

# 専門職アイデンティティを育むソーシャル ワーク実習教育に関する一考察

## ードイツ応用科学大学のプロジェクト型実習を事例に

黒木 邦弘

### 要 旨

本研究は、ドイツの応用科学大学におけるソーシャルワーク実習教育を対象に、理論と実践を往還する教育設計として「プロジェクト」志向に着目し、その教育的意義を検討するものである。応用科学大学は、州法に基づく高等教育機関に関する制度および第三者機関によるアクレディテーションの下で、理論と実践の接合を重視した専門職教育を担う高等教育機関として制度的な特徴を有する。

ドイツでは1970年代以降、科学と社会の関係を批判的に捉え、学習者が自ら課題を設定し判断する力を育成するプロジェクト授業が、高等教育以前から教育実践として展開されてきた。本稿は、こうした批判的思考を重視する教育実践の蓄積を背景に、応用科学大学における実践プロジェクトが、学生を主体に、社会的課題に対するニーズ分析、計画、実行、評価を一貫して担う実践研究として位置づけられている点に注目する。

ソーシャルワーク実習においては、学習目標の合意と省察の構造化を通じて、実践プロジェクトによって実践経験が言語化され、批判的に再検討される。この過程は、ソーシャルワークにおける「実践の知」「科学の知」「規範の知」の相互連関を促し、とりわけ規範的判断を媒介として、ソーシャルワーク専門職としての価値理解と判断基準を形成する契機となる。すなわち、実践プロジェクトは、専門職アイデンティティ形成に関わる重要な教育的場として機能している。

以上の分析から、本研究は、特定の制度的条件下におけるドイツの事例的検討として、実践を科学的に省察する教育設計の意義を示すものである。日本の実習教育との比較においては、直接的なモデル移転を意図するものではないが、日本の「プログラム」志向の実習教育について、専門職アイデンティティ形成の観点から「プロジェクト」志向の実習教育のあり方を再考するための理論的・比較的視点を提供するものとして位置づけられる。

## 1. はじめに～背景および研究目的

### 1.1 国際動向・ソーシャルワーク教育

近年、大学など高等教育を巡る国際的動向として、ヨーロッパ内 29 国による「ヨーロッパ大学圏」構想(1999年)の確立をはじめ、東京大学や精華大学など非英語圏アジア 15 大学による「アジア大学連盟(AUA)」(2017年)の創立といった学生や教職員の自由な移動を促す取り組みが活発化している。一方、ソーシャルワーク教育では、ソーシャルワーク専門職のグローバル定義(2014年)の採択において、各国および世界の各地域で展開してもよいことを確認し、アジア太平洋地域および日本における強調すべき点がまとめられている。

### 1.2 日本の新カリキュラムの特徴と専門職アイデンティティ形成の課題

日本国内では、2020年3月、社会福祉士養成のための教育カリキュラムが改正(以下、新カリ)され、「相談援助」から「ソーシャルワーク」への科目名の変更、「機能の異なる2カ所以上の実習施設等」での実習の実施、そして「1の実習施設において180時間以上行うことを基本とする」など見直しが行われた。新カリの目的は、「地域共生社会の実現」施策を具現化するソーシャルワーク機能を行為化できる人材の養成であり、演習・実習教育の強化を特徴にしている。

実習教育の強化では、国通知<sup>1)</sup>に示された「教育に含むべき事項」と実習目標を達成するための具体的な実習内容やその順序等を記載した「実習プログラム」<sup>2)</sup>が鍵となる。(一社)日本社会福祉士会編(2022)『新版社会福祉士実習指導者テキスト』に掲載されているプログラミングシートでは、「ソーシャルワーク実践の場の理解に関する内容」「ソーシャルワーカーの理解に関する内容」「ソーシャルワーク実践の理解に関する内容」「ソーシャルワーク実践の理解に関する内容(発展的)」を実習プログラムの構成として示している。実習生を受け入れる実習施設・機関は、各教育事項・各目標達成を理解した上で、ソーシャルワークの理論と実習施設・機関における業務・取り組みとを結びつけながら基本実習プログラムを作成することになる<sup>3)</sup>。実習生は、基本実習プログラムに記された実習施設・機関の実習に関する枠組みを理解した上で、実習計画書を作成する。ここで注目したいの

- 
- 1) 文部科学省高等教育局長および厚生労働省社会・援護局長の通知「大学等において開講する社会福祉に関する科目の確認に係る指針について」令和2年3月、  
<https://www.mhlw.go.jp/content/000604913.pdf> (最終アクセス 2025年10月30日)
  - 2) 実習プログラムは、実習施設・機関における各目標達成に向けた具体的な実習内容のメニュー的な位置づけとなる「基本実習プログラム」を経て、個々の実習生の実習計画となる「個別実習プログラム」を作成する2段階の実習プログラミングを特徴とする(社会福祉士会 2022:112)。
  - 3) 体験内容は、受動的体験(説明や講話、資料の閲覧、同行、同席・見学・観察など)、能動的体験(コミュニケーション、資料の作成、発言を伴う実践場面への参加、面接の実施、個別や地域に対する支援計画作成、会議や地域活動などイベントの企画・実施など)に大別される。基本実習プログラムでは、体験水準を調整することで国が定めるすべての教育事項に対する具体的な実習内容を設定することになる(社会福祉士会 2022:137)。

が、ソーシャルワーク教育が共通して目指すのは、学生の専門職アイデンティティ形成に至るかという視点である（Oliver2013, 大谷 2021）。すなわち、基本実習プログラムは、専門職アイデンティティ形成という視点を網羅しているかが鍵となる。

専門職アイデンティティ形成に関しては、精神保健福祉士の専門科目「ソーシャルワーク演習（専門）」のねらいの中に、「⑤精神保健福祉士として考え、行動するための基盤を獲得し、職業アイデンティティを構築する意義を理解できる。」（厚生労働省 2020）と明記されている。他方、社会福祉士の演習科目に職業アイデンティティに関する記載はないが、ソーシャルワーク実習の実習プログラミングの5つの視点の中に「社会福祉士像」を伝達する」がある。これは、「実習生が社会福祉士への志を確立できるよう、社会福祉士としての価値観、姿勢、仕事への想いなどを、実習指導者が実践と言葉の両面から実習生に伝えていくことが重要です。これはまさに、実習生が志したいと思えるような「社会福祉士像」を伝達していくことにほかなりません。」とされ、基本実習プログラム作成の重要な視点に位置付けられている（社会福祉士会 2022）。

アイデンティティという概念については、日本ソーシャルワーク学会（2013）が「アイデンティティ（同一性）とは、自己意識（自己像）の連続性と不変性の感覚に基づいて生じる主体的な自己意識であって、そこから安定と自尊の感情を伴うようになる。」と定義している。実習プログラム作成上の視点に含まれる「社会福祉士像」は、専門職としての自己像、すなわち、専門職アイデンティティ形成を言い表していると仮説的に定義できる。

新カリの実習教育に関わる教育機関と実践機関は、地域共生社会の実現に資するソーシャルワーク機能を担う人材養成という政策上の要請を前景に、後景ではソーシャルワーカーとしての専門職アイデンティティ形成を共に担う責務をおっているといえよう。

そこで、専門職アイデンティティ形成にかかわる実習教育について、「プログラム」重視の日本のソーシャルワーク実習教育、とりわけ大学の学部教育をめぐる議論をさらに発展させるために、本稿ではドイツのソーシャルワーク実習教育の取り組みに目を向けたい。

### 1.3 ドイツの応用科学大学の位置づけ

近年、ドイツでは、「ヨーロッパ大学圏」構想を背景に、ソーシャルワーク教育を担う専門単科大学（独：Fachhochschulen, 英：University of Applied Sciences）は、総合大学よりも短期間の修学、そして実務的・応用的な高等教育システムとして揺るぎない地位を築いている（寺澤 2012）。そこで、春見静子（2007）の論考を参考に、ドイツのソーシャルワーク教育の歴史を振り返っておこう。

ドイツのソーシャルワーク教育は20世紀初頭、カトリック、プロテスタント、赤十字など今日の6つの民間福祉団体による職員の養成と再教育が始まりとされる。第二次世界大戦後、1950年代には様々な分野の養成課程が専門学校のレベルに統一され、1970年代には専門単科大学（Fachhochschulen）に格上げされている。専門単科大学への格上げは、一般総合大学や他分野の単科大学と同様の大学レベルのアカデミックな研究、そして職業人の養成教育という、研究と教育の間のバランスといった新たな課題を顕在化させた。そして、1999年6月、「ボローニャ宣言」と呼ばれ

る共通の基準に基づく統一的なヨーロッパにおける大学教育システム、すなわち「ヨーロッパ大学圏」確立の決議は、ドイツ国内の大学におけるソーシャルワーク教育を大きく転換させた。注目すべきは、それまで学術的に弱いといわれてきたソーシャルワーク等の研究が活発となり、科学としての学問構築の発展が期待されていることである。

以上の変遷は、総合大学に内在する問題も相まって、フンボルトが近代大学制度の創設にあたって唱えた「Bildung」の修得こそが高等教育の本質であり、科学技術に代表される実用的な知識を「外的」で価値の低いものとみなす考え方にも影響を与える。いわばフンボルトの理想を根底から覆すものと評されている<sup>4)</sup> (苅部直 2007、フンク 2009)。

ここで、本論で用いる用語を明確にしておく。本論では、ソーシャルワークの科学としての発展の期待をふまえ、専門単科大学の中で浸透している英語表記 Universities of Applied Sciences を引用して応用科学大学（以下、応用科学大学）の表記を用いて論ずる<sup>5)</sup>。

さて、ドイツの応用科学大学のソーシャルワーク実習教育を考える上で重要なのが、高等教育課程以前の教育課程におけるプロジェクト授業を柱とする、科学教育の基盤である。高等教育以前の教育課程では、科学教育におけるプロジェクト授業が、科学技術に対しての批判的な視点や科学技術がかかわる社会的、政治的な問題に自ら意見を持ち、判断できる教育手段の一つとして浸透している（大川・大高 2021）。また、応用科学大学のソーシャルワーク実習では、プロジェクト型実習（以下、実践プロジェクト (Praxisprojekt)）を課すことで実践と理論を意識づける学習例があり、新カリに移行して間もない日本の「ソーシャルワーク実践の理解（発展的）」との比較において意義あるものと考えられる<sup>6)</sup>。

#### 1.4 研究目的

以上のことから、本論の目的は、ドイツの応用科学大学のソーシャルワーク実習教育に焦点をあて、実践プロジェクト重視の実習教育の事例から専門職アイデンティティを育むソーシャルワーク実習教育の意義を考察することとする。

ただし、本論で取り上げるのは、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州（NRW 州）の高等教育の法律に基づく大学の幾つかの取り組みである。そのため、全ドイツの応用科学大学のソー

- 4) フンク (2009) によれば、ドイツの大学では以前から学位取得までの期間が長い上に学生に対する指導が不足していたため中退する学生が多い点、得られた学位が実際の仕事につながらない点などの問題を内在していたという。
- 5) 名称については、「専門 (Fach)」という語句を外した「Hochschule」などを名乗る事例もある。総合大学と専門大学との間に明確な線引きができなくなっているとの論考もある。(寺澤 2012:8-10)
- 6) 日本では、基本実習プログラムの例示のなかで「地域における分野横断的・業種横断的な関係形成と社会資源の活用・調整・開発に関する理解」(国通知)を踏まえ、「開発すべき社会資源を考え、部署内で発表する」(回復期・慢性期病院)、「地域の公益的取組について発信する情報の原稿を作成し、発信する対象、方法について実習指導者に提案する」(特別養護老人ホーム)などの例示がある。これらは、実践プロジェクトに近いが実践を伴わない提案や発表にとどまっている(社会福祉士会 2022:170-246)。

シャルワーク教育を網羅するものではない。このことから本論をもって一般化を目指すものではなく、限定的な事例ではあるがソーシャルワーク実習教育を問い直す思考の補助線としての位置づけであることを断っておく。

## 2. 研究方法および倫理的配慮

### 2.1 調査対象および方法

既述のように、ドイツのソーシャルワーク実習教育は、ディアコニーやカリタスなど6つの民間福祉団体の実践と共に発展してきた。本研究の調査協力を得たディアコニーの場合、全国70万人のボランティア（Ehrenamtliche）、68万人の職員（Mitarbeitende）、そして1,000万人のクライアント（Klientinnen und Klienten）を擁するドイツを代表するソーシャルワーク実践機関である。ソーシャルワーカーらの実践分野は、高齢支援（Altenhilfe）、児童・若者支援（Kinder-und Jugendhilfe）、医療支援（Krankenhilfe）、障害者社会的統合支援（Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung）など全世代・全対象に及んでいる（Diakonie Bundesweit2022）<sup>7)</sup>。

本研究の対象地域及び対象機関は、NRW州の州都デュッセルドルフ市（以下、D市）において、10の行政区に30箇所以上設置されるツェントムプルス（Zentrum Plus: 以下、ZP）と称する高齢者総合相談・活動センターである<sup>8)</sup>。調査実施地域及び実施機関は、2014年時点で高齢化が進展していたX行政区を圏域とし、ディアコニー・デュッセルドルフによって運営されるZP「X」である。

調査対象者は、ZP「X」に勤務するソーシャルワーカーAおよび実習生（実習経験者含む）2名の計3名である。調査対象の属性は表1のとおりである。実習生Bはデュッセルドルフ応用科学大学（以下、DFHS大）の卒業生、実習生Cはデュースブルク＝エッセン大学（以下、UDE大）の卒業生である。

---

7) <https://www.diakonie.de/informieren/infothek/2023/september/032023-einrichtungsstatistik-2022>, 最終アクセス 2024.9.11。

8) 概況

1) デュッセルドルフ市は人口60万人で60歳以上の高齢化率25%である（2014年時点）。

2) ツェントムプルス事業の理念・目的・機能は、高齢者施策として「社会的コンタクト」を理念とし、市内10行政区に32ヶ所の総合相談・活動センターを整備している（2014年時点）。事業目的は、「ふれあいと相談、教養と文化、各種サービス情報の提供、スポーツ、自由時間、ボランティアとネットワーク」の提供と多様である。総合相談機能は「個人または本人の高齢期における生活の調和のためのあらゆる問題にアドバイスする」とされ、ソーシャルワーカーが中心的な役割を担い、就労生活から年金生活への円滑な移行、要支援状態から要介護状態まで長期にわたって継続的にかかわる。活動拠点機能では「新たな社会とのコンタクトをつくり、鑑賞やパソコンなど多くの自由な時間、健康的で文化的で、そして教養を提供する」とされ、高齢者主体で多様なプログラムへの参加と運営にかかわる。

3) 運営主体は、ディアコニー（9ヶ所）、カリタス（8ヶ所）等民間福祉団体が主に担う。

4) 事業内容は市内全域で統一しているわけではなく、地域特性を踏まえて多様なプログラムを展開する。本調査の対象地区を含む共通の事業として、語学、文学・芸術、パソコン、健康・ゲーム、相談、文化、食事、旅行がある。

ドイツの場合、大学等の教育の立法と行政は第一に州の責任であり、日本と異なる。また、ソーシャルワーク教育機関として外部の認証評価が重要となる。さらに、ソーシャルワーク教育は、各々の応用科学大学が特色ある教育を展開し、さらに総合大学においても養成されるなど多様である。そこで、調査対象と分析に用いた学士課程モジュールの参照枠みの関係について補足しておく。

DFHS 大の学士課程モジュールについて、豊田は5つの専門領域で構成され、「職業的アイデンティティ」のほか「文化・芸術・メディア」といった社会文化科学部の特色ある教育をあげている(豊田謙二 2015)。2024年の調査時においてもDFHS大の特色ある教育に大きな変更はない。こうした特色ある教育のソーシャルワーク実習教育への影響については、本調査の対象外のため、学士課程との関係については稿を改めて考察せざるを得ない。よって、実習生Bの実習経験及び実習時の資料に基づいて分析をすすめる。次に、UDE大は2003年に創立した総合大学であり、応用科学大学とは異なる高等教育機関のため、本調査の対象外とし、実習生Cの実習経験の紹介に留める。

以上のことから、本稿では、DFHS大およびUDE大と同様に、NRW州の法律に基づく大学であり、かつソーシャルワーク教育機関の教育の質について外部の認証を受けている、すなわち同一の制度枠に位置づけられるディアコニー応用科学大学(以下、ディアコニー大)の学士課程モジュールを参照枠組みとして用いる。インタビュー対象者が所属する大学との間には、モジュール構成や単位配置に差異が存在するが、実習の位置づけと専門職アイデンティティ形成の関係において共通点が認められる。そのため、本研究では、個別大学のカリキュラムの同一性を前提とするのではなく、州法及びア krediteーション制度によって要請される教育設計の評価を経ている点に着目して分析を行った。とりわけ、ソーシャルワーク教育に焦点を当てた簡潔な学士課程モジュールであることをふまえ、実習教育と専門職アイデンティティ形成がいかなる影響を及ぼしているかを検討する。

調査方法は、質的研究方法論を採用し、半構造化インタビュー法を用いて、2024年9月に現地調査を実施している。データ分析では、実習教育を含む学士課程モジュール一覧や実習に関する学習目標合意書など資料、およびインタビューに基づいて実態の分析を行った。

## 2.2 倫理的配慮

倫理的配慮は、熊本学園大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会から承認(2024-005)を得ている。

表1 調査対象者の属性

|       |  |
|-------|--|
| 実習指導者 | A氏(60代・女性)、子育て後にソーシャルワークを学び、現在ZP「X」のソーシャルワーカー(実務25年目・管理者)。B氏及びC氏の実習指導者。                                |
| 元実習生  | B氏(30代・女性)、2022年にデュッセルドルフ応用科学大学(DFHS)〈学士(BA)課程を卒業。卒業後、ZP「X」に入職し、実務経験1年程度のソーシャルワーカー。                    |
| 実習生   | C氏(20代・女性)は、デュースブルク＝エッセン大学(UDE)教育科学部ソーシャルワーク(Soziale Arbeit)〈学士(BA)課程を卒業。調査時、国家資格取得のためにZP「X」にて実習中の実習生。 |

なお、後述するソーシャルワーク実習にかかわる学習目標合意書は、A氏とB氏の間で取り交わされたものである。

## 3. 結果

### 3.1 ドイツ応用科学大学におけるソーシャルワーク教育の現況

調査結果を述べる前に、ドイツの応用科学大学の現況を確認しておく。特に、ソーシャルワーク教育における実習教育の特徴に焦点をあてることとする。

#### 1) 応用科学大学の現況

表2は、応用科学大学を含むドイツ全国の大学の現況を示している(ドイツ連邦研究・技術・宇宙省2024)。表2から統計資料上、確認可能な大学等の設置数について1995年と2024年を比較すると、30年余りで325校から428校まで103校が増加している。103校の中で、応用科学大学は7割強の79校を占める。また、2024年時点で、応用科学大学は全大学設置数の50.2%、学生数41.1%を占めている。設置数及び増加率、学生数の割合から応用科学大学は、ドイツにおける高等教育機関において存在感を増していることがわかる。

表2 ドイツにおける高等教育機関の概況 (上段:設置数 下段:%)

| 大学等の種別                                   | 大学等の設置数の推移 <sup>2024a</sup> |                   | 学生数<br>(2024年 <sup>2024b</sup> ) |
|--|-----------------------------|-------------------|----------------------------------|
|  | 1995年                       | 2024年             |                                  |
| 総合大学 University                          | 89 大学<br>(27.3%)            | 109 大学<br>(25.4%) | 261,598 人<br>(53.2%)             |
| 応用科学大学<br>University of applied sciences | 136 大学<br>(41.8%)           | 215 大学<br>(50.2%) | 201,839 人<br>(41.1%)             |
| 芸術音楽大学<br>College of art and music       | 46 大学<br>(14.1%)            | 52 大学<br>(12.1%)  | 5,178 人<br>(1.1%)                |
| 行政大学<br>College of public administration | 31 大学<br>(9.5%)             | 30 大学<br>(7.0%)   | 18,644 人<br>(3.8%)               |
| 神学大学 College of theology                 | 17 大学<br>(5.2%)             | 16 大学<br>(3.7%)   | 314 人<br>(0.1%)                  |
| 教育大学 College of education                | 6 大学<br>(1.8%)              | 6 大学<br>(1.4%)    | 3,830 人<br>(0.8%)                |
| 合計                                       | 325 大学                      | 428 大学            | 491,403 人                        |

出所 ドイツ連邦研究・技術・宇宙省 (2024a) および同省 (2024b) を参照し、黒木が作成。

例えば、デュッセルドル応用科学大学の場合、7学部、学生数 11,012 人、ソーシャルワーカーを養成する社会文化科学部 (Fachbereich Sozial- & Kulturwissenschaften) の学生数は 2,862 人であり、全学生の 4 分の 1 を占める (2022/23 冬学期時点)<sup>9)</sup>。卒業生の B 氏によると、学生は福祉現場の実務経験者が多く、学位:学士 (BA: Bachelor of Arts) 取得を目指しているという。なお、卒業後に学位:修士課程 (MA: Master of Arts) への進学者はほとんどおらず、さらに就職先である福祉機関も学位 (MA) 取得を求めていると述べる。

## 2) 応用科学大学における社会福祉分野の概況

応用科学大学は、英語表記 Applied Sciences が示すように学術の応用、また職業活動の準備に焦点 (寺田 2020、竹中 2024) をあてた実学志向を特徴とする。

表 3 は、応用科学大学の中で人気のある研究分野のうち、上位 10 を示している。社会福祉分野は、経済分野やコンピュータサイエンス分野に次いで、3 位に位置することがわかる。

9) [https://www.hs-duesseldorf.de/hochschule/verwaltung/finanzen/budgetierung-controlling/Documents/Zahlenspiegel\\_Allgemein\\_2022.pdf](https://www.hs-duesseldorf.de/hochschule/verwaltung/finanzen/budgetierung-controlling/Documents/Zahlenspiegel_Allgemein_2022.pdf), 最終アクセス 2024.9.11.

表3 応用科学大学の学生に人気のある研究分野（上位10）

|    | 研究分野 (Studienbereich)  | 割合 (%) |
|----|--|--------|
| 1  | 経済 (Wirtschaftswissenschaften)   | 25.9   |
| 2  | コンピュータサイエンス (Informatik)   | 12.5   |
| 3  | 社会福祉 (Sozialwesen)   | 10.9   |
| 4  | 機械工学、プロセス工学 (Maschinenbau, Verfahrenstechnik)  | 7.7    |
| 5  | 行政科学 (Verwaltungswissenschaften)   | 6.6    |
| 6  | 健康科学全般 (Gesundheitswissenschaften allgemein)   | 6.1    |
| 7  | 心理学 (Psychologie)  | 5.2    |
| 8  | 産業工学 [工学重点] (Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaft-lichem Schwerpunkt) | 4.0    |
| 9  | 電気工学と情報技術 (Elektrotechnik und Informationstechnik)                                   | 3.7    |
| 10 | エンジニアリング全般 (Ingenieurwesen allgemein)  | 3.6    |

出所 ドイツ連邦研究・技術・宇宙省 (2024c) を参照し、黒木が作成。

こうした応用科学大学の躍進の背景について、特にソーシャルワーク教育に関して言えば、各大学の特色ある実習教育が考えられる<sup>10)</sup>。例えば、入学前や入学後初期に実習を課す事例、入学後2年目ないし3年目に長期実習を課す事例がある (春見 2007、三原 2013)。また、「実習 (Praktikum)」とは別に「実践プロジェクト (Praxisprojekt)」 (丸茂・佐藤 2019) を設定している事例など多様である。

本調査の対象であるB氏およびC氏は、後述のように、実践プロジェクトの作成を実習の必須の学習課題ととらえている。これは、ドイツのソーシャルワーカーのソーシャルワーク実践と「プロジェクト」が密接に関連しているためと考えられる。例えば、デアコニー・デュッセルドルフの場合、毎年プロジェクトレポート (Projektberichte) をホームページで公開しており、2024年には30余りのプロジェクトを実践している。A氏が管理者をつとめるZP「X」では、「貧困に対するネットワークに100食を提供」とのタイトルが記されている。同プロジェクトは、銀行創立100周年を記念した食事の寄付に関連したプロジェクトで、A氏は「不十分な年金で生活困難な高齢者支援」の一環だと記している<sup>11)</sup>。

このように、社会的課題の解決にむけて「プロジェクト」型の実践は「見える化」され、社会福祉分野の実学志向の科学教育と結びつくことで魅力的な大学教育として社会的にインパクトを与えてい

10) ドイツでは、1960年代からデュアルシステムと呼ばれる、職業教育 (Berufsbildung) における「企業と学校における同時的訓練のシステム」があり、実践重視の教育がすすんでいる。(寺田 2020:158)。

11) <https://www.diakonie-duesseldorf.de/ueber-uns/ehrenamt/engagement-fuer-unternehmen/projektberichte-2024>, 最終アクセス 2025.10.25.

るといえよう。

### 3.2 ソーシャルワーク実習教育の枠組み～ディアコニー応用科学大学を参照枠に

日本の場合、18歳人口を主たる大学入学者層とし、ソーシャルワーク実習教育については厚生労働省によって実習要件や内容が細かく定められている。そのため、大学毎の特色ある実習教育は示しにくい。ドイツの場合、多様な年齢層を大学入学層にしている。例えば、本研究対象の場合、A氏は子育て後、B氏は職務経験後にそれぞれソーシャルワークを学び始めている。ディアコニー大の学士課程モジュールが簡潔な背景には、多様な年齢層の中でも社会福祉の実務経験を有する現職者を主な対象とするソーシャルワーク教育ということが考えられる。

さて、まず注目したいのが、ディアコニー大のソーシャルワークコース・モジュールハンドブック(Studiengang Sozial Arbeit Modulhandbuch,2022) (以下、ハンドブック)の表紙に、保健・社会福祉分野(AHPGS: Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales)の第三者認定機関の認証を受けていることを示す表記があることである<sup>12)</sup>。これは、ヨーロッパ大学圏を視野に入れたソーシャルワーク教育の質の認証評価が進んでいることを意味する。

次に、ハンドブックに記載のソーシャルワークコース・モジュール(表4)によると、ソーシャルワーク教育は入学から卒業まで8セメスターで構成され、3年から3.5年の応用科学大学に比べて在学期間が長い。学生は科目に合格すると、ECTS(European Credit Transfer and Accumulation System: ヨーロッパ単位互換評価制度)に記されたCP(Credit Point)を取得し、180CPを得ることで卒業を認定される。また、コース制では、社会福祉の現職者を主たる対象とする普通(Regular)、社会福祉以外の異業種からの転職者を主たる対象とする編入(Quereinstieg)のコース別モジュールがまとめられている<sup>13)</sup>。

日本の新カリとの違いは、モジュールタイトルに児童福祉、障害者福祉、高齢者福祉など対象別制度論に相当する表記がないことである。このことについてB氏は、児童や高齢者など支援対象について理解するための学習、特に制度上の支援を学ぶ機会の有無について、以下のように述べている。

「何を対象にするかは自分で決めていきます。モジュールのなかで、テーマごとにセミナーがあり、出席することで高齢者や子供の問題などはでてくる。しかし、対象別の制度の理解を枠組みとして学習することはしていない。」(B氏)

---

12) 保健・社会福祉分野における学士課程および修士課程プログラムと内部管理・品質保証システムを担う第三者認定機関。AHPGSは2001年設立以来、ドイツ国内外の大学における学習と教育の質の確保と向上を使命とする。<https://www.ahpgs.de/de>

13) モジュールの後半5・6・7・8にはモジュールの説明を行う「重要選択モジュール」がある。

学生は自身の関心に応じて対象を定めて、モジュールに記されているテーマを深める学習の過程で実践対象や制度・政策を学習していることが伺える。

表4のデアコニー大のモジュールの場合、1及び2セメスターの「ソーシャルワーク実践の基礎 (Grundlagen des sozialarbeiterischen Handelns)」(01.1&01.2)において、例えば、「実践に関連するソーシャルワーク上の課題を提示し、専門的に省察し、適切な支援の方向性を示すこと（ポートフォリオ）」、「専門分野に関連するテーマを発表し、専門的対話の中で主要な成果を根拠づけて説明できること（コロキウム）」と明記されている。

B氏の回答や実習内容も踏まえると、ドイツのソーシャルワーク教育では、ソーシャルワークに関するテーマを持って実習に臨み、プロジェクトを実施し、プロジェクトで得た資料やデータを用いて学位論文をまとめるといった教育課程の全体像が初年時から意識づけられている。このことは、先行研究においても、実習で得られた実際的な問題が学位論文のテーマとされることも多いとの言及があり、実習教育と学位論文の関連の強さを示している（寺澤2003）。

一方、実習生B氏は実践と理論の関係について、以下のように述べている。

「実習を通して（ソーシャルワーカーの）職業の日常に入ることはすごく重要です。実習の経験を最後の報告書に書く場合に、理論と実践を組み合わせ、実習は実習で重要だが、それを報告書にまとめることで理論の重要性がわかりました。」(B氏)

表4のデアコニー大のモジュールの場合、4セメスター「ソーシャルワークの理論と歴史 (Theorie und Geschichte der sozialen Arbeit)」(04.06)において、例えば、「最新の専門的文献を批判的に読み、理論的枠組みや議論に位置づけ、自らの実践に照らして省察できること」、「ソーシャルワークにおける実践研究の重要性を理解し、その位置づけを明確にした上で、基礎研究との違いを理解できること」と明記されている。寺澤は、応用科学大学の研究活動について、ドイツ連邦共和国の学術審議会の中で、実務型高等教育機関を担う研究者の研究は「もっぱら教育に役に立ち、地域の技術移転に寄与するという役割を与えた」と述べている（寺澤2012）。すなわち、教育と研究の両面において、理論と実践の照らし合わせによる省察、実践研究を重視していることがわかる。これは、ソーシャルワーカーによるソーシャルワーク実践の中から帰納的に展開する研究方法、いわゆる「実

践の科学化」<sup>14)</sup><sup>15)</sup>に通じる重要な論点である。

さらに、実習生 C は「専門職アイデンティティ」に関して以下のように述べている。

「ソーシャルワークは、社会学や心理学を学習してソーシャルワークとは何が違うかを学んだ。ソーシャルワークのアイデンティティは、いろいろな道具箱があって、道具箱をつかいつつ社会的に困っている人を自立できる方向に持っていく仕事だと思う。」(C氏)

表4のディアコニー大のモジュールの場合、実習終盤の7及び8セメスターの「専門職アイデンティティ (Professionelle Identität (1) (2))」(07.13,08.13)において、「理論的知識に基づいて、自らの専門的行為を省察できること」、「専門職としての自己理解を、対象集団(同僚やクライアントに対して)に応じて適切に表現できること」と明記されている。これは、学生自身が掲げたテーマを考究する学位論文に向き合いながら、ソーシャルワーク専門職としてのアイデンティティ形成を重視する応用科学大学の特徴といえよう。

以上が、ディアコニー大のモジュールを参照しながら、B氏やC氏のインタビュー調査結果との関連である。

---

14) 岡本民夫(2002)は、社会福祉実践理論の研究方法論上の問題として、社会福祉事象の解明にあたって、近接関連科学の応用であったり、法則や原理の借用であったりするものであって社会福祉固有の科学的方法に立脚した独自の理論や研究方法は少なく、隣接諸領域ときわめて類似ないし酷似するものが多く、そのため社会福祉そのものが不鮮明になりつつある。(中略)これまでの社会福祉事象を科学的に捉え、それをふまえて実践応用するという、いわゆる「科学的実践」から、現実の社会福祉の現場・臨床実践のなかから、帰納的に展開する方法として「実践の科学化」を提言している。

15) 黒木・西崎(2025)は、日本の認定専門(上級)社会福祉士に求められる科学化力と「実践の科学化」との関連を調査し、研究方法の習得の重要性に言及している。

表4 ディアコニー応用科学大学のソーシャルワークコース・モジュール

| セメスター | モジュールNo. | モジュールタイトル                      | 普通ECTS | 編入ECTS |
|-------|----------|--------------------------------|--------|--------|
| 1     | 01.1     | ソーシャルワーク実践の基礎                  | 25     | 30     |
| 2     | 01.2     | ソーシャルワーク実践の基礎                  | 5      |        |
|       | 02       | 学習と科学的研究の入門                    | 5      |        |
|       | 03       | 福祉分野におけるグループワーク、メディア、コミュニケーション | 15     | 15     |
| 3     | 04       | 異文化ソーシャルワークと教育                 | 10     | 10     |
|       | 05       | 法律と行政の基礎                       | 10     | 10     |
| 4     | 02       | 学習と科学的研究の入門                    |        | 5      |
|       | 06       | ソーシャルワークの理論と歴史                 | 10     | 10     |
|       | 07       | ソーシャルワークと社会                    | 10     | 10     |
| 5     | 08       | ソーシャルワークの方法（1）                 | 10     | 10     |
|       | 09.a-d   | 重要 選択モジュール1                    | 5      | 5      |
|       | 10       | 社会福祉と組織                        | 10     | 10     |
| 6     | 08       | ソーシャルワークの方法（2）                 | 5      | 5      |
|       | 11       | 倫理と健康                          | 10     | 10     |
|       | 09.a-d   | 重要 選択モジュール2                    | 5      | 5      |
| 7     | 12       | 倫理と社会法                         | 10     | 10     |
|       | 09.a-d   | 重要 選択モジュール3                    | 5      | 5      |
|       | 13       | 専門職アイデンティティ（1）                 | 5      | 5      |
| 8     | 09.a-d   | 重要 選択モジュール4                    | 5      | 5      |
|       | 13       | 専門職アイデンティティ（2）                 | 5      | 5      |
|       | 14       | 学士論文・コロキウム                     | 15     | 15     |
|       |          |                                | 180CP  | 180CP  |

出所 Soziale Arbeit Modulhandbuch, Fachhochschule der Diakonie（資料をもとに黒木作成）

#### 4. 考察

考察では、以下の3つの観点の相互の関連について、先行研究をふまえて考えてみる。1つ目は、ドイツのソーシャルワーク教育の特徴といえる実践プロジェクトについてである。高等教育以前の科学教育と授業に関する教育課程を巡る変遷、特に1970年代以降に注目して整理する。その上でソーシャルワーク専門職に求められる知識との関連を述べる。2つ目は、専門職教育のなかでも、専門職アイデンティティ形成の論点について先行研究から明確にする。3つ目は、前段を踏まえた上で、応用科学大学におけるソーシャルワーク実習計画の事例を用いて構造上の特徴を述べる。

#### 4.1 プロジェクト型実習と科学教育の関連

##### 1) 科学に関する批判的な思考とプロジェクト授業

プロジェクト授業は、日本の小・中学校や高等学校においても、「総合的な学習の時間」やそこでの「探求的な学習」、「協同的な学び」との関係で注目されている。本節では、ドイツのプロジェクト授業の歴史について、大川らの論考を参考に振り返る(大川・大高 2021、渡邊 2013)。

子どもを主体とした探求的で発見的な授業は、1970年代の廃棄物の焼却過程などで生じるダイオキシン類や、病害虫の駆除に用いられる薬剤の母体内蓄積による母乳の汚染といった科学技術に関わる社会問題を背景にしている。具体的には、国民学校(Volksschule)や基幹学校(Hauptschule)において、科学技術に関わる社会問題への意思決定や政治参加ができることを目指した科学教育の提案を契機に、プロジェクト授業という授業方法が扱われるようになった。ここで重要なのは、企業や社会で用いられるプロジェクトという言葉の解釈に基づき、プロジェクトとは「具体的なテーマを持ち、一定の期間で、一定の方法で、一定の性質をもった製品・商品を生み出す活動すべてをいう」とするプロジェクト概念の拡張である。

1980年代の終わりには、理想的なプロジェクト授業は、時間的な制約などを理由に困難であることが顕在化し、プロジェクト授業の特徴を一部に限定したプロジェクト指向授業(Projektorientierter Unterricht)を科学教育の中で行う構想が生まれ、広がり始める。1990年代以降には環境問題などの学際的なテーマだけでなく、生徒の日常に関連するより広範囲なテーマ、さらには科学概念そのものまでもテーマとして扱われるようになる。

一方、高等教育に目を向けると、1960年代以降の学生運動が深く関係している。学生たちは、従来の権威的なゼミナールや講義中心の大学教育の改革を要求し、「共同決定、実践・社会指向、応用関連、行為指向、実例による研究的学習、学際性」を原理とする「プロジェクト研究」(Projektstudium)の構想を掲げ、自ら学習を組織することを訴えた(大川・大高 2021)。渡邊によれば、「プロジェクト研究」の構想は、後のプロジェクト授業に関する議論の本質的要素となったとし、研究と教育に関する重要な論点を述べている(渡邊 2013)。以上のように、ドイツのソーシャルワーク実習教育の実践プロジェクトの背景には、1960年代の高等教育機関における「プロジェクト研究」構想、1970年代から1990年代の高等教育以前の科学教育に端を発する子ども主体のプロジェクト授業の基礎が相互に関係しながら発展してきた歴史がある。

##### 2) 批判的思考を育てる教育実践

北米圏のソーシャルワーク研究のターニングポイントは、1970年にバートレットが、実践概念としての統合的思考の欠如を指摘し、方法優位からの転換を示した点にある(Bartlett.H.M.=1978)。バートレットは、ソーシャルワークの中心的焦点を社会生活機能におき、状況に巻き込まれている人々への第一義的関心に基づく人々に対する態度としての「価値の総体」、理解の仕方としての「知識の総体」、さらに直接的にまたは協働活動を示す「調整活動レパートリー」を相互に関連づけて体系化した。ソーシャルワークは萌芽期において、科学的慈善を掲げ、近代科学の方法を志向してい

た。しかし専門職業化の進展に伴い、実用的な実践を支えるため、諸科学を利用した実践方法の発達が優先されてきた（平塚 2022）。その結果、近代科学を基礎とする学術世界において、ソーシャルワークは技術や実践を特徴とする分野において、理論構築に貢献する学問として正当に評価されてこなかったとの見方も示されている（Mohan 1988, 平塚 2022）。

一方、1970年代のドイツにおける科学教育では、プロジェクト授業が展開され、「科学技術に対して批判的な視点や科学技術がかかわる社会的、政治的な問題に対する責任について、自ら意見を持ち、判断できる生徒を育成する」ことが重視された（大川ら 2021）。このような思考の育成を、高等教育以前の段階から行う点に、この教育実践の意義が見出される。

一回性の事例に向き合うソーシャルワーク実践においては、「合理的で的確な指摘や、完璧な記述ができないような現象であっても、それを正しく認識することができる」という「行為の中の省察」が実践者に求められる（Schön1983=2007）。プロジェクト授業を通じて培われた思考は、そのプロセス全体が「行為の中で暗黙のままになっている理解についてもふり返るようになる。暗黙のままではなく表に出してそれを批判し、再設定し直し、将来の行為の中で具体化する理解についても省察するようになる」ことと一致しているといえよう（Schön1983=2007）。この理解のあり方は、ソーシャルワーク専門職に求められる理解の仕方、「知識の総体」と深く通じるものである。

## 4.2 専門職アイデンティティ形成の特徴

平塚良子（2022）によれば、ソーシャルワークの知は、「実践の知」を基軸としながら、「科学の知」および「規範の知」が相互に関連し、貢献し合うことで独自に形成され発展していくとされる。すなわち、「実践の知」は実践体験から蓄積された知恵を掘り起こし、秩序づけ、組織化することで導き出される知識であり、「科学の知」は客観性と合理性のある証拠から導き出される知識である。また、「規範の知」は実践のあるべき姿、その価値判断基準の探究から導き出される価値領域の知識、とそれぞれ定義している。

とりわけ、「規範の知」は、ソーシャルワークの価値を希求する過程において、「実践における価値判断」や「実践という行為の決定根拠（実践の根拠）」に関わる知の領域」を意味する。批判的思考を伴うことで、実践という行為の価値と意味を深め、行為を制御する役割を果たす点に特徴がある。さらに「規範の知」は「実践の知」をより豊かにし、「科学の知」を洗練させる可能性を有している。このようなソーシャルワークの価値を実現・実行するための礎に位置づけられるのが、専門職アイデンティティである（北島他 2002、大谷 2021）。

ソーシャルワーカーの専門職アイデンティティについて、大谷京子は、広汎な先行研究のレビューを通して、その主な課題を整理している。例えば、ソーシャルワーカーの専門職アイデンティティは多職種に比べて未成熟だという調査結果があること、また基礎学問も不明確で、思考形式の共通性や一貫性を見出しにくいといった指摘がある（adams et.al 2006, 北川他 2005, 大谷 2021）。

さらに大谷（2021）は、「専門職アイデンティティの先行研究の蓄積は多くあるが、操作定義はしても、理論枠組みまで明示したものはほとんどない」（大谷 2021）と述べ、その捉えどころの

なさが教育訓練に取り入れにくい一因と指摘する。しかし同時に、「ソーシャルワークを学ぶ学生にとって、現場実習は専門職アイデンティティ構築のための最も重要な機会」であり、ソーシャルワーカーであるという感覚を個人の中で発達させるためには、アイデンティティを言葉に出す機会が欠かせないとも述べている。実習指導者には、経験を振り返りつつ、暗黙の学びを明確な学びへと転換する重要な役割が求められるとし、専門職アイデンティティ形成における実習教育の重要性が強調されている (Wiles2013, Wiles2017, 大谷 2021)。

これらの先行研究が示すように、批判的思考は単なる分析能力や問題解決技法との関連にとどまるものではない。それは、専門職として何を価値あるものと捉え、いかなる判断を行うべきかという規範的判断を形成し、内面化する過程と深く結びついている。平塚 (2022) が示すように、ソーシャルワークの知は「実践の知」「規範の知」「科学の知」が相互に関連しながら形成されるが、批判的思考は、とりわけ「規範の知」を媒介として、実践経験を価値判断の次元へと高める役割を果たす。本稿で扱う実践プロジェクトは、こうした批判的思考を通じて、実践経験を省察し、専門職としての価値と判断基準を言語化する教育の場として位置づけられる。

他方、ソーシャルワーカーのアイデンティティ、ひいてはソーシャルワークそのもののアイデンティティと深く関係するのが名称の問題である。日本では、社会福祉士と精神保健福祉士が国家資格の名称として併存している。これに対して平塚は、アメリカでは、クリティカル・ソーシャルワーカー、グループワーカーなど、対象の規模、基礎理論や援助活動の場などに応じた多様な呼称が用いられている点を指摘している。こうした名称の多様性は、ソーシャルワーカーのアイデンティティのみならず、ソーシャルワークのものの方の見方や思考方法 (ソーシャルワーク・マインド) の確立を困難にし、科学としての理論構築、専門職業教育や訓練、実践の場において種々の問題を引き起こすと指摘する (平塚 2004)。

ドイツにおいては、1980年代まで *Sozialarbeit* と *Sozialpädagogik* の間の定義的な境界が重要な論点であった。両者は並列なのか、上位ないし下位の関係なのか、さらにはどちらかに包摂されるのか、はたまたどちらかを放棄するのかといった問題を含んでいた。現在では、*Sozialarbeit* + *Sozialpädagogik* = *SozialeArbeit* という専門職領域に統合されている。ただし、この統合は同質化を意味するものではなく、実践や理論における差異がなお指摘されている点に留意が必要である (Buchkremer2009)。

今日のドイツにおいては、ソーシャルワーク実践への市場原理の影響が、ソーシャルワーク専門職としてのアイデンティティをあらためて求める動き、人権と社会正義を達成する極めて倫理的な社会的行為を重視する動きを生み出している (Engelke ほか 2024)。科学との関係においても、社会が高度に分化すれば学問分野も多岐におよび、多様で相互依存的なものとなることが指摘されている (Engelke ほか 2024)。

ソーシャルワークの学術性については、かつて「アートであり、科学である」という象徴的な表現が用いられていた (Eaton1958, 平塚 2022)。しかし、倫理的な社会的行為を創造的に具現化する「アート」は相対的に低く評価され、知識の探求は隣接の諸科学を利用する「科学」として発展してきた経緯がある (平塚 2022)。このことは、専門職アイデンティティ形成にも少なからず影響してい

るといえよう。

専門職アイデンティティ形成は、研究上の課題を抱えつつも、ソーシャルワークの共通基盤の一つである価値的態度などを含む「規範の知」の礎となる重要な概念である。ドイツのソーシャルワーカーの場合、1980年代以降、名称の統合は進展してきたものの、なお混沌とした側面を残している。しかし、高等教育機関の学士課程モジュールにおいては、ソーシャルワーク実践を志向した教育構成が進み、実習教育と学位論文との関連もみられる。とりわけ卒業段階のモジュールでは、専門職アイデンティティをテーマとする授業が組み入れられ、検証された理論的知識、すなわち「科学の知」を専門的行為から省察し、専門職としての自己理解を適切に表現することが求められている。実践プロジェクトの経験は、こうした専門職アイデンティティ形成にむけて、検証された知識との対話や暗黙知の言語化を促し、学問としてのソーシャルワークを学位論文にまとめる起点となる。

### 4.3 ソーシャルワーク実習の実際

ソーシャルワーク実習における「実践プロジェクト」は、実習計画の中にどのように位置づけられ、アイデンティティ形成に結びついているのだろうか。実習生 B が実習指導者 A と取り交わした実習に関する学習目標合意書を事例に考える。

#### 1) 実習期間および実習機関の選定理由

B 氏 (30 代・女性) のソーシャルワーク実習は、精神障害者関連施設で 5 週間程度を 1 か所目、ZP「X」の 2 ヶ月間を 2 か所目として行なっている。1 日 8 時間の実習に換算した場合、1 か所目 (20 日間想定) は約 160 時間、2 か所目 (40 日間想定の場合) は約 320 時間の計 480 時間程度となる。B 氏によると、2 か所の実習先の選定は、関心のある実習先に実習生自身が交渉して決めている。1 か所目の選定理由は、B 氏が体操セラピストの職業経験を有していたことから、精神障害者の社会復帰にいかせるのではないかと考えたと述べる。2 か所目の選定理由は、大学の授業を通して高齢者福祉分野に関心を持ったため、B 氏は実習を経て ZP「X」にソーシャルワーカーとして就職に至っている。

次に、参考として、C 氏 (20 代・女性) のソーシャルワーク実習の場合を紹介する。C 氏は、高齢者福祉施設で 1 ヶ月程度を 1 か所目、ホームレス相談センターで 3 ヶ月程度を 2 か所目として行っている。在学期間中の実習時間数について、1 日 8 時間の実習に換算した場合、1 か所目 (20 日間想定) は約 160 時間、2 か所目 (60 日間想定) は約 480 時間の計 640 時間程度となる。ZP「X」の実習は、国家資格取得に必要な実習として、大学の学修課程とは別に 6 ヶ月間おこなっている特異な事例である。なお、C 氏の場合も実習先の選定は、関心のある実習先を実習生自身が交渉して決めている。

以上のことから、実習期間は時間数換算で日本の社会福祉士 240 時間の 2 倍超であり、学士課程を基本に、ソーシャルワーク教育課程を編成する日本とドイツにおいて、実習時間の違いは大きい。また、学生が実習機関の選定と交渉を行うことで、関心領域の明確化や専門職としての自己の主体性

が促され、プロジェクトの構想から実施、アイデンティティ形成が円滑にすすむと考えられる。

## 2) プロジェクト重視の実習プログラム

実習先との交渉で重要になるのが、「認定モジュールにおける学習目標合意書」(LERNZIELVEREINBARUNG im Anerkennungsmodul)である。本調査では、B氏から実習時に実習指導者A氏と取り交わした書類(写し)の提供を受けた。

表5-1の全体構成を概観すると、実習生は、1.実習に関する学習目標を段階的に組み立てることが求められている。2.ミクロレベル実践では、対象者の認識をはじめ個別支援に重点をおいている。3.および4.メゾ・マクロレベル実践では、組織構造や組織的意思決定の仕組みなど組織および実践分野の理解、地域の分析や社会政策的な意思決定の仕組みなど社会政策的文脈の理解が求められている。5.実践プロジェクト(Praxisprojekt)では、学生主体の企画・構想・実行によるプロジェクト全般に関する事項、実習報告書の記述事項や実習指導者らとの振り返りがある。そして6.自己省察では、テーマの例示にあるように、ソーシャルワーク専門職としての自己の役割の省察を行う。7.その他では、面談の頻度など実習指導に関する事項やトラブル対処策の取り決めを行っている。

B氏によると、実習では個別支援よりも実践プロジェクトが重視されており、実習と並行して行われる大学での帰校セミナーの議論を経て発展させている。実習中の帰校セミナーは、週1回の日中(実習を休む必要あり)、あるいは実習時間終了後(実習を休む必要なし)に帰校して受講する2つの形態がある。

学外実習と週1回の帰校セミナーを通して、実習生、実習指導者、教員の三者の連携が図られ、プロジェクトの展開と自己省察をすすめていることが伺える。

表 5-1 全体構成～認定モジュールにおける学習目標合意書

|   | 学習目標                    | 内容の概要・例示事項  |
|---|-------------------------|---|
| 1 | 実習の時間的および内容の構造          | 例示:－実習を「導入・オリエンテーション期」「試行・自立化期」「まとめ・終了期」などのフェーズに分けて段階的に構成<br>－各フェーズに対応する学習目標の設定   |
| 2 | 対象者（アドレサート）に関する学習目標     | テーマの例示（ただし、自分の重点を自ら設定してください）：<br>－対象者との初回コンタクトの工夫<br>－対象者の生活状況、資源、ニーズの分析<br>－理論的基礎や研究文献の活用、対象者の参加に関する考察<br>－対象者の支援目標・方法・支援内容の導出   |
| 3 | 組織および実践分野に関する学習目標       | テーマの例示：<br>－実習先の運営母体の構造・組織形態、組織図<br>－コミュニケーションおよび意思決定の仕組み<br>－法的任務および根拠法、財政構造<br>－実習機関の基本方針、管理業務、記録上のルール<br>－当該分野におけるネットワーク（専門委員会、専門団体など）との連携   |
| 4 | 社会的空間および社会政策的文脈に関する学習目標 | 例示：<br>－地域社会への関わり、地域条件が実習機関の業務に与える影響<br>－地域の協働構造（ネットワーク、チーム、ワーキンググループ）<br>－社会政策的な意思決定機関や構造  |
| 5 | 実践プロジェクト（Praxisprojekt） | ○学生が自ら企画・構想・実行するプロジェクトまたは業務<br>例示： －対象者・子ども・家族との日常的な実践的活動<br>－単発あるいは継続的なグループ支援の企画と実施<br>○実習報告書の記述内容：<br>－ニーズ分析、理論的考察、目標・方法・実施過程の計画と実行<br>○実施後:実習指導者との面談および報告書の中で、設定目標や方法、プロセス、自らの職業的役割に関する省察的振り返り |
| 6 | 自己省察に関する学習目標            | テーマの例示：<br>－自分の強みと資源の認識、不安や不確実性への対応力の分析<br>－コンタクトの取り方、コミュニケーションや行動パターンの分析<br>－専門職としての自己の役割の省察<br>－バイオグラフィー（個人的背景）の関係性の省察  |
| 7 | 実習指導およびコミュニケーションの取り決め   | テーマの例示：<br>－実習指導者との面談の頻度、場所、時間、連絡手段、面談上のルール<br>－双方の希望、実習中のトラブルや対立への対応方法（相談者の明確化）  |

出所 LERNZIELVEREINBARUNG im Anerkennungsmodul （資料をもとに黒木作成）

表 5-2 ソーシャルワーク実習の学習目標合意書の実例

|   | 学習目標                     | B 氏の実習合意内容   |
|---|--------------------------|--|
| 1 | 実習の時間的および内容の構造           | <p>○導入フェーズ (Einführungsphase) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 実習先の理解、チームおよび利用者・ボランティアとの顔合わせ、ディアコニー (福祉団体) の組織構造の理解</li> <li>- ディアコニーのデジタルワーキンググループへの参加、および高齢者支援や地域福祉における団体横断的な連携への統合</li> <li>- デュッセルドルフ市 ZP の福祉構造と中核的業務に関する情報収集</li> </ul> <p>○自立化及び実現フェーズ (Verselbständigungs- und Realisierungsphase) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 対象者の定義、専門性、協働、意思決定を含むプロジェクトの計画</li> </ul> |
| 2 | 対象者 (アドレッサー) に関する学習目標    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 第 2 実習フェーズにおけるプロジェクト計画のために、来訪者との個別の電話面談を行い、ニーズや希望を個別に把握する。</li> <li>2. 5 月 28 日「隣人の日」に、住宅地区での対面交流を通じて地域のニーズや希望を把握し、地区マネジメントのためのプロジェクト案を考える。</li> </ol>   |
| 3 | 組織および実践分野に関する学習目標        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 第 2 実習フェーズ:ディアコニーにおける高齢者支援部門や実践分野を見学し、複層的なコミュニケーションや意思決定の仕組みを理解する。</li> <li>2. 第 1 実習フェーズから市内第 X 地区における活動の理解とネットワーキングのために、デジタルのワーキンググループに参加する。</li> </ol>  |
| 4 | 社会的空間および社会政策的文脈に関する学習目標  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 第 1 実習フェーズ:デュッセルドルフ市の「zentren plus」の主要業務を通じて、社会政策的文脈の理解を深める。(例: 高齢者に関する支援・相談、社会的つながりの構築、教育・文化プログラム、ボランティア活動推進)</li> <li>2.X 地区における地域プロジェクトに、第 1 から第 3 フェーズを通じて参加し、「隣人の日 (Tag der Nachbarschaft)」に向けたアクションを実施する</li> </ol>  |
| 5 | 実践プロジェクト (Praxisprojekt) | <p>第 2 実習フェーズを起点に、バンデミック下で孤独を感じている高齢者に対し、ボランティアによる「電話支援サービス」の企画・実施・導入を行う。</p>  |
| 6 | 自己省察に関する学習目標             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1.実習フェーズ 1~3 を通じて、チームや他の専門会議で積極的に発言することにより、コミュニケーション上の不安を克服する。</li> <li>2.第 2 フェーズ以降、プロジェクトの計画と実施を通じて、自分の強みと資源を強化・トレーニングする。</li> <li>3.実習フェーズ 1~3 を通じて、自己への疑念や過剰な期待について、信頼できる人とのフィードバック面談で内省する。</li> </ol>  |
| 7 | 実習指導およびコミュニケーションの取り決め    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1.第 2 フェーズから、月 1 回、チームとともに「リソースと個人的な強み」をテーマとする合宿的な振り返り日を実施する。</li> <li>2.第 2 フェーズから、毎週 1 回、実習指導者と「希望やニーズ、実習フェーズ中の振り返り」について意見交換を行う。</li> </ol>   |

出所 LERNZIELVEREINBARUNG im Anerkennungsmodul (資料をもとに黒木作成)

表 5-2 から、B 氏の学習目標合意書の内容は、実習のプロセスそのものを学生が主体的に構造化し、実践と理論を往還的に学ぶための教育が機能していることがわかる。表 5-1 に示した 7 つの項目と表 5-2 に示した実習生 B 氏の学習目標合意書の内容を対比してみると、表 5-1 が一般的な構造と項目の例示を示しているのに対し、表 5-2 は B 氏の個別具体的な目標や実践計画を記しており、以下のような特徴がわかる。

第 1 に、実習のフェーズを「導入（Einführungsphase）：第 1 フェーズ」と「自立化：第 2 フェーズ及び実現：第 3 フェーズ（Verselbständigungs- und Realisierungsphase）」に分けて捉え、それぞれ目標を設定した上で、実践プロジェクトが専門職としての自己の自立と結びついている。第 2 に、対象認識において、個別支援の過程と「隣人の日（Tag der Nachbarschaft）」事業を活用した地域支援の過程が実践プロジェクトと関連づけられている。こうした点から学生は能動的に対象を認識するとともに、組織及び実践分野、社会的空間及び社会政策的文脈を互いに関連付けている。第 3 に、実践プロジェクトでは、パンデミック（covid-19）下で孤立を深める高齢者に対する「電話支援サービス」の企画・実施・導入までを計画の全体像にしており、社会的課題の具体化と行為化を示している。

学習目標合意書という枠組みは、単なる実習日程表ではなく、自立（第 2 実習フェーズ）を起点に実践プロジェクトの展開を特徴とする。6. 自己省察は、第 1 から第 3 まで全てのフェーズに含まれており、特に第 2 フェーズ以降はプロジェクト計画と実施を通じて、専門職としての自己の強みと資源の強化が目指されている。第 2 及び第 3 フェーズでは、プロジェクト計画に含まれる「協働」、「意思決定」が、目的に対して望まれる手段を規定する道具的価値（行為の様式）として意味を持つ（Johnson& Yanca=2004）。「協働」では、実践プロジェクトの対象である、孤独を感じる高齢者とボランティアの協働を機能させることを目指す。「意思決定」では、ディアコニー（福祉団体）という組織として意思決定がいかに機能しているかの認識を内包している。このほか自己省察では、チームや他の専門会議の場面で積極的な発言が明記されており、専門職としての自己について言葉に出す機会といえよう。

実習指導者 A 氏は、実習生に伝える上で大切なことを以下のように述べている。

「実習生は学習によってソーシャルワーカーの基礎ができています。基礎のもとで、実習生一人ひとりが目的をもっているのが、指導者としては、人としての態度で見本になるようにしないといけない。（中略）高齢者関係の実践は、創造的なことができるのが仕事の魅力です。デュッセルドルフ市からは施策の枠組みは示されますが、その枠組みをどのような内容にするかをソーシャルワーカーは自由に考えることができます。」

A 氏のいう「人としての態度の見本」は、専門職アイデンティティ形成につながる人々に対する価値的態度を言い表し、「施策の枠組み内容の創造」は、実践体験から蓄積された知恵を掘り起こし、秩序づけ、組織化することで導き出す理解の仕方を言い表している。

B 氏は、実習経験の振り返りから「応用科学大学の強みは実践と理論の結びつきを学べること」と述べた上で、「ソーシャルワークの特色は、実践が理論とすぐに結びつくわけではないし、実践を理

論で説明できないことがおこる職業」と自身の内面の変化と職業像との関連を述べている。

以上、学習目標合意書は、これまでのZP「X」の個別支援と地域支援の事業の評価、および社会的課題の解決にむけた学習目標を可視化し、実習生自身による省察や実習指導者との定期的なフィードバック面談を設定し、実習経験を内省しながら深化させるプロセスが明示されているといえる。実践プロジェクトでは、「実践の知」を基軸としながら、「科学の知」および「規範の知」が相互に関連し、貢献し合うことで独自に形成され発展していることがわかる。

## 5. 結論

### 5.1 本研究の示唆

ドイツの応用科学大学における実習教育の意義をふまえ、日本のソーシャルワーク教育への示唆を述べる。なお、本研究で得られた知見は、特定の実習教育モデルを他国や他制度へ直接的に移転可能なものとして提示するものではなく、制度的条件と教育実践の関係を比較する視点から再考するための事例的示唆を提供するものである。

#### 1) 「プロジェクト」志向の背景と応用科学大学の台頭

ドイツにおける応用科学大学の台頭は、単なる教育制度上の変化にとどまらない。戦後の経済成長に伴う実務人材の需要に応じ、1970年代以降の実践的能力と理論的素養を兼ね備えた人材育成機関の制度化に対する社会的応答の成果といえる。注目すべきは、その教育思想の根底にある「プロジェクト」志向の背景である。高等教育以前の教育段階において、特に1970年代以降の環境問題に対する批判的科学教育として、プロジェクト授業の浸透の影響は大きい。この教育スタイルは、「学びを通して社会と関わる」姿勢を育み、学習者として自己を媒介に社会的行動を促す態度を醸成する。高等教育以前のプロジェクト授業によって培われる科学や社会に関する省察の学習経験は、高等教育機関が学生に求める社会的テーマを持つこと、批判的に思考することに連動し、特に社会（Sozial）に焦点を当てるソーシャルワークのものの見方や考え方、専門職として自己の礎に通じるといえよう。そして、1999年のボローニャ宣言は、ヨーロッパ大学圏における高等教育機関としての評価を得る契機になった。応用科学大学は、研究機関として「プロジェクト研究（Projektstudium）」、実務家養成機関として「実践プロジェクト（Praxisprojekt）」が共鳴し合い、魅力拡大に繋がっている。そして、応用科学大学の特色ある教育は、多様な世代、福祉施設・機関の現職者、さらにはヨーロッパ圏の人々まで、様々な教育ニーズにこたえる発展が期待される。

#### 2) 自己を媒介に社会的課題に対峙するソーシャルワーク実習

応用科学大学におけるソーシャルワーク実習は、専門職としての技能の習得に加えて、学生が「自分自身のあり方（自己理解）」を通して社会（Sozial）と関わる力を養う実践的教育の場といえる。

「実践プロジェクト」では、学生によるテーマ設定、（個別および地域の）ニーズ分析、計画立案、実行、振り返りといった一連のプロセスに主体的に関わることが求められる。特に、テーマ設定で

は、協働、意思決定など道具的価値の設定が鍵となる。道具的価値は、人間の尊厳や社会連帯などの究極的価値を機能させる。これは、ソーシャルワークの価値基盤やソーシャルワーカーの価値的態度を希求する規範的な知識（「規範の知」）に関連し、ソーシャルワーク実践の場において、問いを自ら生成し解決にむけて諸科学（「科学の知」）との違いを認識しながら応用することで「実践の知（アートの知）」をより豊かにすることにつながる。

本研究を通して、ソーシャルワーク教育、とりわけ実習教育は、専門職アイデンティティがソーシャルワークの価値を実現・実行する礎となる意義を再認識できた。特に、学習目標合意書において、実践プロジェクトをふまえた省察を実習全般に課していることは意義深い。実習生は、実習の場において、個人・組織・分野・地域・社会・政策を対象として認識し、実習指導者をロールモデルに実践プロジェクトの企画・実施・評価を経る。その全てのフェーズで専門職としての省察が強調され、専門職アイデンティティを「語る」ことが求められる。専門職アイデンティティは、「実践プロジェクト」のテーマに内在する協働や意思決定といった道具的価値の「語り」を用いて促され、専門職としての自己の実現を行為の中の省察によって形成に至ることを示唆する。

以上、応用科学大学は、社会のニーズに応える実践的人材育成を使命とし、「プロジェクト」志向の教育理念を基盤に発展してきた。この理念はソーシャルワーク実習において、学生が実践プロジェクトを主体的に計画・実施・評価し、自己を媒介に社会的課題に科学的に関わる力を養う教育を具体化している。すなわち、理論と実践を統合し、専門職としてのアイデンティティ形成を促すことが、応用科学大学における実習教育の核心的意義である。

### 3) 日本のソーシャルワーク実習教育への示唆

最後に、学習目標合意書に記載された内容、現地調査のインタビュー結果から得られた知見をもとに日本への示唆を述べる。

第一に、政策遂行に貢献する実務者養成にとどまらず、学生が自ら問いを立て、社会に対して介入する「プロジェクト」の企画・実施を通じて自己理解を深め、教員とのセミナーを重ねることで、専門職として行為の中の省察の大切さの再認識を促すことである。この教育観は、ドイツにおいて1970年代以降、科学教育において発展してきたプロジェクト授業の系譜に連なるものであり、渡邊の見解をかりれば、高等教育以前の段階から「子どもたちの興味や社会批判的な視点から、教師自身もこれまでの授業内容や方法を見直し、子どもたちの意見を取り入れながら互いに合意形成を図る授業」（渡邊 2013）の教育実践の反映である。このことをふまえると、大学は、学生の成長に求められる知識や価値的態度について、高等学校の教育との接続を意識した働きかけの必要性を示しているといえよう。

第二に、学生と実習指導者が交わす学習目標合意書には、「自己の職業的役割」「社会的背景への理解」「他者との関係構築」など専門職の役割、特に「専門職としての自己」機能に関する学びの目標

が含まれており、それに対して学生自身が主体的に関与していく構造が整っている。これは、ソーシャルワークを学ぶ学生に対して、実践の主体者としてのアイデンティティの確立を求めている学習観をもつことの大切さを物語っている。

第三に、ドイツの実践プロジェクトは、第一の教育観、第二の学習観も相まって学生の能動的関与と、実践と理論の往還を強く志向しており、「実践の知」と「科学の知」に、アイデンティティ形成において重要な価値基盤や価値的態度を希求する「規範の知」を加えた「ソーシャルワークの知のスペクトラム」(平塚 2022)の教育的効果の可能性を提示している。

以上をふまえ、今後の日本のソーシャルワーク実習教育のあり方を述べておこう。日本のソーシャルワーク実習は「実習プログラム」を前提とし、事前に定められた目標に沿って実習を進行する枠組みが主流である。これは、実践を安定的かつ均質に学ぶことを保障する制度的装置である一方で、社会の多様性、権威主義や標準化の支配、多発する自然災害など予測不能性への柔軟な対応、そして学生の主体的な関与の障壁になる可能性がある。本研究では、ドイツの特定の教育実践ではあるが、「プロジェクト」志向は、実習を通じて学生が社会の課題を探索し、自らの関心や気づきに基づいてプロジェクトを構想し実践する内発的で創造的な思考過程であると同時に、専門職アイデンティティ形成を実習のフェーズの中に組み入れることの大切さを考える契機になった。

新カリキュラムが掲げる地域共生社会の実現に資する人材育成を踏まえると、大学教育においては、学生が何を社会的課題として捉え、どのような価値判断に基づいて行為するのかを省察する学習過程が不可欠である。ドイツのプロジェクト志向の実習は、前例のない課題への実践的関与を通じて、専門職としての価値理解と判断基準を形成する教育構造を有している。以上のことから、日本のソーシャルワーク実習教育において、専門職アイデンティティ形成を内包した教育観・学習観を再検討する必要性が示唆される。

## 5.2 本研究の限界と今後の課題

最後に、本論の限界は、以下のとおりである。全ドイツの応用科学大学や民間福祉団体の実態を網羅しておらず、しかも特定の教育実践という限定的な事例のため、「プロジェクト」志向を含む教育実践の多様性を十分に捉えていない。実習の成果として、学生の長期的なアイデンティティ形成に与える影響の追跡が行われていない。そして、日本との比較において、制度的背景や文化的差異の分析が十分とはいえない。これらの点は今後の研究課題とする。

## 参考文献・引用文献

- Adams, Kim., Hean, Sarah., Sturgis, Patrick., & Clark, Jill Macleod (2006) Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students, *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- AHPGS - Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (2024) *Akkreditierung und staatliche Anerkennung von Studiengängen der Sozialen Arbeit im Kontext der Vorgaben der länderspezifischen Sozialberufe anerkennungs-gesetze*, p.2-3, [https://www.ahpgs.de/assets/pdf/thematische-analysen/Thematische-Analyse\\_FS2023\\_050324.pdf](https://www.ahpgs.de/assets/pdf/thematische-analysen/Thematische-Analyse_FS2023_050324.pdf). 最終アクセス 2025.12.24.
- 秋山智久・平塚良子・横山穰 (2004) 『人間福祉の哲学』 ミネルヴァ書房, 108-109.
- Bartlett, H.M. (1970) The Common Base of Social Work Practice, National Association of Social workers. (=1978, 小松源助訳『社会福祉実践の共通基盤』 ミネルヴァ書房.) .
- Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.) (2009) *Handbuch Sozialpädagogik: Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit* (3., vollst. überarb. Aufl.). Darmstadt: wbg Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 14-16.
- Eaton J. (1958) "Science," "Art," and "Uncertainty in Social Work" *Social Work* 3 (3) , 3-18.
- Engelke, Ernst; Spatscheck, Christian; Borrmann, Stefan. eds. (2024) . *Die Wissenschaft Soziale Arbeit : Werdegang und Grundlagen* (5., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, 95.
- Engelke, Ernst; Spatscheck, Christian; Borrmann, Stefan. eds. (2024) . 前掲書, 160.
- Federal Ministry of Education and Research (2024a) Higher education institutions, by. types and Länder (Table 2.5.1 6/7) , <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/2.5.1>, 最終アクセス 2024.9.11.
- Federal Ministry of Education and Research (2024b) Higher education institutions, Studienanfängerinnen und Studienanfänger im 1. Hochschulsemester nach Hochschularten, Ländern und Geschlecht by types and Länder (Table 2.5.7 2/6) , <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/2.5.7>, 最終アクセス 2024.9.11.
- Federal Ministry of Education and Research (2024c) Studierende an Fachhochschulen nach Fachsemestern, Hochschulsemestern und den 15 am stärksten besetzten Studienbereichen im Wintersemester 2023/2024, <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.29.html?qw=Fachhochschule>, 最終アクセス 2024.9.11.
- Johnson, L.C. & S.J. Yanca, (2001) *Social Work Practice: A Generalist Approach*, 7th ed., Allyn & Bacon, Incorporated, (=2004, 山辺朗子・岩間伸之訳『ジェネラリスト・ソーシャルワーク』 ミネルヴァ書房, 64-73.) .
- Gudjons, H. (2001) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit (6. Aufl.). Klinkhardt. (=久田敏彦監訳 (2006) 『行為する授業 – 授業のプロジェクト化をめざして』 ミネルヴァ書房) .
- 春見静子 (2007) 「ヨーロッパ大学圏の形成とドイツのソーシャルワーカー養成の転換 – その展望と課題」 『医療福祉研究』 第3号, 80-p.93.
- 平塚良子編 (2022) 『ソーシャルワークを「語り」から「見える化」する – 7次元統合体モデルによる解析 –』 ミネルヴァ書房, 11-21.
- 平塚良子・秋山智久・横山穰 (2004) 『人間福祉の哲学』 ミネルヴァ書房, 74-109.
- フンク・カロリン (2009) 「フンボルトの悪夢？ ボローニャ・プロセスとドイツにおける大学教育改革」 『欧米文化研究』 16, 19-36.
- 苅部直 (2007) 『日本の〈現代〉5 移りゆく「教養」』 NTT 出版, 78-91.
- 北島英治・副田あけみ・高橋重宏・渡部律子 (2002) 『社会福祉基礎シリーズ④ 社会福祉援助技術演習 (上) ソーシャルワーク演習 (上)』 有斐閣.

- W. クラフキ / 小笠原道雄編 (1992) 『教育・人間性・民主主義 - W. クラフキ講演録』 玉川大学出版部, 111-117.
- 黒木邦弘・西崎緑 (2025) 「認定社会福祉士認定研修についての調査報告」『社会福祉研究所報』第53号, 57-73.
- 公益社団法人日本社会福祉士会編 (2022) 『新版社会福祉士実習指導者テキスト』中央法規出版, 121-151.
- 厚生労働省 (2020) 『精神保健福祉士養成課程のカリキュラム』, <https://www.mhlw.go.jp/content/000604982.pdf>, 最終アクセス 2026.1.5.
- 丸茂あい菜・佐藤昭洋 (2018) 「ドイツにおけるソーシャルワーカー養成教育を学ぶ - Bielefeld 応用科学大学ソーシャルワーク学士課程のカリキュラム事例より -」『道北福祉』第9号, 17-36.
- Mohan, B. (1988) *The Logic of Social Welfare: Conjectures and Formulations*, Havester. Wheatsheaf.
- 岡田英己子 (2011) 「国際ソーシャルワーク教育年表に見る A. ザロモンの位置 - 比較ソーシャルワーク教育史試論のたたき台として」『人文学報』No.439, 1-26.
- 岡本民夫 (2002) 「第2章戦後日本における社会福祉実践理論の展開」『戦後社会福祉の総括と二十一世紀への展望 IV 実践方法と援助技術』ドメス出版, 50-51.
- Oliver, Carolyn (2013) Social workers as boundary spanners: reframing our professional identity for interprofessional practice, *Social Work Education*, 32(6), 773-784.
- 大谷京子 (2021) 「専門職アイデンティティ概念の整理 - ソーシャルワーカーの専門職アイデンティティ形成に向けて」『日本福祉大学社会福祉論集』第143・144号, 81-98.
- 三原博光 (2013) 「ドイツの大学におけるソーシャルワーカー養成教育 - NRW カトリック大学を中心に」『人間と科学』13 (1), 33-39.
- 日本ソーシャルワーク学会編 (2013) 『ソーシャルワーク基本用語辞典』川島書店, 1.
- 大川翔平・大高泉 (2021) 「ドイツ科学教育におけるプロジェクト授業の歴史的展開」『理科教育学研究』Vol.62, No.2, 377-387.
- Sarah Banks (2012) *Ethics and Values in Social Work*, 4th edition, Palgrave Macmillan (=2016, 石倉康次・児島亜紀子・伊藤文人監訳『ソーシャルワークの倫理と価値』法律文化社, 127-129.) .
- 佐々木隆生 (2018) 「基調講演 主体的学習をめぐる」*The journal economic education*, No.37, 4-9.
- 佐々木英一 (2019) 「職業教育・訓練の高度化とその政策的対応 - ドイツのデュアルシステムの変化の中に」『経営論集』66 (1), 57-84.
- Schön Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Inc. (=2007, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か - プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 50-51.) .
- 竹中亨 (2024) 『大学改革 - 自律するドイツ、つまづく日本』中公新書, 19.
- 寺田盛紀 (2020) 「ドイツ高等教育におけるデュアル課程とその検証結果の分析」, *The Faculty of Economics and Business Administration Journal*, KUAS, Vol.1, 157-172.
- 寺澤幸恭 (2004) 「ドイツにおける「実務型」高等教育に関する考察 (1) - 専門大学の実習 Semester (インターンシップ) -」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』36, 85-101.
- 寺澤幸恭 (2013) 「ドイツにおける「実務型」高等教育に関する考察 (5) - 専門大学の発展と学術審議会 -」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』45, 1-14.
- 豊田謙二 (2015) 「ドイツにおけるソーシャルワーカー養成と実践の現在 - ボローニャ・プロセスを挟んで -」『総合科学』, 25-27.
- 吉留久晴 (2015) 「ドイツのデュアル大学での人材養成にかかわる産学連携の実相 - デュアルパートナーの関与・役割に着目して」『産業教育学研究』45 (1), 21-28.
- 渡邊眞依子 (2013) 「第3章子どもとともに創る授業 - ドイツにおけるプロジェクト授業の展開」久田敏彦監修『PISA 後の教育をどうとらえるか - ドイツをとらえてみる』八千代出版, 105.
- 渡部律子 (2015) 「ソーシャルワークの本質と専門職アイデンティティ: アイデンティティをめぐる先行研究にみる現状と課題」『ソーシャルワーク実践研究』2, 3-18.
- Wiles, Frau (2013) 'Not easily put into a box': constructing professional identity, *Social Work Education*, 32

(7) ,854-866.

Wiles,Frau (2017) Developing social work students'professional identity:the role of England's. Professional Capabilities Framework,European Journal of Social Work,20 (3) ,349-360.

