

PIOTR SAŁUSTOWICZ

## KSZTAŁCENIE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W RFN

Celem artykułu jest omówienie wybranych zagadnień dotyczących kształcenia „pracowników społecznych”<sup>1</sup> w RFN z socjologicznego punktu widzenia. Zmiana statusu kształcenia pracowników społecznych, która miała miejsce przed około piętnastoma laty<sup>2</sup>, jest czymś więcej niż tylko dowodem postępującej profesjonalizacji tego zawodu. Musi być ona również traktowana jako istotny element procesów modernizacji społeczeństwa zachodnioniemieckiego, mających miejsce na początku lat siedemdziesiątych. Konieczność takiej modernizacji wynikała z jednej strony z rosnących oczekiwań społeczeństwa w zakresie zaspokajania zarówno „starych”, jak i „nowych” potrzeb, z drugiej strony była próbą odpowiedzi na krytykę systemu społeczno-politycznego ze strony tzw. „nowej lewicy”. Wyrazem podjętych prób modernizacji tego systemu były m.in.: rozszerzenie zakresu samorządności w wielu dziedzinach życia publicznego, otwarcie systemu szkolnictwa wyższego w ramach tzw. programu „równości szans”, rozbudowa systemu świadczeń socjalnych, częściowe zastąpienie tzw. „twardej” kontroli społecznej przez tzw. „miękką”, której zasadniczy trzon stanowią pracownicy społeczni. Od tego czasu zainteresowanie kształceniem pracowników społecznych w RFN ze strony nauk społecznych koncentruje się głównie na następujących zagadnieniach:

a) społeczna funkcja systemu pomocy socjalnej i pozostające z nią

<sup>1</sup> Tłumaczenie to odpowiada najbardziej niemieckiemu terminowi „Sozialarbeiter”, w języku angielskim: „social workers”. Pojęcie „pracownika społecznego” obejmuje w moim przypadku zarówno grupę pedagogów społecznych, jak i „klasycznych” pracowników społecznych.

<sup>2</sup> Na początku lat siedemdziesiątych kształcenie pracowników społecznych uzyskało rangę studiów akademickich przy jednoczesnym zróżnicowaniu w postaci studiów w tzw. Fachhochschule i nowego kierunku akademickiego „pedagogiki”. Przedstawienie historii instytucjonalizacji procesów kształcenia pracowników społecznych w Niemczech stanowi temat sam dla siebie; por. R. Münchmeier, *Zugaenge zur Geschichte der Sozialarbeit*, München 1981; R. Baron, *Sozialarbeit und Soziale Reform. Zur Geschichte eines Berufs zwischen Frauenbewegung und öffentlicher Verwaltung*, Weinheim, Basel 1983.

w ścisłym związku zagadnienie społecznego zapotrzebowania na wyspecjalizowane usługi pedagogiczne i socjalne;

b) proces profesjonalizacji zawodu pracownika społecznego;

c) formy kształcenia zawodowego w ramach szkolnictwa wyższego. Zasadnicze pytanie dotyczy „praktyczności” studiów wyższych w sensie wystarczającego przygotowania do wykonywania zawodu;

d) zróżnicowanie akademickiego kształcenia pracowników społecznych. Głównym ośrodkiem kształcenia pracowników społecznych stały się wyższe szkoły zawodowe (Fachhochschule), nowy typ uczelni wyższej o nachyleniu zawodowym, który spotyka się poza RFN w Belgii, w krajach skandynawskich, w Anglii (Polytechnic), w Grecji<sup>3</sup>, a nawet w Chinach Ludowych, które zamierzają przy pomocy ekspertów zachodniemieckich rozbudować ten typ szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia inżynierskiego. W Polsce był on reprezentowany przez tzw. Wyższe Szkoły Inżynierskie. Dalszy rozwój tego typu szkolnictwa wyższego jest śledzony przez nauki społeczne z punktu widzenia społecznej roli tych uczelni, ich stosunku do nauki i praktyki, rodzaju samoświadomości czy samoidentyfikacji.

Rozwój systemu świadczeń i usług socjalnych wiązał się — jeśli spojrzeć się na to z historycznej perspektywy — ze zjawiskami masowej proletaryzacji, wynikającej z szybkiego rozwoju przemysłu i urbanizacji, jak i towarzyszącego temu rozwojowi ruchu robotniczego w swej politycznej i związkowej postaci. Okazało się bowiem, że „kapitał” i „system rynkowy” nie były w stanie zapewnić niezbędnej dla funkcjonowania całego społeczeństwa reprodukcji społecznej. „Naturalne” systemy samopomocy społecznej i kontroli społecznej tylko w ograniczonym zakresie były zdolne neutralizować negatywne skutki niczym poza mechanizmem konkurencji rynkowej nie kontrolowanego prawa wartości, jak i procesów dezintegracji społecznej<sup>4</sup>. Niezbędny okazał się system łagodzący nierówności i skutki podziału dochodu społecznego opartego na zasadzie formalnej równości i autonomii podmiotów stosunku wymiany towarowej. Te funkcje niezbędnej społecznej korektury miał zapewnić sy-

<sup>3</sup> Por. H. J. Brauns, D. Kramer, *Die Ausbildung von Sozialarbeiter in Europa, Soziale Arbeit* 1985, nr 4/5, s. 127-129.

<sup>4</sup> Procesowi modernizacji społeczeństw zachodnich towarzyszy ponadto zjawisko zmniejszającej się zdolności do społecznej solidarności czy społecznej altruizmu; por. A. Bellebaum i in., *Helfen und helfende Berufe als soziale Kontrolle*, Opladen 1985. Badania psychologiczne nad postawami altruistycznymi dowodzą, że gotowość niesienia pomocy uzależniona jest od wielu czynników zewnętrznych i że w wypadku konieczności poniesienia znacznego wysiłku albo kosztów bardzo szybko maleje. Oczywiście tego typu zjawiska czynią dodatkowo uzasadnionymi i zrozumiałymi procesy uspołecznienia altruizmu, tzn. przeniesienia go w sferę działalności wyspecjalizowanej i zinstytucjonalizowanej. Z drugiej strony następuje proces osłabiania więzi społecznych, swoistego rodzaju zwolnienie z moralnego obowiązku niesienia pomocy drugiemu.

stem pomocy socjalnej, początkowo oparty na działaniach charytatywnych. Z czasem system ten był zastępowany (czy też uzupełniany stopniowo) przez obowiązującą wszystkich regulację prawną w zakresie roszczeń i praw odnośnie do pomocy socjalnej, przez przemianę formy tej pomocy: z pomocy w postaci dóbr naturalnych na pomoc pieniężną, przez rozwój wyspecjalizowanej administracji i innych instytucji zajmujących się wyłącznie sprawami socjalnymi, przez profesjonalizację wychodzącą poza stosowanie prawa i pomocy finansowej jako środka rozwiązywania problemów socjalnych. Zmianom tym towarzyszyły jednocześnie tendencje biurokratyzacji pomocy społecznej i centralizacji polityki socjalnej w rękach państwa.

W ostatnim okresie zwraca się uwagę na zjawiska, które dokumentują częściową zmianę dotychczasowej funkcji świadczeń i usług socjalnych jako środka mającego za zadanie łagodzenie skutków ryzyka egzystencjalnego (np. choroba, kalectwo, bezrobocie) czy też jako środka kontroli społecznej w przypadku zjawisk dezintegracji społecznej (przestępczości, prostytucji, alkoholizmu, narkomanii itp.) na rzecz pedagogizacji społeczeństwa jako całości. Obserwuje się stale rozszerzanie się usług socjalnych na grupy społeczne, charakteryzujące się przeciętnymi czy wręcz dobrymi warunkami materialnymi, przeciętnym czy wysokim stopniem wykształcenia oraz przeciętnymi, tj. nie odbiegającymi od społecznie akceptowanych wzorami socjalizacji rodzinnej. Pedagogizacja społeczeństwa nie wynika jedynie z szeroko zakrojonych działań prewencyjnych, lecz wiąże się ściśle z tzw. zagadnieniem rosnącego znaczenia wartości „jakości życia” *per se*. Mówi się o pojawieniu nowych potrzeb społecznych czy też o zmianach hierarchii wartości społecznych. Niektórzy badacze są skłonni widzieć tu nowy typ społeczeństwa „postmaterialistycznego”<sup>5</sup>. Te nowe potrzeby dotyczą w pierwszym rzędzie informacji, technik, recept odnośnie do problemów „zdrowia”, „zdrowego trybu życia”, „kontaktów międzyludzkich”, w szczególności „wychowania”, „życia rodzinnego”, „życia emocjonalnego” czy „erotycznego”, „rozwoju własnej osobowości” czy wreszcie „problemów ochrony środowiska naturalnego”<sup>6</sup>. Rodzi się tutaj bardzo ważne pytanie: jak zareaguje społeczeństwo na Zachodzie na te zmiany? Czy dalszą profesjonalizacją i specjalizacją w dziedzinie usług socjalnych, czy też nastąpi proces odprofesjonalizacji po-

<sup>5</sup> Por. R. Inglehart, *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, New Jersey 1977; H. Klages, P. Kmieciak, *Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel*, Frankfurt/M—New York 1981.

<sup>6</sup> Niebezpieczeństwa wynikające ze społecznie nie kontrolowanego rozwoju cywilizacji technicznej stają się przedmiotem społecznej troski — czego wyrazem są zarówno sukcesy polityczne partii „zielonych”, jak i apokaliptyczne prognozy ze strony nauk, które głoszą tezę ekologicznej katastrofy; por. U. Beck, *Risikogesellschaft — Auf dem Wege in eine andere Moderne. Vorläufige Thesen zu einem Beitrag für den Sonderheft der Sozialen Welt zum Thema: „Kontinuitätsbruch der Moderne?”*, Hrsg. J. Berger, Bamber, München 1985 (manuskrypt).

przez samorządowe, samoregulujące się zbiorowości? Przykładami, dla tego typu rozwoju mogą być różnego rodzaju „komuny”, dobrowolne zrzeszenia, grupy „samopomocy” (np. bezrobotnych czy chorych na raka), doraźne społeczne inicjatywy przeciwko czy na rzecz określonych rozstrzygnięć politycznych lub administracyjnych. Która z obu linii stanie się dominującą w przyszłości — m to pytanie trudno jest dzisiaj dać konkretną odpowiedź<sup>7</sup>.

Początek lat siedemdziesiątych przyniósł zasadnicze zmiany w dotychczasowym kształceniu pracowników społecznych. Zawodowe szkolnictwo średnie (Höhere Fachschule für Sozialarbeit albo Sozialpädagogik) zostało zastąpione przez wykształcenie akademickie. Zmiana ta była interpretowana jako niezbity dowód dalszej profesjonalizacji zawodu pracownika społecznego<sup>8</sup>.

Koncepcja profesjonalizacji w zakresie usług socjalnych, jak również w zakresie procesów kształcenia wydawała się idealnie spełniać rolę kompasu i legitymacji dla dalszej aktywności ze strony ośrodków kształcenia, jak i ze strony grupy zawodowej — pracowników społecznych. Siła koncepcji profesjonalizacji polegała głównie na zdolności wzajemnego harmonizowania trzech różnych obszarów działań społecznych: nauki, wykształcenia, zawodu. Niemniej jednak koncepcja ta spotkała się w RFN z ostrą krytyką. Z pozycji materialistycznych zaatakowano koncepcję „profesjonalizacji” jako *sui generis* ideologiczną nadbudowę grupy ekspertów roszcujących sobie monopol w zakresie wiedzy na określony temat, jak również w zakresie definiowania problemów oraz możliwych technicznie rozwiązań. Wskazywano przy tym, że eksperci stanowią w swojej istocie tylko narzędzie w rękach grup czy klas panujących, że prowadzą do ubezwłasnowolnienia klientów w imię panujących interesów, że są w istocie kontraproduktywni oraz że niszczą „naturalne siły” samopomocy społecznej<sup>9</sup>.

Odrzucenie profesjonalizacji jako zasadniczego celu procesów kształcenia zawodowego wiązało się również z krytyką modelu nauki repre-

<sup>7</sup> Na ile rzeczywiście obserwowane zjawisko coraz częstszego zatrudniania przez wielkie instytucje charytatywne tzw. wolontariuszy może być traktowane jako sygnał odprofesjonalizacji? Krytycy tych praktyk dopatrują się w tym raczej motywów natury finansowej i wskazują na fakt, że część tych rzekomych wolontariuszy stanowią bezrobotni w pełni wykwalifikowani pracownicy społeczni, którzy w ten sposób pragną utrzymać kontakt z zawodem.

<sup>8</sup> Por. H. U. Otto, K. Untermann, *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung*, München 1973.

<sup>9</sup> Ekspozowanym przedstawicielem tego typu krytyki ekspertów był I. Illich; por. I. Illich, *Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*, Reibek 1979; ponadto: P. Feyerabend, *Erkenntnis für freie Menschen*, Frankfurt/M 1980. Obszernie referuje Ch. Niemeyer zarzuty odnośnie do profesjonalizacji w artykule *Die mißlungene Deprofessionalisierungsdiskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Neue Praxis 1984, nr 2, s. 153-170.

zentującego tradycje neopozytywistyczne. Krytykowano przy tym głównie „technologiczny” aspekt unaukowania działań społecznych, w tym również zawodowych<sup>10</sup>. Główną uwagę kierowano na społecznokrytyczne funkcje nauki, na rewolucyjną praktykę jako instrument do rozwiązywania problemów socjalnych, przy czym rozumienie praktyki rewolucyjnej miało dość często woluntarystyczny charakter. Działania zawodowe zostały — głównie w teorii — zastąpione działaniami rewolucyjnymi, pedagogice przypisano rolę budzenia świadomości społecznej i rewolucyjnej. Główną zasługą materialistycznie zorientowanej krytyki procesów profesjonalizacji w dziedzinie usług socjalnych było wytworzenie krytycznego dystansu w odniesieniu do społecznej funkcji ekspertów. Ponadto pojawiła się świadomość konieczności kontroli społecznej nad działalnością ekspertów. Natomiast realizacja praktyczna modelu przemian społecznych jako przemian bazy czy świadomości społecznej, głównie w postaci różnych alternatywnych projektów czy inicjatyw w dziedzinie usług socjalnych, natrafiła na wiele trudności, które z czasem wywołały zniechęcenie czy też zdecydowane odrzucenie teorii na rzecz czystego aktywizmu społecznego.

Krytyka „klasycznego” wzoru eksperta z jednej strony oraz niepowodzenia w „rewolucyjnej” praktyce zawodowej z drugiej strony spowodowały zwrot w ujęciu roli zawodowej pracownika społecznego, który nie ma proponować rozwiązań ani z pozycji cieszącego się niekłamany autorytetem fachowca, ani też z pozycji „rewolucyjnego agitatora”. Punktem wyjścia dla niego staje się „codziennosc” i „zdolność działania społecznego w sytuacjach codziennych” u adresatów pomocy socjalnej. Uznaje się bowiem, że zadaniem pracownika społecznego jest wyzwalanie zdolności działania społecznego w sytuacjach codziennych bez próby ubezwłasnowolnienia klienta. Respekt przed „codziennoscą”, „uznanie” klienta takim, jakim jest, stało się naczelną dewizą działania zawodowego pracowników społecznych”, doprowadzoną do absurdu. Mianowicie okazało się, że najlepszą formą interwencji ze strony pracownika będzie brak jakiegokolwiek interwencji<sup>12</sup>. Wprawdzie wniosek ten nie znalazł zbyt szerokiego zastosowania w praktyce zawodowej, ale niewątpliwie stanowił przedmiot dość ożywionych dyskusji.

Obecnie obserwuje się proces, który można by określić mianem „opa-

<sup>10</sup> Por. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt/M 1968; tenże, *Technik und Wissenschaft als „Ideologie*, Frankfurt/M 1974.

<sup>11</sup> Por. H. Thiersch, *Alltagshandeln und Sozialpädagogik*, Neue Praxis 1978, s. 6-25; tenże, *Die Zukunft der Sozialarbeit und sozialen Berufe*, w: *Sozialarbeit, Expertisen I*, München 1981, s. 20-38.

<sup>12</sup> Por. A. Müller, *Über die „Inkompetenz“ als Gegenstand und Methode der Sozialpädagogik*, w: R. Dieterich, *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie — Praxis — Problem in den Erziehungswissenschaften*, Paderborn—München—Wien—Zürich 1983, s. 82-101.

miętania się". Znalazł on szczególnie wyraz w czasie obrad Komisji Pedagogiki Społecznej Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych, gdzie wielokrotnie podkreślano, że współczesne społeczeństwo nie może obejść się bez ekspertów i że właściwie cała dotychczasowa krytyka była nieprzypadkowo dziełem samych ekspertów<sup>13</sup>. Zerwanie czy też próba zerwania z praktykami samodemontażu jest wynikiem zmiany ogólnej sytuacji społecznej. W pierwszym rządzie odgrywa tutaj poważną rolę fakt redukcji wydatków na sprawy socjalne ze strony państwa w ramach tzw. konsolidacji budżetu państwowego. Redukcje te dotknęły głównie wydatków na personel. Jako substytut lansowana jest teoria wykorzystywania „naturalnych środków” kontroli społecznej czy też samopomocy: rodziny i sieci sąsiedzkich oraz angażowanie tzw. pedagogów-laików. Tego typu polityka pogłębia równocześnie problem za/trudnienia pracowników społecznych, wśród których liczba bezrobotnych (oficjalnie zameldowanych) w 1983 r. wynosiła 9304 z wykształceniem uniwersyteckim i wyższym zawodowym, przy czym mamy tutaj do czynienia z około 8,3-krotnym wzrostem liczby bezrobotnych w porównaniu z rokiem 1975. W tej sytuacji łatwo jest rządowi głosić zdanie o „nadprodukcji” pracowników społecznych i w konsekwencji tego stanu ograniczać przydział etatów i środków materialnych. Głoszona wersja „nowej profesjonalizacji” jest więc w istocie swego rodzaju samoobroną ze strony instytucji kształcenia zawodowego.

W latach siedemdziesiątych wiązano z wiedzą naukową nadzieje na podniesienie zawodowej sprawności pracowników społecznych oraz ich społecznego statusu. Ustawy o wyższym szkolnictwie zawodowym przejęły ten punkt widzenia i dały mu wyraz w postaci odpowiednich paragrafów, w których podkreśla się, że zadaniem „Fachhochschule” w pierwszym rządzie jest przekazywanie wiedzy zawodowej opartej na naukowych podstawach. W przypadku pracowników społecznych program ten napotkał szereg trudności, z którymi boryka się właściwie do dzisiaj. Są to z jednej strony trudności natury ogólnej dotyczące nauk społecznych jako takich, z drugiej strony specyficzne problemy wynikające ze swoistych uwarunkowań w przypadku kształcenia zawodowego pracowników społecznych.

Do problemów natury ogólnej należy m.in.:

1. Akceptacja czy też brak akceptacji nauki jako jedyne go środka dla rozwiązywania problemów praktycznych, jako narzędzia sterującego decyzjami czy działaniami ludzkimi. Jadnym z wybitnych krytyków szczególnej pozycji nauki jest Paul Feyerabend, który uważa, że ani naukowo ugruntowany racjonalizm, ani wszechobecność nauki, ani wresz-

<sup>13</sup> Por. P. Sałustowicz, *Die Selbstbesinnung der Sozialpädagogik?* Neue Praxis (w druku).

cie powszechny dostęp do nauki nie są wystarczającymi argumentami<sup>14</sup>. P. Feyerabend pragnie zrehabilitować również inne systemy wiedzy jako równoprawne systemowi nauki.

Odrzucenie czy też postawienie w wątpliwość nauki jako jedynego systemu sterowania ludzkim postępowaniem jest reakcją na coraz silniejsze opanowanie coraz szerszych dziedzin życia społecznego przez naukę, przy jednoczesnym eliminowaniu niepowtarzalności, oryginalności, autentyczności w działaniu ludzkim. J. Habermas i H. Lefebvre sformułowali teorie kolonizacji życia codziennego, ukazując procesy poddawania kontroli naukowej obszaru działań społecznych, które uchodziły za tzw. „sferę prywatną” czy też „sferę wolnej woli” jednostki<sup>15</sup>. Obawie przed „kolonizacją” życia codziennego ze strony nauki towarzyszy rozczarowanie szczególnie odnośnie do nauk społecznych co do możliwości w zakresie racjonalnego kształtowania życia społecznego<sup>16</sup>, przy czym istnieje tendencja ze strony użytkowników wyników nauki do oceniania jej przydatności w zależności od stopnia zdolności uprzedmiotowienia jej wyników czy też sposobów postępowania w formie „techniki”, „organizacji” czy „zasad poprawnego albo skutecznego działania”. Zwracał na to uwagę m.in. R. Merton, który podkreślał znaczenie „procesu uprzedmiotowienia” dla pozycji nauki w społeczeństwie<sup>17</sup>. N. Luhmann używa w podobnym kontekście określenia „poziom techniczności” nauki, przy czym jego wysokość zależy od stopnia, w jakim można posługiwać się wynikami nauki bez znajomości ich teoretycznych podstaw<sup>18</sup>. Nadal panuje przekonanie o tym, że nauki społeczne charakteryzuje — używając określenia N. Luhmanna — niski poziom „techniczności”. Przyczyny tego stanu rzeczy upatruje się głównie albo w ich „niedojrzałości” w porównaniu do nauk przyrodniczych, albo w „osobliwościach” ich przedmiotu<sup>19</sup>. Ciekawą koncepcję odnośnie do przesłanek stosowalności nauk

<sup>14</sup> P. Feyerabend, *Erkenntnis für freie Menschen*, Frankfurt/M 1980.

<sup>15</sup> Por. J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, t. 2, Frankfurt/M 1981; H. Lefebvre, *Das Alltagsleben in der modernen Welt*, Frankfurt/M 1972. Interesujące uwagi na temat stosunku pomiędzy tzw. „sferą prywatną” a „sferą publiczną” zawiera praca R. Sennett, *The Fall of Public Man*, New York 1977.

<sup>16</sup> Por. U. Beck, W. Bonß, *Soziologie und Modernisierung. Zur Ortbestimmung der Verwendungsforschung*, Soziale Welt 1984, nr 4, s. 381 - 406.

<sup>17</sup> Por. R. K. Merton, *Nauka i porządek społeczny*, w: tegoż, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 566 - 578.

<sup>18</sup> Por. N. Luhmann, *Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften*, w: *Wissenschaftszentrum Berlin: Interaktion von Wissenschaft und Politik*, Frankfurt/M—New York 1977, s. 16 - 39.

<sup>19</sup> Por. S. Ossowski, *Wzory nauk przyrodniczych w empirycznej socjologii*, *Studia Socjologiczne* 1961, nr 3, s. 5-41; H. J. Gans, *Sozialwissenschaft für Sozialpolitik*, w: B. Badura, *Seminar: Angewandte Sozialforschung. Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion. Diffusion und Verwertung so-*

społecznych w praktyce głoszą U. Beck i W. Bonß<sup>20</sup>. Ich zdaniem wyniki czy metody nauk społecznych dopiero w tym momencie znajdują zastosowanie w praktyce, gdy udaje się im stać zintegrowaną częścią wiedzy potocznej. Ten proces trywializacji wiedzy naukowej, jako *condition sine qua non* ich stosowalności, pociąga za sobą jednocześnie negatywną ocenę „praktyczności” nauk społecznych, bowiem ich potencjalni czy rzeczywisci użytkownicy nie są w stanie zidentyfikować naukowych źródeł ich wiedzy potocznej. Proces unaukowania działań zawodowych byłby w rozumieniu obu autorów procesem trywializacji czy też przemiany w wiedzę potoczną. Na marginesie tych rozważań rodzi się pytanie, kiedy rzeczywiście adaptacja wiedzy naukowej w praktyce przyjmuje formę trywializacji? Jakie są tego konsekwencje dla oceny społecznej roli nauki?

2. Kryzys nauk społecznych w sensie ich stosowalności przy rozwiązywaniu praktycznych problemów widzą niektórzy autorzy w trudnościach transformacji wiedzy naukowej na reguły działania praktycznego. Trudności te są wynikiem różnic między sposobem dochodzenia do naukowego poznania a stosowaniem wiedzy naukowej w praktyce<sup>21</sup>. Na przykładzie nauczycieli ilustruje M. v. Engelhardt stosunek pomiędzy nauką a praktyką. Jego zdaniem trudności transformacji wiedzy naukowej na wiedzę praktycznego działania nie dadzą się sprowadzić jedynie do różnic natury poznawczej czy też językowej. Stosunek nauczycieli do wiedzy naukowej z punktu widzenia relacji pomiędzy oboma systemami wiedzy może kształtować się jako „wyłączne oparcie się na wiedzy potocznej”, jako „dopasowanie wiedzy naukowej do wiedzy potocznej”, jako „niemieszanie wiedzy naukowej z wiedzą potoczną — zupełny rozdział” i last but not least, jako „konstruktywne zajęcie się nauką”. Dominującą dla praktyki jest postawa „wyłącznego oparcia się na wiedzy potocznej”, tzn. wiedza naukowa zostaje odrzucona albo używana jest jedynie jako potwierdzenie dla wiedzy potocznej. Konstruktywne zajęcie się nauką następuje dopiero wtedy, jeżeli zostają stworzone ku temu odpowiednie warunki, np. ze strony systemu politycznego, albo wymagają tego szczególne interesy po stronie działających. Nie trzeba tu podkreślać, że nie mamy tu do czynienia z tezą specjalnie nową czy też specjalnie oryginalną. Wystarczy wymienić wyniki badań z zakresu

*zialwissenschaftlichen Wissens*, Frankfurt/M 1976, s. 232-252; B. Giesen, *Die Soziologen vor der Praxis ratlos? Ein kritisches Nachwort zum 18 Deutschen Soziologentag in Bielefeld*, Sozial Welt 1976, s. 504-516.

<sup>20</sup> B. Giesen, *Soziologie und Modernisierung. Zur Ortbestimmung der Verwendungsforschung*, Sozial Welt 1984, nr 4, s. 381-406.

<sup>21</sup> Por. G. Böhme, M. v. Engelhardt, *Entfremdete Wissenschaft*, Frankfurt/M 1979; M. v. Engelhardt, *Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Wissen und pädagogischer Praxis*, w: G. Böhme, M. v. Engelhardt, *Entfremdete* s. 87-113.

psychologii społecznej dotyczące postaw społecznych, przesądów i warunków ich zmian.

3. Unaukowanie wykształcenia zawodowego pracowników społecznych natrafia również na inne trudności, mające charakter specyficzny. Jedną z nich jest fakt, że pedagogika społeczna czy wiedza socjalna (social work/Sozialarbeit) nie osiągnęły w ramach nauk społecznych pełnego statusu naukowego jak na przykład socjologia czy psychologia. Kształcenie pracowników społecznych opiera się na całym szeregu dyscyplin naukowych: pedagogice, psychologii, socjologii, prawie, politologii, ekonomii politycznej. Pedagogice społecznej czy wiedzy socjalnej przypada tutaj głównie rola dyscypliny o charakterze metodycznym, tzn. zajmującej się regułami i sposobami postępowania w przypadku określonych osób, grup społecznych czy też problemów społecznych. Sytuacja ta rodzi częsty zarzut pod adresem kształcenia pracowników społecznych, że produkuje ono „mini-socjologów”, „mini-psychologów” albo „mini-prawników”. Jest oczywiste, że zakres przekazywanej wiedzy z poszczególnych dziedzin jest znacznie ograniczony w porównaniu z pełnymi studiami akademickimi w dziedzinie socjologii, psychologii, prawa czy ekonomii. Poprzez wprowadzenie katedr pedagogiki społecznej na uniwersytetach dokonano wprawdzie ważnego kroku w procesie konstytuowania się pedagogiki społecznej jako odrębnej dyscypliny naukowej, ale obok społecznych wskaźników ważne są również wewnątrznaukowe kryteria, jak np. definicja przedmiotu, odrębna teoria czy swoiste metody badawcze. Wspomniany przeze mnie zjazd Komisji Pedagogiki Społecznej Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych poświęcił temu zagadnieniu wiele czasu i energii, koncentrując się na wydaniu trafnej diagnozy odnośnie do stanu pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej oraz możliwych sposobów „uleczenia” stwierdzonych dolegliwości. Zgodnie stwierdzono, że również społeczna pedagogika cierpi w tym samym zakresie, jak wszystkie nauki społeczne na kryzys zaufania ze strony społeczeństwa, przy czym współczesne nauki społeczne zdają się znajdować w sytuacji bez wyjścia. Jeżeli orientują się one bardziej na kurs większego dystansu w stosunku do praktyki i względnej niezależności, to grozi im w takim przypadku niebezpieczeństwo alienacji i rosnących trudności komunikacyjnych z tzw. praktyką. Jeżeli natomiast dążą one do zbliżenia z praktyką czy to w drodze trywializacji nauki, czy też „wymiany ról” pomiędzy badaczem a praktykiem, to rośnie niebezpieczeństwo, że szczególna pozycja nauki ulegnie zatarciu w oczach jej użytkowników. Stąd pojawiają się w naukach społecznych tendencje do krytycznego dystansu do codzienności i jej spraw. Ze względu na to, że pedagogika społeczna w Federalnej Republice Niemiec w ostatnich latach szczególnie intensywnie podejmowała próby bezpośrednich kontaktów z praktyką, nie jest niczym zaskakującym pojawienie się tendencji krytycznego dystansu do praktyki, chęci rezygnacji u części badaczy z ele-

mentów praktycznego działania na rzecz silniejszego zaangażowania się w proces badawczy<sup>22</sup>.

Zachodniemiecki system kształcenia pracowników społecznych charakteryzuje duże zróżnicowanie zarówno w płaszczyźnie wertykalnej, jak horyzontalnej.

Pierwsza możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych pracownika społecznego istnieje na poziomie średniego szkolnictwa zawodowego. W ramach tego poziomu mamy do czynienia z tzw. „Fachschule für Sozialpädagogik” luto „Fachschule für Sozialwesen” (w Bawarii: „Fachakademie für Sozialpädagogik”) oraz z tzw. „Fachoberschulen für Sozialpädagogik”.

W ramach szkolnictwa semiwyższego i wyższego istnieją następujące możliwości uzyskania zawodowych kwalifikacji: „Berufsakademien”, które występują jedynie w Baden-Witttembergii, „Fachhochschulen”, „Gesamthochschulen”, wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety, na których programy kształcenia pracowników społecznych są realizowane głównie w ramach wydziałów pedagogiki, założonych na początku lat siedemdziesiątych.

W dalszych rozważaniach pragnę skoncentrować się na problemie kształcenia pracowników społecznych w ramach tzw. „Fachhochschulen” — wyższych szkół zawodowych, które kształcą większość pracowników społecznych. Tę dominującą pozycję dobrze ilustrują następujące dane. W 1982 r. 5828 osób rozpoczęło studia na wydziałach pedagogiki uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych i „Gesamthochschulen”, natomiast 9625 osób podjęło studia w wyższych szkołach zawodowych. W tym samym roku ilość absolwentów kończących wydziały pedagogiki wynosiła 1784, kończących studia na wyższych uczelniach zawodowych — 8273. Ogólna liczba wyższych szkół zawodowych kształcących pracowników społecznych wynosi 48, w tym 17 uczelni prywatnych, finansowanych głównie przez kościół ewangelicki lub katolicki.

Jak już wspomniano, wyższa szkoła zawodowa jest jedną z trzech zasadniczych możliwości uzyskania wykształcenia pracownika społecznego. W hierarchii systemu kształcenia zajmuje ona miejsce pośrednie pomię-

<sup>22</sup> Jeśli chodzi o stosunek pedagogiki społecznej do praktyki, to osobiście reprezentuję pogląd, że dotychczas zbyt jednostronnie traktowano jej społeczną funkcję jako czynnika zmian społecznych, jako miary racjonalności dla działań praktycznych, a zaniedbano funkcje „adwokata” w sensie dostarczania naukowego uzasadnienia dla istniejącej praktyki. Przykładami ogólnymi dla takiej funkcji nauki mogą być naukowe ekspertyzy panujących praktyk w zakresie środowiska naturalnego czy też praktyk leczniczych wywodzących się spoza oficjalnego systemu wiedzy medycznej, nowych form współżycia społecznego itp. Inaczej mówiąc, nauki społeczne powinny również praktyce przyznać rolę czynnika zmian czy racjonalnego rozwiązywania problemów społecznych, a nie uzurpować sobie tej roli wyłącznie dla siebie.

dzy średnimi szkołami zawodowymi a wyższymi szkołami pedagogicznymi i uniwersytetami. Natomiast w hierarchii szkolnictwa wyższego stanowi najniższy szczebel, jeśli chodzi o czas trwania studiów, wyposażenie osobowe i finansowe, możliwości prowadzenia samodzielnych badań i prestiż społeczny.

Od początku założenia wyższych szkół zawodowych w Republice Federalnej Niemiec zastanawiano się nad tym, czy ten typ uczelni należy traktować jako samoistny, czy też należy dążyć z czasem do stopniowej integracji w ramach tzw. „Gesamthochschule”, mającej za zadanie zjednoczenie wszystkich trzech typów istniejących szkół wyższych, jak to się stało w przypadku „Gesamthochschule” w Kassel czy Siegen. Z planów tych w międzyczasie zrezygnowano, częściowo w wyniku oporu ze strony uniwersytetów, które obawiały się utraty ich prestiżu i szczególnej pozycji w świecie nauki i badań. Częściowo również pod wpływem krytyki pod adresem „Gesamthochschule”, której zarzuca się m.in. że jest to uczelnia zbyt duża, nieprzejrzysta, zbyt dalece zbiurokratyzowana. Obecnie koncepcję integracji wyższej szkoły zawodowej w ramach „Gesamthochschule” popiera nadal znaczna część profesury wyższej szkoły zawodowej, jak również związek zawodowy wychowania i nauki (GEW).

Dla wyższej szkoły zawodowej — jako uczelni bardzo młodej — rodzi się problem stabilizacji jej pozycji wśród innych uczelni wyższych. Jej dotychczasowa pozycja może ulec zachwianiu. Wynika to z jednej strony z preferowania przez część pracodawców pracowników społecznych nieakademickiego wykształcenia na wzór akademii zawodowych (Berufsakademie) Badenii i Wittembergii oraz poddawania w wątpliwość konieczności oparcia wykształcenia tychże na szerokiej bazie teoretycznej. Z drugiej strony w związku z panującym bezrobociem wśród pracowników społecznych rozważa się możliwości ograniczenia liczby studiujących. Nie jest jednakże do końca wiadomo, czy to ograniczenie ma nastąpić w sposób „naturalny”, poprzez samoistną redukcję zgłoszeń na studia w wyniku małych szans zatrudnienia w zawodzie, czy też w drodze likwidacji poszczególnych wydziałów albo jednego typu kształcenia. W tej sytuacji problem pozycji wyższej szkoły zawodowej w ramach szkolnictwa wyższego staje się niezwykle aktualny i budzi zrozumiałe zainteresowanie zarówno polityków oświaty wyższej, samych uczelni, jak również badaczy.

Pobieżne porównanie pomiędzy kształceniem pracowników społecznych w ramach wyższej szkoły zawodowej a uniwersytetu dowodzi, że w kwestiach rekrutacji i motywacji studiujących, instytucjonalnych warunków kształcenia, programów nauczania itp. nie można mówić o zasadniczych, lecz jedynie o ilościowych różnicach pomiędzy tymi uczelniami. Gdzie szukać zatem punktów zaczepienia dla dowodu szczególne-

go społecznego zapotrzebowania na ten typ uczelni. W literaturze przedmiotu — jak sądzę — można wyróżnić cztery zasadnicze grupy argumentów przemawiających na rzecz wyższych szkół zawodowych. Są to argumenty: 1) z zakresu polityki zatrudnienia, 2) z zakresu polityki oświaty wyższej, 3) z zakresu polityki nauki i badań, 4) z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania.

Ad. 1) Argumenty z zakresu polityki zatrudnienia przyjmują z reguły następującą postać: szerokie spektrum zawodowych zadań czyni szczególnie pożądanymi alternatywne kierunki kształcenia z różnymi punktami ciężkości na uniwersytetach i w wyższych szkołach zawodowych; zróżnicowaniu systemu zatrudnienia musi odpowiadać zróżnicowany system kształcenia.

Inaczej mówiąc, odrębność wyższej szkoły zawodowej należałoby traktować jako funkcjonalnie uzasadnioną odpowiedź na wertykalne zróżnicowanie zatrudnienia w dziedzinie usług socjalnych. Argument ten budzi jednakże szereg wątpliwości, zakłada on bowiem, że niemożliwa jest w ramach istniejącego zatrudnienia substytucja, oraz wyklucza możliwość, że zróżnicowanie w systemie zatrudnienia jest w istocie produktem zróżnicowanego systemu kształcenia, a nie odwrotnie. Stąd też niektórzy autorzy uważają, że ta różnorodność wykształcenia znajduje tylko w ograniczonym zakresie odpowiednik w praktyce zawodowej.

Ponadto nie jest wcale pewne, czy tego typu hierarchizacja jest niezbędna z punktu widzenia zadań, jakie stoją przed pracownikiem społecznym. Oczekiwanie, że różnorodność wykształcenia z czasem będzie również honorowana ze strony pracodawców pracowników społecznych, na razie nie spełniło się. Obecnie obserwuje się raczej z jednej strony proces substytucji poprzez zatrudnianie pracowników mniej wykwalifikowanych lub wolontariuszy, z drugiej strony przyjmowani są pracownicy, w których wypadku można mówić o posiadaniu „nadkwalifikacji”. Np. pedagodzy społeczni po ukończonych studiach uniwersyteckich zatrudniani są na stanowiskach pedagogów społecznych z wyższym wykształceniem zawodowym,

Przed wyższymi szkołami zawodowymi pojawia się zasadniczy problem wynikający z niebezpieczeństwa rozszerzania się praktyki zatrudniania ludzi z niższym wykształceniem zawodowym lub tzw. pedagogów-laików w związku ze staraniami oszczędzania wydatków na personel ze strony pracodawców. Przeciwno tego rodzaju praktykom wyższe szkoły zawodowe mogą wysuwać argumenty przemawiające na rzecz niezbędności wykształcenia opartego na podstawach naukowych przy rozwiązywaniu problemów socjalnych. Te argumenty zbliżają jednocześnie wyższe szkoły zawodowe do uniwersytetu, nie dając im oczywiście tego samego prestiżu społecznego czy też podobnych możliwości materialnych i osobowych, jakimi dysponuje uniwersytet. Próba odgraniczenia się

od kształcenia uniwersyteckiego przybiera postać argumentu z zakresu polityki płac, mianowicie absolwentom wyższych szkół zawodowych płaci się wg obowiązujących stawek mniej niż absolwentom "uniwersytetów". Oczywistym paradoksem jest tutaj fakt, że wyższe szkoły zawodowe zwalczają ten argument w przypadku absolwentów czy to średnich szkół zawodowych, czy też „Berufsakademie”, ale równocześnie akceptują go w przypadku uniwersytetu.

Ad. 2) Istnieją co najmniej trzy rodzaje argumentów z zakresu polityki szkolnictwa wyższego.

Rodzaj pierwszy nawiązuje do koncepcji tzw. „rezerw zdolności”. Wskazuje się na to, że zróżnicowane szkolnictwo zawodowe daje lepsze gwarancje wykorzystywania istniejących „rezerw zdolności”. Różnice pomiędzy uniwersytetami a wyższymi szkołami zawodowymi odpowiadają różnicom w zdolnościach i skłonnościach wśród studentów, przy czym wyższe szkoły zawodowe mają być szczególnie odpowiednie dla studentów o zdolnościach praktycznych.

Problem „rezerw zdolności” odgrywa szczególnie ważną rolę w dyskusjach nad dalszym rozwojem społecznym oraz nad konkurencją pomiędzy różnymi systemami społecznymi jako ich istotny warunek. Jest również przedmiotem polityki oświatowej ze względu na rosnące oczekiwania społeczeństw wysoko rozwiniętych odnośnie do możliwości zaspokajania potrzeb oświatowych w postaci indywidualnych życzeń oraz zdolności. W przypadku usług socjalnych stwierdza się ich stały wzrost związany min. z procesem pedagogizacji społeczeństwa. Różne instytuty badawcze przewidują rosnące zapotrzebowanie na usługi socjalne, a tym samym na wykwalifikowanych pracowników w tym sektorze. Np. „Prognos-Institut” wyliczył w 1980 r., że w dziedzinie socjalnych usług dla młodzieży i rodziny będzie potrzeba około 66 000 dodatkowych miejsc pracy. „Die Gesellschaft für sozialen Fortschritt” przewidywało w 1979 r. zapotrzebowanie na pracowników społecznych na rok 1985 w granicach od 100 000 do 140 000. Jeżeli wziąć pod uwagę liczbę rzeczywiście zatrudnionych z wykształceniem uniwersyteckim czy zawodowo wyższym, to okazuje się, że prognozowane potrzeby mogą być zaspokojone tylko w około połowie. Oznacza to w pierwszym rzędzie konieczność intensywnego eksploataowania istniejących rezerw zdolności. Niestety faktyczny rozwój wyrażający się m.in. w spadającej liczbie starających się o miejsca na studiach w wyższych szkołach zawodowych — przy czym spadek ten jest tylko częściowo spowodowany zmniejszającą się liczbą danych roczników, a w dużej części związany jest z ciężką sytuacją na rynku pracy dla pracowników społecznych — oznacza, że wielu młodych ludzi którzy by byli gotowi i zdolni studiować, rezygnuje z tej możliwości na rzecz innych alternatyw.

Wątpliwa byłaby również próba zbyt daleko idącego zdefiniowania

wyższej szkoły zawodowej jako szczególnie odpowiedniego miejsca dla kształcenia studentów uzdolnionych praktycznie, gdyż musiałyby to się odbić zarówno na warunkach rekrutacji, jak i na przekazywanych treściach kształcenia i jego formach. Już obecnie istnieje ścisły związek pomiędzy praktycznym kształceniem zawodowym na poziomie średnim a dopuszczeniem do studiów w wyższej szkole zawodowej. Ponadto żąda się wyraźnego ukierunkowania kształcenia pracowników społecznych w kierunku praktycznego wykonywania zawodu. Rodzi się jednak pytanie, na ile rzeczywiście wyższa szkoła zawodowa jest wybierana przez osoby praktycznie uzdolnione? Powstaje uzasadniona obawa, że ci rzekomo praktycznie uzdolnieni studenci są przynajmniej w części produktem warunków socjalizacyjnych, jakie stwarzają średnie szkoły zawodowe i wyższe uczelnie zawodowe.

W drodze analogii można zastosować to spostrzeżenie również w odniesieniu do wyższych szkół zawodowych. Wśród studentów tej uczelni stwierdza się niechęć w stosunku do wiedzy teoretycznej czy abstrakcyjnej oraz małą gotowość kontynuowania studiów w uniwersytecie.

Dodatkowym argumentem przemawiającym przeciwko zbyt ostentacyjnemu podkreślaniu praktycznych kwalifikacji i zdolności jest fakt ich społecznie niższego prestiżu w porównaniu do zdolności i kwalifikacji teoretycznych.

O atrakcyjności wyższej szkoły zawodowej dla studiujących wywodzących się ze społecznych warstw niższych i średnich zdaje się decydować min. relatywnie krótki okres studiów, silniejsza orientacja prozawodowa studiów oraz wyższy stopień rygorów, które dla wielu studentów są pomocne, gdyż stwarzają odpowiednie wymagania i tym samym odciążają studentów od podejmowania własnych decyzji w zakresie programu studiów.

Wyższa szkoła zawodowa znajduje się w sytuacji swoistego konfliktu. Próbując bowiem sprostać potrzebom i oczekiwaniom sporej części studentów musi jednocześnie ograniczać swoje ambicje odnośnie do rozmiaru studiów teoretycznych, długości ich trwania, a tym samym musi godzić się na to, że jej prestiż społeczny nie podniesie się.

Samodzielność i odrębność wyższej szkoły zawodowej jest wreszcie uzasadniana z punktu widzenia gwarancji wysokich wyników całego szkolnictwa wyższego: „W miejsce stale zaznaczającego się ujednolicania, upodobniania i niwelizacji w szkolnictwie wyższym jest niezbędna różnorodność ofert w zakresie form kształcenia i możliwości kwalifikacyjnych dla studiujących i narybku naukowego. Niezbędna również jest konkurencja pomiędzy różnymi typami uczelni, aby zapewnić wysoki poziom wyników całego szkolnictwa wyższego. Tylko konkurencja gwarantuje jakość. Dlatego muszą również obok uniwersytetów być popierane wyższe szkoły techniczne, artystyczne, jak również wyższe szkoły zawo-

dowe odnośnie do ich specjalnej funkcji jako instytucji nastawionej na kształcenie praktyczno-zawodowe"<sup>23</sup>.

Dotychczas zachowanie odrębności wyższych szkół zawodowych łączy się z wyraźnym ich upośledzeniem pod względem wyposażenia w środki materialne, osobowe oraz prestiż, co oznacza, że postulowana konkurencja odbywałaby się w nierównych warunkach. Ponadto A. Schwan nie precyzuje nigdzie bliżej, czego owa konkurencja miałaby dotyczyć. Dotychczas istniejące zróżnicowanie i hierarchizacja szkolnictwa wyższego, przynajmniej w swoim założeniu, miały odpowiadać modelowi funkcjonalnie uzasadnionego podziału pracy i zadań, a nie modelowi konfliktu czy konkurencji.

Ad. 3) Argumenty na rzecz odrębności wyższych szkół zawodowych z zakresu polityki nauki i badań są następujące: wyższe szkoły zawodowe stanowią niezbędne ogniwo pomiędzy teorią a praktyką, są one nosicielami procesów transferu, jak i transformacji wiedzy naukowej w wiedzę kierującą działaniami zawodowymi. Stanowią aktywny czynnik na obszarze zastosowania wyników nauki w praktyce i traktowane są jako producent wiedzy naukowej ukierunkowanej praktycznie dzięki badaniom stosowanym: „Również w zakresie badań może dojść na podstawie różnych zadań do odpowiedniego ich podziału pomiędzy uniwersytet a wyższą szkołę zawodową (badania podstawowe przede wszystkim w uniwersytetach, badania stosowane i ich wdrożenie w wyższych szkołach zawodowych)”<sup>24</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że badania powinny odgrywać centralną rolę w konstytuowaniu się „własnego ja” wyższych uczelni zawodowych. Wynika to — moim zdaniem — z wielofunkcyjności badań dla uczelni. Po pierwsze — badania stanowią niezbędny element procesów profesjonalizacji. Uważa się bowiem, że zakres kontaktu z procesami badawczymi ze strony danego zawodu jest istotnym wskaźnikiem stopnia osiągniętej profesjonalizacji. Stąd niezbędnym jest organizacyjne zabezpieczenie sprzężenia zwrotnego (feed-back) pomiędzy badaniami zlecone przez instytucje praktyki, przyczyniając się tym samym do dalszego unaukowania praktyki zawodowej. Po drugie — badania, jako element procesu studiowania, pozwalają studentom zapoznać się zarówno z aktualnymi problemami w danej dziedzinie, jak i zdobyć umiejętności badawcze. Po trzecie — badania mające za przedmiot własną prakty-

<sup>23</sup> A. Schwan, *Wissenschaft als Herausforderung, Neue Thesen zur Zukunft des Hochschulwesens*, w: *Hochschulreform — und was nun? Berichten — Glossen — Perspektiven*, pod red. H. H. Glasera, Frankfurt/M—Berlin—Wien—Ullstein 1982, s. 361.

<sup>24</sup> *Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu Aufgaben und Stellung der Fachhochschule*, Köln 1981, s. 20. Krytyczne uwagi na ten temat zawiera mój artykuł: *Die Fachhochschule — ein Berufsfeld für Absolventen des Studiengangs Soziologie?*, w: *Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Soziologie 1983 nr 1.

kę (procesy nauczania i badania) stanowią podstawę samorefleksji, samokrytyki i wewnętrznych prób innowacji. Jak się wydaje, istnieją co najmniej dwie przesłanki natury strukturalnej czy organizacyjnej, które stwarzają korzystny punkt wyjścia dla przejścia przez wyższe szkoły zawodowe szczególnej funkcji w zakresie nauki i badań:

— wyższe szkoły zawodowe są „zwolnione” z klasycznego obowiązku uniwersytetów do prowadzenia badań podstawowych, stąd mogą się w pełni koncentrować na badaniach stosowanych i pracach wdrożeniowych;

— personel naukowy wyższych szkół zawodowych posiada w porównaniu z uniwersytetami znacznie bliższy i silniejszy kontakt z praktyką, ponadto nie jest „obciążony” w swojej pracy kryteriami ocen typowymi dla uniwersytetu, jak ilość publikacji czy też zdobywanie dalszych stopni naukowych i wyróżnień.

To, co na pierwszy rzut oka mogłoby wydawać się szczególnie korzystne dla prowadzenia badań stosowanych przez wyższe szkoły zawodowe, okazuje się w praktyce czynnikiem utrudniającym realizację tych celów. Otóż niezależnie od charakteru badań przydział środków następuje w drodze klasycznych kryteriów, co oznacza, że wyższym szkołom zawodowym nie przypisuje się stosownej reputacji naukowej i tym samym przydział środków następuje w drodze ostrzejszej oceny, która nierzadko wypada negatywnie z wyżej podanych względów. Wyższa szkoła zawodowa zdaje się być ofiarą działania sformułowanego przez R. K. Mertona „efektu Mateusza”<sup>25</sup>. Do tego dochodzi fakt, że są to uczelnie bardzo młode, jeszcze nie w pełni ustabilizowane, szukające swego profilu i obciążone poważnym pensum zajęć dydaktycznych. Ponadto działalność badawcza jest podporządkowana działalności dydaktycznej, a nie odwrotnie.

Ad. 4) Ostatnią grupę argumentów na rzecz odrębności wyższej szkoły zawodowej stanowią argumenty z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania. Jest to w istocie rdzeń debaty dotyczący „praktycznego ukierunkowania” wykształcenia pracowników społecznych, przy czym szczególne formy dydaktyczne i metodyczne mają umożliwić realizację tego „ukierunkowania”. „Praktyczne ukierunkowanie” stanowi główne kryterium różniące wyższe szkoły zawodowe od uniwersytetów: „Zasadniczy cel wyższych szkół zawodowych widzę poza wszelkimi ideologicznymi dyskusjami: przez to rozumiem jej jednoznaczne poświęcenie się wykształceniu zawodowemu studentów w drodze praktycznego kształcenia. Trudny akt balansu ze strony uniwersytetu pomiędzy uprawianiem i rozwijaniem nauki a równie ważnym zadaniem przygotowywania studentów do zawodu, którego zachowanie jest coraz trud-

<sup>25</sup> R. K. Merton, *Der Matthäus — Effekt in der Wissenschaft*, w: tegoż, *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*, Frankfurt/M 1985, s. 147 - 171.

niejsze, nie obciąża wyższej szkoły zawodowej. Stąd wyższej szkole zawodowej zostaje zaoszczędzony kryzys identyfikacji, który właśnie w przypadku uniwersytetu stał się widoczny na tle masowości kształcenia"<sup>26</sup>. Ta wypowiedź budzi wątpliwości z następujących dwóch powodów:

— po pierwsze — zrównuje ona „ukierunkowanie praktyczne” z „ukierunkowaniem zawodowym” w sensie reprodukcji wymagań zawodowych sformułowanych ze strony praktyki zawodowej;

— po drugie — wyraża ona przypuszczenie, że wyższej szkole zawodowej został zaoszczędzony kryzys identyfikacji. To przypuszczenie w kontekście faktu, że identyfikacja społeczna wyższej szkoły zawodowej znajduje się dopiero *in statu nascendi*, musi zostać uznane za co najmniej przedwczesne. Trudno sobie jednakże wyobrazić pełną rezygnację tej uczelni z uprawiania i rozwijania nauki, jeżeli pragnie ona zapewnić wysoki poziom kształcenia swoim studentom z jednej strony oraz zachować rangę uczelni wyższej z drugiej.

To, czy rzeczywiście „ukierunkowanie praktyczne” stanowi *differentia specifica* wyższej szkoły zawodowej, budzi spore zastrzeżenia. Twierdzi się bowiem, że również wykształcenie uniwersyteckie musi być praktycznie ukierunkowane. W praktyce kształcenia dają się jednakże zauważyć dość spore różnice: np. niezwykle rzadko w porównaniu z uniwersytetem jest uprawiana forma frontального wykładu. Większość zajęć ma charakter seminaryjny. Dużo miejsca zajmują zajęcia praktyczne oraz tzw. „projekty” starające się łączyć wiedzę teoretyczną i praktyczną w drodze konkretnego działania w różnych dziedzinach usług socjalnych.

Na zakończenie należałoby jeszcze raz podkreślić, że pozycja wyższej szkoły zawodowej w ramach szkolnictwa wyższego nie jest ostatecznie ustabilizowana i jej dalszy rozwój jest trudny do przewidzenia. Może być ona widziana albo jako rezultat procesu profesjonalizacji zawodu „pracownika społecznego”, jako odpowiedź na rosnące aspiracje oświatowe niższych warstw społecznych albo jako funkcjonalnie uzasadnione zróżnicowanie szkolnictwa wyższego celem podwyższenia jego ogólnej efektywności zarówno w zakresie kształcenia, jak i badań.

#### THE PROBLEM OF TRAINING „SOCIAL WORKERS” IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

##### Summary

In the early 1970s the training of social workers in FRG was raised to the university level. At the same time a distinction was introduced between the studies in a so-called Fachhochschule and at university departments of pedagogics.

<sup>26</sup> H. Schwier, *Welche bildungspolitische Zielvorstellungen verbinden sich mit den Fachhochschulen*, Die neue Hochschule 1983 nr 3.

The change in status of social workers training is more than just the evidence of growing professionalization of that vocation. It must also be treated as an important element of modernization processes within the West-German society. On the one hand the necessity of such a modernization was a result of growing social expectations with respect to having both "old" and "new" needs satisfied. On the other hand, it was an attempt to answer to the criticism of the socio-political system voiced by the so-called "new left". Other symptoms of modernization attempts were i.e. widening the scope of self-government in various spheres of public life, making the system of higher education more accessible in consequence of "equal opportunities" programme, developing the social security system, etc. To attempts at modernizing the socio-political system should also be counted the replacement of the so-called "hard" social control with the so-called "soft" control. The core of the "soft" control are social workers. Therefore the issue of training them is in the focus of interest of social sciences.

The article discusses several problems connected with the training of social workers, in particular: a) demand for social benefits and services and a corresponding conception of social work professionalization; b) social workers' utilization of scientific knowledge and the related question of science as a means of solving practical problems; c) differentiation of training.

The author hopes that even though the article is concerned with West German matters, it may still attract attention of all those professionally and practically interested in the social workers' status and activity.