



Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения

А. А. Муравьева¹, О. Н. Олейникова¹

¹ Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия

Для цитирования	Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 57–74. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.006
For citation	Muravyova, A. A., & Oleynikova, O. N. (2022). Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training. <i>Vocational Education and Labour Market</i> , 2, 57–74. https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.006
Поступила Received	20 апреля 2022 г. April 20, 2022
Copyright	© Муравьева А. А., Олейникова О. Н., 2022

Муравьева Анна Александровна — кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: 0000-0001-5609-0197, e-mail: observatory@cvets.ru

Олейникова Ольга Николаевна — профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования, ORCID: 0000-0002-7645-4733, e-mail: observatory@cvets.ru

Аннотация

Предмет. Стремительное изменение содержания труда и усложнение профессий часто затрудняет или делает вообще невозможным освоение новых умений в образовательной организации. Статья посвящена системному анализу наиболее распространенных моделей обучения на рабочем месте в современных условиях в контексте совершенствования подготовки кадров и развития человеческих ресурсов.

Цель исследования — выявление инвариантных характеристик обучения на рабочем месте в рамках полиакторного подхода и определение необходимых условий для его успешной реализации. Исходной методологической позицией является рассмотрение обучения на рабочем месте (ОПМ) как социально-педагогического проекта.

Методы. Исследование опирается на диахронический подход с использованием эмпирических методов кабинетного исследования, таких как системно-аналитический метод, текстовый анализ / анализ документов, а также элементов социального проектирования.

Результаты. Добавленная стоимость обучения на рабочем месте с использованием программ ученичества и иных конфигураций дуальных моделей заключается не в контрактном оформлении взаимоотношений его акторов, а в целенаправленной организации самого процесса обучения в реальной трудовой среде.

Научная новизна исследования заключается в выявлении конфигурации ключевых параметров полиакторного пространства обучения на рабочем месте, актуальных для повышения качества подготовки кадров, адекватных задачам экономики знаний и условиям Индустрии 4.0.

Практическая значимость. Выводы и рекомендации могут быть использованы при дальнейшей модернизации профессионального образования, а также для обновления курсов по менеджменту в образовании.

Ключевые слова: обучение на рабочем месте, ученичество, профессиональное образование и обучение, профессиональное образование за рубежом, повышение квалификации персонала, обновление компетенций, полиакторный подход

Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training

Muravyova, A. A.¹, Oleynikova, O. N.¹

¹ Centre for VET Studies, Moscow, Russian Federation

Anna A. Muravyova — Candidate of Science (Philology), Lead Expert of Centre for VET Studies, ORCID: 0000-0001-5609-0197, Scopus ID: 57192676259, e-mail: observatory@cvets.ru

Olga N. Oleynikova — Professor, Doctor of Science (Pedagogy), CEO of Centre for VET Studies, ORCID: 0000-0002-7645-4733, Scopus ID: 57207454290, SPIN-code: 3247-2995, AuthorID: 688331, e-mail: observatory@cvets.ru

Abstract

The subject of the study comprises the current trends of the work-based learning due to the acceleration of changes in the content of labor and the complexity of professions, which often makes it difficult or even impossible to master new skills in an educational organization. Thus, the article contains a systemic examination of the key most common models of work-based learning against the backdrop of its on-going growing relevance and expansion.

The aim of the study is to identify invariant characteristics of the work-based learning from the polyactor communication perspective and to identify conditions for its successful implementation.

The employed **methodology** relies on the diachronic approach supported by the empiric methods of desk-top research such as systems analysis method and text analysis method, as well as elements of social engineering.

Theoretical novelty is in the identification of the configuration of the poly-actor dimension of work-based learning and its inherent properties relevant for enhancing quality and efficiency of the work force that would be adequate to the challenges of the knowledge economy and Industry 4.0.

It is concluded that the added value of work-based learning in the form of apprenticeships and dual models as well as its other configurations is outside the formal contractual frame integrating its actors and lies in the targeted organization of the process of learning in the real-life work environment.

The practical value is in the possibility of using the proposed conclusions and recommendations to further modernize vocational and professional education and courses in management in education.

Keywords: work-based learning, trends, multi-actor approach, modernization of vocational education and training, modern pedagogical approaches, international practice

Введение

Задачи улучшения подготовки кадров и развития человеческих ресурсов не сходят с повестки дня в последние десятилетия, формируя конкретное направление дискурса в области среднего и высшего профессионального образования, одним из направлений которого является совершенствование обучения на рабочем месте. Повышение внимания к обучению на рабочем месте, охватывающему все формы обучения в реальной трудовой среде, обусловлено целым рядом факторов, в том числе:

- мегатрендами развития, обусловленными социо-демографическими и технологическими (ИКТ, цифровизация, ИИ) факторами, расширением глобальных производственно-сбытовых цепочек, изменением форм и форматов организации труда, включая эргономику;
- динамикой рынка труда, отражающей развитие технологий и трансформацию форм организации труда на предприятиях;
- необходимостью повышения производительности труда;
- усложнением содержания профессий и трудовой деятельности в целом и более глубокой трансформацией компетенций;
- растущими требованиями работодателей к компетенциям выпускников и работников;
- повышением экономической эффективности и отдачи от системы профессионального образования;
- необходимостью постоянного обновления компетенций работников, в том числе работников из числа взрослого населения.

Очевидно, что для системы образования наиболее значимым фактором, драйвером и стимулом повышения интереса к обучению на рабочем месте является стремительное изменение содержания труда и усложнение профессий, что часто затрудняет или вообще делает невозможным освоение новых умений в образовательной организации из-за дефицита необходимых материальных ресурсов и компетенций у преподавателей.

Следует отметить, что во многих странах, в том числе и в ряде экономически развитых стран, повышение интереса к этой проблематике вызвано еще и тем, что традиционные практики на производстве, встроены

в образовательные программы среднего и высшего профессионального образования и формально причисляемые к обучению на рабочем месте, только недавно стали частью образовательных программ профессионального образования.

Как таковое обучение на рабочем месте (далее — ОРМ) сформировалось очень давно — с момента передачи ремесленниками профессиональных знаний подмастерьям, — и за годы своего развития осуществлялось в разных формах.

К настоящему моменту сформировались различные модели обучения на рабочем месте, и, соответственно, появился богатый понятийный аппарат, включающий в себя такие термины, как *дуальное обучение*, *ученичество*, *чередующееся обучение*, *стажировки*, *виртуальные фирмы*, *сэндвич-модель обучения* и др. При этом чаще всего обучение на рабочем месте ассоциируется с дуальным образованием, характерным для Германии, Австрии, Швейцарии и, как будет показано ниже, для ряда других стран, а также с программами ученичества. При этом в ходе своей эволюции парадигма обучения на рабочем месте стала включать не только обучение профессиям, относящимся к начальным уровням квалификации в современном понимании, но и практико-ориентированные программы третичного уровня (Олейникова, Муравьева, 2013).

В российской традиции термин *обучение на рабочем месте* чаще всего используется для описания обучения персонала в компаниях, организациях и на предприятиях (Марковская, Пискунова, 2009).

Целью настоящей статьи является не экскурс в историю становления моделей обучения на рабочем месте, а выявление тех его инвариантных существенных характеристик, которые могут быть использованы для повышения эффективности и качества подготовки кадров в нашей стране в системе профессионального образования. Обращение к международному опыту и исторической перспективе используется именно в контексте указанной цели.

В данной работе анализируются имеющиеся модели ОРМ для выявления их системообразующих и вариативных параметров и предлагаются рекомендации по совершенствованию обучения кадров для рынка в нашей стране.

Методы

Для решения поставленных задач использован диахронический подход и следующие эмпирические методы кабинетного исследования: системно-аналитический метод, текстовый анализ документов, а также элементы социального проектирования.

В рамках системно-аналитического метода описано проблемное поле по теме исследования на основе различных публикаций в открытых источниках.

Исходной методологической позицией является рассмотрение обучения на рабочем месте как социально-педагогического проекта, развитие которого обусловлено усложнением технологий, процессов труда и требует устойчивой междисциплинарной коммуникации между

диверсифицированными акторами. Эта коммуникация обеспечивает идентичность и целостность исследуемого явления.

Таким образом, теоретическая база исследования частично опирается на подходы, предложенные акторно-сетевой теорией¹, где междисциплинарность является средством поддержания полиакторности. В исследовании рассмотрены различные актуализации полиакторности, а также необходимые условия успешности полиакторной коммуникации для реализации моделей обучения на рабочем месте.

Аналитический обзор

Исследование проведено на базе выборки российских и международных источников, находящихся в открытом доступе, включая аналитические доклады, научные статьи в профессиональных журналах, электронные публикации.

В исследованных зарубежных источниках технологии обучения на рабочем месте рассматриваются как один из главных трендов и факторов эффективной подготовки кадров (Kuczera, 2017) для современной экономики в системе профессионального образования и обучения — начального, непрерывного, высшего (Cedefop, 2021; Kis, Windisch, 2018; Musset, 2019), а также как оптимальный формат обучения мигрантов (OECD, 2018b; Jeon, 2019). Наиболее употребимыми для описания ОРМ являются термины *ученичество* и *дуальное образование*, которые обычно используются как синонимы.

В большинстве стран программы ОРМ являются разделенной ответственностью государства и работодателей. В Дании, Ирландии, Франции, Венгрии и Великобритании компании финансируют оплату труда обучающихся и другие расходы по организации обучения на рабочем месте; также все компании вносят взносы в национальный фонд обучения, который частично оплачивает стоимость программ. В Португалии и в межфирменном обучении в Австрии финансирование лежит на государстве (что в целом нетипично). Расходы работодателей могут частично покрываться грантами государства. Например, в Дании гранты покрывают предприятиям расходы на период обучения в учебном заведении, а в Нидерландах и Австрии государство выплачивает компаниям паушальную сумму по количеству обучающихся без указания статей расходов.

Оплата обучающихся регулируется на национальном уровне. Схемы оплаты различаются. Они могут быть привязаны к паритету покупательной способности или к почасовым расценкам на оплату обучения на рабочем месте. Также уровень оплаты зависит от года и профессии обучения, возраста обучающихся и уровня квалификации. Только шесть схем финансирования (Эстония, Греция, Португалия, Румыния, Словакия и Швеция) предполагают единый уровень оплаты, который соотносится с минимальной оплатой труда. В ряде стран оплата устанавливается в коллективных договорах (Австрия, Германия, Финляндия, Дания,

¹ Предложенный акторно-сетевой теорией подход многим обязан постструктуралистской семиотике. См., напр.: Джон Ло (2006).

Ирландия, Нидерланды), что приводит к большому разбросу уровней оплаты (в зависимости от сектора) (Aging, 2014).

В российских источниках, как уже указывалось выше, ОРМ рассматривается в основном как обучение / повышение квалификации работников в компаниях (Олейникова, Муравьева, 2013).

ОРМ имеет целый ряд актуализаций, наиболее распространенными из которых является ученичество и дуальное обучение (Flake et al., 2019; Goraul, 2013).

В рамках программ ученичества и дуального обучения наблюдается диверсификация форм обучения на рабочем месте — например, инструктаж, ротация, наставничество, метод делегирования ответственности и др. (Дорохина, 2021; Кулагина, 2021).

Можно выделить следующие модели ученичества / дуального обучения:

- отдельное, самостоятельное направление на уровне среднего профессионального образования;
- одна из траекторий старшей ступени среднего образования, приводящая к получению квалификации, равноценной квалификации академической траектории.

Во всех проанализированных публикациях подчеркивается, что реальные рабочие места представляют собой мощную среду для передачи опытными работниками технических умений обучающимся, а также для освоения обучающимися «мягких» умений, таких как работа в команде и коммуникация.

И как результат, программы ОРМ облегчают выпускникам переход от обучения к реальной трудовой деятельности, а для работодателей такой формат обучения является источником выбора требуемой рабочей силы. При этом — несмотря на обоюдные выгоды — организация ОРМ требует решения целого ряда проблем, связанных с мотивацией работодателей, организацией самого обучения и поддерживающих его механизмов, а также наличия (на системном уровне) механизмов официального признания профессиональных умений, приобретенных в ходе обучения (Gessler, 2019).

Как показывает проведенный анализ, ОРМ часто ассоциируется с обучением лиц из социально незащищенных групп или групп риска, что традиционно было характерно, например, для США.

В рамках парадигмы обучения на рабочем месте государство как один из акторов отвечает за обеспечение условий для ОРМ в части нормативного регулирования и финансирования компонента обучения в учебном заведении. То есть государство формирует для ОРМ поддерживающую рамку, а работодатели — как ключевые акторы — являются актуализаторами и главными игроками ОРМ, выделяя финансирование, предоставляя наставников, материальные ресурсы, рабочие места и организуя процесс обучения. Учебные заведения, как правило, отвечают только за тот компонент обучения, который сами реализуют (Gessler, 2019).

Таким образом, ОРМ по сути своей, обеспечивается междисциплинарной полиакторной коммуникацией, в чем его сила и слабость

одновременно. Сила заключается в синергии ресурсов, слабость — в необходимости примирять разновекторные интересы акторов и поддерживать надлежащий уровень коммуникации (Kis, 2016; Kis, Windisch, 2018; OECDa, 2018).

Отличие зарубежных программ ОРМ от российской модели практик, встроенных в образовательные программы профессионального образования, состоит в:

- оплате труда обучающихся;
- сочетании обучения на рабочем месте и в учебном заведении по тематике, связанной с изучаемой профессией — при этом компонент обучения на базе учебного заведения, будучи наиболее распространенным, не является обязательным (как в ряде моделей ОРМ в Австрии);
- наличии инструкторов / кураторов / наставников на рабочем месте;
- признании результатов обучения и свидетельств об обучении на уровне отрасли (Cedefop, 2018).

Соотношение продолжительности обучения в учебном заведении и на рабочем месте зависит от области деятельности. Так, в Германии обучение сезонным и строительным профессиям в определенные периоды может иметь большую продолжительность, чем обучение в учебном заведении¹.

Традиционно программы в рамках модели ученичества подразделяются на программы формального и неформального ученичества². Первые предусматривают контракт с работодателем, в рамках которого обучающийся является либо сотрудником компании, либо студентом и получает заработную плату, которая ниже, чем у квалифицированного работника. Продолжительность обучения варьирует от одного до шести лет. На предприятии обучающийся проводит в среднем 50–80 % времени обучения³. При этом важным элементом ОРМ является возможность признания ранее полученного обучения. По результатам присуждается признаваемая на национальном уровне квалификация (OECD, ILO, 2017; Aggarwal, 2015).

В качестве примера можно привести программы ученичества в Великобритании⁴, где в настоящее время действует новое поколение стандартов, разработанных работодателями и устанавливающих, что должны уметь делать выпускники по завершении обучения и какие умения для этого требуются (Nixon et al., 2006). Обучение вне рабочего места составляет только 20 %. Каждый стандарт содержит план оценки.

Как показало исследование, в настоящее время происходит трансформация программ ученичества в ответ на запросы общества и экономики. Так, в США в 2014 году Закон об инновациях и развитии кадровых

¹ Work-based learning, including quality apprenticeships. ILO. https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_465065?lang=en

² Неформальное ученичество не регулируется на государственном уровне и не предполагает обучения в учебном заведении. Обучающийся, по сути, является подмастерьем у опытного работника, а обучение интегрировано в трудовой процесс. Обычно встречается в странах с низким или средним доходом (Гана, Бенин, Пакистан, Марокко, Алжир).

³ CEDEFOP. Apprenticeships in work-based learning. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/apprenticeships-work-based-learning#1>

⁴ Institute for Apprenticeship & Technical Education. <https://www.instituteforapprenticeships.org/>

ресурсов выделил федеральные финансовые ресурсы на создание новых видов программ ученичества. В настоящее время в США более 533 000 ученических мест по более чем 1000 профессиям в различных отраслях (Aring, 2014).

Второй наиболее распространенной формой ОРМ является дуальное образование¹ и обучение, предназначенное, как правило, для молодежи в возрасте 16–25 лет, а также для целевых групп лиц с ограничениями здоровья, лиц из групп риска и лиц, участвующих в обучении, организованном службами занятости в рамках активной политики на рынке труда (Markowitsch, Wittig, 2019).

Результаты и обсуждение

Выбор модели ОРМ всегда обусловлен стратегическими функциями и задачами, которые определяют его место в национальных системах образования и обучения.

В ряде стран ученичество имеет четкий собственный статус. По результатам освоения программы выдается соответствующее свидетельство, признающее результаты освоения именно программы ученичества и дающее право выхода на рынок труда.

Также возможна реализация программ ученичества в рамках альтернативной траектории профессионального образования и обучения. В этом случае выдается свидетельство профессионального образования.

Иногда термин *ученичество* используется расширительно и обозначает скорее лейбл, включающий в себя особенности двух первых моделей (Kis, Windisch, 2018).

При этом важно подчеркнуть, что в настоящее время для любой модели ОРМ характерно *усиление внимания к когнитивным умениям*, без которых невозможно профессиональное развитие, самореализация и обучение в течение всей жизни.

Неоднородны и организационные формы программ ученичества. Обучающийся либо проводит часть недели на рабочем месте, часть в учебном заведении, либо обучается два года в учебном заведении, а затем проводит два года в компании. Что касается оплаты обучающихся, то в одних странах она приближается к зарплате квалифицированного рабочего, в других — существенно ниже. Варьируются и категории обучающихся: иногда это преимущественно выпускники средней школы, иногда — люди, уже имеющие опыт работы.

В ряде стран ученичество охватывает ограниченный набор традиционных профессий сектора обслуживания и офисных работ. Чаще всего в этом случае используются программы уровня 3 Европейской рамки квалификаций, но есть случаи применения программ как более низкого, так и более высокого уровней — вплоть до уровня 6. Появляются программы ученичества уровня прикладного бакалавриата, а в Англии открываются на уровне аспирантуры (Nixon et al., 2006). Такой тренд

¹ CEDEFOP (2019). Apprenticeships in Dual VET. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/apprenticeship-schemes/schemes/apprenticeships-dual-vet>

наблюдается во многих странах, включая страны с традиционным дуальным образованием (Aring, 2014; Cedefop, 2021), в том числе Данию, Германию, Нидерланды, Австрию, Францию, Италию, Англию, Шотландию.

Перемещение программ ученичества на более высокие уровни квалификации было изначально характерно для программ, в рамках которых компании готовят кадры для себя (Cedefop, 2019; OECD, 2018a). Однако благодаря цифровым технологиям этот тренд постепенно расширяет ареал распространения (Flake et al., 2019). Одновременно происходит переосмысление самой концепции программ ученичества в направлении их стратегической переориентации на подготовку высококвалифицированных работников не для одного конкретного предприятия, но сектора в целом (Meinhard, Flake, 2018). При этом совершенно естественно, что, предоставляя рабочие места, предприятия / компании заинтересованы в подготовке кадров для себя. То есть решается задача *сочетания двух конфликтующих измерений: 1) узкая специализация — широкий подход и 2) академическая направленность — профессиональная направленность*, что приводит к возникновению новой «гибридной» конфигурации ОРМ, встроенной в общую систему профобразования и обучения взрослого населения. В результате появляются гибридные квалификации (Франция, Нидерланды, Австрия) общего и профессионального образования, а также растет спрос на эти программы со стороны взрослого населения.

Появляются новые формы ученичества (Испания, Словакия, Швеция, Великобритания) для диверсифицированных целевых групп, что сопровождается формированием новых инструментов регулирования (Markowitsch, Wittig, 2019).

Исторически ученичество было широко развито в Англии, где в настоящее время эта модель является приоритетом модернизации профессионального образования и обучения. Открыт финансируемый Департаментом образования Институт ученичества и технического образования, который отвечает за разработку новых стандартов для программ ученичества уровня 2–7 по НРК, внедрение которых началось 1 августа 2020 г. Агентство по финансированию образования и умений осуществляет мониторинг программ и отслеживает целевое использование финансирования. Качество программ обеспечивается Офисом по стандартам образования, услуг и умений для детей, Офисом регулирования квалификаций и экзаменов (Ofqual) и Агентством обеспечения качества высшего образования (QAA).

С 2020 г. действуют новые рамки для программ ученичества. Всего в Великобритании действует 230 рамок для более 700 траекторий освоения профессиональных и технических квалификаций. В 2020 г. состоялся пилотный запуск новых квалификаций ученичества Т-уровня (T level), который следует за уровнем квалификации общего среднего образования. Эти квалификации могут быть освоены в рамках двухгодичных курсов, приближающих содержание обучения к потребностям конкретных секторов. По завершении обучения выпускники могут трудоустроиться на квалифицированные рабочие места, продолжить обучение или поступить на программу ученичества более высокого уровня. Программа

рассчитана на 1800 часов, включает базовый компонент (освоение базовых понятий, теорий и принципов, базовых умений) и профессиональный компонент, направленный на освоение знаний и умений, связанных с основной компетенцией в области специализации, включая математику, английский, ИКТ. Оценка предусматривает выполнение множественных практических заданий. В программе предусмотрены стажировки у внешнего работодателя (минимум 45 дней).

В Шотландии реализуются программы «Современное ученичество» (СУ), которые охватывают различные уровни квалификации (от 3 до 7 по Европейской рамке квалификаций)¹. Почти две трети программ начинаются с уровня 3, остальные — с уровня 5. Их продолжительность составляет 3–4 года. Для поддержки обучения более старших возрастных групп большую часть расходов несут работодатели. Программы СУ в области инжиниринга включают в себя освоение двух смежных квалификаций профессионального образования (актуальных для различных работодателей) и одну общеобразовательную квалификацию.

Помимо этого, с 2017 / 2018 учебного года реализуются программы «Дипломированное ученичество» (Graduate Apprenticeship). По завершении программы присуждается вузовская степень (эквивалент уровней 5–7 ЕПК). В рамках 4-летней программы студенты обучаются преимущественно на предприятии. В Шотландии такие программы реализуются в более чем половине вузов. Основные профили подготовки — бизнес-администрирование, инжиниринг и ИКТ.

В Ирландии важность программ ученичества и обучения на рабочем месте в целом признана на государственном уровне². Ученичество находится в ведении Агентства по продолженному образованию и обучению (SOLAS), которое сотрудничает с Агентством высшего образования, Организацией «Качество и квалификации Ирландии», промышленными предприятиями и провайдерами. Агентство ведет реестр работодателей, которые имеют право брать учеников, и реестр учеников на национальном уровне. Учрежден Совет по программам ученичества. Совет определяет сектора, где нужна программа, на основе данных экспертной группы по будущим умениям³ и Агентства по продолженному образованию и обучению. В июне 2020 г. введено 30 новых программ ученичества, имеющих статус программ продолженного и высшего образования.

Интересен опыт применения модели инноваций в программах ученичества в телекоммуникационном секторе в Германии (Griffin, Care, 2015), основанной на методе проектов с участием наставников и коучей. Особый акцент делается на развитии критического мышления, на решении проблем, работе в команде, развитии коммуникативных умений и самоуправляемого обучения. Образовательный процесс строится на методике

¹ Skills Development Scotland. <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/>

² Action plan to expand apprenticeship and traineeship in Ireland 2016–20. <https://www.gov.ie/en/publication/81ef9-action-plan-to-expand-apprenticeship-and-traineeship-in-ireland-2016-2020/>

³ The Expert Group on Future Skills Needs (EGFSN) существует с 1997 г., занимается прогнозами потребности в сотрудничестве с региональными форумами по вопросам умений и готовит рекомендации для образовательных провайдеров.

гибкого обучения (agile learning), включая гибкие методы проектной работы, в том числе Scrum¹.

Во Франции одни и те же квалификации профессионального образования могут осваиваться в рамках программ формального образования, в рамках модели, где обучение сочетается с трудовым опытом, а также в процессе чередующегося обучения, где задействованы учебные заведения и компании. Например, человек зачисляется в учебное заведение для получения квалификации BTS — техника уровня 3, — при этом во время каникул он приобретает опыт работы на рабочем месте. Эта же квалификация может быть освоена в рамках чередующегося обучения, когда периоды обучения перемежаются с работой на предприятии в течение всего года. В этом случае заключается контракт и выплачивается зарплата.

Еще одна модель — магистр бизнес-администрирования в Школе бизнеса Ларошели — реализуется в рамках чередующегося обучения: 3 недели в компании и 1 неделя в учебном заведении. Зарплата обучающихся составляет 65–89 % от минимальной зарплаты в стране.

В Австрии, где в рамках дуальной модели могут быть освоены 220 профессий, 70–80% учебного времени отведено обучению на рабочем месте. Для каждой профессии в рамках программ ученичества Министерство экономики утверждает регулирующий документ для всех компаний, в котором описываются профессии через набор подлежащих выполнению заданий и необходимых для этого компетенций. Все программы входят в Каталог программ ученичества. Новые профили инициируются работодателями (Cedefop, 2018).

Поскольку организация ОРМ труднодоступна малым предприятиям, активно формируются центры общего пользования, а также реализуются модели ротации обучающихся по разным предприятиям для освоения отдельных умений, то есть формируются модели сетевой коммуникации и сотрудничества, если одна компания не может обеспечить освоение всех требуемых компетенций, соответствующих квалификации. При этом учебное заведение может быть одно. Это практикуется, например, в Австралии, Нидерландах, Норвегии.

На уровне ЕС в 2018 г. принята Европейская рамка качества и эффективных программ ученичества², содержащая 14 критериев, определяющих качество и эффективность этих программ. Создана Европейская база данных CEDEFOP в области программ ученичества, которые описаны по следующим критериям: наличие правовой базы, внедрение (не пилотирование), связи с официальной квалификацией, наличие контракта на обучение и оплаты труда компанией.

Принят целый ряд мер по повышению качества обучения за рамками формального образования. В 2020 г. разработаны 20 принципов обеспечения высокого качества программ ученичества и обучения на рабочем месте. С 2018 г. программы ученичества размещены на EURES (Европейский портал трудовой мобильности).

¹ Методология управления проектами, пришедшая из сферы разработки ПО.

² European Framework for Quality and Effective Apprenticeships. <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vwik7m1c3gyxp/vko159rqgkzu>

В России также отмечается рост внутрифирменного обучения, поскольку развитие персонала рассматривается как форма инвестиций в человеческий капитал, от которой зависит его качество и успех производства.

Заключение

Обучение на рабочем месте занимает лидирующие позиции в повестке гармонизации спроса и предложения умений и квалификаций на рынке труда, поскольку отвечает интересам как обучающихся, так и работодателей, обеспечивая формирование актуальных для рынка труда компетенций, снижая затраты на адаптацию новых работников, усиливая связь учебных заведений с компаниями.

Рассмотрение ОРМ осуществлено с использованием принципов акторно-сетевой теории, при этом междисциплинарность трактуется как средство поддержания полиакторной коммуникации четырех основных категорий акторов: работодателей, обучающихся, государства, провайдеров. Полиакторная коммуникация формирует идентичность программ и моделей ОРМ, с одной стороны, с другой — порождает проблемы и вызовы, связанные с множественными интересами различных категорий акторов.

Выявлены различные формы актуализации полиакторной коммуникации, а также необходимые условия ее успешности при реализации моделей обучения на рабочем месте. Как показывает проведенное исследование, конфигурация полиакторной коммуникации в рамках ОРМ отличается от ее конфигурации в традиционном профессиональном образовании. Если в последнем на вершине коммуникационной пирамиды находится система профобразования, к которой стекаются каналы коммуникации от всех акторов, то в ОРМ инициатором и лидером коммуникационных связей являются работодатели, поскольку именно они:

- определяют профессии, нуждающиеся в трансформации, и формат ОРМ;
- предоставляют рабочие места, инструкторов / руководителей ОРМ;
- выделяют необходимое материальное и финансовое обеспечение.

Такая смена конфигурации полиакторной коммуникации вызвана внешними факторами, указанными в начале статьи, и требует соответствующего нормативного, организационного и методического обеспечения.

Под влиянием этих факторов программы ОРМ становятся все более востребованными. Так, например, в Германии выпускники полной средней школы в последнее десятилетие стали чаще поступать на программы ученичества. Отмечается рост доли таких обучающихся (в возрасте 25+) в Финляндии, Франции и Португалии, где программы ученичества не являются доминирующей моделью.

Понятийный и терминологический аппарат весьма разнообразен, при этом в общем виде ОРМ может быть определено как системное, длительное обучение в рамках чередования обучения на рабочем месте и в учебном заведении или центре обучения, которое завершается получением официально признаваемой квалификации.

Программы ОРМ могут иметь отдельный статус в системе профессионального образования, а могут являться траекторией в рамках программ профессионального образования.

В настоящее время наблюдается адаптация программ ОРМ к изменяющимся социально-экономическим условиям, в том числе и благодаря растущим возможностям ИКТ, позволяющим оптимизировать сроки обучения и повысить их интенсивность и эффективность для различных целевых групп. Новым трендом является повышение квалификационного уровня программ ученичества — как одной из моделей ОРМ — до уровня высшего образования, что является свидетельством диверсификации целевых и возрастных групп обучающихся в рамках обучения в течение всей жизни (Cedefop, Organisation..., 2021).

Следующим трендом является появление моделей распределенного обучения, когда обучающиеся осваивают определенные компетенции не на одном, а на разных предприятиях, или когда создаются совместные учебно-тренировочные центры с симуляторами рабочих мест. Последнее актуально для малых и средних предприятий, которые у себя не могут принять обучающихся и обеспечить им надлежащее качество обучения.

Признано, что при формировании программ ОРМ важно не замыкаться на узконаправленных требованиях, чтобы не создать рисков для мобильности на рынке труда. Не менее важно сформировать эффективные инструменты обеспечения качества ОРМ и регулирования рынка организаций, проводящих оценку.

Важно подчеркнуть, что в целом для развития ОРМ принципиальным является не наличие или формат контрактов на обучение или оплата обучающимся их вклада в производство продукции в компании, но четко сформулированная потребность в тех профессиях, которые в рамках традиционных образовательных программ или курсов обучения не могут быть адекватно освоены. Следовательно, требуется соответствующее регулирование и сертификация профессий, которые подлежат освоению в рамках ОРМ (ученичество, дуальная модель и т. д.).

Программы ОРМ целесообразны, только если они носят целевой характер и разрабатываются под запросы рынка труда, а, следовательно, необходимы научно-обоснованные механизмы и методики выявления этих запросов. Возможный алгоритм проектирования программ ОРМ выглядит следующим образом: 1. *определение профессий для программ на уровне секторов*, 2. *разработка программ*, 3. *разработка механизмов оценки*. При этом работодатели как ключевые акторы участвуют в процессе с момента выявления спроса до этапа предложений к программе и ее утверждения.

Важно понимать, что организация обучения на рабочем месте требует решения целого ряда проблем, связанных с выделением рабочих мест для обучения, предоставлением специально обученных наставников / мастеров / кураторов ОРМ, включением квалификаций, полученных на рабочем месте, в рамку квалификаций, разработкой нормативно-правового регулирования и др. Другими словами, при реализации ОРМ нужно четко просчитывать издержки и выгоды.

При разработке и реализации программ ОРМ крайне важно использовать экспериментальное / практическое обучение и наиболее эффективные педагогические подходы на основе студенто-центрированной практико-ориентированной парадигмы и процессного подхода, поскольку только они способны обеспечить интерфейс между образовательной организацией и сферой труда.

Для преодоления узкой направленности ОРМ на нужды конкретного предприятия необходимо развивать сетевое межрегиональное сотрудничество.

Критически важным является обеспечение качества программ ОРМ, для чего нужны стандарты и другие инструменты регулирования, включая стандарты компетенций для персонала, курирующего ОРМ, с указанием областей их деятельности и ответственности. То есть нужна согласованная позиция относительно компетенций и меры ответственности, а также свободы этой категории работников.

В российском контексте ключевую роль в этой деятельности могли бы сыграть советы по профессиональным квалификациям.

На институциональном уровне развитие ОРМ может реализовываться в вузе в рамках ДПО для компаний, также оно может быть встроено в третью миссию вуза в рамках рабочих партнерств на уровне региона для содействия использованию ОРМ как инструмента реализации образовательных потребностей различных категорий целевых групп, имеющих квалификации разных уровней.

Также университеты могут сыграть ключевую роль в разработке педагогического содержания ОРМ и в создании условий для погружения в парадигму ОРМ преподавателей вуза, которые становятся связующим звеном между вузом и сферой труда, создавая возможности оперативного реагирования на требования работодателя по принципу «одного окна».

Литература

1. Дорохина А. Как организовать обучение на рабочем месте // ЭКВЮ. 28 июня 2021. <https://e-queo.com/blog/expertnie-stati/kak-organizovat-obuchenie-na-rabochem-meste/>
2. Кулагина Е. Обучение на рабочем месте: как получить реальный результат при минимальных затратах // Директор по персоналу. 26 октября 2021. <https://www.hr-director.ru/article/67176-obuchenie-na-rabochem-meste-18-m6>
3. Ло Дж. Объекты и пространства / Пер. с англ. В. Вахштайна // Социологическое обозрение. 2006. Т. 5. № 1. С. 30–42. <https://sociologica.hse.ru/2006-5-1/27479794.html>
4. Марковская И. М., Пискунова О. В. Обучение на рабочем месте // Образование и бизнес-образование в России и за рубежом. 06 марта 2009. <https://ubo.ru/articles/?cat=124&pub=2435>
5. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Модели взаимодействия сферы труда и образования как фактор обеспечения качества подготовки кадров // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 24–26. <https://po-rt.ru/articles/1309>

6. Aggarwal A. Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system. Pretoria: ILO, 2015. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_625895.pdf
7. Aring M. Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen. Geneva: ILO, 2014 viii. 64 p. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2014/114B09_116_engl.pdf
8. Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and approach / Eds. Griffin P., Care E. Dordrecht: Springer, 2015. 310 p. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
9. Cedefop. Apprenticeship schemes in European countries. Luxembourg: Publications Office, 2018. 98 p. <https://www.cedefop.europa.eu/files/4166en.pdf>
10. Cedefop. Apprenticeship for adults: results of an explorative study. Luxembourg: Publications Office, 2019. 98 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>
11. Cedefop. Organisation for economic co-operation and development. The next steps for apprenticeship. Brussels: Publications Office, 2021. 188 p. Available from: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
12. Cedefop et al. Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers. Working paper ser. 2021. No 3. 186 p. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/065622>
13. Flake R., Meinhard D. B., Werner D. Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung // IW-Trends. 2019. No. 2. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_dualer_Berufsausbildung.pdf
14. Gessler M. Promotoren der Innovation im transnationalen Berufsbildungstransfer: Eine Fallstudie // Gessler M., Fuchs M., Pilz M. Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung. Wiesbaden: Springer, 2019. P. 231–279. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_7
15. Gopaul S. Feasibility study for a global business network on apprenticeship / Shea Gopaul. International Labour Office. Geneva: ILO, 2013 vi, 42 p. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_222180.pdf
16. Jeon S. Unlocking the potential of migrants: Cross-country analysis. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/045be9b0-en>
17. Kis V. Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains // *OECD Education Working Papers*. No. 135. Paris: OECD Publishing, 2016. 32 p. <https://doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>
18. Kis V., Windisch H. Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning // *OECD Education Working Papers*. No. 180. Paris: OECD Publishing, 2018. 78 p. <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>
19. Kuczera M. Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship // *OECD Education Working Papers*. № 153. OECD Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1787/995fff01-en>

20. Markowitsch J., Wittig W. Classifying apprenticeships in Europe. Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship // Deißinger T., Hauschildt U., Gonon P., Fischer S. (Eds). Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations. Wien: LIT Verlag, 2019. P. 33–36. https://www.researchgate.net/publication/331973894_Classifying_apprenticeships_in_Europe_Towards_a_new_conceptual_framework_for_the_changing_notion_of_apprenticeship
21. Meinhard D. B., Flake R. Digital transformation and e-learning in initial and continuing VET of German companies // World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2018. P. 1057–1062. <https://www.learntechlib.org/primary/p/185064/>
22. Musset P. Improving work-based learning in schools // OECD Social, Employment and Migration Working Papers. No. 233. Paris: OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/918caba5-en>
23. Nixon I., Smith K., Stafford R., Camm S. Work-based learning. Illuminating the higher education landscape. York: The Higher Education Academy, 2006. 80 p. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/work-based-learning-illuminating-higher-education-landscape>
24. OECD and ILO. Engaging employers in apprenticeship opportunities: making it happen locally // Local Economic and Employment Development (LEED). OECD, 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264266681-en>
25. OECD. The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being // OECD Reviews of Migrant Education. OECD, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
26. OECD. Seven questions about apprenticeships: Answers from international experience // OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>

References

- Aggarwal, A., & ILO. (2015). *Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system*. International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_625895.pdf
- Aring, M. (2014). *Innovations in quality apprenticeships for high-skilled manufacturing jobs in the United States at BMW, Siemens, Volkswagen*. International Labour Office. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2014/114B09_116_engl.pdf
- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4166_en.pdf
- Cedefop. (2019). *Apprenticeship for adults: Results of an explorative study*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>

- Cedefop. (2021). *Apprenticeship governance and in-company training: Where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/065622>
- Cedefop, & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The next steps for apprenticeship*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
- Dorokhina, A. (2021, June 28). Kak organizovat' obucheniye na rabochem meste [How to organize training in the workplace]. *EKVIO*. (In Russ.) <https://e-queo.com/blog/expertnie-stati/kak-organizovat-obucheniye-na-rabochem-meste>
- Flake, R., Meinhard, D. B., & Werner, D. (2019). Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung. [Digitalization in dual vocational training] *IW-Trends, 2019, 2*. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_dualer_Berufsausbildung.pdf
- Gessler, M. (2019). Promotoren der innovation im transnationalen berufsbildungstransfer: eine fallstudie. [Promoters of innovation in transnational VET transfer: A case study] In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Eds.). *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (pp. 231–279). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_7
- Gopaul, S. (2013). *Feasibility study for a global business network on apprenticeship*. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_222180.pdf
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Jeon, S. (2019). *Unlocking the potential of migrants: Cross-country analysis*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. <https://doi.org/10.1787/045be9b0-en>
- Kis, V. (2016). *Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains*. OECD Education Working Papers, 135. <https://doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>
- Kis, V., & Windisch, H. (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers, 180. <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>
- Kuczera, M. (2017). *Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship*. OECD Education Working Papers, 153. <https://doi.org/10.1787/995fff01-en>
- Kulagina, E. (2021, October 26). Obucheniye na rabochem meste: kak poluchit' real'nyy rezul'tat pri minimal'nykh zatratakh [Workplace training: How to get real results at minimal cost]. *HR Director*. (In Russ.) <https://www.hr-director.ru/article/67176-obuchenie-na-rabochem-meste-18-m6>

- Law, J. (2006). Objects and spaces. (V. Vakhshayn, Trans.). *Russian Sociological Review*, 5, 30–42. (In Russ.) <https://sociologica.hse.ru/2006-5-1/27479794.html> (Originally published in English 2002)
- Markovskaya, I. M., & Piskunova, O. V. (2009, March 06). Training at the workplace. *Education and Business Education in Russia and Abroad*. (In Russ.) <https://ubo.ru/articles/?cat=124&pub=2435>
- Markowitsch, J., & Wittig, W. (2019). Classifying apprenticeships in Europe. Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. In Deißinger, T., Hauschildt, U., Gonon, P., & Fischer, S. (Eds.). *Contemporary apprenticeship: Reforms and reconfigurations* (pp. 33–36). LIT Verlag. https://www.researchgate.net/publication/331973894_Classifying_apprenticeships_in_Europe_Towards_a_new_conceptual_framework_for_the_changing_notion_of_apprenticeship
- Meinhard, D. B., & Flake, R. (2018). Digital transformation and e-learning in initial and continuing VET of German companies. In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1057–1062). <https://www.learn-techlib.org/primary/p/185064/>.
- Musset, P. (2019). Improving work-based learning in schools. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 233. <https://doi.org/10.1787/918caba5-en>
- Nixon, I., Smith, K., Stafford, R., & Camm, S. (2006). *Work-based learning. Illuminating the higher education landscape*. The Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/work-based-learning-illuminating-higher-education-landscape>
- OECD. (2018a). *Seven questions about apprenticeships: Answers from international experience*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- OECD. (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD, & ILO. (2017). *Engaging employers in apprenticeship opportunities: Making it happen locally*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266681-en>
- Oleynikova, O. N., & Muravyova, A. A. (2013). Models of interaction between the sphere of labor and education as a factor in ensuring the quality of training. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 24–26. (In Russ.) <https://po-rt.ru/articles/1309>