



# ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА УЧИТЕЛЬСКУЮ ПРОФЕССИЮ:

УКРЕПЛЕНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЯТЬ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ДИАЛОГЕ



EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION  
COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'ÉDUCTION



University of  
Nottingham  
UK | CHINA | MALAYSIA



# ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА УЧИТЕЛЬСКУЮ ПРОФЕССИЮ:

УКРЕПЛЕНИЕ СПОСОБНОСТИ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЯТЬ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ДИАЛОГЕ

Professor Howard Stevenson  
Alison Milner  
Emily Winchip

Faculty of Social Science University of Nottingham



Опубликовано Европейским комитетом профсоюзов образования, Брюссель, 2018 г.

Для воспроизведения данной публикации полностью или частично разрешение не требуется. Однако необходимо оформить аккредитацию при Европейском комитете профсоюзов образования (ETUCE) и отправить копии документов в секретариат ETUCE.



Проект финансируется при поддержке Европейской комиссии. Данная публикация отражает точку зрения только автора, и Комиссия не несет ответственности за любое использование содержащейся в ней информации

# СОДЕРЖАНИЕ

РЕЗЮМЕ	6
<b>1. ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>9</b>
<b>2. КОНТЕКСТ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИТИКИ: ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ВЫБОР</b>	<b>11</b>
<b>3. УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ЧТО ИДЕТ НЕ ТАК?</b>	<b>15</b>
<b>4. УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ПЯТЬ СТРАТЕГИЙ ПРОФСОЮЗОВ</b>	<b>20</b>
<b>5. УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ВАЖНАЯ РОЛЬ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>35</b>
<b>6. ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ</b>	<b>39</b>
<b>7. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>	<b>55</b>
<b>8. ПРИЛОЖЕНИЕ: МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И СБОР ДАННЫХ</b>	<b>58</b>

# РЕЗЮМЕ

## ВВЕДЕНИЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ

Широко признается, что качество любой системы образования напрямую зависит от качества ее учителей и преподавателей. Это акцентирует необходимость создания условий, в которых преподавание как профессия способно:

- **Набирать** и готовить высококачественные кадры
- **Удерживать** педагогические кадры в учительской профессии
- **Развивать** учителей на всем протяжении их карьеры

## УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ЧТО ИДЕТ НЕ ТАК?

Предыдущие исследования, а также данные, собранные в ходе данного исследования, убедительно свидетельствуют о наличии значительных проблем, с которыми сталкиваются учителя в своем стремлении получить доступ к высококачественному профессиональному развитию и карьерному росту. В целом, учителя сталкиваются с проблемами двух типов:

- **Недостаточная доступность профессионального развития.** Слишком часто учителя не могут получить доступ к высококачественному профессиональному развитию просто потому, что нет возможности его получить. Бюджетные расходы на образование сильно пострадали из-за экономического кризиса, и инвестиции в профессиональную подготовку и развитие часто оказывались легкой мишенью для бюджетных сокращений. Трудовые договоры учителей редко содержат положения, гарантирующие им как доступ к профессиональному росту, так и время для прохождения соответствующей подготовки. Часто учителя занимаются повышением квалификации в свое личное время и за свой собственный счет.
- **Низкое качество и ненадлежащее содержание курсов повышения квалификации.** Там, где возможности для профессионального роста имеются, их формы и содержание часто определяются потребностями работодателей и приоритетами правительства. Учителя не имеют возможности самостоятельно определять свои профессиональные потребности и практически не контролируют процесс повышения собственной квалификации. Профессиональное развитие может восприниматься ими как неактуальное или как навязанное «сверху», поскольку оно формируется под давлением извне и подчинено целям управления показателями эффективности обучения.

## УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ПЯТЬ СТРАТЕГИЙ ПРОФСОЮЗОВ

Несмотря на политическую риторику, отражающую обязательство государства инвестировать средства в профессиональное развитие учителей, существуют многочисленные свидетельства того, что учителя имеют лишь ограниченные возможности для дальнейшей профессиональной подготовки и лишь ограниченное влияние на формирование своего собственного профессионального роста. Вытекающая из этого потребность обладать весомым и независимым голосом как в принятии политических решений, так и на уровне их практической реализации предполагает, что профсоюзы образования могут внести значительный вклад в профессиональную подготовку и удовлетворение профессиональных потребностей своих членов. Это выводит на первый план пять взаимодополняющих стратегий профсоюзов:

- 1. Разработка расширенной программы для коллективных переговоров.** Включение вопросов профессионального развития в процессы социального диалога обеспечивает учителям подлинно независимый голос в представительстве их интересов, а также то, что положения трудовых договоров закрепляют и защищают права учителей на профессиональное развитие.
- 2. Удовлетворение профессиональных потребностей учителей: обучение обучающихся.** Профсоюзы образования играют ключевую роль в обеспечении доступа учителей к повышению квалификации посредством предоставления возможностей для дальнейшей профессиональной подготовки, самостоятельно или в партнерстве с другими.
- 3. Содействие самоорганизации.** Занимаясь удовлетворением профессиональных потребностей учителей, вы открываете возможности для самоорганизации, при которой члены профсоюза работают вместе, выявляя и удовлетворяя свои собственные потребности в профессиональном росте. Такие подходы помогают отдельным учителям, но также помогают наращивать коллективный потенциал профсоюзной организации.
- 4. Формирование широкого обсуждения темы качественного образования и поддержки учительской профессии.** Профсоюзы образования действуют как поборники качественного образования и инвестиций в образование как в общественное благо. Эта работа играет важнейшую роль в формировании темы государственного образования в общественных дебатах и может помочь изменить общественное мнение по поводу инвестиций в те ресурсы, которые требуются для решения проблем, выявленных в настоящем докладе.
- 5. Выстраивание альянсов и развитие партнерских отношений.** Добиваясь удовлетворения профессиональных потребностей учителей, профсоюзы образования работают с широким диапазоном государственных и неправительственных учреждений и организаций.

## УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ЖИЗНЕННО ВАЖНАЯ РОЛЬ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Данное исследование подчеркивает ту жизненно важную роль, которую профсоюзы образования играют в удовлетворении профессиональных потребностей учителей. Оно выделяет три ключевых причины, по которым профсоюзы образования должны стремиться к решению вопросов повышения квалификации учителей и сделать это направление стратегическим приоритетом своей деятельности.

- 1. Поддержка карьерного роста и профессионального развития учителей.** Профессиональное развитие имеет жизненно важное значение для карьерного роста и потому является одной из центральных направлений работы профсоюза.
- 2. Профсоюзы как голос учителей на работе.** Члены профсоюза ждут, что их организация представит их мнение по всем ключевым вопросам, оказывающим воздействие на их ежедневную работу в качестве учителей. Простого разделения вопросов на «трудовые» и «профессиональные» не существует: рабочий опыт учителя неизменно представляет собой сочетание и тех, и других. Профсоюзы существуют, чтобы представлять мнение работников в отношении всех без исключения вопросов, связанных с их работой.
- 3. Строительство и укрепление профсоюза.** Определенный упор на профессиональные вопросы позволяет профсоюзам взаимодействовать с членами, которые в иных случаях не принимают участия в профсоюзной деятельности. Развитие взаимодействия и связей с членами формирует в их среде профсоюзное самосознание и укрепляет организацию. Такая работа увеличивает базу активистов в профсоюзе.



# 1. ВВЕДЕНИЕ

Настоящий отчет представляет результаты исследования, проведенного в рамках проекта: *Профсоюзы образования за учительскую профессию: Укрепление способности профсоюзов образования представлять профессиональные потребности учителей в социальном диалоге (VS/2016/0248)*.

Исследование сосредоточено на различных путях и способах, которыми профсоюзы образования могут поддержать своих членов, добиваясь удовлетворения их профессиональных потребностей как учителей. Свидетельства, собранные в ходе исследований, убедительно говорят о том, что качество преподавания является самым важным внутришкольным фактором, влияющим на успеваемость учащихся. Широко распространено мнение, что качество любой системы образования не может быть выше качества ее учителей/преподавателей (Barber and Mourshed 2007; Schleicher 2016). Тот факт, что учителя имеют значение (ОЭСР, 2011), неизбежно указывает на необходимость:

- **Набирать** в учительскую профессию высококачественные кадры и обеспечивать их знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми для того, чтобы заниматься преподаванием в качестве эффективных практиков этой профессии.
- Создавать рабочие условия, которые помогут **удерживать** учителей в профессии и поддерживать их мотивацию на всем протяжении их карьеры.
- Добиваться, чтобы учителя имели доступ к приобретению надлежащих профессиональных знаний, умений и навыков и возможность **развиваться** на всем протяжении своей карьеры.

Однако, хотя полученные в ходе исследований свидетельства с полной определенностью указывают на значение учителей и необходимость поддерживать их профессиональный рост, они также говорят о том, что многие учителя не получают той поддержки, которая необходима им для эффективного выполнения своей работы или адаптации к быстро меняющимся условиям. Такая ситуация подчеркивает фундаментальную роль, которую могут сыграть профсоюзы образования, добиваясь решения всех этих вопросов.

Чтобы стать эффективными преподавателями, учителя должны приобретать и развивать необходимые знания, навыки и компетенции, и именно этот процесс развития и формирует наш подход к определению «профессиональных потребностей» учителей. Любая инициатива, сосредоточенная на удовлетворении профессиональных потребностей учителей, является процессом, нацеленным на дальнейшее развитие знаний, навыков и компетенций, необходимых практикам образования для эффективного выполнения своей работы в их конкретных организационных и культурных контекстах. В данном отчете для описания этих инициатив мы используем термины «базовая педагогическая подготовка» и «непрерывное профессиональное развитие». Мы выбрали термин «подготовка», а не «образование», поскольку в Европейском политическом контексте крайне широко используется и признается именно первый термин. Это

не означает, что мы предпочитаем один термин другому, но мы понимаем, что некоторым такой выбор мог бы показаться проблематичным. Учитывая широкий круг терминов, используемых в политической и исследовательской литературе, термины «профессиональная учеба» и «(непрерывное) профессиональное развитие» также используются как взаимозаменяемые. Когда речь идет о широком диапазоне политических установок, которые затрагивают положение учителей и касаются таких его сторон, как базовая и непрерывная профессиональная подготовка, оценка эффективности работы и оплата труда, мы используем термин «политика в отношении учителей», который часто используется ведущими организациями, занимающимися политическими вопросами.

Ясно, что удовлетворением профессиональных потребностей учителей можно заниматься множеством различных способов. В настоящем отчете мы отталкиваемся от определения педагогической базовой и непрерывной профессиональной подготовки, предложенного Майклом Фулланом (Michael Fullan), которое эффективно отражает это многообразие форм и путей ее предоставления:

***“полная сумма формального и неформального учебного опыта на всем протяжении педагогической карьеры от предшествующего преподавательской работе образования до выхода на пенсию.”***  
***(Fullan, 1991: 326–327)***

Здесь важно отметить, что термин «профессиональные потребности» при использовании в контексте преподавательской работы не является политически нейтральным. «Профессиональные потребности» могут возникать из целого ряда источников, включая самоанализ учителей, более широкие дискуссии в рамках учительской профессии и образования как академической дисциплины, а также внешние политические соображения, определяемые, например, правительствами. Требования и ожидания последних становятся более ясными по мере того, как общие системы подотчетности приобретают все большее значение во многих контекстах. В данном исследовании нас интересует, как профсоюзы образования помогают решать вопросы, связанные с профессиональными потребностями учителей, но, сосредоточиваясь на данной теме, мы также признаем важность постановки следующих вопросов: *кто решает, какие у учителей профессиональные потребности и как эти потребности удовлетворяются*. Признание той степени, в которой вопросы, касающиеся профессиональных потребностей учителей, являются политическими (Cochran-Smith, 2005) и гнездятся в более широких дебатах о целях и задачах образования, никогда не теряет своей актуальности, но является особенно необходимым в период острых социально-экономических кризисов, когда солидарность в Европе ставится под вопрос.

## 2. КОНТЕКСТ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПОЛИТИКИ: ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ВЫБОР

Европейские системы образования многообразны по форме и отражают существующее многообразие контекстно-специфических факторов, связанных с историей, культурой, экономикой и системой управления. Учитывая всю сложность, мы не делали попытки представить обзор того, как различаются между собой эти системы. Подобная детализация, как известно, очень затруднена, даже в проектах, специально посвященных этой задаче (Snoek and Žogla, 2009). Однако для целей настоящего отчета мы определили некоторые важные зоны сходств и расхождений, связанных с политикой в отношении учителей, во всей Европе с целью дать важную контекстуальную информацию.

Hargreaves and Fullan (2012) утверждали, что, несмотря на высокий уровень единодушия по поводу взаимосвязи между качественным образованием и качественными учителями, нет согласия в том, как следует поддерживать и развивать учителей для достижения «качества» в их работе. Эти авторы выделяют две резко различающиеся между собой модели работы и развития учителей: модель бизнес-капитала и модель профессионального капитала. Различия между ними можно резюмировать следующим образом:

Модель бизнес-капитала	Модель профессионального капитала
Эмоционально требовательная, но технически простая	Технически сложна и трудна
Требует лишь средних интеллектуальных способностей	Требует высокого уровня образования и длительных периодов подготовки
Трудна поначалу, но легко осваивается	Разработана путем постоянного совершенствования
Движима данными о том «что работает»	Базируется на мудрых суждениях, опирается на факты и опыт
Зависит от энтузиазма, голого таланта и тяжелого труда	Отражает коллективные усилия и опыт
Часто может заменяться технологией (э-учеба)	Максимизирует результат, облегчает и направляет онлайн-обучение

**Рисунок 1:** Харгривз и Фуллан: модели развития учителей  
Адаптировано из Hargreaves and Fullan (2012, стр.14)

Мы выделяем данный анализ, проделанный Харгривзом и Фулланом, потому что он помогает установить две очень различных траектории политики в отношении учителей. Эти две модели имеют значительные последствия для того, как учителя проживают свою работу, как их поддерживают в их работе и что это такое – принадлежать к учительской профессии. Однако в Европе сосуществуют оба подхода. Hargreaves and Fullan (2012) указывают, что модель бизнес-капитала – или рыночно обусловленный подход – получила наибольшее развитие в Англии, но в различных вариантах присутствует также и в ряде других Европейских стран. Более того, поскольку наследие кризиса 2008 года продолжает воздействовать на инвестиции в образование, элементы модели бизнес-капитала могут приниматься в Европейском регионе более широко, хотя и без энтузиазма.

Более распространенная модель признает значение государственных инвестиций в базовую подготовку и непрерывное профессиональное развитие учителей и стремится предоставить необходимые политические механизмы, чтобы все это осуществлялось, даже если возникающая в итоге политика не всегда отражает связанные с нею чаяния. Делая упор на развитие профессионального капитала, данный подход можно рассматривать как более ортодоксальный в большинстве Европейских стран (невзирая на предупреждение Snoek and Zogla (2009) избегать излишнего упрощения в поиске «Европейской модели») и, как можно полагать, лежит в основе рекомендаций Европейского Союза (ЕС) по подготовке и профессиональному развитию учителей<sup>1</sup>.

Выводы Лиссабонского заседания Совета ЕС 2000 года подчеркивают важность инвестирования в людей для будущих рабочих мест, обеспечения роста и конкурентоспособности Европейского Союза. При переходе к экономике, опирающейся на знания, государствам-членам необходимо будет модернизировать свои системы образования и профессиональной подготовки (Совет Европейского Союза, 2000), и последовавшие рекомендации касались роли учителя в процессе их усовершенствования. Например, Коммюнике 2007 года *Повышение качества подготовки учителей гласило*, что качество преподавания является «основным ключевым фактором, определяющим, сможет ли Европейский Союз повысить свою конкурентоспособность в глобализованном мире» (Комиссия Европейских Сообществ (Еврокомиссия), 2007, стр. 3) и акцентировало необходимость для учителей «идти в ногу со временем, развивая навыки, требуемые в обществе, основанном на знаниях» (Еврокомиссия, 2007, стр. 4). Позже, необходимость модернизации учительской профессии была подчеркнута в Коммюнике 2013 года *Открывая образование* (Европейская комиссия, 2013) и

1 Статья 165 Лиссабонского Договора четко определяет, что образование (включая политику в отношении учителей) является национальной компетенцией и по нему ответственностью государств-членов, однако ЕС привержен «координации» политики и поощрению разработки общих подходов путем усиления сотрудничества между странами в вопросах образования.

в Выводах по эффективному педагогическому образованию 2014 года (Совет Европейского Союза, 2014), которые акцентируют использование новых технологий и ИКТ в подготовке учителей. Кроме того, Коммюнике 2013 года *Предпринимательство 2020 План Действий* (Европейская комиссия, 2012a) подчеркивает важность командной работы и обучения на основе проектов для профессиональной подготовки учителей. В посткризисную эпоху эти последние реализуемые на базе школ подходы, возможно, отражают более широкий призыв к повышению экономичности и *результативности инвестиций в профессиональное развитие учителей* (Европейская комиссия, 2012b). Таким образом, как это ни парадоксально, профессиональное развитие учителей одновременно и вносит положительный вклад в состояние национальной экономики, и ограничивается этим состоянием.

Позитивная приверженность профессиональному развитию учителей в образовательной политике ЕС часто сопровождается слишком узким взглядом на учителей, педагогическое образование и преподавателей, занимающихся подготовкой учителей. На системном уровне Еврокомиссия ранее выявила в качестве ключевых проблемных областей общий дефицит навыков, отсутствие связности и последовательности в педагогическом образовании и ограниченность доступа к непрерывному повышению квалификации (Комиссия Европейских Сообществ, 2007). Более того, старение педагогического сообщества в некоторых странах связывалось с утверждением, что профессиональные знания учителей были устаревшими или недостаточно развитыми. Помимо этого, развитие учителей должно было адаптироваться к новым институциональным вызовам. По мере общего роста самостоятельности школ сегодня многие учителя гораздо раньше берут на себя более широкие административные обязанности, что связано с дополнительными требованиями по их профессиональной поддержке, и, как это было указано в Коммюнике 2016 года Новая повестка дня в области навыков, цифровая революция требует, чтобы учителя все больше работали с новыми технологиями (Европейская комиссия, 2016a). Наконец, в государствах-членах, которые приняли у себя большое число учащихся из числа мигрантов, работникам образования пришлось адаптировать свою практику преподавания к широкому кругу особых учебных, лингвистических и психологических потребностей. Учителей, таким образом, поощряли к применению ряда педагогических методов и стилей, включая подходы к преподаванию, основанные на расширении коллективной работы (Европейская комиссия, 2016a; 2017a).

Еврокомиссия внесла еще один решающий вклад в политику в отношении учителей, опубликовав *Развитие школы* и образцовое образование для отличного старта в жизни (Европейская комиссия, 2017a). В этом докладе утверждается, что есть «три области, которые требуют действий и в которых поддержка на общеевропейском уровне может быть полезной» (Европейская комиссия, 2017a, стр.3), и определяет «поддержку учителей и директоров школ для обеспечения образцового преподавания и учебы» как одно из приоритетных направлений работы. Далее доклад утверждает, что «высококачественные, мотивированные и ценимые учителя являются сердцем образцового преподавания» (Европейская комиссия, 2017a, стр.8), и определяет ряд факторов, имеющих большое значение для развития таких педагогических кадров:

- Оплата труда, наличие трудового договора и перспективы длительной карьеры, необходимые для найма и удержания в профессии достаточного числа существующих и будущих учителей
- Высококачественное педагогическое образование и непрерывное профессиональное развитие
- Особый упор на поддержку начинающих учителей (которые наиболее остро чувствуют недостаток поддержки и уходят из профессии)
- Возможности сотрудничества с другими учителями для обмена опытом и специальными знаниями

- Более эффективное использование цифровых технологий для облегчения сотрудничества и совместной профессиональной подготовки.

Данный отчет подтверждает, что политика в области образования является национальной компетенцией и поэтому делом каждого отдельного государства-члена ЕС. Однако признается, что в Европейском Союзе существуют значительные проблемы относительно целей, изложенных выше. Например:

***“Вряде государств-членов участие в Непрерывном Профессиональном Развитии (НПР) находится на низком уровне или плохо сфокусировано. НПР должно быть доступным, сильным по средствам и актуальным. Привлечение школ и учителей к определению требуемых тем и областей знаний и навыков способно помочь в повышении его качества” (Европейская комиссия, 2017а, стр.8)***

Таким образом, даже там, где заметны более позитивные подходы к государственным инвестициям и существует выраженная приверженность качественному развитию учителей, Еврокомиссия делает вывод, что зачастую возникает разъединенность между политической риторикой и тем, с чем учителя сталкиваются на практике. Поэтому важно понять, почему эти политические чаяния не реализуются на уровне школы.

# 3. УДОВОЛТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ЧТО ИДЕТ НЕ ТАК?

Многие академические исследования указывают на важность оказания поддержки *эффективной* базовой подготовке и непрерывному профессиональному развитию (повышению квалификации) учителей посредством стратегической, устойчивой и подкрепленной достаточными ресурсами приверженности развитию учителей и удовлетворению их профессиональных потребностей [со стороны государства] (Pedder et al., 2008, Pedder and Opfer, 2010, Earley and Bubb, 2004). Те же исследования заставляют предположить, что такая приверженность не всегда отражает фактический опыт учителей. Многочисленные исследования указывают на то, что базовая подготовка и непрерывное профессиональное развитие, доступные работникам образования, часто оказываются недостаточными и неактуальными, а в слишком многих случаях и низкого качества. Возможно наиболее всеобъемлющим международным исследованием, посвященным этим вопросам, является Международный опрос по теме преподавания и учебы (TALIS), проведенный в 2013 году Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, 2014). Здесь мы приводим краткое изложение ряда ключевых вопросов, содержащихся в исследовательском отчете, за которыми следуют фактические свидетельства, полученные в результате опроса, проведенного в рамках этого проекта.

В целом, TALIS указывает на высокие уровни участия учителей в программах профессиональной подготовки, особенно среди Европейских стран. Однако содержание этих программ и, в силу этого, та степень, в которой они способны удовлетворить профессиональные потребности учителей, значительно варьируется. Например, лишь 57% учителей получили в рамках своего базового педагогического образования подготовку по содержанию, педагогике и практике преподавания всех предметов, которые они были наняты преподавать (ОЭСР, 2014). Более того, эта общая цифра процента маскирует огромные расхождения между странами; в некоторых государствах-членах ЕС эта цифра превысила 80% (Польша, Хорватия и Болгария), тогда как в других она составила менее 40% (Норвегия, Испания и Италия). Также отмечены существенные расхождения в объемах практического опыта работы в классе, которые учителя в некоторых странах получают по своим предметам в рамках программы педагогического образования. В Италии более 50% учителей указали, что они вообще не получали подобного опыта.

Эта устойчивая вариативность также проявляется в отношении доступа учителей к программам приобщения к профессии в самом начале их педагогической карьеры. В целом, две трети учителей сообщили, что имели доступ к официальной программе приобщения к профессии (ОЭСР, 2014), однако более подробный анализ показывает, что это касалось 95% учителей в Англии, но менее

25% учителей в Испании, Польше и Португалии. Существенно более высокая средняя доля учителей (75%) указали, что они имели доступ к неформальной поддержке в рамках своего приобщения к профессии, хотя, в силу самой природы такой поддержки, ее качество оценить трудно (TALIS предоставляет лишь ограниченную информацию об опыте учителей в области профессионального развития).

Если говорить об общей доступности возможностей для непрерывного профессионального развития (повышения квалификации), 88% учителей, принявших участие в опросе TALIS, сообщили, что у них был доступ к такой подготовке за предшествовавшие опросу 12 месяцев (ОЭСР, 2014). Наиболее распространенной ее формой стали «курсы и практические семинары» (70,9%), за которыми следовали «конференции и научные семинары» (43,6%) и далее – «участие в работе сетей по профессиональному развитию» (36,9%). Эти цифры имеют для нас значение, поскольку наиболее распространенные формы непрерывного повышения квалификации (разрозненные «разовые» мероприятия) оказываются, как можно судить по результатам исследований, наименее эффективными в плане своего воздействия на практику преподавания и успеваемость учащихся. Как утверждают Бернс и Дарлинг-Хаммонд (2015):

***“Обширная исследовательская литература свидетельствует, что профессиональное развитие наиболее эффективно для совершенствования преподавательской практики учителей и содействия усвоению знаний учащимися, когда оно является непрерывным и устойчивым, тесно связано с работой учителя в классе, способствует профессиональному сотрудничеству между учителями и последовательно связано с более широкой работой по реформированию школы” (Burns and Darling-Hammond, стр. V, 2015)***

Многие из подобных выводов, содержащихся в научной литературе, нашли подтверждение в ответах членских организаций ETUCE на опрос, который был проведен среди всех членских организаций ETUCE (получено 58 ответов), а также в выступлениях участников всех трех практических семинаров нашего проекта. Дополнительные подробности о сборе данных и участниках проекта см. в Приложении.

Данные опроса указывали на значительное разочарование по поводу доступа учителей к непрерывному повышению квалификации. Частым объяснением этого разочарования стало то, что содержание профессионального развития было либо неактуальным для профессиональных потребностей учителей (об этом писали профсоюзы *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*, Германия, и *Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku (OZPŠaV)*, Словакия, и другие), либо низкого качества. Говоря словами респондента от латвийского профсоюза *Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA)*, «то, что предлагается, не отражает подлинных профессиональных потребностей учителей».

Другие общие причины разочарования были связаны с более широкими проблемами рабочей нагрузки и сопутствующим вопросом недостаточного финансирования (профессионального развития в целом и, в более широком смысле, всей системы образования), которое способно затруднить доступ к профессиональной подготовке. На Рис. 2 показаны некоторые из проблем финансирования, преобладающие в Европейском образовании. Средний объем инвестиций в образование, выраженный в % от ВВП, в 28 странах ЕС устойчиво оказывается ниже среднего показателя по странам ОЭСР (на Рис. 2 указан пунктирной линией). Расходы на образование



сильно пострадали от экономического кризиса и восстанавливаются очень медленно. Уровни инвестиций в образование устойчиво держатся ниже 6,0% от ВВП – целевой показатель для многих профсоюзов образования, – а в сравнении с мировым средним значением расходы на образование в некоторых странах говорят о хроническом заболевании системы (в 2014 году Румыния направила на образование всего 3% своего ВВП).

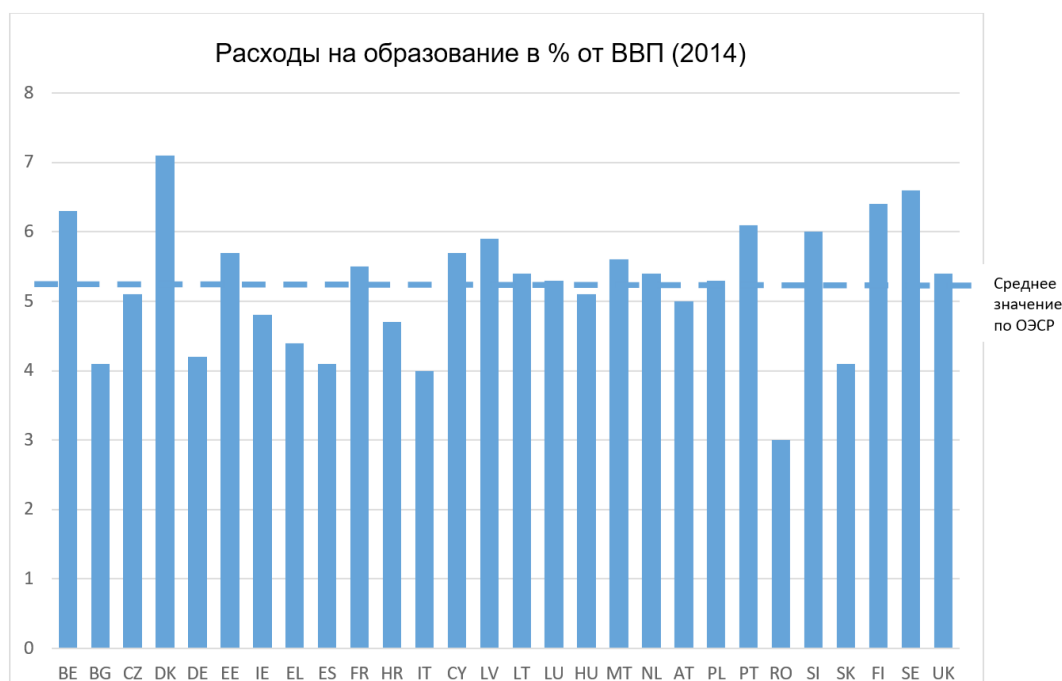


Рисунок 2: Расходы на образование в % от ВВП (2014)

Проблема финансирования была названа особо острой профсоюзами Южной, Центральной и Восточной Европы, однако эта проблема не является специфичной только для этих стран. Профсоюз *Algemene Onderwijsbond (AOB)*, Нидерланды, подчеркнул проблемы дефицита преподавательских кадров во всей голландской системе образования, что оказывает дополнительное давление на работающих учителей и затрудняет их доступ к профессиональной подготовке. В других случаях, невозможность воспользоваться преимуществами дополнительной подготовки для многих работников образования объяснялась нехваткой учителей для их временной замены. Общей проблемой является бремя рабочей нагрузки, когда учителям приходится напрягаться, отыскивая время для всего, что им необходимо по работе. Повышение квалификации не рассматривается как первоочередной, немедленный приоритет и поэтому приносится в жертву другим более насущным нуждам. Такое объяснение было предложено несколькими профсоюзами, представляющими работников университетов и ВУЗов (см. в качестве примеров профсоюз *Преподавателей университетов и колледжей (UCU)*, Великобритания, *Шведское объединение работников высшего образования и науки (SULF)*). Эти профсоюзы утверждают, что преподавание не является приоритетом для высшей школы (в сравнении с научной работой), и поэтому доступ к повышению именно педагогической квалификации оказывается проблематичным. Профсоюз UCU также отметил особые проблемы, с которыми сталкиваются работники высшей школы с неустойчивыми формами занятости, которым зачастую не предоставляются те же возможности, что и их коллегам, работающим по более устойчивым трудовым договорам: «неустойчивая занятость: доступ к повышению квалификации особенно затруднен для работников высшей школы, которые трудятся по контрактам с неустойчивыми формами занятости (например, для лекторов на почасовой оплате)». Эта информация подчеркивает значение вопросов равенства применительно к вопросам удовлетворения профессиональных потребностей: в частности, то, что ограничение доступа к возможностям профессионального развития способно усугубить эксплуатацию, которой подвергаются маргинализированные категории преподавателей.

Разные взгляды выражались в отношении взаимосвязи непрерывного повышения квалификации и организационных/управленческих задач и оплаты труда. Несколько респондентов указали, что участие в программах повышения квалификации не ценилось работодателями и что поэтому такая подготовка часто зависела от желания и финансов самих учителей. Утверждалось, что существует огромная потребность в том, чтобы профессиональное развитие ценилось и вознаграждалось. Например, профсоюз *Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství* (Чешская Республика) прокомментировал:

***“Учителей недостаточно поощряют к переходу на более высокий уровень профессионального развития. Прямая связь между уровнем дальнейшего профессионального развития и заработной платой отсутствует”.***

Аналогичным образом, профсоюз *Eesti Haridustöötajate Liit* (Эстония) отмечает:

***“Нет никаких гарантий более высокой/дополнительной зарплаты и никаких гарантий карьерного роста. Участие учителей в профессиональном развитии в значительной степени базируется на их самомотивации”.***

Однако, в противоположность представленным выше взглядам, ряд профсоюзов указали, требования в области повышения квалификации были слишком тесно связаны с решением внешних задач, что могло привести к тому, что учителя будут использовать возможности для профессионального развития для достижения какого-то целевого показателя, а не для удовлетворения своих собственных (фактических) профессиональных потребностей. В случаях, когда это проявлялось особенно остро, респонденты опроса отмечали, что учителя занимались повышением квалификации «для галочки» с целью удовлетворения сторонних ожиданий. Часто этот процесс оказывался неэффективным и бюрократическим – такой взгляд выразил профсоюз *Związek Nauczycielstwa Polskiego* (Польша). Профсоюз *Lietuvos mokytojų, švietimo ir mokslo profesinė sąjunga*, Литва, дал следующий комментарий: «Формально, учителя просто коллекционируют аттестаты и удостоверения, а не совершенствуют свои навыки на курсах повышения квалификации». В Англии и Уэльсе Национальный профсоюз образования (секция Национального профсоюза учителей (NUT)) утверждал, что высокий уровень персональной ответственности в системе действовал против того, чтобы учителя работали друг с другом. Действительно, неудовлетворенность ожиданий [учителей] в отношении коллективных форм профессионального развития была общей темой. Профсоюз *Gymnasieskolernes Laererforening*, Дания, отметил:

***“Все чаще профессиональное развитие организуется на уровне школы, чтобы сэкономить деньги, а также из соображений планирования. Мы утверждаем, что подготовка, собирающая участников из разных школ, важна как источник вдохновения и для формирования некоего национального стандарта”.***

Аналогичным образом, профсоюз *Christelijk Onderwijzersverbond*, Бельгия, утверждает, что необходим более выраженный акцент на то, как можно делиться профессиональными знаниями с коллегами, тогда как других тревожит нехватка времени для профессионального анализа (Датская

*национальная федерация работников раннего детского образования и воспитателей молодежи) и «ограниченные возможности для взаимодействия с коллегами в рамках неформального диалога с целью совершенствования преподавания (недостаточное число мероприятий, позволяющих учиться на опыте коллег)» (Литовская федерация профсоюзов работников образования и науки (FLESTU), Литва). Этот вопрос высвечивает совершенно взаимозависимую связь между так называемыми трудовыми и профессиональными вопросами: учителя хотят иметь время для коллективной работы и анализа, но это должно быть закреплено в трудовом договоре, чтобы учителя были уверены, что это время у них есть и они могут на него рассчитывать. Без договорных гарантий это время часто ограничивается из-за соперничающих между собой насущных потребностей. На всех уровнях систем образования подготовка учителей рассматривается как легкая мишень при проведении сокращений финансирования.*

Резюмируя сказанное, мы выделяем две ключевых причины, по которым учителя не удовлетворены уровнем поддержки и профессионального развития:

1. Наиболее широко упоминаемой причиной неучастия учителей в непрерывном повышении квалификации стало то, что оно вступает в конфликт с другими обязательствами по работе. Рабочая нагрузка учителей является огромной проблемой во многих Европейских странах и продолжает расти (Европейский Союз, 2013). Выкроить время для прохождения обучения бывает крайне трудно. Ресурсов, которые должны обеспечить возможности для профессиональной подготовки и сделать ее доступной по цене, а также обеспечить договорные гарантии, позволяющие учителям заниматься этой работой в рамках своих основных обязанностей, выделяется недостаточно. **Часто неудовлетворение профессиональных потребностей учителей вызвано хронически недостаточными инвестициями в образование во многих Европейских странах.**
2. Ряд проблем связаны с ненадлежащей природой профессионального развития и его недостаточной актуальностью. Например, 39% учителей полагали, что имевшиеся в их распоряжении возможности для повышения квалификации были неактуальны и не отвечали их профессиональным потребностям. Представляется ясным, что учителя лишь в малой степени управляют природой той подготовки, которую они должны проходить; императивы организаций оказываются более важными, чем оценка учителями своих собственных профессиональных потребностей. В то же время, данные опроса TALIS говорят о «разнице в восприятии» между взглядами директоров школ и взглядами учителей. Например, в то время как 70% директоров школ указали, что официальные процессы приобщения к профессии присутствуют, лишь 52% учителей сообщили, что у них была возможность получить к ним доступ (ОЭСР, 2014). **Эти вопросы заставляют предположить, что слишком часто учителя не имеют значимого голоса в определении и удовлетворении своих собственных профессиональных потребностей.**

# 4. УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ПЯТЬ СТРАТЕГИЙ ПРОФСОЮЗОВ

В предыдущем разделе мы осветили те проблемы, с которыми сталкиваются учителя, решая вопросы удовлетворения своих профессиональных потребностей. Такие проблемы указывают на то, что учителям необходим мощный независимый голос, который защищал бы их интересы в профессиональных вопросах, и здесь мы формулируем пять широких стратегических подходов, избранных профсоюзами образования, стремящимися добиться удовлетворения профессиональных потребностей своих членов. Представляя эти пять подходов, мы подчеркиваем, что эти элементы стратегии ни в коем случае не являются взаимоисключающими – многие профсоюзы применяют несколько, или даже все, из этих подходов одновременно, и каждый отдельный элемент часто подкрепляет и усиливает другие. Мы также хотели бы подчеркнуть, что все эти элементы стратегии необходимо рассматривать в рамках конкретного контекста деятельности отдельных профсоюзов. Эти элементы стратегии представляются не как готовая универсальная модель. Они, скорее, очерчивают возможные подходы. Бесспорно, каждому профсоюзу предстоит самостоятельно определить, что соответствует его приоритетам и что могло бы сработать в каждом конкретном контексте.

## РАЗРАБОТКА РАСШИРЕННОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ПЕРЕГОВОРОВ: ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Настоящее исследование доказывает, что применительно к работе учителей и преподавателей не существует простого разделения между так называемыми «трудовыми» и профессиональными вопросами. Вопросы оплаты труда и условия занятости – это главное, что заботит членов профсоюза, также тревожат их и вопросы, связанные с профессиональной подготовкой и карьерным ростом: часто они оказываются неразделимо связанными. Там, где профсоюзы образования способны эффективно представлять профессиональные потребности учителей в рамках социального диалога, они способны разработать расширенную программу для коллективных переговоров

с работодателями, которая отражает рабочий опыт учителей во всей его полноте. Такая **расширенная программа переговоров** работает горизонтально, поскольку профсоюзы способны не только «перебрасывать мостики» между трудовыми и профессиональными вопросами, но и **интегрировать** их, где это уместно. Наиболее эффективно это работает, когда расширенная программа коллективных переговоров действует еще и вертикально и когда профсоюз в состоянии добиться, чтобы его переговорная программа отражалась на всех тех различных **уровнях**, где ведется социальный диалог. Мы называем это процессом **совмещения**. Не все эти уровни ведения переговоров будут актуальными во всех контекстах (например, Европейский уровень актуален только для государств-членов ЕС), но сам принцип остается тем же: переговоры ведутся на разных уровнях и будут работать наиболее эффективно, когда цели расширенной переговорной повестки дня совмещаются на этих уровнях. Это отражено на Рисунке 3



**Рисунок 3:** Расширенные переговоры в рамках социального диалога: интегрированные и совмещенные повестки дня

Социальный диалог в широком смысле означает отношения между работодателями, профсоюзами и правительством, а также механизмы, которые используются для структурирования этих отношений. В настоящем отчете в качестве нашей отправной точки мы берем определение социального диалога, предоставленное Европейской комиссией. Разумеется, это определение применяется не только к государствам-членам ЕС, а дает общий обзор структуры трудовых отношений. Европейская комиссия определяет социальный диалог как наличие обсуждений, консультаций, переговоров или «совместных действий» между социальными партнерами (Европейская комиссия, 2016b). Их можно рассматривать как **формы** социального диалога.

Наряду с установлением формы социального диалога важно определить **уровень**, на котором диалог осуществляется, учитывая, что это может происходить на нескольких уровнях. Для профсоюзов образования в Европейском Союзе Европейский уровень становится все более существенным, особенно в силу того, что влиятельный процесс Европейского семестра уделяет большое внимание образовательной политике вообще, включая политику в отношении учителей (Stevenson et al, 2017). Понятно, что это не применимо к государствам, не входящим в ЕС, однако потребность установить, на каком уровне внутри системы принимаются ключевые решения по кадровой политике в области образования, является необходимой, если профсоюзы намерены

эффективно вести эту работу на соответствующем уровне.

В рамках опроса участвующим профсоюзам предложили рассказать о своем участии в разных формах социального диалога в своей стране, связанного с профессиональными вопросами.

Уровень	Вид социального диалога	Часто (%)	Иногда (%)	Редко (%)	Никогда (%)	Без ответа
<b>Национальный</b>	Передача информации	70.7	19.0	3.4	0.0	6.9
	Консультации	69.0	32.4	1.7	0.0	6.9
	Переговоры	63.8	17.2	6.9	3.4	8.6
<b>Региональный</b>	Передача информации	43.1	15.5	8.6	15.5	17.2
	Консультации	39.7	19.0	6.9	15.5	19.0
	Переговоры	31.0	20.7	12.1	17.2	19.0
<b>Местный</b>	Передача информации	34.5	20.7	10.3	17.2	17.2
	Консультации	31.0	19.0	12.1	20.7	17.2
	Переговоры	25.9	19.0	13.8	24.1	17.2
<b>Уровень отдельной организации</b>	Передача информации	43.1	22.4	10.3	8.6	15.5
	Консультации	44.8	25.9	3.4	12.1	13.8
	Переговоры	34.5	22.4	15.5	13.8	13.8

**Таблица 1:** Ответы по категориям для элементов социального диалога

Ясно, что профсоюзы образования могут играть значительную роль в обсуждении и определении политики, касающейся профессиональных потребностей учителей. Однако полученные ответы заставляют предположить, что профсоюзы образования с меньшей вероятностью ведут социальный диалог по профессиональным вопросам, чем по более традиционным вопросам трудовых отношений. Данные также указывают на некую централизованную модель, в которой социальный диалог с большей вероятностью осуществляется на национальном уровне (определяя политику и национальные базовые структуры), но реже встречается на уровне отдельных учреждений или организаций, где учителя фактически сталкиваются с этими проблемами.

Хотя профсоюзы образования участвуют в социальном диалоге по профессиональным вопросам, необходимо сделать две важные оговорки. Во-первых, картина в разных странах может быть крайне разнородной. Во-вторых, голые цифры могут скрывать значительные расхождения по качеству – социальный диалог может легко превратиться в упражнение «для галочки», если ведется без серьезной приверженности принципам. Как утверждает Sabato et al (2017), тех, кто участвует в социальном диалоге, могут «слушать, но не слышать». Обе эти оговорки подкреплены свидетельствами с практических семинаров проекта.

Некоторые из сложившихся географических закономерностей отражают то, что уже понятно в отношении практики социального диалога более широко во всей Европе (Европейская комиссия, 2008). Например, многие страны Северной Европы и Скандинавии сообщают об

относительно высоких уровнях участия профсоюзов в социальном диалоге по профессиональным вопросам. В настоящем исследовании датские профсоюзы образования доложили, что все важные политические вопросы требуют согласования в рамках социального диалога, поскольку являются частью коллективного соглашения. В противоположность этому профсоюз *Opetusalan Ammattijärjestö*, Финляндия, вовлечен во все формы социального диалога, включая совместные действия с работодателем. Например, в настоящее время этот профсоюз принимает участие в правительственном проекте «Новая среда обучения и внедрение цифровых технологий», который включает введение материалов в цифровой форме и экспериментальных схем преподавания в базовую подготовку учителей и непрерывное профессиональное развитие.

Южная Европа предоставила значительное число свидетельств, указывающих на то, что социальный диалог сильно пострадал в годы жесткой экономии, и, в таких случаях, голос профсоюзов отодвигается в политических дебатах на самый край (примеры можно найти в Греции, Италии и Испании). В Центральной и Восточной Европе ситуация оказалась неоднородной. Ясно, что во многих восточноевропейских странах социальный диалог лучше всего можно описать как нарождающееся явление, однако ясно и то, что в ряде стран в этой области достигается прогресс.. Например, *Болгарский профсоюз учителей* (SEP-Podkrepa) подготовил 28 стандартов для квалификации учителей, которые впоследствии были утверждены министерством образования, а два представителя латвийского профсоюза образования *LIZDA* являются членами рабочей группы при министерстве образования и науки, которая в настоящее время анализирует и редактирует постановления Кабинета министров по педагогическому образованию, профессиональным квалификациям и профессиональным компетенциям. По контрасту с этим, профсоюз *FLESTU* (Литва) сообщил, что министерство даже не проинформировало их о подготовке обсуждений по теме профессиональных потребностей учителей.

Там, где профсоюзы ведут социальный диалог по профессиональным вопросам, представляется более вероятным, что они занимаются более широким кругом вопросов, связанных с удовлетворением профессиональных потребностей учителей. Например, профсоюз *Kennarasamband Islands*, Исландия, рассказал, как он одновременно и участвует в социальном диалоге с министерством, и напрямую предоставляет профессиональную подготовку своим членам:

***“Профсоюз также работает над вопросам непрерывного повышения квалификации, проводя различные консультации и сотрудничая с правительством, местными органами власти и университетами, которые готовят учителей. В центре подготовки, предоставляемой самим профсоюзом, стоят также вопросы равенства и вопросы, касающиеся кодекса поведения учителя. Предоставляемая профсоюзом подготовка также организована в сотрудничестве с правительством и другими правительственными органами”.***

Настоящее исследование подчеркивает важность отражения профессиональных потребностей учителей в социальном диалоге. Именно посредством социального диалога профсоюзы образования приобретают значимый голос в дискуссиях с правительством и/или работодателями, и именно посредством серьезных переговоров можно как закрепить подлинные улучшения, так и защитить их.

## УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ОБУЧЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ

Для профсоюзов образования одним из ключевых путей удовлетворения профессиональных потребностей своих членов является предоставление членам образовательных программ либо самим профсоюзом непосредственно, либо в партнерстве с другими организациями. Полученные данные говорят о том, что такая поддержка широко распространена среди профсоюзов, но может принимать множество форм. Некоторые профсоюзы создали у себя учебные заведения, благодаря которым они могут предложить широкий ряд учебных программ, часто аккредитованных соответствующим министерством правительства для целей карьерного роста. В других случаях профсоюзы могут проводить курсы для своих членов самостоятельно или привлекать для их проведения специалистов-преподавателей.

То, что смогут предложить сами профсоюзные организации, будет отчасти зависеть от тех ресурсов, которыми они располагают, где более крупные организации, очевидно, смогут воспользоваться экономическим эффектом масштаба. Некоторые профсоюзы придерживаются мнения, что, вне зависимости от имеющихся ресурсов, эта работа не входит в функции профсоюзов и предоставление надлежащей подготовки – дело работодателя. В рамках настоящего исследования ясно прослеживалось, что ведение переговоров с использованием механизмов социального диалога за расширение предоставляемого работодателем доступа к повышению квалификации не противоречит предоставлению такой подготовки профсоюзом своим членам напрямую. Подготовка, осуществляемая профсоюзом, даже по так называемым «профессиональным вопросам», часто представлялась как заметно отличающаяся от подготовки, предоставляемой работодателем. Считалось, что профсоюзная подготовка предоставляет участникам больше самостоятельности и в меньшей степени зависит от интересов работодателя и школьной администрации. В некоторых случаях она рассматривалась как «безопасное пространство» для поднятия и обсуждения вопросов, которые было бы невозможно обсуждать на курсах профессионального развития, предоставляемых работодателем.

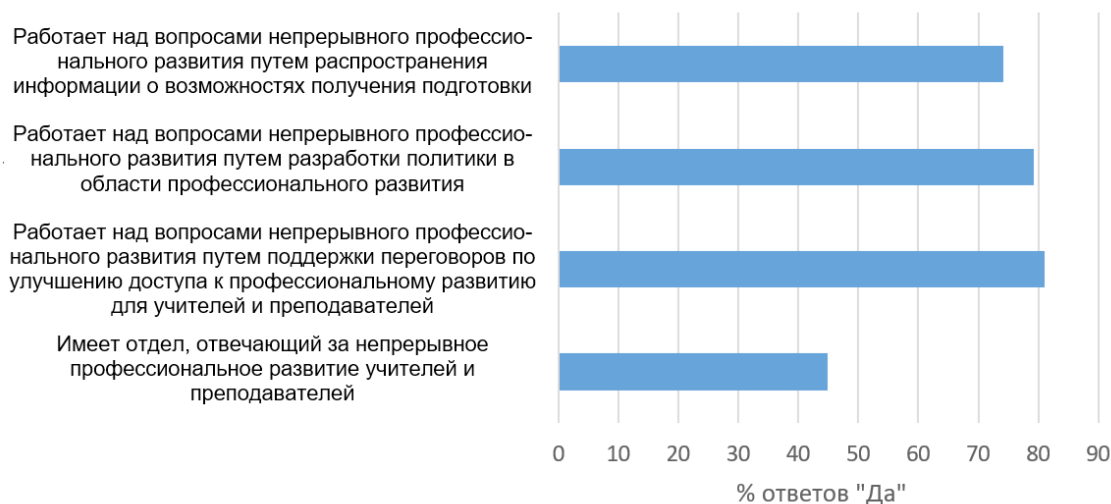
Принимая во внимание сложные и быстро меняющиеся рабочие среды, многие профсоюзы экспериментируют с различными путями предоставления профессиональной подготовки, включая онлайн-методы. Хотя такая гибкость безусловно имеет свои преимущества, признавалось также и то, что онлайн-обучение само по себе является отражением ситуации, в которой учителя чувствуют, что их время «сжато до предела» требованиями их работы. Необходимость предоставляемой профсоюзом подготовки для поддержания обучения «лицом к лицу» и противодействия индивидуализму и изоляции, которые поощряются современной занятостью, рассматривалась как имеющая большое значение.

В заключение, мы призвали бы с осторожностью относиться к стереотипному разделению подготовки, предоставляемой профсоюзом для своих активистов, и подготовки, предоставляемой профсоюзом для целей профессионального роста. Такое разделение не обязательно оказывается полезным, поскольку в реальности граница между ними размыта. Несколько участников прокомментировали, что участие в работе профсоюза – и та уверенность, которую они приобрели от более глубокого понимания образовательной политики, – было наилучшим элементом профессионального развития, которое они получали из каких-либо источников (профсоюзных или иных).



Данные опроса говорят о многообразии путей, посредством которых образование способствует профессиональному развитию членов профсоюза, и что для многих профсоюзов это является приоритетным направлением работы (см. Рисунок 4). Например, более 80% респондентов указали, что они участвовали в переговорах по улучшению доступа членов к профессиональному развитию, а чуть менее половины респондентов сообщили, что в их профсоюзе есть специальный отдел для поддержки профессионального развития учителей.

### Участие профсоюзов образования в поддержке профессионального развития своих членов



**Рисунок 4:** Участие профсоюзов образования в поддержке профессионального развития своих членов

Почти две трети профсоюзов образования указали, что они напрямую предоставляют профессиональную подготовку своим членам (62,1%). Важно повторить, что здесь речь идет именно о повышении профессиональной квалификации, а не о подготовке профсоюзных работников и активистов. В Испании профсоюз *Federación de Enseñanza CC.OO* имеет специальные программы, предназначенные для молодых и начинающих учителей, признавая особые потребности этой группы. Такие курсы также служат установлению связи с молодыми учителями и укреплению связей между профсоюзом и преподавателями.

В большинстве случаев такой вид профессионального развития для членов сосредоточен на том, что могло бы считаться фундаментальными «трудовыми» вопросами. Несколько профсоюзов указали в опросе, что они предоставляют своим членам обучение лишь по вопросам, касающимся закона о занятости и трудовых договоров. Например, *Шведское объединение преподавателей университетов и научных работников (SULF)* дало такой комментарий: «Курсы SULF касаются, главным образом, прав трудящихся и разработки политики, а не профессионального развития, которое обеспечивается работодателем». Там, где предлагается такого рода подготовка, 88,6% респондентов указали, что они проводят обучение по правам трудящихся и условиям труда. Однако профсоюзные курсы также охватывают ряд вопросов, включающих информацию о новых тенденциях в политике и о том, как они влияют на труд учителей/преподавателей (88,2%); поддержку личного развития и карьерного роста, например, развитие лидерских качеств (62,7%) и подготовку, сосредоточенную непосредственно на педагогике и дидактике (55,5%).

Данные опроса также демонстрируют, что профсоюзные курсы принимают самые разнообразные формы (например, почти четверть предлагают онлайн-обучение) и что профсоюзы работают с широким рядом партнеров для предоставления (посредством совместного финансирования) и

аккредитации профессиональной подготовки. Официальная аккредитация представляется менее распространенной, однако там, где она имеет место, перечисляется широкий спектр органов, которые ее осуществляют (наиболее часто упоминается министерство образования - 24,1%). Более распространенным, чем аккредитация, является совместное предоставление профессиональной подготовки с другими провайдерами подобных услуг. Ясно, что профсоюзы широко используют независимых преподавателей и консультантов (которые проводят специальные курсы), но обычно они предоставляют возможности для повышения квалификации в содружестве с университетами (29,3%), местными органами самоуправления (24,1%) и педагогическими институтами и центрами (25,9%). Независимый профсоюз работников науки в Сербии отметил, что «предоставляемая профсоюзом подготовка организуется в сотрудничестве с представителями министерства образования и науки», и это указывает на высокий уровень сотрудничества между профсоюзами и государством в некоторых юрисдикциях.

Ряд профсоюзов указали, что у них есть свои собственные учебные центры, и эти учреждения предлагают широкий ряд программ, многие из которых являются аккредитованными. Например, румынская Федерация свободных профсоюзов образования (FLSI) прокомментировала:

***“Подготовка, предоставляемая нашим национальным учебным центром, осуществляется по следующим темам: обеспечение здоровья и безопасности в школах, контроль качества в образовании; внутренняя оценка эффективности работы школ, учителей и учеников, управление образованием, равенство возможностей, методика преподавания для инклюзивного образования. Мы используем наш собственный коллектив преподавателей и экспертов, а также экспертов из профсоюзов учителей, которые являются нашими партнерами”.***

Аналогичный комментарий дал профсоюз UIL Scuola (Италия):

***“UIL Scuola помог создать институт, занимающийся подготовкой учителей и проведением исследований, который является самостоятельной организацией, но официально обязан распространять взгляды и принципы профсоюза UIL Scuola. Мы предлагаем нашим активным членам поддерживать его своими экспертными знаниями, но одновременно с этим институт имеет и своих специалистов из академического сообщества, которые помогают разрабатывать и проводить учебные программы”.***

Более подробная информация об институте профсоюза *UIL Scuola* содержится в анализе ситуации в Италии ниже в данном отчете. Аналогичные примеры даются в анализе ситуации в Польше, где оба профсоюза, *Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ “Solidarność”* (Национальная отраслевая секция образования профцентра «Солидарность»), *SKOiw “Solidarność”*) и *Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)* имеют свои собственные учебные центры.

Федерация FLSI (Румыния) разработала проект, озаглавленный «*Вместе за качество в образовании! Развитие человеческих ресурсов в школьном образовании посредством образовательных партнерств*», и осуществил его в партнерстве с Национальным агентством по контролю качества в образовании; итогом проекта стало создание национального центра подготовки учителей. Центр

**Futura y futuro docente**  
**¿Tienes entre 18 y 35 años?**  
**¡Estás de suerte!**

**CURSOS GRATIS**  
para personas desempleadas

Plazas limitadas  
**Pregúntanos en CCOO**  
Para afiliados y afiliadas

juventud@fe.ccoo.es

CCOO enseñanza  
afiliado a CCOO

The advertisement features a red border and contains various educational icons: a trumpet, a smartphone, a globe, a computer monitor, a leaf, a keyboard, a pencil, a clock, a mouse, a ruler, a microscope, and an open book. The CCOO logo is prominently displayed at the bottom left.

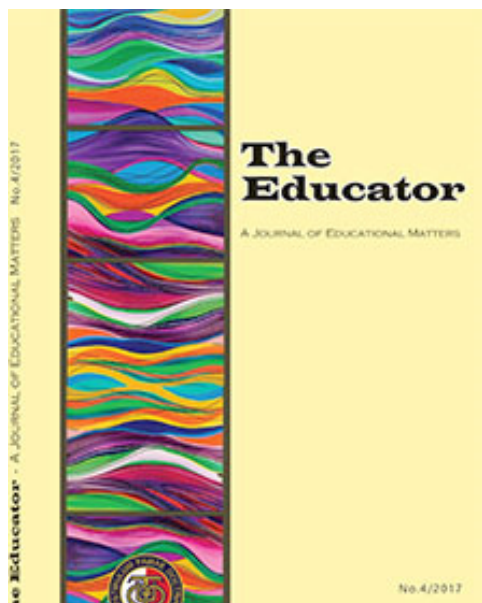
представляет собой сеть из восьми региональных и 16 национальных центров, которые осуществляют подготовку по таким темам как обеспечение качества в системе образования, здоровье и безопасность в школах, управление школой, социальный диалог, лидерство и ряду других ключевых тем. Все курсы по подготовке учителей, предоставляемые центром, сертифицированы и признаны Национальным агентством по контролю за качеством в образовании Республики Румыния.

Шведские профсоюзы также привели примеры самых разнообразных образовательных возможностей, предлагаемых членам профсоюзов. Профсоюз *Lärarförbundet* публикует онлайн-список региональных курсов повышения квалификации, включая *вечера вдохновения, встречи учителей и учительскую задачу. Вечера вдохновения* представляют

собой бесплатные семинары по таким темам, как развитие самоуважения, многоязычность и преподавание с использованием цифровых инструментов. Кроме того, региональные отделения проводят Дни Учителей, т.е. 2-3-дневные курсы по НГР. Встречи учителей позволяют учителям поговорить о своей повседневной рабочей жизни. Наряду с подбором тем для обсуждения профсоюз *Lärarförbundet* предлагает рекомендации по методике ведения бесед, которые ведут к подлинному профессиональному развитию. И наконец, *учительская задача* позволяет выпускникам педагогических ВУЗов налаживать связи, обмениваться опытом и задавать вопросы по трудовым и профессиональным темам.

Профсоюз *Lärarnas Riksförbund* также проводит на местах бесплатные семинары по профессиональному развитию. Темы прошлых лет включали ИКТ как педагогический инструмент, математику для новичков и права человека в школе. Этот профсоюз публикует видеоролики с интервью по образовательным темам и консультирует по вопросам финансирования профессионального развития. LR Stud имеет свою собственную программу социальных и профессиональных мероприятий. *Lärarnas Riksförbund* предлагает ряд онлайн-ресурсов по развитию карьеры, включая поиск вакансий, образцы резюме и советы по прохождению собеседований, проведению индивидуальных переговоров по зарплате и заключению трудовых договоров. На уровне предметов существует девять *форумов по предметам* для углубления научного развития членов в профессиональной, дидактической и поведенческой областях, обеспечения преемственности между уровнями школьного образования и определения особых образовательных потребностей. *Omstart* предлагает прибывшим в страну учителям консультации по тому, как сертифицировать или завершить свое педагогическое образование в Швеции. Есть также онлайн-ресурсы для учителей вновь прибывших учеников, хэштег *#lärarehjälper*, который занимается набором вышедших на пенсию учителей и студентов педагогических ВУЗов для работы в центрах для беженцев, а также дискуссионные группы для учителей шведского как иностранного языка. Этот последний пример иллюстрирует то, как профсоюзы образования часто берут на себя ведущую роль в поддержке учителей, сталкивающихся с ростом миграции в Европе. Оказание поддержки в этой области широко упоминалось многими профсоюзами.

Прямая поддержка профессионального развития членов идет дальше проведения предоставления курсов и семинаров. Несколько профсоюзов помогают своим членам осуществлять мелкомасштабные исследовательские проекты (например, *Образовательный институт Шотландии*) или работать с партнерами-исследователями в других местах над разработкой проектов. *Датская национальная федерация учителей раннего детского образования и воспитателей молодежи* сотрудничает с Научно-исследовательским центром по вопросам детского образования и ухода за детьми в раннем



возрасте при Университете Роскильде в проведении исследований по вопросам профессионального развития, которые отвечают потребностям ее членов.

Также важно подчеркнуть ту роль, которую играют СМИ, публикации и онлайн-ресурсы в профессиональном развитии членов профсоюза. Несколько профсоюзов выпускают регулярные публикации, которые содержат авторитетные комментарии по текущей политике в области образования (см. деятельность обоих профсоюзов, включенных в настоящий отчет в анализ ситуации в Польше). Другие профсоюзы переориентировали свою стратегию публикаций с целью открыть учителям доступ к различным видам информации в различных форматах. В Ирландии *Ирландская национальная организация учителей* предлагает членам основательную программу курсов повышения квалификации (по условиям коллективного соглашения учителей участие в некоторых

курсах означает получение компенсационных выходных дней позже в течение года), и в 2013 года она начала публикацию академического по стилю журнала с открытым доступом (*Ирландский учительский журнал*), которая стремится перебросить мостик между научными исследованиями и практикой педагогической работы для членов. Похожий шаг сделал Мальтийский профсоюз учителей, когда в 2013 году начал выпускать «ежегодный рецензируемый коллегами журнал по вопросам образования», озаглавленный Педагог. Переход от газетного формата к рецензируемому коллегами журналу основывался на оценке меняющихся потребностей учителей. Поскольку большие объемы базовой информации быстро и легко доступны учителям в Интернете, профсоюз решил, что его вклад будет более прицельным, если он сделает выверенные, аналитические и основанные на исследованиях материалы более доступными для учителей. Новый журнал способствует профессиональному развитию учителей, но также предоставляет пространство для дебатов о роли и важности самого профессионального развития. Например номер журнала 2016 года содержит статью Микелы Саммут (Michela Sammut), озаглавленную «*Непрерывное профессиональное развитие учителей: пример Мальты*» и предлагающую актуальный анализ проблем и возможностей для совершенствования профессионального развития учителей в контексте Мальты.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: СОДЕЙСТВИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ

При рассмотрении того, каким образом профсоюзы образования могут удовлетворять профессиональные потребности учителей, может возникнуть соблазн видеть роль профсоюза как поставщика некой услуги, призванной удовлетворить «потребности» индивидуальных членов, которые выступают как «потребители» профсоюзных услуг. Аналогичным образом, профсоюз «представляет» потребности своих членов в отношениях с работодателем, действуя «от имени» этих членов. Такой подход может привести к восприятию профсоюзного членства как явления, главным образом, пассивного, когда эффективность профсоюза оценивается по качеству его «услуг» и той «добавленной стоимости», которую он обеспечивает.

Альтернативный подход, проявившийся в ходе настоящего исследования, рассматривает «профессиональную повестку дня» как еще один аспект профсоюзной работы, на основе которого профсоюз может объединять членов и разрабатывать модели их самоорганизации. Такой подход с гораздо большей вероятностью будет децентрализованным и организуемым ближе к членам профсоюза и их рабочим местам. В таких случаях члены профсоюза понимают, что их профессиональными потребностями должны заниматься их же коллеги по профсоюзу. Как следствие, развивается культура самоорганизации, и укрепляется профсоюзное самосознание членов. В настоящем исследовании это, пожалуй, лучше всего иллюстрируется Профсоюзными представителями по вопросам обучения (ППВО) в Великобритании, и здесь мы расскажем о работе *Образовательного института Шотландии (EIS)*, которая была представлена на варшавском семинаре проекта.

EIS имеет долгую традицию интеграции трудовых и профессиональных вопросов в расширенную повестку дня коллективных переговоров (см. выше) и использует разнообразные формы социального диалога (переговоры, консультации, совместные действия), чтобы добиваться улучшений для учителей, которые затем подкрепляются на уровне школы с тем, чтобы учителя на своем опыте убеждались в их подлинности, в противоположность ситуациям, когда эти улучшения так и оставались «благими устремлениями» политиков. Этот процесс подкрепления [достигнутых соглашений] «на местах» опирается на использование профсоюзных представителей по вопросам обучения (ППВО). ППВО являются неосвобожденными профсоюзными работниками<sup>2</sup>, чья роль состоит в том, чтобы добиваться более широких и качественных возможностей профессиональной подготовки для членов своего профсоюза и других коллег. Эта роль имеет некоторую законодательную поддержку, и это важно отметить, если речь пойдет о воспроизведении этого подхода в контексте, отличном от британского (ППВО являются частью базового законодательства Великобритании, и не только в Шотландии). EIS всегда относился серьезно к роли ППВО и сразу ухватился за ту возможность, которую они открывали для профсоюза, когда впервые появились в законодательстве. С тех пор профсоюз разработал хорошо структурированную программу подготовки ППВО, включающую онлайн-опрос и учебный модуль для выпускников ВУЗов, который преподавался в партнерстве с шотландским университетом. На сегодняшний день EIS подготовил 200 своих членов к работе в качестве ППВО.

Большинство ППВО осуществляют свои функции в своей собственной школе, хотя определенная работа ведется и на уровне местных органов власти. Совершенно очевидно то, что ППВО представляют «иное лицо» профсоюза, и члены профсоюза и другие учителя воочию убеждаются, что профсоюз действительно работает над удовлетворением их профессиональных потребностей в их собственной школе. Вместо общепрофсоюзной инициативы, которая может показаться несвязанной с опытом работы учителей, члены EIS видят, как их собственные коллеги (и по работе, и по профсоюзу) поддерживают их в важных вопросах повышения квалификации и карьерного роста по их месту работы. Это помогает сформировать преданность профсоюзу и, в более широком смысле, укрепить профсоюзную солидарность. Это также может вовлечь в профсоюзную работу тех членов, которые в ином случае могли и не откликнуться на более традиционные методы профсоюзной работы. И наконец, это узаконивает авторитетность профсоюза в политических вопросах, поскольку организация доподлинно воспринимается как профсоюз, серьезно относящийся к профессиональным проблемам учителей. Во всех смыслах, профсоюз становится сильнее путем повышения активности и приверженности со стороны своих членов и благодаря своей способности выступать авторитетно и с заслуженным доверием по всем вопросам, влияющим на положение учителей. Как заявил Генеральный секретарь профсоюза на семинаре по проекту, *«нет ни одной заметной учебной программы или педагогической инициативы в Шотландии, в обсуждении которой EIS не принимал бы участия»*. (Дополнительную информацию по использованию ППВО профсоюзом EIS см. Alexandrou 2007, 2009)

2 Освобожденные работники являются членами профсоюза, играющими в организации роль представителей ее членов. Они получают зарплату как учителя, а не как работники профсоюза.

Еще один пример «организации снизу» можно найти в недавно созданном Национальном профсоюзе образования (Великобритания), где члены профсоюза, обычно более молодые и недавно вступившие в профессию, самостоятельно объединяются для решения ряда профессиональных вопросов. Два примера хорошо это иллюстрируют; оба начались как единичные инициативы, но теперь, похоже, органично разрастаются и, что важно, «снизу вверх». В первом примере члены профсоюза вступили в партнерство с местным университетом, чтобы осуществить проект, в котором студенты педагогических ВУЗов выявляли проблемы для учителей-новичков, только вступающих в профессию, и те шаги, которые необходимы для их преодоления. В этом проекте члены профсоюза напрямую работали со студентами педагогических ВУЗов во время их учебы. Результаты проекта были представлены студентами, и лучшая работа была встроена в будущие приоритеты кампаний, осуществляемых местным профсоюзом. Во втором примере, члены профсоюза, разочарованные тем, как в дискуссиях на школьном уровне вопросы политики и профессиональных потребностей «отфильтровывались», чтобы подстроить их под требования политиков, решили организовать свою собственную просветительскую группу, сосредоточенную на изучении образовательной литературы. Заседания группы проходили неформально, были популярными среди молодых учителей и часто привлекали учителей, который не ходили на «традиционные» профсоюзные собрания и встречи. После образования первой группы появились и другие, и сегодня есть планы по сетевому объединению этих групп с использованием различных технологических платформ.

Оба описанных выше проекта установили связь друг с другом и взяли общий хэштег #NEUIdeas. У них много общих черт: их движущей силой являются молодые учителя и образуются они для удовлетворения потребностей (главным образом) молодых учителей. Хотя профсоюзные руководство и организаторы поддерживают эти инициативы, повестка дня устанавливается самими молодыми учителями, и они же осуществляют всю работу. Они отвергают бюрократический подход к работе и придают большое значение неформальному общению и сетевому взаимодействию. Они также широко используют новые технологии и как средство внутреннего общения между собой (например, группы в WhatsApp), и для внешней коммуникации (те, кто не может участвовать в заседаниях группы очно, могут участвовать в дебатах через групповой блог). Самым, наверное, значительным в этих инициативах является то, как они помещают профсоюз в новое пространство, где учителя более широко занимаются самообъединением и самоорганизацией, решая вопросы профессиональной подготовки, но где присутствие профсоюзов ранее было весьма ограниченным. Социальные сети стали заметной чертой нового ландшафта в области профессиональной учебы, но эта область может быть проблемной для профсоюзов, где ответные действия обычно занимают больше времени и должны быть более продуманными. Хотя проекты самоорганизации #NEUIdeas, описанные здесь, находятся в зачаточной стадии, они являются значимыми примерами самоорганизации членов профсоюза для решения профессиональных вопросов, и будет важно черпать из них новое по мере их развития.

## ФОРМИРОВАНИЕ ШИРОКОГО ОБСУЖДЕНИЯ ТЕМЫ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Данная стратегия относится к роли профсоюзов, как организаций, занимающихся проведением кампаний и политическим лоббированием. Это хорошо понятная роль профсоюзов, и профсоюзы образования, в частности, широко известны как поборники государственного образования, отстаивающие его и перед широкой общественностью, и перед политиками. Эта деятельность, в общем смысле, может быть меньше связана с удовлетворением профессиональных потребностей

учителей, но мы бы утверждали, что она не менее важна. Профсоюзы образования ведут кампании и занимаются пропагандистской работой с целью «формировать дебаты» вокруг политики в области образования и с целью сдвинуть параметры, в рамках которых проходят политические дебаты. Проведение этой направленной вовне работы и кампаний помогает очертить содержательную часть, внутри которой выстраиваются политические альтернативы. Очевидным примером служат профсоюзные кампании за финансирование государственного образования. На всем протяжении настоящего отчета ясно прослеживается мысль о том, что профессиональные потребности учителей остаются неудовлетворенными потому, что не хватает ресурсов на их удовлетворение. Когда профсоюзам удастся оспорить идеологию жесткой экономии (и то, что качественного государственного образования государству «не по карману»), на образование могут выделяться дополнительные ресурсы. Это открывает возможность решения многих описанных в настоящем отчете проблем, с которыми сталкиваются учителя.

Также важно признать, что многие из профессиональных вопросов, встающих перед учителями в качестве проблем, не упираются в одни только ресурсы или их нехватку. Подход к развитию учителей, опирающийся на «бизнес-капитал» (см. раздел 3 выше) по-иному влияет на учителей и их опыт работы, чем альтернативный подход. Нельзя игнорировать политический аспект «профессиональных вопросов», и поэтому профсоюзы играют ключевую роль в обеспечении неизменной приоритетности ценностей государственных услуг общественного пользования, которые поддерживают качественное государственное образование для всех.

В настоящем исследовании мы нашли множество примеров того, как профсоюзы «перестраивают содержание дебатов» о государственном образовании и, таким образом, изменяют параметры, в рамках которых государством формируются политические решения.

В Греции *Греческая федерация учителей средней школы и Греческая федерация учителей начальной школы* использовали Всемирный День Учителя, чтобы начать национальную кампанию в защиту академической свободы. Греческие учителя пережили разрушительные сокращения с начала экономического кризиса, которые радикально затронули все аспекты их условий труда, включая доступ к повышению квалификации. Однако еще одним менее заметным, но существенным последствием кризиса стало сужение пространства, в котором учителя могли пользоваться самостоятельностью в принятии профессиональных решений. Профсоюзы греческих

учителей подчеркнули это как потенциальную угрозу демократии и выступили с аргументами в защиту академической свободы и профессиональной самостоятельности учителей.

В Италии все профсоюзы учителей объединились для проведения совместной кампании в защиту итальянской государственной школы, идеалы и ценности которой были подорваны подходом к проведению реформы образования «Buona Scuola», ориентированным на «бизнес-капитал». Одним из итогов этих преобразований стало усиление власти директора школы в вопросах профессионального развития в ущерб самостоятельности учителей. Профсоюзная кампания под лозунгом *La Scuola è aperta a tutti e a tutte* («Школа открыта для всех») была специально нацелена на то, чтобы восстановить баланс в общественных дебатах на тему образования и вернуть в них ценности образования как государственной услуги общественного пользования, поставив их в центр итальянской системы школьного образования. Кампания использовала хэштег #scuolabenecomune и опиралась на демократические традиции итальянской конституции (70-я годовщина) и деятельность радикального преподавателя



## MANIFESTO PER LA SCUOLA

A 70 anni dalla Costituzione  
a 50 anni dall'esperienza  
di Barbiana

**LA SCUOLA  
È APERTA A TUTTI E A TUTTE**

Дона Милани в школе, которую он основал в Барбьяно (50-летний юбилей). Такой подход подчеркивал необходимость демократического и коллегиального управления школами Италии и, таким образом, профессиональной самостоятельности учителей.

Оба приведенных выше примера иллюстрируют методы проведения профсоюзами образования кампаний по вопросам академической свободы, профессиональной самостоятельности и демократического управления и то, как контроль учителей над своей собственной работой подрывается усилением государственного контроля над образованием (которое остро ощущается в странах, пострадавших от кризиса). Во многих других примерах профсоюзы образования проводили масштабные кампании за повышение финансирования государственного образования. Хотя такие кампании не сосредоточены напрямую на удовлетворении профессиональных потребностей учителей, они, тем не менее, поднимают и решают ключевую проблему недофинансирования, которую настоящий отчет выявил как главное объяснение того, что учителя сталкиваются с ограничением доступа к профессиональному развитию.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: ВЫСТРАИВАНИЕ АЛЬЯНСОВ И РАЗВИТИЕ ПАРТНЕРСТВ

Многие примеры того, как профсоюзы образования добиваются удовлетворения профессиональных потребностей учителей, приведенные в настоящем проекте, подчеркивают важность альянсов и партнерств с другими организациями: правительственными органами, специалистами-провайдером услуг по профессиональному развитию, университетами и педагогическими институтами и с другими профсоюзами. Работа с другими безусловно дает значительные преимущества:

- Дополнительный и разнообразный опыт
- Доступ к более широким связям
- Способность получить дополнительные ресурсы

Работа в области политики по профессиональным вопросам показывает, что профсоюзы часто могут повысить свою легитимность, образуя партнерства с соответствующими организациями. В настоящем отчете приводятся многочисленные примеры профсоюзов, работающих с исследовательскими институтами, университетами, аналитическими центрами и инициативными группами в плане как финансирования, так и осуществления учебных программ. В опросе 25% респондентов указали, что имеют возможность получать фонды от правительства для поддержки предоставления программ своим членам, а 35,7% респондентов имели возможность пользоваться проектными грантами ЕС.

Одним из профсоюзов, демонстрирующим эффективное использование партнерств, является федерация *FSLI* (Румыния) которая продуктивно использовала средства Европейского Союза для поддержки своей работы, включая 10 программ по мобильности (Леонардо да Винчи /Эразмус +) для подготовки 398 учителей в Испании, Португалии и Италии. Профсоюз также работает с членскими организациями *ETUCE* и имеет партнерские отношения с *Syndicat National des Enseignements de Second Degré* (профсоюз учителей средней школы) (Франция) и *Skolenes Landsforbund* (Норвегия) для повышения уровня подготовки, которую он предлагает своим членам. Развитие партнерств между членскими организациями *ETUCE* способно открыть интересные возможности для наращивания дальнейшего сотрудничества.

Многие профсоюзы развили сотрудничество в предоставлении учебных программ с другими поставщиками услуг по профессиональной подготовке, включая университеты, педагогические и научно-исследовательские институты. Круг поставщиком и степень их значимости отражены на Рисунке 5.

В дополнение к партнерствам в проведении курсов и учебных программ многие профсоюзы работали с научно-исследовательскими учреждениями с целью наработки подкрепленных фактами аргументов для продвижения профсоюзной политики по профессиональным вопросам. Например, профсоюз *ZNP* в Польше сотрудничал с независимым научно-исследовательским институтом для формирования базы фактических данных, способствующих продвижению его политики поддержки учителей (см. анализ ситуации в Польше), а ряд других профсоюзов сообщили о сотрудничестве с профильными факультетами университетов.

Партнеры профсоюзов в предоставлении профессиональной подготовки (%)



Рисунок 5: Партнеры профсоюзов в предоставлении профессиональной подготовки (%)

# 5. УДОВОЛЕТВОРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ: ВАЖНАЯ РОЛЬ ДЛЯ ПРОФСОЮЗОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Профсоюзы образования существуют, чтобы отражать коллективные интересы учителей и преподавателей. Как и у всех профсоюзов, цель этой коллективной организации состоит в том, чтобы дать отдельным работникам возможность установить, посредством своего коллективного объединения, подлинный контроль над всеми аспектами своего труда. Для работников образования рабочий процесс иногда подразделяется на «трудовые» и «профессиональные» вопросы. «Трудовые» вопросы касаются базовых аспектов организации труда, включая оплату и условия труда, тогда как «профессиональные» аспекты касаются более широких вопросов педагогики, политики и профессионального роста. Это разграничение «трудовых» и «профессиональных» аспектов преподавания часто представляется как взаимоисключающая пара «или/или», то есть вопрос может быть или тем, или другим, и в некоторых случаях между ними может возникать напряженность.

На своем Конгрессе 2016 года ETUCE принял резолюцию, которая признает, что профсоюзам образования необходимо заниматься как «трудовыми», так и «профессиональными» аспектами труда учителей/преподавателей, отмечая, в частности:

***“Двойную роль профсоюзов образования в предоставлении поддержки учителям как в отношении условий их занятости и труда, так и в профессиональных вопросах, и подчеркивая, что профсоюзы высоко компетентны в обеих ролях” (ETUCE 2016).***

Разумеется, каждый профсоюз имеет свой собственный взгляд на этот вопрос, когда его особая позиция отражает исторические традиции и конкретный контекст. В настоящем отчете мы выделяем три причины, почему профсоюзам образования важно заниматься и трудовыми, и профессиональными вопросами.

## ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: ПОДДЕРЖКА КАРЬЕРНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЕЙ

Работа учителя многогранна. Чтобы обладать высокоэффективными практиками преподавания в сложном и быстро меняющемся мире, учителям необходимо иметь доступ к высококачественному базовому педагогическому образованию с тем, чтобы они могли вступить в учительскую профессию как компетентные и уверенные в своих силах профессионалы. Крайне важно то, что им также необходимы возможности для продолжения своей профессиональной подготовки, чтобы они могли сочетать свой растущий практический опыт с более широкими знаниями, полученным в ходе сотрудничества с коллегами и взаимодействия с исследованиями и теорией педагогики. Возможности заниматься профессиональной подготовкой и развитием на всем протяжении карьеры занимают центральное место в поддержке учителей в ходе их становления как высококвалифицированных и продуктивных практиков преподавания, в которых они стремятся вырасти. Они занимают центральное место и в обеспечении восприятия преподавания как благодарной роли, дающей учителям высокую степень удовлетворения от выполняемой работы, ощущения своего роста как личности и продвижения по карьерной лестнице. Более того, когда опыт работы учителей складывается таким образом, они с большей вероятностью сохранят верность выбранной педагогической карьере, развивая, таким образом, понятие о профессии учителя как об устойчивой и долгосрочной карьере. Все прекрасно понимают, что учителя, чувствуя себя в своей работе изолированными и лишенными поддержки, скорее оставят это поприще, создавая кризисную ситуацию с дефицитом учителей, которая отчетливо прослеживается в разных частях Европы. Учитывая ключевое значение профессиональной подготовки для профессионального и карьерного роста учителей, а также признание того, что слишком часто учителей лишают доступа к высококачественной профессиональной подготовке, профсоюзы образования играют критически важную роль в обеспечении доступа к возможностям повышения квалификации для своих членов, необходимые им для развития в рамках выбранной профессии.

## ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОФСОЮЗЫ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛИ ГОЛОСА УЧИТЕЛЕЙ НА РАБОТЕ

Несколько вопросов анкеты были сосредоточены на профессиональном статусе учителей. Статус учителей важен, потому что на него оказывает влияние – как минимум, отчасти – та общая политическая структура, которая создается организациями, действующими вне учительской профессии, такими как государственные министерства и ведомства и органы регистрации учителей. Эти организации часто устанавливают, как определяется принадлежность к учительской профессии и какие текущие требования могут существовать в отношении постоянного повышения квалификации учителей. Как следствие, эти действующие лица в политике оказывают

значительное влияние на определение профессиональных потребностей учителей, поскольку профессиональный и карьерный рост учителей часто зависит от удовлетворения ожиданий этих организаций.

	Да (%)	Нет (%)	Без ответа
Существует некая структура профессиональных требований для преподавателей/ учителей, например, перечень требований, которым должно соответствовать лицо, чтобы получить статус профессионального преподавателя	94.8	3.4	1.7
Существует некая этическая рамочная структура или общая политическая декларация по профессии	50.0	46.6	3.4
Существует национально признанная базовая структура профессионального развития	62.1	32.8	5.2
Существует профессиональный регистрационный орган (НЕ профсоюз) для преподавателей/учителей	24.1	72.4	3.4
Там, где такой орган существует, является ли членство в таком органе обязательным для всех преподавателей/учителей?	57.1	42.9	0.0

Таблица 2: Обобщение ответов на вопросы, связанные с узакониванием профессионального статуса учителя <sup>3</sup>

Хотя перечень требований для вступления в профессию крайне распространен, рамочные и организационные структуры, связанные со статусом, этикой и профессиональным развитием распространены не так широко. Например, менее трети респондентов подтвердили наличие профессионального регистрационного органа, и там, где такие органы существуют, обычно отмечается сильное присутствие учителей и профсоюзов образования на уровне их правлений: 64,3% респондентов указали, что устав гарантирует учителям большинство в их составе. В чуть меньшей доле случаев (57,1%), представительство в правлении этих организаций гарантировано профсоюзам.

Профсоюзы образования существуют, чтобы отдельные учителя и преподаватели могли, коллективно объединяясь, устанавливать большее влияние на свой труд. В секторе образования профсоюзная нацеленность на «труд» часто воспринимается весьма узко: как вопросы, касающиеся зарплаты, пенсий или условий найма и труда. Однако многие проблемы, с которыми учителя сталкиваются в своей работе, лежат за пределами этих основных профсоюзных «забот», потому что относятся к так называемым «профессиональным вопросам». Вопросы учебной программы и педагогики не всегда рассматриваются как «профсоюзные вопросы». При этом, именно в этих областях профессионализм учителей может подрываться наиболее серьезно. Учителя отмечают, что их профессиональная самостоятельность в том, что и как они преподают, постоянно ограничивается, и, одновременно с этим, эффективность их работы, измеряемая через успеваемость учащихся, берется под все более жесткий контроль. Эти проблемы для профессионального статуса, описанные Стивенем Боллом (Stephen Ball) как «ужасы перформативности» (2003) и «тирания цифр» (2015), означают, что вопросы профессиональной самостоятельности (или ее отсутствия), рабочей нагрузки,

<sup>3</sup> Для точного представления данных таблицы включают графу «без ответа». В некоторых случаях цифры в ней оказываются довольно значительными. Этот процент полученных ответов связан с воспринимаемой актуальностью некоторых вопросов для определенных респондентов. В частности, профсоюзы могут решить, что некоторые вопросы не имеют отношения к их уровню образования (например, к высшему образованию) или к их национальной структуре управления образованием (например, страны, где есть четко очерченная региональная структура управления со значительной долей ответственности за образовательный сектор). Таким образом, вопросы, сформулированные с тем, чтобы уловить нюансы контекста, вероятно, дадут более высокий процент незаполненных ответов, если какие-то вопросы были сочтены неактуальными.

измерения эффективности работы и оплаты труда становятся неотделимыми друг от друга. Для учителя, который пытается выполнить свою работу как можно лучше при таких обстоятельствах, поднятые вопросы не разделяются четко на «трудовые» и «профессиональные» – такое разделение становится бессмысленным. Для такого учителя в такой момент эти вопросы в своей совокупности воспринимаются просто как «работа». Ключевые вопросы, встающие перед таким учителем и его/ее коллегами, связаны с тем, как они могут вернуть себе контроль над своей работой. В данном случае именно профсоюз становится тем инструментом, который позволяет учителям действовать коллективно и утверждать свой профессионализм и свое влияние на выполняемую ими работу. Однако это может произойти лишь тогда, когда профсоюз образования принимает расширенную повестку дня коллективных переговоров, которая рассматривает «трудовые» и «профессиональные» вопросы не только как связанные между собой, но как интегрированные, и где трудовой процесс преподавания означает работу учителей во всей ее полноте.

## ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: СТРОИТЕЛЬСТВО И УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФСОЮЗА

Когда профсоюзы образования начинают руководствоваться расширенной повесткой дня коллективных переговоров, открываются новые возможности для взаимодействия с членами профсоюза и их вовлечения в профсоюзную работу. На простом уровне, участие профсоюза в решении профессиональных вопросов, включая предоставление профсоюзом обучения по профессиональной тематике, можно рассматривать как «добавленную стоимость» к тому спектру услуг, которые профсоюз предоставляет, что, в свою очередь, может оказать влияние на пополнение его рядов. Часто данный аспект профсоюзной деятельности может быть привлекателен для той части проф-членства, которая не всегда склонна участвовать в более традиционных формах профсоюзной работы, воспринимаемых как бюрократизированные и отстраненные. Уже есть свидетельства того, что предоставляемая профсоюзом подготовка по профессиональной тематике собирает самых различных участников, и что некоторые группы, которые могут быть недостаточно представлены в других направлениях профсоюзной работы (например, молодые учителя) с большей готовностью участвуют в мероприятиях такого рода (Bascia and Stevenson, 2017).

Однако когда профсоюзы принимают расширенную повестку дня коллективных переговоров, это не просто вопрос «добавления стоимости» или предоставления членам улучшенной «услуги», а, скорее, создание подлинных возможностей для вовлечения членов в профсоюзную работу, развития у них чувства коллективной сопричастности с профсоюзной организацией и содействия укреплению поддержки политики и позиции профсоюза со стороны его членов. Коротко говоря, это представляет собой форму профсоюзного объединения, которая наращивает коллективную мощь профсоюза, внедряя членство в профсоюзе в профессиональное самосознание учителя. Это устремление образует положительный цикл, в котором активное участие членов ширится и углубляется, что, в свою очередь, делает профсоюз сильнее и влиятельнее.

# 6. ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

В трех представленных ниже анализах мы показываем, как вопросы, описанные выше в настоящем отчете, ощущаются в трех разных национальных контекстах, а также иллюстрируем те разнообразные пути и методы, посредством которых профсоюзы образования в каждой из этих трех стран реагируют на необходимость удовлетворять профессиональные потребности учителей.

**GERMANY**



**ITALY**



**POLAND**



## ГЕРМАНИЯ

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УЧЕБА В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ: ПРЕРВАННЫЙ ПРОЦЕСС

Педагогическое образование в Германии стало объектом более пристального политического и профессионального внимания в 1990-х годах. В контексте низких показателей успеваемости учащихся в международных сравнительных тестах, дефицита учителей и европеизации высшего образования в рамках Болонского процесса, компетенции учителей и качество их профессиональной подготовки стали мишенью для все более широкой критики. Основную озабоченность вызывали содержание и структура трех отдельных стадий педагогического образования: университетская подготовка, подготовительная служба (в семинариях и учебных школах) и непрерывное профессиональное развитие (НПР). Выявленные конкретные проблемы включали: низкое качество и уровень интеграции компонентов университетского курса (например, образовательные науки, дидактика предметов, теория исследований); низкий уровень организации учебы в университете и оценки результатов; отсутствие единого учреждения для стадии прохождения учебы на различных университетских факультетах; недостаточные возможности для проведения основанных на практике исследований; слабая интеграция стадии учебы в университете и стадии подготовительной службы; отсутствие профессиональной ориентации и практической актуальности в университетских учебных программах; низкий уровень концептуализации и развития НПР и отсутствие сотрудничества между школами и университетами в этом плане.

Несмотря на широкое единодушие в отношении недостатков профессиональной подготовки и развития учителей, есть разные мнения о том, как эту проблему следует решать. В значительной степени это объясняется тем фактом, что образовательная политика в Германии является компетенцией шестнадцати федеральных земель (*Länder*). Таким образом, нет общенационального подхода к развитию педагогического образования. Действительно, недавний доклад Профсоюза образования Германии (GEW) описывал педагогическое образование в стране как «федеральное лоскутное одеяло» (Walm and Wittek, 2014).

### БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ГАРМОНИЗАЦИЯ СЛОЖНОСТИ?

В 1970-х годах проект профессиональной подготовки учителей был расширен посредством интеграции педагогических колледжей в состав университетов. Педагогическое образование сегодня проводится университетами во всех федеральных землях Германии, кроме одной; педагогические колледжи все еще сохраняются в земле Баден-Вюртемберг. В 1999 году Постоянная конференция министров образования и культуры Земель Федеративной Республики Германии (*Kultusminister Konferenz* или КМК) подписала Болонскую декларацию. С тех пор большинство реформ педагогического образования являлись отражением неизменной общегосударственной приверженности развитию Европейского пространства высшего образования. Эти реформы обычно имели структурную природу, то есть были частью требования вместить все образовательные программы высшей школы в единую Европейскую базовую структуру. Однако опрос, проведенный в 2006 году Германской конференцией ректоров (*Hochschulrektorkonferenz*), установил, что возникли



две разных модели педагогического образования:

- **Одновременная модель**, при которой все компоненты учебы (образовательные науки, дидактика предметов и знания по предметам) осваиваются как на уровне бакалавра (BA), так и на уровне магистра (MA).
- **Последовательная модель**, при которой специальные знания по предмету изучаются на уровне бакалавра, а образовательные науки и дидактика предметов изучаются на уровне магистра. Первый уровень получил название «поливалентного» бакалавриата, поскольку он позволяет студентам прервать педагогическое образование и избрать другую профессию.

Несмотря на очевидную структурную конвергенцию, различия до сих пор существуют на уровне федеральных земель в критериях отбора, организации учебного курса, оценке успеваемости и продолжительности обучения. Кроме того, утверждается, что подготовительная служба и непрерывное профессиональное развитие не получили такого большого внимания, как стадия базового образования. Знаменательно то, что официальные школьные программы приобщения к профессии отмечены лишь в некоторых федеральных землях, и они редко связаны со стадиями учебы и подготовительной службы.

### LEHRAMT: ПРОФЕССИИ БЕЗ ПРОФЕССИИ

Преподавание в Германии – это профессия, относящаяся к государственной службе. Однако должностная категория госслужбы (*Lehramt*), к которой приписывается учитель, зависит от ориентации его/ее учебы (например, от типа школы, к преподаванию в которой учитель готовился) и от регулирования профессиональной карьеры на уровне отдельных федеральных земель. В этом смысле профсоюз GEW утверждал, что существующая система подготовки учителей способствует формированию двухярусной учительской профессии и косвенной дискриминации учителей-женщин. В настоящее время учителя начальной школы – преимущественно женщины – имеют более низкую категорию госслужбы (A12), чем другие учителя (A13). Это не только сказывается на профессиональном статусе, это определяет структуру оплаты учителей начальной школы на протяжении всей их карьеры, поскольку, учитывая ограниченные возможности для карьерного роста, большинство учителей остаются в одной и той же категории до выхода на пенсию.

В некоторых землях (Берлин, Бранденбург, Бремен, Гамбург, Нижняя Саксония, Северный Рейн-Вестфалия и Шлезвиг-Гольштейн), экзамены в педагогическом образовании на получение степени магистра заменили Первый государственный экзамен (*Erstes Staatsexamen*), тогда как в других (Мекленбург-Передняя Померания, Рейнланд-Пфальц, и Саксония-Анхальт), сдача Первого государственного экзамена по-прежнему требуется в дополнение к новому экзамену на магистра. В Тюрингии эквивалентность университетского и государственного экзаменов является причиной серьезных разногласий, тогда как Бавария, Гессен, Мекленбург-Передняя Померания, Саар и Саксония-Анхальт хотели бы сохранить традиционные государственные экзамены до дальнейших распоряжений. Таким образом, возникают трения между требованиями Болонского процесса и политическими и институциональными предпочтениями на местном уровне. После стадии обучения в университете будущие учителя должны пройти период подготовительной службы и выдержать Второй государственный экзамен (*Zweites Staatsexamen*), чтобы получить статус государственного служащего.



## РАЗДЕЛЕННАЯ СИСТЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Первый государственный экзамен дает учителю возможность работать в школе определенного типа. Однако университеты предлагают программы педагогического образования, относящиеся только к тем типам школ, которые есть в их федеральной земле. Согласно постановлениям КМК, педагогическое образование считается сравнимым по всей Германии. Однако, несмотря на требования Профсоюза образования Германии (GEW), федеральные земли по закону не обязаны выполнять эти резолюции. Как следствие, возможности мобильности учителей между школами разного типа и между федеральными землями ограничены.

## ПРОФСОЮЗ ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ (GEW): ПРОФСОЮЗ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

Профсоюз работников образования и науки Германии (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* или GEW) является крупнейшим профсоюзом образования в стране. Он представляет более 280.000 женщин и мужчин, которые имеют профессию преподавателя или научного работника в раннем детском образовании, школьном, университетском, профессионально-техническом образовании и образовании для взрослых, а также в других областях образования. Будучи членом Конфедерации профсоюзов Германии (*Deutscher Gewerkschaftsbund* или DGB), профсоюз GEW является независимым в плане своего финансирования и партийной политики. Профсоюз имеет 16 региональных объединений со своими собственными исполкомами. Плотность профчленства варьируется от 15% до 50% на уровне федеральной земли. Молодые учителя представлены организацией *Die Junge GEW*.

GEW считает существующую децентрализованную систему педагогического образования путаной и хаотичной и выступает за «понимание и реформирование педагогического образования как цельного, межинституционного процесса: от учебы в университете через стажировку к стадии вступления в профессию и [дальнейшую] подготовку учителей по месту работы» (Walm and Wittek, 2014). Он утверждает, что это должно базироваться на профессиональном понимании учителями своей задачи в школе, где они работают.

## ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Помимо ряда специальных журналов, GEW публикует национальный профессиональный журнал «Образование и Наука» (*Erziehung & Wissenschaft*) и журналы на уровне федеральных земель. На национальном веб-сайте выложено множество онлайн-ресурсов, связанных с этапом подготовительной службы в педагогическом образовании, например, интервью с учителем, проходящим период подготовительной службы, советы и подсказки по прохождению подготовительной службы, помощь в подготовке уроков (Открытые образовательные ресурсы), и советы по поводу того, что будущие учителя должны усвоить на этом этапе педагогического образования. Кроме того, GEW информирует учителей о новейших публикациях в разных форматах, которые помогут им в преподавательской работе, например «Между стульев» (*Zwischen den Stühlen*) представляет собой документальный фильм об опыте прохождения подготовительной службы тремя учителями. И наконец, Фонд им. Макса Трэгера (*Max-Traeger-Stiftung*) предоставляет

финансирование для проведения научных исследований по образовательной тематике для всех видов обучения, например, обучение в раннем возрасте, высшее образование и профессионально-техническое образование и обучение. Фонд также поддерживает выпуск литературы по таким темам как социальная включенность. Фонд частично финансируется на членские взносы GEW.

Непрерывное профессиональное развитие организуется на уровне федеральных земель. В большинстве земель проводимая профсоюзом GEW подготовка учителей осуществляется в сотрудничестве с финансируемыми из местного бюджета Институтами Земель (*Landesinstitute*). Эти институты проводят семинары, встречи, практические семинары по самым разнообразным темам. Однако в Гессене и Северном Рейне-Вестфалии региональное правительство не финансирует работу такого института в своей земле, а открыло рынок профессиональной подготовки учителей для частных провайдеров таких услуг. Как следствие, объединения профсоюза GEW в этих двух федеральных землях основали свои собственные учебные центры. В Гессене Учительская Академия (*Lehrkräfteakademie*) предоставляет подготовку и консультации по таким темам, как развитие школы, подготовка урока, чтение, письмо и математика; медийная подготовка; специальное образование и включенность; интеграция учеников, для которых немецкий язык не является родным; профессиональная ориентация и выбор обучения; школы продленного дня; знания по предметам и дидактика предметов.

В дополнение к подготовке, предоставляемой институтами земель, профсоюз GEW организует свои собственные курсы, учитывая потребности своих членов. Эти потребности выявляются работниками региональных объединений GEW, которые хорошо знают местные школы или самих членов. В районе Берлин-Шёнеберг объединение профсоюза GEW предлагает семинары по таким темам, как беженцы, миграция, экстремизм (Антисемитизм в германских школах: причины, формы и ответные действия; Ислам, исламизм и исламофобия; Дети-беженцы: между травмой и способностью к восстановлению; Думай по-другому: Политическая подготовка против антисемитизма); для специальных категорий членов (Готов к пенсии!; Беседы с конфликтующими родителями; Мой внешний вид как учителя; Систематический надзор и коучинг; Здоровье на всем протяжении карьеры: баланс между трудовой и личной жизнью; Искусство медитации); для школ (Как справляться с агрессией и насилием в школе; Путь Берлина к инклюзивной школе; Лидеры в диалоге: ведите и направляйте команду; Тренировка внимания: Помощь детям, имеющим проблемы с концентрацией внимания; Что делает детей сильными? Способность к восстановлению); внедрение цифровых технологий и целый ряд семинаров для различных уровней и типов образовательных учреждений (например, Учеба, а потом докторантура?; Работа по теме сексуальности в детском саду; Первая помощь для учителей-стажеров). Помимо этого, объединение GEW в земле Северный Рейн-Вестфалия является крупнейшим провайдером услуг по подготовке директоров школ в Германии. В более крупных федеральных землях, подобных этой, подготовка также предлагается ближе к месту работы.

## СОЦИАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Профсоюз GEW был в первых рядах обсуждений политики в области педагогического образования с 1990-х годов. На национальном уровне социальный диалог осуществляется между головным офисом GEW во Франкфурте и КМК. Он касается, главным образом, профессиональных стандартов и общего направления подготовки учителей. КМК стремится к достижению консенсуса между всеми политическими партиями на уровне земель, однако существуют партийные различия во мнениях по определенным аспектам педагогического образования. Социал-демократы хотят создания более инклюзивной системы образования, в которой подготовка для обучения лиц с особыми образовательными потребностями станет центральной частью университетской подготовки педагогов. Христианские демократы хотели бы, чтобы учителя, работающие с учащимися, которые

имеют особые потребности, имели свою собственную, отдельную программу педагогической подготовки. В конечном счете, КМК может лишь дать рекомендации в отношении того, что следует делать федеральным землям; правительства федеральных земель полномочны решать, будут они им следовать или нет. На уровне федеральной земли социальный диалог имеет место, когда возникают политические предложения по внесению изменений в базовое педагогическое образование. В таких случаях, объединениям GEW разрешается подавать письменный политический комментарий на законопроект и участвовать в дебатах по законам и подзаконным актам в парламенте. GEW считает, что социальный диалог мог бы быть более совершенным как на национальном уровне, так и на уровне федеральных земель. Особенно на национальном уровне, где правительство склонно больше консультироваться с бизнесменами и промышленниками, чем с теми, кто работает в школах.

В последнее время профсоюз GEW выступал за реформы посредством Будущего форума по педагогическому образованию (*Zukunftforum Lehrer\_innenbildung*). Активно действовавший в период с 2014 по 2017 год Форум объединял студентов, учителей-стажеров, учителей, руководителей учебных семинаров, преподавателей университетов и других ВУЗов, работников GEW и экспертов. Цель Форума состояла в том, чтобы формулировать новаторские рекомендации по инклюзивному педагогическому образованию и предлагать стратегию их реализации. Последний доклад, озаглавленный «Хорошее образование для демократического, инклюзивного и социально-ориентированного общества» (*Gute Bildung für eine demokratische, inklusive und soziale Gesellschaft*), заключил, что педагогическое образование должно заниматься вызовами общества с развитой миграцией. Во-первых, он призывал к большему многообразию в школьных классах и учительских комнатах. Во-вторых, он выступал за нацеленное на инклюзивность педагогическое образование, которое ориентировано, скорее, на уровне школьного обучения, чем на типы школ, уделяет внимание осложненным процессам развития, учебы и социализации и вводит в классы язык страны и родные языки учащихся. В заключение доклад подчеркнул необходимость более полной интеграции теории и практики и придания стадиям 1 и 2 одинаковой ценности и продолжительности. Хотя Форум встречался с членами разных политических партий, на данный момент он обладает большим влиянием внутри профсоюза, чем вне него.

Почти 70% учителей в Германии – женщины, и гендерная политика имеет для профсоюза GEW особое значение. «Да-13» (*Ja-13*) – это кампания за перевод учителей начальных классов в тот же разряд государственной службы, что и другие учителя. В более широком плане GEW поддерживает более гендерно-отзывчивое педагогическое образование и требует, чтобы все учебные программы педагогического образования имели продолжительность не менее восьми семестров. GEW также ведет кампанию за выделение учителям дополнительного времени и финансовой поддержки для непрерывного повышения квалификации в рамках своей кампании «Образование. Подумай еще раз!» (*Bildung. Weiter denken!*), добивающейся увеличения государственных инвестиций в образование.

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ИТАЛИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕФОРМЫ

Система образования Италии столкнулась с целым рядом проблем при существенном реформировании образовательной политики в последние годы после долгих лет недофинансирования. По данным международного теста PISA 2015 года, успеваемость школьников в Италии ниже среднего показателя по ОЭСР в области наук и чтения и близка к среднему показателю по ОЭСР по математике. Пробелы в успеваемости значительны, но в целом не так велики, как в других сравнимых системах. Наиболее остро они проявляются с учетом гендерной принадлежности и регионов страны, отражая различия между Севером и Югом Италии. Доля детей в дошкольном образовании – выше среднего показателя по ОЭСР, и за Италией давно укрепилась репутация страны, обеспечивающей высокое качество и новаторские педагогические подходы в раннем детском образовании. Однако количество учащихся, бросающих школу, значительно выше среднего, и доля студентов, получающих высшее образование, одна из самых низких в Европе. Школы Италии тоже испытывают на себе значительное увеличение числа мигрантов в стране. В 2006 году школьники из числа мигрантов составляли 3,8% всех учащихся, а к 2015 году эта цифра выросла до 8%.

Многие из проблем, которые затрагивают итальянское образование на всех уровнях, нельзя правильно понять, не признавая долгосрочной проблемы недофинансирования. Хотя проблемы с финансированием – явление, имеющее долгую историю, ситуация значительно ухудшилась после экономического кризиса, когда с 2009 по 2013 год проводились сокращения ассигнований в абсолютных терминах. В 2013 году Италия выделила на образование 4,0% от ВВП – показатель значительно ниже среднего по ОЭСР. Хуже всего обстоят дела в секторе высшего образования, куда правительство направляет всего 0,3% от ВВП и 0,7% всех правительственных расходов на университеты и смежные сектора (ОЭСР/Европейская комиссия, 2017). С того времени проводились некоторые дополнительные инвестиции, особенно связанные с проведением конкретных реформ, но этого не всегда достаточно, чтобы восполнить средства, недополученные в прошлые годы, и не всегда понятно, является ли это финансирование действительно «дополнительными деньгами» (или просто перераспределением уже выделенных средств).

В сложившейся ситуации последствия для учителей легко прогнозируемы. Учителя получают низкую зарплату: учителя начальной и средней школы зарабатывают соответственно 65% и 72% от среднего оклада учителей с высшим образованием (средний показатель по странам ОЭСР 81% и 89%). Учителя также сообщают о более ограниченном доступе к повышению квалификации, чем у их коллег в странах ОЭСР – данные опроса TALIS за 2013 год говорят, что доступ к возможностям профессионального развития за 12 предшествующих месяцев получили 75,4% итальянских учителей в сравнении с 88,4%, которые являются средним значением по TALIS (ОЭСР, 2014).

Именно на этом фоне необходимо оценивать недавние реформы. Они были существенными и оказали большое воздействие на положение итальянских учителей, затронув все от базовой подготовки и профессионального развития учителей до школьных программ и управления школой. Наиболее значительный пакет реформ ассоциируется с законом *La Buona Scuola* (Хорошая школа) (Закон 107/15), принятым правительством Ренци в 2015 году. Эти реформы способствовали повышению самостоятельности и подотчетности школ. Директора школ (*dirigenti scolastici*) получили дополнительные обязанности по управлению бюджетом и персоналом. Были введены разовые

премиальные выплаты для определенной квоты учителей, эффективность работы которых была признавалась самой высокой, при этом ввели требование о повышении квалификации, которое планировалось сделать «обязательным, постоянным и структурным». Были также проведены существенные реформы по расширению программ обучения и усиления компонента стажировок на рабочих местах для студентов. Параллельно с этим была введена система оценки работы школ (*Sistema nazionale di valutazione*) и проведены существенные изменения в педагогическом образовании. Монитор образования и профессиональной подготовки за 2017 год (Европейская комиссия, 2017b) сообщает, что выпускники с дипломом магистра (*laurea magistrale*) могут пройти конкурс на получение доступа к трехлетней программе педагогического образования, реализуемой совместно университетами и школами (*Percorso triennale di formazione, inserimento e tirocinio*). Эта программа включает формальное образование и стажировку в школе с перспективой получения постоянной должности после успешного завершения программы.

Некоторые аспекты этих реформ имели определенную степень полезности, особенно усилия по решению проблемы неустойчивой занятости, с которой столкнулось множество учителей. Однако в целом реформы были крайне противоречивы, и профсоюзы образования и учащиеся выступали против них. Возражения были сосредоточены на том, что реформы передали слишком много полномочий в руки директора школы, что нарушило более коллективный и демократический формат работы школ, традиционно сложившийся в Италии. Введение оплаты труда, основанной на показателях эффективности, и предложения по профессиональному развитию рассматривались как разобщающие, также выражалась обеспокоенность тем, что некоторые меры стимулировали приватизацию системы.

Реформы *Buona Scuola* принимались как часть «общественных дебатов» о будущем образования. Однако эти дебаты продемонстрировали высокий уровень противостояния реформам, и со временем правительство пустило все эти дискуссии под нож и продало свой законопроект через парламент. Эти действия отражают более широкое нежелание правительства взаимодействовать с учителями и их профсоюзами по вопросам политики, затрагивающей работу школ и систему образования. Коллективные переговоры уже были приостановлены в результате экономического кризиса, и отказ учитывать тревоги профсоюзов по поводу реформ *Buona Scuola* указывал на то, что правительство не намерено обсуждать с учителями вопросы профессиональной подготовки и политики. Еще одной иллюстрацией этого стал опыт участия итальянских профсоюзов образования в общеевропейских политических процессах, включая Европейский семестр. Европейский семестр давал связанные с образованием Рекомендации конкретным странам в пяти из восьми прошедших циклов Семестра, однако итальянские профсоюзы образования были практически исключены из этого процесса. Комментируя такое положение дел, Stevenson et al (2017) описали социальный диалог в Италии как «хрупкий» и находящийся «в неисправном состоянии».

### ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: КОЛЛЕКТИВНЫЕ ПЕРЕГОВОРЫ И ДРУГИЕ ЭЛЕМЕНТЫ СТРАТЕГИИ

До выборов в марте 2018 года в образовании произошли значительные перемены. Появилась надежда, что открываются новые возможности для повышения профессионального статуса учителей в Италии. Наиболее значительным событием стало подписание нового отраслевого коллективного соглашения между министерством образования, университетов и науки (MIUR) и профсоюзами образования. Соглашение подписано на период 2016-2018 годов, и есть надежда, что за ним последует еще одно трехлетнее соглашение. Новое коллективное соглашение знаменательно, главным образом, по двум причинам. Во-первых, оно восстанавливает коллективные

переговоры после почти 10-летнего периода, во время которого итальянским преподавателям в этом их демократическом праве было отказано. Во-вторых, он расширяет диапазон переговорных вопросов, обсуждавшихся с профсоюзами, и, таким образом, открывает возможность для решения многих проблем, вызванных реформами *Buona Scuola*.

Новое коллективное соглашение имеет необходимый потенциал, чтобы приступить к решению проблемы застоя в заработной плате, которая преследует итальянских учителей с начала экономического кризиса. При этом оно также затрагивает многие вопросы, которые привели к усилению «менеджеризма» в итальянских школах, проявляющегося в наделении директоров школ слишком большой властью за счет учителей и использование разобщающих форм подотчетности, которая привела к образованию разломов в педагогических коллективах школ. Например, Закон 107/15 сделал повышение квалификации обязательным для учителей, а его приоритеты определяются министерским (MUIR) Национальным планом профессиональной подготовки. Реализацией же этих мер на уровне школы руководит ее директор. Учителя практически не контролировали этот процесс и не испытывали сопричастности к нему ни коллективно как профессия, ни индивидуально, как преподаватели. В результате заключения нового коллективного соглашения, ключевая роль в формулировании предлагаемых учителям возможностей профессионального развития принадлежит теперь Совету Учителей.

***“Совет Учителей имеет полное право продвигать обновляющие инициативы... и составлять план профессиональной подготовки: другого лица (или органа) с такими правами не существует. Совет определяет содержание, процедуры разработки учебных курсов и критерии участия. Это означает, что даже определение учебных блоков... находится полностью в руках педагогического персонала.”<sup>4</sup>***  
**(FLC- CGIL)**

Одновременно с этим, процесс реализации национального плана профессиональной подготовки на уровне школы становится теперь результатом переговоров между директором школы и школьным *Rappresentanze Sindacali Unitarie* (выборным органом представителей работников, обычно формируемым из профсоюзных списков кандидатов, которые избираются сроком на три года). Следствием всех этих преобразований является потеря министерством и директорами школ контроля над профессиональным развитием. Это обеспечит учителям и их профсоюзам значительное влияние на имеющиеся возможности повышения квалификации и на то, как эти возможности работают для учителей.

Из всего вышесказанного ясно следует, что одним из важных путей, посредством которого итальянские профсоюзы образования смогут поддержать профессиональные потребности своих членов, является жизненно важная профсоюзная функция – коллективные переговоры. Хотя социальный диалог в Италии в последние годы девальвирован и остается хрупким, новое коллективное соглашение должно дать надежду на то, что социальный диалог восстанавливается (см. комментарий ниже). Более того, новое коллективное соглашение охватывает широкий спектр вопросов и потому может служить свидетельством способности профсоюзов образования Италии использовать коллективные переговоры для решения таких вопросов как профессиональное развитие.

В дополнение к этой жизненно важной функции можно выявить еще ряд стратегий, используемых итальянскими профсоюзами образования, которые, прямо или косвенно, нацелены на удовлетворение профессиональных потребностей учителей. Одной из наиболее значительных в этом ряду является научно-исследовательский институт *Istituto per la Ricerca Accademica, Sociale*

<sup>4</sup> <http://www.flcgit.it/scuola/la-formazione-del-personale-della-scuola-le-competenze-del-collegio-e-della-contrattazione.flc>

*Ed Educativa* (IRASE), который управляется в содружестве с профсоюзом UIL-Scuola и аккредитован министерством образования по нескольким направлениям, включая дидактику и методологию, дидактические инновации и цифровое преподавание и проблемы оценки отдельных лиц и систем. В частности, институт предоставляет:

1. подготовку, информирование о нововведениях, наставничество и консультации для школьных учителей всех уровней и профессиональную подготовку;
2. подготовительную работу для кандидатов на вступление в ролевые должности, связанные с функциональными квалификациями, предусмотренные для работников школьного сектора.
3. (<http://www.irasenazionale.it/chi-siamo>)

Имеющиеся курсы и программы охватывают широкий круг вопросов от развития знания и навыков до тем, более предметно сосредоточенных на карьерном росте (такие как программы подготовки лидеров/руководителей). Форматы обучения гибкие, включая очную форму, онлайн-формы и комбинированные формы. Когда заинтересованные стороны хотят заказать в институте учебные курсы, их форму и содержание можно обсудить и, при условии экономической целесообразности, курсы могут быть разработаны «на заказ».

Недавно институт *IRASE* стал членом вновь созданного Национального форума профессиональных объединений учителей и директоров школ (*FONADDS*), что подчеркивает его значение и широту охвата как национального учреждения, предоставляющего возможности высококачественного профессионального развития для учителей и директоров школ.

Помимо *IRASE*, все профсоюзы образования в Италии предлагают пути удовлетворения профессиональных потребностей учителей посредством конференций, семинаров, практических семинаров и публикаций. Например, профсоюз *CISL Scuola* регулярно выпускает журнал *Scuola e Formazione* (*Школа и образование*), освещающий вопросы политики и профессиональные темы для учителей, а также публикует ежегодный доклад *Agenda* (Повестка Дня), рассматривающий сложные политические вопросы более подробно. Профсоюз также организует большое количество региональных встреч и семинаров, на которых учителя могут подискутировать на профессиональные темы. Эти мероприятия сочетают традиционную «учебу» с более открытыми и полемическими формами общения, которые позволяют обсудить насущные вопросы, представляющие общий интерес.

Профсоюзная федерация *Federazione Lavoratori della Consenza* (FLC-CGIL) аналогичным образом участвует в поддержке профессиональных потребностей учителей и провоцирует дебаты по профессиональным вопросам, которые формируют трудовую жизнь учителей. Недавним примером является организация масштабной национальной конференции, которая прошла буквально через несколько дней после всеобщих выборов 2018 года под заголовком «Школа, которая будет» (*La Scuola che verrà*). Целью конференции был «перезапуск школы Республики» (FLC-CGIL онлайн 2018), основанной на отказе от той траектории развития, которая была проложена Законом 107/15. Что примечательно, она признала, что если школам Италии суждено выполнить свою историческую миссию перед Конституцией, конференции необходимо поставить перед собой вопросы педагогики, преподавания и демократического управления. Говоря коротко, учителям необходимо иметь одновременно и профессиональную поддержку, и самостоятельность в выполнении своей роли. Открывая эти пространства для дебатов, профсоюзы образования создают для учителей возможности обсуждать профессиональные вопросы таким образом, каким это не всегда можно делать на других форумах.



## ИТАЛЬЯНСКИЕ ПРОФСОЮЗЫ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: РЕЗЮМЕ И ТЕКУЩАЯ ОЦЕНКА

Данный анализ ситуации в конкретной стране показывает, как профсоюзы образования Италии работали над удовлетворением профессиональных потребностей учителей. Эта работа осуществлялась в крайне трудных обстоятельствах. Итальянское образование плохо финансируется, и такое положение дел стал еще хуже после экономического кризиса. Одновременно с этим социальный диалог был девальвирован, и учителям были навязаны радикальные и непопулярные реформы. На протяжении всего этого времени профсоюзы стремились удовлетворить профессиональные потребности своих членов, напрямую предоставляя им профессиональную подготовку, а также пытались «перенастроить общественные дебаты» о значении государственного школьного образования и важности работы учителей. Недавно все три профсоюза, упомянутые в настоящем отчете, продемонстрировали это, приняв участие в кампании 2017 года за представление манифеста образования, озаглавленного «Школа открыта для всех» (*La Scuola è aperta a tutti e a tutte*). Трудно количественно оценить результаты этой кампании, но примечательно то, что в *Contratto Collettivo Nazionale Lavoro* (национальном коллективном соглашении) на 2016-2018 годы содержится выраженная приверженность школе как центру образовательного сообщества, а не как деловому предприятию, в направлении которого шли реформы *Buona Scuola*. Это коллективное соглашение представляет собой существенный шаг вперед и отход от тех дней, когда социальный диалог был демонтирован. Однако его приверженность школам как местам демократического участия и коллективных профессиональных отношений является также явным признанием того, что учителям необходим сильный голос при обсуждении профессиональных вопросов. Таким образом, есть определенные основания для оптимизма. Однако в то же время есть и необходимость соблюдать бдительность. 18 апреля MIUR опубликовало большой доклад «Профессиональное развитие и качество подготовки по месту работы» (MIUR, 2018), имеющий серьезные последствия для учителей. Несмотря на потенциальное воздействие этого доклада на учительскую профессию, профсоюзы образования не принимали участия в его подготовке. Та степень, в которой профсоюзы образования Италии смогут внести значимый вклад в формирование политики, которая может вытекать из этого документа, станет проверкой подлинности заявления о том, что в Италии «дан новый старт социальному диалогу» (Европейская комиссия, 2016b).

На момент написания настоящего отчета профсоюзы образования обратились к новому правительству с просьбой срочно провести обсуждения насущных вопросов образовательного сектора, не последнее место среди которых занимает необходимость согласования и обеспечения достаточными ресурсами нового национального коллективного соглашения на 2019-2021 годы. Экономическая и политическая среда, в которой работают итальянские учителя, остается, в целом, крайне проблемной.

## ПОЛЬША

Польская система образования претерпела значительные изменения в период после «трансформации» (когда Польша оставила позади годы своего участия в советском блоке). Перемены часто воспринимались как «перманентная революция», хотя можно выделить три значительных периода реформ: 1999, 2008 годы и начиная с 2014 года (Jakubowski and Wisniewski, 2017).

В 1999 году школьные структуры подверглись изменению с целью увеличить период общеобразовательной подготовки и повысить самостоятельность школ (Jakubowski et al. 2010). Была повышена децентрализация всей системы (с передачей образования в ведение местных органов власти) и проведена существенная экзаменационная реформа. Местное правительство назначает директоров, а директора самостоятельно набирают педагогов и руководят ими, хотя вопросы оплаты труда и финансирования решаются на национальном уровне. Учителя почувствовали значительные перемены, когда, одновременно с этим, была введена новая схема оплаты труда и карьерного роста учителей. В этот период учителям была предоставлена бóльшая самостоятельность, они могли сами отбирать учебные материалы и планировать свои уроки. Это было задумано как большой шаг к более децентрализованной системе по контрасту с «дотрансформационной» эрой. В результате этих реформ учителя в Польше получили уровень самостоятельности выше среднего по сравнению с другими странами ОЭСР (ОЭСР/Европейская комиссия, 2015).

Наиболее значительным изменением для учителей стало введение четырехуровневой шкалы преподавания, где каждый уровень был связан с разницей в заработной плате (*Karta nauczyciela*). Чтобы перейти с одного уровня на следующий, учителя должны были продемонстрировать свое соответствие определенным критериям, а это требовало, чтобы учителя накапливали необходимые подтверждения и свидетельства в форме своего рода портфеля. Введение этой системы привело к тому, что учителя сразу сосредоточились на том, чтобы соответствовать требованиям системы, а это, в свою очередь, привело к высокому уровню спроса на повышение квалификации. В Польше большая доля учителей имеют диплом магистра, и учителя известны как профессиональная группа с самым высоким спросом на послевузовскую учебу и профессиональную подготовку. Например, в повышении квалификации участвуют 94% учителей, тогда как средний показатель для стран ОЭСР составляет 88% (ОЭСР/Европейская комиссия, 2015).

Эта система сегодня создала «перевернутую пирамиду», где более половины всех учителей имеют высший разряд по шкале, а в более низких разрядах их гораздо меньше. Есть некоторые свидетельства того, что эта система ведет к развитию цинизма среди учителей, которые считают, что работа, связанная с переходом на более высокий уровень является трудоемкой и бюрократизированной (данные интервью, взятые во время исследовательского визита в рамках проекта в 2017 году). Есть также озабоченность тем, что, поскольку количество учителей в высшем разряде увеличивается, вводится некая форма ограничения числа кандидатов, согласно которой стаж, необходимый для перехода на более высокий уровень, увеличивается. Эти тревоги недавно получили подтверждение, так как предложения правительства по реформированию системы *Karta nauczyciela* нацелены на то, чтобы возложить на учителей дополнительное бремя, сделав карьерный рост более медленным и трудоемким процессом. Учителя в Польше уже получают зарплаты ниже средних по странам ОЭСР при сравнении с другими профессиями, в которые идут выпускники ВУЗов (ОЭСР/европейская комиссия, 2015).

Реформы 2008 года стали дальнейшими существенными изменениями в польской школьной системе ввиду того, что международные тенденции и оценки стали оказывать все большее влияние на польское образование. Некоторые утверждали, что главным итогом реформирования учебных программ в то время должно было стать повышение профессионализма и самостоятельности учителей при одновременном поощрении перехода от сосредоточенности на узкоспециальных знаниях к приобретению более широких навыков, таких как критическое и аналитическое мышление (Jakubowski and Wisniewski, 2017). Наряду с этими реформами отмечался неуклонный рост раннего детского образования.

Совершенно очевидно, что в польском образовании произошло много перемен с периода трансформации, и трудно приписать системные усовершенствования какой-либо конкретной реформе. Однако Европейская комиссия заявила, что «общие результаты работы системы образования являются высокими» (Европейская комиссия, 2017с, стр. 4), а сторонники такой оценки утверждают, что впечатляющие результаты достигнутые Польшей (описанные ОЭСР/Европейской комиссией (2015, стр. 4) как «быстрые улучшения») в международных тестах и оценках можно, в значительной степени, приписать реформам, проведенным в 1999 и 2008 годах. Учитывая эти достижения, трудно понять, почему более недавние реформы (с 2014 года и далее) рискуют поставить все это под угрозу, явно давая проведенным ранее реформам обратный ход (Jakubowski and Wisniewski, 2017). Лучше всего это иллюстрируют изменения в школьных структурах, которые отменяют нацеленность на продление общего образования. Эти резкие перемены – и закрытие школ, к которым они привели, – обернулись в итоге сокращениями для многих учителей. Наряду с этими изменениями была укреплена власть государственной инспекции, и это вызвало опасения, что осуществляется возврат к централизации, существовавшей до 1989 года. Более того, были внесены серьезные изменения в учебные программы, включая введение новой программы по истории, которую многие учителя считают политически разобщающей (газета *Financial Times*, 2017).

На момент написания настоящего отчета образовательная политика в Польше остается крайне противоречивой с ощутимыми последствиями для профессиональной самостоятельности, профессионального статуса и условий труда учителей. В 2016 году прошли массовые протесты учителей и родителей (Рейтер, 2016), и многие из их тревог и опасений остаются без ответа.

## ПРОФСОЮЗЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

В Польше действуют несколько профсоюзов образования, три из которых являются членскими организациями ETUCE и Интернационала Образования. *Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"* - Национальная секция работников образования в профцентре «Солидарность» (SKOiW "Solidarność"), *Krajowa Sekcja Nauki NSZZ "Solidarność"* - Национальная секция работников науки в профцентре «Солидарность» (KSN "Solidarność") и *Związek Nauczycielstwa Polskiego* - Польский профсоюз учителей (ZNP). В фокусе настоящего отчета находятся профсоюзы SKOiW "Solidarność" и ZNP, являющиеся двумя организациями, которые объединяют работников школьного сектора (KSN является профсоюзом сектора высшего образования).

Польские профсоюзы образования участвуют в процессах социального диалога с министерством и с местными правительствами по профессиональным вопросам, которые стоят перед учителями. Польская конституция обязывает страну к «солидарности, диалогу и сотрудничеству социальных партнеров»<sup>5</sup>. На национальном уровне существует Совет социального диалога, который имеет отраслевые эквиваленты, включая и сектор образования. Ближе к концу 2016 года состоялось первое заседание Группы по профессиональному статусу работников образования. Это дало возможность представителям профсоюзов, правительства и местных органов власти обсудить

<sup>5</sup> <https://www.mpips.gov.pl/en/social-dialogue/>

важные вопросы, стоящие перед польскими учителями. Одним из положительных результатов этих встреч стало первое повышение заработной платы учителей с 2012 года. Следующим шагом в работе Группы по профессиональному статусу работников образования станет пересмотр системы оплаты труда учителей, которая в настоящее время является очень сложной. Обсуждения по этой теме все еще продолжаются.

Профсоюзы образования Польши стараются участвовать в этих процессах и использовать их для удовлетворения профессиональных потребностей учителей. Однако некоторые профсоюзы считают приверженность правительства социальному диалогу непредсказуемой. Например, работники профсоюза *ZNP* критически относятся к нынешним механизмам ведения социального диалога и считают, что правительство отодвинуло их на край.

И *SKOiW "Solidarność"*, и *ZNP* имеют прочную и давно сформировавшуюся приверженность работе по удовлетворению профессиональных потребностей своих членов.

В случае *SKOiW "Solidarność"* эта работа в основном осуществляется посредством института, специально созданного профсоюзом для этой цели, – *Institut Promocji Nauczycieli "Solidarność"*. В работе института можно выделить три различных элемента:

- *Institut Doskonalenia Nauczycieli „Solidarność”* является национальным учреждением, чья деятельность сосредоточена на предоставлении аккредитованной профессиональной подготовки учителям и членам профсоюза (которые проходят учебу по льготным тарифам). В Институте учителя могут приобрести официальную квалификацию, поскольку он признан министерством образования, все актуальные квалификации могут поддерживать развитие карьеры и продвижение по службе. Институт базируется в Гданьске, но работает по всей Польше, имея больше 20 филиалов в регионах. Проводятся курсы по информационным технологиям, гигиене и безопасности, карьерному росту, оценке работы школы, управление классом и поведением учащихся и управление образованием.
- *Przegląd Oświatow* – профсоюзный журнал, выходящий каждые две недели. В его выпусках обсуждаются ключевые образовательные темы дня и освещается профсоюзная политика по профессиональным вопросам. Это жизненно важная публикация, посредством которой профсоюз пытается влиять на структуру и содержание дебатов по образовательной политике в Польше.
- *Institut Badań Społecznych „Solidarność”* функционирует как научно-исследовательское подразделение профсоюза *SKOiW "Solidarność"*. Научные работники института проводят социологические исследования среди учителей, готовят и публикуют доклады по всем аспектам образовательной политики и трудовой жизни учителей. Профсоюз может использовать эти исследования для укрепления своих доводов в пользу удовлетворения профессиональных потребностей учителей.

Аналогичным образом, профсоюз *ZNP* имеет свой собственный учебный центр, действующий как сеть из 11 филиалов, расположенных по всей стране. Институт предлагает ряд учебных программ для учителей, которые обычно проводятся для учителей непосредственно в их школах. За последний полный [учебный] 2016-17 год в институте *ZNP* прошли подготовку 3000 учителей.

Еще одним примером поддержки, оказываемой профсоюзом *ZNP* профессиональному развитию учителей, является помощь, которую профсоюз предлагает учителям, стремящимся продвинуться в своей карьере в рамках системы *Karta nauczyciela*. Профсоюз не поддержал введение четырехуровневой шкалы оплаты труда учителей в 1999 (см. выше), однако он понял, что членам

профсоюза понадобится серьезная поддержка, если они захотят добиться успеха в рамках новой структуры развития карьеры после ее введения. Переход на более высокий уровень требовал от учителей представить портфель свидетельств соответствия целому ряду критериев. Документация такого типа и в такой форме раньше никогда не запрашивалась. Профсоюз немедленно выделил существенные ресурсы, чтобы помочь учителям разобраться в этом процессе, особенно во время первого этапа, когда большое число учителей хотели продвинуться в новой системе как можно быстрее. Эта поддержка включала семинары, а также ряд публикаций. Большая часть этой работы проводилась на местах, поскольку профсоюз осознал необходимость децентрализации своих ресурсов по регионам и городам. Эта работа дала очень хорошие результаты для польских учителей и сегодня проводится ZNP на постоянной основе. Разумеется, в последующие годы и после того, как спала первая волна, количество учителей, добивающихся повышения разряда, сократилось, но оказание учителям помощи на всем протяжении этого процесса остается важным направлением деятельности профсоюза.

Новаторским примером заботы профсоюза о своих членах стало открытие *Молодежной профсоюзной академии*, созданной для поддержки молодых учителей как членов профсоюза. Эта программа успешно подготовила две когорты студентов и на момент написания данного отчета готовилась начать работу с третьей группой. Академия работает с группой молодых учителей, которые собираются несколько раз в год на длительные семинары. Программа требует, чтобы ее участники осуществляли проекты между семинарами, и некоторые из этих проектов сосредоточены на проведении кампаний по профессиональным вопросам. Она также предполагает недельную зарубежную поездку в Германию, где участников принимают члены профсоюзов *IG Metall* и *GEW*. Важно признать, что программа нацелена, в первую очередь, на развитие членов профсоюза для выполнения в будущем руководящих функций в организации. Однако простого разделения на «профсоюзную учебу» и «профессиональную подготовку» не существует; свидетельства из разных мест указывают на то, что подготовка для «профсоюзных целей» зачастую оказывает благотворное воздействие на участника как учителя. Как отметил один из работников профсоюза ZNP, «курс нацелен на то, чтобы участники становились лучше и как профсоюзники, и как учителя».

ZNP напряженно работает над пропагандой профессиональных вопросов в общественных дебатах и посредством этого помогает формулировать образовательную политику, которая затрагивает учителей. ZNP не одинок в выполнении этой задачи, потому что еженедельная газета профсоюза *Głos Nauczycielski (Голос учителей)* считается самым значимым специальным изданием по вопросам образования в Польше. Газету широко читают учителя и преподаватели по всей стране и за пределами профсоюза. Она известна публикациями широкого круга статей, многие из которых сосредоточены на педагогических и профессиональных вопросах. Это позволяет профсоюзу влиять на общественные дискуссии по вопросам политики в области образования и, таким образом, косвенно решать вопросы удовлетворения профессиональных потребностей учителей. Профсоюз также пытается «формировать дискурс», работая с организациями гражданского общества, имеющими влияние на образовательную политику. Одним из примеров является недавно созданный «Институт фактов» ([www.evidenceinstitute.eu](http://www.evidenceinstitute.eu)), который представляет собой независимый научно-исследовательский институт, стремящийся добиться, чтобы образовательная политика в Польше была основана на убедительных свидетельствах. Этот вид работы считается особенно важным в период, когда политика правительства в области образования отвергает профессиональные взгляды многих преподавателей. ZNP участвовал в составлении нескольких докладов по вопросам образовательной политики в партнерстве с Институтом Фактов под лозунгом «Преимущества образования».<sup>6</sup>

ZNP поддерживает профессиональные потребности своих членов и путем публикации учебных материалов и ресурсов для профессионального развития, которые напрямую отвечают потребностям польских учителей в настоящее время. Например, профсоюз выпустил серию публикаций по ключевым вопросам для учителей под общим названием «Чтения об образовании».

<sup>6</sup> The reports are available at - <http://znp.edu.pl/projekty/korzysci-z-edukacji/>

Первая публикация в 2011 году была посвящена дискриминации; последующие публикации были сосредоточены на приватизации, профессиональной этике и, совсем недавно, истории как предмете школьной программы. Учитывая спорную природу изменений, внесенных в школьный курс истории, о чем шла речь выше, эта публикация, подготовленная учителями, профсоюзными работниками и учеными считается важным ресурсом для учителей, которые хотят сохранить независимый и критичный педагогический подход к преподаванию истории. Все выпуски «Чтений» имеются в свободном доступе в Интернете.

## 7. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Alexandrou, A. (2007) *Partnership out of conflict: The emergence of the Educational Institute of Scotland's learning representatives*, Glasgow: Humming Earth Publishers.

Alexandrou, A. (2009) *Community out of partnership: the evolving story of the learning representatives of the Educational Institute of Scotland*. Glasgow: Humming Earth Publishers.

Ball, S. J. (2003). The teachers' soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*. 18 (2) 215-228.

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*. 30 (3) 299-301.

Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the world's best performing school systems come out on top*. Report for McKinsey & Company. Available online at: <http://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Bascia, N. and Stevenson, H. (2017) *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International Research Institute.

Burns, D. and Darling-Hammond, L. (2014) *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Cochran-Smith, M. (2005) The Politics of Teacher Education and the Curse of Complexity. *Journal of Teacher Education*, 56, 181-185.

Commission of the European Communities (2007) *Commission Staff Working Document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. IMPACT ASSESSMENT*. Brussels: Commission of the European Communities.

Council of the European Union (2000) *Lisbon Presidency Conclusions*. Brussels: Council of the European Union.

Council of the European Union (2014) *Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport Council meeting*, Brussels, 20 May 2014. Brussels: Council of the European Union.

Earley, P. & Bubb, S. (2004) *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*, London, Sage.

ETUCE (2016) *Empowering education trade unions: the key to promoting quality education*. Available online at: [https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Final-Background--document\\_EN.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Final-Background--document_EN.pdf)

European Commission (2008) *Industrial Relations in Europe 2008*. Brussels. European Commission.

European Commission (2012a) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*: Brussels. European Commission.

European Commission (2012b) *Commission Staff Working Document: Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes. Accompanying the document: Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission.

European Commission (2013) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. Brussels: European Commission.

European Commission (2014) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Brussels: European Commission.

European Commission (2016a) *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Communication from the European Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Available online at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

European Commission (2016b) *A new start for social dialogue*. Available online at [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16099&langId=en.pdf](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16099&langId=en.pdf)

European Commission (2017a) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels: European Commission.

European Commission (2017b) *Education and training monitor, 2017: Italy*. Available online at [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-it\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-it_en.pdf)

European Commission (2017c) *Education and Training Monitor 2017: Poland*. Available online at [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-pl\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-pl_en.pdf)

European Commission (EC) (2015) *Education and Training Monitor 2015*. Available online at [http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf)

European Union (2013) *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Financial Times (2017) *Polish schools told to pare back science in push for 'new Pole'*. (25th January). Available online at <https://www.ft.com/content/d2927cfe-e222-11e6-8405-9e5580d6e5fb>

FLC-CGIL (online) 2018 <http://www.flcgil.it/scuola/la-scuola-che-verra-convegno-a-roma-il-21-e-22-marzo.flc>

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves A. and Fullan M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.

Jakubowski M., Patrinos H., Porta E, Wisniewski, J. (2010) *The impact of the 1999 education reform in Poland*,



Policy Research Working Paper Series 5263, The World Bank.

Jakubowski, M. and Wisniewski, J. (2017) Polish Education Reforms: Policy, Evidence and Politics. Presentation at ZNP headquarters, Warsaw, 25th October.

MIUR (2018) *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Available online at <http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>

OECD (2011) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Pointers for Policy Development*. OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

OECD (2014) *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261-en. Available at: <https://www.oecd.org/edu/school/talis-publications-and-documents.htm>

OECD/European Commission (2015) *Education policy outlook: Poland*. Available at <http://www.oecd.org/education/POL-country-profile.pdf>

OECD/European Commission (2017) *Education policy outlook: Italy*. Available at <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>

Pedder, D. & Opfer, V. D. (2010) Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England. *The Curriculum Journal*, 21, 433-452.

Pedder, D., Storey, A. & Opfer, V. D. (2008) Schools and continuing professional development (CPD) in England—State of the Nation research project. *Cambridge University, Open University and TDA*.

Reuters (2016) *Polish teachers and parents protest education reforms* (November 19) Available online at <https://uk.reuters.com/article/uk-poland-education-protests/polish-teachers-and-parents-protest-against-education-reform-idUKKBN13E0PT?il=0>

Sabato, S. and Vanhercke, B. with Spasova, S. (2017) *Listened to, but not heard? Social partners' multilevel involvement in the European Semester*, OSE Paper Series, Research Paper No. 35, Brussels, European Social Observatory, March.

Schleicher, A. (2016) *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. Report based on 2016 International Summit of the Teaching Profession. Available at: <https://www.oecd.org/edu/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform-9789264252059-en.htm>

Snoek, M. & Žogla, I. (2009) Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In: Swennen, A. & Van Der Klink, M. (eds.) *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Stevenson, H. Hagger-Vaughan, L., Milner, A. and Winchip, E. (2017) *Education and training policy in the European Semester: public investment, public policy, social dialogue and privatisation patterns across Europe*. Brussels: ETUCE.

Walm, M. and Wittek, D. (2014) *Lehrer\_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014: Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern*. Frankfurt-am-Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

# 8. ПРИЛОЖЕНИЕ:

## МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И СБОР ДАННЫХ

Данные для настоящего исследования собирались из двух источников. Был проведен опрос среди всех членских организаций ETUCE. Этот онлайн-опрос был подготовлен на трех языках (английском, французском и русском) и имел закрытые и открытые текстовые ответы. Ответы были получены от 51 членской организации, представлявших профсоюзы образования со всей Европы, и список респондентов включен в Таблицу 7. Кроме этого, данные собирались на каждом из двухдневных практических семинаров, которые были организованы в рамках проекта. Место и время проведения этих семинаров:

- **Варшава**, Польша      27-28 ноября 2017 года
- **Берлин**, Германия      5-6 марта 2018 года
- **Рим**, Италия      26-27 апреля 2018 года

Всего в трех семинарах приняли участие 112 человек, и данные собирались из основных докладов и презентаций и из обсуждений в рамках семинаров. Полный список всех профсоюзов, принимавших участие в семинарах, представлен в Таблице 8. Помимо опроса и семинаров, актуальная документация собиралась от входящих в ETUCE профсоюзов и из национальных и общеевропейских политических документов.

Респонденты опроса: Профсоюзы

Страна	Название
Албания	Федерация профсоюзов работников образования и науки Албании
Албания	Независимый профсоюз образования Албании
Австрия	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
Бельгия	Christelijk Onderwijzersverbond
Болгария	Болгарский профсоюз учителей (SEP-Podkrepa)
Кипр	Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
Кипр	Кипрский профсоюз турецких учителей
Чешская Республика	Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství
Дания	Gymnasieskolernes Lærereforening
Дания	Датская национальная федерация учителей раннего детского образования и воспитателей молодежи
Эстония	Eesti Haridustöötajate Liit
Финляндия	Opetusalan Ammattijärjestö
Франция	Федерация работников частных образовательных учреждений
Франция	Национальный профсоюз работников средней школы
БЮРМ	Профсоюз работников образования, науки и культуры
Германия	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Германия	Verband Bildung und Erziehung
Греция	Греческая федерация учителей средней школы
Венгрия	Профсоюз образования Венгрии
Венгрия	Демократический профсоюз учителей Венгрии
Исландия	Kennarasamband Islands
Ирландия	Профсоюз учителей Ирландии
Ирландия	Ирландская федерация преподавателей университетов
Израиль	Профсоюз учителей Израиля
Италия	UIL Scuola
Латвия	Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība
Литва	Федерация профсоюзов работников образования и науки Литвы
Литва	Lietuvos mokytojų, švietimo ir mokslo profesinė sąjunga
Люксембург	Национальный профсоюз образования
Черногория	Профсоюз образования Черногории
Нидерланды	Algemene Onderwijsbond
Норвегия	Utdanningsforbundet
Польша	Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"

Страна	Название
Португалия	Национальная федерация профсоюзов образования
Португалия	Профсоюз учителей Севера
Portugal	Национальная федерация учителей
Portugal	Демократический профсоюз учителей
Армения	Республиканский союз профессиональных организаций образования и науки Армении
Казахстан	Профсоюз работников образования и науки Казахстана
Кыргызстан	Профсоюз работников образования и науки Кыргызской Республики
Румыния	Национальная федерация работников образования
Сербия	Независимый профсоюз работников науки
Сербия	Профсоюз учителей Сербии
Словакия	Независимые профсоюзы Словакии
Словакия	Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku
Словения	Профсоюз работников образования, науки и культуры Словении
Испания	Всеобщий союз трудящихся
Швеция	Шведское объединение университетских преподавателей и научных работников
Турция	Eğitim Sen
Великобритания	Профсоюз преподавателей университетов и колледжей
Великобритания (Англия и Уэльс)	Национальный профсоюз образования (секция NUT)

Участники практических семинаров: Профсоюзы

Страна	Название
Албания	Независимый профсоюз образования Албании
Албания	Федерация профсоюзов работников образования и науки Албании
Австрия	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst
Бельгия	Christelijk Onderwijzersverbond
Бельгия	Christelijke Onderwijscentrale
Бельгия	Свободный профсоюз госслужащих - Vrij Syndicaat van het Openbaar Ambt
Босния и Герцеговина	Sindikatsrednjeg i visokog obrazovanja, odgoja, nauke i kulture BiH
Босния и Герцеговина	Samostalni Sindikat Visokog Obrazovanja i Znanosti Bosne i Hercegovine
Босния и Герцеговина	Samostalni Sindikat Osnovnog Obrazovanja I Odgoja Bosne I Hercegovine
Болгария	Болгарский профсоюз учителей (SEP-Podkrepa)
Болгария	Профсоюз работников образования Болгарии
Хорватия	Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja
Кипр	Профсоюз учителей средней школы Кипра
Кипр	Кипрский профсоюз греческих учителей
Чешская Республика	Českomoravský Odborový Svaz Pracovníků Školství
Дания	Gymnasieskolernes Laererforening
Дания	Датская национальная федерация работников раннего детского образования и воспитателей молодежи
Эстония	Eesti Haridustöötajate Liit
Эстония	Федерация профсоюзов работников эстонских университетов, научных учреждений, науки и развития
Финляндия	Opetusalan Ammattijärjestö
Франция	Национальный союз независимых профсоюзов - Образование
Франция	Национальный профсоюз работников средней школы
Франция	Национальная федерация работников образования, культуры и ПТО - профцентр Force Ouvrière
Франция	Национальный унитарный профсоюз работников начальной и средней школы
БЮРМ	Профсоюз работников образования, науки и культуры
Германия	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Германия	Verband Bildung und Erziehung
Греция	Федерация работников среднего образования Греции

Страна	Название
Греция	Греческая федерация учителей начальной школы
Венгрия	Советы трудящихся - Секция учителей
Венгрия	Демократический профсоюз учителей Венгрии
Ирландия	Профсоюз учителей Ирландии
Ireland	Ирландский национальный профсоюз учителей
Италия	Federazione Lavoratori della Conscenza
Италия	CISL Scuola
Италия	UIL Scuola
Латвия	Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība
Литва	Федерация литовских профсоюзов работников образования и науки
Мальта	Мальтийский профсоюз учителей
Черногория	Профсоюз образования Черногории
Нидерланды	Algemene Onderwijsbond
Норвегия	Utdanningsforbundet
Польша	Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania NSZZ "Solidarność"
Польша	Związek Nauczycielstwa Polskiego
Румыния	Федерация свободных профсоюзов образования
Румыния	Национальная федерация профсоюзов ALMA MATER
Сербия	Независимый профсоюз работников науки
Сербия	Профсоюз учителей Сербии
Словакия	Независимые профсоюзы Словакии
Словакия	Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku
Словения	The Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia
Испания	Federación de Enseñanza CC.OO.
Испания	Central Sindical Independiente de Funcionarios. Sector de Enseñanza
Швеция	Lärarnas Riksförbund
Турция	Eğitim Sen
Великобритания	Educational Institute of Scotland
Великобритания (Англия и Уэльс)	National Education Union (NUT section)





**EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION**

5, bd du Roi Albert II - 9<sup>ème</sup>  
B-1210 Brussels, Belgium  
Tel. +32-(0)2 224 06 91 / 92  
[secretariat@csee-etuice.org](mailto:secretariat@csee-etuice.org)  
[www.csee-etuice.org](http://www.csee-etuice.org)



**EDUCATION INTERNATIONAL**

5, bd du Roi Albert II  
1210 Brussels, Belgium  
Tel. +32-(0)2 224 06 11  
[headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
[www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)



**University of  
Nottingham**  
UK | CHINA | MALAYSIA

**UNIVERSITY OF NOTTINGHAM**

University Park  
Nottingham NG7 2RD  
United Kingdom  
Telephone: +44 (0) 115 951 5151  
[www.nottingham.ac.uk](http://www.nottingham.ac.uk)