

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИССЛЕДОВАНИЕ «СКРЫТОГО ЗНАНИЯ»

Елена Ярская-Смирнова, Павел Романов

Типы знания в социальной работе

Как указывают П. Бересфорд и С. Крофт [Beresford, Croft, 2001], в западноевропейской традиции социальной помощи в последние годы произошел ощутимый прогресс в процессах включения пользователей услуг в подготовку социальных работников, в совершенствование теории, исследований и практики, а также в разработку стандартов социального обслуживания. Все это позволяет говорить о развитии профессии на принципах инклюзии и социального конструктивизма. Если исследователи, преподаватели и практики примут во внимание, что клиенты, или пользователи услуг, имеют право голоса, что они владеют уникальной перспективой, точкой зрения на проблему, своим собственным, очень важным и порой наиболее верным знанием ситуации, это будет один шаг в направлении конструирования инклюзивной социальной работы. Следующий шаг – это признание представлений и описаний опыта практиков в качестве важнейшего источника профессиональной экспертизы. Каждый из этих типов знания, производимого пользователями, практиками и учеными (или преподавателями), необходимо осмысливать с точки зрения того, какими именно способами и на какой основе конструируется это знание.

В современной дискуссии об основаниях знания в социальной работе реальность признается контекстуально привязанной, а знание – социально сконструированным явлением [Dominelli, 2004]. Малькольму Пэйну [Payne, 2001] принадлежит идея о том, что контекстуально определенное знание – в конкретной стране или узкой специализации социальной работы – может оказаться камнем преткновения в более широких рамках или контекстах профессионального знания. Источником специфических знаний могут быть элементы местной культуры социального обеспечения, модели социальной политики, религиозные или иные ценностные системы конкретного общества, группы или общины

[Payne, 2001. P. 142]. Если же специалисты окажутся достаточно чувствительными к другим культурам и дискурсам, эти камни преткновения станут основой для формирования новых знаний и подходов к решению проблемы. В этом случае, считает Пэйн, имеет смысл говорить о передаче и заимствовании знания, когда оно начинает жить собственной жизнью в иных контекстах, становясь стимулом новой практики и углубления понимания. Изучение этих процессов интерпретации и реинтерпретации в разных странах, специализациях и культурах позволит нам понять, как конструируется знание в социальной работе [Payne, 2001. P. 143].

Кэролин Тэйлор и Сюзан Уайт говорят о рефлексивном действии социальных работников, когда те подвергают анализу знания и практику [Taylor, White, 2001. P. 55]. Вопросами для критического анализа в этой связи являются такие: Как социальные работники обсуждают между собой своих клиентов? Какие предъявляют к себе и к другим требования и какие выставляют упреки? Что именно в их рассказах делает их убедительными, звучат ли там истории, рассказанные клиентами? Тэйлор и Уайт совершенно верно отмечают, что очень трудно отрефлексировать то, что принимаешь как должное, проанализировать собственную практику работы. Поэтому, с нашей точки зрения, здесь на помощь могут прийти качественные методы исследования, и полученные данные будут хорошим материалом для диалога исследователей и практиков, как и между самими практиками, для повышения теоретической чувствительности социальных работников и практической внимательности ученых.

Ввиду того, что практика социальной работы характеризуется высокой степенью непредсказуемости и противоречивости, специалист-практик всегда вынужден принимать решения и действовать в неопределенной ситуации [Närhi, 2002. P. 333]. Всю ту информацию, с которой ежедневно имеет дело социальный работник, очень трудно уложить в существующие теоретические построения, чтобы использовать их как руководство к действию. Для того чтобы совладать с неопределенностью, социальный работник как повседневный деятель подвергает ее типизации с точки зрения здравого смысла [см.: Шютц, 2004], который формиру-

ется на основе имеющихся представлений, ценностей, эмоций. В результате именно на основе осмысления повседневного опыта самими практиками строится профессиональная экспертиза, и хорошо, если это сопряжено с гибкостью, открытостью новому. Однако нередко выработанные с опытом представления и приемы работы превращаются в бастион между «цехом» профессионалов и «обычными» людьми. При этом легитимность опыта и знаний пользователей подвергается сомнению как принадлежащая области непрофессионального, ненаучного, а потому символически менее ценного [Fook, 2000].

Одна из наших собеседниц отметила важность локального контекста для выработки необходимых в работе знаний:

Ну, конечно, у нас таких знаний нет. Я, например, тоже пришла – никаких, так скажем, знаний. Вот только обретаешь в процессе работы...

Нас интересует именно этот процесс формирования профессионального, экспертного знания на основе повседневного опыта. В терминах И. Гофмана [Гофман, 2004. С. 71] мы проводим анализ фреймов – исследования опыта на основе, во-первых, принципов социальной организации событий и, во-вторых, посредством субъективной в них вовлеченности. Профессиональное знание вряд ли можно рассматривать как некую фиксированную данность, существующую в научных статьях и учебниках, отдельно от процессов понимания, от вырабатываемых ежедневно и ежечасно представлений о правильном и ошибочном поведении, о достойных и недостойных клиентах, от тех разнообразных контекстов, в которых формируются и применяются как ценности, так и знания.

Представления о знаниях, необходимых в социальной работе, в позднесовременную эпоху изменилось. Профессиональная экспертиза видится не столько основанной на структурном и универсальном знании, сколько создаваемой в процессе диалога и под влиянием различного рода дискурсов. В настоящее время акцент делается на так называемом практическом знании и по-

вседневной мудрости практиков³⁰. Экспертиза рассматривается как результат согласований, и знание становится скорее процессом (*knowing*), нежели продуктом (*knowledge*) [Närhi, 2002. P. 334]. Иными словами, понимание – это бесконечный процесс постоянно меняющихся представлений и отношений, который осуществляется посредством практики и рефлексии.

Рассмотрим понятие теории в перспективе социального конструктивизма. Если в классической науке теория связана с кабинетной деятельностью ученого, то в эпоху постмодернизма словом «теория» называют объяснения, к которым прибегают в своей повседневной жизни обычные люди, в этом случае зачастую применяют термин «наивные теории». Теории социальной работы в их классическом понимании можно подразделить на разные классы в зависимости от их парадигмальной принадлежности [см.: Раупе, 1991], содержательной направленности, целей и области применения.

Кроме того, среди теорий можно выделить те, что несут в себе знание о ситуации, а также о том, как это знание использовать для ее изменения или разрешения. Теории, кроме того, можно различать по степени их генерализуемости, релевантности и формальности. Есть «высокие» (*grand*) формальные теории, которые объясняют социальные процессы на макроуровне, их применяют (с различной степенью успешности) ко всем обществам и во все времена; есть так называемые теории среднего уровня, а есть теории, укорененные в контексте (*grounded theory*). Теория может представлять собой предсказуемый паттерн событий, с которым можно сравнивать наблюдаемое, или модель иерархических взаимосвязей между компонентами, или, напротив, сеть неиерархических отношений между связанными понятиями [Fook, 2000].

Привилегированные позиции в социологии, психологии и социальной работе заняты теориями, созданными из абстрактных рассуждений в отрыве от практик конкретных людей [Morgan, Scott, 1993]. В свою очередь тесная связь теории и практики основывалась целым рядом исследователей на отрицании теории

³⁰ В трудах по социальной антропологии этот тип знания известен как *tacit knowledge* (внутреннее, повседневное) [см.: Polanyi, 1966].

как абстрактных форм. Взамен предлагались теории, основанные на понимании жизненного опыта, на признании субъектности изучаемых людей. Большое значение в этом производстве теории нового типа сыграло в 1960–70-е годы формирование Б.Г. Глэзером и А.Л. Строссом [Glaser, Strauss, 1968; см. также: Страусс, Корбин, 2001] качественной методологии *grounded theory*, распространение принципов акционистского и партисипаторного исследования [см. напр.: Hall, 1981. P. 6–19]. Более прочной связи теории с практикой способствовала и критическая педагогика феминизма, в которой, как и в научной деятельности в русле женских и гендерных исследований, «была интенция на непринятие дуалистического подхода к телу и сознанию» [хукс, 1999. С. 244].

Какие же типы знаний и теорий должны быть целью исследований профессии социальной работы? Следует ли нам создавать теории общего характера, валидируя их научными экспериментами? Будут ли они адекватны постмодернистским и меняющимся контекстам социальной работы в постоянно трансформирующихся условиях? Или же теории должны создаваться практиками и быть укорененными в специфических контекстах? [Fook, 2000].

А. Страус и Д. Корбин предлагают считать теорией наборы понятий и предполагаемых взаимосвязей между понятиями: сходные данные группируются и им присваиваются понятийные ярлыки, тем самым интерпретация данных ведет к теоретизации. Кроме того, понятия связываются в систему посредством формулирования, наименования взаимосвязей [Страус, Корбин, 2001. С. 26]. В качестве теоретических идей, позволяющих понять события или явления на микроуровне, могут выступать единичная описательная идея, понятие или метафора-«ярлык». «Называние» или маркирование какого-то явления или поведения, объясняя, связывает поведение или явление с теоретическими идеями.

Одним из таких ярлыков, прозвучавших в интервью с администраторами социальных служб, было слово «психология», применяемое, с нашей точки зрения, метафорой профессиональной теории:

Психология, в том числе и психология пожилого человека. Уметь общаться с пожилым человеком; Социальный работник, я думаю, что, во-первых, он должен... иметь такой характер, который... ну, подстраиваться. Бабушки и дедушки – они, конечно, очень вспыльчивые и ругаются на нас. <...> Во-вторых, он должен знать элементарные навыки психологии. Уметь посоветовать.

К чему же надо уметь «подстраиваться», в чем состоит смысл «психологии» как некоего профессионально важного качества, необходимого работникам современной отечественной социальной службы? Чтобы это понять, нужно знать особенности рутины социальной работы в центрах социального обслуживания, среди которых высокая нагрузка при неадекватном вознаграждении, неопределенный, нерациональный характер отношений работника и клиента, уязвимость работника перед организацией и получателем услуг, патернализм в отношениях с потребителями услуг, непрозрачность и трудность измерения обслуживающего труда, риск пренебрежения потребностями клиента, завышенные требования со стороны клиентов. Добавим, что формула «знание психологии = умение общаться» в ситуации интервью выступает, пожалуй, одним из важных приемов категоризации деятельности социального работника как профессиональной.

Наш анализ выявляет фреймы повседневного опыта – то есть не только то, какое знание нужно практикам и другим акторам, конструирующим знания в процессах социальной работы, но и как оно применяется на практике, и как сама эта практика интерпретируется и понимает знание. Как пишет И. Гофман,

даже если мы поставим задачу использовать в гуманитарных науках «примеры», «иллюстрации», «яркие случаи», за которыми стоят обыденные теории, это будет как раз тот случай, когда примеры и иллюстрации должны использоваться и в качестве объекта, и в качестве средства анализа» [Гофман, 2004. С. 72].

Повседневная теория социальной работы

Дихотомия *теория / практика* для наших рассказчиков играет важную роль, хотя ее следует понимать не с позиции академической науки, а, скорее, в терминах здравого смысла. Процедуры

интерпретации, применяемые информантами в ответ на вопросы интервьюера, позволяют выявить механизмы тематизации повседневности в социальной службе. Так, отвечая на вопрос о том, нужны ли профессионалу социальной работы теоретические знания, информанты с уверенностью указывали на важность нормативно-правовой базы социального обслуживания:

Знание основных документов. И конечно, все вот эти льготные постановления. То, что требуется для наших пенсионеров, чтобы для них оформлять документы, чтобы грамотно отвечать на их вопросы; Вот, например, наш специалист, она меняла... занималась паспортами. Меняла новые паспорта бабушкам. Ну а так, она более организационными вопросами занимается. – *Вопрос*: Ну, а какие-то теоретические знания ей необходимы в её работе? – *Ответ*: Ну, конечно, новые постановления, решения нормативные.

Очевидно, что понятие теории здесь информантами интерпретируется в значении сферы компетенции, области экспертизы. Иными словами, теория нужна такая, которая непосредственное отношение имеет к конкретным практическим ситуациям. Теории метауровня, более понятные выпускникам вузовских отделений социальной работы, оказываются слишком удаленными от жизни и потому не востребованными в период прохождения практики, где необходимы прикладные и пригодные к применению знания:

Понимаете, практическая часть у нас есть. Нам необходимо подкрепление – теоретическая база, которая бы с этой практикой соприкасалась. То есть вот на этой точке обучение было бы эффективно. <...> Вот, например, технология работы с человеком без определённого места жительства или технология работы с людьми, попавшими в кризисные ситуации. Такого плана, то есть более узкие...

Студенты-практиканты, которые заслужили одобрение у руководителей служб, квалифицируются следующим образом: это

девочки очень хорошие и приветливые. Сразу же откликнулись. Одна бабушка попросила сходить продуктов купить – девочка сразу согласилась, побежала в магазин.

Другим руководителям практика показала

чисто формальной. Вот только в прошлом году у нас на практике девочка была. В течение месяца, кажется, она работала. Вот единственная, кто... честно отработал. По четыре часа она у нас работала... Вы знаете, это вообще, первый курс была девочка. Она знакомилась как правильно акты составлять, как вести документацию. А остальные?... Вроде бы мы им нужны, придут, а потом почему-то исчезают.

Отсутствие навыков консультирования и профессиональной коммуникации с людьми, слабое владение нормативной базой, а нередко и нежелание вникать в рутину социального обслуживания моментально переводит стажеров в категорию неуспешных «остальных» и несостоятельных «формалистов». Однако безразличное отношение студентов-старшекурсников к практике может быть связано и с другими причинами, в частности с тем, что профессиональная квалификация, приобретенная за годы учебы, «в поле» не востребована. Стажеры во время прохождения практики не получают заданий, адекватных полученным ими знаниям и умениям. Так, в одном из центров социального обслуживания

социальный работник брал себе в помощь [студентов]. Они выходили в адреса и выполняли поручения всех бабушек. Кто-то за продуктами пошёл, кто-то за лекарствами в аптеку.

В другом центре задача была более высокого уровня сложности – здесь состоялись посещения клиентов на дому с целью уточнения их потребностей:

[Студенты] на практику приходили. Мы с ними ходили по адресам. Знакомились. Бабушки обычно не любят когда всё время разные люди. Поэтому мы ходили вместе с ними. Вообще наше отделение занимается контролем тех, кто одинокие, одиноко проживающие. Вот они все у нас в картотеке заведены. Мы выписываем, допустим, и идём конкретно по адресу и узнавали, нуждается он в нашей помощи или нет...

По данным упомянутого выше опроса студентов, чем старше курс, тем ниже оценки, которые дают студенты практике. Воз-

можно, ожидания старшекурсников от стажировки становятся выше, а содержание практики не соответствует их знаниям и потребностям. Администраторы социальных служб видят это со своей стороны иначе, указывая на отсутствие мотивации к работе:

У нас в основном пятый курс приходит, уже когда преддипломная практика, и приходят после второго, после третьего. Вот ещё там – они более-менее. А после пятого приходят они... – *Вопрос*: Не хотят работать? – *Ответ*: Не то, что не хотят работать. Их никто работать не заставляет. Просто так: «Нет, мне этого не надо».

По данным наших опросов, чем ближе к выпускному курсу, тем лучше студенты знают, что собой представляет их профессия, и тем меньше уверенности в трудоустройстве по специальности. Образ профессии подвергается деромантизации или демистификации, чему могут способствовать как контакты с реальностью, так и рефлексивный критицизм, присущий идеологии образовательной программы СГТУ.

Возникающая здесь дилемма заключается в следующем: стоит ли снижать планку теоретической рефлексии социальной работы и, соответственно, амбиций будущих профессионалов, пока они еще сидят на студенческой скамье, или же поднимать квалификацию принимающей стороны – социальной службы, предоставляющей возможность прохождения практики? В собранных интервью, как и пять лет назад [см.: Ярская-Смирнова, 1999а; Ярская-Смирнова, 1999б], руководители социальных служб признают, что не владели специальными знаниями в области социальной работы, да и в настоящий момент многому предстоит научиться. Так же, как и ранее руководители социальных служб убеждены в том, что большую часть недостающих знаний можно приобрести в процессе работы, причем акцент делался на том, что любая профессиональная деятельность требует организационной социализации, а не диплома как такового. Профессия приобретается не в аудитории университета, а только в процессе трудовой активности. Поэтому опрошенные солидарны, говоря о примате опыта над образованием для специалиста по социальной работе.

Недостаток теоретической подкованности сотрудников расценивается как помеха лишь в связи с новыми и непонятными пока задачами проектной деятельности:

Я думаю, квалификации не хватает у сотрудников. Конечно, сейчас я стараюсь расшевелить, стараемся мы создавать программы социальные, вот. Ну, в общем-то, мы только начали этим заниматься, вот. Я начинаю только представлять, как мы будем развиваться. А для грантов нам конечно ещё рановато. ...ЭТО было бы очень интересно, если бы за нами был закреплён какой-то, я не знаю, преподаватель: профессор, там, аспирант, ещё кто-то – студент, с которым мы совместно разрабатывали вот эти все программы. Потому что у нас есть практика, а всё-таки теория... написание – лучше, чтобы всё-таки кто-то из науки сделал.

В этом случае теория понимается как наука заявок на гранты, умение готовить проекты, впрочем, и здесь «совместная» деятельность видится как механическое сцепление «нашей» практики и «их» теории. Кстати, старшекурсники, а особенно магистранты, действительно нередко оказывают помощь в проведении семинаров и круглых столов, разработке проектов.

Резолюция Комитета министров Европейских стран о «Роли, подготовке и статусе социальных работников» 1967 года не потеряла своей актуальности до сегодняшнего дня, и особую значимость ее положения имеют для России. Здесь говорится о важности участия социальных работников в выявлении и решении социальных проблем, повышении статуса и уважения в обществе к представителям социальных служб и социальной работе как профессии, найма большего числа хорошо подготовленных специалистов. Подчеркивается, что в целях повышения качества образования правительства должны поощрять социальные службы и учреждения на предоставление возможностей гарантированной инструктированной практики, устанавливать период общей подготовки, который должен превосходить период специализации социальных работников, а также осуществлять продвинутое образование на базе университетов [Council of Europe... 1967]. При этом приоритетом является повышение статуса социальных работников, что достигается предоставлением им возможности

карьерного роста и справедливой оплаты труда, высокой степени независимости в выполнении профессиональных задач, признанием и уважением работодателем деликатной и конфиденциальной природы социальной работы. Среди требований, предъявляемых к профессиональному социальному работнику в Великобритании, сегодня значительное место занимает освоение теоретических знаний по социальной политике, умение решать конфликтные ситуации и этические дилеммы [Шардлоу, 2004].

Необходимо отметить, что дихотомия *теория / практика* находится и в центре внимания зарубежных экспертов в области подготовки социальных работников. С. Шардлоу приводит целый ряд ссылок на проведенные в этой области эмпирические исследования (в том числе, микромасштабные качественные исследования нескольких учреждений; широкомасштабные исследования полевой практики и стратегии организации полевой практики; исследования образования по социальной работе, в которой практическое обучение является неотъемлемой частью), но все же полагает их количество чрезвычайно недостаточным. Что же касается России, то здесь анализ подготовки социальных работников, включая проблемы организации практики, осуществляемый на основании эмпирических исследований, является большой редкостью, хотя и чрезвычайно необходимой задачей [см., например: Высшее профессиональное... 2002; Международное сотрудничество... 1998; Формирование конкурентоспособного... 2001; Образовательные технологии... 2001]. За редким исключением [Холостова, Щукина, 2001], в основном работы носят «теоретико-методологический», «концептуальный» и «методический» характер.

Автономия академической сферы образования и практической социальной работы отражается в дефиците соответствующих знаний и необходимых навыков как у практикующих работников, так и у студентов и выпускников вузов. Болевая точка этих межинституциональных отношений – организация практической составляющей учебного процесса. На этом делают акцент и наши респонденты:

Практика планироваться немножко по-другому должна. Может быть, она должна быть более целевая; Если бы у меня была чёткая программа практики... Но программы чёткой нет.

Программа практики должна быть индивидуализированной, прозрачной и ясной не только для студентов, но и для представителей принимающей организации. Нет в службах и ежедневного контроля за прохождением практики конкретным студентом. Оценивая студентов обоих вузов, руководители служб сожалели, что нередко те нерегулярно являются на работу или проявляют безответственность в выполнении поручений, хотя руководители учреждений все равно подписывают им дневники практики, тем самым подтверждая необязательный и нерациональный характер этих отношений. Следовательно, необходимо разработать такие приемы оценивания практики, которые могли бы, во-первых, позволить самому студенту увидеть соответствие поставленных задач и достигнутых результатов, во-вторых, создать заинтересованность руководителей социальных служб в прикладной деятельности студентов в жизни организации, в-третьих, повысить ответственность всех институтов и индивидуальных участников в процессе и результатах практического обучения.

Кроме того, снижает качество практики и слишком большой размер студенческих групп, направляемых в организацию, а также недостаточно активные контакты с руководителями практики из вузов. Важно признать, что *практика* – это *обучение*, со всеми вытекающими отсюда последствиями. В частности, необходимо выстраивать тесные связи между деятельностью в социальной службе в период практики и знаниями, полученными на теоретических лекциях и семинарах, которые, в свою очередь, обязательно должны учитывать опыт деятельности учреждений социальной сферы, включая местный уровень. Особые требования должны предъявляться к человеку, осуществляющему супервизию и обучение студентов-практикантов, к методам и содержанию обучения в период полевой практики. Наконец, важно стратегически упорядочить проведение практики.

Скорее всего, от обсуждения дихотомии *теория / практика* нам стоит перейти к поиску и признанию разнообразных путей,

которыми мы можем повысить качество практической подготовки социального работника и способствовать развитию теорий профессиональной практики. С. Юлиусдоттер и Я. Петерссон считают необходимым для региона Северной Европы развивать интегрированную модель, которая придает равное значение как практике, так и исследованиям. Тенденции в странах этого региона таковы, что образование, ориентированное в первую очередь на практику, сейчас оказывается под давлением требований рефлексивной академизации, тогда как университетские программы, ориентированные на исследования, меняют свои приоритеты в пользу так называемый чувствительной кооперации – сближения с практикой и диверсификации образовательных услуг, чтобы ими могли воспользоваться сотрудники практических учреждений. Этот новый компромисс следует рассматривать не только как идеальный тип возможной трансформации, но и в качестве реалистичного осмысления новейших тенденций в системе образования [Юлиусдоттер, Петерссон, 2004].

Вряд ли кто-то из отечественных преподавателей, ученых и чиновников будет отрицать насущную потребность в экспертном знании компетентного специалиста по социальной работе, равно как и необходимость связи теории и практики, исследований и политики, образования и профессиональной деятельности. И хотя страх критики, так называемый антиинтеллектуализм, был характерен для представителей правительства и администрации во многих странах с переходной экономикой, анализируя наш опыт, мы можем заключить, что отношения между местной администрацией и учеными меняются в течение последнего десятилетия кардинальным образом в направлении зрелого взаимного интереса и реального сотрудничества.

Все более актуализируется и потребность в дебатах по поводу программ и мероприятий социальной политики, в оценке эффективности на всех уровнях ее реализации. Анализ политики на уровне принятия решений и их воплощения в конкретных учреждениях и проектах становится насущной потребностью. Политическому деятелю нужно уметь объяснять на языке цифр, на языке исследований, в чем заключается та или иная стратегия, почему

она была принята, доказать, что действия, осуществляемые в рамках этой стратегии, не навредят кому-либо. А директору интерната потребуются сделать расчеты и обосновать, на что истратить полученные фонды – на асфальтирование стоянки, финскую сантехнику или на развивающие игры для воспитанников и переподготовку сотрудников по новым методикам обучения детей, которых по старинке считают «необучаемыми». Руководитель социальной службы должен вскоре будет определять стоимость и качество предлагаемых его организацией услуг, учитывая мнение потребителя, ресурсы и квалификацию персонала. И наконец, лишь те социальные работники, которые будут располагать адекватными эффективными инструментами решения своих профессиональных задач, будут пользоваться уважением и спросом в обществе.

Сбор данных или приближение к опыту?

Израильские исследователи А. Зейра и А. Розен считают, что повседневное знание (*tacit knowledge*), которое не обязательно выражается при помощи языка (его нужно ощутить, чтобы понять), играет большую роль в деятельности социальных работников [Zeira, Rosen, 2000]. Это «практическая мудрость», «жизненный опыт», теория, неявно содержащаяся в повседневном практическом действии, молчаливо подразумеваемые установления в рутине социальной работы. Это знание нам доступно только через опыт практиков.

А как быть, если в роли практиков выступают теоретики? Если практикующие профессионалы имеют навыки аналитической рефлексии и регулярно обсуждают свой опыт, прошли подготовку в вузе или на специально организованных тренингах, имеют опыт преподавания и исследовательской работы? Некоторые практики даже в ситуации неструктурированного интервью стремятся описывать их практику в терминах формальной теории. Можно ли воссоздать картину практики в наиболее «сырых», приближенных к реалиям терминах, максимально приблизиться к опыту, не удовлетворяясь клишеобразными ответами,

которые можно прочесть в инструкциях или положении об организации?

Для этого существуют так называемые естественные методы понимания ситуации: этнография, понимающая методология – конкретные контексты жизненного опыта людей; укорененная, или обоснованная, теория (grounded theory), формируемая из опыта респондентов; рефлексивная практика, поощряющая практикующих работников на создание теории; нарративный и дискурсивный анализ – развитие теорий, имплицитно содержащихся в практике, посредством интерпретации текстов, представляющих тот или иной опыт; акционистские методы, при использовании которых теории создаются в практическом контексте, в процессе постоянного взаимодействия и развития; партисипаторные и коллаборативные подходы, позволяющие создавать теории из практики посредством сотрудничества и диалога между исследователями и практиками. К опыту имеет смысл приближаться разными путями и с разных углов зрения, задавая вопросы на предельно эмпирическом уровне. Вот почему Жан Фук настаивает на выражении «приближение к опыту» взамен «сбора данных». Для этого применяются качественные, этнографические, рефлексивные методы, подход обоснованной, или укорененной, теории (grounded theory), качественный анализ и интерпретация текстов, а также акционистские, партисипаторные и коллаборативные исследования.

Рассмотрим, например, следующий вопрос качественного интервью: «Каким образом Вы оцениваете потребности клиента в помощи?». Этот вопрос позволяет информанту обратиться к существующим и используемым в повседневной работе официальным, формальным инструкциям. Попробуем заменить его вопросами следующего типа: «Что Вы увидели (почувствовали, подумали, произнесли), когда впервые пришли домой к клиенту? Почему именно такие слова (почему испытали именно такие чувства, почему прозвучали именно такие оценочные высказывания)?». Ответы на подобные вопросы побуждают информанта активизировать воспоминания на уровне эмоций, ощущений, непосредственно испытанных в конкретной ситуации, вспомнить

первые впечатления, а также последующую рационализацию, теоретизацию увиденного и услышанного в доме клиента, категоризацию его (или ее) состояния или поведения в соответствии с выработанной на практике экспертизой. Подобный результат нам удалось получить в исследовании социальной работы с проблемой бедности [Ярская-Смирнова, Романов, 2004], когда, например, метафора «запах бедности» вывела нас на повседневные теории, используемые для «подгонки» сложной реальности человеческих отношений к жестким задачам классификации клиентов на достойных и недостойных.

Кстати, подобные подходы к классификации клиентов хорошо знакомы и зарубежным социальным работникам, на деятельность которых повлиял в конце XX века упомянутый выше менеджерализм. Лена Доминелли, ссылаясь на М. Фуко, аргументирует критику этого периода развития профессии следующим образом. Власть предполагает репрезентацию, и наименование предполагает акт применения власти репрезентации и инклюзии (или эксклюзии). Те явления, которые не названы, остаются невидимыми и маргинальными. Категоризация людей на «достойных» или «недостойных» представляет яркий пример власти наименований, которая затушевывает нужды тех, кто оставлен без внимания, посредством простого акта маркирования их как «незаслуживающих» или «недостойных». Посредством наименования социальные работники нормализуют определенные типы поведения и маргинализуют других. Доминелли вслед за Фуко в этой связи говорит о том, что клиенты становятся субъектами технологий управленитета, начиная контролировать себя самостоятельно, относясь к себе как к фрагментированным и атомизированным существам, изолированным от остальных. Посредством дифференцированной инклюзии социальные работники поощряют индивидов выбирать для себя такие модели идентичности, которые можно было бы назвать ограниченным типом гражданства «достойных» бедных. Подобная инклюзия происходит за счет тех, кого маркировали как незаслуживающих. Дифференциация бедных как достойных и недостойных оказалась очень полезной для научной рационализации ресурсов. Будучи полез-

ной для экономии ресурсов, идеологии управленитета создают разрыв между клиентами и социальными работниками. Ввиду этого клиенты относятся к практикам не как к источнику помощи в ситуации нужды, а воспринимают как преграду, которую им необходимо преодолеть, чтобы получить нужные им услуги [Dominelli, 2004. P. 43–44].

Австралийская исследовательница социальной работы Жан Фук указывает на опыт совместного анализа видеозаписи семейного консультирования: исследователь и семейный терапевт просматривают документальный материал и обсуждают критические моменты рабочей ситуации, причины, побудившие консультанта предпринять то или иное действие. Она же предлагает следующие принципы приближения к практике: стремиться к возможно более конкретным описаниям; избегать формальных теоретических терминов; снижать влияние существовавшей прежде формальной теории; постигать и достигать практику разными способами; повышать соответствие между методом доступа к опыту и практическим опытом самим по себе, включать перспективы практиков и исследователей [Fook, 2000].

Вместе с тем мы полагаем, что, задавая вопросы метауровня, можно, во-первых, доверить практикующим профессионалам право обобщать и анализировать, а во-вторых, понять, какие смыслы вкладывают наши информанты в понятия, не относящиеся к их непосредственному опыту. Так, пытаясь выяснить смыслы понятия «теория» для практиков, мы задавали администраторам социальных служб вопрос о том, какие теоретические знания необходимы в работе им и их сотрудникам. Ответы указывали на специфическое понимание теории, отличающееся от такового у представителей академической науки:

Ну, конечно, новые постановления, решения нормативные; Знание основных документов. И конечно, все вот эти льготные постановления. То, что требуется для наших пенсионеров, чтобы для них оформлять документы, чтобы грамотно отвечать на их вопросы.

Здесь теория предстает в виде нормативно-кодифицированного знания правового характера. Это объясняется тем, что как

повседневная деятельность, так и задачи значительной части социальных сервисов складываются в условиях решения задач на уровне простого социального обеспечения, когда от социального работника требуется только распределять льготы, пособия, материальную помощь. Критическая социальная работа, например, отстаивание прав клиентов в средствах массовой информации, влияние социальных работников на процессы социальной интеграции, уменьшения эксклюзии на основании этничности, расы, дохода требуют других теоретических знаний и другого уровня рефлексии. Эти знания пока недостаточно востребованы профессией, однако вне такой рефлексии на уровне практики трудно ожидать повышения статуса и роли социальной работы в обществе, особенно в условиях социального кризиса, переживаемого российским обществом.

Совладание с неопределенностью: вместо заключения

В заключении мы хотели бы обсудить сферу применимости теоретизации практики и полезность такого рода исследований. В других случаях лишь специально подготовленным исследователям под силу раскрыть те или иные вопросы в определенной теоретической перспективе. Некоторые теории могут быть развиты и использованы только посредством совместных усилий практиков и исследователей. Но для кого и для чего может быть полезной теория, развитая из практики? Кому нужны результаты исследований, и как сделать, чтобы с ними считались?

Ввиду того, что разные акторы прибегают к различным способам получения знания, приемы и задачи изучения практического опыта должны соответствовать характеристикам исследователя. Следует отметить, что в некоторых случаях постановка исследовательских задач такова, что их возможно решить только при помощи практиков, имеющих непосредственный уникальный опыт социальной работы. Кстати, в этом аспекте необходимо иметь в виду и то, что каждый из нас – практик или теоретик – может получить лишь частичный и выборочный доступ к целост-

ному опыту, что обусловлено ограниченностью индивидуальной, профессиональной или методологической перспективы.

Теоретизация практики вносит важный социальный вклад в деконструкцию тех социальных иерархий, которые создаются и воспроизводятся в обществе благодаря неравному доступу к информации и владению знанием. Традиционная власть профессионального знания придает больший вес исследователю в сравнении с практиком или практику в сравнении с клиентом. Любая профессия в классическом понимании предполагает монополию и привилегированность специализированного знания, тем самым все остальные виды знания полагаются более «низкими», «приземленными» по сравнению с «высоким» знанием эксперта-профи. Качества подотчетности и прозрачности, отличающие подходы к теоретизации практики, позволяют передавать смыслы и трансформировать практику, деконструировать абсолютную власть академических исследований. Исследования в направлении теоретизации практики позволяют слышать, ценить и включать голоса практиков, признавать их собственный вклад в осмысление их личного практического опыта. Очень важно, чтобы этому способствовала организационная культура и вся среда профессии, в частности, система подготовки социальной работе.

Необходимая в таком случае модель подготовки базируется на представлении о критическом знании по Ю. Хабермасу и включает, в частности, партисипаторные методы преподавания [Романов, Ярская-Смирнова, 2004]. Партисипаторный подход предоставляет целый ряд приемов для развития демократических процессов и децентрализации контроля не только в образовании, но и в исследованиях, непосредственно связанных с социальной политикой и социальной работой. Что касается преподавателей, приверженных данному методу, то они включают учащихся в разработку учебного плана или программы курса, а также применяют в своей педагогической деятельности такие приемы, которые позволяют повысить участие студентов в поиске, производстве и рефлексии знания по предмету.

- Высшее* профессиональное образование в области социальной работы: Опыт и проблемы М.: МГСУ, 2002.
- Гогель С.* Подготовка к благотворительности // Антология социальной работы / Сост. М.В. Фирсов. М.: Сварог-НВФ СПТ, 1994. Т. 1.
- Гофман И.* Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта. М.: Ин-т социологии РАН: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004.
- История* российских социальных служб: 300 лет: Хронограф / Под ред. В.И. Жукова, Г.Н. Кареловой. М.: МГСУ, 2001.
- Кларк Дж.* Неустойчивые государства: трансформация систем социального обеспечения // Журнал исследований социальной политики. 2003. Т. 1. № 1.
- Клепиков А.* Девальвация ответственности // Эксперт. № 38(195). Приложение «Северо-Запад», 11.10.2004.
- Международное* сотрудничество в области подготовки социальных работников: вопросы теории и практики: Тез. и материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 8–9 дек. 1997 г. Волгоград: Перемена, 1998.
- Образовательные* технологии в педагогике высшей и средней школы / Под ред. Н.Б. Шмелевой, Т.З. Биктимирова, С.Н. Митина. Ульяновск: УлГУ, 2001.
- Ржаницына Л.* Курс на экономию социальных расходов // Человек и труд. 2004. № 11. С. 25–28.
- Романов П.В.* Политика управления социальными службами // Социальная политика социального государства. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2002. С. 356–367.
- Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Социология тела и социальной политики // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. VII. № 2. С. 115–137.
- Социальная* политика и социальная работа в изменяющейся России / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М.: ИНИОН РАН, 2002.
- Страус А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: Обоснованная теория: процедуры и техники. М.: УРСС, 2001.
- Формирование* конкурентоспособного специалиста для социальной сферы: Сб. науч. тр. / Под ред. акад. РАО Г.В. Мухаметзяновой. Казань: ИСПО РАО, 2001.
- Холостова Е.И., Щукина Н.П.* Нет такой профессии – специалист: (Социальная работа глазами клиента социальной службы). М.: Социально-технол. ин-т, 2001.
- хукс б.* Наука трансгрессировать: Образование как практика свободы // Гендерные исследования. № 2 (1/1999).
- Шардлоу С.М.* Напряженности и конфликты в образовании по социальной работе в Великобритании // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 3.

- Шютц А.* Обыденная и научная интерпретация человеческого действия // Альфред Шютц. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. С. 7–50.
- Юлиусдоттир С., Петерссон Я.* Общие стандарты по образованию в области социальной работы в странах Северной Европы – к постановке проблемы // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 3.
- Ярская-Смирнова Е.П.* Профессионализация социальной работы в России // Социс. 2001. № 5. С. 86–95.
- Ярская-Смирнова Е.П.* Профессионализация социальной работы в России // Строительство мостов: социальная работа в изменяющихся обществах и культурах. Архангельск: АГМА, 1999а. С. 59–60.
- Ярская-Смирнова Е.П.* Рефлексирующий практик – модель профессионализма в социальной работе // Высшее профессиональное образование в области социальной работы: опыт и проблемы. М.: Изд-во МГСУ, 2002. С. 201–211.
- Ярская-Смирнова Е.П.* Социальная работа в России: профессиональная идентичность // Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии. Саратов: СГТУ, 1999б. С. 92–102.
- Ярская-Смирнова Е.П., Романов П.В.* Социальная защищенность городской монородительской семьи // Мир России. 2004. Т. XIII. № 2. С. 66–95.
- Beresford P., Croft S.* Service users' knowledges and the social construction of social work // Journal of Social Work. 2001. 1(3). P. 295–316.
- Council of Europe.* The role, training and status of Social Workers. Resolution (67) 16. 1967. 29th June.
- Dominelli L.* Social work. Theory and practice for a changing profession. Cambridge: Polity Press, 2004.
- Fook J.* Theorising from Frontline Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research // Researching the Social Work process 11th July. 2000 Luton / <http://www.elsc.org.uk/socialcareresource/tswr/seminar6/fook.htm>.
- Glaser B.G., Strauss A.L.* The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research. Chicago: Aldine and Atherton, 1968.
- Greenwood E.* Attributes of a Profession // Social Welfare Institutions / M. Zald (Ed.). London: Wiley, 1965. P. 509–523.
- Hall B.L.* Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal Reflection // Convergence. 1981. Vol. XIV. № 3. P. 6–19.
- Jones S., Joss R.* Models of Professionalism // Learning and Teaching in Social Work / M. Yelloly, M. Henkel (Eds). London; Bristol: Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1995. P. 15–33.
- Juhász B.* The Unfinished History of Social Work in Hungary // History of Social Work in Europe (1900–1960): Female Pioneers and their Influence

- on the Development of International Social Organisations / S. Hering, B. Waaldijk (Eds). Verlag Leske und Budrich, 2003.
- Kolb D.A.* Experiential Learning. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- Millerson G.L.* The Qualifying Association. London: Routledge & Kegan Paul, 1964.
- Morgan D.H.J., Scott S.* Bodies in a social landscape // Body matters: essays on the sociology of the body / S. Scott, D. Morgan (Eds). London: Falmer Press, 1993.
- Närhi K.* Transferable and negotiated knowledge. Constructing social work experience for the future // *Journal of Social Work*. 2002. 2(3). P. 317–336.
- Payne M.* Knowledge Bases and Knowledge Biases // *Journal of Social Work* 2001. 1(2). P. 133–146.
- Payne M.* Modern social work theory: a critical introduction. London: Macmillan, 1991.
- Peterson E., Plowmen G.* Business organization and management. N. Y., 1959.
- Reeser L.C., Epstein I.* Professionalization and Activism in Social Work: The Sixties, the Eighties and the Future. New York: Columbia University Press, 1996.
- Sainsbury E.* Client Studies: their contribution and limitations in influencing social work practice // *British Journal of Social Work*. 1985. 17(6). P. 635–644.
- Schon D.* Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- Schon D.* The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.
- Shaw I.* Evaluating in Practice. Aldershot: Ashgate, 1996.
- Shaw I.* Evidence for Practice. Aldershot: Ashgate, 1999.
- Spencer S.W.* The administrative process in social welfare agency // *Social welfare administration* / E. W. Reed (Ed.). New York: Columbia University Press, 1961.
- Stein H.* Social work administration // *Social work administration: a resource book* / H. Schatz (Ed.). New York: Association Press, 1971. P. 24–25.
- Taylor C., White S.* Knowledge, Truth and Reflexivity. The problem of judgement in social work // *Journal of Social Work*. 2001. 1(1). P. 37–59.
- Weimer D.L., Vining A.R.* Policy Analysis. Concepts and Practice. Englewood Cliffs (NJ), 1992.
- Zeira A., Rosen A.* Unraveling «tacit knowledge»: What social workers do and why they do it // *Social Service Review*. 2000. 74(1). P. 103–123.