
НАПРЯЖЕННОСТИ И КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

С. М. Шардлоу

В статье обсуждаются традиционные британские подходы в рамках меняющегося контекста профессионального образования и развития новых региональных стандартов. Обсуждаются новые принципы набора студентов и те мотивы, которые побуждают абитуриентов поступать на специальность «социальная работа», вопросы обучения в период практической стажировки и подготовка преподавателей практики в социальных службах в Великобритании. Приводятся ключевые требования относительно практики, предъявляемые к вузам и социальным службам, а также ответственным за практику работникам.

Ключевые слова: высшее образование, социальная работа, Великобритания, регионализация, практика по социальной работе, учебные программы

Введение

Образование по социальной работе в Великобритании переживает в начале нового тысячелетия период серьезных изменений. Целый ряд социальных факторов и проблем профессионального свойства подталкивают социальную работу к новой парадигме в аспектах практики и в отношении образования. Эта статья рассматривает проблемы, которые отражают тенденцию образования в области социальной работы к децентрализации и

Эта статья включает несколько фрагментов из ранее опубликованных работ, некоторые из которых были написаны в соавторстве с Дж. Хорватом, М. Пэйном и Д. Скоттом. Я выражаю им признательность за вклад в эту работу.

фрагментации, а также проблемы, которые, напротив, выражаются в стремлении к централизации (особенно в связи с учебным планом, стандартами и способами управления образованием).

Сказать, что с сентября 2003 года просто вводится новая форма профессионального образования, означает проигнорировать природу тех фундаментальных изменений, которые оказывают существенное влияние на структуру профессии, ее организационное воплощение и образовательные программы. В данной статье будут проанализированы четыре аспекта некоторых из этих тенденций, а именно: национальный контекст, структурные изменения в социальной работе – новые институциональные условия, набор новых студентов и их мотивация выбора социальной работы, подготовка к профессиональной практике.

Национальный контекст: закат единой модели образования в Великобритании

До октября 2001 года Центральный совет по образованию в области социальной работы Великобритании (CCETSW – The Central Council for Social Work Education) был органом, уполномоченным государством регулировать образование в области социальной работы на довузовском, вузовском и пост-вузовском уровнях. Центральный совет, созданный в 1971 году, в течение тридцати лет представлял собой централизованную власть, ответственную во всей Великобритании за то, чтобы образование в области социальной работы было одинаковым по структуре и форме во всех регионах страны – в Англии, Северной Ирландии, Шотландии и Уэльсе. Когда был создан Центральный совет, националистические силы в Великобритании еще не проявляли особо высокой активности. К моменту завершения деятельности совета национализм стал мощной силой, которая в то время вошла в резонанс с возрождением национализма по всей Европе. Воспрянувшие националистические силы способствовали изменению институционального устройства правительства во всех четырех национальных регионах Объединенного Королевства. В Шотландии был воссоздан парламент¹ и учреждена исполнительная власть, хотя и с ограниченными полномочиями. В Уэльсе была создана ассамблея с несколько более ограниченной властью, чем в Шотландии. В Северной Ирландии существует уполномоченное правительство, которое зависит от уровня политической стабильности в этом регионе. Между тем Англия, по крайней мере на национальном уровне, оставлена без административных институтов, автономных от Объединенного Королевства в целом. Англичане как этническое большинство в Объединенном Королевстве всегда испытывали трудности с тем, что к Англии и Великобритании многие относятся фактически как к синонимам. Результатом стал поистине «британ-

¹ Шотландский парламент в последний раз перед этим заседал в XVIII веке.

ский»¹ компромисс, при котором нет единой федеральной структуры правительства, а существует «сборная солянка» из разных организаций в разных частях Великобритании, некоторые из которых распространяют свою власть по всему государству, а другие более ограничены и обладают юрисдикцией лишь в одном из регионов.

Важность этих изменений для правительственного регулирования образования в области социальной работы состоит в том, что в течение последних двух лет в каждой из четырех самостоятельных частей государства были созданы отвечающие за эту деятельность новые органы. Хотя сходства в форме и моделях образования по социальной работе в этих регионах перевешивают различия, тем не менее уже невозможно говорить об образовании по социальной работе в Объединенном Королевстве как о едином целом. Уже сейчас заметны существенные различия в подходах, принятых в каждом из входящих в Объединенное Королевство национальных регионов, что является относительно новым опытом для образовательной системы всей страны. Таким образом, налицо тенденция постепенной диверсификации форм образования по социальной работе и развития в каждом из регионов собственных подходов к организации этого процесса.

Изменение институциональных условий обеспечения профессионального образования: новые подходы

Системы и структуры профессионального образования по социальной работе, будучи в целом сходными, отличаются в национальных регионах Великобритании. Например, в сентябре 2003 года в Англии были введены новые порядки в отношении приема абитуриентов, тогда как в других регионах изменений не происходило до 2004 года. Кроме того, есть более существенные региональные различия: например, студенты в Северной Ирландии учатся три года в бакалавриате, а после этого год работают на условиях защищенной практики² до получения полного профессионального статуса, тогда как в других регионах Великобритании аналогичные условия в течение первого года работы не предоставляются.

И все же есть ключевые элементы, которые остаются неизменными, в частности, наиболее примечательно то, что новая система будет основана на условии трехгодичного обучения в бакалавриате для получения квалификации социального работника³. Теперь не будет никакого центрального орга-

¹ Само слово «британский» проблематично: оно не относится к государству, и неясно, к чему оно относится. Это удобное «прозвище» для людей, проживающих на Британских островах.

² Protected year in practice – означает, что стажер – социальный работник – не будет сильно загружен, располагая временем для профессионального развития.

³ Будет также учреждена двухлетняя магистратура для тех, кто имеет бакалаврскую степень не по социальной работе.

на, который бы разрабатывал детали учебных планов для различных учебных заведений, включая программу, ориентированную на диплом по социальной работе (Diploma in Social Work – DipSW)¹. Напротив, учреждения высшего образования, как правило университеты, будут аккредитованы различными советами по социальному обслуживанию (Care Councils)² в каждом из национальных регионов Великобритании. Профессиональная квалификация в связи с этим будет степенью, полученной по результатам обучения в вузе, а не решением профессионального органа, как это было ранее, когда квалификация DipSW присуждалась Центральным советом по образованию в области социальной работы по итогам двухлетнего обучения.

В настоящее время вузам предоставлены указания о том, что следует преподавать, в форме Национального положения о стандартах в области социальной политики и администрирования и социальной работы (National Benchmark Statement for Social Policy and Administration and Social Work), разработанного Агентством обеспечения качества (Quality Assurance Agency – QAA) [QAA, 2000]. Это положение устанавливает, в частности, те знания и навыки, которыми должны обладать выпускники, окончившие с отличием программу по социальной работе: методы преподавания, обучения и оценивания, применяемые в образовании по социальной работе; профессиональные стандартные требования, предъявляемые к выпускникам [QAA, 2000. P. 10].

Кроме того, Организация подготовки специалистов для персональных социальных сервисов (Training Organisation for the Personal Social Services – TOPSS) определила основу для определения профессиональных стандартов, ожидаемых от квалифицированных социальных работников, включая шесть следующих ключевых профессиональных ролей:

1) быть подготовленными к работе и проводить работу с индивидами, семьями, лицами, выполняющими обслуживающий труд, группами и сообществами, оценивая их потребности, условия жизни и деятельности:

- подготавливать, устанавливать необходимые контакты и вести социальную работу;
- работать с индивидами, семьями, лицами, выполняющими обслуживающий труд, группами и сообществами, чтобы помочь им осуществлять обоснованные решения;
- оценивать потребности и возможности индивидов и социальных групп, чтобы формулировать рекомендации по направлению деятельности;

¹ Это квалификация, необходимая для того, чтобы стать социальным работником (срок обучения – два года), которая в Великобритании только что была заменена новой квалификацией бакалавра (в большинстве случаев срок обучения – три года).

² Орган, уполномоченный правительством регулировать образование в области социальной работы и среди прочего осуществлять контроль над специалистами в области социальной работы в целом. Этот орган регистрирует всех социальных работников, которые имеют право вести практическую социальную работу. С апреля 2005 года все социальные работники будут зарегистрированы, и без этого будет невозможно получить должность социального работника.

2) *планировать, вести, оценивать и пересматривать практику социальной работы с индивидами, семьями, лицами, выполняющими обслуживающий труд, группами, сообществами и другими специалистами:*

- реагировать на кризисные ситуации;
- взаимодействовать с индивидами, семьями, лицами, выполняющими обслуживающую работу, группами и сообществами, чтобы достигать позитивных социальных изменений и развития, улучшать жизненные шансы;
- готовить, внедрять и оценивать планы работы с индивидами, семьями, лицами, выполняющими обслуживающую работу, группами и сообществами и другими специалистами;
- поддерживать развитие социальных сетей, чтобы удовлетворять оцененные потребности и планируемые результаты;
- работать с группами в целях обеспечения индивидуального роста, развития и независимости;
- работать с видами поведения, представляющего риск индивидам, семьям, лицам, выполняющим обслуживающую работу, группам и сообществам;

3) *поддерживать индивидов в формулировании ими своих потребностей, взглядов и условий:*

- выступать от имени и по поручению индивидов, семей, ухаживающих, групп и сообществ;
- готовить дискуссии по принятию решений и участвовать в них;

4) *управлять рисками, угрожающими индивидам, семьям, лицам, выполняющим обслуживающую работу, группам, сообществам, себе и коллегам:*

- оценивать, минимизировать и управлять рисками, угрожающими индивидам, семьям, лицам, выполняющим обслуживающую работу, группам и сообществам;
- оценивать, минимизировать и управлять рисками для себя и коллег;

5) *управлять и быть подотчетными, имея административную и академическую поддержку, отвечать за собственную деятельность в области социальной работы в вашей организации:*

- уметь управлять и быть подотчетными за собственную работу;
- вносить вклад в управление ресурсами и услугами;
- уметь организовать, предоставить и обсудить данные и отчет;
- работать с мультидисциплинарными и межведомственными командами, сетями и системами организаций социальной работы;

б) *демонстрировать профессиональную компетентность в практике социальной работы:*

- уметь исследовать, анализировать, оценивать и использовать современные знания о практике социальной работы;
- работать в рамках принятых стандартов практики социальной работы и обеспечивать собственное профессиональное развитие;
- управлять сложными этическими проблемами, дилеммами и конфликтами;
- вносить вклад в продвижение лучших моделей социальной работы.

Эта краткая версия стандартов была опубликована департаментом здравоохранения [Department of Health, 2002a]. В полной версии в более развернутом виде был представлен ряд моментов, включая указания о специфическом профессиональном знании, которое должно быть понято, критически проанализировано и применено в каждой из обозначенных областей. Более того, департамент здравоохранения определил, что социальные работники будут оцениваться по пяти ключевым измерениям деятельности, а именно: (1) правовая компетентность; (2) умение работать в команде; (3) коммуникативные навыки; (4) навыки оценивания, планирования, интервенции и анализа деятельности; (5) знание основ роста и развития человека, вопросов психического здоровья и инвалидности [Department of Health, 2002a. P. 8].

Один из наиболее важных аспектов новой системы профессионального образования связан с практическим обучением. В соответствии с положением о требованиях, принятым департаментом здравоохранения, студенты должны провести *не менее* 200 дней практики и обучения в учреждении социальной работы, при этом каждый студент должен иметь опыт:

- работы *не менее* чем в двух учреждениях, осуществляющих социальную работу;
- решения задач социальной работы в государственном секторе, включая деятельность по правовой поддержке клиентов;
- предоставления услуг не менее чем двум группам пользователей (например, в сфере заботы о детях и психическом здоровье) [Department of Health, 2002a].

Помимо этих особых требований университеты, предоставляющие образование по социальной работе, должны следовать нормам, принятым Агентством обеспечения качества в отношении всех тех предметов, которые подразумевают периоды практического обучения [QAA, 2001]. В своих концепциях и процедурах, касающихся обучения по месту прохождения практики, учебные заведения обязаны:

- определить собственные процедуры сохранения, утверждения (согласования) и поиска мест прохождения практики; предусмотреть последствия для тех студентов, которые не смогут закончить практику или выполнить ее задачи;
- определить собственные процедуры и критерии для утверждения индивидуальных планов прохождения практики;
- соблюдать требования здравоохранения и безопасности;
- соблюдать требования организаций, административных органов, профессиональных ассоциаций и финансовых организаций, с деятельностью которых имеют дело студенты, проходящие практику;
- гарантировать доступность ясной информации о наличии мест прохождения практики, включая соглашения о сотрудничестве между учреждениями, работодателями и теми, кто предоставляет место прохождения практики, или студентам более чем из одного учреждения высшего образования (например, региональные или транснациональные консорциумы).

Критерии, которые необходимо использовать при утверждении мест прохождения практики студентами по социальной работе, должны обеспечивать соответствие организаций, предоставляющих такие возможности для студентов, определенным условиям. Эти организации обязаны:

- предоставлять все возможности для учебы, способствуя достижению максимального ожидаемого результата учебы;
- поддерживать студентов по месту прохождения практики;
- выполнять свои обязанности в области законодательства о здоровье и безопасности по месту работы, учитывая уровень навыков и опыт студентов-стажеров.

Таким образом, Положение о стандартах (QAA Benchmark Statement), вместе с положением о Национальных стандартах труда (National Occupational Standards), положением департамента здравоохранения о Требованиях к подготовке по социальной работе (Requirements for Social Work Training) [Department of Health, 2002a] и Кодексом практики Агентства обеспечения качества в области гарантий академического качества и стандартов высшего образования: практика (QAA Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Placement Learning) направлены на то, чтобы создать комплекс правил, требований и положений инструктивного характера, которые бы оформили новые рамки образования в области социальной работы. Генеральный совет по социальному обслуживанию (The General Social Care Council – GSCC) проводит аккредитацию, утверждает и инспектирует тех, кто ведет подготовку в области социальной работы в Англии. Следует отметить, что в других регионах Великобритании применяется другой порядок.

Совместное применение этих регулирующих и нормативных документов формирует новые требования к образованию по социальной работе, которое сейчас выглядит более универсальным, чем предоставляемое ранее в рамках обучения по программе Диплома по социальной работе (DipSW), подразумевавшей специализации. Указание на то, что студенты в рамках новых требований имеют более разнообразный выбор практического опыта, тоже направлено на изменение ряда сложившихся практик. Так, ранее не выдвигались требования об обязательной учебной практике, ориентированной на разные группы клиентов. До введения новых требований студенты могли пройти практику лишь с одной группой клиентов. Разнообразие достигалось сменой места проведения практики: например, студент мог пройти две стажировки – одну в территориальном центре психического здоровья (Community Mental Health Team), а другую – в интернате для психически больных людей. Новые требования означают, что от студентов ожидается получение более широкого практического опыта. Эти изменения неизбежно повлияют на практическую деятельность специалистов по социальной работе, однако, пока не появились новые нормативные регуляции в этой области, трудно сказать, как новый тип образования повлияет на развитие узкопрофиль-

Прием новых студентов и их мотивы для обучения по социальной работе

Как показывает анализ статистики по набору абитуриентов (табл. 1), в последние десять лет в Великобритании отмечается значительное сокращение количества заявлений на специальность «социальная работа» [CCETSW, 2001a]. Здравый смысл подсказывает, что такое сокращение происходит в силу снижения привлекательности социальной работы как карьеры, например, в виду того, что уровень зарплаты в данном секторе услуг не вырос в той же степени, что и в здравоохранении.

Таблица 1

Статистика подачи заявлений на программу «Диплом по социальной работе»

	1998	1999	2000	2001
Всего заявлений	6256	5175	4723	4703
Принято заявителей	2649	2400	2408	2315
% принятых	42,36 %	46,38 %	50,98 %	49,22 %

(Источник: CCETSW [CCETSW, 2001b. P. 2])

Кроме того, отмечается сокращение финансовой поддержки для получения профессиональной квалификации по социальной работе – в то время как студенты, обучающиеся по другим помогающим профессиям, продолжают получать стипендии. К тому же в Великобритании в последние годы прогремело несколько скандалов, которые, как представляется, нередко ставили под сомнение способность социальных работников защитить уязвимых детей [Department of Health and Home Office, 2003]. В результате в прессе распространился негативный имидж социальной работы [Franklin, 1998].

Для того, чтобы привлечь больше людей в социальную работу, департамент здравоохранения организовал национальную кампанию для привлечения абитуриентов на специальность «социальная работа». Эта кампания включила в себя серию рекламных объявлений в национальной прессе¹. С момента учреждения нового типа образования по социальной работе был замечен рост числа заявлений на образовательные программы по социальной работе в Великобритании [GSCC, 2003].

Мотивы поступления на специальность «социальная работа» в вуз давно привлекают внимание исследователей. Например, Пирсон [Pearson, 1973] проводил пилотное исследование, попросив небольшое количество студентов социальной работы продолжить такие предложения:

1. Поступая на социальную работу, я надеюсь достичь...
2. Поступая на социальную работу, я надеюсь избежать...

Проведя анализ ответов респондентов, Пирсон сделал вывод о том, что студенты были, определяя их в социологических терминах, «девиантной» груп-

¹ Подробнее см. специально разработанный вебсайт: www.socialworkcareers.co.uk.

пой, поскольку отвергали конвенциональные социальные ценности. Объясняя это отрицание, автор исследования предположил, что выбор социальной работы как профессии связан со стремлением конвертировать свою индивидуальную неудовлетворенность существующим порядком в стремление к изменениям в публичной сфере. Пирсон уничижительно охарактеризовал социальную работу как «приватизированное решение публичных болезней». Следует помнить, что это исследование было предпринято в тот момент, когда влияние «радикальной социальной работы» было наиболее популярно [Langan, Lee, 1989]. Это исследование повторялось несколько раз¹: в Великобритании [Holme, Maizels, 1978], Новой Зеландии [Uttley, 1981] и Австралии [Solas, 1994]². Как видно, более поздние исследования осуществлялись за пределами Великобритании, однако, принимая во внимание сходство между указанными странами, вероятно предположить, что результаты, полученные Уттли и Солэсом, можно отнести и к Великобритании, хотя бы в отношении потенциальных тенденций. Анализ, проведенный Солэсом, показал, что политическая мотивация студентов отделений социальной работы не так уж и высока. А вот личное самовыражение оказалось по-прежнему сильным мотивирующим фактором для поступления на социальную работу – как это всегда и было. Мотивация, по результатам исследования, скорее сочетает стремление к личной удовлетворенности и желание помочь другим, но не достижение радикальных изменений. Интересно было бы выделить и попытаться проинтерпретировать происходящие с течением времени изменения в мотивации поступающих на отделения социальной работы и связь этой мотивации с другими социальными факторами.

Было бы весьма соблазнительно попытаться определить меняющиеся тенденции в мотивационных факторах, влияющих на выбор социальной работы абитуриентами. Однако, как напоминают нам Кристи и Крак [Christie, Kruck, 1998], может оказаться, что не существует какого-либо одного причинного объяснения мотивации. Имеет место сложный комплекс причин – личных, политических и профессиональных (не говоря уже о множестве других факторов!), в силу которых люди поступают сюда учиться. Другие исследования раскрывают некоторые из этих факторов: например, Джовелин в исследовании, проведенном во Франции, делает вывод, что социальная работа для многих становится не приоритетным выбором карьеры, а скорее, компромиссом, к которому нередко прибегают по стечению обстоятельств [Jovelin, 2001]. Кри полагает, что есть различие в причинах, обуславливающих выбор социальной работы мужчинами и

¹ Интересно предположить, почему это исследование было воспроизведено, тогда как многие другие – нет; может быть это из-за интригующих результатов или, возможно, в виду простой методологии.

² Конечно, можно было бы попытаться сделать географическое сравнение, основанное на результатах из этих различных исследований. Есть другие исследования, в частности, проведенные во Франции [Jovelin, 2001], которые поставили вопрос, было ли поступление на отделение социальной работы выбором или случайностью. Такие исследования расширяют возможность транснационального сравнения.

женщинами [Cree, 1996]. А сравнительные данные по абитуриентам на таких специальностях, как «социальная работа» и «сестринское дело», которые получили Паркер и Меррилиз [Parker, Merrylees, 2002], применив детальный биографический подход, показывают, что на выбор поступления на обе эти специальности решающее влияние оказывал личный опыт деятельности по уходу и обслуживанию.

Так же, как и во многих других аспектах образования по социальной работе, для понимания причин, по которым абитуриентов привлекает данная специальность, необходимы более широкие и детальные исследования. Более или менее полного понимания долговременного влияния новой структуры образования по социальной работе на мотивацию абитуриентов и показатели приема в вузы не будет достигнуто еще в течение нескольких лет. Социальная работа традиционно привлекала значительное количество взрослых абитуриентов, то есть тех, кто уже имел опыт работы, либо не имел диплома о высшем образовании. Ожидается, что новая степень, которую можно получать на уровне бакалавриата, позволит существенно повысить число абитуриентов на социальную работу, поступающих в возрасте 18 лет. В этом смысле социальная работа в Великобритании похожа на социальную работу в Европейском союзе, где была более сильная традиция поступления на эту специальность в вуз непосредственно после школы. Правительство поощряло университеты постоянно расширять доступ к университетскому образованию для тех, кто традиционно не поступал бы в университет – речь идет о так называемой программе «расширения участия» (widening participation agenda). Социальная работа как дисциплина в значительной степени повлияла на эту программу. И будет большим упущением, если реформа образования приведет к сужению социальной базы поступающих на данную специальность.

Подготовка к профессиональной деятельности и учебная практика

Образование в области социальной работы всегда осуществлялось в условиях конфликта между потребностью развития как академической дисциплины, то есть в строгом, теоретическом и аналитическом духе, и потребностью воспринять основанный на практике и применимый в профессиональной деятельности опыт, который позволил бы студентам социальной работы эффективно работать с людьми. Этот конфликт находит выражение там, где проходит учебная практика, то есть в месте, где учащийся, преподаватель, теория и практическая деятельность вступают между собой в самые разнообразные конфронтации на этой, зачастую неверно понимаемой, концептуальной территории. Хотя уже многое написано – пусть в основном и в теоретическом духе – о том, как способствовать практическому обучению, к сожалению, пока не так уж много эмпирических исследований о практическом обучении в социальной работе; по крайней мере в Великобритании таких исследований очень мало. В целях нашего анализа вся эмпирическая литература в этой области может быть разделена на три группы: микромас-

штабные качественные исследования нескольких учреждений [см. например, Gardiner, 1989; Secker, 1993]; широкомасштабные исследования полевой практики и стратегии организации полевой практики [Thompson, Marsh, 1991; Walker, McCarthy et al., 1995]; исследования образования по социальной работе, в которой практическое обучение является неотъемлемой частью [Marsh, Triseliotis, 1996]. При поддержке Шотландского правительства не так давно был опубликован обзор стратегий о практическом обучении [Dick, Headrick, Scott, 2002], где для упорядочения деятельности в этом направлении были приняты четыре общих стратегии:

1) требования к человеку, осуществляющему обучение социальных работников на практике;

2) предписания относительно того, что можно преподавать, и тех методов, которые следует использовать при прохождении студентами полевой практики;

3) теоретические представления относительно природы отношений между соответствующими местами обучения; то есть связь между деятельностью в социальной службе в период практики и теми знаниями, которые были получены в университетской аудитории;

4) стратегические механизмы управления распределением студентов для прохождения полевой практики.

Эти стратегии довольно гибко взаимодействуют друг с другом. Преподавателю, обремененному ответственностью за организацию профессионального обучения, необходимо иметь это в виду.

Профессиональная квалификация для преподавания по месту прохождения практики

На протяжении последних сорока лет мнение относительно того, какую именно профессиональную квалификацию должен иметь человек, который преподаёт студентам на протяжении всей практики (супервизор), менялось. Одни считают, что «супервизор должен обладать, по крайней мере, такой квалификацией, которая бы отражала приемлемый уровень компетентности и информированности в своей сфере деятельности; если, к тому же, он является дипломированным специалистом, – тем лучше» [Young, 1967. P. 12].

Ныне подобное мнение уже распространено в меньшей степени. Другие считают, что иметь право преподавать могут лишь те, у кого имеется необходимая квалификация. Центральный совет по образованию в области социальной работы (CCETSW) ввел такие требования в отношении преподавателей практики для DipSW¹ [CCETSW, 1988], полагая, что к преподаванию могут быть допущены только лица, имеющие требуемую квалификацию преподавателя практики (the Practice Teaching Award)².

¹ Программа «Диплом по социальной работе» (The Diploma in Social Work) применялась как профессиональная квалификация по социальной работе с 1989 по 2004 год (дата последнего набора).

² Кроме того, Центральный совет отбирал и одобрял те службы, которые предоставляли возможности для обучения практике [CCETSW, 1989; 1991].

Однако эти требования оказалось трудно выполнить в силу недостаточной численности персонала, обладающего нужной квалификацией, поэтому позже были приняты более мягкие требования [CCETSW, 1995]. Преемник Центрального совета в области регулирования образования по социальной работе – Генеральный совет по социальному обслуживанию¹ – выдвигает особые требования² в отношении новой квалификации по социальной работе – программе бакалавриата³. В настоящее время наиболее важным фактором является уже не то, кто учит студента, а то, кто оценивает его или ее уровень практической компетенции [GSCC, 2002]. Следовательно, университеты, предоставляющие образование по социальной работе в соответствии с национальными стандартами [Department of Health, 2002b], должны предоставлять «проводимую опытным и квалифицированным социальным работником оценку уровня компетентности и способности студента стать социальным работником» [GSCC, 2002. P. 15].

Изыщное решение в обстановке дефицита, хотя оно наверняка не сможет удовлетворить всех. Теоретически это предоставляет возможность для значительного расширения практического обучения, поскольку уже нет требования формального утверждения преподавателей-практиков. Это также возлагает больше ответственности, чем было ранее, на отдельный университет, а не на какую-либо государственную систему контроля и утверждения тех, кто должен и кто не должен оценивать компетенцию студентов. В перспективе этот порядок способен обеспечить большую гибкость, возлагая ответственность за оценку на кого-либо, кто является квалифицированным социальным работником, что позволит не только социальным работникам, пользователям услуг или другим профессиональным группам⁴ играть главную роль в реализации программ обучения. Это также открывает пути развития *меж*-профессионального контекста для учебы [Bartholomew, Davis et al., 1996]⁵.

Подходы к контролю над содержанием учебной практики

В этой области также наблюдается пересмотр соглашений. В период действия программы «Диплом по социальной работе» существовал национально предписанный набор требований в шести сферах деятельности⁶, который

¹ Генеральному совету по социальному обслуживанию (GSCC) были переданы полномочия по образованию в области социальной работы в Англии в сентябре 2001 года.

² Более подробно о предыдущих подходах в каждой из национальных регионов см.: Англия <http://www.doh.gov.uk/swqualification/newrequirements.htm>; Северная Ирландия <http://www.niscc.info/>; Шотландия <http://www.sssc.uk.com/SSSC.Web/index.aspx>; Уэльс <http://www.ccwales.org.uk/>.

³ Новая бакалаврская степень была введена для студентов, поступивших в вуз в 2003 году.

⁴ Это позволит реализовать на практике правительственную установку на развитие обучения не в одной, а в нескольких службах или учреждениях (inter-agency learning).

⁵ Более недавним исследованием на эту тему в аспекте программы «Диплом по социальной работе» является, например, работа Уиттингтона [Whittington, 2003].

⁶ А именно: оценивать и планировать; стимулировать и усиливать; вступать в коммуникацию и участвовать; вмешиваться и оказывать услуги; работать в организациях; развивать личную компетенцию [CCETSW, 1996].

определял программу обучения практике, оформившую как учебный план, так и способ оценивания. В настоящее время содержание полевой практики меньше связано с характеристиками и особенностями новой образовательной квалификации или степени. Это, скорее, набор требований, или ключевых ролей, ожидаемых от социального работника, которые выглядят менее детализированными и строгими, чем ранее.

Можно отметить более выраженный акцент на общих требованиях к обучению практике. Это нашло выражение, например, в «Кодексе практики», созданном Агентством обеспечения стандартов [QAA, 2001], имеющем отношение ко всем курсам академических дисциплин, которые содержат периоды «обучения вне кампуса». Тем самым нынешние договоренности в меньшей степени связаны с содержанием практики, чем с механизмами обеспечения ее качества. Это дает учреждениям высшего образования больше свободы для развития их собственных планов практики и определяет более высокую потребность в образцах или материалах, которые подсказывают различные возможности конструирования учебных программ по практике [см. например: Doel, Shardlow, 2004].

Как правило, ослабление требований к содержанию обучения связано с более строгими предписаниями относительно того, кто может обучать студентов. В этой связи смелым шагом представляются снижение жесткости требований к преподавателям практики, одновременно с предписаниями относительно содержания учебы, и помещение контроля в систему обеспечения качества образования. Конечно, это дает больше «пространства для инноваций» как в отношении развития программ, так и в отношении лиц, принимающих в них участие.

Другая область потенциальных инноваций касается оценки учебной деятельности. Традиционно программы «Диплом по социальной работе» опирались на портфолио практиканта для оценки работы студента в период практики. Такой портфолио, как правило, содержал заметки о непосредственных наблюдениях руководителя за работой студента, критическую оценку деятельности студента, свидетельства, предоставленные самим студентом для подтверждения того, что им (ею) были разработаны все требуемые области компетенции, и все это сопровождалось рефлексивными и критическими комментариями студента. Существуют разнообразные версии этих базовых принципов оценивания, некоторые из них, например, опираются на видеосвидетельства студенческой практики, формализованный сбор мнений пользователей услуг, экзамен и т. д. Новые требования предоставляют значительные возможности для экспериментирования и развития способов оценивания.

Взаимоотношения между соответствующими контекстами обучения

Характер взаимоотношений между обучением в аудитории и обучением вне аудитории рассматривается по-разному. Можно найти обоснование различных моделей, отдающих предпочтение преимуществу одного места обучения перед другим. Обучение в практической среде можно концептуализировать в виде одного из двух экстремумов (и множества промежуточных позиций между ними):

- место, где применяются теоретические знания, приобретенные в аудитории (то есть вторично к первоначальному месту обучения);
- первичное место для профессионального обучения (то есть пространство, где обучение «вне кампуса» предоставляет ресурс для отработки мастерства и приобретения знаний – «обучение, ведомое практикой»).

Эти два различные понимания природы отношений между практикой и академическим содержанием обучения по социальной работе оформляют структуру курса как в терминах содержания, так и продолжительности образовательной программы. Сходным образом обсуждение характера взаимоотношений между практикой и аудиторными занятиями может указывать на разноплановые последовательные обучающие контексты. Следовательно, если практическое обучение – это период, когда полученные знания нужно *применять* на практике, то он должен наступать последовательно, после теоретического обучения. Эта деятельность отличается от «научения, ведомого практикой» (practice led learning), близкого к принципам проблемно-ориентированного обучения. Таким образом, разработка программы практики глубоко зависит от осмысления отношений между контекстами обучения.

Расширение ресурсов практического научения

Постоянной особенностью практического обучения в социальной работе был дефицит возможностей учиться в службах [CCETSW, 2001a]. В русле реформы образования в области социальной работы [Department of Health, 2002a] было принято несколько стратегий по расширению возможностей практического обучения, включая, например, создание специальной целевой группы в Англии¹, позволившей расширить применение электронных методов обучения.

Заключение

Образование по социальной работе переживает сейчас поворотный этап в различных национальных регионах Великобритании. Существуют серьезные факторы, которые определяют тенденцию развития в направлении фрагментарной и децентрализованной системы социальной работы и образования по социальной работе в будущем. Это может дать студентам больше возможностей, чем у них было прежде. Вместе с тем наличествуют и сильные тенденции централизации, отражающие установки правительства Великобритании. Такое противоречие, вероятно, хорошо знакомо многим россиянам.

Список литературы

Bartholomew A., Davis J., Weinstein J. Interprofessional Education and Training: Developing New Models. London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1996.
CCETSW. Accreditation of Agencies and Practice Teachers in Social Work Education. London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1988.

¹ Специальные студенческие группы по изучению отдельной темы (Task force). – *Прим. ред.*

CCETSW. Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work (Paper 30). London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1989.

CCETSW. Rules and Requirements for the Diploma in Social Work (Paper 30) (second Ed.). London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1991.

CCETSW. Assuring Quality in the Diploma in Social Work – 1. London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1995.

CCETSW. Assuring Quality in the Diploma in Social Work – 1 (second Ed.). London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1996.

CCETSW. Annual Report for 1999–2000. London: Central Council for Social Work Education, 2001a.

CCETSW. Ninth Report on Applications to Diploma in Social Work Programmes via the Social Work Admissions System Entry. London: Central Council for Education and Training in Social Work, 2001b.

Christie A., Kruck E. Choosing to become a social worker: motives, incentives, concerns and disincentives // *Social Work Education*. 1998. № 17(1). P. 21–34.

Cree V. E. Why do men care? // *Working with Men* / K. Cavanagh, V. E. Cree (Eds). London: Routledge, 1996.

Department of Health. Reform of Social Work Education. 2002a. Retrieved 14 March. 2002 // <http://www.doh.gov.uk/swqualification/>.

Department of Health. Requirements for Social Work Training. 2002b. Retrieved 23rd March. 2003 // <http://www.doh.gov.uk/swqualification/index.htm>.

Department of Health and Home Office. The Victoria Climbié Inquiry: Report of an Inquiry by Lord Laming. London: Stationary Office, 2003.

Dick E., Headrick D., Scott M. Practice Learning for Professional Skills: A Review of Literature. Edinburgh: Scottish Executive, 2002.

Doel M., Shardlow S. M. Modern Social Work Practice. Aldershot, Hampshire: Ashgate, 2004.

Franklin B. Hard Pressed. London: Reed, 1998.

Gardiner D. The Anatomy of Supervision. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1989.

GSCC. Guidance on the assessment of practice in the work place. London: General Social Care Council, 2002.

GSCC. Social Work Education and Training – Annual Quality Assurance Report 2002–03. London: General Social Care Council, 2003.

Holme A., Maizels J. Social Workers and Volunteers. London: George Allen and Unwin, 1978.

Jovelin E. Social Work as a Career: Choice or Accident? The French Example // *Key Themes in European Social Work* / A. Adams, P. Erath, S. M. Shardlow (Eds). Lyme Regis: Russell House, 2001. P. 95–102.

Langan M., Lee P. Whatever happened to radical social work? // *Radical Social Work Today* / M. Langan, P. Lee (Eds). London: Unwin Hyman, 1989. P. 1–19.

Marsh P., Triseliotis J. Ready to Practice? Social Workers and Probation Officers: Their Training and First Year at Work. Aldershot: Avebury, 1996.

Parker J., Merrylees S. Why become a professional? Experiences of care giving and the decision to enter social work or nursing education. *Learning in Health and Social Care*. 2002. Vol. 1. № 2. P. 105–114.

Pearson G. Social Work as the privatised solution of public ills // *British Journal of Social Work*. 1973. № 3(2). P. 209–227.

QAA. Social Policy and Administration and Social Work. 2000. Retrieved 23rd March. 2003 // <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/benchmarking.htm>.

QAA. Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Placement Learning. 2001. Retrieved 23rd March. 2003 // <http://www.qaa.ac.uk/public/cop/copplacementfinal/precepts.htm>.

Secker J. From Theory to Practice in Social Work. Aldershot: Avebury, 1993.

Solas J. Why Enter Social Work? Why On Earth Do They Want To Do It? Recruits' Ulterior Motives For Entering Social Work // Issues in Social Work Education. 1994. Vol. 14. № 2. P. 51–63.

Thompson S., Marsh P. The Management of Practice Teaching. Sheffield: Universities of Edinburgh and Sheffield, 1991.

TOPSS National Occupational Standards for Social Work. 2002. Retrieved 23rd March. 2003 // http://www.topss.org.uk/uk_eng/framesets/engindex.htm.

Utley S. Why Social Work? A Comparison of British and New Zealand Studies // British Journal of Social Work. 1981. Vol. 11. № 3. P. 329–340.

Walker J., McCarthy P., Morgan W., Timms N. In Pursuit of Quality: Improving Practice Teaching in Social Work. Newcastle upon Tyne: Relate Centre for Family Studies, The University of Newcastle, 1995.

Whittington C. Learning for Collaborative Practice with other Professions and Agencies: A Study to Inform Development of the Degree in Social Work. London: The Department of Health, 2003.

Young P. The Student and Supervision in Social Work Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.

Стивен М. Шардлоу

PhD, профессор, зав. кафедрой социальной работы
и директор Салфордского центра исследований социальной работы,
Университет Салфорда, Англия,
главный редактор Журнала социальной работы (Journal of Social Work),
профессор—II по социальной работе в колледже социальной работы,
Университет Будё, Норвегия

электронная почта: S.M.Shardlow@Salford.ac.uk,
<http://www.chssc.salford.ac.uk/staff/academic/shardlow/index.htm>

(Пер. с англ. Е.П. Ярской-Смирновой)
