

「知力」を育む --- 知識を知恵に ---

杉 山 章 子

<「マニュアル」を欲しがる学生たち>

「学生がしきりに マニュアル を欲しがるので困る」ある教員の言葉に、居合わせた数人は期せずして同時に頷いた。その場にいたのは、いずれも「社会福祉援助技術演習」を担当する教員である。「社会福祉援助技術」を、困った人を助けるための単なる手順であると捉える学生が、そのパターンを「対象者」別にまとめた「マニュアル」を求める例は珍しくない。

学生たちは、社会福祉援助では、一人ひとり異なる人間が抱える問題の個性性を重視しなくてはならないことを「概念」としては知っている。しかし、「知識」レベルにとどまった「概念」を具体的に実践に活かす「知恵」を育む機会に恵まれないために、援助方法をもマニュアル化した「知識」として習得しようとする。

高齢者、障害者、児童といった分野別の援助技術を知識として身につけ、問題に直面したら、的確に最適「技術」を選び出して適用するという発想である。各分野をさらに細分化し、それに応じて類型化された援助方法を覚えこむことが個別化への対応を可能にすると「勘違い」している学生も多い。障害者を身体・知的・精神と分け、さらに身体を重度か軽度か、怪我によるものか、病気が原因なのか、生来のものか中途障害かと分類していくと、おびただしい類型ができあがる。それぞれの障害特性と対応方法を知識として詰め込んでおけば、どんな人が来ても大丈夫というわけだ。

このように、支援を必要とする人を「対象者」としてのさまざまな要素に還元していく方法では一人ひとりの人間とその人を取り巻く生活問題を捉えることはできない。現実のクライアントは教科書の類型の分類通りであるはずもなく、知識として蓄えた援助のパターンの機械的適用は通用しないのである。現場で個別具体的な問題を解決するためには、当事者との十分なコミュニケーションの中から問題を捉え、「知識」を使いこなしてクライアントと彼らを取り巻く環境を分析し、その関係者と調整をしながら、問題に柔軟に対応するための「知恵」が不可欠だ。

社会福祉専門職に求められる「知識」を「知恵」に転化する「知力」を養うにはどうすればよ

いのだろうか。この難問に取り組む端緒として、分野別の知識をちりばめた「マニュアル」を覚えることがエキスパートへの近道だと考える学生の実態をふまえつつ、求められる「知力」とは何かを考えてみたい。

<学生はなぜ「マニュアル」を求めるのか>

「社会福祉援助技術演習」で、ある学生から「私は児童福祉に興味があるのに、高齢者の事例では勉強にならない」といわれてびっくりしたことがある。休むことなく熱心に講義に出席している女子学生が真剣な表情で訴えたので、私にとってはかなりのインパクトがあった。彼女いわく「高齢者、障害者、児童といろいろな種類の福祉の中から、自分は“児童”を選び実習先も児童福祉施設に絞ったので、児童に対する専門的な援助方法を学びたい。私にとって高齢者に関する知識は必要ない」というのである。

この学生の言葉に対して教員はどのように答えるべきか。社会福祉援助技術にはどの分野にも通じる共通基盤があるといった、通り一遍の教科書的説明では説得力に欠ける。そう考えていくうちに、これは学生個人の問題というよりは、学生をここまで偏狭にしてしまった現行の社会福祉教育の問題であることに気づいた。高齢者、障害者、児童と「対象者」別に設定された「専門科目」を揃えて、そのどれかを自分のテーマとして学生に選ばせる。ひとつの専門分野をベースに社会福祉を深く広く学ぶならばよい。しかし、自分の守備範囲を定めて他に目配りできない教員が、学生たちを狭い「専門性」の枠内に囲い込んでしまう例もないわけではない。

くだんの学生は、多くの事例や情報にふれて学習を進める中で、ひとりの人間が児童期をへて成人になり、やがて心身に障害を抱えやすい高齢者となっていくという、ごく当り前のライフ・コースから社会福祉援助を考える視点を身につけていき、演習が終わりに近づく頃には、「児童福祉の知識をたくさん覚えたいといいソーシャルワーカーになれないと思い込んでいたけれど、それだけじゃダメなんですね。援助方法って自分で考えるものなんですね」と語るようになった。「マニュアル」の限界に気づいたのだ。

全ての学生がこのように変わるわけではない。「マニュアル」を求める学生は一向に減らないのが現実だ。その理由の一端は、現行の教育の仕組みやカリキュラム、そして教員の資質や教える姿勢にある。社会福祉教育とりわけ援助技術に関する領域では、援助を必要とする人を分類し、分類ごとに類型化された「援助技術」を教えるという形態が一般的だ。援助の「対象」を類型化すると、人間をトータルにとらえる視点は弱まる。

援助の「対象者」を、認知症の高齢者、重度知的障害者あるいは被虐待児と細分化すると、それぞれに適した援助の手順を「技術」として教え込むという陥穽に落ち込みやすい。「認知症である」、「重度の障害をもつ」、「虐待を受けた」というクライアントの一側面へのアプローチを強調すると、一人ひとり独自のパーソナリティや生活環境への目配りがおろそかになり、問題を的確にアセスメントできないおそれがある。

広範かつ複雑な事象を理解するために分類が避けられないにしても、モノではなくヒトを対象とする社会福祉分野では、分類がステレオタイプな類型化に結びつかないように配慮しなくてはならない。つまり、要素還元的発想では対人援助は成り立たないのである。認知症と診断された人に「認知症の特質に対応した支援マニュアル」を取り出して、間違いなく「手順」をふめば問題が解決するわけではない。個々のクライアントは、認知症や重度障害といった「レッテル」では図れないさまざまな面をもち、家族や社会といった周囲との関係の中で時々刻々と変化する「生」を生きている。

類型化を許さない人間の多面性と生活のダイナミズムを読み解いて有効な支援を組み立てるためには、「知識を機械的に使う」のではなく「覚えた知識を使いこなす知恵」が求められる。記憶力だけでなく「考える力」が必要なのだ。ところが、現行のカリキュラムを埋める細分化された専門科目群は相互の関わりが希薄で「タコツボ」化しがちであり、「考える力」を養うに適切な形態とはいえない。

たとえ「タコツボ」の中にあっても、教員に力があれば、学生を鍛えて適切な支援を「考える力」を養うことができるかもしれない。だが、正直なところ、それも心もとない。専門分化する諸領域の相互関係を大局的にとらえて、自分の「所属」する分野の特質を全体の中に位置づける力を備えた教員が果たしてどれだけいるだろうか。自戒をこめて疑問に思う。

学生が「マニュアル」を求めたがる理由、それは社会福祉教育が「マニュアル」化しがちだという現実と深く結びついている。

< 対人援助に求められている「知力」とは何か >

社会福祉専門職の職域は広い。支援を必要とする人々は、乳幼児から高齢者まで広がり、抱える問題も病気や障害から仕事の悩みなど様々だ。職場は病院や施設だけでなく地域の各所にあり、多彩な他職種とともに働く場合が多い。専門職が向き合う問題はいずれも個別具体的に立ち現れるから「パターン」で解決できるものは限られている。レディ・メードのアセスメント項目をチェックして社会資源リストとマッチングするような「機械的处理」では現実に対応できるはずがない。一生懸命詰め込んできた「知識」を取り出しても、そのまま使えるものが見つからず、「残念ながらあなたが利用できる社会資源はありません」というのでは専門職失格だ。

インターネットなどで情報へのアクセスが容易になった現在、専門職でなくても、その気になれば、誰でも保健・医療・福祉の制度やサービスに関する知識を入手できる。当事者が自分にかかわるごく狭い範囲の情報について必死で調べて、専門職より博識であることは珍しくない。専門職に求められているのは、家族、職場、地域など当事者を取り巻く環境の中で本人が抱えている問題の構造とその動向をつかみ、有用な知識を取捨選択し組み合わせ、解決・改善に導く「知恵」である。

「知識」を「知恵」にできる「知力」には、一人ひとりの問題を社会的にとらえる分析力、何

をすべきかを見極める判断力、社会資源を使いこなし時には作り出しながら支援方法を編み出す構想力などさまざまな「力」が含まれる。当事者や関係者との協働作業となる援助のプロセスでは、柔軟なコミュニケーション能力も欠かせない。

社会福祉専門職は、これらの「力」を駆使して、クライアント一人ひとりが生きてきた「歴史」を見つめ、取り巻く多くの人や組織との関係をつかみ、抱える問題の「構造」を読み解くと同時に状況によって変わっていく「動き」をとらえてオーダー・メイドのプランをつくり、実践していくのである。

ダイナミックに変動する個人と社会に向き合う社会福祉援助には、「マニュアル」化できない、それを越えた「力」が必要だ。決められたレシピで手際よく料理する力だけでは対人援助のプロにはなれない。レシピにない材料と調理器具を使っておいしい料理を作れる「知力」が求められている。

社会福祉の専門職に求められる総合力を培うには、幅広い分野の「教養」が不可欠だ。身につけるべき「教養」とは、古今東西の古典や音楽・芸術に関する「知識」ではない。「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のために何ができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうと努力している状況」¹⁾である。社会福祉のテキストの用語を用いるならば「自己覚知」と重なる。

阿部謹也は、「自分がどういう人間かを知る。これが一般教養の核心」であるとして、「自分と過去との関係を考える。両親、兄弟といった家族、高校、中学、小学校の先生。そして自分を育ててくれた地域。さらにその外側にあってその地域を規制している国家あるいは社会。そういうものと自分との関係を知ること、さらにそれらを中心に抱いている自然、あるいは地球、もう少し広げて宇宙といったものを知ること」が一般教養の意味だと述べている²⁾。

学生がこのような「教養」を身につけることができるならば、社会経験が乏しくにわか仕込みの知識しかもたない新米ワーカーとして仕事を始める際にも「マニュアル」に頼ることなく、クライアントとの関係づくりに励み、よりよい支援を考えようとするに違いない。

<「知力」をいかにして育むか>

「知力」の欠如を指摘することはたやすいが、それをいかにして育むかは難問である。できるところから試みるとすれば、「専門」の垣根を取り払って学際的な「教養」を身につけさせる科目の設置が考えられる。ただ、廃止された教養部を復活させるのでは現状打破にはつながらないだろう。四年制大学の最初の二年間に教養課程が設置されたのは、第二次大戦直後占領期であった。軍国主義一色に塗り固められていった戦前の教育の反省にたって、広く世界に目を向け多元的な価値観を育むという戦後教育改革の柱のひとつだったという³⁾。

しかし、当初の設立理念が各大学の教養部で具現されたとはいいいがたい。一般教育科目を中心とした教養課程は、専門課程以前の一般基礎知識と位置づけられ、その真価を十分に発揮するこ

となく消滅に向かっている。「知力」を育むためには専門教育以前の浅く広い知識を学ぶというより、専門を学ぶために欠かせない基礎的な力を養うことのできる新しい「科目」あるいは科目の中の「要素」が必要だ。

哲学書や古典の購読，自然科学・人文科学・社会科学の諸分野の科目を一通り履修するといったスタイルの「教養教育」では，社会福祉を学ぶ現在の学生のニーズには対応できない。言語や書物を通じての知的訓練だけでなく，「身体知」の重要性⁴⁾も忘れてはならない。「知力」を育むための教育には，頭だけでなく体を使って，「運動をする」，「モノを作る」，「教室を出て人々と交流する」といった多彩な形態と内容が望まれる。

文字や読書中心の教育では見落としがちな 生活世界 における非言語系の知を中心とした「教養」⁵⁾への目配りも欠かせない。周囲の事物と親しく接し自然と一体となって生きる農民や漁民、職人といった地域社会の人々が培ってきた 生活世界 の文化を学ぶことは，対人援助にあたる専門職の基礎力強化に大いに役立つだろう。

ただ，カリキュラムを変えただけでは不十分だ。問題は教員の力量である。教員自身に「教養」がなければ学生への教育効果はあがらない。教員が知識や情報を「教え込む」のでは，「教養」は身につかない。学生のもつ力を引き出す環境づくりが重要だ。自分の担当する分野の「解説」に終始するだけでは，学生が「自己覚知」するはずもないのである。

「その先生のもとに行けば自己分析ができ，それが同時に家族との関係，仲間との関係，地域との関係，国家・社会との関係，宇宙との関係，生物としての人間のあり方と結びついてきて，そこに自己というものが認識されるきっかけがある」⁶⁾ という状況を作り出せる教員がはたしてどれだけいるのだろうか。こうした「教養」ある教員がいるならば，「教養科目」を設置しなくても学生が「教養」を身につける機会は保障される。

学生が，自分を知り，自分と他者との関係を図り，援助方法を「覚える」のではなく「考える」力を身につけるためには，専門科目履修前に広く浅い知識を習得する「一般教育科目」では限界がある。さまざまなレベルの科目に「教養」の要素が組み込まれ，それを担える力量を備えた教員がいてはじめて「知力」を育むことが可能になる。

大学や学問をとりまく環境が大きく変化する中で，大学の教員が「あらゆる学問の基底をなす，基礎的な思考や発想や問題への感受性，すなわち「教養」をやしなうことができなくなっている」⁷⁾ 現実を直視しつつ，学生とともに自分の「知力」を磨きたいものである。

注

- 1) 阿部謹也『「教養」とは何か』講談社，1997，p56.
- 2) 阿部謹也『日本に西欧型「社会」は存在するか』阿部謹也他『いま「ヨーロッパ」が崩壊する』光文社，1994，pp.51-52.
- 3) 井出孫六『歴史に学ぶ』風涛社，2000，p120.
- 4) 苅部 直『移りゆく「教養」』NTT出版，2007，p39.
- 5) 阿部謹也『学問と「世間」』岩波書店，2001，p124.

- 6) 阿部謹也「日本に西欧型「社会」は存在するか」阿部謹也他『いま「ヨーロッパ」が崩壊する』光文社, 1994, p54.
- 7) 佐伯啓思『学問の力』NTT 出版, 2006, p7.