

# 社会事業教育における 実習の機能について

—その社会的性格の把握をめざして—

松 本 栄 二

- I. は し が き
- II. 問 題 の 所 在
- III. わが国社会事業教育における実習の位置づけ（以上本号）
- IV. アメリカ社会事業教育発展過程と実習の機能について
- V. 実習におけるある実験的試み
- VI. 今後に残こされた問題点について

## I.

国際社会事業学校連盟は、当連盟に加盟を認める要件の一つとして、加盟を希望する機関・学校が、実習を社会事業教育の教科課程の一つとして認め、準備し、さらに社会事業教育のカリキュラムにおいて、その実習を、最も重要な学科課程の一つに位置づけていることを掲げているといわれる。しかしながら、その実習の具体的内容・方法等に関しては、画一的に規定することが、きわめて容易ならざることのようである。

即ち、社会事業自体の存在把握、理解等については、各国それぞれの異った社会・経済的事情に従い自ら異ってくるであろうと同様に、社会事業教育についての理解・把握等についてもまた違った社会事業的環境のもとにおいて、その意味、内容、方法等それぞれ独自なものとなるであろう。かかる文脈のなかで実習の位置づけ、理解、具体的な内容、方法等についての検討を

試みることを本論文は目的としている。

今日われわれの住む社会においては、社会的変革がどんどん遂行されつつある。はげしい時代的変遷と共にある社会事業体制下において、わが国における社会事業教育は、どのように把握されてきたのであろうか。専門的社会事業教育が、わが国においては、一般に、新制大学（4年課程）乃至は、短期大学で行なわれている。この事実は「日本の社会事業界の実情では、これ以上の資格者に対する受入能力がまだともなわない」…註1）という現実態と併せ考えてこそわが国社会事業教育をより深く、その真相に接近することになるであろう。

註1 1958年国際社会事業学校画盟総会が東京で開催された。日本からの報告者として四宮恭二氏「日本における社会事業教育の問題点」について報告している。

本論文は、前記のごとき社会的性質をもつ実習に焦点づけて論じている。社会事業体系に関する知識・技術及び職業人としての倫理 (Values and Ethics in Social Work Profession) ——それは、学問的・実践的な両面において支えられている——を身につけた社会事業者を養成・教育するに不可欠な実習の社会的性格とは如何なるものであろうか。すぐれて社会的歴史的役割を担う社会事業の主要な人的要素 (manpower) としての社会事業者を…註2) 養成・教育する過程において主要な役割をもつ実習とはどのような内容・性質をもつものであろうか。

註2 G.H.Q.の公衆衛生課にいたF・ブルーガーは“Some Important Consideration in the Traing of Social Workers”の論文において、「すべての社会事業の中心が、人およびその問題にある以上、社会事業の実施に際してもつとも重要なのは、社会事業家の素養である。」と述べているが、彼女のいう社会事業家の素養とは、「新しい経験や智識をとり入れ、さらに彼らの技術を常に変化してゆく現代社会の理求に適応させうる円満に発達しえる人であることを意味するようである。所謂ヒューマニズムとか、情に深い理解する行為者などということのみを意味していない。

(社会事業 Vol. 31, No. 11, 12, P. 2)

## II.

敗戦後（昭和20年以後）わが国の社会事業は急速な制度的展開をとげている。黒木利克はその著者「日本社会事業現代化論」で社会事業を職業的実践の立場から専門的指向のもとに、主体的に技術の向上を取入れようとしたところに、社会事業の現代化を認めている。勿論かかる社会事業の形態的把握に対して幾多の社会事業の理論家や実際家が、いろいろな機会にさまざまな種類の賛否両論を提出している。とあれわが国においては昭和21年7月「社会事業専門学校設立準備委員会設置に関する件」が決定されて以後、急速に社会事業は、現代化へと方向づけられたようである。その間GHQの強力な推進力がその背後にあつたことは既に多くの論者が認めている。翌年8月には、社会事業教育の基準大綱が「社会事業学部設立基準等」として提出されている。吉田久一氏は、論文「日本社会事業教育の系統」で、「社会事業の教育は制度的にもカリキュラムの内容においても転換期に立っている」と述べている。GHQのF・ブルーガー女史は、前掲論文「社会事業家養成に関する諸重点」で、社会事業活動にとって、専門職業的訓練を受けた社会事業指導者がきわめて重要であること。日本社会事業界は、かかる社会事業専門家の不足が著しいことを述べている。とあれわが国の社会事業は戦後急速にその機構的整備とともに社会事業者の使用する「方法」が、整備されつつある社会事業体制に促して規定され、その文脈のなかで、さらに社会事業「方法」の習熟こそが、社会事業を専門職たらしめる唯一のきめ手であるが如き社会事業の体系化を試みられて来た。註1)

前記「社会事業学部基準に関する決定事項」をみると社会事業教育は、一般教養学科、専門学科の基準と共に「如何に高遠な学理も科学的技術方法も学生の生きた体験において現実化されなければ用をなさない」ことが主張され、現場における社会事業実習を「社会事業家養成の生命」として強調している。「複雑多岐な人間の問題を取扱う」「科学的操作の技術的方法に熟達

させる方法」として、実習は「欠くべからざる」社会事業教育の「要件」として述べられている。これらの敗戦後数年にして、わが国社会事業教育は大きな変貌をその構想と共に逐げた。従来からある社会事業専門学校は新制大学としての再出発を計り、大学は、社会事業に関する学部乃至学科を設けた。当時、社会事業の理論的指導者は「職業教育としての技術の確立」を社会事業大学のもつ最も顕著な特質と予想註2)している。それは黒木氏が指摘する「現代化の途」つまり技術中心主義に指向づけられた専門職業としての社会事業を旨とする社会事業教育であった。勿論かかる教育方向に対して多くの抵抗・反省・批判・反批判等が激しく取りかわされて来ている。専門的技術を身につけ、職業的実践的能力を養い育てることの必要性は、社会事業を知る万人の容易に認めるところであろう。またそれら技術性を社会事業活動から拭消してしまふことも不可能であろう。しかしながら「精神主義の不当な強調と、現実的経済的貧困、そして政治的思想弾圧のもとに、近代的社会事業の合理化が阻まれてきたわが国社会事業の苦難と荆棘とに充ちた途を共に歩んできた社会事業教育者らにとっては「単に現前の要保護事態救済の技術的面に終始することなく、学生をして何故にかかる要保護事態が発生するか、その原因をつきとめ……社会事業学校では出来るだけ……基礎学（社会学、経済学、心理学、生物学等）及び社会事業関係学（社会問題、社会哲学、社会事業）の研究に専心せしめ、技術学（児童保護、医療保護、司法保護、ケースワーク等）は教室においては大要の講述にとどめて、なるべく実地見学及び実習の場合に会得せしむべき」註3) ことを主張せずにはおれなかった。

註1 戦後、わが国社会事業でもつとも速かに近代的形態をもつて登場したものの一つに生活保護制度がある。この生活保護制度を整え、育てた一人といわれる小山進次郎氏はその大著「生活保護法の解釈と運用」において、生活保護制度における社会福祉に関連し「この制度の運営に当る者は、常に、(ボウ点筆者) 事実行為(ケースワーク) (ケースワーク筆者説明附加)を含めた広い意義の保護を念頭に置いてことに当る必要があること。」(96頁)と論じているが、

## 社会事業教育における実習の機能について

ここには「方法」を体制に従って規定しようとする努力が伺える。又前掲した F・ブルーカー (G.H.Q.の一員としてわれわれ社会事業を指導していた主要な地位にあつた人物)の論文を引用すると、「指導能力、洞察力、および他人に対する誠実な関心をもつ熟練した社会事業家は、資金の欠乏、住宅の不足、あるいは誤解にもとづくハンディキャップを克服しえる。およそこれほど、人格、判断力、人を扱う技術、円熟した態度や行為を必要とする専門的職業はないであろう。」(2頁)ことを述べているが、G.H.Q.が行つた我国社会事業への指導、指針は、そのほとんどすべて(といつてよいであろうほどに)斯る専門職としての社会事業たるしめる所謂、技術主義的社会事業の確立に努力がむけられたようである。

註2 谷川貞夫、「社会事業大学への期待」, 社会事業, 31, [8]1頁, (昭23)

註3 若林竜夫、「社会事業学校の苦難の道」, 社会事業, 30, [2, 3] 10~11頁, (昭22) 日本女子大の塩沢美代子氏は、「私は社会事業教育の第一歩として社会の歴史あるいは政治経済法律等あらゆる角度からの謂わば、基礎的社会科学をしつかりと学び自分の思想を練つてゆくことに主眼をおいてゆきたいと思う」(同掲書21頁)と述べている。つまり社会事業教育は単に保護、援助の技術的教育に止るものでなく、より広い社会科学的知識を基礎とした社会経済に関する組織的総合的知識の上に行なわれなければならないことを指向するものであつた。社会的福祉事業の組織(体系)を意欲的に確立しようと試みた竹中勝男氏の「社会事業教育について」は当時わが国社会事業教育に関する論文の中でも出色のものであろう。「民主主義社会の確立という政治目的に不可分の関係」に立つものであらねばならない(竹中氏は述べている)社会事業は、「國家的理念を前提とした一つの理論的体系を基礎にして、その組織、事業、技術、施設を整備充実してゆかねばならない。」のであり、さらに斯る視点から社会事業教育を論じている。「人民の生活を安定し、その福祉を増進する社会的計画の遂行のための社会的技術家を養成する社会事業教育が大きな経費予算を必要とする」こともやむをえないとし、国家と社会の特殊な理解と支援のもとに、社会福祉事業の教育について、一つの国家社会的見地からの委員会をつくることを提案し、十分問題を討議研究する必要を強調している。(同書, 11~15頁)

しかしながら、わが国社会事業教育に関係する学者の中には、社会事業のようなものは、——特にその技術とか、方法といわれるようなものについては——いやしくも学問の府たる大学で研究、教授されるに足るものでなく、

むしろそれらは、大学を終えて後学生達が社会事業の職場に就くことによって、習得可能なものであり、大学では、専ら社会的諸問題に関連した、歴史的な社会に関する基礎学のみを教授されれば十分であることなどといった議論を公然となされている状態であった。しかしながら、専門的技術が、社会事業活動の共通の標識であり「技術の否定」は社会事業実践から抹消し得ないであろうことが理解されつつあった。K・ディッシュウィックが述べているが如く専門的技術といわれるものは「三カ月や半年の期間で、新しい概念を学び、あるいは古い概念を修正することは出来るが、人間関係について、活動する場合は、終始一貫して確信をもって意見を表現し得るような能力は得られない。即ち仕事を知ることと、仕事をするということとの間には大きな相違がある」註4)ということであろう。

爾来15年を経た今日わが国社会事業教育は、如何ほどの内容的、実質的な変遷を遂げたであろうか。その間において社会事業の理論家や実際家による社会事業対象領域の本質的探究が繰返し論争された。社会事業「技術の否定論」論争は「技術論の否定」をめぐる論争へと移行し、社会事業現実態の機能分析の過程において社会事業本質論争は繰返し行なわれつつある。かかる社会事業の構造・本質の解明を試みる文脈の中でこそ真剣な社会事業教育の根本理念も検討され、目標・方法などの社会的位置付けがなされねばならないといえよう。明確なる科学的な検証したうえに社会的基盤を見出すことによって社会事業教育は、次に、社会事業を運営する「人」を問題としその検討をする順序になるのではなかろうか。専門的知識の習得と共に、社会事業教育は、社会事業者が主体的に、自己の情緒的レベルにおいて、習得した知識を受容れ、組織的総合的に社会事業の実践を社会的になしうる人間を養成することを目的とし、かかる教育を具体的実際の中に如何に盛り込むかを検討することになる。かかる教育目的の位置づけを経てのち、はじめて社会事業教育における実習の意義・目的も十分に検討することが可能になってくるといえよう。

## 社会事業教育における実習の機能について

実習とは、一般に学習された社会事業の知識、技術など社会事業者に必要な社会的知識と人間的教養の点から大切な意味をもつといわれる。またそれは、具体的な社会的制度としての社会福祉諸施設、機関の機構の枠のなかで教室で習得した知識を実際経験にてらすことによって、今一度自己の知識を明確化させ、さらに進んで獲得した知的理解をもって、人間、および人間をとりまく社会的状況を発展的に変革させてゆく実践的行為過程 (doing) でありかつまたそれは教育過程註5) であらねばならぬ。

註4 de Schweinitz, Karl, *People and Process in Social Security*. (American Council on Education, Washington. 1948.)

註5 Towle, Charlotte, *The Learner in Education for the Professions*. (The Uni. of Chicago Press, Illinois, 1955.) P. 353.

社会事業の社会構造的性格に関する社会科学的究明と、社会事業を機能的側面より把握しようとする専門職業としての社会事業の探究といった両者を自覚的に組織的に統一しようとする努力は、特に1958年国際社会事業学校会議がわが国で開催されたのを契機として急速に具体化された。社会事業教育者たちは、カリキュラムの本格的な全国的規模のもとに研究討議を行いつつある。

昭和30年5月15校の社会事業教育に関係ある学科をもった学校・大学が集って、日本社会事業学校連盟が結成されていた。さらに昭和36年1月本連盟は関東・関西の両支部にカリキュラム委員会を設け社会事業教育に関する研究調査を開始している。その翌年には、当委員会の一構成部会である東日本ケースワーク部会は、実習ならびにスーパーヴィジョンの問題をとりあげ検討し「ケースワーク実習に関する基準」註3) を作成するに至った。

註3 この「基準」は、「大学がソーシャルワーカーを養成することを目的とするならば、写生の知識、技術、パーソナリティを育成練磨する方法として実習はもつとも効果ある教科である。」と実習の意義を主張している。

### III.

各社会事業関係学科をもつ学校においては、それぞれの教育方針に従って実習プログラムを実施している。しかしながら未だ学校間に、共通した実習に関する最低基準というようなものを見出すことは困難のようである。註8)

以下筆者が入手することの出来た関東・関西にある四つの社会事業学科を有する大学が実習に関して準備しているプログラム「実習に関する手引書」「実習報告集」「実習方針」註9)などを手掛りとして論をすすめてゆくことにする。

註8 前述東日本ケースワーク部会が作成している「ケースワークの基準」は、私の現在までに見ることができた実習に関する唯一の全国的統一をめざして「基準」を作成しようとするものであろう。

註9 筆者は実習に関する文献をそれぞれの学校の好意によつて入手することができた以下引用する場合、その引用箇所は明らかにしないことにする。

「手引」「報告書」或いは「方針」にみられる実習は、「社会事業の技術を十分に研さんすること」のために、また「社会事業者としての態度を修得し……」てゆくものとして考えられている。社会事業はソーシャルケースワークをその代表的なものとする心理社会的な過程・方法・分野をもったものとして把握される「人間関係科学」としている。しかし技術や経験を得るため、あるいは「クライアントとの実際の経験に理論的な事柄をむすびつける機会を実際にもつ」ものとして実習を位置づけることをもって十分なものであろうか。松本武子は、実習の教育目的としては、1) 人間関係についての技術を習得する。2) 特定の施設についての具体的かつ総合的な知識を把握する。3) ケースワーク、グループワークの学問的理解。4) 人間関係の重要性を知る。5) 自己を知る機会を提供することなど註10) を掲げているがしかしここにみられるように社会事業実習は、即社会事業方法の実習にほかならないものであろうか。社会事業が、今日世界的にも「社会的なるもの」



を社会事業に引きもどそうとする社会事業専門者らのいること。社会事業が技術心理的・方法論的に偏重化することに対して批判のあることを知らなければならぬ。またスコットランドは、1960年の社会事業会議において、「社会事業の二つの側面を、社会事業が関係するところの個人的なものと社会的な諸問題との解決を統一的に接近しよう」と論じて（20頁）いる如く、社会事業をかかる二つの側面よりとらえることこそ実習の目的指向を明確化することになるであろう。

註10 松本武子「社会事業教育に於ける教科としての実習」社会福祉四集（日本女子本学社会福祉学研究会刊 P 1—3）

またもし社会事業実習は社会事業方法の実習を第一義的に目的とするものであるとしても学生達は、社会事業現場で実習をするべく学校を離れてゆくそこで、彼らは社会事業現状をどのように見つめた彼らは実習を具体的に如何なる内容のものとして受けとめているであろうか。

「今の状態はあたかも欠壊しそうな大きな河川を俵でもって応急的に補給している感じだ。」

「家庭訪問などという小さなことをしているのみでは、何時かは大洪水になるような気がする……。しかし考え方によってはこの応急的な方法が、案外バランスを得るこのままの状態に進んでゆくのかかもしれない……」

「いい愛情を求めている児童にとって、月1回の家庭訪問でも大きな喜びであることが実際実習してみてわかったような気にもなった。」

などといった学生の実習報告を見出すことが出来る。「底なしの貧困」に驚かされ、それに対して何もできない自分に無力感を抱く実習生の姿を多くの報告書に見出す。そこには、社会事業方法を実習目的とした学校側の意図さえも全くといってよいほど見出すことは困難であろうことを素直にみとめなければなるまい。

「紙芝居、歌、ゲーム、その後私達はそれぞれ分れる子供達と縄飛び、マ

## 社会事業教育における実習の機能について

り投げ、ピンポン、バドミントンなどをして遊び午後の掃除をともにしてテレビを少し見て帰った。」「あるときはなだめすかしたり、あるときは叱り、うしろになり前になり、ひっぱったり、おしたりして……」学生は実習先で実習と称する時間を過している。勿論これらと性質を全く異にした、適格な資格ある実習指導職員のもとに厳正なる教育的目的に沿った実習が多くなされているであろうことを無視するものではない。問題は、実習が、社会事業方法の、あるいは実務的経験を得る『如何に、(How) を問題とする以前に、むしろ『何に、(What) を実習するかを今一度検討することを、基本的問題とする必要があるように思う。即ち一人のある具体的な問題をもった子供を実習先において実習生が担当するとき、いかに彼を援助し、彼がもっている問題にいかに対処してゆくかといったことよりも（あるいはそれと共に）その子供を一個の価値ある人間として、彼が自由に対してもつ無限の可能性を信じ、さらにその子供の問題を社会的な問題・法則から切り離すことなくむしろそれらに関与するものとして、子供の問題をとりあげ、彼がその問題のために社会事業施設・機関に来所しなければならなかった、又ことの故にこそ、その子供の問題を個人的な問題として還元してしまうことなく社会的な問題意識のもとに、社会的問題として把握しようとする知的な構え (readiness) を養うことこそ実習生が実習において学習しなければならないことではないであろうか。シカゴ大学のライト博士は“インドとアメリカに見られる社会事業教育の類似性と相違性”註11) について報告講演した中で、実習とは、

1. 学生をして人間の苦悩を身近に感じさせること
2. 教室で講義される社会問題を实地に経験させること
3. 学生をして援助過程の技術を発展させる
4. 教室で学んだ理論のより深い理解を得させる

など目的としてあげている。彼女は実習は単に、社会事業の心理社会的過程的側面のみならず、社会問題への関心及び実践的リーダーシップなどを学習経験させるものとして位置づけしている。クライアントの問題解決は、単

## 社会事業教育における実習の機能について

にワーカーとクライアントとの関係において解決し得ることをのみ実習における中心的な学習内容とせず、すすんで広範な社会問題との関係においてクライアントの問題を把握し対処してゆくこと、実習過程で「社会問題を実際に経験させること」として指摘しているのであろう。

### 註11 第9回国際社会事業学校会議開会講演要旨より

しかしそのさい留意すべき点がある。つまり、社会問題解決を実際に経験する際、実習生は、その問題にまきこまれてしまうことがあってはならない。がしかし同時に実習生はクライアントのもつ問題を社会的問題として自分にとって「身近に感じる」<sup>6</sup>構え、を学習経験することが実習における重要な点ではなかろうか。筆者は前に社会事業教育は、社会事業の構造＝機能分析を通して社会事業に関する知的理解を深めることと同時に社会事業者の情緒的レベルにおいて主体的に知的に学習され、統合され、社会事業の実践を社会的になしうる人間をつくることを目的とするものであることを論じたが、詳言すれば実習とは（それは教室での学習経験を基礎として）自分自身の陥りやすい傾向を理解し、これを自から意識的に、統禦しようとする学習機会を提供するものであり、また種々なる社会事業に関する理論的知識を情緒的なレベルにおいて主体的に統合しうる能力を与える、いわゆる「受容れ」を提供する機会であるともいえよう。ここでいう「受容れ」とは、社会問題を個人をとりまく“Reality”として受容れることをも意味している。

「制度的な不備は誰もが認めるところであるが、まずその現実を知って将来への見透しを得るといふ点においてもこの実習に意義があった。」

「現制度の予質点や問題点をその場その場で考える機会をもったことに…  
…収獲があつた。」

「具体的な家庭訪問によって、生活保護制度の問題以前にあるものについての研究の動機を与えてくれた……」

「自分とは関係のない問題としか考えられなかったことが、実習を通じてずとずと身近かに考えなくてはならない問題としてせまってきます。」

等々の実習報告は正にかかる文脈のもとにおいて、実習の意義を認めることが出来るといえよう。換言すれば実習生は、自分の実習過程において見出し、経験した社会的諸問題を知的なレベルにおいてと同様に、また情緒的な水準において、社会事業対象領域の問題として（或いはそうでない分野のものであることを理解しつつ）主体的に、統一的に、現実性問題（reality）をとらえてゆく努力を試み続けねばならないのではなからうか。教室で得た理論を常に実習の場で検証することに実習の大きな意義も認めることにもなる。丁度一本の木を検査するために森全体を見きわめようとする態度をこそ、われわれは実習を、現場で行なう者にとる態度ではなからうか。制度的な或いは政策的にいろいろと複雑な問題を内包した現実社会事業体制下において、またそのような社会のなかで機能している施設、機関で実習を行なうとき、その実習教育は政策的な問題ないし、制度的な問題をそれ自体一個の実体として、またその内部構造を見きわめその社会内部の制度としての施設・機関相互間の関係、その社会内における集団・施設・機関の位置付けを明らかにし、しかしてこそ個人的な問題——具体的には、かかる施設・機関に参加している人の問題——を施設・機関→社会との関連で理解し、学習してゆくことが目標とされ得て来るのではなからうか。筆者は、前に実習とは、心理社会的な過程を主とした社会事業方法の実習のみならず、註2) 社会福祉的諸問題への理解を深めるためにも準備されなければならないことを述べたのであるが、この両者は、相互対立的な側面ではなく、むしろ連続的に相互浸透的な問題であると思う。実習は——具体的な教育過程として——これら両つの側面を、組織的統一的に把握し、理解することなしには、適正なものたりえないのではなからうか。換言すれば、実習とは常に「社会事業の二つの側面」をつらぬく理念に基づき、その理念に促してなされるものではなからうか。

註12 ある一つの特定の社会事業施設、機関が望む実際の、技術的な訓練やサーヴィ

。スの経験をいみしていない。

ここにおいて実習を効果的に、且つその正しい位置づけと役割を果たすためにも大学側における実習の周到な準備と綿密な計画の必要性和同時にその困難性を見出すことができるのである。松本武子氏は、

- (1) 学生の個性に応じて適した実習機関に配属せしめること。
- (2) 実習機関に配属する前に、学生のオリエンテーションを行なう必要がある。
- (3) 実習機関には適格なスーパーバイザーが必要である。
- (4) 機関が学生の学習教育に協力的であること、等をあげている。註13)

大学側において、実習を実施するべくその準備体制をとろうとするとき、現実的には「基準」にも指摘されている如く、1) 実習を依頼する適当な社会事業施設団体が少く、2) 適当な実習生指導職員の発見が困難である以上、必要な大学側が実習のために準備すべき必要な事柄とは今日においてはおよそ難事中の難事を意味することになる。かかる状況を前提として、ある大学で出された「実習の手引き」をみると、実習生は、「施設職員の助手として、職員の指示に従って……」実習がなされることを述べている。勿論実習が、施設職員の事務の助手として期待されてあるものでないことはいうまでもないが「なんでも」手伝うことをその「手引」は予備実習として説明している。即ち「なんでも」が、施設の実際の認識を深めるものとして認めていることになる。またある学校では、実習を始めるに先立ち学生達を実習依頼施設・機関に配置しそこで、施設の職員に実習学生の観察評価を全面的に依頼しているようである。わが国社会事業施設機関に務める職員達の殆どの者が、種々なる機会に、自分達が如何に過労働であるかを訴えている現状を大学は如何に理解し、その間の調整処理をなしているのであろうか。学生に与えるケースなど仕事の分野についても殆んど施設の職員にまかせているのであろうか。学習途上の学生を、学校は、実習という期間中においては学校から離れてしまって (separation) その教育効果はよいものであろうか。

「指導教師は、実習先と必要な連絡は保つように努めるが、実習の現場において実習先や担当職員のすることに関与するのは好ましくない。」としている。このことは、前の「基準」が指摘している如く「学生を実習施設に配属して、学生指導の責任を施設側に転嫁してしまわないよう」（11頁）常に学校側の教育的主体性のもとに実習が指導教育されるべきものであることを再認識する必要があるといえよう。例え実習施設先指導職員を厳選し適格な職員を施設に見出したとしても、実習は施設側によって自由に計画され遂行される性質のものでない。むしろいかに学生が施設先で、有能な職員から指導されているかを大学側は常に確認し、不足の分は学生個々別々に学内において補い、さらに、実習経験を学校内教育と関係的に統合的に学生の社会事業把握が容易ならしめるよう配慮されねばならない。前記「基準」はこの問題について施設と学校との関係を配慮し、学校側の留意すべき点として、「施設側の指導要領に準じ、必要に応じ、実習指導教育のもとに、実習生の戸別指導、集団討議を行なう」ことが望ましいとしている。（12頁）教育過程としての実習において、学生を現場に働く施設の職員（例えその職員が専門的訓練をうけたスーパーバイザーとしての有資格者であったとしても）に委嘱し、その指導の下に学生の実習計画が左右され、施設側のなすにまかせることは、現実のわが国社会事業体制下においてなおさら一抹の不安が起こってくるのは筆者一人であろうか。問題はむしろ施設の職員のなかに実習指導員として選ぶる適格な人物を見出すことの困難さを認めねばならないにもかかわらず、なおかかる施設側に依存した実習体制を学校側がとらねばならぬところにある。明治学院の若林竜夫氏は、現在の社会事業を混迷させ、その進展をはばんでいる原因の一つとして「ソーシャルワーカーを受け入れる側の「方法」に対する理解の不足と、教育する側の「方法」に対する訓練の欠陥に基づくのではなからうか」（生活と福祉84号巻頭言）と指摘しておられる。かかる意味において、実習の意義があろう。また社会事業「方法」の習熟をより効果的ならしめるものとして実習の重要性が強調される。しかし

## 社会事業教育における実習の機能について

実習体制は、単に「方法論」を支持する社会事業専門者達のみによって整えられるものではなく、むしろそれ以前に、方法論を否定し社会科学的な社会事業の組織・体系を指向する人々の努力の一環として、実習体制も適正に位置づけられ準備されるのではなからうか。その具体的例証として、しばしば実習の機関として利用されている福祉事務所における実習の位置づけに関連し問題点を探ってみよう。

過重なる労働条件と複雑な官僚機構の中で福祉事務所の職員（社会福祉主事）らは社会事業活動を次のようにうたいあげている。

生活保護の基準は低い低い

低いから生きてゆけない

しかし人間は生きてゆかなければならない

生きてゆくためには福祉事務所にかくした生活をもたなければならない

それはみつければ処置される（保護削減を打ち切り）

そこで生きるためには事実を調べにくる。（調査）

本当のことは書けない。しかし書かないわけにはいかない。

そこでうそを書き、生きてゆくためにうそを書く。

そのうそで役人の資料ができる。

役人はうその資料を眺めてくえるじゃないかという、くっているじゃないかという。

くえる前提で行政がつづけられ、低い保護基準はあらためられない、基準があらためられないからみんながくえないといっておしかける。

しかし一人でいえばいった人がひどいめにあう。

法律とはそんなものだ。

「意見と生活の実態調」（総評調研シリーズ 第16集より）

この短かい詩は、福祉事務所の実態をすどく描写したものといえよう。具体的に運営されつつある生活保護制度のなかにあって、社会福祉主事は、上からの行政司令と、住民からの要求にはさまって社会事業の日常的サービ

## 社会事業教育における実習の機能について

ス活動を行っている。彼らは、社会事業サービスの機能処理をするに当って、全く考えることを停止しないでは毎日の作業を続けるならば困難に陥る状態に追いつめられている。それ故に彼らの、日常の活動を通じて身につけた作業技術は、「なんとなく仕事をしてゆく」という態度であり、われわれは、彼らのその日常技術によって、消極的にはあるが、仕事への不安の安全弁たらしめていることを理解しなければならない。

また小川政亮氏、註14)は、

「個々のケースの処遇に当っては、「統一性」を保持するという至上命令の下にどの通達の何項のどれに当てはまるから保護できるとかできないとかいうように機械的にふるいに分けられてしまう。そもそも、その通達が果して法律的に、ひいて憲法に適合しているか、本当に国民の生存権保障の趣旨にそうものかという疑問を起すことは、ケースワーカーにとっては、役人のあり方に反することのようにすら考えられる。」

と述べている。即ち現実の福祉事務所機構においては、被保護者はもとより、公務員たる福祉主事さえも、その人間性は疎外されるように仕組れてあるといえよう。またこの間の実態を、自治研調査報告書は、リアルな表現で描き出している。註15)

「仕事の量がかなり多いために、十分なる仕事がすでに出来ないことを、あやまって認識し、質的量的に自ら限界をもって作業することによりオーバーワークをさけている傾向にある。従って十分に住民のための行政を行っているとはいいい難い……。オーバーワークでなく時間内に現実の仕事内容のものは出来る(76%)といいながらも扱うケースが現状より20ケースほど少い数がよいといいかえているが、このことは現在のケース処理を事務的に処理している。」

かかる社会事業現場に——社会事業体制のもとに——おいて実習と称して学生が配属されることになる。しかもしばしば学生に対する実習の指導が殆んど施設側においてなされるということは、何を意味するのであろうか。そ



## 社会事業教育における実習の機能について

それでも学生が「現場を知る」ことになるとしてかかる実習に意味を見出そうとすることは可能であるうか。また実習を依頼する施設が「方法」に対する理解をもっているとか、実習を準備する学校側が「方法」に対する訓練を十分に考慮しその調整を計る努力如何によって、十分な実習体制を整え得るなどどうして論じ得るであろうか。つまり実習体制は、社会事業全体制との協力によってのみはじめてなしとげうるのではなかろうか。

註13 「社会福祉研究」第18集72—3頁，（昭33）

註14 「生活保護行政を通してみた当局者の注意識」，日本人の法意識，三一書房，176頁，（昭38）

註15 第5回自治研全国集会報告書集，87頁ここに引用した文は，北海道札幌市職員組合からなされた報告である。

勿論数多い社会福祉主事のなかにあつては、適正と見られる資格をもつ有能な実習指導職員を見出すこともさして困難なことではないかも知れぬ、しかしかに、実習先施設に適切な実習指導職員が見出されたとしても、その施設の機構制度が、社会事業実習学生を学習教育的に援助しようとなし得る機構体制を取り得ない現状にあることを思いあわせれば、国家機関としての福祉事務所を実習の場として選出することに一考せざるを得ないのではなかろうか。

イギリス社会事業教育者であるE・マッカダムは、著書 *The Social Servant in the Making* において、社会事業者 (Social administration) の教育養成は当然国家的責任をもった国家的見地に立脚した施策として計画されるべきものであることを論じているのであるが、さらに彼女は、社会事業教育とは、

- 1) 計画された具体的経験を講義と研究の中において密接に関係づけられるべきこと。
- 2) 労働者階級運動をそれ身体一個のものとして観察させること。

などを社会事業者教育養成に必要な内容として主張している。註14) E・マッカダムは、社会事業教育は、国家的義務のもとに計画準備される大学で

## 社会事業教育における実習の機能について

考慮される教育分野として認め、大学において社会事業者は教育されるものでありながら、大学以外の世界＝社会事業現場と全く異った雰囲気のもとに教育されてはならないとしている。すなわち社会事業研究は個人的興味・関心によってなされる以上のものと考えられねばならないと主張している。

### 註14 54頁「前掲書」

次にわれわれは、実習依頼施設・機関の選択にあたって考慮されるべきこととして、アメリカ社会事業学校連盟が実習に関して規定した「実習は、臨床的な便宜さから提供される施設・機関よりも、むしろ学校側における教育的方向のもとに、選択、計画、準備されなければならない。註15）」という点について再認識検討してみることが必要であろう。具体的には1920年代後半頃から起った急速な社会的変化にともないアメリカ社会事業界は、公的・社会的サービスの諸施設・機関へ訓練された社会事業者の充足供給を急速にしなければならなかった。社会福祉施設・機関は教育機関・団体（社会事業学校等）へ積極的に参加し、公的福祉機関は、社会事業教育のために使用され、実習の場として指定されることを要請するに至った。公的福祉機関が実習の場として指定され、社会事業学生達が公的福祉機関において社会事業訓練をうけることによって、現に、また将来において、専門的訓練をうけた社会事業者を自分達の分野に迎えうることが可能となり、かつ公的福祉の分野の知的水準を高めることにも役立ちうると考えるのであった。しかしながら、アメリカ社会事業教育関係機関は、当時実習の場として、アメリカ社会事業理論の資料源でもあった家族福祉施設・機関を利用していたのであり、施設機関からの強い要請があったにもかかわらず、社会事業教育における実習の場として、公的福祉機関を採り入れるようになるには数年の年月を要したのであった。

註15 American Association of School of Social Work Constitution, Law Sec., 2, in Brown, E. L., Social Work as Profession. Russell Sage Foundation, N. Y., PP. 62-63, 1942.

## 社会事業教育における実習の機能について

ここにおいて、学校は実習先施設・機関選択をどのような標準のもとになされるべきかについて今少し検討する必要がある。前述した東日本ケースワーク部会は実習依頼施設の選択について調査した結果次のようなものであったと報告している。

実 習 先 選 択 条 件	学校数
施設管理者が実習に理解あること	2 校
学校の指導のとどく地理的条件を考へること	2 校
指導者の得られるところ(含 学生指導が出来る適当な指導者とその場所の予備のあること)	4 校
学生の選択を主にして(選択にまかせる)	3 校
学生の帰省先へ各自させる	2 校
学生出身地の福祉事務所でさせる	1 校

上記の表よりうかがえることは、実習依頼施設・機関の選択が、なんら理論的規準のもとに、教育的視点のもとに設けられていないのではなかろうかと疑われるような「条件」を見出すのである。むしろ学生に実習経験を与えねばならないという事柄に振りまわされた学校側の「手におえない」姿の一面がこの実習先選択条件のあるものにうかがえる。問題は、かかる適正な実習依頼施設・機関を見出すことがきわめて困難な現実において、どのようにして施設・機関を発見し或いは調整してゆくかということが、実習を準備する学校に課せられた大きな問題であろう。この問題をさらに困難とする側面は、学生のすべてが、将来社会事業者になるべく、或いは社会事業に動機づけられて、社会事業関係学科を選択入学してきた者と限らないことであろう。かかる学生にとって、実習は、ただ学科に課せられた一教科として単位を習得すること以上に興味をもつことなく、実習の経験を持たねばならないということである。社会事業にたいする自分の本当の気持とは、全く異ったことをしなければならないという感情のもとに実習をなす学生らが、如何ほ

## 社会事業教育における実習の機能について

どそれぞれの学校に在学していることであろうか。註17) 反面かかる学生の援助をうける「生きた」問題をもつ現実の被助者は如何なる経験を実習学生からうけることになるのであろうか。社会事業実習体制の確立を緊急に要請している現実的側面からの大きな問題点でもあろう。もしある教育者がいうように「かかる学生も実習をこそ経験することによって、将来社会事業に動機付けられることが屢々ある」として片付けられる程度の問題ではなからう。つまりかかる点に関連しても、わが国社会事業教育は、緊急にその根本理念の確立、具体的カリキュラムの独自の研究討議を必要としているのではなからうか。

註17 学生達は、実習という教科を履修する当初色々な不安に直面する。なかでも自分の本当の気持——社会事業を別に自分の将来したい職業とは考えていないこととか、実習など施設に出かけていつて、今迄経験もしたことのない学校外での訓練を受けることはご免んだといった気持——等からではなしに、実習を学校が要求する訓練として受けなければならないことからの不安が学生にとつて一番身近かな、かつ深刻な不安のようである。

社会事業にたいする自分の本当の気持とは全く異ったことをしなければならぬ感情のもとに、実習を経験しなければならない学生のためには実習施設見学等の配慮が適当なものとなる。つまり見学は実習（具体的問題をもった人々との交渉・施設・機関の機能の代言人などといった専門職としての責任を荷せられてくる）に至る前に、学生にある種の心の構えを与える機会と考えられる。

以下東日本ケースワーク部会が調査した実習内容・履修年度についての結果を引用しさらに論を進めることにしよう。

実 習 の 教 科 内 容 と し て	
① 見学を課している学校……………	2校（2年度生に対して）
② 施設実習と社会調査実習とを併行的している学校……………	5校（3年度生に対して）
③ “	6校（4年度生に対して）

社会事業教育における実習の機能について

実 習 履 修 年 次 と し て			
①	1・2・3・4年の各学年に於いて実習を課している学校	.....	1校
②	2・3・4年の	”	..... 1校
③	3年度の学生にのみ	”	..... 2校
④	3・4年度の	”	..... 2校
⑤	4年度の学生のみ	”	..... 2校

筆者は前にある種の社会事業者としての“構え”についてふれたがここでいう“構え”とは、1) 現実的なものによる構えと——それは職務経験を通して知った知識・理解・技術の獲得によって創り出されたもの、2) 情緒的なものによって創り出された構え——現場を通じて自分のパトスとその仕事の中に見出したもの——を指摘することが出来る。つまりこの二つの側面をもった“構え”こそ情緒的なものと知的なものとの統一に、社会事業者の主体性において、個々の問題を社会的諸問題のレベルにおいて把握しようとする社会事業の専門職的中核なのではあるまいか。実習はかかる意味において社会的性格を指向するものであるといえる。しかしながら統一的に働く (the integrative task) こととは統合的な能力をもつこと (the integrative capacity) 以上に学習経験の過程において、情緒的な要因を含くむより困難な過程であることを知らなければならない。この困難を切りくずすものとして実習先指導職員 (Field Supervisor) の役割と、学校側の実習指導教官 (Field work Instructor) 及びそれぞれ両者間の役割り関係が問題として浮上してくる。

すでに述べてきたことから判断されるが、実習とは、単にある特定の施設・機関における職務的な経験を学生に提供させる学習過程と見做されるものではない。それは本源的には、将来社会事業者としての社会的機能をもつであろう学生自身を、専門者としての自己 (Professional Self) にまで高め、かつその自己を意識的に社会事業の実践活動の中で使用してゆくことを試みる (doing) 学習の機会を提供するものであるといえよう。その限りにおいて実習とは施設・機関が共通にもっている構成要因としての“機能”のなかで専門的な知識・技術及び専門的行為者としての倫理を総合的に自分のものと

して浸透させてゆく教育的学習過程であろう。学生達は、社会的諸問題の社会科学的な認識→社会事業現実＝問題への同一化の過程を、実習において、“大なる驚き”→恐怖→“平然としてはいられない不安”等といった過程を経験しつつ学習してゆく。その内的道程において同時に、学生は、社会的現実へ同一視しようとする自己 (the self), を形成し、社会事業＝現実問題に対する不安・悶えからの脱出を計ろうとする。つまりここにおいて社会事業学生は、社会事業問題解決のために、自己を自由に統禦し駆使できる力動的な現状変革のエネルギー源を養い蓄えることを試みることができるといえよう。註17) つまり実習とはある意味において実習生が自己を客観的に理解する訓練の場として存在しているともいえる。この限りにおいて、実習とは、ある特定の社会事業の場に適應し、その限りにおいて機械的な操作をすぐになし得ることを目的とした経験を得ることに主眼がおかれるものであってはならない。反面また、あまり知的・理論的な思考が先走り、社会事業現実に同一視することができず、ただ問題の山積された現実を批判的精神でもって社会的方向感覚に訴える僕の如き社会的心理的諸科学のエトスのかたまりになってもならない。実習とは、社会事業現実に直面しつつ、社会自身が内包する本質的な社会的問題を直視し、その社会事業現実態に、社会事業者としての視点より目的意識的に自己の責任を主体的に自覚し、その問題に対決してゆこうとする学習機会であるといえよう。

註17 そのためには、まず自己を認識することを目的にして知的教育から始められる。しかし自己を認識する能力は自己を他者 (people with need) との関係において自分自身の感情を理解し、自己を処理することと同じではない。社会事業者は社会事業問題に対して、そのなかに自己を置き社会的承認のもとにある、期待された社会的問題＝解決をなす社会的な働き (social functioning) を十分に遂行する一つの職業者 (the profession) としての自己確立を不可欠な資格要件としている。知的理論的基礎にもとづく実践的行為者としての社会事業者は、同時にまた社会的機構の中において国民大衆の一人として存在している。そのため容易に大衆感情に捲き入れ、職業者 (the profession) としての自己の立場を失ってしまう危険にさらされている。例えばある一工場でストライキを指導したということの

## 社会事業教育における実習の機能について

ために首切り合いその徹回闘争をしている夫が、生活収入の路をたれたために生活保護を申請してきたとする。ワーカーはその人をその世帯から分離させることによつてその家族に保護受給の資格を認めようとする。(一例とし、)ところがワーカー自身も年末闘争を行つている。労働者の一人として彼は保護費を受取りにきた被助者(妻)に対して「あなたは、ご主人のストライキがその目的を達成するまで頑張つて下さい」と力づける。かかる社会福祉主事の態度をどのように評価することが妥当なのであろうか、労働大衆の一員としての感情に捲きこまれた社会事業専門者は、被助者を客観的に、その現実性を把握することをおろそかにして、援助行為をなす危険がないとどうして云えるであらうか。G・ハミルトンは自己確知に関する論文において、職業者(the profession)としての自己は己れを知ることだけでは十分な職業者としての成長は望めないとしている、むしろ自己をありのままに受容れる能力を養うことを通して自己の“力動的な変わり”をもつことの重要性を主張している。専門職としての働く者にとつて“必要なたまなき自己訓練”こそ、正にこの自己をその専門職に同一視し得る行為、感情、思考を修得しえるのではなからうか。実習のためにそれぞれの施設機関に配置された学生は、その施設、機関の政策に従つて具体的実際の諸サーヴィスを経験し、社会的諸サーヴィス政策の枠の中で色々なプログラムを経験するであろう、また高度な被助者との人間的な相互作用をとまなう交渉を持つことであろうが、学生は現実的には実習生として以上に施設の職員として施設に包括され(involvement)てしまうことはないのであつて寧ろ、学生として施設、機関の側に立つた(a part of the agency)働きのみが実習学生に期待されるのである。この施設、機関の“機能”の経験は、実習学生をして、専門職の同一視を外側から部分的に与える仲介的役割を担つている。かの中世時代における職人達は自己の職業(occupation)が即自身の personal identity の大きな部分を印めていたのに比して現代社会においては分業の結果 professional identity は personal identity と同一でありえないばかりか、時には全く相反したものになりうることに留意しなければならない。今日かかる意味において職業者として自己を職業に同一化してゆくことは、社会事業教育にとつて大きな目的の一つであらう。G・ハミルトンは「実習過程においては、実習指導教育が各実習学生一人一人について個人として受容れ」てゆく関係を強調し、教室でえた知的理解を媒介として学生の自己確知の成長を援助し、さらに自己を専門社会事業という職業に同一視させるべきことを論じている。このいみにおいて実習指導教官(Field Instructor)のならびに実習先指導員(Agency Supervisor)の実習における役割は重要なものである。

G. Hamilton, Self-awareness in Professional Education, in Journal of

以上筆者は、実習とは、社会事業方法に関する「専門的」なものを学習経験させることを目的としつつ、学生が社会事業対象そのものの性質について社会歴史的立場から構造的に把握する能力、更に社会事業実践中で教授された知識等のテストと、それらの応用を、社会科学的認識実践の中でたしかめてゆく能力を、主体的に獲得し社会事業者としての自己を展開していく専門職業的訓練の場として論じて来た。R・ガボットは自著「社会事業」の冒頭において「社会事業という職業は、ほとんど今世紀の終わりをづける年代頃からアメリカで発達し……その専門性については……社会の必要性に促されて……充されて」きた（序7頁）ことを明かに論じている。が同様に専門社会事業者自身もまた歴史的社会的な枠のなかで規制され、性格付けられるものであることを無視してはならない。シモンズの社会事業学校の学長E・ホワイト女史は、社会事業が、専門性を確立する上においては技術性をきわめて、高く評価し認めながらも、社会事業者が、あまりにその技術を強調し、そのみに注意をむけることをいましめている\*。すなわち技術や方法のみに長けた社会事業者の養成は、社会事業が本来的に保持してきた主要なる任務の一つでもあったが「社会的」なものはますます失いつつあり、社会事業の職業的特質をも解消してしまうことになるというのである。

\* E. W. White; "Technique and Development of Students in Social Work"; in the Goal of Social Work, R. C. Cabot (ed.), Massachusetts Conference of Social Work '25.

今日変貌しつつある世界において、各国の社会事業者は「自己について抱くイメージを変える」ことが要求されているとスコワトラッド氏は前記1960年のアメリカ社会事業会議の主題講演において論じている。すなわち「救済の管理・貧困・疾病などの経済的原因に関連しつつ……ケースワークの発達



### 社会事業教育における実習の機能について

は、社会事業者の知識は、人間の行為に関して、増大して、不調整にある人間の問題、援助を必要としている必要性に陥った人間などについての援助技術的内容」の展開とともに、より社会的な背景をもった「専門的な実践行動についての関心」をもつことが期待され「社会サービスの対象の拡大とともに」社会事業者は再び単なる臨床的「治療家でもない」、「労働運動家でもない」、「社会立法のもとに社会的政策に貢献することができるような豊かな遺産をもった専門家」としての地位が期待されつつあると述べている（前掲書40頁）がかかる社会事業の国際的視野のもとに、わが国社会事業者は、わが国の社会事業現実が、社会事業以前の形態を多分に残しつつも、それが近代的な形態をもった社会事業と交錯し、二重的構造をもっているということを認め、この過渡的形態を認識したなかで、社会事業教育を、また実習を、理解しそれらの正当な役割りと位置づけを試みなければならないのではなからうか。

わが国社会事業の二重構造を無視して、社会事業教育における実習を行なうならば、その社会事業実習はカウンセリングや精神療法を習得しようとして学習している学生達の実習と実体的にはあまり変わらないものとなり、社会事業実習すなわち技術の実習のみを意味内容にするに至るであろう。社会事業者の手続き、援助過程の実際的習得は社会事業実習のすべてでもなければその中心的課題でもない。実習の正しい把握は、正に社会事業教育全体の中で正しく理解され位置づけられねばならぬ。社会的技術、社会改良ならびに社会運動とが社会事業理論において組織体系的に統一されるとき社会事業教育における教育過程としての実習は的確にとらえることが出来るのであるといえよう。（未完）