

Jarosław Marczak*

EWOLUCJA ORGANIZACJI SYSTEMU SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W POLSCE
I JEGO FINANSOWE DYLEMATY1. Ewolucja systemu kształcenia w Polsce

Dzieje kształcenia zawodowego w Polsce są podobne jak w innych krajach, choć nie wystąpiły tu wszystkie jego etapy (na przykład kształcenie zawodowe w formacji niewolniczej). Wzory przeniesione wraz z kulturą chrześcijańską do Polski również zawierały dualistyczny model kształcenia, tzn. kształcenie ogólne - lepsze, kształcenie zawodowe - gorsze. W miarę rozwoju cywilizacji zmieniał się na naszych ziemiach model kształcenia zawodowego.

Rozwój rzemiosła i miast spowodował powstanie organizacji cechowych, a tym samym i terminatorstwa cechowego. Od tego momentu drogi polskiego kształcenia zawodowego rozeszły się z drogami kształcenia zawodowego w Europie Zachodniej. Przyczyną tego była specyfika struktury klasowej (stanowej) społeczeństwa polskiego. Bardzo silne oddziaływanie stanu szlacheckiego na władzę monarszą w poważnym stopniu osłabiły dynamiczny rozwój miast i opóźniły wykształcenie się mieszczaństwa. W konsekwencji opóźniło to rozkwit klasy kapitalistycznej, co było podstawową przyczyną niskiego - w porównaniu z zachodnimi krajami europejskimi - stopnia rozwoju kształcenia zawodowego, zwłaszcza w jego formach szkolnych. Wysiłki Stanisława Staszica, uważanego przez wielu autorów za ojca polskiego szkolnictwa zawodowego, czy Hugona Kołłątaja były pozbawione wię-

* Mgr, asystent w Katedrze Finansów Uł.

kszej skuteczności, ponieważ nie trafiały na podatny grunt¹. Rozwój oświaty, a więc także szkolnictwa zawodowego, dodatkowo osłabiali rozbiory Polski. Polityka wynaradawiania, szczególnie w zaborach pruskim i rosyjskim, prowadzona była także na polu oświatowym. O właściwym rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce możemy mówić od przełomu XIX i XX w., a raczej od początku wieku XX². Odzyskanie przez Polskę w 1918 r. niepodległości przyczyniło się do integracji różnych systemów szkolnictwa zawodowego.

Skolaryzacja kształcenia zawodowego w Polsce rozwijała się z oporami, ponieważ tylko wykształcenie humanistyczne, klasyczne dawało określone korzyści i przywileje, natomiast wykształcenie zawodowe, kojarzące się z pracą, na ogół fizyczną, było jak przed wiekami w całkowitej pogardzie.

"Ideały, które ukształtowały organizację i system szkolny i wpłynęły na programy, są ideałami inteligencko-mieszczańskimi. Ideał inteligencko-mieszczański to było wyższe wykształcenie, dające legitymację najwyższą i najwyższe przywileje społeczne. W ślad za tym następowała hierarchia dyplomów: najlepszy ze szkoły wyższej, gorszy - ze szkoły średniej, jeszcze gorszy z podstawowej. Jest w tym słuszość i zarazem formalizm, gdyż ta zasada rządząca szkolnictwem i polityką szkolną rodzi tendencje do odbycia najkrótszej i najłatwiejszej drogi do dyplomu wyższej uczelni. Taką królewską drogą kształcenia była szkoła średnia ogólnokształcąca. [...] Ale ta królewska droga była przeznaczona dla młodzieży klasy panującej, która nigdy nie miała się splamić pracą produkcyjną czy prostymi usługami. Ta młodzież była przeznaczona do czynności kierowniczych i dla tych czynności, pozornie przynajmniej, wystarcza to werbal-

¹ Zarys pedagogiki, red. B. Suchodolski, t. I, PWN, Warszawa 1965, s. 187-188.

² W okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej istniało kilka szkół o nachyleniu praktycznym. Były to tzw. szkoły wydzielone, urządzone z wielkim wysiłkiem przez Stanisława Staszica i przeznaczone dla "rzemieślników, fabrykantów, ekonomów, pisarzy, kupców, rachmistrzów, buchalterów" (I. Nowacki, Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku, PWSZ, Warszawa 1967, s. 258), a więc dla personelu zarządzającego i średniego. Te nowoczesne i postępowe w owych czasach szkoły określa się mianem szkół realnych. Por. rozważania na ten temat ibidem, s. 247-259 i n. Sytuację szkolnictwa zawodowego w końcu XIX w. przedstawiono m. in. w Historii wychowania, red. Ł. Kurdycba, t. II, PWN, Warszawa 1967, s. 719-721. Jednakże szkoła zawodowa przygotowująca kadry dla gospodarki narodowej rozwinęła się dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

no-papierowe kształcenie, ćwiczenie wymowy i umysłu na sytuacjach mniej lub bardziej abstrakcyjnych"³.

W dwudziestoleciu międzywojennym pierwszą liczącą się reformę szkolnictwa przeprowadzono w 1932 r. Do tego czasu uwagę zwracano jedynie na szkoły elementarne, starając się zlikwidować dysproporcje w dziedzinie podstaw kształcenia pomiędzy częściami kraju znajdującymi się w przeszłości w różnych zaborach oraz na szkolnictwo średnie ogólnokształcące. Szkolnictwo zawodowe rozwijało się w sposób nie kontrolowany, opierając się na inicjatywie prywatnej i społecznej. Strukturę szkolnictwa zawodowego stanowiły: szkoły techniczne typu zasadniczego (po 4 klasach szkoły średniej lub 7 klasach szkoły podstawowej), szkoły techniczne typu wyższego (po 6 klasach szkoły średniej ogólnokształcącej), szkoły agrotechniczne, szkoły rzemieślniczo-przemysłowe, średnie szkoły handlowe, 3-letnie (w zasadzie) doksztalcające szkoły zawodowe dla pracującej w rzemiośle, przemyśle lub handlu młodzieży w wieku 15-18 lat i mającej ukończone co najmniej 4 klasy siedmioletniej szkoły powszechnej (istniały też klasy przygotowawcze dla kandydatów o mniejszym przygotowaniu) oraz szkoły żeńskie różnych typów⁴.

Sytuacja polityczna kraju w owym czasie nie była sprzyjająca przeprowadzaniu reform oświatowych, choć było wiele bardzo postępowych propozycji⁵.

Reforma szkolnictwa z 11 marca 1932 r. tzw. jędrzejewiczowska porządkowała wiele spraw w zakresie szkolnictwa elementarnego, ogólnokształcącego i wyższego oraz zawodowego, jednakże nie była przeprowadzona w duchu demokratycznym, ponieważ zakładała trzy podbudowy oraz brak drożności, szczególnie w przypadku szkolnictwa zawodowego.

³ Por. I. Nowacki, Prolegomena do dyskusji nad treścią wychowania, [w:] Szkoła-zawód-praca, Materiały ze zgrupowania naukowego IKZ, Złotów 1973, Wyd. Katalogów i Cenników, Warszawa 1974, s. 25. M. Pęcherski, M. Świątek, Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1978. Podstawowe akty prawne, PWN, Warszawa 1978, s. 38.

⁴ Por. Pęcherski, Świątek, op. cit., s. 39; Encyklopedia powszechna wielka ilustrowana, t. XIII, Polska, Wyd. "Gutenberga" Fergo i sp., Kraków b. d. w., s. 114; Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej, Min. Wyzn. Relig. i Ośw. Publ., Warszawa 1929, s. 67-73.

⁵ "Realizacja postępowych programów oświatowych była niezmiernie trudna w ówczesnej sytuacji gospodarczej, kadrowej, oświatowej

"Szkoly zawodowe podzielono na szkoly dokształcające, szkoly typu zasadniczego (stopnia niższego, gimnazjalnego i licealnego) oraz szkoly przysposobienia zawodowego. Szkoly stopnia niższego (2-, 3-letnie) przeznaczone byly dla absolwentów szkół 4-klasowych, szkoly zawodowe stopnia gimnazjalnego (2-4-letnie) dla absolwentów szkół II i III szczebla programowego, natomiast szkoly stopnia licealnego (2-3-letnie) - dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących. Roczne szkoly przysposobienia zawodowego stanowić miały nadbudowę nad każdym rodzajem szkoly, a ich celem było wprowadzenie do zawodu"⁶. Równolegle z kształceniem w systemie szkolnictwa stacjonarnego odbywało się kształcenie młodocianych pracowników, którzy byli zobowiązani uczęszczać do szkół dokształcających⁷. Według danych statystycznych⁸ stosunek uczniów szkół zawodowych do młodocianych pracowników uczęszczających do szkół dokształcających wynosił 1:1. Oprócz tych dwóch dróg zdobywania wykształcenia istniały również kursy zawodowe. Jednakże obowiązek dokształcania nie był bardzo często realizowany z powodu słabego rozwoju sieci szkół dokształcających oraz kursów zawodowych⁹. Miejsce szkolnictwa zawodowego w systemie oświaty przed II wojną światową było drugorzędne. Najwięcej uwagi poświęcono owej "królewskiej drodze" zdobywania wykształcenia. Świadczy o tym waga, jaką przywiązywano do poszczególnych szkół¹⁰.

- a przede wszystkim - politycznej. Utwierdzenie się w państwie wpływów burżuazyjno-ziemiańskich zadecydowało o ograniczoności zmian wprowadzonych w oświacie w latach 1918-1939." Pęcher ski, Świątek, op. cit., s. 40-41.

⁶ Ibidem, s. 42 i 44. Por. także: Polityka kształcenia zawodowego, red. M. Olędzki, SGPiS, Warszawa 1973, s. 31.

⁷ Pęcher ski, Świątek, op. cit., s. 53.

⁸ Mały Rocznik Statystyczny 1939, GUS, Warszawa 1939, s. 328, tab. 28; s. 329, tab. 29; s. 331, tab. 33.

⁹ Por. H. Zieliński, Historia Polski 1914-1939, Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wrocław 1983, s. 337.

¹⁰ O dyskryminacji szkolnictwa zawodowego świadczy fakt, że zostało ono szerzej potraktowane dopiero w ustawie z 1932 r. Dobitym przykładem stosunku państwa do tych szkół jest fakt, że w roku szkolnym 1937/38 połowa uczniów - 221,4 tys. - pobierała naukę w gimnazjach i liceach ogólnokształcących. Protekcyjnistyczna polityka państwa wobec tych szkół przejawiała się również w udziale szkół ogólnokształcących państwowych - ok. 40%, gdy szkół i kursów zawodowych państwowych było tylko 16,4%. Jest to typowy przykład "systemu otwartającego", szczególnie gdy uwzględnimy, że z 262,7 tys. absolwentów szkół powszechnych w roku szkolnym 1936/37 53,6 tys. zostało przyjętych do gimnazjów ogólnokształcących, a

Politykę oświatową państwa w zakresie kształcenia zawodowego wspierał obcy kapitał, który eksploatując Polskę nie był zainteresowany rozwojem jej gospodarki i kształcenia zawodowego¹¹.

W latach 1939-1944 ponownie został zdruzgotany polski system oświaty. Jedyną formą szkolnictwa dozwoloną przez okupanta było pozbawione jakichkolwiek akcentów ogólnych szkolnictwo zawodowe, i to tylko na terenie Generalnej Guberni¹². Wynikało to z potrzeb gospodarki wojennej, a nie z troski o rozwój wykwalifikowanych kadr polskich robotników.

Niekorzystne dla Polski tradycje kształcenia i szkolnictwa zawodowego uległy diametralnej poprawie w latach powojennych¹³. Szkolnictwo zawodowe stało się najważniejszą formą przygotowującą kadry dla gospodarki narodowej, dlatego musiało znaleźć odpowiednie miejsce w systemie szkolnictwa i oświaty. Fakt ten ma szczególną wymowę, jeśli uwzględnimy prawie stuprocentowy udział młodzieży w nauczaniu stopnia ponadpodstawowego, gdzie z kolei średnie szkolnictwo ogólnokształcące obejmuje tylko około 20% młodzieży

około 40,4 tys. uczęszczało do klas początkowych różnych szkół zawodowych dla młodzieży nie pracującej. Ponad 130 tys. młodzieży nie miało możliwości uczęszczania do szkoły dziennej. Z tej liczby jedynie około 37 tys. młodocianych uczęszczało do 3-letnich szkół dokształcających dla młodocianych. (Wszystkie dane pochodzą z Małego Rocznika Statystycznego 1939, s. 326-331, obliczenia własne). Ponadto trzeba jeszcze dodać, że struktura szkolnictwa zawodowego była bardzo niekorzystna dla polskiej gospodarki. Por.: A. Bedyński, Licea zawodowe, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1938, s. 6. W roku szkolnym 1937/38 na 106 tys. uczniów szkół i kursów zawodowych 48,2 tys. uczęszczało do szkół przemysłowych i rzemieślniczych (w tym 19,2 tys. do metalowych i mechanicznych, 19,2 tys. do odzieżowych) oraz 43,6 tys. uczniów do szkół handlowych i administracyjnych.

¹¹ Por. I. Nowacki, Kształcenie politechniczne, WP, Warszawa 1957, s. 7.

¹² Pęcherski, Świętek, op. cit., s. 57.

¹³ Jednakże ideał kształcenia, jaki się ustalił przed II wojną światową, preferujący kształcenie ogólne jako drogę do awansu, do studiów wyższych i intratnych stanowisk w administracji publicznej wywiera olbrzymi wpływ na aktualny system oświaty. Budzi to w określonych kręgach społeczeństwa słuszny niepokój nie tylko o stan polskiej oświaty, ale przede wszystkim gospodarki. Por. m. in. Nowacki, Prolegomena..., i inne prace tego autora; W. Radwan, Problemy kształcenia zawodowego, NK, Warszawa 1947; S. Kaczoń, Kształcenie zawodowe w wybranych krajach socjalistycznych, WSiP, Warszawa 1982, s. 88-115; prace J. Szczępańskiego, Refleksje nad oświatą, PIW, Warszawa 1973 i inne tegoż autora oraz B. Suchodolskiego, Oświata i człowiek przyszłości, KiW, Warszawa 1974; tegoż, Wychowanie dla przyszłości, PWN, Warszawa 1968 i inne.

kształcącej się. Powstała sieć różnych szkół zawodowych typu zasadniczego - niepełnego średniego, średniego (technika i licea zawodowe) oraz pomaturalnego - w zdecydowanej większości organizowanych i utrzymywanych przez państwo. Szkolnictwo państwowe jest uzupełniane szkolnictwem organizowanym przez przedsiębiorstwa. Szkół prywatnych w Polsce nie ma. Ponadto szkolnictwo zawodowe jest torem równorzędnym dla szkolnictwa ogólnokształcącego, w pełni drożnym, z możliwościami kontynuowania nauki w wyższych uczelniach na dowolnym kierunku (absolwenci zasadniczych szkół zawodowych chcąc podjąć studia wyższe, obowiązani są ukończyć pełną szkołę średnią maturalną, na ogół w technikach na podbudowie tych szkół).

Szkolnictwo zawodowe zapewniało sobie miejsce w systemie oświaty w Polsce głównie dzięki zadaniom, jakie ma do spełnienia. Rola kształcenia zawodowego pokrywa się z zadaniami systemu oświaty¹⁴, z tym że silniej jest zaakcentowane przygotowanie ludzi kwalifikowanych dla potrzeb gospodarki narodowej.

Umasowienie oświaty i rosnące zapotrzebowanie przemysłu oraz innych gałęzi gospodarki narodowej na kadry coraz wyżej kwalifikowane spowodowały, szczególnie w państwach o gospodarce planowej, wyodrębnienie się z polityki oświatowej¹⁵ polityki kształcenia zawodowego, przez którą rozumie się "sferę działalności społecznej związanej z wytyczaniem kierunku rozwoju w dziedzinie oświaty zawodowej i ze stosowaniem określonych metod i środków służących realizacji celów założonych przez władzę państwową"¹⁶. Podstawowym celem polityki kształcenia jest odpowiednie przygotowanie ludzi do życia i pracy.

Środkiem służącym do osiągnięcia celów polityki kształcenia za-

¹⁴ Por. W. O k o ń, Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe, KiW, Warszawa 1979, s. 239-243; Z. M y s ł a k o w s k i, Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania, KiW, Warszawa 1965, s. 69-80.

¹⁵ "Przez politykę oświatową rozumianą jako d z i a ł a l n o ść p r a k t y c z n a [i takie rozumienie tego pojęcia w tym przypadku jest w zupełności wystarczające - przyp. mój, J. M.] będziemy rozumieć program państwa w dziedzinie oświaty i wychowania, jego realizację i uzyskiwane efekty". J. W o ł c z y k, Elementy polityki oświatowej, PWN, Warszawa 1974, s. 39.

¹⁶ Polityka kształcenia..., s. 13.

wodowego jest między innymi¹⁷ struktura organizacyjna systemu kształcenia zawodowego. W Polsce jest ona rozbudowana. Centralne miejsce zajmuje w niej szkolnictwo zawodowe. Pozostałe formy to przede wszystkim kursy organizowane przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, kursy uniwersytetów robotniczych ZSMP, Ochotnicze Hufce Pracy, Spółdzielnia "Oświata"¹⁸.

Po wojnie kilkakrotnie dokonywała się restrukturalizacja organizacji szkolnictwa zawodowego, która była związana ze zmianami polityki kształcenia zawodowego. Można w tym obszarze wyróżnić następujące okresy¹⁹: I - lata 1944-1949, II - lata 1950-1955, III - lata 1956-1960, IV - lata 1961-1971, V - po roku 1971. Podstawowymi przyczynami zmian polityki były potrzeby gospodarki narodowej, równocześnie zaś bardzo silny wpływ na zmiany kierunku miały czynniki polityczne i demograficzne.

W pierwszym okresie, w latach 1944-1949, szkolnictwo zawodowe było podporządkowane przede wszystkim 3-letniemu planowi odbudowy na lata 1947-1949. Szkolnictwo w tym czasie opierało się jeszcze na ustawie jędrzejewiczowskiej z 1932 r. z modyfikacjami wynikającymi z potrzeb demograficznych. Plan 3-letni zakładał następujące formy kształcenia: przede wszystkim szkolenie wewnątrzzakładowe, a mianowicie: kształcenie w 2-3-letnich szkołach zawodowych doksztalcających i na kursach doksztalcających organizowanych przy warsztatach pracy lub przez zakłady kształcenia zawodowego oraz masowe przyuczanie przy warsztatach pracy²⁰. "Dynamiczny, ale jednocześnie

¹⁷ Pozostałe środki (instrumenty) to: poradnictwo szkolno-zawodowe, rekrutacja i selekcja szkolna, kadra nauczająca, ruchliwość pracowników i staże, nakłady finansowe na kształcenie i badania naukowe, metody planowania zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane oraz ich kształcenia. Por. ibidem, s. 159-277.

¹⁸ Lista instytucji i organizacji zajmujących się kursami zawodowymi jest dużo dłuższa (źródła podają około 40). Por. J. K o w t u n, Zakłady Doskonalenia Zawodowego w systemie oświaty i gospodarki, WSiP, Warszawa 1980; T. N o w a c k i, 7 teorii kształcenia i doskonalenia zawodowego. Materiały szkoleniowe, Zw. Zakł. Dosc. Zaw., Warszawa 1975; T. S o s n o w s k i, Kształcenie zawodowe w Ochotniczych Hufcach Pracy, Kom. Gł. OHP, Warszawa 1973; t e n ż e, Kursy zawodowe w Polsce Ludowej, IW CRZZ, Warszawa 1974.

¹⁹ Polityka kształcenia..., s. 36.

²⁰ Ibidem, s. 37; P ę c h e r s k i, Ś w i ą t e k, op. cit., s. 70.

nie chaotyczny pod względem organizacyjnym rozwój różnych form i poziomów kształcenia zawodowego nie spełniał głównego celu polityki kształcenia zawodowego, a mianowicie: zaspokojenia potrzeb gospodarki narodowej w zakresie kadr wykwalifikowanych²¹.

W 1949 r., w związku z przewidywanym Planem Rozwoju Gospodarczego i Budowy Podstaw Socjalizmu, powołano organ centralny zajmujący się sprawami kształcenia zawodowego - Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego (CUSZ). Jego zadaniem było przygotowanie robotników wykwalifikowanych, planowanie rozmiarów i kierunków kształcenia, nadzór nad szkolnictwem resortowym, określanie zasad systemu szkolnictwa oraz kształcenia zawodowego itd.

Drugi okres kształtowania się struktury organizacyjnej szkolnictwa zawodowego przebiegał pod znakiem dynamicznych zmian na mapie przemysłowej kraju. Wprowadzany w życie od 1950 r. plan 6-letni postawił przed polityką kształcenia zawodowego "zadania zaspokojenia potrzeb gospodarki w zakresie kadr wykwalifikowanych, a więc poważne zwiększenie podaży tych kadr przez dalszy rozwój wszystkich szczebli szkolnictwa oraz form i metod doksztalcania zawodowego"²². W związku z tymi potrzebami wprowadzono w 1951 r. rządową uchwałę o ustroju szkolnictwa zawodowego, która przewidywała²³: szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe przygotowujące robotników wykwalifikowanych, pełne średnie szkoły zawodowe (technika i licea zawodowe) oraz szkoły majstrów. Równocześnie szkoły doksztalcające i gimnazja zawodowe przemieniono na zasadnicze szkoły zawodowe, a licea zawodowe kształcące techników na technika. Równocześnie funkcjonowało kształcenie wewnątrzzakładowe, oparte na dekreście z 1951 r. o pracy i szkoleniu zawodowym młodocianych zatrudnionych w zakładach pracy, jednakże ze względów na liberalizację ustawy oraz potrzeby gospodarki i kultury narodowej, szkolenie to było na bardzo niskim poziomie²⁴.

²¹ Polityka kształcenia..., s. 38.

²² Ibidem, s. 43.

²³ M. G o d l e w s k i, Przemiany w systemie kształcenia robotników kwalifikowanych w Polsce, Związku Radzieckim, Czechosłowacji i Niemieckiej Republice Demokratycznej na tle systemów oświaty w tych krajach, [w:] Studia nad kształceniem zawodowym, red. T. H o w a c k i, PZWS, Warszawa 1967, s. 201-202.

²⁴ Polityka kształcenia..., s. 45.

W latach 1956-1960 dokonano wielu zmian. W 1956 r. został zlikwidowany CUSZ, szkolnictwo zawodowe wróciło do resortu oświaty. Intensyfikacja działań w realizacji planu 6-letniego na polu kształcenia zawodowego spowodowała obniżenie jakości kształconych kadr. Stanowiło to zagrożenie dla pomyślnego rozwoju kraju. Powzięto szereg decyzji, m. in. w 1958 r. uchwalono ustawę o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych oraz o wstępnym stażu pracy, które miały wnieść poprawę i korzystne zmiany; przedłużono okres nauki w szkołach zawodowych, zorganizowano nowe szkoły, np. szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe dla młodzieży pracującej oraz pomaturalne szkoły zawodowe, zmieniono zasady zatrudniania młodocianych, rozbudowano system szkolenia zawodowego w zakładach pracy w formie nauki zawodu, przyuczania do określonej pracy oraz odbywania poszkolnego stażu pracy²⁵.

Czwarty etap zmian w szkolnictwie zawodowym zapoczątkowany został w 1961 r. ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Jak do tej pory jest to fundamentalna ustawa dotycząca systemu oświaty, a tym samym i systemu szkolnictwa zawodowego. Kształcenie zawodowe oparto na 8-letniej podbudowie podstawowej (do tego momentu była ona 7-letnia). W skład systemu szkolnictwa zawodowego wchodzi: 2-3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży nie pracującej oraz 2-3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i międzyzakładowe (obecnie te ostatnie noszą nazwę doksztalających) dla młodzieży pracującej; 4-5-letnie technika i licea zawodowe (dzienne, wieczorowe i zaoczne), pomaturalne szkoły zawodowe (na bazie 4-letniego liceum ogólnokształcącego). Uchwała z 1961 r. o rozwoju systemu oświaty w przypadku szkolnictwa zawodowego stała się obowiązująca dopiero od roku szkolnego 1967/68, ze względu na ośmioletni cykl nauczania w szkole podstawowej.

Omówione zmiany struktury szkolnictwa zawodowego miały charakter zasadniczy. W latach późniejszych z ważniejszych regulacji prawnych należy odnotować zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 6 września 1974 r. w sprawie organizacji zbiorczego zakładu szkolnego. Od tego momentu zaczęły powstawać zespoły szkół zawodo-

²⁵ Ibidem, s. 55.

wych. Powyższą decyzję ocenia się jako słuszną, umożliwiającą lepsze wykorzystanie bazy materialno-dydaktycznej w procesie kształcenia zawodowego.

Generalne zmiany - zarówno szkolnictwa zawodowego, jak i całego systemu szkolnictwa, a wręcz i oświaty - zaczęto wprowadzać w Polsce od 1978 r., na mocy ustawy sejmowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. Ze względu na niedostateczne przygotowanie do przeprowadzenia powyższej ustawy i znaczne ograniczenia środków finansowych, Sejm mocą ustawy z 26 stycznia 1982 r. zawiesił ustawę poprzednią i przełożył okres jej realizacji na lata późniejsze.

Z tego względu funkcjonowanie szkolnictwa zawodowego nadal opiera się na dwóch zasadniczych ustawach z 1958 i 1961 r.

2. Tendencje zmian w szkolnictwie zawodowym w Polsce

Drogi przemian szkolnictwa zawodowego były zmienne. Można w tym obszarze odnotować różne tendencje.

Pojęcie "tendencje" można rozumieć dwojako. Po pierwsze, jako usiłowanie osiągnięcia czegoś, a po drugie - kierunek, w którym zmierza rozwój jakiegoś zjawiska.

Tendencje mogą mieć charakter postulatywny i realny (realny nie w znaczeniu możliwy, tylko rzeczywisty). Wprowadzenie takiego rozróżnienia jest możliwe w odniesieniu do konkretnej działalności. Postulatywne tendencje rozwoju szkolnictwa dotyczą zasobów wiedzy i wysiłków osób zajmujących się naukowo oraz w praktyce różnorodnymi aspektami szkolnictwa zawodowego. Wskazują na to pożądane kierunki jego rozwoju, zweryfikowane na skutek działania wielu czynników i warunków naszego kraju, a także tendencjami zagranicznymi.

Z kolei realne tendencje są trójetapowe. W odniesieniu do działalności państwa w dziedzinie oświaty, a w tym przypadku szkolnictwa zawodowego, pierwszy etap jest deklaratywny. Różne podmioty przedstawiają propozycje rozwiązań, niejako je "deklarują". Są to programy partii politycznych, rządu, ministerstw i instytucji oficjalnych. Drugi etap - ustawodawczy - związany jest z ujęciem owych

deklaracji w mniejszym lub większym stopniu zmienionych, mniej lub bardziej zgodnie z sugestiami społeczeństwa, w przepisy prawne przez parlament (Sejm), rząd, Ministerstwo Oświaty. Trzeci etap - wykonawczy - to realizacja etapu drugiego, w sposób często różniący się znacznie od ustaleń zawartych w przepisach prawnych.

Najbardziej korzystnym stanem jest taki, gdy można postawić znak równości między owymi tendencjami, co jest zgodne z zasadami ustroju socjalistycznego. Na ogół jednak występuje zgodność między generalnymi założeniami, rozbieżności rodzą się na etapie konkretyzacji, na etapie rozwinięcia określonych modeli. Największe zbliżenie istnieje między etapami tendencji realnych oraz do pewnego stopnia między tendencjami postulatycznymi i deklaracyjnymi. Sytuacja, gdy tendencje postulatyczne są całkowicie urzeczywistnione, jest teoretyczną, modelową, a analiza poszczególnych typów tendencji powinna udzielić odpowiedzi, jakie są relacje między nimi.

Dyskusje, jakie toczyły się nad modelami kształcenia zawodowego w Polsce w latach czterdziestych były bardzo burzliwe. Ścierało się wiele koncepcji²⁶. Dotyczyły one nie tylko struktury, ale również i treści. Także w latach późniejszych wybitni specjaliści zabierali głos w sprawie kształcenia i szkolnictwa zawodowego. Wiele spraw w ciągu tych kilkudziesięciu lat powtarza się, a życie często je modyfikuje.

Problemy występujące w toku tych dyskusji można podzielić na kilka grup: czas rozpoczynania nauki, jednolity poziom kształcenia w skali kraju, kształcenie średnie - ogólne czy zawodowe, kształcenie zawodowe w szkole czy w przedsiębiorstwie, wąski czy szeroki profil w nauczaniu zawodu, czas kształcenia, kształcenie ustawiczne i równoległe. Wszystkie te problemy łączy wspólna koncepcja, którą można określić mianem człowieka przyszłości, lub kształceniem dla przyszłości.

Rozwój nauki, szczególnie w ostatnich czasach, bardzo często zmieniał punkty widzenia na gospodarkę i na człowieka, zwłaszcza we wzajemnych powiązaniach. Często trudno jest ustalić pierwszeństwo: co jest zmienną zależną a co niezależną. Teoretycznie rozpatrując wydaje się, że podmiotem jest człowiek, że gospodarka powinna być

²⁶ Por. P e c h e r s k i, Ś w i a t e k, op. cit., s. 61-71.

jemu podporządkowana. W praktyce - ze względu na szczegółowy podział pracy - ta funkcja gospodarki została gdzieś zagubiona. Często używa się określeń "potrzeby gospodarki", również w stosunku do kadr robotniczych i technicznych, jako swoistych "produktów" systemu kształcenia zawodowego. W tym znaczeniu gospodarka narodo- wa determinuje system oświaty. Model człowieka przyszłości jest podporządkowany gospodarce i kulturze narodowej. Często odbywa się to kosztem potrzeb człowieka. Nieuwzględnianie potrzeb i predys- pozycji człowieka w stosunkach ekonomicznych i społecznych może za- grozić pozytywnej realizacji zadań gospodarczych. Dlatego wielu na- ukowców i praktyków z różnych dziedzin nauki i techniki zwraca u- wagę na wzajemne zależności i przestrzega przed odhumanizowaniem kształcenia zawodowego²⁷.

Punktem wyjścia do rozważań nad tendencjami postulatywnymi są potrzeby gospodarki narodowej. Potrzeby te wyznacza polityka spo- łeczno-gospodarcza na bliższe i dalsze lata w postaci planów gospo- darczych. Zapotrzebowanie na określone kadry ujęte jest w postaci bilansów zasobów ludzkich²⁸, podstawowego instrumentu polityki za- trudnienia i kształcenia zawodowego. Stąd wynikają zadania stawiane przed szkolnictwem zawodowym. Istnieje pewna trudność w przypadku pogodzenia planowania gospodarczego i planowania przygotowania kadr wykwalifikowanych, ze względu na różne przedziały czasowe²⁹. W szkolnictwie przekraczają one 5 lat, a w gospodarce dochodzą do tej granicy. Nie zawsze jest to wszakże dostrzegane, co często ro- dzi decyzje bardzo szkodliwe dla polskiej gospodarki i systemu o- światy. To samo dotyczy drugiego etapu tendencji realnych - usta-

²⁷ B. S u c h o d o l s k i, Wychowanie dla przyszłości, PWN, Warszawa 1968, s. 325-334; t e n ż e, Oświata i człowiek przy- szłości, KiW, Warszawa 1974, s. 395 i n. Suchodolski charakteryzu- jąc rolę nauki dla procesu produkcji, dla kształcenia kadr wykwa- lifikowanych, zwraca uwagę na zjawiska, które trzeba będzie uwzglę- dnić w przyszłości. "Te zjawiska dadzą się scharakteryzować w na- stępujący sposób: im więcej ludzi ma możliwość podejmowania pracy kwalifikowanej, im bardziej likwidujemy pracę niekwalifikowaną, w tym większym stopniu musimy liczyć w pracy na zamiłowania i zdol- ności ludzi". Ibidem, s. 397 i n. Por. także O k o Ń, op. cit., s. 231-232.

²⁸ Mała encyklopedia ekonomiczna, PWE, Warszawa 1974, s. 74.

²⁹ Polityka kształcenia..., s. 121-122.

wodawstwa. Wprowadzane zmiany w przepisach prawnych - czy to częściowe, czy też generalne - muszą być poprzedzone pełną i głęboką dyskusją w szerokich kręgach specjalistów, na podstawie analiz i rzeczywistych materiałów statystycznych, i dopiero na tej podstawie można przejść do prac ustawodawczych. Ponadto - co bardzo mocno podkreślał J. Szczepański w odniesieniu do szkół wyższych³⁰ - nie przeprowadzono w Polsce żadnej reformy oświaty do końca, w związku z czym nie można było się przekonać o słuszności przyjętych wcześniej rozwiązań, a wprowadzane reformy (nowe) na ogół były rozpracowane powierzchownie³¹.

Nie zawsze bieżące potrzeby gospodarki narodowej były obiektywnymi przesłankami dla wprowadzania doraźnych rozwiązań. Często brakowało konsekwencji, by wprowadzając coś nowego, nie okazywało się to bezużyteczne w bardzo krótkim czasie. Eksperymenty na żywym organizmie, jakim jest gospodarka, są czasochłonne i drogie, a ponadto w dobie szybkich przemian naukowo-technicznych prawdopodobnie trzeba by ciągle eksperymentować, bo każde odkrycie, każdy postęp niewątpliwie wpływałby na zmiany w gospodarce, na kadry w niej pracujące, a tym samym na system szkolnictwa zawodowego.

Podstawową zasadą, która nie została wprowadzona w Polsce, jest politechnizacja szkoły ogólnokształcącej podstawowej i średniej³². Wczesne przygotowanie młodzieży do pracy, zaznajomienie

³⁰ Por. J. S z c z e p a ń s k i, Refleksje nad oświatą, PIW, Warszawa 1973. Przedstawione zarzuty reformom i zmianom w szkolnictwie wyższym, poza specyficznymi odmiennosćmi, całkowicie są słuszne dla systemu szkolnictwa szczebli niższych. Można dodać, że istnieje prawidłowość, iż zmiany te zbiegają się z ważnymi wydarzeniami społeczno-politycznymi w naszym kraju. Jest to zjawisko niepokojące, świadczące o braku ciągłości polityki kształcenia zawodowego (i nie tylko). Należałoby podjąć działania w celu depersonalizowania tych polityk i ich "uspołecznienie".

³¹ Przykładem kompleksowego i bardzo gruntownego przygotowania reformy oświatowej był Raport o stanie oświaty...

³² Dyskusje na temat wprowadzenia kształcenia politechnicznego w Polsce toczyły się w latach pięćdziesiątych. Trzeba zaznaczyć, że zadaniem kształcenia politechnicznego jest podniesienie kultury i świadomości technicznej społeczeństwa, a nie przygotowywanie do wykonywania zawodu. Por. T. N o w a c k i, Praca i wychowanie, IW CRZZ, Warszawa 1980, s. 296; t e n ż e, Prolegomena ..., s. 26 i 28; M. P ę c h e r s k i, System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym, Zakł. Nar. im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1981, s. 114-115.

się z techniką, maszynami, urządzeniami, technologiami wytwarzania, w końcu z przedmiotami przyrodniczymi stanowią podniesienie poziomu percepcji wiedzy zawodowej w szkole ponadpodstawowej. Powinno to wpłynąć na zmiany kształcenia zawodowego, na jego nowoczesność. Problem, który mógłby zostać w ten sposób rozwiązany, to wybór zawodu. Gdy brak jest wiadomości na temat zawodów, przebiegu pracy w toku ich wykonywania, to łatwo o pomyłkę, to często podejmuje się decyzje o zmianie zawodu, pracy itp.

Z zagadnieniem politechnizacji wiąże się ściśle sprawa wzajemnych relacji: kształcenie ogólne i zawodowe³³. Człowiek przyszłości nie może być tylko robotem, zwłaszcza że tego wymagają zmiany w sposobach wytwarzania. Dlatego problem wiedzy jest bardzo istotny. Jaka ma być ta wiedza? Ogólna czy zawodowa? Doświadczenia zagraniczne dowodzą, że przedsiębiorstwa wolały zatrudniać absolwentów szkół ogólnokształcących i ich przyuczać, niż przyjmować gotowych pracowników na dane stanowisko, wykształconych w szkole zawodowej. Powodem była mała mobilność absolwentów szkół zawodowych na zmiany w technice, a także mniej twórcza postawa wobec problemów zawodowych. Zrodziło to postulat integracji kształcenia zawodowego z ogólnym. Obserwuje się w wielu krajach wysiłki w tym kierunku. Kształcenie ogólne zespala się z zawodowym, które zawiera coraz więcej treści ogólnych.

W związku z tym powstał problem kształcenia wąsko- czy też szerokoprofilowego³⁴. Kształcenie wąskoprofilowe jest wąską spe-

³³ Por. Polityka kształcenia..., s. 118; Nowacki, Praca..., s. 322; C. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945-1980, WSiP, Warszawa 1982, s. 96-97, 101; Okoń, op. cit., s. 230-233; N. P. Iwanow, Rewolucja naukowo-techniczna, a zagadnienia kształcenia kadr w rozwiniętych krajach kapitalistycznych, WSiP, Warszawa 1974, s. 90-91; A. A. Bułgakow, Rozwój szkolnictwa zawodowego w ZSRR w latach 1976-1980, WSiP, Warszawa 1980, s. 17.

³⁴ Konieczności wprowadzania kształcenia szerokoprofilowego już obecnie nikt nie neguje. Wpływa na to szereg przyczyn. Jedną z najistotniejszych jest to, że wykonanie pracy obecnie opierać się coraz częściej musi na wiedzy, na nauce. "Ale stwierdzając, że praca ludzi opiera się na nauce, mówimy jednocześnie, że opiera się ona na elemencie szczególnie niestałym, na elemencie o niebywałej dynamice rozwojowej". Suchoćdolski, Oświata..., s. 395-396. Z tego względu wąskie przygotowanie do zawodu podlegałoby bardzo szybkiej dezaktualizacji. Przykładem może służyć przyjęcie

cializacją. Ten typ miał zastosowanie przede wszystkim w tych czasach, gdy zmiany w technice następowały tak wolno, że nie dewalutowała się wiedza nabyta w szkole lub w procesie terminatorstwa, wtedy, gdy zmiany były takie wolne, że dostosowywanie się do nich nie przekraczało możliwości pracownika. Swoistego rodzaju daleko posuniętą specjalizacją charakteryzuje się praca przy taśmie produkcyjnej. Obecnie, gdy uwzględnia się przeciętnie 40-letni okres pracy pracowników w przemyśle i nałoży go na siatkę zmian dokonujących się pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej, oczywistym stanie się, że kształcenie wąskoprofilowe, zwłaszcza ze względu na obiektywne prawa ekonomiczne, nie może być podstawą przygotowania kadr wykwalifikowanych. Dlatego upowszechnia się wszędzie kształcenie szerokoprofilowe, łączące kilka zawodów. Prognozy zakładają wręcz istnienie tylko kilku zawodów szkoleniowych³⁵. Przyjmując pogląd, że praca opiera się na nauce, a więc elemencie bardzo zmieniającym się, szczególnie ważne jest znalezienie takich rozwiązań, które umożliwiają niewielkie zmiany w zawodach szkoleniowych.

Jednocześnie taka koncepcja warunkuje następny problem. Kształcenie szerokoprofilowe wymaga ciągłego dokształcania i doskonalenia. Powinno ono być organizowane w ramach kształcenia ustawicznego³⁶, określanego inaczej permanentnym lub ciągłym. Ponieważ jest to konieczność, nie może być niedostrzegane i trzeba je zorganizować w ramach systemu szkolnictwa i kształcenia zawodowego. W tym zakresie proponuje się wiele rozwiązań, choć największe uznanie znalazł system szczeblowy³⁷. Pierwszy szczebel to szerokoprofilowy

w okresie planu 6-letniego (1949-1955) koncepcji kształcenia wąskospecjalistycznego, co w drugiej połowie lat pięćdziesiątych odbiło się niskim poziomem kadr robotniczych. Por. *Polityka kształcenia...*, s. 48; *Zarys pedagogiki...*, t. I, s. 356-357.

³⁵ "Istnieją przypuszczenia, że kiedyś, w wyniku zastąpienia pracy fizycznej przez automaty, przygotowanie zawodowe nabierze tak szerokiego i teoretycznego charakteru, że wystarczy tylko 5-10 robotniczych zawodów szkoleniowych. Szkoła zawodowa upodobni się całkowicie do szkoły ogólnokształcącej". *Polityka kształcenia...*, s. 89.

³⁶ Por. m. in. *K u p i s i e w i c z*, op. cit., s. 125-143; *O k o Ń*, op. cit., s. 301-318; *S u c h o d o l s k i*, *Oświata...*, s. 251-268.

³⁷ Por. m. in. *Kształcenie zawodowe robotników*, red. *M. N. S k a t k i n*, PWN, Warszawa 1972; *I w a n o w*, op. cit., s. 70-71; (system stopniowego kształcenia zawodowego w zakładach b. Krup-

zawód szkoleniowy, pozostałe szczeble mają być osiągnane w czasie wykonywania pracy. Co do szczegółowych rozwiązań brak jest jednoznaczności, czy pierwszy szczebel ma przejąć na siebie przedsiębiorstwo, czy szkoła kuratorska, czy też szkoła przyzakładowa.

Problem kształcenia w szkole czy w przedsiębiorstwie jest kolejnym problemem, który wymaga rozpatrzenia. Oczywiście jest konieczność dużego udziału przedsiębiorstw w procesie przygotowania kadr dla gospodarki narodowej, ale powątpiewa się jednak, czy ten udział musi często wyrażać się w posiadaniu własnej szkoły³⁸.

Problemami, które oddziałują na tendencje postulatyczne, są także: czas kształcenia i wiek rozpoczynania nauki w szkole. Są one ze sobą związane ideą optymalnego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Istnieją systemy kształcenia, w których nauczanie rozpoczyna się w wieku 6 lat, i tych jest większość. W Polsce ten wiek przesunięto na lat 7. Obejmując całą populację dzieci odpowiednio zreformowanym systemem przedszkolnym, można obniżyć tę granicę. Ponadto wcześnie przygotowanie pozwoli na wprowadzenie nowoczesnych treści i metod w nauczaniu w całym systemie szkolnym. Czas kształcenia jest uzależniony od metod i treści. Im efektywniejsze stosuje się metody nauczania wykorzystujące najnowsze osiągnięcia nauki, tym lepiej przyswajane są treści, tym lepiej przygotowani są do pracy zawodowej lub do dalszej nauki absolwenci szkół szczebla podstawowego.

pa); M. G o d l e w s k i, Kształcenie i doskonalenie zawodowe w krajach socjalistycznych, WSiP, Warszawa 1975, s. 184-194; R. P a c h o c i ń s k i, Kształcenie i doskonalenie robotników z doświadczeń różnych krajów, IW CRZZ, Warszawa 1972, s. 12-13; K. J a c h n a, Doskonalenie zawodowe pracujących w nowym systemie kształcenia zawodowego, [w:] Szkoła-zawód-praca, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy, Nowy Sącz 1978, Wyd. Akcyd. Warszawa 1979, s. 66-80.

³⁸ K a c z o r pisze: "Nieodłącznym elementem kształcenia wykwalifikowanych robotników jest stwarzanie odpowiednich warunków do odbywania zajęć praktycznych na terenie zakładów pracy. [...] Organizacyjnie najłatwiej rozwiązywać te zagadnienia w szkołach czy zespołach szkół zawodowych będących integralną częścią zakładów pracy; w warunkach polskich są to szkoły przyzakładowe; o wiele trudniej w tzw. szkołach komunalnych czy też w naszych warunkach kuratorskich, kształcących dla potrzeb różnych działów gospodarki i kultury podlegających różnym resortom". Op. cit., s. 105-106. Por. także: P a c h o c i ń s k i, op. cit., s. 24; I w a n o w, op. cit., s. 78.

Bardzo ważnymi postulatami zgłaszanymi pod adresem szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie kadry nauczycielskiej³⁹ oraz treści i metody nauczania. W szkolnictwie zawodowym sprawa nauczycieli jest bardziej skomplikowana niż w przypadku szkolnictwa ogólnokształcącego, bowiem w pierwszym wyróżnia się trzy grupy nauczycieli: (1) przedmiotów ogólnokształcących, (2) teoretycznych przedmiotów zawodowych, (3) praktycznej nauki zawodu⁴⁰; zaś w drugim - tylko grupę nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Sytuacją pożądaną byłaby pozytywna selekcja do zawodu nauczycielskiego, ograniczająca do minimum przyjmowanie "nieudaczników" życiowych i tych, którzy nie mieli co ze sobą zrobić. Podkreśla się, że niski prestiż i zła sytuacja materialna są czynnikami nie sprzyjającymi poprawie jakości kadr nauczycielskich⁴¹, przy jednoczesnym nałożeniu na nie przez społeczeństwo i władze dużej odpowiedzialności za wyniki kształcenia⁴². Wysoka jakość kadr powinna umożliwić wprowadzanie nowoczesnych treści i metod nauczania, ciągłego podnoszenia jego poziomu i różnych usprawnień. Metody średniowieczne przy nowoczesnej gospodarce - co jest właściwie truizmem - nie zapewniają należytego poziomu kształcenia⁴³.

Przedstawione tendencje wyrażają troskę o przyszłość polskiej gospodarki i kultury, o pomyślny rozwój społeczeństwa. Niektórzy autorzy zwracają uwagę na jeszcze jedno niepokojące zjawisko, które ma zasadnicze znaczenie dla kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr. Jest nim bardzo niski poziom rekrutacji do szkół zawodowych

³⁹ Por. J. S z c z e p a ń s k i, Rzec o nauczycielach w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym, PIW, Warszawa 1975; O k o ń, op. cit., s. 275-300; K u p i s i e w i c z, op. cit., s. 144-165; T. J. W i l c h, System szkolny, wyd. II, PWN, Warszawa 1977, s. 191. S u c h o d o l s k i tak pisze: "Poziom i jakość wykształcenia nauczycieli jest zasadniczym czynnikiem postępu oświaty i jej roli w społeczno-gospodarczym i kulturalnym rozwoju PRL". Oświata..., s. 137.

⁴⁰ P e c h e r s k i, op. cit., s. 306.

⁴¹ S z c z e p a ń s k i, Refleksje..., s. 191.

⁴² S z c z e p a ń s k i, Rzec..., s. 28.

⁴³ C. K u p i s i e w i c z, Reformy szkolne w świecie, [w:] Model wykształconego Polaka, Materiały sesji naukowej, red. B. S u c h o d o l s k i, PAN, Komitet Badań i Prognoz "Polska 2000", Zakł. Nar. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1980, s. 441.

szczebla zasadniczego, a szczególnie szkół przyzakładowych⁴⁴. Z zasadniczych szkół zawodowych wywodzi się podstawowa część klasy robotniczej. Jest więc paradoksem, że w państwie klasy robotniczej nie odtwarza się ona ze swego najlepszego pod względem jakościowym materiału ludzkiego, tak jakby wstyd było być robotnikiem. Nie tylko system rekrutacji tego dowodzi, ale również możliwości awansu w pracy⁴⁵. Odczuwalnym bowiem awansem jest uzyskanie pełnego średniego wykształcenia, co z kolei wyklucza pracę na stanowisku robotniczym. Jest to problem nie tylko społeczny ale i ekonomiczny.

Tendencje realne wcale nie muszą odzwierciedlać rzeczywistych możliwości państwa w zakresie szkolnictwa zawodowego. Często stosowano półśrodki, spychając szkolnictwo zawodowe na boczny tor, a tym samym zapewniając pierwszeństwo szkolnictwu ogólnokształcącemu. Tak wysoką rangą szkolnictwa ogólnokształcącego utrzymano przedwojenne tradycje, a wskazując niejako, że jest to nadal podstawowy kierunek awansu społecznego i zdobywania wykształcenia wyższego. Jest to w pewnym stopniu odzwierciedlenie skutków tendencji przeciwstawiania wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Dokonując generalnej oceny tendencji realnych, należy stwierdzić, że podstawowe akty prawne⁴⁶ przede wszystkim uporządkowały system szkolnictwa zawodowego i oświaty, umasowiając je i tworząc obecną strukturę organizacyjną. Przemiany w stosunku do reformy oświaty z 1932 r. były bardzo postępowe, lecz w rezultacie wprowadzono w życie nieco zmodyfikowane postulaty zgłoszone na sejmie nauczycielskim w 1919 r. Gdy uwzględní się różnicę w poziomie gospodarczym kraju w owym czasie i obecnie, a także współczesne potrze-

⁴⁴ "W szkolnictwie zawodowym niepokojący jest zbyt długi okres kształcenia dającego wiadomości zawodowe na poziomie przeciętnych kwalifikacji, przypadkowy dobór uczniów, w wielu wypadkach niski poziom kwalifikacji absolwentów, wysoka stopa odpadu i odsiewu i wysoki odsetek absolwentów nie pracujących w wyuczonym zawodzie". S z c z e p a ń s k i, Refleksje..., s. 27. Zaś N o w a c k i stwierdza: "Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej stanowią odpad w stosunku do uczniów udających się do liceum ogólnokształcącego i do technikum". Prolegomena..., s. 29.

⁴⁵ Niezwykle alarmujące są postulaty N o w a c k i e g o w tym względzie. Por.: Praca...; Z teorii kształcenia...

⁴⁶ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. nr 32, poz. 160; ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy. Dz. U. nr 45, poz. 226.

by wynikające z postępu naukowo-technicznego, należy stwierdzić, że jest to niewiele.

Także oceniając szkolnictwo podstawowe, które jest podbudową dla szkolnictwa zawodowego, trzeba stwierdzić, że choć je ujednolicono w całym kraju, to pozostały dysproporcje utrudniające możliwości dalszego kształcenia się. Zbiorcze szkoły gminne, które według deklaracji miały być zasadniczym momentem dla szkolnictwa podstawowego, swojego zadania nie spełniły. W dalszym ciągu szkolnictwo wiejskie jest opóźnione w stosunku do miejskiego, a przede wszystkim wielkomiejskiego. Jest to przykład rozbieżności między etapem deklaracyjnym a wykonawczym.

Nie można jednak ocenić tendencji realnych tylko krytycznie. Pewne pozytywne cechy też można dostrzec. Centralne ośrodki decydenckie, znając programy rozwoju gospodarki, mają wszelkie dane, by wpływać na system kształcenia zawodowego pod kątem przygotowania kadr dla nowych dziedzin życia gospodarczego, dopiero się wyklukających. Pod tym względem państwo ma pewną przewagę nad teoretykami kształcenia zawodowego.

Szersze potraktowanie tendencji postulatywnych wynika z faktu, że niosą one określony ładunek inspiracji, informacji, że wskazują na kierunki reform i przemian w systemie szkolnictwa zawodowego. Tendencje te oczywiście dezaktualizują się, gdy zostaną wprowadzone w życie, gdy staną się tendencjami realnymi. Tendencje realne są istotne przede wszystkim na etapie ustawodawczym i wykonawczym. Etap ustawodawczy w tym zakresie nie zmienił się prawie zupełnie od ćwierćwiecza, zaś wykonawczy jest zależny od jakości kadr, które go realizują.

3. Szkolnictwo przyzakładowe jako forma kształcenia zawodowego w Polsce

W początkach kapitalizmu do zawodu przygotowywano na zasadach terminatorstwa, ale nie cechowego, lecz już udoskonalonego, przemysłowego. Szkoły przyzakładowe, o różnych nazwach (fabryczne, przemysłowe, zakładowe) zaczęły powstawać pod wpływem wzrastającego postępu naukowo-technicznego, narzucającego niejako zatrudnianie coraz lepszych robotników, coraz więcej i lepiej wykształconych kadr. Preferowane przez systemy szkolne szkolnictwo ogólnokształcą-

ce nie dawało takich możliwości, zaś szkolnictwo zawodowe było bardzo słabo rozwinięte. Nowoczesne przedsiębiorstwa zaczęły organizować szkoły, które takich fachowców kształciły⁴⁷.

Pierwowzorami polskich szkół przyzakładowych były w dwudziestoleciu międzywojennym szkoły fabryczne. Tworzono je przy przedsiębiorstwach zainteresowanych stałym dopływem kadr o odpowiednich kwalifikacjach. Był to jednak margines w porównaniu z potrzebami, a przede wszystkim w porównaniu do liczby młodzieży nie pracującej i nie uczącej się.

Po drugiej wojnie światowej, do 1952 r. funkcjonowały szkoły przemysłowe. Były to jednak szkoły typu doksztalającego. "Szkoly te o wymiarze 18 godzin wykładów tygodniowo, realizują tylko nauczanie teoretyczne - zarówno ogólnokształcące, jak zawodowe - pozostawiając szkolenie praktyczne warsztatom produkcyjnym"⁴⁸.

Zasadnicze szkoły zawodowe zostały powołane na mocy ustawy z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy⁴⁹. Są one równorzędne organizacyjnie i pro-

⁴⁷ Szkoły przyzakładowe są logiczną koniecznością rewolucji kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie. I w a n o w (op. cit., s. 75) wymienia trzy etapy rozwoju kształcenia: 1. terminowanie we właściwym tego słowa znaczeniu, 2. przyuczanie do zawodu absolwenta niepełnej lub pełnej średniej szkoły - jest to etap wyższy, 3. utworzenie przy przedsiębiorstwie lub grupie przedsiębiorstw ośrodka szkoleniowego, zajmującego się kształceniem kadr wysoko kwalifikowanych - etap najwyższy. Zdaniem tego autora (ibidem, s. 76): "Główną przyczyną powstania branżowych i zakładowych ośrodków szkolenia robotników kwalifikowanych było to, że istniejąca sieć szkół zawodowych wyraźnie nie daje sobie rady z zadaniem przygotowania niezbędnej liczby robotników potrzebnych zawodów i kwalifikacji. Szkoły zawodowe natrafiają na trudności przede wszystkim w przygotowaniu robotników nowych zawodów dla gałęzi idących w awangardzie postępu technicznego - dla elektroniki, przemysłu atomowego, chemii i petrochemii".

⁴⁸ Szkolenie zawodowe Ministerstwa Przemysłu i Handlu, Warszawa 1947, s. 25; cyt. za: T. S o s n o w s k i, Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalające. Zarys monograficzny, Wyd. Żw. CRZZ, Warszawa 1971, s. 80.

⁴⁹ Dz.U. nr 45, poz. 226, a także ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r., Dz.U. nr 32, poz. 160. Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. wymieniała szkoły przyzakładowe, jednak nie precyzowała zasad ich tworzenia i funkcjonowania, pozostawiając to ministrowi oświaty, por. Zarządzenie Ministra Oświaty z

gramowo z zasadniczymi szkołami zawodowymi dla młodzieży nie pracującej (tzw. kuratorskimi). Istnieją w tym przypadku pewne odrębności organizacyjne, jak fakt, że szkoły przyzakładowe organizują przedsiębiorstwo; w szkole kuratorskiej są uczniowie, zaś w szkole przyzakładowej młodociani zatrudniani przez zakład pracy w celu nauki zawodu, lecz pod względem uzyskania kwalifikacji i innych uprawnień wynikających z ukończenia szkoły istnieje pełna równorzędność między tymi dwoma szkołami. To samo dotyczy techników i liceów przyzakładowych oraz techników i liceów zawodowych kuratorskich.

Szkoły przyzakładowe - jak już wspomniano - organizowane są przez przedsiębiorstwa. Na organizatorze spoczywa obowiązek zapewnienia pomieszczeń do nauki przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, organizacja praktycznej nauki zawodu oraz zapewnienie nauczycieli i instruktorów nauki zawodu. Przedsiębiorstwa pokrywają całość kosztów funkcjonowania szkoły za wyjątkiem płac nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Nauczycieli tych zapewnia organ administracji oświatowej - kuratorium, które również pokrywa ich wynagrodzenie.

Szkolnictwo przyzakładowe zasadnicze może być zorganizowane w postaci trzech różnych typów: (1) jako samodzielna szkoła przyzakładowa, (2) jako zespół szkół zawodowych przyzakładowych oraz (3) typ mieszany ze szkołami kuratorskimi - w zespole szkół zawodowych lub w zespole szkół przyzakładowych. Zdarza się, że funkcjonują szkoły przyzakładowe przy jakimś przedsiębiorstwie, powołane na podstawie porozumienia wielu zakładów pracy zainteresowanych określonymi fachowcami.

Od czasu powstania szkoły przyzakładowe mocno wrosły w strukturę organizacyjną szkolnictwa zawodowego w Polsce. Jest to związane z zadaniami, cechami, funkcjami, jakie mają do spełnienia te szkoły.

Szkolnictwo zawodowe przyzakładowe wykształciło się jako odrębny typ ze względu na funkcje, jakie ma do spełnienia. Podstawowym zadaniem szkół przyzakładowych jest przygotowywanie kadr robotniczych o określonych kwalifikacjach dla przedsiębiorstwa, przy którym szkoła funkcjonuje, lub dla innych przedsiębiorstw, na ogół z

dnia 25 maja 1959 r. nr PC 1-0a/4/49 w sprawie ramowego statutu zasadniczych szkół zawodowych dla pracujących (przyzakładowych).

tej samej branży, jeżeli te przedsiębiorstwa zawarły umowy o naukę zawodu dla swoich pracowników⁵⁰. Szkoły przyzakładowe są często jedyną możliwością przygotowania kadr, szczególnie na terenach słabo uprzemysłowionych lub przy przedsiębiorstwie dopiero powstającym, które nie ma możliwości pozyskania kadr, ponieważ zawodowe szkolnictwo kuratoryjne nie kształci w danych zawodach lub przedsiębiorstwo powstaje na terenie, na którym nie ma szkół zawodowych (trzeba zaznaczyć, że chodzi o duże przedsiębiorstwa). Szkoły przyzakładowe mogą powstać wówczas, gdy przez co najmniej 3 lata przewidyuje się zatrudnianie w przedsiębiorstwie co najmniej 40 młodocianych rocznie.

Zapewnienie kadr dla przedsiębiorstwa utrzymującego szkołę przyzakładową jest bardzo ważną funkcją⁵¹. Często zdarza się, że przedsiębiorstwa ze względu na konkurencję podobnych zakładów mają trudności z zatrudnieniem potrzebnych pracowników. Szkoła przyzakładowa w pewnym stopniu te braki łagodzi.

Inną ważną funkcją szkół przyzakładowych jest funkcja integracyjna. Związana jest ona z funkcją dydaktyczno-wychowawczą przedsiębiorstwa, które prowadzi szkołę przyzakładową. Funkcja ta polega na wytworzeniu więzi między młodocianym a przedsiębiorstwem, by po ukończeniu szkoły nie przeszedł do innego zakładu pracy. Chodzi również i o to, aby pracownik dobrze adaptował się w danym przedsiębiorstwie.

Kolejną ważną funkcją szkół przyzakładowych jest ściślejsze połączenie teoretycznej nauki zawodu z nauką praktyczną⁵². Przedsiębiorstwa dysponują lepszym wyposażeniem niż warsztaty szkół zawodowych. Często są to urządzenia unikalne lub bardzo drogie, czy wreszcie wymagające ciągłych zmian, podążające za postępem naukowo-technicznym⁵³. Są dziedziny gospodarki, które ze względu na specyfikę produkcji są wyposażone w specyficzne urządzenia, np. gór-

⁵⁰ Sosnowski, op. cit., s. 121.

⁵¹ Iwanow, op. cit., s. 78-79.

⁵² M. Borowska, Wyniki badań ankietowych w szkołach przyzakładowych w Warszawie i Łodzi, [w:] Przygotowanie młodzieży do zawodu w szkołach przyzakładowych, cz. I, Inst. Pracy, Warszawa 1966, s. 26.

⁵³ Iwanow, op. cit., s. 76.

nictwo - w kopalnie, przemysł petrochemiczny - w rafinerii itp. Urządzeń tych szkoła kuratoryjna nie jest w stanie zgromadzić, ponieważ przerasta to jej możliwości finansowe, a ponadto byłoby bezcelowym organizowanie kopalni dla celów szkoleniowych, jak też budowa np. rafinerii jako warsztatu. W takich dziedzinach uwidacznia się przewaga szkolnictwa przyzakładowego. Należy się jednak zastanowić, czy mają sens szkoły przyzakładowe w gałęziach gospodarki nie będących w czołówce postępu naukowo-technicznego ani wyposażonych w unikalne i bardzo drogie maszyny i urządzenia⁵⁴.

Z wielu względów bardzo trudno jest zorganizować w warsztatach szkolnych warunki pracy prawie takie same jak w przedsiębiorstwach. Po pierwsze - jest to związane z bazą lokalową warsztatów. Musiałyby one dysponować bardzo dużą powierzchnią (oczywiście zależy to od specyfiki produkcji). Po drugie - konieczny byłby ciąg technologiczny, a więc zgromadzenie wszystkich maszyn i urządzeń działających sprawnie, które byłyby ze względu na specyfikę procesu kształcenia nie wykorzystane w pełni. Po trzecie - należałoby wymieniać te maszyny i urządzenia w takim samym tempie jak w gospodarce, bez względu na stopień ich zużycia, jedynie dlatego by utrzymać wysoki poziom kształcenia. Z tych względów nie jest celowe organizowanie takich warsztatów w szkołach kuratoryjnych. Bardziej opłacalne byłoby np. organizowanie praktyk zawodowych w zakładach pracy.

Kolejna sprawa łączy się z tym, że szkoły przyzakładowe powinny posiadać wydzieloną część szkoleniową⁵⁵. Chodzi o to, aby absolwent szkoły przyzakładowej posiadał wszystkie wiadomości i umiejętności zawodowe, które są przewidziane programem, a nie był traktowany jako siła pozwalająca wykonać plany produkcyjne⁵⁶. Jest to częsty konflikt między szkoleniem a produkcją.

Z funkcji szkół zawodowych wynikają ich cechy. Rozpatrując teoretycznie (choć na pewno są przedsiębiorstwa, w których jest to

⁵⁴ Na ogół uważa się, że należy likwidować małe szkoły, charakteryzujące się bardzo niskim poziomem nauczania, lub łączyć je po kilka małych szkół z danego terenu w ramach branży lub branż pokrewnych w jedną dużą szkołę przyzakładową. Por. S o s n o w s k i, op. cit., s. 113-116.

⁵⁵ Ibidem, s. 196.

⁵⁶ K u p i s i e w i c z, Szkolnictwo..., s. 98.

również praktyką) cechy szkół przyzakładowych nasuwa się wniosek, że szkoły te powinny przodować pod względem jakości przygotowania kadr. Po pierwsze dlatego, że kształcą je dla siebie, tzn. dla przedsiębiorstwa, a po drugie, ponieważ właśnie przedsiębiorstwo jest w stanie na bieżąco oceniać jakość kwalifikacji absolwentów szkoły i korygować różne niedociągnięcia.

Immanentną cechą szkolnictwa przyzakładowego jest jego organizator - przedsiębiorstwo. Szkoła przyzakładowa powstaje wówczas, gdy przedsiębiorstwo uważa, że jest dla niego taka szkoła niezbędna, oraz gdy zostały spełnione wszystkie konieczne, uregulowane odpowiednimi przepisami warunki⁵⁷. Ponieważ przedsiębiorstwo samo odczuwało potrzebę utworzenia szkoły zawodowej, powinna na nim ciążyć szczególna odpowiedzialność i troska o jej funkcjonowanie. Wynika to przede wszystkim z faktu, że to przedsiębiorstwo pokrywa koszty utrzymania szkoły i płace pracowników administracyjnych, pomocniczych oraz płace instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Drugą podstawową cechą szkolnictwa przyzakładowego jest praktyczna nauka zawodu. Optymalna sytuacja ma miejsce, gdy warunki treningowe, jakimi jest praktyczna nauka zawodu, są zbliżone do rzeczywistych. Po pierwsze, skraca to czas od momentu podjęcia pracy do uzyskania pełnej wydajności. Po drugie, przyspiesza adaptację w przedsiębiorstwie. Po trzecie, pozwala obcować z techniką, która jest dużo nowocześniejsza niż w specjalnie do celów szkoleniowych zorganizowanych warsztatach szkół kuratorskich. Po czwarte, pozwala wykorzystywać najlepszych fachowców w przedsiębiorstwie jako instruktorów praktycznej nauki zawodu⁵⁸, ludzi, którzy na bieżąco mogą śledzić zmiany zachodzące w procesach produkcyjnych, technicznych i technologicznych i swoje doświadczenia przekazywać młodszemu. Po piąte, jest ekonomiczniejsza, ponieważ nie absorbuje najdroższego i unikalnego parku maszynowego kilka godzin w tygodniu. Po szóste, bywa jedyną możliwością praktycznego nauczania zawodu, np. w hutnictwie, petrochemii, przemyśle stoczniowym i wydobywczym.

Trzecia cecha szkolnictwa przyzakładowego związana jest z is-

⁵⁷ Sosnowski, op. cit., s. 121-123.

⁵⁸ Ibidem, s. 197.

tnieniem statusu młodocianego pracownika. Zakład pracy zawiera umowę z młodocianym (młodociany musi mieć ukończonych 15 lat i nie może przekroczyć lat 18) w celu nauki zawodu. Poza pewnymi wyjątkami, młodociany pracownik jest traktowany jak każdy pracownik przedsiębiorstwa⁵⁹. Wyjątki dotyczą wynagrodzenia, zakresu pracy oraz czasu jej trwania⁶⁰.

Czwarta cecha związana jest z instruktorami praktycznej nauki zawodu⁶¹. Przedsiębiorstwo powinno kierować do tej pracy najlepszych pracowników, o wysokich kwalifikacjach zawodowych i predyspozycjach pedagogicznych oraz o odpowiednim poziomie moralno-etycznym, aby stanowili wzór dla młodocianych pracowników.

Ocena szkolnictwa zawodowego organizowanego przez przedsiębiorstwa z punktu widzenia założeń teoretycznych i rozwiązań prawnych byłaby uproszczeniem i nieścisłością.

Pod adresem szkół przyzakładowych wysuwa się wiele zarzutów⁶². Częściowo tylko wynikają one z "winy" przedsiębiorstw-organizatorów. Bardziej znaczące są przyczyny tkwiące w systemie oświaty oraz w stosunku społeczeństwa do szkolnictwa zawodowego⁶³. Podstawowe niedomagania to rekrutacja do szkół przyzakładowych bardzo słabych absolwentów szkół podstawowych, na ogół bez egzaminów selekcyjnych, co często jest przyczyną drugoroczności lub przerywania nauki. Niski poziom bazy dydaktycznej to kolejny zarzut. Nie zawsze szkoły

⁵⁹ Niektóre szkoły przyzakładowe, np. w górnictwie, choć są szkołami przyzakładowymi, funkcjonują prawie na zasadzie szkoły dla niepracujących. Szkoła, a nie przedsiębiorstwo, zawiera umowę o naukę z kandydatem, który nie jest młodocianym pracownikiem, tylko uczniem. Por. ibidem, s. 306-308.

⁶⁰ Ibidem, s. 287-291.

⁶¹ Ibidem, s. 343-349.

⁶² Ibidem, s. 113-117, 124-126, 189-191, 198, 347; B o r o w s k a, op. cit., s. 55, 102; Raport o stanie oświaty..., s. 138; Kształcenie i zatrudnienie młodych pracowników przemysłu, red. J. K l u c z y Ń s k i, IW CRZZ, Warszawa 1978, s. 244.

⁶³ Niekorzystne preferencje (dla gospodarki narodowej) kandydatów do szkół średnich są takie same jak za granicą. "W większości krajów preferencje kandydatów kształtują się następująco: średnie szkoły ogólnokształcące i średnie szkoły zawodowe oraz w następnej kolejności zasadnicze szkoły zawodowe dla niepracujących, terminatorstwo przemysłowe i handlowe, terminatorstwo rzemieślnicze". Polityka kształcenia..., s. 116-117.

przyszkółkowe dysponują odpowiednimi lokalami, odpowiednio wyposażonymi i utrzymywanymi. Szkoła nie odpowiadająca wymogom powinna być zlikwidowana. Zbytńa tolerancja może wpływać niekorzystnie na poziom kształcenia. Kolejnym odstępstwem bywa wykorzystywanie uczniów-młodocianych jako siły roboczej przy wykonywaniu planów produkcyjnych przedsiębiorstwa (nie szkoły) zwłaszcza wtedy, gdy w zakładzie pracy nie ma wydzielonego warsztatu szkoleniowego, co jest ewidentną nieprawidłowością⁶⁴. Ponadto kadry nauczycielskie i instruktorskie nie zawsze odpowiadają nawet minimalnym wymaganiom, co odbija się na poziomie kształcenia, a także kształtuje negatywne opinie o szkołach przyszkółkowych. Wadą tych szkół jest również dążność do zawężania kwalifikacji zawodowych. Wadą tych szkół jest również dążność do zawężania kwalifikacji zawodowych. Oczekuje się od absolwentów, że zaraz będą w stanie pracować wydajnie. Jednakże niski poziom przedmiotów teoretycznych oraz ograniczone umiejętności zawodowe wystąpią w przyszłości, gdy robotnika trzeba będzie przekwalifikować, a raczej uczyć nowego zawodu.

Praktyczna nauka zawodu wymaga oprócz programów i instruktorów również odpowiednich narzędzi, maszyn, materiałów i surowców. Obciąża to koszty przedsiębiorstwa, zwłaszcza że część z przedmiotów pracy ulega bezpowrotnemu zniszczeniu, a w sytuacji gdy szkołę przyszkółkową wykorzystuje się do realizacji planów produkcyjnych, najczęściej produkcję przedkłada się nad szkolenie. Wszystkie niedomagania i odstępstwa od obowiązujących reguł obniżają poziom nauczania, pośrednio i bezpośrednio, a także wpływają na wzrost kosztów kształcenia. Nie zawsze rozwiązania prowizoryczne lub oszczędne dają określony efekt. Na ogół trzeba w przyszłości zwiększyć nakłady w o wiele większym stopniu niż wynikałoby z normalnego trendu rozwoju.

4. Problemy gospodarki finansowej szkolnictwa zawodowego na tle struktury organizacyjnej

Szkolnictwo zawodowe jest jednym z czynników wpływających i przyspieszających rozwój gospodarczy. Od poziomu tego szkolnictwa

⁶⁴ B o r o w s k a, op. cit., s. 50.

zależy jakość kształconych kadr, przede wszystkim robotniczych. Funkcjonowanie systemu szkolnictwa zawodowego jest uwarunkowane wieloma przyczynami. W związku z powiązaniem z gospodarką narodową powstaje dylemat, jak z ekonomiczno-społecznego punktu widzenia uzyskać wysoki poziom kadr, dostosowanych do potrzeb gospodarki nie tylko na dziś, ale i na jutro. By znaleźć odpowiedź i rozwiązanie tego problemu trzeba przede wszystkim stwierdzić, jaki jest stan faktyczny.

Współcześnie w Polsce istnieją dwie podstawowe drogi kształcenia kadr robotniczych: szkolnictwo zawodowe kuratorskie oraz szkolnictwo przyzakładowe. Oba typy szkół przygotowują wykwalifikowanych robotników, którzy powinni odpowiadać swoim przygotowaniem wymaganiom stawianym przez nomenklaturę zawodów. Lecz to są założenia teoretyczne. Jak jest w rzeczywistości? Wiadomo, że przyczyną organizowania szkół przyzakładowych było m. in. ściślejsze powiązanie praktycznej nauki zawodu z życiem gospodarczym. Nauka ta jest organizowana na wydzielonych stanowiskach szkoleniowych lub w produkcji, zaś w szkołach kuratorskich - w specjalnie zorganizowanych warsztatach szkoleniowych przy szkole. Praktyczna nauka zawodu w przedsiębiorstwie miała stworzyć lepsze możliwości kształcenia, podnieść jego poziom. Obiektywna ocena jakości i efektywności w sferze niematerialnej, a więc i w szkolnictwie zawodowym, jest bardzo skomplikowana i często wręcz niemożliwa, a w pozostałych przypadkach tylko przybliżona. Z tego względu nie można zastosować najprostszego rozwiązania przy ocenie tych dwóch typów szkół, jakim jest rachunek ekonomiczny, czyli zderzenie nakładów i efektów. Zastosowanie rachunku ekonomicznego nawet gdyby było możliwe (ze względu na efekty), byłoby ograniczone. Trudno bowiem sobie wyobrazić minimalizację kosztów w tym zakresie, nawet zakładając określony efekt, zgodny z oczekiwaniami, a nawet potrzebami. Tym bardziej trudno sobie wyobrazić zwiększanie wydatków, gdy cała sfera niematerialna cierpi braku środków pieniężnych.

Jednak ekonomiczna racjonalizacja przy wyborze drogi kształcenia jest konieczna. Oczywiście, nie przesądza się o przyjęciu jednej, a rezygnacji z drugiej drogi. Chodzi o to, by móc stwierdzić, które szkolnictwo lepiej spełnia swoje zadania - kuratorskie czy przyzakładowe? Dlatego należy poddać analizie ekonomicznej (finansowej) gospodarkę finansową tych szkół, a w szczególności koszty

i źródła pochodzenia środków. Konieczność uwzględnienia kosztów wynika przede wszystkim z tego, że w sferze niematerialnej, a więc w oświacie i szkolnictwie też, rachunek ekonomiczny jest wprowadzony do rachunku kosztów, choć nie zupełnie, co wiąże się z formami finansowania. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w warsztatach szkolnych, które zostały w pewnym sensie wyodrębnione ekonomicznie w tzw. gospodarstwa pomocnicze, prowadzone na zasadach uproszczonego rozrachunku gospodarczego.

Z kolei w przedsiębiorstwach prowadzących szkoły przyzakładowe koszty praktycznej nauki zawodu są związane z kosztami przedsiębiorstw i prowadzone są na zasadach rozrachunku gospodarczego. Bardzo ważną sprawą, jeżeli chodzi o koszty, jest ich struktura. Generalnie można dokonać podziału, dzieląc koszty na związane z zaangażowaniem pracy żywej i uprzedmiotowionej. Wiadomym jest, że bez poniesienia kosztów na środki materialne - takie, jak: maszyny i urządzenia, surowce i materiały, które są niezbędne w procesie kształcenia zawodowego - nie można dobrze przygotować do zawodu. Lecz ich koszty są wysokie, a w warunkach szybkich zmian w produkcji związanych z rewolucją naukowo-techniczną, zwiększają się na skutek konieczności częstej ich wymiany.

Pewnym rozwiązaniem w tym zakresie jest właśnie szkoła przyzakładowa. Ale czy najlepszym? Czy organizacja szkolnictwa jest prawidłowa? Odpowiedzi udzielił już Raport o stanie oświaty w PRL, w którym przedstawiono różne propozycje rozwiązań. Należy jednak pamiętać, że Raport powstał w kilka lat (3-5) po ostatnich zmianach w szkolnictwie zawodowym, będących konsekwencją ustawy o szkolnictwie z 1961 r. i dlatego może rodzić to wątpliwości, czy nie zdezaktualizowały się pewne problemy i rozwiązania tam przedstawione. Ponieważ realizacja reformy oświaty z 1973 r. została zawieszona, powinno się przed przystąpieniem do jej reaktywowania zastanowić nad zmianami i, jeżeli się to okaże konieczne, dokonać zmian.

Skutki wadliwego systemu, który zostałaby wprowadzony, mogłyby czasami okazać się gorsze niż bez jej wprowadzania, a co równie ważne - wprowadzanie reformy jest bardzo kosztowne. Ważnym zagadnieniem są - oprócz kosztów - źródła pochodzenia środków przeznaczonych na ich pokrycie. Kto ma finansować szkolnictwo zawodowe? W dotychczasowej praktyce występują w szkolnictwie zawodowym zasad-

niczo dwa źródła: środki budżetowe oraz środki przedsiębiorstw. Z budżetu pokrywa się zdecydowanie większość kosztów szkół kuratorskich oraz część kosztów szkół przyzakładowych. Przedsiębiorstwa finansują szkoły przyzakładowe oraz incydentalnie pokrywają nieznaczoną część kosztów szkół kuratorskich. Rozwiązania w zakresie finansowania nie mogą postawić szkół zawodowych w sytuacji bez środków, a to może mieć miejsce, gdy wprowadzi się jej uznaniowość. Z drugiej jednak strony, określenie wielkości nakładów na poszczególne rodzaje kosztów, tak charakterystyczne dla środków budżetowych, jest traktowane jako jej poważny mankament, usztywniający gospodarkę finansową zamiast ją uelastycznić. Dwa sztywność na ogół utrudnia racjonalizację nakładów, powodując wiele marnotrawstwa, i wywołuje często postępowanie niezgodne z prawem. Gospodarka finansowa przedsiębiorstwa tego mankamentu nie posiada, ale w ramach wprowadzanych zmian w systemie finansowo-ekonomicznym może postawić przedsiębiorstwa w gorszej sytuacji finansowej, gdyż szkoły przyzakładowe obciążają koszty, a zatem musi wzrosnąć cena, lub ograniczony zostanie zysk do podziału, na czym może stracić załoga. Z kolei ulgi podatkowe z tytułu prowadzenia szkoły przyzakładowej, nie uszczuplają budżetu państwa, bo gdyby zakład pracy zrezygnował z prowadzenia szkoły, to musiałoby przejść ją państwo, ale mogą wpływać niekorzystnie na poziom kształcenia, bo przedsiębiorstwo może szukać w kosztach szkoły nadwyżek finansowych (chodzi o różnicę między kosztami szkoły a wysokością ulgi podatkowej).

Z efektów szkolnictwa zawodowego w postaci absolwentów korzysta przede wszystkim gospodarka narodowa - najróżniejsze przedsiębiorstwa i spółdzielnie. Część z nich wzięła na siebie obowiązek kształcenia, jako wyraz także funkcji dydaktyczno-wychowawczej, chociaż często poziom jego jest bardzo niski. Z kolei państwo nie jest w stanie zapewnić wysokiego poziomu praktycznej nauki zawodu bez udziału i pomocy przedsiębiorstw.

Możliwe jest inne wyjście, mianowicie zorganizowanie systemu szkolnictwa zawodowego jako całkowicie państwowego i pokrywanie wszystkich kosztów środkami budżetowymi. Nasuwa się propozycja zamówień państwowych na kształcenie kadr w przedsiębiorstwach, w przyzakładowych szkołach lub nawet na bazie szkolnictwa kuratorskiego, lecz kłopot polegałby na trudnościach w wyliczeniu kosztu wykształcenia,

jak i ceny tego zamówienia, a więc i ustalenia ceny usługi, zwłaszcza w powiązaniu z jakością. Być może pewnym rozwiązaniem mogłoby być utworzenie funduszu kształcenia zawodowego jako jedyne źródła finansującego szkolnictwo zawodowe i rozłożenie kompetencji między państwem a przedsiębiorstwem w taki sposób, że państwo przygotowuje pod względem teoretycznym i daje początki praktycznej nauki zawodu, a przedsiębiorstwa kontynuują kształcenie zawodowe na dalszych etapach.

Jednakże odpowiedzi na te wszystkie wątpliwości można udzielić dopiero po przeprowadzeniu badań nad gospodarką finansową szkolnictwa zawodowego. Najlepiej byłoby przeprowadzić badania na próbie ogólnopolskiej, co jednak w praktyce napotyka na różne bariery szczególnie w ewidencji i sprawozdawczości finansowej. Ponieważ na podstawie istniejących materiałów statystycznych nie można takich badań przeprowadzić, dlatego należy sięgnąć do źródeł pierwotnych.

Finansowanie szkolnictwa zawodowego w Polsce, a w szczególności przykładowego, stanowi jak dotąd obszar prawie nie zbadany. Problematykę tę traktowano w sposób marginesowy i ogólny. Zakresu i form finansowania szkolnictwa przykładowego nie rozpatrywano w ścisłym kontekście z bilansem kadrowym. Ponadto szkolnictwo tego typu wykazuje duże zróżnicowanie pod względem strukturalnym i organizacyjnym, a w konsekwencji i finansowym.

Jeden z głównych problemów badawczych powinien stanowić odpowiedź na pytanie, jakie rodzaje finansowania szkolnictwa zawodowego - z punktu widzenia rozmiarów nakładów, źródeł i form finansowania, a także efektywności kształcenia - są współcześnie, zwłaszcza w warunkach reformy systemu ekonomiczno-finansowego, bardziej racjonalne. Nie oznacza to, iż wnioski tak na najbliższą przyszłość, jak i docelowo prowadzić powinny z założenia do likwidacji jednej z form szkolnictwa zawodowego.

Ponadto analiza kosztów powinna dać odpowiedź, czy każda działalność jest w odpowiedni sposób finansowana, czy istnieją przyczyny, które wpływają hamująco na proces kształcenia, a tym samym - na jego poziom. Także powinno się uzyskać odpowiedź, czy nie można zwiększyć elastyczności gospodarki finansowej, gdyby pewne rodzaje (grupy) kosztów pokrywać z różnych źródeł.

Uogólniając, badania muszą być wyznaczane dwoma zmiennymi: podmiotowymi i przedmiotowymi. Zmienne podmiotowe wyznaczają poszczególne szkoły do badań, natomiast zmienne przedmiotowe określają

merytoryczny zasięg badań. W tym obszarze niezbędne jest nie tylko zbadanie szczegółowej struktury kosztów - przynajmniej w przekroju rodzajowym i funkcjonalnym - ale także nałożenie na ten układ źródeł zasilania, co w rezultacie powinno doprowadzić do zderzenia kosztów ze środkami ich pokrycia.

Osobną kwestią wymagającą zbadania jest poziom nakładów na szkolnictwo zawodowe. Na ogół ujmuje się go procentowym udziałem w dochodzie narodowym, lecz zarysowuje się na tym tle wiele problemów i wątpliwości. Jednym z ważniejszych jest to, czy ten udział, a raczej: czy wielkość nakładów na szkolnictwo zawodowe jest wystarczająca. Czy nie działa tu mechanizm "prawa reszty", tzn. gdy zostaną zaspokojone potrzeby sfery materialnej, zaspokaja się "resztę" gospodarki i kultury narodowej. Być może "prawo reszty" działa także w ramach samej sfery niematerialnej, czy też oświaty.

Ważną sprawą jest również zagadnienie względnej dynamiki wielkości nakładów na szkolnictwo zawodowe, przy czym najważniejszymi czynnikami determinującymi ową względność są: liczba młodzieży pobierającej naukę i struktura szkolnictwa zawodowego - zarówno branżowa, jak i pionowa (szkoły średnie pełne i niepełne). Ponadto określenia poziomu nakładów na szkolnictwo zawodowe napotyka na dodatkową barierę, która związana jest z brakiem właściwej metodologii przeprowadzenia rachunku ich ekonomicznej efektywności. W związku z tym nie wiadomo, jaki jest udział tego szkolnictwa w tworzeniu dochodu narodowego i nie można ocenić, czy została zachowana relacja między udziałem w podziale dochodu narodowego a udziałem w jego tworzeniu, czy zostało odpowiednio docenione szkolnictwo zawodowe. Rezultat takich badań powinien zawierać nie tylko możliwości sformułowania wniosków merytorycznych i próbę oceny opartej na rzeczywistych faktach, ale również walory metodologiczne.

Jarosław Marczak

EVOLUTION IN ORGANIZATION THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN POLAND AND ITS FINANCIAL DILEMMAS

In order to find a proper method of financing the vocational education system it is necessary to build a target model of vocational education. When building such a model, there should be known evolutionary transformations in the vocational education system.

In his historical analysis of the vocational education system, the author is trying to stress these moments, which had and continue to have a decisive importance for both the present and the planned system of vocational education, and he presents development trends in the sphere of vocational education as a stage in creating a target model.

The solutions applied in Poland hitherto envisage two ways of preparing qualified manpower. One of them is the vocational education system subordinated to local educational authorities and the other - vocational training centres attached to industrial plants. The experience of many countries and the scientific-technical progress taking place all the time speak in favour of the latter solution as a leading one. However, acceptance of such a solution has multiple consequences. This concerns also the structure and the functioning of the financing system. In this area, the most important problems are those concerning choice of forms and sources of financing. Besides, it is necessary to determine ways and methods of financing vocational education. Dilemmas existing here are presented in this article.