
ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИЗУЧАЯ ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

А.В. Старишинова

В статье автор обращается к европейскому опыту университетской подготовки социальных работников, изучение которого дает основание для выбора оптимальных форм организации обучения в данной сфере в российских университетах. Автор акцентирует внимание на ценностях как необходимом условии эффективности социальной работы и важном элементе профессиональной подготовки специалистов. К числу других важных особенностей современного европейского образования автор относит практическую направленность в подготовке, использование креативных методов обучения, создание таких условий, при которых максимально развивается самостоятельность и инициативность студента. В статье анализируется голландский опыт организации обучения социальных работников в Наймегене, где автор проходила стажировку как участник международного сетевого проекта TEMPUS/TACIS 22129–2001.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образование, социальная работа, история, зарубежный опыт

Образование по социальной работе: профессиональные ценности и идеологии

Осмысление особенностей образования в области социальной работы в России и за рубежом связано с поиском наиболее оптимальных форм университетской подготовки специалистов. В нашей стране высшее профессиональное образование по социальной работе было начато более десяти лет назад, однако, принимая во внимание масштабы страны, следует иметь в виду неравномерность этого процесса. В одних регионах эти заведения приступили к обучению в начале 90-х годов, в других – несколько позднее, а в некоторых оно лишь начинается. В настоящее время вузы накопили собственный опыт,

характеризующийся интересными новациями, изобретениями и складывающимися традициями. Сегодня учебно-методическое объединение включает свыше 120 вузов России, осуществляющих подготовку социальных работников; разработаны государственные образовательные стандарты второго поколения, в соответствии с которыми студенты проходят подготовку по программам обучения специалистов, бакалавров и магистров. Университеты могут гордиться своими выпускниками, которые становятся профессионалами, завоевывая ведущие позиции в социальных учреждениях, разрабатывая новые программы помощи и поддержки людей, нуждающихся в них. Можно надеяться, что именно они в ближайшем будущем будут определять контуры новой социальной политики России и влиять на формирование отечественной модели социальной работы.

Вместе с тем для многих преподавателей, вовлеченных в обучение студентов профессиональной социальной работе, притягательным остается зарубежный опыт, поскольку там профессия насчитывает около ста лет, хотя и считается одной из самых молодых. Во многом освоению такого опыта способствуют международные конференции¹, обучающие визиты в страны, имеющие традиции подготовки специалистов, профессиональное личное взаимодействие с коллегами из зарубежных университетов.

Существенным потенциалом в этом отношении обладают международные проекты, проходящие в рамках программ TEMPUS/TACIS, нацеленные на сотрудничество российских и европейских университетов в сфере подготовки социальных работников. Наше участие в проекте NP 22129, объединившем семь российских (Астрахань, Барнаул, Волгоград, Екатеринбург, Саратов, Смоленск, Ульяновск) и три европейских университета (Дания, Германия, Голландия), послужило отправной точкой для обсуждения обозначенной темы. Не претендуя на всесторонний анализ особенностей развития образования в области социальной работы в европейских странах и в России, в этой статье хотелось бы коснуться лишь некоторых тенденций, которые вызывают особый интерес.

Европейская система образования в области социальной работы во многом складывалась под влиянием гражданских инициатив, общественных движений, которые были носителями определенных идеологических воззрений. Государство, взяв под свой контроль профессиональную подготовку социальных работников, как бы завершило институциональное оформление образования в сфере социальной работы. В российских условиях государство инициировало подготовку социальных работников в начале 90-х годов, что озна-

¹ Можно назвать лишь несколько наиболее значимых международных конференций, посвященных профессиональной подготовке специалистов по социальной работе: «Проблемы подготовки социального работника: новые учебные программы и планы», Волгоград, 7–9 декабря 1999 года; «Строительство мостов: социальная работа в изменяющихся культурах и обществах», Архангельск, 18–20 ноября 2000 года; «Профессионализация социальной работы: одинаковые понятия в разных социальных контекстах», Будё, Норвегия, 26–29 июня 2001 года; «10-летие социальной работы в России: актуальные проблемы практики и профессиональная подготовка специалистов в системе высшего образования», Екатеринбург, 24–25 октября 2002 года.

чало создание формальных предпосылок для его развития, в частности, были сформированы правовые, организационно-структурные основания. Но любой социальный институт обладает и социокультурными основаниями, воздействовать на которые можно лишь косвенно. Образование, как и сама практика социальной работы, органичны и уходят корнями в исторические и культурные традиции своей страны. С учетом этих традиций нужно подходить к анализу зарубежного опыта социальной работы и развития образования в этой сфере, и к осмыслению процесса становления данного института в нашей стране и поиску условий его эффективного развития.

В то же время при всем разнообразии форм социальной работы в разных странах возможны некоторые общие пути понимания социальной работы и выявление схожих тенденций в развитии образования. Для того чтобы понять, как развивалось образование в области социальной работы, необходимо учитывать особенности данной профессиональной деятельности. Обращение к этому вопросу неизбежно заставляет нас вступить в определенную полемику с высказанными в литературе позициями. Некоторые исследователи в первую очередь стремятся выделить атрибуты профессионализма¹. К их числу традиционно относят знания, формирующие необходимую компетентность, навыки и умения, наличие профессиональных ассоциаций, а также этические стандарты профессии. Как показывает европейская история социальной работы, наряду с техническими навыками, позволяющими научиться сложному по своей природе процессу оказания помощи, обучение социальной работе предполагает освоение ценностей, которые являются базовыми ориентирами для образования в этой области и входят в профессиональный кодекс этики.

Определяя статус социальной работы, ряд авторов отмечает, что она представляет собой практику, науку и учебную дисциплину [Гусятникова, 1995; Панов, 1995; Холостова, 1995]. Следует отметить, что в каждой из своих ипостасей социальная работа предполагает определенную идеологию как теоретически оформленную систему стратегических целей и ценностей данной деятельности и осмысление способов их реализации. Именно это обстоятельство порой ускользает от отечественных исследователей.

Те же публикации, в которых ценностный аспект социальной работы связывается с ее эффективностью [Козлов, 1996], созвучны определению социальной работы, принятому Международной федерацией социальных работников [Додс, 2000]. В нем говорится, в частности, что принципы соблюдения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы. Таким образом, социальная работа выступает как взаимосвязанная система практики, теории и ценностей.

Некоторые отечественные авторы полагают, что социальная работа – это своеобразный механизм реализации социальной политики [Топчий, 1995].

¹ Классификация подходов к профессионализации представлена у Е. Ярской-Смирновой [Ярс-

Безусловно, практика социальной работы всегда связана с государством и государственной социальной политикой, имеющей разные традиции в разных странах. Она находится под влиянием идеологии, формирующей концепцию социальной политики той или иной страны. Но социальная работа выражает не только доминирующую идеологию социальной политики, но и неофициальные идеологии, которые всегда имеют место в глубоко дифференцированном обществе, и, что имеет принципиальное значение для темы нашего анализа, передаются в процессе обучения. Во многом благодаря этому формируется профессиональная независимость социальных работников. Последнее обстоятельство обусловлено тем, что по роду своей деятельности социальные работники нередко вынуждены защищать своих подопечных вопреки существующей официальной системе, и действовать, исходя из интересов тех конкретных людей, которым они служат, маневрируя между ними и требованиями государственных структур. И именно от них может исходить самая острая критика в адрес государственной социальной политики. В связи с этим уместно подчеркнуть, что существенное отличие профессиональной социальной работы от работы служащих в сфере социального обеспечения состоит в принципиально разных ценностных установках, определяющих профессиональный подход к человеку, нуждающемуся в помощи.

Профессиональная система ценностей, позволяющая социальным работникам быть в известной мере независимыми и обладать необходимыми критическими навыками, развивается, как правило, под влиянием основных идеологических доктрин и традиций, в контексте которых происходило развитие национальной системы подготовки социальных работников. Следует учитывать, что они подвержены взаимовлиянию и взаимопроникновению, поэтому сложно уловить «дух» той или иной идеологии в их профессиональной ценностной системе. Так, например, европейская система подготовки социальных работников складывалась в контексте четырех основных идеологических доктрин: христианства, филантропии, феминизма и социализма.

Почти во всех странах Европы церковь непосредственно влияла на становление и развитие системы подготовки социальных работников. В Германии все школы социальной работы были открыты под церковным патронажем в годы Первой мировой войны или сразу после нее, и сегодня влияние церкви остается значительным. Такая жизнеспособность определяется тем, что школы социальной работы, созданные церковью, готовят социальных работников и для светских учреждений. Все шестнадцать религиозных школ социальной работы в Германии, принадлежащие к различным конфессиям, дают признанные государством квалификационные степени по социальной работе и социальной педагогике [Горшкова, 1999].

Активное участие церкви в большинстве ранних форм социальной работы являлось ее своеобразной реакцией на секуляризацию общественной жизни, появление социальной работы исторически совпало с этим процессом. В этот период церковь вынуждена была конкурировать с новыми идео-

логическими воззрениями, в частности с социалистическими, и завоевывать своих сторонников реальными делами, а не только проповедями. Менялось и представление о природе духовности. В традиционном христианстве духовность, по сути, была тождественна вере, которая, в свою очередь, трактовалась как спасение человека за грехопадение, что предполагало идею отречения от всего мирского, аскетизм и строгое следование религиозным догматам, их абсолютное принятие и проповедование. Со временем общественное сознание, как и религиозное, эволюционировало. Различные «богоугодные» дела стали признаваться как своеобразное исполнение долга, предписываемого религиозным учением, в «миру», в повседневной жизни. Сфера социальной работы по мере своего возникновения и развития также начинает рассматриваться как одно из направлений деятельности, в которой вера обретает свою истинность, под эгидой церкви основываются больницы, школы, детские дома и другие социальные службы. Оказание услуг по уходу предполагало специальную подготовку (больничный, медсестринский, интернатный уход), а соблюдение определенных этических стандартов приближало эту деятельность к профессиональной подготовке [Горшкова, 1999].

На развитие социальных служб и подготовку социальных работников в европейских странах также значительное влияние оказывала светская благотворительность. Обращение филантропических организаций к подготовке социальных работников было вызвано потребностью обучения эффективному индивидуальному подходу в благотворительной деятельности, что неизбежно предполагало знание макросоциальных процессов, знание общих причин бедности, нищеты, детской беспризорности, безработицы и других социальных проблем. В Великобритании, в Лондоне, в 90-е годы XIX века в рамках Общества организованной благотворительности его активистки инициировали обучение для тех, кто участвовал в оказании помощи бедным. Именно в русле филантропической традиции была открыта первая школа социальной работы в 1896 году в Амстердаме, в Голландии, при Центре народного образования, которая в профессиональном смысле считается первой в Европе. Открытие амстердамской школы было связано с движением образования для взрослых, известным под названием «народных домов», и являлось частью международного жилищного движения (ранней формы «развития сообщества»). В образовательной деятельности внутри этого движения акцент был сделан на «практическое обучение», что наложило отпечаток на всю систему образования в области социальной работы, которая имеет ярко выраженный прикладной характер.

Сходные процессы, связанные с развитием жилищного и кооперативного движения, происходили в Австрии в начале XX века. В 1920 году в Вене был создан исследовательский институт кооперативного хозяйства, выполнявший функции информационного, методического, обучающего центра [Кравченко, 1996. С. 112–113; Миронов, Перцев, 1990. С. 109–111, 143]. Но благотворительность, в отличие от христианства, со временем потеряла характер независимой идеологической доктрины в подготовке социальных

работников, поскольку образование в русле этой традиции неизбежно вторгалось в сферу социальной политики и переходило под контроль государства, под эгидой которого постепенно начинала формироваться и функционировать система социальной защиты: «На смену благотворительности пришла идея необходимости создания государственной системы социального обеспечения как инструмента реализации социальной политики, ориентирующейся на признание всеобщих прав человека», отмечает А. Соловьев [Соловьев, 1997. С. 115].

Особая роль в обучении социальной работе принадлежала женскому движению. Так, в Обществе организованной благотворительности в Великобритании активную роль выполняли «главным образом молодые женщины из обеспеченных семей» [Соловьев, 1997. С. 115]. В Норвегии в 1920 году была учреждена Государственная школа норвежского национального совета женщин, при которой существовали годичные «социальные курсы», преобразованные позднее в двухгодичную программу подготовки социальных работников при Норвежской региональной и социальной школе [Хатчинсон, Олтедал, 1999. С. 17]. Подвижницей немецкой социальной работы была Алиса Соломон, которая считала, что только женщина способна создать культуру заботы о человеке, не ограничиваясь лишь решением материальных вопросов. Она была принципиальной противницей обучения социальной работе в университетах, считая, что университетское образование ускорит проникновение в сферу социальной работы мужчин и придаст ей бюрократический характер [Лоренц, 1997. С. 54–56; Кравченко, 1993. С. 90–92, 94].

Раннее направление женского движения, стремящееся к эмансипации, рассматривало социальную работу как достойное приложение своим силам, сферу трудоустройства, в которой женщины могли быть более конкурентоспособны, чем в других сферах занятости, где доминировали мужчины. В нем преобладала просветительская деятельность как самих женщин, так и тех, кому они хотели помогать. Рассматривая социальную работу как типично женское занятие, феминистки привнесли в нее идею персональной эмансипации, общественной солидарности, всеобщего блага, в целом представляли собой важную гражданскую инициативу, повлиявшую на социальную политику. Стремясь к широким международным контактам, они утверждали универсальность этой деятельности, независимость от политической ситуации той или иной страны, социальных структур и классовых интересов [Лоренц, 1997. С. 54–56].

В ряде стран развитие системы образования в сфере социальной работы испытало на себе влияние социалистических идей. Так, в Австрии в 20-е годы XX века получила широкое распространение концепция комплексной, профилактической и целостной организации здравоохранения и социального обеспечения «от колыбели до могилы», одним из авторов которой был деятель СДПА Юлиус Тандлер. В 1921 году он возглавил отдел здравоохранения, социальной защиты и молодежи при городском совете в Вене [Лоренц, 1997. С. 54–56, 59; Турок, 1955. С. 355]. Австрийские социал-демократы рассматривали подобную политику как очень важную и существенную форму классовой борьбы,

направленную на изменение и совершенствование существующей социально-экономической системы. Проводимая ими политика вызывала резко отрицательную реакцию со стороны правых буржуазных партий, поскольку предлагаемые социал-демократами начинания в решении социальных проблем рабочих должны были финансироваться за счет налогов, взимаемых с домовладельцев, с владельцев фешенебельных ресторанов, кафе, с семей, имеющих прислугу [Миронов, Перцев, 1990. С. 109–111, 143].

Отметим также тот факт, что определенные идеи австрийского социалиста Тандлера и члена либеральной партии Великобритании Бевериджа предвосхитил и реализовал в 80-е годы XIX века в Германии, проведя так называемую «социальную реформу», О. Бисмарк. Этого политика по праву считают фигурой, оказавшей существенное влияние на судьбы стран Европы и мира, и относят к «правым» политикам, нередко характеризуя его позицию как реакционную. В рамках проводимой им политики и при непосредственном его личном участии были приняты Закон о страховании на случай болезни (1883), Закон о страховании от несчастных случаев (1884), Закон о страховании в связи со старостью и инвалидностью (1889). Несмотря на то, что его реформа резко критиковалась как представителями правых, упрекавших его в социализме, так и левых за бюрократический характер и половинчатость предпринятых мер в отношении изменения положения рабочих, тем не менее, отвергая не только идею, но и термин «социализм», он предпочитал называть проведенную им реформу «государственным социализмом» [Чубинский, 1988. С. 341–342]. Возможно, что не только социалистическая идеология влияла на практику социальной работы в тех или иных европейских странах, но и провозглашенные и реальные социальные гарантии трудящихся становящегося тогда первого социалистического государства¹.

Феминистское движение во многом определяло культуру и характер помощи. Социалистическая идеология и практика социал-демократии акцентировали внимание на преобразовании сложившихся в начале XX века социально-экономических условий путем развития сильной социальной политики в отношении работающего по найму населения, создании систем социальной защиты. Коммунистическая идеология как революционное направление социалистического движения сама по себе не влияла на образование в сфере социальной работы. При этом нельзя не признать практику преобразований социальной сферы социалистического государства, на наш взгляд, в качестве одного из факторов, оказавших мощное воздействие на формирование западных социальных государств или государств всеобщего благоденствия, частью которых выступала социальная работа. Обращая на это внимание, Т. Шанин пишет: «Если мы сравним советскую Конституцию с докладом Бевериджа и анализом политики полной занятости, который предложил в Англии Кейнс, и с законом, принятым во времена «Нового курса» Рузвельта, мы обнаружим в

¹ Речь идет о социальных гарантиях советских граждан, провозглашенных Конституцией СССР 1936 года.

посылах, принимаемых как само по себе разумеющееся, много общего. <...> К середине XX в. и в СССР, и на Западе существовали государственные системы образования, здравоохранения и пенсионного обеспечения, которые были реальны, всеобщы, финансировались из бюджетных средств государством и определялись как часть гражданских прав» [Шанин, 1998. С. 308, 314].

Различные идеологические позиции влияли на образование в области социальной работы, способствуя развитию критичного отношения к тем или иным идеям, вырабатывая сопротивление к восприятию господствующих стереотипов, что являлось неоценимым стимулом в обучении социальной работе и совершенствовании ее практики.

Современные тенденции в сфере высшего образования по социальной работе за рубежом

В современном европейском опыте подготовки социальных работников данная традиция сохраняется, и в первую очередь обращает на себя внимание выраженная практическая направленность. Эта тенденция обнаруживает себя уже при анализе первоначальной истории формирования системы образования в этой сфере, где отчетливо проявляется явное или неявное стремление избежать традиционной академической культуры. Лишь постепенно в обучение привносится научная строгость и исследования, которые неизменно соединяются с практическими навыками. В то же время в ряде европейских стран обучение социальной работе изначально было подкреплено уже имеющимися университетскими традициями.

Многие авторы, характеризуя практическое обучение, связывают его с развитием необходимых навыков и умений будущих специалистов. Считается, что основная задача этой важной формы обучения – соединить теоретические знания с практическими навыками, научить пользоваться полученными знаниями на практике. Данная точка зрения не вызывает возражений, но на наш взгляд, одной из наиболее значимых целей практической подготовки выступает личностное развитие и связанный с ним профессиональный рост студентов, поскольку именно посредством практической подготовки происходит усвоение ценностей социальной работы, превращение их в мотивы профессиональной деятельности, формируется профессиональное сознание и самосознание. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение для социальной работы, где основным инструментом профессионала выступает он сам.

Знакомство с опытом образования в области социальной работы в Голландии свидетельствует о стремлении к его постоянному совершенствованию, в основе которого лежат происходящие изменения в практике социальной работы. Так, например, образовательная концепция университета в Наймегене, одного из самых крупных профессиональных высших учебных заведений страны, расположенного в восточной части Нидерландов, включает в себя несколько элементов. Прежде всего, она исходит из теории обучения Д.А. Колба [Kolb, 1984], которая предполагает динамичную связь теории и

практического опыта, позволяющую взаимно влиять и подкреплять знания, понимание, имеющийся опыт студентов, обучающихся социальной работе.

Другим важным элементом выступает опора на креативные предметы и способы обучения, которые стимулируют профессиональное развитие. Их принципиальное отличие от других способов в том, что они позволяют освободить человека от условностей повседневной жизни и получить представление о другом поведении, способе жизни, опыте, задавая своеобразное пространство для человека, в котором он может формировать навыки, не доступные ему в реальной жизни. Внедрение этих методов важно, с одной стороны, для обучения студентов, что помогает им успешно освоить профессию и понять особенности и нужды тех людей, с которыми им предстоит работать не только на когнитивном уровне, но и на уровне переживаний, эмоций, чувств. Освоение профессии через творческие предметы позволяет студенту, включающемуся в творчество, не только понять, но и пережить неизбежные этапы этого процесса, связанные как со взлетами, удачами, победами, находками, так и с поражениями, неудачами, ошибками, отчаянием, поиском выхода из него. У студентов развивается креативность в широком смысле слова как необходимый личностный, а следовательно, и профессиональный навык. С другой стороны, обучение профессиональной социальной работе посредством креативных методов дает инструмент будущему профессионалу в его работе с клиентами. Клиентами социальных работников становятся, как известно, те люди, у которых по каким-либо причинам возникают затруднения при взаимодействии с окружением. Они не могут интегрироваться в социальные условия и отношения, как большинство других людей, поэтому в работе с ними требуются необычные приемы и методы, которые позволили бы им преодолеть существующие внутренние или внешние преграды. Эффект и универсальность креативных методов достигается за счет того, что они позволяют установить коммуникацию и на невербальном уровне, дойти до каждого независимо от возраста, социального положения, характера ограничений, которые создают трудные жизненные ситуации. Следует подчеркнуть, что использование креативных методов в социальной работе и обучении не обязательно предполагает профессиональное владение приемами живописи, танца, драмы или музыки, важно знать, как использовать их в качестве средства для достижения изменений в тех или иных «случаях» и в целом для выполнения миссии социальной работы.

Особого внимания при ознакомлении с образовательной концепцией в области социальной работы в университете в Наймегене заслуживает вопрос о новых методах преподавания, на чем преимущественно и была сосредоточена программа нашей стажировки в этом учебном заведении. Политика университета в этом отношении формулируется следующим образом: «Новое время, новая практика социальной работы, новые студенты требуют новых образовательных подходов»¹.

¹ Здесь использованы наблюдения и материалы, полученные автором во время стажировки в Голландии в 2002–2003 годах в университете Наймегена в рамках международного проекта TEMPUS/TACIS 22129–2001.

Идеология организации обучения социальной работе в соответствии с этим принципом претерпела своеобразную эволюцию, апробируя разные модели образования: от традиционной образовательной парадигмы к образованию, где акцент сделан на студента, а затем к модели образования, основанного на компетенциях.

В традиционной модели образования все студенты осваивают учебные курсы в соответствии с установленным учебным планом. Методы преподавания ограничиваются преимущественно тем, что преподаватель передает знания студентам, которые включает преподаваемая им учебная дисциплина. При этом каждый преподаватель хорошо владеет своим предметом, но слабо мотивирован на обращение к практике социальной работы, которая представлена в каждой дисциплине своеобразными «кусочками» постольку, поскольку это необходимо для изложения предмета преподаваемой дисциплины – социологии, психологии, педагогики и т. п. Существенным недостатком в анализируемой модели представляется то, что акцент в обучении сделан скорее на освоение теорий в области социальной работы, а не на развитие навыков и способностей применять полученные знания на практике. Атрибутами данной модели являются контроль за успеваемостью студента в форме экзамена или зачета, обязательное посещение лекционных и других занятий. Преподаватели не ориентируются на личностные особенности студента, на его предшествующий жизненный опыт, на те знания, которые он получил прежде. Трудность обучения социальной работе в представленной модели связана с тем, что практика социальной работы претерпевает постоянные изменения, она имеет дело с уникальными и неповторимыми ситуациями, и включить все многообразие и целостность практики в преподавание при таком подходе сложно.

В другой модели акцент в обучении сделан на потребностях студентов как будущих профессионалов в изучении базовых проблем практики социальной работы благодаря введению проблемно-ориентированного метода обучения (*problem-based learning – PBL*; аналог того, на наш взгляд, что в некоторых странах обозначают как «*case study*» в социальной работе). Введение этого метода изменило, прежде всего, теоретическую подготовку студентов. Обучение организовано по принципу работы студентов в малых группах, которые нацелены на решение тех или иных случаев, заимствованных из практики социальной работы. Работая в группе, студенты учатся находить релевантные теории для разрешения того или иного практического случая. Теория рассматривается в данной модели как средство для решения практических проблем. Одновременно они учатся работать в команде, которая является своеобразной имитацией команды профессионалов, поскольку чаще всего в реальной практике социальной работы реализуется так называемый межведомственный подход, предполагающий умение работать в команде специалистов. И самое главное, здесь практика социальной работы уже представлена более целостно, а не «разорвана» по тем или иным учебным дисциплинам, поскольку преобладает тематический подход, то есть при анализе того или иного случая и поиске решения студенты интегрируют полу-

При организации учебного процесса подобным образом происходит изменение роли преподавателя, он перестает исполнять роль передающего необходимую информацию и выступать в качестве «критерия истины», а все больше занимает позицию наставника (тьютора), помогающего осваивать профессию. Его задача состоит в том, чтобы помочь студентам выбрать или сконструировать обучающую ситуацию. Обучение длится в течение четырех лет, и каждый год включает четыре тематических блока проблем, которые ежегодно усложняются, в последний год обучения акцент делается на решении управленческих проблем.

Усиливаются и самостоятельность студентов в разных аспектах образовательного процесса, они перестают быть пассивно воспринимающей стороной этого процесса. При таком подходе они получают возможность проиграть разные роли – лидера команды в процессе обсуждения, секретаря, систематизирующего информацию в ходе общей дискуссии, рядового участника команды, что существенно увеличивает интерес и мотивацию к профессиональному обучению, и, в конечном счете, его эффективность. Не случайно неотъемлемым компонентом анализируемой концепции выступает мониторинг качества образования.

Третью образовательную модель условно можно обозначить как образование, основанное на развитии компетентности. Под компетентностью подразумеваются определенные знания, навыки и ценностные установки, необходимые для решения определенных профессиональных задач в определенной области социальной работы. Различают несколько уровней компетентности: компетентность при работе с клиентом (микроуровень), компетентность для работы в команде (мезоуровень), общепрофессиональная компетентность (макроуровень).

При организации обучения в рамках анализируемой модели администрация университета исходит не из идеи, что студента надо чему-то научить, а из того, что студент нуждается в развитии определенной компетентности. Здесь важно определить имеющийся уровень компетентности студента и подготовить персональный план его дальнейшего развития. Студент сам решает, когда и какой навык он будет отрабатывать, что он будет делать на каждом курсе. Роль преподавателя состоит в том, чтобы поддержать студента и гарантировать, что требуемый студенту уровень будет достигнут.

Эта модель обучения представляет собой действительную интеграцию теории и практики, содержания и методов обучения, интересов студентов и преподавателей как участников образовательного процесса, междисциплинарную интеграцию. Если в первой и во второй моделях преподаватели определяют порядок и состав дисциплин, то в третьей – студенты. В соответствии с той или иной моделью выбираются методы обучения, так, например, во второй модели обучения для теоретической подготовки используют PBL-метод, а также креативные методы, тренинговые, как наиболее адекватные для подготовки работы в команде, проектные. Третья модель предполагает интеграцию всех этих методов. Для реализации такого интегративного подхода в начале каждого семестра создается список ожиданий от студента, на основе которого планируется

его обучение. Не трудно видеть, что данный подход к обучению предполагает довольно высокий уровень социальной зрелости и ответственности студента и одновременно формирует эти качества.

Непрерывная связь с практикой, как видим, – одна из наиболее характерных черт образовательной политики университета в Наймегене, реализуемая по трем основным направлениям. Во-первых, университет поддерживает регулярную связь с учреждениями социальной работы, что позволяет взаимно обогащать ту и другую сторону. Во-вторых, подготовка студентов, помимо времени на практику, которая занимает до 50 % времени обучения в университете, на 1/4 насыщена практическими тренингами, изучение теорий основывается на случаях из практики, студенты, проектируя те или иные ситуации, обращаются, как правило, в сферу практической социальной работы. В-третьих, большинство университетских преподавателей имеет значительный опыт практической социальной работы, и, продолжая преподавать, они постоянно обращаются к практической деятельности, которую рассматривают как источник повышения квалификации, профессионального мастерства.

Заключение

Признавая профессиональный характер социальной работы, следует исходить из того, что она выступает и как система идеологических воззрений. В ней находят отражение не только доминирующие политические идеи, но и особый взгляд на человека, необходимость защиты его прав, достоинства и социальной справедливости. Поэтому образование в области социальной работы всегда нацелено на разрешение своеобразного противоречия между подготовкой к выполнению конкретных функций и обязанностей в рамках заданных официальных параметров и развитием навыков критической оценки этих организационных форм с точки зрения фундаментальных представлений на природу общества и поведения человека с позиций определенной ценностной системы.

Непрерывное совершенствование процесса обучения в области социальной работы является своеобразным ответом на вызовы ее современной практики, характеризующейся все большей неординарностью и нарастанием сложности тех проблем, с которыми сталкиваются сегодня те, кто живет, казалось бы, во вполне благополучном европейском сообществе.

Если обратиться к анализу учебных планов и программ университетской подготовки социальных работников в нашей стране, то следует исходить, прежде всего, из факта их формирования в соответствии с государственным образовательным стандартом. Государственный стандарт задает систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал, закрепляет образовательные и воспитательные цели, формулирует требования к уровню подготовленности, определяет обязательный минимум содержания. На основе стандарта оценивается качество образования, его прогресс. Означает ли это невозможность интеграции европейского опыта обучения социальных работников в отечественное обра-

зование? Этот вопрос представляется вполне уместным в свете происходящих в Европе интегративных процессов, в которые со временем все больше будет включена и Россия. Влияние европейского опыта мы связываем не с изменением принятых образовательных стандартов, которые неизбежно меняются в силу внутренней логики и насущных потребностей подготовки специалистов данной области. Для нас важен опыт европейских университетов с точки зрения выделенных выше тенденций – это мировоззренческая подготовка, позволяющая развить необходимую автономность и критичность в будущей профессиональной деятельности, практическая ориентированность, организация учебного процесса, максимально направленная на самостоятельность студентов в обучении. Несмотря на большую централизацию российского университетского образования, унификацию образовательных программ, по прошествии десятилетнего развития, по сути, в области социальной работы аналогичные тенденции начинают проявляться и в отечественном образовании.

Тенденция усиления самостоятельной работы студентов в процессе получения профессионального образования обладает универсальным характером, интеграция методов обучения, наработанных западными университетами, может существенно обогатить отечественную практику университетской подготовки. Тем более что отмеченная тенденция созвучна идеям отечественных исследований: «Образование должно не только и не столько передавать человеку информацию, сколько помогать в овладении принципами ее эффективного поиска и инновационной деятельности» [Система... 2001].

И, наконец, в отношении выделенной выше тенденции практической направленности образовательного процесса следует в очередной раз отметить специфику российской ситуации. Образование в области социальной работы и отечественная практика начали развиваться одновременно. Поэтому не только у университетов в процессе теоретической подготовки студентов существует потребность в постоянном взаимодействии с практикой, но в равной мере у практических социальных учреждений ощущается постоянное стремление и готовность к восприятию теоретических знаний для того, чтобы выработать адекватные представления о становящейся профессиональной деятельности. В связи с этим апелляция той и другой стороны к европейскому опыту закономерна и оправдана, если она удовлетворяет запросы университетов и социальных учреждений, обеспечивая необходимую эффективность на этапе становления профессиональной социальной работы в нашей стране.

Список литературы

- Горшкова О. А.* Опыт социальной работы за рубежом (краткий курс лекций). М.: Изд-во СТИ, 1999.
- Гусякова Л. Г.* Социальная работа как деятельность, научная и учебная дисциплина: Автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. Барнаул, 1995.
- Додс И.* Глобальные проблемы социальной работы на международном уровне // Социальная работа. 2000. № 2. С. 54–58.

- Козлов А. А.* Социальная работа и проблема духовности // Российский журнал социальной работы. 1996. № 1. С. 22–26.
- Кравченко А. И.* Социальная работа как профессия (аналитический обзор) // Социс. 1993. С. 90–108.
- Кравченко А. И.* Социология: справочное пособие. М.: Московский лицей, 1996.
- Лоренц У.* Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам; Киев: Ассоциация психиатров Украины, 1997.
- Миронов Д. А., Перцев А. В.* Австромарксизм, позитивизм и рабочее движение. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
- Панов А. М.* Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1. С. 9–18.
- Хатчинсон Г. С., Олтедал С.* Модели социальной работы: из разных истоков к одному полю деятельности. Архангельск: Изд-во АГМА, 1999.
- Холостова Е. И.* Место теории социальной работы в системе наук // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1. С. 19–24.
- Система образования* Свердловской области в 90-е годы: риски развития. Екатеринбург: Уральское изд-во, 2001.
- Соловьев А.* Процесс рождения новых профессий: социальная работа в США, Великобритании и России // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики. М.: Аспект Пресс, 1997.
- Топчий Л. В.* Взаимосвязь социальной политики и социальной работы: проблемы теории и практики // Российский журнал социальной работы. 1995. № 1.
- Турок В. М.* Очерки истории Австрии (1918–1929). М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955.
- Чубинский В. В.* Бисмарк: Политическая биография. М.: Мысль, 1988.
- Шанин Т.* Социальная работа как культурный феномен современности: новая профессия и академическая дисциплина // Куда идет Россия?.. Трансформация социальной сферы и социальная политика. М.: Дело, 1998.
- Ярская-Смирнова Е. Р.* Профессионализация социальной работы в России в 1990-х гг. // Профессионализация социальной работы. Архангельск: Поморский университет, 2001.
- Kolb D. A.* Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice Hall PTR, 1984.

Алла Викторовна Старшинова
к. ф. н., доцент, зав. кафедрой социальной работы
факультета политологии и социологии,
Уральский государственный университет, Екатеринбург

электронная почта: stelena@mail.ur.ru
