

Írta: Budai István<sup>3</sup>

### **A másodfokú változásban bízva... avagy meg tudjuk-e oldani a kilencpontos problémát?**

*A szociálpedagógus képzést folytató intézmények oktatóinak és hallgatóinak Szentendrei Konferenciája (1995. április 28-29.) két kérdésben mindenképpen emlékezetes marad. Egyik a szociálpedagógusi identitás, a másik a képzés fejlesztése.*

Annak ellenére, hogy a résztvevők döntő többsége képzésben járatos szakember, ill. képzésben résztvevők diák volt, a hangsúly mégis az első kérdésre helyeződött, akaratlanul is sugallva, hogy a képzéssel összefüggő tényezők határozzák meg a szakma és a szakemberek kompetenciáit, nem pedig a megrendelő és rászorulókat által fogalmazódnak meg követelmények a képzéssel szemben. Jól tudjuk, hogy a kibontakozó és a fejlődés kezdetén álló szociális szakma ma még nehezen tudja szakmai (és képzéssel összefüggő) érdekeit artikulálni; inkább csak arra szólnak a feltevések, hogy nagy szükség van alap és szakosító képzésekre, a jól felkészült diplomásokra.

Furcsa helyzetet jelentene az is, ha a pedagógus szakma lenne a kizárólagos megrendelő, például saját működési zavarainak megoldására (úgymond az iskola demokratikus működéséhez van szükség szociálpedagógusokra).

Úgy gondolom, hogy e sajátos helyzetben is alapvető szakmapolitikai és képzésfejlesztő követelmény a képző intézmények és szakmai szervezetek képviselői (s ebben a szociális és pedagógiai) közötti együttgondolkodás országos és helyi szinteken egyaránt. Itt visszakanyarodhatunk a szakmai identitás kérdéséhez.

A továbbiakban a szentendrei polémiákkal is gazdagodva arról szölok, hogy a szociálpedagógia alapvetően miért a szociális és miért nem a pedagógiai szakma része. Ezzel persze nem mondom, hogy a kettő között éles határvonal van, sőt, azt mondom, hogy a másikkal való együttműködés nélkül mindkettő önmagában jóval alacsonyabb hatékonysággal tud eredményeket elérni saját területén.

### **A gyermekjólét szellemiségével történő megközelítés**

Ma Magyarországon a szociálpedagógiáról leginkább elfogadott álláspont: a gyerekek, kamaszok és fiatalok pszichoszociális fejlődésével összefüggő problémák során nyújtott segítség, ill. ezen problémák megközelítés se. Pontosabban szociálpedagógus szak képesítési követelményrendszerében szereplő – az illetékes képző intézmények és a szakmai szervezetek által konszenzussal elfogadott célmeghatározás:

A szociálpedagógiai munka olyan szakmai tevékenység, amely a gyerek és az ifjú korosztály kapcsolati, tanulási, szociális stb. problémáit egységben, komplex rendszerben kezelve, elsősorban az érintett személyekkel, csoportjaival, valamint családjukkal együttműködve, másrészt a környezet erőforrásait mozgósítva segít a gyerek, fiatal és környezete egyensúlyát megtartani, illetve megbomlott egyensúlyát helyreállítani. Mindezzel

<sup>3</sup> Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom

hozzájárul a felnövekvő gyermek és fiatal optimális életvezetéséhez. *(A szociális képzések képesítési követelményei – tervezet, 1995. január.)*

Többen, többször egyenlőségjelet tesznek az iskolai szociális munka és a szociálpedagógia között. Elfogadható lenne ez, ha az észak-amerikai, az angol, vagy a skandináv szellemiség már mélyen belénk épült volna, vagy ha a mi gyakorlatunk hasonló/azonos lenne azokéval. Gyanítom, hogy az iskolában történő szociális kezelés során a legjobb szándékok ellenére is a halmozottan hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett gyerekek, fiatalok széles köre maradhat ki a figyelem és a segítségnyújtás hatóköréből. Például ki figyel azokra, akik nem járnak iskolába, vagy ilyen-olyan okok miatt kiestek onnan, tudomására jut-e az iskolának az otthon bántalmazott vagy erőszaknak, visszaélésnek kitett gyerekek esete, ki ad segítséget a drogos kamasznak, a fiatalkorú bűnelkövetőnek, vagy a tinédzser kismamának?

Két következtetés kínálkozik: a.) olyan iskolai szociális munka tevékenységrendszer kellene kialakítani, amely magában foglalja a gyerekekkel és fiatalokkal kapcsolatos valamennyi problémakört, legyen az az iskolával, a különböző krízissel, a kliensek együttműködésével, az életkorral összefüggő (ld. Ferencvárosi Gyermekjóléti szolgálat); b.) igen jó feladatmegosztást, kapcsolatrendszer kellene kialakítani az iskolában és a különböző szociális intézményekben folyó prevenciót és segítő beavatkozásokat illetően. Mindezek kialakításához járulhat hozzá a gyermekjólét fogalmával, szellemiségével való operálás,

Kadushin szerint a gyermekjólét egyaránt jelent politikát, programot, jogrendszert, tevékenységek széles körét, intézményrendszert:

„A gyermekjólét a szociális munka hivatás egy speciális területe. A gyermekjóléti munka a társadalom megbízásából feladatának tekinti: törődni a sajátos szolgáltatásokat igénylő réteggel, a sajátos társadalmi problémák és helyzetek ellensúlyozásaképp... a gyerekeket érintő szociális körülmények további romlásának megelőzésében, a körülmények javításában, megszilárdításában” (ld. *Gyermekjóléti szolgáltatások címszó az Encyclopedia of Social Work, 18. Edition, NASW, Silver Spring, Maryland, 1987*).

Látható, a kadushini meghatározás tartalmilag igen közel áll, szinte szinonimája a már idézett képesítési követelményrendszerben deklarált céloknak. Ez a megközelítés megerősít bennünket a szociálpedagógia és/vagy gyermekjóléti munka – és klienskörének – szélesebb értelmezésében. Választ ad arra is, hogy a szociális munkán belül lényeges szempont a sajátos igények kielégítésére törekvés. Választ ad továbbá, hogy a gyermekjólét, így a szociálpedagógia egésze szellemiségénél fogva nem azonosítható a pedagógiai tevékenységekkel.

Kadushin fogalom-meghatározása alapján nem lehet teljesen elfogadni azt az álláspontot sem, miszerint a szociálpedagógia elsősorban/kizárólagosan prevenció tevékenységeket jelent. Idekivánkozik érvként a prevenció caplan-i hármas felfogása, hiszen a szociális szakember nem csupán elsődlegest, hanem másod- és harmadlagos prevenciót is alkalmaz a már létező és gyakran elfojtott problémák későbbi káros hatásának megakadályozására. Nem célszerű tehát éles határvonalat húzni a prevenció és a konkrét beavatkozások közé sem.

### **A segítségnyújtás folyamatának funkcionális, probléma- és rendszerszemléletű megközelítése**

A gyerekek, fiatalok problémáinak – legyen az tanulási, beilleszkedési nehézség, drop out veszély, elhanyagolás, bántalmazás, változás okozta krízis, fiatalkori munkanélküliség – okai alapvetően a családban, a mikro- és makrokörnyezetben, s mivel a korosztály többségét érinti, az iskolában keresendők és nem elsősorban (vagy sokszor kizárólagosan) a gyerekekben,

fiatalban. Ezek a problémagerjesztő okok roppant széleskörűek; így a szülőhiány, a szülők (család) elégtelen működése, életvitele, az iskola érték- és működési zavara, a tantervi diszfunkciók, a tanulókkal szemben támasztott követelmények túlzottan magas vagy alacsony szintje, a pedagógusok képzettsége, a velük szemben támasztott elvárások ellentmondásossága, az adott település gazdasági fejlődésbeli gondjai, akadályai, a munkanélküliség, a szegénység, a deviáns személyek és különböző csoportok befolyása stb.

A problémák, az okok és a következmények igen bonyolult viszonyrendszerben vannak egymással – s miként ezt egy korábbi írásomban felvázoltam – kezelésükhöz, a megoldás segítéséhez a rendszerelméleti vagy a humán ökológiai megközelítés tűnik célravezetőbbnek (Gyermekvédelem az iskolában és/vagy iskolai szociális munka *Család, Gyermek, Ifjúság* 1994/5).

A rendszermegközelítésű gondolatmenetet alapul véve nyilvánvaló, ha a prevenció vagy a beavatkozás a probléma csak egyik vagy másik összetevőjére, tényezőjére, összpontosít, akkor nem igazán eredményes. Például a gyerek kapcsolati képességeit nyitva, rugalmassá és kommunikációját direkttebbé, tisztává fejlesztése önmagában nem lehet átütő, mert ezzel még nem léptünk a családon belüli embertelen, szigorúan rögzített rigid szabályok oldása, a zavaros, nem hiteles kommunikáció megváltoztatása irányában. És lehet, hogy a gyerek problémájának igazi oka éppen az adott család és környezete közötti kommunikáció képtelenségében gyökerezik. Ha tehát fordítva – a család kommunikációját segítve – járunk el, vagy ha a helyi közösség intézményei és szervezetei kommunikációs nehézségeinek javítása legalább úgy megjelenik a beavatkozási stratégiában, mint a családé és a gyereké, akkor valószínűleg nagyobb és biztosabb lesz az eredmény. Ha pedig csak egy család elégtelen működésére, zavaraira koncentrálnak a szociálpedagógus és az iskoláéra nem, akkor hiába ér el részeredményeket a szülők-gyerekek viszonyában, attól még az iskola-szülők viszonya feszültségektől lesz terhes, és a gyerekeket ért stressz sem fog oldódni.

Figyelemre méltó a 27 éve iskolai szociális munkásként dolgozó Josephin Joelson mondása:

„Az iskolai szociális munka egyik legfontosabb alapelve, hogy nem a gyerek elsősorban a kliens, hanem az iskola maga: a vezetés, a tanárok, a gyerekek, a szülők, még a kisegítő személyzet is... A szociális munkásnak tehát el kell fogadnia, hogy a gyermek érdekében az iskola egész viszonyrendszerével kell foglalkoznia. Ha nem ezt teszi, ha csak egyedül a gyerekekkel foglalkozik, akkor a figyelmen kívül hagyottak bármikor megghiúsíthatják törekvéseit. Az eredmények elérését lehetetlenné teheti az igazgató, a tanár, a szülő és bárki.”

(Kozma Judit: „Minél többet dolgoztam az iskolában, annál jobban tiszteltem a tanárokat...” *Esély*, 1992/2).

Megjegyzendő: miként a szociális munkában általában, így a gyermekjóléti, vagy szociálpedagógiai területen is sokféle szellemiséggel, modell alapján dolgoznak a szakemberek, amelyekben inkább a megközelítések mások, a hangsúlyok kerülnek az egyik, vagy a másik szempontra; így az egyénre, az egyén és környezete kapcsolatára, az egyes intézmények (szervezetek) közötti, az adott közösség és intézményeik stb. kapcsolatára.

A szociálpedagógus tehát különböző rendszerekbe avatkozik be; így a családba és az iskolába. Következésképpen az iskolában szükséges tevékenykednie, de nem működhet például az iskolában dolgozó pedagógusokkal azonos beosztásban, nem lehet hasonló, vagy azonos a hatáskörük, nem lehet velük szemben azonos követelményeket támasztani, mert a szerepek összekeveredhetnek, funkciózavarok következhetnek be, „szizofrén” állapotba kerülhet, s könnyen önmaga kliensévé válhat.

A rendszerszemléletű szociálpedagógiai munka, mint láttuk, alapvetően stábmunkát, koordináló, menedzsment jellegű tevékenységeket igényel. A képessé tevő és tanácsadó szerepek mellett a szakember a kliens(ek), csoportok, rendszerek közötti közvetítő, a kliensek érdekeiért – adott esetben a gyerek érdekében az iskolával, a pedagógussal, a kliensek érdekeiért – adott esetben a gyerek érdekében az iskolával, a pedagógussal, sőt a szülővel szemben – szószóló, a kliensek és az őket támogató erőforrások összekapcsolása alkusz stb. szerepekben nyilvánul meg.

Interdiszciplináris tudásának középpontjában többek között az interjútechnikák, az érzelmek kifejezése, az adatgyűjtés és -kezelés, a szociális diagnózis felállítása, a segítő stratégiai tervek kidolgozása és kivitelezése, a szülők és iskola világa, a segítő rendszerek, szervezetek működése, az erőforrások, szolgálatok ismerete áll. Ez a szakértelem globálisan és részleteiben igen jelentős mértékben különbözik a pedagógiától.

Amíg tehát a szociálpedagógiai szolgáltatások célja és funkciója a gyerek jólétének biztosítása, a gyerek teljes élete és életkörülményei vannak a figyelem centrumában, addig a pedagógiai munka célja az értékek közvetítése, a gyerek személyiségének fejlesztése, tudásának gyarapítása. A gyermeki személyiségfejlesztés, pedig nem azonos a gyerekek jóllétével. Így a szociálpedagógia irányulásánál, funkciójánál, hatókörénél, kompetenciájánál, multidiszciplinaritásánál fogva sem azonosítható a pedagógiai tevékenységekkel. (A szociális és a pedagógiai dilemmájához ld. még: Egy képzési program körvonalazódása, *Család, gyermek, ifjúság* 1994/5., valamint Pócze Gábor: Kell-e szociális munkás az iskolának? című tanulmányát, *Esély* 1990/4).

### **A szakmák önmeghatározása és az együttműködés szükségszerűsége**

A szociális képzettségű szakemberek megjelenése az iskolában (vagy a gyermekjólét területén) a dolgok természetéből következően különböző reagálásokat eredményez.

Nézzünk ezekből egy-két gyakorinak tekinthetőt! Sok pedagógus felszabadítónak tekinti a szociális szakember megjelenését és örömmel „átadja”, „lepasszolja” a „problematikus” gyerekeket „nem az én dolgom”, „szabadíts meg tőle”, „vesződjön vele más is” alapon. Következésképp a szociálpedagógus/iskolai szociális munkás könnyen csapdába kerülhet, hiszen saját maga nem lesz képes az önmagukban igen összetett, sokféle okra visszavezethető bajok sokaságával foglalkozni, segítséget nyújtani.

Másrészt nemcsak az oktatást, tanulásirányítást vállaló, hanem a gyerek egész személyiségének fejlesztésében gondolkodó, a teljesebb pedagógiai munkát vállaló pedagógusok, valamint a szociálisan érzékenyebben működő (többnyire alternatív) iskolák képviselői is joggal felvetik a kérdést; szűkül-e a pedagógus kompetenciája a szociális szakemberek belépésével? Itt az identitásföltés vagy a pedagógiai omnipotencia kerül a figyelem fókuszába. Erről beszélt más összefüggésben Gerevich József pszichiáter egy gyermekvédelmi konferencián már 1986-ban (A szociális intervenció fogalomköre, *Gyermek és ifjúságvédelem* 1987/1).

Talán közelebb kerülünk a lényeghez, ha a két szakmai identitást is meghatározó – ma már tervezetben létező – etikai kódexeket is segítségül hívjuk. A pedagógus etikai kódex a tevékenység lényegét érthetően a pedagógus-tanuló asszimetrikus, alapvetően nem partneri viszonyában határozza meg. Hozzáteve, hogy a tanuló érdekeinek, szükségleteinek figyelembe vétele, a velük való toleráns, empátiás viszony a pedagógus működésének alapvetően fontos zsinórmértéke. A szociális szakemberek etikai kódexe a segítő és kliens közötti viszonyt kizárólagosan szimmetrikusnak tekinti, a hangsúly a kettő közötti

partnerségre helyeződik, s így van ez a gyerek, kamasz, fiatal kliens esetében is. A szociálpedagógusi tevékenység lényegéhez – mint már láttuk – tehát nem tartozik az oktatói, tanári szerep.

A különbségtéves sokszori, tisztázó egyeztetése, megbeszélése, a kompetenciahatárok konszenzusos megteremtése alapján válik lehetővé az eltérő szakmai identitással rendelkező szakemberek eredményes együttműködése, teljesedik ki, s válik eredményesebbé mindkét szakember munkája. E felfogás szerint tehát nem szűkül a pedagógus kompetenciája, hanem segítő társakkal együttműködve megerősödve dolgozhat tovább. Így kerülhető el a „lepasszoló”, „átadó” attitűd.

Még egyszer hangsúlyozva, csak ez az együttműködés vezethet oda, hogy a szociálpedagógus (szakember) partnerévé váljék a pedagógus, az iskolaigazgató és a szülő. Ezért nem helyeselhető az iskolában akár a nevelőtestület tagjaként dolgozó szociálpedagógust az iskolaigazgató beosztottjaként alkalmazni, hiszen a legnemesebb szándékkal vezérelve is csak alárendelten tud működni, óhatatlanul beszorul a pedagógiai megoldásokba, hiszen aszerint fog értékelődni munkája. A fő kérdés az lesz: tud-e tanítani, helyettesíteni, tananyagot tervezni, értékelni, büntetni, s nem az, hogy tud-e interjúzni, krízisintervenciót végezni, esetet vinni, rendszert elemezni és fejleszteni, forrásokat mobilizálni, pedig ezek tevékenységének lényegi elemei. Fordítva: nyilván egyetlen pedagógusban sem vetődik fel, neki bírnia kell-e ezekkel a szociális szaktudásokkal.

A képzés tekintetében végül két fontos következtetés vonható le.

1. A szociálpedagógus képzés konvertálhatóságát csak a generális jelleg biztosíthatja, mely persze az általános szociális munkás képzéssel összevetve – a szakterületnek megfelelően – bizonyos fokig specialistának tekinthető. Ilyen alapon viszont a családpedagógiai, a mentálhigiénés, a tanácsadó tanári, az egészségnevelési képzés nem jelent szociálpedagógus képzést.

2. A pedagógusképzésben célszerű lenne a jövőben hangsúlyokat tenni arra, hogy az iskola legyen nyitott a szociális munkára, azaz miképpen tud normális működése és fejlődése érdekében együttműködni a szociális segítő szakmával és képviselőivel, s hogyan készüljenek fel erre a pedagógus kollégák.

Most pedig arra biztatom a Tisztelt Olvasót, hogy 4 egyenes vonallal próbálja összekötni úgy az alábbi 9 pontot, hogy közben nem emeli fel ceruzáját! A feladat eredményes megoldásához a fenti problémák elemzése során vázolt gondolkodásra van szükség. Ha sikerült a rajzos feladat megoldása, akkor könnyebben jutunk el nagyobb horderejű dolgainkban is előbbre, léphetünk a másodfokú változások irányába (segítségül ld: *Paul Watzlawick – John H. Weakland – Richárd Fish: Változás, Gondolat, 1990 ill. még Gerevich, ld. előbb*).