
ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ПРОФЕССИИ: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МОТИВАЦИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

У.И. Сересова

В статье рассматривается проблема разрыва теории и практики социальной работы и возможности ее преодоления на примере повседневной жизни молодых специалистов, ведущих научно-педагогическую деятельность в области социальной работы. Эмпирическое исследование проведено с помощью стратегии case study, включающей наблюдение, 12 полуструктурированных интервью со студентами, аспирантами, молодыми преподавателями и 3 экспертных интервью. Выявлены мотивы к практической, исследовательской и педагогической работе в социальной сфере. Показаны различия во влиянии типов мотиваций молодых ученых на эффективность внедрения модели рефлексивного специалиста и распространение практики, основанной на знании, в образовании по социальной работе.

Ключевые слова: социальная работа, молодые специалисты, мотивация, аффилиация, практика, основанная на знании, карьера ученого, повседневность

Современными исследователями социальной работы в России зафиксировано, что молодые специалисты с профильным образованием, если и идут работать в социальные службы, говорят о невостребованности на практике полученных знаний; и далеко не все работники социальных учреждений стремятся к получению образования в этой области. Преодолевается этот status quo движением к интегративной модели социальной работы – сближением теории и практики: в управлении, обучении, непосредственной работе с клиентами.

Суть трансформаций в практической социальной работе можно выразить категорией «неоменеджериализм» [Ярская-Смирнова,

Романов, 2005]. Одновременно осуществляется осмысление скрытого знания (*tacit knowledge*) практической социальной работы, «практики, основанной на знании» [Smale et al., 2000. P. 25]. При этом «вскрытие» и рефлексия, анализ ежедневных, обыденных практик социальных работников позволяет увидеть то, что «все видели, но не замечали» [Давыдова, 2002]. По терминологии Г. Гарфинкеля, актуальным становится «рефлексивный» или «воплощенный» характер действий, «наблюдаемые-и-сообщаемые» ситуативные, случайные, обыденные действия [Гарфинкель, 2003. С. 3]. Приближение теории к практике осуществляется через внедрение в учебные программы элементов практики и формирование модели рефлексивного специалиста.

Ниже мы попробуем проанализировать повседневную жизнь молодых специалистов, ведущих научно-педагогическую работу в отрасли социальной работы: насколько и как они сами воспринимают это рассогласование теории и практики. Особое внимание в проведенном эмпирическом исследовании уделено вопросам мотивации. Нас интересовало, во-первых, как и почему информант пришел к социальной работе, а во-вторых, почему он (или она) остановил свой выбор на том поле деятельности, что обычно относят к «теории», а не «практике» социальной работы. Кроме того, мы обращали внимание на личностные факторы; иначе говоря, если бы речь шла о другой специальности, то обратился бы наш информант к научной деятельности или нет? Изучение мотиваций, таким образом, поможет понять, действительно ли тенденции трансформации теории и практики социальной работы, описанные выше, могут оказаться эффективными для сокращения «разрыва» между ними или существуют ситуации, когда это рассогласование предопределено личностными особенностями акторов.

Стратегия проведенного эмпирического исследования — case study, объектом которого стала кафедра социальной работы одного из поволжских вузов. Методы исследования — наблюдение и 12 полуструктуризованных интервью со студентами, выпускниками и преподавателями кафедры социальной работы, а также три экспертных интервью, анализ которых и был положен в основу настоящего исследования.

Настоящая статья основывается на результатах исследования, проведенного в рамках проекта «Молодые российские гуманитарии: институциональные условия формирования и индивидуальные профессиональные стратегии», поддержанного Фондом Форда (грант № 1045-0845) и осуществленного совместно с В. Куклиной, А. Космарским, М. Сафоновой, Н. Форрат. Автор выражает благодарность всем информантам, принявшим участие в исследовании.

Кафедра: «у социальной работы женское лицо»

Историю вуза принято отсчитывать с начала XIX века (когда в городе появился классический университет), хотя сам он получил статус самостоятельного института в первые десятилетия советской власти. Вуз обладает известностью и престижностью благодаря своей богатой истории и научным школам, однако все это лежит вне рамок гуманитарного поля. Отчасти присущие вузу в целом известность и престижность наследуются исследуемой кафедрой и транслируются и на нее, несмотря на то, что она сама и ее научное направление новы и лежат вне поля традиционной специализации вуза.

Кафедра социальной работы — выпускающая и «главная» на одноименном факультете исследуемого вуза; заведующая кафедрой является одновременно и деканом (с 1996 года). Сам факультет занимает несколько двойственное положение в вузе. Он один из малопрестижных в вузе, что выражается в доступности для поступления без протекции, средних или низких проходных баллах, «рабоче-крестьянском» происхождении большинства студентов, меньшей стоимости обучения (для «платников»). В то же время студенты факультета уже хорошо вписаны в систему внеучебной активности вуза — без них не проходят КВН, студенческие фестивали, литературные кружки, волонтерские акции, заседания в студенческом научном обществе.

На момент проведения исследования преподавательский состав кафедры характеризовался отсутствием «старых профессоров» с собственной научной школой, учениками-диссертантами, наградами и прочими атрибутами «научности». В какой-то степени это компенсировалось «малой школой», которую проходили дипломники заведующей кафедрой, — школой, занимающей первичную ступень в научной иерархии. Именно эти студенты — активные, исполнительные, ответственные — становятся первыми претендентами на занятие преподавательских вакансий на кафедре.

По численности на кафедре доминирует молодежь в возрасте 25–30 лет. Это, преимущественно, вчерашние выпускницы факультета социальной работы данного вуза в статусе ассистента, не успевшие еще защитить диссертацию. Все они принимали приглашение заведующей кафедрой занять преподавательские должности и воспринимали это как признание своих заслуг за время обучения. Их основной мотив прихода на кафедру — аффилиация с вузом; причем, именно с тем, который они сами закончили. Имеется в виду внутренняя потребность в принадлежности к системе высшего образования и нашему вузу в частности, определенная сопричастность, которая субъективно оценивается выше, чем материальные блага, которые вуз может дать.

Отдельной группой выделялись сотрудницы со степенью кандидата наук в возрасте около 30 лет. Возрастные различия с предыдущими информантами невелики (около 5 лет), но статусные — существенны. Наличие ученой степени ставило их в иерархии на ступень выше; они практически не выполняли «черновой» работы — ведения семинаров и руководства практикой, больше руководили курсовыми и дипломными работами, уменьшая за счет этого аудиторные часы.

Можно предположить, что для большинства информантов-преподавателей ответ на поставленный выше вопрос — почему и зачем вы учите социальной работе — не очевиден. Именно потому, что для них важен факт аффилиации. При такой постановке вопроса осуществляется эгоцентрический перенос внимания со студентов на собственную персону: «потому что нравится преподавать в нашем вузе» — вот главный мотив. И важно здесь и то, что «нравится», и то, что вуз — «наш».

В исследовании также приняли участие студенты-старшекурсники, потенциальные кандидаты на пополнение коллектива кафедры. Они учатся социальной работе потому, что нравится учиться, интересна область деятельности (но в практической сфере работать они не хотят, как и более старшие коллеги, уже шагнувшие со студенческой скамьи в преподавательскую работу).

Поскольку социальная работа — профессия молодая, примерно до 2001–2002 годов на кафедре не работали преподаватели с профильным образованием по этой специальности (за исключением заведующей кафедрой, получившей второе высшее образование по социальной работе). Были, преимущественно, экономисты, а также историки. Первые же преподаватели с требуемым образованием — сами выпускники. Соответственно, было — и сохраняется до сих пор — определенное противоречие: если преподаватель имеет ученую степень, то в теории и практике социальной работы он не специализируется, поскольку она для него вторична; если же молодой преподаватель имеет профильное высшее образование, то не имеет степени — и, значит, необходимого академического потенциала — в силу возраста (первые два очных выпуска студентов были в 2001 и 2002 годах, из них к сегодняшнему дню защитились три человека, но ни один из них не преподают на кафедре).

Научная работа на кафедре

Поскольку аспирантуры на кафедре нет (в вузе вообще нет аспирантуры по гуманитарным специальностям), то для получения ученой степени ее выпускники и сотрудники уходят не только из вуза, но и из специальности — полностью или частично. Соответственно, научная деятельность молодых ученых (написание тезисов, статей) лежит в русле

разрабатываемой диссертационной темы, то есть априорно несколько в стороне от социальной работы.

Вообще, научное направление кафедры презентуется как организация социальной защиты населения. Основной вид научной активности — написание тезисов на конференции. Причем, этим участие в конференции часто и ограничивается. Реальное участие возможно только в научных мероприятиях внутри города, поскольку междугородние поездки не финансируются вузом. Для студентов (и отчасти, молодых преподавателей без ученой степени) характерна скачкообразная смена темы научных интересов.

Научное общение, под которым подразумевается содержательное обсуждение исследования, у молодых преподавателей, пишущих диссертацию, и у студентов-дипломников ограничено в основном научным руководителем. Причем, сам молодой ученый сильно ориентирован на патерналистское отношение со стороны руководителя — он заверяет текст тезисов для публикации, согласовывает содержание доклада для выступления, не говоря уже о подборе литературы и обсуждении методов исследования. То, каким образом молодой преподаватель общается со студентом при подготовке курсовой работы, он пытается воспроизвести и в общении с научным руководителем при написании диссертации. С коллегами же молодой ученый содержательные вопросы не обсуждает, ограничиваясь только организационными. Если же молодой преподаватель совмещает преподавание с работой в социальной сфере, то научной деятельности, он, как правило, не ведет вообще.

Поскольку на кафедре практически отсутствует старшее поколение ученых, активно включенных в систему заказных хозрасчетных или грантовых исследований, то подавляющее большинство сотрудников — из числа выпускников — не знакомы с ней. Они также не воспринимают грантовую поддержку как «нормальное» финансирование научных исследований, а расценивают ее как эпизодическое подтверждение качества научной работы.

Вообще, сотрудники кафедры более ориентированы на преподавательскую работу, чем на научную. Научные исследования рассматриваются как необходимое условие для преподавательской деятельности.

Таким образом, мы видим институцию, находящуюся во многих смыслах в маргинальном положении. Она существует в «междисциплинарном пространстве», организационно связана с непрофильным вузом, ее выпускники редко работают по специальности. При этом, однако, кафедра крепко держится за формальную вузовскую систему, которая обеспечивает стабильность институции. Задача, которую ставит кафедра перед молодыми сотрудниками,

состоит в основном во встраивании в формальную иерархию путем защиты диссертации, а также в четком выполнении своих преподавательских обязанностей.

Молодой специалист: мотивации вхождения в профессию

Ведущим мотивом поступления в вуз на специальность «социальная работа» становится потребность в *аффилиации*, принадлежности к вузу, причем нередко специальность «социальный работник» является суррогатом более престижного факультета, куда поступить не получилось. Сами информанты не имеют четкого представления о будущей профессии, да это и не важно, поскольку принадлежность к институции важнее профессиональной идентичности:

– Вообще, конечно, ... никакой цели не ставилось чтобы, поступить на этот факультет. Два раза я поступала... И из-за того, что не получилось туда, я стала поступать на социальную работу.

– *Как вообще узнала про факультет?*

– Я узнала, придя сюда.

– *То есть когда не смогла поступить [в первый раз]?*

– Да, ... когда в очередной раз пришла поступать на [другой] факультет, потом я увидела, что есть такой факультет и передумала. Просто подала документы на данный факультет (интервью 7).

Я вообще никак не представляла [себе социальную работу], абсолютно. Ну, мне сказали, что ... прекрасный факультет, выходят госслужащие. Социальное обеспечение... Ну, я уже, в принципе, представление имела, что такое собес... Ну, как бы хотелось высшего образования. На что папа мне сказал, что у меня будет диплом *N.* университета – любого факультета, лишь бы *N.* университета! Потому что это он его закончил, ему безумно нравится, вот. И я начала учиться здесь (интервью 1).

Полученная аффилиация, своеобразный нематериальный капитал, перенос престижа научной институции на собственную персону повышает самооценку молодого ученого и его вес в глазах окружающих, становится своеобразным социальным капиталом. В нашем случае после окончания вуза перед многими выпускниками стоит выбор: либо идти на низкооплачиваемую работу по специальности ¹, либо устроиться на кафедру, и высокий статус работы в системе высшего образования несколько компенсирует еще более низкую зарплату ².

¹ По данным регионального министерства, средняя заработная плата специалиста по социальной работе в 2005 году составила 3 013 р.

² Зарботная плата в вузе выплачивается в соответствии с ЕТС без надбавок. Например, в начале 2005 года полная ставка заработной платы ассистента кафедры без степени составляла около 1 800 р. При этом большая часть информантов работала на половину ставки.

Дали мне время подумать, я посоветовалась с родителями. Мама была очень счастлива; может быть, я и согласилась, потому что мама была за. Дочка-преподаватель! Престиж... (интервью 4).

Она [*заведующая кафедрой*] позвонила мне на работу через 2 недели и сказала: «Оставайтесь у нас на кафедре». Я помню, как я ей сказала: «Спасибо, но я не буду работать у вас на кафедре, это не мое призвание». Я пришла домой, рассказала все родителям, и сестра сказала, что это такое будущее, такой шанс уйти из поликлиники, что не каждому человеку дано уйти из поликлиники и вести преподавательскую работу. Потом мне позвонила одна родственница и сказала, что это же глупо работать в поликлинике медсестрой, когда есть высшее образование. У меня в поликлинике был небольшой конфликт, и я решила всем доказать. У меня была истерика три дня, потом родственники меня все-таки заставили. У меня не было выбора, я знала, что не останусь в поликлинике ... (интервью 4).

Наука интересна в качестве подтверждения успешности, принадлежности к особому кругу людей — интеллектуальной элите общества. Последующая же рефлексия уже не позволяет выносить принадлежность к институту в качестве смысла и цели своего существования, не позволяет оправдывать пробелы в личной жизни, материальном достатке и прочих сферах жизни аффилиацией:

— *А на будущее перспективы какие?*

— Я на перепутье. Я до сих пор не решила, остаться в этой сфере или уйти. И поэтому у меня пока нет цели... Если при поступлении в университет я была счастливым человеком, у меня была цель — я знала, куда я иду, чего я хочу достигнуть, то теперь, я знаю, что я хочу, но не знаю, как это сделать, так сказать, что... (интервью 9).

Можно предположить, что «хождение за аффилиацией» есть лишь один из этапов — переходных — развития молодого ученого. Он не может быть длительным — год-два максимум — потом человек обязательно переходит к другому состоянию: он или покидает науку, или остается, но перестраивается, меняет свое отношение к институции, из цели жизни она становится лишь формой существования, повседневностью.

Среди «искателей аффилиации» в качестве особой подгруппы можно выделить *чиновников*, основное место работы которых — муниципальные или государственные органы власти, где они занимают должность клерка среднего ранга, выполняющего основной массив работы. Характерно, что само попадание в чиновничью среду связано с кафедрой, руководство которой заинтересовано в «своих» кадрах в региональном министерстве:

— *...А почему в министерство?*

— По направлению [*декана*].

Ты пошла туда на практику?

Я пошла туда на практику. Потом она сказала: «Вот есть такой учебно-методический центр, вы должны подойти туда, если вы желаете, конечно, работать там. Познакомиться с директором, поговорить с ним». Вот, нас пошло туда трое, еще две девочки. Пришли мы, сначала были на практике, потом нас директор попросил написать заявление о трудоустройстве (интервью 7).

По совместительству «чиновники» преподают в вузе ряд дисциплин специализации. Преподавательский заработок существенно ниже чиновничьего, но престиж принадлежности к системе высшего образования и науки перевешивает материальные соображения. Причем это важно именно для клерка средней руки — преподавание в вузе существенно выделяет его в глазах начальства из серой массы таких же клерков и облегчает продвижение вверх по карьерной лестнице:

Я вернусь на госслужбу, после того, как защишусь... Нельзя стереть государственный чин; если я вернусь, то ниже этой должности — главный специалист — меня не имеют права брать, так как я являюсь советником [*Субъекта Федерации*]... (интервью 4).

Немаловажно заметить, что в системе высшего образования чиновник — преподаватель, учитель, но не ученый. Он не включен в научное сообщество, не приобщен к культуре написания научных статей, участия в конференциях; воспринимает это как ненужную трату времени:

Ты рассказывала, как ты писала тезисы на конференцию. Научный руководитель тебе сама это предложила или тебя захотелось самой?

Заставили просто.

А самой не хотелось?

У меня времени просто на это не было (интервью 7).

«Чиновники», таким образом, — особенного рода «искатели аффилиации», у которых таковая требуется не для себя, а скорее для его коллег по государственной службе. Сами же информанты идентифицируют себя, прежде всего, с государственными ведомствами, в которых они работают. Создается своеобразный суррогат ученого-практика: искусственно создается и поддерживается тесная связь между вузом и соответствующим отраслевым министерством, благодаря чему чиновники нижнего и среднего звена чувствуют себя комфортно на низкооплачиваемой работе за счет аффилиации с вузом, а преподаватели с малым педагогическим стажем и опытом компенсируют это работой в государственной структуре и получением соответствующего опыта. Для самих же «чиновников» такой вариант представляется комфортным, ибо так создается их образ как ученых, несмотря на отсутствие мотивации (и необходимости) заниматься научной работой как таковой.

Еще один вариант мотивации — осознанное принятие *«игры по правилам»* государственной системы науки и высшего образования, причем эти правила становятся центральным местом в научной деятельности. Молодые люди проходят социализацию в вузе и ориентируются на образец успешных же старших коллег. В зависимости от того, насколько они преуспевают в этом, можно условно выделить «активный» и «пассивный» вариант стратегии существования в науке.

«Активная» стратегия в нашем случае основывается на успешном карьерном росте. Информант сознательно моделирует свой путь в науке и артикулирует это, четко определяя для себя вехи научной карьеры, разделяя простоту учебы и собственно студенческую науку. Подчеркивает собственные успехи — закономерности побед на научных конкурсах, легкости написания и досрочной защиты кандидатской диссертации, включенность в грантовую систему. Информант говорит как о «советских» критериях успешности в науке — досрочной защите, так и о «западных» — наличии грантовых проектов, причем они расцениваются не столько как материальная поддержка, сколько как показатель востребованности своих научных разработок:

Он [мой научный путь] начинался с того, что на втором курсе я выбрала тему, направление для научного исследования и далее активно участвовала в конференциях различных уровней, естественно, начиная со студенческих конференций и заканчивая уже научно-практическими конференциями. На третьем курсе я написала работу научную на конкурс мэра и, естественно, завоевала призовое место, а далее эти научные эссе вылились в написание диссертации. После окончания вуза я поступила в аспирантуру заочную и, спустя полгода, я прошла предзащиту и два года спустя я защитила диссертацию, то есть досрочно. Далее, естественно, это педагогический опыт и одновременно в данный момент работаю над докторской диссертацией, участвую в грантах (интервью 3).

Активный «игрок по правилам» позиционирует себя как талантливый педагог; успешность в этой сфере крайне важна для него:

Ну, можно сказать, что у меня в другом вузе существуют еще два аспиранта, вот наверно более интересная область исследования отношений. Да, у меня есть два аспиранта, в сентябре этого года мы принимали вступительный экзамен; так что будем формировать свою научную школу (интервью 3).

Успешным «игрокам по правилам» необходимо осознавать свою принадлежность к научной среде, системе высшего образования, к особому кругу людей — интеллектуальной элите общества. Как нашим «успешным игрокам по правилам» необходима принадлежность к орга-

низационной структуре – вузу или НИИ, так как и сама институция нуждается в них. Вузу необходимы талантливые педагоги и успешные ученые, которые работают со студентами и одновременно представляют вуз на рынке образовательных и научных услуг, делают вузу имя, повышают конкурентоспособность. Таким образом, происходит как бы «взаимная аффилиация».

Второй вариант стратегии, менее успешный, «пассивный», развивают респонденты, казалось бы, совершенно непохожие. Студенческая научная жизнь в сознании самих респондентов этой группы не дифференцирована от научной. Происходит подмена образа ученого образом прилежной ученицы-отличницы и общественницы, которая ответственна и исполнительна:

В моей ситуации руководитель значит очень много – направит, подкажет... Потому что я вообще в этом не разбираюсь, так вот чтобы сама сказать: «я вот хочу писать об этом» (интервью 1).

– *Вы сказали, что хотели бы поступать в аспирантуру; по какой специальности, вы не определились?*

– Нет. Я еще даже об этом еще ничего не знаю..., мне надо, чтобы ... мне кто-то сказал: «знаешь, вот там это, вот иди», и я пойду (интервью 1).

– *А как у тебя вообще возникло желание пойти в научный кружок?*

– Тут [имя]. Она как раз была председателем СНО, и она так вот упорно начала: «давай, попробуй, это очень интересно; тем более, что ты отличница и староста, это очень нужно, важно» (интервью 2).

Несмотря на отсутствие дифференциации между учебной и научной деятельностью (а, вернее, их слияние воедино), информанты четко противопоставляют практическую и теоретическую (научно-учебную) деятельность. Вероятность возможного разрыва с институцией в связи с уходом в практическую сферу, а также несформированная профессиональная идентичность заставляют делателя респондента выбор в пользу преподавательской и научной (учебной) деятельности:

А тебе вообще хотелось работать на кафедре?

Мне хотелось остаться в институте ... Я приросла уже к нему с детства, моя мама потому что уже работала, преподавала ... Когда лето прошло, я подумала, что если я уже не вернусь сюда, ни к какой кафедре, мне станет очень плохо (интервью 5).

А почему ты не хотела работать по специальности?

... Там все, конечно, труднее. Я – человек, который, как бы, может отдавать, но ... не до такой степени и не в таком объеме... Меня устраивает график работы. Там же такого нет, и рассказы людей, которые работают в министерствах-управлениях, ужасны: там даже в субботу-воскресенье ты просто сидишь, как проклятый. Меня это не устраивает (интервью 2).

Возможный вариант прихода в вуз — мотив «некуда идти», когда респондент не то чтобы не хочет работать в практической сфере по специальности, а не может найти место приложения своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Если в случае успешной карьеры молодого ученого можно предположить контракт по «взаимной аффилиации» респондента и учебного заведения, то в этом случае контракт будет несколько иного рода: вуз предоставляет материальные ресурсы и престижность, респондент же «продает» свой экстенсивный труд по воспроизводству устоявшихся знаний студентам. Трудлюбие такого толка, ответственное и обязательное, востребовано начальством:

Идеальный [молодой ученый] — работоспособный, творческий, креативный, как сейчас любят говорить, ответственный, в срок все делающий, а не так, что там где-то какой-то... обязательный человек. Он обязательный должен быть очень, на него можно положиться (экспертное интервью 1).

Заключение

Таким образом, большинство наших информантов, поступая в вуз на специальность «социальная работа», вовсе не представляли себе, куда они идут и чем будут заниматься. Главным мотивом, повторявшимся от интервью к интервью, было желание чувства принадлежности к конкретному вузу, к научно-педагогической среде или, наконец, вообще к сфере интеллектуального труда в целом. В процессе обучения на кафедре многие понимали то, как сложна, на самом деле, практическая работа по специальности, — и осознали, что не хотят становиться социальными работниками после окончания факультета социальной работы.

Но в этих условиях при выборе дальнейшего пути выпускники зачастую вновь ориентировались все на то же желание аффилиации. Соглашались остаться на кафедре — даже если, по большому счету, не испытывали тяги к преподавательской работе или, более того, вовсе уже не считали социальную работу (пусть и как педагогическую специальность) «своим» занятием. «Перевешивало» то, что это означало получить престижный — хотя и безденежный — статус вузовского преподавателя. Оставшиеся на кафедре воспроизводили уже устоявшуюся карьерную модель, принятую на кафедре. Занимались, прежде всего, преподаванием — и при этом, кажется, работали просто «для себя».

Кто-то уходил в государственные и муниципальные органы социальной защиты населения, опять-таки не теряя связи со специальностью, попадая туда по рекомендации и непременно при посредничестве

кафедры. Наконец, единицы чувствовали — несмотря на все описанные перипетии мотивации к поступлению и особенности образовательного процесса — желание работать непосредственно по полученной специальности и становились социальными работниками. Далеко не все из них «продержались» больше года — остались те, для кого эта работа стала занятием «для души».

Продолжение именно научной карьеры, по большому счету, было невозможно на самой кафедре — по причинам как институциональным (нет аспирантуры в вузе и нет «ваковской» специальности), так и в силу кафедральной традиции. Продолжение образования в аспирантуре означало — в большей или меньшей степени — «уход» от социальной работы в сторону: как минимум, к другой формальной специальности, как максимум, вовсе продолжение научной карьеры уже вне специальности высшего образования. Защитившиеся выпускники кафедры на нее уже не возвращались.

Можно предпринять попытку *экстраполяции полученных знаний отдельного кейса на профессию в целом*. Выпускники с дипломом специалиста по социальной работе очень редко становятся практическими социальными работниками. Они могут продолжать свою деятельность в поле, непосредственно связанном с профессией, — как преподаватели или как чиновники, но в этих случаях мотивацией служит вовсе не сохранение полученной профессии, а совсем другие причины. Они могут пользоваться достаточно неплохой полученной подготовкой в психологии и добиваться успеха на менеджерской работе (в качестве специалистов по управлению персоналом), благодаря использованию — вернее, трансформации — полученных навыков. Наконец, они могут использовать образование по социальной работе как базу для дальнейшего роста по «лестнице» научной карьеры, но уже в других сферах гуманитарного знания.

В описанных условиях логичной оказывается ситуация, когда практические социальные работники, служащие в государственных и муниципальных профильных учреждениях, не имеют высшего образования по социальной работе. Вместе с тем для понимания сегодняшнего состояния профессии важно и другое: социальные работники — практики и не стремятся получить профильного образования. Получается, что оно служит какой-то *другой* — а не прямой — цели.

Этот разрыв, таким образом, и на уровне теоретического осмысления, и по результатам эмпирического исследования, действительно существует и актуален.

Подробный анализ мотиваций молодых специалистов к преподавательской, научной, организаторской и практической деятельности в области социальной работы показывает, что тенденции сближения теории и практики социальной работы, описанные в начале настоя-

шей статьи, эффективны в разной степени – в зависимости от исходной мотивации.

Внедрение практических элементов в обучение и акцент на формализацию и институционализацию знания, заключенного в практике, положительно повлияют на сокращение разрыва между теорией и практикой в глазах «пассивных» «игроков по правилам». Диаметралью противоположно влияние указанных тенденций на большинство тех, кому важна аффилиация: многие из них изначально не ориентированы на практическую социальную работу, следовательно, для них обращение содержания обучения к практике будет иметь негативную окраску. Наибольший интерес вызывают, пожалуй, «чиновники» и «активные» «игроки по правилам»: в этих случаях эффект сокращения разрыва между теорией и практикой наименее предсказуем. Можно предположить, что только действительно форсированное внедрение мер по ликвидации рассогласования теоретических подходов и практических навыков укрепит этих молодых специалистов в желании оставаться в такой трансформирующейся профессии.

Список литературы

- Гарфинкель Г. Что такое этнометодология? / Пер. с англ. А. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 4.
- Давыдова И. В. Формирование этнометодологии: влияние Т. Парсонса и А. Шютца на теоретическую позицию Г. Гарфинкеля // Социологический журнал. 2002. № 1.
- Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Новая идеология и практика социальных услуг: оценка эффективности в контексте либерализации социальной политики // Журнал исследований социальной политики. 2005. Т. 3. № 4. С. 497–522.
- Smale G., Tuson G., Statham D. Social Work and Social Problems. New York: Palgrave, 2000.

Список информантов

- Интервью 1. Жен., 27 лет, студентка 5 курса
- Интервью 2. Жен., 23 года, ассистент кафедры, соискатель, стаж работы на кафедре – 1,5 года
- Интервью 3. Жен., 27 лет, ст. преподаватель, канд. эконом. наук, стаж работы – около 3 лет
- Интервью 4. Жен., 28 лет, ассистент кафедры, стаж работы – около 2 лет
- Интервью 5. Жен., 22 года, ассистент кафедры, стаж работы – около полугода
- Интервью 6. Жен., 32 года, ст. преподаватель, канд. ист. наук, стаж работы – около 3 лет
- Интервью 7. Жен., 27 лет, ассистент кафедры, стаж работы – около полугода
- Интервью 8. Жен., 27 лет, ассистент кафедры, стаж работы – около полугода
- Интервью 9. Жен., 26 лет, ассистент кафедры, стаж работы – 1,5 года
- Интервью 10. Жен., 22 года, студентка 5 курса

Интервью 11. Муж., 21 год, студент 4 курса, председатель студенческого научно-общества вуза

Интервью 12. Жен., 25 лет, ассистент кафедры, аспирант, стаж работы – 1,5 года

Экспертное интервью 1. Жен., канд. эконом. наук, доц., заведующая кафедрой

Экспертное интервью 2. Жен., д-р полит. наук, проректор вуза

Экспертное интервью 3. Жен., канд. ист. наук, бывший преподаватель кафедры

Ульяна Игоревна Сересова

канд. полит. наук, ст. преподаватель

кафедры социально-гуманитарных знаний ГОУ ВПО

Московской области «Академия социального управления»,

ст. преподаватель кафедры социологии

Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова, Москва.

электронный адрес: ulyana_seresoVA@mail.ru
