

— 日本福祉大学同窓会設立60周年記念プロジェクト —

日本福祉大学の教育が重視した 社会福祉の専門性とは何か？

日本福祉大学同窓会教育・研究ネットワーク 編

日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会 協働事業

日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会協働事業報告書
『日本福祉大学の教育が重視した社会福祉の専門性とは何か？』
－倫理的留意を必要とする電子媒体の閲覧・利用について－

1. 電子媒体配信の目的

2022年6月に同窓会から発行された母校の教育に関するこの報告書は、教育を受けた同窓生をはじめ学内関係者を主な読者として書かれたものです。既に、紙媒体による報告書は一部の関係者に配布されていますが、報告書の目的である一人でも多くの同窓生に読んでもらうために電子媒体による配信を行います。

2. 閲覧対象者・閲覧方法・倫理的留意を必要とする利用制限

1) 閲覧対象者

学内向けの報告書であるため、閲覧は日本福祉大学同窓生、日本福祉大学社会福祉学会会員、教職員や在学生などの学内関係者に限られます。

2) 掲載場所と閲覧方法

日本福祉大学同窓会ホームページに掲載された報告書のPDFデータを、上記の閲覧対象者であればダウンロードすることができます。

3) 倫理的留意を必要とする利用制限

各執筆者の著作権や発行権を保護する倫理的観点から、データの複製・印刷・変更や他者への転送・共有等は基本的に認められておりません。

2022年8月

日本福祉大学同窓会 会長 奈良修三

目 次

刊行にあたって	1
本研究プロジェクトの背景	2
はじめに	4
第1部 日本福祉大学の社会福祉教育の展開	
第1章 日本社会事業学校連盟から見た社会福祉教育	杉山博昭 9
第2章 日本福祉大学における社会福祉教育（素描） ——「胎動期」と「興隆期」を中心に——	伊藤文人 41
第3章 社会福祉学部のカリキュラムの変遷	山田壮志郎 67
第4章 中部社大から日本福祉大学への創立期における教学と経営	木戸利秋 103
第5章 業種別就職動向	三富紀敬 119
第2部 同窓生にとっての日本福祉大学の社会福祉教育の展開	
第6章 同窓生が語る日本福祉大学の教育と社会福祉の専門性	訓覇法子 129
第7章 日本福祉大学同窓会 60周年記念 研究プロジェクト企画より	大友信勝 257
終章 社会福祉の専門性—日本福祉大学に焦点をあてて	大友信勝 299

刊行にあたって

日本福祉大学同窓会と日本福祉大学社会福祉学会（学内学会）の協働事業の成果が報告書としてまとめられ刊行の運びとなったことを嬉しく思います。

プロジェクトとして立ち上がる前、2011年の当初は“同窓会活動をいかに活性化させるか”“顔の見えない同窓会員に参加を促す方策とは”から始まった問題意識が、数次の会議を経て2013年に「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：日本福祉大学に焦点をあてて」の、同窓会教育・研究ネットワークを実施主体とする、研究プロジェクト企画として立ち上げられ、2回の学内助成（公募型研究プロジェクト重点研究枠）を得て、ここに成果としてまとめられました。

本学の教育に焦点を当てるものですが単に一大学の福祉教育の枠を超えた普遍的な課題であり、この社会が抱える問題の核心にも触れるところがあると思います。

“教育”は文字通りには“教え”“育てる”こととなりますが、専門性を問う大学教育では自らが主体的に“問い”そして“解を模索する”ことが必要となり、それらを通じてはじめて、動的な経済／社会の中で変化する経済政策や社会福祉政策に対応することができる専門性を身につけることが可能となると思います。

資本主義経済の歪みが先進国においても経済格差として顕在化している現在、社会福祉の在り方はますます重要となり、その実践的な場で活動を担う人たちの問題意識が社会福祉政策に反映される必要性を強く感じるところです。

本報告書を出発点として本学同窓生の間で問題意識が共有され、さらに社会福祉系大学間で共有されることが可能となり、教育の成果が将来的にこの国の社会福祉教育の在り方、政策や社会福祉行政の在り方に、これまで以上に影響することを願っています。

本研究プロジェクトに参画され、報告書の作成に関わった各位のご努力に敬意を表するとともに、本研究会の活動成果が本学のまた本学同窓会の活動の質として表現されたことの喜びをもって本研究会に参画された各位への謝辞といたします。

2022 年春
日本福祉大学同窓会
会長 数納 幸子

本研究プロジェクトの背景

本研究プロジェクト「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：日本福祉大学に焦点をあてて」は、2015 年の同窓会代表者会議において日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念事業及び日本福祉大学社会福祉学会（学内学会）との協働事業として採択され立ち上げられた。このプロジェクトが立ち上がるまでの背景には、同窓会総務委員会が 2010 年から取り組んできた「会員のニーズ掘り起こし」活動があった。プロジェクトは、当初の予定を遥かに超えて 6 年間に必要とすることになったために、読者の中にはプロジェクト自体の存在を知らない人も多いはずである。また、プロジェクトが「会員のニーズ掘り起こし」とどう関係するのか、どのような経緯によって立ち上げられたのか、なぜ本学の教育における社会福祉の専門性が研究問題としてプロジェクトの中心に据えられているのか、疑問に思う人も少なくないはずである。報告書を読むにあたって、必要だと思われる本研究プロジェクトの背景を紹介しておきたい。

同窓生のニーズの多様化が必要とした潜在的ニーズの掘り起こし：人生の一時期同じ大学で同じ教育を受けた人たちによって構成される同窓会とは、会員の利益擁護を目的とする職能団体や労働組合でもなく、多様な理念や目的を掲げる自助組織や市民組織などとも異なるが、単に同窓生の親睦を図る交流のための組織だけではない。社会福祉の現場をはじめとして社会の多様な場で活躍する同窓生たちが結集すれば、世論形成の場として社会的使命を果たすことができる、潜在的に大きな力を持つ社会組織である。しかし、本学同窓会の状況を見てみると、2010 年の時点で会員総数は 7 万人に達していたが、結集率は 1 割強と極めて低く統計的な存在に終わっていることが誰の目にも明らかであった。同窓会離れが生じる理由は何なのか。原因を突き止めることは難しいが、それなりに見えてきたのは 2001 年に開設された経済学部 / 福祉経営学部（通信教育部）の卒業生の急速な増加や、引き継ぐ新学部設置による学部の多角化などによる同窓生のニーズの多様化であった。2011 年会員の潜在的ニーズを把握するための質問紙調査を行ったが、その結果、活性化のために必要な活動課題は、通信教育部卒業生増加への対応や在学生との交流・支援強化とともに、顔の見えない会員のニーズ把握であることが明確になった。総務委員会が早速取り組んだのが、同窓会から遠く離れた顔の見えない会員の埋もれたニーズの掘り起こしであった。

教育・研究ネットワークの誕生：会員のニーズ掘り起こし活動の過程で浮上してきたのが、日々社会福祉領域の教育・研究に携わり、社会福祉の専門性を追求している同窓生たちの存在であった。当時判明する限りでも既に 200 名を超える大きな存在になっていたにもかかわらず、ニーズは全く把握されていなかった。2013 年初めに実施した質問紙調査に対して、回答者（115 名）の 8 割から同窓会としての独自の教育・研究活動のニーズ（情報交換、共同研究、教員としての専門性向上等）があるという意見が寄せられた。活動の具体化に関心があった同窓生たちによって最初の意見交換会（2013 年 6 月 16 日）が持たれ、その場で教育・研究ネットワークが結成され活動が始まった。活動内容が丁寧に検

討され、①教育能力の向上（教育指導や教授方法、教育内容の標準化、教科書作成など）、②研究活動の実施（共同研究、若い研究者支援、研究発表の機会提供、研究結果の出版など）、③地域社会におけるシンクタンクの構築（同窓会と大学教員等との連携による地域問題の調査・研究、調査・研究結果の地域還元など）を当面の主な活動として展開していくことが確認された。

さらに、これらの 3 領域の活動の進め方が具体的に検討されて立ち上げられたのが、教育現場が直面する問題①と研究活動②を融合した「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：日本福祉大学に焦点をあてて」と題する本研究プロジェクトであった。教育・研究ネットワークがこの主題を重視した理由は 2 つあった。1 つは、本学を含む全国の社会福祉系大学において志願者減少や福祉離れが進行し、1987 年の社会福祉士及び介護福祉士法制定以降、国家資格の合格率や合格者数が福祉系大学の主な価値評価基準となり、人々の生活困難を支援する社会福祉の担い手に必要な社会福祉の専門性が空洞化しつつあるという、実践現場の深刻な危機感や危惧によるものであった。もう 1 つは、同窓会が行う研究活動としての意義を問う時、教育現場で働く同窓生たちが日々直面させられ、思い悩まされている社会福祉の専門性の空洞化現象を研究対象とすることが最適だと位置づけたことによる。

同窓生の主体的参加が成功させた研究プロジェクト：同窓生が研究プロジェクトに取り組む意義があると判断したのは、日本福祉大学の教育を受けた人たちの職業実践や人生に与えた意義や意味を語り実証できるのは、研究者でも他の誰でもなく、卒業生・同窓生自らでしかありえないからであった。その意義を最初に確認できたのが、2015 年 11 月 22 日に開催した日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念事業シンポジウム「日本福祉大学で学んだ教育をひも解いて」においてであった。その後、2016～2019 年の 4 年間に、同窓生が本学の教育を語り合うフォーカスグループを全国各地で合計 14 回実施した。もっとも評価されるべきことは、同窓生は単なる研究協力者としてではなく、研究主体として参加するプロジェクトを実現できたことである。また、本学の教育に関して年齢、性別、職業を問わず全員で語り合えるという、今までになかった同窓会活動の新たな形態を創出できた意義も大きい。

本研究プロジェクトは、本学の公募型研究プロジェクト（重点研究枠）の助成金（2015 年度～2016 年度）を受けることによって、本格的な研究を開始することができた。プロジェクトの出発を可能にしてくれた本学助成に深く感謝する。

2022 年春

研究プロジェクトの立ち上げ時をふりかえって
日本福祉大学同窓会総務委員会／教育・研究ネットワーク
訓覇法子

はじめに

本研究報告書は、2015 年から同窓会教育・研究ネットワークにおいて、日本福祉大学同窓会と日本福祉大学社会福祉学会（学内学会）が共同研究を続けてきた成果である。「プロジェクトの背景」にあるように研究テーマを「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：日本福祉大学に焦点をあてて」と設定した。1953 年に中部社会事業短期大学として開学して 70 年あまり、日本福祉大学の教育の歩みは日本の社会福祉が、戦後社会の新たな枠組みのなかで展開していくことと期を合わせるように、その時代状況のなかで形づくられてきたように思われる。したがって社会福祉の専門性も、時代を貫く共通の価値や方法をベースに考えられていたかもしれないが、戦後の各時期の社会や大学の置かれた環境に影響を受けていた可能性もあるだろう。

そこで研究プロジェクトとしては、社会福祉の専門性が問われてくる歴史的な文脈を、大学や社会福祉教育の視点から明らかにすることを課題にした。具体的には、社会福祉教育に関する国の政策が大学に与えた影響をめぐって、マクロ的視点からは社会福祉の専門性や専門職の確立にむけた日本社会事業学校連盟の活動を取り上げるとともに（1 章）、メゾ的視点からは日本福祉大学の社会福祉教育が歴史的にどう形成されてきたのか（2 章）、本学社会福祉学部の履修要項等の分析から専門性や専門職養成を支えるカリキュラムの構造がどう変化したのか（3 章）、また、こうしたカリキュラム変化がもたらされた背景の一端を本学創立期の経営と教学の資料から確認し、当時本学が抱えた事情を探ろうと試みた（4 章）。さらに福祉系大学の就職動向、とりわけ本学社会福祉学部の卒業生の就職先の動向について明らかにした（5 章）。ここまでが第 1 部である。他方、ミクロ的視点からは、同窓生が大学時代に受けた教育について行ったグループ討議にもとづく考察（6 章）、本学の教育や社会福祉の専門性について卒業年度が 10 年単位で異なる同窓生による語り（7 章）を収めている。これらを第 2 部とした。最後に本報告書で提起された論点を深める立場からの論考（終章）で締めくくった。

調査研究の方法としては、マクロ、メゾ領域に関わる研究では様々な資料のテキスト分析によるアプローチがとられ、ミクロ領域では質的調査方法としてフォーカスグループや同窓会 60 周年企画が取り入れられた。とくに大学が保管している履修要項や卒業生の就職先動向に関する資料の提供に大学教学部局から協力が得られたこと、同窓会の支援および多くの同窓生に積極的に参加していただいたこと、そして大学からの研究助成が本研究プロジェクトの遂行にとって大きな支えとなった。

研究報告書は 2 部構成となっている。第 1 部は、日本福祉大学の社会福祉教育を大学内外の視点から考察した論文からなる。

第 1 章（杉山博昭）は我が国における社会福祉の専門性の確立に対して、人材養成を行っている養成機関（大学）側の組織である日本社会事業学校連盟がどのように行ってきたのか、を取り上げている。1955 年に 14 校の加盟で開始されたその活動を歴史的な展開に即して特徴づけており、例えば 1970 年代では「専門職教育の共通認識の形成や水準の向上の上で、大きな意義を持つ」社会福祉教育セミナーに注目するとともに、政策動向とし

ては、「社会福祉士法制定試案」（1971 年）や「社会福祉教育のあり方について」（1975 年）への連盟の関わりをふりかえり、本学教員の浦辺史や宮田和明の主張にも触れている。こうして日本社会事業学校連盟の 2010 年代までの 60 年余りの歴史を大きく社会福祉士制度の制定までと制定後に分けて、それぞれの時期にこの組織が置かれた状況や対応について評価している。日本福祉大学の社会福祉教育につながる外部環境としての日本社会事業学校連盟に着目したことで、各時期の福祉系大学に問われた課題に対する本学の位置がどうだったのか、問うている論文である。

第 2 章（伊藤文人）では、本学の社会福祉教育を 3 つの時期に区分したうえで、主に胎動期（1953-1968）と興隆期（1969-1988）を対象として、本学の教育の特徴を当時の社会情勢や社会福祉政策との関連を視野に入れて分析している。すなわち、胎動期においては鈴木修学の「建学の精神」や「村松 5 原則」等に示される教学運営の基本的考え方であり、興隆期では「カリキュラム三原則」や「3 時限カリキュラム」の導入の背景について『福祉大学評論』等から明らかにしている。とくに「3 時限カリキュラム」については現代の精緻なカリキュラムからは「考えられないほどの放埒な印象を持つものの、極めてその時代を反映した自由で柔軟性ある性格を持っているものとして評価できる」と注目している。また第 1 章で杉山が取り上げた「社会福祉教育について」をめぐる宮田和明と京極高宣の論争に伊藤も注目し、「国家の要請する社会福祉従事者像に対して、養成機関である高等教育機関や専門職団体がどのような独自の展望を対抗的な意味で持ち得るか」をめぐる重要な問いを提起しているとして詳細に論じている。歴史的な視点から社会福祉専門職をめぐる論争の論点を整理することで、資格化以降も続く社会福祉士養成カリキュラムの改訂に対して、批判的視点を提起している論文と言える。

第 3 章（山田壮志郎）は 1960 年度から 2010 年度までの社会福祉学部のカリキュラム改訂の変遷をたどったもので、本報告書における様々な分析の参照点となっている論文である。山田自身が 12 回におよぶカリキュラム改訂をその内容から分類し特徴づけている訳では必ずしもないが、山田のカリキュラム分析をふまえて本研究報告書の論者（伊藤の提起した時期区分や訓覇の示したカリキュラム改訂の大きな流れ）は大体 3 つの時期に分けることで共通理解がみられる。第一は 1953 年の開学から 15 年ほどの時期のカリキュラムの構造である。山田が分析に使用している教学資料は 1960 年度の「学生便覧」が最初であり、それ以前のカリキュラムは 1960 年度改訂直前のカリキュラムが示されているのみで必ずしも明らかではない。この時期の特徴としてはコース制が導入されていること、ソーシャルワークの方法論や実習の単位が比較的多いことがあげられる。第二は、創立期にみられた経営と大学運営の問題を克服しつつ作成されたとされる 1969 年度の改訂から約 20 年間のカリキュラム構造の時期である。日本福祉大学のカリキュラムポリシーが一番鮮明だった時期といえるかもしれないが、それを支えたのが本研究報告書の伊藤や訓覇も言及している「カリキュラム三原則」や「3 時限カリキュラム」である。第三は、社会福祉士国家試験受験資格への対応が行われた 1989 年度の改訂から資料としては 2010 年度までだが、現在に続くカリキュラム構造の時期となる。

第 4 章（木戸利秋）は中部社会事業短期大学から日本福祉大学への創立期の約 10 年の経営と教学に関する論稿であり、秦安雄名誉教授の保管されていた教学資料が主な研究資料となっている。ここでは創立期の経営と教学が 3 つの視点から考察されている。第一は、創立期の本学で教鞭をとった浦辺史等からの証言と当時の学校法人である法音寺関係の資料から、従来、大学の収入の大半をお寺からの支援に依存していたことが明らかになってきたが、その経営の立て直しの実情を昭和 33 年の教授会資料などを用いながら明らかにしている。第二に不安定な創立期の大学経営のもとで教学がどんな状況に置かれていたのかを、浦辺史が大学の経営問題に教職員が一致して取り組む契機になったという 1962 年 3 月の福祉大学白書から紹介している。第三に創立期の学生の就職状況について、とくに中部社大から日本福祉大学への移行のなかで、社会事業施設への就職割合が低下し、代わって公務員の割合が増加する等顕著な変化がみられたことを示している。

第 5 章（三富紀敬）は社会福祉学部の卒業生の就職動向について、社会福祉系大学における職業選択肢の多様化を 4 つの類型化のもとに位置づけつつ、学部卒業生の進路一覧データをもとに景気変動と業種別就職決定者の構成割合を示している。4 つの類型とは「福祉系学部学科」を偏差値で 4 分類し、就職動向を特徴づけるものである。三富によれば、A 類型は、偏差値が高い「福祉系学部学科」であり、特徴は一般企業、公務員への就職比率が高いが、福祉医療への就職比率が総じて低い傾向とされている。B 類型は、偏差値は高いといえない「福祉系学部学科」であり、福祉医療への就職比率は過半を確実に超え、一般企業への就職比率も 20 - 30% 台と相応の高さを維持する傾向が特徴である。C 類型は、偏差値が際立って低い「福祉系学部学科」であり、福祉医療への就職比率が際立つほどに高く、公務員と一般企業への就職比率は顕著に低いと指摘される。そして D 類型は、偏差値の比較的高い「福祉系学部学科」であり、福祉医療への就職比率の際立つ高さとともに公務員への就職比率も高いが、一般企業への就職比率は際立って低いことがあげられている。日本福祉大学社会福祉学部は B 類型に分類されるとしている。他方、日本福祉大学社会福祉学部の就職決定者のデータから業種別構成の変遷について調査した結果、企業への就職決定者は好況期に大幅に増加、不況期には目立って減少していること、つまり景気変動に大きく左右されることを明らかにしている。社会福祉教育に反映される社会福祉教育の専門性をカリキュラム分析等とともに業種別就職動向という角度から分析することの有効性が示されている。

第 2 部は同窓生にとっての日本福祉大学の社会福祉教育を取り上げている。第 6 章（訓覇法子）では同窓生 240 名に対して行ったフォーカスグループの結果を分析している。まず調査方法や「語られたことを理解するための背景」として社会福祉の専門性と専門職性、実践としてのソーシャルワーク、科学としてのソーシャルワーク、日本の社会福祉理論研究の流れ、戦後日本の社会福祉教育の歴史的変遷を取り上げて、広い年代におよぶ同窓生の議論を受け入れるための土俵づくりの作業が行われている。これをフォーカスグループの外部環境だとすれば、内部環境として、山田のカリキュラム分析を手がかりにカリキュラム改訂に反映される日本福祉大学の教育改革を論じている。このようにフォーカスグループの理解のための前提条件を明示したことがひとつの特徴といえる。

その上で「語られたこと（結果）」が示されている。「入学の動機」や「入学前の期待と入学後の現実」をめぐるフォーカスグループ参加者の発言が当時の大学や社会の状況と重ね合わせながら考察された後、分析の焦点となっているのは「教えられた・学んだ社会福祉の専門性」である。この対象が社会福祉学部であることはもちろんであるが、フォーカスグループに通信課程の同窓生も多数参加されたこと、通学グループと通信グループが対照的な結果であったことの発見などから両者の結果分析を行っている。そして、通学グループの分析から「社会福祉の専門性を培うために欠くことのできない9つの視座」として、価値基盤的視座、社会的視座、権利的視座、科学的視座、自律的視座、認識論的視座、総合的分析視座、共感的視座、変革的視座を明らかにしている。さらに「今日直面する専門性の危機」として福祉現場や大学でのその危機の現れ方から「教育現場における教える側の悩み」等まで幅広く取り上げている。

「結びにかえて」では「本学の教育の独自性」、「専門性を支える視座の普遍的重要性」等にふれつつフォーカスグループの成果を総括している。

第7章（大友信勝）は2015年11月に行われた同窓会60周年記念の一環として行われた研究プロジェクト企画のまとめである。大友による基調報告を中心に1960年代から2000年代までの同窓生5人による報告の概要を収録している。基調報告は戦前、戦後の社会福祉教育の流れのなかに日本福祉大学の社会福祉教育を位置づけ、本学の教育の特徴や理念、社会的位置を示しているとされる「社会福祉の大学教育を理解するために」（1969）に拠りながら、1969年のカリキュラム改訂の背景について言及している。また社会福祉系大学の定員割れなど「社会福祉教育の転換と危機」についても問題状況と課題を提示している。

最終章（大友信勝）では、本報告書の各論文の焦点としていることについて、掘り下げられている。1953年に新設されたばかりの中部社会事業短期大学がその翌年に日本社会事業学校連盟の設立準備委員会に入ることができたのは、東海地区に福祉系大学がなかったという事情があるが、そのおかげで全国的な動向と情報を把握できる立場に立ったことがその後のカリキュラム改革に生かされていること、そして1960年代後半、日本社会福祉学会で社会福祉本質論から運動論に移っていく時期になると、「学会で専門性の基礎となる実践性の発表、報告が増えている契機に」本学のかかわりが読み取れるとしつつ、1970年代の社会福祉法制定試案にはじまる一連の社会福祉教育をめぐる動向についてもふれている。そして1980年代前半の学校連盟による社会福祉専門職養成基準の作成の動きが、80年代半ばの学校連盟会長校の交代を背景として、学校連盟や日本社会福祉学会が組織的に関わる機会を持たないまま、社会福祉法及び介護福祉法が制定されたことを指摘している。80年代後半は、この資格制度に大学がどう対応したのか、本学を例に教授会の葛藤や合意形成の苦勞が紹介されている。

その後、就職動向分析とともに同窓生の視点からの本学の社会福祉教育の専門性を分析した論稿へのコメントで締めくくっている。とくに同窓会設立60周年シンポジウムの5名の報告者から、1980年代後半から社会科学から人間科学への転換をはかる教育改革の流れが読みとれるとしつつ、フォーカスグループの論稿からは国家試験導入後の学生の社

会福祉の対象の捉え方の変化に着目している。

最後に、研究開始より私たちの研究活動を継続してご支援いただいた日本福祉大学および同窓会、学内学会の関係者の皆さま、また調査にご協力いただきました同窓生の皆さま方に対して、厚くお礼申し上げたい。

2022 年春
日本福祉大学同窓会教育・研究ネットワークを代表して
木戸利秋（日本福祉大学社会福祉学部）

第 1 部 日本福祉大学の社会福祉教育の展開

第 1 章 日本社会事業学校連盟から見た社会福祉教育

杉山 博昭

はじめに

戦前に開始された社会福祉専門教育であるが、それは東洋大学、同志社大学、日本女子大学など規模の大きい学校の一部分として行われていたものであった。

戦後は日本社会事業大学や日本福祉大学など専門職者養成を主眼とした大学の創設によって、さらに広がった。福祉系大学にとっての課題は専門性の確立であり、日本社会事業学校連盟（以下、連盟）が、1955 年に 14 校の加盟によって創設された。以後連盟は、専門性の確立や社会福祉専門職の評価の確立に尽力していく。

連盟の歴史については、連盟自身によって編集された『戦後社会福祉教育の五十年』がもっとも詳細である。しかし同書は、歴史的な展開過程を追ったものではないので、時期ごとに連盟が教育の課題にどう向き合い、それが以後の教育にどう影響したのかは、必ずしも明確ではない。

そのほか、ソーシャルケアサービス従事者研究協議会編『日本のソーシャルワーク研究・教育・実践の 60 年』に「学校連盟の成立、足跡と現状」という章があるが、1990 年代以前の記述は簡略である。

つまり、連盟が専門性にどう向き合ったのか、特に政策に対してどう受け止めて対応したのか、そうしたことは必ずしも明確になってはいないということである。

連盟は専門性のあり方について絶えず向き合わざるをえなかったはずであるし、日本福祉大学は設立時以来の加盟校として、常に連盟の動きに関わり続けたはずである。

本稿では、社会福祉士資格が創設される 1980 年代までの連盟の動きをたどり、連盟が政策とも向き合いつつ、専門性を確立していこうとする努力と限界とを把握していく。

1 専門性への取り組みー 1960 年代までの動向

(1) 国への陳情

連盟が創設されて、実際にどういう取り組みや活動を行ったのか、まず 1960 年代についてみていきたい。連盟が当初積極的に行ったのは、国への陳情である。連盟は結成まもない 1955 年にさっそく、「社会福祉主事、児童福祉司等専門職の資格向上の方策に関する審議委員会」を設けて研究協議をすすめた。その成果として、1957 年 8 月に「社会福祉主事、児童福祉司及び身体障害者福祉司の資格向上に関する陳情」を、日本社会福祉学会の協賛を得て行った。

そこでは、社会事業主事について厚生省の指定した社会福祉に関する科目から 3 科目以上修得すればよい制度を大幅に改善することを求めている。具体的には、科目を甲郡と乙郡に分けて、甲郡は、社会福祉概論、ケース・ワーク、グループ・ワーク、コミュニティ・オーガニゼーション、社会福祉実習とする。乙郡は社会事業史など 17 科目である。そして、甲郡を必修、乙郡を三科目以上かつ十二単位以上とするというものである。

この通りにするとすれば、社会福祉についての当時の主要な科目をほぼ修得するうえ、実習を行うことが必須となる。当時としては、かなりの高い専門性を獲得することになった。さらに陳情では、児童福祉司について「心理学、教育学又は社会学を専修」とあるのに、「社会福祉学」を加えることなども求めている。

しかし、この陳情は、全く実現することなく現在に至っている。

1962 年 12 月には、日本社会福祉学会、日本ソーシャルワーカー協会とともに「専門社会事業職員の資格を向上せしめる方策についての陳情」を行い、厚生行政の各分野にわたって、従事者の任用資格の向上策を建議した。

1963 年 2 月には、最高裁と法務省に日本社会福祉学会、日本ソーシャルワーカー協会との共催で「家庭裁判所調査官の採用試験に関する陳情」を、さらに同年 3 月に「家庭裁判所調査官採用試験科目に関する陳情」を行い、社会福祉学概論（社会福祉事業史を含む）、社会福祉方法論、社会病理学、社会調査を試験科目に加えるように求めた。これについては、ある程度受け入れられ、同年に実施された調査官補採用試験では、「社会福祉法制、ソーシャル・ケースワーク、社会病理学、社会調査」について、選択して受験できることになった。連盟の陳情に比べ、社会福祉概論が社会福祉法制に、社会福祉方法論がソーシャル・ケースワークへと領域が狭められているが、方向としては、陳情の内容に近い。この結果、連盟加盟大学より 25 名が合格した。

さらに 9 月には連盟単独で、専門家庭相談員設置の陳情を行った。これは児童問題の深刻化を指摘して、それに対応するための専門課程相談員を全国に配置することを求めたものである。

1964 年 3 月 4 日には、厚生省との間で、「厚生省の意見をきく会」が開催され、意見交換を行った。

このように陳情が繰り返されているが、共通していえるのは、内容は行政関係の職員についての陳情だということである。これは、福祉系大学の卒業生の、専門性が生かせる主な就職先が行政機関であったこと、しかし福祉関係の行政機関での専門職の位置付けが明確ではなかったことが背景としてみられた。

部分的には陳情が受け入れられて改善につながってはいる。しかし抜本的な改革は実現していない。実際に陳情の内容通りにしようとするれば、予算を要するなどの事情もあったのであろうが、連盟の要求主体としての力が不十分だったことも否めないであろう。

この時期に一貫して連盟の会長を務めていた若林龍夫は「連盟の熱誠な要請と努力にもかかわらず、社会福祉職を専門職とし、それにふさわしい社会的承認と地位待遇を与えられるべきだとする運動は、いずれも功を奏せず、関係者は大きな挫折感を味わったのである」と、自身で否定的な総括をしている（『若林龍夫著作集 2 社会福祉の教育 ソーシャルワーカーの養成』相川書房、pp320 - 321）。一連の陳情の不成功によって、専門性の拡充や国家資格にあたって、連盟が積極的にソーシャルアクションの主体とはならなく

なっていった。

(2) カリキュラムの研究

連盟は決して行政頼み一辺倒だったわけではなく、一方では専門教育におけるカリキュラムについての研究を推進してきた。すなわち、自分たちの教育実践のあり方を検証し、充実した教育体制を模索していたのである。

1955年11月3日の総会で社会事業教育方法論に関するカリキュラム研究を継続的に行うことが提案され、東日本、西日本が並行してカリキュラム研究委員会を開くことになった。

東日本側では、ケース・ワーク、グループ・ワーク、コミュニティ・オーガニゼーションの三つの小委員会に分かれて研究が進められた。

東日本側ではさっそく委員会が行われて、特にケース・ワークに関しては毎月委員会が開催されて、活発な取り組みがなされた。

1963年の時点で

- 一、東日本側で作成したケースワーク実習基準（案）を一応当連盟の基準案として採用すること
- 二、グループワーク、コミュニティ・オーガニゼーション等のカリキュラム委員会を持ち、それぞれの実習基準案を作成すること
- 三、将来東日本・西日本両方の合同カリキュラム委員会を開催して右の三基準案を総合すること

という結論になって、グループワークとコミュニティ・オーガニゼーションの研究委員会を開催していくこととした。

実際に、1963年にはグループワークカリキュラム委員会が毎月近く開催されていくし、コミュニティ・オーガニゼーションカリキュラム委員会も開催されていく。

一方、西日本側は、岡村重夫が中心となって取り組んだが、活発とはいいがたい。「一九六一年中に、委員会を三回開催して、カリキュラム資料の作製討議のすゝめかたについて協議をしたが、資料の配布、質疑応答に終つて、「統一的カリキュラム」についての討議は、発展するまでに至らなかつた」という。さらに「出席者少数、部会構成に至らず」ということが繰り返されている。

1962年になっても、「昭和三十七年度は、単に資料の交換と、方法論カリキュラムというよりは、むしろ社会福祉事業教育一般についての意見交換に終わってしまった」という状況であった。「各大学がそれぞれの陣容に立てこもって、かたく殻をとざしているようである」というのである。

以後も、連盟機関紙での西日本の活動報告などはなく、成果をあげることもないまま、先細りになったように思われる。西日本での活動が乏しくなったのは、推測にすぎないが、東日本は東京に大学が集中していて地理的に集まりやすいのに対し、西日本は各大学が距離的に遠く、会合をひらくことが物理的に簡単ではなかった。主要大学の同志社大学、関西学院大学、大阪市立大学がそれぞれ異なるカラーをもっていて、共通の議論をすることが困難であった。

なお、日本福祉大学は西日本側と思われるが、新幹線が開通していない当時の交通事情

を考えると、積極的なかわりは厳しかったのかもしれない。

一応の成果として、1966 年度には連盟全体でカリキュラムの協議が行われ、7 月の「社会事業教育のカリキュラムに関する全体会議」を経て、同年 11 月 13 日の総会で「総合大学社会福祉学科の教育カリキュラム」を採択した。ここでは、専門科目と関連科目を設定し、専門科目はさらに、社会福祉概論などの基礎科目、公的扶助論などの分野部門、ソーシャル・ケースワークなどの方法、技術部門、社会福祉実習の 4 つに区分されている。関連科目は、医学、心理学、社会学はじめ多岐にわたっている。

2 1970 年代の取り組みー社会福祉教育セミナーをめぐって

1970 年代の連盟の活動を考える場合、社会福祉教育セミナーについてまず検討すべきであろう。1971 年より、連盟単独の主催により、社会福祉教育セミナーが開始される。このセミナーは連盟主催の事業として、全国の加盟校から教員多数が参加して討論していくものである。専門職教育の共通認識の形成や水準の向上の上で、大きな意義を持つものであった。現在でもなお、連盟の後継団体である日本ソーシャルワーク教育学校連盟の主要な事業として、全国の専門教育の水準を高める働きをしている。

セミナーを必要とした社会福祉の動きとして、社会福祉施設緊急整備 5 カ年計画が始まる時期であることが指摘できる。すなわち、社会福祉専門職の必要性が増大するなかで、連盟としても教育のあり方を議論して、教育水準を高める必要性に迫られていた。

一方 1970 年代初頭というのは、各大学は学園紛争のなかで苦闘していた時期である。日本社会事業大学は、1970 年 3 月 10 日に、覆面をした学生らしき者たち約 10 名が侵入し、大学を占拠した。大学が完全に封鎖されるという異常な事態になって、入試も学外で行うという対応を強いられた。封鎖は、学生らしき者たちが自主的に退去する 4 月 26 日まで続いた（詳細は『日本社会事業大学「封鎖」問題資料集ー社大再建に向けてー』日本社会事業大学、1970 年）。

日本福祉大学でも、紛争の影響を受けた学生の登場や、それに同調するような教員がいるなど混迷した。こうしたなかから、教育を確立していくプロセスの中にあった。

このセミナーは、規模を大きくしながら継続し、現在では日本ソーシャルワーク教育学校連盟主催によって開催されている。

(1) 第 1 回（1971 年 8 月 23 日・24 日 私立学校教職員組合愛知会館）

こうした厳しい状況ではあったが、連盟は、1971 年 8 月 23 日、24 日に初めての社会福祉教育セミナーを開催した。

『報告書』がないため詳細は不明であるが、「討議資料」は存在する。冒頭では「問題提起」がなされた。現場から村岡末広（二葉学園）、大学からは高島進が発言した。午後には、岡村重夫による基調講演が行われた。その後、分科会が行われている。この討議資料には、各大学のカリキュラムが詳細に掲載されているので、1971 年当時の、カリキュラムの状況を把握できる。

(2) 第 2 回 (1972 年 11 月 3・4 日 会場不明)

第 2 回は、1972 年 11 月 3 日・4 日に行われた。社会福祉士法制定試案が公表されて、最初のセミナーでもある。

全体の講演などはなく、分科会形式がとられ、第一分科会が「社会福祉における「専門性」と大学における専門教育のあり方」、第二分科会は「社会福祉教育における実習のあり方」である。

第一分科会では、四国学院大学の岡田藤太郎の司会のもとで、社会福祉の専門性の実質は何か、大学教育で追求すべき専門性とは何か、それをカリキュラムの上でどのように具体化するか、現在の大学教育の実態と問題点、ということ課題として議論した。

2 日目には、各大学がその大学の実情を出し合っている。日本福祉大学については、浦辺史が発言している。発言内容を整理すると、

- 1 伝統的な方法論中心のカリキュラムに社会科学が加味されるようになった。
- 2 夜間も含め計 900 名の学生がいるが、経営上学科が設定できない。
- 3 社会福祉をやろうという学生は 3 分の 1 で、教養としての社会福祉という側面がある。
- 4 3 限カリキュラムを実施。
- 5 ゼミナールを重視している。
- 6 困っているのは実習で、学生の人数が多くてあまりやれていない。
- 7 大学院を設置したが、日本福祉大学からの進学が少なく、他から来ている。

第二分科会は「加盟校の要望が大きかったからであり、これまたすべての大学が頭を悩ませている問題」ということで設定された。しかし、情報交換にとどまって、議論が深められなかったということで、『報告書』の記述も少ない。

社会福祉士法試案についての議論もなされているが、次章で触れたい。

(3) 第 3 回 (1973 年 8 月 1 日～3 日 栃木県日光市龍頭の滝・幸湖荘)

第 3 回は、他と違って 8 月に行っている。また、3 日間とっている。会場が都市部から遠く離れた旅館であり、いわば隔離された場所で、参加者がセミナーに集中する状況で行われた。会長の仲村優一が「やや欲ばった内容」と述べているように、重厚な内容になっている。テーマは「専門職としての社会福祉 その理論と専門教育との関連において」である。

問題提起として、立命館大学の真田是による「社会福祉理論の性格と枠組」と日本社会事業大学の高沢武司による「専門職としての社会福祉と専門職教育」の講演が行われた。

真田の講演は、専門職の問題というより、その前提としての社会福祉理論の課題であるのでここでは割愛し、高沢は、社会事業教育（高沢の表現）について「社会科学を基礎的な方法論とする認識の科学を重視し、巾広い教養と社会科学の認識能力をガッチリと修得することが先決であり、現場の知識・技術は 2 次的でよく、もし 4 年制大学で現場の科学の修得まで完結できなければ、それを放棄または未完に終わらせてもよい」という考えと、「極度に細分化、特殊化した現場および職種に直接的な結合（直ちに実用化できる能力の獲得）が不可能であるとしても、実習、演習、特殊講義などを通じて最大限に現場的能力を修めておくべきであり、そのためには系統的な基礎教育を放棄してもよく、ただちに特

殊・具体的な現場実践の課題に直面すべき」という、大きく異なる考えがあるという。これは、類型化した表現なので、どちらかの考えに特化した大学が実際にあるというわけではないが、発想としては当時の状況をよく示している。そのうえで、どこまで「専門職教育」としてありうるのかを問うている。

分科会が4つ置かれた。第一分科会では「社会福祉理論の枠組」をテーマとして高島進が問題提起を行った。高島による社会福祉理解が展開された後に、方法技術への疑問が呈されている。すなわち、「生存権の保障を目的とする労働の科学的あり方」と「伝統的なソーシャルワーク」とを比べると「現実に発展している社会福祉労働との間に明らかにズレを生じている」というのである。

高島によると、本来は二人の報告が予定されていて、他の一人はソーシャルワーク系の研究者であったようである。すなわち、運動論系の高島とソーシャルワーク系の研究者とで議論がたたかわされるはずであった。実現していれば、興味深い議論が展開されたと思われる。

高島の感想として「理論的違いの大きさ」を痛感したという。分科会の議論を整理した「分科会報告」をまとめた岡田藤太郎は、そもそも使っている用語の意味合い自体が違って、議論がかみ合わないことを指摘している。

第二分科会は「一般教育と専門教育」であり、柴田善守（大阪市立大学）が問題提起を行ったが社会福祉とか何かという漠然とした話にとどまっていて、そのためか討議では専門教育のさまざまな課題が提示されて、焦点が定まっていない。

第三分科会は「専門職の理論的枠組」、であり、岩本正次（明治学院大学）が問題提起を行った。岩本は自分たちが「臨床的立場」にあることを重視して、福祉援助活動における専門職の確立を強調している。実践的視点が、第一、第二分科会と比べてかなり重視されている。

第四分科会は「社会福祉教育における実習の位置」であり、松本栄二（上智大学）が問題提起しているが、実習のあるべき姿が理念的に提示されていて、具体性が乏しい。ただその分、討議では各大学の保育実習の取扱が話題になったり、各大学から現状が具体的に紹介されたりして、実習に関するかなり現実的な議論がかわされたようである。

(4) 第4回（1974年11月22日・23日 静岡県熱海市新熱海ホテル）

特異なのは、第4回である。第4回のテーマは「社会福祉教育における保母教育の位置づけ」である。保母を前面に出したのは、これが唯一である。そもそも、連盟は、ソーシャルワーカー養成の団体なのであるから、保母がメインテーマになっているのは、いかにも違和感がある。しかも、当時の保母は女子に限定された資格であったのだから（男子への開放は1977年）、いわば女子対象の教育に限定して議論しているようなものである。

これは当時の社会情勢のなかで、保育所の役割が高まり、保母への注目が集まった。また、社会福祉士法制定試案では、社会福祉士の資格を有する者をあてるべき職種に保母があたり、「社会福祉士（二種）」は、短大で保育を専修した者も含まれるなど、保母養成との関連も課題になっていた。現実の問題として加盟校の多くで何らかの形で保母養成がなされていて、学生からみても取得できるもっとも有効な資格であった、といったことが背景と思われる。

唐突にこういうテーマが設定されたわけではない。第2回における討議のなかで、保

母が一つの論点となっている。大阪社会事業短期大学の池田敬正が保母教育における技術主義的傾向を批判し、その発言を契機に保母教育に関する発言が続き、特に日本福祉大学の浦辺史が保育や児童福祉について語っている。司会が保母の話題をささぎったので中途半端で終わっているが、一つの深刻な課題を示していた。

基調報告では浦辺史「社会福祉教育における保母教育の位置づけ」日本社会事業大学の石井哲夫「施設保母養成における臨床的教育」の二つが行われた。

テーマは「社会福祉教育における」ということであるから、保母教育それ自体ではなく、社会福祉教育との関係が議論されるべきであろう。しかし、浦辺の報告は、保育所をめぐる情勢や保育労働のあり方に終始している。石井は保母養成の細かいことに多く触れている。二人とも、保母養成に熱意がある余り、保母それ自体に軸足を置いてしまった。本来は、ソーシャルワーカー養成に軸足を置いたうえで、保母養成教育との関連を議論すべきであった。

分科会は、第三分科会として「社会福祉教育における保母課程の位置－保母養成の内容を中心にして－」がおかれたほかは、第一分科会「現場の職種構成と社会福祉教育課程－現場の職員充足を中心として－」、第二分科会「社会福祉教育における現場技術の学習過程－臨床教育、実習を中心として－」である。

第一分科会では、「現場の職種構成と社会福祉教育課程－職場の職員充足を中心として－」と題して、上田千秋（佛教大学）が問題提起をしている。「社会福祉教育課程が、現場の職種構成を意識して編成されているのか、それとも職種構成の変革を意識した教育課程なのかを考えると、私はどちらにも否定的な解答を出さざるを得ない」として、教育と現場の実態との乖離を問うている。セミナーのテーマを意識して保母についても言及し、4年制大学卒の保母が現場では歓迎されない実態を指摘している。

第二分科会では、「社会福祉教育における現場技術の学習過程－臨床教育、実習を中心として－」と題して、前田ケイ（東京YWCA学院）が問題提起をしている。技術修得、カリキュラム、実習、実習指導体制、というように援助技術を学ぶための学習過程の課題を論じている。

セミナーのテーマに直結しているのは、第三分科会であるが、問題提起者の泉順（熊本短期大学）が、「保母養成の中での社会福祉教育をいかにすすめていくか」という、テーマと逆のベクトルでの議論をしてしまっている。報告後の討議では「4年制大学の保母課程では、現実に4年制大学出の保母採用が少ないし、カリキュラムの中核たりえない」「総合大学の一学科としては科目を増やすことが困難で、保母のオリエンテーションを与えるのがせいーぱい」といった消極的な意見が目立っている。

(5) 第5回（1975年11月22・23日 静岡県熱海市新熱海ホテル）

「社会福祉教育の新しい展望－カリキュラムはこれでよいか－」をテーマとして、同名の基調報告を同志社大学の嶋田啓一郎が行い、さらに仲村優一が「社会福祉教育の展望方法論の統合に重点をおいて」と題した報告を行っている。嶋田も仲村も、海外の動向を踏まえた学術的、総論的な議論が中心であり、具体的ではない。

それでも嶋田は、いくつかの提言を行っている。第一は実習の問題である。「実習、即ちフィールド・ワークが大学教育で軽視される傾向が日本全体にあるのではないかと批

判。さらに、実習をやっているとしても「スーパービジョンの確立なくして、実習だけが独走している」という。第二に「社会福祉アドミニストレーション」である。スウェーデンのケースを紹介しつつ、アドミニストレーション科目の重視を主張した。

第三に「社会福祉実践のためのプラクティス・コース」をおくことを提言した。

仲村の報告は大半が、方法論の統合の動きの解説である。報告レジュメでは「統合的方法論と社会福祉教育」という柱で、「この方向でのカリキュラム構成をいかに行うか」などを語るようになっていたが、当日の報告では「討議のなかで深めていただきたい」ということで触れてはいる。

その討議であるが、現場との連携の問題や、現場と教育との総合的な研究の必要性の指摘などが目立っている。

分科会は 4 つ設けられた。第一分科会は「社会福祉教育の新しい展望－ Social Planning 教育を焦点として－」がテーマである。市瀬幸平（関東学院大学）が問題提起をしている。「社会計画」について説明した後に、「社会計画」を社会福祉教育に導入すべきことを主張するが、やり方として現実にはコミュニティ・オーガニゼーションか地域福祉論で取り上げることが現実的であると述べている。

第二分科会は「方法論教育の総合的志向を中心に」がテーマである。畠山龍郎（明治学院大学）が問題提起をしており、司会は児島美都子である。「総合的」とは「人間行動と社会環境の総合的・全体的志向からはじめ、社会福祉の方法を社会福祉政策と社会サービスに連絡しうる志向性」ということだが、いまひとつ不明確である。そして、推進するうえでの課題を 3 つ列挙している。

第三分科会は第二分科会と同じ名称のテーマである。こちらは野坂勉（大正大学）が問題提起をしている。方法論教育についてのこれまでの経緯は丁寧に述べているが、「総合的」とは何か、あるいは教育との関係については漠然としている。

第四分科会は「短期大学の立場から」がテーマである。問題提起は田中未来（白梅学園大学）と庄谷怜子（大阪社会事業短期大学）である。二人になっているのは、田中は保母養成の立場、庄谷は社会福祉の立場から提起しているからである。田中は保母養成が抱える課題を列挙している。庄谷は教育に要請されている内容が深まっているなかで、短大で要請に対応するのは不可能であると述べている。

(6) 第 6 回（1976 年 11 月 21 日～ 22 日 湯河原厚生年金会館）

「今日の社会状況に社会福祉教育はいかに応えるか」をテーマとして行われた。このテーマで、日社大の小松源助と同志社大学の岡本民夫が基調報告を行った。

小松の報告は「日社大でのとりくみを通して」という副題があるように、社会福祉教育全般というより、1970 年代での日社大の動きの説明である。これには、後述する答申「社会福祉教育のあり方について」に対する関心があったと思われる。

全体状況を報告しているのは、岡本である。こちらは、全体状況を統計的に示して、マスプロ教育であることや、就職しても定着が悪いことなどを指摘している。そのうえで、人材養成が重要であるにもかかわらず、教育が対応しきれていないことを指摘している。また、「福祉系大学と福祉現場との関連」について言及し、大学側が基礎的素養などを重視するのに対して、現場はすぐに役立つ人材を求めると、現場からは「理屈や批判ばかり

り多くて実務能力のない人材……」という批判が出てくる。大学と現場の役割が異なるのではあるが人材の交流を図ったり、現場の職員が大学での教育を受け続けることなどを提言している。

分科会が4つ設けられている。各分科会で問題提起者がたてられて、第一分科会・寺本喜一（四国学院大学）、第二分科会・井岡勉（同志社大学）、第三分科会・松本栄一（上智大学）、第四分科会・秋山智久（明治学院大学）である。このうち、第四分科会は、後述する社会福祉教育問題検討委員会答申「社会福祉教育のあり方について」を取り上げていて、後述する。

第一分科会はなぜかテーマの設定が無く、寺本が理論と実践を統合すべきということをも自分の経験を踏まえて語っている。討論は、「社会福祉教育のあり方について」が中心になって、分科会の総意として、「社会福祉教育のあり方について」について連盟として意見をとりまとめるよう要望することとなった。

第二分科会は「住民福祉教育の課題」であり、「近隣住民に対する社会福祉教育」をどう進めるかということで、学生への専門教育のことではない。第三分科会は松本が「私にとって社会事業教育とは何か」というテーマで問題提起したものの、第一分科会同様、「社会福祉教育のあり方について」が討議の中核になって、連盟での検討を求めることとなった。

(7) 第7回（1977年11月12・13日 日本女子大学）

基調報告は、日本女子大学の一番ヶ瀬康子と桃山学院大学の黒川昭登である。一番ヶ瀬の報告テーマ「社会福祉教育における日本の特性を考える」である。「日本の特性」というが、スウェーデンの紹介に時間をとって、「日本の特性」を明確にしているわけではない。ただ、いくつか提言はしていて、大学前教育の働きかけを連盟もすべきこと、実習は労働体験学習としての性格があつていいということなどを述べている。ただ、全体としては大きな課題提起が中心になっている。

一方、黒川はアメリカと対比させている。そして、日本では大学院が不十分であること、一般教養的教育で、専門職業人教育とはいえないこと、社会福祉教育の教員が社会福祉の専門家でないこと、たとえば心理学の専門家がポストがないのでケースワークを教える、といったことを批判している。

5つの分科会が設定され、重田信一（大正大学）、小室豊允・牧里每治（大阪社会事業短大）、浜野一郎（明治学院大学）、宮脇源次（淑徳短期大学）、吉田久一・大橋謙策（日社大）が、問題提起をしている。

第一分科会の重田信一による問題提起には題名がないが、内容は社会福祉専門教育を「行政志向型」「処遇方法志向型」「混合型」に分けたうえで、この実態を踏まえたうえで、討議すべき論点を示した。

第二分科会は、小室豊允が「社会福祉教育における日本の特殊性を考える—法学教育との対比のなかから—」、牧里每治が「カリキュラム問題とその周辺—大阪社会事業短大の例を通して考える—」を題して提起している。小室は、社会福祉教育に必要な視点を示しつつ、議論すべき視点を示しているが、抽象的な議論にとどまっている。牧里は逆に、大阪社会事業短大の実際のカリキュラムをそのまま提示して、特徴や現状を語っている。

第三分科会では浜野一郎が「わが国社会福祉教育の特性について」と題して、浜野がイギリスに留学して間もないことから、イギリスと対比させることで、日本の特性を示した。

第四分科会では短期大学での教育が取り上げられている。宮脇源治「社会福祉教育を考える－短期大学の立場から－」では短期大学が中途半端な存在であり、専門性の獲得に困難があることを認めたとうえで、可能なカリキュラムを提示した。

第五分科会では、吉田久一が「社会福祉と一般教育－学習について－」を提起している。ただしこれは、日本社会事業大学の新生生オリエンテーションキャンプでの講演を用いたもので、本来は学生向けにまとめたものである。そのため、学習の視点や方法、理論と実践との関係などの大枠が語られている。

大橋謙策が「福祉教育における教育課程と学生指導」で、こちらは逆に障害学生への支援やボランティア活動の問題など、現実には起きている具体的な課題への対応を論じている。

3 社会福祉士法制定試案

(1) 試案への経緯

専門性がどうあるべきか、大きく問われたのは、1971年の社会福祉士法制定試案である。同試案は、懸案であった社会福祉専門職の資格化について、具体的に示したという点で、意義が大きかった一方、批判や対立を惹起する面をもった。

試案に至るおおまかな流れは以下の通りである。

1969年11月18日に厚生大臣より中央社会福祉審議会に対し、社会福祉向上の総合方策について諮問がなされた。諮問への対応の一つとして、職員問題専門分科会が設置された。分科会長は木村忠次郎、委員は大谷嘉郎（基督教児童福祉会常務理事）、賀来才次郎（立教大学講師）、沢田慶輔（立教大学教授）、高山照英（東京都同胞援護会理事長）、仲村優一（日本社会事業大学教授）、板倉一裕（国立身体障害者センター所長）、福田垂穂（明治学院大学教授）、堀川淳弘（読売新聞論説委員）、三浦文夫（社会保障研究所研究第三部長）である。分科会では社会福祉の全分野にまたがる専門職制度を設ける方向になり、試案の作成を起草委員に委嘱することとなった。起草委員は、大谷、仲村、福田、三浦である。

起草作業は密に行われてきたが、試案が公表される前に「社会福祉士制度」を設ける方向であることが報じられたことで、公表の経緯自体に混乱が生じた。

試案の存在が知られたことで、1971年10月の日本社会福祉学会の決議で厚生省社会局長に対して、試案の公表を求める事態になった。そのため、正式な答申前に、起草委員の4名の連名で公表された。

(2) 試案の概要

試案の正式な名称は「社会福祉専門職員の充実強化方策としての「社会福祉士法」制定試案」である。その概要が以下の通りである。

①社会福祉専門職制度確立の必要性

社会福祉施設緊急整備五カ年計画を前提としつつ、ソーシャルワークの重要性を指摘する。しかし、「素人でもできる仕事」という認識があって、「それがまた、わが国における社会福祉従事者の劣悪な待遇をもたらし、その質的向上を阻害する結果にもなっている」

と指摘する。「かかる不幸な現状を打破する効果的、かつ端的な方法」として「公私を貫く社会福祉従事者の資格要件を明らかにし」て、まずは公務員について位置づけ、それが民間施設従事者の待遇改善にも反映するというのである。

②社会福祉士制度についての基本構想

「ソーシャル・ワーカーを中心とする公私の社会福祉専門職者を包括的にとらえる専門職として社会福祉士（仮称）制度を設け、その資格基準を明定し、それによって社会福祉専門職員の処遇の改善をはかる」というものである。

資格制度としては、「社会福祉士（第 1 種）」、「社会福祉士（第 2 種）」という基礎資格がある。都道府県知事の免許を受けて、名称の独占となる。都道府県ごとの登録とする。

「社会福祉士（第 1 種）」は、大学や大学院で社会福祉学を履修した者、同じく心理学、教育学、社会学を履修した者、大学卒業後に厚生大臣の指定する養成施設を卒業するか資格認定講習会を修了した者、「社会福祉士（第 2 種）」として 3 年以上の実務経験の後に厚生大臣の指定する「社会福祉士（第 1 種）」の認定講習会か通信教育を修了した者、外国の大学や大学院で社会福祉学を履修して学士、修士、博士と称する者で厚生大臣が認めた者である。

「社会福祉士（第 2 種）」は、社会福祉もしくは保育を専修する短大か厚生大臣の指定する養成施設の卒業者、「社会福祉士試験（学科）」合格後 1 年間の実務経験者である。

特徴として、「社会福祉士（第 1 種）」では、社会福祉学以外に「心理学、教育学、社会学」を含んでいる。この場合は厚生大臣が履修科目を指定するので、どういう指定をするかにもよるが、有資格者がかなり広く出現する可能性がある。また「社会福祉士（第 2 種）」では保育が含まれている、当時保母資格が取れる短大が広がりつつあったので、こちらも広く有資格者が出現することになる。

いずれも、現在のような国家試験は設定されていないので、該当する学科などを卒業すれば、資格をもつことになる。

(3) 試案への批判

この試案に対して、厳しい批判が湧き起きることになった。たとえば、浦辺史は問題点を 5 つに整理して指摘した（「社会福祉労働の専門性と社会福祉士法試案」『賃金と社会保障』第 610 号）。

- 1 社会福祉の現状認識がひどく日本の現実からかけはなれている。
- 2 これまでの社協などで出された試案が現実的なものに対して、現実的な考え方が汲まれていない。
- 3 保母を単純に社会福祉士に組み込んでいる。
- 4 学歴によって、一種、二種の格差を設けている。
- 5 国の低福祉行政水準の改善なくして専門性の実現は困難なのに、その指摘がない。

そもそも試案は、まさに試案であり、たたき台に過ぎないものであるから、その内容に多くの問題点があることは明らかであった。

秋山智久は『社会福祉専門職の研究』において、批判を分類して整理している。それによれば、福祉労働者分断反対論、専門職志向不徹底反対論、経験偏重反対論、学歴偏重反対論、時期尚早論、専門職無力論、労働条件改善優先論であるという。これら反対論には

正反対のベクトルのものもある。たとえば、専門職志向不徹底反対論に対応して専門職志向を強めれば、高い学歴を求めることになるので、ますます学歴偏重反対論を強めることになる。すなわち、試論は多様な反対・反発にさらされて、調整は不可能であった。結局、撤回されるにいたる。

(4) 連盟の態度

この試案に連盟はどう考えたのか。しかし、そもそも試案公表時の連盟会長は仲村優一であった。すなわち、起草委員として試案を作った側の人物が、試案によってもっとも影響を受ける大学側の代表者でもあったということである。

試案公表後の最初のセミナーとなる第 2 回セミナーでは、「社会福祉士法案については真正面からはとり上げないことにしていた」という、なぜか危機感の低い方針であった。本来なら、せっかくセミナーで関係者が揃っているのであるから、議論できる好機である。推測であるが、「真正面」から取り上げると、多様な意見が噴出して收拾がつかなくなることが予想されたからではないだろうか。

しかし討議の最後になって、司会者（岡田藤太郎）が「連盟として何か少しは考えてみなければならないのではないか」ということで、論点としてとり上げた。この場には仲村も出席している。取り上げ方が何とも場当たりのである。

急に提起されたためか、あまりまとまった議論ではない。浦辺も発言しているが、前述の論考ほどの批判的な発言ではない。白沢久一がかなり批判的な意見を長時間話している。試案は統制的でアメリカの技術が前提、大学教育の自己批判が必要、大学の研究・教育の自由が前提、審議会の委員が民主的か、といったことを述べている。

最終的には司会者が、「そういう資格制度が確立するということは、我々が送り出す学生のために必要であると、仲村先生がさっきおっしゃったような主旨、そういうことについては、もう学校連盟のメンバーとしては反対はない、すなわちもっと説得的な、あるいはいろいろな問題に対する対抗措置をもつ、またさきほどいわれた法案そのものの立法技術的欠陥なども含めて、はっきりした代案を考えてみることに、我々の責任である、というような認識はどうでしょうか」というまとめをしようとしたが、以後も発言が続き、仲村が「さっきおまとめになった程度までは、どうもいっていない、いかない」と述べて、司会によるまとめの水準に達していない認識を示した。結局多様な意見が出ただけの議論で時間切れになった。

翌年の第 3 回セミナーならば、十分な準備を経て対応できたはずであるが、実際には試案は話題になっていない。この時点ですでに試案の実現の見通しがなくなり、直接の関心が薄れたと思われる。

(5) 評価

現在の目でみると、「社会福祉士法」制定試案は、大学での社会福祉学科が広がったり、社会福祉施設が増える中での、現実的対応という印象がある。あくまで「試案」であるので、「試案」をたたき台にして生産的な議論が高まればよかったのであるが、公表の経緯が異例なものになるなど、前向きな議論が生まれるのではなく、試案の問題点が指摘されることが中心になって、よい結果を生まなかった。

一番ヶ瀬康子は試案に対して反対し、その理由として「一つは、貧乏のとらえ方が間違っている。貧乏がなくなったかのように書いてありました。また、権利という言葉が一言も出てこない。あれではたんなる順応論です。とりわけ保母の問題にも触れていますが、一級保母、二級保母と等級をつけるような形で制度化が考えられている」と説明している（『一番ヶ瀬康子社会福祉著作集 第五巻 福祉を担う人びと』労働旬報社、p 48）。貧困への視点の欠落、権利を担う役割の欠落、資格への格差の導入が問題だというのである。

政策立案側の視点からも京極高宣は「試案の内容にはあまりに多くの問題点が残されており、しかも内閣法制局レベルの法制的検討にはたして耐えることができるだけの厳格性があったかは今も疑問として残る」（『日本の福祉士制度』中央法規、p 64）と述べている。

もっとも試案の中心人物の仲村優一は後年、試案はソーシャルワーカーを法律的に位置づけることを目指しており、福祉領域で特権階級をつくることではなかったと述べて、試案の正当性を主張している（『仲村優一社会福祉著作集第六巻 社会福祉教育・専門職論』旬報社、pp196 - 201）。

仲村は、著作集の巻末の「解説」でも試案について多く触れている。

①国家資格を法制化するとしたらどのような法律になるか検討したもので、拘束力をもつものではない。

②反対論に対して是々非々で回答する用意はあった。

③試案では、民主社会の理念や、個人の尊厳と生存権に触れている。

として、当時の反対論に反論している。さらに「参考資料」として試案自体を掲載している。仲村は試案について、社会福祉の専門職のあり方を提起した歴史的意義があるものとして、自信と誇りがあったように感じ取れる。

とはいえ、実現していく制度として考えてみると、運動側はもちろん、政策側から見ても、不十分なものであったことは否めない。不十分なまま世に出て、生産的な成果を残すことなく消えていくことになってしまった。

その後、15年近くソーシャルワーカーの国家資格化が進まなかったこと、逆に社会福祉士資格が1987年に提案されたとき、丁寧な議論がなされることなく関係者が賛成一辺倒になったのは、試案の提案から撤回までのすっきりしない経緯が影響したことは明らかであろう。

4 「社会福祉教育のあり方について」についての議論と連盟の態度

(1) 「社会福祉教育のあり方について」と日社大の動き

社会福祉士法制定試案が流れたものの、政策側からの、社会福祉専門教育や専門職についての提起として重要なものとして、「社会福祉教育のあり方について」が出されている。

これは1975年3月14日に厚生省社会局長より「今後における社会福祉関係者の教育の基本構想及び社会福祉教育のあり方」について諮問されたものである。

社会福祉教育問題検討委員会は、「学校法人日本社会事業大学の再建整備にあたり、今後における福祉関係者養成の基本構想並びに日本社会事業大学における教育のあり方を検討するため、学識経験者及び日本社会事業大学関係者からなる検討委員会を置くものとする」ということで、設置された。委員には、日社大関係者のほか、学外から三浦文夫（当

時は社会保障研究所)、福永武、福田垂穂、また現場からも入っている。三浦と福田は、社会福祉士法制定試案をまとめた起草委員であった。

まず 1975 年 7 月 16 日に中間答申が出された。さらに 1976 年 7 月 2 日に第二次答申を出している。

中間答申では、日社大について「卒業者は、行政機関を選択する者が多く、社会福祉施設に就職する者は、比較的少なかったため、結果的に行政機関職員中心の教育機関として機能し、広い意味での社会福祉専門家の教育機関としては、必ずしも十分にその役割を果していなかったとって過言でない」とし、それは「他の社会福祉系大学等についても同様」としている。そのうえで、生活訓練指導員についての教育のあり方を述べている。

第二次答申では、「入所施設以外における社会福祉専門職員のあり方」と「社会福祉専門職員養成カリキュラム編成の基本方針」からなる。前者は、入所施設以外の専門職員を「通所施設の生活訓練指導員」「社会福祉行政機関職員」「社会福祉事業団職員」に類型化して列挙し、必要な職務能力を指摘している。後者は、生活訓練指導員、保護指導員それぞれの教育体系と現任訓練カリキュラムなどを提言しつつ、特に実習について、やや詳細に述べている。最後に、MSW・PSW について少し触れている。

この答申に沿って、中央社会福祉審議会意見具申「社会福祉教育のあり方について」が出されているが、特に委員会答申と比べ目新しい内容は含まれていない。

これらに対し、当事者である日社大の対応であるが、1977 年 6 月 9 日に、答申の内容を支持する学長(仲村優一)見解がだされ、教授会、理事会(理事長は伊部英男)とも答申を了承することとなる。仲村は後年も、清瀬移転に至る日社大の改革の始まりとして高く評価している(『仲村優一社会福祉著作集第六巻 社会福祉教育・専門職論』、p 203)。

この答申は、もともと日社大の教育のあり方を検討するためのものだったはずなのに、福祉系大学全体を方向づける内容になっているため、次に紹介する、宮田和明のような批判を生むことにもなる。

(2) 宮田和明による批判

答申に対して厳しく批判したのが、宮田和明である。宮田は『科学とヒューマニズム』第 11 号(1978 年 9 月)に批判論文「社会福祉教育の現状と課題—厚生省社会福祉教育問題検討委員会答申の検討を中心に—」を発表した。『科学とヒューマニズム』は全日本学生社会福祉ゼミナール(全社ゼミ)の機関誌である。この宮田論文は、宮田個人の研究成果というより、日本福祉大学教授会での議論を踏まえたものであった(大友信勝氏談)。

宮田の批判はまず、次の点である。

- ・大学の教育内容は教授会の責任で担うべきであり、学外者も含めた、それも厚生省が委嘱した委員会が行うことは大学自治の侵害。
- ・日社大について検討するとしつつ、日本の社会福祉教育全体にまで言及している。

つまり、内容以前に、検討会それ自体のあり方への批判である。そして、答申の内容自体を批判する。

- ・管理体制強化への志向。
- ・専門性について、実務主義的・技術主義的理解である。

そのうえで、宮田自身の社会福祉教育論を展開した。現状分析はデータに基づき丁寧で

ある。ただ、福祉労働論をベースとした教育論は「教員・学生・さらには現場の労働者が、それぞれの立場からあるべき社会福祉労働者像を改めてねり上げ、それをつきあわせていく中で、すぐれた社会福祉労働を育てるための教育のあり方を組み立てて行かねばならない」、実習についても「自主的・民主的に組織された社会福祉労働者の日常的な労働の一端にふれることを通して、「すぐれて人間的な労働」としての社会福祉労働の意義を学び、自らのもつ「社会福祉労働者像」をより豊かなものにすることが必要なのである」というように抽象的であり、具体的な提言をしている答申とはかみ合っていない。

(3) 京極高宣による宮田への批判

この宮田論文に対して、ただちに批判を加え、答申の立場を擁護したのが、日本社会事業大学の京極高宣である。京極は『月刊福祉』第 61 巻第 12 号（1978 年 12 月）に「宮田和明氏による社会福祉教育問題検討委員会『答申』への“批判”にふれて」で宮田の議論を逐一批判している。

宮田への反論は

- ・検討委員会は厚生省からの独自性をもって検討する場であり、委員に日社大の者もおりまた「答申」だけで、将来方向が決定されるものではなく、宮田が言うような危険な性格をもってはいない。
- ・全国の福祉系大学で「答申」のようになるわけではない。
- ・施設職員を機能分化させて、管理の機能をもたせることは、民主的協業と矛盾するものではない。
- ・「答申」における専門性の把握を「実務主義的・技術的理解」ととるのは一面的な理解。
- ・実習重視は、教育のうえで重要。

このように、宮田の批判は根拠のないものと批判したうえで、「『答申』に含まれている積極的な問題提起を前向きに受けとめることなく、ただ原則的に反対を唱えるだけでは、はたして国民の社会福祉ニーズの高度化と多様化に対応すべく苦悩している社会福祉現場のかかえている諸困難を打開していくことができるでしょうか」と問いかけて、「答申」を踏まえて、社会福祉教育改革を議論していくべきことを主張した。

(4) 宮田の反論

宮田は『月刊福祉』第 62 巻第 4 号（1979 年 4 月）に反論の投稿「社会福祉教育の現状と課題について—京極高宣氏への反論—」を寄せた。当初論文よりも分量が少ないこともあって、論点はほぼ五つである。

- ・大学について大学外の委員会が設置されて、あり方を議論することは、大学に直接干渉するものでないとしても、疑問が生じる。
- ・仮に日社大について問題ないとしても、他の福祉系大学にも言及している以上、その立場から批判的意見を述べるべき。
- ・実習重視を否定しているのではなく、福祉系大学の多様な現実を前提に議論すべき。
- ・「答申」は、社会福祉従事者のおかれた困難な状況に向き合っていない。
- ・安易な実習の重視は、かえって実習の真の意義を見失う。

こうして、ちょっとした論争が展開されていった。しかし、多くの論者が加わって生産

的な議論に広がるのではなく、宮田と京極とで空中戦が展開されて終わった感がある。

なお、宮田の当初論文は全社ゼミにかかわっている学生には多く読まれたと思われる。一方、京極の論文は『月刊福祉』に掲載されたので、社会福祉関係者の目に広く触れた。その後、京極の著書『社会福祉をいかに学ぶか—社会福祉教育研究の現状と課題』に収録され、さらに『京極高宣著作集 2』にも再録された。京極論文のほうが現時点では、多くの読者を得ているのが現実であろう。

(5) 教育セミナーでの議論

「答申」に対して、連盟としては、どう動いたのであろうか。

答申後の第 6 回社会福祉教育セミナーでは、第 4 分科会で、明治学院大学の秋山智久が問題提起として「社会福祉教育問題検討委員会答申『社会福祉教育のあり方をめぐって』をめぐって」を報告している。

同報告では、「答申」の概要を簡略に説明したうえで、答申について秋山が現場の職員を対象にして調査を行ったとのことで、その調査結果を述べている。そして質問を 8 点に整理している。

- ・施設長と上級生活訓練指導員の関係
- ・現場では社会福祉専攻以外の人が多い現実の中で、他専攻の人をどうするか
- ・生活訓練指導員と保護指導員の比率はどうか
- ・「共通した部分」と「系統的に独自に付加された部分」とを区別するのはコース制を定めることか
- ・価値観や倫理性はどうか
- ・保育所保母などとの関係をどうするか
- ・公務員制度の中でどう位置づけられているのか
- ・この職務分担にそった給与体系は考えられているのか

そのうえで、社会福祉専門職化への課題を論じている。同じ専門職のなかで、教育訓練機関が違う者がいるときの給与などのコンセンサス、非専門職化の動きに対して専門職理論の確立、大学の力量などを論じている。

秋山の議論は実務的・現実的であり、宮田のような本質的な問いは、「価値観や倫理性」を除いてほとんどない。

分科会ではこの問題提起を受けて討議がなされ、「専門職化と専門性に問われる課題」と「今日の大学における福祉教育の具体化に問われている課題」が柱となって議論された。

議論での課題は

- ①一般教育の福祉教育のなかでの位置付けの明確化（基礎科学）
- ②専門教育内容の充実（実習のあり方、その内容をめぐって）
- ③教員のあり方、教授法、教員間のコミュニケーション（専門教育をめぐって）
- ④受け入れ側のいわゆる専門教育を受けた者に対する体制を整える為の大学としての働きかけ
- ⑤同時に現任訓練の場の提供とその内容の検討の必要性

と整理されている。答申の内容からすれば論点が広がっており、社会福祉教育全般に議論が拡大してしまった感がある。いずれにせよ、連盟としての検討をすすめるべきという

ことを確認したという。

(6) 連盟としての意見とりまとめ

連盟としても、意見を取りまとめることになり、松本武子（日本女子大）、松本栄二（上智大）、田辺敦子（日社大）、秋山智久があたることになった。とりまとめの方法としては、全国 7 地区にとりまとめを依頼し、うち連絡があったのが、北海道、関西、九州、関東であった。それに、日本福祉大学全学教授会の「見解」を含めることとした。

検討項目は

1、社会福祉専門職員の職務について

(1) 職務分担 (2) 職務能力 (3) 職務の名称 (4) 昇格のしくみ

2、社会福祉専門教育及び現任訓練

(1) 教育機関と教育方法 (2) カリキュラム (3) 実習 (4) 現任訓練

全体の意見としては、日社大に関する答申のはずが、全国の福祉系大学の教育のあり方に影響を与えるものになっていることへの危惧である。しかし、だからといって、傍観的にとらえるのではなく、創造的精神をもってとりあげ、大学と実践の双方が共同した体制づくりが急務ということである。

そういう総論的な考え方以外は、いわば多様な意見が出されたということで、何か一定の方向でとりまとめるということにはならなかった。

5 社会福祉士資格制定まで

ここまで 1970 年代の、いわば激動の時代の後の、1987 年の社会福祉士及び介護福祉士法制定までは、どういう時代だったのであろうか。1981 年に日本福祉大学に入学した筆者の個人的な印象にすぎないが、何らか専門職をめぐる具体的な動きがあったわけではなく、停滞していた感がある。

その筆者の印象を裏付けるのは、社会福祉教育セミナーである。第 7 回までを詳述したが、第 8 回以降を見ると、第 8 回（1978 年）「社会福祉教育の実践と課題—大学における社会福祉教育カリキュラムの現況と課題」、第 9 回（1979 年）「社会福祉教育の実践と課題」、第 10 回（1980 年）「社会福祉教育の実践と課題：現場と大学—そのギャップをどう埋めるか」、第 11 回（1981 年）「社会福祉教育の実践と課題」と、4 年続けて「社会福祉教育の実践と課題」という同一テーマを掲げているのである。

さらに第 12 回（1982 年）「社会福祉教育の実践と卒後教育—福祉教育の振興をはかるための方策について」、第 13 回（1983 年）「社会福祉教育の実践と卒後教育」、第 14 回（1984 年）「社会福祉教育の実践と卒後教育—大学経営と学校連盟としての社会活動」と、今度は「社会福祉教育の実践と卒後教育」が 3 年連続でテーマとなっている。

こうして、同一テーマを連続して掲げるのは、一つの課題をじっくり掘り下げようとしていると、前向きに評価したい。それまでの多様な課題に次々と向き合った時期とは、異なるアプローチになっているということである。この 7 年間は、1979 年に実施された養護学校義務化の賛否をめぐる混乱とか、1980 年代前半のいわゆる臨調行革とか、社会福祉専門職の周辺の動きは活発であったが、専門職それ自体については、この前後と比べて

落ち着いていたともいえる。

連盟自体も、1982 年から「学校連盟通信」の刊行を始めて、加盟校への情報発信機能を強めた。国際的な活動が活発化して、国際関係特別委員会が設置され、1982 年に第 4 回東北アジア社会福祉教育セミナーを東京で開催した。それまで個人的な関係に依拠しがちであった国際協力が、組織的なものへと発展したのである。しかしそれは、日本国内からの内発的な動きというより、多分に外圧によるところが多かった（『仲村優一社会福祉著作集第六巻 社会福祉教育・専門職論』 pp223 - 227）。

また、70 年代までは特定の大学が連続的に会長校を担っていた（1955 年度から 70 年度は明治学院大学、71 年度から 74 年度までは日本社会事業大学）。そのため、会長経験者も、若林龍男と仲村優一だけであった。75 年度から 77 年度を日本女子大学が担って以降は、2 年ごとに変わっていくようになる。そして 1992 年度・93 年度は日本福祉大学が担当することになる（会長は大沢勝）。こうして加盟校が対等な立場で組織を支えていく体制が整ったのが 80 年代の連盟の状況である。

1980 年代の連盟の大きな働きは、1984 年に「社会福祉主事問題特別委員会」を設置して専門職養成について討議したことである。同委員会は 1984 年 9 月に「教育課程に関する調査」を加盟校を対象にして実施した。

この流れの中で、1985 年に「社会福祉専門職養成基準」を策定していくことになる。同基準は、学生数の急減が予想されるので養成と就職を結びつける必要があること、高等学校に「福祉科」を設置する動きがあること、専門職化のために実技、実習を重視した共通の社会福祉のカリキュラムをつくる必要があること、社会福祉の改革が検討されていたため、その改革に対応する必要があること、が背景とされている。ここには、国家資格化という問題意識はみられない。

具体的には、「基本領域部門」として、「社会福祉学原論（発達史を含む）」「社会福祉制度政策論」「社会福祉実践技術原論」「社会福祉調査論」、「方法・技術部門」として「対人援助技術」「地域組織方法」「社会福祉計画」「社会福祉組織運営」「社会福祉調査技術」。「分野部門」として、「家族福祉論」「児童福祉論」「老人福祉論」「障害福祉論」「地域福祉論」「公的扶助論」「医療福祉論」「婦人福祉論」「司法福祉論」「保健福祉論」等となっている。

また、「社会福祉実習・演習部門」として、配属実習を 3 週間と、実習前後の教育を含めて 6 単位を必修とすることを求めた。

この「基準」を見ると、当時の社会福祉学科で実際に行われていた教育内容を踏まえたものであり、新たな教育カリキュラムを創造するというような野心的な内容には感じられない。むしろ共通化、標準化に力点を置いたものになっている。

「基準」は 80 年代の連盟の活動の到達点といっても過言ではない。連盟では、「基準」を 1988 年度から加盟校で実施することを総会で決定していた。しかし、1987 年に国家資格の制定がなされる。社会福祉士に求められる科目とはかなり異なっているため、実際には実施されることはほとんどなかったと思われる。

こうしてみると、1980 年代の連盟は、70 年代が政策に振り回された時期であったとすると、政策の動向にあまり関係なく独自に社会福祉専門教育について議論したといつてよい。その議論を基盤にして、資格が実現することが望ましかった。

しかし、1987 年に唐突に国家資格化の話が登場する。法制定後は、資格対応に追われ

たはずである。国家資格のカリキュラムに、連盟のそれまでの取り組みが深く反映しているのか。京極高宣は、1985年の「基準」が実習・演習を重視することで社会福祉学が実践の学であることが示され、さらに1987年7月に連盟が新たな養成基準を策定し、それは社会福祉士の指定科目・基礎科目とかなりの程度重なりあっていた。つまり、連盟の80年代の取り組みと、国家資格との間に一定に連続性をみている（京極「資格制度化と社会福祉教育」『戦後社会福祉教育の五十年』）。資格制定の最前線にいた京極の分析なので、ある程度は妥当性があるといえよう。しかし、「基準」と社会福祉士の指定・基礎科目との間にはかなりの乖離があることは否めない。

さらに資格化に加え、資格化以降に全国で社会福祉学科が激増し、連動して連盟の加盟校が大幅に増加した。連盟の性格が資格化の時点で断層があることは否めないであろう。

6 社会福祉士及び介護福祉士法制定までの評価

以上をふまえると、1980年代までの連盟のおかれた状況や対応として、次のようにまとめることができる。

- ①専門職理論やカリキュラム確立への真摯な取り組みや議論が重ねられていた。すぐれた教育を模索し続けた、当時の福祉系大学教員の真剣な思いに敬意を表したい。
- ②しかし、総論的な議論に終始して、日々の教育実践自体を厳しく吟味するというまでには議論が深まっていない。そのためもあって、社会福祉士法制定試案、「社会福祉教育のあり方をめぐって」といった、政策側からの動きに受身的に対応せざるをえなかった。
- ③公務員になる者が多かったので、連盟発足当初は公務員関係の陳情を繰り返し、また公務員を想定したような議論になりがちであった。1970年代になって施設職員の議論が台頭した。内発的に施設職員の専門性を議論したというより、政策の動きが先行した。このことが、社会福祉士法制定試案、「社会福祉教育のあり方をめぐって」の議論に影響している。
- ④福祉系大学の卒業生が、福祉関係以外の就職をするほうがむしろ多いことも、議論を錯綜させている。専門性を高める教育を充実させることが、学生のニーズと必ずしも一致しないというジレンマである。この問題は、現在にまで継続している。
- ⑤その点も絡んで、実習のあり方が大きな論点であった。実習を通して何を学ぶべきかが鮮明ではないこと、福祉関係以外の就職をする学生も多いこと、ソーシャルワーク理論と現場の実態に乖離があることなど、実習を議論する前提条件に課題が多いため、各大学の実情を語り合うにとどまる傾向があった。
- ⑥専門職養成校のなかには、短期大学もあった。あるいは、保育資格の取得によって、専門性を獲得する学生も多くいた。そうした実態は、ソーシャルワーカー養成の本来あるべき姿とは異なるのであるが、それが実態である以上、実態を前提とした議論も行わざるを得なかった。
- ⑦社会福祉士法制定試案も「社会福祉教育のあり方をめぐって」も、その取りまとめる側に仲村優一がおり、一方で仲村は連盟の会長を務めるなど、連盟の中心メンバーでもあった。今でいう利益相反ではないだろうか。仲村個人は、日社大内部で厳しい批判を浴びながらも一つひとつの任務をこなしていくという、誠実な態度で仕事をしている。しかし全

体の構造としては、違和感が拭えない。これをどう理解するか。

⑧セミナーなどの議論では、ソーシャルワーカー養成重視と、社会科学重視の考えの違いが示されることに終始した。双方の立場の者が同席して、専門職養成としての共通性を見出そうとしたり、統合への可能性を模索したりした努力は評価したい。双方とも、他を批判して対立を煽るのではなく、敬意をもって議論に参加した。しかし、議論を続けても、違いが鮮明になるだけであって、統合の方向を見出すには至らなかった。

⑨日本福祉大学の教員が、セミナーにおいて講演など一定の役割を果たして、連盟に貢献している。また、社会的にも、積極的な発言を行い、状況に対して主体的にかかわろうとしている。しかし、連盟内において日本社会事業大、明治学院大学、同志社大など他大学と比べて、イニシアティブをとっていない印象を受ける。たとえば、第5回から第7回にかけての社会福祉教育セミナーは、日本福祉大学からは児島美都子が司会をしているだけである。関東・関西のいずれでもない地理的ハンディもあろうが、それ以外の要因もありうる。

7 社会福祉士制度制定後－ 1990 年代

1990年代は、初頭こそバブル景気の影響によるいわゆるマンパワー問題が深刻で、福祉領域における人材確保が厳しく問われた。その結果、福祉人材確保法が制定されて、人材確保対策が強化されることになった。

しかし、人材不足は一時のことで、バブル崩壊による厳しい就職難に高校・大学の新卒者は苦しむことになる。この時期に不本意な就職をしたり、就職できなかった人たちの課題が今にいたるまで続いているほどである。

こういう状況は、社会福祉にとっては良好な環境を生み出した。福祉人材確保法による福祉人材センターや、そこで実施する福祉就職フェアなどのイベントは、本来は人材不足に悩む社会福祉施設側のためのものだったのに、始まってみたら求職する人のものになっていった。

こういう福祉就職へのニーズの一方、18歳人口激減のなかで大学新設が抑制され、例外として福祉や看護については認められた。また女子の進学先が短大から4年制大学へと変化して、短大が4年制大学へと改組する動きが進み、その際にもともと女子短大だったこともあって、社会福祉学科を創設した。多様な社会福祉系の学科が新設されていく。

また、こうした新設大学・学部・学科は、「社会福祉学科」ではなく、他の名称を用いることがよくあり、「医療福祉学科」「保健福祉学科」などにはじまって、やがて「コミュニティ福祉学科」など、失礼ながら学問の場とは思えない名称までもが登場していく。名称は多様でも取れる資格は同じ社会福祉士にすぎないのであるから、高校生から見れば、どこが同じでどこが違うのか、さっぱりわからないという状況を生んだ。

1990年代は、社会福祉士の指定科目を軸にカリキュラムをおくことになるので、各社会福祉系学部・学科の教育内容は標準的なものになったはずである。資格化以前には大学ごとのカリキュラムには相当な幅があったのだが、その幅は小さくなった。大学の独自性を示しにくくなったので、かえって学科名を新鮮な名称にして、受験生や社会の関心を集めようとしたのかもかもしれない。

各地で公立大学の新設や改組があり、そこでしばしば社会福祉系学部・学科がおかれた。具体的には岩手県立大学、山梨県立大学、福井県立大学、岡山県立大学、高知県立大学、山口県立大学、福岡県立大学などである。これら地方公立大学は、公立で学費が安い一方、偏差値がさほど高くはなく、従来日本福祉大学に進学していた層がこちらに流れたことが推測できる。また、社会福祉士の資格が取れる国立大学もみられるようになった。これは国立大学で社会福祉研究を担うようになったというような積極的な理由ではなく、少子化で教員の採用が減ったことへの対応であった。

こうした状況にたいして、連盟内でも弊害を危惧する声があがっている。1996年12月8日に連盟が主催したシンポジウム「戦後社会福祉教育の50年」で太田義弘（大阪府立大学）は、連盟の加盟校が80校ほどになったことを指摘した後に「安易な大学経営への参入と既存大学の生き残りをかけた設置者側の格好の標的となっている」「新設年次後に専任教員の不自然かつ計画的な流出と移動、さらに無資格者や非常勤化への転換傾向がみられ、特に弱小大学の急速な弱体化や教員組織の劣化が起きています」と述べて、社会福祉系学部・学科の増加が、わが国の社会福祉専門教育の発展・強化になっていない実態を指摘した。太田は「教員審査に合格するために調書に業績詐欺を連想させるものが出現してきているなど深刻です」という告発的な発言さえしている（『戦後社会福祉教育の五十年』pp185－186）。

もっとも、連盟がこうした教育環境の不適切な大学を具体的に公表して、是正を要求したり、世論を喚起したりするわけではない。結果的には多様化した社会福祉系学部・学科を是認し、そうした大学も含んだ組織に変質してしまったといわざるをえないのではないだろうか。会員校が、正会員、賛助会員合わせて、1991年に66校だったものが1997年に104校と大幅に増加していることがそれを示している。また、連盟組織の肥大化は、運営を困難にしていくことにもなった。

なお、1997年に精神保健福祉士法が制定され、新たに精神保健福祉士資格が創設された。このこと自体は、精神障害者への支援体制の質の向上に資することではある。しかし大学においては、他大学との競争上、社会福祉士・精神保健福祉士とも取得できるようにすることが多くなり、カリキュラム編成がいつそう資格優先になった。

8 社会福祉実践変貌の時代－2000年代

2000年代初頭は、いわゆる社会福祉基礎構造改革が行われ、また介護保険制度が発足した。すなわち、社会福祉実践のあり方が1990年代までとは激変したといえてよい。すなわち、社会的実践という性格が薄れ、サービス提供が主たる役割と認識されるようになった。

一方、社会福祉系学部・学科が不人気になり、志願者が減少傾向に転じる。2000年代初頭までは、社会福祉学科の新設が続いていて、なお一定の人気があったといえるが、2000年代半ばに変調する。社会福祉士の受験者数が2009年1月に行われた第21回の46099人をピークに2010年の第22回から減少に転じる。2020年2月の第32回では、39629名であり、4万人を割り込むに至っている。

社会福祉士国家試験は合格率が低いので年々不合格者が蓄積され、再受験、再々受験を

していくので、受験者は増加傾向になりやすいはずである。それが減少するというのは、相当に衝撃的な事象だったといつてよい。

逆算すると、2006 年度の入学者から減少したことになるので、2000 年代の半ば頃から全国の 4 年制の社会福祉士養成校の入学者が減少に転じたと考えることができる。なぜ減少に転じたのか。少子化による 18 歳人口減少のせいにしてはしがちだが、この時期の 18 歳人口は確かに 2006 年度の入学者は、主に 1988 年生まれで、1.57 ショックの頃の世代であるからその前より減少しているが、1990 年生まれの頃からしばらくは、年間の出生数が 120 万人前後で推移する。つまり 2008 年入学生以降は 18 歳人口の横ばいの時期であり、少子化が大きな要因とはいえないのである。

規制緩和で、大学設置の規制がゆるやかになって福祉・看護系以外の学科新設ができるようになるなど、社会福祉学科以外の学科が魅力を高めたなどの、外在的な要因もある。しかし、やはりこれは、社会福祉の仕事の魅力が色あせたことが大きいであろう。一連の改革で社会福祉の仕事が、社会的に不利な人々の側に立って社会正義を実現するというものから、実務的なサービス提供という側面が強くなった。さらには、介護保険がらみの不祥事も報道され、とくに全国規模で介護事業を展開していたコムスンという会社が不正請求をしていたことが 2007 年に発覚した事件は、社会福祉へのイメージを著しく低下させたといえよう。

また、一時期は、「高齢化が本格化するので将来有望な仕事」というイメージだったが、介護保険制度の運用の実態が明らかになるなかで、「なんだか大変そうな仕事」「低賃金の割りの合わない仕事」という印象になった。そして、介護人材の不足が報道されるようになった。2007 年 3 月に NHK スペシャル「介護の人材が逃げていく」が放映されて以降、介護の人材不足が報じられ、その都度、仕事の大変さや労働条件の低さが強調された。報道の趣旨は、そういう厳しい状況を改善するよう訴えることであろうが、一般の人びとに対して「不利な仕事で、こんな仕事に就くべきでない」という印象を振りまく効果があった。

また、1990 年代以降に社会福祉系学部・学科が多数新設され、教育体制に疑念が指摘されていたことをすでに述べたが、そういう情報が次第に高校教育現場にも伝わってきたのではないだろうか。無理なことをやってきたつけが回ってきたのである。

この時期、連盟を取り巻く状況も大きく変化した。2001 年に社団法人日本社会福祉士養成校協会が設立された。文字通り社会福祉士養成校による組織であり、連盟の主要な加盟校はこちらにも加盟するので、ソーシャルワーカー養成教育の組織が二つ存在している状況になった。さらに、2004 年に日本精神保健福祉士養成校協会が設立された。当初は任意団体であったが、2009 年に一般社団法人となる。こちらは精神保健福祉士限定ではあるが、連盟の主要な加盟校はこちらにも加盟するので、ソーシャルワーカー養成教育の組織が三つになったことになる。

一方、連盟は 2003 年に社団法人化するとともに、名称を日本社会福祉教育学校連盟に改称した。ここまで「社会事業」という、いわば古めかしく一般の人には意味がわかりにくい名称が保持されていたが、ようやく普通の言葉が使われるようになったともいえる。

9 人材不足の時代－ 2010 年代

2007 年に社会福祉士及び介護福祉士法改正が行われ、それを受けて社会福祉士のカリキュラムも大幅に改正されて、2009 年度入学生から適用された。特徴として、①それまでは「児童福祉論」「老人福祉論」といった、従来の一般的な科目名称だったものが、「児童や家庭に対する支援と児童・家庭福祉制度」「高齢者に対する支援と介護保険制度」というように、奇妙な説明的名称となり、要は制度解説にすぎない科目であることが示された、②ソーシャルワークについて「社会福祉援助技術」と称されていたが、「相談援助」になった、③「社会」という語が「社会調査の基礎」「社会保障」「社会理論と社会システム」として一部使用されてはいるが、基本的には消えうせた、といったことである。全体に技術主義的な内容になり、社会を捉えていくという視点が著しく後退した。

このカリキュラム改正には、実習指導体制が強化されるなど、評価すべき面も含まれてはいるが、全体としてみると、社会福祉士について社会変革的視点を欠いた、目先の個々の課題を緩和するだけのものになった。2000 年代に入ってから社会福祉実践の変質を社会福祉士養成において「忠実」に反映させたともいえる。

カリキュラム改正への評価はいろいろあろうが、数字で明らかなのは、社会福祉学科の不人気を止めることはできず、むしろ促進したということである。2010 年代は、人材不足の時代といってよいだろう。したがって、社会福祉養成から撤退する大学があらわれ始めた。たとえば、福岡県の第一福祉大学が有力な学校法人グループによって設立されたが、大学名を改称しても効果なくあえなく廃止にいたった。そのほか、梅花女子大学など、知名度の高い大学での撤退もあった。

不人気の主たる理由ではなかろうが、こうした背景もあって、2017 年に日本社会福祉教育学校連盟、日本社会福祉士養成校協会、日本精神保健福祉士養成校協会は、合併して日本ソーシャルワーク教育学校連盟となつて、連盟の歴史は大きな転換点をむかえることになったのである。合併にあたって存続法人を日本社会福祉士養成校協会としたので、形式的には連盟はなくなったことになる。

10 資格制度後のまとめ

①資格制定によって、養成カリキュラムは標準化された。中核的なカリキュラムはどこも同じなので、それ以外の部分で差別化しようとするので、「社会福祉学科」以外の名称が乱立し、わかりにくくなった。

②社会福祉士受験資格が取得できる大学が多数設立された。また、公立大学でそうした大学が多くあらわれた。社会福祉を学べる学校が日本中各地にできて、学びやすくなった。かつては、社会福祉学というのは、かなり特異な進学先であったものが、法学や経済学と同じような、ごく普通の進学先となった。こうした一連の動きは、社会福祉を身近なものとする望ましい面もあったが、教育の質などの点で疑問もある。連盟も、新設された日本社会福祉士養成校協会も、こうして多数できた大学の連合体になっていった。教育セミナーの参加者も増え、1970 年代のような膝を突き合わせて率直な議論をするような場ではなくなった。

③特に 2000 年代以降、社会福祉が生活権保障の制度ではなく、企業も含めた事業者によるサービス提供に変わった。したがって、ソーシャルワークの社会変革的機能は軽視され、サービス提供技術が重視されるようになった。

④ 2000 年代初め頃までは、社会福祉の仕事は将来有望と考えられてきたが、その後、不人気になって、社会福祉系学部・学科の学生募集が困難になってきた。こうしたことに、連盟は十分な対処はできなかった。

文 献

【連盟の機関紙】

- ・『J.A.S.S.W. ニュース』日本社会事業学校連盟、第 1 号 (1962 年 5 月)～第 10 号 (1968 年 6 月)

【教育セミナー報告書】

- ・『社会福祉教育セミナー討議資料』日本社会事業学校連盟、1971 年
- ・『第 2 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局 (発行年記載なし。1973 年と思われる)
- ・『第 3 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局、1973 年
- ・『第 4 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局、1975 年
- ・『第 5 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局、1976 年
- ・『第 6 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局、1977 年
- ・『第 7 回社会福祉教育セミナー報告書』日本社会事業学校連盟事務局、1978 年

【福祉系大学の年史】

- ・日本社会事業大学四十年史刊行委員会『日本社会事業大学四十年史』日本社会事業大学、1986 年
- ・日本社会事業大学五十年史刊行企画委員会『日本社会事業大学五十年史』日本社会事業大学、1996 年
- ・『日本福祉大学 50 年誌』編集・執筆委員会『日本福祉大学 50 年誌』日本福祉大学、2003 年
- ・日本女子大学社会福祉学科五十年史編纂委員会『日本女子大学社会福祉学科五十年史』日本女子大学社会福祉学科、1981 年

【社会福祉教育】

- ・一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房、1998 年
- ・一番ヶ瀬康子・小川利夫・大橋謙策編『シリーズ福祉教育 6 社会福祉の専門教育』光生館、1990 年
- ・一番ヶ瀬康子・大橋謙策編『シリーズ福祉教育 7 福祉教育資料集』光生館、1993 年
- ・ソーシャルケアサービス従事者研究協議会編『日本のソーシャルワーク研究・教育・実践の 60 年』相川書房、2007 年

【社会福祉教育教員の当時の議論】

- ・宮田和明「社会福祉教育の現状と課題」『科学とヒューマニズム』第 11 号、1978 年 9 月
- ・宮田和明「社会福祉教育の現状と課題について」『月刊福祉』第 62 巻第 4 号 1979 年 4 月
- ・京極高宣「大学における社会福祉教育の展望—宮田和明氏による社会福祉教育問題検討委員会

『答申』への“批判”にふれてー』『月刊福祉』第 61 巻第 12 号、1978 年 12 月

- ・『京極高宣著作集 2 専門職・専門教育』中央法規、2002 年
- ・『仲村優一社会福祉著作集第六巻 社会福祉教育・専門職論』旬報社、2002 年
- ・『若林龍夫著作集 2 社会福祉の教育 ソーシャルワーカーの養成』相川書房、1983 年

【社会福祉法制定試案】

- ・中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会『社会福祉職員専門職化への道』全国社会福祉協議会、1971 年
- ・竹中哲夫「“社会福祉専門職員の充実強化方策としての〈社会福祉士法〉制定試案”の問題点と、いわゆる〈専門性〉に関する試論」『児童精神医学とその近接領域』第 13 巻第 4 号、1972 年 8 月
- ・浦辺史「社会福祉労働の専門性と社会福祉士法試案」『賃金と社会保障』第 610 号、1972 年 9 月
- ・杉本美江「“社会福祉士法”制定試案をめぐる」『科学とヒューマニズム』第 4 号、1972 年 12 月

【専門職論】

- 一番ヶ瀬康子『一番ヶ瀬康子社会福祉著作集 第五巻 福祉を担う人びと』労働旬報社、1994 年
- 秋山智久『社会福祉専門職の研究』ミネルヴァ書房、2007 年
- 大友信勝・永岡正己『社会福祉原論の課題と展望』高菅出版、2013 年
- 杉山博昭『福祉が壊れる』幻冬舎ルネッサンス新書、2018 年

社会福祉の専門職制度・養成に関する年表

	政策・社会	学校連盟・大学・職能団体	日本福祉大学
1946		10.7 日本社会事業学校創立	
1947		日本社会事業大学、日本社会事業専門学校に昇格 社会事業教育懇話会設立 GHQ 主導により大学基準協会「大学における社会事業学部設立基準設定に関する委員会」を設置し、社会事業教育の基準を設定。同年、正式に社会事業学部設立基準として採用 近畿府県社会事業教育懇話会発足	
1948	3 児童福祉法施行令第 13 条に保母が規定され、養成教育始まる 3 厚生省「保健所運営指針第十四章保健所における医療社会事業」により医療ソーシャルワーカーの業務基準が示される	日本女子大学、新制大学となり家政科社会福祉科を家政学部社会福祉学科に改組 大阪社会事業学校、日本社会事業学校大阪分校として開設 関西社会事業教育連盟結成	
1949	3 第 1 回保母試験 6 厚生省「社会事業従事者指導訓練要綱」決定	4 公立大学による社会事業教育開始（京都府立大学、大阪女子大学、大阪市立大学等） 10 厚生省、日本社会事業専門学校、現任訓練講習会開催	
1950	社会福祉主事の設置に関する法律公布 厚生省「社会福祉主事の設置に関する法律」による養成機関と、社会福祉に関する科目を指定 国際連合、社会福祉教育についての第 1 回国際調査報告書を発行	4 日本社会事業専門学校、日本社会事業短期大学に 4 大阪社会事業学校、日本社会事業学校から分離独立し大阪社会事業短期大学に 4 同志社大学、社会福祉学専攻として最初の大学院修士課程開設	
1951	社会福祉事業法公布（社会福祉主事の設置に関する法律廃止）		

1953		大学基準協会、社会事業学教育基準改正し、実習単位を7単位から6単位へ軽減 11 日本医療社会事業家協会設立	1 学校法人法音寺学園設立認可（鈴木修学理事長） 4 中部社会事業短期大学として開学（社会事業科定員80名）
1954		日本社会事業学校連盟の設立準備委員会結成、中部社会事業短期大学も参加	4 社会事業科第2部（夜間）開設（定員80名）
1955		日本社会事業学校連盟設立（14校）、会長校明治学院大学。国際社会事業学校会議加入を決定	4 中部社会事業学校開設、専攻科併設 6 人間関係研究所附属児童相談部開設
1956	神戸市 社会福祉専門職員別枠採用制度実施	連盟の、国際社会事業学校連盟への加盟承認	
1957		大学設置基準に「社会福祉学士」「付属社会福祉施設設置義務規程」盛り込まれず連盟、日本ソーシャルワーカー協会と共同で「社会福祉主事・児童福祉司・身体障害者福祉司の資格を向上せしめる方策に関する陳情」を行う。	4 日本福祉大学に改組 社会福祉学部第1部 100名 社会福祉学部第2部 100名 12 中部社会事業学校廃止
1958		第9回国際社会事業会議、国際社会事業教育会議	4 日本福祉大学附属立花高等学校開設
1959			9 伊勢湾台風の救援活動
1960			朝日訴訟1審判決を受け、支援運動が広がる
1961	7 厚生省「厚生行政長期計画基本構想試案」（社会福祉施設従事者の養成及び再訓練機関の整備を問題）		4 短期大学部保育科開設
1962	4 老人家庭奉仕員制度開始 8 社会保障制度審議会「社会保障制度の総合調整に関する基本方策についての答申及び社会保障制度の推進に関する勧告」（社会福祉に従事する職員の不足並びに室を問題）	連盟、日本ソーシャルワーカー協会と共同で「専門社会事業職員の資格を向上せしめる方策に関する陳情」を行う	3 保母養成所廃止 6 創設者鈴木修学逝去 10 キャンプ・セミナー開始（新入生全員対象）
1963		連盟、日本ソーシャルワーカー協会、日本社会福祉学会と共同で、最高裁・法務省に「家庭裁判所調査官試	5 附属児童相談部を人間関係相談所と改称、整備 5 日本福祉大学社会福祉

		<p>験科目改正に関する陳情」を行い、社会福祉系専門科目の追加を実現する。 連盟、「専門家庭相談員の設置の要望書」を厚生省・自治省・大蔵省に提出し、翌年厚生省通知「家庭児童相談室の設置運営について」により、福祉事務所への設置を実現する。</p>	<p>研究会発足（学内学会の前身） 10 創立 10 周年記念式典 挙行され、教育標語「万人の福祉のために真実と慈愛と献身を」制定</p>
1964	4 厚生省、社会福祉主事の資格認定に関する通信教育実施	<p>2 連盟、日本社会福祉学会、「国家公務員採用上級試験に関する陳情」を人事院任用局長に提出（試験区分に「社会」が加わることに関し、その出題分野の一部に社会福祉に関する科目を加えることを要望） 11 日本精神医学ソーシャル・ワーカー協会結成</p>	4 日本福祉大学女子短期大学部生活科（定員 50 名）開設
1965		<p>2 連盟。日本精神医学ソーシャル・ワーカー協会、日本ソーシャルワーカー協会、日本医療社会事業協会と合同で「精神衛生技術指導體制の確立に関する陳情」を行う 公的扶助研究全国連絡会結成</p>	
1966		<p>連盟、文部省に「社会福祉学修士・同学士の称号に関する陳情」を行う 連盟、「社会福祉学科教育カリキュラム学校連盟基準」策定</p>	<p>4 人間関係研究所を社会福祉研究所に改称 4 人間関係相談所を家庭児童相談室に改称 4 高校を立花高等学校に改称 7 第 1 回全学ティーチ・イン</p>
1967	9 東京都社会福祉審議会「東京都における社会福祉専門職制度のあり方に関する最終答申」	<p>4 明治学院大学、社会福祉学専攻として最初の大学院博士（後期）課程開設 SW 協会、MSW 協会、PSW 協会による身分制度調査合同委員会により、「医療福祉士法案」発表</p>	
1968			<p>5 新理事体制が発足 10 日本福祉大学社会福祉研究会を日本福祉大学社会福祉学会に改称</p>

1969			<p>4 大学院社会福祉学研究科修士課程開設</p> <p>5 第1回日本福祉大学社会福祉学会</p>
1970	<p>12 社会福祉施設整備緊急五カ年計画策定</p>	<p>日本社会事業大、封鎖される</p>	<p>大学紛争の影響で「全共闘学生」が学内に入り込むも、学生・教職員により排除</p> <p>12 附属家庭児童相談所を廃止</p>
1971	<p>5 大阪市社会福祉審議会「大阪市における社会福祉専門職制度のあり方に関する第一次答申」</p> <p>11 中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会、「社会福祉士法」制定試案発表</p>	<p>連盟、日本社会事業大学が会長校（初めて明治学院大学以外に）</p> <p>連盟単独開催の「社会福祉教育セミナー」開催</p>	
1973		<p>「Y問題」（PSWによる人権侵害について、当事者からの訴え）</p>	<p>4 女子短期大学部生活科廃止</p> <p>10 社会福祉研究所を社会科学研究所に改称</p>
1975	<p>3 厚生省社会局長私設諮問委員会、社会福祉教育問題検討委員会を設置し、「今後における社会福祉関係者教育の基本構想及び社会福祉教育のあり方」諮問、</p> <p>7 社会福祉教育問題検討委員会「社会福祉教育のあり方について（第一次答申）」</p>		
1976	<p>7 社会福祉教育問題検討委員会、第二次答申報告</p> <p>7 中央社会福祉審議会職員問題専門分科会、「社会福祉士法」制定試案の白紙還元</p> <p>11 中央社会福祉審議会、「社会福祉教育のあり方について」意見具申</p>		<p>4 経済学部開設</p> <p>7 第1回社会福祉公開夏季大学</p>
1978	<p>5 参議院社会労働委員会にて「医療ソーシャルワーカーの資格の制度化に対する請願」採択</p> <p>10 衆議院社会労働委員会でも採択</p>	<p>大学基準協会理事会「社会福祉学教育に関する基準及びその実施方法」承認</p>	

1979	4 養護学校義務化	第 1 回東北アジア(日・韓・台) 社会福祉教育セミナー、大阪で開催	
1980			4 立花高等学校を日本福祉大学付属高等学校に改称
1983		連盟、社会福祉主事問題等特別委員会設置	4 美浜に移転
1985		連盟、「社会福祉専門職養成基準作成」	1 犀川スキーバス事故
1986		第 23 回国際社会福祉会議、第 23 回国際社会事業教育会議、第 9 回国際ソーシャルワーカーシンポジウム東京で開催 連盟、「社会福祉専門職養成基準」を昭和 63 年度から加盟校(4 年生大学) で実施する方針を総会で決定	
1987	5 社会福祉士及び介護福祉士法	1 連盟加盟大学・理事長会議「『社会福祉専門職従事者の教育および資格に関する提言』の実施促進に関する決議」などを承認 4 連盟を中心に、資格実現の集会や陳情など 連盟、最初の加盟審査基準を策定	
1988		厚生大臣指定養成施設による社会福祉士・介護福祉士養成教育開始	5 知多半島総合研究所開設
1989	1 第 1 回社会福祉士・介護福祉士試験実施		4 中央総合福祉専門学校開設
1990	12 厚生省、「医療福祉士案」を公表		
1991	12 厚生省、「医療福祉士案」を断念	社団法人日本介護福祉士養成施設協会発足	
1992	福祉人材確保法制定		連盟の会長校
1994		連盟、加盟審査基準を改訂	
1995			1 阪神・淡路大震災被災者支援センター結成 4 半田市に情報社会科学部開設 4 生涯学習センター設置し、講座開講

1996			<p>4 大学院社会福祉学研究科博士後期課程開設</p> <p>4 経済学部経営開発学科開設</p> <p>4 日本福祉大学高浜専門学校開設</p> <p>4 中央総合社会福祉専門学校を日本福祉大学中央福祉専門学校に改称</p> <p>11 女子短期大学部廃止認可</p>
1997	精神保健福祉士法		
1998			4 障害学生支援センター開設
2000		ソーシャルケアサービス従事者養成・研修研究協議会結成	
2001		日本社会福祉士養成校協会設立	4 通信教育部開設
2002		社会福祉教育セミナー、連盟と社養協との共同開催に中央社会福祉審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」	
2003		連盟、社団法人社会福祉教育学校連盟に改組	4 福祉経営学部開設
2004		日本精神保健福祉士養成校協会設立	
2005		連盟、「社団法人日本社会福祉教育学校連盟審査基準」を決定 社会福祉教育セミナーの主催に精養協が加わる	
2006	社会保障審議会福祉部会「介護福祉士制度及び社会福祉士制度の在り方に関する意見」	2010年の受験者数減少から逆算すれば、この頃から社会福祉系学科への入学者数減少がはっきりしてきたか 11・25 社養協主催シンポジウム「社会福祉士制度改正と養成教育の方向性」	
2007	3.11 NHK スペシャル「介護の人材が逃げていく」放送 福祉人材確保指針改正 社会福祉士及び介護福祉士法改正		4 健康科学部、子ども発達学部、国際福祉開発学部開設

2008	社会福祉士試験合格者のピーク (13,865 人) 社会福祉士の新カリキュラム策定		
2009		4 この年の入学生から新カリキュラム 皇学館大学、名張キャンパスの社会福祉学部の 2010 年度からの募集停止を発表 7 第 1 回ソーシャルワーカーデー	
2010	1 社会福祉士試験、新カリキュラムによる試験	福岡医療福祉大学、2011 年度からの募集停止を発表	高浜専門学校を閉校
2013	3.15 社会福祉士試験、史上最低の合格率 (18.8%)		
2015			東海市に東海キャンパスを開校し、看護学部を開設
2017		4.1 「日本社会福祉士養成校協会」「日本精神保健福祉士養成校協会」「日本社会福祉教育学校連盟」の三団体が合併して日本ソーシャルワーク教育学校連盟が発足。	スポーツ科学部を開設

参考文献

- ・『日本福祉大学 50 年誌』編集・執筆委員会 (2003) 『日本福祉大学 50 年誌』学校法人日本福祉大学
- ・仲村優一・秋山智久編 (1988) 『明日の福祉 9 福祉のマンパワー』中央法規出版
- ・一番ヶ瀬康子・大友信勝 日本社会事業学校連盟編 (1998) 『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房
- ・日本精神保健福祉士協会 50 年史編集委員会 (2015) 『日本精神保健福祉士協会 50 年史』日本精神保健福祉士協会
- ・50 周年記念誌編集委員会 (2003) 『日本の医療ソーシャルワーク史』日本医療社会事業協会
- ・池田敬正・土井洋一 (2000) 『日本社会福祉総合年表』法律文化社
- ・ソーシャルケアサービス従事者研究協議会編 (2007) 『日本のソーシャルワーク研究・教育・実践の 60 年』相川書房

第 2 章 日本福祉大学における社会福祉教育（素描）

——「胎動期」と「興隆期」を中心に——

伊藤 文人

はじめに

戦前から仏教感化救済会の杉山辰子始祖のもとで「救らい活動」「戦災孤児養護活動」などの社会事業実践に身を投じていた宗教家である学祖鈴木修学（1902-62：戦後法音寺山首・財団法人→社会福祉法人昭徳会理事長）は、戦前の自身の実践活動やその教訓に基づいて、名古屋地域に社会事業の専門職員を養成する大学を創設する決意をする。様々な地元の支援や行政関係者の協力を受けながら 1953 年（昭和 28 年）に中部社会事業短期大学を名古屋市昭和区滝川町に開設する。同校は東京で GHQ の主導によって誕生した日本社会事業短大、大阪の大阪府立社会事業短期大学に続いて 3 番目に開設された（ただし国の支援は他校ほど受けていない私学である）。この 3 つ大学は社会福祉教育における「三社大」と後に形容される（横山・阿部・渡邊 2011: 12-13）。定員わずか 83 名、沼地を埋め立てた粗末な校舎、専任教員はわずか 6 名¹（その他は名古屋大学ほかからの支援〔兼任〕）で同短大は出発した。2 年後に 4 年制へ改組され、わが国で「社会福祉学部」という名称を持つ初めての大学となり、校名も「日本福祉大学」へ改称された（秦 2002: 18-27; 「50 年誌」2003: 24-25; 伊藤 2004: 6-7; 星野 2011: 130-142; 横山・阿部・渡邊 2011: 44-45）。

以来、多くの困難を乗り越えつつも 65 年以上の歴史を重ねて来た本学は、社会福祉教育研究の先駆者的存在として自他共に認められてきた。本学は後に見るように、（特に第 1 期「胎動期」と第 2 期「興隆期」においては）国民の社会福祉を要求する社会運動と共に歩んできた特徴があり、その意味で「社会運動連動型社会福祉教育」とも言い得るような姿勢を持ってきた。本稿は、この 65 年有余の歴史的過程を 3 期に区分しつつ、特に第 1 期と第 2 期を中心に、本学の教育の特徴を素描するものである。そこでの論点は多様であることは言うまでもないが、その時々の本学の社会福祉教育は、戦後日本社会の動向（社会福祉運動）と密接に関わっていることを念頭に置いていく。ただし、本稿はあくまでも本学の教育史の「素描」に過ぎないものであり、本格的な歴史研究にはほど遠いことも予め断っておく。

1 ただし、秦（2002: 22）の別表 1（昭和 28 年度中部社会事業短期大学教員名簿）によれば、「本学専任」とされた教員は、5 名である。それらは浅井円藤（教授：哲学・宗教学）、館野眞（教授：自然科学・公衆衛生）、近藤浩一郎（教授：発達心理学等）、今岡健一郎（教授：社会事業史・社会事業原論）、浅賀ふさ（教授：ケースワーク・医療社会事業）であった。

1 時期区分の設定とその意味

時期区分を設定することは、歴史研究をする上では「一応」必要とされる学術的措置でもあるが、それはある時期から別の時期へと歴史対象の内実が「移行／発展する」という理論的な前提が含意されている。これは発展段階論の発想が強かった日本の社会科学の方法が戦後歴史学にも引き継がれたことも関係している（喜安 2014）。

本学の歴史を振り返った場合、「おおまかに」3つの時期区分が可能になると思われる。それらは、(1)「胎動期(1953-1968)」、(2)「興隆期(1969-1988)」、(3)「再編期(1989-2019)」である。大方前2者については、関係者には同意が得られると思われるが、(3)についてはいろいろな考え方がありえる。特に(3)が「再編期」として形容される所以は、次のような理由からである。第一に、「興隆期」に該当する1969年に行われたカリキュラム改定によって「カリキュラム3原則」²（①研究と教育との統一的発展、②学生の自主的研究の促進、③一般教育と専門教育との有機的結合）による、いわゆる「3限カリ」教育が進められ、この原則がある意味で本学のオリジナリティある社会福祉教育実践内容を規定していたといえること。第二に、しかしながら、その後1986年および1989年のカリキュラム改定（山田論考参照）は、先に成立した社会福祉士介護福祉士法（1987年）に対応する形で設定されたと推測でき、それまでの教育スタンス（カリキュラム3原則）を物理的に維持できなくなった点（国家資格指定科目の大幅増や学生の自主的活動への配慮が困難になっていった、など）が指摘できることから「興隆期」を1988年頃までに設定することにした。また、第3期たる「再編期」は、それまでの第1期「胎動期」と第2期「興隆期」に蓄積されてきた本学の社会福祉教育に対する基本的な哲学やスタンスが、質的に変容していくこととも関わっている（ただし、この場合の「変容」は積極的な評価と消極的な評価双方が混在することは言うまでもない）。

さらに、1989年以降の「再編期」（これを具体化していくのが1996年のカリキュラム改訂である）については、論者によってはさらに細かい時期区分が可能になると思われるが、本稿では本学の歴史の半分近くに当たる時期を社会福祉教育の転換に伴う、本学の教育的な方法や実践形態がそれまでのものと質的な変容を伴う中で進められた、というニュアンスを込めて「再編期」と暫定的に位置づけておくことにする³。

2 1969年度「学修要項」p.5

3 なお、横山・阿部・渡邊（2011: 12-13）によれば、彼ら自身の「社会福祉教育における『ソーシャル・アクション』の位置づけと教育効果」を巡る論考を考える際に設定された時期区分は、4つである。(1) 第1期（1945-1960年）：「戦後復興を経て、高度成長が始まった時代であり、社会福祉教育においては、「三社大」をはじめとする大学が新設された時期」、(2) 第2期（1961年-1973年）：「『所得倍增計画』が出され・・・高度経済成長が続 [き]・・・保育運動をはじめとするソーシャル・アクションが活発になり、社会福祉教育においてもソーシャル・アクションが取り上げられる・・・時期」、(3) 第3期（1974-1989年）：「『オイルショック』[に伴う]経済成長が停滞し、それに伴う」「それまで拡充が続けられてきた社会福祉制度についても、1980年代になると見直しが具体的 [となり] 1987年に・・・社会福祉士が新設され [ると]、社会福祉教育が大きく見直された時期」、(4) 第4期（1990年-2011年）：「1990年代はわが国の社会福祉制度が大きく見直され・・・1995年の社会保障理念の見直し、1997

なお、「再編期」について付言しておけば、筆者のみるところ、最初の 10 年程度は国家資格対応をめぐって大きな教育（ないし研究）上の変動は大きくなかったと思われる。しかしながら、1995 年に社会保障制度審議会から出された「勧告」（いわゆる 95 年勧告）の内実が、明らかに購買力の高い「市民」層に対しては、受益者負担に基づく「福祉サービスを買う」という形を後押しするアジェンダとして登場したことは社会福祉教育の視点と方法の転換となりえるエポック・メイキング的なターニング・ポイントであったといえる、ということである。「介護の社会化」といいつつも、そのようなシルバー産業育成を踏まえた介護保険制度の導入（1997 年成立、2000 年施行）とこれに基づいて社会福祉事業法の改訂によって社会福祉法が成立（2000 年）したことで多様なサービス供給主体を認可する「福祉多元化」に道が開かれたこと、「社会福祉士」がこうした供給主体へも大量に就業するようになったことは、「興隆期」まで当然視されていた「社会福祉とは何か」という歴史的／理論的概念が急速に拡大変質していったことを意味したであろう。この株式会社を含む「福祉サービス」も「社会福祉である」という強引な認識枠組みは、のちの社会福祉研究や教育へもインパクトをもたらしたがために、本学がこれまで培ってきた「社会福祉教育」の内実を質的に変質させたことが留意しなければならないであろう。

2 第 1 期「胎動期」（1953-1968）

(1) 時代背景と日本における社会福祉教育について

本学社会福祉教育の歴史を素描する前に、戦後日本社会の動向と同時期の社会福祉教育（全体）の動向について、横山・阿部・渡邊（2011: 40-45; 64-93）を参考にしつつ、簡単に記しておこう。

1) 社会動向

戦後いわゆる「福祉三法」が制定されたが、敗戦直後の国民が直面した生活困窮する事態に対しては、国民自らの「生活擁護運動」も活発化していく。これは GHQ による戦後改革政策が社会運動を後押しする形になった。それらは労組合法化（1946 年労働組合法）による団結権や団体交渉権が保障されたことが大きい。各種の戦後改革は、日本国憲法の制定（1947）によって後押しされていくことになる。敗戦直後に失業者が 1300 万人を超えたことによって国民は「職」と「食」を求める運動をせざるを得なくなっていく。ここから日雇い労働者による全日自労（1947）、結核患者による日患同盟（1948）、低所得者による全生連（1953）などの「生活擁護運動」が生まれた。これらの運動がより具体的

年の介護保険法の成立といった具合に、受益者負担の増加、公的責任の後退がその特徴としてあげられる・・・社会福祉教育においては、社会福祉士新設に伴い共通する授業科目が設けられるようになったが・・・他方で各大学における特色ある社会福祉教育を失わせるという問題も生じた。この時期区分をみれば、およそ戦後の社会福祉制度や教育の変遷が理解できるし、第 4 期の位置づけは本稿の「再編期」と同じである。またこの書は、この間の本学における社会福祉教育の特色の一端（ただし第 1 期と第 2 期にとっては極めて枢要なそれ）を描いているので、ここからも援用する。

な社会保障・社会福祉に対する要求を行っていくのである。

しかし朝鮮戦争の勃発（1950）、警察予備隊（自衛隊）の復活（1954）、1955年の国家予算では朝鮮戦争五の不景気を反映して税収が減ったことや軍人恩給が復活などの、いわゆる「逆コース」によって「社会保障費をはじめとする国民生活にかかわるすべての予算は削減された」ことから1957年に「朝日訴訟」が提訴された（ibid.: 40-45）。

高度経済成長（1955-1973）が始まると、日本のGNPは飛躍的に増大していく一方で、国民への分配率の低下や、公害問題の深刻化、過密過疎問題が表面化した。そのなかでこれらの社会問題が「経済成長の恩恵に与れない弱い立場に置かれた住民に対して、最も打撃を与えた」（ibid.: 64）のである。

しかし、この時期はそうした問題に対して住民自らが立ち上がり解決を模索していく時代であり、「住民運動」の時代とも形容される。この時期に特徴的な運動は、「保育所づくり」（1950年代～）、「朝日訴訟」（1957-1967）、「小児マヒワクチン獲得」（1960-61）などがあった。さらに「障害者運動」（1960年代後半～）、老人医療費無料化闘争（1969-1973）などが発生する（ibid.: 64-68）。また、1960年の朝日訴訟一審判決勝訴は、「社会福祉従事者に転機をもたらすことにな[り]・・・それは公的扶助運動へとつながっていった」（ibid.: 71）が、こうした経験を踏まえて浦辺史や鷺谷善教らが「社会福祉労働者論」（ibid.: 76-80）を提唱していく基盤ができていったという。もちろん、こうした運動をバックにして国民皆保険・皆年金や「福祉六法」体制が形作られていった。

2) 日本における社会福祉教育の開始

杉山論考の冒頭にも記されたように、戦前から一部の大学で社会事業教育が開始されていた。旧くは、大正大学と東京女子大学が1918年から開始したことが確認されている（横山 et al. 2011: 43）。大戦が終了するまでに、東洋大、日本女子大、同志社大などでも社会事業関係の学科や講座が設置されていた。戦時中は「社会事業」は「厚生事業」と呼称され、戦時社会事業に協力させられる形になった。この過程においても社会事業従事者養成が模索されていたが、それが本格的に始動したのは、「戦後に日本社会事業学校が開設されてからのことであった」（ibid.）。

GHQの後押しによって1946年には「社会救済 SCAPIN775」⁴が出され、戦後の生活困窮者救済に関する原則が提示された。この原則は「無差別平等」「国家責任」「救済費非制限」の3つであった。この原則を履行するという意味で旧生活保護法が施行されることになったが、これを運用するための「一定の訓練を受けた専門的職員」が必要とされたので同年10月に日本社会事業学校（日本社会事業大学の前身）が開設された（ibid.: 44）。1948年10月には、大阪社会事業協会を母体とする大阪社会事業学校（のちの大阪社会事業短期大学、現大阪府立大学）が日本社会事業学校の分校として認可設立された。

この次に1953年に設立されたのが本学である。この戦後に設立された社会事業大学は、3校の横の連帯と社会福祉の推進を目指して社会事業大学学生自治会連合会（社学連）が発足された。1958年には東北福祉大学が設立され、それ以降は4社大交歓会となり研究

4 GHQの対日占領政策の一環としての社会福祉制度の改編過程については、菅沼隆（2005）『被占領期社会福祉分析』ミネルヴァ書房を参照。

集會が開催されるようになった。

1954 年には日本社会福祉学会が設立され、社会福祉研究活動も活発化しはじめた。またその際に 17 大学 26 名の参加者によって日本社会事業学校連盟が設立され、カリキュラムの共同討議が模索された。日本社会事業学校連盟加盟校は、設立当初は 14 校、その後社会福祉士介護福祉士法成立時点の 1987 年には 48 校、それ以降の 1991 年時点では 60 校となり、2008 年の段階では 143 校にまで増加した。この意味では、戦後直後に設立された 4 大学の影響力は相対的に小さくなっている (ibid.: 44-45)。

(2) 日本福祉大学における社会福祉教育

1) 鈴木修学による開学の言葉

学祖鈴木修学は、すでに 1949 年 (昭和 24 年) 頃に横浜で開催されていた「全国児童福祉大会」で参加者に次のように語っていたとされる (星野 2011: 134-135)。

「これからの時代、子ども達を正しく導くためには、個人や民間の有志の力で取り組むだけでは、やはり限界があると思われまゝ。専門的な知識や技術を持った人材を養成し、また、それを伝達する専門機関を作ることが急務です。私たち昭徳会も、そんな人材を求めています。現在、東京と大阪には、日本社会事業短期大学と大阪社会事業短期大学があります。しかし、その他の地域にはありません。私どもの中部地方にも、そういう専門機関を設立することが是非とも必要です」

当初厚生省は、名古屋にも社会事業専門教育機関を設置しようと奔走する鈴木を財政的に支援する目論見があったようだが、いわゆる「逆コース」的な厚生省の予算カットによってその当てはご破算になったことは既に述べた。鈴木は、それでも諦めずに全国の信者から一人一口 5 千円の寄付を募った。大学の校舎その他の建設費が 2500 万円必要になったからである。当時の大学初任給が 1 万円しない時代であったので、これは大金であった (星野 2011: 137-139) が、各種の社会的支援もあってなんとか開学にこぎ着けたのである。1953 年 4 月に中部社会事業短大の入学式で鈴木は「建学の精神」を読み上げた (ibid.: 139-142)。

「中部社会事業短期大学は、その根本精神として、高く清き宗教的信念に根をおろした教養が積まれる場所でありたいと願うのであります。社会事業の経営について深い問題を研究すべきはもちろんでありますが、社会事業の専門的知識人を作るよりも、永遠向上の世界観と、大慈大愛に生きる人生観を把握した健全な人格を育て、広い世界的視野を持ちつつ、社会事業を通じて、わが人類のために、自己を捧げることを惜しまぬ志の人を現実の社会に送り出したいのであります。それは、真・善・美・聖の精神文化、特に従来不振の状態にある聖——すなわち信仰を他にして、奈辺にも見だし難いのであります。

この悩める時代に苦難に身をもって当たり、大慈悲心、大友愛心を身に負うて、社会の革新と進歩のために挺身する志の人を、この大学を中心として輩出させたいのであります。それは単なる学究ではなく、また、自己保身栄達のみならず、

人類愛の精神燃えて立ち上がる学風が、本大学に満ち溢れたいものであります」

2) 村松 5 原則と教育標語

1953 年に中部社会事業短大が開設されたころを振り返って、社会事業専任教員として赴任した浅賀ふさは、次のように回顧している。

「鈴木修学初代学長先生から御誘いをうけた時私は厚生省児童局で働いていました・・・[当時] 社会福祉専門職員の資格条件は未だ漠然として、なきに等しく、善意のある人ならば誰でもよいと考える人々も多かった時代でしたが、教育された専門家の仕事だという理解が生まれ始めたのもその頃 [でした]・・・名古屋に中部社会事業短大設立が計画されたのは、ちょうどそのような時代の要求に応えたもの [でした]・・・

最初に集まった人達は 80 名 1 クラス、先生の数も少なく、建物なども不備でした。私もアメリカの大学院で社会事業の勉強をして来ましたが、日本で社会福祉専門職員をつくる教育の側に立っては自信がなく、現場で働くソーシャル・ワーカーにはまず必須のケースワークの知識と技術を必死になって学生に伝えることだけで精一杯でした。これは人間理解と問題をもつ人間の立場から社会を見るという点で自分自身にも良い勉強になりました・・・一番心に残るのは学生一人一人と親密な接触ができたことで・・・人生間を語り合ったこともありました。ことに社会福祉の大学ができたことに驚きと喜びを表明しながら、何故自分がこの大学を希望したのか、身内に障害者があったり、家庭が冷たくて、何かを求める心を訴える人もあり [ました]・・・

学長代理の村松教授を議長とした教授会も民主的な良い慣行に伝統の基礎をつくったことを記しておきたいと思います」

(cited in 「50 年誌」 2003: 30)

中部社会事業短大設立時に、学祖鈴木修学を教学面で支えた中でひときわ大きな影響を持ったのは、当時名古屋大学医学部精神科教授でもあった村松常雄である。村松は同短大の教育基本構想、教育課程、教員計画、教学権の自立、教育研究の保障などを定めた「村松 5 原則」を示し、これを以て本学における教学の礎を築いた。村松は、学問と思想信条の自由を擁護する立場から、学問と宗教の分離運営を基本することを鈴木に提案し、鈴木もこれに全面的に受容した。村松が示したこの原則は、次の 5 つである。「1. 教員の人事は教授会が決定権持つこと」「2. 学問と思想信条の自由のたてまえから大学教育の宗教からの分離」「3. 教員の給与は将来とも教育公務員給与を下回ることなくむしろそれ以上に努力すること」「4. 個人研究室、研究費、付属人間関係研究所の設置等教員の研究の便宜をはかること」「5. 遠隔地から赴任される教員には住宅を保障すること」(秦 2002: 24-25; 「50 年誌」 2003: 27-28; 高島 1998: 10)⁵。

5 なお、蛇足であるが、秦 (2002: 24 下線引用者) にある別表 2 「中部社会事業短期大学運営協議会委員名簿」(昭和 28 年 3 月)によれば、青木秀夫 (全国社会福祉協議会・中央募金会事務局長)、木田徹郎 (日本社会事業短大監)、松本征二 (厚生省社会局厚生課長)、生江孝之 (日本民主文化協会)、西宮恭次 (大阪社会事業短大学長)、辻寛一 (衆議院文教委員長) ほか、愛

4 年制大学を設置するために、早くもその模索がおこなわれた。鈴木らは、このために 1950 年から大学設置審議委員であった林恵海史（東大教授）を招いて検討を重ねていたという。また 4 大昇格に伴う校名変更で本学が「日本福祉大学」と命名されたのは、鈴木修学の英断であった（秦 2002: 25）。短大認可の折には、社会事業の専門教員は極めて少なく 5 名であったが、4 大に改組される過程で大幅に増えた。それらは、秦安雄（社会心理学・臨床心理学等）、浦辺史（保育・児童福祉）、三浦文夫（社会調査）、岸勇（公的扶助）、高島進（社会事業史、ただし科目採用ではない助手として赴任）、山田順一（社会教育）、宇治谷義雄、中村藤太郎、吉田宏岳、筆宝和幸などであった⁶（秦 2002: 27）。

本学の教育標語（と校歌）は、大学設立当初にすでに考案されていたと思っている人も多いだろうが、実は大学創立 10 周年を記念して公募されたものである（「50 年誌」2003: 42）。公募の結果、浦辺史による「万人の福祉のために、真実と慈愛と献身を」が選出された（秦 2002: 25）。

3) 本学社会福祉専門教育の基本的方向性の設定：「社会科学としての社会福祉」

本学の社会福祉教育は、私立大学ということもあってか、「時代に即した授業科目を積極的に設置するなど、独自の教育体制を整備していたことが確認できる」（横山 et al. 2011: 57）と評価されている。そして横山らも指摘し、筆者も同意するのだが、本学の社会福祉教育の特徴は、「社会科学としての社会福祉の視点」（ibid.）を重視したことであろう。この教学の基本ラインを戦後に解放された史的唯物論（≒マルクス主義）に基づく社会科学的視座のもとに設定したのは、戦前の新興教育運動や東大セツルメント活動などを経て保育や児童福祉論を開拓しながら本学へ赴任し、初代学監にもなった浦辺史であった。浦辺は、社会福祉で働く者は、「人間関係の技師として社会と人間についてのふかい科学的知識とすぐれた思想と熟達した技術の三つの学習を必要とする」（ibid.）と説いたという。これらを浦辺は、「実践的進歩性」と表現していたようだが（高島 1998: 10）、浦辺は、保育や児童福祉論を中心に追究しながらも、いわゆる社会福祉理論〔総論〕をも論じており、それこそが日本福祉大学の社会福祉専門教育の基盤になっていったこと、またそれが高島自身や一番ヶ瀬康子の社会福祉理論形成にも多大な影響と貢献をしたことを高島は指摘している（高島 1976; 1998: 10-13）。このように「浦辺が重視した思想や技術、そして社会科学としての社会福祉という視点は、その後の日本福祉大学における教育に強く反映された」（横山 et al., 2011: 57）のである。

1954 年から 56 年にかけて、つまり短大時代のシラバスでは、すべてに「社会事業技術」（ケースワーク、グループワーク、コミュニティオーガニゼーション）が設定されたおり、四大昇格後の 1960 年にもこの科目が残存していた（ibid.: 58）。

1959 年に発生した伊勢湾台風の被害に対する全学的な救援活動への取り組みは、地域社会における諸課題を発見し、考えて実践に移していくことが認識され、「コミュニティ論」などが設置されていったといわれる。本学においては、伊勢湾台風の翌日に、教授会、職

知県、名古屋市、朝日新聞、毎日新聞などの関係者の名が掲載されている。

6 秦安雄、山田順一は 1955 年（秦 2002: 22）、浦辺と高島は 1956 年に赴任した。浦辺、筆宝、高島は教員住宅で共同生活を送った（高島 1998: 9）。

員組合、学生自治会 3 者合同の救援組織が立ち上げられ、具体的な救援活動（被災学生の把握、救援物資の調達と配達、復旧作業要員の確保と派遣、被災市民の生活ニーズ調査、臨時保育所の設置と運営など）が試みられた（ibid.;「50 年誌」2003: 37; 高島 1997）。

1961 年からの改訂カリキュラムにおいては、選択科目として「コミュニティ・オーガニゼーション」の他に「コミュニティー論」が設定されたことがある。「これは、ソーシャルワークの方法であるコミュニティ・オーガニゼーションと、地域に問題をもたらす都市や農村構造等の社会現象を学ぶ科目が別に設けられた」ことを意味する。日本社会事業大学は 1979 年度まで「地域福祉論」ほかそれに該当する科目が設置されなかったことを見ると、本学が「1960 年度以降・・・[両科目を]・・・同時に開講してきたことは、先駆的取り組みであった」（横山 et al. 2011: 60）。しかし、これらのカリキュラムが本格的に教育効果を発揮していくのは、その後に引き続く高度経済成長の負の遺産が地域社会に噴出していったからのことである。

4) 人間関係研究所の設置と研究活動の拡がり

話はやや前後するが、社会福祉専門教育を裏付けたのは、やはり教員たちによる研究活動であった。なによりも教員の研究成果を世に問うという意味での発表の場＝研究紀要の発行が必要とされた。開学後 2 年を経て 1955 年（昭和 30 年）に人間関係研究所による所報たる『中部社会事業』が創刊された。当時の人間関係研究所長であった松村常雄（後の日本福祉大学名誉教授）は、以下のような「創刊の言葉」を載せている。

「戦争がおわって、ちょうど十年たった。戦後あれほど口にされた「平和日本」「民主日本」の希望は、今日、戦争を準備するけはいがはっきりと感じられる中で、ようやく国民のさげびとなってきている。

同時に、国民の生活の窮乏と破壊はいよいよ深まり、この苦しみからの解放があらゆる層の人々の切実な祈りとなっている。静養すべき結核患者が「悲劇の組織化」といわれる「死の座り込み」までして自らの医療費を心配しなければならず、児童憲章に無言の抗議をするかの如く親子心中や身売りが一向に跡を絶たず、現実は今刻々と社会問題を拡大再生産していた。

このような世相打開の方策を求めて社会事業の実際の場合に働く者は真実悩んでいる。いまや国民は窮乏と疾病と犯罪などの社会悪の解決のため真実の科学を求めている。

社会福祉研究者はこの現実の要請に果たしてどの程度応えているだろうか。我々社会事業の研究を志す者は、この点謙虚に反省してみる必要があるだろうか。そうしてこの現実的な要請の基礎の上に立って社会事業の各種部門の関連は勿論、関係諸科学との固い連携をはかり、他面では研究者と実践家の強い結合を作り上げることによって、この期待に応えねばならない。この意味で当研究所が四季報「中部社会事業」を創刊したことは、ひとつには、諸科学の交流を現実の要請の中で強くはかり、これを研究者と実践家を結ぶベルトとして真の科学としての社会事業の確立にいささかの働きができる事を念願したものである」

同誌は、1955 年 7 月に創刊され、第 7 号（1958 年 3 月）まで発行された（短大が 4

大に改組されるのは 1957 年 4 月である)。この第 7 号は「中部社会事業研究報告特集号」と題されており、すでに教員と卒業生から成る研究実践報告会である「中部社会時評研究発表会」が実施されていた(1957 年 10 月 18-19 日開催)ことがわかる(座長は浅賀ふさ、特別講演に岡村重夫「社会事業家の進むべき道」)。なお、この研究大会は、その前々年から行われていたようである。大会内容の全プログラム(タイトル・発表者・所属)だけでなく、大会を振り返っての総評、分科会の内容と報告内容、さらに丁寧に決算報告書まで付いている(「中部社会事業」Vol.7: 18)。その後雑誌名が改題され、同年 6 月以降は、『福祉研究—人間と社会』になる。また文科省の科研費、厚生科学研究費や民間団体からの助成金も得ながら、「貧困と人間」(1958-60)、「福祉国家の思想と政策」「家庭・児童分野における方法論の研究」「社会開発の今日的課題」「東海地方における保育の歴史と現状」などの研究テーマが推進された(「50 年誌」2003: 43)。

大学創立 10 周年(1963 年)あたりから、大学の付属研究機関としての研究発表媒体から、今日の大学とは相対的に自立する「学会」という形を模索することになり、第 15 号(1965 年 3 月)から、発行元が「日本福祉大学人間関係研究所・社会福祉研究会」となった。浦辺史の言葉を借りると「欲をかいて「福祉研究」が[人間関係]研究所の機関誌であると同時に[社会福祉]研究会の機関誌でもあるということ」(座談会「学内学会の歩みをふりかえって」『福祉研究』第 34 号 1976 年 115 ページ)だった。

その後同誌は、サブタイトル(人間と社会)が外され現在の「福祉研究」となる(第 17 号 1966 年 8 月)が、通算 20 号(1968 年 7 月)から発行元が「日本福祉大学社会福祉学会(学内学会)」に変更された。1970 年以降は、大学が発行する「研究紀要」とは異なった学内学会独自の機関誌として定着して今日へ至るのである。また人間関係研究所は、1966 年に社会の「新たな動向を見据えた社会福祉の理論・政策・方法についての総合的研究を進めることを目的」として日本福祉大学社会福祉研究所と改称された(「50 年誌」2003: 43)。

3 「興隆期」(1968-1989 年)

経営危機の問題を全学的に乗り切った日本福祉大学は、高度経済成長による国民生活の激変とその歪みから派生する貧困問題、それと対応する社会福祉の課題を社会科学的に分析しながら、社会福祉従事者を養成する新たな段階に入った。大学が設立されて 15 年以上が過ぎ、一定の卒業生が社会福祉の各領域で国民の生存権保障のための社会的実践を深め、そうした卒業生と教職員の共同実践を推進していく意味で日本福祉大学社会福祉学会も 1968 年に設立され、大学の教育カリキュラムも新たな展開を模索する段階に入ったといえよう。

(1) 1960 - 1970 年代の社会福祉と社会福祉教育を見つめる 2 つの視点——『福祉大学評論』の議論から

高島進は、『福祉大学評論』(日本福祉大学の社会福祉教育を発信するプラットフォーム(PR 誌)第 8 号(1970)に掲載された座談会「社会福祉の大学教育を考える」)のなかで、戦前から戦後 1960 年代の社会福祉を振り返った上で、1970 年代の社会福祉教育を展望

にするにあたり、2つの問題を押さえる必要があると述べている（高島ほか 1970: 36-7）。

ひとつは、戦前の慈善的色彩が強かった社会福祉は、占領軍による近代化が行われたが、それは十分ではなかったこと。そのことが 1960 年代の高度成長の中で噴出した国民からの社会福祉への期待や要求で明らかになりなってきたという。確かに制度的には「六法時代」に入って形式的には近代的な体裁が整ったが、実質的にはその内実の貧困さがある。いわゆる「社会福祉の貧困そのものが実は現代 [社会] の貧困の一側面になっている」という認識が大事である。もうひとつは、アメリカ型の「技術論」と社会科学を基盤とする「政策論」との対立がある（真田 1979）。さらにアメリカでは修士号が社会福祉教育の基礎課程にあるが、日本では四年制のなかに学部と大学院修士相当の教育を含めなければならない困難性がある。それにもかかわらず、大前提として押さえておかねばならないことは、「基本的な第一の点は私どもは社会福祉の大学である。社会福祉を教え従事者を養成する教育機関であるけれども同時に大学であるということを重視している」（高島ほか 1970: 38）点がある、ということであった。なぜなら単なる「職人的な職業教育では現実のなかで真の意味では役に立たないということを社会福祉の教育の点から強く感じているから」（ibid.）である。

創立以降教授会が模索してきた社会福祉教育における問題意識を体現してきたのが、1969 年カリキュラム改訂における「大学カリキュラム改組上の三原則」である。それらは、①研究と教育の統一的発展の原則、②学生の自主的集団的研究の促進の原則、③一般教育と専門教育を有機的に結合していくという原則である（ibid.）。

この点をさらに後から振り返る形で高島は、『福祉大学評論』15 号（1974 年）で、「社会福祉研究は社会科学を基礎にすえて、社会科学・人文科学・自然科学の諸科学の成果の上になり立つ総合的・応用的科学としてとらえなければなりません」と強調した上で、「カリキュラム三原則」の意義を以下のように要約している（高島 1974: 17-19）。この点は先の『福祉大評論』第 8 号（1970）の内容も踏まえて振り返っておこう。

なににもまして避けなければならない認識は一面的な「技術論」的社会福祉研究や教育の強固な壁を克服するという視点である。社会福祉実践をしていく上で技術は必要とされるけれども、「技能主義」的な一面化傾向を強く帯びる教育体系では、学生に「雑多な科目を多く詰め込 [む]」形になり、「学生が自主的・主体的にとりくんで、総合的・科学的・実践的能力を身につけることをはばんでしま [う]」ことになる可能性が強い。そのためには「基礎的な諸科学を専門教育に有機的に結合して、全面的・総合的な視野を与え、この観点から科目を整理して、学生の自主的研究を体制的に保障する」ことが必要になる（高島 1974: 17）。カリキュラムの第二原則で注意されなければならないのは、一般教育と専門教育の関係が「前者による後者の下請け化を意味するもので」あってはならないことである。すなわち「一般教養というのはなによりも真理にもとづく一般的な基礎科学の学習の意味なのであって、それを探究してこそ、それとして独立した科目でありながら同時に専門科目と有機的な関連性を実現できる」（『福祉大学評論』第 8 号、1970 年 p.42）のだと位置づけられているという意味である。これは「社会福祉の方法・技術は社会福祉の政策・国民の運動・事業・サービス労働の社会科学的な構造把握の上に、その労働の科学的なあり方として位置づけることが必要で [ある]」（高島 1974: 18）という理由からも理解できるものであろう。社会福祉の方法論（ソーシャルワークやグループワーク論など）は、

「単なる経験のまとめではなく、総合的な理論にならなければな [らない]」（下線引用者）
所以である。これを裏付けるのが、「社会福祉論」（現在の「社会福祉原論」）、「社会福祉
発達史」「社会福祉方法論」という社会福祉とソーシャルワークの原理論である。生活問
題や社会福祉ニーズの多様化、社会福祉の制度やサービスも広範化するなかで、「基本的・
体系的な理論を基礎に、分野毎のより具体的な問題の学習が必要」（高島 1974: 18）にな
るのである。

(2) いわゆる「三時限カリキュラム」の実態

高島の述べた当時のカリキュラム原則のなかでひとときの特長的だったのは、その第二原
則を実用化したとも評価できる、いわゆる「三時限カリキュラム」であった。これは現代
の精緻な印象を受ける大学カリキュラムからは考えられないほどの放埒な印象を持つもの
の、極めてその時代を反映した自由で柔軟性ある性格を持っているものとして評価できる
ものである。この当時は、高度成長による所得倍増が模索され、太平洋ベルト地帯への労
働力が過度に集積し、過密化した都市問題は住宅不足や保育所不足を引き起こし、工業地
帯特有の公害問題は、周辺住民の生活と健康を蝕む事態が頻発した。こうした中で従来か
ら社会福祉の対象と目された人々は更なる疎外や退廃を伴う生活を余儀なくされていた。

こうした背景が明瞭であったこともあって、当時の学生にとっては、キャンパスで学ぶ
社会福祉問題の実相は、キャンパスを一步出れば明白に視界に入るものでもあった。言い
換えれば、学生たちはキャンパスに辿り着くまでに多くの貧困・生活問題を垣間見ながら
キャンパスでそれらの諸問題の科学的理解に触れ、その知見をもってキャンパス外に山積
されていた社会福祉の諸課題へ飛び込むというのが常態であったのである。伊勢湾台風被
害に対する全学的取り組みが学生の主体性を育み、より自主的な学習の導火線となった経
験を大学関係者は学んでいた。したがって、卒業後に学生が学ぶ「社会福祉の現場」は、
こうした日々の生活問題と格闘する住民が生きる地域社会の構造と密接な関係を持っている。
そこでは、卒業生の奮闘によって新しい社会福祉実践の拠点も誕生していた（名古屋
キリスト教社会館、ゆたか福祉会、各種の無認可保育所など）。国家が制定する社会福祉
の制度や政策もこうした社会福祉実践の拠点との歴史的な緊張関係のなかで形成されてい
るという認識である。おそらくこうした現場から誕生した実践拠点で多くの学生が直に学
ぶ機会を得ていたことであろう。そして社会福祉従事者というものは、このような文脈の
なかで「現場で育つ」という実感や自信を学生も大学教職員もかなり得ていたことが推測
される。この機会を学生に提供することこそが学生をより主体的な社会福祉従事者へ育て
るという経験知をも踏まえたのであろうが、当時は午後 3 時以降には講義や演習を入れ
ないというカリキュラム体制が敷かれたのである（夜間部は除く）。つまり、夕方からの
学生による課外活動は、今日でいうところの社会福祉実習に匹敵するものであったのであ
る。この課外活動で得られた実践的意識や成果は、(任意の形ながら) 日本福祉大学社会
福祉学会(学内学会)の機関誌『福祉研究』などにも投稿されていた。先の『福祉大学
評論』の座談会では、赴任してしばらくした窪田暁子が「福祉大学は今まで学内学会とい
う形で卒業生とつながっています。卒業生の方からは従事者の問題をどう考えるかという
テーマがくり返しでてくる」（高島ほか 1970: 39）と発言している。

さらにこうしたカリキュラム上の背景だけでなく、学生自身の社会福祉研究の深まりや

横の繋がり——他大学との学習や運動上の連帯や交流——も活発化していたことを付け加えておこう。実際に先の「座談会」に登場した三富紀敬（社会福祉学部 4 年）は、「学生の中で重要な一つの分野を形成している」のが「ゼミナール運動・・・全国学生教育ゼミとか全国学生社会福祉ゼミの運動」だと述べている（ibid.: 40）。なお蛇足ながら、この時代の一年生が履修した教養ゼミは、高島に言わせれば「高校までの教育のアカ落とし」で「現代〔社会〕というものを科学的にみることによって、その中で学問をやるということがどうということなのかということを一年間を通じて検討する」（ibid.: 40）と述べている。一番ヶ瀬は、当時の日本女子大学では一年生からそうしたゼミを配置できなかったため 2 年生から社会科学の古典を読解する基礎ゼミを置いているとし、そこではマルサスの『人口論』やラウントリーの『貧乏論』などが取り上げられていると紹介している（同）。

社会福祉実習の位置づけはどうか？ ここで関係者のやりとりから、1970 年代初頭の日本における社会福祉教育の一端が垣間見えて興味深い。高島が「社会事業学校連盟の会議でも実習を行うのは必要だとみんな強調する」けれども、「しかし、その反面で、どこで実習が可能なんだ〔?〕」（ibid.: 43）という疑問を出していることが当時の社会福祉系大学の教育カリキュラムの一端がどのような状況にあったのかを示しており、示唆的である。この点、窪田からは研究者と現場の協働だけでなく、学生と現場を結びつける実習教育の在り方を再考する必要性がコメントしているが、「そういう現場を見つけることは非常にむづかしい」と一番ヶ瀬が応え、高島も「それは・・・卒業生がある程度卒業し〔てそういう意識をもった現場実践者が育た〕ないとだめですね。日本の社会福祉〔全体〕を組織化する必要性がある」と回答している。座談会の司会者である三浦文夫はこれを受けて「施設〔の増設〕はともかくとして、要員の確保というものは、容易なことじゃないと思っている・・・〔そのような国民の負託に応える社会福祉の従事者を〕一人つくるのに十年かかることを国がやる気があるかどうかということをはっきり出さないといけない〔のだが〕そういうことは・・・〔大学に〕まかせっぱなしなんですよ・・・矛盾なんです」（ibid.: 44）と返答している。

ここから窺えることは、いわゆる社会福祉実習教育は、今日のようなシステム化されているものではなかったということである。しかし、だからといって、当時の社会福祉系大学の社会福祉教育が不十分であったという評価をすることも早計である。むしろ、当時の社会福祉系大学卒業生がどのような場所でどのような社会福祉実践を切り拓いていったのか、その内実との関係で評価されるべきであろう（この成果の一端は、卒業生の自主的な活動や研究の深化から裏付けられるかもしれないため、日本福祉大学社会福祉学会機関誌『福祉研究』の多角的検証が必要になるだろう）。一点付け加えておけば、国はこの当時も大学や実践レベルでの意向に沿う形で社会福祉従事者を養成しようという意思は薄弱であったという点であろう。この点は半世紀経った現在にも部分的に当然当てはまるものであると筆者は評価しているため、この三浦の発言は極めて当時を知る上で貴重である。

(3) 「社会福祉士資格制定試案」等への対応をめぐる動き

1) 宮田論文による主張

先の『福祉大学評論』で当時の教員や学生たちが意見を交換していた内実と、三浦文夫が社会福祉の人材養成に関して国がそれを社会福祉系大学に丸投げしていることを慨嘆し

たことを受けてかどうかは分からないが、翌 1971 年 11 月になって国は、突然「社会福祉士法制定試案」というものを提起することになる。これは中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会の手で作成されたものだが、早い話が社会福祉従事者の専門性を国が認めて国家資格化しようという性格のものであった。この素案は、結果的に時期尚早ということで立ち消えになった。それは同試案が、社会福祉の実態や施策の貧困さをきちんと捉えないまま、「人権視点を欠いた適応論的福祉観を前提としていたこと」や「福祉職員の分断による管理体制の強化を内容にしていた」からである（全学教授会、1977: 153）。

しかしながら、その後 1975 年に当時の厚生省社会局長の諮問機関である「社会福祉教育問題検討委員会」のなかで議論された「社会福祉教育のあり方について」という答申内容が 1975 年 7 月と 76 年 7 月にそれぞれ発表されるに至った。この答申内容は、日本社会事業大学の再建整備問題とも絡んだ形で構想された経緯を持っていたが、それは、単なる一大学の再建構想を遙かに凌駕する内容を含んでいたことに大きな特徴があった。それはこの検討委員会設置の目的が日本社会事業大学の教育カリキュラムの検討ばかりでなく、「福祉関係者養成の基本構想」をも併せて検討することが記され、「日本の社会福祉教育全体をどのように『再編』するかについての議論が行われている」形になっていたからである（宮田 1978: 127）。なお『科学とヒューマニズム』誌は、全社ゼミナールの機関誌である。

この答申の内容を要約すれば、次のようになる。答申は日本の社会福祉系大学の社会福祉教育が社会福祉施設の量的拡大や機能分化が求められる文脈のなかで追求されるべき、社会福祉の専門職員養成の期待に十分応えていないという前提認識にたって、①大学養成課程の大幅なカリキュラム改編と実習施設の確保の必要性を謳い、②より現場のニーズに応えられるような実務能力を有した職員養成に合致する形で再編するように求め、より具体的には一年生から専門教育を導入し、社会福祉により直接的に関係する実務能力に資する専門科目の受講と大幅な実習時間の拡大を打ち出している。特に実習に関しては、カリキュラム全体の時間数の三分の一を割く積極性を要請していた（伊藤 2012: 73）。答申が全国の社会福祉系大学の教育のなかで不足しており、「重点的に教科課程に付加されなければならないもの」は、①施設における直接処遇員が身につけるべき理論と技術、②保健衛生に関する総合的な知識、③直接処遇員のための実習、④施設経営に対する高度な知識、である（宮田 1978: 125）。

宮田はこうした動きに対して「答申の内容そのものは、すでにそれをどのように実現するかの具体的な検討の段階に入っているとみななければならない」（宮田 1978: 122）という現状認識にたっていた。当時の社会福祉学部長である都丸泰助も検討会の答申内容の持つ「問題は半ば行政のルートによって展開することが可能な段階となった」と述べている（都丸 1978: 149）。

宮田によれば、答申は、『社会福祉教育のあり方』をもっぱら『直接処遇職員の養成』という視角から「[のみ] とりあげている」と指摘している。ここには 2 つの問題点があるとす。ひとつは、それが「管理体制強化への志向」の表れであり、もうひとつは、「社会福祉職員の専門性についての実務主義的・技術主義的理解である」（宮田 1978: 125）とする。なぜなら答申のいう社会福祉の「直接処遇職員」は、社会福祉施設の各利用者

直接的な支援を行う「生活指導員、児童指導員、寮母、保母」などを「生活訓練指導員」と「保護指導員」とに二分する提案を行い、前者には、「社会福祉に関する高度な知識と実務能力を兼ねそなえた新しい概念の職種」であると位置づけ、「保護指導員」に対するスーパービジョンや「施設長を助けて、社会福祉施設に特有な施設経営管理の責任を負[う]」ような職務分掌を予示していた。またこれに関連して、答申では「生活訓練指導員」を「すぐれて高度な専門的職種」と位置づけていることから、「保護指導員」は「『高度な専門的職種』に属さない」と解釈されるような位置づけが与えられていることが特徴的である（宮田 1978: 125）。

さらに答申においては、前者は四年制大学卒業、後者は短大卒業者によって担われることが妥当であるかのような区別をしている点があったが、これは 1971 年 11 月に出された「社会福祉士法制定試案」の中で社会福祉士を一種・二種と分類していたことを彷彿させるものとなっていた。こうした答申内容は、「真に入所者の利益をまもる立場にたつならば、多様な職種の職員の自主的・民主的な協力体制において労働の組織化をはかることが必要とされる」はずの、社会福祉従事者／労働者像からみると、極めて上意下達的な性格を有する「管理しやすい施設づくりの発想」が強いものである（宮田 1978: 123-4）。これは同時に答申の要請する社会福祉教育の内実が「もっぱら『専門職業人』の養成過程としてのみとらえ、しかもその専門性の内容を実務のための知識・技術・能力の面にのみ限定しようとする」（宮田 1978: 125）性格が極めて強いのである。こうした発想は、大学を特定の「専門職業人」の養成機関に改編させようとする中教審のアジェンダと符合していることに宮田が注意喚起をしていた点（p.126）は、現在の高等教育政策全体の中央集権的な統制的状況を踏まえれば、極めて重要な指摘であるといえるだろう。

次に宮田は、戦後日本における大学課程での社会福祉教育の現状調査を行っている（宮田 1978: 126-131）。それによれば、1950 年代の社会福祉教育は、（日本福祉大学や）日本社会事業大学の例にあるように、「全体として短大レベルの教育にとどまっていた」ため、「多くの社会福祉従事者が『奉仕』と『献身』の美名のかげで、労働者としての基本的な権利さえ保障されず、劣悪な労働条件と低賃金を強制されてい[た]」のであった。この要因を宮田は社会福祉労働に対する「科学性と合理性」ある知的土壌が日本では著しく欠落させていた点に見いだしている。

このような物理的かつ知的に劣位な土壌にもかかわらず、戦後日本の社会福祉教育には、アメリカ型の社会福祉教育が模範として輸入された経緯があったのであるが、当時のアメリカの専門職教育カリキュラムは、先の『福祉大学評論』（1970）において高島が指摘したように、大学院レベルのものであった。大学院レベルならば、「社会科学・人文科学に関する広い知識と教養が前提となってカリキュラム編成が行われていた」のであるが、それを日本は短大教育課程に落とし込まなければならなかったため、そうした条件下での専門的教育的は、「きわめて希少化された技術主義に陥る」羽目になる（宮田 1978: 127）。

この状況は、1960 年代に入って高度成長の歪みによる国民の社会福祉への関心が高まったこともあって、変化が現れた。日本福祉大学（1957 年）、日本社会事業大学（1958 年）、東北福祉大学（1962 年）、淑徳大学（1965 年）などの「社会福祉系＝単科〔四年制〕大学の設置」である。国公立大学においても、愛知県立大学、京都府立大学、大阪市立大学などで「・・・社会福祉学科が独立して開設」された。これらの変化を受けて、日本社会

事業学校連盟（1955年5月創立、56年には国際社会事業学校連名に加盟）は当初14校から始まったが、1964年には25校（大学20、短大5）に増加し、76年段階では、43校（大学34、短大9）になっている。それにもかかわらず、社会福祉労働の劣悪な労働条件や精神主義は継続しており、それが「今日もなお、社会福祉教育の真の発展を大きく制約する条件の一つになっているといわねばならない」（宮田 1978: 127-128）。またこうした事情から、独立した設置形態が少ないことから「社会福祉系大学の中に共通した教育理念や目標が生まれにくい」事情も多い。社会福祉専門教育を念頭においた場合であっても、学校連盟加盟校のうち「半数以上の大学で共通して必修科目になっているのは、『社会福祉概論』（23大学）、『演習』（26大学）、『卒業論文』（26大学）の3科目に過ぎない」（宮田 1978: 129）ものであった。

この当時（1977年度）の社会福祉系大学・短大に進学した学生は、宮田の推計によれば、およそ5000人程度であるが、卒業後いわゆる社会福祉の現場に就職するのはその「三分の一あるいは四分の一」であり、公務員や教職を含めても半数態度であった。

では大学院はどうであろうか。当時社会福祉関係の大学院を設置していたのは15大学であるが、その大半が1965年以降に設置されている（ちなみに日本福祉大学は1969年）。しかしこの場合の定員は百数十名に留まっている。これが社会福祉研究者養成の条件は生み出されているが、「現場経験者の再教育を含むより高度な専門的従事者の養成と研究者養成との複数の目的が十分に整理されていないまま混在している」（宮田 1978: 131）。

これらを踏まえて、答申が進めようとする「実務主義的・技術主義的職業教育への一面化」に対して何を対置すべきなのか。宮田は、端的にそれは「あるべき社会福祉従事者像をどのように描くかの問題である」と喝破している。なぜなら、答申で描かれる専門職像は「いわば管理者側からみた理想像」であり、その意味では「従順で管理しやすく、実務能力のある職員・・・になるであろう」（傍点原文）。答申の語る「専門性」は、極めて管理者（政策主体側）によって都合のよいものとして措定されているのである。この点宮田は、専門性を真剣に論じるならば、「個々の職種〔答申のいう、直接処遇員など〕の専門性の問題として論じられるまえに、すべての社会福祉労働に共通する専門性の根拠が明らかにされるべきである」と強く主張する。ここで宮田は、日本学術会議が内閣総理大臣に勧告した内容（1974年5月「社会福祉の研究・教育体制について」）を引用している。それは、①ヒューマンイズムの精神に徹した思想性・倫理性が要求されていること、②当事者の抱える問題解決には、社会における人間の労働と生活とその阻害要因への社会科学的洞察が前提になること、③そのような特質があるからこそ、専門的な職務として位置づけられる必要があるから、豊かな教養と専門教育が提供されなければならないということである（宮田 1978: 131-132）。

以上から答申が目指していると宮田には映る社会福祉労働を「管理される労働」にしないような社会福祉教育のあり方を模索する必要性があるとして、次のように総括的に述べている（宮田 1978: 132-3）。

「真の『専門的職業人』は、自主的・民主的に組織された労働の中でこそ自覚的に養成されてくるものであり、大学における専門的教育の役割はそのための基礎づくりにあるのであって、明日からでもすぐに役立つ出来上がった『職業人』を現場に送り出すこ

とではないことは明らか」[であり]・・・「真の『専門的職業人』の養成の過程は大学教育によって完了するのではなく、いわゆる現場と大学との間の協力と分業の豊かな関係の中で追求されるものである・・・困難な課題ではあるが、教員・学生・さらには現場の労働者が、それぞれの立場からあるべき社会福祉労働者像を改めて練り上げ、それを付き合わせていく中で、すぐれた社会福祉労働を育てるための教育のあり方を組み立てていかねばならない。迂遠なようなことではあるが、そこに今日の社会福祉教育の課題がある」(傍点原文、下線引用者)

こうした宮田の見解は、先の『福祉大学評論』で練り広げられていた日本福祉大学の社会福祉教育カリキュラムに対する考え方の反映であるのは言うまでもないだろう。こうした見解を宮田は、後に披瀝している(宮田 in 真田 1982; 伊藤 2012: 74-75)⁷。

2) 京極高宣による「宮田論文」への反論と宮田による京極への反批判 京極からの宮田への批判の要旨

この宮田による問題提起に対して、当時日本社会事業大学に赴任していた新人研究者であった京極高宣がそれに異議を申し立て、さらに宮田がそれに反批判を加えたという、いわゆる「京極 vs 宮田論争」が全国社会福祉協議会機関誌『月刊福祉』誌上で展開された(京極 1978; 宮田 1979)。この論争は、今日の社会福祉専門教育の方向性——特に国家の要請する社会福祉従事者像に対して、養成機関である高等教育機関や専門職団体がどのような独自の展望を対抗的な意味で持ち得るか——を考察し、その実現に向けた社会的な実践をしていくのかという意味で極めて重要な問いを提起していると筆者には受け取られるため、ここで取り上げておきたい。

京極は、1975年に設置された社会福祉教育問題検討委員会による「答申」内容に対し社会福祉系大学の反応は2つに大別できるとした。それらは「(A) 部分的には賛意できるが原則的に反対の立場をとるもの(原則的反対型)」と「(B) 部分的には疑問もあるが基本的に賛成の立場をとるもの(いわゆる条件付賛成型)」である。京極は後者の立場からの評価が少ないことから、「あえて(B)の立場から(A)の・・・最もまとまった代表的な見解とおもわれる」宮田論文(1978)を対象に「その問題点ないし疑問点を率直に述べてみたい」と筆をとった(京極 1978: 40-41)。

7 だがこうした社会福祉労働への視点は、サービス利用者(当事者)からみれば、極めて抑圧的であったという指摘もある。一方では、宮田(や真田)の追求しようとした社会福祉労働の視点は、「社会福祉専門従事者(ソーシャルワーカー)とはどのような権能を持つものなのか?」という根源的な問いの提起であったが、他方で当時の社会福祉供給制度の問題(コロニーへの収容されるという意味での「医療化」や「施設化 institutionalization」)への「まなざし」が希薄であったとも評価できる。社会福祉労働論は、当時の(そして現在においても)社会福祉施設で働く従事者の労働条件が高いとはいえ、それが社会福祉実践の展望を殺いでいたことを鋭く指摘した点でひとつの前進を示していたと評価できるが、他方でニーズを持つ利用者が「施設化」されていること、そのことを問わないような姿勢として当事者から理解され、批判されていたことは、顕著であったといえるだろう(倉本 1997)。

京極は、宮田が先の論文（宮田論文 1978 1）で取り上げた「答申」に対する批判的見解を、3 点にまとめている。第一に、検討委員会の設置理由や経過から、国家がこうした権限を背景に、大学自治への悪しき再編を目指す可能性への「疑念」、第二に、そこから大学における社会福祉教育における「問題点」を「管理体制の強化」と社会福祉職員の専門性を「実務主義的技術主義的なもの」に限定しようとするのではないかという「疑念」、またそこから第三に、あるべき民主的な社会福祉労働者像を取り上げている、というものである。京極はこの宮田の見解を「社会福祉業界の自主的民主化をおこなうという進歩的姿勢」の表れと評し、だからこそそれが社会福祉系大学に好意的に受け止められていると指摘する。しかし、宮田の見解は、京極からみて現状認識に対する一面的把握が見受けられ、「社会福祉と社会福祉教育をどのように創造的に変革していくのかという将来の展望が明らかにされていない印象」もあるとしている（京極 1978: 41）。

京極は、宮田のいう第一の懸念に対しては、検討委員会は諮問機関であり、それは「政府（官庁）が独断的な政策決定をしないよう良識的チェック機能を担って」いるとして、検討委員会が厚生省の意向を受ける形で日本社会事業大学の教育内容に干渉するものではない、としている。日本社会事業大学は、委員会設置以前から独自の再建計画や社会福祉教育再編を検討しており、学長が検討委員会のメンバーに入っているにせよ、それは教授会によって「答申」内容を精査していけばよいのである。確かに「答申」内容は、あるべき社会福祉教育像を呈示することによって厚生省に日本社会事業大学への委託費の根拠を示しているが、「答申」だけで日本の社会福祉系大学全体の専門教育の方向が決定されることはないとし、むしろ「答申」の内容を「ひとつのタタキ台として前向きな要求で政府と交渉していくことこそ、福祉系大学の教育研究者の社会的使命がある」と述べている（京極 1978: 42）。つまり、京極は宮田の懸念はほとんど当たっておらず、むしろこの「答申」を契機にして社会福祉系大学はその専門教育実現のためにネゴシエーションをする役割を果たすべきだという立場を表明しているといえよう。

京極は、次に宮田の「答申」に対する批判の仕方・手続き上の問題点を挙げている。第一は、日本社会事業大学「答申」内容を支持した上で中央社会福祉審議会が厚生相に対して『意見具申』（1976 年 11 月）を行ったことをもって、宮田がそれを「あたかも全国の福祉系大学でそうなるかのごとく速断する」ことが可能であるのかどうか、という点である。

第二に「答申」および『意見具申』にある入所施設職員の機能分化構想に対して「そこから直ちに・・・[宮田が懸念するような] 管理体制強化への志向」であると性格付けすることが可能であるのか、という問題である。この問題は、階級関係的な次元（＝賃労働者 vs 使用者）という視点からのみ捉えられてはならず、「協業における役割分担からみた管理労働の積極的意義を正しく評価しなければならない」としている。社会福祉施設における管理的業務と職員間の民主的協業は本質において矛盾していないし、それは利用者の立場からすれば「民主的管理の方向をも開拓する」ことに帰結するであろう。京極はこれらの議論を「社会科学的にリアルに考えるべきだと指摘したいだけ」だと付け加えている（京極 1978: 43）。

そして第三に、「答申」および『意見具申』にある社会福祉従事者に求められる専門性への言及が、宮田のいうような「実務主義的・技術主義的理解」を示していることは、論

理的な飛躍が含まれるのではないか、という点である。宮田のいう、国側の求める実習教育重視の方向性がこうした実務主義的教育の発露であるとする規定は、一面的である。実習教育の機能は、「単にあれこれの実務能力を覚えるため [だけ?—引用者] でなく、専門的学習への動機づけ、社会福祉サービスの利用者の要求を直接かつ多面的に理解すること、それに対応する制度や社会福祉従事者の実践の実際と問題点を理解すること、先輩職員の社会福祉に対する姿勢を学ぶことなど・・・多様な成果を生み出す重要な教育学習形態である」ことと関係しているからである。したがって、実習教育の提案を一方向的に批判するのではなく、実習教育を総合的に見直しながら質的な議論を展開するほうが建設的であるため、あるべき実習を実現していくための予算措置を国に求めていく姿勢が強く社会福祉系大学に求められている。国際基準からみれば、日本では社会福祉における技術教育は不十分であり、教養型教育が支配的であるため、宮田のいう批判の矛先はズレがある。社会福祉従事者の援助は具体的でなければならず、利用者を「どのように援助する」べきか、「どうしたら」寄り添えるか、「いかなる」影響を与えられるかが問われることから、宮田のいうような社会福祉労働を「すぐれて人間的な労働」という「あまりに“一般的な”専門性」という「あまりにも一般的な結論に舞いもどることだけでは、全国の福祉系大学における専門教育の充実のための切実な悩み・・・ [に] こたえていくことにはならない」だろうというのである（京極 1978: 43-4, 傍点原文）。

要するに京極の結論は、政府の社会福祉制度や政策の方向性に対してそれを「前向きに受けとめることなく、ただ原則的に反対を唱えるだけでは、はたして国民の社会福祉ニーズの高度化に対応すべく苦悩している社会福祉現場のかかえている諸困難を打開していくこと」はできないため、政策の「諸刃の剣」を「学問的により高い次元で展開していく必要がある」というものである（京極 1978: 45）。ただし、京極は「答申」に対する宮田の批判的見解の反批判をすることに終始し、自身の「答申」への個人的見解はここでは述べていない。

宮田から京極への反批判

この京極による宮田への批判に対して、宮田自身が同誌に反論を掲載した（宮田 1979）。宮田は京極が宮田の行った答申への「表面的な批判」に終始して、宮田の提起している「社会福祉教育の現状や具体的な問題点についてほとんどふれることなく終わっている」点を問題にしている（宮田 1979: 44）。

宮田は、京極が宮田の主張する検討委員会の性格と「答申」内容に関する批判方法を問題視したことに対して、反批判を加えている。宮田は社会福祉系大学のみならず日本社会事業大学がその歴史性からいっても、厚生省との関係性からいっても「貴重なリーダーシップをとって」来たことを挙げ、それだけに「答申」が同大学の再建問題とリンクしてなおかつその教育内容の検討をしていることは「学外者としても無関心ではられない」とする（宮田 1979: 45）。その上で、福祉行政の責任主体としての厚生省が日本社会事業大学の教育のあり方に関心を示すことは当然であるものの、それにもかかわらず、「社会福祉教育のあり方を一般的に検討することと、特定の大学（それが日本社会事業大学という特別の大学であっても）における検討することとを一つに結びつけて、しかも当該大学の外に設けられた機関が検討することについては、疑問を抱かざるを得ません」（宮田 1979: 45,

傍点原文)と強調する。なぜなら、京極が宮田の第一の懸念を「検討委員会による『答申』が日本社会事業大学および厚生省に対して直接間接的に影響力を発揮する」と受け止めているからである。宮田はそこが問題なのではなく、「形式的・図式的な『独自性』や『自立性』にあるのではなく・・・内部[日本社会事業大学独自の]における検討の場とは別に、大学の重要メンバーが厚生省に委嘱されていることをどう考えるのか」こそが問われる性質の事柄であることを指摘する(宮田 1979: 45)。京極は諮問機関は良識的なチェック機関であるから、その内実が日本社会事業大学に直接干渉する性格のものではないと「断定している」。「私[宮田]の疑問が全くの杞憂にすぎないものであれば幸い」だが、むしろこのような断定的表現をもって結論とする京極の姿勢こそが問われる、と反論している(宮田 1979: 46)。

次に宮田は、京極が宮田の「答申」内容に対する批判の手続きを一面的であると批判したことに対しては、「それでは逆に・・・検討委員会が日本の社会福祉教育全体のあり方について『改革案』を提示しているのをどのように受け止めるべき[なのか]」と問題提起を行っている。すなわち、「答申」の内実は、「あらかじめ決定されているもの」ではない以上、「われわれに求められていることは、何よりも日本の社会福祉教育の現実にてらして『答申』の内容に原則的な検討を加え、意見を伸べることではない[か]」とし、そのことは京極が宮田のような「原則的意見をいうだけでは、現場の利用者の期待に応えられない」という趣旨の反論(いわゆる「対案がない」という揶揄)に対して、原則的検討を加えることこそが期待に応えることにも繋がると主張している。つまり宮田は、京極が「答申」内容を「すでに与えられた前提として受け取りながらそれをもとにして」社会福祉系大学が厚生省と交渉していくことが必要であるという主張を、「それこそが『民主的な討議の場』をせばめ、『条件付賛成型』以外はすべて『後ろ向き』な意見として切り捨てることにな[る]」蓋然性が高いと捉えているのである。宮田は、京極の奨励する「答申」内容をタタキ台にして社会福祉教育の「改革」を進めてもよいという能動的な姿勢に、京極が社会科学を重視するのであればなおのこと、こうした情勢の多角的検証をするように勧めており、「自重を臨みたい」と注文している(宮田 1979: 46)。ここでいう「社会科学を重視する」という含意は、マルクスのいう「イデオロギー批判」を指している(伊藤 2020 参照)。

第三に、ここから宮田は、宮田が「答申」に対して行った原則的批判を「答申」に対する「全否定」とであると混同して理解している京極の見解を厳しく問い質している。宮田は社会福祉教育における実習の意義や役割を否定・軽視しているのではなく、社会福祉系大学の現状(現実)から、「答申」のというような方向性で改革することは、困難であることを指摘しているのである。なぜなら京極は宮田がおこなう原則的批判の前提を無視しているからである。宮田はここでその前提を2つ改めて提示している(宮田 1979: 46-7)。

前提となる第一のものは、(宮田 1978 1)で示したとおり、当時の社会福祉系大学の設置形態やカリキュラムの多様性である。それを踏まえると、社会福祉系大学に進学するすべての学生が卒業後に社会福祉従事者として就業する訳ではないことが挙げられている。また京極のいう日本の社会福祉教育が、いわゆる「教養型」と「専門型」として単純に類型化される訳でもない。「広い視野に立ってみれば社会福祉の専門教育を受けた学生が社会のさまざまな分野に進出していくことは、わが国の社会福祉の将来にとってけっして小

さくない意義をもつ」という意味である。

前提となる第二のものは、専門的職業人と大学教育の役割をどのように捉えるか、である。宮田自身は、社会福祉系大学における教育カリキュラムの多様性にもかかわらず、「すぐれた社会福祉従事者を養成することが目的のひとつである」であり、それが社会福祉系大学の「社会的使命」でもあると断っている。しかし、それにもかかわらず、そのことは「『明日からでも現場で役に立つ』職業人を大学から送り出すことだとは考えてい [ない]」を含んでいない、長期的な視点に立ってのものである。なによりもまず大学の専門教育は、卒業後の職業と密着したものでなく、また社会福祉従事者が育つまでには「より長期にわたる教育と研修とが必要とされる」ため「社会福祉教育は大学・短大だけで『完了』するものではない」のであり、大学と現場とが密接に協力・協働する中で充実させていくものなのだ。実質的な社会福祉専門従事者教育がほとんど私立大学によって担われていることを鑑みれば、この点はずねに想起すべきことである。さらに、「管理労働」を抽象的に考察するのならば、その積極的な意義を評価することにはやぶさかではないが、実際の社会福祉従事者が置かれている状況は、京極がいうほど牧歌的ではない。それは「依然として多くの社会福祉従事者が、賃金・労働条件・研修条件などの面で決して恵まれた状況にあるとはいえない」ことと表裏一体の関係をなしており、「管理志向へ反対する」ことと、「利用者が望む民主的管理の方向の開拓」は、矛盾せず両立可能な課題であるとしている（宮田 1979: 47-8）。

こうした前提を踏まえて、宮田は改めて実習のカリキュラムにおける位置づけを考察している。確かに京極のいうとおり、実習が実務能力を養う以外にも多様な成果を生み出す学習形態であることは論を俟たないが、その実務能力さえも短期間で身につくものではなく、それは卒後教育（研修）を通じて獲得されていくことに鑑みれば、「実習はやはりそのための基礎づくりの域を超えるものではない」ということを肝に銘じる必要がある。また求められる実務能力や知識も幅広く多様であることを踏まえ、さらに社会福祉専攻学生の進路をも考慮すれば、「実習内容の形態は決して画一的なものであってはならず、学生の自主性・主体性をできる限り尊重したものに [する]」必要性が生じるだろう。これは教育責任の回避や放任を意味するのではなく、実習教育を通じて先輩たちから学生が学ぶことも通じながら、それでもなお「展望をきりひらいていくためには、自らの進む道を主体的に選びとるだけの積極性と強い責任感が必要」とされるからである。実際の [当時の] 社会福祉実習の実態は、「現場に十分な受け入れ体制がなく、大学にも十分な指導体制がない中で、現場の『ご好意』や担当教員の私的な努力によってようやく実習が行われている」のである。このような「現実」を直視しないで、ただ「答申」がいう「実習重視は国際的潮流」ということからカリキュラム改編が急がれるとすれば、かえって実習の真の意義を見失う結果に陥る可能性がある。京極が認識するように今回の「答申」内容を「手放しに評価する」ことはできない。実習教育をカリキュラム全体の三分の一まで拡充すれば、他の講義や演習の履修に支障をきたすことも考えねばならない。そうした見通しもなく政府に対して積極的な予算請求をしていくことを求める京極のスタンスは、多くの私立大学にとって現実的な提案であるとは思えない（宮田 1979: 48-9）⁸。

8 ただ事実経過を確認しておけば、日本社会事業大学は、この後 1980 年代に入ってから、宮

両者のスタンスや見解は極めて対照的であることは明らかであろう。ここで交わされた論点は、資格化以降も社会福祉士養成カリキュラムの改訂をめぐり、極めて重要な視点を提供しているように思われる。本学の社会福祉教育の内容がどのような意味で先進的であり、またいつごろから他校と区別がつかないようになったのか、が問われる——これは「再編期」後半以降（1996年カリキュラム改訂）の話になっていくであろう⁹。

3) 日本福祉大学全学教授会の見解

発表時期はやや前後するが、おそらく社会福祉学部教授会のメンバーがこうした国側が追求しようとする社会福祉教育のあり方を、日本福祉大学でこれまで培ってきた社会福祉教育と実践に対する蓄積と対比させた上で議論を積み重ねていたことは、これまで示してきたとおりである。日本福祉大学は1977年4月28日の段階で、「全学教授会」として「答申」に対する見解を明らかにしたのである（都丸1978: 149-151）。この内実は先の『福祉大学評論』や宮田論文でも検討された内容を基盤としていることは言うまでもない。その全学教授会見解の柱は、都丸によれば、次のようなものになる。

第一に、本学（全学）教授会がこの「見解」を出したのは、答申の内容と本学を含む日本社会事業学校連名傘下にある社会福祉系大学が追求してきた社会福祉教育のあり方と相当の距離間を持っていると痛感したからである。

第二に、本学は「社会福祉」研究と教育の両面で先見性ある改革を志し、現実に密着した社会福祉理論の創造、それを踏まえた実践的課題の解明に努め、その基本方針に相応しい教育カリキュラムを育ててきた。それらは①「技能主義的専門教育」への傾向を排してこれを科学的に追求し、総合化することの重視、②人間と社会に関する基礎科学の重視である。もちろん、社会福祉はすぐれて実践的性格の側面が強い分野であるので、そのことにも配慮した上で実習の充実をはかる努力をしてきたしひろく「現場の」福祉実践との結合「学内学会のような活動を指すと思われる」にも努力してきた。しかし、そこでは常に技術教育偏重・技能主義的教育への傾斜に対する警戒が伴わなければならない。なぜなら、社会福祉系大学の教育は、単なる知識や技術の伝達ではなく、「社会福祉に関する事象の原理的把握を可能にする基礎的素養を身につけさせることを主たる目的に置いている」(都

田が警戒した意味の社会福祉教育改革を実施していくことになる。横山らによれば（横山 et al. 2011: 129-136）、同大学は開校以来、GHQ や厚生省の影響下にあったが、着任した教員たち（鷺谷善教・小川政亮・五味百合子・垣内芳子・小宮山主計ら）の努力によって「民主的な運営 [が進められ、そこから] 比較的自由度が高い授業が行われていた」が、先の検討委員会の議論（1975-6年）を契機として厚生省の意向が強く反映されていくことになり、また鷺谷や小川らベテラン教員の引退や転籍以降に三浦文夫・京極高宣・阿部實らが「着任することで教育カリキュラムが大きく変わるようになった」。三浦は先の「答申」を起草した検討委員会のメンバーの一人であったが、京極や阿部も国の「福祉改革」の方向性を後押しする審議会等の委員を歴任し、「後の福祉八法改正、社会福祉基礎構造改革においても、その推進の役割を担うようになった」という。そうした教育改革内容は、宮田が懸念したように、全国の社会福祉系大学のカリキュラムへ徐々に浸透していくことになり、その結果もあって1987年の社会福祉士法制定に繋がったともいえるだろう。

9 それを検討する際の留意点の一端は（伊藤2017）を参照。

丸 1978: 151) からである。

第三に、教授会で「最も議論が集中した」のは、答申内容が職能教育の一方的強調に傾斜した上での実習教育の整備のみが異常に力点を置いて提案されたのではないか、という点からであった。また答申がそれぞれの社会福祉系大学での実習施設の直営や実習施設を確保しておく必要性の強調は、社会福祉従事者を養成している私立大学教育の（経営的な）実態にそぐわない。

答申の内容が今後どのような具体性を持つのか——とりわけカリキュラムの具体的内実の実現のプロセス——によっては、社会福祉教育の理念と大学自治との関連で重大な関心を惹起するだろう。本学教授会はこの答申問題を重く受け止め、広く注意喚起する必要性を認めた次第である。同時に社会福祉理論の深化発展と社会福祉教育の歴史的な総括とさらなる発展への努力を続ける所存である——。

以上が都丸泰助の記した教授会「見解」の要約である。この全学教授会「見解」は、要するに、先に提案された「社会福祉士法制定試案」の内実がまた今回の答申内容に反映されている点をもっとも警戒しているといつてよいであろう。そして行政に求められるべきものは、「社会福祉専門教育が今日の新しい状況に対応できるように、その条件整備にこそ積極的をしめすべき」であつて、各社会福祉系大学が困難を伴いながらも培ってきた努力や成果を踏み越えた「介入」を追求するべきではない。なぜならこれが行われれば大学教育権（自治権）への侵害に結びつく危険性があるからである（全学教授会 1978: 156）。

4) 社会福祉士および介護福祉士法への対応をめぐる

ところが、この全学教授会による「見解」以後 10 年で、社会福祉士及び介護福祉士法が 1987 年に成立する。この法案が成立する背景のひとつとしてヒントになるのは、一番ヶ瀬康子の証言である。それによれば、当時の厚生省は、社会福祉士を法案化するにあつて日本社会福祉学会等には何の問い合わせもしなかつたようであり、もっぱら仲村優一、三浦文夫、京極高宣などの研究者が中心になって厚生省と検討して成立した経緯があつたようである（一番ヶ瀬 2004: 309-320、2004 年、pp.309-310）。

このことをもって社会事業学校連盟に加入する社会福祉系大学や社会福祉専門職団体等もこれを結果的に受け容れて今日に至るわけであるが、この 10 年あまりの間に本学でどのような議論や準備がなされていたのかは、よく分かっていない。わずかに「児島美都子学部長、大泉溥学部長補佐の時代に社会福祉士資格導入をめぐる大激論が行われ、続く、竹中哲夫学部長、笛木俊一学部長補佐の時代に「士」制度をうまく受け入れるための地ならしが行われ、続く宮田内閣に社会福祉実習教育論、社会福祉教育論の確立など、安定的な社会福祉（学部）形成が託された」（加藤幸雄）というコメントがあるのみである（伊藤 2012）。

主要参考文献

- 伊藤文人 (2004) 「高島進教授の社会福祉研究の歩み」『日本福祉大学社会福祉論集』110号, pp.1-33
- 伊藤文人 (2012) 「宮田和明教授の社会福祉研究を振り返って」『日本福祉大学社会福祉論集』追悼号, pp.59-83.
- 伊藤文人 (2017) 「社会福祉教育・ソーシャルアクション・日本福祉大学」日本福祉大学社会福祉学会編『福祉研究』111号, pp.71-93
- 伊藤文人 (2020) 「政策研究の射程とダイナミズムに関する批判的考察 分析枠組・イデオロギー批判・対案をめぐって」『社会福祉学』63-4, pp.28-39.
- 倉本智明 (1997) 「<未完の障害者文化>—横塚晃一思想と身体」『社会問題研究』第47巻1号, pp.67-86.
- 京極高宣 (1978) 「大学における社会福祉教育の展望—宮田和明氏による社会福祉教育問題検討委員会『答申』への“批判”にふれて—」『月刊福祉』12月号, pp.40-45.
- 真田是編 (1979) 『戦後日本社会福祉論争』法律文化社
- 真田是偏 (1982) 『現代日本の社会福祉』法律文化社
- 菅沼 隆 (2005) 『被占領期社会福祉分析』ミネルヴァ書房
- 高島 進ほか (1970) 「社会福祉の大学教育を考える」『福祉大学評論』第8号, pp.36-44.
- 高島 進 (1974) 「現代の生活問題と社会福祉の研究教育の課題」『福祉大学評論』第15号, pp.14-19.
- 高島 進 (1976) 「浦辺史教授の人と業績」『日本福祉大学研究紀要』第28号, pp.5-28.
- 高島 進 (1997) 「伊勢湾台風災害と社会福祉」『社会事業史研究』第25号, pp.73-99.
- 高島 進 (1998) 「日本福祉大学の歴史と社会福祉研究」日本福祉大学社会福祉学会編『福祉研究』第86号, pp.1-17.
- 高島 進 (2003) 「社会福祉歴史研究の意義 (最終講義)」日本福祉大学社会福祉学会編『福祉研究』第92号, pp.1-7.
- 都丸泰助 (1978) 「教授会『見解』を發表するにあたって」『日本福祉大学研究紀要』第53号, pp.149-151.
- 日本社会福祉学会編 (2004) 『社会福祉学研究 50年 日本社会福祉学会のあゆみ』ミネルヴァ書房
- 日本福祉大学全学教授会 (1978) 「<資料>社会福祉問題検討委員会答申『社会福祉教育のあり方について』に対する日本福祉大学全学教授会の見解」『日本福祉大学研究紀要』第53号, pp.153-155.
- 日本福祉大学年誌編集委員会 (2003) 『日本福祉大学 50年誌』日本福祉大学
- 秦 安雄 (2002) 「私と日本福祉大学」日本福祉大学社会福祉学会編『福祉研究』第91号, pp.18-30.
- 星野貞一郎 (2013) 『日本の福祉を築いたお坊さん』中央法規
- 宮田和明 (1978) 「社会福祉教育の現状と課題—厚生省社会福祉教育検討委員会答申の検討を中心に—」『科学とヒューマニズム』第11号, pp.121-134.
- 宮田和明 (1979) 「社会福祉教育の現状と課題について—京極高宣氏への反論—」『月刊福祉』3月号, pp.44-49.
- 横山寿一・阿部敦・渡邊かおり (2011) 『社会福祉教育におけるソーシャルアクションの位置づけと教育効果』金沢電子出版株式会社

戦後史および社会福祉の展開と日本福祉大学の教育・実践に関する歴史的展開過程（基本年表）						
年	社会情勢	社会福祉／保障の動向	日本福祉大学の動向	カリキュラム内容	学内学会の動向	備考
1945.0815	終戦（ポツダム宣言受諾）					
1946.0227		SCAPIN 775 社会救済発布				
1946.0909		旧生活保護法制定				
1947	日本国憲法施行	児童福祉法制定（11月）				
		労働基準法、労働者災害補償				
		償保険、失業保険制定				
1948						
1949.12		身体障害者福祉法制定				
1950	警察予備隊発足、朝鮮戦争	社会保障制度審議会「勧告」				
		生活保護法、精神衛生法				
1951	サンフランシスコ平和条約	社会福祉事業法制定				社会福祉本質論争
	日米安保条約調印					
1952						
1953			中部社会事業短大開学			村松教学5原則
1954						
1955					「中部社会事業研究」発行	浦辺史赴任
1956						高島進赴任
1957		朝日訴訟（～67.05）	日本福祉大学開学（改組）			大沢勝赴任
1958		国民健康保険法				
1959		国民年金法				
1960	新日米安保条約調印	精神薄弱者福祉法		1960年カリキュラム改訂		
1961		児童扶養手当制度				
1962		社会保障制度審議会「勧告」				
1963		老人福祉法			日本福祉大学社会福祉研究会	
1964	東京オリンピック	母子福祉法				窪田暁子赴任

1965		母子保健法				
1966						
1967						
1968			学園民主化闘争		学内学会発足	大泉溥赴任
1969	東大紛争		大学院社会福祉学 学研究科設置	1969年カリキュ ラム改訂		宮田和明赴任
1970	高齢化率7%超 える	心身障害者対策 基本法				
1971		児童手当法				
1972						
1973	経済社会基本計 画／石油危機	老人医療費無料化				
1974	ロッキード事件					
1975	ライフサイクル 計画					
1976			経済学部設置			笛木俊一、大友 信勝赴任
1977	総合社会政策構想					永岡正己赴任
1978						宮田京極論争
1979	新経済社会7カ 年計画					
1980	第二臨調発足			1980年カリキュ ラム改訂		
1981	国際障害年	母子及び寡婦福 祉法				
1982		老人保健法				若松利昭赴任
1983			美浜キャンパス へ総合移転			
1984						
1985			スキーバス事故			二木立・小川政 亮赴任
1986				1986年カリキュ ラム改定		
1987		社会福祉士及介 護福祉士法				川田誉音赴任
1988						野口定久赴任
1989	昭和天皇崩御	ゴールドプラン (GP)				
1990		福祉関係8法改正				
1991	湾岸戦争					武田宏赴任
1992						大野勇夫赴任
1993	細川連立内閣成立					

1994	自・社・さ連立 内閣	エンゼルプラン ／新 GP				
		「21 世紀福祉ビ ジョン」				
1995	阪神淡路大震 災、オウム事件	社会保障制度審 議会「勧告」	情報社会科学部 設置			
		障害者プラン				
1996	らい予防法廃止		女子短大廃止、 大学院博士設置	1996 年カリキュ ラム改定		
1997		介護保険法、児 童福祉法改正				平野隆之赴任
1998	特定営利活動促 進法、自自公					
1999		GP21、新エン ゼルプラン				
2000		児童虐待防止 法、社会福祉法				
2001	小泉政権発足					
2002		新障害 P、ホー ムレス支援法				
2003	イラク戦争、労 働者派遣法	障害者自立支援法	21 世紀 COE 採択			宮田和明学長就任
2004						
2005	郵政民営化選挙 で自民圧勝	介護保険法一部 改定				
2006						
2007						
2008						
2009	民主党政権誕生		子ども発達学部 設置			加藤幸男学長就任
2010						
2011	東日本大震災、 福島原発事故					
2012	第二次安倍政権 発足					
2013						二木立学長就任
2014						
2015			看護学部設置			
2016						
2017						児玉善郎学長就任
2018			スポーツ科学部 設置			
2019						

第 3 章 社会福祉学部のカリキュラムの変遷

山田壮志郎

【分析の対象と方法】

- 1960 年度から 2010 年度までの社会福祉学部第 I 部のカリキュラムを検討した。
 - ・ 入手できた資料が 1960 年度の「学生便覧」から。この年にカリキュラム改訂があったが、学生便覧には新カリキュラムのみ記載されており、それ以前のカリキュラムの詳細は不明。
 - ・ 2000 年度以降、社会福祉学科のほかに、保健福祉学科や心理臨床学科が開設されたり、夜間主コースやアフタヌーンコースが開設されたりするが、社会福祉学科の昼間課程のカリキュラムを対象とした。
- 教職課程科目、保育課程科目、留学生特例科目等は省略した。
- 卒業要件や開講科目などカリキュラムの構造は、各年度の履修関連規程を基本に調べた。ただし、1971 年度～1981 年度までの資料には、履修規程を示した資料がないため、記載されていた開講科目表から知り得る範囲の情報のみを分析した。
- 1960 年度から 2010 年度までの社会福祉学部第 I 部のカリキュラムを検討したところ、以下の時期にカリキュラム改訂が行われていた(科目名称の変更等、小さい改訂は除く)。
 - ① 1960 年度カリキュラム：社会福祉、家庭福祉、産業福祉の 3 コース制
※これ以前の資料はないが、1960 年度から新カリが適用されるとの記載がある。
 - ② 1964 年度カリキュラム：社会事業、児童福祉、福祉行政、産業福祉の 4 コース制とコース関連科目の増設
 - ③ 1969 年度カリキュラム：コース制の廃止、「現代と学問」(1 年次ゼミ)の明確化
 - ④ 1974 年度カリキュラム：ゼミ単位の拡充
 - ⑤ 1980 年度カリキュラム：小幅な改訂(社会福祉発達史の拡充、老人福祉論の開設)
 - ⑥ 1986 年度カリキュラム：総合科目 I・II の開設、現代の社会福祉の開設
 - ⑦ 1989 年度カリキュラム：コース制の導入、社会福祉士受験資格への対応、学部共通専門科目の導入
 - ⑧ 1996 年度カリキュラム：2 専攻制の導入、短大部の廃止と乳幼児保育コースの創設、一般教育科目から基本科目への変更(3 区分の廃止)
 - ⑨ 2000 年度カリキュラム：保健福祉学科開設、社会福祉学科の 2 専攻制廃止、社会福祉学部第 2 部の廃止と夜間主コースの開設
 - ⑩ 2004 年度カリキュラム：心理臨床学科開設、体育科目の選択科目化
 - ⑪ 2008 年度カリキュラム：子ども発達学部開設と心理臨床学科の廃止、社会福祉学部保育課程の廃止(科目の改廃は小規模)
 - ⑫ 2010 年度カリキュラム：社会福祉士養成カリキュラムの法改正への対応、セメスター

制の拡大、アフタヌーンコースの廃止（昼夜開講制の廃止）

1 1960 年度カリキュラム

(1) 卒業要件

- 1) 一般教育科目：人文科学・社会科学・自然科学の各系列から 12 単位以上取得すること
- 2) 外国語：第 1 外国語（英語）10 単位以上、第 2 外国語（独語）2 単位以上取得すること
- 3) 保健・体育科目：講義 2 単位以上、実技 2 単位以上取得すること
- 4) 専門科目：必修科目全科目を含めて 76 単位以上取得すること
→必修科目（単位数）＝社会福祉総論（4）、社会問題（4）、社会事業史 I（4）、社会調査（4）、社会福祉各論 I（4）、ケース・ワーク I（2）、実習（2）、演習（6）、卒業論文（6）

(2) コース体制

社会福祉コース、家庭福祉コース、産業福祉コースの 3 コース制

※ 1960 年度「学生便覧」に掲載されている浦辺史教授「社会福祉とは」は、英米における Social Welfare、Social Work、Social Service、Social Security の各概念を紹介し、わが国においても社会福祉という概念は Social Service の意味で広く用いる場合と、Social Work の意味で狭く用いる場合があると説明したうえで、「本学の社会福祉学科は前者にこれを解して、この中には社会福祉、産業福祉、家庭福祉の 3 コースがつくられている」と述べている。

(3) 1959 年度までのカリキュラムとの主な違い

- 社会思想史が、専門科目→一般教育科目（社会科学系列）に移行した
- 科目名称の変更や再編が行われた
 - ・社会事業から社会福祉への変更（社会事業総論→社会福祉総論、社会事業史→社会福祉事業史、社会事業各論→社会福祉各論など）
 - ・方法論系科目の再編
旧カリ：社会事業方法論 I（6 単位）、社会事業方法論 II（12 単位）
新カリ：ケースワーク I・II（各 2 単位）、グループ・ワーク（4 単位）、コミュニティ・オーガニゼーション（2 単位）など
 - ・社会福祉各論の単位数増加
旧カリ：社会事業各論（4 単位）
新カリ：社会福祉各論 I（4 単位）、社会福祉各論 II（6 単位）
※シラバスがないため不明だが、旧カリの「公的扶助」4 単位と「児童福祉」（2 単位）が新カリでは削除されており、各論 II に移行したとも考えられる
- 科目の統廃合が行われた
 - ・旧カリにあったが新カリで削除された主な科目＝社会保障総論、社会法、福祉社会学、

生活構造論、財政学、憲法、福祉国家論、教育社会学、社会構造変動論、産業衛生学
・新カリで新たに追加された主な科目＝社会福祉法制、家族社会学、家族心理学、家庭教育、生活衛生、栄養学、家庭経済、家庭管理、経営経済学

※家政学系の科目が多く新設された（「家庭福祉コース」との関連か）

●必修科目が大幅に削減された

- ・旧カリの専門科目の必修科目は 17 科目 66 単位→新カリは 9 科目 36 単位
- ・必修科目から外れた科目の中には、①新カリの必修科目として残ったもの（社会福祉総論、社会問題、社会調査など）、②選択科目などに移行したもの（社会思想史、公衆衛生、精神衛生、発達心理学など）、③科目自体が廃止されたもの（社会法、福祉社会学など）がある。
- ・社会事業史は、旧カリでは選択科目だったのが、新カリでは必修科目となった

(4) 演習について

- 演習は、2 年次の「講読演習」と 3 年次の「問題別演習」で構成されている。入手できた資料の中で、演習のテーマが記載されている最も古いものは 1962 年度のものであり、以下の通り記載されている。

昭和 37 年度 ゼミナール開講計画			
科目	部	担当者	テーマ又はテキスト
講読演習	1 部 2 年	宇治谷	社会的人間論（清水幾太郎）
		近藤	社会的葛藤の解決（レヴィン）
		久須本	唐詩選（李攀竜）
		筆宝	人間と社会と法
		吉田	貧乏物語（河上肇）
		斉藤	人間の生き方の問題について
		山田（順）	民主々義と教育—差別観の形成—人間集団—
		野久尾	小集団における人間行動の研究—スプロット、阿閉、林訳
問題別演習	1 部 3 年	浅賀	適応障害とファミリーダイナミックス（家）
		三浦	労働社会学をめぐる諸問題（産）
		吉岡	貧困地域（スラム）の社会学的研究
		石黒	児童問題（家）
		稲子	日本における戦後の婦人運動（家）
		岸	要保護者の生活—転落過程を中心として—
		中村	青少年問題
		高島	厚生行政の現状と問題
		首藤	産業安全、衛生について—労働災害（職業病を含む）の補償を中心にして—（産）
		歌川	日本の労働組合と社会保険（産）

※ 2 部は略

2 1964 年度カリキュラムの特徴

- 社会事業コース、児童福祉コース、福祉行政コース、産業福祉コースの 4 コース制となった。また、卒業論文が必修でなくなった。このカリキュラム改訂について、1964 年度学生便覧は次のように述べている (pp37-38)。

最近二つの一見矛盾するかのような社会的要請が大学に寄せられている。一は将来社会の指導的成員になるため基礎的なひろい教養をもとめるとともに、専門的な教育水準の向上をつよく要請している。しかも大学卒業予定者の就職試験が 4 年になると間もなく行われるので所定の学科の履修を困難にしている。

ここに本学教授会は昭和 38 年 3 月以来年余にわたって大学教育の本質と社会福祉専門教育のあり方を研究し、現行カリキュラムを再検討した結果次のようにカリキュラムを改正して、昭和 39 年度の 1 年及び 2 年からこれを適用することになった。

- (1) 社会福祉の基礎教育科目および共通必修科目を二年次に履修せしめること。
- (2) 学生の就職分野に即して 3 年次より社会事業、児童福祉、福祉行政、産業福祉の 4 専攻コースを設けること。
- (3) 卒業論文および実習は専攻コースの選択にしたこと。
- (4) 二年修了時に専攻コースを選択することにしたこと。

4 つの専攻コースを案内しておこう。

社会事業専攻

近代的社会事業は多発する多様な社会福祉問題の処理のために、社会関係諸制度を活用するひろい知識と深い人間理解に基礎づけられた専門社会事業技術を身につけた職員を必要としている。

社会事業専攻コースは医療社会事業、リハビリテーション事業、老人福祉事業、更生保護事業等の臨床的社会事業職員になるものために用意されている。

児童福祉専攻

児童は教育の対象として不断に配慮が行われねばならないという特質から児童福祉は本来的に社会事業の一分野ではあるが、行政的にも社会事業から独立して一の職業領域を形成している。すなわち要保護児童にたいして臨床的社会事業技術を駆使する児童福祉専門職員のための研修コースである。将来児童福祉司、家庭福祉主事、児童指導員、教護、養護学校教諭、保母等を希望するものはこのコースを選択する。なおこのコースをえらぶものは教職課程または保母課程を履修することが望ましい。

福祉行政専攻

福祉国家をめざすわが国では社会保障の発展とともに社会福祉、児童福祉、医療保健、労働、社会保険等の現業行政分野においても福祉専門職員が必要とされ、このために特別任用のみちも次第に開かれている。

このコースは社会福祉主事、社協職員等社会福祉関係公務員および社会福祉関係団体職員となるものために用意されている。

なお社会事業または児童福祉を専攻するものも、公務員試験を採用条件とする職種に就こうとするものはこのコースの若干科目を履修する必要がある。

産業福祉専攻

技術革新を基底とする産業経済の発展は、人的能力の活用をはかるため企業の経営管理の近代化と合理化が要請されている。本学の産業福祉専攻コースはこれらの要請にこたえて、社会福祉における臨床的人間関係技術を産業分野に及ぼした産業人事相談員、寄宿舎管理職員、レクリエーション・ワーカー等の養成のほか、企業における労務、営業等の一般職員をもかねた多能な企業職員になるもののために開かれている。

- 「学生便覧」の浦辺史学部長「社会福祉の学習について」は、次のように述べている。
「社会福祉の分野にはたらくものは、人間関係の技師として人間と社会についてのふかい科学的認識とすぐれた思想と熟達した技術の三つの学習を不可欠の要件とするのである。本学の学科目が社会科学・自然科学・人間科学の各分野にわたって講義とゼミナールと実習が行なわれ、一見複雑多岐に見えるものも実は応用科学として、また実践科学としての社会福祉学の特質によるものである」
- 卒業要件や一般教育科目が改訂された。
 - ・第 1 外国語の卒業要件が、10 単位以上から 8 単位以上に変更された。
 - ・第 2 外国語として、ドイツ語に加え、フランス語が新設された。
 - ・一般教育科目が再編された。社会科学系列の科目として「社会科学概論」が新設され、「教育」「社会思想史」が廃止された。自然科学系列の科目として「統計学」「生理学」「自然科学概論」が新設され、「数学」「化学」が廃止された。
- 専門科目の必修科目が再編された。
 - ・必修科目として、「社会政策」「生活構造論」「社会病理学」「福祉心理学」「社会保障概論」が新設された。
 - ・「社会福祉概論」(旧「社会福祉総論」)「社会福祉発達史」(旧「社会福祉事業史」)「社会調査」「演習」は従来通り必修科目に残った。
※ただし、旧カリの「社会福祉事業史」はⅠとⅡに分かれ(各 4 単位)、Ⅰが必修、Ⅱが選択であったところ、新カリでは、「社会福祉発達史」(4 単位)のみとなり、事実上単位数が半減した。
 - ・旧カリの必修科目だった「社会問題」「社会福祉各論Ⅰ」「ケースワークⅠ」「実習」「卒業論文」が必修科目から除外された。
※「社会問題」については、必修科目から除外されたものの、1963 年度の講義概要によると、Ⅰ(三浦文夫)で資本制社会の特質と労働者階級の状態、Ⅱ(野久尾徳美)で社会病理問題を扱っていることからすると、新カリで必修科目として新設された「社会病理学」(野久尾徳美)に引き継がれたとも考えられる(新カリ担当者は 1964 年度のもの)。
※「社会福祉各論」については、旧カリで必修科目だったⅠが新カリでは廃止されたものの、1963 年度の講義概要によると、Ⅰ(岸勇)が公的扶助と関連施策、Ⅱ(宇治谷義雄)が児童福祉概論、Ⅲ(浅賀ふさ)が医療社会事業、Ⅳ(中村藤太郎)が更生保護、Ⅴ(浦辺史)が身体障害者、精神薄者及び老人福祉を扱っていたことからすると、新カリで選択科目として新設された「公的扶助」「児童福祉概論」「医療社会事業概論」「少年保護論」「身心障害者福祉論」などの各科目に引き継がれたとも考えられる。

※「ケースワーク」については、選択科目に移行している。

- 選択科目でも、4 コース制への再編に関連する専門科目が数多く新設されている。
 - ・ 社会事業コースに関連する新設科目：医療社会事業概論、身心障害者福祉論、地域福祉論、カウンセリングなど
 - ・ 児童福祉コースに関連する新設科目：児童福祉概論、少年保護論、児童養護論、幼児保育論など
 - ・ 福祉行政コースに関連する新設科目：福祉行政論、財政学、行政法、民法、経済政策、刑法、公的扶助など
 - ・ 産業福祉コースに関連する新設科目：産業福祉概論、近代経済学、商法、経営学、会計学、簿記など
 - ・ 各コースに対応した特講が新設された（社会事業特講、児童福祉特講、福祉行政特講、産業福祉特講）。
- 旧カリ科目のうち廃止された主な科目：家族社会学、家族心理学、家庭教育、生活衛生、栄養学、家庭経済、家庭管理など
 - ※家庭福祉コースの廃止の影響か(なお、1964 年度より女子短期大学部に生活科を増設)
- 1967 年度からは、演習の体系が再編された。
 - ・ 演習体系は、1966 年度までは、3 年で必修科目としての「問題別演習」が開講され、3 年は社会事業、児童福祉、福祉行政、産業福祉の 4 コース 13 ゼミが設定されていた。4 年次については、福祉行政と産業福祉の 2 コースのみ、選択演習が開講されていた。
 - ・ 1967 年度からは、1 年次に教養演習、2 年次に基礎演習を必修で履修することとなった。その経緯は資料からは明らかではないが、教養演習のテーマは「現代と学問」、基礎演習のテーマは「資本主義と貧困」と示されている。それぞれ、名簿順に学生 50 名ずつを 1 グループとし、1 グループに 1 名の教員を配置することとされている。従来は、1967 年度より、一般教育科目の中に「教養演習」が加わり、卒業必修科目となった。
 - ・ 3・4 年次の演習体系は、従前と同様に「問題別演習」が開講されている。1967 年度の問題別演習のテーマ一覧は以下の通り。

部門	コース	テーマ	担当者	標準定員
臨床部門	社会事業コース	疾病の社会的心理・社会的側面	浅賀	15
		家庭相談をめぐる諸問題	田中	15
		社会福祉方法論	秦	15
		身体障害者問題とその対策の研究	児島	15
	児童福祉コース	児童問題とその対策の研究	浦辺	15
		児童相談をめぐる諸問題	石黒	15
		施設養護の理論と方法	吉岡	15
		特殊児童の諸問題	近藤	15
		日本の教育と子供の差別	大沢	15

管理部門	福祉行政コース	低所得層と構想の実態と対策	岸	20
		戦後の社会福祉の動向	吉田	20
		厚生年金制度の歴史と現実と展望	歌川	20
		社会福祉と法律	筆宝	20
		福祉国家論の諸問題	山田（公）	20
		社会教育と社会福祉	佐々木	20
	産業福祉コース	青年労働者の諸問題	那須野	20
		現代「合理化」と産業福祉	柴田	20

3 1969 年度カリキュラムの特徴

- コース制を廃止し、旧カリのコース関連科目を大幅に削減した。
- 卒業要件は概ね従来通りだが、以下の小幅な変更があった。
 - ・「教養演習」の名称が「現代と学問」に改められた。
 - ・第 2 外国語の卒業必要単位数が 2 単位以上から 4 単位以上に改められた。
 - ・専門科目の必修科目が 10 科目 42 単位から 6 科目 24 単位に改められた。特に、演習が必修から除外された。その他、旧カリで必修科目だった「社会政策」は選択科目に移行し、「生活構造論」「社会病理学」「福祉心理学」は科目自体が廃止された。
- 必修科目以外の専門科目でも、次のような再編がみられた。
 - ・方法論系の科目は、旧カリでは、ケースワーク（4 単位）、グループワーク（4 単位）、コミュニティ・オーガニゼーション（2 単位）が選択科目として開講されていたが、社会福祉方法論（4 単位）に統合され、必修科目化された。
 - ・1960 カリから 1964 カリへの移行時に科目名称が消失した「社会福祉各論」が 1969 カリで復活した（4 単位）。1969 年度の担当者は児島美都子で、講義概要には「医療社会事業、身体障害者福祉、老人福祉について、その問題の所在と対策の概要について講義する」と示されている。なお、1964 カリの選択科目にあった医療社会事業論（2 単位）と身心障害者福祉論（2 単位）は廃止された。
 - ・1960 カリから 1964 カリへの移行時に廃止された「社会思想史」「社会問題」「家族法」などが 1969 カリで再び新設された。
- 演習体系が再編された。
 - ・社会福祉基礎研究（4 単位）が新設された。これは、「社会福祉およびその基礎となる課題について、学生の自主的研究を促進するために設けられた科目であり、指導教員が指定した研究分野と指定の文献のなかから、各人の主題を選択し指導教員に適宜助言をうけ自主的な研究にとりくみ、これをまとめるもの」とされている。2 年次の 6 月に登録し、2 年次の 3 月と 3 年次の 9 月にレポートを提出するとされている。1969 年度講義概要に示されている指導分野一覧は以下の通り。

浅賀ふさ	クライアント理解の基礎知識の一部として
若林慎一郎	発達心理学
近藤浩一郎	人格の心理学的発達
浦辺史	児童問題
木下龍太郎	保育研究運動の歴史
石黒大義	児童の本質と児童の権利
大泉溥	異常児の生活と教育
山本英毅	現代社会とレクリエーション
加賀秀雄	青少年の体育、スポーツ問題
小島健司	賃金問題
柴田政義	労働問題
稲子宣子	婦人問題
歌川悦子	資本主義と労働者階級の状態
岸勇	理論と実践
久須本文雄	中国古代の社会と思想
窪田暁子	日本の社会と子ども

- ・社会福祉特殊研究（10 単位）が新設された。これは、従来の演習に相当するものと考えられるが「社会福祉の特殊専門分野の諸問題を特別講義、ゼミナール、実習を含めて理論と実践を統一して総合的に研究する」科目とされている。1969 年度の講義概要に示されている担当者は以下の通り。

研究分野	担当者	テーマ
①社会福祉の理論と歴史	浦辺史	日本における共同保育のあゆみ
	高島進	施設養護の歴史
	久須本文雄	中国の社会思想
	飯田哲也	課題
②公的扶助	岸勇	生活保護の歴史
	金持伸子	最低生活費と生活保護基準額をめぐって
③医療福祉	浅賀ふさ	医療・保健における社会事業の役割
	児島美都子	日本医療の課題と医療社会事業
④児童福祉	石黒大義	児童相談における相談・援助理論の検討
	稲子宣子	母子の保護にかんする法律と現実
	山口幸男	社会階層と非行
⑤保育	木下龍太郎	現代保育運動史の研究
⑥障害者（児）福祉	大泉溥	聴覚言語障害児の教育と福祉
	窪田暁子	精神障害者の社会福祉
	若林慎一郎	児童精神医学の理論と実際

	近藤浩一郎	特殊児童の諸問題
	秦安雄	障害児の発達保障
⑦老人（児童）福祉	宇治谷義雄	収容施設の諸問題
⑧地域福祉	山田公平	戦後日本国家と地方行財政
⑨教育福祉	山田順一	成人教育の現状と課題（日・英・米を中心として）
	大沢勝	日本の教育と子供の差別
⑩産業福祉	歌川悦子	労働災害とその対策
	小島健司	社会保障制度と賃金・最低賃金制度
	那須野隆一	日本資本主義と労働問題—労働者の意識形成を中心に—

●今般のカリキュラム改正について、1969 年度「学習要項」の冒頭に記載されている「社会福祉学部のカリキュラムについて」では、以下のことを述べている。

①社会福祉教育の現状と課題

- ・各国の社会福祉教育の違い（アメリカ：マスターコース、イギリス：専門学校・大学・大学院の複線型、日本：短大・大学）
- ・日本の社会福祉教育の発展は戦後から＝10 年余りの歴史しかなく暗中模索の域を脱しさせてはいない。
- ・社会福祉の近代化は占領下の民主化、非軍事化政策の中で行われ、社会福祉教育もアメリカモデルで構成されたが、短大・大学で実施→それにより、1) 日本とは社会条件のちがうアメリカの専門教育の体系の直輸入的導入の矛盾、2) 6 年間の教育を 4 年間の大学教育におしこむことからくる矛盾が生じている
- ・大学教育、高等教育全体がさまざまな矛盾をもっている（教養課程と専門課程の有機的関連が希薄、大学の基本的使命とすぐに役立つ知識の伝授との矛盾）

②本学カリキュラムの特色

- ・従来から日本の現実に密着した社会福祉の理論の創造と社会科学的理論と人間関係的社会福祉の専門技術＝方法の統一的教育・研究の追求…その点は今次のカリキュラムでも変わらない
- ・今次の特色＝社会福祉教育を大学で行うことの意義を従来以上に重視している点
「大学は学術の中心として教育とともに研究の場であり、学生は単なる教育の対象ではなく自主的な研究の担い手でもある。講義をとおして過去の人類の遺産を正しく継承する糸口を得、また現代の課題を学びつつ、各自の自主的な研究へのとりくみを通して、独力で知的作業に従事しうる専門的能力と社会の進歩に貢献しうる道徳的能力とを鍛えあげ、身に付けるのである」

↓

カリキュラム 3 原則の確立

- 1) 研究と教育との統一的发展
- 2) 学生の自主的研究の促進
- 3) 一般教育と専門教育との有机的結合

●上記 3 原則の 2 点目にある自主的研究活動については、次のように述べている。

「本学は講義を軽視するものではないが、とくに自主的な学生研究へのとりくみを重視している。各論を全科目必修とせずに 2 科目 8 単位にとどめ、関連科目を大幅に整理したのはそうした観点からである。講義数の整理は基本的に各学年とも第 3 時限までで講義を終わり、午後 3 時以後は自主的な学習時間を保障することを目的としている。必修を最少限にとどめる努力をしたのも、学生の選択の自由を拡大して自主的な意欲を生かすためである。また、社会福祉基礎研究・同特殊研究を選択にしたのも、自主的な学習・研究意欲をもつ集団でこそ、その教育効果も真に期待できると考えるからであり、学習機会を制限するのではない。」

4 1974 年度カリキュラムの特徴

- 履修規程関連資料が入手できなかったため、卒業要件等は不明だが、開講科目表の記載から推測すると、専門科目のうちの必修科目は、「社会問題」「社会保障論」「社会福祉方法論」「社会福祉行財政」「社会福祉論」(各 4 単位) の 5 科目であると考えられる。
 - ・そうであるならば、旧カリで必修科目だった「社会福祉発達史」「社会福祉法制」「社会調査」が必修科目から外れたこととなる。このうち、「社会福祉発達史」「社会調査」は、選択科目として残っているが、「社会福祉法制」は科目自体が廃止されている。
 - ・また、新カリで新たに必修科目となったのは「社会問題」「社会福祉行政」であり、このうち「社会福祉行政」は科目自体が新設されている。
- その他の専門科目でも再編があった。
 - ・「生活構造論」「行政法」「民法」「労働法」は、1964 カリから 1969 カリに移行する際に廃止されたが、1974 カリで再び新設された。同様に、「医療福祉論」も 1964 カリの「医療社会事業概論」から名称を変更して、「障害者福祉論」も 1964 カリの「身心障害者福祉論」から名称を変更して再び新設された。
 - ・これまでのカリキュラムでは開講されていなかった「社会教育概論」「日本教育史」「地方行財政」「都市問題」といった科目が新たに開講された。
 - ・「外書講読」は、開講科目表に掲載されるのはこのカリキュラムが最初であるが、従前から、演習の一環として実施されていた記録がある。
 - ・一方、「社会福祉法制」「公的扶助論」「地域福祉論」「社会福祉各論」「社会保険各論」「家族法」などの科目は、廃止された。
- 演習体系については、1 年次に「現代と学問」、2 年次に「社会科学基礎研究」、3 年次と 4 年次で「社会福祉専門研究 I・II」を開講している。なお、旧カリでは 3 年次以降の演習は「社会福祉特殊研究」10 単位とされていたが、本カリ改訂によって、社会福祉専門研究 I・II が各 8 単位 (計 16 単位) となり単位数が大きく増加した。
 - ※ 1974 カリが完成を迎える 1977 年前後の演習一覧は入手できていないが、新カリ発足時の 1974 年当時の演習 (当時は旧カリの科目名称である「社会福祉特殊研究」) のテーマ一覧は以下の通り。

担当者	テーマ
飯田哲也	社会問題の社会学的研究
石黒大義	障害児の心理と教育
泉俊衛	戦後の日本における社会福祉の実証的研究
稲子宣子	現代の婦人問題
歌川悦子	日本の労働条件
浦辺史	峠くだけはこわい
大泉溥	現代の障害者福祉
大木一訓	「資本論」と現代
大沢勝	現代日本教育の基本問題
岡崎三郎	イギリス労働運動史
金田利子	現代の発達理論
神岡浪子	資本主義の発展と公害問題
木下龍太郎	幼児教育の理論
窪田暁子	精神障害者福祉
小島健司	賃金論と労働運動
児島美都子	医療と福祉—医療社会事業論の理論化をめざして—
積惟勝	児童福祉施設とは何か
勅使千鶴	集団主義教育
那須野隆一	国民教育論研究
秦安雄	障害者の発達保障
福田静夫	現代イデオロギーの理論的諸問題
堀要	人間関係とその調整
山口幸男	社会問題としての非行問題研究
山田公平	戦後地方自治の諸問題
山田順一	社会教育における学習理論と職員の専門性
山本正雄	日本における地域開発についての研究

5 1980 年度カリキュラムの特徴

- 1980 年度カリキュラム改革の趣旨について、入手できた当時の履修要項には記載されていないが、後年の 1986 年度履修要項に掲載されている社会福祉学部委員会「教育改革の理念と新しい教育の特徴」は、1980 年度カリキュラム改革を次のように振り返っている。

「昭和 51 年 4 月には「長期計画」の“総合的大学づくり”構想に基づいて経済学部が開設されますが、そこでは、社会福祉学部のカリキュラムを、新設の経済学部のカリキュラムとのかかわりで部分的に調整するだけでなく、前述の 44 年改革を社会科学に傾斜させる方向で理念的に徹底させることによって、両学部にわたっての具体化をはか

ろうとしていました。

(中略)

具体的には、従来の現象的で対症療法的な細分化された諸科目をかなり大胆に整理・統合して「大学にふさわしい総合的な目的と科学的な内容・方法によっておこなう」ようにしています。このカリキュラムの再構成は、社会福祉を「社会問題」への対応策とみなして“社会科学的な”社会福祉学＝“政策科学としての社会福祉学”への傾向を強化したものでした。こうして社会科学系の「基礎科学を重視」して、かなり多くの「関連科目」が新設され、経済学部の新設による社会福祉学の発展に多大な期待をかけたのでした。そして、このカリキュラム構造は昭和 55 年度改革で「教職科目」の一部を「専門科目」から分離・独立させたことによっていっそう強まったのです。」

- 卒業要件は大きく変わっていないが、3 年次への進級条件が示されるようになった（ただし、1970 年代については履修規程を示した資料が入手できていないため、従前から示されていた可能性はある）。

※「社会福祉発達史」については、1974 カリ移行時に必修科目から除外されていたが、1980 カリで再び必修科目となった。また、単位数も、1964 カリ以降は 4 単位だったが、今回のカリ改訂で「社会福祉発達史Ⅰ（外国）」「社会福祉発達史Ⅱ（日本）」各 4 単位の 8 単位科目となった。

- その他は大きな科目変更はなく、小幅なカリキュラム改訂だった。ただし、「老人福祉論」が専門科目で新たに開設された。
- 演習体系も、従前と同様、1 年次の「現代と学問」、2 年次の「社会科学基礎研究」、3・4 年次の「社会福祉専門研究Ⅰ・Ⅱ」の体系が踏襲されている。なお、入手できた資料のうち、この当時の演習の概要が分かるものは、1984 年度の履修要項である。これによると、以下のような演習が開講されていた。

①社会科学基礎研究（2 年次）

目的：社会科学の古典的基本文献の講読により、社会科学の基礎的な知識を習得し、社会科学的な思考力を養う。

テキスト：

〔歴史学分野〕

「家族・私有財産・国家の起源」（エンゲルス、戸原訳、岩波文庫）

「日本資本主義発達史」（野呂栄太郎、岩波文庫）

「プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神」上・下（ウェーバー、梶山・大塚訳、岩波文庫）

〔経済学分野〕

「国富論」（スミス、大河内監訳、中公文庫）

「資本論」（マルクス、マルクス・エンゲルス全集刊行委員会訳、国民文庫）

「経済発展の理論」（シュムペーター、塩野谷・中山・東畑訳、岩波文庫）

〔哲学分野〕

「現代の精神的状況」（ヤスパース、飯島訳、理想社）

「道徳の観念」（戸坂潤、青木文庫『認識論』所収）

「経済学・哲学手稿」（マルクス、藤野訳、国民文庫）

②社会福祉専門研究（3年次）

担当者	テーマ
福田静夫	文化論—近代国家における人間的原理
佐藤静夫	日本近代化と北村透谷—日本文化論として—
草鹿外吉	現代に生きる人間と文学・芸術との関係（文化論）
川田稔	近代日本政治思想史研究—柳田国男を読む—
三輪憲次	スタグフレーションとマイクロ・エレクトロニクス革命
竹村英輔	社会福祉のための社会科学
金持伸子	現代社会における国民生活の研究
遠藤宏一	現代日本の生活問題・地域問題と地方行財政
長沢孝司	都市労働者生活の研究—労働・家族・地域生活の総合的分析
小林培男	体力からみた健康問題研究
若松利昭	労働における技能の習得と生活—産業心理学の視点から
稲子宣子	家族の法律問題
笛木俊一	現代の家族問題と社会保障法
柴田嘉彦	国家独占資本主義と社会保障—社会保障の理論と制度
坂寄俊雄	高齢化とわが国社会のあり方
永岡正己	近現代日本社会福祉発達史の研究
小笠原祐次	社会福祉施設の運営と処遇
筆宝和幸	公的扶助及び関連法制
大友信勝	福祉事務所と生活問題研究
坪上宏	ソーシャル・ワーク論
児島美都子	リハビリテーションと医療福祉の課題
上原千寿子	地域医療と MSW
勅使千鶴	保育内容・方法の歴史研究—大正期を中心に
増山均	児童問題研究—福祉・教育・文化の総合的検討
山口幸男	現代の非行問題
近藤直子	科学的な「発達診断」の確立に向けて—0～3歳の発達段階に視点をあてて—
大泉溥	障害者問題研究—実践の視点—
秦安雄	障害者の発達保障
竹中哲夫	児童・青年期臨床心理学の研究
柿沼肇	日本の教育運動史研究—国民（子ども）の「戦争体験」と教育（教師）の「戦争責任」—
大沢勝	教育権の理論的研究
那須野隆一	国民教育論研究—その物質的規定の検討—
小木美代子	児童の権利と学校外教育
福岡猛志	博物館研究—地域社会と歴史学—
山田順一	社会教育計画と内容・方法の研究

6 1986 年度カリキュラムの特徴

- 1986 年度「履修要項」には、社会福祉学部委員会「教育改革の理念と新しい教育の特徴」が掲載され、次のことが述べられている。
 - ① 社会福祉研究・教育の歩みと本学における教育改革の展開
 - 1) わが国の社会福祉実践とその研究・教育の歴史
 - ・ 慈善事業（～感化救済事業）の段階の研究と教育
 - ・ 社会事業段階の研究と教育
 - ・ 社会福祉事業段階の研究と教育
 - 2) 本学社会福祉学部における教学理念の発展と教育改革の歩み
＝社会福祉学部カリキュラム改革の変遷を整理（昭和 28 年中部社会事業短大発足→昭和 32 年大学改組→昭和 39 年教育改革→昭和 44 年教育改革→昭和 51 年長期計画と昭和 55 年教育改革）
 - ② 社会福祉学部の教学理念と教育の目標
 - 1) 社会福祉学部の教学理念
 - 2) 社会福祉学部教育の目標
 - ③ 新カリキュラム編成の基本方向と教育指導体制の改善
「…新カリキュラムの編成にあたっては、従来のカリキュラム編成原則を継承し発展させようとするのは当然のことです。例えば、44 年改革以来の『カリキュラム 3 原則』の精神とこれまでの成果を継承し、現実の諸条件をふまえて、これを発展させなくてはなりません」
- 具体的なカリキュラム改革としては、一般教育科目が再編された。
 - ・ 人文科学分野について、旧カリでは「芸術論」がⅠ・Ⅱの 2 科目だったのが「文化・芸術論」1 科目になった一方、「文化人類学」「言語学」が新設された。
 - ・ 自然科学分野では、「科学技術論」「数学」が新設された。
 - ・ 総合分野として、従来の「現代と学問」に加え、「総合科目Ⅰ・Ⅱ」が新設された。この「総合科目」の開設について、1986 年度の履修要項では「国民の多くが関心をましている自然や人間社会事象などを学際的視点から解明し、諸学問の関連や有効性を明らかにする」と説明している。なお、1986 年度シラバスによると「総合科目Ⅰ」のテーマは「日本文化を考える」（担当：内野信幸、斎藤達次郎、加太こうじ）、「総合科目Ⅱ」のテーマは「食糧と食品が危ない—豊かな食生活とは何か」（担当者未記載）となっている。
- 外国語科目について、第 2 外国語として、従来のドイツ語、フランス語、ロシア語に加え、中国語とスペイン語が追加された。また、第 1 外国語・第 2 外国語ともに 12 単位開講となった。
- 保健体育科目について、講義科目が 4 単位から 2 単位に改められた。
- 専門科目では、①必修科目「現代の社会福祉」の新設、②旧カリで必修だった「社会問題」の選択科目化、③選択科目「人間科学論」の新設といった改訂があった。このことについて、1986 年度履修要項は「今年度より 1 年次の専門科目として、従来からの『社会問題』に加えて入門科目『現代の社会福祉』と、基礎学である『人間科学論』を新設」と

述べている。特に「現代の社会福祉」は、その後も長く 1 年次の専門科目として開講されるものであるが、1986 年度シラバスによると、一番ヶ瀬康子『社会福祉とは何か』（ミネルヴァ書房）をテキストとし、「社会福祉の実態にできるかぎり具体的にふれることを通じて、社会福祉のイメージを広げ、豊かにし、2 年次以降の学習の基礎をつくること」をねらいとし、担当者による講義のほか、専門科目・関連科目担当教員による「テーマ講義」、現場の従事者による「現場報告」などを組み合わせると述べられている（担当：高島進・宮田和明）。

- 1987 年からは「社会福祉実習 I」（2 年次）が開講されている。
- 演習体系は概ね従来通りだが、2 年次の演習が「社会科学基礎研究」から「社会福祉基礎演習」に名称変更されている。この「社会福祉基礎演習」について、初開講年度である 1987 年度の履修要項は、「社会福祉学部の『社会科学基礎研究』の『哲学』『歴史学』『経済学』という 3 分野の『古典的文献講読』は、重要な役割を果たしてきたが今日的には社会福祉の基礎学としてはさらに枠組みをひろげて考える必要に迫られており開講方法を変更する」と述べている。具体的には、A 類（人間科学領域）、B 類（社会科学領域）、C 類（文化・思想領域）の 3 領域を設定して、基本的文献の学習を中心とした演習を行うとしている。1987 年度のクラス編成は以下の通り。

領域	テキスト	編著者	担当者
A 類	健康の生態学	田中恒男	朝山正己
	方法序説	デカルト	神尾孝
	人間世界の心理学	早川泰次郎	川田誉音
	言語と人間	尾関周二	岸本晴雄
	人間不平等起源論	J.J. ルソー	小池直人
	教育と陶冶の理論	小川太郎	小出裕
	競争原理を超えて	遠山啓	鈴木頼恭・小沢孝
	みんなの保育大学①～⑥	井尻正二他	水野暁子
B 類	経済学は現実にこたえうるか	伊東光晴	岸野澄子
	監獄の誕生	ミシェル・フーコー	鈴木富久
	社会的人権の思想	沼田稲次郎	笛木俊一
C 類	文学入門	伊藤整	岡田洋司
	哲学入門	バートランド・ラッセル	
	働くことの意味	清水正徳	近田錠二
	戦前・「家」の思想	鹿野政直	津田多賀子
	技術文化の博物誌	飯塚一雄	福岡猛志
	忘れられた日本人	宮本常一	村岡幹生
	第三の波	アルビン・トフラー	山崎広光

※なお、1986 年度履修要項に記載されている社会福祉専門研究演習のテーマ一覧は以下の通り。

担当者	テーマ
青木美智男	日本近世後期の民衆文化
稲子宣子	離婚と子どもの人権
上原千寿子	地域医療と医療ソーシャルワーカー
大泉溥	障害問題の研究—生活と実践の視点
大沢勝	教育権の理論的研究
大友信勝	生活問題研究と社会福祉
小笠原祐次	社会福祉施設の運営と処遇—現代の生活問題と施設の役割・課題をさぐる—
小木美代子	子どもの権利と学校外教育
小川政亮	社会保障事件の研究—人権としての社会保障の観点から—
小栗史郎	公衆衛生と保健所
長宏	社会保障の現状分析と明日への課題
柿沼肇	日本の子どもと教育（運動）—その歴史と現在—
金持伸子	現代社会の国民生活の研究—家族にみられる生活問題をめぐって—
金子寿子	精神科臨床における家族のケースワーク
加納恵子	コミュニティ・ワーク論—地域援助の方法—
草鹿外吉	現代に生きる人間と文化・芸術との関係（文化論）
小池保子	老人に「生きがい」を保障する地域の保健・医療・福祉システム
小林培男	健康・体力問題研究—労働と健康・体力—
近藤直子	科学的発達論の確立にむけて—0～3歳の発達段階に視点をあてて—
坂寄俊雄	人口高齢化とそれに伴う社会変化
佐藤静夫	戦後文学にみる人間観
柴田嘉彦	社会保障の理論と制度
竹中哲夫	児童・青年期臨床心理学と施設治療
竹村英輔	現代社会における人間理解—社会的・歴史的なアプローチで—
谷喬夫	ヨーロッパ現代思想（ワイマール思想史）
勅使千鶴	保育内容・方法の研究—あそびを中心に—
都丸泰助	地方自治—そのしくみと改革の方向—
長沢孝司	現代都市の生活と意識
那須野隆一	国民教育論研究—その物質的規定の検討—
秦安雄	障害者の発達保障—成年期・青年期障害者の人格発達に関する研究—
筆宝和幸	公的扶助及び関連法制
笛木俊一	社会福祉事業の組織・運営に関する研究
福岡猛志	博物館研究—地域社会の歴史と文化—
福島達夫	地域と教育
福田静夫	文化論—近代国家における人間的原理—
増山均	児童問題研究—発達と福祉・教育—

三輪憲次	マイクロ・エレクトロニクスと現代日本の産業社会
山口幸男	日本少年法の研究 (2) —イギリス児童少年法との比較研究—
山田順一	社会教育職員論の研究
若松利昭	労働における技能習得と生活の形成—労働科学の視点からの発達への接近—

7 1989 年度カリキュラムの特徴

- 1989 年度のカリキュラム改訂の特徴の 1 つは、コース制を復活させたことである。地域・行政コース、福祉臨床コース、人間発達コース（心理・行動サブコースと教育サブコース）、生活・文化コースの 4 コース制となった。
 - ・ 卒業要件の改定については、① 1 年生の演習（旧「現代と学問」、新カリでは「教養演習」）が要件から除外されたこと、② 専門教育の卒業要件が従前の 7 科目必修から、「社会福祉総論」「社会福祉発達史」「社会福祉方法総論」「社会保障論」の 4 科目中 3 科目必修の選択必修性となったことが特徴的である。
 - ※旧カリ必修科目で除外されたのは「現代の社会福祉」（選択科目化）、「社会福祉行政」（科目自体廃止）、「社会福祉発達史Ⅱ」（Ⅰ・Ⅱの 4 単位× 2 科目体制から 1 科目体制に戻った）の 3 科目である。
 - ・ コース制によって、専門科目の履修に関して、コース科目・コース関連科目から 32 単位以上修得することが求められることになった。
 - ・ 各コースのねらいについて、1990 年度履修要項は次のように述べている。

【地域・行政コース】

このコースは、国民の福祉ニーズを総合的に把握し、それに対応できる福祉政策や福祉計画を研究する能力を養うとともに、社会福祉関係の法律や制度に関する専門的な知識を基礎として、地域における社会福祉調査や地域援助活動を実践する能力を養います。さらに、国際的な視野から日本の社会福祉のあり方を考えるために、世界の社会福祉事情についても学びます。

【福祉臨床コース】

このコースは、児童福祉、障害者福祉、老人福祉、医療福祉、家族福祉などの領域にかかわる福祉ニーズを具体的、臨床的に把握し、そのニーズに対応できる対人援助の方法を実践的に学びます。さらに、地域援助活動や社会福祉施設の管理・運営についても学びます。

【人間発達コース：心理・行動サブコース】

このコースは、人間の心や体の発達や人格形成の問題を現代社会のなかでとらえて、そこで起こっている問題を心理・行動科学のおよび身体科学的に研究し、精神的健康の増進、人間と社会の関係の改善、人間身体の健康の増進などの道筋について学びます。

【人間発達コース：教育サブコース】

このコースは、人間の発達の問題を教育の側面からとらえて、保育（乳幼児教育を含む）、教育（障害児教育をふくむ）、社会教育（学校外教育、生涯教育をふくむ）の領域

を中心として、そこでの専門的力を養います。

【生活・文化コース】

このコースは、社会福祉の基礎となる人間理解・社会理解、福祉の究極的な目的ともいえる生活・文化の問題などについて学びます。そして、人間・社会・福祉を根底からとらえなおす力、文化を理解し、創造・享受できる力、人間らしい生産環境・生活様式を追究する力を養います。

- 1989 年度カリキュラムの特徴の第 2 は、社会福祉士国家試験受験資格への対応である。
 - ・当時の社会福祉士指定科目のうち、新カリで新設された科目は、「社会福祉方法各論Ⅰ」「社会福祉方法各論Ⅱ」「公的扶助論」「地域福祉論」「法律学」「介護福祉論」「社会福祉実習」「社会福祉援助技術演習」であるが、「介護福祉論」と演習・実習科目を除けば、かつてのカリキュラムで開講されたことのある科目であり、実習や演習についても 1960 年度以前のカリキュラムの時代から取り組まれていたものといえる。
 - ・なお、第 1 回の社会福祉士国家試験は 1989 年 3 月に実施されているため、社会福祉士国家試験へのカリキュラム上の対応も、1986 年度カリキュラムにおいても 1988 年頃から部分的に行われていた。
- 1990 年度履修要項に掲載されている社会福祉学部委員会「社会福祉教育の歴史と新教育体系」は、前述の 1986 社会福祉学部委員会文書と同様に、日本の社会福祉・社会福祉教育の歴史と本学の社会福祉教育の歴史を振り返った上で、1989 年度からの新カリキュラムのしくみについて説明している。その中で、1986 カリ改革と今般のカリ改革の関連について、次のように述べている。

「1983 年に本学は、それまでの名古屋市内の杖中校地から現在の美浜の地に総合移転をおこないましたが、86 年になって、以上のような本学の社会福祉教育の成果と教訓をふまえたうえで、さらに教育内容を充実させてきています。

その目的は、これまでの社会科学系の基礎科学を重視する考え方を引き継ぎつつも、新しい時代の要請に応えるために、社会福祉が固有にもっている「実践的性格」に着目して、より高度で専門的な「実践的力量」を身につけることができるようなカリキュラムを策定することになりました。(中略) これまでの社会科学系の基礎科学とならんで、人間の身体的・精神的発達や人格形成に関する人間科学系の基礎科学が重視されることとなります。

そして、1987 年度には、社会福祉実習体制の整備をおこなうとともに、5 月 26 日に制定された「社会福祉士及び介護福祉士法」にも対応できるような科目の増設をおこない、あわせて社会福祉学部の教学に対する責任体制の充実もはかってきています。(中略)

1989 年度からは、そうした教育改革の実績をふまえて、より抜本的な教育改革に着手してきています。」

※なお、「カリキュラム 3 原則」については、本学の教育改革の歴史を説明する中で、1969 年度改革において同 3 原則が確定したことを紹介し、「今日にいたる本学の社会福祉教育に引き継がれてきています」と述べている。
- 今般のカリキュラム改革では、一般教育科目の再編があった。

- ・一般教育科目では、「情報科学概論」「コンピュータ実習」といった情報関連科目が新設された。また、1993 年度からは「点字」が、1994 年度からは「手話」「国際理解」がそれぞれ新設された。
- ・1 年生の演習科目である「現代と学問」は「教養演習」に科目名称が変更された。
- ・外国語科目では、第 2 外国語について、旧カリでは「外国語科目」の区分の中で 12 単位開講していたが、1991 年度から「一般教育科目」の中の「言語と文化」4 単位と「外国語科目」としての 4 単位に分割することになり、さらに 1993 年度からは一般教育科目として「言語と文化」Ⅰ～Ⅳ（各 2 単位）を開講する形式に改められた。なお、ロシア語は新カリから廃止された。
- 専門科目が大幅に再編された。
 - ・1989 年度のカリキュラム改訂では、専門教育科目が大幅に増加したが、その多くは、教職課程（中学・高校社会科および養護学校教員）や保育課程の科目である。旧カリでは、資格課程科目を一般の専門科目から切り離し、卒業単位には含めていなかったのに対して、新カリでは、資格科目の一部を一般の専門科目として位置づける（＝卒業単位に含める）こととした影響であると考えられる。
 - ・また、1989 年度カリキュラムより、経済学部と社会福祉学部に通ずる「学部共通専門科目」が位置付けられたことも、専門科目数が増加した理由の 1 つである。具体的には、「現代文化論」「比較文化論」「コミュニケーション論」「現代芸術」「情報処理論」「情報処理演習」「外国語演習」が共通専門科目として新設された。
 - ・この他にも、社会福祉士の指定科目や教職・保育課程科目ではない社会福祉関連科目が新設された。例えば「国際福祉論」「社会福祉計画」「司法福祉論」「施設福祉論」「医療保障論」などである。これらは、上述のコース制の施行に伴ってコース関連科目を整備したものと考えられる。
 - ・一方で、古くから社会福祉学部のカリキュラムに位置付けられていた科目の中にも、新カリで廃止となった科目もあった。「社会福祉行政」「社会問題」「生活構造論」「現代経済論」「社会調査」「都市問題」「精神衛生」などである。特に、「社会問題」「社会調査」「生活構造論」などは必修科目となっていた時期も長かった科目である。
 - ・2 年生の演習科目については、旧カリの社会福祉基礎演習（4 単位）が社会福祉基礎演習Ⅰ・Ⅱ（各 2 単位）に分割された。ただし、講義概要によると、ⅠとⅡで担当教員が異なるものではなく、使用するテキストが異なっているようである（3 年生への進級条件は基礎演習 2 単位）。1990 年度講義概要に記載されている社会福祉基礎演習Ⅰ・Ⅱのテキスト一覧は以下の通りである。

領域	テキスト（上段：基礎演習Ⅰ、下段：基礎演習Ⅱ）	担当者
文化	アジアの開発と民衆—日本のかかわりを見直す（隅谷三喜男、アンセルモ・マタイス） 同上	大濱
	講座 現代の女の一生『現代と女性』（広田寿子他） スウェーデンの実験（竹崎孜）	金持

	大正デモクラシー（今井清一） ファシズムへの道（大内力）	川田（稔）
	消費社会の広告と音楽（林進他） 幻影の時代（D.J. プーアスティン）	山崎
	家と女性＝暮らしの文化史（坪井洋文・大藤ゆき他） 同上	大塚
	いま日本人であること（宮田光雄） 国際化時代の人権問題（田畑茂三郎）	近田
	第三の波（A. トフラー） 同上	二宮
社会	新版 法の常識（渡辺洋三） 同上	今井
	先進諸国の政治（河合秀和）、第三世界の政治（小田英郎） ポスト覇権システムと日本の選択（猪口邦子）	高瀬
	資本論入門（岡崎次郎） 同上	筆宝
	債務危機の真実—なぜ第三世界は貧しいのか（スーザン・ジョージ） 同上	笠井
	コメを考える（祖田修） 同上	岸野
	遊びと人間（R. カイヨフ） 同上	小池
人間	競争原理を超えて（遠山啓） 管理主義教育（城丸章夫）	鈴木（頼）
	子どもとことば（岡本夏木）、思考と行動における言語（S.I. ハヤカワ） 同上	岸本
	今日の教育（J. デューイ） 同上	宇田川
	不安の病理（笠原嘉） 子どもの自分くずしと自分づくり（竹内常一）	水野（信）
	概説心理学（都留宏・小嶋秀夫） 同上	伊藤
	女の自立・男の自由—性別分業の解体を求めて（菅孝行） 同上	津田
	昔話の深層（川合隼雄） 昔話と日本人の心（川合隼雄）	福田

- ・ 3 年次以降の演習については、旧カリでは「社会福祉専門研究Ⅰ・Ⅱ」（各 8 単位）が「社会福祉専門演習Ⅰ・Ⅱ」（各 4 単位）に改められ、また旧カリの「卒業論文」（8 単位）が科目としては廃止された。新カリ完成年度にあたる 1992 年度の「専門演習Ⅰ」のテーマ一覧は以下の通り。

担当教員	ゼミテーマ
＜地域行政コース＞	
今井証三	憲法判例の研究
大友信勝	これからの地域福祉の創造—地域福祉動向の研究と地域福祉計画
高島進	社会福祉の国際比較
武田宏	福祉改革と地方自治体—地方自治体の福祉財政の分析をとおして
加藤幸雄	「司法福祉と非行臨床」を考える
富田輝司	国際福祉とは何か— 21 世紀を支える新しい社会福祉のパラダイムを求めて
平野隆之	地域福祉の事例研究と計画策定
笛木俊一	現代の家族問題と社会保障隣裁
宮田和明	社会福祉政策の研究—老人福祉施策体系を検討の素材として
加藤佳子	社会保障法の理念と現実—主として女性の自立の観点から
＜福祉臨床コース＞	
稲子宣子	家庭崩壊と子どもの権利
大野勇夫	医療福祉の対象と実践—その実態から学ぶ
大泉溥	障害児・者とその家族の援助とは—人間としての、それぞれなりの自立を考える
小栗史郎	医療と公衆衛生
垣内國光	現代労働者家族における子育ての“貧困”と保育問題、養護問題
金子寿子	精神科臨床における家族ケースワーク
川田誉音	これからの精神障害者福祉
辻村禎彰	21 世紀にむけて、老人福祉施設のあり方を考える
三島博信	老人福祉とリハビリテーション医療
秦安雄	障害者の発達援助と自立に関する研究
鈴木剛	「子どもの権利」と児童福祉
＜人間発達コース—心理・行動サブコース＞	
横山明	現代社会と人間発達
竹中哲夫	児童福祉（心理）臨床と登校拒否問題
野村みどり	人間工学からみたバリア・フリー環境に関する研究
水野信義	心理的援助 その福祉分野での応用
若松利昭	第三次産業の労働の特性と組織化
小林培男	身体科学からみた Human Performance
＜人間発達コース—教育サブコース＞	
伊東雋祐	障害児教育概論—聴覚障害児教育をとおして
宇田川宏	学校教育の内容と方法の研究
小木美代子	子どもの権利と学校外教育—子どもの学校外・地域活動の意義を教育学的に追及する

柿沼肇	日本の子どもと教育（運動）—その歴史と現在
姉崎洋一	生涯学習と高齢者問題学習
高橋智	障害児教育の基本概念的理論的検討—「障害・障害児・障害児教育」概念の歴史的形成と国際比較の研究
勅使千鶴	保育の内容と方法の研究—保育所・幼稚園を中心に
＜生活・文化コース＞	
風間研	現代文化の研究（日本の演劇を中心に）
川田稔	近代日本の政治と思想を考える
竹村英輔	現代社会における人間理解
西山恵美	現代の人間を考える—現代アメリカ文学を手がかりにして
福岡猛志	博物館研究（博物館の仕事・博物館の利用）
福田静夫	グリム童話のなかの「福祉問題」

8 1996 年度カリキュラムの特徴

- 1996 年度カリキュラムでは、発達福祉専攻と福祉システム専攻の 2 専攻制が導入された。発達福祉専攻は、児童・教育福祉コース、乳幼児保育コース、障害者福祉コース、高齢者福祉コース、福祉心理コースの 5 コースを、福祉システム専攻は、保健医療福祉コース、地域福祉コース、福祉政策コース、福祉環境コース、国際福祉コースの 5 コースを、それぞれ含んでいる。2 専攻制について、1996 年度履修 GUIDE は次のように述べている。

＜発達福祉専攻＞

発達福祉専攻は、人間の生涯にわたる発達と自己実現をめざし、人間のライフ・サイクル全体を視野に入れて、社会福祉の援助の方法やあるべき姿を研究します。学習・研究の中心的な課題は、子どもから障害者、高齢者までの対人援助を含む福祉的援助の方法とそのため社会福祉の基本的視座を身につけることです。社会福祉を基礎にして、社会学、心理学、教育学、保育学、医学などの方法論を広く援用しつつ、人間理解から施設ケアなどを含み、さまざまな課題を探究します。

＜福祉システム専攻＞

福祉システム専攻は、人々の生活を支える総合的な福祉システムとその基盤づくりをめざし、生活支援のしくみである保健・医療・福祉の連携・統合したあり方、地域福祉の計画や地域ネットワークの公私活動の推進、人々の生活を保障する国や自治体の政策や組織のあり方、さらには、誰もが住める生活環境・福祉環境の開発や国際社会における社会福祉のあり方など、新しい社会福祉システムの課題について学習・研究します。

※なお、同履修 GUIDE において、柿沼肇学部長「社会福祉学部で学ぶ諸君へ」は、発達福祉専攻に「乳幼児保育コース」を設定されている理由として、「今後のことを見通した時、本学における保育者養成は『2 年制』の短大ではなく、『4 年制』の社会

福祉学部教育の一環として行うことが望ましいし、ふさわしいという結論を持つに至ったから」と述べている。なお、この 1996 年度に女子短期大学部は廃止されている。

- このほか、同履修 GUIDE では、今般の教育改革について、「これまでに蓄積されたものをさらに発展させるという見地に立ってかなり思い切った「改革」を実施することにしました」と述べ、「最も大きな点」として次の 2 つを示している。1 つは「学部学科内を二つの専攻に分け、それぞれ五つのコースを設けて社会福祉教育の充実をはかること」であり、それぞれの専攻の特徴を説明している。もう 1 つは「大学教育における「教養」の質を捉え直し、その充実をはかる一方、専門教育との連携をしっかりと確立すること、および相互の浸透しあう関係を見いだしてそれにふさわしく位置付けるということ」であり、そのために、後述する基本科目群と専攻科目群の再区分を行ったことを説明している。

※なお、前掲 1986 年度履修要項で詳しく紹介されていた本学の教育改革の歴史的発展は、それ以降の履修要項等においても、学部長もしくは学部委員会名の文書において記述されてきたが、1996 年度履修 GUIDE からは記載されていない。ちなみに「カリキュラム 3 原則」がこれらの文書で紹介されたのは、前述の 1990 年度履修要項が最後である。

- 卒業要件等に関しては、第 1 に、旧カリまでは 3 年進級時に設けられていた進級条件が、「4 年進級条件」に改められた。その内容は、「フレッシュマン・イングリッシュ」I・II (4 単位) を含む基本科目、専攻科目、他学部開講科目 84 単位以上を履修することである。

※ 1996 年度カリキュラムより、英語科目は、1 年次配当の「フレッシュマン・イングリッシュ」I・II (各 2 単位)、2 年次配当の「ベーシック・イングリッシュ」I・II (各 2 単位)、同じく 2 年次配当の「英語演習」I・II・III (各 2 単位) に再編されている。なお、第 2 外国語については、旧カリと同様に「言語と文化」I～IV (各 2 単位) の名称で開講されているが、学修する言語として新たに「韓国・朝鮮語」が追加されている。

※科目区分は、従来の「一般教育科目」「専門科目」ではなく、「基本科目」(さらに基礎科目群と主題科目群に区分)と「専攻科目」(さらに共通科目群と専攻科目群に区分)に名称変更された。この点について、1996 年度履修 GUIDE は「両者が 1 年から 4 年まで関連しながら緊密に連携して位置づけられるもので、豊かな教養と幅広い知識にもとづく専門的実践的力量を身につけるために有効なものとなるでしょう。たとえば主題科目には<人間と環境><社会と歴史><身体と精神><文化と価値>の 4 領域があり、福祉の基礎と密接にかかわっています。社会福祉の関心とそのために必要な人間学問的基礎とをたえず行き来させながら学んでください」と述べている。

- 第 2 に、卒業条件が改められた。英語科目 8 単位、スポーツ科目 4 単位(実技 2 単位 + 講義 2 単位)については旧カリと同様だが、専攻科目については、必修科目が「社会福祉原論」「社会福祉方法原論」の 2 科目となった。このほか、所属する専攻で 3・4 年次に開講されている科目から 20 単位以上を修得することが条件となっているが、専攻科目は数多く開講されているため、事実上、必修科目は上記 2 科目のみとなったといえる。

- 基本科目(旧・一般教育科目)では、大幅なカリキュラム再編があった。

- ・まず、1960年代から一貫して用いられてきた「人文科学」「社会科学」「自然科学」の区分が廃止された。旧カリまで一般教育科目に位置付けられていた法学、社会学、心理学、哲学、政治学、経済学などの伝統的一般教育科目は専攻科目に位置付けられ、文化人類学、言語学、自然科学概論、数学などの科目は廃止された。また、1986年度カリキュラムで導入された「総合科目Ⅰ・Ⅱ」も廃止された。
 - ・新たな基本科目では、「こころとからだ」「生活と環境」「地球と環境」「生物と人間」「日本の歴史と文化」「現代社会と女性」「物語と人生」「認識と論理」「現代世界観」など、学問分野というよりも、扱うテーマを想起させる名称の科目が新設された。また、旧カリで学部共通専門科目に位置付けられていた科目も、一部基本科目に移行された（「比較文化論」「コミュニケーション論」など）。
 - ・体育科目は、従来の「体育実技」が「スポーツ」に改められたほか、「スポーツ研究」も新設された。
- 専攻科目でも、大幅な科目再編があった。
- ・2専攻制の導入に伴い、両専攻の導入科目である1年次配当の「発達福祉入門」（初開講年度の担当者：米澤國吉）、「福祉システム入門」（同：牧野忠康）や、発展科目である3年次配当の「発達福祉特講」（同：増山均）、「福祉システム特講」（同：二本立）が新設された。
 - ・乳幼児保育コースの開設に伴い、保育課程関連科目が専攻科目として新設された（保育の歴史、保育内容総論、乳児保育、障害児保育など）。
 - ・なお、1999年度からは、「精神科リハビリテーション学」「精神保健福祉論」「精神保健福祉援助演習」「精神保健福祉援助実習」など、新たに設置された精神保健福祉士国家試験受験資格に関連する科目が新設された。
 - ・その他にも、発達福祉専攻の専攻科目として「子ども文化論」「教育福祉論」「心理学演習」などが、福祉システム専攻の専攻科目として「保健衛生学」「福祉環境論」「福祉組織・情報論」「比較福祉論」などが、両専攻に共通する専攻科目として「ボランティア論」「レクリエーション・ワーク論」「保健福祉学」などが新設された。
 - ・一方で、旧カリで専門科目として位置づけられていた科目がいくつか廃止された。「現代人間論」「社会思想」「地方行財政」「都市論」「社会政策」などである。中でも「社会思想（従前の科目名称は「社会思想史」）」と「社会政策」は、1960年度以前から長く開講され、必修科目となったこともあった基幹的科目だった。
 - ・その他にもいくつかの旧カリ専門科目が廃止されたが、この中には、中学社会、高校公民、養護学校の各教員免許の取得にかかる科目が、卒業単位に含まれない資格科目に移行したものも含まれる（日本史、外国史、人文地理学、自然地理学、地誌、教育行政学など）。
- 演習は、旧カリと同様に、1年次の「教養演習」、2年次の「社会福祉基礎演習」（旧カリでは半期開講となったが新カリでは再び通年科目となった）、3・4年次の「社会福祉専門演習Ⅰ・Ⅱ」の体系が維持された。新カリ移行後の専門演習のテーマ一覧は、入手した資料に掲載されていないため不明だが、新カリ移行時の1996年度当時の専門演習Ⅰのテーマは以下の通り（コース区分は旧カリのもの）。

担当教員	ゼミナールテーマ
＜地域行政コース＞	
澤田清方	地域の福祉力形成を考える—高齢社会を地域から支えるとは
真田是	社会福祉と現代日本社会
高島進	社会福祉の国際比較
野口定久	これからの地域福祉—政策・基盤・計画・主体・方法をめぐって
加藤幸雄	非行臨床と司法福祉
大濱裕	第三世界の貧困問題—住民参加にもとづく問題解決へのチャレンジ
後藤澄江	市町村における地域・福祉活動の新しい展開—望まれる「21 世紀的家族構造」への対応
笛木俊一	生活保護法の現代的課題—裁判事例の学習を中心に
柴田嘉彦	現代における社会保障の理念と制度—世界と日本の社会保障
永岡正己	社会福祉とボランティア—共に生きる福祉と地域実践を考える
河合幸尾	現代の生活問題と社会福祉政策
山崎丈夫	現代の地方自治と福祉行財政
＜福祉臨床コース＞	
稲子宣子	家庭崩壊と子どもの権利
大野勇夫	医療福祉の対象と実践—その実態から学ぶ
大泉溥	障害者問題の研究—ライフサイクル（生活史）の視点から
垣内国光	現代家族における子育て困難と育児支援対策
金子寿子	精神科臨床における家族ケースワーク
川田誉音	精神保健分野における社会福祉
斎藤文夫	重度・重症な障害者の生活と施設実践の研究
三島博信	老人福祉論（明るい夢のある高齢社会の実現）
二木立	リハビリテーション医学の視点から医療・老人・障害者福祉を考える
田中嘉之	障害者の人権保障の課題と展望—いのち・くらし・生きがい・自立の視座から
野口典子	高齢者の社会的ケア・システムに関する実証的研究
長谷川真人	児童福祉改革がすすめられる中で子どもの人権と児童福祉問題を考える
宮崎牧子	高齢者施設の役割を考える
＜人間発達コース—心理・行動サブコース＞	
横山明	現代社会と人間発達—24 時間労働型社会と家族関係
竹中哲夫	児童福祉と児童福祉援助—児童養護問題を中心に
野村みどり	人間工学からみたバリア・フリー環境に関する研究
水野信義	福祉分野における心理的援助とは何か？
若松利昭	労働科学の観点から社会的援助 援助のシステムと方法論の接合
小林培男	身体の健康と performance の向上を探る

＜人間発達コース—教育サブコース＞	
秋野勝紀	絵本と児童文学
姉崎洋一	生涯学習と社会的不利益層の権利
小木美代子	子どもの権利と学校外教育—福祉、文化、教育の三視角から考える
柿沼肇	日本の子どもと教育（運動）—その歴史と現在
峰島厚	障害児の生活施設のあり方を考える
勅使千鶴	保育所における保育の内容と方法の研究
宇田川宏	学校教育の内容と方法の研究
＜生活・文化コース＞	
竹村英輔	現代社会における人間理解
舟木淳	芸術文化論—芸能浴（みる・きく・ふれる・かんがえる）
福岡猛志	博物館研究—博物館を学ぶ・博物館で学ぶ
風間研	現代文化の研究（助成の演劇を中心に）

9 2000 年度カリキュラムの特徴

- 2000 年度から、社会福祉学部が社会福祉学科と保健福祉学科の 2 学科体制となり、従前の 2 専攻制は廃止された。2000 年度版「履修 GUIDE」に掲載されている「21 世紀の社会福祉学と社会福祉実践の展望を切り拓くための学びを」（牧野学部長）では、学科教育の考え方について、次のように述べている。

学部の教育理念を踏まえつつ、社会福祉の専門分化にも対応できる人材の養成を行うことを考えて、本学部にはそれぞれに特性をもつ社会福祉学科と保健福祉学科の 2 学科をおいています。

社会福祉学科は、社会科学としての社会福祉学の中でも「地域」と「生活」を視座に据え、子ども・障害者・高齢者に視点を置いて、保育・子育て・教育といった発達福祉・生涯福祉を軸とした社会福祉実践方法を基礎に、「高齢者生活支援」「障害者生活支援」「地域福祉」「子育て支援」「保育」と「教育福祉」をキーコンセプトに社会福祉を幅広く総合的に学び人間の心理を理解して発達を保障したり、人間の誕生から高齢期までの暮らしと生活問題を理解し、安全かつ快適に暮らせるように個人や家族そして地域などの単位で問題解決を考え行動できる社会福祉専門職の養成と、少子・高齢社会に対応できる裾野の広い教養と人間性をもつ社会人を養成することを教育の目的としています。

保健福祉学科は、社会科学としての社会福祉の原理・原則を踏まえて保健・医療・看護・介護の実践活動の原理・原則を理解し、かつ社会福祉臨床領域と政策領域を社会福祉実践活動領域として総合的にとらえ、個人・家族・地域・環境の各レベルでの生命維持・健康維持・健康増進・疾病予防・治療・看護もしくはケアやリハビリテーションおよび健康もしくは疾病・障害に関わる生活問題を統合的かつ構造的に把握し、保健福祉実践活動や問題解決のできる能力をもつ社会福祉の専門職、すなわち生命（いのち）と生活（くらし）と生産（労働）を衛（まもる）保健福祉の専門職を養成すること、さらには保健福祉の生涯学習の保障を行うことを教育の目的としています。

なお、取得資格について補足すると、社会福祉士国家試験受験資格および社会教育主事、身体障害者福祉司、社会福祉主事等の任用資格は両学科ともに取得できるが、中学・高校・養護学校の教員免許と保育士資格は社会福祉学科のみ、精神保健福祉士国家試験受験資格は保健福祉学科のみで取得可能となっている。

- また、従来の社会福祉学部第 2 部を廃止して昼夜開講制に移行し、社会福祉・保健福祉の両学科に、昼間主コースと夜間主コースが設置された。この点について、上記の学部長文書は次のように述べている。

…社会福祉学部第 1 部、同 2 部の経験と実績を踏まえ、より積極的に社会人の学習ニーズに応える観点から、社会人、就業者の生活・就労実態に見合った履修条件を整備することと多様な科目履修を可能とする履修制度の整備を図るために、第 1 部、第 2 部を廃止してそれぞれ「昼間主コース」「夜間主コース」とする「昼夜開講制」に整備しました。

- 以上のように、2000 年度は保健福祉学科の開設と社会福祉学部第 2 部の廃止という大きな枠組みの変更があったが、社会福祉学科昼間主コースのカリキュラムに絞って検討すると、まず、カリキュラム全体としては、大きく総合基礎科目と専門科目に再編された。第 1 に、総合基礎科目は、①演習科目（前カリキュラムの「教養演習」「社会福祉基礎演習」から名称変更した「総合演習Ⅰ」「総合演習Ⅱ」）、②基礎科目群（哲学、語学、情報処理、スポーツなど）、③主題科目群（「人間と環境」「社会と歴史」「身体・精神と文化」の 3 つのユニットで構成）から成る。第 2 に、専門科目は、①学部基幹科目（現代の社会福祉、ボランティア論、社会福祉方法原論、社会福祉発達史、社会福祉原論、総合政策学の 6 科目）、②学科基幹科目（高齢者福祉論、障害者福祉論、児童福祉論、地域福祉論の 4 科目）、③その他の専門科目から成る。
- 演習については、前述の通り、1・2 年次の演習が「総合演習Ⅰ・Ⅱ」に再編されたほか、3・4 年次の演習は「社会福祉学専門演習Ⅰ・Ⅱ」と名称変更された。さらに、専門演習は、①理論・政策・国際ユニット、②障害者福祉ユニット、③高齢者地域福祉ユニット、④乳幼児福祉・保育ユニット、⑤児童・教育福祉ユニットの 5 つのユニットに配置されることとなった。
- その他、科目の新設・改廃については、主に以下のような変更があった。
 - ・総合基礎科目に、「英語と文化」「福祉データ処理演習」「国際事情」が新設された。前カリキュラムの「基本科目」に位置づけられていた「ベーシック・イングリッシュ」「点字」「手話」「統計調査法」「スポーツと健康」が、それぞれ廃止された。なお、前カリキュラムでは「ベーシック・イングリッシュ」が選択必修科目になっていたが、新カリキュラムでは、新設された「英語と文化」が選択必修科目になっている。
 - ・専門科目では、「総合政策学」「障害者コミュニケーション」が新設された。このうち「総合政策学」は、学部基幹科目に位置づけられている。一方で、2 専攻制をとっていた前カリキュラムで開講されていた「発達福祉入門」「発達福祉特講」「福祉システム入門」「福祉システム特講」は、新カリキュラムで廃止された。また、「医療福祉論」「保健福祉学」も社会福祉学科の開講科目としては廃止されたが、保健福祉学科では学科基幹科目に位置づけられている。その他、「精神保健福祉論」「精神科リハビリテーショ

ン学」など精神保健福祉士課程関連の科目の一部も、社会福祉学科の開講科目としては廃止されたが、保健福祉学科では開講されている。

10 2004 年度カリキュラムの特徴

- まず、2000 年度カリキュラム以降の改組の状況についてみておくと、2001 年度には通信教育部が開設され、また、社会福祉学部では「昼間主コース」「夜間主コース」という名称が「デイトムコース」「アフタヌーンコース」という名称に改められた。さらに、2003 年には福祉経営学部が開設されている。そして、2004 年度には社会福祉学部心理臨床学科が開設され、社会福祉学科・保健福祉学科・心理臨床学科の 3 学科体制がスタートした。
- このうち、社会福祉学科デイトムコースのカリキュラムの枠組みについてみると、総合基礎科目には枠組みの変更がないものの、専門科目では、前カリキュラムに設けられていた「学部基幹科目」「学科基幹科目」の区分が廃止された。また、卒業条件について、総合基礎科目の必修科目が、フレッシュマン・イングリッシュ I・II のほか、単位数が増加した「情報処理演習」(2 単位→4 単位) が必修科目に位置づけられた。一方で、前カリキュラムまでは必修科目だった「スポーツ」「英語と文化」「英語演習 I～III」が必修科目から外れた。特に、体育科目は、1960 年度カリキュラムの時代から卒業必修科目に位置づけられ続けてきたが、今カリキュラムで初めて必修科目から外れることとなった。
- 総合基礎科目における科目の改廃についてみると、まず、語学科目にやや大きな変化があった。「英語と文化」「英語演習 III」が廃止されたほか、いわゆる第二外国語科目について「言語と文化 IV」が廃止されて I～III までの開講になったほか、フランス語・韓国語については III も廃止されて I～II まで、スペイン語については I～IV まで全て廃止された。また、語学科目ではないが「国際理解」「国際事情」の両科目も廃止された。一方で、「海外フィールドワーク」「スウェーデンフィールドワーク」といった国際系科目が新設された。
- その他の総合基礎科目については、「コンピューターと情報」「コミュニケーションスキル」「現代基礎教養 I (現代社会と市民生活)」「現代基礎教養 II (市民参加と民主主義)」が新設された。他方で、「法制度と人間」「地球と環境」「認識と論理」「生物と人間」「現代世界観」の各科目は廃止された。また、「歴史の学び I・II」の新設と「日本現代史」「日本の歴史と文化」の廃止、「ジェンダー論」の新設と「現代社会と女性」の廃止など、関連性が推測される科目の改廃もあった。
- 専門科目に関しては、「社会福祉関係法」「レクリエーション・ワーク論」「生涯教育論」「福祉 NPO 論」「家族援助論」などの科目が新設された一方で、「社会福祉法制」「地方自治論」「比較福祉論」「福祉組織・情報論」「非営利組織・協同組合論」「民法・家族法」「教育福祉論」などの科目が廃止された。中でも「民法」「家族法」は 1960 年度カリキュラムから開講されてきた科目であり、また「社会福祉法制」も、一時廃止されていた時期があったが 1960 年度カリキュラムから開講されてきた科目である。
- そのほか、「発達心理学 II」「臨床心理学 II」などの心理学系科目、「精神医学」「精神保

健学」などの保健系科目、「乳児保育」「障害児保育」「保育内容総論Ⅰ」などの保育系科目も廃止されているが、心理臨床学科科目、保健福祉学科科目、保育課程資格独自科目などの形で開講されているものもある。

11 2008 年度カリキュラムの特徴

- 2008 年度は、全学的にみると、子ども発達学部（子ども発達学科・心理臨床学科）、健康科学部、国際福祉開発学部の 3 学部が新たに開設される大きな改組があった年だった。特に、子ども発達学部の開設に伴い、社会福祉学部の心理臨床学科が廃止されて社会福祉学科・保健福祉学科の 2 学科体制に戻るとともに、社会福祉学部の保育士養成課程が廃止された。
- このような学科体制、取得可能資格の変更に伴い、部分的にカリキュラムが改正されたが、卒業条件や科目区分などカリキュラムの大枠には変更はない。ただし、「施設養護論」「障害児保育論」「保育方法論」「教育心理学」「子ども文化論」など、教育・保育関連科目が社会福祉学科の専門科目から除外されている。
- 一方、新設された科目は「教育学概論」（ただし「教育学Ⅰ」は廃止）「地方自治論」「精神保健学」（保健福祉学科では従前より開講）「東アジアの社会福祉」「外国籍住民支援論」「老年心理学」「産業カウンセリング論」「地域福祉特論」（ただし「地域福祉論」が 4 単位から 2 単位に変更）の 8 科目である。
- 総合基礎科目の前カリキュラムからの変更点は、①「主題科目群」の名称が「教養科目群」に変更されたこと、②「言語と文化Ⅲ」からドイツ語が廃止され中国語のみとなったこと（「言語と文化Ⅰ・Ⅱ」は、引き続き独仏中韓の 4 言語開講）、③「福祉社会入門（オンデマンド科目）」及び「福祉 IT 支援演習Ⅰ・Ⅱ」が新たに開講されたことのみである。なお、2 年次の演習が、前カリキュラムでは「総合演習Ⅱ」という名称だったのが、新カリキュラムでは「社会福祉基礎演習・総合演習Ⅱ」という名称に変更されている。

12 2010 年度カリキュラムの特徴

- 2010 年度カリキュラムから、4 年次進級条件として、取得単位数が 84 単位から 94 単位に引き上げられた。また、総合基礎科目の科目区分（基礎科目群・教養科目群・演習科目）がなくなった。さらに、2010 年度カリキュラムから、いわゆる Semester 制が拡大し、4 単位から 2 単位に変更された科目が多い。例えば、社会福祉原論（4 単位）が、社会福祉原論Ⅰ（2 単位）と社会福祉原論Ⅱ（2 単位）に再編されるなどである。
- そして、社会福祉士養成課程の法改正が施行された年である。これに伴い、次のような社会福祉士養成課程指定科目の再編があった。法改正に伴い新設された科目は、「保健医療サービス論」「就労支援」「権利擁護と成年後見制度」の 3 科目である。また、「福祉行財政論」「福祉計画論」「社会福祉経営論（前カリキュラムでは「福祉経営論」）」「司法福祉論」の各科目は、前カリキュラムでも開講されていたが、法改正に伴い新たに指定科目として位置づけられた。さらに、法改正に伴う科目名称変更としては、①「社会福祉方法各論Ⅰ・Ⅱ」→「ソーシャルワークⅠ～Ⅳ」、②「児童福祉論」→「児童・家

庭福祉論」、③「社会福祉援助技術演習」→「ソーシャルワーク演習Ⅰ～Ⅳ」、④「社会福祉援助技術現場実習」および「社会福祉援助技術現場実習指導Ⅰ・Ⅱ」→「ソーシャルワーク実習」および「ソーシャルワーク実習指導」の変更があった。また、「障害者福祉論」「児童・家庭福祉論」の2科目は、従前は4単位で開講されていたが、法改正に伴い、それぞれ2単位科目に変更された。一方で、「障害者福祉論特講」「児童・家庭福祉特講」が指定科目外の専門科目として新設された。一方、「地域福祉論」については、前カリキュラムでは「地域福祉論」(2単位)と「地域福祉特論」(2単位)が開講されていたが(指定科目は「地域福祉論」のみ)、法改正に伴い、「地域福祉論Ⅰ・Ⅱ」(各2単位)に再編され、両方とも指定科目に位置づけられた。

- このような社会福祉士養成課程の法改正により、養成課程外の実習科目にも一部変更があった。指定科目としての実習科目は3年次配当の「ソーシャルワーク実習指導」(2単位)と「ソーシャルワーク実習」(4単位)だが、これとは別に、2年次配当科目として「ソーシャルワーク実習基礎指導Ⅰ・Ⅱ」(各1単位)が新設された。また、4年次配当科目として、「ソーシャルワーク実習専門指導」(1単位)「ソーシャルワーク専門実習」(2単位)「実習指導支援演習」(2単位)の各科目も新設された。
- 上記以外の科目の主な改廃についてみると、まず、総合基礎科目では「現代文化論」「コンピューターと情報」「スウェーデンフィールドワーク」「コミュニケーションスキル」「歴史の学びⅠ・Ⅱ」「芸術と人間」「科学技術と人間」の各科目が廃止され、「現代基礎教養Ⅰ・Ⅱ」(各2単位)は「現代基礎教養」(2単位)のみに改められた。一方で、「スウェーデンの社会と福祉」「ライフデザイン入門」「社会福祉入門」「ふくしスポーツ」「宗教学」が新設された。また、「ボランティア論」「家族社会学」「地域社会学」が専門科目から総合基礎科目に移設された。
- 専門科目についても、上記の社会福祉士養成課程科目や実習科目以外に科目の改廃があった。具体的には、「現代の社会福祉」「介護福祉論」「精神保健学」「福祉と芸術」が廃止された(「精神保健学」は保健福祉学科では開講)。一方で、「キャリアデザイン基礎」「キャリアデザイン特論」「スクールソーシャルワーク論」「福祉教育論」が新設された。
- 最後に、昼夜開講制について触れておきたい。2010年度カリキュラムによって、社会福祉学科のアフタヌーンコースが廃止され、昼夜開講制が終了した。夜間部としての第2部は、中部社会事業短期大学の時代から設置されていたが、前述の通り、2000年度から「夜間主コース」、2001年度から「アフタヌーンコース」との名称に変更された。社会福祉学部他学科の昼夜開講制については、心理臨床学科は2004年度の開設当初から採用しておらず、また、保健福祉学科は2000年度の開設時から2007年度までは採用していたものの、2008年度からは廃止しており、昼夜開講制を維持しているのは社会福祉学科のみになっていた。2010年度カリキュラムによって社会福祉学科のアフタヌーンコースが廃止されたことにより、社会福祉学部の昼夜開講制は終了した。

日本福祉大学社会福祉学部のカリキュラムの変遷

※赤字は当該カリキュラムで新設された科目、青字は次のカリキュラム改訂で廃止された科目、紫字はその両方を満たす科目、緑字は科目区分・単位数・科目名称の変更など。

★ 1960年度以前のカリキュラム

<卒業条件>

資料からは不明

開講科目一覧

一般教育科目

区分	科目名	単位
(人文科学系列)	哲学	4
	倫理学	4
	宗教学	4
	歴史	4
	音楽	4
(社会科学系列)	政治学	4
	経済学	4
	法学	4
	社会学	4
	教育	4
(自然科学系列)	数学	4
	生物学	4
	化学	4
	心理学	4

専門教育科目

区分	科目名	単位
(必修科目)	社会事業総論	2
	社会保障総論	4
	社会事業方法論 I	6
	社会法	4
	社会問題	4
	社会調査 (実習を含む)	4
	福祉社会学	4
	公的扶助	4
	児童福祉	2
	社会思想史	4
(選択科目)	公衆衛生	4
	精神衛生	4
	発達心理学概論	4
	人文統計	2
	実習	2
	演習	6
	卒業論文	6
	社会事業各論	4
	社会事業史 (西洋・日本)	4
	社会事業方法論 II	12
	社会事業管理論 (行政・施設)	4
	社会保険	4
	社会経済史	4
	生活構造論	2
	近代経済学	4
	財政学	2
	社会政策	2
	労務管理	4
	家族法	2
労働法	2	
憲法	2	

専門教育科目

福祉国家論	2
社会集団論	2
教育社会学	2
社会構造変動論	4
産業社会学	2
産業心理学	2
産業衛生学	4
社会心理学	4
臨床心理学	4
医学知識	2
(備考)	
・社会事業方法論 I = CW、GW、CO各2単位	
・社会事業方法論 II = CW7単位、GW2単位、CO2単位、Roc1単位	

① 1960年度カリキュラム

<コース等> 社会福祉コース、家庭福祉コース、産業福祉コースの3コース制

<卒業要件>

- ・一般教育科目：各系列にわたり 12 単位以上→計 36 単位以上
- ・外国語：第 1 外国語 10 単位以上、第 2 外国語 2 単位以上→計 12 単位以上
- ・保健・体育科目：講義 2 単位以上、体育実技 2 単位以上→計 4 単位以上
- ・専門科目：必修科目全科目を含めて 76 単位以上

開講科目一覧

一般教育科目

区分	科目名	単位
(人文科学系列)	哲学	4
	倫理学	4
	宗教学	4
	歴史	4
	音楽	4
(社会科学系列)	政治学	4
	経済学	4
	法学	4
	社会学	4
	教育	4
(自然科学系列)	社会思想史	4
	数学	4
	生物学	4
	化学	4
心理学	4	

外国語 第 1 外国語 (英)
第 2 外国語 (独)

保健・体育科目 講義
実技

専門教育科目

区分	科目名	単位
(必修科目)	社会福祉総論	4
	社会問題	4
	社会福祉事業史 I	4
	社会調査 (統計を含む)	4
	社会福祉各論 I	4
	ケース・ワーク I	2
	実習	2
	演習	6
	卒業論文	6
	社会福祉法制	4
(選択科目)	社会福祉事業史 II	4
	社会政策	4
	近代経済史	4
	発達心理学	4
	社会心理学	2
	臨床心理学	2
	公衆衛生	4
	精神衛生	2
	医学知識	2
	社会福祉各論 II	6
	ケース・ワーク II	2
	グループ・ワーク	4
	コミュニティ・オーガニゼーション	2
	コミュニティ論	2

② 1964年度カリキュラム

<コース等> 社会事業コース、児童福祉コース、福祉行政コース、産業福祉コースの4コース制

<卒業要件>

- ・一般教育科目：各系列にわたり 12 単位以上→計 36 単位以上 (1967 年度より人文・社会系列中に教養演習を含む)
- ・外国語：第 1 外国語 8 単位以上、第 2 外国語 2 単位以上→12 単位以上
- ・保健・体育科目：講義 2 単位以上、体育実技 2

開講科目一覧

一般教育科目

区分	科目名	単位
(人文科学系列)	哲学	4
	倫理学	4
	宗教学	4
	歴史	4
	音楽	4
(社会科学系列)	社会科学概論	4
	経済学	4
	法学	4
	社会学	4
	教養演習	4
	統計学	4
	生物学	4
	生理学	4
	心理学	4
	自然科学概論	4

外国語 第 1 外国語 (英)

第 2 外国語 (独・仏)

保健・体育科目 講義
実技

専門教育科目

区分	科目名	単位
(基礎教育科目=必修)	社会政策	4
	生活構造論	4
	社会病理学	4
	福祉心理学	4
	社会保障概論	4
	社会福祉概論	4
	社会福祉発達史	4
	社会調査	4
	社会福祉法制	4
	演習	6
(共通選択科目)	公衆衛生	2
	精神衛生	4
	家族法	4
	医学知識	2
	社会心理学	2
	発達心理学	4
	臨床心理学	4
	近代経済史	4
	卒業論文	4
	医療社会事業概論	2
(コース専門科目)	身心障害者福祉論	2
	地域福祉論	2
	ケース・ワーク	4

※赤字は当該カリキュラムで新設された科目、青字は次のカリキュラム改訂で廃止された科目、紫字はその両方を満たす科目、緑字は科目区分・単位数・科目名称の変更など。

③ 1969年度カリキュラム		④ 1974年度カリキュラム	
単位以上→計 4 単位以上 ・専門科目：必修科目全科目を含めて 76 単位以上		<コース等>なし <卒業要件> ・一般教育科目：各系列にわたり 12 単位以上→計 36 単位以上（人文・社会に「現代と学問」含める） ・外国語：第 1 外国語 8 単位以上、第 2 外国語 4 単位以上→12 単位以上 ・保健体育科目：講義 2 単位以上、体育実技 2 単位以上→計 4 単位以上 ・専門科目：総論（必修）24 単位、各論（選択必修）8 単位以上を含めて 76 単位以上	
開講科目一覧 一般教育科目 区分 科目名 単位 (人文科学系列) 哲学 4 論理学 4 宗教学 4 歴史学 4 音楽 4 (社会科学系列) 経済学 4 法学(日本国憲法 2 単位含む) 4 政治学 4 社会学 4 ※人文・社会科学系列 現代と学問 4 (自然科学系列) 統計学 4 心理学 4 科学技術論 4 医学概論 4 外国語 第 1 外国語(英) 4 第 2 外国語(独・仏・露 1971~) 4 保健体育科目 体育講義 4 体育実技 4 専門教育科目 区分 科目名 単位 (総論=必修) 社会福祉論 4 社会保障論 4 社会福祉発達史 4 社会福祉法制 4 社会福祉方法論 4 社会調査 4 (各論) 児童福祉論 4 公的扶助論 4 地域福祉論 4 社会福祉各論 4 社会保険各論 4 (関連科目) 現代経済論 4 社会思想史 4 社会政策 4 行財政論 4 社会問題 4 発達心理学 4 臨床心理学 4 精神衛生 4 公衆衛生 4 家族法 4 教育科学 4 社会福祉特講 I 4 社会福祉特講 II 4 社会福祉特講 III 4		<コース等>不明 <卒業要件> 不明 ※ただし、開講科目表の記載から、専門科目では以下の科目が必修 or 選択必修と推測される =社会問題、社会保障論、社会福祉方法論、社会福祉行政、社会福祉論 開講科目一覧 一般教育科目 区分 科目名 単位 (人文科学系列) 哲学 4 歴史学 4 芸術論 4 音楽 4 (社会科学系列) 経済学 4 政治学 4 法学 4 社会学 4 (自然科学系列) 統計学 4 心理学 4 自然科学概論 4 医学概論 4 (総合) 現代と学問 8 外国語 第 1 外国語(英) 8 第 2 外国語(独・仏・露) 8 保健体育 体育実技 2 体育講義 4 専門教育科目 区分 科目名 単位 (おそらく必修) 社会問題 4 社会保障論 4 社会福祉方法論 4 社会福祉行政 4 社会福祉論 4 (おそらく選択) 現代経済論 4 生活構造論 4 精神衛生 4 発達心理学 4 社会福祉発達史 4 教育原論 4 社会教育概論 4 児童福祉論 4 社会調査 4 社会政策 4 地方行財政 4 行政法 4 外書講読 4 医療福祉論 4 民法 4 社会思想史 4 労働法 4 日本教育史 4 都市問題 4 臨床心理学 4 障害者福祉論 4	
専門教育科目 グループ・ワーク 4 コミュニティ・オーガニゼーション 2 カウンセリング 2 社会事業特講 4 社会事業演習 4 児童福祉概論 2 少年保護論 2 児童養護論 2 幼児保育論 2 児童福祉特講 4 児童福祉実習 4 福祉行政論 2 財政学 4 行政法 4 民法 4 経済政策 4 刑法 2 社会保険 2 公的扶助 4 福祉行政特講 4 産業福祉概論 2 近代経済学 4 商法 2 経営学 4 会計学 4 労働法 2 労務管理 4 簿記 2 産業社会学 2 産業福祉特講 4			

※赤字は当該カリキュラムで新設された科目、青字は次のカリキュラム改訂で廃止された科目、紫字はその両方を満たす科目、緑字は科目区分・単位数・科目名称の変更など。

⑤ 1980年度カリキュラム

<コース等>なし
<3年進級条件>
・一般教育科目：各系列4単位以上+現代と学問4単位を含め計20単位以上
・第1外国語（英語）8単位
・体育実技2単位
・社会問題4単位
<卒業必修科目>
社会問題、社会保障論、社会福祉発達史Ⅰ、社会福祉方法論、社会福祉行政、社会福祉論、社会福祉発達史Ⅱ

開講科目一覧

一般教育科目			専門教育科目		
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位
(人文科学系列)	哲学	4	(専門演習)	社会福祉特講Ⅰ	4
	歴史学	4		社会福祉特講Ⅱ	4
	芸術論Ⅰ	4		社会科学基礎研究	4
	芸術論Ⅱ	4		社会福祉専門研究Ⅰ	8
	経済学	4		社会福祉専門研究Ⅱ	8
(社会科学系列)	法学	4	卒業論文	8	
	社会学	4			
	統計学	4			
	政治学	4			
	心理学	4			
(自然科学系列)	自然科学概論	4			
	医学概論	4			
(総合)	現代と学問	4			
外国語	第1外国語（英）	8			
	第2外国語（独・仏・露）	8			
保健体育	体育実技	2			
	体育講義	4			
専門教育科目			専門教育科目		
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位
(必修科目)	社会問題	4			
	社会保障論	4			
	社会福祉発達史Ⅰ(外国)	4			
	社会福祉論	4			
	社会福祉行政	4			
	社会福祉方法論	4			
	社会福祉発達史Ⅱ(日本)	4			
	生活構造論	4			
	現代経済論	4			
	発達心理学	4			
(選択科目)	精神衛生	4			
	教育原論	4			
	民法	4			
	社会調査	4			
	児童福祉論	4			
	社会政策	4			
	地方行財政	4			
	臨床心理学(障害児心理含)	4			
	日本教育史	4			
	行政法	4			
	外書講読	4			
	社会思想史	4			
	老人福祉論	4			
	障害者福祉論	4			
	医療福祉論	4			
	都市問題	4			
	社会教育概論	4			
	労働法	4			

⑥ 1986年度カリキュラム

<コース等>なし
<3年進級条件>
・一般教育科目：各分野4単位以上+現代と学問4単位含め計16単位以上
・第1外国語（英語）4単位
<卒業条件>
・一般教育科目：各分野4単位+現代と学問4単位含め36単位以上
・第1外国語（英語）8単位
・保健体育：講義2単位+実技2単位計4単位
・専門科目：必修7科目含め76単位

開講科目一覧

一般教育科目			専門教育科目		
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位
(人文科学分野)	哲学	4	(社会科学分野)	哲学	4
	歴史学	4		歴史学	4
	文化人類学	4		文化人類学	4
	文化・芸術論	4		文化・芸術論	4
	言語学	4		言語学	4
(社会科学分野)	経済学	4	経済学	4	
	法学	4	法学	4	
	社会学	4	社会学	4	
	統計学	4	統計学	4	
	政治学	4	政治学	4	
(自然科学分野)	心理学	4	(自然科学分野)	心理学	4
	自然科学概論	4		自然科学概論	4
	医学概論	4		医学概論	4
	科学技術論	4		科学技術論	4
	数学	4		数学	4
(総合)	総合科目Ⅰ	4	(総合)	総合科目Ⅰ	4
	総合科目Ⅱ	4		総合科目Ⅱ	4
外国語	現代と学問	4	外国語	現代と学問	4
	英語	12		英語	12
	ドイツ語	12		ドイツ語	12
	フランス語	12		フランス語	12
	ロシア語	12		ロシア語	12
保健体育	中国語	12	保健体育	中国語	12
	スペイン語	12		スペイン語	12
	体育講義	2		体育講義	2
	体育実技	2		体育実技	2
専門教育科目			専門教育科目		
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位
(必修)	現代の社会福祉	4	(必修)	現代の社会福祉	4
	社会保障論	4		社会保障論	4
	社会福祉発達史Ⅰ	4		社会福祉発達史Ⅰ	4
	社会福祉論	4		社会福祉論	4
	社会福祉行政	4		社会福祉行政	4
	社会福祉方法論	4		社会福祉方法論	4
	社会福祉発達史Ⅱ	4		社会福祉発達史Ⅱ	4
	人間科学論	2		人間科学論	2
	社会問題	4		社会問題	4
	生活構造論	4		生活構造論	4
(選択)	現代経済論	4	(選択)	現代経済論	4
	発達心理学	4		発達心理学	4
	精神衛生	4		精神衛生	4
	教育原論	4		教育原論	4
	民法	4		民法	4
	社会調査	4		社会調査	4
	児童福祉論	4		児童福祉論	4
	社会政策	4		社会政策	4

⑦ 1989年度カリキュラム

<コース等>※3年次からコース所属
地域・行政コース、福祉臨床コース、人間発達コース（心理・行動サブコース、教育サブコース）、生活・文化コースの4コース制
<3年進級条件>
・一般教育科目：各分野4単位以上→計12単位
・第1外国語（英語Ⅰ）：4単位
・基礎演習：2単位

開講科目一覧

一般教育科目			専門教育科目				
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位		
(人文科学分野)	現代哲学	4	地方行財政	地方行財政	4		
	歴史学	4		臨床心理学	4		
	心理学	4		日本教育史	4		
	文化人類学	4		行政法	4		
	言語学	4		外書講読	4		
※91年度より	言語と文化Ⅰ・Ⅱ	2・2	社会思想史	4			
	(社会科学分野)	法学	4	老人福祉論	4		
		経済学	4	障害者福祉論	4		
	(自然科学分野)	社会学	4	医療福祉論	4		
		政治学	4	都市問題	4		
自然科学概論		4	社会教育概論	4			
人類学		4	労働法	4			
医学概論		4	社会福祉特講Ⅰ	4			
(総合科目)	数学	4	社会福祉特講Ⅱ	4			
	統計学	4	社会福祉実習Ⅰ	2			
	科学技術論	4	社会福祉基礎演習	4			
	総合科目Ⅰ	2	社会福祉専門研究Ⅰ	8			
	総合科目Ⅱ	2	社会福祉専門研究Ⅱ	8			
※93年度より	情報科学概論	4	卒業論文Ⅰ	8			
	コンピュータ実習	2	卒業論文Ⅱ	8			
	※94年度より	点字	2				
	※94年度より	手話	2				
	※94年度より	国際理解	4				
外国語	教養演習	4	第1外国語(英)Ⅰ・Ⅱ	4・4			
	第1外国語(英)Ⅰ・Ⅱ	4・4	第2外国語(独・仏・中・西)Ⅰ・Ⅱ	4・4			
	第2外国語(独・仏・中・西)Ⅰ・Ⅱ	4・4	保健体育講義	2			
	保健体育講義	2	体育実技	2			
	体育実技	2					
専門教育科目			専門教育科目				
区分	科目名	単位	区分	科目名	単位		
(選択必修科目)	社会福祉総論	4	(選択必修科目)	社会福祉総論	4		
	社会福祉発達史	4		社会福祉発達史	4		
	社会福祉方法総論	4		社会福祉方法総論	4		
	社会保障論	4		社会保障論	4		
	(選択科目)	現代の社会福祉		4	(選択科目)	現代の社会福祉	4
		社会福祉方法各論Ⅰ		4		社会福祉方法各論Ⅰ	4
		社会福祉方法各論Ⅱ		4		社会福祉方法各論Ⅱ	4
		社会福祉法制		2		社会福祉法制	2
		現代人間論		4		現代人間論	4
	社会思想	4		社会思想	4		
公的扶助論	2	公的扶助論	2				
国際福祉論	4	国際福祉論	4				
社会福祉計画	4	社会福祉計画	4				
地域福祉論	4	地域福祉論	4				
司法福祉論	2	司法福祉論	2				
地方行財政	4	地方行財政	4				
民法	4	民法	4				

※赤字は当該カリキュラムで新設された科目、青字は次のカリキュラム改訂で廃止された科目、紫字はその両方を満たす科目、緑字は科目区分・単位数・科目名称の変更など。

<卒業条件>

- ・一般教育科目：各分野 4 単位以上含み 36 単位
- ・第 1 外国語（英語）8 単位
- ・保健体育：講義 2 単位、実技 2 単位計 4 単位
- ・専門教育科目：基礎演習 2 単位+選択必修科目 12 単位含む 84 単位

専門教育科目	単位数	専門教育科目	単位数
行政法	4	民俗学	2
労働法	4	考古学	2
※91年から4単位 法律学	2	※90年まで 地理学	2
施設福祉論	4	※91年から 人文地理学	2
児童福祉論	4	※91年から 経済地理学	2
障害者福祉論	4	※91年から 自然地理学	2
老人福祉論	4	地誌	4
介護福祉論	2	社会福祉実習基礎	2
※93年～「医療福祉論」4単位 医療福祉論Ⅰ(MSW)	2	外書講読	4
医療福祉論Ⅱ(PSW)	2	社会福祉特講Ⅰ	2
医療保障論	2	社会福祉特講Ⅱ	2
リハビリテーション医学	2	社会福祉特講Ⅲ	2
障害児の病理と保健Ⅰ	2	社会福祉特講Ⅳ	2
障害児の病理と保健Ⅱ	2	社会福祉基礎演習Ⅰ	2
小児保健	4	社会福祉基礎演習Ⅱ	2
発達心理学	4	社会福祉専門演習Ⅰ	4
臨床心理学	4	社会福祉専門演習Ⅱ	4
障害者心理	4	※91年～ 社会福祉援助技術演習Ⅰ	2
教育心理学	4	社会福祉援助技術演習Ⅱ	2
人格心理学	2	社会福祉援助技術現場実習Ⅰ	3
老人心理学	2	社会福祉援助技術現場実習Ⅱ	3
行動科学	4	社会福祉応用実習Ⅰ	2
認知科学	4	社会福祉応用実習Ⅱ	2
身体科学	2	特別演習Ⅰ	2
精神保健	4	特別演習Ⅱ	2
精神病理学	2	(学部共通専門科目) 現代文化論	4
教育学	4	比較文化論	4
教育史	4	コミュニケーション論	2
教育行政学	2	現代芸術	4
教育社会学	2	情報処理論Ⅰ・Ⅱ	2・2
障害児教育論	4	情報処理演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	2・2・2
障害児教育方法論	4	外国語演習Ⅰ・Ⅱ	2・2
社会教育概論	4		
社会教育計画	4		
保育論	4		
保育方法論	2		
乳幼児心理学	2		
社会学概論	2		
家族社会学	2		
地域社会学	2		
社会政策	4		
※91年から「比較社会史」(2単位) 協同組合論	4		
比較社会史Ⅰ	2		
比較社会史Ⅱ	2		
※91年から新規開講 外国史Ⅰ	2		
外国史Ⅱ	2		
都市論	4		
現代生活論	4		
生活環境論	4		
哲学	4		
※91年から4単位 日本史	2		

⑧ 1996年度カリキュラム

<コース等>※2年生から専攻所属

- ①発達福祉専攻（児童・教育福祉コース、乳幼児保育コース、障害者福祉コース、高齢者福祉コース、福祉心理コース）
- ②福祉システム専攻（保健医療福祉コース、地域福祉コース、福祉政策コース、福祉環境コース、国際福祉コース）

<4年進級条件>

フレッシュマン・イングリッシュⅠ・Ⅱ(4単位)含む基本科目、専攻科目、他学部開講科目 84 単位以上

<卒業条件>

(基本科目) ①フレッシュマン・イングリッシュⅠ・Ⅱ(4単位)、②スポーツ2単位、③ベーシック・イングリッシュⅠ・Ⅱ or 英語演習Ⅰ～Ⅲから4単位、④スポーツと健康 or スポーツと文化から2単位

(専攻科目) ①社会福祉原論、②社会福祉方法原論、③所属専攻の3・4年次開講科目 20 単位以上

開講科目一覧

基本科目	科目名	単位数	専攻科目	科目名	単位数	専攻科目	科目名	単位数
区分 (基礎科目)	教養演習	4	社会福祉原論	社会福祉原論	4	社会福祉方法原論	社会福祉方法原論	4
	フレッシュマン・イングリッシュⅠ・Ⅱ	2*2		社会福祉発達史	4		発達福祉特講	2
区分 (主題科目)	ベーシック・イングリッシュⅠ・Ⅱ	2*2	児童福祉論	4	感性と表現	2	福祉と芸術	2
	英語演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	2*3	障害者福祉論	4	老人福祉論	4	心理学演習	4
区分 (主題科目)	言語と文化Ⅰ～Ⅳ(独・仏・中・西・韓)	2*4	老人福祉論	4	社会福祉方法各論Ⅰ	4	※99年～ 社会福祉援助技術演習(保育)	2
	点字	2	社会福祉方法各論Ⅱ	4	社会保障論	4	(システム) 地域社会学	2
区分 (主題科目)	手話	2	社会福祉法制	2	地域福祉論	4	現代医療論	2
	情報科学論	2	地域福祉論	4	ボランティア論	2	保健衛生学	2
区分 (主題科目)	情報処理論Ⅰ・Ⅱ	2*2	家族社会学	2	レクリエーション・ワーク論	2	福祉環境論	4
	統計調査法	2	発達心理学Ⅰ	2	発達心理学Ⅱ	2	国際福祉論	4
区分 (主題科目)	スポーツ	2	発達心理学Ⅱ	2	施設福祉論	4	地域開発論	2
	スポーツ研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	2*3	施設福祉論	4	介護福祉論	2	比較福祉論	2
区分 (主題科目)	国際理解	4	介護福祉論	2	医療福祉論	4	公的扶助論	2
	スポーツと健康	2	医療福祉論	4	保健福祉学	4	地方自治論	2
区分 (主題科目)	スポーツと文化	2	保健福祉学	4	精神保健学	2	福祉組織・情報論	4
	こころとからだⅠ・Ⅱ	2*2	精神保健学	2	精神医学	2	協同組合論	2
区分 (主題科目)	生活と環境	2	※99年～ 精神科リハビリテーション学	2	※99年～ 精神保健福祉論	4	行政法	2
	地球と環境	2	※99年～ リハビリテーション医学	2	※99年～ 司法福祉論	2	労働法	2
区分 (主題科目)	生物と人間	2	司法福祉論	2	生涯教育論	4	民法・家族法	2
	科学技術と人間Ⅰ・Ⅱ	2*2	生涯教育論	4	福祉行財政論	4	社会福祉調査論	2
区分 (主題科目)	日本現代史	2	福祉行財政論	4	福祉計画論	2	福祉システム特講	2
	法制度と人間	2	福祉計画論	2	臨床心理学Ⅰ	2	社会福祉援助技術演習	2
区分 (主題科目)	日本の歴史と文化	2	臨床心理学Ⅰ	2	臨床心理学Ⅱ	2	精神保健福祉援助演習	2
	現代社会と女性	2	教育学	4	保育論	4	社会福祉実習Ⅰ	2
区分 (主題科目)	国際関係論	2	保育論	4	施設養護論	2	社会福祉実習Ⅱ	2
	物語と人生Ⅰ・Ⅱ	2*2	施設養護論	2	子ども文化論	2	社会福祉実習Ⅲ	2
区分 (主題科目)	コミュニケーション論	2	子ども文化論	2	教育福祉論	2	社会福祉実習Ⅳ	2
	現代芸術	4	教育福祉論	2	教育史	2	精神保健福祉援助実習	6
区分 (主題科目)	情報処理論Ⅰ・Ⅱ	2・2	教育史	2	障害児教育論Ⅰ	2	社会福祉基礎演習	4
	情報処理演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ	2・2・2	障害児教育論Ⅰ	2	障害児教育論Ⅱ	2	社会福祉専門演習Ⅰ	4
区分 (主題科目)	外国語演習Ⅰ・Ⅱ	2・2	保育の歴史	2	保育内容総論Ⅰ	2	社会福祉専門演習Ⅱ	4
			保育内容総論Ⅱ	2	保育方法論Ⅰ	2		
区分 (主題科目)			保育方法論Ⅱ	2	乳児保育	2		
			乳児保育	2	障害児保育	2		
区分 (主題科目)			障害児保育	2	障害児心理学	2		
			障害児心理学	2	障害者心理学	2		
区分 (主題科目)			障害者心理学	2	老人心理学	2		
			老人心理学	2				

第 4 章 中部社大から日本福祉大学への創立期における教学と経営

木戸 利秋

はじめに

本報告書で利用している主要な資料元である日本福祉大学社会福祉学部の履修要項が、1960 年度から現在まで電子データの形で美浜事務室に保存されており、それを活用することができたことは、研究対象の時間軸を設定できた点で大きな意味があった。本稿では、中部社会事業短期大学（以下、中部社大と略¹）の開学 3 年目、1955 年 4 月に助手として着任され 2001 年 3 月日本福祉大学を退職された秦安雄名誉教授から研究会が譲り受けた教学資料²（以下、秦教学資料と略）を用いて、本研究報告書で山田壮志郎が描写した社会福祉学部のカリキュラム変遷の背景にあった本学の諸要因について考察することである。

- 1 当時の資料からは「中社大」の名称で親しまれていたようだが、他方、浦辺史は、『轍』において「中部社大」を使っているが、表記と読みではこちらの方がわかりやすいと思われるので、浦辺案を本論では使用する。
- 2 2016 年 1 月、学内学会の新春企画「平和と人権—障害者の福祉から学ぶ」に登壇者の一人として秦先生にご自身の戦争体験を語っていただいた。企画が終わった後、「自宅の資料整理をしているので、日本福祉大学の資料で必要なものがあつたら、引き取ってもらっていいよ」という趣旨の申し出をうけた。そこで同僚の中村強士先生と二人で二日間にわたってご自宅の保管場所とされたガレージのなかで、数多くの段ボール箱や書棚に並べられたファイル等から、教学関係の資料を選びだす作業を行い、譲り受けたものがここにいう「秦教学資料」である。

段ボール箱に 10 個くらいは収集させていただいたが、資料によってはガリ版刷りでカスレ文字や青焼きコピー、いわゆるコピラス複写機を使用したと推測される印刷物など文字が判別しづらいのも少なくなかった。また虫食いの跡が残り、変色し紙の状態がかなり悪いものもあった。そこで研究室のスキャナーで資料をすべて電子化することとし、私のゼミを卒業後、美浜キャンパスで非常勤として勤務していた同窓生に、出勤前 1 時間のアルバイトを依頼した。

秦教学資料は 1950 年代から 1980 年代にわたっているが、中部社会事業短期大学時代の資料は現時点では見つかっていない。これは秦が着任したのが中部社大の 3 年目で助手という位置づけ、（講師昇格が 1957 年、助教授昇格が 1961 年、資料出所：「白書」、日本福祉大学総務部、1962 年 3 月）も影響していたのかもしれない。教学資料としては 4 年制大学へ昇格したあとの 1958 年の教授会資料がもっとも古い資料である。秦教学資料のなかでは教授会資料が一番多いようだが、もとよりこの時期に開催されたすべての教授会資料が揃っている訳ではない。また教授会以外の学生自治会や教職員組合などの資料も含まれているが、さらに資料数は限られたものである。したがって、秦教学資料のみを根拠に社会福祉学部のカリキュラムの変遷についてなにか断定的な判断をすることはできず、あくまで背景要因を理解するための目的で利用することをお断りしておきたい。なお本稿で使用する資料は、書籍以外は、秦教学資料である。

ただし、ここでは対象時期をすべてカバーするのではなく、まだ資料整理の途中段階であることをふまえ本学の創立期に限定して行いたい。

1 当時の関係者の証言から明らかになっていること

浦辺史は、「福祉大での 20 年—私説福祉大小史—」のなかで、中部社大に 1955 年に 50 代で講師として着任、翌年教授昇格³した頃をふり返って、「年齢が高かったばかりに、教授会の中でもしだいに大学運営の中核部分に席をおかざるを得なかった」と述懐しているが、初代社会福祉学部長、初代学監を含む 20 年（1955-1975 年度）の経歴を 3 つの角度から捉えている。すなわち、

- 第一期 短大の四年間と学部六年、私学として経営がいまだ確立せず、財政的にお寺に依存、教育研究のみの自主運営の時代（約十年間）
- 第二期 創立いらい巨大な累積赤字をかかえ、私学として自立経営を目ざす耐乏と大学拡張期（約五年間）
- 第三期 学校法人を近代化し、大学の運営体制を確立し、新しい大学づくりに取り組み、大学が財政的自立をとげた時期（約五年間）⁴

浦辺のいう第一期は創立 10 周年の 1962 年頃までを指しているが、1962 年は 10 周年の画期であると同時に初代学長、鈴木修学が 6 月 7 日に逝去となった年である。この頃、日本福祉大学が大学の存否が問われるような危機を迎えていたことは、下記に示すように当時を振り返る浦辺や秦の言葉に共通しており、また法人側の関係者の見方もほぼ一致している。

大学の経営問題は中部社大の時期から顕在化していたが、その背景には中部社大の専門家養成が厚生省、愛知県、名古屋市からも依頼されたような形でスタートしたにもかかわらず、朝鮮戦争を機にした再軍備の社会情勢のなかで社会保障関係費が削減されたために、期待された国庫補助が実現しなかったことがあるとされている。その結果、大学収入の構造がかなり特異な形となった。すなわち、国立大並みに授業料を低く設定していた日本社会事業短大と大阪府立社会事業短大と均衡をとったために、大学収入にしめる学費収入の割合は 2 割に満たなかったという。したがって、残りの約 8 割を「護持会負担金」と呼ばれていた法人側の持ち出しによって支えられるという状況が続いたのである。⁵

こうした状況が改善されるのに、浦辺のいう第二期まで 15 年ほどかかったことになる。大学の経営問題は教学にどのような影響を及ぼしたのであろうか。まずこれまでに明らかにされた当時の関係者の言葉からみていきたい。

まず浦辺は当時の状況を次のように述べている。「1961-62 年は、福祉大にとって最悪

3 日本福祉大学総務部「白書」1962 年 3 月、別表 V 「専任教員就任昇格一覧」57-58 頁

4 浦辺史、浦辺竹代『轍—福祉の道をあゆむ—』草土文化、1984 年、143 頁

5 法音寺広報委員会『御開山上人伝 泰山 第四話』法音寺、2006 年、100-101 頁

の経営状態であった。大学の将来像はいまだ明らかにされず、いたずらに経営の累積赤字一億が喧伝され、大学投げ出しの声もきこえてきて、教職員を不安におとし入れ、機を見て他に転ずるものも多くあらわれる。この際の最大の欠陥は、責任を負える大学の運営機構がなく、学校法人（信者代表が主力）と大学とは、とかく相互不信を生み、感情的にしっくりいかないことが多く、法人と大学との近代的協力関係を成立させることが急務であった。法人の意をうけて事務局が学園財政白書を示せば、教授会も組合も経営対策委員会を設けて収支を見直し、試算して経営難を教職員にしわよせすることに反対する。こうして1962年3月には、全学をあげて福祉大白書づくりに取り組み、福祉大を教職員でまもり発展させようとする機運がたかまった。⁶

また秦も「鈴木修学の逝去の後、一時期、財政的にも大学存続の危機に見舞われることになる。その後、存続のためには、1960年代、法音寺に財政的に依存せずに自立の道を探る学内の努力が始まることになった。」⁷「学長・鈴木修学が亡くなってから、日本福祉大学は、最大の危機に見舞われることになるが、ようやく私学としての自立への道の努力が払われるようになった。むしろ存続・発展のためには、そうせざるを得なかったのである。」⁸と述べている。浦辺が修学の逝去前後の法人、教授会、組合等の相互の議論から大学自立への手がかりを捉えようとしているのに対し、秦の場合は浦辺のいう第三期に視点をあて、学生数の増加によって財政的自立を図ろうとするなかで1969年度のカリキュラム改革を可能にした仕組みのひとつである「三時限カリキュラム」について導入の意図などを論じている。

他方、法人側のこの時期の見方はどうなっているのだろうか。

まず大学収入の約8割に及ぶ護持会負担金を拠出した背景については、「大学の設立と維持は修学の悲願でもあったから、法音寺としては必死の思いで援助をくりかえした。・・・新本堂建築基金、信者の写経料なども大学につき込まれ、寺の蓄えはすべて費やし、人々が夢にまで見た新本堂は、現実のものとはならなかった。それでも援助はそれで終わりとはならず、ついに銀行から借入れ、時に約束手形も振り出した。」⁹

しかしながら、1956年の法音寺本堂で行われた教職員忘年会の頃のエピソードをひきながら、「『このままでいったら寺も大学も共倒れになってしまう。なにがあろうと寺をつぶすことはできない』と信者たちの間にも危機感がつのった。

『いざとなれば大学を手放さなければならないかもしれない』総代・役員も最悪の場合を覚悟した。」¹⁰というように、大学を支えてきた法音寺内部の雰囲気語っている。先に浦辺が思い浮かべた「大学投げ出しの声」とも関連するとも推測できよう。

しかし「試行錯誤の後、法音寺も援助の方針を変更した。また、これまで、教育、研究

6 同上、156頁

7 西山茂、秦安雄、宇治谷義雄『福祉を築く—鈴木修学の信仰と福祉—』中央法規、153頁

8 同上、155頁

9 法音寺広報委員会、前掲、101-102頁

10 同上、102-103頁

一途で運営に無関心だった教・職員も、大学の存続のために知恵を働かせ、ひとつひとつ吟味して経済的な無駄を省こうと努力を始めた。大学の経営と寺の経営を切り放すことで、両者の存続を図ろう、と関係者の心が一致し始めたのである。経営不振で崩壊していたかも知れない大学がなんとか立ちゆくようになったのは、大学の経営が営利目的ではなかったこと。また人々の幸せのために黙々と汗を流す修学の人柄に個人個人が強く惹かれていて、各自が最善の道を求めて努力を重ねたからに外ならない。」¹¹と結んでいる。

2 創立期の教授会資料等にみる教学と経営の実際

ここでは 1958（昭和 33）年の教授会資料に含まれていた日本福祉大学の将来計画をめぐる議論を大学と法人の視点から紹介し、学生数の増加を図るために教授会としてコース制の設置に踏み切ったことを明らかにする。また先に浦辺が言及していた 1962 年の大学白書のなかで大学の現状と課題がどう分析されていたのかを紹介することによって、創立期における大学改革の環境とそのなかでの教育の位置について考察する。

(1) 大学経営の立て直し

・教授会の学科課程再編成案

資料 1 は、4 年制大学としてスタートした翌年、1958 年 9 月 25 日の教授会資料だが、早くも教育課程の見直しに入っている。「本学発展のための学科課程再編成案」としているが、その「趣旨」をみると 2 つの問題状況がうかがわれる。ひとつは大学の経費の大部分を「法音寺の浄財」に依存しなければ経営できないという実情であり、これは中部社会事業短期大学のときから変わらない現実だった。もうひとつは社会福祉学部の入学生定員を一部（昼間部）、二部（夜間部）各 100 名としたが、いずれも大幅な定員割れに直面していたことである。収容定員 400 名に対して 1 部は充足率 47%、2 部は 6% と記載¹²されているが、他大学の社会福祉学科の定員が 40-50 名と少ないことや、「法文経」と比べてまだ知名度の低い「社会福祉という学科の特殊性」があるなかでの「経営難」という認識も示している。こうして収入と支出の両面で深刻な経営課題を抱えての日本福祉大学の出発となったのだが、これをどのように立て直そうとしたのであろうか。

その答えは入学者数の拡大であり、100 名の入学定員の 1.5 倍から 2 倍の入学実績を追求して「経営の危機を乗り越えなければならない」とした。そしてそのために「現行の社会福祉学科の中に 3～4 の専攻課程を設け、就職範囲の拡大」を図ることだった。「専攻明確化の基礎条件」には 6 点が示されている。即ち、専任教員を主体とした専攻科目の担当、社会の要求に即した学生の就職範囲の拡大、福祉に関する特色のある専攻課程の設置、保母養成所の大学課程への組み入れ、夜学の実情に即した第二部の定員の検討、入学者の増

11 同上、104-105 頁

12 教授会資料によると 1958 年度は 1 年生 82 名、2 年生 61 名、3 年生 47 名、4 年生 0 となっている。社会福祉学部 2 年目になるため 3 年生は編転入生が主だと思われる。まだ完成年度に達していないことを考慮して、収容定員でなく入学定員で充足率を見ると、6 割（1 年目）、8 割（2 年目）となる。改善しつつあるが、厳しい状況には違いない。

加見込みを検討するための専攻への定員配置の検討である。

そして具体的な専攻名について「基本構想」をみると、「社会福祉専攻」「産業福祉専攻」「家庭福祉専攻」の3つの専攻課程が設置された。その目的は「家庭・産業・社会における人間の福祉問題を担当する卓越した識見と技術を身につけた有能な専門職員を養成するため」と述べている。

「社会福祉専攻」は、「主として社会福祉現業行政機関、社会福祉施設、社会福祉団体、医療保健施設等の職員を養成する」としている点から判断すると、短大時代の社会事業学科を継承発展させるような進路を前提とした。これに対し、「産業福祉専攻」は「主として労働基準、職業安定、社会保険現業行政機関、産業における労働、厚生、人事、寄宿舎管理等の職員を養成」としており、社会福祉に関連した産業福祉という視点から、労働行政や社会保険、民間事業所等への就職先の拡大を想定した。また「家庭福祉専攻」については「女子に対し家庭管理に関する高い教養を与えとともに生活改良普及員、家庭科教員、幼稚園教諭、保育等を養成」というように、女性が社会的に活躍できる職業の広がりの中なかで学生獲得を追求した。

資料 1「本学発展のための学科課程再編成案」¹³

<p>「本学発展のための学科課程再編成案」</p> <p style="text-align: right;">昭和 33 年 9 月 25 日教授会</p> <p>[趣旨]</p> <p>私学の経営の基礎は学生数の多少による。本学が私学としてその経営を安定せしめるためには極めて近い将来に学科を増設して少なくとも二学科 1000 名以上の学生を確保することが最小限の必要事である。</p> <p>本学は創設以来着実に発展して中京における私学の中で品位の高い大学といわれているのであるが、その経費の大部分は依然として法音寺の浄財にあおがなければならないのが実情であって、学生数を多くして本学の経済的基礎を確立することが焦眉の課題といわなければならない。</p> <p>とくに四年制大学に昇格日なお浅く経費を多く要するのに反して学生数はいまだ定員の半にも達せず（昼間は $190 / 400 = 47\%$、夜間は $25 / 400 = 6\%$）社会福祉という学科の特殊性から法文経の如く多数の学生を求めることにも制約があるため経営難を倍加せしめている。（社会福祉学科の定員は各大学とも 40～50 名）</p> <p>さしあたっては現行の社会福祉学科の中に 3～4 の専攻課程を設け、就職範囲の拡大をはかり、来年度より晝間一年 100 名の入学定員に対して 150～200 名の実績を期して経営の危機を乗り切らなければならない。</p> <p>そのためには入学試験科目や場所を再検討することや、学生募集に全学をあげてこれにあたるなど種々配慮の必要なことはいうまでもない。</p> <p>このような趣旨から今夏来教授会で審議してきた入学者増加のための学科課程再編についてほぼ到達した結論を次に報告する。</p> <p>[専攻明確化の基礎条件]</p> <ol style="list-style-type: none">1 現在の専任教員を主体として専攻科目を担当し、兼任講師を最小限にとどめること。

13 資料 1 は、手書き、印刷方法はガリ版印刷と思われる本資料を筆者が原文のまま活字化したもの。

- 2 社会の要求に即して学生の就職範囲の拡大をはかるように配慮すること。
- 3 建学当初の社会事業学科の発展として福祉に関する特色のある専攻課程を設ける。
- 4 保母養成所はその実績を失わせることなく大学課程の中にくみ入れて発展的に考慮する。
- 5 第二部の定員はその専攻課程とともに夜学の実情に即して検討する。
- 6 専攻別に定員を配して入学者の増加見込みを検討する。

〔基本構想〕

家庭・産業・社会における人間の福祉問題を担当する卓越した識見と技術を身につけた有能な専門職員を養成するために社会福祉学科の中に次の専攻課程をおく。

(1) 社会福祉専攻

主として社会福祉現業行政機関、社会福祉施設、社会福祉団体、医療保健施設等の職員を養成する。

(2) 産業福祉専攻

主として労働基準、職業安定、社会保険現業行政機関、産業における労働、厚生、人事、寄宿舎管理等の職員を養成する。

(3) 家庭福祉専攻

女子に対し家庭管理に関する高い教養を与えるとともに生活改良普及員、家庭科教員、幼稚園教諭、保母等を養成する。

この課程には 2 年修了の保育課程を設けて、これまでの保母養成所を吸収して幼稚園教諭の資格をも併せて取得せしめる。

なお夜間については目下討議中で結論に到達していないが、社会福祉、産業福祉の二専攻をおくことが必要のように思われる。

・ 教学機関としての独自の収支見通しの試算

これまで取り上げてきた 1958 年 9 月教授会資料には「大学発展のための学科課程再編成案」に続いて教授会、教職員組合、法人事務局の 1959 年度から 1963 年度までの 5 年間の収支見通しも明らかにしている。そういう意味では「大学発展のための学科課程再編成案」は教育内容の見直しにとどまらず、ねらいとしては、大学が教学機関として経営見通しを含む大学発展計画を提示しようとしたものとみることが出来る。その特徴を一言でいえば、法人事務局の提示した現状維持の大学経営見通しに対して、教授会と教職員組合は「学科課程再編成案」をもとに経営危機打開の方向性を提起しているところにあるように思われる。

教授会と教職員組合の収支見通しは、先行して作成された法人事務局の収支見通しをもとに提起されている。法人事務局の収支見通しとは「日本福祉大学事務局」の名で、「法音寺学園 経理の推移と向後五年間の収支の予想—法音寺学園財政白書・昭和 33 年 6 月—」と題するマル秘扱いの表示の資料に含まれているデータを指している。この財政白書の一部が教授会資料に含まれていたと考えられる。

表 1 と表 2 は、法人事務局と教授会のそれぞれが、今後 5 年間の歳入見通しの根拠となる学生数と収入をどのように予想したのかを対比させたものである。法人事務局案が示されたのが 1958 年 6 月。法音寺の護持会に依存した収入の構造がそのまま維持され、私学の経営危機がさらに深まりかねない内容となっている。これに対して、教授会案は法人

事務局案をつよく意識して、各年度の収入合計額と「その他収入」を法人事務局案と同額とし、学生数（その中心は社会福祉学部の入学者数）を増加させることによって、大学収入（入学金や授業料収入等）を増やし、護持会負担金の相対的割合を減らすことをねらった。中部社大当時、収入の 8 割が護持会負担金とされていたが、教授会案では 5 年間でその割合を約 7 割から 10 ポイント以上削減し、私学経営をいわば健全化させようとした。

表 1 法人事務局による 5 年間の収入見通し¹⁴

		昭和 34 年度	昭和 35 年度	昭和 36 年度	昭和 37 年度	昭和 38 年度
学生数予想 *		316	354	366	365	372
収入予想	1 大学収入	8,480,000	9,324,000	9,668,000	9,664,000	9,861,000
	2 その他収入	898,800	898,800	898,800	898,800	898,800
	3 護持会負担金	25,122,210	27,121,473	28,474,071	30,297,315	32,042,204
	計 (1+2+3)	34,501,010	37,344,273	39,040,871	40,860,115	42,802,004
	3 の収入割合	72.8%	72.6%	72.9%	74.1%	74.9%

収入の単位 (円)

* 学生数は昼間部、夜間部、保母養成所の合計。社会福祉学部（昼夜間部）の収容定員は 800 人。

表 2 教授会による 5 年間の収入見通し¹⁵

		昭和 34 年度	昭和 35 年度	昭和 36 年度	昭和 37 年度	昭和 38 年度
学生数予想 *		385	500	570	640	720
収入予想	1 大学収入	10,349,000	12,997,000	14,702,000	16,414,000	18,258,600
	2 その他収入	898,800	898,800	898,800	898,800	898,800
	3 護持会負担金	23,253,210	23,448,473	23,440,071	23,547,315	23,644,604
	計 (1+2+3)	34,501,010	37,344,273	39,040,871	40,860,115	42,802,004
	3 の収入割合	67.4%	62.8%	60.0%	57.6%	55.2%

収入の単位 (円)

* 学生数は昼間部、夜間部、保母養成所の合計。社会福祉学部（昼夜間部）の収容定員は 800 人。

先に引用した創立期の大学経営と寺との関わりをめぐる「試行錯誤の後、法音寺も援助の方針を変更した」と法音寺広報委員会の見方を紹介したが、1958 年 9 月の教授会資料の分析からは、少なくともその方針変更はこの時点ではなかったようだ。明らかになったのは、法人側が大学への援助の方針を変える前に、まず大学側が寺からの援助金に依存せずその経営を自立させようと動き始めたことではないかと考えられる。

14 1958 年 9 月教授会資料所収の「法音寺学園財政白書・昭和 33 年 6 月」より筆者作成。

15 1958 年 9 月教授会資料より筆者作成。

(2) 創立期の教育をめぐる状況—昭和 37 年度教務学生部白書より—

法人事務局と大学が予想した 1959（昭和 34）年度からの 5 か年の学生数について、実際の推移をみると、34 年度 380 人、35 年度 508 人、36 年度 689 人、37 年度 826 人、38 年度 992 人となっている¹⁶。つまり教授会案の学生数見通しを上回るペースで多くの学生を受け入れることとなった。しかしながら、先に浦辺が「1961-62 年は、福祉大にとって最悪の経営状態であった」と述べているように、1958 年に鮮明化していた法人本部と大学の今後の大学経営の展望をめぐるアプローチの違いは、その後縮まることがなかったと推測できる。

経営と教学の一致した大学運営ができなかった時期において、大学教育はどのような状態に置かれていたのでしょうか。浦辺が「福祉大を教職員でまもり発展させようとする機運がたかまった」契機のひとつにあげる 1962 年 3 月の福祉大白書のなかから、「昭和 37 年度教務学生部白書」（以下、「教務学生部白書」と略）を例にその実情をみてみよう。

・「白書」の背景

教務学生部長の中村藤太郎は「教務学生部白書」作成の背景について「はじめに」で次のように述べている。

「・・・茲数年来の学生数の急激な増加と、それに引きかえ学生部予算の年々の削減は、之に応じて講じた様々な対策、工夫と懸命な勤務にもかかわらず、今やこれ以上の無理の継続は却って事務の混乱を招く危険も感知され、このままでは学園の発展はおろか、現状維持も次第に危殆に瀕する状態になりました。最早、情勢に従い、ただ日毎に増して行く荷の重さを耐えて行く姿勢で居る事は許されません。これではやがては大学の教育の質の低下をもたらし、多くの期待を抱いて集い来る若人達に対しても心責むるもののある事を痛切に感じます。どうしても此の際、思い切った最も合理的な対策をたて此難局を突破しなければなりません。それには其基礎となるべき最も正確な資料を得る必要に迫られたわけでありませぬ・・・」¹⁷

中村がいう「学生数の急激な増加」は 1958 年 9 月の既にみた教授会資料でも折り込み済みのところでもあり、ある程度は理解できよう。それに対して、「学生部予算の年々の削減」の方は、すぐに事情が了解できるわけではない。なぜなら、1958 年 9 月教授会資料にあった教授会と法人本部のいずれの収入見通しにおいても、主な収入源が学費か、護持会負担金なのかの違いはあるものの、双方とも収入増を前提とした計画を策定していたからである。

この辺りの事情について、「教務学生部白書」に詳しい説明があるわけではないが、昭

16 5 年間の実際の学生数のデータは昭和 34 年度から 36 年度までは「昭和 37 年度教務学生部白書」2 頁「学生部のあゆみ」より、37 年度と 38 年度の学生数データは、昭和 41 年度教育計画資料より引用。学生数には社会福祉学部 1 部と 2 部、保母養成所の学生、昭和 41 年度からは保母養成所に代わり女子短期大学部保育科（定員 50）の学生が含まれる。

17 日本福祉大学教務学生部「昭和 37 年度教務学生部白書」昭和 37 年 2 月 28 日発行、「秦安雄」のネーム印の押印あり。1 頁。総頁数 39 頁。手書き、ガリ版印刷。

和 33 年度をめぐる状況について次のような記述がみられた。

「33 年度後半から始まる護持会負担金の削減は、結局、学生数の増加、並びに授業料等の引上げを不可避的なものとし、それだけでは当然教育水準の低下＝教育の崩壊をもたらさらざるを得ぬのである」

「かねてから経営者側は、その学生数の少ないことから第二部並びに保母養成所の帰趨について問題としていたが、10 月に理事会の決定として第二部一年の学生募集の停止、並びに納付金値上げを通告し、それと前後して護持会負担金の支出難による予算削減命令が出される。(学生部関係では 25 万円を削減)」¹⁸

このように 4 年制大学としての出発時の学科課程を再編成して、大学として財政的にも自立していくことを目指した 1958 年 9 月の教授会の意思形成の直後から、法人側からの護持会負担金の削減など様々なアクションがあったようだ。このことが創立期の教育現場にはどのように影響していたのか、次にみていきたい。

・創立期の学生関係経費の推移

図 1 は創立期の約 10 年の学生数、学生一人当たり学校納付金額、学生一人当たり学生関係経費の推移を示している。1953 年度の創立から 1956 年度までは学生数や学生一人当たり学校納付金額もほぼ一定と言えるが、学校納付金は大学昇格した 1957 年度から、そして学生数は入学者受入れの増大に舵を切った 1959 年度以降に顕著な増え方を見せている。これに対して、学生一人当たりの学生関係経費、ここでは奨学費、厚生費、実験実習費、健康管理費を指すが、1958 年度から対照的に激減していることがわかる。

この背景を理解するために、総務部「白書」(以下、「総務部白書」と略)において財務管理を扱った章をみると、中部社大の 4 年間(1953-1956)と大学の 5 年間(1957-1961)を予算総額の伸び率で捉えているが、前者は 2.48 倍に対し後者は 1.31 倍と鈍化していることがわかる。支出では大きく人件費と業務費にわけているが、予算増が抑えられた大学の 5 年間で最も影響を受けた費目が業務費となっている¹⁹。背景には人件費の比重が創立期を通して徐々に高くなっていることに押されて業務費の相対的割合が低下していること、それに 1958 年度からの緊縮予算、とくに 1959 年度からの護持会負担金に対する法人側の急な方針変更、すなわちその減額の影響を受けた形になっていると推測できよう。すなわち、大学の 5 年間に人件費は 1.44 倍の伸びに対して、業務費は 1.04 倍、しかも 1959 年度は前年度水準の 3 割減に落ち込んでいる。²⁰

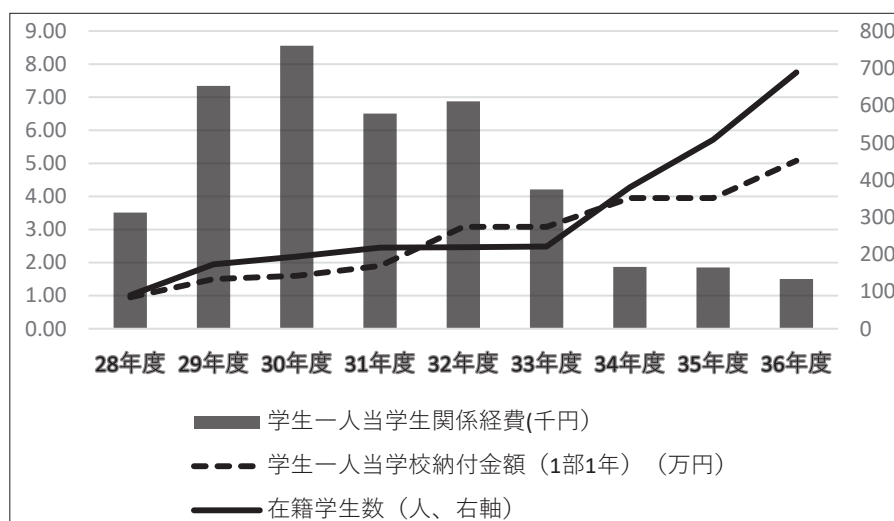
学生関係経費は業務費の 1 割程度を占めるにすぎないが、創立期における業務費の上

18 同上、3-4 頁。なお日本福祉大学総務部「白書」によれば、昭和 33 年度から 36 年度までの 4 年間の各年度の予算収入を 100 とした場合、護持会負担金と大学収入の構成割合は、33 年(護持会負担金 75、大学収入 21)、34 年(同 58、同 39)、35 年(同 48、同 49)、36 年(同 38、60)となっている。日本福祉大学総務部「白書」、昭和 37 年 3 月、43 頁。

19 日本福祉大学総務部「白書」、昭和 37 年 3 月、43-46 頁

20 同上 43 頁

記の帰趨を考えると、学生一人当りの学生関係経費は 1957 年度まではよく水準を維持しているように思われる。しかし、1958 年度からは状況が一変した。大学の 5 年間で業務費予算の伸びは 1.04 倍であったが、学生関係経費の予算をみると同年間で 0.68 倍にすぎない。1961 年度は、大学スタート時の予算にさえ、大きく届かない厳しい状況にあった。²¹ しかも在籍学生数を増やさざるを得なかったことで図 1 のように学生一人当りの経費はさらに落ち込むこととなった。



・ 図 1 創立期の在籍学生数、学生一人当り学校納付金額、同学生関係経費の推移²²

「教務学生部白書」は学生関係経費のなかでも実験実習費が予算額、一人当りの金額双方で減額が激しく、全体に大きな影響を与えたとしている。その背景には「昭和 33 年度以降、緊縮予算の編成過程において実習並びに実習予算の合理化が検討され、実習費における学生負担部分を明確にし、その金額を一切計上しない措置を講じたためである」とした。「その結果、実習費の内容は、指導教員の交通費、宿泊費などの実費だけとなり、社会福祉専攻の大学として最も重視されなければならない実習の教育効果を著しく低下せしめている」と断じている。²³

・ 1960 年度新カリキュラム成立の事情

「教務学生部白書」では 1960 年度の新カリキュラム成立には 2 つの「動機」があったことを述べている²⁴。

21 日本福祉大学教務学生部、前掲書 6 頁の学生部予算の表を参照。

22 同上、6 頁の学生部予算の推移に関する表および 7 頁「学生一人当りの学校納付金と学生一人当りの学生関係経費の推移」の図をもとに作成。元図には在籍学生数は含まれていなかったが、追加した。学生関係経費とは奨学費、厚生費、実験実習費、健康管理費を指す。

23 同上、7 頁

24 同上、8-9 頁 なお「教務学生部白書」にはカリキュラム改訂について「昭和 34 年度中頃より教授会がとりくんだ」とあるが、先にみた 1958 年 9 月の教授会資料に新カリキュラムの 3

第一は 1957 年 4 月大学発足時のカリキュラムの「不備な点を改正する必要があったこと」である。具体的には 3 点あげている。i 発足時の専任教員の人数²⁵で、「このカリキュラムをフル開講することに負担の点で無理があることが分かった」こと、ii 「専門課程における S.S, S.W コースの構想²⁶について、実施上の具体的措置が不備で、その成果も不十分であることが分かった」こと、iii 「カリキュラム編成時の科目配列に若干、属人主義的な傾向があった」ことである。いずれも大学発足時の教育課程の内在的な問題を指摘したものとみることができる。

これに対して第二の「動機」は、「経営の要請による学生の増加に対応するためのカリキュラム改訂措置及びそこから生じる教員負担とのアンバランスを是正するためのカリキュラム改訂措置（このことについては在学生数と予算推移に関する資料参照）²⁷」である。これも具体的には 3 点をあげている。まず i 「学生増に伴う教育対策としてのカリキュラム改訂」である。ここから 2 つの新カリキュラムの特徴につながったようだ。ひとつが既に紹介した 3 コースの設置（社会福祉、産業福祉、家庭福祉）である。「増加した学生の将来の進路を考慮すれば、漠然とした S.S, S.W コースのみでは不十分となった」とみており、3 コースのカリキュラムを編成した。次にゼミ、実習、卒論指導の重視である。「財政問題から出発した合理化対策としてのカリキュラム改訂では、開講分野を狭くすると共に、一方では学生増に伴って教育密度を希薄化することとなり、全体として本学の教育水準を低下させることとなるので、講義形式による科目のほかに、他の教育形態即ちゼミ・実習・卒論指導の 3 つの分野とその関連に於いてユニークな方式を発案することとなった」と述べている。

そして ii 「いわゆる『合理化』対策としてのカリキュラム改訂」であり、人件費の膨張を防ぐため教員の専任・兼任の比重を変えることと、専任教員の負担が限度に来ているので全体として開講科目数を減少させることを意味した。最後に iii 「専任教員の研究活動を強化するためのカリキュラム改訂」である。これは「i 及び ii から生じる教育のマイナスの面をカバーするためにも、専任教員の研究活動を強化する必要があった。その側面からもカリキュラム改訂を検討する必要があった」としている。

コースの基本構想が示されていることから、「昭和 34 年度中頃」ではなく「昭和 33 年度中頃」の誤植と思われる。

25 日本福祉大学総務部、前掲、56 頁によると 1957 年の専任教員数は 25 名（教授 5、助教授 5、講師 10、助手 5）となっている。

26 SS は Social Services、SW は Social Work と考えられるが、具体的なコース構想は秦教学資料には見当たらない。本報告書の山田論文のなかで SS, SW の概念と 3 コースの関連について浦辺の捉え方が紹介されている。

27 「在学生数と予算推移に関する資料」についてはすでに紹介した本論文の図 1 を含む資料を指していると考えられる。

3 創立期の学生の就職状況をめぐって

(1) 卒業生の就職状況

中部社大設置以降の昭和 29 年度から 35 年度までの卒業生の就職状況の推移をみたものが図 2 である。

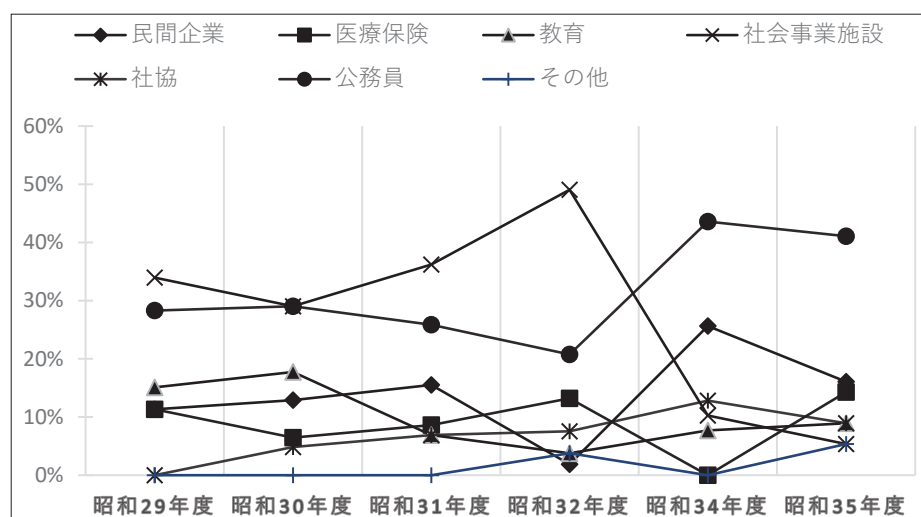


図 2 創立期の分野別就職状況の推移²⁸

「教務学生部白書」において注目している点は、4 年制大学昇格以後、明らかに社会事業施設就職者が激減していること、同じく公務員合格者が急増していること、一般民間企業就職者と社会福祉協議会就職者は徐々に増加の傾向にあること、病院関係は昭和 34 年度を除いて大体一定した割合を示していることである。

さらに在学生の就職希望状況やコース履修者の状況を紹介しながら、現在の就職希望の分析を行っている。まず昭和 36 年度の卒業予定者の就職希望状況をみると、図 3 のようにほぼ昭和 35 年度の就職実績と同じ傾向を示している。また図 4 にみられるように 3 コースの内、産業福祉コースの履修者が増えていく傾向にある。「この傾向は学生数の増大に従って殖えていく事が予想される」というように民間企業就職の割合が今後高まるとみている。

さらに現状分析で重視していることは、男女の比率の差が減少している事実である。図 5 は昭和 34 年度からの 3 年間の男女学生比をあらわしているが、「学生数の増大に比する以上に女子学生が年々増大している事を示している」と、福祉分野への女子学生の進出のはじまりを捉えている。

28 日本福祉大学教務学生部、前掲、21 頁、表 I より作成。昭和 29 年度から昭和 32 年度までは中部社会事業短期大学の卒業生。なお、「同窓会報」第 9 号（昭和 35 年 4 月）においても中部社大時代の卒業生の主な進路が紹介されている。そこに掲載されている「児童福祉施設」に就職した 1 期生から 4 期生までの数と図 2 の「社会事業施設」のその数値は一致している。そのため図 2 の昭和 32 年度までの「社会事業施設」は児童福祉施設と考えられる。

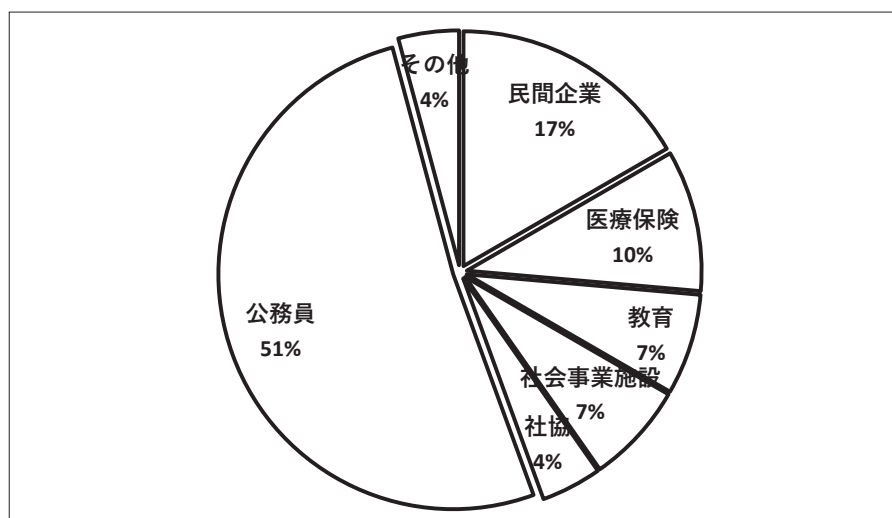


図 3 昭和 36 年度社会福祉学部 I 部卒業予定者の就職希望状況（就職希望者のみ）²⁹

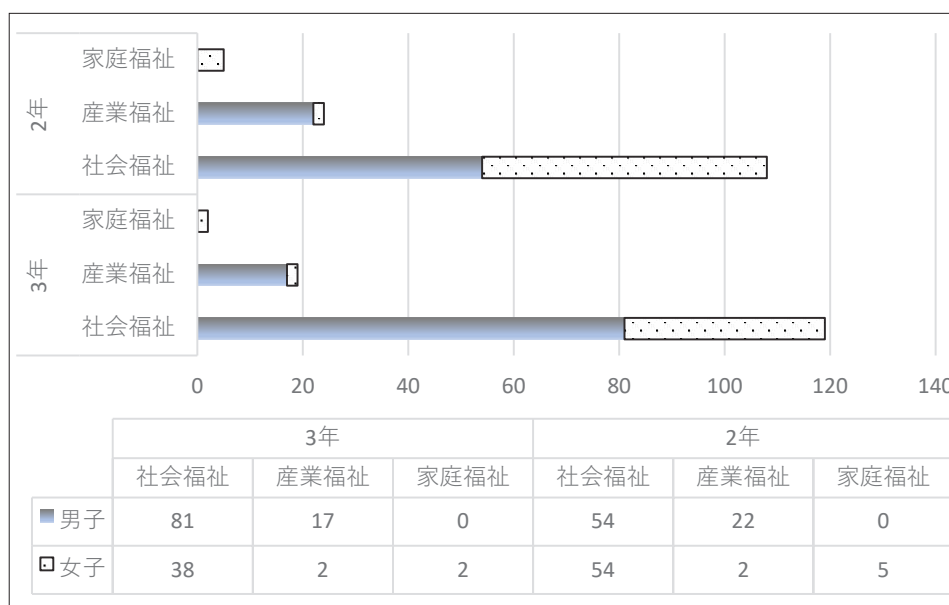


図 4 昭和 36 年度社会福祉学部 I 部 3 年、2 年のコース別比率³⁰

29 同上、22 頁、表Ⅲ a 「昭和 36 年度卒業予定者就職希望状況（就職希望者のみ）」より作成。
卒業予定者は社会福祉学部 I 部、72 名を対象とした。この年度の実際の卒業生数は 74 名となっ
ている。『日本福祉大学 50 年誌』132 頁

30 同上、22 頁、表Ⅲ b 「昭和 36 年度 3 年、2 年コース別比率」より作成。

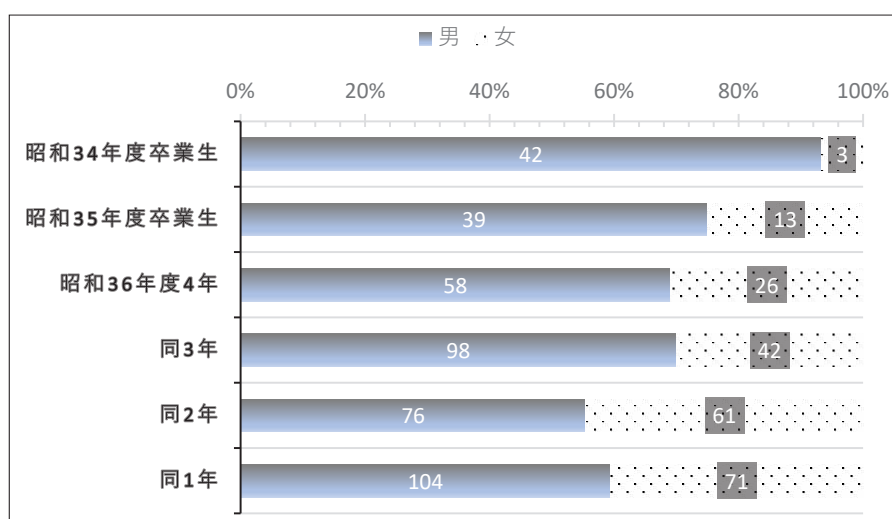


図5 昭和34年度から36年度における社会福祉学部I部の男女学生比³¹

(2) 今後の課題

就職関連の今後の課題として「教務学生部白書」は次の3点をあげている³²。第一は社会福祉関係就職希望者が約80%を占めている現状と女子学生が増加している現状から、社会福祉関係公務員にさらに重点が置かれることになるとみている。そのため「かなり早期から公務員試験の受験指導を強化する事が第一である」と公務員受験対策を課題にあげている。第二は、産業福祉関係就職希望者が増大している事実がある一方で、「求人ほとんどが中小企業」であることから、「今後もっと広範囲の企業から求人がくる様にPR、開拓を強化せねばならぬ」としている。

第三には民間社会事業施設の位置づけである。民間社会事業施設からの求人は年々増加しているのに対して、社会事業施設就職希望者は激減している状況の背景には「社会事業施設における労働条件の悪さにもっとも大きな要因がある」と捉え、「この事は日本の社会福祉発展にとって非常に大きなマイナスである」とみている。さらに「この事を克服していくには、施設長自身が設備及び従事者の労働条件改善の為に予算獲得の為に社会保障闘争に積極的に参加すると同時に、本学学生も社会福祉発展の為に自ら施設設備の改善、労働条件改善、措置内容の改善をかちとっていく姿勢を養っていく事が必要だと思われる」と福祉現場と大学教育の課題にふれている。

おわりに

本稿で紹介した浦辺史の本学創立期に関する証言が秦教学資料によって裏付けられたのではないかと考える。しかし、秦教学資料もすべての教学関係資料を網羅している訳ではないし、なにより今回は教学と経営に関する法人側の資料はきわめて限られたものしか利用できなかった。そういう意味で創立期の教学と経営に関する本稿の分析は仮設的なもの

31 同上、22頁、表II「男女学生比」より作成。

32 同上、21頁

に留まっているとみなければならない。また創立期以降の教学と経営についての秦教学資料の批判的検討も課題として残されていることから、本稿はまだ過渡的な段階にあるといえる。

第 5 章 業種別就職動向

三富 紀敬

1 業種別就職動向の 4 類型と日本福祉大学新規就職者の位置

社会福祉系大学における学生の職業選択肢の多様化が指摘されて、久しい。もとよりこの多様化は、全ての社会福祉系大学において一様に進んでいるわけではない。一方では、「一般企業も『福祉』に注目」、「福祉産業以外の一般企業でシルバー&アクティブシニアを対象にした『福祉部門』を設ける例が増えており、これらの企業でも本学卒業生が活躍しています」、あるいは「福祉産業から一般企業まで広い実績」（日本福祉大学ホームページ、<http://www.n-fukushi.ac.jp/about/university/data/syusyoku/>、2018 年 1 月 26 日閲覧）との動向が認められると共に、他方では、社会福祉学部卒業生の「福祉系決定率」という新しい表現を開発しながら、社会福祉分野への就職率の際立つ程の高さを継続的に維持する動向も、確かな事実の一つとして認められる。このために、言うところの職業選択肢の多様化は、均等に進んでいると評するわけにはいかないのであって、事実は至って不均等な進展である。このために、社会福祉系大学における学生の職業選択肢について考えるならば、一定の類型化が必要であり、これが事実に沿う妥当な方法である。

そこで、まずは全国社会福祉学部もしくは学科を類型別に一覧し、その要因について検討を加えてみよう。

「福祉系学科の偏差値ランキング」に従うならば、「福祉系学部学科」は 114 カ所、「大学受験パナスピ」に拠れば 175 カ所であるが、詳しく調べたところ 187 カ所を数える（2014 年 12 月）。以下では、このうち 82 カ所の「福祉系学部学科」について調べたものである。

以下、大学名に続く（ ）内の計数は、偏差値を示す。また、比率は、以下に示す業種以外の項目も認められることから、その合計は 100.0%にならない場合も認められる。偏差値の年次は 2014 年 12 月、比率の年次は、2013 年度卒業生に関するそれである。但し、大阪府立大学と静岡英和大学は、2010 年度卒業生、愛知県立大学、北翔大学、旭川大学の三校は 2011-2013 年度卒業生の平均である。また、紹介する計数は、同志社大学社会福祉学会『同志社社会福祉学—ニューズレター』各号を除いて、全て各大学のホームページで紹介されたものである。

まず、A 類型は、偏差値の高い「福祉系学部学科」であり、一般企業、公務員への就職比率が高く、他方、福祉医療への就職比率は総じて低い傾向にある。この A 類型は、82 校のうち 19 校から構成される（23.2%）。

同志社大学社会学部社会福祉学科（64）

一般企業 56.6%、公務・教育 7.9%、
福祉医療 32.9%

早稲田大学人間学部健康福祉科学科 (62)	一般企業 42.3%、教育・公務 9.5%、サービス 22.5%
大阪市立大学生活科学部人間福祉学科 (62)	一般企業 33.3%、公務 33.3%、福祉医療 29.2%
関西学院大学人間福祉社会学部 (61)	一般企業 55.6%、公務 8.1%、教育・その他サービス 36.3%
京都府立大学公共政策学部社会福祉学科 (61)	一般企業 28.0%、公務 28.0%、福祉医療 26.0%、進学 8.0%、未定 10.0%
大阪府立大学人間社会学部社会福祉学科 (60)	一般企業 42%、公務 34%、福祉医療 20%
立命館大学産業社会学部人間福祉専攻 (60)	一般企業 40%、公務 9%、サービス 29%
埼玉県立保健医療福祉学部社会福祉学科 (60)	一般企業 29.0%、公務 31.9%、福祉医療 30.4%
首都大学東京人間社会系社会学コース社会福祉分野 (59)	一般企業 39.3%、公務 28.6%、福祉医療 14.3%
愛知県立大学教育福祉学部社会福祉学科 (59)	一般企業 31.7%、公務 38.8%、福祉医療 29.5%
立教大学コミュニティ福祉学部 (58)	一般企業 67.8%、公務 6.6%、サービス 22.1%
法政大学現代福祉学部 (58)	一般企業 70.3%、公務 7.5%、福祉医療 19.5%
日本大学文理学部社会福祉学科 (57)	一般企業 33%、公務 13%、福祉 27%
日本女子大学人間社会学部社会福祉学科 (57)	一般企業 71.6%、公務 5.3%、福祉医療 23.1%
武庫川女子大学文学部心理・社会福祉学科 (57)	一般企業 51.8%、公務 2.1%、福祉医療 29.8%
駒沢大学文学部社会福祉専攻 (57)	一般企業 55.8%、公務 5.8%、福祉医療 38.3%
明治学院大学社会学部社会福祉学科 (55)	一般企業 44.5%、公務 9.9%、福祉医療 34.0%
大分大学教育福祉学部人間福祉科学課程 (55)	一般企業 34.4%、公務 11.1%、福祉医療 32.2%
龍谷大学社会学部臨床福祉科 (54)	一般企業 46.2%、公務 5.3%、福祉 38.6%

これ等 19 校のうち、同志社大学社会学部社会福祉学科の新規卒業者の業種別就職進学状況の推移に示されるように、一般企業への傾斜並びに福祉医療の低比率傾向は、大きくは変わっていない (表 1)。

なぜこうした状況は生じるのであろうか。まず、卒業生＝求職者として、業種別の賃金格差に関心を寄せる限り一般企業や公務に傾斜せざるを得ない。参考までに「決まっ

て支給する現金給与額」(規模計、男女計、学歴計)について、その幾つかを示すならば、「社会保険・社会福祉・介護事業」(240,000円、100.0、2014年、以下同じ)に対して、「銀行業」(406,700円、169.5%)、小売業(261,500円、109.0%)、鉄鋼業(356,600円、148.6%)等である(厚生労働省統計情報部編『賃金センサス 平成26年賃金構造基本統計調査』第2巻、2015年)。業種別の賃金格差は、見られるように明らかに大きく、「社会保険・社会福祉・介護事業」のそれは低い。賃金の業種別格差は、新規大卒就職者の業種別離職状況にも反映される。これに従うならば「医療、福祉」分野への新規大卒就職者の2年目までの離職率(26.7%)は、建設業(21.2%)はもとより電気・ガス・熱供給・水道業(6.9%)、金融保険業(13.6%)、調査産業計(22.3%)等に較べても高い(2015年3月卒、厚生労働省ホームページ、<http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/0000137940.html>、2018年1月25日閲覧)。さらに、企業=求人の事情として、卒業生=求職者の高い偏差値に磐石の信頼感を抱いているという事情もある。一般企業への就職比率の高さとその継続的な維持に着目するならば、一般企業が福祉関連部局への配属のみを視野に収めながら「福祉系学部学科」の卒業生を採用しているとは、考え難いのではないかと思われる。

表1 同志社大学社会学部社会福祉学科卒業生の業種別就職等状況(2003-2013年度)

(単位:人、%)

	一般企業	一般企業 (福祉関連)	公務	福祉医療 関係	進学	その他	不明・未定
2003年度(88人)	40.9		5.7	26.2	6.8		20.5
2004年度(88人)	22.1		12.8	32.6	20.9	4.7	7.0
2005年度(69人)	44.9		8.7	24.6	10.1	4.3	7.2
2006年度(81人)	46.9	6.2	3.7	14.8	7.4	4.9	16.0
2007年度(79人)	53.2	6.3	5.1	13.9	3.8	3.8	13.9
2008年度(101人)	55.4	1.0	1.9	18.8	7.9	5.0	3.0
2009年度(100人)	49.0	4.0	6.0	15.0	9.0	3.0	14.0
2010年度(85人)	29.4	2.4	15.3	25.9	12.9	7.1	7.1
2011年度(94人)	38.3	3.2	6.4	23.4	7.4	6.4	14.9
2012年度(104人)	53.8	0.9	8.7	18.3	6.7	1.9	9.6
2013年度(94人)	40.4	5.3	4.3	23.4	4.3	1.1	21.3

(資料) 同志社大学社会福祉学会『同志社社会福祉学—ニューズレター』各版に記載された卒業生の動向に関する実数をもとに比率を算出し作成。

(注) (1)年度のあとの()内の計数は卒業生数を表す。

次に、B類型は、偏差値の高いとは言い難い「福祉系学部学科」の特徴として福祉医療への就職比率は過半を確実に超えるものの、一般企業への就職比率も20-30%台と相応の高さを維持する傾向にある。日本福祉大学社会福祉学部は、これに分類される。このB類型は、82校のうち10校と最も少ない(12.2%)。

大正大学人間学部社会福祉学コース(51) 福祉医療70%、公務3%、一般企業22%

新潟青陵大学看護福祉心理学部看護福祉心理学科 (50)	福祉医療 76%、一般企業 24%
神戸女子大学健康福祉学部社会福祉学科 (50)	福祉医療 62.9%、公務 5.7%、一般企業 27.1%
東北福祉大学総合福祉学部社会福祉学科 (50)	福祉医療 53.9%、公務 8.8%、一般企業 29.1%
北星学園大学社会福祉学部 (49)	福祉医療 56.5%、公務 6.8%、一般企業 29.9%
久留米大学文学部社会福祉学科 (49)	福祉医療 69.0%、一般企業 30.1%、その他 0.9%
日本福祉大学社会福祉学部 (48)	福祉医療 53.5%、公務 6.9%、一般企業 33.7%
立正大学社会福祉学部 (48)	福祉医療 57.7%、公務 1.8%、一般企業 33.3%
淑徳大学社会福祉学部 (46)	福祉医療 57.2%、公務 (教員除く) 1.2%、一般企業 28.6%
桃山学院大学社会学部社会福祉学科 (46)	福祉 54.5%、公務 2.7%、一般企業 39.3%
さらに、C 類型は、偏差値の際立って低い「福祉系学部学科」の特徴として、福祉医療への就職比率は際立つ程に高く、地方、公務と一般企業への就職比率は顕著に低い傾向にある。	
この C 類型は、82 校のうち最も多くの 35 校を占める (42.7%)。	
東日本国際大学福祉環境学部社会福祉学科 (35)	福祉医療 84%、公務 4%、一般 12%
浦和大学総合福祉学部 (35)	福祉医療 83%、一般企業 17%
弘前学院大学社会福祉学部 (35)	福祉医療 57%、公務 4%、一般企業 33%
聖カタリナ大学人間健康福祉学部社会福祉学科 (37)	福祉医療 76.9%、一般企業 15.4%、他 7.7%
静岡英和学院大学人間社会学部コミュニティ福祉学科 (37)	福祉医療 75.5%、公務 0.1%、一般企業 19.4%
福島学院大学福祉学部福祉心理学科 (37)	福祉医療 64%、公務 3%、一般企業 25%
九州保健福祉大学社会福祉学部臨床福祉学科 (38)	福祉医療 83%、一般企業 13%、教育学習支援 2%
東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科 (39)	福祉医療 81.0%、一般企業 14.2%、その他 1.6%
花園大学社会福祉学部社会福祉学科 (39)	福祉医療 70.1%、公務 1.3%、一般企業 20.8%
徳島文理大学保健福祉学部 (40)	福祉医療 93.7%、公務 3.5%、一般企業 2.8%
秋田看護福祉大学福祉学科 (40)	福祉医療 80.9%、公務 4.8%、一般企業 9.5%
鹿児島国際大学福祉社会学部社会福祉学科 (40)	福祉医療 81.4%、教員 7.0%、その他 11.6%
兵庫大学生涯福祉学部社会福祉学科 (40)	福祉医療 82.4%、一般企業 17.6%

同朋大学社会福祉学部 (40)	福祉医療 69.6%、公務 10.5%、一般企業 14.3%
大阪人間科学大学人間科学部社会福祉学科 (40)	福祉医療 81%、公務 3%、一般企業 16%
北翔大学生涯スポーツ学部地域福祉学科 (41)	福祉 77.3%、一般企業 17.5%
田園調布学園大学人間福祉学部 (41)	福祉医療 84%、公務 2%、一般企業 14%
仙台白百合女子大学人間学部総合福祉学科 (42)	福祉医療 90%、一般企業 10%
九州看護福祉大学看護福祉学部社会福祉学科 (42)	福祉医療 68%、公務 5%、一般企業 9%、教育 18%
ルーテル学院大学社会福祉学科 (42)	福祉医療 85.7%、一般企業 10.7%
聖隷クリストファー大学社会福祉学部社会福祉学科 (42)	福祉医療 89.5%、公務 5.3%、一般企業 2.6%
長崎国際大学人間社会学部社会福祉学科 (42)	福祉医療 75.5%、一般企業 22.0%
吉備国際大学保健医療福祉学部医療福祉学科 (43)	福祉医療 81.6%、公務 6.4%、一般企業 11.9%
広島国際大学医療福祉学部 (43)	福祉医療 84%、公務 6%、一般企業 10%
新潟医療福祉大学社会福祉学部社会福祉学科 (43)	福祉医療 84%、公務 3%、一般企業 13%
東京福祉大学社会福祉学部 (43)	福祉医療 71%、公務 6%、一般企業 16%
国際医療福祉大学医療福祉学部 (43)	福祉医療 83%、一般企業 10%
旭川大学保健福祉部コミュニティ福祉学科 (43)	福祉医療 100%
関西福祉科学大学社会福祉学部社会福祉学科 (44)	福祉医療 84.6%、公務 1.8%、一般企業 13.6%
城西国際大学福祉総合学部福祉総合学科 (44)	福祉医療 79%、公務 9%、一般企業 12%
関西福祉大学社会福祉学部 (45)	福祉医療 82.2%、公務 4.6%、一般企業 11.9%
群馬医療福祉大学社会福祉学部社会福祉専攻 (45)	福祉医療 76%、教員 5%、一般企業 19%
熊本学園大学社会福祉学部第 1 部社会福祉学科 (45)	福祉医療 73.9%、公務 3.1%、一般企業 23.0%
西九州大学健康福祉学部社会福祉学科 (45)	福祉医療 78%、学校 10%、その他 12%
目白大学人間学部人間福祉学科 (45)	福祉医療 77%、公務 2%、一般企業 18%

以上の傾向を生む要因として、「福祉系学部学科」卒業生の低い偏差値の故に求人に対する求職者の明らかに弱い立場、地方、福祉分野に関する限り高い求人倍率の持続とその下での売り手市場の景気変動に左右され難い持続的な傾向、これらを指摘することが出来る。

最後に、D 類型は、偏差値の比率的高い「福祉系学部学科」の特徴として福祉医療への就職比率の際立つ程の高さはもとより、公務員への就職比率も同様に高く、他方、一般企業への就職比率は際立って低い、これらである。これらの D 類型は、82 校のうち 18 校を占める (22.0%)。

福井県立大学看護福祉学部社会福祉学科 (58)	福祉医療 70.4%、公務 14.8%、一般企業 14.8%
県立広島大学保健福祉学部人間福祉学科 (58)	福祉医療 71.9%、公務 25.0%、一般企業 3.1%
青森県立保健大学保健科学部社会福祉学科 (55)	福祉医療 72.9%、公務 14.6%、一般企業 12.5%
高知県立大学社会福祉学部 (55)	福祉医療 82.8%、公務員 8.6%、一般企業 8.6%
山梨県立大学人間福祉学部福祉コミュニティ学科 (55)	福祉医療 64.4%、公務 15.3%、一般企業 20.3%
山口県立大学社会福祉学部 (54)	福祉医療 73.5%、公務 7.1%、一般企業 14.1%
高知県立大学社会福祉学部 (53)	福祉医療 68.1%、公務 14.5%、一般企業 17.4%
岩手県立大学社会福祉学部 (53)	福祉医療 57.3%、公務 20.8%、一般企業 13.5%
北海道医療大学看護福祉学部臨床福祉科 (52)	福祉医療 74.2%、公務 1.7%、一般企業 6.9%
福岡県立大学人間社会学部社会福祉科 (52)	福祉医療 69.9%、公務 17.0%、一般企業 11.4%、他 1.7%
十文字学園大学人間生活学部人間福祉学科 (51)	福祉医療職 82.9%、営業・販売職 8.5%、一般事務職 5.7%
名寄市立大学社会福祉学科 (51)	福祉医療 51%、公務 28%、一般企業 13%
新潟医療福祉大学社会福祉学部社会福祉学科 (50)	福祉医療 85%、公務 3%、一般企業 12%
美作大学生活科学部社会福祉学科 (50)	福祉医療 86.9%、公務 7.2%、一般企業 4.3%
岡山県立大学保健福祉学部保健福祉学科 (55)	福祉医療 72.5%、公務 14.5%、一般企業 3.8%
九州看護福祉大学社会福祉学科 (49)	福祉医療 78%、公務 5%、一般企業 8%
長崎純心大学人文学部現代福祉学科 (49)	福祉医療 75.0%、一般企業 10.8%

この D 類型には、上に示したように日本社会事業大学が含まれる。この大学は、「福祉系決定率」との独自の表現を開発しながら、卒業生の福祉分野への就職比率の高さを明記する。これに着目をするならば、日本社会事業大学卒業生の「福祉系決定率」の顕著な高さとその継続的な維持について確かめることが出来る (表 2)。この「福祉系決定率」の公表は、数ある「福祉系学部学科」の中で日本社会事業大学に優れて独自である。

表 2 日本社会事業大学社会福祉学部卒業生の福祉系決定率の推移（1992－2011 年）

（単位：人、％）

	就職希望者計	福祉分野就職計	一般企業就職計	福祉系決定率
1992 年	162	141	18	88.7
1995 年	160	148	8	94.9
2000 年	232	196	8	96.1
2005 年	222	195	20	90.7
2010 年	223	197	11	94.7
2011 年	204	185	5	97.4
計（20 年）	3,069	2,680	267	90.9

（資料） 日本社会事業大学『就職状況表』（平成 4 年－平成 23 年）、日本社会事業大学、2014 年より作成。

- （注）（1）福祉分野と一般企業の欄は、就職者に関する計数である。表中下欄の計は、1992－2011 年の 20 年間における合計であり、表中の 6 年はその一部である。また、福祉系決定率は、就職者の合計に占める福祉分野就職者の比率である。
- （2）表中「福祉分野」「福祉系」と言う場合、公務員を含んでのことである。

それにしても D 類型の特徴を規定する要因は、何であろうか。岡山県の北部に位置する津山市に本拠を置く美作大学の事例が、参考になるように思われる。これに従えば、大学の教育方針とその周知並びに徹底の可能性である。すなわち、美作大学の教員は、学生の出身地の福祉医療分野への就職を斡旋している。カリキュラムの一環をなす相談援助実習（25 日間）は、学生の出身地の福祉医療分野で行うように指導をしている。教員が行う実習巡回指導時に、学生の実習先への就職開拓を心がけ、社会福祉学科の教員として一般企業への就職開拓はしていない。同じく教員は、4 年間で福祉医療分野の専門人材を育て、出身地に学生を戻していく目標のもとに教育を行っている。学生の定員は 50 名である。「美作大学の学生は、純粋で素朴な子が多いです。…津山近辺出身者だけでなく、鳥取・島根・高知そして沖縄県など県外出身者も約 6 割います。『都会は苦手で津山のような地方都市が落ち着く』という学生が大半です。そのような学生も、入学時には地元についてプラスイメージをもてなかったり、『田舎』を卑下していたりします。しかし、社会福祉学科ではおのおのが『地元』をしっかりと調べ、関心を持ち、『大好きな地元へ帰って就職したい』と思うような教育をしています。」（美作大学生生活科学部社会福祉学科准教授 堀川涼子 『中国新聞』2014 年 12 月 17 日）。学生の相談援助実習が、堀川准教授によって示されるように学生の出身地で行われ、実習指導の教員は、多くの場合に美作大学から遠く離れた学生の地元まで出向き、しかも、その地域で福祉分野の求人開拓も手掛けるのである。実習指導のご苦勞を思い起こすとき、そのご苦勞はいかばかりであろうかと思われる。こうしたご苦勞が、日々の教育活動と併せて福祉医療分野への就職率の際立つ程の高さとなって実を結ぶのである。

では、美作大学の教育経験は、D 類型に属する全ての「福祉系学部学科」に確かめることが可能であろうか。D 類型を構成する「福祉系学部学科」は、上に示したように地方の公立大学が多いし、これらの大学への入学者の多くは、当該の県内出身者によって占めら

れる傾向にある。このことに着目をするならば、実習指導も学生の地元で行われる可能性が強いように思われる。同時に、D 類型には、日本社会事業大学も既に示したように含まれる。日本社会事業大学の学生は、全国から集まってくる事実には照らすならば、美作大学のような実習指導は不可能である。このように考えるならば、個々の「福祉系学部学科」の実習指導を含む教育活動はもとより就職指導の実際についても調べ上げながら、結論を引き出すことが適切であるように思われる。

以上に示した類型化の結論の一端は、日本社会福祉教育連盟が 2014 年に引き出した結論、すなわち、「福祉系大学等の社会福祉現場への就職は、年々減少傾向が続いており、その傾向は高い偏差値の大学に大きいといわれている」（日本社会福祉教育連盟『社会福祉系大学等における卒業進路の検証に関する研究—中間報告—』教育連盟、2014 年、はじめに）との指摘と内容に照らして重なり合う。

A 類型に属する「福祉系学部学科」卒業生と共に、C 類型に属する「福祉系学部学科」卒業生の動向は、福祉医療分野のサービスを担う労働力の量はもとより質にも影響を及ぼす。このうちサービスの質について言えば、その低下である。なんとすれば偏差値の高い A 類型の「福祉系学部学科」卒業生の福祉医療分野への就職率が極めて低いのに対して、偏差値の明らかに低い C 類型の「福祉系学部学科」卒業生の福祉医療分野への就職率は、際立つ程に高いからである。このうち後者においては、入学者の「定員割れ」やこれを契機にする学科廃止等に象徴される入学者の減少の結果として、労働力の供給量に絞っても負の影響を併せて伴う。この類型に属する「福祉系学部学科」は、既に示してきたように最も多く（42.7%）を占める。この群を抜く程の比重にも労働力供給の量質双方を念頭に注意を払わなければならない。

2 日本福祉大学卒業生の業種別就職動向の推移

日本福祉大学のホームページには、前項の冒頭に紹介したように「一般企業も『福祉』に注目」あるいは「福祉産業から一般企業まで広い実績」との特徴づけが、優れて肯定的な文体を以って示されている。

いうところの、「福祉産業から一般企業まで広い実績」は、いつ頃から認められるのであろうか。日本福祉大学企画委員会編『職業としての社会福祉』（日本福祉大学企画課、1976 年）では、「民間企業と本学との関係は、近年しだいに強まりつつあるとはいえ、余り密接なものではなかった。それはかつての経済発展過程および本学の社会福祉学部単科大学という性格によるものであった。しかし、今後事情は大きく変わろうとしている。それは、一つには、昨今の経済基調の変化にともなう、わが国指導層のあいだにおける福祉問題への関心の増大傾向である」（203 頁）、こうした評価が示される。見られるように 1970 年代中葉に提示されたそれである。

こうした評価は、1960 年代後半から 70 年代中葉の時期における社会福祉学部卒業生の業種別就職動向を改めて振り返るならば明らかであるように、一定の事実を踏まえたものである。たとえば、就職決定者全体に占める企業への就職者比率は、1960 年代後半から 70 年代中葉にかけて明らかな上昇傾向を記録する（12.4%、1969 年 3 月卒、16.7%、70 年 3 月卒、21.1%、71 年 3 月卒、19.8%、76 年 3 月卒、21.4%、77 年 3 月卒、日本福

社大学就職課『卒業者の進路一覧表』日本福祉大学、各年版より算出)。見られるように企業への就職者の比率は、比較的短い期間に 10% 台から 20% 台へと上昇の傾向を辿る。

そこでひとつの疑問が湧いてくる。すなわち、「一般企業でも『福祉』に注目」との動向は、文字通りの意味において持続的なそれとして理解するに値するのであろうか。それとも景気変動に大きく左右されると判断するべき事柄であろうか。そこで改めて日本福祉大学就職決定者の業種別構成の変遷について目を通してみよう（表 3）。

表 3 日本福祉大学就職決定者の業種別構成の変遷（1）

	バブル期			就職氷河期			最高の売り手市場
	1987年 3月卒	1990年 3月卒	1991年 3月卒	1997年 3月卒	2000年 3月卒	2001年 3月卒	2012年 3月卒
福祉	31.2	24.3	23.7	46.2	43.1	47.0	33.3
医療・保健	14.5	12.4	11.0	27.5	29.0	27.4	10.4
公務	6.8	13.7	13.9	9.9	10.9	9.5	6.9
教育	7.5	6.1	7.2	3.5	3.1	2.6	2.0
企業	39.1	43.3	44.2	12.4	12.9	12.7	42.9
その他	0.9	0.0	0.0	0.5	1.0	0.9	4.5
就職計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

（資料） 日本福祉大学就職課『昭和 61 年度卒業者の進路一覧表（昭和 62 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、昭和 62 年、1 頁；同『平成元年度卒業生の進路一覧（平成 2 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 2 年、1 頁；同『平成 2 年度卒業生の進路一覧表（平成 3 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 3 年、1 頁；同『平成 8 年度卒業者の進路一覧表（平成 9 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 9 年、1 頁；同『平成 11 年度卒業者の進路一覧表（平成 12 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 12 年、1 頁；同『平成 12 年度卒業者の進路一覧表（平成 13 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 13 年、1 頁；同『平成 29 年度卒業者の進路一覧表（平成 30 年 3 月卒業生）』日本福祉大学、平成 30 年、1-5 頁より作成。

（注）（1）社会福祉学部第 I 部についてである。四捨五入の為、合計が 100.0 にならない箇所もある。

結果は明らかである。企業への就職決定者は、好況期に大幅に増加し、他方、不況期には目立った減少を記録する。両者の格差は、顕著と評する程に至って大きい。これとあたかも連動するかのように福祉や医療、保健の分野への就職決定者は、好況期に減少し、不況期に一転して増加する。こうした不動の事実を忘れることなく脳裏に刻み込むならば、「一般企業も『福祉』に注目」との動向は、揺るぎのないそれではないのであって、景気変動に大きく左右されると評さなければならない。

では、福祉はもとより医療・保健の分野への就職決定者の比率は、前出の表 3 に見るように好況期になに故に際立つ程の減少を記録するのであろうか。それは、賃金はもとより労働条件の低さである。

問題をこのように把握するとき、思い起こされるのは浦辺史氏の指摘である。浦辺氏は、日本福祉大学社会福祉学会編『社会福祉を拓く—福祉職員への期待とその実践—』（ミネルヴァ書房 1984 年）の中で、「…社会福祉職員は今なお低賃金・長時間労働が実情であ

ります…」(13 頁)と指摘され、その改善が、職員の労働条件はもとより職員の担うサービスの拡充にも通ずると提起されたことがある。同様の指摘は、日本学術会議社会学委員会福祉職・介護職育成分科会『福祉職・介護職の専門性の向上と社会的待遇の改善に向けて』(日本学術会議、2011 年)にも確かめることができる。

福祉はもとより医療・保健分野への就職決定者の比率は、これ等の業種における賃金・労働条件の改善がなされるならば、景気の変動に大きく左右されることなく多数を継続的に占めることになるに相違あるまい。それは、社会福祉の学問分野で学んだ学生にとって益すること少なくあるまいし、サービスの利用者にとっても有益であろう。

第 2 部 同窓生にとっての日本福祉大学の社会福祉教育の展開

第 6 章 同窓生が語る日本福祉大学の教育と社会福祉の専門性

訓覇 法子

1 フォーカスグループによる調査方法とデータ

2016 年 8 月から 2017 年 3 月までの約 1 年半において、参加を希望した地域同窓会及び本部理事会を対象として、5 つのフォーカスグループの予備調査を試みた。参加した同窓生は延べ人数にして 109 名であった。

その後、2017 年から 2019 年の 2 年間に於いて、9 回のフォーカスグループ本調査を実施した。実施したのは 7 つの地域同窓会と中国ブロック、さらに卒業生であり研究プロジェクトに携わる学内外の教員グループの 9 つのグループであった。延べ参加者数は 131 名にのぼった。予備調査と本調査を合わせると、通学及び通信教育を受けた同窓生合計 240 名の参加となった。これらの中には、社会福祉学部 2 部や女子短期大学の卒業生も含まれる。

討議内容を起こした逐語録の第一次分析の結果、さらなるデータの補完が必要であることが判明したことから、2020 年には通学及び通信教育の両方で学んだ卒業生などの追加フォーカスグループの実施を計画していた。しかし、新型コロナウイルスの世界的大流行により実施することはできなかった。

ここでは、フォーカスグループを使用した理由や意義、予備調査及び本調査の実施内容、収集したデータの質や分析の可能性など、調査方法について紹介する。

(1) フォーカスグループを使用する意義

本プロジェクトの目的の 1 つは、社会福祉の専門性に関する日本福祉大学の教育内容がどのようなものであったのか、卒業生はそれをどう受け止めてきたのか、受け止めているのか、また教育が個人の生き方、職業的実践や社会に与えた影響は何であったのかなどを、同窓生の語りを通して歴史的にひも解くことにあった。日本福祉大学で受けた各時代の教育を、今同窓生はどのように振り返り、どのように考えているのか。日本福祉大学の教育は、自分の仕事や人生において、社会にとってどのように役立ち、役立ち得なかったのと思うのか。日本福祉大学の教育が重視した社会福祉の専門性とは一体何だったのか。日本福祉大学の教育は、時代と共に変わったのか、変わらなかったのか。変わらずに脈打つ普遍的なものがあるとしたら、それはいったい何なのか。日本福祉大学の教育の意義を語り、実証できるのはまさしく教育を受けた当事者である本学の卒業生、すなわち同窓生である。

フォーカスグループとは、特定のテーマに焦点をあてたグループ討議によって必要な

データを収集する質的な調査方法である。歴史をさかのぼると、第二次世界大戦時の戦争の宣伝に対する人々の反応を調査するために、アメリカで 1940 年代に試みられ、その後消費者集団の意見や考えなどを収集し、分析する市場調査において発展させられてきた。また、多様な科学分野においても使用され、健康・ケア研究や社会科学分野においては一般的な調査方法の 1 つとして使用されている。

フォーカスグループに対する考え方や実施基準は多様であるが、フォーカスグループの目的と意義は、共通の経験を持つ人たち（集団）に特定のテーマについて話し合ってもらい、どのように受け止め、考え、なぜそのような受け止め方や考え方をするのか、集団の理解を分析することにある。グループ討議は、社会事象や現象に関する個別の理解ではなく、集団的理解の形成を可能にしてくれる。人間は他者との関係（相互作用）を通して社会の事象や現象を理解し、それらに関する認識を集団で社会的に構築していくという考え方を社会構築主義と呼ぶ。

フォーカスグループの試みを始める前に、事前調査として同窓会が実施した 2015 年夏の卒業生現況調査に、社会福祉の専門性に関するいくつかの設問を追加する機会を得ることができた。回答によって明らかになったことは、社会福祉の専門性に関する理解が実に多様なことであった。なぜ、同じ大学の教育を受けたにもかかわらず、理解が多様になるのか。多様性を生み出す要因（教育を受けた時代、教育内容の変化、性別、職種など）は何なのか。

個人の意見や考え、価値観を調べる方法として、個別面接や質問紙調査などがある。同窓生の社会福祉の専門性に対する集団的理解が、どのように生み出されてきたのかを探索するためには、個別調査ではなく経験者同士の意見交換・グループ討議が必要となる。フォーカスグループを試みようと考えたもう 1 つの重要な理由は、日本福祉大学の教育という共通のテーマに関して、年齢、性、職業を超えて同窓生なら誰でも語り合うことのできる同窓会活動として成り立つことであった。単なる調査協力ではなく、同窓生が当事者としてグループでの話し合いに主体的に参加し、他の同窓生との話し合いを通して自分の社会福祉の専門性に関する認識を深めることができることであった。個別面接調査や質問紙調査では、このような集団の話し合いによって、集団としての理解を形成し、深めることは難しい。

以上述べたように、フォーカスグループを選んだ主な理由は、本研究の研究問題に必要なデータ収集法としてのフォーカスグループの有意義性と、研究・調査と同窓会活動を融合し、一体化できることであった。

(2) 予備調査 (2016 年～2017 年)

2015 年 6 月の同窓会代表者会議において、本プロジェクトを同窓会 60 周年事業として、学内学会との協働によって実施することが採択された。しかし、全国の地域同窓会の受け止め方は、研究への協力・研究者の手伝いという見方が支配的であったため、2016 年 6 月の代表者会議において再度プロジェクトの意義を説明し、参加の重要性を呼びかけたが、一部の地域同窓会を除いては賛同を得ることは難しかった。口頭による説明だけでは、プロジェクトの重要性及び参加する意義や楽しさを理解してもらうことには限界があることが明らかになった。単なる調査協力ではなく、同窓生一人ひとりが主体的に取り組む意

義と楽しさを経験でき、研究と同窓会活動の融合が可能な方法を検討し試みるのが、プロジェクトを成功させる前提条件だと判断した。したがって、同窓生にフォーカスグループの意義や楽しさを体験し、理解を深めてもらうために、本調査に入る前に予備調査期間を設けた。2016年8月から2017年3月までの約1年半において、先述したように総務委員会からの呼びかけに対して、実施したいという意志表明のあった5つの地域同窓会を中心に予備調査を試みた。予備調査への参加者延べ総数は109名であった(付録:表1, p.136)。実施時間は、年総会との併催など各地域同窓会の都合によって異なり、最小1時間半、最長4時間となった。

グループ討議は、参加者が司会者の存在に緊張する様子も見られず、全員の積極的な参加によって進められた。したがって、参加者のフォーカスグループに対する評価も極めて肯定的であった。役員に動員されたか、されなかったかの参加動機にはかわらず、すべてのグループにおいて評価されたことは、日本福祉大学で受けた教育によって得られた個人的、集団的意義や、共通のテーマをグループで話すことを実際に体験することによって、従来の同窓会の活動とは異なる意義や楽しさを発見し、共有できたことであった。同窓会に調査協力を依頼するという一方通行的な方法ではなく、調査方法と主体的な同窓会活動の融合が可能であり、有機的な連携を図る手段としてフォーカスグループは有効であることを確認することができた。

しかし、これらの一部の地域同窓会を除いては、同窓会60周年事業であるプロジェクトの意義や重要性が同窓会全体・同窓生全員に十分浸透せず、十分に理解されていないことが明らかであった。地域同窓会の役員間においても関心度には大きな温度差があった。特に役員に関心が希薄な地域同窓会では会員への周知は消極的となり、参加者を確保すること自体が困難であった。直前になって専業主婦と高齢者しか集まらないという理由で取り消された例もあった。地域同窓会によっては、他の地域同窓会と比べて何名動員できるかという一種の競争や牽制が生じる傾向もみられた。このような状況を改善するために、2017年3月11日の本部理事会においてフォーカスグループの試みを実施したが、それ以降も依然として実施を計画する地域同窓会は増えなかった。また、体験をすれば大半の参加者から楽しかった、意義があったという感想が述べられるものの、体験しない限り解りえないという矛盾的状况の中で、実施の機会を大幅に増やすことは極めて困難であった。

地域同窓会別にフォーカスグループを実施するという当初の計画を全うすることは、現状において難しいと判断し、実施形態として個別、認定同窓会別、ブロック別フォーカスグループでも可能とし、主催者側の希望にできる限り沿った形で調整することを、2017年6月の代表者会議で説明した。その後、さらに検討を重ねた結果、地域同窓会という組織単位にこだわらず、参加人数もグループ編成に必要な最低人数が確保できれば実施するという方向に切り替えざるをえなくなった。

(3) 本調査 (2017年～2019年)

1) 目的と討議課題

本調査として、2017年6月の代表者会議以降から2019年の2年間において、9つのフォーカスグループを実施した(付録:表2, p.137)。本調査への参加者延べ総数は131名(2名重複参加)であったが、分析対象としての条件を満たす正式なフォーカスグループへの

参加者数は、社会福祉学部の卒業生を中心とした 9 グループ、52 名(男性 30 名、女性 22 名)であった。

本調査の主な目的は、①日本福祉大学の教育を受けた卒業生が、教育を通して学んだ社会福祉の専門性とは何だったのか、②学んだ社会福祉の専門性は、職業的実践において、人生において、どのように役立ち、役立ち得なかったのか、また足りなかったことは何なのか、③その後の職業人として社会福祉の専門性を高めていく過程において、日本福祉大学の教育はどのような意義や意味をもたらしたのか、④日本福祉大学の教育の社会的意義や価値は何であったのかを、明らかにすることであった。

フォーカスグループの討議は、まずグループにおける参加者間の信頼感を高めるために、①導入質問、②討議に入るための準備質問、③本格的討議への移行を促す質問、④研究問題の核心に迫り、深めるための本質問、⑤討議全体を振り返り、司会者のまとめに対する参加者の感想や、補足意見を求める討議修了に向けての質問と、基本的に 5 段階によって組み立てた。

予備調査の一連の過程において試みた質問を再三修正・補足し、本調査のための質問と質問順序を最終的に設定した。討議の展開によって、討議を深める追加質問を行う必要があるため、半構造化した質問による調査方法を選んだ。主な基本的質問は最終的に以下のように設定し、実施した。追加質問に関しては、実施グループによって異なるため、ここでは省略する。

- ・ 今日の話し合いに参加しようと思った理由は何か？
- ・ 日本福祉大学に入学しようと考えた動機は何か？ 何を求めて入学を考えたのか？
- ・ 入学前の期待や想定に対して、入学してから思ったり考えさせられたりしたことは何か？ (期待外れ、期待通り、期待を上回ったなど)
- ・ 社会福祉の専門性とは何かを、日本福祉大学はどう教えたのか・教えられたのか？ (専門性を考えるにあたって重要だったと考える科目や出来事など)
- ・ (日本福祉大学の教育によって) 社会福祉の専門性について何を学び得たか？
- ・ (日本福祉大学で学びえた教育が) 現場に入って役立ったこと、役立ち得なかったことは何か？
- ・ 今日、現場で社会福祉の専門性について考えさせられることは何か？
- ・ 今にして思えば、日本福祉大学とはどういう特徴を持った大学であったと思うか？
- ・ 今日の話し合いをどう思ったか？

予備調査においては、時間的制約から十分時間をとった丁寧なフォーカスグループを実施できなかったため、討議内容を深めるために必要な追加・補足質問を十分試みることもできなかった。特に、社会福祉の専門性についてどう教えられたか、何を学び得たかという質問に対しては、往々にして周延的な説明に留まりがちで、言語化が難しい傾向が観察された。ゆえに、話し合いも漠然としたまま進み、問いの核心に迫ることができずに終わる傾向が見られた。その理由として考えられることは、先ず本学では各論的な具体的な知識として教えられなかったこと、次に学生が知識修得を中心とする教育を通してだけでは社会福祉の専門性を明確に理解することには限界があり、現場に出てから必要に応じて徐々に理解を形成し深めていくプロセスが必要であることであった。いずれにしても、専

門性の理解の原点に据えられているのは本学の教育であることは確認できた。したがって、教育によって得られた社会福祉の専門性に関する理解が、現場に入ってからどのように変化し発展させられたといったかなどを聞く、質問の投げかけが必要であることが明らかになった。予備調査の経験を踏まえて本調査実施前に検討したことは、社会福祉の専門性を具体的に語るができるようにするための追加・補足質問の内容と仕方であった。

2) グループ編成と構成人数

フォーカスグループの1グループの構成人数の設定は、調査する研究問題の内容に左右される。予備調査において最低4名、最高9名の構成を試みたが、9名でも討議は十分機能することが確認できた。しかし、全員が自然に話し合いに参加でき、全員の発言を常時反芻しながら討議を進めていくには、4～6名が最適であることが確認できた。予備調査と同様に、本調査においても、調査者が事前にフォーカスグループの参加者を選び、グループ構成を決定することは現実問題として困難であった。したがって、主催者から参加者リストが届いてからグループ構成を検討し、実施当日参加者の出欠の状況を確認して最終的な調整を行った。また、調査者によるコントロールを控えたもう1つの理由は、同窓生の任意参加の活動として実施することを重視したためであった。

フォーカスグループの構成条件として、年齢や性、所得、職業、教育歴などの社会経済的地位などの背景が同質であるほうが話しやすいことが、今までの研究では指摘されてきた。60年余に及ぶ日本福祉大学の教育に反映される社会福祉の専門性を分析するにあたって、社会の変容に伴う教育内容の変化、性別、職業分野によって理解が異なることが推察されるため、類似性と差異を明確にするために多様な構成グループを試みる必要があると判断した。本調査においては、背景の異なる混合グループの他に、中国ブロックでは相対的に年齢の高い同世代（50～60代）、知多地域同窓会では社会福祉協議会職員による同職業グループ、三重県地域同窓会では同性グループ（女性）、北海道地域同窓会では障害者福祉関係者及び長崎県地域同窓会では精神保健福祉関係者の同職域グループ、プロジェクトの教員グループでは大学の教員によるフォーカスグループを実施した。

3) 討議回数と時間

フォーカスグループの討議回数は、討議から得られる情報が理論的な飽和状態に達するまで回数（通常、1回1時間半から2時間）を重ねる必要があり、今までの先行研究は4～6回の討議が必要だと指摘している。しかし、本プロジェクトでは、数回集まって話し合うフォーカスグループを実施することは現実的に難しいために、討議時間を長くし1日で終える方法を選ばざるをえなかった。予備調査の段階では、各地域同窓会の開催条件によって2時間半から4時間と多様となった。すべての質問に対して、参加者が時間的ストレスを感じずに討議をしてもらうには、1回の長めの休憩（20～30分）を挟み最低4時間は必要であることが判明した。また数回重ねるうちに、4時間は疲れを感じることなく討議できる時間範囲であることも明らかになった。したがって、最低4時間を確保できる時間構成を地域同窓会に要請し、すべてのフォーカスグループを中間に休憩を挟んだ4時間構成で実施した。終了後、ニュアンスが十分言語化されていない不十分さや、追加質問をさらにすればより深まったのではないかと思うことはあったが、主な質問に対する

それなりの討議内容は得られたと判断する。

4) 実施方法と実施内容

予備調査と同様、本調査実施の日時と会場の決定、当日の開催案内や参加者の募集は、地域同窓会などの主催者側がそれぞれ行った。各地域同窓会が選択した会場は、ホテルの会議室、公共施設の会議室や研修室などと多様であったが、騒音がなく、部外者が立ち入りできない静かで独立した会場を確保することができた。

フォーカスグループ実施の当日は、まず初めに訓覇が同窓会プロジェクトに関する簡潔で分かりやすいパワーポイント資料を使用し、プロジェクトの意義を 15～20 分ほど説明した。次に、フォーカスグループとは何か、なぜプロジェクトの調査方法として有意義なのか、使用理由を説明した後、参加者から質問を受け、答える時間を割いた。予備調査の最初の試みが香川県地域同窓会であったが、説明が難しくなりすぎた反省から、それ以降の調査においては、説明資料などを簡潔で分かりやすい内容に修正した。

訓覇は、同窓生・総務委員・研究者の 3 つの役割を担い、研究者としてフォーカスグループの司会者を務めることを説明した結果、すべてのフォーカスグループの実施において参加者の理解と承諾を得ることができた。訓覇は、予備調査及び本調査ともにすべての実施機会において、主な分析対象とする社会福祉学部の卒業生によって構成されたグループの司会を努めた。司会者が訓覇 1 人であるため、司会者が最後まで追跡できる正式なフォーカスグループ討議は 1 グループしか設定できなかった。フォーカスグループでの司会は、研究問題に通じた研究者自身が実施することが、データの信頼性などの観点から必要であり、最善とされる。しかし、関心が寄せられた地域同窓会においては、司会を同窓生にも試してもらおう試みを 2 回行った（予備調査：香川県、本調査：北海道）。

訓覇は、司会者として選んだ分析対象グループに付き添い、全過程を追った。ただし、既定の質問は順序に沿ってすべてのグループに対して行うとともに、分析対象グループに対してはその後の討議展開を見て、さらに深めるための追加質問を行った。追加質問の内容は、各分析対象グループの討議内容の展開によるため、多様なものとなった。

すべてのフォーカスグループの実施当日、実施内容を観察し記録するために最低 1 名の総務委員が同行できるように調整を図った。同行した総務委員（名越美子、川口恵生、河村康英）は、フォーカスグループの分析に必要な参与観察を行い、観察記録をとった。さらに、参加者の許可を得てすべてのグループの討議を録音した。しかし、1 地域同窓会の録音が十分聞き取れず、聞き取りが難しかった部分は分析から外さなければならなかった。

2 データの質と分析の可能性

本調査に参加した同窓生の延べ総数は 131 名（2 名重複参加）であったが、司会者によるフォーカスグループを正式に実施したグループの分析対象者数は 52 名（男性 30 名、女性 22 名）であった（表 6-1）。最年長者は 76 歳、最年少者は 28 歳であった。参加者の平均年齢は 54.7 歳（男性 54.9 歳、女性 54.4 歳）、年齢中央値は 55.5 歳（男性、女性ともに 55.5 歳）であり、主な参加者は男女ともに 50 代半ばであった。グループ別に見ると、年齢層が 60 代と高かったのが広島県地域同窓会と教員グループ、ついで中国ブロック、

表 6-1 分析対象グループの参加者数、年齢及び卒業年（平均値と中央値）

	参加者数	年齢平均値	年齢中央値	卒業年平均値	卒業年中央値
男性	30	54.9	55.5	1986	1985
女性	22	54.4	55.5	1987	1984
全体	52	54.7	55.5	1987	1984

低かったのが 40 代の愛知県知多地域同窓会と長崎県地域同窓会であった。

参加者の卒業年をみると、もっとも古い卒業年は 1966 年であり、新しい卒業年は 2013 年であった。卒業年の平均値は 1987 年（男性 1986 年、女性 1987 年）、中央値は 1984 年（男性 1985 年、女性 1984 年）であり、1980 年代半ばの卒業生が中心であった。1966 年は、学生自治会、教職員組合、教授会の参加による全学ティーチ・インが始まった年であった。過去において、教育カリキュラム改革は何度も実施されてきたが、中でも日本福祉大学の教育の歴史において道標の意味をもつ「カリキュラム 3 原則」（3 時限カリキュラムなど）が打ち立てられたのは 1969 年であった。実質的に、3 時限カリキュラムが廃止されたのは 1986 年度、1983 年に美浜キャンパスに移転してから 3 年後であった。また、1986 年度のカリキュラム改革は、本学の教育の方向性を考える上で一つの岐路をなすが、改革前の卒業生は 29 名、改革後の卒業生は 24 名とほぼ半々に分かれた。

3 年間の度重なる呼びかけにもかかわらず、参加者は 8 万人を超える同窓会会員総数からみると極めて少数にとどまった。また、最終的には任意参加による調査しかできなかったために、同窓生を代表する標本（サンプル）であるとは言い難い。調査当初は、名簿による無作為抽出は困難であるとしても、最低限全国すべての地域同窓会でフォーカスグループの実施を計画していた。しかし、代表者会議、理事会、同窓会会報、フェイスブックの同窓会公式サイトなどによる、再三再四の呼びかけにもかかわらず、全国同窓生の主体的な関心を得ることはできなかった。ゆえに、日本福祉大学での教育に関心があり、在学時代の体験を積極的に語りたいという、肯定的な考えを持つ同窓生中心の参加となった。加えて、参加しなかった同窓生に関する調査の実施自体が困難であったため、参加者と比較した非参加者の属性の特徴を分析し、否定的な体験や考えを持つ同窓生の意見を収集することもできなかった。ただ、日本福祉大学の教育を実際に体験した卒業生自身の意見や受け止め方を調査するという目的からみれば、当事者を対象として、測定すべきものを測定したといえる。また、結果が普遍化できるか否かが、本プロジェクトの最も重要な目的ではなかった。

グループの編成は事前に行うことが難しく、調査実施当日に参加者の構成状況からみて編成方法を選ぶという臨機応変的な方法となった。知り合いもいれば知らない人もいるというように、グループの構成は多様となったが、話し合いの成り立たない否定的な相互作用は見られなかった。また、テーマが母校の教育を振り返り、語るという肯定的な内容であるため、利害関係による衝突や摩擦が生じるリスクや、虚偽の発言をする可能性は微小であった。さらに、自由に話せる開放的な雰囲気は確保できたことによって、データの質的信頼性は相対的に高いといえる。しかし、グループによっては一部の参加者の発言が過剰となり、他の参加者の発言が過剰となる傾向が生じ、司会者が介入し、発言の調整を必

要とする状況がみられた。全体的に見て、往々にして年長者や男性が発言の口を切り、話し合いを主導する傾向が見られたのに対して、若い世代や女性は討議の流れを一定見極めてから発言に出る場合が多かった。さらに、グループでの話し合いは参加者間の相互作用が影響を及ぼすため、参加者間の牽制が生じるとともに、他の参加者の注目を引く発言や内容的に高度な発言を試みるなどの「社会的願望」リスクが生じえたことが考えられる。また、参加者の年齢によってはかなり昔の経験をひも解くこととなり、記憶がはっきりしない場合も見られた。しかし、そういう場合には他の参加者の体験を突き合わせることで一定の記憶の不明瞭さが是正され、認識が訂正されたことも観察することができた。

録音した記録は、一部を除いて大半を業者に依頼し逐語録を作成した。分析作業は、まず逐語録を討議課題に沿って、中心的な意味をもつ発言をコード化し、コード化したものを解釈し、テーマ化する方法をとった。コード化及びテーマ化による解釈の信頼性に関しては、一部の逐語録の内容を総務委員川口恵生の解釈と照らし合わせることで、コントロールし、確認を行った。また、逐語録において正確に聞き取れていない箇所に関しては、録音を聴き直し、観察記録と照らし合わせて、可能な限り意味内容を明確にした。

付録

表 1 フォーカスグループ予備調査実施日と参加者の所属学部（参加者延べ総数 109 名）

1) 香川県地域同窓会	2016年8月27日 13:00～16:30 高松市、ホテル会議室 参加者 24 名：社会福祉学部 12 名、経済学部 2 名、福祉経営学部（通信）10 名 グループ編成（各 6 名）：社会福祉学部 2 グループ、経済学部＋福祉経営学部（通信）2 グループ 時間配分：前半 1 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間余 録音・録画
2) 宮崎県地域同窓会	2016年9月3日 15:00～17:30 宮崎市、ホテル会議室 参加者 30 名：社会福祉学部 27 名（1 名現在通信在学学生）、福祉経営学部（通信）3 名（1 名在学学生） グループ編成（各 6 名）：5 グループ 時間配分：前半 1 時間、休憩 10 分、後半 1 時間半（時間不足で懇親会へ持ち込み）録音
3) 東京地域同窓会	2016年11月26日 13:00～17:00 東京都港区、東京サテライト 参加者 9 名：社会福祉学部 4 名、福祉経営学部（通信）＋経済学部 5 名 グループ編成：4 名 1 グループ、5 名 1 グループ 時間配分：前半 2 時間、休憩 15 分、後半 2 時間弱 録音
4) 愛媛県地域同窓会	2017年3月5日 14:00～17:00 松山市、松山東雲短期大学教室 参加者 23 名：社会福祉学部 経済学部 福祉経営学部（通信） グループ編成：6 名 3 グループ、5 名 1 グループ 時間配分：前半 1 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半弱 録音
5) 同窓会本部理事会	2017年3月11日 15:00～16:30 名古屋市、名古屋キャンパス 参加者 23 名：社会福祉学部 19 名、経済学部 4 名 グループ編成：社会福祉学部 6 名 3 グループ、経済学部 5 名 1 グループ 時間配分：前半 45 分、後半 45 分

表 2 フォーカスグループ本調査の実施日と参加者の所属学部
(参加者延べ総数 131 名、下線は分析対象グループであり参加者総数 52 名)

1) 中国ブロック	2017 年 10 月 29 日 10:00～15:00 岡山市、第一セントラルビルホール（会議室） 参加者 26 名：社会福祉学部 14 名、福祉経営学部（通信）12 名 グループ編成（4 グループ）：① <u>社会福祉学部・混合（6 名）</u> 、②社会福祉学部・混合（8 名）、③福祉経営（通信）・混合（6 名）、④福祉経営（通信）・混合（6 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 30 分、後半 1 時間余 録音
2) 北海道地域同窓会	2018 年 4 月 15 日 13:00～17:00 釧路市、市会議室 参加者 16 名：社会福祉学部 7 名、福祉経営学部（通信）9 名 グループ編成（2 グループ）：① <u>社会福祉学部・混合（6 名）</u> 、②福祉経営学部（通信）・混合（9 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半 録音
3) 愛知県知多地域同窓会	2018 年 4 月 21 日 13:00～17:00 半田市、クラシティ半田ホール 参加者 21 名：社会福祉学部 16 名、福祉経営学部（通信）5 名 グループ編成（4 グループ）：① <u>社会福祉学部・社協職員（6 名）</u> 、②社会福祉学部・女性（5 名）、③社会福祉学部・男性（5 名）、④福祉経営学部（通信）・混合（3 名）＋経済学部・混合（2 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半 録音
4) 三重県地域同窓会	2018 年 4 月 22 日 13:00～17:00 津市、アスト津 3 階三重県民交流センター会議室 参加者 18 名：社会福祉学部 12 名、福祉経営学部（通信）5 名＋経済学部 1 名＝6 名 グループ編成（3 グループ）：① <u>社会福祉学部・女性（6 名）</u> 、②社会福祉学部男性（6 名）、③福祉経営学部（通信）＋経済学部・混合（6 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半 録音
5) 広島県地域同窓会	2018 年 6 月 16 日 13:00～17:00 福山市、エムシービル 7 階 参加者 21 名：社会福祉学部 9 名、福祉経営学部（通信）12 名 グループ編成（4 グループ）：① <u>社会福祉学部・混合（6 名）</u> 、②社会福祉学部（3 名）＋福祉経営学部（通信）（2 名）（計 5 名）、③福祉経営学部（通信）・女性（5 名）、④福祉経営学部（通信）混合（4 名）＋子ども発達・在学女性（1 名）（合計 5 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半 録音
6) 島根県地域同窓会	2018 年 11 月 23 日 13:00～16:40 松江市、松江テルサ 参加者 8 名：社会福祉学部 5 名、福祉経営学部（通信）3 名 グループ編成（2 グループ）：① <u>社会福祉学部・混合（5 名）</u> 、②福祉経営学部（通信）・混合（3 名） 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間 録音
7) 社会福祉学部教員	2019 年 1 月 4 日 10:00～12:00 13:00～15:00 名古屋市、名古屋キャンパス 参加者 7 名：日本福祉大学教員 5 名、他大学教員 2 名（男性 6 名、女性 1 名） グループ編成（1 グループ）： <u>社会福祉学部・混合（7 名）</u> 時間配分：前半 2 時間、休憩 1 時間、後半 2 時間 録音
8) 長崎県地域同窓会	2019 年 3 月 23 日 13:00～17:00 長崎市、長崎図書館研究室 4 参加者 6 名：社会福祉学部（男性 4 名、女性 2 名） グループ編成（1 グループ）： <u>社会福祉学部・混合（6 名）</u> 時間配分：前半 2 時間半、休憩 10 分、後半 1 時間半 録音

9) 愛媛県地域同窓会	2019 年 4 月 13 日 14:00 ～ 18:00 松山市、松山市総合福祉センター・ボランティア研修室 参加者 8 名：社会福祉学部 4 名、福祉経営学部（通信）4 名 グループ編成（2 グループ）：①社会福祉学部・混合（4 名）、②福祉経営学部（通信）・混合（4 名） 時間配分：前半 2 時間、休憩 1 時間、後半 2 時間 録音
-------------	--

3 フォーカスグループで語られたことを理解するための背景

日本の社会福祉教育を支える 1 本の「木」として貢献してきた日本福祉大学の社会福祉教育の特徴や歴史的変化を理解するには、背景としての全国的な社会福祉教育の「森」を展望する必要がある。さらに、社会福祉教育が国家の要請によって発展させられてきた歴史的産物であれば、第二次世界大戦後の社会保障・社会福祉制度、国の社会福祉教育政策、社会福祉理論研究の発展を踏まえておく必要がある。これらのマクロ次元での発展を展望することによって、ミクロ次元での日本福祉大学の教育の歴史的過程を理解することができるからである。

社会福祉とは何か、ソーシャルワークとは何かを、一言で簡潔に説明することは未だに難しい。社会福祉の専門性に関して、フォーカスグループで語られた内容は実に様々であった。聞く側の受け止め方もこれまた様々であった。なぜこのように異なるのかを理解するためには、社会福祉あるいはソーシャルワークという現象に対する、多様な見方や考え方があることを整理しておく必要がある。それには、今までの研究によって生成され、蓄積されてきた一定の知識が必要となる。

まず、社会福祉の専門性に関する議論やその難しさを整理し、実践としての、科学としての社会福祉・ソーシャルワークがどのように捉えられてきたのかを理解する。次に、1950 年代初めから展開され、研究・教育及び実践に少なからぬ影響を与えてきた、社会福祉本質論争の主な内容と意義を展望する。それらを踏まえて、全国的な社会福祉専門教育の歴史的過程を概観する。最後に、本学の教育の歴史的推移とその特徴を反映するカリキュラム改訂の内容を重点的に把握する。断っておかなければならないのは、時間的制約などもあり先行研究のすべてを検索した結果ではないことである。

(1) 社会福祉の専門性と専門職性

実践としての、また科学としての社会福祉の専門性とは何かについて取り上げる日本の文献はそれほど多くはない。その理由として、秋山（2011, p.107）は「専門性」「専門職性」「専門職制度」の概念が混在して使用されてきたことをあげる。また、社会福祉の専門性も「社会福祉の専門性」「ソーシャルワークの専門性」「施設・機関の専門性」「職員の専門性」という 4 つの意味で使用されてきたこと、さらに専門性と専門職性の区別が不明瞭なままに取り扱われてきたことを指摘する。

専門性と専門職性の 2 つの概念の不明瞭化を招いた背景として、日本における歴史的特殊性を一番ヶ瀬（1990, pp.5-7）は次のように論じる。まず、社会福祉の専門化の過程とは、「実践に始まり実践に帰って、実践を高めるための科学的追求という過程を、どのように体系化し、また科学化するということであった」。社会福祉の専門性とは何かについて直

接言及していないが、1987年の社会福祉士及び介護福祉士法の成立にあたって、「専門職能養成が専門化と必ずしも充分かみあわずに提起された傾向」があったことを指摘している。すなわち、科学の専門化に対して実践・職業の専門化を意味する専門職化の先取りである。その原因として、社会福祉の体系化・科学化が遅れ気味であった上に、専門化を深める科学の進展過程が現実の実践的変化の速さに先取りされ、社会的・政治的諸条件から専門職化が一足先に成立してしまったことをあげている。したがって、科学としての社会福祉の専門化と専門職化との関係を、専門教育においてどのように深めていくかが重要な課題だと指摘した。それには、両者を別々のものとして捉えるのではなく、相互補完的なものとして捉える必要があり、専門職化の発展は科学としての社会福祉の専門化にとっても有効であり重要だと主張する。両者の発展を促すには、概念の明確化と社会福祉領域の独自性を確認する方向に向けて、相乗効果を起こさせるべく両者の検討と調整に努める必要があると述べている。

日本福祉大学では、社会福祉の専門性をどのように捉え、位置付けてきたのであろうか。保存されている資料の全てを体系的に、時系列的に分析することはできなかったが、たとえば本学の1986年の履修要項において専門性という用語が取り上げられている。履修要項は、社会福祉学部の教学理念を述べるにあたって、実践的な学問であるとともに専門性について触れているが、実践性以外に専門性とは何を意味するのか、その固有性は明確にされていない。ただ、社会福祉の専門化・科学化を図るには社会福祉学単独では不可能であり、他の学際的科学関係諸領域との有機的連携によって発展させられるという意味合いに読み取ることができる。

「その専門性の核心には社会福祉学の実践性があるのは当然としても、それだけでは、社会福祉学部の理念の中軸だけしか無いことになってしまいます。これをしっかりした基礎に据え、さらに大きな拡がりとも深まりをもったものにしていくことがどうしても必要です。そのためには、社会福祉の諸分野で実際に行われている関係諸領域との連携のあり方を具体的におさえるとともに、社会と自然と人間についての科学的知見を積極的に理解し取り込むことが不可欠になるのです。つまり、私たちの求める社会福祉学の『専門性』とは、そこに閉じこもるための概念ではなく、もっと未来に開かれた学問と教育の創造を意味しているわけです」

日本においてこれらの概念が混在して使用される理由の1つが、社会福祉という概念が広範囲かつ多義的に使用されてきたことにある。古くに遡れば、高澤（1993, p.126）は、社会福祉を「個人・家族・地域において生ずる生活上の困難と障害を社会的責任において解決ないし、緩和することを目標とする政策的・地域的・個人的な諸活動の総称」と定義する。庄司（1999, pp.426-428）は、目的概念と実体概念に分け、前者は「社会成員の幸福な状態のそのもの」を意味するとし、後者は「社会成員の幸福な状態をもたらす手段・方法を意味し、さまざまな生活問題を解決・緩和・予防することを目的とする制度・政策・実践などの総称」と定義する。真田（2002, p.236）は、「生活関連の公共政策を総称する広義のものと、自立を困難にされている人々への施策とする狭義のもの」と理解が分かれてきた」とし、「実体概念ではなく目的概念として理解するものもあった」と捉える。それとは別に、「社会福祉は社会現実を構成としているものであるために、社会の構造や動

態から理解しなくてはならないとして、対象を社会的対応からとらえるものもあった」と指摘する。このようにややこしくなる理由の1つは、欧米諸国でのソーシャルポリシーという上位概念と、ソーシャルワークという下位概念に区別せず、制度・政策・実践などを総称することにあつたといえる。

大橋（1998, p.45）も、教育的観点から社会サービス、社会保障、対人援助サービスなどと社会福祉の関係を明らかにし、概念整理を行う必要性をあげている。専門教育に関して明確な概念定義は行っていないが、ソーシャルポリシー（社会政策）や社会サービスと対人援助サービスに関する教育は、教育内容も教育方法も異なることを明らかにする必要性があると述べている。また、社会福祉教育、ソーシャルワーク教育、ケアワーク教育に関しても、これらの相違や類似性について言及していないが、メゾ次元でのソーシャルワーク教育としての社会福祉教育の方法を確立することが、社会福祉の固有性を確立し、専門職制度を確立することに繋がるのではないかという問題提起を行っている。

1987年に制定された社会福祉士及び介護福祉士法は、2007年に定義規定、義務規定、資格取得方法、社会福祉士の任用・活用の見直しが行われ、大幅に改定された。法改正に伴って、社会福祉士養成課程指定科目の科目名変更も行われ、ソーシャルワークという用語に置き換えられた。呼び方を改めた理由は明確に説明されていないが、社会保障審議会福祉部会・福祉人材確保専門委員会（2018）は、社会福祉士をソーシャルワークの専門職として位置付け、社会福祉士に求められる役割やソーシャルワークの機能を、「地域共生社会の実現に向け、多様化・複雑化する地域の課題に対応するため、他の専門職や地域住民との協働、福祉分野をはじめとする各施設・機関等の連携」に求めている。この理解に基づけば、社会福祉士はソーシャルワーカーと同義語だとみなすことができる。しかし、ソーシャルワークとは何かの明確な定義はなされていない。以降、混乱を少なくし、国際的比較を容易にするために、原則としてソーシャルワークあるいはソーシャルワーカーの用語を使用する。しかし、日本の状況を扱う文脈において適切であれば、社会福祉をソーシャルワークの同義語として使用する。

(2) 実践としてのソーシャルワーク

ソーシャルワークは、古くは社会事業、専門的社会事業、社会福祉援助技術などと日本語に訳されてきたが、近年では社会福祉実践における専門的な方法・手段・技術の総称として使用されるようになり、実践としての社会福祉の中核概念をなす。しかし、ソーシャルワークとは何かという問いに対して、国際的に見ても20例を超える異なった定義があるように、一義的な定義の共通基盤を見出すことは容易ではない。その最大の理由は、定義を試みるにあたって、重視される理論的観点や定義基準（特別な援助関係、専門教育、専門知識や技術、事業組織、人間観など）が異なることによる。また、ソーシャルワークは異なる政治文化や歴史的過程において、多様な発展の仕方をしてきたことにも関係する。いずれにしても、ソーシャルワークが国際的な社会現象として飛躍を遂げたのは、福祉国家が本格的な発展を遂げた1960～1970年代であった。

1) グローバル定義:世界中でもっとも使用されてきた定義は、1928年に創立された「国際ソーシャルワーカー連盟」(IFSW)と「国際社会事業学校連盟」(IASSW)によって

2000年に採択された定義であった。この定義は、2014年に「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」と改められて採択されたが、グローバルというように世界中に通用する定義として位置付けられている。

「ソーシャルワークとは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文科学および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。

この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい」(https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_64633-3.pdf)

グローバル定義は、ソーシャルワークは実践に基づく専門職であり科学であると位置づける。中核となる任務は、①社会変革の促進、②社会開発の推進、③社会的結束と社会的安定の志向、④人々のエンパワメントと解放の促進である。原則とは、①人間の価値と尊厳の尊重、②危害を加えない、③多様性の尊重、人権と社会正義の支持であり、個人の人権と集団的責任は共存・相補的な関係にある。多様性の尊重は、新しく加えられた原則である。科学を知という基本的で包括的な意味をもつ用語に置き換えているが、地域や民族固有の伝統的な知を尊重するとともに、人文科学、社会科学、自然科学などの多様な学問分野を超えて、広範な人間諸科学の理論をソーシャルワークが依拠する科学の基盤として求める。ソーシャルワークの研究と理論の独自性は、その応用性と解放志向性にあると特徴づけている。また、科学としてのソーシャルワークは、クライアントあるいはサービス利用者との相互作用・対話的過程を通して生成される実践科学であり、それゆえに特定の実践環境に特徴づけられる。実践とは、個人に対する支援から権力構造や構造的不平等に対する政治的活動に至るまで、幅広い実践を意味する(木村、2015, p.15)。

混乱を避けるために、実践としての社会福祉と科学としての社会福祉に分けて考えてみたい。社会福祉が制度として確立し成熟するにつれて、その制度体系のもとで発展してきた諸実践が一つの専門職として体系化され、その方法・手段・技術などを総称してソーシャルワークと呼ばれるようになった。しかし、日本においてもソーシャルワークの本質的要素は何かという問いに対して、必ずしも一致する見解が成立しているわけではない(日和、2012)。共通の認識とされているのが、価値、知識、技法・技術(techniques)あるいは技能(skills)だといえるが、技法・技術・技能の使い分けは明確に整理されていない。理解を複雑にしてきた理由の1つには、英語の“skills”が技能と技術の2通りに訳されたことによって混乱をもたらしてきたことにもある(日和、2012)。

2) 准専門職に属するソーシャルワーカー：他の専門職と比べて、社会福祉専門職ソーシャルワーカーの特徴とは何なのだろうか。これまでの専門職の研究をみると、他の専門職とは異なる職業の特質(属性)からの試みが主流である。専門職化(professionalization)を実現するには、すなわち専門職として成立するためには、それなりの条件が必要となる(秋山、2011; Beckman, 1981; Berglund & Pettersson, 1980)。慈善事業から現代の公的

な制度・政策として体系化されてきた、社会福祉事業に至る歴史的過程をみると、社会福祉に従事する職業も、社会的要請によって発展させられてきたことが明らかである。たとえば、戦後の社会福祉主事から社会福祉士国家資格への制度化が図られたように、より高度な専門職へと向上させられてきた。

専門職の発展過程や到達段階は職業によって異なる。長い歴史を経てもっとも確立された高度な専門職が、医師、法律家、聖職という古典的な職業である。専門職に必要とされる属性は、体系的な理論や知識、伝達可能な専門技術、専門資格・専門職的権威・社会的承認、倫理綱領、専門職能団体などである。古典的な専門職の他に存在するのが、准専門職や新しく登場してきた専門職などである。ソーシャルワーカーは、看護師、ジャーナリスト、教員、図書司書などともに、准専門職/セミ・プロフェッション (semi-profession) に該当する。専門職の類型化のための基本的要因は、研究者によって多少異なるとはいえ、共通する要因は専門教育の内容と程度である。准専門職は、古典専門職ほどの高度な理論や技術、職業に対するコントロール度を持ち合わせない。したがって、専門教育の年数も短く、自律性も低い。これらの分野では、より高度な専門職化を目指す努力が継続させられる。

3) ソーシャルワークの実践方法の独自性・固有性：日本の社会福祉士の主な職務とされるのが、社会福祉士及び介護福祉士法（1987年制定）第2条第1項に明示される相談援助である。社会福祉士あるいはソーシャルワーカーは援助専門職 (helping profession) の1つであるが、相談援助は果たして社会福祉士が独占できる固有の技術なのであろうか。ソーシャルワークの本質的要素や専門職性を考える上で、通常重要だと認識されている要素が実践における方法である。方法を意味する英語の“method”という用語は、ギリシャ語の“methodos”に由来し、本来体系化された実施手順・順序あるいは遂行の様式を意味する。

日本で紹介されているアメリカで発展させられたソーシャルワークの伝統的な方法は、秋山（1999, pp.661-662）によれば直接的三分法と呼ばれる「ケースワーク」（個別援助技術）、「グループワーク」（集団援助技術）と「コミュニティワーク」（地域援助技術）、さらに間接的な3つの方法「ソーシャルワーク・リサーチ」（社会福祉調査方法）、「ソーシャルワーク・アドミニストレーション」（社会福祉運営管理）と「ソーシャル・アクション」（社会活動法）とされてきた。現在では方法を分類せずに、「ジェネラリスト・ソーシャルワーク」と呼ばれるように、1つの統合された方法でもってソーシャルワークを実践していくことが重視されている」（日和 2012, p.100）。方法、技法や技能を統合する努力が重ねられ、近年では方法の代わりに統合概念として介入 (intervention) という用語が使用されることが通常となった。

しかし、ソーシャルワークの方法に関する文献を検索しても、社会福祉の実践を適切あるいは有効に展開していく手段、社会福祉の機能を効果的に発揮するための方法、ソーシャルワークの技術の体系として類型化されたものなどと理解が異なるように、方法に関する一義的な定義は見つけることは難しい。定義の仕方には、ソーシャルワークを他の事業から区別し、すべてのソーシャルワークの実践領域において適用が可能な一般的・普遍的方法を重視する、あるいはそれぞれの実践領域（ケースワークやグループワークなど）で使用される専門分化された方法を記述し、それぞれの実践領域の特徴の記述を試みる2つ

の方法がある。前者の定義においては、実施手順が明確であり、また再現・再使用が可能である普遍的な方法として、体系的に構造化されていることが必要である。しかし、実践を科学的に評価し、測定可能で体系化された知識や、実施手順が明確で再現可能な方法に対して懐疑的な見解もある。方法原理主義的な考え方を問題視する人たちは、科学知識に基づいた実践方法は、クライアントの主体性不在のソーシャルワークを生み出す危険性を指摘する。科学的な観点から組み立てられたすべての人に通用する普遍的な実践方法は、変革を可能にするために欠くことのできないソーシャルワーカーとクライアントの信頼に根差した、固有の人間関係の形成を困難にするからである。近年、科学的根拠に基づいたソーシャルワーク (evidenced based social work) を重視する傾向がみられるが、同様の問題を孕むといえる。

もう 1 つの批判は、問題の背景をなす原因 (往々にして社会構造的) を追求せずに、表面に浮上した症状の局所的な治療に終始し、クライアントを問題洞察に導くプロセスを軽視する結果を招きかねないことである。すなわち、現実とかけ離れた手段的、教条主義的な方法の適用は、クライアント自身の問題に対する洞察を困難にし、ソーシャルワークの重要な柱をなす、ソーシャルワーカーとクライアントの協働変革プロセスを破壊しかねない。また、特定の方法が特定の事例だけに効果を示すのであれば、すべての事例に通用する普遍的な方法として適用させることは難しくなる。ソーシャルワークの実践の前提・基盤が、ソーシャルワーカーとクライアントとの間に形成される唯一無二の人間関係におかれるのであれば、特定の方法を画一的に適用し、評価することは適切ではないといえる。また科学的に実証された知識に基づく方法であったとしても、適用にあたってはたえず倫理的問題がつきまとう。ソーシャルワークの方法の有意性を議論することが難しいのは、実践内容を分析するための概念形成が十分に確立されていないことと、オープンな社会環境において使用される多様な介入法を比較し、効果を科学的に測定し、評価すること自体が困難なことによる。

4) 難しいソーシャルワークの国際比較：日本のソーシャルワークとはどのような特徴をもつのであろうか。この問いに関しても、一言で簡潔に答えることは難しい。ソーシャルワークは国際的な現象であるが、国際比較が難しいのはソーシャルワークの定義と他の専門職との境界線が不明瞭であり、境界線が国によって異なるために定義も一義的ではないことによる。国際比較の仕方は多様であるが、現在もっとも使用される 1 つの方法が福祉レジーム類型 (Esping-Andersen, 1990) が代表する社会政策・福祉モデルから出発する方法である (Lorenz, 2003; Meeuwisse & Swärd, 2009)。福祉レジームとは、国家、市場、家族という社会のサブシステム間における、福祉サービス (扶養、養育、介護など) の生産・供給の配分に関する総合的システムとしての、国家の社会政策と制度構造を指す。このモデルに基づいたソーシャルワーク類型は、①スカンジナビア・モデル、②保守主義・コーポラティズム・モデル、③残余的福祉・自由主義モデル、④補完的福祉モデルによって構成される (表 6-2)。詳細にわたる議論は控えるが、日本の福祉レジームがどの類型に所属するかを明確に規定することはいまだに難しく、その他に分類される、あるいは混種レジーム (hybrid-regime) と呼ばれることが多い (Esping-Andersen, 1990)。

その他の類型化の試みとしては、①救済的ソーシャルワーク (一般かつ広範囲にわた

表 6-2 福祉モデルによるソーシャルワーク・モデルとその特徴

モデル	特徴	代表国
①スカンジナビア・モデル	公共部門によるソーシャルワーカー雇用、公的責任による組織化	スウェーデン、ノルウェー、デンマーク、フィンランド、アイスランド
②保守主義・コーポラティズム・モデル	任意組織による事業の組織化とソーシャルワーカー雇用、公共部門に雇用されるソーシャルワーカーの主な任務はコントロール的対策	中央ヨーロッパ：ドイツ、オーストリア、スイス、フランス
③残余的福祉・自由主義モデル	大きな任意組織によるソーシャルワーカー雇用、公共部門雇用のソーシャルワーカーの主な任務はコントロールと貧困者支援・救済	イギリス、アイルランド、アメリカ
④補完的福祉モデル	ソーシャルワーカーの弱い組織化、不明瞭なインフォーマルとフォーマルケアの境界線、後発的専門教育	イタリア、ポルトガル、スペイン、ギリシャ

(出所：Meeuwisse & Swärd, 2009,p.216)

る個人的救済)、②急進的・構造的ソーシャルワーク(社会運動との連携による社会変革)、③開発的ソーシャルワーク(社会的発展過程への参与)というように、ソーシャルワークの機能あるいはソーシャルワークと社会の関係的視点からの分類がある(Midgley, 2001)。

さらに、各国のソーシャルワークの社会的機能と、ソーシャルワークの国民に対する関係を理解するために有意義なのが、①社会民主主義的視点と②急進的(ラジカル)視点である(Payne, 1998; Rothstein, 1994)。前者は社会政策とソーシャルワークを、国民国家・福祉国家の建設を担う重要な役割・手段として位置付ける。昔の統制的救済方法は、クライアントを支援施策の中心に据え、社会権保障を目的とした実践に置き換えられてきた。この考え方を代表するのがスカンジナビア・モデルである。それに対して、急進的視点は、ソーシャルワークの発展に対する肯定的な見方を疑問視し、ソーシャルワークの主な機能は社会統制と国家権力の行使を担うことにあると見る。したがって、ソーシャルワークは資本主義体制維持のための安全弁、あるいは資本主義体制が生じさせた諸問題の清掃人として機能すると位置づける。

(3) 科学としてのソーシャルワーク

1) 比較的新しく誕生した科学：科学としてのソーシャルワークは比較的新しい現象であり、日本では社会福祉学と呼ばれる。一番ヶ瀬(1998)は、社会福祉学は1980年代初期ぐらいまでは市民権を得られていなかったとし、実践科学という合意が得られるまで、社会学の一部をなす応用社会学として捉えられてきたと指摘する。古くからの古典・伝統科学に対して、比較的新しく登場してきた科学である。社会福祉学は社会科学に属する科学として位置付けられるが、概念「社会福祉」が制度・政策から実践・援助までと多次元に及び、広範囲に定義されるように、日本の社会福祉学の一義的な概念定義の確立には至り得ていない(古川、1999, pp.429-430)。また、社会福祉学は学際的科学や複合的科学

あるいは総合科学研究領域としてみなされてきたが、固有の科学としての存立基盤が確定されているわけでもない。それゆえに、社会学、心理学、医学などの基礎科学を基盤として、近接領域の学問的成果を組み込んで体系化されていくべき学際的科学だとみなされてきた（京極、1993, p.96）。大橋（1998）は、社会福祉学を総合科学として捉え、心理学、社会学、経済学、教育学、行政学等を基礎科学として位置付け、社会福祉学を発展させるにはこれらの科学を統合させることができる理念や視点の合意形成が必要だと主張する。

固有の科学としての確立・独立が難しい理由の1つは、科学としての社会福祉が実践としての社会福祉に大きく依存する実践科学の性格をもつことにある。さらに、科学としての自律性を確保するために必要な中核理論を独自に持ち得ていないことによる。社会福祉学が対象とする社会現象・諸問題（人間の行為・行動、人間と環境の相互作用、社会的プロセス、社会問題発生原因など）は広範囲・多次元に及び、きわめて複雑な様相を呈し、時代とともに変容する。したがって、これらの諸現象を分析するには、社会科学のみならず人文科学、自然科学などの他の多くの科学領域や、多元的視野及び複合的調査・研究方法の使用が必要となる。1980年前後からソーシャルワークが依拠する科学として、人間や人間を取り巻く諸問題を分析し、解決する総合的科学として人間科学と呼ばれることが多い。

2) 社会にすぐ役立つ知識生成のための科学：一つの科学領域として他の科学とは異なる固有性を確立するには、科学として成り立つための一連の基本的要素が満たされなければならない。社会科学におけるそれらの要素とは、パラダイム（明確に表明された一連の概念や命題）、知識対象、科学認識論・知識論（哲学的用語では知識に関する理論、社会学的用語では知識を生成する科学的手続きを意味する）、調査・研究方法、理論、科学を取りまく社会的・政治的条件などをさす。科学としての論理性や整合性の充足も、科学としての自律性に要求される。

学問社会における独立した固有の研究領域として認められるには、専門職業教育の制度化だけでは不十分である。中核となる理論構築の他に、科学的発展を促す研究機関や研究者養成教育の制度化を必要とする。ソーシャルワークあるいは社会福祉が科学として急速に発展してきた背景にはそれなりの理由がある。1つは、社会の変化に伴って生活困窮などの社会問題が多様化し、世界的に1960～1970年代にソーシャルワークを必要とする社会的ニーズが福祉国家の発展とともに高まったことにある。もう1つは、象牙の塔として伝統的な科学分野におけるエリート養成を行ってきた大学が、産業社会の発展に伴い国家の要請によって、大量生産的なマス教育組織へと転換させられてきたことによる。国家にとっては、実践の理論化や科学的評価によるソーシャルワークの質向上も必要不可欠であった。

基礎研究を重視してきた大学の伝統に対して、新しい大学政策は社会が必要とする短時間で直接使用が可能な商品としての知識や技術を生成する科学を必要とした。従来 of 古典・伝統科学に対して、このような新しい種類の科学は手段的科学あるいは従属的科学とも呼ばれ、科学の階層化をもたらした（訓覇、2014）。現代社会において重視されることは、社会にすぐ役立つ強力な知識生成である。新しい従属的科学の第一次的な使命は、科学の論理性や整合性の充足よりも、国家、中央行政機関、地方自治体、企業などの政治・経済

システムにとって、有益な知識を速やかに生成することにある。ゆえに、社会福祉の研究・教育内容や方向性は、国家や地方自治体の政治的意図やニーズに大きく左右される。

3) パラダイムの必要性：パラダイムとは、科学の特別用語として使用したトーマス・クーン (Kuhn, 1962) によれば、科学理論において科学上の問題を取り扱うべき研究者の指針や、一定期間における共通の思考の枠組みを指す。すなわち、どのような科学研究がなされるべきか、また、どのような科学理論が妥当であり、承認されるかを示す研究活動の羅針盤だといえる。1つの科学領域における歴史的な継続性のある具体的な業績がパラダイムの基盤となる。古くは天動説や地動説がある。比較的新しいものとしては、アイザック・ニュートンの「自然哲学の数学的諸原理」、アルベルト・アインシュタインの「相対性理論」、社会科学ではカール・マルクスの「資本論」、マックス・ヴェーバーの「プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神」、エミール・デュルケームの「自殺論」やタルコット・パーソンの「社会システム」などがある。

学際的科学であり、科学としての歴史が浅いソーシャルワークにパラダイムがあるか否か、また必要とするかどうかに関しては、意見が分かれるところである。国家の要請によって誕生させられた（政治的合理性主導による）科学であるがゆえに、パラダイムを発展させるべきではないという考え方もある。半面、社会構築主義的観点からは、一般的に承認される前段階の未熟なパラダイムとして認めるのであれば、ソーシャルワークにもパラダイムがあるという主張も聞かれる (Payne, 2008)。ただ、古典・伝統科学で使用されるパラダイムというよりは、実践から生み出された実践的実用的理論 (praxy-theory) という特徴をもつ実用主義的 (プラグマティック) な科学領域だといえよう。社会福祉学が科学としてどう位置づけられるかは、それぞれの国の実践としての社会福祉の発展や様相に大きく依存する。

4) ソーシャルワークに関する 3つの言説 (discourse)：ソーシャルワークは科学として自律するために必要な中核理論を独自にもたないにしても、ソーシャルワークの本質や社会的機能に関する理論的アプローチは、実践を発展させる上でも必要であり重要である。既に述べたが、ソーシャルワークとは何かという本質に関して、すべての人の一致を得られる見方はなく多様な理解が存在する。1つの真の現実が存在するのではなく、ソーシャルワーカーの日々の実践がソーシャルワークという現実をつくりあげると捉えるのが、社会構築主義的視点である。この視点によれば、社会的現実とは人々の行動を支配する社会的知識で構成されており、一人一人が現実について異なる認識を持っているといえる。これらの異なる認識を組織化し、客観化できる多様な社会的プロセスを通じて、初めて人々は知識を共有することができ、現実の共通のイメージに到達することができる。この社会構築主義的視点からみると、ソーシャルワークの目的や機能に関する言説 (言葉で説くこと、言語をもって述説すること) には、①内省的・療法的言説 (療法的介入)、②社会主義的・集産主義的言説 (解放的あるいは変革的アプローチ)、③個人的・改良的言説 (社会秩序の維持) の3つがある (Payne, 2008)。

内省的・療法的言説は、ソーシャルワークを個人的な人間発達と自己実現を容易にする実践を通して、個人、集団、共同体が最大の安寧 (ウェルビーイング) を得られることを

目的とする努力として説明する。この説明の背景にあるのが、経済的・社会的発展が個人的、社会的改良をもたらすと捉える、社会民主主義的政治哲学的見地である。この見地に立つソーシャルワークの理論的中心をなすのが、精神力動的、人道主義的、実存的視野であり、構造主義的理論である。

社会主義的・集産主義的言説は、ソーシャルワークの目的を、もっとも抑圧され不利益な立場におかれた人たちが、自分の人生をコントロールできる権力を勝ち取ることができるように、社会連帯と相互扶助を構築することに求める説明である。エンパワメント的理解だともいえる。この見方は、平等と社会的公正を促進する計画経済と社会介入を必要とするところから、社会主義的政治哲学に通じる。この見地に立つソーシャルワークの中心に据えられるのが、危機的・反抑圧的視野とフェミニズム理論である。

個人的・改良的言説は、ソーシャルワークを個人に対して提供される社会サービスの一環として位置付ける。個人のニーズを充足し、ソーシャルワークやサービスの効果を図るために、社会サービスの改善を目的とするところから、サービス管理アプローチとも呼ばれる。ソーシャルワークは社会秩序を維持する役割の一端を担うものとして位置付けられ、理解される。市場における個人の自由を尊重し、システム理論的視野や認知行動的理論がこの見地に立つソーシャルワークにおいて重視される。

これらの異なる言説には相互の類似性もみられ、内省的・療法的言説と社会主義的・集産主義的言説は変革・改良・発展を基盤に据え、個人的・改良的言説は社会的目標よりも個人的ニーズの充足を重視する。いずれにしても重要なことは、各国のソーシャルワークの本質を理解するにはこれらすべての説明・述説が必要なことである。

(4) 日本の社会福祉理論研究の流れ

日本の社会福祉理論研究においても、科学としての社会福祉をめぐる議論が展開されてきた。1952年から1953年にかけて、「社会事業・社会福祉とは何か」という本質を問うことから始まった社会事業・福祉本質論争は、日本の社会福祉学分野における理論研究や教育のみならず、実践にも重要な影響を与えた。その後も、社会福祉政策をめぐる学問的論争は1970年代後半から1980年代半ばまで展開されたが、それ以降は以前ほど精力的に議論されることはなかった（宮田、2012）。社会福祉本質論争や社会福祉政策論争に関する文献（例えば、真田編、1981；宮田、1996）は一定あるが、この章においては論争点の詳細な理論分析を行うことが目的ではないため、日本全体及び本学の教育の歴史的流れを形成した背景として、1990年代までの流れを概観的に展望するにとどめる。

1) 政策論対技術論の起点・社会事業本質論争（1952-1953年）

宮田（1996, p.155）は、第二次世界大戦後の社会福祉理論研究の目的は、日本の現代社会における社会福祉の本質や機能を、総括的及び体系的に把握することにあつたと振り返る。社会福祉理論研究の活性化の起爆剤となったのが、1950年代初めの社会事業本質論争であった。それまで使用されていた社会事業に代わって、社会福祉事業という用語が定着していくきっかけになったのは、1951年の社会福祉事業法の成立によってであった。社会事業・社会福祉とは何かを問う本質論争が始まったのは、1952年大阪社会福祉協議会機関誌『大阪社会福研究』創刊号によってであった。実質的な本質論争が展開されたの

は 1952 年から 1953 年にかけてであったが、その後も社会福祉理論研究と連動しながら多様な内容で展開されていった。要約すれば、本質論争は基本的に「政策論」と「技術論」の 2 つの立場の対立として捉えられてきたといえる。

現代社会の現象としての社会福祉を理解するにあたって、社会科学的研究方法が基礎に据えられたのは当然の成り行きであった。1960 年代までの社会福祉理論研究は、マルクス経済学、社会政策学に基礎を置く孝橋理論（政策論）と、タルコット・パーソンなどのアメリカの構造機能主義的な社会学を基盤とする岡村理論（技術論）によって代表される（宮田、1996, pp.148-155）。ただし、宮田は両者の対立は社会福祉事業の本質規定による結論的なものではなく、基礎に据えられた研究方法の相違だとみる。

政策か技術かという二者択一的な論争の展開の仕方が批判されるようになったのは 1960 年代末以降からであったが、長期にわたり批判の根源をなしてきたのが孝橋正一の所論であった。社会政策との関係性において社会事業の位置付を試みようとした孝橋の理解軸に据えられたのが、「合目的性」と「補充性」であった。社会政策も社会事業も資本主義制度の固有の社会的諸問題を対象とするが、諸問題のうち社会政策が対象とするのは社会問題（社会の基礎的・本質的課題：労働問題）であり、社会事業の対象は社会的問題（社会問題を媒介として関係的に派生する問題・社会的障害：社会的変態現象や社会的病理現象）であるとした（合目的性）。孝橋は、社会政策と社会事業の違いは課題の違いによるものだとし、社会事業を社会政策に対する補充的・代替的なものとして捉えた（補充性）。

孝橋は自らの社会事業論を「政策論的体系」と呼ぶが、社会事業を政策としてのみ限定とするという意味ではなく、研究の方法や社会事業現象の分析・解釈の方法が政策論的であるという意味においてであった。社会事業の主体（公・私）を問わず、社会問題対策の一形態である以上、資本主義体制にとって体制維持のために社会的に合目的な存在であるため、その本質は資本の運動法則によって理解されるべきだと主張した。社会事業の本質を規定するのは、賃金労働の再生産すなわち資本主義体制の恒久的な維持という合目的性であった。ただ、運動論的立場の研究者などからは、孝橋のいう合目的性とは資本の側のみからみた政策としての合目的性に過ぎず、社会福祉の一面性しか捉えていないことが問題視された。政策論の理論的特徴は、社会福祉とは政策主体である資本主義国家が国民支配の手段として行う階級的政策であり、その構造的、階級的性格を抜きにしては、社会福祉の本質には迫れないと捉えることにあった（加藤、2004, p.13）。

それに対して、「技術論」の代表的存在としてとみなされる岡村重夫は、国際的な社会福祉・社会事業に関する諸定義の整理と類型化を行い、構造機能主義的社会学の立場から問題解決の援助過程に焦点を据え、社会関係に不均衡が生じた場合の調整者としての社会福祉の役割（社会関係調整的サービス）を重視した（松田、1981, pp.10-13）。社会福祉的援助の固有性を、個人と個人を取り巻く環境との調整に求め、社会福祉の援助活動は専門的援助技術と方法によって体系化されなければならないと主張するものであった。技術論は、戦後日本に輸入されたアメリカのソーシャルワーク理論を基盤とし、社会福祉の本質を技術として捉えるため政策論とは相いれなかった。政策論側からは、社会福祉技術が社会福祉政策とのかかわりでどのように展開されるべきかという社会的視点の軽視が指摘され、技術至上主義として批判された。

2) 仲村・岸論争 (1956-1963 年)

「政策論」と「技術論」の対立論争を引き継いで展開されたのが、1953 年から始まった生活保護制度におけるサービスをめぐる公的扶助サービス論争であった。その時代的背景には、新生活保護法の制定、それに伴う福祉事務所の設置、公的扶助における専門技術的な運用の必要性があった。しかし問題は、新生活保護法の目的が不明瞭であり、明確な実践的指針を確定しえなかったこと、当時の公的扶助行政課題として民主化の推進と同時に、一方では逆行的な稼働能力者への締め付けや、医療扶助に対する抑圧などが行われたことであった。その背景には、生活問題の拡大や深刻化が生活困窮者や貧困者を増大させたことによって、国家が公的扶助の締め付けや適正化政策を強化した政治的意図があった。

このような状況の下で、公的扶助とケースワークの位置づけをめぐって巻き起こされたのが、足掛け 7 年に及んだ「仲村・岸論争」(1956-1963 年)であった。重要な論争点は、制度・政策としての公的扶助領域に社会福祉技術としてのケースワークをどう位置づけるかにあった。政策論側が批判したのは、技術論が陥っている社会科学的視点の欠落が、結果的には社会問題の根源や本質を隠蔽し、反動的役割を担いかねないという点であった。

当時日本社会事業大学教授であった仲村優一の主張は、まず公的扶助における最低限生活の保障と自立の助長の関係について、自立の助長を前提とする最低限生活保障が考慮されなければならないとするものであった。その上で、自己決定の原理に沿ってソーシャルワーカーとクライアントの関係も、専門的対人間関係を前提とする受容と相互理解に基づく平等な援助関係でなければならないとした。これらを踏まえた上で、ケースワークと公的扶助を相対立するものとしてではなく、ケースワークを公的扶助に即したのものとして位置づけ理解するという立場をとった。仲村の自立助長に関する考え方は、被保護者の人格を尊重し、その価値と可能性を信頼し、その人間性を発展させることを前提としての自立への期待であった(加藤、1981, pp.89-90)。

仲村の見方に対して、当時日本福祉大学教授であった岸勇は、公的扶助とケースワークの分離ないし公的扶助からのケースワークの排除の必要性を主張した。自立の助長は生活保護法の目的であっても公的扶助の目的ではないこと、公的扶助の名の下に救貧を維持存続させようとする政策的意図の産物にすぎないとし、両者は鋭く対立する概念だと指摘した。ゆえに、生活保護法第 1 条においても両者は並列させられているのであり、社会保障の一環である最低生活保障と自立助長は相容れるものではなかった。岸(2005, p.136)によれば、自立の基本的要素は経済的自立にあり、経済的自立の喪失が社会的原因によるものであれば、自立は国家の雇用政策によって助長・回復されるべきものであった。岸にとって、公的扶助の目的である最低生活保障自体は、自立を助長するものではありえなかった。岸は、仲村の主張では自立という概念の意味がすり替えられており、背後にある政策的意図は、生活保護適用の制限と引き締めであることを見抜くべきだと批判した。また、公的扶助へのケースワーク導入は民主主義的体裁によるものにすぎず、保護引き締め強化による対象者の人権侵害の事実や、公的扶助の救貧法的本性を隠蔽及び合理化させることに役立てられてきたにすぎないと指摘した。公的扶助に、問題の個人的解決、人間性の発達、自立を可能にする育成、社会的適応等を目的とするケースワークを密接不可避なものとして導入することは見当違いであり、社会問題の個人責任化であり、救貧への逆行であるゆえに、公的扶助からケースワークの排除が必要だというのが、岸の譲り得ない根源的

な主張であった。

3) 医療社会事業論争 (1965 年)

仲村・岸論争は生活保護の適正化という政策意図に対して、社会福祉技術が有効な機能を果たしうるのか否か、果たしうるとすれば民主的な利用は可能なのかを問うものであった。この問いは引き続き、1965 年に『医療と福祉』誌上で始まった医療社会事業論争として、孝橋正一、仲村優一、中園康夫、児島美都子らの間で取り上げられることになった（真田、1981, pp.112-131）。日本の高度経済成長政策（1955-1973 年）が 10 年目を迎え、福祉六法体制が整備された時代であった。1960 年から「所得倍増計画」が始まったが、1964 年には既にひずみ是正が取り上げられているように、高度経済成長による矛盾が表面化し、新たな貧困などの生活問題の深刻化、健康破壊問題や医療供給体制の不十分さが露呈された時代でもあった。

医療社会事業論争は、『医療と福祉』に掲載された孝橋の論文「医療社会事業の目標と方法」を皮切りに始まった。個人の人格の発展や権利の保障のために、法令を利用し社会的資源を活用することを重視するヨーロッパの社会科学的ケースワークと異なり、個人の内面に目を向けアメリカ型の心理学的・精神医学的ケースワークが日本では中心となっており、単なる金銭給付や事務を業務として機能してきたに過ぎないと孝橋は批判した。

これに対して、中園はケースワークがケースワークとして機能するには、ケースワーカーとクライアントの関係においてのみであり、孝橋の批判ではケースワークの本来の任務が軽視されていると反論した。仲村は、日本ではまだケースワークの実践過程の確立と展開が十分に実現されていないことの問題点を指摘した。児島は、自らの医療現場の実践経験から支援過程において、人間的理解や心理的理解の希薄さがみられることを指摘し、経済問題だけを重視するのではなく、総合的な物の見方が必要であることを説いた。さらに、社会福祉事業の対象が国民の特定層だけではなく、一般の人々を対象とするように拡大されてきており、社会福祉事業技術も国民一般を対象とする人間関係調整の技術だと位置づけた。また、貧困者や低所得者を対象とする公的扶助ソーシャルワークと異なり、一般国民を対象とする医療社会事業は、多職種によって構成される医療チームにおける協業・分業を基盤とした職務であることを指摘した。

社会福祉事業におけるケースワークの相対的独自性の有無が問われたといえるが、中園、仲村、児島は相対的独自性を認めると同時に、ケースワークの実践過程において社会科学的認識や社会問題意識が必要であることも認めた。これらの見解に対して、孝橋は個別的保護方法として金銭給付や事務を業務とする日本のケースワークは、部分的に社会科学的要素を取り入れたに過ぎないものだと反論し、ケースワーク体系そのものは社会科学から独立しえないという立場を譲らなかった。この論争が提起した新たな課題は、医療社会事業現場における福祉労働のあり方でもあった。真田（1981, pp.135-136）は、社会問題に対するケースワークの位置付けと意義を問うことでもあったと指摘する。ケースワーカーとクライアントの人間関係を基盤として展開されるケースワーク自体が、直接社会問題を解決するものではない。しかし、ケースワークの役割は、日本福祉大学教授であった浅賀ふさの表現を借りれば、社会改善の水先案内人あるいは推進役として、社会問題の解決に向けて力を結集し、条件を整備するというにあるのではないかという問題提起でもあった（伊藤、2017, p.72）。

4) 運動論（1960 年代末）

高度経済成長政策のひずみによって国民の生活破壊や生活不安が深刻化し、国民の多様な生活要求に基づく運動が発展させられたのが 1960 年頃からであった。1960 年秋には朝日訴訟の第一審判決、病院ストライキ、小児マヒ闘争、保育所づくり運動などが活発化し、次第に高揚していった。1960 年代前半には、多様な障害者組織によって全国的な連絡組織がつけられ、その後の社会福祉運動の基盤が固められていった。これらの国民の社会福祉要求運動の高揚は、当然のことながら社会福祉研究にも大きな影響を与えた。「新政策論」論争の口火を切るきっかけとなったのが、一番ヶ瀬康子や真田是らが代表する運動論的視座の登場であった。

1960～1970 年代にかけて、政策・技術論争を引き継ぎ、社会福祉の本質と機能、社会福祉が依拠する科学（社会科学と人間行動科学）、社会福祉と社会運動あるいはソーシャル・アクションとの関係などを巡る孝橋・嶋田論争が展開された。同時に一方では、従来の政策論を社会福祉の権利的視点から批判し、再検討することによって、政策論、技術論、方法論の包括的統合を試みたのが、1960 年代末から台頭してきた運動論的立場に立つ研究者たちであった。宮田（1996, pp.160-161）によれば、主な提唱者の 1 人であった一番ヶ瀬康子は、社会福祉を国家独占資本主義期における生活権保障の役割を担う政策として位置付けた。他の諸政策特に社会保障と関連させながら、社会福祉を個人あるいは集団に対して現金・現物サービスの分配を実施する、あるいは促進する組織的処置だと捉えた。さらに社会福祉を取り巻く社会的状況の変化を踏まえて、社会福祉及び社会福祉研究の現代的特質を規定する客観的条件として、①対象の著しい拡大・変貌、②国家による制度化の進展や諸活動の拡張、③専門職能化をあげている（一番ヶ瀬、1971, p.26）。社会福祉を現実化する客観的条件は、社会福祉要求運動を媒介として集約・形成されると捉え、運動論の必要性を主張した。

方や真田は、政策効果と福祉効果という社会福祉の二面的な現実を規定する基本的要因として、①社会問題、②政策主体、③社会運動の 3 つをあげ、これらの相関関係の重要性を提唱した。政策主体である国家のみが社会福祉を規定するのではなく、国民の生活諸要求が社会運動によって社会福祉に反映され、社会福祉の現実を規定すると捉えるものであった。真田（1994）は、1970 年代初めに政策主体の政策意図及び国民の生活要求の実現においては、どちらも「福祉労働」を媒介としなければならないことを指摘し、「社会福祉労働論」を展開していった。

5) 「新政策論」論争（1960 年代末～1970 年代）

1960 年代後半になると、高度経済成長政策への批判から「成長か福祉か」の議論が全国的に巻き起こされていった。その象徴となったのが、1967 年住民の福祉優先を掲げて誕生した美濃部革新都政であった。これらの社会的情勢の変化は、社会福祉理論研究にも大きな影響を与えた。新しい研究課題とは、社会福祉の対象者の著しい増大と権利としての社会福祉の理念の社会的浸透を踏まえて、保障内容や福祉労働のあり方をはじめとする社会福祉の質の問題を検討し、単なる政策批判にとどまらず、政策の体系的な発展のための展望を提示することであった（宮田、1996）。この時期、実践と研究は密接に連動したといえる。

政策論と技術論の対立的論争に大きな転換期を与えたのが、社会福祉運動論的立場を代表した一番ヶ瀬康子、真田是、高島進たちであった。「新政策論」論争とは、政策論と運動論の間で巻き起こされた論争である。3者に共通するのは、技術主義並びに政策論への批判を踏まえて、技術と政策の両側面から、社会福祉の全体像の構築の必要性を提唱することであった。社会福祉の現実を規定する条件の1つが、政策主体だけではなく国民の生活要求運動であるという、階級闘争的視点が底辺に据えられた。3者は、従来の政策論的研究を代表する孝橋の社会事業論における技術主義批判や体制批判を評価するとともに、孝橋理論の一面性を批判した。これに対して孝橋は、社会科学を基礎とする両者の共通基盤を評価しながらも、政策論的体系への批判に対しては反批判を精力的に展開した。この論争が、政策論的研究の批判的継承にかかわる性格をもつことから、「新政策論」論争と呼ばれる。

宮田（1996, pp.197-200）によれば、一番ヶ瀬は社会福祉の具体的な現実から出発することを重視し、社会福祉の本質を憲法第 25 条に基づく生活権保障制度としての政策であると位置付けた。社会事業の合目的性や補充性を検証する孝橋の政策論的方法とは異なり、一番ヶ瀬は社会福祉学を日常の生活の営みに直結する学として、実践的視点を前提とした政策批判・形成の学としての政策学であることを明確にした。社会福祉は社会政策の代替あるいは補完機能を果たすといえるが、同時に国民の生活に直接的に、根幹的に関わる実質的な生活権保障であることを指摘する。すなわち社会福祉学を、生活権保障という現実の過程から出発し、現代社会及び現代人のあり方そのものを問う問題提起の学として位置付けている。また、学際的科学としての社会福祉学は、他の諸科学の成果を社会福祉の分野に単に適用することによって、社会福祉の本質を解明するのではないことを明示した。社会福祉自体に内在する法則性を社会関係との間で明らかにし、その法則性を実践的及び運動的視点から検証し、社会福祉研究の科学性を獲得するために、諸科学の成果を利用すべきだと主張した。

高島は、政策とは一定の歴史的条件下における必然性に基いて策定され具体化されたものだという考え方から、社会福祉の 3 段階的発展論を展開した（宮田、1996, pp.200-204）。宮田によれば、高島は社会的不幸に対する一連の社会的対策を広義の社会福祉として定義し、その社会福祉の発展を、①貧民法（救貧法）と慈善事業の段階、②社会事業的救貧の段階、③福祉国家的な生活問題対策の段階（ただし、狭義の社会福祉）の 3 段階に分けた。社会福祉の現実の様相は、生活問題をめぐる階級闘争の力関係によって規定されるとし、3 段階目の狭義の社会福祉は国家独占主義による人民への譲歩だと捉えた。その特徴として、救済的社会事業から国民への普遍的サービスとしての社会福祉の移行をあげているが、当初の第 3 段階の位置づけでは理念と現実の区別が明確にされず、実際には理念的な建前でしかない普遍的サービスや権利性などが、社会福祉の本質であるかのような表現をとったことが批判された。また、社会福祉の救済的枠組みの消滅によって、社会福祉が他の諸政策・制度との境界を喪失し、社会福祉が社会の福祉に転化させられたという批判も受けた。高島は後 1970 年代末に、批判された表現を訂正し、3 段階的発展論を再構築している。評価された点は、社会福祉の本質規定は階級闘争の視点を抜きにしては不可能だという位置づけであった。

資本主義体制の維持・存続と生活権保障としての二面性を内包する社会福祉において、

両側面を統一的に把握する理論的枠組み及び実践的視点として提起されたのが、真田による社会福祉労働論であった。真田は、社会福祉労働論的視点の意義を3つの側面から指摘している。第1に、社会福祉を政策として捉えることの意義であった。政策理念の現実化に成功した結果が政策であり、その特殊性を明らかにするには現実化過程の特殊性を見る必要があり、政策の理念及び現実化過程の両方を集約表現しているものが福祉労働である。第2に、社会福祉に対して働く社会的な諸規制力を具体的に捉える意義であった。社会福祉を現実化させる主要な契機は社会問題、政策、運動であり、これらの諸規程力の力関係は福祉労働を通して集中的に表現される。第3に、福祉労働的視点は現実の社会福祉労働によって集約される社会的諸規定力の力関係を、科学的に分析する観点となり得る意義であった。すなわち、社会福祉の変革は福祉労働の実践によって現実化されるという論理であった。社会福祉労働的視座は、従来の研究において分断されがちであった社会福祉の社会科学的本質規定と、具体的な実践活動の技術及び方法を一つの理論体系の下で統合し、社会福祉理論の体系化を図る上で重要な意味をもつ提起であったと評価される(宮田、1996,pp.207-208)。

孝橋は、運動論的体系に対して、社会事業の合目的性及び補充性の規定の是非を巡って批判を行っている。批判とは、社会福祉政策は体制が用意する社会問題対策の1つであるのに対して、社会福祉労働に根ざす運動論は反体制的社会運動の一環として位置付けられるべき存在であって、混同すべきではないというものであった。孝橋の補充性の規定は社会政策の限界性を前提として組み立てられていることから、運動論的立場の論者が社会政策の限界を認めていない点に対して批判を返したものであった。1970年代後半以降、多様な理論的立場から孝橋理論批判が展開されたが、批判を詳細に検討することが目的ではないので割愛する。

6) 社会福祉経営論 (1970年代後半～1990年代前半)

1970年から1990年代の初めに至る時期は、世界の先進諸国と同様に日本の社会福祉にとっても改革・再編の時期であった。1970年から1980年代にかけて2度にわたって発生した石油危機(オイル・ショック)は、先進資本主義国を経済的停滞に陥れた。管理する国家としての福祉国家体制が、市場重視の新自由主義的イデオロギーによって批判され、先進諸国では「大きな政府」から「小さな政府」への方向転換が始まり、福祉国家にとっては危機と再編を余儀なくされた時代であった。福祉国家批判を先鋭化させた典型的な例が、イギリスのサッチャー首相及びアメリカのレーガン大統領による反福祉国家的政権の登場であった。

日本においても、1970年代半ばを転換期として1980年代半ばに至るまで、社会福祉の再編成いわゆる「福祉見直し」が強力に進められていった。具体的には、地域と家族を基盤とする日本型福祉社会への政策転換が、1990年初頭までの社会保障や社会福祉政策の基盤に据えられることになった。1980年代の臨調「行革」(第2次臨時行政調査会以降の行政改革、1981-1983年)、1990年代のバブル経済崩壊後の行政改革、特に1995年の社会保障制度審議会報告「95年勧告」は、社会保障体制の再構築を図るものであった。地域共同体の相互扶助機能の弱体化を起因として行われた、一連の再構築的制度改革の流れの中で、社会福祉基礎構造改革が提起され、社会福祉とは何かをあらためて問い直され

ることになった。

古川孝順（1994）は、戦後の社会福祉理論研究の系譜を、第 1 に孝橋の政策論的体系による社会福祉政策論から、一番ヶ瀬、真田、高島らによる社会福祉運動論に継承される系譜、第 2 に岡村重夫に代表される社会福祉固有論の系譜、第 3 に三浦文夫に始まる社会福祉経営論の系譜と 3 つに分類する。三浦は、1954 年中部社会事業短期大学（日本福祉大学の前身）の助教授として赴任し、その後社会保障研究所主任研究員となり、日本社会事業大学教授及び学長などを務めた。三浦は社会福祉実践における社会福祉政策の重要性を提唱し、イギリスの社会政策理論（特にリチャード・ティトマスのソーシャル・アドミニストレーション）の成果を拠りどころとして、社会保障と社会福祉の関係の見直しを試みた（宮田、2012, pp.5-7）。ニード論（貨幣的ニードから非貨幣的ニードへ）、サービス論、資源論、社会福祉運営・経営論、サービス供給体制論、コミュニティケア、在宅福祉サービス論などの諸概念を導入するとともに、新たな時代の課題を提起している。戦後改革期につくられた社会福祉制度が、高度経済成長以降の国民生活の変化や社会福祉の発展に対応できなくなったことを指摘し、制度改革の必要性を提唱した。経済情勢の変化や人口の高齢化、家族形態の変化などの社会変動において生じる福祉ニーズの多様化と、社会福祉サービス供給との関係をめぐる政策策定と運営の見直しであった。受益者負担や公私役割分担の見直しなども取り上げている。

三浦の改革的志向から、時には制度改革論とも呼ばれる社会福祉経営論は、1970 年代後半から 1980 年代半ばまでを中心として展開されていった。和気（2017）によれば、社会福祉経営論とは社会福祉政策（計画）の現場での改革に焦点を据えた技術論であり、三浦は実践に依拠した理論の体系化を試みた。三浦は、従来の政策論対技術論という二極化が混乱をもたらしてきたことを指摘し、政策と技術の同次元化が必要だと考え、政策範疇と実践範疇に区別したうえで統合を図るべきだと主張した。三浦の継承者たちからは、三浦はそれまでの社会福祉の本質論争を打ち破り、論理実証主義的な研究方法論を基底とした政策科学を志向し、新たな社会福祉政策論のパラダイムを構築したと評価される。宮田（2012, p.4）は、三浦は経済・財政政策的視点に依拠した外側からの見直しではなく、社会福祉の「内側からの見直し」を行ったと捉える。

運動論的立場の研究者たちからは、社会福祉の対象を社会問題や生活問題として規定せず、抽象化された社会福祉ニーズから捉え、そのニーズに対応するサービス供給という図式によって、サービス供給体制を政策研究の中心に据えるため、現実の政策展開に対する批判的視点を欠くことが批判された。また、社会福祉をニーズとして捉え、ニーズの多様性に対応する供給主体の多様化・拡大化（公私役割分担論）が必要だとする主張は、制度改革理論は社会理論なき社会福祉理論だという批判も受けることになった（加藤、2004）。三浦が試みようとした次元の異なる政策過程と技術過程の研究を一度分離し再統合する枠組みは、十分な検討がなされないままに単なる二元論として終わってしまっていることも批判された。和気（2017）はこれらの批判に対して、三浦自身は社会福祉計画論の体系化を完成させるには至らなかったが、三浦理論を継承する研究者たち（小林良二、坂田周一、平岡公一、冷水豊など）によって体系化は達成させられたと主張する。

政治的实践においても、三浦によってもたらされた社会福祉政策及び行政面での影響が後継者たちを中心に評価される。和気（2017）によれば、三浦が試みた理論的基盤の

整備によって、1990 年代以降自治体などにおける社会福祉計画行政が可能となり、「高齢者保健福祉推進 10 年計画」（ゴールドプラン）に始まって、社会福祉サービスの供給体制が大きく進展させられた。三浦の社会福祉経営論・社会福祉計画論は、今日の社会福祉基礎構造改革の政策と基本方向を示した羅針盤的役割を果たしたとも評価される。坂田（2016）によれば、コミュニティを中心とする社会福祉システムの構築、すなわち基礎自治体での実施計画まで視野に入れた社会福祉計画論は、地域福祉や地域包括ケアシステム等の形で定着させられ進展させられてきた。また、研究アプローチとしてのソーシャルポリシーとアドミニストレーションは、社会福祉士国家試験科目「現代社会と福祉」に組み込まれることになった。制度改革論は、新自由主義的志向の強い国の制度改革と連動し、現在に至るまで 1 つの系譜を形成してきたといえる。

三浦の立場や考え方とは異なるが、1990 年代半ば以降新自由主義的立場から市場原理主義者として、措置制度の完全廃止などの社会保障・社会福祉改革を提唱したのが、労働経済学や経済政策を専門とする経済学者の八代尚宏であった（宮田、2012, pp.7-8）。公共サービスの過剰消費を生じさせないために、公共部門を抑制し市場化の促進による日本型福祉への方向転換の必要性を主張した。

古川（1994）は、日本経済の低成長期への移行によって、高度成長期に高揚した運動論の影響が衰退せざるをえなかったとみるが、宮田（1996）は運動の後退は多様な社会的要因との関係において分析される必要があり、後退自体が運動理論の理論的限界を意味するものではないと反論した。1980 年代半ばまで推し進められた社会福祉の見直し以降の社会福祉政策分野における学問的論争の停滞を、宮田（1996; 2012）も認めるものの、停滞の時代においてこそ「社会福祉とは何か」が根源的に問われなければならないことの重要性を指摘している。

(5) 戦後の日本の社会福祉教育の歴史の変遷

70 年に及ぼうとする本学の教育の歴史を理解するには、まずその背景として、第二次世界大戦後の全国的な社会福祉教育の大きな歴史の変遷と、その特徴を理解する必要がある。多様な見方があるであろうが、ここでは 2 つの例として一番ヶ瀬康子（1998）と大橋謙策（1998）を紹介する。両者の時期区分は、一番ヶ瀬の 1950 年までの戦後期を除けばおおそ共通し、① 1950～1960 年代、② 1970～1980 年代半ば、③ 1980 年代半ば以降と 3 期に大きく分かれる。いずれの例も 1990 年代末までを対象とするが、本プロジェクトの対象期間も 2000 年までに限定するため時期的な問題はないと考える。

1) 例 1：社会福祉専門教育の歴史は浅い。日本での近代的な社会事業が成立したのは大正時代の中期であり、社会事業従事者の養成を必要とした当時の内務省が日本女子大学や東洋大学に要請したことから始まった。欧米や北欧の社会福祉教育と比べて、日本の社会福祉教育は私立主導型であった。しかも、有名私立 6 大学ではなく、宗教系の大学や専門学校によって立ち上げられている。日本福祉大学もその 1 つに含まれる。一番ヶ瀬は、1996 年に開催された日本社会事業学校連盟主催「戦後社会福祉教育の 50 年」の記念講演の記録に加筆した形で、第二次世界大戦後の社会福祉教育の歴史の流れを 4 期に分けている：① 占領下・福祉三法の萌芽時代、② 高度成長期の社会福祉六法の時代、③ 大学紛

争後の矛盾激化の時代、④社会福祉改革・国家資格導入による拡張の時代。特定の理論的視野から分類するものではなく、制度的、社会的状況の変化が大学専門教育に求めた課題とそれに対する大学側の対応を通して、各時代を特徴づけている。

①占領下・福祉三法の萌芽時代：第二次世界大戦後、アメリカ占領軍 GHQ の指示を受けて 1946 年日本社会事業学校が設立され、本格的な社会福祉専門教育が始まった。戦後すぐの緊急課題として立法化されたのが、旧生活保護法（1946 年）、児童福祉法（1947 年）、身体障害者福祉法（1949 年）の福祉三法であった。国家にとって先ず必要であったのが公的扶助を担当する職員の養成であった。GHQ の指導の下での当時の教育は、アメリカなどからの翻訳的な研究や翻訳理論による教育内容が支配的であった。

②高度成長期・福祉六法時代：新法としての生活保護法（1950 年）、知的障害者福祉法（1960 年）、母子及び父子並びに寡婦福祉法（1964 年）が加わった福祉六法の時代になると、社会福祉教育の基礎となる社会科学をどう取り入れ、カリキュラムをどう組み立てていくかが問われるようになった。日本社会福祉学会が 1954 年、社会事業学校連盟が 1955 年、全国社会保障ゼミナール（1960 年）を経て全国学生社会福祉ゼミナール（全社ゼミ）が 1969 年に結成されている。全社ゼミの中央機関紙が「科学とヒューマニズム」と名付けられたように、日本の社会の多様な問題に対して、また社会福祉の本質とは何かを問う社会科学的視座からの取り組みが発展させられた時代でもあった。

③大学紛争後の矛盾激化の時代：1960 年後半から全国に広がった大学紛争によって、社会の矛盾に直面させられた学生の間では、社会福祉の本質とは何かを追求したいという要求が高まっていった。社会福祉の本質を問う本質論争の一端を担ってきた孝橋の政策論が批判され、一番ヶ瀬たちによって生活権保障としての社会福祉の現実から出発し、実践的な政策論を提唱した運動論が高揚していった時代でもあった。人権としての社会福祉という捉え方が教育においても重視され、カリキュラムの編成にも影響を及ぼしていった。科学としての社会福祉の本質を追求する動きは、大学院設置の要求を高めていき、多くの大学において次々と大学院が開設されていった時代でもあった。一番ヶ瀬は、応用社会学という見方が支配的であった社会福祉学が市民権を得られるようになったのは、1980 年代に入ってからであったと指摘する。専門教育のカリキュラム編成において、社会福祉学の独自性・体系化の理論について議論がなされ、中範囲理論として家族福祉、地域福祉、供給論などが登場してきたのも 1980 年代であった。

④社会福祉改革・国家資格導入による拡張の時代：1987 年社会福祉士及び介護福祉士法が制定され、国家資格制度が導入された。それによって、全国の社会福祉系大学は指定科目を中心としたカリキュラム編成を余儀なくされていった。同時に、社会福祉学が実践学であるという見方の合意が得られ、現実問題に対して実践の質を向上させていく問題提起が重視されていった時代でもあった。実習を社会福祉援助技術や方法論などと連動させながら、ミクロ的な対応の中から問題を発見し、政策学的な見方に繋げていくというミクロとマクロ視点の接点を求める方法が発展させられていった。1990 年代半ばには、高齢化・国際化・情報化という時代の変化による影響を受け、文部省の方針にもよって社会福祉関係の学部や学科が一挙に増設されていった。同時に、多くの大学において一般教育の改組統合が実施され、福祉系の学科なら認可されるということから、生活福祉、人間福祉、福祉文化学科などと呼ばれる学科が立ち上げられ、社会福祉学部や社会福祉学科のさらなる

学際的科学化（細分化や周辺の領域の拡張化）が進められていった。これらの学科の創設は、幅広い基盤の上に資格制度の科目を組み込むというやり方において、諸大学に共通するものであった。1990年代は、福祉専門教育が大学新設の主流となった時代であった。

2) 例2：大橋（1998）は、戦後の社会福祉行政の発展と社会福祉教育に求められた課題から、大きく3つの時代に分ける：①社会福祉主事制度と社会運動的社会福祉研究・教育の時代、②社会福祉施設の増設・近代化による生活指導員・ケアワーカー養成時代、③社会福祉専門職制度の確立に伴う専門職教育への適応化時代。専門職養成はその時々々の労働市場の状況に左右されるが、大橋の時代区分には社会福祉制度の整備に伴う人的資源の確保と養成ニーズが主軸に据えられている。

①社会福祉主事制度と社会運動的社会福祉研究・教育の時代：1960年代から1970年代に至る第1期の課題は、戦後直後の生活困窮者への緊急援護のための公的扶助に対する国家責任の明確化と、経済的援助に携わる社会福祉主事の養成と確保であった。1960年にGHQの指示による日本社会事業学校の設立とともに、方面委員制度から民生委員制度への改編が試みられたが達成には至らなかった。公的扶助を重視したGHQの意向を受けて、厚生省は「社会福祉主事設置に関する法律」（1950年）を制定し、公的扶助担当の専門職員の設置を制度化した。1960年代末までの社会福祉教育の課題は、社会福祉主事の養成と確保であったといえる。大学における社会事業教育のあり方が検討された結果、社会事業学部設立基準が1947年に採択され、この基準によって設立されたのが日本社会事業短期大学（1950年、1958年日本社会事業大学へ改組）と中部社会事業短期大学（1953年、1957年日本福祉大学へ改組）であった。

この時代の重要な行政課題は公的扶助であったため、教育・研究も制度・政策論をマクロ的視点から捉えられることが中心となり、対人援助サービスとしての社会福祉事業のあり方を深めるまでには至らなかった。所得保障としての社会保険制度の確立や貧困を生み出す要因分析というように、資本主義体制と貧困に関する社会科学研究や教育が重視され、社会運動的社会福祉研究・教育の性格が強められた時代であった。

②社会福祉施設の増設・近代化による生活指導員・ケアワーカー養成時代：1960年代は、高度経済成長のひずみによって、新たな貧困、急激な都市化や工業化による多様な社会問題が発生した時代であった。また同時に、当事者運動の台頭や国民の社会福祉に対する権利要求運動が高まり、権利としての社会福祉という見方が高揚し、社会に広く浸透していった時代でもあった。国にとって1970年初頭から1985年頃までの第2期の課題は、社会福祉施設緊急整備5カ年計画に基づく施設増設に向けて、社会福祉施設職員を確保するための養成であった。それまでの教育が社会福祉主事の養成に重点が置かれてきたため、入所型社会福祉施設が必要とする生活訓練指導員や保護指導員の養成が不十分であった。また、社会福祉実習、社会福祉に関する高度な知識や技能、入所者処遇に関する実務能力、施設の経営管理知識や実務能力を培うカリキュラムの必要性とともに、臨床教育や実習教育の必要性が指摘されるようになった。1971年に社会福祉専門職員の充実と質向上を図ることを目的として社会福祉士法制定案が出されたが、社会福祉施設で直接対人援助に関わるケアワーカーの資格や養成というよりも、ソーシャルワーカーに焦点を当てた包括的な専門職資格制度であったために成立には至らなかった（第1章参照）。

社会福祉行政の課題や必要な人的資源の確保に応えられる社会福祉教育を実施すべきだという現場のニーズと、教育の関連性の強化が重視され始めたが、有機的な連携を実現する改革は容易ではなかった。たとえば、1953 年学部設置基準の改訂によって実習 6 単位が必修化されたが、1978 年の第 3 次改訂では必修からやはり履修が望ましいという形に戻されてしまっている。その背景にあったのは、社会福祉系の教育も大学教育の一環である以上、狭義の職業教育にしてはならないという考え方であった。一方では、1970 年代後半には、社会福祉主事資格が社会福祉従事者全員の基礎資格として必要であるという考え方が強くなりつつあった。しかし、それにもかかわらず 1981 年には、社会福祉主事の養成内容は社会福祉事務所の現業員だけを想定した内容に変更するという、相矛盾した対応が行われている。

研究面においては、社会福祉制度・政策立案研究の時代であった。社会福祉制度・実践上の課題、社会福祉研究及び教育の課題の有機的連携を実現するには程遠い状態であった。

③社会福祉専門職制度の確立に伴う専門職能教育への適応化時代：教育・研究水準の向上と国際社会事業学校連盟への加盟を目的として、1955 年に創設された社会事業学校連盟は、1983 年に「社会福祉主事問題特別委員会」を立ち上げ、社会福祉が大きく変容するにもかかわらず、依然として社会福祉主事のみにも焦点を当てた養成教育のあり方を問題視し、改善に向けての検討に入った。問題の 1 つは、社会福祉主事の養成と社会福祉行政における任用の仕方が連動していないことであった。学校連盟は数年の審議過程を経て、「学校連盟による社会福祉専門職員養成基準」(養成ガイドライン)を最終的に採択した(第 1 章参照)。養成ガイドラインが重視したのは、社会福祉の全体にかかわる知識や技術を駆使できる包括的な専門職の養成であり、あらゆる社会福祉職種の基礎的資格要件の修得を目的とすることであった。社会福祉行政の課題を充足できる人的資源確保と、大学の社会福祉教育の連動の強化を図る養成ガイドラインは、専門職制度の議論に関心を高めていた日本ソーシャルワーカー協会や全国社会福祉協議会の動きとも合致するものであった。

しかし、養成ガイドラインが効力を得る前に、1986 年東京で開催された国際社会福祉大会及び国際社会事業教育会議において、日本の社会福祉専門職員制度の不備が指摘されたことなどが背景となって、1987 年「社会福祉士及び介護福祉士法」が成立させられた。それによって連盟の養成ガイドラインは葬られる結果になったが、国家の主導による国家資格化は、社会福祉教育関係者、社会福祉業界、社会福祉職能団体の支持を得て実現に至ったという評価もみられる。国家資格制度の導入によって、カリキュラムにおける社会福祉士受験資格に必要な指定科目の導入が全国の社会福祉系大学に問われることになった。

1990 年の社会福祉八法の改正は、市町村における在宅福祉サービスを中心とした地域福祉の計画的運営を発展させるとともに、研究・教育にも必然的に新たな展開をもたらしていった。大橋によれば、従来の社会福祉の研究や教育においては、社会福祉制度・政策論に代表されるマクロ的アプローチと、個別対人援助という社会福祉方法論を中心とするミクロ的アプローチという二極的対立がみられた。しかし、1990 年以降は在宅福祉サービスに伴うケアマネジメントの導入によって、基礎自治体を基盤としたメゾレベルでの制度・政策研究と、社会福祉方法論的研究の統合化を図る条件が整備されていった。

1990 年代末の時点で、大橋は今後の社会福祉教育のあり方を考える上で 4 点を重視している。まずは社会福祉学を総合科学として捉える観点から、基礎科学として位置付けら

れる心理学、社会学、経済学、教育学、行政学等の科学を単に列挙するだけでなく、統合させるべき理念や視点の合意形成の必要性を指摘する。次に、臨床的技術を修得するための教育課程の確立とともに、実践科学としての技術・方法を重視した専門職養成を可能にする教育方法を構築すべきだと提唱する。3 番目に、社会福祉が実践的連携を必要とする医療、保健、看護領域における基礎知識や技術の修得の重要性を説く。最後に、生涯研修システムの確立の必要性をあげている。

参考までにその他の例としてあげれば、戦後の社会福祉専門教育におけるソーシャル・アクションの位置づけや扱われ方を分析した横山・阿部・渡邊（2011）は、4 つの時期区分を行っている：①社会福祉教育の基盤形成期（1945-1960 年）、②住民運動を反映した社会福祉教育の発展期（1961-1973 年）、③新たな福祉人材確保と社会福祉士養成教育の開始（1974-1989 年）、④社会福祉士養成教育の本格的発展期（1990 年以降）。

4 カリキュラム改訂に反映される日本福祉大学の教育改革

日本福祉大学の教育の歴史を、伊藤（第 2 章）は大きく①胎動期（1953-1968 年）、②興隆期（1969-1989 年）、③再編期（1990-2019 年）の 3 期に分類する。時代背景を踏まえた可視的な視点からの本学の教育の歴史に関する考察は第 2 章に委ねる。

ここではフォーカスグループで語られたことを理解するために、本学の教育内容とその歴史的变化を具体的に反映する、社会福祉学部 1 部のカリキュラム改訂を概観する。現在入手可能な 1960 年度以降のカリキュラム関係資料（主に履修関連規程、1974 年度改訂資料は入手できなかった）の整理結果（第 3 章）を基にした。教育の歴史的变化を分析する方法は多々あるが、なぜカリキュラム改訂を見るのか。その理由は、時代時代のカリキュラムには、各時代における教育提供者が理想とし、目標とする教育内容の検討結果が具体化されているからである。実施された改訂結果が評価され、時代の変化による新しいニーズを踏まえて次の改訂の内容が検討され、具体化されていく歴史的過程がある。カリキュラムにおける科学体系（人文科学系、社会科学系、自然科学系）や科目編成（一般教育科目、専門科目、演習体系など）を見れば、教育の方向性と基本的な視座や考え方が分かりえる。

既に述べたように、実践科学として位置付けられてきた社会福祉学は、古典・伝統科学と異なり、歴史の浅い従属科学・応用科学的性格をもつ学際的科学であり、単独では独立しえず他の諸科学の成果を必要とする。社会福祉教育が必要とした関連科目群を見れば、各時代の基礎科学に対する重視の仕方がわかる。また、伝統科学の細分化や複数の科学領域の結合・融合化と同様に、実践としての社会福祉が対応する社会・生活諸問題の変化や多様化によって、社会福祉学と他の学際的科学との結合・融合が図られ、社会福祉学の細分化や周辺領域的拡張化（学際的科学の学際的科学化）が行われていく。その結果、保健福祉学、生活福祉学、福祉文化学、福祉環境論、発達福祉論、介護福祉論など新しい科学領域や科目が誕生させられてきた。また、社会福祉学においてそれなりに普遍的あるいは伝統的な科目群として位置付けられる、社会福祉方法論や社会福祉原論などの専門科目でさえ、大なり小なりの名称変更とともに、必修科目化あるいは選択科目化などの再編作業

が繰り返されてきている。それゆえに、カリキュラム改訂は教育改革を反映し、本学のカリキュラム改訂の流れを分析・考察することは、本学の教育改革の流れを分析し、考察することに他ならない。まずは、本学創設において掲げられた教育の原点と原則を紹介することから始める。その後、教育の方向性を決定する上で、重要な分岐点となった主なカリキュラム改訂の要点を整理する。

(1) 日本福祉大学の教育の原点「建学の精神」と村松五原則

1) 「建学の精神」：日本福祉大学の前身である中部社会事業短期大学は、1953 年社会事業実践家であり宗教家であった鈴木修学（1902-1962 年）によって創設された。鈴木修学は仏教感化救済会会長杉山辰子の指導の下で、ハンセン病患者救済や精神薄弱児施設八事寮などにおける社会事業の実践に身を打ち込んできた。これらの実践を通して、鈴木修学が専門職員の養成の必要性を痛感したことが、中部社会事業短期大学創設の動機となった（西山・秦・宇治谷、2005）。中部社会事業短期大学は、東京の日本社会事業短期大学（1950 年）、大阪府立社会事業短期大学（1950 年）について 3 番目の開設となり、これらの大学は社会福祉専門教育における「三社大」と呼ばれるようになった。働きながら学ぶ学生を対象とした社会福祉学部 2 部（夜間部）は 1954 年に開設されている。4 年後の 1957 年、当時日本で唯一の社会福祉の 4 年制単科大学に昇格し、鈴木修学によって日本福祉大学と改名された。

1986 年の社会福祉学部委員会の履修要項は、日本の社会福祉実践と研究・教育の歴史を、①慈善事業（～感化救済事業）段階、②社会事業段階、③社会福祉事業段階の 3 段階に分けている。中部社会事業短期大学の創設は②の段階の後半に位置するものであると同時に、戦後の新制大学としての③の段階への発展を期するものであった。

現在においても、本学の教育理念を表す言葉として時代を超えて引用されるのが、中部社会事業短期大学の開学にあたって、大学の教育に対する基本姿勢を明示した「建学の精神」であった。「建学の精神」は、創立者鈴木修学が教学の精神として、1950 年に「昭和 28 年中部社会事業短期大学要覧」に掲載したものである。その内、鈴木修学が目指した専門職者としてあるべき人間像に関する部分を紹介する。

「/…/ 社会事業の専門的知識人を作ることよりも、永遠向上の世界観と、大慈大愛に生きる人生観を把握した健全な人格を育て、広い世界的視野をもちつつ、社会事業を通じて、わが人類のために自己を捧げることを惜しまぬ志の人を、現実の社会に送り出したいのであります。/…/」

この悩める時代の苦難に身をもって当たり、大慈悲心・大友愛心を身に負うて、社会の革新と進歩のために挺身する志の人を、この大学を中心として輩出させたいのであります。それは単なる学究ではなく、また、自己保身栄達のみならず、人類愛の精神に燃えて立ち上がる学風が、本大学に満ち溢れたいのであります。

釈迦のお言葉『我が如く等しく異なることを無からしめんと欲す』この一偈（げ）を精神的根源としたいのであります」

宗教家であった鈴木修学の教育に対する理想や考え方が語られているが、宗教教育としてではなく社会福祉学部の教育理念及び教学理念として受け継がれてきた。「建学の精神」は、創立 10 周年を迎えた 1963 年に記念事業として大学の教育標語の公募が行われた際、

選ばれた「万人の福祉のために、真実と慈愛と献身を」を標語として継承されてきた。真実とは「科学性」、慈愛とは「人間性」、献身とは「実践性」と理解されてきた（1986年履修要項）。この理解は、日本福祉大学の教育の主軸として位置付けられてきたといえる。

2) 村松五原則：「建学の精神」が教育・教学理念の柱をなしてきたのであれば、本学の運営原則として据えられてきたのが「村松五原則」である。本学の創立時に相談役として迎えられ、開学当初実質的な学長役を果たした名古屋大学医学部教授の村松恒雄が、学園創立者の鈴木修学との間に交わした、大学運営に関する5つの原則である（西山・秦・宇治谷、2005）。それ以降、学問と思想の自由や教育の宗教からの分離を始めとして、教学優先の大学構築を目指し、本学の運営のための重要な羅針盤として据えられ実践されてきた。教員の教育及び研究における自由の保障は、本学の教育の方向性と質を考える上で極めて重要な役割を果たしてきたといえる。

1. 教員の人事については教授会が決定権を持つこと
2. 学問と思想の自由のたてまえから大学教育の宗教からの分離
3. 教員の給与は将来とも教育公務員給与を下回ることなくむしろそれ以上に努力すること
4. 個人研究室、研究費、附属人間関係研究所の設置等教員の研究の便宜を図ること
5. 遠隔地から赴任される教員には住宅を保障すること

(2) カリキュラム改訂の大きな流れ

本学の教育が直面する問題や、目指そうとする教育の理念や目標が語られているのが、時代によって呼び方は変わるが、学生向けの「学生便覧」・「学習要項」・「履修要項」・「履修GUIDE」などである。1957年に本学は4年制大学に昇格したが、カリキュラムの入手が可能なのは改訂が行われた1960年度の「学生便覧」からであった。改訂前のカリキュラムの詳細に関しては不明であるため、1960年度以降のカリキュラム改訂の推移を、「学生便覧」や「履修要項」を中心として整理された結果（第3章）に基づいて、主な改訂内容とその意図を紹介する。本学のカリキュラム構造は、1992年度までは①一般教育科目、②外国語、③保健体育、④専門科目（総論、各論、関連科目、専門演習）の4部門から構成されてきた。しかし、1996年度の改訂によって、4部門を①基本科目（基礎科目と主題科目）と②専攻科目の2部門に再編成する抜本的な改革が行われた。

カリキュラムの変遷をどのように解釈し、理解するかは関心によって異なるであろうが、ここでは本学が目指そうとした教育の方向性や内容を把握するために、カリキュラム改訂における3点、①学部・学科構成（コース、専攻など）、②一般教育開講科目枠組み（科学体系）、③演習体系に焦点をあてて、主な改訂内容を整理し記述する。専門科目や演習内容も重要な意味をもつが、時代ごとの学部・学科構成や教員の専門分野などによっても左右されるために、長期的な観点から均質的な比較を行うには困難を伴うため取り上げないことにした。また、講義内容を理解するには、科目内容に関するシラバスの分析が必要となるが、膨大な量に及ぶことと特定の科目内容の歴史的变化の分析が主な目的ではないため割愛せざるをえなかった。

表 6-3 カリキュラム改訂年度と学部・学科構成の推移

カリキュラム改革年度	学部・学科構成
1960 年度	3 コース制：①社会福祉コース、②家庭福祉コース、③産業福祉コース (* 1961 年 女子短期大学部保育科開設)
1964 年度	4 コース制：①社会事業コース、②児童福祉コース、③福祉行政コース、 ④産業福祉コース
1969 年度	コース制廃止、カリキュラム 3 原則の導入(* 大学院社会福祉研究科開設)
1974 年度	同上 (* 1976 年経済学部開設)
1980 年度	同上
1986 年度	同上
1989 年度	4 コース制：①地域・行政コース、②福祉臨床コース、③人間発達コース(心 理・行動サブコースと教育サブコース)、④生活・文化コース
1996 年度	2 専攻制：①発達福祉専攻(児童・教育福祉コース、乳幼児保育コース、 障害者福祉コース、高齢者福祉コース、福祉心理コース)、②福祉システ ム専攻(保健医療福祉コース、地域福祉コース、福祉政策コース、福祉 環境コース、国際福祉コース)(* 女子短期大学部廃止、大学院後期博士 課程開設)
2000 年度	2 学科制：①社会福祉学科、②保健福祉学科(* 保健福祉学科開設、社 会福祉学部 2 部の廃止により昼夜開講制=昼間主コース+夜間主コース)
2004 年度	3 学科制：①社会福祉学科、②保健福祉学科、③心理臨床学科(* 昼夜 間開講制名称変更=デイトムコース+アフタヌーンコース)
2008 年度	2 学科制：①社会福祉学科、②保健福祉学科(* 新学部開設：子ども発 達学部=子ども発達学科+心理臨床学科、健康科学部、国際福祉開発学部)
2010 年度	2 学科制：①社会福祉学科、②保健福祉学科(* 社会福祉学科のアフタヌ ーンコース廃止)

学科制に移行した 2000 年度までの本学の教育内容の歴史的変化を展望するとき、明確な分岐点をなすカリキュラム改訂が、1969 年度(コース制廃止、「カリキュラム 3 原則」導入)、1989 年度(コース制復活、演習の名称変更、科目の細分化、社会福祉士国家資格指定科目の導入など)及び 1996 年度(学科・専攻制導入、開講科目枠組み再編、履修 GUIDE からの教育改革の歴史的発展記述の削除など)である。その他、1986 年度の改訂は 1989 年度改訂の助走的役割を果たし、国家資格制度の実施に向けての適応準備を始めている。また、2000 年度以降は社会福祉学科に加えて、保健福祉学科などの複数の学科が開設されることになった。社会福祉学部の複数学科化によって、時間軸による均質的な比較が難しいため詳細に及ぶ分析対象にはできなかった(表 6-3)。

1) 学部・学科構成：4 年制に移行する前年 1956 年の時点では、将来の総合大学構想(社会学部、体育学部、法政学部の 3 学部)の第一歩として社会学部を設置し、社会福祉、応用心理、社会学、児童家庭の 4 科の設置を計画していた。しかし、最終的には社会福祉学部社会福祉学科 1 部と 2 部の申請が行われ、1957 年に認可された結果、社会福祉学部が発足したといういきさつがあった(日本福祉大学 50 年誌、2003, p.36)。

社会福祉コース、家庭福祉コース、産業福祉コースの3つに分かれる専攻コース体制が導入されたのは、4年制に移行した翌年1958年であった。3コース制は1960年度にも引き継がれたが、1964年度のカリキュラムでは、4コース：①社会事業コース、②児童福祉コース、③福祉行政コース、④産業福祉コースに再編成された。これらの専攻コース制は、基本的にアメリカのソーシャルワーク領域に沿った形で組まれている。1960年度の学生便覧において、浦辺史教授（1963年学部長、1968年学監）は“social welfare”、“social work”、“social service”、“social security”の各概念を取り上げている。これらの概念の定義は紹介されていないが、浦辺は日本における社会福祉の概念は広義の意味“social service”で使用する場合と、狭義の意味“social work”で使用する場合があるとし、本学の社会福祉学科は前者である広義の概念に相当し、それに基づいて3コースを設置したと述べている。

1969年度のカリキュラム改訂では、それまでの輸入教育的コース制を廃止し、本学の教育の理念と目標を明示する「カリキュラム3原則」を導入した（1969年改革の詳細は後述）。その後、他大学との比較が可能でないために断言することは難しいが、本学独自と思われる「カリキュラム3原則」による教育は、20年間にわたって実施されている。

20年後の1989年度の改訂では、5つの専攻コースによるコース制を復活させた。7年後の1996年度の改訂では、それぞれ5コースに分かれた①発達福祉専攻と②福祉システム専攻の2専攻制に再編成された。発達福祉専攻は児童・教育福祉コース、乳幼児保育コース、障害者福祉コース、高齢者福祉コース、福祉心理コースに、福祉システム専攻は保健医療福祉コース、地域福祉コース、福祉政策コース、福祉環境コース、国際福祉コースに分けられ、各論的な細分化が行われた。乳幼児保育コースの設置は、将来を見据えて保育者養成教育は従来の2年制ではなく、4年制の社会福祉学部教育の一環として実施することが望ましいという理由から、女子短期大学部教育を廃止したことによるものであった。

2000年度からは、社会福祉学科と新設された保健福祉学科の2学科制に切り替えられた。同時に、従来の社会福祉学部2部の廃止によって、昼間主コースと夜間主コース（2004年度、デイトタイムコースとアフタヌーンコースに改名）が設けられた。2001年度に通信教育部、2003年に福祉経営学部が開設されている。2004年度には、社会福祉学部には新たに心理臨床学科が設置され3学科制に再編成された。

2008年度には、健康科学部及び国際福祉開発学部とともに子ども発達学部が開設され、心理臨床学科を子ども発達学部へ吸収し、社会福祉学部は再び社会福祉学科と保健福祉学科の2学科制に戻されている。2学科制は2010年度も継続されたが、アフタヌーンコースが廃止された。2000年度以降は、保健福祉学科の開設及び心理臨床学科の開設、後には子ども発達学部の創設によって複数学科体制となり、社会福祉学部の細分化や周辺領域的拡張化が徐々に進められた。

2) 一般教育開講科目の枠組み:大きな分岐点となったのは、それまでの3科学系列（人文・社会・自然科学系列）を全廃した1996年度のカリキュラム改訂である（表6-4）。

複数コースを設けた専攻制への再編成により、一般教育の開講科目枠組みも専門科目と同様に変更させられていった。それまでとは大きく異なり、大学の伝統的・科学的な科目名というよりは、一般人を対象とした文化・教養講座的なテーマ名化が顕著である。

表 6-4 カリキュラム改訂年度と一般教育開講科目枠組みの推移

カリキュラム改革年度	開講科目枠組み
1960 年度	3 枠：①人文科学系列（哲学、倫理学、宗教学、歴史、音楽）、②社会科学系列（政治学、経済学、法学、社会学、教育、社会思想史）、③自然科学系列（数学、生物、化学、心理学）
1964 年度	3 枠：①人文科学系列（哲学、倫理学、宗教学、歴史、音楽）、②社会科学系列（社会科学概論、経済学、法学、社会学、教育）、③自然科学系列（統計学、生物、生理学、自然科学概論） *1967 年度より人文・社会科学系列に教養演習として「現代と学問」設置
1969 年度	3 枠：①人文科学系列（哲学、倫理学、宗教学、歴史、音楽）、②社会科学系列（経済学、法学、政治学、社会学）、③自然科学系列（統計学、心理学、科学技術論、医学概論） *教養演習という名称を廃止し、「現代と学問」に改名
1974 年度	4 枠：①人文科学系列（哲学、歴史学、芸術論、音楽）、②社会科学系列（経済学、法学、政治学、社会学、統計学）、③自然科学系列（心理学、自然科学概論、医学概論）、④総合（現代と学問）
1980 年度	4 枠：①人文科学系列（哲学、歴史学、芸術論 I、芸術論 II）、②社会科学系列（経済学、法学、政治学、社会学、統計学）、③自然科学系列（心理学、自然科学概論、医学概論）、④総合（現代と学問）
1986 年度	4 枠：①人文科学系列（哲学、歴史学、芸術論、文化人類学、言語学）、②社会科学系列（経済学、法学、政治学、社会学、統計学）、③自然科学系列（心理学、自然科学概論、医学概論、科学技術論、数学）、④総合（現代と学問、総合科目 I、総合科目 II）
1989 年度	4 枠：①人文科学系列（現代哲学、歴史学、心理学、文化人類学、言語学＝91 年から言語と文化）、②社会科学系列（経済学、法学、政治学、社会学）、③自然科学系列（自然科学概論、人類学、医学概論、科学技術論、数学、統計学）、④総合（総合科目 I、総合科目 II、情報科学概論、コンピュータ実習；92 年から点字、94 年から手話、国際理解、教養演習）
1996 年度	2 科目：①基礎科目（教養演習、フレッシュマン・イングリッシュ I・II、ベーシック・イングリッシュ I・II、英語演習 I・II・III、点字、手話、情報科学概論、情報処理演習 I・II、統計調査法、スポーツ、スポーツ研究 I・II、国際理解）、②主題科目（スポーツと健康、スポーツと文化、こころとからだ I・II、生活と環境、地球と環境、生物と人間、科学技術と人間 I・II、日本現代史、法制度と人間、日本の歴史と文化、現代社会と女性、国際関係論、物語と人生 I・II、コミュニケーション論、芸術と人間 I・II、認識と論理、現代世界観、比較文化論）（*従来の 3 枠科目は、専攻科目の共通 I などへ移行）

3) 演習体系：演習を「研究」として位置付けた 1969 年度の改訂と並んで、「研究」を再び演習に改名し直し、1 年次演習（1974 年度より総合科目）「現代と学問」を廃止した 20 年後の 1989 年度の改訂が顕著な分岐点をなす（表 6-5）。ただし、改訂年度によっては前後での一部変更を行っているため、重複する期間もあり純粋な分岐点とは言い難い点もある。

表 6-5 カリキュラム改訂年度と演習体系の推移

1960 年度	2 構成：① 2 年次・購読演習、② 3 年次・問題別演習
1964 年度	1966 年までは、4 年次・選択演習（福祉行政コース＋産業福祉コース） 3 構成：① 1 年次・教養演習＝現代と学問、② 2 年次・基礎演習「資本主義と貧困」、 ③ 3, 4 年次・問題別演習（臨床部門＋管理部門）
1969 年度	3 構成：① 1 年次・現代と学問、② 2, 3 年次・社会福祉研究、③ 社会福祉特殊研究
1974 年度	3 構成：① 1 年次・現代と学問、② 2 年次・社会科学基礎研究、③ 3, 4 年次・社会福祉専門研究 I・II
1980 年度	3 構成：① 1 年次・現代と学問（総合）、② 2 年次・社会科学基礎研究、③ 3, 4 年次・社会福祉専門研究 I・II
1986 年度	3 構成：① 1 年次・現代と学問（総合）、② 社会福祉基礎演習（1987 年度から）、③ 社会福祉専門研究 I・II
1989 年度	3 構成：① 1 年次・教養演習、② 2 年次・社会福祉基礎演習 I・II、③ 3, 4 年次・社会福祉専門演習 I・II
1996 年度	3 構成：1 年次・教養演習、② 2 年次・社会福祉基礎演習、③ 3, 4 年次・社会福祉専門演習 I・II

(3) 1969 年度カリキュラム改訂：「カリキュラム 3 原則」の導入

一連のカリキュラム改訂の中で、本学の教育の真髄を理解するにあたって、もっとも重要で画期的であったのが 1969 年度の改訂であった。1960 年代の 3 回にわたるカリキュラム改訂においては、その基盤として当時未発達であった社会福祉学を科学としてどう捉えるべきかが議論されている。アメリカ直輸入型の教育から、日本の社会福祉の現状に合わせた教育に開拓しようと努力を重ねていたことが明らかである。

1960 年度の改訂では 3 コース制、1964 年度の改訂からは 4 コース制が取られていた。1960 年代前半の日本の大学の社会福祉学科のカリキュラムは、アメリカ直輸入の社会臨床系科目が中心のカリキュラムが多く、社会福祉の政策論的研究が希薄であったと、当時の学監浦辺史は述べている（日本福祉大学 50 年誌、2003, p.36）。検討が重ねられた結果、1969 年度の改訂によってコース制の廃止に踏み切る選択が行われた。学習要項には、社会福祉教育の現状と課題として、アメリカによる占領下の民主化と非軍事政策により、アメリカをモデルとして始まった専門教育であるが、4 年制単科大学の歴史はわずか 10 年余であり、教育カリキュラムは暗中模索の域を脱していないと述べられている。また当時直面する 2 つの大きな問題として、日本の現状やニーズを考慮しないアメリカの専門教育の直輸入によって生じる矛盾と、アメリカの計 6 年間教育（大学及び大学院）を 4 年間で達成する矛盾をあげている。さらに、日本の大学教育における教養課程と専門課程の有機的関連が希薄であることも現実問題であった。日本において歴史の浅い近代的な社会福祉専門教育の構築は、多くの課題に直面させられ、最初から一つずつ組み立て、社会の発展に伴って絶えず改革していかなければならない多難な創造過程であった。

1) コース制廃止：コース制廃止という抜本的な教育改革を可能にした背景として重要な意味を持ったのが、大学運営における教学責任の強化であったと思われる。1968 年 3

名の教員が理事に選任され、学園の日常的な運営に責任を持つ体制が整備されるとともに、非常勤の学長を補佐し、教学に責任を負う学監制度が導入された。初代学監に浦辺史教授が就任している（日本福祉大学 50 年誌、2003, pp.43-44）。

1964 年度のカリキュラム改訂では、基礎的な幅広い教養と専門教育水準の向上が大学に求められているとし、大学教授会は大学教育の本質と社会福祉専門教育のあり方を検討した結果、4 コース制を導入している。1967 年の学生便覧では、社会福祉とは「人間の生命を大切にすすぐれて人間的ないなみ」であり、「人間生活の困難」や「暮らしの障害」を克服する「社会的手段」であるがゆえに、社会福祉専門職員は「人間関係の技師」とであると位置づけている。人間関係の技師に要求される専門性とは、①「人間と社会についてのふかい科学的知識」、②「人間福祉の社会的条件改善のすすぐれた思想」、③「人間の社会的障害を克服する方法・技術」だとし、それらを「三位一体」のものとして修得する必要性を説いている。これらを統一的に修得するためには、講義、ゼミ、実習の他に、課外活動や自主的な地域や施設での実践を通して、社会福祉の現実を学ぶことが重要であった。

一般教育科目の枠組みが、社会科学、自然科学、人文科学の各分野にわたる理由は、社会福祉学が応用科学であり、実践科学という特質をもつという見解によるものであった。1969 年の学習要項は、一般教育を以下のように位置づけている。大学教育の使命とは、単なる専門職養成ではなく、豊かな教養と科学的総合的な視野をもった人間育成と民主的大学の形成であった。専門分野別の知識・技術の修得よりも、専門知識を正しく役立てうる前提として、社会福祉実践における総合的な視野をもった人間性及び総合的な科学的認識の修得を、より重視していたことが明らかである。

「一般教育科目は市民的教養・人文的態度・科学的総合的な視野をもった人間・科学的認識にたつて正しい判断力や創造的能力・批判的精神を高めるための基礎的な力を養い、人間や社会・歴史や自然ならびに学問についての総合的な認識——世界観や学問観の確立に寄与するものであり、専門的学問を人間の福祉に正しく役立てうる豊かな教養と心身ともに健康な社会人の養成を目的とする、戦後大学教育のみならず民主的大学の成否を決定する重要な構成部分である」

一般教育と専門教育の有機的結合を重視し、社会福祉の対象領域である「社会問題」を 1 年次に配置するなど、一般教育においても新入生が社会福祉に関する理解を一定得られるような、説明や指導の提供が必要であると位置づけている。したがって、科目配置を学年間で固定的に区切らず、学生の学習過程を総合的に考慮した柔軟なカリキュラム編成を優先した。専門科目としては、総論 6 科目「社会福祉論」、「社会保障論」、「社会福祉発達史」、「社会福祉法制」、「社会福祉方法論」、「社会調査」を最低限必要な知識として必修にしている。総論と各論の他に関連科目を専門科目に含める理由は、社会福祉学は伝統的な科学と異なり、「独立した基礎的な学問分野ではなく、人間と社会に関する諸科学との関連の上に成り立つ総合的応用的な学問分野である」という科学的性格によるものであった。さらに、科学としての歴史が浅い社会福祉学は、諸科学の成果を組み入れることが重要であると位置づけている。関連科目は、「もっとも関連の深い学問の成果を与えることを目的として」選んだと説明しているように、いかに社会福祉にとって必要な関連諸科学が重視されていたかが明らかである。

外国語や保健体育も、本学の教育において重視されている。外国語の必要性に関しては、近代化の遅れた日本の社会福祉は諸外国から学ぶ必要が大きいと指摘し、現場での指導的な役割を期待されている本学生には、「最低限 2 カ国程度の読解力が不可欠」だとしている。かなり高度な要求であるが、3 年次からの社会福祉特殊研究において原書を使用するグループがあると述べている。保健体育に関しては「スポーツ権」として位置付け、「知育偏重のわが国の教育是正」は大学においても重要な課題だと指摘している。保健体育という科目名は、4 科目群から成り立つカリキュラム構造を廃止した 1996 年度のカリキュラム改革において、スポーツに名称変更されるまで継承された。単なる専門的知識や技術の修得ではなく、総合的な科学的視野をもった健やかな人間育成を理想としていたことが明らかである。

2) 演習による一貫した小集団教育：さらに本学の教育が重視したことは、1 年次から 4 年次までの一貫したゼミナール形式による小集団教育であった。1967 年度からの演習体系の再編成によって、1 年次の教養演習として導入されていた「現代と学問」が一般教育の中軸に据えられた。目的は、高等学校教育から大学教育へ飛躍する困難さを軽減し、「現代の科学的認識と学問することの意義」を学び、「社会福祉を学ぶ大学生としての主体的な姿勢をともに作り上げること」にあった。1 クラス 35 名によるゼミナール形式が取られた。1989 年度のカリキュラム改訂によって廃止されるまでの 25 年間、全学生に多大な影響を与えた本学の教育の真髄を語る重要な科目であった。

自主的かつ集団的な学びの姿勢を体得する上で重要な機会として提供されたのが、1961 年から本格的に始められた新生対象（自由参加から全員対象）の 2 泊 3 日のキャンプ・セミナーであった（日本福祉大学 50 年誌、2003, pp.48-49）。クラスごとに運営組織を形成し、クラス全員の責任分担に基づく活動体制によってキャンプ・セミナーの計画を進め、実施後は総括を行い、文集を作成するという一貫した集団学習の工程であった。正規の科目ではなかったが、集団力学に根差した体系的な仕事の仕方や組織化の重要性を、身をもって体験させるユニークな試みであったといえる。現在でも、全学において継承されている伝統的な教育事業である。

演習体系は、1966 年度までは 3 年次で必修科目としての「問題別演習」、4 年次では福祉行政及び産業福祉コースのみにおいて「選択演習」が開講されていた。1967 年度のカリキュラム改訂以降は、1 年次「教養演習」、2 年次「基礎演習」、3・4 年次「問題別演習」が実施されていた。1969 年度の画期的な改訂では、演習に代わって「研究」という名称が導入された。2 年次に特定の教員に登録し指導を受け、3 年次の 9 月に報告書を提出する「社会福祉基礎研究」は、社会福祉及び関連分野における学生の自主的・主体的研究活動を重視する。3 年次後期からの「社会福祉特殊研究」は、自ら選考する専門的研究課題について、講義、ゼミ、実習によって、専門的知識を深め、実践的能力を養うことを目的とするものであった。演習とは、教師の指導のもとに実地に研究活動を行う授業であるが、物事に習熟するために練習を行うことでもある。研究とは、よく調べ考えて真理を見極めることである。教師の指導のもとに行う演習であれば、学生は受動的な教育対象として位置付けられるが、研究であれば能動的な遂行者として、研究者に必要な自主性と主体性が求められる。

3) 「カリキュラム 3 原則」の導入：1969 年度の改訂では、本学のカリキュラムの特色を、アメリカ的社会福祉教育モデルを脱却し、「日本の現実に密着した社会福祉理論の創造と社会科学的理論と人間関係的専門技術＝方法の統一的教育・研究」を発展させる改革であることを宣言している。「カリキュラム 3 原則」の導入は、当時の教員が新しい社会福祉教育のあり方を追求した結果であった。社会福祉はすぐれた実践的いとなみであるが、国民的課題に応え社会福祉の発展を保障できるには、単なる職人であっては不可能であることを指摘している。学術の中心である大学では、学生は単なる教育の対象ではなく、自主的な研究の担い手として、講義やゼミを通して、社会科学としての社会福祉学を学び研究することを要求したのであった。

「カリキュラム 3 原則」とは、①研究と教育の統一的发展、②学生の自主的研究の促進、③一般教育と専門教育の有機的結合であった。学生の自主的研究活動については以下のように位置付けている。学習における主体的動機の必要性和、主体的意欲による教育効果を重視するものであった。「教育はカリキュラム形態だけの問題ではなく、教員と学生の研究、教育の協力によって内容を高める」ことの重要性を説いている。従来を受け身的な演習という名称が研究に置き換えられた理由であり、学生の自主性と主体性を信じなければ踏み切れなかった教育改革であった。また、教員と学生の協働を大学教育発展の前提とした教育モデルであった。学生の自主的学習時間の確保のために導入されたのが、通称 3 限カリと呼ばれる 3 時限カリキュラムであった。

「本学は講義を軽視するものではないが、とくに自主的な学生研究へのとりくみを重視している。各論を全科目必修とせずに 2 科目 8 単位にとどめ、関連科目を大幅に整理したのはそうした観点からである。講義数の整理は基本的に各学年とも第 3 時限までで講義を終わり、午後 3 時以後は自主的な学習時間を保障することを目的としている。必修を最小限にとどめる努力をしたのも、学生の選択の自由を拡大して自主的な意欲を生かすためでもある。また、社会福祉基礎研究・同特殊研究を選択にしたのも、自主的な学習・研究意欲をもつ集団こそ、その教育効果も真に期待できると考えるからであり、学習機会を制限するのではない」

1969 年度の教育改革が最重視したことは、社会福祉学の基盤を社会科学に据え、さらに実践科学及び応用科学としての社会福祉学の科学的特質から、教育内容を吟味し変革することであった。社会福祉理論論争の流れからみると、1950 年代初頭の本質論争、1950 年代半ばから 1960 年代初頭にかけての公的扶助におけるケースワークの位置づけをめぐる仲村・岸論争、1960 年代半ばの医療社会事業論争を経て、1960 年代末から 1970 年代にかけての「新政策論」論争が展開された時期であった。政策論対技術論からみれば、本学の教育は科学としての社会福祉を出発点とし、技術主義への偏重を回避し、政策科学としての社会福祉学に重点を置いてきたことは明らかである。本学の教育における社会科学的理論と人間関係的社会福祉の専門技術のそれなりの有機的統合は、一連の理論論争の批判的・集約的結果であったともいえる。

(4) 1986 年度カリキュラム改訂：新しい時代に応えるための実践的・実務的力量重視

1) 長期計画要綱：1970 年に発足した長期計画委員会は、1972 年に本学の「長期計画

要綱」を公表した。要綱は、時代の要請に応え、社会福祉研究を発展させるために単科大学の枠を超えて、人文・社会科学系の総合的大学の建設を目指すことを宣言している（日本福祉大学 50 年誌、2003, p.56）。続いて 1973 年に発表された長期計画概要は、「国民のための社会福祉の研究・教育は国民生活の現実と要求に立脚し、人文・社会・自然諸科学に支えられて、実践的、科学的に追及されねばならぬ」と述べ、長期計画要綱が提示した基本方向を再確認している。その第一歩として基礎科学である経済学部が 1976 年に開設された。

長期計画を背景とした 1974 年度及び 1980 年度のカリキュラム改訂では、「社会福祉を社会問題への対応」とみなし、「社会科学としての社会福祉学」及び「政策科学としての社会福祉学」を基軸に据えた教育が継承され、大きなカリキュラム改訂は行われていない。社会科学系の基礎学科が重視され、多くの関連科目が新設された。1983 年、本学は長期計画の基盤確保という考え方から、杵中キャンパスから美浜キャンパスへの総合移転を行った。美浜キャンパスへの移転は教育改革的な面からみても、本学の岐路を象徴する出来事となった。

2) 国家資格導入適応準備：1986 年度のカリキュラム改訂は、1969 年度の教育改革の伝統を継承しながら、来るべき 1987 年の社会福祉士の国家資格導入を念頭におき、1989 年度カリキュラム改訂へ向けてコース制の検討を始めている。1989 年度の履修要項では、1986 年度から社会福祉の教育改革に着手したと書かれているように、1986 年度の改訂は助走的改革であった。1986 年度の履修要項の冒頭で、児島美都子社会福祉学部長は「社会科学に裏付けられた広い社会的視野をもつ学生を育てること」をめざした従来の教育方針を、「社会福祉の学的固有性」という新しい視点から抜本的に見なおした改革だと述べている。それまでの教育の現状・問題点とその成果と教訓を踏まえて、「社会福祉の専門的な実践的・実務的力量をもっと強化する」必要性から出発したものであった。学的固有性が何を意味するのか詳細は定かではないが、新しい視点とは実践的・実務的力量の強化であった。

1986 年度の履修要項には、それまでの本学の教育改革の歩みが紹介され、本学の教育目標 4 つがあげられている。それらとは、①具体的な人間の問題、生活上の諸困難を鋭敏に感受し、要因や背景を洞察し対応できる力量、②人間の諸問題を社会福祉の課題としてとらえるために不可欠な社会科学と人間科学の理論と科学的な分析能力の育成、③人間尊重の立場にたち、専門的な方法や技術を駆使して福祉的援助を行う実践力の育成、④国民的観点から、社会福祉関係諸制度の活用と、それらの改善や福祉計画を策定・推進できる政策的力量の育成であった。従来の科学的認識、社会的条件の改善、問題解決のための方法・技術の三位一体による実践的力量に加えて、新たに重視されているのが、1980 年代の三浦文夫が提唱した福祉経営論による福祉計画策定等の政策的力量であった。

3) 「カリキュラム 3 原則」の維持とコース制検討：1969 年度改革以来の「カリキュラム 3 原則」の精神とこれまでの成果は継承するが、現実の諸条件を踏まえてより発展させる必要があると述べている。カリキュラム編成の基本方向として、①「社会福祉の変化・多様化と社会福祉研究の進展を踏まえながら、教育目標を達成できる科目の開設と体系

的な配置」、②学生が「自らの専門的な問題意識を自主的・主体的に深化させ発展させることができるように、選択科目を増やして履修制限をできるだけ緩和する」、③「社会福祉諸分野の特定領域に関する専門的知識と実践的な技術・技能を培うことができるようにコース制などの設置を検討」することがあげられている。特定領域に関する専門的知識と技術・技能の必要性を念頭においてコース制を検討するとあるように、過渡期のカリキュラム改訂であったことが見て取れる。

過渡期の 1986 年度改訂における具体的な改革は、一般教育科目の再編成であった。総合分野では、従来からの 1 年次の「現代と学問」に加えて、総合科目 I・II が開設された。その理由は、「国民の多くが関心をましている自然や人間社会事象などを学際的視点から解明し、諸学問の関連や有効性を明らかにする」ことにあった。1986 年度のシラバスによると、総合科目 I のテーマは「日本文化を考える」、II のテーマは「食糧と食品が危ない—豊かな食生活とは何か」であった。

4) 実践的力量重視：1 年次の専門科目として従来からの「社会問題」に加えて、入門科目「現代の社会福祉」と基礎学としての「人間科学論」を新設している。専門科目の編成に関しては、教育目標を達成できるように、1986 年度以降には社会福祉方法論、社会福祉各論、臨床的諸科目等を拡充し、社会福祉実習を正規科目として独立させ、制度・行政系の諸科目を強化すると述べている。

2 年次の演習名が「社会科学基礎研究」から「社会福祉基礎演習」に改称されたように、1969 年度の教育改革内容が一挙に形骸化されたわけではないが、社会科学系から人間を対象とする人間科学系への基礎科学的軌道修正が、徐々に行われていったことが窺える。後の 1990 年度の履修要項には、1986 年度以降 1989 年度にかけて抜本的な教育改革を着手してきたことが振り返られている。社会科学としての社会福祉よりも、社会福祉の固有性としての「実践的性格」が重視され、実践的力量の修得が前面に押し出された。新しい時代の要請に応えることがその目的であった。

「1983 年に本学は、それまでの名古屋市内の枳中校地から現在の美浜の地に総合移転を行いました。86 年になって、以上のような本学の社会福祉教育の成果と教訓を踏まえたうえで、さらに教育内容を発展させていきます。

その目的は、これまでの社会科学系の基礎科学を重視する考え方を引き継ぎつつも、新しい時代の要請に応えるために、社会福祉が固有にもっている『実践的性格』に着目して、より高度で専門的な『実践的力量』を身につけることができるようなカリキュラムを策定することになりました。/…/ これまでの社会科学系の基礎科学とならんで人間の身体的・精神的発達や人格形成に関する人間科学系の基礎科学が重視されることとなります。

そして、1987 年度には、社会福祉実習体制の整備を行うとともに、5 月 26 日に制定された『社会福祉士及び介護福祉士法』にも対応できるような科目の増設をおこない、あわせて社会福祉学部の教学に対する責任体制の充実もはかっていきます。/…/ 1989 年度からは、そうした教育改革の実績をふまえて、より抜本的な教育改革に着手してきています」

履修要項の「おわりに」では、「この改革は本学の命運をかけたものであると同時に、

なお残された課題も少なくないのです。とりわけ社会福祉の専門科目については、その充実をはかるためにもさらに検討を重ねていく必要があります」と結ばれている。命運というのは、国家資格指定科目に対する適応を意味するのかどうかは明らかにされていない。

(5) 1989 年度カリキュラム改訂：コース制の復活と臨床系ソーシャルワークの重視

1989 年度のカリキュラム改定の背景として、竹中哲夫社会福祉学部長は情報化社会、国際化社会、高齢化社会などの時代の変化とともに、国民の社会福祉ニーズの深化や学生要求の多様化をあげ、社会福祉現場における専門性や専門教育のあり方を深く検討することが必要になったと述べている。社会福祉学部委員会は、従来の教学理念、教育目標、カリキュラム、教育指導体制を全面的に見直し、「創造的な大学教育の専門性と国民性を追求」していくことが重要だとし、「かなり思い切った」改革となったと説明している。背景には、時代が直面する「世紀末の繁栄と退廃と人間性喪失の危機」があり、その混迷の中で「国民的責務である社会福祉の実践と大学のあり方に関する核心と展望を見通していくことが、非常に難しくなるにちがいない」と展望している。難しさが何を意味するのかが書かれていないが、教育目標自体は 1986 年度と変わっていない。カリキュラム編成の基本方向も同様であるが、「社会福祉教育の共通の前提の下に」コース制が復活させられた。「カリキュラムの 3 原則」は本学の教育の歴史として紹介されているが、1989 年度の改訂でどのように取り扱うことになったのかはまったく触れられていない。ちなみに、「カリキュラム 3 原則」の紹介は 1990 年度の履修要項で最後となった。演習体系において「研究」という名称が徐々に「演習」に変更されていったことや、国家資格指定科目の導入により時間的な制約を受けたことによって、少しずつながら解体されていったことが推測される。

1) ヒューマン・サービスと文化生活諸科学：社会福祉学部教育の 5 つの基本目標を見ると、コース制を復活させた背景がそれなりに読み取れる。基本目標とは、①広い視野をもってその先を見通し、諸科学の成果の統合によって、新たに人々の福祉を創造し人間性と人権の豊かな発展を実現できる力量を要請し、②社会諸科学・人間諸科学・文化生活諸科学等を総合し、ヒューマン・サービスと呼ばれる広い援助領域を視野に入れ、③各分野の実践性に裏打ちされた系統的な専門的援助を可能にする力量を養い、④社会福祉やヒューマン・サービスの諸制度の活用と改善や、政策計画の策定・推進に積極的に関わることの力量を養い、⑤第 2 部学生の体験・知識・視点を積極的に活かすことをあげている。1986 年度の教育目標と異なる点は、理由は説明されていないが、自然科学系の代わりに文化生活諸科学を前面に打ち出したことである。

ヒューマン・サービスという新たな概念を導入した理由は明確にされていない。多義的な概念であるが、ヒューマン・サービスはイギリスで使用されるソーシャル・サービスと同義語として、主にアメリカで使われてきた。社会や文化の主流から疎外され、困難な時期に生活の痛みや苦しみを経験する個人や集団に対して提供される包括的サービスであり、全ての社会的・心理的・経済的問題を対象にする。国際的には、全人的かつ主体的人間保障と公正社会の実現を目標とする諸営為を包括した用語として、1960 年代後半から使われ始めている。日本では憲法第 25 条の健康で文化的な生活保障のように、従来の社会福祉の枠組みを超えた人間存在の諸側面に関わる医療、公衆衛生、社会福祉、教育、労

働、余暇・文化活動、住宅、司法などの諸領域を包括する上位概念として位置付けられてきた（福田、1993, p.164）。各分野の専門職には、ヒューマン・サービスという共通基盤に立った連絡調整・協働者としての役割が求められる。生活・文化コースの創設を念頭においたのかどうかは定かではないが、ヒューマン・サービスという包括的な概念から、社会福祉専門職の役割を位置付けようとしたことが窺える。

2) コース制復活：1986年度のカリキュラム改訂の予告通り、1989年度の改訂においてコース制を復活させた。1969年度のコース制廃止から20年を経ての改革であった。社会福祉諸分野の特定領域に関する専門的知識と技術・技能の修得に、焦点をあてることが優先されたといえる。1990年度の履修要項は、コース制復活は1989年度から着手した抜本的改革の第一歩であったと証言している。コースとは、①地域・行政コース、②福祉臨床コース、③人間発達コース（心理・行動サブコースと教育サブコース）、④生活・文化コースの4コースであった（表6-6）。社会福祉学部第2部にも、①福祉・社会コース、②福祉臨床コース、③人間文化コースの3コースを導入している。

1996年の履修GUIDEは、コースの導入はあくまでも「履修上のガイドライン」であっても、将来の進路や取得資格と直結するものとして設定されたものではないと説明している。しかも、コース所属は基本的に3年次からの履修ゼミによって確定されるが、国家資格との関係ではコースによって比重のかけ方が違うとし、社会福祉士受験資格は生活・文化コース以外のコースに所属する方が取得しやすいと述べている。では、何のためのコース導入であったのかという疑問が残る。各コースのねらいは、履修要項によれば表6-6の通りである。「今日の時代の要請に応えるコース制の導入」とは書かれているが、時代の要請とは何か、また4コースの設置や分類に関する理由・根拠・視座は詳細には説明されていない。社会福祉計画行政力を培うことを目的とした地域・行政コースは、1980年代注目された福祉経営論あるいは福祉計画論の影響が考えられる。

各論的対人援助を内容とする福祉臨床コースは、個人への直接的・臨床的働きかけだけでなく、環境としての家族、地域社会、制度政策を理解し変えていく能力の修得も含まれるとしている。ソーシャルワークをヒューマン・サービスとして位置付け、ジェネリック・ソーシャルワーク的志向を意味するとも受け取れるが、臨床ソーシャルワークの重視が前面に押し出されている。心理学的アプローチへの傾倒が見られるのが人間発達コースである。履修GUIDEによれば、次第に増大しつつあった心理社会的問題への対応を想定した心理・行動サブコース開設の意義は、社会福祉の学習の枠組みに、当時急速に注目されつつあった「心理学・認知科学・行動科学・身体科学・人間工学の研究」成果を取り入れることにあった。もう1つの教育サブコースは、欧米でいうところのソーシャル・ペダゴジー（社会教育、社会における子育てとも訳される）的支援に近いといえるが、保育から社会教育・生涯教育と幅が広い。いずれにしても、人間発達コースの開設によって、発達心理学や臨床心理学など多くの心理学系の科目が開講されることになった。

生活・文化コースは教養的な一般教育科目の分野といってもよく、職業別分類によるコースとは言い難い。一番ヶ瀬康子が提唱した「生活福祉学」の影響かとも思われるが、生活学と福祉学との融合とはいえ、一義的な概念が確立していたわけではない。このコースを開設した理由として、生活や文化が福祉にとって重要であり、「文化こそ福祉の方向

表 6-6 1989 年度改訂：コース名と履修内容

コース*	履修内容
① 地域・行政コース	国民の福祉ニーズを総合的に把握し、それに対応できる福祉政策や福祉計画を研究する能力を養うとともに、社会福祉関係の法律や制度に関する専門的な知識を基礎として、地域における社会福祉調査や地域援助活動を実践する能力を養います。さらに、国際的な視野から日本の社会福祉のあり方を考えるために、世界の社会福祉事情についても学びます。
② 福祉臨床コース	児童福祉、障害者福祉、老人福祉、医療福祉、家族福祉などの領域にかかわる福祉ニーズを具体的、臨床的に把握し、そのニーズに対応できる対人援助の方法を実践的に学びます。さらに、地域援助活動や社会福祉施設の管理・運営についても学びます。
③ 人間発達コース： 心理・行動サブコース 教育サブコース	人間の心や体の発達や人格形成の問題を現代社会のなかでとらえて、そこで起こっている問題を心理・行動科学のおよび身体科学的に研究し、精神的健康の増進、人間と社会の関係の改善、人間身体の健康の増進などの道筋について学びます。 人間の発達の問題を教育の面からとらえて、保育（乳幼児教育を含む）、教育（障害児教育を含む）、社会教育（学校外教育、生涯教育を含む）の領域を中心として、そこでの専門力量を養います。
④ 生活・文化コース	社会福祉の基礎となる人間理解・社会理解、福祉の究極的な目的ともいえる生活・文化の問題などについて学びます。そして、人間・社会・福祉を根底からとらえなおす力、文化を理解し、創造・享受できる力、人間らしい生活環境・生活様式を追求する力を養います。

* 3 年次からコース所属。

付けをする」存在であり、ゆえに「文化に対する享受力のある人間」が必要だからだと説明している。視野の狭い人間が増えた現在、将来福祉分野に進む学生には、「専門の授業だけでは充足できない何か」を発見し、「クライアント一人一人の心を理解する力」や、「心の通じないお役所仕事ではなく福祉を理解できる人間」になってほしいという思いで、このコースのカリキュラムは組まれていると書かれている。「いままでの講義や授業では充分、育てることができなかった情緒や感受性といった、知識とは別のプラスアルファ」を身につけてほしいという思いが込められている。そういう意味では、今までの共感性や連帯性の重視とは異なった角度から、心や人間性・人間が持つ本性を育てることを目的とする情操教育の導入である。

情報化社会、国際化社会、高齢化社会を改革のための時代背景としてあげているが、地域・行政コースでは、国際的視野から日本の社会福祉の現状を考えるために、世界の社会福祉事情を学ぶことを必要視している。厚生労働省は、1970 年代半ばから先進諸国の社会福祉制度の情報収集のために、キャリア官僚を在外公館に出向させてきた。1990 年代の高齢社会への突入を控えた介護保険制度が導入される前の 1980 年代は、政治家、行政職員、現場職員、研究者を問わず高齢者ケアの海外視察が盛んに行われた時代であった。

コース全体に共通するのは、科学的認識よりも実践的力量的の修得を重視した点である。コース編成の特徴は、福祉臨床コース及び人間発達コースが中心を占めるように、臨床分野におけるソーシャルワークの重視である。臨床ソーシャルワーク（clinical social

work) は、1978 年全米ソーシャルワーカー協会 (NASW) によって正式に承認されているが、その起源はソーシャルケースワークにある。臨床ソーシャルワークは、個人・家族・小集団の心理社会的機能の向上と維持を目標とし、機能不全、障害、損傷の処遇や予防に対してソーシャルワークの理論と方法を適用するものだと通常理解されている(山崎、1993, p.169)。社会福祉学部長は思い切った改訂の背景には、「人間性喪失の危機」があると語っているが、危機への対応としての人間性回復を目指そうとしての臨床系コースの強化であったのか。詳細はわかりえないが、臨床系コースの強化によって、発達心理学、臨床心理学など心理学系の多くの科目が開講されることになった。

3) 一般教育科目・専門科目等の再編：従来からの一般教育の開講枠組みは維持され、科目内容も大きくは変更されていない。ただ、時代を反映してか総合科目に情報関連科目として「情報科学概論」や「コンピュータ実習」、1994 年度から「国際理解」が新設された。また理由は定かではないが、「点字」が 1993 年度から、「手話」が 1994 年度から新設科目として加えられている。それまでの 1 年次の人文・社会科学系 (総合) 科目であった「現代と学問」に代わって、1967 年度に導入された「教養演習」が復活させられているが、復活理由は説明されていない。ただし、一般教育の中軸をなすという位置づけは変わっていない。

1989 年度の改訂において注目されるのが、選択科目を中心とした専門科目の大幅な増加であった。増加の主な理由は、教職課程などの資格科目の一部が専門科目に移行されたことや、経済学部と社会福祉学部の共通専門科目 (「現代文化論」、「比較文化論」、「コミュニケーション論」など) の開講によるものであった。もう一つ目を引くことは、長い期間必修科目であった「社会問題」、「社会調査」、「生活構造論」など、本学の伝統的かつ基幹的な社会科学系科目が廃止されてしまったことである。その理由は説明されていないが、社会科学系の科目が昔ほど重視されなくなったことが考えられる。

1986 年度の改訂では、2 年次の演習名が「社会科学基礎研究」から「社会福祉基礎演習」へと変更されたが、今回の改訂では、3 年次の演習名も「社会福祉専門研究 I・II」が「社会福祉専門演習 I・II」に変更された。演習という名称の復活理由は明らかにされていないが、1969 年度の教育改革による演習を「研究」という位置づける視座は、徐々に形骸化されていったことは否定しがたい。また、今回の改訂によって卒業論文が科目として廃止された。

4) 国家試験への対応：1989 年度履修要項において社会福祉学部委員会は、国家資格制度導入に対するカリキュラムの対応について、単なる対応ではなく高度な専門性を必要とされる社会福祉の実践的力をつけるための改革だと述べている。高度な専門性とは何を指すのかは説明されていないが、専門職能として要請される福祉援助技術科目を強化すると述べている。

「社会福祉士及び介護福祉士法の制定により、福祉的援助に関する科目が強化されることになりましたが、これは、制度の新設に対応するというだけではなく、本学の主体的教学改革のとりくみの中に位置づけてとりくまれたものであり、今日、より高度の専門性を必要とされる社会福祉の実践的力をも身に

つけるために考えられています」

第 1 回の社会福祉士国家試験は 1989 年 3 月から実施されたため、カリキュラムにおける社会福祉士国家試験への対応も、1988 年頃から部分的に実施され始めている。1989 年度の改訂では、社会福祉士指定科目として「社会福祉方法各論 I」、「社会福祉方法各論 II」、「公的扶助論」、「地域福祉論」、「法律学」、「介護福祉論」、「社会福祉実習」、「社会福祉援助技術演習」が設置されたが、「介護福祉論」及び実習・演習科目を除けばいずれも 1960 年度以前からの開講科目であった。

(6) 1996 年度カリキュラム改訂：学科・専攻制の導入と総合的教育の重視

1996 年度履修 GUIDE の説明の冒頭において、高齢社会の到来する中で直面する課題は、一人一人の生活や家族や地域を支え、誰もが安心して暮らせる社会を築くために、社会福祉の援助の方法やシステムを一層発展させることであると述べている。これらの課題が教育改革の背景であり、専攻制へ改革する理由は「心のケア」などが必要となってきたように、社会福祉の専門化は多様な分野に及んできてきており、「社会福祉の総合的教育」が求められているというものであった。心のケアの必要性は、心理社会的問題が増大してきていることによるものだと思われる。専門化とは何を意味するかは説明されていないが、学ぶ上で留意してほしいことは「人々の生活を支える上での、社会福祉の総合性」だと述べている。

表 6-7 1996 年度改訂：専攻とそれぞれのコース及び教育目標

専攻*	コース及び教育目標
A. 発達福祉専攻	<p>①児童・教育福祉コース、②乳幼児保育コース、③障害者福祉コース、④高齢者福祉コース、⑤福祉心理コース</p> <hr/> <p>人間の生涯にわたる発達と自己実現をめざし、人間のライフ・サイクル全体を視野に入れて、社会福祉の援助の方法やあるべき姿を研究します。学習・研究の中心的な課題は、子どもから障害者、高齢者までの対人援助を含む福祉援助の方法とそのための社会福祉の基本的視座を身につけることです。社会福祉を基礎にして、社会学、心理学、教育学、保育学、医学などの方法論を広く援用しつつ、人間理解から施設ケアなどを含み、さまざまな課題を探究します。</p>
B. 福祉システム専攻	<p>①保健医療福祉コース、②地域福祉コース、③福祉政策コース、④福祉環境コース、⑤国際福祉コース</p> <hr/> <p>人々の生活を支える総合的な福祉システムとその基盤づくりをめざし、生活支援の仕組みである保健・医療・福祉の連携・統合のあり方、地域福祉の計画や地域ネットワークの公私活動の推進、人々の生活を保障する国や自治体の政策や組織のあり方、さらには、誰もが住める生活環境・福祉環境の問題や国際社会における社会福祉のあり方など、新しい社会福祉システムの課題について学習・研究します。</p>

* 2 年次から専攻所属。

社会福祉学部長は、1996 年度の改訂はこれまでに蓄積されたものをさらに発展させる見地に立った、「かなり思い切った改革を実施する」ことにしたと表明し、主な改革内容として 2 点をあげている。第 1 点は、社会福祉教育の充実を図るためにそれまでの「学科・コース制」を廃止し、学部学科内を 2 つの専攻とそれぞれ 5 つのコースに分けた「学科・専攻制」の導入であった（表 6-7）。第 2 点は、大学教育における「教養」の質を捉え直し充実をはかることと、一般教育科目と専門教育との連携を強化し相互浸透を図るために、従来の開講科目群の構成を①「基本科目群」と②「専攻科目群」という形に再編成したことであった。さらに、「4 年間一貫したゼミナール教育の重視と講義・実習との連携の強化」や、「学生のボランティア活動や自主的研究活動・自治活動・サークル活動などの充実と市民生活の確立」も重要な事項として位置付けている。

将来を見通して、女子短期大学を廃止し、保育者養成教育を社会福祉学部による保育・研究活動と合体させたことも重要な改革であった

1) 2 専攻制による学際的科学の細分化と周辺領域的拡張化：履修 GUIDE の「カリキュラムと教育システム」の節においては、まず社会福祉を「人間や社会や制度の資源を組織して行う総合的な援助体系」だと位置づけ、ゆえに社会福祉共通の基盤を重視し、バランスのとれたカリキュラムに編成したと強調している。総合的な援助体系とは、個々人の人間発達支援（ミクロレベル）と人々の生活全体を支える総合的福祉システム（メゾ及びマクロレベル）を意味するようであるが、2 専攻の選択や相互の関連性の詳細については触れられていない。

次に、「社会福祉の発展に対応したカリキュラム」の背景に据えられる社会福祉の発展とは、「社会福祉の専門性が進み、また国際的、学際的な広がり」も進んでいることだと述べている。ただし、専門性が進んだとは、また国際的及び学際的な広がりとは何を意味するのかは説明されていない。しかし、これからの社会福祉が直面する課題に応えるには、「より高度な専門的力量をもった質の高い人材」が求められているとし、新しい領域を中心に専攻科目の充実を図ったと述べている。それらの科目とは、発達福祉専攻では「教育福祉論」「レクリエーション・ワーク論」「福祉と芸術」「感性と表現」であり、福祉システム専攻では、「保健福祉学」「福祉環境論」「福祉組織・情報論」「比較福祉論」などである。また、共通開講科目としては「ボランティア論」を設置している。いずれも、他の学際的科学との結合・融合によって、社会福祉学の細分化・周辺領域的拡張化を図り、設置された科目だといえる。専門的力量とは専門職性的力量・専門職能を意味すると解釈したほうが妥当である。

2) 一般教育科目の再編成：本学のカリキュラム構造を根底から覆したのが、今回の一般教育科目の開講枠組みの再編成であった。従来の人文科学系、社会科学系、自然科学系、総合科目によって構成されていた開講枠組みを取り払い、①基本科目群（基礎科目群と主題科目群）と②専攻科目群に編成し直したことである。さらに、③資格関係科目が加わって 3 本立て構造となった。伝統的な基礎科学（法学、社会学、哲学、政治学、経済学、心理学、医学概論など）は、専攻科目群の共通 I に移動させられてしまった。基礎科目は、①英語等の語学系科目・国際理解（海外研修）、②情報科学論・情報処理演習・統計調査

法、③スポーツ・スポーツ研究、④手話・点字、⑤教養演習によって構成されることになった。主題科目群は、①人間と環境、②社会と歴史、③身体と精神、④文化と価値の 4 つに分けられ、「福祉の基礎」と密接に関わる「人間的学問的基礎」として位置づけられた。人間に関する人間科学が中心に据えられている。

詳細な説明はなされていないが、教員が基本科目で学んでほしいのは「学問の統一性ではなく、多様性」だとし、多様性とは問題を 1 つの視点からだけではなく、さまざまな視点から見ることのできる「複眼的な見方」だと述べている。それは一言で表現すれば「教養」を意味し、「豊かな人間性と知恵を兼ね備えた人」だとしている。「専門の知識は教養の上にある高さだ」と位置づけている。基礎科学を学ぶというのではなく、むしろ感性や人としての幅広さを培うことの重要性を説くものである。

テーマ的な呼び方が目立つ主題科目群をみても、「問題を発見し、問題意識を深め広げていく場」を提供するというように、社会福祉を学ぶ動機付けに目的を置いている。なぜ「主題」や「問題」と呼ぶのかということについては、履修 GUIDE は「問題意識を持って、問題を中心に勉強していこうじゃないか」という学ぶ姿勢を指し、『〇〇学』ではなく、『〇〇問題』ということから始めよう」と呼びかけている。バブル経済崩壊後の傾向として、社会福祉そのものに関心を持つというよりは、国家資格を取得することを目的として入学してくる学生の増加によって、学生の入学動機自体が社会的なものから個人的・内面的なものに変化したことが推察できる。講義やゼミだけではなく、社会の現実を直接学ぶことができるサークル活動や自治会活動などに取り組み、自発的、自主的、主体的に学ぶことを要求できた時代の学生ではなく、教員が手を取り、足を取り、人間の存在や社会を理解させ、自分の関心を探り出させ、学ぶ意欲を持たせるための動機づくりが求められるようになったともいえる。履修 GUIDE は、『自分さがし』と『問題さがし』は皆さんにとって結構大きな仕事だと思います」と書いている。1960 年代や 1970 年代には考えられなかった表現である。

また、主題科目の 4 本柱は、①身体と精神、②人間と環境、③社会と歴史、④文化と価値によって構成されており、人間とは一人一人これらを内を含む「小宇宙」だとたどえている。社会福祉という学問は「人間を全体として取り扱い」、「生活全体の福祉を取り扱うもの」であるゆえに、「人間の全体にわたる目配りや問題意識」を必要とする。したがって、人間宇宙を探検する必要があると説く。主題科目の位置づけに関しては、たとえば、①専門的なものに対する一般的なもの、②本格的なものに対する導入的なもの、③学問的なものに対する問題発見的なもの、④特論的なものに対する総合的なもの、⑤技術的なものに対する物語的なものと、対比的な表現を試みている。物語的なものとは何かという説明はない。かといって「学」が不要だということではないとし、理論的、学問的科目も用意されていると付け加えている。詳細の説明がないため、近代の産物である社会福祉に対するポストモダニズム（脱近代主義）的批判（佐々木、2014）とまでは言いきれないが、既存の知・科学理論の権威に対する懐疑的な姿勢が見受けられないこともなく、非科学的・日常用語的な表現が目立つ。

今までは教育のスタンスやカリキュラム構成が大きく異なる履修 GUIDE は、一体何を象徴し、意味するのか。1990 年代半ばの大きな政治的動きとしては、1990 年代のバブル経済崩壊後の行政改革が指摘される。特に、1995 年の社会保障制度審議会報告「95 年勧告」は社会保障体制の再構築を提起するものであった。それまでの家族と地域を基盤と

した日本型福祉社会の継続が困難になったことから提唱されたのが、その後の公的介護保険制度の導入に象徴される国民総責任論であった。社会福祉の対象として従来の貧困や生活困窮ではなく、心理社会的問題に目が向けられていることも読み取れる。

社会福祉の研究・教育面においては、既に述べたように 1990 年以降は介護保険によって導入されたケアマネジメントの浸透によって、基礎自治体を基盤としたメゾレベルでの制度・政策研究と、社会福祉方法論的研究の統合化が進められていった。1990 年代末の時点では、今後の社会福祉教育のあり方として、社会福祉学を総合科学として捉える、心理学や教育学など近接領域の基礎科学との理念的及び視座的統合を図る、臨床的技術教育を確立する、実践科学としての技術・方法を重視した専門職養成を強化する、社会福祉が実践的連携を必要とする医療、保健、看護領域の基礎知識や技術の修得を重視する必要性が指摘されている。1996 年度の教育改革は、これらの時代的要請に応える試みだったといえるのか。

5 フォーカスグループで語られた日本福祉大学の教育と社会福祉の専門性

最初にいくつかの点について断っておかなければならない。地域同窓会の諸事情により、年齢・世代別あるいは性別あるいは職業別に構成したフォーカスグループを組むことはできなかった。したがって、年齢、性、職業が教育に対する見方とどう関連するのかを分析することは困難である。しかし、一定の試みはそれなりにできたので、世代間、男女間、職業間（社会福祉協議会、障害者福祉関係、精神保健福祉関係）の類似性と差異を可能な限り紹介したいと考える。

また、本学の教育内容と世代との関係を考えるとき、フォーカスグループを進めていく過程で重要な要因として浮上してきたのは、1983 年の杵中から美浜キャンパスへの移転であった。美浜移転と教育改革は微妙に重なり合い、結果的には環境的な変化だけではなく、教育内容的にも変化をもたらしていった分岐点として捉えることができる。ここでは詳細を省くが、学内関係者を二分化したように移転はすんなりいったわけではなかった。

「杵中時代には、学生が勝手に開拓していくことのできる現場があったけれど、美浜に移転してからはそういう現場も遠くなった」

「(美浜への) 移転 (1983 年) の影響が大きかった。(杵中時代は) 授業も 500 名を狭い所に押しこんでやっていたが、その分、人のつながりも強かった。(狭いキャンパスには) 障害者も多くいて、一緒にやっていた。移転してからは、一人一人がバラバラで学校に来ているような感じがした。たまたま学生運動が下火になる時期と重なったのかもしれないが、私が居た頃には全学ティーチ・インというのがあった。しかし、最後のティーチ・インはすごく覇気のない、全然盛り上がらない形で、おそらくそれが最後になったと思う」

「美浜移転によって、これからの福祉大をどうするかという点で教職員が二分されてしまった。杵中時代の後半は、偏差値が好調に次ぐ好調の時代だった。愛大を越して、国公立の次は福祉大だったが、美浜に移転すると階段を転げ落ちるように下がっていった」

既に紹介したが、1969 年度のカリキュラム改訂で「カリキュラム 3 原則」の 1 つとして、学生の自主的研究を促進するために導入された 3 時限カリキュラム（通称 3 限カリ）は、日本福祉大学の教育の歴史を語るにあたって欠くことのできない道標的存在である。3 時限カリキュラムは、美浜移転後 3 年目の 1986 年まで続けられた。また、カリキュラム改訂による教育改革は何度も実施されてきたが、国家資格導入に対する適応を余儀なくされた 1989 年度のカリキュラム改訂は、本学の教育の変容を考える上で一つの分岐点をなす。社会福祉士の国家資格導入教育と引き換えに失ったのが、20 年間にわたって本学の教育のアイデンティティを構築してきた 3 時限カリキュラムであった。

本調査参加者（52 名）の卒業年の中央値は 1984 年であったが、3 時限カリキュラム体験者は 24 名、導入前と廃止後による未体験者は 28 名とほぼ半々に分かれた。したがって、美浜移転、国家資格科目への適応によるカリキュラム改訂、3 時限カリキュラムの廃止は、世代による受け止め方の類似性と差異を考える上で重要な意味をもつ。枋中時代と美浜時代の両方を経験した参加者も若干存在するが、美浜移転前に入学し卒業した人たちを旧世代、美浜移転後に入学し卒業した人たちを新世代とみなすことにした。文中では、分かりやすく枋中時代及び美浜時代と呼ぶ。また、匿名化の原則に基づき発言者を確定できないように、発言の直接引用にあたっては年齢、性別、職業などの記載はすべて控えた。

(1) 入学の動機

フォーカスグループを実施するまで全く想定できなかったのが、社会福祉を心底やりたくて、自分の直接的な関心から日本福祉大学を選んだ人が世代を超えて極めて少なかったことである。他の大学選択と比較をしたわけではないため、本学にのみ該当する特有の現象とは言い切れないが、時代を遡れば遡るほど社会福祉とはそれほど一般的な教育分野ではなかったはずである。男女間の差が旧世代においては一定みられるのは、女性にとって大学進学は現在ほど当然の選択ではなかった時代の背景によると考えられる。

間接的な動機としては、比較的古い世代からは、親が社会福祉職に就いていたこと、家族の難病や障害、高校時代の社会福祉系活動などがあげられた。時代とともに社会福祉の必要性が社会的に顕著になり始めると、これからは社会福祉の時代だという親や高等学校の教師などの見方も影響を与えている。新しい世代では、自分探しや資格取得が主な理由として目立った。また、ごく一部の男性ではあったが、法学部や経済学部などの当時の男性の一般的な選択肢とは異なった学部を敢えて希望し、社会福祉学部を選んだケースがみられた。

入学を決定した理由をみると、たった 1 つの理由によって進学先を日本福祉大学に決めた人は皆無に近かった。大半の人の決定は複数の要因による。大きく分けると、①引き算・消去型、②体験変遷・高度教育志向型、③他者・自己推薦型、④資格取得志向型、⑤心情型などであった。複数の要因といっても、日本福祉大学自体を優先した結果ではなかった。むしろ、新・旧世代を問わず、学力不足、他大学受験の失敗、滑り止め候補、学費の安さ、家族や他者の推薦などの外的要因を現実的に検討した結果、最後に日本福祉大学が残ったという引き算・消却型が圧倒的に多かった。

本人の意思や希望ではなく日本福祉大学への入学を左右した客観的条件が、学費の安さ、学力不足、他大学受験失敗であった。学費の安さは、ほぼすべてのグループで理由として

あげられたように選択をもっとも左右した要因であった。また、先輩の推薦だと入学金が割引になることも動機としてあげられている。旧世代、特に 1960～1970 年代には、学費の高い他大学への進学が難しい貧困・低所得世帯の子弟が多かったことが影響している。次に多かったのが、学力不足や他大学受験失敗によって、残された選択肢が日本福祉大学しかなかったことであった。

男女差はそれほど見られなかったが、旧世代の一部の女性に見られたのが体験変遷・高度教育志向型という質的動機であった。1960～1970 年代では、地方における女性の大学進学はそれほど一般的ではなかった。旧世代の女性は、最初に就職した事務職が物足りず保母養成のための通信教育を選んだが、当時名の知れた島田療育園やびわこ学園の存在を知り、体系的な学習を求めて日本福祉大学を選んだ。また、他の女性は集団就職で名古屋に出てきたが、准看護師の実習を経て看護職が不向きなことがわかり、友人に誘われたことをきっかけに日本福祉大学を受験している。他には、福祉大の受験に失敗し、地元の短大で保育を学ぶも、在学中障害者作業所の低賃金を知ってショックを受け、障害者施設に就職し、1 年働いて 2 部の学費を貯めて日本福祉大学へ編入した女性もいた。また少し後の世代では、看護学校へ進学したが、自由な発言を許されない教育に失望し、高浜の介護専門学校に入学した。そこでも、物足りなさを感じて日本福祉大学に編入したケースもあった。男性では、他大学の文学部に進学したが、ボランティア・サークルに入って社会福祉の勉強がしたくなり、同大学の先輩が日本福祉大学に編入したことに影響されて編入を選んだケースがあった。また、経済学部から社会福祉学部へ編入したケースもあった。

次のパターンが、これから社会福祉の時代だという親兄弟、高校の教員や先輩、さらに高校時代に出会った障害者や健康被害者などの影響を受けて、日本福祉大学を選んだという他者・自己推薦型であった。親の職業が社会福祉関係分野であった、兄弟の障害やおぼあちゃん子であったというような個人的体験も、障害者福祉や高齢者福祉などへの関心を喚起している。最終的な選択の第一要因ではなかったが、それなりの要因として優先されている。

若い世代になると、バブル崩壊後の就職難などから、これからは資格取得が必要だという資格志向型が登場してくる。社会福祉士の国家資格導入以降の世代では、通信教育部の卒業生はともかく、通学卒業生にとっても資格取得は重要な目的であった。その他、偏差値の水準、自分探し、故郷離れ・都会願望などと理由は個人化してくる。旧世代と同様に、新設された心理臨床学科を目指した人以外には、社会福祉をやりたいという動機は希薄であった。ただ大学に進学したかった、教員になりたかったというケースはいくつか見られた。旧世代にとって重要な背景をなした貧困は、新世代にとってもはや直接動機ではなくなり、本人自身もはっきり説明できない、理由なし、何となく向いていると思ったというような漠然とした心情的な動機への移行がみられた。

旧世代においては、社会福祉系大学は全国にそれほど多く存在したわけではなかったが、九州や中国地方などの西日本からは東京は遠すぎ、名古屋はほどほどの距離であったという理由が結構多かった。何をやりたいかはわからないが、漠然と人の役に立ちたいという自分探し系も見られた。また、日本福祉大学のパンフレットが、サークル紹介などで楽しそうな雰囲気を出していたので、魅力を感じて大学を選んだという感想もいくつかのフォーカスグループで聞かれた。旧世代の中には、入学願書を取りに行き、福祉大だけ

が「学費値上げ反対」のビラが貼ってあったことに感動して選んだという人もいた。

(2) 入学前の期待と入学後の現実

結果を大きく分類すると、1) 期待外れ（失望や嫌悪感）、2) 期待以上、3) 期待通り・期待はずれというより発見、4) どちらでもなかったの 4 つのパターンに分かれた。ただし、学生運動などに関しては、肯定的及び否定的な両方の感想があった。また、枳中時代と美浜時代を比べると、入学する動機や学生の背景に加えて、大学を取り巻く環境自体が大きく異なったこともあってか、美浜時代では大きな期待外れや期待以上のものを得た人は少なかった。枳中時代は、大半の人が期待以上だったと述べているが、美浜時代になると多くの人がどちらということもなかったと語っている。

1) 期待外れ：都会の華やかな大学のキャンパスを思い描いていた人たちには、枳中の狭く汚く大学らしくないキャンパスへの失望は大きかった。体育館もなく、小さな中庭でバレーボールをするという環境であった。さらに、大学生はおしゃれだろうと期待していたのに、福祉大学の学生の服装はジャージーやジーパンが主で、中には下駄ばきもみられたように質素な印象を受けた人が多かった。学生生活を楽しもうと思って入学したはずであったのに、入学早々キャンパス内で民青（日本民主青年同盟）と社青同（日本社会主義青年同盟）の喧々諤々としたやり合いを見せつけられ、嫌気がさした人もいた。原水禁（原水爆禁止日本国民会議）や民青に嫌悪感を抱き、社会科学研究会も内容が理解できずに人間不信に陥り、数か月不登校状態に陥った人もいた。また中には、1 年次に各論的な社会福祉の専門科目が 1 つもなかったため、講義には出ず図書館で自主学习を選んだ人もいた。

美浜時代になると学内の政治的活動が希薄になったせいも、期待外れの内容も変わってくる。1 人の参加者は、社会福祉学部合格できず 2 次募集で経済学部に入ったが、遊びとコンパが中心だった経済学部にはついていけなかったと振り返る。2 年生で美浜移転となった人は、図書館以外に行くところがなく、勉強しない人間にとっては地獄だったという。美浜キャンパスは、田舎で静かな学習環境だったと肯定的に受け止めた人もいれば、何の刺激もない退屈極まりない環境であったという否定的な受け止め方もみられた。

2) 期待以上：名古屋市公会堂の入学式で「建学の精神」を聞いて感銘するなど、「建学の精神」との出会いが印象深かったことが一定の参加者から語られた。「建学の精神」は 1950 年の中部社会事業短期大学の開学にあたって、創立者の鈴木修学が掲げた本学の教育の理念と考え方であった。今日も事あるごとに掲げられるが、主な内容を抜粋する（詳細後述）。

「……社会事業の専門的知識人を作ることよりも、永遠向上の世界観と、大慈大愛に生きる人生観を把握した健全な人格を育て、広い世界的視野をもちつつ、社会事業を通じて、わが人類のために自己を捧げることを惜しまぬ志の人を、現実の社会に送り出したいのであります。……この悩める時代の苦難に身をもって当たり、大慈悲心・大友愛心を身に負うて、社会の革新と進歩のために挺身する志の人を、この大学を中心として輩出させたいのであります。それは単なる学究ではなく、また、自己保身栄達のみならず、人類愛の精神に燃えて立ち上がる学風が、本大学に満ち溢れたいものであ

ります」

枳中時代の人たちにとって記憶にもっとも深く刻まれていることは、昼夜にわたる仲間や教員との身近な付き合いや、大学に来て初めて出会った障害学生との共生文化が、福祉大キャンパスの日常には根付いていたことであった。当時の社会においてはほとんど見られなかった障害者との共生社会を本学が実現していたことは、多くの学生に深い感動をもたらしている。大学での講義時間が終了してからも学生同士の濃密な付き合いは続き、中には学内に泊まり込む学館族と呼ばれる人たちも出没した。しかし、美浜に移転してからは校舎が夜間閉鎖され、学生たちは締め出されることになったため、学館族も自然消滅していった。

入学後早い時期から、講義などを通して日本福祉大学の教育の原点を学ばされたことも浮き彫りにされた。高校時代の学び方とは大きく異なり、一種の学問カルチャーショックとして受け止めた人が大半であった。たとえば、1年次の「現代と学問」で憲法の講義を受けて、自衛隊が合憲か違憲かで大激論となり、福祉を学ぶ前に社会を学ばなければならないことを認識させられている。また、1年次でマルクスの『資本論』を読まされ、「科学とヒューマンイズム」を叩き込まれた。各論的専門科目より社会科学の基礎を学ばされ、学生を育てるという観点からのカリキュラムが組まれていたという意見も多かった。学生をただ教えるだけでなく育てようとする教員が多かったこと、ゆえに教員と学生の距離も近く、通常の大学とは異なった教員の姿勢ではなかったのではないかという見方は、ほぼ全員に共通するところであった。また学ぶ姿勢として、自分勝手な解釈はしない、おかしいことはおかしいと言う、受動的に教えるのではなく自分の頭で考え、主体的に行動していくことの重要性を教えられている。枳中時代の女性からは、早くも男女平等が本学の重要な視座として据えられていたという指摘があった。

当時の教員の真摯な姿勢と生き方も学生の心を打っている。女子短期大学部保育科卒業の一参加者が語ったのは、浦辺学監から講義の中で「マンからヒューマンへ」が社会福祉の原点だと教えられたというエピソードであった。

「あの先生の一番初めの講義ですが、『マン (man)』って書いて、そして『ヒューマン (human)』と書かれたのです。人がいかにしてヒューマンになるかというような話だったと記憶しているのですけれど、……/ 社会福祉を学ぶ人はヒューマンであって先生は言われたと思うのですが、そのことが焼き付いていて、この講義を受けたただけだとしても良かったといっているくらい。……/ 他の大学の保育科に行っていたらわからなかった。うちの大学の原点というものを学ばせてもらいました」

また、上記の学生が当時の旧世代の学生にとっては日常であったデモへの参加について、悩んでいることを試験の答案用紙の最後には書くと、浦辺学監が「デモをやっているのをこちらから見ることもありえるのではないか」とコメントしてくれ、すべてを白黒で考える必要はないことを学ばされたという。半面、枳中時代の教員の厳しさも忘れられていない。教室を出ようとするや学籍番号と名前を問われた、1つの論文をゼミ生全員で仕上げないと卒業させなかった、自主的な学習態度をいつも求められたなど、厳しい教員が多く存在した。半面、個性豊かで、好き勝手に自由に話す魅力的な教員が多かったという。

ミクロ的な社会福祉専門科目からではなく、基盤としての社会科学から入ったことを評価する卒業生が多かった。日本福祉大学に改組してから日も浅い 1960 年代には、『資本論』を教員とともに読んだが、教員からも学生に間違っただけを教えるはならないという気概が感じられたという。さらに、講義を通してだけでなく、学生運動やサークル活動、自治会活動などと有機的に結合させることによって、総合的に学ぶことの意義が大きかったという意見が実に多かった。

美浜世代の一学生は、見るもの聞くものすべて新鮮で期待外れはなかったという。遊ぶことを期待して入学したため、講義をさぼって遊びに徹することができた、親からしてみれば期待外れでも、自分からみれば期待通りであったという参加者もいた。幅広い学生層であったことは確かであり、幅広さはどの世代からも聞かれる感想であった。

3) 期待通り・期待外れというより発見：旧世代からは、貧困学生が多かったことへの驚きが述べられた。生協食堂でラーメンを食べていると、残った汁をもらっていいかと聞かれて差し出すと食する学生がいたように、アルバイトができる学生が奢るといふ仲間間の強い連帯意識は、1980 年代前半の杖中最後の時代まで残っていた。多くの人が障害者の存在を初めて福祉大学のキャンパスで知り、普通の人であることを発見して衝撃を受けている。アルバイト先の障害者施設で、障害者の働く権利・労働権を知らされ、物事を考える価値観を変えられたという参加者もいた。障害者が社会から隔離されていた当時の日本の現状を反映した発見であるが、そういう意味では、日本福祉大学の環境自体が一般社会の様相とは異なった共生社会を形成していた。

多様性に対して寛大な大学であったという印象を多くの人に与えている。多様な背景や考え方を持った人たちが全国から集まって来ていた、知らない言葉が飛び交っていた、サークルの多くが思想的に左寄りだった、受験生の集いで反戦歌が歌われたり、入学式の折に赤旗が売られたり、歌声サークルでも反戦歌が中心であったなど、政治色の強い赤い大学であった。勢和寮には独自の寮文化があり、寮自治会に入って社会のことを考えるようになった人も多かった。大学とは、自由な政治活動の出来る場であり、障害者福祉は各論ではなく社会変革そのものだったと認識させられている。

さらに、サークル活動などにより未開放部落や娼婦の存在という社会的現実を知らされ、社会問題や社会的弱者は社会の構造によって生み出されることや、社会運動との関係を視野に入れることの必要性、社会科学の重要性も学ばされている。

「(入学するまで) 社会福祉の制度的なものは頭になくて、ハンディのある人に対する支援ぐらいに思っていたのだけれど、それが、徹底的に社会から生みだされるものだということを叩き込まれて、すごいショックだった」

60 年・70 年安保闘争、沖縄返還運動、ベトナム反戦運動、朝日訴訟や堀木訴訟などへの取り組みも、社会福祉を必要とする社会を理解するにあたって、当時の学生の政治的視座や価値観に重要な影響を与えた社会運動であった。大学の講義を受けるだけでなく、社会運動への参加によって社会福祉の存立する社会的、政治的構造を学んでいったといえる。話し合いでも確認されたのは、社会福祉と社会変革の有機的連動関係であった。

社会福祉事務所のケースワーカーを目指していた人は、入学して 1950 年代から繰り広げられていた仲村・岸論争に出会った（本章 149 頁参照）。この論争に巻き込まれる中で影響を受け、その後の生活保護の処遇視点に据えることになったのが「建学の精神」であった。政治的イデオロギーが複雑に交錯する時代の福祉大学において、明確な政治的立場を取りたくない、あるいは取ることができない学生にとっては、「建学の精神」は人道主義的な観点から、中立的・中庸的な視野を与えてくれた。本学が政治的イデオロギーを超えて多くの卒業生から慕われる理由は、誰もが共鳴した「建学の精神」にあったといっても過言ではない。

枋中及び美浜時代の両方を経験した中間世代は、枋中キャンパスはぎゅうぎゅう詰めであったが、その分人々の間も強く繋がっていたという。また、地方組と地元組の二分化傾向があったことが指摘された。地方組が学生運動も含めて主流派で中心的存在であったのに対して、地元組は保守的で主流派に反発し、半自治会的であった。1970 年代末になると学生運動の停滞とも重なったせいか、二分化現象は希薄になっていったという。

美浜時代になると、各自がバラバラに大学に通って来る雰囲気に変化していった感があったことが語られた。従来の共生キャンパス文化に変化が起り始めるのが、美浜移転前後である。要するに大学の数も増え、大学進学自体が珍しいことでもなくなり、入学する学生層にも変化が生じ、一般大学化していったことが考えられる。経済学部が美浜移転前の 1976 年に開設されたことも、キャンパスの雰囲気が変わっていった要因の 1 つであった。枋中時代の学生の主な服装が下駄とジーパンに代表されたのが、美浜時代には一般の大学の学生と同じようにカジュアルファッション化し、ヨット、サーフィン、テニス、バスケット、アーチェリーなどのスポーツ系のサークルが多く誕生した。そういう反面、自治会や生協活動なども依然として存在し、本学卒業生は東海 3 県では就職できないという社会的評価も変わらなかった。政治の関心における学生間の二分化傾向はみられたものの、異なる文化が共存する平和的融合・共生社会はそれなりに維持されていた。美浜時代にも、夜通し政治議論をするなど仲間づくり文化はそれなりに継承されている。

4) どちらでもなし：このグループは、何らかの理由によって期待を持たずに入学した人たち、あるいは在学中にアルバイトや長距離通学などで時間的制約を余儀なくされた人たちであった。単位はそれほど勉強せずとも取得できた大学でもあったというが、本学は一律の試験によって多様な能力を判定するという教育方法は取らなかった。アルバイトなどで講義に出席するのに精いっぱいであったグループは、どの時代にも存在している。また、長い通学時間などの外的な条件の制約を受けた人たちにとっては、積極的及び主体的に大学生活を満喫することは難しかった。大きい期待をもつことなく入った若い世代の学生にとっては、期待がなかっただけに失望感もそれほど大きくはなかった。美浜が田舎で退屈な環境であったという人もいれば、安心して学べる環境であったという人もいた。問題意識もないままに高校から進学した、自ら求めて入学したわけではなかったために勉強にも打ち込めず、引きこもりがちであった人たちにとっては、さほど裏切られた思いはなかった。

(3) 教えられた・学んだ社会福祉の専門性（通学グループ）

1) 言語化することの難しさはどこから来るのか。

すべてのグループに共通したことは、社会福祉の専門性とは何かを言語化することの難しさであった。今回のプロジェクトでは、前もって社会福祉の専門性を定義したうえで調査することを取って避けた。むしろ、自分たちが受けた教育を通して、社会福祉の専門性について何を教えられ、何を学んだのかと、自分の理解を自分の言葉で自由に語ってもらうことを重視した。しかし、自分が教育を通して理解している社会福祉の専門性と、現在の国家資格試験科目の教育が重視する社会福祉の専門職性との間に、一種の違和感を抱いていても、それが何なのか、何がどう異なるのかを明確に説明することが難しいようであった。自ら探り出す方法を重視した理由は、卒業生現況調査に便乗して行った事前調査で、社会福祉の専門性に関する回答が実に多様であったことによる。同じ大学の教育を受けたにもかかわらず、理解がなぜこれほど多様になるのか。多様性はどこから生まれるのか。教育を受けた時代や男女間で異なるのか、あるいは卒業後に経験した職業が影響を与えるのか。

したがって、フォーカスグループでは、質問紙調査のように前もって構造化した詳細な質問に答えてもらうのではなく、参加者が自由に語ることにともな、話し合いを通して共通の理解を形成していく方法を最重視した。すべてのグループでというわけではなかったが、比較的若い世代の参加者が多いグループで出されたのは、「記憶がない」、「答えられない」、「説明できない」、「わからずじまいだった」、「専門性って4年間考えたことなかった」という感想であった。中には「関心はゼロだった」という発言もあった。

「分からないです。今この会話を聞いてて、えっ、専門性って何だろうと思いつつながら、すごい何か、分かっていないです」

それでも、いったい何であったのだろうかと探り出していく作業は、どのグループでもそれなりに行われた。一つの発言に対して、それぞれが反応し、やりとりによってグループとしての見方や考え方を検討し、深めていくという作業過程となった。

教員グループからは、「専門性という概念や用語自体がなかった」という指摘があった。また、現在ソーシャルワークという用語が頻繁に使用されるが、日本福祉大学の教育においては1980年代半ばまでは、ソーシャルワークに市民権はなかったのではないかという指摘もされた。さらに、ケースワークや高齢者福祉などの領域と比べると、知的障害者分野での専門性ははっきりしていなかったというように、分野によっても異なるようであった。

言語化が難しかったもう一つの理由として、専門性と国家資格による専門職性との違いが、明確に理解あるいは認識されていなかったことによることが考えられる。

「社会福祉士の資格は中央専門学校に2年間通って取った。そのときに思ったのが、大学では勉強はあまりしなかったけれど、年をとってから中央専門学校で専門用語をいろいろ知った。今まで聞いたことのない医学用語とか、専門用語を予備校的に丸暗記して、たまたま社会福祉士の試験には受かったけれど、この基礎というか、やはり専門用語をよく知っているだけではいけないと、それを上手に使えてやはり専門職だというふうに思えた」

いずれにしても、何をどう教えられたか、何を具体的に学んだかと明確に答えられる参加者は皆無に近かった。また、教育を受けた当時は、それほどこれが専門性なのだ、これを学ばなければならないという認識は持っていなかったし、これが専門性ですよと教えられたわけではないという発言が多かった。ただ、どこかで感じ取っていることは語られた。

「社会福祉を学ぶための学校に来たけれど、専門性という意識はあまりなかったかもしれない」

「専門家として何かしたいという気持ちはあって、社会福祉の専門性をずっと問われていた感じはするのですが。でも、言葉で説明するのはとても難しい」

「(専門性は) 学んだと思うし、持っているのだと思うのだけれど、きちんと言語化ができない所に私もずっといるわけです」

大学時代に意識はしなかったが、基礎は形成されていたのではないかと。現場に出てから分かり始めた気がするけれど、自分の言葉で説明しろと言われると難しい。

「就職してから、医療との対比で、福祉の専門性というのは自分の中で明確になってきたのであって、大学の時はあんまり考えなかったというか、あまり意識もなかったかもしれない」

「社会に出て課題にぶつかると感じるのですが、なんかベースは出来ているのですよ、知らない間に。僕はちょっと、言葉にするのは難しい。カリキュラムというか勉強だけではないのでしょうか。きっと、4年間の大学生活の中で培ってきたとか、講義だけではなくいろいろあったからね」

探索的な方法を重視したことにより、話し合いを進めていくうえでの羅針盤的な共通軸がはっきりしなかったためか、話がことごとく脱線する場合や、混沌化し、抜け道を探ることが難しい場合も多々見られた。したがって、社会福祉の専門性という文言から連想できるエピソード的な発言が支配的となった。そこから、煮詰められていくこともあったが、拡散したままに終わってしまう場合も多かった。また、「福祉とはあたりまえの日常を生きることだ」というような感覚的な表現も多く見られた。追加質問によって、何が議論の焦点になっているのか、深めるべきことを整理し、さらなる説明を促しても、グループ全体で出された発言を整理し、発展させていく螺旋段階的な展開にもっていくことは多くのグループにおいて難しかった。考えられる要因の1つは、それほど社会福祉がやりたくて積極的に本学を選んだわけではない場合、社会福祉の専門性に対する主体的な認識や関心がもともと希薄であり、講義を聞いてもそれほど刺激を受けることなく、意識化・問題化できなかったのではないかと、一種の問題意識の欠如である。

実践としても、科学としても、社会福祉が社会運動と連動していた時代を生きた古い枳中世代と異なり、若い美浜世代にとっては物質的な豊かさの増大とともに、貧困などの社会問題の解決に立ち向かう社会的使命も希薄化し、社会の現実を直視できる社会的性格を持つサークルなどの減少によって、社会問題や社会科学的な物の見方がそれほど重視されなくなったことが考えられる。社会的、可視的視座をもつことは必ずしも必要ではなくな

り、個人的、感覚的な見方で事足り、そこから脱出できなかつた、あるいはする必要がなかつたともいえる。入学動機も個人化していくように、学び自体も個人化を遂げていく時代の変化がある。社会福祉の専門性は、教育カリキュラムの変遷にどう呼応してきたのであろうか。精神保健福祉士の資格認定が 1997 年から始まり、1999 年度から精神保健福祉論などが新設されているが、精神保健福祉関係者のグループでは、外界としての社会に向けての関心ではなく、問題を抱える人たちへの内向的なアプローチへの関心が支配的であった。

2) 社会福祉の専門性を培う土壌としての大学の思想的・文化的環境

教えられた・学んだ社会福祉の専門性という問いに対して、ほぼすべてのグループにおいて新旧世代を問わず語られたのが、学びの前提としての日本福祉大学の思想的・文化的環境や教育に対する姿勢であった。すなわち、専門性を考えるにあたって、大学の思想や姿勢と切り離して考えることはできないことが明らかにされたといえる。そこには、当時の社会の既成概念を超えた大学のあり方や文化が息づいていた。一つの高等教育機関ではあるが、社会的存在としての大学が重視し、実践していた社会的使命と、日常における大学の民主主義的運営の重要性が、教育を通して学生の中に浸透させられていたことが明らかである。

「あの頃、伊勢湾台風というのがあった。みんなが行ったという話をよくきくわけですよ。現場でそのような災害に遭ったら、ここの学生は一目散に馳せて行ったというようなことを、……いわゆる学生と学生自治会と教職員組合が一体になって、その何か民主的な運営をやっていく大学なんだと、ある意味びっくりした。英語やドイツ語、社会福祉を勉強する大きな箱の中に、そういうものがあつた」

このいわゆる「勉強する大きな箱」とは、講義だけで成り立っているものではなかつた。講義を受講するだけでなく、24 時間の生活も大学と有機的に繋がり、組み立てられていた。講義を受ける時間と余暇時間は分断されていなかつた。入学前に想定していた大学生活のありようとは、大きく異なつたことを語る参加者が多かつた。参加者の半数が、いわゆる「3 時限カリキュラム」（通称 3 限カリ）時代を体験した学生であつたことと重なり合うことによるのかもしれない。

「授業、実習、サークルとか、ボランティア的に一緒に組み立てられていた。だから、生活がすべて大学と繋がつていた、そういう 4 年間の生活だつた」

また、日本福祉大学は、学生自ら求めて行動することを重視する自由な気風・文化の創造を最重視していた。今にして誰もが思うことは、大学は学生の主体的行動を学習の前提として極めて重要だと考えていたのではなかつたかということである。

「自分が一歩踏み出せば何でもできる空気があつて、それが強制されないというか、何を感じるかはもうその人次第というところが、福祉大の風土なのかと思つた」

何ゆえに、そのような学生が自ら考え行動する姿勢を大学は重視したのか。自由を与えられれば与えられるほど、学生は責任ある行動を沈黙のうちに要求される。自由にものを考え、行動する人間を、教育する側が将来の社会福祉労働者として欠くことのできない専門的資質として重視していたのかどうか、その因果関係は調査しようがないが、学生たちからそう受け止められていたということは明らかである。自由を尊重する風土は、多様性を受け入れる民主主義の寛容性を意味するものでもあった。

講義を通して専門性を個別の知識として学んだというよりは、大学生生活全体から多様なことを学んだという受け止め方が、すべてのグループにおいて共通することであった。単なる知識としての学習ではなかったことをほぼ全員が語っている。

「わざわざ、福祉とは何かと考えない状態であったし、方法論というのは先輩たちに教えてもらっても、物の見方として一々大学でこういう風に学んだ、あの先生にこう言われたということはなかった、(それほど記憶に残ってなくても)大学の生活というか、いろいろなところでいろいろなことを聞いて、いろんなことを話していた、抽象的ですが」

「部落差別なども含めて、(差別問題などに触れる機会が)普通に大学の中にあるものですから、授業で学ばなくても現実に自然に触れることで学んでいった、そこがよその大学と全然違うかなと思いました」

話し合いの中で、日本福祉大学の「共通言語」や「共有文化」という表現がしばしば登場した。当時の日本の大学には少なかった障害学生との共生社会も、「勉強する大きな箱」の重要な一部をなしていた。福祉大に入学して初めて障害者に出会った学生も多かった。また、障害者の権利を講義での知識的理解にとどまらず、実際の日常生活における実践を通して、認識し理解を深めていくという学習環境が本学にはあった。サークルやボランティアとはまた異なり、日常において障害学生と共生し、自然に助け合った生活体験によって、どこへ出て行っても応用できる力が身についたのではないかという。在学中に体得した本学の共通言語や共有文化は、すべての状況に対応できる応用力を培い、卒業後の職業人生においても重要な意味を与え続けてきたことが語られた。

「同窓生も含めての大学であって、(そういう意味では同窓生とともに)今も学んでいるわけではないですか。結局、就職先も同窓生がいたりするとか、仕事をするにも同窓生がいるところとか、結局共通言語を話せるというか、福祉大の共有文化がある」

「大学はいろいろな人がいて、車いすを利用する人もいれば、耳が聞こえない人もいた。あいつしばらく病んで休んでいたらしいとか、戻ってきたからもう大丈夫とか、途中でフラッと倒れても、僕が傍にいたらおんぶしてやったとか、それが普通の日福の光景だった。1991 一緒に生きていく文化を体験したことが、どこに行っても応用ができる力がある理由ではないかと」

「(バレーボールの)練習と言ったって、ネットも張ってやっていないのですが、木曜日に(大学の)中庭を使わせて頂いていたので、学生のみなさんにお返ししましょうと言って、昼休みで休んでいる学

生にも一緒にやりましょうと声をかけていた。で、そこに 2 つ年上の先輩が入ってきて、障害をもちながら、あちこちにサポーターを付けて、あちこちぶつけながら痛い、痛いと言いながらやっているのですよ。そんなバレーボールってやったことがなかった。スポーツなどというのは、勝利至上主義でやっていたから。だから、そのことに感動したし、自分にはすごく役立った」

教員が学生と一緒に貧困地帯の実態調査に入り、その調査結果を基に学生に卒論を書かせるゼミもあった。社会の現実から問題の本質を見極め、理論化する教育手法であった。

「貧困地帯の南医療生協病院がありますが、あそこの病院で本当は治療を継続する必要があるのに、途中で来なくなった患者たちがどうして来なくなったのか、今どうしているかという調査を、(先生が) 医療生協と共同でやるときの調査員に学生を動員したのです。最後は、みんなで論文をまとめて『福祉研究』か何かに掲載してもらいました」

あるグループで専門性の話をしている途中で、近年日本福祉大学の商標にしたというひらがなの「ふくし」に対する疑問が出された。また、福祉大精神とか歴史的産物は何かという具体的な話し合いには進展させることはできなかったが、近年学生数の減少とともに他学部の増設が続く中、福祉大が培ってきた教育の歴史がどのように継承されていくのだろうかという一抹の不安と危惧が語られた。

「社会福祉、福祉という語源は何なのか？ ふくしという平仮名ですが、あの『福祉』には言葉の重みがあったはずなのに、どうして大学はひらがなにしたのですかと尋ねられて、ええ？と思いましたね。／…／社会福祉基礎構造改革の影響でしょうね。福祉という歴史的な背景があるわけなのに」

「今までの福祉大が培ってきた社会福祉という物の見方、考え方が歴史的にあって、これから学生が減っていく中、日本福祉大学はどういう歴史をつくっていかうとしているのかなということ、ふっと思います。学部をこれだけ増やして、私たちの年代が学んだスピリッツはどうやって後に伝えられていくのでしょうか？」

現在でも本学の教育理念を表す言葉として引用されるが、中部社会事業短期大学の開学にあたって、大学の教育に対する基本姿勢を明示したものが「建学の精神」と「村松五原則」であった。枳中時代の学生にとっては、「建学の精神」は利潤の追求や立身出世を求めない大学のあり方を示す羅針盤的存在であった。「建学の精神」は、創立者鈴木修学が教学の精神として、1950 年に「昭和 28 年中部社会事業短期大学要覧」に掲載したものである。「中部社会事業短期大学は、その根本精神として、高く清き宗教的信念に根を下ろした教養が積まれる場所でありたいと願う」とし、社会事業の経営について深い問題を研究することはもちろんであるが、「社会事業の専門的知識人を作ることよりも、永遠向上の世界観と、大慈大愛に生きる人生観を把握した健全な人格を育て、広い世界的視野を持ちつつ、社会事業を通じて、わが人類のために自己を捧げることを惜しまぬ志の人を、現実の社会に送り出したい」と述べている。「この悩める時代の苦難に身をもって当たり、大慈悲心・大友愛心を身に負うて、社会の革新と進歩のために挺身する志の人を、この大学を中心と

- ⑥ 認識論的視座：物の見方や考え方・批判的思考と俯瞰力
- ⑦ 総合分析的視座：問題の背景的要因分析と総合的支援視点
- ⑧ 共感的視座：受容・共感的理解・当事者尊重・連帯性
- ⑨ 変革的視座：知識の応用力・問題の分析力・創造的解決力・組織力

① 価値基盤的視座：すべての人間の対等な価値と尊厳

社会福祉の専門性との関係で語られた視座の1つが、社会福祉の対象者・クライアントに対する見方であり、実践の底辺に据えられるべき価値基盤的視座であった。権利の視座とも重なり合う概念でもあり、社会福祉の理念を指すともいえる。

人間の価値とは、高等数学ができるなどの知的な物差しで測定されるべきではなく、すべての人の価値は対等であり、社会的弱者であっても一人の人間としての独立した人格を尊重することの重要性を学ばされている。この価値基盤的視座は本学の全教員に共通するものであった。

「いろいろな言葉で言われたけれど、ハンディを持っている人や特別配慮を必要とする人などについて、人間としては平等なので、そこは踏み外さないということは、どの先生にも共通であったと思います」

「最近テレビなどで、優生保護法によって断種されたり、避妊させられたりした人たちが、なぜ国家賠償を請求するのかと近所のおばさんたちが言ったら、私はきちんと答えられます。私は大学で教わったし、実際現場に入って、聾の夫婦の息子さんが弁護士になったりするのを見てきているからです。私は、保育園にいたから、本当にすてきな子どもさんを一緒に育てたりしているから、(人としての価値と)障害があるというのは本当に関係のないことが身に持ってわかるから、優勢保護法の問題についてはきちんと語れます。あの大学に行っていなかったら、私はとんでもない人間になっていたなと思います」

卒業後現場に出て「日本福祉大学は理論ばかり、現実には理論だけではないですよ」と言われた経験をした参加者もいたが、現場に出て実現できるできないは別として、本学で学んだ社会福祉の理念、信念、原点の重要性を、あらためて認識したという参加者が大半であった。同時に理念を貫くには、実践と理論の融合が必要であることが指摘された。

「社会福祉の理念は夢物語でもよい。実現できなくても理念は万人に通用する。すべての人が今より幸せになることを闘い続けることだ。それは無理だというのなら福祉はない。(批判されても)引き下がらなかったのは、福祉大出だったからだと思う」

「(理念など)私の伝えたいことを伝えるには、実践の裏付けの根拠、理論ができなければならない」

日常的にしばしば経験する現代の若い世代とのギャップを通して、具体的な知識や技術ではない、倫理的な人間観や価値基盤を教えられたことを再認識する参加者も多かった。

「人は何かという見方をしっかり教えてもらったが、(職場の)今の職員に教えるのは難しい。人間の質が変わったのか、技術とかを学んできたとしても、利用者や障害児を見る目線が(今の人は)違う」

若い世代においても、福祉大での学びと現実とのギャップを感じている人はいる。10年ほど前に卒業した若い参加者は、児童相談所の一方的な介入型や指導型は福祉大で学んだ支援方法と正反対であったと振り返る。役所仕事のというような原理原則的対応では人は救えないし、動かせないを考える。

「現実には、児童相談所は介入型で、子どもを連れ去り、保護する。親子を引き離さなければならない。調査や引き離しで告白（本音）が出てくるというのが指導型だが、そういう指導型や介入型は福祉大では学ばなかった。（もっとも）指導的なやり方も学ぶ必要があったのかもしれないが・・・」

「公務員という立場だからなのか、淡々と役所的な仕事をする人もいる。しかし、対象者がいろいろ違うから原理原則だけでは救えない人がたくさんいるし、原理原則では人は動かない」

② 社会的視座：社会的使命・社会的正義・社会的連帯

枳中時代の学生が学んだ重要なことが、社会的使命や社会的正義、社会的弱者との連帯であった。価値基盤的視座や権利的視座とも重なるが、社会福祉とはいったい何のために誰のためにやるのかという、基本的姿勢や社会的使命の重要性を教えられている。抑圧的統治の一端を担うのか、より良い社会を求め変革者たるのかという、ソーシャルワーカーの立場を根源的に問うものだといえる。

「この問題の根源はどこかとか、ソーシャルアクション的な事とか、大学で教えられた気がします。だからそうではない人たちを見ていると、例えば医療の世界に行ったら医者の方が全部正しいという形で、病院の中はそれで動いていくのだけれど、やはりどこかでそれは本当なのかと疑問に思う。本当にこれは患者さんのためになっているのか、患者のための医療になっているのかというのは常に疑問に思ってきた気がします」

「自治会活動やゼミも含めて、誰に向かって誰のためにみたいな目線というかスタンスみたいなところを学ばされて、そういう根底みたいなところとか、1990年代の制度の不十分さとか、それによって虐げられている人たちの思いに常に寄り添って、一緒に行動して、何とか改善しようというところがあったのかなと思う」

社会問題や社会的弱者を創出するのは、資本主義体制という社会構造にあることを教えられた。社会的弱者を見捨てない社会的正義、ひいては社会的変革の必要性を学ばされた。ほぼ全員に共通していえることは、昔学んだ行動の原点が未だに生き続けていることであった。

「(社会的弱者を)絶対に見捨てないというのはある。皆が、たとえ全員が敵になっても、自分を見捨てないと思っていた」

「やはり人民とか、労働者が搾取されている社会構造を初めて教わって、社会構造が明確に見えた。それで、何を变えなければいけないのか、どうすればいいのかというのは、簡単にすぐには出来ないのだ

けれど、でも構造的にはそうなのだよと。今そうになっているわけではないけれど、労働者が主体になっていくということは教えてもらったかな」

「……誰のために何をするのかというのはポイントだった。それは今でも、原点に立ち返ると、時々迷ったりするけれど、もう 1 回見えるみたいな。他の大学のことはわからないけれど、そういうことを日本福祉大学に教えられたのかというのはあります」

③ 権利的視座：権利としての社会福祉・人権保障・権利擁護

中部社会事業短期大学から日本福祉大学へと発展した 1950～1960 年代は、社会福祉を従来の恩恵的なものではなく、憲法に基づく人権保障として捉える見方が強まっていった時期であった。社会ではまだ人権侵害や権利擁護という言葉や考え方が根付いていなかった時代、福祉大で人権尊重の重要性を学んだ人が多かった。

「物の見方、考え方と同時に、私たちの時は、社会では人権侵害とか権利擁護という言葉はまずなかった時代かな。それが福祉大で学んでいる中で、人は人として尊重されるという、法律的な言葉の具体性というものを学ばせてもらったと思う、今なら珍しくないことでしょうか」

「確かに権利擁護という単語は使いませんでした、それに相当する考え方はありました。……権利としての社会福祉というふうに言っていましたね」

「福祉に対しての考え方、かわいそうな人に対して何かしてあげるといった考え方で大学に行ったのですが、それがまず否定されて、正しい人権に対する考え方というのを身につけていったことで、仕事を始めたときにも、おかしいことは、これはおかしいのではないかと思える感覚も身につけることができました」

権利侵害の実態があったにも関わらず、問題視されていなかった時代、福祉大は先立って学生に社会福祉の実践において、人権を守りひいては権利侵害を撤廃するための社会変革の前提に据えられなければならない、権利的視座を持つことの重要性を教えている。

「権利侵害を受けている実態というのは今以上にあった。それを権利侵害とは、みんな周りの人は思っていなかったし、障害のある人たちはそういう差別を受けて当たり前の人たちなのですよという考え方で、地域なんかでは見ていた。そうではないということを、君たちが社会に出て行って、50 年かけてでも変えていかなければいけないということを、偉そうな言い方だけど、学ばせてもらったのかなと思う」

すべての人の権利・人権を絶対的に認める姿勢、障害者の権利としての労働、労働による人間発達の可能性や自己決定権などに対する権利認識も、本学は社会福祉の専門性を学ぶ上で必要不可欠な視座として据えてきた。

「障害者にも労働、働く権利があるということを初めて教わった。……どんなに重い障害をもっている人でも、権利として働くこと、権利としてということが新鮮だった。働くことで人間発達を成し遂げて

いくことを知り、その後の人生においてもずっと持ち続けてきた見方です」

憲法第 25 条の生存権を保障しない生活保護給付の低さを人権侵害とみなし、国を相手に争った朝日訴訟（1957 年）や、障害福祉年金と児童扶養手当の併給禁止規定に関して、憲法第 25 条の合憲性を争った堀木訴訟（1970 年）が闘われた時代では、「人が生きるとはどういうことか」という生存権が問われ、人権擁護や権利侵害が講義の中心に据えられていた。公的扶助論を学んで初めて、「人には守られなければならない権利がある」こと、「支援する相手から学ぶことが人権の尊重を実践することになるのだ」と教えられている。しかし多くの参加者が、職員本位の現場では人権的視座からは程遠いことを思い知らされてカルチャーショックを受け、在学時代障害者の権利保障の重要性を学んでいたことを改めて認識させられている。周りに自分の言葉で説明できなかつたために、学び直して理論的根拠を自分のものにして、実践に確信を持つには 1 年の時間を要した人もいた。大学での学びにおいて基礎が築かれていたからこそ、挫折せずに先に進めたのではないかと振り返る。

「重症心身障害児・者の施設の児童指導員になったのですが、大学に入った時のカルチャーショックとはまた別のカルチャーショックを受けました。秦ゼミですが、障害者の権利保障ということをものすごく感じていて、本人が主体でなければならないことを全面的に学んで卒業したのに、職員本位の現場で、(成人の障害者を)子ども扱いして口の中にご飯を突っ込むようなやり方に反発し、嘔みついた。同時に、大学で言われた(人権の重要性)を理解できたが、自分の言葉で話せなかつた。それから 1 年、昼食後図書館で大学時代に読んだ文献を読み返し、理論武装をし、根拠をもつための 1 年の闘いになった。そこで初めて、恵みから人権への転換ということを学んだことを知った。いろいろな意味での自分の成熟は福祉大を通して培われたのだと思う」

1950 年に制定された新生活保護法を巡って展開された「生活保護制度におけるサービス論争」（1953-1954 年）は、公的扶助とケースワークの位置づけをめぐる「仲村・岸論争」（1956-1963 年）へと継承された。前者は生活保護制度におけるサービス不可欠論であり、後者の論争点は、制度・政策としての公的扶助に社会福祉技術としてのケースワークをどう位置づけるのかというものであった。論者の一人である岸教授は、1954 年中部社会事業短期大学に赴任し、退職する 1971 年まで公的扶助論の講義を担当した。したがって、この期間の在学学生は講義を通して「仲村・岸論争」に直面させられた。ケースワーカーを目指して入学したある参加者は、仲村・岸論争でクライアントとソーシャルワーカーの関係が対等か否かの議論を通して、ケースワーカーは無自覚な存在ではなく、公権力を行使できる抑圧者であることを認識させられている。しかし、不備な制度に対して闘うことは、俸給者の立場から無理ではないかと思つたともいう。ソーシャルワークが内包するジレンマであった。

「生活保護のケースワーカーは、やはり権力者なのですよね。公権力があって、その下で調査なり指導するのですよ。対等ではない、対等にできないですよ。岸・仲村論争（そのまま）がありましたよね。岸先生は対等ではないと言うし、仲村先生は対等だと言うし。19 年間ケースワーカーをやっています」

すが、対等ではない。公権力を持っている。生活保護は（行政が）決定権を持っている」

「岸勇先生、彼はもう超勇ましいアナキストみたいな人だったから、要するに、生活保護のケースワーカーはケースを組織して闘えというわけですよ。それはもう、明確に。要するに、制度が不備なのだから、朝日訴訟とか、貧困を科学的に明らかにして、現場から運動を組織するのがワーカーだという感じでした。いやいや、給料をもらっているのだから、それも違うのだろうなと思いつつ聞いていました」

上記の参加者にとって、公的扶助論争が提起する矛盾を中和させてくれたのが、本学の掲げる「建学の精神」であった。政治的思想を超えて社会的使命を語る「建学の精神」は、貧困を生み出す根源である資本主義体制の維持と、生活保護受給者の救済を求められるソーシャルワークの相反する二重の機能の選択を迫られたときに、社会正義的及び人道主義的観点に立つ可能性を与えてくれた。そういう意味では、「建学の精神」は生活保護の現場で働く社会福祉労働者が権力行使側に揺らぐことなく、人道主義的な立場を固持することができる重要な倫理軸として機能している。

「（生活保護のケースワーカーとして）就職したときに、建学の精神を活かしたいと思った。生活保護行政は権力行使であっても、やはり相手の立場にたった生活保護行政をしたいというか・・・」

講義を通してというよりも、サークルやゼミでの話し合い、先輩たちとの話し合い、すなわちキャンパス生活全体を通して、有形の個別の知識としてではなく、社会や人の見方、権利を捉える視座や物を見る観点を学び得たことが語られた。

「友達とか、学友とか、寮生もそうですけれど、他のサークルやゼミ、先輩たちとの話し合いの中で、本当によく話したのですよ。社会のいろいろなこと、お年寄りのこと、平等かそうでないか、同和問題とか、朝日訴訟もそうです。／＼／キャンパス全体から学んだかな」

「やはり人としての自立、人間はみな平等、みな生きる権利があることを学んだ。みんな、同じ教育を受ける権利があるし、どこに住んでいても、お金があろうがなかろうが、みんな自分が幸せになるために、教育を受け、生きていく権利があるのだということを学んだ。その時代、そのキャンパスというか文化があったからなのかなと思います」

「具体的な知識ではなく、権利をどのように捉えるのかという視座みたいなもの、物を見る観点みたいなものを学んだ」

「恵みではなくて、本人の人権なのだということに切り替わったのは、たぶん福祉大学の教育を通しての、いろいろな意味での自分の中の熟成だったと思うのですね」

卒業後現場の社会福祉事務所で、クライアントに対して適切な対応ができなかったのは、大学時代の学びは十分ではなかったからだ振り返る参加者がいた。しかし、自分なりに時間をかけて実践の軌道修正ができたのは、大学での具体的な授業によってというよりは、

むしろ権利擁護や対等な目線というような学びの基礎が、それなりに心に刻み付けられていたからだという。学び直しを喚起させ、可能にしてくれたのが大学時代の学びであった。ソーシャルワーカーとしての基本的視座の重要性を痛感させられる証言である。

「正直言って、大学時代に十分学びはできていなかったのでしょうか。悪い時代の福祉事務所で、先輩職員に引きずられる部分があって、対象者に対して適切でない対応をしたことが何度かあったと思います。そこから自分なりに修正できたのは、3、4年かかったと思うのですけれど。／＼やはり、おかしかりょうというところから気付いて直していくには、何年も時間がかかった。それでも、多少なり修正できたのは、学びが少なかつたとはいえ、大学で学べたものが幾らか残っていたのでしょうか。具体的にこの授業ではどうだったかというのではないのですが、知らない間に、どこかに自分の心の中に残った部分があったのではないかと思います。／＼学びなおすときに、やはり学生の時の、どれだけ残っていたかはわからないけれど、聞いたものが残っていた。／＼特に対象者に対する権利擁護とか、対等な目線でというような・・・行政の福祉事務所ではそういう専門教育を受けた人はほぼ皆無だったと思う」

本学の学生には大学で教えられた人権意識が身につけているが、本学で学ばなかった人たちは人権の重要性を言葉では言えても、知っているというレベルでの知識であって、実践においては人権重視よりも自分の仕事の評価を優先しがちであることが指摘された。人権意識が、実践主体者に必要な価値基盤として刻み込まれていないということである。

「その人の人権、ということがどんな人にもあるのだということは、私たちすぐく身について、それは教えられているでしょう。でも、他の人って（口では）人権とは言われるけれど、それよりも自分の仕事の方を優先するとか、評価されることを優先する。たとえば、どれだけ退院させるとかが優先されるからなのでしょうが」

憲法を学んだことの重要性を振り返るグループが多かった。「現代と学問」で憲法をテーマにしたクラスで学んだ参加者は、最後には自衛隊は合憲か違憲かで意見が真っ二つに別れ大激論となったが、社会福祉を学ぶ前に社会を学ぶ必要があるのかと考えさせられたという。権利としての社会福祉の根源を理解するには憲法なしには困難であるが、入学当時は憲法を知らない学生が大半であった。社会福祉の各論的専門科目の学習を優先するのではなく、まずは専門性の理解に必要な視座を学ばせようとする本学の教育姿勢を、学生たちはそれなりに理解している。憲法の重要性に関する理解も、講義による知識の媒介ではなく、現実の社会の現象を取り上げ、学生自身に考えさせる教授方法で行われていた。

「『現代と学問』という1年生のときのクラスがあったと思います。そのときに私たちのクラスは憲法を学ぼうということになって、最終的に1年の終わりに、自衛隊は合憲か違憲かというテーマで、真っ二つに分かれて大激論をして終わったようなクラスでした。大学に入って福祉を学ぶのだと思っていたのですけれど、やはりまず社会を学ばなければならないのかなと思いました」

「講義をきくと、初めて聞くことばかりで、日本国憲法というのも勉強したことなかったので、こういうことが大事なのだというのはすごく勉強になりました」

技術やマニュアルなら他の福祉系の大学で学べたが、本学が教えようとしたのは権利侵害を見抜くことのできる目ではなかったかという振り返りがあった。

「正直な話、テクニックとかマニュアル的なものだとか、単純にするのであれば近隣にあるような福祉系の大学で間に合うと思うのですが、福祉大の教え方というのは、それは権利侵害されていることでしょうか？そこをどう改善していくのか、どう闘っていくのか、それをあなたたちに教えましょうというメッセージであったのではないかと思います」

④ 科学的視座：社会科学を中心とした科学的認識

社会福祉が対象とする社会問題は、個人の責任によってではなく、社会構造によって生み出されるものだという認識は、どの講義においても明確にされている。社会の構造や仕組みをまず理解することによって、問題の背景的要因や根源を分析する力を学ばせようとしたことが明らかである。何をどのように変革すればよいのかということを理解させるには、社会科学的知識を重視した教育が必要不可欠であった。

「大学を通じて学んだことの一つは、私たちが仕事の対象とする人たちの問題は、社会的に生じた問題であって、個人責任ではないということ、どの講義でもそれは貫かれていたと思います」

「一人一人の人間はたぶん一人一人違って、違う中にはその人の持って生まれた特性もあるのだろうけれど、大人の場合は社会的な背景があるということが、大学で学んだ一番大きいことです」

「活動家から、マルクスやエンゲルスと言われたので読みましたが、いまでも自分のコペルニクス的転回だと思うのは、エンゲルスの自然弁証法でした。読んだら、何でも真理とか法則には適用範囲があるのですよね。矛盾しながら変化発展して、転換を遂げていくという」

「この問題の根源はどこか、ソーシャルアクション的なこととか、やっぱりそういうことを大学で教えられた感じがします。……社会構造というか、今の世の中は間違っているのだと。マル経だから、人民というか、要するに労働者が搾取されているということを初めて教わって、社会構造がすごく明確に見えた。で、何を換えなければいけないのか、どうすればいいのかというのは簡単には出来ないのだけれど、……構造的にはそうなんだよと。そこは教えてもらったかなって」

主観的な解釈に走らず、文章の重要な文脈を正確に読み取る力を身につけることも、学生は自分の意見形成を可能にする重要な前提として入学当初から要求された。

「いい意味で学問的ショックといえば、『現代と学問』。私は江坂先生だったのですが、勝手に読むなということをとことん教わった。細かい文章を読んで、何を言いたい文章なのか考えなさいって。自分が勝手に読むのではなく、伝えたいことをきちんと拾い上げた上で、自分の意見をぶつけなさいというのを学ばされた。それは今でも基礎ですね」

日本福祉大学の教育の特徴を一言で語れば、時代によって異なるものの「科学とヒュー

マニズム」あるいは「熱いハートと冷めた頭」と表現されてきた。「熱い心と冷たい頭」などともいわれるが、イギリスの経済学者アルフレッド・マーシャルが 1885 年に著した『経済学原理』の序文において、“Cool heads but warm hearts”（冷めた頭と熱いハート）という言葉を使用している。この言葉がどのようにして本学の教育に持ち込まれたのかは定かではないが、一番ヶ瀬康子も社会福祉学を現実科学、実践科学として説明する上で引用している（一番ヶ瀬、1990, p5）。科学的な思考を意味する冷めた頭づくりの基盤に据えられたのが社会科学であった。相対的に古い世代によって占められる教員グループからは、国家資格導入前の日本福祉大学の教育においては、社会福祉の専門性という概念や用語は使用されなかったことが指摘された。また、社会福祉各論的専門科目よりも、社会福祉と直接関係のない領域のゼミも多く見られたように、まずは社会科学の基礎を学ばされている。

「(嶋田豊の) 最初の講義のときに、科学とヒューマニズムと言われて、分からなかったけれど、就職した後、自分が実践をやったときに、このことなのだというのが、ばた、ばたばたっと、白が黒に変わるようにわかりましたね」

ゼミの教科書がマルクスの『資本論』であったことに驚いた学生は多かった。

「先生も学びながら『資本論』をやっているという感じで、一生懸命『資本論』を評価しようというように、コメントから先生もやっていることがひしひし伝わってくる状況の中で、この大学は『資本論』を読まない卒業できないのだと思った」

『資本論』の購読を必ずしも肯定的に受け止めた学生だけではなかったことも事実である。障害の子どもが発達心理を学びたかった一参加者は、一種の嫌悪感をともなった驚きを語っている。

「おどろおどろしいと言ったら変ですが、いきなり経済学がマルクスの『資本論』でしょ。後から考えると、『資本論』を 1 年生で読ませられるというのは、しかも普通の教科としてというのはその当時は分からなかった」

1 年次に社会福祉の専門科目等がないことに驚いた学生も、別の関心や刺激を受けたと語る。また、労働者の問題が学問の領域の一つであることも発見したという。社会政策や社会福祉の必要性をもたらした資本主義体制や労働者問題という、俯瞰的な視座が重視されていた。

「高校までの社会科というのは暗記の科目だと思っていたのですが、歴史とはそうではないのだ、現代の問題なのだとすることを学んだ」

「労働組合の小島健司さんが、日本の労働者階級を取り上げ、それでマルクスの『資本論』やエンゲルスを読んだ。中学を出て繊維工場で働いていたものですから、働く人を取り上げるというのが学問の世

界での一つの領域であり、しかもその方法論としてマルクスやエンゲルスがある（ことを知った）」

本学が開設されてから一定の時間が経った 1980 年年代に学んだ学生も、社会福祉のベースになる社会科学からの出発で良かったと評価する。

「1 年生のときに 30 人ぐらいのクラスのゼミがあって、柴田政義先生が担当で、早川先生が書かれた『住宅貧乏物語』がテキストでした。易しい本を使っていたのですが、私自身は社会福祉とは何かということがよく分かった上で入ったわけではないので、むしろそういう福祉の関連領域というのか、ベースになる部分から入ったというのは非常によかったです」と

同時に、社会福祉学の領域に属さない教員のゼミ担当という大学のやり方に、違和感や不満を持つ学生もみられたという。社会福祉分野以外の教員が、3、4 年生のときの専門ゼミでも社会福祉と関係のない内容のゼミをやっていた。

「学生の中には、その当時の大学のそういうやり方に不満というか、満足していない人がいたのも否定できない。1 年生のときのこの柴田ゼミも、やはり先生に対する反感とまではいかないが、どうして経済学部の先生が社会福祉のゼミを担当しているのだとか、少し思っていたのとは違っているという気持ちを持った学生もいましたね」

日本福祉大学においては、国家資格導入前まではソーシャルワークは市民権を得ておらず、ケースワークのやり方など相談援助技術的なことは学ばずに卒業した学生も多くいた。社会科学の大きな枠の中に、社会福祉教育が位置付けられていたといえる。しかし、嶋田豊の「知識人であれ、政治家であれ、組織者であれ」という社会科学を学ぶ上での人間論は、社会福祉の専門性を考える上で重要な専門職者の資質を語っていたのではないかと。教員の関心もどちらかというところ、各論の専門知識ではなく、社会科学的な政策論や社会福祉労働論・労働者論に向けられていたのではないかと感想が出された。1960 年代に卒業し、社会福祉分野での教員としての経験も長い一参加者は、社会科学が社会福祉の専門性の土台として位置付けられていたと指摘する。慈善事業から科学への転換が行われた時代であり、その科学的基盤として社会科学を必要としたという見方である。

「60 年代の半ばまでは、まだ善意とか奉仕とかいう捉え方が一方ではなかったわけではないので、この（社会福祉）従事者問題を社会科学として、つまり社会福祉をどう捉えるかということが、専門性に入っていく場合の土台として必要なもので、その辺の土台に関わるいろいろな視点やあり方というのが議論された頃に卒業したのではないかと思う」

1960 年代前半には、本学は全国の社会福祉現場の民主化を目指して、変革に乗り出すことのできる問題意識の高い学生を現場変革のリーダーとして送り出したいと、考えていたのではないかと指摘があった。この観点から見ると、社会福祉の専門性とは生活問題などの多様な社会問題を分析し、必要な対策を政策化し、運動化し、新しい制度を構築できる力を重視していたといえる。仕組みや方法を構築していく創造的な活動やソーシャ

ルアクションが、当時の教育を受けた学生の立場からは専門性を支える視座として据えられ、位置付けられていた。社会変革のための社会運動と連動する社会福祉という位置づけ方も、社会福祉の専門性の重要な視座として据えられていた。ソーシャルアクションによって社会の現実から直接学ぶことは、問題解決のプロセスを学ぶ実践そのものであった。

「社会福祉の専門性というのは、調査とか、住民の生活問題とかをきちんと学んで、それを政策化して、単なる実践に終わらせるのではなく、新しい制度に変革していくことではないかと思う」

美浜キャンパス移転前後に在学した中間的な世代も、本学ではソーシャルワーク的な理解を深めるカリキュラムが中心ではなかったと指摘する。当時の学びとしては、堀木訴訟や増税なき財政再建を掲げた第二次臨時行政調査会（第二臨調）の日本型福祉論、福祉財源の削減などといった社会の現実から学ぶ方が大きかった。しかし、美浜キャンパスへの移転後ではそのような空気は希薄化していったという。1980年代ぐらいまでの教育においては、福祉大ではソーシャルワークの専門性は何かという教え方はしなかったというのが代表的な見方であった。

「今は新しくシステム化されすぎて、学生の気質も変わり、（社会福祉は）仕事の一選択肢みたいな感じで入って来ている。支援する対象の背後にあるようなことに対する認識が全く抜けている。そういう意味では、社会科学を基盤にして福祉大がやってきた 60、70、80 年代ぐらいまでの教育では、ソーシャルワークの専門性とはこうですよという教え方はしなかった」

しかし、1980 年以降になると、ソーシャルワークが本学の教育の中にも本格的に導入されるようになった。「生活モデル」、「ジェネラリスト・ソーシャルワーク」、「エンパワメント・アプローチ」などの中から、エンパワメントを重視した教員の赴任によってソーシャルワークが紹介されることになり、本学の教育においてソーシャルワークがあらたな形で発展させられていったという見方であった。

「ソーシャルワークの定義が、日本福祉大の（教育の）歴史というか、社会福祉教育の中で変わってくるのは、川田先生が赴任されてから以降のことで、坪上先生を引き継ぐ形でソーシャルワークを引き継がれている。川田先生のソーシャルワーク論の定義で面白いところはエンパワメントを中心に持ち込まれたことです」

ソーシャルワーク方法論などを専門とした教員たちが福祉大を去ったのは、当時の福祉大にはソーシャルワークの理論的・実践的砦を構築できる可能性は少なかったことによるのではないかという意見も出された。

美浜時代には、社会福祉の対象として「生活問題」が注目されたという。ソーシャルアクションとソーシャルワークを結び付けて、それがソーシャルワークの本質だという捉え方があったのではないかという意見も出されたが、深めることはできなかった。1980 年代半ば、枳中、美浜の両時代を経験した参加者は、専門性という言葉自体が存在せず、専門性とは何かということは概念的に教えられなかったし、必要だとも言われなかったとい

う。1999 年の古川孝順の著書『社会福祉 21 世紀のパラダイム』によって、社会福祉の固有性のようなことは学んだが、固有性と専門性とでは意味が異なるのではないかとみる。いずれにしても、具体的な制度や相談援助技術を教えられたかどうかは別として、それらを具体的な知識として身につけて卒業したわけではなかったという参加者が多かった。教育する側もされる側も、それほど重要だとは思わなかったことを意味するのか。

「日本福祉大学で学ばなかった、学ばなかったということをあえて言えば、たとえば制度の内容とか、ケースワークのやり方とか、そういったことは 4 年間の中でほとんど身につかないで卒業してしまった」

在学時代の幅広い視野が重要な意味を持っていたことを再認識してのことなのか、社会変化に対する広い視野が社会福祉分野にも必要ではなかったのかという見方も出された。

「うがった見方なのかもしれないけれど、日本の今の経済とか、これからの国の先行きみたいなものをしっかり見る、福祉だけを学んでいるだけではダメだと思う。いろいろなことをやはり幅広く学ばないと、選ぶ道筋を間違えるのではないかと思う時がすごくあります」

⑤ 自律的視座：自発性・自主性・主体性・集団性

専門性の討議の中で、全グループから出されたのが主体的に学ぶ姿勢の重要性であった。本学のカリキュラムの組み方全体は、教えるという教員側からの一方通行ではなく、学生を育てるという観点から組まれていたのではないかという見方が、多くの参加者から指摘された。教える側は、学生はただ講義を聞いて知識を習得するという受け身的な姿勢を容認せず、能動的で主体的な学習姿勢を要求した。話し合いの中では、自発性、自主性、主体性、集団性という多様な表現が使われたが、集約すれば自律性を培うことの重要性であったといえる。また、個の自立と集団は相反するものではなく、個の自立によって集団も強くなるという見方が確立されていた。さらに、孤立した学びではなく、集団による学びの効果も重視されていた。グループ力学的な教育方法が窺える。

「育てると感じのカリキュラムを全部組んでくれて、単にやらされているのではなく、自主的にやらされているという形で鍛えられた」

1 年次のゼミ「現代と学問」を導入した大学の意図は、自発性や主体性の重視ではなかったかという意見が多く出された。教える側と教えられる側の相互作用が重視されており、学生は全力で応えることを求められた。教養演習から改名された「現代と学問」は、1967 年度から 1989 年度のカリキュラム改訂前まで 20 年余の長い期間にわたって続き、多くの学生が今でも鮮明に思い起こす 1 年次ゼミであった。

「1 年生のゼミ『現代と学問』ですかね。あのゼミを大学側が設定していた目的というのは何かと改めて考えると、それぞれ自発性、主体性に基づいて、自分でテーマを探して勉強していくというのを学んでほしかったのではないかと思うのですけれど、……ただ、自主性に任せるのは、うまくいけば上手く

いきますが、いかない時は本当に時間を浪費して終わる部分もあるので、一定の成果を達成できる形として設定したのではないかな」

「(私たちは) サブゼミをつくっていて、学習係というのを決めて、定期的に先生との次の授業はどうしようかという話し合いをやっていましたね。多分それが積み重なって1年間何とか持ちこたえたのかなと思うのですが」

1年生にとっては「現代と学問」と並んで、キャンプ・セミナーも自主性と主体性とともにも、集団性の基礎作りの場として重要な学習の場であった。当初はキャンプ形式の学生部学生委員会の合宿研修であったが、次第に体系化されて1961年から新入生を対象とする自由参加制の2泊3日のキャンプ・セミナーが開催されるようになった。その後、短大や経済学部など全学に広げられていき、本学の伝統的な教育行事として位置付けられてきた。新入生は4月早々取り組みに入り、2か月間の準備を経てセミナーに臨むのが伝統であった。

「キャンプ・セミナーを成功させるために、30人ぐらいのクラスが一致団結することを先輩たちから教えられ、どんどんフォローしてくれた。あの時に、きちんと自分がやるべきものが何なのか、何のためにそれをしなければならないのかということ、とことん教え込まれた気がします。キャンプ・セミナーという一つのイベントを通して、自分の中で、考え方とかがものすごく植え付けられた気がする」

カリキュラムに組み込まれた学習を補完する形で取り組んだ任意の実習によって、理論を自分のものにするためには、自分から開拓していくことの重要性を認識させられたという発言も出た。

「カリキュラムを補完する形で、ゆたか福祉会(注:全国初の作業所を生み出した名古屋の社会福祉法人)などに実習に行くとか、そこを通してフィールドワーク(の機会)をいろいろなところからもらうとか、自分から開拓していくので、ただの理論だけではないというか、すごい学びとして深かったと思います」

学生の自発的な活動を可能にし、支えたのが1969年に導入された3時限カリキュラム体制であった。1980年代半ば4時限カリキュラムに組み替えられたとき、学生たちは反対運動をおこし、理事会との団交を行っている。国家資格科目の履修時間を割くために、3時限カリキュラムを放棄せざるを得なかったことが、本学の教育の独自性に与えた影響は大きい。現在でも、木曜日は3時限カリキュラムの体制が残されている。

「私たちの時代は、4限カリになるのを反対運動したときです。理事会団交やった学年ですから」

教員やゼミを通してだけでなく、サークル活動での仲間からの学びや、先輩たちの就職先でアルバイトの機会を得た経験なども語られたように、自分で繋がりを作る時代であり、作れば応えてくれる先輩たちが身近にいた。

「名古屋から神奈川に帰るまでの間レンタカーを借りて、行き当たりばったりでいくつもの施設を訪ねて、見学させてくださいと頼みこみ、見学させてもらったら実習させてもらえませんかと言った。行脚しると教わったほうだから。……自分で開拓して、繋がりを作れという時代だった」

教員は学生たちにまず討論させ、考えさせ、そこから生み出された疑問に答えるという教育方法を取り、最初から教え込むことはしなかった。学習における自律性の重要性を教えた。

「発達保障理論をベースにやっていたので、障害をもった子どもたちの保育をどうしようかということ、2時間も3時間もあだ、こうだと話し合っ、疑問が出ると先生に聞くというやり方しかしたことがない。だから、専門的なことを何か教えてもらったわけではないけれど、(専門性)を身につけられるように、多分先生はそうやって、みんなにつくらせていたのかなと思う」

1980年代初めに社会福祉学部の入試に失敗し、第2次募集で経済学部に入學し、後に社会福祉学部へ転部した一参加者は、経済学部と社会福祉学部の教え方・学び方の違いについて指摘する。社会福祉学部の教え方は、与えられた答えを暗記する知識修得ではなく、自ら思考し、その思考は現実に直面してこそ初めて鍛えられ、深められるという考え方に基づく教育方法であった。

「社会福祉学部って違うなと思った一番大きなところは、経済学部では一方的に教えられる、覚える、考えることだったが、社会福祉学部に入った途端、まずはどの科目であろうとも答えは与えられない。自分たちで考えろ、それも大学の中で考えるな、外に出て現実に直面して考えろと。フィールドワークかどうかは別として、とことんいろいろな科目で言われたことに(経済学部との)ギャップを感じて、これが専門性というか、社会福祉学部の教え方なんだと。いや、教え方ではなくて、学び方なんだと思った」

美浜に移転して間もないが、社会福祉士の国家資格導入前の世代には3時限カリキュラムが生き残っており、まだ自主性が学びにおいて重視された。強制は一切されず、ほぼ放任状態であったが、勉強しようと思えばできたし、適当にやろうと思えばそれも可能であった。教員はゼミを通してではあったが「自発的にやりなさい」と奨励した。そういう教育環境で、学生たちは自ら選ぶしかなかった。自分で行動を起こせば応えてくれる大学であり、多様な形での相互作用の力学が機能していた時代であった。学びにおいて自ら求めることの重要性は、卒業してから実感したという参加者も多かった。一方、自ら行動を起こさねば、日本福祉大学における学生時代を満喫することができなかったのも事実であろう。

「自分が関心を示したことについて教えてくれる。直接的にきちんと教えるというよりは、学ぶ環境を見せてくれたり、紹介してくれたりとかがものすごくあった。いろいろな人に出会って、すごい先輩がいろいろなことを教えてくれて、という環境が日福の中には土壌としてあった。卒業して初めて、だんだん親の思いがよくわかるというか、そのように感じました」

「3 限カリキュラム。私の頃も、社会福祉士というものもありませんでしたので、実習も自由に自分で選んで行けた。それがあったからこそ、人と人の繋がりができた。自分が何かを尋ねにいくというアクションを起こす人のいるのが日福ですし、そのアクションに真剣に応えてくれる人たちがいるのも日福だと思いました」

「何かこれはやってみたいというのは、結構モチベーションの中にあっただように思う」

少し角度が異なるが、話し合いの中で浮上してきたのが、自分自身の自立が専門職者としての前提として求められていたのではないかという見方であった。自発性、自主性、主体性、自律性と重なり合うというよりも、それらの基礎に据えられる概念である。他者を支援することによって自分を助けたいというような内面的要因が、近年社会福祉分野を求める動機として指摘されることが多くなったが、自律的視座の希薄化を象徴するといえなくもない。

「福祉をやるからには自分が自立していないといけない。食べるに困らない状態もそうだけれど、自分で自分の生活がきちんとできないと、1人/人を助けるためには、まず自分を助けられるようにならないとやっていけない」

⑥ 認識論的視座：物の見方や考え方・批判的思考と俯瞰力

多くのグループで聞かれたのが、知識や技術を学んだというよりも、漠然とはしているが、社会や人間に対する見方や物の考え方を学んだことが重要だったと思うという発言であった。物の見方や考え方は、実践を支える中軸であり、現実をどう認識するかという重要な問いである。認識とは、物事を見定め、その意味を理解することである。

「いろいろなことに関わる中で、そういう実践力を身につけてきたと思う。ただし学問的に身につけるというよりは、物の見方、考え方、実践力、組織力というものを身につけさせてもらったと思います」

「今思うと、子どもの目線に降りて言うこと。『ちゃんと靴が履けるかな』と先輩諸君はやっていた。しかし、(就職して) 入った現場では職員が靴を蹴って『おい、靴履け』とやる。そういう中で、当事者あるいは差別を受けている人たちからそういう風な話を聞いていたので、発言しない子どもたちなのだけれど、見方を変えなければいけないと思った。バックボーンというか、大学で学んだ物の見方、考え方は大きかったと思う」

「個性があるのは当たり前なのだということを、しっかり認識しろよと学ばされた」

社会保障の歴史などは、講義としてどこの大学でも同じように教えるであろうが、福祉大では学生に考えさせる教え方、表現を変えれば自発的に、主体的に学習する方法を重視した。先述したが、歴史を学ぶことは単なる知識としての歴史の流れを学ぶことではなく、権利侵害、社会変革、ソーシャルアクションなどの歴史を学ぶことであった。

1980 年代半ばに学んだ参加者は、絶対に聞き漏らさない講義が「現代と学問」であっ

たという。教わるだけでは足りず、主体的に、批判的に考えることの重要性を学ばされたという。教わるのは、すなわち知識を得るということは、自分が考えるため以外の何物でもない。

「こんなに立派な先生が言っても、それだけではダメで、私はどう思うかを私が考えなければならないことを教わったような気がするのです。1971 年入学して、自分で学ぶということの意味付けが変わったような気がします。教わっただけではダメで、自分がどう考えるかが重要だと思ったのは、この大学であって、以前学んだ短大ではなかった」

他者の意見の押し売りではなく、自分の意見をどういう場面においても明確に言えるようになるには、知識の詰め込みではなく自分自身の根拠を持つことが必要であった。物事の判断力が養われる。福祉大はそういう学び方をさせた。

「専門性とは関係ないかもしれませんが、生きていく中で、福祉大で純粹培養されたようなところがあって、おかしいことはおかしいと言ってしまふ。世の中でのいろいろなところでの軋轢を生んだり、ちょっと批判されたり、こういうところは黙って従うべきだと言われながらも、やはりおかしいことはおかしいとしか言えない。そういうことが言えるようになったことはすごく嬉しいですけど。1971 年しゅうとめなんかからは、福祉大でなければこんな子ではないだろうにと、言われるのですけれど。そういった弊害はあります」

日本福祉大学で学ばなくてもソーシャルワーカーになれるだろうかという一参加者の問いから、他の大学を出たソーシャルワーカーは使い物にならないという話になった。教員の教え方の質が異なれば、教えられる側の学生の資質も異なってくるのではないかという指摘である。その根本的な違いを具体的に説明するところまで議論を煮詰めることはできなかったが、福祉に関する考え方や仕事に対する姿勢という表現によって説明が試みられた。教育は学生を管理することもできれば、独立した人格の持ち主として自立させることもできる。

「基本的な資質、共通言語というか、ソーシャルワークの考え方、福祉の考え方というのが根本的に違うところがある。1971 年なんか魂というか気持ちが入っている。単なる感情移入ではなく、その仕事に対する気持ちの入れ方というか・・・」

「教えている先生の質が違えば、教えられる側の質も違ってくるわけではないか」

人を対象とする仕事ゆえに、人の見方が問われることから、専門性の一部として人をどう見るかという人間観が重要な位置を占めるのではないかという指摘であった。

「やはり、この社会福祉の専門性ではないですけど、人相手の仕事というふうには思っていますので、物とか商品ではないので、やはり（支援を必要とする人の）歴史だとか、どういうふうにしてその人を見ていくということの専門性を学んだという部分はある。やはり、同じ話をしても、若い人と私、さら

に高齢者の人とは全然考え方が違うのだなと思いますけれど」

本学の教育を受けていない人たちや、介護職などの異なる職種と比較することによって、支援者や問題に対する見方や、仕事の仕方を通して福祉大で受けた教育の視点が鮮明に浮き彫りにされた。介護側の条件に基づいて支援過程を画一化し、高齢者を画一的に見る、人の個別性を見ない、自ら決定し自らの力で生きるという自律性を尊重しない姿勢や観点などが指摘された相違であった。

「介護職のプロは段取りし、すべて手を出し、やってしまう。やらないで本人にやらせるという利用者に対する観点がわからない。自分の都合のよいようにやってしまう。介護福祉士のカリキュラムと内容の問題だ。こちらがどうやるとしか教えない。自立支援の観点がない。……/ 老いることも発達なのだが、介護福祉士にとっては、老いることは失うことだ。あれもこれもできないという引き算になっていく。理想的、画一的な高齢者(像)があって個別化しない。こういう風に生活することが幸せだと決めてしまっている。プログラミングされており、自己決定や自立支援から大きく乖離している」

社会福祉を学んでいない社会福祉事務所の行政職との違いは、社会福祉における問題の捉え方や考え方、解決にもっていくにあたっての全体を見る視点や把握力に欠ける点だという。

「社会福祉事務所にいるワーカーの人たちですが、全然社会福祉を学んでいない行政職の人たちが来ているのです。思ったのは、その人たちがいけないわけではないけれど、福祉という問題に対する捉え方、日本福祉大学だからとは限りませんが、福祉を学んできた人たちとは捉え方や考え方が違う。それで肅々と、淡々とこなしていく。こちらは一つの課題があったときに、その人がこれからどう生活していくかということとか、全体を見ていって問題を解決していくという姿勢のあり方が違うと思いました。……/ (私たちには) 置かれている状況をきちんと把握できる力がある」

介護保険制度を利用する側から考えることによって、制度の背景や本質的な問題点を洞察することができる。考える力というのは、改善力や変革力の前提となる。

「考える力というのを身につけさせられたと思いますね。介護保険関係でも、昨日は介護保険の勉強会でしたが、国が示した介護保険に対して、使う側の立場としてどうなのかを考えようと。考える力というのは、こう決まりましたではなくて、なぜ決まったのか、どうして、ではどこをどのように変えていく必要があるのかと、考えていかなければならないということです」

発達保障理論がまだそれほど知られていない頃、就職先で知的障害の勉強をしていない教育大学出身の指導者に出会って、人を見る観点のギャップを感じてどうしようもなかったと振り返る参加者がいた。

「おかしいな、おかしいな、ということが何年間も続いた。……/ やはり教育大学の勉強の仕方だなと思った。人を見る観点が違うのだな、人の見方が優しくないのですよ。私はその教員の方をこちらに引っ張

ろうという努力はやはりしましたね。/…/ 何年かかるか分からないけれど、やってやろうみたいな気持ちになったのはありました」

福祉大は「アカの大学であった」という話からスタートしたが、体制に批判的になれば福祉は右ではできないのではないかと、当然左寄りになる。アカであるというよりも、考えに基づいて行動する力、批判する力、創造力を身につければ、制度に負けっぱなしにならない抵抗力や人間を見る俯瞰力を身につけることができる。

「自分の考えにのっとってどう行動するか大学を通じて培われ、自分にとっては有意義だった。福祉大が右か左かは言えないが、右ではやはり福祉はできないと思う。どうしても、左寄りになる。アカを嫌いなわけではないが、嫌いな思い出もある。先生の個性とか、教え方が自分の中に浸透してくる。共感できるものがあるからやはりそちらに寄っていく」

「批判する力を身につけて、自分で考える。しかし、ことごとく制度に負ける。負けて今度はどう制度を利用するかと考えていく。社会やその中で暮らしを営む人間をみる俯瞰力ができる」

「今とは違う教員の視線があった。3 カリでお前たちやられて、自分で考え、批判する力、ものを創り出す力、人を支援し、幸せにしたいという核や情熱が当時からずっとある」

政治的イデオロギーとは別に、社会的使命を背負い、人権を主張し、仲間と語り合い、実践できる妥当な時代があったと振り返る参加者も多かった。

「私はアカになっていた人だから、いやアカに近いピンクかな。その時代の背景があって、社会的使命を背負って、人の権利とかを主張して、仲間と語っていくという時代だったと思うので、それなりに妥当な時代だったと思う」

他の職種との違いとして、看護師との考え方や見方の違いも指摘された。例として出されたのが、介護老人保健施設で相談員をやっていたとき、患者の退院をめぐる議論が沸騰したという話であった。看護師は、もう治療は終わったのだから自宅に帰ってもらえばいい、待機している人がたくさんいるのだから退院は当然だというのに対して、本人や家族の思いも聞き取っていた自分と議論になった。観点の違いが社会福祉の専門性とどう関連するのかを厳密に説明することは困難であったが、治療終了か否かだけで問うのではなく、その人の生活状況やニーズをどのように捉えるかという点での相違は明確であった。

「治療が終われば帰るに十分なのか、それだけで物を見ていいのか、人間を見ていいのか、生活を見ていいのかということに、私たちはふっと（疑問に）思うわけですね。/…/ 自分たちが見る観点というか、何がこの人にとって必要であって、何が最善であるのかという見方が、医療関係の人とは違うと。その辺が、社会福祉の専門教育を受けた私たちの観点だというのが、言葉にできないけれどあるのではないかと」

福祉事務所に実習に来る他大学の学生は、日本福祉大学の学生とは異なり、批判的視点

や問題意識が希薄であり、突っ込んだ質問もすることなく「お客さん」のような感じで終わり、評価がしにくかったと、本学と他大学の学生との違いが語られた。

「福祉事務所のときに、他大学の学生さんはやはり本当にお客さんだったです。話をしてあげて、それと一緒に訪問されてどうでしたかと聞けば、大事な仕事ですねみたいなことしか言えない。日福の学生さんも、どう思うかと聞くと、このことについてご家族さんはどう思われましたかみたいなこととか、ちょっとは突っ込んだ質問をしてくれました。評価を書くときに、日福の学生は書きやすかった、他大学の学生は何もされなかったので書きにくかったという記憶がある」

ある参加者は講義にはほとんど出なかったが、自治会活動を通して学んだことは自ら思考し、自分の意見を持つことであったと振り返る。自分の頭で考えることは、本学のあらゆる活動の場で要求された重要な原則の一つであった。

「自治会活動をやっていたりして学んだことは、とにかく自分の頭で考えろということ、自分の意見を持ってということ、後よく言われていたのが科学とヒューマニズム、温かいハートと冷めた頭とか」

⑦ 総合分析的視座：問題の背景的要因分析と総合的支援視点

若い世代の参加者からも、支援を必要とする人の多様性を受け入れ、全体像を見る総合的視点の重要性が語られた。支援のための介入の前提として、本人にとっての最善は何かという長期的目標の設定の必要性や、単なる現時点での問題に対する局所的介入だけでは事足りないということを学ばされている。支援を必要とする人の症状や状態像だけを見るのではなく、背景にある生活や問題の根源を見極めるという見方は、1990年代後半の教育においても健在であったことが明らかである。さらに、支援者としての自分の力量を見極めることや、支援を必要とする人の自立の重要性も学ばされている。

「症状をどうしようかというのではなく、それが引き起こされる過程であったり、保護者の金銭的苦勞であったりとか、そういう背景まできちんととらえて、制度なりを見極め、後はネットワークをつくるとか。自分が何かしてやるのではなく、自分に今何ができて、どこが不足するからどこにアプローチしようとか、そこだけを見るのではないことを学んだ」

「それは何によって生じているのかなということを考えさせてくれるような、見方を教えてもらった」

「子どもを通して家庭、親を見ろ、子どもだけを見るなど、よく言われました。1…1一サイン、一現象であって、原因はさらに奥深い所にあるからねと。1…1いずれ私たちを離れていくのだから、自立するところまで見据えなさいというところまで教えてもらって、仕事として常にワーカーがそばにいないことが当たり前ではないということを学ばせてもらった」

専門性に対する見方として例に出されたのが、医療職と比べてみたときの根源的な相違点として、「人の生活」を捉える総合的な視点であった。

「医療の人は、まず病気を治すことが優先になっていて、私たちはこの人がどういう風な生活をした
いのかを先ず考えてあげたいので、そこでぶつかることが多いです」

総合的視点と類似するが、支援を必要とする子どもの行動の背景を理解するには、子ども
もが置かれた家庭環境などを見極めることのできる視野の広さや観察力も、専門性に求め
られる重要な一面である。子どもとは家族の潜在的問題を反映する鏡であるゆえに、症状
だけを見るなど学ばされている。

「要は子どもだけを見るのではなく、その子どもの、福祉という家庭環境を見て、家庭環境は何かとい
たら、生活、経済的な問題、夫婦の関係や子どもが置かれた環境とかを見て、視野を広めていって、で
はこの子どもにはこういう問題があって、その行動の背景にはいろいろな要因があって、ではそれをど
う解決すればよいのかということ、いろいろな知識や経験を動員して、また人とのネットワークを使っ
てやるというのが専門性かな。分からないけれど、広く見ていく、それができる視野を持っている、観
察力があるというのが専門性に求められるかなと思う」

人間とは存在自体、断片的なものではなく、多様な側面を持つ一つの総合体として存在
するため、人の幸せを導き出すための、人の幸せを考えるための総合的学問という表現も
出た。ニーズを総合的に把握する重要性である。

「社会福祉の専門性ということ自分自身で考えていたとは思えない。ただ、一つ一つの学問が切り離
されたものではなく、一人の人を丸ごと、この人の幸せを導くためには、いろいろな知識が必要なの
ではないかと思う。何のために勉強しているのかということ、人の幸せのためでしょうと」

「高齢者福祉の中で、医者でもある先生がしてくれた講義で、福祉というのは、辞書で引いたら幸せと
いう意味の言葉なのだよと言って、そういう福祉大、日本の幸せを考える大学に招かれて嬉しいみたい
なことを言っていたのですけれど。福祉というのは、そういう幸せを考えるために、いろいろな法律とか、
心理学とか、医学とかを学び、それらを活かすという、一人の人の幸せを考える学問なのですよと」

多くの参加者が、人間の多様性や個性は講義では教えきれないため、外へ出て学べと
教員から言われている。学生たちが外で学ばされたことは人の多様性であった。講義でも
言われていたが、現実の中であらためて自ら確認できたという。多様性と教えられても、
その多様性が人によってどのように提示されるかは、自分の目で観察しないとわかりえな
い。教えられた知識を、現実を通して自ら確認し、認識することの重要性である。

「教えられ方としては、学問で学ばず外で学べという教えられ方をされてきた。実際外に出ていろいろ
思ったのは、やはり一言でいうと人それぞれだよ。個性があるのが当たり前だよということ
をしっかり意識しろよと。…/多様性というか、(支援を必要とする)人は本当に人それぞれというか、個々
人問題が違う。同じ問題でも違う。それは、講義でも多分言われたと思うのですが、フィールドワーク
というか実際外に出て行って、言われたことと同じだということではなくて、自分でやはりそうだった」

その人の行動の背景にあるものを見抜くことのできる重要さも学ばされている。

「目の前にいる患者さんだけを見て、その背景というか、職業歴や家庭環境というような社会的背景に何となく自然に目が行くでしょう？ こんな汚い、いつも夜中に来てアル中で酒の匂いをプンプンさせて、救急外来にしか来ない生保の人なんか、どうでもいいじゃないと言う人もいるけれど、なぜこの人はこういう時間とかこういう形で求めるのか・・・というように背景を探っていきますよね」

医療現場では、医療従事者に対して生活や社会的背景の重要性を提示することの重要性が求められる。人を患者としかみない医療の現場で、患者の最善を考えて医療の論理に立ち向かうことは容易ではないが、それが社会福祉の専門職に求められる視座であり使命ではないのかという提起であった。

「病院は医療をする場所なので、やはり医療職が中心にいろいろな事を動かしていくわけです。例えば、今目の前の人を助けなければならないから、早くこの患者を出してくれ、と言われる時に、ではこの人を退院させて、その後になんか、また虐待を受けて戻ってきますよ、先生。みたいな形で、医療だけの論理では動かないというか、その先にあるその人の社会背景だったり、生活だったり、その中で医療という形で、一人一人の立場からの医療だということを、医療者に提示ができたりするのかなと思います」

⑧ 共感的視座：受容・共感的理解・当事者尊重・連帯性

専門職としての規範や知識から問題に介入するのではなく、相手を受容し、相手が問題を抱える自分を閉ざすことがないように、自らの言葉で語れるように、自らの力によって解決に向かうことができるように支援するという、エンパワメント的姿勢の重要性を学ばされている。

「あまり勉強しなかった方だけれど、(学んだのは)やはりゼミの中ですね。非行少年に会ったりするから、今でいう受容だな、受け止め、聞いて、こちらから言うのではなくて、受け止めるところからというか、人として受け止めるところから始まるみたいな、それこそが重要だというようなところがやはり一番残っている」

専門性を追求し向上させる実践姿勢として指摘されたのが、支援において当事者が置かれている状況や抱えている問題の理解と共感力の重要性である。人が置かれている状況をただ単に感覚的に、感情的に受け止めるのではなく、何が問題になっているのかということを経験的な観点から理解できる共感的理解である。

「社会福祉という世界は、こういう人が存在して、こういう現状に置かれていて、こういうサービスを受けていて、家庭環境がこうであるのだということを理解できない限りは、共感できない。共感できないければ、取り組むことも難しい。理解できない限りは(支援は)始まらないので、それが専門性ということではないのですかね」

在学中は技術論などそれほど学んだと思っていなかったが、就職してから相手から学ぶことの重要性や人権の尊重を学んだ記憶が蘇ったという。ソーシャルワークの実践過程は、クライアントとの対等な人間関係の形成から出発する。信頼ある人間関係の形成なしには支援はできないし、支援は受け入れられない。

「最初、特養の寮母を6年していたのですけれど、相手のお年寄りからまず学ぶということを、大きく言えば人権を尊重するとかそういうことになるのかもしれないけれど、とにかく相手から学びなさいということを学んだ記憶があることが分かった」

ゼミで、親による虐待などの衝撃的ケースにおいて、指導教員から教えられたことは、精神療法などでも基本とされる受容、中立的な姿勢や共感的理解であった。規範的な見方ではなく、クライアントが自ら語れるように向かい合う姿勢の重要性である。

「(相手の言ったことを)そのまま復唱し、復唱すれば相手をもっと話しかけてくるから、敢えてこちらから踏み込んでいかない。……ありのままを受け止めるというふうなことを言われた。電車で痴漢に遭ったと言ったら、ああそうなの、とそのまま返してあげる。そんな電車に乗るのではないとか、警察に行こうとかは言わない」

他大学で学んだ人と比較してみると、支援を必要とする人の心の動きを理解することが介入の仕方を見極めるにあたって重要だという、実践姿勢を教えられていたことが卒業後現場に出て初めてわかった。

「……冷静に聞き取って、何から介入したらいいのかを見極める。冷静さを失わずに、仕事としてやっていかなければならないのですが、相手は感情をもった人間なので、どちらかというところと他の大学で学んだ人って、業務として淡々とこなして、相手の心情というものに、なかなか目を向けられない人が多くて、トラブルになることが結構ある。……そこまで私たちは知らないうちに学ばせてもらっていた。卒業して、現場に出て、外へ出て改めてそう思いました」

今では当然視されているが、当時すでに大学で個性や個人の人々のニーズの重要性を学ばされていたために、就職した現場の状況に納得できなかった。しかし、共感的理解を共有できる福祉大の先輩たちがいてくれたことによって、みんなで検討し実践を変革することができたという。

「特養で働いていたのは80年代半ばから90年までの6年間だったわけですが、当時はおむつ交換でも定時交換が普通で、3時間おきの交換でした。私の入った職場は福祉大の先輩がたくさんいる職場で、いろいろみんなで検討しながら、やはりトイレに行きたいときはみんな行きたいよね、それは当たり前というので随時交換にしようということになって、随時交換に切り替えました」

患者であった妻の胃ろう措置を断った夫に対して、医師は「そうすることは餓死させることですよ」と言い放った。夫はその言葉にショックを受けて、自分が妻の命を絶ち切っ

てしまった、殺してしまったと、自分の存在を否定するようになってしまった。専門性とは何かを考えると、事実を伝えるだけでは足りない。告知の仕方一つをとっても、葛藤する人とどう向かい合うかが問われる。

「相手がこれを言えばどう思うか、どう考えるかと、そこまで先のことを考えて伝えねばならないことを、その時に痛烈に思いました」

何らかの理由で福祉大の実習生は受け入れないと言い切っていた障害児施設が、偶然訪問した福祉大生の人を見る力、子どもの立場に立ちきれる共感性を体得しているのを目の辺りにして、施設責任者が福祉大生への対応を見直したということが語られた。当事者を中心に据えることやクライアントに対する連帯も、支援の出発点であることを学ばされている。

「自分の理想とする施設ではないからと言って辞めていく人が結構いた。でも、それでいいのかって、利用者がここにいるじゃないかって・・・」

教員から、知識ではなく「センス」の重要性を言われた参加者もいた。人を受け入れるセンスとは感性や感度、あるいは人に対する洞察力というような哲学的な人間観や支援者の資質とも重なる。知識だけでは人を援助することはできない。

「私は児童の発達心理だったのですが、先生に最後に言われたのは、自分が現場に出てきて、とにかく自分にはセンスがないと思うのだったら仕事を辞めなさいと言われました。対人援助の仕事をする人間というのは、もしかしたら限られていると言ったら申し訳ないけれど、福祉の哲学的な、人とはどういうものかという見方をしっかり持っていなければならないのかなと思いました」

数年前に虐待事件を起こした障害者施設で働く参加者が、時代が違うからなのか今の人たちと話をしても、感性が異なるのか通じない。人とは何か、人をどうみるかということ。を学生時代には教えてもらったが、それを今の職員に教えることは難しい。表面的な言葉や単なる技術だけでは、虐待を食い止めることはできない。

「なぜ人は障害者を虐待するのかという理論は自分なりにすごく持っています。自分がなぜそこ（職場）で踏みとどまったかというのは大学で教えてもらった、人をどう見て、人とは何かということをしかり教えてもらったことが、きっと自分の中にはあったと思うのですね。でも、今の職員の人たちにどう教えるかというのはすごく難しく、伝わらない。自分の技量のなさもあるのかもしれないけれど、もしかしたらこの言い方はよくないかもしれないけれど、人間というものの質が変わってしまったのではないだろうかと感じるところもものすごくある。単に技術とかだけを学んできたとしても、違う。例えば、優しさ、支援の仕方にしても利用者を見る目線とか、しぐさとか、そういうものをいくら言葉にしても、例えば、“ちゃん”付けは止めましょうとか、利用者の方を尊敬しましょうとか言ったところで、（人を見る目ができていなければ）虐待は起きるのですよ」

共感的理解は知識で学び取るものではなくて、時にはどろどろのさまざまな人間関係を経験する中で、身につけることができたのではないかという指摘もあった。

「要は、自分が相手からもったり、相手から食らわされたり、こちらから投げつけたりした中で、醸し出されていったのだと思う。ぐちゃぐちゃの、どろどろの男女関係の世界もあったし、サークルでもきれいな話ばかりではなかった中で、本当に裸の話を聞いてくれた人もいたし、そこでがつんとやられる人もいたし、相反する人もいた中で、それが自分自身にとっての実践だったと思う。だから、私たちは共感的理解というのを、学問として文言で教わったのではなく、どろどろの人間関係の中で身につけたからできるのだと思うのですね」

⑨ 変革的視座：知識の応用力・問題の分析力・創造的解決力・組織力

権利侵害の実態はあったにもかかわらず、社会では権利侵害とは捉えていなかった時代があった。しかし権利侵害とは何か、社会から権利侵害をなくしていくために社会を変革していくことの重要性を、時代に先駆けて本学において教えられている。ソーシャルアクションの必要性が説かれた時代であった。個人に対するミクロ的な援助に終始することは、クライアントに既存の社会への同化や適応を強制するリスクを生み出す。体制側が要求するソーシャルワークの抑圧性・統制機能に対して、社会問題や生活諸問題を生み出す社会構造の変革を目指すソーシャルアクションは、ソーシャルワークの重要な任務として位置付けられてきたといえる。そういう意味で、ソーシャルアクションは抑圧的統治の一端を担うソーシャルワークが、内包する抑圧と解放のジレンマを自覚させる浄化装置的行動だといえるのではないか。どういう社会をつくるのかということが絶えず問われる。

「権利侵害を受けている実態というのは今以上にあったわけだし、それを権利侵害だとはみな周りの人は思っていなかった。あの人たちは、障害のある人たちはそういう差別を受けてあたりまえなのですよという考え方を地域などではしていた。ではないよということを、お前たちがこれから社会に出て、50年かけてでも変えていかねばならないと、偉そうな言い方だけれど、そういうことを学ばせてもらったと思う」

全学挙げて取り組んだ私学助成の陳情などを通して、人生や社会を切り開くのは自分たち自身であることを学んでいる。社会運動によって声を結集し変革していく可能性のあることを、身をもって学ばされている。学生にとって本学自体が社会変革の実践の場であった。

「私学助成の署名を学生時代に集めました。集めて、それを教職員と一緒に自民党の本部や厚生省に持って行って陳情に行くということを、自治会の役員としてやっていました。そういう経験から思うのは、やはり自分の人生は自分で切り開くものだし、自分たちの社会は自分たちでつくっていくものということです。私たちが入学したときは大学にトイレトペーパーがなかった。私たちが2年生の時にトイレトペーパーをつけるという署名運動をやって、夏休みから帰ってきたときにはトイレトペーパーが付いていました」

「実際に運動していったって変えていくというか、そういうのはやはり福祉大に行かなかったら、多分経験していなかった」

他の職業領域の専門職と比較すると、それなりに社会福祉労働を担う自分たちの物の見方や実践における姿勢が見えてくるようである。医療従事者との比較を試みた参加者からは、マニュアルと応用力の違いが指摘された。医療従事者の知識や理解は自然科学を基盤とし、因果関係が明確であるためにマニュアルに沿った対応で事足りることが多い。しかし、社会福祉が対象とするクライアントにはそれぞれの生活環境や問題があるため、マニュアル対応では解決できない。専門性を発揮する前提として、状況を踏まえて知識を活用・応用する力が必要となる。活用・応用力を培うには、大学の学びだけでは事足りず、実践を積む中で鍛えられていくのではないかと。

「医者とか看護師というのは、医学というものがあって、いわゆるいい意味でマニュアル通りかなと思う。ところが、福祉というのは、たとえば退院するから福祉の出番になるときに、退院したらケアマネージャーにつないで、在宅福祉サービスを使えばいいというけれど、そこには本人の家庭環境があり、経済的な問題がある。だから、応用力を働かせるというか、その理論は知っていても、それをいかに応用していくかが重要になる。それが、大学で学んだフィールドワークで、外へ行って学んで来いという意味だったのだと思う。その勉強して、それをいかに活用して、それをさらにいいものにしていくかということかなと思った」

支援する人の個別性を理解することの重要性と理論的学習だけでは、修得しきれない現実の複雑さや多様性も指摘された。専門性を知識として教えるには限界がある。そのような認識を持てるようになるには、やはり現場に出て実践を積んで初めて理解できるのではないか。そういう意味では、専門性を理解し、深めることができたのは、在学中の多様なフィールドワークを通してであった。さらに、卒業後の職業経験によって大学での学びが深められていくのだといえよう。

「対応を、まず人それぞれだということを理解すること、それぞれに合わせられるかどうか。それは、大学の中において勉強するだけではダメ、学問をやっているだけではダメだよと言われたのかなって」

「教えるにはやはり限界があるのだと思う。実際教えるのは理想的な関わり方っていいのか、理想はこうだよと講義として教えるけれど、では実際それをどう応用するか、いろいろ環境が違って来るから、それはもう自分たちで勉強するしかないだろうということ、言葉は悪いというか、突き放す言い方になるのかもしれないが」

社会福祉を学んでいない行政職との比較も出された。全体を見渡したうえでの問題解決の姿勢と置かれている状況の把握力もさることながら、支援する自分の限界性に関する理解や認識が欠如するという。福祉大では、自分を見定めることができる重要性も学ばされている。

「/…/ 要は人を支援する自分が上手いかないと、自分がやはりそういう自分を理解していないと、なかなか人は支援できない」

国家資格だけを取得することが目的で学んだ人は、職に就いても学んだ知識や技術では手に負えなくなると諦めてしまうだけで、どうすれば支援ができるかと考え続けることはしない。困難を切り開き、解決に向かう支援をする想像力や創造力が、専門性に含まれるのではないかという指摘である。知識と技術だけでは仕事は全うできない。

「支援なんて上手いかないことがいっぱいなのですよ。でも諦めずに、やはり考え続ける、どうしたらいいのだろう、この人のためにどうしたらいいのだろうと。ずっと考え続けるのですよ。/…/ 資格だけを取りたいと思って学んだ人は、これは制度がないので駄目ですとか、そんな考えだったら駄目ですとか、簡単に切り捨ててしまうかもしれないけれど、私は何とかしてどうしたらいいのだろうという考えながら、ああいうやり方は良くなかったとか反省しながら、どういう風にしていったらより良くなるだろうかということを考え続けます。/…/ なぜこの人はこう考え、こういう行動を取ろうとするのかを考えて、次はこうしてみようと・・・」

知識を得ることは誰にでもできるが、素人と専門職の異なるところはその知識を応用し、新しい支援を考え出し、実践を発展させられることだという。

「では、一般のアマチュアと何が違うのかと。同じ知識はあっても、知識は自分でネットだとか本を読んで、何十冊のテキストとかを読んで勉強できるよと。では、そういう専門職との違いは何かと言ったら、私たちはそれをベースにして自分で考えて、(現実に合わせて) 応用して、新しい支援とかを工夫し、発展させられることだと思う」

若い職員と、困難を共有することの難しさが語られたが、解決するまで諦めずとことん向かい合う姿勢の重要性を指摘する。見捨てなければ、問題を乗り越えた時には信頼関係が強化される。真正面からのぶつかり合いが一皮むけさせ実践力を鍛えていく。

「職員が辞めたいみたいなことを言ったら、その日のうちに、その子の家にすっ飛んでいく。とにかく、話を聞かせてくれと粘るし、もういいよと言われたら、あなたはよくたって、私はよくないみたいな形で付き合っていく。本当にどろどろくっついていきます。/…/ 信じて、ぶつかっていく。一つのヤマを越えたときには結びつきが強くなっている。/…/ 今の若い人はこうだからと区切ってしまったら駄目だから、おしまいだから」

「僕もどろどろしていない人間かというところでもないのですが、そういうぶつかりあいを経験して、一皮むけて初めて、本当に大事なことは何なのかが学べる機会になるし、そうして培われていくのだと思う」

物事を変革する有効な手段としての組織化の重要性も指摘された。関係者全員が持っている力を結集し、全員が何らかの役割を担い、つくりあげていくやり方が組織を最大限に

機能させ、発展させていくと教えられている。特に、社会福祉に関する制度が十分に整備されていなかった時代においては、現場における実践の組織化は、制度を改善あるいは向上させていくうえで必要不可欠であった。自発性や主体性とともにも集団性の重要性を学ばされている。一人も欠けさせない大学祭の組織化はその一例であった。

「一人一人が持っている力を結集して、それぞれの個性を出してまとまっていくこと、それがすごく組織としての多様な相乗効果を生み出していき、いい組織に発展していくことを教えてもらった。1991 年大学祭のときも、とにかく一人も欠けないという、みんなが何か役割を持って集まるという、全員が集まることに僕は感動したのです。一人の偉い人ではなく、みんなが持っている力を結集することの重要性を学ばせてもらった」

(4) 教えられた・学んだ社会福祉の専門性（通信グループ）

本調査の分析の対象は社会福祉学部であったが、全てのフォーカスグループに多くの通信教育部（福祉経営学部）の卒業生が参加した。本調査の対象ではないため追加質問ができなかったことにより、話された内容を深めることはできなかった。そのため、話し合いが拡散しがちになり、言葉だけが独り歩きする場合も多くみられた。しかし逐語録を読むと、通学グループの抽象的になりがちな話し合いとは異なり、社会福祉士などの資格を通して専門性に関する具体的な検討がそれなりに行われていた。不完全な実施ではあったとはいえ、他大学と比較ができないことや、通学教育の分析対象期間は 2000 年以前に限られていることから、2001 年から発足した通信教育部の討議内容は比較対象データとして一定の価値を持つ。そのため、相対的に情報を多く得られた 4 グループを選び、その結果を社会福祉学部の比較対象として紹介する。ただし、4 グループのみから得られた結果であって、すべての通信グループの見解を代表するものではない。

1) 社会福祉士国家資格に直結する専門性

社会福祉の専門性に関して、何もわかっていないという発言も多かったが、通学と同様に専門性とは何かを言語化することは、どのグループにおいても難しいようであった。発言する人たちの思う、考える、理解する、しかし言葉にできない専門性とはいったい何なのか。専門性という用語自体は、通学のフォーカスグループの参加者よりもかなり頻りに口にされた。しかし後で逐語録をひも解くと、ほとんどの場合が専門性を専門的職業能力・専門職性として解釈し、理解していたことが明らかであった。では、その専門職能としての専門性は何かとなると、やはりはっきり説明できずに終わることが多かった。また、ある発言者が口にした専門性の意味をグループの参加者間で確認し合うことなく、お互いにわかっているように話が進められていく傾向がみられた。確かめる機会はなかったが、国家資格教育において敢えて「専門性」と「専門職性」あるいは「専門職能」の概念の区別を明確にすることを、それほど重視していないのではないかという疑問が生まれてくる。

社会福祉の専門性が、社会福祉士の専門職性に置き換えられて語られがちであったとはいえ、社会福祉士がソーシャルワーカーと同じものとして捉えられているのかどうかは明確にされていない。通信教育が専門職としての社会福祉士になるための資格試験準備教育であれば、当然ながら資格取得に必要な教育を受けることによって専門性が担保されると

いう理解になる。したがって、専門職に必要なだと定められた知識や技術が専門性に直結させられることが多かった。また、資格試験準備教育が専門職能の養成を主な目的とするところから、科学としてよりも実践としての社会福祉の専門性に重点がおかれているといえる。いずれにしても、逐語録を通していえることは、専門性とは何かをそれほど問うことなく、用語として比較的頻繁に使用されていたことであった。それゆえに、発言者がどういう意味で専門性を使用するのが説明されずに終わりがちであった。また、他の参加者から意味が問われることもほぼ皆無であった。下記の数例は、当然の理解として専門性が扱われている発言である。しかし、何を意味するかは第三者には分かり難い。

「専門性もちろん教えてくれるし、役に立ったと思っているのですが」

「そういう専門的な視点から見たことで言っているから、決して間違いではないけれど」

「専門性を発揮しようとするほど、自分の所属団体と対立するような立場になったりするということはありますよね」

「グループワークとかでわりと専門的に仕事をしている人が中にいたりすると、そういう人の話を聞くことで、専門性とはこういう意味なのかと後から思いつくことはあります。その職種でバリバリやっている人がいたりすると、そういう人の普段やっている話を聞けば、専門的にやっている人はすごいなという風に感じたりすることはあったので、(自分が) 介護 1 年目、2 年目のときは、そういう話を聞くだけでも違う世界だと思ったりしました」

一部の人からは、専門性に関しては教えられていないという意見も出た。自分で気づいていくことではないかという発言もあったが、専門性の何にどう気付くのかという説明には至らなかった。近年、気づき・気づくという言葉が頻繁に使用されるが、何を意味するのはもう一つ明確ではない。通信教育では、対面式の講義や小集団のゼミナールではなく、テキストを読む、あるいはオンデマンドを見て聴くという独り学習形態が多いため、一方通行的で自己完結的な学びになりがちである。したがって、専門性に関して質問し確認する、あるいは集団で話し合っただけで深める機会がない。教えられたことを自分なりに解釈し、気付いていくという学習過程に終わりがちになるといえる。批判的思考を培うことも難しい。

「明確に、専門性はこれですよという教えられ方はしていないような気がします」

「気づきの部分がほとんどでしょうね。教えられたことを受け売りではなく、こういうことだなという自分なりの解釈を入れて気が付いていく感じはしますね」

「(通学のような講義ではないので) 聞くもしくは質問するというのではなく、一方通行のやりとりが主になってくるので、リアルタイムではない部分、なかなかそういう専門性というところを突き詰めることにはならなかった」

通学のフォーカスグループと比較すると、無意識な次元ではあるが資格が行使できる職業的権限や独自性の不明瞭さから、実践における社会福祉士は完全に独立したプロフェッションではなく、セミ・プロフェッションであることへの認識は少なからず見受けられた。特に医師などの専門職との比較において、疑問が投げられることが多かった。

2) 専門性に関する 7 つの理解

言語化は難しかったにしろ、専門性に関して語られた内容を整理し、テーマ化すると 7 つの理解の仕方に分類できた。特徴として言えることは、①は社会福祉士国家資格自体が専門性の保証である、②～④は知識と技術、⑤～⑦は実践における視点や姿勢である。文脈によって明確な場合とそうでない場合があるが、既に述べたように専門性が専門職性や専門職能を意味する場合が多かった。しかし、ここでは話し合いで実際に使用された専門性という用語をそのまま記述することにする。

- ① 社会福祉士国家資格
- ② 相談援助技術
- ③ 知識と技術
- ④ 記録と専門用語の駆使
- ⑤ 総合的・俯瞰的視点
- ⑥ 寄り添う心・気づき
- ⑦ 当事者尊重・生活の仕組みづくり・ひずみの補完

① 社会福祉士国家資格

専門性とは社会福祉士の国家資格自体に付随するという捉え方が圧倒的に多かった。したがって、社会福祉士の国家資格取得に必要な科目を中心に組まれた教育を受けること自体が専門性を修得する、修得によって専門性が保証されるという直結的な理解がある。

「自分たちが学んできたことが専門性につながる、誰でもできるというところで」

「特に通信の教育は、やはり社会福祉士に関する専門性が高いなと思った」

しかし、実践現場に立てば、医師や看護師などの職業の専門性には他職種が代替することのできない独自性・固有性があるが、社会福祉士には果たして同じような独自性・固有性があるだろうかという疑問が出された。包括支援センターで働く社会福祉士は、包括支援センターには社会福祉士の配置を必要とするといわれるが、実際には果たして資格が必要なのかと疑問を感じている。疑問が湧く理由は、現実には資格がなくてもできる仕事内容だからである。

「私は社会福祉士ですからその仕事はしませんというのはいけないので、現実居る者が何かをしないとイケない。その中で社会福祉士の専門性とは何かなど。別に社会福祉士を持っていなくてもできるし、ゴミ屋敷の解決であるとか、近所トラブルの対応にとりあえず行かなければならないというわけですか

ら。では自分が社会福祉を学んで、社会福祉士という免許をもらって、包括センターにいて何が変わったのかといたら、何も変わらないような気もするし、変わったような気もする。(社会福祉の専門性は)何かといわれると非常に難しい部分がある」

医師、看護師、理学療法士、作業療法士などの医療・技術系専門職と異なり、社会福祉士の資格がないとできないという業務上独占できる領域や明確な境界線がない。それらがあれば専門性の説明が容易になる。専門教育を受けていない民間事業者たちの社会福祉分野への参入も、境界線の拡大や資格の権威の希薄化に繋がっていると指摘する。

「専門的な業務が見えやすいというのがあるでしょう、たとえば医師、看護師、理学療法士、作業療法士というのは。ある意味、技術職で、内容がはっきり分かっている。／＼／＼その人しか、業務ができないというか」

「この資格ではないとダメという部分が幾らか出てくると、専門性の説明がつきやすいかもしれない。／＼／＼福祉と言っても、民間の人たちで福祉を勉強していない人たちがどんどん入ってきているし、企業がいろいろなことを営業しているから少し影が薄くなってきている感じ。本当は人を支える仕事だから、もっと大切にしなければいけないのだと思うのですけれど。それをどう伝えていけばよいかはわからない」

社会福祉士がケアマネージャーと混同されることが多くあるという。ソーシャルワークとケアマネジメントは同一ではないと思うにしても、かといって両者の間で厳密に何が異なるのかを説明することは難しい。話し合いの最後では、社会福祉（士）の専門性は幅が広いのではないかというところに帰結させられてしまった。社会福祉（士）の専門性が語られるときに往々にして引き合いに出されたのが幅の広さであった。しかし、幅の広さは社会福祉（士）の固有性を曖昧にしてしまう特性でもあることが、専門性とは何かを追求することを難しくさせてしまう。

「結構あるのは、ケアマネージャーとごっちゃになることです。ケアマネージャーではないですよと言ってもちょっと・・・」

「近いと言えば近いですが、少し違いますかね」

「職種としては、本当にかぶる職種もありますけれど」

「社会福祉の専門性はとても幅が広い」

疾患の症状の診断や処方に関する決定権限は医師にしか与えられていない。ゆえに、医師の資格を有さない社会福祉士には憶測や勝手な判断は許されない。決定権の与えられていない医療ソーシャルワーカーには、助言的なことしか許されていないのであれば、専門性があると果たしていえるのかという疑問が投げ出された。

「専門性を分かりやすく説明できるような知識と実績が必要です。看護師さんが面倒くさいなど思ったのは、この症状ならこの病気、こういう薬が必要だって分かっている、多分そうだと思うのですと言ったら、看護師さんが非常に怒るのです。あなたにはできない、医者ではないと判断できないから勝手な判断するなみたいな」

「正直、医療ソーシャルワーカーなんて決定権があるわけでもない、どうしたらいいの、ではこういう方法がありますよ、本当にそれだけなのです。（それも）専門性としてあるのかなと思ってしまう」

② 相談援助技術

専門性に関して学んだことといえば、一番が援助技術と答える人もいれば、それは臨床心理士やカウンセラーの技術でもあるため、社会福祉士のみの専門性だといってよいのかと疑問視する人もいた。また、教科書に書かれている原理原則も実践あつてのことで、必ずしもすべてが同じように実践されるとは限らない。であれば、普遍的だとは言い難い。

「援助技術などでも、結局のところは社会福祉士というよりは、心理学だったりとか、カウンセリング技術だったりとかでもやられているけれど、私たちは心理の人間ではない。そのあたりが重なりあう精神保健福祉士というわけでもない。そこで社会福祉士の専門性は何かというのは、どう教えられたのかと聞かれても、まともらないのか、答えが分かっていないのかよく分からない」

「原理原則はきちんと教科書に出ているけれど、面談面接といっても実際にやらないことには、/…/いくらバイステックの原則と言われてもそれも実践あつてのことで、その通りにいくとは限らない」

相談援助は社会福祉士の重要な任務として位置付けられている。しかし、就職難だった頃に三科目主事という資格で職に就いた人たちは、相談援助技術や専門性について何も学んでいなかった。学んでいなくても、相談援助業務に就くことはできる。相談援助技術と専門性の関係をどのように捉えるべきなのか、その関連性については明確にならなかった。

「三科目主事だけ持っている相談員がいると、全然温度差があつて相談援助のことを学んでいない。主事を持っているから相談員にするけれど、全く何も相談援助のことや専門性についても学んでいない」

「広島県であれば、介護福祉士を持っているだけで相談員ができるけれど、そういう人たちはケアのプロであっても相談援助のことは何も学んでいないで、それはどうだろうかと思います」

「直接介護する場面しかみていないとなると、（相談援助は）少し難しいような気がしますね」

③ 知識と技術

おそらく社会福祉士の専門性を考える上で、実践のための知識と技術が中核的な位置を占めると受け止められていることが、多様な角度から浮き彫りにされた。ただ、なぜそのように自分たちが理解するのは明確にできなかった。ここで言われる知識と技術とは何か、高めるとは量なのか質なのか、一体何を意味するのか。

「専門的な知識はものすごくあると思うけれど」

「私は知識とか技術を、これも高めなければならない、あれも高めなければならない、すごく欲張らないと専門性が高まらないと思ってしまいます」

高齢者の通所サービスで働いていた参加者は、社会福祉士でもあるケアマネージャーの実践の幅広さを感じたという。幅広さの基盤をなすのが知識であり、知識によって視野を広げ、多角的に見ることができる。ベースになる知識とはどういう知識なのか。クライアントをよりよく導ける技術とは何か説明されなかったが、技術は重要だと捉えている。

「問題の捉え方が少し違う。アクションが少し違う。／＼知識かな、社会福祉士としての物の見方というか、そのベースになる知識がきちんとある」

「知識を持っていれば、それなりにやはり多くの視点から見られるから、それが視野を広げる、多角的に見られるというところがあると思う。／＼専門性というのも、視野を広げる、多角的に見るための知識を得るということになってくる」

「知識を得て、視点を広げて、現実問題にあってまた知識を入れる・・・」

「その人をより良い世界に導いていける技術というようなものがあればいいなと思っていますね」

経験から得た専門性、すなわち経験知的な専門性と異なることは、学んで資格を得た人には実践の根拠を説明・言語化できる科学的知識・理論があるところだという。しかし、理論とは、知識とは、言語化できる内容とは何かを説明することは難しいようであった。学んだ理論に当てはめて演繹的に実践ができれば、理論からはみ出ず、間違いがない、専門性を発揮できたということになるのか。経験知は常識や勘に頼るところが大きい。したがって、経験知を科学知に転換させ、科学的根拠をもつことによって専門職能を向上させることができると考えるのは、体系化された科学知には一定の普遍性があるからだと解釈できる。

「先輩からこうだよと言われるけれど、学びからではなく、経験から専門性を得てきているので、根拠がない。結局は、先輩たちが教えてくれることは、多分学んだことと一緒になるのかもしれませんが、経験と学んだことを考えながらやっていくのとではどこか違う。経験だけでやっていくと、どこかで失敗することもある」

「／＼言われてなるほどというようなところでは、専門性を学んだかなというのはあります。ただ、教科書で学んだというよりは自分の体験を通してこれが上手いことつながったときに、なるほどと思います」

「根拠を得るための学びがあったと思いますね。やってみて、こういう根拠があったのだと結び付くこ

とがあるものです。きちんと理論があって、本人が知ってか知らずかはわからないけれど、結果的にそういう理論でやっていたのだということになる。きちんとやっていることの説明ができる人というのが多いというのは（理論があるからだ）」

「（専門性のある人は）言語化できる人が多いですね」

ただ、学んだ専門性は役立ったか否かの議論になると、いささか微妙であった。学んだ知識は現場にそのまま当てはまらない場合が多い。しかし、何らかのヒントやきっかけにはなっているという。

「机上のことや教科書に書いてあることは必ず現場には当てはまらないので難しいのですが、何らかのヒント、きっかけには十分なっている」

専門的に勉強していることや、専門的知識があることの重要性を指摘するが、何をもってそう言うのかは明確にされずじまいであった。専門的に学んだ人には適わないというが、専門的知識だけでは良い実践ができるわけでもないという、専門的知識の限界性も指摘された。知識を状況に合わせて臨機応変に使えるようになるには、一定の実践経験が必要になる。

「介護の世界などの異業種から転職してきた人は、見てきたのが生活の部分であるためか、やりやすい面は確かにあると思うのです。新卒の子に比べると、やはり専門的に勉強している子にはかなわないということがありますね。しかし、関わりの中で状況に合わせて話題を変えていったりするとか、変化球を使えるようになるのは、さすがに新卒の子には難しいと思うのです。専門的な知識はものすごくあると思うけれど」

学んだ知識から自分の実践を反芻できるようになると、専門性を学んだのだと実感できるといった意見が出された。ある意味、実践の意識化・理論化を意味するのであろうが、それによって得られた専門性とは何かを明確にするまでには至らなかった。

「福祉とかあまり知識がないままに福祉の現場で当時働きながら勉強して行って、自分がやっている支援というものがこれこれという理論があってしているのだということは、学びながら分かったのはあります。福祉というのはウェルビーイングだという言葉の意味とかがありますが、ああいったことも最初に福祉とは何ぞやという長々と説明がありましたが、ああこういう意味があるのかとか、働いているときは意識しなかったが、言われてなるほどというようなところでは、専門性を学んだかなというのはありますけれど。ただ、教科書で学んだというよりは自分の体験を通して（知識が）上手いことつながったときに、なるほどと思います」

演習などのスクーリングにおいて、専門職としてどういう目線や対応が必要かを習ったが、知識を一方向的に学ばされるオンデマンドのような学習形態では、専門性を教えられなかったという。そこには、演習などを必要とする技術的なことを学ぶことが、専門的能力

を深めるという理解がある。目線とは本来視線あるいは他者を見る目つきを意味するが、もう 1 つの意味はその立場における捉え方や物の考え方である。目線という用語が専門性の話し合いにおいてしばしば使われた。物の見方や考え方ではなく、目線という用語が使われる理由は何か、専門職としての目線とは何か。

「スクーリング、特に演習と実習のスクーリングで専門職として、どういう目線で対応するかというロールプレイングをしたり、その時の状況を先生と一緒に授業でグループワークをしてひも解くというところで、教えられたかなという感じで、オンデマンドの勉強では教えられたという印象はないですね」

教員の 1 人から、「学生を厳しく鍛えるのは良い支援者になってほしいのではなく、支援を必要とする人たちをきちんと支援してほしいからだ」と言われた参加者がいた。キャリアを重ねて自分の動ける範囲をさらに良いものへと拡大していく一般企業と異なり、社会福祉の分野ではより多くの人に関わっていくことが専門的な援助能力を向上させていくと受け止めている。多くの人に関わらなければ、専門職としての視野は広がらず、実践は向上させられない。専門職に求められることは、自己の関心や利益から出発するのではなく、支援を必要とする人の多様なニーズに応えられるようになることだという理解である。

「自分の専門性が高まれば、一般企業であれば自分のキャリアが積まれば自分の動く範囲が良くなるのだろうが、そうではなくてやはり福祉の世界というのは、多くの人に関わっていくことで専門的に援助していくことができる。そういう視点で仕事をしなければならぬというのは、個人的には日福から学んだことかと思う」

専門性は資格と直結した理解が多かったが、資格取得で終わるのではなく取得後の実践と継続的な勉強が必要だと聞かされている。知識と実践の繰り返しは何を意味し、なぜ重要なのか。知識は実践を通して鍛えられ、自分のものになるという意味か。

「資格を取ったらそれで終わりではなく、実際に実践をしていかないと何もならない。勉強も資格を取っただけからずっと続けていかないとだめですよというのは何度も聞かされました。知識があっても使わないと意味がないですね。知識と実践、どんどん繰り返せという感じですかね」

専門知識を駆使する手段として、コミュニケーション技術は重要だと捉える人が多かった。今の若い世代は専門知識を学んでいてもコミュニケーション能力が欠落し、専門性を活かすきれない問題点が指摘された。専門知識があっても仕事をこなせないのでは知識をもつ意味がなく、コミュニケーションが取れなければ、事業は成り立たないという介護報酬の観点から捉える見方もあった。

「(コミュニケーションは) 専門を活かすと考えたら必要ですよ。いくら専門知識があったとしても、そこに行きつくまでのコミュニケーションが取れなかったら何の意味もないと思うのですが」

「新卒の子たちがすごいため口で話すし、利用者に対してもフレンドリーに話す場面があってもいいの

だけれど、四六時中そうだし、家族に対しても話し方が同級生に話しているようなのが結構あります」

「今の若者というと、医者が患者とのやりとりができない時代ではないですか。だから、医者になるためのコミュニケーション技術を学んだりする時代です。本当は、赤ちゃんのときから家庭で学んだり集団で学んだりしながら、身につけていくことなのだと思いますが、だんだんそういうことが難しくなってきた」

「本当は、社会福祉は人と会っていくらという世界だから、もっとコミュニケーションの部分は大切にしていけないといけないかと思うのですが、結構苦手な人たちがどんどん増えてきている。介護福祉のところへ手話の講座で行くことがあって、手話というのは顔と顔を見ないで話ができないと言うのですが、顔と顔を合わせられない」

「コミュニケーションで一番大事なのは、相手の顔を見ながら、今言っているか悪いかと判断しながら物を言うことだと思う。本当は電話で済むことだけれど、わざわざ紙をもって行って、これどうですか？とかいうことが必要なのだと思います」

④ 記録と専門用語の駆使

通信教育の中で厳しく鍛えられたのが実習で、それが一番辛かったという人が多かった。専門性を考えるとき真っ先に頭に浮かぶのが、支援現場で起こっていることを他者にどう明確に伝えるかという記録の書き方であった。支援事業を正確に記録することによって、関係者間の情報共有が可能となり、専門性が保証されるという見方であった。

「記録の大切さですかね。記録していくうえで、他人にどう伝えるか、もしくは支援現場で何が起きているのかを、他人にどう明確に伝えるか。自分の視点ではなく、他人が見た上で何があったかが手に取るように分かるように書けと。あなたの視点ではない、支援に出たときに、その場で何があったかが、誰が読んでも分かるように書きなさいと言われた。専門性とは何かというのは、結局情報の共有というようにところに繋がっていくような気がします」

資格試験勉強で学ばされたのが、今までに知らなかった多くの単語であったという。単語を知ることが、専門性を培うに必要な前提だと理解されている。他者に正確に実践を伝達するために必要なのが正確かつ明確な記録であるとすれば、記録において専門用語を同じレベルで使いこなすことが必要であり、それができることは同じレベルでの専門的理解があることを証明し、それが一種の専門性として捉えられている。客観的事実の伝達ができること、伝言ゲームができることが専門性であるという理解がある。主観的事実とは何を意味するのか。そう教えられているのか、独自の解釈による表現なのかはわかりえなかった。

「言葉ですよ、客観的事実と主観的事実みたいなものをきちんと分けて、しっかり書いていないではないかと何回も（教員から）書かれた。混同していてわかりづらい、伝えることは大切、きちんと適切に伝えることが、やはり専門性として言われるところ、社会福祉士としてないといけないところという

風に教えられた」

「…/ 主観ではなくて、客観的に伝えることの大切さが専門性ですね。現場で何が起きているのかという情報共有を図る上で大切なことだと思う」

「結局専門性といったら、専門用語が同じレベルで理解出来ていて、自分が経験したことをきちんと伝えられるということが、同じことが同じレベルでできるかということに繋がるのでしょうか。だからそういうのが一種の専門性になると思います」

「ある一定レベルを、われわれは知識として身につけさせてもらったから、同じ土俵で話ができる。伝言ゲームですが、同じような共通の概念をもっている。そこにわれわれが立たせてもらっている」

ケアマネジメントの話で循環モデルの話題から、専門的な仕事のやり方として出されきたのが PDCA であった。しかし、意味内容に関する理解には至っていないようで、十分な説明にはならなかった。

「アセスメントからいって、モニタリングして、ぐるぐるぐる。それをもう一度変えるというのが大事。P はプランとか何か、Do は実行、Check、Action ではなかったか。最後がなぜ Action だったかわからないですね。…/ もう一度動き出す、戻るといふか、動き出すという意味ですかね。モニタリングのことですかね」

⑤ 総合的・俯瞰的視野

専門性との関係で語られたのが、支援を必要とする人に対する援助者としての総合的な視点や姿勢の重要性であった。なぜ必要かについては、人間観や人権的な視点からではなく、むしろ環境に介入するためのアセスメントにおける重要な視点として語られた。

「(アセスメントにおいて) その人がいる環境があって、その人が何に困っているか、そこを見るのが社会福祉の専門性ではないのか」

また、よく聞かれたのが、社会福祉の分野においては医療職などのようにその分野のみに特化すればよいのではなく、見方や実践における幅広さ、すべてに通じ何でも駆使できる万能性が必要であることであった。

「福祉の仕事の専門性と言ったら、なんでもできると言ったら変ですが、いろいろなことに長けていないと思う」

「視野を広げて、いろいろな多面的な捉え方をしていかなければならないということは学んだ。確かに医療とも連携していかなければならないし、福祉の中でも介護とも連携していかなければならないし。簡単に分かるようにいうと、福祉六法に包括されている障害なども全部見ていく、そこに視点を当てていくというのが社会福祉士という専門職ではないかと思う」

「私は今介護保険をやっていますが、生活保護もある程度わからないといけないとか、いろいろなことを知っておく必要があると思う。医療みたいにそれだけのプロフェッショナルになればよいというのは違うと思う。全体の仕組みがどう繋がっているか、ここと連携しないといけないとか、俯瞰的に物が見られるような部分は増えてきている」

日本ソーシャルワーカー協会が、専門性の定義に環境介入を入れているのではないかという話になった。当事者が置かれている環境を見たときに、社会福祉に関係のない領域があるだろうかという話に発展した。生活全体から見ると、生活を成り立たせるには多様で総合的な介入が必要になる。それらを総合的にコーディネートするところに専門性があるのではないかというものであった。総合的観点から支援を必要とする人のニーズを把握するというよりは、コーディネートをやるうえでの総合性の重要性であった。

「高齢もあるし、障害もあるし、精神もあるし、いろいろあるわけでしょ」

「電気がなければ生活できない、水道がなくても生活できない、食事もしなければならない」

「結局それらを含めてトータル的にコーディネートしていかないといけないというのが専門性」

俯瞰的視野の重要性を実習でも相談演習でも言われたが、実際にやることは難しい。特に、多職種連携において他の専門職に対して俯瞰的視野をもつことには矛盾を感じてできない。

「スクリーニングで俯瞰的視野をもって見ると散々言われるけれど、実習の演習でも言われてきたけれど、実際にしているかということ、利用者に対してはできているかもしれないけれど、多職種連携の時には全然俯瞰的視野になれないのです。専門職でしょう、あなた？みたいに思ってしまうて、その辺がまだまだだと思う」

専門職としての価値観とは何なのか、自分の価値観と対比させるのはなぜか、何がどう異なるのか、何が相容れないのか。利用者を規範視、道徳視しない中立的な姿勢を意味するのであれば、なぜそれが専門職として必要なのかということは語られなかった。ただ、自分の価値観も含めて自分の傾向や限界を理解することの重要性は教えられたという。

「スーパービジョンをきちんとされている先輩は、自分の価値観では動いていないのだろうなと思うし、専門職としての価値観をもってずっと仕事をしているのだろうなと思います。見習いたいと思うけれど、私はすぐに自分の価値観を出してしまうので、なかなか専門職の価値観には行きつかない」

「客観視とか俯瞰視とかいうのは、難しい所が多いですからね」

「自分を理解しろ、みたいなことは学んだ気がする。自分の価値観とか、追い込まれたときにどういう判断をするみたいな、きちんと理解しておくように言われた。自分の傾向みたいなものを学べた」

支援される人の将来を見据える目線が専門性だという意見もあったが、その理由やどう見定めるかは質問する人もなく明確にはされなかった。既に取り上げたが、専門性の目線とは、専門職としての捉え方や見方とは何かは深まらなかった。目線という用語がしばしば使われる理由の一つは、そう教えられていることが考えられるが、確認はできなかった。

「専門職として専門性をもって支援するとはどういうことなのかと考えると、目線、支援するときどこに目標をといるか、その人の将来を考えてどこに向かっていくかという専門性の目線なのかと思ったりするけれど」

社会に貢献できる人間として生きていくためには、専門職としての自分自身を俯瞰的に眺め、さらなる向上を求めて学んでいこうとする探求心が重要だと語った人もいた。

「社会に生きる自分や周りが共に貢献できる人間でいられる生活を持続させる探求心を学んだ。自分に対してですが、自分自身が今までどうだったのか、振り返ることでこういうことでつまずいたから次はこうできると、自分に喝を入れながら学んでいくという、いろいろなことを探して求めていく心を持ち続けようというのが大事だと思う」

⑥ 寄り添う心・気づき

社会福祉の専門性を社会福祉士の専門職性と解釈する参加者が多かった。専門職の姿勢として、専門性とは「寄り添う」ことができることだという発言が出た。しかし、寄り添うという意味やその必要性を明確にすることが難しく、はっきりしなかった。共感性や共感的理解とも異なり、「寄り添ってあげられる」というように、弱い者に心をかけていたわるといような慈愛的なものを意味するようなニュアンスが先立つ。受容とも意味が異なる。支援を必要とする人に寄り添うことによって幸福感を得る、すなわち癒されるという受け止め方もあった。社会的使命や正義感とはまた質の異なる概念である。

「社会福祉士の専門性という言葉聞いたときに一番思い出すのが、福祉ということは人に寄り添うというところがあり、人に寄り添ってあげられる社会福祉士になりたいと思ってきました。／＼僕はこんなに幸せで、いろいろな人にいろいろなことが言え、こういう仕事につけられるなんてすごい幸せだなといつも思っています。／＼国民の幸福度を高めるための方法を用いて社会システムをつくり、その方法を後世に伝達すべきだと教わってきています」

寄り添うことの意味が、あるグループでは盲導犬の役割のように語られたが、伴走する、あるいは導く、先導するという表現が使われた。社会的弱者の保護を意味するのか。

「伴走型とよく言われる、引っ張っていくみたいな」

「引っ張ってはいけないのよ。その人に合わせる。足の出し方、手の出し方もその人に合わせると。引っ張ってはいけないくて、そちらへいくと曲がるよとか、曲がらないよとか、そういう情報を伝えてあげる」

「ある程度、やはり導いてあげるといえるか、指南ではないな、先導かな」

よく耳にする「気づき」のできることも、専門性を意味するキーワードのようである。しかし、科学的認識や洞察の意味ではなく、気持ちを汲み取る、思いやるというような繊細な心配りを意味するようである。

「社会福祉ってそもそも対象は人で、人に援助をするというのは、100人いるとしたら100人違うのが当たり前の話ですけど、その一人一人が何時も違うというところに気づく重要性を学んだ気がする。気づけるか気づけないか。気づけない人もいる」

「気づきですけど、ケアプランなども作られたりしますが、そういうときに人の思いということに気づくか気づかないか、分かるか分からないか、そういう繊細な心を持つのが専門性ではないかと思う」

「日々観察して気づいていく」

「気持ちを汲み取るというようなパワーがないと、専門性に欠けるのかと思いました」

「やはり、時間はかかるのだけれど、望んでいるものをゆっくり気が付いてもらって、それを手伝っていく」

⑦ 当事者尊重：生活の仕組みづくりとひずみの補完

専門性とは、当事者の生活支援において、当事者を尊重した生活の仕組みづくりをすることではないかという見方であった。

「オーソドックスなことを言うと、その人らしい生活を本当に当たり前に支援する、その人ができる生活の仕組みをつくるのが専門性なのかなと思う」

薬を飲める状況をつくるという環境整備的なことが、社会福祉士の仕事ではないかという話から始まって、因果関係を重視し治療そのものを目的とする医療と比較して、当事者の尊重や多様なひずみに対する補完的役割を果たすのが、社会福祉の重要な実践ではないかという話になっていった。

「極端な言い方をすると、自分は明日死んでもいいからは薬は飲みません、という人に対してそれを保障するのも福祉だと。そう考えると、そういう人に対しては医療面から見た福祉はいらないよねと」

「難しい問題ですが、本人が医療を拒否しますというときは、それを尊重することが重要だと思う」

「あらゆるひずみが出てくるものを補っていくというか、そういう役割を果たさなければならないと思う」

「(制度を)使ってどうこうという使い方の部分に関しては、(専門職として)専門的に説明してあげる必要があるのかな」

「(支援者に対して)選択肢を広げてあげるというのも、専門性としてあるのかなと思ったりします」

(5) 今日直面する社会福祉の専門性の危機

本学において教えられ、学んだ社会福祉の専門性とは何かについて話し合う中で、社会福祉現場における専門性の危機を憂う多くの発言があった。今日直面する専門性の危機とは何なのか、どのような形で表れてきているのか、危機を生み出している背景とは何なのか。重要な証言であることから、調査の直接的な目的ではないが取り上げて一考したい。

1) 一定の実践経験を必要とする専門性の理解

ある参加者は、大学時代に憲法の第 24 条と第 13 条を学んで感動し、権利的視座を社会福祉労働の基軸に据えてきたが、今振り返ると大学で学んだことを総合的に理解できるようになったのは、卒業して現場に出て 20 年ほど経ってからだという。大学での学びは、将来専門性を理解するための基礎づくりであった。専門性とは何かを十分に理解し、深めていくには、実践経験を通して一定の時間を必要とする。そういう意味では、専門性を自分の実践の軸として揺るぎないものにしていくには、大学での学びだけでは事足りず、その後の実践によって学びが検証され、熟成されていく一つのプロセスが必要となる。

「総合的なところで理解できるようになったのかなというのはあります。社会に出てみて、20 年ぐらいたってやっと分かったくらいです。最初は、多分よくわかっていなかった」

「大学では理解する土壌を鍛えられた。土をつくってきた。たとえば、いろいろな人を受け入れられるのもそれなりの力だと思います」

「経験の重要性をすごく感じます。10 年目、20 年目、対人援助をしている人は見所が違うのですよ。1 年目は見るところがここまでだったのが、2 年、3 年たつにつれて、だんだん広がっていく。だから、大学では最低限、ここまで見えるようにしておきましょう、ではいいのかわからないですけど、社会に出てからできるだけ早い段階から広げていきましょうというのが、大学にも求められているのではないのでしょうか」

大学で学んだ多様な知識はそれなりに役立ったが、それらの知識があれば実践できるかというところではない。実践ができるようになるには、サークルなどによる社会での現場活動によって、学んだ知識が試され現実に通用するものに磨かれる必要があった。美浜キャンパスへの移転は、娯楽的なサークル活動などを増やすことはできたが、社会の中で鍛えられる機会を縮小させた。現実によって知識はふるいにかけられる。大学で学んだ知識が役立ったか否かは、偶然性は別として、その後の実践によって試され深められていくのだという認識は多くの人に共通するものであった。知識を使いこなせるようになるには醸成時間が必要である。一定の時間が経って初めて福祉大で学んだことが鮮明化され、明確に

なり、発展させられる。

「知識は役立ったのですが、それで実際にすぐ実践できるかという、それは別問題だと思いました。卒業したてですぐできるわけでもないし、最初の就職ではやはり十分に自分ではできなかった」

「言う（言葉にする）トレーニングを自分の中で、多分この 30 年間でしたのだと思う。卒業したときには言えなかったと思う。……自分の中でそういった核になるものが、もしかしたら 4 年間の中であって、その中でだんだん年を経る経験の中で、どんどん積み重ねていっている、多分 22 歳で卒業したときよりも、今の 55 歳のほうが福祉大を意識していると思う」

介護保険制度導入と同時に、特別養護老人ホームを運営する教員のゼミに入って学んだ制度論は、法令や多くの法律用語も含めて即役立ったという。「即戦力の人材養成」という教員の意図によって、教員の運営する施設に多くの卒業生が引き抜かれていった。科学力というよりも現場力を重視して、実践力のある現場経験者として引き抜かれて赴任してきた教員による、現場直結の講義やゼミが一時期盛んであったことは、よく知られた本学の現象である。制度改革などを契機として、現場が必要とする知識の修得に重きを置く教育方針が重要な時期があった。

大学時代に学んだことを理解するには、社会に出て触発される過程が必要なのではないか。厳密な言語化が難しいにしても、一定認識されていることは明らかであった。

「授業だけではないのですが、4 年間で自分たちが様々な経験をしてきたことがベースにきつとあって、例えば人権問題とか、何かこう視座が違うという。いろいろな事例に、同じ医療スタッフでもぶつかるのですよ。この患者の立場に立つとか、そういうものを含めて、そこだけは絶対うちは守りたいという、そういったことが結構あるのですが、きつと社会に出て初めて触発されるわけではないですけど。学生時代に学んだことって、ああこういうことなのかと気づく。言語化するのが下手な学生集団であったので上手く言えませんが」

2) 専門性イコール社会福祉士資格か否か

比較的若い世代からは、専門性とはたとえばアセスメントによって援助の必要な人を選び出し、社会資源や制度に関するクライアントの知識不足を補完することではないかという発言があった。また、大学に入って専門性とは何かを問い考えるよりも、まず社会福祉士資格取得が主な目的であったこと、したがって講義を聴き理解するというよりは、単位を取ることが先決であった。半面、他のグループでは、資格がすべてではないという指摘も出た。また、社会福祉士の資格を持っていても、福祉専門職として十分でない人が存在することも問題視された。

「社会福祉士という国家資格を持っているのですが、本当にあなたは社会福祉士なのかと言いたくなる人が結構いるのですよ。使い物にならないと言ったら、語弊があるかもしれないですが」

1980 年代前半に教育を受けたある参加者は、ソーシャルワークやスーパービジョンの

技術的な側面に触れるようになったのは、社会福祉士の資格取得後の専門職能団体においてであったという。本学在学中にはそういう形では専門性として教えられなかった。

「社会福祉士の資格を取って、その専門職能団体でソーシャルワークだとかスーパービジョンということに触れるようになったのですが、日福の時代にはスーパービジョンだとか、ソーシャルワークのなしっかりした実技や実践みたいなものを学んだ覚えはあまりないのです。／＼専門職能団体に入って研鑽するみたいな」

「(本学では) ソーシャルワークとかグループワークだとか技術的なものを、他の領域と比べて専門性だともまでは言っていなかったと思う」

ほぼすべてのグループの話し合いにおいて、専門性と専門職性との区別が難しく、曖昧になりがちであった。資格に必要な専門職能力とは、国が指定する 18 科目を意味し、受験資格を得るには基本的にそれらをすべて履修していなければならない。相談援助がキーワードになっており、国が決めた知識と技術でもって相談援助業務にあたるのが、福祉専門職としての専門性だと考えられているのではないかという。ただし、相談援助業務は社会福祉士が独占できる業務かというところではない。これらの話し合いの中で使用された専門性とは、正確に言えば専門職性あるいは専門職能だといえる。それに対して、福祉大学はむしろ技術そのものの修得よりも、実践者として必要な物の見方や考え方を培う場であったのではないかということが指摘された。

「相談援助業務なのです。生業としては相談援助業務を実施する。ただ、業務としては独占しない。相談は誰でもできるから。相談援助に関する専門的ないろいろな分野での知識を持ったうえで、問題を抱えている人に対していろいろな提案をしたり、導いたり、心理的な受け止め方も必要なのですが、そのような援助の仕方が定義になっていると思います」

通学教育と通信教育の両方を体験した参加者にその違いを聞くと、通信教育では国家試験に合格するために必要な知識習得が優先されるという。また、倫理綱領もなぜ必要なのかという説明ができるよりも、演習でこなすことが要求される。人権に関しても、言葉は使用されるものの、人権の重要性を理解するところまでは求められないし、教えられていない。

「通信は、試験に必要な法律とかがメインで勉強するので、そういう知識だけを一生懸命覚えて、結局国家試験を通らないといけないので、必要な知識を得るのに必死です。普段勉強していても、演習に行ったときに社会福祉士の倫理綱領というのを守らなければ社会福祉士になってはいけないと、先生に言われました。でも、多分これは無理だろうと心の中で思いながら、でも頑張りますと言って演習は受けました」

「社会福祉士の倫理綱領の中にも、人権は守らなければならないなどいろいろ書いてあるけれども、それは言葉だけでなぜ守らなければならないのかというところは多分学べていない」

あるグループで、現場で役立ったのは通学あるいは通信教育かという問いに対して、どちらかという通信で学んだ知識だったという意見が出た。国家資格についての見方は多様であり、肯定的な面と否定的な面の両方が指摘された。現在の社会で良い職を得るには資格が必要だが、社会福祉士を取得しているから専門性があるとみなすことには疑問を抱く人が多かった。資格があるからといって能力があるわけではない。しかし、資格がないと得られない仕事があることは、多くの人にとって一つのジレンマである。

「実際現場に出てから思うのは、資格は困るものではないなど。資格があればいい仕事を得られる。ただ、(専門性と)イコールにあるとはまだ思っていないが、資格がないとできない仕事がある」

それなりの職に就くには資格が必要であり、資格取得によって社会的な自信も得られる。たとえば、バイステックの7原則などの最低限の知識があれば、専門職の条件をクリアしていると受け止められる。単語をしまっている引き出しがそこそこあって、共有枠が一定あれば、仕事の幅を一応持っていると評価できるという。抽象的な知識や技術を確認することは難しいが、資格は社会的に通用する具体的な証明書になりえる。すなわち、威力がある。

「バイステックの7原則、それはあなたも知っているよね、社会福祉士を持っていればそれぐらいちゃんと知っている、勉強しているよねという。/../(新採用者の)面接の時、おまえ、バイステックの7原則をちゃんと守ってやっていけよと言える」

「要は人の話をよく聴くということ、傾聴と相手を尊重する、まあ冷静な対応とかいう、それを知っているであろうということ、つまり資格を持っているということは、まあクリアしているのだなということになる」

しかし、たとえば卒業後社会福祉士の受験資格を得るために入った専門学校の教え方は、最終的には丸暗記であったために、それらの知識を実践において駆使できるだろうかという疑問がわいたという発言もあった。ある意味、数値化できることしか教えない。数値化できない視座や姿勢というものは、丸暗記式によって教えるわけにはいかない。

「資格の有無で、いわゆる数値化できるところはあるのかなと思うけれど、ではその人がいい仕事ができるのかといたら、そこはイコールではない」

本学での学びが役立ったかどうかという問いに対して、どのくらい学んだかは別にして、社会では「福祉の東大と言われる」日本福祉大学を卒業したことは、高度な社会福祉学を修めたという証拠として見られるという指摘が若い世代からあった。日本福祉大学卒業自体に、それなりの学問的ステータスや普遍性があると現在でも見られている。

「日福卒業と言ったら、みんなおおっとなって、日福でぼんやりと学んだということが、他の人からすると一つの根拠にも見えるのですね。日福で学んだことがブランドみたいな」

資格保有者がまともな実践ができないと批判する反面、専門性のあることを証明するには経験や理論力よりもむしろ、社会福祉士の資格を取得することが必要ではないかという意見も出た。日本福祉大学の卒業証書だけでは社会に通用しなくなった現在の世評を重視する。資格を権威とみなす社会において、誰しものが認める知識を有している証拠として資格は必要だという論理である。経験だけでは人は耳を傾けない。資格のための学習によって希薄化してしまった社会福祉の専門性を権威づけるのが資格だという相矛盾した現実がある。今や、専門職者としての根拠の所在は、日本福祉大学卒業ではなく国家資格取得に移行しつつある。資格がすべてでないにしても、社会で物をいうのは資格であり、専門的根拠を持つとみなされる。社会的に一目置かれるには、一定の妥協を余儀なくされる。

「やはり、根拠を持ちたいということですね。根拠を持って話がきちんとできるようにならないと、誰もきちんと聞かない。……今は、社会福祉士といえるから社会福祉士の立場でものが言えるのですけれど。(資格が)ない時は、社会福祉士の人に対して何も言えなかった。これ以上、言うてはいけないというところがありました、自分の中には。経験だけでは物を言うてはいけない。あなた社会福祉士ではないでしょうと言われたらお終いだから。……しかし、資格はあくまでもツールであって、ツールを有効に活用しないとイケない。資格はすべてではないにしても」

現在進行しつつある社会福祉系大学の二極化も危惧される。当然、日本福祉大学は時代を通じて普遍的な教育をしていく大学であってほしいと言うが、日本福祉大学で学んだ後専門学校や通信教育などで資格を取得したからこそ言えるのか。資格取得の教育は専門学校に特化すればよいという考え方がある。

「やはり、大学のいいところは残して、普遍的なものをやっていく大学と、専門学校化していく大学というように、多分大学は二極化していくのかと思う。当然やはり、日福はこっち（普遍的な教育をやっていく大学）であってほしい」

本学の教育が現場に出てから役立ったかどうか、あるいは足りなかった部分があったとすれば何であったかという話になると、足りなかったこととして出されたのが相談援助における面接技術などの訓練であった。しかし同時に、基礎がないと単なる技術者に終わってしまうことも指摘された。

「いわゆる面接技術とか、技工系は私達のときにはあまりやっていない。どちらかというと、私達ときは政策論と技術論と言っていて、政策論的のところはかなりしっかりやってくれた。それは、ベースとしては良いのですよ。しかし、具体的な面接において手作業はできなかった。……(ただ)ベースがないと、言われた通りの技術だけでは面接技術ができる人だけで終わってしまう」

卒業後、多様な機会を通して自分で苦労して勉強したことが、資格試験勉強用の教科書では実践に必要なことが網羅されていた。教科書を読んでそれらの知識を保有していれば、社会福祉の専門性を獲得しているとみなされるが、知識の詰まった筆筒を持っていれば、実践力があるといえるかというとまた別の次元の話ではないかと。

「自分があちらこちらに行って勉強したことが、全部教科書にまとめられていてすごいと思った。教科書に全部書いてある」

3) 直面する現在の専門性の危機の現れ方

主な危機現象としてあげられたのが、①技術論・報酬成果主義の重視、②専門性のマニュアル化、③専門職のサラリーマン化・マネジメント化、④大学の就職予備校化であった。

① 技術論・報酬成果主義の重視

社会福祉士の国家資格が導入されたときに、指定科目の一覧表を見た本学の卒業生で当時教務課の職員であった参加者は、これで果たして専門性を培い、本学らしい教育ができる時間的余裕があるのだろうかという危機感を抱いたと振り返る。

「社会福祉士の受験資格を出すためにやらなければならない科目一覧表を見たときに、これに打ち勝って、これを全部やって、学生を社会福祉士に合格させながら、専門性を培い、本学らしい教育を貫くことができるのだろうかと思いました。これだけやるのは無理だと。シラバスがしっかり決められて、実習、実習、実習といわれて、本当にサークル活動する時間があるのだろうかと思いました」

多様な国家資格ができて、そのための勉強をする人は多くなったが、専門性を語る機会や場が少なくなってきたことが指摘された。すなわち、現場での同僚との学びが共有されなくなった。また、機会があったとしても、援助技術論を中心とした技術論重視の傾向がみられ、専門性とは技術を高めることだという理解が一般的になってきている。社会福祉の専門性の基盤を支える人間性や価値観の重要性が希薄化してきている。であれば、当面する課題解決となり、しかも技術的な解決に終わる。

「人間性を含めた社会福祉の専門性を語る場というのが少なくなった。技術論はいっぱいあるのだが、援助技術論やソーシャルワークの方法論も大切なのですが、人間性、価値観とかいうものを含めた社会福祉の専門性を語る場がすごく少なくなってきた」

「人間性とかいうのはちょっと置き去りにして、何かいい援助というのは、こういうサービスをどういうふうにしたらいいかという課題解決的な話になって、課題解決の前にその人を人間としてどう見るかということが語られなくなってしまった」

技術論重視の傾向は、介護保険導入後顕著になったことが指摘された。人々の生活状況やその変化を注目し、話し合うのではなく、食事をしたか、入浴したかという支援行為のチェックのみになり、たとえおしゃべりという形ではあっても、以前のように事例を取り上げ、対応の仕方を検討する話し合いもできなくなった。現場で一緒に働く人たちの専門性を高めていくことも難しくなり、報酬成果が問われるようになったというのが、世代を超えた参加者の多くの感想であった。

「介護保険が始まる前の 1999 年は、あそこのお嫁さん、最近何か顔色悪いよねとか、何かおばあちゃ

んがぐちゃぐちゃ言っているよとか、支援者を自宅に送った後、おしゃべりしてたのですよ。介護保険が始まった途端、『今日お風呂に入ったよね、あの人、ハイ送って』、だけになってしまった。／＼！ そういうチェックと計算のためにパソコンに向かって、一切そういう話ができなくなったのは 2000 年から」

「一つの出来事を、あなたはこう思ったね、私はこう思ったわ。でも、まあ（支援を必要とする人の）これからの生活を考えたら、こういう方向で考えていかないとというようなすり合わせさえできなくなってしまった」

② 専門性のマニュアル化

国家資格取得のためだけの勉強をした人をみると、教科書に書かれている専門用語は口を突いて次々に出てくる。教えてもらった単語というのは、実践を教えてもらった通りにやっているかいないかを確認するために、チェックリストとして作用している。マニュアル的理解は、マニュアル的实践を生み出すといえる。一律を重んじる要介護認定は、誰がやっても一律の認定結果を生み出すのと類似する。教科書的な学習は、教科書的な実践を生み出す。

「本当に単語しか出てこなくて。本当に『社会調査』とかね、調査してとか、社会資源をとりあえずつくってソーシャルアクションとかいうように、そういう専門的単語がどうしても出てきてしまう」

「エンパワメントという単語、とにかく覚えてだけで試験は通ったけれど、実際何なのみたいな感じだったのですよ。／＼！ 現場に入ったときも、エンパワメントってカッコ良さそうな感じで嫌だな、みたいな感じだったのですが、実際支援していく中で、受容するとか、感情をコントロールして表現するとか、あ、それ習っていたな。だから、これでいいのだという、教科書的単語を教科書的な感じで（受け止めて）、支援は間違っていないのかなという確認できる単語を教えてもらったのかという感じです」

現場実践において、個々の現場の状況の把握や人間関係を無視して、技術を一律的、マニュアル的、機械的に理解し、適用する傾向が増大していることも指摘された。製品の製造と変わらなくなった。

「たとえばどこかの学校へ行って、（特別支援教育をやっている）ある教室で歌っている歌を聞いたら、どんぐりころころがものすごく上手に歌われていた。（見た人は）ものすごいと思って持ち帰って、自分のクラスでやってみても上手いかなのですよと言う。どこかの人の教案が素晴らしい、いかに素晴らしいといっても、だからといって持ち帰って自分でやっても上手いかなが多い。つまり、先生である自分と子どもと一緒に育った歴史の上に立つ教案でないと意味がないことがわからない」

「何もかも専門性がマニュアル化されてしまって、こっちのと同じようにすればどこでも成功事例がつかれると思う。でも、そうはいかない。／＼！ 何か、（個々の状況を）見立てる力が弱くなったしまった」

「何かの製品を作るのなら別だけれど、人間をつくるのはそういうわけにはいかない」

社会福祉協議会の事業においても、地域住民のニーズから出発するのではなく、何はともあれ国家のマニュアルに沿った成果物が求められるようになった。

「これはちょっとマニアックな話なのですが。介護保険が今少し財政的に大変なので、地域でいろいろやってもらいましょうという。例えばゴミ出しと、買い物とかは今までヘルパーさんがやっていたが、これからは地域でやってもらいましょうということで、社協が今やっているのですよ、それをやる職員というのが生活支援コーディネーターというのですけれど、……この地域ではヘルパーを使わないで、ゴミ出しグループを作って地域の人が協力してやったら、それが成果物なのです。すべてにおいて今成果物を求められる」

③ 専門職のサラリーマン化・マネジメント化

国家資格だけの取得を目的として学んだ人には、人間や問題に関する理解力や共感力、問題意識をもち、諦めずに解決するという追及力・想像力や熱意が欠落するという。話し合いでは、何がそうさせてきたのかまでは深く追及されなかったが、社会福祉専門職のサラリーマン化傾向が指摘された。専門性の再構築が必要だという。

「やはりサラリーマンになっていて、一定問題意識は持っているのかもしれないけれど、それを深めていくというようなところはないのですよね。どうやって質を高めていくかというようなことは、議題にもあがらない。……専門性をリメイクというか、つくっていかなければならない」

「昔は何もないところでつくっていたわけですから、死に物狂いでやっていたのですけれど、そういう熱意が最近は見られない。それは、彼らのせいではなくて、何かまた違うものがあると思うのですけれど」

ソーシャルワークの機能は基本的に二重であり、社会的秩序のコントロールと人道的救済・支援であるが、現在問題視されることは行政責任を軽減化するためのソーシャルワークのコントロール機能の強化である。行政責任の回避を狙い、問題解決の難しい社会福祉分野の周辺領域でマネジメント化や資格化が進行している。本来国や自治体に問われるべき行政責任までもが、専門職という名称と引き換えに個々のソーシャルワーカーの肩に求められてきている。

「マネジメント化というか、これは社会福祉士という資格だけかもしれないですが、みんなが手を付けたがらない触法者の社会復帰だとか、法務局関係の採用を見ると社会福祉士や精神保健福祉士の採用枠が出てきている。そういう人達に、触法者の社会復帰をやりなさいという、調整官的役割が与えられてきています。また生活保護受給前の生活困窮者の自立支援法関係にも社会福祉士が組み入れられて、どうやって生活保護を受給せずに自立した生活を送れるようにするとかですね」

「児童家庭分野でも、国家資格によって新しいソーシャルワーカー職をつくらうという動きが出てきています。児童福祉司というような任用资格的なかたちですんでいたのに、専門職という名前で配置し、対応させていこうというふうになんてなっています。こういう言い方は悪いですが、そこで何とかして、みたいな感じですよ。問題が起こって、いろいろ行政責任が問われているわけですが、悪いです

けれど、その行政責任をどう回避していくかという点で、(新しい専門職に) 責任を担わそうという感じ
です」

公共事業の民営化や市場化、行政責任の委譲化が進み、権利としての社会福祉の形骸化
の流れが止まらない中で、自分たちにできることは何かという話し合いになった。措置か
ら契約へはサービスの普遍化だと謳われたが、実際には公的責任の民間部門への委譲であ
り、転嫁であった。可能な限り、自分たちが学んできたことを継承していく以外に道はな
いのではないか、権利剥奪への挑戦を受けているのではないかとみる。

「受け皿というところを、事業として民間事業者にも担わすという考え方、民間活力という名の下で動
いているので、障害者にしろ、児童にしろ、高齢者にしろ、民間事業者が参入できるように仕組みを変
えてきているわけですから、行政や社会福祉法人しか福祉事業はできなかったのですが、今はもう株で
も何でもできるようになったわけです。／＼措置から保険にして、契約でお任せしますみたいな感じ
ですよ。だから、措置が圧倒的に減ってきている。／＼この流れが止まらない。流れが止まらない中で、
自分ができる範囲のところでどう継続するか、それだけです」

若い世代で国家資格の取得のために学んで職を得た人たちは、サービス業として技術的
に、また機械的にこなすことを相談員の仕事だと思っており、クライアントと一緒に考え、
本人が自己決定できるように援助することを重視しない。一応「寄り添う」ことを試みる
が、共感的理解が持てないことを指摘する。共感的理解が持てないのは、共感する必要性
や重要性は学んでいないからではないか。理解を促そうと助言しても余計なお世話とす
るとしか受け止められないのが現実である。自分が抱くイメージで仕事をし、イメージが現
実に合わないとすぐ辞めてしまう。寄り添いはするが、自立を支援するための共感的理解
は欠落する。

「悩む時間が短すぎる。決めるのが早い。4月に就職して、夏ごろにはもうほとんど辞めています。辞
める原因は、イメージと違ったと。一番大きな違いは、相談員というのは、こうして、はい次の方どうぞ、
はいそうですか、ではこの紙を持ってあちらへ行って下さいと。そういうのが相談員だと思っていたと
言う。私の感覚では、／＼対象者と一緒に地べたを這って、汗流してこれでもかというように、寄り添
うのではなくて、一緒に物事を考えてみて、この人が最終的に決めるかどうかというところを、きちん
とお手伝いしましょうという考え方ですけど、それを嫌がり、綺麗なことだけを求める。／＼共感
することがなかなかできない」

「そういうことまで言われる必要はない。／＼ちゃんと患者さんの退院先は決まったし、退院しました。
そこに私は関わりました。これの何がいけないのですか？とくる」

支援を必要とする人を共感的に理解し、その人が生きていくことに関わろうとするので
はなく、多様な資源を繋ぐことだけをソーシャルワークと考えている。それゆえに、繋げ
ればそれで任務は終わりとし、自分自身の実践自体を問題化しないし、葛藤もしない。診
療報酬を取れば目的は達したと考える。そこには、自己満足の世界しかない。自分の経験

内での知識でさえ活かさないため、相手に伝えることができないし、信頼関係を基盤にした人間形成もできない。良い実践を追求する意欲もない。

「自己満足の世界ですよ。／＼悩まない。ソーシャルワーカーではなく、ケースマネジメント。はい、ここへ繋がりました。それで終わり。はい、次の方。／＼診療報酬取れました。何か文句ありますか？と言う」

「自分の持っている知識だとか、経験だとか、その範囲の知識だけしか活かせないというか、でもそれでは伝わらない。自分の持っている知識を活かせないから相手に伝わらないと。その問題性をあまり意識できない」

「資源が結構揃ってしまっていて、繋げることが仕事だと思っている。引越し業者でも先輩が使っているから自分も使うとしか考えない。あるものでやって、先輩がやっているからというだけですませる、ゆえに葛藤もない、ドキドキもしない。繋がったらもう自分は関係ないです、になってしまう。行った後を追うこともしないし、一緒に乗り越えて信頼関係ができていくものだけれど、求めようとしない」

近年、ソーシャルワークという言葉は社会的に広く行き渡り、口にされることが多くなったが、その内容が理解されているかという点必ずしもそうではない。社会福祉労働が専門職として資格化されたことによるのか、ステータスとしての福祉というのがまず先に注目され、評価される。学び方も試験の模範解答を求め、正しい答えを出すことに目的が据えられた技術的な学び方に代わってきた。知識を機械的に適用することで満足し、自分の頭で状況や問題を分析し、思考し、支援を必要とする人を共感的に理解し、自己決定による生活形成を行えるようにするにはどう支援すればよいのかという、俯瞰的で体系的な仕事の仕方ができなくなった。できないとわかると、できない原因を徹底的に追究することなく、想定と違った、自分に向いていないという外在化によって終止符を打とうとする。それでは、自分の実践を反芻し、問題化し、悩まなければ、実践を通しての自己発達が得られない。

「綺麗な仕事だと思っているし、福祉をやるということのステータス、それと収入が安定していることに魅力を感じている」

「資格化というのも、一つのステータスという気もしないではない。これとこれを勉強してこの単位を取っておけば OK です、というのも大きいかなと思う」

しかし、権力側の要請に応じ、保身を優先し、従順に働く社会福祉士だけではないことも事実である。東京の社会福祉士会が、フェイスブック上でアンケート調査を行った。質問は「①社会福祉士としてのあらゆる理念と勇気を今こそこの瞬間から思い出して取り戻し、奪い返し、時には傷つきながらも闘うことを目指し続けるのか、あるいは、②日常の下、動かず、声を出さず、黙り、見て見ぬふりをし、下を向き、権力には抵抗せず、単なる資格者としてその保身を優先し続け、自らは安全な位置を眺めるだけのものであり続けるのか」であったが、これを読んだ人の 98%が①と答えたというものであった。そうい

う意味では、資格化や資格主義に対する批判的視野がまったく失われたわけではない。静かなる声を結集し、変革していく力を構築するまでには至りえていないが、希望はある。

「要するに、サイレントマジョリティーがいっぱいいて、比較的東京社会福祉士会の中心メンバーの若い人が結構出てきて、30代とか40代ぐらいの人たちが、今のままいったらやばいのではないのかということを言い出している人たちがぼつぼつ出てきているので、個人的にはいい傾向だと思う」

④ 就職予備校化する大学：

今の時代は昔と違って、応用力よりも多くの専門的な知識を知っていることや資格の有無が問われるという。本学も含めて社会福祉系の大学は、社会福祉の専門性を学ばせる学問の府ではなく、受験勉強に専念させる就職予備校になってきたのではないかと危惧する声があがった。大学の評価自体が、社会福祉士の国家試験合格率というように数値化してきている。合格率を高めるために受験勉強に専念する大学で教える専門性とは何か、それを問う前に専門性を教える教育が果たして可能なのかという疑問が生まれてくる。

「大学に求められるもの、たとえば大学も経営ということを考えて、就職率100%、あるいは社会福祉士の合格率が何%になるかが問われる。以前は、実社会に出て応用できるような人を育ててというのがあったと推測するが、今だと、資格を取らなければならない。そうすると、受験勉強となる。今よく言われるのは、最近大学は就職予備校化していると。学問の府ではなくて就職予備校ではないかと。福祉大もそうになってしまうと、それこそ専門性とは何だろうということになってくる」

「大学の近況を聞いたが、なんだか今はすべて数字なのです。結局はね、(社会福祉士国家試験合格率)何%、1番、2番、3番というように。学募においてこれが大学の宣伝になるのです。もはや、大学の教育目標や内容ではない。数字で果たして、卒業生が専門性をいかに身につけて卒業したか、役に立っているかどうか語れるかどうかの問題だ」

「昔、僕らの時代だったら、木曜日の午後は絶対授業を入れないというルールがあったのが、今はもうそれも崩れたと」

新しく採用する社会福祉士と話が通じないという意見が出た。患者としては見るが、生活を営む一人の人間として見ようとしな。面談でのアセスメントはできるといえ、ただ何が不足しているかという判断だけで終わりがちである。退院が決まれば仕事も自動的に終わりだと考える。

「考え方。患者さんとしかみない。退院したら終わり。面談についてもある程度アセスメントはしますが、あれは足りない、これが足りないというだけで、それはなぜか、その人はどうしたいのかという問いはない。そういう面談の仕方、退院する日が決まると、これで私の仕事は終わりですと言う」

今日の社会福祉労働の現状に対して何がそうさせるのかを探っていくと、背景として浮き彫りになってきたのは考え方や物の見方であった。業務を事務的にこなすだけで、本来

求められるべき専門職者の姿勢や考え方になりえていないことが指摘された。食べるために資格をとり、資格試験に合格するための勉強になってしまっており、社会福祉とは何か、その本質を学ぶものではなくてきたのではないかという疑問である。ゆえに、社会福祉の話もできなければ、当然仕事もできない。自分が通用しないと思った人はすぐ辞めていくことになる。

「今は福祉を教えるとか、学ぶというよりも、試験に受かるという風になってきているので、通信の学生は、食うために資格をもっておいたらどうだろうということで（教育を）受ける人が多いみたいなのですけど、そういう人だと福祉の話ができるかというとあまりできません。実際の仕事ぶりを見ていてもなっていない」

4) 教育現場における教える側の悩み

教える側の悩みも多い。労働市場が資格制度に大きく依存する限り、資格取得は必要不可欠であり、社会福祉系大学には否応なく資格試験準備教育が求められる。しかし、資格指定科目履修への配慮から、カリキュラムの編成が量質ともに制約を受け、教員が社会福祉の専門性の理解を深めるために重要だと考える講義を、自由に行うことが難しくなってきた。当然のことながら、学生も資格取得を第一の目的とするため、専門教育と資格試験準備教育との均衡化を図らねばならず、両立のジレンマに苛まれる。国家資格導入前の本学の教育を学ぶ側から体験し、現在教える側に立つ教員にとって理想と現実のへだたりは大きい。

「カリキュラムの中身がだんだん自由にできるものが減ってきていて、なおかつ学生のニーズがどんどん消費者主義的になって資格だけ欲しいとか、…/ 国家試験ではこういうことを要求されるけれど、実際はこうなのだよというような両面作戦はやっている。学生は試験のことばかりに目を奪われているので、本来はこちらなのだけれどと思いながら、スタートラインには立たせなくてはならない。そういう意味でのジレンマはどうしてもありますね」

以前と比べて今日の学生の学ぶ動機や姿勢が変化してきており、本学が重視してきた社会福祉専門教育の基礎を教えることが難しくなっている。何をどう教育すればよいのかを考えるにあたって、無視できないのが受け皿としての学生の質である。

「学生の質がかなり変わってきている。偏差値も下がっている。社会福祉の本当の基礎的な部分というか、福祉大が積み重ねてきたスピリットを学生たちに伝えることが非常に難しいと感じる」

現在の学生は文献購読に関心を持たない。今の時代だからこそ必要であるにも関わらず、専門演習において文献購読をやらない教員も増えた。それゆえに、現実を分析し、記述するという言語化が難しい学生が多くなってきた。授業の醍醐味を味わうことなく卒業してしまう学生も至極多い。

「極端に（本を）読まない学生が増えてしまったということもあるので、授業がこういう意味でも面白

いということにあまり気が付かないままに卒業してしまうというのがあります」

「専門演習がたくさんありますが、いろんな先生に文献講読どの程度やりますかと聞いたら、ほとんどやっていないです」

「フィールドワークなどで自分が見てきた世界をもう一回、どういうふうに言葉で表していくのかという時に、必ず社会科学や人文科学も含めて、ある程度の素養がいるわけですが、それにつながるようなことはあまりやっていないという印象があります」

フィールドワークを通して、社会の現実を直接学ぶことによって社会的な見方を身につけることができる。学生自ら切り開こうとした自分たちの時代と比べると、今は教育する側がお膳立てしなければ実施することが難しい。たとえ、お膳立てが必要だとしても、フィールドワークは専門性を培うための重要な教育手段である。今の時代、自発性、自主性、主体性を育てることは並大抵なことではない。

「自分が受けた大学の教育と今の学生が受ける教育との違いというか・・・我々の時には地域とのかかわりが大学から用意されたというよりも、学生の方にサークルなどでしっかりそれぞれ大事にしていた地域があったわけです。そこに出て行って、福祉や生活の矛盾ということを実際目に見える形で教育を受けてきて、それをどう解決するかというところで、社会的な物の見方とかを勉強してきたわけです。今も、地域を大事にしようとしているわけですが、違いというのは、学生自らが選択するというよりは、教育する側の方でお膳立てして地域に入るところが全然違うのです」

いつの時代にも、地域共生社会は相互扶助によって支えられている。多様な入り方があるが、重要なことは共同体としての地域社会とは何かを学ぶことである。現実を知らない学生には、専門性を教える前に、地域で生活を営むという現実を実際に体験させ、地域共同体のニーズや運営の仕方を理解させる必要がある。それなしには、ソーシャルワーカー養成はできない。専門性を培うための第一歩であり、お膳立てされた形でも教育的な意義がある。

「(フィールドワークは) 地域の防災という切り口で入ったり、NPO などの地域のニーズで立ち上げた事業をやったり、観光という切り口でやったりさまざまなのですが、大事なことは、それが地域にとって必要だと地域住民が考え、運営している点なのです。(地域住民が) 必要性を感じてやっているのだということ学ばされるのがフィールドワークなのですが、そこに気付くことができる学生とそうでない学生がいて、(それによって) やはり次の 2 年生、3 年生のソーシャルワークを学ぶ時点で (両者の間に) 大きな違いができてしまうのです」

「そういう意味では、専門性を仕込む前に、専門職養成の第 1 段階としてもう少し地域レベルで一人一人が、なぜ生きているのかということ学んでもらうために、(フィールドワークを) 教育的に提供しようとしてきました。それが成功しているかどうかは別として、我々の時代には自主的にやっていたことを、今は教育的に用意された形ではあってもできていることは一歩前進かなと思っています」

地域共生社会づくりにおいても、行政力の不足を共助で補完することを狙う上（行政）からの地域づくりをやるのか、地域住民の原動力を基盤にした地域づくりをするのかでは共生社会づくりの質が異なってくる。ソーシャルワークの専門性とは何かを、大学内の講義や演習だけで教え込むことは不可能に近く、現実を通した一定の学習プロセスが必要となる。

「今の地域共生社会づくりが上から管理された形で行われているとしても、地域には解決しなければならない問題はあるわけです。そのところは、地域住民たちは理解しているのですよ。すべて地域で解決できるわけではないけれど、そういった問題を仕分けせずに地域でやらなければならない、金がないから仕方がないのだという形でやらせるのか、それともそういった問題に気づく地域住民の力が源泉だと考え、そこを評価しながら自分たちでできるところを、行政の力を引き出しながらやっていくソーシャルワーカーになるのかでは、全然異なるソーシャルワークの専門性に基づくことになるのではないかと思います。……後者の立場で地域に入っていきような人材を養成したいと思っていますが、大学の中でディスカッションとか演習の授業だけでは難しいので、地域社会の中で実際にそういった現場を見せながら考えさせるということが大事だと思うのですよ」

科学とヒューマニズムだけではまともな実践はできない。実践ができなければ現場では通用しないために、たとえば社会調査という形で対象地域を開拓しながら、調査の企画から調査結果の報告書作成や報告会に至るまで、一連の作業を学生に要求してきた。体系的に組まれたソーシャルワークの実践過程を体験させることによって、総合的な力をつけさせてきた。講義だけでは総合的な実践力は鍛えられない。

「実践ができなければ現場で通用しないということは自分の体験を通してわかっているのです。力を入れようとしたのは社会調査を毎年やること。それを通して報告書を仕上げるという一連の作業によって、調査の企画、実施、運営、まとめ、そして現場への調査報告書の提示、報告会まで開いてということ、毎年一話完結で調査対象地域を開拓しながらやってきた。調査とか分析、やったことを小論文や実践記録として書けるように、きちんとまとめて発表できるような総合的な力を学生諸君に身につけてもらいたいと思ってやってきた」

大学での限られた教育期間中に専門職者としての十分な養成は難しい。できることは、卒業後の成長を見通した上での基礎づくりである。大学はそういう意味で拠点となる。

「意識の高いというか、批判的な精神を持ったワーカーを養成できるかどうかというのは、むしろ卒業後にどういうふうに脱皮するとか、変わっていくのかということ念頭においた拠点づくりみたいなものを、学部教育の中でどれだけ培い残せるのかということだと思う」

昔と比べると学生自身の生活や感覚も変わった。一種の生活感覚の喪失が指摘される。学費が高いと嘆き、奨学金の借金を抱えて経済的に困窮しているにもかかわらず、ボーリングやカラオケなどをやらないと遊んだ気にはならず、結構大きな支出をしている。その半面、貧困は別世界の話としてしか受け止めていない。

「学費が高い、高いと言っているのだけれど、スマホに結構すごく使っていたり、遊ぶことにすごく高い金を使っていたりするのです。お金がないと言いながら、ボーリングとかカラオケをやらないと遊んだ気になれない。古本屋で本を 100 円で買うとか、あるいは図書館から借りて、本についてコーヒーを飲みながらこの作品はこうだったよねとかいう、お金のかからない休みの使い方もあるよと言うと、先生、そんなことをやる学生は絶対いませんと言う」

「学生の生活感覚がなくなってしまっていますね。貧困なんて別世界のおとぎ話みたいにしか捉えていない。100%でも一方では、すごい奨学金の借金を背負っている現実がある」

消費中心の生活スタイルは、学ぶ姿勢にも反映される。自分たちで調べ、開拓するのではなく、教員がお膳立てをしたものを消費する姿勢に変わりつつある。自らの動機づけがない限り学ぶことは難しい。

「物事をつくりあげていくことの実感が非常にないですね。フィールドワークでもこちらが全部お膳立てしてやっていますが、結局それを消費しているのですね。100%だから、自分たちで調べるとか開拓するという感じではない」

「学ぶようなきっかけは学生が気づくしかないというのが、正直なところ。究極的には、自分がそうやって自覚してから勉強し始めたことがあるのでそう思う」

文科省は、学生の主体性を掘り起こすことを重視するとはいうが、学生への管理も強化もしてきており、逆の結果を生み出している。また、福祉系の学生の多くが経済的な困難を抱えているために、自発的な活動ができる時間はアルバイトに追われる。教育する側は、一点主義的な試みではなく、学生が置かれた複雑な現状を総合的に捉えて対応する必要がある。

「アクティブラーニングとか、学生の主体性を掘り起こすことは文科省からもいろいろな指示があつて、従来にない活発な動きを示しているとは思いますが、そういうことを通して全体的に学生への管理が強まってきている。主体的に、自主的に、自立した人間としての可能性を切り開くような方向に今は向いていないので、かなりきつくなっている。100%自発的なことができる可能性のある時間はどうしているかという、かなりの福祉系の学生は今アルバイトに追われている。相当経済的な困難を抱えているという問題などがあるので、奨学金の問題だけではなく、総合的に考えないといけないような局面に立っているのかなと思う。100%これだけやれば成功するとか、これだけやれば効果があるとかではなくて、全体が複雑に連動しているので、その辺の分析とか対策とかやり方は以前よりも難しいとみている」

教員の間にも世代間ギャップがある。若い教員たちに顕著にみられるのが、教育力や研究力の研鑽に努めるのではなく、競争に打ち勝つためのキャリア形成を重視する傾向である。このような姿勢が、今後の教育や研究の質にどのような影響を与えるのであろうかという危惧が生まれる。

「ジェネレーションギャップと私が言うのも変なのですけれど、1990 年より世代とか言われる人たちの世代はネオリベラチックな教育を受けて、競争、任期制とかを勝ち残ってきたみたいな自負心があるのでしょうか。最近の若い人はあまり古典を読んでいないような気がするのですがと言うと、『それは仕様がなくて、だって競争に勝たねばならないですから、そんなところまでみてもらえないですよ』と戻ってくる。要するにウケのいいテーマをどんどん数をこなさないと、ボスにはなれないですよという感じのことを言われました。全員が全員そういうわけではないですけど」

本学を卒業した教員たちが現在直面する大きな課題は、日本福祉大学が構築してきた教育の伝統的価値の維持と、資格試験準備教育のバランスをどう図るかということにある。本学の教育の真髄を知るがゆえの教育者としてのジレンマだといえよう。労働市場における専門資格の必要性は認めるが、教員が自由に作り上げることができる教育内容が縮小されてきたことを危惧する。学生の方にも資格だけを志向する消費者的なニーズが増大してきており、福祉大の教育の伝統や理念を伝授することは難しくなりつつある。

「スタートラインに立たせなきゃという意味で、ジレンマはどうしてもある」

日本福祉大学の変容を語る中で、教育や実践における本学の独自性の喪失が浮き彫りにされた。1990 年代以降から変わり始めたといえる。創立当初から財政的に弱い小さな大学でありながら、有能な人材を社会に送り出すための教育の原点を明確に持ち、知恵や工夫を絞り創造的に開拓してきた。福祉大は時代の先端を行く大学であった。

「(本学は) 90 年代ぐらいまでは時代を先取りしながらやってきたのではないかと。その時代、その時代の課題を結構敏感に感じ取りながら、実践とか教育の内容を切り開いてきた諸先輩たちが、先生たちだけではなく卒業生も含めていっぱいいらしたのではないかと考えています」

「90 年代頃までは、結局、社会福祉がないところに福祉をつくってききましたから、1990 年本当に開拓的でしたが、90 年以降は厚労省が上からどんどん整備を進めるようになった」

「(本学の) 先輩たちが開拓してきた実践を、厚労省が後からこれはすごいからとモデル事業のような形で評価したというのがあったと思うのですが、ここ最近はどうなのでしょう」

「自分が学生時代の 60 年代の前半ですが、当時の福祉大は財政的に非常に厳しかった。そういう状況の中で、有能な人材をどうやって継続的に社会に送り出すことができるか、やれる範囲で知恵や工夫を働かせてきた。1990 年結果としてみれば、非常に創造的で開拓的で、焦点がはっきりしていた。(教育の) 原点のはっきりしていたところが福祉大の良さであった。(財政的) 弱みはあったが、弱みをできるだけ抑えた形で活かすにはどうすればよいかということに知恵を絞った。そのような状況の中でわれわれは学んできた」

国家資格導入による国家統制への適応によって、1990 年以降本学は長年かけて築き上げてきた教育の独自性を維持することが難しくなり、社会福祉専門教育における本学の主

導的立場も徐々に失われていった。基礎構造改革などの政治的意図に対して十分な準備と戦略をもって対応しえなかった。以前は福祉のメッカとまで呼ばれた日本福祉大学の存在自体が小さくなっていき、今や全国の標準的な大学の一つになりつつあるのではないか。

「昔は、東海地方には競争相手がいなかった。中部社会事業短大は明治学院大などと並べられ、日本の社会福祉教育を動かす前面に立つことができた。知恵と工夫があれば、すぐ活躍できる社会的条件があった。／＼日本福祉大学は小さいけれど小回りが利いて、アイデアが良く、優秀な教員を集めて、学生もやる気があるのが出てきているという社会的評価があった。競争相手の中にも、日社大、明治学院大、日本女子大など、日本福祉大学を応援する大学があり、福祉大はその中で中心的な役割を果たしてきた。／＼それが、国家資格によって国家統制が行われるようになると、福祉大自体も標準的、定型的、形式的なものになっていった。／＼独自性が縮小され、教員たちや応援団たちが次第につぶされていくとなると、いつのまにか福祉大の存在は社会的に小さくなっていった、徐々に追い込まれていったと思う」

「要するに 1990 年代から 2000 年代、基礎構造改革に関わる社会福祉の変化に、資格制度もそうですが、福祉大が独自性をもって対応できなかったように、改革に対する準備と戦略がなかったように思う」

専門教育と資格試験準備教育との両立を余儀なくされてきたが、日本福祉大学独自のソーシャルワーク論も確立することができなかったのではないかという疑問も発せられた。1990 年代以降、新しい時代のニーズを見据えたビジョンを打ち立てられないままに今日に至っているのではないか。立て続けに開設された新しい学部や学科の参入によって学際的科学の領域は広げることができたが、反面本学の中核をなしてきた社会福祉学部の存在が希薄化されていったことも確かであろう。

「今の時代、社会福祉系の大学であれば資格と抱き合わせの両輪でいくしかない。福祉大学としてのソーシャルワークの理論とは何かという点で、結局見据えきれないままにここまで来てしまっているのではないか。／＼70 年代、80 年代までだと、教授会と理事会を中心にしながら議論してきたビジョンが十分見えきれないままに、あるいは十分形にできないままに移行してしまった」

「社会福祉学部の存在を他の学部教員や職員はあまり知らないように、(本学の社会福祉教育の)継承が上手くいっていないという現実がある」

1983 年の美浜キャンパスへの移転は、今振り返ると大学の方向や運営の仕方を考える上での大きな分岐点となった。

「移転の影響が大きかった。(枋中時代は)授業も 500 名を狭い所に押しこんでやっていたが、その分、人の繋がりも強かった。(狭いキャンパスには)障害者も多くいて、一緒にやっていた。移転してからは、一人一人がバラバラに学校に来ているような感じがした。たまたま学生運動が下火になる時期と重なったのかもしれないが、私が居た頃には全学ティーチ・インというのがあった。しかし、最後のティーチ・インはすごく覇気のない、全然盛り上がらない形であったが、おそらくそれが最後になったと思う」

「美浜移転によって、これからの福祉大をどうするかという点で教職員が二分されてしまった。枳中時代の後半は、偏差値が好調に次ぐ好調の時代だった。愛大を越して、国公立の次が福祉大だったが、美浜に移転すると階段を転げ落ちるように下がっていった」

社会福祉教育問題検討委員会（1975 年）の答申「社会福祉教育のあり方について」に関する 1977 年の教授会見解が出されたにもかかわらず、最終的には日本福祉大学も国家資格化の潮流に足並みを揃える選択をした。あるいは、せざるを得なかったというべきか。日本福祉大学が中心的存在として関わってきた日本社会事業学校連盟の専門性に関する議論も、厚生省を始めとする国家の圧力に押しつぶされていくことになった。

「77 年から 87 年までの 10 年間、日本社会事業学校連盟のプロジェクトチームを中心に、社会福祉の専門性・専門職の問題を議論するというので、文科省や厚生省に陳情したりするなど一定の役割を果たした。福祉大がそこで中心になっていこうではないかと。全国から教員たちが参加し、シンポジウムなどを通して議論し合った。……そこへ国際会議が開催されて、京極氏を中心に民間のものではなく上からの官製案が出された。学校連盟が蓄積してきた、また福祉大が検討してきたすべてのものがご破算になった経過がある。（官製案は）法律が制定される直前に隠し玉みたいに出されてきた。……学校連盟も後 1 年あれば草案を出せるぐらいまでに行っていたが、それは 100%無視された」

大学の学生募集も学生が全国から集まってきた昔と今とでは変容しつつあり、学生の出身地が東海 3 県によって占められるようになってきた。また、ソーシャルワーク実習が愛知県中心に実施されているため、就職先も実習で繋がりができた愛知県中心となり、出身地へ戻ることが少なくなった。そういう意味では、全国系の大学から地方系の大学に変容しつつある。そのことは、卒業生によって全国の社会福祉現場に行き渡らせることができた日本福祉大学の教育の影響力の空洞化を意味する。このことが日本の将来の社会福祉現場にもたらす影響と結果は大きいと言わざるを得ない。

「全国レベルで福祉系の大学が多々出てくると、わざわざ福祉大に来なくても地元にあるからみたいになりますよね。僕が入学した頃は、幾つかある中で福祉大に行きたいという人たちが多かったのですが、最近は福祉大の学生も経済状況とか景気が悪くなって親たちの収入も落ちていることもあるでしょうが、東海 3 県がかなりの学生を占めて、全国区というのは少なくなった」

6 結びにかえて

フォーカスグループの話し合いから得られたことは何であったのだろうか。また、得られたことをどう理解すればよいのだろうか。日本福祉大学の社会福祉専門教育には本学の独自性や真髄といえるものがあるのだろうか。あるとすれば何をもって独自性や真髄だといえるのだろうか。70 年に近い長い教育の歴史において、何が変化し、何が変化しえなかったのか。本学の教育は卒業生たちからどのように受け止められてきたのだろうか。受け止め方はみな同じなのだろうか、異なるのだろうか。

これらの問いに完全に答えることは難しい。その理由の 1 つは、今回得られた結果は

本学の卒業生全員ではなく、ほんの一部の人たちによって語られたものだからである。しかし、語らなかつた人たちの中にも読めばなるほどとうなずける、あるいは共感できる何かがあるかもしれない。フォーカスグループの参加者を無作為に抽出する、あるいはグループを年齢別、男女別、職業別と意図的に選ぶことができなかつたため、得られたデータの解釈にも限界がある。さらに、他の大学の社会福祉専門教育との比較を試みていないために、本学の教育の独自性かどうかを判断することも難しい。ただ、本調査の話し合いに参加した人たちの卒業年をみると（中央値は 1984 年）、ちょうど美浜キャンパス移転前と移転後の世代の割合はほぼ半々に分かれる。美浜キャンパス移転は、今振り返ってみると本学の教育の分岐点と重なる。それゆえに、枳中の旧世代と美浜の新世代の両方の受け止め方を比較することは、本学の教育の普遍性を考えるにあたって重要な意味をもつ。得られた結果の限界性と可能性を踏まえたまとめとなる。

(1) 社会福祉制度・政策に左右される社会福祉専門教育

第二次世界大戦終了後、GHQ の主導とはいえ本格的に始まった日本の社会福祉専門教育は、一番ヶ瀬（1998）や大橋（1998）の時代区分が示すように、日本の社会保障・社会福祉政策の進展に伴って発展させられてきた。社会福祉専門教育の一端を早くから担ってきた日本福祉大学のカリキュラム改訂の変遷過程を見ても、社会福祉専門教育に対する国家の要請が時代を通して反映されている。本学が、開設当初のアメリカ直輸入型の教育から、日本の社会福祉発展状況に即した教育へと踏み切ったのが 1960 年代の終わりであった。1969 年度のカリキュラム改訂はそれまでのコース制を廃止し、明確な社会科学的視座の下に「カリキュラム 3 原則」を打ち立てた。3 原則が本学の教育の独自性を象徴するものなのかどうかは断言できないが、本学の教育の歴史的時間の 3 分の 1 にあたる 20 年間という長い時間を生き延びえたことだけは確かである。社会保障や社会福祉制度の本格的な構築期であった。

その後、1987 年の社会福祉士及び介護福祉士法の制定とともに、実践としての社会福祉の専門職性に重点がおかれるようになり、それまでの教育は大きな転換を求められていった。専門職制度の確立によって、全国の社会福祉系大学は資格試験準備教育への適応を余儀なくされ、その結果、教育の全国的な標準化・一律化が一挙に推し進められた。本学の教育も例外的な存在とはなりえず、3 原則に根差した 3 時限カリキュラム（通称 3 限カリ）体制を維持することは物理的に困難になっていった。10 年後の 1996 年度には、それまでの教育構造の伝統を根底から覆すカリキュラム改訂が行われた。この大きな流れから見ると、本学が外的条件にそれほど制約されず、理想とする教育を自由に実践できたのは、1960 年度末から 1980 年度末までの 20 年間であったと言えるのではないか。

(2) 社会福祉に対する捉え方

社会福祉が対象とする社会問題や生活諸問題は、社会の発展に伴って変容する。戦後の大きな社会問題といえば貧困や生活困窮などの経済的問題であったが、高度経済成長政策などのひずみなどによって、社会福祉の対象領域、対象者の拡大化や多様化がもたらされた。さらに、国際化、少子高齢化、情報化など産業社会から知識社会への移行によって、複雑化した現代社会に対する人々の適応を次第に困難にし、人間の心身の発達や人格形成

に及ぶ心理社会的問題などを増大させていった。1980 年代以降、日本の貧困は旧来の様相とは異なった形で深刻化してきている。これらの社会的変化が、実践としての社会福祉の在り方を変え、ひいては研究や教育などの科学としての社会福祉にも影響を及ぼしていった。

4 年制の大学に昇格してから 10 年目の 1967 年度の学生便覧は、実践としての社会福祉とは「人間の生命を大切にすすぐれて人間的ないなみ」であり、生活の困難や暮らしの障害を克服する社会的手段であるゆえに、社会福祉専門職員を「人間関係の技師」として位置付けている。人間関係の技師に要求される専門性とは、①「人間と社会に関する深い科学的知識」、②「人間福祉のための社会的条件改善のすすぐれた思想」、③「人間の社会的障害を克服する方法・技術」だと述べている。社会福祉の専門性を構成するこの 3 つの要素は、時代を通して本学の教育の基本として位置付けられ継承されてきた。本学の教育は、専門分野別に特化された知識や技術の修得よりも、むしろ社会福祉実践における総合的な視野をもった豊かな人間性や総合科学的な認識を培うことを重視してきた。

科学としての社会福祉、社会福祉学の位置付けも最初から明確であった。社会福祉学を応用科学及び実践科学として位置付け、基礎科学や関連諸科学の成果を学ぶ必要性を重視し、社会科学、自然科学、人文科学の 3 体系による一般教育科目の枠組みを長年揺るがすことなく保ち続けてきた。技術主義への偏重を回避し、「社会科学としての社会福祉学」及び「政策科学としての社会福祉学」を教育の視座に据えてきた。この科学的視座は、コース制を復活させた 1989 年度のカリキュラム改訂に至るまで 20 年間継承された。しかし、その後時代の変化とともに依拠する科学的重点は、次第に社会を対象とする社会科学から人間を対象とする人間科学へと移行させられていった。社会福祉領域の拡大化や多様化に伴って各領域の実践的・実務的力量が重視されるようになり、ヒューマン・サービスの視座が導入され、総合的福祉システムという社会福祉の総合性の重視とともに、ジェネリック・ソーシャルワーク的介入が前面に押し出されていった。また、1987 年の社会福祉士の国家資格制度の導入も、科学的認識よりも専門職能としての実践的力量の修得を重視する方向に導く誘因的背景となった。科学の専門化に対する職業の専門化の先取りである。現代社会の多様化や複雑化による心理社会的問題の増大は、臨床ソーシャルワークに重要な位置を与え、発達心理学や臨床心理学などの心理系科目が増やされていった。同時に、それまでの伝統的な社会科学分野の科目であった「社会問題」や「社会調査」が廃止され、社会というよりは人間そのものを対象とする総合的な人間科学が重要視されていった。

1990 年代半ばには、学科・専攻制の導入とともに、社会福祉学を総合科学として位置付け、社会福祉の総合性を重視した総合的教育への軌道修正が行われた。一般教育の科学的体系及び開講科目群が大きく変えられた。個々人の人間発達支援(ミクロレベル)と人々の生活全体を支える総合的福祉システム(メゾ及びマクロレベル)による総合的な援助体系が、社会福祉教育の基盤に据えられることになった。背景には、1980 年代初めの第 2 次臨調「行革」、1990 年代のバブル経済崩壊後の行政改革、特に 1995 年の社会保障制度審議会報告「社会保障体制の再構築に関する勧告(95 年勧告)」があり、地域福祉や地域包括ケアシステムを発展させた社会福祉経営論や福祉計画論が高揚させられていった。また一方では、基礎科学や他の学際的科学との結合・融合による、社会福祉学の細分化や周辺の領域の拡張化が進められていった。心理学や教育学などの近接領域科学との統合化、

医療、保健、看護などの連携領域の基礎知識や技術の修得重視、実践科学としての技術・方法重視の専門職養成の強化など、大橋（1998）が指摘した教育の細分化が 2000 年代に一挙に促進させられた。

(3) 本学の教育の独自性を語るとすれば

他大学の教育と比較ができないために、独自性があったと言い切ることができない。しかし、本学の教育の歴史を振り返るとき、外的条件にそれほど厳しく制約されることなく、本学が理想とする教育を実現することができたと言えるのは、1960 年代末から 1989 年代末にいたる「カリキュラム 3 原則」の時代であった。本学の教育の基盤をつくったとも言えるこの時代の教育を、卒業生たちはどのように受け止め、理解してきたのか。

3 原則とは、①研究と教育の統一的発展、②学生の自主的研究の促進、③一般教育と専門教育の有機的結合であった。3 原則の教育を受けた卒業生の間でもっとも印象に残り今も語り継がれているのが、学生の自主的な学習時間を確保するために導入された 3 時限カリキュラム（通称 3 限カリ）である。学習における主体的動機が重視されたのは、主体的意欲による教育効果を狙うためであった。自主的な学習時間の意図を学生がどのくらい理解していたかは計り知れないが、多くの学生はサークル活動などの多様な課外活動、自主的な実習、社会福祉現場でのボランティアやアルバイトに時間を注ぎ込んでいる。講義による学びを期待していた学生からすれば失望を感じたであろうが、学生に対する教員の無条件に近い信頼は多くの卒業生の胸に刻み込まれている。枳中時代の教員と学生の関係は緊密であり、学生が求めれば教員は応え、正規の講義やゼミナール以外の議論の場と時間が常時あった。学びを自分のものにするには、教えてもらうだけでは事足りず、自ら求めることの重要性を学生は身をもって学ばされている。この体験は、卒業後の現場実践者としての主体的でいかなる困難にもひるむことのない強靱な意思と姿勢の基礎をつくった。自分探しと問題探しが学生の重要な課題となり、問題意識を持てるように、問題を発見し、問題を中心に勉強していこうと呼びかけ、手取り足取り教えなければならなくなった 1990 年代半ば以降の教育とは極めて対照的である。

将来の実践者の専門性を培うために、本学が重視したのが総合的な科学的認識であった。したがって、一般教育の枠組みを社会科学、自然科学、人文科学の総合的科学体系によって構成し、基礎学や関連諸科学の成果を学ぶことを専門教育の土台に据えた。社会福祉領域の各論的専門科目に特化した専門教育ではなく、一般教育と専門教育のバランスを図る教育体系であったといえる。

全学年を通しての一貫したゼミナール形式による小集団教育も本学の教育の特徴である。特に、1967 年度から 1 年次の教養演習として始められた「現代と学問」は、現代の科学的認識と学問をすることの意義について、新生に理解させることが目的であった。多くの講義に関する記憶はおぼろげであっても、「現代と学問」は多くの学生に鮮やかに強烈な印象を残している。1969 年度からそれまでの演習を「研究」と改称した意図は、学生が授業を受ける受動的な存在から、自主的な研究の担い手・能動的な研究の遂行者になることを重視したことにある。演習を研究と位置づけたもう 1 つの理由は、教員と学生との研究・教育の協働によって、研究・教育の質が高められるという相乗効果的な考え方にあった。さらに、研究結果が教育に与える還元効果も重視された。これらの教育も

デルから学生が得たものは、現場の状況を絶えず分析し、問題化し、解決に向けて自ら挑戦する姿勢であった。さらに、教職員と学生の合意による協働は本学の運営の原則でもあった。美浜キャンパスへの移転後まもなく消滅していったが、全学ティーチ・インがその原則を実践した一例であった。

知識に対する見方も明確で揺るぎなく、実用・実証主義（プラグマティズム）的であった。社会福祉の専門性を培うには、机上の知識学習では事足りず、学んだ知識を現実の篩にかけ、通用するかどうかを検証できる科学的認識・分析力と、現実即して駆使できる応用力を本学の教育は重視した。それは、3限カリの目的でもあった。知識の使命とは、より良い実践をし、より良い人生を生きるとともに、より良い社会に変革することであることを学生に学ばせている。社会科学とは、社会変革のための科学であることを学生は叩き込まれている。変革的視座はかくして培われたといえる。この知識観は、卒業後かなりの時間が過ぎ去っても、多くの卒業生の生き方の根底に据えられている。知識とは、現実即して使うことができなければ何の意味も価値もない。

本調査の結果ではないが、参考までに紹介するのが、日本社会事業大学と本学のソーシャル・アクション関係の科目のシラバスを時代ごとに分析した先行研究（横山・阿部・渡邊、2011）である。この研究では、本学の教育における3つの独自性が指摘されている（伊藤、2017）。

1番目は、地域問題や地域住民の生活など地域を重視した教育である。1959年の伊勢湾台風の救援活動に全学を挙げて取り組んだ本学は、地域問題に対応するための方法論として、1960年度より「コミュニティ・オーガニゼーション」と「コミュニティ論」（1969年度より、「地域福祉論」）を開講している。伝統的な方法論というよりも、多様な地域問題や住民の生活問題の発生の根源は資本主義体制にあるという明確な視点から開講された科目であった。1969年度の改訂では、「コミュニティ・オーガニゼーション」は「社会福祉方法論」に改称されたが、むしろそれ以降は、名称方法論にとらわれない教育に転換させられていった。2番目は、権利としての社会保障や社会福祉を訴えた朝日訴訟や堀木訴訟、障害者運動などの社会福祉運動を重視した教育である。3番目は、現行制度批判型の教育である。1980年代の臨調行革による福祉見直しや福祉制度改革に対して、分析の比較対象である日本社会事業大学とは異なり、本学は批判的な立場をとり、現行制度批判に立脚した教育を行っている。1987年の社会福祉士の国家資格導入後も、現行制度批判型の教育は続けられるが、2001年度以降になると社会福祉運動などの用語が使用されなくなり、ソーシャル・アクションの使用頻度も次第に減っていったことが指摘されている。

これら3つの本学の教育の独自性は、フォーカスグループにおいて語られた内容によっても裏付けられたと言える。

(4) 社会福祉の専門性を支える視座の普遍的な重要性

本学において、教えられ学んだ社会福祉の専門性とは何であったのか。この問いに対する具体的な答えは、どのグループからも得られなかった。理由は多々あるであろうが、まず言えることは、本学は社会福祉の専門性を具体的な知識や技術として教えなかったことである。それらに代わって学んだこととして確認されたのが、①価値基盤的視座、②社会的視座、③権利的視座、④科学的視座、⑤自律的視座、⑥認識論的視座、⑦総合分析的視座、

⑧共感的視座、⑨変革的視座の 9 つの視座であった。これらの視座は、本学が理想とした人間関係の技師に要求される専門性「人間と社会に関する深い科学的知識」、「人間福祉のための社会的条件改善のすぐれた思想」及び「人間の社会的障害を克服する方法・技術」を修得するために必要な前提であったと言える。

視座とは物事を見る立場や姿勢を意味するが、これらの視座は社会福祉の専門性を考えるにあたって必要な姿勢であり取るべき立場である。専門性を構成する本質的な要素だともいえる。本学は、専門職に必要な知識や技術・方法を学ばせる前に、将来の実践者として持つべき視座を学生に学ばせようとした。貧困などの多様な社会問題、クライアントとしての社会的弱者や支援を必要とする人たちをどう捉えるのか。社会統制と救済・支援という二重の機能を内包するソーシャルワークの実践に臨んで、いったい私たちはどちらの立場に立ち、誰のために何をどう解決し、支援するのか。物事を見る立場や姿勢によって、実践内容は根本的に異なってくる。それによって、ソーシャルワークとは何かという理解も当然異なってくる。社会福祉とは何かを考えると、極めて重要な本質的な問いである。物事を見る立場や姿勢を持たずして、知識や技術をどう使うのか、どう使えるのか。答えは否である。

9 つの視座は時代を問わず共有されるとはいえ、卒業生の視座に対する比重の置き方は時代ごとに違いがみられる。権利的視座は新旧世代の両方から語られた重要な視座であるが、社会福祉専門教育が本格的に始められた戦後の初期には、必ずしも社会福祉は権利としての社会福祉ではなかった。したがって、比較的古い時代に学んだ人たちは非常に重要な視座として教えられ、強く印象に残ったことを証言している。すべての人の対等な価値という価値基盤の視座も、一昔前には必ずしも社会に浸透しきった当然の視座ではなかった。さらに、社会的視座、認識論的視座、自律的視座、総合分析的視座も枳中世代に重視された視座である。枳中世代にとってもっとも重要であったのが科学的視座と変革的視座であった。しかし、科学的視座と一言でいっても、枳中時代では、科学としての社会福祉は政策科学として位置付けられ、社会科学に深く依拠する科学的視座であった。1980 年代半ばからの美浜時代では、依拠する科学の比重が社会科学から人間科学へと移されていっている。

変革的視座は次第に希薄化していった視座であるが、重要視された時代にはそれなりの社会的背景があった。朝日訴訟、堀木訴訟、障害者運動、保育所要求運動、反公害住民運動など、社会福祉分野での多様な権利・生活要求運動などが高揚したが、60 年及び 70 年安保闘争、反ベトナム戦争運動、沖縄返還運動、大学民主化運動などの他の社会運動とも緊密に連動した時代であった。これらの運動が終局的に目指したのは、より良い社会への変革であった。多様な社会問題の解消や軽減を実現するには、当然貧困等の諸問題を生み出す資本主義体制を基盤とした社会の変革や改革が必要であり、その観点に立てばソーシャルワーカーとクライアントの連帯も当然のことであった。当時のソーシャルワークは、抑圧からの解放的・変革的アプローチ（社会主義的・集産主義的言説）の性格を持つものであったといえる。社会福祉論争においても、1960 年代末に登場した社会福祉運動論や、その後の 1970 年代に発展させられた新政策論論争に一定反映される。運動論は、生活権保障という現実の過程から出発し、社会福祉を現実化させる主要な契機は社会問題、政策、運動にあると規定し、これらの諸規定力の力関係は社会福祉労働によって集約されると捉

えた。また、社会福祉の本質は階級闘争の視点を抜きにしては語れないという立場を明確にするものであった。

その後の社会の変化に伴って、社会福祉の対象範囲も拡張され、それに伴うニーズの多様化や複雑化によって視座の重要度も変化していった。これらの社会的変化にそれほど左右されずに保持され、美浜世代にも継承されてきたのが、価値基盤的視座、権利的視座、総合分析的視座、共感的視座などであった。

しかし、2001年に開設された通信教育部において、社会福祉士の資格試験準備教育を受けた卒業生たちの専門性に対する理解の仕方は大きく異なるものであった。視座という形で位置付けることはできなかった。専門性という用語から思い浮かべる内容といった連想的理解の仕方であったといえるが、話し合いから確認されたのは、①社会福祉士国家資格、②相談援助技術、③知識と技術、④記録と専門用語の駆使、⑤総合的・俯瞰的視野、⑥寄り添う心・気づき、⑦当事者尊重：生活の仕組みづくり・ひずみの補完という7つの理解であった。ただ、追加質問ができなかったために、通学のフォーカスグループのようにこれらの理解を深めることはできなかった。

専門性を語るにあたって、絶えず直結させられたのが社会福祉士国家資格であった。資格を媒体とした理解になるのは、通信教育部のカリキュラムの中心を占めるのが資格試験準備教育であるため、専門性が専門職性を意味するからに他ならない。専門職性の柱をなすのが、実践に必要な知識や技術という専門職能である。しかも、資格試験準備教育で重視される記録の取り方や専門用語の駆使などというように、具体的であり、有形的なものである。また、総合的・俯瞰的視野は総合分析的視座に類似するようであるが、支援に必要なアセスメント的観点からの総合的視点を意味することが多かった。そういう意味では、技術的側面からの理解である。寄り添いや気づきも、共感性・共感力というよりは、社会的弱者に対するいたわりや保護的な心配りが専門職にとって重要だという位置付け方であった。当事者尊重は権利的視座に類似するようであるが、生活の仕組みをつくるにあたって本人の希望に寄り合い、足りない点を補う専門職の任務として理解されている。物事をどのように捉え、考えるべきかという批判的思考の重要性よりも、むしろ社会福祉士という国家資格に必要とされる知識や技術、あるいは姿勢や目線を身につけているかどうか問われている。制度維持的・体制内的観点になるのは、当然の教育結果だといえよう。世代の差はあっても、通学では秋中時代と美浜時代には一定の基本的視座の共有がみられたが、通学と通信の間での専門性に関する関連性・共通性を、言説的にも内容的にも見つけることは難しかった。この相違は、年齢や性別という属性的な要因や個人的・主観的な価値観の違いによるものではなく、受けた教育内容そのものの相違によるものだといえる。

在学時代に培った専門的視座は、卒業後も現場実践を通してさらに深められ継承されている。いくつかの発言にみられたように、すべてを在学中に学びきったわけではないが、本学の教育はいつも立ち戻ることのできる生き方の原点として生き続けていることであった。現場で行き詰まったときに、在学中に学んだこれらの視座を思い起こすことによって、軌道修正が可能であったことが語られている。また、国家資格を取得するために通学教育を終えた後、通信教育部の資格試験準備教育を受けた卒業生たちは、後者の教育では多くの知識は学ばされたが、それらの知識がなぜ重要なのかは学ばされなかったと語っている。指摘されたのは、社会福祉系大学の受験予備校化現象である。さらに、国家資格保有者が

多くの知識を持っていても、実践においてそれらをまともに駆使できない例が数多く語られた。社会福祉の専門性を考えるための視座が欠ければ、単なる相談仕事と変わらなくなるサラリーマン化現象も指摘された。仕事において困難に出れば解決方法を探求するのではなく、職務が自分には向いていないと即断し、職場を辞めることによって解決しがちな外在化傾向も証言された。現在直面させられる社会福祉の専門性の危機の背景をなす要因の 1 つは、専門教育におけるこれらの視座の欠落や希薄化の進行にあるのではないだろうか。

他の大学の卒業生とは共有できないが、本学の卒業生とは共有できる視座があるからこそ、実践に確信をもって困難に挑戦できることも証言された。視座は特定の講義やゼミによってのみ培われたものではない。日本福祉大学という思想的・文化的環境や、教職員や仲間たちとの共生を通して、大学生活全体から学び得たものであった。社会の発展とともに変化を遂げていく知識や技術は必ずしも普遍的ではないが、視座には時代を超えた普遍性がある。そして、本学において培った専門的視座は職業生活においてだけでなく、自分の生き方や人生の指針として生き続けていることも証言された。本学が教えようとした知識の使命は、卒業生一人一人の人生において間違いなく実践されている。

本学の教育を受けた卒業生が、全国の実践現場において築き上げてきた社会福祉の専門的視座を空洞化させないためには、本学の社会福祉専門教育の普遍的真髓が継承されなければならない。継承を可能にできるかどうかは、今後の教育のあり方に大きく関わってくる。その可能性は果たしてどのくらいあると言えるのだろうか。いずれにしても、本学の教育の真髓を体得した卒業生にとって可能なことは、本学が長年構築してきた社会福祉の専門性に関する教育の重要性と社会的意義を、本学に対して、社会に対して、語り続け、訴え続けていくことである。さらに、社会福祉の現実を左右する福祉労働の担い手として、全国の現場に根付かせてきた社会福祉の専門的視座を喪失させない実践をし続けることである。燎原の火にできるかどうかは私たち全国の卒業生の手にかかっている。

引用・参考文献

- ・秋山智久 (1999) 「ソーシャルワーク」 庄司洋子・木下康仁・竹川正吾・藤村正之編『福祉社会事典』弘文堂。
- ・秋山智久 (2011) 『社会福祉専門職の研究』ミネルヴァ書房。
- ・Beckman, S.(1981) *Kärlek på tjänstetid: om amtörer och professionella inom vården*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- ・Berglund, H. & Pettersson, U. (1980) *Omsorg som yrke eller omsorg om yrke: en studie om omsorgens professionalisering*. Stockholm: Sekretariatet för framtidsstudier.
- ・Esping-Andersen, G. (1990) *The Three World of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- ・福田垂穂「ヒューマン・サービス」京極高宣監修『現代福祉学レキシコン』雄山閣。
- ・古川孝順 (1994) 『社会福祉学序説』有斐閣。
- ・古川孝順 (1999) 「社会福祉学」 庄司洋子・木下康仁・竹川正吾・藤村正之編『福祉社会事典』弘文堂。
- ・日和恭世 (2012) 「ソーシャルワークにおける方法、技法、技能の関連性」『別府大学紀要』第 53 号、

97-107.

- 一番ヶ瀬康子（1971）『現代社会福祉論』時潮社。
- 一番ヶ瀬康子（1990）「社会福祉専門教育の展開と課題」一番ヶ瀬康子・小川利夫・大橋謙作編『社会福祉の専門教育』光生館。
- 一番ヶ瀬康子（1998）「戦後社会福祉教育の五十年」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房。
- 伊藤文人（2012）「宮田教授の研究を振り返って 第1期と第2期を中心に」日本福祉大学社会福祉学部『日本社会福祉大学福祉論集』追悼号 2012年6月、59-83。
- 伊藤文人（2017）「社会福祉教育、ソーシャル・アクション、日本福祉大学 横山壽一・阿部敦・渡邊かおり『社会福祉教育におけるソーシャル・アクションの位置づけと教育効果——社会福祉士の抱く福祉観の検証』（金沢電子出版株式会社、2011年、495頁）を読む」『福祉研究』111, 71-93。
- 加藤菌子（2004）「転換期の社会福祉と社会福祉研究の課題— 21世紀に何を引き継ぎ、切り拓くか—」、『立命館産業社会論集』第40巻大1号、5-26。
- 加藤菌子（1981）仲村・岸論争 真田是編『戦後日本社会福祉論争』法律文化社。
- 木村真理子（2015）「ソーシャルワークのグローバル定義と社会福祉実践—いかに社会正義の具現化を目指すのか—」『社会福祉研究』第124号、13-20。
- 岸勇（2005）「公的扶助とケースワーク」野本三吉編『公的扶助の戦後史』明石書店。
- 京極高宣（1993）「社会福祉学」京極高宣監修『福祉学レキシコン』雄山閣。
- 国際ソーシャルワーカー連名（IFSW）『ソーシャルワーク専門職のグローバル定義』 https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_64633-3.pdf (2022/04/09)
- Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- 訓覇法子（2014）「実践としての・科学としての社会福祉」訓覇法子・田澤あけみ『実践としての・科学としての社会福祉：現代比較社会福祉論』法律文化社。
- Lorenz, W. (2003) *Socialt arbete i ett förändrligt Europa*. Göteborg: Diadalos.
- Marshall, A. (1885) *The Present Position of Economics*. Macmillan.
- 松田真一（1981）「社会福祉本質論争」真田是編『戦後日本社会福祉論争』法律文化社。
- Meeuwisse, A. & Swärd, H. (2009) "Socialt arbete i ett internationellt perspektiv", Meeuwisse, A., Sunesson, S. & Swärd, H. (2009) (red) *Socialt Arbete. En grundbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Midgley, J. (2001) Issues in International Social Work: Resolving Critical Debates in the Profession, *Journal of Social Work*, 1(1): 21-35.
- 宮田和明（1981）「新政策論争」真田是編『戦後社会福祉論争』法律文化社。
- 宮田和明（1996）『現代日本社会福祉政策論』ミネルヴァ書房。
- 宮田和明（2012）「再編期の社会福祉と社会福祉政策論」河合克義編著『福祉論研究の地平 論点と再構築』法律文化社。
- 西山茂・秦安雄・宇治谷義雄（2005）『福祉を築く 鈴木修学の進行と福祉』中央法規。
- 日本福祉大学（2003）『日本福祉大学 50 年誌』
- 大橋謙策（1998）「戦後社会福祉研究と社会福祉教育の視座」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房。

- ・ 荻野源吾 (2006) 「社会福祉論争とその位置づけ」『広島文教女子大学紀要』 41, 45-55.
- ・ Payne, M. (1998) Why social work? Comparative perspectives on social issue and response formation, *International Social Work*, 41, 4: 443-453.
- ・ Payne, M. (2008) *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- ・ Rothstein, B. (1994) *Vad bör staten göra. Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.
- ・ 坂田周一 (2016) 「三浦文夫における社会福祉理論の形成期について」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』 第 18 号、197-210.
- ・ 佐々木宏 (2014) 「ポストモダニズムと社会福祉—「近代的なるもの=社会福祉」批判への応答—」広島大学『教育社会学研究』 第 94 集、113-136.
- ・ 真田是編 (1981) 『戦後社会福祉論争』 法律文化社。
- ・ 真田是 (1981) 『医療社会事業論争』 真田是編 『戦後日本社会福祉論争』 法律文化社。
- ・ 真田是 (1994) 『現代の社会福祉理論—構造と論点—』 労働旬報社。
- ・ 真田是 (2002) 「社会福祉」 一番ヶ瀬康子・小川政亮・真田是・高島進・早川和男監修
- ・ 『社会福祉辞典』 大月書店。
- ・ 社会保障審議会福祉部会・福祉人材確保専門委員会 (2008) 「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」
- ・ 庄司洋子 (1999) 「社会福祉」 庄司洋子・木下康仁・武川正吾・藤村正之編 『福祉社会事典』 弘文堂。
- ・ 高澤武司 (1993) 「社会福祉」 京極高宣監修 『現代福祉学レキシコン』 雄山閣。
- ・ 浦辺史 (2003) 「短大から四年制へ」 『日本福祉大学 50 年誌』
- ・ 和気康太 (2017) 「三浦文夫の社会福祉経営論と計画—社会福祉計画論の視点からの検証と継承—」 『社会福祉学』 第 57 巻第 4 号、137-141.
- ・ 山崎道子 (1993) 「臨床ソーシャルワーク」 京極高宣監修 『福祉学レキシコン』 雄山閣。
- ・ 横山壽一・阿部敦・渡邊かおり (2011) 『社会福祉教育におけるソーシャル・アクションの位置づけと教育効果——社会福祉士の抱く福祉感の検証』 金沢電子出版会社。

第 7 章 日本福祉大学同窓会 60 周年記念 研究プロジェクト企画より

大友 信勝

日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念 研究プロジェクト企画

日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：

日本福祉大学に焦点を当てて

—私たちが本学で学んだ社会福祉教育をひも解いて—

この度、本学同窓会 60 周年を迎えるに当たり、本部企画の一つとして同窓会総務委員会と本学学内学会による同窓生シンポジウム『日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性：日本福祉大学に焦点を当てて』を開催いたします。

同窓生それぞれが本学で学んだ社会福祉の専門性とは何であったか、またその学びが卒業後の実践にどのように活かされたか、それらは時代によりどのような共通点や変化があるのかなど、率直な議論を行いたいと思います。

「なぜ大学ではなく同窓会があえてこのテーマで研究を行うのか。」は、本学の教育が与えた意義や意味を自ら語ることが（実証）できるのは、他の誰でもなく同窓生であるためです。日本福祉大学だからこそ学ぶことができた「社会福祉の専門性」とは何だったのか。その学びにより我々はどのような影響を受け、その後の人生を歩んでいるのか。時代が変化する中で、本学として継承すべきまたは革新していくべき「社会福祉教育」とはどのような点にあるのか、を考え母校の発展とそれを願う同窓生の誇りや想いを実現したいと考えています。

◇日 時：2015 年 11 月 22 日（日）開会 13：30（～閉会 16：20）

◇場 所：日本福祉大学 東海キャンパス北館 3 階 N－302 教室

（愛知県東海市大田町川南新田 229 名鉄「太田川」駅西口）

◇プログラム

- | | | | |
|---------------|-------------|---------|---------------|
| ◆開 会 | 13：30 | | |
| ◆趣旨説明 | 13：30～13：50 | 大友 信勝 氏 | （聖隷クリストファー大学） |
| ◆各年代の同窓生による報告 | 13：50～15：05 | | |
| | 1960 年代 | 高橋 幸子 氏 | （障害者福祉） |
| | 70 年代 | 高橋 シゲ 氏 | （元行政職員） |
| | 80 年代 | 石原 郁朗 氏 | （障害者福祉） |
| | 90 年代 | 脇海道友美 氏 | （支援相談員、MSW） |
| | 2000 年代 | 荒井 和樹 氏 | （児童福祉） |

- ◆休 憩 15:05～15:15
- ◆シンポジウム・コメント 15:15～16:15
- ◆まとめ 16:15～16:20

- コーディネーター：成清 美治 氏（神戸親和女子大学）
- コメントーター：大友 信勝 氏（聖隷クリストファー大学）
湯原 悦子 氏（日本福祉大学）

開会の挨拶

成清美治（以下、成清と略）－ お待たせいたしました。教育・研究ネットワークのシンポジウムを始めたいと思います。この教育・研究ネットワークのプロジェクトを立ち上げたのは1年あまりですが、幸いなことに大学の公募型研究プロジェクトの助成金を受けることができるようになりました。それから現在、科学研究費の申請をいたして、結果は、どうなるか分かりませんが、一応、そういう形で進行しております。

本日の簡単なスケジュールを申しますと、お手元のグリーンの冊子がございますね。その一面にプログラムが下のほうにありまして、そこに13時30分から16時20分ということで、この間に予定のスケジュールをこなしていきたいと思っております。このプロジェクトの趣旨に関しては、その同じグリーンの冊子の1ページと2ページに書いておりますので、そこを閲覧いただくと、このプロジェクトチームができた背景とか、趣旨とか目的、そういうことがいろいろと書いておりますので、そこを後程ご覧いただければ結構かなと思っております。

それでは早速、今回のシンポジウムのスケジュールに入っていきたいと思っております。私、司会を務めます、成清と申します、よろしくお願ひします。まず、最初に、基調報告ということで、聖隷クリストファー大学の大学院の大友さんのほうから、20分しか時間がございませんが、基調報告をしていただきたいと思います。よろしくお願ひします。

基調報告 社会福祉教育の専門性－日本福祉大学に焦点をあてて

大友 信勝

「基調報告」ということですが、自己紹介等の時間がないので発表に入ります。大友信勝監修（2017）『社会福祉研究のころざし』法律文化社、の終章に「社会福祉研究・教育の歩み－自分史を中心にして」を發表しており、それをお読みください。

日本福祉大学同窓会設立 60 周年にあたり、同窓会シンポジウムをなぜ開催するのか。それは、同窓会として、社会福祉系大学が全国的に厳しい状況にある中で、卒業生が自らの歩みを振り返りながら、どのように社会福祉の専門性を磨いてきたのか。日本福祉大学における社会福祉教育がどのようなものであったのか。全国的にみてどのような特徴と意義をもっているのか。この点を組織的に総括し、同窓会として、社会福祉実践の素晴らしさを学生にどう訴えていくのか。社会福祉を夢と希望のもてる分野にしていくために、卒業生の再研修（学習）や在学生支援の視点から、社会福祉の専門性を考えていく最初の一步となるシンポジウムを開くのが今回の集まりの目的になっていると思ひます。

1. 社会福祉教育の前史

(1) 戦前の社会事業教育

1) 社会事業の成立は 1920 年前後であり、その背景に新たな社会問題の激化があります。具体的には、米騒動、資本主義恐慌、関東大震災、労働争議、小作争議等があげられるでしょう。貧困研究としては、この時期に、河上肇『貧乏物語』、細井和喜蔵『女工哀史』をはじめ、高野岩三郎『月島調査』、石原修『女工と結核』等があります。生江孝之の『社会事業綱要』（1923 年）は貧困の要因を社会貧として取り上げていますが、このような背景のもとで発刊されています。

2) 日本の社会事業教育は、私学中心であり、旧帝大にありませんでした。東京は日本女子大学、大正大学、関西は同志社大学等が中心であり、神学部や仏教系の講座から始まっています。戦時下は、たとえば日本女子大学は社会事業学部（1921 年）を家政学部三類として、「社会」をとり、名前を変えて実質的に社会事業専攻を残して開講されますが、戦時思想統制の試練をくぐっています。

2. 戦後における社会福祉教育

(1) 社会福祉系教育機関の動向

GHQ の指導により、厚生省が社会事業学校設立委員会を設置し、中央社会事業協会への委託として日本社会事業学校開設（1946 年）・日本社会事業学校大阪分校として、大阪社会事業学校開設（1947 年）が行われます。学科再編としては、日本女子大学、明治学院大学、大正大学等の学科再編（1948 年～1950 年）、新たな動きとしては、中部社会事業短期大学の開設（1953 年）があげられます。

GHQ の指導による日本社会事業学校等の開設、戦前の社会事業教育の学科再編、社会福祉事業法の成立（1951 年）に伴う福祉事務所の設置、社会福祉主事の養成教育の必要から、戦後社会福祉教育が始まります。

(2) 日本社会事業学校連盟の設立

日本社会福祉学会設立大会（1954 年）後、17 大学が日本社会事業学校連盟の設立を決議し、8 大学による準備委員会（同志社大学、関西学院大学、大阪社会事業短期大学、中部社会事業短期大学、日本女子大学、立教大学、日本社会事業短期大学、明治学院大学）が組織され、1955 年に設立されています。中部社会事業短期大学は開設の翌年でしたが、東海地区に福祉系大学がなかった事情により、最初から準備委員会に入ることができました。

日本社会事業学校連盟設立の直接的な理由は、国際社会事業学校会議への加入が契機になっています。一方で、専門職資格向上のための社会福祉教育カリキュラムの改善が共通の課題になっていました。全国的な動向と情報を把握できる立場にたったことが、その後のカリキュラム改革等に生かされていきます。

3. 日本福祉大学の社会福祉教育

(1) 社会福祉教育の基本方針

日本福祉大学の社会福祉教育の新たな方向、画期は次の「社会福祉の大学教育を理解するために」日本福祉大学 1969 年のパンフレットに明確に示されています。そこには、要約すると、次のようなことが言われています。

- ・ 大学は科学・技術を身につけ、国民の福祉に役立てるように豊かな人間性を培う場である。
- ・ 大学教育は、学生自らが集団生活を通して社会的良心（社会正義）をもって、節度のある社会的人間として自らを積極的に鍛え上げることを期待する。
- ・ 人間の福祉は平和と民主主義のもとにおいて初めてこれをもたらすことができる。学生が人権意識に目覚め民主的な人間になってほしいと期待する。
- ・ 社会福祉の研究と教育にあたるものの教育信条
 - ① 人間尊重を第一義として生きる。
 - ② 社会的良心（社会正義）を育てる。
 - ③ 人間の、社会の、社会と人間の、科学的探究を重んずる。
 - ④ 社会的困難を切り開く積極性と創造性を身につける。
 - ⑤ 自主性と連帯性を身につける。

(2) カリキュラムの構造

- ・ カリキュラムの特色—社会科学的理論と人間関係的社会福祉の専門技術（方法）の統一的研究・教育の追求。
- ・ 社会福祉は、すぐれて社会的実践であり、学生を単なる教育の対象とみるのではなく、自主的研究の担い手と位置づける。
- ・ 社会福祉の現実の貧しさを思うとき、独力で知的作業に従事し得る専門的能力と社会進歩に貢献し得る徳性をきたえ、身につけることである。
- ・ カリキュラム三原則
 - ① 研究と教育との統一的発展をはかること。
 - ② 学生の自主的・集団的研究の促進。
 - ③ 一般教育と専門教育との有機的結合。

以上の中で、若干補足するとすれば、以下の 2 点である。

- ① 実習—社会福祉実習、社会調査実習は、独立に開講しないで、社会福祉特殊研究の中でテーマに即して実習を行う方式をとっている。特殊研究が 10 単位になっているのは、実習の 4 単位を含む形をとっているのが理由である。その他、2 年の基礎研究や課外学習サークルで見学実習やボランティア活動を期待している。
- ② 自主的集団研究活動—講義は第 3 時限で終了する。午後 3 時以降は自主的学習時間の保証としている。社会福祉特殊研究における自主的な学習集団、全国社会保障セミナー（全社ゼミ）における社会福祉研究グループ活動等に期待すべきものがある。

(3) パンフレットの位置と背景

このパンフレット（「社会福祉の大学教育を理解するために」）は日本福祉大学における社会福祉教育の特徴と理念、社会的に立っている位置を示しています。その背景に何があるかを読み込んでおく必要があります。

まず、日本福祉大学の位置ですが、短期大学設立後（1953年）、4年にして四年制大学（社会福祉学部）を発足させております。しかし、社会福祉の単科大学ですから、日本福祉大学の60年代の課題は何かといえば「経営問題」です。学生数を増やさないとやっていけません。教学の基礎を固め、教育方針、カリキュラム改革をきちんとしておかないと乗り切れないという事態を最初から抱えることになります。量から質へどうするかということですが、質も量も改善しないと持たないということだと思います。それでは、学生をどのように研究・教育の対象に位置づけるかという、学生の評価と位置、これがこの大学にとって、出発点において重要な論点ということになります。1959年、伊勢湾台風が名古屋を直撃しました。これを教職員、学生が一体となって被災者支援に取り組みます。翌年は「60年安保」、これも教職員と学生が連携した活動を組みます。このように、教職員、学生の連帯が50年代後半から60年代にかけて形成されます。このような社会的実践と活動から「学生は信頼できる・期待できる」という経験から「学生は、単なる教育の対象というレベルではない」という認識が形成される。社会福祉は、全国的にみて極めて立ち遅れている。そういう時に、社会的困難を切り拓く積極性と創造性をどのように学生に身に着けさせるか。そこが社会福祉の専門性を必要とする所以でもあるわけです。学生の人間性が豊かであること、社会問題を背負って生きようとする人々への人権や人間尊重の意識が学生に育っていないと切り拓けない。学生に、社会正義や社会的良心をどうしたら育てることができるのか。社会福祉は、平和と民主主義の下でしか成立しない。ここをどうするか。この点は、伊勢湾台風の救援活動、安保闘争等をくぐる中で、次第に「学生は単なる教育の対象ではない」、「自主的研究・教育の担い手として期待できないか」。そのために、学生に自主性と連帯性を育てるためにカリキュラムを3限カリキュラムとし、その時間以降を学生の内発性を引き出す自主活動の時間にする。そこで全社ゼミナールやサークル活動を考えていく、という仕組みが生まれてくる。

社会福祉の専門性の根拠をどこに置くか。それは、社会科学と援助方法論を身につけるといいうことですがけれども、何のためにということであれば、福祉の思想、理念を持って社会問題を背負い、人間の尊厳を大事にしていく視点と方法が、日本福祉大学の専門性の基礎になっていくわけです。なぜ、このような社会福祉教育が可能になったのか。比較的短期間にできた背景として、日本福祉大学は伝統的な総合大学ではありませんし、学部の制約もありません。全国の中で先駆的に社会福祉の専門教育を展開できる条件を持っていたということになるかと思えます。日本福祉大学の位置も、社会福祉の最初の短期大学（1953年）、社会福祉学部（1959年）、大学院の開設（1970年）もそうですし、戦後社会福祉教育に挑戦し、切り拓いてきたのだと思います。学内民主主義の条件がそろっておれば創造的な挑戦ができるということでしょうか。

カリキュラムの構造を見ていると、一般教育、初年次教育においても特徴的な取り

組みがみられます。一般教育は、総合的な科学的認識と批判的精神、学生の感性的な社会福祉観を理性的な認識に切り替える。そのためには、「社会問題」を1年次におき、社会科学入門的な役割を課している。そして、最も重要なのは自主性を育てるために、教養演習の「現代と学問」を一般教育の中心に据えて、初年次教育を重視しています。社会福祉の専門性の原点に「社会問題」をおき、生存権・人権・尊厳を社会福祉実践の事例から学び、援助方法とつないでいくことができれば、社会福祉の専門性が形成されるという仕組みになっています。

(4) 社会福祉とは何か－卒業生への期待

このパンフレットに大きな影響と役割を果たしたのが、浦辺史であり、その点を述べておきたい。穴戸健夫「解説／浦辺史－その歩みと仕事－」（浦辺史『日本の児童問題』新樹出版。1976年）を読むと、次のようなことがいわれています。

一番ヶ瀬康子の浦辺史への評価であるが、浦辺の社会福祉論は、「生活権を起点にすえた実践論、運動論」をくみ入れ、「社会的、歴史的認識」がそれを貫いている、とみています。

浦辺は戦後の社会福祉研究をどのようにみていたのであろうか。結論的にいえば、「政策論」は福祉労働論まで研究が進んでいない。「技術論」は技術の担い手である社会福祉制度下の福祉労働者問題が不在である。つまり、社会福祉はすぐれて社会的実践としてみるべきなのに「福祉技術（方法）を担うべき実践主体としての福祉労働（者）問題が不在である」とみています。この視点は、高島進、宮田和明に発展的に継承され、「新たな政策論」（福祉労働論）の源流になっています。

社会福祉を、その時々々の社会問題（生活問題）に対する人権と生活権保障の専門職による社会福祉実践と位置づけ、社会福祉を改善していく視点と方法を教育し、さらに卒業後の活動に期待する研究と教育、それが日本福祉大学の源流にあると読み取れます。

4. 日本社会事業学校連盟

(1) 日本社会事業学校連盟（以下、学校連盟）のガイドライン

日本社会福祉学会から学校連盟が独立してから「社会福祉教育セミナー」を必要とした理由は、社会福祉教育カリキュラムの研究、シラバスの標準の作成、教材開発等にある。

学校連盟が1987年に加盟審査基準をつくった直接的な理由は、1986年の国際社会福祉大会が東京で開かれ「福祉マンパワー政策の变革」をテーマにしたことです。日本には社会福祉専門職が制度化されていません。その資格化が焦点になります。

- ① 「社会福祉士及び介護福祉士法」が制定、公布され、加盟校の社会福祉教育の質的向上を図り、社会的評価を高める必要があった。
- ② ガイドラインに専任教育数をうちだし、教育条件と水準の向上を狙った。
- ③ 実践力量の向上を重視し、実習、演習の実務を強く迫るものになっている。
- ④ 社会福祉教育を通して、専門職の水準を向上させ、研修・教育活動、社会的活動のナショナルセンターとしての役割を果たす。

(2) 「社会福祉士及び介護福祉士法」(1987 年)

1) 学校連盟の意図に反して、わが国の社会福祉教育は、社会福祉士養成教育と共に変質、転換をみせます。

- ・学校連盟加盟校が 1987 年に 49 校であったものが 1997 年に 104 校を数えています。増加の理由は、伝統的な宗教的基盤や建学の精神につながった社会福祉学部からの参入は少なく、新設校が中心となり、生活福祉、人間福祉、医療福祉、福祉経営等の大学経営にみる延命・拡充策からの学部・学科設置が急増します。
- ・何よりも、社会福祉士養成教育の指定科目が社会福祉教育における最低基準に相当するような傾向をみせる。国家試験の合格者数・率が大学評価や学生募集から注目され、「合格」に結びつきやすい試験対策の教科書、参考書へ関心が移り、社会福祉士養成（合格）につながりやすい方向に社会福祉教育の軸足が移動します。

2) 社会福祉研究・教育への影響

- ・社会福祉系の大学数の増加が社会福祉の研究・教育の発展を促したかといえば、決してそうではない。「社会福祉とは何か」を問い続け、発展させることができたのか。この点について、最も大きな影響は、社会福祉原論から理論及び歴史研究の位置が低下したことであり、さらに、多くの大学から生活問題論、生活構造論等の社会問題の実態とニーズを社会的、歴史的にみていく構造的把握につながる科目が消えていったか、大きく比重を下げたことがあげられます。逆に、社会福祉関連制度の広がりを受け、社会福祉及び関連領域への中心なき拡散が進行していく。
- ・社会福祉の研究・教育に指定科目以外に、各大学の建学の精神や理念等の独自性やプラスアルファを整備している従来からの伝統校と、指定科目中心の社会福祉教育に限定的な科目配置をしている新設校、社会福祉系と隣接する領域に特徴をだし、「社会福祉士の資格」が取れることを学生募集に活用するところ、と拡散をみせます。日本福祉大学は、社会福祉原論、社会事業史等に独自性やプラスアルファを取り入れ、伝統校と並んで、柔軟な運営を目指します。しかし、大きな影響を次第に受けしていくことになります。

5. 社会福祉教育の転換と危機

(1) 社会福祉系大学の定員割れ

- ・社会福祉系大学は 90 年代に急増しましたが介護分野を中心に学部、学科の再編におわれ、定員確保に苦勞し、縮小の傾向を見せています。その背景と要因をどう見たらいいのでしょうか。
- ・介護保険は、介護の社会化、地方自治の試金石ともいわれたが変質し、低迷しています。介護保険の実施は地方であるが、制度の企画、運営は中央集権そのものです。市場原理による営利型の参入により、運営から経営へ動き、非正規職員の割合が高く、人件費の抑制が進んでいます。介護福祉士は世界でも高等教育で養成が行われるすぐれたシステムを形式的にもっています。しかし、高等教育における養成教育よりも実務経験により研修で有資格者になる方法が多数派となっています。高校の福祉科による養成ルート、「旧付添い・家政婦」にみる生活補助の前史を包摂し、

医療における看護助手的対応により専門職制を実質的に切り崩す歪みの構造を温存しています。認定介護福祉士等が今後、どう動いていくか。介護報酬の抑制が続く中で、厳しい局面に立っています。

介護福祉士が夢と希望をもって定着し、専門性を向上させる社会的条件整備の立ち遅れが、社会福祉に若者を引きつけることができない要因の一つになっており、社会福祉士養成教育にも影響しています。

・社会福祉士の出口問題

学校連盟や社会福祉系大学の多くは、公的な審議会、専門委員会等に多くの関係者が関わり、政策提言の機会もあったはずですが、社会福祉士の専門性を発揮できる職場と職種を開拓し、広げてきたかといえば、そうではありません。組織的にソーシャルアクションを企画、組織、実施してきたかといえば、その実績も殆ど残していません。近年では、たとえば、スクールソーシャルワークも新たな職種として評価されますが、身分は非正規であり、出口問題の改善につながっていません。韓国のような、生活困窮者自立支援（自活事業）のケースマネジャーが殆ど社会福祉士（正規）で構成されているような実績をつくっているわけではありません（大友編著『韓国における新たな自立支援戦略』高菅出版、2013年）。

看護やリハビリテーションが出口問題のイメージが描きやすく、より安心感を与え、若い人材を引きつけています。社会福祉の専門性が必要な生活困窮者自立支援をはじめ、いくつも考えられるのに専門職員配置につながる出口問題への戦略が不在では今後の見通しが難しくなっています。

(2) 社会福祉士法の改正（2009年施行）

- ・社会福祉士法の改正になぜ反対したかーその抵抗と挫折は、大友・永岡編著『社会福祉原論の課題と展望』高菅出版、2013年、を発刊し、論述しています。社会福祉の再生への研究・教育を今こそ行うべきだと考えたからです。
- ・改正法から「社会福祉原論」（読みかえは可能）が消え、「現代社会と福祉」となり、単なるサービスに関する知識に分類されています。また、社会福祉士の指定科目のすべてから「社会」が消えています。何が問題か。社会福祉を歴史的、社会的にみる視点が衰弱し、構造的把握が難しくなっている点に、「社会福祉とは何か」の重大な岐路、危機があるとみるべきだと考えます。このように、社会福祉士養成教育から歴史と理論、福祉の思想が後景に動き始めていることに危機感を抱いています。

(3) 社会福祉の再生に向けて

- 1) 「社会福祉とは何か」を問い続けるかーそれとも制度化された事業を所与の前提として制度説明に軸足を移し、社会福祉の歴史・理論、思想、価値よりも制度解説的な知識を伝える道を優先するか。この方が国家試験対策に有利ではないか。あるいは、社会福祉と一般社会サービスの接点が拡大し、拡散しているので、「社会福祉」から「社会」を薄め、L字型構造として「福祉政策」に軸足を移すか。この方が現実的ではないか。社会福祉は、まさにこのようなことをめぐり転換の岐路に立っています。

2) 生活問題への社会福祉実践—社会福祉の新たな追求を今日的な社会問題に対して、現実に立った実践を通して、人権と生活権を守り、政策・制度の改善を図る営みの中で、形成、再編、理論化していく道を進むかどうか。

3) 社会福祉の現場からの「悲鳴」にどう応えるか—格差・貧困による生活問題、子どもの貧困にみる世代的連鎖、制度による利用者の分断や利用者負担の増加、市場の参入によるサービスの断片化や経営至上主義、専門職の非正規や非専門化等、社会福祉の現場から「悲鳴」が聞こえてきます。

卒業生が「社会福祉の貧困」とどう立ち向かい改善しているのか。その実践を支えているものは何か。卒業生相互が学び合い、在學生にそれをどう訴えていくか。「社会福祉とは何か」にこだわり、専門性をいかし、発展させ、出口問題を改善していく役割を追求することが課題になっています。日本福祉大学同窓会が 60 周年記念シンポジウムを開き、歴史的、社会的に社会福祉教育を振り返り、教訓と課題を追求しようと考えていることに注目しています。

成清— ありがとうございます。日本福祉大学の創設、目的、意義ですね。それから、現代の社会福祉学が抱えている問題点、教育の問題点ですね。その点について、本当に簡潔丁寧にご説明していただきました。もう少し時間があればいいんですけど、スケジュールの都合がございまして、ご質問等がございましたら、後から大友さんのほうに個人的にご質問していただければ幸いです。と思っています。

続きまして、本日、5名の本学、卒業生の方にシンポジストとしてご来場願っております。皆さんがたから向かって左の方からご紹介いたします。1960年代ご卒業の高橋幸子さん、1970年代卒業の高橋しげさん、1980年代卒業の石原郁郎さん、それから1990年代の卒業生の、脇海道友美さん、そして、2000年代の卒業の荒井和樹さんですね。以上、5名の方をお招きしております。これから、5名の方に、それぞれ日本福祉大学で学んだことを中心に自己紹介、入学、就職動機ということ兼ねて、日本福祉大学で学んだことに関して持ち時間 15分程度ですがご報告を御願います。まず、高橋幸子さんのほうからご報告を願いたいと思っています。

第 1 部 各年代の同窓生による報告

1960年代の日本福祉大学

高橋 幸子

愛知県コロニーへの就職

よろしく願いいたします。卒業してから 50 年近くたっています。私は 1968 年 3 月に、女子短期大学部保育科を卒業して愛知県コロニーに就職しました。愛知県コロニーでは 12 年間働き、その後、社会福祉法人ゆたか福祉会へ転職しました。ゆたか福祉会では、幾つかの職場で働き、最後の職場は名古屋市委託の緑区障害者地域生活支援センター、現在は、障害者基幹相談支援センターになっています。ここで定年を迎えました。定年後に日本福祉大学大学院の社会福祉学専攻で修士課程を修了して現在に至っています。今年の

9月からゆたか福祉会の相談支援事業所で嘱託職員として働いています。今の仕事は、障害のある方の地域移行支援を専任で行っています。

今、私が関心を持って研究をしているのは、障害者の方の65歳問題です。福祉大学になぜ進学したのか、福祉大学で何をしていたのかなっても随分昔の話になりますので、たくさん覚えているわけではありません。

日本福祉大学で学んだこと

ですから、大学で学んだことをどう自分の職場の中で生かしてきたのかをお話させていただきたいと思います。保育科でしたので障害者に関する授業は少なく、多くをゼミで学んできました。それもあんまり覚えてないのです。長期の休みを利用して3カ所ほどの施設実習に自主的に行ってきました。そこでの職員さんや、障害のある子どもたちが私によく声を掛けてくださって、その内容は、覚えています。印象に残っている先生や講義はたくさんあります。しかし、何よりもサークルや学生自治会で学んだことのほうが印象に残っています。

特に心に残っているのは、朝日訴訟でした。当時は既に朝日さんが亡くなられていましたけど、「人間裁判」といわれたこの朝日訴訟は、人が人間らしく生きる生存権の問題でした。社会保障制度が必要な理由だとか、そのためには運動が必要なのだというところから学びました。ちょっと横道にそれますが、面白い学生さんがいまして「これから朝日さんの生活を僕はします、1日ちり紙4枚で生活します」って話をされました。本当にできたのでしょうか、よく分かりません。そんなことを真剣に考える学生から私は学んでいました。

当時は公害問題も社会問題になっていましたので、私は関心がありました。特に水俣の人たちは、有機水銀の汚染により重い病気にかかったり、障害を負ったり、障害を持ち生まれてくる子どもたちがいることでした。私も障害者施設で働こうと思っていましたので、このことは大きな関心事でした。当時、障害者施設は圧倒的に少なく、多くの障害がある人たちはどこにも行けなく、家だけの生活でした。今もあります、子殺しや心中事件が数多くあったと思います。障害のある人と家族の人たちは、生きることさえ困難であったと思います。当時、大学では、『大地をけて』だったと思いますが歌われていましたので、よく歌っていました。保育運動でもやっぱり無認可共同保育所が始められた頃じゃなかったかなと思います。その中で、保育所は母さんが働くためということもありますが、「保育は、子どもたちが成長し、発達をしていく場なのだ」と熱く講義で語ってくださった先生もいらっしゃいました。

2年間の学生生活で学んだのは、社会福祉とは困難に陥っている人たちの生活、生きることさえ難しくなっている人たちの生活実態に向き合っていく、その解決をしていくんだ、目の前にいる生の願いを大切にすることだということを知りました。本当にこれがそうなのかなと思うようになったのは、働き始めて随分たってからだったと思います。

私は、1968年に開所したばかりの愛知県コロニーの重症心身障害児施設のこぼと学園で働きました。当然、20歳ですから、未熟で援助方法も十分な理解はなく、法や制度もあまり知らずに社会に出ていきました。先生たちから自分たちでやりなさい、外に出なさいということをよく言われていました。そうだと思いながら社会運動に参加し、優れた実

践から学ぼうということで外に出ていきました。社会との関係を結んでいたと私は思いません。それが良かったのだと思っています。

社会活動から学んだこと

全障研の愛知支部の事務局や、学内学会の、運営委員会などにも参加をしていました。印象に残っていることをお話しさせていただきます。私が社会との関わりの中で大きな影響を受けたのは、1972年に結成された「愛知県障害児の不就学をなくす会」でした。私もそこに参加しました。このとき、生活実態調査を行っています。私もその生活実態調査に参加をさせていただいて、本当に大変なことが起きているのだと思いました。そこには、学校に行けず、在宅のまま部屋に閉じこもり、健康を害している子どもたちの姿がありました。教育権がはく奪されていることだけではなく、障害のある子どもと家族が誰とも結びつかない生活がそこにありました。生きる楽しみや、誰とも、どことも関係がない生活が浮かび上がる調査内容でした。私が一番ショックを受けたのは、障害がある子どもたちが早く死んでしまっているという事実でした。それは重大な権利侵害なのだと思いますし、この不就学をなくす会でもみんなで議論をしました。当時、与謝の海養護学校はできていたので、与謝の海養護学校にも見学に行っただけです。

私は、こぼと学園という重症心身障害児施設に働いていました。そのときの、見学に行っただけで与謝の海養護学校の先生のお話は、「障害の重い人たちの教育を受ける権利は、子どもの力を引き出し、生きる喜びにつながるのだ」ということを熱く語っていただいたことなのです。私は早速、職場に帰って、「ねえ、ねえ」ってみんなで話をしまして、何とか、今、施設にいる子どもたちが教育を受けられるような条件を作れないものだろうか準備をし始めました。もう一つ、子どもたちに「与謝の海養護学校というところがあって、みんなと同じような人が教育を受けたり、いろんな遊びをして楽しいことをしているよ」って伝えたら、「僕たちもやりたいんだ」という話をしてくれたので、私の病棟からだったのですが、勉強の会」っていうのを開きました。みんなで喜びました。一番、私が驚いたのは、勉強会が始まる1時間ぐらい前から、その選考から漏れた子どもたちがそわそわし始めて、ゴロンゴロンと体を回しながら、それから、体を引きずりながら、その場所に行く姿を見たことでした。そのときに、私は、「みんなと一緒に勉強したいんだ」と強い意志をその子どもたちから感じ取ることができました。不就学をなくす会に参加していく大きな動機にもなりましたし、私の背中を押してくれました。

グループホームの取り組み

もう一つ、私が関心を持っていたのは、施設の暮らしをどう作るのかと同時に、地域の暮らしでこの子どもたちが生きていけないのだろうかという思いでした。

もともとグループホームは1989年に作られているのですが、それより前の1962年から愛知県瀬戸市のはちのす寮だとか、それから、代々木にある中華料理のコーランの下宿とか、信楽青年寮の民間下宿から始まっているといわれています。ゆたか福祉会も、1982年に福祉ホームの鳴尾寮を開設したのですけれど、その準備をしました。地域で生活したいという人を集めて市営住宅を借りながら、生活体験実習を行ったことがあります。それは、とても楽しいことでした。それが鳴尾寮につながっていったのです。地域で

暮らすことはすごくいいことだと思いました。

私もグループホームで働きました。作業所にいる人が親と離れて生活の場所を作りたい、グループホームをもう一つ、二つ、作ってみたいと考えていることがわかりました。母体の作業所に通う人達を対象にみんなで食事をして楽しく宿泊する日を月に 1 回ぐらいやったのです。寄り道実習という名前でやりました。障害の重い人たちもきたので、その人たちも利用できるようにスロープを作るなどホームの改築もやりました。このようなことをしながら寄り道実習を成功させていきました。私の転勤によりこれを続けることができなくなりましたが、後にグループホームに生活された方もたくさんいらっしゃいましたので、やって良かったと思っています。

グループホームの取り組みは、全国の親の人たちや幾つかの法人が制度のない中でグループホームを作り、実践を積み上げて要求し、制度に結びつけたものです。これがなければ今の制度はありませんでした。グループホームは、最初は就労を支える場所から始まっています。そして親が亡くなっても安心できる場、それから、親が元気なうちの安心の生活、今は自分の暮らしを選択する場、地域で生活する場としてのグループホームに変わってきています。また、地域で一人暮らしをする人への支援もしています。施設から地域生活にする取り組みも始まりました。本当に長く時間がかかりましたが、障害がある人の地域生活、当たり前暮らし、選べる暮らしとして地域生活支援が制度化、法制化されています。私もこの 9 月から地域移行支援専任職員として働いており、ますますやれるぞっという思いを持っています。

今、障害者の権利条約や障害者総合支援法では、他のものと平等、本人中心の支援、意思決定支援、選べる生活として理念が出されています。グループホームは以前と比べてみれば増えています。重症心身障害者の方のグループホームや地域生活が最も厳しいんじゃないかといわれている高度障害者の方のグループホームもできています。しかし、まだまだ社会的支援が足りなく、地域で生活したいという願いに応えるだけのものにはなっていません。グループホームは圧倒的に少なく、選べる生活にはなっていません。そして、施設や病院からの地域生活がまだ十分に進んでいないと思っています。私は、地域で生活するためには、単にグループホームを作ればいい、一人暮らしの支援をするだけというものではないと思っています。その人たちに希望ある生活を、本人が決めることができる支援が必要です。誰もそうですが、人は、希望する生活が変わっていきます。経験を重ね、人との関係を結び、社会との関係を豊かにしていく中で変わっていきます。それに応える支援をしていく。それから、社会参加があることがとても必要だと思います。友達がいて、愛する人、これは男女でも何でもいいのですが、愛する人がいて、それから相談できる人が周りに何人かいて、助け、助けられる人間の関係や社会関係が必要だと思っています。

社会の力で問題解決を

最後に、障害者地域生活支援センターで働き、そこで大切にしてきたことをお話しさせていただきたいと思います。2005 年の 10 月から、私はそのセンターで働きました。そこに寄せられた相談をとおして、地域の中で、私たちの知らない困難に陥っている人たちがたくさんいらっしゃるということでした。30 年、40 年と家族の中だけで誰にも相談できずに生活していらっしゃる人がいました。それから、社会的排除から孤立状態となって

いる障害者の方もたくさんいらっしゃいました。触法障害者の方の支援も、何人かをさせていただきました。複雑で複合的な問題がありましたので、一機関や一人のソーシャルワーカーだけでは解決できませんでした。一人でやるなんておこがましいと思いながら仕事をしていました。あらゆる関係の人たちとのネットワークが必要になり、連携と協働が必要と思っています。

問題解決は、本人中心に、関係機関や関係者と連携し協働して、社会の力で問題を解決していくことであり、ネットワークを作る必要がありました。地域生活支援センターはその入り口の窓口だと思って仕事をしました。制度は、実態に合わないことがいくらかもあるわけです。折角作った制度から漏れちゃうこともいっぱいあります。だからこそ、ネットワークを使ってみんなの力で制度の改善や開発が必要となります。関係機関と協働して新しい制度に生まれ変わったということもありました。全国の支援センターもそういう力で新しい制度もつくられてきたのではないかと思いながら仕事をしていました。私たちが大切にすることは、みんなと一緒に仕事をすることでした。問題解決についてはあきらめない、関係者の力を出し合いながら進めていくということでした。Aさんの生活の歴史から学び、Aさんの生活の願いを実現していく、それを共通の基盤にし、ご本人の参画するネットワークづくりを基本にしたとき、みんなはあきらめることはできないのです。途中であきらめて支援を止めることはできません。これからもあきらめない力をつくっていきたいと思っています。

成清一 ありがとうございます。続きまして、高橋シゲさんのほうからご報告をお願いします。

1970年代の日本福祉大学

高橋 シゲ

「現代と学問」の意義

宜しくお願いいたします。私は地方公務員として、甲府市役所の一職員として、専門職ではなく、一般事務職として入職しました。勤務期間中に専門職をつくれと言い続け、今は、社会福祉士を採用しておりますけれども、定年まで勤めました。今現在は、障害者のグループホームのお手伝いを短時間ではありますがさせていただいており、現場の仕事をしております。

私が日本福祉大学に入ったのは、高校のときに青少年赤十字団にサークル活動として関わり博愛主義にあこがれていまして、それで「福祉の仕事をしたい」、ただそれだけでした。入学して、一番先にガツンときた言葉が、「あなたたちの1年生の勉強というのは、今までの受験勉強の垢を落とす学びなんだ」と言われたことです。「現代と学問」(演習ゼミ)の時間だったと思っています。哲学とか経済学とか社会学とか、そういうそれぞれの専門の先生から講義を受けるたびに、「そうなんだ」って素直に、いろんなことが頭の中に入ってきました。それと、基礎ゼミ、ありましたね。自分たちでテーマを決めながらゼミを行う。教わるのではなくて考えなさい、問題を見つけなさいというのが教育の方針でした。先ほど、大友先生の基調報告がありましたけれども、福祉の専門職をどうやって育てるかというカリキュラムに沿った、まさにその教育を受けたのかなと、先ほどあらためて思いました。

資格取得が目的か

今、私は、社会福祉士の受験資格を得るための実習指導を通信の学生さんに対して、ここ何年かしています。学生さんと交流するときに「薄いな、薄いつていうのは何だろう、燃えるようなものがこの人たちにあるのか」という、そういうものを感じる事がかなりあります。前は、通学生も実習指導をさせていただきましたが、そのときも、われわれの学生時代とは質が違ってきているということは感じておりました。それは多分、今の評価のされ方、大学そのものの評価、学生の評価のされ方の本筋が違ってきているからなのだろうと思っています。しかし、私はやっぱり、まさに 1970 年の卒業生です。当時は社会学連といい、その後、全社ゼミになりましたけれど、全国の福祉系の大学と交流を持ちながら、自分たちで、年間の研究テーマを決める議論をし、それぞれの分科会ごとのテーマを全部決めるという活動を事務局でやっていました。レベルは高くないけれど、広くいろんな学びをさせてもらいました。激論も交わしたし、徹夜での話し合いもした。だから、3 時限カリキュラムによって、それ以降は自主学習の時間だっていうことの恩恵を十分にもらいながら学生時代を過ごしたのだということを、先ほどあらためて感じました。今はどうなのだろうって思います。

まず、資格を取得するために大学に来ているのだろうなということにストレートに感じることがあります。3 年生、4 年生になって卒業が迫ると就職だとか国家試験だとか、そういうものを意識し始めるときは違うかもしれません。大学というところは、1 年生、2 年生のうち人間を鍛え直す、人間教育をする場所としてやっぱり人間づくりをする必要があります、それをしてからでないと、福祉の現場で立ち向かえる気概とか情熱とか判断力とか、そういうものを養えないのではないだろうかということを感じます。

福祉の思想と情熱

授業も、先生たちの講義もそうでしたけれども、やっぱりゼミとかサークル活動とか学生運動も含めて、そういうところで縦、横の関係なく先輩と激論を交わしたり、自分でものを書いてみたり、まとめてみたりっていうことをさせてもらったということが、今の私の元になっている。学問は、単に知識を覚えるのではなくて、創造的に考える、自分の意見を持って考えるということが大事なのだということを教えられたように思います。当時、「誰の立場で物事をやっていくのか」ということをよく言われました。それは、私の、仕事や生活の中でも繰り返し、自分に問いかけて答えを出してきた元になってきた言葉だと思っています。

それと、先ほど高橋幸子さんのお話にもありましたけれども、朝日訴訟との出会い、これが非常に大きな要因だったと思います。最高裁判所の大法廷で憲法に関する審議を行うっていうことで、口頭弁論が行われるときに、裁判所の前に、先生と一緒に並んで傍聴券をもらい中に入りました。その後、判決文を読み、なんでこういう判決なのだというようなことを、全社ゼミでも熱く議論したと思うし、仲間ともやったと思う。そういう、今、まさに動いているもの、まだ煮詰まっていないものを自分たちだったらどう考えるかと答えを出しあうことをやった。このようなことは、やっぱり大きいことだったと思います。

卒業した後、私は郷里の山梨に戻るわけですがけれども、何か疑問に思ったり、問題が出たとき、これ、どう思うかということ先輩や、係長さんたちに問いかけても答えが返っ

てこない。どうして答えたり、あるいは議論してくれないのかという不満がありました。そのときほど、日本福祉大学が山梨にあったらいいなということを常々思っていました。問題についての議論をしたいっていうこと、答えを見つけるための、分からないから、その議論をしたい。その議論をして答えを見つけない、問題を一緒に考えてくれる人がいなかった。そんな時に会ったのが同窓会でした。同窓生の先輩たちにその話をすると、同じ価値観を持っているといいますか、同じ目線で議論ができる。答えは出ないにしても意見を聞いてくれる人がいるっていうことで随分、助けられた思いがします。

もちろん役所ですから、法律とか条例とかに沿って、公平、公正に行うということが日常ですけども、その中でもやれることがあるということ、ちっちゃいことを見つけて、どんどんやっていきました。昭和 56 年、国際障害者年でしたけれども、国際障害者年を来年、迎えるっていうときに、私は違う部署にいたのですが、「国際障害者年がくるから高橋を呼べ」って言って障害者福祉のほうに席を与えられました。こんなこともやっていなかったっていうことで周囲を巻き込みながらどんどん私のできる範囲で、やって定年退職になりました。障害者福祉の関係と介護保険の関係を長くやりました。私を動かさないでくださいっていう変な異動希望を出しまして、最後まで育ててもらうことができました。

ものの見方、考え方

自分で問題を見つけ、それを解決していく力というのは、やっぱり学生時代に知識を得るということではなくて、ものの見方、考え方とか解決の仕方とか、整理の仕方とか、仲間との連携の取り方とか、外部の情報の得方とか、そういうことを学んだことが一番、大きかったと考えています。もっと言えば、知識はいつでも得られる、今、このネットの時代ですから、どこにいても何でも情報は取れる。だけど、議論する相手というのは、やっぱりいつでもどこにでもいるわけじゃないので、そこを大事にしてほしいと思います。学園祭では、いつか、学校教育、大学教育の基本は人づくりだということを、今後も日本福祉大学はぜひ、やっていただきたい。キャンパスが幾つも分かれていますから、全体が交流するということはなかなかないかもしれません。しかし、基本的な部分、人間はいかに生きるべきかみたいな、そういう哲学的な部分をなくしては福祉を語れないと思います。制度とか、そういうことを知っているだけではやっぱり、自分が主体的になって福祉を進めていくという事はできないでしょう。一番、言いたいのはやっぱり人づくりだということです。特に資格がものを言う時代になっていますから、それさえあればという傾向があると思うのですが、それは間違っている。そのことを私は声を大にして言いたいと思います。

成清一 ありがとうございます。続きまして、石原郁朗さんですが、ちょっとパワーポイントを使いますので、パネリストの方は前のほうへ移動してください。

1980 年代の日本福祉大学

石原 郁朗

人はなぜ生きるのか

「ゼノ」少年牧場から来ました石原郁朗です。先ほどの先輩方のお話を聞きながら、ちょっ

と時代が違うなど感じています。私は「福祉大学になぜ入学したか」というと、高校時代からずっとテーマでありました「人はなぜ生きるのか」「何のために生きるのか」の課題にある程度答えられるようになって福祉に進もうと思ったからです。膨大で深遠なテーマですが、「そのハードルを超えて福祉にはいる」ことを決意しました。(国語の教科書の年表に載っている小説(近代日本文学)は、田山花袋から村上龍まで、ほとんど高校時代の時に読みました。しかし、「人はなぜ生きるのか」「何のために生きるのか」の答えは見つかりません。その後北海道に行って、新聞配達をしました。札幌では、自転車で四苦八苦しながら雪の中で新聞を配り「福祉を生きる根性があるのか」「福祉を生きるに値する人間なのか」ということをずっと思っていました。世界文学のほとんどを浪人しながら読み、「いろんな人の気持ちが分からないと福祉なんか絶対できん」というようなことや福祉への固い決意を胸に、何とか福祉大学に行きました。福井達郎の本に触れ、特にそう感じたのかもしれない。

福祉大学に入学しても引き続き文学・思想・哲学を勉強していました。ある時には勉強が楽しくて、哲学の道にかかわろうかと悩み、高知大学哲学部の編入願書まで取り寄せました。当時大学は枳中にあっただので、名古屋大学や南山大学の哲学の授業を受けに行ったりしていました。プールやシャワーもお借りしました。福祉大の懐かしい昔の図書館への道や1階のトイレの落書きにはマルクスやカント、左翼思想のことがいっぱい書かれてありました。サークルを自分たちで作って哲学講座みたいなものを行ったこともありました。しかし、哲学だけじゃなくて、日雇い労働者の町、笹島で越冬活動もやっていました。そこにずっと入り込んで労働者と話したり、夜間の見回りをするとか、炊き出し活動に取り組んでいきました。今で言うホームレスですけど、当時は「日雇い労働者」という意識で接していました。名古屋駅構内で横になって通行人を見上げることが、どんなに怖い事か。スーツを着た人がどんな視線を向けているか。火のついたままのタバコの吸い殻をダンボールに投げつけたのです。中で人が寝ているのを知っていてわざとするのは。大阪のどや街に行って泊まり、日雇い労働者に混じって仕事をしたこともあります。ホームレスの方々がおられるところに、高齢者(75～80歳)のおばあさんが和服をきちんと着て、正座しながら日雇い労働者が買ってくれるのを待っていました。

人は社会構造と繋がっている

人の心は社会構造とつながっていて、重層的に差別とお金が絡んで来ます。それらをすぐ肌で感じました。大阪の鶴橋、生野区、飛田、西成区、あいりん地区など、大都会の中で社会構造を垣間見ました。

国立ハンセン病療養所は全国で13箇所ありますが、沖縄愛楽園で一か月ほど生活をさせていただきました。患者さんと一緒に飲んだり踊ったり、三線や歌も習いました。しかし、治療は終わっていて患者ではなく、国によって故郷や名前さえも消され、差別され続けている人たちでした。実際、何かできるわけではないし、学生ですから話を聞くだけです。記憶に残っているのは、親しくなった方の家に行くと、確かオリオンビールだったと思いますが「ビールを飲め」と出してくれます。しかし、コップは出してもらえません。350CCの缶ビールと袋の切っていないおつまみを出してくれました。何かぼそぼそと言われましたが、よく分かりませんでした。要するに、「わしが手をつけたわけではないから、

安心して、大丈夫だから飲め」、たばこも新品のものをぱっと僕に渡してくれました。「手をつけていない」ことがルールであり、しきたりや礼儀のように教えてくれました。そのとき、「社会問題として解決することが社会的差別を新たに生み出し、新たに大きな課題を残す危険性」を学びました。

実際に哲学の勉強をしながらそういった現場や現実と直面し、過ごすことで、社会構造の底辺にある方々、差別され、自身をも蔑視せざるを得ない方々、社会の底辺におかれた方々のところに行って、肌で勉強させて頂きました。

大泉ゼミで学んだこと

私はなぜ、そういうことを学生時代にしたかという、一番年上の角瀬さんという方、斎藤まことさんという方で今では名古屋市の市議会議員をやっています。三田明外さんという方、他に3～4人で活動をしていました。もちろん、ここの中にはデモ隊としてぶつかった人もいますし、〇〇された人もいます。

3年生、4年生になったときに、大泉ゼミに入りました。先ほどもお会いし、とても元気でおられるので良かったと思います。大泉ゼミの時代というのは、とても楽しかったです。大泉先生の顔は色黒です。魚釣りばかりしているからですが、時計バンドの日焼けの違いがあまりに激しいので、本当は色白だったのかもしれませんが。大泉先生から習ったことは非常にたくさんあります。「個人的な問題じゃない。社会問題としてとらえろ」と言われたことは障害者相談支援事業を行う上でも、一番大きなテーマでもあり解決に向けての指針でもあります。それから、大泉先生に「あなたはバカかテンサイかどっちかだ」と言われました。「もっと障害者のことを考えろ」と言われていると思ったのですが、なるほど、私はバカとテンサイのどちらもだったと今でも思っています。大泉ゼミの仲間は本当に楽しく飲むわけです。ゼミでは障害者の人生の困難さを楽しく勉強しました。

私は学習委員長でしたので、「おめえ、何しようんなら」というゼミ通信を昔の青刷り（感光紙を用いた複写）で作ったり、遅くまで話し込んだり一生懸命勉強したりもしました。今はもう青刷りなんかないので、コピーよりも不鮮明で青く、当時の学生にとっては、とても肝心なものでした。障害児出生、親の気持ち、健診、養護学校、学童、仕事・就職、余暇活動、ノーマライゼーション、人権・社会など、人生を見渡せるライフステージをテーマにしました。14人のゼミ生がタスキを手渡すイメージで何とか卒業論文を完成させました。雪の降る中、私も学習委員長としてギリギリの提出日に間に合って良かったと思います。卒論は、日本福祉大学が返してくださいました。1から5まであります。文章は全部、手書きでした。

花の声が聞こえた

卒業後、自転車に乗って愛知県、岐阜県の作業所廻りを数ヶ月しましたが、父に言われて広島県庄原市に帰りました。当然、無認可の作業所でボランティアを始めましたが、給与は5,000円だったと思います。卒論どおりに子どもから学ぼうと考え、養護学校小学部で臨時採用教員として働きました。重症心身障害児の通う学校でした。声を出す子ども、体で表現する子ども、熱や緊張でSOSを出す子ども、ちょっとの太鼓の音で大きく体調を崩す子ども、微妙な表情を出す子ども、とても重度で言葉がなく、歩けない生徒ばかり

でした。しかし、花を見て体中で喜ぶ子ども、木の下をバギーで散歩するたびに木漏れ日を喜ぶように手を上げる子ども。私たち教員が同じ目線や感性で教育をしなければという思いでした。心を開き、心を聞くという感性を私たち自身も身につけていったのだと思います。やがて花の声や木の声が聞こえるようになったのです。重症心身障害児に育てられ、心を聞くということができるようになりました。3 年務めた離任式で挨拶している時、両側に置かれた紅白のさつきの花が「石原先生のために一生懸命咲こう。綺麗に咲こう」と言っているのが聞こえたのです。後でその鉢植えを持って来てくださった先生に「声が聞こえた」と言うと、「そりゃそうじゃ。「毎日、綺麗に咲くんで」と声をかけて手入れをしたから。「きく」という字は「聞く」「聴く」「効く」「訊く」があります。他に手偏に菊と書いて「掬する」があります。両手で受け取って、水を掬うように、気持ちをくみとり、押し量って理解することを言います。体を使ってきく、両手を使って子どもたちを理解することの大切さを学びました。

「ゼノ」少年牧場

養護学校を辞めて福山市にある「ゼノ」少年牧場に入職しました。「性教育を立派に行い、結婚や家庭も持っている障害者が暮らす施設」の見学に行ったのが縁でした。「ゼノ」少年牧場は保育園、難聴児通園施設、障害児入所施設、障害者入所施設、作業所など多くの福祉施設があり、0 歳から 50 歳くらいまでの知的障害児・者が 200 名近くおられました。

障害児入所施設で勤務が始まりました。夜勤明けの早朝 4 時頃、小学校 3 年生の子どもが、私の手を引っ張ってトイレに連れて行き「うんご」と言います。「そうか、うんこ出たんじゃね。良かった。良かった。流そうね。」と言うと「いや、うんご」と何ども言うので、仕方なしに和式の水洗トイレの中を覗き込むとうんちがちょうど、『5』の形になっていました。私はとても感動しました。しかし「自分自身がもっと感覚が豊かで、うんこと『ゴ』は違うことくらい分かってあげれば良かったのにな」とか思いながら、「ようけい(沢山) 出たね」と言って流しました。男の子は手を叩いて喜んでいました。また、トイレ掃除をする竹製のブラシをよく子どもたちが壊すのです。その竹の棒がもったいないと思い、手作り楽器の本を見ながら横笛を作りました。幽霊に出て来るような音や、童謡を吹いて子どもたちと遊びました。吹きながら歩いたり走ったりするとブレーメンの音楽隊のように子どもたちがゴロゴロと後ろをついて来たり追っかけたりして遊びました。寝る前にはクールダウンできるような曲を吹きました。ギターも弾いていましたから、子どもたちの言葉やメロディーをつなぎ合わせて子どもたちと一緒に 100 曲ぐらい作りました。作詞：○○○○ 作曲：石原郁朗として曲や歌を残しました。これも日福に行ってたから曲が作れるようになったのだと私は思っております。

実は療育として陶芸をする予定でしたが、太鼓を利用者と一緒に作りました。共に作るんだ、共に暮らすんだといった思いで作業を行いました。木の切り出しや運搬、カンナやノミ、ドリルやチェーンソーを使って太鼓の胴を作り、牛の皮をなめして完成させ、非常に喜んだりしておりました。作った太鼓をずらっと並べて先ほどの笛や三味線、鐘やシンセサイザーを加え、演奏会や地域行事、コンサートホール、海外演奏などを行いました。「ゼノ太鼓」を「喜楽」に改名し、曲や野外ステージも利用者と一緒に作り、プロの活動となりました。スタジオでの CD 制作やチケット販売もしました。利用者と一緒に阪神大震災

2年後に神戸市長田区に無料コンサートに行きました。雨の中での演奏で体が冷え、ステージからトイレに向かう姿は演奏団員として毅然としていました。また、演奏終了後に花束を受け取り、自信を持ってステージで飛び跳ね、秩序を持って深々とお辞儀をする姿にも成長が伺えるコンサートでした。「ゼノ」少年牧場では他にもロックバンド「Mydo（まいど）」を利用者と結成して活動したことや、ログハウス建設、チンドン屋活動などいろいろな活動をさせてもらいました。

父の病状が悪くなり、13年間務めた「ゼノ」少年牧場を退職することになりました。またも生まれ故郷の庄原に帰ったのです。一生を通じて見ようというのが大泉ゼミの主なテーマです。繋がるライフステージやどのように年を取っていくかということにも非常に興味がありました。中でも認知症やBPD（人格障害）、統合失調症にも興味を持っていました。精神障害分野は分かりにくいし、出会う機会があまりありませんでした。あらくさ共同作業所で精神障害者の方の支援を行いました。精神科のお医者さんでさえ後ろに引いてしまうようなBPDの方や楽しみがあって味わい深い統合失調症の方にも出会いました。2年で退職し、介護保険の始まる年に認知症高齢者の方がいる介護老人保健施設愛生苑に転職しました。今でも広島県認知症介護指導者として県主催の認定講義を行っています。しかし、仕事は長続きせず、キャピタル国際福祉専門学校や老人福祉施設ユーシャイン、障害者支援施設（旧療護施設）ともいきの里、三次看護学校や広島国際大学でも非常勤講師を務めました。しかし、2010年（寅年）再び海の見える福山市「ゼノ」少年牧場に帰ることを決意しました。

成長した愛する「ゼノ」の子どもたちに会いたい。しかし、彼ら彼女らに会うには、僕自身が動かないと会うことも、見ることもできないということです。動いて移動し、向き合わないとは絶対できないというシンプルなことを学びました。12年たってまた「ゼノ」少年牧場に復職しました。

ゼノさんからの学び

ゼノ・ゼプロフスキー（1891年～1982年4月24日）さんはポーランド出身のカトリックの修道士で、戦後、日本の戦災孤児や恵まれない人々や災害の救援活動に全力を尽くした方です。ご存じのかたもたくさんおられると思いますが、コルベ神父の弟子で、コルベ神父はアウシュビッツで男性の身代わりに亡くなった方です。日本に残ったゼノさんは長崎で被爆し、戦後になってコルベ神父の壮絶な死を知ります。その後ゼノさんは救援活動、社会活動に没頭します。私のテーマ「人はなぜ生きるのか」「何のために生きるのか」の答えは日本福祉大学在学中に出ました。『人だから、人のために生きる』のです。しかし、ゼノさんやコルベ神父のような生き方やそういった動きが私にできるだろうか？ とてもじゃないけど私にはできないという結論は出していますが。

現在は、相談支援事業所「ゼノ」からっとの管理者と共同生活援助「ゼノ」Home白雲の管理者を兼務しています。もちろんよろず相談員として、生活困窮・ホームレス・触法・高齢者・認知症・身体・精神・知的に関わるあらゆる仕事をしています。

要支援者が安定した地域生活ができるためには、一言で言えば「専門に分けない専門性」こそ相談員は持つべきだと思っています。つまり、認知症にしても、精神にしても児童・知的・身体障害にしても、色々な知識を持つ人がいて、それに、生まれた時から死ぬまで

を座標として視野に入れながら、本当に少しずつの知恵や動き感性や思いを駅伝選手がタスキを繋ぐように「つなぎ」「あつめ」「むすぶ」事が大切だと思います。前を向いて、少しずつ歴史観や肯定感や至高体験を重ね、「福祉」を組み立てて行くものだと思うのです。

現在、私はいろんな所で、講師をする機会が増えています（年回り）。そこでいつも最後に伝えていることは、広島市には原爆資料館があります。福山市にはホロコースト記念館があります。平和と人権を学ぶための礎となる歴史がそこにあります。どんな困難なケースでも平和と人権保障の中で解決できると思うのです。このことをこれからも伝え続けたいと思います。

成清一 どうもありがとうございました。続きまして、脇海道さん、同じくパワーポイントを使って報告をお願いいたします。

1990 年代の日本福祉大学

脇海道友美

なぜ日本福祉大学を選んだか

脇海道友美と申します。脇が本当は漢字が外字扱いでないと脇という字が出ないので使っているのですが、本当は力ではなく、刀になります。先ほど、先輩方のお話、大友先生のお話もお聞きして、私からがすごく話が変わるのはなぜなのかということがよく分かりました。高校時代ですが、進学校だったのですが、入学直後からちょっと落ちこぼれていました。それまでは結構、優等生だったのですが、それで一体なんで私は、今までの先輩がたとは違って、大学をどうやって選んできたかっていうことを、もう流れにきちっと沿っていると思うので、話させていただきます。

高校時代、ぐれてもおかしくないぐらい成績が悪かったのですが、ぐれることはしませんでした。目立ちたい性格だったので、その意欲をクラブ活動のほうに向け、吹奏楽と、それから、男子ソフトボール部がありまして、男前の先輩がいたのでそのクラブのマネージャーをちょっと兼務しながらやっていました。あと、2年生のときに生徒会もやり、内申書だけはとってもいい子になりました。卒業するときに 10 段階評価なのですが、5 以下しか載っていないような通知表でした、これでは大学へ行けないのじゃないかと思っていました。大学の進学時期、私、第 2 次ベビーブームのピークの 1 年前ぐらいの世代でして、1972 年生まれです。有名人で言うとキムタクとか、スマップの中居くんとか、常盤貴子さんとか、そういった人たちと同世代です。この時期、人数が多くてすごく大学進学が難しかった時期です。今までの先輩がたに非常に申し訳ないのですが、どうして日本福祉大学を選んだかというのも、きっかけは 1 本の電話からでした。私、進研ゼミを取ってまして、ベネッセさんがやっているゼミかなと思うのですが、とっていました。しかし、ちっとも勉強しなくてすごい成績も悪かったものですから、「あなた、そういう社会福祉とかっていうの、これから注目されてくるわよ、どう」みたいなことを言われて、そんなのあるのかといろいろ調べました。自己推薦入試っていうのが始まった年でした。成績悪いけど、成績が全く関係ないっていうのなら行けるかも分からないと思いました。ちょっと作文だけは自信があって、中学校 3 年生まで毎年、小学校 2 年生から読書感想文コンクールで盾をもらってまして、文章は何とか書ける。あと面接は、ハツタリでい

けるかもしれないと思ったのと、高校のときに、選抜バンドにも入っていきまして、海外とかにも行ったりしたこともあったので、そういったことをいっぱい書いて、最後は「たくさん笑顔をつくる人間になりたい」と書きまして、それで合格させていただきました。

実習の思い出

大学時代の私ですけれども、大学に入って急に勉強するようになるわけではなく、毎日、大学へは行くんですけれどもサークル活動をして、合奏研究会、吹奏楽団に入り、吹奏楽をやりました。楽器だけはすごく好きで、その頃、学生会館ってというのがありましたので、そちらのほうで閉めるまで楽器を吹き、ラテン音楽同好会にも入ってストリートでライブをやり、そういったことを楽しみながらしていました。勉強は全然していなかったのかと言われるとそうなのですけれども、成績だけ取らなアカンので、出席表のあるやつだけは必ず行ってました。行ってなかった講義は、真面目なとでも一生懸命、勉強する友達が私の年代にもまだいましたので、その子にノートを、チョコレートを持って行って借りまして、試験勉強を何とかやり過ごすような生活をしていました。

実習のときは知的障害者の方の施設に行きました。最初、実習に行く前、もうすごく嫌で、めっちゃ泣いて、もう行きたくたないわって思って行きました。すごくやる気があって行った他の2人のメンバーは、もうすぐにこんなところ、無理やわと泣いて彼氏に電話していました。私は彼氏に電話することなく、めっちゃ楽しいやんと言って、そのときに目覚めました。先ほど、お話しに出てきた、ゆたか福祉会のほうに行かせていただいて、すごくなんかやってらっしゃる活動とか見て、自分的には障害者の方と一緒に過ごすことが学校でもなかったのだから特別学級とかになっていたからぜんぜん知らない人って思っていたのです。しかし、そんなことはないと思って、なんかすごく楽しく過ごしまして、全然、そういう福祉っていうことへの考えが、全くなかった社会福祉学部の学生だったにもかかわらず、その後、そちらの旅行があって、ボランティアがあるって言われて行かせてもらいました。それまでは絶対、そんなボランティアに行くような人ではありませんでした。

バブルの崩壊と就職

就職活動は、バブルが崩壊していきまして、私が入学した年にバブルが崩壊しました。1年生の時の4年生の人は、まだちょっと余裕があって、就職できました。次の先輩からはすごく厳しくなりました。自分は就職先がなくてどうしようかと思って、公務員やったらええんちゃうかな、勉強しようと思って、一応、勉強はしました。ただ、もともと基礎学力が足りないのでも、しかも、みんな、そういう時代ですので、家族がみんな受けなさいと言うんですかね、倍率がドン、さらに倍の倍みたいな感じですので倍率が高くて、とても受かるような感じじゃありませんでした。就職課のほうに行きましたら、給料のいい就職があったのです。それが医療ソーシャルワーカーで、松阪中央総合病院といい、厚生連さんがやっている病院がありました。そちらのほうを一応、受けに行きました。全然コネとかなかったのですけど、一応、内定をもらいました。ただ、一応、これ、私、勤めていたっていう履歴を出させてもらったんですけども、社会福祉士の資格がないと駄目なのです。そのとき、4月5日が合格発表であり、2週間ぐらい実習をさせていただいて、超

生意気な学生で、私、いまだに自分がそういう子が実習に来たら絶対、蹴とばしたろと思うようなことを発言しまして、「なんで医療ソーシャルワーカーになりたかった？」って言われ、「いや、ただ、就職課で見つけたんで」みたいな感じで、医療ソーシャルワーカーとはなんぞやというようなことも全く勉強せず、すごく失礼な学生だったんですけど、実習に行ってる間に、人間的にはそんな悪くないinchやう、多分、マイナスから始まったんで普通ぐらいやったかもしれないんですけど、まあまあええ子に思われたみたいで、ただ試験勉強も一応したんですけど、やっぱりそんなうまくいくはずがなく、4月5日に不合格通知が来ました。そのことを伝えたら、別に欲しかったわけじゃなかったのもう来なくていいです、と言われまして、5日間だけバイトして、就職はポシャりました。それを、大学生に話してくれというのがあるって、大学にも卒業してから何度かお邪魔したことがあります。自分は就職、駄目になったんですけど、その職場の人が心配してくれて、新設する老健施設の相談員やったら空きがあるので行ってみやへんかって言われまして、4月から6月まで暇していたんですけど、6月にそこにお世話になることができました。同じ学歴の子がいるから、あなたにそんな仕事、全部できないと言われ、介護職員兼務で相談員をさせていただきました。その時、その施設で夜勤しながらでも一生懸命に勉強して、社会福祉士の資格を取らへんだら、もう絶対いかんと思ひまして頑張りました。次の年は合格したんですけど、ちょうど同じ建物の下の病院の医療ソーシャルワーカーに欠員が出たので「よそへ募集を出すぐらいやったら、私、雇ってください」と言ひましてさせてもらいました。経験もないです、先輩もいません。でも、やってみようと思ひて、あこがれが白衣やったんでね。多分ね、病院で白衣が着れる職種は、多分、私の頭やったら絶対、これしかないわと思ひて、絶対やりたいと思ひて言ひました。でも、あかんかったらまた介護職員に戻してくださいねとかなんとか言ひながら。3年間頑張つて榊原白鳳病院というところで医療ソーシャルワーカーとして働きました。病院っていう所は、もうご存じだと思ひんですけど、いろんな専門職がいて、それこそ先ほど、先輩が言われとった専門に分けることがよくないのじゃないって言われたような、専門家が自分の専門分野を非常にまだ持っている所で、病院でこぼれ落ちた仕事がたくさんありました。誰がすんの、これって。この人の先の退院後のこととか、この人が困つとる、入院の計画のこととか、誰がするのっていうことは、自分の仕事やと思ひて全部やりました。なので、お休みのときは、生活保護の人の物を買ひに行き、看護師さんが病院内を徘徊して対応できやんような認知症の人が入院したら自分が呼び出されて、休みでも出ていってその人の手をつないで散歩に行つたりとか、そんなことして、いろんなことをして、顔も知れてきて、たまたま日赤のほうで募集があるからっていうことで日赤の在宅介護支援センターの社会福祉士になりました。

仕事への打ち込みと異動

その中で居宅介護支援事業も兼務することになりました。その後、急性期の病院に行きました。現在は老健施設のまた支援相談員のほうに異動になっています。場所は伊勢市のこの場所なのですけれども、これ、前の病院なんです。この古かった病院が移転しまして、平成24年にこんな大きな病院になりました。この病院のソーシャルワーカーの部署を良くするためのプロジェクトにずっと入っていたんですけど、ちょっといろいろ誤解を受け

たかなんかで、新人で入ってきた子の指導とか、たくさん精神で休んでしまったりとか、いろんなことがあったんですけど、私、非常にきついんです、言い方が。言葉使いが悪いという小学校のときにバツ書かれたこととかあるぐらいだったので、ちょっと多分、きつい言い方をしてるのを、みんなに見られてしまったのか、異動になりまして、ここの病院では働いてないのです。病院から老人保健施設のほうに異動になり、病院は 655 床で超急性期です。在院日数も 10 日間ぐらいで、もう今日言われて今日入院を取らないかんぐらいです。

だけど、私は残されたほうの、病院の前にあった老人保健施設のほうに、今、働いています。老健の概要としては、一応、施設ができてずっと通所 23、入所 100 でこんな施設をやっています。在宅強化型というのを取ってまして、おうちに帰ってもらうための施設として、回転良くして県内 4 カ所しかないんですけど、それをやっています。病院から帰る人が退院と今日言われて困っている人を絶対帰さないで、自分のところに受けようと思って、毎日、残業しながら受け入れをしています。少ない人数で大きな成果をモットーにしていますので、めちゃくちゃ、人が少ないのです。1 人がやる仕事が多いのですけれども、とてもやりがいのある仕事をさせてもらっていると思います。簡単に言うと、こんなことを自分がしているよっていうことを説明しました。

東日本大震災の支援

次は、東日本大震災のときに介護チームというのが日赤にもありまして、介護チームでできることを支援しようということで、私、連絡調整員っていう仕事で 7 日間、行かせてもらいました。「まごころ広場」っていう大槌町にある施設なのですけれど、その白澤さんという人が開いた、そこに行かせてもらって、吹奏楽をやっていたので、ユーフォoniumという楽器が吹けますので、楽器をちょっと演奏させてくださいってことでさせてもらいました。上でこの紙を押さえてくれている方がこの白澤さんという館長さんなんですけども、この方、トロンボーンをやっていたのですが、楽器が流されてしまったと言われていました。私、そんなに練習もすごくしていったわけではないし、仕事がすごく、結構、1 日の仕事がハードなんですね、夜、報告書まとめて、あんまり寝ていなくて行ったり、きたりとかしていたから、楽器も、音が出ないのですけど、へたくそやなと思ったりしたけど、涙を流して喜んでくれて、すごくやって良かったなと思いました。今まで、一応、勉強をきちんとして、専門職の資格を取り、こんなこともさせていただきましたということで、一応、今のところは終わりにしたいと思います。

成清一 ありがとうございます。続きまして、荒井和樹さん、2000 年代についてお願いいたします。

2000 年代の日本福祉大学

荒井 和樹

なぜ田舎の大学を選んだのか

偉大なる先輩がたの後で、2000 年代の報告をさせていただきます。2000 年代の報告をさせていただきます、荒井和樹と申します。なんてやつが現れたんだと、ちょっと見た目が奇

抜なやつが福祉大にいるという印象を受けると思います。僕は北海道の田舎出身で、大学に来るまでは小中高、一緒のメンバーで過ごすような地域で育ちました。お父さんは、身体障害者で、お母さんは亡くなっていますので父子家庭です。兄が引きこもりがちで、仕事はしていますが、独身です。家庭の中でも、もやもやとしながら、「本州へ行け」という家族の後押しもあって日本福祉大学に進学しました。もちろん、最初から福祉に興味があったわけではなくて、田舎で、狭い所で育ったものですから、もう福祉とか全然何も知らない状態でした。高校のときは部活とか生徒会とか、いろんなことをやりましたが、そこそこの結果を出せても、それを仕事にしたいとは思いませんでした。ボランティア活動とか社会活動をやって楽しんだけど、その活動自体が別に楽しいと心底思えなくて、一番楽しかったなと振り返れるものは、当時高校生の時に経験した中学生を率いてキャンプに連れていった経験でした。人材養成に関われたり、おこがましいけれども、高校生のときに後輩を育てる体験があって、人と関わる、子どもにかかわることを「福祉」とイメージして、また、こんな経験ができたらいいなっていう、漠然とした思いで福祉大学を選びました。当時、東北福祉大学とどちらにするかと迷ったんですね。佐々木選手がすごい有名で、横浜ベイスターズの野球選手なんですけど、どっちがいいかなって思いました。決め手は、日福に行けばお金がかからないなということです。その理由は、周りが田舎だから遊ばなくて済むよということで、それだけの理由で選びました。

しかし、本当はやっぱり家族に迷惑を掛けたくない、大学はお金が掛かる所だと聞いたので、田舎を選んだのですが、ところが美浜に来たらびっくりでした。もう本当に田舎で、美浜の、何となく上野間周辺から不安になるんですね。なんか名前が、駅の名前がすごいどんどんこう、野原を幻想させるようで、すごく不安になりました。親と一緒に来たときには、「もう二度と来たくない」と言われてしまいました。僕は、そこから一人暮らしの生活が初めてスタートしたわけですけど、最初は不安で誰も知り合いがないという状況でした。小中高と持ち上がりできたものですから、すごく不安だったわけです。

社会的養護へ

もう誰も知り合いもないし、サークルとか部活も取りあえず、たくさん入ってしまおうと思ったんですね。寂しがり屋でした。今でも残っている劇団どろんどろんとか、いろんなサークルに入ってみたんですけど、どろんどろんさんは大変、忙しかったので辞めました。陸上とかも、駅伝とかもやりました。バトミントンとかサッカーサークルは自分で立ち上げました。そのときに思ったのが、「自分が楽しいな」と思えるサークルがそれだけたくさんありながらもなくて、自分が立ち上げたサークルが一番、楽しかった。経済学部で友達と一緒にやっていた。社会福祉学部で友達とはあまりできませんでした。社会福祉学部では、社会福祉士の国家試験資格を取りたいなと思いついて、保育士と一緒に取れる課程があり、長谷川ゼミに所属していました。今、退職して大学にいない先生ですけど、NPO を立ち上げている方です。社会的養護の問題に取り組んでいる先生で、ゼミ活動を何となく過ごしていました。社会的養護をやりたいかたわけではなくて、どちらかというと、僕を面倒見てくれたお父さんの妹がいるのですけど、人の子どもでも一生懸命育てることに 18 年間、注いでくれたお父さんの妹と、あと、ハンディを背負いながらも大学まで送り出してくれたお父さんを見て育ったので、何かそういう養護施設みたいな、そういつ

た。実際に行ってみないと分からないと思いました。僕は、田舎育ちだったから何にも知りません。そのため、福祉大学に来てからもいろんなことを初めて知りましたし、社会に出てからもすごく知ることが多かったのです。

他大学の動向

衝撃的だったのが、他の大学の存在でした。名古屋大学とか南山大学とかあります。その学生たちが学生団体とかを組織していて、すごく活発に活動していました。学生団体の中には、子どもたちを使って「JK ビジネス」みたいなことをしている所もありました。子ども、若者を使って、着ぐるみを着せて飲酒のパーティーを開いて、まちコンみたいなことをやっている学生団体があったり、大変ひどいものでした。福祉の世界で、子どもたちを、支援に乗せていきたいという思いがあっても、たくさんの大学があるなかで、福祉大学の学生たちが、そういった学生団体の動きに気付いていないし、活動にも参加していない。あっても福祉大の中だけでやっているという感覚をすごく持っていました。それは社会に出てから、僕がいろんな大学に潜入した結果、分かったことです。僕は社会に出てから他の大学に潜入して、いろんなサークルに入っていました。つまり、他大学サークルに所属していたことになります。そのために何をしたかということ、徹底的にスポーツで勝負し、鍛え上げました。こんな見た目のやつが他大学のサークルに潜入するわけですから、当然、女目当てだと思われるわけです。怪しいと思いますよね、なので、僕はスポーツ目的という姿で、勝負で負けなければ、そこで地位を築いていけるわけです。そのコミュニティである程度の力量があれば、みんなに認めてもらえる。こいつは強い、敵に回したくないと思われること。そこから、いろんなネットワークを作ってきた結果、いろいろ気付いたことがあります。ほかにも施設職員をしなごらも休みの日に出会う子どもたち、ネットの中で出会う子どもたちの中に、制度のはざまから漏れている、むしろ何故かれらが保護されていないのか目を疑うような子どもたちと出会う機会が多く、今の活動に至ります。

全国子ども福祉センター

ここからは簡単な全国こども福祉センターの説明になります。街頭に出向き、声を掛けます。パトロールに見せないようにしています。僕らが街頭に立って、このように見た感じは遊んでいるような、募金活動に見せることで、パトロール感を出さないようにしています。そこで街頭で出会った子どもたちが仲間になって、一緒にこの時間、ボランティア活動をします。またこの出会った子どもたちが、活動や声掛けを通して、ここで仲間を増やしていくという仕組みです。もちろん、街頭で出会って「バイバイ」じゃなくて、バドミントン活動や体育館での活動もあります。あらゆる活動に誘導しています。バドミントン活動の後は、晩御飯を食べずに街頭に出向きます。選挙に出ている人みたいにマイク使って演説することもあります。メンバーは着ぐるみが似合う子は着ぐるみを着ますし、僕みたいにホスト風、スカウト風に見せて、水商売とかスカウトのノウハウをいかした声掛けもしています。水商売の方々は、つながり方がすごくうまいので、彼らのまねをして福祉コミュニティに誘導するという手法です。そんな団体を立ち上げました。ちよくちよく、テレビとかで報道されたのが YouTube に上がっていますので、全国子ども福祉センターで検索してくださると閲覧できると思います。

僕の自己紹介は、全国子ども福祉センターの紹介が大部分を占めます。ただ、ここに至るまでには福祉大での経験、たとえば田舎の中で自分がどうやって楽しむかとか、どうやって居場所を確立するか、社会に出てから自分の足りないところをどうするのか、ないものをどうするかという視点。社会福祉士という国家資格を取ったけど、自分でその専門性を生かしているのかとか、地域に出なきゃとか、それはやっぱり社会に出てから感じた部分が多いと考えています。これからも学ばなければと思い、今は修士課程に進んでいます。皆さま、どうかよろしくをお願いします。

成清一 どうもありがとうございました。5人のシンポジストの方々の、それぞれ世代別に異なる日本福祉大学の教育を学んだことを報告していただきました。私も今回の発表者の報告者の高橋しげさんと同じ1970年の卒業ですが、ここで、私事で恐縮ですが、当時を少し振り返らせていただきます。当時の私は学生運動に参加したり、社会学連の「医療問題」ゼミの活動をしたりしました。社会学連のゼミは在学中3年間やりまして、大会で東京に行ったり、大阪に行ったりしました。とくに、長野県泰阜村で無医地区問題の調査をしたりしましたが、幸運にも、新聞（「朝日新聞」）で取り上げてもらったり、テレビ（当時のNHK教育テレビ名古屋放送局）で取り上げてもらったりしました。また、当時の日本福祉大学は全国区で南は沖縄、北は北海道から学生が集っていました。なかでも、同じクラスに北海道の網走から女性の学生がいて、名前も未だにはっきり覚えております。また、就職に関しては、浅賀ふさ先生にご相談をしまして、日赤に就職口があったのですが相談に行かせてもらった折、非常に優しい温かいアドバイスを受けたのを思い出しました。高橋しげさん、ご報告ありがとうございました。

これから、次のテーマに入る前に10分間、休憩を入れていきたいと思えます。

成清一 先ほど、5人の方に日本福祉大学で学んだこと、入学動機、自己紹介ということで報告をしていただきました。次は、同じく5人の方に、日本福祉大学だからこそ学ぶことができた社会福祉の専門性とは何かということ、もしくは本学の在校生へのメッセージを1人、15分程度でお話を聞きたいと思えます。

今回は1960年代の高橋さんから始めましたが、今回は逆に、一番、新しい2000年代の荒井和樹さんから宜しくをお願いします。

第2部 社会福祉の専門性

荒井 和樹 自立して生きるということ

社会福祉の専門性ですね。僕ときは美浜キャンパスだったので、やっぱりさっきも言ったように、ある意味、勉強に集中できるというか、サークル活動とか、一人暮らしをする力とか、僕は北海道から来ていますので、そこで自分で生活をしながら勉強する時間をつくって、自分でご飯を作ったりとか、友達をつくったりとか、何かこう、ゼロから自分でやるってことでしょうか。自立して、大学で授業受けるっていうのはなかなか自宅生ではできないのかなと思います。特に今、名古屋市内に住んで、実家を持っている大学生の暮らしぶりと比較して、もう少し、何ていうか、自分で自立して、生活の部分でも自立

して、こう勉強していくっていうのは、なかなか難しいのかなと思います。たとえば、家事ができない学生たちもすごく、今、多いです。やっぱり自分のことができて、何かこう、人に伝えることができたりとか、児童養護施設なんかでは、どちらかという専門性を持った職員が子どもたちの生活支援をするという形ではなくて、むしろパートの女性たちのほうが子どもたちと上手に関われたりしている。あれ、僕はなんか子どもたちにとって何を教えられるんだらうって思ったことがあります。むしろ、僕は豊かな経験をしてきていなかったんで、例えば、旅行とかも行ったこと全然なかったし、大学生活はケチな生活を送っていたので、いつも半額弁当とかそんなものばかり買っていましたので、節約とか、なんかですかね。質素・倹約を子どもたちに教えることしかできなかったような気がします。逆に子どもたちから、携帯の使い方を学んだりとか、こういった物がはやっているよとかを教えてもらったりして、あんまり専門職として子どもたちと関わっているという印象ではなかったですね。ですけど、そういった一人暮らしとか、それからあと、社会に出てゆく子どもたちに、そうですね、友達のやっぱり大切さといったらいいかな、なんかこう、つながりの大事さというか、携帯やスマホを使ってでも、子どもたちがつながりをつくりたいというのは、認めてあげたいなって思う部分として、友達とか自分が相談できる相手、そういったものを自分でつくる能力っていうのを子どもたちに伝えたらいいというか、一緒に学んでこれたのかなと思います。

新しいサークルを作るということ

他に、自分でそのサークルを作ったりしたというお話を先ほどいたしました。何もなしで作るという、他にもたくさんサークルあったのですが、何かこう新しいものを作るっていうのは、なんかまさに制度のはざまにもう一つ法律を作るような感覚で、僕は今、思っています。福祉大学にサッカー部はいっぱいありました。フットサルサークルもたくさんあったのですが、どちらかという初心者向きのサークルがなかった。当時はどこもレベルが高くて、さすがに日本福祉大学と思えました。確か当時、1部でサッカー部が、僕がどこのスポーツのサークルに入ろうとしてもどこに入ってもレベルが高くて、だったら初心者でも楽しめるようなサークル、これってもしかしたら今でいう、なんですかね、当事者団体だったりとか、福祉コミュニティーに近いのかなって思います。みんなが楽しめるか、サロン、高齢者のサロンとかもどちらかという来れない人をどうやって来させるか、そういったものを大学時代のときに無意識にやれてきたというか、そういう訓練の場になったのかなと今、振り返れば思います。

つながりと居場所

大体、その場の状況によりさまざまな影響を受けて人生を選んでいくのか。僕は当事者性を持って、この福祉の業界でやっていきたいと思っています。たくさん保険を掛けるかのようにいろんなことを体験したり、多くのサークルに所属したりしてきましたけれども、社会に出ても、何ていうんですかね、100パーセントのつながりとか居場所っていうのはほしいな、逆にそれがないとすごく不安で生きてゆけるかどうか、すごく不安になるときがあります。情報化社会、たくさん、いろんな情報が入ってきます。その中には、うらやましいなと思うものもありますし、どれだけ比較するなって言われても、やはりこれだけ

情報が入ってくれば比べざるを得ないし、生きてゆくためにはより良い選択肢を選びたいと誰もが考えると思います。その中で、たくさん仲間がいたり、信頼できる人がいたり、知識のある人がいたりすると、自分が良かったなという選択肢を選ぶことができると思います。きっとそれもできない人もたくさんいるだろうと思います。大学に来ていないような階層の人とか貧困世帯の人とか、むしろ、選択肢が少ない人たちにとっては、ものすごくイリスクの高い生活しか過ごしてこなかったりして、そういった部分を僕はいろんな人に助けてきてもらったので、今でも湯原先生はじめ、いろんな人に助けられていますし、きょう、つながった皆さんにも助けてもらうことが在るかもしれません。

このつながりの中できっとお世話になったり、逆にこう、いつか恩返しができたりするかもしれない、そういった助け合いというか、助けてもらうけれども助けられる人になりたいなど、そんな、なんですかね、こう同じ目線でやってゆくことを、今の活動でも重視をしまして、プライベートでもできるだけ対等な関係でやっていきたいと思っています。今でもすごく子どもたちとか、若い大学生から学ぶことがたくさんありますし、きょうは久しぶりにこのように、僕が最年少なんですね。普段の活動とかプライベートでは、いつも高校生、大学生が相手なので、こんなしゃべり方になってしまい、申し訳ありません。きょうみたいに、人生の大先輩がたくさんいる場には、なかなか来ることがないので、すごく緊張していますが、どうぞ、この後のトークでもよろしくお願いします。

成清一 ありがとうございます。続きまして脇海道さん、よろしくお願いします。

脇海道友美 異色のゼミを選択

緊張していると言われる割には、結構、堂々としゃべる後輩と、すごい取り組みをやってみえた先輩がたの前に、私は何をしゃべったらいいんやろって感じがちょっとするのですけれども、日福だからこそなのか、他の大学と比べたことがありません。受験についても全然、他大学に行こうとしていなくて自己推薦で決まったし、その後も推薦とか、2次募集まで考えて日福以外に受けること考えていなかったんで、よその大学と比べたことがないので分かりません。

専門性、大学のときに、大学に来て初めていろんなこと知って、2年生のときに私はもう3、4年のゼミは国際福祉論っていうのをやっていた富田先生のゼミに行きました。他の人からちょっと異色かなと思われるゼミばかり選んで、2年生のときは高瀬ゼミっていうところにおりました。ちょっと前まで、テレビの朝の番組にコメンテーターで出ていらっしやった先生なんですけど、その先生のゼミが、結構、私は大好きで、ディベートを経験させてもらい、みんなの前で、私はインドネシアとマレーシアの政治でしたっけ、なんかそういうのを勉強してプレゼンをしないといけないうのをさせてもらったことがありました。結構、何となく、要領よく取りあえず過ごしてできるような感じで過ごしてきたのですが、そのときにも朝まで準備をやったんですけど、まとまらなくて。レジュメだけしっかりまとめました。しかし、読み原稿ができなくて、その状態で発表したときにとっても怒られました。これだけレジュメをまとめる力があるのだったら、読み原稿は時間がなかったからできてなかっただけやっと言われたことがありました。ずるがしく生きてきた自分をちょっと指摘されたことがあります。大学のときまでそういう経験が

あまりできていなかったの、割と優等生でしたし、小学校、中学校のときは、そのように振る舞っていました。なんかそんな感じやったんで、大学に来て、自分の今までのなんか普通とかってというのが、みんな、いろんな人にもあって、普通って当たり前と思っただことが全部、当たり前じゃなくて普通じゃないってということが分かりました。障害者の友達ができたときに、その子が障害者やってことに気付かなくて、車の免許の話をしとったときに、「こんなん買ったらええやん」って言ったら、その子、障害者で運転できないってことを知りました。別の側面から見ると、障害があるとかないとかってということが関係なしにお友達ができたりとか、それがすごく、大学の中で大事やったなというふうに思っています。

対象の変化と役割

今、病院なので、昨日、今日まで何もなかった人が病気やケガをして、病院だけでなく老人保健施設も、だんだん自分のお父さんとかお母さん世代の人たちも対象者になってきたりしてきて、隣のおばちゃんやった人とかが、急に入院した後、リハビリが必要になったりするんです。今までと環境の変わった人たちにどういってお手伝いができるかどうか。お手伝いというか、何か自分にできることを一生懸命していくっていうのは、日福やったもんで、いろいろそうやって悩んだりとかできたりすることもあるのかなと思っています。大学では、合奏研究会吹奏楽団にいたんですけど、自分の世代の学生は、割とメンタルを病む学生が多くて、その人の話を聞いたりとか、私、副会長やっていたのでよく聞きました。吹奏楽団は、コンクールとか推進派の学生と、全然、コンクールに行きたくないわっていう学生の間で 110 人か 120 人ぐらい団員がいたので、間に入ることがすごくありました。そういうなんか調整というか、なんかこう、他の所と連携したりとか、こっちでうまく聴いて、ここの話をうまくこっちに伝えてみたいなことを大学のときにしていたのが、今の連携や、そういうこととかにつながっているのかなと思っています。仲間内でも、自分としては、この人って思った人には行政の人でも、どっかの施設の人でも仲良くなって、仕事に生かせたりとかしていたりするの、そのときに学んだことなのかなというような気がしています。

在学生や若い職員に対して

在校生とか学校に対して、やっぱり資格がないと、なかなか今、就職ができなくなっているの、それって本当にあるだけで、それがあの人は何ができる人なのかっていうほうがすごく大事だと今、すごく思っています。よその大学から、病院に研修に来てもらって教えています。その時、気になるのは、ノートをとったり、教えてもらわないと分からないのが普通だと思っている学生が結構います。私は一人でやってきたのと思うときがあります。そういうこと考えると、少し、おばさん化してきとるんやなと思って、ちょっとそこを戻って、今の学生たちや若い職員たちが理解できるような話で、周りのことともいっばいできたりとかすることが大事なのだということを、ここにおいて思っていました。

学びによっていろんな影響を受けているという、そういうことですかね。当たり前とか普通っていう感覚じゃない、自分とは違う、そういう感覚がある人とどういふふうに関係づくりをしていっていかってということが大事なんやなっていうことを思いながら仕事をしてい

ます。

成清一 ありがとうございます。続きまして、石原さんよろしく。

石原 郁朗 権利と社会問題の視点

先輩がたが一生懸命、バリバリやられて、僕らの世代はそれをきちっと受け継ぎながら、でも、新しい次の所を開拓していかなきゃいけないっていうようなことがありました。やっぱり、自分自身がずっといろんな場面で思ってしまうのは、イェーリングでしたっけ、『権利のための闘争』という本がありましたよね。「はい」と言ってもらわないと困るんですけど、なんかそれをちょっといつも思い出して、権利を取るによってという意識があるのですが、先ほどもちょっと言いましたけれど、権利のためにつながる、戦うということが頭の中にぎちぎち入っています。もう一つは、個人の問題じゃなくて社会問題なんだということをずっと言われ続けましたよね、日福で。そのことっていうのは本当のことだなというふうにも思います。僕、今、ソーシャルワーカーでいろんな人の、あらゆる人の悩みであるとか、悩みもですけど、困った状態の苦楽ですとか、社会問題でどうなったのかっていうのがいっぱいあるんです。それはやっぱり個人に関してなんで、やっぱり、じゃあ、そのために誰かとつながった、戦えたかということを常に想像していました。

今もやっぱり、いろんな実践をする中で、利用者とともに。中には、実践っていうのは、常に社会的なものなんだと、これも個人のものではないというようなことを思っていました。だから、社会のために役立てなきゃいけないし、絵を作るときだって、歌を作るときだって常に障害者の価値ある社会的な役割なんです。皆さん、ご存じだと思いますので言うのも何なんですけど、社会的な価値ある役割をいかに障害者と私たちと一緒に作っていかかっていうことに必死でした。ただし、今は包括的という新しい言葉が出ているので、もっと僕自身の価値観、変えなきゃいけないのかなとか思いながらも、やはり日本福祉大学の右足と左足は、社会問題としてとらえるということと、それから、常につながって戦うというようなことしか、今現在ないので何回聞かれても同じことしか言えません。

成清一 どうもありがとうございます。続きまして、高橋シゲさん、よろしくお願ひします。

高橋 シゲ 専門性と資格

「社会福祉の専門性とは何か」ということがよく議論されたと思います。今は、多分、社会福祉士の国家資格がなければ相手にしてくれないだろうなと思うところがあります。社会福祉士という国家資格がなければ、仕事ができないという世界は、私の知る範囲では地域包括支援センターの3専門職種うちの社会福祉士は、「ねばならない」なのだと思います。しかし、採用の要件として社会福祉士を持っていることというのはありますが、法的に「ねばならない」というものではないだろうと思います。だから、自分の活動の範囲を広げるには、専門職ですと言えるようにするには、社会福祉士という資格は必要なのだろうと考えています。でも、社会福祉士という刀を手に入れても、それを振り回す人はどうなんだっていうところがしっかりしていないと専門職とは言えないのではないかと。

この専門分野だけを学ぶのではなく、「なぜ生きていくのか」というところから始まって、一人一人の命の大切さというものをちゃんととらえられていて、そこに立脚して物事を進めていけるような力、抽象的で申し訳ないのですが、そういう力がなければ社会福祉士という資格を有効に使うことはできないのではないかと思います。

人と人とのつながりもそうですし、幅広い知識もそうだと思います。ただ、知識や情報はというと、いつでもどこでも、今の社会では得られる。それをどう使うかというのはやっぱり、自分の価値観です。自分の価値観を上手にきちっとぶれないものを作り上げていって、かかっていうところを大学教育の中でしっかりやってもらえれば、社会福祉士という専門職の資格が光るものになっていくのではないかと。それを使うときに光るものになっていくのではないかと思います。

科学とヒューマニズム

私が在学中に、社会福祉に携わるには、燃えたぎるような熱い情熱と冷徹な判断力なければならぬ、それが条件だっというように言われていました。それは、今でも多分、通用する言葉だろうと思います。ただ、熱くなってガーガー騒いでるだけでは、形をつくっていくことができない。法律や社会的な問題と対決していくには、どうすれば、今、抱えている問題、騒いでいる問題を解決して積み上げていくことができるのかということ、を少し先を考えられるような判断力がなければ駄目なのではないかと思います。私が今、身近に関わるグループホームで、彼ら彼女らの知的障害の方だけですけれども、生活の幅を見たときに、これは彼、彼女の問題じゃない、周りにいた人たちが今までそういうしつけなり教育なり、「それはいけないことなんだよ」などと価値観なりを、彼ら、彼女なりのレベルに沿ってきちんと教えてくれなかった、それは支援学校でもそうだったかもしれないし、家庭教育でもそうだったかもしれないですが。そうすると、彼ら、彼女らを取り巻く身近な人たちにどう接近していけばいいんだろうかということを考える。接近する仕方、ストレートだとはじかれますから、まず仲良くなって、こちらを信頼してもらえるようにならなければ、何を言っても話は通じませんから作戦立てますよね。だから、カッカ、カッカして、「この親はなんてこと言っているのだ」じゃなくて、どうやったら相手が自分の言うことを聞いてくれるかということを考える。自分の価値観を捨てるわけじゃなくて、近づいていくための一つの手段として構想を練って、いきなりではなくて段階的に徐々に迫っていくしかない。気の長い取り組みですから、冷静に考えていかないと多分、目的地へ到達できないのではないかと。そういう問題が至るところに転がっていると思います。

今、子どもの貧困の問題が盛んに言われていますけれども、これだって、大事なことですよね、これからの日本を考えたとき。今、高齢者に目がいきますけど、社会的にもお金が使われていますけど、子どものほうにももっとお金が使われなければ将来の日本は見えてこないのではないかと思います。そのために自分はどうしたらいいか。私は今、もう、グループホームに関わっているというだけで、主婦ですので、社会的発言力やその機会と場もないし、振り回す場面もありません。自分ができる範囲で、地域の活動とかで自分を信頼してもらって、「高橋さんの言うことじゃあ、聞くよ」と言ってもらえるようにするにはどうしたらいいかなって考えます。福祉を学ばせていただいたことを社会に返していける、数少ない選択肢のうちの一つかなと思っています。

だから、まず言いたいのは、資格を使う人をどう育てるか、そこで初めて社会福祉の専門性というものが問われるのではないかと考えています。

成清一 ありがとうございます。続きまして、高橋幸子さん、よろしくお願いします。

高橋 幸子 障害者から学んだ専門性

私は、先ほどもお話しさせていただきましたように、社会福祉とは困難に陥っている人たちの生活問題に向き合って、その解決をしていくこと、目の前にいる人たちの願いを大切にすることだと学びましたし、大学生活全体で学んできたと思っています。ただ、それを壁に貼って眺めているだけでは、本当にいかされないし、それだけで終わってしまうのではないかとふいに思います。これをどういう形で具体的に今、私が働くところで現実のものにしていくのかというのが、私の最大の仕事の仕方ということになります。確かにこのことを大切に仕事はしていましたが、実は、一番、学んだのは、目の前にいた A さん、B さん、C さん、数えきれないぐらいの人からです。私は知的障害者の人や他の障害者の人たちの仕事をしておりましたので、数えきれない人たちの障害のある人たちから学んできたのだと思っています。そういうことなしには仕事はできなかったと思っています。

何を学んだかと言いますと、困難さや理不尽さも学びました。生きていく力も、力強さもやっぱり学んできました。本当に生きるということがどういうことかと大切に教えられました。でもやっぱり、大学の学問的、基本的なことがなければ、そこまでたどり着かなかったかも分かりません。それから、障害のある人、一人一人の歴史から学び、かつ、その願いや希望をいかす生活の思いから学んできたことをお伝えしたいと思っています。

社会福祉の専門性について

では、専門性とは一体、何だろうかと考えてみた場合、技術論か援助方法論だけではない大切なものがあると思います。それを支えるものは目の前にいる人の力を萎えさせている環境や人間関係問題を真正面に感じ取り、そこに介入し、その人と一緒に環境を変え、人間関係を豊かにして希望のもてる生活を一緒につくることではないか、ここに専門性が発揮されるのではないかと考えています。必要な支援や求められる支援を一緒に考えながら行うことだと思います。

本来、社会福祉で働くものは、法や制度を知る立場にありますね。情報を知る立場にいます。これをないがしろにしたらいけないと私は思っておりますので、これは一生懸命、学びます。また、知っていなければ、制度を伝えることもできなければ、制度活用を一緒に考えることもできません。法や制度の改善、開発は、生活の困難を解決していただくだけでなく、生きる希望を実現するものだ、そのために法や制度の改善、開発をしていくのだと私は思っています。そのことが専門性の一つではないかと考えています。

ある障害者の事例

もう一つ、私、いろんな人からたくさんのことを学んだのですが、一つだけ、お一人の事例として、皆さんにお伝えしたいと思う方がいます。その方は女性なのですが、子

ども時代から学校に行くことができませんでした。いじめがあったり、おうちからの虐待があったり、知的障害をお持ちの方です。家族とともに社会的孤立の状態にありました。要するに、学校教育からも支援がなかった、それから、障害福祉からの支援もなかった方です。長くおうちにいらっしゃったのですね。そして、この方が社会の中で発見されたのは、どういう形で発見されたか、救出されたかと言いますと、母親が亡くなってから 10 日後に、これは大変だということで、よく新聞とかそういうのもあるので、あるかも分かりませんが、この方もそういう形で救出されました。これってすごい大変なことであり、なんでこんなことが起きてしまうんだろうか、誰しもそこに立ち向かえば後ずさりをして何なんだろうっていう形で思えるような中身です。この方の話をずっと小さいときからの歴史をお聞きして、それから今の日本の歴史も含めて、制度設計も含めて、なぜ、こうなってしまったのだろうか、一緒になって専門家の人だとか、教育者だとか、それから支援する人だとか、私とか、本人も交えていろいろ話し合いました。そしたら、この方、こうおっしゃったのです。「誰も助けてくれなかった、みんな、見て見ぬふりをしていた」とこうおっしゃったのです。このときにその方は、お母さんや近所の人が見て見ぬふりをしていたんだ、もう誰も助けてくれなかったのだとおっしゃったのです。しかし、みんなで話し合ったときに、そうじゃないねって、教育機関だったり、先生たちだったり、社会福祉をなりわいにしている私たちだったり、行政だったりしたんだよね、こういう結論に達したんですね。その方、その後、自分のことを考えて、このことがきっかけになって、あの話し合いはとっても良かったっていうふうに話をしてくださっていると、相談支援センターから話がありました。ご本人からの話を聞いて、きちっと問題を整理していく、ことが必要ですしその人と一緒に問題を考えていく、これが専門性のもう一つの条件ではないかと思えます。

在校生へのメッセージ

在校生へのメッセージということで、ちょっといろんな状況を踏まえてお話させていただきたいと思います。私、不就学をなくす会、頑張っって調査もしたっていうふうにお話しさせていただきました。今の在校生に、障害のある人が学校に行けなかった時代がありますと伝えたら、そんなばかな、うそでしょうっていうような、答えが今の在校生、若い方、絶対、返ってきますし、実際、そうでした。何年か前に私、学部部の 3 年生に編入しましたので若い人いますよね。話をしたら、うそって言いながら、そういう話をみんなに話をしていました。この感覚って当たり前感覚だと思うのです。だって、学校に来るのが当たり前、昔のその昔、そんな時代があったっていうことは知らなかったのは当然です。でも、教える必要はありますよね。

歴史から学ぶ

もう一つは、障害がある人が一人ぼっちで過ごしていて、中にひもでくくられていたり、座敷牢に入っていたよ、それから、重症心身障害児の人は 20 歳まで生きられなかったんだよ、そんなこと言われたんだよっていうふうに話をしたときに、今の若い人ですから、そんなことないんじゃないの、信じられないっていう形で話をされていました。その感じ方も当たり前の感じ方だと思います。しかし、そこでとどめておいてほしくないですね。

歴史を学んでほしいと思うのです。歴史を学ぶっていうのは、そういうことがあったという事実だけではなくて、その歴史の中に、障害のある人たちや家族の人たちがその実態や願いから、いろんな実践を作りだし、それから、要求を出して制度づくりや運動をしてきたということを学んでほしいのです。そういうことを学んだからこそ、次の歴史をつくっていく力にもなるのではないかと思います。法や制度は、何かを上から棚ぼた式にできあがって良かったっていうようなものではないと思っています。だからこそ、歴史を学んで次の歴史をつくっていただきたいと思っています。

それからもう一つ、学校で学ぶのはほんの入り口ですよ。職場の仲間の皆さんと学習や研修を、意識的に行っていただきたいと思ひますし、外に出て社会との関係をつくって研究し、活動する場を開拓してほしいと思ひますし、そのことをぜひ今の学生に伝えてほしいと思っています。

海外から学ぶ

それから、お金がないと大変なことなのですが、海外の社会福祉の情報を取り入れて学んでほしいと思ひます。今の地域生活にしても、それこそ歴史をたどれば、海外の情報から出てきた中身ですので、このことを大切にしてほしいと思ひます。そういうところから法や制度に取り入れられて、今の制度はつくられています。私も海外研修に何度も参加したりして、実は思い切って1年間、海外生活をしたこともあります。これはいかん、この日本では本当に大丈夫なのだろうかと思ひながら、イギリスに行ってきたことがあります。日本の情勢とは違い、ただただびっくりした時期もあったのですが、ただびっくりするだけではなくて、そのうちに、あれっと思ひながら、この国は何を大切にしながら社会福祉を進めているのかということだとか、ソーシャルワーカーの心意気みたいなものをそこで学ぶことができました。ぜひ、お勧めしたい学び方の一つじゃないかと思ひます。

成清一 ありがとうございます。非常に貴重なご意見をいただきまして、今後、今回のテーマ、日本福祉大学における社会福祉教育の中での社会福祉士の専門性ということで、今回の皆さんがたのご意見を研究のほうに反映していければと思ひしております。専門性の概念は非常に難しいので、日本の、確かにいろいろな資格、あるいは精神保健福祉士等ができましたけども、果たして専門職としての位置付けどうなのかなということが多々あります。現場にいと、資格を取ればもう専門職だというふうに勘違いをしている方々が、たくさんおられるのです。資格は、専門職の入り口なのです。そこから学び、高めていくことで専門職として質の向上が図られると思ひます。ここ数年デンマークに出掛けて感じることは、専門職制の在り方における学問的な配慮ということです。例えば、哲学とか倫理学とか宗教とか、そういう基本的な学問が日本の専門職養成課程の中に入っていない、例えば、最初にご説明がありました、社会福祉士養成の中の基礎科目に「現代と社会福祉」という科目がありますが、その中に哲学という分野がありますが、私が確認したところ、国家試験に出題されたことがありません。出題されたことはないのですが、専門職としての「価値」を考慮した場合、一番、大切な科目ではないかというふうに思ひしております。本日のシンポジストの貴重なご意見を今後の日本福祉大学同窓会の研究・調査に反映させ

ていければと思っております。

第 3 部 参加者との質疑応答

成清— それでは、時間が、ちょうど 4 時になりました。余り時間がございませんが、フロアからシンポジストの方に対するご質問等がございましたら、挙手をひとつ、よろしくお願ひしたいと思ひます。何かご質問ございますか。

安田 学生部の安田といいます。ちょっとしばらく親の介護に追われておりました。ずっと今の話、聞いていたら、共通するものとして、「自分の立ち位置がはっきりしない」と思ったんですね。当事者性っていう言葉があり、昨今、言われていますが、やっぱりそういう自分の立ち位置をそれぞれの方が持っている。当事者性をどう身に付けるか、培うかっていうことが重要ではないかと思ったんですけど、振り返ってみてどうでしょうか。自分の立ち位置っていうのはこのようだっていうところをちょっとはっきりしていただけると、なんかつながってくるような気がしています。

成清— これは全員の方に意見を言っていたくのが望ましいと思ひますか？

安田— はい。

成清— 分かりました。それでは高橋幸子さんよろしくお願ひします。質問は「自分の立ち位置」ということでお答へください。

立ち位置とは何か

高橋 幸子 関係のあり方をいつも問い返す

立ち位置、とても難しいことですね。私は常々、ずっと考えていたことがあります。例えば、私は支援する人、それから目の前にいる障害のある人たちは支援される人、これってちょっとおかしいんじゃないのと思っていました。それはなぜなら、若いときは、本当にかむしゃらに仕事をしていた部分もあるんですけど、でも、そのときから、その人たちからたくさん学ぶこと、学んできたことが多かったんですね。重症心身障害児の施設にいたときも、「僕たちはおむつを外したいんだ」「おむつを外しましょう」ということがありました。トイレもない病棟だったので、どうするかと思ったらおまるっていうかバケツを持ってきてやったときに、しばらくしたら子どもから「おねえさんって」呼ばれてたんですけど、「おねえさん、もういいよ」って言われたんです。「どうしたんですか」って聞いたら、「えらいでしょう」っておっしゃったんですね。「どうして？」って言ったら、「みんなが早くおしっこしてよ、疲れるから」って子どもに伝えたそうです。別にその職員がいいとかいかんとかっていう問題じゃなくて、本当にえらかったんだと思ひます。このときに私は、この子どもたちのほうが私たちのことをよく配慮しているんだなって、そのときに思ったんですね。そのときに私は、職員と一緒に「おむつ外しましょう」と言ったんだけど、子どもたちにある意味では迷惑を掛けちゃった、心に傷をつけちゃったって、そ

ういうことをはたと感じたときに、この支援する支援される、この関係って一体、何だろうというところから、実は出発していきます、人間関係の在り方について、いつも問い返しています。失敗は山ほどしているんですけど、そんな関係を問い返ししながら仕事をしていてたのが立ち位置のところに触れると思いますが、それでよろしいでしょうか。

A — 高橋さん、よろしくお願ひします。高橋シゲさんです。

高橋 シゲ 相手の立場に立つ

本人の立場に立ってということをよく言いますが、向き合っている私たちが、期待するような答えは必ずしも出てこないですよ、どうしたい、こっちがいいって言った場合。どこかで誘導しなければいけない場面がやっぱり出てきます。それをするには、本人のことをどのくらいこっちが理解しているか、機能的にも知的にもどのくらい理解しているかっていうところで選択肢を出してあげないといけないと思います。だから、誰の立場に立つかって言ったら、私たちはやっぱり自分が関わる相手が何を望んでいるのかっていうところをとにかくつかまないと、こちらの動きようがありません。何を望んでいるかを、つかむには、先ほども言いましたけど、その人の持っている力量っていうか、力がどのくらいなのかっていうことを押しはかって出てきた答えを受け止めないと違う方向にいったらかなと思います。そこでは先ほどから出ている専門性みたいな技術論とか、そうなのかもしれませんけれども、立ち位置っていうと、そうですね、何だって言われるとぱっと答えが出てこないんですけど、相手の立場に立つっていうことなんだろうけど、立ち方がいろいろあるかなと思います。

石原 郁朗 立場を超えて協働して繋がっていく

私、管理者として相談支援に関わって、財政的に収支決算で、1800万円マイナス、去年はちょっと落ちて1600万、脈々と900万マイナスにして頑張ってきたんですけど、でも、実際はショートステイ単独があれば、もっと地域生活が継続できるのというニーズ、しっかりつかむんですけど、つかんでいるんですけども、国がグループホーム単独のときに、グループホーム開所のときにお金借りたというか、してもらったんで、用途変更しなきゃいけない、1年かかっているんで、今年また2000万円近い赤字になって転落してしまうだろうということで、立ち位置としては赤字経営をしてしまう会社をやっています。でも、やっぱり、そこでも社会的ニーズがあるっていうことに対して、社会的に答えていかんといけんし、私は全力で答えていくということが、今の僕の会社としての立ち位置です。そこで例えば、実際に苦しい経営の中で、職員さんにストレングスのことやサッカーでもいいんですが、研修をやっぱりしないというのはやっぱりおかしいので、3万円掛かろうが5万円掛かろうが、きちっと研修に行ってもらいたいし、いろんな研修に行ってももらいたい。職員に成長してもらいたいという思いがあるんです。その向こうには利用者が、本当に権利を守られながら笑顔でショートステイを利用し、居宅を利用し、会社のサービスを利用してもらいたいという気持ちがあるんです。だから、今、確かに、うちも苦しいし、僕の事業所も本当に苦しいのだけれども、その苦しいことを解決した先に何かあるかというのが本当の理念だというふうに自分自身に言い聞かせながら、そこに今、僕

の立場もそこにあるんです。でも、利用者の立場と職員、支援員の立場と管理者であるとかの立場もそれぞれに分かしながら協働して、まだ同じことを言います、すいません、つながって戦うしかないかなというふうなことを、思っております。

脇海道友美 相手側との調整

私、病院とか老人とかになると、家族さんと本人さんと職場と病院とか相手側とかいろんなところと間をとり、その中の立ち位置をつくらないといけないのですけれども、本人ばかりで対応してもなかなか難しいところがあります。自分の中では、ベストはないんですけど、全部が何とか納得してもらえてベターになるようなところに持っていくのが、自分の立ち位置かなというふうに思っています。私は、経営者じゃないし、雇われている人だけど、その職場がなくなっても困るだろうとか、そういうことを考えてギリギリのところを見て、それを言い出すのが仕事かなと思っています。

荒井 和樹 トライアングルの真中

そうですね、立ち位置なんですけど、ちょっとイメージとしては、法制度があって社会資源、その中にインフォーマル、フォーマルがあって、あと困った人、この三つのトライアングルの中心に自分というか、社会福祉分野の専門職員とか、例えば、あるいは今、僕がやっている活動、それがあるとして、そこで例えば、困った人に対して制度に乗せれば当然いいですけど、それ以外に社会資源があればそこにつないでいきたいというところで、真ん中から見て、どこが不足しているのか、どこがかけているのかっていうのを見られる位置に常にいなきゃいけないなと思っています。

あともう一つの、トライアングルで考えるんですけど、10代の子たちと、きょうみたいなすごい幅広い世代の人たちが今、50代とか60代とかいろんな世代の人がいて、僕、30代でちょうど中間なんです。多分、言葉とか文化も全然違うし、使っているコミュニケーションツールも違うから、やっぱり僕はその真ん中にいて、そこでやっぱり通訳者になりたいなと思っているんです。やっぱり、通わなかったり、思いがすれ違ったりとかして、そこからいろんな問題が起きたりもします。したがって、その真ん中にいるという立ち位置ですかね。さらに言えば、福祉っていう領域と他分野、あと、そういった経営とかいろいろあると思うんですけど、実際、経営できないとなくなっちゃうので、そこでもやっぱり真ん中にいて、福祉っていうのがすごい浮いた存在であれば、当然、一般的な所には普及していかないし、住民からしてみれば、何、この難しい話してってなってしまうので、福祉の知識の一般化もしていきたいし、だけど福祉の価値も高めていかないとやはりやっていけない部分があったりするんで、その真ん中にいて、常にこう調整役になりたいなと思って、自分はできれば自分の収入とかを重視したいところはあるんですけど、なるべく真ん中にいて何ができるのかっていうのを常に見定めたいなと思っています。

成清一 ありがとうございます。時間の都合で、フロアからの質問を一応、これで打ち切らせていただきたいと思います。最後にまとめとして、コメンテーターの聖隷クリストファー大学の太友さんと日本福祉大学の湯原さんに、この時間、5分しかないんですね、お一人。申し訳ございません。よろしくお祈りします。

第 4 部 シンポジウムのまとめ

大友 信勝 日本福祉大学の社会福祉教育と時代の変化

それぞれ卒業生のご報告を、興味深く伺いました。やはり時代の変化と社会福祉教育の変遷、それを反映した若い世代の変化、そういうものがそれぞれのご報告の背後を貫いているということが非常にリアルに、なんか絵に描いたように分かりやすく発表されたのではないかという感じがしております。60 年代に日本福祉大学の教育の原型ができていたことを報告させてもらいました。日本福祉大学が社会福祉教育実践の成果として今日発表されたような、自分の立っているところを見極め、社会の貧困と社会福祉の貧困に立ち向かう、こういう卒業生を送り出したのだということがよくわかりました。卒業生は、社会的困難を切り開く課題を意識して、それを自らの肩に背負って現場で実践から切り開く意欲を持って巣立っていった。そうすると、それぞれの時期の貧困の実態とか対象、その背後にある社会的要因とか生命の重み等の、その見方は社会科学の知識や福祉の思想がないと、難しいように思います。大学は、それを理解し、社会福祉実践にいかせるカリキュラムや自治活動の基盤を整備し、社会に送り出そうとしたところに特徴と意義があるように思います。

それから、もう一つ大事な点は、社会的使命として、自らの「立ち位置」をどのように認識するかというお話がありました。とっても大事なキーワードをお話しなされたと思います。日本福祉大学は、自分が社会的にどこに立っているかということについて考えさせる専門教育をしたのではないかという点です。つまり、価値観の問題、思想の問題だと思うのですが、これがないと専門性は育たない。しかし、この部分は、社会福祉士の指定科目の国家試験には出てこない。最も大事なものが国家試験によって変質、後退したのではないか。振り返ってみると、最も大事な福祉の思想や理念が出てこない。出題から消えているところが、社会福祉教育の根本に関わって重要なのではないかと思います。社会福祉の思想や理念という最も重要なキー概念が、後景に退くような社会福祉教育であってはならないわけで、そういうものをどういうふうに考えていくかということ、きょう、再認識いたしました。このシンポジウムで提起された課題を整理して方向性を出せれば、これからの社会福祉教育の在り方に有効ではないかと考えさせられました。今日のシンポジウムに学んで、もっと年代別に、個別のインタビューとか、さまざまな実証的なやり方があると思いますけれども、非常に典型的なそれぞれの年代の大事な論点が出てきたというふうに、高く評価しながら発表を聞いておりました。いいシンポジウムになったのではないかと考えています。日本福祉大学の社会福祉教育の底流に社会科学と人権、福祉の思想があると思いつつ聞いておりました。

湯原 悦子 専任教員としての感想と意見

最後にお話をさせていただくことになりました、本学の教員で湯原悦子と申します。本学の教育、直接教員として座っているのは私のみです。そのためきっと、この話し合いの結果をどう本学の教育につなげていくのかに関するコメントが求められているのだらうと思っております。

今日、お話を伺い、日本福祉大学で学んだ皆様の熱い思い、そして、その背後の危機感

を強く感じました。その危機感は、日本の社会福祉そのものに対する危機感だと思いますし、今まで培ってきたものを武器としながらも、そこに十分に切り込めていない日本福祉大学への疑問があるのかなと思いました。

最後に高橋幸子さんが在校生へのメッセージとして、いろいろなエピソードをご紹介され、そんなことがあったのかと驚いてしまう学生さんのことをお話してくださいました。本当にその通りだと思います。本学の学生は、今、ここにいる、共に学ぶ人たちと自分は同じ権利が保障されている、保障されない人がいたら何とかしようとする、それは当たり前のことという、いい感覚があります。他大学を見ていて思うのですが、本学の学生は優しくて純粋で、人の役に立ちたいと思い、おかしい事柄については、鋭くおかしいと言うことができます。あまりにも人の話を素直に聞き過ぎるので、ちょっと待って、鵜呑みにするのではなく自分の頭で考えようね、とは言いますが、人としてこれは当然という感覚を持つことができる点は、本学の学生さんの大きな強みだと思います。なぜこのような感覚を持つことができるのかについては、本学の歴史を知る必要がありますね。卒業生の皆様が培ってきた、生活困難のさなか、どこに光を見出し、何に注目し、何を大事なものとして守りぬき、変化を実現させてきたか、その歴史を知る必要があると思います。

その歴史を踏まえたうえで、今、気になっていることは、歴史を学んでいてもなかなか動き出す力がないという点だと思います。これは学生のせいではなく、学生自身が孤立している、寂しい、そして、学内でも居場所がないということが挙げられるかと思っています。孤立した学生、たくさんいます。また、この孤立は学生だけではなく、実は教員も同じだと思います。世の理不尽に対し、一緒に戦う仲間がいるのかどうか。一緒に戦う仲間がいる、思いを共有でき議論できる仲間がいる、このような環境をぜひ、創っていかねばならないと思っています。そしてあきらめない力、守るものは何かを見極める力。意見の異なる相手とどう話をしていくのか。今の学生のなかには、何かを真面目に取り組んで達成できたという感覚を持っている学生があまりいないのです。この達成感を一緒にどうつくっていくのかは、本当に大きな課題と思っています。今の学生のキーワードは「楽しくやる」です。卒業生たちが大切にしてきた思いや活動を、今の学生たちと楽しみながら、一緒に身に付けていきたいと思っています。学生を巻き込み、教員全体で考えていけたら、卒業生が築いてくれた大きな財産を引き継ぎつつ、今の福祉大の学生教育をつくっていけるのではないかと感じました。

今日はここに、本学の教員が多く集まっております。福祉大の先輩教員、そして現役の教員がおりますので、今日、教えていただいた事柄をともに考えていきましょう。今日の内容は本学の研究の一環としてまとめていきたいですし、私たちの実践にも生かしたいと思っています。きょうは本当にいいお話をお聞かせいただき、ありがとうございました。必ず、生かしていきたいと思っています。

成清一 ありがとうございました。今、ご二人のコメンテーターのご意見がございましたけれども、非常に内容の濃い、しかも、目的のはっきりしたシンポジウムになったかなと思っています。開始前に、事務局と本日どれぐらいの方がご来場くださるか、下手するとメンバーだけではないかと心配をしていたのですが、入り口のパンフレット、80部刷ったそうですけども、それが全部なくなったということは、80名近くの方々が当会場に来

られ、しかも活発な質疑応答が行われたことを大変感謝しております。本日はどうもありがとうございました。

編集後記

日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念シンポジウムの背景、趣旨は「はじめに」において、同窓会総務委員会から説明されている。当日のスケジュールや運営は「研究プロジェクト企画のチラシ（当日資料）」にある通りである。シンポジウムの原稿は、同窓会総務委員会が報告・発表者に対してテープ原稿を配布し、著者校正を依頼して取りまとめた。その後、教育・研究ネットワーク委員会の協議をえて、同シンポジウムの編集、再校について、大友が担当することになった。再校は当初「書き言葉」で全体のトーンを調整しようとしたが、著者校正が個性的であった。報告者の発言を全面修正するというのは望ましいことではない。各報告者・発表者の個性を尊重し、修正・補足について最小限にとどめている。そのため、「話し言葉」と「書き言葉」が交じり合っていることを了解していただきたい。編集上、読みやすくするために「小見出し」等を入れているが文章責任は大友にある。シンポジウムから多少の時間がたっているが、同窓会の歴史的事業として記録される意義を持っていると考え、公刊を前提に編集した。本報告書が同窓生および在校生、日本福祉大学の社会福祉教育関係者に読まれるならば幸いである。

大友 信勝

終章 社会福祉の専門性—日本福祉大学に焦点をあてて

大友 信勝

はじめに

(1) 研究の目的

「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性」について、同窓会として日本福祉大学の教育の歩みを中心に、その特徴や意義、全国での位置、社会福祉の専門性についての歩みを大学や卒業生に伝え、自らの再教育、あるいは現場から提起できるものを研究事業として形にしようという試み、それが本報告書の狙いである。

(2) なぜ参加したのか

同窓会名簿に載る教職者としてニーズ調査があったので回答し、教育・研究ネットワークの立ち上げと研究まとめに参加することになった。参加理由は、日本福祉大学に学び、その後教員として学内運営に関与した経験があり、同窓生の立場から「社会福祉の専門性」について発言する責任と役割を持っていると考えたからである。日本福祉大学同窓会 60 周年に当たる「日本の社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性について」のシンポジウムで「基調報告」を行ったのも自らの立ち位置を自覚してのことである。

(3) 何を執筆するのか

ここでは第 1 部、第 2 部の論文、報告に学び、それらを中心にして、日本福祉大学に焦点を当て、社会福祉教育に反映される社会福祉の専門性について述べてみたい。本報告書の「はじめに」において研究代表・木戸利秋が各論文、報告書の特徴と意義について論じている。したがって、全体的な概要ではなく、それぞれの論文・報告書の焦点にしていること、重要な課題として問題提起していることを中心に本報告書をいささかでも掘り下げることができるようにしたいと考えている。

1 日本社会事業学校連盟等の社会福祉教育関連団体から見る日本福祉大学の社会福祉教育

(1) 社会福祉教育の前史

社会事業の成立は 1920 年前後であり、その背景に社会問題の激化がある。戦前の社会事業教育は私学中心であり旧帝大にはない。東京は日本女子大学、大正大学、関西は同志社大学等が中心であり、神学部や仏教系の講座から始まっている。戦時下は、たとえば日本女子大学は社会事業学部（1921 年）を家政学部三類として「社会」をとり、名前を変えて実質的に社会事業専攻を残し、治安維持法の試練をくぐっている。

戦後社会福祉教育は GHQ の指導による日本社会事業学校等の開設、戦前の社会事業教育の学科再編、社会福祉事業法の設立（1951 年）に伴う福祉事務所の設置、社会福祉主事の養成教育の必要から戦後社会福祉教育が始まる。社会福祉従事者の養成が社会的に求められている 1953 年（昭和 28）に中部社会事業短期大学が開設され、1957 年（昭和 32）に日本で最初の 4 年制社会福祉学部として日本福祉大学が発足した。

（2）日本社会事業学校連盟の設立

日本社会事業学校連盟は日本社会福祉学会設立大会（1954 年）後、17 大学が日本社会事業学校連盟の設立を決議し、8 大学による準備委員会（同志社大学、関西学院大学、大阪社会事業短期大学、中部社会事業短期大学、日本女子大学、立教大学、日本社会事業短期大学、明治学院大学）が組織され、1955 年に設立している。準備委員会の 8 大学を見ると戦前からの伝統校 5 大学と共に新設の短期大学 3 校が入っている。中部社会事業短期大学は開設の翌年であり、東海地区に福祉系大学がなかった事情により準備委員会に入っている。日本社会事業学校連盟設立の直接的な理由は、国際社会事業会議への加入が契機になっている。一方で、専門職資格向上のための社会福祉教育カリキュラムの改善が共通の課題になっていたことがあげられる。全国的な動向と情報を把握できる立場に立ったことがその後のカリキュラム改革に生かされている。

日本社会事業学校連盟は 1955 年（昭和 31）に国際社会事業会議に加入している。国際社会事業会議を初めとする国際社会福祉教育関連事業は仲村優一¹の証言に詳しい。学校連盟として組織的に国際関係事業が展開されるのは 1980 年代に入ってからである。学校連盟は会長校が事務局も担当する仕組みになっており、1955 年（昭和 30）～1970 年（昭和 45）まで明治学院大学が会長校となっている。学校連盟の中で最も激しい大学紛争の影響を受けていたのが明治学院大学であり、学校連盟の活動にも影響している。

学校連盟は国際活動のほかに専門職資格向上のための社会的対策行動、社会福祉教育カリキュラムに関する活動を重点事業にしている。杉山博昭²が学校連盟の 1960 年代までの動向を述べているように、主として「専門社会事業職員の資格向上」「家庭裁判所調査官の採用試験」「専門家庭相談員の設置」等、福祉関係行政機関での専門職の位置づけを求める陳情が行われた。1971 年度、学校連盟の会長校（事務局）は初めて日本社会事業大学に 16 年ぶりに移った。会長校はその後、日本社会事業大学に 4 年、日本女子大学に 3 年、その後は 2 年任期で交代し、社会福祉教育セミナーを定期的開催している。社会福祉教育セミナーが重視したのは社会福祉の専門性と専門教育の在り方であり、社会福祉教育カリキュラムの連盟基準を作り、水準の向上を目指している。この時点で日本福祉大学が学校連盟の主要な場面に登場して来ることはない。

-
- 1 仲村優一（1998）「国際社会事業学校連盟とわが国の社会福祉教育」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房 330-374
 - 2 杉山博昭（2021）「日本社会事業学校連盟からみた社会福祉教育」日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 5-37

(3) 日本社会福祉学会

日本社会福祉学会から見る日本福祉大学の位置、役割について一番ヶ瀬康子の評価がある。『日本社会福祉学会 50 年史』の「聞き書き」の中で、「1960 年代後半、学会の転換期に浦辺史先生が象徴的な役割を果たした」³。この時期、浦辺史が代表理事（会長）を 3 期引き受け、日本福祉大学が会費納入や事務局体制問題等の組織整備を図り、全国社会福祉協議会に引き継ぎを行っている。同じ「聞き書き」に高島進の証言もある。

福祉系大学は大学紛争で痛めつけられ、社会福祉解体論もだされ、名誉回復を図るといふ事情もあった。学会も本質論から運動論の時期に入っていく。「社会福祉実践のあり方を運動にまで伸ばして捉えていく。技術論の展開を政策批判さらに形成につなげていく。それが一番明確な社会福祉運動論だと思うんですけども、そういうことが中心になって展開した時期」⁴だと述べている。学会で専門性の基礎となる実践性の発表、報告が増えていく契機に日本福祉大学のかかわりが読み取れる。

(4) 社会福祉士法制定試案と「社会福祉教育のあり方について」

社会福祉専門職の資格化について、1971 年、中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員 4 名の連名で発表されたのが「社会福祉士法制定試案」である。背景に社会福祉施設緊急整備 5 ヵ年計画があり、社会福祉専門職制度の必要は高まっていた。しかし、試案の公表に混乱があり、日本社会福祉学会から公表を迫られ、多くの反対論が出されている。学校連盟の第 2 回社会福祉教育セミナー（1972 年）においても意義を認め賛成する意見や逆の批判もあり、結論が得られない状態で終わっている。

日本福祉大学は日本社会福祉学会において 1960 年代後半、学会事務局体制の整備に貢献したことが評価され、注目されている。そこに、社会福祉士法制定試案に対し、浦辺史の批判が出ており、杉山博昭が批判を要約している⁵。浦辺の影響力は学会関係者に広くあったものと考えられる。仲村優一は自らの著作集において制定試案への「こだわり」を表明しており、杉山が言うように「自信と誇り」が読み取れる⁶。制定試案は公表の手続きに問題があり、それが批判を加速させた事情もあり、十分な議論や検討の場が作られない状態で収束している。

制定試案は流れたが 1975 年 3 月、厚生省から社会福祉教育問題検討委員会を設置し、そこで①日本社会事業大学の再建整備、②今後における社会福祉関係者養成の基本構想、③日本社会事業大学における教育のあり方、を検討するように諮問があった。この答申の目的は、日本社会事業大学の再建と教育のあり方を検討することにおかれていたがそこに留まらなかった。その理由は、この答申に沿って中央社会福祉審議会「社会福祉教育のあり方について」が出され、日本社会事業大学がこれを了承する動きを見せたことに始まる。これに対し、宮田和明が中心となり、日本福祉大学が福祉系教員で協議し、教授会に

3 一番ヶ瀬康子、高島進（2004）「聞き書き 日本社会福祉学会の 50 年（その 1）」日本社会福祉学会編『社会福祉学研究の 50 年』ミネルヴァ書房 302-336

4 前掲 3)

5 前掲 2)

6 前掲 2)

はかった。論点は、日本社会事業大学の再建と教育が、全国の福祉系大学のあり方を方向付けるものになっている。実習教育が多様な福祉系大学の現状を踏まえていない等が主なものであった、宮田和明の論文は『科学とヒューマニズム』（全日本学生社会福祉ゼミナール、第 11 号、1978 年）に掲載され、京極高宣の批判があった。京極高宣は『月刊福祉』（全国社会福祉協議会、第 61 巻第 12 号、1978 年）に宮田への批判を全面的に展開し、京極と宮田の論争となるが全国的に波及することはなく終わりを見せる。宮田の問題提起や京極の批判は、伊藤文人「日本福祉大学社会福祉教育」に詳しく論じられている⁷。

この時期に、日本福祉大学全学教授会は「社会福祉教育のあり方について」の答申に対する見解を出している（1977 年）。本学教授会は「社会福祉教育の理念と大学の自治」との関連で重大な関心を示しつつ、全国の福祉系大学の多様で複雑な事情も考慮し、原則的立場を「社会福祉に関する事象の原理的把握を可能にする基礎的素養を身につけること」に置くものと表明している。

学校連盟は答申を社会福祉教育セミナーで取り上げ、連盟としての意見取りまとめを行い、その中に本学教授会の見解を含めることにした。しかし、総論的に多様な意見が出されたが一定の方向で結論付けられないまま収束している。

2 社会福祉士及び介護福祉士法の設立

(1) 1980 年代の学校連盟

学校連盟は 1970 年代半ばから、社会福祉士及び介護福祉士法が成立する 1987 年まで何をしていたのであろうか。学校連盟は明治学院大学、日本社会事業大学の 2 校が会長校（事務局）を担当してきたが、日本女子大学に初めて会長校が移った 1975 年度から新たな変化が起きている。日本女子大学は 1975 年度から 3 年間担当するが、その後 2 年毎の改選となり、はじめて関西に会長校が移り、大阪社会事業短期大学、関西学院大学が担当し、再び日本社会事業大学が改選され、次に同志社大学が、そして 1986 年度に日本社会事業大学が 3 回目の会長校となっている。

学校連盟の情報の発信と共有に大きな影響力をもつのは全国社会福祉教育セミナーである。大阪社会事業短期大学は第 8 回（1978 年度）セミナーにおいて「社会福祉教育の実践と課題—大学における社会福祉教育カリキュラムの現況と課題」をテーマにし、次の会長校である関西学院大学の時期と 4 年間共通の主テーマを掲げ取り組んでいる。改選された日本社会事業大学は第 12 回（1982 年度）セミナーを「社会福祉教育の実践と卒業教育—福祉教育の振興をはかるための方策について」をテーマとし、これは次の同志社大学に引き継がれ、3 年間共通の主テーマで取り組んでいる。同志社大学は第 15 回（1985 年度）セミナーを「理論・政策・実践への社会福祉教育のかかわり」という新たなテーマに切り替えてセミナーを開催している。

学校連盟は 1983 年度の総会において社会福祉主事制度の特別委員会を立ち上げている。特別委員会設置の理由は、国および地方自治体での福祉職採用試験の減少や中止、3 科目

7 伊藤文人（2021）「日本福祉大学における社会福祉教育—『胎動期』と『興隆期』を中心に」
日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 38-63

で得られる資格要件が関係している。特別委員会は在京の加盟校（明治学院大学、日本社会事業大学）が中心となり、社会福祉教育の現状把握を課題とし、カリキュラム調査を実施した。特別委員会は社会福祉主事制度の改善を目的としていたが福祉教育カリキュラムの共通基盤がばらばらであり、「社会福祉事業従事者に焦点を当てたカリキュラム策定」が必要と考え、その方向に活動目標を定める。社会福祉教育セミナーを「社会福祉教育の実践と卒後教育」とし、教育カリキュラムの検討を継続的に行うが、大幅に当初予定より時間を要することとなった。

学校連盟は教育セミナー等で情報の共有をはかり、1985年（昭和60）「社会福祉専門職養成基準」を策定する。三和治は特別委員会の立場から「連盟加盟校の意欲的な参加、具体的な作業の進展は、この課題の具体的な提言の絶好の時期と思わせた」と述べ、このガイドラインにそって「社会福祉関係科目を履修し単位を得た者に学校連盟として社会福祉事業従事者の認定証を交付する。学校連盟は社会福祉行政、施設、団体等へ認定証交付者の名簿を送付するなど卒業生の就労活動を支援する」等を考えていたことを表明している⁸。しかし、学校連盟が1986年度、「社会福祉専門職養成基準」を総会決定している同時期に第23回国際社会福祉会議・第23回国際社会事業教育会議・第9回国際ソーシャルワーカーシンポジウム（東京）が開催されている。また、日本社会事業大学に事務局をおく社会福祉教育懇話会が「社会福祉専門従事者の教育および資格に関する提言」を発表している。学校連盟の専門職養成基準の着地点が社会福祉学教育のガイドラインになるのではなく、単なる学校連盟加盟審査基準として終結を見るに至っている。社会福祉主事問題の制度的改善は制度改正の機会をそらされ、頓挫することになる。

(2) 社会福祉士及び介護福祉士法

学校連盟は1970年代後半から1980年代にかけて会長校（事務局）を交代し社会福祉教育の専門化に向けた情報交流を実施し、それに伴う社会福祉教育セミナーや活動を行っていた。特別委員会活動は加盟校のバラバラな専門科目の共通化、標準化を目指し、専門科目担当教員数の基準を定め、そのガイドラインをクリアすることによって福祉系大学の質的向上に寄与することを考えていた。

しかし、社会福祉専門教育を議論し、検討してきたが、福祉関係3審議会合同企画分科会「福祉関係者の資格制度について」意見具申（社会福祉士法及び介護福祉士法）は事前の打診や相談が日本社会福祉学会になかったことを一番ヶ瀬康子は証言している⁹。学校連盟は当時（1986年～1987年度）日本社会事業大学が会長校であり、教育セミナーも専門資格や専門職制度をテーマにしていることから連絡や情報提供はあったものと思われる。何よりも資格制度について意見具申したメンバーと学校連盟会長校の役職者が重複しており、相互の独立性を問うような状態ではない。したがって、学校連盟は1985年度（会長校は同志社大学）までの教育セミナーの関与と1986年度以降にみる教育セミナーの専門職制度へのかかわりに質的な違いが考えられる。多くの加盟校にとって、新たな資格制

8 三和浩（1998）「社会福祉主事問題と日本社会事業学校連盟」一番ヶ瀬康子・大友信勝・日本社会事業学校連盟編『戦後社会福祉教育の五十年』ミネルヴァ書房 272-292

9 前掲3)

度は唐突なものであった。学校連盟特別委員会の連盟加盟審査基準やガイドラインは法制定に関係した関係大学・部署によって検討され、社会福祉士法の指定科目・基礎科目等に参考にされている。しかし組織として学校連盟が資格制度制定に関与したことは報告されていない。

(3) 資格制度と社会福祉教育

社会福祉士及び介護福祉士法は社会福祉専門職の国家資格であり、学校連盟加盟審査基準とは質の違う話である。資格制度が本学や学校連盟にどのような影響を与えたのであろうか。

学校連盟による加盟審査基準の策定やガイドラインは新たな資格制度に生かされなかった。今までの教育セミナーで積み上げた方式とは違う国家資格の制度を受け入れ、対応策を考えるのか。それとも、大学の自治に反する管理的側面の強い制度を拒否するのか。会長校（事務局）が推進の立場に立っている仕組みを学校連盟が内部から改善できる問題ではない。受け入れざるを得ないとすればどのような見識と独自性を持って本学の特徴を出すのか。児島美都子社会福祉学部長（1985 年度から 1988 年度）時代の教授会において激しい協議が続けられた。議論は原則的意見と柔軟な意見に分かれたが本学の社会的位置をどう守り、この局面を乗り切るかという点において相互に了解できる一致点を見出す方向で努力された。福祉系大学として在学生の社会福祉士受験の道を閉ざすわけにはいかない。今後、入学してくる受験生の社会福祉士受験への道は確保しておかなければならない。学生の社会福祉専門職に関わる資格取得の選択肢は福祉系大学と歩調を合わせるのが原則というものであろう。制約はあるが、独自性はそのうえで創造的な取り組みで構築するしかない。

第 1 回社会福祉士国家試験は 1989 年 3 月に実施されている。逆算すれば 1987 年度から準備し、1988 年度には部分的に実施に移されなければ間に合わないことになる。山田壮志郎は「社会福祉学部のカリキュラム変遷」の中で 1989 年度カリキュラムの特徴を詳しく述べている¹⁰。1989 年度カリキュラムの特徴は第一に社会福祉士国家試験受験資格への対応について、カリキュラムを通して明確に打ち出したことにある。社会福祉実習体制の整備、社会福祉指定科目の新設、第二に本学の社会福祉教育の成果と教訓を踏まえ、社会科学系の基礎科学を重視する考え方を引き継ぎ、新しい時代の要請にこたえるため、社会福祉が固有に持っている「実践的性格」に着目し、高度で専門的な「実践的力量」を身につけることができるようなカリキュラムを策定する。第三に「カリキュラム 3 原則」は本学の教育改革の歴史的象徴であり、継承すること、が主な特徴点である。

1989 年度カリキュラム改訂は専門教育科目が大幅に増加し、一方で、1 年次に人気のあった「現代と学問」が「教養演習」となり、「社会問題」「生活構造論」「社会調査」等が廃止になっている。関連する動向として 1999 年度は新たに設置された精神保健福祉士国家試験受験資格に関連する科目が新設され、「社会思想」「社会政策」等が廃止されている。

このように、国家試験受験資格対応はそれぞれの資格別の指定科目等の関連科目の新設

10 山田壮志郎（2021）「社会福祉学部のカリキュラムの変遷」日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 64-98

が求められることから福祉系大学の標準化、共通化現象が起きやすくなる。国家試験受験前、福祉系大学は全国的に各大学の独自性を持った相当幅のあるカリキュラムを実施していた。それが社会福祉士の指定科目を軸にしたカリキュラムへと一気に変化を見せることになったのである。

福祉系大学を取り巻く状況にさらに大きな変化が現れる。それは、社会福祉士の国家資格化により新たに福祉系大学・専門学校が新設・改組され、一気に経営参加を図る動きが活発化する。資格制度が公表され設置された 1987 年度の学校連盟加盟校 49 校に対し、10 年後（1997 年度）は 104 校となり、さらに増加を見せている。学校連盟はいきなり社会福祉専門職養成教育の質的水準をどう確保し、維持するかの役割を背負うことになる。学校連盟は 1987 年度に加盟審査基準を作っており専任教員数、専門教育科目（基本領域、方法・技術部門、分野部門、実習・演習部門）に区分し、適宜合わせて履修させる。関連科目は基本領域、方法・技術部門、分野部門におけるそれぞれの専攻に密接に関連する科目として開設し、これを選択履修させる。社会福祉学教育の実践方法として、基本領域は 4 科目 16 単位必修、方法・技術部門は最低 5 科目 20 単位以上、分野部門は 3 科目 12 単位以上、実習は 6 単位以上、演習は 2 単位以上の履修としている。社会福祉実習の実習効果を上げるため、実習指導教員の充実、実習配属施設の確保等のための諸条件の整備に最大限の努力を行うこと、等が審査対象になっている。加盟審査基準の適用は伝統校や先進的な加盟校を管理する狙いはなく、新設・改組してくる新たな加盟校の社会福祉専門教育の質的な水準確保を目的にしていた。新たな加盟申請の中に、連盟加盟基準が「最低基準」で策定されているにもかかわらず「最高基準」化してあるのがみられ、会長校（事務局）の役割に加盟審査が新たに課せられることになった。

加盟申請の増加の中で、明らかに従来の動向と違う新設・改組があったのもこの時期である。それは公立大学の福祉系学部・学科の新設・改組である。岩手、青森、山梨、福井、岡山、高知、山口、福岡等である。受験生にとって公立大学は地元であり、授業料、就職等で有利な条件を持っている。これらの動向は、全国区型の福祉系大学として受験性を確保し、社会的役割を果たしてきた本学として足元が揺らぐような事態が生じたとして不思議ではない。本学は 2006 年度の入学者から受験生が減少に転じている。

(4) 学校連盟会長校に選出

本学は 1992 年度（任期 2 年）に学校連盟会長校（事務局）に加盟校の選挙で選出されている。会長・大沢勝（理事長）会長代行・宮田和明（社会福祉学部長）、事務局長・大友信勝（社会福祉学部教授）が当時の担当者である。連盟の会長校が関東、関西以外の地域から選出されたのはこれが最初である。なぜ、この時期に本学が選出されたのか。会長校になる可能性があるという事前情報を聞いたことがない。三浦文夫（日本社会事業大学学長）から大量の段ボールが美浜キャンパスに届き、本館の一室に狭い専用のコーナーを置き、連盟業務を開始した。学校連盟は各加盟校が社会福祉士国家試験に対応するカリキュラム、実習対応に追われ、一方で、新設・改組の加盟審査を適切、迅速に行うことが求められ、相当量の関係業務が待ち受けていた。

本学教授会は、資格制度発足の時点で制度への評価や対応のあり方をめぐって激しい

議論を行っていたが 1989 年度カリキュラム改訂で国家試験受験資格への対応を承認している。したがって 1992 年度の本学教授会は学校連盟業務について宮田和明（社会福祉学部長）を中心に実施体制を組み、連携してことにあたり、困難な時期の役割を誠実に果たしたのではないかと考えている。

学校連盟会長校を 2 年担当し、次の会長校に選出された大阪府立大学・太田義弘学部長に引き継ぎで訪問した時に、最初、言葉は穏やかで丁寧、しかし、結果は「固辞」された。大変な緊張を伴う手続きで何とかお引き受けいただくことになったとき、加盟校の実情の厳しさと学校連盟の社会的役割の重さを考えさせられた。

3 日本福祉大学の社会福祉教育

(1) 就職動向からみる本学の位置

就職動向から本学の位置と特徴を分析し、今後の方向を追求する三富紀敬の「業種別就職動向」は興味深い論稿である¹¹。研究方法は福祉系学科の偏差値ランキングによっている。詳細は三富論文を参照してほしいが、福祉系学部学科を A～D 類型に分類している。

- ・A 類型—偏差値が高い。一般企業と公務員への比率が高く、福祉・医療への就職比率は低い。82 校中 19 校（23.2%）となっている。
- ・B 類型—偏差値が「高いとはいい難い」。福祉医療への就職は過半数を超える。一般企業への就職率も 20～30%。本学はこの類型に入っている。82 校中 10 校（12.2%）と少ない。
- ・C 類型—偏差値が際立って低い。福祉医療への就職比率は際立つほどに高く、公務員・一般企業は顕著に低い。82 校中 35 校と多く（42.7%）なっている。
- ・D 類型—偏差値が比較的高い。福祉医療への就職比率も高いが、公務員も高い。他方、一般企業は際立って低い。82 校中 18 校（22.0%）を占める。

A～D 類型にみる格差は業者別の賃金・待遇に関連しており、福祉医療に対して一般企業・公務員が高くなっている。また、業者別格差は新規就職者の離職率にも影響し、福祉医療の離職率が高くなっている。しかし、D 類型は日本社会事業大学がここに位置し、「福祉系決定率」が極めて高い独自の経営・教学方法を開発しているとみてとれる。また、岡山県北部にある美作大学を事例にして、学生の出身地域まで出向き実習指導を行い、その地域で福祉分野の求人・開拓も手掛けると分析している。この視点と方法は D 類型に多い地方の公立大学についても応用されるであろうし、これからの福祉教育に実習指導を含む就職活動も併せて調べ上げていく必要性を提起している。

本学を全国区型の学部として発展させていくには、個々の努力をすべき課題をこのように追及する意味は大事なことである。そのうえで、景気の変動で福祉医療分野への就職動向が左右されるのではなく、安定して福祉医療に良質の人材が就職できる社会的条件を構築していくことが必要である。

11 三富紀敬（2021）「業種別就職動向」日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 99-108

(2) 同窓会設立 60 周年記念シンポジウムから

同窓会設立 60 周年記念シンポジウムの記録は共同研究報告書に記載されている¹²。当日、大友は基調報告とコメンテーターの役割を与えられ、日本福祉大学に焦点をあて、社会福祉教育の歩みを発表している。次いで、当日のシンポジウムは同窓生が 5 名（1960 年代から 10 年ごとに発表者を選出し、2000 年代まで）登場し、本学で学んだ社会福祉の専門性とは何であったのか。その学びが卒業後の実践にどのように活かしたのかを発表する企画になっている。それらは時代によりどのような共通点や変化があるのか。これらを意識しながらシンポジストの発表に学ぶことにした。しかし、取り上げ方をめぐって、5 名のシンポジストに各年代を代表させていいのかという指摘はありうる。同窓会の研究プロジェクトが選考にあたり一定の議論を行い、慎重に選んでいるが全面的に普遍化できるものではない。あくまで、一定の傾向を反映していると限定的に判断し、ここで活用することにした。

5 名のシンポジストが各時代による同窓生の報告として主催者が依頼したのは、要約的に言うと、①日本福祉大学で学んだことは何か ②学生時代に行ったサークル活動や社会的活動は何か ③卒業後の就職（仕事）、社会的活動について、さらに④あなたの考えている社会福祉の専門性とはどのようなことか ⑤社会福祉学を学ぶ在校生についての提言の 5 点である。発表の骨子について表 1（各年代の同窓生による報告）、表 2（社会福祉の専門性）に概括的な分類、整理を試みた。（表 1、表 2 は章末）

・1960 年代、高橋幸子

高橋幸子は短大・保育科の卒業生であるが、卒業後、社会福祉学部に進学し、さらに大学院修士課程に学んでいる。1960 年代の日本福祉大学は、1950 年代からの「建学の精神」（教育・教学理念の柱）、「村松 5 原則」（教学優先の大学構築を目指す運営原則）のもとで教学改革が行われた時期である。1964 年度学生便覧で浦辺史は「社会福祉の学修は人間関係の技師として人間と社会についての深い科学的認識と優れた思想と熟達した技術の三つの学修を不可欠の要件とする」と述べている。1967 年度から演習体系が再編され、教養演習のテーマは「現代と学問」、基礎演習のテーマが「資本主義と貧困」になっている。1969 年度は、今次の特色として「大学は学術の中心として教育とともに研究の場であり、学生は単なる教育の対象ではなく自主的な研究の担い手でもある。講義を通して過去の人類の遺産を正しく継承する糸口を得、また現代の課題を学びつつ、各自の自主的な研究への取り組みを通して、独力で知的作業に従事しうる専門的能力と社会の進歩に貢献しうる道徳的能力を鍛え上げ、身につけるのである」とうたっている。この点は「カリキュラム 3 原則」（①研究と教育との統一的発展 ②学生の自主的研究の促進 ③一般教育と専門教育との有機的結合）として教学の運営原則となった。

高橋幸子は、サークルや自治会活動、ゼミナールで学び、朝日訴訟や当時の社会問題・水俣病に関心を持ち活動している。この活動の中で「社会福祉とは何か」を学び、それが社会福祉の専門性に取り組む契機となっている。高橋幸子の「専門性」は背後に「福祉の

12 大友信勝(2021)「日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念イベントのまとめ」日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 250-294

思想」(価値観)があり、極めて実践的であるが人権、尊厳を考え、そこに政策・制度を見据えている。

卒業後は愛知県コロニー、ゆたか福祉会(障害者の共同作業所)、障害者地域生活支援センター(現・障害者基幹相談支援センター)等に勤め、多くの社会活動を行っている。自ら、福祉大の学部、大学院に学び直し、内・外の先進地やモデルを見学し、イギリスへの留学も果たし、在校生には「歴史を学ぶ」ことの必要性を助言している。

・1970年代、高橋シゲ

高橋シゲは、入学初年次に「現代と学問」があり、学生が自ら研究テーマを決め、主体的にゼミ運営していくことをごく自然に受け入れ、そのやり方に溶け込んで学んでいることを発表している。1967年度の演習体系の再編、1969年度の3限カリを存分に活用して、自主学習の時間をいかし、ゼミ、サークル、学生運動も含め縦・横の関係なく先輩と激論を交わし、自らの力でものを書く、まとめる活動をしている。ごく自然に仲間との連携をとりながら外部からの情報と交流の機会を作り、社学連(全社ゼミナール)で全国の福祉系学生との交流を行い、自分たちで年間の研究テーマを決め、取り組んでいる。また、社会的活動として朝日訴訟との出会いにふれ、今起きている社会的テーマに敏感に取り組んだことを発表している。

卒業後、高橋シゲは甲府市役所に一般職で就職し、専門職採用を作れと言いつけたという。社会福祉の専門性について、専門職というのは専門分野だけではなく、「なぜ生きていくのか」、一人ひとりの命の大切さをきちんととらえて、そこに立脚して取り組む「福祉の思想・理念」が必要だと述べている。幅広い知識や方法をいかすのは価値観をしっかり持つことだといっている。在学生に対して「科学とヒューマニズム」を助言したのは「福祉の思想・理念」へのこだわりがあるからであろう。社会問題を解決していくのは、少し先を考える先見性と判断力が必要であり、仲間づくり、外部の情報と交流を創造的に作り出す力、その応用科学が大事なことを取り上げ、助言している。

・1980年代、石原郁朗

1980年代は日本福祉大学にとって「転換期」ともいえる時期である。杖中キャンパスから美浜キャンパスへの総合移転(1983年)。移転をめぐる議論がどういうものか。移転期の教職員組合執行委員長をしていたので今でも記憶に残っている。そして、1985年のスキーバス事故。一方で1987年の社会福祉士及び介護福祉士法の設立が大きな影響を与えている。タイプの違う総合移転、スキーバス事故という事件、そして社会福祉学教育の根幹を揺るがす専門職(資格)制度が成立、実施し、カリキュラムは1989年度から社会福祉士国家試験受験資格への対応をはかっている。1989年改革は1969年改革の歴史的分岐点になった最初の契機となったカリキュラム改訂である。

石原郁朗は「人はなぜ生きるのか」「何のために生きるのか」という哲学に関心をもち本学に入学した。大泉ゼミで高校時代からの問いに対し「個人的な問題」ではない。「社会問題」としてとらえろ、という助言が石原の哲学に深く入り込んでいく。学生時代、名古屋の笹島や大阪のあいりん地区に入り、そこで越冬活動等をしながら社会構造の底辺にある差別を学習した。さらに、国立ハンセン病療養所・沖縄愛楽園で暮らし、社会活動の

幅を広げ、社会的関心を掘り起こしている。卒業後は障害者の共同作業所まわり、養護学校での臨時教員、そこからゼノ少年牧場という障害児入所施設等の多くの福祉施設を運営する法人に就職している。重症心身障害児と同じ目線や感性で教育した時に「心を開き、心をきくという感性」をみがき、やがて「花の声、木の声」が聞こえるようになったという。ゼノ・ゼプロフスキー（1891～1982）はポーランド出身のカトリック修道士であり、長崎での被爆、戦災孤児の救援活動、災害支援活動に力を尽くした人物である。

社会福祉の専門性は、個人の問題ではなく社会問題としてみることによって誰かとつながっているという価値観を重視している。在学生に対しては、歴史観、肯定感を積み重ね、どんな困難も「平和と人権」を掲げて取り組むことを助言している。

・1990年代、協海道友美

1990年履修要項は、「これまでの社会科学系の基礎科学を重視する考え方を引き継ぎつつも、新しい時代の要請に応えるために、社会福祉が固有にもっている『実践的性格』に着目して、より高度で専門的な『実践的力量』を身につけることができるようなカリキュラムを策定することになりました」「これまでの社会科学系の基礎科学と並んで、人間の身体的・精神的発達や人格形成に関する人間科学系の基礎科学が重視されることになる」と述べている。1969年改革の柱である「カリキュラム3原則」の理念は引き継ぐとしながら「現代と学問」は「教養演習」に名称変更し、「社会問題」、「社会調査」等も新カリキュラムで廃止になっている。

社会福祉士及び介護福祉士法の成立、実施は、日本福祉大学が構築してきた教育の伝統的価値をどう守り、維持するのか。資格試験準備教育とのバランスをどう図るのか。本学の教学理念・価値観の神髄を知るがゆえに、大学人として、教育者としてジレンマに悩んだ。バブル経済が崩壊し、社会福祉学部の偏差値、受験生の動向等、美浜キャンパスにはダイレクトに時代の影響が押し寄せ、労働市場における資格の問題が影響力を次第に持ち始め、教育や実践における本学の独自性、伝統や理念を維持していくことが難しさを増した時期である。

協海道友美の発表はそれまでの1960年代、1970年代、1980年代の発言とは一線を画すところがあり興味深いものを感じた。協海道友美は入試形態が自己推薦入試である。大学に通っているがサークルや同好会に打ち込み、単位は借りたノートで何とかその場をしのぐ。発表をよく聞いていると「高校時代の要領よさ」「その場を臨機応変にしのぐ力」を「やった」と思っているのか。「これでいいのか」と自問しているのか。どうも後者のようである。演習のレジュメと発表を通し、担当教員から自らの問題点を見抜かれている。社会福祉実習をゆたか福祉会で行い、ここで目覚めたと語っている。就職バブルにのみこまれ、社会福祉士の資格がないと安定した仕事に就けない体験をし、翌年、資格を取得し、今日の基礎を作っている。在学生への助言は「メンタルを病む友達が多かった大学のサークルでよく話を聞き調整した。人の話をよくきくことが今の仕事につながっている」。資格については「社会福祉士の資格がないと就職できなくなっている。そのうえで、専門職として自ら何ができるのかを考え、のばしてほしい」と提言している。

・ 2000 年代、荒井和樹

社会福祉学部は 1996 年度に発達福祉専攻と福祉システム専攻の 2 専攻を取り入れ、2000 年度に 2 専攻を廃止。新たに社会福祉学科と保健福祉学科の 2 学科制をとっている。1999 年度は新たに設置された精神保健福祉士国家試験準備に関連する科目を新設している。2001 年度には通信教育部が開設され、2003 年度に福祉経営学部の開設。2004 年度に社会福祉学部心理臨床学科が新たに増設、というように新設学部・学科・専攻の新設と廃止、というように目まぐるしく新・増設、廃止が行われ、キャンパスも拡散を見せる。

荒井和樹は北海道から「田舎は遊ぶところがないからお金がかからない」と本学を受験する。時代はネット社会に入っており。携帯やスマホで自らの居場所を作り、友達とのコミュニケーションをとった。学生時代はサークルや部活に打ち込み、自らがサークルを立ち上げた。他大学の学生団体の中に、子ども・若者を使って着ぐるみを着せて飲酒パーティをやり、まちコンみたいなひどいところがあった。ゼミは社会的養護に関心があり、そのゼミを選び、就職も養護施設に決めた。しかし、養護施設は労働環境が悪く、結婚、家庭を持つにはこの給料で無理だと思った。労働環境をよくするため法人と闘ったが個人の力ではだめだった。今までの社会活動や経験を活かし、大学院で学び、全国子ども福祉センターで活動している。

社会福祉の専門性は「食事を作り、友達を作り、自分で生活しながら勉強し、自立して生きること」が前提である。子どもたちに「友達や相談できる相手、それを自分で作る能力」を伝えたい。在学生への助言として「多くの情報の中でより良い選択肢を選びたい。多くの仲間、信頼できる人、自分がよかったと思う選択肢を多くしたい」「貧困な人たち、選択肢の少ない人たちはリスクの高い生活を過ごしている」。同じ目線で、対等な関係で当事者性を大事にしていきたい、と語った。

(3) 記念シンポジウムの特徴

シンポジウムを通して 5 名の年代別による同窓生の発表、提言を傾聴できた。これらの事例を普遍化できるわけではないが、日本福祉大学の教学の歩みをたどる有力な根拠の一つとして位置づけ、評価することに大きな異論が出されるかどうかはわからない。シンポジウムから学んだことを概観すると、日本福祉大学の出発点に「建学の精神」「村松 5 原則」を置くのは、教学の理念、学校法人の運営原則の民主主義に照らして大事な前提である。そのうえで 1969 年度カリキュラム改革、「3 限カリの原則」はその助走的な準備期間を経て、1960 年代の学生に影響し、1970 年代の学生はごく自然にそこに飛び込んでいったことがわかる。1980 年代は、美浜キャンパスへの総合移転、社会福祉士等の資格制度への受験資格対応等をめぐって転換期となる。社会福祉学を社会科学としてカリキュラムの中軸に位置付け、本学独自の「3 限カリ」と組み合わせ、特徴的な運営をしていた時期が 1980 年代後半に転換する。社会福祉学が固有にもっている「実践的性格」に注目し、人間科学への転換を図る教育改革がここから新たに始まる。1990 年代はバブルの崩壊もあり、市場経済の影響が受験、就職にも影響する。2000 年代は学校法人が次々と新設学部・学科を打ち出し、経営戦略が教学に大きな影響を与えている。これらの歩みを同窓生は各時期に受け止め、現場に出ている。転換期までとそれ以降の同窓生の発表に社会科学から人間科学への流れが読み取れる。大学側の動きとしては、1969 年度カリキュラム改革と「3

限カリ」の影響力が教学の舞台から次第に変化し、人間科学重視と新設学部・学科の新・増設に向かっていく。明らかに歴史の画期がそこにみられる。しかし、5名の発表に共通しているものがある。

フォーカスグループが社会福祉の専門性を培うために欠くことのできない、9つの視座を挙げている¹³。

それを意識しながら5名の発表に目を凝らしてみた。この9つの視座は大なり小なり、それぞれの発表者が共通にもっている。その中で、共通性として強く意識したのは社会的視座、特に社会的正義と社会的連帯である。その背後に共通しているのが共感的視座であり、受容、共感的理解、連帯性という人とのつながりである。これらを貫いているのが価値基盤的視座であり、すべての人間の対等な価値と尊厳、を重視する価値観を持っている。変革的視座、認識論的視座も5名の発表者の全員でなくても、多数派を形成している。批判的思考、問題の分析力、創造的解決力、組織力も相当のものがある。一方で、権利的視座、科学的視座は各年代による差異がみられる。

(4) フォーカスグループから学ぶもの

フォーカスグループの「同窓生が語る日本福祉大学の教育と社会福祉の専門性」¹⁴は同窓会、学内学会はもとより、大学全体の「知的財産」として今後活用されるべき報告と問題提起になっている。フォーカスグループは調査方法、データを理解するための背景に多くの労力を注ぎ、体系的な分析とまとめを行っている。これ自体が今後の社会福祉教育、研修に活用されるべきであろうが、「カリキュラム改訂に反映される日本福祉大学の教育改革」は本学の歩みを理解するうえで必読の知的財産になるのではないかと考えさせられながら読み進んだ。

日本福祉大学の教育の原点からカリキュラム改訂の流れに入り、1969年度カリキュラム改訂と「カリキュラム3原則」の歴史的意義を取り上げている。本学の長期計画の基盤整備として1983年に美浜キャンパスに総合移転、社会福祉士の国家試験導入を念頭に置いた1986年度カリキュラム改訂、そして、国家資格導入に向けた1989年度カリキュラム改訂、「カリキュラム3原則」の紹介は履修要項で1990年度が最後になっている。

国家資格導入期に「カリキュラム3原則」は維持し、継承すると述べ、「社会福祉の専門的な実践的・実務的力量をもっと強化する必要から出発する」と「学的固有性」を打ち出している。しかし、社会福祉実習を正規科目とし、国家資格指定科目を導入し、従来の独自性が失われ、専門科目の標準化、共通化が進んでいく。フォーカスグループはこのような動向について履修要覧等を活用しながら実証的に分析している。国家資格によって、学生の入学動機に資格取得が多くなり、社会的動機から個人的・内的なものに変化していくことを述べている。「カリキュラム3原則」で自発的・主体的に学ぶことを要求した学生たちが、社会性やつなごりを欠き教員が手を取り、足を取り、各自の関心を探り出し、学ぶ動機づくりをするような変化をみせ始めるとしている。社会福祉の対象として従来の

13 訓覇法子(2021)「フォーカスグループ—同窓生が語る日本福祉大学の教育と社会福祉の専門性」日本福祉大学同窓会・日本福祉大学社会福祉学会共同研究報告書 109-249

14 前掲 13)

貧困や生活困窮ではなく、心理社会的問題に目が向けられている、と学生の変化が分析されている。

大学の歩み、社会福祉教育の歩みを教育を受けた学生（卒業生）の視点、位置から分析、考察し、今後の方向を切り拓く企画に取り組むフォーカスグループの活動に敬意を表している。

結びにかえて

日本福祉大学に焦点を当てた社会福祉教育の専門性にかかわる研究プロジェクトに参加する機会に恵まれ、感謝している。本学における 1960 年代の卒業生であり、元・教員でもあることから少しでも役立つことがあればと考え参加した。転換期の初期にあたる 1986 年度カリキュラム改訂にかかわり、1989 年度改革は国外留学で 1 年以上日本を離れている。「あの時、何があったのか」を随分と考えた。国家資格試験準備に入るのか、そうでないのか、伝統と独自性を守り、1969 年度カリキュラムを維持できるのか。それとも 1969 年度カリキュラムを継承しながら工夫を凝らせばなんとかできるのか。ジレンマの連続だった。

本報告書の分担部分をできるだけ私見を抑え論述した。それでも多くのご批判があるものと思われる。事実に沿って、歴史的検証に耐えられるものとして、科学者としての誠実さを示すことを考え、とりまとめに当たった。

表 1 各年代の同窓生による報告

年代	1960 年代	1970 年代	1980 年代	1990 年代	2000 年代
氏名	高橋幸子	高橋シゲ	石原郁朗	脇海道友美	荒井和樹
1, 大学で学んだこと	1, ・短大・保育科だったので障害者に関する授業は少なく、多くをゼミで学んだ ・サークルや自治会で学んだ。特に朝日訴訟で生存権と運動の必要性 ・公害が社会問題になっており、水俣病に関心を持ち取り組んだ ・社会福祉とは困難に陥っている人たちの生活実態に向き合い解決していくことだと学んだ	1, ・「現代と学問」で自分たちでテーマを決めながらゼミを行う ・1～2年のうちに人間を鍛え直す。福祉の現場で立ち向かえる気概、情熱、判断力を養う ・学問は知識を覚えるのではなく創造的に考え、自分の意見を持つこと ・ものの見方、考え方、整理の仕方、仲間との連携の取り方 ・外部からの情報の取り方 ・大学教育の基準は人づくり	1, ・高校時代から「人はなぜ生きるのか」「何のために生きるのか」に関心をもつ。新聞配達や文学に打ち込む ・大泉ゼミに入った。「個人的問題じゃない。社会問題として捉えろ」といわれた ・14人のゼミ生がタスキを手渡すイメージで卒論を書きあげ、人権・社会というライフステージをテーマにして学んだ	1, ・高校時代、要領よく過ごした。吹奏楽をやり、生徒会もやって、内申書をよくした。しかし成績は良くなかった ・自己推薦入試があり、受けたら合格した	1, ・北海道から、田舎暮らしはお金がかからないと考え美浜に来たが、「すごい田舎」で不安になった ・社会的養護に関心があり、そのゼミを選んだ

<p>2, 学生時代に何をやったか</p>	<p>2, ・1で学んだことに学生時代取り組んだ</p>	<p>2, ・学生時代取り組んだのは社会学連(全社ゼミ)。全国の福祉系大学との交流、自分たちで研究テーマを決めていく ・3限カリを有効に活用し自主活動、自主学習の時間を大事にした ・朝日訴訟との出会い。今まさに動いていることについて自分たちはどう考えるかを実践</p>	<p>2, ・学生時代は笹島に入り日雇い労働者のまちで生活支援・越冬活動 ・あいりん地区等、大都会の中で社会構造を見た ・国立ハンセン病療養所に泊まり込んで生活した。社会構造の底辺にある差別を見て勉強した</p>	<p>2, ・学生時代は大学には通学した。しかしやることはサークル活動で、ラテン音楽同好会でライブもやった ・勉強はしなく、友達からノートを借りて何となくやり過ごした ・実習が知的障害でゆたか福祉会だった。ここで目覚め、それからボランティア活動等に取り組んだ</p>	<p>2, ・学生時代、まずサークルや部活をした。また、自分でサークルや部活を立ち上げた ・大学では携帯をいじらないと友達とコミュニケーションが取れないので、自分の居場所づくりのため携帯・スマホに打ち込んだ。ネット社会になっていた ・他大学の学生団体の中にこども・若者を使って着ぐるみを着せて飲酒パーティをやり、まちコンみたいなひどい学生団体があった</p>
<p>3, 卒業後の仕事、活動</p>	<p>3, ・卒業後は、愛知県コロニー、ゆたか福祉会、緑区障害者地域センター等で働いた ・社会的活動は全障研愛知支部事務局、福祉大学内学会運営委員 ・愛知県障害児の不就学をなくす会 ・与謝の海養護学校の視察・見学 ・グループホームの取り組み</p>	<p>3, ・卒業後、甲府市役所に勤め定年まで。専門職採用を作れといひ続ける ・定年後は障害者のグループホームで活動</p>	<p>3, ・卒業後、作業所まわりや養護学校臨時教員。ここで障害児の子どもと同じ目線、感性で教育することを学んだ ・ゼノ少年牧場で相談員として新たな専門性に取り組んでいる</p>	<p>3, ・就職はバブルの崩壊期。給料のいいところを探したが資格が取れなく、翌年合格して就職。医療ソーシャルワーカーとして仕事に打ち込み、東日本大震災でも大槌町で支援活動</p>	<p>3, ・児童養護施設に就職したが労働環境をよくするために法人と闘ったが個人の力ではだめだった ・結婚し家庭を持つにはこの給料でやっていけないと退職 ・多くのことをやったが全国子ども福祉センターで活動している</p>

日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念シンポジウム から 大友が作成

表 2 社会福祉の専門性

年代 氏名	1960年代 高橋幸子	1970年代 高橋シゲ	1980年代 石原郁朗	1990年代 脇海道友美	2000年代 荒井和樹
1, 専門性とは何か	1, ・「社会福祉とは何か」を具体的に自分のところで現実のものにしていくこと ・目の前にいる障害者の力を萎えさせている環境や人間関係を真正面に感じとり、そこに介入し、その人と一緒に環境を変え、人間関係を豊かにして希望のもてる生活を一緒につくっていくこと ・法や制度の改善・開発は生活の困難を解決していくだけではなく生きる希望を実現するために取り組むもの	1, ・活動の範囲を広げて専門職ですといえるには社会福祉士の資格が必要。しかし、専門職というには専門分野だけではなく「なぜ生きていくのか」。一人ひとりの命の大切さをきちんととらえて。そこに立脚して取り組む力が必要 ・幅広い知識や情報、それをいかすのは価値観である。価値観を上手にきちんとぶれないように作り上げることができれば資格はいきる	1, ・「権利のための闘争」という本がある。権利を守り、新たに獲得するために「つながらり」「闘う」ということを考えている ・ゼノ・ゼプロフスキー（ポーランド出身のカトリック修道士、1891-1982年）は長崎で被爆、戦災孤児、災害の救援活動をした人物。その人物から「なぜ、何のために生きるか」の価値観を学んだ	1, ・大学のゼミで気が付いたことがある。高校まで要領よく過ごし、大学のゼミで朝までレジュメ作成したが発表が出来なかった。「レジュメは作れるのに発表ができていないというのは準備に時間をかけなかった」と教員に指摘された。この時「ずるがしこく生きてきた自分」を見抜かれたと思った ・高校まで「普通」と思っていたことは「普通」ではない。当たり前ではないと気が付いた	1, ・食事を作り、友達を作り、自分で生活しながら勉強する時間を作り「自立して生きること」 ・大学生活はケチな生活を送っていたので半額弁当とか買っていた。子どもたちに質素・儉約しか教えられなかった ・社会に出ていく子どもたちに携帯やスマホを使ってでも子どもたちがつながりを作りたいというのは認めてあげたい。友達や相談できる相手、それを自分で作る能力を伝えられたらいい
2, 在学生への提言	2, ・障害を持っている人たちがかってどういう生活をしてきたか、家族や当事者がいろんな実践を作り出し、要求にまとも、制度作りの運動をしてきた。歴史を学び、次の歴史を作ってほしい。 ・職場の仲間と学習を意識的にを行い、外にでて社会的関係を作ってほしい ・歴史をたどれば海外から学んでいる。直接海外に出かけて取り組んでほしい	2, ・私達は在学中に「科学とヒューマニズム」が社会福祉の条件だといわれた。それは今でも通用する ・社会問題を解決していくには少し先を考える先見性と判断力が必要 ・目的地に到達するには気を長く、冷静に、段階を追って、自分の価値観を一つの手段として取り組んでいく	2, ・社会福祉実践は個人の問題ではなく社会問題としてみることに重要 ・社会問題としてみることに「つよながっていく」。よくするために「闘う」ことを考える。 ・前を向いて価値観、肯定感を積み重ね、福祉を組み立てていく。どんな困難も平和と人権保障で解決できる	2, ・大学の時にメンタルを病む学生が多くいた。そういう人たちの話をよく聞いたり、吹奏楽団のコンクール推進派とそうでないグループの間に入り調整をした。この時の調整、連携、そして、人の話をよく聞くということが今の仕事につながっている ・社会福祉士の資格がないと就職できなくなっている。そのうえで自ら何ができるかを考えのばしてほしい	2, ・多くの体験をしたがこれだけ情報が入る中でより良い選択肢を選びたい。たくさん仲間が居たり、信頼できる人が居たり、自分がよかったという選択肢を多くしたい ・貧困な人たち、選択肢の少ない人たちはリスクの高い生活を過ごしている。助けたり、助けられなかったり、同じ目線で、対等な関係で当事者性を大切にしていきたい

日本福祉大学同窓会設立 60 周年記念シンポジウム から 大友が作成

執筆者紹介

伊藤 文人	日本福祉大学社会福祉学部教授
大友 信勝	聖隷クリストファー大学社会福祉学研究科教授
木戸 利秋	日本福祉大学社会福祉学部教授
訓覇 法子	元日本福祉大学福祉経営学部教授
杉山 博昭	ノートルダム清心女子大学人間生活学部教授
三富 紀敬	静岡大学人文社会科学部名誉教授
山田壮志郎	日本福祉大学社会福祉学部教授

『日本福祉大学の教育が重視した社会福祉の専門性とは何か？』

2022年3月31日発行

編集 日本福祉大学同窓会教育・研究ネットワーク

発行 日本福祉大学同窓会

〒460-0012 愛知県名古屋市中区千代田5-22-32

TEL 052-242-3051

FAX 052-242-3052

MAIL alumni@ml.n-fukushi.ac.jp

