

**Марина Целых
Юлия Пащенко**

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ**

Москва, 2023

Целых М.П., Пащенко Ю.А. Проблемы профессиональной подготовки социально-педагогических работников. М.: ОД «Информация для всех», 2023. 163 с.

Предлагаемые в монографии материалы актуализируют проблемы теоретического обоснования концепций профессионального образования в разных странах мира, в том числе показывая влияние идей критической педагогики и теории психоанализа на развитие зарубежной системы профессиональной подготовки специалистов в исторической ретроспективе.

Наряду с вопросами профессионального педагогического образования рассматриваются проблемы подготовки социальных работников за рубежом, в частности в США и Великобритании. Это связано с тем, что социальной работе этих стран изначально был присущ большой педагогический компонент, нацеливавший специалистов на восстановление социально-индивидуальной полноценности человека.

Включение в монографию материалов о творческом наследии М. Ричмонд, объясняется тем, что на рубеже XIX-XX веков именно она стояла у истоков создания теории профессиональной подготовки, способствовавшей процессу профессионализации американской социальной работы и трансформации традиционной благотворительности в статус интеллектуальной профессии.

Монография предназначена для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, исследователей, а также для круга читателей, которые интересуются историей российского и зарубежного профессионального образования.

Рецензенты: профессор А. Федоров, профессор А. Левицкая.

© Марина Петровна Целых 2023.

© Юлия Андреевна Пащенко 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение		4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ		
1.1.	Роль и место педагогики в современном профессиональном образовании	7
1.2.	Влияние психоанализа на развитие зарубежной социальной работы и профессиональной подготовки	15
1.3.	Теоретические основы социальной работы в Великобритании	21
1.4.	Идеи критической педагогики в теории зарубежного профессионального образования	26
ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ		29
2.1.	Профессионализация социальной работы	29
2.2.	Университеты и профессия: образование социальных работников в США	35
2.3.	Модели подготовки социальных работников за рубежом	45
ГЛАВА 3. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕНЕЗИСА ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД		52
3.1.	Предпосылки формирования основ теории профессионального образования социальных работников: этапы профессионального становления М. Ричмонд в контексте социально-исторической динамики	53
3.2.	Идейно-теоретические истоки и ведущие факторы формирования педагогической позиции М. Ричмонд по вопросам профессиональной подготовки кадров социальных работников	64
3.3.	Базовые компоненты теории профессионального образования М. Ричмонд и особенности их трансформации	74
ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД		88
4.1.	Институциональные основы системы профессиональной подготовки в педагогическом наследии Мэри Ричмонд	88
4.2.	Кейс-технология в структуре и содержании профессиональной подготовки социальных работников: особенности концептуальной позиции М. Ричмонд	97
4.3.	Вклад М. Ричмонд в теорию и практику профессиональной подготовки работников социальной сферы США: особенности современной оценки и основные направления реализации	109
ГЛАВА 5. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ		121
5.1.	Организация исследовательской деятельности студентов в ходе профессионально-педагогического образования	121
5.2.	Взаимосвязь оценки и самооценки в подготовке будущих педагогов	131
5.3.	Инновации в профессиональной подготовке современных социальных работников в США	137
5.4.	СУПЕРВИЗОРСТВО КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США	144
Литература		150

Введение

Интерес к проблемам профессиональной подготовки социально-педагогических работников сегодня неслучаен и объясним. Понимание значимости деятельности учителя и социального педагога, ее важности для всех сторон жизни нашего общества растет сегодня не только в общественных и профессиональных кругах, но и на государственном уровне.

Однако пока еще нельзя говорить о кардинальном изменении положения дел в этой области. То, что педагогика все еще не относится к числу приоритетных направлений фундаментальных исследований, тормозит привлечение в отрасль высококвалифицированных, а также молодых специалистов. Помимо этого стимулирование и развития инновационного потенциала педагогических кадров не достаточно полно поддерживается в финансовом плане. Все это затрудняет решение проблем повышения социального статуса педагогических работников. Именно поэтому в данной монографии делается попытка дать компаративный и историко-педагогический анализ проблем профессионального педагогического образования с целью выявления его «точек роста» и путей усовершенствования.

Замысел проведенного исследования был осуществлен с опорой на нескольких взаимосвязанных принципах. Это – принцип историзма, требующий рассматривать все явления культуры в их становлении и развитии; принцип плюрализма, предполагающий историческую значимость разнообразия форм культуры; цивилизационный принцип, позволяющий в противоположность формационному делению характеризовать развитие и совершенствование общественных и государственных институтов; принцип единства теории и практики, помогающий раскрыть причины, движущие силы и закономерности развития явлений и процессов в жизни общества и образования. Подобный подход позволяет проследить развитие профессионального образования в зависимости от ведущих теоретических ориентиров, а также от исторического, политического и культурного контекста, в котором оно реализуется.

Не случайно предлагаемая монография открывается разделом, посвященным роли педагогических дисциплин в современном профессиональном образовании педагогов. На основе обзора и анализа отечественных и зарубежных англоязычных научных источников рассказывается о различии во взглядах на место педагогического знания в отечественном и зарубежном профессиональном образовании, а также о проблемах преподавания педагогики в ходе профессиональной подготовки. Дается характеристика современных подходов к рассмотрению педагогики как науки, описываются особенности трактовки педагогической проблематики зарубежными и отечественными учеными, определяются научные противоречия между теоретическими позициями западных и российских ученых по отношению к педагогике, делаются выводы о современных проблемах развития педагогики и перспективах совершенствования ее изучения в системе профессионального образования.

Предлагаемые в монографии материалы актуализируют проблемы теоретического обоснования концепций профессионального образования в разных странах мира, в том числе показывая влияние идей критической педагогики и теории психоанализа на развитие зарубежной системы профессиональной подготовки специалистов в исторической ретроспективе.

Наряду с вопросами профессионального педагогического образования рассматриваются проблемы подготовки социальных работников за рубежом, в частности в США и Великобритании. Это связано с тем, что социальной работе этих стран изначально был присущ большой педагогический компонент, нацеливавший специалистов на восстановление социально-индивидуальной полноценности человека

(клиента) как гражданина и субъекта собственной жизни и помощь в достижении благополучия и максимально возможной степени личностного развития.

Благодаря детальному анализу теоретического наследия Мэри Ричмонд (1861 г. – 1928 г.) под новым углом зрения представлена история генезиса педагогики профессионального образования социальных работников. Приоритетное внимание, которое уделено в монографии творчеству М. Ричмонд, объясняется тем, что на рубеже XIX-XX веков ее теоретическая и практическая деятельность дала мощный импульс для перевода благотворительности в статус новой профессии. А это стало возможно только благодаря становлению профессионального образования, у истоков которого стояла М. Ричмонд. Помимо разработки теоретических основ социальной работы, она также инициировала создание первых программ обучения специалистов, что способствовало профессионализации этого вида труда.

Выявленные в наследии М. Ричмонд педагогические идеи представлены в виде концепции профессионального образования, включающей ряд базовых компонентов: целевого, организационного, содержательного и методического. Показано, как они видоизменялись и претерпевали трансформацию, выражавшуюся в совершенствовании научного обоснования цели профессионального образования (от практической подготовки социального контролера к образованию специалиста, владеющего комплексной диагностической моделью кейс работы), форм (от ученической модели к модели высшего образования в школах социальной работы), методов (от наблюдения за непосредственной деятельностью опытного сотрудника к технологии кейс-стади и супервизорства в ходе полевой практики) и образа субъекта профессиональной деятельности и профессионального образования (от добровольца-любителя к специалисту, стремящемуся к повышению профессиональной квалификации путем обучения исследованию адаптационных возможностей лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию).

Включение в монографию разделов о деятельности М. Ричмонд позволило ввести в оборот новые и малоизвестные научные материалы и данные, расширяющие научное поле исследований в области истории, теории и практики зарубежной социальной работы и профессионального образования. Если опираться на знание истории возникновения профессионального образования социальных работников, то становятся понятны причины превалирования практико-ориентированного содержания в системе подготовки современных специалистов по социальной работе в зарубежных странах, преобладания индивидуально-ориентированной направленности социальной помощи над социальным реформированием, а также детальной разработки и активного использования специалистами кейс-метода.

Монография завершается разделом, обобщающим отдельные элементы современного опыта профессиональной подготовки на примере Российского и американского образования.

Особо подчеркивается, что решающим способом повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов в вузе становится активизация самих обучающихся в ходе применения инновационных методов обучения, организации исследовательской деятельности, супервизорской помощи, формирования способности к педагогической рефлексии и самооценке. Таким образом, проводится мысль о том, что развитие профессии находится в прямой зависимости от уровня и качества организации профессионального образования, которое позволяет выработать и внедрить высокие стандарты профессиональной деятельности. Они охватывают помимо ключевых профессиональных компетенций, умение ведения исследовательской деятельности, соблюдение правил научной профессиональной этики, способность к педагогической рефлексии и самооценке. В результате студенты способны приобрести и развить компетенции не только репродуктивного, но и реконструктивно-исследовательского типа.

Работа над данной монографией показала, насколько сложной и многоплановой является проблема профессиональной подготовки социально-педагогических работников и как трудно целостно охватить все составляющие ее аспекты. Собранный материал не следует рассматривать как исчерпывающий ответ на

вопрос о современных проблемах профессиональной подготовки социально-педагогических работников. Мы лишь постарались поделиться наиболее интересными, с нашей точки зрения, результатами проведенных исследований и надеемся, что они будут полезны для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, исследователей, а также для круга читателей, которые интересуются историей российского и зарубежного профессионального образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

1.1. РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Быстро меняющийся социально политический и культурно-экономический контекст современной жизни требует постоянного внимания к совершенствованию системы профессионального образования. В связи с этим вопрос о роли педагогики приобретает системообразующий характер и помогает в поиске путей повышения качества профессионально-педагогической готовности будущих специалистов к работе в системе образования и воспитания

Обзор ситуации, сложившейся в высшем педагогическом образовании за первые два десятилетия XXI века, показывает, что повышение требований к уровню преподавания, установление стандартов освоения образовательных программ и уровней формирования компетенций как ключевых характеристик выпускников вузов сопровождался возрастанием жесткой бюджетной политики государства. В сочетании с трансформациями на рынке труда они привели к падению престижа педагогической профессии, модифицировав ее в образовательную услугу. Помимо этого последнее десятилетие было ознаменовано и другими важными изменениями. С одной стороны, происходило обогащение и развитие педагогического знания, введение новых нормативных документов об образовании, а с другой стороны, - снижение фундаментальности педагогических исследований, старение научно-педагогических кадров и пр. Это усугубилось участвующими нарушениями академической и публикационной этики, фальсификацией ряда научных работ в области общественных и гуманитарных наук, о чем свидетельствуют результаты проведенных проверок (Галагузова, 2018; Ибрагимов, 2016; Иванова, 2018; Корнетов 2018; Сериков, 2017; 2022 и др.).

Многие исследователи указывают на то, что усилия по модернизации высшего педагогического образования, характеризовавшие два первых десятилетия XXI века, принесли противоречивые результаты (Бенин, 2018; Бордовский, 2018; Иванова, 2018; Корнетов, 2018; Педагогическое образование, 2020). В итоге реструктуризации высшего образования, начавшейся после 2012 года, было закрыто или реформировано в виде присоединения большое количество педагогических вузов. В настоящее время в России насчитывается 334 вуза с педагогическими специальностями. Однако самостоятельных педагогических вузов крайне мало (согласно анализу официальных сайтов вузов их осталось всего 30). Идеи о ненужности специального педагогического образования и о том, что эту функцию вполне могли бы выполнить выпускники университетов или технических вузов, продолжают вызывать серьезные опасения у экспертов. Ученые подчеркивают, что педагогическое образование должно выступать в качестве системообразующего элемента, обеспечивающего качество образования в целом и развитие всех сторон жизнедеятельности общества, страны и всей мировой цивилизации (Бондаревская, 2014, с. 74; Педагогическая наука, с. 47). С этим нельзя не согласиться. Неслучайно С.И. Гессен видел задачу всякого образования в превращении природного человека в культурного через приобщение его к ценностям науки, искусства, нравственности, религии, права, государственности, хозяйства и техники (Гессен, с. 36).

Еще два десятилетия назад Е.В. Бондаревская писала об опасности технократизации педагогики и построения ее лишь на принципах рационализма, редукционизма и функционализма: «Вплоть до недавнего времени естественнонаучный подход сохранял монополию на обоснование педагогики. Но его несоответствие гуманистической, т.е. человеческой основе личности, как единственному и последнему шансу человечества на выживание, определило необходимость научной разработки нового, гуманистического образования»

(Бондаревская, 1999, с. 15). Однако стала ли за последние 20 лет педагогика более гуманистичной, а ее преподавание в вузах более креативным?

Сложность и многогранность проблем, обозначившихся в последнее время в педагогической науке и современном профессиональном образовании, дает основание ставить вопрос о необходимости их решения и поиске путей выхода из положения, во многом напоминающего системный кризис. Анализируя современные публикации, мы обнаруживаем, что трактовка причин подобного кризиса весьма разнообразна. Одной из них Н.К. Сергеев и В.В. Сериков называют приверженность современных педагогических исследований парадигме исторического материализма, которая ориентирует на поиск в социальных явлениях таких устойчивых и воспроизводимых закономерностей, какие имеют место в точных науках о природе. «Этой парадигмой предписывается исследователям нахождение педагогического знания, а именно норм и принципов, не зависящих от субъекта» (Педагогическая наука, 2016, с. 4-5). И это при том, что педагогика имеет свой, отличный от естественнонаучных дисциплин научный предмет. Он гуманитарный, а значит в состав научных проблем, которыми занимается педагогика, входят знания об объекте воспитания и обучения, т.е. о ребенке, его идеальном образе, который фиксируется в цели образования, о педагогическом процессе, его закономерностях, факторах, движущих силах, о содержании и способах взаимодействия педагогов и детей в ходе освоения, воспроизводства и творческого развития культуры.

Другим важным показателем кризисного состояния педагогической науки является разногласие во мнениях в отношении проблемного поля педагогики, ее научного и категориального аппарата. Как указывают многие авторы (Галагузова, 2019; Галагузова, 2016; Китикарь, 2017; Полонский, 2012; Фрейре, 2018), за последнее время в педагогической терминологии произошли значительные изменения. Однако не всегда новый язык педагогики отражает новизну подходов и концепций в деле образования. Нередко происходит простая игра терминами. По словам В.И. Загвязинского, «во многих работах трудно обнаружить оригинальную идею и замысел, а вся «новизна» сводится к словесному «переодеванию» и математическому камуфляжу рассуждений и результатов» (Загвязинский, 2012, с. 94). Так, например, Т.А. Арташкина на основе анализа определений объекта и предмета педагогики приходит к выводу, что в настоящее время происходит неограниченное расширение научного поля педагогики (Арташкина, 2014). С этим трудно не согласиться. Однако посыл автора о необходимости заменить «имя (название) “педагогика”» на концепт «образование» вряд ли можно считать удачным и оправданным.

Более обоснованную позицию по вопросам разнородности понятийно-терминологической системы современной педагогики мы находим в работах А.Н. Шевелева. По его мнению, одной из характерных особенностей в развитии отечественной педагогики является «неуклонное пополнение и лавинообразное нарастание используемого ею тезауруса, который неизбежно отражает множественность направлений и полипарадигмальный характер современной педагогики в условиях ситуации постмодерна» (Систематизация..., 2018, с. 23). При этом ученый убедительно обосновывает необходимость специальной науковедческой работы по систематизации педагогического тезауруса на основе кластеризации понятийных рядов в избранных структурных направлениях педагогики. Соглашаясь с другими исследователями, А.Н. Шевелев отмечает переход ценностных ориентаций педагогики от гуманистической к гуманитарной парадигме. «Гуманитарная парадигма, ставит в центр целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность, ориентация на Другого или другодоминантность» (Систематизация..., 2018, с. 23).

Г.Б. Корнетов, также являясь приверженцем научной позиции гуманизма, дает оригинальную схему для парадигмального анализа педагогической действительности, характеризующую механизм педагогического «действия-воздействия-взаимодействия» как теоретическую схему педагогики «авторитета-манипуляции-поддержки» (Корнетов, 2018). Именно в этих рамках Г.Б. Корнетов предлагает

рассматривать педагогические идеи, технологии и педагогическую практику. Подобное теоретическое виденье педагогики разделяют многие отечественные ученые и считают его целесообразным, поскольку оно дает научную основу для рассмотрения педагогических реалий в контексте целостных концептуальных, логически выверенных схем (Бондаревская, 2013; Вершинина, 2017; Лукацкий, 2011; Систематизация..., 2018).

Многочисленные материалы конференций, педагогических форумов и других форм обмена мнениями представителей российской педагогической науки (Галагузова, 2018; Иванова, 2019; Уткин, 2018; Уткин, 2017) свидетельствуют о том, что, несмотря на сложности и проблемы, педагогика как наука продолжает развиваться, усложняться и дифференцироваться, накапливая знания, дающие целостное представление о существенных связях и закономерностях целесообразной педагогической деятельности.

Рассмотрение педагогики как науки имеет свои особенности в трактовке отечественных и зарубежных ученых. Существуют значительные научные противоречия между теоретическими взглядами западных и российских ученых, по вопросам того, какое место занимает педагогическое знание в системе профессионального образования. Статьи в зарубежных журналах, связанных с педагогической проблематикой, имеют ярко выраженную специфику. В них преобладает практико-ориентированный контент. Наряду с этим активно разрабатывается тематика, связанная с обобщением опыта внедрения частных технологий и практик обучения.

На сайте открытого доступа к полнотекстовым статьям из англоязычных журналов РМС в режиме поиска по ключевому слову «pedagogy» нами было найдено 279361 статей. В обилии представленных материалов мы выделили особую категорию статей, которая посвящена критической педагогике (*criticalpedagogy*). Она трактуется как сила, способная эволюционным путем, на основе образования, изменить общество и достичь социальной справедливости. В связи с этим на передний план в обучении выступает задача формирования у обучающихся гражданской позиции, которая позволяет им в дальнейшем активно влиять на политику, культуру и общество в целях торжества идей справедливости и разума (McLean, 2008, p.1).

Многие зарубежные ученые и практики обращаются сегодня к критической педагогике как к теоретической основе для ведения диалога по проблемам образования (Johnston, 2018, p.4). А радикализм, присущий такому подходу, выступает для них залогом того, что будут выражены, услышаны и приняты к рассмотрению различные точки зрения. Таким образом, это способ создать альтернативу распространенному нарративу об образовании как услуге и процессу, управляемому менеджерами от образования.

Истоки критической педагогики лежат в творчестве бразильского философа и педагога П. Фрейре, который в 1968 г. выпустил книгу «Педагогика угнетенных». В 1970 г. она была переведена на английский язык и с тех пор является востребованным текстом среди зарубежных педагогов и студентов. Опыт практической работы по обучению взрослых грамоте привел П. Фрейре к выводу о том, что процесс образования всегда политически окрашен: образовательная политика и практика способны или поддерживать, или разрушать социальную справедливость в обществе. В то же время П. Фрейре видел в образовании скрытые предпосылки для изменения общественного уклада. Освобождение человека он связывал с «изменением сознания угнетающих и угнетаемых» и развитием у них способности к критическому мышлению (Freire, 2018, p. 54). Взгляды П. Фрейре способствовали распространению революционных представлений об образовании как силе, способной демократизировать жизнь людей, лишенных гражданских прав. И хотя у концепции П. Фрейре есть оппоненты, до сих пор его книгу предлагают студентам университетов в качестве обязательного чтения в ходе изучения философии образования. А недавно эта книга была переведена на русский язык и вышла в 2018 г. в издательстве КоЛибри (Фрейре, 2018).

Современные зарубежные последователи Фрейре (А. Жиру, М. Эпл и др.) продвигают тезис о том, что образовательные учреждения могут и должны внести вклад в преобразование общества, организуя педагогический процесс на демократических началах. Таким образом, мы видим, что цели критической педагогики простираются далеко за рамки школы и направлены на преобразование широкого социального пространства путем распространения гуманистических и демократических идей средствами образования. В этом подходе образование – это не только «часть общественной сферы, в которой воспроизводится и рождается культура, общество и личная идентичность» (Freire, 2018, p.1), но и поле политической и идеологической борьбы.

В связи с задачами нашего исследования нельзя обойти вниманием книгу американского ученого Мариолины Салваторе «Педагогика: тревожная история, 1819-1929» (Salvatori, 1996). Автор пытается ответить на вопрос «Почему термины «педагогика» (pedagogy) и «педагог» (pedagogue), если они используются не в таких сочетаниях, как «радикальная педагогика», «критическая педагогика» и пр., до сих пор не популярны в академических кругах США?». Для того чтобы понять истоки данного положения дел, М. Салваторе предпринимает экскурс в историю и предлагает читателям для анализа (в виде хрестоматии) специально отобранные тексты, предваряя и заключая их авторскими комментариями.

Непосредственное знакомство с отрывками из книг, разделами словарных и энциклопедических статей, а также их интерпретация, сделанная составителем, позволяют оценить негативный настрой американского академического сообщества в отношении термина «педагогика», сложившийся в конце XIX – начале XX века. М. Салваторе наглядно показывает, что в словарях такие дефиниции, как педагог, педагогика, педагогический и др., не только соседствовали со словами «педант», «педантизм», но и несли информацию о наличии синонимии, вторичного значения, а нередко и взаимозаменяемости. В связи с этим педагогическая деятельность представляла как механический труд, учитель – как педант, пристрастно относящийся к деталям, а педагогика – как свод формальных правил и рекомендаций для этой деятельности. Подобная семантическая репрезентация надолго закрепила за понятием «педагогика» и производными от него терминами негативную коннотацию. М. Салватори считает, что и сегодня отрицательно заряженная дискурсивная аура продолжает окружать педагогику в американской академической среде.

Действительно, о том, что слова педагог и педант могут совпадать по смыслу, свидетельствуют данные словарей. Так, в словаре Т. Ф. Ефремовой читаем: Значение: педант 1) а) устар. Требующий соблюдения строгого формального порядка учитель, наставник. б) Формалист в науке (Ефремова, 2000).

В настоящее время в словаре ENCYCLOPÆDIABRITANNICA в статье, подготовленной Э. Пилом, педагогика определяется следующим образом: «Педагогика, исследование методов преподавания, включая цели образования и пути достижения этих целей. Эта область в значительной степени опирается на психологию образования, которая включает в себя научные теории обучения, и в некоторой степени на философию образования, которая рассматривает цели и ценности образования с философской точки зрения. В акте обучения есть две стороны (учитель и обучаемый), которые работают вместе по какой-то программе (предмету), направленной на изменение опыта и знаний учащихся» (<https://www.britannica.com>).

Как можно увидеть, в данной словарной статье педагогика не определяется как наука. Это же отражают и коды международной классификации наук (ОЕСД), где в разделе «Социальные науки» имеются «Науки об образовании», однако нет педагогики. В то же время в России Государственный рубрикатор научно-технической информации представляет достаточно разветвленную иерархическую классификационную систему в области «Народного образования и педагогики» (14.00.00). Рубрикатор включает такие подразделы, как «Общие вопросы народного образования и педагогики» (14.01.00), «Общая педагогика» (14.07.00), «История образования и педагогики» (14.09.00), «Дошкольная педагогика» (14.23.00), «Педагогика общеобразовательной школы» (14.25.00) и другие.

Как известно, язык – это знаковая система, имеющая социальную природу и выражающая идеи и понимание мира (38). Именно поэтому при рассмотрении использования и распространения педагогической терминологии нельзя игнорировать фактор социальной и культурно-исторической обусловленности. Следует учитывать, что за рубежом не принято рассматривать педагогику как самостоятельную, целостную науку или науковедческую дисциплину. Многие зарубежные исследователи используют этот термин преимущественно в сочетании с другими понятиями (в основном для обозначения образовательных подходов и методик). В связи с этим показательны, например, названия статей, в которых использованы такие словосочетания: «естественная педагогика» (Csibra, 2011), «педагогика гуманитарных наук» (Schwehn, 1996), «драма-педагогика» (Celume, 2019), «дискуссионная педагогика» (Nelson-Hurwitz, 2019), «педагогика сложности» (Simpson, 2015), «общинная педагогика» (Rubin, 2012), «педагогика коллегиальности» (Chávez, 2006) и др. В данных определениях акцент переносится на отличительные характеристики педагогических способов деятельности и сфер приложения методов.

Чаще всего в статьях зарубежных авторов педагогика и ее разнообразные «подвиды» предстают как модели, используемые в профессиональном образовании для достижения конкретных целей. Таков, например, подход американских ученых, представленный в статье «Использование дискуссионной педагогики как инструмента для развития критического мышления и профессиональной подготовки студентов-бакалавров общественного здравоохранения» (Nelson-Hurwitz, 2019). Дискуссионную педагогику они определяют как модель деятельности, в ходе которой студенты совместно работают в небольших группах, развивая критическое мышление, способности к командной работе и коллегиальному взаимодействию в ходе принятия решений. Студенты получают задания по выявлению проблем и потребностей в области общественного здравоохранения, собирают сведения из литературы и СМИ, а затем их обсуждают, критически оценивают и намечают пути решения. В итоге студенты разрабатывают, представляют и отстаивают консенсусную позицию с учетом многообразных и противоречивых целей профессиональной практики. Как подчеркивают авторы рассматриваемой статьи, применение этого педагогического инструмента в рамках программы бакалавриата позволяет студентам развить навыки, необходимые для будущей профессиональной карьеры (критическое мышление, социальная ответственность, информационная грамотность, способность работать в команде). Однако легко заметить, что в данном случае речь не идет о *педагогике* как о *науке*. Вернее, это пример педагогической технологии.

Весьма красноречиво содержание статьи, в которой новым педагогическим подходом называется «концепция обмена подарками» (the concept of giftexchange) (Kjellberg, 2011). «Обмен подарками» авторы используют на занятиях для развития благоприятного учебного климата и формирования у будущих социальных работников способности к установлению профессиональных взаимоотношений с пользователями социальных услуг. Мы бы назвали это приемом, а не инновационным педагогическим подходом. Данный пример еще раз наглядно подтверждает наличие расхождений в трактовке термина «педагогика» в отечественной и зарубежной традиции.

Принимая во внимание, что педагогику можно трактовать как теорию, науку, учебную дисциплину и вид практики, мы можем заключить, что в зарубежных публикациях речь преимущественно идет о междисциплинарной области деятельности, касающейся образования, которая опирается на такие науки, как когнитивистика, психология, кибернетика, информатика, искусственный интеллект, антропология, социология, нейробиология и другие области знания. Педагогикой же называют виды практической деятельности, приемы или технологии, используемые в процессе обучения.

Далее рассмотрим, как в отечественной и зарубежной литературе отражен вопрос о месте педагогического знания в профессиональном образовании. Так, В.В. Сериков, обобщая свой богатый опыт преподавания педагогических дисциплин в колледжах, вузах, институтах повышения квалификации, делает печальное заключение: «педагогика как наука в том виде, в каком она сегодня предстает перед

студентами и учителями, не популярна, «не интересна», не несет каких-то удивляющих открытий» (Сериков, 2017). Автор связывает это с тем, что формы изложения результатов научных исследований зачастую не ориентированы на их использование в практике образования. По мнению ученого, разрыв между наукой и практикой закономерно появляется тогда, когда наука приобретает вид такого педагогического знания, которое лишено субъектных характеристик и личностных смыслов, значимых для педагогов и их воспитанников.

Чтобы преодолеть подобный разрыв между профессиональной подготовкой и жизнью студентов, Е.В. Бондаревская предлагала, придать образованию смысло-жизненный, студентоцентрированный характер. Для этого ею была разработана концепция университетского образования, в которой целостный педагогический процесс рассматривался в единстве и взаимосвязи становления у студентов фундаментальной образованности, жизненных онтологий, исследовательской и профессиональной подготовленности, инновационных способностей (Бондаревская, 2013). По убеждению Е.В. Бондаревской, в центр вузовской профессиональной подготовки следовало бы поставить педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии. Таким образом, профессиональное образование становится включением человека как личности в процесс творения собственной культуры, профессиональной культуры и культуры как таковой, т.е. культуротворческим процессом. Такая постановка проблемы и трактовка профессионального образования отвечает многим требованиям современности и коррелирует с ведущими идеями о необходимом характере профессионального образования, вбирающими в себя разнообразный спектр философских разработок деятельностного, развивающего, проблемного, компетентностного и других подходов.

Логика современной профессиональной подготовки педагога в российских вузах построена на реализации ФГОС ВО третьего поколения, в котором представлена совокупность обязательных требований к освоению программ обучения и обеспечению для этого специальных условий. При этом вуз самостоятельно конкретизирует содержание подготовки студентов в рамках структуры и объема программ, выраженных в зачетных единицах в соответствии с ФГОС ВО. Это означает, что объем программ подготовки по педагогическим дисциплинам в различных вузах может не совпадать. Следовательно, роль педагогических курсов в подготовке студентов может существенно варьироваться на местах, порождая специфические вызовы. Тенденция ФГОС ВО прагматизировать профессиональную подготовку ведет к закономерному сокращению в учебных планах часов, отводимых на освоение теоретических курсов. Это приводит к перераспределению объема аудиторных часов и практик. Следовательно, возникает вопрос о поиске внутренних ресурсов вуза, перестройке содержания педагогических дисциплин и использовании интерактивных образовательных технологий.

Однако ученые-практики констатируют, что внедрение новых образовательных моделей встречается с рядом барьеров: «стойкая ориентация вузов на предметную подготовку; неготовность школ к новой организации практики; социально-ценностные приоритеты значительной части вузовской молодежи (Воронов, 2019, с. 46). Для преодоления подобных барьеров, например, предлагается корректировать содержание курса педагогики в сторону его большей актуальности и практической направленности, сделав обязательным базовый модуль, включающий введение в педагогическую деятельность и науку, основы обучения и воспитания в школе, а все остальные проблемы педагогики и педагогической практики изучать в дополнительных модулях, курсах по выбору, обозначив, сколько обязательных курсов студент должен выбрать (Воронов, 2019, с. 46). Как видим, в данном плане не присутствует блок истории педагогики, видимо, он отнесен к вариативному блоку содержания профессиональной подготовки.

О роли и месте педагогики в профессиональной подготовке учителей в зарубежной практике высшего образования можно судить по материалам сайтов

университетов, где имеется исчерпывающая информация о типах и уровнях предлагаемых программ, представлены учебные планы и краткое содержание курсов. Приведем пример программы бакалавриата для второй (дополнительной) специальности в образовании (Undergraduate Minor in Education) Стэнфордской высшей школы образования (США). Эта программа призвана обеспечить усвоение основ теории и практики образования; развить понимание основных проблем, стоящих перед педагогами и политиками в области образования; установить связь с основной специальностью (major), получаемой студентом; обеспечить тщательную подготовку к продолжению обучения в магистратуре по специальности «Образование» (<https://ed.stanford.edu/undergraduate/minor>). Учебный план предполагает обязательное изучение основного курса «Введение в преподавание и обучение» (Introduction to Teaching and Learning). В ходе изучения курса рассматриваются вопросы философии, истории, политики, профессиональной практики и социальные структуры образования в США. Студенты изучают и обсуждают теорию обучения и научные исследования в этой области, анализируют модели и практику обучения. Помимо основного курса студенты должны выбрать 2 базовых курса из предлагаемого списка («Раса, этническая принадлежность и языковое разнообразие в классе: социокультурная теория и практика»; «Образование и общество»; «Роль политики в формировании образования в США: от раннего детства до старшей школы»; «Основы тестирования»; «Основы сбора данных»; «История образования в США»; «Введение в философию образования»; «Социальная психология и социальные изменения»; «Статистические методы в образовании»). Плюс к этому студентам предлагается 3 направления на выбор («Преподавание и обучение», «Научные исследования и политика», «Образовательные технологии»), в рамках которых они должны освоить и сдать 3 факультативных курса.

В зависимости от университета программы могут варьироваться, но принципы их формирования очевидны – большой спектр курсов и программ, возможность выбора в зависимости от интересов и потребностей обучающихся и отсутствие в учебных планах ПЕДАГОГИКИ и как научной дисциплины, и как учебного предмета.

Однако, когда заходит речь о необходимости совершенствования системы профессиональной подготовки студентов, в статьях зарубежных авторов нередко можно встретить педагогическую терминологию. Среди поднимаемых проблем – важность педагогических знаний и умений для ведения преподавательской деятельности в университете, овладение содержанием преподаваемых курсов, планирование занятий, понимание потребностей обучающихся и их проблем, пути использования возможностей образовательной среды и пр. (Dugdale, 2012; Evans, 2014; Grunspan, 2018; Pagnucci, 2015; Shum, 2019). Пути совершенствования профессионального образования зарубежные коллеги видят в повышении обратной связи между обучаемыми и преподавателями, в развитии и совершенствовании системы наставничества, в реализации научно-обоснованного подхода в образовании (evidence-based practice) и пр. (Bhopal, 2013; Biku, 2019; Lee, 2019; Top, 2018).

Подводя итог обзорному анализу исследований по проблеме роли и места педагогики в современном профессиональном образовании, следует сделать некоторые **общие выводы**. Проведенный обзор показывает, что в современных условиях особенно актуальна задача реализации гуманитарной культуротворческой миссии педагогического образования, направленной на развитие всех сторон личности обучающихся. Среди особенностей трактовки педагогической проблематики отечественными учеными следует назвать множественность концептуальных моделей, теоретических и методологических обоснований, которые требуют систематизации и структуризации. Бесспорно, этот процесс должен проходить на основе интеграции и синтеза идей, но главенство все же остается за гуманистической, или гуманитарной парадигмой.

Принципиальным отличием теоретических взглядов зарубежных ученых на педагогику является рассмотрение ее не в качестве науки, а в виде способов деятельности и сфер приложения методов обучения.

Проведенный выше анализ, безусловно, не является исчерпывающим. За его рамками остались многочисленные работы ученых, свидетельствующие о том, что поиск мировоззренческих и методологических основ профессионального образования продолжается. В то же время, постановка данной проблемы и обзор имеющихся публикаций в отечественной и англоязычной литературе, несомненно, являются актуальными и требуют продолжения исследований этом направлении. Очевидно, что продолжающиеся изменения в политической и культурно-экономической жизни мира будут и дальше требовать постоянного внимания к совершенствованию системы профессионального образования. А значит, вопрос о роли педагогики, как системообразующего фактора в разработке новых способов обучения и внедрения инноваций, не будет уходить из повестки дня. В подобных обстоятельствах анализ и рефлексия будут оставаться неотъемлемыми элементами развития теории современного профессионально-педагогического образования. Они позволят выйти на новый уровень осмысления и научного обобщения педагогической деятельности.

1.2. ВЛИЯНИЕ ПСИХОАНАЛИЗА НА РАЗВИТИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Сегодня социальная работа за рубежом, и в том числе в США, базируется на плюралистическом сочетании различных теоретических концепций. Однако так было не всегда. Американская модель социальной работы прошла значительный путь развития, а ее теоретические основы не оставались без изменений. На протяжении всего XX столетия происходил постоянный поиск наиболее сбалансированного подхода к профессиональной деятельности, который бы способствовал как развитию отдельного индивида, так и общества в целом. В начале XX века социальные работники черпали свои идеи в социальных науках, и только в 1920-е годы они занялись поиском психологических концепций, способных пролить свет на поведение людей, которое не поддавалось объяснению с существовавших социологических позиций. Именно с этого времени начинается распространение и использование в практике социальной работы США теории З. Фрейда, которая революционным образом изменила процесс оказания социальной помощи и придала ему профессиональный статус.

Принятие психоанализа в качестве теоретической основы, позволяющей объяснять поведение человека в социуме и трактовать причины возникновения у него проблем социального функционирования, произошло не сразу и не без сопротивления со стороны официальной науки, и, тем не менее, именно психоанализ до неузнаваемости изменил американскую социальную работу. Существует большой разрыв между тем, какой вид имела социальная работа в начале XX века, до использования идей З. Фрейда, и теми способами социальной помощи, которые получили развитие благодаря обращению социальных работников к «бессознательному», врожденным инстинктам, прошлому опыту клиентов и пр.

До Первой мировой войны у социальных работников все еще недоставало знаний о внутренней психической жизни индивида и ее влиянии на функционирование человека в социуме для того, чтобы теоретически обосновать процесс оказания индивидуальной социальной помощи. В то время кейс-работа была в основном направлена на изучение социальных потребностей и предоставление материальной помощи нуждающимся в ней беднякам. Необходимость образования специалистов для этого рода деятельности хотя и признавалось, но уровень квалификации социальных работников, прошедших курс специального обучения, немногим отличался от уровня готовности добровольцев, которые получали краткосрочный инструктаж под руководством старших наставников в практикующих агентствах. Отношение социальных работников, как и волонтеров, к клиентам оставалось по преимуществу авторитарным, а помощь состояла в планировании социальным работником возможных изменений в жизни клиента скорее «за» него, а не «вместе» с ним.

Как писала Берта Рейнольдс в книге «Пересматривая заново социальную кейс-работу», социальные работники довоенного периода не могли предложить своим клиентам ничего, кроме «не обоснованной научно доброты». Это была помощь богатых бедным, т.е. одного класса – другому. При этом кейс-работники полагались на ненадежные источники информации о клиентах, об их семейной и материальной ситуации и пытались повлиять на них, давая советы, основанные на собственном опыте проб и ошибок (Reynolds, 1938, p. 12).

Социальные работники стремились не только понять социальные и психологические проблемы своих клиентов, но и пытались привнести определенные изменения в их ценностные ориентации, установки и побудительные мотивы поведения. Для того чтобы повысить эффективность своей профессиональной деятельности, они обратились к различным теориям. «Социальный работник нуждался в перспективе, которая бы не только обеспечила понимание социальных

воздействий, вызывающих дезадаптацию клиента, но и проясняла такие решающие переменные, как мотивы, аффекты, страхи, переживания, защитные реакции, совесть и историю развития личности» (Юусе, 1996, р. 7).

Принятие психоанализа в качестве теоретической основы социальной работы внесло существенные корректировки в деятельность социальных работников. И хотя ортодоксальная психоаналитическая процедура не была воспринята социальными работниками полностью, тем не менее, процесс социальной помощи претерпел значительные изменения. Корректировка произошла в плане изменения целей, методов и роли клиента в процессе оказания социальной помощи, а также установления профессиональных взаимоотношений с ним. Главный акцент был перенесен с изучения того, как внешние условия и социальное окружение влияют на клиента, на те психические процессы, которые происходят в его внутренней сфере, и на то, какое влияние они оказывают на его поведение. Основные усилия кейс-работники стали направлять на адаптацию индивида к социальной ситуации и жизненным обстоятельствам. При рассмотрении проблемы клиента теперь исходили не из внешних симптомов, которые требовалось устранить (бедность, болезнь, безработица, отсутствие жилья или образования), а из внутренних особенностей личности, которые могли стать причиной возникновения проблемы. Данный подход, по сравнению с подходом Мери Ричмонд, означал более длительное и тщательное исследование личностных противоречий, а проведение социальных реформ выводил за рамки профессиональных интересов.

Одной из первых работ, в которой содержалась оценка воздействия психоанализа и психологических теорий личности, развившихся на его основе, на практику социальной работы, можно считать опубликованную в 1930 году книгу В. Робинсон «Меняющаяся психология социальной кейс-работы». Обобщая результаты принятия социальными работниками психоаналитической теории З. Фрейда, автор выделила три основных момента, которые были заимствованы из психоанализа и стали неизменной частью психологии, используемой в кейс-работе. Во-первых, это детерминизм психической жизни, во-вторых, внимание к неосознаваемым мотивам поведения и, в-третьих, необходимость учета семейных взаимоотношений и их воздействия на развитие индивида (Robinson, 1930, pp. 34-37). По признанию Робинсон, эти заимствования были революционными и до неузнаваемости изменили практику социальной работы.

Психоаналитическая школа базировалась на принципах научного детерминизма и признании того, что личность есть продукт и результат прошлого. Исходя из этого, в социальной работе стали придавать особое значение выяснению тех событий и отношений, которые имели место в прошлом и сформировали человека. Через них пытались прийти к психологическому решению актуальных индивидуальных проблем. Упор на изучение прошлого и исследование «бессознательного» был нужен для того, чтобы преодолеть блокировку нормального, здорового функционирования индивида, т.е. «спасти» человека в настоящем. Поскольку влияния, оказанные на человека в прошлом, считались необратимыми, лечение направлялось не на изменение социальных обстоятельств, а на приспособление и адаптацию клиента к ним.

Именно благодаря психоанализу психологический и эмоциональный аспекты социального поведения клиента стали важными предметами изучения в ходе социальной кейс-работы. При этом изменилась не только информация, которую собирали, но и способы ее сбора. Главным источником сведений теперь стал сам клиент. Интересное сравнение записей «дел» клиентов, которые велись в семейных социальных агентствах в период 1910-1920-х и 1920-1930-х годов, проводит В. Робинсон. Она пишет, что даже неспециалист обратил бы внимание на несхожесть ведения досье клиентов. «При первом же прочтении непрофессионал будет наверняка поражен увеличением количества деталей, касающихся поведения и отношений (клиентов), и уменьшением социологических и экономических данных. Во-вторых, он, возможно, обратит внимание на большую краткость и системность ведения записей раннего периода и большую заинтересованность в человеческих качествах (клиентов)

более позднего периода <...> Главное влияние на эти изменения, несомненно, оказало преобладание психоаналитической точки зрения над социологическим и экономическим подходом, который был характерен для времени Мери Ричмонд» (Robinson, 1930, p. 94).

Все это привело к резкому сокращению тех источников, к которым специалисты обращались за информацией о клиенте. Одновременно изменилась и техника исследования: социальный работник изучал клиента в ходе бесед с ним, стимулируя его к высказываниям, а главным методом исследования стало интервью с клиентом.

Собирая факты, специалист должен был взять на себя ответственность за их анализ и интерпретацию. Однако именно эта обязанность оказалась наиболее сложным делом для социальных работников, привыкших работать в качестве помощников психиатров, медиков и других профессионалов. Новый тип ведения социальной работы вызывал справедливую критику в связи с обилием получаемой информации, неумением социальных работников ее упорядочить и сделать необходимые научно-обоснованные выводы. Ситуация объяснялась тем, что у социальных работников не было ключа для понимания собранных данных. О необходимости такой ведущей идеи В. Робинсон писала: «Выбор фактов обретет значимость, логику и смысл, только если (социальный работник) выработает свою собственную психологическую платформу и станет отвечать за интерпретацию материала, а также за его сбор и структурирование» (Robinson, 1930, p. 100).

При этом вставал вопрос об объективности специалиста и о влиянии его личных представлений, предубеждений и чувств на то, как он понимает и трактует случай клиента. В подобной ситуации специалисту было трудно оставаться нейтральным лицом. Эти недостатки нового подхода социальная работа постаралась преодолеть с помощью выработки единых требований к отношениям, которые должны складываться между специалистом и клиентом в процессе консультирования, и введения кодекса профессиональной этики, регулирующего эти взаимоотношения.

Постепенно цель социальной помощи стала восприниматься как процесс лечения, который реализуется в рамках профессиональных взаимоотношений «клиент - специалист». Поскольку для социальной работы понятие «болезни» не являлось столь характерным, как для медицины и психиатрии, то определение диагноза стало означать изучение личностных особенностей клиента и его проблем. Подразумевалось, что каждый социальный работник должен развить отношение принятия, терпимости и теплоты по отношению к клиентам. Используя метод «трансфера» и роль терапевта, кейс-работник должен был стремиться к максимально полному пониманию чувств, целей и взглядов клиента с тем, чтобы помочь ему преодолеть трудности. При этом он должен был основываться на тезисе об уникальности и неповторимости каждой отдельной личности.

Подобный подход к практике социальной помощи усилил роль медицинской модели в социальной работе, закрепив общую для всех видов и областей профессиональной социальной помощи последовательность: изучение – диагноз – лечение. На основе идей психической гигиены и теории психоанализа произошло сближение нескольких, прежде изолированных областей профессиональной социальной работы. Казавшиеся явными различия в подходах к организации социальной помощи различным категориям нуждающихся (беднякам, больным, правонарушителям, трудным детям и дезадаптированным взрослым) постепенно стали стираться. Так начали складываться единые профессиональные стандарты и общая система ведения социальной работы, включавшая методы изучения, установления диагноза и «лечения» клиента.

Одним из доказательств реального влияния психоаналитической теории на практику социальной работы служат те принципы, которые легли в основу социальной помощи в США с середины 1920-х годов и действуют вплоть до наших дней. К ним в первую очередь следует отнести следующие идеи:

1. Все индивиды обладают внутренними и внешними сторонами жизни, которые взаимодействуют между собой. То, как люди оценивают свою ситуацию, возможно, является более значимым, чем сама ситуация.

2. Любое поведение имеет предысторию, на что указывает теория детерминизма психической жизни.
3. Поведение преимущественно вызывается не интеллектуальными, рассудочными факторами, а эмоциональными импульсами и является показателем личностных потребностей.
4. Семья – это главный фактор, влияющий на степень интеграции личности в социум.
5. Целью социальной работы является помощь индивиду в достижении благополучия и максимально возможной степени личностного развития. Этому помогает знание истории появления нарушений, которые могли произойти в раннем детстве.
6. Социальная помощь может осуществляться через установление профессиональных взаимоотношений социального работника с клиентом.
7. Профессиональные взаимоотношения означают полное принятие клиента специалистом (безоценочное отношение, запрет на критику чувств клиента и пр.)
8. Социальная помощь может быть эффективной, если сама личность этого захочет. Результат социальной работы во многом зависит от того, как клиент использует имеющиеся ресурсы, в том числе и свои собственные. Иначе говоря, индивид должен научиться решать свои проблемы самостоятельно.

Таким образом, психоанализ открыл новый этап в развитии социальной работы как профессии. Он вывел ее из «тупика» частной благотворительности и филантропии, которой занимались по преимуществу добровольцы. Теперь для осуществления социальной помощи требовались подготовленные социальные работники, вооруженные научной теорией, обоснованными методами и способные устанавливать профессиональные взаимоотношения с клиентами.

Ради объективности следует заметить, что к психоанализу как теоретической основе социальной работы всегда относились противоречиво. Джин Санвилль (JeanSanville) пишет, что оценка роли Фрейда в социальной работе на разных этапах ее истории всегда служила барометром тех ценностей, целей и смыслов, которые выступали на первый план в профессиональной деятельности. «За долгое время использования психоанализа в социальной работе его то превозносили, то принижали. Превозносили, потому что, казалось, он помог практику понять смысл поведения клиента и разрешить тупиковые проблемы лечения; принижали, потому что открытие «бессознательного», сексуальности и агрессивности вызывали беспокойство и тревогу у тех, кто не был знаком с целями и задачами психоанализа, направленными на освобождение человека от страданий и конфликтов» (Жоусе, 1996, р. 8).

Нельзя не признать, что психоанализ не только обогатил теорию и методы социальной работы, но и создал ряд проблем. К ним исследователи истории социальной работы в первую очередь относят изменение направленности и акцента в социальной работе, которое произошло в США именно в 1920-е годы. Это объясняется тем, что, экстраполируя фрейдовские идеи на практику, американские социальные работники восприняли и адаптировали не только методы, но и в определенной степени цели психоаналитической деятельности. Новая социальная работа все больше отходила от своей изначальной миссии борьбы с социальными пороками и становилась все более индивидуально-ориентированной и похожей на лечебный процесс. Не случайно процесс социальной помощи все чаще стали называть терапией, а социального работника – терапевтом.

Как указывала, например, Рут Смолли, «цель прежней социальной работы реализовывалась в программах, которые объединяли социальных работников для деятельности на благо тех, кто находился в невыгодных экономических и социальных условиях, и воодушевлял их на эффективное использование социальных возможностей. Новая цель, скорее индивидуальная, чем социальная, базировалась на психологии эмоционального нездоровья и была направлена на облегчение данной болезни. Социальная цель программы, в рамках которой действовал социальный работник, стала второстепенной по сравнению с целью индивидуальной психотерапии» (4). «Социальное» как бы «выпало» из социальной работы, а кейс-

работники потеряли из виду те социальные связи, которые раньше считались основополагающими в ходе установления диагноза и определения способов решения проблем клиентов.

Подобное забвение социальных целей и увлечение в противовес им психоаналитическими идеями отчасти объяснялось тем, что кейс-работники сознательно попытались отойти от своей прежней увлеченности борьбой с социально-экономическими проблемами, которые доставляли им так много тревог и разочарований. Хелен Перлман так писала о ситуации, сложившейся в то время в социальной работе в связи с потерей перспективы «человек-в-обществе»: «Пристально изучать одного человека, рассматривать его через призму доступной психодинамической теории, верить в то, что его прошлое неумолимо определяет настоящее, и, более того, обнаружить, что о переживаниях клиента лучше всего судить по его рассказам о себе и своих чувствах – все это было милым и приятным делом. Кроме того, осуществлялось это сравнительно легко. В довершение всего, заниматься этим было престижно, поскольку у психодинамической теории был высокий статус, широкая известность и популярность» (Perlman, 1989, p. 218). Следовательно, распространению психоанализа в 1920-е годы способствовали не только политическая и социально-экономическая ситуация, но и профессиональный климат в социальной работе того времени.

Новые перспективы, открывшиеся перед социальной работой в связи с использованием психоанализа, рассматривались социальными работниками неоднозначно. Некоторые профессионалы восприняли психоанализ с радостью и энтузиазмом, другие относились к нему с подозрением или даже враждебно. В качестве критики обычно выдвигали недоказуемость многих положений теории З. Фрейда и отсутствие убедительных и достоверных данных о позитивных результатах лечения методами психоанализа. Догматизм теории Фрейда также послужил объектом критики и неприятия ее многими социальными работниками.

Обобщая критические положения, которые и сегодня выдвигаются против психоанализа, можно выделить несколько главных аргументов оппонентов психоанализа: отсутствие эмпирической валидности, его антифеминизм, патологизация клиента и невнимание к среде как фактору, оказывающему серьезное воздействие на человека. К этим критическим замечаниям добавляют и такие недостатки, как прекращение работы с клиентом в тот момент, когда он осознал свою эмоциональную проблему, тем самым лишая его дальнейшей помощи; предпочтение клиентов, умеющих хорошо говорить и свободно выражать свои чувства, клиентам с конкретными практическими потребностями, неправомерное игнорирование когнитивных процессов сознания.

И все же для развития теории и практики социальной работы позитивным можно считать даже тот результат, который вытекал из оппозиции психоанализу. Психоанализ активизировал поиски альтернативных подходов к организации социальной помощи, разработку новых методов и создание инновационных технологий социальной работы. Те, кто вначале увлекся психоанализом, а впоследствии усомнился в нем, стали действовать как его оппоненты и противники. Попытки видоизменить психоанализ и адаптировать его идеи к новым условиям и потребностям, внести что-то свое привели к созданию многочисленных новых психологических теорий (индивидуальной психологии Альфреда Адлера, аналитической психологии Карла Юнга, активной терапии Отто Ранка и др).

Следуя традиции классического психоанализа, многие социальные работники «ощутили неловкость, осознав, что практика, основанная на принципе психического детерминизма и железной руки прошлого, является безысходной. Мало помалу кейс-работники, наряду с некоторыми психологами и психиатрами начали поиск и, в конце концов, нашли доказательство того, что человеку присущи воля, стремление к здоровью, выживанию и адаптации» (Perlman, 1989, p. 220). Уже в 1930 году несогласие с ортодоксальными положениями теории психоанализа привели Вирджинию Робинсон и Джесси Тафт к созданию на основе психологии Отто Ранка функциональной теории. Эта модель акцентировала необходимость активизации

клиента на разрешение своей индивидуальной проблемы, а также направляла основные усилия специалиста на решение актуальной проблемы индивида исходя из специфических функций конкретного социального агентства. Наряду с диагностическим подходом, в основе которого лежал психоанализ, функциональная «школа» была ведущей в практике социальной работы вплоть до 1950-х годов, когда Хелен Перлман попыталась соединить эти два подхода в модель «решения проблем» (problemsolvingmodel).

В рамках психодинамического подхода также происходили некоторые изменения. Так, в 1940-е годы Гордон Гамильтон в связи с развитием эго психологии сформулировала психосоциальную модель кейс-работы. В ней она сделала попытку преодолеть недостатки психоаналитического подхода, не учитывавшего влияние средовых и социокультурных факторов на поведение человека. В психосоциальном подходе предлагалось вести работу не только с индивидом, но и с его окружением, а также уделять специальное внимание раскрытию внутренних резервов для личностного роста и развития.

Однако открытые благодаря психоанализу способы проникновения в глубины психики, «бессознательного», таинственный мир души человека и учет их влияния не только на клиента, но и на специалиста, остались составными элементами кейс-работы всех последующих подходов, моделей и концепций, которые в изобилии стали появляться с 1960-х годов в социальной работе США.

Хелен Перлман в статье «Признательность Фрейду» так выразила свое мнение относительно того вклада, который он внес в развитие социальной работы: «Мы так прониклись теми идеями, которые вырвались из небольшого венского кабинета, что трудно представить, какими бы мы стали, если бы не было Фрейда <...> Мы, социальные работники, являемся его учениками, признаем мы это или нет. Каждый из нас время от времени должен напоминать себе о том, «кому мы обязаны», кто был тот гигант, на чьи плечи мы взобрались, чтобы понять то, что мы поняли, и что еще, возможно, нам предстоит понять в будущем» (Perlman, 1989, pp. 61-62).

1.3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Уровень развития теоретических основ практической деятельности является показателем сформированности любой интеллектуальной профессии. В России социальная педагогика, как профессиональная область деятельности и наука, сравнительно молода. Ее развитие и профессионализация тесно связаны с формированием системы научных знаний, способных обосновать практическую деятельность специалистов по оказанию социальной помощи. В зарубежных странах на протяжении столетия своего существования социальная педагогика развивалась в рамках социальной работы, которая создавалась трудами социальных работников и психологов, свободно черпавших идеи из философии, политологии, социологии, экономики и других научных отраслей. Современное состояние зарубежной социально-педагогической деятельности характеризует развитость теоретических концепций и многообразие подходов. К сожалению, этого нельзя сказать о российском аналоге данной профессии.

Возрастающий интерес к личности в современном обществе, к развитию «помогающих» профессий требует разработки соответствующих теорий, которые способствуют решению новых социальных проблем. Здесь большую помощь может оказать знание того, как проходило развитие теоретических основ социальной работы в зарубежных странах. В связи с этим мы обратились к изучению истории социальной работы в Великобритании. Особенностью британской социальной работы является то, что развертывание профессиональных характеристик, заняло в этой стране достаточно длительный период, а профессионального уровня она достигла довольно поздно, особенно в сравнении с социальной работой в США. Это произошло во второй половине прошлого столетия, когда британская социальная работа получила достаточное теоретическое обоснование, а наличие специального образования было признано обязательным условием для вступления в профессию.

В Великобритании социальная работа начала движение к профессионализму в 1940-е – 1950-е гг. Не удивительно, что британские социальные работники обратились за опытом к коллегам из США, поскольку эта деятельность там уже была достаточно хорошо развита и теоретически обоснована. Главной теорией, на которую опирались американские социальные работники того времени, был психоанализ, разработанный австрийским ученым Зигмундом Фрейдом.

Две главные идеи пронизывают теорию психоанализа. Во-первых, это – психологический детерминизм. В его основе лежит уверенность в том, что поведение и действия человека вытекают не из объективно происходящих событий, а из их субъективной интерпретации самим индивидом. Во-вторых, это – идея о наличии у человека, наряду с сознанием, «бессознательной» сферы, которая ему неподконтрольна, но оказывает большое влияние на поведение и состояние психики человека.

Как известно, методы психоанализа ориентированы на углубленное рассмотрение динамики развития «бессознательного» в психике личности, а также на выявление того, как влияют врожденные инстинкты и травматические события прошлого на актуальную жизненную ситуацию и поведение человека. Осознание пациентом негативных влияний прошлого приводит к «инсайту» и соответственно к излечению.

Широкое использование методов психоанализа в социальной работе США на долгое время определило ее особенности, которые отразились в преобладании форм индивидуального консультирования над групповой и общинной работой. Однако, как отмечают многие исследователи (Bader, 2000; Mayer, 1970; Vass, 19960), психоаналитическая теория, и в особенности фрейдистские методы лечения, не получили столь широкого применения в практике социальной работы в

Великобритании. Неприятие специфических методов психоанализа можно объяснить национальными и культурными особенностями, которые складывались в ходе истории, формирования и реализации социальной помощи бедным в этой стране.

В отличие от США британская система оказания социальной помощи нуждающимся, а затем и социальная работа традиционно являлись областью государственных интересов, его пристального внимания и активного вмешательства. Корни британской социальной работы лежат не только в христианской благотворительности и индивидуальной филантропии, но и в Английских законах о бедных, которые, как известно, основаны на принципах государственной ответственности за обеспечение малоимущих, особенно, в периоды обострения социальной ситуации. Интересно, что и сегодня идея «социальной заботы» государства о своих гражданах остается характерной чертой социальной политики Великобритании, а социальная работа, инкорпорированная в систему государственных органов и служб, используется как механизм достижения социального порядка. Малькольм Пэйн указывает, что современные социальные работники в большинстве случаев занимаются предоставлением социальных услуг, регламентированных законом, а не применением индивидуальных терапевтических методик (Payne. 2007, p. 49-50).

Историческая ретроспектива показывает, что социальной работе Великобритании также всегда были присущи черты демократического социализма. В этой стране немалую роль сыграли представители социально-ориентированных подходов к решению общественных проблем. Достаточно вспомнить тот огромный вклад, который внесли в развитие форм и методов оказания социальной помощи Роберт Оуэн, члены фабианского общества и участники движения сэттлмент. Выразители идей индивидуального подхода, представителями которого были активисты общества организованной благотворительности во главе с Ч. Лохом, также действовали в тесном сотрудничестве с социальными реформаторами.

Из сказанного следует, что прямые заимствования теоретических моделей из зарубежной социальной работы невозможны, поскольку они не вписываются в сложившиеся традиции и не отвечают потребностям иного социально-культурного контекста, характерного для определенной страны.

В 1950-е гг. теоретическая база английской социальной работы включала знания из области психологии, социальной политики и социологии. Несмотря на то, что психоаналитические методы так и не получили широкого распространения в Великобритании, психология, которой пользовались в то время практики социальной работы, была, преимущественно, психоаналитической. Идеи психоанализа все же повлияли на практику социальной работы в этой стране. В течение двух десятилетий они практически безраздельно господствовали в кейс-работе, определяя основные направления установления диагноза и коррекционной работы с клиентами. Для трактовки и объяснения проблемных ситуаций, в которых оказались клиенты, социальные работники использовали такие термины как слабое суперэго, либидозные импульсы, неадекватное эго, сверхидентификация, перенос и др. Общепризнанной была значимость влияния бессознательных мотивов на поведение человека.

В 1960-е гг. идеи психодинамической теории перестали широко использоваться в социальной работе не только в Великобритании, но и в США. Это было вызвано целым рядом причин. Во-первых, установление диагноза специалистами психоаналитического толка зачастую носило субъективный характер. Во-вторых, было трудно измерить результативность и доказать эффективность применения данного подхода на практике. В-третьих, использование методов психоанализа являлось сравнительно дорогим и длительным процессом, в то время как клиентами социальных работников обычно становились люди из малообеспеченных слоев населения. Нередко клиенты высказывали непонимание конечной цели использования психоаналитических методик и отказывались от подобных социальных услуг.

В дальнейшем в практике социальной работы наряду с психоанализом началось более широкое использование философских, психологических и социологических

концепций. Среди них следует особо выделить три теории, которые внесли наибольший вклад в практику социальной работы и до сих пор являются основой многих профессиональных технологий. Это – психоанализ, бихевиоризм и экзистенциализм. В них по-разному трактуется личность и механизмы ее функционирования. В психоанализе и нео-фрейдизме основной упор делается на «Эго». Представители бихевиоризма и теории научения отталкиваются от важности механизмов подражания, идентификации, стимулов и реакций в ходе развития личности. Теория экзистенциализма и связанные с ней теории (феноменология, гештальтпсихология и др.) подчеркивают творческую сущность человека, его свободу и ответственность, потребность в самореализации. Выбор социальным работником той или иной теории оказывает прямое влияние на характер практической деятельности, на ход изучения проблемы и способы оказания профессиональной помощи. Так, с точки зрения психоанализа поведение человека – это результат взаимодействия врожденных инстинктов и реальности. Они могут вступать в конфликт, и тогда у человека возникает проблемы психологического и социального характера.

Изменения в социально-политической ситуации в Великобритании конца 1960-х гг. отразились на характере социальной работы и ее теоретическом обосновании. Стало очевидно, что социальная работа должна расширить свою методическую базу и выйти из узких рамок кейс-метода. Перенесение центра тяжести в оказании социальной помощи с государственных органов на местные сообщества способствовали активному развитию идей общинной и групповой социальной работы, а это потребовало теоретического подкрепления, которое могли дать социальные науки и социология.

Социальные теории заинтересовали профессионалов, поскольку они объясняли принципы деятельности государства в области социального обеспечения, изучали и демонстрировали механизмы влияния социальной политики на повседневную жизнь людей, помогали понять, какие силы действуют в обществе и какими способами можно достичь его совершенствования. Знания из социально-политической области помогали социальным работникам выстраивать свою административную деятельность в группах, организациях, общинах и больших сообществах людей.

Однако поскольку социальная работа является прикладной наукой для нее недостаточно опираться только на умозрительные социальные теории. А многие социальные теории были предназначены исключительно для анализа макро-социальных структур. Оказалось, что социальным работникам трудно их приспособить к особенностям своей профессиональной деятельности.

Среди ученых отношение к использованию социологии в истории социальной работы было неоднозначным. В Великобритании в начале 1920-х годов даже был период, когда социальную работу отождествляли с социологией, а в обучении социальных работников она занимала достаточно большое место. Однако затем ситуация кардинально изменилась, а социология утратила лидирующее положение как теоретическая основа социальной работы. Интерес к социологии вновь вернулся лишь в конце 1960-х годов.

Э. Янгхабэнд писала об этом так: «Оглядываясь на конец 1950-х – начало 1960-х гг. трудно поверить, что опытный социальный работник ничего не знал о значении классовых и семейных факторов, о воздействии культуры на систему ценностей, о социальных системах, роли групповых взаимоотношений, влиянии социальной среды на поведение и о других социологических концепциях, которые позже стали важным элементом образования социальных работников» (Younghusband, 1978, V. 2, p. 41).

Одной из первых социологических концепций, которую применили социальные работники в практике коррекции семейных отношений, была теория ролей. С началом активного развития общинной и групповой социальной работы социологические знания стали использоваться не только в кейс-работе. Помимо научных знаний о влиянии внешних факторов и микро-среды на отдельного человека, социология объясняла процессы взаимодействия людей в широком социальном контексте. В этой науке социальных работников заинтересовали темы, касавшиеся внутригруппового и межгруппового взаимодействия, стратификации и общественного неравенства,

конфликта интересов между различными группами и способов их разрешения и др. Все эти знания были очень важны для специалистов, ставивших своей задачей нормализацию социального функционирования клиентов.

Поиск новых теоретических оснований для практической социальной работы особенно активизировался в период 1960-х и 1970-х годов. Специалисты, критично настроенные по отношению к психоанализу и его методам, обратились к новым социологическим и психологическим учениям, которые, в отличие от субъективного по своей сути психоанализа, стремились найти объективные способы научного познания, исследования и преобразования действительности.

Среди новых теоретических подходов, активно использовавшихся с конца 1960-х - начала 1970-х годов, следует назвать теорию систем, бихевиоризм и такие теории как «кризисное вмешательство» (crisis intervention), «решение проблемы» (problem solving), «постановка задачи» (task-centered) и многих других. Эти теории являлись по сути прикладными и в большой мере соответствовали практико-ориентированной миссии профессии.

Преобладание в практике социальной помощи кейс-работы серьезно сказалось на состоянии ее теории и долгое время не позволяло перенести научные интересы с внутриличностных процессов на групповые. Поэтому в середине 1970-х годов все еще остро ощущался недостаток научных знаний в области групповой и общинной социальной работы. Начало широкого использования теории систем помогло решить эти проблемы. Теория систем заложила концептуальную основу для объединения и развития знаний в области индивидуальной, групповой и общинной социальной работы.

Феноменологический подход сначала получил распространение в социологии и психологии, а затем проник через них в социальную работу. Другим новым явлением в социальной работе стал радикальный подход, широко использовавший идеи марксизма, интеракционизма и конструктивизма. Как и психоанализ, радикальная теория была трудна для применения в практике социальной работы. Однако ее позитивным вкладом в развитие знаний стала критика существующего положения дел в области социальной работы и выявление противоречий, требовавших своего решения. А, как известно, постановка новой проблемы в науке является не менее важной, чем ее решение. В результате были выдвинуты и критически рассмотрены новые темы, связанные с практикой социальной помощи: классовые, расовые, гендерные и другие вопросы, касавшиеся неравенства и дискриминации. Позже в 1990-е годы встал вопрос об использовании теории феминизма в социальной работе.

В науке система знаний не является чем-то статичным, застывшим, неподвижным. Она есть результат развития самой науки, на которую не может не влиять социально-политическая и экономическая действительность. Для современной теории социальной работы характерен эклектизм постмодернизма, предполагающий сочетание многообразных подходов и научных концепций. Поскольку считается, что социальная реальность может описываться и трактоваться по-разному, то для этого часто используется термин парадигма и дискурс. Кун под «парадигмой» понимает общее представление о физических или природных явлениях в науке. В своей книге по истории науки он говорит о том, что научная деятельность всегда основывается на парадигмах. Во времена научных революций складывается новый взгляд на мир, что закономерно приводит к смене парадигм у ученых и исследователей (Кун, 2002).

Дискурс в переводе с английского языка – «разговор, рассуждение». Этот термин в настоящее время получил новое смысловое наполнение и означает определенный набор идей, практического опыта и мнений, помогающий создать и объяснить картину реальности (Symonds, 1998).

Таким образом, современный социальный работник в соответствии с выбранной парадигмой и дискурсом может по своему усмотрению создать набор профессиональных взглядов и действовать в соответствии с ними.

М. Пэйн и Д. Аскеленд, описывая современное состояние теории социальной работы, подчеркивают ее постмодернистский характер. Они приводят основные ориентиры, которые характеризуют постмодернистский подход:

- Отсутствие единственной и всеобъемлющей теории, способной объяснить сущность социальных проблем;
- Недопустимость упрощения, поскольку нестабильность и сложность – это неотъемлемые черты социальных взаимоотношений;
- Особое внимание к языку, знакам и символам, которые несут в себе важный смысл и значение. Ими нельзя пренебрегать при описании социальных феноменов;
- Отсутствие универсального и абсолютного знания. Понимание человеком мира зависит от того, к какой социальной группе он принадлежит и в каком социальном контексте происходит процесс познания;
- Пристальное внимание к деталям поведения, особенностям языка, знаков и символов, которые характеризуют социальный контекст происходящего. Они в большой степени помогают понять, как распределяются социальные роли, как складываются взаимоотношения и т.п. (Rayne, 2008).

Все эти установки важны для практики социальной работы и формируют ее современную направленность на подробное изучение особенностей индивида, учет возможностей социального агентства и значимость влияния социальной среды на развитие процесса социальной помощи и его результативность.

В связи с большим количеством теорий, существующих в современной социальной работе, у специалистов возникают определенные сложности. Перед ними встает дилемма правомерности выбора и использования того или иного подхода.

В то же время увеличение репертуара приемов социальной работы дает возможность выбора не только специалистам, но и клиентам. М. Пэйн подчеркивает, что в случае использования различных теоретических оснований и практических методов объем знаний у профессионалов закономерно возрастает. Это, без сомнения, следует считать положительным моментом для потребителей социальных услуг.

В действительности выбор теоретического подхода в практике социальной работы не столь бессистемен, как может показаться. Роли, ответственность и функции социальных работников, а также основная теоретическая модель регулируются тем агентством, сотрудниками которых они являются. Набор знаний, необходимых для деятельности специалиста, задействованного в любой области социальной работы, определен достаточно четко. Это знания, помогающие, во-первых, понять клиента и суть его проблемы, во-вторых, разработать программу коррекционной деятельности по преодолению проблемы, в-третьих, осмыслить юридический, политический, процедурный, организационный контексты, в которых осуществляется процесс оказания социальной помощи. В любом случае все это доказывает, что, как и в любой другой науке, в социальной работе объем знаний постоянно растет, расширяется, видоизменяется.

1.4. ИДЕИ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ТЕОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из ведущих идей в современной зарубежной педагогической мысли является «критический подход», распространившийся во второй половине XX века под влиянием творчества бразильского педагога Паулу Фрейре. Ключевой работой этого автора является книга «Педагогика угнетенных» (Freire, 2018), написанная в 1968 году и получившая большой резонанс благодаря революционному подходу к рассмотрению сущности образования и его влияния на возможности развития общества.

П. Фрейре рассматривал общество как стратифицированную иерархическую структуру, основанную на властных взаимоотношениях, а образование как инструмент, используемый властью имущими в целях легитимизации несправедливого устройства общества. Для П. Фрейре центральным в формулировке критической педагогики была проблема «сознания угнетенных» и «сознания угнетающих». Именно сознание людей, включая то, как они смотрят на мир и на себя, каковы их убеждения, нравственные принципы, мотивы, побуждения, страхи, в конечном счете, определяют их поведение. Для сохранения своего господства над угнетаемыми угнетающие используют «культурное вторжение», или другими словами образование, чтобы убедить угнетенных в присущей им неполноценности и позиционировать себя как «начальство», чьи ценности и культуру следует усвоить (Freire, 2018). Таким образом, принимая взгляды и убеждения угнетателей, угнетаемые начинают смотреть на мир чужими глазами, перестают мыслить самостоятельно, быть независимыми, помогают усилить контроль над собой.

П. Фрейре резко критиковал упрощенное понимание обучения как процесса передачи знаний от преподавателя обучающимся. Он называл эту традиционную практику «банковской моделью», в которой господствует отношение к учащимся как к объектам – сосудам, которые нужно наполнить знаниями. Для того чтобы разорвать этот порочный круг, Фрейре предлагал рассматривать учеников не как простых «зрителей», а как «воссоздателей» (re-creators) мира. По его мнению, лучший путь для подлинного освобождения человека – умение руководствоваться своим собственным «критическим сознанием» и способность быть активным «субъектом» своего собственного освобождения, а не «объектом», которого должен освободить кто-то другой. Любая попытка «освободить» угнетенных посредством монологического образования, лозунгов и т. п. просто смещает локус их зависимости (Freire, 2018). Все это делает способность и готовность к диалогу не выбором, а необходимостью для действительного освобождения обучающихся.

Каждый педагог, стоящий на позициях критической педагогики, должен задаваться вопросом «Чему я учу?», «Почему я этому учу?», «Как я учу и почему использую именно такие методы?», «В чьих интересах я веду обучение?» и т.п. (Freire, 2018). То есть П. Фрейре не отделяет содержание обучения от того, какими методами оно ведется, какие цели преследует, каких результатов стремится достичь. Обучать в контексте критической педагогики – значит обучать не столько дисциплине, сколько пониманию мироустройства и активной жизненной позиции. Это и есть основная черта критической педагогики П. Фрейре.

Необходимо понимать, что корни критической педагогики лежат за пределами самой педагогики и перекликаются с положениями «критической теории» общества Макса Хоркхаймера, Теодора Адорно и других представителей Франкфуртской школы социальных исследований.

В 1937 – 1939 гг., переосмысливая теорию К. Маркса, идеи гегелевской диалектики, этики А. Шопенгауэра и психоанализа З. Фрейда, М. Хоркхаймер сформулировал основные положения критической теории (Horkheimer, 1972). Изначально, «критика» понималась им как несогласие, а критическая теория – как «вмешивающееся мышление» (eingreifendes Denken). Поэтому основная задача

критической теории, по мнению Хоркхаймера, – освободить человека от порабощающих обстоятельств, поставив его в позицию творца исторических форм своей жизни. Критическая теория должна помочь понять, что не так с преобладающими социальными условиями, установить жизнеспособные цели для критики, определить, кто и как может добиться позитивных изменений. «Подобный подход служит не интересам отдельных классов общества, создается не ради отдельных наук, но – для всего общества» (Михайлов, с.8).

В XX веке идеи критической теории оказали большое влияние на развитие педагогических воззрений и теорий образования за рубежом. Они и сегодня остаются востребованными, о чем свидетельствуют многочисленные публикации (Darder, 1991; Darder, 2002; Darder, 2016; Freire, 2018; Giroux, 2011; Knoester, 2012; McLean, 2006), ежегодно проводимые конференции, недавно введенная в США докторская степень в области критической педагогики (3, p.322). У критической педагогики есть много последователей, к которым, в первую очередь, следует отнести таких зарубежных ученых, как Анри Жиру (Henry Giroux), Питер МакЛарен (Peter McLaren), Стефан Брукфилд (Stephen Brookfield), Антония Дардер (Antonia Darder), Майкл Эппл (Michael Apple) и др.

Отмечая достоинства критической педагогики П. Фрейре, современные ученые подчеркивают ее революционный характер, актуальность ключевых положений и фокусируют внимание на способах активизации критического мировоззрения студентов, на поиске методов, которые помогают бороться с сексизмом, расизмом, неравенством и другими предрассудками, доминирующими в современной идеологии. Так, Антония Дардер пишет, что вопреки традиционным утверждениям о «нейтральности» образования, «критическая педагогика вскрывает тесную связь теории образования с идеологией, сформированной властью, политикой, историей и культурой» (Darder, 1991, p. 77).

Канадский ученый Анри Жиру (Henry Giroux), в свою очередь, утверждает, что образование никогда не стоит вне идеологии, оно просто не может быть нейтральным (Giroux, 2011). А тот, кто заявляет, что образование нейтрально, нарочно скрывает его преднамеренность и конкретную политическую направленность, стараясь при этом уйти в тень. А. Жиру развивает концепцию так называемой «скрытой учебной программы» и подчеркивает, что есть вещи, которым учат, но о которых никогда не говорят. Потому настоящее послание остается невидимым (Giroux, 2011). Опасность скрытого смысла в образовании ученый видит в том, что в условиях тоталитарных режимов учеников обычно считают «немыми», не имеющими права голоса. В подобной системе от педагога требуется расставить приоритеты во всех тех элементах содержания образования, которые позволяют изменить сознание, убеждения и сформировать идентичность обучающихся в нужном направлении. Несомненно, что все это создает модель дальнейшего поведения человека в обществе.

Поэтому в системе критической педагогики ведется активный поиск способов, которые помогают научить обучающихся защищать социальную справедливость, противостоять доминирующей идеологии, продвигать интересы бесправных и, тем самым, поддерживать широкие социальные изменения. В качестве ведущего педагогического метода, формирующего активную гражданскую позицию, теории критической педагогики предлагают использовать демократический диалог. Причем его использование приветствуется не только в классе, школе, университете, но и в более широком социальном контексте – в образовательных сообществах, местных общинах и в обществе в целом.

Следовательно, можно сделать вывод, что цели критической педагогики разрушают узкие рамки классной комнаты, выходят за пределы школы, расчищают территорию для масштабных преобразований путем распространения гуманистических и демократических идей средствами образования. В этом подходе образование – это не только «часть общественной сферы, в которой воспроизводится и рождается культура, общество и личная идентичность» (Freire, 2018, p.1), но и поле политической и идеологической борьбы.

Отталкиваясь от идей Паулу Фрейре, современные представители критической педагогики продвигают тезис о том, что образовательные учреждения могут и должны внести вклад в преобразование общества, организуя педагогический процесс на демократических началах. Например, в предисловии к книге «Интернациональная борьба за критическое демократичное образование» (International Struggles for Critical Democratic Education) Майкл Эппл (Michael Apple) сформулировал следующую таксономию целей, составляющих основу критической педагогики:

1. освещать способы, которыми образовательная политика и практика связаны с отношениями эксплуатации и господства, и бороться против таких отношений в обществе в целом;
2. критически изучать современные концептуально-политические реалии, в которых могут реализоваться прогрессивные контргегемонические практики;
3. расширять поле исследовательской работы и междисциплинарных поисков, позволяющих формировать образовательную политику и создавать программы поддержки тех, кто находится в экономически невыгодном положении в обществе;
4. привлекать интеллектуалов для решения краткосрочных и долгосрочных проблем неравенства социального, политического и образовательного характера;
5. наряду с поддержкой теоретических, эмпирических, исторических и политических традиций критической педагогики, расширять и поддерживать их критику;
6. использовать разнообразные методы работы с различными группами, развивать новые типы взаимодействия и общения с целевой аудиторией, используя журналистику, медиа, образование и другие средства;
7. работать совместно с прогрессивными социальными движениями, изучать их, не оставаться равнодушным к «борьбе, в которой поставлено на карту будущее мира»;
8. демонстрировать своим примером возможность соединения научного исследования с практикой гражданского участия в движениях, целью которых является достижение социальной справедливости;
9. привлекать к работе в университетах и университетских программах тех, кто до этого времени не имел такой возможности (9, p. ix – xvii).

Обобщая важнейшие идеи критической педагогики, мы можем сформулировать их следующим образом:

- необходимость помощи человеку в осознании своего бытия, социальной реальности, неравноправия и своей «немоты»;
- недопустимость маргинализации образования меньшинств и бедных слоев населения;
- значимость диалога, критического мышления и предоставления обучающимся права свободно выражать свои мысли.

Подводя итог краткого рассмотрения идей критической педагогики в зарубежной теории образования, можно сделать вывод, что они отвечают духу времени и тесно связаны с гуманистическими педагогическими принципами, которые актуальны для современного российского образования. Среди них, по-нашему мнению, наибольший интерес представляет положение о признании субъективной воли человека – как одного из важнейших принципов развития цивилизации (Darder, 2016, p. 11). К значимым элементам критической педагогики следует также отнести нацеленность на развитие у обучающегося способности к самостоятельному независимому мышлению, что, в конечном счете, возвышает человека до создания новых движущих сил своего поведения и позволяет создать по-настоящему демократическое общество.

ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

2.1. ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В США

В настоящее время в Российской науке быстрыми темпами идет развитие концептуальных основ социально-педагогической науки и практики. Возрастание интереса ученых к проблеме профессиональной идентичности специалиста социально-педагогической сферы связано с осознанием того, что будущее этой профессии и научной дисциплины во многом зависит от способности профессионалов отстаивать право на собственное видение проблем, на идеологическую и организационную самостоятельность для выполнения специфических функций в обществе. В связи с этим определенный интерес представляет анализ опыта профессионализации американской социальной работы как потенциально полезного знания для понимания возможных путей развития этой профессии в России.

Поиск профессиональной идентичности был характерен для социальной работы США на протяжении всего XX века. В этой области американскими учеными были сделаны существенные достижения, которые позитивно повлияли на статус социальной работы не только в этой стране, но и за ее рубежами. Ни в одной другой стране мира эта профессия не достигла такого высокого уровня развития, как в США. Сегодня это отражается в массовости профессии, во множестве социальных агентств, занимающихся оказанием социальной помощи, в высокой активности профессиональных организаций, а также в большом количестве дипломированных бакалавров, магистров и докторов социальной работы.

Проблема развития профессий обсуждается в различных контекстах, но ученые, и зарубежные и отечественные, сходятся во мнении, что профессия – это род трудовых занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования для человека. По определению Л. В. Мардахаева профессиональная деятельность – это специально организованная и регламентированная деятельность специалиста с применением определенных средств и направленная на достижение прогнозируемого результата (Мардахаев, 2005).

В этом смысле начало становления социальной работы как профессии в США относится к концу XIX века. За сто лет своего существования социальная работа претерпела значительные изменения как по своим целям и предназначению, так и по своим теоретическим основам и технологиям. И, прежде всего, это относится к выработке определения профессии социальная работа. До сих пор в научной литературе не существует однозначной формулировки понятия профессии, и профессии социального работника в частности. Некоторые авторы подвергают сомнению принадлежность социальной работы к профессиональной деятельности и нередко высказывают мнения о том, что эта сфера труда не является по-настоящему профессиональной.

На протяжении всего XX века проблема формирования профессионального статуса являлась для американских социальных работников весьма актуальной задачей. За это время было сделано много попыток дать определение данной профессии.

Одним из первых в 1915 году на ежегодной конференции социальных работников, проходившей в Балтиморе, экспертизу социальной работы с точки зрения ее профессиональных характеристик провел Абрахам Флекснер. Он приобрел широкую известность благодаря участию в реформировании системы образования медиков, которое привело к значительному повышению качества подготовки специалистов медицинского профиля. Как известно, А. Флекснер не признал за социальной работой

профессионального статуса, и его анализ, хотя и был неприятен практикам того времени, позволил им критически оценить реальное состояние дел и имевшиеся недостатки, наметить пути дальнейшего развития профессии и системы профессиональной подготовки.

С этого момента у социальных работников появилась серьезная озабоченность и желание придать своей деятельности профессиональный статус. Началась целенаправленная работа по увеличению количества аккредитованных школ для подготовки специалистов. Были приняты стандартизированные учебные планы и программы подготовки социальных работников, определены умения, необходимые для профессиональной деятельности в различных социальных сферах.

В результате энергичных действий, включавших разработку методологической базы, улучшение системы подготовки специалистов; расширение объема научных знаний, основанных на опыте; объединение профессиональных ассоциаций и др. к концу 1950-х годов американские социальные работники смогли доказать, что их деятельность носит профессиональный характер.

В 1957 году Эрнест Гринвуд в статье «Признаки профессии» привел следующие характерные элементы, являющиеся неотъемлемыми компонентами профессиональной деятельности: 1) система знаний, 2) профессиональный авторитет; 3) санкция общества; 4) этический кодекс; 5) профессиональная культура (Greenwood, 1976, p. 303).

Согласно Гринвуду наличие когнитивного, т.е. знаниевого компонента базируется на относительно абстрактном, системном обобщении и осмыслении практической деятельности. «Теория служит основой, благодаря которой профессионал рационализирует свои действия в конкретной ситуации» (Greenwood, 1976, p. 304). Поэтому знания являются основанием практики, а их приобретение должно проходить в процессе специальной образовательной подготовки (теоретической и практической). Автор подчеркивает важность того, что систему ученичества необходимо повсеместно заменить профессиональным обучением в стенах академических заведений.

Владение знаниями и умение ими пользоваться на практике делает человека экспертом в конкретной профессиональной области, вызывает доверие к нему со стороны общества и клиентов, говорит о его компетентности. Э. Гринвуд пишет, что в сравнении с «любителями» у профессионалов есть прерогатива и право диктовать потребителям услуг «что – хорошо, а что – плохо» (Greenwood, 1976). Так возникают профессиональные взаимоотношения, строящиеся на доверии к специалисту со стороны клиента.

Однако подобные профессиональные взаимоотношения чреватые негативными последствиями, если специалист не будет придерживаться нравственных норм и требований. Для того чтобы регулировать профессиональное поведение специалистов и поддерживать положительное общественное мнение профессионалы должны уделять большое внимание соблюдению этического кодекса. Этический кодекс как четко сформулированная система ценностей и принципов деятельности служит для специалистов ориентиром при определении приоритетов и разрешении профессиональных проблем.

Для статусной профессии также характерно наличие монополии в организации профессионального образования и определении его содержания и конечного результата. Это достигается с помощью процедуры аккредитации образовательных программ. Благодаря аккредитации возможна корректировка содержания, характера и уровней обучения, структуры подготовки, количества обучающихся и учебных заведений.

Кроме того немаловажным признаком профессии является то, что специалисты являются организованной группой, выполняющей функции, востребованные большинством членов общества. Пространство деятельности профессионалов институционализировано. Это больницы, фирмы, клиники, институты, офисы и, наконец, социальные агентства. Именно в рамках этих формальных и неформальных организаций происходит профессиональный контакт специалистов с клиентами, и

предоставляются профессиональные услуги. Профессионалы действуют в соответствии с культурными ценностями и нормами профессии. В зависимости от вида трудовой деятельности специалисты вырабатывают комплекс норм и ценностей, который и становится субкультурным феноменом профессии. Он, в некотором роде, отличает один вид профессиональной деятельности от другого, хотя и является во многом общим для многих из них.

Используя все перечисленные показатели применительно к анализу социальной работы конца 1950-х годов, Эрнест Гринвуд констатировал, что она приобрела статус профессиональной деятельности. Кроме того, он отметил, что эта профессия завоевала достаточно высокий авторитет в сравнении с другими интеллектуальными специальностями и продолжает становиться все престижнее (Greenwood, 1976).

Именно на характеристики, выделенные Гринвудом, чаще всего ссылаются в научной литературе по американской социальной работе, когда рассматривают этот вид деятельности с точки зрения ее профессионализма.

В дальнейшем ученые неоднократно возвращались к проблеме описания основных признаков профессий вообще и социальной работы, в частности. Так, например, по мнению Т. Парсонса и Н. Сторера, любая профессия определяется четырьмя главными особенностями. Во-первых, это профессиональная ответственность за хранение, передачу, использование и расширение специализированной суммы знаний. Во-вторых, подготовка профессионалов и контроль за их деятельностью. В-третьих, поддержка и признание в обществе, и, в-четвертых, наличие вознаграждения за деятельность, которое служит стимулом для профессионалов (Парсонс, Сторер, 1980, с. 29-30).

Сегодня существует несколько моделей описания профессиональной деятельности. Некоторые ученые кладут в основу своих подходов характеристики таких устоявшихся интеллектуальных профессий, как медицина и юриспруденция, и считают их носителями основных признаков профессии. Отдельные авторы критикуют подобный подход и считают его описательным и статичным.

Филипп Попл и Лесли Лейнингер придерживаются процессуальной модели классификации профессий. В соответствии с ней в качестве главных показателей эти авторы выделяют те способы, с помощью которых специалисты реализуют внутреннее единство профессиональной деятельности, ведут поиск признания обществом важности выполняемых работниками функций, устанавливают особый статус и права специалистов, позволяющие им практиковать в конкретной области или сфере занятий (Popple, 2002, p. 57). Эти ученые указывают, что высокого уровня развития могут достичь лишь те профессии, которые сформировали профессиональные организации, способные реализовать данные цели. Наряду с описательными характеристиками ярким показателем статусности профессиональной деятельности зачастую является уровень развития профессиональных обществ, объединений, ассоциаций.

До сих пор вопрос относительно того, является ли социальная работа профессией, не нашел однозначного решения в американской литературе. Если Гринвуд еще в 1950-е годы назвал социальную работу профессией, то другие исследователи не были столь уверены в этом даже десятилетия спустя. Так, например, Нина Торен (Nina Toren) считает, что социальная работа не является самостоятельной и полностью сформировавшейся профессией. Автор обосновывает свое заключение тем, что социальная работа соответствует не всем показателям, выделенным Гринвудом. В частности, это касается уровня развития ее теоретической базы (Popple, 2002, p. 57). Действительно, известно, что социальная работа пользуется психологическими и социальными теориями, методами и технологиями, применяемыми и в других областях социальной практики. Нет ни одной теории или метода, которые бы представляли ценность исключительно для практики социальной работы. Большинство методов при соответствующей адаптации могут применяться в различных профессиональных сферах, связанных с решением социальных, индивидуальных и межличностных проблем. Таким образом, теории и технологии

социальной работы могут считаться универсальными, а значит, у этой профессии нет исключительного права на их использование.

Многие исследователи (Barker, 1995; Johnson, 1997; Kendall, 1986) поддерживают точку зрения о том, что процесс формирования социальной работы как профессии еще не завершился, он продолжается. В качестве недостатков, тормозящих ее развитие, называют относительно низкую степень авторитета социальных работников в обществе, наличие менее жестких требований к лицензированию, отсутствие автономии профессиональной деятельности в сравнении со специалистами медицинского, юридического и других профильных видов труда.

В связи с этим ученые, заинтересованные в развитии социальной работы, призывают обратить особое внимание на решение вопросов лицензирования, повышения статуса и требований к квалификации специалистов данного профиля, прояснения сущности социальной работы и раскрытия ее отличительных профессиональных черт.

До сих пор даже в США многие не вполне понимают, в чем же состоит суть профессиональной социальной работы. Леон Гинзберг (LeonGinsberg) выделяет несколько причин, в силу которых это происходит (Ginsberg, 1997). Во-первых, термин «социальная работа» нередко смешивают с другими похожими по звучанию названиями профессий, например, с социологией, социальными науками, социальной политикой и др. Во-вторых, большинство людей, жизнь которых протекает нормально, не нуждаются в услугах социальных работников и редко встречаются с ними. А если и встречаются, то не считают их социальными работниками, потому что в организациях и агентствах социальных работников зачастую не именуют «социальными работниками». Их должности называются: «специалист», «старший сотрудник», «консультант», «советник», «директор», «педагог» и др. Это приводит к тому, что потребители социальных услуг соотносят специалиста не с профессией в целом, а с его должностными обязанностями.

В-третьих, социальная работа – это предмет, который не изучается в общеобразовательной школе в рамках традиционных учебных дисциплин. Масс медиа не освещают деятельность социальных работников также широко, как труд в области медицины, юриспруденции, образования и пр. Если социальные работники и становятся героями радио и теле передач, то зачастую их профессиональная принадлежность не обозначается. Поэтому молодые люди много знают о профессиях врачей, адвокатов, военных, учителей и очень мало – о социальных работниках.

В-четвертых, социальные работники не популяризируют свою профессию так, как она этого заслуживает. Социальная работа – это неприбыльная сфера деятельности. Являясь сотрудниками государственных или частных некоммерческих социальных учреждений, специалисты не считают возможным использовать свое время и ресурсы для профессиональной ориентации и пропаганды в то время, когда многие клиенты еще не получили необходимую социальную помощь (Ginsberg, 1997).

Несмотря на то, что к социальной работе готовят на 504 аккредитованных отделениях бакалавриата и на более чем 235 магистерских отделениях университетов (текущая информация на февраль 2015 г.) эта профессия, по-прежнему, является малой частью сферы высшего профессионального образования (CouncilonSocialWorkEducation, 2015).

Социальное неблагополучие – основная проблема, которой занимаются профессионалы, а их клиентами становятся уязвимые группы населения, отличающиеся от благополучного большинства членов общества, или индивиды с различными социальными, физическими и психологическими девиациями. И хотя общество в целом признает социальную работу как профессиональный вид деятельности, возникает проблема репутации специалистов, которая складывается из того, «что» и «кто» является объектом социальной помощи.

В то же время из-за сложности и широты социальных проблем, имеющих в обществе, в этой области деятельности задействованы не только социальные работники, но и медики, учителя, политики и пр. Это значит, что социальные работники хотя и доминируют, но не являются единственными экспертами и не имеют

исключительного права на практику в этой сфере. Кроме того, в американском обществе, еще не преодолевшем гендерное неравенство, социальными работниками становятся, преимущественно, женщины. Все это не способствует повышению престижа профессии.

И, тем не менее, количество специалистов данного профиля достаточно велико и продолжает расти с каждым годом. Недавно “USNewsandWorldReport” назвал социальную работу среди 20 наиболее популярных и востребованных профессий в США (Ginsberg, 1997, p. 3).

Национальная Ассоциация социальных работников США указывает, что соответствии со статистическими данными Бюро труда США в настоящее время более 650 тыс. получили образование и имеют квалификацию социальный работник. В прогнозах этого Бюро предполагается дальнейший рост специалистов, который в период с 2012 по 2022 гг. составит 18% от нынешнего числа социальных работников (Bureau of Labor Statistics, 2015).

В настоящее время более половины всех социальных работников имеют профессиональное образование, что составляет самый большой процент за все время существования социальной работы в стране. Это говорит о том, что квалификационная идентификация социальных работников напрямую связана с приобретением высшего образования. Поэтому сегодня в этой стране термин «социальный работник» означает специалиста, обязанного иметь диплом бакалавра или магистра для того, чтобы он был официально допущен к работе в сфере социального обслуживания.

По определению энциклопедии социальные работники – это специально подготовленные профессионалы, которые обеспечивают консультирование, поддержку и руководство людям, нуждающимся в помощи. Такая помощь дает возможность человеку понять самого себя, свои жизненные условия и достичь наивысшего уровня развития (TheWorldBookEncyclopedia, p. 558). А. Пинкус и А. Минахан уточняют, что социальный работник – это «агент изменения, тот, кто специально направляет свои усилия на то, чтобы достичь запланированных социальных улучшений» (Pincus, 1973, p. 54).

Современные социальные работники в США могут выполнять многообразные функции и роли, занимать различные должности от индивидуальных консультантов до менеджеров или законодателей в области социальной политики. Социальный работник должен уметь вести деятельность на различных уровнях: с индивидом, семьей, группами, организациями и сообществами.

Благодаря введению лицензирования, сертифицирования и других форм регуляции в области социальной работы США сейчас у этой профессии есть достаточная степень авторитета в обществе, признание ее значимости, сложившиеся черты и особенности, отличающие ее от других гуманитарных профессий. Социальная работа выделилась в особый вид профессиональной деятельности и отличается от работы, например, психологов, психиатров, адвокатов, учителей, священников, так как имеет свои четкие границы и круг деятельности, специфические цели, задачи и принципы, разработанный и применяемый на практике Кодекс профессиональной этики.

В США практически все современные социальные работники трудоустроены в системе социального обеспечения. Сегодня они находят применение в медицине, психологии, образовании, индивидуальном консультировании, в реабилитационной работе, коррекции, профессиональной переподготовке и во многих других областях.

Возрастающие потребности в профессионалах подобного рода объясняются исследователями тем, что американское общество стареет, растет количество людей, страдающих психическими заболеваниями, инвалидов, требующих специального ухода и заботы. Исследователи в области социального обеспечения подчеркивают, что сегодня все еще плохо удовлетворяются основные жизненные потребности нуждающихся членов общества. Широко распространена бедность, особенно среди этнических меньшинств и связанная с определенными жизненными циклами (среди стариков, в семьях с несовершеннолетними детьми, в неполных семьях, воспитывающих детей и пр.). Многие американцы страдают от таких негативных

факторов как упадок в развитии городов, экономическая нестабильность, нехватка финансирования системы образования и воспитания, безработица, низкая оплата труда и др. Все эти обстоятельства делают профессию социальных работников актуальной и востребованной даже в такой высокоразвитой стране, как США (Parry, 1979, pp. 161-176).

Это означает, что социальная работа еще долго будет оставаться востребованной профессией, представители которой постоянно ищут новые способы преодоления нерешенных персональных и социальных проблем.

2.2. УНИВЕРСИТЕТЫ И ПРОФЕССИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США

Университеты сыграли важную роль в становлении и развитии многих научных профессий. В большинстве экономически развитых стран процесс активного соединения профессиональной подготовки с университетским образованием начался во второй половине XIX века. В США этот период считается временем «признания специалистов-практиков как обладающих научной профессией» (Парсонс, Сторер 1980, с. 32).

Общеизвестно, что по сравнению с Западной Европой развитие университетов в США началось достаточно поздно. Оно было вызвано местными потребностями и инициативой самих граждан (первоначально государство практически не принимало участие в создании университетов). Те, кто организовывал первые американские образовательные заведения высшего уровня, исходили из модели традиционного английского университета, задачами которого являлись сохранение, развитие и передача знаний. Однако американцам не были чужды идеи демократии и эгалитаризма, поскольку они стремились изначально избежать исключительности и элитарности университетов. Это было связано с желанием поднять свой социальный статус и обеспечить более высокое общественное положение за счет полученного образования, которое также могло способствовать экономическому процветанию.

На данную особенность университетского образования в США указывают многие исследователи (Flexner, 1968; Stein, Kristenson, 1970; Davis, 1970; Neave, 2000). Так, Гай Нив пишет, что в США развитие университетов было вызвано местными потребностями и инициативой самих граждан, а роль государства в становлении системы университетского образования была минимальной. Иначе говоря, автор особо подчеркивает значимость рыночных отношений и духа свободного предпринимательства, повлиявших на организацию американских университетов (Neave, 2000, p. 11).

Герман Стейн в статье «Профессии и университеты» также обращает внимание на сравнительно легкое вхождение профессионального обучения в систему университетского образования в США. Он объясняет этот феномен особенностями демократической политики Томаса Джефферсона, которая легла в основу развития американских колледжей и университетов (Stein, 2003, p. 10).

Постепенный отход американских университетов от классических традиций, как указывает Честер Дэвис, начался после Гражданской войны и был вызван новыми потребностями индустриальной эпохи. Обучение перестало быть прерогативой и привилегией высших классов общества, оно потребовалось для всех видов профессиональной деятельности. Постепенно американское образование становилось утилитарным и обязательным для приобретения высокого профессионального статуса и стабильного материального дохода (современный американский университет предлагает от 75 до 100 специальностей) (Davis, 1970, p. 203).

В конце XIX века в США для подготовки профессионалов в таких областях как медицина, юриспруденция, образование и некоторых других было характерно движение от системы «ученичества» к университетскому типу образования. Однако это не относилось в полной мере к социальной работе, поскольку тогда она еще не выделилась в отдельный вид деятельности. В то время не было очевидно, что социальные работники (или работники благотворительности, как их тогда называли) нуждаются в специальной подготовке или обучении в образовательном заведении. Оказание помощи тем, кто находился в невыгодном экономическом или психологическом положении, не требовало специальных знаний, умений или особой подготовки и считалось христианской обязанностью каждого человека. Первые работники благотворительных обществ полагались скорее на здравый смысл и

житейский опыт, когда судили о том, действительно ли нуждается в помощи просящий о ней человек.

Первоначально, как и в других профессиях, подготовка социальных работников проходила в форме практического освоения умений и навыков благотворительной деятельности под руководством опытных работников. «Сидеть у ног наставника, прислушиваться к голосу опыта и таким образом приобретать мастерство в отдельном виде деятельности – таков был путь, который прошли многие ремесла, прежде чем стать профессиями», – писала о первых шагах системы образования по социальной работе Кэтрин Кэндэл (Kendall, 2000, р. 41).

Главным недостатком «ученического» типа подготовки социальных работников Стюарт Куин (Queen, 1922, р. 21), Эстер Браун (Brown, 1942, р. 19-20), Эдит Эббот (Abbot, 1942), Рой Любов (Lubove, 1965, р. 139) называли неспособность специалистов переносить приобретенные умения в новый социальный контекст и связывать задачи своей работы с проведением серьезных социальных реформ. Кроме того, подобная форма обучения персонала, с одной стороны, была дорогостоящей для агентств, отрывала квалифицированных работников от выполнения их непосредственных обязанностей, а с другой стороны, обучающиеся не получали достаточного внимания своих наставников.

Поскольку в конце XIX века значительно вырос спрос на оказание квалифицированных социальных услуг, появилась потребность упорядочить процесс подготовки кадров для социальных агентств. К социальным работникам начали предъявлять новые требования: знание социальных и экономических теорий, не только владение способами решения конкретных материальных проблем, но и наличие широкого кругозора и научного мировоззрения. Удовлетворить растущие требования к работникам благотворительности, развить у них необходимые знания, умения и личностные качества могли только специально организованные профессиональные курсы и программы, поставленные на научную основу. Прежняя система ученичества неизбежно должна была уступить место новому типу образования – школам социальной работы. В связи с этим появилась потребность выделить процесс подготовки специалистов в отдельный вид деятельности, хотя и связанный с практикой, но имеющий свою особую организационную структуру, цели, принципы, методы и содержание.

Первые школы социальной работы в США были созданы в период с 1898 по 1904 год. Ими стали программы подготовки работников благотворительности, открытые в Нью-Йорке, Чикаго и Бостоне. Долгое время они оставались единственными учебными центрами подобного рода. Только в 1908 году к ним добавились еще две учебные программы, открытые в Филадельфии и в Сент-Луисе. И хотя вплоть до начала Первой мировой войны в США не наблюдалось активного роста профессиональных школ и курсов, готовивших социальных работников, существенным представляется тот факт, что в начале XX века сложился первый опыт планомерного обучения социальных работников и начался поиск такой образовательной системы, которая способствовала бы формированию профессионального статуса социальной работы.

Анализ первых шагов системы образования социальных работников в США позволяет выделить основные дискуссионные проблемы, которые четко наметились в этот период. К ним прежде всего следует отнести вопрос о характере и направленности образования социальных работников: должно ли оно быть университетским по принадлежности и академическим по своему содержанию или ему следует находиться под эгидой практикующих социальных агентств и быть узкоприкладным и практико-ориентированным. То есть активно обсуждалась проблема связи профессионального образования с университетами.

Первые частные школы социальной работы имели скорее номинальную, чем реальную связь с университетами. Однако главным было даже не то, объявляла программа свою принадлежность к университету или нет, а то, соответствовал ли характер и содержание подготовки социальных работников университетским стандартам образования. Как показывает анализ литературы исследуемого периода,

такого соответствия не наблюдалось. Более того, многие признанные деятели профессионального образования сознательно противились сближению программ подготовки социальных работников с университетами.

Это было вызвано целым рядом причин, многие из которых представляются весьма серьезными и весомыми. К одной из них можно отнести прикладной характер социальной работы, направленность образовательных программ на реальную практическую деятельность и обучение студентов конкретным умениям. Вполне естественно, что традиционный университет, вековые устои которого основывались на классическом образовании, усвоении и воспроизводстве знаний, мог представляться организаторам первых профессиональных программ как угроза формированию специалиста-практика. Известно, что в прошлом университеты, как правило, не связывали свою деятельность с профессиональным образованием, и даже в начале XX века образование юристов и медиков в стенах университетов было сравнительно новым явлением.

Пионерами в создании профессиональных школ были частные учебные заведения, а не университеты. Так было с первыми программами подготовки медиков и юристов, то же произошло и с образованием социальных работников. Д. Стейнер, проследивший историю возникновения и развития первых образовательных программ подготовки социальных работников, сделал следующий вывод: «Своим происхождением и становлением профессиональное образование социальных работников обязано инициативе группы социальных работников, а не университетам» (Steiner, 1921, p. 21). Более того, первопроходцы в области образования по социальной работе старались закрепить независимость созданных ими профессиональных программ и остаться самостоятельными для того, чтобы иметь возможность свободно разрабатывать учебные планы, определять содержание учебных курсов и практической работы в социальных агентствах в соответствии со своим видением данной деятельности.

Анализируя отношение первых социальных работников к университетам и влияние этого отношения на развитие профессионального образования, Роза Уэссел и Голди Фейт писали: «Несмотря на то, что социальная работа ощущала потребность в теоретическом обосновании своей практической деятельности, существовал страх, что теория, оказавшись в руках профессиональных ученых, может подчинить себе практику и что университеты, с их исторически сложившимся вербальным типом образования, не станут ценить образовательный аспект деятельности и смогут потребовать непропорционально большого времени для «книжного учения». Новая профессия была полна решимости препятствовать процессу превращения образования социальных работников в «академическое» – определение, которое обычно употреблялось с большой неприязнью» (Wessel, 1953, p. 37).

В то же время организаторы образования социальных работников не возражали против усиления научной стороны подготовки молодых специалистов. Это выразилось в установлении высоких требований к базовым знаниям студентов, принимаемых на курсы. Считалось, что студенты должны прийти в школу социальной работы, уже имея высокий уровень образования, в задачу же школы должна входить подготовка студентов к конкретным способам и видам профессиональной деятельности. При этом базовые знания социальных работников должны были служить потенциальной основой, с помощью которой легче освоить способы помощи людям, оказавшимся в трудной социальной ситуации. Именно поэтому, когда началось движение за унификацию программ подготовки социальных работников, общим требованием стал магистерский уровень образования, а не уровень бакалавриата.

Пожалуй, наиболее убедительно об отрицательном отношении практиков социальной работы к университетскому характеру профессиональной подготовки свидетельствует пример из истории Нью-йоркской школы прикладной филантропии. Как известно, это образовательное учреждение было создано под эгидой Нью-йоркского общества организованной благотворительности и управлялось Комитетом по филантропическому образованию, в который входили представители агентств, непосредственно связанных с практикой социальной помощи. Школа также тесно

сотрудничала с Колумбийским университетом, преподавателей которого приглашали для чтения лекций и ведения занятий. Два первых директора школы филантропии, Эдвард Дивайн и Самуил Линдсей, были профессорами этого университета. Однако взаимоотношения школы и университета не были простыми, о чем свидетельствует отставка С. Линдсея с поста директора школы в 1912 году.

Рой Любов пишет, что отставка С. Линдсея стала результатом противоречий во взглядах на профессиональное образование сторонников «академичности» и практической направленности. «Ученый, политолог, профессор Колумбийского университета Линдсей стал директором Нью-йоркской школы вслед за Э. Дивайном в 1907 году. Он способствовал развитию профессиональной школы в тесной взаимосвязи с Колумбийским университетом, но осуществлению его планов помешал Комитет по филантропическому образованию общества благотворительности» (R.Lubove, 1965, P. 144-145). Поскольку С. Линдсей рассматривал социальную работу в тесной связи с социальными науками и социальной политикой, он включил в учебный план изучение социальных теорий, трудового законодательства, «стимулировал студентов к посещению социологических и экономических курсов в Колумбийском университете» (Lubove, 1965, p. 185).

Учебный план Нью-йоркской школы филантропии в период директорства С. Линдсея был действительно разносторонним и включал знакомство со многими теоретическими дисциплинами. Однако общество благотворительности Нью-Йорка, управлявшее школой, имело другое представление о содержании подготовки, которая необходима социальным работникам. Джон Гленн, представитель образовательного комитета «общества организованной благотворительности», в частности, заявил, что созданная С. Линдсеем программа слишком академична, в то время как она должна обучать технике работы в благотворительных обществах или, в лучшем случае, в нескольких сферах социальной помощи. Д. Гленн выражал общее мнение Образовательного комитета, что существование школ социальной работы оправдывается лишь только тогда, когда их выпускники успешно исполняют должностные обязанности, предъявляемые к ним в социальных агентствах (Lubove, 1965, p. 145).

После отставки С. Линдсея в Нью-йоркской школе филантропии был взят более жесткий курс на разработку профессионально-ориентированного учебного плана с акцентом на изучение практики кейс-работы и специализации в семейной, детской, медицинской и впоследствии в психиатрической областях индивидуальной социальной работы. Именно этого хотел избежать С. Линдсей, который считал, что «Нью-йоркская школа филантропии в подобном случае никогда не станет выдающимся национальным институтом подготовки лидеров во всех областях социальной работы». Без социальной науки и без связи с университетом «она будет не более чем учебной школой, гораздо более ограниченной по возможностям и направленной исключительно на развитие утонченной техники в некоторых областях работы» (Shoemaker, 1998, p. 186).

В 1920-е годы в США количество школ социальной работы значительно возросло. Их общее количество приближалось к четырем десяткам. Это были начальные, высшие и смешанные программы, но, как пишет о них Р. Любов, «их общей отличительной чертой оставалась подготовка к кейс-работе, осуществлявшаяся в ходе освоения практического опыта» (Lubove, 1965, p. 147-148).

Действительно, практика образования по социальной работе продолжала оставаться под жестким контролем и давлением со стороны социальных агентств, преобладавшим методом работы которых был кейс-метод. Если выпускник программы не был полностью готов к выполнению обязанностей в подобном социальном агентстве сразу после окончания профессиональной школы, то это немедленно вызывало сомнения относительно компетентности преподавателей и образовательной программы в целом.

Как указывал Д. Стейнер, сравнивший учебные планы школ социальной работы Нью-Йорка, Чикаго и Бостона в первые годы их существования, «несмотря на то, что учебные планы были расширены за счет включения в них курсов по социальным

исследованиям, социальной работе в общинах, социальному обеспечению на производстве, в психиатрической медицине и пр., проведение полевой практики вызывало большие трудности, поскольку она не могла быть организована в соответствии с новыми достижениями в различных областях социальной работы» (Steiner, 1921, p. 20). Стейнер объяснял это положение тем, что самыми распространенными среди практикующих агентств были те, которые вели деятельность в области индивидуальной социальной работы с использованием кейс-метода. Именно они могли стать наиболее вероятными местами трудоустройства выпускников школ, и студенты сознательно стремились выбрать такую специализацию, которая позволила бы им найти хорошее место работы. Большинство запросов о потребностях в специалистах приходило из благотворительных организаций, медицинских учреждений, детских социальных агентств, ведущих индивидуальную работу с клиентами, а не деятельность по социальному реформированию.

О том, что среди социальных работников преобладали именно кейс-работники, свидетельствует исследование Эдварда Дивайна и Мэри Ван Клик. В 1916 году они провели изучение количества социальных работников в Нью-Йорке и сравнили численность социальных работников с представителями других профессий. Они обнаружили, что количество социальных работников равняется количеству журналистов и инженеров, социальных работников больше, чем священников, архитекторов, дантистов; их почти вдвое больше, чем врачей и в два с половиной раза больше, чем юристов. При этом авторы исследования указали, что из 3968 социальных работников, о которых были собраны полные данные, 2666 заняты в организациях, ведущих работу с индивидами, а из остальных только 501 человек занимается работой по общему социальному усовершенствованию. Таким образом, авторы исследования заключают: «Тот, кто интересуется развитием научных методов индивидуальной кейс-работы, найдет в этих цифрах яркое свидетельство важности их деятельности» (Devine, 1916, p. 52).

Учитывая вышеизложенные факты, можно понять сложность ситуации, в которой оказались те, кто призывал к организации такой профессиональной подготовки социальных работников, которая строилась бы на серьезной и глубокой теоретической основе, а не ограничивалась освоением узко специализированных технологий и приемов в отдельно взятых областях социальной помощи.

Так, Эдит Эббот и Софонисба Брекинридж, активно и последовательно критиковавшие узко-профессиональный подход к образованию социальных работников, все же не смогли противостоять «натиску» кейс-метода на учебный план Чикагской школы социальной работы. Находясь в руководстве школы в 1920–е годы, они были вынуждены принять учебный план, соответствующий актуальным потребностям практики. Впоследствии они даже опубликовали ряд руководств и книг по методике кейс-работы (Shoemaker, 1998, p. 189).

В это время все же наблюдались попытки введения в учебные планы теоретических курсов для расширения подготовки студентов к деятельности в различных областях социальной работы. Однако эти попытки не находили соответствующего отклика у работников социальных агентств, поскольку преобладающим методом их деятельности была кейс-работа. Узкая специализация и практическая направленность, принятая на вооружение первыми профессиональными программами, были образно названы Р. Любовым «бичом» и «проклятьем», которое преследовало тех, кто стремился к разработке подлинно научного и фундаментального учебного плана. «Во многих случаях связь с университетами была простой формальностью и выражалась в финансировании, использовании преподавательского состава, контроля над учебным планом и набором студентов – реальная же связь была с городскими социальными агентствами. Они снабжали программы инструкторами, предоставляли возможность для прохождения полевой практики, и последующего трудоустройства, а школы составляли такой учебный план, чтобы удовлетворить практические требования агентств» (Lubove, 1965, p. 143).

Впрочем, нельзя оставить без внимания и тот факт, что в среде университетов далеко не все с энтузиазмом принимали идею включения профессиональной подготовки в систему академического образования. Сопrotивление академических кругов проистекало из традиционного взгляда на разницу между занятием наукой и практической деятельностью. Первое принадлежит к высокой сфере духа и доступно немногим, а второе, будучи ремеслом и распространенным занятием, является более низким и подчиненным науке видом деятельности. Из этого следует, что и подготовку к данным видам деятельности нельзя смешивать.

Одним из наиболее ярких представителей тех, кто критически относился к слиянию профессионального обучения с университетским образованием, был известный американский эксперт в области университетского и медицинского образования Абрахам Флекснер. В книге «Университеты: американские, английские, немецкие», вышедшей в 1930 году, А. Флекснер детально проанализировал состояние современных университетов (Flexner, 1968). Он проследил особенности развития университетских систем образования в США, Великобритании и Германии, показал имевшиеся между ними различия и изложил свою точку зрения на цели и задачи современного университетского образования.

А. Флекснер подверг резкой критике необдуманные и легковесные решения ряда американских университетов, направленные на удовлетворение сиюминутных требований времени. «Несомненно, университеты существуют для того, чтобы определять направление, в котором должны развиваться мысль и образ жизни. Я не хочу преуменьшать вклад, который вносят американские ученые в это дело. Однако часто в одних и тех же университетах ученые делают совершенно обратное – помогают тем силам, которые следует сдерживать, что делает более сложной задачу для тех, кто развивает идеи гуманизма и культуры, и более сомнительным достижение конечного результата» (Flexner, 1968, p. 44-45). Флекснер указывал как на отрицательную черту то, что американские университеты находятся под большим влиянием местных условий и не могут сопротивляться давлению современности. «Результат очевиден – университеты открыты для инноваций, и это замечательно, но, увы, из-за этого они равно открыты как для хороших, так и для плохих начинаний» (Flexner, 1968, p. 221). Таким образом, А. Флекснер выражал реально существовавшее беспокойство тех, кто стремился к сохранению университетом своей основной функции центра свободного поиска и передачи знаний.

Флекснер не разделял взгляды многих американцев на то, что образование в колледже или университете должно быть равно доступным для каждого, кто закончил школу. Ученый был против общедоступности университетского образования, «в результате которого происходит дикая, неконтролируемая, некритичная экспансия» и университеты не выдерживают чрезмерной нагрузки, возлагаемой на них (Flexner, 1968, p. 222).

При этом А. Флекснер считал профессиональное обучение очень важным делом, для которого общество должно создавать соответствующие учреждения, «но нельзя позволить университетам отвлекаться на них» (Flexner, 1968, p.28). В пример он приводил Англию, где вместо того, чтобы продолжать образование в университете, сотни молодых англичан в возрасте от 18 до 22 лет устраиваются на работу или учатся в технических или других профессиональных учебных заведениях, которые в изобилии создаются для этой цели (Flexner, 1968, p. 227).

Характеризуя миссию современного ему университета в сравнении с классическим, Флекснер писал: «Напряженное изучение явлений в максимально благоприятных условиях – явлений физической, социальной, эстетической жизни и непрестанная борьба за то, чтобы увидеть вещи в их взаимосвязи, – вот, что я считаю самой важной функцией современного университета <...> Обретение знаний и эрудиции – прерогатива университета» (Flexner, 1968, p. 23, 27).

А. Флекснер придерживался точки зрения, которая исключала из целей деятельности университета подготовку узкого специалиста, стоящего перед необходимостью приобретать только такие умения, которые необходимы для практической деятельности непосредственно после окончания образования. И хотя

современный университет, по его мнению, не должен отгораживаться от жизни, он не обязан при этом возлагать на себя ответственность за непосредственное управление жизнью. «Я продолжаю утверждать, что университет должен иметь контакт с миром и в то же время оставаться свободным от ответственности за него <...> Современный университет должен посвятить себя полностью и безоговорочно развитию знаний, изучению проблем, не важно из какого источника они проистекают, и обучению людей – и все это он должен делать на самом высоком уровне» (Flexner, 1968, p. 15, 24).

Ученый требовал различать те профессии, которым не следует обучать в университете. Он писал так: «...концепция университета, которую я обрисовал, очень жесткая. Не упустил ли я из виду необходимость «обучения» – обучения учителей колледжа, или администраторов образования, или кандидатов на государственные должности? Думаю, что нет. Я просто допустил, что люди, которые получили истинно университетское образование, будут обладать хорошей памятью, систематизированными знаниями, критичным, а не педантичным складом ума, и что такие люди смогут после окончания университета спокойно действовать в соответствии со своим собственным планом» (Flexner, 1968, p. 31).

Таким образом, подход А. Флекснера хотя и расширял задачи университета до воспитания человека универсальной, мировой культуры, который сможет приспособиться к любому повороту жизни благодаря широте своего образования и умению им эффективно пользоваться, но все же не предполагал профессионального обучения. Придерживаясь данного подхода, многие американские университеты в начале XX века целью своей деятельности объявляли не подготовку практиков, а образование избранных, ученых, которые будут заниматься бескорыстным поиском истины ради самой истины. Даже в середине столетия это мнение еще бытовало в университетских сообществах. В материалах, посвященных 45-летию открытия Нью-Йоркской школы социальной работы, об этом писал Ирвин Эдман: «Многим традиционно настроенным ученым-гуманитариям до сих пор кажется странным, а если сказать правду, непозволительным, включение профессиональных школ в американские университеты... Образование с гуманистической точки зрения было предназначено, чтобы образовать душу человека, перевести его духовное око с низменного и практического на возвышенное и вечное...» (Edman, 1949, p. 95).

И все же, несмотря на академические традиции, университетам пришлось меняться вслед за изменениями социально-экономической ситуации, развитием научно-технического прогресса, ростом промышленности и индустриализацией, которые потребовали большого количества высококвалифицированных и всесторонне образованных специалистов. Сохранять свое привилегированное и отстраненное от проблем профессионального образования положение означало противиться требованиям самой жизни. А жизнь потребовала таких специалистов, которые не только знают свое дело, но понимают стоящую перед ними проблему в целом и имеют широкий научный кругозор. Подготовка профессионалов, и тем более, тех, кто должен работать с людьми, не могла больше ограничиваться лишь тренировкой умений и навыков выполнения определенных обязанностей. Она должна была быть поднята на научный уровень, способствующий пониманию причин возникновения индивидуальных и социальных трудностей и осознанному поиску путей их разрешения.

В связи с этим университетам нужно было адаптировать уже имевшиеся, хотя и немногочисленные, программы, например по социологии, к требованиям профессиональной подготовки социальных работников. Именно на базе отделений прикладной социологии и психологии университетов стали развиваться новые факультеты и школы социальной работы. В годы Первой мировой войны и особенно после ее окончания университеты начали активно развивать данные программы. Однако зачастую они не были специально предназначены для социальных работников. От студентов, как правило, не требовали знакомства с практикой работы социальных агентств, знания методов и приемов социальной работы. В дальнейшем, когда в университетах открывали новые программы подготовки социальных работников, то следовали той модели образования, которая сложилась в первых независимых школах

социальной работы. Университеты заимствовали и копировали их философию построения учебных планов, соотношение времени, отводимого на теоретические занятия и практику, перечень и содержание читаемых курсов.

Интересна оценка данной ситуации ее современниками. Наиболее подробно ее рассмотрел Джеймс Тафтс в книге «Образование и тренировка для социальной работы», которая была опубликована в 1923 году (Tufts, 1923).

Анализируя распространенные в то время взгляды на проблему взаимосвязи школ профессиональной подготовки с университетами, Тафтс выделил две основных позиции: сторонников и противников подобной связи. Он последовательно изложил их, пояснив, что каждая имеет право на существование, поскольку отражает положение дел в современной социальной работе.

Точка зрения тех, кто придерживался модели независимой профессиональной школы, связанной с практикующими социальными центрами, основывалась на убеждении, что многие университеты просто не имели представления о новой для того времени профессии социального работника. Поэтому организация самостоятельных школ подготовки социальных работников, связанных непосредственно с агентствами, была более эффективна и целесообразна, так как способствовала решению сразу нескольких важных задач.

Во-первых, позволяла образовательным программам постоянно быть в курсе того, как изменяются социальные потребности и как ведется работа в социальных агентствах. Методы социальной работы и социальные потребности так быстро менялись, что в этих условиях связь с практикой была оправдана и помогала быстро перестраивать содержание подготовки, адаптируя его к потребностям времени. Эта связь также содействовала появлению «кастового духа» специалистов, который было бы трудно сформировать при включенности школ социальной работы в академическое сообщество университетов.

Во-вторых, значимым результатом тесного контакта школ социальной работы с агентствами стало то, что данный контакт стимулировал самообразование и рост профессионализма сотрудников агентств, которые принимали участие в образовательном процессе школ социальной работы. Влияние их было обоюдным, а отношения – взаимовыгодными.

Кроме того, считалось, что, если бы программы подготовки специалистов находились при колледжах или университетах, то вряд ли бы удалось полностью удовлетворить потребность социальных агентств в подготовленных кадрах. Практика показывала, что далеко не все выпускники университетов шли в ту профессиональную сферу, к которой они готовились в ходе обучения.

В то же время, представители данного подхода не могли не замечать и отрицательных моментов, которые возникали в деятельности независимых от университетов школ социальной работы. К подобным трудностям относился, например, подбор постоянного штата преподавателей. Чтобы восполнить недостаток квалифицированных кадров с опытом преподавательской работы к чтению лекций в школах социальной работы привлекали известных деятелей в области благотворительности. Такая практика имела несомненные достоинства, поскольку студенты знакомились с уникальным и стимулирующим опытом. Однако подобные лекции было очень трудно представить в виде целостного и логически стройного учебного плана.

Серьезные проблемы возникали у школ также при организации практики студентов в агентствах. Ее нужно было организовать так, чтобы она была полезна и для студентов, и для агентства. Однако зачастую социальные службы, занятые решением своих задач, просто использовали студентов в целях выполнения рутинной работы, не заботясь о назначении для них опытных наставников или о развитии их профессионализма. Судя по комментариям студентов и преподавателей школ социальной работы, образовательные нужды студентов и потребности агентств не всегда совпадали.

Тем не менее у сторонников независимости школ социальной работы от университетов и колледжей было много аргументов в свою пользу. Они их излагали в

следующем виде: «Нашей целью является развитие новой профессии. (Это могут сделать только те, кто непосредственно вовлечен в данный вид деятельности). Мы ищем новые методы и в науке, и в технологии, касающиеся данной области деятельности. Мы должны полностью освободиться от сковывающих традиций. Мы не хотим, чтобы наши методы определялись академическими методами, подходящими для других, но не обязательно для нас. Мы не хотим, чтобы за нас решали, или чтобы наша свобода в организации образования контролировалась руководством колледжей и университетов в соответствии с их экономическими, религиозными, политическими или социальными интересами» (Tufts, 1923, p. 114).

Именно поэтому организаторы первых образовательных учреждений были не готовы доверить развитие профессии тем учреждениям, которые не симпатизировали их практико-ориентированным целям. Они заявляли: «Мы в состоянии сами отвечать за нашу работу, мы не желаем уступать эту ответственность представителям другой профессии» (Tufts, 1923, p. 114).

Главные аргументы сторонников присоединения школ социальной работы к университетам или, по крайней мере, установления более тесных связей с ними изложил в 1915 году Феликс Франкфуртер в своей речи на Балтиморской конференции национальной ассоциации благотворительности и коррекции. Он сказал: «(1) Поскольку профессии опираются на широкую научную базу, они нуждаются в контакте с учреждениями, в которых преподаются и развиваются фундаментальные науки; контакты чистой и прикладной науки полезны и для студентов, которые в процессе своего предыдущего образования не знакомы с фундаментальными науками и теперь хотят возместить этот пробел или намерены сочетать профессиональную деятельность с дальнейшей работой в области чистой науки и таким образом стать особенно полезными для профессии. (2) Находясь при университете, профессиональная школа, испытывает его научное влияние и тем самым расширяет свой кругозор и свои возможности. Любая профессия, оказываясь в изоляции, обречена на стандартные решения, ограниченное сиюминутными требованиями практиков содержание курсов, а также на неопределенность требований к поступающим. Объединение с теми, кто ведет научно-исследовательскую работу в гуманитарных и точных областях знания, способствует распространению исследовательского духа и использованию данных из различных областей знания. Этот материал может быть не столь важен для сиюминутного использования практиками, но со временем принесет пользу и позволит профессии развиваться в соответствии с общим прогрессом цивилизации» (Tufts, 1923, pp. 115-116).

В условиях крайнего разномыслия сами организаторы профессиональной подготовки вряд ли бы в скором времени пришли к окончательному и удовлетворяющему всех решению. Однако в этом противостоянии весомую роль сыграло заключение признанных и уважаемых экспертов, А. Флекснера и Ф. Франкфуртера, приглашенных на Балтиморскую конференцию в 1915 году. Их мнения во многом определили дальнейшее развитие системы образования по социальной работе. С момента их выступления начинается постепенная выработка теоретических основ социальной работы как профессиональной деятельности и движение к объединению школ социальной работы с университетами.

Для того чтобы активизировать процесс сближения профессионального и университетского образования, предстояло провести большую работу. Она должна была включать решение следующих насущных проблем: введение единых требований к поступающим, разработку унифицированного содержания учебных планов, определение уровня получаемой студентами квалификации и условий выдачи дипломов единого образца об окончании образования, совершенствование проведения полевой практики и выработки критериев отбора инструкторов (супервизоров) для руководства практикой студентов.

Для решения этих вопросов был необходим организационный и координирующий центр. Таким центром стала созданная в 1919 году Ассоциация школ подготовки к профессиональной социальной работе. В нее вошло 17 школ социальной работы. Деятельность этой организации возглавил Портер Ли. Ассоциация школ

социальной работы стала объединяющим, координирующим и регулирующим органом, который способствовал унификации профессионального образования и совершенствованию его качества. То, что Ассоциацию первоначально составляли школы различного типа (частные, государственные, университетские, самостоятельные, такие как Нью-Йоркская и Пенсильванская), означало, что было достигнуто понимание необходимости упорядочить и привести к единообразию существовавшие программы и одновременно разработать общие правила для открывающихся новых профессиональных школ. В 1919 году процесс объединения только начался, и он обещал быть трудным и противоречивым.

Ассоциация стремилась осуществлять контроль над качеством профессионального образования за счет установления единых правил, условий и норм, касающихся интеграции школ социальной работы с университетами, сроков обучения, учебных планов, перечня обязательных курсов и их содержания. Впоследствии они не раз пересматривались и изменялись, но первый утвержденный Ассоциацией стандарт предъявлял высокие требования к программам школ социальной работы – они должны были соответствовать магистерскому уровню. Именно этим критерием стали пользоваться в дальнейшем при приеме профессиональных школ социальной работы в Ассоциацию.

Право называться профессиональным социальным работником, согласно решению Ассоциации, давал только диплом магистра, полученный в аккредитованной школе социальной работы, отвечающей утвержденным положениям. Подобное требование стало возможным, так как процесс присоединения школ социальной работы к университетам в конце 1920-х годов активизировался. Франк Бруно указывал, что «к 1923 году, когда состоялась 15-я конференция Национальной ассоциации социальной работы, все независимые профессиональные школы, за исключением Нью-Йоркской, Пенсильванской, Национальной католической школы в Вашингтоне и Национальной еврейской школы социальной службы в Нью-Йорке, вошли в состав аккредитованных университетов» (Bruno, 1957, p. 144).

Таким образом, в конце рассматриваемого периода наметилась тенденция повышения требований к уровню образования социальных работников, слияния профессиональных школ с университетами, что в целом способствовало дальнейшей профессионализации социальной работы.

2.3. МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ЗА РУБЕЖОМ

За годы существования социальной работы как профессии в зарубежном мире, а это не многим более ста лет, было много написано о проблемах организации подготовки специалистов данной квалификации. Как правило, авторы посвящают свои исследования рассмотрению вопросов профессионального образования в конкретных странах. К сожалению, среди них мало полномасштабных сравнительных исследований, в которых бы содержался анализ динамики развития системы подготовки социальных работников от ее возникновения в конце XIX века и вплоть до наших дней. Это вполне естественно, поскольку подобная работа требует фундаментального подхода и коллективных научных усилий.

Не случайно одно из первых масштабных сравнительных исследований, посвященных изучению постановки образования социальных работников в мире, было проведено в 1950 году в рамках Международной ассоциации социальных работников. Аналогичное исследование было предпринято только через четверть века. Однако, как указывают Ф. Гамбургер, Г. Сандер и М. Вобски, в последующие годы подобных фундаментальных исследований не проводилось (Hamburger, 2001). Поэтому судить о тех изменениях, которые претерпела система подготовки социальных работников в разных странах мира к началу XXI века трудно. Тем более что за последние двадцать пять лет степень распространения социально-педагогической профессии и образовательных форм подготовки к ней значительно расширились, особенно в связи с распадом социалистического лагеря в восточной Европе, а затем создания Европейского Союза.

Профессия социального работника многолика, а ее видение в разных странах мира сильно различается. Во многом это определяется историей, культурой и традициями страны, которые повлияли на возникновение, становление и развитие профессии, определив тем самым ее специфику в каждом конкретном случае. Общее видение профессиональной деятельности, круг обязанностей специалистов определяют не только содержание образования будущих профессионалов, но и модели подготовки социальных работников. В разных странах сложились свои особые подходы к организации системы образования социальных работников. Однако это не является препятствием для взаимопонимания между педагогами разных стран относительно того, каковы должны быть цели и задачи социально-педагогического образования.

Общепризнано, что профессиональная подготовка во многом отличается от чисто академического образования. В профессиональном образовании знания приобретаются не ради самих знаний, а для решения насущных практических задач. Профессиональное образование вырастает из потребностей практики и проводится ради совершенствования и улучшения реальной жизни. Поэтому для профессиональной подготовки социальных работников характерна тесная связь образовательного процесса с деятельностью практических социальных агентств и профессиональных ассоциаций, выдвигающих требования к уровню готовности молодых специалистов.

Организационные основы подготовки специалистов социальной работы и социальной педагогики за рубежом варьируются по многим показателям. Системы обучения отличаются по продолжительности, по структуре, по содержанию изучаемых дисциплин, по присваиваемой квалификации, по характеру выдаваемого диплома. Интересно проследить, как исторически складывались эти особенности, и какой вид имеет сегодня система подготовки специалистов в странах, где социальная работа занимает одно из ведущих мест в защите прав граждан, развитии институтов гражданского общества и достижении социальной справедливости. К этим странам в

первую очередь следует отнести США, Великобританию, Германию, Францию, Нидерланды и ряд других Европейских стран.

Образование социальных работников началось в этих странах в виде ученичества в благотворительных агентствах. По сути, оно появилось тогда, когда еще не было дано определение социальной работы как профессии, не существовало научных теорий, объясняющих поведение личности в социуме, не сложились методы социальной работы, и не была выработана технология социальной помощи. Кроме того, не были разработаны способы и методы подготовки социальных работников в стенах учебных заведений.

Можно смело утверждать, что прототипом современной системы образования социальных работников стала практика обучения добровольцев и новых сотрудников, которая сложилась в «обществах организованной благотворительности» и в сэттльментах в конце 90-х годов XIX века. К этому времени эти организации уже широко использовали краткосрочные теоретические занятия для желающих участвовать в социальной работе. Так, например, в Великобритании Чарльз Лох, один из лидеров Лондонского общества организованной благотворительности, в конце XIX века дал старт систематическому образованию социальных работников, сказав, что благотворительность это наука, основанная на принципах и наблюдении (Kendall, 1978, p. 13). А раз это наука, то ее необходимо преподавать и осваивать.

Начало практике обучения работников благотворительности в Англии положила Октавия Хилл в 1873 году. Она организовала лекции и практические занятия для работников сэттльментов и благотворительных обществ Лондона. Однако это не была систематическая подготовка, и она не носила регулярного характера. Только в 1903 году, благодаря усилиям Лондонского общества благотворительности была открыта Школа социологии с двухгодичным сроком обучения, сочетавшим теоретические и практические занятия для студентов.

Поскольку в конце XIX века значительно вырос спрос на оказание квалифицированных социальных услуг, появилась потребность упорядочить процесс подготовки кадров для социальных агентств. К социальным работникам начали предъявлять новые требования: знание социальных и экономических теорий, не только владение способами решения конкретных социальных проблем, но и наличие широкого кругозора и научного мировоззрения. Удовлетворить растущие требования к работникам благотворительности, развить у них необходимые знания, умения и личностные качества могли только специально организованные профессиональные курсы и программы, поставленные на научную основу. Прежняя система «ученичества» неизбежно должна была уступить место новому типу образования – школам социальной работы. И хотя практика «ученичества» в агентствах еще долгое время продолжала сосуществовать с образовательными программами по социальной работе, в начале XX столетия она рассматривалась скорее как пережиток, нежели как конкурент систематическому и научному образованию.

Считается, что первой в мире школой социальной работы, предложившей полный двухлетний курс теоретического, методического и практического обучения, является учебное заведение, открытое в Амстердаме в 1899 году. Эта школа создавалась по инициативе участниц женского движения Нидерландов, а также социальных реформаторов и политических деятелей либерального толка для тех, кто хотел посвятить себя профессиональной социальной помощи.

Начиная с 1904 года, практически одновременно в Германии, США и Великобритании был открыт целый ряд аналогичных школ для социальных работников.

В Соединенных штатах Америки родоначальником систематической подготовки социальных работников считается Мэри Ричмонд, которая в 1897 году на ежегодной Конференции благотворительности и коррекции наметила шаги, необходимые для создания «Учебной школы прикладной филантропии» (Richmond, 1930).

Первые регулярные школы социальной работы были созданы в США благодаря усилиям частных благотворительных агентств в период с 1898 по 1904 год. Ими стали программы подготовки работников для благотворительных обществ, открытые в Нью-

Йорке, Чикаго и Бостоне. Долгое время они оставались единственными учебными центрами подобного рода. Только в 1908 году к ним добавились еще две учебные программы, открытые в Филадельфии и в Сент-Луисе. Однако вплоть до начала Первой мировой войны в США не наблюдалось активного роста профессиональных школ и курсов, готовивших социальных работников.

В 1910 году в пяти странах Западной Европы и США уже было организовано 14 школ социальной работы, а к 1920 году это движение распространилось на страны Латинской Америки, где первой стала школа социальной работы в Сантьяго (Чили).

Переход от любительской благотворительности к статусу профессиональной деятельности потребовал выработки научной основы социальной работы, стройной системы методов социальной помощи и организационной формы подготовки специалистов. Таким образом, начался постепенный переход от системы ученичества в благотворительных агентствах к организованной системе подготовки социальных работников в стенах высших учебных заведений и университетов. Потребовалась стандартизация целей, задач и содержания подготовки специалистов, формулирование четких концепций, принципов, теоретических основ и выработка модели профессионального образования. Все это было делом не одного дня и потребовало десятилетних усилий. Причем данная работа шла в разных странах не одновременно, с разной степенью интенсивности и эффективности.

К началу 1950-х годов, когда Международный комитет по социальной работе провел комплексное исследование состояния подготовки специалистов в 33 странах мира, оказалось, что, несмотря на различный уровень развития профессии, все же можно выделить нечто общее, присущее социальной работе в этих странах. Анализируя это общее, Кэтрин Кэндел подчеркивала, что цель социальной работы всеми понимается как профессиональная помощь индивидам, семьям, группам и общинам в преодолении социально-экономических проблем и достижении социального благополучия. При этом социальный работник выполняет интегративную функцию в отличие от специалистов других «помогающих» профессий (врачей, педагогов, юристов, священников), которые также учитывают влияние социальных и экономических факторов при решении своих профессиональных проблем. Однако они не направляют специальных усилий на изменение и преобразование внешних условий, рассматривая их как второстепенные моменты. В то время как социальные работники главное внимание уделяют именно социальной ситуации своих клиентов, нормализации взаимодействия своих клиентов с социальной средой, налаживанию взаимодействия всех доступных социальных ресурсов в интересах клиентов и активизируют самих клиентов на максимально полное потребление социальных услуг в целях саморазвития и самореализации (1).

Обобщая типы учебных программ для подготовки социальных работников, существовавших в 1950-е годы в зарубежном мире, следует выделить три основных типа, или три образовательные модели. К первому типу относились школы, обучавшие студентов, которые уже имели университетский диплом, но хотели специализироваться в социальной работе. Содержание учебных программ опиралось на исходный высокий уровень интеллектуального развития, внутренней мотивации и эмоциональной зрелости студентов – выпускников университетов, специализировавшихся в социальных науках. К подобному типу относились школы социальной работы при университетах США и Канады. Несколько аналогичных школ социальной работы имелось в Индии, Великобритании и Китае.

Ко второму типу учебных заведений относились те, которые выдавали диплом среднего уровня. При этом подготовка студентов сочетала университетские курсы с профессиональной тренировкой. Такие типы программ были распространены в Австралии, Китае, Ирландии, Новой Зеландии, Великобритании, на Кубе и в некоторых других странах.

Третий тип подготовки представлял собой программы независимых школ социальной работы. В Западной Европе и странах Латинской Америки подобные учреждения возникали и оставались под эгидой государственных, религиозных,

светских и политических сил. Эти школы не находились в составе университетов, хотя и приглашали для работы университетских преподавателей.

За прошедшие годы с момента проведения Международным комитетом по социальной работе упомянутого исследования отношение к тому, каким должно быть образование социальных работников несколько изменилось. Сложившиеся к настоящему времени модели подготовки социальных работников в разных странах различаются по многим параметрам, начиная от самых общих вопросов (способы управления учебным заведением, финансирование, выбор дидактических методов) и заканчивая частными проблемами (содержание обучения, процентное соотношение теоретических и практических курсов, организация учебно-полевой практики). Однако следует выделить общие тенденции развития системы подготовки социальных работников, четко проявившиеся за последние пол века. Что касается управления и финансирования образования, то здесь значительно возросла роль правительства.

Продолжительность обучения в зарубежных странах продолжает варьироваться от одного года до пяти лет, однако наиболее распространенной является американская модель «4+2». То есть четырехлетнее обучение в университетском колледже, завершающееся присвоением степени бакалавра социальной работы. В дальнейшем возможно двухлетнее обучение в магистратуре, которое предполагает овладение специализацией в одной из областей социальной работы.

Вопрос о специализациях также не является простым и имеет несколько трактовок в различных странах. К первой группе относятся те подходы, которые рассматривают специализацию как подготовку к деятельности в определенной сфере или области социальной работы. Так, например, в Бельгии и Нидерландах специализация входит в общий курс подготовки дипломированного специалиста. А в Великобритании специализацию обычно приобретают в различных типах учреждений по окончании общего курса обучения в университете.

Второй подход к специализации заключается в том, что она рассматривается, преимущественно, как владение особым методом социальной работы, который может применяться в различных областях и сферах социальной помощи. Такой подход характерен для образования социальных работников в США.

Третий подход предполагает сочетание специфического метода социальной работы с конкретизацией области его применения. В Канаде, Латинской Америке и в странах, воспринявших американскую модель социальной работы, специализацией считается, например, кейс-работа в детском обеспечении.

Несмотря на различие подходов к пониманию специализации, растет общая убежденность, что социальный работник должен свободно «перемещаться» в рамках полученной профессии, а специализация не должна препятствовать переходу из одной сферы приложения сил в другую. При смене области деятельности социальный работник не должен терять компетентность, т.е. актуализируются такие характеристики компетентности как профессиональная мобильность и адаптивность. Это приводит к тому, что в обучении главный акцент делается на овладение базовыми знаниями и умениями, которые являются интегративной основой профессии в целом и позволяют специалисту легко адаптироваться в различных областях применения социальной работы, перенося свои умения в новую сферу деятельности.

В связи с наличием широкого спектра специализаций в области социальной работы четко обозначилась потребность в выработке единой основы профессиональной деятельности, которая бы объединила подготовку профессионалов различной направленности, например, социальных работников в психиатрии, медицине, школе или специалистов, работающих с отдельным индивидом, группами или общинами. Осознание необходимости интеграции различных сфер социальной работы, существенно повлияло на образование специалистов. Разнообразие специализаций потребовало выделения общих, или «родовых», характеристик в деятельности социальных работников, что, в конечном счете, помогло объединить социальных работников в единую профессиональную группу и приостановить тенденцию изоляции различных сфер социальной работы. В связи с этим учебные программы большинства школ социальной работы в мире, прежде всего, преподают

общие основы социальной работы, и не ограничиваются тренировкой студентов в выполнении конкретных операций для отдельных областей социальной работы.

Во всем мире образование социальных работников шло от узкоспециализированной технической подготовки к поиску объединяющих концепций и выработке общего стандарта, позволяющего готовить профессионалов для всех отраслей социальной деятельности. Это было важным вкладом школ социальной работы в достижение профессиональной идентичности и повышение статуса профессии.

Сегодня практически все страны, готовящие социальных работников, убеждены в необходимости тесного единства теории и практики в процессе обучения. Именно поэтому в профессиональном образовании так широко используется модель супервизорства, которая позволяет перевести теоретические знания, получаемые в академических аудиториях в реальную практику социальной помощи. На практике под руководством наставника студенты приобретают конкретные умения, участвуя в деятельности социальных агентств. Ведя дела клиентов, они учатся устанавливать социальный диагноз, распознавать тип проблем и использовать социальные ресурсы для их решения, оценивать возможные варианты выхода из сложившейся социальной ситуации, планировать работу с клиентами, осуществлять намеченный план, оценивать результаты работы, устанавливать профессиональные контакты с коллегами и пр. Подобная практика помогает студентам осознать важность и необходимость овладения приемами эмоциональной саморегуляции, самосовершенствования, рефлексии.

Однако не все школы способны организовать учебную практику на высоком уровне. К. Кэндел, например, указывает, что в некоторых странах полевая (учебная) практика представляет собой не больше чем простое наблюдение студентов за тем как работает социальное агентство. В лучшем случае студенты от такой практики получают общее представление о характере социальной работы в том или ином учреждении, но не приобретают практических умений и навыков (Kendall, 1978).

В плане требований к поступающим универсальным считается сочетание достаточного высокого уровня знаний в области социальных наук с позитивными личностными качествами и ярко выраженной профессиональной направленностью кандидатов. Хотя при приеме в учебное заведение мало внимания уделяется исследованию системы ценностных ориентаций абитуриентов, однако, считается, что у студентов к моменту выпуска должны сформироваться такие взгляды, которые будут отражать профессиональный кодекс и его главные ценности. К ним в первую очередь относится вера в ценность и достоинство каждого человека, которые присущи ему по рождению.

Вопрос об интеграции процесса образования социальных работников в академическую систему до сих пор не решен однозначно. В некоторых зарубежных странах считается, что процесс подготовки социальных работников должен соответствовать требованиям университетского образования, и поэтому он включен в систему университетского образования. В других странах процесс профессиональной подготовки осуществляется в рамках специализированных профессиональных заведений. Существуют также страны, которые сочетают эти два типа обучения. При этом предполагается, что дипломы, выдаваемые социальным работникам, могут быть различных уровней: высшего (*graduate*) и неполного высшего (*undergraduate*). Последний уровень предоставляет возможность социальным работникам выполнять свои профессиональные функции только под обязательным наблюдением более опытных коллег. Таким образом, за рубежом чаще всего осуществляется целенаправленная подготовка двух типов специалистов – лидеров и рядовых практиков.

Важной проблемой для школ социальной работы является характер присуждаемой квалификации и выдаваемого документа о полученном образовании. В разных странах школы выдают дипломы различного уровня в зависимости от сложившейся системы образования. Тем не менее, диплом университетского образца является более престижным, а выпускник университета имеет более высокий статус.

Рассмотрим для примера, как выглядит сегодня система образования социальных работников в некоторых европейских странах.

В Германии, Дании и Нидерландах историческое развитие социальной работы и профессионального образования проходило под сильным влиянием Адольфа Дистервега. Он был сторонником подготовки социальных педагогов, которые были бы заняты в работе по организации сообществ и программ для районов, где проживает бедное население. Сегодня социальная педагогика – это важный аспект социальной работы в этих странах и служит частью общей профессиональной деятельности. Хотя социальная педагогика в большой степени тождественна макро практике социальной работы, распространенной в США, она не ограничивается только этим и применяется в работе с молодежью, в жилищной сфере и других областях социальной помощи.

В настоящее время в Германии подготовка специалистов проходит в специализированных профессиональных учреждениях, которые известны как профессиональные высшие школы (*Fachhochschule*). Однако, как и в других странах Европейского континента, здесь ведутся дискуссии о целесообразности университетского образования для социальных работников. В некоторых государствах Западной Европы, таких как, например, Швеция, образование социальных работников сейчас ведется в университетах, хотя первоначально оно осуществлялось в профессиональных учебных заведениях. Возможно, что в дальнейшем эта тенденция приведет к тому, что образование социальных работников в большинстве стран мира будет проходить в рамках университетов, как это делается США.

Образование шведских социальных работников определяется тем, что в этой стране преобладает система государственного социального обеспечения, а значит, социальные работники находят широкое применение в системе государственного управления. От них требуется хорошее знание законов, организационных процедур, положений о государственных социальных программах и услугах. Кроме того, как и в других странах Центральной Европы, в Швеции развитие социальной работы было традиционно связано с жилищными службами. И хотя от работников этих служб не требуется такой высокий уровень квалификации, как от социальных работников других специализаций, к ним относятся как к специалистам в области социальной работы и принимают в члены профессиональных ассоциаций социальных работников. Ко всем этим видам деятельности шведских студентов готовят в ходе современного профессионального образования.

В Великобритании подготовка к социальной работе долгое время проходила не в университетах, а в профессиональных школах. В отличие от США, где тенденции к объединению социальной работы в единую профессию проявились уже в 20-е годы XX века, английская традиция социальной работы характеризовалась четким разделением различных областей деятельности. Только в 1960-е гг. была признана необходимость в формулировании общего понятия профессии социального работника. Это произошло, в частности, в результате усилий Эйлин Янхазбэнд (*Eileen Younghusband*), которая в 1950-60-е гг. содействовала распространению в Великобритании американской теории социальной работы и активно способствовала интеграции всех методов социальной работы в единую систему профессиональной деятельности.

Сегодня в Великобритании имеется более ста учреждений, занимающихся подготовкой социальных работников, треть из которых – университеты, а две трети – колледжи. Образование социальных работников проходит в различных типах учебных заведений, которые предлагают разнообразные типы квалификаций от университетского диплома до диплома общественного колледжа (*communitycollege*).

Примерно 90% английских студентов выбирают двухлетний курс обучения в одном из высших учебных заведений, который дает им право на получение диплома о незаконченном высшем образовании, позволяющем при обращении в специальный комитет по социальной работе получить право работать в этой профессиональной сфере. Кроме того, существует целый ряд образовательных программ, которые выдают дипломы различного типа: бакалавра искусств в социальной работе и социологии; бакалавра социальных наук; бакалавра социальной работы и некоторые другие. В процессе обучения студенты получают не только теоретические знания, но и работают

на практике в социальных агентствах. При этом учебные схемы (количество часов, отводимых на учебные предметы и практику) варьируются в зависимости от учреждения.

Во Франции история развития социальной работы и подготовки специалистов с высшим образованием была тесно связана с оказанием медицинских услуг. В настоящее время многие социальные работники заняты в учреждениях здравоохранения. Сейчас профессия социального работника имеет широкий круг специализаций, но ее отличительной чертой продолжает оставаться близкая связь с медициной. Образование французских социальных работников ведется в 160 учреждениях, в которых программы и выдаваемые дипломы очень разнообразны. Большинство учреждений – частные, хотя и получают финансовую поддержку государства.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на более чем столетнюю историю своего существования, образование социальных работников за рубежом все еще продолжает развиваться, совершенствоваться и видоизменяться. Не все проблемы и насущные вопросы решены. При этом основными направлениями совершенствования моделей подготовки компетентных специалистов можно считать:

- установление устойчивой связи между потребностями практики и содержанием образования специалистов;
- достижение оптимального баланса между практико-ориентированным и теоретическим содержанием образования социальных работников и социальных педагогов;
- активизацию деятельности, направленную на выработку стандартов, этики и базовых компетентностей профессиональной деятельности;
- детальную разработку технологий обучения социальной работе.

Глава 3. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕНЕЗИСА ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД

Сегодня Россия переживает период изменения стратегических ориентиров в области профессионального образования. Это происходит на фоне теоретического и историко-педагогического переосмысления зарубежного опыта, который долгие годы служил моделью и образцом для развития отечественной профессионально-образовательной системы. Усиление внимания к различным аспектам обеспечения конкурентоспособности государства, базирующимся на традиционных национальных ценностях, не должно приводить к отрицанию обширного зарубежного опыта в области подготовки кадров и повышения профессиональной квалификации. Нельзя позволить, чтобы полезный пласт аспектов, связанных с вопросами профессионализации подготовки кадров в зарубежных странах, оставался неисследованным или невостребованным.

При этом отечественный научный дискурс должен пополняться глубоким всесторонним анализом ранее неисследованных областей, а получаемые знания и выводы не должны быть искаженными, отрывочными или фрагментарными. В этом смысле изучение наследия теоретиков и практиков, предложивших новые подходы к системе организации профессионального образования в сложные периоды их теоретического оформления, представляют несомненный интерес.

Далее речь пойдет о педагогическом наследии Мэри Эллен Ричмонд (1861 – 1928), которая признана во всем мире как новатор и пионер разработки теории профессиональной подготовки, способствовавшей процессу профессионализации американской социальной работы и трансформации традиционной благотворительности в статусную интеллектуальную профессию. Ее наследие представляет значительный интерес, как в теоретическом, так и в прикладном плане, который обусловлен значимостью идей М. Ричмонд о взаимообусловленности развития социальной работы и системы подготовки специалистов для совершенствования процессов профессионализации социальной работы на этапе ее становления и первоначального развития.

Труды М. Ричмонд малоизвестны отечественным специалистам в области профессионального образования, в то время как изучение идей, отраженных в них, а также их творческое осмысление и использование могут быть полезны для решения задач современной теории профессионального обучения на современном этапе профессионализации различных сфер социально-педагогической деятельности. Российские авторы, труды которых касаются истории американской социальной работы и этапов ее становления и первоначального развития, как правило, не обходят вниманием новаторство М. Э. Ричмонд и ее вклад в развитие системы профессиональной подготовки специалистов. Однако в многочисленных отечественных учебниках и учебных пособиях ее роль в деле развития профессии представлена без достаточной детализации и фундаментального анализа. В системе РИНЦ (Российском индексе научного цитирования) имеются указания лишь на несколько статей отечественных ученых, рассматривающих историко-педагогическую значимость деятельности М. Ричмонд (Т.И. Власова (12), А.С. Дудкин (182), М.С. Мелкумян (33), В.А. Фокин (64), И.В. Фокин (65), М.П. Целых (69)). Вместе с тем, знакомство с имеющимися работами убеждает в том, история формирования основ педагогики профессионального образования американских социальных работников, сформулированная М. Ричмонд, требует дальнейшего изучения и специальных исследований особенно в плане актуализации ее аутентичных трудов, которые все еще не переведены на русский язык и малодоступны для широкого научного обсуждения.

3.1. ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ М. РИЧМОНД В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ

Становление и развитие концепции индивидуальной социальной работы и профессионального образования социальных работников Мэри Ричмонд приходится на конец XIX – начало XX века. Это было время серьезных социально-экономических перемен не только в США, но и во всем мире. Они были обусловлены трансформацией общества от традиционного к индустриальному укладу, развитием и расширением рыночной экономики, монополизацией, концентрацией капитала, урбанизацией и пр.

Исследования американских ученых доказывают, что ни в один другой период исторического развития потребности индустрии и экономики не доминировали так активно в политической и социальной жизни США (Franklin, 1986). Этот период в США характеризовался неконтролируемой и нерегулируемой экономической конкуренцией, которая закономерно сопровождалась кризисами в промышленности и ухудшением условий жизни городских масс. В связи с потребностью больших индустриальных предприятий в дешевой рабочей силе, поток неопытных, неквалифицированных рабочих хлынул из сельской местности, с аграрного юга США и из-за рубежа в индустриальные центры. «Большинство из них были бедны, работали в качестве разнорабочих, жили в перенаселенных домах. Санитарные условия были примитивными. Подобный переезд был весьма драматичным и разрушающим событием; многие семьи ломались под натиском новых обстоятельств» (Schlesinger, 2004, p. 31). Все это осложняло социальную ситуацию, особенно в периоды экономических кризисов, когда возрастало число безработных и бездомных.

Известно, что США – это страна, которую создали эмигранты. Не случайно, она образно называется «плавильный котел», в котором соединились культуры различных народов (Park, 2006). Цифры свидетельствуют о большом количестве эмигрантов, устремившихся в США из различных частей света. С 1820 по 1860 гг. в США прибыло около 5 млн. 400 тыс. переселенцев из Ирландии и других стран Западной Европы (AmericanHistory, 1964, p. 247). Причем, как указывают исследователи, в частности А. Токвиль, «счастливые и сильные не отправляются в изгнание» (Tocqueville, 2004). И хотя состав эмигрантов не был однородным, многие из них нуждались в социальной помощи и не только на период первоначальной адаптации, тем более что Америка встречала их холодно и не всегда протягивала гостеприимную руку помощи. Нередко эмигранты становились объектами дискриминации и насилия, их обвиняли в том, что они углубляют экономический кризис, занимают рабочие места и увеличивают социальную напряженность в обществе (Jones, 1976, p. 21).

В период с 1870 по 1900 гг. население США удвоилось с 31,5 млн человек до 76 млн. При этом треть увеличения населения (т.е. 14 млн.) произошла за счет эмигрантов (Day, 1988, p. 207). Очевидно, что не только вновь прибывшие, но и бедняки не первого поколения американских переселенцев остро нуждались и составляли класс социально неблагополучных. Мизерная оплата труда, отсутствие безопасности на производстве, плохие условия жизни, невозможность получения образования и культурного развития, делали эту категорию населения уязвимой, подверженной болезням физическим и моральным. Забота о них и оказание материальной помощи являлась задачей многочисленных частных благотворительных организаций, количество которых росло с каждым годом. В Нью-Йорке в 1840 г. их было более 30, а в Филадельфии в 1878 г. уже насчитывалось не менее 270. И это, не считая многочисленных церквей, которые занимались сбором денег для помощи бедным (Woodroffe, 1962, pp. 89-90).

Экономическое развитие страны сопровождалось масштабной урбанизацией. Об этом наглядно свидетельствуют цифры: в 1860 г. 20 % населения проживало в городах,

а уже через 40 лет только 40 % представляло сельских жителей (Day, 1988, p. 207). Концентрация промышленности в индустриальных центрах страны и, как следствие, увеличение численности городских жителей продуцировали и усугубляли социальные проблемы, которые требовали специального внимания и организованных усилий для их решения.

В периоды экономических кризисов происходил рост безработицы, резкое падение доходов даже тех, кто имел работу. В результате двух тяжелых кризисов 1873 – 1878 гг. и 1893 – 1898 гг. тысячи рабочих и их семей оказались без средств к существованию. Так, в 1893-1894 гг. 40 % всех промышленных предприятий в стране были закрыты. От 50 до 66 % семей рабочих считались бедными, а 33 % – находились за чертой бедности (Day, 1988, p. 205). Это влекло за собой ухудшение здоровья населения, вызывало эпидемии, детскую смертность, повышение количества неграмотных, нищих, бездомных и в целом обостряло социальную напряженность.

Нуждающиеся семьи низкооплачиваемых работников и бедняки получали эпизодическую помощь церкви и благотворительных обществ. И хотя церковная благотворительность была достаточно хорошо развита, становилось понятно, что усилий отдельных филантропов и разрозненных благотворительных организаций уже было недостаточно, чтобы удовлетворить растущие потребности. Тем более что традиционная идеология американского общества основывалась на убеждении, что бедняки аморальны и сами являются причиной своей плачевной жизненной ситуации. Именно поэтому Общества благотворительности считали своей основной задачей не искоренение бедности, а сдерживание пауперизма (Axinn, 1991, p. 92).

Первые шаги в деле смягчения тяжелой экономической ситуации рабочих и их семей, а также упорядочения благотворительности для бедных были сделаны федеральным правительством США и государственными органами отдельных штатов. И это произошло несмотря на приверженность принципу невмешательства государства (*laissez-faire*, "лессэ-фэр") в экономическую деятельность частного сектора, применение которого в чистом виде было характерно для этой стадии развития американской экономической системы. Иллюстрацией действия данного принципа служила поговорка: «That government is best which governs last» – «Лучшее правительство то, которое меньше руководит» (Hamm, 1953, p. 470). Однако постепенно наметились перемены, что отразилось в принятии ряда законодательных актов, касавшихся регулирования экономики и трудовых отношений (Miley, 1999). Помимо этого, в обществе началось активное развитие институциональных структур: возводились больницы, приюты для душевнобольных, стариков, сирот, рабочие дома, тюрьмы и пр. Вскоре остро встала проблема централизованного управления деятельностью этих учреждений. Впервые назначение Совета государственных попечителей благотворительных заведений произошло в штате Массачусетс в 1863 г. С этого времени подобная практика распространилась во многих штатах, а в 1865 г. прошел съезд государственных попечителей в составе 300 делегатов, которые обсудили вопрос о необходимости создания Ассоциации благотворительности (Stotzer, 2006).

Лидеры государственных советов благотворительности в своих взглядах придерживались нового течения в философии, развивавшего идею о том, что современная наука способна помочь выработать новый тип благотворительности: научную филантропию. Для этого в организации благотворительной деятельности следует более широко пользоваться теми научными принципами эффективного менеджмента, которые уже применялись в бизнесе (Leiby, 1978). В результате научная филантропия должна стать более светской, рациональной и эмпирической (исходящей из опыта) в противовес прежним религиозным, сентиментальным и догматичным формам христианского милосердия.

Особенность деятельности государственных советов, ведавших благотворительностью, заключалась в том, что они не занимались развитием технологий оказания социальной помощи и поддержки: прямое взаимодействие с нуждающимся контингентом сводилось к минимуму. Члены государственных советов были заинтересованы в изучении состояния социальных проблем общества и в поиске выхода из сложившейся ситуации. Важным моментом являлось их стремление

систематизировать работу, придать ей рациональные черты, избавив от излишней религиозности и стихийности. Именно эти аспекты деятельности были взяты на вооружение частными благотворительными обществами и в дальнейшем получили новую интерпретацию, обоснование и широкую реализацию. Вскоре в деле упорядочения благотворительности и перевода ее на научную основу частные благотворительные общества стали значительно более активны, чем государственные. И все же первенство внедрения систематического и рационального подхода в оказание социальной помощи нуждающимся следует отдать именно государственным структурам, а не частной инициативе.

В то время как благотворительные ресурсы увеличивались, опытные активисты ощущали все большую необходимость совершенствования процессов управления и менеджмента в филантропии. Американские работники благотворительного движения обратились к опыту британских коллег, который для них часто становился образцом для подражания. Так, в Великобритании в 1869 году было создано общество благотворительности, основанное на идеях рационального управления и учета ведения работы с бедняками и нуждающимися (Woodrooffe, 1962). Помимо этого, обоснованием его деятельности служил социальный дарвинизм: теория, сформулированная английским философом Гербертом Спенсером. Это социально-философское учение трактовало социальную помощь беднякам как порочную практику, вызывающую у тех, кому помогают, зависимость от подаяния, которая лишает их мотивации к труду и самообеспечению (Bannister, 1979). Именно поэтому правильно организованная благотворительность должна была носить не материальный вид, а скорее быть воспитывающего морального свойства, исправляющего характер бедняков, настраивающего их на благочестие и трудолюбие.

Идеи, присущие американской благотворительности конца XIX века, перекликались с мальтузианскими взглядами реформаторов Английских законов о бедных. Одним из известных представителей этого течения был деятельный английский богослов, священник и ученый Томас Чалмерс. В 1820-е гг. он возглавил благотворительную работу церковью города Глазго, наладив взаимодействие между ними благодаря слаженной работе священников (Young, 1956, pp. 67-78). Он считал вредными и опасными любые виды регулярной государственной помощи неимущим, поскольку они разрушают естественные побудительные мотивы к труду и самообеспечению. Т. Чалмерс утверждал, что надежда на получение систематической помощи дезорганизует бедняков, и они прекращают любые попытки самостоятельно справиться с материальными трудностями. По мнению Т. Чалмерса, следовало исключить государственные формы обязательной материальной помощи малоимущим и полагаться на добровольные усилия местных церковных приходов, самих бедняков и заинтересованных частных лиц. Желание помогать ближнему не следует пресекать, но собранные средства нужно использовать особым способом: на здравоохранение и образование для детей малоимущих (Young, 1956, pp. 67-78). Таким образом, идея Т. Чалмерса состояла в том, что помощь должна предоставляться не в виде материальных средств, а в форме социальных ресурсов для нуждающихся групп людей.

Эти идеи о принципах научного управления социальной помощью были взяты на вооружение американскими лидерами благотворительности, и, начиная с 1870-х гг., они старались выстраивать стратегию своей деятельности в соответствии с ними. Данные принципы получили свое практическое воплощение в 1877 году в городе Баффало, где Хэмфри Гуртин основал первое в США Общество организованной благотворительности (Charity Organization Society), чтобы координировать работу мелких агентств. Х. Гуртин стремился увеличить поступление благотворительных пожертвований, используя стандартизованную форму обращения за помощью к высшим слоям общества. Одновременно он считал, что можно снизить расходы самих агентств благодаря созданию централизованного информационного центра, сведениями которого могли бы пользоваться сотрудники более мелких благотворительных организаций (Gurteen, 1961, p. 170-174).

Стимулом для развития благотворительности была экономическая депрессия 1870-х гг., продолжавшаяся в США около 10 лет. Этот экономический кризис оставил

без работы многих работоспособных мужчин, вызвал волну забастовок и волнений. Разрозненные благотворительные общества осознали необходимость централизованного управления процессом оказания материальной помощи нуждающимся. Поэтому практика, опробованная в г. Баффало, быстро распространилась по всей стране. Уже через 20 лет практически в каждом большом городе США имелось свое Общество организованной благотворительности. Именно в таком обществе в г. Балтимор в 1888 году начала свою деятельность, связанную с благотворительностью, Мэри Эллен Ричмонд.

Биографических работ, описывающих жизненный путь М. Ричмонд (1861-1926), немного. К ним, в первую очередь следует отнести работу современного американского автора Элизабет Агню «От благотворительности к социальной работе: Мэри Э. Ричмонд и создание американской профессии» (Agnew, 2004). Это одна из наиболее полных и серьезных монографических работ, включающая биографию М. Ричмонд и анализирующая ее вклад в развитие профессии. Ее автор отмечает, что личность Мэри Ричмонд и ее наследие все еще являются недооцененной областью научных исследований в американской истории социальной работы и подлежат дальнейшему углубленному анализу (Agnew, 2010).

Сама Мэри Ричмонд придавала большое значение изучению биографий выдающихся общественных деятелей, ученых и замечательных людей. Она считала, что пример, который можно почерпнуть из их биографий – это наилучшее средство воспитания для профессионалов, поскольку они дают идеальный образец для подражания, мотивируют на самообразование и саморазвитие. Так, например, она описала жизненный путь Флоренс Найтингейл (Murdach, 2011, pp. 92 – 94).

В англоязычных журналах в различные годы публиковались и продолжают появляться статьи, рассматривающие отдельные вопросы, связанные с творчеством и практическим опытом М. Ричмонд (Agnew, 2010; Deutch, 1987; Han, 2012; Ishibashi, 2015; Lederman, 2005; Murdach, 2011; Pumphrey, 1986). В 1956 г. была написана и защищена в Колумбийском университете диссертация о творчестве М. Ричмонд (Pumphrey, 1957). Это фундаментальное исследование жизни и деятельности Мэри Ричмонд в период работы в Балтиморе. Однако в России все эти публикации не переводились на русский язык, и поэтому недоступны широкому кругу читателей – теоретиков и практиков социально-педагогической деятельности. До настоящего времени все еще сохраняется пробел в освещении роли и значения этого выдающегося лидера развития американской социальной работы и профессионального образования социальных работников.

На основе изучения англоязычных источников нам удалось собрать интересный биографический материал и познакомиться деятельностью и карьерой М. Ричмонд на поприще благотворительности и профессионального образования. Взяв за основу критерий отношения М. Ричмонд к методу посещения бедняков на дому сотрудниками обществ благотворительности («дружелюбный визит»), мы выстроили периодизацию ее профессионального становления. Рассмотрим последовательно, как видоизменялось мировоззрение М. Ричмонд¹ и формировались основы педагогики профессионального образования.

¹Мэри Ричмонд родилась 5 августа 1861 г. в городе Беллвилл (штат Иллинойс) в семье уроженцев г. Балтимор Генри Ричмонда и Лавинии Харрис. Мэри была единственным выжившим ребенком из четырех детей своих родителей. Отец, Генри Ричмонд, работал кузнецом на военной фабрике Беллвилла. Перед самым концом Гражданской войны мать вместе с Мэри вернулась в Балтимор и в апреле 1865 г. умерла от туберкулеза. Отец Мэри также вернулся в Балтимор, повторно женился, но оставил дочь на попечение бабушки Мехитабель Харрис (1797 г. рожд.). Бабушка Мэри Ричмонд была очень активной и действенной натурой. Она участвовала в движении аболиционистов, боролась за права женщин, выписывала большое количество газет и посещала различные собрания и кружки. Хотя ей было уже около 70 лет, когда Мэри попала под ее опеку, бабушка и внучка стали очень близки. Девочка выполняла различные поручения, связанные с общественной жизнью бабушки. Чтобы заработать на жизнь, Мехитабель Харрис содержала недорогой пансион, атмосфера которого способствовала формированию характера Мэри и ее обучению. Общая обстановка дома заставила Мэри Ричмонд обратить внимание на

До 11 лет Мэри получала домашнее образование, она много читала, составляя и записывая план прочитанного. Ее тетя занималась с ней риторикой. В 14 лет Мэри Ричмонд поступила в элитную женскую школу Истен скул, сдав вступительные конкурсные экзамены и пройдя жесткий отбор. Ричмонд нравился интеллектуальный дух школы, но ей было сложно социализироваться и приспособиться к новой среде. Тем не менее, она успешно училась, была амбициозна и считала, что стремления и амбиции – это хорошая вещь. Именно так она назвала свою выпускную речь по окончании школы: «Стремления». В ней юная Мэри Ричмонд сформулировала свою гуманистическую позицию достаточно четко: стремления – это в чистом виде желание совершенства, они всегда являются частью добрых дел. Ничто не способно сделать человека таким счастливым, как забота о других людях. И чтобы чувствовать свою полезность, нужно делать свое дело хорошо (Pumphrey, 1956).

В 1878 году после окончания школы М. Ричмонд переехала в Нью-Йорк, где вместе со своей тетей Элен работала в издательстве. После возвращения в Балтимор она осталась одна и остро переживала чувство одиночества. В течение двух лет она боролась с бедностью и болезнью, прежде чем вернуться в Балтимор. Позже она признавалась, что рада от того, что ее не попыталась «спасти» какая-нибудь леди-благотворительница, поскольку лучшая позиция для женщины – независимость и чувство собственного достоинства, которые она и сохранила в эти трудные годы работы в Нью-Йорке (Pumphrey, 1956). Именно эти чувства и качества была призвана культивировать в клиентах кейс работа, методику которой М. Ричмонд разрабатывала, внедряла и пропагандировала в своей дальнейшей деятельности.

В Балтиморе М. Ричмонд работала бухгалтером и вела делопроизводство в книжном магазине. Здесь она продолжала заниматься саморазвитием и самообразованием. Вечерами читала и писала, готовила выступления для литературного клуба выпускников Истен скул. По воскресеньям преподавала в школе при Унитарной церкви, которая вела большую благотворительную работу в общине и разнообразные социально-культурные и образовательные программы. Она руководила кружком для детей по изучению творчества Шекспира и ставила с ними пьесы. В этой общественной работе Мэри Ричмонд приобрела опыт социального взаимодействия и проявила себя как талантливый учитель и организатор. Здесь она открыла свое призвание и уверенность, что она сможет его реализовать (Pumphrey, 1956).

В 1888 году она опубликовала большую статью о городе Балтимор под псевдонимом R. E. Marel, а также регулярно готовила и публиковала в местной прессе тезисы проповедей, которые читал священник Унитарной церкви Чарльз Вельд (Charles Weld). Именно он, увидев в ней большие задатки и способности педагога и организатора, порекомендовал М. Ричмонд подать заявку на участие в конкурсе на должность помощника казначея Балтиморского общества организованной благотворительности. Обществу требовался образованный человек, который должен был собирать пожертвования и взносы на благотворительность, а также способствовать расширению его состава. Это была не постоянная работа, и семья не одобрила намерение Мэри. Однако она приняла собственное решение и последовала ему.

На собеседовании эрудиция М. Ричмонд поразила председателя правления Балтиморского общества благотворительности Чарльза Бонапарта, который позже вспоминал, что она выглядела трогательно молодо, а говорила как седовласый старец, умудренный опытом. Она была принята на временную должность с окладом 50 долларов в месяц, что вызвало неудовольствие ее родственников (Colcord, 1930, p. 31). Однако для нее это был своеобразный вызов судьбы, который она приняла. И 1 февраля 1889 г. Мэри Ричмонд ступила на стезю филантропии, которую ей предстояло реформировать и превратить в профессиональный вид деятельности. Но это произошло не само по себе, а благодаря упорному труду, тщательному изучению многочисленных источников и публикаций по теме благотворительной помощи, приобретению практических знаний и умений, способности анализировать,

незавидную участь маргинальных групп населения, а общественно-политическая активность семьи заразила ее желанием присоединиться к их активным действиям.

размышлять, делать обобщения, выводы и творчески перерабатывать уже имевшийся опыт коллег и единомышленников.

Действительно, М. Ричмонд полностью погрузилась в изучение новой для себя сферы деятельности. Ей нужно было многое узнать и многому научиться. Главным источником знаний для нее стали книги. В статье известного американского историка социальной работы Мюриель Памфри рассказывается о первых годах работы М. Ричмонд в Балтиморском обществе организованной благотворительности (Pumphrey, 1957). Неслучайно статья называется «"Первый шаг" – книги, прочитанные Мэри Ричмонд в 1889 – 1891 гг.». Ее библиографический список литературы включал самые разнообразные источники. Среди них – работы по историко-политической проблематике профессора Герберта Адамса из университета Джонса Хопкинса, аналитические обзоры американских и европейских изданий, ежегодные отчеты и протоколы Национальной конференции благотворительности и коррекции (National Conference of Charities and Correction), статьи из журналов «Социология» (Social Science) и «Помощь» (Lend a Hand). Содержание этих публикаций не было однородным, часто высказывавшиеся идеи были противоречивыми и ненаучными. Тем не менее эта литература дает представление о состоянии научной мысли и взглядов того времени и доказывает, что социальная работа как профессия поистине находилась лишь в зачаточном состоянии.

В своем первом отчете перед Советом директоров Балтиморского общества благотворительности М. Ричмонд доложила о мероприятиях, проведенных ею за девять месяцев пребывания в должности. Она выступила с 30 «адресами» перед различными группами людей, что привело к значительному росту благотворительных пожертвований в бюджет «общества». М. Ричмонд также посвящала себя организационной работе в клубе девушек-работниц, вела в них занятия, интересуясь параллельно вопросами защиты прав работающих женщин. Весной 1890 г. она участвовала в Национальной конференции благотворительности и коррекции, проводившейся в Балтиморе. Это дало ей возможность лично познакомиться с лидерами филантропического движения и послушать их доклады. Особое впечатление на М. Ричмонд произвело выступление Жозефины Лоуэлл «Экономические и нравственные последствия государственной помощи» (The Economic and Moral Effects of Public Outdoor Relief). В дальнейшем она неоднократно цитировала его главные положения (Colcord, 1930, p. 34-35).

Деятельность М. Ричмонд в течение первых двух лет в «обществе» была высоко оценена, и 25 января 1891 г. путем избрания она получила престижный пост Генерального секретаря. К этому времени «Общество» уже не являлось должником, его финансовые дела продолжали улучшаться, а доходы от года к году увеличивались. Немаловажную роль в этом сыграли усилия и организаторский талант нового Генерального секретаря общества – М. Ричмонд.

В 1893 г. «общество» под руководством М. Ричмонд начало выпускать печатное издание, прототипом которого послужил журнал «Review» Лондонского общества благотворительности. Это также было заслугой М. Ричмонд. В 1895 г. она впервые выступила с речью за пределами Балтимора на ежегодной Национальной конференции благотворительности и коррекции, которая проходила в Нью-Хейвене. Следующий год был отмечен важным событием для М. Ричмонд: она познакомилась с Чарльзом Лохом, который приехал в США и выступал с лекциями и докладами перед американскими коллегами и соратниками по организованной благотворительности (Richmond, 1930, pp. 557 - 573).

Итогом проводимой работы на посту Генерального секретаря Балтиморского общества стали рекомендации для сотрудников благотворительности, которые М. Ричмонд опубликовала в 1892 г. в виде списка библиографии, необходимой для ознакомления (A Bibliography of Charities. Baltimore: Charity Organization Society, 1892 (162)). Позже она написала статью с рекомендациями для тех, кто читает биографию (ее статья так и называлась: "An Outline for Readers of Biography") (Richmond, 1930, pp. 593 – 601). Большое внимание Ричмонд уделяла статьям Октавии Хилл, Томаса Чалмерса, Чарльза Лоха и других известных английских ученых и филантропов. Даже четверть

века спустя, когда она выступала с лекциями или докладами перед социальными работниками, она не переставала обращаться к этим впервые прочитанным материалам и считала, что знакомство с ними будет полезным и профессионально развивающим занятием для молодых специалистов. Об этом свидетельствуют воспоминания ее бывших слушателей и студентов (Pumphrey, 1957, p. 147).

В книгах, которые читала М. Ричмонд, она старалась найти ответы на вопросы, связанные с выполнением основных функций в Обществе организованной благотворительности. В ее обязанности входил сбор пожертвований, поиск новых членов и распространение сведений о целях и методах работы Общества. Помимо этого, она должна была подбирать добровольцев для осуществления дружелюбных визитов в семьи бедняков. Подобные визиты осуществляла и она сама. В этом ей оказывали большую помощь различные руководства ("Rules and Suggestions for the Visitors of the Poor", "An Abstract of Laws Relating to Vagrants, Paupers, and Habitual Beggars", "Health Hints"), а также справочник, выпущенный в 1885 г. Балтиморским Обществом. В нем содержалась «конституция», то есть основные положения, которые требовалось выполнять сотрудникам и волонтерам в процессе посещения домов бедняков с благотворительными целями: «обеспечивать меры безопасности для предотвращения жульничества и обмана; проявлять симпатию и давать советы беднякам; препятствовать росту попрошайничества, способствовать развитию трудолюбия и навыков самообеспечения» (Pumphrey, 1957, p. 147).

В последующем, когда благотворительность стала принимать профессиональные черты и стала называться социальной работой, функции дружелюбных визитеров перешли к социальным кейс-работникам, т.е. к специалистам, занимавшимся индивидуальной социальной помощью.

В 1889 году в Обществе были выпущены новые рекомендации, в создании которых принимала участие и М. Ричмонд. В них уже содержались элементы индивидуального подхода, которые позднее стали отличительными характеристиками социальной кейс-работы. В частности в них говорилось: «В действительности, как только мы прекращаем относиться к беднякам как к массе, и рассматриваем их как отдельных личностей, все классовые различия исчезают, и мы ведем себя с ними как со своими друзьями и соседями. Кроме того в общении с бедняками следует избегать неестественного покровительственного тона» (Pumphrey, 1957, p. 148).

В январе 1889 г., перед началом своей карьеры в Балтиморском обществе, Мэри Ричмонд предприняла поездку в Бостон для более тесного знакомства с позитивными методами работы обществ организованной благотворительности. Бостонское общество благотворительности в тот период возглавляла Зилфа Смит, которая стала известна тем, что сумела успешно объединить усилия филантропических обществ города и развить нематериальные виды помощи нуждающимся в форме услуг «дружелюбных визитеров». Она неоднократно докладывала о своем опыте работы на ежегодных конференциях Национальной благотворительности и коррекции, доказывая, важность введения координационных комитетов для улучшения взаимодействия между добровольцами и платными агентами различных организаций местной благотворительности. Подобные комитеты, по мнению З. Смита, способны нормализовать процесс наблюдения за нуждающейся семьей, они способствуют обмену практической информацией и привлечению к работе новых сотрудников. В комитетах накапливались письменные отчеты, которые позволяли обобщать опыт и использовать его в других аналогичных ситуациях (Bibliographical Dictionary, 1986).

Если определение причин бедности вызывало серьезные затруднения и разночтения, то пути исправления ситуации в каждом отдельном случае найти было еще сложнее. Все, кто руководил благотворительной работой Обществ, осознавали сложность достижения поставленной цели – избавление от проблем бедности, понимали трудность выполняемых задач и серьезность требований, предъявляемых как к штатным, так и внештатным сотрудникам. Однако системы специального обучения, которая могла бы за короткий срок ввести «неофита» в курс дела, еще не существовало. Это непосредственно коснулось и Мэри Ричмонд, которая прошла весь путь освоения новых профессиональных обязанностей самостоятельно, путем проб и

ошибок. Но она смогла сделать необходимые выводы из опыта предшественников и пойти гораздо дальше своих коллег: «трансформировать филантропию, прежде рассматривавшуюся как добровольное выражение индивидуального альтруизма, в научно обоснованную интеллектуальную профессию» (Agnew, 2004). А, как известно, профессия не может считаться интеллектуальной, если не предполагает получения специалистами высшего образования, подкрепленного стройной научной теорией и системой научно обоснованных методов и технологий работы.

Мэри Ричмонд готовила и издавала рекомендации и практические руководства, способствовала накоплению литературы в библиотеках местных отделений Балтиморского Общества, проводила занятия для «дружелюбных визитеров». Все собранные ею материалы затем были проанализированы и систематизированы в опубликованном в 1899 г. труде под названием «Дружелюбный визит к беднякам» («Friendly Visiting Among the Poor») (Richmond, 1899). Эта книга принесла ей широкую известность и признание в качестве ведущего лидера организованной благотворительности в США.

Свой опыт и сформировавшиеся представления о миссии благотворительной работы М. Ричмонд изложила в статье «Что такое благотворительная организация?» («What is charity organization?») (Richmond, 1930, pp. 131 - 143), которую она написала в 1900 г, в последний год своего пребывания в должности Генерального секретаря Балтиморского общества. Эту статью можно считать своеобразным итогом развития мировоззрения автора, обобщением философских подходов к благотворительности и свидетельством современника, отражающего состояние и уровень развития филантропического движения в США на рубеже XIX-XX веков.

Вовлеченность М. Ричмонд в практику позволила ей глубоко вскрыть присущие благотворительности противоречия и проблемы, а также обозначить задачи, которые предстояло решить, для более активного развития этого востребованного обществом вида деятельности. К противоречиям она отнесла присущую благотворительности духовную силу, которая из-за недостатка знаний у тех, кто ею занимается, зачастую приносит вред, бывает несостоятельна и беспомощна. Многие не понимают суть и предназначение «организованной благотворительности», сводя ее лишь к механическому управлению данной деятельностью. В то время как *организованная* благотворительность – это не только четкая структура управления учреждением или агентством, но и соблюдение в деятельности принципов, переносящих акцент на глубокое изучение социальных проблем бедняков, установление с ними дружеских отношений, исключение дублирования материальной поддержки из различных источников и, главное, развитие заместительных видов и форм содействия нуждающимся семьям (Richmond, 1930, pp. 131 - 143). Поэтому подлинная благотворительность не должна ослаблять механизмы самопомощи у бедняков и делать их зависимыми от подаяния и внешней заботы.

Будучи Генеральным секретарем Балтиморского общества, в 1893 г. она «запустила» серию образовательных конференций для «дружелюбных визитеров». Систематический коллективный анализ дел клиентов стал содержанием этих конференций и был направлен на развитие знаний и совершенствование умений сотрудников понимать ситуацию в семье бедняков и подбирать адекватные варианты решения индивидуальных проблем. В итоге, накопив достаточный опыт практической деятельности, М. Ричмонд выступила с призывом создать школу «прикладной филантропии». Вскоре после основания Школы прикладной филантропии в Нью-Йорке последовало открытие аналогичных школ в Чикаго (1903), Бостоне (1904), Сент-Луисе (1908), Филадельфии (1908) и других крупных городах США. И в этом немалая заслуга, как вдохновителя и активиста продвижения идеи профессионального образования благотворительных работников, принадлежит Мэри Ричмонд.

Развитие и воплощение идей Мэри Ричмонд о профессиональной подготовке работников прикладной филантропии совпало с ее переходом на новую работу в общество для организации благотворительности в Филадельфии. С 1900 г. начинается новый этап в ее жизни, который мы условно называем Филадельфийским периодом. Он продолжался до 1909 г. В этот период в Филадельфии происходила реорганизация

Общества благотворительности, где М. Ричмонд был предложен пост генерального секретаря. Большой промышленный город, Филадельфия, являлся «филантропическим гигантом», по объему проблем и сложности социальной ситуации превосходившим Балтимор. Причины, по которым М. Ричмонд согласилась на это предложение, она описывала так: «Будущее Балтиморского общества организованной благотворительности представляется мне гарантированным, и я убеждена, что работа, которая предстоит, может быть выполнена хорошо и даже лучше чем прежде под руководством другого Генерального секретаря организации. Понимая это, я проанализировала в некоторых деталях ситуацию в Филадельфии и чувствую, что могу быть более полезна именно там. Я верю, что этим я послужу делу развития организованной благотворительности» (156, р. 37). М. Ричмонд подчеркивала, что не могла бы считать свою одиннадцатилетнюю деятельность в Балтиморе успешной, если бы не испытывала уверенности в том, что ее дело будет продолжено, а сотрудники будут полностью отдаваться работе. Ведь без преданности и увлеченности организация благотворительности невозможна. Ее твердая убежденность в необходимости добровольной благотворительной работы, способной сплотить общественность для удовлетворения «позитивной нужды» (Richmond, 1930, р. 131), сочеталась с планами социального реформаторства, совершенствования здравоохранения, образования, расширения социального равноправия и улучшения жилищных и санитарных условий в районах проживания бедняков. В биографических комментариях к сборнику избранных статей М. Ричмонд редакторы Д. Колкорд и Р. Манн пишут, что если в Балтиморе мисс Ричмонд научилась быть генеральным секретарем, то в Филадельфии она стала общественным лидером и учителем. Но это случилось не за счет ущемления интересов «общества» (Richmond, 1930, р. 181).

В монографии, посвященной женщинам Америки, внесшим вклад в развитие образования, Сара Ледерман приводит факты о периоде работы М. Ричмонд в Филадельфии. М. Ричмонд надеялась, что поддержка влиятельных лидеров Общества организованной благотворительности Филадельфии и профессора социологии Пенсильванского университета Самюэля Линдсея, поможет ей посвятить себя преподаванию. Но ее ожидания не оправдались. За девять лет работы в Филадельфии она прочитала только две лекции в университете: «Фактическая основа в благотворительности» (1906 г.) и «Три стадии в развитии материальной помощи» (1907 г.) (Lederman, 2005, р. 68).

В ходе Нью-Йоркского периода деятельности М. Ричмонд ее видение методов профессиональной помощи получили педагогическую базу. Так она подчеркивала, что неотъемлемой составляющей и обязательным предварительным этапом предпринимаемой в дальнейшем помощи является посещение семей бедняков и параллельное ведение записей. Эта работа поручается «дружелюбным визитерам»: как оплачиваемым, так и добровольным сотрудникам агентств. Главной целью дружелюбных визитов является не сиюминутное удовлетворение потребностей, но развитие духа истинной благотворительности через установление персонального контакта и дружеских отношений. Это делается для того чтобы полнее узнать проблему, а узнав, помочь дружеским советом, обучением, поиском работы и пр. Недооценка этого вида деятельности, как объясняла М. Ричмонд, отчасти, возникла из-за распространенного в обществе мнения о невозможности дружеских отношений между людьми различного происхождения, уровня достатка, воспитания и присущих им ценностей. Однако она доказывала, что двадцатилетний опыт организованной благотворительности помог преодолеть этот барьер и может считаться полезным для более широкого распространения и освоения сотрудниками и добровольцами повсеместно в США (Richmond, 1930, р.142).

Для подтверждения нашего утверждения о том, что каждый из периодов профессионального становления Мэри Ричмонд отличался качественным своеобразием, проведем контент-аналитическое исследование ее трудов, составивших педагогическое наследие. **Цель контент-аналитического исследования** – выделить период ее творчества, в течение которого были сформулированы наиболее значимые идеи, оказавшие существенное влияние на становление и развитие теории

профессиональной педагогики. Эмпирическим массивом изберем собрание ее сочинений, охватывающее, по мнению составителей, все значимые педагогические работы (Richmond, 1930). Категорией анализа является концепт «профессиональная подготовка», единицей счета – статья. После занесения в кодировочную таблицу программы EXCEL была построена гистограмма (Рис. 1).

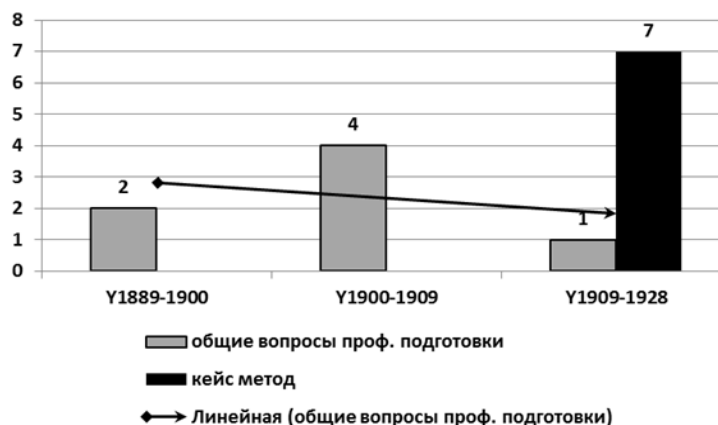


Рис. 1. Распределение публикаций по проблемам профессионального образования в педагогическом наследии Мэри Ричмонд

Как показано на гистограмме, публикации, появившиеся в рассмотренные ранее первые два периода ее деятельности, были посвящены общим проблемам профессионального образования, при этом наблюдался нисходящий тренд, свидетельствующий о спаде ее интереса к данной проблематике. Третий период ее творчества характеризуется вниманием к новой проблематике, обращенной к проблеме использования кейс-метода в системе профессиональной подготовки кадров для работы в социальной сфере. Содержательный анализ статей по данной тематике позволяет утверждать, что М. Ричмонд не только разрабатывала теорию кейс-метода, но и составляла кейсы, которые нашли широкое практическое применение при подготовке работников данной типологической группы (Richmond, 1930)..

Представим графически соотношение трудов по педагогической проблематике, выполненных М. Ричмонд в различные периоды ее деятельности, к общему количеству работ, посвященных религиозным, организационным, медицинским и социологическим проблемам ее творчества (Рис. 2).

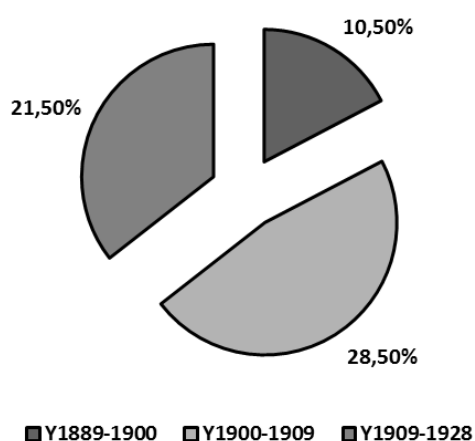


Рис. 2. Соотношение педагогических работ, созданных в различные периоды жизни М. Ричмонд, к общему числу публикаций

Как показано на рисунке, наиболее продуктивным в количественном отношении оказался второй период ее творчества (4 работы из 14), в то время как последний период (8 работ, посвященных проблемам профессиональной подготовке

кадров, из 38) характеризовался обоснованием новых идей, явившихся базовыми для становления педагогики профессионального образования в США.

Таким образом, можно с определенной долей условности выделить следующие этапы профессионального становления М. Ричмонд: Балтиморский период (1888 – 1900 гг.), Филадельфийский период (1900 – 1909 гг.) и Нью-Йоркский период (1909 – 1928 гг.). Критерием выделения данных периодов является концепт «дружелюбный визит к беднякам», который претерпел трансформацию. Суть дружелюбного визита к беднякам заключалась в изучении состояния дела тех, кто обратился за помощью. Затем осуществлялась классификация бедняков по их моральным качествам на тех, кто достоин и тех, кто недостоин помощи. Следуя логике научного подхода к оказанию социальной помощи бедным, как она понималась в то время, дальнейшая работа велась с «достойными» путем их «направления» (англ. термин «referral») к специалистам для урегулирования и нормализации имевшихся проблем со здоровьем, образованием, трудоустройством, жильем, досугом, культурным развитием, адаптацией и пр. Помимо этого немаловажным фактором морального исправления тех, кто оказался в беде, считалось дружелюбное участие со стороны представителей высшего класса. Зачастую утверждалось, что для этой работы достаточно доброго сердца, а специальная подготовка добровольцев способна испортить благие начинания, привести бюрократизм во взаимоотношения сторон (Lubove, 1965). Именно против подобных взглядов выступала в дальнейшем М. Ричмонд в своей деятельности. Исходя из важности развития благотворительного дела, М. Ричмонд заботилась о контингенте сотрудников благотворительных агентств и подчеркивала важность привлечения и обучения новых кадров. О том, к какому типу деятельности их следует готовить, М. Ричмонд высказалась категорично и однозначно: к индивидуальной работе со случаем клиента, т.е. кейс работе, которая органично продолжала традиции «дружелюбного визита», но приобрела научную форму благодаря обоснованию, данному М. Ричмонд в ее фундаментальном труде «Социальный диагноз» (1917 г.).

3.2. ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ И ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ М. РИЧМОНД ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Социально-культурный контекст американского общества, в котором проходило формирование педагогической позиции М. Ричмонд, характеризовался противоборством двух основных подходов к решению социальных проблем бедности: индивидуально-ориентированного подхода (существовавшего в рамках «Обществ организованной благотворительности») и социально-ориентированного движения. Возникновение последнего стало важной вехой времени и получило название «Сеттлмент» (от англ. – to settle – поселиться, обосноваться; организовать поселение, колонизировать какую-либо местность). Идея создания социальных поселений, «Сеттлментов», зародилась в викторианской Англии и была частью широкой борьбы либеральной общественности за сохранение духовно-нравственных ценностей бедных слоев населения в век урбанизации и индустриализации (Levin, 1982). Первый сеттлмент был открыт в восточном районе Лондона в 1884 году, получивший название «Тойнби Холл» (Toynbee Hall) в честь Арнольда Тойнби, который посвятил много сил его организации, но умер незадолго до его открытия. Возглавил дальнейшую работу и руководство сеттлментом священник Самюэль Барнет (Axinn, 1991, pp. 106 - 108).

«Тойнби Холл» представлял собой большой дом, населенный бедняками. В нем, вместе со своей женой и группой студентов университета, воодушевленных идеями Тойнби, поселился С. Барнет. Он имел опыт работы священника в бедных районах Лондона, а также тесные контакты со многими реформаторами, работавшими в социальной сфере. Вместе с другими активными борцами за социальное благополучие он пришел к выводу, что «научная благотворительность» не в силах разрешить проблемы бедных. Он так определил ключевую проблему своего времени: «невозможность преодоления растущей пропасти между классами в социальных условиях города» (Bannister, 1979, p. 25).

Главная идея С. Барнета состояла в том, что университеты должны поделиться своими культурными богатствами с бедными слоями населения через посредников, которые бы жили в бедных районах, помогали местным жителям организовывать быт, повышать культурный уровень и получать образование. С. Барнет понимал, что студенты университета были оторваны от реальной жизни, хотя и полны желания сделать что-то полезное для общества. С другой стороны, он видел, что люди, живущие в трущобах, так же далеки от культуры и цивилизации. Имея связи с Оксфордским университетом, С. Барнет пришел к выводу, что «Сеттлменты» должны возглавляться студентами и выпускниками колледжей, которые будут там добровольно жить, работать и получать за это зарплату. Он надеялся, что таким образом возможно возродить духовность в среде бедняков и помочь реализоваться в общественной деятельности университетским студентам.

В 1880 – 1890-е гг. многие американские социальные реформаторы заинтересовались деятельностью «Тойнби Холла». Опыт оказался крайне поучительным, и уже в 1886 г. в Нью-Йорке был основан первый «Сеттлмент» – «Нейбохуд Гильд» (“Neighborhood Guild”) (организатор Стэнтон Койт). По аналогии с Лондонским «Тойнби Холлом» были организованы и другие сеттлменты в США. Например, в 1889 г. – «Халл Хаус» (“Hull House”) в Чикаго (организаторы Джейн Адамс и Элен Гейтс Стар); в 1894 г. – «Чикаго Коммонс» (Chicago Commons) (организатор Грэхам Тейлор); в 1891 г. – «Бостонский ЭндOVER Хаус» (Boston’s Andover House) (организатор Роберт Вудс); в 1893 г. – «Генри Стрит Сеттлмент» (Henry Street Settlement) в Нью-Йорке (организатор Лилиан Уайльд) и др. Среди них особый интерес представляет опыт Джейн Адамс, которая вместе с Элен Гейтс Стар основала в Чикаго

поселение - «Халл Хаус» (“Hull House”). И, хотя это был не первый сеттльмент в США, он послужил примером организации научных исследований и социальных реформ, которые впоследствии стали характерной чертой американской социальной работы. За свою инновационную общественную работу Джейн Аддамс была удостоена Нобелевской премии Мира в 1931 г. (Miley, 1999, pp. 33-36).

Большинство активистов движения «Сеттльмент» придерживались либеральных взглядов на причины, вызывавшие бедность. Живя среди бедных, они видели губительное влияние средовых факторов на человека. Те, кто работал в поселениях, не считали, что бедность – это результат личностных недостатков, скорее она проистекает из неблагоприятных социальных и экономических условий, которые необходимо изменить. Хотя «Сеттльменты» пользовались финансовой помощью частных фондов, они стремились получить государственную поддержку как на местном, так и на национальном уровне. В своих попытках активизировать самих бедняков на участие в рабочем движении за демократические и политические изменения, деятели движения «Сеттльмент» были близки радикальному подходу, требовавшему фундаментальных социальных изменений.

Как подчеркивают американские авторы (Bartlett, 1970, p. 21; Dolgoff, pp. 277-278; Goldstein, 2001, pp. 32-36; Gutiérrez, 2004, p. 37; Lubove, 1965, pp. 187-188; Queen, 1922, pp. 130-138), все поселения своей главной целью ставили широкие социальные изменения. Их основная задача сводилась к систематической работе по преодолению различных проблем в жилых кварталах индустриальных городов. В целом данный подход был ориентирован на социальные изменения, как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Многие поселения были одновременно и религиозными миссиями, обращавшими в христианскую веру и проповедовавшими христианские законы морали. Одновременно с этим участники движения «Сеттльмент» также старались предоставить образовательные возможности для бедных и верили, что этим способом могут быть успешно преодолены классовые, религиозные, национальные и культурные противоречия. В то время как работники Обществ организованной благотворительности боялись организованных усилий, например, рабочего и профсоюзного движения, лидеры сеттльментов поддерживали его. Они активно участвовали в борьбе за права женщин, защиту работающих на производстве детей и работниц. Работники «Сеттльментов» сыграли важную роль в создании таких американских организаций как Национальная ассоциация защиты цветного населения, Лига профсоюзов женщин, американское Общество гражданских свобод и др.

Активистов движения «Сеттльмент» беспокоило бедственное положение широких масс малоимущих людей, с которым они были хорошо знакомы. Поэтому беднякам стремились предоставить социальную защиту и образовательные услуги, организовывая для этого работу с группами, а так же с населением целых кварталов и районов. В сеттльментах открывали центры и клубы, предлагали курсы для обучения взрослых, тренинги, консультации, организовывали досуговую деятельность и присмотр за детьми. Работники движения «Сеттльмент» поддерживали изменения в законодательстве о социальном обеспечении детей, трудовом законодательстве, здравоохранении, способствовали улучшению санитарных условий и норм проживания в многоквартирных домах.

Помимо движения «Сеттльмент», в США приобрела большую популярность деятельность «Обществ организованной благотворительности». В г. Балтимор в 1881 г. подобное общество было основано Даниэлем Гилманом (Daniel Coit Gilman), президентом университета Джонса Хопкинса. Это был центр партнерства городского сообщества и университета. Балтиморское общество внесло серьезную лепту в развитие идей научной филантропии тем, что его члены последовательно и скрупулезно собирали печатную информацию по социальным проблемам, изучали и обобщали опыт благотворительной деятельности коллег из Европы. Общество располагало лучшей на тот момент библиотекой, содержащей литературу по социальным наукам, философии, благотворительности и коррекции. Д. Гилман инициировал совместные заседания своих сотрудников с профессорами и студентами университета Джонса

Хопкинса. Постоянный обмен идеями, который происходил в Обществе, создал благоприятную атмосферу для интеллектуального и личностного роста Мэри Ричмонд. Она писала: «Хотя я никогда не училась в университете, он сам пришел ко мне. Он повлиял на род моих занятий, круг общения, характер ежедневного чтения, мой досуг» (Richmond, 1930, p. 382).

Таким образом, анализ показывает, что к моменту вступления Мэри Ричмонд на поприще социальной работы (1888 г.) в благотворительности существовали два основных концептуальных подхода, противостоявшие друг другу в понимании природы социальных проблем, а также путей их разрешения и преодоления. Если представители Обществ организованной благотворительности видели первопричину социального неблагополучия в самом человеке, то участники движения «Сеттльмент» – в обществе. Общим для этих движений того периода являлась их практическая направленность, то есть первостепенное значение принадлежало практике, а не научному обоснованию благотворительной работы. Естественно, что и эта практика, несмотря на ее сугубо прагматичный характер, была основана на определенном понимании природы и сущности социальных проблем, а также на убежденности в том, что с любым злом необходимо бороться.

Оба движения возникли из практических действий в интересах бедных и нуждающихся слоев населения. Изначально их идеологическую основу составляли христианские идеи милосердия. Но затем пути реализации помощи малоимущим стали отличаться и четко выделилось два основных направления. В первом подходе возобладала идея бережливости и результативности, строившаяся на проведении предварительного полного, всестороннего и детального изучения ситуации в семье бедняков для предотвращения неправомерного выделения помощи. Эта позиция привела к возникновению первых попыток изучить тех, кому предполагалось оказывать помощь. Так появилась практика дружелюбных визитов в семью бедняков, которая в дальнейшем видоизменилась и трансформировалась в метод индивидуальной социальной кейс работы, развитию которого способствовали целенаправленные усилия Мэри Ричмонд.

Второй подход, представленный движением «Сеттльмент», реализовывал идею социального реформирования среды и организации сервиса, то есть предоставления услуг: образовательных, культурно-развивающих, досуговых и пр. В связи с этим полезно обратиться к работам, в которых М. Ричмонд характеризовала состояние практики социальной работы того времени. В ней она выделила два типа благотворительных организаций. Первые, как она считала, имеют своей целью «организацию благотворительности, а вторые – организацию *благотворительности*» (Richmond, 1930, p. 93). Для организаций первого типа главным является реконструкция устаревшей системы оказания социальной помощи, усиление экономической эффективности работы «помогающих» организаций, предотвращение одновременного использования нуждающимся помощи из разных источников. Такую работу легко наладить и, тем самым, доказать ее полезность для общества. Организации второго типа добиваются аналогичной цели, но другим способом. Главный акцент они переносят на индивидуальную конструктивную работу с людьми. Под конструктивной работой М. Ричмонд подразумевала развитие альтернативных форм помощи, замещающих пожертвования и материальные пособия малоимущим семьям. Материальная помощь может использоваться только как часть плана улучшения ситуации, но не заменять его целиком (Richmond, 1930, p. 140).

Только по прошествии двух десятилетий практические социальные работники, как они стали себя называть, пришли к выводу о необходимости обретения научной системы знаний, которая должна лечь в основу их практических действий. В ее создании неопределимая заслуга принадлежит Мэри Ричмонд, которая стала общепризнанным «классиком», теории и методологии социальной работы. Причем, став ключевой фигурой Обществ организованной благотворительности, она пришла к выводу, что социальная работа должна органично сочетать индивидуальную работу с бедняками и деятельность по реформированию социальной ситуации в целом, тем самым примирив «розничный» (индивидуально-ориентированный) и «оптовый»

(социально-ориентированный) подходы двух исторических прототипов профессиональной социальной работы. Но прежде чем это произошло, Мэри Ричмонд предстояло войти в нарождающуюся профессию в качестве ее рядового члена.

В это время в США уже имели место попытки индивидуализации социальной помощи. Они получили обоснование благодаря философии британских филантропов Томаса Чалмерса и Октавии Хилл, с работами которых М. Ричмонд была хорошо знакома и которые она высоко ценила. Так, например, О. Хилл писала: «Важно помнить, что каждый человек имеет собственные взгляды на жизнь и должен иметь право свободно их реализовывать. В большинстве случаев человек может судить о своей жизни лучше, чем другие, так как он проживает эмоционально все то, что мы лишь видим. Наша задача – привести его к размышлению и справедливым суждениям, а не принимать решения за него» (Pumphrey, 1956, pp. 149-150). Кроме того, О. Хилл предлагала различать функции платных сотрудников Обществ, визитеров-волонтеров и распространителей благотворительной помощи. По ее мнению, посещения на дому наилучшим образом могут осуществлять только платные агенты Обществ, поскольку опыт позволяет им безошибочно оценивать ситуацию. Они могут определять главную проблему, требующую незамедлительного решения, и менее подвержены импульсивным чувствам. То есть для того чтобы быть хорошим «дружелюбным визитером» нужно получить определенный опыт и специальную подготовку. Подобный подход импонировал М. Ричмонд. Затем его поддержали многие лидеры американской организованной благотворительности.

Также О. Хилл, на которую постоянно ссылалась М. Ричмонд, подчеркивала, что взаимоотношения, выстраиваемые сотрудниками Обществ с бедняками, ничем не должны отличаться от реальных личностных дружеских связей. Недостаток специализированной терминологии вынуждал ее использовать простые, всем знакомые слова – «учитель», «друг». Именно их чаще всего в дальнейшем М. Ричмонд использовала в своих работах и выступлениях (Richmond, 1930). В то же время М. Ричмонд большое значение придавала связи образа идеального социального работника с образом учителя. Так, в книге «Что такое социальная кейс работа?» она посвятила более 20 страниц описанию «помогающего» взаимодействия между Еленой Келлер (слепо-глухо-немой девочкой) и ее учительницей Анной Салливан. Мэри Ричмонд видела в этом положительный пример для социальных работников и считала, что настоящий профессионал должен с помощью воспитывающего и обучающего взаимодействия развивать характер своих клиентов (Richmond, 1930).

Однако среди американских лидеров благотворительности существовали и другие взгляды на характер взаимоотношений, которые следовало устанавливать с бедняками в ходе дружелюбных визитов. Например, Жозефина Лоуэлл, основатель Нью-Йоркского общества организованной благотворительности и руководившая им в течение 25 лет, считала, что благотворительная помощь оказывается человеку, стоящему ниже по социальному и культурному рангу, а значит отношения между «дающим» и «получающим» заведомо не могут быть равноправными. Поэтому эффективный визитер в случае прямого контакта с бедняками не должен забывать о своем привилегированном статусе (Pumphrey, 1956).

Подобные примеры свидетельствуют, что изначально благотворительности было присуще противоборство различных взглядов и мнений, взаимоисключающих друг друга. Зачастую на практике сотрудники Обществ пытались соединить противоречивые подходы, что не способствовало эффективности работы. Тот или иной подход закономерно влиял на выбор методов и приемов оказания помощи. Если О. Хилл предлагала всячески воодушевлять оказавшихся в нужде людей, то Ж. Лоуэлл рекомендовала в трудных случаях пауперизма использовать карательные меры: прекращение помощи, перевод в работный дом, разделение членов семьи и т. п. Она объясняла это тем, что страх голода и страданий – самый сильный стимул, который делает людей честливыми, рассудительными, бережливыми и восприимчивыми к новым идеям.

Интересно, что на первых порах своей работы в Балтиморском обществе М. Ричмонд также использовала сочетание этих двух методов: наказание для

«недостойных» бедных и поддержка для «достойных» (Pumphrey, 1957, p. 147). И это не удивительно, поскольку известно, что в конце XIX века данная классификация бедняков широко применялась в американской благотворительности. К тем, кому не стоило помогать, относили трудоспособных, но не имеющих работы или не желающих работать нищих, а к так называемым «достойным» – тех, кто не мог обеспечивать себя самостоятельно (больные, старики, сироты и пр.) или оказался в трудном материальном положении по воле случая.

В данном ключе М. Ричмонд рекомендовал действовать ее наставник и коллега Джон Гленн, который был председателем исполнительного комитета Балтиморского общества благотворительности и руководителем комиссии дружелюбных визитеров. Он говорил: «Каждый из нас может стать бедным, но это не значит, что он должен стать нищим. Бедность будет существовать столько, сколько существует мир, но пауперизм может и должен быть уничтожен». Д. Гленн сравнивал бедность со слабым, дефективным, но живым растением, а пауперизм называл паразитом, высасывающим жизненные силы из общества. Поэтому он считал, что в приюте нищие не должны чувствовать себя «слишком комфортно» (Pumphrey, 1957, p. 151).

Известно, что М. Ричмонд очень основательно занималась своим самообразованием. Прежде, чем начать свою работу в Балтиморском обществе благотворительности Мэри Ричмонд специально познакомилась с деятельностью одной из самых известных в США благотворительных организаций - Бостонского общества благотворительности. В течение недели она посещала заседания комитета, на которых обсуждались результаты обследования различных случаев из практики, а также имевшиеся проблемы и пути их решения. Предлагались самые разнообразные способы (от помощи в поиске работы и жилья, до предоставления лечения и образования), наилучшими из которых считались те, которые удавалось согласовывать с планами самих клиентов. Главным в этой работе было стремление как можно полнее вникнуть в суть ситуации каждой конкретной семьи и привлечь к сотрудничеству самих нуждающихся бедняков (в книге AndreaWalton.). Таким образом, главный урок, который Мэри Ричмонд вынесла из общения с Зилфой Смит, возглавлявшей Бостонское общество благотворительности в тот период, – избегать употребления поверхностных ярлыков «достойный» / «недостойный», тщательно «расследовать» дело клиента, вести систематические записи и проводить обмен мнениями между сотрудниками на регулярных встречах Общества.

На формирование мировоззрения М. Ричмонд большое влияние оказал ее коллега Амос Уорнер (1861–1900), выпускник университета Джонса Хопкинса, влиятельный экономист, профессор, авторитетный человек, который до 1891 г. занимал пост генерального секретаря Балтиморского общества, а затем возглавил общество благотворительности г. Вашингтон (BibliographicalDictionary, 1986).

Главной заслугой А. Уорнера считается введение системы статистического анализа дел клиентов в процессе благотворительной помощи. Он впервые заявил, что причины возникновения конкретного случая бедности многоплановы. Не соглашаясь с распространенными в то время взглядами на бедность как следствие личной неадекватности или плохой наследственности, он предложил целую систему факторов как субъективных (присущих данному индивиду), так и объективных, относящихся к среде (экономические, политические, социально-культурные условия). Внешние факторы человек контролировать не может, поэтому и борьба с бедностью не может ограничиваться только моральным воздействием на бедняка или распределением милостыни (Warner, 1908).

При проведении обследования семей бедняков работники благотворительных обществ обычно пользовались классификацией, которая была введена в практику Национальной конференцией благотворительности и коррекции в 1888 г. для упрощения процедуры освидетельствования и вынесения решения о причинах, заставлявших людей обращаться за материальной помощью. А. Уорнер считал предложенный подход формальным, не раскрывающим истинные источники проблем. Поэтому он выработал шкалу со средневзвешенной оценкой степени значимости влияния каждого из исследуемых факторов: личностных и средовых. При этом он

подчеркивал, что нельзя преувеличивать вес субъективных моментов над объективными. В статье «Научная филантропия» он проанализировал результаты изучения семей бедняков, проведенных 34 Обществами благотворительности, и пришел к выводу, что 53% обследованных нуждаются в работе, а не в подаении. Обобщив данные по всей стране, он доказывал, что 2/3 случаев финансовых затруднений в семьях могут быть решены не в индивидуальном порядке, а путем правильного регулирования вопросов труда, производства и политического управления. Вывод А. Уорнера: главные усилия по борьбе с бедностью не могут лежать в одной плоскости, они должны быть разнонаправленными и учитывать как личностные, так и социальные причины, которые работники благотворительности должны тщательно детализировать и держать в фокусе внимания. Для своего времени это были новаторские идеи, привнесшие в благотворительность элементы научного подхода. Они не остались без внимания М. Ричмонд и ее коллег из Балтиморского общества.

Идеи о необходимости социологического изучения обстоятельств жизни бедняков стали темой обсуждения в научных, общественных и благотворительных кругах США. Большой резонанс также получили данные исследования английского ученого Чарльза Бута «Труд и жизнь людей в Лондоне», опубликованные в 1889 г. Примечательно, что это были лишь предварительные результаты, поскольку исследование продолжалось в течение нескольких лет. Но и они убедительно доказывали, что изучение проблем бедности нельзя ограничивать кругом семьи и индивида, эти проблемы тесно связаны с широким социальным контекстом. Пристальное внимание М. Ричмонд к исследованиям подобного типа помогают понять истоки той методики кейс работы, которую она в дальнейшем разработала для изучения ситуации клиента, назвав ее «социальным диагнозом».

Мэри Ричмонд привнесла в благотворительность страстное желание наладить обучение сотрудников основам оказания социальной помощи. Она прекрасно понимала, что недостаток знаний, интеллектуального багажа и системного подхода препятствуют развитию новой профессии. В своей деятельности она сама много внимания уделяла индивидуальному обучению сотрудников и коллег, обсуждая с ними прочитанные статьи и книги, а также результаты проведенной практической работы.

Еще одной помехой развития «истинной» благотворительности, по мнению М. Ричмонд, являлось отсутствие единства подходов к благотворительному движению не только между лидерами, но и недоброжелательность самих работников различных агентств друг к другу, их нежелание совместно работать. Кроме того, М. Ричмонд волновало отсутствие сформированных правил и общих базовых основ, тормозивших поступательное развитие благотворительной деятельности. В статье она прямо указывала: «Все занимаются оказанием помощи, но очевидно, что никто не в состоянии сформулировать хотя бы какие-то дельные предложения о том, как это нужно делать» (Richmond, 1922, p. 135).

Отсюда М. Ричмонд делает вывод: развить потенциальные возможности филантропии, сделать ее более энергичной, активной и результативной возможно на основе специально разработанного плана действий. Этот план заключается в последовательном выполнении задач кооперации, исследования, регистрации данных, конструктивной работы и образования. В статье автор подробно рассматривает все составляющие предложенного плана действий. Так, под кооперацией она понимала объединение усилий всех, кто заинтересован в социальных преобразованиях и облегчении страданий ближних. Новый подход в организации благотворительности М. Ричмонд связывала с внедрением совместных форм работы. В качестве позитивного факта она приводила пример американских благотворительных организаций, которые в своем названии использовали термин «associated», чтобы подчеркнуть принципы взаимодействия, объединения и взаимосвязанности, положенные в основу их миссии.

Положительно оценивала М. Ричмонд и практику разделения организаций по районному принципу, что служило дополнительным свидетельством возможности применения на деле принципа кооперации. Город делился на удобные по размеру территории, в которых располагались местные офисы, связанные с центральным

органом, куда стекалась вся необходимая информация, документация и т.п. В местных офисах проводились общие собрания добровольцев и платных сотрудников, организовывались встречи с представителями полиции, школьными учителями, санитарными инспекторами и всеми, кто был вовлечен в работу с местным населением и имел влияние на социальный климат в районе. М. Ричмонд считала подобную систему работы районных отделений лучшей формой развития подлинных идей благотворительности, способной трансформировать модель кооперации в реальную практику, поскольку *совместная работа людей над малыми проблемами* постепенно разрушает взаимные предубеждения, соперничество и предрассудки и, в целом, способствует реализации фундаментального принципа организованной благотворительности – кооперации.

Во многих благотворительных организациях США сложился интересный опыт подготовки персонала, который выходил за рамки ученической модели. Лесли Лейнингер пишет, что первый призыв к организации систематического обучения в специальных школах для работников благотворительности был сделан Анной Доуз в 1893 г. на Международном конгрессе благотворительности и коррекции, проводившемся в рамках Международной выставки в Чикаго (Leighninger, 2000, pp. 1-2). Занимаясь благотворительностью в небольшом городе, А. Доуз столкнулась с проблемой поиска «суперинтенданта», компетентного в области оказания социальной помощи, способного возглавить общественную работу. Отсутствие подходящих кандидатур она связывала не с недостатком желания приобретать необходимые знания, а с отсутствием обучающих программ для таких работников. «То, что нам необходимо, по моему, - это некий курс, благодаря которому образованный молодой человек сможет добавить к своему общему образованию такие знания, которые могут быть полезны для этой цели (благотворительной работы) <...> где его смогут научить тому, что сейчас считается азбукой научной благотворительности, а именно: основополагающим идеям, надежным и проверенным методам, различным способам, применяемым в работе с нуждающимися; и все это для того чтобы ни одна область филантропии от сэттльмента до детского сада не осталась для него незнакомой» (Dawes, 2000, pp. 4-5).

Спустя год после выступления Анны Доуз Грэхам Тейлор, основатель Сэттльмента «Чикаго Коммонс», профессор Чикагской теологической семинарии, организовал Школу социальной экономики (School of Social Economics), предлагавшую серию годовых семинаров для людей, занимающихся предоставлением социальных услуг. Были заявлены 3 сессии в год, но в 1895 состоялось две сессии, в 1896 – одна, а в 1897 – три. Лекторами в этой школе были сам Г. Тейлор, Джейн Адамс, Джон Дьюи и другие известные ученые и лидеры движения за социальные реформы. Никаких ограничений по составу слушателей сделано не было. Приветствовался любой: тот, кто занимался социальной работой, или интересовался ею, будучи профессионалом из любой профессиональной области (теологии, медицины, юриспруденции, образования) или тот, у кого не было никакой профессии. О новаторском начинании Г. Тейлора пишет современный американский исследователь Кэрл Кухей: «Рассматривавшиеся темы, как и сами участники, были весьма разнообразны. На своей первой лекции Джейн Адамс из Сэттльмента «Халл Хаус» прочитала очень эффективное эссе, в котором провела параллель между неудавшимся миллионером-филантропом и королем Лиром» (Coohey, 1999, p. 418). Особенность этих курсов состояла в том, что лекторы не считали благотворительную работу «закрытой» областью деятельности, которая ограничивается исключительно индивидуальными формами работы. В это понятие они вкладывали расширенное представление о социальной справедливости, которая будет достигнута с помощью политических и законодательных реформ. Отсюда и широкая социальная направленность содержания лекций и дискуссий. В дальнейшем эта школа претерпела неоднократные переименования, реформы и стала Школой гражданского права и филантропии, потом вошла в состав Чикагского университета под названием Школы социального управления (Shoemaker, 1998, p. 182).

Грэхам Тейлор так сформулировал свою позицию относительно подготовки работников благотворительности: «Спонтанный характер помощи жизненно нуждающимся людям свидетельствует о необходимости развития специального обучения для тех, кто ведет филантропическую работу и занимается предоставлением социальных услуг... Учитывая современную стадию развития филантропии, это начинание является абсолютно естественным и неизбежным и с практической, и с научной точек зрения» (Leighninger, 2000, p. 11).

В действительности характер деятельности частных благотворительных агентств, предоставлявших индивидуальную социальную помощь, обычно состоял в предварительном изучении сложившейся ситуации, анализе информации о клиентах, их социальном окружении, обстановке в обществе в целом, и в поиске решения социальной проблемы. Такой подход основывался на *философии прагматизма*, в которой критерием истины выступали факты. Считалось, что если наука основывается на фактах, то факты должны привести к пониманию ситуации и разрешению социальных проблем. В соответствии с этим, решение проблем ставили в прямую зависимость от сбора данных и их интерпретации. Именно в то время большое внимание уделялось моменту всестороннего изучения (*assessment*) обстоятельств жизни объектов социальной помощи для выяснения их проблем. Изучение было максимально широким, поскольку существовала неопределенность относительно того, какие именно стороны являются наиболее важными для диагностики причины, вызывавшей проблему. Все это с очевидностью показывает недостаточный уровень развития общих теоретических основ социальной работы и направление поисков М. Ричмонд, которое лежало в сфере анализа и обобщения методов практической деятельности для выявления общих закономерностей, позволяющих объяснять и прогнозировать результаты профессиональной деятельности.

Выходу в свет этой книги М. Ричмонд предшествовало значительное событие в социальной работе, которое упоминается, практически во всех исторических исследованиях. Это – 42-е ежегодное собрание Национальной конференции благотворительности и коррекции, которое состоялось в Балтиморе в 1915 г. Конференция рассматривала проблему статуса социальной работы как профессии. Наряду с многочисленными выступлениями на ней был заслушан доклад Абрахама Флекснера, известного американского специалиста в области профессионального медицинского образования, который был приглашен для того, чтобы дать ответ на вопрос «Является ли социальная работа профессией?». А. Флекснер сделал неутешительное заключение: социальная работа не является в полной мере профессиональным видом деятельности. Объясняя свою позицию, он утверждал, что эта деятельность не удовлетворяет большинству из шести необходимых критериев, или «тавро», характеризующих интеллектуальную профессию. К ним он отнес следующие характеристики:

1. Профессия представляет собой интеллектуальную деятельность, подразумевающую прямую персональную ответственность специалиста.
2. Она основывается на научных знаниях, которые выводят из практики.
3. Профессиональная деятельность направлена на результативное решение конкретной практической проблемы.
4. Профессионалы обладают технологией, которую можно усвоить только в процессе профессионального образования.
5. Профессионалы стремятся к объединению в профессиональные организации.
6. Профессиональной деятельности свойственна альтруистическая направленность, т. е. она ведется ради общественного блага (Proceedings, 1915, pp. 578-581).

Исходя из данных критериев, А. Флекснер публично признал, что к 1915 году социальная работа в США еще не стала в полной мере профессией. Он был согласен, что деятельность социальных работников носит не механический и не рутинный характер. Практикующие специалисты уже проявляют аналитические умения, способность к дифференциации и обобщениям, широту и гибкость мышления,

ответственность за принятые решения и обладают навыками использования разнообразных ресурсов. Однако все эти интеллектуальные признаки, по мнению Флекснера, не мешали социальной работе все еще оставаться деятельностью промежуточного характера. Этот вывод эксперт пояснил следующим образом: определив проблему клиента и сделав заключение о ее причинах, социальные работники затем передают дело в специализированное агентство, где ее решением занимаются узкие специалисты. Из этого следует, что социальные работники являются как бы агентами, или посредниками между клиентом и профессионалами, которые непосредственно решают имеющиеся проблемы. Так, если затруднения клиента связаны с его здоровьем, социальный работник помогает найти специалиста или лечебное заведение, которое бы занялось его лечением. Если для полноценного функционирования в обществе клиенту не хватает образования, социальный работник рекомендует подходящую образовательную программу, и т. п. Данные особенности неправомерно расширяют область деятельности социальных работников, в то время как профессия должна иметь более конкретные границы и цели (Proceedings, 1915, p. 585).

По мнению одних историков, заявление А. Флекснера было столь же унижительным, сколь и разрушительным (Agnew, 2010, p. 162). Другие же считали, что оно стимулировало научный поиск и подстегнуло желание социальных работников доказать профессиональный статус своей профессии (Franklin, 1986, p. 516). Поэтому книгу М. Ричмонд «Социальный диагноз», вышедшую в свет спустя два года, можно считать достойным ответом на публичную критику А. Флекснера. В ней автор сумела дать развернутые ответы, по крайней мере, на три основных замечания эксперта:

1) представить в стройной научной форме знания, выведенные из практики современной ей социальной работы;

2) сформулировать и детально описать технологии результативного решения конкретной практической проблемы, которым можно обучить молодых сотрудников в высшем учебном заведении;

3) показать, что социальный работник с помощью постановки социального диагноза принимает взвешенное решение в индивидуальном случае клиента, подразумевающее его прямую персональную ответственность, как профессионала.

Книга «Социальный диагноз» стала своеобразным итогом многолетней работы М. Ричмонд над проблемой поиска профессиональных стандартов социальной работы. Материал для нее собирался в течение полутора десятилетий, а само написание заняло примерно 6 лет, как об этом писала автор в предисловии (Richmond, 1917, p. 6).

Анализируя и обобщая деятельность «Обществ организованной благотворительности» по материалам исследований американских авторов и историков социальной работы (Axinn, 1991; Bruno, 1957; Day, 1988; Dolgoff, 2007; Leighninger, 2000; Lubove, 1965; Miles, 1954 и др.) мы можем выделить несколько общих черт, характеризовавших социальную помощь в контексте нового организационного подхода. Во-первых, организованная благотворительность не поддерживала формы прямой материальной помощи нуждающимся (direct relief), считая их вредоносными и разрушительными для нравственности бедняков. Кроме того, руководители организаций подвергали гласной критике те агентства и общества, которые еще не отказались от подобных способов работы. Во-вторых, в структуру «Обществ организованной благотворительности» был введен отдел записей, т.е. канцелярия, для учета и хранения информации о проделанной работе в целях предотвращения случаев одновременного получения нуждающимися помощи из различных источников. Это была своеобразная централизованная база данных, которая помогала систематизировать ведение дел, гарантировала контроль и прозрачность процесса социальной помощи, позволяла проследить его результативность. Третьим важным отличием «новой» благотворительности, или научной филантропии, было стремление работников использовать элементы воспитательного (исправительного, или лечебного) характера. Лидеры движения за организованную благотворительность считали, что недостаточно ограничиваться только мерами эффективного менеджмента процесса. Его нужно совершенствовать с

помощью научных методов индивидуальной работы с бедняками. Поскольку бедность рассматривалась в то время как разновидность «болезни общества», то для обозначения метода работы с бедняками использовался термин «treatment», что в переводе с английского языка означает «обращение, обхождение, лечение, не карательное воздействие и исправление».

Для искоренения бедности, являвшейся, по мнению первых социальных работников, нравственным пороком, была внедрена процедура посещения бедняков на дому членами благотворительных обществ – дружелюбными визитерами (friendlyvisitors). Однако если сравнивать ее с современным профессиональными стандартами, то деятельность первых дружелюбных визитеров еще не отличалась научностью, формализованностью и систематичностью, поскольку социальная работа как профессия еще не сформировалась, а представления о научности благотворительности были в определенной степени наивными. Как отмечают историки социальной работы O'Connor и Patterson, (Klein, 1968; Lubove, 1965), дружелюбными визитерами чаще всего становились молодые женщины из обеспеченных семей. У них не было специального образования или предварительной подготовки, их взгляды формировались под влиянием причудливо сочетавшихся идей консервативной экономики, социального дарвинизма, христианского милосердия и мировоззрения высшего сословия.

Для нас важно то, что М. Ричмонд, не отрицая значимости и важности социального реформирования в целом, детально объясняла свою приверженность индивидуальному методу работы и последовательно придерживалась этого подхода на протяжении всех этапов своего творчества, начиная с Балтиморского и вплоть до Нью-Йоркского периода. Она поясняла свою точку зрения следующим образом: «Вы начинаете работать с малой группой нуждающихся в помощи людей, затем, даже не осознавая этого, вы приобретаете определенные убеждения относительно методов, необходимых для решения проблемы, и вырабатываете программу действий. Потребность обобщения овладевает вами, вас начинают волновать более широкие аспекты, и вы находите единомышленников. Вы добиваетесь учреждения нового закона, или внесения поправок в старый закон; вы завоевываете признание общественности; и затем, если вы честны, вы не останавливаетесь на достигнутом; сила вашего убеждения возвращает вас назад к «розничному» методу, чтобы проверить как работает ваше обобщение, эффективно ли оно, и полностью ли оно удовлетворяет индивидуальные потребности <...> Америка сегодня очень нуждается в возрождении уважения к малым задачам и малым начинаниям» (Richmond, 1930, pp. 218 – 219).

М. Ричмонд последовательно реализовывала на практике свои идеи индивидуально-ориентированного подхода в решении социальных проблем. И не удивительно, что многие поколения американских социальных работников получили профессиональное образование, содержание которого было основано на кейс методе, или на «розничном» подходе, как она неоднократно называла его в своих трудах. В этом наиболее отчетливо выразился общенаучный принцип построения основ педагоги профессионального образования, которым руководствовалась М. Ричмонд: единство теории и практики, а также обусловленность процесса подготовки специалистов практико-ориентированным характером профессиональной деятельности социальных работников.

3.3. БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ М.РИЧМОНД И ОСОБЕННОСТИ ИХ ТРАНСФОРМАЦИИ

Проблема определения базовых компонентов педагогической теории является сложной теоретической задачей методологического характера. В настоящее время существует несколько точек зрения на вопросы, связанные с выделением структурных компонентов теории и их типологии. В методологии науки получил распространение подход, согласно которому выделяются следующие компоненты теории: исходная

эмпирическая основа, исходная теоретическая основа, логика теории, совокупность приведенных в теории утверждений с их доказательствами. Теоретико-методологические основы зарубежной педагогики на уровне ее структурных компонентов установлены О.Д. Федотовой (Федотова, 1998). К ним отнесены:

- 1) положения о гносеологических ориентирах и источниках познания;
- 2) понятийный ряд, отражающий специфические результаты научно-теоретического познания;
- 3) концептуальные идеи, определяющие видение субъекта социально-педагогического процесса и объекта социальной помощи (его отношения с окружающим миром);
- 4) методы, приемы и/или их сочетания, используемые субъектом познания;
- 5) совокупность условий, ограничений и требований, налагаемых системой принципов.

Для определения базовых компонентов педагогики профессионального образования М. Ричмонд мы будем придерживаться данной схемы, делая логический и содержательный акцент на компонентах, наиболее развернуто представленных в ее теории профессионального образования.

1. Вопрос о **гносеологических основаниях** теории профессионального образования М. Ричмонд имеет важное методологическое значение. В отечественной литературе по истории зарубежной социальной работы нередко можно встретить мнение о том, что М. Ричмонд опиралась на психоанализ как на научно-теоретическую базу кейс работы. Однако обзор зарубежных источников заставляет убедиться в противоположном.

Как показывает анализ ее работ, она являлась приверженцем гносеологической доктрины прагматизма, признавая исключительную значимость опыта в познании. Действительно, в период творчества М. Ричмонд в социальной работе и подготовке специалистов преобладал эмпирический компонент и остро ощущался недостаток научного обоснования и отсутствие серьезных научных публикаций и исследований по данной проблематике. В коллективной монографии «Социальная кейс работа: основные принципы обучения» ее авторы, М.А. Кэннон и Ф. Клейн, охарактеризовали данную ситуацию следующим образом: «По социальной кейс работе не было профессиональной литературы. Загруженные работой практики с трудом развивали исследовательские умения; а хороший практик – не обязательно хороший исследователь <...> Нужно признать, что в других профессиях, развитие которых шло не менее быстрыми темпами, появилось гораздо больше профессиональной литературы. Напротив, социальная работа вошла в XX век без адекватного обоснования, как это было в психологии, химии, и какое дали биология для медицины, психология и педагогика для образования; не были развиты и фундаментальные основы, которые можно было почерпнуть и развить из экономики, юриспруденции, политологии <...> В других профессиях, когда специалист желает получить авторитетную консультацию, он идет в библиотеку. В социальной работе он идет к другому социальному работнику. В конечном счете, это ведет к **смещению понятий** «авторитет» и «оракул» и противоречит научному подходу».

Таблица 1

Типология знаний в социальной работе в работе С. Кирк и У. Рейд

Знания	Изучение (Assesment)	Воздействие (Intervention)
Специальные знания, связанные с кейс работой (Case-specific)	Факты и гипотезы об имеющемся деле	Информация о применяемом воздействии и видимых итогах имеющегося дела
Общие знания (General)	Общие концепции, суждения о проблемах поведения человека, об обществе и т.д.	Общие правила о воздействии и его эффективности

О характере гносеологии педагогики профессионального образования, разработанной М. Ричмонд, позволяет судить работа Стюарта Кирка и Уильяма Рейда. Рассматривая развитие знаниевой базы в социальной работе, они предлагают различать характер научного знания. Они приводят типологию знаний в социальной работе, которая свидетельствует об их неоднородности. Авторы выделяют разные категории знаний в зависимости от того, феномены какого порядка они характеризуют: общие вопросы социальной работы или специфические феномены кейс работы (Kirk, 2001, p. 32).

При этом С. Кирк и У. Рейд подчеркивают, что знания в начальный период становления профессиональной социальной работы, т.е. в начале XX века, были эмпирически обоснованными и относились, преимущественно, к категории «специальных», то есть предназначенных для кейс работы, или ведения индивидуального дела клиента. Однако насколько полно данная научная парадигма реализовывалась в широкой практике, оставалось дискуссионным вопросом. Даже если и применялась общая модель для изучения нуждающейся семьи и выбора методов воздействия, она скорее была шаблоном, которому недоставало фундаментального научного обоснования. Поэтому для совершенствования практики оказания социальной помощи требовалось развитие ее теоретической базы.

2. Понятийно-терминологический ряд, составивший базовый структурный компонент педагогики профессионального образования М. Ричмонд, разнообразен и в полной мере отражает динамику ее воззрений на систему профессиональной подготовки специалистов.

Интересно в этом плане проследить, как сама Мэри Ричмонд употребляла термины «*благотворительная работа*», «*социальная работа*», «*кейс работа*», «*дружелюбный визитер*», «*социальный работник*», «*кейс работник*» в своих статьях.

Для характеристики динамики ее воззрений на основе использования профессионально-педагогической терминологии проведем контент-аналитическое исследование наименований ее работ, посвященных проблемам образования, с последующей интерпретацией их содержания. В качестве эмпирического объекта исследования изберем сборник ее работ, вышедших посмертно, в 1930 г., составители которого включили в него ее основные статьи по широкому кругу вопросов (Richmond, 1930). *Задачей контент-аналитического исследования* является установление динамики публикационной активности, которая является маркером смены педагогической тематики в различные периоды ее профессиональной деятельности. *Категорией контент-анализа* выступают семантические единицы, позволяющие однозначно причислить публикацию к педагогической проблематике. *Единицей счета* является отдельная статья. Результаты контент-анализа после группировки и подсчета единиц анализа внесены в кодировочную таблицу программы EXEL, инструменты которой позволяют представить результаты исследования в графическом виде на Рисунке 3. Публикационная активность М. Ричмонд распределена по трем периодам ее профессионального творчества. В сборнике ее избранных работ, вышедшем в свет в 1930 г., содержатся статьи, сгруппированные по периодам: 19 статей, относящихся к периоду работы в Балтиморе в 1889 – 1900 гг.; 14 статей – к периоду работы в Филадельфии в 1900 – 1909 гг.; 19 и 18 статей – соответственно к периоду работы в Нью-Йорке в 1909 – 1917 гг. и в 1917 – 1928 гг.

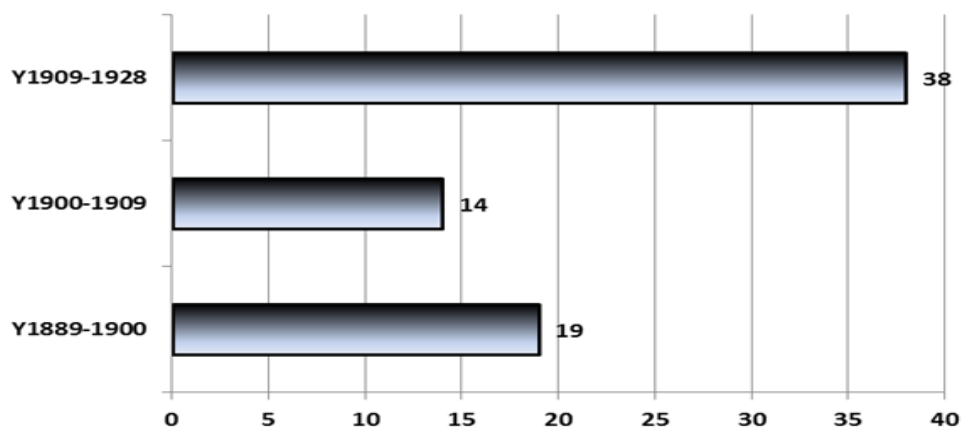


Рис. 3. Полигон распределений публикаций М. Ричмонд по проблемам образования (составлено по (156)).

Содержательный анализ публикаций показывает, что термин социальный работник М. Ричмонд впервые использовала в 1899 году в статье, написанной ею для журнала «Commons». Однако эта работа в то время не была опубликована. Затем прошло довольно большое количество времени, прежде чем этот титул вновь появился в названии доклада «Семья и социальный работник», сделанного на Национальной конференции Благотворительности и коррекции в 1908 г. Это говорит о том, что на рубеже XIX – XX веков понятие социальная работа еще не утвердилось в качестве обозначения процесса помощи бедным и малоимущим гражданам США. Данный вид деятельности все еще не воспринимался в качестве профессионального труда и ассоциировался с добровольной благотворительностью, связанной с доброй волей, христианским милосердием и потребностью приносить пользу обществу. Этим и объясняется то, что в своих ранних статьях М. Ричмонд пользуется преимущественно понятиями «благотворительная работа» - *charitywork*, «дружелюбный визитер» - *friendlyvisitor*, «доброволец» - *volunteer*. Данный феномен характерен не только для нее, но и для всех американских авторов, писавших и выступавших по данной проблематике в начале XX века.

М. Ричмонд очень скрупулезно подходила к выбору терминов и возражала против их необдуманного использования. Однако ее точка зрения менялась в результате изменения социального контекста и потребностей развития профессии. Д. Колкорд и Р. Манн, первые биографы М. Ричмонд, показывают, как эволюционировало отношение М. Ричмонд к термину «благотворительность». В 1907 году на праздновании 25 годовщины Нью-Йоркского общества организованной благотворительности она активно выступала за сохранение его названия: «Возвращение слову *благотворительность* его первоначального смысла – это самое лучшее, что мы можем сделать. Если мы сменим наше название, будет сложнее привлекать к совместной работе недостаточно развитые силы благотворительности» (Richmond, 1930, p. 421). Однако уже в 1916 году, когда М. Ричмонд вошла в состав специального комитета по подготовке к проведению ежегодного собрания Национальной конференции благотворительности и коррекции, она подготовила обоснованное заявление, в котором аргументировала переименование этого коллективного органа в Национальную конференцию социальной работы. Причем она выступала против таких вариантов названия, которые включали обороты «*социальное обеспечение*», «*социальные услуги*» или «*социальная коррекция*».

Почему так важно было уйти от термина «благотворительность»? Благотворительность, или филантропия (от греч. *Philia* – любовь, *anthropos* – человек), по определению энциклопедического словаря – это – деятельность, посредством которой частные ресурсы добровольно и безвозмездно распределяются их обладателями в целях содействия нуждающимся людям, решения общественных проблем, а также усовершенствования условий общественной жизни. Благотворительность является христианским качеством и подразумевает свободную

волю благотворителя, не регламентируемую юридическими законами. Хотя она и является формой общественной практики, в ней нет ничего от профессии.

Симптоматично, что стремление придать благотворительной деятельности профессиональный статус выразилось в официальной смене названия ее объединяющего коллективного органа. Переименование Национальной конференции благотворительности и коррекции в Национальную конференцию социальной работы произошло в 1917 году. Это стало своеобразной вехой в развитии профессии, свидетельствующей об изменении ее целей, методов и приоритетов в отношении к клиентам, как объектам социальной помощи (Reynolds, 1938, p. 5).

М. Ричмонд на этой конференции сказала следующее: «Разве наша организация в настоящий момент не осознает, насколько ее объединяющее влияние востребовано армией социальных работников? Они нуждаются в национальном органе, который признает их деятельность; и им не все равно как он будет называться. Наша организация должна стать для них объединяющим началом, поскольку у них нет другой альтернативы. Каждый год мы должны наполнять серьезным значением имя «социальный работник». Мы должны сделать его своим, и придать ему такой смысл, что те, кто его заслуженно носят, будут иметь возможность наилучшим образом выполнять свою работу» (Richmond, 1922, p. 422).

В дальнейшем М. Ричмонд продолжала заботиться о чистоте терминов социальной работы, что наглядно отразилось не только в содержании ее статей, докладов и книг, но и в их названиях. Постепенно американская терминология благотворительной работы видоизменяется. Начиная с 1910-х гг. все чаще употребляются понятия «социальная работа» - *socialwork*, «кейс работа» – *casework*, «социальный работник» – *socialworker*, «кейс работник» – *caseworker*, «социальный кейс работник» – *socialcaseworker*.

Концепция профессиональной подготовки социальных работников не будет полной без анализа понятия «социальная работа» и того, как постепенно менялось понимание объема и содержания этого термина у самой Мэри Ричмонд. В 1918 г. М. Ричмонд собрала группу известных специалистов, представлявших различные направления социальной работы. Их целью была разработка терминологии и этического кодекса профессии. Итог работы был представлен в справке «Термин “социальный кейс работник”» (Richmond, 1930, pp. 476 – 478). Это – неформальный документ, который М. Ричмонд не собиралась публиковать. С ним она выступила в январе 1920 г. перед коллегами в Комитете по созданию Профессиональной ассоциации социальных работников. Именно в нем она наиболее полно осветила историю возникновения термина социальная кейс работа и свои взгляды на то название, которое следует подобрать для новой развивающейся профессии.

М. Ричмонд указывала, что термин «кейс работа» стали впервые использовать в Англии в начале 1890-х гг., характеризуя деятельность по индивидуальной социальной коррекции. Согласно М. Доре (Dore, 1999) в США до конца 1940-х – начала 1950-х годов было принято раздельное написание этих двух слов, а затем они слились в одно слово. В нашей работе мы следуем правописанию, которое соответствует исследуемому хронологическому этапу, т.е. раздельному написанию слов «кейс работа».

Бернард Бозанкет (влиятельный английский ученый в области политических и социальных наук, активист благотворительного движения в Великобритании) использовал термин «case» одновременно для обозначения и проблемы, и ситуации, и человека, чью проблему или ситуацию нужно было решить (Miles, 1934). Однако М. Ричмонд осуждала использование термина «кейс» в негативном смысле, подразумевающим характеристику человека как трудного, неподдающегося, испорченного, неуправляемого и пр. Тем более, что подобное толкование допускалось словарем. Чтобы избежать этого, она предлагала сочетание «socialcase», в котором акцент переносился на социальные обстоятельства, внешние по отношению к человеку. «Однако совершенно очевидно, что в качестве наименования профессии и профессиональной группы «социальная кейс работа» и «социальные кейс работники» не очень удачны» (Richmond, 1930, p. 476).

М. Ричмонд обращалась к понятийно-терминологическому ряду смежных научных дисциплин. Она рассматривала термин индивидуация (*individuation*), использовавшийся в биологии и означавший «формирование отдельных особей, или то, благодаря чему такая индивидуальность формируется и поддерживается». Словосочетание «социальная индивидуация», по мнению Ричмонд, более удачно, поскольку несет в себе идею развития, не подразумевая обязательного наличия несоответствия, которое следует исправить или заболевания, которое следует вылечить. В этом определении она видела возможность подчеркнуть преимущества и многочисленные возможности развития личности за счет использования внешних социальных взаимодействий: «Комбинации средств здесь неисчерпаемы; и подготовленные специалисты могут выявить такие возможности, о которых мы даже не могли и мечтать» (Richmond, 1930, p. 477). В этом случае социальный кейс работник, индивидуально работающий с человеком, будет выступать в роли специалиста, по урегулированию социальных взаимоотношений с их личностной стороны, а социальный кейс работник, чья специализация социальные реформы, будет урегулировать эти взаимоотношения с массовой и государственной стороны. Это доказывает, что М. Ричмонд старалась подчеркнуть то общее, что объединяло деятельность социальных работников различных специализаций, и минимизировать те стороны, которые разъединяли целостность профессии.

В то же время М. Ричмонд не полностью устраивал и термин «социальная индивидуация», поскольку он состоял из двух слов. Не найдя подходящей альтернативы, она предложила следующую **дефиницию**: «Социальная кейс работа включает в себя те процессы, которые развивают личность путем урегулирования отношений человека и общества, благодаря воздействию индивида на индивида» (Richmond, 1930, p. 477). Таким образом, уже в этой небольшой работе видно насколько близко она подошла к тому определению, которое ею было сформулировано два года спустя в известной фундаментальной работе «Что такое социальная кейс работа?» (Richmond, 1922).

3. Концептуальные идеи, определяющие понимание субъекта социально-педагогического процесса и объекта социальной помощи (его отношения с окружающим миром), представленные в теоретическом наследии М. Ричмонд, весьма разнообразны и характеризуют качественное своеобразие видения объекта и субъекта педагогического взаимодействия в процессе социальной работы.

Субъект социально-педагогического процесса. Впервые проблематика, связанная с определением субъектов педагогических отношений в сфере благотворительности и в процессе социальной работы, была поднята М. Ричмонд в первый, «Балтиморский» период ее деятельности. К этому периоду деятельности М. Ричмонд относится статья, которая посвящена вопросу обучения и специальной подготовки работников благотворительности. Она написана Ричмонд по материалам доклада, прочитанного 19 марта 1897 г. в Гражданском клубе Филадельфии. В нем М. Ричмонд нарисовала идеальный образ работника благотворительности и указала те требования к личностным качествам и характеристикам, которыми такой работник должен обладать (Richmond, 1930, pp. 86-98). Автор подчеркивала, что прежде, чем начинать обучение, следует выяснить, имеет ли кандидат необходимые задатки для успешной работы в этой области. На первое место она поставила наличие позитивного опыта в какой-либо сфере деятельности. Т.е. это должен быть человек уже состоявшийся, имеющий хорошее общее, но не обязательно узкоспециализированное образование. Он должен обладать пытливым умом и интеллектом, сочетающимся с заинтересованностью и активным участием в благотворительной деятельности. Желательно, чтобы это был хороший семьянин и гражданин, интересующийся проблемами своего родного города и страны в целом. Однако он не должен использовать занятия благотворительностью, чтобы «делать политику». Он идеалист, обладающий здравым смыслом, чувством юмора, силой симпатии, сострадания и сотрудничества. «Но даже все эти качества, объединенные в одном человеке (хотя вы вряд ли сможете найти такого человека), не гарантируют ему успеха в

благотворительной работе. Они всего лишь готовят почву для успеха, который должен быть обеспечен специальными знаниями и обучением» (Richmond, 1930, p. 89).

Объект социальной помощи и его отношения с окружающим миром. Оценивая педагогику социальной работы и профессионального образования, сформулированную М. Ричмонд, следует признать, что она опиралась на две важные идеи: наличие врожденных различий между индивидами и значимость социальной природы личности. М. Ричмонд была категорически против разделения ума и тела, духа и социальных потребностей человека, но при этом различала **понятия** «индивидуальность» и «личность». В понятие индивидуальности она вкладывала биологическую наследственность, которая остается неизменной. На нее не может повлиять социальный работник. Личность же охватывает все, что относится и к индивидуальности, и к социально приобретенным качествам и характеристикам. Именно поэтому **личность** может быть **объектом кейс работы**. Следовательно, **главной целью кейс работы**, по М. Ричмонд, является **развитие личности**, а способом выступает социализация индивида посредством изменения его межличностных взаимодействий с окружающими людьми и социальной средой. «До тех пор пока люди остаются людьми, а их средой обитания является этот мир, трудно представить, что и они сами, и мир вокруг них не будут нуждаться в обстоятельном согласовании и восстановлении нарушенного равновесия» (Richmond, 1922, p. 98).

4. Методы, приемы и/или их сочетания, используемые субъектом познания. М. Ричмонд, как и другие деятели благотворительного движения, поддерживали идею организации системы научной подготовки для тех, кто заботился о нуждающихся, занимался реформированием социальной среды, осуществлял превентивную работу в общинах, с молодежью и пр.

В начальный период своей деятельности М. Ричмонд считала, что неотъемлемой составляющей и обязательным предварительным этапом предпринимаемой в дальнейшем благотворительной помощи является посещение семей бедняков на дому и параллельное ведение записей. Эта работа поручается «дружелюбным визитерам»: как оплачиваемым, так и добровольным сотрудникам агентств.

Подобная практика дружелюбных визитов способствовала развитию уникального метода социальной кейс работы. Дружелюбный визит стал прообразом профессиональных взаимоотношений социального работника и клиента, на котором в дальнейшем строилась медицинская модель кейс работы. Уже тогда зарождались элементы данной модели, в которой важнейшим фактором профессионального влияния служил воспитательный, или терапевтический (как его тогда называли) контакт с клиентом для активизации его личностного потенциала.

Ключом к пониманию важности взаимоотношений семьи и работника, вступающего с ней в контакт, служат слова М. Ричмонд: «Дружелюбное посещение предполагает симпатию к семье, а также близкое личное знакомство с ее радостями и печалью, взглядами и чувствами, планами на будущее. Визитер, который *так* подходит к делу, вряд ли ошибется с типом необходимой помощи; без этого, почти всегда, он будет плохо справляться с благотворительной работой» (Richmond, 1899, p. 180). Именно такая связь, такие взаимоотношения, по существу, должны вести к позитивному изменению социальной ситуации в семье, ее качественному переходу от нужды к самообеспечению, считала М. Ричмонд.

Посещение семьи в организациях *подлинной благотворительности* предполагает накопление знаний о реальных фактах жизни бедняков. Но работа визитера не ограничивается только знакомством с семьей. Здесь важную роль играет установление контактов с различными благотворительными учреждениями, а также с разнообразными источниками информации, которые можно найти по месту жительства клиентов. «Умение проведения подобных исследований не приходит только с опытом, - подчеркивала М. Ричмонд, для этого нужно иметь развитое восприятие и глубокое понимание фундаментальных принципов (благотворительности)» (Richmond, 1930, p. 138). Одним из таких принципов М.

Ричмонд называет не стремление к «разоблачению» клиентов в ходе изучения их жизненной ситуации, а поиск способов для помощи этим людям.

Формы организации процесса обучения. В педагогическом наследии М. Ричмонд можно выделить несколько вариантов рассмотрения и оценки форм организации процесса обучения тех лиц, которые становятся профессиональными сотрудниками системы социальной поддержки населения. С определенной долей условности можно выделить несколько форм организации процесса обучения.

Ученичество. М. Ричмонд часто приводила в пример практику обучения сотрудников, сложившуюся в Бостонском обществе организованной благотворительности. Для начала «новичку» давался список литературы, который подбирался в соответствии с предполагаемыми обязанностями. Затем этот человек прикреплялся к агенту районного отделения Общества для изучения делопроизводства, работы по исследованию дел клиентов и усвоения способов взаимодействия с нуждающимися семьями посредством дружелюбных визитов. Один раз в неделю с ним проводились консультации руководителя Общества для обсуждения общих принципов и правил благотворительной работы. Новый сотрудник так же был обязан посещать все собрания, проводившиеся в местном агентстве и в ближайших отделениях Общества (Richmond, 1930, p. 91).

В то же время подобную форму ученичества и индивидуальную практику обучения сотрудников для благотворительных обществ М. Ричмонд считала уже устаревшей, связанной с большими затратами энергии и средств, и поэтому неэффективной. Она указывала на ее узкую специализацию и отсутствие широкой развивающей основы ученичества. Зачастую в маленьких локальных агентствах было трудно найти квалифицированных сотрудников, способных передать свое мастерство другим. Недостатки ученичества, по ее мнению, этим не ограничивались: оно не обеспечивало хорошего качества подготовки из-за допускаемых наставниками ошибок, отсутствия у них теоретической базы, которая может служить основой для обобщения имеющегося опыта. Кроме того, не все хорошие практики умели передать свои навыки и умения другим, помочь новым сотрудникам и добровольцам хорошо выполнять свои функции и обязанности (Richmond, 1930, pp. 92-93).

Школы прикладной филантропии. Отвечая на вызовы времени, в 1897 году на ежегодном собрании Национальной конференции благотворительности и коррекции М. Ричмонд выступила с докладом, который назывался «Необходимость создания школы прикладной филантропии» (The need of a training school in Applied Philanthropy) (Richmond, 1930, pp. 99-104). В нем она указала на неоднозначность отношения своих коллег к идее организации обучения персонала в форме специальных профессиональных школ. Несмотря на то, что практически все признавали необходимость той или иной формы обучения для новых сотрудников благотворительных агентств, многие считали, что прежде чем открывать профессиональную школу, нужно чтобы в профессии, у которой еще даже не было определенного названия (деятельность по помощи беднякам все еще называли прикладная филантропия) были сформулированы профессиональные стандарты. Тем не менее, М. Ричмонд придерживалась другой точки зрения: профессиональные стандарты не появятся, если не начать внедрять систему профессионального образования в форме специальной школы. В доказательство своей правоты она привела пример развития гуманитарных профессий, в частности медицины, которая будучи и наукой и практикой, построена на высокоорганизованной системе знаний. И хотя в медицине все еще существовали отдельные случаи рудиментарной практики, характерные для более ранней фазы ее развития, судить о них помогали общие профессиональные стандарты. Возникновению этих стандартов медицина во многом обязана системе профессионального образования, которая помогла выработать научную теорию и принципы практической деятельности. Примечательно, что именно в школах профессионального образования установилась традиция: представители гуманитарных профессий должны быть не только хорошими практиками, но и уметь обучать своей профессии будущих специалистов (Richmond, 1930, p. 100).

Один из опытных практиков возразил М. Ричмонд, что подобные примеры в филантропии не работают, так как это слишком специализированная сфера деятельности. На это М. Ричмонд пояснила, что в медицине, как и в филантропии, существуют различные отрасли, но это не отменяет общей базы медицинского образования. Поэтому в благотворительности также должны появиться общие принципы, которые могут быть положены в основу эффективной практики. М. Ричмонд утверждала: «Не сразу, конечно, но медленно и неуклонно такой общий стандарт может быть выработан с помощью школ для профессионального обучения работников благотворительности. Я в это верю!» (Richmond, 1930, p. 101).

М. Ричмонд подчеркивала, что профессиональное обучение не должно слишком быстро сужаться до специализаций, существовавших в практике благотворительности (работа с детьми, с умственно отсталыми, с бедняками, работа в приютах и больницах и пр.). Любая форма филантропии может быть усовершенствована благодаря знакомству ее представителей с общими организационными принципами, – доказывала М. Ричмонд. Поскольку агенты «обществ» должны быть хорошо знакомы со всеми формами благотворительной работы, в школе следует ориентироваться на обучение всем ее видам, во всех ее специализированных формах. Согласно М. Ричмонд, важной составной частью обучения должен стать тесный контакт между специалистами, который сделает их дальнейшую кооперацию естественной и неизбежной (Richmond, 1930, p. 102).

Во второй (Филадельфийский) период творчества М. Ричмонд пересмотрела свои взгляды на ученичество и технологию «дружелюбного визита», из которых ею был выведен и сформулирован новый подход к массовому типу профессионального образования специалистов и метод социальной работы, получивший название «социальный диагноз».

М. Ричмонд указывала на трудности, которые требовалось решить в связи с организацией обучения нового типа. Предстояло создать специальные профессиональные курсы, которые будут объединять преподавание теории с проведением практики под руководством специалистов (супервизоров), равно компетентных в этих двух важных областях.

5. Совокупность условий, ограничений и требований, налагаемых системой принципов. Большое внимание М. Ричмонд уделила вопросу личности руководителя, способного осуществить задачу создания нового учебного заведения. По ее мнению, это должен быть человек с университетским образованием, занимающийся благотворительностью и имеющий большой практический опыт. Он должен верить, что такая профессиональная школа необходима и полезна. У него должно быть достаточно времени, средств и свободы для действий, а также поддержка со стороны лидеров благотворительности и специалистов (Richmond, 1930, pp. 102 – 103).

Немаловажным в вопросе организации школы, по утверждению М. Ричмонд, являлся поиск источников ее финансирования и аффилиации. Необходимо было решить к какому учреждению должна относиться школа. Возможно, она будет прикреплена к какому-либо университету или благотворительной организации. Следуя логике М. Ричмонд, школа должна быть тесно связана не с университетом, а с обществами организованной благотворительности (государственными и частными). Это объяснялось тем, что она предлагала сделать обучение практико-ориентированным по содержанию, а не академическим. Близость с благотворительными агентствами позволила бы обучающимся наблюдать за реальной работой, ежедневно участвовать в ней под руководством наставников и, тем самым, приобщаться к традициям и образцам профессиональной культуры. Предполагалось, что лучшие специалисты-практики будут читать лекции в свободное от выполнения основных обязанностей время (Richmond, 1930, p. 103). Таким образом, в предложенном проекте неременным условием организации школы являлось соединение теории и практики, что и в дальнейшем отличало своеобразие подхода М. Ричмонд к развитию профессионального образования работников благотворительности.

По мысли М. Ричмонд, курс обучения должен продолжаться в течение двух лет и начинаться с изучения общих вопросов, положений и принципов. Затем возможна специализация, которая организовывается по группам, но не индивидуально (Richmond, 1930, p. 103). Возможно, этим способом М. Ричмонд рассчитывала избежать уподобления «ученичеству».

Студентами школы прикладной филантропии предлагалось стать не только начинающим сотрудникам благотворительных агентств, но и добровольцам, дружелюбным визитерам и всем, кто желал посвятить себя благородному делу служения обществу. Со свойственной М. Ричмонд увлеченностью, она подчеркивала, что по сравнению с технической обученностью, большее значение для развития профессии имеет привычка специалистов думать. Именно поэтому главную миссию школы она видела в предоставлении условий для развития профессионального склада ума и формирования высоких принципов у работников прикладной филантропии (Richmond, 1930, p. 104).

План организации школы, намеченный в общих чертах М. Ричмонд, не остался без критических замечаний. Так, Фрэнсис Морс из Бостонского общества защиты детей охарактеризовала его как амбициозный и нереалистичный. Она сомневалась, что подобная схема оправдана для оплачиваемых сотрудников благотворительных агентств, уже получивших образование в колледже: вряд ли они захотят провести еще год или два, обучаясь в профессиональной школе. В свою очередь Ф. Морс предложила альтернативный план: городские благотворительные агентства объединяются в ассоциацию, а их молодые сотрудники попеременно стажировались в разных учреждениях, получая небольшую плату в виде стипендии. Такой способ поможет обезопасить студентов от недостатков ученической системы приобретения профессионального опыта (Bruno, 1957, p. 140).

Понимая всю сложность организации нового дела профессионального образования, Мэри Ричмонд в 1897 году восклицала: «... и если мне суждено прожить долгую жизнь, я надеюсь увидеть появление школы филантропии» (Richmond, 1930, p. 90). Однако это произошло уже год спустя, т.е. в 1898 году, благодаря финансовой поддержке Нью-Йоркского общества организованной благотворительности такая школа была создана в Нью-Йорке (в настоящее время она носит название школы социальной работы Колумбийского университета).

Вначале новая школа работала в помещении библиотеки Нью-Йоркского общества в течение 6 летних недель (SummerSchoolofPhilanthropy). Открытие первых профессиональных курсов предварялось объявлением в майском номере "CharitiesReview" о наборе желающих с подробным описанием программы. План включал знакомство с различными направлениями благотворительной работы: общие вопросы благотворительности (частной и государственной); работа по защите детства, особенности деятельности с малолетними правонарушителями, организация материальной помощи семьям, уход за больными, улучшение санитарного состояния в жилых квартирах; работа с правонарушителями и пр. Рассмотрение и обсуждение всех тем предполагалось сочетать с посещением учреждений, специализировавшихся на конкретных направлениях благотворительной деятельности (Steiner, 1921, pp. 10-11).

В этом формате «Летняя школа» работала на протяжении 7 лет и каждый год набирала примерно по 30 слушателей (Hagerty, 1931, p. 42). Первый набор составили 27 человек, которые представляли 14 университетов и были из 11 различных штатов США (Steiner, 1921, p. 11).

Под руководством сотрудников общества и приглашенных специалистов проводились лекции, посещение государственных и частных благотворительных агентств, а также практика, которую курировали опытные инструкторы, или наставники (Bulletin, 1919, p.13). Метод наставничества, для которого сегодня используется термин «супервизия», а наставник именуется «супервизором» (от англ. supervise – наблюдать, надзирать за чем-либо, контролировать) до сих пор широко применяется в современных школах социальной работы в США и берет свое начало в первоначальном опыте обучения персонала. Помимо практики в новой школе

прикладной филантропии в содержание обучения входили лекции, претендовавшие на обобщение и систематизацию знаний о социальной помощи.

В конце обучения на шестинедельных курсах слушателям не выдавались дипломы, не присваивалось степени, но, тем не менее, Летняя школа завоевала популярность. В отчете Нью-Йоркского общества благотворительности за 1897-1898 гг. сообщалось: «Результаты экспериментального курса соответствуют ожиданиям. Некоторые (слушатели) нашли постоянное место работы, другие собрали ценный материал для занятий в университете, третьи ознакомились с методом изучения ситуации, который они смогут применять в будущем. Мы надеемся, что с этого начинания в прикладной филантропии разовьется профессиональное обучение, которое поднимет стандарты квалификации и будет полезно для благотворительной работы в целом» (Steiner, 1921, pp. 11-12).

До 1903 года Летняя школа Нью-Йоркского общества благотворительности была в США практически единственным примером организации профессионального обучения для работников благотворительности, которая давала систематические знания и претендовала на обобщение имевшихся подходов к решению социальных проблем.

Зимой 1903 года Нью-Йоркским обществом благотворительности была введена новая программа, рассчитанная на шесть месяцев обучения, а в 1904 году она уже стала восьмимесячной. Первым директором школы был назначен Генеральный секретарь Нью-Йоркского общества организованной благотворительности Эдвард Дивайн. Он подробно описал историю возникновения курсов, а затем и школы прикладной филантропии в книге «Когда социальная работа была юной» (Devine, 1939). Э. Дивайн называет имя первого директора Летних курсов – им был Филипп Айрес (Philip W. Ayres), заместитель генерального секретаря Нью-Йоркского общества благотворительности.

Автор книги дает характеристику первым слушателям летних курсов как многообещающим сотрудникам благотворительных агентств и подчеркивает, что они были из различных уголков страны и уже имели определенный опыт работы в благотворительной сфере. Посещение курсов было для них возможностью профессионального развития и самосовершенствования.

Значимым фактором развития и популяризации образования являлось привлечение к процессу обучения «блестящего состава инструкторов», которые в течение целого дня или даже иногда на протяжении целой недели излагали, разъясняли и дискутировали об основах медленно развивавшейся профессии. «Полный список приглашенных лекторов скорее напоминал перечень знаменитостей, входящих в состав Национальной ассоциации социальной работы» (Devine, 1939, p. 126). Среди лекторов, известных лидеров благотворительного движения, была и М. Ричмонд.

Э. Дивайн приводит воспоминания Кейт Клэгхорн, которая была в числе первых слушателей курсов, а в последствие вошла в штат преподавателей Школы прикладной филантропии г. Нью-Йорка. «Нашим главным качеством, – писала она о первых студентах, – была заинтересованность в предмете. Каждое утро мы собирались в библиотеке «Общества организованной благотворительности» на лекции. В результате этих лекций рождались некоторые общие принципы, но у нас не было системы и методики преподавания, как мы это понимаем сегодня. У нас также были экскурсии с компетентными сопровождающими в государственные и частные социальные агентства» (Devine, 1939, pp. 125-126).

В этих воспоминаниях для нас важно то, что авторы свидетельствуют о поиске методик профессионального обучения и выработке основ теоретического знания рождавшейся на их глазах профессии «социальная работа», которые происходили в активном взаимодействии учителей и учащихся.

Как уже было сказано, за организацией летней школы последовало открытие зимних курсов, занятия на которых проходили вечером (5 раз в неделю). Это было сделано для удобства слушателей, которые являлись действующими работниками благотворительных агентств Нью-Йорка. Востребованность предложенного обучения

убедила его организаторов в необходимости расширения образовательных возможностей. Э. Дивайн писал: «Пришло время для школы, работающей в режиме полного дня, со студентами, которые уже получили образование в колледже, или эквивалентное ему, и проявили свою пригодность к социальной работе. Такой школе понадобится штат преподавателей и несколько инструкторов, главной обязанностью которых будет преподавание в школе. С таким постоянным штатом содержание школы не только станет дешевле, но и выгоднее в смысле привлечения дополнительных лекторов, связанных с практикой проведения исследований, оказания материальной помощи, работой в общественном здравоохранении, охране детства и организации свободного времени, опыт которых дает им богатый учебный материал, мастерское владение процессом помощи и знание природы неразгаданных социальных проблем» (Devine, 1939, p. 127).

Итак, первый полный годичный курс обучения в Школе прикладной филантропии был открыт Нью-Йоркским обществом благотворительности осенью 1904 года. Занятия проходили с октября по май месяц включительно (Reid, 2006). Если слушателями первых Летних курсов были люди, которые уже имели определенный практический опыт работы в благотворительности, то в последующем обучающие курсы предназначались для новичков, желавших войти в новую сферу деятельности (Bulletin, 1919, p. 13). С каждым годом содержание обучения расширялось и дополнялось. В разработке и совершенствовании программ обучения и образовательных средств в первой школе социальной работы Мэри Ричмонд принимала непосредственное и активное участие.

Почему же для М. Ричмонд было так важно развивать образовательные программы для работников благотворительности? Она сама об этом пишет следующее: «Хорошего результата работы (с бедняками) не может быть без системы, порядка, тщательного изучения дел клиентов и ведения записей, которые являются неотъемлемой составной частью работы. Однако простое «лечение» того, что, в конечном счете, является всего лишь небольшой частью социальных проблем, не даст результата, если мы не научим постоянно расширяющийся круг людей честно, искренне и эффективно делать такую благотворительную работу, которая полна сочувствия, способна предоставить ресурсы и является дальновидной; такую благотворительную работу, которая одновременно и индивидуальна, и коллективна<...> Почему же мы должны стремиться к знаниям и умениям, если одних благих намерений и так достаточно? <...> Ставя филантропию на один уровень с такими науками, как образование, теология и медицина, мы тем самым доказываем ее значимость, однако сейчас очевидно, что филантропия как наука, как система упорядоченных фактов, по сравнению с ними находится далеко позади. Образование и медицина, заботящиеся о разуме и о теле человека, достигли огромных результатов в этом столетии, но в случае с лечением социальных болезней, хотя мы и продвинулись вперед, необходимо сделать очень многое. Эта сфера все еще дезорганизована до такой степени, что от нас требуется высочайшее мужество и интеллект, чтобы привести ее в порядок (Richmond, 1930, pp. 96 – 98). Таким образом, становится понятно, что М. Ричмонд ставила развитие профессии в прямую зависимость от организации профессионального образования, которое позволит выработать и внедрить высокие стандарты в благотворительные услуги и упорядочить оказание социальной помощи.

Момент открытия первой Школы прикладной филантропии в Нью-Йорке многие исследователи считают поворотным пунктом развития благотворительности и превращения ее в профессию социального работника (Austin, 1986, p.127). Д. Хафф, например, пишет, что учреждение Летних курсов при Нью-Йоркском обществе организованной благотворительности стало кульминацией усилий лидеров филантропии и, в том числе, М. Ричмонд, по продвижению новых идей. Благодаря этому дружелюбных визитеров начали постепенно вытеснять «профессиональные» социальные работники, в дальнейшем именовавшиеся «кейс работниками» (caseworkers) (Huff, 2005).

В основе педагогики профессионального образования социальных работников, сформулированной М. Ричмонд, лежит ее понимание и трактовка социальной работы

как вида профессиональной деятельности. Комплекс взглядов М. Ричмонд на эту деятельность указывает способ построения системы обучения, а также отражается в цели, методах, средствах и содержании профессиональной подготовки, которые она развивала и воплощала на практике. Таким образом, концепция М. Ричмонд предусматривает и определяет стратегию образовательной деятельности, обуславливая разработку конструктивных составляющих этого процесса: научно-теоретическую основу, целевую направленность, содержательное наполнение, методический инструментарий и организационные формы.

В разработке педагогики профессионального образования М Ричмонд прошла несколько этапов: от первоначального изображения сущего ее автор перешла к формулированию норм должного, то есть последовательно реализовала функции построения теоретического знания в рамках предмета своего исследования: от рефлексивной к научно-технической и затем к конструктивно-технической функции. Этот переход осуществлялся М. Ричмонд на высоком уровне обобщения и проникновения в сущность социальной работы, тем самым закладывая более глубокие основы научной картины социальной работы, чем то эмпирическое знание, которое характеризовало ее на рубеже XIX – XX веков.

Характеризуя научно-теоретическую основу, которая легла в основу педагогики профессионального образования социальных работников М. Ричмонд, следует принимать во внимание, что в начале XX века распространенная практика благотворительной работы все еще была несовершенна и не могла претендовать на статус интеллектуальной профессии. Эта деятельность не была подкреплена научными теориями, ни социальными, ни психологическими, отсутствовали стандарты, общие методы и технологии социальной помощи. В тоже время, активисты благотворительного движения, как было отмечено выше, стремились придать ей научный характер. Не случайно благотворительность конца XIX – начала XX века характеризовалась как период научной филантропии. Амос Уорнер даже предложил новый **термин** для обозначения этого феномена: «филантропология» - *philanthropology* (Leiby, 1978, p. 345). На деле существовала глубокая пропасть между риторикой о научности филантропии и реальностью. Американский исследователь социальной работы Рой Любов не без основания утверждал, что «научная социальная работа той поры оставалась иллюзорным идеалом, весьма отдаленным от действительности» (Lubove, 1965).

Руководящей идеей для понимания основ педагогики профессионального образования послужила **трактовка социальной работы**, сформулированная М. Ричмонд и то, что в ней были заложены перспективные элементы совершенствования профессии. К ним в первую очередь следует отнести понимание личности клиента, который с позиции М. Ричмонд не должен более рассматриваться как некий проблемный член семьи или общества. Во многом благодаря М. Ричмонд клиент в социальной работе впервые предстаёт как личность, оказавшаяся в сложной социальной ситуации, а социальный диагноз – как эффективный метод, с помощью которого возможно определение типа социальной проблемы и способов ее профессионального разрешения. При этом цель социального работника, по своей сути, становится поистине педагогической: развитие личности в ходе комплексного воздействия на социум и межличностного сотрудничества специалиста и клиента. Не случайно М. Ричмонд неоднократно подчеркивала сходство деятельности социального работника и педагога. В книге «Что такое социальная работа» она приводила пример воспитания слепо-глухо-немой Елены Келлер и те выдающиеся результаты, которые были получены в результате умелых действий учителя Анны Салливан (Richmond, 1922). Образ преданного, высококвалифицированного, волевого, решительного и одновременно понимающего учителя стал моделью для индивидуально-ориентированного типа социальной работы.

В аспекте современной гуманистической образовательной парадигмы данный пласт наследия М. Ричмонд доказывает возможность гуманизации образования в целом, равно, как и профессиональных взаимоотношений субъектов социально-

педагогической деятельности на основе идей о партнерстве, поддержке и опоре на позитивные начала в человеке.

Рассмотренный исторический материал позволяет сделать следующие общие выводы. В США социально-культурный контекст в конце XIX века характеризовался быстрым ростом и усугублением социально-экономических проблем, выразившимся в серьезном ухудшении жизненных условий большого количества жителей страны, особенно в крупных промышленных городах. Несмотря на господствовавшие в обществе ценности невмешательства государства в экономическую деятельность своих граждан, нуждающимся оказывалась помощь не только со стороны отдельных филантропов и разрозненных благотворительных обществ, но и от имени Государственных советов, ведавших благотворительностью. Первоначально эти виды помощи отличались бессистемностью и отсутствием научного обоснования. Помогавшие руководствовались здравым смыслом, христианскими заповедями о необходимости милосердия к ближним или псевдонаучными постулатами социального дарвинизма и мальтузианства. Этот этап в научной литературе получил название дотеоретической филантропии.

Постепенно в американскую благотворительность начали проникать идеи о пользе научной организации и системного управления процессами оказания социальной помощи. Так в последней трети XIX века в США зарождается научная благотворительность, в которой акцент переносился с прямого материального вспомоществования на развитие моральных качеств бедняков и побуждение их к труду и самообеспечению. Помимо этого, важную роль в упорядочении благотворительности оказало внедрение методов системного ведения дел и записей о социальном положении в обследуемых добровольцами семьях бедняков. В благотворительных обществах появляется особая форма работы – «дружелюбный визит к беднякам». Ее целью стала идентификация типов обследуемых семей и характера имевшихся у них проблем. Решение о том, достойна ли семья социальной помощи принималось на основе изучения и анализа затруднительных обстоятельств, вызвавших материальные проблемы. Для того чтобы осуществлять подобный вид работы сотрудники должны были владеть умениями сбора данных, обладать элементарными коммуникативными навыками, уметь вести записи и анализировать их. Вследствие этого в недрах обществ организованной благотворительности начал постепенно формироваться метод индивидуальной социальной работы, в дальнейшем получивший название кейс метода, который обладал внутренней структурой: изучение социальной ситуации семьи, определение параметров нужды, поиск ресурсов для ее удовлетворения, ведение документации и ее хранение. В связи с этим для подготовки новых сотрудников и добровольцев, способных выполнять усложнившиеся функции благотворительных агентств, понадобилась специальная подготовка. Ее основной формой стало ученичество – практическое обучение благотворительных работников путем непосредственного повторения того, что делает наставник.

Таким образом, предпосылками формирования мировоззрения Мэри Ричмонд, а впоследствии и основ педагогики профессионального образования социальных работников послужила практика благотворительной деятельности частных организаций, поставившая в основу оказания материальной помощи бедным слоям населения идеи систематизации, учета и тщательного изучения социальной ситуации, а также начальные формы профессионального обучения в форме ученичества-наставничества в благотворительном агентстве.

В ходе изучаемого периода благотворительность активно менялась, отвечая потребностям и вызовам новых социальных реалий индустриального капиталистического общества. Эти изменения носили как объективный, так и субъективный характер, т.е. осуществлялись благодаря организованным усилиям выдающихся личностей, среди которых ведущее место заняла Мэри Эллен Ричмонд.

Войдя в благотворительную деятельность в качестве рядового члена, М. Ричмонд путем самообразования и активного творческого осмысления передовых идей филантропии и инновационных форм социальной помощи смогла не только освоить,

но и творчески обобщить и развить их, став во главе индивидуально ориентированного подхода в социальной работе.

При этом проблему совершенствования благотворительной работы М. Ричмонд ставила в прямую зависимость от создания системы профессионального образования сотрудников социальных агентств. Она была одной из первых, кто призвал к организации систематического обучения кадров на основе профессиональной подготовки, и впервые разработала план школы, который был реализован Нью-Йоркским обществом организованной благотворительности в 1898 г.

В основу обучения работников благотворительности Мэри Ричмонд была положена идея о необходимости соединения теории с предоставлением возможности прохождения студентами практики под руководством опытных специалистов. В содержание обучения М. Ричмонд включила освоение индивидуального метода социальной работы, или кейс метода, процедуру которого она выкристаллизовала из практики филантропии, обосновав его в виде строгой технологии, обладающей четкой структурой и алгоритмом действий.

Тем самым М. Ричмонд дала благотворительной деятельности опору в виде стандарта для профессионального образования и дальнейшей трансформации в полноценную статусную интеллектуальную профессию – социальную работу.

В своих воззрениях на профессиональное образование Мэри Ричмонд исходила из того, что потребности обучения приводят к необходимости систематизации практического материала и знаний, что закономерно ведет к развитию теоретических основ профессии. Таким образом, Мэри Ричмонд ставила поступательное развитие социальной работы в зависимость от успеха внедрения системы профессионального обучения.

Глава 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД

4.1. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ МЭРИ РИЧМОНД

Дело профессионального образования американских специалистов в области социальной помощи, которое было положено частными агентствами благотворительности в конце XIX века, в начале XX века быстро развивалось и набирало силу. Однако образовательная практика являлась очень разнородной и не была стандартизована ни по содержанию, ни по организационному типу, ни по уровню финансирования, ни по выдаваемым сертификатам, или дипломам. Поэтому нельзя говорить о том, что основы педагогики профессионального образования социальных работников, разработанные М. Ричмонд, внедрялись без проблем, или нашли полное понимание и воплощение в широком масштабе. У концепции М. Ричмонд было много противников и оппонентов.

Как уже подчеркивалось выше, содержание преподавания в школах профессиональной социальной работы сформировалось преимущественно под влиянием деятельности частных благотворительных организаций. Этим содержанием стало обучение методам кейс работы с клиентом. М. Ричмонд отмечает, что прошло более 25 лет с момента основания Обществ организованной благотворительности, где и зародился этот метод, прежде чем работники социальных агентств выкристаллизовали из практики своей работы путем проб и ошибок его действительно научную сущность – социальный диагноз, который следовало осваивать всем социальным работникам в профессиональных школах (Richmond, 1930, p. 586).

Серьезным вкладом в развитие образования социальных работников стали четырехнедельные курсы, которые проводились ежегодно с 1910 по 1922 год под эгидой возглавляемого М. Ричмонд Отдела благотворительных организаций при фонде Рассела Сейджа (г. Нью-Йорк). Они предназначались для кейс работников, руководителей и администраторов социальных агентств. В дальнейшем эта форма обучения послужила моделью для организации системы повышения квалификации для работающих специалистов.

Идея М. Ричмонд о необходимости развития институциональных форм подготовки специалистов для социальной работы находила все большую поддержку. Так, например, в 1919 году в США было уже 19 школ профессионального обучения социальных работников. Весной 1919 г. Портер Ли, директор школы социальной работы Нью-Йорка, пригласил руководителей самых известных учебных заведений обсудить вопрос создания Национальной ассоциации школ профессионального обучения социальных работников, которая и была создана в июне этого года (Bruno, 1957, pp. 142-143). Таким образом, идея М. Ричмонд о необходимости специального обучения социальной работе в учебном заведении воплотилась в практику и реализовалась в создании ассоциации учреждений профессионального образования.

Научные исследования в социальной работе того периода были связаны с поиском единой основы, объединяющей деятельность в различных сферах реализации благотворительной помощи. Но этот процесс серьезно осложнялся изолированностью этих областей социальной работы и отсутствием связующих механизмов. В начале XX века быстрое развитие получило разделение социальной помощи на специализации. Благотворительные работники не только активно действовали в сфере материальной помощи нуждающимся семьям, но нашли применение и в медицине, образовании, а также в психиатрической, коррекционной, пенитенциарной и других сферах общественной жизни. Однако в их деятельности не было выделено то общее ядро,

которое могло **объединить процесс подготовки специалистов** различных специализаций в учебном заведении. Зачастую благотворительные агентства предпочитали обучать своих сотрудников на месте тем функциям, которые они были призваны непосредственно выполнять. В подобном обучении преобладала чисто практическая направленность, не предусматривавшая овладение широким спектром умений или знаниями, обобщающего характера. И хотя во всех агентствах пользовались преимущественно индивидуальным методом работы с клиентами, т.е. кейс методом, его всеобъемлющая, комплексная природа не была очевидна. «Агентства занимались подготовкой своего персонала в форме ученичества, не принимая во внимание опыт из других областей практики. Мэри Ричмонд полагала, что опасность провинциализма в подготовке специалистов может быть преодолена путем перевода обучения в профессиональные школы», - отмечал историк социальной работы Франк Бруно (Bruno, 1957, p. 279).

Проблема состояла в том, что и содержание обучения в первых школах социальной работы, отражало уровень развития практики, было узкоспециализированным и не отвечало делу объединения профессии в единое целое. Узкопрофильность не требовала от специалиста разносторонних знаний, унифицированных умений, которые можно было бы переносить из одной сферы социальной работы в другую. Это было вызвано отсутствием объединяющей научной базы, что, несомненно, тормозило выведение социальной работы на уровень статусной профессии, уважаемой и признаваемой обществом.

То, что лидерство в организации первых профессиональных школ взяли на себя частные благотворительные агентства, а не университеты или государство, являлось отличительной особенностью американской истории образования социальных работников. Эдит Эббот, декан Школы гражданского управления при университете Чикаго, писала: «...работники социальных агентств в различных частях страны верили в необходимость открытия профессиональных школ и были готовы идти на неизбежные жертвы в связи с их организацией» (Abbott, 1942, p. 22).

Как отмечает Л. Шумейкер, в ходе первых десятилетий XX века школы социальной работы были важными центрами научной мысли и дискуссий о природе, миссии и направлениях развития молодой профессии (Shoemaker, 1998, p. 190).

М. Ричмонд, находясь на позициях индивидуально-ориентированного подхода к ведению социальной работы, всячески продвигала наполнение содержания обучения молодых кадров, нацеленное на потребности практики. Целью образования в профессиональных школах должна являться практическая подготовка специалистов к выполнению функциональных обязанностей, связанных с ведением индивидуальных дел клиентов, - не уставала повторять М. Ричмонд.

Также хорошо известно предвзятое отношение М. Ричмонд к идеям структурного присоединения профессиональных школ социальной работы к университетам (Franklin, 1986, p. 511). Находясь в руководящем штате Фонда Рассела Сейджа, М. Ричмонд имела возможность влиять на его политику в сфере образования социальных работников. Примечательно, что на основании экспертизы и рекомендаций М. Ричмонд, фонд Рассела Сейджа лишил финансового гранта Чикагскую школу гражданского права и филантропии, которая решила войти в состав Чикагского университета (Costin, 1983, p. 94).

Споры о том, чему следует отдавать предпочтение в ходе подготовки социальных работников и какое содержание должно преобладать (социальные науки или практическая подготовка к использованию метода социального диагноза) отразились в истории развития Нью-Йоркской школы прикладной филантропии в первые годы ее существования. Исторический анализ сложившейся ситуации осуществил Дэвид Остин и привел следующие сведения: под руководством Сэмюэля Линдсея, первого директора Школы и одновременно профессора экономики Колумбийского университета, содержание обучения, в основном, складывалось из научных дисциплин социально-экономического характера. Содержание, касавшееся методов социальной работы, так сильно сократилось, что в 1911/1912 учебном году оно было представлено только в качестве элективных курсов. В связи с этим М. Ричмонд

выступила с резкой критикой данной образовательной политики. Ссылаясь на разногласия в Совете руководства Школой, в который, как известно, входила и М. Ричмонд, С. Линдсей был вынужден оставить свой пост и вернуться к преподавательской деятельности в Колумбийском университете. В связи с этим программа обучения в Школе была реформирована в практико-ориентированном ключе. Курс обучения был продлен до двух лет. Впервые на постоянной основе в штат преподавателей были приняты социальные работники с опытом практической деятельности в агентствах социальной помощи. Также существенно расширились и укрепились связи Школы с агентствами, которые стали «тренировочными лабораториями» для студентов. Особое внимание было уделено увеличению объема использования в учебных целях кейс материалов в качестве основы подготовки начинающих социальных работников (Costin, 1983, p. 94).

Считается, что этот конфликт был показателем не только с точки зрения противоречий между академическими и практико-ориентированными формами образования социальных работников, но также свидетельствовал и о том, как ведущие организаторы профессионального образования смотрят на причины социальных проблем и пути их решения. В основе этого конфликта, по мнению Л. Шумейкер (Shoemaker, 1998), Л. Доре (Dore, 1999) и других ученых, лежали более глубокие причины. В частности, одна из них состояла в том, что С. Линдсей, будучи ученым-экономистом, рассматривал социальные проблемы с точки зрения структурных и экономических противоречий, призывая социальных работников решать их путем социальных реформ. Приемником Линдсея на посту декана Нью-Йоркской школы прикладной филантропии стал Портер Ли, бывший директор Общества организованной благотворительности г. Филадельфия (занимавший этот пост с 1909 г. после ухода М. Ричмонд). Закономерно, что в связи с этим поворот в содержании образования Нью-Йоркской школы произошел в пользу индивидуально-ориентированной кейс работы. Известно, что причины социальных проблем это направление благотворительного движения видело в личности клиента и его ближайшем окружении, а способы решения – в «розничном» подходе. Поскольку Нью-Йоркская школа являлась ведущим лидером профессионального образования (по крайней мере, на востоке США), ее поворот к кейс работе задал тон развития на 1920-е гг. и другим учебным заведениям, готовившим социальных работников (Shoemaker, 1998, p. 186).

Однако против сближения школ социальной работы с университетами, а тем более против их вхождения в состав университетов возражали не только приверженцы индивидуально-ориентированного подхода, но и руководство некоторых высших учебных заведений. Особенно это касалось престижных частных университетов, которые не ассоциировали свою миссию с развитием новых массовых специальностей, далеких от высокой науки. По-другому обстояло дело в государственных университетах на западе, на юге и в средней части США, созданных несколько позже независимых северо-восточных университетов. Как писал об этом в 1923 г. профессор Чикагского университета Джеймс Тафтс, они были более заинтересованы в удовлетворении растущих потребностей населения в приобретении высшего образования практико-ориентированного типа (Tufts, 1923, p. 117).

Начиная с 1900-х годов американские университеты начали все активнее решать вопросы преодоления пропасти между так называемой «чистой наукой» и реальной общественно-экономической жизнью. «Постепенно университеты стали изучать проблемы общества, фокусируясь на наиболее острых противоречиях, таких, например, как бедность и богатство, преступность. Университетские преподаватели старались повлиять на общество и политическую ситуацию путем публикации результатов своих исследований о жизни бедняков, рабочих и люмпенов, которые приводили к разрушению семьи, мелким преступлениям, алкоголизму, бродяжничеству и другим отклонениям от социальных норм» (Encyclopedia, 1992, p. 1263). Д. Тафтс подробно охарактеризовал тенденцию, которая наметилась в предоставлении профессионального типа образования государственными университетами. «Эти университеты не колеблются относительно осуществления того

или иного типа образования (*education*) и обучения (*training*). Они убеждены, что люди нуждаются в хорошо *образованных* фермерах, не меньше, чем в хорошо *подготовленных* юристах» (Tufts, 1923, p. 117). Здесь Джеймс Тафтс явно подчеркивал мысль о том, что фермерам необходимы теоретические знания, а юристы нуждаются в приобретении практического опыта в ходе получения университетского образования. «В состав этих университетов входят медицинские школы, и университеты не считают ниже своего достоинства открывать отделения педагогики, фармакологии, домоводства. Они идут вперед и уже разработали унифицированную политику соотношения профессиональных предметов и фундаментальных общенаучных дисциплин и гуманитарных наук. Эта позиция университетов, вероятно, не будет противоречить общей цели школ социальной работы, хотя, вполне возможно, преподаватели практических дисциплин это могут и не одобрить. Поэтому то, что в государственных университетах штатах Индиана, Миннесота, Северная Каролина, Орегон, Мичиган, Небраска и Висконсин уже организована подобная работа, или намечена на ближайшее будущее, показывает общий ход их естественного развития. Скорее всего, за ними последуют и другие университеты» (Tufts, 1923, p. 117-118). В то же время Д. Тафтс отметил в качестве сдерживающего фактора открытия отделений социальной работы в государственных университетах то, что они расположены в маленьких городах, где потребность в специалистах подобного профиля достаточно низкая. Тем не менее, он подчеркивал, что именно государственные университеты больше всего подходят для развития профессионального образования социальных работников.

Так же как и Мэри Ричмонд, Д. Тафтс стремился доказать необходимость развития школ социальной работы в качестве независимого учреждения. Свою позицию он аргументировал тем, что истинной задачей профессиональных школ является выведение деятельности специалистов на более высокий профессиональный уровень. По его мнению, с этой задачей могут справиться только школы, управляемые социальными работниками, имеющими теснейшую связь с практикой (Tufts, 1923, p. 112).

Д. Тафтс также вскрыл двусторонний характер тесного взаимодействия школ и практикующих агентств. Среди позитивных моментов он выделил быстрое реагирование школ на нужды и потребности практики путем коррекции учебных планов и содержания образования в соответствии с изменением ситуации на рынке труда. С другой стороны, взаимодействие с образовательным процессом вынуждало практиков повышать свой профессиональный уровень, знакомиться с современной литературой и новыми подходами к оказанию социальной помощи. Кроме того, подобный способ организации обучения способствовал успешному (зачастую стопроцентному) трудоустройству выпускников образовательных программ в сфере социальной помощи.

К негативным сторонам независимого от университетов организационного устройства профессиональных школ социальной работы автор отнёс сложность сочетания потребностей практикующего агентства с задачами учебного процесса (Tufts, 1923, p. 113).

Развитие наметившейся тенденции инкорпорации профессионального образования в университетскую систему привело к тому, что уже к 1923 году 13 из 17 членов Ассоциации школ социальной работы, были, так или иначе, связаны с университетами. Сторонники подобного сближения объясняли свою позицию следующими соображениями: сам дух и атмосфера университета способствуют глубокому проникновению студентов в изучаемые проблемы. К позитивным факторам университетской среды обычно относили: наличие постоянных квалифицированных преподавателей в штате, существование библиотек, читальных залов, студенческого сообщества, настроенного на дискуссионный лад и проведение исследовательской работы. Кроме того, близость к университету позитивно влияла и на инструкторов, отвечавших за практику студентов в социальных агентствах (Austin, 1986, p. 5).

Тем не менее, Нью-Йоркская школа прикладной филантропии и еще ряд престижных школ социальной работы продолжали сохранять свою самостоятельность

в плане управления и независимость в отношении формирования учебных планов и содержания. Остановимся на примере Нью-Йоркской школы, поскольку М. Ричмонд наиболее тесно была связана именно с ней не только как преподаватель, но и как идеолог ее общей концепции.

М. Ричмонд стремилась найти наилучший способ соединения практической подготовки специалистов с освоением абстрактной научной базы в ходе лекционного преподавания. При этом она подчеркивала, что социальная работа, в отличие от других профессий, формируется благодаря средовому контексту. Исходя из этого, она настаивала, что освоение профессии не может проходить только в аудиториях. Профессиональное обучение требует тесной связи с практикой и должно дополняться личными контактами студентов с практикующими специалистами и с клиентами социальных агентств. Процесс индивидуальной социальной работы органично сочетает в себе двойную направленность: формируя систему взаимодействия между клиентом и специалистом, он одновременно изменяется под влиянием этих взаимоотношений. Именно поэтому Школа, по утверждению М. Ричмонд, должна была оставаться независимой от внешнего управления образовательной структурой, тесно связанной с практикующими социальными агентствами.

Следуя установкам М. Ричмонд, которая являлась непререкаемым авторитетом для Школы, руководство не меняло статус этого учебного заведения и его принадлежность к Обществу организованной благотворительности Нью-Йорка с момента его основания в течение более 50 лет (Dore, 1999, p. 170). Благодаря независимому статусу, Школа последовательно реализовывала и сохраняла свою практико-ориентированную направленность, а ее студенты имели в своем распоряжении все ресурсы и возможности названного Общества.

Анализ учебных планов школ социальной работы рассматриваемого периода также доказывает преобладающее влияние практико-ориентированного кейс метода М. Ричмонд на содержание профессиональной подготовки. Как указывают американские исследователи, изучавшие состояние образовательной деятельности в первых школах социальной работы, они были очень разнообразными: «Теоретически учебные планы отражают весь спектр социальной работы; фактически они обеспечивают подготовку ко всем видам и областям деятельности, где применяется социальная работа. Подобная практичность определяется многими факторами: финансовыми ресурсами школ, преподавательским составом, опытом и специальными интересами преподавателей, типом агентств, в которых возможно проведение практики студентов, концепцией образования, к которой склоняется коллектив школы. Специальные интересы педагогов, несомненно, могут влиять на то, к какой области применения социальной работы будет готовить школа, или к какому научному направлению она будет принадлежать» (Cannon, 1933, p. 1).

В ходе исследуемого периода профессиональные школы по своему усмотрению выбирали приемлемый для своих условий вид учебного плана и его наполнение, что свидетельствовало о недостатке необходимых общих образовательных стандартов. Это не означает, что ценная идея М. Ричмонд о необходимости введения в профессиональное образование социальных работников объединяющего начала не была услышана. Как всякая ценная идея, опережающая свое время, она отражала область еще не созревших, но уже созревающих процессов и тенденций. Доказательством этого служит дальнейший исторический ход развития системы образования американских социальных работников, когда стандартизация приняла самые широкие масштабы.

Действительно, при всей несхожести учебных планов различных профессиональных школ, в них можно было найти один общий элемент. Закономерно, что этим общим элементом в содержании обучения являлся кейс метод. Будучи тщательно разработанным и детализированным, благодаря усилиям М. Ричмонд, этот способ ведения социальной работы послужил первоисточником и основой для дальнейшей стандартизации учебных планов.

Проблемы, касавшиеся разработки учебных планов, существовавшие в первых школах социальной работы, можно объединить в три основные группы:

1. Определение характера и объема содержания образования, в той области социальной работы, к которой школа готовила своих студентов;
2. Выбор содержания образования и его компоновка в виде учебных курсов, составлявших учебный план;
3. Развитие методов обучения, которые должны способствовать эффективному профессиональному становлению студентов, как будущих профессионалов.

Относительно первой проблемы следует еще раз подчеркнуть, что в исследуемый период отсутствовало четкое определение профессии «социальная работа», которое могло бы служить в качестве схемы для организации учебного процесса и образца построения учебных планов.

В этой ситуации при определении характера и объема содержания учебных курсов профессиональные школы исходили из того опыта, который имели их преподаватели. Обычно школы предпочитали принимать в штат тех преподавателей, которые до этого успешно проявили себя в качестве социальных работников. Причем, старались, по возможности, привлекать специалистов из различных сфер применения социальной работы, для того, чтобы максимально полно представить в учебных планах существовавшее в практике разнообразие форм социальной помощи.

Особую заботу руководство профессиональных школ проявляло об актуальности знаний преподавателей и их соответствии требованиям практики. Поскольку практика стремительно развивалась, одним из таких способов являлся тесный контакт профессиональной школы с социальными агентствами. Здесь студенты проходили учебную практику, а также проводились совместные конференции, дискуссии, мастер-классы. Именно поэтому во всех первых школах социальной работы занятия вели не штатные, но и совмещавшие преподавание и практическую деятельность социальные работники (Cannon, 1933, p. 8).

Таким способом школы получали «заказ» на подготовку специалистов с востребованными практикой знаниями, умениями и навыками, а также обратную связь о качестве подготовки и ее возможных недостатках. Ценность сотрудничества с социальными агентствами для школ социальной работы была очевидна, поскольку помогала формировать учебный план, соответствовавший актуальным потребностям практики и, одновременно, воздействовать на состояние практики, привнося в нее новые находки из области теоретического обобщения и научной систематизации.

Здесь важно подчеркнуть, что М. Ричмонд не уставала пропагандировать передовой опыт социальной кейс работы и старалась влиять на его внедрение и совершенствование с помощью лекций, конференций, активизации деятельности профессиональных Ассоциаций и Советов. Помимо этого, Мэри Ричмонд сотрудничала с руководителями школ профессиональной социальной работы, выступала с лекциями о методах социальной кейс-работы в ведущих профессиональных школах Бостона, Чикаго и Нью-Йорка. Когда же она перешла на постоянную работу в фонд Рассела Сейджа, директор Нью-Йоркской школы, Эдвард Дивайн, пригласил ее в состав образовательного Совета. Это способствовало воплощению на практике концепции профессионального образования социальных работников М. Ричмонд.

В течение трех лет она преподавала в Нью-Йоркской школе, что позволило ей сделать следующее заключение: «...обучение кейс-методу в Школе так развилось, что требует привлечения штатных преподавателей, работающих в режиме полного рабочего дня» (Richmond, 1930, p. 275). Это свидетельствовало о ее неустанном энтузиазме и активности в пропаганде метода социального диагноза, выразившего сущность концепции практико-ориентированного образования социальных работников.

О характере и направленности профессионального образования, о типах, создаваемых образовательных учреждений, об их принадлежности к частным благотворительным агентствам или к университетам шли дискуссии в рамках двух основных направлений, представленных индивидуально-ориентированным и социально-ориентированным подходами.

Индивидуально-ориентированному направлению была присуща ориентация подготовки новых кадров на практический опыт деятельности в частных добровольных агентствах социальной помощи. С точки зрения данного подхода задача образования заключалась в выработке у специалистов конкретных умений для выполнения функциональных обязанностей, связанных с ведением индивидуальных дел клиентов. Поэтому организация школ под эгидой частных социальных агентств была оправдана их непосредственными потребностями воспроизводства новых кадров.

Второе направление благотворительности, связанное с деятельностью движения «Сеттльмент», ориентировалось на социальные реформы и адресовало свои усилия местным сообществам и группам нуждающихся, помогая им преодолевать неблагоприятные влияния среды. Для этого движения была характерна опора на социальные теории как на научное основание социальных преобразований и способ объяснения внешней природы материальных затруднений уязвимых слоев населения. Представители этого направления считали, что развитие образования социальных работников должно строиться на основе университетских академических программ или учебных планов гуманитарных колледжей (*liberal arts college*). Как известно, основу гуманитарного образования составляло изучение языков, философии, истории, литературы и общих принципов научных теорий. Считалось, что получив такую подготовку, выпускники смогут анализировать и трактовать с научной точки зрения процессы, происходившие в обществе, а также будут способны проектировать и проводить социальные реформы. В связи с этим лидеры движения «Сеттльмент» доказывали необходимость присоединения школ социальной работы к университетам (*Abbott, 1942*).

Для М. Ричмонд вопросы о целях, содержании образования и организационных формах обучения молодых специалистов в профессиональных школах были принципиальными. Она последовательно выступала за практико-ориентированную подготовку социальных работников, что свидетельствовало о ее эмпирическом и прагматическом подходе, согласно которому источником и обоснованием профессионального знания является опыт. Эту позицию активно поддерживали практикующие социальные работники и руководители частных социальных агентств США.

Неоднократно историки профессионального образования отмечали, что состояние, в котором находилась подготовка первых социальных работников, отражало реальный уровень развития практики социальной работы. По данному поводу американские исследователи писали: «Совершенно очевидно, что профессиональное образование не может быть более научным, более широким по объему, иметь более четкую структуру и более богатое содержание, чем современная ему практика» (*Cannon, 1933, p. 2*).

Осознание противоречий между объективно существовавшей в социуме потребностью в подготовленных специалистах и отсутствием обучающих программ привело М. Ричмонд к идее создания системы профессиональной подготовки работников благотворительности. Несмотря на одно из своих ранних высказываний о том, что «для успешной работы с бедняками нужны всего лишь две вещи: много доброй воли и немного такта» (*Lubov, 1965, p. 46*), М. Ричмонд с самого начала своей карьеры в благотворительной сфере серьезно заинтересовалась программами обучения платных сотрудников агентств и добровольцев.

Другой важной проблемой при разработке учебных планов в школах социальной работы являлась задача объединения содержания материала в учебные курсы. В период первоначального становления профессионального образования ее решали относительно легко. Так как первые преподаватели обычно совмещали работу на курсах с практической деятельностью в социальном агентстве, содержание их занятий носило описательный характер. Это были попытки представить в упорядоченном виде все то, чем занимались конкретные социальные работники в различных видах агентств социальной помощи. С расширением сфер деятельности социальных работников это делать становилось все труднее, и практикующие в узкой специализированной области специалисты уже не могли с этим успешно справляться.

В дальнейшей перспективе в связи с этим возникла серьезная проблема, поскольку социальные агентства стали требовать от школ вводить специализированные учебные планы, отвечающие нуждам практики слишком однозначно. Описывая состояние системы профессионального образования в начале 1940-х гг., Э. Эббот обрисовала парадокс, к которому привела увеличившаяся узкая специализация в оказании социальной помощи: «...трудность состоит в том, что агентства требуют от нас узкой специализации (в подготовке специалистов). У нас не только не спрашивают, но нам не позволяют сформировать серьезный научный план обучения. Вместо этого от нас требуют ввести специальные “практические курсы” для социальных работников с семьей, специальные “практические курсы” специалистов по охране детства, специальные “практические курсы” для социальных работников в медицине, специальные “практические курсы” для психиатрических социальных работников и т.д.» (Abbott, 1942, p. 22). Подобная узкая специализация мешала разработке и принятию унифицированных учебных планов, построенных на научной основе и дающих общее представление о системе социальной работы и социального обеспечения в стране.

В деле развития профессионального образования социальных работников США большую роль сыграли профессиональные ассоциации, созданию которых много сил отдавала М. Ричмонд. По инициативе единомышленника и коллеги М. Ричмонд Портера Ли в 1919 г. была основана Ассоциация школ профессионального обучения социальной работе. Своей главной задачей Ассоциация ставила формирование образовательных стандартов. Для обсуждения стратегии развития профессионального образования и выработки профессиональных стандартов ежегодно проводились два заседания членов Ассоциации. Система членства в Ассоциации было полезна тем, что предоставляла профессиональным школам площадку для обмена мнениями и опытом решения сходных проблем.

Усилия, предпринимавшиеся Ассоциацией школ профессионального обучения социальной работе для определения объема и содержания учебного материала, стали важным шагом на пути исправления многих недостатков, присущих разрозненным учебным заведениям. И хотя ведущие лидеры образования социальных работников национального масштаба не стремились к полной унификации процесса обучения, они понимали, что без нее развитие профессии невозможно. Прогресс в этом направлении мог бы способствовать обретению единства в понимании и трактовке сущности социальной работы, а также обогащению учебного материала, обмену передовым опытом в обучении и организации практик, т.е. в целом – развитию теории и практики профессионального образования.

Принятие общих требований для членства в этом коллективном органе – Ассоциации – стало объединяющим началом для школ различного типа и первым важным шагом стандартизации профессии и профессионального образования. Первоначально (в 1919 г.) основным критерием для членства в Ассоциации являлось наличие годового учебного плана, соединявшего аудиторные занятия с учебной практикой под руководством наставников. К 1924 г. были формализованы условия членства, предполагавшие наличие учебного плана и администратора, возглавляющего процесс обучения. Для новых членов была обязательна принадлежность к университету. В начале 1930-х гг. требования были пересмотрены и дополнены. Теперь учебный план должен был соответствовать магистерскому уровню и составлять два года. Требовался утвержденный школой план учебной практики студентов в серьезных и проверенных социальных агентствах, выполнение которого должно было строго контролироваться назначенными школой наставниками (супервайзерами).

Организационные требования к школе включали наличие администратора или директора (избираемого или назначаемого), осуществляющего совместно с преподавателями контроль за процессом обучения. Педагогический состав, преподающий основные курсы учебного плана, должен был состоять из авторитетных совместителей-практиков и штатных преподавателей (не менее двух), которые имеют солидный опыт социальной работы. Дисциплины специализации должны преподавать

те, кто непосредственно связан с этими областями деятельности. Годовой бюджет школы должен быть не менее 10 тысяч долларов, без учета стипендий и административных расходов.

Помимо требований к школам и учебным планам, Ассоциация выработала стандарты в отношении исходного уровня образования принимаемых на обучение студентов: они должны были закончить 2 курса колледжа (*undergraduate level*) (Miles, 1954).

Самым трудным делом для Ассоциации была не выработка стандартов как таковых, а контроль за их исполнением в тех школах, которые уже получили членство. Трудность соблюдения образовательных стандартов вынуждала некоторые школы спустя некоторое время менять свои учебные планы, тем самым снижая уровень подготовки выпускников. В 1934 г. была принята поправка к правилам о членстве в Ассоциации, в соответствии с которой организация имела право лишать членства те школы, которые не соблюдают установленные требования (Brown, 1942, p. 46 - 47).

Проблемы обучения социальных работников не остались без внимания и Американской ассоциации социальных работников, у истоков создания которой стояла М. Ричмонд. Ассоциация была учреждена в 1921 г. и впервые предназначалась для членства представителей всех направлений социальной работы, которая в то время была диверсифицирована на отдельные области. Нередко обучение для различных областей социальной работы проходило в специализированных школах, и учебные планы не содержали элементов, общих для всех типов профессиональной практики. Являясь добровольным, саморегулируемым органом, Американская ассоциация социальных работников способствовала выработке общих профессиональных стандартов, путем регламентации и оценки этики поведения, качества выполнения функциональных обязанностей, уровня образования и личностного развития социальных работников, как представителей целостной профессии.

Добровольное членство в профессиональных ассоциациях и высокий уровень ответственности социальных работников за поступательное развитие своей профессии демонстрировали черты сформировавшегося профессионального самосознания социальных работников, претендовавших на высокий интеллектуальный статус в обществе.

Таким образом, той особенностью, которая характеризовала подход М. Ричмонд к институциональному оформлению системы профессиональной подготовки социальных работников в начале XX века, являлся переход от ученичества к массовости образования и от узкопрофильности к фундаментальности и всесторонности.

4.2. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ М. РИЧМОНД

В начале XX века в практике социальной работы четко выделились две основные концепции решения социальных проблем, представленные индивидуально-ориентированным и социально-ориентированным подходами. Суть индивидуального подхода была выражена кейс-работой (или медицинской моделью, как ее стали называть позже), сформулированной и развивавшейся в рамках движения Обществ организованной благотворительности, идеологом которого являлась М. Ричмонд. Она являлась не только идеологом данного подхода, но и уделяла значительное внимание подготовке кадров, которые могли бы квалифицированно использовать кейс-технологии в практической работе. Представляется важным прояснить вопрос о том, какое внимание было уделено данным вопросам в ее теоретическом и практическом наследии. Для определения степени важности данной тематики проведем контент-аналитическое исследование, целью которого является выявление соотношения работ, посвященных разработке различных аспектов кейс-технологии, в общем массиве ее публикаций. Эмпирическим массивом контент-аналитического исследования являются публикации, содержащиеся как в сборнике ее избранных работ (Richmond, 1930), так и не вошедшие в их число. Категорией анализа является понятие “education”, представленное различным набором лексических единиц. Единицей счета является статья, в название которой включены сопряженные с педагогической проблематикой термины. Методика исследования заключалась в определении данного массива работ из общего объема публикаций, их квантификации, подсчете, занесении в кодировочную таблицу программы EXCEL, построении диаграммы, отражающей соотношение эмпирических массивов различной направленности. Результаты представлены на Рисунке 4.

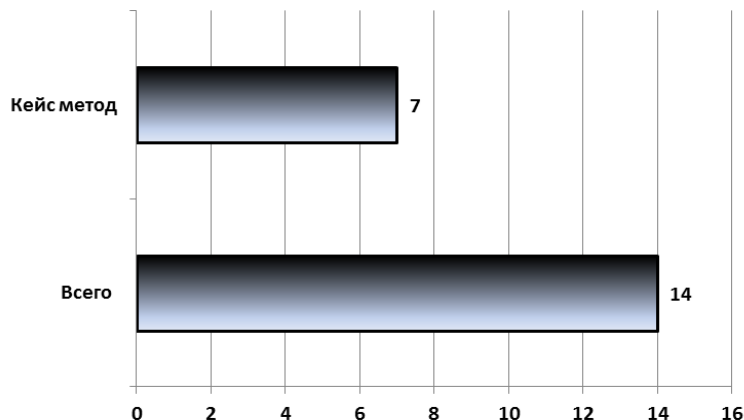


Рис. 4. Полигон распределений научных публикаций по проблемам подготовки кадров в педагогическом наследии Мэри Ричмонд

Как следует из анализа данных, представленных на рисунке, проблема разработки технологии подготовки кадров социальных работников, занимает значительное место в наследии Мэри Ричмонд. Публикации составляют 50% общего массива. Можно с уверенностью утверждать, что разработке данной проблематики было уделено значительное внимание. Содержательный анализ публикаций показал, что они могут быть классифицированы на следующие кластеры: проблема определения термина с позиций его объема и содержания (2 работы), методика обучения кейс-методу (2 работы), подготовка кейсов для учебных целей (3 работы). Рассмотрим, как эволюционировало ее представление о кейс работе на примере опубликованных трудов.

В своей основополагающей статье, посвященной необходимости открытия школы социальной работы, М. Ричмонд настаивала на том, никакое благотворительное агентство не может быть результативным, если его менеджеры и сотрудники не занимаются деятельностью, которая именуется кейс работой («casework» – так впервые называл работу дружелюбных визитеров английский лидер благотворительности Чарльз Лох). «Case» – в переводе с английского случай; обстоятельство, положение; дело, история; факт. Последующий анализ собранных дел о клиентах, или случаях, их обсуждение, систематизация и обобщение позволяют учиться на ошибках и делать выводы, на основе которых и рождается стандарт профессиональной деятельности. «Мужчины и женщины, обладающие лидерскими способностями, должны учиться разумно и рационально действовать в конкретных условиях и затем на основе полученных результатов модифицировать теорию» (Richmond, 1930, p. 95).

Как известно, практика сбора и хранения документации о работе с конкретными случаями из жизни клиентов послужила в дальнейшем незаменимой базой анализа и систематизации для М. Ричмонд в ходе разработки ею основ кейс метода, изложенного в работе «Социальный диагноз» (Richmond, 1917).

При этом в понятие исследование она вкладывала широкий смысл, подчеркивая, что оно выходит за рамки изучения «голых фактов». Для М. Ричмонд – это искусство поиска причины социальной проблемы, заключающееся в умении задавать вопросы и проводить многочисленные интервью, вести переписку, постоянно думать и анализировать ситуацию. Все это содействует выработке долгосрочного плана мероприятий, который непременно даст положительные результаты в будущем. «Ни в чем так явно не проявляется разница между умелой и неумелой работой, как в находчивости при возникновении трудного случая, – утверждала М. Ричмонд. Находчивость сотрудника в ходе работы с трудным случаем лучше всего свидетельствует о наличии или отсутствии у него необходимых умений. Искусство поиска ответов на вопрос “Что делать?” осваивается с трудом и ничего другого не остается, как продолжать задавать вопросы, обдумывать каждую деталь, писать письма, наносить дружеские визиты и пр. Только это и может пролить свет на ситуацию» (Richmond, 1930, p. 138).

В связи с этим трудности и недостатки в работе благотворительных организаций М. Ричмонд связывала с отсутствием знаний о реальных фактах жизни бедняков. Поэтому она пропагандировала важность непредвзятого поиска полной правды о предполагаемых реципиентах помощи и называла этот процесс – «investigation» (в переводе с английского языка – расследование, рассмотрение дела, изучение вопроса, исследование).

Анализ текста статьи «Что такое благотворительная организация?» позволяет судить о том, что для М. Ричмонд было характерно стремление упорядочить процесс благотворительной работы, привести его в определенную систему. Ключевым понятием при этом является «кейс» – ведение документации и регистрация данных о процессе оказания помощи. Для М. Ричмонд большое значение имеет возможность использования этих записей в деле подготовки работников благотворительности. Она подчеркивает, что эта информация может найти практическое применение. Однако, поскольку она конфиденциальна, в необработанном виде ее сложно применять в целях обучения новых специалистов в практике (Richmond, 1930).

Исходя из важности развития благотворительного дела, М. Ричмонд заботилась о контингенте сотрудников благотворительных агентств и подчеркивала важность привлечения и обучения новых кадров. О том, к какому типу деятельности их следует готовить, М. Ричмонд высказалась категорично и однозначно: к индивидуальной работе со случаем клиента, т.е. кейс работе. В частности, об этом она говорила в 1905 году в своем докладе «Розничный метод реформ» (Richmond, 1930). Этот доклад, получивший большой резонанс в американском обществе, был опубликован в 1906 г в виде статьи в журнале «Этика».

В этой статье не отрицая значимости социального реформирования, М. Ричмонд детально объясняет свою приверженность индивидуальному методу работы

следующим образом: «Вы начинаете работать с малой группой нуждающихся в помощи людей, затем, даже не осознавая этого, вы приобретаете определенные убеждения относительно методов, необходимых для решения проблемы, и вырабатываете программу действий. Потребность обобщения овладевает вами, вас начинают волновать более широкие аспекты, и вы находите единомышленников. Вы добиваетесь учреждения нового закона, или внесения поправок в старый закон; вы завоевываете признание общественности; и затем, если вы честны, вы не останавливаетесь на достигнутом; сила вашего убеждения возвращает вас назад к «розничному» методу, чтобы проверить как работает ваше обобщение, эффективно ли оно, и полностью ли оно удовлетворяет индивидуальные потребности <...> Америка сегодня очень нуждается в возрождении уважения к малым задачам и малым начинаниям» (Richmond, 1930, p. 218 – 219).

В качестве одной из практических задач, которые вытекали из этих рассуждений, М. Ричмонд назвала более тщательный и систематичный, чем прежде, подход к организации обучения молодых людей в профессиональных школах. В обучении М. Ричмонд наметила основной ориентир: в школе студенты должны овладеть, в первую очередь, «розничным» методом работы с социальными проблемами, который способен в дальнейшем привести их к «оптовому» методу, а затем снова вернуть к индивидуальной работе. Индивидуальный метод должен быть ими освоен как можно раньше на основе тщательной тренировки эффективного решения малых дел. М. Ричмонд объясняла это тем, что ее современники охвачены большими цифрами, и поэтому учителя должны четко понимать взаимосвязь малых и больших дел и верить, что добровольная благотворительная работа является важной составной частью демократического управления государством (Richmond, 1930, p. 220).

Свою статью М. Ричмонд заканчивает словами одного из лидеров благотворительности: «Придерживайтесь индивидуальной работы. Пусть ничто не сможет отвлечь вас от нее, поскольку, если она правильно организована, то содержит в себе все, что нужно для социальных реформ». «Вся суть социальных реформ состоит в «розничном» методе, если мы верно следуем логике этой работы», – добавляет М. Ричмонд (Richmond, 1930, p. 221).

Следует обратить внимание на то, как М. Ричмонд в своих статьях обозначает процесс профессионального образования. В литературе изучаемого периода, посвященной проблеме образования социальных работников, преимущественно использовались термины “training”, а не “education”. “Training” в переводе с английского означает – «подготовка, тренировка, обучение (на практических занятиях или в приближенных к реальным условиям)», тогда как “education” – «образование; обучение, подготовка, просвещение». Последнее подразумевает наличие фундаментальной теоретической основы в содержании обучения. Однако, как уже было отмечено, в исследуемый период генезиса педагогики профессионального образования социальная работа не располагала развитой базой научных знаний. Теоретические основы социальной работы постепенно развивались, тем не менее, технологическая база профессиональной деятельности несколько опережала ее теоретическое обоснование. Поэтому, закономерно, что соотношение между знаниями и умениями в содержании профессионального образования начального этапа было неравномерным. Преобладание в учебных планах узкоспециального содержания объективно определялось тем уровнем, которого достигла сама профессия к этому времени.

Как же формировались теоретические основы и стандарты социальной работы, которые М. Ричмонд предполагала включить в содержание профессионального образования? Общеизвестно, что теория является системой знаний, выведенных из практики, которые выражают существенные устойчивые причинно-следственные связи, объективно существующие в области какой-либо деятельности. Для этого рассмотрим более подробно историю написания М. Ричмонд ее основополагающего труда «Социальный диагноз», в котором в упорядоченном виде впервые ею была представлена система кейс работы. В этой книге

Активно заняться написанием фундаментального труда, в котором бы она смогла обобщить и систематизировать весь накопленный опыт, М. Ричмонд смогла только после перехода на работу в фонд Рассела Сейджа (г. Нью-Йорк). В 1909 году она приняла приглашение руководства фонда и была назначена директором Отдела благотворительных организаций, главной миссией которого было наблюдение за практической работой благотворительных агентств, издательская деятельность и организация образования специалистов для благотворительных учреждений (Lederman, 2005, p. 70). Здесь М. Ричмонд возглавила работу по социальным исследованиям и продолжила разработку методологии оказания индивидуальной социальной помощи.

Считается, что первое публичное упоминание о сборе материала, который она вела, и который затем был представлен в книге «Социальный диагноз», М. Ричмонд сделала в докладе на ежегодном собрании Национальной конференции благотворительности и коррекции в 1911 г. Доклад назывался «Искусство начала в социальной работе». В нем М. Ричмонд проводит мысль о наличии в социальной работе единого метода изучения (*investigation*) социальной ситуации, которая предшествует непосредственной работе с клиентом. В данном докладе метод изучения назван *началом*. «Существует искусство начала, касается ли это первых шагов поиска средств решения проблемы ребенка-сироты или методов работы с более масштабной проблемой, направленной на снижение количества нуждающихся сирот в США. Каждая из этих проблем прежде, чем будут предприняты меры социального воздействия, требует социального изучения» (Richmond, 1930, p. 309). Более того, М. Ричмонд утверждала, что начало кейс работы в самых разнообразных видах деятельности, направленных на самые разнообразные цели социального совершенствования, имеет много общего. М. Ричмонд проводит параллели с процессом лечения болезней в медицине, где большое значение имеет диагностика. По аналогии с этим она подчеркивает важность начального этапа в процессе организации благотворительной помощи до того, как будет сформирован план социального лечения. При этом в деле разработки способов первоначального изучения проблемы она считает необходимым опираться на принцип кооперации социальных агентств различного профиля и принадлежности (государственных и частных). Это должно помочь не только обмену опытом, но и развитию новых его форм, благодаря заимствованию из смежных профессиональных областей. Полезность кооперации для Ричмонд заключается в том, что на технологию кейс работы она предлагает смотреть не как на голую схему, а как на предмет осмысления и видоизменения в соответствии с потребностями социальных агентств различного типа. «Мы нуждаемся в общей технологии, опирающейся не на теории, разработанные в академических кругах, а на технологии, вытекающей из детального анализа наблюдений, записей проделанной реальной работы и достигнутых результатов деятельности социальных работников различных категорий» (Richmond, 1930, p. 316).

Важно то, что М. Ричмонд здесь говорит также и о способах освоения социальным работником общей *технологии социальной диагностики*: «Для создания такой технологии каждый работник с восприимчивым умом может внести определенный вклад, развивая навыки изучения своей собственной деятельности, вынося уроки из своих достижений и ошибок. Одно только это не научит его всему, что необходимо знать, но из большого багажа наблюдений он сможет выработать прогрессивный стандарт совершенства, от которого зависит успех кейс работы<...> В то же время строгая технология, основанная на широком опыте, и которую легко адаптировать в соответствии с быстро меняющимися условиями, как раз и лежит в основе профессионального обучения социальной работе» (Richmond, 1930, pp. 316-318).

Таким образом, становится очевидно, что, занимаясь выработкой технологии социального диагноза, М. Ричмонд не упускала из поля своего внимания задачи обучения этому методу практикующих социальных работников и тех, кто еще только собирался посвятить себя этой новой профессиональной деятельности. Следовательно, **главной целью обучения** социальных работников в педагогике профессионального

образования М. Ричмонд является освоение технологии **социального диагноза**, детальное описание которого было дано в одноименной книге.

При подготовке книги «Социальный диагноз» в дополнение к тому обширному опыту, которым располагала М. Ричмонд, были привлечены данные экспертов – практикующих работников. В предисловии автор пишет, что группе кейс работников было предложено кратко описать используемые ими методы и шаги, которые предшествуют составлению плана работы с клиентом. Затем собранные материалы были изданы и анонимно отрецензированы коллегами. Их замечания послужили в качестве примеров для книги. Помимо этого, были приглашены два кейс работника, которые в течение одного года изучали оригинальные дела клиентов из пяти различных городов и делали соответствующие заметки и комментарии. Один из экспертов имел опыт работы с семьей, другой – в медицинской социальной работе. Таким образом, они дополняли общую картину использования кейс метода в различных сферах его применения. Также было проведено статистическое исследование: 56 социальных агентств из трех городов США представили отчеты о внешних ресурсах, которые они привлекали в ходе решения 50 дел клиентов (Richmond, 1930, pp. 6 – 8).

Изначально М. Ричмонд задалась вопросом, есть ли общая база, объединяющая деятельность социальных работников, занимающихся решением различных типов проблем с различными категориями клиентов. Она выяснила, что методы и цели социальной кейс работы были практически одинаковыми во всех типах социальных агентств, невзирая на то, с кем работают специалисты: «с бездомным паралитиком, безнадзорным ребенком пьющих родителей или вдовой с маленькими детьми (Richmond, 1930, p. 5). М. Ричмонд считала, что элементы социального диагноза, если они будут сформулированы, должны составить ту базовую основу профессии, которая объединит деятельность всех социальных кейс работников и систему профессиональной подготовки кадров. М. Ричмонд надеялась, что со временем все практикующие специалисты смогут овладеть знаниями о социальном диагнозе и мастерством его применения, а также модификациями этого метода, которые непременно будут рождаться в результате развития практики.

Были и другие важные вопросы, на которые М. Ричмонд пыталась дать ответы в своем исследовании: почему, несмотря на все усилия помочь человеку, оказавшемуся в трудной ситуации, позитивные изменения не всегда происходят в его жизни? Какие силы в окружении клиента, могут помочь специалисту в работе над проблемой? Как лучше использовать имеющиеся ресурсы (личностные, семейные, средовые, гражданские, государственные, частные и пр.) для социализации и адаптации индивида? (Richmond, 1930, pp. 186-202).

В своем объемном труде М. Ричмонд подробно изложила технологию работы с делом клиента, которую представила в виде процесса сбора исчерпывающей и всеобъемлющей информации для вывода о причинах, вызвавших отклонение в социальном функционировании отдельного человека или семьи в целом. Окончательный итог «изучения», или «исследования» (assessment) всех обстоятельств дела клиента она определила термином «социальный диагноз». Системный подход и методика постановки диагноза были заимствованы М. Ричмонд из медицинской практики, которая применяла науку для определения диагноза болезни. Тщательный сбор информации проводился по аналогии с правилами сбора свидетельств в юриспруденции. Таким образом, медицина и право, являясь развитыми, интеллектуальными, статусными профессиями, послужили позитивным образцом для молодой, формирующейся социальной работы, активно занимающейся поиском своей профессиональной идентичности.

Если в медицине ставился диагноз болезни, то в социальной работе определялся *социальный* диагноз. Это было связано с тем, что в технологии кейс работы М. Ричмонд отразилась характерная особенность того периода, когда социальные науки (в том числе и социология) влияли на практику социальной работы особенно сильно. Психология еще не развилась до такой степени, чтобы объяснять

личность в точных, а не общих понятиях. Именно поэтому дискурс «Социального диагноза» М. Ричмонд не психологический, а социальный.

Само название книги – «говорящее». Социальный диагноз, с точки зрения автора, это как можно более точное определение, формулировка личностных свойств человека и затруднительной ситуации, сложившейся у него в отношениях с людьми, от которых он зависит, и с теми, кто зависит от него, а также с социальными институтами общества (Richmond, 1930). В представленной процедуре социальной работы последовательно проводится идея, которую М. Ричмонд выразила цитатой из Джеймса Джексона Патнема: «Один из самых поразительных фактов, касающихся сознательной жизни любого человека, состоит в том, что она вплетена в жизнь других людей. История психики каждого человека создается его социальными взаимоотношениями, соответственно, причины нарушений, угрожающих его благополучию и эффективности, а также выявление средств, которые могут служить для реабилитации, нужно искать в социальных взаимоотношениях» (Richmond, 1930, p. 4). Это эпитафия, которым начинается «Социальный диагноз». Далее концепцию социальной природы личности М. Ричмонд подробно излагает в XIX главе «Социального диагноза», которая называется «Underlying Philosophy», то есть «Основополагающая философия».

Наряду с необходимостью индивидуализации личности клиентов в ходе кейс работы, для автора не менее важен учет контекста и среды, в которых протекает социальное взаимодействие. Душа – это внутреннее «я», которое складывается из жизненного опыта человека, – утверждает М. Ричмонд, а человек является тем, с кем он общается, и с кем общались его предки. Поэтому именно в социальных связях человека М. Ричмонд предлагает искать главные пути восстановления физических и духовных сил человека (Richmond, 1930, p. 369).

Таким образом, концепция социального диагноза была построена на социально-теоретической основе, а не на психологии, которая уже «стояла на пороге» социальной работы и готова была полностью переориентировать интересы кейс работников с социальной арены в сферу внутренних личностных проблем клиентов (Turner, 1986, p. 75).

В результате анализа практического опыта, М. Ричмонд сформулировала **последовательность действий**, составившую методику кейс работы. Именно эта методика стала **содержательной основой учебного процесса** в первых школах социальной работы. Студенты должны были освоить знания и умения, необходимые для реализации процесса кейс работы, который, согласно Ричмонд, приводит к социальному диагнозу, а от него к разработке плана социального воздействия. Этот процесс начинается со сбора свидетельств, или расследования (investigation). Затем следует критическая оценка и сравнение свидетельств. Завершающим этапом является интерпретация и определение социальной проблемы (Richmond, 1930, p. 51).

В книге «Социальный диагноз» процесс работы с индивидуальным случаем, следующий за установлением социального диагноза, автором обрисован лишь кратко. Как пишет К. Вудруф, М. Ричмонд собиралась писать второй том, посвятив его способам воздействия, вытекавшим из результатов проведенного изучения, анализа фактов и установленного диагноза. Однако, эта идея так и не нашла своего воплощения. Тем не менее, в своих последующих работах М. Ричмонд подчеркивала, что процесс разрешения социальной проблемы неотделим от диагностической фазы, и нужно как можно лучше выполнить исследовательскую задачу, чтобы добиться успешности действий, вытекающих из нее (Richmond, 1930, pp. 484-491).

Итак, весь процесс кейс работы был представлен М. Ричмонд в единстве 4 структурных элементов: 1) тщательное исследование; 2) точный диагноз; 3) кооперация со всеми возможными источниками социальной помощи; 4) воздействие (treatment). Как можно заметить, первые два – это собственно «социальный диагноз», вторые – процесс непосредственной работы по разрешению вскрытой проблемы.

Для определения социального диагноза М. Ричмонд рекомендовала собирать и подвергать исследованию всевозможные факты из жизни клиента, его семьи, а также информацию о нем из внешних источников (близких и дальних). Для сбора сведений предлагалось опрашивать самого клиента и его семью, родственников, изучать

медицинские карточки, школьную документацию, беседовать с работодателями, соседями, работниками социальных служб, выяснять жилищную и экономическую ситуацию семьи и пр. Все эти факты, взятые вместе, характеризуют проблемную ситуацию и уже содержат информацию о возможных способах ее исправления. М. Ричмонд показывает, что уникальность умений профессионального социального работника, в отличие от непрофессионала, заключается в том, что на основе особого метода сбора информации и ее экспертной оценки, он способен обосновать дальнейший ход социальной помощи.

Следующий элемент кейс работы – кооперация со всеми возможными источниками социальной помощи – это не прямое воздействие (*indirectaction*) на решение проблемы с помощью привнесения изменений в социальную среду клиента. И, наконец, прямое воздействие (*directaction*) – это непосредственная индивидуальная работа специалиста с клиентом, которую М. Ричмонд назвала воздействием «ум на ум» (*minduponmind*) (Richmond, 1922, p. 101-102). Этим этапам социальной кейс работы в «Социальном диагнозе» не уделено специального внимания. Они развиты в последующих работах, в частности в книге «Что такое социальная кейс работа?», изданной в 1922 году.

В. Робинсон предполагает, что М. Ричмонд в «Социальном диагнозе» не описывает характер взаимоотношений между специалистом и клиентом, поскольку заведомо считает, что профессиональные взаимоотношения должны быть позитивными (Robinson, 1934, p. 49). В более поздних работах М. Ричмонд детализирует требования к умениям специалистов устанавливать подобные благоприятные взаимодействия «клиент – специалист», называя их залогом успешности социальной кейс работы (Richmond, 1922).

Оценивая сформулированную методологию социальной кейс работы, следует признать, что М. Ричмонд опиралась на две наиболее важных идеи: наличие врожденных различий между индивидами и социальная природа личности. Она была категорически против разделения ума и тела, духа и социальных потребностей человека, но при этом различала **понятия** «индивидуальность» и «личность». В понятие индивидуальности она вкладывала биологическую наследственность, которая остается неизменной. На нее не может повлиять социальный работник. Личность же охватывает все, что относится и к индивидуальности, и к социально приобретенным качествам и характеристикам. Именно поэтому **личность** может быть **объектом кейс работы**. Следовательно, **главной целью кейс работы**, по М. Ричмонд, является **развитие личности**, а способом выступает социализация индивида посредством изменения его межличностных взаимодействий с окружающими людьми и социальной средой. «До тех пор пока люди остаются людьми, а их средой обитания является этот мир, трудно представить, что и они сами, и мир вокруг них не будут нуждаться в обстоятельном согласовании и восстановлении нарушенного равновесия» (Richmond, 1922, p. 98).

Таким образом, можно заключить, что модель кейс работы, которую М. Ричмонд последовательно разрабатывала в течение первых десятилетий XX века, концентрировалась вокруг социальных идей о необходимости максимального внимания к внешним ресурсам, которые должны были стать источником для личностного и семейного развития. Стремление к социальному реформированию, считала М. Ричмонд, оправдано его итогом: расширением возможностей для дискриминируемых слоев населения. Такая установка доказывает, что М. Ричмонд понимала дихотомичный характер социальной работы и доказывала необходимость и желательность действий профессионалов в двух направлениях: индивидуальном (на благо личности) и социальном (на благо общества).

Целостная концепция социальной кейс работы М. Ричмонд сочетала в себе направленность на достижение целей гражданского характера и индивидуального благополучия. Благодаря сформулированному М. Ричмонд методу социальные работники могли теперь осуществлять профессиональную экспертизу. Освоив в процессе обучения в профессиональных школах научный метод социального диагноза, они получали возможность стать фасилитаторами социальных изменений и

просветителями для членов общества, находившихся в невыгодных жизненных условиях. Эта профессиональная роль, полученная благодаря профессиональному образованию, выводила их за рамки функционеров, ремесленников или технологов, и поднимала социальную работу на интеллектуальный, научный уровень. Таким образом, можно констатировать, что научная деятельность Мэри Ричмонд была органично соотнесена с деятельностью практической и являлась безостановочным процессом, в ходе которого она генерировала знания как дескриптивного, так и научного характера.

Нельзя отрицать, что М. Ричмонд была знакома с исследованиями известных психиатров своего времени и ссылалась на них в своих работах. Так, например, в «Социальном диагнозе» она приводит цитаты из трудов Уильяма Хили для иллюстрации особенностей малолетних правонарушителей и методов ведения интервью (Richmond, 1917, p. 34; p. 117; p. 129; p. 150). Однако здесь нет ни одной ссылки ни на публикации З. Фрейда, ни на работы Уильяма Уайта, который активно пропагандировал психоанализ в США. Более того, исследователи (Miles, 1954) часто подчеркивают, что «Социальный диагноз», в известном смысле, вырос из научной филантропии XIX века и продолжал ее традиции. Методику этой традиционной благотворительной работы М. Ричмонд систематизировала и облекла в стройную форму технологии, т.е. алгоритма последовательности действий. Сама М. Ричмонд называла этот процесс кейс работы **социальным** воздействием, или социальной терапией (**socialtreatment**), что также не оставляет сомнения в характере той основы, на которую она опиралась. Это ресурсы в социальном окружении клиента, в его личностных способностях и характере. Если М. Ричмонд и видела силу влияния психологии на процесс кейс работы, то скорее в развитии работы в малых группах, подкрепляемой новыми открытиями в социальной психологии. В статье под названием «Некоторые последующие шаги в социальной терапии» (**Somenextstepsinsocialtreatment**) она пишет: «Это естественно, что социальным практикам следует все больше и больше обращаться к возможностям психиатрии; им будет нужна помощь в анализе психических механизмов личности. Но на самом деле, психология малых групп, если она когда-либо разовьется в самостоятельную отрасль, будет только дополнять, но не заменит тех полезных средств, которые мы имеем сейчас» (Richmond, 1930, p. 488).

О взглядах М. Ричмонд на процесс и сущность социальной работы нельзя говорить как о чем-то статичном. Они развивались, видоизменялись, тем самым влияя на ее представления о целях и задачах профессионального образования. В этом смысле книга «Что такое социальная кейс работа?» чрезвычайно показательна. Профессиональный язык М. Ричмонд изменился, она уделяет внимание профессиональным взаимоотношениям, которые должны сложиться между клиентом и специалистом. И, хотя в тех взаимоотношениях, которые описывает М. Ричмонд, еще довольно много авторитарных черт, очевидно, что она понимает необходимость изучения личностных различий клиентов для успеха кейс работы. К необходимости изучения и использования имеющихся у клиента внешних ресурсов добавляется задача постижения профессионалом его индивидуальных особенностей. М. Ричмонд пишет: «Если наша задача состоит в том, чтобы развить личность, тогда личность должна быть в центре изучения наряду с теми факторами, которые повлияли на то, какой она стала» (Richmond, 1922, p. 103). Оставаясь на позициях развития социальных взаимоотношений клиентов, как залога разрешения его проблем, М. Ричмонд постепенно пришла к выводу о том, что установление позитивных личных взаимоотношений клиент-специалист может способствовать повышению эффективности кейс работы.

Главный тест на проверку качества кейс работы, считает М. Ричмонд, это личностный рост клиента. Изменяется ли личность клиента? В правильном ли направлении она меняется? Проявляет ли человек активность и инициативу для достижения желаний более высокого порядка и для установления более здоровых социальных отношений? Только инстинктивное уважение к личности, теплота, гуманность и заинтересованность в людях поможет социальному кейс работнику

утвердительно ответить на этот вопрос. Но утвердительный ответ означает необходимость личностного роста и самого кейс работника. Процесс работы двусторонний, – такими словами завершает М. Ричмонд свою книгу «Что такое социальная кейс работа» (Richmond, 1922, p. 260).

М. Ричмонд писала, что внедрение метода социального диагноза в различные сферы профессиональной деятельности оказалось достаточно быстрым, следовательно, его освоение в профессиональных школах становилось все более актуальным. Особенно быстро метод распространился после выхода в свет книги «Социальный диагноз». Как отмечала М. Ричмонд, кейс метод «будучи ничьим, вдруг в одночасье стал нужен всем <...> Мы видим, что он становится неотъемлемой частью работы в наших судах, школах, мастерских, магазинах, больницах, профессиональных бюро, и применяется в сотнях других мест» (Richmond, 1930, p. 590).

Помимо этого, важным изменением в системе оказания социальной помощи в 1920-е гг. явилось то, что социальная кейс работа стала применяться не только в процессе профессионального взаимодействия с малоимущими слоями населения, считавшимися неблагополучными. М. Ричмонд приводила примеры использования кейс метода в работе с семьями высокого уровня образования и достатка. Она подчеркивала, что поскольку социальные проблемы могут возникать не только у семей бедняков, состоятельные и обеспеченные клиенты в трудных ситуациях также начали обращаться к опытным кейс работникам за советом и консультацией (Richmond, 1930, p. 591). Естественно, что изменение состава клиентов положительно влияло на престиж профессии и рост популярности профессионального обучения социальных работников.

Метод обучения молодых кадров с помощью примеров из практики был характерен не только для благотворительности, но и для других видов деятельности, таких как юриспруденция, медицина, психиатрия и пр. В науке этот метод носит название индуктивного познания, т. е. получения знания на основе анализа частных случаев и наблюдений, их обобщения для последующего выведения из них теоретических положений и закономерностей (Философская.энциклопедия). Впервые понятие индуктивного метода познания ввел Ф. Бэкон. По определению Бэкона, индукция – это вид рациональной интерпретации фактов, позволяющий предвидеть или предсказывать явления природы и общественной жизни с некоторой степенью правдоподобия (183).

Впервые обучение с помощью кейс метода было применено в юридическом образовании в Гарвардском университете в 1871 г. профессором Лэнгделлом, который использовал в учебных целях подлинные записи судебных дел (Hagerty, 1931, p. 126). В то время педагогический прием индуктивного познания был воспринят как революционный, однако спустя короткое время он быстро распространился в американском высшем образовании и в настоящее время является общепризнанным в сфере профессиональной подготовки специалистов.

Для развития теории социальной работы и профессионального образования на этапе их становления данный метод был особенно ценен, поскольку позволял формировать основы новой профессии исходя из накопленного опыта. Как писал Д. Стейнер, в социальных науках индуктивный метод обучения рассматривался как само собой разумеющийся. Прежде, чем приступить к изучению теоретических положений, студенты знакомились с настоящими записями о проведенной работе с конкретными клиентами. Считалось, что таким способом можно добиться более полного понимания принципов оказания социальной помощи на основе учета особенностей дел клиентов. Разбор ситуаций не только помогал освоению практических форм деятельности и технологии социальной работы, но также служил своеобразной формой развития профессионального мышления и выработки способов принятия эффективных решений. Педагог в ходе рассмотрения ситуаций обращал внимание студентов на то, как делался выбор из имеющихся вариантов, и какие последствия этот выбор мог иметь для решения социальной проблемы. Не случайно этот методический прием широко использовался в системе ученичества задолго до открытия первых школ социальной работы в США: прежде чем допустить новичка к самостоятельной работе с клиентами, ему традиционно поручали знакомиться с документацией

благотворительного агентства и анализировать записи дел клиентов под присмотром опытного наставника (Steiner, 1921, pp. 52 – 53).

Однако обучение социальных работников с помощью метода кейс-стади, или рассмотрения ситуаций из практики, было затруднено по ряду объективных причин. К ним в первую очередь относилось недостаточно высокое качество записей о социальной работе с клиентами, несовершенство проводимой работы и слабость ее научного обоснования. В образовании юристов использовались примеры из практики, решение которых обосновывалось законом, результировалось в приговоре судьи и приобретало характер прецедента. Дела из судебной практики предавались огласке и могли быть использованы без ограничений в учебных или иных целях.

В социальной работе ситуация была иной: принимаемое по делу клиента решение не носило характер закона, его можно было оспаривать с различных позиций, кроме того, возникала проблема конфиденциальности. Соблюдение конфиденциальности требовало различного рода модификаций – от изменения имен и фамилий, до неразглашения места и времени оказания социальной помощи. В связи с этими ограничениями многие дела клиентов из области социальной работы не могли публиковаться, обсуждаться и использоваться в учебном процессе.

Как свидетельствовали организаторы образования того времени, записи дел, имевшихся в социальных агентствах, изначально не предназначались для учебных целей, они отвечали целям производственной деятельности и служили для внутреннего пользования. В некоторых из них информация была представлена в сжатой форме, а некоторые важные для понимания процесса принятия решения иногда отсутствовали вовсе (Lee, 1937, pp. 70 – 73). В подобном виде записи были скорее полезны для опытных социальных работников, а не для обучения студентов. Поэтому многие преподаватели первых школ социальной работы, являясь практиками, пользовались собственными записями, или приглашали на занятия тех, кто имел непосредственный опыт общения с клиентами и мог о нем рассказать и объяснить свои действия (Steiner, 1921, p. 55).

Совершенно очевидно, что прежде, чем использовать в учебных целях записи дел клиентов, имевшихся в социальных агентствах, их нужно соответствующим образом обработать и подготовить. В них должны быть сделаны иные акценты, например, не на результатах проведенной работы, а на тех путях и способах, благодаря которым эти результаты были получены. Такие учебные материалы ценны тем, что позволяют поставить студента в позицию исследователя, заставляют анализировать, почему следует выбирать те или иные средства социальной помощи.

Однако в массе архивных материалов социальных агентств подходящие для учебных целей записи дел клиентов попадались чрезвычайно редко. С этой проблемой столкнулась и М. Ричмонд, когда попыталась собрать необходимый для учебных целей материал. В 1911 г. Отделение при фонде Рассела Сейджа, который она возглавляла, подготовил первый сборник ситуаций из практики работы социальных агентств под названием “SocialCaseHistories”. В предисловии к сборнику М. Ричмонд писала, что эта его подготовка была сопряжена с множеством сложностей: без потерь невозможно подготовить ценный материал, содержащийся в историях работы с клиентами. При редактировании ситуаций в соответствии с требованиями конфиденциальности происходят изменения, которые ухудшают качество информации и ее полезность для учебных занятий, – указывала М. Ричмонд. Причем, наиболее полезными М. Ричмонд считала актуальные по времени записи дел клиентов, но именно их адресность было труднее всего скрыть (Hagerty, 1931, pp. 134 - 135).

Подобные сборники выпускались Отделом благотворительных организаций фонда Рассела Сейджа в виде Бюллетеней с 1911 по 1915 гг. Они рассылались в агентства и профессиональные школы в качестве учебных пособий с определенными ограничениями их использования. М. Ричмонд, желая иметь обратную связь, просила присылать комментарии и критические замечания, которые могли возникнуть у специалистов, преподавателей и студентов в результате обсуждения подготовленных материалов (Steiner, 1921, p. 46).

Однако, несмотря на долгое лидирующее положение кейс метода в содержании учебных планов школ социальной работы, в то время еще не сложилось общих подходов и единых дидактических принципов, которые бы помогли стандартизировать методику обучения этому методу. Это было связано со сложностью разработки учебной литературы и подбора дидактического материала для занятий. Основным учебным материалом, иллюстрирующим применение кейс метода, служили реальные записи дел клиентов. Традиция использования дел клиентов для их коллегиального обсуждения берет свое начало в конференциях дружелюбных визитеров обществ организованной благотворительности конца XIX века.

В школах социальной работы обучение с использованием ситуаций, или применение метода кейс стади (casestudy), как его называли в американской педагогической практике, являлось своеобразной аналогией работы студентов-медиков в медицинской лаборатории. Клиническая и лабораторная практики служили обязательными составляющими профессионального обучения в медицинских университетах. А поскольку в образовании социальных работников, организаторы которого во многом ориентировались на медицинскую профессию, не было возможности получить подобную практику в лаборатории, то ее активно заменяли работой с примерами из практики социальных агентств.

Для того чтобы использовать этот дидактический метод в профессиональных школах социальной работы было необходимо подготовить соответствующий учебный материал: отобрать истории/дела клиентов, отредактировать и издать их в виде пособий. Эффективное применение в ходе преподавания учебных дисциплин предполагаемых для рассмотрения ситуаций требовало методически грамотной подготовительной работы, постановки проблемных вопросов, разработки заданий для обсуждения и тем для дискуссий. Не все ситуации могли успешно иллюстрировать принципы профессиональной деятельности и ее технологию. Поэтому руководство университетов относилось очень ответственно к введению кейс метода в обучение. Так, например, в Гарвардском университете в Школе бизнеса, по свидетельству Д. Хагерти, прежде чем профессор приступал к чтению курса на основе кейс стади, ему предоставлялась возможность в течение года проводить исследовательскую и подготовительную работу по сбору, классификации и публикации учебных материалов – кейсов (ситуаций из практики). Также в университете существовал специальный отдел, сотрудники которого специально занимались подбором ситуаций из практики и их классификацией в соответствии с задачами конкретных учебных дисциплин. Они пытались отобрать типичные случаи, которые характеризуют профессиональную деятельность специалистов и тем самым предоставить студентам возможность обсудить в аудиториях с квалифицированными преподавателями наиболее характерные проблемы, с которыми они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности. Нередко сборники ситуаций сопровождалась приложениями с примерными ответами на проблемные вопросы, но они рассматривались как приблизительные и самые общие, не претендовавшие на окончательный и единственный вариант решения существовавшей проблемы (Hagerty, 1931, pp. 127 – 129).

Несмотря на имевшиеся трудности с учебными материалами, метод кейс стади активно применялся в США в первых профессиональных школах социальной работы. То, как проходил образовательный процесс, описал Д. Стейнер: «Записи (дела клиента) не обязательно выдавались студентам на руки, по крайней мере, в начале курса обучения. Обычно преподаватель зачитывал их абзац за абзацем, чтобы студенты могли мысленно поставить себя на место специалиста, ведущего это дело, а затем в критические моменты предложить возможные варианты решения проблемы. Таким образом, проживая ситуацию и то, как она развивалась <...>, студент не только знакомился с технологией социальной работы, но и приобретал реальные знания о природе социальных проблем и о тех социальных факторах, которые имеются в обществе, и которые можно использовать для их решения» (Steiner, 1921, pp. 53 – 54).

М. Ричмонд, как и ее коллеги-организаторы первых американских профессиональных школ, хорошо понимала пользу обучения с помощью кейс системы,

поскольку она не только позволяла студентам осваивать приемы и технику работы, но и развивала их профессиональное мышление. В частности, Портер Ли писал, что результатом усвоения технологии является формирование определенного склада ума, дающего специалисту способность мыслить системно, видеть возможные последствия сложившейся ситуации и подбирать способы ее разрешения в свете поставленных задач. Владение технологиями минимизирует время поиска подходящих методов, а значит, делает социального работника профессионалом. «Раскрепощение мышления – это и есть функция любой технологии» (Lee, 1937, pp. 68 – 69).

Совершенно естественно, что приобретение знаний и формирование профессиональных умений требовали использования различных методов обучения. Поэтому практика обсуждения со студентами примеров ведения социальными работниками дел клиентов дополнялась другими видами и формами обучения, такими как лекции, чтение и обсуждение рекомендованной литературы, организация и проведение учебной полевой практики в действующих социальных агентствах под наблюдением опытных консультантов (*suprvisors*).

М. Ричмонд понимала, что ценность освоения в ходе профессионального обучения **общей научной базы**, актуальной для всего спектра социальной работы, состояла в том, что выпускники смогли бы в дальнейшем легко переносить свои знания и умения в смежные области профессиональной деятельности и успешно адаптироваться в условиях новых требований, не ограничиваясь приобретением узкой технической «оснасткой» ремесла.

4.3. ВКЛАД М. РИЧМОНД В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ США: ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОЦЕНКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Как показало наше исследование, внимание современных педагогов к наследию Мэри Ричмонд следует считать вполне закономерным и логичным, поскольку при решении вопросов совершенствования благотворительной работы М. Ричмонд во главу угла ставила организацию профессионального образования специалистов и разработку его педагогических основ. «Образование должно стать девизом наших обществ, если они хотят способствовать развитию благотворительности», – подчеркивала М. Ричмонд (Richmond, 1930, p. 143). При этом она выделила два направления образовательной деятельности. Одно из них должно быть связано с просветительской и пропагандистской работой самих сотрудников агентств (публикация статей, учреждение органов периодической печати, публичные выступления, семинары, встречи с общественностью, учащимися и студентами и пр.). Другое – нацелено на подготовку и профессиональное обучение специалистов благотворительности. Здесь М. Ричмонд не без гордости приводила в пример открытие в Нью-Йорке первой в истории США школы прикладной филантропии, подчеркивая, что этот факт открывает новые пути развития подлинной благотворительности.

Накопленный опыт практической деятельности, осмысление практики «дружелюбных визитов» в семьи бедняков, обобщение искусства ведения «расследования» и документации об оказанной помощи, ее результатах позволили М. Ричмонд сформулировать основы педагогики обучения этой деятельности молодых специалистов. Пройдя, как и ее коллеги в благотворительности, подготовку путем «ученичества», М. Ричмонд полностью отказалась от этого вида обучения, предложив соединить в специальном учебном заведении (Школе прикладной филантропии) в качестве содержания подготовки обобщенный опыт (теоретического уровня) с работой на практике.

Известно, что в конце XIX века не только М. Ричмонд интересовалась вопросами подготовки квалифицированных сотрудников для благотворительных агентств. Это была тенденция времени, определявшаяся объективными потребностями практики. На это указывают исследования таких авторов как Г. Виленский (Wilensky, 1965, pp. 284-288), Д. Эренрейх (Ehrenreich, 1985, pp. 53-56), П. Ли (Lee, 1922, pp. 3-24), Б. Л. Симон (Simon, 1994, pp. 60-64), Г. Мейнерт (Meinert, 2000, pp. 4-8) и других. Однако именно Мэри Ричмонд следует отдать первенство в разработке фундаментальных вопросов профессионального образования и его структурных компонентов, таких как институциональные основы и образовательная технология – кейс-стади.

В ходе каждого из выделенных нами периодов своей жизни (Бостонского Филадельфийского и Нью-Йоркского) М. Ричмонд отдавала силы разнообразным видам деятельности, и при этом всегда оставаясь преданной делу профессионального образования специалистов. Так, например, в период своей деятельности в Филадельфии (с 1900 по 1909 гг.) Мэри Ричмонд по долгу службы не была непосредственно связана со Школой прикладной филантропии в Нью-Йорке. Но в соответствии со своими глубокими убеждениями о необходимости организации специального профессионального обучения сотрудников свои идеи она внедряла в практику работы «Общества для организации благотворительности» в Филадельфии.

Анализ работ этого времени показывает: о чем бы ни говорила и ни писала М. Ричмонд, она всегда уделяла внимание обучающим программам, конференциям, регулярным консультациям и обмену опытом не только для платных, но и для добровольных сотрудников районных агентств, входивших в состав «Общества» в Филадельфии. При этом не следует забывать, что она выполняла огромный объем работы, связанный с реформированием «Общества», занималась общественной работой, участвовала в продвижении идей о необходимости реформирования

законодательства, касавшегося защиты детского труда, прав женщин в семейной жизни и пр. Она принимала участие в проведении муниципальных реформ, в создании ювенального суда, а также в решении многих социальных проблем крупного промышленного города. Во многом благодаря активному участию М. Ричмонд в 1906 году результаты перестройки работы муниципальной администрации г. Филадельфия были признаны как самые эффективные, впечатляющие и революционные, когда-либо происходившие в любом из американских городов (Lederman, 2005, p. 68).

Об огромном организаторском таланте и неутомимости М. Ричмонд свидетельствует письмо Зилфы Смит, которая, обеспокоенная плохим состоянием здоровья М. Ричмонд и той большой работой, которую она проводила на посту генерального секретаря «Общества» Филадельфии, писала ей: «Я бы хотела, чтобы вы отложили или изменили некоторые свои планы. Вы уже многое сделали: во-первых, изучили 17 районных отделений и помогли им наладить совместную работу; во-вторых, реорганизовали Центральный офис, сделав его работу полезной для районных подразделений и других обществ; в-третьих, вы являетесь редактором (печатного издания) «Благотворительность»; и, в-четвертых, помогаете руководству Гражданского клуба. Этого более чем достаточно для мудрого и сильного руководителя» (Richmond, 1930, p. 176).

Этель Руперт, единомышленница и коллега М. Ричмонд, также подчеркивала тот вклад, который она вносила в реорганизацию деятельности «Общества для организации благотворительности» Филадельфии. Она писала, что реорганизация «Общества» была проведена на удивление быстро и основательно. Для того чтобы войти в курс дела М. Ричмонд изучила все источники информации, касающиеся прошлого состояния и текущего положения в «Обществе», его потребностей, ресурсов, актуальных и потенциальных. Она укомплектовала штат сотрудников центрального офиса «Общества», реорганизовала работу двух районных подразделений, ввела новую форму записи дел клиентов и их централизованную регистрацию, а также новую систему написания запросов потенциальным спонсорам и многое другое (Rupert, 1929, p. 330).

Находясь на посту генерального секретаря «Общества для организации благотворительности» Филадельфии М. Ричмонд основала специальный фонд и на его средства организовала обучение нескольких выбранных для этой цели работников. Для них еженедельно проводился инструктаж. В обучающих целях сама М. Ричмонд вела несколько дел клиентов. Также М. Ричмонд внесла большой вклад и в создание программ обучения для вспомогательного персонала больниц, детских домов, учреждений для психических больных, домов медицинского ухода и пр. В образовательных целях для слушателей предоставлялись средства и ресурсы «Общества благотворительности» Филадельфии (Rupert, 1929, p. 331).

В Филадельфийский период, несмотря на свою большую занятость, М. Ричмонд не прекращала связь с Нью-Йоркской школой прикладной филантропии. Она часто читала лекции не только на Летних и Зимних курсах, но и тогда, когда Школа стала реализовывать годовичную программу. Помимо этого она была связана и с Пенсильванским университетом, престижным частным учебным заведением Филадельфии. Как указывают Д. Колкорд и Р. Манн, авторы биографических очерков о М. Ричмонд, в 1906 г. она провела шестинедельный курс обучения социальной работе в этом университете. Биографы предполагают, что это событие послужило толчком для открытия в этом университете в 1908 году школы социальной работы, которая и сегодня является одним из ведущих образовательных центров профессиональной подготовки американских социальных работников и носит название Школы социальной политики и практики (Richmond, 1930, p. 183).

Следует отметить несколько важных наблюдений, сделанных М. Ричмонд в одном из выступлений перед слушателями Нью-Йоркской школы прикладной филантропии, предположительно относящимся к осени или зиме 1905 г. Рассуждая на тему развития профессионального образования сотрудников благотворительных агентств, она подчеркивала его роль в повышении стандартов благотворительной деятельности. В то же время она видела определенное противоречие в том, что

преподаванием занимаются те, кто не получил специального образования. Имея большой практический опыт эти инструкторы, также как и студенты, извлекают большую пользу из процесса обучения. «С нами часто случается, что в гуще событий, за лесом мы не видим деревьев. Поэтому, когда мы стараемся представить для вас в упорядоченной форме то, что мы делаем и почему мы это делаем, мы тем самым систематизируем наше мышление. Следовательно, нам нужен контакт с вашими молодыми умами и свежей точкой зрения» (Richmond, 1930, p. 233). Далее М. Ричмонд приводит образный пример из прочитанной книги о том, что врач, желающий постоянно учиться, должен всегда быть в контакте с молодыми людьми, «твердо ориентируясь на восходящее солнце». «Такую привилегию нам предоставляет Школа, в которой мы преподаем» (Richmond, 1930, p. 233).

Оценивая вклад М. Ричмонд в развитие теории социальной работы нельзя оставить без внимания её фундаментальный труд «Социальный диагноз», опубликованный в 1917 г. В нем технология социальной работы была детализирована автором и получила название диагностической (или медицинской) модели кейс работы (сегодня ученые ее называют «personintheenvironment», т.е. «личностно-средовым» подходом).

С первых страниц книги М. Ричмонд дает понять: ее исследование направлено на выработку стандартов профессиональной социальной кейс работы, которые должны быть освоены всеми практиками, вне зависимости от их специализации. Отталкиваясь от них, можно будет оценивать деятельность специалистов не по их благим намерениям, а по качеству достигнутого результата. И тогда социальную работу можно будет назвать профессиональной деятельностью (Richmond, 1930, p. 25).

К этому мы можем добавить, что М. Ричмонд никогда не останавливалась на достигнутом, она продолжала смотреть вперед и развивать теорию и практику социальной работы и профессионального образования. Так, в своем выступлении на очередном собрании Национальной конференции в 1917 году, буквально через месяц после выхода в свет «Социального диагноза», она привлекла внимание коллег к вопросам влияния индивидуальных и психологических факторов на ситуацию клиента и необходимость их тщательного изучения. Ее доклад назывался «Задача социальной работы». Развивая идеи о целях социальной работы, она перечислила новые умения, необходимые в связи с этим социальному работнику:

- 1) умение вскрывать социальные взаимоотношения, благодаря которым сформировалась конкретная личность;
- 2) способность проникнуть в существо проблемы этих взаимоотношений;
- 3) способность использовать прямое воздействие «ум на ум» (minduponmind) в целях социализации и адаптации личности (Proceedings, 1919, p. 117).

Таким образом, следует особо подчеркнуть, что Мэри Ричмонд обогатила метод кейс работы элементами индивидуального субъект-субъектного психолого-педагогического взаимодействия «ум на ум».

Желание быть полезным клиенту, искренность и прямота, отсутствие формализма, умение поддержать его веру, терпение, рожденное симпатией и выработанным умением понимать и проникать в суть дела, способность вовлечь клиента в работу на его же благо – все это помогает позитивно влиять на клиента (Richmond, 1922, p. 108). Что это, как не педагогическая составляющая социальной кейс работы, которая заключается в методах прямого «директивного воздействия ум на ум» (directactionofminduponmind). И все это, по мнению М. Ричмонд, должны были освоить студенты в школах социальной работы для дальнейшего использования в процессе формирования позитивных черт характера своих клиентов.

Что же дала концепция кейс работы М. Ричмонд для образования социальных работников? Достижением М. Ричмонд было то, что она стимулировала профессиональное начало в среде социальных работников и привлекла внимание к технической стороне ведения социальной кейс работы, представив ее в виде организованной, четко структурированной базы, которой можно было обучать будущих молодых специалистов в стенах учебного заведения. Общая модель кейс

работы – это то, чем следовало овладеть всем социальным работникам, вне зависимости от сферы приложения их умений.

М. Ричмонд глубоко сожалела о том, что ее модель кейс работы в отдельных случаях становилась предметом непонимания и критики. Она не предполагала, что процедура, так подробно ею описанная, будет неправильно интерпретироваться и использоваться (Richmond, 1930, pp. 484-491). Именно поэтому она не переставала пропагандировать идею развития профессионального образования, которое поможет преодолеть недостатки практики социальной работы, а кейс работники действительно смогут стать экспертами в решении социальных проблем индивида и общества.

Неоднократно М. Ричмонд подчеркивала, что открытие первых школ способствовало развитию основ педагогики профессионального образования. В одной из лекций, прочитанных перед добровольными социальными работниками в Нью-Йоркском обществе организованной благотворительности в 1924 г., которая называлась «Возможности искусства помощи», М. Ричмонд представила краткий экскурс в историю возникновения и развития профессионального образования социальных работников. Она назвала тех выдающихся энтузиастов, которые стояли у его истоков: Октавию Хилл и Чарльза Лоха в Англии, в США – Жозефину Лоуэлл, Роберта Пэйна, Чарльза Путнама, Джона Гленна и других. М. Ричмонд отметила, что первенство открытия профессиональных школ следует отдать социальным работникам, занимавшимся индивидуальной работой с семьей в частных благотворительных агентствах. «Они начинали как проповедники, а стали учителями» (Richmond, 1930, p. 585). Эти энтузиасты, по мнению М. Ричмонд, в учебных целях объединили в профессиональных школах специалистов, работавших в различных сферах, что позволило им увидеть недостатки в области их собственной работы. Далее М. Ричмонд делает очень важное заключение, которое является ключевым для понимания ее позиции относительно взаимосвязи практики социальной работы и профессионального образования. Она говорит: «Вы никогда не постигните суть предмета, пока не начнете его преподавать» (Richmond, 1930, p. 585). Таким образом, она подчеркивает свою позицию, что начало профессионального обучения способствует развитию теоретических основ социальной работы, научному осмыслению и систематизации ее практики.

Являясь с 1905 года членом редколлегии журнала “CharitiesandtheCommons” (это был первый профессиональный журнал по социальной работе, издание которого в последствие было поддержано фондом Рассела Сейджа), М. Ричмонд использовала его как трибуну для продвижения своей педагогической позиции. Она публиковала статьи и выступала с докладами, в которых утверждала, что в обучении специалистов для социальных агентств нужно делать упор на практические стороны их будущей деятельности и при этом использовать в качестве учебного материала реальные записи дел клиентов (case-study) (Richmond, 1930, pp. 315-319).

Известно, что этой работе М. Ричмонд посвятила много лет и усилий. В течение 1900-х – 1910-х гг. М. Ричмонд вела работу по систематизации процесса сбора информации, которая лежала в основе постановки гипотезы о возможных причинах, вызвавших социальную проблему конкретной семьи или индивида, а также ее проверки в свете собранных данных. Проверенная фактами гипотеза должна была помочь объяснить существо социальной проблемы, что облегчало выбор возможных способов ее устранения. Так, уже в 1901 г. М. Ричмонд выступила на Национальной конференции благотворительности и коррекции с докладом, в котором представила подробную схему факторов, влияющих на семью и способных вызывать социальные проблемы. М. Ричмонд выделила внутрисемейные причины, личные силы, средовой контекст (neighbourhood), общественную ситуацию и воздействие частной и государственной благотворительности на семью и ее социальную ситуацию (Proceedings, 1901). В этой схеме были максимально полно проанализированы внешние обстоятельства, однако остались без должного внимания внутрисемейные психологические связи. Что вполне очевидно в связи с тем уровнем развития психологии как науки в начале XX века.

Для нас сегодня важно заметить, что М. Ричмонд по-новому ставила вопрос о ведении записей, или регистрации, в процессе благотворительной работы. Причем, уже на самых ранних этапах своей деятельности она подчеркивала, что эта информация должна собираться только в интересах дела, строго храниться, чтобы избежать разглашения персональных данных.

Она писала, что метод сбора информации благотворительными агентствами был заимствован из практики работы других учреждений. Однако ни один другой метод работы специалистов индивидуально-ориентированной направленности не подвергался большей критике, чем этот. Зачастую его неправильно трактовали, считая, что это попытка выставить напоказ реципиентов помощи, навесив на них обидные ярлыки, или желание задокументировать все виды деятельности благотворительных агентств для установления над ними жесткого контроля. Скорее наоборот, поясняла М. Ричмонд: данные должны храниться для того, чтобы те, кто учится работать в благотворительности, смогли почерпнуть из них необходимые сведения для приобретения опыта (Richmond, 1930, p. 139).

М. Ричмонд настоятельно рекомендовала обучать всех сотрудников благотворительных агентств методам тщательного сбора и хранения информации о клиентах. Как известно, в последствие эти принципы легли в основу профессионального Этического кодекса социальных работников (Code of Ethics), действующего и в настоящее время.

Новаторство Ричмонд также состояло в том, что она задолго до учреждения Этического кодекса социальной работы заявила о необходимости его разработки и принятия. Впервые Этический кодекс был принят Национальной ассоциацией социальных работников в США в 1960 г., затем он неоднократно пересматривался и дополнялся. В настоящее время Этический кодекс один из главных документов, регламентирующих и направляющих профессиональное поведение социальных работников не только в США, но и во всем мире. Современные этические принципы американской социальной работы основаны на ведущих ценностях. К ним относятся «служение, социальная справедливость, достоинство и ценность индивида, важность межличностных взаимоотношений, честность и компетентность». Эти принципы составляют идеал профессиональной деятельности, к которой социальные работники стремятся в своей работе.

Влияние позиции М. Ричмонд на развитие профессионального образования социальных работников США в начале XX века было несомненным. Вот как писала о получении образования в Бостонской школе социальной работы Берта Рейнольдс: «Всех социальных работников, которые посещали профессиональные школы, готовили следовать идее Мисс Ричмонд, которую она ярко и красноречиво выразила в своих работах. Это великая священная борьба за совершенствование человека, совершающаяся делом за делом путем личного контакта с людьми, оказавшимися в беде, не только для того чтобы поднять отдельные семьи на более высокий социальный уровень, но благодаря сбору информации способствовать реформам, имеющим большие социальные перспективы <...> Этому учила нас Бостонская школа, и в это мы верили» (Reynolds, 1963, p. 44).

Характеризуя вклад Мэри Ричмонд в теорию и практику профессиональной подготовки, следует раскрыть основные направления реализации ее концепции.

Историки социальной работы (Kirk, 2001, Towle, 1947) сходятся во мнении, что именно благодаря М. Ричмонд началось реальное формирование научной базы социальной работы, применение научного метода к изучению социальных проблем клиентов и подбор методов воздействия, вытекающих из процесса диагностики. Все это и стало основой содержания образования специалистов в первых школах социальной работы.

Огромное значение в этом смысле имела публикация в 1917 г. книги М. Ричмонд «Социальный диагноз». Даже с позиции сегодняшнего дня трудно переоценить это событие. Выход книги «Социальный диагноз» М. Ричмонд был встречен американским научным сообществом чрезвычайно позитивно. Рецензии на нее появились во многих престижных журналах того времени:

Political Science Quarterly, Dial, Journal of Political Economy, American Sociological Review и др. На два десятилетия она стала безусловным бестселлером практиков социальной работы и главным учебником для американских студентов – будущих социальных работников. В 1921 году за создание научной базы социальной работы Смит Колледж присвоил Мэри Ричмонд почетную степень магистра гуманитарных наук (Kirk, 2001, p. 30).

Современник М. Ричмонд Ф. Клейн в 1931 г. выразил мнение, что разработка М. Ричмонд «Социального диагноза» была равнозначна появлению новой науки (Klein, 1931, pp. 95 – 106).

«Удивительная особенность этой книги – исчерпывающее внимание, которое уделяется каждой детали кейс работы», – такое впечатление выражали о «Социальном диагнозе» рецензенты прошлого, также считают и современные ученые (Agnew, 2010, p. 162).

В настоящее время исследователями признается, что подход Мэри Ричмонд оказал существенное влияние не только на становление и развитие американской системы социально-педагогической работы, но также и на социально-педагогическую сферу в ФРГ, Испании и других западноевропейских странах. Прежде всего, подчеркивается, что заложенные ею теоретические основы подготовки кадров социальных работников получили развитие в системе повышения квалификации.

Так, например, на сайте Министерства по делам семьи, пенсионеров, женщин и молодежи ФРГ представлена информация, в которой подчеркнут теоретический вклад Мэри Ричмонд в теоретическую разработку активно используемого в индивидуальной работе кейс-метода (186) (Рис. 5).

The image shows a screenshot of a website. On the left is the logo of the 'Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend'. The main header reads 'Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland'. Below the header is a table of contents with 12 items. Item 7, 'Vorformen und historische Einordnung', is highlighted. To the right of the table of contents is a list of sub-topics, with '7.3 Die Entwicklung von Casework' selected. Below this, a text snippet discusses Mary Richmond's work, with a red box highlighting a specific sentence: 'Abhilfen. Das Konzept von Richmond, daß sie umfassend in ihrem Werk "Social Diagnosis" von 1917 darstellt, war Vorläufer sowohl der aufsuchenden Familienarbeit der Allgemeinen Sozialdienste als auch der Sozialpädagogischen Familienhilfe.'

Рис. 5. Информационные материалы с сайта Министерства по делам семьи, пенсионеров, женщин и молодежи, отражающие признание значимости теории М. Ричмонд для подготовки кадров социальных работников (<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/7-Vorformen-und-historische-einordnung/7-7-familientherapie-systemische-therapie-und-beratungsansaetze.html>).

Как следует из информационных материалов сайтов университетов, концептуальные идеи М. Ричмонд используются в практике подготовки кадров социальных работников в курсе социальной педагогики как при обучении постановке

социального диагноза, так и в процессе обучения кейс работе. Ее наследие рассматривается как значимый вклад в теорию социальной педагогики в части методических основ работы с семьей (Приложения 3-6).

Ни один современный учебник по социальной работе не обходится без примеров (кейсов), иллюстрирующих ход оказания социальной помощи в различных ситуациях (Приложение 7).

Анализируя отношение к трудам М. Ричмонд и ее вкладу в развитие теоретической базы социальной работы, можно сделать вывод, что первые восторженные отзывы постепенно сменились более взвешенными оценками. Это было связано с изменением угла научного зрения на суть и содержание социальной помощи в условиях активного развития психологического и психоаналитического подходов в США. Это был закономерный процесс, отражавший динамику формирования научного знания в третьей декаде XX века.

Вирджиния Робинсон проанализировала развитие научной базы в социальной работе первых трех десятилетий XX века в книге «Изменяющаяся психология в социальной кейс работе», опубликованной в 1930 году. Ее исследование дает возможность проследить движение теории социальной работы от научной филантропии через использование социальных и социологических концепций к доминированию психоанализа. Она показала, что десятилетие с 1900 по 1910 гг. характеризовалось пристальным вниманием социальных работников к анализу социальных причин бедности и отклонений в поведении людей, обоснованием которого служили социальные науки. Доклады на Национальной конференции изобиловали статистическими цифрами и фактами, которые доказывали необходимость проведения государственных социальных реформ в здравоохранении, образовании, социальном обеспечении, трудовом законодательстве и т.д. (Robinson, 1934, p. 10). И только с начала 1910-х годов начинается постепенное, медленное проникновение психологии и психиатрии в практику социальной работы, которое в 1920-е гг. результировалось психиатрическим наводнением, приведшим к преобладанию психоанализа в социальной работе США (Turner, 1986). Естественно, что изменившиеся потребности практики отразились и на содержании обучения социальных работников, которое все больше наполнялось психологическим материалом. Тем более, что кейс метод был удобной моделью для реализации данного подхода.

Вирджиния Робинсон обобщила главные результаты деятельности М. Ричмонд и среди них особо выделила разработку философской основы социальной работы, разработку терминологии и детализацию способов применения кейс метода в практической деятельности. Не менее важным она назвала то, что М. Ричмонд представила семью в качестве особой социальной единицы, с которой следует работать, ставя целью преобразования внутрисемейные взаимоотношения. Третьим ценным вкладом М. Ричмонд в развитие социальной работы В. Робинсон считала открытие значимости установления профессиональных взаимоотношений между клиентом и специалистом. Они должны основываться на дружелюбии и гуманности со стороны специалиста, особенно на начальной стадии, когда ведется расследование дела клиента. Следующим немаловажным результатом деятельности М. Ричмонд являлась подробная детализация кейс метода, которая, благодаря этому, позволила развить процесс профессионального обучения социальных работников, наполнив его адекватным содержанием (Robinson, 1934, p. 51).

Младшими современниками вклад М. Ричмонд в развитие научной базы социальной работы оценивался как весьма существенный. В 1938 г. Берта Рейнольдс писала, что в «Социальном диагнозе» М. Ричмонд «обобщила то лучшее, что было накоплено в социальной работе за предшествовавшие тридцать лет, осветив его своим редким талантом проникновения в суть дела и пониманием человеческой личности. Эта книга, спустя более чем десятилетие, продолжает серьезно влиять на мышление тех, кто подходит к задачам социальной кейс работы с настоящей серьезностью» (Reynolds, 1938, p. 5).

По прошествии ряда лет (в 1942 г.) Берта Рейнольдс еще больше утвердилась в своем мнении о важности и значимости вклада М. Ричмонд: «Шанс, который появился у социальной работы в 1917 году с публикацией «Социального диагноза», не был поначалу очевидным. Но теперь, когда мы смотрим на это событие сегодня, становится понятно, что это был рубеж, который преодолела наша молодая профессия, перейдя в новое качество и на новый уровень осмысления <...> Сегодня, без сомнения, очевидно, что в сравнении с началом (XX) века главная ориентация социальной работы – это не авторитаризм и морализм, а научность и связь с современностью» (Reynolds, 1985, p. 20).

«Первой официальной формулировкой принципов и основополагающей философии кейс работы стала публикация «Социального диагноза» М. Ричмонд, – писал Филипп Клейн. – Вместе с некоторыми последующими добавлениями он стал Библией кейс работников и сохранял этот статус, по крайней мере, в течение трех десятилетий до тех пор, пока не был сначала отодвинут, а потом заменен литературой, возникшей вследствие распространения психоаналитического научного направления. «Социальный диагноз» был результатом интеллектуального творчества глубокого и ясного ума, сочетавшего широкую начитанность с опытом, беспрестанно проверявшимся и подвергавшимся взаимной проверке» (Klein, 1968, p. 149).

Ф. Клейн особо подчеркивал значимость включения методики социального диагноза в содержание профессионального обучения. Именно благодаря этому методика получила широкое применение в практике работы. Этому способствовало активное сотрудничество М. Ричмонд со Школой прикладной филантропии в Нью-Йорке, ее лекции, выступления, доклады и личный контакт с огромным количеством практикующих специалистов во время ее деятельности на посту директора Отдела благотворительных организаций в фонде Рассела Сейджа с 1909 по 1929 гг. «В этой должности она стала духовным лидером и последовательным пропагандистом обучения кейс методу и его применения в работе социальных агентств с семьей в Северной Америке» (Klein, 1968, p. 150).

Хелен Перлман сравнила то, что сделала М. Ричмонд в «Социальном диагнозе», представив процесс социальной работы в стройной форме, с тем как в детском «калейдоскопе» беспорядочная груда ярких осколков при определенном повороте к свету вдруг складывается в узор: четкий, упорядоченный, имеющий новое значение (Perlman, 1989, p. 106).

Современные американские ученые С. Кирк и У. Рейд отмечают, что парадигма социальной кейс работы М. Ричмонд явилась скорее «протонаукой», или «здравым смыслом продвинутого типа». Это был способ решения индивидуальных социальных проблем, согласующийся с научным подходом, поскольку он был рационален, систематичен, логичен. В нем просматривались методы работы хорошего ученого, но его с успехом можно было бы применить к любой другой профессиональной деятельности: юриста, журналиста, детектива или даже хорошего слесаря-сантехника. Авторы задаются вопросом: Если успешное решение проблем следует рассматривать как здравый смысл, то какая же степень детализации делает этот процесс научным? Именно поэтому авторы делают вывод: «М. Ричмонд действительно была первой среди своих современников, наиболее полно представившей исследовательскую модель социальной работы в соответствии с научными законами. Она направила практику в область, согласующуюся с наукой. Более того, она установила критерии континуума «здравый смысл – наука», на основе которого ее модель можно сравнивать с теми моделями, которые возникали позже, для того чтобы понять являются ли они более научными» (Kirk, 2001, p. 30).

Один из американских исследователей очень кратко, но образно охарактеризовал ту роль, которую сыграла М. Ричмонд в развитии социальной работы: «Мэри Э. Ричмонд для социальной работы все равно, что Сократ для философии и Фрейд для психоанализа» (Deutch, 1987, p. 45).

Известный американский ученый, возглавлявший с 1968 по 1976 гг. Международную ассоциацию школ социальной работы и являвшийся президентом Совета по образованию социальных работников США, Герман Стейн, так

охарактеризовал «Социальный диагноз» М. Ричмонд: «Эта классическая работа положила начало профессионализму американской социальной работы» (Stein, 2002, p. 73).

Шарлотта Тоул (1896 – 1966), известный американский теоретик и педагог, специалист в области образования социальных работников, в одном из писем коллеге выразила следующую мысль: «Если бы социальные работники были способны воспринимать и использовать социальный диагноз на уровне самой мисс Ричмонд, интеграция психиатрии (в социальную работу) была бы постепенной, и не было бы той стадии нарушения равновесия, которая последовала» (Woodroffe, 1962, p. 117). Несомненно, Ш. Тоул имела в виду развитие психоанализа в 1920-е гг. и его преобладание в качестве научного обоснования кейс работы. Именно тогда психоаналитическую теорию стали рассматривать как более продвинутый подход, по сравнению со сбором социальных свидетельств из жизни клиентов в модели М. Ричмонд.

В 1920-е гг. новая научная основа социальной работы стала активно развиваться под влиянием психиатрии и психоанализа, но это происходило без участия М. Ричмонд. В этой связи интересна цитата из статьи «Исторический обзор развития кейс работы» влиятельного американского теоретика социальной работы и педагога Аннетты Гарретт (1898 – 1957). Она пишет: «Я пришла в кейс работу в конце эры Мэри Ричмонд и как раз перед началом психоаналитического этапа <...> Труды Мэри Ричмонд появились слишком рано, чтобы на них непосредственно могло повлиять психоаналитическое мышление, которое только начало проникать в область кейс работы, когда она уже достигла вершины своей известности» (Garrett, 1950, pp. 396-398). В то же время А. Гарретт отмечает, что модель кейс работы, детально обоснованная М. Ричмонд, подготовила соответствующую почву, благодаря которой в социальной работе получил быстрое развитие психоанализ.

Безусловно, технология социального диагноза М. Ричмонд была удобной моделью для социального кейс работника психоаналитического толка. Как указывают историки социальной работы (Kirk, 2001, p. 31), подобный специалист должен был собирать факты и проверять свою гипотезу также тщательно, как и приверженец модели М. Ричмонд. Исключение составлял характер собираемых фактов: теперь они были не широкого социального свойства, а касались внутренней психической жизни клиента.

Однако освоение методики, разработанной М. Ричмонд, практикующими работниками было достаточно трудным делом. Б. Рейнольдс констатировала недостатки использования в реальной практике метода социального диагноза до того, как социальная работа стала опираться на теорию психоанализа. «Сбор данных сводился, чаще всего, к накоплению и фильтрации свидетельств как можно большего количества людей, которые знают клиента. Это иногда приводило к серьезному разрушению всяких отношений с клиентом, которые могли бы помочь узнать его. Возможно, поэтому диагностический процесс часто считали механистичным и жестоким, а социальные работники легко попадали в зависимость своей интуиции ...» (Reynolds, 1963, pp. 23-24).

К началу 1930-х гг. помимо кейс метода в социальной работе США сформировались еще два метода – групповая и общинная социальная работа. Однако среди трех методов социальной работы наиболее развитым являлся кейс метод. О лидирующем положении кейс работы наглядно свидетельствовали цифры и статистические данные. Как писала Э. Л. Браун, сотрудник статистического отдела фонда Рассела Сейджа, в 1935 г. среди членов Американской ассоциации социальных работников преобладали кейс работники, и в профессиональной подготовке приоритет отдавался обучению кейс методу и умениям, связанным с его использованием. Как следствие – преобладание профессиональной литературы, которая трактовала кейс метод и его применение. По свидетельству Браун, кейс работа была базовым методом в таких сферах социальной работы частных агентств и государственных организаций, как: материальная помощь семье, социальная помощь в больницах, клиниках, школах,

отделах пробации, судах, медицинских службах Красного креста, обществах по защите и усыновлению детей и многих других (Brown, 1942, pp. 12 – 13).

О том, какое значение имела разработка кейс метода М. Ричмонд для дальнейшего формирования содержания профессионального образования социальных работников, свидетельствовала Берта Рейнольдс в книге «Учение и обучение в практике социальной работы», первое издание которой вышло в 1942 г. Она писала: «Эволюция концепции обобщенной социальной работы (*generic social work*) происходила в течение многих лет. Тридцать лет назад новые для того времени школы социальной работы учреждали отдельные учебные программы, такие как «Благотворительные организации» (то что сегодня называется семейная кейс работа плюс общинная работа); «Работа с детьми» (подразделялась на институциональную работу с детьми, усыновление, защиту детства); «Социальные услуги в больницах» (включавшие внутрибольничную социальную работу и социальное сопровождение пациента после выписки из больницы) <...> Студенты выбирали свое отделение и учились на нем лишь с тем исключением, что учебную практику все они проходили в благотворительных агентствах обобщенного типа. Сегодня (*т.е. в начале 1940-х гг.*) школы социальной работы и Национальная конференция социальной работы сократили количество специализаций до трех категорий – кейс работа, групповая и общинная работа» (Reynolds, 1985, p. 6).

Б. Рейнольдс специально подчеркивала объединяющую роль учебной практики в благотворительных агентствах, поскольку именно там был выработан кейс метод, в дальнейшем ставший базовым для обучения в любой из выбранных студентами областей социальной работы. Она также указывала, что «кейс работа, неизбежно, будет и впредь оставаться базой, с которой необходимо начинать образование, не только потому, что это одна из самостоятельных областей деятельности, но и так как в настоящее время она лучше разработана, чем методы групповой и общинной социальной работы» (Reynolds, 1985, p. 6). Оценивая вклад, который внесла Мэри Ричмонд в развитие профессии социального работника, важно отметить то, что ее уникальные идеи и воззрения выразились в типичных тенденциях и устойчивых формах американского профессионального образования в XX столетии.

Подводя итог рассмотрению вклада Мэри Ричмонд в теорию и практику профессиональной подготовки работников социальной сферы США можно сделать следующие общие выводы.

Согласно педагогике профессионального образования, сформулированной М. Ричмонд, процесс подготовки социальных работников представлен конструктивным единством научно-теоретической основы социальной работы, целевой направленности, содержательного наполнения, методического инструментария и организационных форм их реализации.

Научно-теоретическая основа профессиональной деятельности социальных работников получила благодаря Мэри Ричмонд обоснование в виде разработанной ею общей процедуры установления социального диагноза, как залога успешности процесса организации социальной помощи. Разработка парадигмы социальной работы осуществлялась Мэри Ричмонд исходя из эмпирического уровня знания, который стал базой для формирования теоретического уровня познания в социальной работе. Тщательный анализ и обобщение существовавших методов практической деятельности позволили Мэри Ричмонд выявить общие закономерности социальной работы, что стимулировало переход благотворительности в статус профессиональной деятельности, подтолкнуло дальнейшее развитие и конкретизацию теоретического знания в области профессиональной социальной работы.

В результате теоретической и практической деятельности М. Ричмонд процесс социальной работы впервые предстал как всеобъемлющая комплексная деятельность, главным методом которой выступал научный способ изучения социальных проблем клиентов – кейс работа. Ее целью являлась диагностика причин, вызывающих социальные дисфункции индивида и семьи. На основе установления социального диагноза происходил последующий подбор способов «лечения» социальных проблем. Это способствовало объединению разрозненных специализаций, существовавших в

американской социальной работе в начале XX века в единую профессию, давало основания для развития ее общей теоретической базы, расширяло горизонты теоретического поиска и направляло совершенствование методов и средств профессиональной деятельности и профессионального образования в русло научной деятельности. Таким образом, Мэри Ричмонд были заданы равно как теоретические основы, так и стандарты профессиональной подготовки специалистов, способных работать с различными типологическими группами.

Содержание образования в подходе М. Ричмонд выступало главным средством подготовки специалистов к профессиональной деятельности. Детально описанная М. Ричмонд технология результативного решения социальных проблем (состоявшая из четырех структурных элементов: тщательное исследование, точный диагноз, кооперация со всеми возможными источниками социальной помощи и профессиональное воздействие) составила главную доминанту целевого и содержательного компонентов профессионального образования в первых школах социальной работы США. Детализация кейс метода в виде систематичного, логичного процесса позволила поставить профессиональное образование социальных работников на более высокий фундаментальный уровень, наполнив его адекватным теоретическим содержанием и определив конечный результат подготовки специалистов в учебном заведении: владение профессиональным методом социальной помощи. Качество профессиональной деятельности специалиста в концепции Мэри Ричмонд результируется личностным ростом клиента, который неизменно приводит к разрешению социальной проблемы, являвшейся объектом социальной работы.

Модель кейс-работы, которую М. Ричмонд предлагала для освоения в процессе профессионального образования, концентрировалась вокруг социальных идей о необходимости максимального внимания к внешним ресурсам, которые специалист должен эффективно использовать в целях развития личностного и межличностного потенциала своих клиентов. Тем самым Мэри Ричмонд обосновала дихотомичный характер социальной работы, доказав необходимость действий профессионалов в двух направлениях: индивидуальном (на благо личности) и социальном (на благо общества).

Неотъемлемой чертой концепции профессионального образования социальных работников, сформулированной М. Ричмонд, был ее практико-ориентированный характер, отвечавший запросам общественно-экономической ситуации и воплощавшийся в рамках тесного взаимодействия со структурами социальной помощи – частными социальными организациями, «Обществами организованной благотворительности» и агентствами. Организационные формы профессионального образования, в соответствии с подходом М. Ричмонд, обеспечивались непрерывным взаимодействием школ социальной работы с субъектами и институтами рынка труда, будущими работодателями, а также вовлечением опытных практиков социальной работы в процесс управления качеством образования. Таким образом, удавалось достичь двустороннего положительного эффекта: школы социальной работы формировали учебный план в соответствии с актуальными потребностями практики, а практики использовали в своей работе новые находки из области науки, развивавшейся в стенах учебных заведений.

М. Ричмонд не являлась сторонницей присоединения школ социальной работы к университетам, объясняя свою позицию, тем, что обучение профессии не может проходить в чисто академической среде и должно непременно дополняться личными контактами студентов с практикующими специалистами и с клиентами социальных агентств. Однако история развития системы профессионального образования пошла по пути аффилиации профессионального обучения с университетской системой образования. Уже к 1923 году 13 из 17 американских школ социальной работы, были, так или иначе, связаны с университетами.

Дидактические принципы и методы обучения, сформулированные в педагогике профессионального образования М. Ричмонд, вытекали из индуктивных форм познания. Основным дидактическим материалом, призванным развивать профессиональное мышление, служили записи дел клиентов, которые в ходе занятий

подвергались анализу, обобщению и систематизации. Метод получил название кейс-стади (casestudy). Несомненной заслугой М. Ричмонд является подбор и создание базы ситуаций для учебных целей. Выпущенные М. Ричмонд сборники ситуаций, наряду с книгой «Социальный диагноз», в течение нескольких десятилетий использовались в школах социальной работы в качестве учебных пособий.

Организация процесса обучения, исходя из педагогики профессионального образования социальных работников М. Ричмонд, опиралась на соединение лекционных занятий в виде учебных дисциплин и прохождения практики в социальных агентствах под руководством экспертов-практиков. Это позволяло развивать у студентов практические умения в сочетании с исследовательскими навыками, освоением теорий и методов социальных реформ, формированием знаний о социальных взаимодействиях людей и о возможных путях преодоления социальных проблем.

Большое влияние на практику внедрения основ педагогики профессионального образования социальных работников оказала деятельность М. Ричмонд по развитию профессиональных стандартов. Инструментом развития стандартов явились профессиональные ассоциации, деятельность которых всемерно поддерживала и развивала М. Ричмонд. Благодаря Ассоциации школ профессионального обучения социальной работе, созданной при поддержке М. Ричмонд, были приняты общие требования для членства школ в этом коллективном профессиональном органе, что стало объединяющим началом для учебных планов различного типа и важнейшим шагом в деле стандартизации профессии и профессионального образования. Американская ассоциация социальных работников, у истоков создания которой стояла М. Ричмонд, также способствовала регламентации уровня профессионального образования и личностного развития социальных работников, как представителей целостной профессии.

ГЛАВА 5. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

5.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследовательская деятельность сегодня становится неотъемлемой частью профессионального труда современного педагога. Неслучайно при подготовке выпускников педагогических программ руководствуются ФГОСами, которые регламентируют формирование научно-исследовательских компетенций, составляющих важную сторону деятельности учителя и воспитателя. Это объясняется многими факторами и условиями, присущими жизнедеятельности информационного общества. Как отмечают ученые, «наука выступает не только реальной производительной силой, но приобретает и особо значимую «социальную силу», регулируя человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса, в поисках путей активного и продуктивного развития общества, являясь в значительной степени гарантом сохранения человечества» (Фельдштейн, 2011, с.1).

Именно поэтому сегодня считается, что профессиональной обязанностью любого педагога должно являться ведение исследовательской деятельности, которая помогает глубже проникнуть в суть актуальных образовательных проблем и подобрать целесообразные пути их решения. Познание педагогических законов, происходящее в процессе исследовательской работы, выступает в качестве основы для преобразований и инноваций, которые так необходимы для обеспечения высокого качества российского образования. Тем самым научные исследования становятся источником и залогом движения вперед в педагогической сфере.

Занимаясь исследовательской деятельностью, распространяя ее итоги, обмениваясь опытом с коллегами и научно-педагогической общественностью, педагог-практик вносит реальный вклад в развитие педагогической науки, совершенствует и обогащает педагогическое знание. В свою очередь знакомство с результатами исследований других ученых помогает педагогу разрабатывать новые методы и формы образования, оценивать их эффективность, анализировать достижения, выявлять затруднения и находить способы и средства для повышения результативности педагогической практики. Кроме того учителю важно уметь пользоваться диагностическими методами для изучения исходного состояния дел в начале планирования своей практической работы. Помимо этого педагогу важно владеть умениями использовать исследовательскую информацию для интерпретации, анализа и оценивания качества образовательного процесса, т.е. результатов своего труда.

Таким образом, педагог, с одной стороны, должен являться инициативным исследователем, умело проектирующим и реализующим методики и технологии научного поиска, а с другой стороны, – активным «потребителем» результатов научных исследований своих коллег. И, наконец, он должен обладать способностью руководить исследовательской работой обучающихся. Все это – закономерные требования времени и общества к педагогу, как гаранту и главному актору в реализации стратегии совершенствования российского образования и выхода на уровень высоких мировых образовательных стандартов.

Выполнение научно-исследовательской работы имеет своим результатом не только «приращение» научного знания. В ходе этой деятельности меняется и сам субъект – исследователь. Он приобретает многообразные умения и компетенции, осваивает новые методы и технологии, т.е. развивает свои способности к проведению исследований, овладевает научным мышлением. В подтверждение сказанного приведем слова известного методолога и педагога В.В. Краевского. Он подчеркивает что, субъект исследования «должен обладать методологической культурой, позволяющей вести научное исследование грамотно и эффективно» (Фельдштейн, 2006, с. 265).

Смысл и значение исследовательской деятельности для начинающего педагога, помимо получения научного результата, состоит в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании. Так, в ходе исследовательской деятельности педагог учится:

- овладевать способами ориентации в профессиональных источниках информации путем использования возможностей информационной среды (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.);
- осуществлять подбор литературы по избранной тематике из различных источников (в том числе из электронных библиотек, сети Интернет, базы РИНЦ и др.);
- осваивать способы работы с научной литературой (анализировать, обобщать, систематизировать, комментировать, классифицировать, интерпретировать и пр.);
- излагать научным языком состояние изучаемой педагогической проблемы и основные подходы к ее решению;
- разрабатывать диагностические методики сбора информации, технологии целеполагания, прогнозирования, моделирования, проектирования и организации опытно-экспериментального педагогического исследования;
- использовать теоретические знания в целях методологической рефлексии, т.е. анализировать собственную научную деятельность и практический опыт по изучаемой проблеме.

Любая исследовательская деятельность строится на научной базе и начинается с изучения ее теоретических основ. Исследования в области педагогики и образования помогают пролить свет на существующие педагогические проблемы и найти пути их решения. Наиболее трудным в этой деятельности является поиск и обоснование эффективных средств разрешения педагогических проблем, а также теоретическое обоснование и опытно-экспериментальное доказательство релевантности их применения. Частично, это объясняется тем, что педагогика является областью гуманитарного знания, которое характеризуется, по мнению ученых «многоплановостью, многовекторностью, взаимозависимостью технологических и социальных ценностей» (Афанасьев, 2011; Борытко, 2005; Загвязинский, 2010; Корниенко, 2013; Краевский, 2001). О том, что педагогика чрезвычайно сложная наука очень точно сказал В.Ф. Шаталов: «Педагогика как наука необычайно сложна. Не исключено даже, что в природе вообще не существует более сложной науки, чем педагогика. Сложность ее – в головоломных сплетениях взаимосвязей сотен тысяч компонентов. Мера же ее ответственности не деталь, не станок – человек!» (Шаталов, 1989, с. 18).

Исследователь должен помнить, что, в целом, теория – это система идей, взглядов и положений, определяющих, объясняющих и предсказывающих путь развития определенных явлений и процессов окружающей действительности. Как система знаний, теория обладает всеми характеристиками целостности, которая объединяет элементы доказанных феноменов. Система педагогических знаний, упорядоченная особым образом, служит для того, чтобы практикам было легче понять реалии, связанные с образовательной деятельностью, и, тем самым, добиться максимально эффективных результатов благодаря осознанному подбору методов и технологий.

Особенно трудно включаться в исследовательскую работу студентам и молодым начинающим педагогам. Для этого необходима соответствующая подготовка, владение методологией и проективно-конструктивными принципами построения исследования. Как справедливо подчеркивают ученые (Кузьмина, 2012; Пономарев, 2016; Урумов, 2007; Шашкина, 2014), особенно актуальным в данном случае становится приобретение молодыми исследователями способности выстраивать собственные концепции и конструкции, демонстрирующие переход от методологии науки к методологии деятельности и к технологиям мыслительного процесса.

В проведении самостоятельного исследования незаменимы знания об общих требованиях к этой деятельности, выражающиеся в способности отвечать на вопросы: «Какие задачи ставить?», «Какой «продукт» планировать в качестве результата работы?», «Как представить итоги исследования?», «В какой форме их описать?» и пр.

Существуют базовые требования, предъявляемые как к организации исследовательского процесса, так и к итоговым работам, отражающим его основные результаты. На основании анализа содержания этих работ можно делать вывод о квалификации исследователя и уровне его вклада в развитие избранной проблематики.

Разговор о том, как должна быть организована исследовательская деятельность в образовании, осложняется тем, что научно-педагогическая проблематика очень разнообразна и, на первый взгляд, достаточно хорошо разработана. Следовательно, к выбору проблемы, которая может стать предметом научного изучения, следует подходить очень серьезно и тщательно. Прежде всего, нужно четко очертить круг научного исследования. Здесь необходимо исходить из формулировки предмета педагогической науки. Это – обучение, воспитание и образование. Главной функцией педагогической науки, как известно, является создание целостной научной картины педагогической действительности, в центре которой находится развивающийся ребенок. В состав научных проблем педагогики входят знания об объекте воспитания, то есть о ребенке, его идеализированный образ, который фиксируется в цели воспитания, обучения, образования. Педагогическая наука также систематизирует знания об образовательном процессе, его закономерностях, факторах и движущих силах. Помимо этого педагогика реализует конструктивно-техническую функцию, состоящую в поиске и систематизации знаний о планировании, организации, реализации и совершенствовании педагогической деятельности, ее принципах, содержании, формах, методах, приемах, средствах и т.п.

Исходя из этого в работах любого типа и уровня, которые носят педагогический характер, объектом научно-педагогического исследования является педагогическая деятельность и всё многообразие целенаправленного учебно-воспитательного процесса. Как известно, объект исследования – это весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, то есть это то, *что* рассматривает исследователь в ходе своей работы. Однако при выборе объекта исследования нельзя необоснованно его расширять. Объект требует уточнения границ, в рамках которых будет вестись научный поиск. Поэтому важно описать понимание объекта самим исследователем, поскольку от этого напрямую зависит то, как будет сформулирован предмет, определены цели и задачи предстоящей работы.

Далее необходимо продумать замысел исследовательской работы. Он может быть выражен в виде вопроса: «Что нового будет привнесено в теорию и практику в результате исследования?», «Какие пути приведут к достижению поставленной цели?». Замысел всегда сопряжен с выделением объекта и предмета исследования. На этом же этапе нужно продумать логику исследования, включающую исходные положения (научное обоснование), предполагаемый результат и способ достижения этого результата. Уточним, что под логикой научного исследования понимается определенная последовательность исследовательских действий, обеспечивающих на каждом его этапе получение фактов и данных, приближающих решение проблемы. Движение познания от этапа к этапу, переход от задачи к задаче обуславливает выбор определенных методов, которые должны соответствовать решаемой задаче.

К формулированию предмета исследования также необходимо подходить очень основательно. Предмет исследования – это то, как исследователь рассматривает избранный для изучения объект. Другими словами предмет – это то, относительно чего предполагается получить новое знание. Предмет – субъективен, он является гипотетической моделью объекта. В нем должно содержаться описание свойств объекта исследования и уточняться, какие новые отношения свойства, аспекты, функции будут раскрыты в ходе исследования. Предмет непосредственно связан с темой исследования. Поэтому их формулировки могут быть близки по смыслу. Так, например, в исследовании В.А. Грибановой на тему «Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза» объектом исследования выступает гражданское воспитание студентов в процессе обучения в вузе, а предметом – способы формирования гражданской активности студенческой молодежи в воспитательном пространстве вуза (Грибанова, 2015, с. 8). Показательно,

что объект здесь целесообразно ограничен рамками одного из направлений воспитания студентов в вузе, а предмет – способами формирования гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной системе вуза.

Типы предметов исследования могут быть разделены по степени и уровню сложности. Первый уровень – предмет, выбранный для исследования, достаточно хорошо изучен. Задача исследователя – получить знания аналогичные существующим, известным, но с учетом новых условий. В ходе такого исследования автор, на основании обобщения и анализа научно-практической информации, решает задачи, имеющие значение для определённой области знаний. Полученные результаты развивают и дополняют имеющиеся концепции и подходы, существующие в педагогической науке. Этот уровень в первую очередь относится к выпускным квалификационным работам и магистерским диссертациям студентов вузов. Хотя нельзя не отметить, что эти категории квалификационных работ имеют между собой существенные различия, выражающиеся в их характере, степени проработки проблемы, объеме, уровне теоретического обобщения и практического результата.

Второй тип предмета исследования обычно связан с таким кругом проблем, которые с трудом поддаются исследованию, а их неизученность тормозит познание и преобразование педагогической действительности, а также состояние научной области в целом. Чаще всего такой предмет выбирается для диссертаций на соискание ученых степеней кандидата или доктора наук. В нормативных документах, размещенных на сайте ВАК РФ по адресу: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/> можно найти перечисление требований, которым должны отвечать диссертации на соискание ученых степеней. Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей значение для развития соответствующей отрасли знаний, либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны.

Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как научное достижение, либо решена научная проблема, имеющая важное политическое, социально-экономическое, культурное или хозяйственное значение, либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие страны (Постановление от 24 сентября 2013 г. N 842 «Положение о порядке присуждения ученых степеней»).

Далее следует остановиться на процессе формулировки проблемы педагогического исследования. Проблема исследования может быть классифицирована как теоретическая, эмпирическая, или же переходная: от эмпирической к теоретическому познанию учебно-воспитательного процесса как системы. В зависимости от этого меняется логика проведения и структурные компоненты исследовательского процесса.

Теоретическое исследование требует обращения к проблемам философско-методологического характера, а эмпирическое – к экспериментально-методическому уровню и вопросам применения полученных выводов. Логика проведения теоретического исследования включает следующие структурные элементы:

- наблюдение;
- поиск зависимостей и устойчивых повторяющихся связей;
- выдвижение гипотезы;
- формулирование теории;
- развертывание теории;
- объяснение;
- нахождение эмпирических зависимостей благодаря использованию выведенных теоретических положений.

Теоретические исследования, как правило, носят концептуальный характер и открывают новые пути разработки методов и подходов.

Логика эмпирического или прикладного исследования несколько отличается от теоретического. Рассмотрим более подробно его этапы.

На первом этапе происходит общее ознакомление с проблемой исследования, а также определение ее внешних границ. Затем формулируется тема исследования, которая должна быть соотнесена с выявленной проблемой. Проблема – это содержательная характеристика темы, в которой отражена конфликтная ситуация какого-либо участка педагогической действительности, то есть объекта исследования и совокупности условий, в котором он функционирует. Чем полнее будут описаны эти условия, тем четче будут определены пути преобразования и разрешения противоречий. Постановка проблемы исследования характеризует специфику недостающего знания и помогает выделить такое направление в педагогической науке, которое указывает на возможные пути ее решения.

Выбор темы исследования – это сложный процесс. Критерием выбора темы является ее актуальность в связи с особенностями современного этапа развития педагогической науки, накопленным положительным опытом практики обучения и воспитания, интересами научной школы и позицией самого исследователя. При этом тема должна обладать определенной оригинальностью, новизной, проблемностью и выражать индивидуальную позицию исследователя. В ней отражается идея, или замысел автора.

Рекомендации по формулировке темы можно найти в различных пособиях и материалах Министерства образования и науки РФ (14, 23, 30, 35, 43, 45), освещающих требования, предъявляемые к представлению итогов научно-исследовательской работы по педагогическим наукам.

Обобщив положительный опыт подготовки исследовательских кадров в области педагогики, представим в сжатом виде алгоритм формулирования темы. Правильно сформулированная тема научно-педагогического исследования должна содержать в себе не только проблему, но и содержать ответы на определенные вопросы. Например, если тема посвящена формированию у обучающихся или воспитанников какого либо качества, то в ней следует указать:

1. цель педагогического процесса (т.е. то качество, на формирование которого направлен описываемый педагогический процесс);
2. субъект педагогического процесса, т.е. у кого искомое качество должно быть сформировано в ходе педагогического процесса. При этом обычно указывается возраст обучающихся. Если это школьники, то следует обозначить возраст (младшие школьники: 1–4 классы; младшие подростки: 5–6-й классы; подростки: 7–9-й классы; старшеклассники: 10–11-й классы);
3. системообразующее педагогическое средство, т.е. какими средствами и при каких условиях искомое качество предполагается сформировать.

Сформулировав тему по такому алгоритму, можно проверить ее корректность, ответив на следующие вопросы: «Что (формируется)?»; «У кого (формируется)?»; «Какими средствами (формируется)?»; «В чем особенность выбранного подхода?». Приведем примеры тем кандидатских диссертаций по педагогике, размещенных на сайте ВАК РФ в разделе «объявления о защите» и отвечающих описанным требованиям. Например: «Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза» (В.А. Грибанова); «Педагогические условия эстетического воспитания школьников средствами музейной экспозиции» (С.М. Гусейнова); «Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии» (Н.Ю. Нежурина); «Развитие медиакультуры студентов средствами дистанционных образовательных технологий» (Н.А. Паранина) и др.

Темы, касающиеся проблем сравнительной педагогики и истории педагогики, формулируются в менее строгой форме, например: «Развитие идей творческой деятельности учащихся в теории и практике российской и немецкой педагогики конца XIX – начала XX века» (К.Ю. Герасимова); «Реформирование общеобразовательной школы в Европе (вторая половина XX – начало XXI в.)» (Л.Н. Данилова); «Историко-педагогическая ретроспектива гражданского и патриотического воспитания в научно-

педагогической периодике России» (А.А. Щеголев); «Гражданское воспитание в современной общеобразовательной школе США с позиций поликультурного подхода» (О.А. Семисотнова); «Становление и развитие системы дополнительного образования взрослых в Германии» (В.В. Тихаева) и др.

Определив тему исследования, автору следует обосновать ее актуальность, т.е. определить насколько остра потребность науки и практики в знаниях, касающихся избранной темы. При этом можно придерживаться следующего плана и обрисовать:

1. социальную и/или профессиональную востребованность исследуемой темы. В качестве доказательства необходимо привести ссылки на государственные, международные документы, данные статистики, свидетельствующие о наличии потребности педагогической теории и практики в разработке избранной темы;

2. состояние исследуемой проблемы в фактах и результатах собственного диагностирующего или констатирующего эксперимента, а также мнения других ученых, опубликованные в литературе, периодической печати, официальных справках;

3. причины недостаточного уровня решения имеющихся педагогических проблем (например, несформированность исследуемого качества у большинства школьников, существующая в массовой педагогической практике). Они могут носить организационный, социально-педагогический, методический и другой характер. Характеристика и уровень распространенности указываемых причин доказываются и подтверждаются с помощью ссылок на компетентные источники и данные научных исследований;

4. научные направления осмысления педагогической реальности, имена ученых и исследователей, внёсших значительный вклад в развитие соответствующих вопросов теории и практики, т.е. все то, что характеризует особенности современного состояния педагогической науки и практики, актуализирующие выбор темы исследования.

Все перечисленные аргументы дадут исследователю основу для выявления набора противоречий, которые помогут сформулировать проблему исследования. Она выражается в виде вопроса, ответ на который не содержится в очевидном виде в накопленном педагогическом знании, поэтому он требует теоретических и практических действий со стороны студента-исследователя. Проблема – это «знание о незнании». Следует различать научную проблему и практическую задачу. Запрос практики не является научной проблемой (это стимул для поиска научных средств решения практической задачи). Научная проблема (*методика преподавания иностранного языка*) – получение знаний о том, какие условия (*методы, основные этапы и т.п.*) способствуют оптимизации (*совершенствованию*) какого либо педагогического процесса или формированию (*выработке, преодолению, достижению и т. п.*) какого либо качества.

Постановка проблемы исследования характеризует специфику недостающего знания и помогает выделить такое направление в педагогической науке, которое может указать на возможные пути ее решения. Необходимым условием формулирования проблемы является ее разрешимость в данном исследовании. В связи с этим проблема не должна быть излишне объемной.

На втором этапе исследования формулируется его цель. Цель – это тот результат, который предполагается получить в результате научного исследования, мысленное предвосхищение (прогнозирование) итога. Цель конкретизирует тему исследования за счет уточнения ее замысла, вытекающего из заявленного объекта и предмета. То есть объект и предмет, это те конкретные условия, которые определяют характер предполагаемого научного результата. Целью педагогического исследования может стать объяснение путей достижения неких новых состояний в каком-либо звене педагогического процесса или в образовании в целом.

Чтобы правильно сформулировать цель, необходимо ответить на вопрос: «Что предполагается создать в итоге проведенного исследования?». При этом не следует забывать, что научное исследование не может носить чисто практического характера. Поэтому не следует обозначать цель исследования как «формирование какого-либо качества у школьников», «повышение эффективности процесса обучения или воспитания» и т.п.

Цель исследования формулируется в выражениях результативного плана, а не процессуального. Не стоит в обозначении цели использовать такие слова, как: «исследовать ...», «проанализировать...». В данном случае более корректными являются следующие формулировки: «выделить и охарактеризовать», «выяснить», «выявить», «обосновать», «проверить», «определить», «раскрыть», «уточнить», «разработать» и т. п.

Третий этап планирования научного исследования предполагает разработку гипотезы, которая описывает структурную композицию предмета исследования и предлагает пути его преобразования. Как известно, гипотезой называется предположение, которое не очевидно. Его требуется доказать в ходе исследования или найти ему опровержение. Правила формулирования гипотез в практической деятельности и в проведении научных исследований имеют много общего. Однако в последнем случае это более сложная «конструкция», включающая несколько условий и выражающая сложную связь между двумя или несколькими исходными данными или сочетанием нескольких факторов. Таким образом, использование теоретических знаний при формулировании гипотезы помогает выявить и подтвердить педагогические закономерности, что делает весь ход исследования более результативным.

Гипотеза должна быть сформулирована таким образом, чтобы ее легко было перевести в исследовательские процедуры. Из текста гипотезы должно быть понятно, какие исследовательские шаги позволят доказать или опровергнуть выдвигаемые исследователем предположения. По сути, в гипотезе отражены законы исследуемого предмета, первоначально выделенные автором с опорой на эмпирические данные и подкрепленные теоретическими предпосылками. Однако нужно помнить, что в гипотезе должна присутствовать определенная доза «неочевидности». Если гипотеза очевидна, то нет необходимости ее доказывать. Корректная постановка гипотезы является залогом успеха планируемого научного исследования.

Возникает вопрос: Как оценить правильность выдвигаемой гипотезы? Для этого можно воспользоваться примерной схемой. Гипотеза должна состоять из трех частей и включать следующие компоненты: (1) утверждение, (2) предположение (условия, при которых может быть достигнуто утверждение) и (3) обоснование. Пример составления гипотезы: (1) Процесс формирования ... (указывается что будет формироваться) будет осуществляться более эффективно, чем в массовой практике, (2) если будет(то-то, или если сделать то-то), потому что (3) существуют следующие научные закономерности(называются конкретные закономерности).

Четвертый этап исследования связан с постановкой задач, включающих как обзор существующих научных подходов, так и проведение констатирующего эксперимента. Задачи, сформулированные исследователем, должны раскрывать пути достижения цели. Они свидетельствуют о том, что автор предполагает делать в ходе исследования, чтобы достичь поставленной цели. Задачи обозначают логику исследования; уточняют ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации цели; показывают конкретные последовательные этапы (пути) решения проблемы исследования по достижению основной цели. Изложению хода решения каждой конкретной задачи исследования, как правило, посвящается отдельный параграф/раздел работы, описывающий его результаты. Для формулировки задач обычно пользуются следующими словами: выявить; раскрыть; изучить; разработать; исследовать; обосновать; систематизировать; уточнить и т.д. Эта лексика содержит указание на результат и те обобщенные свойства выбранного объекта и предмета, которые исследователь намерен получить в ходе поэтапного решения задач.

Пятый этап – определение вида преобразующего эксперимента, программы и хода его организации и проведения. Программа экспериментальной работы, методика ее проведения, техника регистрации текущих событий экспериментального процесса обеспечивается совокупностью используемых методов. Техника эксперимента дорабатывается по мере накопления сведений и корректируется в связи с актуальными условиями реализации исследования. В ходе проведения эксперимента необходимо

поддерживать условия, обеспечивающие темп проведения измерений и наблюдений, обеспечивать сходство контрольных и экспериментальных коллективов и др. Следует также контролировать условия, подлежащие сопоставлению, а также учитывать интенсивность факторов, влияющих на конечные результаты эксперимента. Следует уточнить основные признаки научного эксперимента. Как известно, экспериментом называется искусственное изменение или воспроизведение явления с целью его изучения в наиболее благоприятных условиях. К основным признакам эксперимента относятся:

1. упрощение и схематизация сложного явления, вычленение узких вопросов, подлежащих углубленному исследованию;
2. строгое ограничение проверяемого явления от других явлений;
3. точный учет эффективности проверяемых приемов;
4. дополнительные лабораторные эксперименты с отдельными индивидами и группами, участвующими в эксперименте, для более глубокого исследования механизма действия педагогических приемов, методов, технологий и пр.

Таким путем осуществляется главная функция эксперимента – проверка гипотезы о связи между отдельными элементами педагогических воздействий и их результатами.

Шестой этап исследования – обобщение и синтез экспериментальных данных. На этом этапе происходит воссоздание целостного представления об исследуемом объекте и предмете с точки зрения его сущности, на основе понимания внутренних и внешних связей. Материал подвергается классификации по различным основаниям, обнаруживаются общие тенденции, скачки, приводящие к возникновению нового качества в изучаемом объекте.

Описание результатов эксперимента обычно осуществляется по алгоритму: в таблице указываются статистические данные о состоянии формируемого качества или свойства личности в экспериментальных и контрольных группах на начало и конец исследовательской работы. Проводится сравнительная характеристика полученных данных по каждому уровню сформированности изучаемого качества. Для этого можно воспользоваться следующей схемой:

Таблица 2. Сравнительная характеристика полученных данных по каждому уровню сформированности изучаемого качества

название уровня развития искомого качества	количество участников экспериментальной группы	на начало эксперимента %	на конец эксперимента %
название уровня развития искомого качества	количество участников контрольной группы	на начало эксперимента %	на конец эксперимента %

В таблице должна быть показана динамика формирования требуемого качества (свойства) и объяснены педагогические закономерности, благодаря которым достигается положительная динамика. Кроме того, можно воспользоваться диаграммами, которые наглядно показывают, как показатели экспериментальной группы превосходят одноименные результаты контрольной группы. Приведем пример из диссертации В.А. Грибановой на тему «Формирование гражданской активности студенческой молодежи в системе воспитательной работы вуза» (Грибанова, 2015, с. 168).

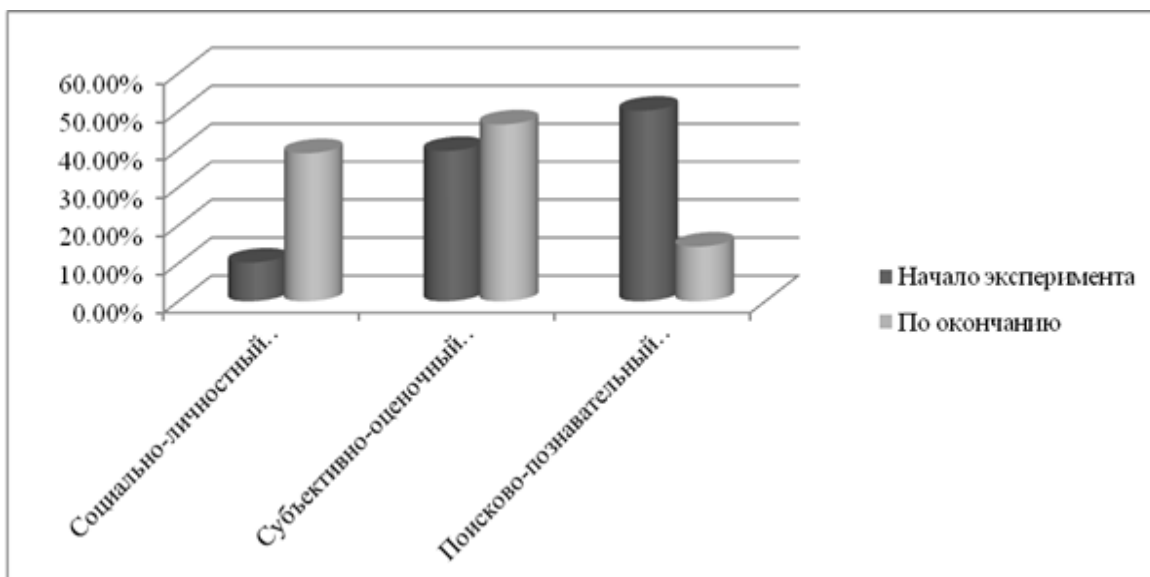


Рис. 6. Динамика формирования гражданской активности у студентов на начало и по окончании эксперимента

На данном этапе исследовательской работы важно привести в утвердительной форме те условия эффективности формирования исследуемого качества, которые были указаны в предположительной части гипотезы. Здесь же необходимо уточнить и конкретизировать педагогические средства, которые помогли подтвердить гипотезу, выдвинутую в начале исследования. Сказанное поможет показать, что гипотеза подтвердилась, тем самым, станет понятно, что цели исследования достигнуты.

Седьмой этап исследования – завершающий. На этом этапе происходит формулирование результатов проведенного исследования. Его целесообразно проводить в соответствии с поставленными задачами и пояснить, что конкретно было сделано в ходе исследовательской работы.

Результаты работы следует описывать предельно точно и информативно. Поэтому заключение обычно не бывает объемным. В нем следует ответить на следующие вопросы:

- Зачем предпринято данное исследование?
- Что конкретно сделано?
- Что в результате проделанной работы выявлено?
- Какие добытые знания являются новыми, какие уточняют, развивают, дополняют, опровергают, подтверждают известное в педагогической науке и практике?
- Какие перспективы открывает проведенное исследование.

Таким образом, в заключении в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы, освещаются результаты решения поставленных задач, даются краткие выводы и предложения, указываются дальнейшие перспективы исследовательской работы по избранной проблеме.

Обычно результаты исследования излагаются в виде научных публикаций различного характера. Это может быть:

- научно-квалификационная работа определенного уровня (ВКР бакалавра, диссертация магистра, кандидатская или докторская диссертация);
- монография;
- научный отчет;
- статья и др.

Ко всем этим итоговым формам научной работы предъявляются специфические требования, касающиеся объема, уровня научной новизны и теоретической значимости, постановки рассматриваемых проблем, глубины выводов, научного обобщения и основных результатов. Однако все они должны строиться в соответствии с

общей научно-методологической логикой исследования, которую исследователи должны знать и соблюдать.

Содержание исследовательских работ должно отвечать конкретным критериям, а их качество может быть оценено по таким параметрам, как аргументация проблемы, актуальность и значимость, адекватность выбора методологических подходов и методов исследования, обоснованность выводов, полнота, системность, логичность и глубина понимания сути научного предмета.

К основным параметрам, по которым можно проводить оценку качества проведенной исследовательской работы, относятся:

- 1) научная аргументация проблемы, которая включает ее обоснование с точки зрения современной теории и практики;
- 2) выбор методологического обоснования и соответствующих методов;
- 3) наличие самостоятельных выводов, аргументации и интерпретации исследуемой педагогической проблемы, кратко и содержательно отражающих сущность проведенной работы и ее конкретных результатов;
- 4) последовательность, логичность и связанность всех частей исследования;
- 5) сбалансированность объема разделов исследования;
- 6) результативность, выражающаяся в конкретных выводах и рекомендациях, имеющих прикладное значение;
- 7) соблюдение правил научной этики (отсутствие плагиата, вторичного цитирования, прямых заимствований и пр.).

Сегодня при проведении исследования и изложении его итогов особое внимание уделяется соблюдению автором научной этики, т.е. корректному цитированию, отсутствию в тексте плагиата, четкому обоснованию роли самого исследователя на различных этапах работы над научной проблемой.

5.2. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Процесс обучения, как сложное единство деятельности учителя и деятельности обучающихся, тесно связан с оценочными аспектами и процедурами. При всем разнообразии определений термина обучение ученые сходятся во мнении, что без **оценки** учебное познание не может быть реализовано (Краевский, 1977; Осмоловская, 2020; Перминова, 2021; Психология и педагогика..., 2008; Хуторской, 2017 и др.). Если говорить о педагогической системе высшей школы, то здесь органично сочетается деятельность преподавателя по оценке работы студентов с деятельностью студентов по самооценке.

В дидактическом арсенале преподавателей высшей школы за последнее время появилось много новых способов и форм оценки учебных достижений студентов и определения их соответствия запланированным результатам обучения в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ. Помимо традиционных устных и письменных экзаменов фонды оценочных средств содержат тесты, проектные методики, кейс-стади, портфолио, деловые и ролевые игры, формы взаимооценки, самоанализа и самооценки и пр.

При этом весьма интересным представляется вопрос о взаимосвязи внешнего оценивания с самооценкой и рефлексией самих обучающихся. То, как студенты воспринимают свои успехи в процессе обучения, видят ли они проблемы, которые у них возникают, могут ли оценить свой прогресс, как относятся к соотношению внешней и внутренней оценки – все это является важными вопросами, требующими осмысления и решения в процессе организации и реализации подготовки будущих учителей. Обсуждение круга этих проблем помогает понять, насколько ответственны обучающиеся, занимают ли они активную позицию в двустороннем процессе обучения, могут ли делать выводы из изучаемого теоретического материала и приобретаемого практического опыта.

На основе отношения студентов к учебному процессу и выполнению ими учебных заданий мы условно выделили три группы обучающихся. Студентов первой группы характеризует формальное отношение к выполнению учебных заданий. Они рассматривают их как нежелательное, навязываемое извне воздействие и стараются затрачивать на них как можно меньше умственных усилий и времени. Эту позицию можно назвать «поверхностным» обучением. По сути, такие студенты не склонны к присвоению познаваемого, а получаемый опыт и собственная деятельность не становятся для них предметом критического осмысления, анализа и реконструкции. Как следствие, встает серьезная задача формирования у будущих педагогов способности к педагогической рефлексии, поскольку она является значимой составляющей педагогической культуры и залогом становления и дальнейшего развития профессионализма. На это указывают многочисленные исследования отечественных философов, педагогов и психологов (Бондаревская, 2000; Вульф, 1994; Леонтьев, 2004; Рубинштейн, 2003; Щедровицкий, 2005).

К другой группе мы относим обучающихся, которые стремятся глубоко понять изучаемые реалии, феномены и процессы. Таких студентов характеризует интерес к концептуальному анализу, синтезу, осмыслению и пр. Выполняя учебные задания, они стремятся к установлению причинно-следственных связей, формулированию и аргументации своей позиции. Как следствие, данный подход ведет к формированию у них высокого уровня профессиональных знаний, умений и компетенций. Студенты стараются не только воспроизводить информацию, но и комментировать, классифицировать и интерпретировать её, т.е. овладевают научно-исследовательскими способами ориентации в профессиональных проблемах.

Наш опыт работы в вузе свидетельствует о том, что существует также немногочисленная группа обучающихся, которых интересуют только высокие баллы и

оценки, а не качество и уровень образования. Зачастую у подобных студентов нет установки на долговременные цели, они не связывают свою будущую профессиональную деятельность с освоением конкретной образовательной программы.

Несомненно, в ходе обучения позиции студентов могут и должны меняться. В зависимости от методики, которую использует преподаватель, от заданий, которые предлагаются для выполнения, студент способен изменить свою позицию, пересмотреть отношение и подход к обучению, прийти к осознанию своего статуса как субъекта познания и профессиональной подготовки, приобрести и развить компетенции не только репродуктивного, но и реконструктивно-исследовательского типа.

Что же этому содействует? На наш взгляд, учебную активность способны повысить специально подобранные виды работ и заданий, ориентирующие студентов на проявление самостоятельности, самовыражения, дающие свободу творчества, а также активизирующие самооценку и педагогическую рефлексию.

До недавнего времени в научной литературе по вопросам оценивания обучающихся главная роль отводилась учителю и арсеналу применяемых им оценочных средств, а также методов их использования. В современном же образовании ученые акцентируют внимание на роли самих обучающихся и характере их взаимодействия с педагогом, с другими участниками этого процесса, с учебной средой, образовательными ресурсами и учебными материалами (Иванов, 2003; Brown & Harris, 2013; Hopfenbeck & Stobart, 2015; Sadler, 2010; Swaffield, 2011). При этом особо подчеркивается, что в процессе профессиональной подготовки важно развивать у студентов способности к самоанализу, самооценке и рефлексии. Учеными разработан целый ряд моделей образовательной практики, в которых элементы рефлексии занимают ведущее место. Так, например, Дэвид Колб выделяет рефлексию в качестве инструмента, помогающего делать выводы и формировать новые знания на основе получаемого учебного опыта. Он разработал четырехступенчатую рефлексивную модель, в которой обучающийся последовательно проходит следующие этапы:

- 1) приобретение конкретного опыта;
- 2) осмысление опыта в контексте существующих навыков, знаний и результатов обучения;
- 3) формирование абстрактных понятий путем установления связи между существующими знаниями и умениями и тем, что еще нужно изучить;
- 4) применение полученного знания на практике (Kolb, 1984).

Д. Колб подчеркивает значимость четвертого (заключительного) этапа, на котором у обучающегося должно сформироваться представление о том, как он сможет применять на практике то, чему научился. Только в этом случае абстрактные понятия станут конкретными и приведут к проверке идей в будущих ситуациях и получению нового опыта. Таким образом, цикл «замкнется» и будет повторяться вновь и вновь, помогая процессу реального научения.

Теоретический подход к обучению с помощью осмысления учеником своей практической деятельности (*learningbydoing*) получил дальнейшее развитие в работах Грэхама Гиббса (Gibbs, 1988). Его модель основана на шестиступенчатом подходе, начинающемся с описания опыта, который затем переходит к выводам и решениям относительно будущих событий. Модель включает 6 последовательных этапов, проходя которые обучающиеся должны задаваться соответствующими вопросами:

- 1 этап – «описание» (что произошло?);
- 2 этап – «ощущения» (что при этом думали и чувствовали?);
- 3 этап – «оценка» (что было в вашем опыте хорошего и что плохого?);
- 4 этап – «анализ» (какие выводы вы можете сделать из вашего опыта?);
- 5 этап – «заключение» (что вам необходимо улучшить?);
- 6 этап – «план действий» (как вы будете совершенствовать свой опыт?).

Одна из ключевых особенностей подхода Г. Гиббса – признание важности чувств в отражении приобретаемого образовательного опыта. В нем также важен этап оценки и элементы, побуждающие обучающегося задуматься о своих дальнейших

планах, связанных с обучением. Эти дополнительные этапы делают данную модель особенно полезной для практики профессиональной подготовки педагогов.

Существуют и другие модели рефлексивной образовательной практики. Например, целый ряд зарубежных авторов (Panadero, 2017; Schunk&Greene, 2018, Zimmerman, 2013) развивают концепцию саморегулируемого обучения (self-regulated learning). В ней учитывается влияние на процесс обучения разнообразных факторов, включая когнитивные, поведенческие, мотивационные, эмоциональные и личностные аспекты обучающихся. Также интересна концепция так называемой «формирующей оценки» (formative assessment), разрабатываемой современными англоязычными авторами (Black & Wiliam, 2009; Brown & Harris, 2013; Chen, & Bonner, 2020; Wiliam, 2017).

При всем разнообразии перечисленные модели преследуют одну и ту же основную цель: способствовать достижению наилучших результатов обучения, как с точки зрения педагогов, так и с позиции студентов. Исследователи сходятся во мнении, что рефлексия и самооценка (как частная разновидность оценки) должны сопровождать все этапы обучения: наблюдение, осмысление, создание новых смыслов и установление отношений с другими идеями, а их запуск вполне может иметь беспрецедентную силу для повышения вовлеченности учащихся и улучшения результатов обучения.

Принимая во внимание существующие научно-теоретические подходы к процессу обучения, в ходе подготовки будущих учителей по педагогическим дисциплинам в Таганрогском институте имени А.П. Чехова мы опираемся на принципы, побуждающие к научному поиску, размышлениям, развитию познавательных и профессиональных интересов. Для этого нами были разработаны задания, стимулирующие механизмы самооценки, рефлексии и самоанализа. Рассмотрим некоторые примеры из опыта подготовки будущих учителей по педагогическим дисциплинам и приведем примеры из работ студентов разных курсов, обучающихся на факультете иностранных языков в Таганрогском институте имени А.П. Чехова.

Так, например, в пакет заданий по педагогике, которые студенты 4 курса выполняют по результатам учебной практики, включены вопросы по самоанализу и рефлексии педагогической деятельности. Например, на вопрос **«Какими умениями и навыками, необходимыми вам как воспитателю/учителю, вы не обладали в начале практики?»** многостуденты дают достаточно развернутые ответы. Студентка Б.: «Полагаю, я не умела быть строгой в те моменты, когда портится дисциплина. Также я поняла, что на уроке всегда стоит придерживаться достаточно интенсивного темпа. Бывало, что дети справлялись с заданиями намного быстрее, нежели я предполагала. По этой причине всегда нужно иметь в запасе несколько игр». Студентка Н.: «До начала практики я не обладала чувством времени, что является основополагающим. Мне было сложно следовать временному соотношению этапов, которые были запланированы для урока. Более того, у меня не было умения вести урок для большой учебной группы (от 12-15 человек). До этого у меня был опыт проведения уроков в детских группах до 7 человек. По этой причине могу сделать вывод, что и организационный навык у меня не был развит хорошо, поскольку было затруднительно организовать деятельность всех обучающихся в классе».

Студент Р.: «В ходе своей педагогической деятельности я понял, что недостаточно обладаю организационными и адаптивными навыками, умениями решать конфликтные ситуации. Также я не обладаю новаторскими качествами». Студентка Д.: «Во время учебного процесса в школе я сталкивалась с такой проблемой, как несоблюдение дисциплины со стороны обучающихся. Проанализировав это, могу сказать, что причиной послужило то, что у меня не всегда получалось увлечь детей в ходе работы. Умение заинтересовать обучающихся у меня было не до конца выработано».

Можно констатировать, что в приведенных ответах достаточно определенно выражено умение практикантов дать характеристику текущего положения дел, определить уровень своей готовности к педагогической деятельности, оценить

достаточность своих знаний, навыков и компетенций. Подобное вдумчивое оценочное отношение студентов к себе и своей деятельности при определенных условиях становится основой для дальнейшего самосовершенствования и профессионального роста.

Однако нередко можно столкнуться и с формальными отписками примерно такого рода: «Я считаю, что я обладала всеми навыками и умениями, необходимыми воспитателю/учителю. Единственное, что у меня отсутствовало, это умение должным образом оценивать ответ учащихся. По ходу прохождения практики эти умения появились, а в процессе общения с учителями я усвоила некоторые нюансы ведения уроков» (студентка К.). Налицо не критичное отношение к себе, нежелание видеть свои реальные «успехи». Очевидно, что слабо развитые умения рефлексии и самооценки, неумение объективно оценивать свои силы и возможности, вычленять из педагогических ситуаций проблемы и формулировать актуальные педагогические задачи являются показателем низкого уровня сформированности педагогической культуры.

Анализ ответов студентов на вопрос о том, **каким образом происходил их профессиональный рост во время педагогической практики**, позволяет понять, насколько хорошо они умеют оценивать свою трансформацию в новой профессиональной роли, способны ли находить пути повышения результативности своей работы. Так, например, студентка Ю. пишет: «Любой профессиональный рост происходит с помощью метода проб и ошибок. Я не стала исключением. Не могу сказать, что с первого проведенного урока все получилось так, как задумывалось. В начале практики порой было сложно понять, как реагировать на те или иные высказывания учеников, их поведение. Поэтому не обошлось без помощи учителей-предметников. Я консультировалась с ними, спрашивала про учеников, про их успехи, на чем следует делать акцент. Также учителя и методисты присутствовали на моих уроках, и в конце каждого урока я просила их сказать, где я допустила ошибки. Наблюдение уроков других студентов-практикантов тоже помогло мне. Это был своего рода взгляд со стороны. Я считаю, что тут нужен только опыт. Хоть я и многому научилась за эти несколько недель, расти есть куда. Всё приходит с опытом».

Студентка Н.: «Я анализировала уроки других студентов-практикантов и учителей. Записывала что-то интересное и новое для себя, смотрела дополнительный материал по методике преподавания иностранных языков, читала литературу, консультировалась с учителем и методистами». Студентка Е.: «Если анализировать моё внутреннее состояние перед моим самым первым уроком и перед последним, то, безусловно, можно сказать о том, что я стала увереннее, терпеливее и продуктивнее. С каждым последующим проведенным уроком появлялось всё больше уверенности в том, чем я занимаюсь, и в себе, как в педагоге».

Приведенные ответы студентов доказывают, что они занимаются педагогической рефлексией, стремятся осмыслить происходящее, активно ищут свое место в профессии. При этом они видят перспективы своего профессионального роста, умеют устанавливать ориентиры для повышения результативности своего труда, а в проблемных ситуациях анализируют свои ошибки и недостатки, пытаются их исправить.

Интересно также рассмотреть результаты анкетирования студентов, которое мы обычно проводим по окончании изучения педагогических дисциплин на 2 курсе («Теоретическая педагогика» и «Практическая педагогика. Практикум по решению педагогических задач»). Вопросы в анкете сформулированы таким образом, чтобы получить обратную связь о восприятии студентами содержания педагогических дисциплин, о затрачиваемых усилиях на освоение курса, о предпочтениях относительно используемых методов и форм работы и т.п. Поскольку анкета достаточно объемная, прокомментируем только те ее составляющие, которые касаются заявленной в данной статье проблематики.

Данные анкет за 2020 (29 чел.) и 2022 гг. (34 чел.) показывают, что сложность курсов оценивается студентами как средняя. На высокое качество содержания дисциплин (по сравнению с другими изучаемыми курсами) указали 77,8% опрошенных, на средний уровень – 22,8%. При этом ценность предлагаемых для

чтения материалов, по мнению студентов, достаточно высокая. Они были оценены следующим образом: 46,5% – отлично, 39,5% – выше среднего; 12,5% – средняя и 1,5% – ниже среднего.

Отмечая высокое качество и важность изучения педагогических дисциплин, 36% респондентов все же признали, что готовились к занятиям не в полном объеме. При этом 60% написали, что готовились к занятиям достаточно хорошо, 2% – очень тщательно, и только 2% – минимально. Объем приобретенных в ходе изучения педагогических дисциплин знаний, умений и аналитических навыков 73% опрошиваемых оценили как отличный и выше среднего, 22,2% – как средний, 4,8% (3 человека) – ниже среднего.

Для того чтобы наглядно продемонстрировать корреляцию самооценки и внешнего оценивания, приведем данные об итогах экзамена по педагогике тех студентов, которые участвовали в анкетировании. 35,8% – получили отличные отметки, 59,2% – хорошие и 5% – удовлетворительные. Нужно отметить, что здесь наблюдается совпадение восприятия студентами своих достижений с реальными экзаменационными результатами.

В анкете помимо вопросов, предусматривающих шкалирование, студентам предлагалось в свободной форме оценить то, что, по их мнению, было наиболее/наименее удачным в ходе изучения курса и высказать пожелания по совершенствованию форм работы, заданий, оценочных средств, материалов для чтения, обсуждения и пр.

В качестве позитивного момента студенты отмечают, например, такую форму работы на занятиях, как взаимооценка письменных работ. Они указывают, что взаимооценка, будучи альтернативным форматом контроля успеваемости по сравнению с традиционной формой, стимулирует их к более глубокому и критическому взгляду на результаты своего труда, учит быть объективными, обосновывать и высказывать свою точку зрения и пр.

Анализ мнений студентов, выраженных в анкетах, свидетельствует о том, что они высоко оценивают важность заданий по подготовке презентаций, раскрывающих содержание вопросов, включенных в фонд оценочных средств. Они считают полезным то, что регулярные выступления с презентациями сопровождаются вопросами, комментариями, замечаниями и рекомендациями участников семинаров. Это дает им возможность почувствовать себя в роли учителя, исследователя, а также помогает получить опыт публичных выступлений и ведения научных дискуссий.

Из предложений студентов по совершенствованию преподавания педагогических дисциплин следует особо выделить их предпочтение лекций с презентациями и видео материалами.

К затруднениям, которые возникали по освоению педагогических дисциплин, респонденты отнесли написание курсовой работы. Так, например, студент Н. пишет: «Объективно – это полезная практика, субъективно – настоящий ад для второкурсников». Это достаточно самокритичное высказывание можно объяснить тем, что курсовая работа является особым (новым) видом учебной деятельности, требующим от студентов умений самостоятельной исследовательской работы по поиску научной проблемы, ее теоретическому и практическому изучению, осмыслению, обобщению и систематизации. Чтобы курсовая работа в итоге соответствовала предъявляемым высоким требованиям и содержала основные элементы научного исследования, студенты должны научиться исследовать педагогические проблемы с точки зрения современной теории и практики, делать самостоятельные выводы, аргументировать свою позицию, соблюдать правила научной этики (исключить плагиат, вторичное цитирование, прямые заимствования и пр.). Несомненно, что к этому сложному виду деятельности студентов следует специально готовить в ходе содержательного сотрудничества, вырабатывая у них не только компетенции, необходимые для научно-исследовательской работы, но и способности оценивать собственные достижения в этой области.

Таким образом, создание в процессе обучения условий для корреляции между оценкой и самооценкой, применение методов, ориентирующих на осознание

обучающимися своего статуса как активных субъектов познания, способствует формированию у студентов педагогической рефлексии, вовлекает их в процесс профессионального становления, причастность к которому только и может привести к достижению высокого качества педагогического образования.

5.3. ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США

Инновационная деятельность при подготовке будущих специалистов является закономерной и необходимой реакцией высших учебных заведений на изменения социальной ситуации и те требования к профессионалам, которые выдвигает жизнь в связи с новыми реалиями. Внедрение изменений в ход профессиональной подготовки социальных работников происходит в разных странах, но опыт США вызывает особый интерес у профессионалов, поскольку в этой стране данный вид университетского образования устоялся уже давно. Социальные работники заслужили авторитет в научных кругах на международном уровне детальной разработкой как процесса обучения, так и способов оказания социальной помощи клиентам различного уровня и сложности испытываемых проблем.

Анализ литературы (Гребенюк , 2012, Беспалько, 1995; Педагогическое образование..., 2020) показывает, что инновации в профессиональной подготовке современных специалистов охватывают различные области деятельности, включая изменение и расширение содержания учебных дисциплин, введение новых специальностей, внедрение педагогических, дидактических и технологических новшеств. К последнему виду инноваций относятся методы прямого и дистанционного обучения, которые развиваются благодаря компьютерным технологиям, Интернету, интерактивному телевидению, появлению нового оборудования, мобильных устройств, специальных приложений и программного обеспечения. Изменение профессиональной подготовки в этом случае исходит из необходимости адаптации учебного процесса к нуждам нового типа студентов, в особенности тех, у кого снижены социальные и личностные возможности доступа к получению высшего образования.

Целый ряд инноваций касается открытия новых образовательных программ, готовящих будущих специалистов к инновационным видам профессиональной деятельности в области социальной работы и социальной политики. Одновременно с этим прослеживается тенденция дополнения, углубления и видоизменения учебных планов и содержания учебных курсов, а также введение различных форм специализированной подготовки, которые расширяют возможности трудоустройства выпускников и повышают их конкурентоспособность на рынке труда. К ним можно отнести, например, программы сдвоенного профиля и пр.

Одним из эффективных способов, обеспечивающих совершенствование подготовки специалистов социально-педагогической сферы, служит привлечение студентов к активному участию в реализации университетских проектов, направленных на достижение социальной справедливости в местных сообществах, или введение новых моделей предоставления социальных услуг, которые сравнимы по масштабу с акциями, существенно меняющими социальную ситуацию в лучшую сторону. При этом важным моментом оказывается перенесение акцента на новые приемы общинной и групповой социальной работы.

Другим важным направлением, в котором развивается поиск новых способов повышения эффективности профессиональной подготовки социальных работников, является активизация самих обучающихся. Эти виды инноваций опираются на идеи о том, что успех в обучении возрастает, если у учащихся сформирована устойчивая потребность в приобретении образования определенного типа. В этом случае обучающиеся имеют возможность формировать элементы содержания обучения в зависимости от своих актуальных потребностей, а преподаватели выступают не как источники информации, а как члены функциональных групп профессионального образования, предоставляющие необходимые научные и консультативные услуги экспертного характера.

Кратко обозначив основные направления инновационной деятельности в подготовке социальных работников, рассмотрим, как проходит эта работа на примере

одной из самых престижных школ социальной работы в США – школы социальной политики и практики в Пенсильванском университете г. Филадельфия (штат Пенсильвания).

Программа подготовки магистров социальной работы ведет свою историю с 1908 г., когда в Пенсильванском университете впервые были организованы курсы для благотворительных работников, занимавшихся социальной помощью детям. Их созданию способствовали Бенджамин Франклин Пеппер, президент частного благотворительного фонда помощи детям бедняков, и Прентис Мэрфи, который возглавлял Бюро по защите детства в Филадельфии. Курсы получили название «Course of Training in Child Helping». Предполагалось, что, посещая годичные курсы, выпускники колледжей, университетов, школ теологии и педагогики, а также те, кто самостоятельно интересуется социальной работой, смогут получить практическую подготовку, обучиться современным принципам и методам помощи детям под руководством опытных специалистов (Puckett, 2015, p.4).

Действительно, для обеспечения высокого уровня преподавания на курсах была собрана команда из 8 талантливых, квалифицированных, авторитетных, прогрессивно мыслящих социальных реформаторов и активистов. В нее входили врачи, юристы и руководители социальных агентств, которые считали, что миссия предлагаемых «курсов» выходит за рамки традиционной «системы ученичества», применявшейся в подготовке работников благотворительности того времени. Для организаторов профессиональных курсов это был серьезный шаг и реальный способ придать научный характер социальной работе, которой стремились придать интеллектуальные черты. Историк американской социальной работы Рой Любов писал, что открытие подобных «курсов» на рубеже XIX – XX веков в США явилось поворотным пунктом, способствовавшим трансформации благотворительности в особый вид профессиональной деятельности – социальную работу (Lubove, 1972, p. 140).

С тех пор прошло более века. Образование социальных работников в Пенсильванском университете вышло на высокий профессиональный уровень и занимает лидирующее положение среди 245 аккредитованных магистерских программ обучения кадров социального профиля. Помимо этого в стране действует 511 программ подготовки бакалавров социальной работы. К ним в скором времени добавится еще 16 магистерских и 15 программ бакалавриата, которые ожидают официальной аккредитации (<http://www.cswe.org/Accreditation.aspx>). Все это говорит о востребованности специальности социальная работа: сегодня общее количество социальных работников в США составляет 274800 человек. Причем Бюро труда США прогнозирует дальнейший рост численности социальных работников на 12% ежегодно, что значительно превышает аналогичные показатели в других профессиональных областях деятельности (Horejsi, 1999).

Сегодня в Пенсильванском университете обучение специалистов для социальной сферы осуществляется по трем магистерским программам (магистр социальной работы – *Master of Science in Social Work, MSW*; магистр в области социальной политики – *Master of Science in Social Policy, MSSP*; магистр в области некоммерческого лидерства – *Master of Science in Nonprofit Leadership, MSNPL*) и по двум докторским программам (доктор в социальном обеспечении – *PhD in Social Welfare, PhD SW*; доктор в области клинической социальной работы – *Doctorate in Clinical Social Work, DSW*).

Как сообщается на сайте Пенсильванского университета (www.sp2.upenn.edu), программа обучения магистров социальной работы (*Master of Science in Social Work, MSW*) нацелена на подготовку социальных работников к руководящей роли в разработке и предоставлении социальных услуг для отдельных лиц, семей, групп, общин и организаций на местном, национальном и глобальном уровнях. В недавно переработанном учебном плане Школа постаралась соединить самые современные инновационные подходы с богатыми образовательными традициями и с базовыми ценностями социальной работы, коренящимися в идеях социальной справедливости и социального обновления. Вместе с тем, учебные программы строятся в строгом соответствии с аккредитационными требованиями Совета по образованию социальных

работников (Council on Social Work Education (CSWE)), которые регламентируют обеспечение высокого уровня знаний, умений и профессионально-нравственных качеств у выпускников.

При строгом нормативном характере образования Школа предлагает четыре различных варианта освоения программы MSW, что позволяет студентам выбрать длительность курса обучения, который лучше всего соответствует их личным жизненным обстоятельствам и карьерным предпочтениям. Это может быть:

- двухгодичная программа (the two-year Full-Time program);
- программа трехлетнего обучения (the three-year Part-Time program);
- ускоренный курс обучения, т.е. 10-месячная программа для студентов, которые имеют степень бакалавра наук по социальной работе;
- специальная программа для работающих сотрудников социальных агентств.

Магистерская программа подготовки социальных работников в Пенсильванском университете, как, впрочем, и в других университетах США, обычно складывается из двух частей, включающих основные (обязательные) курсы и курсы по выбору, которые из предлагаемого университетом списка подбирает сам обучающийся в соответствии со своими планами и перспективами трудоустройства. Первый год обучения в магистратуре – основной, или *foundation year*. Изучение большей части базовых курсов приходится именно на первый год обучения. В содержание обязательных курсов входят теории и методы, которые являются основой деятельности социальных работников. Они обеспечивают студентов требуемыми знаниями и ценностями, развивают критическое мышление и профессиональные умения.

К основным дисциплинам первого курса в Penn University относятся 6 обязательных дисциплин и 2 электива.

Осенний семестр (обязательные дисциплины):

- **SWRK 601:** История и философия социальной работы и социального обеспечения (History and Philosophy of Social Work and Social Welfare);
- **SWRK 602:** Поведение человека и его социальное окружение (Human Behavior in the Social Environment);
- **SWRK 603:** Американский расизм и практика социальной работы (American Racism and Social Work Practice);
- **SWRK 604:** основы социальной работы I часть (Foundations of Social Work Practice I) + полевой практикум (Field Placement).

Осенний семестр (перечень элективов):

- **SWRK 614** основы социальной работы II часть (Foundations of Social Work Practice II) + полевой практикум (Field Placement);
- **SWRK 615:** Введение в исследование социальных проблем (Introduction to Social Work Research).
- Обязательный курс по социальной политике
- курс по выбору № 1.

Для второго года студенты выбирают «концентрацию», т.е. ту область социальной работы, в которой они будут специализироваться: клиническую социальную работу или макро практику. Именно эти элементы являются наиболее подвижными в структуре учебного плана магистратуры, обеспечивая максимальную гибкость образовательной политики в целях удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся.

Осенний семестр:

- **SWRK 704/708:** Практикум по клинической или макро социальной работе I часть (Advanced Clinical/Macro Social Work Practice I) + полевой практикум (Field Placement);
- **SWRK 7xx:** курс по выбору № 2;
- **SWRK 7xx:** курс по выбору № 3;
- **SWRK 7xx:** Обязательный курс в области исследовательской социальной работы;

- SWRK 710: Супервизорский семинар (Supervision Seminar).
Весенний семестр:
- SWRK 714/718: Практикум по клинической или макросоциальной работе II часть (Advanced Clinical/Macro Social Work Practice II) + полевой практикум (Field Placement);
- SWRK 713: Социальные изменения: вопросы расы и пола (Understanding Social Change: Issues of Race and Gender)
- SWRK 7xx: курс по выбору № 4
- SWRK 7xx: курс по выбору № 5
- SWRK 710: Супервизорский семинар (Supervision Seminar).

Как видно из перечисленных предметов, учебный план первого года магистратуры предполагает участие студентов в практике (fieldpractice), которая носит общий, универсальный характер. На втором году обучения практика приобретает специализированный характер и соответствует выбранной «концентрации». Примечательно, что гибкость предоставляемых образовательных услуг состоит и в том, что студенты могут выбрать удобное для себя время посещения занятий в университете. Каждый обязательный курс ведут, по меньшей мере, от 7 до 9 преподавателей, причем, в различное время дня в течение двух дней в неделю. Поэтому до начала учебного семестра студентам предлагается выбрать конкретное время и группу, состав которой обычно не превышает 20-25 человек, для того чтобы скомпоновать свой учебный день сообразно с расписанием практической работы в социальном агентстве.

Практика занимает значительную часть учебного времени. На каждом курсе студент должен провести на практике 694 часа (с сентября по апрель). Предполагается, что в первый год обучения в Пенсильванском университете студенты должны работать в агентстве по понедельникам, четвергам и пятницам, поэтому занятия для первого курса проводятся во вторник и среду. Практика студентов второго курса организована так, чтобы они могли посещать учебные занятия в университете в среду и четверг.

Программа учебной практики строится на основе общих требований, обеспечивается педагогическим сопровождением со стороны университета и руководством наставника по месту прохождения практики. Обычно в практике задействовано 5 основных участников:

1. студент-практикант;
2. наставник (супервизор) из агентства по месту прохождения практики;
3. университетский координатор практики;
4. университетский наставник (супервизор) студента;
5. руководитель специального курса или семинара (SocialWorkPractice).

Успешное прохождение практики обеспечивается не только сопровождением и консультациями наставников и супервизоров, но и наличием в программе аудиторных занятий специального практикума, на которых обсуждаются актуальные вопросы, возникающие в связи с практической деятельностью студентов. Этот курс называется «SocialWorkPractice», то есть «Практика социальной работы». Содержание занятий направлено на соединение теоретических знаний студентов с конкретными условиями их реальной практической деятельности. Выполняемые в ходе занятий специальные задания помогают учащимся:

- развивать представления о собственной профессиональной готовности;
- сознательно выбирать и применять на практике теоретические знания, осмысливать опыт их применения;
- совершенствовать устные и письменные формы профессиональной коммуникации;
- развивать умения эффективной профессиональной деятельности;
- использовать возможности супервизорства (наставничества) для профессионального роста и прочее.

Интересным и полезным приемом в плане активизации личностной и профессиональной позиции студентов является составление ими соглашений (или

контрактов), в которых они определяют для себя цели и задачи, которых они должны достичь в результате прохождения этого вида обучения.

Для разработки подобных учебных соглашений студентам предлагаются различные методические и учебные пособия. Так, например, в руководстве для студентов авторов Ч. Хорейси и Г. Гартвейт (Horejsi, 1999, pp. 230 – 231) имеется специальный образец, состоящий из 11 пунктов. Отвечая на поставленные вопросы, студенты могут более успешно справиться с составлением учебного контракта и наметить учебные цели практики. В результате консультаций со своими университетскими наставниками студенты выбирают те виды деятельности, которые помогут им достичь этих целей. Студенты также определяют критерии, по которым наставник сможет оценить результативность их деятельности. Для этого в ответствующих графах они указывают конкретные виды деятельности, которые они намерены выполнять в агентстве по месту прохождения практики.

Так, в первом разделе (1), касающемся знаний о социальной работе как профессии, студенты должны обозначить те роли, которые они предполагают выполнять, наметить уровни профессионального вмешательства и показать знание положений Этического кодекса, которых будут придерживаться в социальной работе.

Второй раздел (2) предполагает знание организационного контекста социальной работы. Студенты должны проанализировать деятельность социального агентства в терминах его миссии, структуры, функций, финансирования, характера предоставляемых услуг и их соответствия потребностям клиентов.

Незаменимым компонентом профессионализма является умение специалиста оценивать реальный социальный контекст (3-й раздел), в котором расположено социальное агентство. В связи с этим студенты должны уметь определять позитивные и негативные стороны имеющейся социальной ситуации, а также активно использовать доступные социальные ресурсы на пользу клиентов.

Остальные разделы формы учебного контракта содержат разделы, касающиеся компетенций, необходимых для изучения контингента клиентов (индивидов, семей, групп др.) (4-й раздел), умений планирования (5-й раздел), видов интервенции, завершения процесса социальной работы и ее оценки (6-й раздел), коммуникативных способностей (7-й раздел), профессиональной рефлексии (8-й раздел) и самопознания (9-й раздел), практического применения теоретических знаний о социальной политике (10-й раздел) и межкультурных различиях (11-й раздел).

Главная цель, которую преследует подобное задание – составление учебного контракта – это соединение теории с опытной работой и максимальная активизация студентов на ее осмысление и самоанализ. Таким способом то, что студенты изучают в ходе аудиторных занятий, как бы оживает и приобретает естественные оттенки и неповторимые краски реальной жизни. А студент, обретая статус непосредственного участника профессионального процесса, несет персональную ответственность за свои действия как специалист и постоянно отслеживает и оценивает уровень своего профессионального роста. Следуя намеченному плану, студент получает возможность развития требуемых компетенций исходя из личностных особенностей, имеющегося опыта и достигнутого уровня подготовки. Таким образом, практика становится серьезным средством становления профессионализма, а рефлексия профессиональной деятельности является обязательным условием развития личности специалиста. Этот процесс приобретает субъектный характер, в котором студент выступает не пассивным потребителем образовательных услуг, а активной самообразующейся личностью, сознательно достигающей поставленных целей. Образование в этом случае предназначено не для достижения внешних целей, оно служит самому студенту и делает его свободным и активным.

В этой связи целесообразно привести примеры из некоторых учебных контрактов, составленных конкретными студентами школы социальной работы Пенсильванского университета.

Так, например, студентка второго курса магистратуры М.Я. предваряет постановку учебных целей самоанализом и рассуждениями о своих профессиональных планах. Она пишет: «В начале моей практики в прошлом году я была уверена, что хочу

заниматься геронтологией, но не понимала в каком именно качестве. Я проходила практику в геронтологическом отделении мемориального госпиталя имени Кеннеди (г. Стратфорд, штат Нью Джерси). В течение года я занималась общим менеджментом и была помощником фасилитатора в нескольких группах взаимопомощи. Однако уже к концу года я поняла, что мне не удалось установить с клиентами тесных взаимоотношений, о которых я так мечтала. Теперь в ходе предстоящей практики я хочу работать там, где смогу общаться с клиентами на регулярной основе и помогать им в решении имеющихся проблем. Мое нынешнее место практики – Дом для ухода за пожилыми людьми (г. Филадельфия, штат Пенсильвания). Надеюсь, что это будет продуктивная практика, поскольку у меня будет примерно 15 клиентов. Это позволит мне научиться устанавливать профессиональные взаимоотношения с клиентами, которые так необходимы специалисту в социальной работе».

В качестве учебных целей эта студентка называет:

- развитие наиболее полного представления о работе системы социальных услуг;
- изучение политики и процедуры работы в учреждении (по месту практики);
- обретение профессионального опыта социальной работы с пожилыми клиентами;
- понимание сущности социального кейс менеджмента;
- проникновение в суть психолого-социальных проблем пожилых людей;
- получение опыта взаимодействия с пожилыми клиентами различных категорий;
- приобретение опыта работы со спонсорскими группами, оказывающими финансовую помощь учреждению (по месту практики);
- изучение специфики работы с конкретными клиентами и реализация социальной помощи индивидуального характера и т.д.

В контракте студентки М.Д. (она также проходила практику в учреждении, обслуживающем пожилых людей) образовательные потребности выражены следующим образом:

- общее знание о программах, которые предоставляются пожилым людям медицинскими организациями и системой здравоохранения;
- целостное представление о старении;
- способность эффективно коммуницировать (устно и письменно);
- совершенствование умений ведения интервью;
- расширение знаний об имеющихся социальных ресурсах для клиентов и т.д.

Примечательно, что студенты не только определяют цели, но и планируют виды деятельности по их достижению:

- участие в работе с клиентами, персоналом социального агентства, коллегами, сотрудниками, супервайзером и пр.;
- участие в работе обучающих семинаров и мастер-классов, проводящихся для персонала социального агентства;
- использование возможностей университетского семинара для консультаций с преподавателями;
- применение теоретических знаний на практике;
- подбор и чтение необходимой литературы и других материалов, относящихся к избранной теме по проблемам социальной работы;
- изучение и применение на практике различных способов решения социальных проблем клиентов в реальном контексте;
- участие в работе мультидисциплинарной команды специалистов по проблемам социальной работы;
- выступление с докладами и презентациями;
- осуществление психологического исследования клиента и его семьи, составление плана социальной помощи с использованием клинических процедур и

привлечения разнообразных социальных ресурсов (учебный контракт студентки С.М., 2-й курс магистратуры).

В учебных контрактах студенты определяют те виды отчетности, по которым их деятельность сможет быть оценена руководителями практики. Чаще всего это:

1. записи дел клиентов, которые ведутся в ходе социальной работы;
2. посещение консультаций с супервайзером;
3. результаты социальной работы с конкретными клиентами;
4. предоставление еженедельных отчетов о процессе социальной работе в агентстве;
5. тексты письменных работ, докладов, презентаций и пр. (учебный контракт студентки О.Г., 2-й курс магистратуры).

Поскольку все программы подготовки специалистов предполагают оценивание образовательных результатов, студентов учат понимать процедуру оценки, определять ее средства и инструменты. С этой целью студентов ориентируют на рефлексию и самооценку по следующим 10 областям, характеризующим наличие знаний и умений в социальной работе:

1. социальная работа как профессия;
2. организационный контекст практической деятельности;
3. социальный контекст практической деятельности;
4. сбор информации и исследование социальной проблемы;
5. планирование и осуществление плана работы;
6. завершение работы и оценка ее результатов;
7. понимание социальных проблем и социальной политики;
8. понимание многообразия в социальной работе
9. коммуникативные умения;
10. самопознание и использование личностного потенциала в профессиональной деятельности (Horejsi, 1999, p. 211 – 217).

Предлагаемый алгоритм помогает студентам структурировать процесс проведения самооценки и комплексно оценивать собственные результаты прохождения практики в социальном агентстве.

Таким образом, инновации в образовании современных социальных работников связаны, преимущественно, с активизацией самих обучающихся и созданием такой образовательной среды, в которой преподавателю легко получать обратную связь о характере профессионального становления и развития студентов, об удовлетворении их образовательных потребностей, возникающих проблемах, затруднениях и успехах. В целом итогом инновационной деятельности вуза служит успешная работа выпускников, предполагающая наличие у них инициативы и ответственности, упорства и трудолюбия, способности ставить цели и достигать их, воспринимать новое и постоянно совершенствоваться в избранной профессии.

5.4. СУПЕРВИЗОРСТВО КАК МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В США

Социальная работа за рубежом оказалась среди немногих профессий, где супервизорство является широко развитой областью профессиональной деятельности и одновременно методом профессиональной подготовки специалистов, которые обоснованно вызывают интерес отечественных специалистов, заслуживают научного анализа и обобщения. Супервизорство используется не только в процессе профессионального обучения студентов социальной работе, но и в ходе деятельности практикующих специалистов. Дословно в переводе с латинского языка этот термин означает «super» - над; «videre» - наблюдать, смотреть. В русском языке термину «супервизорство» наиболее близко подходит по значению понятие «наставничество», хотя в реальном процессе социально-педагогической работы супервизорство, как дидактический метод, применяется все еще не достаточно широко.

В США сегодня супервизором назначают опытного специалиста, который наблюдает за работой, консультирует и помогает в профессиональном росте и развитии менее опытным коллегам или студентам школ социальной работы, проходящим практику в социальном агентстве.

Современное супервизорство обладает сложной структурой, которая включает целый ряд направлений. Обычно авторы, анализирующие сущность супервизорства, указывают на три его основных функции: административную, образовательную и вспомогательную (Munson, 1993; Skidmore, 1999). Главная миссия супервизорства в социальной работе – помочь супервизируемым обрести самостоятельность, независимость, ответственность в планировании и реализации социальной помощи клиентам. Супервизия – это интерактивный процесс, в ходе которого молодого специалиста учат максимально эффективно использовать свои знания и умения, оказывают психологическую помощь, ослабляя необоснованную тревожность и неуверенность, предупреждают возникновение стереотипов, пассивности и других недостатков. Помощь супервизора не ограничивается этими областями, но они традиционно ассоциируются с наставничеством в социальной работе.

Нередко функции супервизора смешивают с консультативной деятельностью. Главным отличием супервизорства являются официальные санкции, которыми наделен наставник. Супервизор несет ответственность за ведение дела клиента, порученного молодому специалисту или студенту. У консультанта нет подобных санкций. Тот, кто обращается к консультанту, может принимать решения самостоятельно или с учетом полученных рекомендаций. Супервизорство – это процесс взаимного обмена мнениями, вопросами, размышлениями для выбора наиболее подходящей технологии, которую супервизируемый будет применять в работе с клиентом.

Возникает вопрос, действительно ли в современной социальной работе необходимо супервизорство. Обычно выпускников высших учебных заведений принято рассматривать как уже сложившихся профессионалов. Однако достичь уровня профессионализма в профессиях ориентированных на помощь человеку довольно сложно, тем более выпускникам, не имеющим достаточной практики и опыта. В период обучения в рамках существующих программ и ограниченного учебного времени трудно учесть все особенности разнообразных областей социальной работы, в которых предстоит применять свои знания и умения выпускникам. Стрессогенность социальной работы для молодых специалистов обнаруживается с особой силой именно в начале профессиональной деятельности. Это связано с тем, что специалистам приходится принимать сложные и ответственные решения, касающиеся судеб людей, их персональных проблем. Учитывая эти обстоятельства, супервизорство является важным и актуальным способом непрерывного профессионального образования, поддерживающим мотивацию работников социальных агентств и высокий уровень оказания социальных услуг клиентам. Особенно важно то, что супервизорство облегчает процесс вхождения в профессию, давая возможность молодым специалистам

вовремя посоветоваться с опытным коллегой, получить нужную консультацию, информацию, эмоциональную поддержку, руководство и содействие. В то же время это способ, который помогает поддерживать высокие стандарты социальной работы, создавать ее позитивный имидж в обществе и удовлетворять ожидания клиентов, которые пользуются ее услугами.

Корни того, что сегодня называется супервизией, лежат в истории развития социальной работы. Появление этого метода относится к моменту возникновения организованной благотворительности, которая и стала прообразом профессиональной социальной работы. Решающим шагом, способствовавшим выделению социальной помощи в профессиональную область деятельности, послужила активизация в конце XIX века обществ организованной благотворительности и их потребность в специалистах, способных выполнять определенные функции, например, посещать семьи на дому и вести записи о выявленных нуждах и проблемах конкретных семей. С момента возникновения социальной работы как профессии супервизорство стало ее неотъемлемой частью, воплощая в себе суть профессиональной деятельности: оказание качественных услуг, прозрачность деятельности специалистов, проверяемость результатов.

В конце XIX века супервизорство в социальной работе США имело институализированную форму и выступало в виде административного надзора за деятельностью агентств со стороны вышестоящих органов, от которых зависело выделение финансирования на оказание социальной помощи. Главной задачей супервизоров являлась проверка и оценка эффективности программ и услуг, предлагаемых беднякам. Со временем региональные отделения обществ благотворительности передали ответственность за принятие решений по индивидуальным случаям клиентов на рассмотрение платных сотрудников социальных агентств. Таким образом, платный сотрудник – супервизор становился представителем администрации конкретной благотворительной организации и тем человеком, который непосредственно отвечал за оказание социальных услуг населению.

Постепенно акцент в деятельности супервизоров все больше смещался с административной и контрольной функции на обучение и поддержку молодых специалистов и добровольцев. В течение нескольких десятилетий конца XIX – начала XX столетий супервизоры частных благотворительных агентств выполняли обучающую функцию в отношении новых сотрудников. Подобная форма обучения, в которой процесс передачи опыта ученику от наставника проходил в ходе практической деятельности, обозначался термином «apprenticeship». На русский язык он переводится как «время пребывания в роли ученика у наставника», или «ученичество». Долгое время это был наиболее распространенный способ овладения различными профессиями в том числе такими как медицина, юриспруденция, образование, социальная работа и др. «Сидеть у ног наставника, прислушиваться к голосу опыта и таким образом приобретать мастерство в отдельном виде деятельности – таков был путь, который прошли многие ремесла, прежде чем стать профессиями», – писала о первых шагах системы образования по социальной работе Кэтрин Кэндэл (Kendall, 2000, P. 41).

Одной из главных форм работы «обществ организованной благотворительности» того времени являлись «дружеские» посещения домов бедняков сотрудниками социальных агентств, которые обеспечивали моральное руководство и поддержку нуждающихся семей. Предварительные обследования, которые проводили платные агенты «обществ», были необходимы для того, чтобы понять, действительно ли семья нуждается в помощи, есть ли у нее резервы для разрешения проблем собственными силами и какую помощь необходимо оказать. Чтобы вести подобные исследования и работу по улучшению социальных условий жизни в семьях бедняков, потребовалось большое количество работников и добровольцев. В то время как штатные сотрудники благотворительных агентств осуществляли общее руководство и отвечали за получение необходимой информации о нуждающихся семьях, всю остальную работу вели добровольцы. Зачастую ими становились выпускницы женских

колледжей, у которых было мало знаний о проблемах бедняков, а практический опыт социальной помощи и общения с подобными семьями отсутствовал вообще. В связи с этим новым сотрудникам требовалась специальная подготовка, чтобы когда они впервые попадут в незнакомую среду, они могли вынести взвешенное заключение о состоянии дел в семье бедняков.

Платным сотрудникам социальных агентств поручалось обучение и наблюдение за определенным количеством добровольцев. Добровольцы перенимали способы работы своего более опытного коллеги, могли обратиться к нему за советом и консультацией. Нередко они получали задания прочитать литературу для дальнейшего ее обсуждения. Обычно подготовка не имела четкого плана и сводилась лишь к передаче «секретов мастерства». При этом считалось, что «жизнь и впредь будет оставаться главным учителем «дружелюбного визитера», но все же опытные коллеги, с которыми он работает в «обществе», в ходе непосредственного контакта и обсуждений должны научить его устанавливать отношения с новыми аспектами жизни, видеть эту реальность в правильном свете и использовать свои возможности наилучшим образом для того, чтобы делать добро» (Smith, 1961, p. 203).

Работу по обучению добровольцев с помощью супервизоров вели многие общества организованной благотворительности в крупных промышленных городах США. Так, например, в Бостонском обществе организованной благотворительности «Ассошиэйтед Чэритиз», сложился интересный опыт обучения новых сотрудников и добровольцев: общие встречи сотрудников организации один раз в неделю. От работников не требовалось присутствия на каждой конференции, из 50 членов могли собраться 8-10 человек. Это была форма обмена опытом, когда одни рассказывали о результатах своей работы, о приемах, которые они используют в конкретных случаях, а другие могли задавать вопросы или просить совета. Тем самым сокращался путь проб и ошибок, который неизбежно приходилось проходить новичкам. Например, новым работникам объясняли, что необходимо отказаться от общепринятых, но неверных представлений о том, что материальная помощь всемогуща, или что следует прекращать работу с семьей, если кризис миновал. Прежде чем направить новых сотрудников с дружеским визитом в семью бедняков, их знакомили с некоторыми приемами общения и установления контактов. Это было вызвано тем, что иногда в своем поведении добровольцы неосознанно пользовались негативными установками в отношении бедняков, которые были распространены в американском обществе XIX века. Эти установки создавали барьер между работниками благотворительности и семьей, которая являлась объектом изучения и социальной помощи. Зная это, руководители «Ассошиэйтед Чэритиз» стремились познакомить новичков с примером деятельности тех сотрудников, которые благодаря своим врожденным качествам или опыту не делали подобных ошибок (Smith, 1961, p. 203).

У «ученической» формы подготовки были серьезные недостатки, на которые указывают многочисленные исследователи истории развития социальной работы в США, такие как Стюарт Куин (Queen, 1922, p. 21), Эстер Браун (Brown, 1942, p. 19-20), Эдит Эббот (Abbott, 1942), Рой Любов (Lubove, 1965, p. 139) и др. С одной стороны, эта система обучения была дорогостоящей для агентств, отрывала квалифицированных работников от выполнения их непосредственных обязанностей, а с другой стороны, обучающиеся не получали достаточного внимания своих наставников. В 20-е годы XX века стало очевидно, что социальные агентства не в состоянии самостоятельно обучать необходимое количество персонала. Потребовалось выделить процесс подготовки специалистов в отдельный вид деятельности, хотя и связанный с практикой, но имеющий свою особую организационную структуру, цели, принципы, методы и содержание. При этом супервизорство не прекратило своего существования. Видоизменившись, оно органично вошло в учебный процесс школ социальной работы, интегрированных в университетскую систему.

По мере того, как социальная работа приобретала черты профессионализма, трансформировалось и содержание супервизорства. На работу супервизоров серьезное влияние оказала не только интеграция образования социальных работников в систему университетского образования, но и психоанализ, который с 20-х годов XX века стал

теоретической основой социальной работы. В результате принятия социальной работой психоанализа были выстроены четкие профессиональные взаимоотношения «специалист – клиент», которые дополнили и детализировали уже сформировавшийся кейс-метод, т. е. метод работы один на один с клиентом. Предполагалось, что каждый специалист должен уметь устанавливать в ходе профессиональной деятельности взаимоотношения с клиентом, опирающиеся на принципы индивидуализации, принятия, терпимости и понимания чувств людей, с которыми ведется работа. Было важно создать паритетные отношения, стараясь при этом не доминировать над клиентом и не вызвать у него появления зависимости от специалиста. Данная модель профессиональной деятельности предполагала высокую ответственность специалиста за установление позитивных терапевтических взаимоотношений, умение проводить самооценку и самоанализ. Подобные качества социальный работник мог приобрести только в ходе правильно организованного учебного процесса и практики под руководством супервизора. Именно поэтому организаторы образовательных программ обратили внимание на необходимость установления профессиональных взаимоотношений не только между специалистом и клиентом, но и между наставником и студентом в процессе его подготовки.

Харриет Бартлет писала, что постепенно особые профессиональные взаимоотношения были перенесены из практики социальной работы в учебный процесс. Так же как социальному работнику было необходимо индивидуализировать клиента, так и преподавателю и супервизору стало необходимо индивидуализировать студента или молодого специалиста, чтобы он смог развить самодисциплину, требуемую для освоения профессионального мастерства (Bartlett, 1970, p. 33).

Однако в начале организации практической работы студентов возникало много трудностей. Чтобы устранить недостатки, первые школы социальной работы должны были активно вводить должность инструктора, который осуществлял руководство, контроль и консультирование студентов, и, кроме того, расширять типы агентств для прохождения практики. Эдит Эббот писала о роли супервизора в организации практики студентов: «Постепенно, под тщательным наблюдением опытного супервизора (полевого инструктора) студент должен приобретать умение быстро, но квалифицированно анализировать все факторы, влияющие на конкретную ситуацию, и учиться принимать безотлагательные и компетентные меры так же, как это делает врач» (Abbott, 1942, p. 57-58). Только в ходе подобного руководства можно было сформировать и проверить, как развивается чувство ответственности у студента, которое необходимо для принятия серьезных решений, связанных с жизнью других людей.

В течение 1920-х годов школы социальной работы продолжали искать пути совершенствования организации учебной практики и боролись за то, чтобы работа супервизоров в агентствах носила действительно обучающий характер, и при этом не ущемлялись интересы студентов. Однако в школах социальной работы в 1920-е годы эта система еще не была хорошо налажена, а в некоторых школах отсутствовала вообще. Для большинства школ организация практики была достаточно трудной задачей, поскольку требовала установления тесных связей и кооперации с многочисленными социальными агентствами, а также подбора людей, которые могли бы осуществлять квалифицированное руководство практикой студентов.

Эрл Юбэнк (Earle Eubank), проанализировавший деятельность 39 школ США и Канады, писал, что в некоторых случаях супервизорство ограничивается только указаниями педагогов в университетских аудиториях, в других его осуществляет то агентство, в котором работает студент. В последнем случае между школой и агентством не устанавливается должной связи. Только в двух или трех школах есть штатный супервизор, входящий в состав факультета. Его главная обязанность – направлять и руководить практикой студентов, а также связывать содержание практики с учебными курсами (Eubank, 1928, p. 271). Как указывала Сиднор Уолкер (Sydnor Walker), некоторые школы платили часть зарплаты опытным сотрудникам агентств, которые могли эффективно руководить студентами, а другие назначали такого руководителя из числа своих преподавателей (Walker, 1928, p. 152).

Ведущие лидеры образования социальных работников призывали школы социальной работы помнить, что цель профессионального образования заключалась не в том, чтобы дать студентам опыт практической деятельности. «Практика имеет то же отношение к обучению социальной работе, что и занятия в лабораториях или клиниках для образования медиков, – писал Д. Стейнер. В обоих случаях главное внимание уделяется научным исследованиям, которым работа в лаборатории или на практике должна дать подтверждение и объяснение» (Steiner, 1921, p. 168). В ходе практики студенты должны приобрести исследовательские умения, научиться наблюдать, собирать и обобщать данные, которые затем станут объектом анализа в ходе учебных дискуссий под руководством преподавателя.

Таким образом, занятия в университетских аудиториях должны выступать по отношению к практике как источник, дающий основу для научного освоения принципов практической социальной помощи. В результате должна происходить интеграция знаний и практики. Однако достичь подобного единства было крайне трудно, тем более что студентам требовалась специальная помощь со стороны опытных специалистов для того, чтобы они научились связывать теорию с реальной практической деятельностью.

В статье, вышедшей в журнале «Семья» в 1920 году, Вирджиния Робинсон описала опыт организации практики в Пенсильванской школе социальных услуг. Она особо остановилась на тех механизмах, которые были разработаны в школе с целью реализации связи между теоретическими занятиями и учебной практикой. Учебный процесс в данном учебном заведении планировался таким образом, чтобы практика сопровождалась занятиями по социальной кейс-работе. Предполагалось, что супервизор должен или вести эти занятия, или посещать их, чтобы быть в курсе того, какие научные знания приобретают студенты. Кроме того, он должен был проводить групповые и индивидуальные конференции со студентами как в агентстве, так и в школе социальной работы. Следовательно, супервизоры становились самыми ценными преподавателями школы. Однако автор указала на чрезвычайную трудность подбора таких супервизоров (Robinson, 1920, pp. 1-7).

В связи с необходимостью совершенствования метода супервизорства организаторы образования социальных работников пытались ответить на следующие вопросы: Кто должен осуществлять руководство студентами в ходе учебной практики (сотрудники университета или агентств)? Может ли руководство быть совместным? Должен ли супервизор, являвшийся работником агентства, входить в состав факультета? Должна ли практика проходить только в тех агентствах, которые находятся под эгидой школ социальной работы? И хотя в 1920-е годы по этим и многим другим вопросам организации учебной практики консенсуса достигнуто не было, важно уже то, что данные вопросы были поставлены и стали предметом дискуссий. По мере развития социальной работы ответы на них становились все более определенными. Прежде всего это было связано с распространением идей о ценности и уникальности личности клиента, его праве на свободный выбор и самостоятельное принятие решений.

В ходе тщательно контролируемой супервизором практики студент получал возможность проверить свою профессиональную пригодность. Представляя агентство и профессию, супервизор постепенно знакомил его с общепринятыми методами и нормами, существовавшими в профессиональной деятельности, и одновременно помогал избегать чрезмерных эмоциональных перегрузок и психического перенапряжения. «Студенты нуждались в помощи так же, как и клиенты, поскольку они осваивали новую профессиональную роль, часто не имея достаточного уровня эмоциональной и психической готовности <...> Учебная практика давала им возможность проверить свою профессиональную пригодность, а супервизор руководил их профессиональным ростом в направлении, выгодном для клиентов, воодушевлял и поддерживал студентов» (Munson, 1993, p. 156).

Как указывала Аннет Гаррет (Annette Garrett), ценность использования метода супервизорства в подготовке студентов к социальной кейс-работе была связана с тем, что супервизор не только помогал студенту понять клиента и наладить работу с ним, но

и реально способствовал личностному развитию студента. Если субъективные отношения или реакции студента начинали мешать адекватному восприятию клиента или работе с ним, это становилось объектом обсуждения для супервизора и студента. Главная цель супервизорства состояла в том, чтобы помочь студенту научиться использовать приобретенные знания на практике и контролировать собственные чувства так, чтобы они не мешали принимать решения, связанные с профессиональной деятельностью (Garrett, 1950, p. 407).

По словам Х. Бартлет, «супервизорство было удивительно успешным методом подготовки такого практика, который был восприимчив к нуждам и чувствам тех, кому помогал (будь то индивид или группа), и который умел это делать. Социальные работники по праву могут гордиться этим аспектом своей деятельности» (Bartlett, 1970, p. 36).

Позитивной стороной в системе супервизорства было то, что она помогала организовать процесс обучения как целостное формирование личности будущего специалиста, а не только как передачу знаний и секретов технологий деятельности. Основным принципом в работе супервизора становилась индивидуализация отношений со студентом, которая позволяла сблизить теоретическое обучение с практической деятельностью, перевести студента с позиции объекта обучения на позицию субъекта профессионального роста и саморазвития.

Таким образом, дидактический принцип индивидуального подхода, реализованный через систему супервизорства, привел к тому, что супервизорство стало новым технологическим приемом в обучении социальных работников в США, который продолжает и сегодня оставаться эффективным способом формирования у социальных работников самостоятельности, ответственности, активности и широты профессиональных взглядов. Эти качества способствуют их профессиональному росту и развитию не только в ходе вузовского курса обучения, но и на протяжении многих лет после выпуска из высшего учебного заведения.

Литература

- Арнольд А.И. Цивилизация грядущего столетия: культурологические размышления. – М.: Грааль, 1997. – 328 с.
- Арташкина Т.А. Зависимость проблематики педагогики как науки от социокультурных реалий современной России // Философия образования. 2014. № 2. С. 5-20.
- Атаманская К.И. Компетентностный компонент профессионального имиджа // Гуманитарные исследования, 2016. № 1. С. 82–84.
- Афанасьев В.В., Лыкова Т.А. Методология и логика научно-педагогического исследования. Рязань, Издательство: Литера М. 2011. – 194 с.
- Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. С. 436–546.
- Балаховский А.А., Петрий П.В. Методологическое содержание диссертационного исследования: проблемы определения и основные требования // Право и образование. 2012. № 11. С. 82-100.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
- Бенин В.Л. Тенденции дегуманизации отечественного высшего образования. Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. № 2. С. 108-116.
- Бердинских М.В. Социологические аспекты имиджа организации (к постановке проблемы) Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 1-1. С. 31-35.
- Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям педагогического профиля / Москва, Издательский центр "Академия". 2017. – 128 с.
- Бережнова Е.В., Скударева Г.Н. Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура) // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4. С. 7-13.
- Блинов В. И., Сергеев И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов // Педагогика. 2019. № 11. С. 5-24.
- Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
- Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3-13.
- Бондаревская Е.В. Методология проектирования инновационного пространства педагогического образования в федеральном университете // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7. С. 4-13.
- Бондаревская Е.В. Педагогическое образование - фундамент строительство будущего // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 74-80.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- Бордовская Н.В. Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // Человек и образование. 2015. № 1. С. 4-10.
- Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. Монография. Москва, Издательство: Компания КноРус. 2016. – 521 с.
- Бордовский Г.А. Противоречия и парадоксы в развитии российской высшей школы на современном этапе // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 2-6.
- Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход. Учеб.для студентов и магистрантов пед. вузов: [в 2 ч.] / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. Волгоград, 2005.
- Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.

- Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии: Учебн. пособие для студентов. – Киев: Ника-Центр, 2001. – 320 с.
- Валеева Р.А., Королева Н.Е., Сахапова Ф.Х. Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах западной Европы и в России // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-1. С. 162-166.
- Вершинина Н.А. Суртаева Н.Н. Систематика терминологического аппарата по кластеру "Теоретико-методологические основы педагогики" // *Непрерывное образование*. 2017. №4. С. 4-9.
- Воронов В.В. Профессионализация педагогической подготовки студентов-педагогов // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 43-47.
- Вульф Б. З. Семь парадоксов воспитания. М.: Новая шк., 1994. – 77 с.
- Гавра Д. П., Савицкая А. С., Шишкин Д. П. Внешний имидж государства в медиапространстве // *Вестник СПбГУ. Сер. 9*. 2011. Вып. 3. С 187 – 196
- Галагузова М.А. Дорохова Т.С. Проблема определения объекта и предмета социальной педагогики: парадигмальный подход / В сборнике: Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А.С. Макаренко в современных социальных проектах. Сборник научных трудов Всероссийской с международным участием конференции. Научные редакторы М.В. Богуславский, Т.С. Дорохова. 2019. С. 38-44.
- Галагузова М.А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. № 4. С. 4-7.
- Галагузова М.А. Профессиональная подготовка студентов к социально-педагогической деятельности / В сборнике: Профессионализм учителя как условие качества образования Сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. 2018. С. 103-109.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
- Глузман Н.А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // *Образование и наука*. Том 19, № 9. 2017
- Глухих С.И. Имидж современного педагога как условие формирования профессиональной компетентности. *Народное образование*. 2012. № 2 (1415). С. 112-116.
- Гребенюк И. И., Чехов К. О. Анализ инновационной деятельности вузов России // *Успехи современного естествознания*. 2012. № 7. С. 137–139
- Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в системе воспитательной работы вуза. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Таганрог, 2015. – 220 с.
- Гурина Е.М. Проблема имиджа в социально-гуманитарном знании // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15671>
- Данные Бюро труда США. <http://www.bls.gov>
- Деникин А.В. Методология психолого-педагогических исследований // *Мир образования - образование в мире*. 2013. № 2. С. 11–17.
- Деркач А.А. Социально-психологический феномен популярности политических лидеров. *Мир психологии*. 2012. № 2 (70). С. 231-246.
- Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М.: Рус.яз. 2000. – 1209 с.
- Загвязинский В.И. Интеграция научного знания на заключительном этапе педагогического исследования *Вестник Тюменского государственного университета*. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 3 (3). С. 176–185.
- Загвязинский В.И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // *Образование и наука*. 2009. № 11. С. 5–12.
- Загвязинский В.И. как прорваться в современность? // *Образование и наука*. 2012. № 7. С. 91-97.

- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учебное пособие для студентов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. Москва, 2010. – 208 с.
- Загвязинский В.И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2015. № 5. С. 4–14.
- Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 12–18.
- Загвязинский В.И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. 2010. № 2. С. 100–105.
- Загвязинский В.И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы // Образование и наука. 2010. № 10. С. 3–12.
- Зазыкин В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма. Акмеология. 2013. № 2 (46). С. 25–31.
- Зайцева А.А. Отражение социальной политики в СМИ как критерий эффективности работы журналистики // Социум и власть. 2011. № 2. С. 60–64
- Закирова А.Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // Образование и наука. 2015. № 10. С. 4–19.
- Зеер Э. Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10. С. 59–75.
- Ибрагимов Г.И. Проблемное обучение в системе высшего образования: состояние и тенденции развития // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. №1. С. 17–26.
- Иванов А. В. Рефлексия как психологический механизм развития Я-концепции взрослого человека в обучении: автореф. дис. ... канд. псих.наук. Калуга, 2003. – 23 с.
- Иванова С.В. Жизнь после указа: педагогическая наука и образование в эпоху перемен // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 5. С. 6–12.
- Иванова С.В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2017. №2. С. 141–149.
- Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13 (146). С. 9–15.
- Камболов С.А. Конгруэнтность имиджа социального работника как фактор эффективности его профессиональной деятельности // Человеческий капитал. 2014. № 01 (61). С. 54 – 57.
- Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований. Учебник для студентов вузов, 2-е издание. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. и др. Москва, Издательство Академия. 2015. – 240 с.
- Кирюшина О.Н. Методологические основы научно-педагогических исследований // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2008. № 1с. С. 205–210.
- Китикарь О.В. Научные подходы к классификации понятий в педагогической науке // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-4. С. 244–251.
- Константинова В.Г. Генезис исследования проблемы формирования индивидуального профессионального имиджа в теории и практике Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. – 263.
- Корнетов Г.Б. Восхождение к преобразующей педагогике // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 62–91.
- Корниенко Н.А. Методология педагогики. Учебное пособие. Новосибирск, 2013. – 176 с.
- Коршунова Н.Л. Эволюция понятия методологии педагогики (преимущество традиций и новые перспективы) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (260). С. 46–54.
- Костенко Е.П. Об акмеологической концепции имиджа политика. Акмеология. 2016. № S1. С. 26–30.

- Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
- Краевский В.В. Методологические характеристики научного исследования // Народное образование. 2010. № 5. С. 135–143.
- Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. 2005. № 2. С. 13–20.
- Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400.
- Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Учебное пособие. Волгоград, Издательство ВГПУ "Перемена". 2001. – 324 с.
- Кузьмина В.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований. Учебное пособие. Курск, 2012. – 176 с.
- Кун, Томас. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2002. – 605 с.
- Курсовая работа по педагогике и методикам: технология разработки и оформления: учебное пособие [Электронный ресурс] / М.:Директ-Медиа, 2014. – 106 с.
- Кыштымова И.М. Психосемиотические основания создания и функционирования индивидуального образа // Имиджелогия – 2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: матер. 4-го Междунар. симпозиума по имиджелогии, 19-20 сент. 2006. – М., 2006. – С. 155 – 160. с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. "Психология", "Клин. психология". М: Смысл: Academia, 2004. – 345 с.
- Литвин А.В. К вопросу о методологии педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 3 (18). С. 55–65.
- Лукацкий М.А. Научно-педагогическая теория: ее структура и функции // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 1. С. 73 – 80.
- Маловидченко Т.А. Проблемы формирования имиджа социального педагога // Ученые записки. 2011. № 8. С. 174 – 176.
- Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
- Методологические ресурсы качества педагогических исследований // Материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского) / под ред. В. В. Серикова и В. К. Пичугиной; сост., научн. подгот. текста и подбор фотоматериалов В. К. Пичугиной. 2016. – 244 с.
- Методология и технология обеспечения качества исследовательского и диагностического инструментария в системе образования. Монография. Михайлычев Е.А., Александров Е.П., и др. Таганрог, Издательство: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова. 2008. – 195 с.
- Михайлов И.А. Макс Хоркхаймер. Становление Франкфуртской школы социальных исследований. Рос.акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФ РАН, 2008. – 207 с.
- Михайлычев Е.А., Солнышков М.Е. Методология научно-педагогического исследования: симптомы кризиса // Альманах современной науки и образования. 2011. № 7. С. 117–119.
- Наумова С. А. Имиджелогия: Учеб. пособие / Том. политехи, ун-т. -Томск, 2004. – 116 с.
- Образовательное пространство в информационную эпоху /Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции / Под редакцией С.В. Ивановой. 2019. – 1378 с.
- Орехова Т. Ф., Ганцен Н. Ф. Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам: учебное пособие [Электронный ресурс] / М.:Флинта,2011. – 139с.
- Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 247 с.
- Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация науки // Научная деятельность: структура и институты. М., Прогресс, 1980, С. 27-55.

Пашенко Ю.А. Становление и развитие педагогики профессионального образования в наследии Мэри Ричмонд. автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Юж. федер. ун-т. Ставрополь, 2016. – 24 с.

Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – 224 с.

Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – 612 с.

Перельгина Е.Б. Психология имиджа. Учебное пособие. Москва, 2010. – 223 с.

Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики: монография. Москва: Школьные технологии, 2021. – 294 с.

Пичугина, В.К., Сериков В.В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19-30.

Плугина М.И., Донская Л.Ю., Знаменская С.В. Формирование имиджа – условие повышения профессионализма личности и деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология. 2014. № 3 (51). С. 38 – 45.

Подымова Л.С. Традиции и инновации в проектировании высшего педагогического образования // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 30-35.

Полонский В.М. Основные методологические проблемы гуманитарных наук // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. № 3. С. 65-71.

Полонский В.М. Терминологические игры и их последствия // Педагогика. 2012. № 10. С. 111–116.

Пономарев Р.Е. Заметки по методологии научно-педагогического исследования. Учебное пособие. Москва, Издательство: ООО "МАКС Пресс". 2016. – 80 с.

Понятийный аппарат педагогики и образования. Коллективная монография / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург, 2016. – 484 с.

Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.: Рефл-бук, 1999. – 352 с.

Профессиональный имидж и престиж социальной работы: монография /М. В. Певная, Ю. Р. Вишневецкий, Я. В. Дидковская, Н. Б. Качайнова; под ред. д-ра филос. наук, проф. Ю. Р. Вишневецкого. Екатеринбург: УрФУ, 2011. – 184 с.

Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. 7-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 477 с.

Ронжина Н.В. Профессионально-педагогическое образование и профессиональная педагогика XXI ВЕКА // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2014. № 2. С.19-24.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. (и др.): Питер, (ГПП Печ. Двор), 2003. – 508 с.

Рябинина, Е.Н. К вопросу о происхождении феномена имидж.в сборнике: социальные преобразования и социальные проблемы. Сборник научных трудов. Под общей редакцией Д.А. Шпилева. Нижний Новгород, 2017. С. 147-156.

Семенова Л.М. Генезис и современное состояние проблемы формирования профессионального имиджа // Вестник Том. Гос. Ун-та . 2009. № 326. С. 194–199.

Сергеева Н.Н., Надточева Е.С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. № 4. С. 3-9.

Сериков В.В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6 (72). С. 13-18.

Сериков В.В. Низкое качество педагогических исследований - риск утраты прогностической функции педагогической науки / В сборнике: Стратегия развития образовательного пространства в условиях глобальных рисков. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 62-68.

- Сериков В.В. Педагогические исследования: состояние и ресурсы эффективности / Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании: монография / И. В. Роберт, В. В. Сериков, А. В. Торхова, Ю. Б. Дроботенко, Е. В. Лопанова, С. В. Шмачилина-Цибенко, С. М. Андрюшечкин, К. В. Горохов, О. А. Корнилова / Под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: Изд-во ОмГА, 2022. – 160 с.
- Сериков В.В. Размышления о педагогической науке и практике: возможен ли диалог? // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 3. С. 115-130.
- Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии. Санкт-Петербург, 2018. 216 с.
- Смирнова Н.Г. Стремитесь познавать педагогическую действительность. Методология и методы исследования в педагогике [Электронный ресурс] / Кемерово: КемГУКИ, 2007. – 63с.
- Смирнова И.М. Требования к формулировке темы научно-методического исследования // Наука и школа. 2015. № 4. С. 70–76.
- Солнышков М.Е. Проблемы методологии научно-педагогических исследований в постсоветский период развития педагогической науки // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2011. № 2. С. 78–81.
- Урумов З.Т. Методология научно-педагогического исследования. Учебно-методическое пособие для аспирантов и соискателей педагогических специальностей / ФГОУВПО "Северо-Осетинский гос. пед. ин-т". Владикавказ, 2007.
- Утемов В.В. Оформление результатов педагогического исследования: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / М.: Издательство «Перо», 2014. – 56 с.
- Уткин А.В. Стенограмма VI Национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 6-16.
- Уткин А.В. Стенограмма XIII Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Педагогические институты в истории человеческого общества»// Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 6 – 20.
- Федоркина А.П. Формирование образа мира в контексте развития современных информационных процессов. Мир психологии. 2009. № 4 (60). С. 86-99.
- Федосова И.В. Представления студентов о профессиональном имидже социального педагога // Инновационная наука. 2016. №1. С. 220 – 224.
- Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2008. - №1 - с.3-12.
- Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества. [Электронный ресурс www.gaop.ru/content/Prezidium.2011.04.20.Spravka.pdf].
- Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
- Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус. 2018. – 288 с.
- Холостова Е.И., Дашкина А.Н., Малофеев И.В. Зарубежный опыт социальной работы. Учебное пособие / Москва, Дашков и К, 2013. – 368 с.
- Худайкулова А.В., Романенко Н.М., Бережнова Е.В., Шишлова Е.Э. Методические рекомендации по работе над магистерской диссертацией. Учебное пособие. Москва, Издательство: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. 2015. – 108 с.
- Хуторской А. В. Дидактика (Текст): (происхождения и развития дидактики, организация образовательного процесса, формы и методы обучения). Санкт-Петербург (и др.): Питер, 2017. – 718 с.
- Целых М.П. Роль Мэри Ричмонд в истории развития профессиональной социальной работы // Педагогика. 2011. № 9. С. 85-94.
- Целых М.П., Пащенко Ю.А. Базовые компоненты теории профессионального образования в наследии Мэри Ричмонд // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 140-144.

- Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Проблематика исследований педагогического образования в публикациях российских ученых XXI века // *Философия образования*. 2015. № 2 (59). С. 46–58.
- Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
- Шашкина М.Б., Багачук А.В. Педагогическое исследование. Учебное пособие. Электронное издание / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. – 219 с.
- Шевелев А.Н. Современная отечественная история педагогики и образования и ее научный тезаурус / *Непрерывное образование*. 2017. № 4. С. 57-62.
- Шеляг А.А. К вопросу о престиже и имидже психолога и социального педагога. Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 3. С. 28-65.
- Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. Ростов-на-Дону, 2005. – 472 с.
- Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований. Учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». - М.: Флинта, 2011. – 204с.
- Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия *Thinking understanding reflection*. М.: НаследиеММК, 2005. – 798 с.
- Щербина В. В. Рационализирующие диагностические управленческие социальные технологии. Москва. Издательство: Новый хронограф. 2018. – 416 с.
- Экиниль Г.Е. Методология и технологии методов наблюдения в научно-педагогическом исследовании и диагностировании. Монография. – Ростов-на-Дону, Издательство: Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса. 2012. – 100 с.
- Юдина О.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие [Электронный ресурс] / Оренбург: ОГУ, 2013. – 141с.
- Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации. Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 85 – 92.
- Abbott, Edith. *Social welfare and professional education*. – Chicago: University of Chicago Press, 1942. – 321 p.
- Agnew, Elizabeth N. *From charity to social work: Mary E. Richmond and the creation of an American profession* / Elizabeth N. Agnew. – Urbana: University of Illinois Press, 2004. 288 p.
- Agnew, Elizabeth. *Civic Professionalism and Social Work: Mary E. Richmond's Legacy in the 21st Century* // *Locus Social 5, Journal of Social Work, Social Policy & Society*, 2010. P. 31 – 44.
- Ausbildung fur Soziale Arbeit in Europa* / F. Hamburger, G. Sander, & M. Wobcke, 2001.
- Bader, Ellyn; Peter T. Pearson. *Tell me no lies: how to face the truth and build a loving marriage*. – New York: St. Martin's Press, 2000. – 241 p.
- Barker, Robert L. *The social work dictionary*. Silver Spring, Md. National Association of Social Workers, NASW Press, 2013. – 528 p.
- Bartlett, Harriett M. *The common base of social work practice*. With the assistance of Beatrice N. Saunders. – New York, National Association of Social Workers, 1970. – 224 p.
- Berleman William C. *Mary Richmond's Social Diagnosis in Retrospect*. Volume 49, Issue 7, 1968. P. 395 – 402.
- Bhopal K., Danaher P. *Identity and Pedagogy in Higher Education: International Comparisons*. Bloomsbury Academic, London. 2013. – 185 p.
- Biku T. et al. *The effect of teaching without pedagogical training in St. Paul's Hospital Millennium Medical College, Addis Ababa, Ethiopia* // *Advances in Medical Education and Practice*, 2018:9. P. 893–904.
- Black P. & William D. *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. 21(1). 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, Caren. *Getting out of line: a guide for teachers redefining themselves and their profession* / Caren Black. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1997. – 95 p.

Boulding K. *The Image: Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor. -MI: University of Michigan Press, 1956. – 364 p.

Brookfield Stephen. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press. 2005. – 403 p.

Brown G. T. & Harris L. R. Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment*. 2013. pp. 367-393. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>

Brown, Esther Lucile. *Social work as a profession*. – New York: Russell Sage foundation, 1942. – 232 p.

Bruno, Frank J. *Trends in social work, 1874-1956; a history based on the Proceedings of the National conference of social work. With chapters by Louis Towley*. 2d ed. – New York: Columbia University Press, 1957. – 462p.

Bureau of Labor Statistics // [Электронныйресурс]. – 2015 URL: <http://www.bls.gov>.

Celume M-P., Besançon M., Zenasni F. Fostering Children and Adolescents' Creative Thinking in Education. *Theoretical Model of Drama Pedagogy Training / Frontiers in Psychology*. 2019. 9:2611. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02611

Chávez V., Turalba R-A.N., Malic S. Teaching Public Health through a Pedagogy of Collegiality // *American Journal of Public Health*. 2006. 96 (7), P. 1175-1180.

Chen P. P., & Bonner S. M.. A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2020. 27(4), p. 373–393. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>

Cnaan Ram A. *A century of social work and social welfare at Penn / edited by Cnaan Ram A., Melissa E. Dichter, and Jeffrey Draine*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press, 2008. – 653 p.

Corcoran, Jacqueline. *Clinical assessment and diagnosis in social work practice / Jacqueline Corcoran, Joseph Walsh*. New York, NY: Oxford University Press, 2016. – 574 p.

Council on Social Work Education // [Электронныйресурс]. – 2015 URL <http://www.cswe.org>

Critical Thinking in Clinical Assessment and Diagnosis / edited by Barbara Probst. Cham: Springer International Publishing: Imprint: Springer, 2015. 304 p.

Csibra G., Gergely .G. Natural pedagogy as evolutionary adaptation *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2011. 366, P. 1149–1157. doi:10.1098/rstb.2010.0319.

Darder A. *Culture and power in the classroom: a critical foundation for bicultural education*. New York: Bergin & Garvey, 1991. – 170 p.

Darder A. *Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love*. Boulder, Colo: Westview Press, 2002. – 274 p.

Davis, Chester A. *American society in transition / by Chester A. Davis*. – New York, Appleton-Century-Crofts, 1970. – 285 p.

Devine, Edward Thomas. *Positions in social work: a study of the number, salaries, experience and qualifications of professional workers in unofficial social agencies in New York City, based upon an investigation made by Florence Woolston for the New York School of Philanthropy and the Intercollegiate Bureau of Occupations / by Edward T. Devine, Mary Van Kleeck*. – New York City: New York School of Philanthropy, 1916. – 55 p.

Drake, Brett. *Social work research methods: from conceptualization to dissemination / Brett Drake, Melissa Jonson-Reid*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 2008. – 460 p.

Dugdale E. *Classics Pedagogy for teaching in a Liberal Arts College //The Classical World*. 2012. No. 1. P. 124-129.

Edman, Irwin. *Contribution of the humanities and the professional schools (P. 93-100) // Social work as human relations, anniversary papers of the New York School of Social Work and the Community Service Society of New York*. – New York: Columbia Univ. Press, 1949. – 288 p.

Ehrenreich, John. *The altruistic imagination: a history of social work and social policy in the United States*. – Ithaca, New York: Cornell University Press, 1985. – 271 p.

Eileen Blackey, *Pathfinder for the Profession / Katherine A. Kendall, editor; commentary and analysis by Werner W. Boehm*. – Silver Spring, Md.: National Association of Social Workers, 1986. – 151 p.

- Erikson, Erik H. *The Erik Erikson reader / selected and edited by Robert Coles*. New York: W.W. Norton, 2000. – 526 p.
- Eubank, Earle Edward. *The schools of social work of the United States and Canada: some recent findings // Social Service Review*. 1928. Vol. 2. P. 263-273.
- Evans M., Brickman P., Gormally C. *Feedback about Teaching in Higher Ed: Neglected Opportunities to Promote Change*. *CBE—Life Sciences Education*. 2014. Vol. 13. P. 187–199.
- Fjeldheim, Siri; Levin, Irene; Engebretsen, Eivind. *The theoretical foundation of social case work*. *Nordic Social Work Research*, 2015, vol. 5: sup 1, pp. 42 – 55. DOI: 10.1080/2156857X.2015.1067900
- Flexner, Abraham. *Is social work a profession // Proceedings of the National Conference of Charities and Correction*. – The Hilman printing Co. Chicago, Ill, 1915. – P. 576-590.
- Flexner, Abraham. *Universities: American, English, German*. With a new introduction by Clark Kerr. – London; New York, etc. Oxford U.P., 1968. (First issued 1930). – 381 p.
- Fostering healing and growth: a psychoanalytic social work approach /edited by Joyce Edward, Jean B. Sanville et al*. Northvale, N.J.: J. Aronson, 1996. – 484 p.
- Franklin D. L. *Mary Richmond and Jane Addams: From Moral Certainty to Rational Inquiry in Social Work Practice // Social Service Review*, December, 1986. P. 504 – 522.
- Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2018. – 219 p.
- Garrett, Annette. *Historical survey of the evolution of casework // Principles and techniques in social casework. Selected articles, 1940-1950 / Cora Kasius, Editor / Reprinted from «The Family», Journal of Social Casework, Social Casework. Family Service Association of America*. – New York, 1950. – P. 393-411.
- Gibbs G. *Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods*. Great Britain. Further Education Unit, 1988. – 129 p.
- Ginsberg, Leon H. *Careers in Social Work*. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997. – 246 p.
- Giroux H. *On critical Pedagogy*. London: Continuum. 2011. – 183 p.
- Goldmeier, John. *The Legacy of Mary Richmond in Education and Practice // The Journal of Contemporary Social Services*. Volume 54, Issue 5, 1973. P. 276 – 283.
- González, M. J.; Gelman, Caroline Rosenthal. *A Centennial of Mary Richmond's Social Diagnosis: A Celebration and Contemporary Assessment of a Seminal Work // Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. 2019 Volume 100, Issue 3, 2019. P. 233 – 247.
- Gordon, Linda. *Joanna Carver Colcord (March 18, 1882 – April 8, 1960) – Social work administrator and professional leader*. *Social Welfare History Project*. 2011. (APA Format): <http://socialwelfare.library.vcu.edu/people/colcord-joanna-carver/>.
- Greenwood, E. *Attributes of a Profession*. In: *The emergence of Social Welfare and Social work, [readings / selected by] Neil Gilbert and Harry Specht*. – Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, 1976. – 520 p.
- Grunspan D. Z., Kline M. A., Brownell S.E. *The Lecture Machine: A Cultural Evolutionary Model of Pedagogy in Higher Education // CBE Life Sci Educ*. 2018; 17(3): P.1-11. doi: 10.1187/cbe.17-12-0287
- Hopfenbeck T. N., & Stobart G. *Large-scale implementation of assessment for learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2015. 22 (1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.1001566>
- Horejsi C., C. Garthwait. *The social work practicum: A guide and workbook for students*. Allyn and Bacon. – Boston, 1999. – 231 p.
- Horkheimer M. *Critical Theory: Selected Essays*. Continuum. New York, 1972. – 290 p.
- International critical pedagogy reader / Antonia Darder, Peter Mayo, João Paraskeva, editors*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. – 340 p.
- International Struggles for Critical Democratic Education*. Edited by Matthew Knoester. Foreword by Michael W. Apple. Peter Lang Inc., International Academic Publishers. 2012. – 175 p.
- Johnson, Louise C. *Social Work Practice: A Generalist Approach*. –6th ed. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997. – 461 p.
- Johnston B., MacNeill S., Smyth K. *Conceptualising the Digital University. The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave Macmillan, 2018–. 265 p.

- Jones, Chris. *Social work education, 1900 – 1977 // Social work, welfare and the state* / edited by Noel Parry, Michael Rustin and Carole Satyamurti. – Edward Arnold, 1979. – P. 72-87.
- Kahn, Alfred J. *Shaping the new social work* / edited by Alfred J. Kahn. – New York, Columbia University Press, 1973. – 221 p.
- Kendall, Katherine A. *Reflections on social work education, 1950-1978*. New York: International Association of Schools of Social Work, 1978.
- Kendall, Katherine A. *Social work education: its origins in Europe*. – Alexandria, VA: Council on Social Work Education, 2000. – 143 p.
- Kendall, Katherine. A. *Council on Social Work Education: its antecedents and first twenty years* / Katherine A. Kendall. – Alexandria, Va.: Council on Social Work Education, 2002. – 238 p.
- Kjellberg G. French R. *A New Pedagogical Approach for Integrating Social Work Students and Service Users*. *Social Work Education*. 2011. No. 8. P. 948–963.
- Klein, Philip. *From philanthropy to social welfare; an American cultural perspective*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1968. – 307 p.
- Kolb D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984. – 256 p.
- Kreuger, Larry. *Social work: seeking relevancy in the twenty-first century*. /Roland Meinert, John T. Pardeck, Larry Kreuger. – New York: Haworth Press, 2000. – 152 p.
- Krill, Donald F. *Existential social work*. New York: Free Press, 1978. 214 p.
- Lederman, Sarah Henry. *Philanthropy and Social Case Work: Mary E. Richmond and the Russell Sage Foundation 1909 – 1928*, pp. 60 – 80 / *Women and Philanthropy in Education* / edited by Andrea Walton. Bloomington: Indiana University Press, 2005. – 356 p.
- Lee S.W. *The Impact of a Pedagogy Course on the Teaching Beliefs of Inexperienced Graduate Teaching Assistants // CBE—Life Sciences Education*. 2019. 18. P. 1–12.
- Leffert, Mark. *Psychoanalysis and the birth of the self: a radical interdisciplinary approach*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. – 173 p.
- Leighninger, Leslie. *Social work: search for identity*. – New York: Greenwood Press, 1987. – 250 p.
- Lubove, Roy. *The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930*. – Cambridge: Harvard University Press, 1965. – 291 p.
- Lubove, Roy. *The struggle for social security, 1900-1935*. – Cambridge: Harvard University Press, 1968. – 276 p.
- Mayer, John E.; Noel Timms. *The client speaks: working class impressions of casework*. – London: Routledge & K. Paul, 1970. – 193 p.
- McLaren P. *Teaching against global capitalism and the new imperialism: a critical pedagogy* / Peter McLaren and Ramin Farahmandpur. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield. 2005. – 299 p.
- McLean M. *Pedagogy and the University: Critical Theory and Practice Continuum*. London, New York. 2008. – 187 p.
- Montalvo, Frank F. *The Third Dimension in Social Casework: Mary E. Richmond's Contribution to Family Treatment // Clinical Social Work Journal Clinical Social Work Journal*, Volume 10, 1982. P. 103 – 112.
- Munson, Carlton E. *Clinical social work supervision*. – The Haworth Press. Inc., 1993. – 492 p.
- Murdach, Allison D. *Mary Richmond and the Image of Social Work // Social Work*, Vol. 56, Issue 1, 2011. P. 92 – 94.
- Neave, Guy (ed). *The universities' responsibilities to society: international perspectives* / edited by Guy Neave. 1st ed. – New York: Pergamon, published for the IAU Press, 2000. – 289 p.
- Nelson-Hurwitz D.C., Buchthal O.V. *Using Deliberative Pedagogy as a Tool for Critical Thinking and Career Preparation Among Undergraduate Public Health Students* / *Front.Public Health*. 2019. 7:37. P.1-8. doi: 10.3389/fpubh.2019.00037
- Oberndorf, Clarence Paul. *A history of psychoanalysis in America*. Fb&c Limited, 2018. – 292 p.

Otto, Margaret M. The Mary E. Richmond Archive// Social Casework. Volume 42, Issue 8, 1961. P. 410 – 412.

Pagnucci et al. A cross-sectional study of pedagogical strategies in nursing education: opportunities and constraints toward using effective pedagogy // BMC Medical Education. 2015. 15:138. P. 1-12. DOI 10.1186/s12909-015-0411-5

Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 2017. 8 (422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Parry, Noel and Parry, Jose. *Social Work, Professionalism and the State* // Social work, welfare and the state. Edited by Noel Parry, Michael Rustin and Carole Satyamarti. – London: Edward Arnold, 1979. – pp. 21-47.

Parsons T., Storer N. *Nauchnaya distsiplina I differetsiatsiya nauki* // *Nauchnaya deyatel'nost: struktura I instituty*. M.: Progress, 1980. – pp. 27-55.

Payne, Malcolm Stuart; Askeland, Gurid Ada. *Globalization and international social work: postmodern change and challenge*. Hampshire: Ashgate, 2008. – 188 p.

Payne, Malcolm. *Modern social work theory*. Chicago, Illinois: Lyceum books INC, 2007. – 366 p.

Pedagogy: disturbing history, 1819-1929 / edited by Mariolina Rizzi Salvatori. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1996. – 371 p.

Penn Approach. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press, Penn School of Social Work, 2005. – 24 p.

Perlman, Helen Harris. *Looking back to see ahead*. – Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1989. – 235 p.

Pincus, Allen. *Social Work Practice: Model and Method* / by Allen Pincus, Anne Minahan. – Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1973. – 355 p.

Pittman-Munke, Peggy. *Mary E. Richmond: The Philadelphia Years* // *The Journal of Contemporary Social Services*. Volume 66, Issue 3, 1985. P. 160 – 166.

Popple, Philip R. *Social Work, Social Welfare, and American Society* / Philip R. Popple, Leslie Leighninger. – 5th ed. – Boston; London: Allyn and Bacon, 2002. – 632 p.

Puckett, John L. *Becoming Penn : the pragmatic American university, 1950-2000* / John L. Puckett and Mark Frazier Lloyd. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2015. – 447 p.

Pumphrey, Muriel W. *Mary Richmond's Process of Conceptualization*. *Social Casework*, Volume: 38, Issue: 8, 1957. P. 399-406.

Pumphrey, Muriel. *Mary Richmond and the Rise of Professional Social Work in Baltimore*. [Text] / DSW dissertation, New York, Columbia University School of Social Work, University Microfilms, Publication No. 17,076, 1956. – 358 p.

Queen, Stuart Alfred. *Social work in the light of history*. – Philadelphia; London: J. B. Lippincott Company, 1922. – 327 p.

Reynolds, Bertha Capen. *An uncharted journey; fifty years of growth in social work*. – New York, Citadel Press, 1963. 352 p.

Reynolds, Bertha Capen. *Re-thinking social case work*. New York, N. Y.: Social Work Today, Inc., 1938, P. – 12.

Richmond Mary Ellen. *Social diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation, 1917. – 511 p.

Richmond, Mary Ellen. *The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann*. New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.

Richmond, Mary Ellen. *What is social case work? An introductory description*. New York, Russell Sage Foundation, 1922. – 268 p.

Robinson, Virginia Pollard. *A changing psychology in social case work*. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1930. – 204 p.

Robinson, Virginia Pollard. *The organization of field work in professional school* // *The Family*. 1920. Vol. 1. No. 6. – P. 1-7.

Rotter, Sheldon. *Mary Richmond and Family Social Work Today*. Volume 54, Issue 5, 1973. P. 284 – 289.

Rubin C. L., Martinez L.S., Chu J., et al. Community-Engaged Pedagogy: A Strengths-Based Approach to Involving Diverse Stakeholders in Research Partnerships//Prog Community Health Partnersh. 2012. 6(4): p. 481–490. doi:10.1353/cpr.2012.0057

Sadler D. R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. 35 (5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Schunk D. H., & Greene, J. A. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2 ed.). Routledge. 2018. – 530 p.

Schwehn M. R., Paul J. S. Theater as Liberal Arts Pedagogy / *Conversations on Jesuit Higher Education*. 1996. Vol.10, Article 4. P. 13-18.

Sevel J., Cummins L., Madrigal C. Social work skills demonstrated. Allyn and Bacon. 1999. – 168.

Shoemaker Linda M. Early conflicts in social work education // *Social Service Review* (June 1998). – P. 182–191.

Shum S.J.B., Luckin R. Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices / *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, Issue 6. P: 2785-2793. <https://doi.org/10.1111/bjet.12880>

Simpson C.J., Mitchell G., Cross N. Emergence: Complexity Pedagogy in Action // *Nursing Research and Practice*. 2015, Article ID 235075, 6 pages. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/235075>

Skidmore, Rex Austin. *Introduction to Social Work* /Rex A. Skidmore, Milton G. Thackeray, O William Farley. –7th ed. – Boston: MA: Allyn and Bacon, 1999. – 402 p.

Smalley, Ruth Elizabeth. *Theory for social work practice*.New York, Columbia University Press, 1967, P. x.

Smith, Zilpha. The education of the Friendly Visitor // *The heritage of American social work: readings in its philosophical and institutional development* / edited by Ralph E. Pumphrey and Muriel W. Pumphrey. – New York: Columbia University Press, 1961. – P. 203-207.

Social work competences: core knowledge, values and skills / Ed. by Antony A. Vass. London; Thousand Oaks, Ca., USA: Sage, 1996. – 226 p.

Social work diagnosis in contemporary practice / edited by Francis J. Turner. New York, N.Y.: Oxford University Press, 2005. – 826 p.

Social work, social welfare, and American society / Philip R. Popple, Leslie Leighninger. Boston: Allyn & Bacon, 2011. – 634 p.

Stein, Herman D. *Challenge and change in social work education: toward a world view* / selected papers by Herman D. Stein; collected by Nina L. Aronoff; foreword by Darlyne Bailey; preface by Katherine A. Kendall. – Alexandria, Va: Council on Social Work Education, 2003. – 266 p.

Stein, Herman D. *The Professional school and the university: the case of social work* / by Herman D. Stein and Avis L. Kristenson. – New York: Council on Social Work Education, 1970. – 93 p.

Steiner, Jesse Frederick. *Education for social work*. – Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1921. – 99 p.

Swaffield S. Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011. 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.5828>

Symonds A. *The social construction of community care*/ Ed. by Symonds, A.; Kelly, A. Basingstoke: Macmillan, 1998. – 279 p.

Taft, Jessie. *Jessie Taft: therapist and social work educator: a professional biography* / edited by Virginia P. Robinson. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1962. – 384 p.

Techniques and guidelines for social work practice / Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi. Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon, 2012. – 482 p.

The Charities review. New York: Charity Organization Society of the City of New York, 1891-1901. Periodical. Vol. 1 (Nov. 1891) – V. 10 (Feb. 1901).

The critical pedagogy reader / edited by Antonia Darder, Marta Baltodano, and Rodolfo D. Torres. New York, NY: Routledge. 2009. – 599 p.

The World Book Encyclopedia Chicago: World Book, 1994. 22 v.

- Top L. et al. Development of pedagogical knowledge among learning assistants // International Journal of STEM Education. 2018. 5: p.1-18. DOI 10.1186/s40594-017-0097-9
- Tufts, James Hayden. Education and training for social work. – New York: Russell Sage foundation, 1923. – 240 p.
- Turner, Francis J. Diagnosis in social work: new imperatives. New York: Haworth Social Work Practice Press, 2002. – 173 p.
- Turner, Francis J. Social work treatment: interlocking theoretical approaches. – 3rd ed. – New York: The free press; London: Collier Macmillan Publishers, 1986. – 682 p.
- Walker, Sydnor Harbison. Social work and the training of social workers. – Chapel Hill: The University of North Carolina press, 1928. – 241 p.
- Wessel, Rosa. Professional education based in practice; two studies in education for social work. /by Rosa Wessel and Goldie Basch Faith. – Philadelphia: University of Pennsylvania School of Social Work, 1953. – 170 p.
- Westwood J.L. Social Work and Social Media: An Introduction to Applying Social Work Principles to Social Media / Social Work Education, May 2014/ P. 551-553.
- Wiliam D. Assessment and learning: Some reflections. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2017. 24 (3), 394-403. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318108>
- Younghusband, Eileen Louise. Social work in Britain: 1950-1975. London: George Allen and Unwin, 1978. Vol. 1– 352 p; Vol. 2. – 311 p.
- Zastrow, Charles H. The Practice of Social Work. Brooks, Cole Publishing Company, 1999. – 626 p.
- Zimmerman B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. Educ. Psychol. 2013. 48, 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676.
- Александров А.А. Роль средств массовой информации и PR в социальной работе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 11. С. 168 – 171.

**Целых М.П., Пащенко Ю.А.
Проблемы профессиональной подготовки
социально-педагогических работников. М.: ОД
«Информация для всех», 2023. 163 с.**

Монография

Электронное издание

Издатель:
ОД «Информация для всех»

E-mail [contact\(at\)ifap.ru](mailto:contact@ifap.ru)
<http://www.ifap.ru>

Объем 14,5 усл. п.л.

©-2023
e-mail: m.tselykh@mail.ru