

Pőcze Gábor

# Szociális asszisztensképzés: tények, dilemmák, perspektívák

## 1. A tények

Magyarországon az évtized közepén kezdetét vette egy új szakma középfokú oktatása: a szakma a szociális munkás, a középfokú végzettségű szakember a szociális asszisztens. Tanulmányunkban szeretnénk összefoglalni, mi történt 1985-től napjainkig ebben a programban, s arra is szeretnénk kitérni, milyen megválaszolatlan kérdésekre keressük a megoldást napjainkban.

A pécsi Apáczai Nevelési Központban 1985-ben elhatározták, hogy az induló gimnáziumban fakultációs keretben szociális érzékenységre fejlesztő programot kínálnak diákjainak. A Talyigás Katalin és Pőcze Gábor által kidolgozott képzési terv<sup>1</sup> olyan gyakorlatközpontú, általános, szemléletformáló képzést körvonalazott, amelynek elvégzése — az elképzelések szerint — jól előkészíti a segítő foglalkozások valamelyikének asszisztensi szintű művelését, vagy/és — elsősorban erős társadalomtudományi tananyagával — felkészít a humán területeken tervezett továbbtanulásra. Már az eredeti tervek szerint sem szakképzésről volt tehát szó, hanem a szakmai képzést előkészítő, alapozó, szemléletformáló programról.

Pécsett azóta a negyedik évfolyam is megkezdte a humán szolgáltató (társadalomtudományi) fakultációs tanulmányait, évfolyamonként általában 12—16 tanulóval. A képzésben komoly létszámú, részben az iskola pedagógusaiból, részben külső szociális szakemberekből (családgondozó, gyámhatósági előadó, védő- és gondozónő, ápolónő, területi szociális gondozó, pszichológus, szociológus stb.) álló stáb tanít és vezeti a tanulók gyakorlatait.

Már egy év elteltével jelentkezett igény a képzés *adaptációjára*. Először a kiskőrösi Petőfi Sándor Gimnázium és Szakközépiskola csatlakozott, mivel körzetében megkezdte működését a csengődi Családsegítő Központ, amelynek már induláskor nagy szüksége volt (és van máig) középfokú végzettséggel rendelkező munkatársakra. Itt az első évfolyam 1987-ben kezdett tanulni.

A következő adaptációs helyszín Kunszentmárton (itt szintén működik Családsegítő Központ), s azóta is elsősorban vidéki kisvárosok gimnáziumai mutatnak érdeklődést a fakultációs program iránt. Ez megítélésünk szerint arra vezethető vissza, hogy a kisvárosi gimnáziumok egyre nehezebb helyzetbe kerülnek végzetteik munkábaállítással. A lányok számára korábban perspektívát jelentő ügyviteli, ügyintézői, adminisztrációs munkakörök munkakerőigénye, felvevő képessége gyakorlatilag megszűnt, ugyanakkor nem javultak a továbbtanulás esélyei sem. Ebben a helyzetben a szociálpolitika viszonylagos „prosperitása” az egyik legvonzóbb előremenekülési irány, ugyanakkor a humán szolgáltató fakultáció viszonylag szerény oktatásfejlesztési „beruházás.”

A fentiek alapján valószínűsítjük, hogy — elsősorban a kisvárosi gimnáziumok körében — az elkövetkező néhány évben a fakultatív képzés iránti igény fennmarad, sőt, erősödik.

Ugyanez a helyzet a befejezett középfokú szakmai végzettséget adó szakképzési (jelenlegi változataiban: szakközépiskolai) képzéssel. Jóllehet művelődésügyi mércével mérve egy-egy ilyen szakközépiskolai vállalkozás már korántsem „kisberuházás” (nyilván ezzel függ össze, hogy az eddig megindult kísérletek jelentős megyei támogatásban részesülnek), úgy tűnik, a szorító szakembergondok és a szakközépiskolai képzés bizonyos területeinek — mint az óvónőképzés vagy az egészségügyi szakképzés — válsága „rászorítja” a középfokú képzésért felelős művelődésirányítókat az iskolák képzési profiljának átalakítására.

Ezzel az igénnyel először Heves megye tanácsa jelentkezett. Néhány éves előkészítő munka után Kristóf Ágnes és Talyigás Katalin vezetésével körvonalazódott az a középfokú szociális munkás képzés modelljének tekinthető szakmai program, amelynek megvalósításával az egri egészségügyi szakközépiskola tantestülete és számos külső munkatársa azonosulni tudott.

Az általános tantervi koncepció<sup>2</sup> megfogalmazásában „a képzés célja, hogy a tanulóknak rendszerezett alapismereteket nyújtson a humán szolgáltatásokról, és a humán szolgáltatások területén alkalmazott szakismeretek alapjaival megismertesse őket. Alakítsa ki a tanulóknál önálló társadalmi problémafeltáró, -érzékelő és -rendszerező képességet, formálja szociológiai látásmódjukat. Ismertesse meg a tanulókat a segítő foglalkozások társadalmi, makroszintű meghatározottságával, tegye őket képessé arra, hogy — alkotóan hasznosítva más tantárgyakban és iskolán kívül szerzett ismereteiket — összefüggéseiben lássák a segítő foglalkozások társadalmi jelentőségét és szerepét az osztársadalmi célok megvalósításában. Készítse elő a humán szolgáltatások területén alkalmazott tudományok (szociológia, szociálpszichológia, szociálpolitika, jog, kommunikációelmélet stb.) felsőfokú elsajátítását, a tanulóknál alakítsa ki a szakterületük iránti elkötelezettséget és pozitív attitűdöt, tegye őket alkalmassá közvetlen emberi kommunikációban alkalmazott segítő kapcsolat kialakítására. A képzés feladata, hogy kialakítsa a tanulóknál a reális önismeretre és tárgyi ismeretekre alapozott tudatos feladatvállalást a humán foglalkozások valamelyikében. Adjon átfogó képet a humán szolgáltatások intézményrendszeréről, ismertesse meg a tanulókat a segítő beavatkozás minden területén érvényes közös alapelvekkel és legfontosabb etikai-filozófiai dilemmákkal. (...) Segítse a tanulókat saját életvitelük igényeik és lehe-

tőségeik szerinti optimális alakításában, segítse elő az arra vállalkozóknak és rátermetteknak a továbbtanulást a felsőoktatás elsősorban szakirányú (de más) területein is.”

A 39 diák 1988. szeptemberében megkezdte tanulmányait ebben a képzési formában is.

Most folyik — Somorjai Ildikó vezetésével — annak a kísérletnek az elindítása Tiszaföldváron, amelyikben 2 éves közös tananyag elsajátítása után a diákok két szakirányba: szociális asszisztens illetve szociálpedagógiai asszisztens irányba specializálódhatnak. Ennek a képzésnek 1989 szeptemberétől a tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Óvónői Szakközépiskola a helyszíne.<sup>3</sup>

A középiskolai kísérleteket irányító stáb közreműködésével munka mellett végezhető szociális asszisztensi végzettséget nyújtó tanfolyami képzési program is készült.<sup>4</sup> A képzésre érettségivel és legalább kétéves szakirányú (egészségügyi gondozói-ápolói, szociális gondozói, közművelődési stb.) szakmai gyakorlattal rendelkező, gyakorlatban dolgozó szakemberek jelentkezhettek. A képzési program keretében a tanfolyami hallgatók társadalomismeretet, családszociológiát, szociálpedagógiát, mentálhigiénés ismereteket és pszichológiát, szociálpolitikát, a szociális munka elméletét és gyakorlatát, a szociális munka etikáját, kommunikációelméletet, közigazgatási és jogi ismereteket tanulnak, félévenként egy-egy ötnapos intenzív képzésben és folyamatos sajátélményű csoportmunkában vesznek részt.

A tanfolyami program tehát tartalma szerint lényegében megfelel a nappali tagozatos, iskolarendszerű általános szemléletformáló (fakultációs), illetve szakmai (középiskolai) képzésnek. A leglényegesebb eltérés a tanfolyami hallgatók életmódjából adódik és oktatásszervezési természetű, hiszen nem magas óraszámú gyakorlati képzésre, hanem a meglévő gyakorlati tapasztalatok értelmezésére épít.

A Szociális Munkások Egyesülete képzési szekciójának közreműködésével a szociális munkások középfokú tanfolyami továbbképzésének más alternatívája is elkészült, s már ebben az évben el is kezdődött a képzés Tündérhegyen.<sup>5</sup>

A kísérleti képzések során szerzett eddigi tapasztalatok alapján a szociális asszisztens képzés főbb (és standard, nélkülözhetetlen) tartalmi elemei a következők:

1. *Készségfejlesztés*: tanulási készségek fejlesztése tanulástechnikai stúdium keretében, kommunikációs készségfejlesztés csoportfoglalkozás keretében, problémamegoldó készségfejlesztés, részben kifejezetten erre a célra szerveződő kiscsoportos foglalkozások keretében, részben minden tananyag, illetve tananyagcsoport gyakorlata keretében stb.

2. *Emberismeret, ön- és társismeret*: önismereti sajátélményű csoportban, mentálhigiénés foglalkozások keretében, pszichológiai ismeretközvetítésben, speciális nyári táborok, terepgyakorlatok, illetve tapasztalatelemző megbeszélések keretében stb.

3. *Társadalomismeret*: család- és társadalomismeret, a társadalom élete című tantárgy, szociológia, szociológiai, szociográfiai tábor, illetve évközi gyakorlat stb.

4. *A segítő foglalkozások elméleti alapjai*: a szociális munka elmélete tantárgyblokk, szakmai gyakorlat, irányított esetfeldolgozó csoport, terepgyakorlat évközben, illetve intenzív formában stb.

5. *Általános gyakorlat*: családinterjúk, társadalomtörténeti gyakorlat,

szociográfiai tábor, az elsajátított készségek gyakorlása laborgyakorlaton és nem „éles” helyzetekben stb.

6. *Szakismeretek, szakmai gyakorlat*: szakmai elméleti tantárgyak, illetve tantárgyblokkok, szakmai orientációs, illetve speciális blokkok, fakultációs foglalkozások, szakmai gyakorlat, illetve tábor stb.<sup>6</sup>

Az egyes nagyobb tartalmi csoportok belső arányai a képzés jellege, célja, helyszíne, konkrét iránya függvényében jelentős mértékben változhatnak, a nyilvánosságra hozandó vizsgakövetelmények által megengedett határokon belül.

Ennek kapcsán megjegyezzük, hogy a Szociális és Egészségügyi Minisztérium felkérése alapján elkészült a középfokú képzésben dolgozó szakmai stáb javaslata a szociális asszisztens képzés állami szabályozására és a vizsgakövetelményekre.<sup>7</sup>

A dokumentum — melynek alapelveivel a SZEM által életrehívott Szakképzési Bizottság első ülésén egyetértett — az előtt nyitja meg az utat, hogy hazánkban a szociális asszisztens képzés rugalmas, iskolai és iskolarendszeren kívüli keretekben egyaránt kialakulhasson (nem feladva az egységes követelményt!), a helyi szükségleteknek megfelelő alternatíváknak ne állja útját bürokratikus korlát. Reményeink szerint a követelményrendszer a kialakítandó képzések tartalmát illetően orientáló szerepet is betölthet.

## 2. A dilemmák

Egy új vagy — mint esetünkben — újjászülető szakma társadalmi presztízse nem véletlenül sorozatán keresztül alakul ki, hanem az adott foglalkozás és a képzés társadalmilag rejtetten formálódó megítélése révén. A szociális munkás szakma jól felfogott érdeke relatíve magas presztízsrre szert tenni (mert ez a társadalmi újraelosztási folyamatban előnyökkel jár; mert minden presztízsnövelés erőforrása az eleve magas presztízsz stb.). A szakma társadalmi rangja szempontjából legalábbis kétes értékű döntés (miszerint Magyarországon szükség van középfokú végzettséggel rendelkező szakemberekre) más szempontból kifejezetten kedvező. Így nyílik ugyanis lehetőség például arra, hogy több, az átképzések révén *jobb*, és a szintenkénti tagolás folytán *differenciáltabb* szaktudással rendelkező szakember munkavégzésére épüljön a társadalom majdani értékítélete. Ez a differenciálás ad lehetőséget arra is, hogy a felsőfokú és az asszisztensi szintű képzést tartalmában összehangoljuk, mégpedig úgy, hogy a felsőfok ne kiterjedésében, hanem mélységében legyen több a középfoknál.

Végleges választ azonban arra, hogy milyen a viszony az alap-, közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek között, a gyakorlat ad majd. Az előbb elemzett presztízsz-szempontoknál ugyanis sokkal lényegesebb a kliens érdeke, a kliens érdekét pedig akkor lesz képes szem előtt tartani a bármilyen szinten kiképzett szakember, ha meg van győződve arról, hogy a maga munkáját, a saját szaktudásának megfelelő tevékenységet végzi. (A kompetencia-határok akár lefelé, akár felfelé történő megsértése egyaránt romboló.)

A középfokú képzés elindítása ugyanakkor bizonyos kockázatokat is jelent a szakma számára. Mindenekelőtt komoly veszéllyel jár a jelenleg (és várhatóan a jövőben is) rosszul finanszírozott szociális munka-

területeken középfokú szakemberekkel pótolni a felsőszintű képzettséget igénylő munkaterületek várható szakemberhiányát. Nem kisebb a kockázata annak, hogy a középfokú oktatási intézményrendszer, amely mindig is kisebb szabadságfokot biztosított klienseinek, a tanulóknak, mint a főiskola és az egyetem, szervezeti stílusához „simítja”, azaz „visszaiskolásítja” a képzés szükségszerűen emberközpontú, személyre szervezett stílusát és értékrendszerét.

Erre látszik utalni az a néhány szervezeti konfliktus, amelynek mélyén a tanulási szituáció és a felelősségi rendszer eltérő megítélése húzódik meg. (A példaanyagot a középiskolai kísérletekben gyűjtöttük.)

Egyik kísérleti helyszínünkön a második osztályos tanulók feladata életút-interjút készíteni a kiválasztott család középső generációjának mindkét tagjával. A konzultáció alkalmával panaszkodtak a stábtagnak, hogy nem jó a tanterv, mert az aktív családok férfitagjai — elfoglaltságaik miatt (másodállás, különmunka, GMK stb.) — egyszerűen nem érhetők el. Van azért kivétel — teszik hozzá —, eltalálom-e kicsoda? Egy állásából néhány hete a gazdaságtalan termelés leépítésére hivatkozva elmozdított munkanélküli... Vele sikerült tanulóinknak interjút készíteni.

Az eset arra utal, hogy az előzőekben részletezett gyakorlatközpontság a képzést jelenidejűvé, naprakésszé és — természetesen — konfliktusossá teszi. Mert: vajon ki hogyan magyarázza, miért is tették utcára az előbbi példa 43 éves családfenntartóját? Ki felelős a segítségnyújtásért, és milyen segítségre van szükség?

A középiskolai képzést mind ez ideig ezek a közvetlen társadalmi konfliktusok elkerülték, a pedagógusok nem is mindig felkészültek arra, hogy magánmeggyőződésük, saját, személyes felelősségérzetük, belső konfliktusaik rendszere és aktuális (de a változás „kockázatát” mindig hordozó) álláspontjuk döntő és „tananyagká” válhat, akár a tanulók egymással is vitatkozó álláspontok közötti (ismét csak: személyes és felelős) válaszára eredményeképpen.

Az iskolai szervezet is konfliktusos mezőbe kerül a képzésben érvényre juttatott értékrendszer következtében.

Egy másik kísérleti helyszínünkön az egyik diáklány megfázott, belázasodott, orvoshoz ment, aki úgy döntött, hogy a betegnek otthon kell maradnia egy hétig. A lábadozás idejére esett a matematika írásbeli témazáró dolgozat és az (önkéntes) önismereti csoport. A lábadozó beteg a dolgozatot nem írta meg, de önismereti csoportra (ami „titkossága”, zártsága miatt amúgy is „gyanús” a kollégák egy része szemében) bement az iskolába. Annak rendje-módja szerint összefutott a matektanárral, aki már ekkor megígérte neki az elégtelent, ha felépül. Természetesen már az első napon (a véletlen úgy hozta, hogy a következő csoportüléssel egyidőben) pótolnia kellett az írásbelit. Elégtelesen osztályzatot kapott.

Ez a történet modell-értékkel példázza a szabad tanulás és a középiskola hagyományos rutinjainak le nem becsülhető, komoly veszélyforrást hordozó konfliktusait. (A történet számos lehetséges konfliktus-szintje közül most csak egyre hívjuk fel a figyelmet: a szociális asszisztens képzést folytató középiskolák közismereti — tehát szakmai tárgyakon túli vagy „innen” — tantárgyainak és tanárainak nagyon

nagy kihívást jelent a program, ha és amennyiben hat a diákok tanulás-sal, megismeréssel kapcsolatos attitűdjeire.)

Általánosított szinten azt mondhatjuk: ma még nyitott kérdés, vajon a képzésben közvetített értékek következetes megvalósítását az iskolai szervezetrendszer tolerálja-e? Másképpen fogalmazva: melyik hatás erősebb? Az-e, amelyik a szociális asszisztens képzés felől áramlik és az iskolai szervezet humanizálása irányába hat, vagy az ellenkező: a saját szervezeti rutinjait több száz éve csiszoló, tananyagközpontú iskoláé? S mindjárt ebből a dilemmából következik egy további: közvetíthetők-e egyáltalán a (képzésben képviselt) értékek élet-helyzetüket tekintve függőségben lévő, saját életútjuk szempontjából majdani autonómiájukért éppen harcoló 14—18 éves eltartottaknak? Megkövetelhető-e ettől a középiskolás generációtól a nem érzelmi alapú, hanem tudatos identifikáció a kliens problémáival, és az ebből következő, tudatos felelősségvállalás?

Dilemmánk mélyén egy, a kísérletben részt vevő sváb számára kezdettől fogva világos probléma húzódik, amely így summázható: felelős munkavégzésre nem kényszeríthető fiatalok képzésében milyen követ-kezményekkel jár, ha a tanulás alapelvét a gyakorlatból eredő tapasztalati tanulást (vagyis az élettapasztalatokat) tesszük?

A választ a középfokú képzés egész rendszerének és szerkezetének átalakításával (tehát a mai középiskola működését és „stílusát” nem független változóként kezelve) keressük, s ebben szövetségeseink azok a kísérletező pedagógusok, akik maguk is elégedetlenek a mai közép-iskolával. Mindazonáltal a dilemma attól dilemma, hogy ma még nem tudunk válaszolni: az iskolarendszerben, nappali tagozaton vagy érettségi után, munka mellett helyenvalóbb-e a szociális asszisztens képzés?

### 3. A perspektívák

Ami a magyarországi szociális asszisztens képzés perspektíváit illeti, bizonyos, hogy egy új szakma megteremtésének időszakát éljük. Az sem kétséges, hogy ebben a folyamatban egyszerre kell igazodnunk az európai mércéhez (s nem bejárni a máshol már megtett kerülőutakat) és a gyakorlat robbanásszerűen megnőtt szakemberigényéhez. Töme-ges, magas színvonalú és az átalakuló képzési rendszer sajátosságaihoz is jól alkalmazkodó képzésre van szükség.

Ezért máris bizonyos, hogy a képzés „többszektörű”, állami, egy-házi, egyesületi, vállalkozói, iskolarendszerű és munka melletti stb. lesz. Bizonyos az is, hogy kezdettől — és kiterjedésével egyre inkább — alternatív képzési programokkal számolhatunk. A tartalom szabá-lyozását a tantervek, tantervi útmutatók stb. „államosításán”, előírásán keresztül nem tekinthetjük járható útnak. A követelményrendsze-ren keresztül befolyásolási magának a középfokú oktatási szerkezetnek a változásához is igazodik. (Az természetes, hogy a jelenlegi kísérle-tekben dolgozó szakemberek tapasztalataikat, elkészült modell-értékű produktumaikat a képzési gyakorlat számára hozzáférhetővé teszik, de nem kötelező jelleggel.)

A szociális asszisztens képzés elterjesztésében azonban mindaddig, míg a jelenleg folyó kísérleti képzésben tanulók pályára nem kerülnek — óvatosan, az azonos minőség tömeges megvalósítása helyett az alter-

natívákat kereső stratégiát alkalmazva járunk el. Maga a szakma (beleértve felső szintjét is) kialakulóban van. Ma még csak óvatos prognózisok állnak rendelkezésünkre az asszisztensek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkamegosztásáról, a középfokot megfelelően leíró pályaképről. Jószerevel az egyetlen lehetőségünk (számolva a szakma sürgető szakemberigényével is) a folyamatos korrekció, és a megfontolt és a nyilvánosságra támaszkodó döntés-előkészítés. Mindezek alapján javasoltuk, hogy a kísérleti képzésben részt vevő iskolák körének további lépcsőzetes bővítésével folytatódjék a kísérleti helyszínek szakmai-tudományos kontrollja, a képzés tartalmának, jellegének, szerkezetének, módszereinek korlátos körülmények közötti célszerű módosításával és a képzésből kikerülő fiatal szakemberek pályakezdésének nyomonkövetésével.<sup>7</sup>

Szeretnénk azt is, ha a képzés megvalósítására elsősorban azok a régiók illetve képző intézmények jelentkeznének, amelyek(ben) maguk ismerik fel a szociális asszisztensek iránti intézményes és társadalmi igényt. Bizonyos, hogy a képzésben résztvevők felkészítése erre a sajátos (új módszereket igénylő és új szakmai tartalmakat közvetítő) programra — szakirányú tanárképzés hiányában — része kell legyen az innovációs folyamatnak. Hozzáteesszük, hogy ez a program kidolgozói számára nem külön teher, hanem a további tapasztalatszerzés semmivel nem pótolható lehetősége. Mindaz, amit ma tudunk e formálódóban lévő szakma középfokú képzéséről, nem utolsó sorban tanár kollégáinkkal történő tapasztalatszerésünk során vált tudásunkká. Az ő merész vállalkozó szellemük (és oktatási tapasztalataik) nélkül aligha lenne bátorságunk középiskolában ennek a szakmának a tanítását javasolni.

#### Jegyzetek

1. Pőcze Gábor—Talyigás Katalin: A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ gimnáziumában induló, a humán szolgáltatások fakultáció tanterve (A és B változat). OPI, kézirat, Budapest, 1986. 22. p.
2. Talyigás Katalin—Pőcze Gábor: Általános tantervi koncepció a kísérleti képzéshez — Humán Szolgáltató Szakközépiskola Eger, Budapest, 1988. 29. p.
3. Bognár Mária—Pőcze Gábor—Somorjai Ildikó: Általános tantervi koncepció a tiszaföldvári adaptációhoz. OPI, kézirat, Budapest, 1988. 40. p.
4. Pőcze Gábor és mások: Szociális asszisztens képzés munka mellett (A középfokú szociális asszisztens képzés tanfolyami programjai). Budapest, 1989. 60. p.
5. Javaslat a Szociális Munkások Egyesületének szociális munkás képzésben való részvételére. Budapest, 1989. március, 11. p.
6. Kristóf Agnes (szerk.): Javaslat a középfokú szociális szakemberképzés rendszerére, a kialakítás feladataira (összefoglaló jelentés az Országos Pedagógiai Intézet gesztori bizottságának munkájáról). OPI, Budapest, 1989. március.
7. Pőcze Gábor és mások: Javaslat a középfokú szociális asszisztens képzés állami szabályozásának eszközrendszerére. OPI Iskolafejlesztési Központ, kézirat, Budapest, 1989. június, 38. p.