

Nagy Krisztina: Professzionizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében¹

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

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

Dolgozatom egyfajta állásfoglalás ebben a kérdésben. Szemléletformáló és megerősítő szándékkal kívánom azt hangsúlyozni, hogy a szociális munka hazánkban is az önálló értelmiségi hivatások, a professziók körébe kell, hogy tartozzon, bár más foglalkozásokhoz képest (orvos, jogász, pedagógus) még kisebb társadalmi ismertségre és elismertségre tett szert, és a professzionális szakemberek képzése mindössze szűk két évtizedes múlttal rendelkezik.

A tanulmányban a szociális munkát mint professziót a pedagógushivatással összehasonlítva elemzem. Mindkét szakterületet a segítő hivatások körébe sorolom a

¹ Köszönettel tartozom a tanulmány első változata lektorainak észrevételeikért, segítségükért, különösen Kozma Juditnak és Pusztai Gabriellának.

szakirodalomban kitapintható azon vonulatra alapozva, amelynek képviselői (pl. Vajda Zsuzsanna, Nagy József) a pedagógushivatás szubsztantív sajátosságának a segítséget tartják. A segítő hivatás ebben az értelmezésben az intézményesült, foglalkozásszerűen végzett munkát jelenti. Vajda Zsuzsanna megfogalmazásában a „segítés, segítségnyújtás: ellenszolgáltatás nélküli közreműködés, támasznyújtás. Néhány évtizede a segítség intézményes, foglalkozásszerű rendszerei épültek ki a fejlett országokban; ilyen, ún. segítő foglalkozás pl. a szociális munkás, családsegítő², pszichoterapeuta. Vannak olyan álláspontok, melyek szerint bizonyos értelemben az intézményes nevelés is segítő foglalkozás, és a nevelésben a segítség, támogatás elemeit kell erősíteni.” (Vajda 1997: 295) A segítség mint professzió különböző válfajai lehetnek a szociális munkás, a mentálhigiénikus, a pszichológus, a pszichoterapeuta, az orvos, a pszichiáter, a lelkipásztor és a pasztorálpszichológus hivatások (Bagdy 2007). Nagy József (1995) speciális segítő szakmákat sorol fel (pszichiáter, pszichoterapeuta, pszichológus, szociális munkás), és e hivatások mellett sok más olyan foglalkozást nevez meg, amelyek leglényegesebb jellegzetességének a segítséget tartja: pl. pedagógus, pap, orvos, nővér, jogász, rendőr, tűzoltó, katonai kiképző. A szerző értelmezésében az átfogó, kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése, a pedagógia mint szinguláris diszciplína számos részdiszciplínára tagolódva sokféle tudománnyal és praxissal áll kapcsolatban, s ez adja a személyiségfejlődés segítségének tartalmát.

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

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

az önálló professziók körébe soroljuk, teljesülnek a szociális munka esetében is, akkor bizonyítottnak tekinthető, hogy a szociális munka is rendelkezik az önálló professzió státusszal.

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

1. A professzionalizációelméletek

A *professzionalizációelméletek* középpontjában a modernizáció áll, vagyis azok az események, melyek során új szakmai területek, új foglalkozások alakultak ki és indultak meg az önmagukat professzióvá szervezés útján. A társadalom fejlődése következtében egyes melléktevékenységek főfoglalkozássá váltak, oly módon, hogy egy speciális szakmai funkció elkülönült egy másik foglalkozástól. (Erre jó példa lehet, hogy a tanítás évszázadokig csak egyike volt az egyházi szolgálatban álló klerikus és világi tisztviselők sokféle tevékenységének, később e funkció elkülönülése jelentette az alapját a tanári hivatás kialakulásának.) Vannak olyan hivatások, amelyek úgy váltak önálló szakmává, hogy az új foglalkozás alapját jelentő funkciókat korábban senki nem látta el, illetve ezek nem egy meghatározott szakmai csoport hatáskörébe tartoztak. Egy új foglalkozás kialakulásához

hozzátartozik az új szakmakép is, valamint ezzel összefüggésben az elméleti tudományok átalakulása, új tudományágak, alkalmazási területek megjelenése, pl. a szociológusok, politológusok foglalkozásának professzionalizációja (Schwänke 1988). Bock (1980) a professzionalizáció, azaz egy önálló, jól körülhatárolható szakma kialakulásának folyamatában két fontos tényezőt emel ki. Ezek közül az első az, amelynek során a korábban a család, helyi közösség által ellátott feladatok elvégzésére létrejönnek olyan intézmények, ahol megfelelően képzett szakemberek, meghatározott szervezeti struktúrában dolgoznak, teljes munkaerejüket az adott tevékenységre fordítják és ezért anyagi juttatásban részesülnek. A másik tényező az, hogy a szakosodás folyamatával párhuzamosan kialakul a foglalkozás fogalomkészlete, és az adott szakmához tartozó, pontosan meghatározható tevékenységek és funkciók megkapják saját elnevezésüket.

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

hanem állami kezdeményezésre. Másrészt pedig vannak olyan szakmák, melyek mindegyik fejlődési szakasz jellemzőinek megfelelnek, mégsem érik el az elismert professzió rangját.

Németh (2005) a magyar pedagógusprofesszió kialakulásának előtörténetét a 18. és a 19. század első felére vonatkoztatva vizsgálja. Nagy Mária (1994) is elemzi a pedagógushivatás professzionalizálódása irányába ható magyarországi jelenségeket: az oktatáspolitikai iránti érdeklődés, a pedagóguspálya önképében történt változás, az egyes pedagógusrétegek mint eltérő érdekek képviselőinek egymástól való elkülönülése, pedagógusemancipáció. Kozma (2006) a pedagógusfoglalkozás átalakulása tükrében tárgyalja a pedagógushivatás professzionalizálódásának kérdéseit. A professzió lényeges elemei között emeli ki a szakszerűvé válást, a hivatássá és az értelmiségivé válást. Utal arra is, hogy a hivatás kapcsán végbement változások hatottak a képzésre, a tudományra, az alkalmazásra, és ezek alapvetően megváltoztatták a pedagógusok társadalmi presztízsét, érdekérvényesítő képességét és politikai mozgásterét.

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

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

Kozma Judit (2002, 2007b, 2007c, 2007d) disszertációjában részletesen bemutatja a szociális munka professzionalizációjának folyamatát a jóléti államokban. A szerző egyrészt kiemeli azt a különbséget, hogy Németországban (és német hatásra a kontinentális

Európában) a szociális segítségben a pedagógiai gyökerek is fontos szerepet játszottak, az angolszász területen pedig a szociális munka alapját a jótékonyági szervezetek (COS-ek) és a társadalmi problémák megoldására szerveződött mozgalmak, settlementek tevékenységei jelentették. Másrészt pedig felhívja a figyelmet azokra az eltérésekre is, amelyek a szociális munka professzionalizációja kapcsán az Amerikai Egyesült Államok és Nagy-Britannia között mutathatók ki.

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

Karsten (1998) a szociális munka professzionalizációjával kapcsolatosan a jövőre nézve szemléletváltást jósol. Elképzelhetőnek tartja, hogy megtörténik a szociális munka koncepciójának, hatáskörének, társadalmi beavatkozási lehetőségeinek tudatos átgondolása, újraértelmezése a gyakorlat és a professzionális tudományos munkák vonatkozásában, az elméletek kialakításában, valamint a képzés átformálásában, és a szerző úgy gondolja, hogy ezeket a változásokat a szociálpedagógia és a szociális munka területeinek fejlesztéseként fogják értelmezni és egész Európában megértéssel fogják fogadni.

2. A professzióelméletek

A professzióelméletek figyelme nem arra irányul, hogy az adott szakma bizonyos fejlődési fázisokon áthaladt, hanem arra, hogy eközben szert tett olyan ismertetőjegyekre, amelyek alapján más foglalkozásoktól jól elkülöníthetővé vált. A professzióterminus az angolszász kultúrkörből ered, azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat értik alatta, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”, „értelmiségi szakma” fogalmakhoz áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll. A hivatás művelői közé való belépés folyamatát sajátos

értékek, normák és magatartásminták formális és informális keretek között való elsajátítása jellemzi. A professzió gyakorlásának folyamatát, módozatait, minőségét, a belépés feltételeit, a hivatást űzők viselkedésének szabályait szakmai közösségek határozzák meg és ellenőrzik. Fontos szempont a kivívott társadalmi elismerés fenntartása is, mert ez materiális és szimbolikus jutalmakat eredményez a professzió gyakorlóinak (Kleisz 2000). A professzió problematikája értelmezhető a kompetenciákkal összefüggésben is. Akkor tekinthető valaki kompetensnek egy foglalkozás vonatkozásában, ha olyan tudással, értelmezési és egyéb készségekkel rendelkezik, amelyet többféle kontextusban és szervezetben képes alkalmazni, valamint kompetenciája képessé teszi egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására (Jones, Joss 1995). Mindezeket a professziófogalom a magyar nyelvterületen használt értelmiségi hivatás kifejezésnél sokkal pregnánsabban, körülhatároltabban tartalmazza, mivel nagyobb a hozzá fűződő asszociációs kör, jelentéstartalma bonyolultabb, árnyaltabb, gazdagabb.

2.1. Professziókritérium orientációjú irányzatok

A professzióelméletek egyik irányzatához sorolhatók azok a kísérletek, melyek célja a *professziókritériumok* meghatározása, egy, a professziók esszenciáját jelentő ideáltípus leírása. Az attribútumlista alapján akkor tekinthető egy foglalkozás professzionális státuszúnak, ha az ideáltípussal minél több hasonlóságot mutat. Hesse (1968) komparatív vizsgálatában abból indult ki, hogy összegyűjtötte azokat a foglalkozásokat, amelyek a professzió (beleértve a szemiprofessziókat is) kategóriájába tartoznak. Táblázatba foglalt felsorolása, melyben külön oszlopokban szerepelnek az angol, amerikai, illetve a német elnevezések, jól rávilágít arra, hogy a professziókat csak társadalmi környezetben lehet értelmezni. Hesse (1968) húsz szerző munkáját dolgozta fel és összesen 18 olyan ismertetőjegyet gyűjtött össze, amelyek egy professzionális foglalkozás jellemzőinek tekinthetők. Ezek a karakterjegyek három csoportba sorolhatók: az elsőbe a gyakran említettek tartoznak, a másodikba a szerzők harmada-negyede által megnevezett tényezők és végül a harmadikba a csak ritkán előforduló jellemzők. A leggyakoribb professziókritériumok: a foglalkozás gyakorlása hosszú, speciális, tudományos képzésen alapul, a tevékenység túlnyomó részben nem manuális. Az eljárások során fontos a meghatározott normák, iránymutatások, kodifikált magatartási szabályok figyelembevétele, a szakmai etikai kódex betartása. A foglalkozás gyakorlóit szakmai szerveződésbe tömörülnek, mely birtokolja a fegyelmi hatalmat és jóváhagyja a szakmai szabályokat. A professzionális

tevékenység az egyes kliensek számára biztosít fontos szolgáltatást, ugyanakkor a közjót is szolgálja. A legalább négy, legfeljebb hét szerző által megnevezett jellemzők: a szakmai tevékenység nem egoista, hanem altruista motívumokra épül. Fontos a szakmai tekintély és az egy foglalkozási csoporthoz tartozók szakértőként való elismerése, amely személyes és szakmai döntési szabadsággal jár együtt. A hivatás gyakorlói a kliensektől elvárják, hogy „vakon” megbízzanak a szakmai hozzáértésükben. Ritkán említett tényezők: a foglalkozás tevékenységi területe pontosan elhatárolható más szakmáktól, a hivatás gyakorlásához különböző szintű kvalifikációk tartoznak, ezeken lehet a karrier építése során előrelépni. A foglalkozás gyakorlói számára tilos a nyilvános reklám, jellemző a magas fokú kollegialitás. A hivatás gyakorlói különösen fontos és intim ügyekkel foglalkoznak, ennek keretei világosan és szigorúan szabályozottak. A jövedelem nem a siker fokmérője, a kereset a tudományos fokozattól és egyéb tényezőktől függ. A hivatás gyakorlói az évszázadok során felhalmozódott bölcsességből és tapasztalatokból építkeznek, és elkerülik egy szűken értelmezett specialista gondolkodás veszélyeit és tévedéseit. A foglalkozás gyakorlói gyakran államilag regisztráltak vagy engedéllyel rendelkeznek. A mindenki által hozzáférhető szolgáltatásokért fizetendő honorárium fix összegű, vagy a szolgáltatás díját pontosan rögzített szabályok határozzák meg. A foglalkozás gyakorlása során a konkrét esetekben általános és absztrakt tudás alkalmazása is szükséges, ezért a tevékenység nem standardizálható.

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

Hacker és Venter (1999) a tanári professziók hierarchiájának problematikájára hívják fel a figyelmet. Kérdés, hogy a pedagógushivatást mint professziót gyakorlók között iskolafokok szerint szabad-e, kell-e különbséget tenni, hiszen e szakmák alapvető feladatai közösek. Abból fakadóan, hogy gimnáziumi tanárok esetében a szaktudományi tartalmak szakértőjének image-e a fontos, a tanítók pedig inkább nevelési-oktatási szakemberek, kérdésként merül fel, hogy kell-e különbséget tenni a pedagóguspályára felkészítés során a tudományorientáltság, illetve a pedagógiai kompetenciákra fektetett hangsúly arányaiban. Venter (1997) egy osztrák képzési forma kapcsán („filozófia, pedagógia és pszichológia” szak) azt a kérdést fogalmazza meg, hogy az egyes tudományterületekből mi kerül be a

képzésbe, és hogy ez a szak (tanári szak mellett másodikként felvéve) „hogyan teszi teljesebbé a tanári professzió mesterségbeli oldalát” (Venter 1997: 150).

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

2.2. Társadalmi funkcióorientációjú irányzatok

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

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

Etzioni (1964) elméletében a szemiprofessziók és a professziók más-más társadalmi funkcióval, különböző súlyú társadalmi felelősséggel bírnak, így ebből következően más társadalmi státuszra és eltérő előnyökre tesznek szert. A két kategória közti különbség a gyakorlatban a célok, a tudás, a szakmai képzés hosszúsága (öt évnél több vagy kevesebb) és a szakmai autonómia mértéke dimenziókban is mérhető, azonban a leginkább abban ragadható meg, hogy a professziók olyan szakterületeken fejtik ki tevékenységüket, amelyek kapcsolatban állnak az élet intim kérdéseivel. Etzioni nézetét sarkítva úgy is meg lehet fogalmazni, hogy az „igazi” professziók gyakorlói élet és halál urai. E szempontból válik igazán lényegessé a szemiprofessziók megkülönböztetése. A szemiprofessziókat nemcsak az jellemzi, hogy kevesebb speciális tudást, rövidebb szakmai képzést, kevesebb gyakorlatot igényelnek, hanem az is, hogy a szakmai tevékenység általában kevésbé érinti az intim szférát. A szerző szerint a szemiprofessziók sajátosságai két olyan következményt eredményezhetnek, amelyek kihatással lehetnek a professzió társadalmi szerepének alakulására, mindkét esetben presztízscsökkenés figyelhető meg. Az egyik ezek közül az, hogy a kisebb súlyú szakmaiság az autonómia csökkenését vonja maga után, vagyis a magasabb státuszú professziók igyekeznek nagyobb kontroll alá vonni a szemiprofessziókat, ezáltal is csökkentve a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) lehetőségeit. A másik következmény pedig az, hogy a szemiprofessziók gyakorlásához olyan készségekre, személyiségvonásokra lesz szükség, amelyek inkább a tudás kommunikálására mint alkalmazására való képességet jelentik. Etzioni (1964) a szociális munkás és a pedagógushivatást is a szemiprofessziók körébe sorolja, az ápolónő munkájával együtt, és ezeket a hivatásokat az elnöiesedéssel hozza összefüggésbe. A szerző úgy gondolja, hogy az „igazi” professziók férfi privilégiumok, a szemiprofessziók pedig jellegükből fakadóan inkább a női mentalitáshoz állnak közel, és azt is kijelenti, hogy a nők jobban viselik az adminisztrációs kontrollt és az alkalmazotti státuszt. Etzioni ezeket a megállapításokat semmivel sem támasztja alá. Elméletéből mind a pedagógus, mind a szociális munkás szakma kapcsán elgondolkodtató az az elem, melynek értelmében ezek a hivatások kevésbé érintik

közvetlenül az intim szférát, az élet-halál kérdéskörét. Pusztán biológiai aspektusból értelmezve helytállónak tűnik az orvos életmentő szerepe vagy a halálbüntetést kiszabó bíró jelentősége, azonban a felkészületlen, a szakma etikai szabályait nem tisztelő, személyiségében, készségeiben alkalmatlan személy (legyen akár szociális munkás, akár pedagógus) olyan sérüléseket (pl. negatív énkép, önbizalomhiány stb.) okozhat a klienseiben, amelyek mentális értelemben hosszú időre életképtelenné tehetik őket. Ez azért is veszélyes, mert ezek nagyon nehezen megragadható és csak nagy nehézségek árán vagy egyáltalán nem visszafordítható folyamatok, amelyben szinte semmilyen jogorvoslatra nincs lehetőség; sem műhibaperre, sem fellebbezésre.

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

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

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

A társadalmi funkcióorientációjú irányzathoz tartozó professzióelméletekben több olyan elem is megragadható, amely a szociális és a pedagógushivatásokra egyaránt értelmezhető. Parsons elméletéből az affektív semlegesség problematikája Schwänke (1988) szerint mindazokat a professzionális szolgáltatásokat nyújtó szakembereket érinti, akiknek a munkája, a kliensekkel való kapcsolata a bizalomra épül. Azok az orvosok, pszichiáterek, akik pszichés vagy pszichoszomatikus betegségben szenvedő páciensekkel foglalkoznak, nem tehetik meg azt, hogy csak a betegségre fókuszálnak és nem az egész embert kezelik. A szerző ezt a problémát a pedagógusok vonatkozásában elemzi részletesen, abból az aspektusból, hogy ők nemcsak az oktatás szervezőjeként vagy meghatározott kognitív tanulási célok közvetítőjeként vesznek részt a tanítási folyamatban, hanem az iskola szocializáló funkcióját is felvállalják. Azokban az esetekben, amikor a gyerekek családi, tanulási vagy magatartási problémával küszködnek, szükséges, hogy a pedagógus megfelelő kapcsolatot építsen ki a gyerekekkel. A szerző ezzel összefüggésben a pedagógiai gyakorlatban jelentkező kérdéseket, dilemmákat fogalmaz meg: pl. engedheti-e a pedagógus, hogy a diákjai tegezzék, vagy ez aláássa a tekintélyét? Milyen határokig mehet el a tanárok és diákok közti privát kapcsolat? Nyíltan be kell-e vallania a pedagógusnak, ha bizonyos diákok iránt nagyobb szimpátiát érez? Szabad-e a tanárnak a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek iskolai teljesítményét szándékosan felülréteklni, annak érdekében, hogy biztosítsa a gyermek megmaradását egy stabil osztályközösségben? A szerző az univerzalitással kapcsolatosan a gyerekekkel való bánásmód gyakorlatban felmerülő dilemmáira is felhívja a figyelmet. Ez a szempont a pedagógushivatásban nagyon jelentős, hiszen a professziók között ez a foglalkozás egyedülálló abból a szempontból, hogy a szolgáltatást nyújtó személy éveken keresztül, nap mint nap találkozik a klienseivel, így a hosszú és intenzív közös munka során különleges kapcsolat alakul ki a pedagógus és a diákok között. Schwänke olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint pl. hogyan kell értelmezni az univerzalizmust a valóságban a tanárok és a diákok kapcsolatában? Mennyire kell figyelembe venni az átlagos teljesítményt a tanítási célok kitűzésekor? A szerző utal az iskolafokokozatok közti különbségekre is: egy gimnáziumi szaktanár számára ez a probléma valószínűleg kevésbé jelentkezik, mint egy általános iskolai tanító esetében. Schwänke arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógushivatás a kliensek szempontjából is különleges helyzetű. Minden professzió esetében általában könnyen meghatározható a klienskör, azonban a tanárok esetében megkülönböztethetünk primer és szekunder klienskört is, mivel a pedagógus a gyerekeken kívül a szülőkkel is kapcsolatban áll.

2.3. *Önérdékérvényesítés-orientációjú irányzatok*

A professziókkal foglalkozó elméletek harmadik irányzatához azok a nézetek (Friedson, Larson, Illich) tartoznak, amelyek a professziók és az általuk létrehozott szakmai szervezetek társadalmi szerepét az *önérdék-érvényesítés* szempontjából hangsúlyozzák. Ezek az elgondolások abból indulnak ki, hogy a társadalomban egymással versengő csoportok harcolnak saját érdekeik érvényesüléséért. A küzdelem nemcsak a professziók és más szakmák között bontakozhat ki, hanem a hasonló professziók kompetenciahatárainak meghatározása is eredményezhet konfliktusokat. Ilyen esetekben nem elegendő a professziók értékészletére hagyatkozni, mert az egyes professziók saját elméleti paradigmáinak nemcsak ez biztosítja a legitimitást, hanem a professzionális tevékenység magyarázatához szükséges a foglalkozás strukturális és kulturális sajátosságainak elemzése is (Jones, Joss 1995). Ezek a teóriák (nyíltan vagy csak közvetve) utalást tartalmaznak arra is, hogy egy professzió elsajátítása és gyakorlása milyen társadalmi helyzetet eredményez. Kozma (2004) Schönre utalva rámutat arra, hogy mivel a modern társadalmak működési módjához alapvetően hozzátartoznak a professziók (ezek nélkül a hétköznapi élet nem tudna működni), függőségi viszony jött létre. A nélkülözhetetlenség következtében a professziók privilegizált és autonóm helyzetbe kerültek, és ezt a kiváltságos pozíciót csak az gyengíti, hogy a professziók gyakorlóit által elkövetett hibák következtében a társadalom bizalma megrendült a professziókkal szemben. A szerző ezért hangsúlyozza a szakmai tudás és a szakmai gyakorlat külső szabályozásának jelentőségét.

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

Larson (1977) a szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvéseit a kollektív társadalmi mobilitás eszközének tartja. A kollektív mobilitás fókuszba helyezésével (Max Weber

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

Illich és McKnight (1979) a társadalmi funkcióorientációjú irányzathoz tartozó professzióelméletek által képviselt közös szellemi alappal szöges ellentétben álló nézőpontból elemzik a segítő hivatásokat (nevesítik a pedagógus- és a szociális munkás szakmákat) és a foglalkozások társadalmi szerepét. Illich (1979) a professziók hatalmát, a szükségletek felett gyakorolt kontrollszerepet emeli ki, a szakmai szervezeteket támadja. Úgy véli, hogy bár az „új specialisták” semmi mást nem csinálnak, mint emberi szükségleteket elégítenek ki, elsődleges volt számukra a saját céheik létrehozása, azok definiálása. A szerző kemény, cinikus megjegyzésekkel illeti a szakmai szervezeteket, pl. monopolhelyzetben vannak, nemzetközi szinten jobban szervezettek, mint egy világegyház, több kompetenciával ruházzák fel magukat, mint a sámánok, és kíméletlenül, még a maffiánál is jobban kizsákmányolják a védenceiket. Ez az állásfoglalás egyoldalúnak tűnik: a szakmai szervezetek nemcsak önérvényesítő szerepet játszhatnak, hanem az etikai szabályok lefektetése és kontrollálása által a klienseket is védelmezhetik. Illich (1975) szükségesnek tartja az iskolásított társadalom „iskolátlanítását”, ami azt jelenti, hogy az oktatás és egyéb szükségletkielégítési területek túlzott intézményesítését, a bürokráciák szakmai, politikai és pénzügyi egyeduralmát meg kell szüntetni, mert szerinte ez az egyeduralom szüli a modernizált szegénységet, függőséget, kiszolgáltatottságot hoz létre. Illich kifogásolja azt is, hogy a nevelők, a szociális munkások és az orvosok olyan dolgokat is megtehetnek, amelyekhez korábban csak a papoknak és a bírának volt joguk: egyedül ők jogosultak bizonyos szükségletek elismertetésére és azok kielégítésére. A pedagógusok hatalmát, társadalmi szerepét külön bírálja: a pedagógusok írják elő a társadalom számára, hogy mit kell megtanulni, és a tanárok azokat a területeket is igyekeznek meghódítani, amelyek korábban az iskolán kívüli tanulás terepeit jelentették. McKnight a szükségletek és a gondoskodás problematikáját elemzi, és rámutat a politika

felelősségére is. Korábban a politika nyílt vitát folytatott a különféle szükségletekről, az új szolgáltatási politika pedig nem adja meg a polgároknak a választás lehetőségét, önállóan rendelkezik arról, hogy a társadalomnak mennyi orvosra, tanárra, bíróra, szociális munkásra van szüksége.

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

Illich és McKnight radikális kritikája 1979-ben jelent meg. A két bíráló akkor még nem tudhatta, hogy a nyolcvanas években olyan változások mennek majd végbe, amelyek a pedagógus- és a szociális munkás hivatásokat mint professziókat is érintik. (Ezekre a folyamatokra Joness és Joss [1995] mutatnak rá.) A gazdasági szempontok (hatékonyság, hatásosság) érdekében a politikai hatalom gyakorlói igyekeztek nagyobb pénzügyi ellenőrzés alá vonni a professziókat, ez a törekvés pedig a szakmai tevékenységük lényegét is befolyásolta, csorbítván a professziók autonómiáját. Ennek hatására alakult ki a professziók új és külső definíciója, mely inkább a minőségi szolgáltatást igénybe vevők akaratának meghatározásaira épült és nem a szakemberek szükségletekről kialakított álláspontjára.

2.4. Szakmai identifikációorientációjú irányzatok

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

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

A szakmakép alakulásában meghatározó jelentőségűek lehetnek a tényleges tevékenységek, mert ezekhez mérten lehet a szükséges kompetenciákat körvonalazni. „Egy szakma vagy professzió az adott szakmai területen megnyilvánuló domináns tevékenységminták alapján definiálható, lényegét tekintve azonban a képzési tartalmakkal lehet azt meghatározni.” (Hacker, Venter 1999: 64) A kompetenciákkal kapcsolatos elgondolások tekintetében fontosak Schön (1983, 1987) munkái, aki a szakmai kompetencia

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

„tanulókkal”, a szociális szolgáltatásokat igénybe vevőkre pedig használatos az „eset” vagy a „fogyasztó” kifejezés is. A kliensekkel való kapcsolat kérdéskörében Schön (1983) arra is felhívja a figyelmet, hogy bizonyos szituációkban egyáltalán nem egyértelmű, hogy ki a kliens, pl. a pedagógusok a gyerekeket tanítják, de a szülőkkel is kapcsolatban állnak, a szociális munkában pedig mindennaposak a több eltérő alrendszerből álló kliensrendszer kapcsán előforduló etikai dilemmák. A szakember-kliens viszony problematikájához hozzátartozik az alá-fölé rendeltségi helyzetek, az egyenrangúság elemzése is, mindez a segítő kapcsolatban az együttműködés szempontjából fontos. A szerző a kliensekkel való munka relációjában felveti a segítés-kontroll dilemmáját is, és utal a lojalitás dilemmára is, annak kapcsán, hogy a szakemberek általában egy bürokratikus szervezet keretei között fejtik ki tevékenységüket. A szakember-kliens viszonyban fontos kérdésként jelenik meg még a privát kapcsolatok problematikája, a rutin szerepe és a kapcsolatban részt vevő felek hierarchikus viszonyából fakadó nehézség is.

Jones és Joss (1995) egy tipológiában modellezik a felsorolt tényezők (tudás, értékek, kompetenciák, konkrét szakmai tevékenységek, kliensekkel való interakció módja) megnyilvánulási formáit a szakmai identitásban. A szakemberek énképe alapján három karaktert különítenek el. Ezek közül az egyik a praktikus vagy technikai professzionalizmus típusa. E típus énképe leginkább egy „mesterembernek” felel meg. Tudásalapja a praktikus tudás, az elméletek jelentősége kicsi. A praktikus szakemberek tudása főként gyakorlati tapasztalatokon alapul, szükség esetén különböző tudományágakból merítenek tudást, bár alapvetően az a meggyőződésük, hogy a „mesterségüket” nem lehet könyvek segítségével elsajátítani, az elméletek nem relevánsak. A szerzők ezt a típust a professzionalizmus szempontjából a kvázi professziók körébe sorolják, mivel ebben az esetben a kompetencia alapja az intuíció, ami nem tanítható szisztematikus módon. A második karakter lényege a technikai szakértői professzionalizmus. E típus szakértő énképpel rendelkezik, aki kizárólagos birtokosa a szakértelemnek, technikai tudásnak, mely tudományos kutatási alapokon nyugvó elméletekből áll, objektív igazságnak tekinthető, értékmentes. Fontos a szakértőként való gondolkodás, objektivitás. Az értékrend inkább problémacentrikus, kevésbé klienscentrikus. A klienssel folytatott interakcióban a távolságtartás jellemző, a szakértő irányít, ő dönt a probléma megoldásának módjáról. A technikai szakértő számára elsődleges a tudományosság és magasabb rendű tudása révén vár el tiszteletet. A szakmai fejlődés folyamatában nagy jelentőségű a képzés, az akadémikus tudás. A professzionális tevékenység alapvetően empirikus és behaviorista szemléletű. A harmadik karakter a reflektív szakember. Az ehhez a típushoz tartozó szakember facilitátorként működik, aki abban próbál meg segíteni, hogy a

bizonytalan világban a sokféle lehetőség közül a kliens megtalálja az optimális cselekvési módot vagy az adott probléma megoldását. Ebben az esetben az elméleti orientációba beletartoznak a társadalmi viszonyokról elsajátított ismeretek és a rendszerezett tudás is, illetve a tudás minden más releváns forrása felhasználható. A tudás a klienssel való kapcsolatban nyilvánul meg, azon belül alakul, a kliens tudása is befolyásoló tényező. A praxiselmélet igen fejlett, folyamat- és interperszonális elméletekre épül, és fontos a konstruktivista valóságszemlélet is, melynek értelmében az új szabályokat a gyakorlatból fejlesztik ki. Az értékrend klienscentrikus, a professzionális gyakorlat középpontjában a klienssel folytatott kapcsolat áll, problémakezelésre a komplexitás (társadalmi, politikai, gazdasági kontextusok figyelembevétele) a jellemző.

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

Hellmann (2008) a szociális munka mint professzió gyakorlásához szükséges tudás problematikája kapcsán arra hívja fel a figyelmet, hogy a szociális munka gyakorlatorientált hivatás, és ebből következően a tudásalapjában meg kell találni a megfelelő arányokat az elméleti jellegű, tudományos alapokra épülő tudás és a gyakorlatban alkalmazható, inkább

készségjellegű kompetenciák között. Schön (1983, 1987) munkáiban is domináns elemként jelentkezik a professziót gyakorlók szaktudása. A szociális munkában az is hozzátartozik a szakmai felkészültséghez, hogy a szakember olyan megbirkózási képességek kialakulását segítse elő a kliensben, illetve úgy katalizálja a természetes támaszrendszerek erőforrásainak mobilizálását, hogy a kliens le tudjon válni a szakemberről, és végül ne legyen szüksége a segítő kapcsolatra. Jones és Joss (1995) a szociális munkával kapcsolatosan azt tartják a legmegfelelőbb modellnek, amely a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének legfőbb eszközeként a tapasztalati tanulást állítja a középpontba. Meglátásuk szerint a professzionális tevékenység lényegéhez az a képesség is hozzátartozik, hogy a szakember bizonytalan helyzeteket is tud kezelni. A szerzők és Schön (1983, 1987) is alapvető fontosságúnak ítélik meg a professzió gyakorlásában a diszkrecionalitás (egyéni mérlegelés) jogát, valamint a személyes teljesítmény javításáért érzett szakmai felelősséget.

Schwänke (1988) a szociális tudományokkal kapcsolatosan azt jegyzi meg, hogy ez a szakterület az állandó társadalmi változások miatt képtelen általánosan érvényes, mindig, mindenhol értelmezhető és jól használható fogalom- és kategóriarendszert kialakítani. Ez a tudomány kénytelen folyamatosan megújulni. A társadalmi jelenségek leírásához használatos fogalmak időnként elavulnak, így szükség van vagy ezek elvetésére és helyettük új elnevezések bevezetésére, vagy a kifejezések jelentéstartalmának a társadalmi változásokhoz való hozzáigazítására.

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

Kunstreich (1998) a szociális munka mint professzió gyakorlásával kapcsolatosan identitásstratégiákat különít el az 1973-ban, Hamburgban, családsegítő és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális munkások körében végzett interjúk alapján. A négy fő téma (a kliensek szociális körülményei, a kliensekkel való kapcsolat, a szociális munkás státusza és a társadalmi helyzet) alapján háromféle professzionalitást nevez meg. A *személyi*

dimenzióban a kliens individuumpént fontos, alapvető a szociális szükségleteinek kielégítése. A *klinikai* professzionalitás esetében a kliens pszichikus jóléte áll a középpontban, melyet a hátrányos szociális körülmények negatívan befolyásolhatnak. A *szolidarisztikus* dimenzióban nem a kliens egyéni szükségletei a leglényegesebbek, hanem az adott élethelyzetet előidéző társadalmi körülmények, illetve az azok megváltoztatására irányuló törekvés. A szociális szakembereknek munkájuk során mindhárom dimenzióban egymással párhuzamosan kell professzionális szintet elérni.

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

Mind a pedagógus-, mind a szociális munkás hivatással, illetve gyakorlóival kapcsolatosan hasznosak a professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek tanulságai. Mindkét professzió esetében elmondható, hogy a hivatás társadalmi státuszának fenntartása érdekében a foglalkozás gyakorlása hosszú, tudományos alapokon nyugvó képzés során elsajátítható tudásra, készségekre épül. A foglalkozás képviselőit a kliensekkel való foglalkozásban altruista motivációk vezérlik, lényeges szempont a közjó szolgálata. A képzés és hivatás gyakorlása során fontos az etikai szabályok betartása és a szakszerű kontroll. A professzionális tevékenység végzéséhez szükséges az autonómia és a szakmai szervezetek jelenléte is.

Summary

This study analyzes the characteristics of two professions, that of social work and pedagogical professions. Identification of differences between and similarities of the two professions is achieved by employing concepts of profession discourse.

This study will discuss the theoretical questions focusing on the most important issues with regard to the helping professions.

Our aim is to differentiate between the theories concerning professionalisation and professions; we will also demonstrate the dilemmas and difficulties when comprehending and applying theories in connection with pedagogical and social professions.

Irodalomjegyzék

- ANDORKA R. (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAGDY E. (2007): *A segítő kapcsolat pszichológiája*.
art.pte.hu/muveszletterapia/download/bagdy/segito-kapcsolat-pszichologiaja.doc.
- BOCK, T. (1980): *Professionalisierung*. In *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (Herausgeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge), Eigenverlag des Deutschen Vereins. 591–592.
- BUER, J. van, VENTER GY. (1996): *Tanárnak lenni*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- CAPLOW, T. (1954): *The Sociology of Work*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- DEWE, B., FERCHHOFF, W., SCHERR, A., STUEWE, G. (1993): *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Juventa, Weinheim/München.
- DURKHEIM, É. (1957): *Professional Ethics and Civil Morals*. Routledge, London–New York.
- DURKHEIM, É. (2000): *Az öngyilkosság*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DURKHEIM, É. (2001): *A társadalmi munkamegosztásról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ETZIONI, A. (1964): *Modern organizations*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- FREIDSON, E. (ed.) (1973): *The Professions and their Prospects*. Sage Publications, Beverly Hills/London.
- HACKER, H., VENTER GY. (1999): *A német tanítóképzés*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- HELLMANN, W. (2008): *Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit*. <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit17.shtml>.
- HERVAINÉ SZABÓ GY. (2006): *A szociális munka oktatásának interakcionista modellje*. In ALBERT J. (szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. VHF–Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 35–64.
- HESSE, H. A. (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem Professionalisierung*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.

- ILLICH, I. (1975): A társadalom iskolátlanitása. *Valóság*, 11. 84–93.
- ILLICH, I. (1979): *Entmündigende Experten herrschaft*. In ILLICH, Ivan: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- JONES, S. JOSS, R. (1995): *A professzionalizmus modelljei*. In KINGSLEY, J. (szerk.): *Learning and Teaching in Social Work*. 15–33. (Fordította: Kozma Judit) 15–33. www.etszk.u-szeged.hu/hallgatoknak/agoston/praxiselmelet/Irodalmak/PROFESSI.rtf (2008. 06. 01.).
- KAIRAT, H. (1969): „Professions” oder „Freie Berufe”? Duncker & Humblot, Berlin.
- KARSTEN, M.-E. (1998): *Etwicklung von sozialen Professionen: professionelle Organisationen in der Zukunft*. In SEIBEL, F. W., LORENZ, W. (Hrsg.): *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. IKO-Verlag, Frankfurt/M.
- KESSL, F., OTTO, H.-U. (2007): *Soziale Arbeit*. In ALBRECHT, G., GROENEMEYER, A. (Hg.): *Handbuch Soziale Probleme*. Wiesbaden.
[http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale_arbeit_\(groenemeyer-albrecht_2007\).pdf](http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/soziale_arbeit_(groenemeyer-albrecht_2007).pdf) .
- KLEISZ T. (2000): Professzionizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben. In *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, I. évf./1. feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=565 (2008. 06. 01.).
- KLEISZ T. (2002): A professziódiskurzus. In *Tudás menedzsment*. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf./2, Nov. 28–50.
- KOZMA J. (2002): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban*. Disszertáció. ELTE BTK Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ.
- KOZMA J. (2004): *A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban*. In NÉMEDI D., SZABARI V. (szerk.): *KÖTŐ-JELEK 2003. 2004*. Budapest. ELTE Szociológiai Doktori Iskola. 27–53. <http://www.tarsadalomkutatas.hu/termek.php?termek=TPUBL-A-783> (2008. 12. 04.).
- KOZMA J. (2007a): A szociális munka professzionizációja a jóléti államokban I. In *Kapocs*, 29. VI. évf. 2. szám, 2007. április.
<http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs29vegleges/joleti1.pdf> (2008. 12. 04.).

- KOZMA J. (2007b): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban II. – Amerikai Egyesült Államok. In *Kapocs*, 30. VI. évf. 3. szám, 2007. június. <http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs30vegleges/joleti2.pdf> (2008. 12. 04.).
- KOZMA J. (2007c): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban III. – Egyesült Királyság. In *Kapocs*, 31. VI. évf. 4. szám, 2007. augusztus. <http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs31vegleges/joleti3.pdf>.
- KOZMA J. (2007d): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban IV. – Németország és Svédország. In *Kapocs*, 32. VI. évf. 5. szám, 2007. október. <http://szmi.hu/images/dok/Folyoirat/2007/kapocs32vegleges/joleti4.pdf>.
- KOZMA T. (2006): *A pedagógus és az oktatáspolitikai*. In TÖLGYESI J. (szerk.): *Emlékkönyv Orosz Sándor professzor nyolcvanadik születésnapjára*. VE Pedagógiai Kutató Intézet, Veszprém–Pápa.
- KUNSTREICH, T. (1998): *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II*. Agentur des Rauhen Hauses, Hamburg.
- LARSON, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles–London.
- LECHNER, F. J. (1991): *Parsons and Modernity: an Interpretation*. In ROBERTSON, R., TURNER, B. S. (ed.): *Talcott Parsons Theorist of Modernity*. SAGE Publications, London–Newbury Park–New Delhi. 166–186.
- MARSHALL, T. H. (1965): *Class, Citizenship and Social Development*. Doubleday and Co., New York.
- MCKNIGHT, J. (1979): *Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe*. In ILLICH, I.: *Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH., Reinbek bei Hamburg.
- MORALES, A., SHEAFOR, B. A. (1989): *A szociális munka ismeretalapja*. In HEGYESI G., TALYIGÁS K. (szerk.): (1994): *A szociális munka elmélete és gyakorlata I. kötet*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- MÜLLER, C. W. (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* ELTE Szociológiai Intézet és Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft. kiadványa, Budapest.
- NAGY J. (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95. évf. 3–4. 157–200.
- NAGY M. (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Budapest.
- NÉMEDI D. (1996): *Durkheim: Tudás és társadalom*. Áron Kiadó, Budapest.

- NÉMETH A. (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 1. 17–32.
- PARSONS, T. (1951): *The Social System*. Routledge and Kegan Paul, London. (New Edition Bryan S. Turner 1991)
- PARSONS, T. (1975): *Die Entstehung der Theorie des sozialen Systems: Ein Bericht zur Person*. In PARSONS, T., SHILS, E., LAZARFELD, P. F.: *Soziologie – autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart. 1–68.
- POKOL B. (1991): *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- POKOL B. (2004): *Szociológiaelmélet*. Századvég Kiadó, Budapest.
- SALOMON, A. (1984): *Character ist Schicksal. Lebenserinnerungen*. Belz Verlag, Basel.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basis Books, New York.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco–London.
- SCHWÄNKE, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Max-Traeger-Stiftung, Juventa Verlag, Weinheim–München.
- STAUB-BERNASCONI, S. (1998): *Soziale Arbeit auf der Suche nach autonomen Paradigmen. Historische und aktuelle Betrachtungen*. In SEIBEL, F. W., LORENZ, W. (Hrsg.): *Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. IKO-Verlag, Frankfurt/M.
- SZABÓ L. (1993): *A szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 3., Budapest.
- SZABÓ L. (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 20., Budapest.
- VAJDA ZS. (1997): *Segítés*. In BÁTHORY Z., FALUS I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. Keraban, Budapest. 295.
- VENTER GY. (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- WENDT, W. R. (2008): *Professionalisierung von Sozialarbeit – eine offene Entwicklung*. <http://www.dialyse-online.de/Home/Bibliothek/ASD/ft3/0001.php>.
- WENDT, W. R. (2008): *Transdisziplinarität und ihre Bedeutung für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit*.

<http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit65.shtml> .

WILENSKY, H. L., LEBEAUX, C. N. (1965): *Industrial society and social welfare*. Russel Sage Foundation The Free Press, Collier-Macmillan Limited, London–New York.