

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ, ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ І ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.091(430)

СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО ТА ПРАКТИЧНОГО КОМПОНЕНТІВ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Інна Хижняк

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету початкової, технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ Донецької обл., Україна
ORCID ID [0000-0002-4227-8268](https://orcid.org/0000-0002-4227-8268)
innakhieshn@gmail.com

Ірина Глазкова

аспірант кафедри педагогіки і методики
технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ Донецької обл., Україна
ORCID ID [0000-0002-4365-400X](https://orcid.org/0000-0002-4365-400X)
hlazkovaira@gmail.com

Анотація. У статті розкрито актуальність упровадження в Україні дуальної форми професійного навчання та вказано на недостатність вітчизняного досвіду щодо такої форми підготовки фахівців у закладах професійно-технічної та вищої освіти. У зв'язку з цим обґрунтовано об'єктивну потребу вивчення й узагальнення характерних ознак дуальної системи професійної освіти Німеччини, яка історично стала загальноновизнаним лідером у світі. Аналізуючи історичні дослідження щодо становлення й розвитку дуальної системи освіти в Німеччині, автори зазначають недостатню кількість наукових праць, у яких розкривалися б історичні аспекти збалансованості теоретичного та практичного компонентів дуального навчання і проводять ретроспективний аналіз основних етапів генези теоретичного й практичного компонентів дуального навчання, визначають їхнє значення в розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини.

Ключові слова: професійна освіта; дуальна система освіти; Німеччина; професійна школа; ремісниче учнівство; практична підготовка; теоретична підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах реформування освіти України, модернізації її змісту та зміни формату в руслі сучасних загальноєвропейських тенденцій та згідно з потребами й вимогами вітчизняного виробництва особливого значення набуває питання якісної професійно-технічної підготовки студентства, що ґрунтується на кращих досягненнях світової

педагогічної науки, історії, культури. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження в Україні дуальної форми здобуття професійної освіти, задеклароване в наказі МОН України «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» (№ 298 від 16. 03. 2015 р.), Законі України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05. 09. 2017 р.), розпорядженні Кабінету Міністрів України «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (№ 660-р від 19. 09. 2018 р.) тощо.

Основні завдання впровадження елементів дуальної форми навчання фахівці МОН України вбачають зокрема в подоланні розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом, у підвищенні якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців у межах нових організаційно-відмінних форм навчання. У перспективному плані МОН України щодо впровадження дуальної форми навчання на 2017 – 2020 рр. зазначено, що в 2017 – 2018 навчальному році цей процес розпочали 52 заклади професійної (професійно-технічної) освіти в 25 регіонах за 54 професіями, у 2018 – 2019 навчальному році – понад 100 закладів освіти якісно збільшили перелік цих спеціальностей, на часі подальше залучення до цього процесу все більшої кількості закладів професійно-технічної та вищої освіти («Дуальна освіта», 2017). Отже, останніми роками дуальна форма навчання досить активно розвивається в нашій державі, хоча вочевидь, що вона є відносно новим явищем для вітчизняної системи професійно-технічної та вищої освіти, тому мало розвинене наразі теоретичне підґрунтя її функціонування в українських умовах уповільнює загальний хід упровадження дуальної системи.

Водночас дуальна освіта здавна ефективно застосовується в найбільш розвинених країнах світу, а загальновізнаним лідером її становлення й розвитку визнано Німеччину, адже саме за її зразком вибудовували відповідні системи Канада, Австрія, Фінляндія, Швейцарія тощо. Характеризуючи сучасний стан дуального навчання в Німеччині, Г. Пешкова (2018) зауважила, що сьогодні там діють 1563 програми дуального навчання, зокрема в інженерії – 39%, у економіці – 32%, причому конкурс на одне місце у вищій дуальній школі – близько 80 претендентів.

Відтак недостатність вітчизняного досвіду підготовки фахівців із використанням дуальної форми навчання обґрунтовує об'єктивну потребу вивчення та узагальнення характерних ознак німецької дуальної системи професійної освіти, яка має багатовікові традиції розвитку й реформування і наразі також відчуває на собі вплив загальноосвітніх процесів, пов'язаних з економічною глобалізацією. Вивчення німецького досвіду щодо ефективних стратегій забезпечення якості у сфері дуальної системи професійної освіти необхідне задля подальшого відпрацювання на цій основі теоретичних та практичних засад функціонування дуальної форми навчання в професійно-технічних і вищих навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретроспективний аналіз становлення й розвитку дуальної форми навчання в Німеччині відображено в значній кількості наукових доробків. Так, етап зародження дуальної професійної освіти в Німеччині описано в дослідженнях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Н. Абашкіна, К. Айсман, Р. Арнольд, Й. Баумерт, Г. Белковський, Х. Беннер, Х. Бланкерц, І. Бойчевська, К. Бухер, Г. Грюнер, П. Денбостель, К. Кеніг, Т. Козак, А. Ліпсмейер, Л. Мельникова, Й. Мунх, Г. Федотова, Х. Фюр, К. В. Штратманн та ін. На їхню думку, виникнення дуальної системи професійної освіти як організованої системи підготовки кваліфікованих фахівців у Німеччині було закладено ще в часи раннього Середньовіччя. У працях Г. Белковського, Х. Фурманна, Д. Ніколаса та ін. описано період ремісничого учнівства, а досвід поєднання теоретичного навчання та роботи в перших навчальних майстернях вивчали Х. Кляйн, Р. Зидле, Д. Торопов та ін.

Під час історичного вивчення дуальної системи освіти Німеччини деякі вчені проводили і її поаспектний аналіз. Так, Г. Федотова і Т. Малш дослідили розвиток процесів підвищення кваліфікації робітників упродовж становлення дуальної системи навчання. Функції професійної школи в дуальній системі визначено в працях Р. Арнольда, Х. Беннера, П. Денбостеля та ін. Процес реформування німецької професійної школи, починаючи з 1896 р., окреслив Г. Кершенштайнер та ін.

Різні напрями й тематика історичних праць указують на глибоке вивчення процесу формування дуальної системи освіти в Німеччині, проте констатуємо брак цілеспрямованих ретроспективних досліджень, у яких було би висвітлено аспект становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи, зокрема й наявного наразі балансу між ними, що є одним із «наріжних каменів» усієї дуальної системи і становить особливий інтерес під час вибудовування української системи дуальної освіти та зміни навчальних планів підготовки фахівців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи із важливості проблеми впровадження дуальної освіти в Україні й актуальності вивчення в цьому зв'язку історичного німецького досвіду, а також із недостатньої кількості наукових досліджень, у яких розкривалися би історичні аспекти збалансованості теоретичного та практичного компонентів дуального навчання, метою статті визначаємо ретроспективний аналіз основних етапів генези теоретичного й практичного компонентів дуального навчання та окреслення їхньої взаємодії в сучасній дуальній системі професійної освіти Німеччини.

Результати дослідження. Дуальна система професійної освіти історично глибоко вкорінена в Німеччині і має широке визнання як у загальноосвітній економіці, так і в суспільстві. Важливим моментом для з'ясування історичних передумов виникнення й розвитку дуальної системи в професійній освіті Німеччини є вивчення праць видатних вітчизняних і зарубіжних мислителів, психологів, педагогів та їхнього впливу на стан дуальної системи професійної

освіти в різні періоди становлення й розвитку вказаної форми професійної освіти зокрема та суспільного життя загалом.

Початок розвитку дуальної професійної освіти Німеччини науковці відносять ще до часів правління Карла Великого. Г. Белковський, Й. Мунх, Г. Федотова та ін. зазначили, що в цей час у Німеччині, як і у всій Європі та Азії, існувала впорядкована і відрегульована в правовому відношенні професійна освіта, що отримували здебільшого юнаки у віці від 12 до 18 років, які приходили до майстра на навчання та ставали його учнями, зазвичай на чотири роки, які хлопець проживав у майстра, а його батьки покривали витрати на харчування й утримання. Майстер прищеплював учням необхідні для освоєння того чи того ремесла знання і навички, якими володів сам. Однак секрети, які були майже в усіх ремеслах і забезпечували переваги одного промислу над іншим, найчастіше зберігалися в таємниці, яку не дозволялося розкривати учням. У старовинних німецьких актах згадуються домашні ковалі, ливарники, кравці, шевці, теслі, столяри, золотих і срібних справ майстри та ін. (Белковский, 1890; Федотова, 2002; Münch, 1994; Reuter-Kumpmann, 2004).

Професійне навчання і виховання в умовах ремісничої діяльності здійснювалося на основі застосування методів наслідування, повторення та формування в учнів навичок і вмій виконання складних операцій (Münch, 1994). Учнівство в цьому значенні і стало першим етапом формування дуальної системи професійної освіти в Німеччині, однак, як бачимо, на той час вона була репрезентована лише практичною складовою.

У цьому зв'язку Г. Белковський, Д. Ніколас, Х. Фурман та ін. також указали, що у XII столітті в усіх галузях економіки Німеччини поширилися товарно-грошові відносини, передумовою яких став той факт, що більшість населення на германських землях була фермерами, закріпаченими представниками державної знаті та монастирів. Унаслідок цього від 1100 року навколо імперських фортець, замків, палаців єпископів та монастирів почали з'являтися нові міста, а в них установлюватися міські права та свободи, що дозволило ремісникам із часом стати самостійним промисловим класом і налагодити створення ремісничих гільдій, де вони намагалися встановити суворі правила та отримати контроль над містами. Деякі міста, проте, домагалися більш широких прав у самоврядуванні: особиста свобода, міське право тощо, що сприяло відділенню ремесла від землеробства, перетворенню міських ремісників на власників певних засобів виробництва, уможливило розвиток галузевих організацій ремісників – цехів, які захищали їхні інтереси (Белковский, 1890; Fuhrmann, 1986; Nicholas, 1997). Ці події привели до розвитку в Німеччині міських ремесел і ремісничого учнівства.

Із плином часу реміснича форма організації праці в Німеччині та питання професійної освіти все більше знаходили своє відображення в контексті вимог, які визначали життя станового суспільства. Навчання ремесла включало в себе як прищеплення учням навичок виконання тих чи тих операцій, так і їхнє

входження в соціальну роль через професію. Г. Корнетов (1994) наголосив, що за ремісничої форми навчання практично не існувало систематичної передачі учням теоретичних знань, тому якість навчання залежала від майстерності вчителя, від його таланту як вихователя і, звичайно, від його професіоналізму. У той період для більшості народів це було проявом типового навчання, що отримало назву «догматичне». При ньому цілі, зміст, форми, методи, засоби та прийоми навчання практично не змінювалися впродовж декількох поколінь. Безперечно, такий стан професійного навчання не міг задовольняти запити практики, тому своєрідним виходом із цього «глухого кута» стала учнівська майстерня, що виникла в готичну епоху.

Готична епоха (середина XIII ст.) мала великий вплив на навчання майстрів із будівництва. Під час зведення готичних кафедральних храмів, після досить простого будівельного стилю романтики, перед ними поставали великі проблеми, бо новий архітектурний стиль вимагав принципово нових будівельних технологій і будівельної теорії. Д. Торопов указав, що через це актуалізувалася проблема професійного навчання, яка була вирішена за допомогою повної диференціації будівельних ремесел і формування особливої дидактики, а саме: виникнення письмових засобів – книг із будівництва та архітектури; технічних допоміжних засобів – будівельні моделі і шаблони. Будівництво кафедральних соборів відбувалося на великих будівельних майданчиках, при яких створювалися спеціальні майстерні, де навчалися учні (Федотова, 2002). Так, у середині XIII ст. в учнівських майстернях будівельників окреслився другий компонент дуальної системи професійного навчання – теоретичний.

За епохи Ренесансу (близько 1400 р.) відсутність теоретичного навчання взагалі унеможливила навчання ремесла, бо в Європі затвердився абсолютно новий стиль мистецтва. Ремісники (наприклад, ковалі по золоту) опинилися в скрутному становищі, бо новий стиль вимагав освоєння в стислі терміни нової техніки і технології виготовлення. Через це професійне навчання в Німеччині збагатилося ще одним складником – підвищенням кваліфікації. Воно проходило в іншого майстра (найчастіше відбувалися поїздки до Італії, де і сформувався новий стиль мистецтва), що дозволило накопичити загальноєвропейський досвід тих часів; розвинути графічні засоби навчання, які після відкриття друкарства, сприяли поширенню знань; організувати перші професійні школи (школи мистецтва), де спільно навчалися ремісники і художники. Так, у професійній практиці виникло нове місце реалізації теоретичного компонента дуальної освіти – «професійна школа», яка отримує цю назву лише через п'ятсот років (Malsch & Seltz, 1988).

Із виникненням у XV – XVI ст. у різних регіонах Європи політичних структур – держав – почався процес економічної конкуренції між ними. У цей період, як зазначила Н. Абашкіна (1998), професійна освіта стала важливим інструментом держави для набуття нею економічного впливу та затвердження своєї незалежності. Створювались ремісничі школи, які надавали робітничу кваліфікацію, починали функціонувати навчальні заклади, які здійснювали

підготовку працівників різних рівнів кваліфікації з інших професій: лицарські академії, де нащадки дворян оволодівали навичками й уміннями практичної діяльності у сфері будівництва, сільського господарства, ремесел, управління та військової справи; бухгалтерські школи; художні академії; будівельні професійні школи; торговельні школи; гірничорудні навчальні заклади; недільні школи малювання тощо (Nicholas, 1997).

Відтак, досліджуючи процес ремісничого навчання в Німеччині від зародження до XV – XVI ст., ми переважно простежили шлях формування змісту однієї складової дуальної системи: практичної, виробничо-ремісничої, яка досі відіграє вирішальну роль у вказаній формі професійної освіти. Лише з виникненням у Європі держав з'явилася усвідомлена суб'єктами професійного навчання необхідність органічного поєднання практичної та теоретичної складової, до якої дуальна форма доходила поступово. Проте, незважаючи на потреби в теоретичній складовій, у цих навчальних закладах здійснювалася переважно практична професійна підготовка фахівців. Теоретичному навчанню на виробництві відводилося дуже мало часу, хоча загальноосвітніми знаннями учні мали можливість оволодівати в недільних, релігійних, народних та інших типах шкіл.

Теоретичний компонент дуальної системи професійної освіти почав утверджуватися в Німеччині на початку XVI ст. із появою релігійних недільних шкіл. За результатами досліджень Д. Торопова, незважаючи на те, що ремісничі стани твердо дотримувалися певних правил у вихованні законслухняних громадян, вони не відкидали важливості засвоєння учнями систематичних теоретичних знань і ця позиція знайшла своє відображення в цехових статутах багатьох герцогств. Так, цеховий статут герцогства Веймарська Саксонія від 1821 р. містить рекомендацію щодо засвоєння учнем певних теоретичних знань і практичних умінь, створюючи тим самим для нього умови щодо подальшого навчання письма і лічби (Федотова, 2002).

Зміна характеру праці під впливом індустріалізації знаменувала собою новий етап розвитку дуальної системи професійної освіти. Ремісниче учнівство перестало задовольняти потреби в кваліфікованих кадрах через невинувато вузькі спеціалізації, низький рівень теоретичної підготовки. Поширені тоді методи спостереження й імітації за принципом: «дивись – повторюй – тренуйся» під керівництвом досвідчених ремісничих майстрів відрізнялися низькою якістю, бо орієнтувалися на збереження консервативного способу навчання, у той час як розвиток професійного рівня навчання вимагав змін. Наявні були і спроби змінити форму навчання учнів: у 1760 р. у маркграфстві Баден зробили обов'язковим відвідування уроків малювання для ремісничих будівельників. Збільшувана кількість робіт, які виконувалися за рекомендаціями майстрів, вимагала теоретичних знань, які ставали все більш важливими в роботі. Це спричинило розвиток навчальних планів і зародження основ професійної

дидактики. Поява реальних шкіл в епоху Відродження знаменувала собою появу моделі освіти, конкурентної цеховому методу навчання (Kutscha, 2006).

Передові галузі промисловості Німеччини того часу, що зазнавали впливу нових технологій і форм організації праці, почали ініціювати масштабні реформи в системі професійної освіти. Ф. Куеберт указав, що перехід від ремісничого учнівства до професійного навчання на виробництві сприяв розмежуванню партнерів у педагогічному середовищі, а теоретична частина професійної освіти стала належністю професійних шкіл. Коли ж пізніше, в умовах інтенсивного розвитку промислового виробництва, виникла необхідність в теоретичному обґрунтуванні професійного навчання, основи практичного навчання та його організаційні форми були достатньо сформовані на базі «ремісничої» школи, що виросла на традиціях релігійної недільної школи (Kuebert, 1999). Отже, професійне навчання в ремісництві цілком визначалося конкретно людиною, яка проводила заняття і знання якої не завжди відповідали рівню розвитку виробництва. Навчання із застосуванням теоретичних знань стало найважливішим інструментом подолання подібної практики.

У 1876 р. німецький економіст, соціолог і політик К. Бюхер розробив концепцію, згідно з якою професійна освіта повинна зосереджуватись у школі і майстерні, тобто реорганізовані народні школи (Volksschule) повинні були мати при собі так звані навчальні майстерні. У той час як ідеї К. Бюхера повільно приживалися в південно-німецьких громадах, у 1878 р. пруські державні залізничні підприємства зробили серйозну спробу оновлення системи освіти. Так, підготовка залізничних робітників перемістилася зі сфери виробництва до спеціальних навчальних майстерень, де під керівництвом майстрів проходив процес навчання всіх необхідних видів робіт на залізниці, металознавства, ремонтної справи (Торопов, 2005).

Модель навчальних майстерень поширилась лише у двадцятих роках ХХ ст. завдяки сформульованому Г. Кершенштайнером дуальному принципу професійної освіти: практичне навчання – на виробництві, теоретичні заняття – у професійній школі. Визнаний внесок Г. Кершенштайнера в розвиток професійної освіти Німеччини дозволив науковцям називати його батьком дуальної системи (Klein & Zedler, 1990).

Більш якісне поєднання практичної та теоретичної складових дуальної системи навчання відбулося в 90-х роках ХІХ століття після того, як виробнича галузь Німеччини відчула дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. Наприклад, на заводах Siemens у період 1887 – 1890 рр. на роботу було прийнято понад 1300 нових робітників, у результаті чого чисельність робочого персоналу подвоїлася. Ремісничі майстерні не встигали покривати збільшуваний попит на учнів у сферах виробництва та навіть відчувався дефіцит на державних вакансіях: пошти, телеграфі тощо. У зв'язку із цим підприємства почали відкривати власні школи професійного навчання, які поєднували роботу учня на виробництві та набуття в школі робочих спеціальностей. Так, підприємство Koenig & Bauer і заводи Siemens & Halske з 1891 року стали створювати так звані

«куточки учня», а вже в 1906 році була створена перша заводська школа (Werkschule) (Benner, 1987).

Однак поділ праці і механізація сильно змінили структуру робочих місць: одних рекомендацій і порад майстрів на виробництві було недостатньо. Вартість машин, які використовувалися для навчання, зростала, виробничі процеси набули більш комплексного характеру. У результаті склалися всі передумови для того, щоб підприємство як місце навчання і підготовки фахівця випало з мінливого процесу професійної освіти і поступилося місцем професійній школі, навчання в якій не обмежувалося лише підготовкою учнів до кваліфікованих робіт на виробництві, розкривало їхні інтереси і таланти, а вчителі демонстрували свої педагогічні можливості.

Серед німецьких учених, які вивчають становлення й розвиток дуальної форми професійної освіти Німеччини (Brater, 1983; Greinert, 2000; Gruener, 1983; Kuebert, 1999), досі ведуться численні дискусії щодо визначення ролі професійних шкіл у дуальній системі професійного навчання того часу. Ці школи не одразу були визнані як обов'язкова складова професійного навчання. Лише на початку нашого століття релігійні недільні школи (вечірні) були замінені денними, які переважно сприяли засвоєнню учнями певного обсягу теоретичних знань, тому дослідники з повним на те правом називали її школою, супутньою професійному навчанню, хоча під час дискусії висловлювалися думки, що це аж ніяк не «супутня» частина професійного навчання, від якої можна відмовитися, а невід'ємна частина, обов'язковий складовий компонент дуальної форми професійної освіти.

Професійна школа в дуальній системі від самого початку взяла на себе частину функцій загальноосвітньої школи: разом зі спеціальними предметами в ній викладалися загальноосвітні дисципліни, такі як політика, математика, рідна мова, релігія, спорт та ін. У останні роки в учених Німеччини із цього приводу також виникли розбіжності в поглядах (Arnold, 1990; Benner, 1987; Dehnbostel, 1988; «Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung», 2000; Lempert, 1986), але офіційно перелік навчальних дисциплін у професійній школі сучасної Німеччини поки не переглядався.

Починаючи з 1896 р. німецька професійна школа почала реформи в контексті вимог промисловості, ініціатором яких став директор перших шкіл у Мюнхені Г. Кершенштайнер (1911), стверджуючи, що головним завданням народної школи є загальна трудова підготовка і проводячи чітку межу між теоретичною та практичною складовою професійного навчання. Дослідник реформував систему освіти відповідно до свого бачення: школи були оснащені власними майстернями та лабораторіями, шкільними садками, кухнями, акваріумами, залами для креслення і малювання тощо.

На думку Г. Кершенштайнера (1954), тижневе навантаження теоретичної підготовки мало складати щонайменше 7 – 9 годин. Теоретичне професійне навчання мало здійснюватися не пізно ввечері, як це було раніше, а після обіду

або в неділю зранку, бо для молоді, стомленої денною працею, вечірнє навчання було фактично мало результативним. Реформована школа Г. Кершенштайнера готувала учня до майбутньої професії, допомагала йому визначитися з професійним вибором і знайти своє місце в суспільстві.

У 1919 р. Німецький комітет із питань технічної освіти оприлюднив перші систематизовані навчальні програми різних професійних шкіл. Із цього моменту почалася фаза консолідації дуальної професійної освіти і підготовки учнів для потреб конкретних виробництв (Kutscha, 2006). Дві складові дуальної системи навчання – практична та теоретична підготовка учнів – набули нарешті збалансованості, затвердженої на державному законодавчому рівні: на XX Конгресі профспілок Німеччини прийнято Заяву про врегулювання системи навчання учнів (Büchter, 2013), однак офіційним роком народження дуальної системи професійної освіти прийнято вважати 1938 р., коли в Німеччині законодавчо було введено загальне обов'язкове навчання в професійній школі, а в науковій сфері обґрунтовано поняття «дуальна система професійного навчання» (Х. Абель) (Abel, 1959; Arnold, 1990; Büchter, 2013).

Політична криза першої чверті XX ст. не лише серйозно вдарила по економіці всіх європейських країн, зокрема й Німеччини, а й істотно загальмувала розвиток систем професійної освіти. Лише після 1945 р. почав відновлюватися взаємозв'язок і координація дій підприємств із професійними школами для узгодження навчальних програм, у результаті чого на виробництві стала домінувати практична освіта, а навчальний матеріал у професійній школі було орієнтовано на виробничий зміст підприємства (Büchter, 2013; Trifonov, 2013).

Як бачимо, у Німеччині наявний значний пласт історичного досвіду щодо становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної освіти, проте й у XXI ст. визначення оптимальних шляхів збалансованого теоретичного та виробничого навчання не призупинене. Так, М. Гесслер та Ф. Хоу зауважили, що нині в Німеччині змінюються пріоритети розробки навчальних програм для вищих дуальних шкіл, щоб краще врахувати фактичну орієнтацію на роботу, ліквідувати розрив між реальністю роботи і формальними умовами навчання (Gessler & Howe, 2015). Концептуальні перетини професійного навчання та академічної вищої освіти в галузі компетентностей випускника проаналізував В. Рейн, порівнюючи орієнтовані на компетентність інструменти для класифікації та прозорості результатів навчання та їхнє застосування в освітній практиці програм подвійного навчання (Rein, 2017). Зауважуючи недоліки дуальної системи освіти в сучасній Німеччині та шляхи їхнього вирішення, В. Дайсингер описав зокрема різний характер учнівства, повний та неповний робочий день студента на виробництві тощо (Deissinger, 2004).

Висновки. Отже, від часу зародження дуальної системи професійної освіти в Німеччині, яке датують початком IX ст., співвідношення між набуттям практичних виробничих навичок і теоретичною підготовкою в професійній школі змінювалося від повного заперечення теоретичної підготовки в часи

Середньовіччя до виникнення учнівських майстерень у Готичну епоху та професійних шкіл у часи Ренесансу, які вже містили теоретичний компонент підготовки майбутнього працівника, надалі – до організації ремісничих шкіл, появи релігійних недільних шкіл на початку XVII ст., що сприяли утвердженню теоретичного компонента дуальної освіти.

Однак лише від середини XIX – початку XX ст. баланс теоретичної та практичної складових дуального навчання в Німеччині було закріплено на науковому та законодавчому рівнях. Як свідчать результати проведеного ретроспективного аналізу, теоретична підготовка становить вагомий частину дуальної системи освіти і вимагає посиленої уваги щодо правильного добору дисциплін загальноосвітнього та спеціального характеру. Нехтування теоретичним компонентом на користь практичного і виробничого, призводить до значного зниження якості професійного навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні шляхів реалізації ідеологічних засад дуальної освіти в Німеччині та їхнього впливу на розвиток цієї системи; докладному вивченні нормативної бази німецького дуального навчання та її кореляції з ефективністю його функціонування; сучасних проблем дуального навчання та шляхів їхнього вирішення в Німеччині та Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, Н. В. (1998). *Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині*. Київ, Україна: Вища школа.
2. Белковский, Г. А. (1890). *Ремесло*. Санкт-Петербург: Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 52, 557–564.
3. Дуальна освіта. (б.д.). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>
4. Кершенштейнер, Г. (1911). *Основные вопросы школьной организации*. Санкт-Петербург: Тип. т-ва И.Д. Сытина.
5. Корнетов, Г. Б. (1994). *Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного похода*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Москва, Российская федерация: Научно-исследовательский институт общей педагогики.
6. Пешкова Г. (2018) Вчитися на роботі: як працюватиме дуальна освіта в Україні. *Український інтерес*. Взято з <https://uain.press/education/vchytysya-na-roboti-yak-zapratsyuye-dualna-osvita-v-ukrayini-943921>
7. Торопов, Д. А. (2005). *Обеспечение качества профессионального образования в Германии* (Дис. докт. пед. наук). Москва. Российская федерация: Институт педагогики и психологии профессионального образования.
8. Федотова, Г. А. (2002). *Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России)*. (Дис. докт. пед. наук) Москва, Российская федерация: Институт развития профессионального образования.
9. Abel, H. (1959). *Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht*. *International Review of Education*, 5, 369–382. DOI: 10.1007/BF0147254
10. Arnold, R. (1990). *Berufspädagogik: Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung: Ein Studienbuch*. Frankfurt: Diesterweg.
11. Benner, H. (1987). *Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB*. *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 10, 295–308.

12. Brater, M. (1983). Arbeit Beruf- Persönlichkeit. Bestand und Veränderung in einer Dekade. *Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Beiheft 4 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Wiesbaden, 36–48.
13. Büchter, K. (2013). Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, 32–35.
14. Deissinger, T. (2004) Germany's system of vocational education and training: challenges and modernisation issues. *Journal International Journal of Training Research*, Vol. 2, 76–99. Взято з <https://doi.org/10.5172/ijtr.2.1.76>
15. Dehnbostel, P. (1988). *Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen Grundbildungskonzepten*. Stuttgart: Steiner.
16. Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2000). Grund und Strukturdaten – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *BMBF publik*. Взято з <https://www.tib.eu/en/search/id/TIBKAT%3A352107812/Grund-und-Strukturdaten-Bundesministerium-f%C3%BCr-Bildung/>
17. Fuhrmann, H. (1986). *Germany in the High Middle Ages, pp. 1050 – 1200*. New York: Cambridge University Press.
18. Gessler, M., & Howe, F. (2015). From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German Vocational Education and Training: Background, Concept and Tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2 (3), 214–238. DOI: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.6>
19. Greinert, W.D. (2000). *Orhanisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
20. Gruener, G. (1983). *Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung, 1945-1982*. Köln: Böhlau.
21. Kerschensteiner, G. (1954). *Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München*. Düsseldorf, Deutschland.
22. Klein, H. E. & Zedler, R. (1990). *Tendenzen dualer Berufsbildung in Europa*. Bonn, Deutschland: Informationen zur beruflichen Bildung.
23. Kuebert, F. (1999). „*Bidungseinheit*“ und Systemtransformation. *Beitraege zur bildungspolitischen Entwicklungwn in den neuen Bundeslaendern und im oestlichen Europa*. Berlin, Deutschland: Verlag A.
24. Kutscha, G. (2006). *Berufsbildungspolitik –Begriffliche und theoretische Grundlagen*. Взято з https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_berufsbildungspolitik_grundlagen.pdf
25. Lempert, W. (1986). *Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Untersuchungen*. Heidelberg, Deutschland: Springer.
26. Malsch, T. & Seltz, R. (1988). *Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit*. Berlin, Deutschland: Sigma.
27. Münch, J. (1994). Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. *Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften*, 94 – 95.
28. Nicholas, D. (1997). *The Growth of the Medieval City: From Late Antiquity to the Early Fourteenth Century*. London, UK: Longman.
29. Rein, V. (2017). Towards the Compatibility of Professional and Scientific Learning Outcomes: Insights and Options in the Context of Competence Orientation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(4), 325–345. Взято з <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.4.2>
30. Reuter-Kumpmann, H. (2004). From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *Vocational Training European Journal*, 32, 6–17.

31. Trifonov, A. (2013). *Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Eine historisch-systematische Analyse seiner Entwicklung von 1869 bis 1945*. Hamburg, Deutschland: Diplomica Verlag.

THE DEVELOPMENT OF THE THEORETICAL AND PRACTICAL COMPONENTS OF THE DUAL EDUCATION SYSTEM IN GERMANY

Inna Khyzhniak

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Primary, Technology and Vocational Education Faculty,
SHEI “Donbass State Pedagogical University”,
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-4227-8268
innakhieshn@gmail.com

Iryna Hlazkova

PhD Student of Department of Pedagogy and Methodology
Technology and Vocational Education
SHEI “Donbass State Pedagogical University”,
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine
ORCID ID [0000-0002-4365-400X](https://orcid.org/0000-0002-4365-400X)
hlazkovaira@gmail.com

Abstract. In this article, we clarify the relevance of implementing a dual form of professional training in Ukraine and point on the lack of national experience regarding such forms of specialists training like in vocational training schools and higher educational institutions. Taking this into account, the objective need of studying and generalizing the characteristic features of the dual professional training system of Germany, which has historically become the world-renowned leader, has been substantiated.

Analyzing the historical studies of the formation and development of the dual education system in Germany, the authors signify an insufficient number of scientific works, that reveal the historical aspects of the balanced theoretical and practical components of dual education and conduct a retrospective analysis of the genesis of the theoretical and practical components of dual education, and determine their significance in the development of the dual system of vocational training in Germany.

The conducted retrospective analysis showed that since the beginning of the dual system of vocational training in Germany in the IX century, the balance between acquiring practical skills and theoretical training in a technical vocational school was varying from the complete negation of theoretical training in the Middle Ages to the rise of craft workshops in the Gothic epoch and professional schools in the Renaissance, which contained the theoretical component of the future workers' training. The foundation of the craft schools and the rise of the religious Sunday schools contributed to the establishment of the theoretical component of dual education at the beginning of the XVII century, however, only in the middle of the XIX and early XX centuries, the balance of theoretical and practical components of dual education in Germany was formalized at the scientific and legislative levels.

The results of the analysis allowed the authors to assert that theoretical training forms as a significant part of the dual system of education and requires the greater attention to the proper

selection of disciplines of general education and education of special character. The neglecting of the theoretical component in favor of practical or industrial, leads to a significant reduction in the quality of professional education. In addition, the authors specified that the significant amount of historical experience that existed in Germany concerning the formation of the theoretical and practical components of dual education did not exclude the further definition of the optimal ways of balanced theoretical and industrial training in the XXI century. Modern scholars change the priorities of curricula developing for dual tertiary institutions in order to better take into account the actual orientation of work, to bridge the gap between work reality and formal learning conditions, study the conceptual crossings of vocational training and higher academic education in the field of graduate competencies, describe the different nature of apprenticeship, full and students' part-time activities in dual tertiary institution environment etc.

Key words: vocational education; dual system of vocational education; Germany; vocational school; industrial traineeship; theoretical training; practical training.

REFERENCES

1. Abashkina, N. V. (1998). *Foundations of vocational education development in Germany*. Kyiv, Ukraine: Vyshcha shkola.
2. Belkovskiy, H. A. (1890). *Handicraft*. Sankt-Peterburh, Russian Federation: F. A. Brokhauz – I. A. Efron, 52, 557-564.
3. Dual education. (n. d.). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>
4. Kershenshteiner, H. (1911). *The main issues of school organization*. Sankt-Peterburh, Russian Federation: Tip. t-va I.D. Sytina.
5. Kornetov, N. V. (1994). *The implementation of the historical and pedagogical process in the context of a civilizational campaign*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Moskow, Russian Federation: Nauchno-issledovatel'skij institut obshhej pedagogiki.
6. Pieshkova H. (2018) Study at work: how the dual education in Ukraine will work. *Ukrainian interest*. Retrieved from <https://uain.press/education/vchytytsya-na-roboti-yak-zapratsyuye-dualna-osvita-v-ukrayini-943921>
7. Toropov, D. A. (2005). *Ensuring the quality of vocational education in Germany*. (Doctor's thesis). Moskow, Russian Federation: Institut pedagogiki i psihologii professional'nog obrazovanija.
8. Fedotova, H. A. (2002). *Development of the dual form of vocational education (German and Russian experience)*. (Doctor's thesis). Moskow, Russian Federation: Institut razvitija professional'nogo obrazovanija.
9. Abel, H. (1959). *Polytechnic education and vocational training from an international perspective*. *International Review of Education*, 5, 369–382. DOI: 10.1007/BF0147254
10. Arnold, R. (1990). *Vocational education: Teaching and Learning in Vocational Education: A Study Book*. Frankfurt, Deutschland: Diesterweg.
11. Benner, H. (1987). Work on the order of vocational training from DATSCH to BIBB. *Economy and vocational education*, 10, 295–308.
12. Brater, M. (1983). Work profession-personality. Stock and change in a Decade. *Vocational training policy in the 1970s. Supplement 4 of the journal for professional and economic education. Wiesbaden*, 36–48.
13. Buechter, K. (2013). The five vocational educational-historical congresses and their contribution to historiographical vocational education research. *BWP Vocational Training in Science and Practice*, 3, 32–35.
14. Deissinger, T. (2004) Germany's system of vocational education and training: challenges and modernisation issues. *Journal International Journal of Training Research*, Vol. 2, 76–99. DOI: <https://doi.org/10.5172/ijtr.2.1.76>

15. Dehnbostel, P. (1988). *Basic education between school and profession. The education theory of historical and vocational basic education concepts*. Stuttgart, Deutschland: Steiner.
16. Germany, Federal Ministry of Education and Research. (2000). Reason and Structural Data – Federal Ministry of Education and Research. *BMBF publik*. Retrieved from <https://www.tib.eu/en/search/id/TIBKAT%3A352107812/Grund-und-Strukturdaten-Bundesministerium-f%C3%BCr-Bildung/>
17. Fuhrmann, H. (1986). *Germany in the High Middle Ages, pp. 1050 – 1200*. New York, USA: Cambridge University Press.
18. Gessler, M., & Howe, F. (2015). From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German Vocational Education and Training: Background, Concept and Tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 214–238. DOI: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.6>
19. Greinert, W.D. (2000). *Organizational Models and Learning Concepts in Vocational Education*. Baden-Baden, Deutschland: Nomos Verlagsgesellschaft.
20. Gruener, G. (1983). *Sources and documents on school vocational training, 1945-1982*. Koln, Deutschland: Böhlau.
21. Kerschensteiner, G. (1954). *The redesign of the commercial school system in Munich*. Dusseldorf, Deutschland.
22. Klein, H. E. & Zedler, R. (1990). *Trends in dual vocational training in Europe*. Bonn, Deutschland: Information on vocational education.
23. Kuebert, F. (1999). «Education unit» and system transformation. *Contributions to educational policy developments in the new federal states and in the eastern part of Europe*. Berlin, Deutschland: Verlag A.
24. Kutscha, G. (2006). *Vocational training policy - Terminological and theoretical foundations*. Retrieved from https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_berufsbildungspolitik_grundlagen.pdf
25. Lempert, W. (1986). *Socialization in the vocational training. The contribution of teaching to the development of social orientations in the light of recent investigations*. Heidelberg, Deutschland: Springer.
26. Malsch, T. & Seltz, R. (1988). *The new production concepts putted on the test. Contributions to the development of industrial work*. Berlin, Deutschland: Sigma.
27. Muench, J. (1994). The vocational training system in the Federal Republic of Germany. *Luxembourg: Office for Official Publications of Europe. Communities*, 94–95.
28. Nicholas, D. (1997). *The Growth of the Medieval City: From Late Antiquity to the Early Fourteenth Century*. London, UK: Longman.
29. Rein, V. (2017). Towards the Compatibility of Professional and Scientific Learning Outcomes: Insights and Options in the Context of Competence Orientation. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(4), 325–345. DOI: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.4.2>
30. Reuter-Kumpmann, H. (2004). From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *Vocational Training European Journal*, 32, 6–17.
31. Trifonov, A. (2013). *The dual system of vocational training in Germany: A historical-systematic analysis of its development from 1869 to 1945*. Hamburg, Deutschland: Diplomica Verlag.

Матеріали надійшли до редакції 04.05.2019 р.