

**Ewa Kantowicz**

*Katedra Pedagogiki Społecznej UWM w Olsztynie*

## ***Ocena reformy systemu kształcenia do pracy socjalnej w Polsce***

Odpowiadając na zaproszenie do dyskusji przez Zespół Redakcyjny „Problemów Polityki Społecznej” o współczesnych problemach polityki społecznej oraz wynikających z niej dylematach pomocy społecznej i kształcenia do jej obszaru, pragnę podzielić się kilkoma refleksjami na temat zmian systemu kształcenia do pracy socjalnej.

Ostatnio, w związku z rozwojem instytucji pomocy społecznej i wzrostem znaczenia służb społecznych w Polsce, pojawiło się wiele kontrowersji dotyczących procesu przygotowania zawodowego i odpowiedniego kształcenia kompetencji profesjonalnych do obszaru pracy socjalnej. Dyskurs toczy się zarówno wokół kierunków i treści zawodowego kształcenia, istoty profesjonalizacji, jak również uznania kwalifikacji, wyższego statusu zawodowego i autonomii pracownika socjalnego. Reforma systemu kształcenia niewątpliwie winna sprostać społecznym wymaganiom wobec tego zawodu, wynikającym między innymi ze złożoności problemów i sytuacji, z którymi styka się, musi rozwiązywać i ponosić za nie odpowiedzialność pracownik socjalny. Nie ulega wątpliwości, że reprezentanci zawodu pełnią ważne funkcje i zadania, a praca przez nich wykonywana znajduje odbicie w różnych dziedzinach życia społecznego.

W dyskusji nad kształceniem do pracy socjalnej pojawia się wiele wątków. Jedne z nich dotyczą zróżnicowania koncepcji kształcenia, inne standaryzacji, jeszcze inne profesjonalizacji.

Obserwowalne jest między innymi sytuowanie tej specjalności zawodowej w różnych typach szkół wyższych i na różnych wydziałach uczelni (uniwersytetów, akademii oraz wyższych szkół zawodowych), co w dużym stopniu determinuje umiejscowiony w danej dyscyplinie nauk społecznych profil kształcenia. Ponadto w profesjonalnej edukacji realizuje się różne zakresy treści programowych objętych cyklem studiów, odmienna jest też proporcja teorii i praktyki w ramach studiów i sama organizacja nauczania akademickiego.

W edukacji profesjonalistów społecznych zarówno w Polsce, jak i wielu innych krajach europejskich można zauważyć kilka wspólnych tendencji:

- 1. Podwyższanie ogólnego poziomu kształcenia do studiów akademickich – licencjackich, magisterskich, a nawet doktorskich** (np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Finlandii).
- 2. Uwzględnianie w programach kształcenia wiedzy teoretycznej z różnych dyscyplin nauk humanistyczno-społecznych w ujęciu transwersalnym** (o człowieku, jego rozwoju i wychowaniu, o społeczeństwie i jego organizacji, o aktualnych problemach społecznych, prawach człowieka w różnych kontekstach czasoprzestrzennych, w aspekcie wielowymiarowym i multidyscyplinarnym).
- 3. Promowanie w procesie edukacji takich metodologii i technologii nauczania i uczenia się, które prowadzą do kształtowania wiedzy i umiejętności zawodowych pozwalających na ich aplikacje w praktyce.**
- 4. Ustalenie odpowiednich proporcji między zajęciami teoretycznymi i praktycznymi,** która umożliwi analizę problemów w kontekście konkretnych przypadków i sytuacji.
- 5. Organizowanie kształcenia praktycznego w oparciu o instytucje – socjalne, opiekuńcze, resocjalizacyjne, edukacyjne, kulturalne.**
- 6. Umożliwianie kształtowania u kandydatów do profesji społecznych postaw badawczych,** związanych nie tylko z umiejętnością diagnozowania rzeczywistości społecznej, ale także z umiejętnościami weryfikowania, przetwarzania i kreowania „nowej wiedzy” zdobywanej w toku profesjonalnego kształcenia, badania i działania (Kantowicz 1999, s. 357; Kantowicz 2005, s. 266).

Powyżej sformułowane tendencje, obserwowalne na podstawie badań porównawczych w profesjonalnym kształceniu do pracy socjalnej w różnych krajach europejskich, skłaniają do refleksji nad tym, na ile są one obecne w polskim systemie edukacji.

Biorąc pod uwagę **pierwszy trend w kształceniu do pracy socjalnej**, realizacja edukacji na poziomie wyższym była systematycznie rozwijana od początku lat dziewięćdziesiątych przez różne ośrodki akademickie w Polsce, a promowane u nas koncepcje kształcenia spotykały się z dużym zainteresowaniem w innych krajach europejskich, które miały szanse rozwijać swój system pomocy społecznej i edukacji pracowników socjalnych także po drugiej wojnie światowej.

Realizowanie kształcenia akademickiego w systemie studiów magisterskich, przede wszystkim na kierunkach pedagogika, socjologia i polityka społeczna, oraz nieco później studiów dwustopniowych (licencjat i magisterium) przed wprowadzeniem nowej ustawy, stworzyło dla wielu uczelni, szczególnie tych zaangażowanych w badania i działania Pol-

skiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej, szanse wypracowania dobrych programów zawodowej edukacji oscylujących wokół rozwojowych (czy też kompetencyjno-rozwojowych) modeli kształcenia.

Od 2006 roku, po uruchomieniu kierunku praca socjalna tylko na poziomie studiów licencyjnych oraz poprzez szywne określenie wymogów uznawania kwalifikacji w zawodzie pracownika socjalnego, nieuwzględniających dotychczasowych tradycji i doświadczeń wielu uniwersytetów, zaburzono funkcjonowanie systemu, a określenie tych standardów de facto obniżyło poziom kształcenia. Uczelnie, nie mogąc kontynuować nauczania na specjalności praca socjalna i nie będąc gotowe do uruchomienia nowego, zaczęły przekształcać nazwy specjalności przygotowujących do zawodu pracownika socjalnego. Doprowadziło to do ich wielości i małej czytelności, stwarzając niepotrzebnie szum informacyjny wśród adeptów zawodu oraz pracodawców.

Rozporządzenie przejściowe MPiPS z 25 stycznia 2008 roku w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego realizowanej w szkołach wyższych (na innych kierunkach niż praca socjalna), narzucając szywne nazewnictwo przedmiotów specjalizacyjnych, spowodowało, iż absolwenci, którzy w niektórych uniwersytetach przez wiele lat byli rzeczywiście przygotowani do zawodu, raptem takiego przygotowania nie mają, bo realizowany był przedmiot o nazwie „prawo rodzinne i opiekuńcze w Polsce”, a nie „prawo rodzinne i opiekuńcze w Polsce, system świadczeń rodzinnych i postępowanie wobec dłużników tych świadczeń”.

Absolwenci tych studiów, którzy zwracali się do MPiPS o uznanie kwalifikacji w takich przypadkach otrzymywali odpowiedź negatywną. Przedstawiciele ministerstwa nie przekonywały żadne argumenty, na przykład dotyczące realizacji nawet znacznie większej niż wymagana (330) liczby godzin kształcenia specjalizacyjnego.

W edukacji profesjonalistów społecznych ważna jest **wiedza, która winna być kształtowana w procesie edukacji i stanowić podstawę prowadzenia działań zawodowych**. Podejmując tę kwestię, kontrowersje budzi fakt, że wiedza składa się z tej, wynikającej z doświadczenia, oraz tej, dostarczanej przez różne nauki szczegółowe. Jest więc wieloaspektowa i brakuje jednoznacznego wzorca systematyzacji wynikającego z jednej, dominującej dyscypliny lub subdyscypliny. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest duże zróżnicowanie pola działania zawodów społecznych: od opieki prenatalnej do różnych form pomocy i wsparcia w pozostałych okresach życia człowieka, aż po starość, a także to, że obiektem profesjonalnego zainteresowania są różne problemy życia społecznego.

Wspomniane zróżnicowania powodują, iż nie ma również jednej dyscypliny naukowej, która mogłaby być podstawą systematyzacji, planowania oraz prowadzenia badań i działań zawodowych profesjonalistów społecznych. Wyłaniają się jednak dyscypliny teoretyczne, do których odwołuje się praktyka pracy społecznej, a wśród nich przede wszystkim pedagogika (szczególnie pedagogika społeczna), teoria pracy socjalnej, polityka społeczna, socjologia, nauki o rodzinie. Niezależnie od zasygnalizowanych kwestii i pytań o źródła i naturę wiedzy znajdującej zastosowanie w obszarze pracy społecznej, należy podkreślić, że dysponowanie określonym zasobem wiedzy, na którym można by oprzeć kształcenie do zawodu, jest jednym z podstawowych elementów budujących wizerunek profesji społecznych.

W ostatnich dwudziestu latach w Polsce rozwinięto taki model edukacji, który uwzględnia w programach kształcenia wiedzę z zakresu wielu nauk humanistyczno-społecznych, co znajduje swe uzasadnienie w rozległości i nieprzewidywalności problemów, sytuacji i czynników, z jakimi można się spotkać w bezpośredniej praktyce pracy socjalnej, w pracy opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, w edukacji środowiskowej, w działalności społeczno-kulturalnej i innych płaszczyznach profesjonalnych działań związanych z szeroko pojętą pracą socjalną. Zwraca się też uwagę na właściwą organizację praktyk zawodowych, które umożliwiają stosowanie zinterioryzowanej wiedzy w praktyce i kształcenie umiejętności profesjonalnych.

W tym miejscu pojawia się jednak wątpliwość. **Czy edukacja akademicka do szeroko rozumianej pracy społecznej może łączyć różnorodne determinanty i problemy życia społecznego z jednorodnymi metodami pracy i wspólnymi standardami edukacyjnymi?**

Wydaje się, że proponowanie przez badaczy kształcenia do pracy społecznej podejścia transwersalnego oraz nadawanie komplementarnego znaczenia przekazu i kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw w toku akademickiej edukacji niewątpliwie jest słuszne, ale polska praktyka edukacyjna, oparta na wytycznych i standardach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nakazuje wprowadzanie tradycyjnych przedmiotów bloku kształcenia ogólnego, kierunkowego i specjalizacyjnego, nie pozostawiając wiele miejsca dla realizacji zawodowej edukacji w ujęciu wielowymiarowym, wielowątkowym czy multidyscyplinarnym. Takie ujęcie treści programowych wymagałoby też bliskiej współpracy nauczycieli akademickich, reprezentujących różne subdyscypliny, w opracowywaniu i realizacji kształcenia, a tym samym systematycznej pracy zespołowej.

Jeśli więc uczelnie wyższe realizują edukację tradycyjnie i zgodnie ze standardami MNiSW, to pojawia się pytanie: **jak w toku trzyletniego cyklu kształcenia przyszedł profesjonalista społeczny ma czerpać wiedzę z różnych nauk humanistyczno-społecznych, a wzmacniając ją własnymi doświadczeniami, stać się kompetentnym przedstawicielem wybranego przez siebie zawodu?**

Otwarty pozostaje także problem, **czy gromadzenie doświadczeń oraz wiedzy w procesie akademickiego kształcenia pozwala na modyfikację samej profesji w kontekście nowych sytuacji, zadań i potrzeb?**

Wracając do problemu uznania kwalifikacji w zawodzie pracownika socjalnego, artykuł 116 ust. 1 Ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku, w znacznym stopniu ogranicza możliwość uznania kwalifikacji zawodowych pracownika socjalnego do absolwentów „kolegium pracowników służb społecznych, wyższej szkoły zawodowej o specjalności praca socjalna lub studiów wyższych o specjalności praca socjalna na kierunkach: socjologia, politologia, pedagogika, polityka społeczna, psychologia lub nauki o rodzinie”.

Istnieje zdecydowana rozbieżność między uznawanymi kwalifikacjami pracownika socjalnego według Ustawy o pomocy społecznej z 29 listopada 1990 i Ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004. W myśl „starej ustawy” w zawodzie pracownika socjalnego mogły/mogą pracować osoby, które ukończyły policealną szkołę służb pracowników społecznych lub studia na kierunku socjologia, psychologia, pedagogika, polityka społeczna. W myśl ustawy – niezależnie od ukończonej specjalności, absolwenci wyżej wspomnianych

kierunków studiów, którzy ukończyli studia przed dniem wejścia w życie ustawy z 2004 roku i były zatrudnione na stanowisku pracownika socjalnego na podstawie przepisów „starej” ustawy, zachowują uprawnienia do wykonywania zawodu.

Paradoksalnie może to oznaczać, że absolwent na przykład „pedagogiki – wczesnej edukacji” zatrudniony w instytucji pomocy społecznej na stanowisku pracownika socjalnego przed 2004 rokiem ma przygotowanie do pracy socjalnej, nawet jeśli w cyklu kształcenia akademickiego nie zetknął się z pojęciem „praca socjalna”, a późniejszy absolwent, na przykład pedagogiki społecznej lub pedagogiki pracy socjalnej, która na wielu uczelniach była lub jest ukierunkowana na wiedzę z obszaru pracy socjalnej i przygotowanie do zawodu pracownika socjalnego takich uprawnień nie posiada.

Te i inne dylematy czy paradoksy funkcjonowania systemu edukacji i doskonalenia pracowników socjalnych oraz uznawania kwalifikacji zawodowych sugerują konieczność dalszej dyskusji i zapraszania przez administrację państwową (przed wdrażaniem rozwiązań legislacyjnych) kompetentnych przedstawicieli instytucji badawczych, gremiów akademickich, członków Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracowników Socjalnych, członków sekcji Pracy Socjalnej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, członków Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych do ustalania priorytetów edukacji i standardów kształcenia oraz przygotowania specjalistycznego pracowników służb społecznych.

### ***Bibliografia***

- Kantowicz, E. (1999). *Wybrane koncepcje i standardy kształcenia do profesji społecznych w Europie*. W: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*. Katowice: Śląsk.
- Kantowicz, E. (2005). *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: UWM.