
В ПОИСКАХ РЕЛЕВАНТНОСТИ: О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ АФРИКАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА РАЗВИТИЕ

Р. Мупедзисва

Социальная работа в Африке должна отказаться от чуждого и неэффективного подхода «устранения недостатков» и перейти к более адекватным местной культуре и потребностям модели социального развития, которая задействует превентивные и реабилитационные действия, осуществляя развитие ресурсов местного сообщества. Такой подход следует применять на практике и в подготовке по социальной работе. С этой целью образовательные учреждения по социальной работе должны пересмотреть свои программы в направлении социальной работы, ориентированной на развитие. В статье обсуждаются критерии образовательных программ по социальной работе, ориентированной на развитие, приводятся основные принципы и понятия такого подхода, которые рассматриваются на примере различных видов учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: образование по социальной работе, ориентация на развитие, Африка, аутентизация, релевантность местной культуре

Начиная с 1970-х годов постоянно звучит призыв к тому, чтобы социальная работа в Африке отказалась от перспективы «устранения недостатков» (remedial) и стала более релевантной потребностям населения континента [ASWEA, 1982. P. 11; Louw, 1993. P. 94]. Представители сети (ныне дремлющей) институтов образования и подготовки по социальной работе в Африке

Впервые опубликовано в журнале «Международная социальная работа»: Mupedziswa R. The quest for relevance: Towards a conceptual model of developmental social work education and training in Africa // International Social Work. 2001. Vol. 44. № 3. P. 285–300. Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. Перевод и публикация осуществлены с любезного разрешения обладателя авторских прав – издательства Sage.

ке, ассоциации школ социальной работы в Африке (the Association of Schools of Social Work in Africa – ASWEA) были в числе главных критиков и убедительно доказывали, что «социальная работа в Африке должна переходить от социальной работы, ориентированной на устранение недостатков, – чуждой по природе и подходам – к более динамичному действию, к широким превентивным и реабилитационным мерам, которые ассоциируются с африканской культурой, в частности, и социоэкономической политикой в Африке в целом» [ASWEA, 1982. Р. 11]. Это мнение в равной мере разделяли ученые и практики Африки [Ragab, 1982. Р. 2; Ankrah, 1987. Р. 13; Osei-Hwedie, 1993a. Р. 19].

Таким образом, доказывалось – и совершенно справедливо, – что для повышения роли социальной работы на континенте необходимо принять ориентацию на развитие¹, и начинать это делать следует на уровне образования. С этой целью образовательным заведениям социальной работы в Африке нужно переориентировать свои программы на развивающую социальную работу. Однако, несмотря на все благие призывы, ряд вопросов остался неясным, нерешенным, особенно относительно того, как внедрять новую стратегию.

Более того, не определены критерии внедрения, и без ответа остались некоторые ключевые вопросы. К примеру, как учебное заведение может «доказать», что его программы переориентированы на развивающий подход? Действительно, что может выступать здесь главными показателями или критериями?

В статье автор попытался ответить на этот вопрос, предлагая концептуальную модель, основанную на нескольких важных критериях, отобранных из множества работ разных авторов по данной теме. Иными словами, в статье делается попытка представить некий перечень, который образовательные и учебные заведения Африки – а возможно и других стран – могли бы использовать для определения, насколько внедрен развивающий подход в образование и подготовку по социальной работе.

Критерии оценки

Ориентированная на развитие социальная работа определяется как вид социальной работы, который отказывается от остаточного подхода, направленного на оказание услуг особым категориям нуждающихся, в пользу «целостных» стратегий развития, которые ставят в центр социального планиро-

¹ Социальное развитие (social development) – концепция, которая не принимает лишь экономический рост в качестве единственной цели политики, поскольку он часто усиливает бедность и неравенство; партисипаторный подход, или принцип участия как консультирующей, так и принимающей стороны в решениях относительно природы социальной работы и методов, предлагаемых к внедрению; акцент на связи между политикой и практикой, потребность решать структурные вопросы, как и отвечать на потребности индивидов и семей; метод интервенции в социальной работе, основывающийся на взаимодействии с сообществом, наделении полномочиями посредством развития способностей индивидов и институтов, учреждения сервисов в рамках сообществ. – Прим. ред.

вания людей и права человека [Gray, 1996. P. 11; Midgley, 1996a. P. 3; Osei-Hwedie, 1996. P. 218]. Мидгли [Midgley, 1996b. P. 6] наряду с другими авторами подчеркивает, что в развивающем подходе намеренно связываются социальная и экономическая политика.

Разными авторами предлагаются критерии, которые встраиваются в определенную концептуальную модель. Эти критерии можно подразделить на две большие подкатегории, а именно: «учебная» и «внеучебная» деятельность.

Виды учебной деятельности включают: пересмотр учебных планов *per se* [Dlamini, 1995. P. 28; Gray et al., 1995. P. 5; Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 16]; выстраивание курсов в разумной последовательности [Walton, El Nasr, 1988. P. 144; Ragab, 1982. P. 27; Muzaale, 1987. P. 85; Hall, 1990. P. 19; Njau, 1986. P. 93]; использование релевантных понятий [Molina, 1992. P. 58; Midgley, 1981. P. 170; Ragab, 1982. P. 21; Walton, El Nasr, 1988. P. 135]; использование прогрессивных методов чтения лекций и взаимодействия в аудитории [Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 17; Osei-Hwedie, 1996. P. 216; Anderson et al., 1994. P. 84] и повышение практической релевантности студенческих проектов [Dlamini, 1995. P. 28; Hall, 1990. P. 19; Osei-Hwedie, 1996. P. 218; Nyaribo, Mugambi, 1980. P. 116–122; Anderson et al., 1994. P. 83].

Виды внеучебной деятельности включают: создание и использование учебных материалов, связанных с местным опытом и проблемами [Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 13; Asamoah, Beverly, 1988. P. 183; Walton, El Nasr, 1988. P. 137; Dlamini, 1995. P. 28]; проведение локальных исследований и применение на практике их результатов [Ragab, 1982. P. 12; Asamoah, Beverly, 1988. P. 183; Gray et al., 1995. P. 10]; сотрудничество с другими учреждениями и организациями [Walton, El Nasr, 1988. P. 142; Asamoah, Beverly, 1988. P. 180; Ragab, 1982. P. 14; Gray et al., 1995. P. 10]; локальную укорененность преподавательского состава [Tummala, 1995. P. 54; Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 13]; соответствующие местным потребностям возможности трудоустройства выпускников [Gray et al., 1995. P. 6, 11; Osei-Hwedie, 1993b. P. 22]; значимый вклад преподавателей в местную социальную политику [Midgley, 1996a. P. 3; Osei-Hwedie, 1993b. P. 24].

Виды учебной деятельности

Среди различных видов учебной деятельности в качестве принципиально важного отмечается пересмотр учебных планов. Как указывают авторы, дабы учебное заведение могло говорить о том, что оно продвигает развивающий подход, необходимо серьезно и тщательно пересмотреть свои учебные планы [Dlamini, 1995. P. 28; Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 16]. Таким образом, для того чтобы образование и повышение квалификации по социальной работе сильнее ориентировались на практику и, следовательно, лучше соответствовали потребностям обслуживаемого населения, принципиально важно, чтобы на это был ориентирован учебный план [Gray et al., 1995. P. 5].

Процесс пересмотра учебных планов должен быть организован как по горизонтали, так и по вертикали: в горизонтальной плоскости нужно сделать упор на глубину содержания буквально каждого курса; по вертикали нужно убедиться, что каждый курс хорошо стыкуется с курсами ниже и выше уровнем [School of Social Work... 1994. P. 11]. Кроме того, необходимо рационально вводить новые дополнительные курсы, чтобы образовательные программы более отвечали потребностям конкретной страны. Важно также понимать, что пересмотр учебных курсов – это не разовое мероприятие, а, напротив, непрерывный процесс постоянного учета изменений в обществе [Tembo, 1998. P. 15].

В дополнение к этим усилиям необходимо будет время от времени организовывать выездные семинары, чтобы обсуждать как проблемы практической работы на местах, так и проблемы, имеющие отношение к соотносительности учебных планов с местными условиями. Эти инициативы обеспечат вклад практиков в пересмотр учебных курсов. Обучающиеся студенты здесь также могут внести вклад в усилия своих учебных заведений посредством своих семестровых оценок. Главным препятствием в этом отношении может стать нехватка финансирования и других ресурсов, характерная для неокрепших экономик большинства африканских стран, в которых находятся учебные заведения по социальной работе.

Еще одним видом деятельности, связанным с учебным процессом, и, по мнению ученых, решающим критерием для определения степени внедрения развивающей социальной работы является прохождение практики. В целом африканские ученые отмечают, что если то или иное заведение собирается придерживаться развивающего подхода, ему следует пересмотреть места стажировок или распределения студентов на практику. Большой упор в соответствии с этим предлагается делать на распределение на практику в развивающиеся сельские районы, а также в некоторые экспериментальные площадки городского развития [Dlamini, 1995. P. 28; Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 16]. Предлагаются также и инновационные методы распределения на практику, которые, возможно, захотят опробовать учебные заведения по социальной работе на всем континенте; среди них – «гибкое, или плавающее, распределение»¹, «мастер-классы» [Kendall, 1974. P. 17] и «студенческие группы на базе местных сообществ» [Gray, Simpson, 1998. P. 230].

С этой целью учебные заведения могут сделать обязательным для студентов различных программ прохождение хотя бы одной практики в сельской местности. Идея заключается в том, чтобы познакомить студентов с бедными районами, где проживает большинство населения Африки. Это также позволит студентам узнать, какого рода проблемы испытывают маргинализированные слои

¹ Floating placement – стажировка без прикрепления к одному единственному учреждению, которая позволяет избежать структурных ограничений одной организации и развить навыки, связан-

населения. Дело не в том, что большинство африканских студентов плохо знают жизнь села: ведь многие из них сами родом отсюда [Mupedziswa, 1998. P. 6]. Дело в том, что всякий, кто едет в сельскую местность в качестве социального работника, сталкивается с совершенно новыми проблемами и получает абсолютно новый опыт, который очень важен для превращения студентов в ориентированных на развитие профессионалов социальной работы.

Возможные препятствия, скорее всего, будут связаны с нехваткой подходящих (главным образом в сельской местности) мест прохождения практики, негативными установками со стороны части студентов, старающихся избегать всего, что связано с селом, и отсутствием средств на программы прохождения практики в сельских районах. Во многих странах Африки явно не хватает подходящих мест для практики главным образом потому, что большинство учреждений занимается социальной работой не превентивно, а по принципу устранения недостатков; кроме того, в некоторых потенциально возможных для прохождения практики местах нет квалифицированного руководства над практикантами, главным образом это касается опять-таки сельской местности [Mupedziswa, 1998. P. 7].

Многие студенты в Африке, как и в других странах, часто негативно относятся к работе на селе. Отмечают, что это в некоторой степени может быть связано с наследием колониализма, а возможно, до некоторой степени это результат того, что Мидгли [Midgley, 1981. P. 14] назвал «профессиональным империализмом»¹. Отсутствие средств – тоже важная проблема. Ситуация обостряется строгими мерами, применяемыми в связи с программами структурных макроэкономических реформ (Structural Adjustment Programmes – SAPs)², рекомендованными МВФ и Всемирным банком многим африканским странам.

П. Гиббон, к примеру, пишет, что к началу 1980-х годов более 2/3 африканских стран южнее Сахары приняли программы структурных макроэкономических реформ [Gibbon, 1992]. В целом, суровые требования этих программ оказали негативное воздействие, особенно на маргинализированные слои населения. Это вылилось в нехватку средств, имеющихся в распоряжении студентов социальной работы, что приводит к тому, что для прохождения практики по специ-

¹ Профессия социальной работы и образования по социальной работе активно распространялись западными странами в Азии, Африке и Латинской Америке с 1970-х годов, однако, зачастую, сюда некритично переносились западные модели образования и практики. Неспособность учесть интересующую природу профессии, культурный контекст и различия в природе и разнообразии социальных проблем приводило к применению методов, основанных на предположении об универсальном характере профессии и об интернациональной профессиональной идентичности. Интернационализация профессии была подвергнута критике как профессиональный империализм в работе Мидгли [Midgley, 1981] в самих развивающихся странах и во всем мире. Эта критика привела к новому акценту на социальном развитии как модели для образования и практики. – *Прим. ред.*

² Структурные макроэкономические реформы (Structural Adjustment) – комплекс реформ экономической политики «свободного рынка», направленных на развивающиеся страны Всемирным банком и МВФ как условие получения кредитов с начала 1980-х годов. – *Прим. ред.*

альности студенты не могут выбрать определенные области, особенно отдаленные местности, тогда как именно некоторые из этих районов были бы самыми подходящими для знакомства студентов с развивающим подходом.

Студенты и преподавательский состав учебного заведения, который придерживается развивающего подхода, должны демонстрировать понимание связанных с ним тем, перспектив и понятий. В число понятий, которые стали актуальными в данном контексте, входят «индигенизация»¹ [Midgley, 1981. P. 170], «аутентизация»² [Ragab, 1982. P. 21; Walton, El Nasr, 1988. P. 135], «реконцептуализация»³ [Mupedziswa, 1993. P. 3; Molina, 1992. P. 58], «реконтекстуализация»⁴ [Osei-Hwedie, 1996. P. 215; Mupedziswa, 1993. P. 3], «радикализация, или укоренение изменений»⁵ [Ankrah, 1987. P. 9; Mwansa, 1992. P. 6; Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 14] и «социальное развитие» [Sanders, 1982]. К числу этих понятий также относятся «наделение полномочиями» (empowerment) и «формирование возможностей» (capacity building)⁶ [Anderson et al., 1994. P. 83]. Степень овладения студентами и преподавательским составом учебных заведений этими понятиями можно установить, ознакомившись с письменными работами и повседневной практикой взаимодействия в аудитории.

В некоторых учебных заведениях Африки эти понятия используются так часто, что фактически возникла опасность превращения их в клише. В некоторых случаях преподаватели, очевидно, имеют четкое представление о данных понятиях, о чем свидетельствуют их публикации [Mupedziswa, 1998. P. 8].

¹ Индигенизация (indigenization) – развитие собственных культурных образцов, местной культуры, ценностей, потребностей, экономики и политики. Инкультурация как процесс усвоения культурных ценностей индивидом – один из механизмов индигенизации. – Прим. ред.

² Аутентизация (authentization) – превращение заимствованных объектов в подлинные, путем привязки их к особой социальной среде и культуре конкретной страны или сообщества, перевод чужого культурного паттерна на язык своего контекста. – Прим. ред.

³ Реконцептуализация – переопределение смысла широко используемых понятий с учетом меняющихся условий; осуществляется посредством формального и неформального обучения, например новым правилам более эффективной домашней экономики на уровнях семьи, организаций и общин. – Прим. ред.

⁴ Реконтекстуализация – процесс, при котором культурные объекты или модели, заимствованные в одном контексте, переносятся в другие контексты и тем самым приобретают новые смыслы. Ср.: реконтекстуализация объектов африканского искусства в западных музеях; адаптация глобально доступных культурных моделей в локальных сообществах. – Прим. ред.

⁵ Радикализация (от *англ.* radical – корень) – осуществление изменений, которые не отрицают укорененные в местной культуре институты, но изменяют их цели и задачи, делая их более приспособленными к новым правилам, что позволяет достичь значимых успехов, имплантируя новые правила в признанные аутентичные институты в период модернизации. – Прим. ред.

⁶ Развитие возможностей (capacity-building) – образовательные программы, тренинги и мастер-классы, организованные в партнерстве с международными организациями в основном в развивающихся странах; на континенте с 1991 года учрежден африканский Фонд развития способностей, который базируется в Хараре (Зимбабве) при поддержке Африканского банка развития, Всемирного банка и Программы Развития ООН (UNDP). Задачи Фонда – вносить вклад в усиление аутентичного человеческого капитала и местных институтов в африканских странах южнее Сахары. – Прим. ред.

От студентов социальной работы учебных заведений Африки ожидается регулярное использование этих понятий при выполнении курсовых и дипломных работ, а также во время работы в аудитории, особенно в связи с важнейшими задачами, стоящими перед социальной работой в конкретной стране и конкретном регионе. Это единственный способ повысить уровень понимания смысла и адекватности применения этих понятий.

Здесь можно предвидеть ряд наиболее вероятных препятствий. Так, некоторые студенты хотя и пользуются этими понятиями регулярно, не всегда достаточно глубоко их понимают. Что касается преподавательского состава, то они могут расходиться во мнениях относительно того, какова роль тех или иных понятий в контексте развивающего подхода. Кстати, именно большое количество применяемых терминов указывает на возможность использования разных путей достижения цели. Например, в то время как одни авторы призывают к модификации (индигенизации) социальной работы в Африке, другие призывают к полному пересмотру (аутентизации) западных теорий, моделей. Это свидетельствует об отсутствии согласия и в дальнейшем может привести к некоторой путанице в терминах.

В отношении методов чтения лекций и взаимодействия в аудитории авторы утверждают, что помимо таких прогрессивных методов преподавания, как семинары, ролевые игры, лекции приглашенных преподавателей, выездные лекции и видеофильмы, современному обучению в аудитории должны быть свойственны элементы диалога, открытия и исследования [Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 17; Osei-Hwedie, 1996. P. 216]. Высказанные в других частях света предложения по поводу так называемого «самонаправленного обучения» [Anderson et al., 1994. P. 83], «преподавания в малых группах почти без письменных материалов» [Jones, 1987. P. 30] и «использования малых групп» [Tsang, 1997. P. 135] также следует учитывать при внедрении в Африке социальной работы, ориентированной на развитие. Во многих учебных заведениях Африки до сих пор нет обдуманной политики, требующей от персонала применять какие-либо из этих радикальных, но передовых методов аудиторной работы.

Некоторым препятствием в этом может служить тот факт, что определенная часть преподавателей, работающих в учебных заведениях социальной работы во многих африканских странах, сами обучались по традиционным стратегиям, и по этой причине им может быть трудно адаптироваться к совершенно новому, нетрадиционному и, возможно, «странному» стилю и методу преподавания. Указывалось, что для эффективного применения инновационных методик преподавания необходимо изменить некоторые физические параметры учебного процесса, в частности расположение студенческих мест в аудитории.

Хоуп и Тиммел [Hope, Timmel, 1984. P. 9] утверждают, что традиционная схема расположения мест в аудитории может быть не эффективна для передовых методов обучения (которые сопутствуют развивающему подходу). Эти два автора далее утверждают, что расположение мест слушателей в виде подковы (в отличие от традиционного расположения, когда преподаватель находится

перед аудиторией) более соответствует «проблемно-постановочному» подходу [Freire, 1972. P. 46–53], в котором упор делается на взаимодействии и диалоге. Учебным заведениям социальной работы в Африке нужно двигаться в этом направлении, если они всерьез намерены внедрять развивающий подход.

Чтобы учебному заведению можно было заявлять о внедрении развивающего подхода, особого внимания потребуют дипломные работы или проекты. Они должны увязываться с развивающей ориентацией, что предполагает особый упор на адекватность тематики работ. Иными словами, темы студенческих проектов должны отражать ключевые проблемы сообщества [Dlamini, 1995. P. 28; Hall, 1990. P. 19]. Подчеркивалось также [Osei-Hwedie, 1993b. P. 23], что студентам нужно дать такие навыки, которые позволят им играть важную роль в улучшении условий жизни обычных людей в местных сообществах.

Хардиман и Мидгли [Hardiman, Midgley, 1982. P. 54] отмечают, что следует сосредоточиться на проблемах безработицы и неполной занятости населения, голода, плохого жилья и бездомности, безграмотности, заболеваемости и невежества. По существу, предполагается необходимость уделять особое внимание проблемам ограниченных возможностей и реабилитации, особенно реабилитации с привлечением местного сообщества; проблемам детей и молодежи с упором на инициативы, связанные с заботой местного сообщества о сиротах; проблемам занятости с упором на инициативы по самообеспечению и службам социального обеспечения с упором на альтернативные остаточному подходу услуги, например, на доходные виды деятельности. Могут быть также охвачены и другие сферы, такие как СПИД, гендер, а также вопросы социально-экономического развития *per se*, здравоохранения и роста населения.

Возможности выбора студентами значимых тем для проектов скорее всего будут ограничиваться нехваткой средств для проведения исследований в отдаленных районах. В целом очевидно, что большинство студентов не могут выбрать для исследования сообщества некоторых отдаленных районов своих стран, не принимая во внимание вероятные финансовые затраты. Проблему могут представлять и attitudes некоторых студентов континента, у которых «мозги оказались промыты» модернизацией так, что они теперь чураются всего, что связано с селом.

Виды внеучебной деятельности

Деятельность, которую за неимением лучшего термина можно назвать «внеучебной», также является крайне важной для внедрения развивающего подхода в обучении социальной работе в Африке. Одним из таких видов деятельности, которым должно энергично заняться ориентированное на развивающий подход учебное заведение, является разработка (и использование) собственных учебных пособий на местном материале. Многие авторы выражают озабоченность тем, что большинство учебных заведений по социальной работе в Африке часто используют те же учебники, журналы и пособия,

что и на Западе [Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 13; Dlamini, 1995. P. 28]. Между тем для повышения практической направленности социальной работы необходимо разработать и использовать собственные аутентичные учебные пособия, необходимые хотя бы для того, чтобы студенты понимали местные проблемы и нужды. Однако одной разработки местных учебных пособий недостаточно; важно еще обеспечить их целевое использование. К сожалению, некоторые преподаватели жалуются, что африканские студенты склонны пренебрегать местными пособиями, возможно в результате наследия «профессионального империализма», о котором упоминалось выше. Поэтому мало разработать учебные пособия, необходимо также контролировать степень их применения.

Один из способов подвигнуть студентов применять местные пособия – рекомендовать наиболее важные из них в рамках специальных курсов. По возможности следовало бы учредить специальное издательство, которое помимо выпуска учебной литературы помогало бы мотивировать преподавателей готовить и публиковать собственные пособия на местах. Кроме издания книг, докладов и отчетов об исследованиях такие издательства могли бы выпускать другие издания, например периодические издания, посвященные социальной работе и вопросам социального развития.

В целом в Африке нет недостатка энтузиазма среди преподавательского состава по поводу создания местной учебной литературы. Однако серьезной проблемой является нехватка финансовых ресурсов: даже те издательства, которые используют компьютерную технику, что теоретически должно быть сравнительно дешево, оказываются слишком дорогими для большинства африканских учебных заведений, не располагающих достаточными средствами. До сих пор большая часть типографских работ выполняется за счет спонсорской помощи. Как видно, отсутствие финансовых ресурсов является главным препятствием для производства местной учебной литературы.

Другим видом внеучебной деятельности, который африканские авторы считают критерием внедрения развивающего подхода в социальной работе, является проведение и использование результатов местных исследований на актуальные темы. Асамоа и Беверли [Asamoah, Beverly, 1988. P. 183], выражая мнение многих на африканском континенте, утверждают, что исследованиям нужно отдавать приоритет, если образование в области социальной работы в Африке собирается продвигаться по пути решения профессией своих уникальных проблем. Это мнение разделяют и другие авторы [Gray et al., 1995. P. 10; Ragab, 1982. P. 12]. В центре исследовательских усилий должны быть такие аспекты, как общественные ценности, устройство общественных институтов и важные социальные проблемы, затрагивающие значительные сегменты африканского населения [Rwomire, Raditlhokwa, 1996. P. 17].

Возможно, было бы полезно, если бы школы социальной работы в Африке смогли учредить исследовательские подразделения или центры с целью проведения локальных исследований. Кроме этого преподаватели могли бы приложить усилия для участия в независимых исследованиях. Часто препода-

От приезжих специалистов, особенно с Запада, хотя они и ценны во многих отношениях, как правило, не ожидают, что они свяжут свою судьбу с данным учебным заведением, и потому есть опасение, что они не покажут такую же, как местные преподаватели, преданность развивающему подходу, поскольку их, как правило, больше заботят проблемы «хлеба с маслом», в частности, сроки окончания контракта. Кроме того, есть ощущение, что западным специалистам иногда трудно понять актуальные для страны или местного сообщества проблемы. Специалисты, с которыми заключен пожизненный контракт, намного лучше, но тем не менее и к ним относятся аргументы о недостаточном понимании местной ситуации.

Несмотря на сложность вопроса о том, окажет ли положительное воздействие локализация преподавательского состава на внедрение развивающего подхода, учебным заведениям по социальной работе все же следует двигаться в направлении полной локализации преподавательского состава. Авторы утверждают, что позитивный эффект связан с тем, что местные преподаватели гораздо «стабильнее», поскольку (очень часто) не отвлекаются на раздумья о возобновлении контракта, и, кроме того, они так или иначе привязаны к данной стране. Утверждается также, что местные кадры лучше знакомы с местной культурой, что может оказаться большим плюсом, когда речь идет, к примеру, о разработке учебных пособий, учитывающих местные особенности. Однако все согласны с тем, что вопрос о том, является ли локализация кадров сама по себе решающим фактором во внедрении развивающего подхода в социальной работе, требует дальнейшего обсуждения.

Насколько учебное заведение внедрило развивающий подход, можно также судить по «результатам его труда», иными словами, по тому, как трудоустраиваются его выпускники, и каковы их предпочтения занятости и паттерны рынка рабочих мест в целом [Mupedziswa, 1998. P. 9]. Ожидается, что если учебное заведение внедряет развивающий подход, то это отразится в паттернах трудоустройства выпускников. Следовательно, несмотря на ограниченный выбор работы на африканском рынке, должны быть свидетельства того, что выпускники стремятся занять рабочие места, связанные со стратегией развития. Грей и соавторы утверждают, что «задачей преподавателей социальной работы является производство выпускников, способных принимать активное участие в реконструкции и развитии, а также способных войти в этот процесс с четкими знаниями и представлениями о социальной работе, ориентированной на развитие» [Gray et al., 1995. P. 6]. К сожалению, тенденция такова, что выпускники многих учебных заведений социальной работы в Африке трудоустраиваются в организации, работающие по традиционному принципу устранения недостатков, несмотря на то, что они получили образование, ориентированное на развитие.

К сожалению, отмечается, что большинство выпускников образовательных учреждений социальной работы, которые демонстрируют приверженность развивающему подходу, заняты в городских учреждениях, работаю-

щих по принципу устранения недостатков. Это отчасти может происходить из-за ограниченного числа рабочих мест в организациях континента, ориентированных на развитие, но также из-за установок некоторых выпускников, которые не склонны идти на определенные рабочие места, в частности в сельскую местность. В Африке сегодня, пожалуй, не более 10 % выпускников находят рабочие места, по-настоящему связанные с развивающим подходом. До тех пор, пока рынок рабочих мест остается небольшим, и негативные установки студентов останутся неизменными, положение дел, вероятно, останется без изменений [Mupedziswa, 1998. P. 11].

И наконец, сотрудники учебного заведения, придерживающегося развивающего подхода, должны принимать участие в разработке и мониторинге национальной социальной политики развития. Мидгли [Midgley, 1996a. P. 3], вместе с другими авторами, считает, что преподаватели социальной работы играют решающую роль в формулировании и мониторинге социальной политики, и что их участие может оказать положительное воздействие на внедрение развивающего подхода. Осей-Хведи [Osei-Hwedie, 1993b. P. 24] также считает, что преподаватели социальной работы в Африке должны заявлять о проблемах маргинализированных слоев населения в обществе. Это также предполагает участие либо в формулировании социальной политики, либо, когда это невозможно, в ее мониторинге и критике существующей на континенте социальной политики.

Особо беспокоит тот факт, что образовательные учреждения социальной работы в Африке сегодня лишь номинально вовлечены в формулирование и мониторинг социальной политики. Одним из объяснений их ограниченного участия является то, что преподавателей большинства учебных заведений просто не приглашают по той простой причине, что они представляют малоизвестную профессию, и отчасти из-за подозрительного отношения, часто свойственного технократам, к роли ученых в формировании и мониторинге социальной политики. Однако неофициально сотрудники могут привлекаться к этим процессам разными способами: через участие в обсуждениях в средствах массовой информации, через исследования и участие в конференциях, семинарах и мастер-классах, посвященных проблемам социальной политики, к решению некоторых проблем, например по вопросу национальной политики в области борьбы со СПИДом и облегчения положения бедных. Профессия социального работника должна подняться, и с ней должны считаться, если мы хотим, чтобы ее всерьез воспринимали другие профессионалы и технократы [Mupedziswa, 1998. P. 12].

Потенциальные недостатки данного подхода

Само собой разумеется, что ни один подход к образованию и обучению в социальной работе не является совершенным и не лишен недостатков. Поэтому есть некоторые недостатки и в развивающем подходе. Следо-

вательно, те, кто хотят развивать этот подход в социальной работе, должны осознавать основные возможные недостатки.

В ориентированной на развитие социальной работе помимо проблем, связанных с каждым критерием, требуется постоянная бдительность, чтобы учебное заведение, пытающееся применить данный подход, не потеряло из вида конечную цель. Легко, например, постепенно и незаметно сойти с пути профессиональной социальной работы и закончить преподаванием студентам совершенно иной дисциплины, которую нельзя квалифицировать как социальную работу *per se*. Необходимо, таким образом, придерживаться принятых ценностей и базовых принципов социальной работы, поскольку в идеале они не должны меняться. Идея заключается не в том, чтобы изобрести заново колесо, а в том, чтобы это колесо лучше приладить, чтобы оно эффективнее крутилось.

Еще один недостаток может быть связан с возможным воздействием текущих разногласий среди ученых по поводу того, какой путь нужно выбрать, чтобы прийти к социальной работе на принципах развития. Предлагается множество путей (индигенизация, аутентизация, реконцептуализация, радикализация и реконтекстуализация), что свидетельствует о недостатке консенсуса по данному вопросу. В таких обстоятельствах учебным заведениям очень легко потерять из виду основные проблемы, увязнуть в дебатах о семантике и, как следствие, пренебречь главным делом по подготовке кадров, которые смогли бы эффективно оказывать услуги населению. Есть риск, что полемика может привести к внедрению сразу нескольких (возможно, размытых) версий развивающего подхода, что на деле может помешать достижению конечной цели.

Применение развивающего подхода в других регионах

Ориентированный на развитие подход рекомендуется для подготовки социальных работников в Африке по нескольким причинам. Важным является тот факт, что из-за общей нехватки ресурсов Африканский континент едва ли может позволить себе роскошь продолжать стратегии устранения недостатков, применение которых, как показала многолетняя практика, является особо дорогостоящим.

Например, при всей важности такого шага социальные работники не могут в течение своего рабочего времени позволить себе несколько посещений (как это должно быть в обычных обстоятельствах) для выяснения жизненных обстоятельств своих постоянных клиентов просто потому, что не располагают средствами на такие посещения. Нехватка средств часто также приводит к серьезной нехватке кадров в социальной работе.

В свете вышесказанного становится ясно, что развивающая стратегия подходит не только учебным учреждениям социальной работы в Африке: данный подход можно эффективно использовать в других регионах, особенно в слаборазвитых странах с их ограниченными ресурсами. Однако и учебные заведения в развитых странах захотят, возможно, воспользоваться этой

стратегией ввиду ее высокой эффективности. Внедрять этот подход особенно целесообразно при подготовке кадров, умеющих эффективно работать с депривированными слоями населения, например, с бедным населением этнических меньшинств. Основные принципы остаются неизменными, где бы ни применялся данный подход.

Выводы

Таким образом, мы представили модель, применимую к учебным заведениям как в Африке, так и за ее пределами, для определения, следуют ли они по пути развивающего подхода в социальной работе. Очевидно, что в этом процессе непременно встретятся проблемы и препятствия. Однако ни одно из препятствий, упомянутых выше, не является абсолютно непреодолимым. То же самое относится и к упомянутым недостаткам. Поэтому с творческой фантазией, преданностью делу и решимостью, преодолевая финансовые трудности, образовательные учебные заведения социальной работы не только в Африке, но и повсюду в мире, смогут значительно преуспеть во внедрении развивающего подхода в образовании по социальной работе, если они будут придерживаться приведенных в статье критериев.

Список литературы

- Anderson S. C., Wilson M. K., Mwansa L.-K., Osei-Hwedie K.* Empowerment and Social Work Education and Practice in Africa // *Journal of Social Development in Africa*. 1994. Vol. 9. № 2. P. 71–86.
- Ankrah M.* Radicalising Roles for Africa's Development: Some Evolving Practice Issues // *Journal of Social Development in Africa*. 1987. Vol. 2. № 2. P. 5–26.
- Asamoah Y. W., Beverly C.* Collaboration Between Western and African Schools of Social Work: Problems and Possibilities // *International Social Work*. 1988. Vol. 31. № 3. P. 177–195.
- ASWEA* Survey of Curricula of Social Development Training Institutions in Africa. Addis Ababa: Association of Schools of Social Work in Africa, 1982.
- Dlamini R. M.* Inequality and Under-development: Issues for a Social Development Curriculum // *Journal of Social Development in Africa*. 1995. Vol. 10. № 2. P. 23–33.
- Freire P.* *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Education, 1972. P. 46–53.
- Gibbon P.* Structural Adjustment and Pressures Toward Multipartyism in Sub-Saharan Africa // P. Gibbon, Y. Bangura, A. C. Ofstad (Eds). *Authoritarianism, Democracy and Adjustment*. Uppsala: Scandinavian Institute of African Studies, 1992. P. 127–168.
- Gray M. M.* Towards the Understanding of Developmental Social Work // *Social Work Practice*. 1996. Vol. 1. № 96. P. 9–12.
- Gray M. M., Simpson B.* Developmental Social Work Education: a Field Example // *International Social Work*. 1998. Vol. 41. № 2. P. 227–237.
- Gray M. M., Mazibuko F., O'Brien F.* Social Work Education for Social Development. Paper presented at the Conference on Social Development held at the University of Zimbabwe. School of Social Work. 1995. 6 July.

Hall N. Social Work Training in Africa: A Fieldwork Manual. Harare: Journal of Social Development in Africa Publishers, 1990.

Hardiman M., Midgley J. The Social Dimensions of Development: Social Policy and Planning in the Third World. Chichester: John Wiley and Sons, 1982.

Hope A., Timmel S. Training for Transformation: a Handbook for Community Workers, Book 2. Gweru, Zimbabwe: Mambo Press, 1984.

Jones J. Educating for Uncertainty // Journal of Social Development in Africa. 1987. Vol. 2. № 2. P. 27–33.

Kendall K. L. Cross-National Review of Social Work Education: Insights from the New World Guide to Social Work Education // Education for Social Change, New York: International Association of Schools of Social Work (IASSW), 1974. P. 13–21.

Louw L. Process and Pre-requisites Necessary for the Successful Implementation and Management of Community Development Projects // Social Work / Maatskaplike Werk. 1993. Vol. 29. № 2. P. 94–99.

Midgley J. Professional Imperialism: Social Work in the Third World. London: Heinemann, 1981.

Midgley J. The Developmental Perspective in Social Welfare: Transcending Residual and Institutional Models // Social Work Practice. 1996a. Vol. 1. № 96. P. 2–8.

Midgley J. Promoting a Developmental Perspective in Social Welfare: the Contribution of South African Schools of Social Work // Social Work / Maatskaplike Werk. 1996b. Vol. 32. № 1. P. 1–7.

Molina L. Poverty and Transformation: Advances and New Themes in Social Work Education and Practice // H. Campfens (Ed.). Latin America. New Reality of Poverty and Struggle for Social Transformation Vienna: IASSW, 1992. P. 56–61.

Mupedziswa R. Indigenisation in Practice: a Para-professional Training Programme at the School of Social Work, Harare. Special Report, Bulletin 13:2. Cape Town: Institute of Indigenous Theory and Practice, 1993.

Mupedziswa R. Social Work Education for Social Development: Zimbabwe's Experience. Paper presented at IASSW Congress. Jerusalem. 1998. 5–9 July.

Muzaale P. Social Development, Rural Poverty and Implications for Fieldwork Practice // Journal of Social Development in Africa. 1987. Vol. 2. № 1. P. 75–85.

Mwansa L. K. Radical Social Work Practice: the Case of Africa. Paper presented at the Department of Social Work, National Field Supervisors Seminar, University of Botswana. 1992.

Njau W. P. Social Development Training with Special Reference to Rural Fieldwork // J. Hampson and B. Willmore (Eds). Social Development and Rural Fieldwork. Harare: School of Social Work, 1986. P. 88–94.

Nyaribo J. S., Mugambi A. Social Development: Preventive and Developmental Trends // Social Work and Social Action. Hong Kong: The Sixth International Symposium for the International Federation of Social Workers. 1980. 13–16 July.

Osei-Hwedie K. Putting the «Social» back to «Work»: The Case of the Indigenization of Social Work Practice and Education in Africa. Special Report. Cape Town: Institute of Indigenous Theory and Practice, 1993a.

Osei-Hwedie K. The Challenge of Social Work in Africa: Starting the Indigenisation Process // Journal of Social Development in Africa. 1993b. Vol. 8. № 1. P. 19–30.

Osei-Hwedie K. The Indigenisation of Social Work Practice and Education in Africa: the Dilemma of Theory and Method // Social Work / Maatskaplike Werk. 1996. Vol. 32. № 3. P. 215–225.

- Ragab I.* Authentisation of Social Work in Developing Countries. Tanta, Egypt: Integrated Social Service Project, 1982.
- Rwomire A., Radithokwa L.* Social Work in Africa: Issues and Challenges // Journal of Social Development in Africa. 1996. Vol. 11. № 2. P. 13–19.
- Sanders D.* (Ed.). The Developmental Perspective in Social Work. University of Hawaii: School of Social Work, 1982.
- School of Social Work Curriculum Review Workshop. Harare: School of Social Work, 1994.
- Tembo R.* The State of Social Policy Training in Eastern and Southern Africa: An Overview. Keynote Paper presented at Regional Workshop on the Status of Social Policy Training in Eastern and Southern Africa (unpublished). Harare: School of Social Work. 1998. 1–2 June.
- Tsang N. M.* Examining the Cultural Dimensions of Social Work Practice: The Experience of Teaching Students on a Social Work Course in Hong Kong // International Social Work. 1997. Vol. 40. № 2. P. 133–144.
- Tummala K.* Relevance of Home Economics Knowledge Base for Social Work Practice in Botswana // Journal of Social Development in Africa. 1995. Vol. 10. № 1. P. 53–64.
- Walton R., El Nasr W.* Indigenisation and Authentisation in Terms of Social Work in Egypt // International Social Work. 1988. Vol. 31. № 2. P. 135–144.

Родрек Мупедзисва
профессор, заместитель директора Школы социальной работы,
Университет Зимбабве, Хараре, Зимбабве

электронная почта: rmupedziswa@mango.zw

(Пер. с англ. О.А. Оберемко, Т.В. Оберемко)
