

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.1; 377.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-56-74

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ГЕРМАНИИ: КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Е. Ю. Есенина¹, Л. Н. Куртеева², С. А. Осадчева³, А. И. Сатдыков⁴

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия.

E-mail: ¹esenina-ey@ranepa.ru; ²kurteeva-ln@ranepa.ru;

³osadcheva-sa@ranepa.ru; ⁴satdykov-ai@ranepa.ru

Х. Кресс

Федеральный институт профессионального образования ФРГ, Бонн, Германия.

E-mail: kress@bibb.de

Аннотация. *Введение.* Исторический экскурс зачастую бывает весьма полезен при поиске ответов на злободневные вопросы. Изучение чужого опыта также может помочь справиться с отдельными актуальными проблемами. Одной из таких проблем, стоящих перед современным российским профессиональным образованием, является восстановление и закрепление его практикоориентированности путем отбора оптимального содержания воспитания молодежи в процессе подготовки к трудовой деятельности. Обширный материал в этом плане накоплен за несколько последних столетий в Германии.

Цель статьи – выявление причинно-следственных связей смены приоритетов в процессе развития немецкой профессиональной педагогики на протяжении XVIII – начала XX в.

Методология и методы. В качестве основного методологического инструментария были задействованы системный и компаративный подходы к решению исследовательских задач. Ведущим методом представленной в публикации работы был сравнительно-ретроспективный анализ, позволивший сопоставить различные научные источники информации. Кроме того, применялись методы целеполагания и формализации ожидаемых результатов; контент-анализ и систематизация документов и иной историко-педагогической информации, при отборе которой ввиду ее обширности соблюдался принцип необходимости и достаточности – сокращения избыточных сведений при сохранении полноты фактов для дальнейшего их использования.

Результаты и научная новизна. Определены этапы становления и развития трудовой школы в соответствии с идеями, выдвигаемыми немецкими учеными, и образовательной практикой, принятой в Германии в рассматриваемый исторический период. Охарактеризованы основные направления обучения через деятельность: филантропизм, мануализм, профессионализм, активизм. Продемонстрировано влияние социально-экономических условий на формирование и трансформацию различных концепций воспитания и обучения, константой которых, несмотря ни на что, оставалось сочетание фундаментальной и прикладной составляющих профессиональной подготовки. Показана преемственность педагогической теории и практики с прошлым современной системы профессионального образования ФРГ.

Практическая значимость. Выводы, полученные в результате предпринятого ретроспективного изыскания, осуществленного российско-германской группой исследователей, могут быть востребованы при разработке и внедрении гибких, адаптивных практикоориентированных образовательных программ в российском профессиональном образовании.

Ключевые слова: трудовая школа, профессиональное образование и обучение, индустриальные школы Германии, филантропизм, мануализм, профессионализм, активизм, российско-германское сотрудничество.

Благодарности. Исследование проводилось в соответствии с темой научно-исследовательской работы 27.12596.2018/12.1 «Научно-методическое сопровождение международного сотрудничества в сфере профессионального образования», включенной в государственное задание Федерального института развития образования на 2018 год.

Научно-методическое сопровождение осуществлялось в рамках деятельности Российско-Германской рабочей группы по профессиональному образованию (Меморандум о намерениях Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства образования и научных исследований Федеративной Республики Германия по сотрудничеству в сфере профессионального образования и повышения квалификации¹).

Авторы выражают благодарность Федеральному институту профессионального образования Германии, коллегам из Российско-Германской внешне-торговой палаты и Гете-института в Москве за многолетнее сотрудничество и плодотворный диалог.

Для цитирования: Есенина Е. Ю., Куртеева А. Н., Осадчева С. А., Сатдыков А. И., Кресс Х. Трудовое воспитание и профессиональное обучение в Германии: краткий исторический обзор // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 9. С. 56–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-56-74

¹ Протокол заседания Смешанной российско-германской комиссии по научно-техническому сотрудничеству от 22 ноября 2016 г.

LABOUR EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING IN GERMANY: A BRIEF HISTORICAL REVIEW

E. Yu. Esenina¹, L. N. Kurteeva², S. A. Osadcheva³, A. I. Satdykov⁴

*Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.*

*E-mail: ¹esenina-ey@ranepa.ru; ²kurteeva-ln@ranepa.ru; ³osadcheva-sa@ranepa.ru;
⁴satdykov-ai@ranepa.ru*

H. Kress

*Federal Institute of Vocational Education and Training, Bonn, Federal Republic
of Germany.*

E-mail: kress@bibb.de

Abstract. *Introduction.* A historical overview is often quite useful in search for answers to some pressing issues. Learning from others can also help to cope with separate current problems. One of such problems encountered by modern Russian professional education is restoration and consolidation of its practice orientation through selection of an appropriate content and upbringing of youth in the course of pre-employment process. A considerable variety of material in this regard has been accumulated over the last several centuries in Germany.

The *aim* of this paper was to analyse the cause-and-effect relationships of developmental priorities in the German professional pedagogy during the 18th – early 20th centuries.

Methodology and research methods. System and comparative approaches were used as main methodological tools. The leading method was a comparative retrospective analysis, which allowed the authors to compare various scientific resources. In addition, the approaches of goal-setting and formalisation of expected results were applied. The content analysis and systematisation of documents and other historical and pedagogical resources were employed. In view of information extensiveness, the selection was compiled with the principle of necessity and sufficiency, i. e. reduction of excess data when maintaining the completeness of facts for continued use.

Results and scientific novelty. The stages of formation and development of labour school were identified according to the ideas of the German scientists and the educational practice accepted in Germany during the considered historical period. The main directions of training through activity were characterised: philanthropinism, manualism, professionalism and activism. The influence of social and economic conditions on formation and transformation of various educational concepts was demonstrated, which constant despite everything was a combination of fundamental and applied components of vocational training. The continuity of pedagogical theory and practice of the past in the modern system of the German professional education was shown.

Practical significance. The findings obtained by the Russian-German research team can be useful when developing and implementing flexible and adaptive differentiated curricula into modern vocational education in Russia.

Keywords: labour school, vocational education and training, industrial schools of Germany, philanthropinism, manualism, professionalism, activism, Russian-German cooperation.

Acknowledgments. The historical study was carried out under the theme of research work 27.12596.2018/12.1 “Scientific and Methodological Support of International Cooperation in the Field of Vocational Education” included in the state task of the Federal Institute for Development of Education in 2018.

Scientific and methodological support was carried out regarding the activities of the Russian-German working group on vocational education (Memorandum of Intent of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation and the Ministry of Education and Scientific Research of the Federal Republic of Germany on cooperation in the field of vocational education and advanced training¹).

The authors are grateful to the colleagues of the Russian-German Chamber of Commerce and the Goethe Institute in Moscow for their long-term cooperation and fruitful dialogue, the German Federal Institute for Vocational Education.

For citation: Esenina E. Yu., Kurteeva L. N., Osadcheva S. A., Satdykov A. I., Kress H. Labour education and vocational training in Germany: A brief historical review. *The Education and Science Journal*. 2018; 9 (20): 56–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-9-56-74

Введение

Разрыв связей между российскими образовательными организациями и предприятиями, случившийся в 90-х гг. XX в., привел в настоящее время к размыванию понятия практикоориентированности в системе профессионального образования России. Баланс теоретической и практической составляющих, дидактические принципы профессионального обучения, его воспитательный потенциал не могут быть определены в отрыве от исторических особенностей развития той или иной страны и социально-экономического контекста ее внутренней политики в области образования. Тем не менее осмысление положительного опыта, накопленного в других государствах, может подсказать выход из сложившейся проблемной ситуации; лучшие практики зарубежных коллег способны послужить стимулом для позитивных из-

¹ Minutes of the meeting of the Mixed Russian-German Commission for Scientific and Technical Cooperation, November 22, 2016.

менений, а при определенной адаптации могут быть использованы в национальной системе профподготовки.

Так, анализ становления немецкой теории и практики обучения через действие, его воспитательного потенциала и дидактических позиций, с нашей точки зрения, дает возможность выработать более обоснованные решения острых проблем современного российского профессионального образования.

Целью представленного в данной статье исследования стало выявление причинно-следственных связей приоритетов развития немецкой профессиональной педагогики на протяжении XVIII–XX в. В соответствии с этой целью был поставлен ряд задач:

- определить и охарактеризовать этапы становления и развития идеи трудовой школы, сформулированной и разрабатываемой немецкими учеными XVIII – начала XX в.;
- охарактеризовать основные направления культивируемого в рассматриваемый период в немецкой общеобразовательной школе обучения через деятельность;
- показать преемственность идей немецких ученых прошлого столетия и их применение в рамках концептуальных подходов к современной теории и практике профессионального образования Германии.

Все ключевые идеи, составившие фундамент немецкой трудовой школы, такие как филантропизм, мануализм, профессионализм, активизм, предусматривали и предусматривают реализацию обучения через деятельность. Акцентирование внимания на ручном труде, обучении ремеслу или на всестороннем творческом развитии в любом случае подразумевало практико-ориентированность образовательно-воспитательного процесса.

Названные идеи и соответствующие им направления проявляются в современной философии профессионального образования Германии – Beruf, позволяющей развивать разные типы школ с различными целями и содержанием обучения, которое становится основным воспитательным средством.

Выводы, полученные в рамках предпринятого ретроспективного анализа, осуществленного в ходе плотного российско-германского сотрудничества группы исследователей, могут быть использованы при разработке и внедрении гибких, адаптивных практикоориентированных образовательных программ в профессиональном образовании современной России.

Обзор литературы

В процессе нашего исследования был произведен обзор массива российской и немецкой научно-педагогической литературы, включающей историко-педагогические исследования и документы.

Идеи немецких педагогов увлекали российских практиков и теоретиков образования и в XIX, и в XX, и в XXI в.¹ [1–5]. Многие публикации немецких педагогов были переведены на русский язык и пользовались большой популярностью в России. Трудовой школе посвящено немало работ отечественных (советских и российских) ученых, в частности А. Д. Синицкого, А. И. Пискунова, Ю. И. Коваленко.

Основные направления трудового воспитания и профессионального обучения в Германии охарактеризованы А. Х. Франке, Й. Й. Геккером, Й. Б. Базедовым, Г. Кершенштейнером.

В 20-е гг. XX в. советская школа тоже стала называться «трудовой», что, однако, вовсе не означало ее тождественности немецкой трудовой школе – далеко не все германское наследие было перенято советским образованием. Более того, пренебрежение трудовым воспитанием в 30-е гг. обернулось немислимыми последствиями: к началу Второй мировой войны выяснилось, что молодые люди не желают связывать свою судьбу с производством, и сталинскому правительству пришлось объявлять призыв в ряды рабочих, аналогичный военному².

Вместе с тем исследователи XX–XXI вв. в России находят немало аналогий в развитии отечественной и немецкой профессиональных школ [6–9], проводя параллели между фабрично-заводским обучением 40–50-х гг. в СССР и дуальным обучением в Германии, между одиннадцатым производственным классом (реформа образования 1958 г.) и дополнительным классом Г. Кершенштейнера в мюнхенских школах³.

Исторический анализ как инструмент развития теории профессиональной педагогики и коррекции практики профессионального образования и обучения используется многими современными немецкими исследователями.

М. Хакель и М. Мпангара, рассматривая в ретроспективе обучение на рабочем месте в Германии, делают вывод, что эта форма подготовки

¹ Обухов А. М. Народное образование в Мюнхене. (По личным впечатлениям и изучению на месте). Москва: Типография Вильде, 1909. 263 с.; Синицкий А. Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом. Москва: Московское отделение государственного издательства, 1922. 196 с.; Коваленко Ю. И. Профессиональное образование в ФРГ. Москва: Высшая школа, 1988. 157 с.; Образцова А. В. Школа Германии (Историко-педагогический генезис и современное состояние народного образования в Германии). Марбург: Макаренко-Реферат, 2000. 257 с.

² Фортунатов А. Теория трудовой школы в ее историческом развитии. Москва: Мир, 1925. 374 с.

³ Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. 363 с.

квалифицированного специалиста и в современном обществе является жизнеспособной и весьма действенной [10]

Президент Федерального института профессионального образования Ф. Х. Эссер (Бонн) убежден в том, что на вызовы цифровой экономики, мировой интеграции и миграционных процессов можно достойно ответить, придерживаясь концептуальных принципов, выработанных в теории профессионального образования Германии, и развивая разнообразные образовательные программы в соответствии с потребностями разных категорий обучающихся [11].

Х. Мотвайлер демонстрирует широкий спектр возможностей разновневных программ профессионального образования и обучения в Германии [12].

Этим же вопросам посвящено исследование С. Шульте, основанное на опыте его работы в качестве эксперта-консультанта в Азербайджане, где с большим интересом и вниманием относятся к теории и практике профессионального образования в ФРГ [13].

Обобщающий характер носит публикация П. Дехнбостела и Т. Шредера, посвященная истории, типологии форм обучения и дидактическим концепциям профессионального образования и обучения в Германии [14].

Материалы и методы

Ведущим методом нашего исследования являлся сравнительно-ретроспективный анализ, позволивший собрать, изучить и сопоставить различные научные источники историко-педагогической информации и сделать заключения относительно обусловленности особой траекторией развития концепции трудовой школы в Германии активного применения этой идеи в современной немецкой практике профессионального образования.

Кроме того, использовались методы целеполагания и формализации ожидаемых результатов. Было выдвинуто предположение, что в конкретные исторические периоды под влиянием определенных социально-экономических условий складывались отвечающие очередным внешним вызовам теория и практика трудовой школы и профессионального обучения в целом.

С помощью контент-анализа и систематизации документов и иной информации как дополняющих методов выявлены различные существенные для понимания круга изучаемых проблем факты и тенденции; установлены связи между переменными или постоянными элементами структуры трудовой школы и имеющейся в настоящее время системы профессионального обучения в Германии.

Поскольку источников информации оказалось довольно много, был задействован принцип необходимости и достаточности, который состоит в отсеивании и сокращении избыточной информации при сохранении полноты оцениваемого материала для дальнейшего его применения.

Обобщение результатов проведенного анализа осуществлялось с помощью метода интерпретации, подразумевающего рефлекссию внутреннего содержания исследуемого объекта.

Результаты исследования

Кратко изложим установленную нами хронологическую последовательность развития концепции немецкой профессиональной подготовки.

С XVIII в. в немецкой педагогической теории и практике шли споры о пропорциональности теоретической и практической частей обучения, об объеме требующихся для ремесленной подготовки знаний для бедных слоев населения.

Возникновение в Германии первых индустриальных школ в XVIII в. связано с именем Ф. Киндермана (Kindermann, 1740–1801), католического священника из Богемии. Народная школа постепенно преобразовалась в индустриальную школу для бедных, ставшую типичной для конца XVIII в. В ней обучали только ремеслу и воспитывали старательного и послушного работника. Умственное образование ограничивалось обучением чтению, а воспитание сводилось к беседам на религиозные темы, выработке терпеливости и прилежания.

Индустриальные школы в первые десятилетия XIX в. стали по существу составной частью кустарной промышленности, поскольку изготавливаемые учениками «промежуточные» продукты через посредника, которым был, как правило, учитель, поступали на мануфактуру или фабрику.

В XVIII в. благодаря деятельности И. Ю. Геккера (Hecker, 1707–1768) в Германии, кроме народных школ, стали появляться также учебные заведения принципиально новой, более высокой ступени – так называемые реальные школы, в которых изучалось чрезвычайно большое количество предметов: архитектура и геометрия, арифметика и черчение, механика и сельское хозяйство, география, рисование и др. Это разнообразие объяснялось стремлением основателя подобных школ учесть желания всех учащихся, а также их родителей¹.

¹ Hamann B. History of the school system. Becoming and changing the school in the context of ideas and social history. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1986. 251 p.

В конце XVIII в., почти одновременно с зарождением индустриальных школ, в немецкой педагогике возникло такое течение, как *филантропизм*. Педагоги-филантрописты впервые в стране поставили перед воспитанием задачу подготовки молодежи к жизни и практической деятельности. В своих сочинениях они защищали необходимость гармонического развития человеческой личности, единства умственного, физического и нравственного воспитания¹.

Если И. Б. Базедов (Basedow, 1724–1790), основоположник педагогического филантропизма, предлагал для обучения трудовым приемам привлекать ремесленников, то с точки зрения Х. Г. Зальцмана (Salzmann, 1744–1811), последователя идей Базедова и Руссо, сами учителя и воспитатели должны были предварительно овладеть разными ремеслами, а лишь затем обучать своих подопечных².

Учителем филантропистского типа был известный педагог Б. Г. Блаше (Blasche, 1766–1832), который с 1796 по 1810 г. в одном из филантропинов³ Зальцмана преподавал ручной труд и естествознание, а также вел занятия по арифметике и элементарной технологии⁴.

Параллельно с Б. Г. Блаше над задачами развития у детей практических умений посредством ручного труда работал И. Г. Г. Хойзингер (Hensinger, 1767–1837), считавший, что инстинкт деятельности является одним из самых сильных детских инстинктов. Ученый настаивал на том, что между общим прогрессом человеческой культуры и прогрессом техники существует прямая связь. Трудовое воспитание и обучение, по мнению Хойзингера, открывает для молодежи возможности осмысления всех культурных и технических достижений своего времени.

Из идей педагогов-филантропистов XVIII столетия в дальнейшем, в XIX – начале XX в., сложились три взаимодополняющих направления: мануализм, профессионализм и активизм.

¹ Basedow J. B. Selected writings. With Basedow's Biography, Introduction and Notes edited by Dr. Ing. Hugo Goering. Langensalza, published by H. Beyer & Söhne, 1880, 519 p. (In Germ.)

² Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. Т. 4. Ч. 1. Москва: Типография Мартынова и К°, 1880. 616 с.

³ Филантропин – закрытое воспитательно-учебное учреждение (интернат), отвечающее основным положениям филантропизма. Филантропины были платными заведениями и предназначались главным образом для детей состоятельных родителей.

⁴ Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX в. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 261 с.

Основа *мануализма* – ручной труд, который выступает и предметом, и принципом обучения. Задача подготовки непосредственно к профессиональной деятельности посредством овладения каким-либо ремеслом изначально не ставилась. Говоря современным языком, это направление было частью развивающего обучения в рамках общеобразовательной школы.

Большое значение для укрепления позиций немецкого мануализма имела теоретическая и практическая деятельность ученого-педагога А. Пабста (Pabst, 1854–1918). Он полагал введение в учебный процесс специальных уроков ручного труда необходимым, поскольку из самого названия трудовой школы следует, что «на первом месте в ней должно стоять обучение труду, причем необходимы не только уроки рукоделия в узком смысле, но все уроки, дающие ребенку случай упражнять внешние чувства и вызывать к деятельности свои органы»¹.

Внедрение в народную школу ручного труда в качестве специального предмета было вызвано прежде всего экономическими причинами.

Развитие школы в Германии XVIII–XIX вв. демонстрирует ее сословный характер. Народные индустриальные учебные заведения создавались в первую очередь для бедных: главным считалось обучить воспитанников ремеслу и дать им возможность обеспечивать себя и свою семью. А реальные школы отвечали запросам зажиточных слоев населения и уделяли больше внимания фундаментальности и универсальности образования.

Однако уже с конца XVIII в. по нарастающей стала ощущаться необходимость сочетания практикоориентированности и фундаментальности знаний у всех слоев населения. Определенный уровень общей подготовки и возможность осмысления культурных и технических достижений своего времени были продиктованы усложнением производства, преобразованием социально-экономических условий жизни населения. На этом фоне немецкая педагогическая мысль делала ставку на формирование среднего класса граждан, обеспечение гармонии между духовными и физическими качествами обучающихся, требующимися им в реальной жизни.

В XIX в. немецкая школа стала восприниматься как средство ликвидации промышленной отсталости [15]. В связи с бурным прогрессом науки и техники, повлекшим стремительное развитие производства, в конце XIX – начале XX в. в Германии исключительно остро встал вопрос

¹ Пабст А. Практическое воспитание / пер. с нем. В. Кошевич. Москва: Типо-лит. И. Н. Кушнерев, 1910. С. 13.

о целенаправленной подготовке квалифицированных кадров для различных хозяйственной сфер.

Работник, занятый в крупной машинной промышленности, в силу самой ее природы вынужден часто менять виды деятельности. Для подготовки разносторонне развитых людей, которые понимают основные принципы производства в целом и умеют пользоваться если не всеми, то многими орудиями и средствами труда, традиционного школьного образования, даже если оно предусматривало участие детей в производительном труде, было недостаточно.

Направление трудовой школы, которое возглавил мюнхенский педагог Г. Кершенштейнер (Kerschenshteyner, 1854–1932) – теоретик и практик гражданского воспитания, в качестве основной задачи образования выдвинуло требование дать «отдельному индивидууму воспитание, благодаря которому он будет в состоянии по меньшей мере понять в общих чертах самые задачи государства и может и пожелает занять сообразно с ним подобающее ему по его способностям и силам место в государственном организме»¹.

В работе «Понятие трудовой школы» Г. Кершенштейнер доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию [7].

Сложившееся в значительной мере под влиянием идей Г. Кершенштейнера направление *профессионализма*, как следует из самого названия, акцентировало внимание на профессиональной подготовке – освоении нужных в работе умений и качеств. В рамках этого направления сформировалась концепция дополнительных школ, в которых общеобразовательная составляющая стала частью обучения профессиональной деятельности.

Организация дополнительных школ началась в Мюнхене в 1900 г. и в основном была завершена к 1908 г. Все они делились на две категории – собственно профессиональные и окружные. Последние предназначались для лиц, окончивших народную школу, но еще не выбравших себе род деятельности, или занятых неквалифицированным трудом, или работающих в такой сфере, для которой не существовало специализированной дополнительной школы.

¹ Кершенштейнер Г. Избранные сочинения. (Гражданское воспитание. Трудовая школа. Характер и его воспитание.): пер. с нем. / под ред. и с предисл. М. М. Рубинштейна. Москва: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1915. С. 121.

В результате реорганизации народного образования в Мюнхене появилось и функционировало 48 профессиональных дополнительных школ, где обучались подростки, представляющие более чем 50 профессий¹.

Кроме формально-практической педагогики, к началу 1900 г. в русле движения мануалистов появилось *дидактическое* направление. По мнению его сторонников, первая задача учебного ручного труда – создание основы для изучения определенных предметов.

На полвека ранее, в середине XIX в., также на основе практического опыта представителей филантропизма стало развиваться движение *активизма*, продвигающего идею введения учебного труда в общеобразовательную школу. На рубеже XIX–XX вв. идеи активизма получили психолого-педагогическое обоснование в экспериментальной педагогике, родоначальником которой был Э. Мейман (Meumann, 1862–1915). Педагоги-эксперименталисты выделили важнейшие концептуальные положения трудовой школы: о связи мыслительного процесса обучающегося с его двигательной активностью, о роли представлений и восприятия в процессе обучения, о соотношении практических работ с теоретическим обучением.

В рамках педагогического активизма обозначилось несколько реформаторских позиций, базировавшихся на различном толковании понятия «труд» и отличавшихся степенью и целями использования отдельных его видов в учебном процессе. Один из ярких представителей активизма и экспериментальной педагогики В. А. Лай (Lay, 1862–1926), сформулировавший принципы педагогики действия, заметил, что под понятием «трудовая школа» в педагогическом сообществе часто понималось не одно и то же, и предложил разграничивать «школу труда» и «школу действия»: первая подразумевала под основой обучения производительный труд, вторая – разностороннюю деятельность, частью которой являлся производительный труд. Иначе говоря, если мануалисты понимали труд как деятельность, направленную на создание материальных ценностей, то в представлениях сторонников активизма любая деятельность, включая познавательную, художественную и т. д., выступала как трудовая. Особое значение для «активистов» имело эстетическое воспитание.

Направления мануализма, профессионализма и активизма были развиты и преобразованы в современной системе профессионального образования Германии. Еще И. Г. Фихте (Fichte, 1762–1814) утверждал, что не знание само по себе, а поведение в соответствии со знанием определя-

¹ Там же. С. 135.

ет ценность человека¹. Немецкий философ настаивал на том, что каждый ребенок должен обучаться ремеслу и что ручной труд имеет огромное воспитательное значение. Среди прочего он полагал, что, например, обстановка училищ должна быть плодом труда самих учеников, и подчеркивал важность практических работ в университете. Принципы немецкой дуальной системы («обучение через действие», «обучение через процесс») опираются на эти идеи [15, 16].

Философия *Beruf* («профессия»), лежащая в основе современной теории немецкого профессионального образования, предполагает воспроизведение страты работников, принадлежащих к среднему уровню квалификации. У них должно быть хорошо сформировано такое качество, как самостоятельность в профессиональной деятельности [17], становлению и развитию которого способствуют разнообразные и дифференцированные профессиональные образовательные программы.

Дуальная система предусматривает обучение и ремеслам, и профессиям. Это обучение базируется на комплексных, проектных заданиях и ведет к достижению квалификации, необходимой для избранной профессиональной деятельности [18]. Немаловажной считается также подготовка к открытию собственного дела (предпринимательству). В данном подходе явно прослеживаются черты мануализма.

В ФРГ существуют профессионально-технические школы, работающие вне дуальной системы. Они предоставляют молодым людям время для осмысления выбора рода занятий, но в них можно получить основы профессии. Такие школы могут как обучать «трудных» подростков, выполняя социальную функцию, так и быть центром развития креативных способностей, подготовки к получению вузовского образования. Существование подобных учебных учреждений является продолжением направления профессионализма.

Экстраполяция линии активизма обнаруживается в функционировании профессионально-технических училищ, где программы теоретического и практического обучения взаимодополняют друг друга, а наличие разнообразных объединений и кружков по интересам, самостоятельности, международного обмена и т. д. предоставляет массу возможностей для внеклассной активности [29]. В работе училищ чрезвычайно большое значение придается эстетике рабочего места, внешнему виду будущего работника и мастера-наставника [20].

¹ Fichte J. G. Speeches to the German nation. Langensalza: Publisher of Hermann Beyer and sons, 1891. 300 p. (In Germ).

Обсуждение и заключения

Исследование, проведенное в соответствии с поставленной целью на основе сравнительно-исторического метода, а также методов целеполагания и формализации ожидаемых результатов, анализа документов, интерпретации, контент-анализа и системного анализа, позволяет сделать ряд выводов.

Период с XVIII в. до начала XX в. исходя из обозначенных исследовательских задач можно разделить на три этапа:

1) XVIII в. – становление и развитие реальной и индустриальной школ, идеи воспитания и обучения законопослушных ремесленников и гармонично развитых граждан;

2) конец XVIII – XIX в. – появление и эволюция идей филантропизма (единство умственного, физического и нравственного воспитания), усиление роли ручного труда как основы духовного и физического воспитания;

3) конец XIX – начало XX в. – создание дополнительных школ и дальнейшее совершенствование направлений мануализма, профессионализма и активизма.

Все типы школ, направления трудового воспитания и профессионального обучения в Германии в рассматриваемый временной отрезок являлись ответом на внешние вызовы со стороны общества (например, запросы учащихся реальной школы и их родителей) и экономические изменения страны (создание индустриальных школ, возникновение и развитие трех направлений – мануализма, профессионализма, активизма).

Филантропизм, мануализм, профессионализм, активизм, как и идеи реальных и индустриальных школ, при всей их разноплановости (акценте на ручном труде, обучении ремеслу или всестороннем творческом развитии) служат примерами вариантов обучения через деятельность. Современное немецкое общее и профессиональное образование в этом отношении сохраняет преемственность: разнообразие видов профессиональной подготовки, обусловленное различными внешними запросами на образование, всегда подразумевает обязательность деятельностного подхода к обучению.

Эти выводы дают основание для предположения, что и в России при сохранении единого компетентностного подхода в системе профессионального образования целесообразно внедрять в практику программы профессионального обучения, разные по объему и продолжительности, в том числе краткосрочные, дифференцированные в зависимости от запросов региональных рынков труда, потребностей и возможностей обучающихся.

Дальнейшее наше исследование может быть связано с углубленным анализом немецкой философии Beruf, сложившейся в современной Германии в XX – начале XXI в. Необходимо также более детальное изучение системы профессиональной ориентации и приемов развития учебной мотивации в разных типах профессионально-технических школ и дуальной системе Германии в целом.

Список использованных источников

1. Бим-Бад Б. М. История государственной школы в Германии (XVIII – первая треть XX в.) // Исторический журнал. 2015. № 1. С. 140–150.
2. Соловьев Г. Г. и др. Социальная педагогика в Германии (XX век) / под ред. Г. Г. Соловьева. Ижевск: Удмуртский государственный университет. 2016. 75 с.
3. Образцова Л. В. Школа Германии (Историко-педагогический генезис и современное состояние народного образования в Германии). Марбург: Макаренко-Реферат, 2000. 257 с.
4. Есенина Е. Ю. Дуальное обучение: возможности, ограничения, условия и практика использования // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 8. С. 16–18.
5. Есенина Е. Ю., Кресс Х. Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества // Образование и наука. 2017. № 5. С. 98–119.
6. Васильева З. И. и др. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З. И. Васильевой. Москва, 2009. 413 с.
7. Пискунов А. И. и др. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А. И. Пискунова. Москва, 2009. 512 с.
8. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. Москва, 2008.
9. Гребенников А. Д. Высшее образование в Германии. Москва, 2011. 220 с.
10. Hackel M., Mpangara M. The training occupation as the basis for life-long learning in the employment biography // BWP Special Edition. VET Trends. 2018. № 2. P. 26–30.
11. Esser F. H. Issues for the future of vocational education and training // BWP Special Edition. VET Trends. 2018. № 2. P. 23–25.
12. Mottweiler H. Is vocational education and training becoming obsolete? // BWP magazine. Support through programmes. 2018. № 5. P. 24–28.
13. Schulte S. Work- and Learning Tasks as a Central Element of a Work-process Oriented Curriculum // TVET@Asia. 2018. Issue 11. P. 1–22. Available from: http://www.tvet-online.asia/issue11/schulte_tvet11.pdf (дата обращения: 11.09.2018)
14. Dehnbostel P., Schroder T. Work-based and Work-related Learning – Models and Learning Concepts // TVET@Asia. 2017. Issue 9. P. 1–16. Available

from: http://www.tvet-online.asia/issue9/dehnbostel_schroeder_tvet9.pdf (дата обращения: 11.09.2018)

15. Бахман Х.-Г., Бранс П., Абдингхофф Х., Шлаф А. Промышленный механик: методические рекомендации по использованию регламента обучения по специальностям и профессиям в сфере металлообработки. Москва; Бонн: ФИРО; BIBB. 2015. 51 с.

16. Хартель М., Купфер Ф., Есенина Е. Ю. Дуальная система обучения. Русско-немецкий словарь-справочник. Федеральный институт профессионального образования Германии. Бонн, 2014. 60 с.

17. Есенина Е. Ю. Профессиональное образование и сфера труда: грани сближения (зарубежный опыт) // Наука и школа. 2013. № 5. С. 33–34.

18. Шерр И. Германия. История цивилизации за 2000 лет: в 2 т. Минск: Минская фабрика цветной печати. 2005. 544 с.

19. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Klink O. F., Sergeev I. S., Faktorovich A. A. Learning guidance for TVET teachers of the future // Science and Education: materials of the XIII international research and practice conference. Munich, November 2nd – 3rd, 2016. Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg. Munich, Germany. P. 228–230.

20. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany, 10th ed. Bonn: BIBB, 2012. 119 p.

References

1. Bim-Bad B. M. The history of the public school in Germany (XVIII – the first third of the XX centuries). *Istoricheskij zhurnal = Historical Journal*. 2015; 1: 140–150. (In Russ.)

2. Solovyev G. G., et al. Social'naja pedagogika v Germanii (XX vek) = Social pedagogy in Germany (XX century). Ed. by G. G. Solovyev. Izhevsk: Udmurt State University; 2016. 75 p. (In Russ.)

3. Obratsova L. V. hkola Germanii (Istoriko-pedagogicheskij genezis i sovremen-noe sostojanie narodnogo obrazovanija v Germanii) = School of Germany (Historical and pedagogical genesis and modern existence of public education in Germany). Marburg: Publishing House Makarenko-Referat; 2000. 257 p. (In Russ.)

4. Esenina E. Yu. Dual training: Possibilities, obstacles, conditions and practice of using. *Professionalnoye obrazovniye i rynok truda = Vocational Education and Labour Market*. 2015; (8): 16–18. (In Russ.)

5. Esenina E. Yu., Kress H. VET Pedagogical personnel preparation (results of the Russian-German cooperation). *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19 (5): 98–119. (In Russ.)

6. Vasilieva Z. I., et al. Istorija obrazovanija i pedagogicheskoy mysli za rubezhom i v Rossii = History of education and pedagogical thought abroad and in Russia. Ed. by Z. I. Vasilieva. Moscow; 2009. 413 p. (In Russ.)

7. Piskunov A. I., et al. Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitaniya v pervobytnom obshhestve do konca XX veka = History of pedagogy

and education. From the birth of education in primitive society to the end of the XX century. Ed. by A. I. Piskunov. Moscow; 2009. 512 p. (In Russ.)

8. Dzhurinsky A. N. Razvitie obrazovaniya v sovremennom mire = The development of education in the modern world. Moscow: Publishing House Vldos; 2008. 240 p. (In Russ.)

9. Grebennikov A. D. Higher education in Germany. Moscow; 2011. 220 p. (In Russ.)

10. Hackel M., Mpangara M. The training occupation as the basis for life-long learning in the employment biography. *BWP Special Edition. VET Trends*. 2018, 2: 26–30.

11. Esser F. H. Issues for the future of vocational education and training. *BWP Special Edition. VET Trends*. 2018; 2: 23–25.

12. Mottweiler H. Is vocational education and training becoming obsolete? *BWP Magazine. Support Through Programmes*. 2018; 5: 24–28.

13. Schulte S. Work- and learning tasks as a central element of a work-process oriented curriculum. *TVET@Asia* [Internet]. 2018 [cited 2018 Sep 11]; 11: 1–22. Available from: http://www.tvet-online.asia/issue11/schulte_tv11.pdf

14. Dehnbostel P., Schröder T. Work-based and work-related learning – models and learning concepts. *TVET@Asia* [Internet]. 2017 [cited 2018 Sep 11]; 9: 1–16. Available from: http://www.tvet-online.asia/issue9/dehnbostel_schroeder_tv9.pdf

15. Bahman H-G., Brans P., Abdinghoff H., Shlaf A. Promyshlennyy mehanik: metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju reglamenta obuchenija po special'nostjam i professijam v sfere metalloobrabotki = Industrial mechanic: Methodical recommendations on the training regulations for specialties and professions in the field of metalworking. Moscow: FIRO; Bonn: BIBB; 2015. 51 p. (In Russ.)

16. Hartel M., Kupfer F., Eсенина Е. Dual'naja sistema obuchenija. Russko-nemeckij slovar'-spravochnik. Federal'nyj institut professional'nogo obrazovaniya Germanii = Dual system. Russian-German dictionary. Federal Institute of Professional Education of Germany. Bonn; 2014. 60 p. (In Russ.)

17. Eсенина Е. Ю. Vocational education and the world of work: Facets of convergence (international experience). *Nauka i shkola = Science and School*. 2013; 5: 33–34. (In Russ.)

18. Sherr I. Germanija. Istorija civilizacii za 2000 let: v 2 t. = Germany. The history of civilization for 2000 years. In 2 volumes. Minsk; Minsk Factory of Colour Printing; 2005. 544 p. (In Russ.)

19. Blinov V. I., Eсенина Е. Ю., Klink O. F., Sergeev I. S., Faktorovich A. A. Learning guidance for TVET teachers of the future. Science and Education. In: Materials of the XIII International Research and Practice Conference; 2016 Nov 2–3; Munich. Munich, Germany: Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg; 2016. p. 228–230.

20. Hensen R. F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany, 10th edition. Bonn: BIBB; 2012. 119 p.

Информация об авторах:

Есенина Екатерина Юрьевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, Россия. E-mail: esenina-ey@ranepa.ru; cpo-firo@yandex.ru

Куртеева Лариса Надировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, Россия. E-mail: kurteeva-ln@ranepa.ru

Осадчева Светлана Анатольевна – заместитель руководителя Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, Россия. E-mail: osadcheva-sa@ranepa.ru

Сатдыков Айрат Илдарович – заместитель руководителя Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС, Москва, Россия. E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Кресс Ханнелоре Хильдегард – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Федерального института профессионального образования ФРГ (BIBB), Бонн, Германия. E-mail: kress@bibb.de

Вклад соавторов:

Е. Ю. Есенина – 30%; Л. Н. Куртеева – 20%; С. А. Осадчева – 15%; А. И. Сатдыков – 15%; Х. Х. Кресс – 20%.

Статья поступила в редакцию 27.05.2018; принята в печать 17.10.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ekaterina Yu. Esenina – Doctor of Pedagogical Sciences, Principal Research Scientist, Center of Vocational Education and Qualification's Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa), Moscow, Russia. E-mail: esenina-ey@ranepa.ru; cpo-firo@yandex.ru

Larisa N. Kurteeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Principal Research Scientist, Center of Vocational Education and Qualification's Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa), Moscow, Russia. E-mail: kurteeva-ln@ranepa.ru

Svetlana A. Osadcheva – Deputy Head, Center of Vocational Education and Qualification's Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa), Moscow, Russia. E-mail: osadcheva-sa@ranepa.ru

Ayrat I. Satdykov – Deputy Head, Center of Vocational Education and Qualification's Systems, Federal Institute for Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa), Moscow, Russia. E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Dr. Kress Hannelore – PhD in Economics, Research Associate, Federal Institute of Vocational Education and Training (BIBB), Federal Republic of Germany, Bonn, Germany. E-mail: kress@bibb.de

Contribution of the authors:

E. Yu. Esenina – 30%; L. N. Kurteeva – 20%; S. A. Osadcheva – 15%;
A. I. Satdykov – 15%; H. Kress – 20%

Received 27.05.2018; accepted for publication 17.10.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.