

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В.В. Шмидт

Два основных критерия – выделение социальной работы в отдельную профессиональную сферу и специализация внутри социальной работы – рассматриваются как основа типизации моделей подготовки социальных работников. Ведущим показателем профессионального развития социального работника определяется рефлексия своей деятельности. Различные модели подготовки социальных работников описаны с точки зрения возможностей и ограничений обучения для развития профессиональной деятельности. Сопоставляется развитие социальной работы в России и за рубежом.

Ключевые слова: социальная работа, международный анализ, специализация, обучение социальной работе

«Социальная работа – это профессия?», – такой вопрос впервые был четко поставлен в ходе спора между Мэри Ричмонд (Общество благотворительных организаций) и Джейн Адамс (Движение временного пристанища) еще в начале прошлого века. Если это профессия, то этому следует обучать, а если это призвание, то знание и навыки только портят порыв и мотивацию. Поэтому размышление о вопросе, как и чему учить социальных работников, неизменно приводят к обозначению миссии образования социальных работников, их деятельности в целом. Институционализация социальной работы тесно связана с институционализацией подготовки социальной работы.

Чем старше профессия «социальная работа», тем больше у нее разнообразных специальностей и направлений. Эта особенность составляет один из ведущих критериев эффективности социальных служб, поскольку обеспечивает четкое определение статуса профессионалов разного профиля и требований к ним. В свою очередь, ясное

формулирование сути деятельности специалистов создает прочную основу для профессиональной рефлексии и междисциплинарного взаимодействия. История специализации психосоциальной помощи образуется двумя направлениями: с одной стороны, постепенным выделением психосоциальной помощи из системы образования, здравоохранения, общественной поддержки нуждающихся, то есть внешней дифференциацией, а с другой стороны, постепенной специализацией уже внутри социальной работы, то есть внутренней дифференциацией. Особое направление специализации занимает формирование различных областей деятельности внутри социального менеджмента, дифференциацией социального администрирования. Развитые страны характеризуются существованием разветвленной системы социальной защиты и социальной помощи, которая отражается в организации подготовки социальных работников.

Критерии типизации подходов к обучению социальной работе

Изучение опыта разных стран в становлении и развитии психосоциальной помощи позволяет выделить несколько вариантов ее дифференциации в контексте подготовки социального работника. Чтобы определить факторы, повлиявшие на формирование системы социальной работы, необходимо выйти за рамки социальной работы и обратиться к тем аспектам общественного устройства, которые наиболее тесно связаны с ней: образование, здравоохранение, организация взаимодействия в общине. Место психосоциальной помощи в общей социальной инфраструктуре может быть определено в нескольких направлениях. Во-первых, важно выявить то, какое ведомство (министерство) курирует социальную работу, каким образом осуществляется финансирование социальной работы и управление. Во-вторых, важно определить, существует ли институт социальной службы отдельно от других служб (образования, здравоохранения) или же внутри системы образования и здравоохранения также существует система психосоциальной помощи. В-третьих, важно оценить систему профессиональной подготовки социальных работников от средних специальных учреждений до постдипломного образования и повышения квалификации. При условии существования служб психосоциальной помощи в системе здравоохранения и образования требуется определить специфику профессиональной подготовки специалистов в этой области и сопоставить ее с подготовкой социальных работников вообще, педагогов и медицинских работников. Вся система критериев не может быть рассмотрена отдельно от истории развития и реформирования социальной сферы. Выбранные критерии направлены на выявление тех внеш-

них условий, которые обеспечивают профессиональный рост и развитие рефлексии специалистов.

Для подготовки социальных работников большинства развитых стран характерна двусторонняя взаимосвязь профессионального опыта и подготовки к деятельности. Традиционным является обучение после приобретения определенного опыта работы в сфере психосоциальной помощи. Обучение в данном случае рассматривается как систематизация и переопределение сложившегося профессионального опыта. В то же время существует разветвленная система средних учебных заведений, осуществляющих первичную подготовку социальных работников. Подобная система профессиональной подготовки и переподготовки сложилась под влиянием разных факторов. Например, в Великобритании решающее значение приобрело местное сообщество, когда от профессионального социального работника требовался опыт работы добровольцем [International... 1995. P. 25]. В континентальных странах существенную роль сыграла история формирования профессионального образования. В Бельгии длительное время существовало только среднее образование для педагогов вообще и социальных педагогов в частности [Haydn, 1994. P. 10]. Соответственно, дальнейшее образование (в смежных областях) осуществлялось уже после приобретения определенного опыта работы.

Можно выделить несколько факторов, определяющих релевантность той или иной модели психосоциальной помощи социальной инфраструктуре страны. В первую очередь, это история развития социальной работы. В большинстве континентальных стран становление социальных служб внутри системы образования происходило в конце XIX – начале XX века, задолго до выделения социальной работы в отдельную область социальной инфраструктуры, тогда как, например, в Великобритании подобного опыта не было. С данным фактором тесно связан следующий аспект – традиция образования социальных работников. В континентальных европейских странах значение изучения концепций образования и педагогики социальными работниками столь же велико, как и подготовка в области социологии и психологии. Для Великобритании характерна ориентация на изучение теории организации, политико-экономических основ социальной работы и навыков консультирования.

Не менее важным аспектом становится соотношение систем подготовки социальных работников, социальных педагогов и учителей. В одних странах социальные педагоги учатся вместе с социальными работниками, в других – вместе с учителями, в третьих – и те, и другие специалисты получают образование в одном учебном заведении педагогической направленности. Подготовка специалистов в разных учебных заведениях становится фактором внутренней специализации

при условии существенных различий в содержании и методах подготовки социальных работников. Система подготовки педагогов, принципы организации деятельности образовательной системы государства и пути ее реформирования непосредственным образом определяют место и роль социальной помощи детям и родителям. Отсутствие или наличие психологической и социально-педагогической службы в системе образования может оцениваться как положительный или отрицательный фактор только в контексте всей системы просвещения. Подготовка педагогов в разных странах характеризуется разным соотношением специальных и общих предметов. Одним из критериев необходимости выделения функций социального педагога или психолога в отдельную специальность становится направленность и содержание подготовки учителей и воспитателей. Если в педагогических учебных заведениях готовят только предметников, то наличие специальных отделений по подготовке социальных педагогов и школьных психологов представляется необходимым, если в систему профессиональной подготовки учителей включены многочисленные специализации, то введение специальности «социальный педагог» представляется мало адекватным.

В странах Скандинавии профессиональное образование педагогов ориентировано на подготовку учителей-предметников. Поэтому подготовка специалистов в области психосоциальной работы осуществляется в специальных учебных заведениях. В Германии до середины 90-х годов прошлого века существовали педагогические факультеты как для педагогов-предметников, так и для педагогов, ориентированных на организацию досуга детей [Social... 1996. P. 27]. Социальные работники получали образование в специальных учебных заведениях, а социальные педагоги – как вместе с ними, так и вместе с учителями. Программы подготовки социальных работников и социальных педагогов практически не отличались. Постепенно социальная педагогика перестала существовать, однако стали появляться программы подготовки администраторов социальных служб. Проникновение идей менеджериализации определило изменение в дизайне образования.

Великобритания – одна из немногих европейских стран, в которой нет специальности «социальный педагог» и многих других специализаций в области психосоциальной помощи. Только в 2005 году Великобритания формально признала за социальной работой статус профессиональной сферы деятельности, требующей особого образования: только тот, кто приобрел соответствующую квалификацию, может называть себя социальным работником.

Подготовка социальных работников характеризуется универсализированностью программ: если не по составу курсов, то по целям

и предполагаемым результатам программы разных университетов мало чем отличаются друг от друга. В 2002 году все программы подготовки социальных работников должны были сосредоточиться на обучении шести основным умениям социального работника [Шардлоу, 2003]. Однако профессиональная подготовка педагогов отличается выраженной специализацией и существованием специальных образовательных программ, направленных на подготовку учителей для работы с детьми, имеющими специальные потребности. Образование органично сочетается с системой учреждений психосоциальной помощи. Спецификой подготовки специалистов социальных служб становится выраженная специализация в области социального менеджмента и администрирования [Learning... 1995. P. 38]. Данные тенденции только усилились с либерализацией сферы профессионального образования [Шардлоу, 2003. С. 387].

Организационный дизайн подготовки социальных работников

Организация подготовки социальных работников может быть описана через систему следующих критериев: контроль за качеством подготовки, органы, его осуществляющие; объединения социальных работников и организаций по их подготовке; существование единых стандартов; преобладание общих или специальных дисциплин [Cannan, Berry, Lyons, 1992. P. 11].

Важным фактором становится временной разрыв между появлением специальности и созданием организаций, направленных на контроль качества подготовки. В США с 1904 года введена специальность «социальный работник», а с 1919 года была создана Ассоциация школ, дающих подготовку по профессиональной социальной работе (*Association of training schools for professional social work*). С 1927 года данная организация функционирует как Американская ассоциация школ социальной работы (*American association of schools of social work*), созданная для выработки и поддержания единых образовательных стандартов. Таким образом, длительный период между появлением специальности и органов, централизирующих и контролирующих программы подготовки, мог сказаться на формировании модели психосоциальной помощи. По мнению зарубежных экспертов, в США система социальной поддержки до сих пор характеризуется недостаточным уровнем системности [International... 1995. P. 74]. По данным Национальной ассоциации социальных работников США на 2005 год, около 40 % членов ассоциации определяли себя не как социальные работники, но как специалисты в области психического здоровья; 8 % относили себя к сектору здравоохранения, а еще 8 % – к практикам в области

обеспечения социального благополучия детей и семей. Значительная часть респондентов, занимая позиции социального работника, не имели соответствующего образования. Однако ассоциация выдает лицензии и тем, кто не получил специального образования в области социальной работы [The National... 2006].

Другим направлением формирования социальной работы стало развитие специальности «Социальное администрирование» (1930–40-е годы). С середины 1950-х годов и по сегодняшний момент существует реальная проблема – преемственность между уровнями образования [Cannan, Berry, Lyons, 1992. P. 56]. С одной стороны, открытость социальной работы для бакалавров разных специализаций имеет положительное значение для развития междисциплинарного подхода. С другой стороны, уровень магистратуры и программ докторских диссертаций вынужден уделять внимание покрытию пробелов в знаниях будущих социальных работников с «иным бакалаврским прошлым». Недостаточность общей профессиональной подготовки, доминирование специальных курсов, к которым тяготеет США, приводит к усилению данных тенденций. В Европе подготовка социальных работников, в том числе, сопоставляется по критерию наличия специализации или доминирования общей подготовки. В Бельгии, Франции и Нидерландах доминирует специализация, во всех остальных странах – общий курс. Но данная тенденция характерна для первичного высшего образования – университетов [Haydn, 1994. P. 15]. Постдипломное образование характеризуется выраженной специализацией, однако не во всех странах хорошо развита система преемственности между первичным и постдипломным образованием.

В разных странах по-разному решается вопрос о том, кто контролирует профессиональную подготовку специалистов в области социальной работы. В Австрии, Бельгии, Греции, Португалии и Швеции – министерство образования. В Люксембурге – министерство здравоохранения. В Дании, Испании, Франции и Финляндии существуют специальные законы, регулирующие получение профессиональной подготовки в области социальной работы. В Великобритании и Ирландии действует специальная организация – Центральный совет по обучению и переподготовке в социальной работе (*Central council for education and training in social work*), которая контролирует все уровни профессиональной подготовки и стремится к выработке единых образовательных стандартов. Норвегия и Турция тоже давно имеют специальные организации, которые контролируют процесс подготовки и переподготовки социальных работников. Наконец, в четырех странах на середину 1990-х годов не существовало выделенного в отдельное ведомство учреждения по

контролю за качеством образования (Германия, Швейцария, Италия, Исландия) [International... 1995. P. 95].

Европеизация социальной работы и многочисленные интернациональные проекты в области образовании социальных работников содействовали не столько универсализации стандартов подготовки, сколько актуализации преемственности обучения. И в США, и в странах Европы за последние три года приняты стандарты переподготовки специалистов: период, в который социальный работник должен повышать свою квалификацию (от трех до пяти лет); длительность переподготовки; направленность переподготовки и т. д. Сетевые проекты в области поддержания стандартов качества социальной работы призваны удерживать баланс между необходимостью универсализации правил признания дипломов одной страны ЕС в другой и преодолению возрастающей тревоги специалистов по социальной работе, вынужденных проходить раз за разом процедуру подтверждения своей профессиональной состоятельности [Labonte-Roset].

Развитие социальной работы тесно связывается с развитием профессиональной подготовки кадров. Чем гибче система подготовки социальных работников реагирует на изменения самой практики помощи, тем эффективнее система социальной поддержки населения. Например, в Великобритании выделяют несколько этапов развития: начало (1945 год), развитие и консолидация под эгидой концепции государств благосостояния (до начала 1970-х годов), радикальное изменение в распространении социальных услуг в 1970-е годы, период реформирования структуры образования и организации социальной работы – 80-е годы – середина 90-х годов; маркетингизация системы профессионального образования, включая и подготовку социальных работников – 90-е годы и по настоящий момент [International... 1995. P. 126]. В Великобритании одновременно развивалось два образовательных направления: подготовка специалистов в области социального администрирования и социальных работников (с 1903–1904 годов). Началом эры профессионального образования считается середина 1940-х годов, когда ряд законов: «О национальном здравоохранении», «О национальном страховании» и «О защите детей», – кардинально изменили логику развития социальных служб. К середине 1960-х годов все ранее существовавшие организации были преобразованы в специализированные объединения социальных работников в области здравоохранения, социальных работников в области психиатрической помощи, социальных работников служб пробации.

На современном этапе исторический контекст возникновения социальной службы не может рассматриваться как ведущее условие, опосредующее процесс последующей специализации психосоциальной работы. Например, при сходном историческом контексте развития

социальных служб Германии и Швейцарии, раннем выделении (до начала XX века) профессиональной подготовки социальных педагогов из контекста общего педагогического образования, формированием института социальных работников в первой трети XX века, на современном этапе соотношение специальностей социального педагога и социального работника в Германии носит намного более формальный характер, чем в Швейцарии [Haydn, 1994. P. 14]. Швейцария сохраняет «ведомственный» профиль подготовки социальных работников, тогда как Германия внедряет стандарты общей подготовки социальных работников. Помимо традиции важно обратиться к истории реформирования системы психосоциальной работы как внутри системы подготовки, так и социальной работы в целом.

Существенным фактором в развитии социальных служб становится соотношение трех секторов экономики и их участие в оказании социальных услуг. Другим не менее существенным фактором становится соотношение в координации деятельности специалистов региональными и центральными органами власти. Например, сравнение систем социальной помощи Великобритании и США основывается на том, что в США никогда не было той системы централизации государственного управления, которая характерна для Великобритании. Опыт Великобритании представляет значительный интерес, поскольку финансовый контроль, контроль за качеством и планированием работы разделен между различными ведомствами центрального и регионального уровней [Cannan, Berry, Lyons, 1992. P. 92]. Либерализация предъявила социальным работникам новые дилеммы, которые быстро были увязаны с проблемами профессионального роста, и в частности, с образованием. Так, дилемма «интересы клиента vs. интересы служб» обострилась из-за возрастания противостояния рядовых социальных работников и менеджеров социальных служб, когда последние стали считать своих подчиненных чрезмерно образованными и проникнувшимися радикальными идеями [McAuliffe, 2005].

Междисциплинарность: благо или вред для развития социальной работы

Развитие междисциплинарного направления социальной работы можно разделить на несколько этапов. Стихийное формирование междисциплинарных команд приходится на конец 1970-х – начало 1980-х годов. Обострение социального положения значительных групп населения, связанное с перепадами в политико-экономическом курсе большинства развитых стран, привело к необходимости более активного вмешательства служб социальной защиты и социальной помощи. На этом этапе были разработаны методы взаимодействия специалистов,

пути установления контактов с различным ведомствами. Междисциплинарный характер социальной помощи в то время в первую очередь означал активное сотрудничество государственных служб с негосударственными организациями.

На следующем этапе, в середине 1980-х — начале 1990-х годов, реформы системы здравоохранения и образования, вызванные более глобальными реформами управления социальной инфраструктурой, привели, например, в Великобритании к сокращению расходов и одновременному ужесточению требований качества социальных услуг. Потребовалась оперативная система реагирования на все расширяющийся круг социальных проблем, такой системой реагирования стало движение междисциплинарных команд. Условием ее эффективного существования была интенсификация взаимодействия социальных, медицинских и образовательных служб [Learning... 1995. P. 73–75].

Большинство новаций, связанных с активизацией междисциплинарного взаимодействия в Швеции, были связаны с социальными реформами, начавшимися с 1990-х годов. Интенсификация взаимодействия медицинского персонала и социальных служб не происходила без столкновения. Были определены недостаток кооперации и недостаточный уровень коммуникативного подтверждения действий и намерений. Основными причинами были названы различия в образовательном и профессиональном контекстах [Barnes, Carpenter, Dickinson, 2000. P. 570]. Эти недостатки определили все большее внедрение метода обучения в междисциплинарных командах в систему подготовки специалистов.

На современном этапе междисциплинарные команды рассматриваются как условие повышения качества социальной помощи. Развитие командного взаимодействия все чаще связывается с управлением организации, а управление организациями — с общеполитическими тенденциями и изменениями, которые определяют специфику целей деятельности управленцев. Центральной функцией командного взаимодействия определяется контроль и повышение качества профессиональной деятельности. Управление рассматривается как структура, которая традиционно определяется сверху вниз, но все чаще анализируется в системе снизу вверх [Social... 1996. P. 64]. Командное взаимодействие с этой точки зрения рассматривается как основной прием анализа деятельности управленцев.

Тем не менее междисциплинарный характер социальной работы в первую очередь обеспечивается тем, что на позиции социальных работников приходят специалисты из разных областей. Европейские страны регулярно проводят исследование среди служащих социальных служб с целью определить их профессиональные истории. Так,

в Германии намечается тенденция все большего включения в социальную работу не только тех, кто получил специальное образование, но и учителей, психологов, дефектологов. В 1988 году таких специалистов было 30 % от общего количества социальных работников. Аналогичная тенденция характерна для США. Приход в социальную работу специалистов другого профиля можно объяснить недостатками профессиональной подготовки самих социальных работников [Jayaratne, Croxton, Mattison, 1997. P. 187]. Другим объяснением становится все возрастающее несоответствие содержания профессиональной подготовки социальным изменениям. Концентрация на специальных знаниях и навыках приводит к тому, что образование быстро устаревает, тогда как специалист не обладает общими знаниями, которые позволили бы ему концентрироваться на самостоятельном повышении своей квалификации [Staudt, 1997].

Модели подготовки и профессиональной деятельности социальных работников

Можно выделить несколько моделей организации социальной работы, которые определяют направления и области обучения специалистов. Основой для выделения данных моделей становится соотношение внешней и внутренней дифференциации помогающих профессий. Внешняя дифференциация основывается на выделении социальной работы в особую область профессиональной деятельности. Социальную работу, как и практическую психологию, психотерапию и социальную педагогику, принято относить к помогающей деятельности, а учительскую, врачебную, сестринскую работу – к парাপомогающей [Haydn, 1994; Шмидт, 2003]. Основу внешней дифференциации составляет две тенденции, выделение социальной работы из общественной помощи в профессиональную деятельность и объективное усложнение задач социальной помощи.

Внутреннюю дифференциацию составляет специализация помогающих профессий. Чтобы оценить внутреннюю дифференциацию, необходимо обратить внимание не только на специализацию на этапе подготовки социальных работников, но и существование предпосылок для специализации уже в рамках профессиональной деятельности. Например, в Великобритании выделяется несколько типов междисциплинарных команд, каждая из которых занимается решением проблем различного типа. Подобной специализации в области подготовки отдельных специалистов практически нет, за исключением нескольких малочисленных экспериментальных программ.

Внутренняя дифференциация зависит от внешней дифференциации. Если границы между помогающей и парাপомогающей деятель-

ностью определены и приняты всеми участниками профессионального поля, то внутренняя дифференциация приводит к постоянному взаимообогащению методического аппарата психосоциальной помощи. Поэтому модели подготовки специалистов имеет смысл классифицировать по соотношению внешней и внутренней дифференциации [Reflective... 1996. P. 46].

Первая модель основывается на существовании отдельной системы социальной помощи вне образования и / или здравоохранения. Таким образом, данная модель характеризуется выраженной внешней дифференциацией социальных работников и недостаточной внутренней. Для данной модели характерным становится финансирование из одного источника, а подотчетность осуществляется другим ведомством. Типичным становится создание междисциплинарных команд, которые ведут различные случаи в рамках учреждений. В рамках данной модели различение функций между социальными работниками и другими специалистами, педагогами и медиками, наиболее четко. Однако представляется не совсем определенным разграничение функций между социальным работником и психологом. Медицинская подоплека в подготовке психологов прежде сдерживала данное противоречие, но по мере гуманизации психологического образования дублирование сферы компетентности социального работника и психолога усиливалось.

Дифференциация функций внутри социальной работы в данном случае происходит по уровню ответственности, то есть выделяются менеджеры, которые ведут случай, и чьи функции различны. Не менее важным становится специализация деятельности социальных работников с точки зрения случаев и проблем, которые они ведут. Причем отмечается устойчивая тенденция ко все большей специализации деятельности социальных работников: не только помощь семье, но работа в ситуации развода, семейного насилия, обеспечения материнской семьи, усыновление.

Вторая модель основывается на создании служб внутри систем образования, здравоохранения, пенитенциарной системы. Социальные работники в рамках этой модели не являются основными специалистами. Существенную трудность представляет и тот факт, что они подчиняются не профессионалам в области социальной работы, а специалистам в области основной деятельности учреждения. Типичной становится специальная подготовка специалистов в этой области. Например, существует отдельная система подготовки социальных педагогов, социальных работников для медицинских учреждений. Однако условие специализации уже на этапе профессионального образования не является необходимым для осуществления внутренней дифференциации социальной работы. Обычно социальные

службы внутри какой-либо системы создаются раньше становления общей социальной работы. Отличие социальных работников от основных специалистов системы создает определенную трудность в их взаимодействии между собой. Но постоянное присутствие другого специалиста становится условием более четкого осознания собственного функционала как для социального работника, так, например, и для педагога. Эффективность подобной модели обуславливается равно высокой степенью отличия специалистов в области социальной работы от других помогающих профессий и четкая специализация внутри психосоциальной помощи. Следует отметить, что в рамках одной и той же страны может функционировать сразу несколько моделей. Например, в Великобритании для системы образования и работы с семьей характерна первая из описанных моделей, а для системы здравоохранения – вторая. Выраженная внешняя и внутренняя дифференциация в области социальной работы наблюдается, например, во Франции и Бельгии.

Включение в социальную работу специалистов смежных профессий имеет ряд положительных и отрицательных сторон. Новый профессиональный опыт обогащает методологию социальной работы. В то же время включение специалистов нового профиля приводит к дублированию деятельности различных служб. Либерализация социальной сферы поставила специалистов в отношения конкуренции: в тех странах, в которых процесс внутренней дифференциации не был пройден до наступления «эры рыночной регуляции», важнейшим барьером для развития взаимодействия стали отношения соперничества [Ward, 2005] ¹.

В Великобритании внешняя дифференциация специалистов преобладает над внутренней дифференциацией. Подготовка социальных работников и социальных менеджеров кардинально отличается от подготовки педагогов, психологов, медицинских работников. Генеральным направлением развития социальной работы становится формирование различных постов администрирования социальной сферой [Haydn, 1994. P. 12–13].

Парадоксальная ситуация складывается в России. Первое направление дифференциации психосоциальной работы, связанное с его выделением наряду с образованием, здравоохранением в отдельную самостоятельную область деятельности, еще окончательно не произошло. Взаимодействие с медиками и педагогами показывает, что многие функции социального работника продолжают выполнять именно эти специалисты. Например, если к врачу-гинекологу обра-

¹ Франция пережила в конце 80-х годов прошлого века исход многочисленной группы специалистов вследствие отсутствия четкого разделения границ между специальностями.

щается беременная женщина без определенного места жительства с трехлетним ребенком на руках, врач вынужден устраивать в родильный дом и мать, и ребенка, потому что ребенка негде оставить. Обращение врача в социальные службы не приводит к положительным результатам, хотя, во многих случаях, данная проблема могла бы быть отнесена, скорее, к компетенции социального работника, чем врача. Аналогично можно привести пример оказания психосоциальной помощи учителем-предметником. Итак, в России социальные службы не являются в достаточной степени отделенными от других областей социальной инфраструктуры, поскольку функции социальной помощи «разлиты» в практике деятельности специалистов параработающих профессий.

Внутренняя дифференциация специалистов также по преимуществу является формальной. За прошедшие 20 лет было введено более пяти специальностей, связанных с психосоциальной помощью. Только в системе образования появились психологическая, социально-педагогическая, валеологическая и прочие службы. Некоторые службы не получили распространения, но остались курсы и кафедры соответствующей направленности при институтах повышения квалификации педагогов и педагогических вузах.

Развернутая система психосоциальной помощи в России стала складываться в системе образования. За последнее время в системе образования было введено несколько новых специальностей по профилю психосоциальной помощи, существенно изменился («психосоциализировался») функционал традиционных для школ и детских садов специалистов (заместителей по воспитательной работе, классных руководителей, ряда учителей-предметников). Было реализовано несколько программ по интенсификации взаимодействия системы образования и органов опеки, детских комнат милиции, системы наркологических диспансеров. Однако специфическим для России было ведение новых специальностей без создания необходимой базы для подготовки специалистов. Таким образом, большинство специалистов становились психологами, социальными работниками, социальными педагогами, инспекторами детских комнат милиции, приобретая одно и то же базовое образование – педагогическое. Переподготовка специалистов (в начале при кафедрах педагогических институтов, а затем и при институтах повышения квалификации) по новым специальностям отличалась весьма сомнительным качеством, тем более, что их готовили в рекордно короткие сроки.

Специалисты, получающие базовое образование, например, психологи, не стремятся идти в сферу психосоциальной помощи. Можно указать несколько факторов, влияющих на сохранение этой тенденции. Во-первых, отечественная система психосоциальной работы не требует

специалистов высокого уровня. Молодому специалисту с базовым психологическим образованием негде реализовать свои профессиональные умения. Во-вторых, заработная плата специалиста, работающего в системе социальной помощи, не соответствует престижу университетской подготовки. В-третьих, в отечественной системе подготовки специалистов в области психосоциальной помощи существует явный перекос в сторону подготовки специалистов высшего уровня в ущерб подготовке профессионалов среднего звена. Итак, с точки зрения традиции профессионального образования российская психосоциальная работа характеризуется крайне низким формальным уровнем дифференциации специалистов¹. Можно отметить ряд положительных тенденций – введение новых специальностей и реализацию новых программ подготовки специалистов в области психологической помощи. Например, уже несколько лет существует специальность «психолог системы образования». Однако качество преподавания пока отличается не достаточно высоким уровнем.

В начале 1980-х годов в учебные учреждения были введены ставки педагогов-психологов, появились новые программы подготовки и переподготовки специалистов, активно формировалась институциональная основа управления новой группой специалистов. На первых этапах развития психологической службы массовым явлением было переобучение учителей в психологов. После обучения (весьма короткого и недостаточно качественного) специалисты возвращались в школу, где раньше работали педагогами. В новом статусе их не воспринимали ни коллеги, ни учащиеся и их родители. Поэтому многие из специалистов меняли место работы или были вынуждены идти на конфликт со своими сослуживцами. Поскольку во все учебно-воспитательные заведения была введена ставка психолога (из расчета один специалист на 500 обучающихся), то психологи практически не сталкивались с ситуацией необходимости подрабатывать по своей прежней специальности. Таким образом, они были избавлены от необходимости решать конфликт профессиональных ролей. Однако низкий уровень заработной платы вынуждает специалистов брать на себя и полторы, и две ставки. Одному и тому же специалисту приходится иметь дело и с младшими школьниками, и с подростками. Существенная разница профессиональных задач в работе с детьми разного возраста приводит к снижению качества психологической помощи, ограничению возможности проводить внутреннюю дифференци-

¹ Убедительным свидетельством можно считать жаркие дискуссии помогающих специалистов о месте социального педагога, школьного психолога в системе образования [см.: Форум «Что должен делать социальный педагог?», о критериях эффективности психолога [Там же]; о месте социального работника в системе исполнения наказания [Там же].

цию психологической помощи. По сути, школьный психолог успева-ет справляться только с экспресс-диагностикой всех обучающихся. Недостаточный уровень обучения в области планирования своей ра-боты приводит к тому, что психолог оказывается ограниченным и во внутренних ресурсах решения этой проблемы. Одним из возможных вариантов преодоления сложившейся ситуации становится выбор приоритетных направлений, когда от психолога нельзя требовать ис-полнения всего функционала, заложенного в должностных инструк-циях, но можно требовать создания команд по решению двух-трех проблем, требующих участия нескольких специалистов. Такой проб-лемой для одной школы может стать профилактика распространения наркотиков, для другой – преодоление учебной несостоятельности. Важным становится определить актуальные проблемы именно для этого образовательного пространства.

Затем, в начале 1990-х годов, в системе образования была введена еще одна специальность – «социальный педагог». История ее внедрения и укоренения в системе образования существенно отличалась от исто-рии развития психологической службы. В большинстве школ было вы-делено по полставки должности социального педагога. Это означало, что социальные педагоги были вынуждены сохранять за собой при-вычную учительскую нагрузку. Ролевой конфликт стал определяющим фактором профессиональной рефлексии социальных педагогов. Недо-статочно четко продуманные должностные инструкции, которые во многом повторяли функционал завуча по воспитательной работе, не да-вая впрочем, тех управленческих полномочий, изначально вносил до-статочную долю напряжения в отношения социального педагога с адми-нистрацией и учителями. Переподготовка социальных педагогов зани-мала и занимает еще меньше времени, чем переобучение учителей в психологи. Остается добавить, что из-за отсутствия помещений со-циальный педагог обычно находится в одном помещении с психоло-гом или администратором. Таким образом, для социального педаго-га существует много препятствий в самоопределении и выстраивании взаимодействия с коллегами.

Появились отделения по подготовке специалистов в области соци-альной педагогики и социальной работы. Они создаются при факульте-тах социологии, юриспруденции университетов или различных факуль-тетах педагогических вузов. Социальные работники по преимуществу получают образование, максимально приближенное к подготовке пси-хологов системы образования, и поверхностное ознакомление с адми-нистративными основами социальной работы.

Наконец, в конце 1990-х годов в систему образования была введена еще одна специальность, «валеолог», впрочем упраздненная спустя полтора года. Несмотря на обилие специалистов в области социальной

помощи, опыт междисциплинарной работы реально складывался в системе взаимодействия *психолог – учитель – администратор*.

Проблема профессионализации помогающей деятельности в России пока что не решена, как и задача специализации подготовки и переподготовки специалистов на разных этапах. Можно ли определить, что должно быть в начале: совершенствование системы обучения специалистов или изменение организационного дизайна их деятельности? Будущее за проектами, которые бы интегрировали обе задачи в общую цель реформы социальной работы.

Соотношение внешней, внутренней и управленческой специализации определяет основу для выделения моделей социальной работы и подготовки специалистов. Эффективность модели следует оценивать исходя из исторического контекста развития психосоциальной помощи и реформирования социальной сферы. Все большая специализация социальной работы становится основой развития междисциплинарного взаимодействия специалистов и развития их профессионального сознания.

В одних странах специальности внутри помогающей деятельности различаются и по функционалу, и по задачам деятельности. В других странах подобная специализация не наблюдается. Сопоставление систем социальной помощи и подготовки социальных работников данных стран в контексте развития профессионального развития специалистов, формирования их рефлексии позволит проверить предположение о том, является ли специализация социально-психологической помощи важным условием формирования профессиональной рефлексии. Данный вопрос приобретает особое значение для России, которая идет по пути все большей специализации и институционализации социально-психологической помощи.

Несмотря на обилие специалистов в области социальной помощи, опыт междисциплинарной помощи реально складывался в системе взаимодействия *психолог – учитель – администратор*. Профессиональная подготовка социальных работников характеризуется преобладанием высших учебных заведений, при очевидном недостатке социальных работников среднего звена и низкой профессиональной компетентностью тех, кто этим занимается. Правовое обеспечение деятельности социального работника характеризуется преобладанием указаний на обязанности и приоритеты социальной помощи. Практически неразработанными оказываются основы межпрофессионального взаимодействия, права специалистов, правовые регуляторы отношений клиентов и социальных работников.

Профессиональная психосоциальная помощь в России с точки зрения специализации ее направлений характеризуется многочислен-

ными организационными противоречиями. Несомненно, наличие этих противоречий сказывается на качестве социальных услуг, объективных затруднениях, которые препятствуют развитию профессиональной рефлексии специалистов, отсутствию механизмов формирования междисциплинарного взаимодействия специалистов. Таким образом, несмотря на то, что формально дифференциация специалистов психосоциальной помощи в России присутствует, реально данная тенденция не реализована. Однако специалисты для решения профессиональных задач стихийно устанавливают междисциплинарное взаимодействие.

Список литературы

Форум сотрудников ФСИН России // <http://www.fsin.ru/index.php?showtopic=669>.

Форум «Что должен делать социальный педагог?» // http://www.it-n.ru/Board.aspx?cat_no=3709&Tpl=Thread&BoardId=3712&ThreadId=3070.

Шардлоу С. Напряженности и конфликты в образовании по социальной работе в Великобритании // Журнал исследований социальной политики, 2003. № 3. С. 383–398.

Шмидт В. Р. Институциональные тупики и выходы психосоциальной помощи в России // Сотис. 2003. № 3.

Barnes D., Carpenter J., Dickinson C. Interprofessional education for community mental health: attitudes to community care and professional stereotypes // Social work education. December 2000. Vol. 19. № 6. P. 565–584.

Cannan C., Berry L., Lyons K. Social Work and Europe. London: Macmillan, 1992.

Handbook of public services management / Ed. by C. Pollitt, S. Harrison. Oxford: Blackwell, 1994.

Haydn D. J. Social workers, or social educators & The International context for developing social care national Institute for social work International Centre Paper. 1994. № 2.

Jayaratne S., Croxton T., Mattison D. Social Work Professional Standards: An Exploratory Study // Social Work. March 1997. Vol. 42. № 2. P. 185–203.

International handbook on social work education / Ed. by T. Watts, D. Elliot, N. Mayadas. London: Greenwood press, 1995.

Labonte-Roset Ch. Social work education and training in Europe and the Bologna process // Social work and societies. 2004. Vol. 2. issue 1 // <http://socwork.de/labonte-roset2004.pdf>.

Ellow M., Henkel M. Learning and teaching in social work. London: Jessica Kingsley, 1995.

McAuliffe D. I'm Still Standing: Impacts & Consequences of Ethical Dilemmas for Social Workers in Direct Practice // The Journal of Social Work Values & Ethics. Spring 2005. Vol. 2. № 1 // <http://www.socialworker.com/jswe/content/view/17/34/>.

Reflective Learning for Social Work: Theory, Research and Practice / N. Gould, I. Taylor (eds). Aldershot: Arena, 1996.

Social work and the European Community: The social policy and practice contexts / Ed. by M. Hill. London: Jessica Kingsley, 1996.

Staudt M. Pseudo Issues in Practice Evaluation: Impediments to Responsible Practice // *Social Work*. January 1997. Vol. 42. № 1. P. 99–112.

The National association of social workers NASW Fact Sheet // <http://www.socialworkers.org>.

Ward J. Three Decades of Social Work in France: from Security within the Welfare State to a State of «Disembedded Modernity» // *Social work and societies*. 2006. Vol. 4. № 2 // <http://www.socwork.net/2006/2/articles/ward>.

Валентина Васильевна Шмидт
канд. психол. наук, консультант проекта Информ-Успех 2,
преподаватель факультета социального менеджмента
и социальной работы Московской высшей школы
социальных и экономических наук
электронная почта: schmidt2000@mail.ru
