

ISKOLARENDSZEREK, OKLEVELEK, BIZONYÍTVÁNYOK EURÓPÁBAN

– MÚLT, JELEN ÉS JÖVŐ –

AKÖZÉPKORI EURÓPÁBAN MÉG NEM okozott problémát a különféle szakmák ekvivalenciájának nemzetközi elismertetése; a céhek keretében az egy-egy mesterséget elsajátítani kívánó ifjúnak ugyanis nemcsak éveket kellett saját hazájában tanulásra fordítania, majd – tanulmányai befejeztével – mesterművet elkészítenie, hanem a céhlegénynek, mielőtt önállósult volna, még vándorútra is el kellett mennie. Ezeknek a változó hosszúságúra sikeredett, nemcsak országon belüli, hanem idegen országokig is elvezető vándorlásoknak az volt a céljuk, hogy az ifjú mester-jelölt külföldön is megtanuljon a szakmájával kapcsolatban minden olyat, amit hazájába visszatérve majd maga is alkalmazni, sőt, továbbadni tud.

Ebben, a középkortól szinte a modern nagyipar elterjedéséig évszázadokon át jól működő rendszerben a céhekhez kezdettől fogva csak *kézművesek* csatlakozhattak. E megszorítás értelmében tehát kizárólag olyan mesteremberek lehettek céh-tagok, akik intelligenciájuknak és szerszámaiknak köszönhetően valamiképpen *átalakították az anyagot*, a fát, a követ, a bőrt stb. (E mesterségek némelyike – természetesen – nem kerülhette el a 19. század során az iparosodást. De voltak köztük olyanok is, amik mindmáig alkalmat adnak az önálló produktumok létrehozásának szakmai dicsőségére.) A közös mesterség alapján létrejött szervezethez való – szinte a szabadkőműves mozgalomra emlékeztető rituális szertartás útján megrendezett – csatlakozásnak kezdettől fogva nagyon szigorú szakmai feltételei és magatartási előírásai is voltak; a mesterségbeli tudás bizonyítása mellett ugyanis megkövetelték a jelöltektől a feddhetetlen erkölcsöket, a közösségi normákhoz való alkalmazkodás képességét és a gyakorló vallásosságot is. S mivel a céhlegények vándorlásaik közben a szakmatársakkal együtt végzett közös *munka során tanultak* – természetesen a mesterség tudnivalóin kívül az idegen ország nyelvét is –, így nemcsak korszerű elméleti és gyakorlati tudás birtokában, hanem a szaknyelv magabiztos ismeretével kezdhették meg a saját hazájukban önálló munkájukat. Feljegyzések örökítették meg azt, hogy – egyebek között – 1401-ben az orleansi katedrális építéséhez is különféle nemzetiségű, vándorútjukat erre az időre megszakító ácsokat, asztalosokat és kőfaragókat szerződtettek (*Bastard 2005*).



Az idő múlásával – és a növekvő ipari termelés szakemberigényének kielégítése céljából – azonban a céhek lassan elveszítették a szakmai oktatásban addig betöltött kizárólagos szerepüket. De e folyamatban közrejátszott az *oktatási idő lerövidítése*, illetve az egyidejűleg *több tanuló* felkészítése iránti szükségletek erősödése is. A 18. századdal kezdődően ezért Európában egyre-másra megjelentek a különféle „szakképző” iskolák; a történeti emlékek szerint az első mindjárt 1701-ben, Nagy Péter cár kezdeményezésére Oroszországban (az iskolában matematikát és hajózási ismereteket tanítottak). Hollandiában a céhek képzési tevékenységét kiszorító első ipariskolák 1798-tól működtek; 1815 után pedig Franciaországban is létrejöttek a különféle mesterségiskolák (Écoles d’ Arts et Métiers); némelyik programjába még a különféle háziipari tevékenységek – szövés, csipkeverés stb. – iskolai jellegű oktatását is beiktatták (CEDEFOP 2004).

A különböző időkben, eltérő gazdasági-technológiai szint mellett, más-más társadalmi igények kielégítésének céljából alakuló nemzeti szakképzési rendszerek tehát kezdettől fogva a saját fejlődési útjukat járták; ennek eredménye az lett, hogy az általuk megszerzett szakképesítések tartalma és használhatósága is egyre sokszínűbbé – és egyre speciálisabbá – vált. Ezzel, persze, mind bonyolultabbá vált a különféle szakmai képesítések külföldi elismertetésének, azaz a szakképzett munkavállalók más országokban is a saját kompetenciájukon belüli foglalkoztatásának folyamata is. Ezek az eltérések aztán a 20. század második felére olyan mértékűvé váltak, hogy már-már veszélyeztették a kezdődő *integrációs törekvések* sikerességét.

Ugyanis már az 1957-ben megkötött *Római Szerződés* – ezt a dokumentumot szokták a mai Európai Unió szervezeti elődjének tekinteni – tartalmazta az emberek szabad mozgásának biztosítására, mint az európai egységtörekvések egyik perspektívájára való utalást; e jog érvényesülését azonban leginkább a különböző országokban szerzett szakképesítések elismertetésének akkori megoldatlansága akadályozta meg. Hamar kiderült ugyanis: az egymástól eltérő szakképző rendszerekben megszerzett képzettségeket – akárcsak a hozzájuk tartozó kompetenciákat – tulajdonképpen közvetlenül összehasonlítani sem igazán lehet; bár erre 1963-ban két szomszédos európai állam képzési rendszere – kizárólag a francia- és a németországi szakképesítések esetében – kísérletet tett. E próbálkozásuk során a kezdeményezők a következő három alapelv érvényesítését tartották szem előtt:

- A szakképzés-politikák *koordinációja* (a közösségi döntések irányelvei nyomán).
- A kezdeményezések *konvergenciája*.
- Transznacionális *együttműködési* formák kialakítása.

A ’60-as évek közepétől kezdődően egyébként – az elmondottak ellenére – is mind gyakoribbá váltak hasonló, az akkori közösségi országok között a különféle szakképesítéseknek az állampolgárok idegen országban történő munkavállalását lehetővé tévő összevetésére tett kísérletek; az évek során azonban e törekvések célja és eszközei jelentős mértékben megváltoztak.

Az első időszakban ugyanis az érintettek elsősorban arra törekedtek, hogy a különféle foglalkozások betöltéséhez szükséges képesítéseket egymás számára megérthető módon *írják* (és fordítsák) *le* (sőt, kísérletek történtek a többnyelvű bizonyítványok elterjesztésére is); a következő lépésben pedig – már a '70-es évek elején – megkezdődtek a képesítések közötti *harmonizációra*, és az ezen alapuló kölcsönös – elsősorban kétoldalú – *elismertetésre* irányuló törekvések is. Ekkoriban – pontosan 1975-ben – hozták létre a CEDEFOP¹ intézményét is, azzal a céllal, hogy részint aktivizálni tudják az európai szociális partnereket a szakképzés területén jelentkező legújabb kezdeményezések elfogadása irányában, valamint hogy a kutatások, viták és a különféle programok eredményeként a tagországok számára mielőbb kialakítsanak egy egységes, a szakképesítések különböző szintjeit is megjeleníteni képes struktúrát.

A CEDEFOP szakembereinek köszönhetően 10 évvel később már el is készültek a szakképzettségek összehasonlíthatóságát lehetővé tevő kategóriák; elsősorban az osztályozásra is alkalmas minősítések. A harmonizációra való korábbi törekvésről azonban a hangsúly ekkorra már egy újabb fogalomra helyeződött át: ez pedig a kvalifikációk *egymásnak való megfeleltetése*² volt. Mindehhez azonban már nem bizonyult elégnek csak a szakmai ismeretek elismertetésének lehetőségeit megtalálni; egyre fontosabbá vált olyan eszközök és módszerek kialakítása is, amik ezek gyakorlati alkalmazásának képességeit is *vizsgálni* tudják. Prioritást kapott tehát a *kompetenciák* fel- és elismerésének megannyi kérdése is.

A CEDEFOP által akkor kidolgozott kategóriák közé később bekerült a formális képzettséget hagyományosan igazoló diplomák és bizonyítványok, valamint a képző intézmények típusainak minősítését jelentő fogalmak köre is; majd a hangsúly ismét eltolódott. Az érdeklődés középpontjában ugyanis a továbbiakban főként a különféle *foglalkozási és képzési profilok* meghatározásának a lehetőségei álltak. S egyre bizonyosabbá vált a szakemberek számára az is: hogy míg a szakképesítések Európa-szerte érvényesként való elismerésének addigi szabályai főként a *hozzáférfési feltételeket* rögzítették, a *jogi elismertetés* megoldása továbbra is az egyes tagországok erre való hajlandóságától függött. Pedig a jogi elismertetéshez szükséges megoldások kidolgozása egyre sürgetőbbé vált: a lakosság növekvő mobilitás-igénye, valamint a más tagországokban is szabaddá tett munkahelyválasztás lehetőségének ígérete tehát újabb – s az addigiaknál kétségkívül sokkal hatékonyabb – lépések megtételére ösztönözte a döntéshozókat.

E folyamat egyik állomásaként tekinthető az 1984-ben, az európai országok által kialakított NARIC³-hálózat megteremtése; vagyis az akkoriban létező három elismertetési rendszer működtetésének megerősítése. A szakképesítések elismerésének ún. *általános* rendszere továbbra is lehetővé tette a munkavállalótól bizonyos kiegészítések

1 Centre de l' Education et de la Formation Professionnelle; azaz Európai Szakképzési Központ; székhelye korábban Berlinben volt, ma Thessalonikiben van.

2 Azaz *correspondence*.

3 National Academic Recognition Information Centres.



szító elemek – például alkalmassági vizsgálat vagy adaptációs időszak – megkövetelését. Az ún. *automatikus* elismertetési rendszer pedig bizonyos szakmai tapasztalatok igazolásához kapcsolta az elfogadást (különösen egyes ipari, kézműves és kereskedelmi szakképesítések esetében érvényesítették ezt az elvárást), miközben – harmadikként – külön elismerési rendszert alkalmaztak az ún. speciális (más kifejezéssel élve: szabályozott) *szakmák* (orvos, állatorvos, fogorvos stb.) esetében. E gyakorlat eredményeként aztán – mintegy a későbbi gyakorlat előőrseként – sikerült 19 szakma európai szintű elismertetését elvégezni (*Official Journal 1985*). Ezt a folyamatot sok szakíró a „Bruges process” elnevezéssel illetve (*European Communities 2005*). S továbbra is érvényben maradt egyes szakképzettségek két ország közötti, vagyis *bilaterális* elismerésének rendszere; ennek jegyében például Németország és Ausztria között 200, Németország és Franciaország között 25 szakma esetében került sor kölcsönös elfogadásra.

1988-ban aztán az Európai Unió keretén belül létrehozták az *Európai Szociális Alapot*; az alap pénzeinek felhasználhatóságával kapcsolatban akkoriban a szakképzésé volt az egyik prioritás. Ugyancsak 1988-ban kezdődött meg az Erasmus-program keretében – akkor még kizárólag a felsőoktatás intézményei közötti átjárhatóságot biztosítani hivatott – *Európai Kredit Transzfer Rendszer*⁴ kiépítése; a következő hat esztendő során aztán 145 felsőoktatási intézmény közreműködésével tesztelték is ennek a rendszernek az alkalmazhatóságát. A kreditek kialakításának előzményei – természetesen – ennél jóval korábbra nyúlnak vissza; a kreditek transzferálása iránti igényt viszont csak a '70-es években kezdték megvalósítani, akkor is még elsősorban csak az oktatásból lemorzsolódók addig megszerzett ismereteinek láthatóvá, a későbbiekben pedig felhasználhatóvá tétele érdekében (*Hardgreaves, Liberman, Fullen & Hopkins 1998*). E tapasztalatok alapján alakultak ki a '80-as években a különféle kredit-transzfer és kredit-felhalmozást lehetővé tevő megállapodások és szervezetek is. Ezek közé tartozott maga az EUROPASS rendszer is, tulajdonképpen egy olyan *szolgáltatás*, ami hozzásegít az emberek készségeinek és szakképzettségének világos és könnyű értelmezéséhez, bárhol Európában (*Official Journal 2002*).

Az EUROPASS öt dokumentumból áll:

1. Az ún. „európai életrajz”; (CV); ennek elkészítéséhez az Unió egységes szempontokat dolgozott ki, és hivatalos lapjában közzé is tett egy európai önéletrajz modellt (*European model for curricula vitae*); így a megfelelően elkészített életrajz mindenkiel kapcsolatban ugyanazokat az információkat és ugyanolyan módon – tehát másokkal összehasonlíthatóan – tartalmazza. Ez a mindenki számára javasolt egységes önéletrajz-típus egyaránt alkalmas annak, aki munkát akar vállalni, és annak is, aki tanulni szeretne az EU-tagállamok valamely intézményében.

2. A *mobilitási* dokumentum, aminek pontosan meg kell jelölnie azokat az időszakokat, amiket a pályázó bárhol bármiféle tanulásra, képzésben való részvételre

⁴ European Credit Transfer System.

fordított. Ez a modell ugyanis már hivatalosan is elismeri a *nem-formális* és az *informális tanulás* eredményeként megszerzett tudás korábban sokat emlegetett fontosságát és használhatóságát is.

3. A „diploma kiegészítés” (Diploma Supplement), aminek alkalmazható kategóriáit az UNESCO és az Európa Tanács együtt fejlesztette ki, azzal a céllal, hogy minden egyes diploma tartalmát és értékét valóban ugyanazokkal a minősítésekkel jelenítsék meg.

4. A „bizonyítvány kiegészítés” (Certificate Supplement), aminek az a célja, hogy az azonos szakképesítések mögött ugyanazok a minősítések álljanak. Ez azonban önmagában még nem jelenti adott képzettség automatikus elismerését is.

5. A „nyelvi portfólió” (Language Portfolio) pedig az a dokumentum, ami tartalmazza a pályázó nyelvi és kulturális tapasztalatait. A nyelvi készségek egységes megítélésének érdekében az Európai Bizottság – a tagállamokkal együttműködve – már hozzákezdett egy *nyelvi kompetencia-indikátor* kidolgozásához is.

Mivel az egyes országok szakképzési rendszerei között változatlanul fennállnak a különbségek, az EUROPASS bevezetéséhez minden országban létrehoztak ún. *Nemzeti EUROPASS Központokat*; ezek feladata minden, a szolgáltatáshoz kapcsolódó tevékenység koordinálása. Az EUROPASS bevezetéshez az Unió által elkülönített költségvetési összegek nagy része éppen a központok létrehozásához kapcsolódó kiadások fedezésére szolgált (ez az összeg csak 2000 és 2004 között 7,3 millió Eurót tett ki).

(Az EUROPASS bevezetése óta egyébként az Unió országaiban közel húszezer hozzá kapcsolódó dokumentum is elkészült; a legtöbb /10 ezer/ Németországban, 3 ezer Franciaországban, és 2 ezer az Egyesült Királyságban. Az EUROPASS témája pedig a hivatalos dokumentumokban újból és újból megjelenik /2241/2004/EC/; s ezek mindegyike újabb szempontokkal, tennivalókkal egészíti ki a néhány évvel korábban kidolgozott keretet, követve a napi gyakorlat és az új belépők sajátosságai által felvetett igényeket és lehetőségeket. A szolgáltatás igénybevételének gyakorlatához pedig elsősorban a közösségi programok – a Leonardo da Vinci, a Socrates, a Youth for Europe és az Equal – pályázóitól kértek és kaptak segítséget.)

De visszatérve gondolatmenetünk történeti vonulatához: 1990-ben az Európai Unió kezdeményezésére – az akkori Közép- és Kelet-Európa, valamint később a volt Szovjetunió függetlenné vált országai, illetve Mongólia szakképzési rendszereinek fejlesztése érdekében is – létrehozták a torinói székhelyű *Európai Szakképzési Alapítványt*;⁵ mely feladatául azt tűzte ki, hogy integrálja az egyes térségek és országok politikai és gazdasági viszonyairól, valamint a munkaerőpiachoz kapcsolódó szakképzési programok kifejlesztése terén szerzett tapasztalatokat. Saját programján kívül – néhány év múlva – az ETF a CEDEFOP-pal közösen az alábbi stratégiákat fogalmazta meg. Ezek szerint (*Sellin 2002*) szükséges:

- a szakképzés és az élethosszig tartó tanulás szociális és környezeti dimenziójának erősítése;

⁵ European Training Fund.



- a szakképesítések, az adekvát bizonyítványok és az akkreditációs rendszerek áttekinthető struktúrájának kialakítása – szektorális, országos és európai szinteken egyaránt; valamint
- a munkatevékenység (át)szervezése és modernizálása.

Időközben viszont – még 1985-ben – megkezdődött Európában a *szociális párbeszéd* intézményesülése is; ebben három szervezet⁶ játszott meghatározó szerepet. Az 1987-ben megfogalmazott *Single European Act* pedig már szövetszerűen is rögzítette a szociális párbeszéd jelentőségét az egységes Európa létrehozásában. (Később, a Maastrichti Szerződésre épülő Amsterdami Szerződés már – a 139. §. révén – törvénybe is foglalta mindezt. 2002-ben pedig a lisszaboni célkitűzések megvalósításába a szociális partnerek már tevőlegesen is bekapcsolódtak.) Majd 1992-ben került sor a szociális párbeszédnek arra a fórumára, melyen az Unióban a korábbiaknál nagyobb szerephez jutott szociális partnerek az akkori Unió országai számára a következő alapelvek megvalósítását tűzték ki célul (nem nehéz már felismerni köztük az élethosszig tartó tanulás programjának formálódását sem):

- 1) biztosítani kell a továbbképzési lehetőségeket a munkavállalók teljes aktivitásának idejére;
- 2) gondoskodni kell a szakképzési struktúrák és programok minőségének ellenőrzéséről;
- 3) be kell vonni a szakképzésbe a szociális partnereken kívül a munkaadókat is;
- 4) a *képzési tartalmakat a munkaerőpiaci elismerés alapjaként kell tekinteni*;
- 5) el kell fogadni a tapasztalati alapokon, illetve nem-formális úton szerzett ismereteket is.

A 4. pont alatti alapelv elfogadásával a résztvevők ismét új szempontot tettek meghatározóvá a szakképesítések nemzetközi elismerésének gyakorlatában: e megfogalmazás révén ugyanis – a szociális dialógus eredményeként – hivatalosan is általános érvényűvé vált a *transparency*, azaz az átláthatóság követelménye. E fogalom – mint azt többen is kifejtették – kevésbé tűnhet „fenyegetőnek”, mint amilyennek sokan a harmonizációt vagy a kölcsönös elismerést tekintették, mert sokkal inkább a decentralizáció irányába mutat; ami pedig a képzési és a foglalkoztatási struktúrák sokféleségének ismeretében technikailag is az eddigieknél jobban keresztülvihető megoldásokat kínálhat. Kulcs-fogalmak között ugyanis a legfontosabbaknak az információ *megértése, átadása, értelmezése*, valamint a *szubszidiaritás* elvének figyelembevétele minősül. A *transparency* meghatározóvá tétele egyidejűleg annak tudomásulvételét is jelenti, hogy *a jövő Európája nem törekszik sem a teljes komparabilitás, sem pedig a tökéletes ekvivalencia megvalósítására; más módon keresi a szakképzett munkavállalók más országokban való érvényesülésének lehetőségeit*.

E felismerések jegyében 1993-ban Brüsszelben szakmai fórumot tartottak, melynek egyik eredményeként a résztvevőkben megfogalmazódott az *oktatás és képzés európai dimenzióinak* a megjelenítése iránti igény is (Shaw 1993). Érezttette már ha-

⁶ Az ETUC (European Trade Union Confederation), a UNICE (Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe) és a CEEP (European Centre of Enterprises with Public Participation).

tását a globalizáció, az egységes standardok alkalmazása iránti igény; a széles alapú képzés, a rugalmasabb szakmai profilok, a hálózatok kialakításának szükséglete. Látható volt tehát, hogy a továbblépés irányait ezek az elvárások fogják kijelölni.

Ugyanabban az évben, azaz 1993-ban hatályba lépett egyébként a mai Európai Unió alapokmányaként tekintett *Maastrichti Szerződés* is, amely 127.§-ában megerősítette azt a korábban is hangoztatott közösségi álláspontot, miszerint a szakképzés – akárcsak a közoktatás – *tartalmának meghatározása továbbra is az egyes tagállamok kompetenciájában marad*. Ez pedig annyit jelentett, hogy az oktatás is, a szakképzés is abba a kategóriába került, amely esetében az Unió csak a tagállamok tevékenységét *összehangoló vagy kiegészítő* tevékenységek formájában lép/het fel, így tehát a tagállamok e területe(ke)n továbbra is megőrizhetik cselekvési szabadságukat, s az Unió nem élhet a nemzeti jogszabályok harmonizációjára való kényszerítés eszközeivel. (Ezt a helyzetet deklarálta az Unió jövőbeli működésének szabályozására hivatott Európai Alkotmány /*Luxemburg 2004*/ 3.3 cikke is, mely pontosítja az Unió hatásköri rendszerét; magállapítása szerint ugyanis a kizárólagos, valamint a megosztott hatáskörök mellett létezik egy harmadik, a *támogató hatáskörök* kategóriája is; s az alkotmány az oktatást és a képzést – a kultúra, az idegen-forgalom stb. mellett – ebbe a kategóriába sorolta. Egyes tagállamok elutasító döntése miatt azonban ez az Alkotmány mindmáig nem léphetett hatályba.)

1997-ben a „Luxemburgi Foglalkoztatási Csúcs” résztvevői által elfogadott közösségi irányelvek közé ismét újabb szempont került bele: az oktatási rendszerből lemorzsolódottak számának csökkentésére vonatkozó célkitűzés is, miközben az aláírók az alábbi négy pillérben határozták meg a fejlesztések további feladatait:

- 1) a foglalkoztathatóság növelése;
- 2) a vállalkozókészség erősítése;
- 3) az alkalmazkodó-képesség fejlesztése, és
- 4) a nők és férfiak egyenlő esélyeinek biztosítása.

Ha jól megnézzük, egyik pillér sem képes az oktatás-képzés megfelelő intézkedési nélkül a fejlődés szükséges folyamatosságát biztosítani! Szinte logikus következménynek tekinthető tehát – ebből a szempontból is – a 2000 márciusában, Lisszabonban megtartott rendkívüli ülésnek az a stratégiája, melynek részletei közt ismételten oly’ kiemelt jelentőséget kaptak az oktatás és képzés jövőt befolyásoló cselekvési formái. Az ülés egyébként a „Foglalkoztatás, gazdasági reform és társadalmi kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” téma alapján a közösségi cselekvés több területét is átfogó program kialakításáról határozott. Az itt megfogalmazott célokat két meghatározó jelentőségű politikai vezérfonalra lehet felfűzni: ezek egyike a *humán erőforrás-beruházás növelése révén az európai szociális modell megerősítésének* feladatrendszere (*Gyulavári & Kozma 2000*).

A fejlesztések kívánatos irányát a szakemberek négy területen, összesen tizenkét indikátorral jelölték ki. Ezen indikátorok között ott voltak a következő feladatok megvalósulására utaló elvárások is: a képesség- és a tudásszint növelése; a tanulmányi eredményesség és a továbbhaladás sikerességének hatékonyabb biztosítása;



az iskolai oktatómunka és a vezetés rendszeres értékelése; valamint az *erőforrások és struktúrák megfelelő alakítása*. A következő esztendő márciusában, az Európai Bizottság Stockholmban megtartott ülésén elfogadott munkaprogram alapján az oktatási miniszterek az egy hónappal későbbi, barcelonai találkozásukon *három* olyan *stratégiai* célt fogalmaztak meg maguk számára, amelyek mentén 13 újabb, meghatározó jelentőségű feladatot konkretizáltak. Ezeknek a tennivalóknak a részleteit aztán a 2002-ben, Pozsonyban megrendezett oktatási miniszteri tanácskozás dolgozta ki, s az ott elfogadott dokumentum – a *nyitott koordináció* módszerének értelmében – meghatározta már a teljesítés ütemét is. Nézzük a legfontosabbakat!

A munkaprogram szerinti első stratégiai cél az uniós országok oktatási rendszerei *minőségének és hatékonyságának* javítása, a második az oktatási és képzési rendszerekhez való *hozzáférés* megkönnyítése mindenki számára, a harmadik pedig ezeknek a rendszereknek a *megnyitása* a külvilág felé. Ezekről, a 2003 és 2010 között megvalósítandó feladatoktól azt várják el a vezetők, hogy az európai országok oktatási és képzési rendszerei akkorra *kompatibilisek* legyenek, ezáltal az unió polgárai számára biztosítsák a szükséges *átjárhatóságot* és sokszínűséget is; hogy akkorra már minden, bárhol megszerzett végzettséget, tudást és ismeretet Európa egész területén *elfogadjanak* (lehetővé téve ezáltal a munkaerő szabad áramlásában megtestesülő egyik alapvető szabadságjog érvényesülését is), hogy akkorra az oktatás és képzés rendszerei mindenki számára biztosítsák az *élethosszig tartó tanulás* lehetőségeit; végezetül pedig hogy 2010-re az európai régiót *megnyissák* mindenki előtt, célállomássá alakítva azt a tanulni vágyók számára, bárhonnan is érkezzenek ide.

Időközben az Unió illetékesei 1998-ra működőképessé tették az *európai készség-akkreditációs rendszert*⁷ is, amely ismét új távlatokat nyitott nemcsak a külföldi, de még a belföldi munkavállalás megkönnyítése előtt. Programjában ugyanis már akkor megfogalmazódott a formális mellett a *nem-formális készségek akkreditációjának* lehetősége. Ezzel pedig megalapozódott az *előzetesen megszerzett ismeretek* elismer(tet)ésének gyakorlata is. Vagyis megkezdődött – a formális ismeretek elismerésének korábbi rendszere mellett – a *nem formális*, azaz a reguláris iskolarendszeren kívül szervezett, a különböző alcsoportok képzési igényeit nagy választékkal kiszolgálni kívánó oktatási tevékenységet biztosító alrendszerek – például a különféle felnőttképzési, az ún. „második esély”, és mindenféle iskolán kívüli program, illetve szakmai tanfolyam – által közvetített ismeretek hivatalos elismertetése is.

A nem formális oktatás érték-növekedésével kapcsolatban pedig nem csak azt érdemes hangsúlyozni, hogy ennek programjai-intézményei általában a formálisnál sokkal *rugalmasabbak*, hanem azt is, hogy sokkal *olcsóbbak* az *iskolarendszerű* oktatásnál; alkalmazásának megsokszorozása tehát jelentős szerepet játsz(hat) a lakosság *képzettségi szintjének emeléséért* tett erőfeszítések eredményessé tételében. Ez a fajta, egyrészt az *idő*, másrészt a *pénz* szorításában megtalált takarékoság természetesen kedvezően érinti – a társadalmi költségvetésen kívül – az egyes családok

⁷ European Skill Accreditation System.

büdzsét is: az előbbiben a kényszerűen munka nélkül eltöltendő idő megrövidülése játszik nagy szerepet, az utóbbira pedig – például – a képzési költségek csökkenésén kívül a közlekedési vagy a szállásköltségek csökkenésének vagy elmaradásának lehet érezhetően kedvező hatása. (A munkaerőpiaci képzések mellett azonban a korábban megszerzett ismeretek pontos feltérképezésének nem elhanyagolható szerepe lehet bármely életkorban a *felsőfokú tanulmányokba* való – idővesztéség nélküli – bekapcsolódás lehetőségének megkönnyítésében is.)

A korábban megszerzett tudás elismertetésére irányuló törekvések előzményei között meg kell említeni azt, az 1985-ben Franciaországban, az ottani munkaügyi minisztérium által kiadott *körlevelet*, mely felhívta az érintettek, elsősorban a szakképzés illetékeseinek figyelmét az ilyen tudás szervezett felhasználásának különféle előnyeire (*CEDEFOP 1998*). Ebből a dokumentumból, persze, nem maradhatott ki a szóba jöhető ismeretek egyfajta kategorizálása, pontosítása és felsorolása sem. Ennek során a már megszerzett szakképesítés, a *végzett munka*, a különféle *társas programok* (kirándulások, tárlat-látogatások, hobby-tevékenység stb.) során megszerezhető gyakorlati tudás számításba vétele mellett külön hangsúlyt kaptak azok az egyéni (személyes) *kompetenciák* is, amelyekhez akár a szakmai tevékenység, akár független vagy szervezett tanulás révén – mondjuk éppen *családi munkavégzés* közben – hozzá lehet jutni.

Eközben a korábbinál jóval nagyobb teret kapott a szakképzés-politikában is a szakképesítések nemzetközi – elsősorban uniós – *standardizálásának* megoldására való törekvés; a szakemberek (*Shaw 1999*) ugyanis akkoriban egyre inkább úgy látták: tulajdonképpen már régóta elhárultak a kezdetben meglévő jogi akadályok a korábbi egységesítési törekvések elől, és az „átláthatóság” kritériumának alkalmazása nyomán belátható időn belül lehetővé válhat a képzettségek kölcsönös elismerése. (Ezt jelezték már olyan korábbi eredmények is, mint például a már korábban is említett „szabályozott” vagy „speciális” szakmák egységes definícióinak elterjesztése; ezek közé sorolták a dokumentumok az előbbieken említetteken kívül a gyógyszerész vagy az építész-szakmákat.)

Erősebben hallatták hangjukat azok (*Sellin 1994*) is, akik mind az akkreditációs, mind a certifikációs rendszerek működésének alapjait a képzési programok modularizálásában vélték megtalálni. Ők ugyanis a *modulban* látták a kialakítandó rendszer lehetséges egyedi elemét. A jól kidolgozott modul ugyanakkor lehetőséget adhat – vélelmezték – az egyes foglalkozásokhoz szükséges rész-kompetenciák megjelenítésére, a tanulási folyamat eredményének leírására is, valamint a modulhasználat elterjesztése előbb-utóbb megköveteli a szabályozásban az átláthatóságot biztosító nemzeti standardok kialakítását is. (A német szakképzés duális rendszerén kívül modul-rendszerű – például – a brit és a holland szakképzés is /*Kutscha 2002*;/ s a rendszerek különbözőségei ellenére a modulok alkalmazása mindenütt nagyon sikeresnek bizonyult, mert érvényesíteni tudta a *foglalkozás-központú* szakmai tudás biztosításának gyakorlati szempontjait is.)



Majd 1999-ben Helsinkiben, az európai csúcstalálkozó alkalmából ismét kiemelt figyelem irányult a szakképzésre; ami megmutatkozott abban is, hogy ez alkalommal hozták tető alá a CEDEFOP és az Európai Szakképzési Alapítvány közötti együttműködési megállapodást. Az akkori célt így fogalmazták meg: „közös támogatás a *Szakképesítések Transzparenciájának Európai Fóruma* által elfogadott akciótervnek a kijelölt országokban történő megvalósításához”. Ami pedig a kijelölt országokat illeti, akkoriban már a Cseh Köztársaság, Lengyelország és Románia is megkezdte szakképzési rendszereinek reformját. Észtország pedig – némi módosítással – nyugati példa nyomán fogott hozzá a saját rendszerének kiépítéséhez, miközben mindenütt újabb és újabb *foglalkozások* jelentek meg, melyek más és más, eddig nem ismert készségeket követeltek meg művelőiktől (*Vicenik & Svanda 1999*).

A 2000-ben megfogalmazott lisszaboni stratégia alapján két évvel később, Koppenhágában kidolgozott *prioritások* között viszont már ott találunk az előzőekhez képest néhány újabbat is. A tagországokat ugyanis felszólították például

- egy, a szakképzésre is alkalmazható *kredit-rendszer* kidolgozására,
- a szakképzésben alkalmazható minőségi kritériumok megfogalmazására,
- a *nem-formális és informális* tanulás validációjára,
- valamint az élethosszig tartó tanulás megvalósítását lehetővé tevő *tanácsadói* szolgáltató rendszer kialakítására.

E prioritások szellemében aztán még ugyanabban az évben megkezdődött a korábban még csak a felsőoktatás számára létrehozott *Európai Kredit Transzfer Rendszer* (ECTS) *szakképzés területére is alkalmazhatóvá tételének folyamata*, az ECVET-rendszer⁸ kialakítása. E célból az Európai Bizottság által az Európai Parlament számára előterjesztett általános irányelvek a szakképesítések elismertetésének 5 szintjét javasolták elfogadásra:

1. szint: képzettségi igazolás (azok számára, akiknek nincs középfokú végzettségük);
2. szint: vizsgabizonyítvány (középfokú szakképző intézményben, vagy középiskolában és szakképzésben megszerzett képesítésekre);
3. szint: rövid képzési idejű szakképzésre adott diploma (*post secondary*, vagy – a magyar rendszerben – *akkreditált intézményes felsőfokú szakképzésként* ismert programok esetén);
4. szint: hosszú (3–4 éves) képzési idejű – *tercier* – program;
5. szint: felsőoktatási intézményben szerzett diploma.

E rendszer – érveltek – várhatóan mindenki számára biztosítani fogja a saját *tanulási ösvény* kialakításának lehetőségét, a tanulás végeredményének átláthatóságát és annak elismertetését, illetve ezáltal el lehet jutni az egyes országok szakképző rendszereinek felelősei között az egymás iránti *kölcsönös bizalom* megteremtéséig is. *Az ECVET tehát megadja az egyik ország formális képzési rendszeréből a másikba való átmenet lehetőségét*, miközben – a rendszer továbbfejlesztése érdekében – összegyűj-

⁸ European Credit System for Vocational Education and Trainig.

teni, valamint értékelni is kívánja az elért eredményeket. Alapvetően decentralizált rendszer lesz tehát, melynek középpontjában maga a tanuló áll; és ez a rendszer kapcsolódni fog – természetesen – az új EUROPASS szolgáltatáshoz is. (Mindezt és sok egyéb részletet az ún. „Memorandum of Understanding” foglalja össze.)

Az ECVET a különféle szakképzések kreditalása folyamatában messzemenően figyelembe kívánja venni a képzettség különféle változatait is, különös tekintettel az idő-igényre, a *szakismereti* anyagra, valamint az elsajátított *kompetenciák* közötti különbségekre (outcome oriented profile). A pontértékek kiszámításánál pedig tekintettel van a szakma gyakorlásával együtt járó munkaterhekre is (occupational profile).

Mivel azonban a lisszaboni célok megvalósítása érdekében a képesítések átláthatósága területén további határozott lépésekre volt szükség, Európa oktatáspolitikai vezetői több alkalommal – így a *Berlini Miniszterek konferenciáján* (2003 szeptember), a *Maastricht Communiquében* (2004 december) – ismétlődően hangsúlyozták és kinyilvánították elkötelezettségüket egy *Európai Képesítési Keretrendszer* (European Qualifications Framework) kidolgozása mellett is. Véleményük szerint ugyanis egy ilyen keret kidolgozása és alkalmazása erősítené a kapcsolatot a nemzeti és szektor(ális) szinten létező képesítési keretek között, és ezáltal hatékonyan támogatná az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósulását.

A 2006-ig lefolytatott nemzetközi konzultációk nyomán az Európai Képesítési Keret (EQF) egy olyan meta-keret lett, mely növeli az Európa országaiban megszerzhető végzettségek és képesítések közötti átláthatóságot, és hozzájárul a nemformális és informális tanulási keretek között megszerzett képességek beszámításához is.

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) az alábbiak szerint épül föl:

– Alapja egy *8 referenciaszintből álló keretrendszer*, mely a tanulási kimenet alapján – minden egyes szinten 3 típusú kimenet szerint: tudás (knowledge), készségek (skills); kompetenciák (competences) – szolgálat közös referenciapontokat.

– Ezeket a referencia szinteket olyan, egyéni igényeket szolgáló *eszközök támogatják*, mint az integrált kreditátviteli rendszer az egész életen át tartó tanulásban, az Europass és a Ploteus adatbázis, melyek egyébként is az egyén mobilitásának előmozdítására szolgálnak az oktatás és a munka világában.

– E keret *közös alapelveket és eljárásokat* is megfogalmaz, hogy azok útmutatóként szolgáljanak a különböző partnerek közötti együttműködésben a minőségbiztosítás, a nem formális és az informális tanulás beszámítása, a kulcskompetenciák és a pályorientáció, valamint a pálya-tanácsadás területén.

A rendszer kiépítése és hatékony működtetése érdekében azonban a közreműködők – vagyis a tagországok szakemberei – részéről sok tekintetben komoly *szemléletváltásra* van/lesz szükség. Már a *tanulás* itt használt *fogalmának* meghatározásában is el kell ugyanis térni az eddig megszokottól; az új meghatározás szerint ugyanis – melyet a CEDEFOP hagyott jóvá – *a tanulás egy olyan kumulatív folyamat, amelynek során az egyének lépésről lépésre egyre bonyolultabb és elvontabb is-*



meretekre (ezek lehetnek fogalmak, kategóriák és viselkedési minták vagy modellek) tesznek szert, és/vagy készségeket és tágabban értelmezett kompetenciákat szereznek. A tanulási folyamat megvalósulhat formális tanulási környezetekben, amelyek sok esetben magukban foglalják a munkahelyeket is, valamint *nem-formális* módon – például különféle ismeretterjesztő programokon való részvétellel –, és *informálisan*, azaz a legkülönbélebb szabadidős tevékenységek vagy akár utazások során is. Innen kiindulva pedig – az új látásmód értelmében – a bármiképpen megszerzett képesítéseket lehetőség szerint minden szinten a tanulási eredmények, azaz a *tanulási kimenetek* három típusa szempontjából kell leírni, azaz a

- tudás, a
- készségek és – a tágabb értelemben vett –
- személyes és szakmai *kompetenciák* formájában. (Ez utóbbi kimenet-típust a szakértők négy összetevőnek: 1/ az autonómia és felelősség, 2/ a tanulás, 3/ a kommunikáció és szociabilitás, illetve 4/ a szakmai kompetenciák meglétével – vagy éppen hiányával – jellemezték.)

A különféle típusú tanulási kimenetek tehát azt jelzik, mi az, amit egy tanulónak tudnia, értenie kell és/vagy amit a tanuló tudni és érteni képes egy meghatározott tanulási időszak végén.

Különösen jelentős e – gyökeres változást ígérő – szemléletváltósi folyamatban a *kompetencia-fogalom* látható térnyerése; mégpedig éppen abban az értelemben, ahogyan erről az európai szociális partnerek 2001-ben megállapodtak: eszerint ugyanis a kompetenciák mindig az egy adott *munkahelyzetben* alkalmazott és elsajátított tudást, készségeket és szakismeretet jelentik. (Ezzel szemben viszont a képesítések a munkavállaló képzettségének vagy szakmai kvalifikációjának hivatalos kifejezései, olyan minősítések, amiket nemzeti vagy ágazati szinten ismernek el. Egy-egy képesítés tehát *hivatalos értékelismerést* jelent a munkaerőpiacon – valamint a továbbtanulásban és továbbképzésben is –; mindenfajta képesítés azonban elsősorban *jogi felhatalmazást* jelenthet egy szakma gyakorlásához. Látható tehát, hogy a szakképesítés fogalma mennyire nem alkalmas az élethosszig tartó tanulás folyamatában megszerzett non-formális és informális ismeretek befogadásának tudomásul vételére, ezért kellett e helyett a továbbiakban a sokkal rugalmasabb kompetencia-fogalom használatára áttérni.)

Másfelől a keretrendszerben a tanulási kimenetekhez kapcsolódóan kijelölt közös *referenciapontok* értelmében a pedagógiai szakmának el kell(ene) fogadnia azt – az ugyancsak egyelőre még szokatlannak tűnő – látásmódot is, ami alapján a képzettségek különféle – a jelen javaslat szerint legalábbis *nyolc* – *szintre* tagolhatók. Ezeket a *referenciaszinteket* a szakemberek úgy alakították ki és úgy írták le, hogy azok egyértelműen támogassák a szakmapolitikusok, az érdekelt felek és a szakértői testületek munkáját – a tagállamokban és ágazatokban egyaránt. A szintek közötti különbségek alapját – növekvő sorrendben – a képzettségek által megkövetelt kompetencia és szakértelem mennyiségi és minőségi különbségei jelentik. Mivel pedig a dokumentumok három tanulási kimenettel számolnak, az említett

nyolc szint a tudás, a készség, illetve a kompetenciák esetében külön-külön is kijelölhető, aminek eredményeként ebben a rendszerben összesen 24 kategória különböztethető meg egymástól.

Az új látásmód megértése érdekében a következőkben tekintsük át a rendszer legfontosabb elemeit! Kezdjük – például – a *tudás* fogalmával megjelölt kimenetnél megkülönböztethető szintek jelentésével! Nos, a tudás első szintjét a megtanult elem szimpla (akár mechanikus) felidézésének képessége jelenti; a második szinten már számolni lehet a megértés elemének megjelenésével is; a harmadik szinten lehetővé válik az egyén számára a tudáselemek egyszerű alkalmazása is; innen a következő – a negyedik – szintre jutva pedig már számítani lehet az egyén részéről a tudáselemek széles körű (azaz különféle összefüggésekben való) alkalmazásának képességére is. Ötödik szinten tovább bővül a tudás adott területen való alkalmazhatósága, s ezen a szinten már tudatosul(hat)nak az emberben a saját tudásának korlátai is; innen csupán egy lépést kell tennie – vagyis el kell jutnia a hatodik szintre – a tudáselemekre vonatkozó kritika megfogalmazásának képességéért. A tudás hetedik szintjére a valamire vonatkozó magas szintű elméleti és gyakorlati ismeretek birtoklása a jellemző, míg a nyolcadik szintű tudással rendelkező ember képes a tudáselemek szintetizálására, egymáshoz való kreatív vonatkoztatására.⁹

Ha pedig ezt az egymásra-épülést – mondjuk – a kompetencia *tanulás-elemének* a szintjeiben követjük nyomon, a következő folyamat tárul szemünk elé: első szinten az egyén elfogadja az irányítást a tanuláshoz, a másodikon keresi is azt (megjelenik tehát már a tanulni akarás motívuma); a harmadik szinten képes a saját tanulásáért felelősséget vállalni, a negyedik szinten pedig azt önállóan meg is tudja szervezni. Ötödik szinten újabb tanulási igényeket is meg tud fogalmazni magának, a hatodikon a saját tanulását ki tudja értékelni, a hetedik szinten képes a tanulási folyamatokban akár teljes autonómiát is megjeleníteni, míg a legfelső – a nyolcadik – szinten az egyén képes magában új fogalmakat kialakítani és új tanulási folyamatokat elindítani is. A kompetencia *szakmai tartalmának* alakulása pedig a következő szinteket jeleníti meg: első szinten az egyén felismeri a vonatkozó szociális és etikai kérdéseket; másodikon képes ezekkel kapcsolatban saját véleményét is kialakítani, a harmadik szinten felismeri azokat az elemeket, amik szerepet játsz(hat)nak egy-egy felmerült probléma megoldásában, míg a negyedik szint már alkalmassá teszi az embert a tényleges probléma-megoldásra – a szociális és etikai szempontok figyelembevételével is. Ötödik szinten az egyén képes a felmerült problémák megoldásával kapcsolatban saját magára vonatkozó kritikát is megfogalmazni, hatodik szinten képes a működési kölcsönhatások felismerésére, még összetett környezetben is; a hetedik szinten sor kerülhet a részéről akár szokatlan összefüggések átlátására is, míg a nyolcadik szintre eljutottak – tudásuk és készségeik birtokában – immár alkalmasak különféle *stratégiai döntések* meghozatalára is.

⁹ Hasonló horizontális és vertikális építkezést feltételeztek a tanulói teljesítmény értékelésekor a PISA-vizsgálatok szakemberei is.



De ismerkedjünk meg a kimeneti szinteket jelölő vízszintes, és a referencia-szinteket megjelenítő függőleges tengelyek által kialakított *koordináta-rendszer* részleteivel más megközelítésben is! Az önismeret képességének a megjelenítésére például csak a negyedik szinttől lehet számítani – természetesen a kommunikáció és a *szociális kompetenciák* fejlődésének megfelelő állomásán; a felmerülő konkrét és absztrakt problémákra adott *stratégiai válaszokat* csak az ötödik szinten lévők készség-fejlettsége teszi lehetővé; csapatteljesítményekre való képességet pedig legfeljebb a hatodik kompetencia-szint autonómia-összetevőjének birtokosától várhatunk. Mindezek a kategóriák tehát – sok egyéb hasznos információ mellett – arra is rámutatnak, hogy, például, bizonyos kompetencia-szint eléréséhez milyen fajta tudás és miféle készségek szükségeltetnek; és világossá teszik azt is, miért nem várhatunk el – mondjuk – egy csupán alacsony szintű tudást magáénak mondható munkavállalótól valóban eredményes felsőfokú továbbtanulást, vagy hogy kitől remélhetünk munkájában és magánéletében hatékony probléma-kezelést stb.

S hogy milyen egyéb módon válhatnak a gyakorlatban is használhatókká ezek a kategóriák az egyes emberek és a munkáltatók számára? A kimeneti táblázat alapján a (szak)képzési szakemberek számára lehetőség van – például – arra, hogy megállapítsák: saját szolgáltatásaik miként (és hova) illeszthetők be az Unió rendszerében. A referencia-szintek adta tagozódás pedig – többek között – lehetővé teszi az egyes képesítések és a különféle kompetenciák konkrét, azaz egymással való összehasonlítását is, míg a külön fejezetben ismertetett, ún. *kiegészítő információk* részletei kifejezetten a pályaválasztási- és karrier-tanácsadók számára¹⁰ képeznek jól értelmezhető tájékoztató pontokat.

Az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képesítési keretrendszer működéséhez – természetesen – szükség van olyan egységes alapelvekre is, amik lehetővé teszik a nem-formális és az informális tanulás során megszerzett ismeretek és készségek azonosítását és beszámítását is. E feltételeket a szakemberek négy – mindenki által jelentősnek ítélt – szempont köré rendezték el. Ezek: 1) az egyén jogosultságai; 2) a partnerek kötelezettségei; 3) az általánossá vált minőségbiztosítási eljárásoknak tulajdonítható bizalom, 4) valamint a hitelesség és törvényesség alapelvei.

Az Európai Képesítési keretrendszer előkészítő munkálatai egyébként a tavalyi év során – a terveknek megfelelően – befejeződtek; 2006. szeptember 5-én elfogadásra átadták az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak. A bevezetést is lehetővé döntés meghozatalára még az idén, azaz 2007-ben számítani lehet.

MIHÁLY ILDIKÓ

¹⁰ Itt említem meg, hogy számtalan korábbi projekt és dokumentum jelzi egyébként azt is, hogy az Unió döntéshozói kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pályaválasztási tanácsadásnak. Erről ld. „A pályaválasztási tanácsadás gyakorlata az Európai Unióban” ÚPSZ 2001/2., ill. „A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban” ÚPSZ 2001/3.

IRODALOM

- BASTARD, LAURENT (2005) *Compagnons au Fil de la Loire. Histoire et legendes d'hommes de caractere.*
- GORDON, JEAN (1999) Approaches to Transparency of Vocational Qualification in the EU. *European Journal of Education, Research, Development and Policies* No. 2.
- HARDGREAVES, LIBERMAN, FULLEN & HOPKINS (eds) (1998) *International Handbook of Educational Change. I–II.*
- KUTSCHA, GÜNTHER (2002) *Regulation and deregulation In: Transformation of learning in education and training.* CEDEFOP.
- SELLIN, BURKART (1994) *Vocational training in Europe. Towards a modular form. Discussion Paper.* CEDEFOP Panorama.
- SELLIN, BURKART (2002) *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint CEDEFOP/ETF project 1998–2000.* In: CEDEFOP Panorama series 40.
- SHAW, GISELA (1993) European Standards in vocational education and training: what are they and who wants them? *European Journal of Education, No. 2.*
- SHAW, GISELA (1999) “European Standards” in Vocational Education and Training; what are they and who wants them? *European Journal of Education, No. 2.*
- VICENÍK PETR, & SVANDA, IVAN (1999) Factors Which Have an Impact on the Final assessment of Education and Vocational Education. In: *European Journal of Education, No. 2.*
- **
- 2241/2004/EC of European Parliament and the Council on a single framework for qualifications and competences.
- Európai Alkotmány (2004) Tájékoztató a polgároknak. Luxemburg.
- European Credit Transfer System for VET; principles and reference framework for implementation 2004. Brussels European Committee.
- Foglalkoztatás-politika az Európai Unióban. (2000) Gyulavári Tamás & Kozma Ágnes (eds) Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel. (1998) France. CEDEFOP Panorama, (Rapport national).
- International Handbook of Educational Change. I–II. (1998) Andy Hardgreaves & Ann Liberman & Michael Fullen & David Hopkins. (eds) Official Journal of European Union L. (1985) Official Journal of European Union L. (2002)
- „Progress toward the Lisbon objectives in education and training”. Report of the European Communities. (2005)
- „Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective” (2004) CEDEFOP PANORAMA Luxemburg. (Proceeding of the first international conference October 2002, Florence, Vol. I.)
- „Transparency and comparability of qualification: needs, obstacles, means” European Forum on vocational training. (1993) Brussels.