

Potulicka, Eugenia

Uniwersyteckie studia niestacjonarne w krajach kapitalistycznych : od uniwersytetu egzaminującego po model australijski

Rozprawy z Dziejów Oświaty 29, 51-68

1986

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



EUGENIA POTULICKA

UNIWERSYTECKIE STUDIA NIESTACJONARNE W KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH — OD UNIWERSYTETU EGZAMINUJĄCEGO PO MODEL AUSTRALIJSKI

1. WSTĘP

Celem opracowania jest próba syntetycznego ukazania rozwoju instytucjonalnych form uniwersyteckiej edukacji niestacjonarnej w krajach kapitalistycznych. Są one wynikiem doświadczeń zdobywanych różnymi drogami, w różnych krajach. Mimo wielorakości doświadczeń w rozwoju uniwersyteckiej edukacji dorosłych obserwuje się rzadki fenomen — wiele powiązań międzynarodowych; adaptację idei, struktur i form z jednego kraju do drugiego¹. W opracowaniu chodzić będzie o zarysowanie rozwoju instytucjonalnych form uniwersyteckiej edukacji pozastacjonarnej w możliwie spójnej całości.

W realizacji tego zamiaru bardzo pomocne są warianty dyplomów studiów niestacjonarnych wyodrębnione przez C. O. Houle'a². Autor używa następujących terminów określających dyplomy studiów niestacjonarnych: *external*, *extension*, *for adult*, *assessment degree*. Mówi, że dyplom *external* jest kategorią ogólną — przeciwieństwem dyplomu studiów stacjonarnych (*internal degree*). Później mówi o dyplomie *external* Uniwersytetu Londyńskiego — przyznawanym osobom, które studiowały zupełnie samodzielnie i tylko poddały się egzaminom tego Uniwersytetu. Odpowiada to polskiemu rozumieniu studiów eksternistycznych oraz ich dyplomu. Tak rozumiany termin „dyplom eksternistyczny” nie jest wszakże kategorią ogólną oznaczającą dyplom wszelkiego rodzaju studiów niestacjonarnych. Tymczasem ta ogólna kategoria miałaby zdaniem

¹ W. Krüger, *University and Adult Education. Tendencies and Future Prospects in Europe*, [w:] J. Kulich, W. Krüger (eds.), *The Universities and Adult Education in Europe*, Vancouver 1980, s. 6—7.

² C. O. Houle, *The External Degree*, San Francisco 1974. Autor używa terminu „dyplom eksternistyczny”, ale nadaje mu takie znaczenie, które obejmuje wszystkie kategorie naszych studiów dla pracujących: wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych.

C. O. Houle'a obejmować jeszcze warianty dyplomów: 1. działalności rozszerzonej uniwersytetów, 2. dla dorosłych oraz 3. dyplom na podstawie oceny, przy czym zawsze chodzi tu o dyplom przyznający pierwszy stopień uniwersytecki, a więc przynajmniej formalnie równorzędny dyplomowi studiów stacjonarnych³.

By uniknąć kłopotów związanych z dwojakim znaczeniem słowa *external* u C. O. Houle'a, proponuję — zgodnie z jego intencją — mówić o dyplomie studiów niestacjonarnych (pozastacjonarnych, zaocznych) oraz o jego wariantach, dyplomach:

1. eksternistycznym,
2. działalności rozszerzonej uniwersytetów,
3. dla dorosłych,
4. na podstawie oceny osiągnięć studenta.

Przy takim uporządkowaniu pozostajemy w zgodzie z polskim rozumieniem studiów eksternistycznych oraz ich dyplomu. Co ważniejsze, pozostajemy przy pierwotnym, „czystym” wariacie dyplomu eksternistycznego Uniwersytetu Londyńskiego.

Istota kolejnych wariantów dyplomów studiów zaocznych zostanie scharakteryzowana w dalszych częściach opracowania. Odróżnicowane przez C. O. Houle'a warianty dyplomów są efektem różnych wariantów studiów zaocznych, a nawet — co będą się starała zaakcentować — ich różnych form instytucjonalnych. C. O. Houle analizował doświadczenia poszczególnych krajów mając na uwadze relacje między podstawowymi „procedurami formalnymi”, które można wyodrębnić w całokształcie procesu kształcenia na poziomie wyższym. Oto te procedury:

1. ustalenie wymagań wstępnych dla kandydatów na studia uniwersyteckie,
2. kształcenie,
3. kontrola i ocena osiągnięć studentów,
4. nadawanie stopni i dyplomów uniwersyteckich,
5. przyznawanie licencji na wykonywanie profesji.

Ukazując rozwój uniwersyteckich studiów zaocznych będę zwracała uwagę na zmiany w formalnym systemie oświatowym, w relacjach między studiami stacjonarnymi a niestacjonarnymi oraz na konsekwencje tych zmian dla edukacji poza instytucjami systemu szkolnego.

2. POWSTANIE UNIWERSYTETU EGZAMINUJĄCEGO W LONDYNIE I DYPLOMU EKSTERNISTYCZNEGO

Jak zaznacza C. O. Houle, w praktyce uniwersyteckiej czynności związane z podstawowymi procedurami formalnymi — od ustalenia wymagań dla kandydatów na studentów po przyznawanie licencji uprawniają-

³ *Ibidem*, s. 14—17, 87.

cej do wykonywania określonej profesji — zwykle są połączone w jeden ciągły proces. W Anglii natomiast zawsze łatwo je oddzielano i traktowano jako niezależne od siebie. Przyczyniło się to do stworzenia warunków, w których dyplom dla eksternistów stał się nie tylko możliwy, ale konieczny⁴.

Praca uniwersytetów w Oxfordzie i Cambridge koncentrowała się na studiach badawczych. Ponadto uczelnie te egzaminowały studentów, których nauczano w kolegiach. Nieingerowanie w tutoring oraz zewnętrzne, zgeneralizowane egzaminy dla kandydatów do kolegiów, a także egzaminy sprawdzające osiągnięcia studentów, miały być gwarancją Uniwersytetu bez podejrzeń o brak obiektywizmu.

Takie podejście zrodziło duże zainteresowanie kontrolą i oceną wyników studiów, które w Stanach Zjednoczonych pojawiło się w 100 lat później — dopiero w wieku XX.

Dla tych, którzy nie mogli sobie pozwolić na studia w Oxfordzie czy Cambridge — także z powodów religijnych — ufundowano w Londynie dwa kolegia: University College (w 1826 r.) i King's College. Były one bardzo skłócone ze względu na różnice zdań co do teologii Kościoła anglikańskiego jako fundamentu kształcenia uniwersyteckiego. Z tego między innymi powodu żadne nie miało prawa nadawania stopni uniwersyteckich. Celem rozwiązania antagonizmu w 1836 r. utworzono oddzielną komórkę — Uniwersytet Londyński — który nie kształcił, lecz tylko przeprowadzał egzaminy i nadawał stopnie uniwersyteckie.

Stopniowo Uniwersytet zaczął egzaminować także studentów spoza University i King's College, co zarazem oznaczało akceptację nauczania w coraz to większej liczbie instytucji. Utworzenie uniwersytetu egzaminującego i nadającego stopnie przyczyniło się bowiem do powstania instytucji, które przygotowywały do egzaminów. Wśród nich należy wymienić prywatne kolegia korespondencyjne, jak University Correspondence College czy Wolsey Hall, oraz nie w pełni samodzielne uczelnie prowadzące zajęcia w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin, ale nie mające prawa egzaminowania i nadawania dyplomów uniwersyteckich⁵.

W związku z coraz większą liczbą instytucji, których nauczanie było akceptowane przez Uniwersytet Londyński, w 1858 r. nadano Uniwersytetowi nową kartę. Dawała ona „cichą dispensę” żądaniom uczestniczenia w zajęciach zaaprobowanej instytucji. W konsekwencji zaakceptowała jako kandydatów do egzaminów wszystkich, którzy chcieli się im poddać. Zakładano oczywiście, że zdali oni maturę oraz uiszcili opłatę egzamina-

⁴ *Ibidem*, s. 19 i n.

⁵ D. Keegan, G. Rumble, *Distance Teaching at University Level*, [w:] G. Rumble, K. Harry (eds.), *The Distance Teaching Universities*; London 1982, s. 15; W. Perry, *Open University. A Personal Account by the First Vice-Chancellor*, Milton Keynes 1976, s. 2—3; T. Wujek, *Oświata dorosłych w Anglii. Na tle problematyki dalszego kształcenia*, Warszawa 1970, s. 70—72.

cyjną. Do egzaminów mogły się zgłaszać także osoby studiujące zupełnie samodzielnie, bez jakiegokolwiek pomocy. Tak powstał dyplom eksternistyczny Uniwersytetu Londyńskiego. Jest on przyznawany do dnia dzisiejszego⁶.

Chciałabym zwrócić uwagę, że zwolnienie z obowiązku uczestniczenia w zajęciach jest dalszym — radykalnym — oddzieleniem procesu kształcenia (lub samokształcenia) od egzaminowania. Za ten radykalny krok Uniwersytet Londyński był atakowany przez półtora wieku. Szczególnie zawziętą opozycję napotkał w początkowym okresie nadawania dyplomów eksternistycznych. Twierdzono, że Uniwersytet nie wywiera kulturowo-cywilizacyjnego wpływu, jak studia stacjonarne; że studiowanie eksternistyczne jest procesem, który nie w pełni absorbuje, lecz spycha studiowanie na margines życia. Szczególnie silny był atak w raporcie Komisji Haldane'a z 1913 r. Dyskusja nad tym raportem doprowadziła jednak do wniosku, że egzaminy służyły — i będą służyły w przyszłości — użytecznym celom. W żaden sposób nie zamierzano ograniczać możliwości studiowania eksternistycznego.

Do 1970 r. Uniwersytet Londyński wydał około 35 000 dyplomów eksternistycznych. Jego działalność udowodniła, że dorośli — studujący nawet bez jakiegokolwiek pomocy — mogą zdobywać dyplomy i stopnie uniwersyteckie⁷.

3. KSZTAŁCENIE KORESPONDENCYJNE W STANACH ZJEDNOCZONYCH I KANADZIE

3.1. STUDIA MIESZANE: STACJONARNO-KORESPONDENCYJNE

Institucje kształcenia korespondencyjnego zaczęły powstawać również w Stanach Zjednoczonych. Narastały tam aspiracje do kształcenia się na poziomie wyższym, ale wielu pragnących dostępu do uniwersytetów pozostawała — z różnych względów — poza zasięgiem studiów stacjonarnych. Poczucie pozbawienia możliwości edukacji uniwersyteckiej ujawniło się szczególnie w działalności klubu filozoficznego Chautauqua oraz towarzystw popierających studiowanie w domu, które z sukcesem zaspokajały potrzeby różnych grup społecznych i zawodowych⁸.

Ojcem uniwersyteckiej edukacji korespondencyjnej był W. R. Har-

⁶ D. Logan, *The University of London*, London 1962, s. 11; G. Rumble, D. Keegan, *Introduction*, [w:] G. Rumble, K. Harry (eds.), *op. cit.*, s. 9, 15.

⁷ *The External System of the University of London. Unprinted Memorandum*, ref. ER/R/MTT/216, London (brak daty). Za: C. O. Houle, *op. cit.*, s. 22.

⁸ L. S. Stein, *Is Home — Study a Stepchild*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *The Changing World of Correspondence Study. International Readings*, Pennsylvania 1971, s. 92.

per. Utworzył on pierwszy departament nauczania korespondencyjnego przy Uniwersytecie Chicagowskim w 1891 r.⁹ Nieco później pionierzy kształcenia niestacjonarnego utworzyli nawet Uniwersytet Korespondencyjny. Termin „uniwersytet” odnosił się raczej do poziomu studiów, ponieważ uczelnia nie została oficjalnie zatwierdzona i nie miała praw nadawania stopni. Jego profesorowie pochodzili z różnych konwencjonalnych uniwersytetów, m. in. z Harvardu oraz Wisconsin. Eksperyment ten zaproponował unikalny element organizacyjny w historii kształcenia korespondencyjnego, nową koncepcję współpracy między instytucjami. Niestety, poszczególne instytucje nie uzyskały oficjalnej aprobaty i eksperyment upadł¹⁰.

W 1906 r. nauczanie korespondencyjne wprowadzono w Uniwersytecie Stanu Wisconsin; uczelni, która miała później długotrwały i owocny związek z akademickimi programami kształcenia zaocznego¹¹. Od tego czasu uniwersytecka edukacja korespondencyjna szybko rozwijała się w USA na dość szeroką skalę. Każdego roku na kursach korespondencyjnych (ale także poza uniwersytetami) było więcej nowych studentów niż rozpoczynających studia we wszystkich kolegiach i uniwersytetach w kraju¹². W. R. Harper przewidział taki stan rzeczy. Jeszcze w 1886 r. stwierdził, że nadejdzie dzień, kiedy liczba kształcących się korespondencyjnie będzie większa niż w salach kolegiów czy akademii¹³.

Znaczny rozwój uniwersyteckiej edukacji korespondencyjnej był ogromnie ważnym faktem. Ten tryb kształcenia ciągle jednak musiał szukać akceptacji społeczności akademickiej, a jej część lekceważyła go bądź ignorowała¹⁴. Nawet zasłużone dla wdrażania tej metody uczelnie, jak np. Uniwersytet Stanu Wisconsin, posługiwały się nią głównie na potrzeby kształcenia poniżej poziomu uniwersyteckiego¹⁵. W Uniwersytecie Stanu Nebraska metodę korespondencyjną stosowano dla repeten-

⁹ O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze poprzedzające poszczególne opracowania], w: O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 7, 39—40.

¹⁰ *The Correspondence University*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 39—40, oraz O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze ...], *op. cit.*, s. 39.

¹¹ D. Keegan, G. Rumble, *op. cit.*, s. 19.

¹² R. Allen, *Must Home Study be a Stepchild of Education?*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 87. Autor używa zamiennie różnych terminów: „continuing education”, „home study”, „correspondence study” czy „adult education”.

¹³ *The System of Correspondence*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 13.

¹⁴ R. Allen, *op. cit.*, s. 85; O. MacKenzie, *Status and Trends of Correspondence Instruction in the United States*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 356—357.

¹⁵ Postmark: Progress University of Wisconsin 1964, Za: R. F. Erdos, *Teaching by Correspondence*, UNESCO Source Book, Paris 1967, s. 201.

tów studiów stacjonarnych¹⁶. Podobne postawy reprezentowała angielska kadra uniwersytecka¹⁷.

Chociaż studia korespondencyjne nie zawsze miały pełne uznanie akademickie, na które zasługiwały, to jednak odgrywały ważną rolę w życiu i edukacji ludzi w różnym wieku. Wczesny entuzjazm oraz akademickie poparcie dla tej formy kształcenia stopniowo opadało ze względu na rutynowe uznanie jej funkcji w służbie społecznej. W końcu lat sześćdziesiątych status studiów korespondencyjnych był raczej peryferyjny dla pracy uniwersytetów, a powinien — jak słusznie twierdziła A. Rowbotham — osiągnąć status studiów zintegrowanych z całościową misją tych uczelni. Była to zdaniem tej autorki sprawa najwyższej wagi¹⁸.

Jest dziwne, że w ciągu kilkudziesięciu lat — kiedy studia korespondencyjne miały monopol jako jedyna forma uczenia się niestacjonarnego — niemal nie interesowano się ich aspektami dydaktycznymi. Sondaż przeprowadzony w latach 1964—1967 wykazał, że duża część instruktorów operowała metodami identycznymi ze stosowanymi przez W. R. Harpera¹⁹. G. B. Childs słyszał stwierdzenie następujące: „Nie potrzebujemy dalszych informacji o tym, jak nauczać na studiach korespondencyjnych. Nauczaliśmy w ten sposób 40 lat i wiemy, jak to robić”²⁰. J. Arbolino twierdził, że największym błędem osób pracujących z dorosłymi (prawie niewybaczalnym) jest to, że pogodzili się ze swoją praktyką²¹. Zarazem wiele późniejszych innowacji — nieświadomych historycznych doświadczeń edukacji korespondencyjnej — na nowo dochodziło do podobnych rozwiązań²².

Dla rozwoju tej formy kształcenia w Stanach Zjednoczonych bardzo istotne znaczenie miał fakt, że renomowane uniwersytety nie stwarzały możliwości zdobycia dyplomu drogą wyłącznie korespondencyjną. Generalnie student mógł mieć zezwolenie na zaliczenie połowy programu studiów w trybie korespondencyjnym²³. Pomiędzy szkołami wyższymi nie było jednolitości w sprawie liczby kredytów z kursów korespondencyj-

¹⁶ R. F. Erdos, *op. cit.*, s. 7.

¹⁷ J. W. A. Harris, *Education by post (England)*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 299.

¹⁸ A. Rowbotham, *The Coming Demise of Correspondence Study*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 260.

¹⁹ O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze...], s. 107.

²⁰ G. B. Childs, *Problems of Teaching by Correspondence Study*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 109.

²¹ *If It Isn't too Embarrassing to Ask*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 256.

²² Ch. A. Wedemeyer, *Learning at the Back Door. Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*, Madison 1981, s. 65—66. Słowa Autora są trafne przede wszystkim w odniesieniu do USA, Wielkiej Brytanii i Kanady.

²³ Ch. A. Wedemeyer, *University Programs*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 52—53. Stan z 1963 r.

nych, akceptowanych przy nadawaniu bakalaureatu²⁴. Również sprawozdanie kanadyjskie z końca lat sześćdziesiątych informowało, że żaden uniwersytet nie zezwalał na studia całkowicie zaoczne w przypadku ubiegania się o stopień²⁵. Tak więc były to studia mieszane: stacjonarno-korespondencyjne.

Jeżeli chodzi o kanadyjskie studia korespondencyjne, to w ogóle przypominają one amerykańskie. Nic dziwnego. Te sąsiadujące ze sobą kraje mają ogromne obszary geograficzne, coraz większą rzeszę osób kształcących się niestacjonarnie, przy czym nierzadko Kanadyjczycy studiują w USA, także kadra zatrudniana potem na studiach zaocznych.

Są wszakże i różnice. Przede wszystkim kontrola i akceptacja kursów korespondencyjnych, stanowiących elementy programów kształcenia kończącego się dyplomem i stopniem uniwersyteckim, przebiega mniej rygorystycznie niż w Stanach Zjednoczonych²⁶.

Zamykając fragment o studiach korespondencyjnych trzeba odnotować, że były one pierwszym krokiem w kierunku przezwyciężenia ogromnych barier geograficznych, czasowych, społecznych i ekonomicznych, uniemożliwiających wielu ludziom studiowanie. Stanowiły także krok w kierunku samodzielnego studiowania rozumianego jako przeciwieństwo ustawicznej zależności od nauczyciela akademickiego na studiach stacjonarnych²⁷.

3.2. KONSEKWENCJE MODELU ELEKCYJNEGO STUDIÓW STACJONARNYCH — STUDIA W NIEPEŁNYM WYMIARZE CZASU, W RÓŻNYCH CAMPUSACH

W Stanach Zjednoczonych nie oddzielano kształcenia od oceny, nie zaadoptowano europejskiego przykładu szerokiego zastosowania egzaminów, na których podstawie nadawano dyplomy uniwersyteckie. Z punktu widzenia obowiązku uczestniczenia przez studentów w zajęciach ważne są natomiast doświadczenia amerykańskich studiów stacjonarnych. Drugi model tych studiów, tzw. elekcyjny, ukształtował się w związku z wysiłkami na rzecz demokratyzacji szkolnictwa wyższego. W modelu tym zezwolono studentom na pewien wybór studiowanych przedmiotów.

Ideę swobody wyboru przedmiotów zainicjował T. Jefferson w Uniwersytecie Stanu Wirginia, ale radykalnie wprowadził ją Ch. W. Eliot w Harvardzie, w ostatnim trzydziestoleciu XIX w. Decyzja zezwolenia studentom na taki wybór miała wyraźne konsekwencje, zarówno bezpośrednie, jak i długofalowe.

²⁴ O. MacKenzie, *Status and Trends of Correspondence Instruction in the United States*, s. 364.

²⁵ *Canadian Education Through Correspondence*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (ed.), *op. cit.*, s. 284.

²⁶ O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze...], s. 278.

²⁷ Ch. A. Wedemeyer, *Learning at the Back Door*; s. 65—66.

Podstawowym założeniem tego modelu (jak studiów stacjonarnych w ogóle) było, że są one przeznaczone dla młodych absolwentów szkół średnich, zwykle mężczyzn, studiujących w pełnym wymiarze godzin, rezydujących w kampusie. Założenie rzadko formułowano, jako że uważano je za oczywiste.

Wprowadzenie modelu z wyborem przedmiotów (kursów) przez studentów pociągnęło za sobą innowacje w zakresie „drugiej procedury formalnej” — w zakresie procesu kształcenia. Polegały one na: dzieleniu treści kursów na wyodrębnione jednostki (późniejsza nazwa „moduły”)²⁸, opracowywaniu różnych wariantów na tle podstawowej jednostki, wprowadzeniu koncepcji kredytów-punktów za dany przedmiot, wprowadzeniu pierwszo- i drugoplanowości treści (koncentracji i dystrybucji), ustaleniu minimalnej liczby kredytów niezbędnych do uzyskania stopnia uniwersyteckiego, wprowadzeniu ocen punktowych itp. Obecnie wszystko to jest w USA tak znane, że wydaje się, iż istnieje od dawien dawna.

Efektom tych zmian był stopień bakałarza przyznawany na podstawie zgromadzenia odpowiedniej liczby i różnorodności godzin oraz kredytów. Założenie, że studia powinny być w pełni stacjonarne, stało się stopniowo podminowywane przez powyższe zmiany w procesie kształcenia. Ich elastyczność pozwalała na kumulowanie kredytów studiując w niepełnym wymiarze czasu: to znaczy nie realizując (jak w typowym modelu studiów stacjonarnych) wszystkich przedmiotów przewidzianych w planie dla danego roku studiów jednocześnie. Co więcej, powszechność przyjęcia powyższych zmian znaczyła, że można gromadzić kredyty studiując w różnych kampusach.

Rosła liczba osób studiujących w niepełnym wymiarze czasu. Zaznaczam, że było to swoiste rozumienie „niepełnego wymiaru czasu” — studia trwały dłużej, a stopnie były ciągle stopniami „wewnętrzny”, nie eksternistycznymi.

4. ROZSZERZONA DZIAŁALNOŚĆ UNIwersYTETÓW, STUDIA W JEJ RAMACH ORAZ DYPLOMY

4.1. IDEA ROZSZERZONEJ DZIAŁALNOŚCI UNIwersYTETÓW W ANGLII

Uniwersytecka edukacja niestacjonarna, która ma w krajach kapitalistycznych wiele form, rozwija się głównie na przykładach Wielkiej Brytanii. Jeszcze w XIX w. Anglia stała się wzorem dla USA, Australii

²⁸ W uniwersyteckiej edukacji niestacjonarnej pionierem w tym zakresie było Centrum Studiów Samodzielnych Uniwersytetu Stanu Kansas. Szybko doceniono elastyczność tego rozwiązania. Wspomniany Uniwersytet zawsze należał do nowatorskich. A. A. Lazzarino, *The Kansas Experiment*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 172; O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze...], s. 171.

i Austrii²⁹. Właśnie w tym kraju zrodziła się także idea rozszerzenia działalności uniwersytetów. Chodziło o zorganizowanie systematycznych uniwersyteckich wykładów powszechnych poza murami uczelni, dla szerokiego grona słuchaczy. Ruch wyrastał ze zrozumienia potrzeby bardziej demokratycznego dzielenia się zdobytą wiedzą. Ideę tę po raz pierwszy zrealizował Uniwersytet w Cambridge w 1873 r. Powstała nowa instytucja oświaty dorosłych — *university extension* — uniwersytet rozszerzony. Funkcjonuje ona do dziś w formie wydziałów studiów zaocznych.

Po trzech latach nauki w uniwersytecie rozszerzonym słuchacz mógł otrzymać tytuł studenta stowarzyszonego (*affiliated*), który dawał uprawnienia do odbycia skróconych — dwuletnich — studiów stacjonarnych na uniwersytecie oraz uzyskania normalnego dyplomu szkoły wyższej³⁰. Zaangażowanie uniwersytetów w kształcenie w niepełnym wymiarze godzin rozwijało się jednakże bardzo wolno³¹. Mimo to ruch rozszerzonej działalności uniwersytetów przyczynił się do ogólnego rozwoju szkolnictwa wyższego. Jego kolegia przekształciły się w uniwersytety (np. w Sheffield i Reading). Nie udało się natomiast jego liderom utworzenie uniwersytetu kształcącego w niepełnym wymiarze godzin, niestacjonarnie, nadającego dyplomy i stopnie uniwersyteckie³².

Do największych osiągnięć rozszerzonej działalności uniwersytetów należy podnoszenie poziomu wykształcenia kobiet, zwłaszcza nauczycielek. Ruch ten nie w pełni zaspokoił związane z nim nadzieje na kształcenie robotników, ale przyczynił się do nawiązania ściślejszych kontaktów między uniwersytetami a społeczeństwem, wywarł silny wpływ na rozszerzenie zasięgu wykształcenia ogólnego, wreszcie przyczynił się do stworzenia nowoczesnej metodyki popularyzacji wiedzy³³.

4.2. ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA UPOWSZECHNIENIE WIEDZY RÓWNORZEDNA FUNKCJĄ UNIwersYTETÓW AMERYKAŃSKICH. PIERWSZA GENERACJA STUDIÓW NIESTACJONARNYCH ORAZ ICH DYPLOMU W USA

W Stanach Zjednoczonych idea rozszerzonej działalności uniwersytetów szybko szerzyła się od 1880 r.³⁴ Toynbee Hall, Neighborhood Guilds czy Hull House to przykłady wspaniałego rozwoju uniwersytetów oraz

²⁹ W. Krüger, *op. cit.*, s. 6—7, 17.

³⁰ J. Miąso, *Geneza i rozwój uniwersytetów powszechnych w Anglii*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXVI, Wrocław 1984, s. 128—129.

³¹ D. Legge, *The Education of Adults in Britain*, Milton Keynes 1983, s. 121.

³² S. Marriot, *A Backstairs to a Degree. Demands for an Open University in Late Victorian England*, Leeds 1981, s. 15; G. Rumble, D. Keegan, *op. cit.*, s. 9.

³³ J. Miąso, *op. cit.*, s. 133—134. Poprzestaję na zarysowaniu tej kwestii ze względu na możliwość bliższego zapoznania się z nią dzięki powyższej publikacji.

³⁴ Ch. A. Wedemeyer, *The Birth of the Open University — a Postscript*, „Teaching at a Distance”, 1983, nr 21, s. 21.

poczucia dojrzałości do normalnej, owocnej ewolucji tej instytucji. W tej dziedzinie działalności pionierską rolę odegrał również Uniwersytet Chicagowski (podobnie jak w podjęciu studiów korespondencyjnych). Od końca XIX w. włączył on bowiem pracę w ramach *university extension* w zakres swoich zajęć dydaktyczno-badawczych³⁵.

Epokowym wydarzeniem dla ruchu *university extension* w Ameryce było stwierdzenie prezydenta Van Hise (z 1906 r.), że odpowiedzialność za upowszechnienie nagromadzonej wiedzy — w formie asymilowalnej dla wszystkich ludzi — jest trzecią funkcją współczesnych uniwersytetów, równorzędną w stosunku do kształcenia stacjonarnego oraz prowadzenia badań³⁶. Ta trzecia funkcja została uznana za społeczną misję uniwersytetów. W związku z tym — twierdził W. H. Lighty — nie należy dłużej mówić o rozszerzonej działalności uniwersytetów, ale o ich nowej i rozrastającej się funkcji. Ma ona być odpowiedzią na potrzebę realizacji praw edukacyjnych, także odpowiedzią na żądania nowej ekipy rządowej wyrażające się w hasła „światła i przewodnictwa”. Ma to być kontynuacja prawdziwie demokratycznej szkoły dla dorosłych w takim sensie, który czyni z edukacji sprawę całonocną. Ma to być budowa — w miejscu dla arystokracji intelektualistów — prawdziwej demokracji ludzkiej poprzez edukacyjne przewodnictwo nowego ideału uniwersyteckiego „najpiękniejszego systemu nauczania”³⁷.

Mimo szczytnych idei demokratycznych ruch rozszerzonej działalności uniwersytetów amerykańskich szybko wygasł. Później wszakże idee podjęto ponownie, szczególnie w uniwersytetach stanowych³⁸. Bardzo dobry przykład stanowi Uniwersytet Stanu Nowy Jork. Motto jego działalności brzmi: „Pozwólmy każdemu być takim, jakim zdolny jest stać się”. Odpowiadająca temu motto filozofia tej uczelni zmierza do stworzenia pełnych możliwości studiowania dla każdej osoby, bez względu na wiek, aktualny zawód, poprzednie osiągnięcia edukacyjne czy status życiowy. Zadanie Uniwersytetu polega na dostarczeniu studentom tego, czego potrzebują. Jak przyznaje jego były prezydent — S. B. Gould — jest to zobowiązanie z prawdziwej tradycji demokratycznej; niełatwe do pełnej realizacji, ale przynajmniej można starać się o jego wykonanie³⁹.

³⁵ L. Grochowski, *Oświata i wychowanie w rozwiniętych krajach kapitalistycznych XX wieku*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania wiek XX*, t. II, Warszawa 1980, s. 253.

³⁶ W. H. Lighty, *Correspondence Study Teaching*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 14 i n.

³⁷ Rok 1915! (podkreślenie — E. Potulicka).

³⁸ C. O. Houle, *op. cit.*, s. 7 i n.

³⁹ Relacjonujący tę filozofię S. B. Gould w dalszym ciągu mówi jednak o osobach, które mogą więcej korzystać z edukacji; tzn. przebadanych odpowiednimi testami dla określenia ich zdolności. S. B. Gould, *New York — the State University*, [w:] J. A. Perkins, B. B. Israel (eds.), *Higher Education — from Autonomy to Systems*, Washington 1973, s. 17.

Do II wojny światowej działalność rozszerzoną podjęła większość uniwersytetów i kolegiów amerykańskich, w tym również wiele uczelni o wysokim prestiżu naukowym. W tym okresie jednak zmierzała ona przede wszystkim do przygotowania do studiów uniwersyteckich i do egzaminów⁴⁰. Nadal kształcenie „poza własnymi murami” stanowiło drobną część wysiłków w ramach instytucji systemu szkolnego. Prawo do prowadzenia działalności rozszerzonej uzurpowały sobie, w znacznym stopniu, instytucje będące poza systemem oświatowym. Sondaż z 1968 r. wykazał, że kolegia i uniwersytety obejmowały tylko 50% całej populacji studiujących niestacjonarnie⁴¹.

W niepełnym wymiarze godzin studiowało wszakże coraz więcej osób. W latach 1972—1974 ich liczba na poziomie ponadśrednim najpierw dorównała, a potem przewyższyła liczbę studiujących w pełnym wymiarze godzin. Jest to statystyka wysoce znamienna⁴². Problemy tych studentów starano się rozwiązać w ramach działalności rozszerzonej uniwersytetów, poprzez dalszą adaptację modelu z wyborem kursów. Pierwsze wysiłki były związane z ułatwieniem uczestniczenia w zajęciach.

Jeszcze w początkach XX w. dodatkową czynnością formalnego systemu edukacji amerykańskiej — przede wszystkim na poziomie uniwersyteckim — stał się tutoring⁴³. Studenci mieli swoich opiekunów naukowych — tutorów — na których spoczywał prawie cały ciężar pracy dydaktycznej poza prowadzeniem wykładów. Inicjowali oni dialog dydaktyczny, w pierwszym rzędzie poprzez komentowanie prac pisanych przez studentów czy na konsultacjach. Oni także kontrolowali i oceniali postępy swoich podopiecznych przed końcową oceną na egzaminach. Tutoring wprowadził dużą różnicę w stosunku do uniwersytetów europejskich (także polskich) wzorowanych na niemieckim typie tej uczelni, w których w zasadzie nie stosowano bieżącej kontroli i oceny studenta. Anglosaski tutoring polegał na systematycznym kierowaniu procesem studiowania, mniej lub bardziej zindywidualizowanym, na podjęciu przez nauczycieli akademickich odpowiedzialności za proces studiowania⁴⁴.

R. Allen twierdził, że powrót do uczenia się przez tutoring jest elementem najważniejszej zmiany w edukacji Stanów Zjednoczonych (obok studiów samodzielnych w indywidualnym tempie)⁴⁵. Później organizo-

⁴⁰ L. Grochowski, *op. cit.*, s. 253—254.

⁴¹ O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze...], s. 43.

⁴² Ch. A. Wedemeyer, *Learning at the Back Door...*, s. 77.

⁴³ O. MacKenzie, E. L. Christensen [Komentarze...], s. 43.

⁴⁴ L. Huber, *New Forms of Higher Education in the Federal Republic of Germany*, [w:] *New Forms of Higher Education in Europe. Symposium Organized by European Centre for Higher Education*, Bucarest 1976, s. 102.

⁴⁵ *Automation, Technological Change and Home Study*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 185—186.

wano odpowiednie ośrodki kształcenia (często poza campusem), zajęcia wieczorowe, weekendowe, krótkie kursy letnie itp. Proces kształcenia organizowano także przy zastosowaniu metody korespondencyjnej, a z czasem również nauczania za pomocą radia i telewizji.

Logicznym następnym krokiem było pojawienie się w kilku uniwersytetach programów studiów realizowanych całkowicie w ramach działalności rozszerzonej. Każda uczelnia pracowała inaczej, komórki uniwersytetów odpowiedzialne za prowadzenie tych studiów zwykle nazywano *extension divisions* — sekcją (działem) działalności rozszerzonej lub kolegiami wieczorowymi.

Większość wymogów związanych z dyplomem *extension* bardzo przypominała wymagania studiów stacjonarnych. Co więcej, programy nauczania i studiowania opracowywano oraz oceniano według kanonów edukacji tradycyjnej. Konwencjonalne uniwersytety kontrolowały program oraz dyplomy. Innowatorzy rozbudowujący działalność rozszerzoną uczelni przekonywali polityków, administratorów i wydziały uniwersyteckie, że koncepcja edukacji rozszerzonej „pasuje” do misji uniwersytetu, że nie będzie konkurowała z nim w zakresie prestiżu i pozyskiwania studentów, że nie będzie ingerowała w główne (jednak) sfery działalności uniwersytetów: badania oraz stacjonarne kształcenie młodzieży⁴⁶.

Studia w ramach działalności rozszerzonej wydłużały się do 10—15 lat. Uważano, że w przeciwnym wypadku dyplom byłby zdeprecjonowany. Bardziej niezależne sekcje uniwersyteckiej działalności rozszerzonej były jednak inkubatorami programów lepiej dostosowanych do potrzeb ich studentów. Dorobiły się prawa nadawania własnych dyplomów i specjalizacji. Na przykład Columbia University utworzył studia handlowe, stomatologiczne, malarstwa i rzeźby⁴⁷.

W końcu lat pięćdziesiątych sekcje działalności rozszerzonej znajdowały się w 194 uniwersytetach. Z tego tylko 29% kolegów uzyskało status autonomiczny w koordynacji z uniwersytetem, a jeszcze mniej — 13% — stanowiło pełne kolegia z co najmniej małym wydziałem i kadrami na pełnym etacie, z dobrze ustaloną specyfiką w obrębie uniwersytetu⁴⁸.

Uogólniając C. O. Houle stwierdził, że dyplomy w ramach działalności rozszerzonej uniwersytetów przyznawano na podstawie dwojakiego rodzaju kursów:

1. analogicznych jak na studiach stacjonarnych (w większości) albo
2. kursów przygotowanych specjalnie dla dorosłych, często dla zaspokojenia potrzeb społecznych⁴⁹.

⁴⁶ C. O. Houle, *op. cit.*, s. 107—110, oraz Ch. A. Wedemeyer, *Learning at the Back Door...*, s. 132—133.

⁴⁷ C. O. Houle, *op. cit.*, s. 9; A. Rowbotham, *op. cit.*, s. 261—262.

⁴⁸ J. T. Carey, *Forms and Forces in University Adult Education*, Chicago 1961, s. 228—229.

⁴⁹ C. O. Houle, *op. cit.*, s. 9.

Dyplom rozszerzonej działalności uniwersytetów to — według wymienionego autora — pierwsza generacja dyplomu studiów całkowicie niestacjonarnych w Stanach Zjednoczonych. Oto podsumowanie istotnych cech studiów w ramach rozszerzonej działalności uniwersytetów, kończących się ich dyplomem:

1. Wyrastały z przekonania, że dorośli spoza uniwersytetów potrzebują takiego samego programu kształcenia, jak młodzież żyjąca w kampusach.

2. Programy tych studiów mogły być przygotowywane z myślą o audytorium innym niż tradycyjne, ale później realizowane w formie w zasadzie identycznej do stacjonarnych.

3. Dyplom przyznawano na podstawie ukończenia spójnego, kompletnego, tradycyjnego programu dyplomowego oferującego wszystkie konieczne przedmioty i opcje w czasie i miejscu dostępnym dla tych, którzy nie mogą studiować stacjonarnie. W „podstawowych procedurach formalnych” kilka zmian albo żadnych⁵⁰.

W niektórych instytucjach studiujący w niepełnym wymiarze godzin mogli realizować program bardzo trudny do odróżnienia od programów realizowanych również w niepełnym wymiarze godzin w ramach działalności rozszerzonej uniwersytetów. Całe zróżnicowanie prowadziło w wielu kampusach do koszmaru regulacji wymagań⁵¹.

5. AUSTRALIJSKI MODEL RÓWNOLEGŁEGO KSZTAŁCENIA POZASTACJONARNEGO OBOK STACJONARNEGO W TYCH SAMYCH UNIwersYTETACH — IDENTYCZNE DYPLOMY

Mimo że pierwszy departament nauczania korespondencyjnego był sponsorowany przez Uniwersytet w Chicago, prowadzenie studiów korespondencyjnych obok stacjonarnych w tych samych uniwersytetach nosi w rozwiniętych krajach kapitalistycznych nazwę modelu australijskiego.

W Anglii uniwersytety przez długi okres mało troszczyły się o stworzenie w swoich ramach możliwości studiowania niestacjonarnego, nie podejmowały odpowiedzialności za proces kształcenia korespondencyjnego. Główny kierunek interesujących nas zmian w uniwersytetach amerykańskich polegał na stwarzaniu coraz większych możliwości studiowania w niepełnym wymiarze czasu, ale bardzo często ciągle wewnątrz uczelni. Na ogół tylko część studiów można było realizować metodą korespondencyjną.

W Australii ludzie nie mogli studiować w niepełnym wymiarze czasu ze względu na ogromne odległości dzielące ich od uczelni. Długo czekali

⁵⁰ *Ibidem*, s. 88.

⁵¹ *Ibidem*, s. 88—89.

na szansę podjęcia studiów uniwersyteckich⁵². Z tego m. in. względu uniwersytety australijskie prawie od pierwszych dni po utworzeniu podjęły korespondencyjne kształcenie dorosłych mających świadectwa dojrzałości⁵³; Uniwersytet prowincji Queensland czyni to już od roku 1911⁵⁴. Uczelnie najmniejszego kontynentu prowadziły i prowadzą studia dla pracujących równoległe ze stacjonarnymi. Stworzyły możliwości niestacjonarnego ukończenia całych studiów — od początku po dyplom równorzędny dyplomowi studiów tradycyjnych. W świecie „zachodnim” Australia była pionierem takiego rozwiązania — dwu równoległych i równorzędnych torów kształcenia — stacjonarnego oraz niestacjonarnego.

Jeszcze wspomniany Uniwersytet prowincji Queensland w Brisbane zastosował pionierskie podejście, mające na celu opracowanie praktycznego programu efektywnego kształcenia w bardzo rozrzuconej populacji dla osób izolowanych geograficznie. Podjęto intensywne wysiłki w zakresie aktywizowania izolowanych studentów przez wykwalifikowaną na potrzeby kształcenia korespondencyjnego kadrę specjalistów, np. bibliotekarzy. Kierunek obrany przez Uniwersytet w Brisbane wpłynął na charakter studiów korespondencyjnych w całej Australii. Cechowała je wspomniana równoległość dwu torów kształcenia, stosowanie takich samych egzaminów prowadzących do identycznych dyplomów oraz taka sama pomoc dla studentów rezydujących w kampusach, jak i niestacjonarnych ze strony kadry akademickiej zatrudnionej na pełnych etatach. W 1949 r. Uniwersytet prowincji Queensland wyodrębnił departament studiów niestacjonarnych z własną kadrą profesorów i wykładowców w ramach konwencjonalnego Uniwersytetu. Struktura taka zachowana jest do czasów aktualnych.

Działalność Uniwersytetu w Brisbane — a potem i innych uniwersytetów australijskich — cechowała egalitarna i utylitarna filozofia nowego państwa, politycznie zdominowanego przez wyborców z okręgów rolniczych, którzy chcieli mieć uniwersytety służące rządowi i przemysłowi w całym kraju, a nie tylko w stolicy⁵⁵.

Aktualnie bardziej znany jest tak zwany model Nowej Anglii, czyli australijski model zintegrowany. Polega on na tym, że każdy nauczyciel akademicki ma obowiązek kształcenia zarówno studiujących stacjonarnie, jak i zdalnie. Model ten w zasadzie datuje się od połowy lat pięćdziesiątych, kiedy to został utworzony Uniwersytet Nowej Anglii w Armidale, mający przede wszystkim za zadanie kształcenie niestacjonar-

⁵² R. F. Erdos, *op. cit.*, s. 198.

⁵³ A. G. MacLaine, *Education by Correspondence (Australia)*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 274.

⁵⁴ D. Keegan, G. Rumble, *op. cit.*, s. 17.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 17—18.

ne⁵⁶. Jak odnotowuje się w *World — Wide Inventory of Non-Traditional Post — Secondary Educational Institutions*, dzięki temu kwalifikacje zdobyte na studiach stacjonarnych i zdalnych zachowują akademicką równorzędność⁵⁷.

Tak więc w Australii mamy dwa rozwiązania: 1. z odrębną kadrą dla studiujących niestacjonarnie (choć równorzędną pod względem akademickim) oraz 2. z tą samą kadrą kształcąca obydwoma torami.

Na szczególną uwagę zasługiwało w tym kraju korespondencyjne kształcenie nauczycieli. Zajęcia praktyczne i eksperymenty można było realizować w klasach prowadzonych przez nauczycieli-studentów. Kształcenie korespondencyjne integrowano z pracą zawodową, co w dużej mierze złożyło się na jego sukces⁵⁸.

Rozwiązania australijskie różnią się od wcześniej opisanych w sposób następujący:

1. W przeciwieństwie do Uniwersytetu Londyńskiego uniwersytety australijskie wzięły na siebie pełną odpowiedzialność za proces kształcenia niestacjonarnego („drugą procedurę formalną”).

2. Nie wykazują amerykańskiej nieufności do korespondencyjnej metody kształcenia — zezwalają na studia wyłącznie w tym trybie; nie wykazują też właściwego dla większości kadry uniwersyteckiej w Stanach Zjednoczonych oraz w Zjednoczonym Królestwie lekceważenia czy ignorowania studiów niestacjonarnych.

3. Zastosowana metoda różni je także od studiów w ramach rozszerzonej działalności uniwersytetów w USA, na których często kształcono w zasadzie identycznie jak na studiach stacjonarnych.

4. Wreszcie studia niestacjonarne w uniwersytetach australijskich wprowadzono na szeroką skalę. Przytaczałam już wyniki sondażu przeprowadzonego w USA w 1968 r., który wykazał, iż uniwersytety kształciły tylko 5% studiujących niestacjonarnie. Nie dysponuję danymi z tego samego roku dla Australii. W ogóle statystyka dotycząca studiów zdalnych jest bardzo niekompletna. W 1978 r. w pięciu uniwersytetach australijskich kształcących niestacjonarnie ta kategoria studentów stanowiła 55% ogółu słuchaczy tych uczelni⁵⁹.

Powyższe punkty wskazują zarazem na wkład doświadczeń Związku Australijskiego do dorobku uniwersyteckich studiów niestacjonarnych.

Studia zaoczne równoległe do stacjonarnych rozwinęły się na szeroką skalę w ZSRR, a w latach pięćdziesiątych także w europejskich krajach socjalistycznych. Zdaniem O. Petersa wywarły one najważniejszy wpływ

⁵⁶ *Ibidem*, s. 18.

⁵⁷ Paris 1980, UNESCO, ED. 80WS/103, s. 21.

⁵⁸ R. F. Erdos, *op. cit.*, s. 7.

⁵⁹ *World — Wide Inventory of Non-Traditional Post — Secondary Educational Institutions*, Paris 1980, UNESCO, s. 19.

na rozwój studiów niestacjonarnych w krajach kapitalistycznych przed rokiem 1969⁶⁰. Jego opinia znajduje poparcie u znakomitego eksperta oświaty dorosłych — J. Lowe'a⁶¹ oraz u twórców brytyjskiego Open University⁶².

Co prawda zachodniemiecki teoretyk spodziewał się, że zawsze znajdziemy pedagogów wzdrgających się przed uznaniem tych ważnych zmian w kształceniu akademickim, ale należy pamiętać, iż dzięki tym studiom kraje wschodnioeuropejskie osiągnęły następujące wyniki:

1. znacznie zwiększyły liczbę studentów dzięki bardziej racjonalnemu wykorzystaniu potencjału instytucji kształcących na poziomie wyższym;
2. mogły sobie poradzić z rozwiązaniem problemu nagle zwiększonego zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników;
3. wypracowały nowe formy i metody kształcenia na poziomie wyższym dzięki kombinacji elementów studiów korespondencyjnych oraz tradycyjnego kształcenia akademickiego, a także — co nawet bardziej istotne — dzięki połączeniu praktyki uzyskanej w trakcie pracy zawodowej oraz studiów wyższych.

6. PODSUMOWANIE

Początek historii uniwersyteckich studiów niestacjonarnych wiązał się z utworzeniem Uniwersytetu Londyńskiego jako instytucji egzaminującej i nadającej na tej podstawie dyplomy, także dla eksternistów studujących samodzielnie. Kolejny etap stanowiło zapoczątkowanie w uczelniach kształcenia korespondencyjnego, dzięki któremu w USA, Kanadzie oraz innych krajach część studiów można było realizować w tym trybie. Pierwsze studia w pełni niestacjonarne w Stanach Zjednoczonych powstały w ramach rozszerzonej działalności uniwersytetów. Cechowało je zbyt podobieństwo do studiów stacjonarnych. Pierwsze studia całkowicie korespondencyjne rozwinęły się w Australii.

EUGENIA POTULICKA

EXTRAMURAL UNIVERSITY STUDIES IN CAPITALIST COUNTRIES — FROM THE EXAMINING UNIVERSITY TO THE AUSTRALIAN MODEL

Summary

The beginning of extramural studies in the university was connected with the foundation in 1836 of London University as an institution which examined students and conferred diplomas on this basis. However, the University made it also pos-

⁶⁰ O. Peters, *New Perspectives in Correspondence Study in Europe*, [w:] O. MacKenzie, E. L. Christensen (eds.), *op. cit.*, s. 308.

⁶¹ J. Lowe, *Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe*, tłum. z ang. A. Gulbis i M. Wojciechowska-Szepczyńska, Warszawa 1982, s. 122.

⁶² W. Perry, *op. cit.*, s. 8.

sible for persons who studied unaided to take examinations and thus to acquire the diploma of extramural studies. Moreover, it contributed, among others, to the promotion of institutions that ran correspondence courses preparing to examinations in the University.

The first university department of correspondence studies was founded in Chicago University in America in 1891. In U.S. and also in Canada, New Zealand and Japan it was allowed to carry out part of the programme of studies by correspondence courses. It was the first step towards overcoming big geographical, social, economic and time barriers which made it impossible for many people to study. However, correspondence studies in universities encountered other difficulties. First of all, it was distrust of the academic staff or disrespect for that form of studies as a "worse" one.

The transformations of the American model of conventional university studies were also of great importance for ensuring conditions for the expansion of extramural studies. They resulted in gradual impairment of basic designs of intramural studies. The spread of so-called elective model of this course of studies, starting at the end of the 19th century, afforded students the possibility to realize the programme with part-time studies, i.e. not all subjects included in the programme of a given term of studies were to be taken simultaneously. It meant offering the chance to combine studies and other duties.

Fully extramural studies were expanded in U.S. within the scheme of university extension. The idea of such a kind of work of university was born in England. The point was to organize regular public academic lectures for wide audience out of university. The British leaders of that movement for developed activity of universities failed to reach one aim, namely, to found a higher school with extramural course of studies which would confer diplomas and academic degrees. On the other hand, in some conventional universities in U.S. fully extramural studies were started. However, their weak point was that they were too similar to intramural studies, and thus non-adjusted to other categories of students.

The Australian correspondence studies were an advance in this respect. They were the first studies in the capitalist world realized from end to end in that system. In Australia they were treated as equivalent to conventional studies, and students were equally taken care of, though with regard to their being distinct.

Translated by Elżbieta Nawrocka-Berezowska

ЕВГЕНИЯ ПОТУЛИЦКА

УНИВЕРСИТЕЦКОЕ ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ
— ОТ ЭКЗАМЕНУЮЩЕГО УНИВЕРСИТЕТА ПО АВСТРАЛИЙСКУЮ МОДЕЛЬ

Содержание

Начало заочного обучения в университетах связано с основанием Лондонского университета как экзаменующего учреждения и дающего на этом основании дипломы (1836 г.). Это высшее учебное заведение предоставило возможность держать экзамены также лицам проходящим курс совершенно самостоятельно, а также получение таким образом диплома, в порядке экзамена для экстернов. Кроме того, между пр., его существование содействовало возникновению учреждений, проводящих обучение путем переписки, готовящих к экзаменам в университете.

Первое университетское отделение, обучающее заочно, возникло в американском высшем учебном заведении — в Чикаго (1891 г.). В той же стране — а также в Канаде, Новой Зеландии и Японии — было разрешено реализовать часть программы обучения в университете заочно. Это был первый шаг по направлению преодоления огромных географических, общественных, экономических и временных барьер, которые многих людей лишают возможности обучаться в высших учебных заведениях. Однако заочное обучение в высших учебных заведениях наталкивалось и на иные барьеры. Главным барьером являлось недоверие университетских кадров по отношению к этой форме обучения, или же пренебрежительное к ней отношение, как к «худшей».

Большое значение для создания условий для развития заочного обучения в высших учебных заведениях сыграли также изменения американской традиционной модели обучения в университетах. Они привели к постепенной дискредитации основных принципов стационарного обучения в высших учебных заведениях. Распространение (начиная с конца XIX в.) т. н. выборочной модели этого типа обучения создало возможности реализации программы университетского курса в неполное число часов, то есть не реализуя одновременно всех предметов предусмотренных планом для данного периода обучения в высших учебных заведениях. А это обозначало создание условий для согласования обучения в высшем учебном заведении с выполнением других обязанностей.

Обучение в высшем учебном заведении полностью заочного характера развилось в США в рамках расширенной деятельности университетов. Идея этого рода работы высшего учебного заведения родилась в Англии. Она состояла в организации систематических университетских лекций, за пределами университета, для широкого круга слушателей. Английским лидерам движения расширенной деятельности университетов не удалось реализация одной из поставленных целей, а именно организации высшего учебного заведения проводящего обучение заочно, дающего дипломы и присваивающего научные степени. Зато в Соединенных Штатах — в рамках некоторых традиционных университетов — стали вводить форму университетского обучения полностью заочного характера. Однако слабой их стороной стало слишком большое сходство со стационарным обучением, а одновременно неприспособленность к другим категориям студентов.

В этом отношении шагом вперед явилось австралийское заочное обучение в высшем учебном заведении. Это было первое в капиталистическом мире обучение в высшем учебном заведении проводимое от начала до конца таким образом. В Австралии относились к нему как к равноправному традиционному обучению, окружая обучающихся той же заботой, хотя и приспособленной к другому рода студентам.

Перевела К. Клёша