

Budai István PhD

ny. főiskolai tanár

Széchenyi István Egyetem

Szociális Tanulmányok Tanszék

ibudai12@gmail.com

budai@sze.hu

KÉPZÉS A SZOCIÁLIS MUNKÁBAN – SZOCIÁLIS MUNKA A KÉPZÉSBEN¹

Egy szakmai, tudományos, módszertani folyóirat elindulásakor az alapítók és a szerkesztők vizionálják, hogy milyen olvasói szükségleteket szándékoznak kielégíteni, hogy milyen karakterű, milyen tematikájú legyen a tervezett periodika. A „Párbeszéd” folyóirat az elméleti és gyakorlati szociális munka valóságának, teljességének, a különböző innovációk, műhelyek, projektek eredményeinek, ill. kritikai megközelítéssel a szakmáról alkotott különböző gondolatok és nézetek bemutatására, viták lefolytatására vállalkozik.

A szociális képzés tekintetében igen sok tapasztalat és tudás halmozódott fel az elmúlt negyedszázadban idehaza, de súlyához képest sajnos csak kevés publikáció jelent meg a képzés átfogó vagy mindennapi kérdéseiről, eredményeiről és problémáiról.² A tervek szerint e folyóiratban egy önálló rovat segíthet a képzés különböző kérdéseinek, problémáinak, összefüggéseinek alapos körüljárásához. Mi mindenről lenne célszerű írni, milyen ügyek, szükségletek tematizálják majd a rovatot? A továbbiakban megkíséreljük azokat a témákat felvázolni, amelyek megírására jó lenne vállalkozni, gondolatokat bemutatni, vitákat folytatni, amelyek elemzése előbbre vihet, és amelyek a szakma és képzés művelőinek egyaránt új és hasznos tapasztalatot, tudást jelenthetnek, a szakmai és a képzési kultúrát erősíthetik. Jelen írás a szakma-képzés viszonyrendszerét célzó néhány sommás megállapítás mellett a megválaszolandó kérdések sokasága miatt elsősorban vitaindítónak tekinthető és természetesen nem fedi le a kérdéskör teljességét.

Képzés a szociális munkában

Voltaképpen *milyen elemek összessége alapján lehet egy szakmát szakmának tekinteni?* A szociális munkát is – mint lényegében valamennyi szakmát – akkor lehet teljes értékűen

¹ A tanulmány fókuszában alapvetően a szociális diplomával folytatott munka és a felsőfokú szociálismunkás-képzés áll, ugyanakkor több ponton érinti a szociális szakma, ill. a szociális képzés egészét.

² A szociális képzésekről szóló eddigi hazai publikációkból e rovat is tervez egy repertóriumot, illetve egy, az egyes képzőiskolák által forgalmazott tankönyv-, jegyzet-, kiadványlistát is összeállítani.

szakmának tekinteni, ha az alábbi összetevők jellemzik: artikulált társadalmi szükségletek, felhatalmazás – mandátum; rendszerbe szervezett szaktudás és kompetenciák; fejlődő intézményrendszer; társadalmi elismertség; működőképes érdekvédelmi, érdekképviselői szervezetek; tudományos kutatások; érvényesíthető, érvényesülő etikai normák; szakmai kultúra – identitás; hatékonyan működő képzés. A felsorolás evidensnek tűnik, ám közismert, hogy ezek a jellemzők különbözőképpen vannak jelen a honi szociális munkában.

Nem szükséges bizonyítani, hogy *a szociális képzés a szakma immanens és nagyon is meghatározó eleme, jellemzője, továbbá, hogy a szakma és a képzés társadalmi hasznossága csak együttesen értelmezhető.* A nemzetközi trendeket látva megállapítható, hogy világszerte erős törekvések vannak a szakma egységének erőteljesebb megteremtése érdekében, így a különböző szakmai és a képzési ágensek szorosabb összekapcsolására, ezáltal egymás erősítésére.³ Az viszont nagyon is kérdés, hogy milyen helye, szerepe van a képzésnek a hazai szakmában, milyen küldetéstudattal bír, mire vállalkozik, mire képes, miképpen teljesíti hivatását, mennyire viszi előre a szakma és az egyes szakemberek fejlődését.

Első és talán legfontosabb kérdés tehát:

Mi a szerepe és mandátuma a szociális képzésnek?

Sok állásfoglalás született már erről a különböző hazai szakmai, tudományos, módszertani fórumokon. Az egyes nézeteket, definíciókat illetően nagyjából egyetértés van abban, hogy *a képzés a szakmai szocializáció kiemelkedő, ugyanakkor korlátos szakasza is.* Mert egyfelől sok minden dőlhet el már az *alapképzés folyamán a szakemberek identitásának alakulásában,* de másfelől a kiképzett szakembereken keresztül „csak” közvetett hatása tud lenni a mindennapi szakmai munkára, a szakmai szocializáció igazán a különböző munkakörökben való alkalmazás során teljeseedik ki (Rolfe 1998). És ebből kibomlanak a további kérdések: *Mire alkalmas a képzés és mire nem, mit képes nyújtani és mit nem?* Holnapra vs. közép-, hosszú távra készíti fel a tanulókat, diákokat és a már szakmában dolgozókat? *Mire készíthet fel a különböző szintű szakképzés, mire a felsőfokú alapképzés, mire a továbbképzés és annak különböző formái?* Kikerülhetetlenül felvetődik a szakma és a képzés viszonyrendszere is, azaz:

Milyen kölcsönös elvárások, kölcsönhatások szükségesek a szakma és a képzés együttműködéséhez?

A hazai szociális főhatóságoknak, az erősen fragmentizálódó szakmai szervezeteknek és egyesületeknek kevésbé alakultak ki manifesztált elvárásai a szociális képzésekkel szemben és különböző szintjein közvetítendő szakmai tudást, fejlesztendő kompetenciákat illetően. Nem jelennek meg határozottan és egyértelműen, hogy milyen karakterrel, habitussal,

³ Az IFSW, az IASSW és az ICSW újragondolta a szociális munka definícióját, amelyet a 2014. július 9–12-e között Melbourne-ben rendezett közös világkonferenciáján (Joint World Conference Social Work, Education and Social Development) a szociális munka új globális definíciójaként (New Global Definition of Social Work) el is fogadott.

kompetenciákkal, tudással, szakértelemmel bíró szociális munkásokra, szakemberekre lenne szükség. Nem érhetők tetten a szociális szolgáltatások és különösen (bár közvetetten) a szolgáltatást igénybe vevők szükségletei, a képzéssel szemben támasztott megrendelése és elvárásai. Általában elterjedt a mindent elfedő vagy éppen eltakaró triviális nézet, miszerint a szakember alapvetően a saját személyiségével dolgozik, amely egyfelől irtózatosan nehéz kihívás és felelősség a képzés számára, másfelől semmitmondó, sőt sok minden alól felmentő meghatározás. A „saját” kifejezés az egyéni felelősségvállalás mellett sugallja még, hogy a szakember alapvetően és elsősorban csak önmagára támaszkodva dolgozzék, holott ez így egyáltalán nem fogadható el. Gondoljunk csak a különböző szolgáltatások közösségeinek, teamjeinek felelősségére vagy rendszerszintű problémákra.

Az egyes szociális szolgáltatások és az egyes képzések eredményes együttműködése ellenére az egyik fejlesztő hatása megtörik a másik „falainál” és viszont. Sokszor kölcsönösen gyengítő hatásúak a felsőfokú szociálismunkás-képző műhelyek és a gyakorlóterepként is működő szociális szolgáltatások, szervezetek közötti konfliktusok. Az egyes kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes szellemiséget közvetítenek, így másra szocializálódik a diák az iskolában és másra a terepen, amelyek nemigen segítenek a szakmai identitás és személyiség alakulásában. A képzés során közvetített általános emberi és szakmai értékek nem mennek át a szolgáltatások gyakorlatába, ugyanakkor a szakma nehezen kiizzadt, hasznos és jó tapasztalata sem épülnek be az egyes képzési folyamatokba. A megszerzett diploma (BA, MA) szintje, értéke és az azzal adott munkakörben végzendő feladatok (l. család gondozók vagy szociális szakdolgozói munkakörök) között is sokszor óriási a különbség. Többek között ezek a folyamatok vezetnek a képzés csak egy-két lényeges vagy éppen lényegtelen kérdésére érintő, egyoldalú, sommásan negatív kritikájához, megítéléséhez, hovatovább nem szakmai partnerként kezeléséhez és persze fordítva is: a képzés hatalmi pozíciójának, befolyásának, a „szakma feletti uralmának”, továbbá a kölcsönös bünbakképzési folyamatok kialakulásához.

Ha a szolgáltatások, szakmai szervezetek oldaláról nézzük, akkor megfelelő-e, elegendő-e, hogy csak a munkapiac kereslete (adott munkahely és munkakör) és elvárásai alapján kerül vizionálásra részükről, hogy milyen szakemberekre lenne szükség? Ha pedig a képzés oldaláról közelítünk, akkor elegendő-e, ha csak arra tevődik a hangsúly, hogy milyen képzési szellemiség mentén, milyen feltételekkel, tartalommal, metodikával lehet a munkapiaci igényeknek megfelelni? Nyilván nem. A közelmúlt néhány TÁMOP 544-es projektje valamennyire oldotta ezt a helyzetet, de az elért eredmények kevésbé voltak elterjesztve, és még kevésbé továbbfejlesztve.⁴ A képzési tevékenység, a képzés állapota, helyzete rányomja bélyegét, minősíti a szakmai munkát, és fordítva a szakma helyzete, állapota is minősíti saját képzését. Tehát a *szakma-képzés együttműködésének hogyanjaival nagyon is adósai egymásnak a szakma és a képzés felelős képviselői*. A képzés felelőssége a szakma távlatos fejlesztése is – tételezés alapján tehát egymást erősítő folyamatokra lenne szükség és nem

⁴ L. a TÁMOP 5.4.4 számon szereplő, „Szociális képzések fejlesztése, szakemberek képzése, továbbképzése és készségfejlesztése, valamint a helyi fejlesztési kapacitások megerősítése” című projektek.

egymást degradáló gyengítő hatásokra. Nem az a kérdés, hogy ki kit húz le, hanem az, hogy kölcsönösen erősítő folyamatokban gondolkodjunk.

Mi a helyzet a képzés kettős legitimációjával?

Az International Federation of Social Work (IFSW), az International Association of Schools of Social Work (IASSW) és az International Council on Social Welfare (ICSW) 2014. évi közös világkongresszusának definíciója *tudományos diszciplínának tekinti a szociális munkát*, azaz nyomatékot ad annak, hogy helye van a tudományok rendszerében, fontosnak tartja az elméleti (akadémiai) közösség elfogadottságát. Mit jelentett e kérdés 1989-ben, amikor idehaza a szociális munka is bekerült a felsőoktatás rendszerébe, és mennyire tekinthető ma tudományos diszciplínának? A kezdetekkor létrehozott felsőfokú képzések természetesen a felsőoktatásbeli és a szakképzésbeli elfogadottságra, a stabilitásra, a biztonságának megteremtésére törekedett. A szociálismunkás-képzés helyet kívánt kapni a diszciplína rendszerében, így értelemszerűen a tudományos szempontoknak is meg kellett felelnie, ez tehát az egyik legitimációs tényező. Az erre való egyoldalú figyelem viszont azt hozta magával, hogy idővel távolabb, illetve ellentmondásba került a képzés a szakma mindennapi gyakorlatával, adott esetben rugalmatlanná és bizonyos értelemben hiteltelenné vált. Pedig a szociális szakma változó szükségleteinek való megfelelés adná a másik legitimációt. Ha viszont a képzések túlságosan csak az utóbbi követelményeknek kívánnak eleget tenni, akkor fennáll a képzések felsőoktatáson belüli leértékelődésének és az onnan történő kiszorításának vagy ellehetetlenítésének veszélye. *A két legitimációs szempontnak való együttes megfelelés nehéz és ellentmondásos helyzetek sokaságát eredményezte az elmúlt 25 évben, megszerzése a szociálismunkás-képzésnek kezdetektől komoly befolyásoló és alakító tényezője és folyamatos – eddig feloldatlan – dilemmája.* Mennyire készíthet ezek alapján csodálkozásra a Magyar Tudományos Akadémia elnökének immár 5 évvel ezelőtti, szakmát és képzést degradáló nyilatkozata és a Szociális Szakmai Szövetség elnökének levelére adott válasza a szociális felsőfokú képzések helyét, szerepét illetően. A dolog a társadalom felé történő kommunikáció tekintetében nem nagyon lépte át az egyes iskoláknak ingerküszöbét.

A múlt és a jelen összefonódásai

„Aki a múltat birtokolja, az a jelenben a jövőt építi” mondás alapján felvethető: mennyiben birtokolják a múlt tapasztalatait a jelenben a képzés szakemberei, mennyire képesek és akarnak azokra építeni? *A különböző megközelítések, vélekedések, kutatások alapján kialakult-e, összeállt-e egy koherens, vállalható és képviselhető nézetrendszer a képzés fejlesztésére és a képzéspolitikára alakítására vonatkozóan?* Nem sokan ugyan, de többször tettek kísérletet arra, hogy a szociális képzések teljességét vagy egyes kérdéseit multidimenzionális módon, kutatások során (empirikus vizsgálatok vagy SWOT-analízisek során) kritikai megközelítésben elemezzék, és meghatározzák a folyamatok főbb eredményeit, problémáit, dilemmáit, törésvonalait, ezek okait és következményeit. Ezek illusztrálására szolgál az 1. táblázat (Budai 2004; 2010; Budai–Csoba–Goldmann 2006; Szabó 2005).

*Főbb jelenségek, törekvések és ellentmondások
a szociálismunkás-képzés fejlődésében (2005–2014)*

1. táblázat

<i>Nemzetközi és hazai tényezők, trendek, eredmények</i>	<i>Hatások és problémák</i>
Globális alapelvek, 2004	Hangsúlytalan maradt, nem születtek meg a hazai globális alapelvek
Bolognai Nyilatkozat és Képző Rendszer	Hangsúlyok: a régi és az új keretek egymáshoz illesztése, a BA és az MA-szintű követelmények közötti különbségek nem egyértelmű tisztázása
Szakképzés reformja: modularitás, átjárhatóság	Felsőfokú alapképzésekkel való összhang hiánya; felsőfokú szakképzések, később felsőoktatási szakképzések szakjainak kompenzációs szerepe – kis BA-kká válási kísérletek
Új MA szakok létesülése, beindítása	Informális viták a szakok jellegéről: az általános (szociális munka), speciális (szociálpolitika, közösségi és civil tanulmányok, szociális munka – szociális gazdaság) szakokról és határterületi jellegükről (egészségügyi szociális munka), autonóm egyetemi döntések
Szakirányú továbbképzések	Rendszer idegensége a hazai bolognai rendszerben, ad hoc jelleg, idővel a képzési piac szélesedése, képző intézményi érdekek manifesztálódása
Továbbképzés és szakvizsga	Felülről vezérelt bevezetés, bolognai rendszerhez való viszonyának problémái, erősen hozzájárul a puha alkalmazási követelmények érvényesítéséhez
Szociális munka tárgyú kutatások	A meglévő eredmények csak kevésbé épülnek bele a képzésbe ⁵
A szakma hazai beszűkülése – szakmaközi együttműködésre törekvések a nemzetközi gyakorlatban	Néhány elszigetelt kísérlet interprofesszionális kurzusok, projektek iniciálására és lebonyolítására
HEFOP és TÁMOP képzési projektek	Nem voltak műhelyek (iskolák) közötti együttműködések, eredmények terjesztésének, továbbvitelének hiánya, újabban kormányzati célkitűzéseknek történő erős alárendelődés
A felsőfokú képzések bemeneti követelményeinek változása	Az emelt szintű érettségi és a keretszámok drasztikus csökkentése – egyes képzések időleges szüneteltetése vagy végleges megszűnése
A szakmai gyakorlatok újrászabályozása	A terepgyakorlatok minőségi színvonalának csökkenése
New Global Definition of Social Work 2014	Még nincs hatása

Forrás: Budai 2010 táblázata nyomán, annak továbbfejlesztett változata.

A táblázat sorait tovább lehet folytatni, az itt szereplő sommás megállapítások elsősorban a továbbgondolást és vitára ösztönzést szolgálják.

Következőképp: a különböző képzéspolitikai és -fejlesztési folyamatok (a képzések alapítása és beindítása, a soproni konferencia, 1990, a bolognai rendszerre való áttérés szaklétesítési műhelye, 2005, a TÁMOP-projektek, 2010–2012 stb.) értékeit egyfelől helyükön kellene kezelni, másfelől a problémákat (a képzés „úttörő” időszakban, a szociális képzések

⁵ L. Budai István, Hegyesi Gábor, Kozma Judit, Soós Zsolt, Szilvási Léna, Szoboszlai Katalin, Szöllösi Gábor, Tóth Edit és mások doktori értekezéseit.

betagolódása adott egyetemre, főiskolára, kik tanítsanak a képzésben, a képzések extenzív fejlesztése – sok helyen [iskolában] kis „műhely” ellentmondásai, a szakképzés mennyiségi kiterjesztése és túlzottan piacivá válása, a képzőműhelyek közötti együttműködés szinte teljes hiánya stb.) *kellő kritikai alapon célszerű lenne újra-tovább vizsgálni.*

Az alábbiak kicsit részletesebben vázolnak fel néhány akut kérdést, ügyet a negyedszázad képzési történetéből.

Hol, mikor, milyen érdekek mentén történtek az egyes szakmai-, képzéspolitikai döntések?

Milyen következményekkel járt a képzési és alkalmazási követelmények egymástól való elcsúszása? Hiszen lényegében már a szociális törvény 1993. évi életbelépése óta nem egyértelmű és tiszta követelmény a szociális végzettségűek alkalmazása szociális munkakörökben, például más a diploma elnevezése (szociális munkás) és ehhez képest abszolút más szellemiséget, viszonyulást sugallnak a munkakörök (családgondozó). Sok a kibúvó, sok a kiskapu, túlzottan megengedő a rendszer más szakmai képzettséggel bíró szakemberek integrálására. A szaktárca, a szakembereket alkalmazók és a szak- és felsőfokú képzések egymástól való eltávolodásának, a köztük lévő szakadék mélyülésének negatív, romboló hatása hosszú évek óta a viták keresztüzében áll. A főhatóságok képviselői és vezetői az 1988–1990-es évek eleji néhány évet kivéve, hosszú idő óta nem tekintik partnernek a képzések felelős képviselőit. Mindezek nagyon is hozzájárultak a mai állapot kialakulásához. És ha ez így van, akkor a gyakorlatorientált képzést helyesen és sokszor büszkén hangoztatva mit képesek nyújtani a terepek és a tereptanárok az összes tiszteletre méltó erőfeszítésük ellenére? (Budai–Csoba–Goldmann 2006)⁶

Milyen érdekeket képviseltek és szolgáltak a továbbképző és szakvizsgarendszer bevezetésével és működtetésével kapcsolatos döntések?

Miként lehetett képzőiskolákat, műhelyeket „megvenni” a már akkor is jól elővételezhető negatív következmények ismeretében? Milyen érdekek vezették az iskolákat abban, hogy hanyagolják a szakmai kiállást, a képzéspolitikai vitákat (bár szakmai szervezetek szintjén voltak ilyenek) csekély fejlesztési forrásokért cserébe? Mert a funkciótlan továbbképzési formák, mint például az alapvizsga, megint csak a puha alkalmazások erősítését eredményezte, és rombolta a szolgáltatások nyújtotta tevékenység minőségét. Mert alapvetően ismeretközpontú (a szinte naponta változó – amúgy szinte teljesíthetetlen – jogszabályok ismeretét sulykoló), korszerűnek nem tekinthető szakvizsgákra felkészítő tanfolyami kurzusok születtek és működtek/nek. Mert a szociálisszakvizsga-rendszer és maga a szakvizsga minőségét tekintve önmagában is és más humán szakmákban (egészségügy, oktatás) működőkkel összevetve is igencsak megkérdőjelezhető, pedig a munkaköri alkalmazásoknál mégis prioritása van, egy szakvizsga szinte többet érhet, mint egy BA vagy MA szintű diploma. Helyükön vannak-e akkor a különböző szintű képzési formák? (Bugarszki 2014; Németh 2014; Szoboszlai 2014)

⁶ L. még a *Háló* című szakmai lapban erről szóló, 2005 őszén lezajló széles körű vitát.

Lehet-e ezek alapján koherens szociális képzőrendszer kialakulásáról és szisztematikus fejlesztéséről beszélni?

Akkor, amikor a különböző képzési rendszerek, formák közötti átjárás lehetősége minimális és legyintésre méltó? Akkor, amikor a szakképzés és a felsőoktatási szakképzés, a szakképzés és a felsőoktatási alapképzés, a BA-MA szintű képzések, az alap-, a továbbképzések és a szakvizsgák között ugyan vannak formális átjárási lehetőségek, de ez nem érinti a tartalmi különbségeket, hiányokat és a megszerezhető képzési kreditek sincsenek egy rendszerben értelmezve. Nyilván *nem lehet koherens szociális képzési rendszerről beszélni.*

Ezekkel a vívmányokkal, örökséggel és problémákkal vagyunk itt a jelenben. Kérdés: kimondható-e, hogy a 20–25 éves kitarató, küzdelmes és igen sok eredményt (legfőképp a kiképzett és képesített új szakemberek népessége) felmutató, de a zászlóshajó szerepet már régen elvesztő *szociális képzési tevékenység válságba került-e az elmúlt években?* S ha igen, akkor mennyiben? A szociális képzés teljességére értendő-e, vagy csak egyes területeire, és akkor miképpen érzékelhető ez és mire mondható ki? Ezek közül melyek azok, amelyek szoros összefüggésbe hozhatók a szociális szakma jelenlegi helyzetével, vagy az újabb és újabb kormányzati intézkedésekkel (közmunka, hajléktalanügy stb.). Tágabban a globalizáció problémáival, a hazai stagnáló gazdasággal, a magyar társadalom mai állapotával, az emberek, csoportok egymáshoz való viszonyával, szociális kérdéseivel, a közoktatás és felsőoktatás helyzetével. Melyek azok, amelyek szakmán, képzésen túli kérdések, felelőségek, és melyek azok, amelyekért a képzésben munkálkodóknak volt/van közös felelősége? (Budai 2010; Bugarszki 2014; Győri 2014; Krémer 2014; Németh 2014; Szoboszlai 2014)⁷

Úgy tűnik továbbá, hogy a szociális munka és a szociálmunkás-képzés nemzetközi, európai irányelvei, gyakorlata és a jelenlegi hazai valóság között egyre szélesebb a szakadék a szellemiséget, célokat, eredményeket és hatásokat illetően. Mit lehet kezdeni ezzel? És a legnagyobb kérdés: *miként lehet a fenti képzési múlttal rövid vagy hosszabb távra egy viszonylag lehetetlen helyzetbe került szakma különböző munkaköreire, feladataira az alap- és továbbképzéseken felkészíteni a leendő szakembereket?*⁸

Szociális munka a képzésben

⁷ Lásd bővebben az *Esély* folyóiratban a szociális munka válságáról szóló, 2014-ben zajló műhelyvitát.

⁸ Ez a rovat vállalkozik majd a nemzetközi szaksajtó képzésre vonatkozó, az elmúlt 10 évben megjelent, jelentősnek tekinthető tanulmányiról is áttekintést adni.

Az elmúlt 25 évben a szociális szakemberek és a képzésben dolgozók közötti diskurzus egyik fontos tárgya a „*milyen szociális szakemberekre van szükség?*” kérdés volt, amely egyfelől a bizonytalanságra, másfelől kicsit a szakember onnipotenciájára hajazó volt. Tovább boncolva a kérdést sokszor felvetődött, hogy mennyiben jellemezze a szakembert a praktikus szakértelem, vagyis a mesterember jelleg, mennyiben a racionális szakértelem, vagyis a tudományosság alapján a szakértő jelleg, vagy mennyiben a technikai (betanított képességek), vagy mennyiben a reflektív szakértelem – a partneri, facilitátori, dialogizáló jelleg (Jones, Joss 1995). A kérdés feltehető úgy is, hogy kinek, milyen szakemberekre lenne szüksége? Miképpen definiálódjék az elvárás: a szolgáltatások igénybe vevőinek, az egyes szolgáltatásoknak, a fenntartóknak vagy az állami akaratnak feleljenek meg inkább a válaszok? Mik a prioritások, vagy minden szempontot figyelembe véve lehet/kell válaszokat adni? Az elmúlt időszak folyamatait látva megállapítható, hogy a szolgáltatások igénybe vevői sokszor a legkevésbé fontosak, hiszen alapvetően nem az ő elégedettségük vagy elégedetlenségük minősítik a segítségnyújtás eredményességét. A hangsúlyok jelentősen eltolódnak innen a szolgáltatások felé, mert szakértelmük, forrásaik, rendszerük stb. birtokában ők nyújtják a szolgáltatásokat. Továbbá a fenntartók és újabban igen erőteljesen az úgynevezett munka alapú állam megrendelése felé. Kérdés: mit lehetne tenni egészségesebb egyensúlyok kialakítása érdekében és főleg, *hogyan legyen jelen mindez a szociális munkások képzéseiben?* Ebben – érthetően – sok a tanácstalanság, elbizonytalanodás és óvatoskodás (Krémer 2014).

Mik lehetnek a fogódzók?

Az egyik *a szakma professzionalizációjában* kereshető, azaz miképpen érvényesítendő a szociális munka története során eddig kivívott, elért és sok társadalomba jól beágyazott egyetemes értékei, azaz mitől vált a szakma szakmává, mit jelentenek ezek az értékek, tevékenységek, kompetenciák az igen gyorsan változó, globalizálódott világban, avagy a modern szociális munka időszakában és mit az egyes szakemberek identitásában. E tekintetben valószínűleg erősebb szakmai öntudatra és határozottabb kiállásra lenne szükség idehaza. A másik: *a szociális munka plurális működése a modern korban*. A szociális munka hagyományosabb modelljei (pszichoszociális, problémakezelő, rendszerszemléletű, krízisellátású) mellett az elmúlt 10–15 évben világszerte határozottabban megjelentek *az erősségekre építő, a kritikai (anti-oppressive), a reflektív, a konstruktív, a társadalmi befogadást és integrációt megcélzó komplex, dinamikus modellek*. Ezzel együtt külföldön és idehaza is erősen hat a *fenntartói funkciójú* szociális munka, amelynek értelmében a szociális problémákkal küzdő emberek alapvetően „lúzerek” és „veszélyesek” a (többségi) társadalomra, ezért a szociális munkásoknak alapvetően a társadalmi feszültségek csökkentése érdekében kell dolgozniuk. Ezért legyen Ő – a szociális munkás – kellően irányítható, és munkáját ne (nagyon) befolyásolják, zavarják (holmi) elméletek. Kérdés tehát: *miként legyenek jelen a különféle szellemiségek és modellek a képzésben?* (Dominelli 1997; 2010)

A fentiekből következően a harmadik: a nemzetközi térben és nemzetközi szervezetek között zajló, *a modern szociális munka lényegét, definícióját* (mint etalon és irányok) újra és újra

kinyilvánító megegyezések (vö.: New Global Definition of Social Work 2014). A negyedik: a *szociális munka tudományos hátterére*, a szociális munkában folyó külföldi és hazai kutatási projektekre való *támaszkodás*. Mindezek erősítők, bátorítók és optimizmust adhatnak a hosszabb távú építkezésekhez (Budai 2014).⁹

A szociális munka egyetemlegességét figyelembe véve kérdés, hogy *a hazai szociális munkának és képzésének milyen viszonya van a világban ható és elfogadott szakmai értékekhez, gyakorlathoz, trendekhez*, mennyire képes ezekhez igazodva fejlesztési irányokat, cselekvéseket megvalósítani, miképpen lehet ezeket alkalmazni a hazai viszonyokhoz? Hiányában (vagy, ha mi nem tudunk hazai progresszív tapasztalatokat nyújtani másoknak) viszont a magyarországi szociális munka és képzés rövid időn belül kiírhatja magát a nemzetközi szakmai közösségből.

Kérdés: csak ezek a szakmai öntudatot, identitást kifejező fogódzók vannak, vagy mások is, sajátosabbak is? Milyen erőforrásokhoz lehet még nyúlni? Következésképp vethető fel a képzések összefüggésében klasszikusnak tekinthető kérdéssor: milyen keretekben, mit tanuljanak, milyen tanulásirányítási módszerekkel az erre a pályára/hivatásra készülő fiatalok és a már itt dolgozók? A terjedelmi korlátok miatt a keretektől és a metodikától most eltekintve a továbbiakban két kérdéskörre mindenképpen célszerű kitérni.

Mit tanuljanak a képzésben részt vevők?

Ha pontosan meghatározható a szakképzettséget igazoló bizonyítvánnyal vagy a diplomával rendelkező szakember kompetenciarendszere, akkor a kérdés: mit tanuljanak elsősorban és főleg a szakmai szocializáció e meghatározó folyamatában a diákok, azaz *milyen tartalom miképpen legyen jelen a szociális képzés különböző szintjein és formáiban?* Sokféle megközelítés és összefüggésrendszer alapján lehet erről gondolkodni. Segítségül lehet hívni például Morales és Shaefor (1989), a szociális munka ismereteinek tagozódására vonatkozó rendszerét. Eszerint a felsőfokú alap- és szakképzésekben a *legszélesebb értelemben vett ismeretrendszer* (a szociális munkáról alkotott filozófiák, nézetek rendszere, a nemzetközi gyakorlatban létező modellek) közvetítése feltétlenül fontos, míg a továbbképzések rendszerében az adott szakterületen folytatandó tevékenység, vagy az adott szolgáltatást igénybe vevői kör szükségleteihez igazodó *ismeretek mélysége* adhatja a kereteket.

Közismerten a sokszor *ismeretközpontú*, egyoldalúan lexikális tudást közvetítő, rigid tantárgyközpontú, és sokszor még nem integrált rendszerként működő, nem koherens (kvázi) tantárgystruktúrával bíró, és a szakmai személyiség alakítását csak részben felvállaló, biztosító, a *metodikájában* kevésbé problémaközpontú és integrált képzések sajnos ma már nagyon is érzékeltetik negatív hatásukat a kiképzett szakemberek mindennapi tevékenységében. Ennek meghaladása is számtalan kérdést vet fel, többek között, hogy a képzések mennyiben közvetítsenek ismereteket, és/vagy mennyire fejlesszenek kompetenciákat, képességeket, készségeket. Utóbbi tekintetében nehézség, hogy lényegében máig adós a szakma és a képzés a szociális szakemberek kompetenciarendszerének kidolgozásával. A képzések alapvetően nem a bizonyítékokon és kompetenciákon alapuló,

⁹ L. lejjebb és a 2. lábjegyzetet.

hanem az ismeretek-tantárgyak bővületében, logikájában és csapdájában léteznek és működnek. Mindezek fontos okai lehetnek például a gyakorlati képzések körüli problémáknak (az elméleti és a gyakorlati képzések nem szervesülnek egymáshoz: mennyiben kreatív megoldások kitalálása és kivitelezése vs. betanított munkási, technikus fogások tanulása a cél adott képzési szinten a terepgyakorlatokon). Kérdés persze az is, hogy az igen csekély számú képzési kísérlet adott-e már elegendő tudást ahhoz, hogy meghatározásra kerüljenek a problémaközpontú, a bizonyíték vagy a kompetencia alapú képzések előnyei, hátrányai, kialakulhattak-e mára modelljei stb. (Budai, Kozma 2012, Budai 2014)

Fontos lenne szociális képzésekkel kapcsolatos műhelymunkákat, kutatásokat folytatni továbbá arról, hogy miképpen lehetne *az ismeretek-kompetenciák egységéből kiindulva* a képzések középpontjába helyezni az újra, a társadalmi jelenségekre, folyamatokra és változtatásokra való nyitottságot és befogadást, a diszkussziót, a multidimenzionális és az ok-okozati összefüggésekben, rendszerszemléletben folyó gondolkodást, a vitát, az érvelés kultúráját, a kreatív problémamegoldó gondolkodást, a lényeglátást, a realizmust. Vagy a szakmai identitást jelentősen alakító különböző nézőpontokat, megközelítéseket, szellemiségeket, a szakmai értékszemlélet (hagyományos és modern értékek) alapozását, vagy a tanácsadás, egyezkedés, közvetítés és képviselő kultúráját. Mindezt *integrált képzési folyamatba rendezve*.

Más, de egyáltalán nem hanyagolandó és megvitatandó kérdés a képzési tartalmak tekintetében, hogy *kikkel van interakcióban és milyen összefüggésrendszerben a szociális szakember?* Tudjuk, alapvetően a szolgáltatások igénybe vevőivel, a társadalom perifériájára kerültekkel, a felső és középrétegek által megvetettekkel és úgymond „megbüntetni valókkal” (olyan alapon, hogy egyéni kudarcuk erkölcsi vétség, így immorálisnak tűnik segítségük és támogatásuk). *Azaz mit tehetnek a képzések az egyoldalúan morális szemléletű szociális munka gyors terjedésének, vagy a keményen társadalmi ellenszélben dolgozás (l. a felső és a középosztály félelmeihez köthető előítéleteket, agressziót, gyűlöletet, erőszakot, rasszizmust stb.) időszakában?* Ehhez jó fogódzó lehetne például, ha jobban tisztázódna és növekedne az egyes szociális szakemberek közötti, a más szakmák, ill. a civil szervezetek képviselőivel, a laikus segítőkkel való együttműködések potenciálja (Budai 2014).¹⁰

A hazai szociálismunkás-képzések úttörő időszakában az egyes iskolák kiterjedt és fejlődő nemzetközi kapcsolatokra tettek szert, ezen együttműködések eredményeképp e képzőműhelyek szellemileg, szakmailag rendkívüli módon megerősödtek, a külföldi tapasztalatokat és tanításokat beillesztették saját programjaikba, tevékenységükbe. Jó lenne írni arról is, hogy miképpen lehetett a kapcsolatokat fenntartani, milyen értékek képviselő mentén és milyen eredményekkel. Miképpen tudták a képzési kísérleteikbe beemelni a nemzetközi gyakorlat *kutatás-képzés-terep egységét* határozottan megmutató, a szolgáltatásokat igénybe vevő központú gyakorlat, a reflektív, konstruktív, kompenzatórikus és erősségekre (kockázatok-védő tényezők) építő, emancipatórikus, elnyomásellenes és az

¹⁰ E résztema részletes kifejtésre kerül a szerző e folyóiratban megjelent másik tanulmányában: Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és lehetősége.

érdekérvényesítő képesség megtanulását (empowerment) fókuszba tevő modelljeit.¹¹ Most úgy tűnik, hogy az eredményes bilaterális együttműködések, projektek ellenére a modern szociális munka szellemiségei, modelljei nem tudtak erőteljesen beépülni sem a hazai szociális képzésbe, sem a szociális munka gyakorlatába. Kérdés, hogy mennyire okai ennek a hazai politikai állapotok, a társadalom sajátos fejlődése, kultúrája?

Kiket is képezünk?

Ha az igénybe vevő központú szolgáltatások tekintendők a modern szociális munka egyik letéteményesének, akkor – a képzés modelljellegeből következően – joggal állítható, hogy a *képzési folyamatok középpontjába a tanulókat, hallgatókat, résztvevőket kell állítani*. E vonatkozásban is egy sor további kérdés vehető fel: *Kik, miért, milyen érdeklődéssel, szándékokkal, elköteleződésekkel, vagy kényszerekkel kerülnek a különböző képzésekbe? Mennyiben tekintik életre szóló karriernek, hivatásnak a szociális pályát? Kik mennek szakképzésbe, kik a felsőfokú alapképzésekbe és kik a továbbképzésekre, milyen a résztvevők rétegződése? Kik és miért választják a szakvizsgával történő megméretődést? Milyen változások következtek be e tekintetben a kezdetektől máig?* (Tóth 2006)

A kérdés másik metszete sem mellékes, hogy *milyen összefüggések vannak a résztvevők különböző körei és az alkalmazott képzésmethodika között?* Mennyiben igazodnak a résztvevők személyiségéhez, habitusához a különböző formákban alkalmazott tanulásirányítási metodikák? Mennyiben épít a képzés a résztvevők meglévő tapasztalataira (1. tapasztalat alapú tanulás)? *Mennyiben jeleníti meg a képző folyamat modellként a szociális munka beavatkozásfolyamatát, az abban résztvevők szerepeit, az egyes személyek egymáshoz való viszonyát, együttműködésüket?* Mennyiben tudják a tanárok mint modellek megmutatni a facilitátori, tanácsadó, képessé tevő, mediátori, pártfogó stb. szociálismunkás-szerepeket?

A képzések egy része jelenleg *nem résztvevő- és folyamatközpontú, hanem tanár-, tananyag-, tankönyvközpontú* (még akkor is, ha a 25 év lényegében csak a szakképzésre termelt ki tankönyveket). A felsőfokú képzésekbe kerülő diákok többsége hagyományos oktatási és autokratikus nevelési módszerekkel szocializálódott: ahol a tanár prelegál, előad, a hallgató hallgat és végrehajt. Az információs technológia és az internet tudásközvetítő áldásai, a képzési folyamat különböző mestermunkái, a projektekben való közre- és együttműködés, a kreatív problémamegoldások ellenére inkább a tankönyv és/vagy előadások visszamondására (korszerűbb változatban slide-okkal dúsított, annak szövegét felolvasó prezentációkra) kerül sor a végső megméretéskor. Ebből a csapdahelyzetből a végzések után sem könnyű kiszabadulni, hiszen gyakorló szociális szakemberekben is sokszor tartósan megmarad a tanároktól, vagy most már a munkahelyi főnökeiktől átvett felsőbbrendű mivolt, az autoritárság, az omnipotencia, másfelől az egyoldalú szabálykövető magatartás, következésképp a szolgáltatások igénybe vevőinek infantilizálása, meg(el)ítélése, meggyőzése, szankcionálása, sőt megbüntetése. Ezért is lenne alapvető a lényegében 'Y' és 'Z' generációt képviselő diákok körében az együttműködést, a kollegialitást jelentő, a diákokat

¹¹ L. hazai példaként Farkas Zsuzsa (2007): „Egy tradicionális cigány közösség integrációs törekvései” című doktori értekezése (ELTE Társadalomtudományi Kar).

partnerként kezelő, másfelől probléma alapú tanulási folyamatok (problem based learning – PBL) növelése (Budai, Kozma 2012; Bugarszki 2014).

Válaszokra és vitákra várva...

*Lehetséges-e továbblépni egyértelmű és határozott célkitűzések és különböző összefogásra vonatkozó rövid, közép- és hosszú távú stratégiák nélkül? Az elvárások és a kényszerek hálójában létezve és működve, a bizonyosságok és bizonytalanságok ütközésének és kényszerek időszakában kérdés, hogy lehet-e hallgatni, lelkesen elfogadni a mai helyzetet, vagy várni a kínálkozó lehetőségeket, a csoda- és varázsszerek felbukkanását? Utóbbiak vélhetően nem lesznek. A válasz az egyértelmű nem, mert mind a szociális munka-szakma, mind a képzése sok vonatkozásban törekeny, kritikus helyzetbe került, és ebben a kvázi válságkezelő helyzetekben sokféle összefüggésrendszerben felerősödik szakmaiságának kérdése, mandátuma, hivatása, identitása, a jövőért viselt felelőssége. Ugyanakkor optimista alapállással nagyszerű szellemi kaland lehetne a szakmát és képzését illetően a jelenlegi helyzet pontos és teljes átlátására törekvés, a folyamatok, jelenségek megértése, az alapkérdések újragondolása a legfontosabb társadalom- és szociálpolitikai összefüggések kontextusában. Ezek alapján víziók keresése és majd stratégiák kimunkálása. Mindez a szociális munka (szakma) és a szociális képzés közös dolga tudna lenni. Kérdés, hogy *megy-e mindez a szakma és a képzés nagy aktorainak kiegyezésen alapuló összefogása nélkül?* Úgy vélem, hogy nem.¹²*

Irodalom

- Budai I. (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély*, 1. 61–79.
- Budai I. (2010): 20 év után... önkritikusan. *Esély*, 4, 51–82.
- Budai I. (2014): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és lehetősége. *Párbeszéd*, 1–2. szám.
- Budai I.–Csoba J.–Goldmann (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély*, 2. 49–70.
- Budai, I.–Kozma J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés fejlesztéséről. *Esély*, 5. 83–104.
- Bugarszki ZS. (2014): A magyarországi szociális munka válsága. *Esély*, 3. 64–73.
- Dominelli, L. (1997): *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd., London.
- Dominelli, L. (2010): The education and practice of social work in the 21th century: challenges and possibilities. Előadás. In: Szociális munka és társadalmi környezet konferencia. SZTE Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged, 2010. május 20.
- Győri P. (2014): Néhány szubjektív gondolat a szociális szakmáról. *Esély*, 3. 74–78.
- Jones, S.–Joss, R. (1995): A professzionalizmus modelljei és a kompetenciák fejlesztése. In: Budai I. (szerk.) (2011): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, 11–26.
- Krémer B. (2014): Az alapvetés érthetőségéről – és tarthatatlanságáról. *Esély*, 3. 79–86.
- Morales, A.–Shaefor, B. A. (1989): *Social Work: A Profession of many Faces*. Allyn & Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, 181–194. In: Hegyesi G.–Talyigás K. (szerk.) (2000): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. I. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, 97–111.

¹² Az Olvasó láthatta, hogy a szerző az integrációs törekvéseket igen fontos orientációs tényezőnek tekinti, de ennek ellenére – érthetően a képző szakemberi mivolta miatt – erősebben a képzés oldaláról vetett fel kérdéseket.

- Németh L. (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély*, 3. 95–99.
- Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In: G. Rolfe and P. Fulbrook, (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann, 219–228.
- Szabó L. (2005): Közel Bolognához – Soprontól távol. *Háló*, 7. 2–6.
- Szoboszlai K. (2014): A szociális munka a változások tükrében. *Esély*, 3. 87–94.
- Tóth E. (2006): Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. In: Albert József (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 65–82.