

BUDAI ISTVÁN

No, hol is tartunk...?

A szociális képzésben dolgozók közül bizonyára sokan emlékeznek még Ronald Woods dél-afrikai köztársaságbeli kollégánk „No már most, mi is a teendő...?” című, először kéziratban terjesztett tanulmányára, mely később – továbbfejlesztett formában és más címmel – meg is jelent az egyik szociális munka tankönyvünkben. Azóta eltelt tíz év, és ahhoz, hogy újra feltegyük magunknak a kérdését és aztán cselekedjünk, gondolom, hasznos, ha ki-ki számvetést végez önmagában, képző stábjában, kollégái között, kinek ahogy tetszik. Ehhez pedig talán használható a címben foglalt kérdés. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány kiinduló felvetéssel kívánok támpontot adni a válaszok megadásához, vagy további kérdések felvetéséhez, a szociális szolgáltatások szükségleteinek jobban megfelelő képzésfejlesztés elősegítése érdekében.

A magyar szociális képzés közep- és felsőfokon hallatlan nehézségek közepette, szinte *a semmiből született meg*, emberfeletti erőfeszítésekkel gyökeresedett meg, és így váltak a képzőhelyek (iskolák) a szakma ismert, idővel egyre elfogadottabb bázisaivá. A távolabbi múlt, a szociálismunkás-képzés 100 éve és az „új” hazai képzés immár 10 éve jelentős örökséget hagyományozott a jelen képző szakembereire. Ma már egyértelműen megállapítható, hogy a kivételes lehetőséggel jól sáfárkodott és maradandót alkotott (ld. a Szociális Képzési Bizottság, a Soproni Konferencia, az Iskolaszövetség létrejötte, az első szociálismunkás-képző tanterv irányelveinek kimunkálása stb.) a szociális képzést vállaló és felállító szakmai, oktatói, politikai kör a 80-as évek végén. De az is egyre egyértelműbben világossá válik, hogy most, az ezredforduló időszakában már korántsem elégedhetünk meg egykori vívmányainkkal, azok már nem elégséges feltételei a továbbfejlődésnek.

1. A képzési kapacitások

1999-ben 21 felsőfokú intézményben és 13 középfokú iskolában folyik iskolarendszerű szociális képzés. A felsőfokú szociális szakokon az 1996/97. tanévben nappali tagozaton kb. 2650 levelező, esti tagozaton és távoktatásban pedig kb. 1500 (összesen kb. 1780 első évfolyamos) diák tanulja a szociális szakmát.¹

¹ A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztatója (1998), Felsőoktatás 1996/97.

A volumeneket tekintve a képzések országosan is és az egyes iskolákban is kis létszámmal, és a szervezeti kereteket, hierarchiát tekintve abszolút kisebbségben működnek. A „belátható” méretű, kis létszámú, „családias” évfolyamok, a „mindenki ismer(het) mindenkit” „vívmánya” természetesen elősegítik a szociális munka lényegéből fakadó emberi tényező hangsúlyozását, szemben a „képzőgyárak” sokszor technológiai folyamatá szimplifikált szakemberképzésével. Nem tagadhatjuk persze ezzel a nagy tudású szaktekintélyek és személyiségek szélesebb körű ismeretátadásának fontosságát és a képzési erőforrások ésszerű felhasználását. A kisebbségi helyzetből más erény is kovácsolható, hiszen könnyebb a társadalom periferiáján élőkkel való foglalkozást a kisebbségi helyzetet folyamatosan megélt hallgatónak tanulni és az ugyanazt megélt tanároknak tanítani.

Sok a vita és a bizonytalanság abban a kérdésben, hogy vajon a jelenlegi képzési volumenek kielégítik-e a szociális ellátórendszer szakemberszükségleteit? Az elmúlt 10 évben kialakított oktatási feltételrendszer – legalábbis jelenleg úgy tűnik – többre nem ad lehetőséget, az iskolák és tanáraik pedig teljesítőképességük határán állnak, és nem is tudnak a jelenleginél több diák minőségi képzésére vállalkozni. Megjegyezzük, van néhány szociálpedagógus képzőhely, mely kizárólagosan saját intézményének anyagi érdekeit tartja szem előtt, és a feltételrendszeréhez képest igen magas létszámokat képez.

Egyes vizsgálatokból, felmérésekből és a szociális munkások, alkalmazók beszélgetéseiből arra lehet következtetni, hogy sokkal több képzett szakemberre volna szükség. *Horváth Ágota és Lévai Katalin* (1966) néhány éve lefolytatott vizsgálata kimutatja, hogy a családsegítő központokban alkalmazottak csak 24, a hajléktalanellátásban és a területi gondozási központokban dolgozók csak 19 százalékának van közép- vagy felsőfokú szociális képzettsége, és a kérdezetteknek egyharmada munka mellett, esti-szabónként tagozaton szerezte végzettségét. Megállapítják továbbá, hogy a szociális munkások alkalmazottak közül csak minden ötödiknek van szociális képzettsége, bár a szociális munkások munkakörében dolgozók egyharmada részt vesz valamilyen szervezett szociális képzésben. Egyes vélemények szerint még ennél is rosszabb a helyzet.²

A szociális szakemberek iránti keresletről szóló *Fraternité-tanulmány* (1966) adatai szerint csak a szociális alapellátás jelen létszámigénye durván számolva kb. 12 000–14 000 fő felsőfokú végzettségű, és kb. 22 000–23 000 középfokú végzettségű szakember. Egy *szakszervezeti statisztika* (1966) szerint a szociális ágazat ma kb. 35 000 középfokú és 34 800 felsőfokú végzettségű szakembert igényel. A „mi mennyi” és a „mi mihez képest elegendő” dilemmákon túllépve az azért megállapítható, hogy az 1997., 1998. és 1999. évre, a felsőfokú szakokra meghirdetett évi 2300–2500 fős keretszá-

² Az adatokhoz igen figyelemreméltó kommentárokat fűznek még a szerzők. Ld. Horváth Ágota–Lévai Katalin (1966): Szociális munkások II. *Esély*, 6.

mok alacsonynak tekinthetők, a lemorzsolódást, a mobilitást, a gyors pályaelhagyásokat vagy módosításokat nem is számítva.³

2. Az iskolarendszer, a képzőrendszer dilemmái

A fenti adatokat és a viszonylagos arányos földrajzi elhelyezkedést tekintve sokszor beszélünk kiépült szociálisképző-rendszeréről, kérdés, *valójában tekinthetjük-e rendszernek a rendszert?*

Állítható: a *szociális képzés ma szétaprózódott Magyarországon, azaz sok helyen képzünk kis létszámokkal.* Az egyes iskoláknak még nem volt erejük ahhoz, hogy a szociális képzés keretei között bővítsék repertoárjukat, szakjaikat. Csupán egyetemi szinten és a középfokú szakképzésben fordul elő, hogy egyazon intézményben folyik egymás mellett különféle képzés, a főiskolaiak csak egy-egy szakon képeznek. A viszonylag erős német képzési hagyománynak nincs hatása, hiszen egyetlen olyan intézmény sincs, ahol pl. szociális munkásokat és szociálpedagógusokat egy helyen képeznének. (Bár adott esetben két különböző szakot képező iskola között csak 600–2000 m a fizikai távolság.) Ennek a háttérében nyilvánvalóan a két szakot képviselő oktatók közötti, hullámokban fel-felerősödő szakpolitikai vita – hogy mennyire tekinthető a gyermekjólétre képező szociálpedagógus-képzés általános képzésnek? – húzódik. A mai képzési struktúrát vizsgálva mindenestre megállapítható: igazán valójában *nincs több szakot, több szakirányt magában foglaló képzőhely.*

Az elmúlt 10 év egyik minden bizonnyal jelentős eredménye a felsőfokú alapszakok *képesítési követelményeinek* és a képzési időnek kormányrendeleti szabályozása, továbbá a középfokú szociális asszisztens *szakképesítési szakmai követelményeinek, központi programjának* kimunkálása és megjelenése volt. (A külföldi példákkal összevetve az ottani 2–3–4 éves képzési időtartammal szemben a hazai felsőfokú képzés vitathatatlan vívmánya az alapképzés 4–5 éves időtartama.) Hivatalosan lényegében az alapszakok képesítési követelményeinek 1996. évi megjelenésétől *számítható önálló felsőfokú képzési ágazatnak a szociális képzés.* Csak számítható, mert a deklarációk, a vonatkozó 6/1996. sz. kormányrendelet megléte csak a kiindulás. Még sokáig fog tartani az önálló képzési ágazattá válás folyamata.

Az *alapképzés* szakjai szükségszerűen az általános képzést, vagyis a leginkább konvertálható tudást nyújtják, általában kielégítve ezzel az intézményrendszer változó szakemberszükségeit. Alapot kínálnak a továbbképző rendszer kiépítéséhez, a leendő szakemberek pályájának befejezéséig, az egész életen keresztül tartó továbbképzéshez. A továbbképzés és a szakvizsgarendszer kiépítése ugyanakkor régóta várat magára.

Ezidáig csak három *szakirányú továbbképző kurzus* akkreditációja történt meg: a szociális menedzseré, az addiktológiai konzulensé és a szupervízoré, jelenleg folyik az egészségügyi szociális munkás, a tereptanári és a szociális

³ A szociális szakemberek iránti keresletről (1996): Fraternité Rt., Tanulmány. Érdemes lenne a szociális képzést befejezők továbbképzési lépéseit illetően is vizsgálatokat folytatni. Népjóléti Minisztérium statisztikája a Szociális Dolgozók Szakszervezetének felkérésére (1966), kézirat

munka szupervízora számára szervezett továbbképző kurzusok előkészítése. Igenelni lehetne, ha az iskolák ezen a ponton ismét egymásra találnának és együttműködnének. A szociális ellátás intézményeiben elementáris erővel jut kifejezésre az egy-egy adott speciális terület – így pl. a hajléktalanellátás, a bentlakásos intézmények, az idősgondozás – képzési szükséglete. Erősödik az igény az ún. interprofesszionális területeken is, így a házigondozásban (szociális-egészségügyi), vagy a közösségi ellátásban is. Ha ezzel a képzőhelyek, iskolák még sokáig várakoznak és hezitálnak, akkor a rokon szakmák képző intézményei tömegesen fogják az oktatás piacán eladható árut kínálni a szociális szakma gyakorlóinak is, ld. egészségfejlesztő-mentálhigiénikus, gyermekvédelmi szervező stb. képzések. Lényeges, hogy a szociális szakma a magáénak vagy fontos rokonnak tekintse ezeket. A várakozás és a bezártság nem segíti a szociális ellátások minőségét, viszont tartósan gyengíti a szociálisképző-rendszer kiteljesedését, dinamikus fejlődését.⁴

3. A közvetítő tudás

A Soproni Konferencián (1990) és azt követően elég hosszú időszakon át az alapképzés jellegére – tehát arra, hogy *általános* vagy *speciális* legyen-e a képzés, továbbá *a mit tanítás témaköreire* összpontosítottak az érintett szakemberek. A viták kereszttűzében a képzésben megjelenő alapdiszciplínák álltak, azaz hogy mi, milyen arányban és főleg *milyen ismeretekkel* kerüljön a képzésbe. Az egyes „tanulmányi-területi” lobbyk (pszichológia, szociológia, szociálpolitika) „harcának” eredményei jól kiolvashatók az 1996. évi képesítési követelmények tanulmányi területei arányaiból (ld. a táblázatot).

Tanulmányi területek	Az összképzési idő százalékában	
	Egyetemi szociális munkás szak	Főiskolai általános szociális munkás szak
Szociológia, közgazdaság, társadalomismeret	15	10
Társadalom-szociálpolitika	20	15
Szociális munka	30	30
Jog, illetve politikatudomány	10	10
Pszichológia	15	20
Statisztika, kutatás, módszertan	5	–
Népegészségügy	–	5
Speciális területek	20	10

A kezdetekkor lényegében csak a „szociális munka elmélete és gyakorlata” tantárgycsoport határozta meg a minimális ismertek mellett az elsajátítható készségeket, a képzés során alakítandó értékeket. Tantervfejlesztési viták ugyan lezajlottak az egyes stábokon belül, de a kimenetszabályozó, a minimális vagy a záróvizsga-követelményekről, a tantervekről, a képzésfejlesztésről csak néhány publikáció tudósított.

⁴ Kozma Judit (1996): Az „általános szociális munka” modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai. Kandidátusi értekezés

Az 1996. évi *képesítési követelmények* lényegében a kimenetet szabályozzák. Kérdés, hogy ez mennyiben tud egységesítő hatást gyakorolni a különböző képzésekre – egyáltalán, az is kérdés, hogy hogyan értelmezzük az egységesítést, s hogy a viszonylag sajátos metodikával működő képzést elegendő-e csak a kimeneten szabályozni, vagy szükség van-e sztemderd folyamatszabályozó elemekre is, országos szinten.

A magyar szociálismunkás-képzés egyik fő jellegzetessége az iskolák szintjén kidolgozott és *a folyamatot is szabályozó tantervi rendszer, tantárgyi háló*. Ezek a curriculumnak egyáltalán nem mondható dokumentumok a „kivételezés” – a képző folyamat – során (egy képzési ciklus közben is) számtalan változáson mentek keresztül. Okai a hagyomány és a tapasztalat hiányával, a szociális munka hazai „létrehozásával”, a nemzetközi gyakorlathoz viszonyított igen gyors fejlődésével, a szociális munkával szemben támasztott társadalmi igények és követelmények gyors változásával, továbbá a magyarországi sajátos pedagógiai kultúrával magyarázhatók. (A magyar iskolarendszer a 60-as évektől alap-, közép- és felsőfokon állandó és sokszor nem megalapozott, nem konzekvens, be nem fejezett „reformfolyamatok” közepette működik.)

Az egyes iskolák tantervi rendszerét jelentősen befolyásolja az a körülmény is, hogy egy-egy tanulmányi terület, tantárgy oktatására honnan lehet oktatókat, gyakorlatvezetőket és szakembereket bevonni, alkalmazni. Következésképpen gyakran olyan stúdiumok oktatására is sor kerül, amelyre nincs szükség, és olyanokra meg nem, amelyekre viszont igen nagy szükség lenne.

Kérdés az is, hogy ki, mi és hogyan tudja a végzős diákok akadémiai és szaktudását mérni. A záróvizsga-bizottságokban elsősorban tudós emberek ülnek, akik természetesen jól tudják ellenőrizni a diákok akadémiai tudását, de a szakma képviselői igen csekély részvételi lehetőséget kapnak egy-egy bizottságban, így a szakmai szempontok kevésbé érvényesíthetők. Természetesen a készségek fejlettségi szintjének mérésére nem alkalmasak ezek a vizsgák. Így az iskolák jó része sajátos, többlépcsős záróvizsgáztatási szisztémát vezetett be (a gyakorlatok minősítése, a szakdolgozatvédelem, az elméleti komplex tárgyak), de a kérdés jelenleg korántsem megoldott.

A képzési tapasztalatok bővülésével, a képesítési követelmények megjelenésével egy időben kaptak, illetve kapnak egyre inkább hangsúlyt a *szociális munka értelmezése* körüli polémiák. Ehhez minden bizonnyal hozzájárultak a külföldi tapasztalatok, szakkönyvek, az egyre bővülő és erősödő nemzetközi kapcsolatok, projektek és tanulmányutak. Egyre több tanulmányt olvashatunk a „milyen szociális munkást vár el a szakma”, a „milyen tudás várható el a szociális munkástól” stb. témájú kérdéskörökben. Így például az Iskolaszövetség 1998. évi szakmai konferenciáján is alapvető kérdés volt a *milyen szakembereket is „akarunk” képezni?* kérdéskör. Azaz: milyen összefüggés van a világban, a különböző társadalmakban, a szociálpolitikában és a szociális munkában világszerte végbemenő változások (a globalizáció, a biztosabb távlatok igénye, a társadalmi minőséget jelentő kérdések, az egyidejű szakmai differenciálódás és integráció, a szakmai határok erodálódása stb.), az ebből eredő szakma- és képzéspolitikai megfontolások, a

jelen és a vélhető, prognosztizálható jövőbeli kihívások, valamint a szociális képzés által közvetített tudás és a képző folyamat között.⁵

4. Együttműködés versus verseny és az együttműködés hiányai

Amíg a képzések beindítása körüli időszakban a képző iskolák közötti szorosabb viszony, együttműködés, bizonyos fokú koordináció (ld. felvételi követelmények egyeztetése, „előszakosodás” meghatározása) volt jellemző, addig mára *egyértelmű versenyhelyzet* alakult ki – mondhatjuk így – az oktatás piacán, ami természetesen önmagában még rendkívül erősen dinamizáló erejű lehetne. De nem teljesen az.

Verseny folyik a diákokért, de a verseny mögött sajnos nem csupán egy-egy iskola kisugárzó ereje, tartalmi és szervezeti minőségi oktatása áll, sokkal komolyabban ott van a normatívákért, azaz a képzések forrásaiért zajló küzdelem is. Verseny van továbbá a pályázati forrásokért, vagy nemkülönben az akkreditációs folyamatban: ki-ki milyen eszközökkel és módokon tud mihamarabb és eredményesebben túl lenni a túlzottan adminisztratív jellegű és sok formális megoldást igénylő procedúrán. Verseny van az egyes felsőfokú szakok között, ki a „szociálisabb”, és ki az, aki csak a címet vagy a normatívát használja, és szakértelemért, szakmai támogatásért más szakmákhoz fordul.

Verseny van a közép- és a felsőfok között is. Példa erre a *post secondary* szociális asszisztensképzés ügye. 1997-re teljes megosztottság alakult ki az iskolák, stábok és tanárok között, mert mindkét fél veszélyeztetve érezte magát. A középfokú képzés képviselői elbizonytalanodtak a jövőjükkel illetően, de az is kérdéssé vált, hogy milyen viszonyoknak kell lennie az akkreditált felsőfokú szakképzés, a főiskolai és az egyetemi szintű képzések között, melyik mire képez, melyek a kompetenciái. S hogyan illeszkedik mindez a nemzetközi képzési rendszerbe (ld. BSc, MSc, MA stb.). Mivel nem készült mindkét fél számára elfogadható koncepció, és mivel az elkészült tervezetek „túlzottan magasra állították a mércét”, a felsőfok egyelőre erőből megvétózta a kezdeményezést.

Egy-két közös projektet, egy-két, több képzőhelyen is tanító oktatót leszámítva, ma nincs az iskolák között valódi, tartós és mély együttműködés, az ajtók inkább záródnak, s kevésbé látható a megfelelő szándék és erő a nyitottságra, és ennek bizonyítékára, a széles körű kapcsolatrendszerre és együttműködésre. Úgy tűnik, a hátrányos kisebbségi helyzet várfalakat épít a képzőhelyek (iskolák) köré, ez pedig nem kedvez a leendő szociális szakember-identitás alakulásának. E kijelentések nyilván nem mentesek a szubjektívizmustól. De talán nem rossz példa, hogy a szociális képzésben tanuló diákok az évenként sorra kerülő konferenciák hatására, az együttműködés ígéretével kecsegtető nagy fellángolásaik után hamarosan megint saját sáncaik mögé húzódnak vissza. E fórumok is a képzési tevékenység tükröi.

A szociális képzések magyarországi felállításában igen előnyös és fontos

5 Ld. Képzéssel összefüggő tanulmányok az *Esély*, 1990. 4. számában.

momentum volt, *hogy a szakma és a képzés képviselői együtt kezdtek el dolgozni* a tanterveken. Az idő haladtával, a képző stábok kialakulásával, az oktatók számának gyarapodásával viszont egyre inkább háttérbe szorultak a szakma emberei. Az okok abban is keresendők, hogy az oktatókkal szemben támasztott követelmények között – érthető módon – a tudományos tevékenység, a nyelvtudás szerepel, a szakmai gyakorlat súlya pedig a gyakorlatorientált képzések ellenére sem érzékelhető. Ez idővel bizonyos távolságtartást, adott esetben szembenállást eredményezett a képzés és a szakma között. A szociális képzésben oktatók két tűz közé kerültek, de a „dolgok rendje szerint” saját érdekükben a nagyobb, felsőoktatási nyomásnak kívánnak elsősorban megfelelni.

A sommás ítéletnél a valóság persze itt is jóval bonyolultabb. A gyakorlatorientált képzés tereptanárok százain keresztül valósul meg. Tereptanári képzések tucatjaira, két terepkonferenciára került sor az elmúlt 10 évben. A képzések a tereptanárokon kívül nem nélkülözhetik más gyakorló szakemberek beemelését az elméleti képzésbe, még akkor sem, ha azok jó része nem felel meg az oktatókkal szemben támasztott, egyre szigorodó és egyre komolyabban vett tudományos követelményeknek. Ők elsősorban személyes varázsukkal, karizmájukkal, erkölcsi tartásukkal, hallatlan gyakorlati tapasztalataik által jelenítik meg a szociális munkát, annak érdekeit és a képzési szükségletek artikulációját egy-egy konkrét képzésben, de hangjuk helyzetüknél fogva csak visszafogott és halk, hiszen nincsenek állandóan jelen a képző stábok tevékenységében.

Nem hoz valódi eredményt a távolság oldásában, hogy az oktató szakembereknek csak egy kis része involválódik valamilyen mértékben a szociális szolgálatok széles körű tevékenységében, egy-egy projekt létrehozásában, működtetésében, monitorozásában, egy-egy szociálpolitikai akció, esemény (szociális napok, hetek, work-shop-ok, konferenciák) megvalósításában, vagy egy-egy tudományos kutatási problematika feltárása és elemzése során. Nehéz eldönteni, mi könnyebb és eredményesebb: a munkáját minőségi módon végző gyakorló szakembert és szakmai tapasztalatait bevinni a képzésbe, vagy a jelentős elméleti tudással rendelkező oktatót elfogadni-elfogadtatni az igen nehéz körülmények között működő ellátórendszerben.

A terepképzés közötti kapcsolatrendszerre rányomják bélyegüket a szociális intézményekben, szervezetekben dolgozók félelmei és szorongásai. A 15–20 év óta a szociális ellátásban dolgozók nem boldogok az újsütetű tanároktól. A probléma alapja, hogy a terepen – mint már láttuk – jelentős számú, kellő gyakorlattal rendelkező, ámde elméleti felkészültség nélküli kolléga dolgozik, sőt vállal terepvezetést a képzési időtartam kb. 40 százalékát kitevő gyakorlatokon. Ráadásul olyan diákoknak, akiknek már minőségi, de sokszor még mindig csak külföldi tapasztalatokra és szakirodalmi forrásokra épülő elméleti felkészültségük van, vagy lehet. Ráadásul érdekeiket is elég jól érvényesítik. A probléma kettőssége tehát: „nemcsak a saját munkámhoz nincs megfelelő elméleti tudásom, hanem még vezérelnem is kell azt a több és más tudással, sőt értékekkel rendelkező diákot, aki vélhetően minimum egy másik, de akár egy szakmai elit tagjává válik, rövid időn

belül...” E helyzet következménye a kommunikációs gátak, csapdák és tereptanár (intézmény) – diák (iskola) közötti játszmák kialakulása.⁶

Csak zárójelben: a kelet-közép-európai országok (Csehország, Horvátország, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia) szociálismunkás-képzését vizsgáló egyik tanulmány kimutatta: a képző intézmények képviselői és a leendő szociális munkást alkalmazók között alapvető érdekkülönbségek vannak: pl. a vezetői értékrend teljesen különbözik a képzésben közvetített értékrendtől, az alkalmazottak főként rutinból, adminisztratíván dolgoznak stb.⁷

Az egyes iskolák szintjén és a Szociális Szakmai Szövetség keretein belül létező együttműködések ellenére jelenleg ma még inkább a párhuzamosságok jellemzik a szociális szakma és a képzés fejlődését, igen kevés ponton találkozhatunk egymást felerősítő hatásrendszerrel. *Nincsenek a képzéssel szemben támasztott igazi „szakmai megrendelések”*. (Ha volnának, akkor jó lenne olvasni azokról!) Többnyire a képzésben dolgozók határozzák meg a képzések fő trendjeit. Pedig a szakma megrendeléseit a képzéseknek az egyes iskolák és a szakmai szervezetek szintjén egyaránt fogadniuk kell és többet kellene tenniük a megrendelések artikulálásának segítségével.

Ebben a folyamatban igen jelentős erőforrás a már szervezett képzésben felnövekedett, a szakma és a szolgálatok mai napi gondjai között involválódó és önmagát próbáló új generáció (közülük sokan már a képzésekben is közreműködnek). Az ő szociális szakember énjükben már minden bizonnyal szerencsésebben ötvöződik az elméletet és a mindennapi gyakorlatot integráló szemlélet és követelmény igénye.

5. A képző folyamaton belüli innovációk

A hazai szociális képzésekben jelen van az újfajta szellemiség és gondolkodás (a rendszerszemlélet, a problémaközpontúság, a reflexivitás, a leszűkített ismeretközlés felszámolásának igénye, az adott dolgok, jelenségek többszempontú megközelítése és a plurális vélemények megjelenése stb.), az új stratégiák, az új eljárások és az új módszerek hatalmas köre. Öröndetes, hogy több iskola próbálkozik *tudatos tanterv- és képzésfejlesztő folyamat végigjárásával* az önelemzéstől kezdve a képzési filozófiák, alapelvek, a politikai, a struktúrák, stratégiák és módszerek felülvizsgálatán át a szükséges radikális vagy lágyabb változtatások kipróbálásáig, bevezetéséig. Tudomásul kell vennünk, hogy miként a szociális szakma, úgy a képzése is permanens változásban van. Gondoljunk a klienscsoportok változásaira, az EU-csatlakozás várható következményeire, vagy a menedzsment – szolgáltatásszervezés – fontosságára, a közösségi interprofesszionális ellátásokra, a kistérségi fejlesztésekre stb.

Igen fontosnak tekinthető, hogy egyre több helyen *pályaszocializációs* vagy *szakmai identitást fejlesztő folyamatként* tekintik a szociális képzést,

6 Göncz Kinga (1996): A tereptanár és a gyakorlók. In Kézikönyv a szociális munka gyakorlathoz. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 127–141. o.

7 Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries (1996), Report, kézirát

amelyben a figyelem elsősorban arra irányul, hogy mi történik a diákkal, és hogy az oktatók és a képző stábok szerepe elsősorban a hallgatók tanulási folyamatának motiválásában, vezérlésében, monitorozásában és értékelésében ragadható meg.

A *képző folyamaton belüli különféle integrációk* kipróbálása és bevezetése választ ad a tíz évvel ezelőtt felállított képzési tantárgystruktúra mai dilemmáira is, azaz hogy a képzést alkotó alapszociálisnak jobbára csak a maguk logikájában építik fel a tanulási folyamatot és ez alapvetően ellentmond az integrált, interdiszciplináris szellemiséget igénylő képzési célnak. Az egyik iskolában a gyakorlatok, a hozzájuk kapcsolódó tereptanár-képzések rendszerszemléletű elemzése, következőképp a gyakorlatok egészének reformja, a másik iskolában az interdiszciplinaritást modelláló elméleti stúdium, a komplex elméleti-gyakorlati projekt, a harmadik iskolában a többszemponyú elemző folyamat eredményeként kialakított, direktebb módon szakmai készségfejlesztő tréningek bevezetése minden bizonnyal a képzésfejlődés indikátorai. Még több próbálkozásra és modellre lenne szükség. De egyet nem szabad a szemünk elől téveszteni. Ahogyan a szociális munka interprofesszionális szakma, úgy a képzése is minimum interdiszciplináris jellegű, különböző diszciplinárból építkezik, a diszciplinákat képviselő szakemberek együttműködése által. Következőképp egyetlen diszciplína és szakembere sem tehető mellékvágányra és nem zárható ki az integrációs folyamatból, sőt éppen ebben rejlik a képzés egyik ígéretes erőforrása is. Másfelől vizsgáznunk, miképpen tudjuk átlépni saját szakmai határainkat és korlátainkat és hogyan vagyunk képesek elismerni mások törekvéseit és eredményeit.

Az Iskolaszövetség 1998. évi konferenciáján az is kiderült, hogy az oktatói kör a *kreditrendszer* bevezetését nem annyira egy felülről jövő kényszernek, hanem inkább a megújulás egyik lehetséges eszközeként értelmezi. Igazolva ezzel egy szabadabb, flexibilisebb, átjárhatóbb, az egyes képzőhelyek autonómiáját nem feladó, ámde mégis egy egymásra is jobban figyelő, a diákok érdeklődését és érdekeit jobban figyelembe vevő rendszer kialakításának, működtetésének szükségességét. A kreditrendszer kialakítása egyértelműen hozzájárulhat a ma már túlzottan széttagolt tantárgystruktúrák ésszerű egyszerűsítéséhez is.

Összefoglalva: A képzések elindítása, jogi és szervezeti háttere, működése, a képző stábok létrehozása és fejlődése ellenére ma a szociálismunkás-képzés Magyarországon problémákkal és dilemmákkal telített. Létezik ugyan képzési ágazat, de a képzések inkább csak a felsőoktatás és a szakképzés követelményei által kitzűzött úton haladnak, a szociális szakma és képzés rendszerszerű együttműködése kívánni valót hagy maga után. A képzés nem tekinthető a szolgáltatás szolgáltatásának, és ma még nem képes az akadémiai és szakmai követelmények közötti egyensúly és összhang megteremtésére, amelyre persze nem csak neki kellene vállalkoznia. De a beindult többféle innováció megfelelő muníciókat adhat az elkövetkező időszakra.

No már most, mi is a teendő...?

HIVATKOZÁSOK

- Bárdos Kata (1998): Alapvető eszközök a szociális munkában. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest
- Budai István (1996): A szociális képzés tanterve. In: *Szociális képzés európai szinten hazai viszonyok között*. Szerk.: Budai–Somorjai–Tordainé. Esztergom
- Budai István (1995): Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába. *Esély*, 3.
- Budai–Somorjai–Tordainé (1996) (eds.): *Szociális képzés európai szinten hazai viszonyok között*. Esztergom
- Györi Péter (1996): Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról. *Esély*, 6.
- Hordós László (1997): Dilemmák a szociális munka etikájának oktatásával kapcsolatban. *Esély*, 3.
- Kádár Sári (1994): A jó szociális munkás ismérvei – szubjektív megközelítéssel. *Esély*, 3.
- Kozma Judit (1998): A szociális munkás szakmai és egyéni fejlődése. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest
- Kozma Judit (1994): Milyen a jó szociális munkás, avagy ki tud démont üzni? *Esély*, 4.
- Lévai Katalin (1994): A mágikus segítő. *Esély*, 5. 71–75. o.
- Nemes Judit (1996): Szociális képzés ma, Magyarországon. In: *Szociális képzés európai szinten hazai viszonyok között*. Szerk.: Budai–Somorjai–Tordainé. Esztergom
- Pik Katalin (1998) Problémák a szociális munka gyakorlatában. In: *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 86–96. o.
- Talyigás Katalin–Hegyesi Gábor (1990): Alapkötetétel. Az 1990-es soproni konferencia. *Esély*, 4.
- Varsányi Erika (1996): Önreflexió, személyiség és racionalitás a segítés gyakorlatában. *Esély*, 2.