

ՄՈՑԻՈՂՈՉԻՄ

ՄՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

ՄԻՐԱ ԱՆՏՈՆՅԱՆ

Խորհրդային որևէ երկրում, այդ թվում նաև Հայաստանում, մինչև անկախացումը սոցիալական աշխատանք մասնագիտության մասին խոսք լինել չէր կարող¹: Ավելին, տարածված կարծիք կա, որ խորհրդային շրջանի հատկապես վերջին տասնամյակներում բնակչության ընդհանուր բարեկեցությունը պետական աջակցության մեծ ծավալների շնորհիվ այնպիսի մակարդակի էր, որ ընդհանրապես չեզոքացնում էր անհատականացված սոցիալական ծառայությունների, հետևաբար նաև սոցիալական աշխատանք մասնագիտություն ունենալու անհրաժեշտությունը: Ճշմարիտ է, որ ընտանիքներին ուղղված դրամական և ոչ դրամական սոցիալական աջակցության ծրագրերն իրապես նվազեցնում են բնակչության շրջանում հնարավոր սոցիալական ռիսկերը, և ըստ այդմ՝ ավելի քիչ թվով մարդիկ կարող են մասնագիտացված սոցիալական ծառայությունների կարիք ունենալ: Այնուամենայնիվ, հասարակության ընդհանուր բարեկեցությունը նվազեցնում, սակայն չի չեզոքացնում սոցիալական աշխատանք ունենալու անհրաժեշտությունը, պարզապես ամբոխավարության պայմաններում հասարակության առանձին անդամների անհատական յուրահատուկ խնդիրներն անտեսվել կամ ստորադասվել են մեծամասնության շահերին: Օրինակ, սովորական պրակտիկա էր ընտանեկան կամ անձնական բնույթի խնդիրները դարձնել տարաբնույթ հանձնաժողովների քննարկման առարկա՝ կոպիտ միջամտությունների միջոցով փորձելով «մայրուղի բերել փակուղիներում ու նրբանցքներում հայտնված մարդկանց»: Միևնույն ժամանակ, նման միջամտությամբ «չուղղվող» և հատկապես

¹ Խորհրդային և սոցիալիստական անցյալ ունեցող երկրների սոցիալական աշխատանքի պատմությունները բավականին տարբեր են. խորհրդայինի դեպքում խոսքը ավելի շատ սոցիալական աշխատանքի բացակայության մասին է, մինչդեռ ներկա Արևելյան Եվրոպայի նախկին սոցիալիստական երկրներում, օրինակ՝ Բուլղարիա, Ռումինիա, Չեխիա, Սլովենիա, Խորվաթիա, Սերբիա և այլն, մինչ սոցիալիստական դառնալը սոցիալական աշխատանք մասնագիտությունը սոցիալիստական կարգերում մերժելու և վերացնելու մասին է:

«մյուսներից տարբերվող» մարդիկ, մասնավորապես հաշմանդամություն, հոգեկան առողջության խնդիրներ ունեցող անձինք պարզապես զտվել-առանձնացվել են տարաբնույթ սոցիալական հաստատություններում՝ ուղղիչ տներ, ծերանոցներ, հոգեբուժարաններ և այլն, իսկ ընտանեկան խնդիրների պատճառով տուժած երեխաներին՝ մանկատներում ու գիշերօթիկներում:

Սոցիալական աշխատանքի առանձին տեխնիկաների, այնուամենայնիվ, հանդիպում ենք նաև խորհրդային շրջանում: Այդպիսի օրինակներ են «սոցիալական տեսուչների» օրինազանց և թափառաշրջիկ երեխաների հետ աշխատանքը՝ սկսած 1937 թ.-ից, խնամատար ընտանիքի տարբեր մոդելների գործարկումը (հատկապես Հայրենական մեծ պատերազմից հետո) և այլն, թեև այդ ամենը «սոցիալական աշխատանք» չի անվանվել: Այսպիսով, խորհրդային շրջանում սոցիալական աշխատանքի կարիքը կա մ անտեսվում էր, կա մ մասնագիտության առանձին մեթոդներ ու տեխնոլոգիաներ, անհրաժեշտությունից էլնեղով, կիրառվում էին առանց «սոցիալական աշխատանք» կոչվելու:

Սոցիալական աշխատանք մասնագիտությունը Հայաստանում ասպարեզ եկավ անկախացումից անմիջապես հետո՝ բեկումնային նշանակության իրադարձություններով լի պատմական ժամանակահատվածում՝ երկրաշարժ, պատերազմ, փախստականների աննախադեպ ներհոսք, անօթևան մնացած մարդկանց մեծ խումբ, հանկարծահաս աղքատություն, շրջափակում, համատարած գործազրկություն, սոցիալական նշանակության պետական ծրագրերի և փոխօգնության բնական մեխանիզմների ճգնաժամ և այլն: Սոցիալական ծանր հետևանքներով լի այս իրադարձությունները, գրեթե միաժամանակ հանդես գալով, պարզապես հումանիտար աղետ առաջացրին, որին միջազգային հանրությունը և հայկական Սփյուռքն արձագանքեցին սոցիալական օգնության բազմաբնույթ ծրագրերով: Դրանց մի մասը կարճաժամկետ օգնություն տրամադրելու նպատակ ուներ, մինչդեռ մյուսները, հումանիտար օգնություն տրամադրելուն զուգահեռ, մարդկանց օգնելու կայուն մեխանիզմների և տեխնոլոգիաների ներդրումներ կատարեցին՝ ստեղծելով առաջին սոցիալական ծառայությունների տիպանմուշները հատկապես երկրաշարժից տուժած բնակավայրերում, և ոչ միայն: Ի տարբերություն սոցիալական աշխատանքի շրջանցման խորհրդային շրջանի՝ այդ փուլում օգնության ծրագրերում կիրառված միջոցներն աստիճանաբար համարվեցին սոցիալական աշխատանքի սոցիալական տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ, իսկ գործունեությունը՝ սոցիալական աշխատանքի ծառայություններ: Մասնագիտության ճանաչմանը մեծապես նպաստեց նշված իրադարձությունների բուռն ծավալման փուլում սկզբնավորված սոցիալական աշխատանքի մասնագետների կրթության գործընթացի կազմակերպումը: Այն իրականացվեց ինչպես կար-

ճաժամկետ ուսուցումների, այնպես էլ հիմնարար՝ բակալավրի, իսկ կարճ ժամանակ անց՝ 2000-ականներին, նաև մագիստրոսական ծրագրերի միջոցով:

Քառորդ դար անց մասնագիտությունը հայտնի է դարձել, իսկ սոցիալական աշխատանքի ծառայությունները՝ բավականին տարածված: Հետանկախության տարիների հախուռն գործընթացների փուլում ծնունդ առնելով՝ մասնագիտությունն աստիճանաբար հարմարվում տեղավորվում է հայկական սոցիալական մշակույթի համատեքստում՝ հընթացս ենթարկվելով որոշակի սրբագրումների: Այն հետզհետե բյուրեղանում է որպես հայկական, այսպես կոչված՝ «տեղայնացված» սոցիալական աշխատանք: Այստեղից կարելի է հետևություն անել, որ արդեն հասունացել է սոցիալական աշխատանքի սեփական դպրոցի հիմնումը, որը ենթադրում է մասնագիտության գիտական հենքի բյուրեղացում՝ ընդունված տեսությունների և Հայաստանում սոցիալական աշխատանքի սեփական պրակտիկ գործունեության համակցման միջոցով: Սեփական դպրոցի ստեղծման մյուս բաղադրիչն այնպիսի գործիքակազմի ստեղծումն է, որը ներդաշնակ կլինի տեղի մշակույթին ու մտածելակերպին: Թեև փուլային նման զարգացումը թվում է հասունացած և տրամաբանական, այնուամենայնիվ մասնագիտության գիտական հենքի բյուրեղացումը բարդ խնդիր է: Պետք է խոստովանել, որ հայաստանյան սոցիալական աշխատանքն ամբողջությամբ ամերիկաեվրոպական խառնածին է՝ տեսամեթոդաբանական փոխառություններով, որոնք առայժմ ընդունվում են անվերապահորեն՝ որպես դասական (ինչ-որ իմաստով՝ կատարյալ) սոցիալական աշխատանքի մոդելներ: Այդ գիտելիքն իր առաջավոր, նորարարական և «ոչ խորհրդային ծագման» շնորհիվ կատարել է մասնագիտության գաղափարը տարածելու առաքելությունը: Թե՛ մասնագետների կրթումը և թե՛ պրակտիկան այլ ճանապարհ չունեին, քան սնվել այդ խառնածին-փոխառյալ գիտելիքներից: Միևնույն ժամանակ, սոցիալական աշխատանքի ապագա մասնագետների կրթության կազմակերպման ոլորտում, օրինակ, բնական է, որ մասնագիտության տեսական հենքերի, անսովոր, նորարարական գաղափարների և մոտեցումների վերաբերյալ նշված բովանդակային փոխառություններն առաջացնում էին շփոթմունք և տարամեկնաբանությունների տեղիք տալիս: Շփոթմունքը վերաբերում էր նաև իրենց՝ ուսուցանողներին, ովքեր դեռ չէին հասցրել սոցիալականացվել մասնագիտության համատեքստում: Ինչ վերաբերում է առաջին պրակտիկ աշխատողներին, ապա նրանց շփոթմունքն ավելի զգալի էր: Նրանք նպաստավոր պատեհությամբ հնարավորություն ունեին միջազգային կազմակերպությունների կողմից Հայաստան գործուղված մասնագետների ուղեկցությամբ սոցիալական աշխատանքի գործունեություն իրականացնել և, ըստ այդմ, «սովորել՝ անելով»: Մյուս կող-

մից՝ անմիջականորեն շփվելով օտարերկրացի մասնագետների հետ, որոնց համար սոցիալական աշխատանքի գիտելիքը և մոտեցումները հասկանալի էին և ապացուցված, տեղի մշակույթը կրող առաջին պրակտիկները լուրջ մարտահրավերի առաջ էին կանգնում՝ հայտնվելով սեփական և եվրոպացի կամ ամերիկացի ուսուցանող «մենթորի» մշակույթների խաչմերուկում: Այդ իրողությունը բացատրվում է նրանով, որ արևմտյան հասարակությանը բնորոշ տեսություններն ու մոդելները չէին տեղավորվում ավանդականից աստիճանաբար հեռացող և միևնույն ժամանակ խորհրդային շրջանի ազդեցությունները կրող հասարակության պատկերացումների մեջ, քանի որ «...հայ հասարակությունը ոչ միայն պատրաստ չէր դրան, այլև իր մշակույթում ձևավորված որոշ տարրեր ընդհանրապես հակադիր էին սոցիալական աշխատանքի նորմերին ու արժեքներին...»²:

Այնուամենայնիվ, պրակտիկներն աստիճանաբար գիտակցաբար, բայց ոչ ինքնաբերաբար, փոխառում էին անսովոր սկզբունքները դիտարկելով դրանց արդարացիությունը մարդու իրավունքների համատեքստում: Ըստ էության, այս գործընթացը դեռ ավարտված չէ, ուստի՝ սոցիալական աշխատանքի զարգացման ներկա փուլում փոխառությունների ու սեփական պրակտիկ գործունեության տեսականացմանն առնչվող հարցերը միմյանց հակադրելը ցանկալի չէ: Անցումային ներկա փուլում սոցիալական աշխատողը մի կողմից ստիպված է «մտածել տեսականորեն» (քանի որ սոցիալական տեսությունները մասնագիտության գիտական հենքն են), մյուս կողմից տեսությունը կարող է ընդամենը ուղենիշ լինել նրա համար և ոչ ավելին: Իրականում սոցիալական աշխատողը, ի լրումն տեսական գիտելիքների, կարիք ունի «յուրահատուկ ճանաչողության», որը սոցիալական աշխատանքում անվանում են «ոչ ֆորմալ տեսություն» կամ «սոցիալական աշխատանքի իմաստնություն»: Այս ոչ ֆորմալ տեսությունը որոշ հեղինակներ մեկնաբանում են որպես «փորձառության իմաստնություն» կամ «փորձված ինտուիցիա»³: Այն օգնում է հասկանալու, թե ինչպես կարող է «... անհատների մտահոգությունների հանդեպ հասարակության անտարբերությունը առկա մտահոգությունները փոխակերպել հասարակական լուրջ հիմնախնդիրների»⁴: Ուստի դժվար չէ նկատել, որ սոցիալական աշխատողի՝ «իմաստնության հավակնող» նման բարձր զարգացած ինտուիցիան սնվում է ընդհանրականի և մասնավորի վերաբերյալ գիտելիքների արդյունավետ համակցումից: Այսպիսով, սեփական պրակ-

² **Ա. Խաչատրյան**, Սոցիալական աշխատանքը և հայ հասարակության սոցիալական մշակույթը, «Բանբեր Երևանի Համալսարանի. Սոցիոլոգիա, Տնտեսագիտություն», 2016, № 1, էջ 14:

³ **Doel, M., Shardlow, S.**, Practice Learning and Teaching, Palgrave Macmillan, London, 1996, p. 10.

⁴ **Yuill, C., Gibson, A.**, Sociology for Social Work, SAGE, London, 2011, p. 16.

տիկ գործունեության տեսականացումը, ըստ էության, հնարավորություն է սոցիալական աշխատողի համար տեսածը, լսածը, շոշափածը «սոցիոլոգիական երևակայությամբ»⁵ կամրջելու «տեսական մտածողության» հետ:

Փորձի վերացարկման կամ տեսական մտածողության հետ միահյուսված «փորձառության իմաստության» հասնելու վերը նշված հնարավորությունն իրացնելու համար Հայաստանի սոցիալական աշխատողներն այնքան էլ բարենպաստ վիճակում չեն մի քանի պատճառներով: Մասնավորապես, պետական սոցիալական ծառայություններում գործող մասնագետները չունեն սոցիալական աշխատանքի մասնագիտական կրթություն: Բացի այդ, նրանց գործունեությունը բացառապես վարչարարական է առկա սոցիալական քաղաքականության որդեգրած մնացորդային մոտեցումների պայմաններում⁶ և ենթադրում է ծառայությունների բաշխում՝ առանց անհատականացված մոտեցումների: Ահա ինչու, ավելի քան երկու տասնամյակ մասնագիտական կրթությունը որպես սոցիալական ոլորտում աշխատելու նախապայման չի դիտվել: Չնայած դրան՝ կյանքի դժվարին, հաճախ ճգնաժամային իրավիճակներում հայտնված մարդկանց հետ առնչվելու իրենց երկարամյա աշխատանքի շնորհիվ նրանք ձեռք են բերել որոշակի պրակտիկ իմաստություն, որի «պտուղները», սակայն, դեռևս պահանջարկված չեն: Այնուամենայնիվ, իրավիճակը խոստումնալից է՝ կապված սոցիալական ծառայությունների ինտեգրման՝ վերջին շրջանի բարեփոխումների հետ, ինչը տրամաբանական կերպով հանգեցնում է նաև սոցիալական ծառայությունների մասնագիտացմանը, մարդկանց անհատական առանձնահատկությունները հաշվի առնող մոտեցումների ամրագրմանը, հետևաբար նաև մասնագետների որակավորման հանդեպ պահանջների ձևավորմանը: Ոլորտում, սակայն, տեղատվություններով ու մակընթացություններով լի փուլ է սպասվում՝ կապված համակարգի իներցիոն ուժի, բարեփոխումները կյանքի կոչելու քաղաքական կամքի անորոշության ու ծառայություններում մարդկային ռեսուրսների հնարավոր կրճատումների և դրա հետևանքների հետ: Նշված իներցիոն բնույթի գործընթացների պատճառով չի բացառվում, որ պետական սոցիալական ծառայություններում աշխատող մասնագետների համար սոցիալական աշխատանքի բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ունենալու պահանջն առաջադրելով հանդերձ՝ խուսափեն հստակ ժամկետային ամրագրումներից անորոշության մեջ թողնելով դրա իրագործումը: Բանն այն է, որ սոցիա-

⁵ Wright Mills, C., The Sociological Imagination, Oxford University Press, Oxford, 1959, p. 187.

⁶ Գործող սոցիալական քաղաքականության նպատակը դեռևս մարդկանց սոցիալական հիմնախնդիրների լուծումը չէ. այն շարունակում է մնալ ամենախոցելիների կարիքների մեղմումը՝ առաջնահերթությունների առկա հիերարխիայի համատեքստում:

լական ծառայությունների մասնագիտացման և մասնագետների որակավորման պահանջների առաջադրումը դժվար է հավասարակշռել սոցիալական ոլորտի հախուռն զարգացումների նախորդ փուլերի ներկա հետևանքների հետ⁷: Այս անհստակությունն իր հերթին կենթադրի հայեցողական դիրքորոշում նաև ոչ պետական սոցիալական ծառայություններում մասնագետ սոցիալական աշխատողների ներգրավման հանդեպ, որտեղ այդ գործընթացն ուղղակիորեն կախված է (և կշարունակի այդպես լինել, քանի դեռ պետությունն այլ պահանջներ չի առաջադրել) ֆինանսավորողի ճաշակից, սոցիալական հիմնախնդիրների և դրանց լուծման վերաբերյալ նրա պատկերացումներից:

Այնուամենայնիվ, անկախ պահանջների ձևայնացումից՝ թե՛ պետական և թե՛ ոչ պետական սոցիալական ծառայություններում կարծես աստիճանաբար ամրագրվում է ընդհանրականի և մասնավորի վերաբերյալ գիտելիքների արդյունավետ համակցման պահանջը, ասել է թե՛ աստիճանաբար ձևավորվում է կրթություն ունեցող սոցիալական աշխատողների հանդեպ պահանջը: Ակնհայտ է, որ որակավորման երաշխավորում, իր հերթին, ենթադրում է սոցիալական, հատկապես սոցիոլոգիական տեսությունների նպատակային յուրացում և պրակտիկ գործունեության տեսականացում: Իրողությունն այն է, որ թե՛ մեկ և թե՛ մյուս գործընթացները հետ են ընկել պրակտիկ գործունեությունից: Չարգացած սոցիալական աշխատանքի երկարատև փորձ ունեցող երկրներում նմանատիպ իրավիճակ էր մասնագիտության ներդրման ու զարգացման սկզբնական փուլերում, մինչդեռ ժամանակի ընթացքում սոցիալական աշխատանքի արևմտյան դպրոցները հաջողությամբ և ստեղծագործաբար յուրացրել են սոցիոլոգիական տեսությունները և ստեղծել իրենց սեփականը: Տրամաբանությունն այն է, որ սոցիալական բնագավառում գիտնականի խնդիրը մարդկային շփումների փոփոխվող օրինաչափություններն ուսումնասիրելը և այս ու այլ կառուցվածքներն ու դրանց փոխակերպումների տրամաբանությունը հասարակության մյուս անդամների համար մեկնաբանելն է:

Թվում է՝ արդեն իսկ ասպարեզում բավականաչափ պրակտիկ տվյալներ և նյութեր կան հավաքված, որոնց օրինաչափությունների պարզումը դարձել է օրախնդիր: Ուստի գործող պրակտիկների համար (ովքեր աշխատում են սոցիալական ծառայություններում, սակայն մասնագիտությամբ սոցիալական աշխատող չեն) սոցիալական աշխատանքի ներկա պրակտիկայի, այսպես ասած՝ «փափուկ» տեսականացումը կարող է լինել այն ճանապարհը, որով հնարավոր կլինի

⁷ Ըստ էության, սոցիալական ոլորտը չպաշտպանված եզակի ոլորտներից է՝ ի տարբերություն բժշկության, մանկավարժության, հոգեբանության և այլն: Սովորական պրակտիկա է, որ առանց տարբերակման ոլորտ կարող են ներգրավվել ցանկացած, այդ թվում՝ միջնակարգ կրթությամբ անձինք:

նրանց արդեն իսկ քաջածանոթ իրողությունները կապել տեսության հետ: Այլ խոսքով, տարիների պրակտիկ փորձ ունեցող, սակայն հիմնարար մասնագիտական կրթություն չունեցող սոցիալական ծառայությունների աշխատակիցներին իրական սոցիալական աշխատող դարձնելու ներկա փորձերը հաջողություն կարող են բերել, եթե պրակտիկներին հրամցվեն ոչ թե պատրաստի տեսություններ, այլ իրենց իսկ առօրյա գործունեությանն առնչվող օրինաչափություններ: Եթե նրանց կողմից իրականացվող միջամտությունների սոցիալական ազդեցությունը մեկնաբանվի առանձին անհատի, ընտանիքի և հասարակության շահերի համատեքստում, ապա ակնհայտ կդառնա այդ օրինաչափությունների և սոցիալական ազդեցությունների միջև կապը և տեսականորեն կհիմաստավորվի նրանց առօրյա պրակտիկ գործունեությունը: Գործող պրակտիկայի նման տեսականացումը կարող է վերաբերել, օրինակ, այն օրինաչափությունները գտնելուն, որոնք հայաստանյան իրականության մեջ սոցիալական աշխատողի միջամտության շնորհիվ հանգեցնում են հաջող ելքերի, կամ հասկանալ, թե մասնագետների որ վարքաձևերն ու մոտեցումները կարող են դրական փոփոխություններ առաջացնել մարդկանց կյանքում: Այլ օրինակները կարող են վերաբերել ոլորտի հաջողված տիպանմուշների, սոցիալական ծառայությունների նպատակ-արդյունավետություն առնչությունների, հասարակությունում սոցիալական աշխատանքի դերի և այլ հարցերի քննարկումներին: Այլ խոսքով՝ պրակտիկ աշխատողին մասնագիտացնելու հնարավորությունը նրան հայտնի, **սովոր պրակտիկայի տեսականացումն է:**

Բուն պրակտիկների կողմից սեփական պրակտիկայի տեսականացումը, սակայն, բարդանում է մի շարք պատճառներով. այսպես, բացի օբյեկտիվ հանգամանքներից (հիմնարար կրթության բացակայությունը, տեսություններին չտիրապետելը և այլն), նշանակալից են դառնում մի շարք այլ հանգամանքներ, ինչպիսիք են մասնագետի՝ այսպես կոչված «մինչ սոցաշխատանքային» ծագումը, պրակտիկ ոլորտի բնույթը, ակադեմիական գործունեության անձնական մոտիվացիան, մասնագիտությանը նվիրվածության մակարդակն ու անգամ մասնագետի անձը: Առկա է նաև մեկ այլ օբյեկտիվ դժվարություն. «Գիտական արտադրանքին ներկայացվող ակադեմիական պահանջների խստությունը պրակտիկների մեծ մասին ետ է պահում իր աշխատանքի արդյունքները գիտական ձևաչափով մասնագիտական հանրույթին ներկայացնելու գայթակղությունից»⁸:

Ինչ վերաբերում է ապագա մասնագետներ կրթելուն, ապա նպատակահարմար է այն կազմակերպել դասական համարվող մոտեց-

⁸ Ա. Խաչատրյան, Սոցիալական աշխատանքի տեսությունը, կրթությունն ու պրակտիկան արդի բարեփոխումների համատեքստում, «Գիտագործնական համաժողովի նյութերի ժողովածու», Եր., 2013, էջ 81-82:

մամբ՝ տեսությունից աստիճանաբար անցում կատարել տեսականացված հայկական պրակտիկային, այնուհետև զինել նրանց փորձված և իրենց արդեն իսկ արդարացրած գործիքակազմով աշխատելու հմտություններով: Առայժմ, սակայն, այս մոտեցումը լիարժեքորեն հնարավոր չէ կիրառել: Բանն այն է, որ ակադեմիական շրջանակներում անցած քսան տարիներին ջանքերն ուղղված են եղել եվրոպական ու ամերիկյան այսպես կոչված սոցիալական աշխատանքի «կայացած դպրոցներ» ունեցող երկրներում ընդունված մոտեցումները տեղի հայկական համատեքստի մեջ «տեղավորելուն»: Այդ նպատակով սոցիալական աշխատանքի առաջին ուսուցիչները փորձել են գտնել որոշակի կապեր սոցիալական աշխատանքի դասական մոտեցումների և հայկական սոցիալական իրականության միջև: Մոտ 20 տարվա զարգացումներից հետո ներկա փուլում նրանք կարծես ետ են քաշվել անքննադատ տեղավորման այդ մոտեցումներից և ավելի շատ կենտրոնացած են դասական համարվող սոցիալական աշխատանքի մոտեցումների հետ հայկական իրողությունների ընդհանրությունների ու տարբերությունների վերհանման վրա՝ հետազոտելով սոցիալական աշխատողների պրակտիկ գործունեությունը Հայաստանում: Դրանք խորությամբ ուսումնասիրելու համար նրանք ներկայումս կամավոր ստանձնում են նաև պրակտիկի դերը կամ փորձագիտական աջակցություն ցուցաբերում սոցիալական ոլորտի բարեփոխումների գործընթացներում չկտրվելու համար ոլորտի իրողություններից: Մակայն միաժամանակ և կրթողի (հետազոտողի), և պրակտիկի՝ նման երկակի դերը շատ բարդ է իրագործել: Այսպես, իրագործելով պրակտիկի գործառույթը՝ նրանք այդպիսով ներգրավված են գրեթե ամենօրյա գործողություններում և սոցիալական ծառայություններ ստացողի հետ բախվում են որպես «օբյեկտի»՝ միևնույն ժամանակ լինելով ծառայություն մատուցող «սուբյեկտ»: Հետազոտողների խնդիրների ու դրանց լուծումների մեջ համաժամանակյա ներկայությունը ստեղծում է «ներգրավվածության կապանքներ»: Այն մի կողմից իրականության զգացողությունը դարձնում է կենդանի ու շոշափելի, մյուս կողմից դժվարացնում է առօրյայից, խնդիրների ծանրության կենտրոնից հեռու վերացարկվելու հնարավորությունը (ինչը, մեր կարծիքով, սոցիալական աշխատանքի գիտության զարգացման նախապայման է):

Հետևաբար, ստացվում է այնպես, որ հայաստանյան սոցիալական աշխատանքի զարգացման վաղ փուլերում հայկական պրակտիկայի հետ դասական մոտեցումների համեմատությունը գրեթե անհնար էր, քանի որ «սեփական փորձը» չկար, մինչդեռ ներկա փուլում առկա հարուստ պրակտիկական հետազոտողների կողմից բավարար չափով վերլուծության չի ենթարկվում՝ անմիջական «ներգրավվածության կապանքների» պատճառով: Այնուամենայնիվ, անկախ նշված օբյեկտիվ

իրողություններից՝ հայաստանյան սոցիալական աշխատանքով հետաքրքրված հետազոտողները, միմյանց զաղտնի խոստովանելուց զատ, հավանաբար կարիք ունեն բացահայտ խոսելու այն մասին, որ ներկա բարդ գործընթացների մեկնաբանումը ենթադրում է նաև պրակտիկայում ներգրավված մասնագետների տեսակետներ հաշվի առնելը: Այդ տեսակետների վերլուծությունը և ըստ այդմ՝ տեսականացումը թույլ կտա բացատրել համընդհանուր օրինաչափություններում «չտեղավորված», չհասկացված մարդկանց հիմնախնդիրները⁹: Մասնավորապես, նման վերլուծությունների կարիք ունեն հանրությանը հուզող այնպիսի սոցիալական հիմնախնդիրներ, ինչպիսիք են աղքատության մշակույթը, պետական նպաստներից կախվածությունը, աջակցող ծրագրերի տնտեսական, բայց որ առավել կարևոր է՝ «սոցիալական գինը» և այլն: Նման վերլուծությունները թույլ կտան ձևակերպել շրջապատույտի մեջ հայտնված նշված հիմնախնդիրների մեկնաբանման՝ սոցիալական աշխատանքին յուրահատուկ տեսական հենքերն ու հաղթահարման սեփական մեխանիզմները:

Այսպիսով, Հայաստանում սոցիալական աշխատանքի սեփական դպրոցի ստեղծման համար կան մի շարք նախադրյալներ: Նախ ակնհայտ է, որ թե՛ պետական և թե՛ ոչ պետական սոցիալական ծառայություններում նշանակալի և յուրահատուկ փորձ կա կուտակված, ինչը կարող է վերլուծության դասական սոցիալական աշխատանքի ավելի քան երկուհարյուրամյա պատմությունը համալրելու սեփական, միայն իրեն հատուկ ճանապարհ անցած հայաստանյան սոցիալական աշխատանքի ասելիքով: Բացի այդ, ասպարեզում առկա սոցիալական քաղաքականության, առանձին սոցիալական հիմնախնդիրների վերաբերյալ միջազգային ու տեղական կազմակերպությունների ջանքերով իրականացված հետազոտություններն իրենց հերթին հարուստ նյութ են տրամադրում իրականության սոցիալական կառուցակցման, հետևաբար նաև սեփական դպրոցի զարգացման համար: Ուստի, սեփական դպրոցի ստեղծման հաջորդ նախադրյալը կարող ենք համարել արդիականությունը պահպանող այդ ուսումնասիրությունների առկայությունը:

Մեր կարծիքով, սոցիալական աշխատանքի գիտելիքի փոխառությունների ինքնաբուխ, որոշ իմաստով նաև անխուսափելի նախորդ փուլը պետք է համարել ավարտված: Գիտելիքների անքննադատ ներմուծման անհրաժեշտությունն այլևս, մեղմ ասած, հիմնավորված չէ և մասնագիտության հետագա զարգացման համար յուրահատուկ ծուղակ է, անգամ ինչ-որ առումով՝ փակուղի: Պետք է նկատել, որ ակադեմիական շրջանակներում արդեն սկսված են տեղի իրողությունների

⁹ Օրինակ՝ հանկարծահաս աղքատության ձգձգված պատկերով պայմանավորված՝ բնակչության մի զգալի մասի մեջ տիրող ներկա համընդհանուր հուսալքությունը և այն հաղթահարելու հնարավորությունները:

մշակութային մեկնաբանությունների գիտականացմանն ուղղված խմորումները՝ հիմնված սեփական «պրակտիկայի տեսականացման» ու այդ պրակտիկ գործունեության վերացարկված իմաստավորման վրա: Պրակտիկ գործունեությունը տեսականացնելու փորձերի մեջ անխուսափելիորեն իրենց տեղն ունեն սոցիալական աշխատանքի տարաբնույթ խնդիրների վերաբերյալ ուսումնական գործընթացների շրջանակներում իրականացվող հետազոտությունները: Սովորաբար դրանք կանխատեսող, զուտ տեսական բնույթի են, սակայն քիչ չեն դեպքերը, երբ վերաբերում են նաև առկա պրակտիկ փորձի տեսական ընդհանրացմանը: Առայժմ դրանք հիշեցնում են մտքին հանկարծակի եկած փայլատակումներ: Ավելի համարձակ, անկաշկանդ նախաձեռնությունները, հավանաբար, ինչ-որ իմաստով հասունացման փուլեր կանցնեն՝ հակադրվելու «սոցաշխատանքային» մասնագիտական հանրույթի կողմից գիտելիքի ուղղակի փոխառությունների դեռևս շարունակվող իներցիային:

Հայկական դպրոցի ստեղծման հաջորդ նախադրյալը գործող սոցիալական ծառայություններում փորձի ընդհանրացումն է, որը առաջին հերթին պահանջարկված է հենց իրենց՝ պրակտիկների կողմից: Նրանք, աշխատելով վարչարարական բնույթի սոցիալական ծառայություններում, «շնչահեղձ» են լինում մարդկանց իրական կարիքների ու պետության կողմից սահմանված աջակցության ձևերի միջև աճող անհամապատասխանությամբ պայմանավորված ճգնաժամի պատճառով: Սոցիալական ծառայությունները, ներկայումս զարգացման հետաքրքրական փուլերով անցնելով, հավակնում են վերածվելու սոցիալական աշխատանքի ծառայությունների՝ ներմուծելով սոցիալական դեպքի վարման մեթոդաբանությունը: Թե՛ նախորդ վարչարարական աշխատանքի փորձը և թե՛ ներկա՝ անցման շրջանի գործընթացները և ծառայություններ մատուցողների ու ստացողների կյանքի որակի վրա դրանց հնարավոր ազդեցությունը ուսումնասիրությունների և վերլուծությունների կարոտ են: Դրանք կհարստացնեն սոցիալական իրողությունների վերաբերյալ գիտելիքների պաշարը՝ այդպիսով օգտակար լինելով պրակտիկներին՝ հաղթահարելու սեփական ճգնաժամը:

Սեփական դպրոցի ստեղծման մեկ այլ նախադրյալ է սոցիալական աշխատանքի հանդեպ օրեցօր ավելացող գիտակցված պահանջարկը հասարակության և պետության կողմից, ինչպես նաև այն իրողությունը, որ սկիզբ առնելով ԵՊՀ սոցիոլոգիայի ամբիոնում՝ մասնագիտությունն արդեն դասավանդվում է 6 բուհերում: Մեկ այլ նպաստող հանգամանք է նաև ՀՀ-ում սոցիալական աշխատողների մասնագիտական ասոցիացիայի գործունեության աստիճանական ծավալումը: «Սոցիալական աշխատանքի գիտության զարգացման գործում կարևոր դերակատարում կարող է ունենալ մասնագիտական ընկերությունը, որն

ուղղակի պատասխանատվություն է կրում մասնագիտության զարգացման համար»¹⁰: Ասոցիացիայի դերը, այսպիսով, ինստիտուցիոնալ և գերատեսչական շահերի հավասարակշռումն է մասնագետների ու հատկապես ծառայություններից օգտվողների իրավունքների իրացման երաշխավորման համատեքստում՝ պաշտպանելով մասնագիտության իմիջն ու կարգավիճակի ամրապնդումը:

Սեփական դպրոցի ստեղծմանը կարող է աջակցել սոցիալական աշխատանքի զարգացած դպրոց ունեցող երկրների՝ ազգությամբ հայ սոցիալական աշխատող մասնագետների հետ համագործակցությունը որպես մշակութային փոխըմբռնման ավելի մեծ ներուժ ունեցող սոցիալական կապիտալի՝ դեռևս լիարժեք ձևով չիրացված հնարավորություն: Թվում է՝ հասունացել է արտերկրի առաջատար համալսարանների՝ ազգությամբ հայ դասավանդողներին գործընթացում ներգրավելու պահը՝ օգտվելով սոցիալական աշխատանքի կրթության բաղադրիչի ներդրման փուլում նրանց ունեցած անգնահատելի դերի դրական փորձից: Հայաստանում գործող սփյուռքահայ բարեգործական կառույցների՝ այս ոլորտում ունեցած փորձի վերաիմաստավորումը նույնպես կարևոր լրացում կարող է դառնալ սեփական դպրոցի գիտելիքների պաշարին:

Այսպիսով, ակնհայտ է, որ սոցիալական աշխատանքի սեփական դպրոցի ստեղծման համար երկրում առկա են մի շարք նպաստավոր նախադրյալներ: Այնուամենայնիվ, ինքնին վերցրած, նախադրյալների կամ նպաստող հանգամանքների գոյությունն անհրաժեշտ, սակայն դեռևս բավարար պայման չէ սեփական դպրոց ստեղծելու համար: Հայկական դպրոցի հետագա զարգացումը, մեր համոզմամբ, պետք է ենթադրի ջանքերի գործադրում երկու հիմնական ուղղություններով. հրաժարվել արևմտյան տեսությունների անվերապահ և անքննադատ փոխառություններից և սեփական խնդիրները մշակելու ու հաղթահարելու համար անցնել սոցիալական աշխատանքի գոյություն ունեցող «հայկական պրակտիկայի» տեսականացմանը:

Սեփական դպրոցի ստեղծումը և զարգացումը ենթադրում է համաձայնությունների ձեռք բերում և ինքնակազմակերպվածություն այնպիսի հարցերում, ինչպիսիք են սոցիալական աշխատանքի հիմնական ու լրացուցիչ կրթության կազմակերպումը, ոլորտի սոցիալական ծառայությունների մասնագիտացումը, դրանց ստանդարտացումը, գործող մասնագետներին առաջադրվող պահանջների պաշտոնական ձևակերպումը և այլն: Մասնագիտական կրթության կազմակերպման և պրակտիկ գործունեության ինքնաբուխ, միմյանց հետ գրեթե

¹⁰ **Ա. Խաչատրյան**, Սոցիալական աշխատանքի տեսությունը, կրթությունն ու պրակտիկան արդի բարեփոխումների համատեքստում, էջ 83:

չհասչվող զարգացումների նախորդ փուլին հաջորդած այս փուլը ենթադրում է ավելի կանոնակարգված զարգացումներ: Մասնագիտական հանրույթի նման ինքնակազմակերպումը թույլ կտա «սոցիալական աշխատանքի մտածողությամբ» և մոտեցումներով օգնել անցումային հասարակությանը՝ նոր, մարդու իրավունքի դեռևս անսովոր համատեքստում ընկալելու սոցիալական հիմնախնդիրներն ու դրանց հնարավոր լուծումները՝ հիմքում ունենալով սեփական պրակտիկայի վերլուծության և տեսականացման վրա խարսխված գիտական դրույթները:

Բանալի բառեր – *սոցիալական աշխատանք, գիտելիքի համակցում, սոցիալական աշխատանքի դպրոց, փորձառության իմաստնություն, պրակտիկայի տեսականացում*

МИРА АНТОНЯН – Проблема становления собственной школы социальной работы в Армении. – В статье на основе социологических знаний и практики обозревается состояние армянской социальной работы. Затрагивается также вопрос о неактуальности дискутировавшейся когда-то темы, требует ли социальная работа опоры на науку. Теоретическое обоснование практического опыта, проведение ряда исследований и деятельность ассоциации социальных работников – всё это свидетельствует о появлении в стране собственной школы социальной работы.

Ключевые слова: *социальная работа, школа социальной работы, “практическая мудрость”, теоретическое обоснование практики*

Ключевые слова: *социальная работа, сочетание знания, школа социальной работы, “практическая мудрость”, теоризация практики*

MIRA ANTONYAN – The Issue of Establishment of the Armenian School of Social Work. – This article addresses the issues of establishment of Armenia’s own school of social work based on interconnected knowledge with sociology, and practical knowledge. The article also concentrates on the need to complete the discourse about social work scientification. Theorizing practitioner’s expertise, conducting research, and activating professional association of social workers are the essential preconditions of establishing social work’s own school.

Key words: *social work, combination of knowledge, social work school, practice wisdom, theorization of practice*