

AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT INTEGRÁCIÓJA A SZOCIÁLIS MUNKÁBAN*

Hegyesi Gábor

1. Hogyan vált az elmélet és gyakorlat integrációja egyszerre problémává és feladattá a szociális munkás-képzésben?

Az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának a feladata a szociális munkások képzésében annak a szakmán belüli fejlődésnek a következménye, amely az elméleti és gyakorlati felkészítés egyensúlyának megbomlásához vezetett (Fowler, 1972; Richard és Mendelsohn, 1973). A szociális munkás-képzések tréningjei eredetileg ugyanis jellegzetesen a „mester melletti tanulási” modell alapján működtek. Körülbelül a századforduló óta azonban, vagyis a szociális munka szakmává válásával párhuzamosan (illetve éppen e folyamat részeként) a szociális munkás-képzés lassan elérte a felsőoktatás szintjét. Ennek messzemenő következményei lettek a szakma egészének a fejlődésére. „A felsőfokú szociális munkás-képzést (ugyanis) nem pusztán a mester melletti tanulási modell helyettesítőjének vagy alternatívájának, hanem a szociális munka »tudományos« jellege kézzelfogható bizonyítékának és a szakképzésből professzionális státuszba lépő fejlődés forduló-pontjának is tekintették.” (Lubove, 1965, 140. old.). Ez a változás a szakmának növekvő presztízst jelentett, a szociális munkás tréningnek pedig tudományos elméleti alapot adott, azonban a képzési folyamatban az elmélet és gyakorlat különválását eredményezte.

A különválás abból eredt, hogy a felsőoktatási intézmények tanárai váltak a szociális munka teoretikusaivá, miközben a gyakorlati munkát végző szociális munkások a terepen maradtak. Különböző szakmai környezetük miatt a két csoport egymástól eltérő módon közelítette meg a szakmát. A szociális munkások jelentős része gyakorlatorientált „cselekvő”-nek, míg az elméleti tárgyakat oktató tanárok elméletorientált „gondolkodó”-nak látszottak. A szociális munkások inkább használták intuitív képességüket és gyakorlati bölcsességüket, mintsem valamilyen elméletre alapozott tudásra támaszkodnának (Carew, 1977), míg az elméleti szakemberek különböző okokból hajlamosak inkább az elméletek kidolgozásával foglalkozni, s kevesebbet törődnek a gyakorlattal. Szakmai megbecsülést saját referenciacsoportjuktól, vagyis munkatársaiktól, elméleti szakemberektől, tanároktól, szociológusoktól és pszichológusoktól várnak. Minthogy a „szakoktatók kettős szerepének” (Brownstein, 1985, 496. old.) integrálását – nevezetesen a szociális munkását és a tanárét – az oktatók nehéznek találják, a kettő közül legtöbbször inkább az elméleti szereppel azonosítják magukat. Elveszítik szociális munkás identitásukat és „... más elméleti szakembereket és oktatókat, más szociális munkás intézményeket tekintenek referenciacsoportnak, oktatói státuszuknak pedig tudományos aspektusát hangsúlyozzák” (uo. 499. old.). El kell ismerni azt is, hogy vannak néhányan olyanok is, akiknek a tanári szereppel való azonosulás okoz nehézséget, hiszen a „szakma gyakorlati munkába ágyazott erős gyökerei ... megnehezítették a szociális munkás tan-

* A hasonló témájú TEMPUS-program záró kiadványában megjelent tanulmány alapján

székek számára azt, hogy a felsőoktatásban elengedhetetlen elméleti szereppel azonosítsák magukat” (uo. 497. old.).

Ezért kevesen vannak azok a szociális munkát oktató tanárok, akik optimális egyensúlyt értek el kettős szerepükben, és jól össze tudják egyeztetni a szociális munka elméleti és gyakorlati vonatkozásait.

A felsőoktatásban folyó, személyek és tanszékek szintjén is jelenlevő presztízsharc jelenti a másik okot, amiért az elméleti szakemberek gyakran az elméletre koncentrálnak, és távol tartják magukat a gyakorlattól. A presztízsz megszerzése biztosítja a tudományos követelményeknek való egyéni megfelelést, illetve a tanszék jövőjét. Sok oktató bizonytalannak érzi pozícióját, amint azt *Rein* (1981) is kimutatta kutatásában. Ötvenhárom szociális munkát oktató intézmény tanárai egy huszonkét tudományágat felsorakoztató skála tizenharmadik helyére sorolták magukat, majd javaslatukban megjegyezték: több kutatás és publikáció „... a szakma képének pozitív megjelenését és hitelképességét szolgálhatja az elméleti szakemberek konzervatívabb egyetemi közösségén belül” (uo. 40. old.). Ez nyilvánvaló módon demonstrálja, hogy érdekeik inkább szólnak az elmélet, mint a gyakorlat mellett. *Enster* (1980) kutatása megerősíti ezt: „Szociális munkás-képző intézmények dékánjai és igazgatói jelentették, hogy a tanszékek tevékenységei között a gyakorló szakemberek munkáját értékelik a legkevesebbre, leginkább pedig a publikációkat és a kutatást értékelik és jutalmazták (pl. állandó státusz biztosításával, előléptetéssel)” (uo. 18. old.). Érthető tehát, hogy az oktatók a rendelkezésre álló idő és kapacitásuk kényszere mellett azt végzik, ami számukra a legelőnyösebb.

A kérdés az, hogy milyen hatása van ennek a diákokra és a szakmára? *Hogan* (1981) szerint a kutatási tevékenység pozitív hatással van a diplomás szociális munkás-képzés minőségére. *Normandean* (1981) erről másként vélekedik, megállapításában kriminológiát oktató tanárookra hivatkozik, de ez szociális munkásokat oktatókra is vonatkozhatna – „...A közösségi tevékenységekbe való személyes bevonódás hiánya, mely a tanítással és az általuk művelt tudománnyal van összefüggésben, izolálja a professzorokat. A konkrét cselekvésnek, mint például önkéntesség egy civil ügyekkel foglalkozó bizottságban, be kellene, hogy épüljön a hagyományosabb, elméleti szakemberek által végzett tevékenységek közé” (uo. 469. old.).

A kutatás és közösségi bevonódás elméletileg nem zárják ki egymást a szociális munkát oktatók esetében, a valóságban azonban nagyobb hangsúly kerül az előbbire, s azt gyakran magasabb rendű tevékenységként értékelik. Az elmélet és gyakorlat közötti felosztás *Seldon* szerint (1978) a szociális munkán belül két különböző szubkultúra kialakulásához vezetett: „... az egyetemek és főiskolák elméleti szubkultúrája ... és egy gyakorlati szubkultúra ... mely a szociális munka problémáinak és kérdéseinek megközelítésében egyre elmélet-ellenesebb, mely gyanakvó a kutatással szemben, és még mindig a személyes benyomást és megérzést részesíti előnyben fentivel szemben szakmai munkája során” (uo. 1. old.).

A fentiek az elmélet és gyakorlat „szétesését” (dezintegrációját) szemléltetik. Ez a probléma a szociális munkát oktatókban nagyon hamar tudatosult a szociális munkás-képzés felsőoktatásba kerülését követően. *Tufts* például már 1925-ben a képzés és gyakorlat különbségeiről ír. Szerinte a tréning különböző technikák és készségek megszerzésének folyamata, röviden: *gyakorlat*, míg az oktatás olyan társadalmi és pszichológiai helyzetek megértésével foglalkozik, amelyekkel a szociális munkás a munkája során találkozik (*Tufts*, 1925). A dezintegráció problémájának megoldása az 1950-es és 60-as évek kutatásainak fontos célja lett, filozófiai, pszichológiai, pedagógiai és szervezetszociológiai válaszokat kerestek a képzés két alapelemének, az elméletnek és gyakorlatnak a harmonizálására.

A gyakorlat és elmélet reintegrációjának kísérleteit tárgyaló szakirodalom bemutatja, hogy a kérdés megközelítésében a kutatók éppúgy kettős identitásúak, mint maga a kérdéskör. Az első meg-

közelítés szerint a reintegráció gyakorlati-metodológiai kérdései vannak a középpontban, vagyis inkább az a kérdés, hogy *hogyan* integráljuk a különböző tantárgyakat egy közös elméleti bázisba, majd ezt hogyan integráljuk a gyakorlattal. A második megközelítés inkább a *mit* tanítsunk elméleti kérdésével foglalkozik, nevezetesen a képzési anyag tartalmával. Vagyis nemcsak az elmélet és gyakorlat tananyagban belüli integrációját kísérli meg, hanem a tananyagot a hallgatók, tanárok, ügyfelek, szervezetek, a szakma és a társadalom egészének szükségletéhez kívánja igazítani.

A következő rész számba veszi, hogy mit írtak a kutatók az elmélet és gyakorlat re-integrációjával, illetve dezintegrációjával kapcsolatban. Először a dezintegráció folyamatát és következményeit vizsgáljuk, majd pedig a már említett kutatók kettős identitású megközelítését tárgyaljuk a reintegráció vonatkozásában.

2. A dezintegráció folyamata és következményei a szociális munkás-képzésben: A „mester melletti tanulástól” a felsőoktatásig, a módszer- és készség-modelltől a tudományos bázisú készségfejlesztő modellig, a specializációtól az általános képzésig

A 2. pont a szociális munkás tréning és -képzés során történt változások részletesebb történeti áttekintését nyújtja a századfordulótól. Egy néhány évvel később, 1915-ben történt esemény mérföldkőnek tűnik a szociális munka történetében. *Abraham Flexner* erősen megkritizálta a szociális munkát a Jótékonyági és Korrekciós Intézmények Országos Konferenciáján. Úgy tűnik, hogy az ebben a részben tárgyalt változások kezdete ettől a támadástól datálható, de legalábbis nagyon felgyorsította azokat.

2. 1. A dezintegráció kezdete: az érdekellentétek és a szakmai és tudományos elismertségért való küzdelem kezdete

A szociális munkások különböző érdekcsoportok szerinti felosztása – tanárok és terepmunkások – már 1915 előtt elkezdődött, és a szociális munka egységes voltát már a múlt században is megkérdőjelezték. Amikor az első iskolák megjelentek, még nem volt nyilvánvaló, hogy a terep és az osztályterem közötti munkamegosztás akkora hatással lesz a szociális munkának nevezett önkéntes „jótévő” tevékenységekre, melyet a Charity Organization Society és más csoportok női segítői végeztek. Ez a változás viszonylag gyorsan, a COS megalapítása után néhány évtizeddel történt.

„Nem meglepő, hogy az úttörő szociális munkás-képző iskolák magánkezdeményezésként jelentek meg a nyugati világ nagyvárosaiban a századforduló táján Amszterdamban, Londonban, New Yorkban, Bostonban, Chicagóban és Berlinben” (*Lawrence*, 1986, 6. old.). Azóta több mint száz szociális munkás-képző iskolát vagy tanszéket alapítottak szerte a világon (*Kendall*, 1983, 7. old.). Nemcsak az iskolák és tanszékek száma nőtt meg, hanem az említett két csoport közti, valamint szociális munkások és más szakmák konfliktusainak intenzitása és gyakorisága is. Szociális munkásoknak és különösen a szociális munkát oktatóknak legalább háromoldalú harcot kellett folyamatosan vívniuk. *Először* a felsőoktatásban dolgozókkal és más szakmák teoretikusaival kellett elfogadtatni a szociális munka egyetemi/főiskolai szintű oktatását. Abban az időben, amikor a szakma célja a felsőoktatás rendszerébe való beilleszkedés volt, a fő feladatot a szakma magas tudományos szintjének bizonyítása, az ismereti bázis felépítése és a szociális munka céljának és szerepének tisztázása jelentette. *Másodszor*, a szociális munkát oktatók számára mindig is kihívást jelentettek a tanítás tárgyát illetően maguk a szociális munkások. *Végül* az oktatók egymás között is vitatkoztak a tanítás tartalmáról és módjáról.

Germain és Gittermann (1980) szerint az első szociális munkát ért jelentős „kívülről jövő” támadás („első típusú harc”) *Abraham Flexner* felől érkezett az 1915-ös Jótékonyági és Korrekciós Intézmények Országos Konferenciáján. A hallgatóság „... sokkalva volt annak hallatán, hogy a szociális munka nem is szakma, hiszen az ügyfél és más szakmák közötti közvetítő szerepe nem csupán egy szakma funkciója” (uo. 351. old.). *Flexner* azt is kijelentette, hogy „... a szociális munka nem rendelkezik olyan egyedi átdadható metodológiával, mely azt szakmává minősítené”, valamint nincs saját tudásalapja (uo. 352. old.). Ez az 1915-ben kitört marakodó vita nem véletlenül történt. *Goldstein* (1973, 27. old.) leírja, hogy 1915-ben a szociális munka oktatása határozottabb pozíciót öltött – valószínűleg magába foglalva az érdekkonfliktusokat is, például a források, diákok, eszközök és presztízsért való versenyt. Pontosan ez volt az oka annak, hogy *Flexner* véleménye ilyen fontos szerepet játszott. *Flexner* a Carnegie Alapítvány igazgatóságához tartozott és az „Orvoscépezés az Egyesült Államokban és Kanadában” című híres „Flexner riport” (1910) szerzője volt. A legfontosabb pedig, hogy „... Flexner szinte egy személyben döntött a támogatást kérő iskolák ügyében – s így azok fennmaradásának kérdésében is” (*Ehrenreich és English*, 1973, 32. old.).

2.2. A szakma tudományos bázisának és egy új tananyag keresésének kezdete

A különböző irányokból jövő kritika azóta is folyamatos, de hangsúlya időről időre módosul. Az érvelések arról szólnak, hogy a szociális munkának nincs saját tudás- és ismeretanyaga, metodológiája, hogy nem tudományos, hogy más tudományágak és szakmák – például a pszichológia és szociális adminisztráció – tevékenységéből él, illetve abba beavatkozik. A hetvenes évek legfőbb kritikája az volt, hogy konzervatív szakma révén a társadalmi kontroll rendszerének egyik elemeként működik. A szociális munka az első viták óta szüntelenül keresi megfelelő ismeretanyagát, hatékony módszertanát és technikáit. Az első jelentős eredmény *Mary Richmond* „Társadalmi diagnózis” című munkája volt, mely inkább módszertani, mint elméleti kérdésekkel foglalkozott.

„De milyen közös ismeretanyagot tudnak felmutatni a szociális munkások hasonló helyzetekben? ... A szociális diagnózis alapelemeinek megfogalmazása esetén, olyan alapot kellene képezniük, amivel minden szociális munkás rendelkezhet. Idővel el kellene érni, hogy erre a tudásra és az alapelemek ismeretére a gyakorlat évtizedei alatt hozott módosításokkal együtt biztosan lehessen számítani.” (*Richmond*, 1965, 5. old.)

A szociális munka ismeretanyagának hiányából fakadó probléma nem merült feledésbe. 1931-ben, *Korpf* „A szociális munka tudományos alapjai” című munkájában így ír: „A szociális munka szakirodalmának tanúságtétele ellenére – mely szerint a szociális munkásoknak képzésük során el kellene sajátítaniuk speciális eszközöket a szociális munka tudományos alapjaiból – esetleírásaik kevés jelét adják annak, hogy rendelkeznének ilyen szaktudással és alkalmaznák azt.”

A második világháborút követően a szociális munkás-képző iskolák és azok hallgatói számának gyors növekedésével a kérdés újra központi probléma lett. Az új tudományos szociális munkának szakítania kellett a régebbi stílusú „mester melletti tanulás” típusú megközelítéssel (*Goldstein* szerint ez volt a „módszer és készség modell”). A szakítás nem volt könnyű, mert amint *Goldstein* kimutatja, a szociális munka először hivatásnak tekintette magát. Ezzel kapcsolatban így folytatja: „Ez a hajlam akkor is kitartott, amikor a tudományos felkészültség szükségessége nyilvánvaló lett. A szociális munkás-képző iskolák túl sok évig voltak függetlenül működő képzési központok. A szakmai orientációt a tanulás alappilléreként működő terepgyakorlatokban való bizalom tartotta fenn, mialatt az osztálytermi tanulás másodlagos alárendelt szereppel bírt ... A »mester melletti tanulás«-típusú megközelítés »... tagadja a valódi munkához szükséges tudományos felkészültség fontosságát»” (uo. 52. old.).

Kahn 1954-ben foglalkozott a problémával. Ő nem akarta, hogy a szociális munka társadalomtudománnyá váljon. A következőket írja: „A szociális munkának szolgáltatások irányításával kellene foglalkoznia és nem csoport- és személyiség-elméletekkel önmagában. A szociális munka kérdései a terep szükségleteinek megfelelő sajátos kérdések lesznek, a válaszok feladatokban való megfogalmazásai pedig gyakorlatra vonatkozó útmutatássá alakíthatók” (uo. 209. old.).

Carew (1977, 44. old.) véleménye szerint a szociális munka szerepe az ismereti alapok kialakításában az elmélet kipróbálása során kellene, hogy megvalósuljon, mert ha az elmélet jó és hasznos, „áttekintést ad, s ezáltal hozzájárul a megfelelő tevékenységhez” (Kahn, 1954, 208. old.).

Úgy tűnik, hogy ez a gyakorlat-orientáltként leírható képlet nem nyerte el a szociális munkát oktatók teljes támogatását. Inkább Bartlett „A szociális munka általános alapjai” (1970, 70. old.) című munkájában kifejtett véleményével szimpatizáltak. Szerinte a tudás származhat részben más tudományágakból, s ezt az ismeretanyagot gyakorlatorientált módon kell megfogalmazni, részben pedig a szociális munka saját gyakorlatából. A gyakorlat-, illetve elmélet-orientált szociális munka szószólóinak hosszú vitája Bartlett speciális kompromisszumában ért véget. Éppen abban állt kiemegaslő érdeme, hogy olyan elméleti keretet alkotott, amely mindkét oldalt meggyőzte arról, hogy a szociális munka ismereti bázisában szükséges és lehetséges az elmélet és a gyakorlat integrálása.

2. 3. Az általános elmélet megjelenése

A szociális munka különböző ágainak közös elemeit mindig keresték a szociális munka teoretikusai. Renine (1922, 19. old.) ezt a következőképpen foglalta össze: „A szociális munka egyesítő eleme elsősorban a közös szociális problémákban van és nem a közös módszerekben vagy motivációban.”

Bartlett (1964, 15. old.) nagyon hasonló dologról ír, amikor arról érvel, hogy a szociális munka fókuszában az emberek különböző élethelyzetekben való szociális „működése” áll.

Az 1929-es Milfordi Konferenciát a szakma általános elemeinek tisztázása érdekében rendezték. A konferencia beszámolója szerint az általános szociális esetmunka ismereteit nyolc szempont szerint lehet osztályozni:

- „1. A társadalomban elfogadott életmódtól való tipikus eltérések ismerete.
2. Az emberi élet normáinak haszna és az emberi kapcsolatok” (E két pont jelentése az, hogy az ügyfelek a deviánsak, a szociális munkás pedig az, aki megtartja a társadalmi normákat.).
- „3. A társadalomtörténet jelentősége, mint az emberi szükségletek fejlődésének kerete.
4. A szükséglet szenvedő emberekkel való bánásmód és a szükségletek tanulmányozásának módszerei.
5. A már meglévő közösségi források haszna az esetek kezelésében.
6. A tudományos ismeretek és tapasztalati megfigyelések adaptációja a szociális esetmunka követelményeihez.
7. A szociális esetmunkát meghatározó célok, etika és kötelességek filozófiájának tudatosítása.
8. A fentiek szociális esetkezelésbe való beépítése” (uo. 15. old.)

E pontok között már megtaláljuk a hetvenes évek általános elméletének alapelemeit – tudás/ismeret, módszerek, készségek, értékek és célok. Még érdekesebb a későbbi általános szociális munka előtörténete szempontjából, hogy a következő mondat szerint megegyezés született a konferencián arról, hogy: „... az általános szociális esetmunka egységes felfogása, tartalmát tekintve sokkal lényegesebb és sokkal nagyobb jelentőséggel bír a szociális esetmunka minden formájában, mint az esetmunka különböző területeinek speciális hangsúlyai” (Brieland, 1977, 341. old.).

A fent említett tanulmányban *Brieland* három másik olyan írásra is utal, melyek az akkori legfontosabb kérdésekkel foglalkoznak, és vezérelveket fektetnek le azokkal kapcsolatban. A három írás a *Hollis-Taylor* jelentés (1951), a *Munkadefiníció* (1959) és a *Tananyag tanulmány* (1959) a speciális vs. általános kérdéskörrel olyan más területekre helyezte át a hangsúlyt, mint például az ismeret jellege, a szociális munka gyakorlatának elméleti kerete, illetve a szociális munkások szakmai szerepei.

Ez annak ellenére történt így, hogy a *Munkadefiníció*-t tárgyaló albizottság elnöke *Bartlett* volt. Később fontos szerepe volt abban, hogy az általános szociális munka ismét az érdeklődés központjába került, és a hetvenes évek az „általános elmélet” kidolgozásának nagy korszakává vált. S bár a változás nem előzmények nélkül történt, mégis meglepően gyorsan zajlott le.

3. „Tartalmi” megközelítés az elméleti és gyakorlati integráció kérdésében: Az általános szociális munkás-képzés megjelenése és az általános szociális szolgáltatások fejlődése

3.1. Hetvenes évek – az „általános elmélet” évtizede

A szociális szolgáltatások szótára a következőképpen foglalja össze az általános képzés fogalmát 1971-ben: „Azokat a kurzusokat, amelyekben az elmélet és a módszerek tanítása a szociális esetmunka minden fajtáját felöleli, „általános”-nak nevezzük. Az egyetemeken ezek többnyire posztgraduális képzések és alkalmazott szociális tanulmányok témakörben szerezhető diplomát ad. A hallgatókat felkészítik a szociális munka területein végzendő munkákra, például közösségi szociális munkára, vagy az egészségügy területére. A szándék az, hogy elkerüljék a túl korai szakosodást. Elismert tény, hogy bár az igazi általános képzésnek tartalmaznia kellene csoport- és közösségi munkát is, gyakorlatban a legtöbb képzés az egyéni esetmunkára koncentrált” (A szociális szolgáltatások szótára, 1971, 36. old.).

Csupán két év telt el és *Mendelsohn* (1973) a következő profetikus szavakat írta le: „A terepen dolgozó szociális munkások homályosan sejtik, hogy valami alapvető változás történik a szociális munkás-képzésben ... Különösen néhány újabb iskolában, ahol a régi hagyományok bilincsei és a magukat beásott régebbi tanszékek klikkjei nincsenek jelen, forradalmi változások zajlanak” (uo. 166. old.).

A „forradalmi változásokat” az „általános elmélet második hullámának” megjelenése jelentette, mely változásokat idézett elő a tananyag tartalmában és a szociális munka gyakorlatában. Ez a hullám a hetvenes években indult, s érte el csúcspontját. Ebben az évtizedben nagyszámú általános elméletet publikáltak, először az Egyesült Államokban, majd Nagy-Britanniában és Ausztráliában. Ebben az évtizedben adták ki az általános szociális munka „klasszikusait” csakúgy, mint a kérdéssel foglalkozó sok más könyvet, cikket és tanulmányt. A kiadások sorozata *Bartlett* „A szociális munka általános alapjai” című munkájával kezdődött 1970-ben. Néhány jól ismert könyv követte ezt:

- a) *Pincus és Minahan* (1973): A szociális munka gyakorlata: Modell és módszer;
- b) *Goldstein* (1973): A szociális munka gyakorlata – egy egyesítő megközelítés;
- c) *Middleman és Goldberg* (1974): Szociális szolgáltatók – Strukturális megközelítésben;
- d) *Klenk és Ryan* (1974): A szociális munka gyakorlata;
- e) *Siporin* (1975): Bevezetés a szociális munka gyakorlatába;
- f) *Compton és Galaway* (1975): Szociális munkafolyamatok;
- g) *Germain és Gittermann* (1980): A szociális munka életmodellje.

Az általános képzésre való törekvés a világon mindenütt nagy hatással volt az oktatásra. Különböző tanszékek végeztek kutatásokat az általános szociális munka különböző szempontjaival kapcsolatban. A következő kiadványok ennek az erőfeszítésnek az eredményei a Philip Institution of Technology és a Melbourne-i Monash University szociális munkás tanszékeiről; mindkét tanszék a hetvenes évek első felében hozták létre.

- a) Jones (PIT, 1975): Formát adva a szociális munkának – Az egyesítő fogalmak haszná;
- b) Boas és Crawley (PIT, 1975): Felfedezések a szociális munka elméletének tanításában;
- c) Baker, Campbell és Picton (MU, 1976): Az általános szociális munkás-képzés tantervének tervezése;
- d) Smith, Boss és Carew (MU, 1981): Az általános elv a szociális munkában.

Az általános elv iránt fokozódó érdeklődés eredményeként konferenciát tartottak 1976-ban Madisonban, Wisconsin Államban az „1929-es Milford Konferencia mintájára” (Brier, 1977, 415. old.). A központi kérdés megint így hangzott: „Létezik-e általános elvi keret a szociális munkás szakma számára?”

A találkozót a Wisconsin-Madison University School of Social Work professzorai szervezték, nevezetesen Anne Minahan és Allen Pincus. A konferencia a hetvenes évek általános szociális munkás-képzés elvét képviselő mozgalom egyik legfontosabb eseményének számított. A dokumentumok azonban világosan mutatják, hogy a speciális vs. általános kérdés problematikáját már évtizedekkel azelőtt is jól ismerték.

A szociális munka gyakorlatával kapcsolatos kérdésként mindig jelen volt, jóval azelőtt, hogy a szociális munka gyakorlat legfőbb elvi keretévé vált volna. Anne Minahan a National Association of Social Work (NASW) egyik vezető egyénisége volt az ötvenes és hatvanas években, s így a szociális munka gyakorlatával kapcsolatos számos programban vett részt. Az 1958-as programban „... osztja az általa elnökölt bizottság véleményét” (Carew, 1977, 68. old.). Ez a bizottság a tudást a gyakorlat elemeként szemléli, egyéb elemek az értékek, a módszerek, és a célok. Rámutattak arra, hogy csak a szociális munka gyakorlatában van jelen minden elem valamilyen mértékben.

Bartlett ezt a pontot dolgozta ki, amikor a következőt írja: „Ha a szociális munkás szakma minden képviselője olyan szociális munkásnak fogja fel magát, aki a többiekkel közös alapon, azonos beavatkozási körben, azonos értékek és tudás alapján dolgozik, a szakma társadalmi változásokra gyakorolt hatása jelentősen növekedne. A jelenlegi gyakorlat és képzés során a gyakorló szakemberek fejében nincs átfogó elmélet, mely szakmájukat és annak gyakorlatát leírná. Amikor dolgoznak, tanítanak, írnak, a szociális munkásokat olyan elméletek befolyásolják, amelyek kettősségekre és polarításokra oszlanak, mint például az »ok és funkció«. Ezek a gondolatok tisztázhatók egy nagyobb elméleti keretben, ami nélkül az elmélet megosztó, amint az olyan gyakran megtörténik.” (Bartlett, 1970, 212. old.)

Nem Bartlett volt az egyetlen teoretikus, aki a „sokproblémás” családokkal foglalkozó szociális munkások igényeire választ keresve az általános képzés kérdésével foglalkozott. Aptekar például 1968-ban a Szociális Jólét Országos Konferenciáján „Általános elméleti modellek” címmel tartott előadást San Francisco-ban (1973, 457. old.). Ugyanabban az évben jelent meg Boehm írása a Szociális Munkás Képzés Folyóiratában (1968) „A szociális munkás-képző iskolák által nyújtott általános és speciális tanulmányok” címmel. Ez volt tehát a „Közös Alap”, amely a szakmai fejlődésre és az általános elméletre a legnagyobb hatást gyakorolta. Az elmélet sikeres volta talán annak a szélesebb perspektívának is köszönhető, amelybe ágyazva volt, amint a fenti idézet, illetve szakmai probléma is mutatja, emellett, mint egy nyilatkozatnak, fontos ideológiai funkciója is volt, nevezetesen: hozzájárult a szociális munka egységesedéséhez annak tudományos elismertségéért vívott harcában.

Az általános elmélet a szakmát hosszú ideje megosztó vita megoldását ígérte. Valódi válaszokat adott az általános elmélet a feltett kérdésekre? *Siporin* (1975, 27. old.) az egyik legnagyobb vitában – vajon a szociális munka tudományos alapjaként elfogadható, hogy az alapvető jóléti feladatok és munkaköri kötelességek alkotják a szociális munka gyakorlatának magvát? – kompromisszumos megoldást javasol. Ez a szakma egyik erőssége, mert képes a kritikát hasznára fordítani és beépíteni elméletébe és gyakorlatába. Ugyanakkor azonban *Siporin* (1975) rámutat arra is, hogy a szociális munkás szakma továbbra is igen sebezhető maradt, mert az új minták és elméletek nem tisztázódtak le. Szerinte ez vezetett mind a konzervatív, mind pedig a baloldali támadásokhoz. A baloldal véleménye, hogy a szociális munkának fokozottan kellene koncentrálnia a hátrányos helyzetben lévőkre, ennek érdekében a társadalmi cselekvést előtérbe helyezve kellene munkálnia a társadalmi változást és szociális igazságot. A konzervatívok ugyanakkor azzal érvelnek, hogy a szociális munkának nagyobb figyelmet kellene fordítania „szerződéses társadalmi céljaira, valamint a hagyományos társadalmi berendezkedésre és értékekre” (uo. 7. old.). *Siporin* (uo. 28. old.) azokra a nyilvánvaló ellentmondásokra és eltérésekre is rámutat, amelyek abból adódnak, hogy a társadalom és a szociális munkások a szociális munka természetét és funkcióját eltérő módon fogják fel. Ezek az ellentmondások elsősorban a szakemberekkel kapcsolatos szerepváltásokkal – társadalmi változás elérése és a társadalmi stabilitásban játszott szerepek – vannak összefüggésben.

A professzionális szociális munka elméleti szakembereinek saját szakmájuk megértésére irányuló törekvése több más írásban is fellelhető. *Trader* (1977) az akkori radikális szociális munkások által hirdetett és támogatott kérdést, a dualizmust emeli ki az egyensúly elméletének összefüggésében, és rámutat arra, hogy a szociális munka gyakorlatában a szociális munka kettős természete okozza az ellentmondásokat. Az egyik ilyen lehetséges jelentős ellentmondás szerint az, amikor a szociális munka elkötelezi magát a kisebbségek segítése mellett, ugyanakkor függ attól a többségi társadalomtól, amelynek érdekei ütközhetnek a kisebbségi csoportérdekekkel. A szociális munkások elkötelezettségük, illetve függőségük miatt arra kényszerülnek, hogy egyszerre tevékenykedjenek társadalmi reformerként és a társadalmi kontroll képviselőjeként. Az ellentmondásos helyzetek ellenére *Trader* úgy látja, hogy a gyakorló szakemberek eleget tudtak tenni a kétféle elvárásnak, és segíteni tudják az elnyomott kisebbségeket egyéni, családi, csoport- és közösségi szinten egyaránt. Íme néhány *Trader* által említett elvárás kiegyensúlyozása, ahogyan annak a gyakorló szakemberek eleget tettek (uo. 1013. old.):

Gyakorló szakember – ügyfél ellenőrző egyensúly

Patológia – egészségi egyensúly

Személyi – társadalmi egyensúly

Belső – külső egyensúly

Merevség – rugalmasság egyensúly

Az „áthidaló megoldás” fogalmának használatával *Mishne* (1982) segíti a kettősség jelenségének megértését, s ezzel egy időben elméleti keretet is nyújt annak kezeléséhez. Az áthidalás szakaszai a következők: ellentmondások – kiegyensúlyozás – áthidalás. Amikor a folyamat során ellentmondás jelenik meg a gyakorlatban, vagy elméleti megfontolás válik szükségessé, kísérleteket tesznek azok megoldására. Ezt a felek közös érdekeinek felszínre hozatalával érik el, s így oldják fel az elméleti és gyakorlati ellentmondásokat. *Mishne* (uo.) szerint a szociális munkás szakma számos szakadékot hidalat át ezzel a megközelítéssel, például: a diagnosztikus-funkcionális kérdést, a társadalmi reform – közvetlen munka egyénekkel, meghatározatlan idejű beavatkozás vs. rövid távú munka, általános vs. speciális, és a szociális vs. pszichológiai kérdéskörét. *Mishne* arra mutat rá, hogy az áthidaló megoldás változást idéz elő a szociális munkások gondolkodásában – az „és” lehetőségét hangsúlyozza inkább, mint a „vagy-vagy” kényszerét: „Szakmai és tudományos körök-

ben a „vagy-vagy” megközelítés nemcsak előrevetített, de alkalmazott is, ezért nem csoda, ha a szakma identitás-problémával és szakterületeivel való kommunikációs nehézségekkel küszködik (uo. 553. old.).

Ennek a résznek a célja a hetvenes évek során történő radikális tananyag-változások hátterének megvilágítása volt, amit az „általános elmélet második hullámának neveznek”. A jelenség magyarázatai részben a szociális munkából, részben pedig a szociális munka oktatásából erednek, de a szociális szolgáltatások változásainak más okait is megfigyelhetjük a következőkben.

3. 2. Változások a szociális szolgáltatások nyújtásában

Az első változások a „sokproblémás család” fogalom megjelenéséhez kötődnek a hatvanas évek-ből. Ezt a szakmai terminust olyan családok leírásakor használták, ahol rendszerint szegénységben éltek, és a család több tagja is segítségre szorult problémáinak megoldásában. A fogalom fejlődése a társadalmi változásokat tükrözi, a szociális szolgáltatók és ügyfelek új szükségleteit. Amint *Meyer* (1970) írja: „A szociális munka egyik legfontosabb értéke az, hogy talán minden gyakorlati területnél jobban érvényesül itt a társadalmi szintérről való szisztematikus kapcsolat. A szociális munka a társadalomban jelenlévő „érvényességet” tükrözi. Ha ezek előre tekintenek, akkor a szociális munka is így tesz. Ha ezek befelé fordulnak és reakcióssá válnak, akkor a szociális munka, mint a társadalmi intézmények egyike, maga is ezt az irányt fogja követni” (uo. 3. old.).

Az élet mely területei tükröződtek a szociális munka változásaiban a hatvanas években? *Germain és Gittermann* (1980, 356. old.), valamint *Pins* (1976, 428. old.) véleménye szerint a hatvanas évek legfontosabb eseményei az Egyesült Államok szempontjából a kubai krízis, a vietnámi háború, a diszkrimináció és rasszizmus elleni polgárjogi mozgalmak és a szegénység elleni küzdelem voltak. E szerzők szerint a felsorolt események egyfajta fenyegetést jelentettek a szociális esetmunka szerepével kapcsolatban.

Klenk és Ryan (1974, 1. old.) ezeket a változásokat egy elvontabb szinten foglalja össze. Állításuk szerint a következő tényezők járultak hozzá az általános elmélet fejlődéséhez. Először: a változó társadalmi körülmények másfajta kérdések és problémák megoldása elé állították a jóléti intézményeket; másodszor: az emberek és környezetük kapcsolatának egy kifinomultabb megértése alakult ki; harmadszor: a rendszerelméletek nagyban hozzájárultak a társadalom működésének megértéséhez. Az első tényező a „gazdag társadalmakban jelenlévő szegénység felfedezésére” (uo. 2. old.) és a szegénység elleni harc kezdeteire utal, amely számos változást idézett elő különböző területeken. A sokproblémás család fogalmát a szegény családok többrétegű problémái és az akkori idők speciális természetű jóléti intézményeinek ellentmondásos helyzete hozta létre. A specializáció iránti igény a szolgáltatás színvonalának megtartása és növelése iránti igényből ered, de „a szociális szükségletek összetettek és ritkán darabolhatók szét” (*Seebohm* riport, 1968, 142. bekezdés).

A társadalmi körülmények és a problémák változásával a jóléti intézmények is megváltoztak. *Goldstein* (1973, 47. old.) például felsorol néhány olyan programot, mely tükrözi ezeket a változásokat. Ilyenek a gazdasági lehetőség törvény, a társadalombiztosítás és a jóléti intézmények működésének kiterjesztése, könnyebben elérhető mentálhigiénés és nappali ellátást nyújtó központok, helyi közösségi akciók és szegénység elleni programok.

A *Klenk és Ryan* által említett második tényező fényében – mely azt hangsúlyozza, hogy a szociális munkások jobban értik az emberek és környezetük közötti kapcsolatot – világossá vált, hogy a szegénység nem „gyógyítható” pusztán esetmunka által; ezt pedig a szegénység szociális-társadalmi tényezőinek és az egyéni szociális problémák jobb megértése tette nyilvánvalóvá. Egy egyén helyzetének javításához nemcsak a konkrét probléma megoldására, hanem az intézményrendszer

és az egész társadalom változtatására is szükség lenne. A radikális szociális munkások ebben az időben nagyon optimisták voltak a változás – a szegénység legyőzésének lehetősége – elérését illetően.

Reményüket az újonnan kifejlesztett szociális munkamódszerre, a közösségi szociális munkára alapozták. *Goldstein* kiszélesíti ezt az elméletet azzal, hogy „az egyének, csoportok és nagyobb rendszerek leginkább egymástól való kölcsönös függésükben érthetők meg a korábbi egyirányú orientáció helyett” (*Goldstein*, 1973, 50. old.).

A gyakorlatban szükséges változások és az ok végrehajtásával kapcsolatos vitával kapcsolatban *Klenk és Ryan* (1974) megjegyzi: „... a fejlődés világossá tette, hogy újfajta szociális munkásokra volt szükség, olyanokra, akik rendelkeznek a különböző helyzetekben való munkához szükséges készségekkel és tudással. A szociális munka gyakorlatának általános megközelítése választ jelentett erre a szükségletre” (uo. 2. old.).

A fejlődés eredményeként jelentek meg az általános szociális munkások és a többszörös funkciót ellátó központok. *Baker* (1976, 11. old.) szerint általános szociális munkás az, aki képes rendszerezni és szakszerűen a problematikus helyzetet meghatározó rendszerbe való, illetve rendszerek közötti beavatkozásra.

Klenk és Ryan (1974) részletesebb megfogalmazását adják annak, ahogy az általános elméletet látják: „Az általános elmélet egyik páratlan hozzájárulása a szociális munka gyakorlatához az ügyfél helyzetét befolyásoló teljes rendszerrel és az ügyféllel magával való együttes munka képessége. Például az általános szociális munkás dolgozhat együtt egy társadalmi tervezéssel foglalkozó szakemberrel, gyűjthet adatokat, irányelveket fejleszthet ki, vagy közbenjárhat hivatalokban olyan engedményekért vagy irányelvek megváltoztatásáért, amelyek megakadályozzák az ügyfelek törekvéseinek és/vagy szükségleteinek megjelenését, valamint, hogy támogató rendszereket építsen ki az ügyfelek számára. Ugyanakkor, megfelelő esetben, egy csoport tagjaként interjút is készíthet az ügyféllel... A mód, ahogyan egy általános szociális munkás szolgáltatást nyújt, hasonlít az általános családorvos helyzetéhez. Rendelkezik a fontos speciális területeken szükséges tudással és készségekkel..., s amikor a felmerülő igények elérik képességének határait, szakértőhöz fordul. Azonban ezután is az általános szociális munkás felelős az ügyfél számára nyújtott szolgáltatásért” (uo. 6-7. old.).

Pincus és Minahan (1976) leírása szerint az általános szociális munkások olyan széles problémakört felölölő intézményeknél dolgoznak, mint például a közösségi mentálhigiénés klinikák, és a kísérleti jellegű, szomszédsági, többféle szolgáltatást nyújtó központok. Készségeik másféle hasznosítására a *Seeborn* riport (1968) alapján hozott reformok után a helyi önkormányzatoknál volt lehetőség Nagy-Britanniában.

Ez a rész a „sokproblémás család” fogalmával foglalkozott, valamint annak hatásával, ami személyzeti és szervezeti változásokat eredményezett a szolgáltatásban. Az Egyesült Államokban a fejlődés logikája a következő volt: a hatvanas években a szegénység és a gazdasági jólét egyidejű növekedése a mindennapi szociális munka során növelte a súlyos szociális problémák tudatosulását. Ez egy olyan tudás- és ismerethalmazt eredményezett a szegények problémáinak komplexitását és a számukra nyújtható szolgáltatásokat illetően, ami a „sokproblémás család” jelenségének leírásához és a részükre kialakított programokhoz vezetett. Ezek a programok egyre inkább többféle feladatot ellátó szolgáltatásokat nyújtottak, itt pedig általános szociális munkásokra volt szükség.

Ezek a változások „... feszíteni kezdték az esetmunka, csoportmunka és a közösségi szociális munka intézményei közötti hagyományos határokat, felvetve a kérdést, helyes-e a gyakorlat e három kategóriára való felosztása” (*Pincus és Minahan*, 1976, 432. old.), és a hetvenes években elősegítették az „általános elmélet második hullámának” születését. Bár léteztek az általános elmélettel szemben komoly kritikai megjegyzések (például *Filbet és Specht*, 1976; *Brier*, 1977; *Case con*

Maniferto, 1975; *Twelvetress*, 1986), a szociális munkás tananyag alapjaként világszerte elfogadták (Hegyesi, 1995).

Jones (1975) két érvet említ az általános elmélet pozitívumai mellett szólva. Az első szerint szükség van az általános és egységes fogalmakra, hogy a gyakorló szakemberek elkerülhessék a részrehajló attitűdre alkalmas adó helyzeteket. Másodszor amellet érvel, hogy az általános elméleti keret egysége nem módszer, sem nem grandiózus elmélet iránti vágy, hanem a szociális munka tevékenységeinek integrált, értelmes, egészbe való megfogalmazása és egyberendezése.

Az általános szociális munka működési területe annyira kiterjedt, hogy itt könnyebb a folyamatosan változó világ által felvetett kérdéseket az oktatásba integrálni. Mindamellet ez csak egy lehetőség, ami hatékony oktatási módszerek nélkül nem képzelhető el.

A következő rész az itt felvetett kérdésekre keres válaszokat.

4. Elméleti és gyakorlati integráció a „módszer megközelítés” fényében

4. 1. Az integrált oktatás elméleti alapjai

Bár az integrált módszerek szisztematikus kidolgozása csak az ötvenes évek elején kezdődött el a szociális munkás-képzésben, a pedagógia és más tudományágak szakemberei számára évszázadok óta ismert kérdéskör volt. Ezért a válasz keresésében ezekre a tudományágakra kellett támaszkodni. Erre adnak példát az integráló módszerek között igen jelentős arisztotelési filozófiai és pedagógiai eredmények. Ő a gyakorlatot és elméletet egyformán fontosnak tartotta – bár különbséget tett az elméleti és „hasznot hozó” tudományok fontosságában: „A tapasztalattal rendelkező embert bölcsőbbnek tartják a csupán érzésekkel rendelkezőnél; az embert, aki művel valamilyen tudományt, bölcsőbbnek tartják annál, aki csak tapasztalatokkal bír; a kézművesek mestereit bölcsőbbnek tartják az inasoknál, az elméleti tudományok fontosabbak a »hasznot hozó« tudományoknál” (*Arisztotelész*, 1963, 41. old.).

A gyakorlat ennek ellenére nagyon fontos szerepet játszott gondolkodásmódjában és tanítási módszerében. Lowy és munkatársai (1971, 52. old.) írják a következőket: „Időszámításunk előtt 334-ben Arisztotelész iskolája a tapasztalati megismerést hangsúlyozza.” El tudjuk képzelni Arisztotelészt, amint Lykeion kertjében tanítványaiával sétál és talán a növényekről beszél nekik. Kezdi az ott megtalálható virágokkal, majd a beszélgetés későbbi részében újra visszatér azokhoz, vagy akár azonnal azt kéri tanítványaitól, az úgynevezett vándortudósoktól, hogy ők is így tegyenek. A megfigyelés és elmélet állandó összekapcsolása, a logika szabályai alapján történő rávezetés és következtetés – amit ma induktív és deduktív módszernek nevezünk – ennek a karizmatikus tanítónak az erőfeszítései, mély és integrált tudást eredményezett tanítványaiban.

Arisztotelész óta a tanárok „empíriához” való viszonya tanítási stílusuk tekintetében meghatározó jelentőségű, így az ismeret egybeszerkesztése és a tudás átadásának módja annak érdekében, hogy a tanulók részére általános és integrált ismereteket adjanak. Más szóval, az integráció nemcsak a tanítás végső célja, hanem a tanulás hatékonyságát növelő folyamat is. Hatékonyabb integráció integrált tanítási módszerekkel érhető el. Mielőtt ez az áttekintés a különböző megoldási javaslatok elemzésébe kezdene, szükséges tisztázni, mit is kell pontosan integrálni. Lowy és munkatársai véleménye szerint az integráció a tanulás kognitív szintjével van összefüggésben: „Az integráció, amint a fogalmat használják, a diák fejében az oktatás következményeképpen érzékeléssel, tényekkel és elvekkel van kapcsolatban. Definíció szerint ... az első hangsúly a kognitív, a második pedig az érzelmi-indulati és viselkedésbeni integráción van.” (uo. 42. old.)

Az integráció fókuszja így a kutatón múlik, pontosabban azon, hogy a tanulási folyamatból mit hangsúlyoz. *James* (1899), aki a kognitív elméletet képviseli, úgy vélekedett, hogy a tanítás fontos szerepe „... benyomásokat szerezni a tanuló viselkedéséről, majd ezeket megmutatni a tanuló felé. Így a tanulási folyamat sem a tanár, sem a tanuló részéről nem egyoldalú, hanem kettőjük közötti kölcsönhatás” (uo. 48. old.).

A valóságban nagyon nehéz a tanulás elemeit elválasztani egymástól. Például *James* kognitív módszere a rogersi „érzelmi alapú tanulás” alapjává vált (*Rogers*, 1969, 230. old.). A problémára *Hilgard* (1966) is rávilágít. „A kognitív, érzelmi alapú viselkedési iskolának, a kognitív, személyiségben rejlő motivációt hangsúlyozó és az inger-reakció elvét valló iskolának is vannak támogatói, de vannak olyan fontos tételek, amiben lényegét tekintve mindannyian egyetértenek” (uo. 462. old.). *Hilgard* számos példája közül az egyik a következő elv: „A tanulónak aktív résztvevőnek kell lennie és nem passzív hallgatónak vagy megfigyelőnek.” (uo. 462. old.) Ez a tétel az inger-reakció, a kognitív és a személyiségben rejlő motivációt hangsúlyozó elméleteknek is előfeltétele.

4. 2. Integráló elméletek

Először *Bloom* (1973) elméletét nézzük meg, aki az oktatás fent említett három elemére építi elgondolását. Az egyetlen különbség az, hogy „viselkedés” helyett a „pszichomotoros” kifejezést használja más jelentéssel. Elméletében a viselkedés motivációi a személyiség „érzelmi” és „kognitív” köréhez tartoznak, ez az oka annak, hogy a „pszichomotor” kifejezés tisztán a mozgás képességét jelenti. A technikai szóhasználatot, mely ebben a rendszerben az oktatás célját képezi, a következőképpen határozza meg: „A kognitív célok azok, amelyek feltételezhetően már megtanult dolgok felidézését vagy reprodukálását hangsúlyozzák; célok, melyek olyan elméleti feladatok megoldását jelentik, ahol az egyénnek kell meghatároznia a lényegi problémát, az újrakódolt anyagot; vagy ezeket össze kell kapcsolnia korábban tanult elméletekkel, módszerekkel, folyamatokkal.”

„Érzelmi célok: egy érzés tónusát, egy érzelmet vagy az elfogadás, illetve elutasítás bizonyos mértékét hangsúlyozzák. (...) Pszichomotoros célok: valamilyen izom vagy motoros készséget, anyagok vagy tárgyak kézzel történő mozgatását, vagy koordinációit igénylő cselekvéseket hangsúlyoznak.” (uo. 6. old.)

A gyakorlatban ezek a „területek” egymással összefüggésben vannak, és integrált formában kellene használni őket. Más szóval, a tanítási folyamat egyaránt felölel elméleti, érzelmi és gyakorlati eljárásokat. Ebből az is következik például, hogy a tanítás értéke kognitív, érzelmi és demonstratív lépéseket és elemeket is magába foglal. Ez az elméleti keret jól ismert integrációs elméletének, az 1958-ban kidolgozott „integrációs fonalak” elméletének logikai folytatása. Akkor a megfontolás tárgyát a „hogyan és mit tanítsunk integrációs módszerrel?” kérdése alkotta. A keret már önmagában is egy további kérdést vet fel: mik az integrált oktatás célkitűzései? Az előző kérdés minden szociális munkát oktató tanárnak ismerősen cseng, mert a jelenség, amivel a szociális munka foglalkozik, annyira összetett, hogy nehéz azokat részekre osztani. A probléma megoldása az általa javasolt rendszerben van, mely négy fogalom bevezetésével a tudás új egységeit jelöli meg. Az első a kognitív tudással kapcsolatos „semleges” elméletek „enciklopédikus szervezése”, például az esetmunka és a csoportmunka tanítása a szociális munkában. Második a „fogalmi ismeret”, ez a különböző elméletek bemutatását fedi a tanítás folyamán, ilyen például a társadalmi rendszerek elmélete. „Fő problémák” a harmadik; minden olyan szociális probléma ide sorolható, ahol pszichológiai, szociológiai, filozófiai konzultáció szükséges, ilyenek a szegénység vagy az alkoholizmus. A negyedik fogalom a „módszerek”; az ő terminológiájában azok a gondolkodási és munkamódszerek tartoznak ide, amelyek különböző helyzetekben használhatók, például: történelmi módszerek, a logikai analízis módszerei vagy könyvtári kutató-munkamódszerek (uo. 91. old.).

A következő elmélet *Bruner* (1961) nevéhez fűződik. Az integrált tanításra vonatkozó elmélete megtévesztően egyszerű. Azt mondja, hogy a tantárgyakat nem csak újabb és újabb információcsoomag átadásaként kell tanítani, hanem hogy azok megszerkesztett volta könnyebb tanulást tegyen lehetővé: „Az információk egybeszerkesztésének elsajátítása a dolgok egymáshoz való viszonyának megtanulásáról szól” (uo. 17. old.). Bár nem fejt ki pontosan a szerkesztés tanításának módját, a gondolat mégis nagyon fontos, mert az integráció két komponensét – a tanítást és a tanulási folyamatot – egyidejűleg figyelembe veszi.

Tyler (1960) elmélete a harmadik, itt az integráció annak a „három egymással összefüggő elv”-nek egyike, amelyek a tanulási tapasztalatokat szervezik egygyé, ezek pedig a folyamatosság, az egymásra épülés és az integráció. A „folyamatosság” az ismeret fontos részeinek, valamint készségek vagy attitűdök ismétlését jelenti hosszú időn keresztül. Az „egymásra épülés” jelentése: a tanulási tapasztalatok szerkesztése oly módon, hogy az újabb ismeret és mélyebb megértés mindig ráépülhet a korábbiakra. Az „integráció” az a folyamat, mely során a korábban már elsajátított és a frissen szerzett tudás egymásba épül. Világos tehát, hogy a három elv egymást erősíti és egymásra épül.

A negyedik elméletet, a „tananyag szervezésének elméletét” több híres teoretikus dolgozta ki. Legfontosabb pontja, hogy a tanulási tapasztalatok hasznosításában a tanulókat egy gondosan megtervezett oktatási intézmény segíti, ahol ezek a tapasztalatok egymáshoz köthetők. Az elmélet egyes támogatóinak, például *Lowy* és munkatársainak állítása szerint a tananyag összeállításának elmélete segítségül szolgál „az integráció kognitív, érzelmi és viselkedési aspektusaiban”, melyek „a tanulási tapasztalatok olyan szerkesztését igénylik, ahol a tanuló a különböző elvek, fogalmak, gondolatok, értékek vagy készségek egyre inkább egységessé váló képét kapja (*Lowy* és munkatársai, 1971, 65. old.). Az elmélet egy másik támogatója, *Katona* (1941) szerint egy jól szerkesztett tananyag lehetővé teszi a tanuló számára, hogy nagyobb mennyiségű anyagra hosszabb ideig emlékezzen, mint egy kevésbé jól szerkesztett tananyag esetén történik. *Cameron* (1965) számára a „jól-szervezett” „át-szervezett”-et is jelent, és a tanmenetbe multi- és interdiszciplináris kurzusok bevezetését javasolja.

4. 3. Az elméletek szintézise

A fenti rész annak a háború utáni időszak szakirodalmának rövid áttekintése, amikor egyre nagyobb számban jelentek meg szociális munkás-képző iskolák, amikor az oktatási modell felváltotta a „mester melletti tanulás” modelljét, és az elmélet és gyakorlat dezintegrálódásának problémája láthatóvá vált. A kor szakirodalmából látható, hogy az integráció kérdése fontos és központi jelentőségű volt mind a kutatók, mind pedig a tanárok számára. Négy koncepciót tekintettünk át röviden. Kettő ezek közül – *Tyler* „folyamatosság, az egymásra épülés és az integráció” elmélete és *Bruner* „kognitív szerkesztés” elmélete – a tanárok és diákok közötti interakciót elemzi, míg a másik kettő – az „integrált fonalak” (*Bloom*) és a „tananyag szervezés” elmélete (*Lowy*, *Katona*, *Cameron*) – inkább a tananyaggal és az oktatási folyamat újfajta módszereivel foglalkozik.

Az interakcionális és a tananyaggal foglalkozó elméleteket *Lowy* és munkatársai később egységre foglalták (1971, 73-74. old.). Egyformán fontosnak tartották ezeket az elméleteket a tanítás és tanulás, elmélet és gyakorlat, és más tárgyak integrálásában, mint egyazon probléma három különböző dimenzióját.

Négy kategóriát határoztak meg, ahol mindegyik számos elemet tartalmaz. Az első az interakció kategóriája. Ennek három része: 1. „Tanszéken belüli interakció”, mely csoportos tanításból, a fakultás összejöveteleiből, és az információk megosztásából áll; 2. „Tanszék és diák közti interakció”, melynek részei a tanácsadás, informális, diákokat bevonó szemináriumok és a karizmatikus

vezetés; 3. „Diák-diák interakció” egy meghatározott elemmel, ez pedig az egyenrangúak csoportját jelenti.

Az interszónális kölcsönhatás három fajtáját az integráció két elvének forrásaként jelölték meg, nevezetesen: a tanulók tanszék irányába való motiváltsághoz is motiváció szükséges, „hogyan integrált tanuláshoz szükséges környezet kialakításában ők is részt vegyenek” (uo. 74. old.).

A fenti integrált megközelítés is a témával kapcsolatos különféle vitákhoz kapcsolódik. A vita hosszú időn keresztül a „ki felelős az integrációért?” probléma köré csoportosult. Ezzel kapcsolatban Tyler megjegyzi, hogy „... a tanuló az, aki az integrációt végzi” (Lowy és munkatársai, uo. 65. old.). Lowy ugyanakkor más véleményen van, szerintük a tanár és a diák közösen felelős az integrációért. Ezt a véleményt az integráció második – „tananyag” – kategóriájával erősíti meg. A tananyag integrációs kategóriájának három fajtáját határozzák meg: 1. „szerkezeti elemek”, melynek részei az iskolai és a terepre vonatkozó dolgok; 2. „szolgáltatást nyújtók”, ide tartozik a média, mint integrációs konferencia, és a technológia, például a helyzetek imitálása; 3. „értékelés eszközei”, a vizsga és az értékelés.

Az általuk bevezetett harmadik integrációs kategória az „idő” kategória volt. Ennek két elemét határozták meg, az elmélkedés idejét és a kurzusok egymásra épülését. Az utolsó az „intézményi” kategória volt, ami az ökológiai szempontokat és a szervezeti felépítést foglalja magába.

Az integrált tanítás és tanulás elméleti kidolgozása, valamint az ehhez Lowy és munkatársai által javasolt keret láthatólag megoldotta az elméleti és gyakorlati integráció problémáját a „módszer” megközelítés által. Az elméletet és annak szociális munkás-képzésre gyakorolt hatásait további vizsgálatoknak kell tisztáznia.

5. Összefoglalás és konklúzió

Érdekes történeti tény, hogy amikor a „módszer” megközelítésben az elméleti és gyakorlati integráció vitája lecsillapodik, elkezdődik az „általános elmélet évtizede” az elméleti és gyakorlati integráció hangsúlyozásával a „tartalmi” megközelítésben. A szociális munkás-képzésben egy jelentős változás ment végbe: az általános elmélet kihívást jelentett a speciális képzésnek a korábbi tananyagot illetően.

A következő ténymegállapítások különösen fontosak (Hegyesi, 1987):

- a) A szociális munkás-képzés professzionalizációja meghatározó módon a „mester melletti tanulás” típusú tréninggel kezdődött el a századforduló táján.
- b) *Flexner* és más elméleti szakemberek szociális munkát támadó magatartása, mely megkérdőjelezte annak egész helyzetét, felgyorsította a professzionalizáció folyamatát. A tréning és kutatás helyett az oktatásban a tudományos megalapozottság és gyakorlati módszerek kidolgozása lett a legfontosabb cél.
- c) A szakmai tréning és az oktatás lassú elkülönülése a gyakorlati szakemberek és a tanárok érdeklődésének elválásához vezetett, ugyanakkor „módszer” és „tartalmi” értelemben az elmélet és gyakorlat elválása, dezintegrációja kezdődött el.
- d) Gyors válaszként és hosszantartó folyamatként is történtek kísérletek az elmélet és gyakorlat reintegrációjára. Az integrációt „tartalmi” értelemben megkísérülő elméletek a húszas évek végén, majd újra a hetvenes években születtek; a második világháború után pedig a tömeges oktatás új területe a „módszer” elméleteket fejlesztette több sikerrel.
- e) Rámutattunk arra, hogy az egységesítő koncepciókra két további tényező is hatott. Egyik a szociális munkát oktatók felsőoktatásbeli szakmai és tudományos elismertségéért való harca, míg a másik a szociális szolgáltatásokat nyújtó szervezetekben bekövetkezett változásokból eredt, nevezetesen a több szociális funkciót ellátó intézmények bevezetéséből.

Konklúzióként elmondhatjuk, hogy az elméleti és gyakorlati integráció a szociális munkás-képésben és a szociális munkában egyaránt folyamatosan jelenlévő téma, de fontos fogalom a felsőoktatás minden gyakorlati tevékenységre felkészítő képzésében is. Elfogadott tétel, hogy a szociális munka nem egy önálló tudományág, de tudományos megalapozottsággal kell hogy rendelkezzen, a szociális munkát a kutatásokra és ismeretekre való megalapozottság teszi szakmává.

Ezért a hallgatóknak meg kell ismerniük a legfontosabb kutatási módszereket, különös tekintettel a szociális munka mindennapjaiban használható lágy módszerekre. El kell sajátítaniuk a tudományos, tehát módszeres megfigyelés, adatgyűjtés, rendszerezés, elemzés és következtetések levonásának készségét. Mindenekelőtt pedig hozzá kell szokniuk, hogy a kutatás nem „vásárnapi”, tehát ünnepi, ritkán előforduló tevékenység, hanem munkájuk állandó, szerves része, például a szolgáltatási stratégiák éves kidolgozásában, azok értékelésében, a szociális munka sztenderdjeinek ki-munkálásában és elterjesztésében stb.

Irodalom

- Aptekar, H. H.** (1973) „Some Models of the Social Work Generalist” in Pincus. A & Minahan. A. Model for Teaching Basic First-Year Course, in Gilbert, N. & Specht, H. (Eds.) *The Emergence of Social Welfare and Social Work*, Itasca, Ill., F. E. Peacock Publishers Inc., 432-459.
- Aristotle** (1963) *The Philosophy of Aristotle*, New York, Mentor Books.
- Baker, R.** (1975) „Toward Generic Social Work Practice – A Review and Some Innovations” *Br. J. Social Wk* 5 (2)
- Baker, R. – Campbell, M. & Picton, C.** (1975) „Curriculum Planning for the Education of the Generic Social Worker” in Boas, J. & Crawley, J. (Eds.); *Social Work in Australia*, Melbourne, Australian International Press and Publications Pty. Ltd., 204-213.
- Bartlett, H.** (1964) *Characteristics in Social Work, Building Social Work Knowledge*, New York, NASW.
- Bartlett, H.** (1970) *The Common Base of Social Work Practice*. Washington, NASW Inc.
- Bloom, B. S.** (1958) (Ed. 8th reprint) (1973) *Taxonomy of Educational Objectives: Book 2, Affective Domain*. London, Longman Group Pty. Ltd.
- Boas, P. J. & Crawley, J.** (Eds.) (1976) *Social Work in Australia*, Melbourne Australia International Press and Publications Pty. Ltd.
- Boehm, W. W.** (1968) „Common and Specific Learnings for a Graduate of a School of Social Work” *J. Ed. Social Wk*.
- Brieland, D.** (1977) „Historical Overview” *Social Work* 22 (5) 341-6.
- Brier, S.** (1977) „In Summary” *Social Work* 22 (5) 416-6, 444.
- Brownstein, C.** (1958) „The Social Work Educator: Social Worker of Professor? *Social Service Review* 59 (3) 496-504.
- Bruner, J.** (1961) *The Process of Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Cameron, W. B.** (1965) „The Hydra-Headed Curriculum” *The Journal of Higher Education* 36 (6) 307-12.
- Carew, R.** (1977) „Knowledge in Social Work: a Critical examination of the British and American Literature and an Empirical Study of the Place of Knowledge in Social Work Activity” Thesis for Master Degree of Arts in social Studies, University of Newcastle Upon Tyne.
- „Case on Manifesto” (1975) in Bailey, R. & Brake, M. (Eds.) *Radical Social Work*, London, Edward Arnold, 144-47.
- Compton, B. R. – Galaway, B.** (1975) *Social Work Processes*, Home wood, Illinois, The Dorsey Press.
- Curriculum Study (1959) *Objectives of the Social Work Curriculum of the Future*, New York, Council on Social Work Education.

- Dictionary of Social Services (1971) Clegg, J. (compiled) London, National Council of Social Service.
- Ehrenreich, B. & English, D.** (1973) *Witches, Midwives, and Nurses. A History of Women Healers*. Old Westbury, USA., The Feminist Press Enster, G. L. (1980) „The Prestige of Social Work Educators in the University” *J. Ed. Social Wk.* 16 (3) 13-20.
- Flexner, A.** (1910) Medical Education in the US and Canada, Report for the Carnegie Foundation (original not seen).
- Germain, C. B. & Gittermann, A.** (1980) *The Life Model of Social Work*. New York, Columbia University Press.
- Gilbert, N. & Specht, H.** (1976) *The Emergence of Social Welfare and Social Work*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Goldstein, H.** (1973) *Social Work Practice: A Unitary Approach* Columbia, South Carolina, University of South Carolina Press.
- Hegyesi, G.** (1987) *Integration Theory and Practice in Social Work Education*. MSW thesis, Monash University, Melbourne.
- Hegyesi, G.** (1995) *Az általános szociális munka elméleti forrásai*, kandidátusi értekezés, MTA, Budapest.
- Hogan, T. D.** (1981) „Faculty Research Activity and The Quality of Graduate Training” *J. of Human Resources* 16 (3) 400-15.
- Hollis, E. V. & Taylor, A. L.** (1951) *Social Work Education in the United States*, New York, Columbia University Press.
- James, W.** (1899) *Talks to Teachers on Psychology*, New York, Henry Holt (original not seen).
- Jones, J.** (1975) *Giving Shape to Social Work. The Use of Unitary Concepts*. Melbourne. Association of Teachers in Social Work Education.
- Kahn, A. J.** (1954) „The Design of Research” in Polansky, N. E. (Eds.) *Social Work Research*, Chicago & London, University of Chicago Press, 38-67.
- Katona, G.** (1941) *Organising and Memorising*, New York, Columbia University Press (original not seen).
- Kendall, K.** (1983) *Social Work Education in the World*, N. Y., IASSW.
- Klenk, R. W. & Ryan, R. M.** (1974) *The Practice of Social Work*. Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.
- Korpf, M. J.** (1931) *The Scientific Basis of Social Work*, N. Y., Columbia University Press.
- Lawrence, J.** (1986) *Future Directions for Social Work Education* (A paper prepared on the occasion of the 50th anniversary of social work education in South Australia, for a celebratory seminar, 3rd May, Adelaide), Sidney, School of Social Work of University of New South Wales.
- Lowy, L. – Bloksberg, L. M. & Wallber, H. J.** (1971) *Integrative Learning and Teaching in Schools of Social Work*, Association Press.
- Lubove, R.** (1965) *The Professional Altruist*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Mendelsohn, W. R. – Richan, W. C.** (1983) *Social Work, the Unloved Profession*, N. Y., Franklin Wats.
- Meyer, C.** (1970) *Social Work in Practice: A Response to the Urban Crisis*, N. Y., Free Press.
- Middleman, R. & Goldberg, G.** (1974) „Social Service Delivery: A Structural Approach”, N. Y., Columbia University Press.
- Milford Conference (1974) „Social Case Work: Generic and Specific: A Report on the Milford Conference” Washington. D. C., NASW, reprint of 1929 ed.
- Mishne, J. M.** (1982) „The Missing System in Social Work’s Application of System Theory” *Social Casework* 63 (9) 547-53.
- Normandean, A.** (1981) „Professors of Justice are out of Practice” *Can. J. Crimi* 23 (4) 469-71.

Pincus, A. & Minahan, A. (1976) „Toward a Model for Teaching a Basic First-Year Course in Method of Social Work Practice” in Gilbert, N. & Specht, H. (Eds.) *The Emergence of Social Welfare and Social Work*, Itasca, Ill., F. E. Peacock Publishers, 432-59.

Pins, A. M. (1976) „Changes in Social Work Education and their Implications for Practice” in Gilbert, N. C. – Specht, H. (Eds.) *The Emergence of Social Welfare and social Work*, University of California, Berkley, 141-31.

Rein, M. & White, S. (1981) „Knowledge for Practice” *Social Service Review* 55 (1) 1-41.

Renine, E. T. (1922) *Social Work*, N. Y., Macmillan (Original not seen).

Report (1995) Four years of TEMPUS Cooperation 1991-1995, ELTE – Sociale Hogeschool (Geel) – Hogescholl (Maastricht) – Bárczi College, Geel, p. 89.

Richmond, M. (1965) *Social Diagnosis*, N. Y., The Free Press.

Rodopoulos, L. (1981) *Social Work Curricula Development in a Cultural Plural Society – An Exploration of the Issue*, MSW Thesis, Mnash University.

Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Ohio, Merrill.

Szociális feszültségek, elszegényedés

Az elszegényedés egyik legfőbb okát a növekvő munkanélküliségben kell keresnünk. Ennek nagyságáról eltérőek ugyan a becslések, de a munkanélküliek száma az aktív korú lakosságnak mintegy 10%-át teszi ki a nyugat-európai átlaghoz hasonlóan. A piaczgazdaságra való átmenet együtt jár a „kapun belüli” munkanélküliség korábbi gyakorlatának megszüntetésével, a munkahe-lyek és a termelés racionálisabb megszervezésével. A modernizálással egybeként az is elke-rülhetetlenül együtt jár, hogy számos munkahely megszűnik vagy úgy alakul át, hogy a korábbtól eltérő, többnyire magasabb képzettséget kíván, ennek elsajátítására pedig sokan képtelenek. Elfo-gadhatatlan azonban, ha mindezt csupán gazdasági kérdésként kezelik.

Az utóbbi években jelentősen romlott a nyugdíjból élő idős korosztály helyzete. A nyugdíjak re-álértéke a fizetések értékcsökkenésénél is nagyobb mértékben zsugorodik össze. Az egy nyugdíjas-ra jutó nyugdíj reálértéke az elmúlt öt év alatt 23%-kal csökkent. Az infláció, azon belül is a gyógy-szerárak rohamos emelkedése a beteg és az idős embereket sújtja legerősebben. Nem hunyhatunk szemet az előtt a fájdalmas tény előtt, hogy azok a nemzedékek, akik átérték a háború s az azt köve-tő évek szenvedéseit, akik évtizedeket töltöttek el becsületes munkában, most, életük utolsó szaka-szában egyre súlyosabb anyagi gondokkal kénytelenek szembenézni. Az idős kor terhe mellett rá-juk nehezedik a magukra maradottság, a kilátástalanság, a fölöslegesség tudata: úgy érzik - s ezt a közvélemény és a sajtó is nemegyszer sugallja -, hogy ők csak terhére vannak a többieknek. Sokuk-nak pedig nemcsak megkeseredik, hanem meg is rövidül az élete, mert képtelenek gondoskodni megélhetésükről, anyagi ellátásukról. A nyugdíjasok száma ma már megközelíti a hárommillió főt, és ez a szám a következő években folyamatosan növekedni fog. Növeli a gondot az egész népesség előregedése is, ami egyre nagyobb anyagi terhet ró a társadalomra.

Rohamosan nő a hajléktalanok száma, ezzel együtt szaporodnak a velük kapcsolatos tennivalók is: jelenleg kb. 30-40 ezer ember él megfelelő otthon nélkül; de erről még pontos adatokkal sem rendelkezünk.

(Részlet a Magyar Katolikus Püspöki Kar szociális körleveléből. (Szociális viszonyok és egészségügy: a/ Hely-zetkép. 18. pont.)

www.theol.u-szeged.hu/korlevel/korlevel.html