

社会福祉学専門教育における教養教育の意義

志 水 幸*

「この世界の悲劇は、想像力豊かな人々が経験に乏しく、逆に経験豊かな人々には想像力が乏しいということである。愚者は知識をもたないで空想にふける。学を銜う者は想像力をもたずに知識にたよる。大学の使命は、この想像力と経験を融合させることにあるのである。」

Whitehead, A. N., *The Aims of Education and Other Essays*, Benn, London, 1929, pp139-140.

抄 録：本稿では、市民的教養と社会の要請に応え得る実践力を兼ね備えた専門職養成に資するべく、社会福祉学専門教育における教養教育の意義について検討した。その結果は、以下のとおり約言される。

第1に教養教育の意義は、豊かな人間性の涵養を図るべく、一方で自由な精神の涵養・健全な市民としての良識の涵養（道徳的要素）と、他方では専門教育の前提としての基礎的な知識や思考法等の涵養（知的要素）の役割を担ってきた。

第2に社会福祉学専門教育では、歴史的に教養教育が持つ人間形成の視点を積極的に位置づけてきた。さらに、社会福祉学理論史を辿れば、諸科学との関連から学としての定立の論理を構築してきた。その意味で教養教育の今日的意義は、一方で専門職養成の基盤としての人間形成と、他方では社会福祉学の基礎学を担うものである。

第3に現代的レリバンスを踏まえた社会福祉専門職養成には、資格教育を超えた新たな枠組みが求められる。その際に、社会福祉学専門教育と教養教育との接合のあり方を検討する必要がある。

第4に接合のあり方を模索する上で、社会福祉学専門教育のあり方を規定する種々の基準との照応を踏まえ、教養教育との連関を俯瞰的に検討すべきことを指摘した。

キーワード：社会福祉、教養、教育

I 緒 言

社会福祉専門職の養成課程は、実に多様である。その一例として、社会福祉専門職の中核である社会福祉士の受験資格取得の課程を概括すれば、福祉系4年制大学を含む4つのルート¹⁾が想定されている。その意味で、福祉系4年制大学は、社会福祉学教育・研究の場であると同時に、社会福祉専門職養成教育・研究の場でもある。

翻って、福祉系4年制大学における専門職養成と、他のルートによる養成課程との違いは何であろうか。それは、指定科目をミニマム・スタンダードとして、その上に大学ごとに特色あるカリキュラム編成のもと、一貫教

育として専門職養成を行うことであろう。仮に、大学設置基準に準拠し、当該大学の卒業要件を124単位とした場合、社会福祉士のための養成であれば指定科目以外の単位は61単位ということになる。その中に、多様な福祉系科目を配置することも魅力的ではあるが、大学教育本来の意義に鑑みれば教養教育の意義を疎かにすることはできない。

そこで、本稿では、市民的教養と社会の要請に応え得る実践力を兼ね備えた専門職養成に資するべく、社会福祉学専門教育における教養教育の意義を明らかにする。

II 方 法

本稿では、これまでの社会福祉専門職養成や社会福祉

*医療福祉政策学講座

学定立に係る議論において、いわゆる教養教育がどのように位置づけられてきたのかを整理することにより、その今日的意義について検討するものである。その意味で、本稿は文献研究手法にもとづく社会福祉学専門教育史研究でもある。

具体的には、第1に教養教育の位相について概観し、教養教育の意義を操作的に定義する。第2に社会福祉学専門教育における教養教育の位置づけについて、専門職養成および学問論の視点から整理する。第3に社会福祉学専門教育における教養教育の意義を明らかにする。第4に今後の課題として、社会福祉学専門教育と教養教育との接合のあり方について展望する。

なお、倫理的配慮としては、以下のとおりである。本稿は、多数の文献・資料を素材とする文献研究手法にもとづく歴史研究である。したがって、文献・資料の引用にあたっては、日本社会福祉学会研究倫理指針を遵守するものである。

Ⅲ 結 果

ここでは、第1に教養教育の位相を整理すべく、教養の淵源であるフマニタス、リベラル・アーツの意義を踏まえ、戦後の教養理念を担った一般教育、基礎教育・共通教育の内実について概観する。第2に社会福祉学専門教育における教養教育の意義を整理すべく、社会福祉教育史、社会福祉学と諸科学との関連、専門職養成における基礎系科目の位置づけ、およびその国際動向について概観する。

1. 教養・教養教育の位相

これまで、いわゆる“教養”は、多様な用語を以って語られてきた。すなわち、古典的にはフマニタス (humanitas) やリベラル・アーツ (liberal arts)、新制大学では一般教養、基礎教育・共通教育等である。

ラテン語の「フマニタス」は、ヒューマニティの語源である。松尾大 (1984:292) によれば、キケロは『ホルテンシウス』の中で、「紫を染めこもうとする人が、その前にある種の薬剤に羊毛を浸すように、精神も書物 (litterae) と自由学芸によって予め陶冶され、そして知恵を受け入れる手ほどきと準備をされることが望ましい」との言葉をとおして、知識の発展の基礎となる自由学芸の重要性について指摘している。ここで言う自由学芸とは、人の人たる所以を示し今日的には人文学にあたる。この人文学には2つの意味があり、一つは古代ローマの伝統的な徳を示す寛大・穏和・親切等と、いま一つは教養・知的洗練等の個人としての自己完成である。したがって、本来フマニタスとは、道徳的要素と知的要素

が含まれた言葉であると理解される。

「リベラル・アーツ」とは人間を自由にする学問、すなわち自由人 (非奴隷) としての教養を意味する。中央教育審議会大学分科会制度教育部会 (2008:62) の「学士課程の構築に向けて (審議のまとめ)」によれば、リベラル・アーツの起源は、古代ローマにおける自由 (liberal) な市民に必要な学芸 (arts) としての言語系と数学系の諸科にあり、生産階級としての奴隷 (servile) の技芸 (arts) に対するものである。それが、中世ヨーロッパの大学において、文法・修辞・論理の言語系3学と算術・幾何・天文・音楽の数学系4学の7自由学芸として哲学 (学芸) 学部に着定し、特定の職業からの拘束を受ける神・法・医の専門職学部の諸学芸に対して自由な学芸とされ、また一方でそれらの教育のための基礎学芸として位置づけられたものである。近代のリベラル・アーツは、アメリカの大学において確立された概念で、自由人に相応しい、特定の職業のためではない、一般的な知力を開発する学芸を意味し、言語・数学系の諸科と人文科学、社会科学、自然科学の諸学芸を指す。これらの諸科は、古典的な神・法・医および近代的な工・農・経営・教育等の専門職学部における職業系諸科に対し、学芸 (文芸) 科学学部等を構成した。

「一般教育 (general education)」とは、リベラル・アーツに代わり新制大学における教養理念を担ったジェネラル・エデュケーションを意味する。その基本方針は、幅広く学ぶことにより総合的知見を涵養しようとするものであり、その展開が人文科学・社会科学・自然科学に区分された諸科目を均等に履修させる方式である。

ここで、戦後のわが国の教育改革指針となったアメリカ教育使節団報告書における勧告を一瞥する。すなわち、「日本の高等教育機関のカリキュラムにおいては、- 中略 - 大概は普通教育 (general education) を施す機会が余りに少なく、その専門化が余りに早く余りに狭すぎ、そして職業的色彩が余りに強すぎるやうに思われる - 中略 - この要求に応ずるためにはカリキュラムをもまた自由主義化 (to liberalize) する必要があるであらう。職業的及び技術的教案の中に、実行できる限り普通教育的科目をもっと自由に取り入れるべきである」。²⁾ この勧告の中では、ジェネラル・エデュケーションとは如何なるもので、何を目的とするものなのかに係る説明はない。そこで、参考になるのが、対独アメリカ教育使節団報告書である。ここでは、次のように指摘されている。大学教育学会 (2004:10-11) によれば、「学生たちに対して、国内的、国際的な諸問題について情報を与え、かつ民主的な生活習慣や生活方法を教えるような教授活動が準備されなければならない。- 中略 - すべての総合大学・高等専門学校のカリキュラムの中に、責任ある市民

の育成と現代社会の理解をめざす general education の要素が取り入れられるよう勧める（傍点引用者）」との勧告である。ここから、一般教育の目的は、高度な教養人の育成よりも、寧ろ健全な市民的良識の涵養にあったことが首肯されよう。

この理念を体現したものが、大学基準協会による「大学基準（1947年7月8日制定）」である。新制大学は、人文科学、社会科学、自然科学の3系列からなる「一般教養科目」³⁾について、「各系列に互って夫々三科目以上、全体として人文系の大学又は学部では十五科目 - 中略 - の授業を必ず用意しなければならない」とされ、人文系では哲学（倫理学を含む）から外国語にいたる7科目、社会系では法学から家政学にいたる6科目、自然系では数学から天文学にいたる7科目が掲げられていた（基準第7項）。これを踏まえ、1956年に大学設置基準（文部省令第28号：1956年10月22日）⁴⁾が制定されたのである。そこで、この役割を担ったものが、いわゆる教養部による教養課程である。

「基礎教育」・「共通教育」とは、2009年3月に公表された中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」において使用された用語である。この用語は、従来の用語法にしたがえば、教養教育の用語が使用されるべき箇所において、新たに使用されたものである。当該審議のまとめにおいて教養教育の使用を避けた要因について、濱名篤（2009：32-33）によれば、一つは教養の持つ多義性に学士課程教育という新しいコンセプトが埋没することを避けた、いま一つは入学者の多様化により大学のあり方・教育目標・教養を一元的に捉えることができなくなったと推測されている。

この学士課程答申では、学習成果に係る参考指針として「学士力」を提示するとともに、将来的な分野別実施を視野に入れて、各分野の到達目標の設定、コア・カリキュラムやモデル教材の開発促進等の提言を行っている。これを踏まえ、文部科学省高等教育局長が日本学術会議会長に宛てた「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について（依頼）[2008年5月22日付・20文科高第155号]」では、大学の自己点検評価および第三者評価の充実を図る観点から、学位水準の維持・向上など大学教育の質保証のあり方についての検討を依頼している。これを受けたものが、日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会（2010：19-20）による提言「21世紀の教養と教養教育」である。ここでは、教養とは共通基礎教養、専門基礎教養、専門教養教育として整理されている。したがって、これが基礎教育・共通教育の内実である。その具体的内容については、後述する。

2. 社会福祉学専門教育における教養教育の位置づけ

一番ヶ瀬康子（1971：7）は、「社会福祉学への志向は、当初社会事業に従事する従事者養成の教育機関からはじまった（傍点著者）」と指摘している。その意味で、社会福祉学研究と専門職養成教育を切り離して理解することはできない。ここでは、萌芽期の、わが国の社会福祉学専門教育について概観する。⁵⁾

わが国の社会福祉学専門教育の端緒は、1901年に留岡幸助が家庭学校内に併設した慈善事業師範学校である。そこでは、専門教育科目に加えて心理学、歴史、犯罪学、社会学、教育学、倫理学、英語等の諸科目が配置されていた。1908年に内務省が実施した第一回感化救済事業講習会では、ほぼ専門科目のみが配置されていた。しかし、1919年に内務省が設置した感化救済事業職員養成所では、教育学および教授法、倫理学、心理学、社会問題等が配置されている。同年に輔成会が設置した保護事業職員養成所では、社会学、倫理学、経済学、心理学（児童）、統計学、教育学（児童）、社会問題汎論、社会政策汎論等が配置されている。このカリキュラムについて菊池等（1980：84）は、「一般教育科目のうち社会科学、社会事業理解の前提としての社会問題・社会政策、それに社会事業総論並びに各論というように形式的には、よく整備されたものである」と指摘している。他方、1920年に内務省が実施した第一回社会事業講習会では、ほぼ専門科目のみが配置されている。菊池等（1980：145-146）によれば、1925年に中央社会事業協会が実施した第一回社会事業講習会では、「一般教養・基礎系科目が重視されるとともに、社会事業の各分野別の講義も用意され、さらには農村問題、住宅問題、婦人問題などの社会問題や社会政策が取りあげられている点などは特筆されよう（傍点引用者）」と指摘されている。今岡健一郎（1976：18）は、このカリキュラムが「戦前のわが国における定着した社会事業教育のパターンになった（傍点引用者）」と指摘している。

その後、昭和期に入り社会福祉教育論も本格的・体系的議論が展開され始めた。三好豊太郎（1935：33）は、社会福祉教育の目的を普通人としての人格教育と職業人としての特殊教育にあると規定した。なかでも、一般教養科目としての哲学、文学、思想史、経済学、社会学、教育学、心理学等を重視し、その意義を「青年社会事業家が他日各種の社会相と接触し、種々なる対象と当面するにあたっては出来るだけその知識と経験の内容が豊富である事が甚だ肝要」と指摘している。菊池等（1980：17）によれば、この時期の傾向として、「社会事業教育機関での一般教養科目開講の必要性を主張するのは、三好一人ではなくすべての人々の説くところであった」と指摘している。

戦後、大学における社会福祉学専門教育を方向づけたものが、1947年の大学基準協会による「社会事業学部設立基準に関する決定事項」である。菊池等（1980：210-212）の労作から引用する。そこで一般教養科目は、卒業要件の120単位中48単位以上の履修が課されている。具体的に、自然科学においては数学（4単位）、生物学（2単位）、他の4単位を合わせて10単位以上を、人文科学においては歴史学（4単位）、心理学（6単位）、国語（4単位）、外国語（12単位）の26単位以上を、社会科学においては社会学（6単位）、政治学もしくは経済学（4単位）、他の2単位を合わせて12単位以上の履修が課されていたのである。殊に、一般教育を重視する意義について「施行上の注意」では、「社会事業家の養成においては、高度の専門的知識と、科学的操作の技術及び方法に熟達させる事の大切であるのは、いうまでもないが、同時に元来、社会事業が複雑機微な人間の問題を取扱うものであるから、社会事業家にとっては豊かな、一般的教養と透徹した洞察とが同時に不可欠な要素となる。したがって特に社会事業学部においては、専門教育と相並んで一般的教養科目を重視しなければならない（傍点引用者）」と指摘されている。

3. 社会福祉学と諸科学との関連

そもそも社会福祉学とは、いかなる科学であろうか。社会福祉学理論史に鑑みれば、社会福祉学の存立基盤に係る問いに答えることは、存外容易ではない。先行諸理論では社会福祉学定立に係る議論において、諸科学との関連から紐解く論理が散見される。ここでは、社会福祉学と諸科学との関連について概観する。

嶋田啓一郎（1980：31）は、「社会福祉研究は、人間行動科学の樹立に貢献する経済学・生物学・心理学・社会学・文化人類学等の諸科学を基礎科学」として成立する応用科学であると規定している。

孝橋正一（1969：233）は、「社会事業の本質探求の学問領域ならびに基礎は社会科学でなければならない（傍点引用者）」としている。孝橋のいう社会科学とは、「市民社会における社会現象を対象とする科学を意味し、狭義（厳密）には、市民社会に対する抵抗の科学を意味している（括弧内著者）」（孝橋1969：8）。その内実を、マルクスの『経済学批判』を引用しつつ、「経済学は総体としての社会の科学、その基礎的原理であり、いわば社会の本質を解明する解剖学にはかならない」（孝橋1969：17）とした。また、その方法は、「自然・人間・思惟・社会を通じて、実践的真理のただ一つの科学的認識方法は弁証法である」（孝橋1969：20）と措定した。

塚本哲（1972：216）は、「社会福祉ということも目的概念としては他諸科学と同様に全体的人類の福祉を目的

とするものであるが、それが実践されるという場においては、他の諸科学と同様に上位の概念（第三の科学としての支援科学）につながるところの固有の領域を持つものである（括弧内引用者）」と措定した。そこで、つなぎめとしての支援科学の意義について、「法律学とか経済学とか教育学とか社会学という科学は - 中略 - 上位の目的概念から演繹されたところの固有の目的をもつものであるが、ある科学と科学をつなぐつなぎ目には手薄な部分が出来、場合によっては空白となる場合さえある。このような事態において人間の尊厳を守るということから、このつなぎめを埋め総合の力をもって補強するところに社会福祉というものの学的な作用の位置づけがあると考えるのである」（塚本1972：218-219）としている。

学際科学を標榜した京極高宣（1995：11）によれば、社会福祉学は「社会哲学を基点とし、社会諸科学（法学、政治学、経済学、社会学など）を基礎科学として、保健学、教育学、行動科学、行政学などの隣接領域の学問的成果を組み込んで、壮大に体系化されていく」性格をもっているとされる。

日本学術会議社会学委員会社会学の展望分科会（2010：10）による提言「社会学分野の展望 - 良質な社会づくりをめざして：『社会的なるもの』の再構築」では、俯瞰的な視点をもって研究を発展させてきた社会福祉学の学際性に言及し、「社会福祉学は社会学、経済学、法学、政治学、行政学などの社会科学のみならず、医学、健康科学、建築学、工学などの自然科学との連携や協働を必要としてきた（傍点引用者）」と指摘している。

4. 専門職養成における基礎系科目の位置づけ

いうまでもなく社会福祉専門職の中核は、国家資格である社会福祉士、介護福祉士および精神保健福祉士である。ここでは、社会福祉士養成の教育課程に限定して概観する。

1971年に中央社会福祉審議会職員問題専門分科会起草委員会は、社会福祉士法制定試案をまとめている。京極高宣（1987：226）の著作より援用する。そこでソーシャルワークは、『人間の社会的機能の保持強化』という焦点をもつ新しい分野として成立 - 中略 - 社会事業が、医学や心理学、社会学、教育学等の『共有の広場』（コスモグリーン）と呼ばれるゆえんもそこにある（括弧内著者、傍点引用者）」と指摘されている。

1986年に社会福祉教育懇話会は、専門職制度の確立を視野に入れ、その布石としての社会福祉学士号や専門職任用制度の実現を志向すべく「社会福祉専門従事者の教育および資格に関する提言」をまとめた。京極高宣（1987：286）によれば、その中で社会福祉学は実践科学

と位置づけられ、「人間の生活を全体的にとらえ、生活向上のための解決方法を体系化する社会福祉学には、それを深めるために関連諸科学の成果をふまえる教育課程が必要不可欠である（傍点引用者）」と指摘されている。

1987年に制定された社会福祉及び介護福祉士法では、関連知識領域として心理学、社会学、法学、医学一般、介護概論が位置付けられた。その後、2007年の同法改正では、人・社会・生活と福祉の理解に関する知識と方法として、人体の構造と機能及び疾病、心理学理論と心理的支援、社会理論と社会システム、社会調査の基礎等が位置付けられている。

5. 国際動向

国際連合は、1947年の経済・社会理事会に対する専門委員会勧告にもとづき、1950年に第一回の社会福祉教育に係る国際調査を実施した。岡村重夫（1970：60）の訳書によれば、同調査報告書では、「ソーシャルワーカーは、人間にかんする一般的知識と同時に、かれがそのなかで生活している政治的、文化的、社会的、経済的諸制度にかんする一般的知識、ソーシャルワークの各分野にかんする特別の知識をもつとともに、これらの理論的知識を実際状況にじょうずに適用するのに必要な技術を修得していなければならない - 中略 - 各国からの報告によると、いずれの教育機関もすべて社会学、心理学、およびその関連科目を教育するか、または入学前にそれらの科目を履修していることを前提条件としている。また、多少の例外はあるが、多くは医学や法学にかんする科目をおいている（傍点引用者）」ことを明らかにしている。

また、2000年にカナダのモントリオールで採択されたIFSW（International Federation of Social Work）のソーシャルワークの定義では、「 - 前略 - ソーシャルワークは人間の行動と社会システムに関する理論を利用して - 中略 - 人権と社会正義の原理は、ソーシャルワークの拠り所とする基盤である（傍点引用者）」とされている。さらに、2004年、当該定義にもとづくIASSW（International Association of Schools of Social Work）／IFSWの共同によるソーシャルワークの教育・養成に関する世界基準（以下、グローバル・スタンダード）では、「人間の行動と発達に関する知識と社会環境に関する知識について、特に、人・環境の相互関係、生涯にわたる成長、そして、人の発達と行動を形作る生物的、心理的、社会・構造的、経済的、政治的、文化的、霊的・精神的・宗教的要因に特別の強調が置かれ、教授されなければならない（傍点引用者）」⁶⁾点が強調されている。

IV 考 察

ここでは、これまでの検討をもとに、第1に多義的用語である教養の意義について操作的に定義したい。第2に社会福祉学専門教育における教養教育の意義について、学問論および専門職養成教育の視点から整理したい。第3に今後の課題として、社会福祉学専門教育と教養教育との接合のあり方について展望する。

1. 教養の操作的定義（教養の意義の復権）

これまでの検討を要約し、教養の位相を概括すれば、以下のとおりとなる。すなわち、リベラル・アーツの淵源となる「フマニタス」は、人間形成に係る道徳的要素および幅広い知識として知的要素の2つを含む用語であった。その後の「リベラル・アーツ」は、いわゆる職業教育に対する基礎学芸を意味した。戦後の高等教育における教養理念としての「一般教育」は、一般教育科目の履修をとおして市民的良識の涵養を図ることを主たる目的とするものであった。その後、近年の一連の教養教育改革の中で登場した「基礎教育」・「共通教育」は、①すべての学生が共通に学修する共通基礎教養、②学問的・職業的な専門的知識の伝達としての専門教育それ自体が教養教育の一翼を担うという意味における専門教養教育、③一般教育と専門教育が重なり合うところで行われる専門基礎教養を意味するものであった。

敷衍すれば、フマニタスは知識や教養の母胎となる豊かな人間性を意味するものである。その現実的発現は、自由な精神の涵養としてのリベラル・アーツや健全な市民としての良識の涵養を志向する一般教育に継承されてきた。さらに、この一般教育は、一方で健全な市民としての良識の涵養の役割を担い、他方では専門教育の前提としての基礎的な知識や思考法等の涵養の役割を担ってきたのである。その意味では、本来の教養理念は、道徳的要素と知的要素により構成されてきたといえよう。

2. 社会福祉学専門教育における教養教育の意義

戦前の社会福祉学専門教育は大正末期まで、専門教育のみを重視する立場と一般教養と専門教育をともに重視する立場との間を振り子のように揺れ動いてきた。大正末期以降は、先に援用した今岡（1979）の指摘のごとく、標準的な社会福祉学専門教育のあり方として、一般教養および専門教育をともに重視する立場が採られたことになる。その意義は、三好（1935）の援用からも明らかなおろ、人間形成の意義を一般教養に求めたものといえる。この立場は、戦後の新制大学における社会事業学部設立基準にも見られた。

次に、学問論の地平から社会福祉学における教養教育

の意義について付言する。先行諸理論に共通することは、社会福祉学を関連・隣接する諸科学との関係の中で定立しようとする論理にある。分析科学としての社会福祉学にとっては、社会科学的な認識論が基礎となる。また、実践科学あるいは今日的な設計科学としての社会福祉学にとっては、諸科学の知見を吸収すべく応用科学・学際科学として裾野を広げなければならない。さらに、時代のレリバンスに対応するためには、支援科学としての発展が必要であろう。これらは、関連諸科学を社会福祉学の関連知識・基礎学として位置づける論理である。

この論理は、専門職養成教育における基礎系科目の位置づけからも看取される。社会福祉士養成における関連知識領域や人・社会・生活と福祉の理解に関する知識と方法は、求められる社会福祉士像に係る基礎学である。他方、ソーシャルワークの定義やグローバル・スタンダードにおける発達理論、行動科学および社会システムに関する理論は、ミクロ・メゾ・マクロのソーシャルワークに係る関連知識・基礎学である。

日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会（2008：5-6）の提言「近未来の社会福祉教育のあり方について - ソーシャルワーク専門職資格の再編にむけて」では、社会福祉士を基礎とする多様なソーシャルワーカーを養成すべく、「リベラル・アーツ（教養教育）としての基礎教育の見直しと、それらを社会福祉教育のなかに取り入れることの重要性を再認識すべきである（括弧内著者）」と指摘している。具体的には、「社会福祉士養成教育に偏りすぎるきらいのある福祉系大学教育の是正には、社会思想・社会哲学・社会史・社会学、経済学、経営学、政治学などの社会科学や、生命倫理、人権思想、文化人類学などの人文科学等、幅広いカリキュラムで編成できる教育体制の構築 - 中略 - スピリチュアリティやホスピスなど現代社会が抱える人間科学的な内容やユニバーサルデザインなどの行動科学的な内容にもリンクしたカリキュラム改革も必要（傍点引用者）」であることが指摘されている。

このように、近年では教養教育の知的要素としての基礎学的意義が強調されているが、人間形成に係る道徳的要素が捨象されている訳ではない。日本学術会議日本の展望委員会個人と国家分科会（2010：16）の提言「現代における《私》と《公》、《個人》と《国家》 - 新たな公共性の創出」では、社会福祉領域における「新たな公共」の意味について、「個々人の私的利益、および私的利益と全体の利益を調整し社会の共同利益を追求する場であり、また、その共同利益そのものを指す」とし、公共性とは「『ともに生きる原理』を見出す拠点であり、市民的共同社会形成を目指すことである」と指摘されている。このような、ケアリング・ソサイエティー構築に

携わる専門職にとっては、人間形成に係る道徳的要素の鍛錬が前提となることは自明であろう。

さて、筒井清忠（2009：198-199）は、いわゆる教養を、①専門に対する基礎としての教養、②幅広い知識としての教養、③文化の習慣による人格の完成という意味での教養として整理されている。この範型をもとに、わが国の一連の教養教育改革における教養理念の変遷を跡付ければ、人格の完成・幅広い知識としての教養（道徳的要素）から、専門に対する基礎としての教養（知的要素）へと矮小化されてきたといえる。その一因は、社会の進展に伴う専門教育重視の傾向にあった。当然のごとく、職業教育としての社会福祉学専門教育も、その例外ではない。さらに、大学進学率が50%を越えた現在、大学教育の大衆化・ユニバーサル化による学生の多様化は、教育課程の編成にも大きな影響を与えている。その意味で、教養教育への現実的要請は、①ユニバーサル化への対応としてのリメディアル教育、②既存のディシプリンに対応しないコンピテンス重視のスキル教育・キャリア形成、③専門導入教育の一環としての基礎学、④人間形成としてのリベラル・アーツへの期待に変容しつつある。学生の多様化が進む昨今、リメディアル教育の重要性を看過するつもりはないが本稿の問題意識からすれば、要点は人格の完成・幅広い知識としてのリベラル・アーツへの期待、専門に対する教養としての基礎学であろう。さらには、実際の教育場面においては、知識習得型偏重の授業の弊害を乗り越え、具体的なコンピテンスの習得を可能にする教育プログラム開発が望まれる。

3. 展望 - 資格教育の枠組みを越えて

誤解を恐れずにいえば、社会福祉専門職（ソーシャルワーカー）に期待される役割は社会福祉士や精神保健福祉士等に期待される制度的役割以上のものである。この論理にしたがえば、社会福祉学専門教育は、受験資格取得教育の枠組みを超えた人材養成のあり方について検討しなければならない。その際、先の検討からも明らかのように、社会福祉学専門教育といわゆる教養教育との接合のあり方について考慮しなければならない。

そこで参考になるのが、先に援用した提言「21世紀の教養と教養教育」における、共通基礎教養、専門基礎教養、専門教養教育の枠組みである。いうまでもなく、共通基礎教養は人間性や判断力の涵養を図る伝統的な教養教育の中核である。この領域は、教養教育担当者の独自性を発揮できる場であるが、限られた単位数の中で当該領域に期待される一定の広がりや総合性を担保するためには、当該科目における核（コア）の抽出および他科目との横の連携が不可欠である。教養教育と専門教育が重なり合う専門基礎教養では、その教育内容に係る基礎学

としての精査が必要である。本来、この領域における教育内容は、自ずと当該学部・学科のデュプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーによって規定されるべきである。同時に、ここでは関連諸科学のリテラシーを学ぶ貴重な機会となるわけで、具体的なスキルやコンピテンス修得に効果的な教育方法の開発が不可欠である。専門教育それ自体が教養教育の一翼を担う専門教養教育では、専門教育担当者が共通基礎教養の内容を踏まえた上で、知識やスキルの系統性・順次性に配慮した展開が不可欠である。

その際に、有効なモデルの一つが、カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーの考え方である。⁷⁾ その作成にあたっては、先述のグローバル・スタンダード、日本社会福祉教育学校連盟社会福祉専門教育委員会(2006)の「社会福祉専門教育における『コア・カリキュラム』の構想」における社会福祉専門職養成の5群13項目および同委員会(2008)の「社会福祉学教育における『コア・カリキュラム』⁸⁾の構想〔第2報〕」における社会福祉学教育の6項目、国家試験受験資格取得に係る指定規則上の要件、個々のシラバスとの照応をもとに、教養教育との連関を俯瞰的に検討する必要がある。検討方法の一例を示せば、教育内容の範囲(scope)を規定するカリキュラム・マップでは、領域(観点)別デュプロマ・ポリシーと当該授業科目の到達目標との照応による整合性の検証が望まれる。また、教育内容の順次性(sequence)を規定するカリキュラム・ツリーでは、教育項目の系統性・体系性に係る検証が望まれる。⁹⁾

ここから、今後の展望が開けてくる。後藤邦夫(2010:21-26)は、教養教育評価の対象となるべきテーマとして、①制度とその運営体制(カリキュラムの立案・実行に係る責任体制)、②科目の内容に踏み込んだ評価(開講科目の内容と開設方針に係る評価)を挙げている。この点に関する合意形成の場の一つがファカルティ・ディベロップメント(以下、FD)であろう。今後、この意義を踏まえた実効力あるFD研修の企画・立案が望まれる。

V 結 語

本稿では、市民的教養と社会の要請に答え得る実践力を兼ね備えた専門職養成に資するべく、社会福祉学専門教育における教養教育の意義について検討した。

教養教育は、豊かな人間性を育むために、一方で自由な精神の涵養、健全な市民としての良識の涵養(道徳的要素)と、他方では専門教育の前提とし基礎的な知識や思考法等の涵養(知的要素)の役割を担ってきた。本稿

では、現代的レリバンスを踏まえた社会福祉専門職養成を展開すべく、国家試験受験資格取得教育の枠組みを超えた新たな社会福祉学専門教育の構築の必要性について指摘した。そこで課題となるのが、社会福祉学専門教育と教養教育との接合の具体的方途の模索である。

社会福祉学専門教育と教養教育を接合した知識やスキルの順次性・系統性を踏まえた教育課程編成のためには、ハードとしての制度・運営体制に係る議論と、ソフトとしての科目内容に踏み込んだ議論を通じてカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーを作成する方法が有効である。この点に関する対話の場の一つがFDである。その際のファカルティの範囲は、学部・学科等の準拠集団を超えた機能的集団を以って構成すべきであろう。

注

- 1) すなわち、①福祉系4年制大学等で指定科目履修による受験資格取得〔法7条1号〕、②福祉系短大等で指定科目履修後に指定施設における実務経験を経て受験資格取得〔7条4号、7号〕、③短期養成施設等を経て受験資格取得〔7条2号、5号、8号、9号、12号〕、④一般養成施設等を経て受験資格取得〔7条3号、6号、10号、11号〕の4つのルートである。
- 2) この引用は、文部省訳である。寺崎昌男によれば、当該報告書が提出された1946年3月時点の文部省にはgeneral educationを「一般教育」と訳出する習慣はなかったとされる〔大学教育学会25年史編纂委員会編(2004:10):あたらしい教養教育をめざして、東信堂。〕。なお、当該用語を「一般教育」と訳出した新訳については、村井実全訳解説(1979:116-117)アメリカ教育使節団報告書、講談社学術文庫、を参照されたい。
- 3) 大学基準における「一般教養科目」という用語は、1950年から「一般教育科目」に変わった。
- 4) 今日に至る大学設置基準の改正(教養教育の悲劇)を概括すれば、以下のとおりである。1970年改正〔大学設置基準の自由化〕:従来の人文・社会・自然の3系列均等履修を弾力化するとともに、人文・社会および自然3分野にわたっての科目開設を認め、総合科目の開設を促進し、学生の専攻の種類から必要に応じて一般教育科目は24単位に減じてよく、残りの12単位は外国語・基礎教育科目・専門科目にあててもよいことにした。1973年改正〔大学設置基準の弾力化〕:授業科目の履修上の特例が設けられ、それにともない同一の授業科目でも、学生の専攻との関連によっては異なる区分の授業科目として履修できるようにした。1991

年改正〔大学設置基準の大綱化〕：一般教育科目と専門教育科目の区分の撤廃。その後、1995年の地下鉄サリン事件を契機に、改めて教養教育（人間教育）の必要性に関する議論が展開された。

なお、大学設置基準の大綱化以降の教養教育に係る提言等の変遷は、以下のとおりである。1991年改正の大学設置基準では、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と規定されている。2002年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」では、「幅広い視野から物事を捉え、高い倫理性に裏打ちされた的確な判断を下すことができる人材の育成 - 中略 - 専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある」と規定されている。2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、新しい教養教育として、「幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材」としての21世紀型市民を育成すべきことが規定されている。2008年の中央教育審議会「学士課程教育の構築にむけて（審議のまとめ）」では、学士力として、①知識・理解、②汎用的技能（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー）、③態度・志向性（自己管理能力、チームワークとリーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力）、④総合的な学習経験と創造的思考力が規定されている。教養理念は時代の変化とともに、人間形成から市民的良識の涵養、さらには学士力といった具体的なコンピテンスに収斂されていったのである。

- 5) 以下の叙述は、木田徹郎：社会事業教育。日本社会事業大学編（1967）戦後日本の社会事業。勁草書房。所収。および今岡健一郎：社会福祉教育の展開 - 歴史的・国際比較的一考察。吉田久一編（1976）戦後社会福祉の展開。ドメス出版。所収。を参照した。
- 6) IASSW・IFSW・(社)日本社会福祉教育学校連盟（2009：27）「ソーシャルワークの」定義、倫理、教育・養成に関する世界基準。相川書房。わが国の社会福祉士養成教育課程は、グローバル・スタンダードにおける要件をほぼ満たしているとの見解が一般的である。しかし、実際には発達理論や行動科学に係る教育が不足しているのが現状であろう。
- 7) 沖裕貴（2007）観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造。立命館大学教育開発推進機

- 構：立命館高等教育研究7。所収。を参照されたい。
- 8) (社)日本社会福祉教育学校連盟社会福祉専門教育委員会（2010）コア・カリキュラムに関する資料集。を参照されたい。
- 9) この点については、ブルーム（Bloom, B. S.）等によるタキソノミー（Taxonomy：分類学）の思考方法が参考になる。（Bloom, B. S., Hastings, J. T. and Madaus, G. F. : Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill, New York, 1971.）3分冊の邦訳として、梶田叡一、藤田恵爾、渋谷憲一訳（1972）教育評価ハンドブック - 教科学習の形成的評価と総括的評価。第一法規出版。梶田叡一、藤田恵爾、渋谷憲一（1974）学習評価ハンドブック 上・下。第一法規出版。がある。また、この視点を踏まえ、大学教育のあり方を展望した著作として、梶田叡一（2000）新しい大学教育を創る - 全入時代の大学とは。有斐閣選書。がある。併せて参照されたい。

文 献

- 一番ヶ瀬康子（1971）現代社会福祉論。時潮社。
- 今岡健一郎（1976）社会福祉教育の系譜 - 歴史的、国際比較的一考察。淑徳大学編：淑徳大学研究紀要第9 - 10号。所収。
- 岡村重夫編訳（1970）社会福祉学双書7 - 世界の社会福祉教育。岩崎学術出版。
- 菊池正治、坂野貢（1980）日本近代社会事業教育史の研究。相川書房。
- 京極高宣（1987）福祉専門職の展望 - 福祉士法の成立と今後。全国社会福祉協議会。
- 京極高宣（1995）社会福祉学とは何か - 新・社会福祉原論。全国社会福祉協議会。
- 孝橋正一（1969）社会科学と社会事業。ミネルヴァ書房。
- 後藤邦夫（2010）課題研究「大学における教養教育の評価／認証の基礎に関する研究」。大学教育学会30周年記念誌編集委員会編：大学教育 研究と改革の30年 - 大学教育学会の視点から。東信堂。所収。
- 嶋田啓一郎（1980）社会福祉体系論。ミネルヴァ書房。
〔初出・嶋田啓一郎（1960）社会福祉と諸科学 - 社会福祉研究の方向を求めて。日本社会福祉学会編：社会福祉学1（1）。全国社会福祉協議会。所収。〕
- 大学教育学会25年史編纂委員会編（2004）あたらしい教養教育をめざして。東信堂。
- 中央教育審議会大学分科会制度教育部会（2008）学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）。
- 塚本哲（1972）社会福祉原理論。ミネルヴァ書房。

筒井清忠 (2009) 日本型「教養」の運命. 岩波現代文庫.

日本学術会議社会学委員会社会福祉学分科会 (2008) 提言・近未来の社会福祉教育のあり方について - ソーシャルワーク専門職資格の再編にむけて.

日本学術会議社会学委員会社会学の展望分科会 (2010) 日本の展望 - 学術からの提言2010・社会学分野の展望 - 良質な社会づくりをめざして:「社会的なるもの」の再構築.

日本学術会議日本の展望委員会個人と国家分科会 (2010) 現代における《私》と《公》,《個人》と《国家》 - 新たな公共性の創出.

日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会 (2010) 21世紀の教養と教養教育

濱名篤 (2009) 中教審答申の中での「教養」. 世界思想社:世界思想 (36). 所収.

松尾大 (1984) キケロ. 上智大学中世思想研究所編:教育思想史第1巻 - ギリシア・ローマの教育思想. 東洋館出版社. 所収.

三好豊太郎 (1935) 社会事業教育の意義と内容と分野. 中央社会事業協会社会事業研究所:社会事業18

(10). 所収.

参考文献

阿部謹也 (1997) 「教養」とは何か. 講談社現代新書.

猪木武徳 (2009) 大学の反省. NTT出版.

潮木守一 (2008) フンボルト理念の終焉?. 東信堂.

遠藤周作 (1954) フランスの大学生. 早川書房.

金子元久 (2007) 大学の教育力. 筑摩書房.

絹川正吉 (2006) 大学教育の思想. 東信堂.

小泉信三 (1950) 読書論. 岩波新書.

佐伯啓思 (2006) 学問の力. NTT出版.

鈴木直 (2007) 輸入学問の功罪. 筑摩書房.

竹内洋 (2003) 教養主義の没落. 中央公論.

竹内洋 (2007) 大学という病. 中央公論.

竹田篤司 (2002) 明治人の教養. 文藝春秋.

寺崎昌男 (2006) 大学は歴史の思想で変わる. 東信堂.

M・トロウ, 天野郁夫・喜多村和之訳 (1979) 高学歴社会の大学. 東京大学出版会.

松井慎一郎 (2009) 河合栄治郎伝. 中央公論.

Significance of Liberal Education in the Social Work Education

Koh SHIMIZU

* Department of Social Policy

北海道医療大学看護福祉学部紀要 No.17 2010年