

**Марія ГУЛЯЄВА,**

*orcid.org/0000-0003-2963-6881*

здобувач, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) *m.gulyaeva@chnu.edu.ua*

## НІМЕЦЬКА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Й ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В РАМКАХ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

*У статті викладено німецьку систему професійної освіти, а також освіти дорослих, відому у всьому світі як «модель учнівства» або «дуальна система». Констатовано, що дуальна система, професійна освіта, освіта дорослих та андрагогічний підхід, розвинені в Німеччині, ефективні й такі, що можуть бути перенесені в освітні сфери інших країн. Відповідно до мети статті конкретизовано, якою мірою дуальна система (дуальна модель) експортована, тобто може бути перенесеною, запозиченою, адаптованою іншими країнами як Північної, так і Південної півкулі, й країнами Організації економічного співробітництва й розвитку зокрема. Також проаналізовано умови стійкості й відтворення дуальної системи освіти в інших країнах.*

*Розкрито критерії експорту (перенесення) дуальних моделей або дуальної системи (критерії компанії; критерії школи; критерії формального права; критерії формалізованого знання; критерії управління; критерії професійної практики; принцип меритократії). Встановлено, що перераховані критерії необхідні для створення, підтримки й експортованості дуальної системи для її подальшого стійкого успіху.*

*Проаналізовано досвід впровадження моделей дуального професійного навчання в таких країнах, як США, Канада, Англія, Бразилія, Перу, Південна Корея, Китай, Сінгапур, Австрія, Швейцарія, Данія, Нідерланди, Люксембург, Франція, Іспанія, Італія. Реалізація дуальних моделей вимагає внутрішньої стійкості впроваджених моделей, яка, однак, також залежить від сприятливих зовнішніх обставин і гарних рамок умов.*

*Розкрито умови експортованості (перенесення) та стійкості моделей дуального професійного навчання. З'ясовано, що розвиток і розгортання дуальної професійної освіти й освіти дорослих має завжди розглядатися як залежна змінна від решти компонентів і рівнів системи освіти та як зворотний зв'язок із нею, що відповідає ідеям глобалізації, гібридизації та поступального розвитку. В окресленому контексті повинна відбуватися міжнародна співпраця щодо розвитку професійної освіти, освіти дорослих, неперервної освіти.*

**Ключові слова:** дуальна система (модель), професійна освіта, освіта дорослих.

**Mariia HULIAIEVA,**

*orcid.org/0000-0003-2963-6881*

Applicant for a Scientific Degree,  
Assistant at the Department of Pedagogy and Social Work  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) *m.gulyaeva@chnu.edu.ua*

## GERMAN MODEL FOR VOCATIONAL EDUCATION AND ADULT EDUCATION IN INTERNATIONAL COOPERATION

*The article covers the German system of vocational education as well as adult education, known worldwide as the “apprenticeship model” or “dual system”. It is stated that the dual system, vocational education, adult education and the andragogical approach developed in Germany are effective and can be transferred to educational spheres of other countries. According to the purpose of the article it is specified to what extent the dual system (dual model) is exportable, i.e. can be transferred, borrowed, adapted by other countries of both Northern and Southern hemisphere, and by OECD countries (Organization for Economic Cooperation and Development) in particular. Conditions for sustainability and replication of the dual education system in other countries have also been analysed.*

*The criteria of export (transfer) of dual models or dual system (company criterion; school criterion; formal law criterion; formalized knowledge criterion; management criterion; professional practice criterion, meritocracy principle) are disclosed. It has been established that these criteria are necessary to create, support and export the dual system for further sustainable success.*

*The experience of introduction of dual professional training models in such countries as USA, Canada, England, Brazil, Peru, South Korea, China, Singapore, Austria, Switzerland, Denmark, Netherlands, Luxembourg, France, Spain, Italy is analyzed. The implementation of dual models requires internal sustainability of the implemented models, which, however, also depends on favourable external circumstances and good framework conditions.*

*The conditions for export (transfer) and sustainability of dual vocational training models have been clarified. It has been established that the development and deployment of dual vocational education and adult education should always be seen as a dependent variable on and feedback from other components and levels of the education system, which is consistent with the ideas of globalization, hybridization and progressive development. International cooperation on the development of vocational education, adult education and continuing education should take place in this context.*

**Key words:** dual system (model), vocational education, adult education.

**Постановка проблеми.** Німецька система професійної освіти, а також освіти дорослих, відома у всьому світі як «модель учнівства» або «дуальна система», вважається «моделлю успіху». Вона не тільки надає можливості для професійної підготовки молоді й дорослого населення, особливо тих, хто не бажає або не здатний здобути академічну кваліфікацію, а й зробила значний внесок в економічний підйом і соціальне процвітання післявоєнної Німеччини, зниження рівня безробіття серед молоді й економічно активного населення. Тому не дивно, й навіть очевидно, що інші країни шукають трансферти, політичні шляхи запозичення та механізми експорту (перенесення) такої моделі, переслідуючи цілі модернізації свого суспільства або системи освіти. Професійна освіта, освіта дорослих та андрагогічний підхід як «експортний хіт» пройшли різні етапи міжнародних дебатів не тільки в Європі й країнах Організації економічного співробітництва й розвитку (далі – ОЕСР). Особливо в країнах так званого «третього світу» відбувалися та відбуваються численні спроби впровадити цю модель. Останнім часом і в країнах Південної Європи, а також в Англії та за її межами, в багатьох країнах Південної півкулі тенденції до запозичення (експорту) або впровадження дуальних систем набирають обертів.

Закономірно виникає питання про те, які умови для успіху такого «освітнього експорту». Очевидно, проста процедура «копіювання – вставки» навряд чи можлива. Водночас вже протягом декількох років спостерігається створення, розробка й деталізація національних кваліфікаційних рамок, що часто розглядаються як альтернатива експорту дуальних моделей і є найкращим розв'язанням цієї складної задачі на тепер.

**Аналіз досліджень.** Зараз системи освіти не можуть експортуватися так само легко, як промислова продукція, тому доводиться говорити про запозичення ідей і концепцій. В останні роки національні кваліфікаційні рамки були відкриті як експортні товари (М. Юнг), часто як конкуренція системі дуального професійного навчання (П. Гроллманн, Г. Шпоттль, Ф. Раунер).

Є дослідники, які завжди вважали систему неповноцінною, а дуальну професійну освіту такою, що має тільки історичну цінність, тому сумніваються в її майбутній життєздатності в сучасному світі або в постіндустріальну епоху послуг, в суспільстві знань (В. Бренд).

Насправді наукову дискусію щодо життєздатності й перспектив дуальної системи освіти розгортають багато зарубіжних (Р. Арнольд, Ф. Гонон, Д. Едельман, К. Маер, Дж. Мюнх, П. Фельдман,

К. Хюфнер) і вітчизняних (Н. Абашкіна, С. Амеїна, М. Басюк, В. Землянський) вчених.

**Мета статті** – конкретизувати, в якій мірі дуальна система, а точніше дуальна модель, експортована, тобто може бути перенесеною, запозиченою, адаптованою, та яка ситуація з її власною стійкістю в цьому контексті.

**Виклад основного матеріалу.** В епоху глобалізації відбувається процес гібридизації, тобто системи освіти втрачають свій монолітний характер і диференціюються тією мірою, в якій вони допускають різноманітність. У цьому середовищі цілком можливо передавати елементи моделі, яка характеризується як дуальна, але без перетворення в неї цілої системи. В цьому випадку дуальні моделі найчастіше є галузевими рішеннями або частковими елементами системи освіти, що можуть забезпечувати конкретні потреби або повинні виконувати певну функцію.

### **1. Критерії експорту (перенесення) дуальних моделей або дуальної системи**

Вважається, що дуальна система має кілька позитивних характеристик, які стають особливо очевидними в порівнянні з іншими системами професійного навчання. Існує «презумпція переваги» над іншими формами професійної освіти, що підтверджується цілою низкою фактів (Шаак, 1997: 199). У найбуквальнішому визначенні «дуальний» означає регульовану законом «співпрацю приватних (переважно) компаній, з одного боку, й державних професійно-технічних училищ, з іншого» (Арнольд, Мюнх, 2000: 1). Терміни «дуальна модель» і «дуальна система» використовуються майже синонімічно. Однак у той час, як у дуальній моделі основна увага приділяється взаємодії двох місць навчання, тобто навчання на базі компанії (підприємства) й навчання в школі, термін «дуальна система» містить комплекснішу, регульовану державою систематичну взаємодію за участі представників політики, бізнесу й громадянського суспільства. Існують деякі критерії, необхідні для експортного застосування дуальних моделей.

*Дуальна модель і готовність компаній надавати навчання – критерій компанії.* Не може бути дуальної системи без бажання компаній самим проводити навчання. Ця готовність до навчання існує в німецькомовних країнах і регіонах і також історично закріплена. Але в разі зниження готовності забезпечити підготовку кадрів дуальна професійна освіта як така знаходиться під загрозою.

*Дуальна модель і школа – критерій школи.* Дуальна модель передбачає обов'язкову школу як друге місце навчання. У кращому випадку йдеться

про рівень шкільної освіти й про орієнтацію та зміст шкільного компонента. Дуальна модель має переваги над односторонніми формами професійної освіти або над тими, які засновані тільки на школі, або тими, які не пропонують жодної професійної освіти, доповнюючи можливості навчання. У більшості випадків це школи зі спеціальною навчальною програмою, котра пов'язана з інтересами, цілями й навчальними планами компаній.

*Дуальна модель як формалізована модель – критерій формального права.* В основі дуальної моделі, безумовно, є ідея професійного навчання з майстром (наставником, ментором). Вона здійснювалася в домашньому господарстві або на невеликому виробничому підприємстві, в сімейному оточенні й передавалася з покоління в покоління. Багато повсякденних занять викладаються таким чином, і тільки суспільно визнаний диплом, що засвідчує навички й професійну кваліфікацію, дозволяє студенту вийти на ринок праці й працювати на найрізноманітніших виробництвах. Ступінь, таким чином, вважається кваліфікацією для здійснення професійної діяльності. Але не тільки цей тип формалізації є істотним критерієм дуальної професійної підготовки. Для цього також потрібні письмовий договір про учнівство й відвідування школи відповідно до юридичних норм.

*Дуальна модель належить до кодифікованого наукового знання – критерій формалізованого знання.* На відміну від традиційного ремісничого учнівства, дуальна система, або модернізована професійна підготовка, не базується виключно на емпіричних знаннях. Традиційне професійне навчання, яке й нині можна спостерігати в Північній півкулі, особливо в художніх професіях, вимагає потужної складової частини експериментального навчання в середовищі, в якому викладання не є експліцитним, але при цьому передаються традиції, пов'язані з навичками, художніми та громадськими традиціями. Цей елемент важливий і нині. Однак дуальне професійне навчання також є повним навчанням, інтегрованим у загальну довідкову систему знань. Спеціалізовані знання та вміння, що мають відношення до такої професії, прямо або побічно пов'язані з наукою або науковими дисциплінами. Це забезпечує професіоналізм, який доповнює неминучий досвід і неформальне навчання.

*Дуальна модель як модель співпраці – критерій управління.* Дуальна модель вимагає специфічного управління. Взаємодія між економікою та державою необхідна не тільки для договору про навчання, а й щодо регульованих кваліфікацій,

і, нарешті, щодо контролю якості навчання. Тут необхідні соціальні партнери, які підтримують або допомагають підтримувати режим навчання. Ідея субсидіарності також має важливе значення. Дуальна система розвивається із самоорганізації, залишаючи більшу частину регуляторної компетенції на рівні взаємовідповідальності й соціальної добросовісності. Історично склалося так, що торгівля та промисловість, зокрема, відігравали в цьому відношенні центральну роль.

*Дуальна модель як модель, заснована на професійній практиці, – критерій професійної практики.* Особливістю є орієнтація навчання на професію або спеціальність. Це нормативний, курикулярний, але також і дидактичний компонент, який контролює навчальну діяльність. З цієї причини співробітництво між компанією та школою, засноване на професійній орієнтації, є не тільки бажаним, а й суттєвим.

*Дуальна модель як модель, що має відношення до кар'єри, – принцип меритократії.* В останні роки все більш важливу роль відіграє ідея про те, що професійна освіта не повинна закінчуватися. Дуальне навчання будується на ідеях про престиж освіти як такої та можливості саморозвитку, якщо людина талановита або схильна до певної діяльності. В цьому відношенні меритократичний принцип, що відповідає змісту й завданням шкільної освіти, також досяг професійної освіти й освіти дорослих. Нині очікується, що ця дуальна модель стане реальним способом відкрити шлях до подальшої освіти для якомога більшої кількості молодих і дорослих людей. З боку міжнародної порівняльної перспективи, дуальна система є також альтернативою власне шкільній загальній освіті або вузькій професійній (Кентор, 1989: 157). У зв'язку із цим значення початкової підготовки зменшилася в порівнянні з подальшою освітою. Адже саме в процесі переходу від індустріального до постіндустріального суспільства lifelong education (безперервна освіта, подальша освіта) й adult education (освіта дорослих) є і необхідною метою, і інструментом змін.

Перераховані критерії необхідні для підтримки дуальної системи. Якщо один із цих критеріїв буде відсутній або якщо на будь-який елемент можна буде вплинути, то практично неможливо буде створити, підтримувати й експортувати систему, стійкий успіх буде малоімовірний.

## **2. Досвід впровадження моделей дуального професійного навчання**

Спроби запровадити дуальну систему в багатьох країнах були піддані критиці за недостатнє врахування місцевих умов або за те, що під час аналізу

співпраці не були враховані сили самоорганізації та відбору системи на місцях. У галузевій концепції, спрямованій на сприяння розвитку сучасної, технологічно складної професійної освіти, орієнтованої на німецьку дуальну систему, не враховувалися, зокрема, неформальні трудові відносини й неформальне навчання (Фельдман та ін., 1992).

У США було зроблено декілька спроб ввести дуальну професійну освіту, але історично варіант середньої школи переважав щодо всієї системи (Гонон, 2009). Ще більш недавні зусилля та законодавство, що робить можливим дуальну професійну освіту, не привели до поширення цієї моделі.

У Латинській Америці також були спроби ввести дуальне професійне навчання. Національна служба промислової освіти, створена в Бразилії в 1940-х роках за участю Швейцарії та Німеччини, повинна була запровадити й поширити там дуальну професійно-технічну освіту. Деякі центри профнавчання, що фінансуються коштом встановлених законом зборів із підприємств, існують і нині, але втратили свій дуальний характер (Кастро, Альфтан, 2000: 20).

Відомішим прикладом запровадження дуальної підготовки в іншому контексті є проєкт в Перу, який натеper реалізується приватним (неурядовим) сектором. Такий підхід повністю відповідає побажанням місцевої промисловості, також сумісний з орієнтованою на компетентність модульною системою навчання на основі англосаксонської моделі. Ця модель навіть відповідає меті скорочення масштабів убогості, проголошеної з початку тисячоліття, оскільки багато випускників, які пройшли дуальне навчання, стали власниками компаній або ця підготовка дозволила їм забезпечити собі засоби до існування (Едельман, 2003).

Як показують ці приклади, реалізація дуальних моделей вимагає внутрішньої стійкості впроваджених моделей, яка, однак, також залежить від сприятливих зовнішніх обставин і гарних рамкових умов. У цьому сенсі освітні проєкти, експортовані в інші країни, іноді виживали, але, як правило, вони відходили від своїх початкових концепцій.

Мі Кюнг Юнг представляє різні думки у своїх порівняльних дослідженнях країн Німеччини й Південної Кореї. Вона намагається зрозуміти, чому, незважаючи на всі переваги дуального професійного навчання, корейська молодь обох статей та їхні батьки, а також політики в галузі освіти покладаються не на знайомий їм варіант, а на вищу освіту й формальний компонент (Юнг, 2011: 200). Перспектива кращої зарплати відіграє тут роль, роблячи інші альтернативи ризико-

ванішими. Проте автор стверджує, що дуальній системі (в черговий раз) слід надавати більшого значення і в Кореї для того, щоб здійснювати профілактику появи «надлишку» випускників університетів і тих, хто не володіє достатньою кваліфікацією (Юнг, 2011: 205).

Якщо розглядати твердження про всебічну трансформацію систем професійної освіти, то слід вважати, що зусилля по експорту й запозиченню, які робилися протягом декількох десятиліть, зазнали невдачі, наприклад, в Китаї (Раунер, Тільх, 1994). Адже якщо проаналізувати нинішню ситуацію, то можна побачити, що всебічної підготовки за дуальною системою не проводилося, а необхідні умови не були створені. Водночас те, як Сінгапур підійшов до регіональної модернізації, неорієнтованої виключно на професійну освіту, також підходить як модель розвитку. На думку Ештона й Гріна, у зв'язку із цим особливо важливі три аспекти: по-перше, політика в галузі освіти й професійної підготовки може бути приведена у відповідність з економічною політикою, щоб бути ефективною та успішною повною мірою; по-друге, ті країни, які розвивають свої системи освіти в уже високоіндустріалізованому й глобалізованому середовищі, розширюють «навчання на основі роботи» й освіту дорослих; по-третє, відбувається постійне коригування, здійснюване шляхом безперервного навчання, орієнтованого на роботу й компанію (Ештон, Грін, 1996: 172).

Дуальна професійна освіта в ході дискусій у 1990-х роках і ще протягом певного часу перебувала в тіні, оскільки передбачалося, що заохочення освіти тільки дорослих і навчання дорослих новим навичкам матиме сприятливіший для соціально-економічної ситуації ефект (Лаугло, 2003).

З початку нового тисячоліття сприяння розвитку професійних навичок знову вийшло на перший план, особливо в цілях скорочення масштабів убогості в усьому світі, а також із метою боротьби з безробіттям серед молоді й сприяння соціалізації та конкурентоспроможності дорослих.

Залежно від вибору критеріїв до країн, де можна знайти дуальні моделі, безумовно, належать німецькомовні країни, такі, як Німеччина, Австрія та Швейцарія, а також Данія, Нідерланди, Люксембург та Ельзаський регіон. Крім того, є ряд країн (США, Канада й Англія), які мають давніші традиції щодо галузей і секторів як передумов для реалізації такої моделі.

Зокрема, в Англії натеper докладаються численні зусилля та виділяються ресурси для відродження дуальної професійної освіти як альтернативи попередній освіті й навіть вищій освіті.

Попит повинен бути значно підвищений, якість наявного навчання має бути високою, і ця модель повинна бути встановлена як визнаний шлях із подальшими освітніми можливостями. Крім того, повинні бути мінімізовані перешкоди, що заважають підприємцям брати на роботу учнів (Долфін, Леннінг, 2011: 120). Аналогічні тенденції спостерігалися протягом деякого часу й в інших європейських країнах, таких, як Іспанія, Франція та Італія (Гонон, 2005: 99).

Але в цілому видно, що німецькомовні країни були й, можливо, залишаться платформою дуальної професійної освіти й освіти дорослих.

### **3. Умови експортованості (перенесення) та стійкості моделей дуального професійного навчання**

До переходу й перетворення всієї системи професійної освіти на дуальну систему слід підходити досить скептично. Крім відсутності досвіду реалізації або несприятливих рамок умов, центральну роль відіграють культурні фактори й усталені традиції в бізнесі й політиці. Якщо ж дуальна система розуміється меншою мірою як повна структура, а більшою мірою як принцип, то ситуація складається по-іншому.

Розвиток і розгортання дуальної професійної освіти й освіти дорослих має завжди розглядатися як залежна змінна від решти компонентів і рівнів системи освіти та як зворотний зв'язок із нею.

Професійна освіта значною мірою заснована на соціально-економічних факторах, і це також визначає те, як оцінюється статус і потенціал для кар'єри й престижу. Майбутнє дуальної професійної освіти в інших країнах, таких, як Китай, який коливається між американським шляхом і дуальною моделлю або розробив обидва підходи, також дуже залежить від того, якою мірою дуальна професійна освіта, освіта дорослих будуть збережені, закріплені й відтворені в Європі в майбутньому (Раунер, Чжао, 2009: 363).

У Північній півкулі дискусія щодо реальних і майбутніх успіхів дуальної системи професійної освіти жваво розгортається, зокрема, за умови нестачі навчальних місць. Готовність компаній забезпечити навчання, а також той факт, що кількість пропонованих місць навчання та попит, орієнтований на бажання молодих людей, не збігаються, дають підстави для розв'язання проблем, пов'язаних з обмеженнями або небезпеками крайнього дуалізму. Щодо дуальної професійної підготовки, то велика кількість авторів виявили значне навантаження системи й необхідність модернізації – внесення змін до навчальних програм і структурних змін, насамперед у зв'язку з розширенням сфери

послуг (Шнеебергер, Новак, 2000: 173). Тому Нідерланди й Данія підтверджують, що вони релятивізували компанію як центральне місце навчання щодо країн, які зберігають незмінну структуру системи (Німеччина й Швейцарія), для того, щоб не було необхідності в обов'язковому зв'язку між контрактом на учнівство й місцем навчання – також завдяки системі, яка є модульною та набагато більше орієнтованою на освіту дорослих (Шнеебергер, Новак, 2000: 174). Пізніші дослідження, навпаки, доводять, що швейцарська дуальна система освіти інноваційна (Bertelsmann Stiftung, 2009).

Перенесення системи стосується не тільки професійної підготовки, а й моделі суспільства. І навпаки, йдеться не тільки про економічне сприяння, а й про культуру. Тому Крістін Маєр справедливо розглядає проблему експорту системи в інші країни, в тому числі в країни «третього світу», як проблему сприйняття, що значною мірою визначається перспективою «центр – периферія» (Маєр, 2001: 203). Багато країн стурбовані просуванням економічної модернізації через професійну освіту, що не було (принаймні насамперед) історичною метою дуальної професійної освіти. Водночас інші супутні явища, такі, як акцент на технічну освіту й гендерна сегрегація, ігноруються з метою усунення недоліків на місцях за умови, що концепції технічної освіти, зокрема, є культурно «нейтральними» й можуть викладатися по модулях незалежно від контексту (Маєр, 2001: 203). Тому останнім часом, крім урядів, неурядові організації також стали відігравати важливу роль як контактні партнери, зокрема для того, щоб ефективніше враховувати аспект скорочення масштабів убогості.

**Висновки.** Саме це вбудовування в культурний контекст ускладнює експорт дуальної системи. Сім перерахованих вище критеріїв (компанія, школа, формальні правила, формальна довідкова система знань, партнерство між приватним (неурядовим) і державним секторами, професійна практика й відкриття нових освітніх шляхів) слід розглядати в кожному випадку як додаткові умови. Таким чином, розвиток і процвітання такої дуальної моделі завжди пов'язані зі сприятливими рамковими умовами. З іншого боку, в залежності від обставин, серед яких буде впроваджуватися новий підхід до освіти, галузі й сектори суспільства цілком можуть точніше відповідати дуальній моделі. Тобто саме система в цілому, а не дух чи принцип дуалізму, робить наявні освітні системи й окремі навчальні заклади гібридними й дієвішими у сфері співпраці щодо розвитку професійної освіти й освіти дорослих.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arnold R., Münch J. 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Baltmannsweiler, 2000.
2. Ashton D., Green F. Education, Training and the Global Economy. Cheltenham, 1996.
3. Bertelsmann Stiftung (Hg.). Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh, 2009.
4. Cantor L. Vocational Education and Training in the Developed World – A Comparative Study. London, 1989.
5. De Moura Castro C., Alfthan T. Vocational Education and Training – International Differences. *Claudio de Moura Castro – Vocational Training at the Turn of the Century* / K. Schaack, R. Tippelt (Hg.). Frankfurt-am-Meine, 2000. P. 15–27.
6. Dolphin T., Lanning T. (Hg.). Rethinking Apprenticeships. IPPR (Institute for Public Policy Research). London, 2011.
7. Edelmann D. Bildungskoooperation mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben. München, 2003.
8. Feldmann P., Gruszczynski A., Overwien B. (Hg.). Was boomt im informellen Sektor? Berufsbildung im informellen Sektor – Beispiele aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Saarbrücken, 1992.
9. Gonon P. Institutionelle Perspektiven der Berufsbildungspraxis. *Von der Schule in die Arbeitswelt – Bildungspfade im europäischen Vergleich* / J. Prager, C. Wieland (Hg.). Bielefeld, 2005.
10. Gonon P. «Efficiency» and «Vocationalism» as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. *Vocations and Learning*. H. 2. 2009. P. 75–86.
11. Jung M.-K. Essays on Labor Market and Human Capital – Corea and Germany. Frankfurt-am-Meine, 2011.
12. Lauglo J. A Case for Adult Basic Education in Developing Countries. *Education, Training and Contexts – Studies and Essays* / J. Lauglo. Frankfurt-am-Meine, 2003. P. 419–431.
13. Mayer C. Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries – the Case of Germany. *Journal of Education and Work*. H. 2. 2001. P. 189–208.
14. Rauner F., Tilch H. (Hg.). Berufsbildung in China – Analysen und Reformtendenzen. BadenBaden, 1994.
15. Rauner F., Zhao Z. Berufsbildung in China.: *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* / Stiftung Bertelsmann (Hg.). Bielefeld, 2009. S. 327–366.
16. Schaack K. Die Exportierbarkeit des dualen Systems. *Strategien der internationalen Berufsbildung – Ausgewählte Aspekte* / K. Schaack., R. Tippelt (Hg.). Frankfurt-am-Meine, 1997. S. 197–233.
17. Schneeberger A., Nowak S. Modernisierung dualer Berufsbildungssysteme: Probleme und Strategien in 7 europäischen Ländern. *IBW-Forschungsbericht*. Nr. 117. Wien, 2000.

## REFERENCES

1. Arnold, R./Münch, J. 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung [120 questions and answers about the dual system of German vocational training]. Baltmannsweiler, 2000 [in German].
2. Ashton, D./Green, F. Education, Training and the Global Economy. Cheltenham, 1996 [in English].
3. Bertelsmann Stiftung (Ed.) Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich [Management of vocational education and training in international comparison]. Gütersloh, 2009 [in German].
4. Cantor, L. Vocational Education and Training in the Developed World – A Comparative Study. London, 1989 [in English].
5. De Moura Castro, C./Alfthan, T. Vocational Education and Training – International Differences. In : *Schaack, K./Tippelt, R. (Ed.) : Claudio de Moura Castro – Vocational Training at the Turn of the Century*. Frankfurt a.M., (2000). S. 15–27 [in English].
6. Dolphin, T./Lanning, T. (Ed.) Rethinking Apprenticeships. IPPR (Institute for Public Policy Research). London, 2011 [in English].
7. Edelmann, D. Bildungskoooperation mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben [Education cooperation with Latin America. An analysis of the cooperation of the Peruvian vocational training institution SENATI with training companies]. München, 2003 [in German].
8. Feldmann, P./Gruszczynski, A./Overwien, B. (Ed.) Was boomt im informellen Sektor? Berufsbildung im informellen Sektor – Beispiele aus Afrika, Asien und Lateinamerika [What is booming in the informal sector? Vocational training in the informal sector – examples from Africa, Asia and Latin America]. Saarbrücken, 1992 [in German].
9. Gonon, P. Institutionelle Perspektiven der Berufsbildungspraxis [Institutional perspectives of vocational training practice]. In : *Prager, J./Wieland, C. (Ed.) : From school to the world of work – educational pathways in European comparison*. Bielefeld, 2005 [in German].
10. Gonon, P. «Efficiency» and «Vocationalism» as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. In : *Vocations and Learning*, H. 2, 2009. S. 75–86 [in English].
11. Jung, M.-K. Essays on Labor Market and Human Capital – Corea and Germany. Frankfurt a.M., 2011 [in English].
12. Lauglo, J. A Case for Adult Basic Education in Developing Countries. In : *Lauglo, J. (Ed.) : Education, Training and Contexts – Studies and Essays*. Frankfurt a.M, 2003. S. 419–431 [in English].
13. Mayer, C. Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries – the Case of Germany. In : *Journal of Education and Work*, H. 2, 2001. S. 189–208 [in English].
14. Rauner, F./Tilch, H. (Ed.) Berufsbildung in China – Analysen und Reformtendenzen [Vocational training in China – analyses and reform trends]. BadenBaden, 1994 [in German].
15. Rauner, F./Zhao, Z. Berufsbildung in China [Vocational training in China]. In : *Bertelsmann Stiftung (Ed.) : Steering vocational training in an international comparison*. Bielefeld, 2009. S. 327–366 [in German].
16. Schaack, K. Die Exportierbarkeit des dualen Systems [The exportability of the dual system]. In : *Schaack, K./Tippelt, R. (Ed.) : Strategies of international vocational training – Selected aspects*. Frankfurt a.M., 1997. S. 197–233 [in German].
17. Schneeberger, A./Nowak, S. Modernisierung dualer Berufsbildungssysteme: Probleme und Strategien in 7 europäischen Ländern [Modernising dual vocational training systems: problems and strategies in 7 European countries]. *IBW-Research Report*, Nr. 117. Wien, 2000 [in German].