

- bullying and cyberbullying among children and adolescents. P. 108-116. URL.: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12486>. (in English).
8. Dlugosz, John, Manning, Amy, Dulmus, Catherine (2009). The Steps to Respect Program as a Means to Increasing Feelings of School Safety Among Students. URL.: https://www.researchgate.net/publication/268107099_The_Steps_to_Respect_Program_as_a_Means_to_Increasing_Feelings_of_School_Safety_Among_Students. (in English).
 9. Finnish program against bullying. URL.: <https://www.kivaprogram.net/> (in English).
 10. How to stop bullying in school. URL.: <https://www.allisonacademy.com/parents/parenting/how-to-stop-bullying-in-school/> (in English).
 11. Introducing Friendly Schools. An evidence-based whole-school approach to social and emotional wellbeing and bullying prevention. URL.: <https://friendlyschoools.com.au/> (in English).
 12. Salmivalli C., Karna A. & Poskiparta E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.). Handbook of bullying in schools: An international perspective. New York: Guilford. P. 441-454. URL.: <https://psycnet.apa.org/record/2010-06797-031> (KiVa). (in English).
 13. Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. URL.: <https://cdc.thehcn.net/promisepractice/index/view?pid=981>. (in English).

УДК 348.74/14

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-115-121

НАДІЯ ОПУШКО

orcid.org/0000-0002-3013-2675

hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СТАНОВЛЕННЯ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті досліджено становлення дуального навчання в німецькомовних країнах. Використовуючи методи аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу, а також, послуговуючись принципом історизму та об'єктивності, було здійснено ретроспективний аналіз історичних процесів, які сприяли розвитку дуального навчання в системі професійної освіти таких країн як Німеччина й Австрія. Установлено, що дуальна форма професійного навчання заснована на ремісничих професіях, а її розвиток розглядають у контексті практики виробничого підприємства; оцінено роль педагогічного колективу в освітньому процесі (майстер-ремісник), в учнівстві та майстер виробництва на підприємстві); зміст і методи навчання були безпосередньо пов'язані з реальними умовами виробництва і його потребами.

Історичний аналіз розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах дозволив виокремити основні етапи його становлення (середньовіччя, XVII-XVIII ст., XIX ст., 60-ті р. XX ст., нинішній час).

Ключові слова: дуальність, дуальне навчання, німецькомовні країни, аналіз, ремісники, становлення, форма навчання, професійна освіта.

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

BECOMING OF DUAL EDUCATION IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

The article examines the development of dual education in German-speaking countries. Using the methods of analysis, systematization and generalization of the material, as well as using the principle of historicism and objectivity, the author carried out a retrospective analysis of historical processes that contributed to the development of dual education in the professional education system of countries such as Germany and Austria. It was established that the dual form of vocational training is based on craft professions, and its development is considered in the context of the practice of a manufacturing enterprise; the role of the pedagogical team in the educational process (master craftsman), in apprenticeship, and production master at the enterprise was evaluated); the content and methods of training were directly related to the real conditions of production and its needs. The historical analysis of the development of dual education in German-speaking countries made it possible to single out the main stages of its formation (the Middle Ages, the XVII-XVIII centuries, the XIX century, the 60s of the XX century, the present time).

Key words: duality, dual education, German-speaking countries, analysis, craftsmen, formation, form of education, professional education.

Проблема підготовки кваліфікованих працівників посідає чільне місце в системі освіти кожної держави в будь-який історичний період її розвитку, адже це є запорукою міцної економіки, наявності робочих місць, високого рівня життя населення тощо. Для об'єктивного аналізу та визначення особливостей реалізації дуального навчання на нинішньому етапі розвитку освіти вважаємо за доцільне здійснити ретроспективний аналіз становлення цього процесу в німецькомовних країнах Європи. Саме в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Бельгії дуальне навчання набуло чималої популярності та забезпечило зниження безробіття серед молоді, інноваційний розвиток освіти та ширші можливості для держави, закладів освіти, підприємств і здобувачів освіти.

На становлення системи професійної освіти в німецькомовних країнах мали суттєвий вплив суспільно-політичні та економічні особливості розвитку цих країн. До них можемо віднести такі: відсутність цілісності територій упродовж тривалого історичного періоду, труднощі в економічному розвитку в різні історичні періоди, так зване об'єднання «зверху» в 70-х рр. XIX ст. у Німеччині та утворення Австро-Угорської імперії в 1867 р., активний економічний розвиток у другій половині XIX ст., характер політичного управління цими державами тощо. Ці та інші особливості посилювали розвиток професійного навчання в досліджуваних країнах, вивели процес підготовки фахівців на новий рівень розвитку.

Аналіз джерельної бази виявив значну кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного навчання. Науковці досліджували різні аспекти сучасної освітньої політики, підготовки виробничого й педагогічного персоналу в країнах з високорозвинутою економікою (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Ворначев, Т. Десятов, А. Каплун, В. Кудін, О. Локшина, С. Мельник, Н. Ничкало, Н. Пазюра, В. Радкевич, С. Романова, В. Савченко, О. Щербак та ін.). Для забезпечення об'єктивного висвітлення зазначеної наукової проблеми необхідний також системний науковий аналіз праць закордонних дослідників К. Штратмана (K. Stratmann), Ф. Лютге (F. Lutge), О. Пае (O. Pache) та ін.

Мета статті полягає в з'ясуванні історичних процесів, які відображають становлення дуального навчання в німецькомовних країнах Європи.

Перед ретроспективним аналізом становлення дуального навчання в німецькомовних країнах варто зауважити, що територіально основна увага буде спрямована на Німеччину та Австрію як країни-сусіди, що мають спільні історичні особливості розвитку, є економічно розвиненими країнами Європи та світу.

У період середньовіччя в економіці зазначених держав спостерігались тенденції до зростання економіки та виробництва. Помітні позитивні зрушення спостерігались у містах, котрі мали право на самоврядування та особисту свободу. Усе це привело до розвитку приватної власності на засоби виробництва, якими користувались міські ремісники. Саме міське ремісництво стало основою виробництва, створило привабливі умови для розвитку міських ремісничих гільдій (цехів) і системи підготовки майстрів-ремісників країнах Західної Європи [4, с. 100]. В епоху ремісничої форми організації праці професійне навчання включало в себе навчання ремеслу та роботу в цехах, а це, отже, сприяло ефективному входженню особистості в соціальну роль через професію. «Цехова підготовка здійснювалась відповідно до чинного, на той час, статуту ремісничих цехів. Зокрема, була реалізована класична модель взаємовідносин учень (підмайстер) – майстер – ремісник» [4, с. 100-101].

У своїх дослідженнях німецькі вчені К. Штратманн, О. Пае, Ф. Лютге та інші зазначають, що в світогляді тогочасних ремісників домінувало негативне ставлення до нового, але позитивне – до збереження традицій. Такі погляди знайшли відображення в цехових статутах, де йшлося про те, що «всі, хто має дві ноги, а не мають крил, повинні засвоїти ремесло», тобто вимагалось бути членом того чи іншого ремісничого цеху. Наприклад, статут Торунської гільдії (1523 р.) містить відому формулу: «Ремісник ніколи не повинен вводити нічого нового або використовувати у своїй діяльності щось нове» [7, с.4]. Відмова від нового, а натомість збереження традицій, було відображенням життєвої позиції ремісника. Традиційність у ремеслах заступила собою не лише новаторські ідеї, а й всю діяльність, що виходила за рамки цехового статуту. За цим самим статутом «мати дворянську професію» можна було лише після внесення ремісничих виробів у цеховий реєстр. Якщо ж ремісник не бажав цього робити чи не робив упродовж певного часу, то його приймали до складу відповідної гільдії як майстра без професії» [7, с. 5]. Таку педагогіку назвали «догматичною» і вона була відображенням типового навчання періоду середньовіччя. Починаючи з цього часу мета, зміст, форми, методи та засоби навчання практично не змінювались упродовж кількох поколінь. Особлива увага приділялась не розвитку рівня професіоналізму, а його збереженню [2, с.19]. В епоху цехової форми організації праці проблеми професійного навчання відображались у вимогах, що були в суспільному житті відповідного соціального стану.

Отже, учні (підмайстри) формували навички роботи в певному ремеслі і набували, відповідно, соціальної ролі майстра. Аналіз історичних документів про організацію ремісничого навчання в період середньовіччя дозволяє стверджувати про те, що власне ідеологія учнівства переважала над процесом становлення майстра-ремісника [1, с.52].

Майбутня професійна діяльність визначалася не лише діловими якостями учня, а й соціальними якостями особистості, такими як ентузіазм, порядність і корисність для суспільства, особистісне зростання було важливіше професіоналізму в навчанні підмайстрів. З цього можемо зробити висновок, що, починаючи з часів середньовіччя, формування та виховання законотворчих громадян у німецькомовних країнах здійснювалось шляхом навчання їх ремеслам, при цьому майстерні виконували важливу соціальну функцію [3, с.77]. Таке твердження спростовує той факт, що свідоцтво про закінчення професійного навчання, наприклад в Пруссії (1734 р.), не давало підмайстру жодної кваліфікації, але радило йому «поводити себе як благородний та порядний юнак», підтверджувало лідерство ініціативи в професійному навчанні. Тогочасні майстерні не приймали технічний прогрес та ставили авторитарні вимоги до навчання підмайстрів. Теорія і методика навчання й оволодіння ремісничою справою повністю залежали від навичок майстра, його обов'язків, бажання донести секрети професії, а також від учнівського ентузіазму, спостережливості та мотивації [3, с. 77].

На початку періоду індустріалізації можемо виокремити дві категорії, що пов'язані з навчанням в майстернях: «промисловість» та «ремесла». Працівники фабрик уважалися негідними ремеслу, а термін «майстерня» сприймався як протилежність терміну «виробництво» і вважався антипрогресивним. Швейцарець Я. Бернуллі з цього приводу писав: «фабрика – це не обробка матеріалів вогнем і ковальським молотом, це виробництво, засноване на розподілі праці» [8, с. 65-66]. Згідно з його твердженнями, поняття «ремесло» та «промисловість» за своїм змістом є протилежними, якщо брати за основу трактування цехових статутів. Виробничий поділ праці створив тип «напівробітника», який був пов'язаний з вузькоспеціалізованими операціями.

У 1765 р. у Брауншвейгені видано указ про те, що студенти мають складати випускний іспит після навчання. У документі зазначалось: «необхідно забезпечити такі умови, щоб студент міг бути успішним в своїй професії, щоб він міг працювати підмайстром і далі вдосконалювати свої професійні навички ремісника й громадянського працівника в суспільстві» [8, с. 67]. У Пруссії в Положенні про підготовку провізорів від 11 листопада 1801 р. йшлося про те, що «провізори мають уміти майстерно користуватися своїми знаннями для навчання кваліфікованих громадян своєї професії». Таким чином, достойний член гільдії включав в себе «корисного громадянина» і працелюбного працівника у своїй професії [8, с. 67].

В епоху Середньовіччя в недільних школах формувалось теоретичне поле дуальної освіти. Такі школи були в Німеччині та Австрії в XVI-XVII ст. Хоч ремісники неухильно дотримувалися встановлених правил, однак вони не заперечували важливості набуття учнями систематичних теоретичних знань. Така позиція відображена в статутах гільдій багатьох німецьких та австрійських герцогств. Наприклад, статут майстерні 1821 р. герцога Веймарської Саксонії радив учням набувати визначені теоретичні знання і практичні ділові навички.

Починаючи з XVI ст., з виникненням та розвитком капіталістичних відносин у Німеччині й Австрії відбувались корінні зміни в економіці, а саме в галузі кустарного способу виробництва. Це було пов'язане з розповсюдженням товарно-грошових відносин, скороченням виробництва ремісничих виробів, збільшення їх пропозиції на ринку. У техніко-економічному розвитку країн ремісничі майстерні поступово поступилися місцем новим формам промислового виробництва [3, с. 89], а цехова система виробництва у XVI-XVII ст. почала занепадати.

У 1869 р. в Німеччині було прийнято Положення про ремесла, відповідно до якого підприємства мають спрямовувати свої учнів в ремісничі училища. Вважаємо, що саме з другої половини XIX ст. почався процес формування іншого типу навчальних закладів – професійно-технічних училищ, де учні одержувати теоретичну освіту. Німецькі науковці (Г. Грюнер, К. Кеніг, І. Мюнх, К. Стратманн) [2; 4; 5; 9] розглядають проблему становлення й розвитку дуального навчання в професійній освіті, визначають значення професійних шкіл того часу. У таких школах професійне навчання не було одразу визнане обов'язковим компонентом. Лише на початку XX ст. релігійні (вечірні) школи були замінені на денні, що, в свою чергу, вплинуло на набуття учнями конкретних теоретичних знань. З'ясовано, що це не «паралельна» частина професійного навчання, а обов'язковий компонент дуальної форми професійної освіти. У дуальній формі навчання професійна школа з самого початку взяла на себе частину функцій загальноосвітньої школи. Зокрема, поруч із спеціальними дисциплінами тут викладались і загальношкільні предмети (політика, математика, рідна мова, релігія, спорт).

З активним розвитком промислового виробництва в країнах Західної Європи професійна діяльність вимірювалась не загальним престижем, а прибутком і попитом на вироблену продукцію. Це стало тим чинником, котрий визначив успіх діяльності компанії, а в подальшому – відіграв значну роль в професійному навчанні молоді, а згодом в її працевлаштуванні. На початку XIX ст. в багатьох німецьких та австрійських землях були реалізовані заходи щодо відміни цехового статуту та введення Положення про свободу ремесла, реалізація цих заходів зайняла декілька десятиліть, і, як наслідок, в 1811 р. Пруссія, наприклад, була однією з перших німецьких земель, яка ратифікувала вказане Положення. В інших німецьких землях, а також у Австрії, цехові статуту залишались чинними, ще впродовж кількох десятиліть XIX ст. [3, с. 89].

Реформи, що привели до змін у професійному навчанні, увійшли в історію як «реформи Штейна-Харденберга 1807-1814рр.». Вони дозволяли кожному міському жителю займатися певним ремеслом, а його особистий інтерес і благополуччя не вступали в протиріччя із суспільними, тобто ремісники не були прив'язані до положень статуту обраної галузі та мали право здійснювати свою діяльність на власний розсуд. Зміст цих реформ по-різному оцінювався представниками різних станів німецького й австрійського суспільства [3, с.89]. З початком поділу праці в індустріальному суспільстві і появою великих промислових підприємств умови в галузі професійного навчання не змінюються.

У другій половині XIX ст. розвиток промисловості посилив необхідність в кваліфікованих працівниках. Екстраполяція ремісничих традицій в промислову галузь значно вплинула на подальший розвиток промислового виробництва Німеччини й Австрії. У цей період розвиток виробництва, а також чималий попит на добре підготовлених кваліфікованих фахівців зумовив необхідність модернізації професійного навчання. Перенесення ремісничої традиції у виробничу галузь значно вплинуло на подальший розвиток промислових підприємств німецькомовних країн, а також на систему учнівства, що була тісно пов'язана з соціальними змінами [9]. Зміни в характері праці у зв'язку з індустріалізацією призвели до нового етапу розвитку професійного навчання в німецькомовних країнах. Ремісниче учнівство не могло задовольнити потреби в кваліфікованих фахівцях через досить вузьку спеціалізацію й низький рівень теоретичної підготовки. Тогочасний метод «спостереження й наслідування» відповідав принципу «спостереження й практика» під керівництвом досвідчених майстрів, характеризувався дуже низькою якістю, оскільки підтримувався морально застарілими цінностями й був спрямований на збереження консервативного методу навчання, тоді як підвищення професійного рівня вимагало якісних змін. Тогочасні провідні мануфактурні галузі, що апробували нові технології й форми організації праці, виступили ініціаторами широкомасштабних реформ в системі професійного навчання. Перехід від ремісничого учнівства до професійного навчання на виробництві сприяв пошуку партнерів у педагогічному середовищі. Теоретична частина професійної освіти віддавалась професійно-технічним закладам освіти, а практична – підприємствам [1, с. 42].

Професійна підготовка ремісника повністю визначалася тим, хто її здійснював, а його знання не завжди відповідали рівню розвитку виробництва. Навчання з використанням теоретичних знань стало важливим інструментом у подоланні цієї проблеми. Сучасні науковці підкреслюють основні теоретичні знання для кожної професії того періоду, в основі якої лежить відповідна галузь науки, наприклад, для ремісничих і технічних професій – технологія (цей термін уперше вжито в німецькій мові в 1777 р. І.Бекманом). Вважаємо, що створення таких системоутворюючих курсів варто розглядати як важливий крок у розвитку професійної освіти в країнах Західної Європи [1, с. 47].

Поява робітничого стану в епоху індустріалізації значно підвищила політичне значення професійної освіти. Наприклад, у Німеччині між 1870 і 1918 рр. професійне навчання було в авангарді боротьби з соціалістичними політичними течіями, держава використовувала його в якості організаційних та правових заходів. Саме з кінця XIX ст. у Німеччині прийнято закон, який дозволяв ввести обов'язкове теоретичне навчання в ремісничому училищі. Базуючись на аналізі змісту зазначеного закону, а також, опираючись на дослідження Н.Абашкіної, можемо стверджувати, що професійна освіта в Німеччині сформувалась у систему в першій половині XX ст. Прийнято вважати, що саме тоді відбулось становлення дуальної форми професійного навчання.

Концепція «дуальної форми професійного навчання» була розроблена педагогом професійного навчання Х. Абелем. Він стверджував, що професійне навчання розвивалось в середні віки й у більш пізні періоди в тісному зв'язку з ремісничими традиціями німецького та австрійського суспільства. Законослухняні працівники формувались і виховувались шляхом формування працелюбних, «корисних для суспільства» навичок, заснованих на соціальних якостях особистості [1, с. 48].

Уважаємо, що наприкінці XIX початку XX ст. у професійній освіті досліджуваного регіону спостерігався пріоритет формування світоглядних мотивів з домінуванням ідеологічного виховання суспільно-значущих якостей особистості перед практичними навичками, професійна освіта в деяких країнах зазначеного періоду носила догматичний характер.

Аналізуючи досвід Р.Оуена щодо створення вечірніх шкіл професійного навчання для підлітків, які працювали на фабриках, установили прообраз системи виховання підростаючого покоління. Науковець уважав, що «формування майбутнього молодого покоління у фабрично-заводській системі є не лише засобом підвищення суспільного виробництва з вправами та гімнастикою до відповідного віку продуктивності праці для всіх учнів, а й єдиним способом випускати різнобічно грамотних громадян» [9].

Важливою умовою подолання галузевого розподілу праці вважалось навчання в професійно-технічних училищах, розвиток яких відбувався по-різному, залежно від регіону й конкретної спеціальності. У 70-х рр. XIX ст. прослідковувся процес занепаду ремісничих навичок, що викликаний був розподілом праці в промисловості. Вони одержали збереження ремісничих традицій і впровадження їх у виробництво. Це дозволяло формувати в учнів комплексні ділові навички й уміння, позитивне ставлення до роботи. Ця ідея одержала подальший розвиток як

ідеологія німецьких педагогів у галузі професійного навчання ХХ ст. [6, с. 194]. Георг Кершенштейнер, теоретик професійної освіти, сформував теоретичну концепцію професійного навчання, обґрунтувавши освітньо-теоретичні завдання професійної школи на основі дисципліни «Громадянство». Таким чином, він легалізував діяльність ремісничого училища і дуальної форми професійного навчання [6, с. 194]. Під час аналізу його концепції основний акцент було зроблено на виховання в працівника громадянських якостей на робочому місці у відповідності з його місцем в суспільстві. Відповідно до традиції виховання і навчання, не всі здобувачі освіти одержували гарну освіту в гімназіях, а більшість молоді навчалась переважно в народних школах (Volksschule), котрі згодом йменувались основними, загальними школами (Hauptschule).

По закінченню державної школи молодь вступала в систему учнівства, щоб продовжити своє навчання. Тривалий час у школах не було єдиного, офіційно затвердженого навчального плану, який би суворо дотримувався: шкільна частина професійної освіти потрапила під юрисдикцію федеральних земель. К. Стратманн стверджує, що «професійні училища передбачали не місце виробничого навчання, а теоретичну основу навчання», тобто були його продовженням» [3, с.77]. Серед німецьких та австрійських науковців, які займалися дослідженнями становлення і розвитку дуального професійного навчання (К. Штратманн, С. Ціссен, Ф. Блеттнер та ін.), було чимало дискусій стосовно визначення ролі професійно-технічних училищ у професійній освіті. Ці школи не одразу були визнані невід'ємною частиною професійної підготовки. Деякі німецькі дослідники (О. Пає, Ф. Лютге, Ф. Блеттнер та ін.) називали їх «пов'язаними з професійною підготовкою». На думку К. Штратмана, це твердження абсолютно не відповідає дійсності. Критика такого визначення професійного училища виникає через те, що в Німеччині й Австрії дуальна професійна освіта не є «супутньою» частиною професійного навчання [2; 4; 9].

Аналіз соціально-економічних і педагогічних проблем професійного навчання в кінці ХІХ на початку ХХ ст. та розвиток індустріального виробництва свідчить про те, що в цей період підготовка кваліфікованої робочої сили займає важливе місце. У своїх працях О. Пає стверджував, що велике машинобудівництво докорінно змінює функції робітничих і соціальних узаємодій у трудових відносинах [9].

В умовах активного розвитку промислового виробництва кваліфікованому фахівцю необхідно було пройти різноманітну підготовку. У результаті розподілу праці на робочому місці не вимагався весь обсяг знань та вмінь із конкретної спеціальності. Виникла необхідність перенесення теоретичної частини професійної підготовки в інше освітньо-виробниче середовище, зокрема, в професійну кваліфікацію, до підготовки кадрів на робочому місці. Німецькі науковці К. Штратманн, М. Шлессер та інші зазначають, що така тенденція розвитку професійної освіти привела до посилення систематизації і професіоналізації освіти [7, с.6].

Замість майстра, який був відповідальним за весь освітній процес та виховання учня, з'явилися очні та заочні майстри професійного навчання. На багатьох великих підприємствах створені спеціальні відділи з підготовки кадрів. Робоче місце здобувача освіти було інтегроване в «звичайний виробничий процес». Посада майстра визначалась залежно від розміру підприємства й характеру спеціальності, за якою велось навчання. Посада найманого працівника була більш привабливою, ніж статус працівника, і навіть серед робітничих професій існувала певна ієрархія. Чимало молодих людей були зараховані в систему учнівства не тому, що ідеологія професійної освіти була привабливою, а тому, що їх туди відправляла державна школа. В усіх землях Німеччини й Австрії здобувачі обирають три типи загальноосвітніх шкіл для продовження навчання після завершення чотирьохрічної початкової школи, відомої як етап орієнтації (Orientierungsstufe). Далі вони продовжують навчання в гімназії (Gymnasium) – 9 років навчання, реальне училище (Realschule) – 6 років, переважна більшість навчаються в основному училищі (Hauptschule) – 5 років. Лише незначна кількість учнів, які з початкової школи пішли навчатися в гімназію, одержали повну середню освіту (Abitur) й вступають до університету, а для переважної більшості учнів не було іншого вибору, окрім того, як поповнити лави професійного учнівства.

Реальна школа давала й дає загальну освіту на більш вищому рівні, ніж основна школа, і кращі можливості для підготовки до роботи в більш привабливих професіях, ніж основна школа. Не дивлячись на обмежений набір, кількість гімназистів і студентів університетів з кожним роком збільшувалась. Успіх дуальної форми професійного навчання в німецькомовних країнах був зумовлений обмеженістю альтернатив, що пропонують три типи шкіл. На початку 90-х ХХ ст. більшість учнів не навчались в основних і реальних школах, перш ніж приєднатися до системи професійного учнівства. Сама назва Hauptschule (основна школа) відображає політичну мету освітньої системи, що сприяла відмові переважної більшості здобувачів від академічної освіти. Однак суспільна потреба в гарній освіті привела до збільшення кількості здобувачів у реальних школах та гімназіях (до 60% в окремих містах), тоді як «базова масова школа» залишалась для нижчих прошарків населення та мігрантів.

Система професійного навчання, що склалась у другій половині ХХ ст., на початку 90-х рр. ХХ ст. в Східній Німеччині замінилась на традиційну західнонімецьку. Наявна в НДР форма

професійної освіти в поєднанні з повною середньою освітою (Abitur/attestat) стала неможливою. Раніше близько 6% молодих людей в Східній Німеччині мали подвійну кваліфікацію й чимало з них продовжували навчання в університетах. Система професійної освіти була організована на виробництвах і в профтехучилищах. Після воз'єднання Німеччини фірми стали приватними, а профтехучилища – державними, знову була введена дуальна форма навчання, але вже за уніфікованою схемою «старих (західнонімецьких) регіонів». Тривалість навчання за багатьма професіями була адаптована до певних стандартів і замість двох років складала 3 або 3,5 роки. Тривалість навчання фахівця вважалась необхідною переважно для формування практичних навичок ведення бізнесу. Державна політика в галузі економіки переважно зводилась до створення сприятливих умов для малого та середнього бізнесу. Конкуренція між підприємцями виявилась найкращим стимулом, що забезпечував і продовжує забезпечувати німецькомовним країнам лідерство на світовому ринку в технологічній та конструкторській галузях [5, с. 248].

В умовах сучасного виробництва змінюється характер і зміст підготовки кадрів в дуальній системі професійного навчання. Нові вимоги до навчання робітників були зумовлені низкою об'єктивних причин: широким упровадженням у виробництво нових інформаційних технологій, швидкої заміни обладнання і технологій, зміною характеру і змісту праці робітника за рахунок ефективних результатів вимог до якості продукції. Створено новий тип кваліфікованого робітника, важливими якостями якого є високий загальноосвітній рівень, широка підготовка, соціальна і професійна адаптація, здатність до додаткової освіти й самоосвіти [5, с. 248]. Аналізуючи функції й завдання підготовки кадрів за дуальною формою навчання, необхідно зрозуміти, у чому зміст цього дуального освітньо-виробничого середовища, дуального професійного навчання. Дуальна система професійної освіти відображала взаємодію двох самостійних сторін: освітньої й юридичної, у межах офіційно визнаної професійної підготовки.

Як було зазначено вище, дуальна система професійної освіти німецькомовних країн становить особливу модель приватного підприємства, жодна компанія не змушена брати участь у виробничому навчанні. За трудовим законодавством, право приймати рішення з цього приводу належить органам самоуправління підприємства. Якщо підприємство вирішує організувати процес навчання, то обидві сторони (здобувач й заклад освіти) діють на основі Закону про професійну освіту [6, с. 132]. Закон регулює питання професійного навчання між молоддю, яка проходить професійне навчання, і промисловістю (укладанням договору про професійне навчання, одержання свідоцтва про закінчення професійної освіти, питання оплати тощо), тобто регулює права й обов'язки здобувачів закладу освіти. Підлітки до 18 років можуть навчатися лише за офіційно визнаними державою академічними спеціальностями. Порядок навчання на підприємстві визначається самою професією, що здобувається. Тривалість навчання, вимоги до випускного іспиту в кожному конкретному випадку визначаються окремо [6, с. 134].

Для Німеччини та Австрії характерне перенесення учнівства з ремісничого сектору в сучасну промисловість, торгівлю та інші галузі економіки. Учнівство розглядають як цілеспрямовану політику в галузі професійного навчання, а не як продовження моделі учнівства епохи середньовіччя. У досліджуваних країнах за цим пильно слідкують працедавці та профспілкові організації. Іншим джерелом дуальної форми професійного навчання є політика. Наприкінці XIX ст. уряди обох країн потурбувалися про стан політичного виховання робітничої молоді й намагалися відгородити її від ідей соціалізму. Георг Кершенштейнер запропонував рішення цієї проблеми: використання професійної підготовки як засобу політичного виховання працюючої молоді, його ідеї певним чином екстраполювалися й в Австрії.

Висновки. Отже, у результаті аналізу й узагальнення викладених вище фактів можемо стверджувати про практику кустарної форми організації праці, що відіграє як позитивну, так і негативну роль в історії розвитку професійної освіти німецькомовних країн. Зміст і методи навчання були безпосередньо пов'язані з реальними умовами виробництва і його потребами. У період становлення індустріального професійного навчання цілі, зміст, форми, методи, засоби і способи навчання залишались практично незмінними, перебували під впливом догматичного підходу впродовж кількох століть. Ставка робилася не на розвиток професійного рівня, а на його підтримку. Провідні галузі виробництва під впливом нових технологій і форм організації праці ініціювали реформи в системі професійної освіти.

Історичний аналіз розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах дозволив виокремити основні етапи його становлення:

- виникнення дуального навчання в середні віки;
- XVII-XVIII ст. – професійне навчання на підприємствах і в недільних школах;
- XIX ст. – створення недільних професійних шкіл;
- з 60-х р. XX ст. здійснюється професійна підготовка кадрів за принципом дуального навчання: 50% – теоретична підготовка, 50% – практика;

- сучасний період – 70-80% обсягу професійного навчання в системі початкової професійної освіти відбувається на виробництві; основні витрати на підготовку майбутнього фахівця несе підприємство.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у встановленні соціально-економічних та суспільно-історичних факторів розвитку дуального навчання в німецькомовних країнах.

References

1. Berufsausbildung von A bis Z von Lothar Francke. *Deutscher Taschenbuch*. Verlag, 1991. 224 s.
2. Lutge F. Die wirtschaftliche Situation in Deutschland und Osterreich um die Wende. Stuttgart, 1984. Vom 18, zum 19.
3. Stratmann K. Kernprobleme der Berufegrundbildung. Wuppertal, 1989. S. 76-89.
4. Stratmann K. Berufliche Bildung. *In: Vorterbuch Soziale Arbeits Weinheim*. Düsseldorf 1988. S. 99-104.
5. Stratmann K. Geschichte der beruflichen Bildung. *In: Enzykopaioit Erziehungsissenschaft*. Stuttgart, 1982. Bd. 9. S. 247-249.
6. Stratmann K. Neue Aspekte der berufapadagogischen Forschung in Bundesrepublik Deutschland. *In: Anweiler O. (Hg), Stan und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Forscaung in der BRD und in der BRD und in der DDR*. Bochum, 1990. S. 122-193.
7. Stratmann K. Das deutsche Berufsbildungswesen und sein Ausbildung Lehrpersonal. Bochum, 1991. S. 3-9.
8. Tatsachen über Deutschland. Prankfurt a.l. Societata-Verlag, 1992. 157 s.
9. Pache O. Zur Lehrlinge frage. 1990. Vol. 4, N^o7-8. 49 s.