

A szakképzés és az európai integráció

A szakképzés jelentése az integrációban 1990 előtt

Nem akarom a régi görögöknél kezdeni, de kétségtelen, hogyha az európai egységesülés folyamatáról van szó, akkor a „régie görögöket” joggal behelyettesíthetjük az 1951-ben létrehozott Európai Szén- és Acélközösséggel. Ez az első ilyen típusú egyezmény ebben a folyamatban, ezért azt ki kell mondani, hogy már az Európai Szén- és Acélközösség Főhatósága is fontosnak tartotta a szakképzés terén való együttműködést. A szerződésben ugyan nem esett szó a szakképzésről, de a szén és acél ágazatokban szakképzettséget tanúsító bizonyítványok kölcsönös elfogadásáról igen,¹ a Főhatóság legelső éves általános jelentése pedig már hangsúlyozta, hogy a szakképzésnek egyrészt stratégiai jelentősége van a munkásoknak a technikai fejlődéshez való adaptációjában és ezzel a hatékonyság fokozásában, másrészt hozzájárul a szerződés 2. cikkének megvalósulásához is, amely célul tűzte ki a munkások fizetésének és munkaperspektívájának javítását.

Pontosan ez a kétféle érv játszott szerepet az Európai Unió elődjét, az Európai Gazdasági Közösséget (EGK, angol rövidítése: EEC) megalkotó Római Szerződésben is, 1957-ben. Az előzmények ismeretében nem, de magyar szemmel először feltűnő lehet, hogy a szakképzési politika létrehozásáról szóló 128. cikk a szociális fejezet része a szerződésben belül. Magyarországon az 1949. évi IV. törvény óta több generáció szokta meg, hogy a szakmunkástanulókat iskolásoknak, tehát gyerekeknek tekintsék – ami életkor szerint nem teljesen jogosulatlan – miközben a háború előtt ők nem az iskola, hanem már az „Élet” – a gazdasági szféra – részének számítottak: erről szólt a „Ha nem tanulsz, inasnak adlak” szülői fenyegetés. Az EGK alapszerződése a szociális szférába sorolja a szakképzést, akárcsak a Szén- és Acél Közösség főhatóságának érvelése, és *közös politikát irányoz elő* ezen a téren. Annyira nem iskolásokról van itt szó, hogy az iskolai tanulást, az oktatást és a kultúrát a Római Szerződés nem is említi. Az ötvenes években – és még egy jó darabig – az az uralkodó felfogás, hogy a szakképzés és az oktatás a társadalom két különböző részébe tartozik, nincs közük egymáshoz – és a két szféra közül az EGK csak

¹ Treaty establishing the European Coal and Steel Community, Title III, Article 69. alinea 1 and 2, In: *Treaties establishing the European Communities*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1987, 90-91. old.

az egyikre terjed ki. Már a Szerződés 118. cikke is említi a képzést és továbbképzést,² a 128. cikk pedig így fogalmaz: „A Tanács a Bizottság javaslatára, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal való konzultáció után megállapítja egy olyan közös szakképzési politika megvalósításának általános elveit, amely hozzájárul mind a nemzeti gazdaságok, mind a közös piac harmonikus fejlődéséhez.”³

A Tanács hét év múlva, 1964-ben tudta megállapítani a közös szakképzési politika végrehajtásának általános elveit. Addigra közös tapasztalatot szereztek abból, hogy mit jelent a technikai fejlődéshez való adaptáció a különböző tagállamokban, milyen hatása van a közösség gyors létrejöttének, azaz konkrétan váltak az eredetileg általánosságban megfogalmazott szempontok. Mivel a nagy európai országok nagy mezőgazdasági termelők is voltak, a közös piac hirtelen erősen felszínre hozta a mezőgazdasági túlermelés tényét, és felerősítette a konkurenciát. Ugyanakkor nehezebbé vált az állami szubvenciók nyújtása (amit elvben meg kellett szüntetni). A szakképzés számára természetesen nem a mezőgazdaság gondjai érdekesek, hanem az abból kiszorulóké: a mezőgazdasági népesség csökkenése átképzési szükségletet kelt és a szakképzés átalakítását is szükségessé teszi. Kiderült, hogy egyes országok krónikus bajoktól szenvednek, amelyből ki kellene segíteni őket. Így Olaszország déli részének szakképzettsége messze elmaradt a szükségletektől, ám más tagállamok – főleg az NSZK és Franciaország, az EGK kezdeményezői és oszlopai⁴ – ódzkodtak attól, hogy ők állják a számlát más országok szakképzettségi szintjének felzárkóztatásáért. A munkaerő szabad mozgásában ugyanakkor ők voltak leginkább érdekelték fogadó országgént. Ez elnyúló vitát eredményezett a közös szakképzési politika „általános elveinek” megfogalmazásában, mert éberem ügyeltek arra, hogy közösségi döntéshozó szervek ne kaphassanak véletlenül olyan jogokat, amelyekkel mégis kikényszeríthetnék a kevésbé fejlett tagállamok szakképzési alapköltségeinek, tehát a változások okozta rendkívüli költségeken túli terheknek áthárítását a közösségre.

Az első általános elvben⁵ még nagyon határozottan leszögezték, hogy mit is jelent egy közös politika: összefüggő, fokozatos és közös intézkedéseket, amelyek összefogják a tagállamok programjait. Ugyanitt azt is kiemelték, hogy „A tagállamok és a **Közösség hatáskörrel rendelkező intézményeinek** feladatuk, hogy ezeket az általános elveket a Szerződés keretén belül alkalmazzák.” (Kiemelés tőlem. – Cs.M.) Vagyis az általános elvek szintjén nemcsak világosan látták, de ki is nyilvánították, hogy közös politika nem lehetséges megfelelő hatáskörrel rendelkező közösségi intézmények nélkül.

De a viták a tíz általános elv közül a negyedik elvre koncentráálódtak, amelynek végső megfogalmazása ez lett: „Mindezen általános elvekkel összhangban és a meghirdetett célok megvalósítása érdekében a Szerződés keretében a Bizottság javasolhatja a Tanácsnak és a Tagállamoknak megfelelő intézkedések meghozatalát, amennyiben ez szüksé-

² A képzést és szakmai továbbképzést is felsorolják azok között a területek között, amelyeken a Bizottság elő kívánja mozdítani a tagállamok együttműködését. („Article 118: (...) conformément aux objectifs généraux [du présent Traité], la Commission a pour mission de promouvoir une collaboration étroite entre les États membres dans le domaine social, notamment dans les matières relatives: - à l'emploi, - au droit du travail et aux conditions de travail, - à la formation et au perfectionnement professionnels, (...)” – Kiemelés tőlem. – Cs.M.)

³ Uo., p. 326.

⁴ Nem véletlen, hogy a Római szerződés megfogalmazásának két eredeti nyelve a német és a francia volt, a többi fordítás.

⁵ Lásd: *General guidelines for drawing up a Community action programme on vocational training* (HL C 81., 1971.8.12.,p.5.)

ges.” Látható, milyen gyenge felhatalmazást kapott ezzel a Bizottság egy közös politika végigviteléhez: *javaslatot* tehet a Tanácsnak és a tagállamoknak, ha szükségesnek látja. Kényszerítő erővel nem rendelkezik.

A közös szakképzési politika céljait egyúttal korlátok közé szorították. Miközben megtartották az általános modernizációs és szociális érvelést – minden ember, minden dolgozó jogaira hivatkozva⁶ –, az első elvbe a következő korlátozást emelték be: „Az általános elveknek olyan fiatalok és a felnőttek szakképzésével kell foglalkozniuk, akik *szakmai tevékenységükben középvezetői állásra esélyesek*, vagy már ilyen beosztásban dolgoznak.” (Kiemelés tőlem. – Cs.M.) Véleményem szerint ez sokkal erősebb biztosíték a tömeges alapképzés költségeinek áthárítása ellen, mint a Bizottság jogkörének gyengítése.⁷ Erős felhatalmazás helyett a Bizottság információs és kommunikációs feladatok sorát kapta (a 4. elv keretében):

- a szakképzés kutatása és tanulmányozása a foglalkoztatás és a munkások szakmai és földrajzi mobilitása érdekében;
- a Tagállamok szakképzési eszközeinek leltárba foglalása a hatékony tanácsadás céljából;
- a tevékenységek figyelemmel kísérése, az eredmények összehasonlítása, és a közreadása a Tagállamok részére.

Mindezen feladataiban állandó tripartit bizottság segíti a Bizottságot, amelynek összetételét a Tanács határozza meg, a Bizottság véleményezése után. Ez a bizottság a munkáltatók, a szakszervezetek és a tagállamok kormányainak részvételével valóban felállt és működött: 1970-ben tartották az első tripartit konferenciát, amely megerősítette a szakképzés szociális fontosságát.

A döntéshozás 1964 elejére csúszott, és újabb hét év telt el, amíg a Bizottság 1971-ben napirendre tűzte a határozatok teljesülésének ellenőrzését. Azt volt kénytelen megállapítani, hogy a közös szakképzési politika nem valósult meg, mégpedig három ok miatt:

1. „Ha elvont elveket kell sikeresen működő projektekre váltani, ahhoz már az indulásnál módszertani tapasztalatok szükségesek.”
2. „A rövidtávú projekteket (pl. az információ-cserét) nem különböztettük meg eléggé a hosszabb távú céloktól (amilyen pl. a képzési standardok és rendszerek egymáshoz illesztése, az oklevelek kölcsönös elfogadása, statisztikák összeállítása)...”
3. „Nem voltak megfelelőek a rendelkezésre álló források.”

1972-ben a megoldás felé vezető fontos döntés volt, hogy az 1964-ben a Bizottságra testált információs és kommunikációs feladatok elvégzését külön intézményre bízták. A szociális partnerek és a Közösség intézményeinek helyzetértékelései nyomán 1972-ben az EGK párizsi csúcserkeztetén az állam- és kormányfők úgy döntöttek, hogy határozottabb intézkedéseket kell tenni a szociális problémák megoldására. Ekkor javasolták a Szakoktatási és -képzési Központ, közismert rövidítéssel: a Cedefop felállítását.⁸

⁶ Ezt a 2. elv hosszan részletezi. (Uo.)

⁷ Azt se feledjük: e határozat meghozatala után fél évvel az USA-ban lelövik J. F. Kennedyt. Új korszak nyílik a gazdaságpolitikában: a harmadik világ felszabadulása mostantól a szabad, képzetlen és olcsó munkaerőt jelenti (India, Indonézia stb.), amiből elsődlegesen az amerikai multinacionális cégek húznak hasznot, de megváltozik az egész szakképzettségi szükséglet.

⁸ Centre de l'Education et de Formation Professionnelle – ez az a kivételes európai intézmény, amelynek rövidítése nem az angol nyelvű, hanem a francia nyelvű nevéből származik.

Bár a szakszervezetek erősen támogatták, a prioritásokról és a javasolt intézmény igazgatásának összetételéről annyira elhúzódtak a viták, hogy az intézményről végül csak 1975-ben döntöttek⁹ – engedve a német nyomásnak, hogy a kormányoldal nagyobb súlyt kapjon a vezetésében. A személyzet toborzása után 1976-ban állt fel és kezdett működni a Cedefop Nyugat-Berlinben¹⁰ – első konferenciáját decemberben az ifjúsági munkanélküliség témájáról tartotta. A Cedefop sikerrel látja el azokat a funkciókat, amelyeket a Bizottság delegált neki: rendszeresen figyelemmel kíséri és közreadja az egyes országok szakképzési rendszerének alakulását, adatait, tendenciáit, konferenciákat és szimpóziumokat rendez aktuális témákról, sőt előre gondolkodik és felkészül az EU várható lépéseire. Így, például, már a nyolcvanas években kapcsolatot tartott a magyar szakképzés-igazgatással, a 2004-es csatlakozás előtt néhány évvel pedig általános felmérést végzett a kelet-közép-európai posztkommunista országok szakképzési kutatási potenciáljáról.

A hetvenes években az olajválság következményeként jelentősen megnőtt Európában az ifjúsági munkanélküliség, és – érthetően – elsősorban a szakképzetlen rétegeket sújtotta. Ez előtérbe állította az EGK-ban a szakképzés mindig is hangoztatott szociális funkcióját: a Szociális Alap túlnyomó részét szakképzési programok támogatására fordították. Az uniós szakképzés történetének egyik szakszervezeti kutatója szerint ugyan a hetvenes években ez még embrionális állapotban volt, de kiindulópontját képezte Jacques Delors nyolcvanas évekbeli szélesebb programjának, amely a szociális Európa megteremtését tűzte ki célul (*Guasconi*, 2002:64).¹¹ Ezzel párhuzamosan láttak neki a legrégebbi és legalapvetőbb feladatnak: a tagállamok nagyon eltérő szakképzési rendszerei valamiféle összehangolásának. 1974-ben a Tanács határozatot hozott a szakképzettség (oklevelek) kölcsönös elfogadásának megteremtéséről.¹² Ezeket a döntéseket a Cedefop készítette elő. A munka sajátossága a gyakorlatban az volt, hogy nem az ipari, építőipari vagy mezőgazdasági szakmák követelményeinek összehangolásával kezdték, hanem a felsőfokú diplomát igénylő szakmák – orvosok, nővérek, jogászok – egyeztetésével.¹³

A szakképzés jelentése 1990 után

Az Európai Közösségeket egyesítő Maastrichti Szerződésben (1992) láthatjuk egy szemléltetváltás első jelét. A Római Szerződés III. részében a III. cím címe helyett ezt iktatták be: VIII. cím: Szociálpolitika, oktatás, szakképzés és ifjúság (Title VIII. Social policy,

⁹ Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training (HL L 39., 1975.2.13., p. 1.)

¹⁰ A kilencvenes években, az EU intézményeinek általános elhelyezési rendjében – ami szintén több éves vitában alakult ki – Thesszalonikiba került.

¹¹ JACQUES DELORS francia közgazdász, 1985-től 1995-ig három ciklusban volt az Európai Bizottság választott elnöke. Az európai egység feltétlen híveként sikerült kimozdítani a Közösségeket a válsággal szembeni tehetetlenségből és a pesszimizmusból, és Európa közös értékeinek felmutatásával – „Európai dimenzió” – létrehozni az egység akarását a *Single Europe Act*-ben (1986), amely már a *Maastrichti Szerződés* (1992) alapjául, majd 1993-ban az Európai Unió létrehozásának alapjául szolgált. Az ő Bizottságának sikere a schengeni egyezmény és az euró megteremtése.

¹² Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications (HL C 98., 1974.8.20.p. 1.) – Emlékezzünk rá, hogy ilyen elszánás már az Európai Szén és Acélközösség szerződésében is szerepelt, 1951-ben (!).

¹³ Lásd pl. 75/367/EEC: Council Recommendation of 16 June 1975 on the clinical training of doctors (HL L 167., 1975.6.30.p. 21.)

education, vocational training and youth).¹⁴ Egyértelmű, hogy a közösségi politikák bővülő köre ettől kezdve nemcsak a szakképzést foglalja magában. A fejezet címében még első helyen áll a szociálpolitika, de a hangsúly már eltolódik általában az ifjúsággal való foglalkozás felé. A 123. cikk megerősíti a szakképzés és továbbképzés mint a mobilitást és a változó feltételekhez való alkalmazkodást biztosító politika szerepét. A 126. és 127. cikkek, amelyek a tovább- és átképzési költségek megtérítésének feltételeivel foglalkoztak, valamint a 128. cikk helyett, amely eddig a szakképzési politika alapelveinek kidolgozását határozta el, a Maastrichti Szerződés két párhuzamos szerkezetű,¹⁵ de eltérő szabályozású cikket töltött be: a 126-dikat az oktatásról – ez teljesen új –, és a 127-diket a szakképzésről, amelynek a tartalma jelentősen megváltozott.¹⁶

Az oktatás terén a Közösség a tagállamok közötti együttműködést szorgalmazza a minőségi oktatás fejlesztése érdekében, és szükség esetén támogatja és kiegészíti tevékenységüket, mindig tiszteletben tartva felelősségüket az oktatás tartalmáért és az oktatási rendszer szervezetéért, valamint kulturális és nyelvi sokféleségüket. (126. cikk, 1. bek.) A szakképzésben azonban saját politikát követ a Közösség (implement a vocational training policy), és ennek keretében és céljából nem szükség esetén, hanem feltétel nélkül támogatja és kiegészíti a tagállamok tevékenységét ezen a téren, természetesen tiszteletben tartva felelősségüket a szakképzés tartalmáért és szervezetéért. (127. cikk, 1. bek.) Ez megfogalmazás már nem a szakképzéspolitikai elveinek megalkotását tűzi ki célul, hanem egy létező – nem feltétlenül változatlan, de folytonosan létező – szakképzéspolitikai alkalmazását határozza el és szabályozza. Nem lép a tagállamok helyébe, csak „támogatja és kiegészíti” őket egy közösen megállapított politika megvalósításában. A változás itt még nem a szakképzés értelmezésében van, hanem a Közösség szerepének értelmezésében: az Európai Közösségek egyesítése egyúttal szorosabb politikai együttműködést jelent. Az EURLex összefoglalójában felsorolt új közösségi politikák sorában ugyan a szakképzés is szerepel, de már „education and vocational training” összekapcsolással – ami apró jele annak, hogy az oktatás és képzés terén valami változóban van.

Ez a változás az egységesülő Európa színterein kívül, a szakképzés és a vele foglalkozó kutatók, sőt a társadalom jövőjével foglalkozó filozófusok körében is, régóta téma volt: a tanulás megváltozása.¹⁷ A hatvanas évek második felétől Magyarországon is polgárjogot nyert a „TTF” – azaz tudományos-technikai forradalom – kutatása, aminek keretében a tanulás jelentős változását is prognosztizálták. Ahogyan az errefelé szokásos termi-

¹⁴ *Treaty on European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p.49. http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf (Lekérdezés: 2013.01.13.)

¹⁵ Mindkét cikk első bekezdése a Bizottság szerepét tisztázza, a második a tevékenység kiemelt területeit sorolja fel, a harmadik az EK-n kívüli államokkal való együttműködést teszi lehetővé, a negyedik pedig arra nyújt biztosítékot, hogy a közös célok érdekében az EK (EU) nem törekszik a tagállamok törvényeinek és jogszabályainak harmonizálására.

¹⁶ A cikkek számozása azóta kétszer megváltozott a módosított szerződések egységes szerkezetbe foglalásakor: előbb 149. és 150. cikké váltak az Európai Közösségi Szerződésben, 2012-ben pedig a 165. és 166. számot kapták Az Európai Unió Működéséről Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változatában. (Magyarul lásd: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2012.10.26. C326, pp. 120-121.) Szövegük azonban nem változott 1992 óta, csak a számuk.

¹⁷ Pl. a Higher Education Quarterly-ben már 1973-ban terminológiai vita folyt arról, hogy a „l'éducation permanente” mennyire felel meg a „recurrent education”-nak – olyan jeles oktatásszociológusok részvételével, mint A. H. HALSEY.

nológiában fogalmaztak: a tudomány termelőerővé válása mélyebb elméleti ismereteket igényel majd a termelő szférában is. Igaz, már akkor felmerült az a vízió is, hogy a technikai haladás olyan automatákat és robotokat hoz majd létre, amelyek teljesen fölöslegessé teszik az alacsony képzettségű szakmunkásokat. A tényleges folyamat – aminek elemzése itt nem feladatunk – többféle hatással bír. A Maastrichtban Jacques Delors vezetésével létrehozott egységes Európa válasza egyértelműen a tudás növelése. Nem is lehet más, hiszen az EU globális versenyhelyzetben jön létre: Marc Uri Porat kutatási jelentése már 1977-ben megállapította, hogy az Egyesült Államok aktív népességének több mint 60 százaléka az „információs szektorban” dolgozik.¹⁸ Filozófusok és szociológusok már sokat írtak az információs társadalomról különbözőképpen nevezve és számos szempontból korábban is – Poratot azért emelem ki, mert mérőszámot tudott rendelni a fogalomhoz. Az Európai Uniónak csakis előre lehetett menni. Ez az üzenete az 1995-ben kiadott Fehér Könyvnek, amely már címében is nyomatékkal jelzi ezt: Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé.¹⁹

Ez a Fehér Könyv nem követi azt a hagyományt, hogy előbb egy Zöld Könyv felveti a megvitatandó problémákat, majd a Fehér Könyv a viták eredményét foglalja össze. A 2003-ban kiadott Zöld Könyv az európai állampolgársággal és az oktatás európai dimenziójával foglalkozott. Az 1995-ös Fehér Könyv az oktatás és szakképzés új jelentőségét és az EU-vel kapcsolatos teendőit írja le. Helyzetértelmezésével és motivációjával a technológiai fejlődés következményeit vizsgáló irodalomba illeszkedik. Az információs technika, a globalizáció és a tudományos-technikai civilizáció sokkhatására kell válaszolni a Bizottság szerint, a válasznak pedig egyrészt az általános kultúrára, másrészt a foglalkoztathatóságra és a munkaalkalmasság fejlesztésére kell irányulnia. Öt általános célt fogalmaz meg a Bizottság ennek érdekében. Új ismereteket kell szerezni, és el kell ismerni az emberek bármilyen módon szerzett képességeit – már használják a kompetencia szót! – hogy mozgósítani lehessen. Az élethosszig tartó tanulás a következő években határozottan az előtérbe kerül. A második általános cél a szakképzés fejlesztése, ebben az összefüggésben a foglalkoztathatósághoz és a rugalmassághoz, az újrafoglalkoztathatósághoz kapcsolva. A harmadik fő cél az, hogy ne maradjon le senki, mert mindenkire szükség van. Ezt a második esély iskolái segítenének megvalósítani, és segíthet az európai összetartás is: az európai önkéntes szolgálat. Negyedikként szintén a kohézió európai szintű erősítését emelik ki, amikor célul tűzik ki, hogy minden európai polgár tudjon három európai nyelvet. Ehhez nem kell rendkívüli nyelvtelhetségnek lenni – ezt bizonyítja Svájc példája. Ám az ott tapasztalható mindennapi szükséglet híján kevesebb rá az esély. Az általános célok sorát az a feladat zárja, hogy az oktatási és képzési ráfordításokat pontosan kell számon tartani, és növelni kell az emberi tőkébe való befektetést.

Ma egy ilyen tartalomjegyzékszerű áttekintés azt adja történeti áttekintésünkhöz, hogy az egységessé formált Európai Unió milyen gyorsan – három év alatt – reagált a

¹⁸ M. U. PORAT kutatását a National Science Foundation finanszírozta. A kutatócsoport az USA gazdasága 120 évének információs adatait elemezve jutott erre a következtetésre. Alapdefiníciójuk szerint információs tevékenységnek azt nevezik, amikor valaki gazdaságilag hasznos információt hoz létre, dolgoz fel vagy ad tovább. (Poratról magamnak volt szerencsém elsőként hírt adni a KSH SZÁMOK dokumentátoraként, az *Information Society* c. folyóirat 1980. évi kötetében megjelent közleménye alapján.)

¹⁹ A magyar fordítás címe az angol és a francia között egyensúlyoz: a magyarban idegen szakszónak tekinthető „kognitív” szót a francia változat használja (vers la société cognitive), az angol tudástársadalomról beszél (towards the knowledge society), amit szintén át lehetett volna venni.

„kihívásra”, és nemcsak elvi szölamokkal, hanem konkrét javaslatokkal. Az is fontos, hogy a szakképzés itt már az általános képzéssel együtt jelenik meg: világossá vált, hogy az általános képzés nem egyszerűen ünnepnap luxus.²⁰ Ez azt jelentette az EU számára, hogy hiába van eltérés az általános és a szakképzés cikkeinek megfogalmazásában, és hiába nincs közösségi politika csak a szakképzésben, valamiképpen az általános képzésben is lennie kell, mert arra is igazak azok az eredeti érvek – rugalmasság és alkalmazkodóképesség forrása, elősegíti a pályát –, amelyeket az ötvenes években csak a szakképzéssel kapcsolatban hangoztattak. A kétezres évek első évtizedének csekély sikerű EU programjában szükségképpen központi szerepe volt az oktatás és szakképzés minden formájának és szintjének. A szakképzés terén 2002-ben elindult a „koppenhágai folyamat”, amely a szorosabb és hatékonyabb európai együttműködést tűzte ki célul, és ennek érdekében azóta több intézkedés született.

Itt azonban az előtörténetnek vége: az újabb fejlemények, már egy kiépült gépezet olajozott működésének képét mutatják. A tényleges oktatási és szakképzési folyamatok sikeressége azonban nem azonos ezzel, és külön vizsgálandó.

Összefoglalás

A szakképzés kérdése az első pillanattól folyamatosan jelen volt Európa gazdasági egységesülésének folyamatában. A szociális kérdések közé sorolták, mivel a munkaerő jólétét szolgálta az is, ha sikeresen adaptálódott a technikai változásokhoz, az is, ha szakmai karriert építhetett és az is, ha mobil tudott lenni az európai munkaerőpiacon. Természetesen épp ez a három szociálisnak minősített szempont volt fontos az európai tőke versenypozícióinak erősítéséhez is, hiszen mindhárom növeli a rugalmasságot. Ezért határozták el már a Római Szerződés aláírásakor egy közös szakképzéspolitikai kidolgozását és bevezetését. Ezzel szemben hatott azonban a „ki fizeti a költséget?” és a „ki nyer vele?” kérdések felmerülése: úgy tűnt, hogy egyes tagállamok állandó költségviselők lesznek, mások állandó kedvezményezettek. Ezért a közös politika kidolgozása igen lassan történt, és máig sem biztos, hogy készen van.

A bővülő egységfolyamatban részt vevő országok szakképzési rendszere nagyon különböző, így szerkezeti egységesítésről szó sem lehet. Kizárja a nemzeti jogosultságok féltékeny őrzése is. A hetvenes és nyolcvanas évek kísérletei után az oklevelek által garantált ismeretek meghatározása tűnt még a legígéretesebb megoldásnak valamiféle egységesítésre.

A szakképzést mindig az általános képzéssel szemben szokták meghatározni, és ez a két terület a XX. század nagy részében teljesen különállónak számított. A fentebb leírt folyamatok közepette azonban olyan jelentős változások mentek végbe a technológiában, amelyek megváltoztatták a szakképzés feltételeit. Bár az élethosszig tanulás korai megfogalmazásai már a hatvanas évektől jelen voltak a pedagógiai kiadványokban, és a

²⁰ Ehhez a felismeréshez egyébként nem kellett sem filozófusnak, sem szociológusnak, sem európai szakértőnek vagy politikusnak lenni. 1997-ben egy kutatásban a középfokú továbbtanulás motívumait kerestük budapesti szülők körében, akik a szakképzés felé indították épp gyermeküket. Az nem volt meglepő, hogy érettségit is akartak a gyerekeknek – az volt meglepő, hogy miért. Korábbi kutatásainkban az indok az volt, hogy ne álljon ott, mint egy sült hal, ha műveltebb társaságba kerül. 1997-ben úgy látták, hogy akkor kap jobb állást, ha érettségizett. Az érettségi köztudottan munkaerőpiaci előnnyé vált.

„vocational training”-ből eközben „vocational education and training (VET)” lett, csak a kilencvenes években vált annyira kiáltóvá a szakképzés előkészítő tudásszükséglete, hogy többé nem lehetett külön területként kezelni az általános és a szakképzést. E fordulat felismerését jelentette az 1995-ben kiadott Fehér Könyv: Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé címen. Ez igazi nagy fordulat a szakképzés értelmezésében az európai folyamatokon belül – de még jelentősebb fordulat az általános képzés számára, amely ezzel maga is komoly gazdasági jelentőségre tett szert. Mivel azonban az általános képzést minden tagállam szigorúan nemzeti ügyként akarja megtartani, a hivatalosan nem létező, de szükséges oktatáspolitikából számos feszültség adódott.

Talán nem véletlen, hogy a Cedefop is akkor érezte, hogy eljött az idő az európai közösségek szakképzés-történetének megismerésére, amikor ez a rendkívüli fordulat felrázta. Az első szakképzéstörténeti konferenciát 2002-ben tartották (Cedefop, 2002). A 2010-es és a 2020-as célokban – még ha kevésbé teljesülnek is – már nem lehet olyan élesen szétdarabolni az oktatás és képzés szféráját, mint fél évszázada.

IRODALOM

Az Európai Unió Működéséről Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változata, *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2012.10.26.

Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications (HL C 98., 1974.8.20.)

CEDEFOP (2002) *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* Proceedings of the first international conference October, Florence, Volume II.

General guidelines for drawing up a Community action programme on vocational training (HL C 81., 1971.)

GUASCONI, M. E. (2002) *The European trade unions and Cedefop: an analysis of*

labour's approach to vocational education and training in the 1970, In: *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* Proceedings of the first international conference October 2002, Florence Volume II, Ch. 5, pp. 49-62

Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training (HL L 39., 1975.2.13.)

Treaty on European Union, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Treaties establishing the European Communities, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1987