

NAGY KRISZTINA

## Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében<sup>1</sup>

A tanulmány két professzió, a szociális munka és a pedagógus hivatás sajátosságait elemzi. A két szakterület közti hasonlóságok és különbségek feltárását a professzió-diskurzusban fellelhető elméletekbe ágyazva végeztem el. A tanulmány a segítő szakmák lényegére fókuszáló teoretikus kérdésekben kíván szakirodalmi áttekintést nyújtani. A dolgozat célja egyrészt a professzionizációval, professziókkal foglalkozó elméletek irányzatainak elkülönítése, másrészt pedig annak bemutatása, hogy a pedagógus és szociális munkás hivatásokkal mint professziókkal kapcsolatban milyen dilemmák, nehézségek jelentkeznek az elméletek értelmezése, alkalmazhatósága terén.

A segítés a 20. század második felében vált az ipari országokban a társadalmak legkiterjedtebb professzionális, félprofesszionális tevékenységrendszerévé (Nagy, 1995). A szociális munka intézményrendszerének kialakulásához, valamint a szociális munka hivatássá válásához a jóléti állam paradigmája teremtette meg az alapot (Kozma, 2002, 2007a). Abraham Flexner, egy híres amerikai oktatási szakember, 1915-ben a szociális munkát még nem tartotta foglalkozásnak, mert nem volt rendszerezett, tudományos ismeretanyaga és módszertani eszköztára (Szabó, 1993). Az évtizedek során könyvtárnyi szakirodalom született, mely e hivatás történetét, elméleti alapjait és módszertani repertoárját próbálja meg lefektetni, azonban a tudományos diskurzusokban napjainkig nem sikerült egységes álláspontot kialakítani abban a kérdésben, hogy a szociális munka önálló tudomány-e. Kozma azt a vitát is említi, amely arról szól, hogy „lehet-e professziónak tekinteni a szociális munkát, holott nincs saját tudásalapja” (Kozma, 2004: 35).

Dolgozatom egyfajta állásfoglalás ebben a kérdésben. Szemléletformáló és megerősítő szándékkal kívánom azt hangsúlyozni, hogy a szociális munkának hazánkban is az önálló értelmiségi hivatások, a professziók körébe kell tartoznia, bár más foglalkozásokhoz képest (orvos, jogász, pedagógus) még kisebb társadalmi ismertségre és elismertségre tett szert,

<sup>1</sup> Köszönettel tartozom a tanulmány korábbi változatát bíráló lektoroknak – különösen Kozma Juditnak és Pusztai Gabriellának – segítő tanácsaikért és hasznos észrevételeikért.

és a professzionális szakemberek képzése mindössze szűk két évtizedes múlttal rendelkezik.

A tanulmányban a szociális munkát mint professziót a pedagógus hivatással összehasonlítva elemzem. Mindkét szakterületet a segítő hivatások körébe sorolom a szakirodalomban kitapintható azon vonulatra alapozva, amelynek képviselői (pl. Vajda Zsuzsanna, Nagy József) a pedagógus hivatás szubsztantív sajátosságának a segítést tartják. A segítő hivatás ebben az értelmezésben az intézményesült, foglalkozásszerűen végzett munkát jelenti. Vajda Zsuzsanna megfogalmazásában a „segítés, segítségnyújtás: ellenszolgáltatás nélküli közreműködés, támasznyújtás. Néhány évtizede a segítés intézményes, foglalkozásszerű rendszerei épültek ki a fejlett országokban; ilyen, ún. segítő foglalkozás pl. a szociális munkás, családsegítő<sup>2</sup>, pszichoterapeuta. Vannak olyan álláspontok, melyek szerint bizonyos értelemben az intézményes nevelés is segítő foglalkozás, és a nevelésben a segítés, támogatás elemeit kell erősíteni” (Vajda, 1997: 295). A segítés mint professzió különböző válfajai lehetnek a szociális munkás, a mentálhigiénikus, a pszichológus, a pszichoterapeuta, az orvos, a pszichiáter, a lelkipásztor és a pasztorálpszichológus hivatások (Bagdy, 2007). Nagy József (1995) speciális segítő szakmákat sorol fel (pszichiáter, pszichoterapeuta, pszichológus, szociális munkás), és e hivatások mellett sok más olyan foglalkozást nevez meg, amelyek lényegesebb jellegzetességének a segítést tartja; pl. pedagógus, pap, orvos, nővér, jogász, rendőr, tűzoltó, katonai kiképző. A szerző értelmezésében az átfogó, kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése, a pedagógia mint szinguláris diszciplína számos részdiszciplínára tagolódva sokféle tudománnyal és praxissal áll kapcsolatban, s ez adja a személyiségfejlődés segítésének tartalmát.

A két szakterület közti hasonlóságok és különbségek feltárása a professzió-diskurzusban fellelhető elméletekbe ágyazva valósul meg. Dolgozatomban kísérletet teszek a professzionalizációval, professziókkal foglalkozó elméletek irányzatainak elkülönítésére, valamint bemutatom a pedagógus és szociális munkás hivatásokra mint professziókra vonatkozó álláspontokat; azokat a dilemmákat, nehézségeket, amelyek e két szakterület vonatkozásában jelentkeznek az elméletek értelmezése, alkalmazhatósága kapcsán. A professzionalizáció- és professzió-elméletek tükrében számos hasonlóság mutatható ki a pedagógus hivatás és szociális szakma között. Ezek egyrészt azt erősítik, hogy a két terület gyökerei közösek, nemcsak a szociális terület specifikuma a „professzionális humán szolgáltatató tevékenység”, noha a munka jellege, a célkitűzések, célcsoportok, eszközök, módszerek tekintetében jelentősek a különbségek. Másrészt pedig, a formális logika szabályai szerint, ha azok a professzió-kritériumok, amelyek alapján a pedagógus hivatást az önálló professziók körébe so-

2 Ez a kifejezés, mint egy foglalkozási kategória, Magyarországon a szociális szakmában nem elterjedt. A magyar szociálpolitikai ellátórendszerben, az alapellátások körében működő családsegítő központokban, (vagy köznapi elnevezésben családsegítőkből) dolgozó szakembereket családgondozóknak nevezik, akik nem egy önálló foglalkozást képviselnek, hanem végzettségük szerint – optimális esetben – szociális munkások vagy szociálpedagógusok. A családsegítő hazánkban tehát inkább az 1993. évi III. törvény alapján szabályozott intézménytípus, mint egy szakember elnevezése.

roljuk, teljesülnek a szociális munka esetében is, akkor bizonyítottnak tekinthető, hogy a szociális munka is rendelkezik az önálló professzió státussal.

A professzionizációval, professziókkal foglalkozó elméletek központi kérdései arra irányulnak, hogy hogyan alakul ki egy professzió, melyek azok a specifikumai egy hivatásnak, amelyek megkülönböztetik egy másik foglalkozástól, illetve melyek a közös vonások, azonosságok a professziók között. Az elméleteket (ahogy már a cím is utal erre) alapvetően két nagy csoportba lehet osztani. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek a professzionizációval foglalkoznak. Ebben a megközelítésben az értelmiségi hivatások kialakulása, a folyamatjelleg hangsúlyozása a lényeges. A másik csoportba tartozó elméleteknél a professziók, illetve ezek sajátosságai állnak a figyelem középpontjában, melyeket négy különféle aspektusból lehet elemezni. Elsőként azok a kritériumok a fontosak, melyek teljesülése esetén egy hivatást professzióként lehet minősíteni, valamint azok a karakterjegyek, melyek az egyes professziókat megkülönböztetik egymástól. A második irányzathoz tartozó elméletek a professziók társadalmi szerepére, a közjó érdekében kifejtett tevékenységekre fókuszálnak. A harmadik irányzat közel áll az előzőhöz, azonban az ebbe a csoportba sorolt elméletek képviselői a professziók, és a professziók által működtetett szakmai szervezetek társadalmi szerepét az önérték-értvényesítés szempontjából vizsgálják. Az utolsó, negyedik megközelítés a professziókat nem kívülről, a társadalom szemszögéből vizsgálja, hanem a szakmai identifikáció, illetve az ebben szerepet játszó összetevők oldaláról.

## 1. A professzionizáció-elméletek

A *professzionizáció-elméletek* középpontjában a modernizáció áll, vagyis azok az események, melyek során új szakmai területek, új foglalkozások alakultak ki és indultak meg az önmagukat professzióként szervezés útján. A társadalom fejlődése következtében egyes melléktevékenységek főfoglalkozássá váltak, oly módon, hogy egy speciális szakmai funkció elkülönült egy másik foglalkozástól. (Erre jó példa lehet, hogy a tanítás évszázadokig csak egyike volt az egyházi szolgálatban álló klerikus és világi tisztviselők sokféle tevékenységének, később e funkció elkülönülése jelentette az alapját a tanári hivatás kialakulásának.) Vannak olyan hivatások, amelyek úgy váltak önálló szakmává, hogy az új foglalkozás alapját jelentő funkciókat korábban senki nem látta el, illetve ezek nem egy meghatározott szakmai csoport hatáskörébe tartoztak. Egy új foglalkozás kialakulásához hozzátartozik az új szakmakép is, valamint ezzel összefüggésben az elméleti tudományok átalakulása, új tudományágak, alkalmazási területek megjelenése, pl. a szociológusok, politológusok foglalkozásának professzionizációja (Schwänke, 1988). Bock (1980) a professzionizáció, azaz egy önálló, jól körülhatárolható szakma kialakulásának folyamatában két fontos tényezőt emel ki. Ezek közül az első az, amelynek során a korábban a család, helyi közösség által ellátott feladatok elvégzésére létrejönnek olyan intézmények, ahol megfelelően képzett szakemberek, meghatározott szervezeti struktúrában dolgoznak, tel-

jes munkaerejüket az adott tevékenységre fordítják és ezért anyagi juttatásban részesülnek. A másik tényező az, hogy a szakosodás folyamatával párhuzamosan kialakul a foglalkozás fogalomkészlete, és az adott szakmához tartozó, pontosan meghatározható tevékenységek és funkciók megkapják saját elnevezésüket.

A folyamatjellegű megközelítéshez sorolhatók a szekvenciális modellek is, melyek nem magára az elkülönülésre, hanem annak lépéseire helyezik a hangsúlyt. Caplow (1954) szekvenciális karrier-lépésekből, ezek természetes egymásra épülésére alapozva alakította ki univerzális absztrakt elméletét. Négy lépcsőfokot különböztetett meg. Először létrejön egy új professzionális társulás, meghatározott tagsági kritériumokkal, majd a megkülönböztethetőség és a monopolizálhatóság érdekében megváltoztatják az elnevezését. Ezt követően létrehozzák az etikai kódexet, mely segíti az új szakma társadalmi elfogadtatását, határokat szab a belső versengéseknek és alapot ad az alkalmatlanok kizárására. Végül küzdelem indul az új szakma legitimációjának megszerzése és a szakma határainak megtartása érdekében, amelybe beletartozik a szakmai képesítéssel rendelkezők védelme is. Wilensky és Lebeaux (1965) szintén egymást meghatározott sorrendben követő fejlődési fázisokként írják le a professzionalizációt, azonban az általuk vázolt eseménysor komplexebb, gazdagabb, mint Caplownál. A fontos állomások között az első, hogy kialakulnak egy foglalkozás szakmai kompetenciái: munkaformák, sztenderdek, kontroll, a szakember–kliens viszony új formái, megfelelő módszerek és szolgáltatások, a gyakorlat jövőbeli fejlesztési irányai. Ezt követően az adekvát képzés biztosítása érdekében képző helyek jönnek létre, szakmai szervezetek alakulnak, és az új foglalkozás befolyásolva a társadalmi sztereotípiákat, kivívja biztos státusát a hivatások hierarchiájában. A folyamat következő fontos állomása, amikor a szakma etikai szabályairól rendelkezés készül, illetve megkezdődnek a professzió kompetenciaháttáraival kapcsolatos illetékességi viták. A szekvenciális modellekkel kapcsolatos kritikaként Kleisz (2002) két fontos dolgot említ. Egyrészt azt emeli ki, hogy pl. az angol gyarmatbirodalom országaiban nem a szakmai szerveződések nyomására jöttek létre azok a jogszabályok, melyek egy-egy hivatás gyakorlásának törvényes kereteit biztosították, hanem állami kezdeményezésre. Másrészt pedig vannak olyan szakmák, melyek mindegyik fejlődési szakasz jellemzőinek megfelelnek, mégsem éri el az elismert professzió rangját.

Németh (2005) a magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténetét a 18. és a 19. század első felére vonatkoztatva vizsgálja. Nagy Mária (1994) is elemzi a pedagógus hivatás professzionalizálódása irányába ható magyarországi jelenségeket: oktatáspolitikai iránti érdeklődés, a pedagógus pálya önképében lezajlott változás, az egyes pedagógusrétegek mint eltérő érdekek képviselőinek egymástól való elkülönülése, pedagógus-emancipáció. Kozma (2006) a pedagógus foglalkozás átalakulása tükrében tárgyalja a pedagógus hivatás professzionalizálódásának kérdéseit. A professzió lényeges elemei között emeli ki a szakszerűvé válást, a hivatássá és az értelmiségivé válást. Utal arra is, hogy a hivatás kapcsán végbement változások hatottak a képzésre, a tudományra, az alkalma-

zásra és ezek alapvetően megváltoztatták a pedagógusok társadalmi presztízsét, érdekérvényesítő képességét és politikai mozgásterét.

Kleisz (2000) szerint a szociális munka felmutatja a professzió hagyományos paradigmáinak megtagadását, felrúgását, ami azt jelenti, hogy a professzionizáció folyamatát nem fogadja el egyvonalú sémaként, hanem a szakmaiságot, professzionizációt új módon próbálja meg kialakítani. A szerző szerint a szociális munka professzionizációjának vizsgálatakor a megértő szociológia paradigmából érdemes kiindulni.

A szociális munka professzionálissá válásában a német Alice Salomon tevékenysége tekinthető egy fontos mérföldkőnek, hiszen az általa 1899-ben, Berlinben szervezett egyéves szegénygondozási tanfolyammal vette kezdetét a szociális szakemberek képzése (Bock, 1980; Müller, 1992; Salomon, 1984; Kessl – Otto, 2007). Az angolszász kultúrkörből pedig Mary Richmond és Zilpa Smith játszottak kulcsszerepet abban, hogy a karitatív szociális segítségnyújtás elindult a professzionizáció útján. Ők mindketten a Charity Organisation Society nevű szervezetben dolgoztak. Korán felismerték a szociális munka szakmává válásában a szakmai képzés jelentőségét, és 1897-ben fel is vázolták azt a programot, amely megteremtette a szociális munkás szakma képzési hátterét. A szociális munka ismeretalapjának összegyűjtésében az első kísérlet is Mary Richmond nevéhez fűződik, aki két történelmi jelentőségű művében (*Social Diagnosis* 1917, *Mi a szociális esetmunka?* 1922) elsőként írta le a szociális munka egyik módszerének sajátosságait (Wilensky – Lebeaux, 1965; Morales – Sheafor, 1989; Szabó 1993, 1999).

Kozma Judit (2002, 2007b, 2007c, 2007d) disszertációjában részletesen bemutatja a szociális munka professzionizációjának folyamatát a jóléti államokban. A szerző egyrészt kiemeli azt a különbséget, hogy Németországban (és német hatásra a kontinentális Európában) a szociális segítségben a pedagógiai gyökerek is fontos szerepet játszottak, az angolszász területen pedig a szociális munka alapját a jótékonyági szervezetek (COS-ek) és a társadalmi problémák megoldására szerveződött mozgalmak, *settlement*ek tevékenységei jelentették. Másrészt pedig felhívja a figyelmet azokra az eltérésekre is, amelyek a szociális munka professzionizációja kapcsán az Amerikai Egyesült Államok és Nagy-Britannia között mutathatók ki.

Staub-Bernasconi (1998) a hetvenes évekre vonatkozóan állapítja meg, hogy a szociális munka professzionizációját többé nem a szükségletekre adott válaszként, hanem a szociális problémák megoldási kompetenciáinak kisajátításaként lehet értelmezni. (Erre az időszakra tehető a segítő szakemberek képzésének szakfőiskolai és egyetemi képzés kereteiben való integrációjának megvalósulása Németországban.) A szociális munka fejlődéséhez, tudománnyá válásához szükséges a szakterület széles, rugalmas, interdiszciplináris, de nem divatfüggő elméleti vonatkozási rendszerének meghatározása. Az éppen uralkodó divatos elméletektől és nagy eszméktől való függőség, valamint a professzionizáció kérdéskörében (kompetenciák, diszciplína és professzió különbségei stb.) évek óta folyó eldöntetlen vita nem viszi előrébb a segítő szakmát a tudománnyá válásban.

Karsten (1998) a szociális munka professzionizációjával kapcsolato-

san a jövőre nézve szemléletváltozást jósol. Elképzelhetőnek tartja, hogy megtörténik a szociális munka koncepciójának, hatáskörének, társadalmi beavatkozási lehetőségeinek tudatos átgondolása, újraértelmezése a gyakorlat és a professzionális tudományos munkák vonatkozásában, az elméletek kialakításában valamint a képzés átformálásában, és a szerző úgy gondolja, hogy ezeket a változásokat a szociálpedagógia és a szociális munka területeinek fejlesztéseként fogják értelmezni és egész Európában megértéssel fogják fogadni.

## 2. A professzió-elméletek

A *professzió-elméletek* figyelme nem arra irányul, hogy az adott szakma bizonyos fejlődési fázisokon áthaladt, hanem arra, hogy eközben szert tett olyan ismertető jegyekre, amelyek alapján más foglalkozásoktól jól elkülöníthetővé vált. A professzió-terminus az angolszász kultúrkörből ered, azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat jelöli, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”- „értelmiségi szakma”-fogalmakhoz áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll. A hivatás művelői közé való belépés folyamatát sajátos értékek, normák és magatartásminták formális és informális keretek között zajló elsajátítása jellemzi. A professzió gyakorlásának folyamatát, módzatait, minőségét, a belépés feltételeit, a hivatást űzők viselkedésének szabályait szakmai közösségek határozzák meg és ellenőrzik. Fontos szempont a kivívott társadalmi elismerés fenntartása is, mert ez materiális és szimbolikus jutalmakat eredményez a professzió gyakorlóinak (Kleisz, 2000). A professzió problematikája értelmezhető a kompetenciákkal összefüggésben is. Akkor tekinthető valaki kompetensnek egy foglalkozás terén, ha olyan tudással, értelmezési és egyéb készségekkel rendelkezik, amelyet többféle kontextusban és szervezetben képes alkalmazni, valamint kompetenciája képessé teszi egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására (Jones és Joss, 1995). Mindezeket a professzió fogalom a magyar nyelvterületen használt értelmiségi hivatás kifejezésnél sokkal pregnánsabban, körülhatároltabban tartalmazza, mivel nagyobb a hozzá fűződő asszociációs kör, jelentéstartalma bonyolultabb, árnyaltabb, gazdagabb.

### 2.1 Professzió-kritérium orientációjú irányzatok

A professzió-elméletek egyik irányzatához sorolhatók azok a kísérletek, melyek célja a *professzió-kritériumok* meghatározása, egy, a professziók esszenciáját jelentő ideáltípus leírása. Az attribútum lista alapján akkor tekinthető egy foglalkozás professzionális státusúnak, ha az ideáltípussal minél több hasonlóságot mutat. Hesse (1968) komparatív vizsgálatában abból indult ki, hogy összegyűjtötte azokat a foglalkozásokat, amelyek a professzió (beleértve a semi-professziókat is) kategóriájába tartoznak.

Táblázatba foglalt felsorolása – melyben külön oszlopokban szerepelnek az angol, amerikai, illetve a német elnevezések – jól rávilágít arra, hogy a professziókat csak társadalmi környezetben lehet értelmezni. Hesse (1968) húsz szerző munkáját dolgozta fel és összesen 18 olyan ismertetőjegyet gyűjtött össze, amelyek egy professzionális foglalkozás jellemzőinek tekinthetők. Ezek a karakterjegyek három csoportba sorolhatók: az elsőbe a gyakran említettek tartoznak, a másodikba a szerzők harmada-negyede által megnevezett tényezők, és végül a harmadikba a csak ritkán előforduló jellemzők. A leggyakoribb professzió-kritériumok: a foglalkozás gyakorlása hosszú, speciális, tudományos képzésen alapul, a tevékenység túlnyomó részben nem manuális. Az eljárások során fontos a meghatározott normák, iránymutatások, kodifikált magatartási szabályok figyelembe vétele, a szakmai etikai kódex betartása. A foglalkozás gyakorló szakmai szerveződésbe tömörülnek, mely birtokolja a fegyelmi hatalmat és jóváhagyja a szakmai szabályokat. A professzionális tevékenység az egyes kliensek számára biztosít fontos szolgáltatást, ugyanakkor a közjót is szolgálja. A legalább négy, legfeljebb hét szerző által megnevezett jellemzők: a szakmai tevékenység nem egoista, hanem altruista motívumokra épül. Fontos a szakmai tekintély és az egy foglalkozási csoporthoz tartozók szakértőként való elismerése, amely személyes és szakmai döntési szabadsággal jár együtt. A hivatás gyakorló a klienséktől elvárják, hogy „vakon” megbízzanak a szakmai hozzáértésükben. Ritkán említett tényezők: a foglalkozás tevékenységi területe pontosan elhatárolható más szakmáktól, a hivatás gyakorlásához különböző szintű kvalifikációk tartoznak, ezeken lehet a karrier építése során előre lépni. A foglalkozás gyakorló számára tilos a nyilvános reklám, jellemző a magas fokú kollegialitás. A hivatás gyakorló különösen fontos és intim ügyekkel foglalkoznak, ennek keretei világosan és szigorúan szabályozottak. A jövedelem nem a siker fokmérője, a kereset a tudományos fokozattól és egyéb tényezőktől függ. A hivatás gyakorló az évszázadok során felhalmozódott bölcsességből és tapasztalatokból építkeznek, és elkerülik egy szűken értelmezett specialista gondolkodás veszélyeit és tévedéseit. A foglalkozás gyakorló gyakran államilag regisztráltak vagy engedéllyel rendelkeznek. A mindenki által hozzáférhető szolgáltatásokért fizetendő honorárium fix összegű, vagy a szolgáltatás díját pontosan rögzített szabályok határozzák meg. A foglalkozás gyakorlása során a konkrét esetekben általános és absztrakt tudás alkalmazása is szükséges, ezért a tevékenység nem standardizálható.

Van Buer és Venter (1996) az egyik fontos professzió-kritériumot, az autonómiát tárgyalják. A pedagógiai szabadság kérdését a felelősséggel kapcsolják össze. A szerzők egyetértenek abban, hogy a pedagógiai szabadság a tanár professzionalitásához kötött, de azt is megállapítják, hogy állami alkalmazottként, egy formális szervezet keretében ez csak szerény mozgásteret jelent.

Hacker és Venter (1999) a tanári professziók hierarchiájának problematikájára hívják fel a figyelmet. Kérdés, hogy a pedagógus hivatást mint professziót gyakorlók között iskolafokok szerint szabad-e, kell-e különbséget tenni, hiszen e szakmák alapvető feladatai közösek. Abból fakadóan, hogy gimnáziumi tanárok esetében a szaktudományi tartalmak szak-

értőjének image-e a fontos, a tanítók pedig inkább nevelési-oktatási szakemberek, kérdésként merül fel, hogy kell-e különbséget tenni a pedagógus pályára felkészítés során a tudomány-orientáltság, illetve a pedagógiai kompetenciákra fektetett hangsúly arányaiban. Venter (1997) egy osztrák képzési forma kapcsán („Filozófia, Pedagógia és Pszichológia” szak) azt a kérdést fogalmazza meg, hogy az egyes tudományterületekből mi kerül be a képzésbe, és hogy ez a szak (tanári szak mellett második szakként felvéve) „hogyan teszi teljesebbé a tanári professzió mesterségbeli oldalát” (Venter, 1997: 150).

Bock (1980) a szociális munkával mint professzióval kapcsolatosan négy fontos problémát említ. Egyrészt a szakma elsajátításakor nehéz pontosan meghatározni azokat a speciális szaktudásokat, melyek a foglalkozás sajátosságainak tekinthetők, hiszen a szociális munka az értékek, célok, elmélet és gyakorlat tekintetében olyan nyitott rendszer, mely más tudományterületek (szociológia, szociálpszichológia, pedagógia) ismereteiből is építkezik. (Ezt a problémát elemzi Wendt [2008b] is.) Másrészt különösen nehéz a szociális munka tevékenységi körét és központi funkcióját pontosan körvonalazni, hiszen olyan hivatásról van szó, mely marginális és diffúz irányultságú, sokrétű tevékenységét folyamatosan változó körülmények között fejti ki. Feladatkörébe tartozik a hiányok, szükségletek felfedezése és ezek kielégítése is. E szerteágazó feladat és tevékenységrendszer következtében a szakma specifikus módszereinek behatárolása sem egyszerű. Harmadrészt a közigazgatás hierarchikus struktúráival való szoros összefonódás olyan korlátot jelent, mely meghatározza a szakemberek szakmai normáinak irányultságát, döntési mozgásterét és a kontrollt. Végül a szakma által nehezen behatárolható szakterületi széttagozottság miatt nehéz az egységes szakmai szerveződés létrehozása is.

## 2.2 Társadalmi funkció-orientációjú irányzatok

A professzió-elméletek második irányzatához azok a megközelítések (Durkheim, Parsons, Etzioni) tartoznak, amelyek főként arra helyezik a hangsúlyt, hogy milyen *társadalmi funkciókat* töltenek be a professziók, valamint arra, hogy hogyan írhatók le a professziók jellemzői és a társadalom szükségletei közti összefüggések. Ez hivatásbeli missziót jelent, melyben a szakmai etika is fontos, mert növeli a társadalmi tudást és a közjó szolgálatában áll. Durkheim a hivatási csoportok szerepével a társadalmi munkamegosztás, szolidaritás összefüggéseiben foglalkozott (Durkheim, 1957, 2000, 2001; Némedi, 1996). Talcott Parsons (1951) a strukturális-funkcionalista paradigma jegyében azt az álláspontot képviselte, hogy a társadalom egy olyan jól működő rendszer, amelyben a társadalom tagjai közös normák és értékek alapján mindenki számára hasznos együttműködést valósítanak meg, és amely képes a konfliktusokat a rendszeren belül kezelni. Parsons a társadalom működését alrendszerek közti összefüggések rendszereként értelmezte, melyek a társadalmi stabilitást és az evolúció érdekét szolgálják. E megközelítésnek Andorka (1997) szerint lehet egy olyan olvasata is, hogy a szerző a tár-

sadalom működése szempontjából próbálta igazolni a kulturális vagy nevelési intézmények létjogosultságát. Parsons a professziót fontos funkcionális szereppel ruházta fel. A szakmai szerepek elemzéséhez a következő osztályozó kategóriákat használta: univerzalitás (általános normák betartása), racionalitás, affektív semlegesség (közvetlen érzelmek visszafojtása), a középpontban a szükséglet áll, nem a szolgáltatást igénybe vevő személye a fontos, érdekmentesség (a hivatás gyakorlásának célja nem személyes előny megszerzése), funkcionális specifikum (specifikus technikai szakértelem, szakmai készségek) (Parsons, 1951, 1975; Lechner, 1991; Andorka, 1997).

Etzioni (1964) elméletében a semi-professziók és a professziók más-más társadalmi funkcióval, különböző súlyú társadalmi felelősséggel bírnak, így ebből következően más társadalmi státusra és eltérő előnyökre tesznek szert. A két kategória közti különbség a gyakorlatban a célok, a tudás, a szakmai képzés hosszúsága (öt évnél több vagy kevesebb), és a szakmai autonómia mértéke dimenziókban is mérhető, azonban a leginkább abban ragadható meg, hogy a professziók olyan szakterületeken fejtik ki tevékenységüket, amelyek kapcsolatban állnak az élet intim kérdéseivel. Etzioni nézetét sarkítva úgy is meg lehet fogalmazni, hogy az „igazi” professziók gyakorló élet és halál urai. E szempontból válik igazán lényegessé a semi-professziók megkülönböztetése. A semi-professziókat nemcsak az jellemzi, hogy kevesebb speciális tudást, rövidebb szakmai képzést, kevesebb gyakorlatot igényelnek, hanem az is, hogy a szakmai tevékenység általában kevésbé érinti az intim szférát. A szerző szerint a semi-professziók sajátosságai két olyan következményt eredményezhetnek, amelyek kihatással lehetnek a professzió társadalmi szerepének alakulására, mindkét esetben presztízscsökkenés figyelhető meg. Az egyik ezek közül az, hogy a kisebb súlyú szakmaiság az autonómia csökkenését vonja maga után, vagyis a magasabb státusú professziók igyekeznek nagyobb kontroll alá vonni a semi-professziókat, ezáltal is csökkentve a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) lehetőségeit. A másik következmény pedig az, hogy a semi-professziók gyakorlásához olyan készségekre, személyiségvonásokra lesz szükség, amelyek inkább a tudás kommunikálására mint alkalmazására való képességet jelentik. Etzioni (1964) a szociális munkás és a pedagógus hivatást is a semi-professziók körébe sorolja, az ápolónő munkájával együtt, és ezeket a hivatásokat az elnőiesedéssel hozza összefüggésbe. A szerző úgy gondolja, hogy az „igazi” professziók férfi privilégiumok, a semi-professziók pedig jellemből fakadóan inkább a női mentalitáshoz állnak közel, és azt is kijelenti, hogy a nők jobban viselik az adminisztrációs kontrollt és az alkalmazotti státust. Etzioni ezeket a megállapításokat semmivel sem támasztja alá. Elméletéből mind a pedagógus, mind a szociális munkás szakma kapcsán elgondolkodtató az az elem, melynek értelmében ezek a hivatások kevésbé érintik közvetlenül az intim szférát, az élet-halál kérdéskörét. Pusztán biológiai aspektusból értelmezve helytállónak tűnik az orvos életmentő szerepe, vagy a halálbüntetést kiszabó bíró jelentősége, azonban a felkészületlen, a szakma etikai szabályait nem tisztelő, személyiségében, készségeiben alkalmatlan személy (legyen akár szociális munkás, akár pedagógus) olyan sérüléseket (pl. negatív énkép, önbiza-

lomhiány stb.) okozhat a klienseiben, amelyek mentális értelemben hosszú időre életképtelenné tehetik őket. Ez azért is veszélyes, mert ezek nagyon nehezen megragadható és csak nagy nehézségek árán vagy egyáltalán nem visszafordítható folyamatok, amelyben szinte semmilyen jogorvoslatra nincs lehetőség; sem műhiba perre, sem fellebbezésre.

A strukturalista-funkcionalista megközelítést alkalmazza Pokol Béla (1991, 2004) is, aki a tudományt egységes professzionális területnek tartja, és a modernitás kibontakozását olyan folyamatként írja le, melynek során a társadalmi alrendszerek differenciálódnak, egymástól elhatárolódnak, s ennek hatására kristályosodnak ki a professzionális intézményrendszerek. Nézete szerint egy társadalmi alrendszert egy bináris kód köré szerveződés határol le. A szerző az oktatási rendszert is érinti elgondolásában, ugyanis úgy véli, hogy az oktatási rendszer képtelen univerzálisan ható érték-duált felmutatni, ezért a működés kizárólagossága, dominanciája érdekében külső érték-duálokra van szüksége, pl. a tudomány szférájából átvehető értékelési mechanizmusra, vagy az oktatási piac rentábilis–nem rentábilis dimenziójára. A külső érték-duál bekapcsolásának a szerző szerint nagy jelentősége van, ugyanis ezekben az esetekben a társadalmi alrendszer autonómiája sérülhet, és ez gátolhatja a professzionalitás magasabb szintjének elérését.

Kozma (2002) szintén abból indul ki, hogy a professziók társadalmi missziót teljesítenek, melyet egy társadalmi közmegegyezésen alapuló központi érték vezérel. Ez a központi érték lehet a jólét, amelynek biztosítása különféle szükségletek kielégítésében mutatkozhat meg. A segítségnyújtás jellege szerint egyes területek elkülönülnek, kialakulnak társadalmi alrendszerek, s a professziók ezek szerint differenciálódva, különféle kompetencia területekhez kapcsolódva (pl. oktatás, egészségügy, szociális ellátások) intézményesülnek a társadalomban.

A pedagógus és a szociális szakmák közös alapját jelentheti az a Durkheim, Marshall és Parsons által képviselt szemlélet, amely a szakmai-foglalkozási csoportok esetében a közjó szolgálatát, a társadalmi szolidaritást és társadalmi felelősséget, valamint az altruista motivációt tartja lényegesnek. Marshall (1965) értelmezésében a professzionalizmus lényege nem az egyéni szükséglet kielégülése, hanem a középpontban a kliens jólétéhez való hozzájárulás áll.

A társadalmi funkció-orientációjú irányzathoz tartozó professzió-elméletekben több olyan elem is megragadható, amely a szociális és a pedagógus hivatásokra egyaránt értelmezhető. Parsons elméletéből az affektív semlegesség problematikája Schwänke (1988) szerint mindazokat a professzionális szolgáltatásokat nyújtó szakembereket érinti, akiknek a munkája, a klienseikkel való kapcsolata a bizalomra épül. Azok az orvosok, pszichiáterek, akik pszichés, vagy pszichoszomatikus betegségben szenvedő páciensekkel foglalkoznak, nem tehetik meg, hogy csak a betegségekre fókuszálnak és nem az egész embert kezelik. A szerző ezt a problémát a pedagógusok vonatkozásában elemzi részletesen, abból az aspektusból, hogy ők nemcsak az oktatás szervezőjeként, vagy meghatározott kognitív tanulási célok közvetítőjeként vesznek részt a tanítási folyamatban, hanem az iskola szocializáló funkcióját is vállalják. Azokban az esetekben, amikor a gyerekek családi, tanulási vagy magatartási

problémával küszködnek, szükséges, hogy a pedagógus megfelelő kapcsolatot építsen ki a gyerekekkel. A szerző ezzel összefüggésben a pedagógiai gyakorlatban jelentkező kérdéseket, dilemmákat fogalmaz meg; pl. engedheti-e a pedagógus, hogy a diákjai tegezzék, vagy ez aláássza a tekintélyét? Milyen határokig mehet el a tanárok és diákok közti privát kapcsolat? Nyíltan be kell-e vallania a pedagógusnak, ha bizonyos diákok iránt nagyobb szimpátiát érez? Szabad-e a tanárnak a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek iskolai teljesítményét szándékosan felülrétekelni, annak érdekében, hogy biztosítsa a gyermek megmaradását egy stabil osztályközösségben? A szerző az univerzalitással kapcsolatosan a gyerekekkel való bánásmód gyakorlatban felmerülő dilemmáira is felhívja a figyelmet. Ez a szempont a pedagógus hivatásban nagyon jelentős, hiszen a professziók között ez a foglalkozás egyedülálló abból a szempontból, hogy a szolgáltatást nyújtó személy éveken keresztül, nap mint nap találkozik a klienseivel, így a hosszú és intenzív közös munka során különleges kapcsolat alakul ki a pedagógus és a diákok között. Schwänke olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint pl. hogyan kell értelmezni az univerzalizmust a valóságban a tanárok és diákok kapcsolatában? Mennyire kell figyelembe venni az átlagos teljesítményt a tanítási célok kitűzésekor? A szerző utal az iskolafokozatok közti különbségekre is: egy gimnáziumi szaktanár számára ez a probléma valószínűleg kevésbé jelentkezik, mint egy általános iskolai tanító esetében. Schwänke arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógus hivatás a kliensek szempontjából is különleges helyzetű. Minden professzió esetében általában könnyen meghatározható a klienskör, azonban a tanárok esetében megkülönböztethetünk primer és szekunder klienskört is, mivel a pedagógus a gyerekeken kívül a szülőkkel is kapcsolatban áll.

### 2.3 *Önérdék-érvényesítés orientációjú irányzatok*

A professziókkal foglalkozó elméletek harmadik irányzatához azok a nézetek (Freidson, Larson, Illich) tartoznak, amelyek a professziók és az általuk létrehozott szakmai szervezetek társadalmi szerepét az *önérdék-érvényesítés* szempontjából hangsúlyozzák. Ezek az elgondolások abból indulnak ki, hogy a társadalomban egymással versengő csoportok harcolnak saját érdekeik érvényesüléséért. A küzdelem nemcsak a professziók és más szakmák között bontakozhat ki, hanem a hasonló professziók kompetenciahatárainak meghatározása is eredményezhet konfliktusokat. Ilyen esetekben nem elegendő a professziók értékészletére hagyatkozni, mert az egyes professziók saját elméleti paradigmáinak nemcsak ez biztosítja a legitimitást, hanem a professzionális tevékenység magyarázatához szükséges a foglalkozás strukturális és kulturális sajátosságainak elemzése is (Joness és Joss, 1995). Ezek a teóriák (nyíltan, vagy csak közvetve) arra is utalnak, hogy egy professzió elsajátítása és gyakorlása milyen társadalmi helyzetet eredményez. Kozma (2004) Schönre utalva rámutat arra, hogy mivel a modern társadalmak működési módjához alapvetően hozzátartoznak a professziók (ezek nélkül a hétköznapi élet nem tudna működni), függőségi viszony jött létre. A nélkülözhetetlenség kö-

vetkeztében a professziók privilegizált és autonóm helyzetbe kerültek, és ezt a kiváltságos pozíciót csak az gyengíti, hogy a professziók gyakorlói által elkövetett hibák következtében a társadalom bizalma megrendült a professziókkal szemben. A szerző ezért hangsúlyozza a szakmai tudás és a szakmai gyakorlat külső szabályozásának jelentőségét.

Freidson (1973) számára a professzió lényegét az a törekvés jelenti, amely az egyes foglalkozások részéről a saját belső és külső környezetük feletti nagyobb kontroll megszerzésére irányul. Ebben a megközelítésben fontos szerepet kap a szakmai önállóság kérdése. Ez azt az igényt jelenti, hogy az egyes foglalkozások számára biztosított legyen a jog arra, hogy maguk határozhassák meg a szakmai tevékenységükre (pl. teljesítmény, értékelés) vonatkozó fontos szakmai kérdéseket. Ehhez hozzátartozik a rekrutáció (a belépők kiválasztásának) joga, valamint a szakmára való felkészülés meghatározása, biztosítása és a szakma gyakorlásához szükséges jogosítványok kibocsátásának joga, és a képzés kialakítására vonatkozó szabályozás felelőssége is. A közös szakmai értékrend fenntartása szempontjából a szakmai etikai kódexen kívül fontos az exkluzív, szakértői tudás is. Freidson úgy látja, hogy e szempontok érvényesítésében elkerülhetetlen a növekvő bürokrácia.

Larson (1977) a szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvéseit a kollektív társadalmi mobilitás eszközének tartja. A kollektív mobilitás fókuszba helyezésével (Max Weber többdimenziós rétegződés elméletére alapozva) egyrészt azt hangsúlyozza, hogy a professziók formái sajátos relációban vannak a társadalmi rétegződés differenciált rendszerével, másrészt pedig azt, hogy az oktatási rendszer fontos szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek szempontjából. Elméletében lényeges szempontként értelmezi azokat a stratégiákat, amelyek segítségével a szakmai csoportok megszerzik a piaci kontroll gyakorlásának lehetőségét. Larson vizsgálatának egyik fontos kérdése az, hogy a demokratikus társadalmakban milyen előnyökre tehetnek szert a professziók gyakorlói a jövedelemszerzés és a társadalmi presztízs tekintetében. A materiális és szimbolikus jutalmak kiharcolásában és védelmében komoly szerepet játszanak a szakmai szerveződések által kifejtett tevékenységek: a speciális tudás és készségek megszerzéséhez vezető utak monopolizálása, a foglalkozási csoportba való belépés szigorú szabályozása.

Illich és McKnight (1979) a társadalmi funkció-orientációjú irányzathoz tartozó professzió-elméletek képviselte, közös szellemi alaphoz képest épp az ellentétes nézőpontból elemzik a segítő hivatásokat (nevesítik a pedagógus és a szociális munkás szakmákat) és e foglalkozások társadalmi szerepét. Illich (1979) a professziók hatalmát, a szükségletek felett gyakorolt kontrollszerepet emeli ki, a szakmai szervezeteket támadja. Úgy véli, hogy bár az „új specialisták” semmi mást nem csinálnak, mint emberi szükségleteket elégítenek ki, elsődleges volt számukra a saját céheik létrehozása, azok definiálása. A szerző kemény, cinikus megjegyzésekkel illeti a szakmai szervezeteket, pl. monopolhelyzetben vannak, nemzetközi szinten jobban szervezettek, mint egy világegyház, több kompetenciával ruházzák fel magukat, mint a sámánok, és kíméletlenül, még a maffiánál is jobban kizsákmányolják a védenőiket. Ez az állásfoglalás egyoldalúnak tűnik: a szakmai szervezetek nemcsak önérdék-ér-

vényesítő szerepet játszhatnak, hanem az etikai szabályok lefektetése és kontrollálása által a klienseket is védelmezhetik. Illich (1975) szükségesnek tartja az iskolásított társadalom „iskolátlanítását”, ami azt jelenti, hogy az oktatás és egyéb szükséglet-kielégítési területek túlzott intézményesítését, a bürokráciák szakmai, politikai és pénzügyi egyeduralmát meg kell szüntetni, mert szerinte ez az egyeduralom szüli a modernizált szegénységet, függőséget, kiszolgáltatottságot hoz létre. Illich kifogásolja azt is, hogy a nevelők, a szociális munkások és az orvosok olyan dolgokat is megtehetnek, amelyekhez korábban csak a papoknak és a bírácoknak volt joguk: egyedül ők jogosultak bizonyos szükségletek elismertetésére és azok kielégítésére. A pedagógusok hatalmát, társadalmi szerepét külön bírálja: a pedagógusok írják elő a társadalom számára, hogy mit kell megtanulni, és a tanárok azokat a területeket is igyeksenek meghódítani, amelyek korábban az iskolán kívüli tanulás terepeit jelentették. McKnight a szükségletek és a gondoskodás problematikáját elemzi, és rámutat a politika felelősségére is. Korábban a politika nyílt vitát folytatott a különféle szükségletekről, az új szolgáltatási politika pedig nem adja meg a polgároknak a választás lehetőségét, önállóan rendelkezik arról, hogy a társadalomnak mennyi orvosra, tanárra, bíróra, szociális munkásra van szüksége.

McKnight (1979) azt is kifogásolja, hogy a segítő hivatások az intímabb területeken fejtik ki tevékenységüket, és a szolgáltatások a szükségletekre, mint technikai problémákra széria jellegű megoldásokat kínálnak, holott a gondoskodásra való igény valójában a szeretet szükséglettel összefüggésben értelmezhető. A szolgáltatást nyújtó szakemberek szerepét is bírálja. Úgy véli, a szakemberek érdekét az szolgálja, ha elhítetik a klienseikkel, hogy nem képesek egyedül a problémáik megoldására, mert így tudják legitimálni professziójukat, ugyanakkor ezzel dependenssé, kiszolgáltatottá, cselekvőképtelenné, a problémák önálló megoldására képtelenné teszik a polgárokat. Azzal együtt, hogy Illich (1979) és McKnight (1979) éles hangvételű kritikákat fogalmaznak meg, a segítő hivatásokkal kapcsolatban valóban releváns problémákra világítanak rá. A szolgáltató funkcióval bíró hivatások csak úgy tudják társadalmi feladataikat ellátni, ha a működésük feltételeit jogszabályok rögzítik. A kompetenciahatárok kijelölése hatalmat is ad a szakemberek kezébe, amit a diszkrecionális jogkör gyakorlása által rosszul is lehet használni. McKnight személyességgel kapcsolatosan felvetett problémája szintén rámutat a gyakorlatban jelentkező egyik fontos dilemmára. A segítő hivatást gyakorló személy lehet szakszerű, elfogadó, segítőkész, nyitott stb., azonban a kliens-szakember viszonyrendszerben a szeretet dimenziója nem értelmezhető, ugyanakkor a gyermekek, idősek, betegek, vagy bármilyen segítségre szoruló társadalmi csoport részéről valós igényként jelentkezik ez a szükséglet. Erre a relációra a szakmai etikai előírások nyújthatnak útmutatást.

Illich és McKnight radikális kritikája 1979-ben jelent meg. A két bíráló akkor még nem tudhatta, hogy a nyolcvanas években olyan változások mennek majd végbe, amelyek a pedagógus és a szociális munkás hivatásokat mint professziókat is érintik. (Ezekre a folyamatokra Joness és Joss [1995] mutatnak rá.) A gazdasági szempontok (hatékonyság, hatá-

sosság) érdekében a politikai hatalom gyakorlói igyekeztek nagyobb pénzügyi ellenőrzés alá vonni a professziókat, ez a törekvés pedig a szakmai tevékenységük lényegét is befolyásolta, csorbítván a professziók autonómiáját. Ennek hatására alakult ki a professziók új és külső definíciója, mely inkább a minőségi szolgáltatást igénybe vevők akaratának meghatározásaira épült és nem a szakemberek szükségletekről kialakított álláspontjára.

#### 2.4 Szakmai identifikáció orientációjú irányzatok

A professzió-elméletek negyedik irányzatához azok az álláspontok sorolhatók (Kairat, Schön, Jones és Joss) amelyek esetében a hangsúly a *szakmai identifikációra*, az identitást alakító tényezőkre kerül. Ez az értelmezés abból a feltételezésből indul ki, hogy a szakmai önazonosság megtalálása két következménnyel járhat. Egyrészt az énkép a szakmai teljesítmény fontos jellemzője lehet, másrészt pedig hatást gyakorolhat az életmódra, az „értelmiségi létforma” kialakulására is. Az énkép, a szakmai identitás alakulása szorosan összefügg a szakmakép alakulásával, s mindkettő a szakmai értékek, a kulturális normák és a professzió elméleti ismeretei hatására formálódik. Ebben az egyik fontos összetevő a felvételi rendszer és a képzés szakmai szocializációs szerepe. Az értelmiségivé válásban meghatározó tényező a tudás, mivel a modern társadalmakban az egyének státusa nem a születési előjogoktól függ, hanem a képzettségtől. Bár a professziók nem rendelkeznek közös, konzisztens értékalappal, az értékek is nagyon fontos szerepet játszanak, pl. a professzionális csoportok közti konfliktusok kialakulásában. Minden professzió rendelkezik olyan értékalappal, melyre jellemző, hogy a saját szervezetben belüli szubkultúrákból származik, informális szabályokat is tartalmaz és ezek etikai kódexben formalizálódnak.

Kairat (1969) elméletében a professziók vizsgálatában kizárta a professziók szociáletikai-ideológiai jelentőségét, holott ez a szempont más professzió-elmélettel foglalkozó szerzőknél (ld. *társadalmi funkció*-orientációjú modellek) fontos tényezőként merül fel. A szerző olyan modellt dolgozott ki, amelyben a professzionizmus belső és külső tényezők eredményeképpen alakul ki. A belső tényezők közé sorolja pl. a szakmai szerepkészletet, a célrendszert, az érdekek differenciálódását és a professziók szervezeti sajátosságait. A külső kapcsolatok körébe tartoznak a professzió gyakorlásának formái, a kliensekkel való kapcsolat, más professziókkal való kapcsolat. Kairat foglalkozik a professzionális szerep kialakulásával is, a szakmai szocializációval. Ezt olyan folyamatként definiálja, amelynek során a tudás, készségek, beállítódások, értékrendek olyan kombinációja jön létre, amely a professzionális szerep betöltésére való motiváltságot és képességet jelenti.

A szakmakép alakulásában meghatározó jelentőségűek lehetnek a tényleges tevékenységek, mert ezekhez mérten lehet a szükséges kompetenciákat körvonalazni. „Egy szakma vagy professzió az adott szakmai területen megnyilvánuló domináns tevékenységminták alapján definiálható, lényegét tekintve azonban a képzési tartalmakkal lehet azt meg-

tározni” (Hacker – Venter 1999: 64). A kompetenciákkal kapcsolatos elgondolások tekintetében fontosak Schön (1983, 1987) munkái, aki a szakmai kompetencia „művészetéről” írt. A szerző abból a domináns hagyományos szemléletből indul ki, melynek értelmében a professzionalitás alapja a tudás. Ez a tudás Schön (1983) szerint erősen misztifikált, és nemcsak a professziók státusának, társadalmi elismertségének, szakmai autonómiájának alapját biztosítja, hanem ezáltal intézményesül a társadalmi elit részéről a szegények, megfosztottak, származási és etnikai kisebbséghez tartozók, nők felett gyakorolt társadalmi kontroll. Meglátása szerint a társadalom erős nyomást fejt ki a professziók demisztifikálása érdekében, és ezt jól példázza az is, hogy a professziókat tanulók gyakran ki vannak éhezve a „kemény” technikai szakértelemre, és azt várják el a képzéstől, hogy olyan kompetenciákat, skilleket nyújtsanak a tanulóknak, melyek által képessé válnak a szakmai tevékenységre. A szerző bemutat olyan gyakorlati helyzeteket, amikor a professzionális tudás önmagában nem elegendő, mert ezek a problematikus szituációk egyedi esetként jelentkeznek (pl. az orvos olyan tünet-együttest állapít meg, amely nem azonosítható egy ismert betegséggel, a gépészmérnök találkozik egy szerkezettel, melyen a rendelkezésre álló szerszámokkal, eszközökkel nem tud elvégezni egy meghatározott vizsgálatot). Mivel az egyedi eset kívül esik a létező elméleteken és gyakorlaton, a szakember nem tudja intézményesített problémaként kezelni, és a professzionális ismereteinek tárházában lévő valamely szabály alkalmazásával megoldani. Az eset „nem volt benne a tankönyvekben”. Ha eredményes akar lenni, improvizálnia kell, saját kútfejből kell kitalálnia és kipróbálnia a helyzet kezelésére alkalmas stratégiát. A gyakorlat ezen meghatározatlan területeit bizonytalanság, egyediség, értékkonfliktus jellemzi, amelyekre nézve hiányoznak a racionális szakmai megoldások. Ha egy problematikus helyzet bizonytalan, a megfelelő szakmai megoldás megtalálása a probléma pontos definiálásától függhet, ez pedig a szerző szerint önmagában nem szakmai feladat. Az értékkonfliktusos esetekben problémát jelenthet, ha nincs tiszta és következetes útmutatás a szakmai eszközök kiválasztásának irányításához. Schön (1983) tárgyalja a szakember–kliens viszonyrendszer problematikáját is. Ennek abból a szempontból van jelentősége, hogy a kliensekkel való kapcsolat jellege, az interakció módja is formálhatja a szakmaképet, így a szakmai identitást is. Az egyes professziók a praxis-elméletben eltérő hangsúlyt helyeznek a kliensekkel végzett munka folyamatára. Schön (1983) szerint a szakember–kliens viszony jól tükrözi a társadalom véleményét az adott professzióról. A jogász vagy a pszichiáter klienseivel, illetve betegeivel való viszonyát tartja a szakember–kliens kapcsolat tradicionális formájának, mivel ezekben a helyzetekben biztosított leginkább a professzió státusa, a tekintély és a szakmai önállóság. A szerző rámutat arra is, hogy a professziókkal foglalkozó elemző munkák általánosan a „kliens” kifejezést használják, holott az orvosok és terapeuták „páciensekkel” foglalkoznak, a tanárok „diákokkal” vagy „tanulókkal”, a szociális szolgáltatásokat igénybe vevőkre pedig használatos az „eset” vagy a „fogyasztó” kifejezés is. A kliensekkel való kapcsolat kérdéskörében Schön (1983) arra is felhívja a figyelmet, hogy bizonyos szituációkban egyáltalán nem egyértelmű, hogy ki a kli-

ens: pl. a pedagógusok a gyerekeket tanítják, de a szülőkkel is kapcsolatban állnak, a szociális munkában pedig mindennaposak a több eltérő alrendszerből álló kliensrendszer kapcsán előforduló etikai dilemmák. A szakember–kliens viszony problematikájához hozzátartozik az alá-főlérendeltségi helyzetek, az egyenrangúság elemzése is, mindez a segítő kapcsolatban az együttműködés szempontjából fontos. A szerző a kliensekkel való munka relációjában felveti a segítség-kontroll dilemmáját is, és utal a lojalitás dilemmára is, annak kapcsán, hogy a szakemberek általában egy bürokratikus szervezet keretei között fejtik ki tevékenységüket. A szakember–kliens viszonyban fontos kérdésként jelenik meg még a privát kapcsolatok problematikája, a rutin szerepe és a kapcsolatban részt vevő felek hierarchikus viszonyából fakadó nehézség is.

Joness és Joss (1995) egy tipológiában modellezik a felsorolt tényezők (tudás, értékek, kompetenciák, konkrét szakmai tevékenységek, kliensekkel való interakció módja) megnyilvánulási formáit a szakmai identitásban. A szakemberek énképe alapján három karaktert különítenek el. Ezek közül az egyik a praktikus vagy technikai professzionalizmus típusa. E típus énképe leginkább egy „mesterembernek” felel meg. Tudásalapja a praktikus tudás, az elméletek jelentősége kicsi. A praktikus szakemberek tudása főként gyakorlati tapasztalatokon alapul, szükség esetén különböző tudományágakból merítenek tudást, bár alapvetően az a meggyőződésük, hogy a „mesterségüket” nem lehet könyvek segítségével elsajátítani, az elméletek nem relevánsak. A szerzők ezt a típust a professzionalizmus szempontjából a kvázi professziók körébe sorolják, mivel ebben az esetben a kompetencia alapja az intuíció, ami nem tanítható szisztematikus módon. A második karakter lényege a technikai szakértői professzionalizmus. E típus szakértő énképpel rendelkezik, aki kizárólagos birtokosa a szakértelemnek, technikai tudásnak, mely tudományos kutatási alapokon nyugvó elméletekből áll, objektív igazságnak tekinthető, értékmentes. Fontos a szakértőként való gondolkodás, objektivitás. Az értékrend inkább probléma-centrikus, kevésbé kliens-központú. A klienssel folytatott interakcióban a távolságtartás jellemző, a szakértő irányít, ő dönt a probléma megoldásának módjáról. A technikai szakértő számára elsődleges a tudományosság és magasabb rendű tudása révén vár el tiszteletet. A szakmai fejlődés folyamatában nagy jelentőségű a képzés, az akadémikus tudás. A professzionális tevékenység alapvetően empirikus és behaviorista szemléletű. A harmadik karakter a reflektív szakember. Az ehhez a típushoz tartozó szakember facilitátorként működik, aki abban próbál meg segíteni, hogy a bizonytalan világban a sokféle lehetőség közül a kliens megtalálja az optimális cselekvési módot, vagy az adott probléma megoldását. Ebben az esetben az elméleti orientációba beletartoznak a társadalmi viszonyokról elsajátított ismeretek és a rendszerezett tudás is, illetve a tudás minden más releváns forrása felhasználható. A tudás a klienssel való kapcsolatban nyilvánul meg, azon belül alakul, a kliens tudása is befolyásoló tényező. A praxis-elmélet igen fejlett, folyamat- és interperszonális elméletekre épül, és fontos a konstruktivista valóság szemlélet is, melynek értelmében az új szabályokat a gyakorlatból fejlesztik ki. Az értékrend kliens-centrikus, a professzionális gyakorlat középpontjában a klienssel folytatott kapcsolat áll, problémakezelésre a

komplexitás (társadalmi, politikai, gazdasági kontextusok figyelembe vétele) a jellemző.

Schön (1983) rávilágít a gyakorlatorientált professziók kapcsán a tudás és a kompetenciák területével kapcsolatosan felmerülő komoly nehézségekre, dilemmákra. Ennek az a lényege, hogy a professziók a gyakorlatban sokszor olyan sokrétű problémákkal találják szembe magukat, amelyek megoldásához nem elegendő a csupán egy tudományág elméleti és kutatási bázisára épülő tudás, hanem a felkészültségben egyre nagyobb szerepet kap a gyakorlati tudás, és más tudományterületekről származó ismeretek jelentősége is nő. Ez azonban többféle következménnyel járhat. Az egyik az, hogy ha a gyakorlatorientált professziókra készülő hallgatók jobban igénylik a képzés során a praktikus kompetenciák kialakítását, mint az akadémiai tudás megszerzését, akkor az egyetemek, kutatóintézetek részéről a professzió társadalmi státusának megtartása érdekében kifejtett elméleti, kutatói tevékenység és a gyakorlat nagyon eltávolodik egymástól. A másik következmény abból fakad, hogy a tudomány differenciálódik, és ennek következtében egyre nehezebbé válik egy professzióra való felkészítés optimális képzési tartalmainak meghatározása. Ha a képzés során a módszertani felkészítésre, a gyakorlati tudásra, kompetenciák elsajátítására helyeződik a hangsúly, akkor kevesebb lehetőség nyílik más területek megismertetésére, ilyenek pl. a pedagógusok esetében a kognitív pszichológia, a politika, az adminisztrációs gyakorlat, a társadalomtudományok. A kompetencia orientációjú képzés azt is eredményezheti, hogy a hallgatók kevesebb tudományos, kutatói ismeretre tesznek szert, pedig ezeket is jól tudnák hasznosítani munkájuk során, pl. a szociális munkások a klinikai gyakorlatban eredményesen alkalmazhatnák az esetelemzés módszerét.

Hellmann (2008) a szociális munka mint professzió gyakorlásához szükséges tudás problematikája kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy a szociális munka gyakorlatorientált hivatás, és ebből következően a tudásalapjában meg kell találni a megfelelő arányokat az elméleti jellegű, tudományos alapokra épülő tudás és a gyakorlatban alkalmazható, inkább készségjellegű kompetenciák között. Schön (1983, 1987) munkáiban is domináns elemként jelentkezik a professziót gyakorlók szaktudása. A szociális munkában az is hozzátartozik a szakmai felkészültséghez, hogy a szakember olyan megbirkózási képességek kialakulását segítse elő a kliensben, illetve úgy katalizálja a természetes támaszrendszerek erőforrásainak megmozgatását, hogy a kliens le tudjon válni a szakemberről, és végül ne legyen szüksége a segítő kapcsolatra. Jones és Joss (1995) a szociális munkával kapcsolatosan azt tartják a legmegfelelőbb modellnek, amely a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének legfőbb eszközeként a tapasztalati tanulást állítja a középpontba. Meglátásuk szerint a professzionális tevékenység lényegéhez az a képesség is hozzátartozik, hogy a szakember bizonytalan helyzeteket is tud kezelni. A szerzők és Schön (1983, 1987) is alapvető fontosságúnak ítélik meg a professzió gyakorlásában a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) jogát, valamint a személyes teljesítmény javításáért érzett szakmai felelősséget.

Schwänke (1988) a szociális tudományokkal kapcsolatosan azt jegyzi meg, hogy ez a szakterület az állandó társadalmi változások miatt kép-

telen általánosan érvényes, mindig, mindenhol értelmezhető és jól használható fogalom- és kategóriarendszert kialakítani. Ez a tudomány kénytelen folyamatosan megújulni. A társadalmi jelenségek leírásához használatos fogalmak időnként elavulnak, így szükség van vagy ezek elvetésére és helyettük új elnevezések bevezetésére, vagy a kifejezések jelentéstartalmának a társadalmi változásokhoz való hozzáigazítására.

Dewe (1993) a szociális munkát, szociálpedagógiát a professzió háromféle koncepciójában értelmezi (ezt a modellt közli Wendt (2008a) és Hervainé (2006) is). A szociális szakember lehet professzionális altruista, szociális mérnök, illetve külső szaktanácsadó, vagyis értelmező funkciójú. Mindegyik vonatkozásban kerülni kell a szakértői szereppel kapcsolatos félreértést, mely szerint a szakértő tudományos képzettségének köszönhetően tudja, hogyan kell a gondokat kezelni, így a hozzá forduló emberektől átvállalja a problémák megoldását. A szociális területen ez a szakértői szerep könnyen sérülhet: az altruista kiéghet, a szociális mérnök a problémát igazíthatja a saját módszereihez, ahelyett, hogy ezt fordítva tenné, a szaktanácsadó értelmezhet egy olyan helyzetet, amelyet ő maga még nem élt át, és amivel egyedül még nem birkózott meg.

Kunstreich (1998) a szociális munka mint professzió gyakorlásával kapcsolatosan identitás-stratégiákat különít el az 1973-ban, Hamburgban, családsegítő és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális munkások körében végzett interjúk alapján. A négy fő téma (a kliensek szociális körülményei, a kliensekkel való kapcsolat, a szociális munkás státusa és a társadalmi helyzet) alapján háromféle professzionalitást nevez meg. A *személyi* dimenzióban a kliens individuumként fontos, alapvető a szociális szükségleteinek kielégítése. A *klinikai* professzionalitás esetében a kliens pszichikus jóléte áll a középpontban, melyet a hátrányos szociális körülmények negatívan befolyásolhatnak. A *szolidarisztikus* dimenzióban nem a kliens egyéni szükségletei a leglényegesebbek, hanem az adott élethelyzetet előidéző társadalmi körülmények, illetve az azok megváltoztatására irányuló törekvés. A szociális szakembereknek munkájuk során mindhárom dimenzióban egymással párhuzamosan kell professzionális szintet elérni.

Kozma (2004) szerint a hetvenes évek közepéig a szociális munkára a „technikai-szakértői” professzionális modell sajátosságai voltak jellemzők, más gyakorlati professziókhöz, pl. a pedagógiához hasonlóan. „Ez a modell a szociális munkát mindenekelőtt tudományos eredményekkel megalapozott tevékenységnek látta, melyet kutatások eredményeként létrejött elméleteken alapuló technikákkal dolgozó szakemberek végeznek” (Kozma, 2004: 27). A kilencvenes években új professzionális modell alakult ki, amely a társadalomtudományi kutatásokból szerzett tapasztalatok segítségével a szakmai tudás gyarapodása, illetve szemléletváltozás révén hatást gyakorolt a szociális szakemberek identitására is.

Mind a pedagógus, mind a szociális munkás hivatással, illetve gyakorlóival kapcsolatosan hasznosak a professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek tanulságai. Mindkét professzió esetében elmondható, hogy a hivatás társadalmi státusának fenntartása érdekében a foglalkozás gyakorlása hosszú, tudományos alapokon nyugvó képzés során elsajátítható tudásra, készségekre épül. A foglalkozás képviselőit

a kliensekkel való foglalkozásban altruista motivációk vezérlik, lényeges szempont a közjó szolgálata. A képzés és hivatás gyakorlása során fontos az etikai szabályok betartása és a szakszerű kontroll. A professzionális tevékenység végzéséhez szükséges az autonómia és a szakmai szervezetek jelenléte is.

## Irodalom

- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bagdy Emőke (2007. 10. 31.): *A segítő kapcsolat pszichológiája*.  
art.pte.hu/muveszetterapia/download/bagdy/segito-kapcsolat-pszichologiaja.doc
- Bock, Teresa (1980): *Professionalisierung*. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (Herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge), Eigenverlag des Deutschen Vereins. 591–592. p.
- Buer, Jürgen van – Venter György (1996): *Tanárnak lenni*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Caplow, Theodore (1954): *The Sociology of Work*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Dewe, Bernd – Ferchhoff, Wilfried – Scherr, Albert – Stuewe, Gerd (1993): *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim/München. Juventa.
- Durkheim, Émile (1957): *Professional Ethics and Civil Morals*. London and New York, Routledge.
- Durkheim, Émile (2000): *Az öngyilkosság*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Durkheim, Émile (2001): *A társadalmi munkamegosztásról*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Etzioni, Amitai (1964): *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.
- Freidson, Eliot ed. (1973): *The Professions and their Prospects*. Beverly Hills/London, Sage Publications.
- Hacker, Harmut – Venter György (1999): *A német tanítóképzés*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Hellmann, Wilfried (2008. 06. 01): *Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit*. <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit17.shtml>
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2006): *A szociális munka oktatásának interakcionista modellje*. In: Albert József szerk.: *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém–Budapest, VHF–Iskolaszövetség. 35–64. p.
- Hesse, Hans Albrecht (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem Professionalisierung*. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.
- Illich, Ivan (1975): *A társadalom iskolátlanítása. Valóság* 11. 84–93. p.
- Illich, Ivan (1979): *Entmündigende Experten Herrschaft* In: Ivan Illich u. a.: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe* Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH Reinbek bei Hamburg
- Jones, Sandra – Joss, Richard (1995): *A professzionalizmus modelljei*. In: Kingsley, Jessica szerk.: *Learning and Teaching in Social Work*. 15–33. p. (Fordította: Kozma Judit) [www.etszk.u-szeged.hu/hallgatoknak/agoston/praxiselmelet/Irodalmak/PROF\\_ESSI.rtf](http://www.etszk.u-szeged.hu/hallgatoknak/agoston/praxiselmelet/Irodalmak/PROF_ESSI.rtf) (2008. 06. 01)
- Kairat, Hans (1969): *„Professions“ oder „Freie Berufe“?* Berlin, Duncker & Humblot.
- Karsten, Maria-Eleonora (1998): *Entwicklung von sozialen Professionen: professionelle Organisationen in der Zukunft*. In: Seibel, Friedrich W. – Lorenz, Walter Hrsg: *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Kessler, Fabian – Otto, Hans-Uwe (2007): *Soziale Arbeit*. In: Günther Albrecht – Axel

## SZOCIÁLIS MUNKA

- Groenemeyer Hg.: *Handbuch Soziale Probleme*. Wiesbaden.  
[http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale\\_arbeit\\_\(groenemeyer-albrecht\\_2007\).pdf](http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale_arbeit_(groenemeyer-albrecht_2007).pdf)
- Kleisz Teréz (2000): Professzionizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben. In: *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, I. évf./1. feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?urlink=565 (2008. 06. 01.)
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. In: *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf./2, Nov. 28–50. p.
- Kozma Judit (2002): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban*. Disszertáció. ELTE BTK Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ.
- Kozma Judit (2004): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban*. In: Némédi Dénes – Szabari Vera (szerk.): *KÖTŐ-JELEK 2003. 2004.* Budapest. ELTE Szociológiai Doktori Iskola. 27–53. p. <http://www.tarsadalomkutatas.hu/termek.php?termek=TPUBL-A-783> (2008. 12. 04.)
- Kozma Judit (2007a): A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban I. In: *Kapocs* 29. VI. évf. 2. szám 2007. április  
<http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs29vegleges/joleti1.pdf> (2008. 12. 04.)
- Kozma Judit (2007b): A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban II. – Amerikai Egyesült Államok. In: *Kapocs* 30. VI. évf. 3. szám 2007. június  
<http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs30vegleges/joleti2.pdf> (2008. 12. 04.)
- Kozma Judit (2007c): A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban III. – Egyesült Királyság. In: *Kapocs* 31. VI. évf. 4. szám 2007. augusztus  
<http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs31vegleges/joleti3.pdf>
- Kozma Judit (2007d): A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban IV. – Németország és Svédország. In: *Kapocs* 32. VI. évf. 5. szám 2007. október  
<http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs32vegleges/joleti4.pdf>
- Kozma Tamás (2006): *A pedagógus és az oktatáspolitikai*. In: Tölgyesi József szerk: *Emlékkönyv Orosz Sándor professzor nyolcvanadik születésnapjára*. Veszprém–Pápa, VE. Pedagógiai Kutató Intézet.
- Kunstreich, Timm (1998): *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II*. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- Lechner, Frank J. (1991): *Parsons and Modernity: an Interpretation*. In: Robertson, Roland – Turner, Bryan S. ed.: *Talcott Parsons Theorist of Modernity*. London, Newbury Park, New Delhi, SAGE Publications. 166–186. p.
- Marshall, T. H. (1965): *Class, Citizenship and Social Development*. New York, Doubleday and Co.
- McKnight, John (1979): *Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe*. In: Illich, Ivan ua.: *Entmündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Morales, Armando – Sheafor, Bradford A. (1989): *A szociális munka ismeretalapja* In: Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin szerk. (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*, Budapest, Szechenyi Kiadó.
- Müller, C. Wolfgang (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* Budapest, ELTE Szociológiai Intézet és Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadó és Tipográfiai Kft. Kiadványa.

- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia* 95. évf. 3-4. szám 157–200. p.
- Nagy Mária (1994) *Tanári szakma és professzionizálódás*. Budapest, OKI.
- Németh Dénes (1996): *Durkheim: Tudás és társadalom*. Budapest, Áron Kiadó.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés* 1. 17–32. p.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. London, Routledge and Kegan Paul. (New Edition Bryan S. Turner 1991.)
- Parsons, Talcott (1975): *Die Entstehung der Theorie des sozialen Systems: Ein Bericht zur Person*. In: Parsons, Talcott – Shils, Edward – Lazarsfeld, Paul F.: *Soziologie – autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft*. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag 1–68. p.
- Pokol Béla (1991): *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Budapest. Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Pokol Béla (2004): *Szociológiai elmélet*. Budapest, Századvég Kiadó.
- Salomon, Alice (1984): *Character ist Schicksal. Lebenserinnerungen*. Basel, Belz Verlag.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basis Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, London, Jossey-Bass Publishers.
- Schwänke, Ulf (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim und München, Max-Traeger-Stiftung, Juventa Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1998): *Soziale Arbeit auf der Suche nach autonomen Paradigmen. Historische und aktuelle Betrachtungen*. In: Seibel, Friedrich W. – Lorenz, Walter Hrsg.: *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. Frankfurt/M. IKO-Verlag.
- Szabó Lajos (1993): *A szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Budapest, Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 3.
- Szabó Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Budapest, Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 20.
- Vajda Zsuzsanna (1997): *Segítés*. In: Báthory Z. – Falus I. (szerk): *Pedagógiai Lexikon III*. Budapest, Keraban 295 p.
- Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.
- Wendt, Wolf Rainer (2008. 06. 01. a.): *Professionalisierung von Sozialarbeit – eine offene Entwicklung*.  
<http://www.dialyse-online.de/Home/Bibliothek/ASD/ft3/0001.php>
- Wendt, Wolf Rainer (2008. 06. 01. Freidson, Eliot ed. (1973): *The Professions and their Prospects*.b.): *Transdisziplinarität und ihre Bedeutung für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit*.  
<http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit65.shtml>
- Wilensky, Harold L. – Lebeaux, Charles N. (1965): *Industrial society and social welfare*. London, New York, Russel Sage Foundation The Free Press, Collier-Macmillan Limited.