

Illés Lajosné dr.: Az európai szakképzési modellek összehasonlító elemzése¹

Magyarországon a gazdaság és a politikai intézményrendszer napjainkban jelentős struktúra-átalakítás, korszerűsítés és demokratizálás folyamatában van, mely az egész közoktatás *radikális reformját* is szükségessé teszi. Ezzel kapcsolatban gyakran említjük az európai oktatási rendszerekhez való közeledés fontosságát. Figyelmünk egyfelől azokra a kisebb európai országokra irányul, amelyekben az oktatási rendszer megújítása révén hatékonyan segítették modernizációs törekvéseik megvalósítását (pl. *Finnország, Ausztria*), másfelől azokra, amelyekben a diktatórikus állami és társadalmi rendszert viszonylag rövid idő alatt sikerült felváltaniuk a fejlett demokráciával (pl. *Spanyolország*). Ezek mellett fokozódó érdeklődést keltenek még azok az európai országok, ahol korunk *legújabb tudományos és technikai vívmányaival* és igényeivel szembeesítve újítják meg közoktatásukat, s ezen belül *szakképzési rendszerüket* (pl. *Olaszország, Németország, Franciaország*).

Kihívások és változások

A 2000. *esztendő perspektívái* gyors változást követelnek, az ismeretek és nézetek szüntelen felülvizsgálatát, elsajátítását. Ha széttekintünk a közoktatás világában, azt tapasztaljuk, hogy szinte valamennyi európai országban a nevelésügy - tartalmában és struktúrájában egyaránt óriási változásokon megy keresztül. Ez a változás azonban ma még inkább a forrongó átmer, mint az áhított újjászületés jegyeit hordozza magán; egyre inkább a kísérletezéseknek, a különböző elméleti és gyakorlati törekvések szembeesítésének s megvalósításának színterévé válik egy feszültségekkel teljes, dinamikus alakuló, mozgó világgá. Az oktatási rendszer kialakulása a legtöbb európai országban hosszú időszak kezdeményezéseinek eredménye, melyek egymás után és nem logikai sorrendben következtek be. Eltekintve az oktatás korszerűsítésének viszonylag rövid periódusaitól, az oktatás, melyet ezek a rendszerek meg akartak valósítani, a meglévő modellek reprodukciója. Fő célkitűzése: stabil ismeretanyag és értékrendszer átadása; ezek szükségesek ahhoz, hogy olyan személyiséget fejlesszenek ki, mely az oktatási cél megvalósítását reprezentálja.

Az elmúlt évtizedben a bekövetkezett változások eredményeként az oktatás: egyrészt úgy jelenik meg, mint *a fejlődés és haladás tényezője*, másrészt mint az ember alapvető joga. Az emberé, aki a fejlődés alanya és végső célja. E két fogalom konvergál, s abban az irányban hat, hogy az egyes országok kormányai igyekeznek mindenki számára hozzáférhetővé tenni a tanulást és növelni a rendelkezésre álló oktatási formák befogadóképességét. Persze, a fejlődés nem kizárólag mennyiségi probléma és - bár a *szakmai képzés* problematikáját nem lehet a világgazdaságban elfoglalt hely figyelembe vétele nélkül vizsgálni - semmiképp sem azonosítható a gazdasági növekedéssel. Számos kulturális, tudományos, etikai és más olyan minőségi vonatkozása van, mely végeredményben meghatározza, hogy a folyamat egy boldogabb jövő vagy a pusztulás felé vezet-e az emberiséget. Az európai országok többsége azonos gondokkal küszködik a demográfiai robbanással, a természeti erőforrások kimerülésével, a környezet fokozódó károsodásával, az iparilag fejlett és fejlődő országok közötti szakadék további növekedésével, az új nemzetközi gazdasági rend követelményeivel.

A haladás eszméje mindig európai eszme volt. És a haladás nemcsak a technikai fejlődés, a technikai eszközök átvételét jelenti, hanem azoknak az értékeknek az átvételét és meghonosítását is, amelyek a személyiség, az egyén számára fontosak. Európa-szerte elfogadottá vált az a nézet, hogy a jövőben a fejlett és fejlődő országoknak sokkal *magasabb szintre* és *rugalmasabb oktatási stratégiákra* lesz szükségük, mint az elmúlt évtizedekben. Ezért születnek meg az újabb és újabb *reformok*, melyek legfőbb *közös célja*: az oktatás

¹ Megjelent: Szakképzési Szemle, 1991. VII. évf. 3. sz. p5-20

tartalmának összehangolása a tudományos, a technikai, a társadalmi, a gazdasági és a kulturális fejlődés igényeivel. E komplex feladat megvalósítását *számos tényező determinálja*, köztük legerőteljesebben: a társadalmi berendezkedés jellege, a gazdasági feltételek s lehetőségek, a nemzeti hagyományok; az eddig elért általános műveltségi szint. Természetesen fontos szerepe van a pedagógiai örökségnek, a létrejött iskolaügyi szervezetnek és a pedagógusok személyiségének.

Ha az *összehasonlító pedagógia módszerével* vizsgáljuk a közoktatás - ezen belül a szakoktatás - szerkezeti és tartalmi kérdéseit, akkor rendkívül heterogén kép tárul elénk: *számos közös és eltérő vonásra* bukkanhatunk. Az átfogó szociálpolitikai és szociálökonómiai, valamint az aktuális politikai változások Európa mindkét felében új, *váratlan kihívásokat* jelentenek. Szinte valamennyi európai országban társadalmi követelmény a *15-16 év feletti fiatalok* mind nagyobb számban való iskolázása. Ezt mintegy kiegészítve erősödik az az igény, hogy a *munkába állás törés nélkül* történjék, vagyis az iskola „*nőjön bele*” a munka világába, a termelésbe. Ez az úgynevezett „*átnövés*” kétirányú: a tömegmértetű általános képzés közelít a gyakorlathoz, és a már munkába állt is visszatér az iskolához, de legalábbis részt vesz a továbbképzésben. Mindez lehetővé teszi, hogy az oktatás valamennyi fajtáját, kötött és oldott intézményeit egységben, rendszerben kezelve fejlesszék. De vajon megvalósítható-e ez az elképzelés? Paradox módon az iskolának már nemcsak a munkára, hanem a *munkanélküliségre is fel kell készítenie* növendékeit. Hazánkban például 1991 szeptemberében mintegy 60 ezer 16 éven felüli fiatalnak nincs lehetősége a továbbtanulásra, illetve munkahely hiányában munkanélkülivé válik. Ez az adat nemcsak ránk, vagy a volt szocialista országokra jellemző. A fejlett ipari országokban is egyre nő a valós és a potenciális munkanélküli fiatalok száma. Ennek az az *általános tendencia* is oka, hogy a fiatalok zöme *nem a szakmunkásképző iskolákba, vagy a szakközépiskolákba* törekszik felvételt nyerni, hanem a gimnáziumokba.

A *nyolcvanas évek* elején a középfokú oktatás nagyfokú expanziója az egységes, átfogó, úgynevezett „*komprehemív*” iskola létrehozásával zárult számos nyugat-európai országban. Így például *Nagy-Britanniában, Franciaországban, Svédországban*. Az expanzió a *kilencvenes évek* elejére a középfokú oktatásból a felsőfokú oktatásba gyűrűzön, s gyakorivá vált, hogy a diákok ma már 8-10 éven át vesznek részt a felsőoktatásban. A felsőoktatás e nagyarányú kiterjesztése *eleinte megoldásnak tűnt* a fiatalok munkanélküliségének rövid idejű orvoslására. A diplomások számának növekedése azonban megindította a „*tudás inflációját*”, aminek következtében napjaink egyik legnagyobb *ellentmondása a túliskolázás és a szűkült munkaerőpiac* között feszül. Az 1991. évi hiteles statisztikai adatok szerint Nyugat-Európában a munkaerő 5-13%-a *munkanélküli*, és ezek 45-65%-a a fiatal korosztályból kerül ki: *Németországban* 30,5%-a, *Norvégiában* 18,5%-a rendelkezik valamilyen szakképesítéssel, s ennek ellenére nem kap munkát. A két Németország egyesülésevei ez az arány még egyre romlik. A *volt NDK* területén működő hatalmas kombinátok összeomlásával lényegében kimondták a halálos ítéletet a kizárólag nagyüzemi alapon folyó *szakmunkásképzésre* is. Míg az NDK-ban mintegy 360 ezer szakmunkástanulónak csupán 5-10%-át képezték kis- és középüzemekben, az *NSZK-ban* ez az arány 70% körül mozog. Az egykori NDK-ban a kézműipar szinte teljesen kihalt, ugyanakkor az NSZK-ban a szakmunkásoknak közel 35%-a kapott és kap *kézműipari szakképzést*. Bár bizonyos hasonlóság mutatkozik az NSZK és a volt **NDK** szakképzési rendszere között, az NDK-ban teljes mértékben hiányzott a duális rendszerű szakmunkásképzés, vagyis az iskolai tanműhelyekben és az üzemekben folyó párhuzamos oktatás. Az 1990. évi kulturális miniszeri konferencia foglalkozott az egykori NDK területén a „*szakmai alapozó év*” bevezetésével, ami lehetővé teszi azoknak a fiataloknak a szakiskola látogatását, akik azt követően a 2. és 3. évben már az újonnan létesített üzemekben kapnak gyakorlati képzést. A tervek szerint megszűnik a hároméves szakmunkásképzés és életbe lép a jelenlegi

nyugatnémet szakképzési törvény.

Ausztriában is hasonló problémákkal küszködnek. Bár szerintünk követendő az osztrák szakképzési rendszer, ők úgy vélik, hogy ha versenyben akarnak maradni a fejlett ipari országokkal, akkor alapvető változtatásokra van szükségük. Véleményük szerint az utóbbi években a gazdasági kényszerből fakadóan megnőtt a *diszponibilis szakmunkások* iránti igény. 1988-ban néhány bécsi, salzburgi, grazi, tiroli *gimnáziumban* új utak kipróbálására vállalkoztak: az általános képzés mellett bevezették a tanulók kézműipari felkészítését is. Ezáltal lehetővé tették számukra a szakmai képzésbe való bekapcsolódást a gimnázium elvégzése, illetve esetleges félbeszakítása után. Amíg ugyanis a szakmunkások, vagy a magasabb szakmai képzettséggel rendelkező fiatalok elhelyezkedése nem okoz gondot, a gimnáziumi érettségivel rendelkező, de kiegészítő kvalifikációt nem szerzett fiatalok igen nagy elhelyezkedési nehézségekkel néznek szembe. A *szakmai képzést is nyújtó gimnáziumok* - ez ma még csak *kísérlet* - részben az ipari vállalatok, részben a kereskedelmi kamarák szakmai támogatását élvezik.

Franciaországban alapvető követelmény a társadalmi és gazdasági munkamegosztás jövőbeni alakulásából fakadó folyamatok eddigénél fokozottabb figyelembe vétele. Így pl. a képzés mennyiségi növelése látszik indokoltnak a közgazdasági, a jogi, a közigazgatási, az egészségügyi és a pedagógus-képzésben. Mivel itt is nagy gondot jelent a fiatalok szakmai és társadalmi beilleszkedése, az 1989/90-es tanévben 40 ezer alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fiatal kapott *kiegészítő képzést*. A költségek háromnegyed részét az állam, egynegyed részét az adott oktatási intézmény fedezte. Külön bizottságot jelöltek ki a kiegészítő képzést nyújtó intézmények munkájának felmérésére és támogatására. Az átképzés és a továbbképzés Franciaországban lassan az egész képzési terület egynegyedét foglalja el. Egyre több ember élet- s munkakörülményeit és képzésének útját befolyásolja lényegesen a továbbképzési kínálat lehetősége. A tervek szerint az érettségiző korosztály 74%-a fog érettségi vizsgát tenni 2000-re. Ez is azt a tendenciát jelzi, hogy a legfontosabb intézkedés az oktatási *intézmények felvételi kapacitásának növelése*.

Kelet- és Közép-Európa országaiban - köztük Magyarországon – *a jelenlegi szakképzési rendszer* túlnyomó többségében a nagyipari tömegtermelés igényeit figyelembe véve szűk specializációt nyújt, zömében nem "autonóm" munkásokat képez. A szakoktatás színvonala egyenetlen, hiszen amellet, hogy gyakran írni-olvasni is alig tudó, a szakmai alapkövetelményeknek sem megfelelő fiatalok kaphattak szakmunkás-bizonyítványt, a végzettek: egy része európai színvonalú szakmai ismeretekre tett szert. Ezt bizonyítja a külföldön sikeresen munkát vállaló magyarok száma, valamint az anyagilag és erkölcsileg motivált környezetben szerzett hazai tapasztalatok is ezt a tényt igazolják. Nagy problémát jelent még mindig a volt szocialista országokban azonban az is, hogy a gyakorlati képzést hagyományosan nyújtó nagyvállalatok egy része kivonul a szakoktatásból. Felszámolás miatt, vagy pénzügyi nehézségre hivatkozva megszüntetik a tanműhelyeket. S mivel a hagyományos szakmunkásképzésben a gyakorlati oktatás mintegy 85%-a a vállalatoknál folyik, a képzés alapvető feltétele válik kétségessé. Baj az is, hogy a jelenlegi merev szerkezetű és nemegyszer elavult ismereteket korszerűtlen gépekkel, felszereléssel oktató szakképzési rendszer nem képes megfelelni a *piacgazdaságra való átállás* követelményeinek. A jelenlegi 3 éves szakmunkásképző, vagy a 4 éves szakközépiskolába járó tanulók potenciális munkanélküliek, mert se szakmájuk, se felkészültségük nem felel meg a szerkezetváltás igényeinek.

Ily módon az elhelyezkedni nem, vagy csak nagy nehézségek árán tudó fiatalok száma nálunk is növekszik. A pályakezdő munkanélküliek részaránya 1990 szeptemberében 20% volt. Az alapvetően gazdasági átalakulás miatti feszültségek: mellett a szakképzés helyzetét nehezíti, hogy a középfokú oktatásban a *demográfiai csúcs* az 1991-92-es tanévben lesz.

A várhatóan tovább növekvő munkanélküliség a pályakezdők akár 25%-ának is súlyos

elhelyezkedési gondokat okozhat. Hogy ez ne következhesse be, a mostani, még mindig szűk szakmai képzést, amely egy-egy hagyományos szakmára korlátozódik, fel kellene váltani az európai országok többségében már bevezetett *szakmai elő- vagy alapképzéssel*. Ennek a lényege az, hogy az iskolában több szakma közös alapismereteit sajátítják el a tanulók, tehát az oktatás a *szakmaváltásra* készít fel. Ily módon új munkamegosztás alakul ki az iskola és a gazdaság között, mivel az iskola a szaktudás közös és tartós ismeretbeli alapjait közvetíti, míg az üzemek bázisán *szerveződő* befejező képzés a mindenkori technológia és technika működtetésére készít elő, tehát azzal a technológiával ismerteti meg, amellyel a gazdaság egy adott időpontban ellátja a maga termelő feladatát. Effajta törekvés tapasztalható *számos volt szocialista ország* korszerűsítési munkájában. A korábbi sok szakmát ún. alapszakmákba vonják össze és több országban folyik *integrált alapszakmai képzés*. Ismerünk olyan országot is, ahol 17 szakirányú területen történik a szakképzés. *Magyarországon* az integráció nem ért el még ilyen szintet (ebben a tanévben 64 szakirányban folyik alapszakmai képzés). A széles alapú képzés tárgyi, intézményi, személyi feltételei csak lassan teremthetők meg, így fennmarad a *gazdaság szükségletei, igényei és a szakképzés korszerűsítése között* egyfajta differencia, *időbeni lemaradás*. Ezért már most fel kell készülni arra, hogy az iskolából a szűk szakmai képzéssel kikerülő fiatalokat bekapcsoljuk az *átképzés és továbbképzés* rendszerébe. Nem beszélve arról, hogy az egyre jobban terjedő automatizálás hatására az ipari termelés új és *új követelményeket* támaszt a munkaerők képzettségével szemben. Ezek pedig problémaként jelentkeznek a szakmunkásképzésben mind tartalmi, mind szervezeti szempontból. Ilyen *problémák* többek közt: a már említett szűk szakmai képzés előtérbe kerülése a széles profilú szakmai képzéssel szemben; a szakmai elméleti és a szakmai-gyakorlati képzés arányainak eltolódása az általános műveltség rovására; a nagyüzemi szakképzés túltengése a kézműiparral szemben; a duális képzés negligálása. Évtizedeken keresztül bíráltuk a *duális képzést*, mivel a szovjet szakemberek azt állították, hogy e kettős képzés antidemokratikus, mert teljesen a tulajdonos érdekeinek van alárendelve, utilitárius módon szűkre szabott ismeretek és készségek elsajátítására szorítkozik, és elmarad a korszerű szakképzés követelményeitől. Ma mégis az a véleményünk, hogy a munkaerőpiacra orientált *osztrák és német szakképzés duális útja a célravezető*.

Napjainkban már *a szovjet* szakemberek is rájöttek, hogy magasabb minőségű és intenzívebb termelési módokat kell bevezetni és meghonosítani. A múlt évben hozott reformok főbb pontjai közé tartozik többek közt a szakiskolák számának és az ezekben folyó képzés minőségének az emelése, a helyi vállalatok, üzemek és az iskolák integrációja és a gazdasági szükségleteknek megfelelő szakoktatás.

Érdekes jelenségnek vagyunk tanúi: az utóbbi évtizedben a *nyugat-európai országokban* az állam az eddiginél sokkal erőteljesebb szerepet játszott a szakoktatás és a felsőoktatás irányításában, és ezáltal egy bizonyos stabilitást ért el. Példa erre *Olaszország*, ahol az 1989-ben hozott oktatási és *szakképzési törvény* kötelezi a magánvállalatokat egy bizonyos számú ipari tanuló felvételére, akiknek elméleti és gyakorlati képzését a Munkaügyi Minisztérium ellenőrzi és fizeti. Egyre több, az állam által elismert diploma kiadására jogosult magánintézmény is működik. A nagy cégek saját oktatási intézményeket tartanak fenn, de az állam által hozott törvénycikkelyek szabályozzák a munkaviszony alatti nappali, valamint az esti oktatást, a szakmai át- és továbbképzést, és a fiatal munkanélküliek számára létesítendő új munkahelyek kialakítását.

Számunkra tanulságos és jól áttekinthető a *spanyol szakképzési modell*, mely 3 fokozatból áll. Mindhárom 2 éves képzést igényel. Az első fokozatba a 8. osztály, a másodikba a középiskola 3. osztálya, a harmadikba a felsőoktatás első lépcsője után lehet belépni: a megfelelő életkorok -14 év, 17 év és 21 év. Egy-egy kiegészítő év közébeiktatásával a szakoktatás alsó fokozatából is tovább lehet jutni a felső fokozatba. Általános, vagyis közismereti tárgyak - többek között idegen nyelvek - tanításával biztosítják, hogy a

szakképzésből az általános képzésbe is vissza lehessen térni.

Permanens képzés

A munkával váltakozó tanulásnak - a szakképzés jövőjét keresve - valamennyi nyugat-európai országban igen fontos szerepet szánnak, mint a permanens nevelés megnyilvánulásának. A

permanens, élethosszig tartó nevelést úgy értelmezik, hogy annak korai szakasza iskolai keretek között és megszakítás nélkül történik, utána azonban fokozatosan átmegy az értéket termelő ember folyamatos, illetve visszatérő, *rekurrens képzésébe és önképzésébe*. Nálunk is egyre általánosabbá válik az a higgadt látásmód, amely szerint a permanens képzés nem olyan találmány, amivel az oktatáspolitikai megajándékozta a világot és amelynek segítségével más irányt vehet a társadalmi fejlődés, hanem fordítva, a társadalmi fejlődés fenntartása végett kényszerülünk arra, hogy alkalmazzuk a permanens nevelés stratégiáját. Mindez azt jelzi, hogy jó tudni, hogy a jövőben mire kényszerülünk. Amennyire biztató, hogy egész életpályánkon át lehet és érdemes tanulni, olyan kényszerű is, hogy sokszor és sokat kell tanulni, *újratanulni*. Mindez visszatükröződik abban, ahogyan az egyes országok birkóznak Európában a *permanens nevelés gyakorlati megvalósításával*.

A jövőben egyre nagyobb szerepet fog kapni a munka közbeni képzés és továbbképzés. A *permanens szakmai továbbképzésre* azonban még nem alakult ki az európai országokban határozott koncepció. Az oktatás típusai egyre változatosabbak, de a mindenki számára *egységes oktatás* biztosításának az igénye - mindenki számára *egyforma minőségű oktatás* - a demokrácia nélkülözhetetlen feltétele. Ugyanakkor az állandóan fokozódó technológiai fejlődés miatt egyre magasabb szintű szakképzettséget igényel az ipar és a kereskedelem. Ez a fejlődés pedig az egyes országokban *különbözőképpen zajlik*. Számos nyugat-európai országban felemelték az iskolakötelezettség időtartamát, s egyre többen tanulnak tovább, ugyanakkor az oktatás minősége csökkent. Az értékrend átalakulásának is tanúi vagyunk, melynek labilitása, változása miatt elsősorban az ifjúság szenved. Az *iskolán kívüli tényezők* mind nagyobb hatást gyakorolnak az ifjúságra. Új *feladat*: a multikulturális képzés és nevelés a bevándorlók, vendégmunkások nagy száma miatt. Ez a probléma csak úgy oldható meg, hogy az intézményrendszer - formális és informális -, valamint a pedagógiai tevékenység alkalmazkodni igyekszik a demokrácia, az etnikai identitástudat, az eltérő értékek egyenrangúságának elismerése, az esélynövelő pozitív diszkrimináció, a tolerancia és a követelménytámasztás egymásnak több ponton ellentmondó, mégis összeegyeztetésre ítélt elveihez.

1987-ben az Egyesült Államokban napvilágot látott egy jelentés *Technológia és az iskola átalakítása* címmel. Eszerint 1998-ra forradalmi változás várható az iskolák életében: az oktatást számítógépek, lézer diszkek, interaktív robotok segítségével olyan szakemberek fogják irányítani, akik számítógépek útján érintkeznek majd növendékeikkel. Az iskola a totális tanulási rendszernek csupán egy része lesz, az otthon és a tanulók egész környezete részt vesz az oktatásban. A tanulás egész életen át tart, és a diploma vagy a fokozat megszerzése nem lesz előfeltétele a munkába állásnak. Inkább azokat a készségeket kell majd elsajátítani, amelyek az életpályához szükségesek.

Az európai országokban is megtervezik a *jövő iskoláját*, de tudatában vannak annak is, hogy a technikai és gazdasági haladás *nem jár szükségszerűen együtt* az ifjúság erkölcsi és szellemi fejlődésével, az önépítő és közhasznú aktivitás lehetőségeinek kiaknázásával, a kedvező mikro és makroklima létrejöttével s az egymást követő nemzedékek kívánatos szocializációjával. Az emberközpontú fejlődés egyik döntő tényezője a kulturális életben való részvétel kérdése. A technikai fejlődés soha nem látott lehetőségeket teremt ugyan a kultúra demokratizálására, e lehetőségek megléte azonban önmagában még nem biztosítja a kulturális életben való tevékeny részvételt: az új technikák ugyanis magukban rejtik a kultúra

kommercializálódásának kockázatát és annak a veszélyét, hogy a közönséget a kulturális termékek passzív befogadására kárhóztatják. A tágabb értelemben vett átfogó művelődéspolitika elválaszthatatlanul összefügg a nevelés rendszerével, s csak e területek összehangolt együttműködése vezethet az önműveléshez. A specializálódás egyre fokozódik, de csak azután kezdődik el, miután a fiatalok elsajátították az *általános műveltség* alapjait az általános képzésen belül: ez teszi lehetővé a széleskörű választást és a *szükségszerű ráképzést* a maga idejében. Egyes európai országokban a szakképzési rendszer alapjául már ez a megközelítési mód szolgál.

Egyes reformokat azzal a céllal vezettek be, hogy későbbre halasszák a *szakmaválasztás* időpontját annak érdekében, hogy minden tanuló azonos alpműveltségre tegyen szert a már említett általános képzés keretében. Ez a demokratikus szempont érezhető az egységes iskolák koncepciójában is, melyet már több európai országban fogadtak el azzal a céllal, hogy egy és ugyanazon iskolán belül, nívótagozatok nélküli *egységes képzést* nyújtsanak a tanulóknak. *Németországban* azonban a társadalom egy része tiltakozik az egységes iskola, a "Gesamtschule", *Angliában* pedig a "comprehensive school" bevezetése ellen. Érdekes mozzanat, hogy az 1988-ban bevezetett *új angol oktatási reform* eredményeképpen létrejött 16 éves korig tartó komprehenzív oktatást - demokratikus volta ellenére - módosítani kívánja a társadalom. Véleményük szerint ugyanis a fiatalok az egységes komprehenzív iskolákból 16 évesen olyan általános műveltséggel kerülnek ki, mely a munkába állást nem segíti elő. A munkaerőpiacon érzékelhető problémák megoldását tűzte ki célul az 1988-ban létrehozott *TVEI* (Technical and Vocational Education Initiative - Műszaki és Szakképzési Kezdeményezés), mely 10 éves program keretében a 14-18 éves *korosztály* számára szakmai ismereteket oktat. Köztudomású, hogy Európa-szene a legtöbb próbálkozás a 14-18 évesek *iskolázása* terén tapasztalható.

A strukturális reformok célja gyakran az, hogy *megszüntessék a merev határokat* az egyes nívótagozatok, az *általános és a szakképzés között*, s megkönnyítsék az átmenetet az egyik iskolatípusból a másikba. A *magyar közoktatási és szakképzési törvény* előkészítőinek egyik legfőbb törekvése, hogy ez az "átjárhatósági" elv teljes ménékben megvalósulhasson. Ugyanez az igény vezetett olyan lépésekhez, melyek a tanulók teljesítményének értékelésébe vezettek be rugalmasabb eljárásokat; egyes országok szabadulni igyekeztek ettől a vizsgarendszertől, mely pusztán elméleti kritériumokon alapszik. Az egységes struktúra megteremtése válasz arra az igényre, hogy az oktatási rendszeren belül összhangba hozzák a különböző oktatási célkitűzéseket és azokat a nemegyszer ellentmondásos követelményeket, melyeket az egyes oktatási elemek alátámasztanak. Így például a fiatalokat képessé kell tenni arra, hogy mielőbb munkát találjanak maguknak, és felnőttekhez illő felelősséget vállaljanak, s ne legyenek előítéleteik azzal kapcsolatban, hogy később milyen lehetőségük adódik a szakmai képzésre. Ehhez azonban biztosítani kell a folyamatosságot az iskolában és az egyetemen folyó elméleti oktatásban, s a termelésben megvalósuló gyakorlati és szakmai képzésben.

Számos európai ország azzal kezdte a reformok bevezetését, hogy kifejlesztette azokat az oktatási típusokat, amelyek szükségesek a *különböző csoportok* eddig fel nem tárt igényeinek kielégítésére; ilyenek például a felnőttek, az írástudatlanok, a fogyatékos fiatalok, vagy a bevándorlók. Egyes esetekben a meglévő struktúrát kellett kiegészíteni, például úgy, hogy az eddig hiányzó elemeket beillesztették a meglévő rendszerbe, s ezáltal hozzájárultak a probléma megoldásához, például a *szakmai átképzés*, az elemi iskola utáni *szakmunkásképzés*, az iskolán kívüli programok az iskolát befejezett, *munkanélküli fiatalok* számára. Más reformok a tanköteles kor kiterjesztését szabályozták, megszüntették a hagyományos ciklusokra osztást, például ott, ahol az elemi oktatás terjedelménél hosszabb vagy rövidebb alapképzést vezettek be, vagy iskolán kívüli oktatást biztosítottak olyan fiatalok és felnőttek részére, akik csak 1-2 osztályának iskolában, vagy egyet sem. A tanulással töltött évek

számának újbóli megállapítása elvezetett a *rekurrens* oktatási rendszer bevezetéséhez és a *tanulási "creditek"* -hez, melyek lehetővé tették az *iskolai tanulmányok és a termelő munka összekapcsolását*.

Ezeket a "credit"-eket az 1989-90-es tanévtől kezdve az Európai Gazdasági Közösség is bevezette az egyetemi hallgatók mobilitásának elősegítése érdekében, az *Erasmus-program* keretében. Ezek mind a 12 tagállamban érvényesek; harmadévet, szemesztert vagy tanévet zárnak le. A diplomát az összegyűjtött kreditek alapján ítélik oda. Az EGK országaiban kb. hat millió hallgató jár egyetemre. S mivel a diplomák elismerése még a tagországok hallgatói számára is esetleges, az 1994-95-ös tanévig tartó kísérleti program a hallgatók mobilitásának megkönnyítését szolgálja. Rohamosan nő az igény világszerte a felsőoktatás iránt, noha az jóval nagyobb anyagi és személyi ráfordításokat követel. Nyugat-európai kutatóintézetek statisztikailag kimutatták, hogy míg 1972 és 1982 között a világ lakossága 34%-kal növekedett, a tanulók száma 39%-kal, ezen belül az egyetemi és főiskolai hallgatók száma 78%-kal.

Ennek oka az is, hogy jelentős változások mentek végbe a felsőfokú képzés struktúrájában. A tudományegyetemek mellett különböző *alternatív oktatási intézmények* is megjelentek. - műszaki főiskolák, politechnikumok, nyílt egyetemek stb. -, amelyeket bármilyen típusú középfokú diplomával látogatni lehet. Több nyugat-európai országban elterjedtek az ún. helyi college-ek - kétéves oktatási időtartammal. Annak ellenére, hogy ezek nem nyújtanak tényleges felsőfokú képesítést, mégis a felsőfokú képzés részének, egyik fokozatának számítanak. Ez a forma lehetővé tette egyebek között a *középfokú technikumok integrálását* a felsőoktatásba. A felsőfokú képzés struktúrájának a kialakításában az ismert *angol-amerikai háromlépcsős modell* jelentette az alapot. Az *első* fokozat viszonylag széles profilú szakmai képzést biztosít; a *második* befejezett képzést ad egy konkrét szakmában; a *harmadik* a legtehetségesebb hallgatók számára szolgál --- tudományos kutatói, kísérleti, oktatói és egyéb magasan kvalifikált tevékenységi formákra készít fel. De a felsőfokú képzés ma már nemcsak a jövőre magasan kvalifikált szakembereket adja a társadalomnak, hanem azokat a *foglalkozási csoportokat* is újjáalakítja, amelyek a felhalmozott ismeretanyagot az élet minden területén az oktatás és a termelés valamennyi szférájában, a társadalom minden tagja számára továbbítják. A fejlesztés időszakában konvertálható tudást, széles szakmai alapozó ismereteket nyújtó, átfogó *szakképzési profilokat* igyekeznek kialakítani, amelyek továbbépíthetők és biztosítják a későbbi szakosodást, illetve a továbbképzést. A dinamikusan változó feltételek ugyanis szüntelenül megkérdőjelezzik a képzési profilokat, megkövetelik a változtatásokat. Az európai országokban az a törekvés figyelhető meg, hogy a felsőoktatásnak - ahogyan a francia felsőoktatási törvény megfogalmazza - "a környező világ felé nyitottnak kell lennie". Ennek egyenes következménye az, hogy az oktatási rendszerek olyan modelljeinek kialakítására törekednek, amelyek lehetővé teszik a szakképzést is szolgáló valamennyi szervezési lehetőségnek a funkcionális jegyek alapján történő csoportosítását. Egy ilyen *modellt* dolgozott ki az *Európai Gazdasági Közösség* is, amelyben az oktatási formák osztályozása a mindennapi élet igényeit veszi figyelembe. Eszerint a következő *oktatási típusok* különböztethetők meg: 1. Átmeneti, amely lehetővé teszi a képzéssel párhuzamos munkavállalást, vagy a tanulás folytatását a következő fokozaton. 2. Korrekciós, amely a képzési hiányosságokat pótolja, lehetővé téve a tanulás folytatását a kihagyás után, munka mellett. 3. Kiegészítő, amely konkrét igények szerinti képzést elégíti ki. Ez utóbbihoz a különböző időtartamú és tematikájú tanfolyamok sorolhatók, amelyek általános kulturális, vagy szakmai irányúak. Tehát az oktatási rendszerek strukturális változásainak legáltalánosabb *tendenciája* az egymással összefüggő oktatási formák olyan rugalmas hálózatának a kimunkálása, amely a lakosság különböző korosztályainak igényeit elégíti ki.

Új modellek és programok

Az oktatásügy átalakítását célzó nemzetközi mozgalom, a *Norvégiában* székelő *IMTEC* (International Movement Towards Educational Change) a 2020-as iskolaévre *egységes európai "integrációs modell"* -t tervez a Közös Piac tagországai számára. Az európai integrációs törekvéseket segíti elő az 1975-ben alapított *Szakképzési Fejlesztési Európai Központ (CEDEFOP)*, melynek fő célja: információ- és tapasztalatcsere-szervezés. Jelentős szerepet játszik a Közösségen belüli szabad munkaerő áramlásban. Segíti a kereslet és kínálat közti együttműködést. Az Európai Gazdasági Közösség szakképzési tevékenységét komparatív kutatások segítségével támogatja. Ez az intézmény 3-4 éves programok keretében az alábbi 4 kérdésnek szentel kiemelt figyelmet: 1. a szakmunkásképzés regionális fejlesztése; 2. továbbképzés kis- és közepes vállalatoknál; 3. a szakmai jellegű továbbképzés költségeinek biztosítása; 4. hosszabb ideje munka nélkül élő fiatalok továbbképzése.

Az Európai Közösség tagállamainak oktatásügyi szervei 1989 óta gondoskodnak *mobilizálható munkaerő közvetítéséről* a munkaerő pótlására, ahol erre szükség van. *Iffúsági képzési programok* és az Európai Közösség *modern nyelvoktatási programjai* biztosítják, hogy a fiatalok *külföldi munkáltatók* közreműködésével gyakorlati munkatapasztalatokat szerezzenek különféle munkaterületeken (vállalatoknál, üzemeknél stb.) Ily módon ismerkedhetnek meg a résztvevők azzal is, hogy milyen lehetőségeket kínál számukra a jövőben a közös piacban való részvétel. A Közös Piac 1992-re tervezett integrációjával az alternatív kérdés az lesz, hogy az elkülönült 350 milliós piac jön-e létre, vagy lesz lehetőség a 850 milliós, lazább kohéziójú „Európa-Ház” irányába is haladni. Az EGK tervezi a szabad munkaerő-mozgást, így végső fokon az érettségi, a diplomák ekvivalenciáját, az *Erasmus-program* realizálását. E program keretében az 1989-90-es tanévben 28 ezer diáknak osztottak ki külföldi ösztöndíjat, főként idegen nyelv és üzemgazdász szakosoknak. A legtöbb foglalkozás ma már két modern nyelv ismeretét igényli. 1987-ben elfogadták az egyetemi hallgatók mobilitására vonatkozó tervet, valamint a diplomák és a felsőfokú tanulmányok idejére vonatkozó kölcsönös elismerést. Eddig az angol, német, francia, belga és spanyol diplomák ekvivalenciáját ismerték el. A *Tempus-program* keretében a kelet- és közép-európai országokból érkező hallgatókat fogadják. Az 1984-ben alapított *Naricprogram* az EGK-tagállamok információs központja, mely nemcsak az egyetemi hallgatók, hanem a tanárok és a kutatók mobilitását is elősegíti.

Az Európai Gazdasági Közösség 1990-ben indította el az 5 évre szóló *Lingua-programot* a szakmai és műszaki oktatásban résztvevő fiatalok számára. E program - mely elsősorban az EGK kilenc nyelvének a tanítását tartalmazza - kiterjed anyelvtanárok és az egyes országok közötti diák-, tanácsereire és az európai egyetemi hálózat kialakítására is. Az *idegennyelv-tanulás* és -nyelvtudás a nemzetközi érintkezésnek, a legkorszerűbb technikai vívmányok elsajátításának nélkülözhetetlen eszköze, különösen az olyan kis ország esetében, mint Magyarország, amelynek nyelve az indoeurópai és a szláv nyelvek tengerében idegen szigetet képez. Az alpműveltség részeként legalább egy idegen nyelvet kellene általános és szakiskoláinkban elsajátítani ahhoz, hogy a *magyar diákok érettségi bizonyítványát*, fiatal *iparosaink szakmunkás bizonyítványát elfogadják* a nyugat-európai egyetemeken, illetve vállalatoknál. Átfogó európai ekvivalenciát 1988 őszén írt alá Magyarország Spanyolországgal. Ausztria és Magyarország már 1987 óta kölcsönösen elismeri az érettségi bizonyítványt. Figyelemre méltó számunkra a Nemzetközi Érettségi, mely lehetővé teszi a felsőfokú tanulmányok folytatását az *Unesco* keretében kialakult *Nemzetközi Iskolák Egyesületében* résztvevő országok számára az adott ország felvételi rendszerének megfelelően. Európához való felzárkózásunk egyik elengedhetetlen feltétele, hogy oktatási rendszerünket egyenértékűvé tegyük az integrálódó Európai Iskola normáival, széles körben *bekapcsolódjunk* a már említett európai integrációs programokba (Erasmus, Comett, Tempus, Fedecop stb.) s ezáltal is hozzájáruljunk ahhoz, hogy kimozdítsuk hazánkat a gazdasági

mélypontról.

Előttünk áll *Finnország* példája, melynek gazdasága sokáig nagyjából emlékeztetett a miénkre, s nyelvük - akárcsak a miénk - nem világnyelv. A finnek egy nagyon *hatékony oktatási reformmal* kezdték a kilábalást gazdasági bajaikból. Előbb meg kellett tanulniuk svédül, hogy kiléphessenek az északi piacra, majd meg kellett tanulniuk angolul is, hogy kiléphessenek a világpiacra. (De említhetném még *Dániát, Norvégiát, Svédországot, Izlandot*, ahol szintén *kötelező az angol nyelv* tanulása, sőt, egyes országokban két vagy több idegen nyelv közül is választhatnak a 9. vagy a 10. osztályban.) E két nyelv kötelező oktatásának bevezetése természetesen csak egyik mozzanata volt oktatási reformjuknak. Oktatási rendszerük *szerves része a szakképzés*, mely igen magas színvonalú. A finn közép fokú iskolai rendszer két fő típusa: 1. szakiskolák; 2. szakintézetek. A két iskolatípus közötti legfőbb különbség az, hogy a szakiskolák az általános iskolára épülnek, és érettségi nélkül alsó fokú szakképesítést nyújtanak, míg a szakintézetek teljes közép fokú végzettséget biztosítanak érettségivel, ami lehetővé teszi a továbbtanulást felsőoktatási intézményekben. A szakiskolák 16 éves korú, általános iskolát végzett fiatalokat vesznek fel. 2-3 éves képzéssel szakmunkásokat képeznek (szolgáltatás, egészségügy, erdő- és vízgazdálkodás stb.) A tantárgyak egyharmada közismereti, kétharmada szaktantárgy. A szakintézetek túlnyomó része műszaki vagy kereskedelmi jellegű. Ezekben a képzés - a szaktói függően - 3-4 évig tart. A műszaki intézetek olyan 9 osztályos általános iskolai, vagy általánosan képző középiskolai végzettségű tanulókat vesznek fel, akik matematikából és anyanyelvből felvételi vizsgát tesznek, és legalább egy éves üzemi gyakorlaton vettek részt. A magas színvonalú oktatás az általános iskolát végzetteknél 4, a középiskolát végzetteknél 3 évig tart. Érettségi bizonyítványuk felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra jogosít.

Finnországban - *Németországhoz és Nagy-Britanniához* hasonlóan - *kettős felsőoktatási rendszer* van érvényben: az egyetemmel párhuzamosan megfelelő szakmai profilú főiskolák működnek. A továbbiakban e kettős rendszert kívánják erősíteni.

A Közös Piac *EUREKA-programja* jelentős összegeket költ a tagállamok cégei műszaki együttműködésének előmozdítására. A *SEO* (Society of Education Officers) feladata, hogy kialakítsa a szakképzés és az ipar szorosabb együttműködésének lehetőségeit. A *CBI* (Confederation of British Industry) is arra törekszik, hogy *Angliában* az ipar és az iskola közös erőfeszítéssel vegyen részt a szakképzés fejlesztésében. Az angol közvéleményt élesen foglalkoztatja az *oktatás és a munkapiac közötti összefüggés*, a szakiskolát és az egyetemet végzett fiatalok foglalkoztatásának kilátásai. Az 1970-es évek gazdasági válságának kitörése után ugyanis *nőtt az egyetemet végzettek száma és a rendelkezésre álló munkahelyek közti aránytalanság*, ami nemcsak a diplomások állásnélküliségében, hanem munkabérük relatív csökkenésében is megnyilvánult. Sokan nem kapnak képezésüknek megfelelő állást, mind többen vállalnak irodai, vagy elárúsítói munkát. Ezáltal társadalmi helyzetük romlik és a diploma gazdasági értéke is csökken.

Az egyetemek és a munkahelyek közti együttműködés fejlesztését, a hallgatók elhelyezését üzemeknél, vállalatoknál van hivatva elősegíteni a *COMET-program*. 1988 decemberében a Sussex-i Egyetem azt vizsgálta, hogy mennyiben mozdította elő e program a 12 nyugat-európai országban a legkorszerűbb technikák meghonosítását a felsőoktatásban. Megállapították, hogy bár e program hasznosan járul hozzá az állami célok megvalósításához az EGK tagállamaiban, nem kielégítő a piackutatás, nem ismerik kellőképpen a legfrissebb ipari folyamatokat és kezdeményezéseket, lassan csörgedeznek az információk.

A Tudományokat Támogató Szövetség elnöke (sir Claus Moser) szerint *Anglia* ki van téve annak a veszélynek, hogy az ezredfordulón az iparilag fejlett országok között a legkevésbé képzett ország lesz. Jelenleg ugyanis a legtöbb angol tanuló 16 éves koráig befejezi a kötelező iskolai képzést, és csak 25%-uk tanul tovább, szerez érettségi bizonyítványt, szemben az *Egyesült Államokkal*, ahol a hasonló életkorúak 79%-a folytatja tanulmányait. Az USA-ban az

elmúlt évtizedben a munkába álló fiatalok képzettségi szintje jelentős mértékben megnőtt a csúcstechnika alkalmazása és a legkorszerűbb technológiai eljárások ismeretének következtében. 12 éves képzés után a dolgozni kívánók kétéves szakképzési tanfolyamokon vesznek részt. Magasan kvalifikált szakmunkások 3-5 éves tanfolyamokra is beiratkoznak. 1982-ben a *Ford Művek továbbképző tanfolyamokat* indított alkalmazottai számára - kommunikációs készségeik, számítógépes ismereteik fejlesztése céljából. 1988-ban 290-en vettek részt a Ford Programban: 27%-uk egyéni, 19%-uk egyetemi szintű tanfolyamokon. Ma már a munkások egyötöde felsőfokú képzettséggel rendelkezik. Anglia is bekapcsolódott a Ford-Programba. Itt az üzemen belüli képzés célja az, hogy a Ford Művek alkalmazottjai részére egész életpályájuk során biztosítsák szakmai továbbképzésüket, lehetővé téve számukra a legújabb technológiákhoz szükséges jártasságok elsajátítását. A dolgozók személyenként évi 200 font hozzájárulást kapnak a tanfolyamon való részvételi díjhoz.

Növekvő igények

Az oktatással szemben támasztott *követelmények* Európában *egyre nőnek*. Az EGK -tagállamok a következő prioritásokkal válaszolnak e kihívásra:

- az oktatás és a gazdasági élet kapcsolatának szorosabbá tétele;
- az átmenet megteremtése az iskola világából a munka világába; a szakmunkásképzés korszerűsítése;
- az idegen nyelvek tanulásának elősegítése;
- az egyetemre való bejutás feltételrendszerének szabályozása, illetve módosítása;
- a pedagógusok helyzetének javítása;
- a bevándorlók, vendégmunkások oktatási problémáinak megoldása.

Európa-szerte a legtöbb gondot az *általános és a szakmai műveltség* helyes arányainak kialakítása, a jól képzett, *diszponibilis szakmunkások és technikusok* képzése okozza.

A középiskolák túlnyomó része 3 típusba sorolható:

A típus: a felsőfokú továbbtanulásra felkészítő általánosan képző szelektív iskola (mint a magyar gimnázium).

B típus: az előzővel egyező, vagy annak képzési időtartamát meghaladó szakiskola (pl. a szakközépiskola, technikum).

C típus: az iskolarendszerű szakmunkásképzés.

Az elmúlt évtizedben mindhárom iskolatípus, és így a középiskolázás egésze a század első felében megfigyelhető méretek többszörösére duzzadt. Ez kiváltotta a funkciók közelítését, hiszen ami korábban egy-egy szűk réteg számára megfelelő képzés volt, a *tömegképzés korában* nem tartható meg változatlan formában.

Ennek következtében az *A* típusú iskolák képzési céljai között megjelentek a gyakorlatias, szakmai előképzés elemei. *AB* típus részaránya nőtt a leggyorsabb ütemben, és a középszintű szakemberképzés mellett egyenlő rangot vívott ki az *A* típussal a továbbtanulási jogok terén. A *B* típusú képzés egyre újabb tartományait sorolják át a felsőoktatáshoz (pl. a tanítóképző főiskola). A *C* típusból hasonló módon sorolnak előre bizonyos szakképzési fajtákat a *B* típusba, amennyiben hosszabb időtartamú képzést és közvetlen továbbtanulási jogot kapnak. Ha emellett a képzés szervezete megőrzi a szakmunkásképzés néhány elemét - a gyakorlati, többnyire üzemi képzés magas arányát és az egy adott szakmára való szakosodást -, akkor a két típus közötti átmenetről, *BC* típusról beszélhetünk.

A tartalmi közelítés mellett tanúi lehetünk az iskolatípusok *szervezeti közelítésének*, elsősorban az *A és B típus között*. A közelítés gyakran a névadásban is megnyilvánul - pl. *Lengyelországban és Romániában* az *A és B* típusú iskolát egyaránt líceumnak nevezik -, valamint szervezeti integrációban, pl. *Svédországban*.

Az *Egyesült Államok* középiskolái a *C* típusú képzést is magukban foglalják, igaz,

töbnyire az egyszerűbb szakmát választók is 18 éves korukig az iskolában maradnak és jogot nyernek a továbbtanulásra, tehát *BC típusú* képzést kapnak. Emellett ettől függetlenül is léteznek *BC típusú szakképző központok*.

Közbevetőleg meg kell jegyeznünk, hogy az *"integrált"* és a *"komprehenzív"* kifejezéseket sokan úgy értelmezik, mintha mindkettő szükségszerűen egységes curriculumokat is tartalmazna. Holott például az amerikai „komprehenzív iskola” csak annyit jelent, hogy minden középiskolás korú tanuló oda jár, de az iskolán belül igen eltérő, differenciált képzés folyik. Az *"integrált"* kifejezést pedig gyakran éppen az egységes középiskolával szemben, a saját jellegüket megőrző képzési típusok egybeszervezésére, integrálására használják. A *kérdés* most már az, hogy milyen tényezők hatására választotta egyik vagy másik ország a középiskolai integráció valamely módját? Az *A típusú* iskola jellege az egyik döntő momentum. Európa nagy részén a gimnáziumok és líceumok tananyagának humán, azelőtt klasszikus műveltségisménye jobban *elkülönült* a gyakorlatias *B és C típusú iskoláktól*, mint az angolszász országokban. Az Egyesült Államokban középfokon nem jöttek létre *brit típusú* elitképző internátusok. Ez, valamint a továbbtanulási igény gyors növekedése tette lehetővé, hogy *Amerikában* a középiskolák egybeolvadásával kialakultak a századforduló után az egységes középiskola prototípusai. Eltérő okokból, de hasonló helyzet jött létre *Kelet-Európában*, ahol - mint pl. Jugoszlávia déli részén és a keleti köztársaságokban - a gimnázium történelmi okokból nem fejlődött ki olyan súlyú tényezővé, mint pl. Magyarországon.

További szempont a *"munka világa"* -val való kapcsolatfelvétel. *Ausztriában* pl. azért volt lehetséges, hogy majd mindenkit megelőzve bevezessék a 15 éves *korig* tartó tankötelezettséget, mivel a *szakképzés* több évtizedes hagyományaira és tekintélyére építve olyan bázist teremtettek, amely gyakorlatilag minden 15 éves iskolásnak biztosítja a rendszeres üzemi, illetve tanműhelyi duális képzést.

Nagy-Britanniában és *Svédországban* a 16. életév betöltése, illetve a 9. osztály elvégzése után bátorítják a *fiatalok munkába állását* és keresik a „rekurrens”, visszatérő, vagy más néven „váltakozó” képzés formáit. Napjainkban a rekurrens képzés elsődlegesen a felsőoktatásra érvényes, de a középfokra történő leszűrődése jelzi annak az elképzelésnek a jogosultságát, 14 miszerint a 16. év utáni képzés a felsőoktatással egy egységet alkosson, *modul-rendszerben*, ahol is a modulok között hosszabb-rövidebb munkába állás következik.

Mindezek alapján a középfok - ezen most a 16-19 éves korcsoportot értjük - *két eltérő modellje* alakult ki. Az egyik továbbra is elképzei a fiatalok egyre tömegesebb rétegeinek iskolai keretek közötti, intézményes oktatását, míg a másik a munka és a tanulás váltakozó szakaszaiból álló permanens képzés láncolatának kezdetét látja ebben az életkorban. Ez utóbbi modell egységesebb alapozást igényel, aminek a 16 évig tartó általános képzés felel meg. E korszerűbb elvekre épülő modell terjedését a következő tényezők fékezik:

A 18-19 éves *korig* tartó *A és B típusú* középiskolázásnak vannak olyan valódi vagy vélt előnyei, amelyekről jelentős csoportok - egyetemi oktatók, középiskolai tanárok és a szülők jelentős része - nem szívesen mondanak le. Egyre többen igénylik maguknak, gyermekeiknek ezt az életformát. Mások viszont, akik szívesebben jutnának tizenéves korukban rendszeres keresethez, a munkaalkalmak hiánya miatt maradnak az iskolában. Mindez természetesen nem zárja ki, hogy a 16-19 évesek iskolai keretek közti képzése ne vegyen át szervezeti és tartalmi jegyeket a szakképzésből, a felsőoktatásból és a felnőttoktatásból.

Az *Egyesült Államokban* sok évtizede tart az *A és B típusok* összeolvadása, magukhoz vonzva a *C típusú* rövid képzés” -t. Ezt az iskolatípust 90% fölött elvégzik, ami egyben magyarázatul szolgál arra, hogy az átlagos amerikai középiskolás miért *nem éri el* az átlagos *európai gimnazista szintjét*. *Finnországban, Spanyolországban* és *Svédországban* az elmúlt évtizedben vezették be ezt a fajta középiskolát, *Olaszországban* 1988-ban döntött ilyen értelemben az Országgyűlés. *Nagy-Britannia* és az *NSZK* (azért nem írtam Németországot,

mert az NDK-ra ez nem vonatkozott) 18-19 éves korig tartó középiskoláiban is folyik *A* és *B* típusú képzés, itt azonban 12-13 éves kortól járnak egy iskolába a gyermekek. A *skandináv modell* 9 osztályos általános képzésre alapozza a 3 vagy 4 éves gimnáziumi, illetve szakmai oktatást. A központosító hagyományú országokban pontosan megszabják az egységes középiskolában indítható szakokat. *Svédországban* 3 típusra (humán-társadalomtudományi, természettudományi, valamint közgazdasági-műszaki) és 22 tagozatra oszlik; a szakosodás fokozatos, az első évben 70%-ban közös a tananyag, a 2. és a 3.-ban 45-50% a közös rész. *Finnországban* is hasonló a helyzet az első évben; elvégzése után adnak módot a *pályaválasztásra* az *általános* és a *szakmai irányok* között. A 9 osztály néhány európai országban 6-3 osztályra tagolódik, s az elkülönített 3 év a tanulók képességeinek megfigyelését, illetve az *orientáció kezdetét* szolgálja (pl. *Franciaországban* - cycle d'orientation).

A *szovjet* iskolarendszer alapja a 10 osztályos politechnikai iskola, melyet több volt szocialista ország, köztük *Bulgária*, *Lengyelország* és az *NDK* mintegy *modellként* követett. A balti államok: *Észtország*, *Lettország* és *Litvánia* mindvégig megmaradtak a II osztályos iskola mellett. Ma már Oroszországban is az a tendencia, hogy a kötelező iskoláztatás ne 7-17 éves korig, hanem 6-18 éves korig tartson, és az iskolarendszer alapja ne 10, hanem II osztályos legyen. *Több* nagyvárosban ennek megfelelően át is alakították a tanterveket. Mi, *magyarok* nem vettük át a 10 osztályos iskolamodellt, bár tudvalevő, hogy az országban több helyen is folyt kísérlet a 10+2 osztályos struktúra meghonosítására.

E sokféle modell láttán jogosan tehetjük fel a kérdést: milyen szempontok vezérlik az oktatás és benne a szakképzés szerkezeti és tartalmi sémáját, milyen legyen a jövőben egy jól működő, hatékony *európai iskolamodell*? Mert az a tény, hogy egy általánosan képző iskola 8, 9 vagy 10 osztályos, hogy egy iskolatípus 3 vagy 4 éves - gondolunk itt a szakmai oktatásra: a szakközépiskolákra vagy a szakmunkásképzőkre -, hogy *egy foglalkozásra* készít fel, vagy *egy szakmacsaládra*, hogy 300 fős, vagy 1500 fős, egybeépül az alatta vagy fölötte lévő fokozattal vagy sem, és sok hasonló kérdés önmagában is lényeges lehet, de a legtöbbször nem következik egyenesen az oktatáspolitikai stratégia alapelveiből, és eldöntésükben egyéb szempontok is közre játszanak, nem utolsósorban a helyi tradíciók. Ez persze egy veszélyforrás is: az évtizedes, esetleg évszázados hagyományokhoz való kötődés gátja lehet a kor igényei által diktált korszerűsítésnek. Ekkor tölt be hasznos szerepet az *összehasonlító pedagógia*, mely tudományág friss ötletekkel oldja itt-ott felbukkanó konzervativizmusunkat, ha élénk tárja, mit értek el ott, ahol előbb vállalkoztak az újításra, mint mi. Nem beszélve arról, hogy az összehasonlító pedagógiai kutatások révén lerövidülnek a tudományos megismerés fázisai, csökken a kezdeményezések és kísérletek eredményei és ezek gyakorlati felhasználása közötti idő, s a nemzetközi tapasztalatok tanulmányozása, a tudományos előrejelzés alapján könnyebben elkerülhetjük az úttévesztést, a hibás orientációkat, és elejét vehetjük a téves oktatáspolitikai döntéseknek. Ez utóbbiak nem csekély számban fordultak elő a múltban, pedig a már meglévő és működő kutatóműhelyek közleményei, dokumentumai, elemzései sokkal több lehetőséget kínáltak az oktató-nevelő munka jobbításához, mint amennyivel éltek - éltünk.

Egység a sokrétűségben

A legújabb kor oktatástörténete azt bizonyítja, hogy a *siker*es közoktatás: demokratikus, decentralizált, alternatív, ugyanakkor teljesítményelvű, Európához szervesen integrálódott, mikro- és makroszinten jól vezérelt oktatási modell megteremtése *nemzeti és nemzetközi szinten* egyaránt. A közoktatás nemzetközi jellege erősödésének példaként az Európai Gazdasági Közösség 12 tagállama közül (a 12-es szám egyre növekszik: ismeretes pl. Ausztria belépési szándéka) *Spanyolország*ot emelném ki, melyet napjainkban más területen is gyakran emlegetnek modellként hazánkban. A Közös Piacba való belépésük óta

megkezdtek a jellegzetesen spanyol oktatási struktúrát közelíteni a Közös Piac országainak közoktatási, ezen belül a szakoktatási rendszeréhez, mégpedig a curriculumok megváltoztatásával és reformjával, a kvalifikációk ekvivalenciájával, az iskolai és az üzemekben folyó szakoktatás, valamint a tanárképzés átszervezésével. Már egy évtizeddel ezelőtt rájöttek, hogy az *oktatás a legkifizetődőbb gazdasági beruházás*. Ennek eredményeképpen egyre emelkedik a lakosság életszínvonala, kultúráltsága. Erről személyesen is meggyőződhettem 1990 nyarán, amikor részt vettem Madridban az *Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság* (CESE) 14. kongresszusán, melynek témája: „Pedagógiai reformok és innovációk a XXI. század küszöbén” volt. A kongresszust a madridi Távoktatási Egyetemen rendezték meg. Ez napjaink legnagyobb és legtekintélyesebb távoktatási egyeteme, melyet 1972-ben az angol Nyílt Egyetem (Open University) mintájára létesítettek, és amelynek 120 000 hallgatója van. A Közös Piachoz való „közelítés” mellett Spanyolország rendkívül ügyel arra, hogy specifikus *nemzeti sajátosságai* is megmaradjanak.

Az Európai Közösség, *mint gazdasági közösség nem rendelkezik* általános művelődéspolitikai jogosítványokkal; elsősorban a nemzeti oktatási rendszereknek a kiegyenlítésére, hasonlítására törekszik - a Közösség gazdasági és szociálpolitikája lépésenkénti harmonizálásának megfelelően. E cél azonban irreálisnak bizonyul. Az EK -országok nagyon eltérő tradíciói, a képzési rendszerek nagy különbségei miatt az oktatási rendszereknek már nem a „harmonizálását”, hanem a „korrespondenciáját”, megfelelését, vagyis a kölcsönös átjárhatóságát tűzték ki feladatul. Az oktatási rendszerrel kapcsolatos *új jelszó: európai egység a sokrétűségben és a sokrétűség által*. A kölcsönös elismerés nem követel egyenlőséget, hanem továbbra is csak az eltérő művelődési utaknak, azok elvégzésének egyenértékűségét.

Az oktatási rendszerek sokszínűsége gazdasági, történelmi és kulturális tényezők eredménye, s a *nemzeti sajátosságot* önmagában is megőrzendő, értékes tulajdonságnak tekintik az európai országok. A nemzeti jelleg természetesen nem zárhatja ki sem az európai kultúrkörbe való tartozásunk tényét, sem a világkultúra más értékeit is befolyásoló tényezőit. S így lesz a *műveltség kettős irányultságú: nemzeti és nemzetközi*. Ehhez még hozzáfűzném azt is, hogy a nemzeti jelleg feltételezi a *tudományosságot*, ami azt jelenti, hogy a tudományosság igénye magában rejtja a legújabb természettudományi, *műszaki és más műveltségelemek* tudatos beépítését a művelődési anyagba a társadalmi és gazdasági előrelépés biztosítékaként. Közvetve tehát ez is a nemzeti szellem erősödését szolgálja.

Hogy milyen felkészültségű fiatalok kerülnek ki az iskola padjaiból, az nemcsak az oktatás struktúrájától, hanem az *oktatás tartalmától* is függ. A három pillér, amelyre a *magyar közoktatás* tartalmi fejlesztése épül: a pedagógiai autonómia, az egységes tantervhez kapcsolódó alternatív tantervek, helyi programok és a vizsgarendszer. Közoktatásunk megújításának egyik fontos dokumentuma: az új *nemzeti alaptanterv*. Ennek bevezetését és kötelezővé tételét számosan vitatják. Pedig a '80-as évek változásainak egyik jellemző jelensége az oktatás tartalmi felülvizsgálatával kapcsolatos munkák *centralizálására irányuló tendencia* erősödése, azokban az országokban, ahol hagyományosan *decentralizált irányítási mechanizmus* működött. Különösen szembetűnő ez *Nagy-Britannia* esetében, ahol korábban minden iskola maga dolgozta ki a tanterveket. Az oktatás minőségének emelése érdekében az angol Oktatási Minisztérium az 1989-90-es tanévben országos szinten *egységes nemzeti tanterv* bevezetése mellett döntött, melynek feladata többek közt a tanulók képességei szerinti differenciálás, a kötelező tantárgyak - vagyis az angol nyelv, a matematika, a hittan, a természettudományi tárgyak, a technológia, a történelem, a földrajz, az idegennyelvek, az esztétikai nevelés és a testnevelés - arányának növelése a választható tantárgyakkal szemben.

A tartalmi korszerűsítés számos európai országban a természettudományi és matematikai képzés kiszélesítésére irányult. Napjainkban azonban a fejlett nyugat-európai országokban az iskolai képzés korszerűsítését az *új gazdasági igények*, és az iskola szociális és pedagógiai

funkcióinak új értelmezése szabja meg. Emellett érezhető hatást váltott ki e folyamatra a világpiacon tapasztalható konkurencia. Ily módon az *oktatás tartalmának megújítása* közvetlenül összefügg az országok *versenyképességének* erősödésével. *Angliában, Németországban, Olaszországban és Franciaországban* általános jelenség a *centralizáció* egyidejű jelenléte, a *munkáltatói érdekeltség túlsúlya*, a verseny, a testületi intézmények általi döntéshozatal. *A fő trendeket* több dokumentum is megfogalmazta (Better Schools [Jobb iskolákat], 1985; The National Curriculum [A nemzeti tanterv], 1987.)

Érdekes jelenség, hogy a vezető ipari országokban a tananyag kevésbé változik, mint az oktatás szerkezete. *Egységes középiskolai modell* alakult ki, amely *kötelező alapképzést* biztosít valamennyi 15-16 éves korú gyerek számára. A tankötelezettség időtartama 10-12 évre növekedett. A fiatalok zöme - 95% - a kötelező fokozat után is folytatja középfokú tanulmányait. Napjainkban az említett országok a középiskolát a permanens képzési rendszer legfontosabb láncszemének tekintik. *Norvégiában* pl. az általánosan képző és a szakképesítést nyújtó iskolák 10--12. osztályaiban a 20-25 év közöttiek aránya *200/o-os*. Nagy népszerűségnek örvendenek a *"kettős képesítést"* biztosító oktatási formák, melyek befejezett általános középfokú képzést és alapképzést nyújtanak. A *szakmai-műszaki képzés* keretében nő az általános képzés aránya. *Anglia, Írország, Svájc, Németország* iskoláiban szükségesnek tartják a *"technika humanizálását"* és a „műveltség” fogalmának felülvizsgálatát; e fogalomnak tartalmaznia kell az állandóan növekvő információ-áradat osztályozását, elemzését és szintetizálását biztosító képességeket. Emellett nem csökken azoknak a készségeknek a fontossága sem, amelyekre mindig szükség volt az információk megszerzéséhez és azok hatékony alkalmazásához. Egyes országokban (pl. USA) külön *"Informatika"* tantárgyat vezetnek be a számítástechnika és a számítógépek alkalmazásának a megismerésére. Más országokban (*Anglia, Franciaország*) ezek az ismeretek a matematika és a technológia tantárgy keretében sajátíthatók el. Többen vallják, hogy nem a komputerismeret a legfontosabb - még akkor sem, ha nyakunkon a XXI. század -, hanem az elemi készségek biztos megalapozása (érthető, világos beszéd, számolás stb.); megfelelő intuíció és szociális felelősségérzet kialakítása, felkészítés az egész életen át tartó tanulásra. Az a pedagógus, aki a gyerekek érdekeit tartja szem előtt és megtanítja őket az önálló munkára, az jobban felkészíti tanítványait az „informatizált társadalom”-ra, mintha komputerismereteket tanított volna nekik. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az iskola zárja be kapuit a technika legújabb vívmányai előtt.

Nagy-Britannia közoktatási szakembereinek véleménye szerint a XXI. század „gazdasági fellendülése” a jelenlegi iskolások *matematikai felkészültségének* szintjétől függ. Az angliai vizsgálat szerint ez a szint a '60-as évek közepéhez viszonyítva leromlott és elmarad a japán és a francia tanulók szintjétől.

A természettudományi-matematikai képzés korszerűsítésével párhuzamosan valamennyi európai országban folyik a *humán képzés* tartalmának felülvizsgálata. Több országban kelt nyugtalanságot az *anyanyelvi oktatás* alacsony színvonala. Nem vigasztal bennünket, hogy pl. az NSZK -ban az általános iskola végzőseinek 10%-a nem tud helyesen írni -olvasni.

Vagy az sem, hogy nemcsak Európában, hanem Amerikában is magas az ún. *funkcionális analfabetizmus* aránya (a középiskolát végzettek 13%-a; feketék között 40%). Az analfabetizmus fogalmát koronként rendszeresen *újrdefiniálják*. Klasszikus értelemben azt jelenti, hogy valaki nem tud sem írni, sem olvasni. Az UNESCO új terminusa a „funkcionális analfabetizmus”, vagyis az adott személy csak olyan mértékben tud írni és olvasni, ami elégtelen ahhoz, hogy kellőképpen funkcionálhasson a társadalomban.

Az utóbbi évek egyik jellegzetes *tendenciája*: a társadalomtudományi tárgyak *integrált oktatása*, a tantárgyközi kapcsolatok hatékony formáinak kialakítása. Míg korábban a „társadalomismeret” néven integrált tárgyat tanítottak számos európai országban, ma már pl. *Anglia* középiskoláiban „integrált humán tudományok” c. tantárgy vonult be a tantervbe, mely

irodalomtörténeti, vallástörténeti, szociológiai, politikai és erkölcsi témákat foglal magában. *A franciaországi college*-ekben "gazdaságtan" címmel szerepel integrált tantárgy, amely közgazdaságtani, történelmi és földrajzi ismereteket tartalmaz. Az integrációs elveket alkalmazzák a természettudományok területén is (fizika + kémia + biológia), de különösen egy, több európai országban oktatott új tantárgy: az "ökológia" keretében.

Következtetések

Mindezekből azt a *következtetést* vonhatjuk le, hogy nem az oktatás valamiféle sajátos "európai útja"-ról van szó, hanem annak olyan általános fejlesztési tendenciájáról, amely megfelel a modern kor követelményeinek a XX. század utolsó dekádjában.

Ha országunk hagyományait és az Európai Gazdasági Közösség integrációs törekvéseit, valamint az oktatást összehasonlító vizsgálatok eredményeit szintetizáljuk, akkor a következő *kedvező modell* alakul ki számunkra: a tágan értelmezett és az általános műveltséget is nyújtó szakmai előkészítő, alapozó-orientáló képzést 15-16 éves kortól célszerű elkezdni. 16 éves kor után a *szakképzésnek két útja* van:

1. az iskolai és részben vállalati duális képzés;
2. a munkaerőpiacra orientált "post-secondary" képzés - továbbképző, illetve átképző felnőttoktatás keretében.

Az iskolarendszerű szakoktatás széles szakmai alapképzést jelent (kb. 30 alapszakma) és több fokozatú. Nő az érettségi utáni szakmunkásképzés szerepe. A magasabb fokozatokat az iskola elvégzése után az üzemekben lehetne elérni: a) a legkorszerűbb technikával ellátott kis és középüzemekben; b) vegyesvállalatoknál. A speciális szakképzést az iskolai oktatás befejeztével üzemi tanfolyamokon lehet meg szerezni.

Az általános képzés jelenlegi 8 osztályos rendszerét 10 osztályossá lehetne kiterjeszteni, mely előkészíti a *középfokú iskolázás általánossá válását*. Modellként egy nem kiválasztásos alapon létrehozott „komprehenzív” típusú oktatási formában gondolkodhatnánk, feltételezve, hogy egy ilyen iskolatípusban nyílik a legnagyobb lehetőség a különböző képességű és tehetségű, és eltérő társadalmi háttérrel rendelkező gyerek számára. A *pályaválasztás* egyre későbbi időpontra kerülne (1~18 év), amikor is a tanulókat pszichológiai, pedagógiai, szociológiai pályaválasztó szolgálat és nevelési tanácsadás segíti. A korosztály 80%-a érettségi vizsgát tesz, 20-30%-a pedig felsőoktatási intézményben tanul tovább. - De ez már a jövő útja!

Felhasznált irodalom

Arbeits-marktpolitik und Beschäftigungssituation in Österreich. (Munkaerőpiac és foglalkoztatás - kiegészítő képzési program Ausztriában). = Bildung und Erziehung, 1988. No. 2. 215-223. pp.

Bennett, W. J.: Jelentés Reagan elnöknek és az amerikai népnek. = Dokumentumok a Nemzetközi Oktatásügy köréből. Bp. OPKM. 1988.74. p.

Berufsschule der Zukunft. (Ajövő szakmunkásképző iskolája). = Die Presse, 1990. No. 12663. 18. p. Biggest changes over for 40 years. (Nagy változások az angol oktatásügy területén). = The limes, 1987. No; 62773. 4. p.

Cantor, L.: The „Re-visioning” of Vocational Education in the American High School. (A szakoktatás „revíziója” az Egyesült Államok középiskoláiban). = Comparative Education, 1989. No, 2. 125-132. pp. 18

CEE. Vers la reconnaissance mutuelle des diplomes. (A diplomák kölcsönös elismerése az Európai Gazdasági Közösség országaiban). = Le Monde de l'Éducation, 1988. No. 152. 8. p.

Cerych. L.: University-Industry Collaboration: research agenda and some general impacts on the development of higher education. (Az egyetem és az ipar együttműködése). = *European Journal of Education*, 1989. No. 3. 309--313. pp.

Churchill. S.: The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries. (Az OECD országok nemzeti kisebbségeinek oktatása). = *Stacy Churchill-Clevedon: Multilingual Matters*, 1986. 175. p. *Fauroux. R.:* Pour une nouvelle alliance éducation-industrie. (Az oktatás és az ipar szövetsége érdekében). = *Le Monde*, 1990. 14033.2. p.

F einberg. W.-Horowitz. B.: Vocational Education and Equality of Opportunity. (Szakoktatás és esélyegyenlőség). = *Journal of Curriculum Studies*, 1990. No. 2. 188--192. pp.

F ox. N.: Key Issues in Distance Education: a Government Viewpoint Approaches by the European Committee and Member States. (A távoktatás eredményei az Európai Közösség tagállamaiban). = *European Journal of Education*, 1989. No. 1. 37--46. pp.

Gallagher, I. J.: National Agenda for Educating Gifted Students. (A tehetséges tanulók nemzeti nevelési terve az USA-ban). = *Educational Children*, 1988. No. 2. 107-114. pp.

Gingras, P. E.: En Angleterre, un programme commun d'études secondaires. (Egységes középiskolai tanterv Angliában). = *Prospectives*, 1988. No. 3. 108. p.

Glowka. D.: Die Reform des Bildungswesens in der Sowjet-Union als Lehrstück für die Pädagogische Fachwelt (A szovjet közoktatás reformja iskolapélda a nemzetközi szakvélemény számára). = *Zeitschrift für Pädagogik*. 1988. No. 4. 481-498. pp.

Hanson. E. M.: Education, Administrative Development and Democracy in Spain. (A nevelés, a közoktatás fejlődése és a demokrácia Spanyolországban). = *International Journal of Educational Development*, 1989. No. 2. 127--138. pp.

Hart. M.: The Role of the European Schools in the 1990-s. (Az európai iskolák szerepe a 90-es években). = *European Journal of Education*, 1989. No. 2. 197-201. pp.

Haxby. P.: Apprenticeship in the United Kingdom from ITB, to YTS. (Szakmai képzés Angliában). = *European Journal of Education*, 1989. No. 2. 167-181. pp.

Heyneman. S. P.: Economic Crisis and the Quality of Education. (A gazdasági válság és az oktatás minősége). = *International Journal of Educational Development*, 1990. No. 2-3. 115-129. pp.

Jackson, M.: Twelve Apostles of Work Abroad. (Az Európai Közösséghez tartozó 12 ország fiataljainak munkavállalása külföldi városokban). = *The Times Educational Supplement*, 1989. No. 3793. 10. p. *Kirehner, J.--Thielemann. G.:* Fremdsprachenunterricht in den allgemeinbildenden Schulen. (Az idegen nyelv oktatása az észak-európai országok általánosan képző iskoláiban). = *Vergleichende Pädagogik*, 1990. No. 1. 49--53. pp.

Kivien, O.-Rinne. R.: On the Accumulation and Polarization of Adult Education. (A felnőttoktatás akkumulációja és polarizációja Finnországban). = *Adult Education in Finland* 1989. No. 4. 16-24. pp. *Klemm. K.:* Bildungsexpansion und ökonomische Krise. (Robbanásszerű fejlődés a képzésben és a gazdasági válság). = *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987. No. 6. 823--839. pp.

Knight. B.: Life beyond the National Curriculum. (A nemzeti tanterv bevezetése utáni élet felkészülés a 2020-as tanévre.) = *Education*, 1989. No. 12. 281-282. pp.

McCormick. K.: Towards a Lifelong Learning Society? The Reform of Continuing Vocational Education and Training in Japan. (Egy élethossziglan tanuló társadalom? - A szakmai továbbtanulás és továbbképzés reformja Japánban.) = *Comparative Education*, 1989. No. 2.

133-149. pp.

McNeir, C.: Management Education. (Menedzserképzés). = Education, 1989. No. 9. 177. p.

Meghnagi, S.: Technical and Vocational Education in Italy: the State and the Regions. (Technikai és szakmai oktatás Olaszországban). = European Journal of Education, 1989. No. 2. 159-165. pp.

Meyers, A.: Alternative Education over the Past Thirty Years. (Az alternatív oktatás az utóbbi 30 évben). = Education, 1988. No. 1. 76-81. pp.

Mitter, W.: Komprehensiv iskolák Európa-szerte. = Pedagógiai Szemle, 1986. No. 7--8. 689-710. pp. Motor Company Leads the Way in Staff Training. (A Ford Művek továbbképző programja alkalmazottai számára). = Education, 1989. No. 10. 196. p.

Opper, S.: Sweden: The „Integrated” Upper Secondary School and Main Provider of Vocational Education. (Szakoktatás a középiskola „integrált” felsőbb osztályaiban Svédországban). = European Journal of Education, 1989. No. 2. 139---157. pp.

Pampus, K.: Berufsbildung im vereinigten Deutschland. (Szakmunkásképzés az egyesített Németországban). = Die berufsbildende Schule, 1990. No. 7-8. 428-442. pp.

Pampus, K.-Benner, H.: Berufsbezogene Curriculwnreform. (Az üzemben folyó szakoktatás tanterveinek reformja). = Zeitschrift für Padagogik, 1988. No. 6. 799-814. pp.

Piskaty, G.: Bildungspolitische Standpunkte zur Berufsqualifikation. (A következő nemzedékek szakképzettsége. Felkészülés a gazdasági élet kihívásaira). = Erziehung und Unterricht, 1990. No. 7. 423-432. pp.

SEO (Society of Education Omcers) Discussion Paper: Sharing in Development. (Az ipar és az iskola közös erőfeszítése az oktatás fejlesztéséért). = Education, 1988. No. 23. 526-527. pp.

Steinringer, J.: Aspekte der Ausbildung und Beschiiftung im Gewerbe. (A képzés esélyei és a szakképesítés aspektusai az ipari foglalkozások területén). = Erziéhung und Unterricht, 1989. No. 1. 46---52. p. Thompson, Q.-Ambler, M.: An Evaluation of the COMEIT programme. (A COMETI program értékelése). = European Journal of Education, 1990. No. 1. 23-37. p.

Ze Západní Evropy. (A szakoktatás európai központja a CEDEFOP). = Odborná Skola, 1989/1990. No. 7. 110-112. p.