studenckie sprawia, że marka UWM jest ceniona zarówno w kraju, jak i zagranicą.

W Olsztynie działa regionalny oddział Polskiej Akademii Nauk. Gros członków tego gremium wywodzi się ze środowiska uniwersyteckiego. Nadal prężnie działa Olsztyńskie Forum Nauki skupiające uczonych o wysokich wynikach w ocenie bibliometrycznej. Ich publikacje znajdują się w światowych, czołowych czasopismach naukowych o najwyższej punktacji.

Podobnie jak inne duże organizacje społeczne, także uczelnia przechodzi okresy wzlotu i wyhamowania aktywności. Pojawiają się konflikty i spory dotyczące strategii rozwoju nauki i dydaktyki akademickiej. Dosyć niska jest efektywność pozyskiwania grantów badawczych, zwłaszcza przez przedstawicieli nauk humanistycznych

i społecznych. Pomimo znacznej aktywności w aplikowaniu o środki na realizację projektów badawczych wyniki postępowań oceniających te wnioski są niskie.

Sukcesywnie zmniejsza się liczba studentów i słuchaczy studiów podyplomowych. Przy dużej ofercie dydaktycznej i znaczącej liczbie nauczycieli akademickich pojawiają się problemy związane z finansowaniem poszczególnych przedsięwzięć dydaktycznych i naukowych. Zmniejszyła się efektywność i sprawność kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Sprawność kształcenia wynosi tylko 65% – jest wyższa na kierunkach społecznych, a najniższa na medycznych. Oznacza to, że co trzecia osoba przyjęta na studia nie kończy ich w terminie zapisanym w ustawie. Część studentów przenosi się do innych uczelni lub krąży po wielu wydziałach rodzimego uniwersytetu.

Biblioteka Uniwersytecka także wymaga doposażenia i dofinansowania swojej działalności. Ma zbiory przekraczające 1,3 mln woluminów, ale jest to jednak czterokrotnie niższy zasób publikacji niż w sąsiednim uniwersytecie w Toruniu. Nie udało się wpisać UWM do listy bibliotek otrzymujących bezpłatny egzemplarz każdej wydanej w Polsce publikacji.

Krótkie posumowanie

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski jako uczelnia funkcjonująca na rubieżach Rzeczypospolitej wymyka się prostym ocenom. Jest to uczelnia młoda, bo działa zaledwie 23 lata, ale przecież dziedziczy tradycje kształcenia kandydatów do kapłaństwa sięgające ponad 450 lat wstecz, jak też do studiów rolniczych i technicznych utworzonych ponad 70 lat temu. Nowa uczelnia powstała na bazie pewnej tradycji intelektualnej „zaimportowanej” na ziemię odzyskane. Tutaj kadra nauczycieli akademickich i studentów przeniesionych z Cieszyna i Łodzi spotkała nowych kandydatów na studentów z północnego Mazowsza, Ziemi Łomżyńskiej i przesiedlonych zwłaszcza z rubieży wschodnich II Rzeczypospolitej mieszkańców Regionu Warmii i Mazur. Do dzisiaj główne place kampusu uniwersyteckiego nawiązują do swoich poprzedniczek. Istnieje Plac Cieszyński oraz Plac Łódzki, w nazwach ulic pojawiają się luminarze nauk rolniczych z Polski, a nowe ulice osiedli olsztyńskich noszą nazwy szczególnie zasłużonych profesorów przybyłych do Olsztyna w 1950 roku.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski od początku swojego istnienia funkcjonuje jako uczelnia autonomiczna. To znaczy, że rozwój poszczególnych jednostek organizacyjnych dokonywał się poprzez uzyskiwanie uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego lub doktora według przepisów obowiązującej ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz na mocy ustaw o szkolnictwie wyższym. Każdy z wydziałów uczelni ma uprawnienia do nadawania stopni naukowych, niektóre w kilku dyscyplinach, na przykład Wydział Humanistyczny w czterech dyscyplinach: historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, filozofia; inne jednostki w mniejszym zakresie. Ustawa 2.0 z roku 2018 zmniejszyła liczbę tych uprawnień, gdyż zredukowano o 40%

liczbę dyscyplin naukowych, łącząc niekiedy kilka w nowe, np.: zootechnika i rybactwo, nauki o polityce i administracji, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski wpisuje się w strategię rozwoju województwa. Poniekąd nawet profesorowie uczelni uczestniczą w wielu pracach przygotowawczych, a przedstawiciele rektora w gremiach decyzyjnych związanych z określaniem kierunków rozwoju społeczno-gospodarczego regionu. Istotnym elementem jest profilowanie oferty dydaktycznej uniwersytetu związanej z potrzebami regionu na wysoko wykwalifikowaną kadrę zarządzającą i w działalności produkcyjnej lub usługowej. Pozyskiwano nawet środki z Funduszu Rozwoju Regionalnego na diagnozowanie potrzeb dotyczących absolwentów studiów doktoranckich, poziomu zatrudnialności absolwentów studiów czy ukierunkowanie oferty studiów podyplomowych (Górniewicz, Mizerek, 2010; Górniewicz, 2008; Górniewicz, Maciejewska, Mizerek, 2007).

Rozwój regionu oparty jest na kilku założeniach fundamentalnych. Pierwszym z nich jest zachowanie dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego, drugim – rozwój dziedzin gospodarki przyjaznych środowisku, trzecim – wykorzystanie potencjału przyrodniczego do lecznictwa, rozwój infrastruktury informatycznej, stąd na UWM zlokalizowano Regionalne Centrum Informatyczne – największą bazę danych w województwie. Uczelnia przyjęła nowy logotyp i nazwę „Green University”, podkreślając jej znaczenie w reaktywowaniu zasobów środowiska i wykorzystywania naturalnych źródeł energii.

W uczelni przyjęto zasadę łączenia badań z dydaktyką akademicką. Obok wymaganych w standardach nauczania kursów ogólnokształcących, istnieje znaczna część zajęć dydaktycznych opartych na zainteresowaniach badawczych poszczególnych pracowników uczelni. Ten Humboldtowski model uniwersytetu badawczego stanowi punkt odniesienia zarówno do prowadzenia badań naukowych, jak i wykorzystania potencjału kadrowego nauczycieli akademickich do uruchamiania nowych kierunków i specjalności kształcenia.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski był drugą uczelnią w kraju po Uniwersytecie Gdańskim, która wprowadziła zasady procesu bolońskiego jeszcze przed 2005 rokiem, kiedy taki postulat znalazł się w zapisach nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Należy jednak przyznać, że podstawowe założenia nowego systemu nie do końca sprawdziły się w praktyce edukacyjnej. Silny był opór tak zwanych zasłużonych profesorów, którzy nie uwzględniali na przykład zaliczonych w uczelniach zagranicznych przedmiotów i nakazywali najbardziej mobilnym i twórczym studentom zaliczanie raz jeszcze „swoich” przedmiotów. Po kilku latach bezowocnej współpracy studenci olsztyńscy odchodzili z uczelni do innych szkół wyższych. Bo tam zaliczano im przedmioty i punkty ECTS uzyskane w zagranicznych uniwersytetach. Żadne rozmowy władz uczelni, ani przepisy regulujące te sprawy nie wpłynęły na zmianę stanowiska owych profesorów (Górniewicz, 2005).

Powszechnie krytykowany jest także dzisiaj model dwustopniowego kształcenia. W założeniach student mógł w ciągu pięciu lat studiów uzyskać kwalifikacje z dwóch obszarów kształcenia. Przedstawiciele niektórych dyscyplin naukowych nakładali jednak dodatkowe zobowiązania na studentów przechodzących z jednego kierunku na inny na studiach drugiego stopnia, co spowodowało, że część osób rezygnowała z takiej formuły kształcenia. Absurdalne wymagania nauczycieli akademickich redukowały zapał młodych ludzi do pozyskiwania nowych kompetencji zawodowych.

Uroczy kampus akademicki w Kortowie (olsztyńska „Kortowiada”), uznany za najlepszą propozycję kulturalną studentów w Polsce, poczucie spełniania swoistej misji integrującej różnorodne środowiska etniczne i religijne przez nauczycieli akademickich, silna kadra i wielość kierunków kształcenia sprawia, że Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie jest uczelnią wyjątkową na mapie Polski. Stanowi duży ośrodek akademicki, z kilkoma mocnymi kierunkami kształcenia i organizacji badań naukowych, uznany pod względem sportowym, organizacji wolontariatu, czy działalności artystycznej. Jest znaną marką w regionie i kraju, dużym zakładem pracy, miejscem skondensowanej działalności ekonomicznej.

Ale jest też specyficzny urok tego miejsca w kraju. Ma ono swoją bogatą tradycję. Niedługo w Kortowie funkcjonował największy w Prusach Wschodnich szpital psychiatryczny z bogatą infrastrukturą techniczną. W ciągu czterech lat zbudowano ponad 50 budynków, w których przebywało 1200 pensjonariuszy i kadra medyczna. W 1944 roku utworzono tutaj dodatkowo lazaret wojskowy na 300 miejsc. W styczniu 1945 roku oddziały Armii Czerwonej zlikwidowały szpital. Około 1200 pacjentów wywieziono pociągiem w kierunku zachodnim. Pojazd zaginął, nigdy nie dojechał do celu. Pierwsi przybysze z innych regionów Polski w marcu 1945 odnaleźli natomiast zwłoki ponad 300 osób zamordowanych na terenie szpitala i zwłoki ośmiu lekarzy powieszonych na strychu największego budynku.

Znacznie zrujnowany kampus przez 5 lat nie był przedmiotem zainteresowania władz miasta. Dopiero decyzja rządu o przeniesieniu do Olsztyna kadry i studentów dwóch uczelni rolniczych nadała nowego charakteru temu miejscu.

Duch dziejów ciągle jest odczuwalny jednak przez nowych mieszkańców tego miejsca. Pozostały dowody materialne dawnego szpitala w postaci wyremontowanych budynków, ale z zachowaną stylizacją właściwą dla architektury końca XIX wieku (1882 – uruchomienie szpitala), istnieją pozostałości przyszpitalnego cmentarza. Odnaleziono podczas budowy nowych obiektów szczątki ponad 3200 osób tutaj pochowanych. Istnieją pomniki po dawnych bohaterach tej ziemi. Nieopodal miasteczka uniwersyteckiego dostrzec można kurhan – miejsce pochówku najstarszych mieszkańców Olsztyna z VIII wieku przed naszą erą. Przybyli tu wkrótce po ustąpieniu lodowca.

Nadal treścią różnych opowieści i dowcipów są dokonania, lub ich brak, nauczycieli akademickich, wyróżniających się studentów i pracowników administracji i obsługi. Władze uczelni troszczą się o swoich wielkich przywódców, byłych rektorów

obu szkół wyższych. Ich portrety w strojach galowych wiszą w sali senatu. Jest to też miejsce pełne pamiątek, pozostałości z pobytu delegacji zagranicznych, czy jakichś szczególnych wyróżnień dla pracowników uczelni.

Niegdyś Bogdan Suchodolski (1990) pisał o wskaźnikach zadowolenia ludzi z ich działalności zawodowej i uczestnictwa w życiu społecznym. Uznał, że najważniejszym z nich jest uśmiech, poczucie satysfakcji z aktywności publicznej wyrażone poprzez pozytywny przekaz swoich emocji kierowany do innych ludzi. I tak jest też w UWM. Wszędzie tam można spotkać ludzi uśmiechniętych, zadowolonych z tego, że pracują, albo studiują w wyjątkowym miejscu w Polsce na olsztyńskim uniwersytecie.

Bibliografia

- Achremczyk, S. (1997). *Historia Warmii i Mazur*. Olsztyn: Wydawnictwo OBN.
- Achremczyk, S. (2009). *Nauk przemożnych perła – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie w latach 1999–2009*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Achremczyk, S. (2019). *Droga do uniwersytetu w Olsztynie: od Hozjanum i Albertyny do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Achremczyk, S. (2020). *Kortowo dawniej i dziś*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Chłosta, J. (1999). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie 1969–1999*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Faruga, A. (2011). *Spacerkiem po Kortowie – dzielnicy uniwersyteckiej w Olsztynie*. Olsztyn: Stowarzyszenie Absolwentów UWM.
- Faruga, A., Achremczyk, S. (2010). *Olsztyn Akademicki 1945–1950–2010*. Olsztyn: Wydawnictwo Edycja.
- Górniewicz, J. (2005). Proces Boloński w systemie szkolnictwa wyższego w Europie. W: J. Górniewicz (red.), *Wymiar społeczny procesu bolońskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J. (2008). *Praktyki studenckie w przedsiębiorstwach Warmii i Mazur – raport z badań*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J. (2011). *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Górniewicz, J. (2018). *Wyniki egzaminu maturalnego w latach 2005–2018 w opiniach interesariuszy społecznych*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Górniewicz, J. (red.) (2012). *Krótkie sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w kadencji 2008–2012*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J., Achremczyk, S. (red.) (2010). *Sześćdziesiąt lat nauki i kształcenia akademickiego w Olsztynie*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Górniewicz, J., Maciejewska, M., Mizerek, H. (red.) (2007). *Między adaptacją a innowacyjnością. Możliwości wykorzystania potencjału naukowego specjalistów ze stopniem doktora w przedsiębiorstwach Warmii i Mazur*. Olsztyn: Wydawnictwo OBN.
- Górniewicz, J., Mizerek, H. (red.) (2010). *Oferta dydaktyczna szkół zawodowych a regionalny rynek pracy*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Górniewicz, J., Pulińska, U., Radziszewska, M.J. (2018). *Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego: przyczynki do dziejów akademickiego środowiska pedagogicznego w Olsztynie*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Januszko, D., Kozdroń, J., Pilarek, B. (oprac.) (1999). *Narodziny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w dokumentach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kozdroń, J., Sołoma, A., Wójcicka, A. (red.) (1995). *Kortowo w 45-leciu. Z dziejów Akademii Rolniczo-Technicznej im. Michała Oczapowskiego w Olsztynie – daty, fakty, wydawnictwa*. Olsztyn: Wydawnictwo ART.
- Krzymowski, T. (2019). *Strzępy autobiografii i refleksje starego fizjologa racjonalisty nad życiem*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Krzymowski, T., Stefańczyk-Krzymowska, S. (2021). *Powstanie i dzieje Olsztyńskiego Forum Naukowego w latach 1990–2020*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Lorenz, J. (2011). O genezie UWM w Olsztynie. W: J. Górniewicz (red.), *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Łukaszewicz, B. (1999). *U źródeł uniwersytetu 1993–1999. Materiały i dokumenty do powstania Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Olender-Jermacz, B. (2016). Koła naukowe w szkole wyższej. W: P. Piotrowski, J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), *Podmioty w systemie szkolnictwa wyższego. Przyczynki do pedagogiki szkoły wyższej*. Olsztyn: Katedra UNESCO UWM.
- Piszczyk, E. (2011). Starania o Wydział Teologii. W: J. Górniewicz (red.), *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Radziszewska, M. (2018). Początki i rozwój instytucjonalnego kształcenia pedagogów i nauczycieli w regionie Warmii i Mazur. W: I. Górniewicz, U. Pulińska, M. Radziszewska (red.), *Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Przyczynki do dziejów akademickiego środowiska pedagogicznego w Olsztynie*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Staniszewski, A. (2019). Dziennik akademicki (fragmenty z lat 1990–1993). *Prace Literaturoznawcze*, 1, 203–210.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.

Streszczenie

W artykule omówiono dzieje powstania Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, jego potencjał, kierunki rozwoju, osiągnięcia i zagrożenia na tle przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce.

Słowa kluczowe: uniwersytet, działalność naukowo-badawcza i dydaktyczna uczelni, kontekst historyczny i społeczny szkoły wyższej

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0001-6181-2414

Uniwersytet w Białymstoku jako uczelnia wiodąca i symbol wspólnoty wschodniego pogranicza

Wprowadzenie

Na początku trzeciej dekady XXI wieku wciąż stawiamy pytania o kierunek zmian uniwersytetów, nie tylko polskich, którym zarzuca się, że „generują zbyt mało intelektualnej energii” (Lambert, Butler, 2007, s. 1) i że niewiele z nich zajmuje liczącą się pozycję w światowych rankingach uniwersytetów. Z polskich uczelni, na liście Szanghajskiej, czyli zestawieniu najlepszych szkół wyższych na świecie – nadal jedynie Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński utrzymały swoje pozycje w 4. setce.

Mając świadomość, że wiedza jest jednym z najważniejszych czynników kształtujących życie gospodarcze, jak również wartości społeczno-kulturowe, od 1990 roku – przełomowej daty dla polskiego szkolnictwa wyższego (wówczas uchwalono prawne regulacje pozwalające na tworzenie uczelni niepublicznych) – rozpoczęto permanentną „reformę” polskich uczelni. Kapitałnym dowodem potwierdzającym, że uczelnie stały się „obiektami” nadmiernej regulacji ministerialnej są dane Sejmu RP z 14 lutego 2008 roku, z których wynika, iż w zakresie szkolnictwa wyższego obowiązywały 92 ustawy, 226 rozporządzeń i 105 innych aktów prawnych, a w zakresie nauki 286 aktów prawnych. W 1990 roku ustawa o szkolnictwie wyższym składała się z 202 artykułów (Thieme, 2009, s. 371–372). *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku składa się już z 277 artykułów (Ustawa 2005, nr 164, poz.1365). Ustawa z 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* zawiera natomiast 470 artykułów (Ustawa, 2018, poz. 1668). Ta niebywale pokaźna liczba regulacji prawnych powoduje, że uczelnie mają poczucie ograniczenia autonomii i niewystarczającego finansowania z budżetu państwa. Jest to o tyle ważne, że w dyskusjach bezustannie przywołuje się jakość i konkurencyjność – wymagania, którym trudno sprostać na europejskim czy światowym poziomie przy obecnie obowiązującej wysokości finansowania i ograniczonej niezależności naukowo-dydaktycznej.

Być może w kontekście ciągłych reform i zmian, nowych zasad i przepisów, wielości instytucji kontrolujących uczelnie wyższe, szansą na rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce na miarę XXI wieku są uniwersytety, realizujące swoją misję zgodnie ze średniowieczną tradycją i ideą *studium generale* – zapewniające powszechność, ciągłość i ogół nauk, zrzeszające nauczających i uczących się. Nie znaczy to jednak, że „chodzi o powrót do średniowiecza, lecz odrodzenie kultury akademickiej na nowe czasy”

(Sztompka, 2014, s. 29). Terapia prowadzić powinna do powrotu w nowych warunkach, w zmienionym kontekście ekonomicznym i politycznym do fundamentalnych, konstytutywnych pryncypiów tradycyjnej kultury akademickiej, będącej gwarantem „dostojeństwa uniwersytetu”. Równocześnie powinien być to uniwersytet, który wypełniając swoje posłannictwo, realizuje je zgodnie z kodem kulturowym obowiązującym w otoczeniu, w którym funkcjonuje. Jest to uniwersytet, który wychodzi naprzeciw społecznym oczekiwaniom wobec oświaty i przyczynia się do rozwoju kapitału intelektualnego, stosownie do potrzeb społeczno-kulturowych i gospodarczych kraju – realizuje misję uniwersytetu na rubieżach, której podstawą jest dążenie do wolności myślenia i imperatyw poszukiwania prawdy (Zuziak, 2014, s. 56).

Godnym uwagi przykładem uczelni, w której jednostka, a także instytucja spotykają się w przestrzeni wzajemnej – budowanej na podstawie relacji i umowy – wolności działania i postępowania ponad granicami „narodowymi” i „państwowymi” (Jaksender, 2013, s. 55) jest Uniwersytet w Białymstoku. Celem artykułu jest dlatego analiza aktywności Uniwersytetu w Białymstoku jako uczelni wiodącej w regionie oraz będącej symbolem wspólnoty na wschodnim pograniczu.

Uniwersytet w Białymstoku to największa podlaska uczelnia, która rozpoczęła świętowanie jubileuszu 25-lecia swojego istnienia. W kontekście kilkusetletniej tradycji polskich uczelni (Uniwersytetu Jagiellońskiego – rok powstania 1364, Wrocławskiego – 1702 r., Warszawskiego – 1816 r.) młody wiek funkcjonowania Uniwersytetu w Białymstoku może wydawać się niewystarczająco doniosły, mimo to jego rozwój jest dynamiczny i progresywny. Uniwersytet w Białymstoku jest największą uczelnią w północno-wschodniej Polsce, zarówno pod względem liczby pracowników i studentów, jak i oferowanych kierunków oraz form nauczania. Uczelnia zatrudnia obecnie ponad 1300 osób, w tym niemal 800 nauczycieli akademickich, którzy pracują na dziewięciu wydziałach, w pięciu instytutach oraz Filii w Wilnie. Uniwersytet w Białymstoku jest dzięki temu uczelnią z perspektywami, która tworzy swoją historię, poprzez budowanie wspólnoty akademickiej i pielęgnowanie więzi międzyludzkich.

Na drodze do samodzielnego Uniwersytetu – odniesienia historyczne

Uniwersytet w Białymstoku został utworzony zgodnie z Ustawą z 19 czerwca 1997 roku (Ustawa, 1997). Powstał w wyniku przekształcenia Filii Uniwersytetu Warszawskiego, której podwaliną była Wyższa Szkoła Nauczycielska powołana 20 lipca 1968 roku (Zarządzenie, 1968). Wyższa Szkoła Nauczycielska była trzyletnim studium zawodowym powstałym w wyniku restrukturyzacji I i II Studium Nauczycielskiego, podzielonym na trzy wydziały: Humanistyczny (z którego w 1977 r. został wydzielony Wydział Pedagogiki i Psychologii, obecnie Wydział Nauk o Edukacji), Matematyczno-Przyrodniczy, Nauczania Początkowego.

Wyższa Szkoła Nauczycielska w powojennym Białymstoku odegrała szczególne znaczenie – po pierwsze, odpowiadała na ogromne zapotrzebowanie na wykształconych nauczycieli i po drugie, była istotnym czynnikiem w krystalizowaniu społecznej świadomości i rozwoju kultury regionu. Województwo białostockie bowiem w latach II wojny światowej doświadczyło dwóch okupacji – sowieckiej i niemieckiej. Śmiercionośna machina władzy Hitlera i Stalina doprowadziła do przerażających zbrodni i eksterminacji ludności. Pod względem strat osobowych polskiego środowiska oświatowego, województwo białostockie znalazło się na czwartym miejscu, wśród województw powojennej Polski, po województwie pomorskim, warszawskim i poznańskim. Z porównania jednak ze stanem zatrudnienia w szkołach wynika, że wskaźnik strat osobowych w tym regionie był najwyższy w kraju, wynosił bowiem prawie 30% (Kryńska, 2010, s. 62–64). Podstawą tworzenia edukacji akademickiej w tej części Polski było stąd kształcenie nauczycieli. Równie dramatyczne były warunki tworzenia podstaw „nowej władzy” po zajęciu Białostoczczyzny przez Armię Czerwoną, wówczas władze sowieckie ponownie prowadziły szeroko zakrojone akcje represyjne przeciwko miejscowej ludności, a szczególnie przeciwko jej polskojęzycznej części. Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, a także jednostki NKWD w Białymstoku tworzyły własne areszty i obozy filtracyjne, podejmowały działania pacyfikacyjne i „oczyszczające”, wysyłały w teren grupy pościgowe (Wnuk i in., 2007, s. XXVIII). Wywołało to zbrojny opór tysięcy Polaków. Działaczy niepodległego podziemia skazywano na karę wieloletniego pozbawienia wolności i karę śmierci na podstawie niezwykle restrykcyjnych komunistycznych aktów prawnych wydanych w latach 1944–1946 (Kodeks, 1944; Dekret PKWN, 1944; Ustawa, 1945).

Wojskowy Sąd Rejonowy w Białymstoku statystycznie, pod względem liczby orzeczonych wyroków śmierci, uplasował się na szóstym miejscu w kraju (kolejno po: warszawskim, krakowskim, rzeszowskim, lubelskim i wrocławskim). Pod względem liczby wyroków wykonanych był zaś na miejscu trzecim (po warszawskim i krakowskim), jednak „fakt wykonania ponad połowy z orzeczonych przez WSR w Białymstoku wyroków śmierci [powoduje, iż – dop. E.K.] w skali całego kraju jest to najwyższy odsetek egzekucji wyroków” (Łapiński, 2004, s. 65). W grupie skazanych na karę śmierci zwraca też uwagę wysoki odsetek młodzieży, która stanowiła 23% ogółu skazanych (Łapiński, 2004, s. 65–66). Wśród olbrzymiej rzeszy skazanych przez WSR były kilkunastoletnie dziewczęta i bardzo młode kobiety oskarżone za udział w konspiracyjnych organizacjach niepodległościowych (Kryńska, 2012, s. 84 i nast.).

Białystok nie przypominał miasta polskiego. We wrześniu 1944 roku w tajnych raportach Zarządu Politycznego 1 Armii Wojska Polskiego donoszono, że w Białymstoku wszędzie wisiały portrety Stalina, z głośników słychać było radzieckie pieśni wojskowe, wyświetlano radzieckie filmy, a życie kulturalne miasta było zdominowane przez rosyjskojęzycznych artystów (Boćkowski, 2005, s. 11–12, 285). Powojenna przynależność województwa białostockiego powołanego 2 sierpnia 1919 roku, obejmującego

swym zasięgiem prawie w całości trzy dawne gubernie: grodzieńską, łomżyńską i suwalską, długo budziła dlatego niepokój (Milewski, Pyżewska, 2005, s. 77).

Województwo białostockie, na mocy Umowy granicznej pomiędzy Polską a ZSRR z 16 sierpnia 1945 roku, powróciło jednak do Polski, ale straciło na rzecz ZSRR tereny położone na wschodzie, obejmujące większą część powiatów grodzieńskiego i wołkowyskiego oraz skrawki powiatów sokólskiego i augustowskiego. Obszar województwa powiększono o powiat łomżyński oraz trzy powiaty z włączonej do Polski części Prus Wschodnich, tj. elcki, gołdapski, olecki (Umowa, 1947; Dekret, 1945, art. 1, ust. 3; Rozporządzenie, 1946, § 3, ust. 1). W 1946 roku województwo białostockie zajmowało powierzchnię nieco ponad 22,5 tys. km², tj. około 10 tys. km² mniej w porównaniu z powierzchnią z 1919 roku (*Województwo podlaskie*, 2018, s. 7). Stan ten obowiązywał do chwili wprowadzenia reformy administracyjnej (z 1.06.1975 r.), kiedy to z terenów dotychczasowego województwa białostockiego utworzono województwa: białostockie, łomżyńskie, ostrołęckie i suwalskie (Ustawa, 1975, art. 2). W 1999 roku z województwa białostockiego, łomżyńskiego (oprócz 5 wschodnich gmin powiatu ostrowskiego) i suwalskiego utworzono województwo podlaskie, które obejmuje obszar 20 187,02 km² (Urząd Statystyczny w Białymstoku), co stanowi 6,5% powierzchni Polski (*Powierzchnia i ludność*, 2014). Na dzień 30 czerwca 2020 województwo miało około 1,2 mln mieszkańców (Wyniki badań bieżących).

Niepewne losy województwa białostockiego i ogromne trudności materialne Białostoczczyzny, wywołane kolosalnymi stratami osobowymi i rzeczowymi poniesionymi w czasie II wojny światowej i po jej zakończeniu oraz zaistniałe problemy natury narodowościowej i politycznej spowodowały, że znakomita większość ocalałej kadry naukowej, administracji i studentów Uniwersytetu Stefana Batorego, zmuszona do ekspatriacji i opuszczenia Wilna latem 1945 roku, nie miała szansy zatrzymać się w Białymstoku i podjąć działania mające na celu uruchomienie Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Stefana Batorego w Białymstoku.

Z tego powodu, niosąc ze sobą pamięć i tradycję Uniwersytetu Stefana Batorego, skierowała się do miejscowości dalej położonych od wschodniej granicy Polski, wielu dotarło do Torunia, gdzie przyczynili się do utworzenia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Województwo białostockie jeszcze 52 lat czekało na zmaterializowanie idei Uniwersytetu w Białymstoku, choć w 1949 roku otwarto Wieczorową Szkołę Inżynierską (przemianowaną w 1964 r. na Wyższą Szkołę Inżynierską), a rok później Akademię Medyczną.

Idea Uniwersytetu Pogranicza i jej twórca

Mimo że historyczno-polityczne uwarunkowania zahamowały tworzenie samodzielnego Uniwersytetu w Białymstoku, to jednak determinacja w realizacji oczekiwań społecznych na kształcenie na poziomie uniwersyteckim doprowadziła do jego powstania.

Uznano, że nowo powołany uniwersytet ma być, zgodnie ze średniowieczną tradycją, wspólnotą zawodową ludzi nauczających i uczących się, swego rodzaju „wszechnicą ogarniającą całość, ogół wiedzy” (Kiryk, 2002, s. 211) oraz uniwersytetem będącym „pomostem kulturowym”, gdyż Podlasie jest obszarem niepowtarzalnym pod względem różnorodności zarówno kulturowej, jak i przyrodniczej.

Podlasie to teren pogranicza kulturowego, wielości języków, narodów, religii, kultur i obyczajów. Jest to bowiem takie miejsce:

taki punkt, w którym zaczyna się Wschód a kończy Zachód. (...) Podlasie jest także takim miejscem, w którym to Wschód się kończy, a Zachód zaczyna. To miejsce, w którym dwa spojrzenia – to z Zachodu oraz to ze Wschodu, każde „wyostrzone” na inny detal, inny szczegół, przyzwyczajone do „wylawiania” diametralnie różnych, lecz równie ważnych rzeczy – spotykają się i równoważą. Innymi słowy, to jeszcze nie Wschód i jeszcze nie Zachód, lecz już nie Wschód i już nie Zachód... Miejsce „pomiędzy”, egzotyczna ziemia, na której dla jednych coś się kończy, dla drugich – coś zaczyna... (*Podlasie Zielone Płuca*, 2006, k. 2).

W okresie organizacji Uniwersytetu w Białymstoku funkcje rektora sprawował Adam Jamróz – prawnik i politolog (*Rektorskie wybory*, 1998, s. 2), który twierdził, że – „miał poczucie moralnego obowiązku”, aby stworzyć Uniwersytet w Białymstoku. Drugi z kolei rektor kierujący Uczelnią w latach 2002–2005, Marek Gębczyński – biolog starał się – „polepszać akademickie *status quo*” (*Sprawozdanie z działalności*, 2004, s. 39).

Trzeci z kolei rektor decydujący o rozkwicie białostockiej *Alma Mater* – Jerzy Nikitorowicz – pedagog (*Zarządzanie to wiara w ludzi*, 2006, s. 4), miał wizję budowania Uniwersytetu „najbardziej znaczącego w regionie wschodnioeuropejskim” (*Zarządzanie to wiara w ludzi*, 2006, s. 5) będącego „pomostem kulturowym” na wschodnim pograniczu. Myślenie Jerzego Nikitorowicza o Uniwersytecie w Białymstoku jako o silnym ośrodku uniwersyteckim w regionie, prowadzącym „dialog kultur (...)”, zorientowanym na szeroko rozumiane problemy pogranicza” było ściśle powiązane z jego zainteresowaniami naukowymi, których istotą były studia nad wielokulturowością, w których Podlasie i jego kultura jest holistycznie rozumiana i którego tradycja pogranicza jest tym dziedzictwem kulturowym, które może wzbogacać i inspirować, być źródłem „wielkiej myśli” dla całej Europy. W ten sposób zrodziła się idea Uniwersytetu Pogranicza, w realizację której aktywnie włączyła się cała społeczność akademicka i zaczęto kształtować „tożsamość otwartą” na „otaczającą różnorodność” oraz realizować projekty badawcze, kulturotwórcze i wychowawcze odpowiadające na potrzeby regionu wyróżnionego terytorialnie, a także na podstawie jednej lub wielu cech przyrodniczych albo społeczno-gospodarczych. Na bazie tak rozumianego regionu sprecyzowano kategorię pogranicza, które zdaniem Stanisława Uliaszka „łagodzi zdecydowanie represyjność granicy, która ma funkcję rozdzielania i izolowania,

strzeżenia nienaruszalności, wydzielania i zawłaszczania przestrzeni, staje się oznaką wysuniętej stancy, bastionu” (Uliasz, 2001, s. 15). Kategoria „pogranicze” jest bowiem nie tylko formułą przestrzenności, lecz także rozległą dziedziną kulturową. Uwzględnienie elementu kulturowego powoduje, że „pogranicze” może być traktowane w kategoriach przestrzennych oraz w kategoriach kulturowych, jako „pogranicze kulturowe”. W czasopiśmie „Pogranicze, Studia Społeczne”, roczniku wydawanym przez Uniwersytet w Białymstoku, które zajmuje się przede wszystkim polskim pograniczem wschodnim, kategoria „pogranicza” została rozwinięta i zdefiniowana w trzech podstawowych znaczeniach:

Po pierwsze obejmuje ona obszar, terytorium, na którym realizuje się określony typ współżycia dwóch lub więcej grup etniczno-kulturowych. (...). W drugim znaczeniu pogranicze wiąże się przede wszystkim z różnego rodzaju formami współżycia między przedstawicielami dwu lub więcej grup etniczno-kulturowych. (...) W trzecim znaczeniu kategoria pogranicze wiąże się z nowym typem człowieka oraz właściwej mu świadomości jednostkowej i zbiorowej (Sadowski, 1992, s. 5–6).

Jerzy Nikitorowicz jako członek rady redakcyjnej rocznika podkreślił, że pogranicze:

zawiera w sobie immanentnie tolerancję jako mechanizm regulacji społecznej umożliwiający wchodzenie w interakcje z jednostkami odmiennymi kulturowo. (...) pogranicze i zawarta w nim odmienność stwarza konflikty, ale daje także szansę, pozwala na kształtowanie otwartości, poszanowania i wyrozumiałości dla innych, stwarza naturalną sytuację budowania pozytywnych więzi międzyludzkich pomimo różnic (Nikitorowicz, 1995, s. 15).

Tak zdefiniowane pogranicze – aktywizujące i wyzwalające kreatywność, oparte na wzajemnym zaufaniu, „kreowaniu tożsamości motywowanej wewnątrznie, opartej na wielowymiarowych wartościach” okazało się bardzo skuteczne, mimo że granica czy pogranicze nie łączą lecz dzielą (Nalaskowski, 2022, s. 84), to mogą też być czynnikiem pobudzającym do myślenia dywergencyjnego, czyli „dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na określony problem” (Nikitorowicz, 2015, s. 206, 209).

W Uniwersytecie w Białymstoku prowadzone są dlatego badania historyczne, socjologiczne, politologiczne oraz ekologiczne związane z tematyką pogranicza. Jedyna w skali europejskiej flora i fauna stanowi bogaty i interesujący warsztat badawczy i ekologiczny dla biologów i ekologów, zaś specyfika gospodarcza jest wielkim i ciekawym polem badań dla ekonomistów, specjalistów od zarządzania i marketingu. Położenie geograficzne również określiło kształt i kierunki rozwoju białostockiej uczelni. Pracownicy naukowo-dydaktyczni uczestniczą w międzynarodowych projektach badawczych prowadzonych na podstawie umów podpisanych z uczelniami funkcjonującymi w środkowo-wschodniej Europie (Białorusi, Litwie, Rosji i Ukrainie) i nie tylko.

Dzięki rektorowi Nikitorowiczowi i jego koncepcji budowania Uniwersytetu Pogranicza wykazano, że szkoły wyższe mogą być innowacyjne i otwarte na zmiany, jeżeli siłą sprawczą gruntownej naprawy będą one same, czyli „będą agendami reform i będą kształciły reformatorów, tworzyły krytyczną świadomość wewnątrz społeczności akademickiej i społeczeństwa jako całości” (Pilch, 2009, s. 997). Reformowanie szkolnictwa wyższego na podstawie aktów prawnych, bez udziału pracowników uczelni powoduje, że wprowadzane zmiany nie przynoszą oczekiwanych efektów. Gdy w 2005 roku Jerzy Nikitorowicz objął funkcję rektora, w tym czasie zdecydowano o reformowaniu szkolnictwa wyższego na podstawie przyjętej 27 lipca 2005 roku ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Ustawa, 2005). Wykonanie tej ustawy wymagało od władz uczelni podejmowania nieraz trudnych decyzji i karkołomnych działań, bowiem proponowane zaplecze systemowe i logistyczne aranżowanych reform było niezadowalające. Sposób organizowania działalności szkół wyższych za pomocą szczegółowych regulacji i kontroli spowodował, że uczelnie były traktowane instrumentalnie

Po raz kolejny – w 2018 roku (Ustawa, 2018) zmarnowano „szansę na uczynienie ze szkolnictwa wyższego i sektora nauki głównego mechanizmu uzyskiwania zdolności do konkurowania z najlepszymi na świecie” (Pawłowski, 2009, s. 37). Taki sposób reformowania, bez uzgodnionej społecznej wizji, celów i polityki szkolnictwa wyższego powoduje, że uniwersytet jest obiektem zmian, a nie podmiotem prowadzonych reform. Wciąż nie mają szans przebicia sformułowane postulaty, domagające się, by uniwersytet był wspólnotą, której celem jest poszukiwanie prawdy i zgłębianie wiedzy wraz z zachowaniem ciągłości tradycji wolnych badań, aby uniwersytet był instytucją łączącą misję kulturalną i intelektualną, wychodzącą naprzeciw społecznym oczekiwaniom i potrzebom społecznym. Są to postulaty, o tyle ważne, że współczesne uniwersytety cierpią, jak twierdzi Agnieszka Lekka-Kowalik: „na rozdwojenie jaźni: kołaczę się w nim jeszcze myśl o misji służenia pełnej prawdzie, a próbuje przybrać postać firmy usługowej, w ramach której tej misji realizować nie może” (Lekka-Kowalik, 2009, s. 66). Maria Czerepaniak-Walczak zauważa też, że „Komerccjalizacja edukacji generuje kulturę konformizmu, stojącą w wyraźnej sprzeczności wobec tradycyjnej roli uniwersytetu, jako źródła społecznego krytycyzmu. W tym kontekście wolność akademicka staje się luksusem” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 61). Wolność akademicka bowiem:

istnieje w przestrzeni etycznej, która wyraża napięcie między ideałem autonomicznego poszukiwania zrozumienia rzeczywistości a specyficznymi (historycznymi, instytucjonalnymi i politycznymi) czynnikami, które ograniczają takie poszukiwania (Melosik, 2015, s. 26).

W tym kontekście warto przywołać wykład Kazimierza Twardowskiego, wygłoszony w związku z przyznaniem mu 21 listopada 1932 roku przez Uniwersytet Poznański doktoratu honoris causa, zatytułowany – „O dostojności uniwersytetu”

(Twardowski, 1933). Jest to najpewniej jedna z najpiękniejszych wypowiedzi na temat misji uniwersytetu i jego miejsca w społeczeństwie, która do dziś nie straciła swej aktualności. Kazimierz Twardowski upominał się o „dostojeństwo uniwersytetu”, nawet słowo uniwersytet pisał przez duże „U”, aby w ten sposób podkreślić doniosłość uniwersytetu. Twierdził, że dostojeństwo uniwersytetu „płynie nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei Uniwersytetu” (Twardowski, 1933, s. 6–7). Uniwersytet „promieniuje dostojeństwem” i spełnia swoje zadania, gdy ma „bezwzględna duchową niezależność (...) Albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczym krępowane ani zagrożone” (Twardowski, 1933, s. 9). Niezależność duchowa jest więc istotą uniwersytetu „promieniującego dostojeństwem” i świadczy o doniosłości jego funkcji, którą pełni:

Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem największe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale (Twardowski, 1933, s. 7).

Kazimierz Twardowski dowodząc, że uniwersytet, mając pełne prawo domagania się „niezawisłości duchowej”, w tym do przeciwstawiania się: „wszelkim jawnym lub podstępny zakusom poddawania jego pracy naukowej czyjejkolwiek kontroli lub komendzie” (Twardowski, 1933, s. 9–10).

Musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych (Twardowski, 1933, s. 10).

Aby uniknąć nowych form „zniewolenia”, „otwartość uniwersytetu jako jego niezbywalna cecha” (Nalaskowski, 2013, s. 68) jest nadzwyczaj pożądana i powinna „być symbolicznie chroniona przez pewien rodzaj immunitetu absolutnego, tak jakby jej wewnątrz było nietykalne” (Nalaskowski, 2013, s. 55).

Można więc uznać, że podstawowym wymogiem właściwej realizacji „idei uniwersytetu” jest zapewnienie mu niezależności duchowej oraz wolności od wszelkich ideologicznych (politycznych, partyjnych) wpływów, które mogłyby krępować jego działania (Śliwerski, 2015, s. 349–350), jak też coraz to nowych ograniczeń i zakazów prawnych czy administracyjnych wymuszających organizację życia uniwersyteckiego.

Realizacja idei Uniwersytetu Pogranicza – budowa tożsamości uniwersytetu

Mimo ekonomiczno-rynkowej i korporacyjnej rzeczywistości przenikającej mury uczelni oraz parametryzacji która „zabiła pierwiastek twórczości i odhumanizowała pracę” (Sztompka i in., 2014, s. 38) akademicką – Uniwersytet w Białymstoku skutecznie realizuje swoją ideę uniwersytetu, którego położenie geograficzne i potrzeby społeczno-kulturowe określają kształt i kierunki jego rozwoju. Społeczność akademicka aktywnie włączyła się w realizację tworzenia uniwersytetu, który według byłego rektora Jerzego Nikitorowicza:

ma do spełnienia ważną misję – ochrony wspólnego spadku, pogranicza kultur kształtowanego od czasów Jagiellonów oraz misję związaną z ochroną środowiska naturalnego, kształceniem młodzieży, kadr naukowych i administracyjnych zorientowanych na szeroko rozumiane problemy pogranicza i jednocześnie wrót wschodnich Unii Europejskiej (*Pomost między Europą Zachodnią*, 2006).

W kontekście kreowania życia w dialogu i wzbogacania wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości, ogromne znaczenie ma też wzrost poziomu naukowego kadry akademickiej i realizowana oferta dydaktyczna. Fundamentem rozwoju współpracy z najbliższymi sąsiadami, opartej na otwartości, tolerancji, szacunku względem różnorodności społecznej i kulturowej było uwzględnianie edukacyjnych potrzeb Polaków na Wschodzie. Wymiernym efektem liczenia się z tymi potrzebami było m.in. uruchomienie studiów w Grodnie dla obywateli Białorusi polskiego pochodzenia, którzy znali język polski i kultywowali polskość.

Spektakularną inicjatywą związaną z budowaniem więzi wspólnotowych i umacniania potrzeb edukacyjnych było powołanie w 2007 roku Filii UwB w Wilnie. „W mieście opromienionym sławą Uniwersytetu Stefana Batorego” został uruchomiony Wydział Ekonomiczno-Informatyczny, *Gaudeamus* zabrzmiął w roku akademickim 2007/2008 (*Inauguracja roku akademickiego*, 2008, s. 17). Jest to pierwsza filia uczelni zagranicznej na Litwie oraz pierwszy zamiejscowy wydział uczelni polskiej poza jej granicami. Jest to inicjatywa skierowana przede wszystkim do Polaków na Litwie w trosce o poziom wykształcenia młodzieży z polskich rodzin. Polacy na Litwie stanowią największą mniejszość narodową. Powołanie wyższej uczelni, kształcącej młodzież w języku ojczystym było jednym z najważniejszych postulatów mieszkających na Litwie Polaków. Do 2021 roku Wydział ukończyło ponad 800 absolwentów, którzy zasilili lokalny rynek pracy i wzmocnili polską inteligencję na Litwie.

Mając na uwadze „zarówno tradycyjne polskie zainteresowanie sprawami wschodnimi” (Mironowicz, 2010, s. 7), jak i „badania nad bliższą i dalszą okolicą” (Zawadzka, 2008, s. 21) w 2010 roku, z inicjatywy rektora Jerzego Nikitorowicza powołano Instytut Studiów Wschodnich, jednostkę badawczą skupiającą wysokiej klasy specjalistów

z wielu dziedzin, podejmujących działalność na rzecz współpracy pomiędzy państwami europejskimi, szczególnie Europy Środkowo-Wschodniej. Podjęto też decyzję o uruchomieniu kierunku – studiów wschodnich.

Zgodnie także ze „szczególnymi zadaniami [uczelni – dop. E.K.], wśród których bardzo istotne jest prowadzenie dialogu kultur” (*Pomost między Europa Zachodnią*, 2006), rektor Jerzy Nikitorowicz wspierał też Katedrę Teologii Katolickiej i Katedrę Teologii Prawosławnej działające w Uniwersytecie od 14 października 1998 roku. W księdze jubileuszowej uniwersytetu odnotowano, że wymienione katedry „Mają (...) ważny wymiar ekumeniczny i akcentują specyfikę Uczelni” (Nikitorowicz, 2008, s. 16).

Należy nadmienić, że w uznaniu wielkich zasług na polu nauki i życia społeczno-politycznego Uniwersytet w Białymstoku nadał w pierwszym dziesięcioleciu istnienia, tytuł *doctor honoris causa* ośmiu wybitnym postaciom: twórcy paryskiej „Kultury” – redaktorowi Jerzemu Giedroycowi; Prezydentowi RP na Uchodźstwie – Ryszardowi Kaczorowskiemu, profesorowi Andrzejowi Wyczańskiemu; profesorowi Andrzejowi Stelmachowskiemu; zwierzchnikowi polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego – Metropolicie Sawie; profesorowi Marcelowi Morabito; Metropolicie Białostockiemu księdzu profesorowi Edwardowi Ozorowskiemu i profesorowi Keiichi Yamanaka (Nikitorowicz, 2008, s. 18).

Niejako zwieńczeniem działań związanych z budowaniem „pomostów kulturowych” jest powołanie w październiku 2013 roku Sieci Uniwersytetów Pogranicza, skupiającej ośrodki akademickie z Polski, Białorusi, Litwy, Rosji i Ukrainy.

W celu przygotowania całego Uniwersytetu w Białymstoku do aktywnego udziału w rozwoju społeczno-gospodarczym regionu poprzez poprawę jakości zasobów ludzkich, tj. wzrostu umiejętności i kwalifikacji zawodowych pracowników naukowo-dydaktycznych oraz absolwentów uczelni, rektor Jerzy Nikitorowicz podjął też intensywne działania związane z tworzeniem nowoczesnej bazy dydaktycznej i naukowo-badawczej uczelni – kampusu przy ul. Ciołkowskiego w Białymstoku (*Druga umowa*, 2010, s. 5). Zainicjowaną budowę dokończył rektor Leonard Etel, którego kadencja (2012–2016) była niezwykle trudna ze względu na potężne zmniejszenie finansowania uczelni ze strony państwa. Mimo trudności finansowych udało się zakończyć pierwszy etap budowy kampusu i jesienią 2014 roku w czterech nowoczesnych budynkach rozpoczęto kształcenie na trzech wydziałach: Fizyki, Matematyki i Informatyki oraz Biologiczno-Chemicznym. L. Etel kontynuował także ideę swojego poprzednika, budowania uniwersytetu pogranicza. Od 2016 roku uczelnią kieruje Robert Ciborowski, ekonomista, który wraz ze współpracownikami, także sprawującymi funkcje dziekanów dziewięciu wydziałów i dyrektorów pięciu instytutów dyscyplinowych, mierzy się z trudnościami związanymi m.in. z traktowaniem uniwersytetu jako przedsiębiorstwa opartego na mechanizmach rynkowych, promowania konkurencyjności za wszelką cenę czy postępującej „atomizacji dyscyplin naukowych”, skutkującej powstaniem

sztucznych barier organizacyjno-strukturalnych z programowymi włącznie. I słusznie zauważa Cezary Kukło, historyk białostockiej uczelni, że obecnie jeszcze bardziej aktualne staje się pytanie czym ma być uniwersytet na progu XXI wieku – kuźnią elity kraju czy zwykłych absolwentów wyższych uczelni (Korotkich, Kukło, 2022, s. 37).

W poszukiwaniu odpowiedzi na tak postawione pytanie, należy stwierdzić, że Uniwersytet w Białymstoku w roku swojego srebrnego jubileuszu jest „wspólnotą Mistrzów i Uczniów”, których

dążenie do prawdy obiektywnej motywuje naszą aktywność jako uczonych. Nasza uczelnia swoim życiem naukowym, zdecydowanie przekraczającym granice instytucji i państw wpisuje się w międzynarodowy charakter badań i nauczania (Korotkich, Kukło, 2022, s. 37).

Uniwersytet w Białymstoku jest uczelnią, która pielęgnuje więzi międzyludzkie na wschodnim pograniczu, podejmuje inicjatywy naukowe, które mieszczą się w kręgu badań porównawczych związanych z *Polskim Pograniczem* oraz kształci w duchu przenikania i uzupełniania się kultur graniczących ze sobą regionów, uczy dialogu, uznania i kultywowania tradycji. Uniwersytet w Białymstoku ze względu na usytuowanie na wschodnim pograniczu Rzeczypospolitej jest „pomostem kulturowym”, między Wschodem a Zachodem, w którym te dwa spojrzenia – to z „Zachodu oraz to ze Wschodu”, każde „wyostrzone” na inny detal, inny szczegół, przyzwyczajone do „wyławiania” diametralnie różnych, lecz równie ważnych rzeczy – „spotykają się i równoważą”.

Uniwersytet w Białymstoku kreując życie w dialogu i wzbogacając wiedzę o innych, ich historii, tradycji, duchowości „wypracował własną tożsamość opartą o wielokulturowość i specyfikę regionu oraz jego przygraniczne położenie i” ewoluuje od uniwersytetu regionalnego do najbardziej znaczącego w regionie wschodnioeuropejskim.

A zatem, Uniwersytet w Białymstoku jako uczelnia licząca się na mapie kraju, oferująca wysokiej jakości badania naukowe, kształcenie oraz partnerską współpracę z otoczeniem może być źródłem „wielkiej myśli” dla całej Europy.

Bibliografia

- Boćkowski, D. (2005). *Na zawsze razem. Białostoczczyzna i Łomżyńskie w polityce radzieckiej w czasie II wojny światowej (IX 1939–VIII 1944)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Uniwersytet – instytucja naukowo-dydaktyczna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zająć (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, (s. 53–64), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dekret PKWN: O ochronie Państwa z 30.10.1944 r. Dz.U. 1944, nr 10, poz. 50.

- Dekret z 7.07.1945 r. o zmianie granic województw: śląskiego, krakowskiego, kieleckiego, białostockiego i warszawskiego, Dz.U. 1945, nr 27, poz. 167.
- Druga umowa w sprawie kampusu podpisana (2010). *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 5.
- Edukacja międzykulturowa cz. 1 i cz. 2 (2011). *Pogranicze Studia Społeczne*, XVII.
- Inauguracja roku akademickiego 2007/2008 w Wilnie* (2008). *Nasz Uniwersytet*, 5 (12), 17–18.
- Jaksender, A.Z. (2013). Idea współczesnego uniwersytetu jako idea działania bezwarunkowego. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), 51–56.
- Jamróż, A. (1999). Uniwersytet powstał. Teraz go budujemy. *Nasz Uniwersytet*, 7, 32.
- Kiryk, F. (2002). *Kazimierz Wielki, budowniczy i reformator*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kodeks Karny Wojska Polskiego z 23.09.1944 r. zawierający 11 artykułów zagrożonych karą śmierci. Dz.U. 1944, nr 6, poz. 27.
- Korotkich, K., Kukło, C. (red.) (2022). *Uniwersytet w Białymstoku, Dzieje – Ludzie – Opowieści*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kryńska, E.J. (2010). *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kryńska, E.J. (2012). *Skazane za patriotyzm. „druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kryńska, E.J., Suplicka, A., Wróblewska, U. (2018). *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Lambert R., Butler, N. (red.) (2007). *Przyszłość uniwersytetów europejskich. Renesans czy upadek?* Warszawa: Fundacja Unia & Polska.
- Lekka-Kowalik, A. (2009). Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska? *Ethos*, 85–86, 52–69.
- Łapiński, P. (2004). Skazani na karę śmierci przez Wojskowe Sądy Rejonowe w latach 1946-1955 (zarys problematyki). W: E. Kryńska (red.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956* (s. 58–73). Białystok: Trans Humana.
- Melosik, Z. (2015). Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje. *Rocznik Lubelski*, 41 (2), 13–27.
- Milewski, J.J., Pyżewska, A. (red.) (2005). *Stosunki polsko-białoruskie w województwie białostockim w latach 1939–1956*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Mironowicz, A. (2010). Instytut Studiów Wschodnich. *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 7–8.
- Nalaskowski, A. (2013). *Ortodoksja i chaos*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski, A. (2022). *Bankructwo polskiej inteligencji*. Kraków: Biały Kruk.
- Nasze nadzieje i obawy (2010). *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 4.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze Tożsamość Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Nikitorowicz, J. (2009). Nowe plany na nowy rok. *Nasz Uniwersytet*, 10 (17), 4–5.
- Nikitorowicz, J. (2015). Wyzwania i zadania współczesnego uniwersytetu z perspektywy edukacji międzynarodowej. W: E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Soldatow, A. Kienig (red.), *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (s. 199–210). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Nikitorowicz, J. i in. (red.) (2008). *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ołędzki, P. (2006). Wilno coraz bliżej. *Nasz Uniwersytet*, 2 (9), 9.
- Pawłowski, K. (2009). Zmarnowana szansa. *Forum Akademickie*, 7–8, 35–37.
- Pilch, T. (red.) (2009). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VI. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podlasie Zielone Płuca Polski* (2006). Białystok, Łomża, Suwałki: Instytut Wydawniczy Kreator.
- Pomost między Europą Zachodnią a Wschodnią. Rozmowa z prof. dr hab. Jerzym Nikitorowiczem, JM Rektorem Uniwersytetu w Białymstoku, przeprowadzona przez Piotra Bielaka. *Rzeczpospolita*, 27.02.2006; dodatek „Rektorzy o swoich uczelniach”.
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2014 r.* (24.07.2014). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Rektorskie wybory (1998). *Nasz Uniwersytet*, 5, 2.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 29.05.1946 r. w sprawie tymczasowego podziału administracyjnego Ziemi Odzyskanych. Dz.U. z 1946, nr 28, poz. 177.
- Sadowski, A. (1992). Pogranicze. *Studia społeczne. Zarys problematyki. Pogranicze, Studia Społeczne, I*, 5–7.
- Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 2003/2004* (2004). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. W: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (s. 17–30). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwowski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Thieme, J.K. (2009). *Szkołnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojności Uniwersytetu*. Poznań, Uniwersytet Poznański: Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.
- Uliasz, S. (2001). O kategorii pogranicza kultur. W: S. Uliasz (red.), *O literaturze Kresów i pograniczu kultur. Rozprawy i szkice* (s. 11–18). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Umowa między Rzeczpospolitą Polską i Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich o polsko-radzieckiej granicy państwowej. Dz.U. 1947, nr 35, poz. 167.

- Urząd Statystyczny w Białymstoku*. Pobrane z: bialystok.stat.gov.pl (14.02.2020).
- Ustawa o przestępstwach szczególnie niebezpiecznych w okresie odbudowy Państwa z 16.11.1945 r. Dz.U. 1945, nr 53, poz. 300.
- Ustawa z 19.06.1997 r. o Utworzeniu Uniwersytetu w Białymstoku. Dz.U. 1997, nr 102, poz. 642.
- Ustawa z 20.07.2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Ustawa z 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z 28.05.1975 r. o dwustopniowym podziale administracyjnym Państwa oraz o zmianie ustawy o radach narodowych. Dz.U. 1975, nr 16, poz. 91.
- Wnuk, R., Poleszak, S., Jaczyńska, A., Śladecka, M. (red.) (2007). *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Województwo podlaskie w niepodległej Polsce w świetle danych statystycznych* (2018). Białystok: Urząd Statystyczny w Białymstoku.
- Wyniki badań bieżących – Baza Demografia – Główny Urząd Statystyczny*. Pobrane z: demografia.stat.gov.pl (25.11.2020).
- Zarządzanie to wiara w ludzi, Rozmowa z Jego Magnificencją Prof. Jerzym Nikitorowiczem (2006). *Nasz Uniwersytet*, 1 (8), 4.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 20.07.1968 roku. Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1968, nr A-10, poz. 70.
- Zawadzka, D. (2008). Lelewel, czyli przez Białystok do Wilna i Brukseli. *Nasz Uniwersytet*, 5 (12), 21.
- Zuziak, W. (2014). O powinnościach uniwersytetu. W: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (s. 55–66). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza aktywności Uniwersytetu w Białymstoku jako uczelni wiodącej w regionie oraz będącej symbolem wspólnoty na wschodnim pograniczu budowanej na podstawie relacji i umowy – wolności działania i postępowania ponad granicami „narodowymi” i „państwowymi”, zgodnie z konstytutywnymi pryncypiami tradycyjnej kultury akademickiej. Cel artykułu jest ściśle powiązany z przyjętym założeniem. Być może w kontekście ciągłych reform i zmian, nowych zasad i przepisów, wielości instytucji kontrolujących uczelnie wyższe, szansą na rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce na miarę XXI wieku są uniwersytety realizujące swoją misję zgodnie ze średniowieczną tradycją i ideą *studium generale* i równocześnie wychodzące naprzeciw oczekiwaniom społecznym na oświatę stosownie do potrzeb społeczno-kulturowych i gospodarczych regionu – realizujących misję uniwersytetu na rubieżach.

Zastosowano metodę historyczno-porównawczą, która jest stosowana w badaniach nad przebiegiem zjawisk i procesów zachodzących w przeszłości i oparta jest w głównej

mierze na analizie źródeł historycznych. Z przeprowadzonych badań wynika, że wypracowana koncepcja funkcjonowania Uniwersytetu w Białymstoku jako Uniwersytetu Pogranicza – sprawdziła się. Jest to bowiem uczelnia, w której pielęgnowane są więzi międzyludzkie na wschodnim pograniczu, podejmowane są inicjatywy naukowe, które mieszczą się w kręgu badań porównawczych związanych z Polskim Pograniczem oraz kształci się w duchu przenikania i uzupełniania się kultur graniczących ze sobą regionów, uczy się dialogu, uznania i kultywowania tradycji. Jest instytucją, która ewoluuje od uniwersytetu regionalnego do najbardziej znaczącego w regionie wschodnioeuropejskim.

Słowa kluczowe: uniwersytet, Białystok, idea, pogranicze

EWA BARNAŚ-BARAN

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0001-8084-6150

ELŻBIETA DOLATA

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0003-1902-1410

Przemiany społeczno-ekonomiczno-kulturowe czynnikami warunkującymi powstanie i rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego na początku XXI wieku

Wprowadzenie

Uniwersytet Rzeszowski jest jedną z najmłodszych polskich wszechnic, największą uczelnią państwową w stolicy województwa podkarpackiego. Rozpoczął swoją działalność na mocy ustawy z 7 czerwca 2001 roku przyjętej 14 czerwca 2001 roku (Ustawa o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego). Aktualnie w Rzeszowie funkcjonuje jeszcze Politechnika Rzeszowska oraz cztery uczelnie niepubliczne.

Drogę prowadzącą do powstania uniwersytetu oraz kierunki jego rozwoju determinują w dużej mierze względy geopolityczne, historyczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe.

Należy zaznaczyć, że województwo podkarpackie jest 10. w kraju pod względem wielkości – jego powierzchnia wynosi 17 846,76 km², a teren zamieszkuje ok. 2,13 mln mieszkańców. Podkarpackie jest najdalej wysuniętym na południe województwem w Polsce (Rocznik Demograficzny GUS, 2021). Województwo ma strategiczne położenie geograficzne, leży na skrzyżowaniu układów komunikacyjnych łączących północ z południem i wschód z zachodem w bliskiej odległości od granic z Ukrainą i Słowacją, i stanowi otwarcie do rynków Europy Wschodniej i Południowej. Jest ponadto włączone w struktury międzyregionalne, należy przykładowo do Euroregionu Karpackiego.

Pod względem historycznym województwo podkarpackie obejmuje południowo-wschodnie obszary przedrozbiorowej Małopolski (części ówczesnych województw: krakowskiego, sandomierskiego i lubelskiego) oraz zachodnią część Rusi Czerwonej (głównie województwo ruskie, część bełskiego). Po rozbiorach, ziemie obecnego województwa podkarpackiego znalazły się w granicach zaboru austriackiego, stanowiąc środkową część ówczesnej Galicji. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku tereny dzisiejszego województwa należały do województw – lwowskiego (większość z Rzeszowem), krakowskiego (część zachodnia lubelskiego, skrawki północne). Po

II wojnie światowej, zmiana granic odcięła ten obszar od ważnych centrów naukowych – Krakowa i Lwowa. Województwo objęło ziemie tzw. Małopolski środkowej, stanowiąc województwo rzeszowskie, na bazie którego, na mocy reformy samorządowej 1 stycznia 1999 roku utworzono województwo podkarpackie. O względnej jednolitości społeczno-gospodarczej tych ziem – jeszcze przed wojną – zdecydowało ich peryferyjne położenie na pograniczu oddziaływania dwóch stolic austrowęgierskiej Galicji – Krakowa i Lwowa. Owa peryferyjność powodowała niestety brak inwestycji, a w konsekwencji społeczno-gospodarcze zacofanie obszaru: niski poziom urbanizacji, słabo rozwinięty przemysł (głównie naftowy), przeludnienie wsi, karłowatą strukturę gospodarstw rolnych (Grygiel, Grzesik, 2003).

Przemiany gospodarcze w regionie zostały zapoczątkowane w latach 30. XX wieku budową zakładów przemysłu maszynowego i chemicznego w ramach Centralnego Okręgu Przemysłowego. Powojenna industrializacja, ze względów ekonomicznych, oparta była głównie na zamieszkujących wsie chłopach i przyczyniła się do powstania warstwy chłoporobotników. W rezultacie Podkarpacie stało się obszarem szczególnie dużej dysharmonii między dynamiczną industrializacją a niewielką urbanizacją. Transformacja systemowa po 1989 roku spowodowała w regionie wiele niekorzystnych zjawisk, związanych z recesją w przemyśle maszynowym i zbrojeniowym, który dominował na Podkarpaciu. Zmiany systemowe z początku lat 90. XX wieku spowodowały w konsekwencji zahamowanie rozwoju społecznego regionu (Grygiel, Grzesik, 2003).

Dopiero pod koniec lat 90. XX wieku zaczął następować rozwój regionu, a jego tempo znacząco przyspieszyło na początku XXI wieku. Na podstawie potencjalnych czynników rozwoju wykształciły się dwie podstawowe funkcje województwa w gospodarce krajowej – przemysłowa i rolnicza oraz uzupełniające: komunikacyjna, budownictwo i usługi socjalno-kulturalne (Strategia rozwoju, 1997).

Stolica województwa – Rzeszów to obecnie prawie 180-tysięczne miasto nowoczesne, dynamiczne, o zrównoważonym rozwoju i dobrej jakości życia (Malikowski, Szluz, 2016). Jest miastem przodującym w wykorzystywaniu środków unijnych, umożliwiających znaczący rozwój infrastruktury materialnej i społecznej (Ferenc, 2015). Dodatkowo, Rzeszów jako stolica województwa pełni funkcję centrum administracyjnego z niezbędnymi do tego działaniami urzędami, a w związku z dynamicznym rozwojem demograficznym stał się też rozwiniętym, nowoczesnym zapleczem kulturalno-oświatowym. Rzeszów, choć realnie niewielki, stanowi centrum obszaru, który jest położony peryferyjnie w stosunku do innych wielkich centrów administracyjno-politycznych. Jednocześnie ma korzystne położenie, w rejonie przygranicznym, stanowiącym „bramę wjazdową” do Europy. Oba te czynniki, połączone ze stosunkowo znacznym potencjałem gospodarczym oraz zapleczem naukowym stanowią podstawę do odgrywania większej, niż mogłoby się to wydawać, roli „miejskiej” (Majka, 2004).

Na tym tle rozwój usług edukacyjnych w postaci kształcenia uniwersyteckiego wydaje się szczególnie doniosły. W przededniu tworzenia uniwersytetu akcentowano jego rolę w zakresie kształcenia własnej kadry specjalistów, potrzebnych w różnych sferach gospodarki, inicjującej powstawanie przedsiębiorstw prywatnych, oddziałujących na rozwój gospodarczy regionu. Podkreślano ponadto wzrost zapotrzebowania na ludzi wykształconych w różnych dziedzinach nauki, kultury, sztuki, oświaty, w związku ze zintensyfikowaniem rozwoju społeczno-gospodarczego w latach 90. XX wieku (Bonusiak, 2010a). Dodatkowo, wskazywano na potencjał województwa w postaci sytuacji demograficznej. Województwo podkarpackie w 2001 roku, ale także aktualnie, jest najmłodszym województwem pod względem wieku zamieszkującej go ludności. W 2001 roku w wieku przedprodukcyjnym było 26,07% mieszkańców województwa, w kraju 23,22% (Stopa, 2003). Upatrywane w kształceniu uniwersyteckim korzyści to głównie zwiększenie szansy dla młodzieży na studia uniwersyteckie w regionie i ograniczenie procesu migracji na studia do innych miast Polski, a także budowa atrakcyjności regionu i skracanie dystansu dzielącego Podkarpacie od regionów – liderów atrakcyjności (Wniosek, 2001).

W artykule podjęto próbę syntetycznego, z uwagi na przyjęte wymogi redakcyjne, ukazania czynników ekonomicznych, społecznych i kulturowych wpływających na powstanie i dalsze funkcjonowanie Uniwersytetu Rzeszowskiego. Uwagę skupiono także na budowaniu wspólnej płaszczyzny współpracy „uniwersytetu na rubieżach” z lokalnym środowiskiem, na planach i ich realizacji w dwóch dekadach istnienia uczelni. Podstawowymi materiałami źródłowymi przeprowadzonej analizy były dokumenty działalności uczelni zgromadzone w Archiwum Uniwersytetu, Pracowni Zbiorów Specjalnych, analizowano ponadto artykuły z wybranych czasopism lokalnych z lat 2001–2021. Były to przede wszystkim „Gazeta w Rzeszowie”, „Nasz Dom Rzeszów”, „Super Nowości”, „Nowiny”, „Echo Rzeszowa”, „Gazeta Uniwersytecka”. Cennymi opracowaniami, które umożliwiły realizację podjętego tematu były publikacje byłego rektora WSP Rzeszów – Włodzimierza Bonusiaka, obecnego rektora UR – Sylwestra Czopka, wieloletniego dyrektora Instytutu Pedagogiki – Andrzeja Meissnera.

Tradycje akademickie regionu w procesie tworzenia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nie bez znaczenia dla powstania uniwersytetu w Rzeszowie były tradycje akademickie, sięgające pierwszej połowy XIX wieku, kiedy to miasto wraz z całą Galicją pozostawało pod panowaniem monarchii austriackiej. W drugiej połowie tego wieku, ziemie te otrzymały dość duży margines swobód w dziedzinie życia społecznego, co zaowocowało przyspieszonym rozwojem cywilizacyjnym. Autonomia galicyjska (1867–1918), obok innych dziedzin życia społecznego, umożliwiła szczególnie rozwój szkolnictwa

wszystkich szczebli kształcenia, w tym wyższego na Uniwersytetach w Krakowie i Lwowie, a także rozwój nauki i kultury. Skoncentrowała też na tym terenie znaczącą kadrę naukową (Meissner, Pęczkowski, Wrońska, 2021). Tradycje te w dużej mierze przyczyniły się do powstania w Rzeszowie, jeszcze w latach 60. XX wieku kilku szkół wyższych, a później na ich bazie, uniwersytetu.

Jako pierwszy, w 1959 roku, w Rzeszowie powstał punkt konsultacyjny Zawodowego Studium Administracyjnego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z Lublina, a w 1964 roku – punkt konsultacyjny Studium Zaocznego Wydziału Prawa. Dwa lata później, w 1966 roku utworzono punkt konsultacyjny Wyższych Zawodowych Studiów Ekonomicznych przy Wydziale Ekonomicznym. Filię UMCS w Rzeszowie powołano zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 18 kwietnia 1969 roku. W Filii UMCS, w roku 1997 kształciło się 3599 studentów, zatrudnionych było natomiast 93 naukowców, w tym 23 profesorów i doktorów habilitowanych (Wniosek, 2001).

W 1963 roku z kolei zostało otwarte Studium Terenowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, przekształcone w 1965 roku w Wyższą Szkołę Pedagogiczną jako uczelnię samodzielną. W jej skład wchodziły wówczas dwa Wydziały: Filologiczny oraz Matematyki, Fizyki i Wychowania Technicznego. Uczelnia początkowo prowadziła pięć kierunków studiów. W następnych latach zwiększono liczbę studentów, rozbudowano bazę dydaktyczną. Wzrastała liczba studiującej młodzieży. W roku 1996/1997 studiowało tu 9870 osób, a zatrudnionych było 576 nauczycieli akademickich, w tym 122 profesorów i doktorów habilitowanych (Wniosek, 2001).

23 marca 1973 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Techniki wyraził zgodę na utworzenie Zamiejscowego Wydziału Krakowskiej Akademii Rolniczej. W 1987 roku tę jednostkę przekształcono w Filię Krakowskiej Akademii Rolniczej. W okresie powstawania uniwersytetu, w Rzeszowie funkcjonował Wydział Ekonomii Akademii Rolniczej im. Hugona Kołłątaja w Krakowie. W roku 1997 kształciło się tutaj 2312 studentów, zatrudnionych było 136 nauczycieli akademickich (Wniosek, 2001). Dodatkowo w 1985 roku w Rzeszowie, powstała Politechnika Rzeszowska im. I. Łukasiewicza, w której w roku 1997 studiowało 7949 studentów, a kadrę naukowców stanowiło 568 osób (Wniosek, 2001).

Pomimo prężnego funkcjonowania w Rzeszowie uczelni wyższych, przez lata odczuwalny był niedosyt kształcenia uniwersyteckiego. Środowisko akademickie Rzeszowa, wspierane inicjatywami różnych środowisk pozaakademickich, już od lat 70. XX wieku, zaczęło podejmować wysiłki mające na celu utworzenie uniwersytetu w Rzeszowie. Systematycznie rozbudowywano infrastrukturę istniejących placówek, zwiększano ofertę edukacyjną, liczbę kadry naukowej, rozszerzano kierunki badań naukowych. Ogółem, w przededniu powstania uniwersytetu, uczelnie publiczne w Rzeszowie prowadziły 29 kierunków studiów, na których studiowało ponad 40 tys. studentów.

W 1983 roku powołany został Zespół Wojewody ds. Rozwoju Ośrodka Akademickiego w Rzeszowie, który opracował koncepcję rozwoju ośrodka akademickiego w latach 1983–1990. Uznano wówczas za optymalne umacnianie i dalszy rozwój w kierunku integracji istniejących w Rzeszowie uczelni wyższych, w tym Politechniki Rzeszowskiej. Postulowano też natychmiastowe utworzenie Komitetu Powołania Uniwersytetu, w skład którego mieliby wejść wojewódzcy i miejscy szefowie władz państwowych i partyjnych, przedstawiciel MNSWiT, rektorzy uczelni rzeszowskich i tych, które miały filie w Rzeszowie oraz członkowie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z UMCS, WSP i AR. Zespół stwierdził ponadto, że „władze rzeszowskie powinny zobowiązać się do przygotowania własnej bazy naukowo-dydaktycznej na drodze przemieszczeń w ramach miasta oraz do zapewnienia wystarczającej puli mieszkaniowej dla kadry” (Wniosek, 2001).

W 1988 roku przedstawiono nowy projekt koncepcji rozwoju ośrodka akademickiego do roku 2000, uwzględniający dotychczasowe działania i ich rezultaty. Pojawiło się wówczas kilka różnych wariantów tworzenia uniwersytetu, między innymi taki, że w struktury uczelni proponowano włączyć Wydział Lekarski Krakowskiej Akademii Medycznej jako jednostkę zamiejscową. Nie podjęto wówczas wiążących decyzji, zobowiązano się jedynie do działań mających na celu utworzenie Wydziału Lekarskiego. Niestety przemiany polityczne i społeczno-gospodarcze w Polsce w tym okresie spowodowały, że część planów stała się nierealna. W późniejszym czasie, w 1992 roku powołano Międzyuczelniany Zespół ds. Integracji Uczelni Rzeszowskich, składający się z 16 osób. W skład zespołu weszli m.in. reprezentanci poszczególnych uczelni, wojewody, Biura Pracy i Kurii Biskupiej. Wypracowano wówczas koncepcję Uniwersytetu Małopolskiego, obejmującego wszystkie uczelnie rzeszowskie.

W 1993 roku z kolei powołano Fundację Rozwoju Ośrodka Akademickiego, która postanowiła sobie ambitne cele prowadzenia i popierania działań zmierzających do rozwoju rzeszowskiego ośrodka akademickiego poprzez działalność wydawniczą, inwestycyjną, budowlaną w zakresie domów i mieszkań dla kadry naukowo-dydaktycznej. W roku 1995 FROA podjęła budowę Regionalnej Biblioteki Akademickiej, a rok później inwestycja ta została przejęta przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną. WSP była uczelnią, koordynującą działania na rzecz tworzenia w Rzeszowie Uniwersytetu (Bonusiak, 2001). Idea powołania Uniwersytetu w Rzeszowie mobilizowała wszystkich do tworzenia nowych kierunków i specjalności, co miało wzmacniać potrzebną w związku z tym argumentację. Poszerzenie oferty kształcenia w znaczącym stopniu wpłynęło na wzrost liczby studentów, których przykładowo w 1994 roku było 7447, a w 1995 roku – 8510 (Bonusiak, 2001). Władze uczelni poszerzyły wymianę naukową z ośrodkami zagranicznymi, podpisano nowe umowy o współpracy z kilkoma uniwersytetami zagranicznymi, m.in. z Uniwersytetem Walijskim w Bangor, Uniwersytetem we Lwowie, Iwanofrankowsku, co dało możliwość zapoznania się z dorobkiem naukowym innych krajów i promowało uczelnię rzeszowską. Poszerzyła się wymiana

zagraniczna oraz udział rzeszowskich naukowców w międzynarodowych badaniach i konferencjach naukowych. Uczelnia uzyskiwała kolejne prawa doktoryzowania i habilitacji, co wzmacniało jej potencjał naukowy. Oddano do użytku nowe obiekty przy ul. Rejtana, co zmniejszyło deficyt pomieszczeń dydaktycznych i biurowych w kontekście dynamicznego przyrostu liczby studentów (Bonusiak, 2001).

W listopadzie 2000 roku ówczesny minister edukacji narodowej – Edmund Wittenbrodt powołał Zespół do Utworzenia Uniwersytetu w Rzeszowie. W jego skład weszli: podsekretarz stanu MEN – Jerzy Zdrada, dyrektor Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Tadeusz Popłonowski, prorektorzy UMCS – Jan Pomorski i Zbigniew Sobolewski, rektor Akademii Rolniczej w Krakowie – Zbigniew Ślipek i dziekan Wydziału Zamiejscowego – Adam Czudec, rektor WSP – Włodzimierz Bonusiak i prorektor WSP – Waldemar Furmanek oraz senator RP – Mieczysław Janowski, poseł na sejm Stanisław Zając, wojewoda podkarpacki Zbigniew Siczkoś, marszałek województwa Bogdan Rzońca i prezydent Rzeszowa Andrzej Szlachta. Podczas pierwszego posiedzenia zespołu (12.12.2000) ustalono, że wniosek o powołanie Uniwersytetu Rzeszowskiego zostanie złożony w styczniu 2001 roku (Bonusiak, 2010b).

Wniosek, wraz z szerokim uzasadnieniem powołania Uniwersytetu Rzeszowskiego, został złożony do sejmu w styczniu 2001 roku. We wniosku tym czytamy:

Tworzony Uniwersytet będzie służył rozwojowi nauki oraz ułatwiał wszechstronną edukację młodzieży rozległego regionu południowo – wschodniej Polski. Utworzenie Uniwersytetu w Rzeszowie wpłynie na rozwinięcie międzynarodowej współpracy między Polską, Ukrainą i Słowacją, będzie on również pełnił ważną rolę pomostową w jednoczącej się Europie (Wniosek, 2001, s. 4).

Czytanie poselskiego projektu ustawy o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego odbyło się 16 marca 2001 roku. W dyskusji, podczas której argumentowano potrzebę utworzenia uniwersytetu brali udział podkarpacki posłowie, wśród nich: Stanisław Zając, Wiesław Ciesielski, Marian Krzaklewski, Jerzy Osiatyński, Józef Zych, Zdzisław Pupa, Tadeusz Iwiński, Jerzy Zdrada, Józef Górny, Ewa Sikorska-Trela. Wśród argumentów, podkreślano zapewnienie młodzieży możliwości zdobywania wiedzy na poziomie uniwersyteckim w swoim województwie oraz umocnienie Rzeszowa jako ośrodka naukowego, gdyż jak mówił poseł Zając: „zmiana granic po II wojnie światowej odcięła ten obszar Polski od ważnego centrum naukowego, jakim był i jest Lwów” (Stenogram 104 Posiedzenia Sejmu RP, Warszawa 2001, s. 1).

Ostatecznie, Uniwersytet Rzeszowski został utworzony z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Filii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Wydziału Ekonomii w Rzeszowie, Akademii Rolniczej im. Hugona Kollątaja w Krakowie (Uchwała Senatu WSP, 2001). Politechnika Rzeszowska pozostała uczelnią funkcjonującą odrębnie. Podpis Prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego pod ustawą o utworzeniu UR (4.07.2001) wieńczył długoletnie starania środowiska akademickiego

o powołanie uniwersytetu w Rzeszowie (Furmanek, 2001). We fragmencie przemówienia Prezydenta RP z okazji podpisania Ustawy o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego czytamy: „Uniwersytet Rzeszowski w tym miejscu Polski, w tym regionie – to będzie instytucja, której znaczenie będziemy poznawać coraz bardziej z każdym rokiem” (Gazeta Uniwersytecka, 2001).

Doniosłość wydarzenia podkreśla treść listu otwartego rektora WSP do pracowników i studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, która stanowiła fundament Uniwersytetu, z 5 lipca 2001 roku:

Wczoraj, 4 lipca 2001r, o godz. 11.10 Pan Prezydent RP Aleksander Kwaśniewski podpisał ustawę o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego. Data ta jest szczególną w historii szkolnictwa wyższego Rzeszowa, ważną dla uniwersyteckich uczelni w Polsce. Utworzenie Uniwersytetu wieńczy wieloletnie działania pracowników WSP, którzy od prawie 30 lat dążyli do urzeczywistnienia tego celu (List otwarty, 2001).

Pierwszą inaugurację roku akademickiego 11 października 2001 roku prowadził Tadeusz Lulek, pierwszy rektor uniwersytetu (Lulek, 2002), który zaznaczył, że „Uniwersytet Rzeszowski zrodził się z dawno uświadomionej potrzeby i konieczności intelektualnego doinwestowania regionu” (Przemówienie, 2001). Nowa uczelnia, czerpiąc z tradycji trzech, które złożyły się na uniwersytet, musiała podjąć niezbędny wysiłek integracji i określania własnej tożsamości (Gazeta Uniwersytecka, 2001, s. 8; Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2001; Zarządzenie Rektora, 2002; Regulamin, 2003).

W momencie powstania, Uniwersytet Rzeszowski liczył sześć wydziałów: Ekonomii, Filologiczny, Matematyczno-Przyrodniczy, Pedagogiczny, Prawa i Socjologiczno-Historyczny (Bonusiak, 2010b). W pierwszym roku funkcjonowania uczelni zatrudnionych było w niej 1866 pracowników, w tym 1112 nauczycieli akademickich (Bonusiak, 2010c), w kolejnych latach widoczny był rozwój uniwersytetu (Czopek, 2016).

Liczba kierunków studiów na UR w pierwszym roku działalności sięgała 20, w kolejnych latach znacznie wzrosła. W roku akademickim 2008/2009 było ich już 35, a w 2016/2017 – 51. Największa liczba studiujących na UR przypadła na rok akademicki 2002/2003 oraz 2009/2010, było to blisko 22,5 tys. studentów. Aktualnie, na 58 kierunkach kształcenia studiuje ponad 16 tys. studentów, z tego 3/4 na studiach stacjonarnych (Strategia, 2021, s. 4). W 2014 roku doprowadzono do utworzenia kierunku lekarskiego i rozpoczęto kształcenie przyszłych lekarzy. Od 2019 roku działa Szkoła Doktorska, w której według nowego systemu odbywa się stacjonarne kształcenie doktorantów. Oferta dydaktyczna obejmuje specjalności z humanistyki i nauk społecznych, nauki przyrodnicze i medyczne, dyscypliny artystyczne i nauki o kulturze fizycznej. W ciągu 20-lecia uniwersytet zdobył 18 uprawnień do nadawania stopnia doktora i 6 doktora habilitowanego. Należy dodać, że UR jest jednym z największych

pracodawców w południowowschodniej Polsce, zatrudniając blisko 2100 osób, w tym ponad 1200 nauczycieli akademickich (Historia Uniwersytetu).

Uniwersytet Rzeszowski na rzecz miasta i regionu

Uczelnia rozwija badania naukowe, a przez udział w różnych programach odgrywa ważną rolę w nauce południowo-wschodniej Polski i nabiera coraz większego znaczenia w skali kraju. Utrzymuje kontakty z uczelniami zagranicznymi, na których studenci i nauczyciele akademicki odbywają staże oraz wspólnie organizuje konferencje i obozy naukowe. Aktualnie Uniwersytet współpracuje z ok. 300 uczelniami partnerskimi z całego świata, w tym 54 z Ukrainy oraz 200 w ramach programu Erasmus+.

Od początku istnienia uczelni istotnym zadaniem było budowanie współpracy z przedstawicielami władz państwowych, województwa i miasta, lokalnego środowiska edukacyjnego, zawodowego, kulturalno-oświatowego. Jej znaczenie podkreślano w rozporządzeniach rektora, uchwałach Senatu UR, strategiach rozwoju uczelni (Strategia, 2013). W murach uczelni goszczono Prezydentów RP, przedstawicieli władz województwa podkarpackiego oraz miasta Rzeszowa (Kobiółka, 2008; ASK, 2011). Na łamach lokalnej prasy autorzy artykułów relacjonowali przejawy aktywności w tym obszarze, pisząc nie tylko o planach i przykładach współdziałania, ale również o towarzyszących nadziejach oraz obawach związanych z funkcjonowaniem uniwersytetu (Kulczycka, 2012). Już od początku powołania uczelni publikowano artykuły przybliżające czytelnikom idee jego funkcjonowania. Wypowiadano się na temat kondycji uniwersytetu, porównywano plany i rzeczywistość, ukazywano uczelnię i jej działalność na tle innych ważnych dla Rzeszowa wydarzeń (Załucki, 2001; Pudło, 2001; Zatorski, 2001; Kulczycka, 2007). Okazją do podsumowań planów, osiągnięć i trudnych momentów były kolejne rocznice jego powołania (PS, 2014; Rogowski, 2013; Terczyńska, 2019).

Niezmiennie, przez kilkadziesiąt lat, władze UR, nauczyciele, studenci, a także absolwenci podejmują współpracę ze środowiskiem lokalnym. Autorzy w lokalnych czasopismach z uwagą ją śledzą i różnorodnie oceniają (ASK, 2009; Ray, 2010; Kulczycka, Cebulski, 2019; Kulczycka, 2020). Jak zaznaczył rektor Aleksander Bobko, na początku XXI wieku należało budować w Rzeszowie dla uniwersytetu „przestrzeń akademicką” (Bobko, Zatorski, 2012, s. 4), w której istotne miejsce zajmują działania na rzecz współpracy lokalnej, przyjmujące między innymi wymiar licznych konferencji i spotkań, zarówno naukowych, jak i popularnonaukowych (np. ASK, 2007). Udziałem przedstawicieli społeczności akademickiej oraz władz i mieszkańców Rzeszowa i Podkarpacia w ciągu 20 lat funkcjonowania uczelni były nie tylko ważne wydarzenia naukowe, ale także artystyczne, sportowe. Pisano o nich w lokalnej prasie, ale również w czasopismach poza granicami województwa i kraju (Szypuła, 2010). Wspólnie realizowano spotkania i konferencje rocznicowe, upamiętnienia, obchody

rocznic ważnych wydarzeń historycznych (m.in. Rocznice lokacji miasta, Międzynarodowe Dni Pamięci o Ofiarach Holokaustu, oddawanie hołdu postaciom zasłużonym dla Ojczyzny oraz regionu) (jk, 2010; ac, 2010; Wit, 2015; Kaźmierczak, 2011; Nowi Honorowi, 2019; Uroczystości, 2019). W ramach spotkań naukowych z przedstawicielami lokalnych instytucji kultury, sztuki obchodzone były jubileusze ich powstania, przypominane osiągnięcia i ich wkład w rozwój regionu (np. Teatr im. Wandy Siemaszkowej) (Zatorski, 2009).

Ważnym zadaniem w tym okresie było budowanie współpracy z reprezentantami środowiska zawodowego Podkarpacia. Podejmowali ją nauczyciele akademicki ówczesnych wydziałów, a obecnych kolegiów. Przykładem mogą być inicjatywy w zakresie promocji zdrowia i sportu (Międzynarodowe Dni Rehabilitacji, Dni Dawcy Szpiku, konferencje we współpracy z pielęgniarkami i położnymi, Kongresy Sportów i Sztuk Walki, Uniwersyteckie Tygodnie Zdrowia i Sportu, bieszczadzkie rodzinne rajdy piesze) (Pad, 2011; Gorczyca, 2012). W prasie wyrażano nadzieję, że absolwenci uczelni zasilą kadry zawodowe z Podkarpacia, nadzieje te związane są zwłaszcza z absolwentami kierunków medycznych, lekarzami (Terczyńska, 2021).

We współpracy ze służbami mundurowymi organizowano równe formy wzajemnego wspierania wiedzą i umiejętnościami – konferencje, czy też tygodnie pomocy ofiarom przestępstw. Współpraca i wspieranie lokalnego środowiska w latach 2001–2021 to służba wiedzą i doświadczeniem nauczycieli akademickich, aktywnych w realizacji przedsięwzięć istotnych dla Podkarpacia. Przykładowo liczne projekty polepszenia struktury komunikacyjnej Podkarpacia poprzedzały prace archeologiczne naukowców z UR, których dorobek w związku z prowadzonymi wykopaliskami zaprezentowano na wystawie w Muzeum Okręgowym – „Autostradą w przeszłość”. Równie istotnym obszarem była współpraca z podkarpackimi nauczycielami, pedagogami. Podejmowano problematykę aktualną w życiu szkolnym i pozaszkolnym (autyzm, zjawiska samobójstw, działania wspierające rodziny i dzieci, w tym projekty powoływania instytucji opiekuńczych) (Kulczycka, 2015). W ramach wspólnych inicjatyw studentów i absolwentów organizowano akcje dobroczynne na rzecz najmłodszych mieszkańców województwa, wspierano osoby potrzebujące (Moranec, 2010; Kulczycka, 2013; Marszałek, 2015; Sobol, 2017). Nową formą współdziałania z najmłodszymi mieszkańcami Podkarpacia była inicjatywa powołania w 2013 roku Małego Uniwersytetu Rzeszowskiego (MUR) (Regulamin MUR, 2013, s. 1, 4). W zajęciach uczestniczą dzieci i młodzież w wieku 7–15 lat, prowadzą je pracownicy UR oraz specjaliści spoza uczelni, wyposażając młodych studentów w wiedzę oraz doświadczenie, inspirując ich naukowo (Regulamin MUR, 2018, s. 2, 4). Utworzone Liceum Uniwersyteckie w 2013 roku, obecnie Dwujęzyczne Liceum Uniwersyteckie, stanowi kolejny przykład działalności UR na rzecz lokalnego środowiska, a także efektywnej współpracy z mieszkańcami Podkarpacia (Uchwała Senatu UR nr 142, 2013). Funkcjonowanie UR to także współpraca z osobami dorosłymi, nie tylko z dziećmi. W 2015 roku odbyła

się jubileuszowa konferencja 30-lecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku, który należy do grupy najstarszych uniwersytetów w Polsce. Powstał w 1983 roku, obecnie, jak podano w statucie, nadal jest „dobrem szczególnie cennym dla społeczności seniorów regionu podkarpackiego”, nad którym patronat i nadzór sprawuje rektor UR (Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku, 2013, s. 1) – to przykład otwartej formy dokształcania i rozwoju intelektualnego, społecznego, psychicznego i fizycznego wymienionych osób, nieaktywnych zawodowo w Rzeszowie i okolicach. Proponowane przez uniwersytet formy zajęć i spotkań mają również na celu tworzenie przekonania, że osoby starzejące się „są potrzebne sobie nawzajem i innym członkom społeczności” (Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku, 2017, s. 2). Równie ważna była troska o podtrzymanie kontaktu z Polakami przebywającymi za granicą. Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Polaków z Zagranicy i Cudzoziemców „Polonus” organizowało dla przykładu Dni Polonusa. Wymienioną jednostkę oraz Centrum Badań nad Polonią i Polakami na Świecie UR połączono i utworzono 19 grudnia 2019 roku Centrum Polonijne (Uchwała Senatu nr 523, 2019, s. 1).

W ramach promocji walorów regionu, realizowanej w drugim dziesięcioleciu funkcjonowania UR, Katedra Agroturystyki i Ekonomicznych Funkcji Turystyki i Rekreacji ówczesnego Wydziału Wychowania Fizycznego, Urząd Marszałkowski Województwa Podkarpackiego oraz Akademia Europejska na rzecz Euroregionu Karpackiego zorganizowały Międzynarodową Konferencję Naukową „Rola organizacji pozarządowych w promocji i rozwoju turystyki”. Po raz pierwszy także w Rzeszowie odbyło się XXIX Ogólnopolskie Spotkanie Obieżyświatów, Trampów i Turystów współorganizowane przez Wydział Wychowania Fizycznego UR (8–11.11.2013).

Cennym doświadczeniem była podjęta współpraca z przedstawicielami władz polskich uczelni, w tym Rzeszowa i Podkarpacia (Kijanka, 2012, s. 9; Piątek, 2013, s. 11). UR gościł (24–26.10.2013) 20 rektorów uczelni zrzeszonych w Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich, w tym samym roku odbyło się II Spotkanie Rektorów Szkół Wyższych z Podkarpacia, któremu przewodniczył rektor A. Bobko (3.12.2013). Wspólną inicjatywę stanowi organizacja Akademickich Targów Pracy (po raz pierwszy 26.03.2014 UR oraz Politechnika Rzeszowska). W trakcie obchodów Święta UR w 2014 roku Medal Wielki UR otrzymał Andrzej Sobkowiak, rektor Politechniki Rzeszowskiej w latach 2005–2012 za szczególne zasługi dla rozwoju współpracy pomiędzy uczelniami.

Słuszność podjętych działań może potwierdzić przyznany 5 czerwca 2014 roku UR Medal Lubelskiego Orła Biznesu za osiągnięcia w zakresie pozyskiwania środków zewnętrznych na modernizację i rozbudowę infrastruktury badawczej oraz współpracę z podmiotami gospodarczymi w regionie.

Uczelnia jest nadal uniwersytetem „na dorobku”, który przed 20 laty budził nadzieje na funkcjonowanie – jak napisał prorektor UR, Paweł Grata:

klasycznego uniwersytetu będącego miejscem wymiany myśli i poglądów, prowadzenia badań i debaty naukowej, pełniącego ważną misję kulturotwórczą i realnie oddziałującego na środowisko lokalne... (Grata, 2021, s. 9).

P. Gratał dodał, że Uniwersytet Rzeszowski powstał pomiędzy Lublinem i Krakowem, jako jedna z najmłodszych polskich wszechnic, i dąży do utrwalenia swojej wartości we współpracy z lokalnym środowiskiem, ale także do rozwoju na szerszą skalę. Kierunek dalszego działania „uniwersytetu na rubieżach” obecny rektor UR S. Czopek określa następująco: „dorównać najlepszym” (Kulczycka, 2020, s. 8).

Zakończenie

Przyjęty program rozwoju UR do 2025 roku, zaakceptowany w 2018 roku przez rektora UR S. Czopka, stanowi plan realizacji w kolejnych latach podjętej misji działania Uniwersytetu (Uchwała nr 296, 2018). Jej istotny wymiar wyraża się w budowaniu kapitału intelektualnego całego Podkarpacia. Władze uczelni podkreślają, iż uniwersytet stanowi „wiodącą integralną część stolicy Podkarpacia i regionu podkarpackiego”, ponadto uczelnia aspiruje do tego, aby stać się „autorytetem w życiu społecznym naszego regionu” (Strategia Rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego – uszczegółowienie, 2016). Przeprowadzona analiza materiałów źródłowych, dokumentujących funkcjonowanie UR w latach 2001–2021, artykułów z wybranych czasopism lokalnych oraz opracowań umożliwiła ukazanie, jakie czynniki społeczne, ekonomiczne i kulturowe miały wpływ na powstanie Uniwersytetu Rzeszowskiego w 2001 roku. Ich znaczenie podkreślane jest przez władze uniwersyteckie. Dwie dekady funkcjonowania uniwersytetu potwierdziły, że stanowi on kontynuację wcześniejszej formacji szkolnictwa wyższego w tym regionie. Wyrósł on bezpośrednio na tradycji kształcenia w funkcjonującej poprzednio w Rzeszowie Wyższej Szkole Pedagogicznej, ale w swojej działalności może odwoływać się do XIX-wiecznych wzorców uniwersyteckich Krakowa i Lwowa. W 2001 roku napisano, że: „Uniwersytet ma też zobowiązanie – do umacniania więzi intelektualnych i społecznych między Polską a niepodległą Ukrainą” (Życzenia, 2001). Istotne zadanie uczelni to przede wszystkim współpraca ze środowiskiem lokalnym – aktywność podejmowana na rzecz społeczności lokalnej oraz z jej przedstawicielami. Analiza artykułów z czasopism lokalnych pozwala na stwierdzenie, że mieszkańcy Podkarpacia mają przekazywane bieżące informacje o podejmowanych przez władze UR oraz nauczycieli akademickich zadaniach, lokalna prasa umożliwia tym samym „wgląd” mieszkańcom w plany uczelni i ich realizację. Można przyjąć, że wpływ na funkcjonowanie uczelni mają wymieniane już czynniki, istotne znaczenie ma opinia społeczna, przekonanie mieszkańców Podkarpacia o ważnej roli uczelni w rozwoju województwa i ich własnym. Podsumowując należy stwierdzić, że uniwersytet jest integralną częścią Podkarpacia. Będąc uczelnią na rubieżach, stara się pełnić ważną funkcję w życiu społecznym, ekonomicznym, naukowym i edukacyjnym tych ziem.

Bibliografia

- ac (2010). Pamięci ofiar holocaustu. *Super Nowości*, 18, 3.
- ASK (2007). Smaki i zapachy Europy na uniwersytecie. *Gazeta w Rzeszowie*, 292, 3.
- ASK (2009). Uniwersytet wśród największych sukcesów 20-lecia wolnej Polski? *Gazeta w Rzeszowie*, 229, 4.
- ASK (2011). Samorząd wojewódzki wsparł podkarpackie uczelnie. *Gazeta w Rzeszowie*, 108, 4.
- Bobko, A., Zatorski, R. (2012). Budować przestrzeń akademicką. *Nasz Dom Rzeszów*, 10, 4.
- Bonusiak, W. (2001). *Dzieje Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie 1965–2000*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Bonusiak, W. (2010a). Współczesne koncepcje rozwoju Rzeszowa. W: W. Bonusiak, W. Zawistowska (red.), *Rzeszów – w 655 rocznicę lokacji. Studia z dziejów miasta i regionu* (s. 170–182). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bonusiak, W. (2010b). Pierwszy rok działalności Uniwersytetu Rzeszowskiego. W: W. Bonusiak (red.), *Uniwersytet Rzeszowski w latach 2001–2008* (s. 9–21). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bonusiak, W. (2010c). Uniwersytet Rzeszowski w latach 2002/3–2007/8. W: W. Bonusiak (red.), *Uniwersytet Rzeszowski w latach 2001–2008* (s. 21–71). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czopek, S. (2016). *Rektorskie refleksje. Rektorzy Uniwersytetu Rzeszowskiego o Uniwersytecie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ferenc, T. (2015). Miasto zrównoważonego rozwoju. *Echo Rzeszowa, październik*, 4.
- Furmanek, W. (2001). Refleksje o drodze do Uniwersytetu w Rzeszowie. *Gazeta Uniwersytecka*, 6/15, 3–4.
- Gazeta Uniwersytecka* (2001), 1, 14.
- Gorczyca, A. (2012). Małą Ninę uratuje dawca szpiku. *Gazeta w Rzeszowie*, 117, 27.
- Grata, P. (2021). *Dwadzieścia lat minęło... Kalendarium Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Grygiel, P., Grzesik, A. (2003). Społeczno-gospodarcza kondycja województwa podkarpackiego na tle kraju. W: M. Malikowski (red.), *Województwo Podkarpackie na początku XXI w.* (s. 56–95). Rzeszów: Mana.
- Historia Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Pobrane z: www.ur.edu.pl/universytet/uczelnia/historia.
- Jk (2010). Ocaleni z holocaustu: na uniwersytecie przypomniano postać Ireny Sendlerowej. *Nowiny*, 19, 5.
- Każmierczak, A. (2011). Najbardziej godny – Piłsudski. *Gazeta w Rzeszowie*, 126, 2.
- Kijanka, R. (2012). Aby przetrwać uczelnie muszą współpracować. *Nowiny*, 222, 9.

- Kobiałka, M. (2008). Wojewoda chce wykorzystać zasoby podkarpackich uczelni. *Gazeta w Rzeszowie*, 92, 6.
- Kulczycka, A. (2007). 15 wydarzeń, które zmieniły Rzeszów. *Gazeta w Rzeszowie*, 99, 4.
- Kulczycka, A. (2012). Ośrodki wiodące. Nie nasza liga? *Gazeta w Rzeszowie*, 170, 27.
- Kulczycka, A. (2013). Bal charytatywny. *Super Nowości*, 132, 35.
- Kulczycka, A. (2015). Żłobek uniwersytecki będzie w Trzebownisku. *Gazeta w Rzeszowie*, 181, 1.
- Kulczycka, A. (2020). Dorównać najlepszym (rozmowa z Sylwestrem Czopkiem). *Gazeta w Rzeszowie*, 107, 8.
- Kulczycka, A., Cebulski, J. (2019). Ten projekt zmieni region?: Rząd nie może zapomnieć o Podkarpaciu. Budowa szpitala klinicznego to może być jeden z najważniejszych projektów dla regionu. *Gazeta w Rzeszowie*, 149, 8.
- List otwarty Rektora WSP do pracowników i studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie prof. dr hab. Włodzimierza Bonusiaka z dnia 5 lipca 2001 (2001). Dokumenty Życia Społecznego (dalej: DŻS), nr inwentarzowy 429.
- Lulek, T. (2002). Pierwszy rok Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Gazeta Uniwersytecka*, 8/11, 3–5.
- Majka, S. (2004). *Rzeszów i jego strukturalna przestrzeń*. Rzeszów: RS Druk.
- Malikowski, M., Szluz, B. (2016) Wstęp. W: M. Malikowski, B. Szluz, *Problemy społeczno-przestrzenne współczesnego Rzeszowa* (s. 1–7). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Marszałek, wojewoda, rektorzy dzieciom (2015). *Gazeta w Rzeszowie*, 15, 2.
- Meissner, A, Pęczkowski, R., Wrońska, M. (2021). *Akademicka pedagogika w Rzeszowie. 1969-2019 – Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Moraniec, A. (2010). Bądźmy razem przeciw białaczce. *Super Nowości*, 78, 5.
- Nowi Honorowi Obywatele Rzeszowa. 665-lecie lokacji miasta (2019). *Nowiny*, 20, 2.
- Pad. (2011). Twoja krew, nasze życie. *Super Nowości*, 105, 5.
- Piątek, A. (2013). Współdziałanie uczelni. *Nasz Dom Rzeszów*, 12, 11.
- Pierwsze kroki Senatu Uniwersyteckiego (2001). *Gazeta Uniwersytecka*, 1, 8.
- Przemówienie J.M. Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego. Historyczna inauguracja roku akademickiego, 11.10. 2001 (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 430, s. 1–11.
- PS (2014). W 13. Rocznicę Uniwersytetu. *Super Nowości*, 111, 4.
- Pudło, A. (2001). Trudny start Uniwersytetu. *Nowiny*, 171, 1.
- Ray (2010). Uniwersytet potrzebuje promocji. *Nowiny*, 244, 5.
- Regulamin Akademickiego Ceremoniału w Uniwersytecie Rzeszowskim* (2003).

- Regulamin MUR z 1.09.2018, Załącznik do Zarządzenia Rektora UR z 1.09.2018, nr 35a, ZR/35A/2018.
- Regulamin MUR z 12.11.2013, Załącznik do Zarządzenia Rektora UR z 12.11.2013, nr 172, ZR/172/2013.
- Rocznik Demograficzny GUS (2021). Warszawa: GUS.
- Rogowski, A. (2013). Uniwersytet Rzeszowski wkroczył w XXI wiek. *Super Nowości*, 96, 9.
- Sobol, U. (2017). Studenci i absolwenci dla dzieci malują na ścianach kolorowe obrazy. *Nowiny*, 216, 18.
- Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego* (2001). Rzeszów.
- Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rzeszowie przyjęty uchwałą Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 19.12.2013 r., US/244/12/2013.
- Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rzeszowie przyjęty uchwałą Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 23.02.2017 r., US/99/2/2017.
- Stenogram 104 Posiedzenia Sejmu RP 3 Kadencji (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 429.
- Stopa, M. (2003). Specyfika demograficzna województwa podkarpackiego. W: M. Malikowski (red.), *Województwo Podkarpackie na początku XXI w.* (s. 9–27). Rzeszów: Mana.
- Strategia Rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego – uszczegółowienie dla etapu II na lata 2017–2020. Załącznik do Zarządzenia nr 67/2016 Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego z 14.12.2016 r., ZR/67/2016.
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego za lata 2013–2020. Załącznik do Uchwały Senatu UR z 23.05.2013, nr 123, US/123/5/2013.
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego za lata 2021–2030. Załącznik nr 1 do Uchwały Senatu UR z 25.03.2021, nr 59, US/59/3/2021.
- Strategia rozwoju województwa rzeszowskiego (1997). Rzeszów: Rzeszowska Agencja Rozwoju Regionalnego.
- Szypuła, A. (2010). Galicyjskie muzykowanie. *Kurier Chicago*, 27, 39.
- Terczyńska, B. (2019). Uniwersytet Rzeszowski świętuje swoje 18 urodziny. *Super Nowości*, 110, 2.
- Terczyńska, B. (2021). Uniwersytet wypuści pierwszych lekarzy. Wzmocnią kadre w regionie. *Nowiny*, 122, 5.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 142 z 27.06.2013 r., US/142/06/2013.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 296 z 24.05.2018 r., US/296/5/2018.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 523 z 19.12.2019, US/523/12/2019.
- Uchwała Senatu WSP w Rzeszowie z 31.07.2001 (2001). *Gazeta Uniwersytecka*, 1, 9.
- Uroczystości z okazji 665 rocznicy lokacji Rzeszowa (2019). *Super Nowości*, 5, 6.

Ustawa o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 7.06.2001. Dz.U. nr 73, poz. 760.

Wit (2015). UR uczył Stanisława Zająca. *Super Nowości*, 17, 5.

Wniosek o utworzenie Uniwersytetu Rzeszowskiego wraz z aneksem (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 454.

Załucki, M. (2001). Wszyscy się cieszą (2001). *Gazeta w Rzeszowie*, 238, 1–4.

Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 9 z 21.02.2002 r. w sprawie wprowadzenia do stosowania Regulaminu Organizacyjnego Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr 9/2002.

Zatorski, R. (2001). Gaudeamus Universitate Ressoiviensi 2001–2002. *Echo Rzeszowa*, 71, 4.

Zatorski, R. (2009). Jubileuszowo: Filharmonia i Teatr im. Wandy Siemaszkowej. *Nasz Dom Rzeszów*, 10, 14–15.

Życzenia dla społeczności akademickiej z okazji inauguracji roku akademickiego 2001/2002 (2001). *DŻS*, 430.

Streszczenie

Uniwersytet Rzeszowski, który jest największą uczelnią na Podkarpaciu, rozpoczął swoją działalność 1 września 2001 roku. Uczelnia jest jednym z młodszych polskich uniwersytetów, ale kontynuuje długoletnie tradycje akademickie. Została utworzona z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie (powstała w 1963 r.), Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Filia w Rzeszowie powołana w 1969 r.) oraz Wydziału Ekonomii w Rzeszowie Akademii Rolniczej im. Hugona Kołłątaja w Krakowie (istniejącego od 1973 r.). Studenci na początku XX wieku kształcili się na 20 kierunkach, po 20 latach ich liczba wynosiła ponad 50. Celem artykułu było ukazanie czynników społecznych, ekonomicznych i kulturowych w procesie powstawania uczelni. Uwagę skupiono także na budowaniu wspólnej płaszczyzny współpracy „uniwersytetu na rubieżach” z lokalnym środowiskiem, na planach i ich realizacji podczas dwóch dekad istnienia uczelni. Podstawowymi materiałami źródłowymi przeprowadzonej analizy były dokumenty działalności uczelni zgromadzone w Archiwum Uniwersytetu, Pracowni Zbiorów Specjalnych, analizowano ponadto artykuły z wybranych czasopism lokalnych publikowane w latach 2001–2021. Zastosowano metodę analizy dokumentów, materiałów źródłowych. Ustalono, że władze uniwersytetu, nauczyciele oraz mieszkańcy Podkarpacia budują wspólnotę akademicką, która obok nauki stanowi podstawę tożsamości Uniwersytetu.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Rzeszowski, Podkarpacie, Rzeszów, kształcenie

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0002-7982-623X

ADAM MASSALSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0002-2410-3632

Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – droga kieleckiego środowiska naukowego do uniwersytetu klasycznego

Tradycja w życiu uczelni odgrywa niepoślednią rolę. Składają się na nią dokonania pokoleń pracowników kształcących młodzież na poziomie wyższym, ich badania i odkrycia naukowe, udział w kształtowaniu poziomu rozwoju społecznego i gospodarczego regionu, w którym przyszło im pracować

(Markowski, 2009, s. 11).

Historia kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższym swoimi korzeniami sięga okresu międzywojennego. Po odzyskaniu niepodległości władze oświatowe stanęły przed koniecznością jak najszybszego zapewnienia odpowiedniej liczby nauczycieli dla dynamicznie rozwijającej się sieci szkół powszechnych. Przygotowanie pedagogów odbywało się wówczas w seminariach nauczycielskich, państwowych i prywatnych, odziedziczonych po zaborach i tworzonych na mocy „Dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” (Dekret). Placówki te, przyjmujące w swoje progi młodych ludzi między 14 a 20 rokiem życia, nie zawsze potrafiły gruntownie ich przygotować do tej trudnej i odpowiedzialnej pracy, a ukończenie nauki w seminarium nauczycielskim nie dawało absolwentom uprawnień do podjęcia nauki na studiach wyższych (Bródka, 1969, s. 176). W sytuacji ogromnych braków kadrowych do szkół trafiały też osoby niewykwalifikowane, dla których tworzono kursy uzupełniające (Kulpa, 1963, s. 34–41)¹. Wydawać by się zatem mogło, że w tej trudnej sytuacji materialnej i politycznej te rozwiązania uważane

¹ Obok 5-letnich seminariów nauczycielskich i kursów uzupełniających w pierwszych latach po zakończeniu I wojny światowej istniały dwuletnie klasy przygotowawcze dla kandydatów na nauczycieli nazywane preparandami.

będą za całkowicie wystarczające. Postępowe środowiska pedagogiczne już wówczas istniejące formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli traktowały jako przejściowe i uważały, że należy utworzyć uczelnię pedagogiczną, w której możliwe będzie zapewnienie gruntownego przygotowania zawodowego dla wysoko wykwalifikowanych nauczycieli nie tylko do szkół średnich, ale również do szkół powszechnych (Bródka, 1969, s. 174–179)². Należy także dodać, że nauczycielom, mającym pracować w szkolnictwie średnim, starano się zapewnić wykształcenie wyższe (Chodakowska, 1995, s. 155–157)³.

Postulaty te zostały częściowo uwzględnione w reformie oświaty z 1932 roku. Na mocy *Ustawy o ustroju szkolnictwa* wprowadzono w miejsce dotychczasowych seminariów nauczycielskich dwuletnie pedagogia i trzyletnie licea pedagogiczne. Rozwiązanie to nie zaspokajało oczekiwań środowisk nauczycielskich (Grzybowski, 2000, s. 36). Aby wyjść nieco naprzeciw tym oczekiwaniom, powołano w 1932 roku w miejsce dotychczasowych Kursów Uniwersyteckich – Instytut Nauczycielski ZNP w Warszawie, mający charakter wyższej uczelni nauczycielskiej typu korespondencyjno-stacjonarnego. W jego ramach funkcjonowały dwa wydziały – Pedagogiczny i Społeczny. Nauka w Instytucie trwała 4 lata, dwa pierwsze poświęcone były na studiowanie zagadnień ogólnych, dwa kolejne na studia wybranej specjalności (Wołoszyn, 1978, s. 149; Starościak, 1972, s. 43–49). Drugą placówką przygotowującą przed wybuchem II wojny światowej nauczycieli na poziomie wyższym był Instytut Pedagogiczny w Katowicach, którego utworzenie spowodowane było koniecznością zapewnienia kadry kierowniczej do szkół, inspektorów, wizytatorów na terenie włączonego do Polski Śląska. Zadaniem instytutu było takie zorganizowanie na tych terenach oświaty, aby udało się repolonizować Ślązaków. Nauka trwała najpierw dwa lata, a od 1936 roku – trzy i miała charakter turnusowy (po zakończeniu jednego turnusu przyjmowano słuchaczy na następny). Do wybuchu II wojny światowej zorganizowano pięć turnusów (Pieter, 1972, s. 129–131).

² Po raz pierwszy postulat zapewnienia nauczycielom wykształcenia wyższego pojawił się na Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w Radomiu w 1916 r. Dotyczył on kształcenia w dwuletnim studium zawodowym na podbudowie szkoły średniej. Kolejny wysunięto w trakcie Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycieli Królestwa, Poznańskiego i Galicji w Krakowie w 1918 r. Postulowano wówczas, aby kształcenie nauczycieli odbywało się w dwu- lub trzyletnich seminariach nauczycielskich mających charakter wyższej szkoły zawodowej. Do seminariów tych mieli być przyjmowani kandydaci po ukończeniu szkoły średniej. Podobne w brzmieniu propozycje pojawiły się na III Zjeździe Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w 1920 r. i następnie na Zjeździe Nauczycieli Zakładów Kształcenia Nauczycieli w 1925 r. oraz Zjeździe Sekcji Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych w 1928 r. Domagano się, aby każdy nauczyciel miał możliwość po ukończeniu dwuletniego studium pedagogicznego oraz dalszego uniwersyteckiego podnoszenia swojej wiedzy i kwalifikacji pedagogicznych (Bródka, 1969, s. 174–179).

³ Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywało się na uniwersytetach. Wobec niedoborów kadrowych powołano w 1918 r. Instytut Pedagogiczny w Warszawie, którego zadaniem było kształcenie nauczycieli szkół średnich i seminariów nauczycielskich oraz prowadzenie badań naukowych w dziedzinie pedagogiki. Instytut ten nie rozwinął się w pełni, bo już w 1925 r. zapadła decyzja o jego likwidacji. Stworzenie uniwersyteckich studiów pedagogicznych powierzono wówczas Uniwersytetowi Warszawskiemu.

Stworzenie studiów wyższych dla nauczycieli szkół podstawowych możliwe było dopiero po zakończeniu II wojny światowej. Na wyzwolonych z okupacji niemieckiej terenach od razu odradzały się przedwojenne formy kształcenia nauczycieli (Chmielewski, 2007, s. 33–47). Te formy bardzo szybko uznane zostały za niewystarczające i już w 1945 roku na Zjeździe Oświatowym w Łodzi poruszono zagadnienie stworzenia i upowszechnienia wykształcenia wyższego wśród nauczycieli (Chmielewski, 2007, s. 51)⁴, a 1 września 1946 roku powołano do życia cztery pierwsze w dziejach trzyletnie wyższe szkoły pedagogiczne – w Krakowie, Gdańsku, Łodzi i Katowicach – WSP w Katowicach z powodu trudności kadrowych i rekrutacyjnych przeniesiono od razu do Łodzi i wcielono do tamtejszej WSP, która niestety nie była w stanie nawet w elementarnym stopniu zaspokoić oświatowych potrzeb kadrowych (Chmielewski, 2007, s. 63; Grzybowski, 2000, s. 39–44; Grzybowski, 2010, 49–50)⁵. W praktyce w dalszym ciągu nauczycieli szkół podstawowych przygotowywano w liceach pedagogicznych (Wojtyński, 1968, s. 128)⁶.

Duży przyrost naturalny w pierwszych latach powojennych sprawił, że na początku lat 50. do szkół podstawowych zaczęło napływać coraz więcej dzieci. Tym samym pojawiła się konieczność zapewnienia coraz większej liczby nauczycieli. Władze oświatowe wychodząc naprzeciw tym potrzebom, zdecydowały się uruchomić obok istniejących form nową, opartą na wzorcu radzieckim – dwuletnie studium nauczycielskie. Pierwsze tego typu placówki powstały w pierwszej połowie 1954 roku. Miały one kształcić przyszłych nauczycieli w systemie dziennym przez dwa, i w systemie zaocznym przez trzy, lata (Chmielewski, 2007, s. 80). Od tego momentu nauczycieli do dla klas I–IV szkół podstawowych kształcono w czteroletnich liceach pedagogicznych, dla klas V–VII w dwu- i trzyletnich SN-ach, a dla szkół średnich w uniwersytetach oraz cztero- i pięcioletnich wyższych szkołach pedagogicznych (Chmielewski, 2007, s. 81–82). Zbyt krótki okres kształcenia w liceum pedagogicznym przekładał się na powierzchowne przygotowanie przyszłych pedagogów, dlatego w 1957 roku zdecydowano o wydłużeniu nauki do lat pięciu (Wojtyński, 1968, s. 131). Kolejna zmiana w kształceniu nauczycieli nastąpiła w 1961 roku i wiązała się z kolejną reformą oświaty. Wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej zrodziło konieczność dostosowania odpowiedniego merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczycieli.

Zrodziła się więc koncepcja powołania dodatkowo około dwudziestu wyższych szkół zawodowych – po jednej w każdym województwie, o trzyletnim okresie nauki. Projekt ten uznano za słuszny i przystąpiono do konkretyzacji zasad jego urzeczywistniania.

⁴ Postulat ten udało się zrealizować dopiero w końcu XX w.

⁵ Szkoły te miały kształcić nauczycieli mających nauczać w wyższych klasach szkół powszechnych. W praktyce wobec ogromnych braków kadrowych w szkołach średnich, przygotowywano w nich pedagogów do tego właśnie typu szkolnictwa.

⁶ Po wojnie funkcjonowały dwuletnie licea pedagogiczne. Od 1952 r. dołożono do nich 2 klasy przygotowawcze i w ten sposób powstały 4-letnie licea pedagogiczne.

Pierwsze trzyletnie szkoły nauczycielskie miały być powołane w roku akademickim 1968/1969. Postanowiono, że będą to wyższe uczelnie zawodowe, różniące się od dotychczasowych studiów nauczycielskich – mających jak wiadomo charakter szkół pomaturalnych. W celu zapewnienia tej nowej uczelni nauczycielskiej odpowiedniej bazy materialnej i doświadczonych pedagogów postanowiono, że w początkowym okresie działalności z wyższymi szkołami nauczycielskimi będą współistniały studia nauczycielskie z nieco zmodyfikowanym programem nauczania (Żukowska, 2013, s. 330).

Nowością było także stworzenie dla absolwentów SN-ów możliwości ukończenia studiów wyższych na WSP lub uniwersytetach (Wojtyński, 1968, s. 135; Żukowska, 2013, s. 331). Pierwsze WSN-y utworzono w 1968 roku przy uniwersytetach w Warszawie, przy Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku oraz przy Filii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Szczecinie. W kolejnych latach powstały następne, przy uniwersytetach w Lublinie, Wrocławiu, Łodzi i Uniwersytecie Śląskim. „Przy powoływaniu tych szkół w uniwersytetach, bądź ich filiach, nie używano nazwy *wyższa szkoła nauczycielska* lecz *wyższe studium nauczycielskie*” (Żukowska, 2013, s. 332). Pierwsze samodzielne wyższe szkoły nauczycielskie powstały w 1969 roku (Rozporządzenie, 1969). Z czasem uczelnie, które spełniały wymogi stawiane przez obowiązujące przepisy regulujące funkcjonowanie szkolnictwa wyższego przekształcały się w uniwersytety. Wobec braku jasnych przepisów określających warunki, które musi spełniać uczelnia pragnąca przekształcić się w uniwersytet, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego 16 czerwca 1992 roku wypracowała kryteria powoływania nowej uczelni typu uniwersyteckiego, które miały też obowiązywać podczas przekształcania WSP w uniwersytety. W myśl tych zapisów na uczelni powinno być zatrudnionych na podstawie mianowania co najmniej 60 nauczycieli akademickich z tytułami naukowymi, powinny być prowadzone studia magisterskie na co najmniej sześciu kierunkach wraz z uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej sześciu dyscyplinach nauki (w tym co najmniej 3 w dyscyplinach nauk humanistycznych) oraz nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego w co najmniej dwóch, a ponadto uzyskać pozytywną opinię zespołu powoływanego przez Radę Główną po zasięgnięciu opinii senatów trzech uniwersytetów (AUJK 2, s. 1). Przepisy te obowiązywały do momentu wejścia a w życie Ustawy z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa, 2005, s. 4)⁷. W ustawie tej po raz pierwszy dokładnie doprecyzowano wymagania, jakie musi spełnić uczelnia, która ubiega się o nadanie statusu

⁷ W myśl zapisów zawartych w tej ustawie „Wyraz *uniwersytet* może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dwunastu dyscyplinach, w tym przynajmniej po dwa uprawnienia w dziedzinach nauk humanistycznych, społecznych lub teologicznych, matematycznych, fizycznych lub technicznych, przyrodniczych oraz prawnych lub ekonomicznych (...) Wyraz *uniwersytet* uzupełniony innym przymiotnikiem lub przymiotnikami w celu określenia profilu uczelni może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają co najmniej sześć uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, w tym co najmniej cztery w zakresie nauk objętych profilem uczelni”.

uniwersytetu. Kolejna zmiana nastąpiła sześć lat później. Weszła wówczas w życie Ustawa z 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, która „złagodziła” nieco wymogi stawiane wcześniej (Ustawa, 18.03.2011, s. 5)⁸. Spełnienie wymogów tych ustaw dla wielu Wyższych Szkół Pedagogicznych było przepustką do przekształcenia w uniwersytet, a tym samym kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Na podstawie tej ostatniej utworzony został Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Tradycje kształcenia nauczycieli w Kielcach sięgają okresu I wojny światowej i kontynuowane są nieprzerwanie przez ponad 100 lat. Kolejne losy szkół pedagogicznych funkcjonujących na terenie miasta wpisują się w kierunki rozwoju tego typu instytucji w Polsce. Pierwszy zakład kształcenia nauczycieli – Prywatne Seminarium Nauczycielskie Męskie utworzono w 1916 roku, w okresie, gdy Kielce znalazły się pod okupacją austriacką (Spis, 1926, s. 401; Bryda, 1936, s. 170). Po zakończeniu I wojny światowej i ogłoszeniu „Dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” placówkę tę upaństwowiono i od tej pory funkcjonowała jako Państwowe Seminarium Nauczycielskie. W 1923 roku wzniesiono nowy gmach szkolny przy ul. Leśnej. Nauka w seminarium trwała 5 lat i kończyła się egzaminem maturalnym. Uczniowie mieli zapewnione przygotowanie nie tylko teoretyczne, ale też praktyczne w przylegającej do Seminarium Szkole Ćwiczeń (była to położona tuż przy seminarium szkoła powszechna, najpierw czteroklasowa, a po 1932 r. sześcioklasowa). Każdego roku mury seminarium opuszczało około 25 absolwentów, którzy podejmowali pracę na terenie całego regionu świętokrzyskiego. Do szkoły uczęszczali głównie chłopcy, dziewczęta stanowiły zdecydowaną mniejszość (w latach 1923–1932 w ogóle nie było kobiet). W 1925 roku nadano szkole imię Stefana Żeromskiego (Cetner, 1994, s. 28–29). Po wejściu w życie reformy jędrzejewiczowskiej Państwowe Seminarium Nauczycielskie przekształcono w Państwowe Pedagogium Koedukacyjne, kształcące nauczycieli absolwentów liceów ogólnokształcących (Szymański, 1975, s. 8). Pedagogium zaczęło funkcjonować w roku 1937 (Zarządzenie, 1937, s. 327).

W czasie II wojny światowej Pedagogium przestało funkcjonować, natomiast zaraz po jej zakończeniu wznowiło swoją działalność jako Państwowe Pedagogium Koedukacyjne. Siedzibą był przedwojenny, częściowo zniszczony budynek przy ul. Leśnej. Placówka ta funkcjonowała tylko w roku szkolnym 1945/1946, uczęszczało do niej 17 uczniów (Grzybowski, 2010, s. 43). Władze oświatowe ówczesnej Polski podjęły decyzję, że pedagogia ulegną likwidacji od roku szkolnego 1946/1947, a kształcenie nauczycieli odbywać się będzie w liceach pedagogicznych. W 1946 roku w miejsce

⁸ Zapis ten brzmiał następująco: „Wyraz »uniwersytet« może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki: 1) humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; 2) matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych; 3) biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych”.

pedagogium, w tym samym budynku, uruchomiono Liceum Pedagogiczne, tym samym Pedagogium przestało istnieć (Ruta, 1983, s. 69). W 1954 roku na mocy Zarządzenia Ministra Oświaty z 14 czerwca 1954 roku uruchomiono w Kielcach Studium Nauczycielskie (Zarządzenie, 1954, s. 85).

W ówczesnym województwie kieleckim przez 25 lat od zakończenia II wojny światowej istniały zatem jedynie formy kształcenia nauczycieli na poziomie średnim. Ewidentnie brakowało nauczycieli z pełnym wykształceniem wyższym. Szczególnie widoczne stało się to po wejściu w życie reformy szkolnej z 1961 roku. Wydłużenie nauki o rok spowodowało, że konieczne było zapewnienie większej liczby nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych, z gruntownym przygotowaniem do nauczania poszczególnych przedmiotów. Problem ten dostrzegały władze lokalne, ale i dyrektorzy placówek kształcących nauczycieli, którzy zaczęli zwracać się do władz partyjnych z propozycjami stworzenia w Kielcach Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Pierwsze postulaty założenia w Kielcach WSP pojawiły się już w 1962 roku. Wystąpił z nimi ówczesny dyrektor Liceum Pedagogicznego w Busku, który na IX Statutowej Konferencji Wojewódzkiej PZPR w Kielcach mówił następująco:

Pomimo Plenum KC, ustawy sejmowej i plenum KW, związanymi z reformą oświaty, nasuwają się wątpliwości i uwagi krytyczne. Po pierwsze potrzebna będzie odpowiednia ilość nauczycieli w odpowiednim czasie. W roku szkolnym 1966/67 będzie to w szkołach podstawowych około 12500 osób z tego 40% z wyższym i pół wyższym wykształceniem, kierownicy szkół i nadzór pedagogiczny wszyscy z wyższym. Będzie 1429 szkół ośmioklasowych. Dotychczasowy bilans kadr wskazuje że trzeba będzie wykształcić około 2100 osób. Obecnie wykształcenie wyższe posiada 22%, a półwyższe 17%. W szkolnictwie średnim w 1966 roku potrzeba będzie 650 nauczycieli, a w szkolnictwie zawodowym 800. (...) W bieżącym roku na uczelnie wyższe w Polsce dostało się z województwa 1500 absolwentów, co roku studia nauczycielskie kończy 150–200 osób, do województwa wraca tylko część. W skali krajowej województwo kieleckie posiada najmniejszy odsetek pracowników z wyższym wykształceniem. SN są przeładowane, wyższe uczelnie podobnie. Mogą być problemy z reformą szkolną, dlatego konieczne jest zorganizowanie WSP w Kielcach (APK, 1, s. 193–194).

W podobnym tonie wypowiadał się dwa lata później Jan Hatys – pierwszy sekretarz POP w Studium Nauczycielskim w Kielcach, który podkreślał, że bez zorganizowania w mieście WSP nie uda się w żaden sposób zapewnić nawet niezbędnych osób do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie (APK 2, s. 90–92). Głosy te nie doczekały się żadnej reakcji ze strony władz partyjnych.

To, o czym mówili S. Gągół i J. Hatys „spełniło się” kilka lat później. Jak pisze Zenon Guldon „W roku szkolnym 1969/1970 w szkołach podstawowych i średnich Kielecczyzny na zatrudnionych ogółem ponad 20 tysięcy nauczycieli tylko około 2 tysiące posiadało wykształcenie wyższe” (Guldon, 1984, s. 15). Potrzeba zapewnienia nauczycieli z pełnym wykształceniem wyższym w regionie stała się bezpośrednim bodźcem do

podjęcia starań o uruchomienie uczelni w Kielcach. Dopiero wtedy starania te zaczęły się wpisywać w działania władz centralnych, które wreszcie „zauważyły”, że istniejące studia nauczycielskie nie przygotowywały nauczycieli na odpowiednim poziomie i że jednym z rozwiązań mających poprawić ten stan rzeczy mogłoby być wydłużenie nauczania w szkołach nauczycielskich do lat trzech. Ten pomysł nie był jednak możliwy do zrealizowania, ze względu na niedobory lokalowe i kadrowe. Uznano zatem, że najlepszym rozwiązaniem w ówczesnej rzeczywistości będzie uruchomienie 20 trzyletnich szkół wyższych zawodowych – po jednej w każdym województwie (Żukowska, 2013, s. 330). Jedną z tych placówek była Wyższa Szkoła Nauczycielska w Kielcach, powołana do życia w 1969 roku. Uczelnia powstała w miejsce zlikwidowanego Studium Nauczycielskiego. Nowo powołana uczelnia miała trzy wydziały: Humanistyczny, Matematyczno-Przyrodniczy i Pedagogiczny. Zgodnie z założeniami rozporządzenia uruchomiono studia wyższe zawodowe dwukierunkowe – filologia polska z historią (później filologia polska z bibliotekoznawstwem), filologia rosyjska, matematyka z fizyką, geografia z wychowaniem obywatelskim, nauczanie początkowe z wychowaniem muzycznym i nauczanie początkowe w wychowaniu fizycznym. Na pierwszy rok studiów zaplanowano przyjęcie 300 osób. Nauka w WSN trwała trzy lata, a absolwenci otrzymywali uprawnienia do nauczania w szkołach podstawowych i zasadniczych zawodowych (Massalski, 1987, s. 203).

Wpływ na dalsze losy uczelni miała uchwała o kształceniu wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich. Na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów z 29 września 1973 roku Wyższą Szkołę Nauczycielską w Kielcach przekształcono w Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach (Rozporządzenie, 1973, § 1.1). Od tej pory czas nauki wydłużono do czterech lat, absolwenci uzyskiwali tytuł magistra. Kształcono wówczas w zakresie filologii polskiej, filologii rosyjskiej, historii, matematyki, chemii, fizyki, geografii, biologii, pedagogiki i wychowania muzycznego. Od tego momentu uczelnia kształciła przyszłych pedagogów dla szkół podstawowych, średnich i zawodowych (Massalski, 1987, s. 204; 1991, s. 6–7).

Z biegiem lat, wraz z rozwojem uczelni pojawiały się nowe kierunki kształcenia, powoływane były nowe jednostki organizacyjne, często później przekształcane w jednostki wyższego rzędu, zwiększała się liczba studentów, poszerzała się oferta edukacyjna, rozrastała baza materialna. W kolejnych latach szczególnie widoczne były zabiegi całego środowiska naukowego WSP o rozwój naukowy kadry, poprawę infrastruktury, powstawanie nowych jednostek ogólnouczelnianych. W 1984 roku można było już studiować na 14 kierunkach, na uczelni zatrudnionych było 406 pracowników naukowo-dydaktycznych (8 profesorów, 34 docentów i ponad 140 doktorów) (Cieśliński, Guldon, 1984, s. 37). WSP jako jedna z pierwszych uczelni w Polsce wprowadziła obowiązkowe zajęcia z wychowania fizycznego oraz obowiązkowe obozy narciarskie dla studentów drugiego roku (Kmieciak, 2009, s. 291–298). W 1979 roku nadano kieleckiej WSP imię Jana Kochanowskiego (Rozporządzenie, 1979), a w 1981

roku utworzono Wydział Zamiejscowy w Piotrkowie Trybunalskim (Kukulski, 2009, s. 257–258).

Pewien etap rozwoju uczelni zakończył się po 1989 roku. Głębokie reformy polityczno-społeczne ujawniły potrzebę kształcenia „nowych” kadr do pracy w szkołach podstawowych i średnich, a nadchodzący niż demograficzny przyczynił się do zmniejszenia zapotrzebowania na nauczycieli. Był to też czas powstawania coraz większej liczby wyższych szkół prywatnych. Te wszystkie czynniki sprawiły, że przed kierownictwem uczelni stanęły nowe wyzwania w kwestii stworzenia takich kierunków studiów, które byłyby konkurencyjne w stosunku do innych uczelni, atrakcyjne dla potencjalnych kandydatów i po których absolwenci mieliby zapewnioną odpowiednią pracę. Tym samym pojawiła się konieczność odejścia od kształcenia wyłącznie na potrzeby szkolnictwa. Dało to możliwość wyjścia poza sztywne schematy przygotowywania do pracy wyłącznie nauczycieli i poszukiwaniu możliwości poszerzenia oferty kształcenia (Markowski, 2009, s. 12–13).

Pojawiły się wtedy także po raz pierwszy wyraźnie wyartykułowane plany przekształcenia WSP w uniwersytet. W 1990 roku na rektora kandydował Adam Kołłątaj. W jego programie rozwoju uczelni znalazł się zapis: „Celem dążeń społeczności akademickiej winno być wypracowanie wizji Uczelni w regionie polegającej m.in. na przekształceniu WSP w Uniwersytet” (Program). Najprawdopodobniej w tym samym czasie powstało Towarzystwo Przyjaciół Uniwersytetu w Kielcach. Ideę tę powoli zaczęto popularyzować nie tylko wśród pracowników uczelni, ale również wśród Kielczan (Zaproszenie)⁹. Nie udało się ustalić w jakich latach istniało Towarzystwo i jakie podejmowało działania. Z całą pewnością rozbudziło ambicje środowiska kieleckiego i zapoczątkowało proces starania się o przekształcenie WSP w uniwersytet. Idea ta była kontynuowana przez utworzoną w listopadzie 1996 roku przez Sejmik samorządowy województwa świętokrzyskiego:

Fundację rozwoju WSP w celu przekształcenia w uniwersytet przez połączenie z Politechniką Świętokrzyską (...) Plany utworzenia wspólnego uniwersytetu upadły ostatecznie w 1998 roku (Renz, 2009, s. 29).

Do tematu utworzenia w Kielcach uniwersytetu nawiązywano wielokrotnie podczas wizyt przedstawicieli różnych ministerstw czy też Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Starano się przekonać do tego pomysłu wszystkie osoby mogące mieć

⁹ Np. 20.09.1992 r. odbył się „Wieczór Kielczan”, którego tematem przewodnim było hasło „Kielce ku Uniwersytetowi”. Wieczór ten prowadził prof. Adam Massalski, a wprowadzenia do dyskusji dokonał ówczesny rektor WSP prof. Adam Kołłątaj.

jakikolwiek wpływ na ten proces (Kielce zasługują, 1997, s. 1; Kmiecik, 2009, s. 301; Burda, 2011)¹⁰.

Środowisko naukowe WSP w Kielcach zdawało sobie sprawę, że aby ubiegać się o utworzenie uniwersytetu trzeba najpierw spełnić formalne wymogi. Największą bolączką był:

zbyt wolny rozwój naukowy kadry. W roku 1996 obroniono zaledwie jedną pracę habilitacyjną i przeprowadzono dwa przewody artystyczne II stopnia. (...) Zwraca uwagę bardzo niski poziom finansowania badań w formie tzw. grantów KBN – zaledwie ok 6% sumy na badania statutowe, podczas gdy w uniwersytetach ten wskaźnik sięga 50%. Przy skromnych nakładach na badania podejmuje się zbyt dużą liczbę tematów badawczych – aż 80% pracowników naukowych w naszej Szkole prowadzi własne tematy, zaś na uniwersytetach ok 30% (...). Zbyt dużą część publikacji naukowych pracownicy WSP lokują w czasopiśmie o zasięgu lokalnym, bardzo nisko cenionych przez środowisko naukowe (Styrcz, 1997, s. 2).

Miano zatem świadomość na co należy w pierwszej kolejności zwrócić uwagę i do czego dążyć, by realne stało się ubieganie o status uniwersytetu. W tej sytuacji postanowiono dalej pracować nad spełnieniem wymogów, a jednocześnie wykorzystać możliwość podniesienia rangi uczelni przez przemianowanie jej w akademię (traktowano to przekształcenie jako etap przejściowy w drodze do uniwersytetu). Oficjalną decyzję o podjęciu starań przemianowania WSP w Akademię Świętokrzyską podjęto na posiedzeniu Senatu WSP 24 stycznia 1999 roku. Skoncentrowano się na przygotowaniu odpowiednich dokumentów i złożeniu wniosku w Sejmie RP (Kmiecik, 2009, s. 303). Na początku roku 2000 uczelnia spełniała wymogi formalne, zatem realne stało się osiągnięcie tego celu (Grabowska, 2000)¹¹.

Sprawa nadania kieleckiej WSP nazwy Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego była przedmiotem obrad na 80 posiedzeniu Sejmu RP 3 kadencji 6 czerwca 2000 roku. Wcześniej projekt tej ustawy uzyskał pozytywną opinię Rady Głównej

¹⁰ Np. gdy 24.03.1997 r. przebywał w Kielcach prezes PAN prof. Leszek Kuźnicki, spotkał się z wojewodą, odwiedził WSP i Politechnikę Świętokrzyską. W trakcie tej wizyty zapoznał się z planami utworzenia w Kielcach uniwersytetu i zapewnił wsparcie PAN w tym zakresie. Mówił, że „Kielce zasługują na uniwersytet. Jeśli mamy uzyskać znaczny przyrost ludzi z wyższym wykształceniem, to można tego dokonać rozwijając nowe ośrodki akademickie”. Podobna sytuacja miała miejsce 19.01.1998 r., kiedy to na WSP przebywał Wiceminister Edukacji Narodowej Jerzy Zdrada, który również poparł te plany.

¹¹ W 2000 r. na WSP zatrudnionych było 887 pracowników naukowo-dydaktycznych, z czego 202 profesorów tytularnych i doktorów habilitowanych, miała ona prawo do nadawania stopnia doktora na dwóch kierunkach (historia i językoznawstwo), kształciła na 15 kierunkach w Kielcach i 6 w Piotrkowie Trybunalskim, studiowało na niej ponad 21 tys. studentów, rozrastała się współpraca międzynarodowa.

Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Jaskiernia, 2000)¹². W trakcie obrad parlamentarzysty świętokrzyscy z wszystkich ugrupowań partyjnych poparli wniosek o utworzenie akademii. W swoich wypowiedziach podkreślali, że to przekształcenie stanie się nie tylko bodźcem do dalszego wzmoczonego rozwoju naukowego, ale też poniesieniem prestiżu miasta i całego regionu świętokrzyskiego (Posiedzenie, 2000)¹³. Głosowanie nad tym wnioskiem odbyło się 7 czerwca 2000 roku, a efektem była ustawa nadająca nową nazwę kieleckiej uczelni – Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach (Ustawa, 2000).

Sukces ten sprawił, że już w roku następnym podjęto próbę przekształcenia Akademii w Uniwersytet. 19 lipca 2001 roku Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży rozpatrywała w trybie pierwszego czytania poselski projekt ustawy o utworzeniu Uniwersytetu Świętokrzyskiego. Tak szybkie ubieganie się o podniesienie do rangi Uniwersytetu poseł Grzegorz Walendzik argumentował przede wszystkim tym, że dzięki temu, że w Kielcach będzie uniwersytet stanie się realny szybszy rozwój całego regionu świętokrzyskiego (Walendzik, 2001)¹⁴. W odpowiedzi na to wystąpienie podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Jerzy Zdrada odpowiedział, że uczelnia musi spełnić wszystkie wymogi stawiane uniwersytetom, a stawiany wniosek uznał za przedwczesny (Zdrada, 2001). Ponowną próbę przemianowania Akademii w Uniwersytet podjęto w 2003 roku. W Sejmie zawiązała się koalicja posłów dwóch miast, w których nie było jeszcze uniwersytetów – Kielc i Bydgoszczy. Niestety te zabiegi również nie przyniosły wymiernych rezultatów (Burda, 2011).

Zabiegi o utworzenie w Kielcach uniwersytetu wznowiono w 2006 roku. 13 lutego 2006 roku zainaugurował swoją działalność Komitet Honorowy na rzecz utworzenia w Kielcach Uniwersytetu Jana Kochanowskiego. Komitet ten powstał z inicjatywy posła Przemysława Gosiewskiego, a głównym celem było zintensyfikowanie wspólnych

12 Poseł Jerzy Jaskiernia podczas wystąpienia w Sejmie RP 6.06.2000 r. mówił o tym następująco: „Liczą się przeciw kryteria merytoryczne, obiektywne. Po to Rada Główna Szkolnictwa Wyższego sformułowała te kryteria, aby problem przekształcania szkół w akademie nie był zagadnieniem woluntaryzmu politycznego czy też chęćstwa określonych środowisk, ale wychodził z obiektywnych, weryfikowalnych przesłanek. I te kryteria zostały jednoznacznie przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach spełnione”.

13 Głos zabierali wówczas: poseł sprawozdawca Danuta Grabowska, posłowie Mariusz Olszewski, Jan Chmielewski, Jerzy Jaskiernia, Maria Stolzman, Mirosław Pawlak, Andrzej Słomski.

14 Mówił o tym następująco: „Utworzenie Uniwersytetu na bazie Akademii Świętokrzyskiej będzie – zdaniem wnioskodawców – szansą dalszego rozwoju tej uczelni oraz stworzenia możliwości kształcenia się dla młodzieży zamieszkującej w regionie świętokrzyskim w o wiele większym zakresie, niż ma to miejsce obecnie. Dodam, że ten region jest jednym z najbiedniejszych w kraju i potrzebuje wykształconej kadry, aby zmienić swoją strukturę i stan gospodarki. Powinna to być kadra wykształcona spośród młodzieży tu zamieszkującej, która z powodu braku środków finansowych nie jest w stanie studiować poza terenem województwa. (...) W polityce regionalnej przyjęliśmy założenie, że każdy region, aby mógł rozwijać się prawidłowo, powinien mieć co najmniej jeden uniwersytet dla celów kształcenia kadr i funkcjonowania danego regionu. Jest to bezsprzeczny wymóg, aby region świętokrzyski posiadał odpowiednią liczbę osób z wyższym wykształceniem. Obecnie liczba takich osób w tym regionie jest znacznie niższa niż w innych regionach kraju, co powoduje, że region świętokrzyski nazywany jest nie z własnej winy *Polską B*”.

działań różnych środowisko związanych z miastem i regionem świętokrzyskim, zmierzających do przekształcenia Akademii Świętokrzyskiej w uniwersytet. W skład komitetu weszli parlamentarzyści – wszyscy ówcześni senatorowie i posłowie z regionu świętokrzyskiego, „władze duchowne”¹⁵, doktorzy *honoris causa* Akademii Świętokrzyskiej¹⁶, władze samorządowe województwa świętokrzyskiego¹⁷, władze miejskie¹⁸ oraz działacze społeczni¹⁹ (AUJK 1, s. 8–10)²⁰. Pierwsze posiedzenie odbyło się we wrześniu 2006 roku. Postanowiono na nim, że musi nastąpić konsolidacja działań, których uwieńczeniem będzie przekształcenie akademii w uniwersytet. P. Gosiewski te ustalenia później wspominał następująco:

(...) przyjęliśmy inną metodę. Mianowicie, że benedyktyńską pracą będziemy dążyli do tego, żeby spełnić wszystkie wymogi ustawy. Kiedy te wymogi zostaną wypełnione, wówczas będziemy zabiegali o przyjęcie przez Sejm stosownej ustawy o przekształceniu Akademii w Uniwersytet (Protokół, 2008, s. 10).

Największy ciężar dostosowania do wymogów ustawowych spadł na środowisko naukowe. Ubieganie się o kolejne uprawnienia do doktoryzowania i nadawania stopnia doktora stało się wyzwaniem, którego realizacja mogła zakończyć się powodzeniem tylko przy połączeniu sił i możliwości wszystkich pracowników. W dążeniu do spełnienia wymogów Ustawy z 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa, 2005, s. 4) rzeczywiście nastąpiła ogromna konsolidacja wszelkich działań; zwiększyła się liczba samodzielnych pracowników naukowych, wzrósł dorobek naukowy, podpisywano coraz więcej umów o współpracy z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi. W tym okresie zaczęło się też pozyskiwanie ogromnych środków na nową infrastrukturę uniwersytecką (Burda, 2011)²¹. Ważne było też zapewnienie odpowiedniej kadry naukowej, ściągnięcie do Kielc specjalistów niezbędnych do funkcjonowania nowo otwieranych kierunków, co wiązało się m.in. z koniecznością zapewnienia mieszkań. W tym względzie środowisko naukowe było wspierane zwłaszcza przez

¹⁵ Ks. dr Stanisław Dziwisz Arcybiskup Metropolita Prowincji Krakowskiej, ks. prof. dr hab. Kazimierz Ryczan, Biskup Ordynariusz Diecezji Kieleckiej, ks. prof. dr hab. Andrzej Dziega, Biskup Ordynariusz Diecezji Sandomierskiej.

¹⁶ Prof. zw. dr hab. Franciszek Ziejka, prof. zw. dr hab. Henryk Samsonowicz.

¹⁷ Grzegorz Banaś – Wojewoda Świętokrzyski, Franciszek Wołodźko – Marszałek Województwa Świętokrzyskiego, Stefan Pastuszka – Przewodniczący Sejmiku Województwa Świętokrzyskiego, Zbigniew Banaśkiewicz – Starosta Powiatu Kieleckiego, Tomasz Lato – Przewodniczący Rady Powiatu Kieleckiego.

¹⁸ Wojciech Lubawski – Prezydent Miasta Kielce, Tomasz Bogucki – Przewodniczący Rady Miejskiej.

¹⁹ Michał Markiewicz – Przewodniczący Miast i Gmin Województwa Świętokrzyskiego, Leszek Mądzik – prof. KUL, Ryszard Zbróg – Prezydent Staropolskiej Izby Przemysłowo-Handlowej.

²⁰ AUJK, Akta Rektoratu, R-016, sygn. 3316/23, Protokół ze spotkania inauguracyjnego prac Komitetu Honorowego na rzecz utworzenia w Kielcach Uniwersytetu Jana Kochanowskiego 13.02.2006, k. 10.

²¹ Od 2006 do 2013 r. na uczelnię trafiło 286 mln zł, z przeznaczeniem na rozbudowę kampusu uniwersyteckiego (z tych pieniędzy miał powstać nowy gmach Biblioteki Głównej, Centrum Języków Obcych oraz miał być rozbudowany o nowe laboratoria Wydział Matematyczno-Przyrodniczy AŚ).

władze miasta i województwa, ale też przez samorządowców, polityków, lokalnych biznesmenów i działaczy społecznych – uczelni przekazano darowizny m.in. w postaci mieszkań (Protokół, 2008, s. 10).

Wszystkie podejmowane wówczas działania na uczelni bardzo szybko przyniosły wymierne efekty. Już pod koniec 2007 roku uczelnia spełniała wszystkie wymogi do przekształcenia w uniwersytet przymiotnikowy – miała prawo doktoryzowania w dyscyplinie historia (1989), językoznawstwo (1998), fizyka (2005), biologia (2007), geografia (2007), sztuki piękne (2007), pedagogika (2007) oraz prawo do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dyscyplinie historia (2002). Na uniwersytecie prowadzone były wówczas studia na 24 kierunkach studiów, w ponad 70 specjalnościach. Studiowało na nim 26 tys. studentów oraz 2 tys. słuchaczy studiów podyplomowych, zatrudnionych było około 1000 nauczycieli akademickich, w tym ponad 230 profesorów i doktorów habilitowanych. W związku z tym, że wszystkie wymogi prawne do tego, by ubiegać się o zmianą nazwy uczelni z Akademii Świętokrzyskiej w uniwersytet przymiotnikowy zostały spełnione, pozostało tylko przygotować stosowne dokumenty i uruchomić procedurę nadania nowej nazwy uczelni. Senat AŚ 4 października 2007 roku podjął uchwałę w sprawie zmiany nazwy i funkcji uczelni, Rząd RP 22 października przesłał projekt ustawy do Sejmu, 7 listopada po zmianie rządu dokumenty te ponownie zostały przesłane do Sejmu z potwierdzeniem zgody na jego procedowanie. Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży jednomyślnie zaakceptowała treść projektu 9 stycznia 2008 roku, a 23 stycznia Sejm w głosowaniu przyjął rządowy projekt ustawy o nadaniu nowej nazwy – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach (za głosowało 435 posłów, 1 się wstrzymał, nie było głosów przeciw) (Ustawa, 2008). Następnie projekt ten był przedmiotem obrad Senatu RP. Senacka Komisji Nauki, Edukacji i Sportu nie wniosła żadnych krytycznych uwag, a na posiedzeniu Senatu 6 lutego 2008 roku projekt zyskał pełne poparcie (Sprawozdanie Stenograficzne, 2008, s. 51).

Uzyskanie miana uniwersytetu przymiotnikowego było wielkim sukcesem uczelni, ale w sytuacji, gdy z każdym rokiem przybywało uprawnień do nadawania stopnia doktora, „apetyt” na to, by stać się uniwersytetem klasycznym był coraz większy. Na posiedzeniu Komitetu Honorowego 28 stycznia 2008 roku oprócz symbolicznej lampki szampana podjęto decyzję o podjęciu dalszej, wzmożonej pracy, aby w przyszłości przekształcić uczelnię w uniwersytet klasyczny (Kmieciak, 2009, s. 313). Tak też się stało. Kolejne uprawnienia do doktoryzowania otrzymały nauki o polityce (2008), chemia (2009) oraz nauki o zdrowiu (2009).

W marcu 2011 roku weszła w życie znowelizowana Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym. Wśród artykułów, które uzyskały nowe brzmienie znalazł się ten, w którym zapisano, że miano uniwersytetu klasycznego może nosić uczelnia z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora w co najmniej 10 dyscyplinach naukowych (Ustawa, 18.03.2011, s. 5). Dla Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach,

spełniającego te kryteria, był to zapis otwierający możliwość przekształcenia uniwersytetu przmiotnikowego w klasyczny. Prace zmierzające do uzyskania wreszcie miar na uniwersytetu klasycznego nabrały tempa. Bardzo szybko zostały przygotowane stosowne dokumenty. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego 7 lipca 2011 roku wydała pozytywną opinię i zaopiniowała projekt uchwały w tej sprawie. Czytanie w sejmie tej ustawy odbyło się 28 lipca. Posłanka Marzena Okła-Drewnowicz w trakcie swojego wystąpienia mówiła wówczas:

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach spełnia wymogi stawiane przez znowelizowane Prawo o szkolnictwie wyższym, stawiane uczelniom ubiegającym się o tytuł uniwersytetu klasycznego. Uczelnia posiada 10 uprawnień do nadawania stopnia doktora. (...) Uniwersytet w Kielcach jest największą uczelnią publiczną w regionie świętokrzyskim, zatrudnia 1767 pracowników, w tym 1002 nauczycieli akademickich, 244 profesorów i doktorów habilitowanych oraz 559 adiunktów i asystentów. Na siedmiu wydziałach uczelni, w tym dwóch w ramach filii w Piotrkowie Trybunalskim, prowadzone jest kształcenie na 35 kierunkach studiów, w ramach 150 specjalności. W roku akademickim 2010/2011 studiowało tu łącznie 19 840 studentów i 1730 słuchaczy studiów podyplomowych. (...) Zmianę nazwy na Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach należy traktować jako konsekwencję dynamicznego rozwoju uczelni i jej infrastruktury naukowo-dydaktycznej oraz szerokiej oferty kształcenia powiązanej z wysokim poziomem badań naukowych, udokumentowanych m.in. uprawnieniami do nadawania stopni naukowych. Powstanie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wpłynie niewątpliwie pozytywnie na rozwój woj. świętokrzyskiego i jego stolicy Kielc. Będzie to prawdziwe święto dla wszystkich, którym Świętokrzyskie leży na sercu (Okła-Drewnowicz, 2011).

W podobnym tonie wypowiadali się inni posłowie świętokrzyscy. Głosowanie nad przyjęciem projektu ustawy o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach odbyło się 29 lipca 2011 roku (415 posłów głosowało za, 8 – przeciw) (Ustawa, 29.07.2011). Przekształcenie w UHP w Uniwersytet Jana Kochanowskiego stało się faktem. 5 sierpnia 2011 roku nad ustawą pochylił się jeszcze Senat RP. Jego stanowisko również było jednoznaczne. Senator Grzegorz Banaś w swoim emocjonalnym wystąpieniu w Senacie podkreślał, że droga, którą pokonali wszyscy, całym sercem zaangażowani w przekształcenie WSP w Uniwersytet nie była łatwa. Na wielu jej etapach przyszło mierzyć się nie tylko z brakami natury formalnej, które jak się okazało, udało się uzupełnić, ale również z wieloma stereotypami, których przełamywanie okazywało się niejednokrotnie trudniejsze niż pokonywanie innych barier, o czym mówił następująco:

Zdarzało nam się słyszeć takie opinie o naszym regionie, iż jest to region o tak zwanej ujemnej tożsamości, z którego ludzie chcą wyemigrować, by szukać swojego szczęścia poza tą małą ojczyzną. Sądzę jednak, że ogromne znaczenie miały tu ambicja oraz

niezwykły wysiłek i upór wielu środowisk, które decydują o przyszłości regionu, w tym oczywiście ta niezwykła dynamika rozwoju uczelni, co jest wysiłkiem całego środowiska akademickiego. Wszyscy ci ludzie postawili sobie za cel dokonanie zmiany, która przyniesie dodatnią tożsamość regionalną tym, którzy urodzili się, mieszkają i pracują w regionie świętokrzyskim. A coź lepiej konsumuje ambicje niż możliwość uzyskania dobrego wykształcenia, możliwość uzyskania dobrego startu w dorosłe życie, możliwość kształcenia się później po to, by elastycznie reagować na potrzeby rynku pracy? To właśnie uczelnia, uniwersytet będzie jednym z tych niezwykle ważnych elementów wyciągających region świętokrzyski z tego czasami niezasłużonego, ale jednak mającego obiektywne racje, miejsca w Polsce B czy C (Banaś, 2011, s. 204).

Obecne uniwersytet jest największą uczelnią w regionie. Wciąż rozwija się, poszerza ofertę edukacyjną (studenci mogą studiować na 50 kierunkach, w niemal 150 specjalnościach). Systematycznie przybywa samodzielnych pracowników naukowych, którzy często wywodzą się z regionu świętokrzyskiego i wiążą się z uczelnią na całe życie. Uczelnia dysponuje nowoczesną bazą badawczą i dydaktyczną, zapewnia możliwość prowadzenia specjalistycznych badań naukowych i wszechstronnej działalności edukacyjnej, przyjmuje w swoje progi studentów pochodzących z województwa świętokrzyskiego i ościennych, ale też z innych, często odległych zakątków Polski oraz z zagranicy. Współpracuje z różnymi podmiotami na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Kwintesencją tego czym obecnie jest uczelnia najlepiej oddał były rektor UJK Jacek Semaniak:

Uniwersytet Jana Kochanowskiego to największy ośrodek akademicki w regionie świętokrzyskim. Nawiązując do idei kształcenia uniwersalnego, Uniwersytet oferuje możliwość zdobywania wiedzy i prowadzenia badań w różnorodnych dziedzinach wiedzy: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, medycznych, nauk o zdrowiu i kulturze fizycznej oraz sztuce. Nasza Uczelnia jest silnie związana z regionem świętokrzyskim i Kielcami, jednym z najbardziej malowniczych miejsc w Polsce. Można tu zdobyć wysokie kwalifikacje, znaleźć pomysł na rozwój zawodowy i cieszyć się życiem. Uniwersytet oferuje nowoczesną bazę naukową i dydaktyczną, współpracuje z innymi uczelniami w kraju i za granicą i instytucjami w regionie, wciąż rozwija usługi związane z karierami naszych studentów i absolwentów po to, żeby zachować odpowiednią relację pomiędzy teorią i praktyką. Chciałbym, żeby każdy z pracowników i studentów, mając świadomość akademickiej misji, tworzył nasze środowisko, Uniwersytet, Miasto i Region razem dla lepszego jutra (Folder, s. 3).

Bibliografia

- APK 1 (Archiwum Państwowe w Kielcach). Komitet Wojewódzki PZPR w Kielcach, sygn. 11, IX-ta Statutowa Konferencja Wojewódzka PZPR w Kielcach 22.03.1962–23.03.1962.
- APK 2, Komitet Wojewódzki PZPR w Kielcach, sygn. 13, X Statutowa Wojewódzka Konferencja Sprawozdawczo-Wyborcza (19–20.12.1964).
- AUJK 1 (Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach), Akta Rektoratu, R-016, sygn. 3316/23, Protokół ze spotkania inauguracyjnego prac Komisji Honorowego na rzecz utworzenia w Kielcach Uniwersytetu Jana Kochanowskiego 13.02.2006.
- AUJK 2, Akta Rektoratu, R-016, sygn. 2059/200, Analiza możliwości przekształcenia Akademii Świętokrzyskiej w Uniwersytet.
- Banaś, G. (2011). 82. *posiedzenie Senatu w dniu 5 sierpnia 2011 r. Stanowisko Senatu w sprawie ustawy o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach*. Pobrane z: http://ww2.senat.pl/k7/dok/sten/082/spr_82.pdf (12.05.2022).
- Bródka, P. (1969). Z dziejów walki o wykształcenie wyższe nauczycieli szkoły powszechnej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 2, 173–186.
- Bryda, W. (1936). Życie i zgon seminariów nauczycielskich w naszym okręgu. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego*, 6, 168–172.
- Burda, P. (2011). *Kielecka droga do Uniwersytetu – kalendarium*. Pobrane z: <https://echodnia.eu/swietokrzyskie/kielecka-droga-do-universytetu-kalendarium-zdjecia/ar/c3-8859301> (10.05.2022).
- Cetner, L. (1994). Seminarium Nauczycielskie im. Stefana Żeromskiego w Kielcach. *Ikar*, 6, 28–31.
- Chmielewski, W. (2007). *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych po II wojnie światowej*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Chodakowska, J. (1995). Uniwersyteckie studia pedagogiczne. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 36, 151–172.
- Cieśliński, S., Guldon, Z. (1984). Nauka w służbie regionu. *Życie Szkoły Wyższej*, 11, 37–47.
- Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim. *Dziennik Praw Państwa Polskiego* 1919, nr 14, poz. 185.
- Folder informacyjny*. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, b. d. i m. w.
- Grabowska, D. (2000). *Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6 czerwca 2000 roku; Wystąpienie Posła Sprawozdawcy Danuty Grabowskiej*. Pobrane z: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Grzybowski, R. (2010). *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski, R. (2000). Geneza wyższych szkół pedagogicznych i ich rozwój organizacyjny w latach 1946–1949. *Biuletyn Historii Wychowania*, 11–12, 35–45.

- Guldon, Z. (1984). *Geneza i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach*. W: *Skład osobowy na rok akademicki 1983–1984* (s. 12–26). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Jaskiernia, J. (2000). *Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6 czerwca 2000 roku; Wystąpienie posła Jerzego Jaskierni*. Pobrane z: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Jaśkowski, B. (2009). Wydział Matematyczno-Przyrodniczy. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 75–109). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kielce zasługują na uniwersytet (1997). *Głos Akademicki*, 6, 1–2.
- Kmieciak, M. (2009). Kalendarium. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 287–315). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kukulski, J. (2009). Filia w Piotrkowie Trybunalskim. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 256–271). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kulpa, J. (1963). *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Markowski, M.B. (2009). Wstęp. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 11–19). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Massalski, A. (1987). Szkolnictwo wyższe w Kielcach w 40-leciu Polski Ludowej. Zarys dziejów. Postulaty badawcze. W: J. Krasuski, Z. Ruta (red.), *Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-leciu PRL* (s. 197–208). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Massalski, A. (1991). Wstęp. W: A. Massalski (red.), *Badania naukowe w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach w latach 1969–1989* (s. 5–11). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Okła-Drewnowicz, M. (2011). *Posiedzenie 87 Sejmu RP 6 kadencji z dnia 28 lipca 2011 roku; Sprawozdanie Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży o poselskim projekcie ustawy o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wystąpienie posłanki Marzeny Okły-Drewnowicz*. Pobrane z: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata6.nsf/cf6cd6bc70d259a4c125738c004d6617/f2009c3ba3a9354fc12578dc0030e50c?OpenDocument> (30.04.2022).
- Pieter, J. (1972). Instytut Pedagogiczny w Katowicach. W: B. Suchodolski (red.), *Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego* (s. 129–147). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Początki uczelni. Pobrane z: https://web.archive.org/web/20140826133801/http://www.ujk.edu.pl/poczatki_uczelni.html (28.04.2022).

- Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6.06.2000 roku.* Pobrane z: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Program prof. Adama Kollątaja, *BUJKK* (Biblioteka UJK w Kielcach). Dz. Ż. S. kwiecień 1990, k. nlb.
- Protokół nr XXV/2008 z sesji Rady Miejskiej w Kielcach, która odbyła się w dniu 23 czerwca 2008 roku, w godz. 10.00-14.00, w auli Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Żeromskiego 5.* Pobrane z: http://www.bip.kielce.eu/documents/1036567/2703656/prot25_080623.pdf (30.04.2022).
- Ratajek, Z. (2009). Wydział Pedagogiczny i Artystyczny. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 111–131). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Renz, R. (2009). Władze uczelni. W: W. Caban, M.B. Markowski (red.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (s. 21–34). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 19.06.1969 r. w sprawie utworzenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie i Słupsku. Dz.U. 1969 nr 18, poz. 134.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 29.09.1973 r. w sprawie przekształcenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Kielcach i w Zielonej Górze w Wyższe Szkoły Pedagogiczne. Dz.U. 1973, nr 39, poz. 232.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 7.09.1979 r. w sprawie nadania Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach imienia Jana Kochanowskiego. Dz.U. 1979, nr 21, poz. 127.
- Ruta, Z. (1983). Pedagogia, wyższe kursy nauczycielskie i instytuty pedagogiczne. W: J. Jarowiecki, B. Nowecki, Z. Ruta (red.), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975* (s. 69–71). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych* (1926). R. 2, zest. Z. Zagórowski. Warszawa–Lwów: Książnica-Atlas.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 5. posiedzenia Senatu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 6 i 7 lutego 2008 r. 5. posiedzenie Senatu w dniu 6 lutego 2008 r.* Pobrane z: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k7/dokumenty/stenogram/005/spr5.pdf (28.04.2022).
- Starościak, J. (1972). Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. W: B. Suchodolski (red.), *Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego* (s. 38–88). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Styrcz, S. (1997). W Piotrkowie – na razie filia? *Głos Akademicki*, 6, 2.
- Szymański, A. (1975). *Zakłady kształcenia nauczycieli w kieleckim 1945–1970*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27.07.2005. Dz.U. z 2005, nr 164, poz. 1365.

- Ustawa z 18.03.2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455.
- Ustawa z 23.01.2008 r. o nadaniu nowej nazwy Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dz.U. z 2008, nr 39, poz. 227.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365, rozdz. 1, art. 3, p. 1,3.
- Ustawa z 29.07.2011 r. o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dz.U. z 2011, nr 185, poz. 1096.
- Ustawa z 7.06.2000 r. o nadaniu Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach nazwy „Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach”. Dz.U. 2000, nr 60, poz. 696.
- Walendzik, G. (2001). *Obrady Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w dniu 19 lipca 2001 roku, Wystąpienie posła Grzegorza Walendzika*. Pobrane z: <https://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/595effc1afb8582c1256b6e0044a58a/bafda20b886bc2dec1256b73003e9e0a?OpenDocument> (29.04.2022).
- Wojtyński, W. (1968). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. W: W. Okoń (red.), *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Wybrane zagadnienia* (s. 123–167). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wołoszyn, S. (1978). Z najpiękniejszych tradycji Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. *Studia Pedagogiczne*, 39, 147–154.
- Zaproszenie na „Wieczór Kielczan” z sierpnia 1992 roku*. BUJJK (Biblioteka UJK w Kielcach) Dokumenty Życia Społecznego, k. nlb.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 14.06.1954 r. w sprawie utworzenia dwuletnich Studiów Nauczycielskich i likwidacji Wyższych Kursów Nauczycielskich, Dz.U. Ministerstwa Oświaty z 30.06.1954, nr 9, poz. 68.
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 13.07.1937. w sprawie otwarcia państwowego pedagogium w Kielcach, Dz.U. z 27.07.1937, nr 8, poz. 271.
- Zdrada, J. (2001). *Obrady Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w dniu 19 lipca 2001 roku, Odpowiedź Jerzego Zdrady*. Pobrane z: <https://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/595effc1afb8582c1256b6e0044a58a/bafda20b886bc2dec1256b73003e9e0a?OpenDocument> (29.04.2022).
- Żukowska, A.M. (2013). Wyższe Szkoły Nauczycielskie jako forma kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego na potrzeby szkół podstawowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 32, 328–342.

Streszczenie

Korzenie obecnego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach sięgają roku 1969, kiedy to, wychodząc naprzeciw oświatowym potrzebom regionu świętokrzyskiego zdecydowano o utworzeniu Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (WSN) o profilu humanistycznym, mającej kształcić przyszłych nauczycieli dla szkół podstawowych i średnich. Pierwotnie na WSN kształcono na 6 kierunkach. W 1973 roku nastąpiło przekształcenie WSN w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Od tego samego roku poszerzona została także oferta kształcenia do 9 kierunków. W 1981 roku utworzono Wydział Zamiejscowy w Piotrkowie Trybunalskim, przekształcony następnie w roku 1999 w Filię w Piotrkowie Trybunalskim. Warunkiem dalszego rozwoju uczelni było nie tylko poszerzanie oferty kształcenia i rozbudowa infrastruktury, ale także spełnienie warunków do uzyskania uprawnień do nadawania stopnia doktora (pierwsze uzyskano w 1989 r.). Prężny rozwój placówki mobilizował miejscowe środowisko naukowe, samorządowe i kościelne do podjęcia starań o przekształcenie uczelni w uniwersytet. W listopadzie 1996 roku z inicjatywy Sejmiku Samorządowego Województwa Świętokrzyskiego doszło do powołania Fundacji Rozwoju WSP, której bezpośrednim celem było doprowadzenie do połączenia Politechniki Świętokrzyskiej z WSP i stworzenie w ten sposób Uniwersytetu Świętokrzyskiego. Te plany ostatecznie upadły w 1998 roku. W roku 2000 doszło do przekształcenia WSP w Akademię Świętokrzyską. Po czterech latach Fundacja Rozwoju AŚ przy wsparciu lokalnych parlamentarzystów znowu się uaktywniła, a w lutym 2006 roku, pod przewodnictwem posła Przemysława Gosiewskiego, zawiązano Komitet Honorowy na Rzecz Przekształcenia Akademii Świętokrzyskiej w Uniwersytet Jana Kochanowskiego. Pierwsze posiedzenie Komitetu, który tworzyli świętokrzyscy naukowcy, politycy, samorządowcy i duchowni odbyło się we wrześniu 2006 roku. Wysiłek środowiska naukowego skupił się wówczas na zdobyciu wymaganej liczby uprawnień do nadawania stopnia doktora i stopnia doktora habilitowanego. Starania te zwieńczone zostały przekształceniem w 2008 roku AŚ w Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego. Od razu podjęto decyzję o kontynuowaniu prac na rzecz powołania uniwersytetu klasycznego. Udało się to osiągnąć w roku 2011. Od 1 października 2011 roku w Kielcach funkcjonuje Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, dzieje Uniwersytetu

Droga do powstania Uniwersytetu Opolskiego

Wprowadzenie

Opole w 1950 roku zostało stolicą nowo powołanego województwa opolskiego. Już w przeszłości było stolicą księstwa, a w czasie kiedy znajdowało się w obrębie państwa pruskiego, od 1816 roku – siedzibą władz rejencji opolskiej. Nie miało jednak żadnych tradycji akademickich. W okresie międzywojennym w 1932 roku niemieccy socjaldemokraci wskazywali, że rejencja opolska miała najniższy w Niemczech wskaźnik wykształcenia, dlatego utworzenie uniwersytetu w Opolu mogłoby tę sytuację zmienić. Dojście do władzy Hitlera przekreśliło jednak realizację tej propozycji (Nicieja, 1990, s. 11; 2004, s. 190). W okresie przynależności do państwa niemieckiego zamieszkiwała go w znacznej większości ludność niemiecka na terenie miast i polskojęzyczna – głównie na terenach wiejskich, licząca ponad 500 tys. osób. Inteligencji polskiej nie było. Śląsk Opolski znajdował się poza granicami państwa polskiego ponad 600 lat, a niemiecka polityka kadrowa w XIX i XX wieku uzależniała awans społeczny ludności miejscowej od zadeklarowania przynależności do narodu niemieckiego. Do zakończenia II wojny światowej wykwalifikowane kadry pozyskiwano z głębi Niemiec. Osoby dysponujące środkami finansowymi i motywacją do zmiany swojego statusu społecznego w latach międzywojennych i wcześniejszych mogły się kształcić w niemieckich szkołach średnich i wyższych. Ich ukończenie najczęściej wiązało się z utratą absolwentów dla polskiej mniejszości z Opolszczyzny.

Po zakończeniu II wojny światowej region ten znalazł się w obrębie granic państwa polskiego. Na Opolszczyźnie w 1945 roku prawie nie było inteligencji, bowiem niemieccy inżynierowie, nauczyciele, urzędnicy wyjechali. Na ten rolniczy teren po zakończeniu działań wojennych napłynęła głównie ludność rolnicza z kresów wschodnich i z centralnej Polski, wśród której nie było osób z wykształceniem wyższym.

Starania o utworzenie uczelni humanistycznej

W takiej sytuacji władze polityczne już od początku lat 50. minionego wieku podejmowały zabiegi o utworzenie w Opolu uczelni akademickiej, a działania te miały wówczas charakter polityczny. Pod koniec 1952 roku na posiedzeniu Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Opolu rozważano propozycje utworzenia: wyższej szkoły rolniczej

(o co zabiegał kierownik Wydziału Rolnego Jan Baron), akademii medycznej (co postulował kierownik Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej Norbert Jacoby), oraz wyższej szkoły pedagogicznej (czego zwolennikiem był Teodor Musioł, ówczesny kierownik Wydziału Oświaty WRN, który swoją propozycję uzasadniał koniecznością przygotowania kadry pedagogicznej do pracy na Opolszczyźnie, bowiem nauczyciele osiedlający się w tym regionie byli najczęściej absolwentami liceów pedagogicznych).

Ten region miał wówczas specyficzny charakter. Pozostała po wojnie ludność rodzima – w znacznej części posługująca się gwarą śląską, była absolwentami szkół niemieckich. Należało zatem przeprowadzić proces repolonizacji, do realizacji którego konieczna była kadra bardzo dobrze przygotowana merytorycznie oraz znająca historię i uwarunkowania historyczne tej ziemi. Tak swoją propozycję T. Musioł argumentował:

Pracując jako kurator mogłem obserwować nauczycieli, którzy nie orientowali się w środowisku, w którym przyszło im działać, nie znali jego historii, jego specyfiki. Dlatego w tym momencie dziejów Opolszczyzny, po tylu latach germanizacji, potrzebna jest przede wszystkim szkoła humanistyczna, potrzebny jest nowoczesny nauczyciel (Borek, Jakubowski, 1970, s. 12).

Po latach T. Musioł wspominał:

Od początku objęcia tego stanowiska – nurtowała mnie idea powołania do życia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. (...) ... wskazywałem często na potrzebę powołania w Opolu wyższej uczelni, powiązanej ściśle z życiem Opolszczyzny, jej potrzebami i dążeniami kulturalno-oświatowymi. Opolszczyzna wróciła bowiem do Polski bez własnej inteligencji (Musioł, 1970, s. 263).

Dla swojej propozycji pozyskał Jadwigę Ludwińską, II sekretarza KW PZPR, której podlegały sprawy kultury, oświaty i nauki.

Idea ta zaczęła się urzeczywistniać, kiedy w powołanej i funkcjonującej od 1 września 1950 roku we Wrocławiu Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej nasiliły się bardzo poważne trudności lokalowe i kadrowe. Uczelnia ta powstała na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z 29 listopada 1950 roku w sprawie utworzenia Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Wrocławiu jako wyższej szkoły zawodowej, na bazie Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Funkcjonowała w bardzo trudnych warunkach lokalowych, ale dysponowała silną kadrą dydaktyczną. Ministerstwo Oświaty zażądało od kierownictwa albo zapewnienia odpowiednich warunków studiowania, albo przeniesienia jej do innej miejscowości. Gotowość stworzenia korzystnych warunków dla rozwoju tej uczelni zgłosiło Opole (Borek, Jakubowski, 1970, s. 19).

Oficjalne starania o utworzenie WSP w Opolu rozpoczęto na wniosek T. Musioła 12 czerwca 1953 roku. Czynnikiem utrudniającym powstanie uczelni był brak na

miejscu odpowiedniej kadry naukowej i księgozbioru naukowego. Pod naciskiem faktów dokonanych (tworzenie miasteczka studenckiego, budowa gmachu uczelni bez stosownych zezwoleń) władze centralne zaczęły rozważać możliwość przeniesienia do Opola WSP z Wrocławia (Nicieja, 2004, s. 16). Starania T. Musioła oraz władz partyjnych Opola spowodowały, że problemy lokalowe wrocławskiej uczelni przyczyniły się do tego, iż Rada Ministrów uchwałą nr 698 z 26 października 1954 roku przeniosła jej siedzibę z Wrocławia do Opola. Zmiana tej lokalizacji wiązała się głównie z kwestiami politycznymi. Opole miało stać się ośrodkiem naukowo-badawczym podejmującym badania nad historią Śląska, jego dziejami, kulturą, językiem. Podczas inauguracji pierwszego roku akademickiego 2 października 1954 roku wiceminister oświaty powiedział:

Otwarcie pierwszej uczelni na ziemi opolskiej jest wydarzeniem o wielkim znaczeniu politycznym i kulturalnym. (...) Zadaniem tej szkoły jest przygotowanie kadr nauczycielskich dla szybko rozwijających się szkół. (...) Na Opolszczyźnie wpływ szkoły na środowisko zawsze był bardzo wielki. Szkoła była ogniskiem polskości, ośrodkiem narodowej i społecznej pracy. Nawijając do tej tradycji, chcielibyśmy, aby WSP stała się na ziemi opolskiej ogniskiem pracy naukowej, kulturalnej i oświatowej, źródłem oddziaływania politycznego i wychowawczego na społeczeństwo miasta Opola, na wioski i miasta Opolszczyzny (Kolbuszewski, 1960, s. 112).

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu

Po przeniesieniu WSP do Opola organizacyjnie uczelnię tworzyły dwa wydziały – Filologiczny i Matematyczno-Fizyczny. Od samego początku stworzono do pracy dydaktycznej dobre warunki lokalowe – przydzielono gmachy szkolne po Liceum Pedagogicznym (trzy budynki przy ul. Luboszyckiej). Tam były sale do zajęć dydaktycznych, biblioteka oraz pokoje dla dojeżdżających pracowników naukowych. Kadre dydaktyczną tworzyli bowiem wrocławscy pracownicy, z których część w kolejnych latach zdecydowała się na stałe zamieszkanie w Opolu. Młodzież akademicka miała do dyspozycji 350 miejsc w trzech internatach.

Jednocześnie trwała budowa własnych gmachów dydaktycznych i domu akademickiego. T. Musioł już w styczniu 1954 roku zorganizował społeczny komitet budowy Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Chociaż prace komitetu napotykały na wiele problemów, udało się je pokonać i w ciągu dwóch lat oddano do użytkowania gmach uczelni i akademik. Rok później zakończono budowę domu profesora z 26 mieszkaniami, co w znaczący sposób wpłynęło na poprawę warunków bytowych kadry pedagogicznej. Zamieszkało w nim wielu z dojeżdżających z Wrocławia. Poprawiała się infrastruktura uczelni, ale przybywało również studentów. Następowalały, dynamiczny rozwój uczelni, przejawiający się zarówno tworzeniem nowych kierunków studiów, jak

i rozwojem kadry naukowej. Przez cały okres adaptacji do nowego miejsca lokalizacji, władze uczelni odczuwały pomoc i opiekę władz politycznych regionu oraz administracji miasta i województwa.

Powstanie WSP wpłynęło w istotny sposób na rozwój życia naukowego i kulturalnego w Opolu. Już w grudniu 1954 roku z inicjatywy pracowników Wydziału Filologicznego założono czasopismo „Kwartalnik Opolski”, którego głównym zadaniem „było wydobywanie, poznanie i rejestrowanie prawdy o przeszłości Śląska Opolskiego oraz uczestnictwo w kształtowaniu świadomości i kultury narodu socjalistycznego” (Borek, Jakubowski, 1970, s. 69). Z inicjatywy pracowników tego wydziału w 1955 roku zorganizowano Opolski Oddział Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, w ramach którego zapraszano na otwarte wykłady wybitnych polskich filologów. W celu wspierania rozwoju naukowego młodych pracowników już na początku 1956 roku powołano uczelniane wydawnictwo „Zeszytów Naukowych” z inicjatywy ówczesnego rektora Stanisława Kolbuszewskiego (Kolbuszewski, 1960, s. 116–117).

Kolejne lata charakteryzowały się ciągłym wzrostem liczby pracowników naukowych, ich awansami, zwiększającą się liczbą studentów, powstającymi nowymi kierunkami studiów. Z biegiem lat spełniono wymagania związane z uzyskaniem pełnych praw akademickich, tj. uprawnień do przeprowadzania postępowań doktorskich a następnie habilitacyjnych.

Już w pierwszych latach funkcjonowania WSP w Opolu, na fali październikowej odwilży, studenci podjęli dyskusję z ówczesnymi władzami Urzędu Wojewódzkiego o kwestii przemianowania uczelni pedagogicznej na uniwersytet. Potraktowano to jako mrzonkę utopistów (Nicieja, 2004, s. 191). W latach 60. minionego wieku wśród kadry naukowej również pojawiały się głosy, aby podjąć działania zmierzające do realizacji marzeń opolan o utworzeniu w mieście uniwersytetu.

Starania o utworzenie uniwersytetu

Dążenia do utworzenia uczelni typu uniwersyteckiego trwały ponad 20 lat. Do dyskusji dotyczącej tej kwestii włączały się różne środowiska zawodowe Opola i regionu. W latach 70. XX wieku dochodziło do spotkań władz uczelnianych z władzami wojewódzkimi, podczas których rozważano realność postulatu nadania WSP rangi uniwersyteckiej. Podczas spotkania 8 maja 1970 roku z sekretarzem KC PZPR odpowiedzialnym za sprawy nauki i kultury Arturem Starewiczem, ówczesny rektor WSP Jan Seredyka stwierdził: „Podejmujemy inicjatywę przekształcenia WSP w Opolu w uczelnię typu uniwersyteckiego, a tą drogą powołania w niej wydziałów prawa, ekonomii i rolnictwa” (Malarski, 1994, s. 21). Sekretarz KC podjął się zadania przekonania władz w Warszawie o potrzebie utworzenia uniwersytetu w Opolu. Grudzień 1970 roku i zmiany jakie dokonane zostały w rządzie i władzach partyjnych zmieniły to podejście.

Dążenia stawały się coraz silniejsze w latach 80. XX stulecia. Kierownictwo WSP i władze polityczne województwa opolskiego podejmowały starania o przekształcenie uczelni w uniwersytet, kierowane do władz państwowych i politycznych. Niestety, wówczas działania te nie znajdowały poparcia zarówno u władz politycznych, jak i wśród władz innych polskich uniwersytetów. Nawet w środowisku opolskim byli przeciwnicy tych dążeń. Wyróżniali się w tym głównie dziennikarze, tak swoje stanowisko uzasadniając:

Dążenie do utworzenia uniwersytetu w Opolu jest swoistą megalomanią. Jest to środowisko za słabe, aby tworzyć rzeczy znaczące w życiu naukowym w kraju. Opolskiej WSP wystarczy status amerykańskiego college'u.

Tym argumentem posługiwały się też ościenne ośrodki akademickie, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Wydział Nauki KC PZPR. Podobnie przedstawiciele kręgów partyjnych szczebla centralnego i wojewódzkiego wskazywali, że zabiegi o utworzenie uniwersytetu w Opolu są bezcelowe (Nicieja, 2001, s. 53–55).

Dążenia do powołania uniwersytetu inicjowane były głównie przez pracowników WSP. W tamtym czasie, w 1981 roku odwoływano się do argumentów politycznych i ekonomicznych oraz społeczno-kulturowych. Na względy polityczne składała się specyfika regionu, brak własnej inteligencji w niedawnej przeszłości w czasie przynależności do państwa niemieckiego. W okresie PRL-u natomiast opolskie szkolnictwo wyższe było traktowane „po macoszemu”, co powodowało odpływ wykształconych mieszkańców do miast, gdzie podejmowali studia wyższe.

Dyskusję o potrzebie uniwersytetu przerwał stan wojenny 13 grudnia 1981 roku. Osobą szczególnie zaangażowaną w działania związane z przekształceniem WSP w uniwersytet był Marian Adamus – rektor w trudnych latach 1981–1984. W swoim programie wyborczym wskazywał możliwość przekształcenia opolskiej uczelni w klasyczny uniwersytet po spełnieniu przez nią wymogów merytorycznych i organizacyjnych – analogicznych do funkcjonujących na terenie kraju uniwersytetów. Za jego kadencji znacząco wzrosła liczba samodzielnych pracowników, zarówno pozyskanych z zewnątrz, jak i z awansu opolskich naukowców. Rektor Adamus starał się również o polepszenie zaplecza obiektów dydaktycznych, przykładowo pozyskał budowany dla potrzeb KW PZPR budynek, przeznaczając go – po dokonaniu modernizacji i dokończeniu budowy – na nową lokalizację biblioteki uczelnianej (Nowakowska, 2012, s. 12).

W tym tak trudnym i burzliwym okresie dla całej Polski, w 1981 roku w prasie i radiu opolskim toczyła się dyskusja o powołaniu w Opolu uniwersytetu przez przekształcenie WSP. Podczas stanu wojennego w 1982 roku utworzono Patriotyczny Ruch Odrodzenia Narodowego, w działalność którego zaangażowała się ówczesna prorektor ds. nauki – Maria Nowakowska, na której wniosek Rada Wojewódzka PRON w Opolu podjęła 28 października 1983 roku *Uchwałę w sprawie poparcia inicjatywy powołania*

w *Opolu uniwersytetu*. Wystąpiono do Jana Dobraczyńskiego – przewodniczącego PRON – z prośbą o wsparcie i podjęcie działań na szczeblu władz centralnych (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, 1988, s. 2). M. Nowakowska organizowała wspólnie ze Stanisławem Gajdą rozmowy na szczeblu lokalnym i centralnym w sprawie powołania nowej uczelni. Niestety, władze centralne nie były przychylnie tej inicjatywie, informując, że nie będą w tej kwestii podejmować żadnych działań.

Za kadencji kolejnego rektora – Stanisława Kochmana także podejmowano dyskusję o powołaniu uniwersytetu, a jesienią 1984 roku zespół jego współpracowników opracował koncepcję przekształcenia WSP w uniwersytet. Poddano ją dyskusji podczas otwartego zebrania PZPR w grudniu 1984 roku (Kochman i in., 1985, s. 32). Część z uczestników była sceptycznie nastawiona do tej koncepcji, uważając ją za niemożliwą do zrealizowania. W trakcie dyskusji pytano czy chodzi o dobrą uczelnię, czy jedynie o zmianę nazwy. Niektórzy uważali, że domaganie się w Opolu uniwersytetu jest przejawem kompleksu środowiska opolskiego. Podczas głosowania tylko 20% obecnych było za powołaniem uniwersytetu (Nicieja, 2004, s. 161). Należy przypomnieć, że w tamtym czasie opolska WSP była uznawana za najlepszą uczelnię pedagogiczną w kraju. Wyrazili to ministrowie Benon Miśkiewicz oraz Jacek Fisiak w odpowiednich pismach, nadając uczelni szeroką autonomię i prawo do stosowania daleko idących eksperymentów w zakresie metod kształcenia. Wiele osób dlatego wskazywało, że lepiej być najlepszą w kraju uczelnią pedagogiczną niż najsłabszym uniwersytetem.

Problem powołania w Opolu uniwersytetu był podejmowany również w kampanii wyborczej do Sejmu w 1985 roku. Nowa uczelnia – jak proponowano – miała powstać z połączenia WSP i Wyższej Szkoły Inżynierskiej. Zaangażowanie M. Nowakowskiej w starania związane z powołaniem uniwersytetu nie ustały i 27 września 1986 roku na posiedzeniu Rady Wojewódzkiej PRON podjęto uchwałę o rozpoczęciu nowej fazy starań o powołanie uniwersytetu. Zadaniem M. Nowakowskiej było skompletowanie osób z obydwóch uczelni, chętnych do rozpoczęcia działań zmierzających do ich integracji. Był to 9-osobowy, tzw. Roboczy Zespół Inicjujący (Nowakowska, 2012, s. 13), który opracował wstępną koncepcję powołania uniwersytetu, dzięki integracji obydwóch uczelni. O koncepcji dyskutowano podczas otwartych publicznych spotkań z różnymi grupami mieszkańców Opolszczyzny, spotykając się z dużą aprobatą. Ta inicjatywa – niestety – spotykała się zarówno w prasie centralnej, jak i lokalnej z bardzo nieprzychylnym przyjęciem, podobnie jak i w niektórych środowiskach uniwersyteckich. Ataki były jednak systematycznie odpierane przez przedstawianie merytorycznych uzasadnień prezentowanych na łamach prasy regionalnej i lokalnej, głównie przez Stanisława Nicieję (Nowakowska, 2012, s. 13).

Pojawiające się trudności nie zahamowały starań związanych z powołaniem uniwersytetu, ale pojawiły się pewne problemy. W 1988 roku stanowisko pracowników i władz WSI w sprawie połączenia i utworzenia uniwersytetu było negatywne. Popierali ideę powstania uniwersytetu, ale bez udziału WSI. W marcu 1988 roku powołano

Spółeczny Komitet ds. Powołania Uniwersytetu w Opolu, którego przewodniczącym został Kazimierz Dzierżan – wojewoda opolski. Członkowie komitetu opracowali warianty trzech modeli uniwersytetu. Pierwsze dwa zakładały połączenie WSP i WSI, zaś trzeci model był autonomiczny, zakładano w nim przekształcenie WSP w uniwersytet. Trzeci model miał jednak małe szanse powodzenia. Najkrótszą drogą była realizacja dwóch pierwszych. Na to jednak nie było zgody władz WSI, bowiem Senat i władze rektorskie były przeciwne (12.10.1988). Jednocześnie wojewódzkie władze partyjne zmuszone przez centralę, wycofały się ze swojego uczestnictwa w działaniach zmierzających do utworzenia uniwersytetu (Nowakowska, 2012, s. 27). W tej nowej sytuacji M. Nowakowska zwróciła się 17 listopada 1988 roku do opolskiego biskupa Alfonsa Nossola o wyrażenie opinii w tej sprawie. Biskup poparł działania komitetu, wskazując jednocześnie, że chciałby, aby w strukturze nowego uniwersytetu znalazł się wydział teologiczny, który mógłby powstać dzięki funkcjonującemu w Opolu Diecezjalnemu Instytutowi Teologiczno-Pastoralnemu – filii KUL oraz Wyższego Seminarium Duchownego w Nysie. Takie rozwiązanie powinno było znaleźć akceptację Ministerstwa Edukacji Narodowej, bowiem wskazywano w nim wielokrotnie, że powinna nastąpić integracja uczelni opolskich w celu utworzenia uniwersytetu (Nossol, 1994, s. 4). Biskup Nossol zaprosił w grudniu 1989 roku ministra Edukacji Narodowej – Henryka Samsonowicza do Opolu, aby mu przedstawić środowiskowe działania na rzecz powołania uniwersytetu. Minister wskazał, że jedyną drogą powołania tej uczelni jest integracja z WSI. Na to jednak zgody tej uczelni nie było. Sam biskup podjął rozmowy z senatem WSI, ale one do niczego nie doprowadziły. W 1990 roku podjęto więc próbę utworzenia uniwersytetu federacyjnego z WSI. W pierwszej fazie te dwie placówki miały zachować samodzielność finansową. Tej propozycji również druga uczelnia nie zaakceptowała (Nowakowska, 2012, s. 30).

Od grudnia 1991 roku przewodniczącym Społecznego Komitetu ds. powołania uniwersytetu w Opolu był biskup A. Nossol (z tej funkcji zrezygnował K. Dzierżan). Wówczas zaprezentowano roboczy projekt „Wniosek o powołanie w Opolu Uniwersytetu poprzez połączenie WSP, DIPT i Instytutu Śląskiego”. Niestety dyrektor Instytutu Śląskiego nie zaakceptował tej propozycji – tylko więc WSP i Diecezjalny ITP chciały tworzyć nową uczelnię. Nie były wówczas precyzyjnie określone warunki do spełnienia przy powoływaniu nowej uczelni przez Ministerstwo. Wiceminister w Ministerstwie Edukacji Narodowej Roman Duda pod koniec 1991 roku obiecał je określić. Z jego inicjatywy opracowano „Warunki merytoryczne powoływania uczelni wyższej typu uniwersyteckiego”. W 1992 roku również Rada Główna Szkolnictwa Wyższego sformułowała kryteria, które musiało spełniać środowisko ubiegające się o powołanie uniwersytetu. Jakie były to kryteria? Uczelnia starająca się o przekształcenie musiała zatrudniać na pierwszym etapie 60 samodzielnych pracowników naukowych, prowadzić 6 kierunków studiów magisterskich, mieć prawo doktoryzowania w 6 dyscyplinach, prawo nadawania stopnia doktora habilitowanego w 2 dyscyplinach a opolska

WSP miała uzyskać pozytywne stanowisko trzech senatów: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawskiego i Wrocławskiego. WSP nie spełniło jednego warunku – brakowało uprawnień doktoryzowania tylko w jednej dyscyplinie naukowej (warunek spełniono w 1993 r.).

Wniosek o powołanie ministrowi Andrzejowi Stelmachowskiemu zawiózł bp. A. Nossol w marcu 1992 roku. Został on przekazany do zaopiniowania Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, która zwróciła się o opinię do trzech uniwersytetów: Warszawskiego, Jagiellońskiego i Wrocławskiego. Wszystkie uczelnie popierały starania opolskiego środowiska, chociaż Uniwersytet Wrocławski przedstawił do realizacji propozycję o charakterze długofalowym. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego 13 stycznia 1993 roku zaakceptowała utworzenie w Opolu uniwersytetu. W czerwcu 1993 roku przygotowano więc ostatnią wersję *Wniosku o powołanie Uniwersytetu Opolskiego w oparciu o WSP i Diecezjalny Instytut Teologiczno-Pastoralny*. Wniosek był podstawą procedury legislacyjnej w Sejmie i Senacie. 2 lipca 1993 roku biskup Nossol i rektor WSP Jerzy Pośpiech przekazali go premier H. Suchockiej i ministrowi edukacji. Niestety, Społeczny Komitet Rady Ministrów nie zaakceptował powołania w Opolu uniwersytetu, motywując to brakiem środków finansowych na ten cel (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, 1993, Senat, s. 31). Odwołanie rządu Hanny Suchockiej zainteresowanej szybką ścieżką legislacyjną dla uniwersytetu opolskiego, zahamowało działania w tej sprawie.

Pod koniec 1993 roku w związku z tym, opolscy parlamentarzyści z inicjatywy posła lewicy Jerzego Szteligi – adiunkta WSI w Opolu – wnieśli do Sejmu projekt ustawy, pomijając szczebel rządowy. 15 grudnia tego roku sprawa stanęła na posiedzeniu Sejmowej Komisji Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zyskując jego aprobatę (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, Protokoły, s. 149). 10 marca 1994 roku na posiedzeniu Sejmu wszystkie kluby parlamentarne poparły wniosek. Efektem tego było głosowanie – na 363 obecnych posłów 353 było za powołaniem uczelni, 3 głosy były przeciwne a 7 osób wstrzymało się od głosu.

Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło przygotowanie projektu ustawy o utworzeniu Uniwersytetu Opolskiego z pierwszym po II wojnie światowej wydziałem teologicznym w strukturze uczelni państwowej. Zgodę na jego utworzenie wydał również episkopat Polski. Biskup A. Nossol wystąpił też do Kongregacji Wychowania Katolickiego w Rzymie o rozpoczęcie procedury kanonicznego erygowania Wydziału Teologicznego na Uniwersytecie Opolskim. Zakończyło się to 12 września 1994 roku wydaniem przez Kongregację dekretu o powołaniu Wydziału Teologicznego (Nowakowska, 2012, s. 38).

W październiku 1994 roku odbyła się pierwsza inauguracja nowego roku akademickiego w 12. polskim uniwersytecie. Tworzyły go wówczas cztery wydziały a studio wało 9050 studentów. Nowo powstała uczelnia dawała nadzieję na dalszy, dynamiczny rozwój opolskiego środowiska akademickiego. W czasie prawie 30 lat funkcjonowania

przyczyniła się do rozbudzenia aspiracji edukacyjnych, oświatowych, zainteresowań szeroko pojmowaną humanistyką, stając się centrum życia intelektualnego na Śląsku Opolskim.

Bibliografia

- Archiwum Uniwersytetu Opolskiego. *Akta wychodzące Fundacji Uniwersytet Opolski 1988–1994*, sygn. 3/13/97.
- Archiwum Uniwersytetu Opolskiego. *Protokoły Senatu 1989–1994*, sygn. 3/13/01.
- Borek, H., Jakubowski, J. (red.). *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa*. Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Grobelny, S. (1970). Organizacja Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. W: H. Borek, J. Jakubowski (red.), *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa* (s. 19–35). Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Kolbuszewski, S. (1960). Z dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. *Kwartalnik Opolski*, 1 (21), 107–122.
- Musiół, T. (1970). U narodzin pierwszej uczelni wyższej na Opolszczyźnie. W: H. Borek, J. Jakubowski (red.), *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa* (s. 263–269). Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Kochman, S., Kołaczkowski, Z., Korbel, J., Nicieja, S., Waclawek, W. (1985). Koncepcja przekształcenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu w Uniwersytet. *Kwartalnik Opolski*, 2 (121), 29–38.
- Malarski, S. (1994). Droga do uniwersytetu. Aspekty prawno-organizacyjne. *Śląsk Opolski*, 3 (21), 21–34.
- Nicieja, S. (2004). *Alma Mater Opoliensis. Ludzie-fakty-wydarzenia. Księga jubileuszowa w 50. Rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu i 10 rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nicieja, S. (1990). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu 1950–1990*. Opole: Instytut Śląski.
- Nicieja, S. (2001). Jak „bronić” uniwersytetu. *Indeks*, 3–4 (25–26), 53–55.
- Nowakowska, M. (2012) (red.). *Droga do powołania Uniwersytetu Opolskiego i stan jego dojrzałości po 18 latach*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nossol, A. (1994). „Ideologia” i znaczenie Uniwersytetu Opolskiego. *Śląsk Opolski*, 3 (21), 3–5.

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie trudnej drogi do powołania w Opolu uniwersytetu. W 1994 roku uczelnia powstała z połączenia ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej z opolską filią Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Starania o przekształcenie WSP w uniwersytet trwały ponad 20 lat. Szczególne zaangażowanie w tych działaniach wykazywali pracownicy uczelni, opolski biskup i władze administracyjne województwa. Uczelnia ta stworzyła realne szanse na podjęcie studiów uniwersyteckich młodzieży śląskiej u siebie, bez konieczności opuszczania regionu. Na podstawie dostępnych opracowań, materiałów archiwalnych podjęto próbę rekonstrukcji drogi, którą podejmowały kolejne władze rektorskie od 1970 roku, do powołania przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Uniwersytetu Opolskiego 10 marca 1994 roku.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Opolski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, inicjatywy lokalnego środowiska, uwarunkowania polityczne, uwarunkowania kulturowe

BARBARA JĘDRYCHOWSKA

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0001-6616-783X

Uniwersytet Wrocławski jako spadkobierca lwowskiej nauki i kultury (1945–1952)

Początki uniwersytetu we Wrocławiu sięgają 1702 roku, kiedy cesarz Leopold I nadał kolegium jezuickiemu status katolickiej dwuwyziałowej akademii (*Akademia Leopoldyńska*). Kasata zakonu w 1773 roku spowodowała przekazanie akademii pod nadzór państwa. Po jej połączeniu z protestancką uczelnią we Frankfurcie nad Odrą (*Viadrina*), decyzją króla pruskiego Fryderyka Wilhelma III, w 1811 roku został powołany Królewski Uniwersytet Wrocławski (*Koenigliche Universität Breslau*) z prawem do pięciu wydziałów. Funkcjonował on pod oficjalną łacińską nazwą *Universitas Litterarum Vratislaviensis*, a jego celem było umacnianie państwa pruskiego na wschodnich obszarach (uniwersytet na „niemieckim Wschodzie”). Wśród szkół wyższych miasta zajmował wyjątkową pozycję, nawet po otwarciu w 1910 roku Królewskiej Wyższej Szkoły Technicznej (*Koenigliche Technische Hochschule*). W roku następnym nadano uniwersytetowi nową nazwę, odwołującą się do jej założyciela – *Friedrich-Wilhelms-Universität* (Uniwersytet im. Fryderyka Wilhelma), która obowiązywała do końca II wojny światowej. Oficjalnie działał on także jako Uniwersytet Wrocławski (*Breslauer Universität*). Po roku 1933 został podporządkowany czynnikom partyjnym (NSDAP) (Pater, 1986, s. 9–14). Ówczesne postanowienie ministerialne utrzymywało odrębność władz Uniwersytetu i Politechniki, jednak ze wspólnym budżetem, administracją i kuratorem.

W styczniu 1945 roku w wyniku zbliżania się wojsk radzieckich do *Festung Breslau*, Uniwersytet i Politechnika zostały zamknięte (Kulak, 1994, s. 78–89). 9 maja, trzy dni po kapitulacji miasta, do Wrocławia przybyli pierwsi członkowie Grupy Naukowo-Kulturalnej (przekształconej w autonomiczną Delegaturę Ministerstwa Oświaty na Dolny Śląsk), której trzon stanowiła kadra naukowa Lwowa. Na czele grupy, jako pełnomocnik ministra oświaty ds. zabezpieczenia mienia ponemieckich uczelni, stał Stanisław Kulczyński – dawny rektor lwowskiego Uniwersytetu im. Jana Kazimierza. Jego współpracownikiem i współorganizatorem tworzącego się uniwersytetu był lwowski prawnik – Kamil Stefko, który w 1946 roku przy współudziale pracowników lwowskiej Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego utworzył we Wrocławiu Wyższą Szkołę Handlową, późniejszą Wyższą Szkołę Ekonomiczną (Pater, 1986, s. 58–59). W grupie tej przybyli ze Lwowa także oficerowie Armii Krajowej a wkrótce dołączyli uczestnicy

powstania warszawskiego, m.in. Tadeusz Mikulski, który w 1946 roku uzyskał tytuł profesora i utworzył na Uniwersytecie studia polonistyczne.

Przed przybyłymi przedstawicielami władz, mającymi za zadanie przygotowanie warunków do otwarcia na tych terenach polskiej uczelni, stanęło trudne zadanie. Przede wszystkim należało jak najszybciej zabezpieczyć infrastrukturę instytucji naukowych zniszczoną działaniami wojennymi. W trakcie tych działań i zaraz po ich zakończeniu biblioteka uniwersytecka, licząca 780 tys. woluminów, straciła 2/3 swoich zasobów. Część książek została zniszczona podczas bombardowań miasta, m.in. w lutym 1945 roku, ale większość spłonęła w pożarze 3 miesiące później – w nocy z 10 na 11 maja. Uratowano jedynie zbiory, które udało się wywieźć z Wrocławia (Migoń, 1994, s. 72–75). Dokumenty archiwum uniwersyteckiego próbowano w czasie oblężenia miasta zabezpieczyć, przenosząc z wieży gmachu uniwersyteckiego na parter, gdzie „zwalone na stopy przeleżały do końca wojny”, jednak naloty bombowe spowodowały ich uszkodzenie (Drozd, 1994, s. 93). Na wiele cennych, zniszczonych starodruków i rękopisów można było natrafić już po kapitulacji Niemców na utworzonych podczas oblężenia barykadach. Wrocławskie muzea były zrujnowane. Jedynie 40% budynków politechniki i uniwersytetu można było w miarę szybko przystosować do swoich zadań, chociaż często w piwnicach złożone były materiały wybuchowe i broń. W większości niemożliwa do odzyskania była aparatura naukowa: „Wszystko co kruche – [zostało – dop. B.J.] zniszczone, wszystko co metalowe – zżarte przez rdzę” (Pater, 1986, s. 58). Nie zawsze jednak zniszczenia i straty w zbiorach archiwalno-bibliotecznych wynikały z działań wojennych. Dotyczyło to np. kompletów lwowskich tajnych gazetek z czasów niemieckiej okupacji, które wraz z archiwum Armii Krajowej przewieziono ze zbiorami Ossolineum ze Lwowa do Wrocławia w pierwszym transporcie w lipcu 1946 roku (Matwijów, 1996, s. 100–114). Nie zdążono ich nawet skatalogować, gdyż zostały skonfiskowane i ślad po nich zaginął (Klimowicz, 2005, s. 141).

Uniwersytet Wrocławski powstawał na gruzach zrujnowanego w blisko 80% miasta, które stanowiło miejsce schronienia dla partyzantów, powstańców warszawskich, żołnierzy Zamojszczyzny, przesiedleńców ze Wschodu „i innych uciekinierów, poszukujących swojego miejsca na ziemi” (Klimowicz, 2005, s. 127). Mimo ogromu wojennych zniszczeń miasto było dodatkowo narażone na rozgrabienie – od cegieł, mebli i kaloryferów, po dzieła sztuki. W procederze tym brali udział nie tylko tzw. gruzini – ludzie mieszkający w gruzach i niemający środków do życia, ale także szabrownicy z Centralnej Polski i sowieccy żołnierze. W obawie przed szabrownikami rektor powołał w czerwcu 1945 roku Straż Akademicką (w grudniu przemianowaną na Milicję Uniwersytecką).

Pomimo niewyobrażalnie trudnych warunków pracy, ogromnego chaosu w początkowych działaniach i dopiero „krystalizujących się form, w dążeniu do stabilizacji i normalizacji Uniwersytet był już wartością stałą, ośrodkiem uformowanym” (Kubicki, 1962, s. 9). Sytuacja ta miała duże znaczenie dla miasta – to nie ono tworzyło

uniwersytet, ale uniwersytet brał udział w tworzeniu nowego Wrocławia i wpływał na jego funkcjonowanie, będąc ważnym „czynnikiem miastotwórczym” (Wrzesiński, 2002, s. 24).

Podstawę nowej społeczności miasta i uczelni tworzyli przybywający osadnicy, w większości ze Lwowa. Zwrócił na to uwagę w czerwcu 1946 roku Stanisław Kulczyński w swojej mowie rektorskiej podczas inauguracji roku akademickiego uniwersytetu i politechniki: „Jesteśmy materialnymi spadkobiercami ruin niemieckiego Wrocławia, a duchowymi spadkobiercami kresowej kultury lwowskiej” (Kulczyński, 1947, s. 58). O charakterze polskiego Wrocławia i jego uniwersytetu zdecydowała obyczajowość i kultura lwowska. Sprzyjała temu również kadra naukowa, osadzona w większości na tradycji Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i Politechniki Lwowskiej, odwołująca się do „rozumienia pracy uniwersyteckiej jako służby w interesie społecznym” (Wrzesiński, 1994, s. 101) – nie tylko na rzecz miasta, ale całego środowiska i narodu. Do pierwszej grupy lwowskich akademików dołączali pracownicy naukowcy z innych uniwersyteckich ośrodków, przyjmując za swoje:

tradycje i wartości, które przynoszono z wyidealizowanego Lwowa. Chciano nad Odrą rozwijać to, co wiązało się z tradycją utraconej lwowskiej ojcowizny, polskich pamiątek, wśród których szczególne miejsce zajmowały Uniwersytet im. Jana Kazimierza i Zakład Narodowy im. Ossolińskich. To wtedy utrzymało się przekonanie o szczególnym charakterze pracy uniwersyteckiej, pojmowanej nie tylko w kategoriach zawodowych – ale jako misja, która miała decydować o trwałości lwowskich wartości w nowych strukturach, a starych ponemieckich murach (Wrzesiński, 2002, s. 24–25).

24 sierpnia 1945 roku Rząd Jedności Narodowej wydał dekret o przekształceniu niemieckich szkół wyższych w „polskie państwowe szkoły akademickie”. Na tej podstawie połączony z politechniką uniwersytet zaczął funkcjonować we Wrocławiu jako jedna uczelnia – ze wspólnym rektorem, senatem, budżetem i administracją. Na politechnice utworzono cztery wydziały, na uniwersytecie sześć: Humanistyczny, Prawno-Administracyjny, Nauk Przyrodniczych, Rolnictwa z Oddziałem Ogrodniczym, Medycyny Weterynaryjnej, Lekarski z Oddziałem Farmaceutycznym oraz wspólny dla obu uczelni Matematyki, Fizyki i Chemii. Ich otwarcie mogło nastąpić dzięki przybyciu do Wrocławia kadry dydaktyczno-naukowej z lwowskich szkół akademickich: Studium Rolnego, Akademii Medycyny Weterynaryjnej oraz Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego (Pater, 1986, s. 58).

Pierwszy inauguracyjny wykład w roku akademickim 1945/1946 w połączonej strukturze uniwersytetu i politechniki wygłosił 15 listopada 1945 roku na Wydziale Mechaniczno-Elektrycznym Politechniki Kazimierz Idaszewski – profesor Politechniki Lwowskiej, specjalista maszyn elektrycznych. Pierwszym rektorem połączonych uczelni został botanik i rektor lwowskiego uniwersytetu – Stanisław Kulczyński. Kolejni rektorzy także wywodzili się z naukowego środowiska Lwowa: matematyk

– Edward Marczewski i zoolog – Kazimierz W. Szarski. Organizatorem i dyrektorem Instytutu Historycznego był profesor Uniwersytetu i Towarzystwa Naukowego we Lwowie oraz członek Grupy Naukowo-Kulturalnej – Karol Maleczyński. Z tą samą grupą przyjechał do Wrocławia lwowski fizyk – Stanisław Loria, mianowany zastępcą Ministra Oświaty na Dolnym Śląsku. W 1946 roku pierwszym kierownikiem kliniki dermatologicznej został dyrektor uniwersyteckiej kliniki dermatologicznej we Lwowie – Jan Lenartowicz. Dyrektorem Biblioteki Uniwersyteckiej mianowano we wrześniu 1945 roku absolwenta lwowskiej historii i polonistyki – Antoniego Knota, który w 1946 roku przejął również pieczę nad przekazanymi ze Lwowa zbiorami ossolińskimi, najpierw jako sekretarz generalny Towarzystwa Przyjaciół Ossolineum, a w latach 1947–1949 dyrektor naczelny Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu. Biblioteka ta była instytucją naukowo-badawczą a jej zbiory stanowiły cenne zaplecze naukowe dla studentów i pracowników uniwersytetu. Była także znaczącym miejscem dla repatriantów ze Lwowa (Głos Ludu, 1946, nr 202).

W pierwszym okresie powojennej działalności uniwersytetu uczeni lwowscy stanowili w nim zdecydowaną przewagę i z uwagi na bogate doświadczenie stwarzali warunki do interdyscyplinarnych badań zespołowych, ale również do erygowania naukowych towarzystw. To oni już jesienią 1945 roku utworzyli wrocławski oddział Towarzystwa Matematycznego, kontynuującego przedwojenną lwowską działalność. Do Wrocławia przenieśli także „Pamiętnik Literacki”, organ działającego we Lwowie Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, a jego oddział zaczął funkcjonować w nowych warunkach od 1946 roku (Fita, Świerczyńska, 1990, s. 166). W tym samym roku z inicjatywy Stanisława Kulczyńskiego powstało Wrocławskie Towarzystwo Naukowe z sześcioma wydziałami, będące kontynuacją lwowskiego Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej (1901–1919), następnie Towarzystwa Naukowego, działającego do 1939 roku. Jego zadaniem było inicjowanie i koordynowanie badań naukowych (niemożliwych do prowadzenia na uczelni), popularyzacja nauki oraz działalność wydawnicza (Wrzesiński, 1994, s. 102). Lwowskie tradycje związku uniwersytetu z literaturą prezentowano w założonym w 1947 roku kwartalniku o charakterze akademickim – w „Zeszytach Wrocławskich”, których współredaktorem (z prof. Mikulskim) była urodzona we Lwowie pisarka Anna Kowalska – studentka filologii klasycznej i absolwentka lwowskiej romanistyki. Z wydawnictwem współpracowali także wybitni twórcy związani z przedwojennym Lwowem, m.in. poeta Julian Przyboś, historyk literatury na Uniwersytecie Lwowskim – Juliusz Kleiner czy docent tamtejszej uczelni, językoznawca Stanisław Rospond, który od 1945 roku przewodniczył śląskiej Komisji Ustalania Nazw Miejscowości. „Pismo było jednym z najambitniejszych pism naukowo-literackich w odradzającym się po wojnie polskim środowisku humanistycznym” (Biernacki, 1985, s. 681). Przez krótki czas (1947–1948) jego wydawcą było koło Miłośników Literatury i Języka Polskiego powstałe we Wrocławiu w styczniu 1946 roku, któremu przewodniczyła Anna Kowalska.

Mimo bardzo trudnych warunków życia nie brakowało we Wrocławiu chętnych do studiowania. W roku akademickim 1945/1946 na uniwersytet przyjęto 1271 studentów, a w roku 1948/1949 liczba ta potroiła się i w kolejnych latach wzrastała (Pater, 1986, s. 59). Wielu studentów przez długi czas nie miało jednak gdzie mieszkać, brakowało im środków do życia, co zmuszało do szukania zatrudnienia i podejmowania pracy. Jednocześnie wspólnie z kadrą naukową byli zaangażowani w odgruzowywanie i odbudowę nie tylko uniwersytetu, ale także miasta. Nie były wówczas istotne różnice pochodzeniowe, wyznaniowe czy polityczne.

Profesorowie i studenci na gruncie wrocławskim odczuwali wspólnotę losu, wynikająca z doświadczeń wojennych i nowych zagrożeń. Jakaś niezwykła siła biologicznego przetrwania powodowała, że ludzie zachowywali się racjonalnie w tym surrealistycznym otoczeniu, a nawet wykazywali pewien optymizm co do swojej przyszłości, choć wokół panowała atmosfera jak przed zbliżającym się kataklizmem (Klimowicz, 2005, s. 139).

Ówczesna Polska, pozbawiona samodzielności na arenie międzynarodowej i względnie podporządkowana sowieckim wpływom, była zmuszona do przenoszenia sowieckich wzorców na większość obszarów życia polityczno-społecznego w państwie. Dotyczyło to także szkolnictwa wyższego, którego cele i zadania uległa administracja centralna starała się dostosować do nowych potrzeb ideowo-politycznych. Przed uniwersytetami postawiono przede wszystkim cel wychowania „nowego człowieka” na potrzeby socjalistycznej Polski, a jako zadanie – edukację „w duchu zaangażowania w budowę nowego ustroju” (Wrzesiński, 2002, s. 25–26). Początkową przeszkodą w realizacji tego planu okazała się tradycyjna zasada autonomii szkół akademickich, która w powojennym Wrocławiu była mocno zakorzeniona, a postawy polityczne kadry naukowej, zwłaszcza lwowskiej, dalekie od popierania komunizmu. Podobne postawy przejawiała społeczność miasta, wśród której polityczne hasła na ulicznych afiszach i transparentach (np. „Byliśmy. Jesteśmy. Będziemy” lub „Wrocław – twoje miasto; Odra – twoja rzeka”) wywoływały częsty sprzeciw w postaci niecenzuralnych dopisków (Klimowicz, 2005, s. 133–134). Wszystko to znalazło odzwierciedlenie w niechęci władzy centralnej w Warszawie do utworzenia w stolicy Dolnego Śląska silnego środowiska akademickiego. Niechęć tę wzmacniała sytuacja związana z przeświadczeniem o niepewności przebiegu zachodniej granicy – w przypadku jej zmian duże nakłady inwestycyjne na uniwersytet byłyby bezzasadne.

O ile środowiska naukowe w Polsce postrzegały Uniwersytet Wrocławski jako uczelnię podporządkowaną komunistycznym wpływom, lokalne władze doszukiwały się w jego strukturach przede wszystkim działań przeciwników ideologii komunistycznej. Początkowo widoczna była wrogość lwowskiego środowiska uniwersyteckiego do władzy politycznej w Polsce, a wielu studentów i profesorów było bezpartyjnych, jednak po 1947 roku, kiedy uczelnia wykazywała już bardziej zdecydowaną uległość

wobec ideologicznych nacisków, zaczęto odnosić do nich określenie „wrogów ludu”. W roku akademickim 1947/1948 został wprowadzony dla wszystkich studentów wymóg zdania wstępnego kolokwium z marksizmu. W tym czasie wśród studiujących coraz częściej ujawniali się:

wojujący marksiści, którzy z zapalem neofitów atakowali konserwatywnych ich zdaniem profesorów, występowali podczas oficjalnych pochodów w czerwonych krawatach i zaciskali podniesione pięści na znak zwycięstwa; byli także trzymający się z dystansem wobec nowej władzy albo nawet niedawno ujawnieni wrogowie ludu (Klimowicz, 2005, s. 128–129, 142–143).

Po odrzuceniu lwowskich tradycji misję uniwersytetu próbowano postrzegać w narzuconym procesie kształcenia i wychowania, w którym trwałość dawnych uniwersyteckich ideałów stanowiło zagrożenie dla nowego ustroju. Od 1948 roku nastąpiły wyraźne zmiany w charakterze uczelni, przekształcającej się z placówki badawczej w propagatora ideologii władzy, przede wszystkim przez ograniczenie wolności słowa, wprowadzenie policyjnego nadzoru i zakazów (Wrzesiński, 2002, s. 25–26). W tym czasie niespodziewanie swoją postawę zmienił także rektor – Stanisław Kulczyński, który:

z rzecznika daleko idącej autonomii uniwersytetów stawał się gorącym zwolennikiem centralizacji polityki naukowej, przy szerokich uprawnieniach władz resortu, ograniczeniu uprawnień wybieralnych organów uniwersyteckich (Wrzesiński, 1994, s. 105).

W 1949 roku S. Kulczyński został uhonorowany członkostwem w Ogólnopolskim Komitecie Obchodów 70-lecia urodzin Stalina, a w latach 50. mianowany zastępcą Przewodniczącego Rady Państwa. Lwowski historyk Ewa Maleczyńska zaangażowała się w prace powołanego we Wrocławiu w 1948 roku Marksistowskiego Zrzeszenia Historyków i stała się aktywną działaczką KW PZPR i KC PZPR. Takich biografii lwowskich uczonych było dużo, podobnie jak zdecydowanych przeciwników nowej ideologii. Wielu profesorów potrafiło „zachować twarz, a kompromisy, na które musieli iść, nie przekraczały granicy normalnych stosunków z każdą władzą w tego rodzaju działalności” (Klimowicz, 2005, s. 143)

Dbłość o „właściwe” polityczne oblicze prac naukowych wykazywali głównie przedstawiciele nauk humanistyczno-społecznych, podlegający rygorom i nadzorowi ideologiczno-policyjnemu. Większe swobody w prowadzeniu badań można było zachować w naukach ścisłych. Ponieważ jednak uczelnia stawała się coraz bardziej niewygodna dla władz, którym nie odpowiadał model twórczego studenta i absolwenta, na przełomie lat 40. i 50. zaczęto ze struktury organizacyjnej uniwersytetu wyodrębnić uprzywilejowane uczelnie zawodowe. W tym samym czasie oddzielały się od niego także kolejne wydziały, tworząc autonomiczne szkoły wyższe (1949 – Akademia Lekarska, 1950 – Wyższa Szkoła Rolnicza, 1951 – Politechnika Wroclawska).

Jednocześnie władze ministerialne czyniły starania o ograniczenie naukowych badań do wymiaru regionalnego (Wrzesiński, 2002, s. 26).

1 września 1951 roku nastąpiło ostateczne rozdzielenie dwóch uczelni – politechniki i uniwersytetu, a w roku następnym Uchwałą Rady Ministrów uniwersytet otrzymał imię Bolesława Bieruta. Kolejne przemiany polityczno-społeczne w Polsce w roku 1956, 1970, 1980 i 1989 (kiedy uczelnia pozbyła się swojego patrona) otwierały nowe perspektywy przed uczelnią i jej środowiskiem naukowym.

Bibliografia

- Biernacki, B. (1985). Zeszyty Wrocławskie. Kwartalnik krytyczno-literacki [hasło]. W: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. II (s. 681). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Drozd, J. (1994). 60 lat Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego. W: T. Kulak, W. Wrzesiński (red.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, t. III (s. 91–97). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fita, S., Świerczyńska, D. (1990). *Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza 1886–2006*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Klimowicz, M. (2005). *Wspomnienia z czasów zamętu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kulczyński, S. (1955). *Udział Wrocławia w odbudowie nauki polskiej*. Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kulczyński, S. (1947). Mowa J.M. Rektora Uniwersytetu i Politechniki we Wrocławiu prof. dra. Stanisława Kulczyńskiego, wygłoszona na uroczystym otwarciu Uniwersytetu i Politechniki w dniu 9 czerwca 1946 r. W: *Wrocławski kalendarz akademicki na rok 1947* (s. 57–64). Wrocław: Spółdzielnia Wydawnicza Drukarnia Uniwersytetu i Politechniki we Wrocławiu.
- Kubikowski, Z. (1962). *Wrocław literacki*. Wrocław: Ossolineum.
- Kulak, T. (1994). Uniwersytet Wrocławski i Wyższa Szkoła Techniczna w latach 1910–1945. W: T. Kulak, W. Wrzesiński (red.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, t. II (s. 77–89). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Matwijów, M. (1996). *Walka o lwowskie dobra kultury w latach 1945–1948*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum.
- Migoń, K. (1994). O początkach wrocławskiej Biblioteki Uniwersyteckiej. W: T. Kulak, W. Wrzesiński (red.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, t. III (s. 69–76). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pater, M. (1986). *Uniwersytet Wrocławski i jego polska przeszłość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Wrześniński, W. (2002). Trzysta lat Uniwersytetu Wrocławskiego. Tradycje a współczesność. *Odra*, 10, 24–29.

Wrześniński, W. (1994). Rola Uniwersytetu Wrocławskiego w kształtowaniu śląskiego środowiska naukowego po II wojnie światowej. W: T. Kulak, W. Wrześniński (red.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, t. III (s. 99–116). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Skarby Ossolineum przybyły do Wrocławia (26.07.1946). *Głos Ludu. Pismo codzienne Polskiej Partii Robotniczej*, 202.

Streszczenie

W prezentowanym tekście omówiono historię Uniwersytetu Wrocławskiego, jednej z pierwszych otwartych po II wojnie światowej uczelni na zachodnich rubieżach Polski. Skoncentrowano się na latach 1945–1952, chociaż przywołano również wcześniejsze uwarunkowania pruskie i niemieckie. Celem podjętej pracy było przedstawienie wrocławskiej uczelni w perspektywie wkładu organizacyjno-naukowego i kulturowego, wniesionego w początkach jej działalności przez kadre naukową przybyłą z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i Politechniki Lwowskiej. Lwowskie tradycje zaważyły nie tylko na powojennym rozwoju uniwersytetu, ale także poniemieckiego Wrocławia. Literatura przedmiotu związana z podjętą problematyką jest rozległa. Dla jej opracowania pod kątem tematu niniejszej pracy zastosowana została jakościowa analiza tekstów. Wykorzystano przede wszystkim publikacje wybitnych wrocławskich profesorów, którzy swoją działalność organizacyjną i naukową związali z Uniwersytetem Wrocławskim, m.in. Stanisława Kulczyńskiego, Mieczysława Klimowicza, Mieczysława Patera, Wojciecha Wrześnińskiego.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, Politechnika Lwowska, lwowskie tradycje

DARIUSZ DOLAŃSKI

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: 0000-0002-1549-8820

Nadgraniczność a kształtowanie się i funkcjonowanie zielonogórskiego środowiska naukowego

Uniwersytet Zielonogórski jest młodą uczelnią, która powstała w 2001 roku jako efekt działalności społecznego ruchu naukowego, który doprowadził do utworzenia dwóch uczelni – technicznej i humanistycznej, stanowiących podstawę nowego uniwersytetu. Zanim jednak to się stało, w 1965 roku powstała w Zielonej Górze pierwsza wyższa uczelnia – Wyższa Szkoła Inżynierska, czym zwieńczony został pierwszy, oparty głównie na społecznej aktywności, okres kształtowania się zielonogórskiego środowiska naukowego. 20 lat wcześniej, gdy do Zielonej Góry zaczęli przybywać pierwsi osiedleńcy, było to niewielkie miasteczko, które przed wojną zamieszkiwało 25 tys. mieszkańców. W roku 1946 miasto stało się siedzibą powiatu w województwie poznańskim, a od 1950 zostało stolicą nowo powstałego województwa zielonogórskiego. Podniesienie Zielonej Góry do rangi miasta wojewódzkiego spowodowało, że obok typowych, pierwszych powojennych problemów związanych z odbudową, a w przypadku Ziem Odzyskanych – integracją z resztą kraju, doszły także nowe potrzeby – budowanie własnego środowiska kadry administracyjnej, tworzenie systemu edukacji odpowiadającego potrzebom regionu i aspiracjom miasta, tworzenie sieci instytucji kultury. W nowym województwie brakowało kadry z wyższym wykształceniem nawet do obsady wyższych stanowisk administracyjnych, nie mówiąc o szkolnictwie czy kulturze. Braki kadrowe odczuwały przemysł i rolnictwo.

Na początku lat 50. XX wieku w Zielonej Górze nie było żadnej instytucji lub organizacji o charakterze naukowym. Co prawda w 1946 i 1947 roku zaczęły pojawiać się pierwsze ekspedycje naukowe prowadzone przez Instytut Zachodni w Poznaniu, którego pracownicy prowadzili także wykłady dla inspektorów szkolnych i działaczy kultury poświęcone historii, geografii i gospodarce Ziem Zachodnich (Ratuś, 1971, s. 31), to jednak działalność ta nie zaspokajała regionalnych potrzeb i ambicji. Roli ośrodka naukowego nie pełniło udostępnione publiczności w 1946 roku dawne *Heimatmuseum*, które w 1950 roku zostało upaństwowione, zakwalifikowane jako Muzeum Regionalne i podporządkowane Muzeum Narodowemu w Poznaniu. Zatrudniało ono jednego pracownika, działało z przerwami, nie miało kadry o wystarczających kwalifikacjach do przygotowania wystaw odpowiadających potrzebom nowej państwowości, a udostępnione ekspozycje nie różniły się prawie wcale od tych z czasów niemieckich (Ciosk, 2002, s. 55–66; 2003, s. 14–15; 2005, s. 6–8). Drugą instytucją, która

mogła pełnić rolę załączka badań naukowych było Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Zielonej Górze, wówczas z siedzibą w Sulechowie, które powstało we wrześniu 1953 roku (Szyłko, 2005, s. 67–73; Borkowska, 2009, s. 84–88).

To właśnie z tych kręgów wychodziły pierwsze w mieście inicjatywy związane z pobudzeniem ruchu naukowego. W 1950 roku z inicjatywy Krystyny Klęsk, kierowniczki Muzeum Państwowego powstał oddział Polskiego Towarzystwa Prehistorycznego w Zielonej Górze. Działalność oddziału, z braku profesjonalnych archeologów, miała charakter popularyzatorski, polegała na organizowaniu odczytów, zakładaniu szkolnych kół archeologii, organizowaniu niewielkich wystaw. Towarzystwo działało do 1957 roku (Malinowski, 1998, s. 179–181), a jego krótkotrwała aktywność, choć nie przyniosła bezpośrednich efektów jeśli chodzi o kształtowanie środowiska naukowego, to skutkowała pewnym intelektualnym poruszeniem, które było nie bez znaczenia dla podobnych późniejszych inicjatyw. Cztery lata po powołaniu oddziału PTP, nowa inicjatywa pojawiła się w kręgu Archiwum Państwowego, choć wynikała z zewnętrznego impulsu. Otóż w 1954 roku ówczesny Sekretarz Generalny Polskiego Towarzystwa Historycznego – Stanisław Herbst wystosował list do dyrektora zielonogórskiego archiwum – Tadeusza Mencla w sprawie powołania oddziału. Jeszcze w tym samym 1954 roku powstał w Zielonej Górze oddział Polskiego Towarzystwa Historycznego, a jego pierwszym prezesem został T. Mencil. W chwili powstania oddział liczył 28 członków, w tym jedną osobę ze stopniem doktora, 5 archiwistów, 10 nauczycieli i 8 pracowników instytucji kulturalnych ze stopniem magistra oraz 4 osoby z wykształceniem średnim (Iwan, 1980, s. 157). Do grupy członków założycieli należał Władysław Korcz, późniejszy nauczyciel akademicki, który pełnił funkcję wiceprezesa.

W przypadku obu tych inicjatyw nie bez znaczenia był kontekst związany z nadgranicznym położeniem Zielonej Góry i regionu, a ściślej mówiąc z przesunięciem granic Polski na zachód. Był to czas, w którym polskie społeczeństwo przechodziło proces przededefiniowania tradycji historycznych. Szczególne znacznie miało to na ziemiach odzyskanych, gdzie z wyjątkową siłą odczuwane było poszukiwanie historycznych korzeni dla ukształtowanej w 1945 roku Polski. Po II wojnie światowej na tzw. ziemiach odzyskanych doszło do niemal zupełnej wymiany ludności. Dawni mieszkańcy zostali wysiedleni, a ich miejsce zajęli przybysze z ziem wschodnich Rzeczypospolitej. Większość z przybyłych z trudnością przywykała do nowych warunków, z trudem przyzwyczajała się żyć w nowym i obcym kulturowym krajobrazie. Jednym z warunków tego poczucia się „u siebie” było zmierzenie się z dziedzictwem kulturowym tych ziem, rozumianym jako pozostawiony przez dawnych mieszkańców dorobek materialny, mający m.in. wyraz w rozplanowaniu miast i wsi, typie budownictwa mieszkalnego i monumentalnego, ale także krajobrazowe ukształtowanie terenu, na które wpływ mieli tak ludzie, jak i natura; ale także jako tradycje duchowe i spisane dzieje. W tym kontekście największą trudnością było uwikłanie problematyki historycznej

w kontekst polsko-niemieckiego konfliktu i potrzeba historycznej legitymizacji nowej granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej (Mazur, 2001).

Nic więc dziwnego, że pierwsze inicjatywy związane najpierw z amatorskim, a z biegiem czasu profesjonalizującym się, ruchem naukowym dotyczyły badań nad przeszłością, których celem było poszukiwanie historycznych korzeni dla ukształtowanej po 1945 roku Polski. Doszukiwano się ich w monarchii piastowskiej. Za nawiązaniem do tej tradycji silnie przemawiał argument natury geopolitycznej, czyli chęć legitymizacji aktualnego kształtu państwa, pokrywającego się z dawnymi macierzystymi ziemiami piastowskimi, z których zostało ono wyparte przez germański ekspansjonizm. Z tego powodu, w pierwszych dziesięcioleciach powojennych historycy zajmujący się przeszłością Ziem Zachodnich koncentrowali swoją uwagę na dziejach najdawniejszych, wskazując na przynależność tego obszaru do państwa pierwszych Piastów i akcentując związki z Polską w stuleciach następnych. Zielonogórskich historyków do podejmowania takiej problematyki skłaniały nie tylko naukowa polityka władz, ale – wydaje się – w nie mniejszym stopniu naturalna chęć poznania przeszłości tych ziem, przybliżenia – często przemilczanych przez dawniejszą historiografię niemiecką – wątków polskich lub z Polską związanych (Dolański, Osękowski, 2005).

Tu nawet kamienie miały mówić po polsku, a o polskim prawie do tych ziem głosiło wykuwane na pomnikach hasło – „byliśmy, jesteśmy, będziemy”. Trzeba przy tym wyraźnie powiedzieć, że mimo czasami polityczno-propagandowej motywacji w podejmowaniu tych badań, przyniosły one ważne ustalenia, a polityczny klimat został w znakomitej części wykorzystany dla pogłębionej znajomości historii regionu.

W pierwszych latach tworzenia się naukowego środowiska historycznego w Zielonej Górze dominowała więc problematyka regionalna. W początkowym okresie ukazywały się liczne artykuły popularyzatorskie, początkowo autorstwa Władysława Korcza, a później także Hieronima Szczegóły na łamach „Gazety Zielonogórskiej” i później „Nadodrza”. Zainteresowaniem cieszyły się organizowane przez zielonogórski Oddział PTH i Towarzystwo Wiedzy Powszechnej popularyzatorskie wykłady.

W 1957 roku decyzją Ministerstwa Kultury i Sztuki została podniesiona ranga zielonogórskiego muzeum do Muzeum Okręgowego, nadrzędnego w stosunku do innych placówek muzealnych województwa zielonogórskiego (Dzieżyc, 2008, s. 100). Rozszerzenie jego zadań wiązało się także z prowadzeniem badań naukowych, które w zielonogórskiej placówce zdominowała archeologia. Rozwojowi badań archeologicznych, podobnie jak w przypadku badań historycznych, sprzyjała atmosfera polityczna – przygotowania do obchodów tysiąclecia państwa polskiego, bieżące spory w stosunkach Polska-RFN i odrodzona po 1945 roku z nową siłą dyskusja uczonych polskich z Józefem Kostrzewskim na czele a niemieckimi zwolennikami Gustafa Kossinny, dotycząca etnicznego aspektu pradziejów Pomorza, Śląska i Wielkopolski. W muzeum pracowali już Edward Dąbrowski (Malinowski, 1998, s. 167–170; 2005, s. 271–275; Łaszkiwicz, 2007, s. 7–13; Kurnatowska, 2008, s. 273–274) i Adam

Kołodziejski (Malinowski, 1998, s. 171–173; Marcinkian, 2002, s. 257–260; Garbacz, 2002, s. 260–265) – obaj byli studentami J. Kostrzewskiego, a w zielonogórskim muzeum organizowali Dział Archeologiczny. Była to pierwsza w Zielonej Górze jednostka naukowa, która w zasadzie kontynuowała prowadzone dotąd przez Instytut Historii Kultury Materialnej PAN badania na terenie województwa zielonogórskiego. Koncentrowano się przede wszystkim na problematyce związanej z początkami polskiej państwowości. Poszukiwania prowadzono dwukierunkowo. W ramach pierwszego kierunku E. Dąbrowski kierował badaniem przebiegu procesów osadniczych poprzedzających uformowanie się państwa piastowskiego. W ramach drugiego kierunku – A. Kołodziejski i Bogdan Kres starali się odtworzyć przemiany funkcji systemów obronnych dawnych organizacji plemiennych w związku z ekspansją na zachód państwa Polan i na tym tle organizacji zachodniej granicy państwa polskiego.

Jednocześnie w środowisku zielonogórskim coraz bardziej dojrzewała myśl powołania regionalnej organizacji na rzecz rozwoju i upowszechniania kultury, w pojęciu tym znalazły się także badania naukowe. W 1957 roku powstało Lubuskie Towarzystwo Kultury, w którym rolę liderów odgrywali historycy Wiesław Sauter i W. Korcz oraz archeolog E. Dąbrowski. W 1968 roku, m.in. dzięki staraniom LTK w Zielonej Górze, została powołana Stacja Naukowa PTH, do której zadań należało: inicjowanie i prowadzenie prac naukowo-badawczych z historii regionalnej i dyscyplin pokrewnych, organizacja oraz upowszechnianie wiedzy historycznej ze szczególnym uwzględnieniem problematyki regionalnej, publikowanie wyników prac, współpraca z władzami i towarzystwami regionalnymi, utrzymywanie kontaktów z placówkami naukowymi w kraju, gromadzenie źródeł historycznych i wydawnictw. Powołanie ośrodka było milowym krokiem w kierunku profesjonalizacji badań naukowych. W okresie istnienia stacji w latach 1958–1975 trzech jej pracowników ukończyło prace habilitacyjne i trzech – prace doktorskie.

W kręgu LTK działała już wtedy grupa aktywnych badaczy wywodząca się z pracowników muzeum, stacji PTH oraz środowiska nauczycielskiego. W tym ostatnim dużą aktywnością wykazywali się późniejsi profesorowie i nauczyciele akademicy: Hieronim Szczegóła ze Szprotawy, Marian Eckert z Rzepina i Wojciech Pasterniak z Sulechowa. Z ich udziałem na łamach „Nadodrza” toczyła się dyskusja nad powołaniem „lubuskiego instytutu naukowego”, który prowadziłby badania w zakresie różnych dziedzin wiedzy i koordynował działalność naukową w województwie. W 1962 roku przy LTK powstał Ośrodek Badawczo-Naukowy. Powołanie tej jednostki było istotne ze względu na dominację nauk historycznych, które rozwijały się dzięki Stacji Naukowej PTH. Utworzony przy LTK ośrodek dawał szansę na podobny rozwój także innym dyscyplinom nauki. Jednocześnie znaczący krąg działaczy LTK podnosił, że działalność towarzystwa została zdominowana przez starania o rozwój ruchu naukowego, przy zaniedbaniu podstawowego celu LTK – upowszechniania kultury.

W efekcie, w 1964 roku doszło do wyodrębnienia się Lubuskiego Towarzystwa Naukowego (Dolański, 2012, s. 24).

W całym tym instytucjonalnym rozwoju życia naukowego w Zielonej Górze nie dostrzega się nadgranicznego kontekstu i prób nawiązania kontaktów z podobnymi organizacjami w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Geograficzne położenie miało jedynie wpływ na badania prowadzone w zakresie archeologii i historii w opisywanym już wyżej kontekście. Badania te, choć uwikłane w polityczny i ideologiczny kontekst, przyniosły też ważne odkrycia naukowe. Nie można tu nie wspomnieć o ważnych badaniach prowadzonych przez Tadeusza Kozaczewskiego we współpracy z Edwardem Dąbrowskim, Stanisławem Kowalskim i Janem Muszyńskim w Głogowie i Krośnie Odrzańskim (Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 1970). Poza tym, to dzięki ich badaniom udało się na nowo datować na czasy panowania Henryka Brodatego zespół ponad 40 kościołów wiejskich, położonych w dzisiejszych powiatach nowosolskim, żagańskim i żarskim, które niemiecka historiografia datowała na przełom XV i XVI wieku (Kowalski, 1999; 1987). Niewątpliwie do najważniejszych opracowań powstałych w zielonogórskim środowisku naukowym we współpracy z ośrodkiem poznającym należy zaliczyć dwutomowe *Studia na początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą* pod redakcją Zdzisława Kaczmarczyka i Andrzeja Wędzkiego (Kaczmarczyk, Wędzki, 1967; 1970) oraz studium Hieronima Szczegóły, poświęcone schyłkowi panowania piastowskiego nad środkową Odrą i biografia Jana z Głogowa (Szczegóła, 1967; 1968; 1970).

Powstanie wyższych uczelni otworzyło możliwości nawiązania kontaktów z zagranicznymi szkołami wyższymi. W przypadku Zielonej Góry naturalnym kierunkiem była NRD. W przypadku WSI pierwsze kontakty zagraniczne nawiązano z Politechniką w Karl-Marx-Stadt (obecnie Chemnitz), ale nie miały one większego wpływu ani na rozwój badań naukowych, ani na proces kształcenia, bo ich rezultatem była coroczna wymiana wczasowa i sporadyczne kontakty naukowe. Po kilku latach współpraca ta wygasła (Samujłło, Politowicz, 1990, s. 23). Okres ożywionych kontaktów z zagranicą w tej uczelni przypadła na lata 1973–1980, kiedy to podpisano kilka umów o współpracy, w tym najliczniej reprezentowane były uczelnie z NRD: Politechnika w Illmenau, Wyższa Szkoła Budownictwa i Architektury w Weimarze i Wyższa Szkoła Techniczna w Cottbus. Największy wpływ na rozwój środowiska naukowego w zielonogórskiej WSI miała współpraca z Illmenau. Do 1990 roku około 20 osób przebywało tam na stażach doktoranckich i habilitacyjnych, kilkanaście uzyskało stopnie naukowe doktora lub doktora habilitowanego. Odbывała się bezdewizowa wymiana praktyk studenckich, w końcu lat 90. XX wieku kilku studentów w ramach tzw. studiów przemiennych ukończyło rok dyplomowy w partnerskiej uczelni. Rozwijały się także wspólne badania i organizowano konferencje naukowe (Samujłło, Politowicz, 1990, s. 24–25). Współpraca z pozostałymi uczelniami ograniczała się do organizacji praktyk studenckich i sporadycznej wymiany naukowej.

Dla powstałej w 1971 roku Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, od 1972 roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej rozwój kontaktów międzynarodowych rozpoczął się także od NRD. Pierwszą umowę o współpracy naukowej podpisano w 1974 roku z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Poczdamie, niemal równoległe zawarto porozumienie z Wydziałem Kształcenia Politechnicznego Uniwersytetu w Halle i nieco później rozszerzono współpracę o Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Dreźnie i Instytut Kształcenia Nauczycieli Serbołużyckich w Budziszynie. Nawiązywano też kontakty z uczelniami w Czechosłowacji, ZSRR i na Węgrzech, ale uczelnie niemieckie stanowiły najliczniejszą grupę partnerów WSP, a współpraca z nimi była najbardziej intensywna. Rozwijala się ona na podstawie wymiany pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów, wymiany publikacji naukowych, organizację wspólnych konferencji naukowych (Wąsicki, 1983, s. 31). Niemal w każdym wydawanym w latach 1975–1990 „Informatorze Wyższej Szkoły Pedagogicznej” donoszono o jakiś przedsięwzięciach organizowanych z niemieckimi uczelniami, najczęściej poczdamską, przyjazdach lub wyjazdach nauczycieli akademickich i studentów w ramach partnerskich umów. Rektorzy WSP i niemieckich uczelni gościli się wzajemnie podczas akademickich uroczystości (Informator, 1975–1990).

Te instytucjonalne kontakty zostały przerwane w latach transformacji ustrojowej w Polsce, głównie jednak w związku ze zjednoczeniem Niemiec i w zasadzie pełną wymianą kadry akademickiej w poenerdowskich uczelniach. W zasadzie po 1990 roku trzeba było na nowo nawiązywać kontakty, które już w coraz mniejszym stopniu oparte były na dwustronnych umowach i bezdewizowej wymianie, a w coraz większym stopniu na pozyskiwaniu środków na realizację konkretnych projektów w ramach funduszy Unii Europejskiej. W tym kontekście nowego wymiaru nabrały kontakty z Brandenburskim Uniwersytetem Technicznym w Cottbus, z którym odbywała się, i odbywa, stała i regularna współpraca oparta na środkach UE, ale też z Uniwersytetem w Poczdamie, we współpracy z którym zostało przeprowadzonych kilka projektów. Po 1990 roku otworzyły się możliwości nawiązania kontaktów uczelniami w Niemczech Zachodnich. W tym zakresie szczególnie ożywiona współpraca była prowadzona w WSP z Uniwersytetem w Vechcie, a na Politechnice Zielonogórskiej z Wyższą Szkołą Zawodową w Giessen-Friedeberg, która jest kontynuowana na Uniwersytecie Zielonogórskim, a obejmuje przede wszystkim zintegrowane studia polsko-niemieckie dające możliwość uzyskania podwójnych dyplomów absolwentom obu uczelni (Pieczyński, 2007; Dolański, 2012, s. 195).

Konsekwencje przemian politycznych i społecznych po obu stronach granicy zaczęły pojawiać się także w dyskusjach o przyszłości środowiska akademickiego w Zielonej Górze. Pewien niepokój budziło przekształcenie uczelni w Dreźnie, Cottbus i Poczdamie w przymiotnikowe lub bezprzymiotnikowe uniwersytety oraz powstanie we Frankfurcie nad Odrą Uniwersytetu Viadrina. W tym kontekście przy równoważnych uprawnieniach do prowadzenia kształcenia, a także nadawania stopni

naukowych (w latach 90. XX w. obie uczelnie szybko uzyskiwały uprawnienia w tym zakresie) z obawą postrzegano niesymetryczność nazw. Przejawiało się to używaniem w kontaktach międzynarodowych w przypadku Politechniki Zielonogórskiej pisanej po niemiecku lub angielsku nazwy Uniwersytet Techniczny, a w przypadku WSP – Uniwersytet Pedagogiczny. Trzeba sobie jednak jasno powiedzieć, że nie był to ważący argument w drodze obu uczelni do połączenia i powstania Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Przemiany polityczne związane z aspiracjami Polski do przystąpienia do Unii Europejskiej i zjednoczeniem Niemiec nadały zupełnie nową perspektywę w badaniach naukowych, zwłaszcza dla historyków i socjologów, a granica na Odrze i Nysie zyskała nowe znaczenie. Przeszłość i współczesność regionu zaczęto postrzegać w kategoriach pograniczności i transgraniczności.

Od 1996 roku organizowany jest przez Instytut Socjologii, pod patronatem Lubuskiego Towarzystwa Naukowego oraz Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oddział w Zielonej Górze, cykl konferencji „Transgraniczność w perspektywie socjologicznej”. Efektem konferencji jest seria wydawnicza, której przedmiotem są takie kwestie, jak uwarunkowania społeczno-kulturowe, instytucjonalno-organizacyjny obszar transgraniczności, procesy edukacyjne, problemy organizacji i dezorganizacji życia społecznego, odmienne perspektywy poznawcze w pograniczu, w końcu problemy teoretyczne i metodologiczne (Dolański, 2012, s. 246). Problem transgraniczności pojawia się też w badaniach pedagogów. Dotyczy to takich problemów jak profilaktyka, diagnostyka i leczenie HIV/AIDS oraz chorób przenoszonych drogą płciową w regionach nadgranicznych; innowacji społeczno-wychowawczych, wspieranie rodzicielstwa i walki z wykluczeniem czy edukacji w kontekście polsko-niemieckiego sąsiedztwa (Dolański, 2016, s. 214).

Głębokim przewartościowaniem uległy badania historyków. Zabytki kultury materialnej przestały już tylko dowodzić piastowskości tych ziem, lecz zaczęły świadczyć o ich wielokulturowości. Zaczęto pełniej ukazywać niemiecką przeszłość tych ziem, analizować procesy przenikania się kultur, wpływów gospodarczych i politycznych w regionie, który z historycznego punktu widzenia jest miejscem splatania się różnorodnych granic – m.in. politycznych, językowych, religijnych, artystycznych. Ten sposób patrzenia na przeszłość stał się ważnym czynnikiem przekształcającym świadomość regionalną na ziemiach odzyskanych i był istotnym głosem w dyskusji toczonej między polskimi i niemieckimi historykami, dotyczącej trudnych i jednostronnie przemilczanych momentów we wspólnej przeszłości. W tym kontekście nowe światło rzucone zostało na pierwsze lata zasiedlania Ziemi Zachodnich przez Polaków i tworzenia się nowej polskiej administracji. Pojawiać zaczęły się prace, które nie tylko ukazywały niemiecką przeszłość, ale ich autorzy koncentrowali swe wysiłki na poszukiwaniu przykładów dobrego współżycia Polaków i Niemców w dawnych czasach. Jednym z pierwszych efektów nowego spojrzenia na przeszłość ziem Środkowego Nadodrza

był zredagowany przez Kazimierza Bartkiewicza (1996), wybór wypisów do historii regionalnej oraz dwa słowniki biograficzne opracowane pod kierunkiem K. Bartkiewicza (1998) i Hieronima Szczegóły (1996; 1999), które uwzględniły w szerokim zakresie nazwiska wybitnych postaci z kręgu kultury niemieckiej. We wstępie do jednej z tych prac K. Bartkiewicz pisał:

Ci, którzy dokonali wyboru i opracowania przedstawionych tu źródeł, nie koncentrują jakiś szczególnych historycznych idei, orientacji, działań i nie rozpatrują ich pod jakimś szczególnym kątem widzenia. Nie jest to łatwe, zwłaszcza w sytuacji, gdy – jak w przypadku ziem nadodrzańskich – przedmiotem uwagi są obszary uwikłane w dzieje i wzajemne stosunki dwu sąsiadujących ze sobą narodów – polskiego i niemieckiego. Istnieje jednakże obecnie (po 1989 r.) wyraźna potrzeba i – jak się wydaje – realna szansa wyzbycia się po obu stronach narodowo-prestiżowego podejścia w patrzeniu na dzieje i wejścia na drogę ich pojmowania i oceniania możliwie według jednej naukowej miary (Bartkiewicz, 1996, s. 4–5).

Nadgraniczne położenie Zielonej Góry ma istotny wpływ na rozwój i kierunki podejmowanych badań, początkowo głównie w zakresie archeologii i historii, ale nie w perspektywie sąsiedztwa z Niemiecką Republiką Demokratyczną, lecz w związku z potrzebą legitymizacji kształtu państwa po 1945 roku, pokrywającego się z dawnymi macierzystymi ziemiami piastowskimi, z których zostało ono wyparte przez germański ekspansjonizm. Wyraźnie uwidoczniło się to w badaniach historyków i socjologów, ale także przedstawicieli innych dyscyplin naukowych w odniesieniu do takich problemów jak profilaktyka, diagnostyka i leczenie HIV/AIDS oraz chorób przenoszonych drogą płciową w regionach nadgranicznych; innowacji społeczno-wychowawczych, wspierania rodzicielstwa i walki z wykluczeniem czy edukacji w kontekście polsko-niemieckiego sąsiedztwa.

Nadgraniczne położenie Zielonej Góry odgrywało też pewną rolę w kierunkach nawiązywania instytucjonalnej współpracy naukowej działających w mieście uczelni wyższych, dla których najbliższymi i naturalnymi partnerami w czasach PRL były uczelnie z NRD, zwłaszcza z pasa nadgranicznego: z Drezna, Chociebuża i Poczdamu, ale też uczelnie położone w głębi Niemiec wschodnich. Współpraca ta została w większości przerwana w związku z niemal pełną wymianą kadry akademickiej w zjednoczonych Niemczech i ponownie nawiązana dzięki współpracy regionalnej związanej z wykorzystaniem środków akcesyjnych do Unii Europejskiej, w ramach nadgranicznych programów współpracy.

Bibliografia

- Bartkiewicz, K. (red.) (1996). *Źródła i materiały do dziejów Środkowego Nadodrza*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Bartkiewicz, K. (red.) (1998). *Ludzie Środkowego Nadodrza. Wybrane szkice biograficzne*. Zielona Góra: Verbum.
- Borkowska, A. (2009). Gromadzenie i przechowywanie zasobu w Archiwum Państwowym w Zielonej Górze w latach 1953–2003. W: T. Dzwonkowski (red.), *Polsko-niemieckie dziedzictwo archiwalne źródłem do badań nad regionem lubuskim* (s. 81–106). Zielona Góra: Stowarzyszenie Archiwistów Polskich.
- Ciosk, A. (2002). Sytuacja Muzeum w Zielonej Górze po II wojnie światowej (1945–1948). *Studia Zielonogórskie*, 8, 55–66.
- Ciosk, A. (2003). Historia Muzeum w Zielonej Górze. *Museion*, 13–14, 14–15.
- Ciosk, A. (2005). Historia Muzeum w Zielonej Górze. *Museion*, 16, 6–8.
- Dolański, D. (2012). *Zielonogórska droga do uniwersytetu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dolański, D. (2016). *Pierwszy kwadrans. Piętnaście lat Uniwersytetu Zielonogórskiego*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dolański, D., Osekowski, C. (2005). Dorobek i główne kierunki badań historycznych w Zielonej Górze (1945–2005). W: D. Dolański (red.), *50 lat Polskiego Towarzystwa Historycznego w Zielonej Górze* (s. 21–36). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dzieżyc, L. (2008). Rozwój muzealnictwa na Środkowym Nadodrzu w latach 1945–2000. W: P. Bartkowiak, D. Kotlarek (red.), *Kultura i społeczeństwo na Środkowym Nadodrzu w XIX i XX wieku* (s. 95–111). Zielona Góra: Pro Libris.
- Garbacz, K. (2002). Dr Adam Kołodziejski (1932–2002). *Studia Zielonogórskie*, 8, 261–268. *Informator. Wyższa Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze* (1975–1990).
- Iwan, J. (1980). Polskie Towarzystwo Historyczne w Zielonej Górze (1954–1979). *Przeгляд Lubuski*, 1–2, 157–163.
- Kaczmarczyk, Z. Wędzki, A. (1967). *Studia nad początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą*. T. 1. Zielona Góra: PWN.
- Kaczmarczyk, Z. Wędzki, A. (1970). *Studia nad początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą*. T. 2. Zielona Góra: PWN.
- Kowalski, S. (1999). Trzynastowieczna architektura północnej części Śląska i wschodnich Łużyc w świetle badań po 1945 roku. W: M. Eckert (red.), *Przeszłość i teraźniejszość pogranicza lubuskiego*. *Rocznik Lubuski*, 25, 85–100.
- Kowalski, T. (1987). *Zabytki województwa zielonogórskiego*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

- Kowalski, T. (red.) (1970). *Ze studiów nad średniowiecznym Głogowem i Krosnem*. T. 7, nr 3. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Kurnatowska, Z. (2008). Edward Dąbrowski (1921–2007). *Slavia Antiqua*, 49, 273–274.
- Łaszkiwicz, T. (2007). Edward Dąbrowski (1921–2007) – badacz najdawniejszej przeszłości Ziemi Międzyrzeckiej. W: B. Mykietów, M. Tureczek (red.), *Ziemia Międzyrzeczka w przeszłości* (s. 7–13). Międzyrzecz-Zielona Góra: Księgarnia Akademicka.
- Malinowski, T. (1998). Adam Kołodziejski. W: T. Malinowski (red.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, t. 24, cz. 1.
- Malinowski, T. (1998). Edward Dąbrowski. W: T. Malinowski (red.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, t. 24, cz. 1.
- Malinowski, T. (1998). Polskie Towarzystwo Prehistoryczne (Polskie Towarzystwo Archeologiczne) – oddział zielonogórski. W: T. Malinowski (red.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, t. 24, cz. 1.
- Malinowski, T. (2005). Edward Dąbrowski – nestor zielonogórskich archeologów. *Studia Zielonogórskie*, 11, 271–272.
- Marcinkian, A. (2002). Doktor Adam Kołodziejski (1932–2002). *Studia Zielonogórskie*, 8, 257–260.
- Mazur, Z. (2001). *O adaptacji niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*. Poznań: Instytut Zachodni.
- Pieczynski, K. (red.) (2007). Historia i stan obecny wydziału. W: *40 lat Wydział Elektroniki, Informatyki i Telekomunikacji 1967–2007*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ratuś, B. (1971). *Kształcenie i rozwój kadr oświatowo-kulturalnych na Ziemi Lubuskiej w latach 1945–1965*. Poznań: UAM.
- Samujłło, H., Politowicz, A. (1990). *Wyższa Szkoła Inżynierska w Zielonej Górze 1965–1990*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Inżynierskiej 1990.
- Szczegóło, H. (1967). *Jan Głogowczyk*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szczegóło, H. (1968). *Koniec panowania piastowskiego nad środkową Odrą*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Szczegóło, H. (1970). Z dziejów księstwa głogowskiego w wiekach średnich. W: *Ze studiów nad średniowiecznym Głogowem i Krosnem* (s. 129–149). Zielona Góra: Prace Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.
- Szczegóło, H. (red.) (1996). *Znani zielonogórzanie*. T. 1. Zielona Góra: Verbum.
- Szczegóło, H. (red.) (1999). *Znani zielonogórzanie*. T. 2. Zielona Góra: Verbum.
- Szylko, M. (2005). Tadeusz Mencil (1912–1987). W: D. Dolański (red.), *50 lat Polskiego Towarzystwa Historycznego w Zielonej Górze* (s. 67–74). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Wąsicki, J. (1983). Zarys rozwoju nauki i kształcenia nauczycieli na Ziemi Lubuskiej. W: K. Bartkiewicz (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 1971–1981* (s. 5–38). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Streszczenie

Badaniami objęto okres po 1945 roku do początków XXI wieku obejmujący społeczne początki i proces kształtowania się w Zielonej Górze środowiska naukowego związanego z działalnością społecznego ruchu naukowego, którego konsekwencją było założenie dwóch uczelni – technicznej i humanistycznej, które w 2001 roku utworzyły Uniwersytet Zielonogórski. Zadaniem badań była odpowiedź na pytanie czy i w jakim stopniu nadgraniczne położenie regionu i Zielonej Góry miało wpływ na kształtowanie się zielonogórskiego środowiska akademickiego. Nadgraniczne położenie Zielonej Góry wywarło istotny wpływ na rozwój i kierunki podejmowanych badań, początkowo głównie w zakresie archeologii i historii, a później w naukach społecznych, zwłaszcza w pedagogice i socjologii, głównie po 1989 roku. Nadgraniczność stanowiła też o tym, że pierwsze, a w miarę rozwoju środowiska akademickiego, najintensywniejsze kontakty międzynarodowe rozwijane były z uczelniami NRD, a po zjednoczeniu – z całych Niemiec.

Słowa kluczowe: Zielona Góra, badania naukowe, uczelnie wyższe, współpraca międzynarodowa

JOANNA KRÓL

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0003-4500-9730

Historyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania powstania Uniwersytetu Szczecińskiego¹

Dzieje każdej instytucji społecznej, w tym również uniwersytetów, tworzy wielokontekstowa sieć uwarunkowań historycznych, politycznych, społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Nie inaczej było w przypadku Uniwersytetu Szczecińskiego, którego powstanie w 1985 roku traktować można jako ukoronowanie skomplikowanego i długiego procesu, mającego swój początek w momencie włączenia Szczecina w polskie granice państwowe. Wspomniany proces, w którym 1945 rok można uznać za pierwszą z granicznych dat, nie był łatwy i miał swoje, wspomniane już, wielorakie uwarunkowania, z których na plan pierwszy wysuwała się sytuacja geopolityczna i społeczna Szczecina po zakończeniu działań wojennych oraz czynniki natury politycznej – gospodarczej o zasięgu lokalnym i krajowym. Warto przypomnieć, jaki był punkt wyjścia do rozpoczęcia długoletniej batalii o urzeczywistnienie idei szczecińskiej uczelni wyższej oraz jaki kierunek owa batalia przybrała i jakie wydarzenia jej towarzyszyły.

Uwarunkowania geopolityczne

Pomimo zakończenia działań wojennych i formalnego przyłączenia ziem zachodnich, w tym i Szczecina, do obszaru Rzeczypospolitej Polskiej sytuacja nie była wcale w pełni klarowna. Napięte stosunki międzynarodowe, pojawiające się częstokroć pogłoski o mającej wybuchnąć trzeciej wojnie światowej i towarzyszące im sugestie o nieprawomocności podjętych decyzji regulujących przebieg granic państwowych nie ułatwiały stabilizacji w tym regionie Polski (Czubiński, 2000, s. 268–270). Dość wspomnieć, że Szczecin od kwietnia do lipca 1945 roku był trzy razy przejmowany i dwa razy opuszczany przez polską administrację. Ostateczne przejście miasta przez Polaków nastąpiło dopiero 5 lipca 1945 roku, gdy „polski prezydent Szczecina, inżynier Piotr Zaremba, za zgodą marszałka Georgija Żukowa przejął urząd od uformowanego już niemieckiego zarządu miasta” (Kozłowski, 2000, s. 22). Jeszcze później zainstalowały się władze

¹ Podstawą opracowania artykułu jest rozdział mojego autorstwa zamieszczony w książce napisanej wraz z Elżbietą Magierą (Król, 2015, s. 13–48).

szkolne, w tym Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, które do Szczecina wróciły na stałe dopiero w listopadzie 1945 roku (Nowotniak, 1992, s. 6).

Powyższe okoliczności, a także to, że Republika Federalna Niemiec uznała granice polsko-niemieckie na Odrze i Nysie dopiero w 1970 roku (Czubiński, 2000, s. 274) przekładały się też siłą rzeczy na kwestię stosunku władz centralnych do pomysłu powołania do życia szczecińskiego ośrodka akademickiego. Długoletni proces normalizacji sytuacji geopolitycznej w tym zakresie na pewno nie sprzyjał podejmowaniu wiążących decyzji w zakresie instytucjonalizacji szczecińskiego życia naukowego.

Należy też z całą mocą podkreślić, że zajęcie miasta nie oznaczało wcale końca problemu. Tadeusz Białecki pisał: „To, co Polska otrzymała ostatecznie 5 lipca 1945 r. i co zwało się Szczecinem – nie napawało zbyt optywizmem ściągających tutaj z całego kraju i z zagranicy Polaków” (Białecki, 1998, s. 60). Nie bez przyczyny przez lata utrzymywała się wśród mieszkańców Polski ponura sława Szczecina jako „dzikiego Zachodu”.

Uwarunkowania ekonomiczne

Obok uwarunkowań geopolitycznych należy wymienić uwarunkowania ekonomiczne. Trudności, z którymi musiały się zmierzyć władze lokalne można sprowadzić do trzech podstawowych – zniszczenia wojenne (głównie w zakresie systemu komunikacji i łączności), aprowizacja ludności i związany z tym stan bezpieczeństwa. Szczecin w wyniku działań wojennych został zniszczony w 60%, a największy odsetek (43,6%) stanowiły obiekty zniszczone w stopniu całkowitym. Równie poruszające w swojej wymowie są dane pokazujące straty w energetyce (80%), komunikacji miejskiej (45%), gazowni (40%), zakładach oczyszczania (30%) i sieci kanalizacyjnej (15%). Niemal całkowitemu zniszczeniu uległy zakłady przemysłowe, mosty i wiadukty, a także sieć i urządzenia kolejowe (Białecki, 1998, s. 60, 64–65). Do niewyobrażalnego trudu odbudowy miasta należało też dodać palący problem aprowizacji ludności. Problemy zaopatrzenia Szczecina w żywność sprawiły, że mieszkańcom zaczęła grozić klęska głodu. Kryzys został zażegnany dopiero pod koniec lipca 1945 roku, gdy w mieście pojawiły się pierwsze transporty żywności (Białecki, 1998, s. 64–65).

Rozmiar zniszczeń wojennych tworzyły też braki materialne w szkolnictwie w zakresie budynków i pomocy szkolnych. W kontekście szkolnictwa wyższego można mówić o całkowitej luce w tym zakresie ze względu na brak tradycji akademickich. Henryk Lesiński pisał: „Nie było tu bowiem przed rokiem 1945 szkół wyższych ani też odpowiedniej bazy w postaci budynków, urządzeń i wyposażenia” (Lesiński, 1998, s. 425).

Uwarunkowania społeczno-kulturowe

Wspomniany powyżej brak tradycji akademickiej w kontekście materialnym był jednym z podstawowych uwarunkowań społeczno-kulturowych decydujących w procesie powstania Uniwersytetu Szczecińskiego. Przede wszystkim nie było wówczas, sięgając do słów Lucyny Turek-Kwiatkowskiej, elementu twórczego, jakim jest człowiek (Turek-Kwiatkowska, 1977, s. 13). W Szczecinie nastąpiła niemal całkowita wymiana ludności, a na całym Pomorzu Zachodnim wyludnienie sięgało 73,3% w stosunku do stanu z 1939 roku (Białecki, 1996, s. 109). Podstawową kwestią stało się szybkie i sprawne zasiedlenie poniemieckich terenów Polakami, które odebrałoby jednocześnie podnoszony często argument o nieuprawnionej polskiej obecności na tych terenach. Proces zasiedlania i zagospodarowywania nowych ziem z miejsca zyskał jeden z priorytetów dla ówczesnych władz partyjno-administracyjnych, a całej operacji towarzyszyła zmasowana akcja propagandowa (Król, 2005, s. 24), w efekcie której akcja osiedleńcza zakończyła się rzeczywiście sukcesem, ale szybko przyniosła ze sobą nowe problemy społeczne. Na skutek ruchów migracyjnych ziemię szczecińską zamieszkała bowiem społeczność tworząca mozaikę kulturowo-społeczną, zróżnicowaną ze względu na pochodzenie, kulturę i zwyczaje. Ten stan dobrze oddają następujące dane:

według stanu na 31 grudnia 1948 r. Szczecin zamieszkiwało 57,4% przesiedleńców z Polski centralnej oraz 26,6% wysiedleńców z terenów wschodnich II RP. Pozostałe grupy to 5,6% reemigrantów z krajów zachodnich i około 0,3% ludności autochtonicznej (Kozłowski, 2012, s. 37).

Tak wysoki poziom zróżnicowania był jednoznaczny z pojawieniem się problemów integracyjnych, tożsamościowych, konfliktów między poszczególnymi grupami osadniczymi i niestety zjawisk z obszaru patologii społecznej (Król, 2005, s. 33).

Dodatkowym problemem dla organizowania oświaty był również profil socjokulturowy ludności zasiedlającej Szczecin, wśród których przeważała społeczność wiejska, a ich wysokie aspiracje edukacyjne należały do rzadkości (Turek-Kwiatkowska, 1975, s. 14–15). Z ustaleń historyków jednoznacznie wynika, że na ziemię tę przybyła ludność rekrutująca się głównie z terenów wiejskich lub uboga ludność miejska, która prezentowała dość niski cenzus wykształcenia. Mimo że sam Szczecin, w porównaniu z powiatami województwa, był pod tym względem uprzywilejowany, to i tak – w stosunku do innych miast wojewódzkich – był w nieporównywalnie gorszej sytuacji (Turek-Kwiatkowska, 1975, s. 14–15).

Powojenne procesy ludnościowe i ich destabilizacyjna rola, poczucie tymczasowości osadników, brak poczucia bezpieczeństwa i realne zjawiska z zakresu patologii społecznej oraz wspomniany profil socjokulturowy osadników (Kozłowski, 2012, s. 37) spowodowały, że idea powstania ośrodka uniwersyteckiego traktowana była przez długi czas jako utopijna.

Utopijny okazał się również mit o Szczecinie jako rekompensacie za utracone Wilno, który w praktyce miał przynieść możliwość kontynuacji tradycji naukowej. Oczekiwanie takie okazały się zasadne jedynie w odniesieniu do Wrocławia, gdzie rzeczywiście zostały przeniesione instytucje naukowo-kulturalne, z Uniwersytetem im. Jana Kazimierza na czele. Instytucje wileńskie wraz z Uniwersytetem im. Stefana Batorego do Szczecina już nie dotarły (Faryś, 1996a, s. 3). Jak pisze Janusz Faryś: „Tylko w poezji Szczecin stał się sukcesorem Wilna. Rzeczywistość była o wiele bardziej prozaiczna. Decyzje ówczesne na wiele dziesiątków lat ustawiały naukę szczecińską” (Faryś, 1996b, s. 72). Taki bieg wydarzeń miał wielorakie i nie do końca rozpoznane przyczyny. Na pewno czynnikiem wiążącym był – wspomniany już wcześniej – brak tradycji uniwersyteckiej i związany z nią deficyt zaplecza materialnego. Budynki, laboratoria, biblioteki mają przecież zazwyczaj charakter uniwersalny i przejęcie ich z rąk niemieckich na pewno w dużej mierze zabezpieczyłoby podstawy materialne działalności polskiego uniwersytetu (Faryś, 1996b, s. 72). W Szczecinie takiej możliwości nie było.

Okres pionierski (1945–1948) w rozwoju Szczecina przeszedł do historii, ale nie oznaczało to, że okoliczności służące powstaniu Uniwersytetu Szczecińskiego stały się bardziej sprzyjające. Trudności z jakimi zaczęły się zmagać władze i mieszkańcy Szczecina w chwili włączenia go w granice Polski straciły wprawdzie na swojej intensywności, ale nie znaczy to, że zniknęły w ogóle. Istotne również były uwarunkowania w skali makro, czyli kierunek rozwoju politycznego, gospodarczego i społecznego Polski, który przede wszystkim zdecydował, że rozwój szczecińskiej humanistyki nie był dla władz kwestią priorytetową. Janusz Faryś jednoznacznie stwierdził, że nawet w obliczu istniejących w Szczecinie przeszkód:

dyktatorska władza centralna mogła nakazać każde rozwiązanie. Nie podjęła jednak decyzji korzystnej dla Szczecina. Zajęta niszczeniem opozycji i gruntowaniem własnej władzy nie miała czasu zajmować się takimi problemami jak Uniwersytet w Szczecinie (Faryś, 1996b, s. 72).

Powojenna kadrowa sytuacja w oświacie skłaniała jednak do wniosku, że stworzenie szkoły wyższej o profilu humanistycznym staje się coraz bardziej nagłą koniecznością. Na przekór oczywistym potrzebom szczecińskiego środowiska oświatowego kolejny raz zdecydowały względy polityczno-gospodarcze i proces powstawania uczelni wyższych został ukierunkowany na nauki techniczno-medyczne i rolnicze zyskując wyraźnie pragmatyczny charakter. Czynnikiem decydującym był tu odgórnie przyjęty priorytet kształcenia specjalistów: inżynierów, ekonomistów i lekarzy, co miało niewątpliwie związek ze wspomnianymi powyżej priorytetami w zakresie polityczno-gospodarczego rozwoju kraju (Lesiński, 1998, s. 425). W ten sposób pierwszą szczecińską uczelnią stała się, Akademia Handlowa (1946) powstała dzięki przychylności rektora macierzystej uczelni, tj. Akademii Handlowej w Poznaniu, Józefa Górskiego. W 1950 roku szczecińska Akademia usamodzielniała się i zmieniła nazwę na

Wyższą Szkołę Ekonomiczną. Kolejnymi szkołami, które otworzyły swoje podwoje dla studentów były: Szkoła Inżynierska (1947 r.) i Akademia Lekarska (1948 r.). Był to pierwszy etap budowania zrębów organizacyjnych szkolnictwa wyższego w Szczecinie. Okres następny, tzn. lata 1954–1955 był czasem powstania Wyższej Szkoły Rolniczej (1954 r.) oraz powołania w miejsce Wyższej Szkoły Ekonomicznej i Szkoły Inżynierskiej Politechniki Szczecińskiej (1955 r.). W ciągu następnych 10 lat do tych trzech podstawowych uczelni wyższych dołączyła Państwowa Szkoła Morska (1963 r.) do której włączono w 1967 r. utworzoną wcześniej Państwową Szkołę Rybołówstwa Morskiego. W roku następnym z wykorzystaniem Państwowej Szkoły Morskiej powołano do życia Wyższą Szkołę Morską (dzisiejszą Akademię Morską) (Lesiński, 1998, s. 425–427, 449).

Dla idei powołania Uniwersytetu Szczecińskiego nie było to korzystne, gdyż:

skoncentrowanie się na tworzeniu wyższego szkolnictwa zawodowo-technicznego i medycznego, potem morskiego i rolniczego, spowodowało, iż pierwotne plany powołania w Szczecinie uniwersytetu zostały zaniechane (Turek-Kwiatkowska, 1996, s. 42).

Wymowę słów Lucyny Turek-Kwiatkowskiej można wzmocnić wypowiedzią Włodzimierza Stępińskiego:

Humaniści naszego miasta nie stali się ‘pieszczochami’ PWRN, KW PZPR w Szczecinie i jego Egzekutywy. Humanistyka, najszerzej pojęta, długo padała ofiarą wyobraźni ludzi masowego awansu społecznego, dla których to raczej rolnictwo z kolektywną formą użytkowania ziemi, nauki techniczne z hasłem industrializacji kraju na bazie ponemieckiego potencjału Ziem Zachodnich i Północnych, wreszcie nauki medyczne z hasłem zdrowego społeczeństwa dawały ideologiczną i społeczną legitymację Polski Ludowej na Ziemiach Zachodnich i Północnych (Stępiński, 2003, s. 20).

Poważnym problemem, który okazał się być żywotny przez kolejne, długie lata, stało się również zaistnienie Szczecina w ogólnopolskiej naukowej świadomości. Jak pisał W. Stępiński:

Jeśli dzieliłiśmy z tymi regionami (Śląsk, Warmia i Mazury, Pomorze Gdańskie) skalę zniszczeń wojennych, opanowywanie powojennego chaosu i porządkowanie warsztatu badawczego, to mieliśmy przed sobą ciernistą drogę nie tylko ‘wybijania się’ na samodzielność, ale i po prostu zaistnienia Szczecina w geografii naukowej kraju i postrzeganiu go przez luminarzy humanistyki jako ośrodka badawczego w ogóle (Stępiński, 2003, s. 20).

Wszystkie zarysowane powyżej uwarunkowania o charakterze geopolitycznym, społecznym i gospodarczym spowodowały, że w procesie powstawania szczecińskiej uczelni humanistycznej na czoło wysunęła się inicjatywa oddolna w postaci licznej rzeszy wolontariuszy (nauczycieli, regionalistów, dziennikarzy). Instytucjonalne

oparcie dawały z kolei krajowe ośrodki naukowe: głównie Poznań, Toruń i Gdańsk (Chmielewski, 1999, s. 199–200). Momentem przełomowym w historii Uniwersytetu Szczecińskiego był grudzień 1956 roku, gdy na fali zmian październikowych powstało Szczecińskie Towarzystwo Naukowe pod prezesurą Leona Babińskiego, które – jak to trafnie określił Kazimierz Kozłowski – „w 1956 r. wzięło na siebie funkcję sumienia i emanacji całego środowiska naukowego” (Kozłowski, 2012, s. 201). To właśnie członkowie STN rozpoczęli oddolne działania w kierunku powołania Uniwersytetu, którzy w ramach specjalnie do tego powołanej Komisji zajęli się zagadnieniami statutu, kadr, infrastruktury i zaplecza finansowego. Podjęto również starania zjednania sobie sojuszników wśród władz wojewódzkich i partyjnych, w Polskiej Akademii Nauk, Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego, a przede wszystkim w ośrodku poznańskim. Wysiłek działaczy STN rozbił się jednak o dość przewidywalny argument drugiej strony, która zwróciła uwagę na brak kadry dla mającej powstać uczelni (Faryś, 1996a, s. 3). Pomostem do tego wiodącym stało się otwarcie Punktu Konsultacyjnego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który można uznać za namiastkę regularnych studiów humanistycznych (Chmielewski, 1999, s. 200) oraz oświatowe koło ratunkowe w sytuacji wspomnianych problemów kadrowych w nauce, ale co było jeszcze bardziej dotkliwe – w szkolnictwie podstawowym. Placówkę ukończyło docelowo około 500 osób, co wobec deficytu kwalifikowanych nauczycieli okazało się być bardzo istotne.

W 1964 roku nastąpił dla Punktu Konsultacyjnego i samego Szczecina moment szczególnie, gdyż na mocy zarządzeń Prezesa Rady Ministrów i Ministra Szkolnictwa Wyższego został on podporządkowany Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego, a samą placówkę przejął Uniwersytet Poznański, czyniąc z niej swoją jednostkę organizacyjną. Był to kamień milowy w procesie powstania Uniwersytetu Szczecińskiego, gdyż jak podkreślił Gerard Labuda „dopiero ta forma organizacyjna otworzyła drogę do utworzenia w przyszłości regularnego samodzielnego uniwersytetu” (Labuda, 2003, s. 21–22).

Kolejnym takim kamieniem milowym, jeśli trzymać się przyjętej metafory, było powstanie Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, a następnie Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Wyższa Szkoła Nauczycielska w Szczecinie powstała na mocy zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 1 lipca 1968 roku, jako filia UAM (Kozmian, 1985, s. 47). Pełnomocnikiem Rektora UAM ds. WSN został ówczesny prorektor tej uczelni Benon Miśkiewicz. Powstanie tej uczelni traktować należy jako zdarzenie przełomowe, gdyż była to pierwsza humanistyczna uczelnia w Szczecinie i zakład kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym (Kozmian, 1985, s. 46). Jak inne placówki tego typu w kraju obejmowała ona 3-letni cykl kształcenia i była nastawiona na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych. Inauguracja roku akademickiego w WSN odbyła się na Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie 4 października 1968 roku.

Struktura organizacyjna WSN obejmowała cztery Wydziały i mieszczące się w ich ramach 13 zakłady: Humanistyczny, Matematyczno-Przyrodniczy, Wychowania Fizycznego i Nauczania Początkowego. W ramach WSN powstały również jednostki międzywydziałowe: Zakład Nowych Technik Nauczania, Zakład Nauk Filozoficzno-Społecznych, Zakład Praktyk Pedagogicznych oraz niezależne jednostki organizacyjne w postaci Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych i Studium Wojskowego. Pierwszym Rektorem WSN został Antoni Warzecha, którego w roku akademickim 1969/1970 zastąpił Henryk Lesiński. Uczelnia poszerzyła wkrótce swoją ofertę o studia w systemie zaocznym. Od roku akademickiego 1970/1971, z myślą o zawodowo czynnych nauczycielach – byłych absolwentach studiów nauczycielskich, stworzono 3-semestralne studium obejmujące trzy kierunki: nauczanie początkowe, filologia polska i matematyka. W późniejszym czasie powołano również: studia półroczne dla absolwentów Studiów Nauczycielskich; 3-letnie studia dla absolwentów liceów pedagogicznych; studia zaoczne dla absolwentów liceów pedagogicznych oraz studia na Wydziale Wychowania Fizycznego dla absolwentów Studiów Nauczycielskich (Kozmian, 1985, s. 54–88).

Powstanie uczelni było bardzo dobrą odpowiedzią na stale rosnące zainteresowanie kształceniem młodzieży szczecińskiej, o czym świadczy to, że przez cały okres jej istnienia liczba chętnych przewyższała wyznaczone limity miejsc. Ogółem WSN w Szczecinie, w latach 1968–1973, skończyło 887 nauczycieli szkół podstawowych różnych specjalności, którzy zasilili placówki oświatowe miasta i regionu. Liczba ta mogłaby być na pewno wyższa, gdyby władze ministerialne zapewniły zawczasu WSN lepsze warunki lokalowo-materialne. Jak pokazała praktyka, miały one również wpływ na stan kadry nauczającej i jej działalność naukowo-badawczą. Siły nauczycielskie uczelni były mocno zróżnicowane – tworzyli je pracownicy likwidowanych studiów nauczycielskich, nadzoru szkolnego i szkół różnych szczebli. Niewielki procent stanowili pracownicy z innych ośrodków naukowo-dydaktycznych, w tym też z UAM. Sytuacja kadry pedagogicznej WSN była bardzo trudna. Obowiązki wynikające z organizowania się uczelni, liczne godziny ponadwymiarowe, zadania związane z kształceniem studentów i trudna sytuacja materialna powodowały, że na własny rozwój naukowy nie pozostawało dużo czasu. Należy także dodać, że możliwość awansu naukowego istniała wyłącznie w pozaszczecińskich ośrodkach naukowych, tj. m.in.: w Poznaniu, we Wrocławiu, Warszawie i Krakowie i głównie w tych miejscach realizowano prace doktorskie czy habilitacyjne. Konieczność wyjazdów dodatkowo destabilizowała sytuację kadrową i utrudniała integrację naukową środowiska WSN. Niedobory kadrowe odnosiły się zarówno do stanu kwalifikacji, jak i liczby pracowników. Była to bolączka, z którą uczelnia borykała się przez cały okres istnienia. Ograniczenia kadrowe miały swoje przełożenie na profil prowadzonej działalności naukowo-badawczej, obejmującej przede wszystkim badania własne i te o charakterze podstawowym. Gros z nich, zwłaszcza te o charakterze socjologicznym i historycznym, skoncentrowane były na

problemach regionalnych ze szczególnym uwzględnieniem tematyki morskiej, socjologii miasta i wsi oraz zagadnień z zakresu integracji czy dziejów oświaty na Pomorzu Zachodnim. Wymiernym wskaźnikiem działalności naukowo-badawczej WSN była również współpraca jej pracowników ze Szczecińskim Stowarzyszeniem Naukowym i Instytutem Zachodniopomorskim, a także wydawanie własnych Zeszytów Naukowych (Koźmian, 1985, s. 80–88).

1 października 1973 roku, na podstawie rozporządzenia ministerialnego z 29 września 1973 roku WSN zmieniła nazwę na Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Była to zasadnicza zmiana w zakresie statusu formalno-prawnego poddająca uczelnię pod bezpośrednie zwierzchnictwo Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Usamodzielnienie się WSP było jednocześnie tożsame z poprawą warunków finansowych od kurateli prawno-organizacyjnej UAM. Rektorem WSP został H. Lesiński. Stanowisko prorektora ds. dydaktyki i wychowania zajął dotychczasowy sekretarz Komitetu Uczelnianego PZPR Kazimierz Jaskot a prorektorem ds. rozwoju uczelni został Tadeusz Klanowski. Zadaniem WSP, analogicznie jak w przypadku WSN, było podwyższenie kwalifikacji nauczycieli szczecińskich szkół podstawowych i średnich (Koźmian, 1985, s. 85–87). WSP dzieliła ze swoją poprzedniczką nie tylko cel istnienia, ale i trudności materialno-lokalowe. Uniezależnienie się od UAM nieznacznie poprawiło sytuację, ale nie na tyle, aby można było mówić o końcu kłopotów. Przejęta od WSN baza lokalowa wymagała kapitalnych remontów i związanych z nimi znacznych nakładów finansowych. Trudno też było mówić o satysfakcjonującym zabezpieczeniu pomocy dydaktycznych i wyposażenia. Taki stan rzeczy oznaczał kontynuowanie wysiłku w kierunku polepszania i rozwijania podstaw materialno-lokalowych uczelni przez następne lata. Było to działanie niezbędne, jeśli wziąć pod uwagę przesłankę, z jaką WSP powoływano. Zgodnie z decyzją ministerialną, była to 4-letnia szkoła wyższa, w której prowadzono jednolite studia magisterskie w systemie dziennym i zaocznym. W przypadku Szczecina zadanie było znacznej wagi, gdyż jak czytamy w dokumencie:

W szkolnictwie podstawowym i średnim potrzeba nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, z 6620 nauczycieli szkół podstawowych w województwie szczecińskim 2057 posiada wykształcenie średnie w zakresie liceum pedagogicznego, a 3993 ukończone studium nauczycielskie. Nauczycielom tym musimy stopniowo dać wyższe wykształcenie (Koźmian, 1985, s. 86).

Ogólnopolskie i regionalne potrzeby oświatowe decydowały również o określonej strukturze organizacyjnej nowo powstałej uczelni, którą ustalono na podstawie Zarządzenia Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z 11 stycznia 1974 roku. Uczelnię tworzyły cztery podstawowe Wydziały: Humanistyczny, Matematyczno-Przyrodniczy, Pedagogiczny, Wychowania Fizycznego oraz sześć jednostek międzywydziałowych: Zakład Nauk Filozoficzno-Społecznych, Zakład Nowych Technik Nauczania, Zakład Praktyk Pedagogicznych, Studium Praktycznej Nauki Języków

Obcych, Studium Wojskowe, Studium Wychowania Fizycznego. W skład uczelni wchodziły też: Zawodowe Studium Administracyjne i Biblioteka Główna jako jednostki pozawydziałowe. W ciągu następnych lat struktura WSP ulegała kilkukrotnym korektom. Pod koniec swojej działalności uczelnia nadal składała się z wymienionych powyżej czterech wydziałów, ale w ich ramach powstały cztery Instytuty: Historii i Bibliotekoznawstwa, Filologii Polskiej, Nauk Filozoficzno-Społecznych i Instytut Zachodniopomorski (Koźmian, 1985, s. 87–91). Zainteresowanie studiami magisterskimi w dziedzinie nauk humanistycznych było wśród młodzieży szczecińskiej duże, o czym świadczy to, że w pierwszym roku działalności WSP na 395 miejsc na studiach dziennych przypadło 500 kandydatów. Analogicznie, jak w przypadku WSN, tak i tutaj największa liczba studentów (prawie 80%) rekrutowała się z liceów ogólnokształcących. Przedstawiając dane na temat absolwentów WSP, należy poczynić uwagę, że dopiero od 1977 roku jej mury opuszczali absolwenci z tytułem magistra. Do tego roku byli to absolwenci ze zdanim egzaminem dyplomowym jako ci, którzy rozpoczęli naukę jeszcze na WSN. W czasie 15-letniej swojej działalności, czyli w latach 1968–1983 (uwzględniając okres WSN) WSP ukończyło łącznie na studiach dziennych i zaocznych 6588 osób. W odniesieniu do samej WSP była to liczba rzędu 4656 (Koźmian, 1985, s. 108–122).

Rozwój ilościowy i naukowy kadry jest problematyką, bez której trudno o całościowy obraz funkcjonowania WSP. Analiza niniejszego zagadnienia przekonuje, że podobnie jak w przypadku materialno-lokalowych uwarunkowań działalności, mamy w tym wypadku do czynienia z ciągłością problemów od czasów WSN. W chwili zmiany statusu prawno-organizacyjnego uczelni zatrudniano w niej łącznie 76 nauczycieli (7 docentów, w tym 3 habilitowanych; 18 pracowników ze stopniem doktora na stanowisku adiunkta lub starszego wykładowcy oraz 51 asystentów i wykładowców). Pod względem liczebnym i naukowym była to kadra nieproporcjonalnie słaba w stosunku do zadań, jakie wyznaczono WSP i w dodatku obciążona licznymi ponadwymiarowymi godzinami dydaktycznymi. Sytuację pogarszało to, że uczelnia nie mogła liczyć na napływ pracowników z innych ośrodków naukowych, co oznaczało, że polepszenie stanu rzeczy musiało nastąpić dzięki siłom własnym, czyli dzięki jak najszybszemu wykształceniu własnej kadry. W tym celu starano się wesprzeć pracowników przez udzielanie im urlopów naukowych, stypendiów doktorskich i habilitacyjnych, organizowanie staży krajowych i zagranicznych oraz możliwie jak najmniejsze obciążenie dodatkowymi godzinami dydaktycznymi. Działania takie najwyraźniej dały efekt, gdyż w 1983 roku liczba pracowników wzrosła do 304. Polepszyły się też ich kwalifikacje, ponieważ w tej liczbie znalazło się 5 profesorów, 27 docentów, 77 adiunktów, 44 starszych wykładowców, 26 wykładowców, 2 instruktorów, 71 starszych asystentów, 33 asystentów, 16 asystentów – stażystów, 2 lektorów języków obcych i 1 lektor – stażysta. Trudno jednak było uznać powyższe dane za symbol pełnego sukcesu, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę proporcję niesamodzielnych pracowników nauki do

pracowników samodzielnych. Konieczność osiągnięcia kolejnych awansów naukowych i tym samym wzmacniania kadry WSP przełożyła się też na kierunek pracy naukowo-badawczej i jej charakteru. Z przyczyn obiektywnych skoncentrowała się ona, podobnie jak w WSN, na pracach własnych, tzn. awansowych, realizowanych w różnych ośrodkach naukowo-badawczych kraju. Podobnie też jak w WSN utrudniało to integrację życia naukowego w jednej uczelni.

W tle działalności WSN i WSP nieustannie wracała myśl o stworzeniu szczecińskiego uniwersytetu. Z różnych powodów nie wychodziła ona jednak poza fazę idei. Złożył się na to między innymi wielokrotnie tu przywoływany brak akademickiej tradycji, uwikłanie Szczecina w odgórne i regionalne plany gospodarcze i związaną z nimi preferencję nauk technicznych, rolniczych i medycznych (Ślepowroński, 2008, s. 222–223). W tych uwarunkowaniach należy szukać też odpowiedzi na pytanie, dlaczego humanistyka nie stała się „obiektem specjalnej troski Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej czy Komitetu Wojewódzkiego PZPR” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 20). Przekładało się to siłą rzeczy na brak działań inicjatywnych ze strony władz centralnych. Jak mantrę powtarzano argument o braku zaplecza kadrowego dla mającego powstać uniwersytetu. Tym argumentem posłużył się też wiceminister szkolnictwa wyższego profesor Osman Achmatowicz pytany o zasadność stworzenia uniwersytetu w Szczecinie:

Tutaj się mówi o możliwościach stworzenia uniwersytetowi odpowiedniej bazy materialnej. Natomiast dla mnie nie budynki są najważniejsze. Mógłbym rozmawiać na temat uniwersytetu w Szczecinie, gdyby mi przedstawiono trzydziestu profesorów, którzy by tu chcieli pracować, uczyć studentów i prowadzić prace naukowe (Puchalski, 2005, s. 15).

W ten sposób stworzyło się błędne koło – nie można było utworzyć uniwersytetu, bo nie było wystarczającej liczby profesorów, a tych z kolei nie było dlatego, że Szczecin nie miał odpowiednich struktur uniwersyteckich (Puchalski, 2005, s. 15). Ten zakłęty krąg został przełamany dopiero w latach 80. XX wieku i nie był to przypadek. Wydarzenia polityczne tego okresu spowodowały przyjaźniejszy klimat dla idei powołania uniwersytetu w Szczecinie.

Elementem, który wzmacniał powyższą wiarę i nadzieję było też to, że cechą kolejnej odsłony batalii o własną uczelnię było zaangażowanie się w nią wielu społeczności i reprezentujących je osób. Głos zabrało – tradycyjnie już – STN pod przewodnictwem Kazimierza Stojałowskiego. Dołączyli do niego wkrótce reprezentujący różne opcje polityczne naukowcy z WSP (Józef Kopec, Kazimierz Jaskot, Alina Młyńczak), a także naukowcy – działacze polityczni z Politechniki Szczecińskiej i Wyższej Szkoły Rolniczej (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 21). Poparcie dla idei uniwersytetu wyrazili też przedstawiciele środowisk kulturalnych zogniskowanych wokół Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej pod prężnym kierownictwem Stanisława

Krzywickiego. Rolę nie do przecenienia odegrał również arcybiskup Kazimierz Majdański, który niejednokrotnie wspierał swoim autorytetem dzieło powstawania uniwersytetu szczecińskiego (Puchalski, 2005, s. 17).

Szczególłą rolę w akcji lobbowania na rzecz uczelni szczecińskiej odegrało środowisko dziennikarskie. Poprzez liczne artykuły prasowe oraz audycje na antenie radia i telewizji propagowali ideę uniwersytetu nie tylko w skali regionu, ale i kraju. Służyły temu wywiady z wybitnymi przedstawicielami świata nauki i kultury oraz znaczącymi postaciami świata polityki, których starano się zjednać dla koncepcji powołania humanistycznej uczelni na północno-zachodnim pograniczu Polski (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 21). W tym też celu goszczono w Szczecinie tej miary autorytety jak Bohdan Suchodolski – przewodniczący Krajowej Rady Kultury czy Aleksander Gieysztor – prezes Polskiej Akademii Nauk. Przeprowadzano też cykliczne rozmowy z rektorami uczelni w kraju: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (Puchalski, 2005, s. 16). Do oddanych przyjaciół Szczecina i grupy orędowników rozwoju szczecińskiej humanistyki, a potem powstania uniwersytetu należał też Gerard Labuda – późniejszy *doctor honoris causa* Uniwersytetu Szczecińskiego. Profesor, jak po latach, przypominał W. Stępiński:

uprawiał (...) jak byśmy to dziś powiedzieli, konsekwentny lobbying na rzecz usamodzielnienia się Szczecina w stolicy i innych wielkich miastach. Był Profesor wielkim rzecznikiem uświadamiania elitom warszawskim znaczenia Ziemi Zachodnich i Północnych, w tym Szczecina. Wspierał nas konsekwentnie, gdy dokładaliśmy kolejne cegiełki do budowy upragnionego gmachu uniwersyteckiego. Jeśli Uniwersytet nie powstałby w 1984/1985 roku, to nie powstałby do tej pory, ale i to także, że stanowił on logiczne uwieńczenie trwających dwa pokolenia wysiłków naszych środowisk naukowych i administracyjno – politycznych oraz samego Gerarda Labudy (Stępiński, 2003, s. 15).

Konkludując, stworzono „swoisty szczeciński front starań o humanistyczną uczelnię” (Puchalski, 2005, s. 16) w stolicy Pomorza Zachodniego. Tym razem, co odróżniało ten okres od lat wcześniejszych, mimo sprzeciwu ministerstwa i części środowisk naukowych, poparcia pomysłodawcom uniwersytetu udzielili przedstawiciele lokalnych władz polityczno-administracyjnych. Uchwała KW PZPR z maja 1981 roku, powzięta z inspiracji części środowiska naukowego, zobowiązywała ówczesnego I sekretarza Stanisława Miśkiewicza i podległych mu działaczy we władzach wojewódzkich i w partyjnych komitetach uczelnianych do poparcia w swoich społecznościach idei powołania uczelni humanistycznej. Najbardziej zadeklarowane było pod tym względem środowisko WSP, gdzie rozpoczęto prace koncepcyjne nad wizją przyszłego uniwersytetu (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 22). 31 maja 1982 roku wojewoda szczeciński Stanisław Malec podjął decyzję w sprawie organizacji i funkcjonowania

Komitetu ds. Powołania Uniwersytetu Zachodniopomorskiego w Szczecinie, który grupował 29 osób pod przewodnictwem pierwszego prezydenta Szczecina – Piotra Zaremby. Miesiąc później, również na wniosek wojewody, Wojewódzka Rada Narodowa przyjęła uchwałę w sprawie prac przygotowawczych do powołania uczelni humanistycznej. Po wypracowaniu wspólnego szczecińskiego stanowiska przyszedł czas na zjednanie sobie instytucji i władz ogólnokrajowych. Szczególną rolę odegrali ponownie dziennikarze szczecińscy (m.in. Zbigniew Puchalski, Janusz Ławrynowicz, Zdzisław Sośnicki), prowadzący nie tylko prasową obsługę procesu powstawania uniwersytetu czy organizujący sesję naukowo-publicystyczną, ale i emitujący cykliczną audycję „Nasz uniwersytet”. Dziennikarze szczecińscy zajmowali się też przygotowaniem materiałów, które były następnie transmitowane w ogólnopolskim radiu i telewizji. Drugim, obok dziennikarzy, środowiskiem, które prowadziło aktywną działalność na rzecz szczecińskiego ośrodka humanistycznego był wspomniany już Komitet ds. Powołania Uniwersytetu Zachodniopomorskiego, którego prace inspirowała i koordynowała sekretarz Komitetu – Zofia Mielczarek. Komitet zarządzał działaniami wielostronnymi polegającymi przede wszystkim na prowadzeniu rozmów z przedstawicielami najważniejszych instytucji politycznych, kulturalnych i naukowych. Szczególnego znaczenia nabrała tu wypowiedź Bohdana Suchodolskiego na Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie:

Kulturę trzeba robić zawsze teraz, nie później. Kultura nie boi się czasów kryzysu. Ma ona swoje własne siły i drogi działania. Nigdy nie powstanie kadra, jeśli nie będzie instytucji. Jest w tym sprzężenie zwrotne – musi powstać instytucja, aby skupiła się wokół niej kadra (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 31).

30 września 1983 roku delegacja Komitetu wraz z przedstawicielami regionalnych władz polityczno-administracyjnych spotkała się w Warszawie z Komitetem Społeczno-Politycznym Rady Ministrów. Obecny tam wicepremier Mieczysław Rakowski wypowiedział znamienne słowa: „Powołanie uniwersytetu w Szczecinie uważam za konieczne” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 32). Niespełna rok później, 22 czerwca 1984 roku Rada Ministrów zaakceptowała projekt ustawy o utworzeniu uniwersytetu, który następnie wpłynął do Sejmu. Przełomową dla Szczecina ustawę przegłosowano 21 lipca 1984 roku (Ustawa, 1984). Podwaliny uczelni tworzyła Wyższa Szkoła Pedagogiczna i Wydział Inżynierjno-Ekonomiczny Transportu Politechniki Szczecińskiej. Nadszedł czas przekuwania zapisów prawnych w konkretne, realne rozwiązania (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 35).

Pierwszym krokiem ku tym rozwiązaniom było powołanie 31 listopada 1984 roku przez ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki – Benona Miśkiewicza Komisji Organizacyjnej Uniwersytetu Szczecińskiego, którą tworzyli przede wszystkim prawnicy, ekonomiści i specjaliści od zarządzania, podejmujący trud stworzenia prawno-organizacyjnych podstaw działalności szczecińskiej uczelni wyższej. Na czele komisji

stanął Kazimierz Jaskot – późniejszy pierwszy rektor Uniwersytetu Szczecińskiego (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 36). Wysiłki Komisji Organizacyjnej sprawiły, że wbrew sugestiom władz centralnych i wątpliwości środowisk lokalnych, otwarcia uniwersytetu dokonano rok wcześniej niż zamierzano, czyli w 1985 roku. To, że było to zarazem 40-lecie polskiego Szczecina, z pewnością pomogło w negocjacjach (Puchalski, Włodarczyk, 2010, s. 36). Nie można bowiem zapominać o tym, na co zwrócił uwagę m.in. Zbigniew Puchalski, że:

decyzja Sejmu o powołaniu uniwersytetu w Szczecinie była decyzją stricte polityczną, podjętą w szczególnym czasie, w okresie wkrótce po zakończeniu stanu wojennego, w sytuacji poważnych napięć społecznych, kiedy w scentralizowanym państwie władza centralna została mocno osłabiona. W aparacie władzy wzmocniła się pozycja władz z tzw. terenu. Nabrały znaczenia opinie środowisk, uważniej zaczęto słuchać ludzi, którzy z racji swoich dokonań byli cenionymi przez społeczeństwo autorytetami. (...) Nawet tradycyjnie życzliwi Szczecinowi Poznaniacy (...) nad wyraz zgodnie powtarzali: „jeszcze nie teraz...poczekajcie...”.

Oprócz racji politycznych, jednym z podstawowych, a może i głównym czynnikiem sukcesu w zabiegach o powołanie uniwersytetu – był sposób, w jaki na początku lat 80. przystąpiono do załatwiania tej sprawy (Puchalski, 2005, s. 16).

Dla szczecińskiego społeczeństwa do historycznego wydarzenia doszło 30 września 1985 roku na Zamku Książąt Pomorskich, gdzie odbyła się inauguracja pierwszego roku akademickiego w polskim uniwersytecie w Szczecinie. Oprawa była niezmiernie uroczysta, a wśród uczestników tego dziejowego wydarzenia znaleźli się przedstawiciele najwyższych władz: generał Wojciech Jaruzelski, wiceprzewodniczący Rady Państwa – Kazimierz Barcikowski, minister nauki, szkolnictwa wyższego i techniki – Benon Miśkiewicz i reprezentanci władz regionalnych. Obecni byli też przedstawiciele świata nauki – rektorzy wszystkich polskich uniwersytetów i szczecińskich uczelni wyższych oraz członkowie lokalnych środowisk kulturalnych, medialnych, politycznych i społecznych (Puchalski, 2005, s. 16).

To był dzień ogromnej satysfakcji, radości i poczucia dobrze spełnionego zadania dla tych wszystkich, którzy przez dziesięciolecia starali się realizować ideę dla niektórych całkowicie utopijną i niemożliwą do realizacji. To dzięki ich wytrwałości, ciężkiej pracy, zapałowi wizja stała się faktem i w murach Zamku Książąt Pomorskich po raz pierwszy w powojennym Szczecinie mogła zabrzmieć pieśń *Gaude Mater Polonia*.

Bibliografia

- Białecki, T. (1998). Pierwsze lata polskiego Szczecina (1945–1949). W: T. Białecki, Z. Silski (red.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (s. 51–73). Szczecin: Wydawnictwo „13 Muz”, Księgarnia Literacka.
- Białecki, T. (1996). Zmiany struktury demograficznej w województwie szczecińskim w latach 1945–1994. W: K. Kozłowski, E. Włodarczyk (red.), *Pięćdziesiąt lat Polski na Pomorzu Zachodnim. Polityka. Społeczeństwo. Kultura*. Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Chmielewski, Z. (1999). Nauka i szkolnictwo wyższe w życiu intelektualnym Pomorza Zachodniego po 1945 roku. W: H. Bronk, E. Włodarczyk (red.), *Kongres Pomorski. Od historii ku przyszłości Pomorza* (s. 189–206). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czubiński, A. (2000). Polska i Pomorze Zachodnie w latach 1945–1995. W: P. Bartnik, K. Kozłowski (red.), *Pomorze Zachodnie w tysiącleciu* (s. 267–278). Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Faryś, J. (1996b). 50 lat szkolnictwa wyższego na Pomorzu Zachodnim. *Technika Poszukiwań Geologicznych. Geosynoptyka i Geotermia*, 6, 71–76.
- Faryś, J. (1996a). Pięćdziesięciolecie nauki polskiej na Pomorzu Szczecińskim. *Przegląd Uniwersytecki*, 1–3, 2–4.
- Kozłowski, K. (2000). *Między racją stanu a stalinizmem. Pierwsze dziesięć lat władzy politycznej na Pomorzu Zachodnim 1945–1955*. Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument”.
- Kozłowski, K. (2012). *Pomorze Zachodnie w latach 1945–2010. Społeczeństwo – władza – gospodarka – kultura*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koźmian, D. (2000). *Droga do Uniwersytetu Szczecińskiego w opinii prasy centralnej i regionalnej w latach 1981–1985 (w 15. rocznicę powstania uczelni)*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koźmian, D. (1985). *Rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie w latach 1968–1983*. Szczecin: Wydawnictwa Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Król, J. (2015). Geneza i utworzenie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. W: J. Król, E. Magiera (red.), *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)* (s. 13–48). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego Minierwa.
- Król, J. (2005). *Uchronić przed zapomnieniem – średnie szkoły ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1945–1948*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Labuda, G. (2003). *Moja naukowa droga do Szczecina*. W: M. Drzonek (red.), *G. Labuda. Doktor honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego*. Szczecin: Biuro Promocji i Informacji Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Lesiński, H. (1998). Uczelnie wyższe i nauka. W: T. Białecki, Z. Silski (red.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (s. 425–459). Szczecin: Wydawnictwo „13 Muz”: Księgarnia Literacka.
- Nowotniak, W. (1992). *Szkoły ponadpodstawowe w województwie szczecińskim w latach 1945–1990. Informator*. Szczecin: Oficyna Wydawnictwa Regionalnego Ośrodka Kształcenia Praktycznego Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego.
- Puchalski, Z., Włodarczyk, E. (2010). Na drodze do uniwersytetu. W: W. Stępiński, W. Tarczyński (red.), *Uniwersytet Szczeciński. Na przełomie wieków i czasów*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Puchalski, Z. (2005). Jubileuszowe refleksje W: Z. Puchalski (red.), *Uniwersytet Szczeciński. Fakty i refleksje* (s. 14–17). Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Stępiński, W. (2003). Wniosek promotorski w sprawie nadania Gerardowi Labudzie godności doktora honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego. W: M. Drzonek (red.), *Gerard Labuda. Doktor honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego*. Szczecin: Biuro Promocji i Informacji Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ślepowroński, T. (2008). *Polska i wschodniemiecka historiografia Pomorza Zachodniego (1945–1970). Instytucje – koncepcje – badania*. Szczecin: ZAPOL.
- Turek-Kwiatkowska, L. (1975). Polityczne i społeczno-demograficzne przesłanki kształtowania się szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim. W: L. Turek-Kwiatkowska (red.), *Pionierskie lata oświaty szczecińskiej 1945–1948* (s. 11–17). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Turek-Kwiatkowska, L. (1977). *Udział szkolnictwa w rozwoju społeczno – gospodarczym regionu szczecińskiego w latach 1945–1970*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Turek-Kwiatkowska, L. (1996). Rozwój szczecińskiego środowiska naukowego. W: A. Grzech (red.), *50 lat rozwoju nauki na Ziemiach Zachodnich i Północnych* (s. 33–47). Wrocław: Polska Akademia Nauk.
- Ustawa z 21.07.1984 o utworzeniu Uniwersytetu Szczecińskiego. Dz.U. 1984, nr 36, poz.190.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu są historyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania powstania Uniwersytetu Szczecińskiego. Celem poszukiwań badawczych w tym obszarze było określenie i przeanalizowanie wszystkich determinantów o naturze historycznej i społeczno-kulturowej, które zdecydowały o procesie ukonstytuowania się szczecińskiej *Alma Mater*. Kwerenda materiałów źródłowych i literatury przedmiotu umożliwiła wyznaczenie podstawowych uwarunkowań, które określiły istotę, charakter i efekty starań o powołanie Uniwersytetu Szczecińskiego oraz tych, które te starania utrudniały. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że już na starcie Szczecin, w porównaniu z innymi miastami, miał nieporównywalnie trudniejsze warunki do tworzenia życia naukowego. Problemy

związane z okresem pionierskim, długi brak stabilizacji społecznej, przyjęty kierunek w polityce oświatowej, a także ostrożny, wręcz niekiedy niechętny stosunek władz centralnych do idei powstania uniwersytetu spowodowały, że Szczecin na swoją uczelnię musiał czekać aż 40 lat. Zasadniczy udział miały tu zmiany polityczne u progu lat 80., wzrastające potrzeby oświatowe regionu, aktywność środowisk lokalnych jak i wsparcie innych ośrodków akademickich.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Szczeciński, edukacja, polityka oświatowa

III KONTEKSTY NAUKOWE I EDUKACYJNE

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR

Uniwersytet w Białymstoku
ORCID: 0000-0003-1145-2996

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

Uniwersytet Szczeciński
ORCID: 0000-0002-7565-5904

EWA BOCHNO

Uniwersytet Zielonogórski
ORCID: 0000-0002-9841-3510

Działalność naukowa i artystyczna uniwersytetów na rubieżach (analiza na podstawie danych z Systemu RAD-on)

Wprowadzenie

Ostatnie lata były dla pracownic i pracowników uniwersytetów czasem intensywnej pracy, wynikającej z prowadzenia działalności naukowej i artystycznej w warunkach, po pierwsze – licznych przemian gospodarczych, społeczno-kulturowych często nieprzewidywalnych, gwałtownych spowodowanych pandemią koronawirusa, zwiększonymi migracjami; po drugie – zmiany kryteriów ewaluacji dyscyplin naukowych, która ostatecznie rozstrzygnie się w sierpniu 2022 roku. W tym czasie, zgodnie z obowiązującą ustawą z 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* określono:

zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia:

- obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej,
- każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia,
- uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym” (Dz.U. 2018 poz. 1668).

Ustawodawca wskazuje na fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, a działalność naukową i artystyczną traktuje jako ważny wymiar tworzenia świata humanistycznego. Warto zatem podejmować próby zarysowania obrazu działalności naukowej i artystycznej realizowanej w uniwersytetach. Jest to oczywiście zadanie bardzo trudne (ze względu na specyfikę i możliwości odtworzenia kultury uniwersytetu)

oraz bardzo czasochłonne (ze względu na liczbę i rozległość danych). Można jednak diagnozować i poddawać analizie wybrane elementy funkcjonowania uniwersytetu i w uniwersytecie. Taką próbę podejmujemy, przedstawiając analizę dotyczącą charakterystyki wybranych elementów działalności naukowej i artystycznej realizowanej w latach 2017–2021 w uniwersytetach na rubieżach, tj. Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Zielonogórskim, Uniwersytecie Opolskim, Uniwersytecie Rzeszowskim (kryterium doboru przedstawimy w dalszej części tekstu). Analizę tę prowadziliśmy korzystając z danych zastanych, dostępnych w Systemie RAD-on. W tekście krótko scharakteryzujemy kategorię rubież, opiszemy czym jest baza danych System Rad-on, odtworzymy z oficjalnych dokumentów Ministerstwa Edukacji i Nauki definicję działalności naukowej i artystycznej oraz przedstawimy wybrane dane. W zakończeniu podejmiemy próbę przedstawienia specyfiki działalności naukowej i artystycznej realizowanej w uniwersytetach na rubieżach.

Rubież – analiza kategorii i jej znaczenie dla funkcjonowania uniwersytetu

Tam, gdzie stykają się ze sobą narody, państwa, systemy polityczne i społeczne, po obu stronach powstaje obszar pośredni, na którym wyczuwa się pewne napięcie duchowe, wynikające z wzajemnego przyciągania się i odpychania. Mieszkańcy pogranicza zachowują postawę naturalnej czujności. Gdy ludzie w głębi państwa gnuśniej w bezpiecznych i tradycyjnych warunkach, mieszkańcy pogranicza są zawsze ruchliwi, ciekawi, przedsiębiorczy, sprytni, wiarołomni, żyją bowiem w ciągłym zetknięciu z tym, co obce. Nowy, na poły otwarty horyzont pobudza ich fantazję i wzbogaca świadomość, skłania do porównań i krytycznych refleksji. Przechodzenie z jednego układu stosunków w drugi rodzi osobliwe poczucie niepewności

– tak pisał niemiecki historyk Ferdynand Gregorovius w pierwszym tomie *Wędrowek po Włoszech* (tłum. T. Zabłudowski) (za: Golka, 2010, s. 275). *Rubież*, to „1. «część kraju leżąca blisko granicy; kresy, pogranicze» (...) 2. *wojsk.* «pas wyznaczony w terenie podczas działań bojowych, mający znaczenie strategiczne, operacyjne lub taktyczne»” (Sobol 1999, s. 816). Jerzy Nikitorowicz pogranicze opisuje jako obszar: 1) „pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależć może do obu centrów, zachodząc na siebie”; 2) „zróznicowań, inności i odmienności, gdzie możemy porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować” (Nikitorowicz 1995, s. 11). W przekonaniu J. Nikitorowicza „pogranicze to szansa”, gdyż: 1) daje możliwość wyboru; 2) pozwala na kształtowanie otwartości, poszanowania, wyrozumiałości, uczy współlistnienia; 3) stwarza naturalną sytuację budowania pozytywnych więzi międzyludzkich mimo różnic (Nikitorowicz 1995, s. 15). Pogranicza są

więc „obszarem specyficznego i interesującego przejawiania się środowisk społeczno-kulturowych, takim *milieu*, które różni się od wielu innych, może bardziej stabilnych, unormowanych, ale nie tak ciekawych” (Golka 2010, s. 278). Na podstawie analizy powyższych cech pogranicza, można sformułować hipotezę, że funkcjonowanie uniwersytetu na pograniczu daje wiele możliwości (m.in. inspiruje, buduje otwartość, budzi wrażliwość, pobudza do kreatywnego myślenia i działania), ale także rodzi liczne trudności (jakie są nieobecne w centrum) (np. ciągłego kontaktu z odmiennością, rodzi konflikty, obojętność, asymetryczność troski o budowanie relacji). Z perspektywy podejmowanych rozważań znaczące jest co dla działalności naukowej i artystycznej uniwersytetów może oznaczać usytuowanie na rubieżach.

Czym jest System RAD-on?

System RAD-on:

jest częścią Zintegrowanej Sieci Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym, największego pod względem zakresu zbieranych danych systemu publicznego w Polsce, który pomaga resortowi nauki i innym agendum państwowym kształtować politykę naukową¹.

Na stronie internetowej czytamy, że:

RAD-on to źródło raportów, analiz i danych o szkolnictwie wyższym i nauce w Polsce, pochodzących z zaufanych źródeł. Te źródła to:

- POL-on, system informacji o nauce i szkolnictwie wyższym²,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN), baza gromadząca dane o publikacjach polskich naukowców³,
- Ogólnopolskie Repozytorium Pisemnych Prac Dyplomowych (ORPPD)⁴,
- *Inventorum*, platforma łącząca naukowców z biznesem⁵,
- Nauka Polska, Baza Wiedzy o Nauce Polskiej, w tym o pracach naukowo-badawczych, rozprawach doktorskich i habilitacyjnych oraz ekspertyzach (SYNABA)⁶,

1 O systemie. Pobrane z: <https://radon.nauka.gov.pl/o-systemie/czym-jest-rad-on> (11.04.2022).

2 POL-on. Pobrane z: <https://polon2.opi.org.pl/siec-polon> (11.04.2022).

3 Polska Bibliografia Naukowa. Pobrane z: <https://pbn.nauka.gov.pl/core/#/home>.

4 Ogólnopolskie Repozytorium Pisemnych Prac Dyplomowych. Pobrane z: <https://polon.nauka.gov.pl/polon/repozytorium-orpd>.

5 Inventorum, <https://inventorum.opi.org.pl/>.

6 Nauka Polska Baza Wiedzy o Nauce Polskiej. Pobrane z: https://nauka-polska.pl/#/home/search?_k=zfc585.

- Zintegrowany System Usług dla Nauki/Obsługa Strumieni Finansowania (ZSUN/OSF), przeznaczony do rejestrowania i obsługi wniosków składanych w konkursach NCN, NCBR i MEiN⁷,
- System Ewaluacji Dorobku Naukowego (SEDN)⁸,
- System Wspomagania Wyboru Recenzentów (SSSR)⁹,
- System monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA)¹⁰.

System RAD-on powstał w partnerstwie Ministerstwa Edukacji i Nauki z Ośrodkiem Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytutem Badawczym (OPI PIB) w ramach projektu „ZSUN II. Zintegrowany System Usług dla Nauki. Etap II”. Złożony z analityków, programistów i naukowców zespół OPI PIB stworzył wszystkie wymienione systemy informatyczne. Na ich tle RAD-on wyróżnia się jako kompleksowe narzędzie analityczne, oferujące wgląd w duże zbiory danych o szkolnictwie wyższym i nauce.

Działalność naukowa i artystyczna – sposoby definiowania w dokumentach MEiN

Ustawa z 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* określa „zakres działalności naukowej” (art. 4):

1. Działalność naukowa obejmuje badania naukowe, prace rozwojowe oraz twórczość artystyczną.
2. Badania naukowe są działalnością obejmującą:
 - 1) badania podstawowe rozumiane jako prace empiryczne lub teoretyczne mające przede wszystkim na celu zdobywanie nowej wiedzy o podstawach zjawisk i obserwowalnych faktów bez nastawienia na bezpośrednie zastosowanie komercyjne;
 - 2) badania aplikacyjne rozumiane jako prace mające na celu zdobycie nowej wiedzy oraz umiejętności, nastawione na opracowywanie nowych produktów, procesów lub usług lub wprowadzanie do nich znaczących ulepszeń.
3. Prace rozwojowe są działalnością obejmującą nabywanie, łączenie, kształtowanie i wykorzystywanie dostępnej aktualnie wiedzy i umiejętności, w tym w zakresie narzędzi informatycznych lub oprogramowania, do planowania produkcji oraz

⁷ Zintegrowany System Usług dla Nauki/Obsługa Strumieni Finansowania. Pobrane z: <https://osf.opi.org.pl/app/>.

⁸ System Ewaluacji Dorobku Naukowego. Pobrane z: <https://polon.nauka.gov.pl/sedn2017/pages/login.xhtml>.

⁹ System Wspomagania Wyboru Recenzentów. Pobrane z: <https://recenzenci.opi.org.pl/sssr-web/site/home>.

¹⁰ Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych. Pobrane z: <https://ela.nauka.gov.pl/pl>.

projektowania i tworzenia zmienionych, ulepszonych lub nowych produktów, procesów lub usług, z wyłączeniem działalności obejmującej rutynowe i okresowe zmiany wprowadzane do nich, nawet jeżeli takie zmiany mają charakter ulepszeń.

4. Twórczość artystyczna jest działalnością obejmującą działania twórcze w sztuce, której efektem jest stanowiące wkład w rozwój kultury dzieło artystyczne materialne lub niematerialne, w tym także artystyczne wykonanie (Dz.U. 2018, poz. 1668).

Poziom działalności naukowej i artystycznej podlega ewaluacji. Podstawowymi kryteriami ewaluacji są: 1) poziom naukowy lub artystyczny prowadzonej działalności; 2) efekty finansowe badań naukowych i prac rozwojowych; 3) wpływ działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki (Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 267). Ewaluacji poziomu naukowego prowadzonej działalności naukowej w zakresie badań naukowych i prac rozwojowych dokonuje się na podstawie osiągnięć naukowych takich, jak: autorstwo artykułów naukowych, autorstwo monografii naukowych, redakcja naukowa monografii naukowej, autorstwo rozdziałów w monografii pod redakcją naukową oraz przyznane patenty na wynalazki, prawa ochronne na wzory użytkowe i wyłączone prawa hodowców do odmian roślin (Dz.U. 2019, poz. 392, § 8).

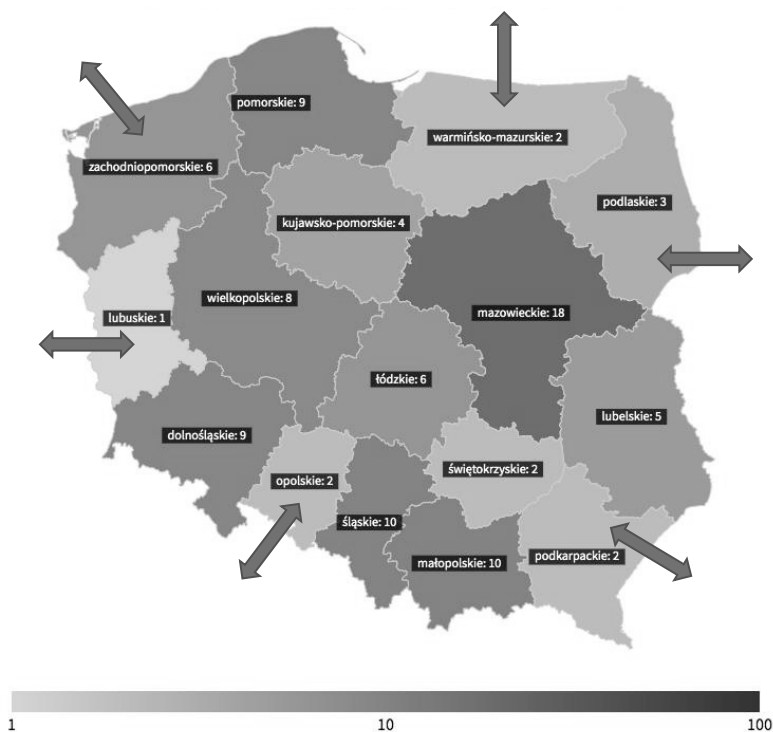
W Systemie RAD-on (powtórzmy utworzonym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki) działalność naukowa i artystyczna opisywana jest według nieznacznie innych kryteriów niż te wskazane w Ustawie (Dz.U. 2018, poz. 1668) czy rozporządzeniu w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. 2019, poz. 392). Pojawiają się tu jeszcze inwestycje i informacja o badaniach związanych z obronnością i bezpieczeństwem. Zgromadzone w nim dane dotyczące działalności naukowej i artystycznej pogrupowane są według następujących kryteriów: 1) patenty i prawa ochronne; 2) publikacje; 3) osiągnięcia artystyczne; 4) projekty; 5) inwestycje; 6) informacja o badaniach związanych z obronnością i bezpieczeństwem; 7) ewaluacja działalności naukowej; 8) dyscypliny, w których prowadzona jest działalność naukowa; 9) opisy wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki. W takim porządku zostaną też zaprezentowane poniżej.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem podjętych przez nas analiz jest charakterystyka działalności naukowej i artystycznej uniwersytetów na rubieżach dokonana na podstawie danych z Systemu RAD-on (dotyczących okresu 2017–2021). Pytanie badawcze, na które poszukujemy odpowiedzi brzmi – jakie cechy charakteryzują działalność naukową i artystyczną w uniwersytetach na rubieżach? Analizie poddałyśmy dane pochodzące z Systemu RAD-on dotyczące sześciu uniwersytetów na rubieżach:

- Uniwersytetu w Białymstoku (UwB),

- Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (UWM),
- Uniwersytetu Szczecińskiego (US),
- Uniwersytetu Zielonogórskiego (UZ),
- Uniwersytetu Opolskiego (UO),
- Uniwersytetu Rzeszowskiego (URz).



Mapa 1. Liczba uczelni w poszczególnych województwach

Źródło: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Uczelnie_2020_mapa (11.04.2022).

Dobór uniwersytetów był celowy. Kluczowymi kryteriami było – dysponowanie statutem uczelni akademickiej¹¹ oraz terytorialne usytuowania na pograniczu. Waż-

¹¹ Uczelnia akademicka: uczelnia prowadząca badania naukowe, w której co najmniej jedna jednostka organizacyjna ma uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora (zgodnie z ustawą z 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, ze zm.). Zgodnie z ustawą z 20.07.2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce uczelnia akademicka jest uczelnia realizująca działalność naukową i mająca kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej albo artystycznej. Nowa ustawa stanowi, że uczelnia akademicka prowadzi studia pierwszego stopnia oraz studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, a także może prowadzić kształcenie doktorantów. Taka definicja uczelni akademickiej będzie obowiązywać od 1.10.2022 r. (Dz.U. z 2018, poz. 1669; z 2020, poz. 695). Pobrane z: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Uczelnie_2020 (11.04.2022).

nym kryterium była ponadto liczba uczelni w poszczególnych województwach. Istnienie uczelni ma duże znaczenia dla przyszłości młodzieży a tym samym rozwoju społeczności, miasta (Nalaskowski, Dejna, 2020). Na podstawie przeglądu badań można stwierdzić, że uczelnie akademickie mają duże znaczenie dla społeczności lokalnej, konkretnych interesariuszy (podmiotów lub grup podmiotów) (Karwowska, Leja, 2018, s. 5). Badacze na podstawie przeglądu licznych raportów badawczych podkreślają, że uniwersytety między innymi wspierają przedsiębiorstwa prowadzone przez przedstawicieli niżej sytuowanej lokalnej społeczności, wykluczonych społecznie i ekonomicznie reprezentantów lokalnej społeczności; zapewniają dostęp do edukacji, angażują się w podejmowanie legalnego zatrudnienia (Karwowska, Leja, 2018, s. 5).

Wybrano uczelnie w województwach z małą ich liczbą: lubuskie – 1 uczelnia, opolskie, podkarpackie i warmińsko-mazurskie – 3 uczelnie, podlaskie – 3 uczelnie. Wyjątek stanowi województwo zachodniopomorskie z sześcioma uczelniami (ale obecność US spowodowane jest tym, że to właśnie ta uczelnia jest inicjatorem i realizatorem projektu „Uniwersytet na rubieżach”).

Specyfika działalności naukowej i artystycznej w uniwersytetach na rubieżach

Poddałyśmy analizie dane wskazane w Systemie RAD-on, w którym wskaźniki działalności naukowej i artystycznej zostały pogrupowane według następujących kryteriów: 1) patenty i prawa ochronne; 2) publikacje; 3) osiągnięcia artystyczne; 4) projekty; 5) inwestycje; 6) informacja o badaniach związanych z obronnością i bezpieczeństwem; 7) ewaluacja działalności naukowej; 8) dyscypliny, w których prowadzona jest działalność naukowa; 9) opisy wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki. W tabelach przedstawiamy dane wykraczające poza wymienione powyżej kryteria, aby stworzyć pełniejszy obraz analizowanych uniwersytetów.

Każdy z analizowanych uniwersytetów funkcjonuje ponad 20 lat (UwB – 25 lat; UWM – 23 lata; UZ i UR – 22 lata; UO – 28 lat), a US – ponad 30 lat. W porównaniu do wiodących polskich uniwersytetów, takich jak Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (funkcjonuje od 12.05.1364 r.), Uniwersytetu Warszawski (19.11.1816 r.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1.01.1919 r.), wszystkie te uczelnie można uznać za młode ośrodki akademickie. Trzy z nich mają filie w Polsce – UWM oraz UZ, na Litwie – UwB. Wszystkie analizowane uniwersytety prowadzą działalność dydaktyczną na poziomie I, II i III stopnia (szkoły doktorskie) oraz działalność naukową, w tym w dyscyplinach ewaluowanych. Większość analizowanych uczelni (z wyjątkiem UwB i US) do ewaluacji zgłosiła także osiągnięcia artystyczne. Inwestycje nie są prowadzone tylko na Uniwersytecie Rzeszowskim.

Tabela 1. Zestawienie podstawowych danych o analizowanych uniwersytetach na rubieży

Dane podstawowe	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Data utworzenia	1.10.1997	1.09.1999	1.09.1985	1.09.2001	1.10.1994	1.09.2001
Filie	1 – Wilno (od 2007 r.)	1 – Elk (od 2012 r.)	–	1 – Sulechów (od 2017 r.)	–	–
Kierunki prowadzone w ramach uczelni	71 (w tym w Filii)	153 (w tym w Filii)	153	115	140	113
Szkoły doktorskie prowadzone przez instytucję	3 Nauk: Społecznych; Humanistycznych; Ścisłych i przyrodn.	1 (16 dyscyplin kształcenia)	1 (16 dyscyplin kształcenia)	2 Nauk Humanistycznych i Społecznych; Ścisłych i Technicznych	1 (7 dyscyplin kształcenia)	1 (18 dyscyplin kształcenia)
Pracownicy instytucji	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Patenty	7	68	–	12	3	9
Inwestycje	9	20	16	46	30	–
Postępowania awansowe Lata 2020-22	37 (29 dr + 8 dr hab.)	114 (73 dr + 41 dr hab.)	11 (4 dr + 7 dr hab.)	6 (4 dr + 2 dr hab.)	6 (3 dr + 3 dr hab.)	45 (38 dr + 7 dr hab.)
Opisy wpływu	32	50	38	46	35	44
Dyscypliny, w których prowadzona jest działalność naukowa	26, w tym 15 ewaluowanych	49, w tym 25 ewaluowanych	24, w tym 18 ewaluowanych	41	44, w tym 18 ewaluowanych	46, w tym 22 ewaluowane
Osiągnięcia artystyczne	–	172	–	629	431	3067

Źródło: analiza własna na podstawie Danych w Systemie RAD-on. Pobrane z: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

W każdym z uniwersytetów zatrudnione są osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne oraz osoby prowadzące działalność naukową, co przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Nauczycielki i nauczyciele akademicy oraz inne osoby prowadzące zajęcia, osoby prowadzące działalność naukową oraz osoby biorące udział w jej prowadzeniu

Tytuł zawodowy/naukowy /stopień naukowy	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Magister	158	137	245	117	237	335
Doktor	388	806	515	506	406	728
Doktor habilitowany	199	469	294	235	186	326
Profesor	83	192	94	110	80	103
Profesor sztuki	–	–	–	1	–	4

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (11.04.2022).

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że w uczelniach na rubieżach struktura kadry naukowo-dydaktycznej jest zróżnicowana. Największą liczbę pracowników na każdym z uniwersytetów tworzą osoby ze stopniem doktora, najmniej jest profesorów (wyjątek stanowi UWM, gdzie mniej jest magistrów). Tylko na dwóch uniwersytetach (UZ, UIR) są zatrudnieni profesorowie sztuki. Taka struktura kadry wydaje się umożliwiać kształcenie studentów na prowadzonych kierunkach studiów, prowadzenie badań oraz zapewnienie budowania wzmacniających relacji międzygeneracyjnych.

W tabeli 3 przedstawiono dane dotyczące patentów i praw ochronnych, w tym patentów na wynalazek, praw ochronnych na wzór użytkowy i wyłącznych praw hodowców do odmiany rośliny w zestawieniu z liczbą pracowników.

Tabela 3. Patenty i prawa ochronne w analizowanych uniwersytetach

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Liczba patentów	7	68	–	12	3	9
Liczba pracowników	1007	2089	1212	1208	1182	1925
%	0,7	3,2	–	0,99	0,25	0,47

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

Niewielki odsetek pracowników analizowanych jednostek zgłasza patenty i prawa ochrony – najwięcej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim (nawet więcej niż na Uniwersytecie Jagiellońskim czy Uniwersytecie Warszawskim). Ten obszar działalności można uznać za słabość analizowanych jednostek, ale również czołowych uczelni w Polsce¹². Zgodnie z danymi zaprezentowanymi przez Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej w 2020 roku w trybie krajowym i międzynarodowym zgłoszonych zostało 4058 wynalazków¹³, w tym 1373 z inicjatywy szkół wyższych (Zakrzewski, 2020, s. 59–60), co stanowi 33,83% zgłoszeń. W rankingu krajowych i zagranicznych podmiotów zgłaszających patenty w 2022 roku (uwzględniono podmioty, którym w 2020 r. udzielono więcej niż 9 patentów) z analizowanych uniwersytetów znalazł się tylko Uniwersytet Rzeszowski z 12 zgłoszeniami (Zakrzewski, 2020, s. 66–67). A przykładowo w roku 2011 niemieckie firmy zgłosiły 33 tys. patentów, Szwajcaria 8 tys. (Kielbasiński, za: Lech). Bez przeprowadzenia badań trudno określić uwarunkowania takiego stanu rzeczy. Artur Kielbasiński (dziennikarz) wyjaśnia, że to niewiedza przedsiębiorców i naukowców dotycząca roli, wartości oraz treści patentu jest głównym powodem ich małej liczby (Kielbasiński, za: Lech). Na marginesie warto dodać, że w każdym z miast, w którym znajdują się analizowane uniwersytety pogranicza znajduje się Ośrodek

¹² Przykładowo: Uniwersytet Jagielloński 138 patentów/6549 pracowników = 2,1% Uniwersytet Warszawski 22 patenty/ 5762 pracowników = 0,38%

¹³ 2260 to liczba patentów udzielona podmiotom krajowym i zagranicznym w 2020 r., w tym 1010 szkołom wyższym (Zakrzewski, 2020, s. 63).

Informacji Patentowej (Zakrzewski, 2020, s. 28). Warto podjąć szersze badania i debaty służące poprawie liczby patentów zgłaszanych przez badane jednostki naukowe.

Jednym z najważniejszych rezultatów działalności naukowej są publikacje naukowe (artykuły, monografie, w tym pod redakcją, rozdziały i materiały pokonferencyjne). W tabeli 3 przedstawiono dane dotyczące liczby publikacji w badanych uniwersytetach obejmujących lata 2017–2022, które zostały powiązane z profilami instytucji w PBN.

Tabela 4. Publikacje naukowe w analizowanych uniwersytetach (lata 2017–2022)

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Liczba publikacji	5373	2095	8956	4084	92	10797
Liczba pracowników	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Średnia liczba	5,3	1	7,4	3,4	0,07	5,6

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (6.05.2022).

Największa średnia liczba publikacji przypada na jednego pracownika Uniwersytetu Szczecińskiego – ponad 7, na Uniwersytetach w Rzeszowie i Białymstoku jest ich 5, na Uniwersytecie Zielonogórskim – 3, na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim – 1. Informacja dotycząca Uniwersytetu Opolskiego budzi niedowierzanie, ale takie dane zawarte są w Systemie RAD-on. Warto zauważyć, że prezentowane lata 2017–2021 obejmują okres, w którym dyscypliny przygotowywały się do ewaluacji (Dz.U. 2019, poz. 392) i kierujący jednostkami podejmowali wiele starań, by każda osoba składająca oświadczenie, że deklaruje publikacje do ewaluowanej dyscypliny przygotowała co najmniej 4 publikacje, które zostaną umieszczone w systemie PBN. Na podstawie prezentowanych danych można założyć, że warunek ten został spełniony na Uniwersytetach w Białymstoku, Szczecinie i Rzeszowie. Trudno wyciągać jakiegokolwiek wnioski bez zestawienia tych danych z liczbą ewaluowanych dyscyplin oraz liczbą N w danej dyscyplinie. Prezentowane dane liczbowe nie wskazują jakości publikacji, ich cytowania i wkładu, jaki wnoszą w rozwój dyscypliny. Warto byłoby dokonać takich analiz, by określić politykę naukową (m.in. wspieranie indywidualnych badaczy, finansowanie instytucjonalne i wydziałowe, intensywność działalności badawczej), realizowaną na analizowanych uniwersytetach dotyczącą wyboru czasopism naukowych, wydawnictw naukowych – czy służy środowisku lokalnemu, czy wypełnia ogólnopolskie kryteria określone przez ministra nauki i edukacji w wykazach czasopism i wydawnictw czy pretenduje do poziomu światowego (indeksowane w bazach SCOPUS, Web of Science). Marek Kwiek podkreśla, że:

publikacje determinują hierarchię w nauce na poziomie jednostek i zespołów badawczych, wydziałów, całych uczelni i krajów. To one decydują o awansach, stopniach naukowych i dostępie do konkurencyjnego finansowania badań. Decydują również o dostępie do sieci globalnej współpracy naukowej. Dzieje się tak przede wszystkim

w naukach ścisłych oraz w części nauk społecznych. Publikacje w najlepszych czasopismach przynoszą prestiż naukowcom i ich uczelniom. (...) Prestiż zdobywany dzięki publikacjom łączy się nieodmiennie z selektywnością – i silnie stratyfikuje kadre akademicką, grupy badawcze i uczelnie (Kwiek, 2020).

Kwiek konkluduje, że „sukces instytucji zależy od sumy jednostkowych sukcesów zatrudnianych przez nie naukowców” (Kwiek, 2020). Warto byłoby dokonać też analizy udziału badanych uniwersytetów w badaniach i publikacjach tworzonych w międzynarodowej współpracy, co jest zdaniem Sławomira Rembierza i Marcina Kapczyńskiego, analizujących aktywność publikacyjną pracowników sektora nauki i badań z Polski, Słowacji i Węgier w latach 2005–2009 i 2010–2014, kluczowe w poprawie wskaźników naukowej efektywności publikacyjnej (Rembierz, Kapczyński, 2018, s. 420).

Obok publikacji naukowych ważnymi efektami są także osiągnięcia artystyczne. W tabeli 5 zaprezentowano informacje dotyczące ewaluowanych osiągnięć artystycznych w analizowanych uniwersytetach. Zasady oceny poziomu artystycznego prowadzonej działalności naukowej w zakresie twórczości artystycznej określone są w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 22 lutego 2019 roku w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. z 2019, poz. 392; Dz.U. z 2020, poz. 1352).

Tabela 5. Osiągnięcia artystyczne w analizowanych uniwersytetach

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Liczba pracowników	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Liczba osiągnięć artystycznych	–	172	–	629	431	3067

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

Najwięcej osiągnięć artystycznych wykazał Uniwersytet Rzeszowski – ponad 3 tys. przy niespełna 2 tys. pracowników. Stosunkowo najmniej Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (172). Takich osiągnięć w ogóle nie ewaluują Uniwersytet w Białymstoku i Uniwersytet Szczeciński. We wszystkich analizowanych uniwersytetach osiągnięć artystycznych jest znacząco mniej niż publikacji naukowych (tab. 4). Pokazuje to, że nie jest to kluczowy obszar działalności osób zatrudnionych w tych uczelniach. Warto podkreślić, że profesorowie sztuki są zatrudnieni tylko na Uniwersytecie Rzeszowskim (N = 4) i Uniwersytecie Zielonogórskim (N = 1). Dane dostępne w Systemie RAD-on (zaprezentowane w tab. 2) nie pozwalają ustalić ile osób o niższym stopniu naukowym zajmuje się sztuką. W *Podręczniku dla ekspertów oraz dla podmiotów ewaluowanych w dziedzinie sztuki* (2021) opracowanym przez Komisję Ewaluacji Nauki można przeczytać, że:

oceniane są różne rodzaje i typy osiągnięć artystycznych w obrębie 3 odrębnych dyscyplin. Osiągnięcia mają różny charakter, niekoniecznie związany z autorstwem dzieła artystycznego, któremu można nadać tytuł. Możliwe jest wykazanie wielu działań twórczych, w tym udziału czy uczestnictwa w wystawie, prac w jury, pełnienia funkcji itp.

Sytuacja zawodowa artystów sztuk wizualnych, muzyków, filmowców, twórców teatru, zatrudnionych na uniwersytetach na wydziałach nieartystycznych jest trudna – zwłaszcza jeśli dyscyplina nie jest ewaluowana (Morozewicz, Świdzińska, Sacharczuk, 2017). Ewaluacja pozwoli określić renomę i znaczenie osiągnięć artystycznych w analizowanych uniwersytetach. Warto byłoby przeprowadzić badania ukazujące sytuację artystów i rangę, znaczenie ich osiągnięć artystycznych oraz wkład w rozwój własnej dyscypliny.

Patenty na wynalazki i prawa ochronne oraz publikacje naukowe i osiągnięcia artystyczne stanowią kryteria ewaluowania poziomu naukowego i artystycznego prowadzonej w ramach dyscypliny działalności – tzw. kryterium I ewaluacji (trochę inaczej jest w przypadku podmiotów prowadzących działalność na rzecz obronności i bezpieczeństwa państwa, które złożą wnioski o przeprowadzenie ewaluacji w trybie i na warunkach określonych w § 29–32 Rozporządzenia MNiSW z 22.02.2019 r., z późn. zm., Dz.U. z 2020 r., poz. 1352).

Kryterium II ewaluacji to ocena efektów finansowych badań naukowych i prac rozwojowych (Dz.U. z 2020, poz. 1352), na co składają się: projekty badawcze, przychody z komercjalizacji wyników badań naukowych lub prac rozwojowych oraz przychody z usług badawczych na rzecz podmiotów spoza sektora Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W raporcie *Nauka w Polsce 2019* czytamy:

W roku 2018 do Narodowego Centrum Nauki oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju wpłynęło łącznie 13 171 wniosków (11 114 do NCN i 2 057 do NCBR), a finansowanie otrzymało 2 816 projektów (odpowiednio 2 703 i 743). Współczynnik sukcesu dla NCN wyniósł zatem 24%, a dla NCBR – 36% (*Nauka w Polsce, 2019, s. 71*).

Jak na tym tle wyglądają analizowane uniwersytety na rubieżach? W tabeli 6 zaprezentowano liczbę projektów naukowych realizowanych w badanych uniwersytetach (realizowanych od 2017 r.).

Tabela 6. Projekty naukowe realizowane w badanych uniwersytetach (realizowane od 2017 r.)

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Liczba projektów	99	255	95	23	50	54
Pracownicy instytucji	1007	2089	1212	1208	1182	1925
%	9,8	12,2	7,8	1,9	4,2	2,8

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (4.04.2022).

Analiza danych zawartych w tabeli ukazuje, że wśród badanych uczelni na rubieżach najwięcej projektów naukowych realizowanych jest na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim (N = 2089) – pozyskuje je ponad 12% pracowników uczelni¹⁴. W pozostałych analizowanych uniwersytetach projekty pozyskało mniej niż 10% pracowników – na UwB było to 9,8%, na US – 7,8%; znacznie mniej na UO – 4,2%, UR – 2,8% i 1,9% na UZ. W liczbie aplikacji, o których wspomniano powyżej (na podst. raportu *Nauka w Polsce 2019*) wskaźnik sukcesu badanych uniwersytetów wydaje się mały, a to w dalszej kolejności warunkuje finansowanie badań, intensywność podejmowanych działań naukowych¹⁵. Zrozumieć taki stan rzeczy pozwala jeden z wniosków zawartych w ww. Raporcie:

Granty NCN częściej otrzymują jednostki naukowe z wysoką oceną parametryczną. W 2018 roku współczynnik sukcesu dla wniosków jednostek kategorii A+ wyniósł 34%, a dla wniosków jednostek kategorii A – 26%. W przypadku jednostek z kategoriami B i C było to odpowiednio 17% i 8% (*Nauka w Polsce 2019*, s. 71).

A zatem, by dostać finansowanie należy poprzedzić je wysokimi osiągnięciami naukowymi indywidualnymi (w postaci wysokiej jakości publikacji naukowych) i instytucjonalnymi (w postaci kategorii), co wzajemnie na siebie oddziałuje.

W systemie RAD-on wśród danych dotyczących działalności naukowej i artystycznej znaleźć można informacje dotyczące inwestycji (archiwalnych i obecnych). Wykaz zawiera publiczne dane inwestycji zrealizowanych przez instytucje systemu szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, w tym inwestycje w aparaturę naukowo-badawczą oraz infrastrukturę informatyczną o wartości przekraczającej 500 tys. zł, inwestycje współfinansowane ze źródeł zagranicznych.

Tabela 7. Inwestycje (archiwalne i obecne) realizowane na badanych uniwersytetach na rubieży

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Inwestycje	9	20	16	46	30	–

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (8.05.2022).

¹⁴ Co ciekawe, odsetek osób pozyskujących projekty na wiodących uczelniach nieznacznie się różni od najskuteczniejszego z ukazywanych uniwersytetów pogranicza (12,2% – UWM). Odpowiednio: 12,7% – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 19,4% – Uniwersytet Warszawski, 19,6% – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

¹⁵ Przykładowo: Uniwersytet Warszawski – 1118 projektów/5757 pracowników (19,4%); Uniwersytet Jagielloński w Krakowie – 1283 projektów/6547 pracowników (19,6%); Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – 516 projektów/4055 pracowników (12,7%).

Przykładowe inwestycje dotyczą budowy i modernizacji budynków (kampusu, wydziałów, laboratoriów), modernizacji systemu bezpieczeństwa sieci komputerowej, budowy linii światłowodowej, doposażenia laboratoriów a nawet budowa pomnika (UO). Podejmowane przez uczelnie publiczne inwestycje mają znaczenie dla warunków pracy, podejmowanych badań naukowych, ale także dla środowiska lokalnego. Częstoć infrastruktura uczelni służy społeczności, czego przykładem jest Aula Dydaktyczno-Widowiskowa im. Janusza Korczaka na Uniwersytecie w Białymstoku, gdzie odbywają się wydarzenia naukowe, koncerty, przedstawienia teatralne, taneczne, a także wystawy i targi.

Jeśli chodzi o informacje o badaniach związanych z obronnością i bezpieczeństwem, to zgodnie z wykazem zawierającym publiczne informacje o badaniach prowadzonych przez podmioty nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce zawartymi w Systemie RAD-on, na żadnej z analizowanych uczelni na rubieżach nie prowadzi się badań związanych z obronnością i bezpieczeństwem państwa.

Obecnie uniwersytety są w procesie ewaluacji. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej* (Dz.U. 2019, poz. 392) określa szczegółowe wytyczne dotyczące kryteriów ewaluacji. Na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki zawarte są kluczowe informacje:

Ewaluację przeprowadza się w ramach dyscyplin uprawianych w danym podmiocie. Przy ocenie bierze się pod uwagę indywidualne osiągnięcia pracowników reprezentujących daną dyscyplinę. Poszczególnym dyscyplinom przyznawane będą kategorie naukowe: A+, A, B+, B albo C. Od uzyskanej oceny zależą uprawnienia do prowadzenia studiów, szkół doktorskich, nadawania stopni i tytułów. A także kwota subwencji, czyli środków finansowych, które jednostki naukowe otrzymują z budżetu państwa. Pierwsza ewaluacja jakości działalności naukowej wg nowych zasad zostanie przeprowadzona w 2021 roku¹⁶.

W połowie czerwca 2022 roku (dziś już wiemy, że ten termin został wydłużony) będą znane wyniki ewaluacji, a następnie minister przystąpi do wydawania decyzji administracyjnych o przyznanych uczelniom i instytutom kategoriach. Minister zapowiada, że należy liczyć się ze zmianami systemu ewaluacji jakości działalności naukowej na lata 2022–2025 (Zdziebłowski, 2022).

Znane są dyscypliny, w których prowadzona jest działalność naukowa w analizowanych uniwersytetach na rubieżach (tab. 8, 9).

¹⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ewaluacja-i-dyscypliny-naukowe> (8.05.2022).

Tabela 8. Liczba dyscyplin, w których prowadzona jest działalność naukowa w analizowanych uniwersytetach na rubieżach

Uniwersytet	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Liczba dyscyplin	26, w tym 15 ewaluowanych	49, w tym 25 ewaluowanych	24, w tym 18 ewaluowanych	41	44, w tym 18 ewaluowanych	46, w tym 22 ewaluowane

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Dyscypliny w których prowadzona jest działalność naukowa w analizowanych uniwersytetach na rubieżach

Lp.	Uniwersytet	Dyscyplina, w której prowadzona jest działalność naukowa
1.	Uniwersytet w Białymstoku	archeologia, ekonomia i finanse, filozofia, historia, informatyka, informatyka techniczna i telekomunikacja, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki fizyczne, nauki o Ziemi i środowisku, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki prawne, nauki socjologiczne, nauki teologiczne, pedagogika, prawo kanoniczne, psychologia, sztuki muzyczne, sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki
2.	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	archeologia, architektura i urbanistyka, astronomia, automatyka, elektronika i elektrotechnika, ekonomia i finanse, filozofia, geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, historia, informatyka, informatyka techniczna i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, inżynieria chemiczna, inżynieria lądowa i transport, inżynieria materiałowa, inżynieria mechaniczna, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki farmaceutyczne, nauki fizyczne, nauki leśne, nauki medyczne, nauki o Ziemi i środowisku, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze fizycznej, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki o zdrowiu, nauki prawne, nauki socjologiczne, nauki teologiczne, pedagogika, prawo kanoniczne, psychologia, rolnictwo i ogrodnictwo, sztuki filmowe i teatralne, sztuki muzyczne, sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki, technologia żywności i żywienia, weterynaria, zootechnika i rybactwo
3.	Uniwersytet Szczeciński	archeologia, ekonomia i finanse, filozofia, geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki fizyczne, nauki medyczne, nauki o Ziemi i środowisku, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze fizycznej, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki prawne, nauki socjologiczne, nauki teologiczne, pedagogika, psychologia

Lp.	Uniwersytet	Dyscyplina, w której prowadzona jest działalność naukowa
4.	Uniwersytet Zielonogórski	architektura i urbanistyka, astronomia, automatyka, elektronika i elektrotechnika, ekonomia i finanse, filozofia, geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, historia, informatyka, informatyka techniczna i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, inżynieria lądowa i transport, inżynieria materiałowa, inżynieria mechaniczna, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki farmaceutyczne, nauki fizyczne, nauki leśne, nauki medyczne, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze fizycznej, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki o zdrowiu, nauki prawne, nauki socjologiczne, pedagogika, psychologia, sztuki filmowe i teatralne, sztuki muzyczne, sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki
5.	Uniwersytet Opolski	archeologia, architektura i urbanistyka, astronomia, automatyka, elektronika i elektrotechnika, ekonomia i finanse, filozofia, geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, historia, informatyka, informatyka techniczna i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, inżynieria chemiczna, inżynieria materiałowa, inżynieria mechaniczna, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki farmaceutyczne, nauki fizyczne, nauki leśne, nauki medyczne, nauki o Ziemi i środowisku, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze fizycznej, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki o zdrowiu, nauki prawne, nauki socjologiczne, nauki teologiczne, pedagogika, prawo kanoniczne, psychologia, rolnictwo i ogrodnictwo, sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki, technologia żywności i żywienia
6.	Uniwersytet Rzeszowski	archeologia, architektura i urbanistyka, automatyka, elektronika i elektrotechnika, ekonomia i finanse, filozofia, geografia społeczno-ekonomiczna i gospodarka przestrzenna, historia, informatyka, informatyka techniczna i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, inżynieria materiałowa, inżynieria mechaniczna, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka, językoznawstwo, literaturoznawstwo, matematyka, nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki fizyczne, nauki leśne, nauki medyczne, nauki o Ziemi i środowisku, nauki o bezpieczeństwie, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze fizycznej, nauki o kulturze i religii, nauki o polityce i administracji, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu i jakości, nauki o zdrowiu, nauki prawne, nauki socjologiczne, nauki teologiczne, pedagogika, prawo kanoniczne, psychologia, rolnictwo i ogrodnictwo, sztuki filmowe i teatralne, sztuki muzyczne, sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki, technologia żywności i żywienia, weterynaria, zootechnika i rybactwo

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane/dyscypliny-w-ktorych-prowadzona-jest-dzialalnosc-naukowa> (4.04.2022).

Na większości analizowanych uniwersytetów prowadzona jest działalność naukowa w dziedzinie:

- a) **nauk humanistycznych**, w dyscyplinach: filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, nauki o komunikacji społecznej i mediach, nauki o kulturze i religii (działalność w zakresie archeologii nie jest prowadzona tylko na UZ, a nauk o sztuce na UwB);
- b) **nauk społecznych**, w dyscyplinach: nauki o zarządzaniu i jakości, ekonomia i finanse, nauki prawne, nauki socjologiczne, pedagogika, nauki o polityce i administracji, nauki o bezpieczeństwie, psychologia (działalność w zakresie geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej nie jest prowadzona na UwB, w zakresie prawa kanonicznego na US i UZ);
- c) **nauk ścisłych i przyrodniczych**, w dyscyplinach: matematyka, nauki biologiczne, nauki fizyczne, (działalność w zakresie nauk chemicznych nie jest prowadzona na US, nauk o Ziemi i środowisku na UZ, astronomii na UwB, US, UR, informatyka – US);
- d) **nauk teologicznych**, w dyscyplinie nauki teologiczne (nie jest prowadzona na UZ);
- e) **sztuki**, w dyscyplinach: sztuki filmowe i teatralne – UWM, UZ, UR (nie jest prowadzona na UwB, US, UO), sztuki muzyczne – UwB, UWM, UZ, UR (nie jest prowadzona na US, UO), sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki – UwB, UZ, UWM, UO, UR (nie jest prowadzona na US);
- f) **nauk medycznych i nauk o zdrowiu**, w dyscyplinach: nauki medyczne oraz nauki o kulturze fizycznej – UWM, US, UZ, UO, UR (nie jest prowadzona na UwB), nauki o zdrowiu – UWM, UZ, UO, UR (nie jest prowadzona na UwB, US), nauki farmaceutyczne – UWM, UZ, UO (nie jest prowadzona na UwB, US, UR).

Na niektórych prowadzona jest działalność naukowa w dziedzinie:

- a) **nauk rolniczych**, w dyscyplinach: rolnictwo i ogrodnictwo oraz technologia żywności i żywienia – UWM, UO, UR (nie jest prowadzona na UwB, US, UZ), weterynaria oraz zootechnika i rybactwo – UWM, UR (nie jest prowadzona na UwB, US, UZ, UO), nauki leśne – UWM, UZ, UO, UR (nie jest prowadzona na UwB, US).
- b) **nauk inżynieryjno-technicznych**, w dyscyplinach: inżynieria biomedyczna, inżynieria materiałowa, inżynieria środowiska, górnictwo i energetyka oraz inżynieria mechaniczna, automatyka, elektronika i elektrotechnika, architektura i urbanistyka – UWM, UZ, UO, UR (nie jest prowadzona na UwB, US), informatyka techniczna i telekomunikacja – UwB, UWM, UZ, UO, UR (nie jest prowadzona na US), inżynieria chemiczna – UWM, UO (nie jest prowadzona na UwB, US, UZ, UR), inżynieria lądowa i transport – UWM, UZ (nie jest prowadzona na UwB, US, UO, UR).

Powyższą charakterystykę dyscyplin, w których prowadzona jest działalność naukowa dopełnia liczba opisów wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki (dalej: ocena wpływu społecznego) (tab. 10). Wpływ społeczny jest potwierdzeniem, że działalność naukowa realizowana w uczelni oddziałuje nie tylko na środowisko akademickie, ale również na otoczenie społeczno-gospodarcze

oraz pomaga społeczeństwu w rozumieniu kultury i historii (Dz.U. 2019, poz. 392; 2020, poz. 1352). W *Podręczniku dla ekspertów oraz dla ewaluowanych podmiotów w zakresie opisu wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki*, przygotowanym przez Komisję Ewaluacji Nauki, czytamy:

(...) [u]dokumentowany wpływ społeczny świadczy o tym, że przeprowadzona działalność naukowa została wykorzystana w celu ulepszenia otaczającego świata oraz pomogła społeczeństwu rozumieć otaczającą go rzeczywistość. (...) ma ważne znaczenie także dla podmiotów prowadzących działalność nauką, gdyż pozwala uzasadnić zwiększanie nakładów finansowych przeznaczanych na naukę (Podręcznik Kryterium III KEN, 2021, s. 1).

Tabela 10. Liczba opisów wpływu w danej dziedzinie nauk w analizowanych uniwersytetach na rubieżach

Dziedzina	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR	Łącznie
nauk humanistycznych	11	8	8	8	7	10	52
nauk inżynieryjno-technicznych	–	6	–	10	2	4	22
nauk medycznych i nauk o zdrowiu	–	3	2	4	4	6	19
nauk rolniczych	–	8	–	–	–	4	12
nauk społecznych	11	15	18	12	10	10	76
nauk ścisłych i przyrodniczych	10	4	8	8	8	6	44
nauk teologicznych	–	2	2	–	2	–	6
sztuki	–	4	–	4	2	4	14
Łącznie	33	50	38	42	35	44	

Źródło: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (17.03.2022).

Działalność naukową we wszystkich dziedzinach nauki prowadzi Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Wszystkie analizowane uczelnie prowadzą działalność naukową i zgłosiły najwięcej opisów wpływów w dziedzinach nauk: społecznych (N = 76), humanistycznych (N = 52) oraz nauk ścisłych i przyrodniczych (N = 44). Uniwersytet w Białymstoku zgłosił opisy wpływu tylko w tych trzech dziedzinach nauki, pozostałe uczelnie w większej liczbie. Jedynie UWM i UR prowadzą znaczącą dla społeczeństwa działalność w obszarze nauk rolniczych. Na tym etapie ewaluacji trudno określić jakie znaczenie i zasięg uzyskują zgłoszone opisy wpływu. Komisja Ewaluacji Nauki ocenił, jaki jest ich zasięg (przewidziane kryteria to zasięg: międzynarodowy, krajowy, regionalny, lokalny, marginalny) i znaczenie (przełomowe, istotne, ograniczone, znikome) (Dz.U. 2019, poz. 392). Warto byłoby podjąć dalsze badania ukazujące co (jakie osiągnięcia naukowe) uczelnie uznają za ważny wkład i jak to dokumentują (dowody

wplywu). Umożliwiłoby to rozpoznanie specyfiki działalności naukowej indywidualnej i w ramach konkretnej uczelni.

Zakończenie – próba uogólnienia

Analiza bogatych i interesujących danych umieszczonych w Systemie RAD-on pozwala stwierdzić, że działalność naukowa i artystyczna uniwersytetów na rubieżach jest wieloaspektowa i różnicowana. Analizowane uniwersytety dążą do osiągnięcia wyraźnych efektów swojej działalności, w postaci publikacji naukowych, patentów i praw ochronnych, realizacji projektów badawczych; podejmują wiele inwestycji wspierających infrastrukturę i warunki prowadzenia badań. Mają także wyraźną orientację na kształcenie studentów (w tym 3 uczelnie także w filiach), co dowodzi, że troszczą się o kadry dla potrzeb środowiska lokalnego. Są to jednostki stosunkowo młode (najstarszym z analizowanych jest US – 37 lat), ale z potencjałem na przyszły rozwój, o czym świadczyć może kadra, wśród której największą liczbę stanowią doktorzy (tab. 2), a zatem osoby z perspektywą samodzielnego rozwoju naukowego. Każda z uczelni prowadzi także kształcenia w szkole/szkołach doktorskich, co daje sposobność szczególnej troski o kompetencje młodych badaczy.

Analizowane uniwersytety przystąpiły do ewaluacji działalności naukowej, wykazując wiele osiągnięć naukowych i opisów wpływu, szczególnie z nauk społecznych, humanistycznych oraz nauk ścisłych i przyrodniczych. Liczba i różnorodność opisów wpływów ukazują, że analizowane „[u]czelnie przestają być zamkniętymi na rzeczywistość «samotnymi wyspami», lecz stają się aktywnymi *change makers* na poziomie regionalnym, krajowym, a niektóre – międzynarodowym” (Kościelniak, Makowski 2011). O potencjalnych przestrzeniach rozwoju stanowi także to, że tylko jeden z analizowanych uniwersytetów (UWM) prowadzi działalność we wszystkich dyscyplinach naukowych, pozostałe mają możliwość uruchamiania kolejnych obszarów działalności naukowej i kierunków kształcenia – takich które wspierałyby lokalne potrzeby i przygotowywały do wyzwań współczesnego świata, przykładem jest rozwój nauk rolniczych na Uniwersytecie w Białymstoku usytuowanym w rolniczo znaczącej części kraju. Opisy wpływów warte są pogłębionych, jakościowych analiz odsłaniających treść i znaczenie podejmowanej działalności naukowej i artystycznej dla funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki. W ewaluacji zostaną one ocenione punktowo, co z pewnością będzie ważnym sygnałem ukazującym ich jakość, ale tematyka i treść ocenianych opisów mogłaby odsłonić jak badacze problematyzują ważne społecznie kwestie oraz jak dokonują transferu wiedzy do praktyki życia społecznego.

Wszystkie analizowane uniwersytety powinny dołożyć większych starań, by pozyskiwać coraz więcej grantów badawczych, co wymaga uprzedniej troski o wysoką jakość publikacji naukowych.

Analiza zgromadzonych danych dowodzi, że w badanych uniwersytetach prowadzona jest polityka naukowa skoncentrowana na konkretnych efektach. Z całą pewnością taki sposób myślenia w dużym stopniu został „zaprogramowany” przez kryteria ewaluacji działalności naukowej. Warto byłoby rozpoznać jakie działania podejmują osoby odpowiedzialne za zarządzanie nauką w uczelniach w momencie „oczekiwania na wynik ewaluacji” i „po ewaluacji”. Jakie zostały podjęte działania zmierzające, z jednej strony do wypracowania mechanizmów osiągania najwyższych efektów działalności naukowej, z drugiej do kształtowania etosu naukowego i społecznego zaangażowania w rozwój własnej dyscypliny naukowej.

Bibliografia

- A *Landscape Review*. Ithaka S+R. Pobrane z: <https://sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2020/10/SR-Report-Impacts-of-COVID-19-on-the-Research-Enterprise102620-1.pdf>.
- Erickson, J. (2020). COVID-19 Pandemic Disrupts U-M Research Projects Far and Wide, *Michigan News*, 19.03. Pobrane z: <https://news.umich.edu/covid-19-pandemic-disrupts-u-m-research-projects-far-and-wide/> (26.04.2022).
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Heidt, A. (2020). Coronavirus Precautions Stall Antarctic Field Research. *The Scientist*, 15.06. Pobrane z: <https://www.the-scientist.com/news-opinion/coronavirus-precautions-stall-antarctic-field-research-67636> (26.04.2022).
- Karwowska, E., Leja, K. (2018). Czy społeczna odpowiedzialność uniwersytetu może być bardziej odpowiedzialna? Szanse wynikające z kooperacji uczelni. *e-mentor*, 3 (75), 4–13. DOI: <https://doi.org/10.15219/em75.1357>.
- Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Korbel, J.O., Stegle, O. (2020). Effects of the COVID-19 Pandemic on Life Scientists, *Genome Biology*, 21 (113), 1–5. DOI: 10.1186/s13059-020-02031-1.
- Kościelniak, C. Makowski, J. (2011). Uniwersytet na rozdrożu. W: C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kwiek, M. (2020). *O rosnącej roli prestiżowych publikacji*. Pobrane z: <https://uniwersyteckie.pl/nauka/prof-marek-kwiek-o-rosnacej-roli-prestizowych-publicacji> (6.05.2022).
- Lech, M. *Dlaczego w Polsce uzyskuje się tak mało patentów?* Pobrane z: <https://znakitowarowe-blog.pl/dlaczego-w-polsce-uzyskuje-sie-tak-malo-patentow/> (6.05.2022).
- Marinoni, G., van't Land, H., Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities. Pobrane z: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (26.04.2022)

- Morozewicz, M., Świdzińska, D., Sacharczuk, J. (2017). Artyści na uniwersytecie. Sytuacja zawodowa twórców zatrudnionych na wydziałach nieartystycznych (na przykładzie pracowników Uniwersytetu w Białymstoku). *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2 (8), 67–83. DOI: 10.15290/parezja.2017.08.06.
- Nalaskowski, F., Dejna, D. (2020). O uczelni wyższej jako ratunku dla upadającego miasta – na przykładzie Grudziądza. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 126–141 DOI: 10.34767/PP.2020.02.09.
- Nauka w Polsce 2019. Raport opracowany na potrzeby Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (2019). Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Ossowski, S. (1967). Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim. W: *Dzieła*, t. III. Warszawa.
- Podręcznik dla ekspertów oraz dla podmiotów ewaluowanych w dziedzinie sztuki* (2021). Warszawa: Komisja Ewaluacji Nauki. Pobrane z: https://polon.nauka.gov.pl/pomoc/wp-content/uploads/2021/05/Podre%CC%A8cznik-dla-ekspertow-i-podmiotow-ewaluowanych_DZIEDZINA-SZTUKI_2.0_FIN_kor.pdf (6.05.2022).
- Podręcznik Kryterium III Komisja Ewaluacji Nauki* (2021). Pobrane z: https://polon.nauka.gov.pl/pomoc/wp-content/uploads/2021/07/Podrecznik_Kryterium_III_KEN.pdf.
- Radecki, J., Schonfeld, R.C. (26.10.2020). *The Impacts of COVID-19 on the Research Enterprise A Landscape Review*. DOI: 10.18665/sr.314247.
- Rembierz, S., Kapczyński, M. (2018). Aktywność publikacyjna pracowników sektora nauki i badań z Polski, Słowacji i Węgier w latach 2005–2009 i 2010–2014, *Zarządzanie Publiczne* 4 (44), 403–425. DOI: 10.4467/20843968ZP.18.032.9935.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 22.02.2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. 2019, poz. 392).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 31.07.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. 2020 poz. 1352).
- Sadowski, A. (2020). *Socjologia pogranicza. Kształtowanie się problematyki badań w Polsce po 1989 roku* (Wykład inauguracyjny w Instytucie Socjologii UwB, rok akademicki 2020/2021), Białystok. Pobrane z: https://soc.uwb.edu.pl/Andrzej_Sadowski_Socjologia_pogranicza._Wyk%C5%82ad_inauguracyjny_2020.pdf.
- Sobol, E. (red) (1999). *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlachta-Miształ, J. (2015). Sień jako pogranicze – pogranicze jako sień. *Studia Wschodniosłowiańskie*, 15, 609–616.
- Ustawa z 20.07.2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.

Zakrzewski, P. (2020). Raport Roczny 2020. Warszawa: Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej. Pobrane z: https://uprp.gov.pl/sites/default/files/inline-files/Raport%20roczny%202020_0.pdf.

Zdziebłowski, S. (2022). Czarnek: Około połowy czerwca poznamy wyniki oceny jakości działalności naukowej uczelni i instytutów. *Nauka w Polsce*. Pobrane z: <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C91151%2CCzarnek-okolo-polowy-czerwca-poznamy-wyniki-oceny-jakosci-dzialalnosci> (8.05.2022).

Streszczenie

Ostatnie lata były dla pracowników i pracowników uniwersytetów czasem intensywnej pracy, wynikającej z prowadzenia działalności naukowej i artystycznej w warunkach: po pierwsze – licznych przemian gospodarczych, społeczno-kulturowych często nieprzewidywalnych, gwałtownych spowodowanych pandemią koronawirusa, zwiększonymi migracjami; po drugie – kryteriów ewaluacji dyscyplin naukowych, która ostatecznie rozstrzygnie się w sierpniu 2022 roku. Celem rozdziału jest analiza działalności naukowej i artystycznej uniwersytetów na pograniczach (rubieżach) dokonana na podstawie danych z Systemu RAD-on (dot. okresu 2017–2021). Pogranicze rozumiane jest jako obszar specyficzny i interesujący, różniący się od wielu innych, może bardziej stabilnych, unormowanych. Analizowane uniwersytety zostały dobrane celowo. Kluczowymi kryteriami było dysponowanie statutem uczelni akademickiej oraz terytorialne usytuowanie na pograniczu. Wybrano do analizy: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Rzeszowski. Analizie poddano następujące zagadnienia składające się na działalność naukową i artystyczną: patenty i prawa ochronne, publikacje, osiągnięcia artystyczne, projekty, inwestycje, informacja o badaniach związanych z obronnością i bezpieczeństwem, ewaluacja działalności naukowej, dyscypliny, w których prowadzona jest działalność naukowa, opisy wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki.

Słowa kluczowe: uniwersytet, rubież, działalność naukowa i artystyczna

ANNA MURAWSKA

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0003-0949-9541

PIOTR WALKOWIAK

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-5302-7085

Absolwenci uniwersytetu na rubieżach na rynku pracy

Wprowadzenie

Ostatnie dekady to czas niezwykle intensywnych zmian we wszystkich obszarach życia. Zmiany te dotyczą również uniwersytetów, tworzona w nich wiedza stała się filarem rozwoju społeczno-gospodarczego. Kształcenie nabrało charakteru masowego. Uniwersytet zaczął być postrzegany jako instytucja rynku, która powinna być podporządkowana – jak wszystkie inne – zasadzie konkurencyjności. W konsekwencji upowszechniono w nim zasady zarządzania charakterystyczne dla instytucji komercyjnych (Pokorska, 2020, s. 66). Doprowadziło to do instrumentalizmu ekonomicznego, do działań, które to, co „niewidoczne”, związane z kulturową misją uniwersytetu, kształceniem elit, czynią „widocznym”, policzalnym (Macheridis, Paulsson, 2021, s. 79), aby znaleźć uzasadnienie dla publicznych inwestycji w naukę i kształcenie akademickie. Wprowadzone zostały wskaźniki umożliwiające porównywanie uczelni i tworzenie rozlicznych rankingów. Jednym z tych wskaźników, w obszarze jakości kształcenia, jest zatrudnialność. Bardziej zainteresowani zatrudnialnością stali się również sami studenci, ze względu na zwiększającą się konkurencyjność na rynku pracy dla absolwentów. Wreszcie pracodawcy zaczęli postulować większe skupienie się na możliwości zatrudnienia, ze względu na dostrzegany wśród absolwentów brak umiejętności i kompetencji związanych z pracą (Byrne, 2020).

Zatrudnialność to zjawisko, które definiowane jest na wiele sposobów. Ma też wiele wymiarów i determinant. Nas zainteresowała zatrudnialność absolwentów uniwersytetów na rubieżach. Chcieliśmy rozpoznać – jakie rodzaje aktywności podejmują absolwenci tych uniwersytetów; jakie wynagrodzenie uzyskują za swoją pracę; czy lokalizacja na rubieżach różnicuje sytuację absolwentów w stosunku do tych, którzy kończą studia na uniwersytetach ulokowanych w centrum?

W ujęciu słownikowym rubież to pogranicze i skraj. Do synonimów rubieży, a może raczej wyrazów bliskoznacznych, należą takie pojęcia, jak: brzeg, kraniec, skraj, obrzeże, pogranicze, miedza czy linia podziału. Rubież jest pojęciem dosyć szerokim. Jest strefą rozdzielającą dany obszar, a także określającą, z jednej strony, koniec, a z drugiej – początek (Bański, 2010, s. 489–490). Rubież to też teren mający znaczenie taktyczne

i strategiczne. To także teren szczególnie ważny w czasie wojny, co dzisiaj nabiera zupełnie nowego znaczenia¹. Rubież jest zatem miejscem różnorodnym, stwarzającym szanse, ale i niebezpiecznym, gdzie krzyżują się drogi, przenikają kultury, początek łączy się z końcem, gdzie ścierają się sprzeczne dążenia, gdzie łatwo „leje się krew”. Rubież odsyła też do centrum, do środka, który jest identyfikowany z siłą, z mocą, symbolicznie organizującą resztę świata. Rubież nie jest wyłącznie pojęciem geograficznym. Ma też bogatą symbolikę. Może odnosić się do wielu kontekstów. Edward Stachura pisał o zagubieniu na dzikich rubieżach czasu i przestrzeni (1969, s. 20). Autorzy świadomi są wielości sposobów rozumienia kategorii rubieże. W opracowaniu kategoria ta rozumiana jest na kilka sposobów. W pierwszej kolejności ujęta jest w sensie dosłownym, geograficznym, jako pas ziemi wzdłuż granicy kraju. Rubieże rozumiane są również w sensie metaforycznym, co ujawniło się w trakcie prowadzonych analiz. Napiszemy o tym w dalszej części tekstu. Biorąc pod uwagę geograficzne rozumienie rubieży, w analizach wzięto pod uwagę następujące uniwersytety: jeden ulokowany przy granicy północnej – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, dwa uniwersytety usytuowane w miastach wzdłuż granicy wschodniej – Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Rzeszowski, jeden wzdłuż granicy południowej – Uniwersytet Opolski oraz dwa uniwersytety zlokalizowane wzdłuż granicy zachodniej – Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet Zielonogórski. Dla porównania sytuacji absolwentów na rubieżach uwzględniono także dane odnoszące się do absolwentów uniwersytetów reprezentujących centrum: Warszawskiego, Jagiellońskiego i Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu².

Do analiz wykorzystano dane zastane. Skorzystano z dwóch źródeł danych. Pierwszym z nich jest Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA). Drugie źródło to dane gromadzone przez Akademickie Biuro Karier Uniwersytetu Szczecińskiego i udostępnione autorom tekstu.

Kontekst semantyczny

We wprowadzeniu odniesiono się do znaczenia rubieży. Kontekst semantyczny wyodrębniony w strukturze tekstu w tym miejscu nie dotyczy rubieży, lecz znaczenia terminu kluczowego dla niniejszego opracowania – zatrudnialności.

Zatrudnialność ma długą historię sięgającą początków XX wieku, ale jej cel i znaczenie uległy przemodelowaniu (Stoten, 2018, s. 12). To przemodelowanie przebiegało od koncepcji dychotomicznej (osoby zatrudnialne i niezatrudnialne), w pierwszych

¹ <https://sjp.pwn.pl/slovníki/rubie%C5%BC.html> (3.07.2022).

² Porównaj opracowanie w niniejszym tomie: A. Korzeniecka-Bondar, M. Czerepaniak-Walczak, E. Bochno, *Działalność naukowa i artystyczna uniwersytetów na rubieżach (analiza na podstawie danych z Systemu RAD-on)*, s. 179–181.

40 latach minionego wieku, do koncepcji interaktywnej (interakcja między czynnikami podmiotowymi i pozapodmiotowymi) – od połowy lat 80. XX wieku (Wiśniewska, 2015, s. 12–13). Kryzysy gospodarcze położyły kres socjaldemokratycznemu modelowi polityki społecznej, a nacisk został położony na konkurencyjność. Rządy krajów Zachodu, szczególnie Wielkiej Brytanii, wywierały presję na uniwersytety, by te podejmowały pilotażowe inicjatywy promujące zdolność do zatrudnienia wśród absolwentów (Stoten, 2018, s. 12). Ten ruch w kierunku zwiększenia wymagań wobec szkolnictwa wyższego w zakresie zatrudnialności trwa do dziś i dotyczy również uczelni polskich, w tym uniwersytetów.

Sama zatrudnialność jest kategorią złożoną, wielowymiarową i rozumianą na wiele sposobów. Można wskazać przynajmniej trzy sposoby jej ujmowania:

- ujęcie podmiotowe, skoncentrowane na osobistych atutach, takich jak umiejętności, postawy czy cechy, których oczekują pracodawcy,
- ujęcie przedmiotowe, w którym zatrudnialność określana jest przez rynek pracy, są to szanse na znalezienie i utrzymanie zatrudnienia,
- ujęcie podmiotowo-przedmiotowe, w którym zatrudnialność rozumiana jest jako samodzielne poruszanie się po rynku pracy oraz wykorzystywanie indywidualnych atrybutów i dostosowywanie ich do kontekstu zatrudnienia, nie jest to stan, lecz proces, który zależy od czynników wewnętrznych i zewnętrznych (por.: Cheng i in., 2022; Clarke, 2017).

W tekście przyjmujemy podmiotowo-przedmiotowe rozumienie zatrudnialności, w którym uwzględniane są czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, wchodzące ze sobą w interakcje.

Kontekst legislacyjny

Zatrudnialność była ważnym celem procesu bolońskiego. Stanowiła również jeden z głównych celów, jakie miały zostać osiągnięte przy tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA) (Bologna beyond 2010, 2009). W raporcie European University Association stwierdzono, że wysoki poziom zatrudnialności absolwentów jest jednym najważniejszych motorów dokonywania zmian w programach kształcenia wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 6–7).

Planowanie i realizowanie działań na rzecz zatrudnialności wymaga rozpoznania skali tego zjawiska, a więc monitorowania losów absolwentów. Większość uczelni w Polsce rozpoczęła monitorowanie losów absolwentów dopiero w wyniku wymogu ustawowego. Zgodnie z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, z 1 października 2011 roku, wszystkie szkoły wyższe miały obowiązek monitorowania losów zawodowych swoich absolwentów (Paculska, 2014, s. 207). Uwzględnianie przez uczelnie w ofercie edukacyjnej wyników tego monitorowania stało się jednym z kryteriów oceny instytucjonalnej dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną

w zakresie dostosowania propozycji programowej uczelni do potrzeb rynku pracy. Kolejna nowelizacja Ustawy (z 11.07.2014 r.) obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów nałożyła na ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego (Art. 13b. 1). Stanowiła ona, że monitoring ma być prowadzony na podstawie danych gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych (Art. 13b. 2). W Ustawie z 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce uregulowania te zostały utrzymane. Artykuł 352 stanowi, że monitoring jest prowadzony na podstawie danych zawartych w Systemie POL-on oraz gromadzonych przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych na kontach ubezpieczonych lub płatników składek (Dz.U. 2018, poz. 1668). Na zlecenie Ministerstwa został opracowany elektroniczny system Ekonomiczne Losy Absolwentów³, który czerpie dane ze wskazanych w ustawie źródeł – z zasobów administracyjnych ZUS (dane m.in. o sytuacji zawodowej absolwentów: zatrudnieniu, bezrobociu, wynagrodzeniach) oraz z systemu POL-on (informacje m.in. o wykształceniu absolwentów szkół wyższych).

W celu dostosowania programu studiów do potrzeb rynku pracy uczelnia może prowadzić własny monitoring karier zawodowych absolwentów. Większość uczelni korzysta z tej możliwości za pośrednictwem akademickich biur karier (ABK), które już wcześniej powstały i wypracowały własne sposoby działania i gromadzenia danych o losach absolwentów.

Warto zwrócić uwagę, że akademickie biura karier są instytucjami przynależącymi do rynku pracy. W ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zostały one określone jako jednostki działające na rzecz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów szkoły wyższej, prowadzone przez szkoły wyższe lub organizacje studenckie. Do ich zadań należy:

- dostarczanie studentom i absolwentom szkoły wyższej informacji o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
- zbieranie, klasyfikowanie i udostępnianie ofert pracy, staży i praktyk zawodowych,
- prowadzenie bazy danych studentów i absolwentów uczelni zainteresowanych znalezieniem pracy,
- pomoc pracodawcom w pozyskiwaniu odpowiednich kandydatów na wolne miejsca pracy oraz staże zawodowe, pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy (Ustawa, 2004).

Akademickie biura karier są zatem jedną z tych dróg, którymi rynek pracy wkracza na uniwersytet, próbując podporządkować go swoim regułom, wypierając równocześnie misję kulturową. Biura te stanowiąc mogą swoistą rubież z całą jej dynamiką, napięciami i sprzecznościami.

³ ELA, <https://www.ela.nauka.gov.pl/pl>.

Kontekst doradczy – na przykładzie działań Akademickiego Biura Karier Uniwersytetu Szczecińskiego

W Polsce akademickie biura karier działają w większości ośrodków akademickich. Zrzeszone są one w nieformalną, ogólnopolską sieć. Na ich rangę może wskazywać fakt, że przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) od października 2015 roku istnieje Komisja do spraw Akademickich Biur Karier, która prowadzi wiele działań związanych z kreowaniem warunków nowoczesnego dialogu między uczelniami a gospodarką oraz wspierania studentów w wejściu na rynek pracy, w tym organizuje seminaria, szkolenia, konferencje, warsztaty. Na stronie internetowej Komisja prezentuje rekomendacje dotyczące działalności biur karier⁴ oraz wiele materiałów do wykorzystania w działalności tych biur.

Analizując dane dotyczące zatrudnienia gromadzone przez EUROSTAT, wyraźnie widać, że absolwenci studiów wyższych w krajach Unii Europejskiej konsekwentnie osiągają najwyższy wskaźnik zatrudnienia. W roku 2019 wynosił on 85,0% dla całej Unii, następnie spadł w 2020 roku, wraz z nadejściem pandemii COVID-19. W 2021 roku znowu wzrósł i przy 84,9% był ponownie prawie na tym samym poziomie, co przed pandemią⁵. Sytuacja w Polsce oddaje ogólny trend związany z zależnością zatrudnienia od poziomu wykształcenia, a wskaźnik zatrudnienia jest wyższy niż średnia unijna i zbliża się do 90% (Mokrzycka, 2019).

Ta ogólnie dość dobra sytuacja absolwentów na rynku pracy nie zmienia tego, że istnieje potrzeba zapewnienia studentom i absolwentom poradnictwa zawodowego, mającego na celu pomoc w wejściu na rynek pracy oraz znalezieniu odpowiedniego zatrudnienia. Tak zwanym poradnictwem kariery zajmują się właśnie akademickie biura karier. Podejmowane przez nie działania ukierunkowane są na przyszłość „po studiach” i mają wspierać studentów w projektowaniu i realizowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej (Nymś-Górna, Sobczak, 2018, s. 116).

Akademickie Biuro Karier działające w Uniwersytecie Szczecińskim podejmuje wiele działań wspierających studentów i absolwentów w wyborze ich ścieżki zawodowej oraz w znalezieniu zatrudnienia spełniającego ich oczekiwania, aspiracje i kwalifikacje. Wśród nich są:

- prowadzenie systematycznie aktualizowanej bazy ofert pracy, staży, praktyk i wolontariatu,
- przygotowywanie bezpłatnych warsztatów i szkoleń, również we współdziałaniu z firmami i instytucjami,
- organizowanie staży i praktyk dla studentów,

⁴ <https://dobrepraktykiabkblog.wordpress.com/standardy-dzialalnosci-abk/>.

⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>.

- bezpłatne udostępnianie publikacji, informatorów i poradników związanych z rynkiem pracy i rozwojem osobistym,
- indywidualne konsultacje przy tworzeniu dokumentów aplikacyjnych (CV i list motywacyjny),
- monitorowanie karier zawodowych absolwentów uczelni,
- świadczenie doradztwa zawodowego z wykorzystaniem testów osobowości i opinii psychologicznej,
- współorganizowanie targów i giełd pracy,
- wydawanie cotygodniowego newslettera zawierającego między innymi oferty dla studentów i absolwentów⁶.

Analizując udostępnione dla celów badań sprawozdanie za rok 2021, można stwierdzić, że Biuro uczestniczy w realizacji ogólnouczelnianego projektu „Uniwersytet 2.0 – strefa kariery 2018–2022” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, oferując studentom szeroki zakres działań przygotowujących do funkcjonowania na runku pracy. W 2021 roku w działaniach ABK, w ramach poszczególnych akcji, o charakterze doradczym i edukacyjnym, związanych z projektem uczestniczyła znaczna liczba studentów:

- akademia kompetencji US (zajęcia warsztatowe) – 24 studentów,
- bon US szkoleniowy (refundacja zewnętrznych szkoleń/warsztatów do kwoty 2 tys. zł, w sumie 294 482,49 zł) – 163 studentów,
- student poliglota (specjalistyczne kursy językowe na poziomie nie niższym niż B2) – 114 studentów,
- Aktywnie Buduj Karierę (usługi wspomagające studentów w rozpoczęciu aktywności zawodowej na rynku pracy – doradztwo zawodowe) – 705 rozmów doradczych.

Warto zwrócić uwagę na Wirtualną Giełdę Pracy Uniwersytetu Szczecińskiego, która jest organizowana w ramach realizacji transgranicznego projektu Interreg (181): „Uniwersytet spotyka się z biznesem. Polsko-Niemiecki Kampus Innowacyjny”. Jest to projekt pilotażowy, którego partnerami są: Uniwersytet Szczeciński, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, Hochschule Stralsund, Unternehmervereinigung Uckermark e.V. Projekt taki jest możliwy dzięki transgranicznej lokalizacji Uniwersytetu Szczecińskiego, lokalizacji na rubieżach. Wykorzystywana jest tu analiza lokalizacji przestrzennej typów gospodarczej działalności człowieka w ujęciu międzynarodowym. Pod uwagę brane są związki pomiędzy ekonomią a polityką. Budowane i rozwijane są strategie geopolityczne i zarobkowe w środowisku transgranicznym (por. Potulski, 2010, s. 100).

⁶ <https://abk.usz.edu.pl/zadania-abk-us/>.

Kontekst ekonomiczny

W ostatnich latach sytuacja na rynku pracy w Polsce jest korzystna dla pracowników. Od początku 2017 roku stopa bezrobocia systematycznie spadała, a rynek wydaje się szczególnie przychylny dla pracowników w dużych miastach (por. Dolot, 2018, s. 287). W końcu grudnia 2020 roku stopa ta wynosiła dla całego kraju 6,3%. W Krakowie było to już tylko 3,1%, w Poznaniu 2,0%, a w Warszawie jedynie 1,8%⁷. Interesujące jest jak na tym tle kształtuje się sytuacja zawodowa absolwentów uniwersytetów na rubieżach. Dane z systemu ELA za rok 2020 dotyczące różnych typów aktywności zawodowej i bezrobocia przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Typy aktywności zawodowej absolwentów studiów II stopnia w przeciętnym miesiącu w pierwszym roku po dyplomie (dane za 2020 r.)

Uniwersytet	Typy aktywności zawodowej (w %)					
	praca					bezrobocie*
	ogółem	na etacie	nie na etacie	działalność gospodarcza	praca i studia	
uniwersytety na rubieżach						
Warmińsko-Mazurski	71,7	59,7	13,2	3,5	2,4	9,0 (10,2)
w Białymstoku	68,7	57,2	14,6	2,0	2,8	8,6 (7,8)
Rzeszowski	69,5	55,6	18,6	2,7	1,9	11,6 (9,1)
Opolski	73,9	65,7	17,7	2,6	2,7	5,8 (6,9)
Zielonogórski	79,8	70,2	11,6	4,8	2,8	5,0 (6,3)
Szczeciński	72,5	61,0	15,2	3,5	6,4	5,7 (8,4)
uniwersytety „w centrum”						
Warszawski	70,3	57,0	14,5	5,4	6,2	3,3 (4,4)
Jagielloński	63,5	50,7	15,1	4,2	6,9	5,0 (5,3)
Adama Mickiewicza w Poznaniu	74,2	63,6	13,6	4,0	8,1	3,7 (3,7)

* W nawiasach podano stopę bezrobocia dla danego województwa na koniec 2020 roku; (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stop-a-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html>, 1.07.2022). Dane nie sumują się do 100%, gdyż absolwenci mogą równocześnie podejmować różne formy aktywności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z systemu ELA i danych GUS.

⁷ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stop-a-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html>.

Sytuacja absolwentów uniwersytetów na rubieżach na rynku pracy jest zróżnicowana. Zatrudnienie w pierwszym roku od ukończenia studiów znalazło od 68,7% (Uniwersytet w Białymstoku) do 79,8% (Uniwersytet Zielonogórski) absolwentów studiów II stopnia. Niezależnie od miejsca studiów, ponad połowa z nich podejmuje pracę na etacie. Tylko niewielki odsetek absolwentów decyduje się na prowadzenie własnej działalności gospodarczej (od 1,9% – absolwenci Uniwersytetu w Rzeszowie do 4,8% – absolwenci Uniwersytetu Zielonogórskiego).

Brakuje zdecydowanych różnic między sytuacją absolwentów uniwersytetów na rubieżach a tymi, którzy studiowali w największych uniwersytetach, stanowiących akademickie centra. Zaskoczeniem może być to, że najniższy odsetek absolwentów pracujących stanowią absolwenci Uniwersytetu Jagiellońskiego (63,5%). Nie oznacza to jednak, że wśród tych absolwentów jest najwyższe bezrobocie. Wręcz odwrotnie, jest ono nawet na poziomie nieco niższym niż w regionie. Wyjaśnieniem niskiego poziomu zatrudnienia może być to, że wśród absolwentów tego uniwersytetu najwięcej jest tych, którzy dalej studiują. Będzie to uwidocznione w kolejnym zestawieniu (tab. 2).

Odsetek bezrobotnych absolwentów studiów II stopnia w pierwszym roku po ukończeniu studiów w uniwersytetach na rubieżach jest zbliżony do stopy bezrobocia w danym województwie. W przypadku absolwentów uniwersytetów w Białymstoku i Rzeszowskie jest on nieco wyższy niż wskaźnik dla województwa, a w przypadku pozostałych uczelni – nieco niższy. Najmniej osób bezrobotnych jest wśród absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego (3,3%), a ich odsetek jest nawet niższy niż stopa bezrobocia dla województwa (4,4%). W pozostałych uniwersytetach „w centrum” ta stopa też jest niższa (Uniwersytet Jagielloński) lub równa wskaźnikowi dla całego województwa (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu). Warto podkreślić, że zatrudnialności absolwentów poszczególnych uniwersytetów związana jest z uprzywilejowaną pozycją danego miasta oraz województwa (Macionis, 2012, s. 40). Obok sprawstwa uczelni i absolwenta istotne znaczenie mają również uwarunkowania społeczne i strukturalne, konstruowane przez państwo, samorządy i gospodarkę.

Dla sytuacji zawodowej absolwentów znaczenie mają również decyzje edukacyjne podejmowane po uzyskaniu dyplomu. Osoby studiujące są mniej chętne niż inne do podejmowania pracy. Dalsze studiowanie po uzyskaniu dyplomu ma znaczenie dla funkcjonowania absolwentów na rynku pracy. Dane odnoszące się do aktywności absolwentów uniwersytetów na rubieżach i uniwersytetów „w centrum” przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Aktywność edukacyjna absolwentów studiów II stopnia w przeciętnym miesiącu w pierwszym roku po dyplomie (dane za 2020 r.)

Uniwersytet	Aktywność edukacyjna (w %)	
	studiowanie	łączenie pracy ze studiami
uniwersytety na rubieżach		
Warmińsko-Mazurski	4,5	2,4
w Białymstoku	7,3	2,8
Rzeszowski	5,0	1,9
Opolski	5,4	2,7
Zielonogórski	4,8	2,8
Szczeciński	13,1	6,4
uniwersytety „w centrum”		
Warszawski	15,0	6,2
Jagielloński	17,1	6,9
Adama Mickiewicza w Poznaniu	16,0	8,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z systemu ELA.

Aktywność edukacyjna absolwentów studiów II stopnia w przeciętnym miesiącu w pierwszym roku po uzyskaniu dyplomu nie jest wysoka. Dalsze studiowanie dotyczy nie więcej niż 8,0% absolwentów, a łączenie pracy i studiowania jest jeszcze rzadsze. Pracuje i studiuje nie więcej niż 3,0% absolwentów. Wyjątek stanowią absolwenci Uniwersytetu Szczecińskiego, wśród których 13,1% w dalszym ciągu studiuje, a 6,4% łączy pracę ze studiami. Pod tym względem absolwenci Uniwersytetu Szczecińskiego zbliżają się do absolwentów uniwersytetów „w centrum”. Ci bowiem wyraźnie częściej niż ich koledzy z uczelni na rubieżach kontynuują studiowanie i łączą studiowanie z pracą. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że lokalizacja uniwersytetu „w centrum” sprzyja kontynuowaniu studiowania. Dane, które zawarte są w systemie ELA nie pozwalają_percypować, jakie są przyczyny tych różnic w wyborach edukacyjnych i zawodowych. Wydaje się jednak, że wciąż aktualne są stwierdzenia zawarte w raporcie *European University Association* z 2007 roku, że idee kształcenia ustawicznego były rozwijane raczej na peryferiach działań akademickich, nie były włączone w centralne elementy strategii uniwersytetów (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 60).

Sytuacja absolwentów uniwersytetów na rynku pracy wyraża się także w wysokości zarobków, jakie uzyskują zaraz po otrzymaniu dyplomu, co zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Stosunek średnich zarobków brutto absolwentów studiów II stopnia do średnich zarobków w ich miejscu zamieszkania w przeciętnym miesiącu w pierwszym roku po dyplomie (dane za 2020 r.)

Uniwersytet	Stosunek średnich zarobków brutto absolwentów do średnich zarobków w miejscu zamieszkania
uniwersytety na rubieżach	
Warmińsko-Mazurski	0,68
w Białymstoku	0,55
Rzeszowski	0,63
Opolski	0,72
Zielonogórski	0,80
Szczeciński	0,63
uniwersytety „w centrum”	
Warszawski	0,78
Jagielloński	0,72
Adama Mickiewicza w Poznaniu	0,71

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z systemu ELA.

Jeśli spojrzeć na sytuację absolwentów na rynku pracy z perspektywy proporcji zarobków absolwentów do średnich zarobków w ich miejscu zamieszkania, to można stwierdzić, że sytuacja absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego, a więc usytuowanego w centrum jest nieco lepsza niż sytuacja absolwentów na rubieżach. Absolwenci Uniwersytetu Warszawskiego zarabiają 78% średnich zarobków w ich miejscu zamieszkania. Z kolei absolwenci z uniwersytetów na rubieżach mają dochody w wysokości nieco wyższej niż połowa przeciętnych dochodów w miejscu zamieszkania. Wyjątkiem są absolwenci Uniwersytetu Zielonogórskiego, którzy proporcjonalnie zarabiają nawet więcej niż absolwenci Uniwersytetu Warszawskiego. Jest to 80,0% średniej w miejscu zamieszkania. Można rozważyć, czy sytuacja ta jest związana z dopasowaniem oferty edukacyjnej do lokalnego rynku pracy i z możliwością podejmowania pracy w Lubuskim Parku Przemysłowo-Technologicznym, w którym udziałowcami są: Gmina Zielona Góra – 39%, Województwo Lubuskie – 30%, Uniwersytet Zielonogórski – 30% oraz Kostrzyńsko-Słubicka Specjalna Strefa Ekonomiczna – 1%⁸. Zarobki absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu są na poziomie tych, jakie uzyskują absolwenci Uniwersytetu Opolskiego. Jeśli wziąć pod uwagę dane o wysokości zarobków absolwentów, którzy pracowali

⁸ https://www.paih.gov.pl/strefa_inwestora/parki_przemyslowe_i_technologiczne/zielona_gora#.

etatowo lub na samozatrudnieniu przed studiami, wówczas widać, że ich zarobki są wyższe. W odniesieniu do absolwentów uniwersytetów Zielonogórskiego i Warszawskiego – przekraczają 90% średnich zarobków w miejscu zamieszkania.

Podczas analizy danych ujawniła się pewna prawidłowość, w ograniczonym zakresie związana z głównym przedmiotem zainteresowań badawczych. Mianowicie, jest duża dysproporcja między liczbą mężczyzn i kobiet – absolwentów studiów uniwersyteckich II stopnia. Dotyczy to zarówno uniwersytetów na rubieżach, jak i „w centrum”. Wśród absolwentów bardzo wyraźnie dominują kobiety. Największe dysproporcje, jeśli chodzi o płeć absolwentów, dotyczą Uniwersytetu w Białymstoku (80,0% kobiet i 20,0% mężczyzn) oraz Uniwersytetu Opolskiego (83,0% kobiet i 17,0% mężczyzn). Najmniejsza różnica w liczbie absolwentów mężczyzn i kobiet pojawiła się w Uniwersytecie Zielonogórskim (58,0% kobiet i 42,0% mężczyzn). Można zatem stwierdzić, że w świetle zestawionych danych nie znajduje potwierdzenia typowa dla całego świata prawidłowość, że kobiety są statystycznie – w porównaniu z mężczyznami – absolwentkami uczelni o mniejszym prestiżu. Potwierdza się natomiast teza o emancypacji edukacyjnej kobiet oraz o tym, że mężczyźni znajdują się w zdecydowanej edukacyjnej defensywie (por. Gromkowska-Melosik, 2015).

Zamiast zakończenia

Przeprowadzone analizy, odnoszące się do sytuacji absolwentów uniwersytetów na rynku pracy, sprowokowały do postawienia kilku pytań, które odnoszą się do zatrudnialności, nie tylko tych, którzy studiuje w uniwersytetach na rubieżach:

1. Na ile uniwersytet ma działać na rzecz rynku pracy, przygotowując wykwalifikowanych pracowników, gotowych do podjęcia obowiązków, a na ile działać na rzecz osobowego rozwoju absolwentów przygotowując ich do wchodzenia w różne społeczne role, w tym role zawodowe?
2. Czy kształcenie dla rynku pracy nie jest kształceniem dla tego co jest, bądź nawet dla tego, czego już nie ma, w sytuacji gdy mamy do czynienia z niebywałymi: zmiennością, niepewnością i nieprzewidywalnością świata, a tym samym – (globalnego) rynku pracy?
3. Jak uniwersytety mają realizować idee zatrudnialności, w sytuacji gdy zależy ona od wielu czynników, również makroekonomicznych, które znajdują się daleko poza zasięgiem uniwersytetu, a możliwości uczelni działania w tym zakresie są mocno ograniczone?

Bibliografia

- Bański, J. (2010). Granica w badaniach geograficznych – definicja i próby klasyfikacji. *Przeгляд Geograficzny*, 4 (82), 489–508.
- Bezrobotni zarejestrowani i stopa bezrobocia. Stan w końcu grudnia 2020 r. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html> (10.07.2022).
- Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area (2009). Pobrane z: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/8/Beyond_2010_report_FINAL_594918.pdf (10.07.2022).
- Byrne, Ch. (2020). What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment. *Studies in Higher Education*, 47 (1). DOI: 10.1080/03075079.2020.1735329.
- Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., Cai, S. (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives. *Higher Education Evaluation and Development*, 16 (1). DOI: 10.1108/HEED-03-2021-0025.
- Clarke, M., (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 11 (43) 1923–1937. DOI:10.1080/03075079.2017.1294152.
- Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V. Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*.
- Dolot, A. (2018). Proces poszukiwania pracy przez młode pokolenie – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 359, 284–299.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). Dostęp kobiet i mężczyzn do studiów wyższych. Studium porównawcze. *Rocznik Lubuski*, 41, 39–49.
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates&oldid=568227#Employment_rates_of_recent_graduates_over_time (10.07.2022).
- <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20v%20universities%20shaping%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf> (10.07.2022).
- Macheridis, N., Paulsson, A. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in Education*, 110 (1), 78–97.
- Macionis, J. J. (2012). *Sociology*. New Jersey: Pearson.
- Mokrzycka, K. (2019). Absolwent potrzebny od zaraz. *Obserwator finansowy.pl*. Pobrane z: <https://www.obserwatorfinansowy.pl/forma/analizy-debata/analizy/absolwent-potrzebny-od-zaraz/> (12.07.2022).

- Nymś-Górna, A., Sobczak, A. (2018). Akademickie biura karier i ich rola w poradnictwie zawodowym dla studentów, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 26 (1), 111–121
- Paculska, M. (2014). Zatrudnialność jako kryterium oceny uczelni. W: M. Pawlak, Ł. Srokowski (red.), *Pomiędzy i wewnątrz. Instytucje, organizacje i ich działania* (s. 205–229). Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski.
- Pokorska, A. (2020). Co liczyć i na kogo liczyć? Produktowa i nieproduktowa aktywność naukowa w kontekście uczelni badawczej – perspektywa kluczowych grantobiorców. *Przegląd Socjologiczny*, 69 (4), 65–90. DOI: 10.26485/PS/2020/69.4/3.
- Potulski, J. (2010). *Geopolityka w świecie ponowoczesnym*. Częstochowa: Instytut Geopolityki.
- Stachura, E. (1969). *Cała jaskrawość*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Stoten, D. (2018). Employability: a contested concept in higher education. *Journal of Pedagogic Development*, 8 (1), 9–17.
- Ustawa z 20.04.2004 r. O promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2021, poz. 1100, 1162, 1621, 2270, 2317, 2445; z 2022, poz. 91).
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 35 (1), 11–24.

Streszczenie

Ostatnie dekady to czas niezwykle intensywnych zmian we wszystkich obszarach życia, również w instytucjach szkolnictwa wyższego. Jednym z kierunków zmian jest instrumentalizm ekonomiczny. Zgodnie z nim uniwersytety i inne uczelnie są postrzegane i traktowane jako instytucje rynku. Ich funkcjonowanie jest oceniane na podstawie „mierzalnych” wskaźników, które uzasadnią wydatkowanie publicznych pieniędzy. Jednym z takich wskaźników jest zatrudnialność.

Celem rozdziału jest analiza sytuacji absolwentów uniwersytetów na rubieżach na rynku pracy. Poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: jakie rodzaje aktywności podejmują absolwenci tych uniwersytetów; jakie wynagrodzenie uzyskują za swoją pracę; czy lokalizacja na rubieżach różnicuje sytuację absolwentów w stosunku do tych, którzy kończą studia na uniwersytetach ulokowanych w centrum?

Do analiz wykorzystano dane zastane. Skorzystano z dwóch źródeł danych. Pierwszym z nich jest Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA). Drugie źródło to dane gromadzone przez Akademickie Biuro Karier Uniwersytetu Szczecińskiego i udostępnione autorom tekstu. Biorąc pod uwagę geograficzne rozumienie rubieży, w analizach wzięto pod uwagę następujące uniwersytety: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet Zielonogórski. Dla

porównania sytuacji absolwentów na rubieżach uwzględniono także dane odnoszące się do absolwentów uniwersytetów reprezentujących centrum: Warszawskiego, Jagiellońskiego i Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Słowa kluczowe: uniwersytet, rubieże, zatrudnialność

IV KONTEKSTY WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ

HUBERT KUPIEC

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-7188-008X

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej studentów uczestniczących w polsko-niemieckim projekcie współpracy transgranicznej

Pojęcie inteligencji emocjonalnej oraz jej znaczenie w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi

Pojęcie inteligencji emocjonalnej jest w różny sposób ujmowane przez autorów koncepcji funkcjonujących we współczesnej psychologii (Szczepaniak, Jabłkowska, 2007, s. 227–232). Zostało ono wprowadzone do terminologii naukowej w 1990 roku przez Petera Saloveya i Johna Meyera, którzy zdefiniowali ją jako umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji przez człowieka, powiązaną z dostępnością do przeżywanego własnych uczuć, a także zdolnością do ich generowania w sytuacjach, kiedy mogą wspomagać proces myślenia, rozumienia emocji oraz ich regulowania tak, aby wspierały rozwój psychospołeczny (Salovey, Sluyter, 1999). W strukturze zaproponowanego modelu znajdują się więc następujące komponenty:

- zdolność do percepcji i wyrażania emocji,
- zdolności emocjonalne wspomagające myślenie,
- zdolności do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania ich w działaniu,
- zdolność do wzbudzania, wzmacniania i wygaszania emocji w celu efektywnego funkcjonowania społecznego (Mayer i in., 2004, s. 197–215).

Warto także zwrócić uwagę, że wymienione składniki inteligencji emocjonalnej mają zarówno charakter poznawczy, jak i regulacyjny, co wiąże się z tym, że może ona być postrzegana albo jako rodzaj wiedzy pochodzącej z doświadczenia, albo zestaw cech, albo też jako szczególny rodzaj kompetencji społecznej (Martowska, 2012, s. 38–46). W jednym z bardziej znanych opracowań, inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór zdolności poznawczych, od których zależy efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych i wykorzystywanie ich do celów adaptacyjnych, do których można zaliczyć: zdolność dostrzegania emocji własnych i innych ludzi wraz z rozumieniem ich wpływu na regulację zachowań, zdolność do wyrażania emocji oraz wykorzystywania w myśleniu i działaniu, a także zdolność do regulowania własnych stanów emocjonalnych oraz wpływania na stan emocjonalny innych ludzi (Maczak, Knopp, 2013, s. 22–25).

Wyniki badań dowodzą, że inteligencja emocjonalna ma duży wpływ na psychospołeczne funkcjonowanie człowieka w wielu wymiarach (Matczak, Knopp, 2013). Dotyczy to również jej wpływu na wybieranie przez ludzi określonych strategii postępowania w sytuacjach kryzysowych, co stanowiło główny cel opisanego w dalszej części polsko-niemieckiego projektu zrealizowanego w ramach współpracy transgranicznej. Jednym z celów pośrednich uczyniono rozwijanie u studentów inteligencji emocjonalnej, ponieważ przyczynia się ona do zmniejszenia intensywności przeżywanego stresu spowodowanego przeciążeniem wynikającym z nadmiaru informacji. Dzieje się tak dlatego, że:

w sytuacji działania czynników stresujących zdolność do rozumienia emocji może ułatwiać proces rozpoznawania przyczyn stresu i źródeł emocji nim wywołanych, a wyjaśnienie i zrozumienie sytuacji umożliwi skierowanie uwagi na poszukiwanie sposobów radzenia sobie (Matczak, Knopp, 2013, s. 166).

Jak piszą dalej w swoim opracowaniu cytowane autorki, przeprowadzone badania wskazują, że osoby z wysoką inteligencją emocjonalną częściej wybierają w radzeniu sobie ze stresem strategie zadaniowe, które polegają na przewyciężaniu trudności. Z kolei osoby o niskiej zdolności do zarządzania emocjami wykazują tendencję do stosowania strategii polegającej na koncentrowaniu się na emocjach negatywnych, co nie tylko nie ułatwia im rozwiązywania problemów, ale może przyczynić się do wzrostu napięcia, które jeszcze bardziej im to utrudnia. Ludzie z niskim poziomem zdolności emocjonalnych częściej stosują też strategię polegającą na unikaniu konfrontacji z problemem przez zaangażowanie się w czynności zastępcze. Co ciekawe, wykazują oni również tendencję do poszukiwania kontaktów towarzyskich, co może zwiększać możliwość uzyskania wsparcia społecznego w radzeniu sobie z sytuacją kryzysową (Matczak, Knopp, 2013, s. 171).

Wiele badań potwierdziło wpływ inteligencji emocjonalnej na dobrostan psychiczny, w tym poczucie szczęścia i zadowolenia z życia. Uzyskane w nich wyniki dowodzą, że większą satysfakcję z życia wykazują osoby, które charakteryzuje wysoki poziom akceptacji, rozumienia oraz regulacji własnych emocji (Matczak, Knopp, 2013, s. 144–148). Wymienione zdolności emocjonalne mają również istotne znaczenie w radzeniu sobie z samotnością, na przykład w sytuacji lockdownu, czyli wymuszonej pandemią społecznej izolacji. Umiejętność radzenia sobie z trudnymi emocjami pojawiającymi się w tego typu sytuacji kryzysowej pomaga także w przewyciężaniu poczucia osamotnienia. W świetle uzyskanych wyników można więc przyjąć, że osoby z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej są mniej narażone na samotność, a jeżeli jej doświadczają (np. na skutek przymusowej izolacji), to lepiej sobie z nią radzą (Matczak, Knopp, 2013, s. 149–158).

Umiejętność rozpoznawania emocji u siebie i innych, rozumienia ich oraz bezpiecznej regulacji, a także wykorzystywanie ich w swoim myśleniu i działaniu, to

zasoby zwiększające poziom rezyliencji, czyli zdolności do prawidłowego funkcjonowania w sytuacji zagrożenia, doświadczania przeciwności losu lub traumy, dlatego:

osoba rezylienna, znajdując się w trudnej sytuacji potrafi panować nad swoimi emocjami, nie rozładowuje napięcia na innych, a radząc sobie ze stresem częściej stosuje strategie oparte na zadaniu niż na emocjach (Rutkowska, 2015, s. 39).

Do przywoływanych argumentów uzasadniających potrzebę rozwijania inteligencji emocjonalnej u studentów pedagogiki, dodać należy także ten, który wskazuje na jej duże znaczenie w tworzeniu przez nauczycieli i wychowawców klimatu emocjonalnego, sprzyjającego pokonywaniu trudności w kierowanej przez nich grupie lub klasie szkolnej. Są to bowiem nauczyciele, którzy dzięki wysokiemu poziomowi tej kompetencji są wrażliwi na nie zawsze artykułowane bezpośrednio potrzeby uczniów i potrafiący odpowiednio na nie reagować, a także ograniczać w swoim postępowaniu do niezbędnego minimum czynności dyscyplinujące (Brackett i in. 2011, s. 28).

Inteligencja emocjonalna rozwija się od wczesnego dzieciństwa, o ile w środowisku wychowawczym występują sprzyjające do tego warunki. Dowiedziono, że sprzyja temu stosowanie przez rodziców demokratycznego i liberalnego stylu wychowania w połączeniu z empatią i okazywaniem dziecku miłości, a hamuje styl autorytarny i liberalny, któremu towarzyszy okazywanie dystansu emocjonalnego (Martowska, 2009, s. 55–69). Można również rozwijać zdolności emocjonalne w specjalnie opracowywanych w tym celu programach, takich jak np. *Social and Emotional Learning* – SEL, czy też *Social Development Program K-12* lub *Self Science*, realizowanych do tej pory w USA. Programy są ukierunkowane na rozwijanie poszczególnych komponentów inteligencji emocjonalnej (Matczak, Knopp, 2013 s. 75–78). Innym godnym odnotowania przykładem programu przeznaczanego do wzmacniania zdolności do rozpoznawania i bezpiecznego regulowania emocji przez pedagogów, a następnie wychowanków jest *Foundations of Learning Model* (FOL). Struktura szkolenia obejmuje najpierw ćwiczenie przez nauczycieli na warsztatach z udziałem młodzieży poszczególnych komponentów IE, a następnie przeprowadzenie z każdym z nich na ten temat superwizji (Kwiatkowski, 2015, s. 99–100).

Cele i formy pracy studentów w polsko-niemieckim projekcie współpracy transgranicznej

W okresie od 30 listopada 2020 roku do 29 października 2021 roku grupa 12 studentek z Instytutu Pedagogiki oraz 12 studentów z Uniwersytetu w Greifswaldzie uczestniczyła w polsko-niemieckim projekcie dydaktycznym – *Kryzys jako wyzwanie – strategie kształcenia do radzenia sobie w transgranicznej edukacji nauczycieli jako wkład w stabilizację sytuacji w Regionie*. Projekt finansowany był z funduszy Programu Współpracy

Transgranicznej „INTERREG” Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska.

U podstaw realizowanego projektu legło założenie, że przygotowanie studentów do pełnienia w przyszłości roli nauczyciela lub wychowawcy (zgodnie z wybranym przez nich kierunkiem studiów), ze względu na ryzyko pojawiania się kolejnych fal pandemii, wymaga wyposażenia ich w zdolność do rozwijania u młodzieży umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Aby byli do tego zdolni, sami najpierw powinni się tego nauczyć, co stanowiło główny cel projektu. Zgodnie z przeanalizowanymi koncepcjami teoretycznymi, umiejętność dbania o dobrostan psychiczny w sytuacji kryzysowej zależna jest w dużej mierze od stopnia rozwoju inteligencji emocjonalnej i tym samym rozwijanie tego typu inteligencji sprzyja stosowaniu optymalnych strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, na przykład związanej z występowaniem w tym czasie pandemii Covid-19. W programie zajęć zaplanowano dlatego dla uczestniczących w nim studentów następujące aktywności:

1. Warsztaty kreatywnego myślenia poprowadzone w formie zdalnej za pomocą platformy MS Teams przez profesjonalnego artystę Matthiasa Schönijahn z Berlina – „Listening in a Forest of Crisis”. Przez 8 dni uczestnicy zainspirowani dyskusjami nad tekstami poruszającymi problematykę kryzysu przygotowywali krótkometrażowe filmy, w których wyrażali swoje refleksje i emocje związane z przeżywaniem pandemii.
2. Uczestniczyli w międzynarodowej konferencji online – *Crisis as a Challenge. Challenge of a Crisis*, podczas której mogli podzielić się z jej uczestnikami swoimi doświadczeniami związanymi z przezwyciężaniem sytuacji kryzysowych w warunkach kształcenia online wymuszonego lockdownem.
3. Studentom z Uniwersytetu Szczecińskiego zaproponowano z zachowaniem zasad reżimu sanitarnego bezpośredni udział w warsztatach arteterapeutycznych z wykorzystaniem technik fotograficznych, plastycznych, a także w zajęciach hipoterapii na terenie spółdzielni socjalnej „Wierzbowy Las” w Starym Czarnowie.
4. Polscy studenci uczestniczyli również w 60-godzinnych zajęciach rozwijających kompetencje społeczne oraz inteligencję emocjonalną. Służyły temu także 10-godzinne warsztaty pracy z ciałem oraz 20-godzinne zajęcia ukierunkowane na budowanie konstruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej. Dodatkowo 15 godzin zajęć poświęcono na rozwijanie umiejętności animowania konstruktywnych form spędzania czasu wolnego. Były one realizowane w sposób hybrydowy – częściowo stacjonarnie, a częściowo w formie zdalnej. Spotkania z grupą polskich studentów odbywały się co tydzień przez 9 miesięcy i prowadzone były przez czterech nauczycieli z Instytutu Pedagogiki.

Ze względu na ograniczenia pandemiczne studenci z Niemiec nie mogli uczestniczyć w zajęciach zorganizowanych przez stronę polską. W związku z tym badaniach

ewaluacyjnych wzięli udział tylko studenci z Polski, a ich wyniki przedstawiono poniżej.

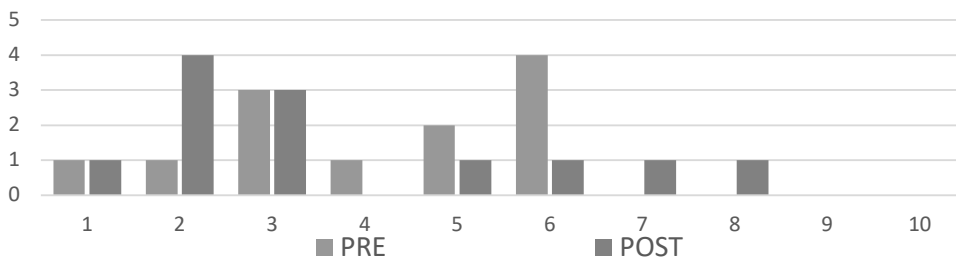
Założenia metodologiczne oraz wyniki badań ewaluacyjnych w zrealizowanym projekcie

Przeprowadzone badania miały na celu sprawdzenie, jakie są różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej u studentów przed i po zakończeniu projektu polsko-niemieckiego, w którym uczestniczyli. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie są różnice w ogólnym poziomie inteligencji emocjonalnej polskich studentów przed i po zakończeniu udziału w projekcie edukacyjnym?
2. Jakie są różnice w wykorzystywaniu emocji w myśleniu i działaniu przez polskich studentów przed i po zakończeniu projektu edukacyjnego?
3. Jakie są różnice w umiejętności rozpoznawania emocji przez polskich studentów przed i po zakończeniu projektu edukacyjnego?

Na podstawie przeanalizowanej literatury przedmiotu założono, że w wyniku uczestniczenia studentów w zorganizowanych w ramach projektu zajęciach nastąpi zauważalny wzrost inteligencji emocjonalnej we wszystkich jej wymiarach – ogólnym, rozpoznawaniu emocji i wykorzystywaniu ich w swoim myśleniu i działaniu. Do weryfikacji sformułowanej w ten sposób hipotezy użyto wystandaryzowanego narzędzia w postaci Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej (INTE) autorstwa Nicolii S. Schutte i współpracowników, w polskiej adaptacji Aleksandry Jaworowskiej i Anny Matczak. Ma on charakter samoopisowy, zawiera bowiem 33 twierdzenia dotyczące określonych umiejętności emocjonalnych i strategii stosowanych w różnych sytuacjach. Zadaniem badanego jest wybranie na pięciostopniowej skali na ile dane stwierdzenie odnosi się do niego. Zgodność wewnętrzną kwestionariusza INTE jest wysoka (współczynniki alfa Cronbacha wynosi 0,83–0,87), współczynniki stabilności bezwzględnej (*r*-Pearsona) są również wysokie (*r* = 0,81 dla kobiet i *r* = 0,88 dla mężczyzn – po dwukrotnym badaniu w odstępie 3–4 tygodni). Test był wypełniany przez polskich studentów przed rozpoczęciem zajęć w projekcie (PRE test) oraz tydzień po ich zakończeniu (POST test), a otrzymane wyniki surowe zostały zamienione na jednostki na skali stenowej.

Odnotowane różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej studentów przed i po zakończeniu pracy w projekcie przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Poziom inteligencji emocjonalnej polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że przed przystąpieniem do projektu poziom inteligencji emocjonalnej badanych u nikogo nie przekraczał wartości 6 stena, czyli kształtował się na niskim lub przeciętnym poziomie, natomiast po zakończonym projekcie u dwóch osób wzrósł do 8 stenów, czyli do poziomu wysokiego, a u trzech innych nastąpiło jej obniżenie do wartości 2 stenów, czyli do poziomu niskiego. Dokładniejsza analiza statystyczna wskazuje, że występujące w całej grupie różnice nie są istotne statystycznie (test znaków rangowanych Wilcozona $Z = -1,13$; $p = 0,26$). Oznacza to, że po zakończeniu projektu poziom inteligencji emocjonalnej w grupie uczestniczących w nim studentów z Polski jest porównywalny do poziomu, jaki mieli przed przystąpieniem do niego.

Na wykresie 2 przedstawiono jak rozkłada się świadomość znaczenia emocji w myśleniu i działaniu, którą posiadali polscy studenci przed przystąpieniem do projektu i po jego zakończeniu.

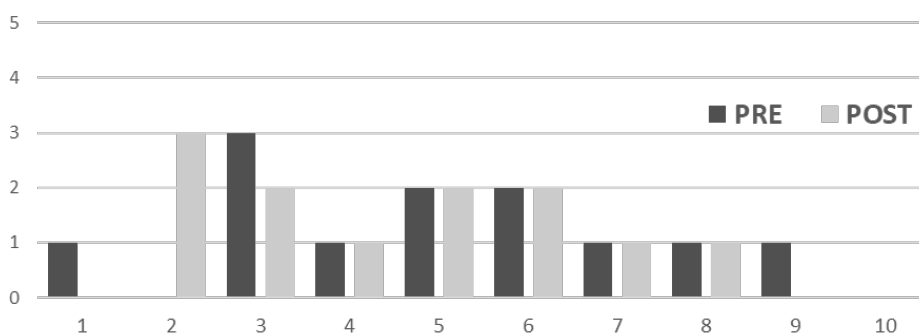


Wykres 2. Emocje w myśleniu i działaniu polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że przed przystąpieniem do projektu nie było w badanej grupie osób z wysokim poziomem takiej umiejętności, pojawił się on natomiast u dwóch osób po zakończeniu zajęć. Niestety zdolność ta zmniejszyła się także po jego zakończeniu u dwóch osób, a u pozostałych pozostała na tym samym poziomie. Przeprowadzenie testu znaków rangowanych Wilcoxon wykazało, że odnotowane różnice są jednak nieistotne statystycznie ($Z = -0,05$; $p = 0,96$), co pozwala przyjąć, że poziom umiejętności włączania wiedzy o emocjach do swojego myślenia i działania w grupie polskich studentów przed rozpoczęciem i zakończeniem udziału w projekcie jest porównywalny.

Dane dotyczące zdolności do rozpoznawania emocji w grupie polskich studentów przed i po zakończeniu projektu przedstawiono na wykresie 3. Widać na nim wyraźnie, że badana młodzież ma tę umiejętność rozwiniętą na nieco wyższym poziomie (3 osoby w grupie z wysokim wynikiem) niż pozostałe, omawiane już komponenty inteligencji emocjonalnej. Nie zmienia to jednak tego, że w grupie przeważały osoby z niskim stopniem opanowania tej umiejętności (5 PRE i 6 POST).



Wykres 3. Rozpoznawanie emocji przez polskich studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu

Źródło: opracowanie własne.

Wynik nieparametrycznego testu znaków rangowanych Wilcoxon wykazał, że występujące w badanej grupie różnice przed i po zakończeniu projektu są nieistotne statystycznie ($Z = -1,23$; $p = 0,22$). Oznacza to, że zdolność do rozpoznawania emocji przez grupę polskich studentów po zakończeniu projektu była zbliżona do poziomu przed przystąpieniem do niego, a więc w zasadzie nie uległa żadnej istotnej zmianie.

Podsumowanie

Uzyskane w przeprowadzonych badaniach wyniki wskazują na potrzebę rozwijania inteligencji emocjonalnej w grupie polskich studentów. Przemawia za tym to, że większość z nich ma niski poziom rozwoju tej zmiennej zarówno przed, jak i po zakończeniu udziału w opisywanym projekcie. Wiąże się to przede wszystkim z niską świadomością wpływu, jaki mają przeżywane przez badanych emocje na sposób ich myślenia i działania. Nieco lepiej wygląda natomiast umiejętność rozpoznawania emocji, ale i tak większość badanych miała ją na niskim lub przeciętnym poziomie rozwoju, zarówno przed, jak i po zakończeniu swojej aktywności w projekcie.

Można zatem przyjąć, że pomimo uzasadnionej potrzeby rozwijania u badanych studentów umiejętności rozpoznawania, rozumienia i regulowania emocji, które pomagają w przewyżczeniu sytuacji kryzysowych, nie udało się wpłynąć na ich rozwój podczas kształcenia w polsko-niemieckim projekcie edukacyjnym, zorganizowanym między innymi w tym celu. Zapewne przyczyniła się do tego ograniczona ze względu na lockdown możliwość „transferu” nabywanych umiejętności, czyli ćwiczenia ich w nawiązywanych w przestrzeni społecznej kontaktach interpersonalnych. Na uzyskane rezultaty mogły mieć również wpływ dyspozycje motywacyjne i instrumentalne badanych studentów, od których zależy efektywność korzystania z doświadczeń społecznych (Maczak, 2007), dlatego warto przy organizowaniu tego rodzaju zajęć zwrócić uwagę na większe dostosowanie stosowanych metod pracy do indywidualnych cech osobowości studentów.

Bibliografia

- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27–36.
- Kwiatkowski, S.T. (2015), Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. W: R. Nowakowska-Siuta (red.), *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo* (s. 93–109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Martowska, K. (2009). Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców. *Ruch Pedagogiczny*, 3/4, 55–69.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Librii.
- Maczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych*. Warszawa: PTP.
- Maczak, A., Knopp, K.A. (2013) *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implication. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Rutkowska, M. (2015) Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice. W: Z. Aleksander (red.), *Pedagogika. Studia i Badania Naukowe*, 1 (s. 29–48). Gdańsk: Ateneum – Szkoła Wyższa.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szczepaniak, A., Jabłkowska, K. (2007). Historia rozwoju pojęcia inteligencji emocjonalnej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 7 (4), 227–232.

Streszczenie

W artykule przedstawiono efekty rozwijania inteligencji emocjonalnej u polskich studentów, którzy uczestniczyli w polsko-niemieckim projekcie dydaktycznym realizowanym w ramach programu współpracy transgranicznej „INTERREG” *Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska*. Wyniki przeprowadzonych badań ewaluacyjnych wskazują, że pomimo zastosowania zróżnicowanych form aktywizacji, ukierunkowanej między innymi na rozwój inteligencji emocjonalnej nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy pomiędzy poziomem tej zmiennej w grupie 12 polskich studentów po 9 miesiącach cotygodniowych zajęć. Stwierdzono natomiast dominację niskiego i przeciętnego poziomu inteligencji emocjonalnej u uczestniczących w projekcie studentów.

Słowa kluczowe: wspieranie rozwoju studentów, inteligencja emocjonalna, współpraca transgraniczna

MONIKA ZIĘCIAK

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-9204-1402

Transgraniczna współpraca studentów w rozwijaniu ich kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne – pojęcie i uwarunkowania

Kompetencje społeczne to pojęcie bardzo niejednoznaczne, gdyż kryją się pod nim umiejętności, które stanowią o efektywności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Według Michaela Argyle (2001, s. 133) kompetencja społeczna „to zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”. Zdaniem tego autora na kompetencję społeczną składają się: asertywność, gratyfikacja, wsparcie, komunikacja werbalna i niewerbalna, empatia, współpraca, uwaga poświęcona innym, czynniki poznawcze, strategie rozwiązywania problemów oraz autoprezentacja (Argyle 1998, s. 82–88; 2001, s. 133). Z ujęciem tym koresponduje koncepcja Anny Matczak, która kompetencje społeczne rozumie jako zbiór elementarnych i równorzędnych umiejętności, które warunkują efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. Autorka w swoim ujęciu wyróżnia trzy typy sytuacji społecznych wymagających wykorzystania kompetencji społecznych: intymne, ekspozycji społecznej oraz związane z asertywnością. Sytuacje intymne definiuje jako bliskie kontakty interpersonalne wymagające zaufania, udzielania wsparcia, przywiązania, wzajemnej zależności. Sytuacje ekspozycji społecznej to sytuacje, w których człowiek jest obiektem uwagi lub oceny ze strony innych osób. Z kolei sytuacje wymagające asertywności dotyczą działań zgodnych z własnym interesem bez niepotrzebnego lęku, a zarazem bez naruszania praw innych ludzi (Matczak, 2005).

Inny badacz traktując o kompetencjach społecznych, wiąże je ściśle ze sferą emocjonalną. D. Goleman (1999) podkreśla, że składają się na nie zdolności, wyrażone takimi umiejętnościami jak: 1) zdolność empatii; zrozumienie innych, chęć udzielania wsparcia, docenianie i wspieranie różnorodności oraz 2) zdolności społeczne; wpływanie na innych, porozumiewanie się, łagodzenie konfliktów, współpraca dla osiągnięcia wspólnych celów, tworzenie i podtrzymywanie więzi oraz inspirowanie innych.

Trening jako warunek rozwijania kompetencji społecznych

U podstaw uczenia się, rozwijania i wykorzystywania kompetencji społecznych leży osobowość – to głównie ona decyduje o tym, w jakie sytuacje dana osoba się zaangażuje, w jaki sposób je postrzega, jak się w nich zachowa, oraz o tym w jakim kierunku i jak je przekształci (Frost, 2003). Autorzy dlatego wśród dyspozycji wewnętrznych (intrapSYchicznych), mających związek z kompetencjami społecznymi, wymieniają: zdolność poznawczą (inteligencję), wiedzę, doświadczenie oraz cechy osobowości (Argyle 1998; Jakubowska, 1996; Matczak, 2001; Smółka, 2016). Przegląd dotychczas przeprowadzonych badań empirycznych nad kompetencjami społecznymi wskazuje na silne korelacje z takimi cechami jak: neurotyzm, ekstrawersja, samoocena oraz poczucie kontroli. Sam potencjał, czyli odpowiednie cechy osobowości i wiedzy społecznej nie gwarantuje jednak umiejętności jego przełożenia na kompetentne społecznie zachowania (Hubbard, Coie, 2001). Tym, co umożliwi ten transfer jest trening społeczny. W literaturze rozróżnia się dwa rodzaje treningu – naturalny i laboratoryjny. Naturalnemu treningowi społecznemu podlega człowiek podczas codziennych kontaktów z innymi ludźmi w rzeczywistych sytuacjach społecznych. Stanowi źródło cennych doświadczeń, sprzyja gromadzeniu wiedzy. Jest o tyle skuteczny, o ile spełnia takie warunki jak: dostęp do informacji zwrotnej, możliwość wykorzystania jej w praktyce oraz pobudzanie do refleksyjności nad podejmowanym działaniem. Zaletą naturalnego treningu społecznego jest brak konieczności przełożenia nabytych umiejętności z sytuacji symulacyjnych na rzeczywiste (Martowska, 2012, s. 25–26).

Trening społeczny może również przebiegać w sposób bardziej zorganizowany – „laboratoryjny” – realizowany jest wtedy w formie oddziaływań szkoleniowych i terapeutycznych. Ich celem jest wtedy optymalizacja zachowań społecznych, nabywanie i podnoszenie konkretnych umiejętności (np. takich jak nadawanie i odbieranie komunikatów niewerbalnych, rozwijanie umiejętności autoprezentacji, nawiązywanie rozmowy, kształtowanie zachowań asertywnych, udzielanie konstruktywnych informacji zwrotnych, wzmacnianie) lub korygowanie nieprawidłowych nawyków (takich jak agresywny ton, nadmierne potakiwanie, niepotrzebne usprawiedliwianie się) (za: Martowska, 2012, s. 26).

Efektywność laboratoryjnego treningu umiejętności społecznych potwierdzają badania wdrożeniowe przeprowadzone przez P. Smółkę. Autor rozwijał umiejętność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej wśród introwertyków (Smółka, 2007). Już po krótkich oddziaływaniach introwertycy radzili sobie równie dobrze jak ekstrawertycy. Badania autorstwa Vahedi i in. (2007) wykazały, że trening społeczny typu laboratoryjnego był efektywniejszy niż uczenie się drogą naturalną. Rozpoznawalny na świecie program Aggression Replacement Training (ART) doczekał się licznych implikacji w wielu krajach, również w Polsce. Analizy skuteczności ART wykazały przydatność w podnoszeniu poziomu umiejętności społecznych wśród dzieci

i młodzieży, obniżeniu ryzyka przestępczości, poziomu złości i impulsywnych zachowań (Kaya, Buzlu, 2016, s. 729–735). Skuteczność treningu laboratoryjnego potwierdzają również metaanalizy autorstwa Wilsona i Lipseya (2005). Przeprowadzone oddziaływania w grupie 8–10-letnich dzieci pozwoliły na wygaszenie zachowań o charakterze agresji słownej i fizycznej.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można również wyniki badań wdrożeniowych, które wskazują, że laboratoryjne treningi rozwoju kompetencji społecznych mają ograniczone oddziaływanie (Sukhodolsky i in., 2016, s. 4; Espelage, 2013, s. 180–186). Nie należy zatem traktować treningów laboratoryjnych jako metod uniwersalnych i zawsze skutecznych. Tym bardziej, gdy uwarunkowań rozwoju kompetencji społecznych jest tak wiele. Poza wymienionymi już cechami osobowości należy uwzględnić np. rodzaj problemów w socjalizacji, skład grupy (homogeniczność vs. heterogeniczność), historię doświadczeń życiowych, wiek życia, poziom kompetencji komunikacyjnych, motywację uczestników, czas trwania treningu i liczbę spotkań, osobowość i kompetencje trenera, kontekst społeczny treningu i wiele innych. (Wojnarska, 2019, s. 108–110).

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań uczyniono kompetencje społeczne studentów pedagogiki. Celem przeprowadzonych badań było zweryfikowanie, w jakim stopniu podejmowane przez studentów pedagogiki aktywności realizowane w ramach międzynarodowego projektu różnicują poziom ich kompetencji społecznych. W związku z tym sformułowane zostały następujące problemy i hipotezy badawcze:

Problem główny:

1. Jak istotne są różnice w poziomie kompetencji społecznych studentek przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu?

Hipoteza ogólna:

H1. Prawdopodobnie różnie w poziomie kompetencji społecznych studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu będą istotne statystycznie.

Problemy szczegółowe:

1a. Jakie są różnice w poziomie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach intymnych studentek przed i po zakończeniu projektu?

1b. Jakie są różnice w poziomie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej studentek przed i po zakończeniu projektu?

1c. Jakie są różnice w poziomie asertywności studentek przed i po zakończeniu projektu?

Hipotezy szczegółowe:

Ha1. Zakłada się, że poziom kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych studentek po zakończeniu projektu będzie wyższy niż przed jego rozpoczęciem.

Hb2. Zakłada się, że poziom umiejętności radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej studentek biorących udział w projekcie będzie wyższy niż przed jego rozpoczęciem.

Hc3. Zakłada się, że poziom asertywności studentek biorących udział w projekcie będzie wyższy niż przed jego rozpoczęciem.

Zastosowana metoda i narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach posłużono się techniką ankiety. Narzędziem zastosowanym w badaniach był *Kwestionariusz kompetencji społecznych* (KKS) autorstwa A. Matczak. Narzędzie to jest samoopisowym kwestionariuszem do pomiaru kompetencji społecznych dzięki 90 pozycjom w tym narzędziu można określić różne czynności lub zadania o charakterze społecznym. Zadaniem respondenta jest ocena swoich umiejętności na czterostopniowej skali: *zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo i zdecydowanie słabo*. Diagnostyczne pozycje kwestionariusza składają się na trzy skale szczegółowe: KKS-I – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (wymagających bliskich kontaktów emocjonalnych), KKS-ES – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej, KKS-A – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (Martowska, 2012, s. 89).

Do analizy statystycznej wyników w zakresie poszczególnych zmiennych pomiędzy dwiema grupami badanych zastosowano test parametryczny (t-Studenta) oraz test znaków rangowych Wilcoxon.

Organizacja i przebieg badań

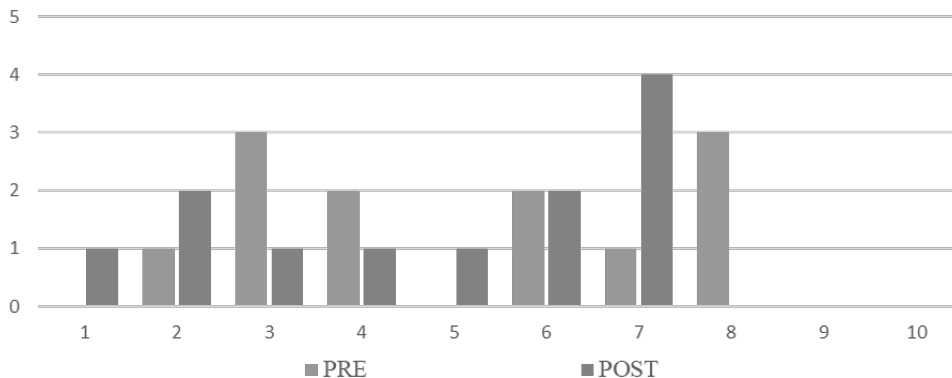
Pomiar początkowy kompetencji społecznych przeprowadzono w listopadzie 2020 roku wśród 12 studentek studiujących kierunek pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna na 2. roku stacjonarnych studiów licencjackich. Średni wiek badanych wynosił 20 lat. Drugiego pomiaru (ewaluacyjnego) dokonano w październiku 2021 roku, kiedy to powtórnie 12 studentek zostało poddanych badaniu tym samym narzędziem autorstwa A. Matczak. Badania zostały przeprowadzone w Instytucie Pedagogiki z zachowaniem zasad dotyczących reżimu sanitarnego wywołanego pandemią. Studentki otrzymały przygotowane wcześniej kwestionariusze ankiet i z zachowaniem zasady poufności odpowiedziały na 90 pytań. Z uwagi na sytuację związaną z pandemią, studenci z Niemiec nie mogli uczestniczyć w organizowanych przez grupę z Polski

zajęciach. Badaniami ewaluacyjnymi objęto zatem tylko grupę studentów Uniwersytetu Szczecińskiego.

Pomiędzy pomiarami, tj. od 30 listopada 2020 roku do 29 października 2021 roku studentki pedagogiki uczestniczyły w międzynarodowym; polsko-niemieckim projekcie dydaktycznym – *Kryzys jako wyzwanie – strategie kształcenia do radzenia sobie w transgranicznej edukacji nauczycieli jako wkład w stabilizację sytuacji w Regionie*. Przedsięwzięcie sfinansowano z funduszy Programu Współpracy Transgranicznej Polska (Województwo Zachodniopomorskie) – Maklemburgia Pomorze Zachodnie/Brandenburgia. Program skierowany został do 12 uczestniczek z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego oraz 12 studentów z Uniwersytetu z Greifswaldu. Jednym z przyjętych w programie celów był rozwój kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej uczestników. W programie uwzględniono następujące aktywności: 8-dniowe warsztaty z profesjonalnym artystą Matthiasem Schönijahn z Berlina – „Listening in a Forest of Crisis” (realizowane w formie zdalnej za pomocą platformy MS Teams), podczas których studenci studiowali filozoficzne teksty na temat kryzysu, przygotowywali artystyczne, krótkometrażowe filmy na temat pandemii, byli uczestnikami międzynarodowej konferencji *Crisis as a Challenge. Challenge of a Crisis*, podczas której prezentowali swoje prace i przemyślenia. Studentom z Polski zaproponowano ponadto: laboratoria fotograficzne, warsztaty plastyczne, zajęcia z hipoterapii w spółdzielni socjalnej, warsztaty rozwijające kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną, warsztaty z pracy z ciałem, zajęcia mające na celu budowanie strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysu oraz organizowanie form konstruktywnie spędzanego czasu wolnego (realizowane w sposób hybrydowy; część stacjonarnie, część w formie zdalnej). Spotkania z grupą z Polski odbywały się co tydzień przez 9 miesięcy i prowadzone były przez czterech nauczycieli z Instytutu Pedagogiki.

Ewaluacja poziomu kompetencji społecznych – rezultaty przeprowadzonych badań

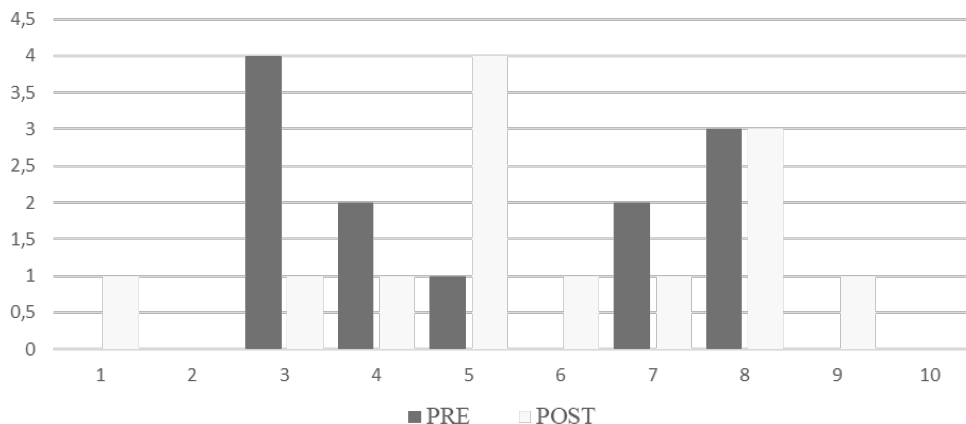
Zestawienie wyników poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych ukazuje, że nastąpił nieistotny statystycznie spadek oceny tej umiejętności (PRE Me = 5,17; POST Me = 4,75). Test znaków rangowanych Wilcozona wyniósł: $Z = -1,22$; $p = 0,26$. Można zatem przyjąć, że oferowane w międzynarodowym projekcie oddziaływania nie przyczyniły się do wzrostu kompetencji nawiązywania bliższego kontaktu z innymi opartego na zaufaniu.



Wykres. 1 Poziom kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych polskich studentów uczestniczących w projekcie

Źródło: badania własne.

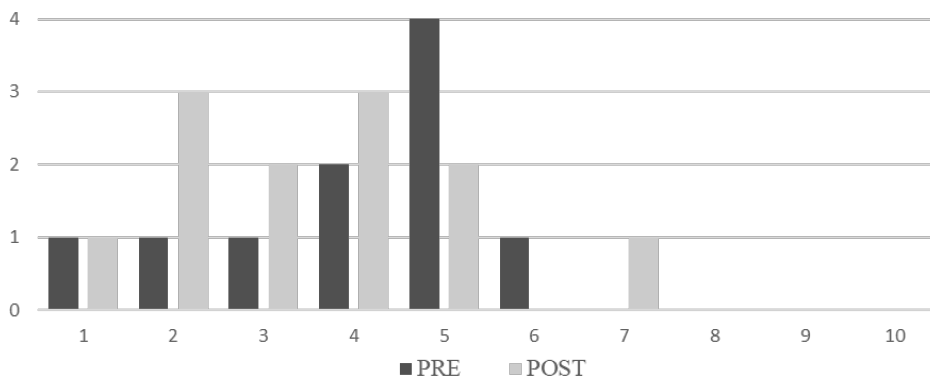
Analiza danych zaprezentowanych na wykresie 2 wskazuje, że nastąpił nieistotny statystycznie wzrost poziomu kompetencji społecznych w sytuacjach ekspozycji społecznej wśród badanych studentek (PRE Me = 5,25; POST Me = 5,42). Test znaków rangowanych Wilcoxona: $Z = -0,35$; $p = 0,73$. Oznacza to, że podejmowane wobec uczestników projektu z Polski oddziaływania nie przyczyniły się również w znaczący sposób do podniesienia kompetencji społecznych badanych w zakresie ekspozycji społecznej.



Wykres 2. Ekspozycja społeczna polskich studentów uczestniczących w projekcie

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w badanej grupie nastąpiło obniżenie poziomu kompetencji społecznych w zakresie asertywności. Odnotowane zmiany nie są jednak istotne statystycznie (PRE Me = 4,17; POST Me = 3,50). Test znaków rangowanych Wilcoxon: $Z = -1,26$; $p = 0,23$. Pozwala to na stwierdzenie, że w wyniku podejmowanych oddziaływań nie nastąpiła wystarczająco istotna/znacząca zmiana w zakresie asertywności.



Wykres 3. Asertywność w grupie polskich studentów uczestniczących w projekcie

Źródło: badania własne.

Dyskusja nad wynikami przeprowadzonych badań

Większość badanych zadeklarowała niski i przeciętny poziom kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej i asertywności zarówno przed, jak i po zakończonym projekcie. Uzyskane w przeprowadzonych badaniach wyniki potwierdzają rezultaty innych badań, które wskazują, że studentów kierunków pedagogicznych charakteryzuje przeważnie niski i przeciętny poziom kompetencji społecznych. Tendencja ta zgodna jest z wynikami badań J. Bąbki, wykazującymi przeciętny poziom umiejętności społecznych zarówno w sytuacjach bliskiego kontaktu, ekspozycji społecznej, jak i asertywności wśród studentów studiów II stopnia z kierunku pedagogika (Bąbka, 2020, s. 67). Podobne rezultaty uzyskała w swoich badaniach J. Wierzejska (2015), z których wynika, że większość studentów pedagogiki ma niski (43,2%) lub przeciętny (51,5%) poziom kompetencji społecznych. Jedynie 5,3% studentów wyróżniało się swoimi kompetencjami na poziomie wysokim. Wysoki, w przeważającym zakresie poziom kompetencji społecznych młodzieży akademickiej

odnotowała natomiast w swoich badaniach A. Wojnarska (2008). Przeprowadzone przez autorkę badania dotyczyły pedagogów resocjalizacyjnych, którzy jednocześnie wykazują poważne deficyty empatii emocjonalnej.

Należy również przyjąć, że podejmowane w ramach międzynarodowego projektu oddziaływania nie przyczyniły się do wzrostu kompetencji społecznych studentek pedagogiki, biorących w nim udział. Wynikać to może najprawdopodobniej z utrudnionego transferu wyuczonych umiejętności do naturalnych sytuacji społecznych (Martowska, 2012) spowodowanego pandemią Covid-19. Można również przyjąć, że podejmowane wobec studentek oddziaływania były w niewystarczającym stopniu dopasowane do ich indywidualnych potrzeb i cech osobowości. Wątpliwości budzi również gotowość i motywacja studentek do rozwijania swoich kompetencji społecznych na wyższym poziomie. Badania przeprowadzone przez G. Saneckiego wskazują bowiem, że studentów pedagogiki w dużym stopniu zadawała przeciętny poziom ich kompetencji społecznych (Sanecki, 2013, s. 80). Deficyty w zakresie kompetencji społecznych nauczycieli mogą wynikać z marginalizowania potrzeby ich rozwijania w procesie kształcenia akademickiego (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020, s. 126; Piorunek, Werner, 2017, s. 139–141; Hłobił, 2021, s. 49).

Wnioski z przeprowadzonych badań

Od studentów pedagogiki oczekuje się wysokich umiejętności interpersonalnych pomocnych w budowaniu wartościowych relacji z podopiecznymi, wychowankami i ich bliskimi, odnajdywania się w różnych sytuacjach społecznych, nierzadko wymagających umiejętności radzenia sobie ze stresem, np. w sytuacjach ekspozycji społecznej. Na uczelniach wyższych jednym z celów kształcenia wynikającym z Krajowych Ram Kwalifikacji jest kształtowanie kompetencji społecznych. Niestety w polskiej literaturze brakuje pogłębionych i systematycznie prowadzonych badań naukowych na temat rodzaju i zakresu kompetencji społecznych młodzieży akademickiej (Jagiello-Rusilowski, Solarczyk-Szewc, 2013). Mimo to już fragmentaryczne doniesienia z przeprowadzonych badań wskazują, że studenci przejawiają duże trudności w nawiązywaniu bliskich i trwałych relacji, tzn. takich, które wymagają werbalnej i niewerbalnej komunikacji oraz zaufania (Bobrowska-Jabłońska, 2003).

W związku z otrzymanymi wynikami badań i doniesieniami literatury przedmiotu uzasadniony staje się postulat, by kompetencje społeczne studentów pedagogiki uczynić przedmiotem szczególnej uwagi, tak aby finalnie ci, którzy zdecydują się po ukończeniu studiów na pracę wychowawczą byli lepiej przygotowani do czekających ich wyzwań związanych z tworzeniem satysfakcjonujących relacji z innymi.

Bibliografia

- Argyle, M. (2001). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. Domachowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Argyle, M. (1998). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbka, J. (2020). O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki. *Rocznik Lubuski*, 1 (46), 63–74.
- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań. *E-mentor*, 2. Pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/17> (10.07.2022).
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., Brown, E.C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53 (2), 180–186.
- Frost, D.E. (2003). The Psychological Assessment of emotional intelligence. W: J.C. Thomas, M. Hersen, (red.), *Comprehensive handbook of Psychological Assessment* (s. 203–215). New Jersey: Jon Wiley and Sons Inc.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Hłobił, A. (2021). Kompetencje społeczne podstawą potencjału zawodowego nauczycieli. *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 3, 41–50. Pobrane z: social-competences-as-the-basis-of-teachers-professional-potential_Content_File-PDF.pdf (ceeol.com) (12.07.2022).
- Hubbard, J.A., Coie, J.D. (2001). *Emotional correlates of social competence in children's peer relationship*. Pobrane z: www.udel.edu/psych/fingerle/article1.html (11.07.2022).
- Jagiello-Rusiłowski, A. Solarczyk-Szewc, H. (2013). Kwerenda badań nas kompetencjami społecznymi w kontekście edukacji akademickiej w Polsce i na świecie. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2 (17), 27–50.
- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30 (6), 729–735.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Liberi.
- Mascovici, S. (red.) (1998). *Zdolności społeczne, Psychologia społeczna w relacji Ja – Inni*. Tłum. M. Cielecki. Warszawa: WSiP.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2005). *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002–2005*. Warszawa, tekst niepublikowany.

- Piorunek, M., Werner I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, 44, 121–142.
- Sanecki, G. (2013). Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 75–90.
- Smółka, P. (2016). *Osobowościowe uwarunkowania efektywnego funkcjonowania w sytuacjach społecznej ekspozycji*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K., Piasecka, J.B. (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *J Child Adolescent Psychopharmacol*, 26 (1), 58–64.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 4, 111–134. Pobrane z: [emotional-intelligence-and-social-competences-of-special-school-teachers_Content File-PDF.pdf \(ceeol.com\)](https://www.ceeol.com/content/File-PDF.pdf) (12.07.2022).
- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hosseini-Nasab, D., Moghaddam, M., Kiani, A. (2007). The Effect of Social Skills Training on Decreasing the Aggression of Pre-school Children. *Iranian J Psychiatric*, 2 (3), 108–114.
- Wierzejska, J. (2015). Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie osób dorosłych. Aktywność w życiu zawodowym*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Wilson, S., Lipsey, M. (2005). *The Effects of School-based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior*. 5. Vanderbilt University.
- Wojnarska, A. (2008). Kompetencje społeczne studentów resocjalizacji. W: Z. Palak, A. Bujnowska (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wojnarska, A. (2019). Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1 (27), 105–112.

Streszczenie

Celem zaprezentowanych w artykule badań było ustalenie w jakim stopniu podejmowane przez studentów pedagogiki aktywności realizowane w ramach międzynarodowego projektu różnicowały poziom ich kompetencji społecznych. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem wystandaryzowanego narzędzia autorstwa A. Matczak – *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Pierwszy pomiar kompetencji społecznych studentów pedagogiki, biorących udział w projekcie, przeprowadzono w listopadzie 2020 roku w grupie 12 studentek, studiujących na II roku pedagogiki, specjalności: opiekuńczo-resocjalizacyjna. Badania ewaluacyjne odbyły się w październiku 2021 roku, tj. po roku podejmowania przez badane różnorodnych aktywności społecznych. Projekt – „Kryzys jako wyzwanie – strategię kształcenia do radzenia sobie w transgranicznej edukacji

nauczycieli jako wkład w stabilizację sytuacji w Regionie” realizowany był we współpracy z Uniwersytetem w Greifswaldzie i obejmował różnego rodzaju warsztaty i zajęcia, np. hipoterapię, zajęcia rozwijające inteligencję emocjonalną, warsztaty radzenia sobie w kryzysie, laboratoria z fotografii, zajęcia plastyczne i wiele innych. Należy zwrócić jednak uwagę, że cały program projektu realizowany był w czasach kryzysu, pandemii Covid-19, kiedy to edukacja na uczelniach wyższych odbywała się w sposób zdalny a kontakt z drugim człowiekiem był utrudniony.

Uzyskane wyniki wskazują, że zmiany w poziomie kompetencji społecznych studentek biorących udział w projekcie są nieistotne statystycznie. Podejmowane wobec uczestniczek oddziaływania nie przyczyniły się do rozwoju ich kompetencji społecznych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, studenci pedagogiki, współpraca międzynarodowa

Introduction

The book, which the Reader receives, comes from the publishing series *Pedagogy of Higher Education*. The tradition of research, scientific conferences and publications in the field of higher education pedagogy at the University of Szczecin is very rich and quite distant in time, as it dates back to the penultimate decade of the 20th century. They have been presented many times (Król, Magiera, 2015, pp. 213–217; Murawska, Wiażewicz-Wójtowicz, 2020, pp. 7–8¹), so there is no need to repeat them here. Suffice it to say that despite the constant changes concerning the practice of science and education in higher education institutions, the concern for the university, and hence the need for research, discussion and publication in this field, remains a constant for the academic teaching community.

The functioning of universities and their history are linked to the history of culture and the development of civilisation. The establishment of *Alma Mater* in the central centres of a country, in capital cities, and in economically and culturally developed areas is a common phenomenon, which ensures the maintenance of the dynamism of science and potential of the entire region. The situation is different in the border regions. The establishment of universities at the borders was of strategic importance. From a historical point of view, it is important to pay attention to the factors that conditioned the formation of scientific centres that were remote from the centre, but closely involved in the development processes of the border regions. This is in line with contemporary expectations that the university should develop and strengthen its relationship with its environment, playing a culturally relevant role. This is called its third mission, which is no less important than research and education.

For these reasons, the title category of this volume is the category of frontiers. While a geographical understanding of it may be imposed, as the category is analysed, it opens up new possibilities of understanding, in addition to the literal, also metaphorical. One can speak of educational, social, cultural, economic and other frontiers.

¹ <https://wnup.edu.pl/psw/pl/>.

As borderlands are recognised, new varieties, understandings and meanings emerge. Maria Dąbrowska-Partyka, talking about the frontiers and their place in literature, stated that one can be on the frontiers, one can defend them, less often live on them, but one cannot live there (2004, p. 27). The situation of the universities on the frontiers is therefore interesting. Have they settled, “there” and “are they doing well”? Or vice versa? Is their situation related to uncertainty, situationalism, un-rootedness?

A frontier is associated with a border. It connects and disconnects something at the same time. It is in between. If we agree with Tadeusz Ślawek, “between” is precisely the space of the university, its nature.

(...) in the university we teach ourselves and others to say: “no, this is not it”, “not this solution”, “neither this nor that”, this is where the essence of our work lies, which is in the space “between” – between one issue and another (...), between the individual and society, between man and the world. (...) “Between” of the university is a reflection on the place of a person and, at the same time, the joy of being together (Ślawek, 2021, pp. 11–12).

The authors of the various chapters encourage Readers to engage in this reflection.

The subtitle of the volume emphasises contextuality. People and their institutions, including the university, function in many contexts. One could even speak of contextual entanglement. This entanglement, so to speak, forces a broad, multifaceted analysis. Only this approach allows us to recognise problems, to understand phenomena. The breadth of the research problem, the diversity of ideological and methodological orientations and the diversity of the functioning of universities on the border made the task faced by the team of researchers from different academic centres in Poland and Europe a challenging one. The book, handed over to the Reader, does not pretend to be an exhaustive treatment of the title question. Indeed, in today’s university, answers to questions become coherent versions of the question (Ślawek, 2021, p. 11). The themes of the various parts of the volume are diverse and can serve as a starting point for further pedagogical, historical, historical-pedagogical, cultural, sociological and other studies. The individual texts can be seen as a kind of monographic treatment of a particular issue, representing a voice in the scientific discussion, demonstrating the multifaceted and diverse nature of the issues under study.

The book is aimed at different communities (not only academia) for whom the university is not just an “ordinary” institution, for some a place of work, for others a place of study, for others a generator of costs, but an environment of cooperation, integration, creating a culture of living together and working together to care for the people and the world in which they live. The recipients of the book can therefore be people on whom the functioning of the university depends: decision-makers at regional level, officials, people who are close to the problems of the regions and universities as their key institutions. Reading the texts included in the publication can

deepen the understanding of the significance of the university, show the complexity of the phenomena and processes inherent in its functioning, and make the reader discover new frontiers.

The volume is divided into four parts. The first part, entitled “Borderlands and Frontiers”, comprises four texts whose authors search for the meanings embedded in the category of the title. Flavia Stara analyses the postulates of frontier territories, looking at different territorial scales: global, national, urban. He points to the aims of the university and writes that the university should promote a particular way of thinking in which knowledge is the leading tool used to strengthen networking and integration. Anna Gomóła asks the question: Who is the university for? After a semantic analysis concerning provincialism, periphery and frontiers in the context of space and values, and an analysis of the centre-periphery opposition, it focuses on a historical perspective, recalling the efforts to establish a university in Upper Silesia. The text by Paulina Wisniewski, Tomasz Leś and Jacek Moroz deals with the vagueness of the frontier-centre dichotomy on the example of individual universities. Julian Stern writes about the lonely university, trying to answer the question: how can universities be together in their loneliness.

The other three parts of the book provide different contexts for the functioning of universities in the frontiers. The second part, entitled “Historical Contexts”, contains eight texts in which the authors look at universities from a historical perspective, enabling them to draw attention to factors contributing to the formation of academic centres that are remote from the centre but closely involved in the development of regions located in the frontier areas. Józef Górniewicz discusses the establishment of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Elwira Kryńska presents the University of Białystok as a leading university and symbol of the Eastern Borderland community. Ewa Barnaś-Baran and Elżbieta Dolata present the problem of social, economic and cultural transformations as factors determining the formation and development of the University of Rzeszów at the beginning of the 21st century. The path of the Kielce academic community towards a classical university is the subject of the text by Małgorzata Stawiak-Ososińska and Adam Massalski, who show the efforts leading from the Higher School of Education to the Jan Kochanowski University in Kielce. Eleonora Sapia-Drewniak presented the aspirations of the Opole community and their realisation, culminating in the creation of the University in Opole. Eleonora Sapia-Drewniak presented the aspirations of the Opole community and their realisation, culminating in the creation of the University of Opole. The University of Wrocław as heir to Lviv’s science and culture is the subject of Barbara Jędrychowska’s analysis. Dariusz Dolański is the author of a text on the formation and functioning of the scientific community of Zielona Góra in the context of borderline. The historical and socio-cultural conditions of the creation of the University of Szczecin are presented in a text by Joanna Król.

The third part of the book, entitled “Scientific and Educational Contexts”, contains two texts. The first, compiled by Alicja Korzeniecka-Bondar, Maria Czerepaniak-Walczak and Ewa Bochno, shows the scientific and creative activities of universities on the frontiers (analysis based on RAD-on data). The second, compiled by Appa Murawska and Piotr Walkowiak, focuses on the situation of university graduates abroad in the context of employability and functioning on the labour market.

The fourth part of the book, entitled “Contexts of Cross-Border Cooperation”, also contains two texts. Hubert Kupiec presented support for the development of emotional intelligence of students participating in a Polish-German cross-border cooperation project. Monika Zięciak, on the other hand, presented research results on students’ cross-border cooperation in the context of developing their social competences.

The publication of the monograph was made possible by funding from the Ministry of Education and Research under the programme: *Doskonała nauka [Eng.: Excellent Education]* (Contract No DNK/SP/461582/2020).

Anna Murawska
Elżbieta Magiera

Works Cited

- Dąbrowska-Partyka, M. (2004). *Literatura pogranicza, pogranicze literatury*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Król, J., Magiera, E. (2015). *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego Minerwa.
- Murawska, A., Wiażewicz-Wójtowicz, P. (2020). Wstęp. In: *W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie* (pp. 7–11). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- <https://wnup.edu.pl/psw/pl>.

I BORDERLANDS AND FRONTIERS

FLAVIA STARA

University of Macerata

ORCID: 0000-0003-2235-1939

The claims in the frontier

University (in) the space of Frontier

Historian Frederick Jackson Turner, authored an essay: “The Significance of the Frontier in American History,” that ranks among the most influential arguments ever made regarding American history. The frontier, as Turner underlines in the 1893 text, creates freedom by breaking the limits of habit, offering new experiences, promoting new institutions and activating the spirit of community (Turner, 2010).

The university as a frontier is anything but a universe closed in on itself, since it is deeply embedded in the territory and its networks, in the spirit of a full collaboration without subordination. It is the social space where to weave relationships with institutions, organisations, businesses and families, in collaboration with other universities, starting with neighbouring ones, making the most of every innovative and creative potential. What are the grounding features of the University?

- an intellectual and spiritual community,
- a knowledge that benefits from the value of dialogue and intermediation in order to problematise and produce conceptual, methodological and investigative proposals,
- a common desire to reflect on various aspects of life and reality: nature, anthropology, ethics, politics,
- aside from being a place of apprenticeship, it is a place where one is taught to think, to exercise a responsible, critical, scientific judgment,
- it is a community oriented towards solidarity and service: its universal scope does not make it neglect attention to the context in which it is settled, because this attention to the local reality determines the credibility of its wider service.

Thanks to the vast range of knowledge it cultivates, university is the only social institution capable of rapidly combining its skills in effective ways to address the many transdisciplinary questions that contemporaneity presents and to explore new practices. In line with the provisions of the national Constitutions, university is free and oriented towards the advancement of knowledge, which translates, first of all, into the protection of the time needed for research. The genius of this European model exported all over the world and to which Wilhelm von Humboldt contributed, lies precisely in these two characteristics: its ability to adapt to the new and the totality to which each University gives a voice. The complexity of a mosaic of ideas requires

not simply a management but a leadership and a governance that recognise how to preserve long-lived intellectual and educational traditions. Leadership and governance aimed at putting teaching and research at the center and at reconstructing new community bonds, a governance approach based on listening, on collegiality, in the certainty that only by guaranteeing diversity of thought in decision-making, can be created inclusive processes.

The more general claim of a defined social role, in corporative terms, for knowledge professionals, is the affirmation of a cultural identity and shared operational practices that the academic community cannot receive from the outside, at the obvious risk of becoming an instrument of extraneous interest (bowing to company mindset: incentive, production, competitiveness), or even worse, of breaking up into strict disciplinary enclaves each seeking support to participate in the governance, thus transforming the institution in a battleground for internal oppositions. These phenomena are structurally associated to the functionality of many universities throughout Europe. By considering the university one of the main actors in the production of knowledge and as a transversal subject of connection between codified knowledge – which circulates globally – and the one created locally, one can think of a model of university that aims at an overall development – the developmental university – declined, not only in terms of scientific and technological advancement and innovation, but also in terms of contribution to social welfare, to the sustainability of democracy, to the multicultural understanding.

In recent years, the awareness, of the impact of research on the cultural, social and economic development of the reference communities in the face of the complexity of global challenges, has emerged. In this sense, research that we consider basic (abstract and free) and research that instead presents itself as applied, are both channeled to produce outcomes that can accommodate social changes, for which it is necessary to innovate, introduce new conceptual systems, new regulations, new production methods, new spaces for action. This requires to develop new theories to be translated into practical structures, into adaptive strategies in the awareness of the challenges and performance that the environment-world demands. The constant concern of the governance of any university, at any latitude, is to guarantee both a work environment and a level of funding suitable to allow each scholar to implement his/her commitment in scientific research, in favour of the advancement of knowledge and the contribution to development at the largest scope. In fact, every context should implement the development system that is most appropriate to its specificities. Culturalising the economy means allowing any country to exert suitable techniques, in line with sustainable resources management: the use of resources – tangible and intangible assets- is a cultural strategy. Culturalising means pluralising even the processes of money, and therefore the processes of the economy. University education can create soft skills to produce

political-economic alternatives, through the multi-culturalisation of research approaches, by designing solutions fitting specific contexts (Fornet-Betancourt, 2011).

A designing community

University is a powerful drive for social dimensions considered as periphery, understood at different territorial scales: the global ones, concerning the imbalances between the North and South of the world; national ones, which consider the gap between advanced and weaker regions within a country system; urban ones, which indicate the marginal and/or distressed neighbourhoods of a city. Since one main task of universities is to contrast the different lines of educational poverty, indeed, as active social bodies, they can boost the advancement of the South (s) of the world, in particular by reducing gaps between vibrant metropolises and more peripheral regions, as well by monitoring processes of cultural rebalancing. What are the contributions of university education to the recognition and affirmation of differences and identities? How do local contexts and communities promote education and learning, in their multifaceted relationship with economic, environmental, social, religious, political, cultural and ethical components?

In regard to global peripheries, university can play a leading role in the empowering of emerging country, first and foremost in institutional terms, participating with other stakeholders in processes of innovation in the overall national economic and social transitions. Innovation is a cultural and socio-economic phenomenon: involves community in its whole. It calls for investments, infrastructure, dedicated policies, has a strong design component, can be planned and is the result of specific action strategies. Therefore, university can encourage reflection and awareness when a community has to face the unpredictability of the current reality, marked by global events that have a real impact on daily life. Its inclusive space is the new frontier where to question how education and learning relate to challenging intergenerational claims, to the causes and consequences of migration, to human rights advocacy, to shortage of job, to the advances in health sciences, and to other unexpected events.

We need to reflect on how to formulate convincing strategic hypotheses that are original and suited to the nature of our universities. We need to think about the overall architecture of the training offer, the position that bachelor degrees, master's degrees, research doctorates ought to occupy, and, therefore, the specific objectives we intend to achieve with each competence. Probably, the straight line is not the most adequate representation of such architecture; we have to imagine something more complex, but at the same time clear and easily readable from the outside, which better meets the expectations of students in reference to the social supply and demand. In addition, through government funding aiming at improving the quality of research and internationalisation, university carries on synergy between global knowledge circuit and

any national socio-economic system, becoming a reliable workshop. In this regard, it is interesting to emphasise the gatekeeper role of university researchers, who, by accessing global science and interacting with universities located in other countries, can inject new ideas and implement new strategies within local cultural and productive fabrics. As for regional peripheries, it is useful to investigate to which extent universities – while pursuing the objective of scientific excellence according to international standards – are able to comply with the criticalities inherent in local contexts, often characterised by traditional production sectors or by declining or marginal activities. University can act as a mediator within the regional ecosystem precisely in order to contribute to the change of territorial development trajectories so to overcome the lock-in processes that might affect peripheral regions.

In this direction, universities can: a) be partners in national networks or become local spokes to contribute to territorial governance bridging national and international actors b) contribute to processing policies and procedures establishing partnerships with corporates and public bodies or exploring new sectors of production by promoting transdisciplinary competence c) contribute to a cultural change, understood as the ability to enhance soft skills, training qualified human resources, producing targeted spin-offs.

It is also necessary to question ourselves about the third mission of academic international relations, namely what the United Nations 2030 Agenda refers to as the exercise of the social role of universities around the world. In particular, international cooperation with academic and vocational institutions, as well with production systems within emerging contexts in Asia, Africa, South America, represents an important opportunity to strengthen the role as co-builders of knowledge and not as exporters, contributing to rebalance global and local dimensions, to enhance knowledge and practices in a perspective of international co-development. Therefore, empowerment and capacity building represent, beyond any rhetoric, the winning keys through which to start new connections to qualify the training of local professionals. The focus on international academic relations should foster joining the European Commission's "European Alliance initiative" which promotes and financially supports the concrete implementation of partnerships of excellence. The goal is to create international inter-university campuses that enhance specific identity and vocations and in which students and all staff can benefit from mobility abroad to achieve training and research, enjoy shared services, and in which develop flexible, inclusive and innovative curricula.

The diffused University

Within problematic and heterogeneous geo-urban contexts, university can constitute the space where to question the dynamics of human relationships, stressing on

intercultural considerations, pragmatic reflections and negotiable interests, as well as on fundamental issues to elaborate strategies of social advancement.

Within urban peripheries, universities may contribute to the redevelopment of marginal areas, by stimulating better standards in quality life, by creating youth gathering spaces, by exerting of cultural heritage's appreciation as well as of intercultural languages. Various studies highlight the projects that universities promoted toward the restructuring of abandoned industrial areas and the construction of new buildings in non-central areas, which triggered processes of improved urban accessibility and regeneration. These experiences contribute to a general rethinking of the *raison d'être* of an institution like university, which aiming at research, training, and dissemination questions the sustainability of practices for the common good (Sennett, 2012).

The university' task – among contemporary political, economic and cultural calls – is to urge individuals to react to homologation by promoting a fertile thinking where knowledge is the necessary tool to strengthen networks of cooperation and inclusion. The awareness to grant human rights through education, can produce new and advanced paths to encourage sustainable growth and mutual understanding. Individuals motivated by a critical mindset can experience the universality of the cognitive experience, focusing on a holistic model of knowledge, aimed at overcoming the traditional disjunctions produced by a strictly disciplinary thinking. This research approach reckons space and time from different perspectives, rebalancing the horizon of meaning of one's own historicity by accepting to relate also to the dark sides of human experience. Much in human action cannot be explained, but has to be interpreted. A large portion of human potential lies in creative details, in vertigo of suffering, in the intertwining of objectives, desires and expectations. Any contemporary critical scholarship expresses the hermeneutics of contexts and the pre-figuration of cultural evolution. These two principles perform in the coordination of insights to appreciate how existential oscillations are exposed to fallibilism, as well to the recognition of the incongruences through which mankind combines and de-constructs reality. In such exercise of thinking from diversity – and not about diversity – lies the plastic force that can guide expansion of education as intermediation, as engagement in a common responsibility. So forth, universities are also the frontiers where to keep alive sectors that represent minor areas of epistemic research which often contain the uniqueness of cultural traditions: niches that enrich knowledge as a whole.

Synergies

University is the privileged frontier where to preserve the concept of human being as both the subject and the goal of scientific research, where technological development is always seen as promoting human growth, dignity and the quality of life. A significant part of this dignity is the awareness of the role of the human thinking through the

richness and articulation of scientific knowledge that make one's own project possible. Responsible technological progress can protect and improve living conditions on the planet with essential repercussions in the field of distribution of resources and dissemination of information. The promotion of education and culture is thus favoured, to contribute to the reduction of social and cultural inequalities as a necessary premise for the exercise of justice. University is the privileged frontier where to preserve the concept of human being as both the subject and goal of scientific research, where technological development is always seen as promoting human growth, dignity and the quality of life. Responsible technological progress can protect and improve living conditions on the planet with essential repercussions in the field of distribution of resources and dissemination of information. The affirmation of human being is not to be sought by halting scientific and technological progress, but rather by understanding its internal dynamics in order to orient it in virtuous ways. Job market stakeholders cannot impose the profit mindset diminishing humanistic vision of the world. Hence, takes on significant educational value also the competence to master hyper-technology: a capability that should be prefigured as fundamental in any scientific or humanistic training. Embracing digital, so useful for strengthening studies and teaching, without forgetting, however to process the new human condition of the 21st century, as the Onlife.

In any university the concept of frontier expands from being measure of separateness to becoming the start-up site where to explore methods to provide social innovative solutions. The frontier position does not express isolation or less attractiveness, very often expresses flexibility, quality versus quantity. It means dialogue, inclusive thinking. The challenge in the frontier is to risk new solutions, since – as observed by the French philosopher François Jullien – to exist is to de-coincide: to make the new happen constantly, it is necessary to detach oneself from the previous state, to de-sympathise from conventional coherence (Jullien, 2017). De-coincidence opposes to adaptation and is the driving of existence. Consciousness, as crucial human resource, always longs to de-coincide and to dismantle any temptation of settling in the spirit of closure. The educational task is to train individuals capable to foster the exploration of the possible, of the not yet given, to overcome socio-political asymmetries and inequalities. If the uniformity of globalisation presents only one destiny for humanity, university is the reality where the pluralistic vision prevails, through exploring new paradigms, breaking stagnation, in the responsible awareness that research and educational interactions are the lymph to promote new practices and resolutions. Is there, by chance, a greater privilege than the opportunity to try to make the place where fate has led us better?

Works Cited

- Jullien, F. (2017). *DÉ-COÏNCIDENCE. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris: Éditions Grasset & Pasquelle.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). *La Philosophie Interculturelle*. Transl. by A. Kasanda. Paris: Éditions de l'Atelier.
- Sennett, R. (2012). Together. *The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation.*, New Haven: Yale University Press.
- Turner, F.J. (2010). *The Significance of the Frontier in American History*. KS, Digireads Com.

Abstract

University plays a significant role within social dimensions considered as frontier/periphery understood at different territorial scales: the global ones, concerning the imbalances between the North and South of the world; national ones, which consider the gap between advanced and weaker regions within a country system; urban ones, which indicate the marginal and/or distressed neighbourhoods of a city. Within controversial and heterogeneous geo-urban contexts, university can constitute the space where to question the dynamics of human relationships, stressing on intercultural considerations, pragmatic reflections and negotiable interests, as well as on fundamental issues to elaborate strategies of social empowerment.

Keywords: university, imbalance, social empowerment

ANNA GOMÓŁA

University of Silesia in Katowice

ORCID: 0000-0002-4773-9246

To whom the university? For whom? Provinciality, peripherality and the frontiers

Lexicon – space and values

The phrase “university on the border” can be understood metaphorically, as the *border* does not only imply spatial relations, although it refers primarily to them. The primary – place-related – meaning is (to use Umberto Eco’s language) denotative, supplemented, perhaps, by a connotative¹ indicating an axiomatic aspect. Province (but also province, provinciality), periphery (as well as periphery, peripherality), frontier (but not foreign) – words, although built on three different cores, evoke similar associations to a certain extent. These are terms indicating the relationship between man/people and space. They entered the Polish language in different ways and at different times. Borrowed from East Slavonic (but originally related to Polish *řqbać*), the word *rubież* is from Old Russian *rubieżb* – “notched”, “a boundary strip cut in the forest or marked by notches on trees” (PSS **řqbežb* “to cut, end, boundary” from the verb **řqbiti* “to chop”). In Polish since the 16th century, it has had the meaning “frontier, border area, boundary lands” and previously also meant “chop, cut, beat” (Boryś, 2005, pp. 512, 525–526; Bańkowski, 2014, p. 164). Denotatively, it is not loaded with values and emotion as strongly as *border area*, which (being originally a military-legal term) over time, originally thanks to Vincentius Paul Mohort, became both a geographical category denoting specific places at different historical moments and an explicitly axiomatic category (com. Kolbuszewski, 2008, pp. 15–30).

Borrowed from Latin, the noun *province*, having merged with the Polish language, acquired new meanings over time. Linde gives two understandings of it, which can also be found in the Dictionary of Warsaw: “part of the country, district” and “territory under the administration of clergy, monasteries” (Linde, 1811, p. 1052). As Ewa Kosowska writes:

¹ For Eco: “A denotative relation is a direct and unambiguous relation, strictly defined by code [...]. A connotative relation occurs when a pair consisting of a denotative and a denotative meaning becomes entirely the denotative of some additional meaning” (Eco, 2012, p. 57).

The administrative division of the Polish state was already recorded by ancient Polish chroniclers; those who wrote in Latin used the terms *terra*, *regio*, *territorium*, leaving the term *provincia* to denote the sphere of jurisdiction and offices, primarily ecclesiastical, but with time also secular. Traces of the division of the country into provinces can be found in the *Statute of Wislicka-Piotrków*, which in the mid-14th century consolidated the differences between the Greater Poland and Lesser Poland. From the time of the Union of Lublin, the Polish-Lithuanian Commonwealth officially gained a third voivodeship. It can be assumed that while Latin functioned as an official language, *province* as a legal term retained a predominance of descriptive characteristics (Kosowska, 2014, p. 19).

The *Dictionary of Warsaw* has the meanings given by Linde and two other meanings, moreover, one of them refers to ancient history: “a conquered country that became part of the Roman state” and the latter, which indicates the appearance and consolidation of a new, valuable meaning “country outside the capital, big city, peculiar, flooded corner, village, parish, backwater” (Kryński, Niedźwiedzki, 1908, pp. 1133–1134). According to Bańkowski:

In a special sense, “an area remote from a large (metropolitan) city, inhabited by dark and indecent people” since the 18th century after the German *provinz* and the French *province* (Bańkowski, 2000, p. 795).

The latter word, *periphery* – is the most recent to have entered the Polish language. Bańkowski attributes the first use to Stanisław Staszic (1780), while he dates the French *périphérie* to 1544 and points to the Greek *periphēreia* “circumference” from the verb *peri-phérein* “to carry in a circle, to carry around” as its source (Bańkowski, 2000, p. 532). This noun is not recorded by Linde, but we can find it in the *Dictionary of Warsaw*, which gives four understandings, including: basic – “circle of a circle, circle”, figurative – “circle, sphere”, figurative and also humorous – “volume, carcass of a fat man”, and also “surface of some body”; a periphrastic adjective is also recorded, without specifying the meaning, but with a reference to the noun (Kryński, Niedźwiedzki, 1908, p. 120).

The vocabulary in question indicates spatial relations. *Periphery* (in the plural) and *frontiers* (also more frequently than in the singular), like the aforementioned *border area*, evoke a sense of something far away, and thus their meaning includes a point of reference: a place from which far away. They refer to themselves to the middle-edge opposition (com. Dąbrówka, Geller, 1995, p. 812).

Province or *provincial* refer first of all to the relation whole-part (such a meaning may be found, for example, in the *Dictionary of Antonyms*, which suggests the opposite: *province* – country a (Dąbrówka, Geller, 1995, p. 766), but the *Dictionary of Expressions with a similar meaning* gives two meanings: “away from civilisation” and “away from a big city”, in the latter case the antonym *metropolia* is added (Wiśniakowska,

2006, p. 427). As Ewa Kosowska writes, noting the change in the meaning of the word *province*:

From the end of the 17th century the French language entered the Polish salons, and with-it additional connotations of the term. Since the Middle Ages in France the provinces (.)] enjoyed relative independence (.)]. During the reign of Louis XIV, during the creation of a strong state by restricting the traditional autonomy of individual states, the settlement of aristocrats seeking political independence outside Paris was a signal of rebellion or monarchal disfavour. A fierce opposition between centre and province emerged, with life in the “centre”, however uncomfortable due to the cramped confines of Versailles and oppressive court etiquette, slowly becoming a symbol of prestige for the majority of French nobility from the turn of the seventeenth and eighteenth centuries (Kosowska, 2014, pp. 19–20).

All three words: *frontier*, *periphery*, *province* convey an external, dependent, non-proprietary perspective. Even if one declares oneself to be in the province, in the periphery, on the frontier or coming from there, one thereby perceives this place not autonomously, but in opposition to another place, because the point of reference is elsewhere. It is a form of marking dominance or difference (or a combination of both).

Peripheral university, frontier university and, most notably, provincial university are informal terms (like centre, city, etc.) in which the spatial is combined with the axiological. Denotatively the peripheral university or the frontier university denotes remoteness (in the sense of literal distance from the centre), the additional connotative meaning is associated with inferiority, lower rank and hence lower value. The same can be said of the adjective *regional*. It has a mostly descriptive meaning, but in the nominative phrase (often used during the work on higher education reform): “regional university” loses its unambiguity and axiological innocence².

Beyond the centres – anthropological and cultural inspiration

Various ideas and concepts have been identified as sources of reflection on the centre-periphery opposition. In the context of these reflections, I think it is worth recalling some elements of German and American diffusionist thought that emerged in cultural studies in the late nineteenth and early twentieth centuries. The first school of

² Not everyone agrees with this view, but confirmation that the term regional university is of value can be found in Minister Przemysław Czarnek’s statement of 15.06.2022 (471st Senate Meeting of the Bydgoszcz University of Technology): “I am here to prevent the implementation of a plan according to which there should have been only 10 universities in Poland that would have awarded doctoral degrees, habilitation, and all others would have been some kind of only regional universities [footnote A.G.]. All universities in the country are equally important” (Starzyńska-Rosiecka, Więclawski, 2022).

anthropology, i.e., evolutionism, assumed above all the spontaneity of the processes of individual cultures, although, of course, it did not diminish the importance of cultural contacts, but they were not of interest to evolutionists. Diffusionism, on the other hand, focused on the question of mutual influences and relations between cultures, and diffusionist thinking to a certain extent abandoned thinking of a political nature (which does not mean that the concept was not used as a scientific basis for German expansionism), but focused on relations between groups by studying migration and diffusion and their – essentially undesigned – effects. It is thanks to Leo Frobenius that the term *Kulturkreis* – *the cultural circle* – entered science at the end of the 19th century; we will find it, for example, in the title of *Der Westafrikanische Kulturkreis*, published in 1897. I recall these issues even though the concept of cultural circles is not topical³, but the imaginative potential inherent in the semantic scope of the term “cultural circle” also includes direct references to the periphery as a borderland – junction and transition.

Around the same time that the term *Kulturkreis* appeared in German science, the American ethnologist Otis T. Mason published an article including the term *culture area* – *cultural acreage* (Mason, 1895, p. 646), a decade later it appeared in the work of Alfred L. Kroeber’s *Types of Indian Culture in California* (Kroeber, 1904, p. 82). For American scholars carrying out research close to diffusionist reflection (although far more modest in the diachronic sense), the cultural areal became an important unit of description, overriding the elements constructing it. In Clark Wissler’s publications (*The American Indian*, 1917; *Man and Culture*, 1923; or finally *The Relation of Nature to Man Aboriginal America*, 1926), the problem of the *cultural centre* (the term *culture climax* appears in Kroeber’s later work) as a centre influencing the cultural areal, i.e., a certain demarcated area, emerged as significant. The centre (least influenced by other cultures) is thus distinct from a marginal (peripheral) culture, combining features of both neighbouring cultures (Wissler, 1917, pp. 242–244; 1923, pp. 61–63). Kroeber points out that where influences from places of cultural culmination meet, i.e., at the border, at the periphery, there are often few cultural differences (Kroeber, 1939, p. 5). Such an approach dehegemonises thinking about political spheres of influence (which is not to say that it completely invalidates it), but it draws attention to the specificity of peripheral areas resulting from cultural dynamics and the causality of this specificity.

³ The history of the term, the concepts associated with it and the dangers of these concepts have been discussed many times. Philipp Sarasin (Sarasin, 2016) provided a brief but informative overview of the identified issues.

The faces of local needs

So, who needs a university on the frontiers and for what purpose? In the periphery? And also, in the provinces (assuming its autonomous significance)? I will try to start from a historical perspective, recalling the efforts to establish a university in Upper Silesia. A reconstruction of this process must take into account the time immediately after the end of the First World War⁴. This was the moment when the former universities were reopened (the former Vilnius University was reconstituted as the Stefan Batory University) and new universities were established: the University of Lublin (from 1928: the Catholic University of Lublin) and the Polish University in Poznań (after successive name changes from 1955 to Adam Mickiewicz University in Poznań), as well as other higher education institutions, such as the Mining Academy (founded in 1919, later the Mining and Metallurgy Academy) in Krakow⁵. It was at this time, even before the planned plebiscite of 20 March 1921 (and thus before the III Silesian Uprising), when the borders between the Second Polish-Lithuanian Commonwealth and the German Reich were still unclear, that the idea of creating a university in Upper Silesia was proposed. During the debates in the Legislative Sejm – on February 3, 1921 – Wielkopolska: Stanisław Adamski (later diocesan bishop of Katowice), who in 1919 also pushed for the foundation of a university in Poznań (Kobylnicki, Michalski, 1985, p. 77), and Wojciech Sosiński, supported by ambassadors from the Polish Christian Democratic Party, put forward “an urgent proposal (...) to prepare urgently for the establishment of a university and polytechnics in Upper Silesia” (Report, 1921, p. 71); the application was sent to the Education Committee (materials not preserved). It is not known how autonomous this proposal was and to what extent it was a form of political struggle before the plebiscite (com. Drogoń, 2015, p. 97). A few months earlier (1.08.1920), in the bilingual journal *Der Bund – Związek* (published in Bytom), in the second part of the article *Cultural Problems in the Upper Silesian Question* (the author hid under the pseudonym *Pharus*), devoted, among other things, to the expected educational problems in connection with the introduction of German in Polish schools and Polish in German schools, the following was anticipated: “Development of education appropriate to the folk characteristics [emphasis added A.G.] Upper Silesia will be crowned with the ‘Upper Silesian University’ to be established” (*Pharus*, 1920, p. 7). This part contained references to cultural institutions (including the Catholic Church), proposed concrete solutions and complemented the first part (of 25 July 1920), which condemned the previous neglect of cultural issues and emphasised their importance. A relatively large amount of space was devoted to the identity of Upper

⁴ Read more about this process (Fertacz, 2008, pp. 24–65).

⁵ The Silesian voivodeship authorities have taken steps to move this university, which trains personnel for Silesian industry, to Katowice (Chodakowska, 1974, pp. 146–147).

Silesia and the specificities of its inhabitants: “The Upper Silesians feel like members of a new nation. (...) The Upper Silesians, as if balancing each other out, both strains feel largely international” (Pharus, 1920, p. 2). Stressing the cultural identity of Upper Silesia, the magazine promoted the idea of an autonomous state in this territory, it was associated with the German Plebiscient Commissariat (Sieradzka, 2017, p. 543; Drogoń 2015, pp. 96–97).

The educational situation in the Silesian Voivodeship in the early 1920s was peculiar. According to statistics, it had the lowest percentage of illiterates, 2.6% (1921), while the Polish average was 31.1%, and 71.1% in the Polesie voivodeship (Olszewicz, 1938, p. 127). The voivodeship, the smallest in area but the most densely populated, was divided into two separate (due to historical preconditions between Prussia and Austria) parts: Upper Silesia and Cieszynska Silesia⁶. Cieszyn Silesia had Polish schools (including grammar schools) and there were close links, including academic links, with Krakow. In Upper Silesia German was the only language of education until 1918 and there were few Polish intellectuals. Therefore, when it became apparent in the early 1920s that knowledge of the Polish language was needed in official institutions and schools, there was a shortage of official staff and teachers, as some of the available staff left for Germany⁷. Intellectuals were encouraged (in particular with a salary supplement) to come to Silesia (Chodakowska, 1974, p. 145), and special retraining courses were organised.

The idea of establishing a university was revived in 1928 (efforts to establish a polytechnic had been made a year earlier, in 1927). A conference was held in Katowice, to which representatives of the academic circles of Warsaw, Lviv and Krakow, as well as the central authorities, were invited. The Province of Silesia was to guarantee the preparation of the physical facilities (institution buildings and their equipment, as well as staff accommodation; a competition was held to design the buildings), but these efforts were not supported either by the state authorities (WRiOP minister Prof. Kazimierz Bartel and president prof. Ignacy Mościcki), nor the representatives of Lviv and Krakow⁸. Instead, attention was drawn to the advantages of “making the Silesians popular” through education in Kraków, Poznań or Warsaw (Chodakowska, 1974, p. 147). Such arguments were protested by Ludwik Ręgorowicz, the conference organiser and head of public education, who stressed that sending children to study outside the voivodship was so difficult from a financial point of view that few people

⁶ From the sixteenth century, the name Upper Silesia referred to both; they began to be distinguished from the mid-eighteenth century (Prussian-Austrian wars), when the term Austrian Silesia appeared, and from the mid-nineteenth century – Cieszyn Silesia (Fertacz, 2008, p. 27).

⁷ Danuta Sieradzka writes extensively on this subject (Sieradzka, 1989).

⁸ The plans for a polytechnic institute were supported by Prof. Ludwik Sziperla, who was Rector of the Warsaw University of Technology from 1926 to 1928.

made such attempts (Szczepanik, 1958, p. 7). This is confirmed by statistics: the proportion of students here was significantly lower (1 in about 2600–2650) than in other regions of Poland (1 in about 750) (Lubos, 1930, p. 23)⁹. A university was not established, but in Katowice, profile higher schools began to be organised: the Pedagogical Institute (1928), the Music Conservatory (1929), and the Higher School of Social and Economic Sciences (1936).

However, the argument about cultural dependence, not least because of the historical origins of the lands constituting the pre-war Silesian Voivodeship, was taken seriously. Roman Dyboski, a native of Cieszyn¹⁰ professor at the Jagiellonian University, published a brochure in 1932 on Kraków and Silesia in which he characterised the cultural dependence of Silesia on its “cultural metropolis” with friendly paternalism:

Krakow looks on with benevolent joy at the truly overwhelming development of this great industrial city in its new function as the capital of an autonomous Polish border province; but remains convinced that even in this new order of things the old Podwale city remains to perform certain cultural functions in relation to Silesia, which only within the hitherto existing spiritual tradition of the Krakow-Silesian community can really be performed with dignity and efficiency (Dyboski, 1932, p. 12).

Kraków, according to the author¹¹ – is able to resist “the powerful intellectual emanation of Wrocław”, but also to cope with other problems. As we read:

We are afflicted in the new united states as if by childish diseases of its body, but there is one specific Silesian ailment that Krakow can effectively cure. I am not referring to the tribal separatism of the Silesians in general.

There follows a large section devoted to the divergent histories of Upper Silesia and Cieszyn Silesia, which resulted in significant differences:

Cieszyn, owing to the easier conditions of the former Austrian annexation, had an older tradition of free national and cultural life, and thus a higher degree of socialisation and

⁹ On this topic also (Drogoń, 2015, p. 100).

¹⁰ His father, Antoni Dybka, a lawyer (a graduate of the Universities of Lviv and Krakow), was not from Cieszyn, having arrived there only in 1881 (Morys-Twarowski, 2018, p. 15).

¹¹ Dyboski was the curator of the “Znicz” dormitory association. The association was divided into sections: Krakowska, Lwowska, Warszawska, Poznańska and Gdańska; the headquarters were in Krakow (during the academic year) and in Cieszyn (during holidays). He also supported the initiative to establish the Silesian House in Kraków (Musioł, 1929, p. 113). The Silesian House was established in the years 1932–1936, as Andrzej Dogoń writes: “The location in the city centre, the almost symbolic fees for accommodation and the meals which the House offered to young students coming from Silesia, were a breakthrough in yet another economic barrier for the hundreds of Silesians studying in Krakow at that time. The Silesian House fulfilled a number of other cultural functions, and was an important institution linking the spirituality and culture of the Royal City with the Silesian lands restored to Poland” (Drogoń, 2015, p. 100).

active state sense among the masses of its Polish population; it also had a larger ready-made host of native Polish intelligentsia with academic education. As a result, in Polish Silesia, the vast majority of which is a former Prussian district, and the administrative capital of which lies on the former Prussian side, a considerable number of Cieszyners occupied leading and responsible positions. Hence the sense of disempowerment and resentment among the former Prussian citizens, who, after all, not without justification attribute to the hard Prussian school certain educational advantages (Dyboski, 1932, p. 14).¹²

The education of young Silesians should take place in Krakow in order to be subject to the “benevolent action of Krakow’s August ‘genius loci’” (Dyboski, 1932, p. 15).

In the new terms

The next wave of university establishment in Poland came at the end of the Second World War. The first to be established was the Maria Curie Skłodowska University in Lublin (1944), followed by universities in Łódź, Toruń and Wrocław; further efforts were also made in Katowice. This is evidenced, among other things, by the *Memorial on the Establishment of a University in the Silesian-Dąbrowa Province*, issued in 1945. The document is the result of the work of the Civic Preparatory Committee of the University of Silesia in Katowice. This Committee, which had 34 members, operated under the honorary patronage of General Aleksander Zawadzki, Governor of Silesia-Dąbrowa. Its chairman was Dr Józef Lisak – director of the already mentioned Higher Seminary of Social and Economic Sciences in Katowice; the Committee’s Presidium consisted of 5 members: Zdzisław Grelowski, Mieczysław Kłapa, Kornel Michejda, Jan Smoleń, Kazimierz Stawarski. Among the members were representatives (like Lisak) of the pre-war educational and scientific institutions of the voivodeship (Dr. Józef Pieter – director of the Pedagogical Institute, Dr. Roman Lutman – first director of the Silesian Library and then of the Silesian Institute in Katowice, Rev. Dr. Stanisław Mysliński – rector of the Seminary of the Katowice Diocese,¹³ Bishop Adamski’s delegate), representatives of scientific staff from various universities (medics¹⁴: Stefan Kwaśniewski – assistant professor of the University of Poznań, Stanisław Laskowicki – professor of the University of Lviv, Kornel Michejda – professor of the University of Vilnius, Stefan Pokrzewinski – professor of the University of Warsaw, but also scholars of other specialties: Tadeusz Bigo – professor of law at the University

¹² The name of the publication’s publisher is highly significant: Municipal Commission for the Advancement of Krakow.

¹³ The seminary was based in Krakow from its inception until 1980, then moved to Katowice.

¹⁴ Most of them were employed in local hospitals.

of Lviv, Roman Ingarden – professor of philosophy at the University of Lviv, Edward Rose – professor at the Warsaw School of Economics) as well as political activists from the PPS and PPR, politicians associated with the cities of the province (with Katowice and Bytom), civil servants, teachers and farmers. The memorial is an interesting material showing the migration of Polish scholars after the Second World War and their participation in the establishment of higher education).

The document in the first part refers to earlier attempts to establish a university, a failure it prescribes to the small size of the pre-war Silesian Voivodeship and the proximity of two centres: Kraków and Poznań. It also points to the change in borders that brought the whole of Upper and Lower Silesia into Polish territory. The authors of the memorial acknowledge that Breslau had university traditions and was predestined to be a focus of Polish culture for the whole of Silesia, it also had an adequate infrastructure and “scientific resources”, but on the other hand it was “German in spirit and language, moreover, it was an easternmost bastion of militant Prussian-Hitler nationalism” (Memorial, 1945, p. 8). They conclude that there will be educated personnel in the Silesia-Dąbrowa Province who, with the help of scholars from the universities of: Vilnius, Lviv and Warsaw universities, can cope with the task of creating the new institution. The cities of Upper Silesia (not only Katowice, but also Chorzów, Bytom, Zabrze and Gliwice) have sufficient material facilities to enable the establishment of a university (well-equipped hospitals, laboratories and school offices) and to guarantee accommodation for the academic staff. The transport infrastructure is good enough to enable convenient commuting for the region’s residents. We also find here a very important passage testifying to the fact that the authors of the Memorial took into account the cultural specificity of the province. In their optics, the University here was to build new organisational forms of teaching (this passage is underlined) that would “become an instrument for the influence of high scientific culture on the general public” (Memorial, 1945, p. 10). A university has different functions to a polytechnic,¹⁵ so the existence of both will satisfy the academic needs of Upper Silesia. The purpose of a university is not only to prepare specialised human resources, but also to create a specific environment – it is a “focal point of culture”. For Silesia, this is particularly important because for “seven centuries it had been subjected to the influence of a foreign, hostile culture, which was a pseudo-culture and a negation of humanism” (Memorial, 1945, p. 11). Other passages dealt with detailed organisational issues.

¹⁵ The Technical University of Łódź was established two days after the signing of the Memorial – by Decree of 24 May 1945 (Decree, 1945). The University of Łódź and the Technical University of Łódź were also established at that time.

The annexes to the memorial are also extremely interesting. The first two deal with the efforts of the medical community to establish a medical¹⁶ faculty, the seventh with a theological faculty. In the third one (by Józef Pieter), one can see, among other things, an attempt to drum up arguments in favour of the Wrocław location of the university: Wrocław is quiet and Katowice is noisy, but, Pieter argued, all over the world universities are located in industrial cities, and Zdzisław Grelowski, Head of the Presidial Department of the Provincial Office, pointed out in the sixth appendix that the urban character of the voivodeship, the high population density, was even a rationale for the creation of a university.

However, the fourth annex formulated by Lisak¹⁷, which reports on the negotiations held with the rector of the University of Lviv Stanisław Kulczyński on 3–5 May, 1945 in Katowice, seems to be the most important. The following passages show that the Rector came to Katowice looking for a place to relocate the University. Lisak states that “Relocating a whole university of some sort” will not be beneficial, as it is not just a question of employing adequately prepared academic staff, but of “the attitude to the local population of the vast majority of peasants and workers”. He believed that the University of Silesia had to be organised by someone who knew the local specifics. It is important to make it possible for those who, for material reasons, have not been able to study¹⁸ before, this must be done without lowering the level of education. The demand for knowledge about the cultural and social conditions of education in Silesia was not unfounded. The lack of understanding that was observed in teachers coming to work in Upper Silesia in the inter-war period had an impact on the school failures of young people:

Separatist attitudes towards Silesian youth from working-class backgrounds were also observed in some immigrant teachers. These young people, left to their own devices, without sufficient academic or educational support, achieved worse results in their studies than young people from intelligentsia backgrounds (Chodakowska, 1974, pp. 145–146).

A similar issue appears in appendix five by Jerzy Hutka – head of the Department of Culture and the Artp. He recalls the reluctance of Silesians – peasants and workers – to

¹⁶ A separate medical university was soon established in the Upper Silesian conurbation, which: “was established in 1948 as the Academy of Medicine with one faculty of medicine and a dental department based in Rokitnica Bytomska; a year later it was renamed the Silesian Academy of Medicine, then the Ludwik Waryński Silesian Academy of Medicine” (History, 2013).

¹⁷ Lisak was a graduate of the Academy of Commerce in Krakow and the Jagiellonian University, taught at the School of Economics and Commerce (1927–1937) and at the Administrative and Economic Institute in Krakow (1932–1935), and from 1935 was professionally attached to Katowice – the Department of Public Enlightenment of the Silesian Provincial Office (1935–1939) and from 1936–1939 and 1945–1949 with the WSNS-G.

¹⁸ Lisak proposes allowing self-taught students without formal training whose knowledge allows them to continue their studies.

educate their children and gives historical reasons for this: the threat of sons educated at German universities abandoning their native environment (the problem can be found in Szczepan Twardoch's novel *Pokora* from 2020), the necessity or profitability of taking up gainful employment quickly, the unwillingness to invest time in education. The lack of opportunities to get a solid education results in, how according to Hutka:

(...) a huge amount of capital being wasted here, which we should activate. A lot of individuals here are taking it in the wrong direction. Many people here take this in the wrong direction. A lot of individuals here are taking it in the wrong direction. Many people, unable to accept their fate, practise a branch of knowledge, such as history, in addition to their gainful occupation. The number of amateur historians is significant, and the contribution of these people to historical research in Silesia must be highly appreciated. Most of these people are *perpetum mobile* in improbable combinations, adepts of the occult, researchers of sacred scripture, or solvers of the problem of the squaring of the circle, soliciting the academies of various countries and, in the end, enraged at the whole world (Memorial, 1945, p. 21).

These dangers could be averted by proper education at an early age, but also by an influx of Polish intelligentsia, characterised by such an attitude to Silesians that would make it possible to counteract the damage done by "representatives of the immigrant intelligentsia or semi-intelligentsia, whose behaviour and incompetence in dealing with the local population create the so-called problem of districtism" (Memoriał, 1945, p. 21).

To whom is the university?

In answering this question, one must ask another – to what purpose? Is the University on the Borderlands supposed to defend the national culture and represent the state, to be a borderland statehouse of knowledge? Or is it to nurture the local specificity of culture (also with regard to elitism and egalitarianism)? Is it to be a bridge to others? What is it to grow out of and who is to be responsible for it, and what is it to be responsible for?

Similar questions can be asked of local and regional universities today. The answer depends not only on the moment-to-moment balance of political forces, but also on the deep conditions of the culture. On the frontiers, the initiative to establish a university is a particular form of political game, because the university as a – prospectively emancipatory – nexus of people and ideas can work to reject foreign(er) domination. Hence, the struggle for the fundamental tools of cultural autonomy for Western civilisation is difficult and sometimes protracted, and perhaps doomed to failure.

Works Cited

- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Vol. 2: L–P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańkowski, A. (2014). *Etymologiczny słownik mowy polskiej*. Vol. 3, no. 1: R. Częstochowa: Linguard.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chodakowska, J. (1974). Geneza Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 17, 143–160.
- Dąbrówka, A., Geller, E. (1995). *Słownik antonimów*. Warszawa: MCR.
- Dekret z 24.05.1945 r. o utworzeniu Politechniki Śląskiej. Dz.U. 1945, nr 21, poz. 118.
- Drogoń, A. (2015). Początki akademickiej edukacji humanistycznej i prawniczej na Górnym Śląsku w okresie II Rzeczypospolitej Polskiej. *Miscellanea Historico-Iuridica*, 1 (14), 87–107.
- Dyboski, R. (1932). *Kraków a Śląsk*. Kraków: Miejska Komisja dla Popierania Rozwoju m. Krakowa.
- Eco, U. (1996). *Nieobecna struktura*. Trans. A. Weinsberg, P. Bravo. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Fertacz, S. (2008). Problemy szkolnictwa wyższego na Górnym Śląsku w latach 1922–1945. In: A. Barciak (ed.), „Mądrość zbudowała sobie dom...”. *Uniwersytet Śląski 1968–2008. Dzieje, dokumentacja, źródła* (pp. 24–65). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Historia Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach* (2013). Download from: <https://sum.edu.pl/uczelnia/historia> (16.06.2022).
- Kobylnicki, J. (1985). Michalski. In: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (eds.) *Encyklopedia katolicka*. Vol. 1 (p. 77). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kolbuszewski, J. (2008). Kresy. Szkice o dziejach pojęcia. *Prace Filologiczne. Seria Literaturoznawcza*, 1 (50), 15–30.
- Kosowska, E. (2014). Pułapki prowincjonalizmu. Przypadek ks. Benedykta Chmielowskiego. In: A. Kisielewska (ed.), *Na stykach kultur i mediów. Między prowincjonalizmem a kosmopolityzmem* (pp. 15–31). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kroeber, A.L. (1904). Types of Indian Culture in California. In: F.W. Putnam (ed.), *American Archaeology and Ethnology*. Vol. 2. Berkeley: The University Press, 1904–1907.
- Kroeber, A.L. (1939). *Cultural and Natural Areas of Native North America*. Berkeley: University of California Press.
- Kryński, A., Niedźwiedzki, W. (eds.) (1908). *Słownik języka polskiego*. Vol. 4: P – Prożyszczce. Warszawa: Nakładem prenumeratorów i Kasy im. Mianowskiego, w Drukarni „Gazety Handlowej”.
- Linde, S.B. (1811). *Słownik języka polskiego*. Vol. 2, no. 2: P. Warszawa: Drukarnia XX. Piarów.

- Lubos, J. (1930). Brak nam inteligencji górnośląskiej. *Zaranie Śląskie*, 1, 22–25.
- Mason, O.T. (1895). *Influence of Environment upon Human Industries or Arts*. Annual Report of the Board of Regents of the Smithsonian Institution. July.
- Memoriał w sprawie założenia uniwersytetu województwie śląsko-dąbrowskim (1945). Katowice: Drukarnia Wojew. Urzędu Informacji i Propagandy w Katowicach.
- Morys-Twarowski, M. (2018). *Rodzina Dyboskich na tle elit Śląska Cieszyńskiego*. In: A. Suszyńska (ed.), *Roman Dyboski 1883–1945, Władysław Tarnawski 1885–1951. Materiały z posiedzenia naukowego w dniu 18 listopada 2011 r.* (pp. 15–31). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Musioł, P. (1929) *Śląska Młodzież Akademicka wobec Śląska*. *Zaranie Śląskie*, 3, 113–120.
- Olszewicz, B. (1938). *Obraz Polski dzisiejszej: fakty, cyfry, tablice*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Pharus (1920). Problemat kulturalny w kwestyi górnośląskiej. *Der Bund – Związek*, 19 (2–5 20), 7.
- Sarasin, Ph. (2016). *Das Kreuz mit dem #Kulturkreis*. Download from: <https://geschichte-dergegenwart.ch/das-kreuz-mit-dem-kulturkreis/> (16.06.2022).
- Sieradzka, D. (1989). Wokół sporu o model języka urzędowego w województwie śląskim w latach 1920–1926. *Kwartalnik Historyczny*, 1–2 (96), 183–201.
- Sieradzka, D. (2017). Udział drukarzy i wydawców Górnego Śląska w kampanii plebiscytowej i powstańczej. In: T. Wilkoń (ed.), *O etosie książki. Studia z dziejów bibliotek i kultury czytelnictwa* (pp. 540–552). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 205 Posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z 3.02.1921 r.
- Starzyńska-Rosiecka, D. Więclawski, T. (2022). „Ocena uczelni jest trudniejsza niż ocena skoków narciarskich”. *Czarnek zapowiada zmiany w ewaluacji*. Download from: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8462592,czarnek-uproszczymy-sposob-oceny-uczelni.html> (16.06.2022).
- Szczepanik, T. (ed.) (1958). *Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Katowicach 1937–1957. Księga pamiątkowa wydana z okazji I Zjazdu Absolwentów w XX rocznicę powstania uczelni*. Katowice: Stowarzyszenie Absolwentów WSE.
- Wanatowicz, M. (1989). Ugrupowania polityczne wobec ludności napływowej na Górnym Śląsku w latach 1922–1926. In: J. Chlebowczyk (ed.), *Z problemów integracji i unifikacji II Rzeczypospolitej* (p. 50). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Wissler, C. (1917). *The American Indian. An Introduction to the Anthropology of the New World*. New York: D.C. McMurtrie.
- Wissler, C. (1923). *Man and Culture*. London: George G. Harrap.
- Wissler, C. (1926). *The Relation of Nature to Man in Aboriginal America*. New York: Oxford University Press.
- Wiśniakowska, L. (elaborated) (2006). *Słownik wyrazów bliskoznacznych* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Summary

The introductory section of the article examines the etymology and contemporary meanings of the vocabulary associated with “peripherality” or “provincialism” in relation to the location and valorisation not only of universities but also of academic centres. The second section is devoted to recalling German and American diffusionist concepts and related terms, and concepts (cultural circle, cultural areal, cultural centre, peripheral culture) that have generated specific ideas about intra- and intercultural relations. The last part contains a case study: a profile essay on the history of the struggle to establish a university in Katowice (i.e. from the early 1920s to 1945). The reconstruction focuses on highlighting local/regional needs, indicated as specific needs to be met by the projected university.

Keywords: university in Upper Silesia, cultural specificity, industrial region, Polish higher education in the interwar twenty-year period

PAULINA WEŹNIEJEWSKA

University of Szczecin

ORCID: 0000-0001-8529-771X

TOMASZ LEŚ

Jagiellonian University

ORCID: 0000-0001-8930-5684

JACEK MOROZ

University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-7584-334X

On the vagueness of the frontier – centre dichotomy in selected universities

Traces of historical frontiers and centres still smoulder in the mists of time. Following in their footsteps is an expedition into places near and far, a journey to the frontiers of history that we (un)know. The road is long and time is short, so we must curb our enthusiasm to at least vaguely trace the fate of “frontier” and “centre”. Davies (2010, p. 19) wrote that “in the beginning there was no Europe” and we can say that in the beginning there were no peripheries or centres either. Thought and words allow us to give and construct meaning. Let’s ask the words (written down) about where the “frontier” originates. Thematically and vocabulary-wise, the concept of border has a rich family of words, among which we can only mention: border, borderland, cross-border, and these in turn have their derivatives, among which we can find: border, border area or periphery.

Considering this diversity, we decided that for the purposes of this paper we will restrict the expressions we use to – frontiers (synonymously called by us periphery) – and, contrary to appearances, (un)being in antagonistic relationship – centre, which we will also call middle (Niedźwiedzki, King, 1898, p. 263; Pieńkos, 1996, p. 73). In the Old Slavonic tradition signs on trees were carved to indicate individual boundaries; they were the best known and simplest form of boundary marking. Polish “ciosna” is a sign carved on a tree, Russian “frontier” had a similar meaning, but in addition (more broadly) “frontier” was understood as border area, border (Kiersnowski, 1960, p. 277)¹. In the Dictionary of Warsaw, we also find other synonyms to the word frontier, they are: edge, shore, cutting, extreme. In (Niedźwiedzki, Król, 1909, p. 759).

¹ The etymology of the word indicates a Russian root (Russian: рубе́ж); border ((Linde, 1994, p. 157). Borrowing from Old Russian rubežъ meaning “nick, mark carved on wood; border, frontier; boundary strip;

In attempting to conceptualise the key concepts of “frontier” and “centre” for the present analysis, it is necessary to present two leading paradigms, which at the same time shape the way we think about the above categories. Historical connotations impose on us the idea of borders as relatively static places closely related to their geographical location. However, modernity does not allow any concepts to rest, demanding that they be reinterpreted or extended. Useful for our analysis is the distinction made by Babiński (1994). The first perspective sees the border phenomena as autonomous, distinctive, somehow internal and uncorrelated with what is happening in the centre. The second perspective sees the borderlands as parts of larger whole (centres). Therefore, the causes of phenomena occurring at the frontiers are to be looked for “beyond them”. This is a concept that takes into account not only interactivity, but also dependency. Indeed, a constitutive condition for the existence of a “centre” is the existence of what can be called a “frontier” but this is a two-way dependency. The first perspective (hereafter: PD – dichotomy perspective) emphasises a clear frontier-centre dichotomy, the second perspective emphasises a lack of clear separation and fluid borders (hereafter: PPG – fluid borders perspective).

The existence of spaces considered peripheral to centres is characterised by a certain constancy, but the history of the world as we know it is characterised by variability. History shows how peripheral areas have been absorbed by centres, how centres have moved into or emerged from the periphery. It is a long history of their birth and death (Szul, 2011, pp. 188–189). The history of the Jagiellonian University and the University of Szczecin is a story played out in the dimension of long and short duration. If we want to present the history of the Jagiellonian University even briefly, we would have to wade through centuries, whereas the history of Szczecin University, from this point of view, lasts only a moment, as it is only a few decades long.

Although Szczecin has a long history, as historians rightly point out, “In recent centuries the winds of history have blown extremely intensively here, often radically changing their direction” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 3). Higher education in the Szczecin area emerged (almost) literally from oblivion. After 1945, not only the restoration of material resources, but also an unimaginable shortage of people, especially those who could be called intellectuals, became a huge problem. It was not until October 1946 that there was a glimmer of hope, when the first academic lecture was delivered. It took almost forty more years for the efforts and desires of the people of Szczecin to materialise. The year 1985 resulted in the establishment of a scientific centre, the University of Szczecin² (Lesiński, 1998, pp. 443–449). The traditions to which

obstacle”. Since the XVI century *rubeż* was formally understood as a border, border area, border district (Boryś, 2010, p. 525).

² The basis for the establishment of the US was the former WSP (1973–1985), which in turn emerged from the previous branch of the UAM or WSN (1968–1973).

the University of Szczecin draws its spirit go all the way back to the 16th century and the heritage that was offered to it along with the entire history of Western Pomerania (US Strategy, 2019, p. 3).

The reasons why the Jagiellonian University has been recognised as a central university are down to both tradition dating back to the fourteenth century (the first Polish university and one of the first in Central and Eastern Europe), its location and the size of the metropolitan area in which it operates, and purely scientific and didactic reasons – i.e., it is recognised as one of the best in the field in Poland and, thanks to the quality of its research and teaching, has a relatively large impact not only on the immediate social and economic and academic environment, but also on other universities, for which it is often one of the benchmarks.

As examples potentially demonstrating the emergence of this dichotomy in both the PD and PPG versions for higher education institutions, we have taken two universities – Szczecin University (which, among others, we have called a borderline university because of its borderline location) and Jagiellonian University (considered a central university). The purpose of the analysis presented here is to see which point of view corresponds to the actual state of affairs regarding the above-mentioned exemplary universities. We have compared the development strategies of these universities and extracted the guiding ideas (postulates) contained in them (strategies) in order to determine, on this basis, whether the possible existence of differences justifies the statement of explicit differences (as in PD) or their absence (as in PPG). Based on a comparative analysis of the documents: Jagiellonian University Mission (until 2030) and Jagiellonian University Statute (from 2019), as well as in the Development Strategy of Szczecin University for 2019–2028, we identified seven postulates – peculiar ideas that define the directions of the university development in the field of student learning.

The term idea (Gr. *idea*, “form”, “epresentation” [Podsiad, 2001, p. 357]) is usually associated with its Platonic understanding, in which *eidos* was used to refer to “...that external form, that metaphysical structure or essence of a thing, which has a purely intelligible nature” (Reale, 2005, p. 89). The idea, then, is a kind of metaphysically understood form (com. Reale, 2005), representing a kind of being comprehended only by reason, the future “...in the full sense of being in and through itself” (Reale, 2005, p. 95). However, we do not give this idea such a – philosophical – meaning. In our article we adopt the modern understanding of the idea, according to which it is “the guiding thought that determines the purpose and direction of action, scientific or artistic creation, etc.”³ In view of the above, the ideas we have already mentioned that give direction to universities in terms of student learning include:

- the idea of the unity of education and research,

3 Idea, PWN, download from: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/idea.html>.

- the idea of developing a tolerant, critical and self-critical attitude,
- the idea of independence of education from ideology,
- the idea of interdisciplinarity in education, including the development of new educational models and programmes,
- the idea of opening up education to the social environment,
- the idea of “education for world citizenship”, openness to cultural diversity,
- the idea of teaching pro-environmental attitudes.

Below are the entries corresponding to each category in the documents of the universities indicated.

Table 1. The idea of the unity of education and research

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – The main mission of the University of Szczecin is the unity of science and education 	<ul style="list-style-type: none"> – The basic principle of education at the university is the unity of learning and teaching, realised through the creative development of scientific thought and the demonstration of the results of research carried out – Creation of a training proposal based on the results of the research and analysis

Source: own study.

The concept of combining the ideas of doing science and teaching students lies at the heart of university education. It emerged from the German university model, in which its functioning is based on the implementation of three principles: the unity of knowledge, the unity of professors and students, the unity of research and education (Pritchard, 1990, p. 40; Hejwosz, 2008, p. 42). The main task of the university is to implement the principle of the unity of research and education. According to this principle, conducting research (by professors and students) should be the best form of education (Pritchard, 1990, p. 47; Hejwosz, 2008, p. 42). For both compared universities this idea is a fundamental principle.

Table 2. The idea of developing a tolerant, critical and self-critical attitude

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – The University of Szczecin carries out independent scientific, didactic and culture-forming activities, observing the principles of humanism, democracy and tolerance, and disseminating the values of the cultural heritage of a unifying Europe and the traditions of its native people – The university community cares about access to knowledge for the widest and most diverse age groups, including people with disabilities and those at risk of exclusion (the social mission is to access and disseminate knowledge). – Working together for the common good in a spirit of tolerance and respect for human rightp 	<ul style="list-style-type: none"> – The idea of developing a tolerant, critical and self-critical attitude

Source: own study.

The university's origins point to its transnational character. The three universities – Padua, Bologna and Göttingen – were centres that brought together all those who wanted to seek truth. This deeply rooted tradition has been able to survive because the university upholds what is valuable, good and worthy, that is, what is at its core. This is how the university became a repository of the spirit of tolerance (Malewski, 2000, pp. 24–25). It seems as if the ideas that follow are derived from the concept of the Humboldtian University. After all, the idea of attitudinal formation: critical and self-critical becomes a consequence of practising “free science”. The ability to think logically and reason rationally, to see the existence of multiple perspectives on the “reality” available to us, is impossible without a (self)critical eye.

Table 3. The idea of independence of education from ideology

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – The University of Szczecin has independent scientific, educational and cultural activities – The main mission of the University of Szczecin is to conduct independent research and teaching at a high level, while preserving the autonomy of the university and the freedom to conduct research and choose educational content 	<ul style="list-style-type: none"> – Strengthening the role of the university as a research and teaching space that remains independent of ideological, political and economic pressurep

Source: own study.

“Ideology [fr. idéologie, gr. idéa ‘form’, ‘figure’, ‘representation’, ‘concept’; lógos ‘word’, ‘science’], a concept found in philosophy, social and political sciences that

defines sets of views used to interpret and transform the world at large”.⁴ In colloquial language, “ideology” may be defined as ideas that are not strictly scientific theories, i.e., ideas containing a set of assertions that are not subject to a process of verification (com. verification in the natural sciences). In some ways the opposite of ideology is ‘science’ (Gr. episteme; Lat. scientia), which can mean (in a functional sense) “...an organised cognitive process leading to the construction of theory, i.e. science in a material sense” (Podsiad, 2001, p. 550).

In a material sense: a set of theories which are already ready in a certain way, although still hypothetical, regarding a certain area of reality and which meet the methodological conditions regarding accuracy of concepts, validity of assertions, etc. (Podsiad, 2001, p. 551).

Science is thus in clear opposition to ideology. In this way, science protects us from ideological manipulation. The idea of the independence of education from ideology derives from the need to dissociate what we call ideology (lies) from what can be considered scientific truth. Ideology enslaves minds by limiting their field of vision because it is the only one, correct and undeniable. Scientific claims are subject to constant verification, which can be done by anyone with the appropriate research skills.

Table 4. The idea of interdisciplinarity in education, including the development of new educational models and programmes

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – Conducting research at the highest level, including interdisciplinary and interdisciplinarity research, with a significant contribution to broadening current knowledge horizonp – Creating educational programmes and new teaching models oriented towards interdisciplinarity and integration with research using best practices, teaching innovations and research resultp – Changing the nature of the first degree programme to a more general one; reducing the number of first degree coursep – As a university of the future, the scientific activities of the University of Szczecin are geared towards conducting top-quality interdisciplinary and innovative research, taking into account the needs arising from the strategy of the city and the region 	<ul style="list-style-type: none"> – Increasing the number of interdisciplinary courses in general university classes and curricula, including the discipline of “sustainable development”

Source: own study.

⁴ PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html>.

Interdisciplinarity in a broad sense means undertaking research from the positions of different scientific disciplines. In contemporary discussions on the organisation of scientific disciplines, there is an increasing demand to break with the traditional division into scientific disciplines (McCulloch, 2002). This is justified, among other things, by the fact of the complexity and multifaceted nature of the problems of some research problems, which, in order to be complementary, should be studied from different – not limited by scientific disciplines – perspectives. An example of this is cognitive science, which undertakes research on the mind from the perspective of psychology, philosophy, computer science or neurobiology. Both the universities of Szczecin and Jagiellonian University recognise this need, and in both cases interdisciplinarity is postulated both at the level of didactics and, what is related to this, scientific research. In this respect, support can be envisaged for the creation of new or superstructures that could be responsible for such research and its didactic implications.

Table 5. The idea of opening up education to the social environment

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – The University of Szczecin, creatively working in partnership with its surroundings, prepares students for active citizenship, to perform important social, political and economic roles. Graduates are characterised by the ability to understand the surrounding world, accepting its complexity and social diversity, and cooperating for the common good in the spirit of tolerance and respect for human rights. They are distinguished by their professionalism, initiative and entrepreneurship, and responsibility for the fate of the region, homeland and the world 	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborate with the Kraków and Małopolska local government in the development of the city and the region, providing research and expert support and participating in the solution of local problems – Expand the offer of internships and apprenticeships in cooperation with employers – Conduct surveys of employers, students, doctoral students and graduates (including tracking career paths), analyses of the apprenticeship and vacancy database and use the data to inform the development of educational provision – Organise meetings with employers to improve educational programmes and develop new courses of study

Source: own study.

This idea is mainly an attempt to respond to the need for elite education and research that responds to locally determined needs. Within this idea, cooperation with the local government and economic environment, i.e., with employers, is also advocated, in this way the universities take part of the responsibility for being able to contribute to solving the actual problems and increasing prosperity in the environment in which they themselves operate. In the case of both universities, in spite of the

differences due to historical and geographical specificities, this idea functions as an important postulate.

Table 6. The idea of “education for world citizenship”, openness to cultural diversity

University of Szczecin	Jagiellonian University
<ul style="list-style-type: none"> – The location of the university poses a challenge to the academic community, which should be distinguished by a unique understanding of the spirit of tolerance and a desire to learn about other cultures, religions, ideas and customs – An important role in establishing fruitful academic and cultural contacts between Poland and Germany, the countries of the Baltic Sea region and other countries in Europe and the world 	<ul style="list-style-type: none"> – Developing modern and innovative models of education for international students that are based on rational debate and argument analysis, and that use and promote openness to cultural diversity – Support for education programmes in English and other foreign languages – Preparation of joint education programmes with prestigious foreign centres at undergraduate and graduate level – Development of forms of international mobility enabling the greatest possible participation of UJ students, doctoral students and staff in international exchanges, including active participation in the Erasmus+ programme

Source: own study.

Educating citizens of the world is understood here to mean educating people who are able to find their way in changing circumstances, also beyond the borders of their own country, as well as people who are open-minded and tolerant of otherness in terms of, among other things, worldview beliefs. It is to be implemented, inter alia, through programmes supporting mobility and the development of international cooperation, including in the field of scientific research. It is worth emphasising at this point that the Jagiellonian University’s strategy also includes a proposal for a didactic tool supporting openness, namely – the postulate of teaching critical thinking skills (here under the name of rational debate and analysis of arguments). This is a way out of the need to appreciate the importance of cooperation, mutual understanding and respect as a condition for success in the implementation of both local and global tasks (including scientific tasks).

Table 7. The idea of teaching pro-environmental attitudes

University of Szczecin	Jagiellonian University
– Responsibility for the fate of the region, the homeland and the world	– Undertake research and expert work related to climate and environmental protection – Educational activities in the field of climate protection

Source: own study.

A distinctive feature of the Jagiellonian University is the didactic and scientific demand for climate protection. It is a response to the negative climate changes occurring and predicted by researchers for humanity. This response boils down to a rational involvement in the plan to reduce these changes by supporting scientific and educational activities in this area.

A comparison of the two strategies proves the existence of many convergences at the level of the categories identified, and therefore postulates, determining the directions of university development in terms of student education. It is noteworthy that in the case of both central and peripheral universities, the need for interdisciplinarity in education, the unity of education and research, as well as the openness of education to the social environment was clearly indicated. In both cases, the need to “educate citizens of the world” was also emphasised, manifested in openness to cultural diversity and the shaping of a tolerant, critical and self-critical attitude. In view of the above, it is difficult not to get the impression that the Development Strategies of the universities indicated in the article contain very similar postulates, at the same time being carriers of a similar vision of the university.

It seems, therefore, that it does not matter much whether we are – in this particular case – dealing with a central or a peripheral university, as both present a comparable vision of university development. This brief analysis of the selected documents indicates that despite the differences at the level of specific solutions and partly at the level of development ideas themselves, it is difficult to conclude that there is a clear border-centre dichotomy (PD) in the case of both analysed universities. A closer model to describe this relationship seems to be the model of fluid boundaries (PPG). Clear differences can possibly be seen in the level of implementation of the ideas mentioned (however, this was not the subject of analysis in this article). It is not difficult to imagine a situation where, due to differences in the level of funding of universities, the degree of implementation of the postulates may be clearly different.

The prevailing view today is that the university should serve something – “be for something”. This postulate of “serving something concrete”, something quantifiable and yielding quite tangible results (expressed, for example, in the form of practical-ly understandable educational outcomes), is the consequence, unfortunately, of the

“successful” attempt to fit the university into the structures of a market society. The result is a radical change in its functioning, which means the loss of its original character and, ultimately, the complete destruction of the institution, which is the only example of the Humboldtian idea of the university. However, when reading the development strategies of both universities, one cannot help but feel that our and others’ fears that these ideas are under threat are unfounded. Indeed, the spirit of the Humboldtian vision of the university resonates vividly in these documents. However, the reality around us robs us of our illusions. The spirit of Humboldt is dying, and dying before our eyes (see: Kwiek, 2010; Readings, 2007; Rutkowiak, 2010).

Works Cited

- Babiński, G. (1994). Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 4, 5–28.
- Berg, M., Seeber, B. (2016). *The slow professor. Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1985). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Davies, N. (2010). *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ellis, C. (2011). Mknący pociąg, czyli zmienne koleje kariery. Życie akademickie pod wysokim napięciem. In: M. Kafar (ed.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (pp. 67–84). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Hejwosz, D.A. (2008). Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka. *Przegląd Pedagogiczny*, 2 (13), 39–49.
- Idea*. PWN. Download from: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html> (6.05.2022).
- Jałowicki, B., Kaprański, S. (eds.) (2011). *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kiersnowski, R. (1960). Znaki graniczne w Polsce średniowieczne. *Archeologia Polski*, 5, 257–289.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lesiński, H. (1998). Uczelnie wyższe i nauka. In: T. Białecki, Z. Silski (eds.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (pp. 425–457). Szczecin: Wydawnictwo „13 MUZ”.
- Lévy, P. (2002). Drugi potop. In: M. Hopfinger (ed.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia* (pp. 373–390). Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Linde, S.B. (1994). *Rubież*. In: *Słownik języka polskiego*, Vol. 1. Warszawa: Gutenberg-Print.
- Malewski, M. (2000). Szkoła i uniwersytet – odmienność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 14–15, 21–31.
- Mariański, J. (2015). Społeczeństwo bez orientacji i sensu? In: K. Górniak, et al. (eds.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej* (pp. 181–196). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- McCulloch, G. (2002). ‘Disciplines contributing to education’? Educational Studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 1 (50), 100–119.
- Niedźwiedzki, W., Król, K. (1898). *Słownik języka polskiego*, Vol. 1. Warszawa: Nakł. Prenumeratów.
- Niedźwiedzki, W., Król, K. (1909). *Słownik języka polskiego*, Vol. 5. Warszawa: Nakł. Prenumeratów.
- Pieńkos, J. (1996). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Pritchard, R.M.O. (1990). *The end of elitism? The democratization of the West German university system*. Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Puchalski, Z., Włodarczyk, E. (2010). Na drodze do uniwersytetu. In: W. Stępiński, W. Tarczyński (eds.), *Uniwersytet Szczeciński na przełomie wieków i czasów 1985–2010*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Readings, B. (2007). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Reale, G. (2005). *Historia filozofii starożytnej*. Vol. II. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rutkowiak, J. (2010). O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3 (51), 53–65.
- Strategia Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego 2019–2028. Download from: <https://usz.edu.pl/wp-content/uploads/za%C5%82%C4%85cznik-do-uchwa%C5%82y-nr-106.2019-1.pdf> (5.05.2022).
- Strategii Rozwoju UJ w latach 2021–2030. Download from: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/strategia-rozwoju> (5.05.2022).
- Szul, R. (2011). Historyczna zmienność układu centrum – peryferie. Wylanianie się centrów na peryferiach. In: B. Jałowiecki, S. Kaprański (eds.), *Peryferie i pogranicza. O potrzebie różnorodności* (pp. 188–218). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Toffler, A. (1974). *Szok przyszłości*. Warszawa: PIW.

Summary

The analyses presented in this article concern the issue of the relationship between the centre and the periphery in terms of the functioning of universities in Poland. The problem is addressed here on the basis of a comparative analysis of the documents of two universities (Jagiellonian University and Szczecin University), which express the strategy and mission of their development for the next several years. In the course of the research, the types of developmental postulates that each of these universities formulates (e.g., concerning interdisciplinarity, education of attitudes of respect for otherness, openness to the socio-economic environment) were identified and compared. The conclusions reveal a lack of significant differences between the mentioned universities in terms of the analysed postulates, which supports the thesis that there is no clear centre – periphery dichotomy in the case of universities. It should be noted that the analyses only covered the strategies and missions formulated by the two universities and that they did not address the level of implementation of the postulates they formulated.

Keywords: university mission, university strategy, frontiers, centre

JULIAN STERN

Bishop Grosseteste University

ORCID: 0000-0003-4126-0100

Beyond the lonely university – how universities can be alone together

Introduction

I have been in education all my life, as a school student, university student, school teacher and university academic. I have a broadly communitarian view of education – the school as a community of a particular kind, and the university as a community of communities (Stern, 2018b). For the last decade or more, I have been working on the role of solitude in community, being ‘alone together’ (Macmurray, 2004, p. 169; Stern, Wałejko, 2020). This research theme, incorporating different versions of solitude, silence, and loneliness, was initiated after a child in one of my research projects (Stern, 2009) responded to a question in a surprising way. On being asked when they felt most *included*, in school, the child said it was when they were *left alone* and allowed to work on their own. Solitude is – I have come to believe – central to the character of healthy communities.

Studying solitude in education – in schools and in universities – I have come to a point when some of the lessons learnt about individual people may also be relevant to institutions. They are also relevant to whole countries, with Israel, for example, being referred to as the loneliest country in the world (Watters, 1974).

Universities can ‘sit apart’ from the rest of society. They can be ‘ivory towers’, protected and isolated from the outside world. This can be valuable. At times – and now is one of these times – the separation of universities is accompanied by a rejection by people outside higher education. This separation, this ‘sitting apart’, can therefore – for all its advantages – lead universities (or those in universities) to experience *loneliness*, a separation from others, a sense of rejection by others, and a sense of responsibility for that rejection – a sense of guilt or shame for being alone (Stern, 2014).

In contrast, we can think of universities being embedded in society – growing from the local society and feeding back into the rest of society. Education departments in modern universities are all-too-often looked down upon within the academy, for their ‘embeddedness’ in schools and other extra-mural professional contexts. Yet this is precisely how and why universities developed over the last millennium.

The two images of universities – as apart and as embedded – live alongside each other. Like individual people, a university must try to do both: live alone *and* together. This paper will describe how this is done by universities.

Universities Alone

Universities can ‘sit apart’ from the rest of society. They can be ‘ivory towers’, protected and isolated from the outside world. This can be valuable. It is good to have somewhere to go, where people can consider the deepest issues, where they can contemplate matters that others may think worthless or insignificant, where there can keep their heads in books to study long-dead and distant writers, where they can try – and sometimes fail, and sometimes manage – to be curious (Stern, 2018c), to unlock the mysteries of the universe. Irrelevant, daydreaming, unfocused: such work can be a total waste of time. And it *can* be the source of the greatest innovation. ‘Each epoch dreams the one to follow’ (Benjamin, 1999, p 4, quoting Michelet), and the dreaming should be able to take place in universities. The dreams are – incidentally – those of students and staff alike.

However, at times – and now is one of these times, at least in the UK – the separation of universities is accompanied by a rejection by people outside higher education. Governments may be frustrated by universities harbouring and supporting radical and ‘disruptive’ ideas, or spending public money on trivial matters. Intellectuals may be insulted for being out of touch with ‘real life’. Not only that, but conventional university pedagogy and learning may be seen as dinosaur-like and about to become extinct, being replaced by more flexible and online learning, MOOCs and the accumulation of tiny credit-bearing units of work.

The idea of the radical, even revolutionary, university is relatively new, dating from the time of higher education expansion in the 1960s. (Perhaps there were some examples from Weimar Germany, such as the Frankfurter Schule?) Before then (or other than in such periods of radical higher education), universities were largely seen as conservative, edging towards leisure pursuits rather than radical utopian dreaming.

But whether rejected as radical or as over-leisurely, the separation, the ‘sitting apart’, can therefore – for all its advantages – lead universities (or those in universities) to experience *loneliness*. Loneliness is an emotion that, currently, has up to three dimensions: a separation from others, a sense of rejection by others, and a sense of responsibility for that rejection – a sense of guilt or shame for being alone, a lesson I learned from a seven-year-old. My concern for UK universities, and for those in similar situations around the world, is that separation can lead – through the second and third stages (i.e. rejection, then self-rejection) – to the lonely university.

That is not the whole story, however. There is a story of togetherness, too.

Universities Embedded

In contrast to the isolated, perhaps lonely, university, we can think instead of universities being embedded in society – growing from the local society and feeding back into the rest of society. Universities originally grew up to train people for professions – to profess, quite literally, in religious communities, and to join other professions such as medicine and the law. Such embeddedness is how universities function as public bodies or as contributing to the public good, the common good. There may be ‘private’ universities (and all UK universities are, legally, private – typically, limited companies with charitable status), but they, like public universities, are still contributing to the public good, training teachers, lawyers, doctors, business leaders, and more. A university experience is not *only* valuable insofar as it trains people for professions. It should be possible to gain a professional qualification without joining that profession, and yet still benefit from the university experience. But the embeddedness of universities is a central characteristic of higher education in all jurisdictions throughout history. Oddly, the ‘ivory tower’ view of universities only emerged in the 19th and 20th centuries. This was at the time that higher education was in a period of rapid expansion and was attempting to retain (or was insulted for trying to retain) its medieval mystique.

So embeddedness is the ‘default setting’ for universities. Having said that, there are some within universities who cherish their separation and combine this attitude with looking down on any embedded features of their institutions. Education departments in modern universities are all-too-often looked down upon within the academy, for their ‘embeddedness’ in schools and other extra-mural professional contexts. Prior to the 1960s, teacher education was a form of higher education, but it was typically restricted to colleges of education, even if their qualifications were accredited (as ‘external’ qualifications) by established universities. At the same time as university-based education departments were being set up (from the 1960s onwards in the UK), some universities established courses for ‘the general public’, and the departments were often – tellingly – named ‘extra-mural’¹ departments, as they reached ‘beyond the walls’ of the university. Yet this is precisely how and why universities developed over the last millennium.

Education as a ‘discipline’ (is it a discipline, or a field, and is the subject ‘education’ or ‘educational’?) is still looked down upon, though, even if a greater scorn remains for fully ‘extra-mural’ studies. Being the subject of scorn for being embedded leaves many in university education departments *lonely*.

So, given this troubling embeddedness at the heart of universities, we are left with universities in danger of being apart from *and* in danger of being too embedded within

¹ The departments have mostly been renamed or recast or redeployed, variously, as ‘adult education’ or ‘continuing professional development’ or ‘knowledge exchange’ or simply as part-time provision.

society. And both dangers can be accompanied by loneliness. What is the best way to go beyond the lonely university?

Conclusion – Beyond Loneliness

The two images of universities – as apart and as embedded – live alongside each other. My hope is that universities can be in healthy solitude at times, and not suffer from loneliness (i.e. not feel shame or guilt for their solitude), and universities can be embedded in wider society, and retain their educational purpose (Stern, 2020). If they can, in such ways, be both alone and together, they can live healthily. Like individual people, a university must try to do both: live alone *and* together. Going beyond loneliness – for universities as for people – means understanding how to develop a sense of self that is communal and that is solitary, that recognises the community of the local context and that stretches beyond that immediate context. This can be done by drawing on understandings of professing, professionalism, and professors, and drawing on extensive research on teaching (Stern, 2018c) and on research (Stern, 2016), and on solitude and loneliness more generally (Stern et al., 2022). In a longer paper, I would talk of the strength and courage needed to profess, needed to be – similarly – a professional and a professor. It is an account of personhood in community, one in which individuals are treated as ends in themselves, notwithstanding their differences and disagreements. Having a profession indicates the possibility of – the *likelihood* of – disagreement, and this is not a denial of membership of a community. Indeed, a community of people and organisations that all *agree*, is no community at all. But, as I say, that is an account for another paper. In the meantime, I can say that universities can be understood using the lens of solitude in community, living both alone and together.

Works Cited

- Benjamin, W. (1999 [1927–1939]). *The Arcades Project*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Macmurray, J. (2004). *John Macmurray: Selected Philosophical Writings, Edited and Introduced by Esther McIntosh*. Exeter: Imprint Academic.
- Stern, L.J. (2009). *The Spirit of the School*. London: Continuum.
- Stern, L.J. (2014). *Loneliness and Solitude in Education: How to Value Individuality and Create an Enstatic School*. Oxford: Peter Lang.
- Stern, L.J. (2016). *Virtuous Educational Research: Conversations on Ethical Practice*. Oxford: Peter Lang.
- Stern, L.J. (2018). What Does Autonomy in Universities Look Like? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 24, 33–39.

- Stern, L.J. (2018b). Curiosity Killed the SAT: The Role of Research in Redirecting Performativity in Initial Teacher Education. *Research in Education*, 1–15.
- Stern, L J (2018c) *A Philosophy of Schooling: Care and Curiosity in Community*; London: Palgrave.
- Stern, L.J. (2020). The Real Reason Neoliberalism Became Extinct: A Curious Educational History of 2020. *Forum: For Promoting 3–19 Comprehensive Education*, 62:3, pp. 477–487.
- Stern, L.J., Sink, C.A., Walejko, M., Wong, P.H. (eds.) (2022). *The Bloomsbury Handbook of Solitude, Silence and Loneliness*. London: Bloomsbury.
- Stern, L.J., Walejko, M.J. (2020). Solitude and Self-Realisation in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (1), 107–123.
- Watters, W.R. (1974). The Loneliness of Being Jewish. *Journal of Ecumenical Studies*, 11 (1), 120–126.

Abstract

Universities can ‘sit apart’ from the rest of society. They can be ‘ivory towers’, protected and isolated from the outside world. This can be valuable. It is good to have somewhere to go, where people can consider the deepest issues, where they can contemplate matters that others may think worthless or insignificant, where there can keep their heads in books to study long-dead and distant writers, where they can try – and sometimes fail, and sometimes manage – to unlock the mysteries of the universe. However, at times – and now is one of these times, at least in the UK – the separation of universities is accompanied by a rejection by people outside higher education. The separation, the ‘sitting apart’, can therefore – for all its advantages – lead universities (or those in universities) to experience *loneliness*. Loneliness is an emotion that, currently, has anything up to three dimensions: a separation from others, a sense of rejection by others, and also a sense of responsibility for that rejection – a sense of guilt or shame for being alone.

In contrast, we can think of universities being embedded in society – growing from the local society and feeding back into the rest of society. Universities originally grew up to train people for professions – to profess, quite literally, in religious communities, and to join other professions such as medicine and the law. The ‘ivory tower’ view of universities only emerged in the nineteenth and twentieth centuries. This was at the time, ironically, when higher education was in a period of rapid expansion and was attempting to retain (or was insulted for trying to retain) its medieval mystique.

Education departments in modern universities are all-too-often looked down upon within the academy, for their ‘embeddedness’ in schools and other extra-mural professional contexts. Yet this is precisely how and why universities developed over the last millennium. The two images of universities – as apart and as embedded – live alongside each other. My hope is that universities can be in healthy *solitude* at times, and not suffer from loneliness (i.e., at least, not feel shame or guilt for their solitude), and universities can be

embedded in wider society, and retain their educational purpose. If they can, in such ways, be both alone and together, they can live healthily, alone *and* together.

Keywords: profession, lonely, solitude, loneliness, community, university, education

II HISTORICAL CONTEXTS

JÓZEF GÓRNIOWICZ

University of Warmia and Mazury

ORCID: ORCID 0000-0003-1696-961X

The birth of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn and the first attempts at summarising operations of the university

Outline of the issue

The issue of operations of universities in the periphery or the frontier, establishing such universities, their management and functioning is a terrifically interesting issue from the perspective of the theory of management, pedagogy of higher education or science studies. Numerous questions emerge concerning defining significance of a new university for social and economical revitalisation of the region, the political and economical costs related to existence of such institution, didactic and science-research efficiency of a periphery university and, ultimately, a question emerges regarding the academic status of a new university, its place among other didactic and science institutions in the country or its place in international and domestic rankings.

Following several years of functioning of a new higher education institution the first assessments are being made regarding the degree of development and efficiency of material assets and human resources management – successes and failures of the institution are summarised. The mission of frontier universities is defined in legal documents and own academic traditions; frontier universities have own heroes, meaningful examples of characterful and memorable teachers and administrative and service employees. And it is this second aspect of the behind-the-scenes academic life displayed through cultural and social activity of the leaders of university's community which is frequently more influential in terms of the decisions made by candidates selecting between various offers of individual universities. This peculiar student atmosphere, exceptional campus with excellent social and cultural infrastructure, access to extensive sports facilities, tourism infrastructure, wide range of available artistic groups, student scientific associations as well as voluntary activities result in the choice of the future path of education becoming less than obvious. Apart from the knowledge and practical skills necessary for an educated engineer, medicine practitioner or teacher the social environment, natural environment and cultural community of a university are significant.

Various factors are taken into consideration in making a decision regarding location of a new university which consists in a variety of economical and social factors as

well as the projected results of political actions, primarily related to extending term of office for members of parliament or senators – political instigators of establishing a university. Presence of a higher education institution is a factor increasing prestige of a city in which the said institution was established and it constitutes a peculiar root for economic development (Achremczyk, 2009). Employees and students of a university have to live somewhere, buy something, organise something or research something through using costly equipment. The facilities have to be expanded and, subsequently, modernised/overhauled and maintained constantly just like the green areas surrounding the university. Various service points are established in vicinity of a university – cafeterias, recreation areas, sports facilities and venues for cultural and social activity. A university becomes a source of income for various economic entities providing services to university's employees and its students.

Establishment of the UoWM in Olsztyn

The University of Warmia and Mazury in Olsztyn launched its didactic and research activity on the 1st of September 1999. The act on establishing the university was signed by the President of the Republic of Poland on the 18th of August 1999. In turn, on the 30th of August of the same year the government of the Republic of Poland and the Embassy of Vatican Apostolic Nunciature signed the agreement concerning developing the Faculty of Theology in the newly established university.

The very fact of establishing a new university in a region until now considered as “backwater” of Poland, a location attractive in terms of natural environment, landscape and tourism but devoid of meaningful industrial plants and with poor transport and technical infrastructure, was a major event in the history of the region. The rich cultural tradition of Warmia, the Holy Warmia (as it never lost its Catholic character), and beautiful natural environment of Mazury, since time immemorial evangelical and multi-ethnic in character (and multi-creed to a certain extent), was recognised by political authorities of the country – not as much due to material assets but due to its spiritual value.

The academic tradition of Warmia reaches back to the XVI century (Achremczyk, 1997). In 1565, the contemporary bishop of Warmia, cardinal Stanisław Hozjusz, issued an edict regarding establishing the Braniewska Academy, a higher education institution educating the staff required by the Polish king and the universal church. However, this initiative was not fully implemented. Drawing highly-qualified academic staff into Braniew has proven impossible over the next three years. However, an institution was established engaged in teaching young man and providing education on the intermediate school level as well as a theological seminary preparing candidates for the position of a priest. In the following years, following death of its founder, the academy was renamed to “Hozjanum”. This name was preserved until modern day.

In 1772, the region became a part of Prussia and in this period it developed consistently with Prussian and, in the later period, German law. New transport infrastructure was developed – primarily rail carriage and water carriage – the Elbląski canal, swamps and lakes were drained and transformed into new agricultural land and forests. New manufacturing plants and service providers were established in cities of the region.

In the inter-war period, when Warmia and Mazury became a part of Germany as a result of the referendum regarding allegiance of these lands, a number of prestigious cultural institutions was established there, including a theatre, a musical school and an arts school. The first ideas regarding establishing a higher education institution in Olsztyn emerged. The most prominent opinions on this issue were expressed by the military circles and thus a warrant officers' training school was established; however, it was not officers' school and it did not have the status of an academy.

In 1945, the area of Warmia and Mazury was given to Poland. The status of the Kaliningrad Oblast continued to be an unresolved issue. The border between Poland and the Soviet Union has not yet been established. The northern territories of Poland reached far further than currently. The ultimate shape of the border was determined by Stalin only in 1950. A part of the Polish population inhabiting the new territories had to move down south to the Polish territories. Nevertheless, the northern areas of the region were sparsely populated and in 1947 Polish government resettled approximately 100 thousand people of Ukrainian origin from Bieszczady to the north within the framework of the "Wisła Initiative". These people were settled in the current northern districts of Warmia and Mazury.

Here it is prudent to take note of the mission regarding establishing a university in Olsztyn which was one of the postulates presented by the delegation of "Polish residents of Mazury" during the meeting with Stalin in Moscow. Alongside the purely political, economical and social issues related to migration of major groups of people from the eastern territories of the Second Republic of Poland towards the so called "Recovered Territories", i.e. the northern and north-west frontier of Poland, the academic and education postulates were presented as well as numerous proposals regarding establishing cultural institutions (Achremczyk, 2019; Łukaszewicz 1999).

Talks with Stalin did not produce the expected outcomes in regards to numerous issues touched upon but, unexpectedly, the scientific employees moving from the areas of former Wileńskie and Nowogrodzkie voivodeships stopped in Olsztyn which was, unfortunately, burned in a large part by soldiers of the Red Army and established the Higher School of Public Administration. The school operated for only 2 years and was on the grounds of the decision made by Polish government in 1947 moved to Toruń and incorporated into the newly established university. However, students of the school received student's books and student IDs of Nicolaus Copernicus University of Toruń and the received credits were recognised and confirmed by the authorities of the Law and Administration Faculty of the NCU.

Following conclusion of the war the administrative status of the region remained uncertain. For a year and a half the region was called “Mazury Oblast”. Only in 1946 the Olsztyńskie voivodeship was established, with the territory reduced by five north-east districts, which were reassigned to the Białostockie voivodeship.

The region attractive in terms of tourism and landscape, well developed in terms of agriculture but at the same time poorly industrialised, was bolstered by the political authorities in 1950. Two higher schools from Cieszyń and Łódź providing education in the field of agricultural sciences were moved here. On the 31st of May 1950 the Higher Agricultural School was established in Olsztyn. Initially the school had three faculties: agriculture, zootechnics and food and nutrition engineering; a year later the fishery faculty was established. The first higher school had a goal clearly defined by the political authorities. It was supposed to prepare personnel for working in the agricultural region rich in aquatic resources (Faruga, 2010). Olsztyn acquired the status of an academic city.

Four years later the Teacher Training Institute was established. Shortages in regards to preparing teachers for realisation of the grand task of teaching the community to read and write resulted in difficulties with implementing this project. The new institution providing education on the intermediate level was supposed to narrow the gap in the amount of staff. On the basis of assets and staff of the institute the Higher Teachers’ School was established in 1969 and five years later it was transformed into the Higher School of Pedagogy. Initially the academic teaching staff consisted of employees of the Higher Agricultural School. Over time professors and associate professors from other Polish higher schools were transferred to Olsztyn (Górniewicz, Pulińska, Radziszewska, 2018; Chłosta, 1999).

The Higher Agricultural School developed rapidly. New didactic facilities, research laboratories and social facilities were developed on the grounds of the former hospital campus. New organisational structures were also developed. Further faculties were developed: geodetic surveying, veterinary medicine, mechanics and construction, and after political transformation even more faculties were founded: biology, management as well as a separate Education Sciences Institute. Two education profiles were becoming visibly dominant: agricultural and technical. In 1972 the Agricultural-Technical Academy was established (Kozdroń, Sołoma, Wójcicka, 1995), an institution with an academic status higher than before and enjoying significant prestige among the local community. The first initiatives emerged concerning establishing a new university modelled after American universities instead of classical European universities. Both fundamental and applied sciences were to have the same cognitive status. Both the general education, as in the classical university education, as well as the profiled and specialised education, higher vocational education, were to have the same scope and level as well as social prestige.

At that time the project regarding establishing such a university submitted to the Ministry of Science and Higher Education did not receive approval of political authorities. The academic scholars from other Polish academic centres were also against this idea.

Following the political transformation of 1989 further initiatives emerged regarding establishing a new type of a university in Olsztyn. In 1990, the Olsztyn Scientific Forum was established (Krzymowski, Stefańczyk-Krzymowska, 2021). This association brought together rectors and vice-rectors of the higher education institutions in Olsztyn and directors of the research institutes of the Polish Academy of Sciences and the ministry of agriculture temporarily holding the office. Various propositions for establishing and organising a university in Olsztyn were discussed during meetings of this body, both organisational and programme-related. Several conceptions were developed. One such conception advocated for establishing a branch of the NCU of Toruń in Olsztyn on the basis of the HPG and the ATA. The other concept consisted in combining ATA and its plentiful staff with both institutions of the Polish Academy of Sciences and the Institute of Inland Fishery, the third proposed combining both state universities with the Warmia Institute of Technology (WIT) and Wojciech Kętrzyński Scientific Research Centre (SRC). However, none of these propositions was accepted by all the involved parties. In 1996, it was ultimately decided that the new university shall be formed by combining both state universities with the WIT. The SRC did not become a part of this merger but all its scientific employees were employed in faculties of humanities and economy of the newly established institution.

The propositions regarding defining the organisational structure for the new university were also varied. The first proclaimed that scientific schools modelled after American colleges will be established and managed by a Vice-Rectors subordinate to Rector elected by Electoral College. On the basis of the staff of both institutions the following colleges were to be established: natural sciences, humanities, social and legal sciences, technical sciences, art college and theological college. Because rectors of higher education institutions were members of the forum their votes were balanced by other members of this body. The criticism of the organisational model promoted by the authorities of the association was limited to speeches delivered solely during meetings of senates of both higher schools.

The second model promoted by the contemporary rectors and Vice-Rectors of both schools assumed a classical structure based on faculties. There were 10 faculties operating under the ATA, (including 5 faculties enjoying full academic rights which ensured Academy's autonomy in the understanding of the higher education and science act of 1990), there were 4 faculties at the HSP whereas the WIT was a single-faculty institution. In total there were 15 basic organisational units. However, the plan was from the very beginning to establish an autonomous university. Thus it was necessary

to reduce the number of faculties to 10, including the Theology Faculty founded by the Holy See.

Ultimately there were 7 faculties left at the ATA and 2 faculties at the HSP plus the Theology Faculty. Three research institutes of the former Mathematics and Natural Sciences Faculty of the HSP transferred to the ATA. The Institute of Mathematics was incorporated into the Faculty of geodetic surveying and land management of the ATA, the Institute of Biology merged with the Faculty of Biology of the ATA and the Technical Education Institute transferred to the Faculty of Technical Sciences of the ATA established on the basis of the previously combined faculties of this academy: Mechanical and Construction. The Faculty of Art Education of the HSP merged with the Faculty of Pedagogy and formed a new organisational unit.

In 1998, the contemporary Minister of Science and Education, prof. Mirosław Handke, appointed a team for the purpose of developing a conception for establishing the University of Olsztyn and preparing appropriate legal documents including the act. The eight-person team was led by the deputy minister prof. Jerzy Zdrada, the team also included a politician of the Solidarity Electoral Action – a member of scientific staff of the ATA, dr Kazimierz Janiak as well as two representatives each from the three entities comprising the future university, Rector of the ATA – prof. Stefan Smoczyński and Vice-rector of the ATA prof. Ryszard Górecki, rector of the HSP – prof. Andrzej Staniszewski and Vice-Rector of the HSP – prof. Józef Górniewicz, the auxiliary bishop of the archdiocese of Warmia, fr. Jacek Jezierski and Rector of the Higher Theological Seminary in Olsztyn, fr. Dr Jan Guzowski (Januszko, Kozdroń, Pilarek, 1999).

In 1999, elections of the authorities of both higher education institutions of Olsztyn took place. In the ATA prof. Ryszard Górecki was elected to the office of Rector, in the HSP – prof. Józef Górniewicz. Both institutions were making extensive preparations for merging into a single organisational structure. Compositions of not only individual scientific units were selected but also of the administrative and economic structures. The economic units were the same in all institutions, the administrative and maintenance units were similar. There were also separate social facilities for both higher schools. Under the ATA assets there were 10 dormitories and an academic cafeteria, the HSP possessed three halls of residences and a cafeteria for students. There were two separate publishing houses, two printing works and two resource and vehicle pools.

Within three months all transfers of materials and personnel were completed. None of the employees of both schools lost employment. On the 1st of September 1999 every researcher, academic teacher, administrative employee and maintenance worker was familiar with his new workplace.

The most difficult task during the first period of university's operations was unification and standardisation of the statute of the university, study and administrative regulations. Until now each higher school possessed separate and, in a sense, specific

regulations. These regulations were adapted to the needs of a given unit. Names of scientific degrees and terms in the field of arts were different. There was the Faculty of Artistic Education at the HSP where teachers possessing the first degree teaching authorisation – an equivalent of the PhD degree – and the second degree teaching authorisation – an equivalent of the habilitated doctor degree – were employed. At the ATA there were research stations, experimental units, agricultural and veterinarian practice centres – each with own regulations. A part of the staff of the Theological Institute of Warmia did not possess documented academic qualifications. Although such members of staff were holding the office of a professor until then they were not required to formally confirm these academic qualifications. Only when the university was established these personnel and promotion matters were sorted out.

The Faculty of Theology had own Great Chancellor. This office was always held by the contemporary Archbishop of Warmia. The first chancellor was Archbishop Edmund Piszcz (1999-2006), the second was Archbishop Wojciech Ziemia (2006–2016) and currently this office has been held by Archbishop Józef Górzyński (since 2016). All academic teachers employed at the Faculty of Theology are bestowed the canonical mission by the Vatican Congregation for Teaching, i.e., the authorisations to teach consistently with the effective Catholic creed doctrine.

Almost 25 thousand students began the academic year 1999/2000. On the grounds of the act on establishing the University of Warmia and Mazury in Olsztyn all students and employees of both public institutions of education (the ATA and the HPS) became students and employees of the new university. On the 31st of August, on the grounds of the decision of Rector-elect of the HPS, all employees and students of the Warmia Institute of Theology became students and employees of the HPS. The agreement on this matter was signed by Rector and the Archbishop of Warmia.

As of the 1st of September 1999, the University of Warmia and Mazury employed nearly 3600 employees, a half of which consisted of academic teachers. Among them were approximately 400 professors and habilitated doctors. The assets at the disposal of the new university were sizeable. The former Higher School of Pedagogy contributed little, approximately 1.5 ha of land located in the central districts of the city and 16 buildings. In turn, the Agricultural and Technical Academy was an affluent institution. It possessed 6200 ha of farmland, forests and surface waters, including 500 ha in Olsztyn, and more than 100 civil structures. The majority of these real assets was located within the academic campus in the Kortowo district and thus various faculties of the former HSP were moved there.

The education profile of the new university was diverse. The most numerous scientific personnel and the greatest number of complex forms of education pertained to agriculture, food economy, veterinary medicine and geodetic surveying. The studies in economic disciplines, IT, mathematics and humanities were much less developed.

These discrepancies immediately began to disappear. The structure of the university changed with each passing year. As soon as in 2000/2001 the university secured the rights to confer the academic degree of habilitated doctor for the Faculty of Biology. Thus new structures were developed. The faculties of Law and Administration as well as Mathematics and IT were established. In the subsequent year the rights to confer the academic degree of habilitated doctor were procured by the Faculty of Humanities (in the fields of linguistics and history) and two years later by the Faculty of Pedagogy and Artistic Education (in the field of pedagogy).

A major event in the development of the University was establishing the Faculty of Medical Sciences in 2007 and launching studies in the field of medicine and emergency medical services in the following year. Previously studies in the fields of nursing (the Faculty of Biology in 2002) and dietetics (the Faculty of Nutrition Sciences in 2005) were organised.

Achievements and failures of the University after twenty years of operations.

The analysis of an institution of higher education takes into account hard facts such as the number of students and graduates, the staff capacity, measurable achievements of academic teachers and students (not only in the primary form of activity such as science, inventiveness and education but also in sport achievements, cultural activity and voluntary work, research and education grants). Another factor determining position of a university is the level of satisfaction of people operating as a part of this academic community. This satisfaction is influenced by numerous factors. It consists of professional satisfaction, satisfaction with education, the opportunity to realise own cognitive, artistic, tourism or sports passions, the surrounding natural environment, high level of university campus saturation with service and cultural facilities. There is also the third factor – the sense of fulfilling an exceptional mission in the social world. It is this last element which frequently is decisive for the quality of functioning of people in a given academic community.

Currently, towards the end of March 2022, the University of Warmia and Mazury is a dynamic and buoyant science and education institution. It provides education in 74 fields of study and 150 specialisation. It possesses a robust education and research infrastructure. This infrastructure consists of more than one hundred facilities located in the Kortowo campus as well as several more objects of the former HSP located downtown.

The University submitted 24 scientific disciplines under institutes engaged in science and research activity of high academic level to parametric evaluation of scientific units. A dozen or so other clearly specialised research teams shall be bolstered in the

coming years in terms of personnel and these institutions will be submitted to evaluation at a later date.

Each year scientists and scholars of the UoWM publish their works in the highly scored scientific journals and publications listed in the ranking prepared by the minister appropriate for science. The number of papers and monographs meeting the criteria of the so called publication slots annually exceed 20 thousand bibliometrics units.

The operations and activity in the field of inventiveness, patents and utility designs is also significant. Annually more than 100 applications from the University are submitted to the Patent Office and at least 20% of these applications is granted the status of an invention or legal patent protection.

The expansive education offer of the University is constantly modified. Several factors are taken into consideration during the development or disbanding of study courses. Firstly – needs of the region in regards to preparing highly qualified staff for economy, culture and administration. Thus the existence of the fishery course and its slightly modified version – aquaculture – despite a rather small number of candidates for such studies. Secondly – the expanding competences of the academic teaching staff and selecting new propositions for fields of education. Such fields of studies emerged as mechatronics, geo-engineering, gastronomy – cuisine arts or analysis of the development trends as a synthesis of knowledge from several disciplines of humanities, economy and social sciences. Thirdly – needs of the state are taken into consideration. Here we may use such fields of science and courses as internal security, national security, energy technology and nature and climate preservation as examples. Finally, the health-related needs of the region resulted in launching 5 courses in the fields of study related to medicine.

However, the primary group of study courses is simply a result of the tradition of academic education realised by the former schools comprising the new university. The classic agricultural, veterinary medicine and technical fields of study and courses were transferred from the ATA whereas the humanities, natural sciences and teaching fields of study and courses were transferred from the HSP whereas the theology was transferred from the WIT.

The scientific, cultural and social activities of students are extraordinarily extensive. There are more than 60 students' scientific associations at the University. Each May scientific sessions are held during which students present their achievements in the field of research. Their works are being published as a part of the post-conference materials. Every year several volumes of scientific works of young researchers from the UoWM community are developed. The students' activity can be also observed in several other higher schools in the region (Pitorowski, Górniewicz, Warmiński, 2016).

Every year the authorities of the University allocate approximately PLN 1M to the cultural and sport activities of students. The majority of these expenditures is consumed by organising the largest event, the co called "Kortowiada", an annual student

carnival. Over four days there are numerous concerts, theatre plays, stand-ups and sporting events available to the academic youth on the campus. “Kortowiada” became one of the calling cards of the UoWM.

In the academic districts there are 7 students’ clubs engaged in cultural activity and providing gastronomy service. There are more than 3000 residents in 10 dormitories. These residents have access to and use expansive sports infrastructure – a sports hall seating 700, a track-and-field stadium with tartan running tracks and roofed stands, a horse wrangling facility and a horse riding track. There are 32 horses in stables of Kortowo. On the Kortowskie Lake swimming competitions, canoeing competitions and regatta are organised. In the vicinity of the campus there is also an urban forest – a place to take a walk, engage in cross-country running and bicycle rallies. There is “Przystań [Marina]” restaurant by the lake available for employees and guests of the university.

Sport clubs of the university represent high standard. For at least 60 years the academic sport team of the former ATA, currently the Academic Sport Team Indykpol Olsztyn, has been at the forefront of Polish volleyball. The team won the championship of Poland in men volleyball five times and won the national cup three times. The amateur sport team operating as the AST II takes the leading places in the Spartakiads (sport competitions). The track-and-field athletes of the academic sport team of UoWM in Olsztyn win prominent places in sporting events. For instance – Patryk Kozłowski won the golden medal in the 400-meter mixed relay race during the Tokyo Olympic Games; Konrad Bukowiecki won junior international championship in shot put. Successes of women in horseback riding competitions or participation of Olsztyn students in martial arts tournaments also merit attention.

The campus and the lake border on one side with 26 ha of land rich in natural resources, utilised only partially for realising agricultural studies, horticulture studies, landscape architecture studies, forestry studies or geodetic surveying studies. In this area various species of rare wild animals can be observed such as golden jackal or white-tailed eagle. This area was procured only in 2008 from the Military Property Agency.

Since the beginning of the political and economic transformation the highest unemployment rate and the greatest impoverishment rate have been recorded in the region of Warmia and Mazury. In the period of the greatest crisis, related to the ownership transformation and departure from the centrally planned economy towards the free-market economy in the northern districts of the voivodeship, the unemployment rates of 30% were recorded with the unemployment rate of 20% for the entire voivodeship. The lowest unemployment rate was recorded in the capital of the voivodeship and in the Olsztyński district – 8%.

Owing to the agricultural character of Warmia and Mazury the loss of employment and watching the decline of agricultural and livestock production was particularly

painful for residents of post-communist villages. Great swatches of farmland still remain unattended. A part of this land is subject to afforestation but significant reserves of nutrient-rich post-bog soils remain. Numerous villages lost their agricultural character. The villages located within 25 km from Olsztyn became dwellings for residents of cities moving out from the city and leaving behind housing estates and Old Town tenement houses. Over 25 years the population of Olsztyński district surrounding the city has increased by 110%.

The results of lower secondary school exams, vocational school exams and matura exams correlate with the low income of the population of the region. Pupils of schools in the Warmia and Mazury region achieve one of the lowest pass rates in case of the matura exam and the remaining exams under the education law (Górniewicz, 2018). The best pupils from Olsztyn select higher education institutions located in the neighbouring academic centres: Toruń, Gdańsk and Warszawa. Pupils from the frontier territories select the University of Warmia and Mazury as the public higher education school located the closest to their place of residence and, possibly, also due to the rich cultural tradition and extensive education offer.

Analysis of the results of the matura exam indicates that approximately 4.5% of pupils from the region fall into the highest rating scale, in the 10th centile. It is a result comparable to the national average. However, the percentage of pupils who failed the matura exam is higher, approx. 20%. This result presents a major problem for the education authorities in Olsztyn.

In years 1995–2015 there were 12 private higher education institutions in the region. In 2022 only 6 remain. The demographic decline and economic issues with paying tuition fees led to, initially, higher education institutions merging and ultimately to resigning from this form of business activity. In the period of the greatest development and prosperity of higher education there were more than 44 thousand students in Olsztyn. In 2006 there were 38 thousand students attending full-time and part-time studies as well as approximately 5 thousand students of postgraduate studies and more than 6 thousand students of non-public higher education institutions.

In 2022 there are only 18 thousand students attending UoWM and approximately 2.5 thousand students in the remaining higher schools. Thus we can observe a decline of 55% in the number of students.

Probably the significant unemployment rate in the region, poverty of residents and vast but sparsely populated terrain were among the political and economical arguments decisive for changing the academic status of higher education institutions in Olsztyn. A university was a social construct completely different in terms of quality than three institutions with a distinctly vocational profile. Dynamic material expansion, development of staff and growth of the number of students were an argument confirming validity of this political decision. Government officials, politicians and businessmen come to Olsztyn to commemorate university holidays or inauguration

of the academic year. Every one of them seeks some proof of recognition of his contribution to development of Polish science and culture whereas politicians are fishing for opportunities to bolster political standing of their parties among the electorate.

The University of Warmia and Mazury in Olsztyn is the second largest employer in the region in terms of the number of provided jobs. The biggest employer is Michelin factory producing tires for various vehicles. This French concern employs more than 4.5 thousand employees. The UoWM is second and employs more than 3.6 thousand people. The third employer in terms of provided jobs is the ABB division in Elbląg employing 2.5 thousand people.

Taking into consideration the economical contribution of the University to development of the city and the region it is prudent to analyse revenues and costs of the University in the area of education grants and material assistance fund for students and postgraduate students. A major part of these funds is spent in the commercial and service establishments of the city. The costs of salaries of employees of the University reach more than PLN 280M annually and the material assistance fund for students and postgraduate students exceeds PLN 30M annually. Additional funds from the so called supplemental payroll fund due for the conducted research activity and expert services are PLN 20M. Therefore in 2021 employees and students of the University spent PLN 330M in total. It is major revenue for city's institutions. This amount should be increased by the amount spent by domestic and foreign guest of the university who pay for their stay within the framework of scientific grants, scientific conference participation fees or participation in various forms of cultural activity managed and operated by various structures of the university.

The absorption of the resources from various European Union funds must also be recorded. The University is one of the largest beneficiaries of the aid granted by better developed European countries to regions less developed according to various indicators of civilisational progress. Each year approximately PLN 80M is invested in the scientific and research infrastructure, technical infrastructure and social and sport facilities. In the economically poor region there are few institutions with spare funds for contributing to various investment projects. Therefore the University is extensively utilising various forms of additional support from the European Union resources.

In the period since 2008, the beginning of implementation of grand infrastructural projects, eight new research-education buildings have been erected and 34 facilities have been modernised. The amount of construction investments exceeded PLN 550M and further PLN 300M were allotted towards research investments, equipment, consumables and realisation of numerous scientific projects. It is also prudent to add that representatives of social sciences and humanities have also made use of these financial resources. However, the largest sums of grants were allotted towards nutrition sciences (PLN 39M), fishery (PLN 36M) or improving efficiency of farming (PLN 21M). Within the area of economical, legal and social issues the European Union financing was granted to research on such topics as informatisation of operations of agencies,

the regional demand for highly qualified scientific staff or functioning of the vocational school system in the region. All projects were valued at more than PLN 1M.

Developing prestige of the University

The University of Warmia and Mazury has been recognised by readers of *Gazeta Wyborcza* as the greatest regional achievement since Poland regaining independence in 1945. It is an object of pride for residents of the city and the region. The residents also hear voices of experts expressing opinions of numerous subjects discussed in the local media. The rich education offer and highly qualified staff of academic teachers from numerous fields of science result in the new university being a conglomeration of a plenitude of science and research disciplines until now realised at individual types of higher education institutions and schools such as: agricultural, pedagogical, technical, artistic, medical and, obviously, at universities. Apart from the basic disciplines the applied sciences are also developed.

In other cities of Poland separate universities and technical universities, academies, higher vocational schools, arts and economy academies exists whereas in Olsztyn all of the above are combined within one institution and place.

Since the university has been established the operations of the University were universally assessed favourably. The institution is intensively developing in fields of science, education, culture and sport. In the global rankings it is listed within the twelfth hundred and in the third ten in the domestic rankings. Stable and trustworthy scientific staff, high academic prestige of some of the scholars (12 persons were qualified to the group of scholars quoted the most in their respective scientific disciplines), good assessment of the quality of education confirmed through the certificates issued by the former University Accreditation Commission and the current State Accreditation Committee as well as the prestige of sporting and cultural events organised by students' clubs result in the brand of the UoWM being respected domestically and abroad.

A regional office of the Polish Academy of Sciences operates in Olsztyn. The majority of members of this group originates from the university community. The Olsztyn Science Forum, which brings together highly qualified scholars (according to the bibliometrics evaluation), continues its operations. Their papers are published in the leading international scientific journals receiving the highest scores.

Similarly to other major social organisations also the university has to cope with periods of downfall and periods when its operations slowed down. Conflicts and disputes regarding the strategy for development of academic science and education emerge. The effectiveness in the field of procuring research grants, particularly in the field of humanities and social sciences, is rather low. Despite major activity in the field of applying for funding for implementation of research projects the results of the assessment proceedings regarding these applications are poor.

The number of students and postgraduate students is steadily declining. Under such extensive education offer and due to significant number of academic teachers problems emerge regarding financing individual education and scientific endeavours. The effectiveness and efficiency of education in individual fields of study is declining. Currently, the efficiency of education is merely 65%. It is the highest in the case of social sciences fields of study and the lowest in the case of medical courses. It means that one person in three admitted to the university does not conclude studies within the time frame projected in the act. A part of students transfers to other universities or moves from one faculty of the home institution to the other.

Also the University Library requires upgrading and financing for its operations. The library is in possession of 1.3M volumes but this number is merely a quarter of the resources possessed by the neighbouring university in Toruń. It was impossible to enter the UoWM into the list of libraries receiving a copy of each publication published in Poland free of charge.

A short summary

As a university operating in the frontiers of Poland the University of Warmia and Mazury eludes simplistic assessments. On one hand it is a relatively young university which has operated for merely 23 years but on the other it is an inheritor of the education traditions of educating clergymen reaching 450 years back and of educating students of agriculture and technology reaching 70 years back into the past. The new university was established on the basis of a certain education tradition imported into the Reclaimed Territories. Here the academic teaching staff and students who moved from Cieszyn and Łódź met new candidates for studies from the northern Mazowsze, the area of Łomża as well as the Warmia and Mazury residents resettled from the eastern frontier of the II Republic of Poland. The main plazas of the campus continue to allude to their predecessors. Cieszyński and Łódzki plazas exist and the luminaries of agricultural sciences from Poland appear in names of streets whereas new streets of Olsztyn estates are named after merited professors who came to Olsztyn in 1950.

Since its establishment the University of Warmia and Mazury has been operating as an independent university. This means that development of individual organisational units was effected through procuring the rights to confer the academic degree of habilitated doctor or PhD consistently with the provisions of the effective act on academic degrees and titles and the effective higher education act. Each of the faculties of the university holds rights to confer academic degrees, some in several disciplines, e.g., the faculty of Humanities holds the right to confer academic degrees in four disciplines: history, linguistics, literary studies and philosophy; other units have the right to confer degrees in a smaller number of disciplines. The Bill 2.0 of 2018 reduced the number of these rights because it reduced the number of scientific

disciplines by 40% combining some of disciplines under new names, e.g. zootechnics and fishing, politics and administration sciences, environmental engineering, mining and power engineering.

The University of Warmia and Mazury fits in with the voivodeship development strategy. Professors of the university participate in numerous preparatory works whereas representatives of Rector are members of decision-making groups working on determining directions for the socio-economical development of the region. A major component of university's operation is profiling educational offer of the university in relation to the need of the region for highly-qualified management, teaching and service staff. The funds from the Regional Development Fund were procured for diagnosing the needs concerning graduates of doctoral studies, the level of employability of graduates of the university or for the research concerning targeting the postgraduate studies offer (Górniewicz, Mizerek, 2010; Górniewicz, 2008; Górniewicz, Maciejewska, Mizerek, 2007).

Development of the region is based on several fundamental principles. The first principle concerns preservation of the cultural and natural heritage, the second concerns development of green branches of economy, the third concerns utilising potential and capacity of natural environment for development of medical services and the IT infrastructure, thus the UoWM established the Regional Information Centre – the largest database in the voivodeship. The university adopted a new logo and name “Green University” emphasising its significance for reactivating resources of natural environment and energy sources.

The university adopted the principle of combining scientific research with academic education. Apart from the general preparatory courses required by the teaching standards there is a significant number of education courses based on the cognitive interests of individual employees of the university. This Humboldt model of a research university constitutes a point of reference to both conducting scientific research as well as to utilising the human resources potential of academic teachers for launching new courses and education specialities.

The University of Warmia and Mazury was the second university in the country, following the University of Gdańsk, which introduced regulations of the “Bologna Process” prior to 2005 when the same postulate was entered into the provisions of the new higher education act. However, we must admit that the basic premises of the new system did not fit in perfectly with the practice of education. The reluctance of the so called “merited” professors who did not take into consideration and recognise e.g. the credits received at foreign universities and ordered the most mobile and creative students to pass “their” classes once again was strong. After several years of fruitless cooperation Olsztyn students transferred to other higher education schools. It was so because there the credits and ECTS points obtained at foreign universities were

confirmed. Neither the discussions with University's authorities nor the regulations in these matter influenced stance of said professors (Górniewicz, 2005).

The new two-cycle process of education is also currently commonly criticised. It was assumed that within 5 years of education a student would be able to acquire qualifications in two areas of education. However, representatives of certain scientific disciplines imposed additional obligations on students moving from one course to another second-cycle course and thus some people resigned from this form of education. The absurd requirements of academic teachers quenched spirit and drive of young people for acquiring new professional competences.

The lovely academic campus in Kortowo, the "Kortowiada" recognised as one of the best cultural events for students, the sense of fulfilling a certain mission regarding integration of various ethnicities and creeds effected by academic teachers, strong staff and plenitude of education courses result in the University of Warmia and Mazury in Olsztyn being an exceptional university on the map of Poland. The university is a large academic centre with several strong fields of education and scientific research, recognised in terms of sports achievements, voluntary work or artistic activities. It is a well known brand in the region and in the country, a significant employer and the place of condensed economic activity.

Furthermore, the charm of this place is also specific. It has rich traditions. In the past the largest psychiatric hospital of the Eastern Prussia with extensive technical infrastructure operated in Kortowo. Over four years more than 50 facilities were erected where 1200 patients and medical staff resided. In 1944 a military infirmary for 300 patients was additionally established there. In the January of 1945 forces of the Red Army decommissioned the hospital. Approximately 1200 patients were moved westward. The vehicles carrying patients were lost never to be found. In turn the first settlers from other regions of Poland discovered in the March of 1945 corpses of more than 300 persons murdered in the area of the hospital as well as corpses of eight doctors hanged in the largest building.

The largely devastated campus fell out of the interest with city's authorities for 5 years. Only the decision of the government regarding moving the staff and students of two agricultural higher schools to Olsztyn bestowed a new character upon this place.

However, the spirit of the past is still experienced by new residents of this place. The material evidence of the former hospital remain in the form of the overhauled buildings which preserved the style characteristic to the architecture of the XIX century (1882 – launch of hospital's operations) and the remains of the cemetery near the hospital exist. During construction works remains of 3200 persons buried here were discovered. The monuments to the past heroes of this land exist. Near the campus a burial mound can be seen – the place where residents of the area were laid to rest in the VIII century BC. Those people came here soon after the glacier receded.

The achievements and failures of various academic teachers, exceptional students and employees of administration and maintenance are source of numerous tales and anecdotes. The authorities of the university care for great leaders, former rectors of both higher schools comprising the current university. Their dress uniform portraits hung in the Senate Hall. It is also a place full of memorabilia, memento of abroad delegations or exceptional distinctions of university's employees.

In the past Bogdan Suchodolski (1990) wrote on the issue of satisfaction indicators regarding professional activity and social life participation. He declared that the most important indicator is a smile, the sense of satisfaction regarding social activity expressed through positive display of own emotions targeted at other people. This is the case also in the UoWM. Here we can at every turn come across smiling people, satisfied with their work or studies in an exceptional place in Poland, in the Olsztyn university.

Works Cited

- Achremczyk, S. (1997). *Historia Warmii i Mazur*. Olsztyn: Wydawnictwo OBN.
- Achremczyk, S. (2009). *Nauk przemożnych perła – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie w latach 1999–2009*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Achremczyk, S. (2019). *Droga do uniwersytetu w Olsztynie: od Hozjanum i Albertyny do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Achremczyk, S. (2020). *Kortowo dawniej i dziś*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Chłosta, J. (1999). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie 1969–1999*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Faruga, A. (2011). *Spacerkiem po Kortowie – dzielnicy uniwersyteckiej w Olsztynie*. Olsztyn: Stowarzyszenie Absolwentów UWM.
- Faruga, A., Achremczyk, S. (2010). *Olsztyn Akademicki 1945–1950–2010*. Olsztyn: Wydawnictwo Edycja.
- Górniewicz, J. (2005). Proces Boloński w systemie szkolnictwa wyższego w Europie. In: J. Górniewicz (ed.), *Wymiar społeczny procesu bolońskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J. (2008). *Praktyki studenckie w przedsiębiorstwach Warmii i Mazur – raport z badań*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J. (2011). *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Górniewicz, J. (2018). *Wyniki egzaminu maturalnego w latach 2005–2018 w opiniach interesariuszy społecznych*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Górniewicz, J. (ed.) (2012). *Krótkie sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w kadencji 2008–2012*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Górniewicz, J., Achremczyk, S. (eds.) (2010). *Sześćdziesiąt lat nauki i kształcenia akademickiego w Olsztynie*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Górniewicz, J., Maciejewska, M., Mizerek, H. (eds.) (2007). *Między adaptacją a innowacyjnością. Możliwości wykorzystania potencjału naukowego specjalistów ze stopniem doktora w przedsiębiorstwach Warmii i Mazur*. Olsztyn: Wydawnictwo OBN.
- Górniewicz, J., Mizerek, H. (eds.) (2010). *Oferta dydaktyczna szkół zawodowych a regionalny rynek pracy*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Górniewicz, J., Pulińska, U., Radziszewska, M.J. (2018). *Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego: przyczynki do dziejów akademickiego środowiska pedagogicznego w Olsztynie*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Januszko, D., Kozdroń, J., Pilarek, B. (elaboration) (1999). *Narodziny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w dokumentach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kozdroń, J., Sołoma, A., Wójcicka, A. (eds.) (1995). *Kortowo w 45-lecie. Z dziejów Akademii Rolniczo-Technicznej im. Michała Oczapowskiego w Olsztynie – daty, fakty, wydarzenia*. Olsztyn: Wydawnictwo ART.
- Krzymowski, T. (2019). *Strzępy autobiografii i refleksje starego fizjologa racjonalisty nad życiem*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Krzymowski, T., Stefańczyk-Krzymowska, S. (2021). *Powstanie i dzieje Olsztyńskiego Forum Naukowego w latach 1990–2020*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza Elset.
- Lorenz, J. (2011). O genezie UWM w Olsztynie. In: J. Górniewicz (ed.), *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Łukaszewicz, B. (1999). *U źródeł uniwersytetu 1993–1999. Materiały i dokumenty do powstania Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Olender-Jermacz, B. (2016). Koła naukowe w szkole wyższej. In: P. Piotrowski, J. Górniewicz, M. Warmiński (eds.), *Podmioty w systemie szkolnictwa wyższego. Przyczynki do pedagogiki szkoły wyższej*. Olsztyn: Katedra UNESCO UWM.
- Piszczyk, E. (2011). Starania o Wydział Teologii. In: J. Górniewicz (ed.), *Uniwersytet Warmińsko-Mazurski we wspomnieniach*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Radziszewska, M. (2018). Początki i rozwój instytucjonalnego kształcenia pedagogów i nauczycieli w regionie Warmii i Mazur. In: I. Górniewicz, U. Pulińska, M. Radziszewska (eds.), *Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Przyczynki do dziejów akademickiego środowiska pedagogicznego w Olsztynie*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Staniszewski, A. (2019). Dziennik akademicki (fragmenty z lat 1990–1993). *Prace Literaturoznawcze*, 1, 203–210.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.

Abstract

In the paper I discuss the history of establishing the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, its potential and capabilities, directions for development, achievements and dangers in the context of transformations in Polish higher education.

Keywords: a university, science-research and education activity of a university, historical and social background of a higher education school

The University of Białystok as the leading university and the symbol of the eastern frontier community

Introduction

In the beginning of the third decade of the XXI century we are still posing a question regarding the directions for changes in universities – not only Polish ones, which are being accused of “not generating enough intellectual energy” (Lambert, Butler, 2007, p. 1) and of not taking prominent and worthwhile positions in global university rankings. From among Polish universities only the University of Warsaw and the Jagiellonian University in Kraków retained their position in the fourth hundred on the Shanghai List, i.e., the list of the best higher education schools in the world.

Being aware that knowledge is one of the most important factors shaping economic life as well as the social and cultural values works have been launched since 1990, a year pivotal for Polish education (at that time certain legal regulations were adopted allowing for establishing non-public higher education institutions), regarding permanent “reform” of Polish universities. A crucial proof confirming that universities have become “targets” of excessive ministerial regulation consists in the data of the Sejm of the 14 of February 2008 which indicate that in the field of higher education there were 92 effective acts, 226 regulations and 105 other legal acts with another 286 legal acts regulating science and scientific activity. In 1990 the higher education act consisted of 202 articles (Thieme, 2009, pp. 371–372). *The higher education law of 2005* consists of 277 articles (Act, 2005, No. 164, item 1365). In turn the Higher Education Act of the 20th July 2018 consists of 470 articles (Act, 2018, item 1668). This astounding number of legal regulations results in the universities experiencing restriction of their autonomy and insufficient funding received from the state budget. It is significant as far as in the discussions the quality and competitiveness are constantly being invoked – the requirements which are difficult to meet on the European or global level under the currently effective level of financing and the degree of restriction imposed on scientific and education independence.

Possibly in the context of the continuous reforms and amendments, new rules and regulations and the scale of the institutions exercising control over universities the universities realising their mission consistently with the medieval tradition and the

ideals of *studium general* ensuring commonality, continuity and the general character of education and science, the universities bringing together teachers and students, are an opportunity for development of Polish higher education meeting the standards of the XXI century. However, *this does not mean the return back to the Middle Ages but restoration and rebirth of the academic culture* suitable for modern times (Sztompka, 2014, p. 58). The therapy should result in return to the constitutive principles of the traditional academic culture which guarantee “dignity of a university” under new, modern terms and conditions, in an altered economical and political context. Simultaneously this new university should be a university which fulfils its mission but at the same time it realises it consistently with the cultural code consistent with the environment in which it operates. It is a university which meets the social expectations concerning education and contributes to development of intellectual capital consistently with the social, cultural and economical demands of the country – an institution which realises the mission of a University in the frontier which is founded on struggle for independence of reasoning and the imperative search for truth (Zuziak, 2014, p. 56).

The University of Białystok is a proper example of a university where an individual and the institution meet in the common space – established on the basis of a relationship and the agreement regarding freedom of action and operating above the “national” and “state” borders (Jaksender, 2013, p. 55). Thus the goal of this paper consists in the analysis of the operations and functioning of the University of Białystok as a leading regional university serving as a symbol of the community of the eastern frontier.

The University of Białystok is the largest university in Podlasie which recently commemorated the 25th anniversary of its establishment. In the context of several-centuries old traditions of Polish universities (the Jagiellonian University in Kraków – established in 1364, the University of Wrocław – established in 1702, the University of Warsaw – established in 1816) the young age of the University of Białystok may seem not momentous enough; nevertheless, the development of the UoB is dynamic and progressive. The University of Białystok is the largest university in the north-east Poland, both in terms of the number of employees and students as well as in the terms of the offered courses and forms of education. Currently the university employs more than 1300 persons, including almost 800 academic teachers who work in 9 faculties, 5 institutes and a branch in Wilno. Owing to this fact the University of Białystok is a university with great perspectives, which develops its history through establishing an academic fellowship and care for interpersonal relations.

On the path towards the independent university – historical references

The University of Białystok was established on the grounds of the act of the 19th of June 1997 (Act, 1997). It was established as a result of transforming a branch of the University of Warsaw which was in turn founded on the basis of the Higher Teachers’

School established on the 20th of July 1968 (Resolution, 1968). The Higher Teachers' School was a three-year vocational college established as a result of restructuring of I and II Teacher Training Institutes; it was divided into three faculties: Humanities (on the basis of which the faculty of Pedagogy and Psychology was founded in 1977, currently the Faculty of Education Sciences), Mathematics and Natural Sciences and Primary Education.

The Higher Teachers' School played a particular role in the post-war Białystok – firstly, it responded to the enormous demand for educated teachers and, secondly, it was a major factor in developing social awareness and culture of the region. During the Second World War, the Białostockie voivodeship experienced occupation at the hands of two separate forces – Soviets and Germans. The murderous machine of Hitlerian and Stalinist authorities resulted in terrifying crimes and genocide of population. In terms of the number of casualties among Polish educational community the Białostockie voivodeship was in the fourth place following Pomerania, Warszawskie and Poznańskie voivodeshipp. However, the comparison with employment rate in schools indicates that the personnel casualties in this region were the highest and reached nearly 30% (Kryńska, 2010, pp. 62–64). Therefore the foundation for developing academic education in this part of Poland consisted in training and educating teachers. The circumstances surrounding developing a foundation for the “new authorities” following capture of the Białystok region by the Red Army were equally horrifying. At that time Soviet authorities once again launched widely reaching repressive actions aimed at local populace, particularly against the Polish-speaking inhabitants of the region. The Ministry of Public Security, along with units of NKVD in Białystok, established own detention centres and screening camps, launched pacification and “cleansing” actions and sent pursuit groups into the field (Wnuk et al., 2007, s. XXVIII). As a result thousands of Poles engaged in armed resistance. The activists of the independent resistance were sentenced to long-term imprisonment and death penalty on the basis of overwhelmingly restrictive communist legal acts issued in years 1944-1946 (Code, 1944; PKWN Decree, 1944; Act, 1945).

In terms of the issued death sentences the Military District Court in Białystok was in the sixth place in the country following, in order, courts of: Warszawa, Kraków, Rzeszów, Lublin and Wrocław. However, in terms of the death sentences carried out the Białystok court was third, following the courts of Warszawa and Kraków. However, “the fact of carrying out more than a half of death sentences by the Military District Court in Białystok results in the highest percentage of conducted executions in the entire country” (Łapiński, 2004, p. 65). The high percentage of adolescents, 23% of the total number the executed, among the persons sentenced to death draws attention (Łapiński, 2004, pp. 65–66). Among the great throng of the convicted by the MDC there were teenage girls and young adult women accused of membership

in conspiratorial organisations fighting for independence (Kryńska, 2012, p. 84 and following pages)

Białystok did not resemble a Polish city. In the September of 1944 the confidential reports of the political governance of the First Polish Army reported that in Białystok portraits of Stalin were hanging everywhere, Soviet military songs were blasting from the speakers, Soviet movies were shown and the cultural life was dominated by Russian-speaking artists (Boćkowski, 2005, pp. 11-12, 285). Thus the post-war affiliation of the Białostockie voivodeship established on the 2nd of August 1919 (E. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, 2018, pp. 13-14) and covering with its area nearly entire territory of 3 former governorates: Grodzieńsk, Łomża and Suwałki, aroused concerns for a long time. (Milewski, Pyżewska, 2005, p. 77).

Nevertheless, on the basis of the boundary treaty concluded between Poland and the USSR on the 16th of August 1945, Białostockie voivodeship was returned to Poland but lost in favour of the USSR the areas located in the east which covered the majority of the districts of Grodzieńsk and Wołkowysk as well as small parts of Sokółka and Augustów districts (Journal of Laws of 1947; Journal of Laws of 1945; Journal of Laws of 1946). The area of the voivodeship was expanded by adding the territory of Łomżyński district and three districts from the part of Eastern Prussia incorporated into Poland, i.e., Elcki, Gołdpaski and Olecki districts (Agreement, 1947; Decree, 1945, art. 1, para. 3; Resolution, 1946, § 3, ust. 1). In 1946, the Białostockie voivodehsip covered the area of slightly more than 22.5 thousand square kilometres, i.e., approximately 10 thousand square kilometres less than its 1919 area. (*Województwo podlaskie*, 2018, p. 7). This state was maintained until the administrative reform of the 1st of June 1975 when the area of the existing Białostockie voivodeship was divided into Białostockie, Łomżyńskie, Ostrołęckie and Suwalskie voivodeships (Act, 1975, art. 2). In 1999 the Białostockie, Łomżyńskie (with the exception of 5 eastern municipalities of the Ostrowski district) and Suwalskie voivodeships were combined into the current Podlaskie voivodeship which covers nearly 6.5% of the area of Poland (Powierzchnia, 2012). As of the 30th of June 2020 the voivodeship has the population of approximately 1.2 million residents (current studies results).

The uncertain fate of the Białostockie voivodeship and the enormous material difficulties of the region of Białystok, resulting from the colossal personal casualties and material losses incurred during the Second World War and after its conclusion as well as the emerging issues related to national identity and politics resulted in the majority of the surviving scientific and administrative staff and students of Stefan Batory University forced to go into exile and leave Vilnius in the summer of 1945 having no chance of stopping in Białystok and taking actions aimed at establishing and launching the Faculty of Theology of Stefan Batory University in Białystok.

For this reason the staff and students, bearing in mind the memory and tradition of Stefan Batory University, turned to towns located further away from the eastern

border of Poland, many have reached Toruń where they contributed to establishing Nicolaus Copernicus University. The Białostockie voivodeship had to wait for 52 years for the idea of the University of Białystok to come into existence despite the fact that the Night School of Engineering was established in 1949 (later renamed to the Higher Engineering School) and the Medical Academy was established a year later.

The idea of the frontier university and its creator

Despite the fact that the historical and political background and circumstances inhibited establishing the independent University of Białystok the determination in meeting the social expectations regarding university education finally led to establishing the University. It has been deemed that the newly established University was to be, consistently with the medieval customs, a professional fellowship of teachers and student, a peculiar form of “a university covering the entirety of knowledge” (Kiryk F., 2002, p. 211) as well as a “cultural bridge” because Podlasie is an area unique in terms of the cultural diversity and the diversity of natural environment.

It is an area of cultural frontier, plenitude of languages, religions, cultures and customs. It is so because Podlasie is:

a place where the West ends and the East begins. (...) Podlasie is also a place where the East ends and the West begins It is a place where two perspectives, eastern and western, each one “focusing” on different peculiarities and details and accustomed to “picking out” completely different but equally important details, meet and balance each other out In other words it is not yet West and not yet East, not the West anymore and not the East either... It is a place “in between”, an exotic land where for someone something ends and for the other something begins (*Podlasie Zielone Ptuka*, 2006, k. 2).

During the organisational period of operations of the University of Białystok the office of Rector was held by prof. Adam Jamróz – a jurist and a political scientist (*Rektorskie wybory*, 1998, p.2) who claimed that – “he felt the moral obligation” to establish the University of Białystok. The second Rector leading the university in years 2002–2005, prof. Marek Gębczyński – a biologist (Uniwersytet w Białymstoku, *Sprawozdanie*, 2004, p. 39), attempted to “improve the academic *status quo*” (Uniwersytet w Białymstoku, *Sprawozdanie*, 2004, p. 39).

In turn, the third Rector managing flourishing development of the *Alma Mater* of Białystok, prof. Jerzy Nikitorowicz – a pedagogist (*Zarządzanie to wiara w ludzi*, 2006, p. 4), had a vision of developing “the most significant university in the eastern Europe region” (*Zarządzanie to wiara w ludzi*, 2006, p. 5) which would serve as a cultural bridge on the eastern frontier. The reasoning of professor Jerzy Nikitorowicz regarding the University of Białystok as a strong academic centre in the region, engaged in “the dialogue of cultures (...) oriented at the broadly understood issues

of the borderland”, was tightly connected to his scientific interests. These interests focused on the studies of multiculturalism within the framework of which Podlasie and its culture was understood holistically and the frontier tradition of which was considered a cultural heritage which could enrich and inspire, serve as a source of “the great reflection” for the entire Europe. Thus the idea of the University of the Frontier was born in which the entire academic community became engaged; the ideas of the “identity open” to “the surrounding diversity” begin their development followed by the research, culture-forming and education projects based on one or more natural or socio-economic qualities of the region and responding to the needs of the geographically distinct region being developed. On the ground of such understanding of region the category of the frontier, which according to Stanisław Uliasz “significantly eases the repressive character of the border, which serves as dividing and isolating agent, guards inviolability and protects against isolation and appropriation of space, serves as a sign of the forward stronghold or bastion” was defined more precisely (Uliasz, 2001, p. 15). The category of the “frontier” is not only a spatial formula but also a wide discipline of culture. Taking into consideration the culture component results in the “frontier” being treated in spatial categories but also in cultural categories as the “cultural frontier”. In turn, in the “Pogranicze, Studia Społeczne [The Frontier, Social Studies]” journal, an annual published by the University of Białystok, which is primarily preoccupied with the eastern frontier of Poland, the category of the “frontier” was expanded and defined in its three basic meanings:

Firstly, this category covers the area, the territory where a particular type of cohabitation of two or more culture-ethnic groups exists. (...) in its second understanding the frontier is related to various forms of cohabitation between representatives of two or more ethnic-culture groups. (...) in its third understanding the category of the frontier is related to a new type of a man as well as corresponding individual and collective consciousness (Sadowski, 1992, pp. 5–6).

As a member of the editorial council professor Jerzy Nikitorowicz emphasised that the frontier:

inherently involves tolerance as a social regulation mechanism enabling interaction between two culturally distinct individuals. (...) the frontier and its inherent diversity provokes conflicts but also presents an opportunity for developing openness, respect and understanding of others, establishes a natural circumstances for developing positive interpersonal relations despite differences (Nikitorowicz, 1955, p. 15).

The frontier defined in this manner – activating and generating creativity, based on mutual trust, “developing identity motivated internally, on the basis of multi-dimensional values – turned to be effective; the border or the borderland may be divisive agents instead of bonding (Nalaskowski, 2022, p. 84) but they can also be a factor

stimulating divergent reasoning, i.e. “perception of multiple possible answers to the defined problem” (Nikitorowicz, 2015, p. 206, 209).

Therefore the University of Białystok engages in historical, sociological, political science and ecology research related to the issues of the frontier. The fauna and flora unique on the European scale constitute a rich and interesting research workshop for biologists and environmentalists whereas the economical specificity is a major and engaging research field for economists as well as management and marketing specialists. Also the geographical location defined the shape and venues for development of the University of Białystok. The scientific and teaching staff participate in international research projects implemented on the basis of the agreements concluded with universities operating in central and eastern Europe (Belarus, Lithuania, Russia, Ukraine) and elsewhere.

Owing to Rector Nikitorowicz and his conception of developing the University of the Frontier it has been indicated that higher schools can be innovative and open to changes, **if the school themselves will be the driving force of fundamental restoration** i.e. the schools will be “the agents of reform and will educate reformers, develop critical awareness within the academic community and society as a whole” (Pilch, 2009, p. 997). In turn, reforming higher education on the basis of legal acts, without participation and contribution of employees of universities and other higher education institutions, results in the introduced changes not yielding the expected results. When in 2005 prof. Jerzy Nikitorowicz took over the office of Rector, it was decided at that time that higher education would be reformed on the basis of the *Higher Education Act* adopted on the 27th of July 2005 (Act, 2005). Executing this act required from authorities of the university to make difficult decisions and take backbreaking actions because the proposed systemic and logistical support of the reforms was insufficient. The manner in which operations of universities were managed and organised through regulations and control mechanisms resulted in universities being treated as tools.

Once again – in 2018 (Act, 2018), the opportunity for “turning the higher education and the science sector into the primary mechanism for becoming competitive in comparison to world’s best” was wasted (Pawłowski, 2009, p. 37). This form of reforms, without a uniform social vision, goals and policy of higher education, results in universities becoming objects of changes instead of a subject of the conducted reforms. The postulates demanding for a university to become a community oriented at search for truth and exploration of knowledge, with simultaneous preservation of the tradition of independent research, the voices demanding for a university to be an institution combining cultural and intellectual mission, meeting the modern expectations and social needs, remain unheard. These postulates are important because modern universities, according to Agnieszka Lekka-Kowalik suffer from “split personality, on one hand universities are still considering acting in the service of truth but on the other hand universities are attempting to turn into service businesses which are incapable of fulfilling

this mission” (Lekka-Kowalik, 2009, p. 66). In turn, Maria Czerepaniak-Walczak has observed that “commercialisation of education generates the culture of conformism which remains in direct opposition to the traditional role of a university as a source of social criticism. In this context the academic freedom becomes a luxury” (Czerepaniak-Walczak, 2010, p. 61). The academic freedom:

exists in the ethical space, which expresses the tensions between the ideal of independent search for understanding the reality and the specific (historical, institutional and political) factors which restrict such efforts (Melosik, 2015, p. 26).

In this context invoking a lecture titled “On the dignity of a University” delivered by Kazimierz Twardowski in relation to him receiving on the 21st of November 1932 the honoris causa doctorate of the University of Poznań appears justified (Twardowski, 1933). This lecture is one of the most beautiful speeches on the subject of a mission of a university and its place within the community which remains topical until today. Kazimierz Twardowski called for the “dignity of a University”; he even wrote the word “university” with a capital letter to emphasise the dignity of a university. He claimed that the dignity of a university “stems not only from the venerable and esteemed age and commendable traditions of higher education institutions bearing this name but from the source of the very idea behind a university” (Twardowski, 1933, pp. 6–7). A university “radiates dignity” and fulfils its tasks when it enjoys “**absolute spiritual independence** (...) because scientific studies can develop and bear fruits only when they are not bound by or threatened by anything” (Twardowski, 1933, p. 9). Therefore the spiritual independence is the essence of the university “radiating dignity” and is a proof of significance of the function it serves:

[the university] bears the light of pure knowledge, enriches and expands sciences, achieves new truths and probabilities – in short, a university develops the greatest intellectual values a man can enjoy (Twardowski, 1933, p. 7).

Kazimierz Twardowski argued that a university should have all rights to demand “spiritual independence” as well as to contra-pose: (...) all explicit or deceptive attempts at subjecting scientific work of a university to anyone’s control or authority (Twardowski, 1933, pp. 9–10).

[a university] must isolate itself from anything that does not serve obtaining scientific knowledge, must distance itself from the current of the everyday life passing beside its walls, from the bustle of the clashing social, economical, political and all other trends (Twardowski, 1933, p. 10).

In order to avoid new forms of “enslavement” “the openness of a university as its inalienable quality” (Nalaskowski, 2013, p. 68) is exceptionally desirable and should

be symbolically protected by a certain form of an absolute immunity, as if its interior was sacrosanct (Nalaskowski, 2013, p. 55).

Therefore we may present a claim that the basic requirement for a proper implementation of the “idea of a university” consists in university’s spiritual independence and freedom from all ideological (political) influence which could restrict university’s operations (Śliwerski, 2015, pp. 349–350) as well as the freedom from new restrictions and legal and administrative prohibitions imposed upon organisation of the academic life.

Implementation of the idea of the University of the Frontier – developing identity of the University

Despite economic-market and corporate reality penetrating the walls of the university and the process of parametrisation which “destroyed creativity and dehumanised academic work” (Sztompka, 2014, p. 38) the University of Białystok continues to successfully implement the idea of a university with shape and directions for development defined by geographical location and social and cultural demands. The academic community became actively engaged in establishing a university which, according to the former Rector Jerzy Nikitorowicz:

has an important mission to serve – to protect common heritage, the frontier of culture developed and shaped since the time of Jagiellonians, as well as the mission related to preservation of natural environment, education of the youth, academic and administrative staff oriented at the broadly understood issues of the frontier and the eastern gate to the European Union (*Pomost między Europą Zachodnią*, 2006).

In the context of developing life based on dialogue and enriching knowledge concerning others, their history, traditions and spirituality, the increase in the scientific level of the academic staff and the realised education offer are of the utmost importance. The foundation for development of cooperation with the closest neighbours, based on openness, tolerance, respecting social and cultural diversity, consisted in taking into consideration the needs of Poles in the east. A measurable result of respecting these needs consists in e.g. launching studies in Grodno for citizens of Belarus of Polish origin who knew Polish language and maintained Polish traditions and customs.

One spectacular initiative related to establishing community relationships and responding to educational demands was establishing a branch of UoB in Wilno in 2007. “In the city radiant with the fame and glory of Stefan Batory University” the faculty of Economy and IT was launched, the song of *Gaudeamus* was heard in the academic year 2007/2008 (*Inauguracja roku akademickiego*, 2008, p. 17). It is the first branch of a foreign university in Lithuania and the first foreign branch of a Polish university. It is an initiative primarily aimed at Poles in Lithuania developed due to the care for the

level of education of the youth from Polish families. Poles are a national minority in Lithuania. Establishing a university educating adolescents in their native language was one of the most important postulate of Poles living in Lithuania. In the period up to 2021 more than eight hundred students graduated from the Faculty and contributed to the local labour market and bolstered Polish intelligentsia in Lithuania

Taking into consideration both the “traditional Polish interest in the eastern affairs” (Mironowicz, 2010, p. 7) as well as “the studies regarding close and far *neighbourhood*” (Zawadzka, 2008, p. 21) in 2010, upon the initiative of Rector Jerzy Nikitorowicz, the Institute for Eastern Studies was established, a research unit bringing together high-class specialists from numerous fields of science, engaging in activity for the benefit of the cooperation between European countries, particularly the Central and Eastern Europe. Additionally the decision was made regarding launching a new field of studies – Eastern Studies.

Furthermore, consistently with the “special tasks [of the university], among which engaging in the dialogue of cultures is of particular significance” (*Pomost między Europa Zachodnią*, 2006), Rector Jerzy Nikitorowicz provided support to the Department of Catholic Theology and the Department of Russian Orthodox Theology operating at the University since the 14th of October 1998. It was been recorded in the commemorative book of the University that the indicated departments “are of (...) major ecumenical significance and emphasise specificity of the University” (Nikitorowicz, 2008, p.16).

It must be mentioned that in recognition of the contribution to science and political and social life the University of Białystok awarded in the first decade of its existence the title of doctor honoris cause to 8 exceptional individuals: creator of the Paris “Kulture [Culture]” journal – editor-in-chief Jerzy Giedroyć; the president of the Republic of Poland in exile – Ryszard Kaczorowski, professor Andrzej Waczyński; professor Andrzej Stelmachowski; the head of Polish autocephalous Orthodox Church – metropolitan bishop Sawa; professor Marcel Morabito; the metropolitan bishop of Białystok – fr. prof. Edward Ozorowski and professor Keiichi Yamanaka (Nikitorowicz, 2008, p. 18).

As they were, the actions related to establishing “cultural bridges” were crowned with establishing in the October of 2013 the Network of Frontier Universities bringing together academic centres from Poland, Belarus, Lithuania, Russia and Ukraine.

In order to prepare the entire University of Białystok for active participation in the social and economical development of the region through improving quality of human resources, i.e. improvement of skills and professional qualifications of academic and teaching staff as well as graduates of the University, Rector Jerzy Nikitorowicz took intensive actions related to developing a modern education and science-research base for the University – the campus located at Ciołkowska street in Białystok (*Druga umowa*, 2010, p. 5). The initiated construction works were concluded by Rector Leonard

Etel, professor of legal sciences, whose term of office (2012–2016) was immensely difficult due to drastic reduction in state financing for the university. Despite financial difficulties the first stage of development of the campus was concluded and in the fall of 2014 education of students of faculties of: Physics, Mathematics and IT and Biology and Chemistry began in four new, modern facilities. Professor L. Etel also continued the idea of his predecessor – the concept of establishing the University of the Frontier. Since 2016 the University has been led by prof. Robert Ciborowski, an economist, who along with his coworkers, serving as deans of 9 faculties and directors of 5 single-discipline institutes, has been facing various difficulties, including: treating the university as a business enterprise based on market mechanisms, promoting competitiveness at all costs or the progressing “fragmentation of scientific disciplines” resulting in development of artificial organisational and structural barriers, including obstacles related to study programmes. As prof. Cezary Kuklo, a historian of the University of Białystok, rightfully indicates that the question regarding the nature of a university at the threshold of the XXI century i.e. whether a university should become a nursery of national elites or simple graduates of higher education institutions is becoming increasingly topical (Korotkich, Kuklo, 2022, p. 37).

In search for the answer to the question formulated in such manner we must ascertain that the University of Białystok, in the year of its Silver Anniversary, is a:

fellowship of Masters and Pupils [whose] struggle towards objective truth motivates our activities as scholars. Through its scientific life, definitely exceeding the borders of institutions and countries, our university fits in with the international character of research and education (Kortokich, Kuklo, 2022, p. 37).

The University of Białystok is an education institution which fosters interpersonal relation in the eastern borderland, tackles scientific initiatives which fall into the area of comparative research related to the *Polish Frontier* and provides education in the spirit of intertwining and supplementing cultures of bordering regions; the university teachers dialogue, recognition, respect and maintaining traditions. Owing to its location in the eastern borderland of the Republic of Poland the University of Białystok is “a cultural bridge” between the East and the West where two perspectives, eastern and western, each one focusing on different peculiarities and details and accustomed to picking out completely different but equally important details, “meet and balance each other out”

Developing life based on dialogue and through expanding knowledge on the others, their history, tradition and spirituality “the University of Białystok has developed own identity based on the multi-cultural character and specificity of the region and its borderland location”; the University of Białystok evolves from a regional university to the most prominent and significant university in the Eastern Europe region.

Thus the University of Białystok, as a university prominent on the Polish map and offering high-quality scientific studies, education and partnership cooperation with its environment and community, may become a source of “the Great Reflection” for the entire Europe.

Works Cited

- Boćkowski, D. (2005). *Na zawsze razem. Białostoczczyzna i Łomżyńskie w polityce radzieckiej w czasie II wojny światowej (IX 1939–VIII 1944)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Uniwersytet – instytucja naukowo-dydaktyczna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany. In: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (eds.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (pp. 53–64), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dekret PKWN: O ochronie Państwa z 30.10.1944 r. Dz.U. 1944, nr 10, poz. 50.
- Dekret z 7.07.1945 r. o zmianie granic województw: śląskiego, krakowskiego, kieleckiego, białostockiego i warszawskiego, Dz.U. 1945, nr 27, poz. 167.
- Druża umowa w sprawie kampusu podpisana (2010), *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 5.
- Edukacja międzykulturowa part 1, 2 (2011), *Pogranicze Studia Społeczne*, XVII.
- Inauguracja roku akademickiego 2007/2008 w Wilnie (2008), *Nasz Uniwersytet*, 5 (12), 17–18.
- Jaksender, A.Z. (2013). Idea współczesnego uniwersytetu jako idea działania bezwarunkowego. *Praktyka Teoretyczna*, 1 (7), 51–56.
- Jamróz, A. (1999). Uniwersytet powstał. Teraz go budujemy. *Nasz Uniwersytet*, 7, 32.
- Kiryk, F. (2002). *Kazimierz Wielki, budowniczy i reformator*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kodeks Karny Wojska Polskiego z 23.09.1944 r. zawierający 11 artykułów zagrożonych karą śmierci. Dz.U. 1944, nr 6, poz. 27.
- Korotkich, K., Kukło, C. (eds.) (2022). *Uniwersytet w Białymstoku, Dzieje – Ludzie – Opowieści*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kryńska, E.J. (2010). *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kryńska, E.J. (2012). *Skazane za patriotyzm. „druga konspiracja” na Białostoczczyźnie 1945–1956*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kryńska, E.J., Suplicka, A., Wróblewska, U. (2018). *Dzieje oświaty w regionie – województwo białostockie (1919–1939)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Lambert R., Butler, N. (eds.) (2007). *Przyszłość uniwersytetów europejskich. Renesans czy upadek?* Warszawa: Fundacja Unia & Polska.

- Łapiński, P. (2004). Skazani na karę śmierci przez Wojskowe Sądy Rejonowe w latach 1946-1955 (zarys problematyki). In: E. Kryńska (ed.), *Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945–1956* (pp. 58–73). Białystok: Trans Humana.
- Lekka-Kowalik, A. (2009). Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska? *Ethos*, 85–86, 52–69.
- Melosik, Z. (2015). Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje. *Rocznik Lubelski*, 41 (2), 13–27.
- Milewski, J.J., Pyżewska, A. (eds.) (2005). *Stosunki polsko-białoruskie w województwie białostockim w latach 1939–1956*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Mironowicz, A. (2010). Instytut Studiów Wschodnich. *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 7–8.
- Nalaskowski, A. (2013). *Ortodoksja i chaos*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski, A. (2022). *Bankructwo polskiej inteligencji*. Kraków: Biały Kruk.
- Nasze nadzieje i obawy (2010). *Nasz Uniwersytet*, 14 (21), 4.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze Tożsamość Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2009). Nowe plany na nowy rok. *Nasz Uniwersytet*, 10 (17), 4–5.
- Nikitorowicz, J. (2015). Wyzwania i zadania współczesnego uniwersytetu z perspektywy edukacji międzynarodowej. In: E.J. Kryńska, M. Głóskowska-Soldatow, A. Kienig (eds.), *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (pp. 199–210). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Nikitorowicz, J. et al. (ed.) (2008). *X lat Uniwersytetu w Białymstoku 1997–2007*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Olędzki, P. (2006). Wilno coraz bliżej. *Nasz Uniwersytet*, 2 (9), 9.
- Pawłowski, K. (2009). Zmarnowana szansa. *Forum Akademickie*, 7–8, 35–37.
- Pilch, T. (ed.) (2009). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Vol. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podlasie Zielone Płuca Polski* (2006). Białystok, Łomża, Suwałki: Instytut Wydawniczy Kreator.
- Pomost między Europą Zachodnią a Wschodnią. Rozmowa z prof. dr hab. Jerzym Nikitorowiczem, JM Rektorem Uniwersytetu w Białymstoku, przeprowadzona przez Piotra Bielaka. *Rzeczpospolita*, of 27.02.2006 r.; addition „Rektorzy o swoich uczelniach”.
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2014 r.* Warsaw: Central Statistical Office of 24.07.2014.
- Rektorskie wybory (1998). *Nasz Uniwersytet*, 5, 2.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 29.05.1946 r. w sprawie tymczasowego podziału administracyjnego Ziem Odzyskanych. Dz.U. z 1946, nr 28, poz. 177
- Sadowski, A. (1992). Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki. *Pogranicze, Studia Społeczne*, I, 5–7.

- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Sprawozdanie z działalności w roku akademickim 2003/2004* (2004). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. In: P. Sztompka, K. Matuszek (eds.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (pp. 17–30). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Thieme, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojności Uniwersytetu*. Poznań, Uniwersytet Poznański: Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.
- Uliasz, S. (2001). O kategorii pogranicza kultur. In: S. Uliasz (ed.), *O literaturze Kresów i pograniczu kultur. Rozprawy i szkice* (pp. 11–18). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Umowa między Rzeczpospolitą Polską i Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich o polsko-radzieckiej granicy państwowej. Dz.U. 1947, nr 35, poz. 167.
- Urząd Statystyczny w Białymstoku. Pobrane z: bialystok.stat.gov.pl (14.02.2020).
- Ustawa o przestępstwach szczególnie niebezpiecznych w okresie odbudowy Państwa z 16.11.1945 r. Dz.U. 1945, nr 53, poz. 300.
- Ustawa z 19.06.1997 r. o Utworzeniu Uniwersytetu w Białymstoku. Dz.U. 1997, nr 102, poz. 642.
- Ustawa z 20.07.2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Ustawa z 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z 28.05.1975 r. o dwustopniowym podziale administracyjnym Państwa oraz o zmianie ustawy o radach narodowych. Dz.U. 1975, nr 16, poz. 91.
- Wnuk, R., Poleszak, S., Jaczyńska, A., Śladecka, M. (eds.) (2007). *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Województwo podlaskie w niepodległej Polsce w świetle danych statystycznych* (2018), Białystok: Urząd Statystyczny w Białymstoku.
- Wyniki badań bieżących – Baza Demografia – Główny Urząd Statystyczny*. Download from: demografia.stat.gov.pl (25.11.2020).
- Zarządzanie to wiara w ludzi, Rozmowa z Jego Magnificencją Prof. Jerzym Nikitorowiczem (2006). *Nasz Uniwersytet*, 1 (8), 4.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 20.07.1968 roku. Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1968, no. A-10, poz. 70.
- Zawadzka, D. (2008). Leleweł, czyli przez Białystok do Wilna i Brukseli. *Nasz Uniwersytet*, 5 (12), 21.

Zuziak, W. (2014). O powinnościach uniwersytetu. In: P. Sztompka, K. Matuszek (eds.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* (pp. 55–66). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Abstract

The goal of this paper consists in analysis of the activity of the University of Białystok as a leading regional higher education institution which at the same time serves as a symbol of the eastern frontier community established on relationships and the agreement regarding the freedom of action and operating above the “national” and “state” borders, consistently with the constitutive principles of the traditional academic culture. The goal of the paper is closely related to the adopted premises. Possibly in the context of continuous reforms and changes, new rules and provisions and plenitude of institutions exerting control over higher education institutions the chances for developing Polish higher education meeting requirements of the XXI century lie with universities realising their mission consistently with the medieval tradition and the idea of *studium generale* and which simultaneously meet the social demands regarding education consistent with the social, cultural and economic demands of the region – the universities fulfilling the mission of a university in the frontier.

The historical-comparative method has been utilised which was applied during the research concerning progress of events and processes occurring in the past and which is primarily based on the analysis of historical sources. The conducted studies indicate that the developed conception for functioning of the University of Białystok as a university in the frontier was successful. It is so because the University of Białystok is a university which maintains interpersonal connections in the eastern frontier, tackles scientific initiatives which fit in within the context of comparative studies related to *the Polish Frontier* and educates in the spirit of intertwining and supplementing cultures of the bordering regions, teaches dialogue, respect, recognition and maintaining traditions. It is an institution which evolved from a regional university to the most prominent and significant university in the Eastern Europe region.

Keywords: a university, Białystok, an idea, the frontier

EWA BARNAŚ-BARAN

University of Rzeszów

ORCID: 0000-0001-8084-6150

ELŻBIETA DOLATA

University of Rzeszów

ORCID: 0000-0003-1902-1410

Social, economical and cultural transformations as the factors determining the establishment and development of the University of Rzeszów at the beginning of the XXI century

Introduction

The University of Rzeszów is one of the youngest Polish universities and the largest public university in the capital of the Podkarpackie voivodeship. The university began its operations on the grounds of the Act of 6 June 2001 (Act on establishing the University of Rzeszów) adopted on the 14th of June 2001. Currently also the Technical University of Rzeszów and four other non-public higher education schools operate in Rzeszów.

The path towards establishing the University and the vectors for its development were largely determined by geopolitical, historical, social, economical and cultural factors.

It should be noted that the Podkarpackie voivodeship is the tenth voivodeship in Poland in terms of surface area – its area is 17,846.76 km² inhabited by approx. 2.13 million residents. The Podkarpackie voivodeship is the southernmost voivodeship in Poland (Rocznik Demograficzny GUS, 2021). The voivodeship is of strategic geological location because it is located at the crossing of the communication and transport systems joining north with south and east with west; it provides a gateway to markets of Eastern and Southern Europe. Furthermore, the voivodeship is included in inter-regional structures, e.g., it is a part of the Carpathian Euroregion.

In terms of the history of the region the Podkarpackie voivodeship covers the south-east areas of the pre-partition Lesser Poland (part of the contemporary voivodeships: Krakowskie, Sandommierskie and Lubelskie) as well as the western part of Red Ruthenia (primarily the Ruskie voivodeship and a part of Bełskie voivodeship). After the partition the area of the current Podkarpackie voivodeship fell within the borders of the Austrian partition and became the central part of the contemporary Galicia. In turn, following regaining independence in 1918, the areas of the current voivodeship were

a part of the following voivodeships: Lwowskie (the majority, including Rzeszów), Krakowskie (the western part) and Lubelskie (small parts in the north). Following the Second World War the changes of borders cut this area off from the major scientific and education centres: Kraków and Lwów. The voivodeship covered the area of the so called "Central Lesser Poland" comprising the Rzeszowskie voivodeship. On its basis, on the grounds of the local self-government reform, on the 1st of January the Podkarpackie voivodeship was established. The comparative social and economical uniformity of these areas was decided, even before the war, by their periphery location on the border of influence of two Austro-Hungarian capitals of Galicia: Kraków and Lwów. This peripheral character resulted in lack of investments and, in consequence, social and economical underdevelopment of the area: low level of urbanisation, poorly developed industry (primarily oil industry), overpopulation of villages, and fragmentation of agricultural holdings (Grygiel, Grzesik, 2003).

The economical transformations in the region were initiated in the Thirties of the XX century through establishing machine and chemical industries' plants within the framework of the Central Industrial Region. The post-war industrialisation was, for economical reasons, primarily based on workforce consisting of peasants inhabiting local villages and contributed to emergence of the group of farmer-workers. In consequence Podkarpace became a region of exceptionally striking dissonance between rapid industrialisation and modest urbanisation. The system transformation following year 1989 caused numerous detrimental phenomena in the region related to the recession in machine and arms industries which were dominant forms of industry in Podkarpace. In consequence the system transformations of the early nineties of the XX century resulted in inhibiting social development of the region (Grygiel, Grzesik, 2003).

Only towards the end of the Nineties of the XX century the region began to develop and the rate of its development accelerated significantly in the XXI century. On the basis of the prospective development factors two functions of the voivodeship within the national economy developed: industrial and agricultural, as well as supplementary functions: communication, construction works and socio-cultural services (Strategia rozwoju, 1997).

The capital of the voivodeship – Rzeszów – is currently inhabited by nearly 180 thousand residents; it is a modern and dynamic city developing in a sustainable manner and providing good quality of life (Malikowski, Szluz, 2016). It is a city leading in the field of utilising European Union resources which enable significant development of the material and social infrastructure (Ferenc, 2015). Furthermore, the fact that Rzeszów is the capital of the voivodeship is decisive for the city serving as the administrative centre with all offices necessary for operations of the voivodeship. In relationship to its dynamic demographic development Rzeszów also became a well developed and modern support area for cultural and education initiativep. Rzeszów, although

being rather small in actuality, is the centre of the region located in the periphery in regard to other large administrative and political centres. Simultaneously its location in the border region serving as a “gateway” to Europe is favourable. Both these factors, in combination with a rather significant economic potential and the scientific support constitute a foundation for playing role greater than it would appear (Majka, 2004).

Against this backdrop development of education services in the form of university education seems particularly momentous. On the day preceding establishing the University its role in the field of educating own specialists demanded by various branches of industry, initiating development of private businesses and influencing economical development of the region was emphasised. Furthermore, the increase in the demand for individuals educated in various disciplines of science, culture and arts as well as the education resulting from intensification of the socio-economical development of the region in the Nineties were also emphasised (Bonusiak, 2010a). Furthermore, the prospective potential of the voivodeship based on the demographic circumstances was also indicated. The Podkarpackie voivodeship was in 2021 and continues to be the youngest voivodeship in terms of the age of its residents. In 2001 26.07% residents were in the pre-working age in comparison to the indicator of 23.22% for the entire country (Stopa, 2003). The benefits sought in the academic education primarily consist in increasing the chance of the youth for receiving academic education within the region and limiting the process of migration to other Polish cities as well as in developing attractiveness of the region and shortening the distance separating Podkarpackie from other regions – leaders in terms of attractiveness.

This paper, due to the adopted editorial requirements, makes an attempt at synthetically presenting the economical, social and cultural factors influencing establishment and further operations of the University of Rzeszów. The attention was also focused on developing a common plane for cooperation of the “University in the frontier” with the local community and on the plans regarding cooperation and their implementation over two decades of University’s existence. The primary reference and source material for the conducted analysis consists in the documents regarding operations of the university collected in the University Archive, the Special Collection Division; furthermore, the pieces published in the selected local magazines and journals in years 2001-2021 were analysed. These papers were primarily “Gazeta w Rzeszowie [Rzeszów Newspaper]”, “Nasz Dom Rzeszów [Our Home Rzeszów]”, “Super Nowości [SuperNews]”, “Nowiny [News]”, “Echo Rzeszowa [Rzeszów Echo]”, “Gazeta Uniwersytecka [University Newspaper]”. Valuable monographs which enabled realisation of the analysed issue consisted in publications of the former Rector of the HSP in Rzeszów – Włodzimierz Bonusiak, the current Rector of the UoR Sylwester Czopek and the long-standing director of the Institute of Pedagogy – Andrzej Meissner.

The academic traditions of the region in the process of establishing the University of Rzeszów

The academic traditions reaching back to the first half of the XIX century, when the city, along with the entire region of Galicia, remained under rule of the Austrian monarchy, were not without significance for establishing a university in Rzeszów. In the later part of this century, these lands received a rather large degree of freedom in the area of social life – a fact which resulted in accelerated civilisational growth. The autonomy of Galicia (1867–1918), along with other aspects of social life, in particular enabled the development of all levels of education, including higher education at universities in Kraków and Lwów as well as the development of science and culture. It also resulted in bringing together a potent scientific staff in this area (Meissner, Pęczkowski, Wrońska, 2021). These traditions significantly contributed to establishing higher education institutions in Rzeszów as early as in the sixties of the XX century; these institutions later served as a foundation for establishing the university.

The consultation office of the Vocational Administration College of Maria Curie-Skłodowska University of Lublin (UMCS) was established first, followed by the consultation office of the Extramural College of the Faculty of Law. Two years later, in 1966, the consultation office of the Higher Vocational Economics Studies was established under the Faculty of Economics. The branch of UMCS in Rzeszów was established on the grounds of the Ordinance of the Minister of Science and Higher Education of the 18th of April 1969. In 1997, there were 3599 students learning in the UMCS branch and 93 scholars were employed, including 23 professors and habilitated doctors (Wniosek, 2001).

In turn, the Field College of the Higher School of Pedagogy in Kraków was established in 1963 and was in 1965 transformed into the Higher School of Pedagogy as an independent institution. At that time it consisted of two faculties: the Faculty of Philology and the Faculty of Mathematics, Physics and Technical Education. Initially, the school provided education in 5 fields of study. In the following years, the number of students increased and the teaching facilities were expanded. The number of learning adolescents was increasing. In years 1996/97 9870 students were learning there and 576 academic teachers were employed, including 122 professors and habilitated doctors (Wniosek, 2001).

On the 23rd of March 1973, the Minister of Science, Higher Education and Technology granted permission for establishing an extramural division of the Agricultural Academy of Kraków. In 1987, this unit was transformed into a branch of the Agricultural Academy of Kraków. During the period of development of the university, the branch of the Hugon Kołłątaj Agricultural Academy operated in Rzeszów. In 1997, 2312 students attended the branch and 136 academic teacher were employed (Wniosek, 2001). Furthermore, in 1985, the I. Łukasiewicz University of Technology was

established in Rzeszów; in 1997 the institution was attended by 7949 students and the academic staff consisted of 568 persons (Wniosek, 2001).

Despite the strong presence of higher education institutions in Rzeszów, the shortage of university education was noticeable for years. The academic community of Rzeszów was supported through various initiatives of extra-academic communities; the attempts aimed at establishing a university in Rzeszów have been made since the seventies of the XX century. The infrastructure of the existing institutions was systematically expanded, the education offer was being improved, the scientific staff was growing and the directions of scientific research were being expanded as well. In total, prior to establishing the university, the public higher education institutions in Rzeszów provided studies at 29 courses attended by more than 40 thousand students.

In 1983, the Voivode's Team for Development of the Academic Centre in Rzeszów was appointed; this team developed a concept for development of the academic centre in the years 1983-90. At that time it was deemed that reinforcement and further development towards integration of the existing institutions of higher education, including the University of Technology in Rzeszów, would constitute an optimal course of action. There were also postulates regarding the immediate appointment of the University Establishment Committee which was supposed to consist of the voivodeship and city heads of state and party authorities, a representative of the Minister of Science, Higher Education and Technology, rectors of the higher education institutions of Rzeszów and those institutions which had a branch in Rzeszów as well as members of the General Council for Higher Education of the UMCS, the HSP and the AA. Furthermore, the team claimed that "the authorities of Rzeszów should oblige themselves to prepare their own scientific and education facilities by means of relocation within the city's borders and to ensure adequate accommodation for staff" (Wniosek, 2001).

In 1988, a new draft of the concept of development of the academic centre by 2000, which took into consideration the already taken actions and their results, was presented. At that time, several variants of establishing a university emerged, including the variant within the framework of which the inclusion of the Faculty of Medicine of the Kraków Medical Academy as a non-local unit was proposed. Non-binding decisions were made at that time; only obligations regarding taking actions aimed at developing the faculty of medicine were made. Unfortunately, the political, social and economical transformations in Poland at that time resulted in some of these plans becoming unfeasible. At a later date in 1992, the Inter-university Team for Integration of the Higher Education Institutions of Rzeszów, comprised of 16 persons, was established. The team consisted of, among other members, representatives of individual education institutions, the voivode, the Labour Office and the episcopal curia. At that time, the concept of the University of Lesser Poland integrating all existing higher education institutions of Rzeszów was developed.

In turn, the Foundation for Development of the Academic Centre, which took up the ambitious challenge of undertaking and supporting actions aimed at developing the Rzeszów academic centre through publishing activities, investments and construction of houses and apartments for the scientific and teaching staff, was established in 1993. In 1995, the FDAC began the construction of the Regional Academic Library and this investment was taken over by the Higher School of Pedagogy a year later. The HSP was a school which coordinated actions for the benefit of establishing a university in Rzeszów (Bonusiak, 2001). The idea of establishing a university in Rzeszów motivated everyone to develop new courses and specialties – a fact which was supposed to bolster the required argumentation. Expansion of the education offer significantly contributed to increasing the number of students, e.g., in 1994 there were 7447 students, in 1995 this number grew to 8510 (Bonusiak, 2001). The authorities of the school expanded the scientific exchange with foreign institutions, new agreements regarding cooperation were concluded with several foreign universities, including the Bangor University of Wales, the Universities of Lviv and Ivano-Frankivsk which were supposed to present an opportunity for learning about the academic achievements of other countries and to promote the University of Rzeszów. The foreign exchange expanded along with the participation of Rzeszów scholars in international studies and scientific conferences. The university procured further rights to confer the PhD and habilitated doctor academic degrees which further bolstered its scientific potential. New facilities located at Rejtana street were opened and resulted in decreasing the shortage of education and office space in the context of the dynamic growth of the number of students (Bonusiak, 2001).

In November of 2000, the contemporary Minister of National Education, prof. PhD Edmund Wittebrodt appointed the Team for Establishing a University in Rzeszów. The team consisted of: the undersecretary of state of the Ministry of National Education, prof. PhD Jerzy Zdrada, the director of the Department of Science and Higher Education Tadeusz Popłonowski, the Vice-Rectors of UMCS: prof. PhD Jan Pomorski and prof. PhD Zbigniew Sobolewski, the Rector of the Kraków Agricultural Academy prof. PhD Zbigniew Ślipek and the Dean of the non-local faculty associate professor PhD Adam Czudec, the Rector of the HSP prof. PhD Włodzimierz Bonusiak and the Vice-Rector of the HSP prof. PhD Waldemar Furmanek as well as the senator of the Republic of Poland PhD Mieczysław Janowski, the Deputy to the Sejm Stanisław Zajęc, the voivode of Podkarpacie Zbigniew Siczkoś, the Marshall of the Voivodeship Bogdan Rzońca and the president of Rzeszów PhD, Eng Andrzej Szlachta. During the first meeting of the Team, which took place on the 12th of December 2000, it was decided that the application regarding the establishment of the University of Rzeszów shall be submitted in January 2001 (Bonusiak, 2010b).

The application, along with an extensive justification for establishing the University of Rzeszów, was submitted to the Sejm in January 2001. In this application we can read:

the established university shall be in service of the development of science and shall facilitate comprehensive education of youth of the vast south-east region of Poland. Establishing a university in Rzeszów shall influence development and expansion of international cooperation between Poland, Ukraine and Slovakia; the university shall also serve the important binding role in the unifying Europe (Wniosek, 2001, p. 4).

Reading of the draft of the act on establishing the University of Rzeszów, prepared by the deputies, took place on the 16th of March 2001. The deputies from the region of Podkarpacie participated in the discussion regarding the need for establishing a university, among them were: Stanisław Zajęc, Wiesław Ciesielski, Marian Krzaklewski, Jerzy Osiatyński, Józef Zych, Zdzisław Pupa, Tadeusz Iwiński, Jerzy Zdrada, Józef Górny, Ewa Sikorska-Trela. The following points of the arguments for establishing the university were emphasised: creating the opportunity to provide young people with university-level education within the voivodeship and reinforcing the position of Rzeszów as a scientific centre since, according to deputy Zajęc, “changes in borders following the conclusion of the Second World War isolated this region of Poland from the major scientific centre of Lviv” (Stenogram 104 Posiedzenia Sejmu RP, Warszawa 2001, p. 1).

Ultimately, the University of Rzeszów was established on the basis of the Higher School of Pedagogy, the branch of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin and the Rzeszów extramural Faculty of Economy of Hugon Kołłątaj Agricultural Academy of Kraków (Resolution of the HPS Senat, 2001). The Rzeszów University of Technology remained an independent institution. The signature affixed by president Aleksander Kwaśniewski under the Act on establishing the University of Rzeszów (4th of July, 2001) crowned the long term efforts of the academic community regarding the establishment of a university in Rzeszów (Furmanek, 2001). The part of the speech of the President of the Republic of Poland, delivered on the occasion of signing the Act on establishing the University of Rzeszów, says: “the University of Rzeszów shall be, in this part of Poland, in this place, an institution the significance of which we will discover with each passing year” (Gazeta Uniwersytecka, 2001).

The momentous nature of this event is emphasised by the open letter of the Rector of the HSP, published on the 5th of July 2001, addressed to employees and students of the Higher School of Pedagogy in Rzeszów which constituted a foundation for establishing the University. This letter says:

Yesterday, on the 4th of July 2001 at 11:10 a.m., the President of the Republic of Poland Aleksander Kwaśniewski signed the Act on establishing the University of Rzeszów. This date is of particular significance to the history of education in Rzeszów and to other Polish universities. Establishing the University crowns the long-standing efforts of the employees of the HSP who for over 30 years have been working toward reaching this goal (Open letter, 2001).

The first inauguration of the academic year, which took place on the 11th of October 2001, was presided over by prof. PhD Tadeusz Lulek, the first Rector of the University (Lulek, 2002). He emphasised that "the University of Rzeszów had been born a long time ago as a result of the conscious need and necessity of contributing to the intellectual capital of the region" (Speech, 2001). The new university, drawing from the traditions of the three institutions which formed the University, had to tackle the necessary challenge of integrating and defining its own identity (Gazeta Uniwersytecka, 2001, no. 1, p. 8; Statute of the University of Rzeszów, 2001; Ordinance of the Rector no. 9, 2002; Regulations, 2003).

At the time of its establishment, the University of Rzeszów had six faculties: Economics, Philology, Mathematics and Natural Sciences, Pedagogy, Law, Sociology and History (Bonusiak, 2010 b). In the first year of University's operation, there were 1866 employees, including 1112 academic teachers (Bonusiak, 2010c), the scientific development of the University could be observed throughout the subsequent years (Czopek, 2016).

The number of fields of study and courses in the first year of the university's operation reached 20 and it increased significantly in the following years. In the 2008/2009 academic year, there were as much as 35 available courses and fields of study, this number increased to 51 in 2016/2017. The greatest number of students learning at the UoR was recorded in 2002/2003 and 2009/2010 academic years. It reached nearly 22.5 thousand students. Currently over 16 thousand students, including 3/4 of full-time students, receives education in 58 fields of study (Strategia, 2021, p. 4). In 2014, the Faculty of Medicine was established and the education of future practitioners of medicine began. The Doctoral School, where postgraduate students receive full-time education in accordance with the new system, has been operating since 2019. The educational offer covers specialisations in the fields of humanities, social sciences, natural and medical sciences, artistic disciplines and physical culture sciences. Over twenty years, the university secured 18 separate rights to confer the academic degree of PhD and 6 rights to confer the academic degree of habilitated doctor. It should be added that the UoR is one of the largest employers in the south-eastern Poland and employs nearly 2100 persons, including 1200 academic teachers (History of the University).

Contributions of the University of Rzeszów to the city and the region

The university develops scientific research and it plays significant role in the science of south-east Poland and improves its standing on the national level through participation in various programmes. It maintains relations with foreign universities where students and academic teachers undergo internships and which the university jointly organises conferences and scientific camps with. Currently, the university cooperates

with approx. 300 partner universities from around the world, including 54 universities in Ukraine and 200 universities within the framework of the Erasmus+ programme.

Since its establishment, a major task of the University has been to develop cooperation with representatives of the state, voivodeship and city authorities as well as the local education, professional and culture community. The importance of this cooperation was emphasised in ordinances of the Rector, resolutions of the Senate of the UoR and strategies for development of the University. The University hosted presidents of the Republic of Poland as well as representatives of the authorities of the voivodeship and Rzeszów (Kobiałka, 2008; ASK, 2011). In the local press, journalists reported displays of activity in this area through writing not only about the plans and examples of cooperation, but also about the accompanying hopes and fears related to the operation of the university (Kulczycka, 2012). Since the moment of establishing the university, press pieces familiarising readers with the ideas behind functioning of the University were published. The state of the University was discussed, plans and the factual state was compared, the University and its actions was presented in the context of the events important for Rzeszów (Załucki, 2001; Pudło, 2001; Zatorski, 2001; Kulczycka, 2007). The consecutive anniversaries of establishing the University presented an appropriate opportunity for summarising plans, achievements and difficulties the University had to face (PS, 2014; Rogowski, 2013; Terczyńska, 2019).

Over several decades, authorities, academic teachers, students and graduates of the UoR have invariably engaged in cooperation with the local community. The authors working for the local press follow this cooperation carefully and assess it variously (ASK, 2009; Ray, 2010; Kulczycka, Cebulski, 2019; Kulczycka, 2020). As noted by Rector Aleksander Bobko in the beginning of the XXI century, the “academic space” had to be established in Rzeszów for the University (Bobko, Zatorski, 2012, p. 4). Within this space, the actions taken for the benefit of the local cooperation are of particular significance. These actions materialised as e.g. numerous conferences and meetings, both scientific in character as well as related to popular science (e.g., the ASK meetings, 2007). Over 20 years of university’s operations, the contributions of the representatives of the academic community as well as authorities and residents of Rzeszów and Podkarpacie consisted not only of scientific events but also of artistic and sport events. These events were described in local press but also in magazines outside of the voivodeship and abroad (Szypuła, 2010). Commemorative meetings and conferences, anniversaries of major historical events were organised jointly (incl. the anniversary of incorporation of the city, the International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust, events commemorating people meritorious to the homeland and the region) (jk, 2010; ac, 2010; Wit, 2015; Kaźmierczak, 2011; Nowi Honorowi, 2019; Uroczystości, 2019). Within the framework of the scientific meetings with representatives of the local institutions of culture and art, the anniversaries of their establishment were commemorated and their achievements and contributions

to the region were invoked (e.g., the Wanda Siemiaszkowa Theatre) (Zatorski, 2009). Developing cooperation with representatives of the professional community of Podkarpacie was a major task during that period. The cooperation was entered into by the academic teachers of contemporary faculties and current colleges. Initiatives in the field of promoting health and sport may serve as examples, e.g., the International Rehabilitation Days, Marrow Donors' Day, conferences organised in cooperation with nurses and midwives, Sports and Martial Arts Congresses, University Health and Sports Weeks, family trekking trips in Bieszczady, etc. (Pad, 2011; Gorczyca, 2012). The press expressed the opinion that graduates of the University will bolster the staff of Podkarpacie; these hopes were primarily related to the graduates of medical courses, practitioners of medicine (Terczyńska, 2021). Various forms of mutual support utilising knowledge and skills were developed in cooperation with uniform services: conferences or weeks during which aid was granted to victims of crime. The cooperation with and the support given to the local community in years 2001-2021 included the academic teachers, actively involved in the realisation of the initiatives significant for Podkarpacie, sharing their knowledge and experience. For instance, realisation of numerous projects regarding the improvement of communication infrastructure of Podkarpacie was preceded by archeological works of the UoR scientists and scholars; the results of these works were later displayed during the exhibition entitled "Highway to the past". An equally significant area consisted of cooperation with teachers and educationalists of Podkarpacie. Issues current and topical for life in and outside of school were tackled (autism, suicides, actions aimed at supporting families and children, including projects concerning establishing daycare institutions) (Kulczycka, 2015). Within the framework of joint students-graduates actions charities for the benefit of the youngest residents of the voivodeship were organised, persons in need were supported (Moranec, 2010; Kulczycka, 2013; Marszałek, 2015; Sobol, 2017). The new form of cooperation with the youngest residents of Podkarpacie was the initiative launched in 2013 concerning establishing the Minor University of Rzeszów (MUoR) (the MUoR regulations, 2013, p. 1, 4). Children and adolescents aged 7–15 participate in classes of the MUoR delivered by employees of the UoR as well as specialists from outside the University who provide necessary knowledge and experience to young students and inspire them to become involved in science (the MUoR regulations, 2018, p. 2, 4). The University Secondary School established in 2013, currently the Bilingual University Secondary School, is another example of contribution of the UoR to the local community and the effective cooperation with residents of Podkarpacie (Resolution of the Senat of the UoR no. 142, 2013). Operation of the UoR also include working and cooperating with adults. In 2015, the commemorative conference regarding the 30th anniversary of the University of the Third Age, which is among the oldest institutions of this kind in Poland, took place. The University of the Third Age, under the patronage and supervision of the Rector of the UoR, was established in 1983 and

currently, as indicated in its statute, continues to be “of particular value to the community of elders of the region of Podkarpacie” (Statute of the University of the Third Age, 2013, p. 1). It constitutes an example of an open form of supplementary education and intellectual, social, psychological and physical development of the aforementioned professionally inert persons in Rzeszów and the surrounding area. The forms of classes and meetings proposed by the Third Age University are supposed to develop the view that the elderly “need each other and are important for other members of the society” (Statute of the University of the Third Age, 2017, p. 2). The attention given to maintain relations with Poles residing outside the Polish borders was equally important. For instance, the “Polonus” Polish Culture and Language Centre for Poles Abroad and Foreigners organised the Polonus Days. The aforementioned unit and the UoR Centre for Studies on Polish Community Abroad were combined and on the 19th of December 2019, the Centre for Polish Community Abroad was established (Resolution of the Senate no. 523, 2019, p. 1).

Within the framework of promoting the values of the region during the second decade of operation of the University of Rzeszów, the international scientific conference entitled “The Role of non-governmental organisations in the promotion and development of tourism” was organised by the Department of Agrotourism and Economical Functions of Tourism and Recreation, the contemporary Faculty of Physical Education, the Office of the Marshall of the Podkarpacie voivodeship and the European Academy for Development of the Carpathian Euroregion; furthermore, the XXIX Polish Nationwide Meeting of Globetrotters, Tramps and Tourists co-organised jointly with the Faculty of Physical Education of the UoR was hosted by Rzeszów for the first time (8–11.11. 2013).

The cooperation with representatives of the Polish institutions of higher education, including the institutions in Rzeszów and Podkarpacie, was a precious experience (Kijanka, 2012, p. 9; Piątek, 2013, p. 11). Between 24th and 26th of October 2013, the UoR welcomed twenty Rectors of the higher education institutions united under the Conference of Rectors of Universities in Poland; in the same year the II Meeting of Rectors of Higher Schools in Podkarpacie, led by Rector prof. A. Bobko, took place (3.12.2013). Organising the Academic Job Fair is another of joint initiatives (the job fair was organised for the first time in 26.03.2014 by the UoR and the Rzeszów University of Technology). During the commemoration of the UoR anniversary in 2014, the Grand Medal of the University of Rzeszów was awarded to prof. PhD Andrzej Sobkowiak, the Rector of the Rzeszów University of Technology in years 2005-2012, for his exceptional contribution to development of cooperation between both universities.

The validity of the actions taken by the University was confirmed by the Medal of Lubelskie Eagle of Business awarded to the UoR on the 5th of June 2014 for the achievements in the field of procuring external financing for modernisation and expansion of research infrastructure and cooperation with the economic entities in the region.

The university is still an institution which continues to bolster its position owing to its achievements, an institution which 20 years ago brought hope for establishing, according to professor Paweł Grata:

a classical university serving as a space for exchanging remarks and opinions, conducting research and engaging in a scientific debate, serving a major culture-formative role and actually influencing the local community (Grata, 2021, p. 9).

Professor Paweł Grata added that the University of Rzeszów was established between Lublin and Kraków and being one of the youngest Polish universities, it strives towards consolidating its value in cooperation with the local community but the University also strives and works towards large-scale development. The current Rector of the UoR, Mr. Czopek, defines the further direction for actions of the “University in the frontier” with the following words: “to be on par with the best” (Kulczycka, 2020, p. 8).

Conclusion

The adopted Programme for development of the UoR by 2025, approved of by the Rector of the UoR Mr. Czopek in 2018, is a plan of fulfilling the mission of the University throughout the consecutive years (Resolution no. 296, 2018). Its significance is expressed through developing the intellectual capital of the entire Podkarpacie. The authorities of the University underline that the University is “a leading and integral component of the capital of Podkarpacie and the entire Podkarpacie region”, furthermore, the University aspires to become “an authority figure in the social life of our region” (Strategy for Development of the University of Rzeszów – specification, 2016). The conducted analysis of the source materials documenting the functioning of the UoR in the 2001–2021 period, press pieces from the selected regional magazines and monographs enabled us to indicate which social, economical and cultural factors influenced the establishment of the University of Rzeszów in 2001. Their importance is emphasised by the authorities of the University. Two decades of operations of the University have confirmed that the University is a continuation of the previous forms of higher education in the region. The University developed directly on the foundation of the education traditions previously effective in the Higher School of Pedagogy in Rzeszów but its operation may also directly reference the XIX century university traditions of Kraków and Lviv. In 2001, it was written that: “The University carries an obligation – to bolster intellectual and social relationship between Poland and the independent Ukraine” (Życzenia, 2001). The significant task of the University is primarily to cooperate with the local community – the actions undertaken for the benefit of the local community and in cooperation with its representatives. The analysis of the pieces in the local magazines enables us to present a claim that the residents of Podkarpacie receive current and up to date information regarding the actions taken by the

authorities of the UoR and the academic teachers; the local press provides ordinary citizens with an insight into the plans of the University and their realisation. Thus, it may be assumed that the influence over the University is exerted by the aforementioned factors and that the social view on these matters is significant – the conviction of the residents of Podkarpacie regarding the importance of the University to the development of the voivodeship and to themselves. In conclusion, it must be stated that the University constitutes an integral part of Podkarpacie. Being a university in the frontier, the University of Rzeszów attempts to play a significant role in the social, economical, scientific and educational life of this area.

Works Cited

- ac (2010). Pamięci ofiar holocaustu. *Super Nowości*, 18, 3.
- ASK (2007). Smaki i zapachy Europy na uniwersytecie. *Gazeta w Rzeszowie*, 292, 3.
- ASK (2009). Uniwersytet wśród największych sukcesów 20-lecia wolnej Polski? *Gazeta w Rzeszowie*, 229, 4.
- ASK (2011). Samorząd wojewódzki wsparł podkarpackie uczelnie. *Gazeta w Rzeszowie*, 108, 4.
- Bobko, A., Zatorski, R. (2012). Budować przestrzeń akademicką. *Nasz Dom Rzeszów*, 10, 4.
- Bonusiak, W. (2001). *Dzieje Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie 1965–2000*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Bonusiak, W. (2010a). Współczesne koncepcje rozwoju Rzeszowa. In: W. Bonusiak, W. Zawistowska (eds.), *Rzeszów – w 655 rocznicę lokacji. Studia z dziejów miasta i regionu* (s. 170–182). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bonusiak, W. (2010b). Pierwszy rok działalności Uniwersytetu Rzeszowskiego. In: W. Bonusiak (ed.), *Uniwersytet Rzeszowski w latach 2001–2008* (pp. 9–21). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bonusiak, W. (2010c). Uniwersytet Rzeszowski w latach 2002/3–2007/8. In: W. Bonusiak (ed.), *Uniwersytet Rzeszowski w latach 2001–2008* (pp. 21–71). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czopek, S. (2016). *Rektorskie refleksje. Rektorzy Uniwersytetu Rzeszowskiego o Uniwersytecie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ferenc, T. (2015). Miasto zrównoważonego rozwoju. *Echo Rzeszowa*, october, 4.
- Furmanek, W. (2001). Refleksje o drodze do Uniwersytetu w Rzeszowie. *Gazeta Uniwersytecka*, 6/15, 3–4.
- Gazeta Uniwersytecka* (2001), 1, 14.
- Gorczyca, A. (2012). Małą Ninę uratuje dawca szpiku. *Gazeta w Rzeszowie*, 117, 27.
- Grata, P. (2021). *Dwadzieścia lat minęło... Kalendarium Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Grygiel, P., Grzesik, A. (2003). Społeczno-gospodarcza kondycja województwa podkarpackiego na tle kraju. In: M. Malikowski (ed), *Województwo Podkarpackie na początku XXI w.* (pp. 56–95). Rzeszów: Mana.
- Historia Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Download from: www.ur.edu.pl/universytet/uczelnia/historia.
- Jk (2010). Ocaleni z holocaustu: na uniwersytecie przypomniano postać Ireny Sendlerowej. *Nowiny*, 19, 5.
- Każmierczak, A. (2011). Najbardziej godny – Piłsudski. *Gazeta w Rzeszowie*, 126, 2.
- Kijanka, R. (2012). Aby przetrwać uczelnie muszą współpracować. *Nowiny*, 222, 9.
- Kobiałka, M. (2008). Wojewoda chce wykorzystać zasoby podkarpackich uczelni. *Gazeta w Rzeszowie*, 92, 6.
- Kulczycka, A. (2007). 15 wydarzeń, które zmieniły Rzeszów. *Gazeta w Rzeszowie*, 99, 4.
- Kulczycka, A. (2012). Ośrodki wiodące. Nie nasza liga? *Gazeta w Rzeszowie*, 170, 27.
- Kulczycka, A. (2013). Bal charytatywny. *Super Nowości*, 132, 35.
- Kulczycka, A. (2015). Żłobek uniwersytecki będzie w Trzebownisku. *Gazeta w Rzeszowie*. 181, 1.
- Kulczycka, A. (2020). Dorównać najlepszym (rozmowa z Sylwestrem Czopkiem). *Gazeta w Rzeszowie*, 107, 8.
- Kulczycka, A. (2020). Dorównać najlepszym. *Gazeta w Rzeszowie*, 107, 8.
- Kulczycka, A., Cebulski, J. (2019). Ten projekt zmieni region?: Rząd nie może zapomnieć o Podkarpaciu. Budowa szpitala klinicznego to może być jeden z najważniejszych projektów dla regionu. *Gazeta w Rzeszowie*, 149, 8.
- List otwarty Rektora WSP do pracowników i studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie prof. dr hab. Włodzimierza Bonusiaka z dnia 5 lipca 2001 (2001). Dokumenty Życia Społecznego (dalej: DŻS), nr inwentarzowy 429.
- Lulek, T. (2002). Pierwszy rok Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Gazeta Uniwersytecka*, 8/11, 3–5.
- Majka, S. (2004). *Rzeszów i jego strukturalna przestrzeń*. Rzeszów: RS Druk.
- Malikowski, M., Szluz, B. (2016) Wstęp. In: M. Malikowski, B. Szluz, *Problemy społeczno-przestrzenne współczesnego Rzeszowa* (pp. 1–7). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Marszałek, wojewoda, rektorzy dzieciom (2015). *Gazeta w Rzeszowie*, 15, 2.
- Meissner, A, Pęczkowski, R., Wrońska, M. (2021). *Akademicka pedagogika w Rzeszowie. 1969-2019 – Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Moraniec, A. (2010). Bądźmy razem przeciw białaczce. *Super Nowości*, 78, 5.
- MUoR Regulations of 1 September 2018, Annex to the Ordinance of the Rector of the UoR of 1.09. 2018, no. 35a, ZR/35A/2018.

- MUoR Regulations of 12 November 2013, Annex to the Ordinance of the Rector of the UoR of 12.11.2013, no. 172, ZR/172/2013.
- Nowi Honorowi Obywatele Rzeszowa. 665-lecie lokacji miasta (2019). *Nowiny*, 20, 2.
- Pad. (2011). Twoja krew, nasze życie. *Super Nowości*, 105, 5.
- Piątek, A. (2013). Współdziałanie uczelni. *Nasz Dom Rzeszów*, 12, 11.
- Pierwsze kroki Senatu Uniwersyteckiego (2001). *Gazeta Uniwersytecka*, 1, 8.
- Przemówienie J.M. Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego. Historyczna inauguracja roku akademickiego, 11.10. 2001 (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 430, s. 1–11.
- PS (2014). W 13. Rocznicę Uniwersytetu. *Super Nowości*, 111, 4.
- Pudło, A. (2001). Trudny start Uniwersytetu. *Nowiny*, 171, 1.
- Ray (2010). Uniwersytet potrzebuje promocji. *Nowiny*, 244, 5.
- Regulamin Akademickiego Ceremoniału w Uniwersytecie Rzeszowskim (2003).
- Rocznik Demograficzny GUS (2021). Warszawa: GUS.
- Rogowski, A. (2013). Uniwersytet Rzeszowski wkroczył w XXI wiek. *Super Nowości*, 96, 9.
- Sobol, U. (2017). Studenci i absolwenci dla dzieci malują na ścianach kolorowe obrazy. *Nowiny*, 216, 18.
- Statut Uniwersytetu Rzeszowskiego (2001). Rzeszów.
- Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rzeszowie przyjęty uchwałą Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 19.12.2013 r., US/244/12/2013.
- Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rzeszowie przyjęty uchwałą Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 23.02.2017 r., US/99/2/2017.
- Stenogram 104 Posiedzenia Sejmu RP 3 Kadencji (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 429.
- Stopa M., (2003). Specyfika demograficzna województwa podkarpackiego, In: M. Malikowski, Województwo Podkarpackie na początku XXI w. (pp. 9–27). Rzeszów: Mana.
- Strategia rozwoju województwa rzeszowskiego (1997). Rzeszów: Rzeszowska Agencja Rozwoju Regionalnego.
- Strategia Rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego – uszczegółowienie dla etapu II na lata 2017–2020. Załącznik do Zarządzenia nr 67/2016 Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego z 14.12.2016 r., ZR/67/2016.
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego za lata 2013–2020. Załącznik do Uchwały Senatu UR z 23.05.2013, nr 123, US/123/5/2013.
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego za lata 2021–2030. Załącznik nr 1.
- Szypuła, A. (2010). Galicyjskie muzykowanie. *Kurier Chicago*, 27, 39.
- Terczyńska, B. (2019). Uniwersytet Rzeszowski świętuje swoje 18 urodziny. *Super Nowości*, 110, 2.

- Terczyńska, B. (2021). Uniwersytet wypuści pierwszych lekarzy. Wzmocnią kadre w regionie. *Nowiny*, 122, 5.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 142 z 27.06.2013 r., US/142/06/2013.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 296 z 24.05.2018 r., US/296/5/2018.
- Uchwała Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 523 z 19.12.2019, US/523/12/2019.
- Uchwała Senatu WSP w Rzeszowie z 31.07.2001 (2001). *Gazeta Uniwersytecka*, 1, 9.
- Uchwały Senatu UR z 25.03.2021, nr 59, US/59/3/2021.
- Uroczystości z okazji 665 rocznicy lokacji Rzeszowa (2019). *Super Nowości*, 5, 6.
- Ustawa o utworzeniu Uniwersytetu Rzeszowskiego z 7.06.2001. Dz.U. nr 73, poz. 760.
- Wit (2015). UR uczcił Stanisława Zajęca. *Super Nowości*, 17, 5.
- Wniosek o utworzenie Uniwersytetu Rzeszowskiego wraz z aneksem (2001). Dokumenty Życia Społecznego w Pracowni Zbiorów Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr inwentarzowy 454.
- Załucki, M. (2001). Wszyscy się cieszą. *Gazeta w Rzeszowie*, 238, 1–4.
- Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 9 z 21.02.2002 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu Organizacyjnego Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr 9/2002.
- Zatorski, R. (2001). Gaudeamus Universitate Ressoiviensi 2001–2002. *Echo Rzeszowa*, 71, 4.
- Zatorski, R. (2009). Jubileuszowo: Filharmonia i Teatr im. Wandy Siemaszkowej. *Nasz Dom Rzeszów*, 10, 14–15.
- Życzenia dla społeczności akademickiej z okazji inauguracji roku akademickiego 2001/2002, (2001). Rzeszów, DŻS/430.

Abstract

The University of Rzeszów, which is the largest university in the Podkarpacie region, began its operations on the 1st of October 2001. The University is one of the younger Polish universities but it maintains venerable academic traditions. It was established on the basis of the Higher School of Pedagogy in Rzeszów (established in 1963), a branch of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (the branch of the UMCS established in Rzeszów in 1969) and the extra-mural faculty of economics of the Hugon Kołłataj Agricultural Academy in Kraków (disbanded in 1973). In the beginning of the XX century, students received education in 20 disciplines; after 20 years the number of disciplines grew to more than 50. The goal of the paper is to demonstrate the social, economical and cultural structures influencing the process of establishing the University. The attention was also given to the development of a common plane for cooperation of the “University in the frontier” with the local community as well as to the plans regarding cooperation and their implementation over two decades of the university’s existence. The primary reference and source material for the conducted analysis consist of the documents regarding the operation of the

University, collected in the University Archive, the Special Collection Division; moreover, the pieces published in selected local magazines and journals in the 2001–2021 period were analysed. The method based on the analysis of the documents and source materials was utilised. It was determined that the authorities of the University, teachers and residents of Podkarpacie jointly developed the academic community which along with science constitutes one of the pillars of University's identity.

Keywords: the University of Rzeszów, Podkarpacie, Rzeszów, education

MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA

Jan Kochanowski University of Kielce

ORCID: 0000-0002-7982-623X

ADAM MASSALSKI

Jan Kochanowski University of Kielce

ORCID: 0000-0002-2410-3632

From the Higher Teachers' School to the Jan Kochanowski University in Kielce – the path of the Kielce scientific community towards a classical university

Tradition plays a significant role in the life of a university. These traditions consist of achievements of generations teachers educating students at the higher education level, their research and discoveries, participation in determining the level of social and economical development of the region in which they found themselves

(Markowski, 2009, p. 11).

The roots of the history of higher education of primary school teachers reach back to the interwar period. Following Poland regaining its independence, the education authorities faced the necessity of rapidly providing an appropriate number of teachers for the dynamically developing primary schools. At that time, education of teachers and educationalists was provided by state and private teacher training institutions inherited in the wake of the partition and established on the grounds of the “Decree on education of primary school teachers in the Polish state” (Decree). These institutions admitting young people between 14 and 20 years of age were not always able to comprehensively prepare them for the arduous and responsible work of a teacher and completing education in a teacher training institution did not grant the right of admission into a higher education institution (Bródka, 1969, p. 176). Under the circumstances of the extreme staff shortage, unqualified persons, who received supplementary courses, were also admitted to these institutions (Kulpa, 1963, pp. 34–41)¹. Thus, it would

¹ Apart from the 5-year teacher training institutions and supplementary courses the 2-year preparatory classes for candidates for teaching positions (called “preparands”) existed following conclusion of the First World War.

appear that in these difficult material and political circumstances this solution could be deemed as perfectly adequate. However, the progressive education community already treated these forms of teachers' education as transitional and believed that attention must be drawn to and efforts must be focused on establishing a pedagogy higher education institution which would provide comprehensive vocational training for highly qualified teachers of not only secondary schools but primary schools as well (Bródka, 1969, pp. 174–179)². Here we must note that attempts have been made at providing higher education to teachers who were supposed to teach in secondary schools (Chodakowska, 1995, pp. 155–157)³.

These postulates were to an extent taken into consideration in the education reform of 1932. On the grounds of the *Act on the education system*, two-year teacher training colleges and three-year secondary pedagogy schools replaced the existing teacher training institutions. However, this solution did not satisfy the expectations of teachers' community (Grzybowski, 2000, p. 36). To meet these expectations to a certain degree, the Teachers' Institute of the Polish Teachers' Union in Warszawa, the institution akin to a correspondence/full-time higher education school, was established to replace the existing University Courses in 1932. Two faculties operated within the framework of the Teachers' Institute: Pedagogy and Social Sciences. The education in the Institute lasted 4 years – the first two years were devoted to studying the general topics, the following two were devoted to a selected specialisation (Wołoszyn, 1978, p. 149; Starościak, 1972, pp. 43–49). The second institution providing higher education to teachers, prior to the outbreak of the Second World War, was the Institute of Pedagogy in Katowice. Its establishment was a result of the need to provide the management staff and school inspectors for schools in the area of Śląsk incorporated into the territory of Poland; this staff was to ensure that education in these areas will

² For the first time the postulates concerning providing teachers with higher education emerged during the Assembly of Polish Teachers in Radom in 1916. These postulates concerned the two-year vocational training/education provided on the foundation of secondary school competences. Another postulate was put forward during the Assembly of Delegates of Teachers' Associations of the Crown, Poznańskie and Galicia in Kraków in 1918. At that time postulates were submitted for education of future teachers to be provided by two or three-year teacher training institutions operating on the principles of a higher vocational school. These institutions were to admit candidates who completed secondary education. Similar propositions were made during the III Assembly of the Delegates of Polish Primary Education Teachers' Union in 1920 and during the Assembly of Teachers of the Teachers Training Institutions in 1925 and the Assembly of the Primary School Teachers' Education Section in 1928. Demands were made for every teacher to have the opportunity of completing a two-year pedagogical course and the subsequent opportunity for expanding knowledge and pedagogical qualifications through university education (Bródka, 1969, pp. 174–179).

³ The education for secondary school teachers was provided by universities. In the face of staff shortage in 1918 the Institute of Pedagogy was established in Warszawa with the goal of providing education to secondary schools and teacher training institutions teachers as well as engaging in scientific studies in the field of pedagogy. This institute did not have time to fully develop because it was disbanded in 1925. The task of developing university-level pedagogical study was entrusted to the University of Warsaw.

result in re-Polonisation of Silesians. Initially, the education lasted two years followed by the three-years education period introduced in 1936 and was based on educating teachers in groups/batches (following the conclusion of education of one batch of students, another batch/group of students was admitted for the next period). Before the Second World War broke out, five batches of teachers had been educated (Pieter, 1972, pp. 129–131).

Establishing higher education for the primary education teachers was possible only after the conclusion of the Second World War. In the areas freed from the German occupation, the pre-war forms of teachers' education were immediately restored (Chmielewski, 2007, pp. 33–47). These forms were quickly deemed as inadequate and as early as in 1945 the issue of establishing and universalising higher education among teachers was touched upon during the Education System Assembly in Łódź (Chmielewski, 2007, p. 51)⁴ and on the 1st of September the first in history four three-year Higher Schools of Pedagogy were established – in Kraków, Gdańsk, Łódź and Katowice; owing to staff and recruitment/admittance difficulties the HSP in Katowice was immediately moved to Łódź and incorporated into the Łódź HSP. Unfortunately, these schools were completely unable to meet the demand for teaching staff (Chmielewski, 2007, p. 63; Grzybowski, 2000, pp. 39–44; Grzybowski, 2010, 49–50)⁵. In practice, primary school teachers continued to receive education in pedagogy secondary schools (Wojtyński, 1968, p. 128)⁶.

The significant population growth rate in the initial years of the post-war period resulted in the increase in number of children coming to primary schools at the beginning of the fifties of the XX century. Thus, the need emerged for providing adequate and constantly increasing number of teachers. In order to meet these demands, the education authorities decided to launch a new and additional form of teachers' education based on the Soviet model – a two-year College of Education. The first of such institutions were established in the first half of 1954. These institutions were supposed to educate future teachers in the full-time studies' system over the period of two years and over three years in case of part-time studies (Chmielewski, 2007, p. 80). Since that moment teachers who, were educating grades I–IV of primary schools, have were receiving their education in 4-year pedagogy high schools, teachers educating grades V–VII in two and three-year teachers' colleges and teachers who were to educate secondary school pupils have were receiving education at universities or in four and five-year

⁴ This postulate was realised only towards the end of the XX century.

⁵ These schools were supposed to educate teachers educating older grades of primary schools. In practice, due to extreme shortage of secondary school teachers, these schools educated and prepared teachers to work in secondary schools...

⁶ Following conclusion of the war two-year pedagogy secondary schools were functioning. Since 1952 these schools have been supplemented with 2 years of preparatory classes and thus 4-year pedagogy secondary schools were developed.

higher schools of pedagogy (Chmielewski, 2007, pp. 81–82). Too short duration of the education in pedagogy secondary schools translated into only superficial preparation of future educationalists and therefore, in 1957, a decision was made regarding the extension of the education period to five years (Wojtyński, 1968, p. 131). Another change in the education of teachers took place in 1961 and was related to another reform of the education system. Introduction of 8-year primary schools resulted in the need of adapting proper substantive and methodical preparation of teachers.

Thus, the concept, of establishing approximately twenty additional higher vocational schools, one for each voivodeship, providing three years of education, was born. This project was deemed as correct and works started on specifying conditions for its implementation. The first three-year vocational teaching colleges were to be established in the academic year 1968/1969. It was decided that these schools would be higher vocational education schools, differing from the existing Teacher Training Institutes which were akin to colleges. In order to provide these new schools with proper material base and experienced educationalists, it was decided that pedagogy studies with a slightly modified study programme will coexist along with the new higher vocational schools in the initial stages of the project (Żukowska, 2013, p. 330).

Providing graduates of teacher training colleges with the opportunity to complete university-level education at HSPs or universities was also a novelty (Wojtyński, 1968, p. 135; Żukowska, 2013, p. 331). The first Higher Teachers' Schools were established in 1968 under the University of Warsaw, the branch of the University of Warsaw in Białystok and under the Szczecin branch of the Adam Mickiewicz University. In the following years, further schools were established under the universities in Lublin, Wrocław, Łódź and the University of Silesia. "When these schools were established within the framework of universities, the name of *Higher Teachers' School* was not used; instead the name *Higher Teacher Training Institute* was utilised" (Żukowska, 2013, p. 332). The first independent Higher Teachers' Schools were established in 1969 (Rozporządzenie, 1969). Over time, the schools which met the requirements presented by the effective regulations governing the functioning of the higher education system were able to transform into universities. In the face of the lack of clear regulations determining the conditions which a higher education institution wishing to transform into a university had to meet, the General Council for Higher Education developed a set of criteria for establishing new universities on the 16th of June 1992. These criteria were also to be binding for the process of transforming an HSP into a university. Consistently with these regulations and criteria to convert into a university, a higher education institution had to employ at least 60 academic teachers holding an academic title and employed on the basis of appointment, provide Master's degree courses in at least 6 fields of study, bear the rights to confer an academic degree of PhD in at least 6 disciplines of science (including at least 3 humanities disciplines) and to

confer the academic degree of habilitated doctor in at least two disciplines; furthermore, the institution had to secure a positive review issued by the team appointed by the General Council following consultation with senates of three other universities (AUJK 2, p. 1). These regulations remained binding until the Higher Education Act of the 27th of July 2005 entered into force (Act, 2005, p. 4)⁷. This act is the first document to precisely determine the requirements an institution of higher education has to meet in order to obtain the status of a university. Another change occurred six years later. At that time the Act of the 18th of March 2011 on changing the Higher Education Act entered into force and slightly “eased” the previous requirements (Act, 18 of March 2011, p. 5)⁸. Meeting the requirements stipulated in these acts was a gateway for numerous Higher Schools of Pedagogy to transforming into universities and therefore to providing teachers with the university level education. On the basis of the latter act, the Jan Kochanowski University was founded in Kielce.

The traditions of teachers' education in Kielce reach back to the period of I World War and have continued uninterrupted for more than 100 years. The subsequent history of pedagogy schools operating in the area of the city fits in with the directions for development of this type of institutions in Poland. The first institution educating teachers – The Private Teaching College for Men – was established in 1916, in the period when Austrian forces occupied Kielce (Spis, 1926, p. 401; Bryda, 1936, p. 170). Following the conclusion of the First World War and the proclamation of the “Decree on education of primary school teachers in the Polish state”, this institution was nationalised and since then it operated as the State Teacher Training College. In 1923, the new school building was built at Leśna street. The education in the college lasted five years and was concluded with the matura exam. Not only did students receive theoretical preparation, but also practical training in the school adjacent to the college (it was a primary school located near the college, initially a four-year school, later turned into a six-year school in 1932). Each year the halls of the seminar produced approximately 25 graduates who took up jobs in the entire Świętokrzyski region. Primarily, men

7 According to provisions of this act “the word *university* can be used as a part of the name of a higher education institution if its organisational units hold the right to confer the academic degree of PhD in at least twelve disciplines, including at least two separate rights in the field of humanities, social or theological sciences, mathematics, physics or technical sciences, natural sciences, legal sciences or economic sciences (...) the word *university* supplemented with an adjective or adjectives for the purpose of defining the profile of a higher education institution can be used in the name of a higher education institution if its organisational units hold at least six rights to confer the academic degree of PhD, including at least four disciplines covered under the profile of the institution”.

8 This entry was worded as follows: “the word ‘university’ can be used as a part of the name of a higher education institution if its organisational units hold rights to confer the academic degree of PhD in at least ten disciplines, including at least two rights in each of the following groups of science disciplines: 1) humanities, legal, economic or theological sciences; 2) mathematics, physics or environmental or technical sciences; 3) biological, medical, chemical pharmaceutical, agricultural or veterinary medicine sciences”.

attended the college, women constituted the minority (in years 1923–1932 there were no women in the school at all). In 1925, the school was named after Stefan Żeromski (Cetner, 1994, pp. 28-29). Following the reform developed by Janusz Jędrzejewicz coming into force, the State Teacher Training Institutions were transformed into the State Co-educational Pedagogy Colleges which provided education to graduates of secondary schools and prepared them to take up a teaching profession (Szymański, 1975, p. 8). The College began its operation in 1937 (Zarządzenie, 1937, p. 327).

During the Second World War, the college ceased to operate. In turn, following the conclusion of the war, it reactivated immediately as the State Co-educational College. It was located in a pre-war, partially destroyed building located at Leśna Street. The institution operated only in the 1945/46 school year and was attended by 17 pupils (Grzybowski, 2010, p. 43). The education authorities of the contemporary Poland made a decision that colleges would be disbanded after the conclusion of the 1946/47 school year and that education of teachers would be provided by pedagogical secondary schools. In 1946, the college was replaced by the pedagogical secondary school operating in the same facilities and thus the college ceased to exist (Ruta, 1983, p. 69). In 1954, on the grounds of the Ordinance of the Minister of Education of the 14th of June 1954, a College of Education was established in Kielce (Zarządzenie, 1954, p. 85).

Thus, only the intermediate-level forms of teachers' education existed in the contemporary Kieleckie voivodeship during the period of 25 years from the conclusion of the Second World War. The shortage of teachers with full university education was evident. This fact became particularly noticeable following the school reform of 1961 coming into force. Extending the period of education by a year resulted in the need for providing a greater number of teachers, possessing comprehensive preparation to deliver individual classes, who were supposed to work in primary schools. This problem was also noticed not only by authorities but also by principals of institutions educating teachers who began to turn to the party authorities with proposals concerning the establishment of the Higher School of Pedagogy in Kielce. The first postulates calling for the establishment of the HSP in Kielce were submitted in 1962. These postulates were put forward by the then principal of the Pedagogical Secondary School in Busk who, during the IX Statute Voivodeship Conference of PUWP in Kielc, stated:

despite the plenum of the Central Commission, the Sejm act and the plenum of the Voivodeship Commission, related to the reform of the education system, certain doubts and critical comments come to mind. Firstly, we will need an adequate number of teachers provided on time. In the 1966/1967 school year, we will need approximately 12500 teachers, 40% of whom should possess higher or semi-higher education, school principals and management staff as well as pedagogical supervision personnel, all possessing higher education. There will be 1429 eight-grade schools. The existing balance of staff indicates that approximately 2100 teachers will have to be educated. Currently 22% of teachers possess higher education and 17% possess semi-higher education. The

secondary-level education in 1966 will demand 650 teachers and vocational education will require 800. (...) in the current year 1500 graduates from the voivodeship were admitted to higher education institutions, each year teaching education is concluded by 150-200 students, only some of whom return to the voivodeship. In the national scale Kieleckie voivodeship possesses the lowest percentage of employees with higher education. Teacher Training Colleges are overloaded; higher education schools are also overloaded. Problems may emerge in relation to the school reform and thus it is necessary to establish an HSP in Kielce (APK, 1, pp. 193–194).

Jan Hatys – the first secretary of the POP in the Teacher Training Institute in Kielce – expressed similar views and emphasised that without an HSP established in the city providing even the most essential personnel for management positions in the education system will be impossible (APK 2, pp. 90–92). The party authorities did not respond in any way to these statements.

What Mr. Gałó and J. Hatys were talking about came to be a few years later. As Zenon Guldon writes “In the 1969/1970 school year only approximately 2 thousand of the 20 thousand teachers employed in primary and secondary schools of the Kielecki region possessed higher education” (Guldon, 1984, p. 15). The need for providing teachers with full higher education in the region became a direct stimulus for taking actions aimed at establishing a higher education institution in Kielce. Only then these efforts began to fit in with the actions taken by the central authorities who had finally “noticed” that the existing teachers’ education did not produce teachers of adequate level and that one of the solutions which could improve this state of affairs would be to extend the duration of education under teaching studies to three years. However, this idea was impossible to implement due to the lack of accommodation/facilities and personnel. Thus, it was decided that the best solution in this situation would be to launch twenty three-year vocational higher education schools – one for each voivodeship (Żukowska, 2013, p. 330). One of such institution was the Higher Teachers’ School in Kielce established in 1969. It was established as a replacement for the disbanded Teacher Training Institute. The newly established school had three faculties: Humanities, Mathematics and Natural Sciences as well as Pedagogy. Consistently with the premises of the Ordinance, dual vocational studies were launched: Polish Philology and History (later: Polish Philology and Library Science), Russian Philology, Mathematics and Physics, Geography and Civic Education, Primary Education and Musical Education, Primary Education and Physical Education. It was projected that three hundred candidates would be admitted to the first year of studies. The education in the Higher Teacher’s School lasted three years and graduates received qualifications entitling them to teach in primary schools and basic vocational schools (Massalski, 1987, p. 203).

The subsequent history of the school was influenced by the Resolution on providing all teachers with education in academic schools. On the grounds of the Ordinance

of the Council of Ministers of the 29th of September 1973, the Higher Teachers' School in Kielce was transformed into the Higher School of Pedagogy in Kielce (Resolution, 1973, § 1.1). Since then the period of education was extended to four years and graduates were awarded the academic degree of Master of Arts. Education was provided in the fields of Polish Philology, Russian Philology, History, Mathematics, Chemistry, Physics, Geography, Biology, Pedagogy and Musical Education. Since then, the school was providing education to future pedagogists of primary, secondary and vocational schools (Massalski, 1987, p. 204; Massalski, 1991, pp. 6–7).

Over the years, along with the development of the school, new fields of study emerged, new organisational units were appointed and frequently transformed into higher-echelon units over time, the number of students increased, the educational offer was expanded and so was the material base. In the subsequent years, the efforts of the scientific community of the HSP, aimed at developing the scientific staff, improving infrastructure and developing new university-wide units, were particularly noticeable. In 1984, the school provided studies in fourteen fields of study and employed 406 scientific and teaching staff members (8 professors, 34 assistant professors and more than 140 doctors) (Cieśliński, Guldon, 1984, p. 37). The HSP was one of the first Polish universities to introduce compulsory physical education classes as well as compulsory skiing camps for students of the second year (Kmieciak, 2009, pp. 291–298). In 1979, the HSP of Kielce was named after Jan Kochanowski (Resolution, 1979) and the non-local faculty in Pitorków Trybunalski was established in 1981 (Kukulski, 2009, pp. 257–258).

A certain stage of development of the school was concluded in 1989. Comprehensive political and social reforms exposed the need for educating the “new” staff to work in primary and secondary schools and the following demographic decline contributed to decreasing the demand for teachers. It was also the period of establishing an increasing number of private higher schools. All these factors resulted in the emergence of new challenges, posed to the management of the school, related to developing such study courses which would be competitive in comparison to courses offered by other higher education institutions, attractive for potential candidates, and which would ensure proper employment for graduates. Thus the need, to move from providing education solely in the field of teaching and pedagogy, emerged. This presented the opportunity of going beyond the rigid formula of preparing solely teachers and the opportunity of expanding the education offer (Markowski, 2009, pp. 12–13).

At that time, the first clearly defined plans for transforming the HSP into a university emerged. In 1990, prof. Adam Kołłątaj stood for the office of rector. His agenda for development of the school included the following entry: “The goal of the entire academic community should be, among other actions, to develop a vision for the university in the region, based on transforming the HSP into a university” (Program). The Association of Friends of the University in Kielce was most probably founded at

the same time. This idea was slowly being popularised not only among the employees of the university, but also among the residents of Kielce (*Zaproszenie*)⁹. It was proven impossible to determine the years in which the Association had operated and the action it had undertaken. It certainly sparked the ambitions of the Kielce community and initiated the process of working towards transforming the HSP into a university. This idea was preserved and continued by the

Foundation for development of the HSP for the purpose of transforming the school into a university through a merger with the Świętokrzyski University of Technology founded in November of 1996 by the self-government assembly of the Świętokrzyskie voivodeship (...); the plans of jointly establishing a university ultimately failed in 1998 (Renz, 2009, p. 29).

The issue of establishing a university in Kielce was referenced frequently during visits of representatives of various Ministries or the General Council for Higher Education. Attempts were made to convince someone, having some influence on the process, to this idea (Kielce zasługują, 1997, p. 1; Kmieciak, 2009, p. 301; Burda, 2011)¹⁰.

The scientific community of the HSP in Kielce was aware of the fact that in order to apply for establishment of a university, a set of formal requirements must have been met. The greatest problem was

the development of the scientific staff progressing too slowly". In 1996, only a single doctoral dissertation was defended and two 2nd artistic degree proceedings were carried out. (...) The very low level of financing of research in the form of the so-called SRC (Scientific Research Committee) grants draws attention, merely approximately 6% of the sum for the statutory research, when at other universities this indicator reaches the level of 50%. Too many research problems are tackled with a too low level of financing – as much as 80% of employees in our school is engaged in their own research, whereas in other institutions this number reaches approximately 30% (...) The employees of the HSP publish too much of their scientific papers in journals with regional reach, poorly perceived and assessed by scientific circles (Styrcz, 1997, p. 2).

⁹ E.g. on the 20th of September 1992 the "Evening of the Kielce residents" took place under the theme of "Kielce towards a university" This evening was presided over by prof. Adam Massalski and the introduction to the discussion was provided by the then Rector of the HSP, prof. Adam Kollątaj.

¹⁰ E.g. when the chairman of the Polish Academy of Sciences, prof. Leszek Kuźnicki was staying in Kielce on the 24th of March 1997 he met with the voivode, visited the HSP and the Świętokrzyskie University of Technology. During the visit he familiarized himself with the plans for establishing a university in Kielce and assured of the support of the Polish Academy of Sciences in this regard. He stated that "Kielce deserve a university. The growth in the number of people possessing higher education can be effected through development of new academic centres – and this is how we should act." A similar situation took place on the 19th of January 1998 when the HSP hosted the Vice-minister of National Education Jerzy Zdrada who also expressed his support in regards to the plans for establishing a university.

Therefore, people were aware what they should draw attention to in the first place and work towards which goals in order to facilitate the process of applying for the status of a university. Under these circumstances, a decision was made to continue working towards meeting the requirements and to simultaneously capitalise on the opportunity of increasing the rank of the school by transforming it into an academy (this transformation was treated as a transition stage on the path towards the rank of a university). The official decision on taking the actions aimed at transforming the HSP into the Świętokrzyska Academy was made during the meeting of the Senate of the HSP on the 24th of January 1999. The actions focused on preparing appropriate documents and submitting the application to the Sejm of the Republic of Poland (Kmieciak, 2009, p. 303). In the beginning of 2000, the school met all formal requirements and thus reaching this goal became possible (Grabowska, 2000)¹¹.

The issue of renaming the HSP in Kielce as the Jan Kochanowski Academy was debated during the 80th meeting of the 3rd term Sejm of the Republic of Poland on the 6th of July 2000. Previously, the draft of this act was positively reviewed by the Central Council of Higher Education (Jaskiernia, 2000)¹². During the deliberations, all parliamentarians, from the Świętokrzyski region from all parties, supported the application for establishing the Academy. In their statements, they emphasised that this transformation would not only become a stimuli for further intensified scientific development, but it would also increase the prestige of the city and the entire region of Świętokrzyskie (Posiedzenie, 2000)¹³. The voting on this issue took place on the 7th of June 2000 and resulted in adopting the act granting a new name to the school in Kielce – the Jan Kochanowski Academy of the Świętokrzyskie Voivodeship in Kielce (Act, 2000).

This success resulted in the attempt at transforming the Academy into a university made in the very next year. On the 19th of July 2001, the Commission for Education, Science and the Youth was reviewing the deputy's draft of the Act on establishing the University of the Świętokrzyskie voivodeship, pursuant to the first reading mode.

11 In 2000, there were 887 members of the scientific staff employed at the HSP, including 202 professors and habilitated doctors, the school held the right to confer the academic degree of PhD in two fields (history and linguistics), it provided education in 15 fields of science in Kielce and 6 in Pitorków Trybunalski; the school was attended by more than 12 thousand students and its international cooperation was expanding.

12 Deputy Jerzy Jaskiernia during his speech in the Sejm of Republic of Poland delivered on the 6th of June 2000 described the issue as such: "It is the substantive and objective criteria that count. The General Council for Higher Education formulated these criteria in order to ensure that the issue of transforming schools into academies will not be an issue of political voluntarism or desires of specific communities but instead it will be the issue originating from objective, verifiable rationales. These criteria were unambiguously met by the Higher School of Pedagogy in Kielce".

13 Statements regarding the issue were at that time made by: deputy-rapporteur Danuta Grabowska, deputies Mariusz Olszewski, Jan Chmielewski, Jerzy Jaskiernia, Maria Stolzman, Mirosław Pawlak, Andrzej Słomski.

Deputy Grzegorz Walendzik argued for such a rapid promotion primarily through claiming that establishing a university in Kielce would make the better development of the entire Świętokrzyski region possible (Walendzik, 2001)¹⁴. In response to this statement, the Undersecretary of the State in the Ministry of National Education, prof. Jerzy Zdrada, stated that the Academy had to meet all formal requirements and the application was premature (Zdrada, 2001). Another attempt at transforming the Academy into a university was made in 2003. A coalition of two cities not possessing a university – Kielce and Bydgoszcz – was formed. Unfortunately, these efforts did not bring any measurable results as well (Burda, 2011).

The endeavours, aimed at establishing a university in Kielce, resumed in 2006. On the 13th of February 2006, the Honorary Committee for Establishing the Jan Kochanowski University in Kielce launched its operation. This Committee was established under the initiative of deputy Przemysław Gosiewski and its main goal was to bolster joint efforts of various communities connected to the city and the Świętokrzyski region aimed at transforming the Academy into a university. The composition of the Committee consisted of parliamentarians – all of the then senators and deputies from the Świętokrzyski region, “clergymen authorities”¹⁵, doctors *honoris causa* of the Świętokrzyska Academy¹⁶, local self-government authorities of the Świętokrzyskie voivodeship¹⁷,

¹⁴ Grzegorz Walendzik stated the following: “Establishing a university on the foundation of the Świętokrzyska Academy will become – according to the applicants – an opportunity for further development of this education institution and for developing education opportunities for the youth inhabiting the entire region of Świętokrzyskie to a degree much greater than currently. I shall add that this region is one of the poorest in the entire country and requires well educated staff in order to alter its structure and state of economy. It should be the staff consisting of the educated residents who owing to lack of money are unable to study beyond the borders of the voivodeship. (...) within the regional policy we adopted the assumption that each region, in order to develop properly, should host at least one university for the purposes of educating personnel and proper functioning of a given region. It is indisputably required by the Świętokrzyski region to possess adequate number of residents with higher education. Currently the number of such persons in the region is significantly lower than in other parts of the country which results in the region of Świętokrzyskie being called, not without its own fault, *the B Poland*”.

¹⁵ fr. dr Stanisław Dziwisz, Archbishop of the Krakowska Province, fr. prof. dr hab. Kazimierz Ryczan, ordinary bishop of the diocesan of Kielce, fr. prof. dr hab. Andrzej Dzięga, ordinary bishop of the diocesan of Sandomierz.

¹⁶ prof. dr hab. Franciszek Ziejka, prof. zw. dr. Hab. Henryk Samsonowicz.

¹⁷ Grzegorz Banaś – voivode of the Świętokrzyskie voivodeship, Franciszek Wołodźko – Marshall of the Voivodeship, Stefan Pastuszka – Chairman of the Assembly of the Świętokrzyskie voivodeship, Zbigniew Banaśkiewicz – Starost of the Kielecki district, Tomasz Lato – Chairman of the Kielecki District Council

city authorities¹⁸ as well as social activists¹⁹ (AUJK 1, pp. 8–10)²⁰. The first meeting of the Committee took place in September 2006. During that meeting, it was decided that the efforts aimed at transforming the Academy into a university must have been consolidated. Later, P. Gosiewski recalled this as follows:

(...) we adopted a different method. Through arduous work as well as long-term and patient efforts we will work towards meeting all the requirements stipulated in the Act. When all these requirements will be met, we will appeal to the Sejm to adopt an appropriate act regarding transforming the Academy into a university (Protokół, 2008, p. 10).

The greatest burden regarding meeting these statutory requirements fell onto the academic community. Applying for further rights to conduct doctoral proceedings and confer an academic degree of PhD became a challenge which could be successfully tackled only through combining efforts and capabilities of all employees. All actions aimed at meeting the requirements of the Higher Education Act of 2005 (Act, 2005, p. 4) were indeed consolidated to a significant degree; the number of independent scientific staff increased, the scientific achievements expanded and an increasing number of the agreements concerning international and domestic cooperation with other scientific centres was being signed. This was also the period of procuring extensive financing and major assets destined for establishing and developing new university infrastructure (Burda, 2011)²¹. Providing appropriate scientific staff, bringing in specialist, necessary for functioning of the newly developed fields of study and courses, was also significant and was related to, for instance, the requirement of providing ample accommodation. In this regard, the scientific community was supported particularly by the city and voivodeship authorities but also by local self-government authorities, politicians, local entrepreneurs and social activists; various assets, for example, apartments were donated to the academy (Protokół, 2008, p. 10).

18 Wojciech Lubawski – president of Kielce, Tomasz Bofucki – Chairman of the City Council.

19 Michał Markiewicz – Chairman of the Council of Towns and Municipalities of the Świętokrzyskie voivodeship, Leszek Mądzik – professor of Catholic University of Lublin, Ryszard Zbróg – President of the Staropolska Chamber of Industry and Commerce.

20 AUJK, Acts of the Rector's Office, R-016, reference no. 3316/23, The protocol of the meeting initiating operations of the Honorary Committee for Establishing Jan Kochanowski University in Kielce 13.02.2006, k. 10.

21 Between 2006 and 2013 the Academy received PLN 286M destined for expansion of the university campus (this financing was to be used to erect new facilities for the Main Library and the Foreign Language Centre; the Faculty of Mathematics and Natural Sciences of the academy was also to be expanded with new laboratories).

All the actions, taken at that time at the Academy, rapidly produced measurable effects. As soon as towards the end of 2007, the Academy met all the requirements for transforming into a specialist university (the Academy held the right to confer the academic degree of PhD in the disciplines of History (1989), Linguistics (1998), Physics, (2005), Biology (2007), Geography (2007), Fine Arts (2007), Pedagogy (2007) as well as the right to confer the academic degree of habilitated doctor in the discipline of History (2002)). At that time the university provided studies in twenty four fields and in more than 70 specialisations. The university educated 26 thousand students as well as two thousand students of postgraduate studies and employed approximately thousand academic teachers, including more than two hundred thirty professors and habilitated doctors. Due to the fact that all of the legal requirements for applying for changing the name from the Świętozyska Academy to a specialist university were met, all that remained to be done was preparing appropriate documents and launching the procedure for granting a new name to the institution. On the 4th of October 2007 the Senate of the Academy adopted the Act on transforming the Academy. The government of the Republic of Poland sent the draft of the Act to the Sejm on the 22nd of October; on the 7th of November, following the changes in the Government, these documents were sent to the Sejm once again with the goal of confirming the permission for continuing the procedure. The Sejm Commission for Education, Science and the Youth unanimously accepted the contents of the project on the 9th of January 2008 and on the 23rd of January the Sejm adopted through voting the draft of the Act on granting a new name – the Jan Kochanowski University of Humanities and Natural Sciences of Kielce (435 of deputies voted for, 1 withheld from voting, there were no votes against) (Act, 2008). Subsequently, the project became the subject of deliberations of the Senate of the Republic of Poland. The Senate Commission for Education, Science and Sport did not submit any critical remarks and the project received full support during the meeting of the Senate on the 6th of February 2008 (Sprawozdanie Stenograficzne, 2008, p. 51).

Securing the right to the status of a specialist university became a great success of the institution but when the number of rights to confer an academic degree of PhD grew, the ambitions and aspirations to become a classical university significantly intensified. During the meeting of the Honorary Committee on the 29th of January 2008, a decision to take up further intensive actions aimed at transforming the specialised university into a classical university in the future, was made over a symbolic glass of champagne (Kmieciak, 2009, p. 313). This indeed happened. The university received further rights to conduct doctoral proceedings in the fields of Political Sciences (2008), Chemistry (2009) and Health Sciences (2009).

In March 2011, the amended Higher Education Act came into effect. Among the newly worded articles there was a single article indicating that the name of a classical university can be borne by a university holding the rights to confer the academic

degree of PhD in at least 10 scientific disciplines Act, 18th of March 2011, p. 5). For the University of Humanities and Natural Sciences in Kielce which met these criteria this provision opened the path towards transforming from a specialist university into a classical university. The work aimed at finally securing the status and name of a classical university was accelerating. The appropriate documents were prepared rapidly. The General Council for Higher Education delivered a positive review and endorsed the draft of the Act regarding this issue 7th of July 2011. The draft of this act was read in the Sejm on the 29th of July. During her speech, deputy Marzenia Okła-Drewnowicz stated:

(...) the Jan Kochanowski University of Humanities and Natural Sciences in Kielce meets the requirements presented by the amended Higher Education Act to the institutions applying for the title and rank of a classical university. The university holds the right to confer the academic degree of PhD in 10 disciplines. (...) The university in Kielce is the largest public higher education institution in the Świętokrzyski region, it employs 1767 employees, including 1002 academic teachers, 244 professors and habilitated doctors as well as 559 assistant professors and assistants. The university provides education in 35 fields of study and 150 specialisations within the framework of seven faculties, including two faculties in the branch of the university in Pitorków Trybunalski. In the academic year 2010/2011 there were 19,840 students in total attending the university as well as 1730 postgraduate students. (...) The change to the name of Jan Kochanowski University of Kielce should be treated as a result of the dynamic development of the university and its scientific-education infrastructure and the expansive education offer connected to the higher levels of scientific research documented through e.g. the rights to confer academic degrees. Establishing Jan Kochanowski University of Kielce shall undeniably positively influence development of the Świętokrzyskie voivodeship as well as its capital – Kielce. It will become an event worthy of commemoration for all those who care for the Świętokrzyskie voivodeship (Okła-Drewnowicz, 2011).

The remaining deputies from Świętokrzyskie voivodeship delivered similarly sounding speeches. The voting on adopting the draft of the act on granting a new name to Jan Kochanowski University of Humanities and Natural Sciences in Kielce took place on the 29th of July 2011 (with 415 deputies voting for, 8 voting against) (Act, 29th of July 2011). Transformation of the specialist university into classical Jan Kochanowski University became a fact. On the 5th of August 2011 the act was reviewed by the Senate. The opinion of the Senate regarding the act was equally unambiguous. In his emotional speech Senator Grzegorz Banaś emphasised that the path everyone fully caring for and engaged in transformation of the HSP into a university walked along was a difficult one. Various challenges emerged at numerous stages of the transformation and were related not only to formal shortcomings, which as it turned out could be rectified, but also related to the numerous stereotypes defeating which was frequently more difficult than overcoming other barriers; the senator stated as follows:

At times we heard opinions regarding our region claiming that it is a region of a negative identity, a place from where people wish to migrate beyond their small homeland in search for a better life. However, I believe that the ambition, enormous effort and tenacity of numerous communities as well as the incredible dynamics of the development of the University resulting from the joint efforts of the entire academic community were of great significance and were decisive for the future of the region. All those people, people who were born, who live and work in the Świętokrzyski region, were aiming at effecting the change which would contribute positively to the identity of our region. And what is better for feeding ambitions than the opportunity of proper education? The opportunity of a better start into the adult life, the opportunity of supplementing own education to be able to better respond to the demands of the labour market? The University will become one of extremely important components of the process of freeing the Świętokrzyski region from this at times unjustified place among the B or C Poland regions (Banaś, 2011, p. 204).

Currently the University is the largest higher education institution in the region. It constantly develops and expands its educational offer (students of the University can select from among 50 fields of study and almost 150 specialisations). The number of independent scientific staff members who originate from the Świętokrzyski region and enter into a life-long relationship with the University is growing. The University possesses a modern research and education base, provides the opportunity of conducting specialised scientific research and engaging in comprehensive educational activities, admits students from the Świętokrzyskie voivodship and the surrounding areas but also from other areas of Poland, frequently remote, and from abroad. The University cooperates with various entities on the local, national and international level. The former Rector of the Jan Kochanowski University, prof. Jacek Semaniak, describes the essence of the current state of the University the best.

The Jan Kochanowski University is the largest academic centre in the region. It alludes to the idea of universal education. The University provides the opportunity of obtaining knowledge and engaging in research in a diverse range of scientific disciplines: humanities, social sciences, exact sciences, natural sciences, medical sciences, health and physical culture sciences and arts. Our University is closely affiliated with the Świętokrzyski region and Kielce, some of the most picturesque areas of Poland. The University is a place where higher qualifications can be obtained, ideas for professional development can be discovered and where one can enjoy own life. The University offers a modern scientific and education base, cooperates with other Polish and foreign universities as well as with regional institutions; the University continuously develops services related to careers of our students and graduates in order to maintain a proper relationship between the theory and the practice. I implore all employees and students to keep in mind the mission of the University and to contribute to development of our community, our University, our city and region – together for the better tomorrow (Folder, p. 3).

Works Cited

- APK 1 (Archiwum Państwowe w Kielcach). Komitet Wojewódzki PZPR w Kielcach, sygn. 11, IX-ta Statutowa Konferencja Wojewódzka PZPR w Kielcach 22.03.1962–23.03.1962.
- APK 2, Komitet Wojewódzki PZPR w Kielcach, sygn. 13, X Statutowa Wojewódzka Konferencja Sprawozdawczo-Wyborcza (19–20.12.1964).
- AUJK 1 (Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach), Akta Rektoratu, R-016, sygn. 3316/23, Protokół ze spotkania inauguracyjnego pracę Komitetu Honorowego na rzecz utworzenia w Kielcach Uniwersytetu Jana Kochanowskiego 13.02.2006.
- AUJK 2, Akta Rektoratu, R-016, sygn. 2059/200, Analiza możliwości przekształcenia Akademii Świętokrzyskiej w Uniwersytet.
- Banaś, G. (2011). 82. *posiedzenie Senatu w dniu 5 sierpnia 2011 r. Stanowisko Senatu w sprawie ustawy o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach*. Download from: http://ww2.senat.pl/k7/dok/sten/082/spr_82.pdf (12.05.2022).
- Bródka, P. (1969). Z dziejów walki o wykształcenie wyższe nauczycieli szkoły powszechnej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 2, 173–186.
- Bryda, W. (1936). *Życie i zgon seminariów nauczycielskich w naszym okręgu. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego*, 6, 168–172.
- Burda, P. (2011). *Kielecka droga do Uniwersytetu – kalendarium*. Download from: <https://echodnia.eu/swietokrzyskie/kielecka-droga-do-universytetu-kalendarium-zdjecia/ar/c3-8859301> (10.05.2022).
- Cetner, L. (1994). Seminarium Nauczycielskie im. Stefana Żeromskiego w Kielcach. *Ikar*, 6, 28–31.
- Chmielewski, W. (2007). *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych po II wojnie światowej*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Chodakowska, J. (1995). Uniwersyteckie studia pedagogiczne. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 36, 151–172.
- Cieśliński, S., Guldon, Z. (1984). Nauka w służbie regionu. *Życie Szkoły Wyższej*, 11, 37–47.
- Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim. *Dziennik Praw Państwa Polskiego* 1919, nr 14, poz. 185.
- Folder informacyjny*. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, b. d. i m. w.
- Grabowska, D. (2000). *Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6 czerwca 2000 roku; Wystąpienie Posła Sprawozdawcy Danuty Grabowskiej*. Download from: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Grzybowski, R. (2010). *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzybowski, R. (2000). Geneza wyższych szkół pedagogicznych i ich rozwój organizacyjny w latach 1946–1949. *Biuletyn Historii Wychowania*, 11–12, 35–45.

- Guldon, Z. (1984). Geneza i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach. In: *Skład osobowy na rok akademicki 1983–1984* (pp. 12–26). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Jaskiernia, J. (2000). *Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6 czerwca 2000 roku; Wystąpienie posła Jerzego Jaskierni*. Download from: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Jaśkowski, B. (2009). Wydział Matematyczno-Przyrodniczy. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 75–109). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kielce zasługują na uniwersytet (1997). *Głos Akademicki*, 6, 1–2.
- Kmieciak, M. (2009). Kalendarium. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 287–315). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kukulski, J. (2009). Filia w Piotrkowie Trybunalskim. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 256–271). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kulpa, J. (1963). *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Markowski, M.B. (2009). Wstęp. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 11–19). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Massalski, A. (1987). Szkolnictwo wyższe w Kielcach w 40-leciu Polski Ludowej. Zarys dziejów. Postulaty badawcze. In: J. Krasuski, Z. Ruta (eds.), *Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-leciu PRL* (pp. 197–208). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Massalski, A. (1991). Wstęp. In: A. Massalski (ed.), *Badania naukowe w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach w latach 1969–1989* (pp. 5–11). Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Okła-Drewnowicz, M. (2011). *Posiedzenie 87 Sejmu RP 6 kadencji z dnia 28 lipca 2011 roku; Sprawozdanie Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży o poselskim projekcie ustawy o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wystąpienie posłanki Marzeny Okły-Drewnowicz*. Download from: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata6.nsf/cf6cd6bc70d259a4c125738c004d6617/f2009c3ba3a9354fc12578dc0030e50c?OpenDocument> (30.04.2022).
- Pieter, J. (1972). Instytut Pedagogiczny w Katowicach. In: B. Suchodolski (ed.), *Instytucje Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego* (pp. 129–147). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Początki uczelni. Download from: https://web.archive.org/web/20140826133801/http://www.ujk.edu.pl/poczatki_uczelni.html (28.04.2022).

- Posiedzenie 80 Sejmu RP 3 kadencji z dnia 6.06.2000 roku.* Download from: <https://orka2.sejm.gov.pl/Debata3.nsf> (28.04.2022).
- Program prof. Adama Kołłątaja, *BUJKK* (Biblioteka UJK w Kielcach). Dz. Ż. S. kwiecień 1990, k. nlb.
- Protokół Nr XXV/2008 z sesji Rady Miejskiej w Kielcach, która odbyła się w dniu 23 czerwca 2008 roku, w godz. 10.00-14.00, w auli Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Żeromskiego 5.* Download from: http://www.bip.kielce.eu/documents/1036567/2703656/prot25_080623.pdf (30.04.2022).
- Ratajek, Z. (2009). Wydział Pedagogiczny i Artystyczny. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 111–131). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Renz, R. (2009). Władze uczelni. In: W. Caban, M.B. Markowski (eds.), *Droga do uniwersytetu 1969–2009* (pp. 21–34). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 19.06.1969 r. w sprawie utworzenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Bydgoszczy, Kielcach, Olsztynie i Słupsku. Dz.U. 1969 nr 18, poz. 134.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 29.09.1973 r. w sprawie przekształcenia Wyższych Szkół Nauczycielskich w Kielcach i w Zielonej Górze w Wyższe Szkoły Pedagogiczne. Dz.U. 1973, nr 39, poz. 232.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 7.09.1979 r. w sprawie nadania Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach imienia Jana Kochanowskiego. Dz.U. 1979, nr 21, poz. 127.
- Ruta, Z. (1983). Pedagogia, wyższe kursy nauczycielskie i instytuty pedagogiczne. In: J. Jarowiecki, B. Nowecki, Z. Ruta (eds.), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975* (pp. 69–71). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych* (1926). Vol. 2, elaboration Z. Zagórowski. Warszawa–Lwów: Książnica-Atlas.
- Sprawozdanie Stenograficzne z 5. posiedzenia Senatu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 6 i 7 lutego 2008 r. 5. posiedzenie Senatu w dniu 6 lutego 2008 r.* Download from: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k7/dokumenty/stenogram/005/spr5.pdf (28.04.2022).
- Starościak, J. (1972). Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. In: B. Suchodolski (ed.), *Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego* (pp. 38–88). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Styrcz, S. (1997). W Piotrkowie – na razie filia? *Głos Akademicki*, 6, 2.
- Szymański, A. (1975). *Zakłady kształcenia nauczycieli w kieleckim 1945–1970*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27.07.2005. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.

- Ustawa z 18.03.2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2011 r., nr 84, poz. 455.
- Ustawa z 23.01.2008 r. o nadaniu nowej nazwy Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dz.U. 2008, nr 39, poz. 227.
- Ustawa z dnia 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365, rozdz. 1, art. 3, p. 1,3.
- Ustawa z 29.07.2011 r. o nadaniu nowej nazwy Uniwersytetowi Humanistyczno-Przyrodniczemu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Dz.U. 2011, nr 185, poz. 1096.
- Ustawa z 7.06.2000 r. o nadaniu Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach nazwy „Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach”, Dz.U. 2000, nr 60, poz. 696.
- Walendzik, G. (2001). *Obrady Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w dniu 19 lipca 2001 roku, Wystąpienie posła Grzegorza Walendzika*. Download from: <https://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/595effc1afbb8582c1256b6e0044a58a/bafda20b886bc2dec1256b73003e9e0a?OpenDocument> (29.04.2022).
- Wojtyński, W. (1968). Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej. In: W. Okoń (ed.), *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Wybrane zagadnienia* (pp. 123–167). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wołoszyn, S. (1978). Z najpiękniejszych tradycji Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. *Studia Pedagogiczne*, 39, 147–154.
- Zaproszenie na „Wieczór Kielczan” z sierpnia 1992 roku*. BUJJK (Biblioteka UJK w Kielcach) Dokumenty Życia Społecznego, k. nlb.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 14.06.1954 r. w sprawie utworzenia dwuletnich Studiów Nauczycielskich i likwidacji Wyższych Kursów Nauczycielskich, Dz.U. Ministerstwa Oświaty z 30.06.1954, nr 9, poz. 68.
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 13.07.1937 r. w sprawie otwarcia państwowego pedagogium w Kielcach, Dz.U. 27.07.1937, nr 8, poz. 271.
- Zdrada, J. (2001). Obrady Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w 19.07.2001 r., Odpowiedź Jerzego Zdrady. Download from: <https://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/595effc1afbb8582c1256b6e0044a58a/bafda20b886bc2dec1256b73003e9e0a?OpenDocument> (29.04.2022).
- Żukowska, A.M. (2013). Wyższe Szkoły Nauczycielskie jako forma kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego na potrzeby szkół podstawowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 32, 328–342.

Abstract

The roots of the current Jan Kochanowski University of Kielce date back to 1969. At that time, wishing to meet the education demands of the Świętokrzyski region, a decision was made regarding establishing the Higher Teachers' School (HTS) with a humanistic profile which was supposed to educate the future teachers for primary and secondary schools. Initially the HTS provided education in six fields of study. In 1973 the school was transformed into the Higher School of Pedagogy. The same year education offer of the School was expanded to nine fields of study. In 1981 a division faculty was established in Pitorków Trybunalski which was transformed into School's Branch in Pitorków Trybunalski in 1999. The prerequisites for the future development of the University consisted not only of expanding University's education offer and infrastructure but also of meeting the requirements for receiving the rights to confer an academic degree of PhD (the first such rights were granted to the University in 1989). The dynamic development of the institution stimulated and mobilised the local scientific, self-government and church communities to make efforts aimed at transforming the School into a university. Upon the initiative of the Self-government Assembly of the Świętokrzyskie voivodeship in November 1996, the Foundation for Development of the HSP was established with the direct goal of effecting the merger between the Technical University of the Świętokrzyskie voivodeship and the HSP and thus forming the Świętokrzyskie University. In 1998 these plans ultimately failed. In 2000 the HSP was transformed into the Świętokrzyska Academy. After four years the Foundation for Development of the Świętokrzyska Academy reactivated under the leadership of deputy Przemysław Gosiewski and in February 2006 the Honorary Committee for Transformation of the Świętokrzyska Academy into the Jan Kochanowski University was formed. The first meeting of the Committee which consisted of scientists, politicians, self-government representatives and clergymen took place in September 2006. At that time the efforts of the scientific community were focused on obtaining the required number of authorisations and rights to confer academic degrees of PhD and habilitated doctor. These efforts were crowned in 2008 with transformation of the Świętokrzyska Academy into the Jan Kochanowski University of Humanities and Natural Sciences. Immediately a decision was made regarding continuing the work with the goal of establishing a classical university. This goal was reached in 2011. Since the 1st of October 2011 the Jan Kochanowski University of Kielce has been operating in Kielce.

Keywords: higher education, the Jan Kochanowski University, Kielce, history of the university

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

University of Opole

ORCID: 0000-0003-3779-8004

The path towards establishing the University of Opole

Introduction

In 1950, Opole became the capital of the newly established Opolskie voivodeship. In the past Opole was the capital of the duchy and when the duchy became a part of Prussia in 1816 it became the seat of the Regency of Opole. However, Opole did not have any academic traditions. In the interwar period, German social democrats indicated in 1932 that the Regency of Opole had the lowest education attainment rate in Germany and proposed that establishing a university could improve this state of affairs. However, following Hitler's arrival in power implementation of this idea became impossible (Nicieja, 1990, p. 11; Nicieja, 2004, p. 190). During the period when Opole was a part of Germany this area was primarily inhabited by the people of German origin residing in the cities and by more than 500 thousand people of Polish descent residing in the rural areas. There was no Polish intelligentsia. The Opole Silesia region remained beyond the territory of Poland for over 600 years and the German staff policy of the XIX and the XX century made social promotion of the local residents dependant on the degree of their affiliation with the German nation. Until conclusion of the Second World War the qualified personnel was educated in the German interior. In the interwar period and earlier still persons possessing money and motivated enough to change their social standing could receive education in secondary and tertiary German schools. Graduating from these schools was usually related to the loss of graduates to the detriment of the Polish minority in the Opole region.

Following the conclusion of the Second World War, this region became a part of the Polish territory. In 1945 the region of Opole was almost completely devoid of intelligentsia because German engineers, teachers and officials had departed to other regions. After the end of the conflict this rural area primarily experienced influx of the farmers from the Eastern Borderlands and the central Poland among whom there were no people possessing higher education.

The attempts at establishing a humanities university

Under such circumstances political authorities were making efforts aimed at establishing an academic institution in Opole since the Fifties of the past century. These efforts were at that time political in character. During the meeting of the Presidium of the National Voivodeship Council in Opole towards the end of 1952 the ideas were considered concerning establishing: a Higher Agricultural School – as intended by the head of the Agriculture Department, Jan Baron, establishing a Medical Academy – as advocated by the head of the Health and Welfare Department, Norbert Jacoby, and establishing a Higher School of Pedagogy – as envisioned by Teodor Musioł, the then head of the Education Department of the National Voivodeship Council. Teodor Musioł justified his proposition with the necessity of developing own teaching staff intended for work in the region of Opole because the teachers settling in the area were usually graduates of secondary pedagogical schools.

At that time the Opole region was rather peculiar in character and nature. The native population remaining in the area consisted of graduates of German schools and was in large part using the local Silesian dialect. Thus the process of re-Polonisation had to be carried out which required personnel with excellent substantive preparation who were familiar with the historical background and condition of these lands. T. Musioł used the following arguments to support his proposition:

working as an Educational Officer I was able to notice the teachers who were not familiar with the community and the area in which they were supposed to work; they did not know its history and specificity. It is why a school of humanities and a modern teacher are needed in this period crucial for the Opolski region, the time following the long period of extensive Germanisation (Borek, Jakubowski, 1970, p. 12).

T. Musioł recalled several year later:

Since I have taken over this position – I have been occupied with the idea of establishing the Higher School of Pedagogy in Opole. (...) ... I frequently indicated the need for establishing a higher education institution in Opole which would be closely connected to the life of the Opole region, its needs and culture-education aspirations. It was so because the region of Opole was returned to Poland deprived of own intellectual elites (Musioł, 1970, p. 263).

T. Musioł convinced Jadwiga Ludwińska, the II Secretary of the Voivodeship Committee of the Polish United Workers' Party who was responsible for the affairs of culture, education and science, to his idea.

This idea began to materialise when the significant accommodation and staff-related difficulties emerged in the State Higher School of Pedagogy in Wrocław which was established and was operating since the 1st of September 1950. This school was

established on the grounds of the Ordinance of the Council of Ministers of the 29th of November 1950 regarding establishing the State Higher School of Pedagogy in Wrocław as a higher vocational school formed on the foundation of the Institute of Pedagogy of the Polish Teachers' Union. The School operated in extreme accommodation conditions but it possessed a very strong education and teaching staff. The Ministry of Education demanded from the management of the School to either provide the School with proper premises and facilities required for studying or to relocate to a different city. Opole demonstrated the willingness and capacity for establishing conditions conducive to development of the School (Borek, Jakubowski, 1970, p. 19).

The official works regarding establishing the HSP in Opole were launched upon the application submitted by T. Musioł on the 12th of June 1953. The factors hindering establishment of the School consisted of the shortage of a proper scientific staff and inadequacy of the scientific book collection available on site. Under the pressure of *fait accompli* (developing campus and erecting School's facilities without proper permissions) the central authorities began to consider moving the Wrocław HSP to Opole (Nicieja, 2004, p. 16). The efforts made by T. Musioł and the party authorities in Opole resulted in the accommodation problems of the Wrocław school contributing to the Council of Ministers making the decision regarding moving the seat of the school from Wrocław to Opole on the grounds of the Resolution no. 698. Changing School's location was primarily related to political issues. Opole was to become the science and research centre engaged in the studies on the history of Silesia, its culture and language. During inauguration of the first academic year on the 2nd of October 1954 the Vice-Minister for Education said:

Opening the first higher education institution in the region of Opole is the event of momentous political and cultural significance. (...) The goal of this school is to prepare the teaching staff for the rapidly developing schools. (...) Schools always held great influence over the region of Opole. A school was a hotspot for Polish tradition and a centre of national and social work. In reference to this tradition we wish for the HSP to become a focal point of scientific, cultural and educational work, a source of political and educational influence on the community of Opole, on the villages and towns of the region (Kolbuszewski, 1960, p. 112).

The Higher School of Pedagogy in Opole

Following the subsequent relocation of the HSP to Opole in terms of organisation the School consisted of two faculties: the Faculty of Philology and the Faculty of Mathematics and Physics. From the very beginning appropriate accommodation conditions were established for didactic work. The School received the school buildings previously belonging to the Pedagogical Secondary School (the three buildings located at

Luboszycka Street). The buildings had classrooms for delivering lectures, a library and rooms for the commuting teaching staff. These rooms were necessary because the teaching staff initially consisted of the employees from Wrocław, some of whom decided to move to Opole permanently. The academic youth was provided with 350 spots in three dormitories.

Work was simultaneously progressing on erecting own didactic facility and a dormitory hall. As early as in January 1954 T. Musioł organised the Civic Committee for Development of the Higher School of Pedagogy. Although the construction works had come across numerous hindrances these obstacles were ultimately topped and within two years time a new building and a hall of residences were released for use. A year later construction work concluded on the accommodation facilities with 26 apartments for teaching staff – a fact which significantly improved living conditions of the teaching staff. Many teachers commuting from Wrocław took residence there. The infrastructure of the School improved and the number of students was growing. The continuous and dynamic growth of the School was evidenced through development of new study courses and growth of the scientific personnel. The authorities of the school experienced support and care of the political authorities of the region as well as the administration of the city and the voivodeship throughout the entire period of adapting to the new location.

Establishing the HSP significantly contributed to development of the scientific and cultural life in Opole. “Kwartalnik Opolski [Opole Quarterly]” journal was launched under the initiative of the staff of the Faculty of Pedagogy in December 1954; its primary tasks consisted of “discovering, learning and recording the truth of the past of the Silesian Opole region and participation in shaping the awareness and culture of the socialist nation” (Borek, Jakubowski, 1970, p. 69). The Opole Division of the Adam Mickiewicz Literary Association was established in 1955 upon the initiative of the staff of the Faculty of Pedagogy; the Association invited exceptional Polish philologists to deliver open lectures. Upon the initiative of the then Rector, prof. Stanisław Kolbuszewski “Zeszyty Naukowe [Scientific Notebooks]” university journal began publishing as early as in 1956 in order to support scientific development of young employees of the School (Kolbuszewski, 1960, pp. 116–117).

The subsequent years were characterised by the constant growth in the number of scientific staff members their promotions, growing number of students and development of new fields of study and courses. Throughout the years requirements were met concerning obtaining full academic rights, i.e. the rights to conduct post-doctoral proceedings and habilitation proceedings.

,Riding the wave of the October transformations students were discussing in the very first years of activity of the HSP in Opole the issues of reforming the Higher School of Pedagogy into a university with the contemporary authorities of Voivodeship Governor’s office. These ideas were treated as a utopian pipe dream (Nicieja, 2004,

p. 191). Also in the Sixties of the past century the voices concerning taking actions aimed at fulfilling the dream of residents of Opole regarding establishing a university in the city rose among the scientific community.

The work towards establishing a university

The struggles aimed at establishing a university lasted more than twenty years. Various professional circles of Opole and the region joined the discussion on this subject. Meetings were organised between the authorities of the School and the voivodeship in the Seventies of the XX century during which the possibility of realising the postulate concerning securing the rank of a university for the HSP was discussed. During the meeting held on the 8th of May 1970 with Artur Starewicz, the Secretary of the Central Committee of the Polish United Workers' Party responsible for the affairs of science and culture, prof. Jan Sereyka claimed that: "We are taking actions aimed at transforming the Higher Pedagogical School in Opole into a university through establishing the Faculties of Law, Economy and Agriculture" (Malarski, 1994, p. 21). The Central Committee's Secretary undertook to try to convince the authorities in Warszawa of the need to establish a university in Opole. December 1970 and the changes it brought to the government and the party authorities changed this attitude.

The efforts concerning establishing a university gained in strength in the Eighties of the XX century. The leadership of the Higher Pedagogical School as well as the political authorities of the Opolskie voivodeship took actions addressed to the state and political authorities concerning transforming the School into a university. Unfortunately, at that time these actions received no support from political authorities nor were they supported by the leadership of other Polish universities. Even in the Opole community there were opponents of this concept. Journalists were particularly prominent opponents of the idea and justified their attitude in the following way:

Working towards establishing a university in Opole is a display of a peculiar megalomania. Opole is an environment and community too insignificant to meaningfully contribute to the scientific life of the country. The status similar to an American college is sufficient enough for the HSP in Opole.

This argument was also used by the other neighbouring academic centres, the Ministry of Science and Higher Education and the Department of Education of the Central Committee of the PUWP. Similarly, the representatives of the central and voivodeship-level Party circles indicated that the endeavours regarding establishing a university in Opole are pointless (Nicieja, 2001, pp. 53–55).

Employees of the HSP were the primary instigators of the actions aimed at establishing a university in Opole. At that time, in 1981, the employees referred to and invoked the political, economical and socio-cultural arguments. The political arguments

were based on the specificity of the region and the lack of own intellectual elites (intelligentsia) during the period of region's allegiance to Germany. During the period of the Polish People's Republic (the PPL) the higher education in the Opole region was neglected; this fact resulted in the outflow of educated residents to cities where they could take up university-level education.

The discussion regarding the need for establishing a university was interrupted by introduction of the martial law on the 13th of December 1981. Professor Marian Adamus, Rector of the School in the difficult 1981–1984 period, was a person particularly involved in the activities related to transforming the HSP into a university. In his electoral agenda, prof. Adamus indicated that the possibility of transforming the School in Opole into a classical university existed should the School met the substantive and organisational requirements – the same requirements other universities operating in the country had to meet. During prof. Adamus's term of office the number of independent employees, both the employees procured externally and the employees produced as a result of the academic promotion of the scholars from Opole, grew significantly. Prof. Adamus also worked towards improving the education facilities' support base, for instance he was able to secure the building initially intended for the Voivodeship Committee of the PUWP and converted it into the new premises for the school library following conclusion of construction and modernisation works (Nowakowska 2012, p. 12).

In 1984, the period difficult and tumultuous for the entire Poland, the issue concerning establishing a university in Opole through transforming the HSP was debated in the press and radio of the Opole region. During the martial law period of 1982 the Patriotic Movement for National Rebirth was established and the then Vice-Rector for Science, prof. Maria Nowakowska, became involved with it. Upon her application the Voivodeship Council of the Patriotic Movement for National Rebirth in Opole adopted the *Resolution regarding supporting the initiative of establishing a university in Opole* on the 28th of October 1983. Jan Dobraczyński – the Chairman of the Patriotic Movement for National Rebirth- was appealed to with a plea for support and taking actions on central authorities' level (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, 1988, p. 2). Prof. M. Nowakowska along with assistant professor Stanisław Gajda organised talks regarding establishing a new university on the local and central levels. Unfortunately, the central authorities were not sympathetic towards this initiative and communicated that no actions related to the issue of establishing a university in Opole will be taken.

The discussions regarding establishing a university were also initiated during the term of office of the subsequent rector, prof. Stanisław Krochman; in the autumn of 1984 the team consisting of Rector's coworkers developed a concept for transforming the HSP into a university. This concept was discussed during the open meeting of the PUWP in December 1984 (Kochman et al., 1985 p. 32). Some of the participants of the meeting were sceptical towards this concept and considered it impossible to

implement. During the discussion questions were posed whether the issue consisted of factually establishing a proper university or only in changing the name of the School. Some believed that the demands regarding establishing a university in Opole were a display of the inferiority complex of the Opole community. During the voting only 20% of voters were in favour of establishing a university (Nicieja, 2004, p. 161). We must recall that at that time the Opole HSP was recognised as the best pedagogical higher education institution in the country. This view was expressed by ministers Benon Miśkiewicz and Jacek Fisiak in the appropriate missives imparting a wide range of autonomy upon the School along with the right to engage in far reaching experiments regarding education methods. This is why many of the voting indicated that it is better to be the best Higher Pedagogy School than the worst university.

The issue of establishing a university in Opole was also tackled during the Sejm election campaign in 1985. According to propositions the new university was supposed to be established on the basis of the merger between the HSP and the Higher Engineering School. The involvement of prof. M. Nowakowska in the efforts related to establishing a university continued and on the 27th of September 1986 a resolution was adopted during the meeting of the Voivodeship Council of the Patriotic Movement for National Rebirth regarding launching the new stage of the work towards establishing a university. The task of M. Nowakowska was to form a group of people from both Schools willing to launch and take actions aimed at integration of both institutions. It was the so called Initiating Work Team consisting of 9 people (Nowakowska, 2021, p. 13) ; the Initiating Work Team developed the initial concept for establishing a university on the basis of integration of two Schools. This concept was widely discussed during the open public meetings with various groups of residents of the region and was met with approval. Unfortunately, this initiative was received very poorly by the central and local press as well as by some of the academic communities. These attacks were systematically repelled, primarily by Stanisław Nicieja, by presenting substantive justifications published in the regional and local press (Nowakowska, 2012, p. 13).

The emerging difficulties did not inhibit the efforts related to establishing a university but certain problems came to light regardless. In 1988 the opinion of employees and authorities of the Higher School of Engineering on the issue of combining both Schools and establishing a university was negative. School's authorities supported the idea of establishing a university but without participation of the HES. In March 1988 the Social Committee for Establishing a University in Opole was founded and PhD Kazimierz Dzierżan – voivode of the Opolskie voivodeship – became its Chairman. Members of the Committee developed three models of a university. The first two models assumed merging the HSP and the HES whereas the third autonomous model assumed establishing a university through transforming the HSP. Alas, the third model had little to no chance of succeeding. The shortest path towards a university led through realising one of the first two models. However, realising these merger-based

models was impossible because the authorities of the HES, its Senate and Rectorate, did not express their permission (12th of October 1988). Simultaneously the voivodeship Party authorities forced by the central authorities withdrew from participation in the actions aimed at establishing the University (Nowakowska, 2012, p. 27). Under these circumstances prof. M. Nowakowska turned on the 17th of November 1988 to the Bishop of Opole, Alfons Nossol, for expressing his opinion on the matter. The bishop supported the actions of the committee and simultaneously indicated that he wished for the Faculty of Theology to be included in the structure of the new university. Establishing this new university would be possible on the foundation of the Diocesan Theology and Pastoral Institute, which was a branch of the Catholic University of Lublin and the Higher Theological Seminary in Nysa. Such solution should also be satisfactory to the Ministry of National Education because the Ministry indicated in multiple instances that establishing a university should be effected on the basis of integration of Polish higher education institutions (Nossol, 1994, p. 4). In December 1989 bishop Nossol invited the Minister of National Education, prof. Henryk Samsonowicz, to Opole to demonstrate the actions for the benefit of establishing a university already taken by the community. The minister indicated that the only way for the university to be established was the integration with the HES. However, the HES did not approve of this idea. The Bishop himself engaged in a dialogue with the Senate of the HES but the discussions produced no results. In 1990 the attempt was made at establishing a federal university in cooperation with the HES. In the initial stage these two institutions were supposed to retain their financial independence. This proposition was also rejected by the other School (Nowakowska 2012, p. 30).

Since December 1991 the office of the Chairman of the Committee for Establishing a University in Opole was held by Bishop A. Nossol (this position was relinquished by K. Dzierżan). At that time the draft for “*the Application for establishing a University in Opole through merging the Higher School of Pedagogy, the Diocesan Theological and Pastoral Institute and the Silesian Institute*” was presented. Unfortunately the director of the Silesian Institute did not approve of this proposition. Therefore only the HSP and the Diocesan Theological and Pastoral Institute were willing to form the new higher education institution. At that time the conditions and requirements for establishing a new university were not clearly defined by the Ministry. Vice-minister for National Education Roman Duda obliged towards the end of 1991 to define these requirements clearly. The “Substantive requirements for establishing a university-type higher education institution” were developed upon his initiative. In 1992 also the General Council for Higher Education formulated the criteria a community wishing to establish a university would have to meet. What these criteria were? A higher education institution wishing to transform into a university would have to employ 60 independent scientific employees, provide Master’s degree courses in 6 fields of study, hold the right to conduct doctoral proceedings and confer an academic degree of PhD in 6 disciplines and

the right to confer an academic degree of habilitated doctor in 2 disciplines. Additionally the HSP in Opole had to procure positive reviews of three university Senates from: the Jagiellonian University in Kraków, the University of Warsaw and the University of Wrocław. The HSP did not meet one requirement – the School lacked the rights to conduct doctoral proceedings in one discipline. This criterion was met in 1993.

The application for establishing a university was delivered to Minister Andrzej Stelmachowski by Bishop A. Nossol in March 1992. The application was passed for review to the General Council for Higher Education which turned to three universities for expressing opinion: the Jagiellonian University in Kraków, the University of Warsaw and the University of Wrocław. All these universities were supportive of the endeavours of the community of Opole, although the University of Wrocław submitted a long-term proposition for their realisation. On the 13th of February 1993 the General Council for Higher Education accepted the initiative of establishing a university in Opole. The final version of the *Application for establishing the University of Opole on the basis of the HSP and the Diocesan Theological and Pastoral Institute* was prepared in June 1993. This version of the application served as the basis for the legislative procedure in the Sejm and the Senate. On the 2nd of July 1993 Bishop Nossol and Rector of the HSP, prof. Jerzy Pośpiech, passed the application to Prime Minister E. Suchocka and the Minister of Education. Unfortunately, the Social Committee of the Council of Ministers did not approve of establishing a university in Opole quoting lack of funds for realisation of this goal as justification (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, 1993, Senat, p. 31). Dissolution of the cabinet of Hanna Suchocka, who was interested in developing a rapid legislative path for establishment of a university in Opole, hampered and inhibited the actions regarding this matter.

Under these circumstances the parliamentarians from Opole, upon initiative of left-wing deputy Jerzy Szteliga – an assistant professor at the HSP in Opole, submitted the draft of the act directly to the Sejm towards the end of 1993 and thus skipped the cabinet level. On the 15th of December 1993 the issue was reviewed by the Sejm Commission for Science and Higher Education and was approved (Archiwum Uniwersytetu Opolskiego, Prtokoly, p. 149). On the 10th of March 1994 all parliamentary clubs supported the application during meeting of the Sejm. A voting was carried out as a result – out of the 363 present deputies 353 voted in favour of establishing a university, 3 voted against and 7 withheld from voting.

The Ministry of National Education began preparations for drafting the Act on establishing the University of Opole which was to be the first public university following the conclusion of the Second World War to include the Faculty of Theology within its structure. The permission for establishing the University was also granted by the Polish episcopate. Bishop A. Nossol also applied to the Catholic Education Congregation in Rome for launching the procedure for the canonical founding of the Faculty of Theology at the University of Opole. The procedure concluded on the 12th of September

of 1994 with the Congregation issuing the Decree regarding establishing the Faculty of Theology (Nowakowska, 2012, p. 38).

In October 1994 the first academic year of the twelfth Polish university was inaugurated. At that time the University of Opole consisted of four faculties and provided education to 9050 students. The newly established university presented an opportunity of further dynamic development to the academic community of Opole. Over nearly thirty years of operations the University contributed to sparking education aspirations and interest in the broadly understood humanities and thus became the centre of the intellectual life in the Opole Silesia region.

Works Cited

- Archiwum Uniwersytetu Opolskiego. Akta wychodzące Fundacji Uniwersytet Opolski 1988–1994, sygn. 3/13/97.
- Archiwum Uniwersytetu Opolskiego. Protokoły Senatu 1989–1994, sygn. 3/13/01.
- Borek, H., Jakubowski, J. (eds.), *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa*. Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Grobelny, S. (1970). Organizacja Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. In: H. Borek, J. Jakubowski (eds.), *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa* (pp. 19–35), Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Kolbuszewski, S. (1960). Z dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. *Kwartalnik Opolski*, 1 (21), 107–122.
- Musiół, T. (1970). U narodzin pierwszej uczelni wyższej na Opolszczyźnie. In: H. Borek, J. Jakubowski (eds.), *Dwudziestolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu 1950–1970. Księga pamiątkowa* (pp. 263–269). Opole–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu.
- Kochman, S., Kołaczkowski, Z., Korbel, J., Nicieja, S., Waclawek, W. (1985). Koncepcja przekształcenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu w Uniwersytet. *Kwartalnik Opolski*, 2 (121), 29–38.
- Malarski, S. (1994). Droga do uniwersytetu. Aspekty prawno-organizacyjne. *Śląsk Opolski*, 3 (21), 21–34.
- Nicieja, S. (2004). *Alma Mater Opoliensis. Ludzie-fakty-wydarzenia. Księga jubileuszowa w 50. Rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu i 10 rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nicieja, S. (1990). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu 1950–1990*. Opole: Instytut Śląski.
- Nicieja, S. (2001). Jak „bronić” uniwersytetu. *Indeks*, 3–4 (25–26), 53–55.

Nowakowska, M. (2012) (ed.). *Droga do powołania Uniwersytetu Opolskiego i stan jego dojrzałości po 18 latach*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Nossol, A. (1994). „Ideologia” i znaczenie Uniwersytetu Opolskiego. *Śląsk Opolski*, 3 (21), 3–5.

Abstract

The goal of this paper is to present the difficult path towards establishing a university in Opole. In 1994 the University was established through merging the contemporary Higher School of Pedagogy with the Opole branch of the Catholic University of Lublin. The efforts regarding transforming the HSP into a university took more than 20 years. Particular involvement in the matter was displayed by the employees of the institution, the Bishop of Opole and the administrative authorities of the voivodeship. The University created actual opportunity of taking up university-level studies by the local youth on site, without the need for moving out to another region. The attempt has been made on the basis of the available monographs, studies and archival materials at reconstructing the path the consecutive Rector authorities had been taking since 1970 until the establishment of the University of Opole by the Sejm of the Republic of Poland on the 10th of March 1994.

Keywords: the University of Opole, the Higher School of Pedagogy, local community initiatives, political background, cultural background

BARBARA JĘDRYCHOWSKA

University of Wrocław

ORCID: 0000-0001-6616-783X

The University of Wrocław as the inheritor of the Lviv science and culture (1945–1952)

The beginnings of the university operations in Wrocław date back to year 1702 when Leopold I bestowed upon the Jesuit College the rank and status of a two-faculty catholic academy (*Akademia Leopoldyńska [Leopoldin Academy]*). Dissolution of the Jesuit order resulted in transferring the academy under custody of the state. In the wake of the merger between the College and the protestant university in Frankfurt (*Viadrina*) in 1811 the King's University of Wrocław (*Koenigliche Universität Breslau*), which held the right to maintain five faculties, was established on the grounds of the decision made by Prussian king Friedrich Wilhelm III. The university operated under its Latin name *Universitas Litterarum Vratislaviensis* and its goals consisted of bolstering standing of the Prussian state in the eastern frontier (a university "in the German east"). The University occupied a special position among the higher education institutions in the city even after the King's Higher School of Technology (*Koenigliche Technische Hochschule*) was opened in 1910. The following year the University received a new name referring to its founder: *Friedrich-Wilhelms-Universität (the Friedrich Wilhelm University)*; the name remained until the conclusion of the Second World War. Officially the University also operated as *the University of Wrocław (Breslauer Universität)*. Following year 1933 the University was subordinated to the party agency (NSDAP) (Pater, 1986, pp. 9–14). The contemporary ministerial resolutions maintained the separate character of the authorities of the University and the Technical University but the institutions shared common budget, administration and educational officer.

In January 1945 the University and the Technical University were closed as a result of the Soviet army moving closer to *Festung Breslau* (Kulak, 1994, pp. 78–89). On the 9th of May, three days after the city surrendered, the first members of the Science-Culture Group (later transformed into the independent Delegation of the Ministry of Education for the Lower Silesia), the core of which consisted of the academic staff from Lviv, came to Wrocław. The group was led by the Representative of the Ministry of Education for Securing Post-German Universities' Property – prof. Stanisław Kulczyński, the former Rector of the John Casimir University of Lviv. His coworker and co-organizer of the developing University was a Lviv jurist, prof. Kamil Stefko, who in 1946 established in Wrocław the Higher School of Commerce in cooperation with the Higher School of International Commerce in Lviv; the Higher School of Commerce

was, later converted into the Higher School of Economy (M. Pater, 1986, pp. 58-59). There were also officers of the Home Army among the group coming from Lviv who were soon after joined by participants of the Warsaw Uprising, including Tadeusz Mikulski who in 1946 received the academic title of a professor and founded Polish language studies at the University.

The representatives of authorities who came to the city with the task of preparing the conditions for establishing a Polish university in this area were facing a difficult challenge. Firstly, the infrastructure of scientific institutions, which was damaged or destroyed over the course of military operations, had to be secured. During these military operations and shortly following their conclusion the University Library which possessed 780 thousand volumes lost nearly two thirds of its resources. Some of the books were destroyed during the bombardment of the city, e.g., in February 1945, but the majority of volumes burned during the fire which broke out three months later, on the night between the 10th and the 11th of May. Only the book collection which was moved out from Wrocław was saved (Migoń, 1994, pp. 72–75). Attempts were made during the siege of the city at securing the documents located in the University Archive by moving these documents from the tower of the University building to the ground floor where “[documents] stayed piled up until the end of the war”; nevertheless, the documents were damaged during the bombing raids (Drozd, 1994, p. 93). Following the surrender of Germans numerous destroyed valuable old prints and manuscripts were discovered on the barricades erected during the siege of the city. Museums of Wrocław were in ruins. Only 40% of the buildings of the Technical University and the University could be relatively rapidly adapted to the new tasks despite the fact that explosives and arms were frequently stored in the cellars of said buildings. In the majority of cases the scientific equipment could not be recovered: “Everything fragile was broken, everything made of metal was consumed by rust” (Pater, 1986, p. 58). However, the damage and the losses suffered by the archive and library collections were not always results of military operations. Such was the case of the secret Lviv newsletters from the German occupation period which were moved from Lviv to Wrocław along with the archive of the Home Army and the collection of Ossolineum as a part of the first shipment in July 1946 (Matwijów, 1996, pp. 100–114). There was no time for cataloguing these newsletters because they were confiscated and ultimately lost (Klimowicz, 2005, p. 141).

The University of Wrocław was established on the debris and rubble of the city ruined in nearly 80% which served as a haven for resistance fighters, participants of the Warsaw Uprising, the soldiers from the area of Zamość, the displaced from the east and “other refugees searching for their place under the sun” (Klimowicz, 2005, p. 127). Despite the horrific scale of the post-war destruction the city was still exposed to instances of ransacking and looting: from bricks, furniture and radiators to works of art. Not only the so-called “rabblers”, people living among rubble and debris and devoid of

sustenance, participated in this practice, but also the looters from the central Poland and Soviet soldiers. In fear of looters the Rector founded the University Guard in June 1945 (in December this unit was renamed to the University Militia).

Despite the unbelievably difficult working conditions, utter chaos of the initial actions and the “forms of working towards stability and normalisation only materialising recently the University was already a certain constant, an already formed centre” (Kubikowski, 1962, p. 9). These circumstances were of major significance for the city – it was not the city which established the University but instead the University contributed to establishing and developing the new Wrocław and influenced its functioning by becoming a major “city-forming factor” (Wrzesiński, 2002, p. 24).

The foundation for the new city and the university community consisted of the arriving settlers, primarily coming from Lviv. In June 1946 Stanisław Kulczyński drew attention to this fact in his Rector Speech during the inauguration of the academic year at the University and the Technical University: “We are the substantive inheritors of the ruins of the German Wrocław and the spiritual inheritors of the frontier culture of Lviv” (Kulczyński, 1947, p. 58). The nature of the Polish Wrocław and its University was shaped by the customs and culture of Lviv. This cultural influence was also facilitated by the scientific staff members who were primarily influenced by the traditions of the John Casimir University in Lviv and the Lviv Polytechnic National University, the scholars who were referring to “understanding of the university work as a service in the social interest” (Wrzesiński, 1994, p. 101) – i.e. service performed not only for the benefit of the city but the entire community and the nation as well. The first group of the Lviv academicians was joined by the scientific staff from other academic centres; these newcomers adopted

the traditions and values which were transferred from the idealised Lviv [as their own]. Their dream was to establish and develop near the Odra River that which was related to the traditions of the lost heritage of their Lviv homeland and to the Polish mementos and relics among which the John Casimir University and the Ossolinski National Publishing House were of particular and special significance. It was at that time when the conviction regarding the particular and special character of the university work was consolidated – the work taken up not only in professional terms but also in the context of the mission which was to decide the persistence and survival of Lviv values under the new structures and within the old, post-German halls (Wrzesiński, 2002, pp. 24–25).

On the 24th of August 1945, the Government of National Unity issued the Decree on Transforming the German Higher Education Schools into “the Polish State Academic Schools”. On the grounds of this Decree the University merged with the Technical University and began to operate in Wrocław as a single institution sharing common Rector, Senate, budget and administration. Four faculties were established under the Technical University and six faculties were established under the University: the Faculty of

Humanities, the Faculty of Law and Administration, the Faculty of Natural Sciences, the Faculty of Agriculture (with the Department of Horticulture), the Faculty of Veterinary Medicine, the Faculty of Medicine (with the Department of Pharmaceutics); the Faculties of Mathematics, Physics and Chemistry common for both institutions were also established. Opening these faculties was made possible owing to the teaching and scientific staff coming to Wrocław from the Lviv academic schools: the Agricultural College, the Veterinary Medicine Academy and the Higher School of International Commerce (Pater, 1986, p. 58).

The first inaugural lecture of the 1945/46 academic year was delivered under the combined structure of the University and the Technical University on the 15th of November 1945 at the Faculty of Mechanical and Electrical Engineering of the Technical University by prof. Kazimierz Idaszewski – the professor of the Lviv Polytechnic National University and an electrical engineering specialist. The first Rector of the combined Universities was a botanist and the Rector of the Lviv University – prof. Stanisław Kulczyński. Also the subsequent Rectors originated from the academic community of Lviv: a mathematician, prof. Edward Marczewski, and a zoologist, prof. Kazimierz W. Szarski. The main organiser and director of the Institute of History was a professor of the Lviv University and a member of the Scientific Association of Lviv and the Science and Culture Group – Karol Maleczyński. A physicist from Lviv who was later appointed to the position of the Deputy Minister of Education in the Lower Silesia, prof. Stanisław Loria, came to Wrocław with the same group. In 1946, the first Director of the Dermatological Clinic, prof. Jan Lenartowicz, was previously the Director of the University Dermatological Clinic in Lviv. Professor Antoni Knot, a graduate of the Lviv Faculties of History and Polish Language Studies, was appointed to the office of the director of the University Library in September 1945. In 1946 Professor Antoni Knot also took over the care over the Ossolineum collection transferred from Lviv to Wrocław – initially as the General Secretary of the Ossolineum Friends Society and in the 1947–1949 period as the Managing Director of the Ossolinski National Publishing House in Wrocław. The Library was a scientific and research institution and its collection constituted a major and valuable scientific foundation for students and employees of the University. It was also a place of significance for the Lviv repatriates (Głos Ludu, 1946, no. 202)

During the first stage of the post-war operations of the University the scholars from Lviv constituted a decisive majority therein and owing to their rich experience they established conditions conducive not only to cross-disciplinary team research but also to founding scientific associations. They were responsible for opening the Wrocław division of the Mathematics Association in the autumn of 1945 with the goal of continuing Association's pre-war Lviv operations. In 1946 they also moved the "Pamiętnik Literacki [Literary Memoir]", a unit of the Adam Mickiewicz Literary Association operating in Lviv, to Wrocław where it began its operations (Fita, Świerczyńska, 1990,

p. 166). In the same year the Science Association consisting of six departments was established in Wrocław upon the initiative of prof. Stanisław Kulczyński and continued traditions of the Lviv Association for Supporting Polish Science operating in years 1901–1919 as well as the traditions of the subsequent Science Association operating until 1939. Tasks of the Association consisted of initiating and coordinating scientific research (the forms of research impossible to conduct at the University), promoting science and publishing activity (Wrzesiński, 1994, p. 102). The Lviv traditions of maintaining the relationship between the University and literature were represented by the “Zeszyty Wrocławskie [Wrocław Notebooks]” academic quarterly launched in 1947. The quarterly publication was co-edited (with prof. Mikulski) by Anna Kowalska, a writer born in Lviv and a student of Classical Philology and a graduate of Romance Language Philology. University’s publishing house also cooperated with the exceptional and distinguished creators connected to the pre-war Lviv, among them: Julian Przyboś, a poet, prof. Juliusz Kleiner, a literature historian affiliated with the Lviv University, and Stanisław Rospond, the associate professor of the local university and a linguistics specialist who in 1945 presided over the Silesian Commission for Determining Names of Towns and Villages. “The journal was one of the most ambitious literary and scientific journals among the resurgent post-war Polish humanities community” (Biernacki, 1985, p. 681). For a brief period (1947–1948) the journal was published by the Community of Polish Language and Literature Enthusiasts’ established in Wrocław in January 1946 by Anna Kowalska who was its first leader.

Despite the very difficult living conditions Wrocław did not want for candidates for studies. In the 1945/46 academic year 1271 students were admitted to the University, in the 1948/49 academic year this number tripled and continued to grow in the subsequent years (Pater, 1986, p. 59). However, for a long time some of University’s students could not find accommodation, experienced shortages of sustenance and thus were forced to seek employment and take up a job. Simultaneously the students and the scientific staff of the University were involved in clearing the city of rubble and debris and in restoration of not only the University but also the city. Under such circumstances differences in origin, religious creed or political beliefs were meaningless.

Professors and students of Wrocław experienced the commonality of fate resulting from the war-time experiences and new threats. A certain peculiar biological survival force resulted in people behaving rationally in this surreal environment and even displaying a certain optimism regarding their future despite the surrounding atmosphere akin to awaiting a cataclysm (Klimowicz, 2005, p. 139).

The contemporary Poland, deprived of independence in the international arena and completely subordinate to Soviet influence, was forced to import Soviet models into the majority of aspects of social and political life. These models also concerned the higher education and thus the submissive administration attempted to adapt the goals

and tasks of the higher education to the new ideological and political demands and needs. The University was presented with the primary task of educating “a new man” for the socialist Poland and this educational task was defined as “the education in the spirit of involvement in establishing the new system” (Wrzesiński, 2002, pp. 25–26). Initially the traditional principle of the independence of higher education institutions presented itself as an obstacle in implementation of this plan. This principle took deep roots in the post-war Wrocław and the political attitude of the scientific personnel, particularly the staff originating from Lviv, was far from supportive of communism. Similar attitudes were demonstrated by residents of the city among whom the political slogans displayed on posters and placards (e.g. “We were. We are. We will be” or “Wrocław – your city; Odra – your river”) frequently evoked resistance and reluctance materialising in the form of vulgar footnotes and annotations scribbled on the propaganda posters (Klimowicz, 2005, pp. 133–134). All these factors were reflected in the reluctance of the central authorities in Warsaw to establish and develop a strong academic community in the capital of the Lower Silesia. This reluctance was strengthened by the circumstances related to the conviction regarding the uncertainty of the borders – in case of changes in the borders investing significant sums in a university would be pointless and without merit.

Although the scientific communities in Poland perceived the University of Wrocław as a servile institution subservient to the communist influence the local authorities were primarily occupied with seeking out the influence of the opponents of the communist ideology within the structures of the University. Initially the hostility of the Lviv university community towards the Polish political authorities was visible and numerous students and professors elected to remain non-partisan. However, when the university demonstrated a more decisive subservience towards the ideological pressure past year 1947, the Lviv community started to be referred to as “the enemy of the people”. In the 1947/1948 academic year, the requirement was introduced forcing all students to pass an initial preliminary test on the subject of Marxism. At that time:

the militant Marxists who assaulted conservative (according to them) professors with the zeal of neophytes, who wore red ties during the official celebrations and rose clenched fists as a sign of victory came forward with increased frequency; however there were also [those] detached and reluctant towards the new authorities or even the recently discovered enemy of the people (Klimowicz, 2005, pp. 128–129, 142–143).

Following rejection of the Lviv traditions attempts were made at perceiving the mission of the University in the context of the imposed process of education within the framework of which the permanence of the former university ideals constituted a threat to the new regime. In 1948 the character of the University was distinctly altered; the University transformed from a research institution into an advocate of the ideology of the authorities. These changes were primarily effected through restricting freedom

of expression, introduction of police supervision and prohibitions (Wrzesiński, 2002, pp. 25–26). At that time the attitude of Rector prof. Stanisław Kulczyński also changed unexpectedly as he turned from:

the advocate of the far reaching autonomy of universities into a zealous supporter of the centralisation of scientific policy, extensive powers of the ministerial authorities and restricting powers of the elective university bodies (Wrzesiński, 1994, p. 105).

In 1949 prof. Stanisław Kulczyński was honoured with the membership in the Polish Nation-wide Committee for Celebration of the 70th Birthday of Stalin and in the Fifties he was appointed to the office of the Chairman of the State Council. Professor Ewa Maleczyńska, a Lviv historian, became involved in operations of the Marxist Association of Historians established in 1948 and became an active member of the Voivodeship Committee of the PUWP and the Central Committee of the PUWP. Such cases were plentiful among the Lviv scholars and there were just as many confirmed enemies of the new ideology as there were conformists. Numerous professors knew how to “save face and the compromises to which they agreed did not exceed the usual boundaries of relations with any other type of authority within the framework of this type of activity” (Klimowicz, 2005, p. 143)

The care for the “appropriate” political face of the research works was demonstrated primarily by representatives of the humanities and the social sciences who were subjected to the rigours of ideological and police supervision. The exact sciences enjoyed slightly more leeway. However, because the University was becoming increasingly inconvenient for the authorities who were not content with the model of a creative student and graduate, the authorities began at the turning point between the forties and the fifties of the XX century to slowly single out and isolate privileged vocational schools from within University’s structures. At the same time further faculties began to split off from the University and establish independent higher education institutions (1949 – the Academy of Medicine Practitioners, 1950 – the Higher Agricultural School, 1951 – the Technical University of Wrocław). Simultaneously the ministerial authorities were making the attempts at limiting the scientific research to the regional reach and scope (Wrzesiński, 2002, p. 26).

On the 1st of September 1951 two higher education institutions, the Technical University and the classical University, were ultimately separated and in the following year the University received the name of Bolesław Bierut on the grounds of the Resolution of the Council of Ministers. The subsequent political and social transformations in Poland in years 1956, 1970, 1980 and 1989 (when name of Bierut was stricken down from the name of the University) opened new perspectives and prospects before the University and its scientific community.

Works Cited

- Biernacki, B. (1985). *Zeszyty Wrocławskie. Kwartalnik krytyczno-literacki* [hasło]. In: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, Vol. II (p. 681). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Drozd, J. (1994). 60 lat Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego. In: T. Kulak, W. Wrześniński (eds.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, vol. III (pp. 91–97). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fita, S., Świerczyńska, D. (1990). *Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza 1886–2006*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Klimowicz, M. (2005). *Wspomnienia z czasów zamętu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kulczyński, S. (1955). *Udział Wrocławia w odbudowie nauki polskiej*. Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kulczyński, S. (1947). Mowa J.M. Rektora Uniwersytetu i Politechniki we Wrocławiu prof. dra. Stanisława Kulczyńskiego, wygłoszona na uroczystym otwarciu Uniwersytetu i Politechniki w dniu 9.06.1946 r. In: *Wrocławski kalendarz akademicki na rok 1947* (pp. 57–64). Wrocław: Spółdzielnia Wydawnicza Drukarnia Uniwersytetu i Politechniki we Wrocławiu.
- Kubikowski, Z. (1962). *Wrocław literacki*. Wrocław: Ossolineum.
- Kulak, T. (1994). Uniwersytet Wrocławski i Wyższa Szkoła Techniczna w latach 1910–1945. In: T. Kulak, W. Wrześniński (eds.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, vol. II (pp. 77–89). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Matwijów, M. (1996). *Walka o lwowskie dobra kultury w latach 1945–1948*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum.
- Migoń, K. (1994). O początkach wrocławskiej Biblioteki Uniwersyteckiej. In: T. Kulak, W. Wrześniński (eds.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, vol. III (pp. 69–76). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pater, M. (1986). *Uniwersytet Wrocławski i jego polska przeszłość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wrześniński, W. (2002). Trzysta lat Uniwersytetu Wrocławskiego. Tradycje a współczesność. *Odra*, 10, 24–29.
- Wrześniński, W. (1994). Rola Uniwersytetu Wrocławskiego w kształtowaniu śląskiego środowiska naukowego po II wojnie światowej. In: T. Kulak, W. Wrześniński (eds.), *Studia i materiały z dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*, vol. III (pp. 99–116). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Skarby Ossolineum przybyły do Wrocławia (26.07.1946). *Głos Ludu. Pismo codzienne Polskiej Partii Robotniczej*, 202.

Abstract

The presented text discusses the history of the University of Wrocław, one of the first higher education institutions established in the western frontier of Poland following conclusion of the Second World War. The paper focuses on the 1945–1952 period, although it also invokes certain pieces of information referring to the previous Prussian and German influence and background. The goal of the undertaken task is to present the University of Wrocław in the context of the organisational, scientific and social contributions of the academic staff coming from the John Cassimir University and the Lviv Polytechnic National University to the Wrocław institution in the initial years of University's operations. The academic traditions of Lviv influenced not only the post-war development of the University of Wrocław but also the post-German Wrocław itself. The subject literature concerning the researched issues is extensive. The qualitative analysis of texts was utilised in order to compile these materials in the context of the subject of this paper. Primarily the publications of the distinguished professors from Wrocław who have bound their organisational and scientific activity to the University of Wrocław were utilised; these distinguished professors include: Stanisław Kulczyński, Mieczysław Klimowicz, Mieczysław Pater, Wojciech Wrzesiński.

Keywords: the University of Wrocław, the John Casimir University in Lviv, the Lviv Polytechnic National University, traditions of Lviv

DARIUSZ DOLAŃSKI

University of Zielona Góra

ORCID: 0000-0002-1549-8820

The frontier and development and operations of the scientific community of Zielona Góra

In 1945, the Higher Engineering School was established as the first higher education institution in Zielona Góra and thus the first stage of development of the Zielona Góra scientific community, based primarily on social activity, concluded. Twenty years earlier, when the first settlers began to arrive in the area, Zielona Góra was a small town where 25 thousand residents lived before the war. In 1946 the city became a seat of the district authorities in the Poznańskie voivodeship and since 1950 it became the capital of the newly established Zielonogórskie voivodeship. Elevating Zielona Góra to the rank of a voivodeship city resulted in new needs emerging apart from the typical post-war issues related to restoration and, in the case of the Reclaimed Territories, to integration with the rest of the country: developing own administrative staff, establishing the education system meeting the demands of the region and aspirations of the city, creating a network of culture institutions. The new voivodeship lacked the personnel possessing higher education numerous enough to fill even the basic administrative positions, not to mention positions in higher education system or culture. Industry and agriculture were also experiencing shortages of staff.

In the beginning of the Fifties there were no scientific institutions or organisations in Zielona Góra. To tell the truth, the first scientific expeditions carried out by the Institute of the West in Poznań began to arrive in the area in 1946 and 1947; the employees of the Institute delivered lectures for school inspectors and culture activists on the subjects of history, geography and economy of the Western Lands (Ratuś, 1971, p. 31) but these actions were unable to meet the regional demands, needs and ambitions. The former Heimatmuseum, made available to the public in 1946, nationalised in 1950 and qualified as the Regional Museum subordinate to the National Museum in Poznań, did not play the role of a cultural centre. The Museum employed only a single person, operated with interruptions and did not possess the staff properly qualified for developing the exhibitions meeting the needs of the new statehood; furthermore, the exhibitions which were made available to viewers differed little from those from the German period of museum's operations (Ciosk, 2002, pp. 55–66; 2003, pp. 14–15; 2005, pp. 6–8). The second institution which could serve as the root and seed of scientific research was the Voivodeship National Archive of Zielona Góra established in

September 1953 which at that time was located in Sulechów (Szyłko, 2005, pp. 67–73; Borkowska, 2009, pp. 84–88).

These institutions launched the first initiatives aimed at stimulating development of scientific movement. Upon the initiative of Krystyna Kłęsk, the head of the National Museum, a division of the Polish Pre-History Association was established in Zielona Góra in 1950. However, due to the lack of professional archeologists the operations of the division were primarily promotional in character and consisted of organising lectures, establishing Archaeology Associations in schools and organising small exhibitions. The Association operated until 1957 (Malinowski, 1998, pp. 179–181) and its brief activity, despite not producing any direct results in terms of developing the local scientific community, resulted in a certain intellectual stir which was not without significance for similar later initiatives. Four years after the establishment of the Polish Pre-History Association a new initiative was launched by the National Archive; this initiative, however, was sparked externally. In 1954 the then Secretary General of the Polish History Association, prof. Stanisław Herbst, sent a letter regarding establishing a division of the Association to the director of the archive in Zielona Góra, dr Tadeusz Mencel. The very same year a division of the Polish History Association was established in Zielona Góra and T. Mencel became its first president. At the time of establishment the Division counted 28 members including a single person holding a degree of PhD, 5 archivists, 10 teachers and 8 employees of cultural institutions holding MA degrees as well as 4 persons with secondary education (Iwan, 1980, p. 157). Władysław Korcz, who later became an academic teacher, was among the founding members of the Association and served as its Vice-President.

In the case of both these initiatives the context related to the location of Zielona Góra and the surrounding frontier region, specifically the issue of the changes in Polish borders, was not without significance. It was the time of the Polish society undergoing the process of redefining historical traditions. This process was particularly important in the Reclaimed Territories where the search for historical roots of the Poland formed after t1945 was particularly explicitly visible. After the conclusion of the Second World War, the population of the so called Reclaimed Territories changed almost completely. The former residents were displaced and replaced by the settlers from the eastern areas of the Republic of Poland. The majority of the newcomers experienced difficulties with adapting to the new conditions and with getting accustomed to living in a foreign cultural landscape. One of the prerequisites for “feeling at home” was facing the cultural heritage of these lands understood as the material achievements and the legacy left by the former residents displayed in, for instance, the manner in which the towns and villages of the region were mapped out, the type of the residential and monumental architecture present in the area as well as the landscape, which were all influenced by both nature and people, but also the heritage understood as the spiritual traditions and the recorded history. In this context the greatest difficulty was

combining the issue of history with the context of the Polish-German conflict and the need for historical legitimisation of the new borders running along the Odra and Nysa Łużycka rivers (Mazur, 2001).

Thus it is not surprising that the first initially amateurish but over time increasingly professional scientific initiatives concerned researching the past and that the goal of these initiatives was searching for the historical roots of the Poland formed after 1945. Such roots were sought for in the monarchy of Piasts. The geopolitical character of these studies was a strong argument in favour of alluding to these traditions; the geopolitical character of the research was based on the desire to legitimise the current shape of the state borders which overlapped with the former homeland of Piasts from where Piasts were displaced by the German expansionism. Thus in the first decades after the war historians occupied with the issues of the Western Territories were focusing their attention on the oldest history and pointed towards the affiliation of this area with the country of the first Piasts and emphasised the relationship of this area with the Polish nation developing over the subsequent centuries. The historians of Zielona Góra were pushed to take such actions not only by the scientific policy of the authorities but also – as it would seem – by the equally important natural willingness to learn about the history of this land and by the desire to shed some light on the issues of or related to Poland which were frequently glossed over by the old German historiography (Dolański, Osękowski, 2005).

In this area even stones were supposed to speak in Polish and the right of Poland to these lands was proclaimed and emphasised in the “We were, we are, we will be” slogan inscribed on the monuments. However, it must be also explicitly stated that despite the motivation behind these studies being at times characterized by politics and propaganda these actions resulted in major discoveries and the political climate was in large part excellently utilised to expand the knowledge regarding the history of the region.

Thus the first years of the development of the scientific community in Zielona Góra were dominated by the regional issues. In the initial period numerous pieces popularising these topics were written by Władysław Korcz and, later, by Hieronim Szczegóła and published on the pages of *Gazeta Zielonogórska* and *Nadodrże* magazines. The lectures aimed at popularising these issues organised by the division of the Polish History Association in Zielona Góra and by the Universal Knowledge Association enjoyed significant popularity.

Upon the decision of the Ministry of Culture and Art made in 1957 the rank of the Museum in Zielona Góra was elevated to the rank of the Regional Museum, a body superior in regards to other museum institutions of the Zielonogórskie voivodeship (Dzieżyc, 2008, p. 100). Expansion of Museum’s tasks was also entailed the obligation of conducting scientific studies which in the Zielona Góra institution were dominated by the archeology studies. The development of archeological studies, similarly to

the development of historical studies, was facilitated by the political circumstances: the preparations to commemorating the thousandth anniversary of the Polish nation, the contemporary disputes between Poland and the Federal Republic of Germany as well as the discussion between the Polish scholars led by Józef Kostrzewski and the German supporters of Gustaf Kossina regarding the ethnic aspect of the prehistory of Pomerania, Silesia and the Greater Poland reignited after 1945. At that time the Museum already employed Edward Dąbrowski (Malinowski, 1998, pp. 167–170; 2005, pp. 271–275; Łaszkiewicz, 2007, pp. 7–13; Kurnatowska, 2008, pp. 273–274) and Adam Kołodziejski (Malinowski, 1998, pp. 171–173; Marcinkian, 2002, pp. 257–260; Garbacz, 2002, pp. 260–265), both of whom were students of J. Kostrzewski. In the Museum in Zielona Góra they were both occupied with organising the Archaeology Section. The Archeology Section was the first scientific unit in Zielona Góra which, in essence, continued the studies until then carried out in the area of the Zielonogórskie voivodeship by the Institute of the History of Material Culture of the Polish Academy of Sciences. This unit primarily focused on the issues related to the beginnings of the Polish statehood. The studies and research progressed in two directions. Within the framework of the first direction E. Dąbrowski was leading the studies regarding progress of the settlement processes preceding the formation of the state of Piasts. Within the framework of the second direction of research A. Kołodziejski and Bogdan Kres were attempting to recreate the transformation of the functions of the defence systems of the old tribal structures in relation to the westward expansion of the nation of Poles and attempted to recreate the changes in the western border occurring against this historical background.

At the same time an idea was maturing in the community of Zielona Góra regarding establishing an organisation acting for the benefit of developing and spreading culture; the scientific research also fell under this category. In 1957 the Lubusk Cultural Association was founded which was led by historians Wiesław Sauter and W. Korcz as well as E. Dąbrowski, an archeologist. The Scientific Station of the Polish History Association was established in Zielona Góra owing to various efforts, including the actions taken by the Lubusk Cultural Association in Zielona Góra. Tasks of the Station included initiating and carrying out the scientific and research work regarding the regional history and related disciplines, organising and popularising historical knowledge with particular attention drawn to the regional issues, publishing results of work, cooperation with regional authorities and associations, maintaining contacts with domestic scientific institutions, gathering historical resources and publications. Establishing the Station was a milestone on the path towards increasing professionalism of the scientific studies. During the 1958–1975 period of Station's operations three of its employees successfully defended habilitation dissertations and three employees defended doctoral theses.

At that time a group of active researchers originating from among the employees of the Museum, the employees of the Station of the Polish History Association and teachers' community already operated under the Lubusk Cultural Association. From among the teachers' community the future professors and academic teachers displayed particular activeness and involvement: Hieronim Szczegółła from Szprotawa, Marian Eckert from Rzepina and Wojciech Pasterniak from Sulechowa. They were involved in the ongoing debate recorded on the pages of *Nadodrze* magazine regarding establishing "the Lubusk Science Institute" which would engage in studies in the field of various disciplines of knowledge and which would coordinate the scientific activity in the voivodeship. In 1962 the Science and Research Centre was established under the Lubusk Cultural Association. Foundation of this unit was significant owing to the prevalence of the historical sciences which were developing as a result of presence of the Scientific Station of the Polish History Association. The Centre established under the Lubusk Cultural Association provided other disciplines of science with a similar opportunity of development. Simultaneously a significant number of the Lubusk Cultural Association members declared that the operations of the Association were dominated by the efforts aimed at developing the scientific movement whereas popularising culture, the primary goal of the Lubusk Cultural Association, was neglected. As a result in 1964 the Lubusk Scientific Association separated itself from the Lubusk Cultural Association (Dolański, 2012, p. 24).

The frontier context and the attempts at establishing relations with similar organisations in the German Democratic Republic could not be observed across the entirety of this institutional development of the Zielona Góra's intellectual life. The geographical location influenced only the studies conducted in the fields of archaeology and history and, furthermore, influenced said fields of study in the context described herein-above. These studies, despite being entangled in the political and ideological context, resulted in major and significant scientific discoveries. Discussing this issue we cannot omit the significant studies conducted by Tadeusz Kozaczewski in cooperation with Edward Dąbrowski, Stanisław Kowalski and Jan Muszyński in Głogów and Krosno Odrzańskie (Lubiskie Towarzystwo Naukowe 1970). Furthermore, owing to the studies conducted by said scholars dating anew the group of more than 40 churches located in the current-day Nowosolski, Żagański and Żarski districts, until then dated by the German historiography to the turning point between the XV and the XVI century, to the period of the rule of Henryk Brodaty was made possible (Kowalski, 1999; 1987). We should undeniably indicate two volumes of *Studia na początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą* [The studies on the beginnings and mapping out of the cities and centres situated by the rivers of Middle Odra and Lower Warta] edited by Zdzisław Kaczmarczyk and Andrzej Wędzki (Kaczmarczyk, Wędzki, 1967; 1970) as well as the study by Hieronim Szczegółła devoted to the twilight of the rule of Piasts over the middle Odra and the biography of John of Głogów (Szczegółła, 1967; 1968;

1970) among the most important monographs created within the scientific community of Zielona Góra in cooperation with the Poznań Centre.

Establishing higher education institutions created opportunities of developing relations with foreign higher schools. In the case of Zielona Góra the natural direction for developing said relations was the German Democratic Republic. In the case of the HES the first foreign relations were established with the Technical University in Karl-Marx-Stadt (currently Chemnitz) but these relations had little influence on the development of scientific research or the process of education because they resulted in annual holiday exchanges and sporadic, infrequent science-related contacts. After several years this cooperation ceased (Samujłło, Politowicz, 1990, p. 23). Years 1973–1980 were the period of active relations between the HES and foreign institutions. At that time several agreements were concluded regarding cooperation, including the cooperation with the universities of the German Democratic Republic which were the most numerous partners of the HES: the Technical University in Illmenau, the Higher Construction and Architecture School in Weimar and the Higher School of Technology in Cottbus. The cooperation with the Illmenau institution had the greatest influence on the development of the scientific community in Zielona Góra. By 1990, approximately 20 persons stayed in Ilmenau and participated in doctoral and habilitation internships, dozen or so individuals received academic degrees of PhD or habilitated doctor. The student internship exchange without involvement of foreign currency took place towards the end of the Nineties of the XX century and several students concluded their education and received diploma at the partner university within the framework of the so called alternating studies. The institutions were developing programmes of joint studies and scientific conferences were being organised (Samujłło, Politowicz, pp. 24–25). The cooperation with the remaining institutions of higher education was limited to organising internships for students and infrequent scientific exchange.

For the Higher Teachers' School established in 1971, transformed into the Higher School of Pedagogy in 1972, the development of international relations also began with reaching out to the German Democratic Republic. The first agreement on scientific cooperation was signed in 1974 with the Higher School of Pedagogy in Potsdam; almost simultaneously an agreement was entered into with the Faculty of Polytechnical Education of the University of Halle and slightly later this cooperation was expanded through entering into cooperation agreements with the Higher School of Pedagogy in Dresden and the Institute for Education of Serbian Teachers in Budziszyn. Relations were also established with the higher education institutions of Czechoslovakia, the USSR and Hungary but the German higher education institutions constituted the largest group of partners of the HSP and cooperation with these institutions was the most profound. This cooperation developed on the basis of the scientific and teaching staff exchange and the exchange of students, exchanging scientific publications and organising joint scientific conferences (Wąsicki, 1983, p. 31). Almost every edition of the

“Higher School of Pedagogy Guide Book” published in years 1975–1990 contained the information regarding projects or ventures organised jointly with the German higher education institutions, the most frequently with the Potsdam school, or the arrivals and departures of academic teachers and students within the framework of the partnership agreements. Rectors of the HSP and German universities hosted each other during academic celebrations (Informator, 1975–1990).

These institutional relations were interrupted during the period of political transformation of Poland, primarily due to the unification of Germany and essentially a complete replacement of the academic staff of the post-GDR universities. In essence, after 1990 the relations had to be established anew and were to an increasingly lesser degree based on the bilateral agreements and the currency-free exchange programmes and were instead increasingly frequently based on procuring the financing for implementation of the specific projects within the framework of the European Union funds. In this context the relations with the Brandenburg Technical University in Cottbus, the institution with which the regular cooperation based on the EU funds was and is still maintained, took on a new dimension just as the cooperation with the University of Potsdam with which several projects were implemented jointly. Since 1990 new opportunities emerged for establishing relations with the Universities of the western Germany. In this field particularly active forms of cooperation have been maintained by the HSP with the University of Vechta and by the Technical University of Zielona Góra with the Higher Vocational School in Giessen-Friedeberg; this cooperation is still maintained and continued by the University of Zielona Góra and primarily covers the integrated Polish-German studies which provide the opportunity of obtaining a dual diploma to graduates of both institutions (Pieczyński, 2007; Dolański, 2012, p. 195).

During the discourse concerning the future of the academic community of Zielona Góra the consequences of political and social transformations on both sides of the border also began to emerge. Certain concerns were raised by the transformation of the schools in Dresden, Cottbus and Potsdam into specialist or classical universities and by the establishment of the University Viadrina in Frankfurt. In this context the asymmetry of the official names in conjunction with the fact of holding equal rights regarding providing education and conferring academic degrees (in the Nineties of the XX century both Schools in Zielona Góra quickly obtained the required rights in this field) were perceived with certain apprehension. These apprehensions were demonstrated by using the German or English names of the Zielona Góra institutions containing the word “university” in international correspondence. However, it must be admitted that for both Schools this issue was not a decisive factor in regards to making the decision concerning merging and forming the University of Zielona Góra.

The political transformations related to the Polish aspirations regarding joining the European Union and the unification of Germany imparted a completely new

perspective upon the scientific research, particularly in the fields of history and sociology, whereas the border running along the Odra and Nysa rivers acquired a new meaning. The past and the contemporaneity of the region began to be perceived in the context of the frontier and the cross-border activity.

Since 1996 the “Transgraniczność w perspektywie socjologicznej [The Cross-borderism in the Sociological Perspective]” series of conferences have been organised by the Institute of Sociology under the auspices of the Lubusk Scientific Association and the Polish Sociological Association. The conferences gave birth to the series of publications on such issues as the social and cultural background, the institutional and organisational aspect of the phenomenon of cross-borderism, the education processes, the issues of organisation and disorganisation of social life, the different cognitive perspectives in the frontier and, ultimately, the theoretical and methodological issues (Dolański, 2012, p. 246). The issue of cross-borderism also emerges within the studies conducted by pedagogists. It concerns such problems as the preventive measures, diagnosing and treatment of HIV/AIDS and sexually transmitted diseases in the frontier regions, the social and educational innovations, the issue of supporting parenthood and fighting against the social exclusion or the issue of education in the context of the Polish-German neighbourhood (Dolański, 2016, p. 214).

The values governing the studies of historians were thoroughly reshuffled. The relics of the material culture ceased being the evidence of these lands belonging to Piasts and instead provided proof of their multicultural character. The German past of these lands began to be displayed more prominently just like the processes of intertwining of cultures and the processes of economical and political influence in the region which from the historical point of view was a place where various borders intertwined: political, language, religious and artistic. This perception of the past became a major factor in transforming the regional awareness in the Reclaimed Territories and constituted a significant voice in the discussion concerning the difficult and unilaterally glossed over aspects of the common German and Polish past historians are involved in. In this context a new light was shed on the issues of the first years of the processes of the Polish resettlement of the Western Lands and establishing a new Polish administration. Papers emerged which not only depicted the German past but the authors of which focused on the search for the examples of cohabitation of Poles and Germans in the past. One of the first results of the new approach to researching the past history of the area of the Middle Nadodrze consisted of the selection of regional history entries edited by Kazimierz Bartkiewicz (1996), the selection of the regional history excerpts as well as in two biographical dictionaries compiled under leadership of K. Bartkiewicz (1998) and Hieronim Szczegółła (1996, 1999); these dictionaries took into account to a broad extent the names of the distinguished personas from the circle of the German culture. In the introduction to one of these works K. Bartkiewicz wrote:

Those who selected and compiled the sources presented herein do not focus on any particular historical ideas, convictions and actions and do not consider them in any particular context. It is not easy when – as is the case of the area of Nadodrże – the subject of our attention consists of the areas entangled in the history and mutual relations of two neighbouring nations – Poland and Germany. However, contemporarily (after 1989) an explicit need and – as it would seem – a real chance emerged at both parties casting out the national-prestigious approach to the perception of the past accompanied by the need for perceiving and understanding this mutual past under a single unified scientific approach (Bartkiewicz, 1996, pp. 4–5).

The frontier location of Zielona Góra significantly contributed to its development and influenced the directions of the undertaken actions. These actions were initially primarily taken in the fields of history and archaeology but not in the context of the region being a neighbour of the German Democratic Republic; instead these actions were taken in relation to the need for legitimising the shape of Polish country after 1945 which overlapped with the former homeland of Piasts and the territories from which Piasts were expelled by the German expansionism. This new perception became particularly visible in the studies conducted by historians and sociologists but also by representatives of other scientific disciplines in relation to such problems as the preventive measures, diagnosing and treating HIV/AIDS as well as sexually transmitted diseases in the frontier regions, the sociological and educational innovations, supporting parenthood and fighting against the social exclusion or the issue of education in the context of the Polish-German neighbourhood.

The frontier location of Zielona Góra was also a significant influence behind the higher education institutions operating in the city establishing the institutional scientific cooperation with other institutions ; for the institutions of Zielona Góra the closest and natural partners in the period of the PPR were the German Democratic Republic universities, particularly the universities located in the borderland such as the universities in Dresden, Cottbus and Potsdam, but also the universities located in the interior of the Eastern Germany. This cooperation was interrupted primarily due to the almost complete replacement of the university academic staff in the unified Germany and had to be re-established through regional cooperation related to and based on utilising the European Union Access Funds within the framework of the cross-border cooperation programmes.

Works Cited

Bartkiewicz, K. (ed.) (1996). *Źródła i materiały do dziejów Środkowego Nadodrza*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

- Bartkiewicz, K. (ed.) (1998). *Ludzie Środkowego Nadodrza. Wybrane szkice biograficzne*. Zielona Góra: Verbum.
- Borkowska, A. (2009). Gromadzenie i przechowywanie zasobu w Archiwum Państwowym w Zielonej Górze w latach 1953–2003. In: T. Dzwonkowski (ed.), *Polsko-niemieckie dziedzictwo archiwalne źródłem do badań nad regionem lubuskim* (pp. 81–106). Zielona Góra: Stowarzyszenie Archiwistów Polskich.
- Ciosk, A. (2002). Sytuacja Muzeum w Zielonej Górze po II wojnie światowej (1945–1948). *Studia Zielonogórskie*, 8, 55–66.
- Ciosk, A. (2003). Historia Muzeum w Zielonej Górze. *Museion*, 13–14, 14–15.
- Ciosk, A. (2005). Historia Muzeum w Zielonej Górze. *Museion*, 16, 6–8.
- Dolański, D. (2012). *Zielonogórska droga do uniwersytetu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dolański, D. (2016). *Pierwszy kwadrans. Piętnaście lat Uniwersytetu Zielonogórskiego*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dolański, D., Osękowski, C. (2005). Dorobek i główne kierunki badań historycznych w Zielonej Górze (1945–2005). In: D. Dolański (ed.), *50 lat Polskiego Towarzystwa Historycznego w Zielonej Górze* (pp. 21–36) Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dziężyc, L. (2008). Rozwój muzealnictwa na Środkowym Nadodrzu w latach 1945–2000. In: P. Bartkowiak, D. Kotlarek (eds.), *Kultura i społeczeństwo na Środkowym Nadodrzu w XIX i XX wieku* (pp. 95–111). Zielona Góra: Pro Libris.
- Garbacz, K. (2002). Dr Adam Kołodziejcki (1932–2002). *Studia Zielonogórskie*, 8, 261–268. *Informator. Wyższa Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze* (1975–1990).
- Iwan, J. (1980). Polskie Towarzystwo Historyczne w Zielonej Górze (1954–1979). *Przeгляд Lubuski*, 1–2, 157–163.
- Kaczmarczyk, Z. Wędzki, A. (1967). *Studia nad początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą*. Vol. 1. Zielona Góra: PWN.
- Kaczmarczyk, Z. Wędzki, A. (1970). *Studia nad początkami i rozplanowaniem miast nad środkową Odrą i Dolną Wartą*. Vol. 2. Zielona Góra: PWN.
- Kowalski, S. (1999). Trzynastowieczna architektura północnej części Śląska i wschodnich Łużyc w świetle badań po 1945 roku. In: M. Eckert (ed.), *Przeszłość i teraźniejszość pogranicza lubuskiego. Rocznik Lubuski*, 25, 85–100.
- Kowalski, T. (1987). *Zabytki województwa zielonogórskiego*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Kowalski, T. (red.) (1970). *Ze studiów nad średniowiecznym Głogowem i Krosnem*. Vol. 7, no. 3. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Kurnatowska, Z. (2008). Edward Dąbrowski (1921–2007). *Slavia Antiqua*, 49, 273–274.

- Łaszkiwicz, T. (2007). Edward Dąbrowski (1921–2007) – badacz najdawniejszej przeszłości Ziemi Międzyrzeckiej. In: B. Mykietów, M. Tureczek (eds.), *Ziemia Międzyrzecka w przeszłości* (pp. 7–13). Międzyrzecz-Zielona Góra: Księgarnia Akademicka.
- Malinowski, T. (1998). Adam Kołodziejski. In: T. Malinowski (ed.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, vol. 24, part 1.
- Malinowski, T. (1998). Edward Dąbrowski. In: T. Malinowski (ed.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, vol. 24, part 1.
- Malinowski, T. (1998). Polskie Towarzystwo Prehistoryczne (Polskie Towarzystwo Archeologiczne) – oddział zielonogórski. In: T. Malinowski (ed.), *Archeologia zielonogórska u schyłku XX wieku, Rocznik Lubuski*, vol. 24, part 1.
- Malinowski, T. (2005). Edward Dąbrowski – nestor zielonogórskich archeologów. *Studia Zielonogórskie*, 11, 271–272.
- Marcinkian, A. (2002). Doktor Adam Kołodziejski (1932–2002). *Studia Zielonogórskie*, 8, 257–260.
- Mazur, Z. (2001). *O adaptacji niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*. Poznań: Instytut Zachodni.
- Pieczyński, K. (red.) (2007). Historia i stan obecny wydziału. In: *40 lat Wydział Elektroniki, Informatyki i Telekomunikacji 1967–2007*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ratuś, B. (1971). *Kształcenie i rozwój kadr oświatowo-kulturalnych na Ziemi Lubuskiej w latach 1945–1965*. Poznań: UAM.
- Samujłło, H., Politowicz, A. (1990). *Wyższa Szkoła Inżynierska w Zielonej Górze 1965–1990*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Inżynierskiej 1990.
- Szczegóła, H. (1967). *Jan Głogowczyk*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szczegóła, H. (1968). *Koniec panowania piastowskiego nad środkową Odrą*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Szczegóła, H. (1970). Z dziejów księstwa głogowskiego w wiekach średnich. In: *Ze studiów nad średniowiecznym Głogowem i Krosnem* (pp. 129–149). Zielona Góra: Prace Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.
- Szczegóła, H. (ed.) (1996). *Znani zielonogórzanie*. Vol. 1. Zielona Góra: Verbum.
- Szczegóła, H. (ed.) (1999). *Znani zielonogórzanie*. Vol. 2. Zielona Góra: Verbum.
- Szyłko, M. (2005). Tadeusz Mencil (1912–1987). In: D. Dolański (ed.), *50 lat Polskiego Towarzystwa Historycznego w Zielonej Górze* (pp. 67–74). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Wąsicki, J. (1983). Zarys rozwoju nauki i kształcenia nauczycieli na Ziemi Lubuskiej. In: K. Bartkiewicz (ed.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 19711–1981* (pp. 5–38). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Abstract

The studies and the conducted research cover the period between 1945 and the beginning of the XXI century which encompasses the social beginnings and the period of development of the scientific community of Zielona Góra related to the social activity of the scientific movement which resulted in establishing two higher education institutions, the technical institution and the institution focused in humanities, which merged in 2001 to form the University of Zielona Góra. The studies were primarily occupied with searching for an answer to the following question: did the frontier location of the region and Zielona Góra influence the development of the academic and scientific community of Zielona Góra? The frontier geographical location of Zielona Góra exerted major influence on the development and the directions for the actions initially undertaken in the fields of archaeology and history and later, after 1989, in the field of social sciences – pedagogy and sociology in particular. The frontier location was also decisive for the fact that the first relations, which grew in strength and complexity along with the development of the academic community, were being developed with the universities of the German Democratic Republic and after the unification of Germany with the students from the entire Germany.

Keywords: Zielona Góra, scientific research, higher education institutions, international cooperation

JOANNA KRÓL

University of Szczecin

ORCID: 0000-0003-4500-9730

Historical, social and cultural background for establishing the University of Szczecin¹

The history of each social institution, including universities, is shaped by the multi-context network of historical, political, social, cultural and economical conditions, backgrounds and circumstances. The case of the University of Szczecin is similar; its establishment in 1985 can be treated as the crowning achievement of the complex and long process initiated at the time of incorporation of Szczecin into the Polish national borders. The aforementioned process, within the framework of which year 1945 can be recognised as the first of the milestone dates, was not easy and, as previously indicated, it was a process based on a plenitude of backgrounds, circumstances and conditions from among which the geopolitical state of affairs and the social standing of Szczecin following the conclusion of military operations as well as the political and economical factors of local and national reach come to the forefront of the issue. It is prudent to recall what event served as the starting point for the long-term battle for materialising the idea of the University of Szczecin, in what direction the aforementioned battle went and what events accompanied it.

The geopolitical background

Despite the conclusion of the military operations and the formal incorporation of the western territories, including Szczecin, into the territory of the Republic of Poland the situation was not entirely clear. The tense international relations, the frequently emerging gossips concerning the possible outbreak of the Third World War and the accompanying suggestions concerning the legal invalidity of the decisions regarding the shape of the national borders did not facilitate stability in this region of Poland (Czubiński, 2000, pp. 268–270). Suffice to say that since July 1945 Szczecin had been taken over thrice by the Polish administration which, in turn, left the city twice. The ultimate takeover and the incorporation of the city by Poles took place on the 5th of July 1945 when “the Polish president of Szczecin Piotr Zaremba, Bachelor of Engineering,

¹ The foundation for this paper is in the chapter that I have written included in the book co-written with Elżbieta Magiera (Król, 2015, pp. 13–48).

took over the office from the already formed German administration of the city upon the permission granted by marshal Georgy Zhukov” (Kozłowski, 2000, p. 22). The education authorities, including the School Inspectorate of the Szczecin School District, came to Szczecin even later; the education authorities returned to Szczecin permanently in November 1945 (Nowtoniak, 1992, p. 6).

The aforementioned circumstances and even the fact that the Federal Republic of Germany recognised the German-Polish border running along the Odra and Nysa rivers as late as in 1970 (Czubiński, 2000, p. 274) had to and did indeed influence the issue of the attitude of the central authorities towards establishing an academic centre in Szczecin. The long-term process of normalisation of the geopolitical situation in this area definitely did not contribute to making the binding decisions concerning institutionalisation of the scientific life of Szczecin.

It must be also strongly emphasised that capturing the city did not put an end to the problem. Tadeusz Białecki wrote: “What Poland received after the 5th of July 1945 and what was called Szczecin did not spark optimism among the Poles coming to the area from across the entire country and from abroad” (Białecki, 1998, p. 60). Szczecin maintained the grim reputation of “wild west” among residents of Poland not without a reason.

The economical background

Along with the geopolitical background we must also explain the economical background and circumstances.

The difficulties the local authorities had to face amounted to the three basic issues: the destruction caused by the war (primary in the areas of communication and transport systems), the issue of providing city’s population with sustenance and the related issue of security. In the aftermath of the military operations Szczecin was destroyed in approximately 60% and the greatest percentage of the destroyed buildings (43.6%) were completely obliterated. The data demonstrating the damage to the electrical systems (80%), municipal public transport (45%), gas plants (40%), waste processing facilities (30%) and sewage systems (15%) are equally dire. The industrial plants, bridges and overpasses as well as the railway infrastructure of Szczecin were almost completely destroyed (Białecki, 1998, pp. 60, 64–65). The unbelievably difficult task of rebuilding the city was further compounded by the pressing problem of providing sustenance to city’s residents. The difficulties with providing sustenance to Szczecin resulted in the residents of the city coming under the threat of famine. This crisis was averted only towards the end of July 1945 when the first shipments of food arrived in the city (Białecki, 1998, pp. 64–65).

The extent of the post-war destruction also contributed to the material shortages regarding providing education facilities and school supplies. In the context of the

higher education we may speak of the total shortage during that period due to lack of academic traditions. Henryk Lesiński writes: “Before 1945 there were no higher education schools or an appropriate infrastructure in the form of buildings, equipment and supplies” (Lesiński, 1998, p. 425).

The sociological and cultural background

The aforementioned lack of the academic traditions was in the material context one of the primary components of the socio-cultural background and circumstances decisively influencing the process of establishing the University of Szczecin. Quoting Lucyna Turek-Kwiatkowska Szczecin primarily lacked the creative component consisting of people (Turek-Kwiatkowska, 1977, p. 13). The population of Szczecin was almost completely replaced and across the entire western Pomerania the degree of depopulation reached almost 73.3% in comparison to the state from before 1939 (Białecki, 1996, p. 109). The rapid and efficient process of resettling the post-German areas with Poles, which would simultaneously repel the frequently invoked argument of the unauthorised presence of Poles in these areas, became the primary issue. The process of populating and developing the new land immediately became a priority for the contemporary Party and administration authorities and a mass propaganda action accompanied the entire operation (Król, 2005, p. 24). As a result the resettling process obviously concluded successfully but also rapidly produced certain new social issues. As a result of migration the area of Szczecin became settled with the community forming a social and cultural mix – diverse in terms of origin, culture and customs. This state of affairs is perfectly reflected in the following data:

as of the 31st of December 1948 Szczecin was inhabited in 57.4% by the displaced persons from the Central Poland and in 26.6% by the displaced from the eastern areas of the II Republic of Poland. The remaining groups consisted in 5.6% of the persons repatriated from the western countries and in 0.3% of the indigenous population (Kozłowski, 2012, p. 37).

Such high degree of variety unavoidably resulted in the problems with integration and identity and in the conflicts between individual groups of settlers as well as, regrettably, in emergence of pathological social behaviour (Król, 2005, p. 33).

The additional problem for establishing a system of education was the socio-cultural profile of the residents of Szczecin who primarily were representatives of the rural population among whom educational aspirations were a rarity (Turek-Kwiatkowska, 1975, pp.14–15). The discoveries and ascertainments of historians explicitly indicate that these lands were primarily settled with people originating from rural areas or the poor residents of cities who represented a rather low level of education. Despite the fact that Szczecin itself was in a rather privileged position in comparison to other

districts of the voivodeship the city was in fact in a much direr situation compared to the other voivodeship cities (Turek-Kwiatkowska, 1975, pp. 14–15).

The post-war processes related to settlers' population and the destabilisation of said processes, the sense of impermanence prevalent among the settlers, the lack of sense of security and the factual problems related to the pathological social behaviour as well as the aforementioned socio-cultural profile of settlers (Kozłowski, 2012, p. 37) resulted in the idea of establishing a higher education institution being perceived as a utopia for a long time.

The myth regarding Szczecin being the compensation for the lost Vilnius, the compensation which was supposed to present the practical opportunity of continuing scientific traditions, was also revealed as utopian in character. Such expectations turned to be valid only in reference to Wrocław where the educational and cultural institutions were actually moved – with the John Cassimir University being the primary example. The institutions of Vilnius along with the Stefan Batory University did not reach Szczecin (Faryś, 1996a, p. 3). As Jan Faryś wrote: “Only in the realm of poetry Szczecin became the successor of Vilnius. The reality was much more mundane. The decisions made at that time set the course of the Szczecin science for decades to come” (Faryś, 1996b, p. 72). Such course of events had numerous not entirely researched causes. One certain factor was the aforementioned lack of university traditions and the related issue of the deficit of materials and facilities. Buildings, laboratories and libraries are usually largely universal in character and taking such facilities over from Germans was a sure method of securing the material foundation for operations of a Polish university (Faryś, 1996b, p. 72). The opportunity of capturing such facilities did not exist in Szczecin.

The initial stage of the development of Szczecin (1945–1948) had passed but it did not mean that the circumstances for establishing the University of Szczecin became more favourable. The difficulties the authorities and residents of Szczecin had to overcome since the incorporation of the city into the territory of Poland became less intense but it did not mean that these difficulties disappeared. The macro-conditions, i.e., the direction for the political, economical and social development of Poland, were also significant. This national development was largely decisive for the development of humanities in Szczecin not being a priority issue for authorities. Janusz Faryś explicitly stated that even facing the obstacles present in Szczecin”

the dictatorial central authorities could have enforce any solution. They did not, however, make a decision favourable for Szczecin. The authorities occupied with eradicating the opposition and consolidating own position did not have time to tackle such issues as establishing a university in Szczecin (Faryś, 1996b, p. 72).

On the other hand the post war condition of the education system staff inclined towards the conclusion that establishing a humanities higher education school was

becoming an increasingly urgent matter. In the defiance of the obvious needs of the academic community of Szczecin the political and economical considerations were once again victorious and thus the process of establishing a higher education institution in Szczecin was redirected towards technical, agricultural and medical sciences which were of explicitly pragmatic character. Undoubtedly in relation to the aforementioned priorities in the field of the political and economical development of the country the decisive factor was the top-down priority of educating specialists: engineers, economists and medicine practitioners (Lesiński, 1998, p. 425). Thus the Academy of Commerce (established in 1946) became the first higher education institution in Szczecin established due to the favour of Józef Górski, the Rector of its parent school, i.e. the Academy of Commerce in Poznań. In 1950 the Academy in Szczecin became independent and changed its name to the Higher School of Economy. The further schools established in Szczecin were: the School of Engineering (1947) and the Academy of Medicine (1948). Establishing these institutions was the first stage of developing the organisational framework for the higher education system in Szczecin. The subsequent stage, i.e., years 1954–1955, was a period of establishing the Higher Agricultural School (1954) and establishing the Technical University of Szczecin in place of the Higher School of Economy and the Engineering School (1955). In the next decade these three higher education institutions were joined by the State Maritime School (1963) which was combined with the previously established State School of Maritime Fishery in 1967. In the subsequent year the Higher Maritime School (the then Maritime Academy) was established on the foundation of the State Maritime School (Lesiński, 1998, pp. 425–427, 449).

These circumstances were unfavourable to the idea of establishing the University of Szczecin because

focusing on developing the vocational, technical and medical higher education, followed by the maritime and agricultural higher education, resulted in abandonment of the initial plans for establishing a university in Szczecin (Turek-Kwiatkowska, 1996, p. 42).

The purport of the words of Lucyna Turek-Kwiatkowska can be further bolstered by the statement made by Włodzimierz Stępiński:

The humanists of our city did not become ‘darlings’ of the Presidium of the Voivodeship National Council and the Voivodeship Committee of the PUWP in Szczecin and its executive bodies. The broadly understood humanities were for a long time a victim of the imagination of the supporters of mass social advancement for whom the collective-land use agriculture, the technical sciences accompanied by the slogan proclaiming industrialisation of the entire country on the foundation of the post-German industrial potential of the northern and western territories and the medical sciences

advocating for healthy society provided better ideological and social legitimacy of People's Republic of Poland in the northern and western lands (Stępiński, 2003, p. 20).

A major issue which persisted over the subsequent long years was the emergence of Szczecin in the Poland-wide scientific awareness. W. Stępiński wrote

If we were sharing the scale of the post-war destruction and the tasks of containing the post-war chaos and putting the research workshop in order with these regions (Silesia, Warmia and Mazury, Gdańsk Pomerania) we were about to face the difficult and arduous road towards not only gaining independence but also towards simply leaving our own mark on the scientific map of Poland and becoming recognised at all by the luminaries of humanities as a study and research centre (Stępiński, 2003, p. 20).

All the geopolitical, social and economical circumstance outlined above resulted in the process of establishing a humanities university in Szczecin being primarily characterised by the bottom-up initiative based on a numerous throng of volunteers (teachers, regionalists, journalists. The institutional support was in turn provided by the domestic scientific centres, primarily Poznań, Toruń and Gdańsk (Chmielewski, 1999, pp. 199–200). December 1956 was the crucial period for the history of the University of Szczecin; at that time the Szczecin Scientific Association under the leadership of professor Leon Babiński was established as a result of the October transformation and, as stated by Kazimierz Kozłowski, “[the Association] took up the task of acting as the consciousness and the avatar of the entire scientific community in 1956” (Kozłowski, 2012, p. 201). The bottom-up actions aimed at establishing a university were undertaken by the members of the Szczecin Scientific Association who engaged the issues of the university charter, staff, infrastructure and financial support within the framework of specially appointed commissions. The actions aimed at securing allies among the authorities of the voivodeship and the Party, in the Polish Academy of Sciences, in the Ministry of Higher Education and, primarily, among the Poznań community were also taken. The efforts and the hard work of the members of the Szczecin Scientific Association were defeated by a rather predictable argument presented by the other side of the conflict which drew attention to the lack of personnel for the university which was supposed to be established (Faryś, 1996a, p.3). Establishing the Consultation Centre of the Adam Mickiewicz University of Poznań in Szczecin, which could have been considered a surrogate of the regular humanistic studies, could be considered as the bridge leading towards the goal of establishing a true university (Chmielewski, 1999, p. 200) as well as the “educational life-belt” to be used in the face of the previously indicated problems with providing adequate university staff and even more importantly, the primary schools staffs. Approximately 500 persons concluded the education in the institution – the number which in the face of the deficit of qualified teachers was proven to be of the utmost significance.

Special time came for the Consultation Centre and Szczecin itself in 1964 because on the grounds of the Ordinance of the Chairman of the Council of Ministers and the Minister of Higher Education the Consultation Centre became subordinate to the Higher Education Ministry and the institution itself was taken over by the University of Poznań and turned into one of its organisational units. This event was a milestone on the path towards establishing the University of Szczecin because, as emphasised by Gerard Labuda, “only this organisational form paved the way towards establishing a regular independent university in the future” (Labuda, 2003, pp. 21–22).

Another such milestone, if we are to stick to the metaphor we have adopted, was establishing the Higher Teachers’ School and, subsequently, the Higher School of Pedagogy.

The Higher Teachers’ School in Szczecin was established on the grounds of the Ordinance of the Ministry of Education and Higher Education of the 1st of July 1959 as a branch of the Adam Mickiewicz University of Poznań (Koźmian, 1985, p. 47). The then Vice-Rector of this institution, associate professor PhD Benon Miśkiewicz, became the representative of the Rector of the Adam Mickiewicz University for the HTS affairs. Establishment of this institution should be treated as a breakthrough event because the newly established School was the first higher education institution in Szczecin focusing on humanities and the first institution providing higher education to teachers (Koźmian, 1985, p. 46). Similarly to other institutions of this kind it provided a 3-year education cycle and focused on educating primary school teachers. The inauguration of the academic year at the Higher Teacher’s School took place at the Pomeranian Dukes’ Castle in Szczecin on the 4th of October 1968.

The organisational structure of the Higher Teacher’s School consisted of four faculties which in turn consisted of 13 institutes: the Faculty of Humanities, the Faculty of Mathematics and Natural Sciences, the Faculty of Physical Education and the Faculty of Primary Education. Inter-faculty units were also established within the framework of the Higher Teacher’s School: The Department of New Teaching Techniques, The Department of Philosophical and Social Sciences, the Pedagogical Practice Workshop; the independent organisational units in the form of the Practical Foreign Language Learning College and the Military College were also developed within School’s structure. The first rector of the HTS was associate professor PhD Antoni Warzecha who was replaced in the 1969/1970 academic year by associate professor PhD Henryk Lesiński. The school soon expanded its offer with studies in the part-time system. In the 1970/1971 academic year, having taken into consideration the professionally active teachers – the former graduates of teaching courses, a 3-semester college covering three fields of study: primary education, Polish philology and mathematics, was established. At a later date the following forms of studies were also developed: the half-year studies for the graduates of Teacher Training Institutes; the 3-year studies for the graduates of pedagogical secondary schools; the part-time studies for the graduates

of pedagogical secondary schools as well as the studies at the Faculty of Physical Education for the graduates of Teacher Training Institutes (Koźmian, 1985, pp. 54–88).

As evidenced by the fact that throughout the entire period of School's existence the number of candidates exceeded the projected limits for admittance the establishment of the School was an excellent response to the continuously growing interest of the youth of Szczecin in education. In total 887 primary school teachers of various specialisations who later replenished the staff in the educational establishments in the towns and villages of the region completed education in Szczecin in years 1968–1973. This number surely could have been greater if the ministerial authorities provided the HTS with better accommodation conditions and material assistance. As the practice demonstrates these conditions and assistance (or lack of thereof) also influenced the condition of the teaching staff as well as its scientific and research activity. The teaching capabilities of the School varied; the teaching staff consisted of the employees of the dissolved Teacher Training Institutes, the Education Supervision Office and schools of various levels. A small percentage of the teaching staff consisted of employees from other science and education centres, including the Adam Mickiewicz University. The situation of the teaching staff of the Higher Teachers' School was very difficult. The obligations and responsibilities resulting from the process of organising the School, overtime teaching work, the tasks related to educating students and the difficult material standing resulted in little time for own scientific pursuits and development. We must also add that the opportunities of academic advancement existed only in the scientific institutions outside of Szczecin, i.e. in Poznań, Wrocław, Warszawa and Kraków, and this is where doctoral proceedings and dissertations were primarily realised. The necessity of going on excursions further destabilised the staff and hindered the process of scientific integration of the community of the Higher Teachers' School. The staff shortages referred to both the qualifications of employees as well as to their number. It was a malady against which the School struggled for the entire duration of its existence. The staff limitations influenced the profile of the conducted scientific research activities. These activities primarily covered own studies and the fundamental studies. The majority of these studies, particularly in the fields of sociology and history, was focused on the regional issues with the particular attention drawn to the subjects of maritime, the sociology of cities and rural areas as well as the issues from the field of the integration or history of the education systems and institutions in the Western Pomerania. The cooperation of Schools' employees with the Szczecin Scientific Association and the Western Pomerania Institute as well as publishing own "Zeszyty Naukowe [Scientific Notebooks]" journals were all measurable indicators of the scientific and research activity of the HTS (Koźmian, 1985, pp. 80–88).

On the 1st of October 1973 on the grounds of the Ministerial Ordinance of the 29th of September 1973 the Higher Teacher's School was renamed to the Higher School of Pedagogy. It was a fundamental change in terms of the formal and legal status of

the institution as it put the School under the direct authority of the Minister of Science, Higher Education and Technology. The HSP gaining independence was simultaneously equated with the improvement of the financial standing of the School in comparison to remaining under the legal and organisational supervision of the Adam Mickiewicz University. Associate professor PhD H. Lesiński became the Rector of the HSP. The office of the Vice-Rector for Education was taken over by the then Secretary of the University Committee of the PUWP PhD Kazimierz Jaskot and the office of the Vice-Rector for School's Development was taken by associate professor PhD Tadeusz Klanowski. Analogously to the Higher Teacher's School the tasks of the HSP consisted of improving qualifications of the primary and secondary school teachers of Szczecin (Kozmian, 1985, pp. 85–87). The HSP inherited from its predecessor not only its tasks but also the material and accommodation difficulties. Becoming independent of the Adam Mickiewicz University slightly improved the situation but not enough to speak of the end of School's problems. The facilities and premises taken over from the Higher Teacher's School required general overhaul and the related significant financial expenses. The available stock of teaching aids and equipment was also far from satisfactory. This state of affairs meant continuation of the struggles aimed at improving and developing the material and accommodation base of the School over the coming years. If the rationales behind establishing the HSP were to be taken into account taking these actions was a necessity. Consistently with the decision of the Ministry the HSP was to be a four-year higher education school providing uniform Master's degree courses in the full-time and the part-time systems. In the case of Szczecin it was a significant task because as we can read:

Highly qualified teachers are required for primary and secondary education, from among 6620 primary school teachers in the Szczecińskie voivodeship 2057 teachers possess secondary education obtained through a secondary school of pedagogy and 3993 teachers completed education in a Teacher Training Institute. We have to gradually provide these teachers with higher education (Kozmian, 1985, p. 86).

The nation-wide and regional demands of the education system were also the decisive factor behind the newly established School adopting a particular organisational structure. This structure was determined on the basis of the Ordinance of the Minister of Science, Higher Education and Technology of the 11th of January 1974. The School consisted of four primary faculties: the Faculty of Humanities, the Faculty of Mathematics and Natural Sciences, the Faculty of Pedagogy and the Faculty of Physical Education, as well as of six inter-faculty units: the Department of Philosophical and Sociological Sciences, the Department of New Teaching Techniques, the Pedagogy Practice Workshop, the Practical Foreign Language Learning College, the Military College and the Physical Education College. The School also included: the Vocational Administration College and the Main Library as extra-faculty units. Over the following

years the structure of the HSP was on several occasions corrected and amended. Towards the end of its operations the School still consisted of the four aforementioned faculties but within their framework four new institutes were established: the Institute of History and Library Studies, the Institute of Polish Philology, the Institute of Social and Philosophical Sciences as well as the West Pomerania Institute (Kozmian, 1985, pp. 87–91). The interest in Master's degree courses in the field of humanities was significant among the Szczecin youth as evidenced by the fact that in the first year of operations there were 500 hundred candidates for the 395 spots available at full-time studies. Similarly to the Higher Teacher's School the greatest number of students (nearly 80%) came from general preparatory secondary schools. In presentation of the data regarding the graduates of the HSP we must take note that the graduates holding the degree of Master of Arts concluded their education in the School only in 1977. Until then the graduates consisted of students who began their studies at the Higher Teacher's School and who passed the diploma exam. Over 15 years of School's operations, during the 1968-1983 period (taking into account the HSP period), 6588 individuals in total completed their education at the HSP pursuant to the full-time and part-time modes of studies. If we were to account only for the students of the HSP this number is 4656 (Kozmian, 1985, pp. 108–122).

The holistic depiction of operations of the HSP cannot be developed without discussing the growth of School's staff in terms of quantity and quality. The analysis of this issue demonstrates that similarly to the case of the material and accommodation circumstances and conditions for School's operations in the case of School's staff growth we are also dealing with continuation of the difficulties plaguing the institution since the time of the Higher Teacher's School. At the time of changing its legal and organisational status the School employed 76 teachers in total (7 associate professors, including 3 habilitated; 18 employees holding a degree of PhD employed in the position of an assistant professor or a senior lecturer as well as 51 assistants and lecturers). In the terms of numbers and scientific capabilities this staff was disproportionately underwhelming in comparison to the tasks assigned to the HSP and, furthermore, the staff members were plagued by frequent and numerous instances of teaching overtime. The situation was made worse by the fact that the School could not count on the influx of employees from other scientific centres which meant that improving the existing state of affairs had to progress through utilising own assets, i.e. through educating own staff rapidly. To this effect attempts were made at supporting School's own employees through granting sabbatical leaves, doctoral and post-doctoral scholarships, organising domestic and international internships and assigning as little overtime teaching work as possible. It would seem that these actions produced the desired results as in 1983 the number of employees grew to 304. The qualifications of School's staff also improved as among their numbers there were now 5 professors, 27 associate professors, 77 assistant professors, 44 senior lecturers, 26 lecturers, 2 instructors, 71 senior

assistants, 33 assistants, 16 trainee assistants, 2 foreign language teachers and a single trainee foreign language teacher. Nevertheless, this data is hard to recognise as a symbol of the complete success, particularly if we were to consider the ratio of the dependent scientific staff members to the independent scientific staff members. The necessity of further academic advancement and thus bolstering the staff of the HSP translated into the changes in the direction of the scientific and research work and its character. Similarly to the work conducted at the Higher Teacher's School this work focused due to objective reasons on own research i.e. the academic advancement work realised in various scientific research centres scattered across the country. Similarly to the Higher Teacher's School this fact hindered integration of the scientific life within the confines of a single university.

In the context of the operations of the Higher Teacher's School and the Higher School of Pedagogy the idea of establishing a university in Szczecin was constantly re-surfacing. For various reasons the idea never went beyond the conceptual stage. These reasons consisted of various factors, including the lack of academic traditions previously indicated in numerous instances, the entanglement of Szczecin in the top-down and regional economical plans and the related preference for technical, agricultural and medical sciences (Ślepowroński, 2008, pp. 222–223). It is within these conditions and circumstances where we should seek the answer to the question of why the field of humanities never became “an object of particular care of the Presidium of the National Voivodeship Council or the Voivodeship Committee of the PUWP” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 20). In turn, this negligence on the part of the voivodeship authorities translated into lack of initiative on the part of the central authorities. The argument concerning lack of the appropriate staff for a possible university institution was repeated *ad nauseum*. This argument was used by the Deputy Minister of Higher Education, Professor Osman Achmatowicz, when he was asked about the validity of establishing a university in Szczecin:

What we are discussing is the possibility of establishing a proper accommodation and material base for a university. However, for me buildings and facilities are not the most important. I would consider establishing a university in Szczecin if someone would introduce me to thirty professors who would be willing to work there, teach students and engage in scientific research work (Puchalski, 2005, p. 15).

And thus a vicious cycle developed: a university could not be established because there were not enough professors whereas professors did not want to come to Szczecin because the city did not possess appropriate university structures (Puchalski, 2005, p. 15). Only in the Eighties of the XX century this vicious cycle, this curse was broken and it happened not by accident. The political events of that period resulted in the idea of establishing a university in Szczecin being perceived more favourably.

One such component which bolstered the faith in the idea was the fact that numerous communities and their representatives became involved in the subsequent stages of the battle for establishing own university. Voices were raised by – obviously – the Szczecin Scientific Association led by Professor Kazimierz Stojalowski. He was soon after joined by the scientists and scholars of the HSP representing various political options (Józef Kopeć, Kazimierz Jaskot, Alina Młyńczak) as well as by the scholars-political activists from the Technical University of Szczecin and the Higher Agricultural School (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 21). The support for the idea of establishing a university was also expressed by the representatives of the cultural communities focused around the Voivodeship and the Municipal Public Library vigorously led by Stanisław Krzywicki. A significant role was also played by Archbishop Kazimierz Majdański who on numerous occasions lent his authority to the great work of establishing the University of Szczecin (Puchalski, 2005, p. 17).

The community of journalists played a particular role in the action of lobbying in favour of the University. Through numerous pieces published in press, radio and television journalists advocated for and popularised the idea of a university not only on the regional level but on the national level as well. To this effect interviews were carried out with the exceptional representatives of science and culture as well as with the distinguished and prominent politicians whom journalists attempted to convince to the idea of establishing a humanities university in the north-western frontier of Poland (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 21). With this goal in mind Szczecin hosted such authority figures as Professor Bohdan Suchodolski – the Chairman of the National Culture Council, or Professor Aleksander Gieysztor – the President of the Polish Academy of Sciences. A cyclical series of interviews was also carried out with rectors of domestic universities: the Jagiellonian University in Kraków, the University of Warsaw, the University of Wrocław, the Nicolaus Copernicus University in Toruń (Puchalski, 2005, p. 16). Professor Gerard Labuda, the subsequent doctor honoris causa of the University of Szczecin, was also among the devoted friends and advocates of the development of humanities in Szczecin and the subsequent establishment of a university. Years later W. Stępiński recalled the figure of professor with the following words:

he was involved in, (...) as we would call it today, consistent lobbying for the benefit of Szczecin becoming independent of the capital and other major cities. Professor was a great advocate of making Warsaw elites aware of the importance of the northern and western territories, including Szczecin. He supported us consistently when we were taking further steps on the road towards establishing the university we longed for. If the University had not been established in 1984/1985 it would have not been established at all; the establishment of the University was the crowning achievement of two generations of efforts of our scientific, administrative and political communities as well as the efforts made by Professor Gerard Labuda himself (Stępiński, 2003, p. 15).

In conclusion “a peculiar Szczecin camp involved in actions aimed at establishing a humanities university has been established” (Puchalski, 2005, p. 16) in the capital of the West Pomerania. What differentiated this period from the previous years was the fact that the representatives of the political and administrative authorities granted their assistance to the initiators of the movement aimed at establishing a university in Szczecin despite the objections of the Ministry and certain scientific communities. The Resolution of the Voivodeship Committee of the PUWP of May 1981 adopted under the inspiration sparked by a part of the scientific community obliged the then First Secretary Stanisław Miśkiewicz and the subordinate activists in the voivodeship authorities and in the Party University Committees to support the idea of establishing a humanities university in their communities. The community of the HSP was the most involved and initiated the conceptual works aimed at developing the vision of the future university (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 22). On the 31st of May of 1982 the voivode of Szczecin Stanisław Malec made a decision regarding organisation and functioning of the Committee for Establishing a West Pomerania University in Szczecin which brought together 29 persons led by the first president of Szczecin, Piotr Zaręmba. A month later, also upon the motion of the voivode, the National Voivodeship Council adopted the Resolution regarding the preparatory works aimed at establishing a humanities university. Following development of the joint Szczecin stance a time had come to convince the nationwide institutions and authorities. Special role was once again played by the journalists from Szczecin (incl. Zbigniew Puchalski, Janusz Ławrynowicz, Zdzisław Sośnicki) who provided press coverage of the process of establishing the University or aided the efforts through organising science and journalism sessions or through broadcasting the periodic broadcast titled “Nasz Uniwersytet [Our University]”. The journalists from Szczecin were also occupied with preparing materials which were initially broadcast in the nationwide radio and television. Another community, apart from journalists, involved in the actions for the benefit of the humanities centre of Szczecin was the aforementioned Committee for Establishing a West Pomerania University. Work of the Committee was inspired and coordinated by the Committee Secretary Zofia Mielczarek. The Committee managed the multipartite actions consisting primarily of conducting talks with representatives of the most important political, scientific and cultural institutions. The statement made by Professor Bohdan Suchodolski at the Pomeranian Dukes’ Castle in Szczecin became particularly important:

Culture must be always developed now and not later. Culture is not afraid of the times of crisis. It has its own strengths and tools. Staff shall never be developed if an institution will not be established. It is a kind of a feedback – an institution must be established to bring together the staff (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 31).

On the 30th of September, the delegation of the Committee along with the representatives of the regional political and administrative authorities met in Warsaw with the Socio-Political Committee of the Council of Ministers. At that time the Deputy Minister Mieczysław Rakowski made a significant statement: “I consider establishing a university in Szczecin to be a necessity” (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 32). Not a year later, on the 22nd of June 1984, the Council of Ministers approved the draft of the Act on establishing the university which was later submitted to the Sejm. This Act, groundbreaking for Szczecin, was passed on the 21st of July 1984 (Act, 1984). The foundations for the University consisted of the Higher School of Pedagogy and the Faculties of Engineering, Economics and Transport of the Technical University of Szczecin. The time has come to turn the legal provisions into concrete and attainable solutions (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 35).

The first step taken towards establishing the University consisted of the appointment of the Organization Commission for the University of Szczecin effected by the Minister of Science, Higher Education and Technology, professor Benon Miśkiewicz. The Commission primarily consisted of attorneys, economists and management specialists who took up the arduous challenge of developing the legal and organisational foundations for operations of the University of Szczecin. The Commission was led by Kazimierz Jaskot – the future first Rector of the University of Szczecin (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 36). The efforts of the Organization Commission resulted in the University opening a year earlier than projected, i.e., in 1985, despite the suggestions of the central authorities and doubts on the part of the local communities. The fact that opening the University a year earlier coincided with the 40th anniversary of Szczecin being incorporated into the Polish territory surely contributed to the negotiations (Puchalski, Włodarczyk, 2010, p. 36). We must not forget about the fact to which attention was drawn by various individuals incl. Zbigniew Puchalski:

the decision of the Sejm regarding establishing a university in Szczecin was a purely political decision made in the particular time, in the period shortly following lifting of the martial law and under the circumstances of significant social tensions – the time when the central authorities of the centralised state were significantly weakened. The position of the authorities from the so called ‘field’ within the regime was bolstered. The opinions of communities and various other circles gained in importance, the authorities began to listen more attentively to voices of the people who due to their accomplishments were frequently authority figures valued by the society. (...) even the residents of Poznań who were customarily sympathetic towards Szczecin (...) were repeating: ‘not yet... wait...’

Apart from the political rationales one of the basic factors, and even maybe the primary factor, behind the success of the efforts aimed at establishing the University

was the manner in which these affairs were handled in the beginning of the Eighties of the XX century (Puchalski, 2005, p. 16).

On the 30th of September of 1985, the event of historical importance for the community of Szczecin took place at the Pomeranian Dukes' Castle where the inauguration of the first ever academic year at the University of Szczecin was held. The solemn celebrations were held and among participants of this momentous historical event there were representatives of the highest authorities: General Wojciech Jaruzelski, the deputy Chairman of the National Council Kazimierz Barcikowski, the Minister of Science, Higher Education and Technology professor Benon Miśkiewicz as well as representatives of the regional authorities. The representatives of scientific communities were also present: rectors of all Polish universities and higher education institutions of Szczecin; members of the local cultural circles and media, political and social communities also attended the ceremony (Puchalski, 2005, p. 16).

This day was marked by enormous satisfaction, joy and sense of accomplishment for all those who were over the decades attempting to materialise the idea which some considered to be a utopia impossible to realise. Owing to their persistence, hard work and drive the vision became a reality and within the halls of the Pomeranian Dukes' Castle the „Gaude Mater Polonia” song could be heard for the first time in the post-war Szczecin.

Works Cited

- Bialecki, T. (1998). Pierwsze lata polskiego Szczecina (1945–1949). In: T. Bialecki, Z. Silski (eds.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (pp. 51–73). Szczecin: Wydawnictwo „13 Muz”, Księgarnia Literacka.
- Bialecki, T. (1996). Zmiany struktury demograficznej w województwie szczecińskim w latach 1945–1994. In: K. Kozłowski, E. Włodarczyk (eds.), *Pięćdziesiąt lat Polski na Pomorzu Zachodnim. Polityka. Społeczeństwo. Kultura*. Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Chmielewski, Z. (1999). Nauka i szkolnictwo wyższe w życiu intelektualnym Pomorza Zachodniego po 1945 roku. In: H. Bronk, E. Włodarczyk (eds.), *Kongres Pomorski. Od historii ku przyszłości Pomorza* (pp. 189–206). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czubiński, A. (2000). Polska i Pomorze Zachodnie w latach 1945–1995. In: P. Bartnik, K. Kozłowski (eds.), *Pomorze Zachodnie w tysiącleciu* (pp. 267–278). Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Faryś, J. (1996a). Pięćdziesięciolecie nauki polskiej na Pomorzu Szczecińskim. *Przegląd Uniwersytecki*, 1–3, 2–4.
- Faryś, J. (1996b). 50 lat szkolnictwa wyższego na Pomorzu Zachodnim. *Technika Poszukiwań Geologicznych. Geosynoptyka i Geotermia*, 6, 71–76.

- Kozłowski, K. (2000). *Między racją stanu a stalinizmem. Pierwsze dziesięć lat władzy politycznej na Pomorzu Zachodnim 1945–1955*. Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument”.
- Kozłowski, K. (2012). *Pomorze Zachodnie w latach 1945–2010. Społeczeństwo – władza – gospodarka – kultura*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koźmian, D. (2000). *Droga do Uniwersytetu Szczecińskiego w opinii prasy centralnej i regionalnej w latach 1981–1985 (w 15. rocznicę powstania uczelni)*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koźmian, D. (1985). *Rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie w latach 1968–1983*. Szczecin: Wydawnictwa Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Król, J. (2015). Geneza i utworzenie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. In: J. Król, E. Magiera (eds.), *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985–2015)* (pp. 13–48). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego Minerwa.
- Król, J. (2005). *Uchronić przed zapomnieniem – średnie szkoły ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1945–1948*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Labuda, G. (2003). Moja naukowa droga do Szczecina. In: M. Drzonek (ed.), *G. Labuda. Doktor honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego*. Szczecin: Biuro Promocji i Informacji Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Lesiński, H. (1998). Uczelnie wyższe i nauka. In: T. Białecki, Z. Silski (eds.), *Dzieje Szczecina 1945–1990* (pp. 425–459). Szczecin: Wydawnictwo „13 Muz”: Księgarnia Literacka.
- Nowotniak, W. (1992). *Szkoły ponadpodstawowe w województwie szczecińskim w latach 1945–1990. Informator*. Szczecin: Oficyna Wydawnictwa Regionalnego Ośrodka Kształcenia Praktycznego Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego.
- Puchalski, Z., Włodarczyk, E. (2010). Na drodze do uniwersytetu. In: W. Stępiński, W. Tarczyński (eds.), *Uniwersytet Szczeciński. Na przełomie wieków i czasów*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Puchalski, Z. (2005). Jubileuszowe refleksje. In: Z. Puchalski (ed.), *Uniwersytet Szczeciński. Fakty i refleksje* (pp. 14–17). Szczecin: Wydawnictwo Archiwum Państwowego „Dokument” w Szczecinie.
- Stępiński, W. (2003). Wniosek promotorski w sprawie nadania Gerardowi Labudzie godności doktora honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego. In: M. Drzonek (ed.), *Gerard Labuda. Doktor honoris causa Uniwersytetu Szczecińskiego*. Szczecin: Biuro Promocji i Informacji Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ślepowroński, T. (2008). *Polska i wschodniemiecka historiografia Pomorza Zachodniego (1945–1970). Instytucje – koncepcje – badania*. Szczecin: ZAPOL.
- Turek-Kwiatkowska, L. (1975). Polityczne i społeczno-demograficzne przesłanki kształtowania się szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim. In: L. Turek-Kwiatkowska (ed.),

Pionierskie lata oświaty szczecińskiej 1945–1948 (pp. 11–17). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Turek-Kwiatkowska, L. (1977). *Udział szkolnictwa w rozwoju społeczno – gospodarczym regionu szczecińskiego w latach 1945–1970*. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Turek-Kwiatkowska, L. (1996). Rozwój szczecińskiego środowiska naukowego. In: A. Grzech (ed.), *50 lat rozwoju nauki na Ziemiach Zachodnich i Północnych* (pp. 33–47). Wrocław: Polska Akademia Nauk.

Act of 21 July 1984 on the establishment of the University of Szczecin. *Journal of Laws of 1984*, no. 36, item 190.

Abstract

The subject of this paper consists of the historical, sociological and cultural background influencing the establishment and development of the University of Szczecin. The goal of the studies conducted on this issue was to determine and analyse all the determinants of historical, sociological and cultural character which were decisive for the process of establishing the Alma Mater of Szczecin. The source materials and the subject literature query enabled defining the basic background, circumstances and conditions which defined the essence, the character and the results of the efforts aimed at establishing the University of Szczecin as well as the circumstance and conditions which hindered these efforts. As a result of the conducted studies it has been determined that in comparison to other cities Szczecin was from the very beginning facing incomparably more difficult conditions for developing scientific life. The issues related to the early pioneer stage of University's development, the prolonged period of social instability, the direction adopted by the Polish education policy and the cautious or even, at times, reluctant attitude of the central authorities towards the idea of establishing a university resulted in Szczecin waiting as much as 40 years for establishing own university. The political changes at the threshold of the Eighties of the XX century, the increasing educational needs of the region, the activeness of the local community as well as the support of other academic centres were of primary significance.

Keywords: the University of Szczecin, education, education policy

III SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CONTEXTS

ALICJA KORZENIECKA-BONDAR

University in Białystok

ORCID: 0000-0003-1145-2996

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-7565-5904

EWA BOCHNO

University of Zielona Góra

ORCID: 0000-0002-9841-3510

Scientific and artistic activities of frontier universities (the analysis based on data from the RAD-on System)

Introduction

Recent years have been a time of intensive work for female and male university employees due to the conduct of scientific and artistic activities under the conditions of: firstly – numerous economic, socio-cultural changes which were frequently unpredictable and violent as they were provoked by the Coronavirus pandemic, increased migrations; secondly – a change in the evaluation criteria for scientific disciplines, ultimately to be settled in August 2022. At that time, in accordance with the current Law of July 20, 2018 *Law on Higher Education and Science*, ‘the rules for the operation of higher education and the conduct of scientific activities were defined based on the following principia:

- the duty of public authorities is to create optimal conditions for freedom of scientific research and artistic creativity, freedom of teaching, and the autonomy of the academic community,
- each scientist is responsible for the quality and reliability of his/her research and for the education of the younger generation,
- universities and other research institutions fulfil a mission of particular importance for the state and the nation: they provide a key input to the innovation of economy, contribute to the development of culture, co-shape the moral standards of public life’ (Journal of Laws 2018 item 1668).

The legislator highlights the crucial role of science in the creation of civilisation, and treats scientific and artistic activity as an important dimension of shaping the humanistic world. It is worthwhile, therefore, to make attempts to outline the picture of scientific and artistic activities carried out at universities. This is, of course, a very

difficult task (given the peculiarities and possibilities of reproducing the university culture) and very time-consuming (due to the number and variety of data). Nevertheless, it is possible to diagnose and analyse the selected elements of university functioning and at the university. We make such an attempt and present an analysis regarding the characteristics of the selected elements of scientific and artistic activities carried out in the period from 2017 to 2021 at frontier universities, i.e. the University of Białystok, the University of Warmia and Mazury, the University of Szczecin, the University of Zielona Góra, the University of Opole, the University of Rzeszów (we will present the selection criterion later in the text). We conducted this analysis using the existing data available in the RAD-on System. The text will include our brief overview of the frontier category, we will explain what the Rad-on System database is, and we will reproduce the definition of scientific and artistic activity basing on official documents of the Ministry of Education and Science, then we will present the selected data. In conclusion, we will attempt to present the specifics of scientific and artistic activities carried out at the frontier universities.

The frontier – a category analysis and its significance for the functioning of the university

Where nations, states, political and social systems meet, an intermediate area is created on both sides, where one senses a certain spiritual tension resulting from mutual attraction and repulsion. People living in the border area have a natural vigilance attitude. While people in the hinterland are languishing in safe and traditional conditions, borderland residents are always active, curious, enterprising, shrewd, disloyal, as they live in constant contact with what is unfamiliar. The new, semi-open horizon stimulates their imagination and enriches their consciousness, induces to comparisons and critical reflections. The transition from one set of relations to another gives rise to a peculiar sense of uncertainty,

– this is what a German historian, Ferdinand Gregorovius, wrote in the first volume of *Wędrowki po Włoszech* (translated by T. Zabłudowski) [*Eng.: Roaming across Italy*] (quoted after: Golka 2010, p. 275). Frontier denotes ‘1. ‘a part of the country lying close to the border; borderline, borderland’ [...] 2. *military* «a strip of land demarcated in the field during combat operations, having strategic, operational or tactical significance»’ (Sobol 1999, p. 816). Jerzy Nikitorowicz describes the frontier as an area: 1) ‘between centres, between what is on the borders and which may belong to both centres while overlapping’ 2) ‘of diversities, otherness and dissimilarities, where we can compare, discover, show surprise, negotiate’ (Nikitorowicz 1995, p. 11). According to J. Nikitorowicz, ‘the frontier is a chance’ because: 1) it provides an opportunity for choice; 2) it allows the formation of openness, respect, forbearance,

teaching coexistence; 3) it creates a natural situation for building positive interpersonal ties despite differences' (Nikitorowicz 1995, p. 15). Thus borderlands constitute 'areas of specific and interesting manifestation of socio-cultural environments, a kind of *milieu* that differs from many others, perhaps more stable, normalised, but not so interesting ones' (Golka 2010, p. 278). Basing on the analysis of the aforementioned features of the frontier, it is possible to formulate a hypothesis that the functioning of a frontier university offers a number of opportunities (inter alia, inspires, builds openness, awakens sensitivity, stimulates creative thinking and action) but also gives rise to numerous difficulties (which are absent in the centre) (e.g., constant contact with dissimilarity, initiates conflicts, indifference, asymmetrical concern for building relationships). From the perspective of the considerations undertaken, the significant question is **what might it mean for the scientific and artistic activities of universities to be located on the frontiers?**

What is the RAD-on System?

The RAD-on System

is a component of the Integrated Information Network on Science and Higher Education, the largest public system in Poland in terms of the scope of collated data, which helps the Ministry of Science and other state agencies shape the policy of science¹.

According to the website, the

RAD-on system is a source of reports, analysis and data on higher education and science in Poland drawn from trusted sources. The indicated sources are:

- POL-on, a system of information on science and higher education²,
- Polish Scientific Bibliography (Pol.: PBN), a database collating data on publications by Polish scientists³,
- National Repository of Written Dissertations (Pol.:ORPPD)⁴,
- *Inventorium*, a platform linking scientists with business⁵,

¹ About the system, <https://radon.nauka.gov.pl/o-systemie/czym-jest-rad-on> (11.04.2022).

² POL-on, <https://polon2.opi.org.pl/siec-polon> (11.04. 2022).

³ Polish Scientific Bibliography, <https://pbn.nauka.gov.pl/core/#/home>.

⁴ National Repository of Written Dissertations, <https://polon.nauka.gov.pl/polon/repozytorium-orp.d>.

⁵ Inventorium, <https://inventorium.opi.org.pl/>.

- Polish Science, the Knowledge Database on Polish Science, including scientific and research papers, doctoral and postdoctoral dissertations and expert evaluations (SYNABA)⁶,
- Integrated System of Services for Science/Services for Funding Streams (Pol.: ZSUN/OSF), designed to register and service applications submitted in competitions of NCN [Eng.: the National Centre for Science], NCRD [Eng.: the National Centre for Research and Development] and MEiN [Eng.: the Ministry of Education and Science]⁷,
- System for Evaluation of Scientific Output (Pol.:SEDN)⁸,
- System for Supporting Reviewer Selection (Pol.:SSSR)⁹,
- System for Monitoring the Economic Fate of Higher Education Graduates (Pol.:ELA)¹⁰.

The RAD-on system was developed as a partnership between the Ministry of Education and Science and the Information Processing Centre – National Research Institute (Pol.:OPI PIB) as part of the project ‘ZSUN II Integrated System of Services for Science Phase II’. The team of OPI PIB, including analysts, programmers and scientists, created all of the aforementioned IT systems. Compared to them, the RAD-on system stands out as a comprehensive analytical tool that offers insights into large datasets on higher education and science.

Scientific and artistic activities – ways of defining in the documents of Ministry of Education and Science [Pol.: MEiN]

The Law of July 20, 2018, *the Law on Higher Education and Science* defines the ‘scope of scientific activity’ (Article 4):

1. Scientific activity includes scientific research, development work and artistic creation.
2. Scientific research is an activity that covers:
 - 1) basic research understood as empirical or theoretical work aimed primarily at acquiring new knowledge about the underlying phenomena and observable facts without aiming at direct commercial application;

⁶ Polish Science Knowledge Database on Polish Science, https://nauka-polska.pl/#/home/search?_k=zfc585.

⁷ Integrated System of Services for Science/ Services for Funding Streams, <https://osf.opi.org.pl/app/>.

⁸ System for Evaluation of Scientific Output, <https://polon.nauka.gov.pl/sedn2017/pages/login.xhtml>.

⁹ System for Supporting Reviewer Selection, <https://recenzenci.opi.org.pl/sssr-web/site/home>.

¹⁰ National System for Monitoring the Ekonomia Fate of Higher Education Graduates, <https://ela.nauka.gov.pl/pl>.

- 2) applied research, understood as work aimed at acquiring new knowledge and skills, aimed at developing new products, processes or services or introducing significant improvements to them.
3. Development works comprise activities that involve the acquisition, combination, formation and use of currently available knowledge and skills, including information technology tools or software, for production planning as well as the design and creation of modified, improved or new products, processes or services, with the exclusion of activities involving routine and periodic changes made to them, even if such changes take the form of improvements.
4. Artistic creativity represents creative activities in the arts, the result of which is a tangible or intangible artistic work being a contribution to the development of culture, including artistic performance' (Journal of Laws of 2018 item 1668).

The level of scientific and artistic activity is subject to evaluation. Basic evaluation criteria are: 1) the scientific or artistic level of the conducted activity; 2) the financial effects of scientific research and development works; 3) the impact of scientific activity on the functioning of society and the economy (Journal of Laws of 2018 item 1668, art. 267). The scientific level of the conducted scientific research and development activities shall be evaluated on the basis of scientific achievements such as authorship of scientific articles, authorship of scientific monographs, scientific editing of scientific monographs, authorship of chapters in scientifically edited monographs, and granted patents for inventions, protection rights for utility models and exclusive growers' rights for plant varieties (Journal of Laws of 2019, item 392, § 8).

The RAD-on System (let's repeat created by the Ministry of Education and Science) includes scientific and artistic activities described according to slightly different criteria than those indicated in the Law (Journal of Laws of 2018, item 1668) or the regulation on the evaluation of the quality of scientific activity (Journal of Laws of 2019, item 392). There are also investments and information on research related to defence and security. It also includes investments and information on research related to defence and security. The data compiled in it related to scientific and artistic activities are grouped according to the following criteria: 1) patents and protection rights; 2) publications; 3) artistic achievements; 4) projects; 5) investments; 6) information on research related to defence and security; 7) evaluation of scientific activity; 8) disciplines in which scientific activity is conducted; 9) reports on the impact of scientific activity on the functioning of society and the economy. In that order, they will be presented below.

Methodological grounds for own research

The purpose of the undertaken analysis is to characterise scientific and artistic activities at the frontier universities made on the basis of data from the RAD-on System

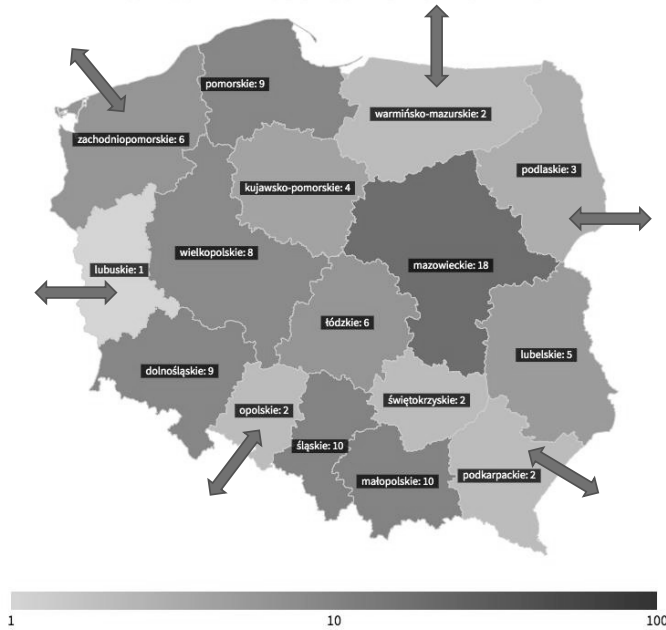
(concerning the period from 2017 to 2021). The research problem the answer to which we are looking for is: What are the characteristic features of scientific and artistic activities at the frontier universities? We analysed data from the RAD-on System as regards six frontier universities:

- The University of Białystok (Pol.:UwB),
- The University of Warmia and Mazury (Pol.:UWM),
- The University of Szczecin (Pol.:US),
- The University of Zielona Góra (Pol.:UZ),
- The University of Opole (Pol.:UO),
- The University of Rzeszów (Pol.:URz).

The selection of the universities was purposeful. The possession of an academic university statute and the territorial frontier location were the key selection criteria¹¹. The number of universities in each voivodeship was an important criterion as well. The existence of universities is very important for the future of young people and thus the development of the community, the city (Nalaskowski, Dejna, 2020). It is possible to claim, basing on the research review, that academic institutions matter a lot to the local community, specific stakeholders (entities or groups of entities) (Karwowska, Leja, 2018, p. 5). Drawing on a review of a number of research reports, the researchers underline that universities, inter alia, support businesses run by the representatives of the underprivileged local community, socially and economically excluded representatives of the local community, provide access to education and is committed to taking up legal employment (Karwowska, Leja, 2018, p. 5).

The selected universities were located in the voivodeships with a small number of universities: Lubuskie voivodeship – 1 university, Opolskie, Podkarpackie and Warmińsko – Mazurskie voivodeships – 3 universities, Podlaskie voivodeship – 3 universities. The exception is the West Pomeranian voivodeship with six universities (but the presence of the University of Szczecin is justified by the fact that it is the initiator and the implementer of the project ‘Universities at the frontiers’).

¹¹ Academic university: university conducting scientific research, in which at least one organisational unit bears the right to confer the PhD academic title (in accordance with the Act of 27 July 2005 Law on Higher Education, with further amendments). In accordance with the Act of 20 July 2018 Law on Higher Education and Science, an academic university is a university performing scientific activity and having the A+, A or B+ scientific category in at least one scientific or artistic discipline. The new Act states that an academic university conducts first degree studies and second degree studies or uniform master’s studies and may also provide education for doctoral students. Such a definition of an academic university shall apply from 1 October 2022 (Journal of Laws of 2018, item 1669 and of 2020, item 695). Download from: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Uczelnie_2020 (11.04. 2022).



Map no. 1. The number of universities in particular voivodeships

Source: https://radon.nauka.gov.pl/raporty/Uczelnie_2020_mapa (11.04.2022).

The character of the scientific and artistic activity at the frontier universities

We analysed the data indicated in the RAD-on System, in which the indicators of scientific and artistic activities were grouped according to the following criteria: 1) patents and protection rights; 2) publications; 3) artistic achievements; 4) projects; 5) investments; 6) information on research related to defence and security; 7) evaluation of scientific activity; 8) disciplines in which scientific activity is conducted; 9) reports on the impact of scientific activity on the functioning of society and the economy. We used this grouping but tables 1 and 2 present data beyond those listed herein above but demonstrating them helps create a more complete picture of the examined universities.

Each of the universities under analysis has been functioning for more than twenty years (UwB – 25 years; UWM – 23 years; UZ and UR – 22 years; UO – 28 years), and the University of Szczecin even more than thirty years. When compared to the leading Polish universities such as the Jagiellonian University in Cracow (in operation since: 12th May 364), the Warsaw University (19th November 1816) or the Adam Mickiewicz University in Poznań (1st January 1919), all of the analysed universities can be regarded

as young academic institutions. Three of them have branches, in Poland – UWM and UZ, in Lithuania – UwB. All of the said universities conduct teaching activities at the first, second and third degree level (Doctoral Schools), as well as scientific activities, including those in the evaluated disciplines. Additionally, most of the universities under analysis (with the exception of UwB and US) reported artistic achievements for evaluation. There are no investments only at the University of Rzeszów.

Table 1. Summary of basic data as regards the analysed frontier universities

Basic data	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Date of creation	1.10.1997	1.09.1999	1.09.1985	1.09.2001	1.10.1994	1.09.2001
Branches	1 – Vilnius (since 2007)	1 – Elk (since 2012)	–	1 – Sulechów (since 2017)	–	–
Fields of study conducted within the university	71 (including branches)	153 (including branches)	153	115	140	113
Doctoral schools run by the institution	3 Sciences: Social Sciences; Humanities; Exact Sciences and Natural Sciencep.	1 (16 educational disciplines)	1 (16 educational disciplines)	2 Humanities and Social Sciences; Exact Sciences and Technology	1 (7 educational disciplines)	1 (18 educational disciplines)
Employees of the institution	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Patents	7	68	–	12	3	9
Investments	9	20	16	46	30	–
Promotion proceedings Years 2020-22	37 (29 dr + 8 dr hab.)	114 (73 dr + 41 dr hab.)	11 (4 dr + 7 dr hab.)	6 (4 dr + 2 dr hab.)	6 (3 dr + 3 dr hab.)	45 (38 dr + 7 dr hab.)
Impact descriptions	32	50	38	46	35	44
Disciplines in which scientific activities are carried out	26, including 15 evaluated ones	49, including 25 evaluated ones	24, including 18 evaluated ones	41	44, including 18 evaluated ones	46 including 22 evaluated ones
Artistic achievements	–	172	–	629	431	3067

Source: Own analysis based on Data in RAD-on System. Download from: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

Each university employs teaching and research staff. The data can be presented as follows:

Table 2. Female and male academics and other instructors, scientific instructors and those involved in the conduct of scientific activities

Professional title/scientific title//scientific degree	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Master's degree	158	137	245	117	237	335
Doctor	388	806	515	506	406	728
Doctor habilitated	199	469	294	235	186	326
Professor	83	192	94	110	80	103
Professor of Art	–	–	–	1	–	4

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (11.04.2022).

The table with data reveals that the structure of the research and teaching staff at the frontier universities is varied. The largest number of employees at each university are holders of doctoral degrees while the smallest number of employees are holders of the title of a professor (the exception is UWM, where there are fewer master's degree holders) There are only two universities (UZ, UIR) which employ professors of Art. Such structure of the faculty seems to enable both the education of students in the fields of study, the conduct of research and also seems to ensure the formation of strengthening intergenerational relationships.

Table 3 shows data on patents and protection rights, including invention patents, utility model protection rights, and exclusive growers' rights to a plant variety versus the number of employees.

Table 3. Patents and protection rights at universities under analysis

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Number of patents	7	68	–	12	3	9
Number of employees	1007	2089	1212	1208	1182	1925
%	0.7	3.2	–	0.99	0.25	0.47

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

There is a small percentage of the analysed units' employees reporting patents and protection rights – mostly at the University of Warmia and Mazury (even more than at the Jagiellonian University or Warsaw University). This area of activity can be viewed as a weak point as regards not only the analysed institutions but also the leading

universities in Poland¹². According to data presented by the Patent Office of the Republic of Poland, in 2020, 4058¹³, inventions were submitted in the domestic and international mode, including 1373 inventions initiated by higher education institutions (Zakrzewski 2020, pp. 59–60), accounting for 33.83% of submission. In the ranking of domestic and foreign patent applicants in 2022 (entities with more than 9 patents granted in 2020 were included), among the universities under analysis, only the University of Rzeszów was included with 12 applications (Zakrzewski, 2020, pp. 66–67). Meanwhile, by way of example, in 2011 German companies submitted 33,000 patents, Switzerland 8,000 (Kielbasiński, after Lech). It is difficult to specify the determinants of the indicated state of affairs without conducting research. Artur Kielbasinski (a journalist) explains that it is the ignorance of entrepreneurs and scientists regarding the role, value and content of the patent that is the main reason for the small number thereof (Kielbasiński, after Lech). As an aside, one should add that each of the cities in which the examined frontier universities are located has a Patent Information Centre (Zakrzewski, 2020, p. 28). It is worth undertaking broader research and debates to improve the number of patents filed by the studied academic units.

Scientific publications (articles, monographs, including the edited ones, chapters and post-conference materials) constitute one of the most significant results of scientific activity. Table 3 displays data on the number of publications at the surveyed universities covering the period from 2017 to 2022, linked to the profiles of the institutions in PBN [Eng.: Polish National Bibliography].

Table 4. Scientific publications at the universities under analysis (from 2017 to 2022)

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Number of patents	5373	2095	8956	4084	92	10797
Number of employees	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Average number	5.3	1	7.4	3.4	0.07	5.6

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane>, date of access: 2022-05-06

The highest average number of publications per one employee at the University of Szczecin is more than 7, 5 can be found at the Universities of Rzeszów and Białystok, at the University of Zielona Góra 3, at the University of Warmia and Mazury 1. The information regarding the University of Opole evokes disbelief but the RAD-on System

¹² For example: Jagiellonian University 138 patents/ 6549 employees = 2.1% University of Warsaw 22 patents/ 5762 employees = 0.38%

¹³ 2260 is the number of patents granted to national and foreign entities in 2020, including 1010 higher schools (Zakrzewski, 2020, p. 63).

includes such data. It is worth noting that the presented years from 2017 to 2021 cover the period in which the disciplines were preparing for evaluation (Journal of Laws 2019, item 392), and the heads of the units undertook a number of attempts to ensure that each person submitting a statement pledging publications to the evaluated discipline, prepared at least 4 publications to be placed in the PBN system. Given the data presented one can assume that the indicated condition was met at the Universities of Białystok, Szczecin and Rzeszów. It is difficult to draw any conclusions without juxtaposing the aforementioned data with the number of evaluated disciplines and the N number in a given discipline. The reported figures do not provide insight into the quality of publications, about their citations and contribution to the discipline. It would be worthwhile to make such analyses to determine the scientific policy (inter alia, providing support to individual researchers, institutional and departmental funding, intensity of research activity) implemented at the analysed universities pertaining to the selection of scientific journals, scientific publications – whether it serves the local environment, whether it fulfils the nationwide criteria set by the Minister of Science and Education in the lists of journals and publications or pretends to the world level (indexed in SCOPUS, Web of Science databases). Marek Kwiek highlights that:

publications determine the hierarchy in science at the level of individuals and research teams, departments, entire universities and countries. They are the determinants of promotions, degrees and access to competitive research funding. They also govern access to networks of global scientific collaboration. It happens primarily in the exact sciences and in parts of the social sciences. Publications in top journals bring prestige to scientists and their universities. (...) The prestige gained through publications is invariably linked to selectivity – and strongly stratifies academic staff, research groups and universities (Kwiek, 2020).

He concludes that “the success of an institution depends on the sum of the individual successes of the researchers employed by it” (Kwiek, 2020). It would also be worthwhile to analyse the participation of the surveyed universities in research and publications developed under international cooperation, which, according to Sławomir Rębierz and Marcin Kapczyński, analysing the publication activity of science and research employees from Poland, Slovakia and Hungary in the years 2005–2009 and 2010–2014, is a key factor in improving indicators of scientific publication efficiency (Rębierz, Kapczyński 2018, p. 420).

In addition to scientific publications, artistic achievements represent important outcomes as well. Table 5 provides information on the evaluated artistic achievements at the universities under analysis. The evaluation principles regarding the artistic level of scientific activity conducted in the field of artistic creation are specified in the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of February 22, 2019 on the

evaluation of the quality of scientific activity (Journal of Laws of 2019, item 392 and Journal of Laws of 2020, item 1352).

Table 5. Artistic achievements at the universities under analysis

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Number of employees	1007	2089	1212	1208	1182	1925
Number of artistic achievements	–	172	–	629	431	3067

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (1.03.2022).

The greatest number of artistic achievements was reported by the University of Rzeszów – more than 3,000 with less than two thousand employees. Relatively the least number of achievements was registered at the University of Warmia and Mazury (172). No such accomplishments are evaluated at all by the University of Białystok and the University of Szczecin. There are significantly fewer artistic achievements than scientific publications at all universities under analysis (Table 4). Thereby it shows that this is not a key area of activity of the indicated universities' employees. It is worth noting that art professors are employed only at the University of Rzeszów (N = 4) and the University of Zielona Góra (N = 1). It is impossible to establish how many people with lower academic degrees are involved in the arts basing on the data available in the RAD-on System (presented in Table 2). The *Handbook for Experts and Evaluators in the Arts* (2021) developed by the Commission for the Evaluation of Science, indicates that:

different types and kinds of artistic achievements within 3 separate disciplines are evaluated. Achievements are of various types, not necessarily related to the authorship of an artistic work to which a title can be given. It is possible to demonstrate a range of creative activities, including participation or attendance at exhibitions, jury work, performing functions, etc.

The professional situation of visual artists, musicians, filmmakers, theatre makers, employed at universities in non-art departments is difficult – especially if the discipline is not evaluated (Morozewicz, Svidzinska, Sacharczuk, 2017). Evaluation will provide a means of determining the status and importance of artistic achievements at the universities under review. It would be worthwhile to conduct research showing the situation of artists, the rank, importance of their artistic achievements and contribution to the development of their own discipline.

Patents for inventions and protection rights, as well as scientific publications and artistic achievements, are the criteria for evaluating the scientific and artistic level of the activity carried out within the discipline – the so-called criterion I of evaluation

(it is a little different for entities conducting activities for defence and national security, which will apply for evaluation according to the procedure and conditions specified in § 29–32 of the Decree of the Ministry of Science and Higher Education dated February 22, 2019 (as amended, Journal of Laws of 2020, item 1352).

The Criterion II of the evaluation measures the effects of financial scientific research and development work (Journal of Laws of 2020, item 1352), which consists of research projects, revenues from commercialisation of the results of scientific research or development work, and revenues from research services for the benefit of entities outside the Science and Higher Education sector. The report *Science in Poland 2019* states,

In 2018, a total of 13,171 applications were submitted to the National Science Centre and the National Centre for Research and Development (11,114 to NCN and 2,057 to NCBR), and 2,816 projects received funding (2,703 and 743 respectively). The success rate for NCN was thus 24%, and for NCBR – 36% (Science in Poland 2019, p. 71).

How do the frontier universities under analysis look against this background? Table 6 shows the number of scientific projects implemented at the surveyed universities (implemented since 2017).

Table 6. Scientific projects implemented at the universities under analysis (implemented in 2017)

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Number of projects	99	255	95	23	50	54
University employees	1007	2089	1212	1208	1182	1925
%	9.8	12.2	7.8	1.9	4.2	2.8

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (4.04.2022).

The analysis of the data presented in the table reveals that the largest number of scientific projects at the surveyed frontier universities is carried out at the University of Warmia and Mazury (N = 2089) – they are acquired by more than 12% of the university's employees¹⁴. The projects at the other surveyed universities were acquired by less than 10% of employees – at UwB it was 9.8%, at US – 7.8%; much less at UO – 4.2%, UR – 2.8% and 1.9% at UZ. The number of applications mentioned above (based on

¹⁴ What's interesting is that the percentage of people, receiving projects at the leading universities, varies slightly from the most effective universities of the frontier (12.2 % – UWM). Respectively: 12.7% – Adam Mickiewicz University in Poznań, 19.4% – University of Warsaw, 19.6% – Jagiellonian University in Kraków.

the report *Science in Poland 2019* display that the success rate of the surveyed universities appears to be small, and this further determines the funding of research and the intensity of scientific activities undertaken)¹⁵. It is possible to understand the indicated situation thanks to one of the conclusions in the aforementioned Report

The NCN grants are more likely to be awarded to scientific units with a high parametric rating. In 2018, the success rate for applications of A+ category units was 34%, and for applications of A category units – 26%. For units with B and C categories, it was 17% and 8%, respectively (*Science in Poland 2019*, p. 71).

So, in order to get funding, it must be preceded by high individual scientific achievements (in the form of high-quality scientific publications) and institutional achievements (in the form of the category held), which interact with each other.

The RAD-on system contains information on investments (archived and current) amid the data on scientific and artistic activities. The list covers public data on investments made by institutions of the system of higher education and science in Poland, including investments in scientific and research apparatus and IT infrastructure with a value exceeding PLN 500,000, investments co-financed from foreign sources.

Table 7. Investments (archived and current) implemented at frontier universities under analysis

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Investment	9	20	16	46	30	–

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane> (8.05.2022).

Examples of investments include construction and modernisation of buildings (campus, faculties, laboratories), modernisation of the computer network security system, construction of a fibre optic line, retrofitting of laboratories and even construction of a monument (UO). The investments undertaken by public universities are important for working conditions, conducted research and also for the local environment. The infrastructure of the university frequently serves the community, as exemplified by the Janusz Korczak Lecture and Performance Hall at the University of Białystok, which hosts scientific events, concerts, theatre and dance performances, as well as exhibitions and fairs.

¹⁵ For example: University of Warsaw – 1118 projects/ 5757 employees (19.4%); Jagiellonian University in Kraków – 1283 projects/ 6547 employees (19.6%); Adam Mickiewicz University in Poznań – 516 projects/ 4055 employees (12.7%).

When it comes to the information on the defence and security research, basing on the list providing public information on research conducted by scientific and higher education entities in Poland included in the RAD-on System, none of the frontier universities under analysis conducts research related to national defence and security.

At the moment, universities are undergoing evaluation. *The Regulation of the Minister of Science and Higher Education of February 22, 2019, on the evaluation of the quality of scientific activity* (Journal of Laws 2019, item 392) sets out detailed guidelines for the evaluation criteria. The website of the Ministry of Education and Science includes key pieces of information:

The evaluation shall be carried out within the disciplines practiced at the entity. The evaluation shall take into account individual achievements of employees representing the discipline. Individual disciplines will be given scientific categories of A+, A, B+, B or C. The entitlement to conduct studies, doctoral schools, grant degrees and titles depends on the grade obtained. In addition, it also determines the amount of subsidies, i.e. the funds that scientific units receive from the state budget. The first evaluation of the quality of scientific activity according to the new rules will be carried out in 2021¹⁶.

Around mid-June 2022 (today we already know that this deadline has been extended) the results of the evaluation will be known, and then the Minister will proceed to issue administrative decisions on the categories granted to universities and institutes. The Minister announces that the system of quality evaluation with regard to scientific activity for 2022–2025 is going to face changes (Zdziebłowski, 2022).

The disciplines in which scientific activity is carried out at the frontier universities under analysis are known (Table 8 and Table 9).

Table 8. The number of disciplines in which scientific activity is carried out at the frontier universities under analysis

University	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR
Number of disciplines	26, including 15 evaluated ones	49, including 25 evaluated ones	24, including 18 evaluated ones	41	44, including 18 evaluated ones	46, including 22 evaluated ones

¹⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ewaluacja-i-dyscypliny-naukowe> (8.05.2022).

Table 9. Disciplines in which scientific activity is carried out at the frontier universities under analysis

No.	University	Discipline in which scientific activity is carried out
1.	The University of Białystok	Archaeology, economics and finance, philosophy, history, computer science, technical computing and telecommunications, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, chemical sciences, physical sciences, earth and environmental sciences, security sciences, social communication and media sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, management and quality sciences, legal sciences, sociological sciences, theological sciences, pedagogy, canon law, psychology, musical arts, fine arts and works of art conservation
2.	The University of Warmia and Mazury in Olsztyn	archaeology, architecture and urban planning, astronomy, automation, electronics and electrical engineering, economics and finance, philosophy, socio-economic geography and spatial management, history, computer science, information technology and telecommunications, biomedical engineering, chemical engineering, civil engineering and transportation, materials engineering, mechanical engineering, environmental engineering, mining and energy, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, chemical sciences, pharmaceutical sciences, physical sciences, forest sciences, medical sciences, earth and environmental sciences, security sciences, social communication and media sciences, physical culture sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, art sciences, management and quality sciences, health sciences, legal sciences, sociological sciences, theological sciences, pedagogy, canon law, psychology, agriculture and horticulture, film and theatre arts, musical arts, fine arts and works of art conservation, food and nutrition technology, veterinary science, animal science and fisheries science
3.	The University of Szczecin	archaeology, economics and finance, philosophy, socio-economic geography and spatial management, history, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, physical sciences, medical sciences, earth and environmental sciences, security sciences, social communication and media sciences, physical culture sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, art sciences, management and quality sciences, legal sciences, sociological sciences, theological sciences, pedagogy, psychology
4.	The University of Zielona Góra	architecture and urban planning, astronomy, automation, electronics and electrical engineering, economics and finance, philosophy, socio-economic geography and spatial management, history, computer science, technical computing and telecommunications, biomedical engineering, civil engineering and transportation, materials engineering, mechanical engineering, environmental engineering,

No.	University	Discipline in which scientific activity is carried out
4.	The University of Zielona Góra	mining and energy, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, chemical sciences, pharmaceutical sciences, physical sciences, forest sciences, medical sciences, security sciences, social communication and media sciences, physical culture sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, art sciences, management and quality sciences, health sciences, legal sciences, sociological sciences, pedagogy, psychology, film and theatre arts, musical arts, fine arts and works of art conservation
5.	The University of Opole	archaeology, architecture and urban planning, astronomy, automation, electronics and electrical engineering, economics and finance, philosophy, socio-economic geography and spatial management, history, computer science, technical computing and telecommunications, biomedical engineering, chemical engineering, materials engineering, mechanical engineering, environmental engineering, mining and energy, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, chemical sciences, pharmaceutical sciences, physical sciences, forest sciences, medical sciences, earth and environmental sciences, security sciences, social communication and media sciences, physical culture sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, art sciences, management and quality sciences, health sciences, legal sciences, sociological sciences, theological sciences, pedagogy, canon law, psychology, agriculture and horticulture, fine arts and works of art conservation, food and nutrition technology
6.	The University of Rzeszów	archaeology, architecture and urban planning, automation, electronics and electrical engineering, economics and finance, philosophy, socio-economic geography and spatial management, history, computer science, technical computing and telecommunications, biomedical engineering, materials engineering, mechanical engineering, environmental engineering, mining and energy, linguistics, literary studies, mathematics, biological sciences, chemical sciences, physical sciences, forest sciences, medical sciences, earth and environmental sciences, security sciences, social communication and media sciences, physical culture sciences, cultural and religious sciences, political and administrative sciences, arts sciences, management and quality sciences, health sciences, legal sciences, sociological sciences, theological sciences, pedagogy, canon law, psychology, agriculture and horticulture, film and theatre arts, musical arts, fine arts and works of art conservation, food and nutrition technology, veterinary science, animal science and fishery science

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane/dyscypliny-w-ktorych-prowadzona-jest-dzialalnosc-naukowa> (4.04.2022).

At most of the analysed universities, scientific activities are conducted in the field of:

- a) **Humanities**, in the following disciplines: philosophy, history, linguistics, literary studies, social communication and media sciences, cultural and religious sciences (activities in archaeology are not conducted only at UZ, and art sciences at UwB);
- b) **Social sciences**, in the disciplines of management and quality sciences, economics and finance, legal sciences, sociological sciences, pedagogy, political and administrative sciences, security sciences, psychology (activities in socio-economic geography and spatial management are not conducted at UwB, in canon law at US and UZ);
- c) **Exact and natural sciences**, in the disciplines of mathematics, biological sciences, physical sciences, (not conducted activities: in chemical sciences – at US, in earth and environmental sciences – at UZ, in astronomy – at UwB, US, UR, in computer science – at US);
- d) **Theological sciences**, in the discipline of theological sciences (not conducted at UZ);
- e) **Arts**, in the disciplines of film and theatre arts – UWM, UZ, UR (not taught at UwB, US, UO), musical arts – UwB, UWM, UZ, UR (not taught at US, UO), fine arts and art conservation – UwB, UZ, UWM, UO, UR (not taught at US);
- f) **Medical sciences and health sciences**, in the disciplines of medical sciences and physical culture sciences – UWM, US, UZ, UO, UR (not conducted at UwB), health sciences – UWM, UZ, UO, UR (not conducted at UwB, US), pharmaceutical sciences – UWM, UZ, UO (not conducted at UwB, US, UR).

At some universities, research activities are carried out in the field of:

- a) **Agricultural sciences**, in the disciplines of agriculture and horticulture and food and nutrition technology – UWM, UO, UR (not conducted at UwB, US, UZ), veterinary science and zootechnics and fisheries – UWM, UR (not conducted at UwB, US, UZ, UO), forest sciences – UWM, UZ, UO, UR (not conducted at UwB, US);
- b) **Engineering sciences**, in the disciplines of: biomedical engineering, materials engineering, environmental engineering, mining and power engineering, and mechanical engineering, automation, electronics and electrical engineering, architecture and urban planning – UWM, UZ, UO, UR (not taught at UwB, US), technical informatics and telecommunications – UwB, UWM, UZ, UO, UR (not taught at US), chemical engineering – UWM, UO (not taught at UwB, US, UZ, UR), civil engineering and transportation – UWM, UZ (not taught at UwB, US, UO, UR).

The aforementioned description of the disciplines in which scientific activity is carried out is complemented by numerous accounts of the impact exerted by scientific activity on the functioning of society and the economy (hereinafter: social impact assessment). Social impact confirms that the scientific activity conducted at a university affects not only the academic environment, but also the socio-economic sphere

and helps society understand culture and history (Journal of Laws 2019 item 392 and 2020 item 1352). According to the *Handbook for Experts and Evaluated Entities on Describing the Impact of Scientific Activities on the Functioning of Society and the Economy*, prepared by the Commission for the Evaluation of Science,

documented social impact shows that the scientific activity carried out has been used to improve the surrounding world and has helped society to understand the surrounding reality. (...) it is also important for science operators, as it allows them to justify an increase in funding for science (Criterion III Handbook of the National Education Commission, 2021, p. 1).

Table 10. The number of impact descriptions in a given field of science at the frontier universities under analysis

Field	UwB	UWM	US	UZ	UO	UR	In total
Humanities	11	8	8	8	7	10	52
Engineering and technical sciences	–	6	–	10	2	4	22
Medical and health sciences	–	3	2	4	4	6	19
Agricultural sciences	–	8	–	–	–	4	12
Social sciences	11	15	18	12	10	10	76
Exact and natural sciences	10	4	8	8	8	6	44
Theological sciences	–	2	2	–	2	–	6
Arts	–	4	–	4	2	4	14
In total	33	50	38	42	35	44	

Source: <https://radon.nauka.gov.pl/dane>, (17.03.2022).

Scientific activities in all fields of science are conducted by the University of Warmia and Mazury. All the universities under analysis are engaged in scientific activities and have reported the highest number of impact descriptions in the fields of social sciences (N = 76), humanities (N = 52) and exact and natural sciences (N = 44). The University of Białystok has reported impact descriptions only in the three fields of science, the other universities in greater numbers. Only UWM and UR have significant activities in the field of agricultural sciences for society. At this stage of evaluation, it is difficult to determine what significance and reach the submitted impact descriptions will achieve. The Committee for the Evaluation of Science will assess their reach (the assumed criteria are international, national, regional, local, marginal in scope) and significance (groundbreaking, significant, limited, inappreciable) (Journal of Laws 2019, item 392). It would be worthwhile to undertake further research showing *what* (which

scientific achievements) are considered important by universities and *how* they document it (evidence of impact). It would make it possible to recognise the specific nature of scientific activity individually and within a particular university.

Conclusions – an attempt to generalise

The analysis of the rich and interesting data placed in the RAD-on System permits the conclusion that the scientific and artistic activities of the frontier universities are multifaceted and diverse. The analysed universities pursue clear outcomes of their activities, in the form of scientific publications, patents and protective rights, implementation of research projects; they undertake a number of investments to support infrastructure and research conditions. They are also clearly oriented at student education (including 3 universities also in branches), which proves the fact that they care about university employees for the needs of the local environment. The entities are relatively young (the oldest of the ones under analysis is the University of Szczecin – 37 years old) but with a potential for future development, as evidenced by the university staff members, the largest number of which are PhDs (Table 2), and therefore people with prospects for independent scientific development. Moreover, each of the universities offers education in a doctoral school(s), which provides an opportunity to take special care of the young researchers' competencies.

The examined universities started evaluating their scientific activities, demonstrating a number of scientific achievements and impact descriptions, especially in the social sciences, humanities, and sciences and natural sciences. The number and diversity of impact descriptions show that the 'universities under study cease to be "lonely islands" closed to reality but become active *change* makers at the regional, national, and some of them – at international levels' (Kościelniak, Makowski 2011). The potential spaces of growth are also determined by the fact that only one of the analysed universities (UWM) is active in all scientific disciplines, the remaining ones have an opportunity to launch further areas of scientific activity and fields of study – the ones that would support local needs and prepare for the challenges of the modern world, an example is the development of agricultural sciences at the University of Białystok located in an agriculturally significant part of the country. Descriptions of influence are worthy of in-depth, qualitative analyses revealing the content and significance of the scientific and artistic activities undertaken for the functioning of society and the economy. In the evaluation, they will be rated point-wise, which will certainly be an important signal revealing their quality, but the subject matter and content of the ratings could reveal how researchers problematise socially important issues and how they transfer knowledge into the practice of social life.

All universities under analysis should make greater efforts to win more and more research grants which demands prior concern for high quality scientific publications.

The analysis of the collected data proves that the policy pursued at the analysed universities is focused on specific outcomes. This mindset has certainly been ‘programmed’ to a large extent by the criteria for scientific activity assessment. It would be worthwhile to identify actions taken by people in charge of science management at universities while ‘waiting for the result of the evaluation’ and ‘after the evaluation’. What actions have been taken in order to, on the one hand, develop mechanisms for achieving the highest results of scientific activity, and, on the other hand, form a scientific ethos and social commitment to the development of their own scientific discipline.

Works Cited

- A Landscape Review*. Ithaca S+R. Download from: <https://sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2020/10/SR-Report-Impacts-of-COVID-19-on-the-Research-Enterprise102620-1.pdf>.
- Erickson, J. (2020). COVID-19 Pandemic Disrupts U-M Research Projects Far and Wide, *Michigan News*, 19.03. Download from: <https://news.umich.edu/covid-19-pandemic-disrupts-u-m-research-projects-far-and-wide/> (26.04.2022).
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Heidt, A. (2020). Coronavirus Precautions Stall Antarctic Field Research. *The Scientist*, 15.06. Download from: <https://www.the-scientist.com/news-opinion/coronavirus-precautions-stall-antarctic-field-research-67636> (26.04.2022).
- Karwowska, E., Leja, K. (2018). Czy społeczna odpowiedzialność uniwersytetu może być bardziej odpowiedzialna? Szanse wynikające z kooperacji uczelni. *e-mentor*, 3 (75), 4–13. DOI: 10.15219/em75.1357.
- Kłóskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korbel, J.O., Stegle, O. (2020). Effects of the COVID-19 Pandemic on Life Scientists, *Genome Biology*, 21 (113), 1–5. DOI: 10.1186/s13059-020-02031-1.
- Kościelniak, C. Makowski, J. (2011). Uniwersytet na rozdrożu. In: C. Koscielniak, J. Makowski (eds.), *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kwiek, M. (2020). *O rosnącej roli prestiżowych publikacji*. Download from: <https://uniwersyteckie.pl/nauka/prof-marek-kwiek-o-rosnacej-rol-i-prestizowych-publikacji> (6.05.2022).
- Lech, M. *Dlaczego w Polsce uzyskuje się tak mało patentów?* Download from: <https://znaki-towarowe-blog.pl/dlaczego-w-polsce-uzyskuje-sie-tak-malo-patentow/> (6.05.2022).
- Sobol, E. (ed.) (1999). *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Marinoni, G., van't Land, H., Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities. Download from: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (26.04.2022)
- Morozewicz, M., Świdzińska, D., Sacharczuk, J. (2017). Artyści na uniwersytecie. Sytuacja zawodowa twórców zatrudnionych na wydziałach nieartystycznych (na przykładzie pracowników Uniwersytetu w Białymstoku). *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2 (8), 67–83. DOI: 10.15290/parezja.2017.08.06.
- Nalaskowski, F., Dejna, D. (2020). O uczelni wyższej jako ratunku dla upadającego miasta – na przykładzie Grudziądza. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 126–141 DOI: 10.34767/PP.2020.02.09.
- Nauka w Polsce 2019. Raport opracowany na potrzeby Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (2019). Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Ossowski, S. (1967). Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim. In: *Dzieła*, vol. III. Warszawa.
- Podręcznik dla ekspertów oraz dla podmiotów ewaluowanych w dziedzinie sztuki* (2021). Warszawa: Komisja Ewaluacji Nauki. Download from: https://polon.nauka.gov.pl/pomoc/wp-content/uploads/2021/05/Podre%CC%A8cznik-dla-ekspertow-i-podmiotow-ewaluowanych_DZIEDZINA-SZTUKI_2.0_FIN_kor.pdf (6.05.2022).
- Podręcznik Kryterium III Komisja Ewaluacji Nauki* (2021). Download from: https://polon.nauka.gov.pl/pomoc/wp-content/uploads/2021/07/Podrecznik_Kryterium_III_KEN.pdf.
- Radecki, J., Schonfeld, R.C. (26.10.2020). *The Impacts of COVID-19 on the Research Enterprise A Landscape Review*. DOI: 10.18665/sr.314247.
- Rembierz, S., Kapczyński, M. (2018). Aktywność publikacyjna pracowników sektora nauki i badań z Polski, Słowacji i Węgier w latach 2005–2009 i 2010–2014, *Zarządzanie Publiczne* 4 (44), 403–425. DOI: 10.4467/20843968ZP.18.032.9935.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 22.02.2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. 2019, poz. 392).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 31.07.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U. 2020 poz. 1352).
- Sadowski, A. (2020). *Socjologia pogranicza. Kształtowanie się problematyki badań w Polsce po 1989 roku* (Wykład inauguracyjny w Instytucie Socjologii UwB, rok akademicki 2020/2021), Białystok. Download from: https://soc.uwb.edu.pl/Andrzej_Sadowski_Socjologia_pogranicza._Wyk%C5%82ad_inauguracyjny_2020.pdf.

Szlachta-Misztal, J. (2015). Sień jako pogranicze – pogranicze jako sień. *Studia Wschodniosłowiańskie*, 15, 609–616.

Ustawa z 20.07.2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668).

Zakrzewski, P. (2020). Raport Roczny 2020. Warszawa: Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej. Download from: https://uprp.gov.pl/sites/default/files/inline-files/Raport%20roczny%202020_0.pdf.

Zdziebłowski, S. (2022). Czarnek: Około połowy czerwca poznamy wyniki oceny jakości działalności naukowej uczelni i instytutów. *Nauka w Polsce*. Download from: <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C91151%2CCzarnek-okolo-polowy-czerwca-poznamy-wyniki-oceny-jakosci-dzialalnosci> (8.05.2022).

Abstract

Recent years have been a time of intensive work for female and male university staff, due to the conduct of scientific and artistic activities under the conditions of: firstly – numerous economic, socio-cultural changes being often unpredictable and violent ones because of a coronavirus pandemic, increased migrations; secondly – the criteria for the evaluation of scientific disciplines, to be finally settled in August 2022. The chapter aims at examining the scientific and artistic activities carried out at the frontier universities on the basis of data from the RAD-on System (pertaining to the period from 2017 to 2021). Borderland is understood as a specific and interesting area, which differs from many other, perhaps more stable and normalised ones. The universities were purposefully selected for examination. The key criteria were the possession of a statute of an academic university and a territorial location in the border area. The selected universities for analysis were: the University of Białystok, the University of Warmia and Mazury, the University of Szczecin, the University of Zielona Góra, the University of Opole, the University of Rzeszów. The issues that underwent analysis were the ones that involved scientific and artistic activities: patents and protection rights, publications, artistic achievements, projects, investments, information on research related to defence and security, evaluation of scientific activity, disciplines in which scientific activity is carried out, descriptions of the impact of scientific activity on the functioning of society and the economy.

Keywords: university, frontier, scientific and artistic activities

ANNA MURAWSKA

University of Szczecin

ORCID: 0000-0003-0949-9541

PIOTR WALKOWIAK

University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-5302-7085

The frontier university graduates in the labour market

Introduction

Recent decades represent a time of extremely intense changes in all areas of life. These changes affect universities as well. The knowledge developed there has become a pillar of socio-economic progress. Education has taken on a mass character. The university started to be perceived as a market institution, which should be subjected – like all others – to the principle of competitiveness. As a result, the management principles featuring commercial institutions became widespread in it (Pokorska, 2020, p. 66). All this led to economic instrumentalism, to measures turning the ‘invisible’, related to the cultural mission of the university, elite education, into the ‘visible’, quantifiable (Macheridis, Paulsson, 2021, p. 79), in order to justify public investment in science and academic education. Indicators permitting the comparison of universities and the creation of numerous rankings have been introduced. One of the indicators in the area of educational quality is employability. Students themselves have also become more interested in employability due to the increasing competitiveness of the labour market for graduates. Finally, employers have begun to promote a greater focus on employability owing to a perceived lack of job-related skills and competencies among graduates (Byrne, 2020).

Employability can be defined in many ways. It has also many dimensions and determinants. What attracted our attention was the employability of the frontier university graduates. We wanted to find out: What types of activities do graduates of these universities engage in? What remuneration do they receive for their work? Does the border location differentiate the situation of graduates from those who graduate from universities located in the centre?

According to a dictionary definition, a frontier denotes a borderland and an edge. Its synonyms, or perhaps rather near-synonymous words, include such terms as: shore, verge, outskirts, borderland, balk or dividing line. Frontier is a rather broad concept. It is a zone that separates a given area, and also defines, on the one hand, the end and, on the other hand, the beginning (Bański, 2010, pp. 489–490). Moreover, frontier indicates an area of tactical and strategic importance. It is also an extremely important

terrain during wartime which acquires a completely new meaning today¹. Therefore, the frontier is a place of diversity, opportunity, yet also a dangerous place, where paths cross, cultures intermingle, the beginning meets the end, where conflicting aspirations clash, where blood is easily ‘poured’. In addition, the frontier refers back to the centre, to the middle. In turn, the latter is identified with strength and with power symbolically structuring the rest of the world. The frontier is not just a geographical concept. It is also rich in symbolism. It can be applicable in many contexts. Edward Stachura wrote about being lost in the wild frontiers of time and space (1969, p. 20). The authors are aware of the multitude of ways to understand the category of the frontier. The study considers the concept in several ways. Firstly, it is included in a literal, geographical sense as a strip of land along the border of a country. Frontiers are also perceived metaphorically. Metaphorical meanings of borderlands were revealed in the course of the conducted analyses. We will elaborate on it further in the text. Given the geographical understanding of the frontiers, the following universities were included in the analyses: one university located along the northern border – the University of Warmia and Mazury, two universities situated in the cities along the eastern border: the University of Białystok, the University of Rzeszów, one university placed along the southern border – the University of Opole, and two universities localised along the western border: the University of Szczecin and the University of Zielona Góra. In order to compare the situation of frontier graduates, data relating to university graduates from the centre: the Warsaw University, the Jagiellonian University and the Adam Mickiewicz University in Poznań were also included.²

The analyses made use of the existing data. Two data sources were used. The first one was the National System for Monitoring the Economic Fate of University Graduates (Pol.: ELA). The second source was the data collected by the Academic Career Service of the University of Szczecin and made available to the authors of the text.

Semantic context

A reference to the meaning of the frontier could be found in the introduction. However, the semantic context highlighted in the structure of the text at this point is not about the frontier but rather about the meaning of the term which is crucial for the present study, namely, employability.

Employability has a long history dating back to the beginnings of the 20th century, but its purpose and meaning have been remodelled (Stoten, 2018, p. 12). This

¹ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/rubie%C5%BC.html> (3.07.2022).

² Compare the study in the following volume: A. Korzeniecka-Bondar, M. Czerepaniak-Walczak, E. Bochno, *Działalność naukowa i artystyczna uniwersytetów na rubieżach (analiza na podstawie danych z Systemu RAD-on)*.

remodelling proceeded from a dichotomous concept (employable and unemployable people), in the first forty years of the past century, to an interactive concept (interaction between subjective and non-subjective factors), since the mid-1980s (Wiśniewska, 2015, pp. 12-13). Economic crises put an end to the social democratic model of social policy, and the emphasis was placed on competitiveness. The governments of Western countries, especially that of the UK, pressured universities to undertake pilot initiatives promoting employability among graduates (Stoten, 2018, p. 12). The movement towards increasing the requirements for higher education in terms of employability continues up to the present day, and applies to Polish colleges and universities.

The employability itself is a complex, multidimensional category, understood in a variety of ways. One can identify at least three approaches to framing it:

- the subjective approach, which focuses on personal strengths, such as skills, attitudes or qualities expected by employers,
- the object-oriented approach, in which employability is defined by the labour market; these are the chances of finding and maintaining employment,
- the subject-object approach, in which employability is interpreted as self-movement across the labour market and the use of individual attributes as well as their adaptation to the employment context; it is not a state, but a process that depends on internal and external factors (cf.: Cheng et al., 2022, Clarke, 2017).

In the text, a subject-object approach to employability has been adopted, taking into account external and internal factors interacting with each other.

Legislative context

Employability was an important goal of the Bologna process. It was also one of the main aims to be achieved in the creation of the European Higher Education Area (EHEA) (Bologna beyond (Bologna beyond 2010, 2009). According to the report prepared by the European University Association, a high level of graduate employability is one of the most important driving forces behind changes introduced in the educational programmes of all higher education institutions (Crosier, Purser, Smidt, 2007, pp. 6–7).

Planning and implementing employability measures requires the recognition of the scope of the indicated phenomenon, and thus the monitoring of the fate of graduates. The majority of Polish universities started monitoring the fate of their graduates only as a result of a statutory requirement. According to the amendment to the Law on Higher Education, of October 1, 2011, all higher education institutions were required to monitor the professional fate of their graduates (Paculska, 2014, p. 207). The inclusion of the results of this monitoring by higher education institutions in their educational offer has become one of the criteria for institutional evaluation by the Polish Accreditation Commission in terms of adjusting the university's curriculum

proposal to the needs of the labour market. Another amendment to the Act (dated 11th July 2014), placed the obligation to monitor the careers of graduates on the minister responsible for higher education (Art. 13b. 1). It said that monitoring was to be carried out on the basis of data collected by the Social Insurance Institution (Art. 13b. 2). The said regulations were maintained in the Law on Higher Education and Science. Article 352 stipulates that monitoring is carried out on the basis of data contained in the POL-on System and collected by the Social Insurance Institution on the accounts of insured persons or contributors (Journal of Laws 2018, item 1668. The Ministry commissioned the development of the electronic system called the Economic Fate of Graduates,³ which obtains data from the sources indicated in the Law: from the administrative resources of the Social Insurance Institution – data regarding, inter alia, the professional situation of graduates: employment, unemployment, remuneration, and from the POL-on system – information on, among other things, the education of university graduates.

The university can conduct its own monitoring of graduates' careers in order to adapt the study programme to the needs of the labour market. Most universities take advantage of this opportunity through academic career offices (Pol.: ABK), which have already been established and developed their own ways of operating and collecting data on the fate of graduates.

It is worth noting that academic career offices are institutions that constitute part of the labour market. The Law on Employment Promotion and Labour Market Institutions defines them as units acting for the professional activation of students and graduates of higher education institutions, run by higher education institutions or student organisations. Their tasks include:

- providing students and graduates of a higher institution with information about the labour market and opportunities for improving professional skills,
- collecting, classifying and making available job, internship and apprenticeship offers,
- maintaining a database of university students and graduates interested in finding jobs,
- helping employers attract suitable candidates for vacancies and professional internships,
- providing support in active job search (Act, 2004).

Academic career offices are therefore one of the ways in which the labour market is entering the university, trying to subject it to its rules while simultaneously supplanting the cultural mission. These offices may be a kind of frontier with all its dynamics, tensions and contradictions.

³ Pol.: ELA, <https://www.ela.nauka.gov.pl/pl>.

Advisory context – based on the activities of the Academic Career Office at the University of Szczecin

In Poland, academic career offices operate in most academic centres. They are associated in an informal, nationwide network. Their status may be indicated by the fact that there has been a Commission for Academic Career Offices at the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland (CRASP) since October 2015. It performs a number of activities related to the creation of conditions for modern dialogue between universities and the economy as well as the provision of support to students in their path to the labour market, including the organisation of seminars, training courses, conferences, workshops. The Commission presents recommendations on the activities of career offices on its website⁴ and displays a wide range of materials for use in the functioning of the said offices.

The analysis of the employment data collected by EUROSTAT clearly shows that tertiary graduates in the countries of the European Union consistently reach the highest employment rate. It was 85.0% in 2019 for the entire Union. Then it declined in 2020, with the advent of the COVID-19 pandemic. In 2021 it rose again, and at the level of 84.9% it was again almost at the same level as before the pandemic.⁵ The situation in Poland reflects the general trend related to the dependence of employment on the level of education, the employment rate is higher than the EU average and approaches 90% (Mokrzycka, 2019).

All in all, the generally rather good situation of graduates in the labour market does not change the fact that there is a need to provide students and graduates with career counselling aimed at helping them enter the labour market and find suitable employment. The so-called career guidance is actually provided by academic career offices. The activities they undertake are targeted at the future ‘after graduation’ and are intended to support students in designing and pursuing educational and professional careers (Nymś-Górna, Sobczak, 2018, p. 116).

The Academic Career Office [Pol.: ABK] operating at the University of Szczecin undertakes many activities to support students and graduates in choosing their career path and finding employment that meets their expectations, aspirations and qualifications. They include:

- maintaining a regularly updated database of job, internship, apprenticeship and volunteer opportunities,
- preparing free workshops and training courses, also in cooperation with companies and institutions,
- organising internships and apprenticeships for students,

⁴ <https://dobrepraktykiabkblog.wordpress.com/standardy-dzialalnosci-abk/>.

⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>.

- providing free access to publications, guides and handbooks related to the labour market and personal development,
- individual consultations while preparing application documents (CV and cover letter),
- monitoring the careers of the University's graduates,
- providing career counselling using personality tests and psychological opinion,
- co-organising job fairs and exchanges,
- publishing a weekly newsletter containing, among other things, offers for students and graduates.⁶

While analysing the 2021 report made available for research purposes, it can be concluded that the Office takes part in the implementation of the university-wide project 'UNIVERSITY 2.0 – CAREER ZONE 2018–2022' co-financed by the European Union under the European Social Fund, offering students a wide range of activities to prepare them for functioning in the labour market. In 2021, a significant number of students participated in ABK activities, within the framework of individual actions, of an advisory and educational nature, related to the project:

- US competence academy (workshop classes) – 24 students,
- A training voucher (reimbursement of external training/workshops up to the amount of PLN 2,000, in total PLN 294,482.49) – 163 students,
- a polyglot student (specialised language courses at a level not lower than B2) – 114 students;
- Actively Build Your Career (services to assist students in getting started in the labour market – career counselling) – 705 counselling sessions.

The Virtual Job Exchange at the University of Szczecin is worth noting. It is organised as part of the cross-border Interreg project implementation (181): 'University Meets Business. The Polish-German Innovation Campus'. It is a pilot project, whose partners are: the University of Szczecin, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde, Hochschule Stralsund, Unternehmervereinigung Uckermark e.V. Such a project is made possible by the cross-border location of the University of Szczecin, a frontier location. An analysis of the spatial localisation of human economic activity types on an international basis is used here. The relationship between economics and politics is taken into account. Geopolitical and profit-making strategies in a cross-border environment are built and developed (Cf.: Potulski, 2010, p. 100).

⁶ <https://abk.usz.edu.pl/zadania-abk-us/>.

Economic context

The situation on the labour market in Poland has been favourable for employees in recent years. Since the beginning of 2017, the unemployment rate has been steadily declining, and the market seems particularly favourable to those employed in large cities (Cf.: Dolot, 2018, p. 287). At the end of December 2020, the rate was 6.3% for the whole country. In Cracow it was only 3.1%, in Poznań 2.0%, and in Warsaw only 1.8 (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stop-a-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html>). It is interesting to note how the labour status of the frontier university graduates is developing against the indicated background. The data from the ELA system for 2020 on different types of labour force participation and unemployment are included in Table 1.

Table 1. Types of professional activity of second degree graduates in the average month in the first year after graduation (data for 2020)

University	Types of professional activity (in %)					unemployment*
	work					
	in total	tenure	no tenure	economic activity	work and studies	
Frontier universities						
The University of Warmia and Mazury	71,7	59,7	13,2	3,5	2,4	9,0 (10,2)
The University of Białystok	68,7	57,2	14,6	2,0	2,8	8,6 (7,8)
The University of Rzeszów	69,5	55,6	18,6	2,7	1,9	11,6 (9,1)
The University of Opole	73,9	65,7	17,7	2,6	2,7	5,8 (6,9)
The University of Zielona Góra	79,8	70,2	11,6	4,8	2,8	5,0 (6,3)
The University of Szczecin	72,5	61,0	15,2	3,5	6,4	5,7 (8,4)
The universities 'in the centre'						
The University of Warsaw	70,3	57,0	14,5	5,4	6,2	3,3 (4,4)
The Jagiellonian University	63,5	50,7	15,1	4,2	6,9	5,0 (5,3)
The Adam Mickiewicz University in Poznań	74,2	63,6	13,6	4,0	8,1	3,7 (3,7)

* The unemployment rate for a given voivodeship at the end of 2020 is given in brackets; (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stop-a-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html>, 1.07.2022).

No aggregation of data up to 100% as graduates may undertake different activities at the same time.

Source: own analysis based on data from the ELA system.

The labour market situation of the frontier university graduates is diverse. Between 68.7% (the University of Białystok) and 79.8% (the University of Zielona Góra) of second-degree graduates found employment in the first year after graduation. Regardless of the place of study, more than half of them take up a full-time job. Only a small percentage of graduates choose to run their own businesses (from 1.9% – graduates of the University of Rzeszów to 4.8% – graduates of the University of Zielona Góra).

There are no sharp differences between the situation of the frontier university graduates and those who studied at the largest universities, constituting academic centres. The fact that the Jagiellonian University graduates (63.5%) have the lowest percentage of working graduates may come as a surprise. However, this does not mean that the unemployment is the highest among the said graduates. On the contrary, it is even at a level slightly lower than in the region. The low level of employment may be explained by the fact that the graduates of the said university include the largest number of those who continue their studies. This will be highlighted in the next table (Table 2).

The percentage of the unemployed second-degree graduates in the first year after graduation at the frontier universities is close to the unemployment rate for a given voivodeship. In the case of graduates of the universities of Białystok and Rzeszów, it is slightly higher than the rate for the voivodeship, and slightly lower for the remaining universities. The Warsaw University is featured by the smallest number of unemployed people (3.3%), and their percentage is even lower than the unemployment rate for the voivodeship (4.4%). This rate at the other universities in the centre is also lower (the Jagiellonian University) or equal to the rate for the entire voivodeship (the Adam Mickiewicz University in Poznań). It is worth noting that the employability of graduates of particular universities is related to the privileged position of a particular city and voivodeship (Macinson, 2012, p. 40). Besides the university's or the graduate's perpetration, the social and structural conditions construed by the state, local governments and the economy are also important.

Educational decisions made after graduation are also important for the employment situation of graduates. Those who study are less willing than others to take jobs. In addition, further studying after obtaining a degree is important for the functioning of graduates in the labour market. Data relating to the activity of graduates from the frontier universities and those from the universities located 'in the centre' are included in Table 2.

Table 2. Educational activity of second degree graduates in the average month in the first year after graduation (data for 2020)

University	Educational activity (in %)	
	studying	combining work and studies
Frontier universities		
The University of Warmia and Mazury	4,5	2,4
The University of Białystok	7,3	2,8
The University of Rzeszów	5,0	1,9
The University of Opole	5,4	2,7
The University of Zielona Góra	4,8	2,8
The University of Szczecin	13,1	6,4
The universities 'in the centre'		
The University of Warsaw	15,0	6,2
The Jagiellonian University	17,1	6,9
The Adam Mickiewicz University in Poznań	16,0	8,1

Source: own analysis based on data from the ELA system.

The educational activity of second-degree graduates in an average month in the first year after graduation is not high. Further studying involves no more than 8.0% of graduates, and combining work and study is even rarer. No more than 3.0% of graduates are working and studying at the same time. Graduates of the University of Szczecin are an exception. Among them, 13.1% continue to study, and 6.4% combine work and studying. In this respect, graduates of the University of Szczecin come close to graduates of universities 'in the centre'. This is because these ones more often than their fellow students at the frontier universities continue studying and combine their studies with work. Therefore, one can take the risk of saying that the location of the university 'in the centre' fosters the continuation of studies. Basing on the data included in the ELA system, one finds it difficult to perceive the reasons for the said differences in educational and professional choices. However, it seems that the statements included in the report of *the European University Association* of 2007 that the ideas of lifelong learning were developed rather on the periphery of academic activities, and were not incorporated into the central elements of university strategy (Crosier, Purser, Smidt, 2007, p. 60) are still valid.

The situation of university graduates in the labour market is also expressed through the amount of the earnings they get immediately after receiving their diploma. Data in this regard are included in Table 3.

Table 3. The ratio of average gross earnings of second-degree graduates to average earnings at their place of residence in the average month in the first year after graduation (data for 2020)

University	Ratio of average gross earnings of graduates to average earnings in the place of residence
Frontier universities	
The University of Warmia and Mazury	0,68
The University of Białystok	0,55
The University of Rzeszów	0,63
The University of Opole	0,72
The University of Zielona Góra	0,80
The University of Szczecin	0,63
The universities 'in the centre'	
The University of Warsaw	0,78
The Jagiellonian University	0,72
The Adam Mickiewicz University in Poznań	0,71

Source: own analysis based on data from the ELA system.

If one looks at the situation of graduates in the labour market from the perspective of the ratio of graduates' earnings to the average earnings in their place of residence, it can be concluded that the situation of graduates of the University of Warsaw, that is, located in the centre, is slightly better than that of the frontier university graduates. The graduates of the University of Warsaw earn 78% of the average earnings at their place of residence. In contrast, the earnings of the frontier university graduates are slightly higher than half of the average income at their place of residence. The graduates of the University of Zielona Góra are an exception, earning proportionally even more than the graduates of the University of Warsaw. It constitutes 80.0% of the average at the place of their residence. It can be considered whether the indicated situation is related to tailoring the educational offer to the local labour market and to the possibility of taking jobs in the Lubuski Industrial and Technological Park, in which the shareholders are: Zielona Góra Municipality – 39%, Lubuskie Voivodeship – 30%, the University of Zielona Góra – 30% and Kostrzyn-Słubice Special Economic Zone – 1%.⁷ The earnings of the graduates of the Jagiellonian University and Adam Mickiewicz University in Poznań are at the level of the earnings of the graduates of the Opole University. If one

⁷ https://www.paih.gov.pl/strefa_inwestora/parki_przemyslowe_i_technologiczne/zielona_gora#.

considers the data on the amount of earnings of the graduates who worked full-time or were self-employed before their studies, then one can see that their earnings are higher. With regard to graduates of the University of Zielona Góra and the University of Warsaw – their earnings exceed 90% of the average earnings in the place of residence.

During the data analysis, a certain regularity loomed out which to a limited extent was related to the main focus of the research. Namely, there is a large disproportion between the number of male and female university graduates of the second degree programme. It applies both to the frontier universities and those ‘in the centre’. Women very clearly dominate among the graduates. The largest disproportion in terms of the gender of graduates concerns the University of Białystok (80.0% women and 20.0% men) and the University of Opole (83.0% women and 17.0% men). The smallest difference in the number of male and female graduates was found at the University of Zielona Góra (58.0% female and 42.0% male). Therefore, it can be concluded that in the light of the collated data, the typical worldwide regularity that women are statistically – compared to men – graduates of universities with less prestige is not confirmed. However, the thesis of women’s educational emancipation and the fact that men are in a definite educational defensive position is confirmed (Cf.: Gromkowska-Melosik, 2015).

Instead of the ending

The conducted analyses, pertaining to the situation of university graduates in the labour market, provoked several questions that relate to employability of not only those who study at frontier universities.

To what extent is the university supposed to operate for the benefit of the labour market, preparing skilled workers ready to take on responsibilities, and to what extent is it supposed to operate for the benefit of the personal development of graduates preparing them to assume various social roles, including professional ones?

Isn’t educating for the needs of the labour market an education for what exists, or even for what is no longer available, in a situation where we have to deal with the incredible volatility, uncertainty and unpredictability of the world, and thus – the (global) labour market?

How are universities supposed to implement the idea of employability, when it depends on a number of factors, including the macroeconomic ones, which are far beyond the university’s reach, and the university’s ability to act in this regard is severely limited?

Works Cited

- Bański, J. (2010). Granica w badaniach geograficznych – definicja i próby klasyfikacji. *Przeгляд Geograficzny*, 4 (82), 489–508.
- Bezrobotni zarejestrowani i stopa bezrobocia. Stan w końcu grudnia 2020 r.* Download from: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2020-r-,2,101.html> (10.07.2022).
- Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Education Area, (2009). Download from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/8/Beyond_2010_report_FINAL_594918.pdf (10.07.2022).
- Byrne, Ch. (2020). What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment. *Studies in Higher Education*, 47 (1). DOI: 10.1080/03075079.2020.1735329.
- Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., Cai, S. (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders’ perspectives, *Higher Education Evaluation and Development*, 16 (1). DOI: 10.1108/HEED-03-2021-0025.
- Clarke, M., (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 11 (43) 1923–1937, DOI:10.1080/03075079.2017.1294152.
- Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V. Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*. Pobrane z:
- Dolot, A. (2018). Proces poszukiwania pracy przez młode pokolenie – wybrane zagadnienia – wyniki badań empirycznych. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 359, 284–299.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). Dostęp kobiet i mężczyzn do studiów wyższych. Studium porównawcze. *Rocznik Lubuski*, 41, 39–49.
- https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates&oldid=568227#Employment_rates_of_recent_graduates_over_time (10.07.2022).
- <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20v%20universities%20shaping%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf> (10.07.2022).
- Macheridis, N., Paulsson, A. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in Education*, 110 (1), 78–97.
- Macionis, J. J. (2012). *Sociology*. New Jersey: Pearson.
- Mokrzycka, K. (2019). Absolwent potrzebny od zaraz. *Obserwator finansowy.pl*. Download from: <https://www.obserwatorfinansowy.pl/forma/analizy-debata/analizy/absolwent-potrzebny-od-zaraz/> (12.07.2022).

- Nymś-Górna, A., Sobczak, A. (2018). Akademickie biura karier i ich rola w poradnictwie zawodowym dla studentów, *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 26 (1), 111–121
- Paculska, M. (2014). Zatrudnialność jako kryterium oceny uczelni. In: M. Pawlak, Ł. Srokowski (eds.), *Pomiędzy i wewnątrz. Instytucje, organizacje i ich działania* (pp. 205–229). Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski.
- Pokorska, A. (2020). Co liczyć i na kogo liczyć? Produktowa i nieproduktowa aktywność naukowa w kontekście uczelni badawczej – perspektywa kluczowych grantobiorców. *Przegląd Socjologiczny*, 69 (4), 65–90. DOI: 10.26485/PS/2020/69.4/3.
- Potulski, J. (2010). *Geopolityka w świecie ponowoczesnym*. Częstochowa: Instytut Geopolityki.
- Stachura, E. (1969). *Cała jaskrawość*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Stoten, D. (2018). Employability: a contested concept in higher education. *Journal of Pedagogic Development*, 8 (1), 9–17.
- Ustawa z 20.04.2004 r. O promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2021, poz. 1100, 1162, 1621, 2270, 2317, 2445; z 2022, poz. 91).
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 35 (1), 11–24.

Abstract

Recent decades have been a time of unusually intense changes taking place in all areas of life, including the higher education institutions. One direction of change is economic instrumentalism. According to it, universities and other higher education institutions are perceived and treated as institutions of the market. Their performance is evaluated on the basis of ‘measurable’ indicators that will justify the expenditure of public money. One such indicator is employability.

The purpose of the chapter is to study the situation of the frontier university graduates in the labour market and to search for answers to the following questions: what types of activities do graduates of these universities engage in? What kind of remuneration do they receive for their work? Does the frontier location make the situation of graduates different from those who graduate from universities located in the centre?

The analyses were based on the existing data. Two data sources were used. The first one is the National System for Monitoring the Economic Fate of University Graduates (Pol.: ELA). The second source is data collected by the Academic Career Service of the University of Szczecin and made available to the authors of the text. Taking into account the geographical understanding of the frontier, the following universities were considered in the analysis: the University of Warmia and Mazury, The University of Białystok, the University of Rzeszów, the University of Opole, the University of Szczecin and the University

of Zielona Góra. Thus, in order to compare the situation of the frontier university graduates, the data pertaining to graduates of the universities representing the centre – the Warsaw University, the Jagiellonian University and the Adam Mickiewicz University in Poznań – were also included.

Keywords: university, frontiers, employability

IV CONTEXTS OF CROSS- -BORDER COOPERATION

HUBERT KUPIEC

The University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-7188-008X

Developing emotional intelligence among students participating in the Polish-German cross-border cooperation project

The concept of emotional intelligence and its importance in dealing with crisis situations

The notion of emotional intelligence is captured in a variety of ways by authors of concepts functioning in the field of modern psychology (Szczepaniak, Jabłkowska, 2007, pp. 227-232). It was introduced into the scientific terminology in 1990 by Peter Salovey and John Meyer, who defined it as an aptitude for proper perception, assessment and expression of emotions by humans, associated with accessibility to experienced, one's own feelings, as well as the ability to generate thereof in situations in which they can facilitate the process of thinking, understanding emotions and regulating them in a way that supports psychosocial development (Salovey, Sluyter, 1999). Thus, the structure of the proposed model includes such components as:

- the ability to perceive and express emotions,
- emotional abilities that support thinking,
- the ability to understand, analyse and use emotions in action,
- the ability to arouse, strengthen and calm down emotions for effective social functioning (Mayer et al., 2004, pp. 197–215).

It is worth noting now that the listed components of emotional intelligence are both cognitive and regulatory in nature, which entails that it can be viewed either as a type of knowledge derived from experience, or as a set of qualities, or even as a special type of social competence (Martowska, 2012, pp. 38–46). In one of a better-known study, emotional intelligence is understood as a set of cognitive abilities on which the effectiveness of the emotional information procession and using it for adaptive purposes depends. They include: the ability to perceive one's own and other people's emotions along with an understanding of their impact on the regulation of various types of behaviour, the ability to express emotions and their application in thinking and acting, as well as the ability to regulate one's own emotional states and to influence exerted on emotional states of other people (Matczak, Knopp, 2013, pp. 22–25).

The research results confirm that emotional intelligence has a strong impact on psychosocial conduct of man in many dimensions (Matczak, Knopp, 2013). It also applies to its influence on the specific strategies selected by people to cope with crisis situations, which was the main goal of the Polish-German project described later, executed within the framework of cross-border cooperation. One of the intermediate goals was to develop emotional intelligence among students, contributing to a reduction of the intensity of stress experienced as a result of information overload. It is so because

in a situation where stressful factors are at work, the ability to understand emotions can facilitate the process of recognising the causes of stress and the sources of emotions triggered by it, whereas clarifying and understanding the situation makes it possible to direct attention to the search for ways to cope (Matczak, Knopp, 2013, p. 166).

As the quoted authoresses further write in their document, the research conducted indicates that people with high emotional intelligence are more likely to choose task-based strategies in dealing with stress, based on overcoming difficulties. In turn, people with low emotional management ability tend to use the strategy of focusing on negative emotions, which not only does not make it easier for them to solve problems, but can contribute to increased tension that makes it even more difficult for them to do so. People with low levels of emotional capacity are also more likely to use the strategy of avoiding any confrontation with the problem by performing substitute activities. It is interesting to note that they also show a tendency to seek social contact, which may increase the possibility of obtaining social support in coping with the crisis situation (Matczak, Knopp, 2013, p. 171).

Numerous studies have confirmed the impact of emotional intelligence on mental well-being, including feelings of happiness and satisfaction with life. The research results obtained prove that greater satisfaction with life is demonstrated by people who are featured by high levels of acceptance, understanding and regulation of their own emotions (Matczak, Knopp, 2013, pp. 144-148). Additionally, the aforementioned emotional capabilities play a significant role in coping with loneliness, with the lockdown situation, or social isolation enforced by the pandemic. The ability to cope with difficult emotions emerging in a crisis situation of the indicated type helps to overcome feelings of loneliness. Thus, in the light of the results obtained, it can be assumed that people with higher levels of emotional intelligence are less likely to experience loneliness, and if they experience it (for example, as a result of forced isolation), they cope with it in a better manner (Matczak, Knopp, 2013, pp. 149-158).

The ability to identify one's own and those of other people's emotions, to understand them and regulate them safely, and to apply them to one's thinking and actions, constitute resources that increase the level of resilience, i.e. the ability to function properly in situations of danger, experiencing adversity or trauma. That is why:

a resilient person in a difficult situation is able to control his or her emotions, does not unload tension on others, and when coping with stress is more likely to use task-based rather than emotion-based strategies (Rutkowska, 2015, p. 39).

The arguments cited to justify the need to develop emotional intelligence among students of pedagogy should also include the argument that points to the great importance of emotional intelligence in the creation of an emotional climate by teachers and educators facilitating the way in which difficulties are overcome in the group or school class they teach. These are teachers who, due to a high level of this competence, are sensitive to the students' needs which are not always directly articulated, and are able to respond to them appropriately, as well as limit disciplinary actions in their conduct to the necessary minimum (Brackett et al. 2011, p. 28).

The emotional intelligence develops from early childhood as long as there are favourable conditions for it in the child-rearing environment. It has been proven that it is fostered by the parents' use of a democratic and liberal parenting style, combined with empathy and showing love to the child, and that it inhibits an authoritarian and liberal style, accompanied by showing emotional distance (Martowska, 2009, pp. 55–69). Emotional abilities can also be developed through programmes specially designed for this purpose, such as: *Social and Emotional Learning*, SEL, or *Social Development Program K-12* or *Self Science*, which have so far been implemented in the Up. These are oriented towards the development of individual components of emotional intelligence (Matczak, Knopp, 2013 pp. 75-78). Another noteworthy example of a programme designed to strengthen educators' and then alumni's ability to identify and safely regulate emotions is the programme *Foundations of Learning Model (FOL)*. At first, the structure of the training involves teachers practicing particular components of emotional intelligence with young people at workshops and then conducting a supervision session with each of them on the subject (Kwiatkowski, 2015, pp. 99–100).

Aims and forms of student work in the Polish-German cross-border cooperation project

From 30th November 2020 to 29th October 2021, a group of twelve students from the Institute of Pedagogy and twelve students from the University of Greifswald participated in the Polish-German didactic project entitled: 'Crisis as a challenge – training strategies for coping in cross-border teacher education as a contribution to stabilising the situation in the Region'. The project was financed with funds from the 'INTER-REG' *Cross-border Cooperation Programme Mecklenburg-Vorpommern/Brandenburg/Poland*.

The underlying assumption of the implemented project was that in order to prepare students for their future role as teachers or educators (according to the selected field

of study), due to the risk of further waves of pandemics, it is necessary to equip them with the ability to teach young people how to cope with crisis situations. In order to make them capable of it, they have to learn it themselves, which was the main goal of the project. Meanwhile, according to the theoretical concepts reviewed, the ability to take care of mental well-being in a crisis situation is largely dependent on the degree of emotional intelligence development, and thus the enhancement of such intelligence fosters the use of optimal coping strategies in a crisis situation, such as the one linked to the Covid-19 pandemic occurring at that time. Hence, the following activities were scheduled for students taking part in the programme:

1. Creative thinking workshops conducted remotely via the MS Teams platform by a professional artist from Berlin Matthias Schönijahn entitled: „*Listening in a Forest of Crisis*”. Over the period of 8 days, the participants, inspired by discussions on texts tackling the crisis issues, prepared short films in which they expressed their reflections and emotions associated with experiencing the pandemic.
2. They participated in an international online conference entitled *Crisis as a Challenge. Challenge of a Crisis*, during which they had an opportunity to share their experiences with other participants as regards overcoming crisis situations in an online learning environment forced by lockdown.
3. Students from the University of Szczecin were given an opportunity, under a sanitary regime, to participate directly in art therapy workshops using photography and art techniques, as well as in hippo therapy classes at the ‘Wierzbowy Las’ [Eng.: Willow Forest] social cooperative in Stary Czarnów.
4. In addition, the Polish students participated in 60 hours of classes developing social competencies and emotional intelligence. A 10-hour workshop on body work and a 20-hour class focused on building constructive coping strategies in crisis situations also served the indicated purpose. Moreover, 15 hours of classes were devoted to the development of skills necessary to animate constructive leisure activities. (*They were carried out in a hybrid manner – partly stationary and partly in a remote form*). The meetings with the group of the Polish students were held weekly for 9 months and were conducted by four teachers from the Institute of Pedagogy.

Methodological assumptions and evaluation research results in the implemented project

The conducted research aimed at examining the differences in the level of emotional intelligence of students before and after the Polish-German project in which they participated. Accordingly, the following research problems were framed.

1. What are the differences in the overall level of emotional intelligence of the Polish students before and after their participation in the educational project?

2. What are the differences in the use of emotions in thinking and acting by the Polish students before and after the educational project?
3. What are the differences in the Polish students' ability to identify emotions before and after the educational project?

Basing on the reviewed literature on the subject, it was assumed that there would be a noticeable increase in emotional intelligence in all its dimensions – general, identifying emotions and using them in one's thinking and actions – as a result of students' participation in the activities provided by the project. To verify the hypothesis formulated in this way, a standardised tool was used in the form of the Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) by Nicola p. Schutte and associates in the Polish adaptation by Aleksandra Jaworowska and Anna Matczak. It is self-descriptive in nature, as it contains 33 statements about specific emotional skills and strategies used in various situations. The respondent is tasked with selecting on a five-point scale how much a given statement applies to him/her. The internal concordance of the INTE questionnaire is high (Cronbach's alpha coefficients are 0.83–0.87), the coefficients of absolute stability (r-Pearson's) are also high ($r = 0.81$ for women and $r = 0.88$ for men – after two tests at an interval of 3–4 weeks). The test was taken by the Polish students before the start of the project activities (PRE test) and one week after the end of the project activities (POST test), and the raw scores obtained were converted into units on a standard ten scale.

The recorded differences in the level of emotional intelligence of the students before and after the project work are pictured in Chart 1.

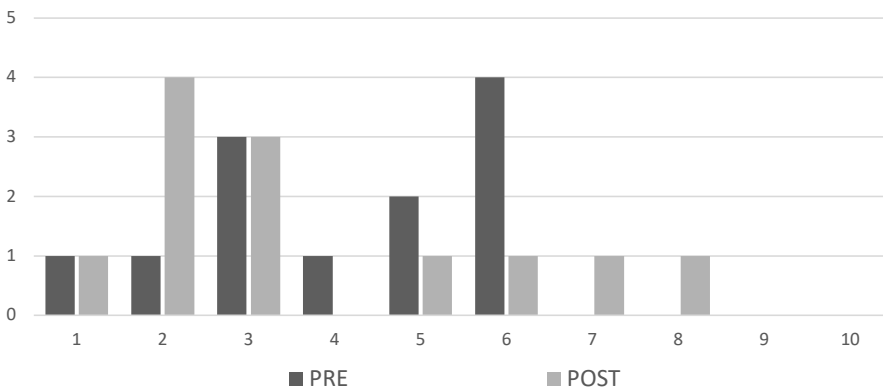


Chart 1. Level of emotional intelligence of Polish students before and after the project

Source: own study.

It is important to note that before the project, none of the tested students' level of emotional intelligence exceeded the value of 6 sten, that is, it was at a low or average

level. On the other hand, after the termination of the project, it increased in case of two individuals to 8 sten, that is, to a high level, and in the case of three others, it decreased to a value of 2 sten, that is, to a low level. More detailed statistical analysis indicates that the differences across the group are not statistically significant (Wilcoxon signed-rank test $Z = -1.13$; $p = 0.26$). This means that after the end of the project, the level of emotional intelligence in the group of the Polish participants is comparable to the level they had before joining the project.

Chart 2 shows the distribution of the awareness of the importance of emotions in thinking and acting among the Polish students before and after joining the project.

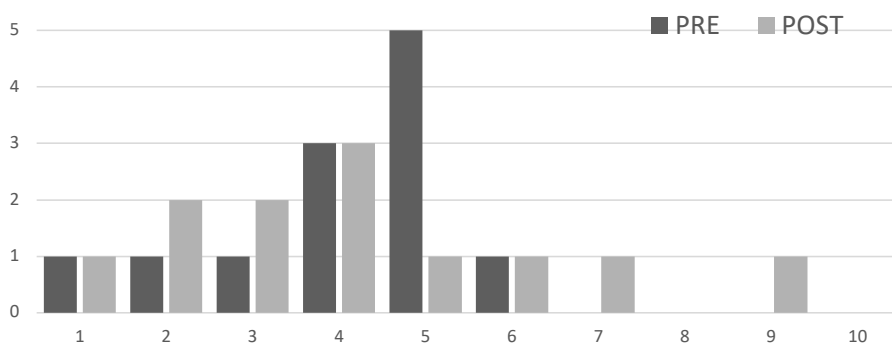


Chart 2. Emotions in the thinking and acting of Polish students before and after the project

Source: own study.

The results obtained indicate that before joining the project there were no people in the study group with a high level of such skill. However, two people displayed the high level of the indicated ability after the end of the clas. Unfortunately, two people observed a decline in this ability also after the project's termination, while it remained at the same level in case of the otherp. The Wilcoxon signed rank test revealed that the differences noted, however, are statistically insignificant ($Z = -0.05$; $p = 0.96$) and allow us to assume that the level of ability to integrate knowledge of emotions into one's thinking and actions in the group of the Polish students before and after the project is comparable.

Chart 3 displays the data on the ability to recognise emotions in the group of the Polish students before and after the project. It clearly shows that this skill reaches a slightly higher level among the surveyed students (3 people in the group with a high score) than the other components of emotional intelligence already discussed. (5 PRE i 6 POST). However, it does not change the fact that the group was dominated by people with a low level of mastery over this skill (5 PRE and 6 POST).

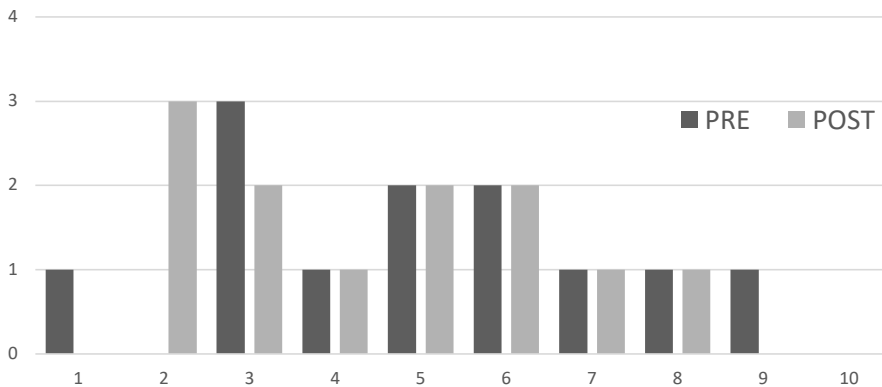


Chart 3. Recognising emotions by the Polish students before and after the project

Source: own study.

The result of the non-parametric Wilcoxon signed-rank test showed that the pre- and post-project differences in the study group were statistically insignificant ($Z = -1.23$; $p = 0.22$). It means that the ability to recognise emotions by the group of the Polish students after the project was similar to the level before joining the project, and therefore, basically did not change in any significant way.

Summing up

The outcomes of the conducted research indicate the need to develop emotional intelligence in a group of the Polish students. This is supported by the fact that this variable reaches a low level of development for most of them both before and after their participation in the described project. It is primarily linked to a low awareness of the impact that the emotions experienced by the respondents have on the way they think and act. On the other hand, the ability to cognise emotions is slightly better, but still most of the respondents had it at a low or average level of development, both before and after their participation in the project.

Thus, it can be assumed that despite the justified need to develop in students under analysis the skills of recognising, understanding and regulating emotions, helpful in overcoming crisis situations, it was not possible to influence their development during the training in the Polish-German educational project, organised, among other things, for this purpose. Probably the limited possibility of 'transfer' of the acquired skills, i.e., practicing them in interpersonal contacts established in the social space, caused by lockdown, contributed to it. The results may also have been influenced by the motivational and instrumental dispositions of the students under analysis, on which the

effectiveness of the use of social experiences depends (Maczak, 2007). Therefore, while organising this type of projects it is worth paying attention to greater adaptation of the applied work methods to the individual personality traits of students.

Works Cited

- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27–36.
- Kwiatkowski, S.T. (2015), Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania a inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. In: R. Nowakowska-Siuta (ed.), *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo* (pp. 93–109). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Martowska, K. (2009). Inteligencja emocjonalna licealistów a oddziaływania wychowawcze rodziców. *Ruch Pedagogiczny*, 3/4, 55–69.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Librii.
- Maczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, Pracownia Testów Psychologicznych*. Warszawa: PTP.
- Maczak, A., Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Liberi Libri.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implication. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.
- Rutkowska, M. (2015). Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice. In: Z. Aleksander (ed.), *Pedagogika. Studia i Badania Naukowe*, 1/2015 (s. 29–48). Gdańsk: Ateneum – Szkoła Wyższa.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szczepaniak, A., Jabłkowska, K. (2007). Historia rozwoju pojęcia inteligencji emocjonalnej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 7 (4), 227–232.

Abstract

The article presents the effects of developing emotional intelligence among the Polish students who participated in a Polish-German didactic project implemented within the framework of the cross-border cooperation program 'INTERREG':Mecklenburg-Vorpommern /Brandenburg/Poland]. The results of the evaluation study indicate that despite the use of various forms of activation, aimed at, inter alia, the development of emotional intelligence, no statistically significant difference was found between the levels of this variable within the group of 12 Polish students after 9 months of weekly classes. Instead, the dominance of low and average levels of emotional intelligence was observed amongst the participants.

Keywords: emotional intelligence, student education

MONIKA ZIĘCIAK

University of Szczecin

ORCID: 0000-0002-9204-1402

Cross-border cooperation of students in developing their social competencies

Social competencies – concept and determinants

Social competencies cover a very ambiguous concept, including skills which determine the effectiveness of coping with various social situations. According to Michael Argyle (2001, p. 133), the social competence “is the ability, the possession of the necessary skills to exert the desired influence on other people in social situations”. According to the indicated author, the social competence includes: assertiveness, gratification, support, verbal and non-verbal communication, empathy, cooperation, attention given to others, cognitive factors, problem-solving strategies and self-presentation (Argyle, 1998, pp. 82–88; 2001, p. 133). This approach is consistent with the concept of Anna Matczak, who views social competencies as a set of elementary and equal skills determining the effectiveness of emotional regulation and dealing with a variety of social situations. In her approach, the authoress distinguishes three types of social situations that require the employment of social competencies: intimate, social exposure and those related to assertiveness. She defines intimate situations as close interpersonal contacts requiring trust, support, attachment, mutual dependence. Social exposure situations involve a person being the object of attention or evaluation by others. Assertive situations, on the other hand, are associated with actions tailored to one’s own interests, devoid of unnecessary fear, and at the same time, not violating other people’s rights (Matczak, 2005).

Another researcher dealing with social competencies links them closely with the emotional sphere. D. Goleman (1999) stresses that they cover abilities manifested through skills such as: 1) capacity for empathy; understanding others, willingness to provide assistance, appreciating and supporting diversity, and 2) social abilities; exerting influence on others, communicating with others, mitigating conflicts, cooperating to achieve common goals, creating and sustaining bonds, and inspiring others.

Training as a condition for developing social competencies

Personality lies at the core of learning, developing and using social competencies – it is primarily personality that determines the situations in which a person is going to get

involved, the way in which (s)he perceives them, the manner in which (s)he behaves in such situations, the direction a person takes and the way (s)he transforms them (Frost, 2003). Therefore, the authors list: cognitive ability (intelligence), knowledge, experience and personality traits among the internal (intra-psychic) dispositions that are related to social competencies (Argyle, 1998; Jakubowska, 1996; Matczak, 2001; Smółka, 2008). A review of the existing empirical studies on social competencies indicates strong correlations with such features as: neuroticism, extraversion, self-evaluation and a sense of control. However, the mere possession of potential, i.e. appropriate personality traits and social knowledge, does not guarantee the ability to translate it into socially competent behaviour (Hubbard, Coie, 2001). What makes this transfer possible is social training. The literature distinguishes between two types of training: natural and laboratory. Natural social training is subjected to a person during everyday contacts with other people in real social situations. It constitutes a source of valuable experience and promotes the accumulation of knowledge. It is effective insofar as it meets conditions such as: providing access to feedback, giving an opportunity to put it into practice, and encouraging reflection on the action taken. The positive aspect of natural social training is a lack of necessity to translate the acquired skills from simulation situations into real ones (Martowska, 2012, pp. 25–26).

Social training can also be conducted in a more structured – ‘laboratory’ – way, implemented in the form of training and therapeutic interventions. Then, their goal is to optimise social behaviour, acquire and improve specific skills (e.g., such as giving and receiving non-verbal messages, developing self-presentation skills, starting a conversation, shaping assertive behaviour, providing constructive feedback, reinforcement) or correct abnormal habits (such as aggressive tone, excessive nodding, unnecessary excuses) (after: Martowska, 2012, p. 26).

The effectiveness of laboratory-based social skills training is confirmed by implementation studies conducted by P. Smółka. The author worked on developing the ability to cope with social exposure situations among introverts (Smółka, 2007). Even after brief impacts, introverts performed as well as extroverts. A study by Vahedi et al. (2007) showed that the laboratory-type social training was more effective than the natural learning. The internationally recognised Aggression Replacement Training (ART) programme had numerous implications in many countries, including Poland. The effectiveness analyses of ART revealed its usefulness in raising the level of social skills among children and adolescents, lowering the risk of delinquency, levels of anger and impulsive behaviour (Kaya, Buzlu, 2016, pp. 729–735). The meta-analyses by Wilson and Lipsey (2005) confirmed the effectiveness of laboratory training as well. The interactions carried out in a group of children between 8 and 10 years old made it possible to eliminate the behaviour involving verbal and physical aggression.

Furthermore, one can find the results of implementation studies in the literature on the subject which indicate that the impact of laboratory trainings on the development

of social skills is limited (Sukhodolsky et al., 2016, p. 4; Espelage, 2013, pp. 180-186). Therefore, laboratory trainings should not be regarded as universal methods that are always effective. All the more so when there are so many determinants of social competence development. In addition to the aforementioned personality traits, it is necessary to take into account, for example, the type of problems in socialisation, the composition of the group (homogeneity vs. heterogeneity), the history of life experiences, the age, the level of communication competencies, the motivation of the participants, the duration of training and the number of meetings, the trainer's personality and competence, the social context of the training and many others (Wojnarska, 2019, pp. 108–110).

Methodological assumptions of own research

The social competencies of pedagogy students were addressed at the research. The purpose of the conducted research was to verify to what extent the activities undertaken by pedagogy students within the framework of an international project differentiate the level of their social competencies. Accordingly, the following research problems and hypotheses were formulated:

Main problem: 1. How significant are the differences in the level of social competencies of female students before and after the project?

General hypothesis: H1. Probably different levels of social competencies of students before and after the project will be statistically significant

Detailed issues:

1a. What are the differences in the level of intimate coping skills of female students before and after the project?

1b. What are the differences in the level of coping skills in social exposure situations of female students before and after the project?

1c. What are the differences in the level of assertiveness of female students before and after the project?

Detailed hypotheses:

Ha1. It is assumed that the level of social competence in intimate situations of female students after the project will be higher than before the project.

Hb2. It is assumed that the level of coping skills in social exposure situations of female students participating in the project will be higher than before the project.

Hc3. It is assumed that the level of assertiveness of female students participating in the project will be higher than before the start of the project.

The research method and the tools used

A survey technique was used in the research. The research tool used was the Questionnaire of Social Competences (Pol.: KKS) by A. Matczak. This tool is a self-description questionnaire to measure social competences. 90 items included in the tool describe different activities or tasks of a social nature. The respondent's task is to rate his/her own skills on a four-point scale: *definitely good, not bad, rather poor and definitely poor*. The diagnostic items of the questionnaire comprise three specific scales: KKS-I – competences determining the effectiveness of behaviour in intimate situations (requiring close emotional contact), KKS-ES – competences determining the effectiveness of behaviour in situations requiring social exposure, KKS-A – KKS-A – competences conditioning the effectiveness of behaviour in situations requiring assertiveness (Martowska, 2012, p. 89).

A parametric test (Student's t-test) and Wilcoxon signed-rank test were used to carry out a statistical analysis of the results for each variable between the two groups of subjects.

The organisation and the course of research

The initial measurement of social competencies was carried out in November 2020 among 12 female students in the second year of full-time undergraduate studies in the field of pedagogy for care and re-socialisation. The average age of the respondents was 20 years. The second (evaluation) measurement was carried out in October 2021, when again 12 female students were surveyed using the same tool by A. Matczak. The study was conducted at the Institute of Pedagogy in compliance with the pandemic-induced sanitary regime. The female students were given pre-prepared survey questionnaires and answered 90 questions on a confidential basis.

Between the measurements, i.e., from 30th of November 2020 to 29th of October 2021, the pedagogy students participated in an international; German-Polish didactic project entitled "Crisis as a challenge – strategies for training to cope in cross-border teacher education as a contribution to stabilising the situation in the Region". The project was funded by the Cross-border Cooperation Programme Poland (West Pomerania Voivodeship) – Macklenburg West Pomerania/Brandenburg. The programme was addressed at 12 participants from the Institute of Pedagogy at the University of Szczecin and 12 students from the University of Greifswald. One of the targets pursued in the programme was the development of social competencies and emotional intelligence of the participants. The following activities were taken into account in the programme: an 8-day workshop with a professional artist Matthias Schönijahn from Berlin entitled: *Listening in a Forest of Crisis (conducted remotely via the MS Teams platform)*, during which students studied philosophical texts on the crisis, prepared

artistic short films on the pandemic, and participated in an international conference entitled: *Crisis as a Challenge. Challenge of a Crisis* during which they presented their work and reflections. In addition, the Polish students were offered: photography labs, art workshops, classes in hippo therapy in a social cooperative, workshops developing social competencies and emotional intelligence, workshops on working with the body, classes aimed at building coping strategies in crisis situations and organising forms of constructively spent leisure time (implemented in a hybrid way; partly stationary and partly remote). The meetings with the Polish group took place once a week for 9 months and were conducted by four teachers from the Institute of Pedagogy.

Evaluation of the level of social competencies – research results

A summary of the results of the level of social competencies in intimate situations shows that there was a statistically insignificant decrease in the evaluation of this skill (PRE Me = 5.17; POST Me = 4.75). The Wilcoxon signed rank test was: $Z = -1.22$; $p = 0,6$. Therefore, it can be assumed that the interactions offered in the international project did not increase the competence to establish close contact with others based on trust.

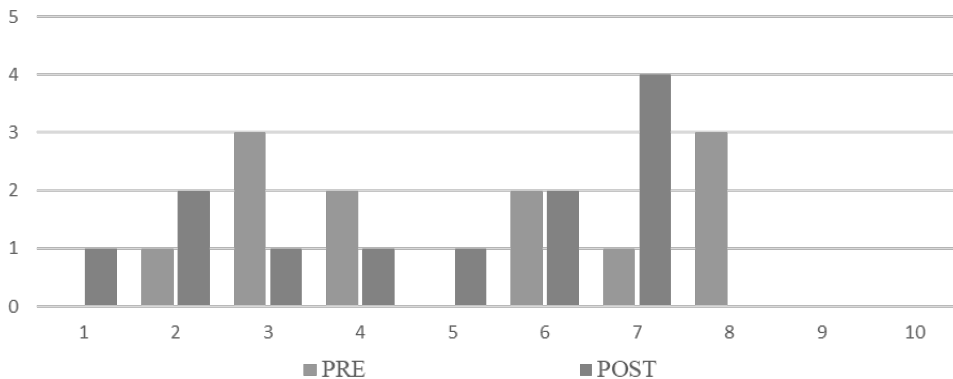


Chart. 1 The level of social competencies in intimate situations of Polish students participating in the project

Source: own research.

The analysis of the data collected in Chart 2 displays a statistically insignificant increase in the level of social competencies in social exposure situations among the surveyed female students (PRE Me = 5.25; POST Me = 5.42). Wilcoxon signed rank test: $Z = -0.35$; $p = 0.73$. It means that also the impacts exerted on the project participants

from Poland did not significantly contribute to the improvement of the social competencies of the studied female students in terms of social exposure.

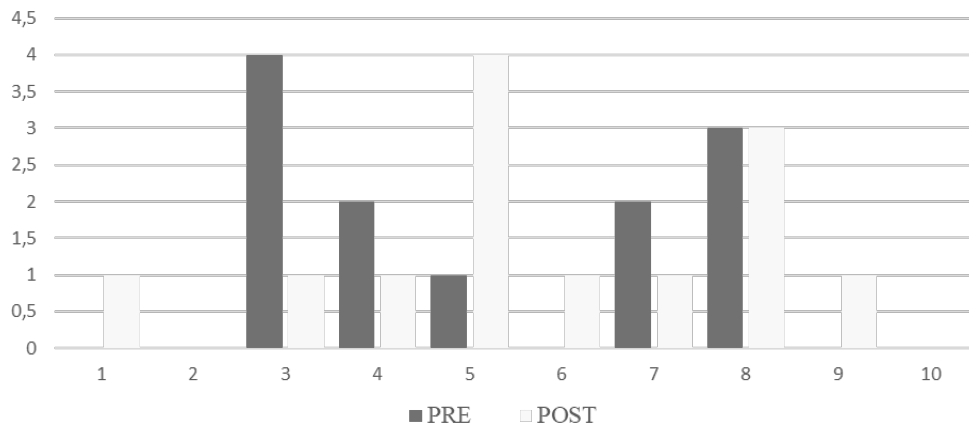


Chart 2. The social exposure of the Polish students participating in the project

Source: own research.

The study shows that there was a decrease in the level of social competencies in assertiveness in the group under study. However, the recorded changes are not statistically significant (PRE Me = 4.17; POST Me = 3.50). Wilcoxon signed rank test: $Z = -1.26$; $p = 0.23$. We can say that there was no sufficiently important/significant change in assertiveness as a result of the exerted impacts.

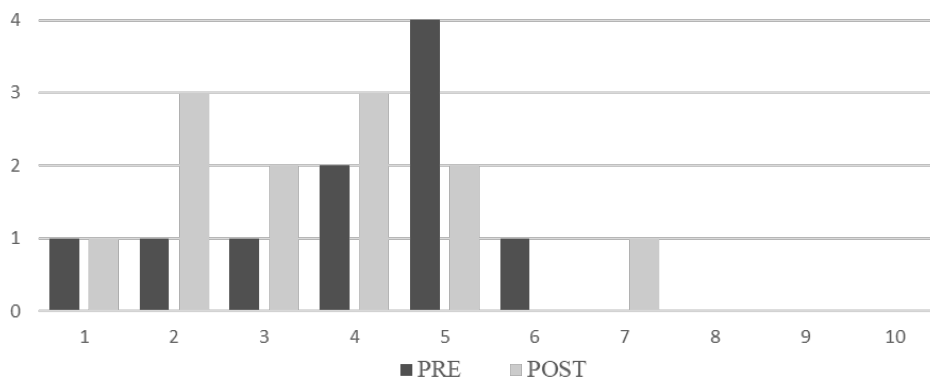


Chart 3. Assertiveness in the group of the Polish students participating in the project

Source: own research.

Discussion on the research findings

The majority of the respondents declared low and average levels of social competencies in intimate situations, social exposure and assertiveness both before and after the project. The results obtained in the study confirm the results of other studies indicating that students of pedagogical faculties are mostly characterised by low and average levels of social competencies. This trend is in line with the results of the research conducted by J. Bąbka, showing an average level of social skills in the situations of close contact, social exposure and assertiveness among second degree students from the field of pedagogy (Bąbka, 2020, p. 67). Similar results were obtained in the research conducted by J. Wierzejska (2015), which indicated that the majority of pedagogy students had a low (43.2%) or average (51.5) level of social competencies. Only 5.3% of the students stood out with their competencies at a high level. On the other hand, A. Wojnarska's research (2008), revealed a high, to a predominant extent, level of social competencies of academic youth. The surveys conducted by the authoress focused on re-socialisation educators who at the same time displayed severe deficits in emotional empathy.

It is also reasonable to assume that the impacts undertaken in the international project did not improve the social competencies of the female pedagogy students participating in the project. It may most likely be attributable to the impaired application of the mastered skills in natural social situations (Martowska, 2012) caused by the Covid-19 pandemic. It can also be assumed that the impacts exerted on the female students were insufficiently tailored to their individual needs and personality traits. The willingness and motivation of female students to transfer their social competencies to a higher level is also questionable. Indeed, research conducted by G. Sanecki indicates that students of pedagogy are largely satisfied with the average level of their social competencies (Sanecki, 2013, p. 80). Deficits in teachers' social competencies may stem from the need to develop them being marginalised in the academic training process (Twardowska-Staszek, Alberska, 2020, p. 126; Piorunek, Werner, 2017, pp. 139–141; Hłobił, 2021, p. 49).

Conclusions from the conducted research

Students of pedagogy are expected to have high interpersonal skills facilitating valuable relationships with mentees, pupils and their relatives, dealing with various social situations, often requiring skills to cope with stress, e.g. in situations of social exposure. At universities, one of the aims of education resulting from the National Qualifications Framework is the formation of social competencies. Unfortunately, the Polish literature lacks in-depth and systematically conducted research on the type and scope of social competencies of university students (Jagiello-Rusiłowski, Solarczyk-Szewc, 2013).

Nonetheless, fragmentary reports from the conducted studies indicate that students have great difficulties in establishing close and lasting relationships, i.e. those that require verbal and non-verbal communication and trust (Bobrowska-Jabłońska, 2003).

In view of the research results and the reports of the literature on the subject, it is reasonable to postulate that the social competencies of pedagogy students should be made the subject of special attention, so that finally those who decide after graduation to work in education will be better prepared for the challenges ahead of them in creating satisfying relationships with others.

Works Cited

- Argyle, M. (2001). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Transl. W. Domachowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Argyle, M. (1998). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbka, J. (2020). O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki. *Rocznik Lubuski*, 1 (46), 63–74.
- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań. *E-mentor*, 2. Download from: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/17> (10.07.2022).
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., Brown, E.C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53 (2), 180–186.
- Frost, D.E. (2003). The Psychological Assessment of emotional intelligence. In: J.C. Thomas, M. Hersen (eds.), *Comprehensive handbook of Psychological Assessment* (pp. 203–215). New Jersey: Jon Wiley and Sons Inc.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Transl. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Hłobił, A. (2021). Kompetencje społeczne podstawą potencjału zawodowego nauczycieli. *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 3, 41–50. Download from: [social-competences-as-the-basis-of-teachers-professional-potential_Content File-PDF.pdf \(ceeol.com\)](#) (12.07.2022).
- Hubbard, J.A., Coie, J.D. (2001). *Emotional correlates of social competence in children's peer relationship*. Download from: www.udel.edu/psych/fingerle/article1.html (11.07.2022).
- Jagiello-Rusiłowski, A. Solarczyk-Szewc, H. (2013). Kwerenda badań nas kompetencjami społecznymi w kontekście edukacji akademickiej w Polsce i na świecie. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2 (17), 27–50.

- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30 (6), 729–735.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Liberi.
- Mascovici, S. (ed.) (1998). *Zdolności społeczne, Psychologia społeczna w relacji Ja – Inni*. Transl. M. Cielecki. Warszawa: WSiP.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matczak, A. (2005). *Uwarunkowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społeczno-emocjonalnych. Raport końcowy z realizacji projektu 2 H01 F 062 23 w latach 2002–2005*. Warszawa, unpublished text.
- Piorunek, M., Werner I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, 44, 121–142.
- Sanecki, G. (2013). Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 75–90.
- Smółka, P. (2016). *Osobowościowe uwarunkowania efektywnego funkcjonowania w sytuacjach społecznej ekspozycji*. Unpublished text. Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K., Piasecka, J.B. (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *J Child Adolescent Psychopharmacol*, 26 (1), 58– 64.
- Twardowska-Staszek, E., Alberska, M. (2020). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 4, 111–134. Download from: [emotional-intelligence-and-social-competences-of-special-school-teachers_Content File-PDF.pdf \(ceeol.com\)](#) (12.07.2022).
- Vahedi, S., Fathiazar, E., Hosseini-Nasab, D., Moghaddam, M., Kiani, A. (2007). The Effect of Social Skills Training on Decreasing the Aggression of Pre-school Children. *Iranian J Psychiatric*, 2 (3), 108–114.
- Wierzejska, J. (2015). Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych. In: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (eds.), *Edukacja jutra. Kształcenie osób dorosłych. Aktywność w życiu zawodowym*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Wilson, S., Lipsey, M. (2005). *The Effects of School-based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior*. 5. Vanderbilt University.
- Wojnarska, A. (2008). Kompetencje społeczne studentów resocjalizacji. In: Z. Pałak, A. Bujnowska (eds.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wojnarska, A. (2019). Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1 (27), 105–112.

Abstract

The aim of the research presented in the article was to determine to what extent the activities undertaken by students of pedagogy in an international project differentiated the level of their social competencies. The method applied in the research was a diagnostic survey using a standardised tool by A. Matczak – *the Social Competence Questionnaire*. The first measurement of social competencies of the pedagogy students participating in the project was conducted in November 2020 and involved a group of 12 second year pedagogy female students, specialisation: care and re-socialisation. The evaluation study took place in October 2021, i.e. after a year during which the respondents performed various social activities. The project entitled: ‘Crisis as a challenge – strategies for training to cope in cross-border teacher education as a contribution to stabilising the situation in the Region’ was carried out in cooperation with the University of Greifswald and included various workshops and activities, e.g. hippo therapy, classes to develop emotional intelligence, workshops teaching to cope in crisis situations, photography labs, art classes and many others. However, it should be noted that the entire programme of the project was carried out during a time of crisis, the Covid-19 pandemic, when university education took place remotely and the face-to-face contact was more difficult. The achieved results are an indication that the changes in the level of social competencies of the female students participating in the project are not statistically significant. The impacts exerted on the female participants did not increase their social competencies.

Keywords: social competencies, students of pedagogy, international cooperation



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



71-101 Szczecin, ul. Mickiewicza 64
tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09
e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl
www.wn.usz.edu.pl

ISSN 2083-4381
ISBN 978-83-7972-560-1



9 788379 725601