

BUDAI ISTVÁN

DINAMIKUS EGYENSÚLYOK VÍZIÓJA ÉS LEHETŐSÉGE A SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉSBEN II.

A kétrészes tanulmány a hazai szociális munka professzionalizációját, változásait, az elmúlt harminc év szociálismunkás-képzési gyakorlatát és fejlődését, legfontosabb eredményeit és problémáit alapul véve próbál megközelítéseket és szempontokat adni a képzés legáltalánosabb kérdéseiben. Új paradigmaként különböző egyensúlyok vízióját és lehetőségeit teszi a fókuszba, így az értelmiségi-, technikai/technokrata” szakember képének, a képzésben együttműködők, az elmélet-gyakorlat, a képző folyamat, valamint a képzés–praxis–kutatás egyensúlyainak kérdéseit. Mindezekkel segítséget kíván adni a képzésfejlesztés kérdéseivel foglalkozó és a képzés gyakorlatában dolgozó szakemberek számára.

Bevezetés

A tanulmány első részében az elemzés fókuszába került, hogy milyen tényezőkkel, folyamatokkal szembesül jelenleg a hazai szociális munka, és képzés, milyen egyensúlyok kialakítására lenne szükség a szociális munkásról alkotott elvárások és a képzésben résztvevők közötti együttműködések tekintetében. A továbbiakban a dinamikus egyensúlyokkal történő megközelítés másik három elemének bemutatására kerül sor.

A képző folyamat egyensúlyai

A képző folyamat rendszer szemléletű felfogása alapján annak különböző elemei (pl. egyes tantárgyak/modulok, diákok és tanárok együttműködő tevékenysége, tanulás-irányítási módszerek stb.) kölcsönös kapcsolatban vannak egymással. Ezek sokszor átfedik egymást, pl. a diákok és a tanárok együttműködéseként is értelmezhető a diákok aktivizálása, amely egyúttal tanulásirányítási módszer is. Egymásra hatásuk miatt célszerű az elemek között is viszonylagos egyensúlyokat alakítani.

E szemlélet alapja, hogy nem az egyes – elaprózott – tantárgyakból épül fel maga a képzési folyamat, hanem egészének, sarok-, integrációs pontjainak átgondolása alapján deriválódnak az egyes tantárgyak/modulok és ennek rendelődnek alá az azokban

és a gyakorlatokban alkalmazott tanulásirányítási módszerek is. Az ismeretközpontú, tantárgyakból kompetenciákat levezető merev és masszív tantervi logika így átfordulhat a fejlesztendő kompetenciákból tanegységeket építő curriculáris logikát határozottan kifejező rendszerré. Így lesz nagyobb esély komplex, transz-, multidiszciplináris, interprofesszionális egyensúlyú modulokat a képző folyamat/tanterv szerves részévé tenni.¹

Az elméletalkalmazásnak túlsúlyban lévő tradíciója, vagy kizárólagosan az elméleti tantárgyakat követő gyakorlat deduktív szisztémája is feloldható a gyakorlatok során szerzett tudással, a gyakorlat mint az elmélet nélkülözhetetlen indukciós bázisai elv alapján. Megteremtődhet a megcsinálásból, a megélt tapasztalatokból, a szakmai valóságból történő tudás-építkezés. A lényeg az indukciót és dedukciót jelentő képzési elemek egyensúlyára való törekvés. Kiváló fogódzókot ad ehhez Kolb (1984) és követőinek a konkrét tapasztalat–reflektív megfigyelés–absztrakt gondolkodás–aktív cselekvés alapján szervezett tanulási ciklusok elmélete. Jelentősége abban áll, hogy e tanulási ciklusok – a probléma alapú tanulás – voltaképpen a szociális problémamegoldás egyes lépéseit is kifejezik. Másrészt, ennek mentén az egyes diákokban kifejlődő tanulási (divergens, konvergens, asszimilatív és alkalmazó) stílusok és erősségei segíthetik a tanárt az adott diák haladásának leginkább megfelelő differenciált tanulásirányítási módszerek alkalmazásában. Ezzel lényegesen jobban lehet oldani és kompenzálni a diákok által hozott szociális és tanulási egyenlőtlenségeket és lemaradásokat. Harmadrészt hozzájárulhat az egyes tanárok kizárólagos bölcsességére és „kiváló előadói, prelegáló” tevékenységére alapuló folyamatok feloldásához.

Nagyon is elképzelhető, hogy például Freire (2002) koncepciója alapján a szociálismunka-beavatkozás analógiájára épüljön fel a képző folyamat. A diákot/leendő szakembert a középpontba állítva, a velük történő partneri együttműködés, motiválásuk, aktivizálásuk, nyitottabbá, érzékenyebbé tételük, öntudatra készítésük így egy kvázi szociális munkás–kliens partneri viszonyban fejeződik ki. A diák(ok) információszerző potenciáljára, előzetes tudására és tapasztalataira építve határozhatnak közösen a tanulás céljairól, az alternatív tanulási utak számbavétele alapján dönthetnek a legmegfelelőbb mellett. Ilyen lehet pl. egyes szociális szolgáltatások gyakornokok csapatai által történő működtetése, azaz a diákok teljesítményeit kiválóan bizonyító produktumok létrehozása és azok nagyobb szakmai közegben való prezentálása. A tanár legfontosabb mesteri szerepe ez alapján a diákok tanulást szolgáló információkhoz és erőforrásokhoz történő hozzájuttatása, a tanulási folyamat ösztönzése és segítése konzultációkkal, tanácsadással, tutorálással, a megszerzett információk ésszerű felhasználásával, a közös elemzésekkel és értékelésekkel. Így lehet elérni, hogy a diákok érdekévé váljék a tanulás, így válhatnak idővel a saját tanulási folyamatuk formálójává. Ha pedig ez által nő érdekérvényesítő képességük, azt könnyebben átültethetik majd a kliensekkel való együttműködésbe.

¹ Az Egyesült Királyságban már 20-25 éve alkalmaznak interprofesszionális szemléletű koncepciókat, és azt megjelenítő kurzusokat, tanegységeket.

A tanár és diák együttműködésen alapuló tanulás megvalósításához kiváló alap a Dewey pragmatikus tanítása alapján Schön által kidolgozott elméletében (1987) a reflektív professzionalizmus modellje, amelynek lényege a kliensek tapasztalatainak, érzéseinek reprezentációja, együttes feldolgozása, azaz a folyamatos és kölcsönös interakció és reflexió a kliensek és a szociális munkások között. E modell kiválóan alkalmazható a képzésben is: itt a kleinségek, azaz a diákok és a szociális munkások, azaz a tanárok közötti reflexiók körök, és rendszer kialakításáról van szó (Budai 2019).

A képző folyamat elemei közötti egyensúlyok alakításához tud hozzásegíteni több más tanulásiirányítási modell is, így a tapasztalat alapú, a felfedező, a „learning by doing”, azaz a csinálva tanulás és a konstruktív modell stb. Hazai körülmények között alkalmazható Aronson (2009) mozaik módszere is, amelynek lényege, hogy kiscsoportos körülmények között a tanulók csak egymást elfogadva, egymással együttműködve tudnak feladatokat megoldani, teljesíteni, függetlenül az egyes tagok eltérő motivációitól, érdeklődésétől, tapasztalataitól és tudásától. Mindezek hozzájárulnak a tanulók, diákok érzékenységének, szolidaritásuk erősítésének fejlesztéséhez, így válhatnak rezilienssé, másrészt így tehetnek majd később a bünbakképzés, az előítéletek, a gyűlölet és a kirekesztés, vagy éppen a kliensek rezisztenciája ellen.

Összességében a folyamatszempélet és az egyes tanulási modellek alkalmazása jól mutatják a képző folyamaton belüli elemek sajátosságait, viszonyait, egyensúlyait, valamint a rendszer egészét, hogy miként érhet össze a korszerű pedagógia és a korszerű szociális munka elmélete és gyakorlata egymással. A diákok e cselekvési, gondolkodási folyamata során elsősorban együttműködéseik, közös tevékenységük során alkotják meg tanulási szabályaikat, tesznek szert élményekre, érzékelik és mérik tevékenységük hatásait, s ezek által önmaguk teremtik elő saját tudásukat. Az ilyen képző folyamatban számtalan lehetőség rejlik a digitalizáció értelmes alkalmazására az e-learning rendszerben, az e-segédanyagokkal, a nethasználattal, a média és a filmkészítés eszközeivel, a videokonferenciákkal stb. Hozzásegít továbbá a képzési folyamatok értékelésének megújításához, így a különböző tevékenységek, a folyamatos munkával készített portfóliók, mestermunkák, projektek prezentációjához, az ön-, és a csoportos értékeléshez, az egyénileg, csoportosan, vagy teamekben kidolgozott „termékek” széles hozzáférhetőségének bővítéséhez. A képző folyamat egészének és a metodikai kultúrának ilyen módon történő fejlesztése mindenképp hozzájárulhat a képzés egyensúlyainak további alakításához.

Elmélet–gyakorlat egyensúlyai

Egy gyakorlat alapú szakmában természetes, hogy az elmélet (akadémizmus, diszciplinaritás) – gyakorlat (szakmaiság) viszonyrendszere és dichotómiája a szakmai közbeszéd állandó témája. *„Az elmélet gyakorlat nélkül üres, a gyakorlat elmélet nélkül vak”* – jól ismert gondolat ellenére régóta általános vélekedés, hogy az elmélet és a gyakorlat között nagy szakadék van, sőt ez az idők folyamán egyre inkább szélesedik. Másképpen értelmezik és kezelik az elmélet jelentőségét a szociális munkások és a tanárok,

kutatók. A nézetek sokszor megmerevednek, vagy „vitázzunk a vita kedvéért” – zajlanak, és így a dolgok mélyebb összefüggéseinek, problémáinak kitakarásával álvitává is válnak.

A szociális munkások és a diákság egy jó része szerint az elmélet általában csupán a jelenségek rendszerezésére és magyarázatára irányul és a modellek alkotása a gyakorlattól elrugaszkodott feltevéseken alapul. Más részük elfogadja, hogy létezik egy, a gyakorlat tapasztalataiból származtatott (praxis)elmélet, ebben az értelemben a gyakorlat maga is folyamatos kutatási szemléletű tevékenységnek is értelmezhető (Johnsson–Svensson 2005).² A munkáltatók gyakran elegendőnek tartják az egy adott tevékenységre vonatkozó szttenderdek és protokollok, praktikus technikai fogások megtanítását a képzés során. A gyakorlatorientációjú tanárok, kutatók lényegében elfogadják a „gyakorlat elmélete” megközelítést, de vannak, akik szerint sok gyakorlatban dolgozó szakember nincs felkészülve arra, hogy az elmélet irányítsa tevékenységüket. Kétségtelen, hogy az absztrakt elméletekkel önmagában nem lehet konkrét problémákat kezelni, ugyanakkor nem állhatnak önmagukban sem, szoros kölcsönviszonyban kell lenniük a praxissal (Kozma 1996, Domszky 2018). Fargion (2007) a szavak, fogalmak, jelentések és a nyelvhasználat dimenziói által hangsúlyozza, hogy a szociális munkások és a tanárok között küzdelem zajlik a szociális munka definíciójának és terminológiájának meghatározása érdekében, hiszen ezek jelentősen befolyásolják és kontrollálják a mindennapi szakmai tevékenységet.

Elmélet nélkül egy szakma nem tudja betölteni társadalmi hivatását. *„Konkrét gyakorlati cselekvés csak akkor minősíthető szakmainak, ha elméleti szempontból modellezhető, vagyis az adott helyzetnek megfelelően módszertanilag átgondolt és etikailag megalapozott”* (Sárkány 2011: 30). A viselkedési és társadalomtudományi jellegű szociálismunka-elméletek éppen attól elméletek, mert leíró és magyarázó jelleggel bennük foglaltatnak a szociális munka alapvető elemei: lényegi jegyei, értékei, szerepei, funkciói, ideológiái stb. (Karen 2014).

Payne (2016) igen sokféle szempont alapján részletesen foglalkozik a szociálismunka-elméletek szerepéről, funkcióiról, használatának indokairól. Ezek szerint az elmélet a dolgokról, jelenségekről, folyamatokról gondolkodik, összességében a tudást jelenti, a praxis pedig csinálja a dolgokat. Az elméletek magukban foglalnak magyarázatokat, perspektívákat, kereteket, modelleket, értékeket, tevékenységi célokat, kritikát, jogokat, segít értelmezni, vitázni, ajánlásokat tenni, gyakorlati kereteket adni, segít hozzájárulni a diszciplína alakításához és a szakma művelőinek önfegyelemre készítéséhez.

Az elméletek tehát biztos fogódzók lehetnek, amelyek vezérlik a szociális munkásokat. Segítségükkel az autonóm, reflektív értelmiségi szakember tudása, kompetenciái alapján saját maga mondja meg, hogy mi a helyzet, mik ennek az okai, mikor, mit, miért és miképpen kell tennie a bizonyíték alapú szttenderdek és protokollok segítségével.

² A szerzők kiváló összevetéseket mutatnak be a gyakorlatok és az elméletek által szerzhető hallgatólagos, tapasztalat alapú, rendszerezett és bizonyíték alapú szociálismunka-tudásról és ezek arányairól.

vel.³ Ezek alapján evidensnek tűnik a válasz, miért kell tanítani a szociális munka elméleteit. A „mit tanítsunk?” kérdésében nagy a választék a nemzetközi és a hazai szakirodalomban, számos monográfia, szakkönyv, tanulmány mutatja be és rendszerezi a más diszciplínákból derivált és a szakma sajátjának tekinthető elméleteket, alkalmazhatóságukat és dilemmáikat.

Healy (2014) a szociálismunka-elméletek rendszerezésének szempontjaiként a dinamikus megközelítést, a reflektív szemléletet és a gyakorlati hasznosíthatóságot (*theories for practice*),⁴ a jövőorientáltságot tartja alapvetőnek, pszichológiai és a szociológiai alapúakat különböztet meg egymástól, kalkulál az emberi-állampolgári jogok érvényesíthetőségével, a spiritualitás és a környezet szempontjaival, és részletesen taglalja mindezek erősségeit és korlátait, mindezek oktatási relevanciája evidencia. Payne (2016) kötetében jelennek meg talán legrészletesebben az egyes elméletek és ez tekinthető jelenleg talán a legjobb struktúrának is. Alapos bemutatásra kerülnek a pszichodinamikus, a krízis- és feladatközpontú, a kognitív viselkedési, a rendszer- és ökológiai, a makroszociális fejlődési és szociálpedagógiai, az erősségekre-narratívákra épülő, a problémamegoldási, a humanista-egzisztencialista-spirituális, az empowerment-pártfogói, a kritikai, a feminista, az antioppresszív és a multikulturális elméletek, mindezek erősségei és korlátai.

Az elméletek és szellemiségük sokféleségére hívta fel a figyelmet Tánczos–Gosztonyi kötete és annak tanulmányai (1994). Szabó (1999) húsz éve írt alapkönyvében rendkívül gazdag nemzetközi szakirodalmi háttér segítségével (az akkori tudás birtokában) a szociális esetmunka kialakulását, fejlődését, az egyes elméletek egymásra épülését követte végig. Ezeket elsősorban hatásoknak, megközelítéseknek, törekvéseknek, modelleknek és koncepcióknak tekintette, hangsúlyozta, hogy más társdiszciplínák egyes elméletei milyen hatást gyakoroltak a szociális esetmunkára. Bányai (2009, 2012) kötetében jelentek meg idehaza először a posztmodern konstruktív, a családtörténet hitelességét kiemelő narratív, az empowerment és az elnyomásellenes (antioppresszív) szociális munka elméletéről szóló tanulmányok. Sárkány (2011) összeállítása pedig a német szakirodalom alapján a szociálpedagógia klasszikus és kortárs elméleteit mutatta be. Sajátos megközelítésben a szociális munka és a szociálpedagógia elméleteit összekapcsolva klasszikus, modern és posztmodern felosztásban foglalkozik Temesváry (2018) kötetében az elvi háttérük, megközelítésük, fejlődésük, gyakorlatban való alkalmazhatóságuk szempontjai alapján.

Figyelemre méltó Sik (2017) kritikája, miszerint a szociálismunka-elméletek voltaképp nem foglalkoznak a késő modernitás oksági összefüggéseivel, patológiáinak

³ Teater (2014) szerint érdemes az elmélet és a módszerek közötti differenciára is figyelni, miszerint az elmélet hipotézis, premisszák, sejtések, becslések, ötletek, hogy mi miért történhetett egy konkrét helyzetben, adott körülmények között, vagy mit gondolunk egy speciális helyzetben, azaz a jelenségek leírása és elemzése. A módszer pedig az út, a folyamat, a rendszer, a vázlat, a struktúra, a technika, azaz hogy mit tesz éppen a szociális munkás a kliensekkel, vagy mit csinál adott gondolattal egy szituációban, vagy egy különleges jelenséggel.

⁴ Kiemelés tőlem. A mindennapi gyakorlat számára alkalmazható elméletek szellemiségét fejezik ki más dimenziókban a brit szociálismunkás-képzésben terjedő kurzuselnevezések is, ld. Sociology, Psychology, Law FOR Social Work stb.

tüneteivel, sok vonatkozásban vakfoltban hagyják a modernitás egészére adandó reflexiókat. Felteszi a kérdést, szükség van-e posztmodern elméletekre? Megítélése szerint, ha a szakma és elméleti elmúlásztják a modernizációra és saját maga számára vonatkozóan a reflexiókat, akkor újratermelődnék a problémák, így megkülönbözteti a modernitás kezelt és a vakfoltban maradt problémáit. Szerinte jó a tapasztalatok szerepének erősítése, és ha a praxis tüneteire pragmatikus válaszok születnek. Más megközelítésben az elméletek onnipotenciájának megkérdőjeleződését említi Wei-he Guo-Ming-sum Tsn (2012), miszerint nem foglalkoznak behatóan több fontos kérdéssel, pl. a kliensek ellenállásaival.

A hazai szakmai fórumokon, közbeszédben a szociális munka elméletei inkább csak érintőlegesen kerülnek a fókuszba, kifejezetten e témájú konferenciák is csak elvétve vannak. Így nincs igazán diskurzus az egyes elméletek gyakorlati hasznosíthatóságáról és kritikájáról. A képző intézmények is elsősorban a szociális munka egyes tanárainak hatókörébe helyezik, hogy mit és hogyan tanítsanak e tárgykörben, miképpen szője át az elméletek tanítása a képző folyamat egészét, vagy inkább egy-két tantárgyban fókuszáljanak ezekre.

Mindazonáltal fontos lenne a hazai szociálismunkás-képzésben érintetteknek párbeszédet folytatni az elméletek jelentőségéről, vezérlő szerepéről, a „mit tanítsunk az elméletekből az egyes képzési szinteken?” – kérdéskörökben.

A gyakorlatról és annak képzéséről is számos írásos dokumentum és publikáció termelődött az elmúlt 30 évben (Budai 2011, Fábián és társai 2011, Kocsis 2009, Szoboszlai 1999).⁵ Ezek tehát jó indikátorai a gyakorlatokkal foglalkozó szakemberek elkötelezettségének, gondolkodásának és attitűdjének. Mindezekkel együtt a szakmai közbeszédet, a konferenciák, műhelyek, projektek diskurzusait főleg a fel/meg nem oldott, elsősorban a terepgyakorlatok kereteire és finanszírozására vonatkozó problémák újra- és újratárgyalása jellemzi, nehezen lehet ezekből ki/túllépni. Ritkábban jelennek meg a gyakorlatok tartalmi és metodikai kérdései, az iskolán belüli és a terepen folyó képzés makacs ellentmondásai, az ezek feloldására vonatkozó törekvések, a hatékony integrációinak keresése, nehezen realizálódnak e téren másodfokú változások.

A terepen – szociális szolgáltatásokban – a számtalan kiváló módszer, együttes tevékenység, adaptálható modell, sikeres felkészítés, kiváló szakmai kapcsolat kialakulása, a gyakornokok befogadása, a velük folytatott korrekt, kollegiális munka ellenére és a szolgáltatások igen nehéz helyzete következtében egyre több szakszerűtlen gyakorlat is jelen van. Ilyen a terepeken folyó gyakornoki tevékenység eljelentéktelenedése, túladminisztrálása, a gyakornokok semmibe vétele, másrészt olyan esetekkel való szembesítésük, amelyeket a régóta pályán lévők sem képesek megfelelően kezelni, továbbá olyan feladatok delegálása, amelyek megoldására még nincsenek felkészülve

⁵ Pl. tervezetek, tantervek, különböző (terep)gyakorlatokra kidolgozott programok, szempontsorok, útmutatók, vezérfonalak elsősorban a gyakornokok és a tereptanárai számára. Megjelentek összefoglaló tanulmányok és kötetek a tanteremben és a terepen folyó gyakorlati képzés helyzetéről, funkcióiról, rendszeréről, a gyakorlatok koordinációjáról, szervezéséről, a gyakornokokkal foglalkozásról, etikai dilemmákról, kommunikációs technikákról, az előítéletek és konfliktusok kezeléséről, a gyakornokok értékeléséről, a minőség biztosításáról stb.

az amúgy sokszor nagyon lelkes és „világmegváltó” attitűddel bíró gyakornokok. Sokszor megtapasztalják a képző iskolának és a terep világának, az általuk közvetített értékeknek a különbözőségeit, ellentmondásait. Elsősorban az „ideális” problémamegoldás tanítása történik az iskola falai között, másfelől a terepen szembesülnek azazal, hogy nem lehet a problémákat teljes értékűen megoldani, jó esetben „csak” kielégítő egyensúlyokat lehet elérni, sokszor azokat sem. Miután a súlyos ellentmondások sokszor nem kerülnek megnyugtató feloldásra, sok gyakornok már a végzés időszakára elkedvetlenedik, és ez is hozzájárulhat, hogy végül nem szociális munkásként helyezkedik el.

Tévutak és csapdahelyzetek is jelen vannak a terepgyakorlatok világában. Ilyen például a receptek szerinti munka dominánssá, vagy kizárólagossá válása, az automatikus (adott helyzet, probléma körülményeit, okait fel nem táró, elemző, alternatív megoldásokat nem kereső, mérlegelő stb.) cselekvés, a félreértelmezett sztenderdizáció és protokollok, a bizonyítékokon alapuló helyett a „best-practice” sokszor szakmaiatlan „könnyűségei” és félreecsúsásai stb.⁶ Hiányoznak a tevékenységek minőségét előhívó, biztosító eljárások, és hogy mennyiben és miként lehet a mai gyakorlattól eltérő módon a pluralitást és az alternativitást érvényesíteni?

Összességében megállapítható, hogy az elméleti és a gyakorlati képzés is többnyire egymással párhuzamosan, önállóan zajlik, nincsenek egyensúlyban egymással, így nem válik koherens egészé a képzési folyamat. Minden közreműködő csinálja a magáét, de nem nagyon képes abból kilépni, nem képes a másik szemével látni, vagy a saját fejével átgondolni a másik helyzetét, problémáit, így messze van az elméleti-gyakorlati képzés „kibékíthetetlenségének” feloldása. Ugyanakkor minden közreműködő tisztában van szoros kölcsönhatásának és integrációinak szükségességéről és evidenciájáról, a deklarációkon túl sokszor nincs erő hatékony együttes cselekedetekre. Pedig nyilvánvaló, hogy a szociális munka elméleteinek alakítása, fejlesztése és tanítása érdekében az akadémiai szféra nem nélkülözheti a gyakorlat tapasztalatait, értékeit, vívmányait, és viszont: a praxisnak éppen a gyakorlat által „kitermelt” elméleti fogódzókra, szempontokra, rendszerekre, modellekre van szüksége, amelyek elősegítik a gyakorlat hatékonyságát. Nem szerencsés tehát a képzés elméleti és gyakorlati formában történő merev megkülönböztetése, sokkal inkább a kettő egyensúlyainak, integrációs pontjainak keresése, megtalálása és alkalmazása lenne kívánatos (Collingwood 2005). A képző folyamatban pedig határozottabban meg lehetne mutatni a gyakornokoknak, hogy egy-egy konkrét szociális problémahelyzet kezeléséhez mikor, milyen elmélete-

⁶ Pl. mennyiben adhat tényleges segítséget és mennyiben tekinthető „best practice”-nek például egy szolgáltatásfejlesztő projekt keretében a mikulás, vagy a farsangi összejövetel szervezése család- és gyerekjóléti szolgálatban, különösen akkor, ha ezeken „csak” részt vesznek a kliensek, és nem velük együttműködő cselekvéseken keresztül szerveződik a program?

Több szociális munkás nyilatkozik arról, hogy már régóta a korszerű szemléletet tükröző szakmaközi együttműködés szempontjai szerint dolgozik, alakít ki (és terjeszt) „best practice”-t, (véltetően) a jobb elismerésekben bízva, miközben a megfelelő tájékozottság és felkészültség hiányában tevékenységében a szakmaközi együttműködés leglényegesebb kritériumai (egyenrangú partnerség, közös döntések, folyamatos tevékenység; tudás, felelősség, erőforrások megsokszorozása stb.) egyáltalán nem jelennek meg.

ket érdemes alkalmazni. Az elmélet és gyakorlat szoros kölcsönviszonya tehát ne csupán számarányokban, papíron realizálódjék, hanem jó mélyen a képzésben közreműködők tudatában. A tereptanárok is legyenek részesei az elméletekkel kapcsolatos vitáknak, az elméletek művelői pedig a gyakorlatokban, tevékeny közreműködés során szerezzenek több tapasztalatot.

A képzés–praxis–kutatás egyensúlyai

A képzés–praxis–kutatás összefüggéseinek kérdései az elmélet–gyakorlat egy másik dimenzióját jelenítik meg. A szociális munka területén folyó hazai tudományos kutatások mennyisége és minősége a dominánsan kvantitatív jellegű kutatások révén a 2010-es évektől gyarapodott és erősödött meg jelentősebben.⁷ E folyamat ugyanakkor még nem jelenti a szociális munka tudományág meglétét, hogy a tudományos kutatási tevékenység a szociális munka praxisának immanens része lenne, és hogy a kutatások eredményeire alapozva folyna általában a szociális munka. A különbségeket is meg kell tenni: a szociális munka maga elsősorban a szakmai tudásra alapozva, jogi felhatalmazással és alapvetően normatív alapon működik, míg a szociálismunka-kutatás nem normatív alapon gyarapítja a szaktudást; rendszereket, elméleteket, modelleket alkot.

A nemzetközi szakirodalomhoz viszonyítva Magyarországon igen kevés szakmai fórum és írás foglalkozik a képzés és a szociális munka terepén folyó kutatások kapcsolatairól (B. Erdős 2017). Sürgető feladat lenne a szociálismunka-kutatások lényegének és sajátosságainak további tisztázása és értelmezése a kutatók, a tanárok és a gyakorlatban dolgozók együttes köreiben. A hazai szociálismunka-kutatások szisztematikus összegyűjtésével, bemutatásával, összehangolásával, koordinálásával, a kutatási eredmények hatékonyabb terjesztésével, a szociális munka és a társszakmák, -tudományok művelőinek interdiszciplináris együttműködésével erőteljesebb fejlődés érhető el. Több figyelmet lehetne fordítani az induktív, problémafeltáró, Gould (2000) szavaival élve az „egzotikus kisebbségi időtöltés”-ként, a „kategóriaalkotás induktív folyamatá”-nak is értelmezhető reflektív jellegű kvalitatív kutatások gyarapítására (Sherman–Reid 1994).⁸

⁷ A fejlődést bizonyítandó ld. 2017-ben létrejött a szociális munka tudományos kutatásainak akadémiai kerete, a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Tudományos Bizottsága mellett a Szociális Munka Albizottság, amelynek programjában többek között a szociálismunka-kutatásokról szóló kötet megjelentetése, továbbá egy nemzetközi tudományos konferencia megrendezése szerepel.

⁸ Figyelemre méltó Gould (2000) kutatásitéma-kategorizálására vonatkozó javaslata: 1) mindennapi praxis; 2) a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális munkások viselkedése; 3) a kliensek véleménye; 4) a szervezeti kultúra és változásmenedzsment; 5) a komplex (szociál)politikai kezdeményezések vizsgálata.

Célszerű lenne kiindulni az MTA Szociális Munka Albizottsága küldetésnyilatkozatából, és folyamatosan bővíteni lehetne az albizottság által kimunkált témaajánlási listát is, így többek között a szociálismunkás-képzés tárgykörében is (Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottsága küldetése és működési rendje 2017, Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottsága ajánlása a szociális munka kutatásának témaköreire 2018).

A racionális valóság mélységeinek objektív és szubjektív módokon történő feltárása érdekében szükséges lenne a már Mary Richmond óta alkalmazott kvalitatív esettanulmányokra, a mindennapi praxisban folyó ökológiai szemléletű, résztvevő, értékelő és akció-, etnográfiai és a narratív kutatásokra. Fontos lenne a bizonyíték alapú és az ún. „jó gyakorlatok” különbségeinek tisztázása, és ellentmondásainak feloldása is, a helyi elmélet és modellalkotás kérdéseinek megtagyargalása.⁹ Előremutató lépés lenne a nemzetközi térben újabban terjedő, a kvantitatív és a kvalitatív elemeket integráló ún. „gyakorlati kutatások” iniciálása és kivitelezése (Strömpl é. n., Szöllősi é. n.). Nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy a szociálismunka-kutatások miként szerveződnek a társadalomtudományok rendszerébe, és miképpen kapcsolódnak más tudományterületek kutatásaihoz (Babbie–Rubin 2011).

Nem egyszerű feladat a szociálismunka-kutatásnak a praxisba és a képző folyamatba történő integrációja sem (B. Erdős 2017). A képzés egészét át kellene hatnia a szociális munka lényegéből fakadó kutatási szemléletnek. A multidimenzionális megközelítés alapján nem elégséges alap, hogy a kutatás ügye csak egy módszertani tantárgyra és a szakdolgozati munkára szűkül le. Meg lehetne teremteni a képzés–praxis-kutatás egységét, mint ahogy ezt számos nemzetközi példa jól bizonyítja (Callaghan–Wistow 2008, Mackinnon–Stephens 2010, Prachett et al. 2009). Érdeklődést, kíváncsiságot, kritikai szemléletet, a dolgok, történések megértését, az ok-okozatok összefüggéseinek fontosságát kellene a képző folyamat középpontjába állítani, amellyel oldani lehetne a kutatásokkal szembeni diák- és a (gyakori) tereptanári ellenállásokat. Bőven volna lehetőség a képzési folyamatban a különböző elméletek, gyakorlatok és modellek kipróbálására, adaptálására és az ezek alapján folyó tevékenység és hatásainak kutatására is.¹⁰

Nem elég hangsúlyozni a gyakornokok bevonását olyan, a terepen folyó praxist és kutatást egymásba integráló programokba, amelyek megkonstruálásához szükség van elméletek és modellek alkalmazására, a helyi szociális problémák okainak, körülményeinek felmérésére, a közös döntések megtételére (vö. szociálisprobléma-megoldás, vagy az eset- és csoportmunka egyes lépései). A tanárok, tereptanárok, diákok a kliensekkel is együttműködve tudnának kutatási szempontoknak is megfelelő tevékenységet folytatni a szociális munka folyamataiban, a beavatkozások tapasztalatainak összegyűjtése és elemzése során (Krumer–Nevo 2008). Jobb egyensúlyok alakulhatnának ki az elméleti, rendszer- és fejlesztési modellek megalkotása, a különböző tudások közös megtermelése, gyarapítása, majd ezek későbbi alkalmazása során és más/újabb viszonyok között (Schön 1987).

⁹ Mi alapján tekinthető valami jó gyakorlatnak? Kik és milyen szempontok alapján döntenek el? A bizonyíték alapú gyakorlatra ld. például: Biztos Kezdet Gyermekház, vagy Tanoda-program.

¹⁰ Ilyen modellek, gyakorlatok hatásairól és adaptációinak kutatásáról lehet szó pl. az Eger–Béketelepen folyó roma integrációs és közösségfejlesztési projekt www.szetaeger.hu, a Periféria Egyesület (Nyíregyháza) tevékenysége www.periferiaegyesulet.hu, A Város Mindenkié (AVM) csoport <https://avarosmindenkienk.blog.hu>, a BAGázs Közhasználatú Egyesület tevékenysége Bagon <https://bagazs.org>, a Baranya megyei Cserdi településen a romákkal folyó munka www.cserdi.hu/index.php/hu/, az Igazgyöngy Alapítványban (Berettyóújfalun) folyó tevékenység <https://igazgyongyalapitvany.hu> stb.

Összességében: miután minden képző folyamat kvázi kutatóműhely-munkának is tekinthető, elemi innovációs szempont a képzés–praxis–kutatás egyensúlyára, integrációjára és egységére való törekvés, a tereptanárok és a leendő szociális munkások/gyakornokok kutatási tevékenységbe történő beintegrálása, az abban való folyamatos közreműködésük bizonyonnyal pozitív viszonyulásokat alakíthat ki bennük. Az ilyen értelemben végzett kutatási tevékenység a tanulásirányítás és a szolgáltatások innovációs eszközeivé válhatnak, és ez is jótékony hatást tudna gyakorolni a minőségi szociális munka alakulása érdekében már rövidebb távon is, de főleg távlatosan.

Víziók vs. távlati célok

Az elmúlt 30 év a szociálismunkás-képzés tanulási folyamatának is tekinthető. A hazai szociális munka professzionalizációjának közép- és hosszabb távon egyaránt érdeke a képzés fejlesztése, hogy a szakmai és kutatási háttérrel megtermelt, rendszerezett tudás birtokában újra vezérlő szerepet tudjon betölteni, ezt várja tőle a szakma, ez szakmai felelőssége és erkölcsi kötelessége. A dinamikus egyensúlyok lehet, hogy „csak víziók”, de lehetnek elképzelhető távlatok, elérhető célok, fogódzók a válságból, krízishelyzetből való kikerülés lépéseihez. Iszonyúan nehéz munka ez, mert messze van a nemzetközi gyakorlat, vagy az IFSW szociális munka Globális Definíciója. Ugyanakkor vannak a 30 év alatt megtermelt tudások, vannak tartalékok, lehetnek alternatívák, és vannak kapcsolati tőkék. A fent tárgyalt egyensúlyok alakítását lényegében fontosnak tekintik a közreműködők, de érvényesítésük a gyakorlatban egy „csak mondjuk, de nem tesszük” társadalomban igen nehéz. A szociális munka a problémák kezelésének szakmája, de ha nem képes, hogy saját problémáit kezelje, akkor miről szól a szakma és a képzése? Folyamatos dialógusok és cselekvések egyensúlyáról lehetne szó, de nem csupán beszélni, deklarálni, hanem cselekedni is kellene, a cselekedve gondolkodás, és a gondolkodva cselekvés egyensúlya és szinkronitása nélkül nyilván nem fog menni. A vázolt egyensúlyok akkor lehetnek dinamikusak, ha jelentős tevékenység van mögöttük. Szükség lenne a képző intézményeken belül is és a képző intézmények között is a folyamatosan és hálózatszerűen működő innovatív képzésfejlesztő műhelyekre. Ha a közreműködőkben megvannak a belső egyensúlyok, akkor a közös dialógusokkal, gondolkodással és cselekvésekkel lehet a képzés erősebb, így szerezheti vissza a szakma bizalmát, így lehet tekintélye és rajta keresztül a szociális munkának.

Sokatmondóak Hankiss gondolatai: „...a közös érdek megsokszorozza az emberi erőfeszítések eredményeit...” „...számtalan úton bolyongunk, és ebből a bolyongásból kell a legtöbbet kihozunk...” Ha pedig nem történnek lépések, akkor rövidebb/hosszabb távon a képzésben is általánossá válik a tanult tehetetlenség, és a globális világban működő szociális munka értékeitől, lényegétől nagyon eltérő módon fog alakulni a hazai szociális szakma és szociálismunkás-képzés, és ezzel beláthatatlan távolságra kerülhet a hazai és a globális térben a felzárkózás lehetősége is. (Hankiss 1997: 71)

Irodalom

- Aronson, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Budapest: AbOvo.
- Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság ajánlása a szociális munka kutatásának témaköreire (2018). Összeállította: Budai I. – Hüse L. – Huszti É. *Párbeszéd* szociális munka folyóirat 1. szám
<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Babbie, E. – Rubin, A. (2011): *Essential Reserach Methods for Social Workers*. 7th edition, Belmont, CA: Books/Cole.
- Bányai E. (szerk.) – Katz, K. (vál.) (2009): *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitika Egyesület – ELTE TáTK.
- B. Erdős, M. (2017): A hármas egység elve. A gyakorlat, a kutatás és az oktatás szerves kapcsolódásai a szociális munkában. In: Vojtek É. (szerk.) (2017): *Reflexiók. A szociális munka korszerű oktatásának kérdései. Tanulmányok Szöllösi Gábor 65. születésnapjára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Budai I. (szerk.) (2011): *Terepgyakorlatok könyve*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Budai I. (2019): *Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Callaghan, G. – Wistow, G. (2008): Képes-e közösség olyan tudást létrehozni, amellyel kialakíthatók a helyi önkormányzatok szolgáltatásai. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011): *Közösségi munka, társadalmi bevonás, integráció*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 83–98.
- Collingwood, P. (2005): Integratings Theory and Practices: The Three-Stage Theory Framework. *Journal of Practice Teaching* 6(1): 6–23. https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasai_3_3.html (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Domszky A. (2018): „Állandóan azt érezzük, hogy eszköztelenek vagyunk és lehetséges, hogy túlbonyolítunk mindent”. Könyvajánló a Rácz Andrea szerkesztésében megjelent „Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházából” című tanulmánykötet. http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5c1cbaf8819c4/szerzo/10_Recenzio_Domszky.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Fábián G. – Hüse L. – Pornói I. – Szoboszlai K. (szerk.) (2011): *Módszertani kézikönyv tereptanároknak*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem OEC Egészségügyi Kar – Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei Könyvkiadó.
- Fargion, S. (2007): Elmélet és gyakorlat: Mit számítanak a szavak? In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. Budapest: ELTE TáTK, 32–50. https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasai_3_3.html (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Freire, P. (2002): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Gould, N. (2000): Kvalitatív kutatás és a leginkább használható ismeretanyag fejlődése a szociális munkában. In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. Budapest: ELTE TáTK, 51-67. https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasai_3_3.html (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Hankiss E. (1997): Állam és közérdek. In: Gonbár Cs. – Hankiss E. – Lengyel L. (szerk.): *És mi lesz, ha nem lesz? Tanulmányok az államról a 20. század végén*. Budapest: Helikon – Korridor.
- Healy, K. (2014): *Social Work Theories in Context. Creating Frameworks for Practice*. Red Globe Press. 2nd edition.
- Johnsson, E. – Svensson, K. (2005): Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, 8(4): 419–434.
- Karen, H. (2014): *Social Work Theories in Context Creating Frameworks for Practice*. Palgrave – MacMillan, 2nd edition.
- Kocsis E. (szerk.) (2009): *Teregyakorlati vademecum*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kozma J. (1996): Szürke minden teória. *Esély*, 2: 101–116.
- Krumer-Nevo, M. (2008): Hogyan lesz a zajból vélemény? A szegénységben élők tudásának felhasználása. In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. Budapest: ELTE TáTK, 68–75. https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasai_3_3.html (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Mackinnon, S. – Stephens, S. (2010): Van-e hatása a részvételnek? Winnipeg belvárosában zajló közösség alapú program tapasztalatai. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011): *Közösségi munka, társadalmi bevonás, integráció*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 117–132.
- MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottsága küldetése és működési rendje (2017). *Párbeszéd szociális munka folyóirat*, 2. szám. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed> (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)
- Payne, M. (2016): *Modern Social Work Theory*. Oxford University Press. 4th edition.
- Prachett, L. – Dursoe, Ch. – Lowndes, V. – Smith, G. – Stoker, G. – Wales, C. (2009): A közösségek képessé tétele a helyi döntések befolyásolására. In: Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011): *Közösségi munka, társadalmi bevonás, integráció*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 187–216.
- Sárkány P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Budapest: Jel Könyvkiadó.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

- Sherman, E. – Reid, W. J. (eds.) (1994): *Qualitative Reserach in Social Work*. New York: Columbia University Press, Chichester, West Sussex.
- Sik D. (2017): A szociális munka lehetősége a társadalmi mobilitásban 1.: Kihívások és gyakorlatok *Esély* 4: 71–96. 2.: Nem szándékolt követelmények és azok kezelése. *Esély* 5: 106–128.
- Strömpl J. (é. n.): Hogyan képezzünk kutatásban gondolkodó és folytató szociális munkásokat? Megjelenés alatt.
- Szabó L. (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Budapest: Szociális Munka Alapítvány.
- Szoboszlai K. (1999): Helyzetkép a terepoktatásról a szociálismunkás-képzésben. *Esély* 2–3: 104–120.
- Szöllősi G. (é. n.): A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben – egy szakmai diskurzus tükrében. Megjelenés alatt.
- Tánczos, É. – Gosztonyi G. (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. 2–3. kötet. Budapest: Semmelweis.
- Teater, B. (2014): *An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods*. Open University Press.
- Temesváry Zs. (2018): *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. Budapest: L'Harmattan – SZOSZAK.
- Wei-he Guo – Ming-sum Tsui (2010): A rezilienciától a rezisztenciáig. Az erősségeket középpontba állító szemlélet rekonstrukciója a szociális munka gyakorlatában. In: Bányai E. (szerk.) (2012): *Globalizáció kihívásai: új irányzatok a szociális munkában és a szociális munka szupervíziójában*. Budapest: ELTE TáTK, 76–87. https://tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tampo425/0043_2A_a_globalizacio_kihivasai_/01_a_globalizacio_kihivasai_3_3.html (Utolsó letöltés: 2019. 06. 16.)