

理解させ、倫理的分析ができる事を目標に、更にソーシャルワークに必要な教授法を検討していく必要がある。

## 参考文献

- ・Gandz, J. Hayes. N, (1988) Teaching business ethics Journal of Business Ethics, Springer 657-669
- ・加藤憲・藤原奈佳子・森雅美・原臣司・松葉和久・水野智・宮治眞・山内一信 (2006)「米国における医師の専門職倫理教育;現状と課題」現代医学 54巻2号 387～393
- ・Ladd, J. (1980) The quest for a code of professional ethics: an intellectual and moral confusion, in: Chalk, R., Frankel, MS and Chafer, SB (eds.) AAAS Professional Ethics Project:Professional Ethics Activities in the Scientific and Engineering Societies. Wasington, D.C.; AAAS.
- ・McDonald, G. &Donleavy, (1955) Objections to the teaching of business ethics Journal of Business Ethics, Springerp 842-846
- ・宮坂純一 (1999)「ビジネス倫理学の展開」晃洋書房
- ・西田高宏「専門職倫理規程の問題圏―誰のための、何のための倫理規定か―」(2006) 熊本大学倫理学研究室紀要 先端倫理研究 1 70～84
- ・社会福祉士養成講座編集委員会 (2009)「新・社会福祉士養成講座 6 相談援助の基盤と専門職」中央法規
- ・戸山田和久 (2007)『「技術者倫理教育」とは何かまた何であるべきか」名古屋高等教育研究第7号289～299
- ・鶴宏史翻訳 (2006)「テアロニア/ニュージーランドにおける保育倫理綱領(第2版) 1996」神戸親和女子大学児童研究 25号52～68
- ・Weiss (1994) Business ethics: a managerial, stakeholder approachWadsworth Belmont, p69

## 欧州高等教育圏の構築とソーシャルワーカーの養成教育改革

～デンマーク及びドイツの事例を中心に～

浦和大学短期大学部

院前期 2004 年卒 高 木 剛

### 1. はじめに

2010年の欧州高等教育圏の構築を目指す「ボローニャ宣言」により、欧州圏内各国では新たな高等教育への転換が着実に進められている。これまで欧州圏内各国では独自の高等教育制度を有していたため、教職員、学生などの流動性や雇用の促進、さらには教育・研究の水準の向上を図るうえで大きな障壁になっていた。「ボローニャ宣言」以降、欧州圏内各国が一丸となってこの障壁を取り除き、世界に誇る高等教育圏を構築しようとする取り組み(ボローニャ・プロセス)が活発化し、今年はいよいよその最終年となった。このような動きの中で各国の大学における「ソーシャルワーク教育」も見直されており、その現状と課題を整理することは、今後の日本の社会福祉士養成の在り方に少なからず示唆を与えてくれると感じる。

本稿は、欧州高等教育圏の構築を目指す取り組みと、それに伴い転換が進められているソーシャルワーク教育について、デンマーク及びドイツの事例を中心に引き上げ、今後の日本における社会福祉士養成教育の検討に資することを目的とした。

なお、筆者はすでにボローニャ・プロセスに伴うソーシャルワーク教育の展開について報告<sup>1)</sup>しているが、本稿はそれを加筆・修正し、ボローニャ・プロセスの進捗状況や課題等に関する最新の情報を記載した。

### 2. 研究方法

各種文献・資料及びインターネットの情報(欧州大学協会、コペンハーゲン大学、ポツダム社会福祉大学、大学学長会議など)をもとに、①ボローニャ・プロセスの概要、②ボローニャ・プロセス

の進捗状況、③コペンハーゲン大学(デンマーク)、デュッセルドルフ社会福祉大学(ドイツ)、ポツダム社会福祉大学(ドイツ)などにおけるソーシャルワーク教育、④ボローニャ・プロセスを取り巻く課題などについて整理した。

### 3. ボローニャ・プロセスの概要

1999年に29カ国の教育担当大臣がイタリアのボローニャで会合し、2010年に欧州高等教育圏を構築する声明が出された。この声明は「ボローニャ宣言」と呼ばれ、これまで欧州各国で独自につくられてきた大学教育制度を見直し、2010年までに欧州圏内で共通する基盤を創り上げるという壮大なプロジェクトが実施されることとなった。

ボローニャ宣言の骨子として、以下の6つ内容が掲げられている。

- ①欧州市民の雇用の機会の増加と欧州高等教育の国際競争力の向上を目指して、学修内容の把握を容易にする共通様式(ディプロマ・サプリメント)を使用するとともに、他大学と比較可能な学位制度を採用すること。
- ②大学は、バチェラー(Bachelor)と呼ばれる最低3年以上の課程とし、大学院はマスター(Master)、ドクター(Doctor)からなる課程とすること。そしてこれらを欧州圏内共通の学位とすること。
- ③学生の大学間の移動を容易にするため、欧州圏内の大学で単位互換制度(European Credit Transfer System;以下ECTS)を確立すること。
- ④教職員、学生の自由な移動の障壁を取り除き、流動化を促進すること。
- ⑤欧州圏で比較可能な評価基準や評価法を開発し、大学教育の質の保証のための協力をしていくこと。
- ⑥カリキュラム開発、研究などにおいて、欧州圏内の視点、特色の普及・促進に努めること。

この骨子にもとづいた、2010年までの一連の取り組みの過程を「ボローニャ・プロセス」といい、2001年にプラハで各国の教育大臣による初会合が開催されて以降、2003年(ベルリン)、2005年(ベ

ルゲン)、2007年(ロンドン)、2009年(ルーヴェン)と、2年ごとに会合がもたれてきた。各会合では、ボローニャ・プロセスの各国の進捗状況や、目標を達成するために優先して取り組む課題などについて話し合われた。表1に示すとおり、ボローニャ・プロセスの参加国は会合のたびに増え、現在は46カ国となっている。ボローニャ・プロセスは、5,600を超える大学と3,100万人の学生が対象となっており、すでに半数以上の学生は(ボローニャ・プロセスにより)転換された教育カリキュラムで学修している。

### 4. ボローニャ・プロセスの進捗状況

欧州大学協会(European University Association)の報告書<sup>2)</sup>によると、大学におけるバチェラー及びマスター課程の導入割合は、ハンガリー、リトニア、エストニアで70～85%であるものの、欧州圏全体では95%という状況である。また、欧州単位互換制度(ECTS)については、ギリシャで導入が遅れているものの、それ以外のほとんどの国では導入済みとなっている。

より詳細な進捗状況として、ここではドイツに注目し、大学学長会議(Hochschulrektorenkonferenz;以下HRK)の報告書<sup>3)</sup>をもとに概観してみたい。

#### 1) 大学全体及び大学種別の状況

ドイツ国内でバチェラー及びマスター課程を導入した大学は、2010年1月現在で80.5%である。ドイツでは高等教育大綱法(Hochschulrahmengesetz)により、大学は「総合大学」(Universitäten)、「芸術・音楽大学」(Kunst-und Musikhochschulen)、「専門単科大学」(Fachhochschulen)などに分類できるが、バチェラー及びマスター課程の導入割合は、それぞれ76.6%、46.3%、96.6%となっており、大学間で差が見られる。また、大学種別ごとのバチェラー課程の修学年数は、総合大学の94.9%が3年間(6学期)であるのに対し、芸術・音楽大学では73.9%が4年間(8学期)、専門単科大学では3年間(6学期)と3年6ヶ月間(7学期)が半々

表 1. ボローニャ宣言以降のボローニャ・プロセスへの参加国

	開催地	参加国
1999 年 (ボローニャ宣言)	ボローニャ	アイスランド、アイルランド、イギリス、イタリア、エストニア、オーストリア、オランダ、ギリシャ、スイス、スウェーデン、スペイン、スロバキア、スロベニア、チェコ、デンマーク、ドイツ、ノルウェー、ハンガリー、フィンランド、フランス、ブルガリア、ベルギー、ポーランド、ポルトガル、マルタ、ラトビア、リトアニア、ルクセンブルク、ルーマニア
2001 年 (第 1 回会合)	プラハ	キプロス、クロアチア、トルコ、リヒテンシュタイン
2003 年 (第 2 回会合)	ベルリン	アルバニア、アンドラ、セルビア・モンテネグロ、パチカン、ボスニア・ヘルツェゴビナ、マケドニア、ロシア
2005 年 (第 3 回会合)	ベルゲン	アゼルバイジャン、アルメニア、ウクライナ、グルジア、モルドバ
2007 年 (第 4 回会合)	ロンドン	モンテネグロ
2009 年 (第 5 回会合)	ルーヴェン	

出典) *Europe's new higher education landscape. European university association. 2010.*

より筆者作成

という状況で、大学種別によって修学年数に差が見られる(表 2)。一方、マスター課程については、総合大学、芸術・音楽大学、専門単科大学の全てで 2 年間(4 学期)の割合が高い(それぞれ 86.4%、92.4%、59.5%)(表 3)。

## 2) 学修分野別の状況

主な学修分野別のバチェラー及びマスター課程の導入状況は、「地域科学」(Regionalwissenschaften)が 95.2%、「経済学」(Wirtschaftswissenschaften)が 94.8%、「農学・林学・食品科学」(Agrar-, Forst-und Ernährungswissenschaften)が 94.3%、「工学」(Ingenieurwissenschaften)が 93.7%と高率であるのに対し、「言語学・文化学」(Sprach-und Kulturwissenschaften)では 65.6%、「芸術・音楽」(Kunst und Musik)では 53.4%となっており、学修分野で差が見られる。ちなみにソーシャルワーク

関連分野である「社会科学」(Sozialwissenschaften)は 87.4%である。

## 3) 各州の状況

各州の大学におけるバチェラー及びマスター課程の導入状況は、ベルリン州、ブランデンブルク州、ブレーメン州、ニーダーザクセン州、ザクセン州、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州でそれぞれ 100%であるのに対し、ザールラント州(0.0%)、ザクセン・アンハルト州(1.8%)、メークレンブルク・フォールボメルン州(3.0%)、バーデン・ヴュルテンベルク州(4.9%)などと、州によって大きな差が見られる。

## 4) バチェラー又はマスター課程の在籍学生数

大学生(1999年度; 1,770,489名)のうち、バチェラー又はマスター課程に在籍していた学生数

表2. ドイツにおけるバチェラー課程の修学期間の現況

大学種別	大学数	修学期間		
		3年間（6学期）	3年6ヶ月間（7学期）	4年間（8学期）
総合大学	3,284	3,117（94.9%）	121（3.7%）	46（1.4%）
芸術・音楽大学	176	46（26.1%）	0（0.0%）	130（73.9%）
専門単科大学	2,246	1,022（45.5%）	1,020（45.4%）	204（9.1%）

出典) *Statistisches Bundesamt, Studierende an Hochschulen, WiSe 2008/2009*.より筆者作成

表3. ドイツにおけるマスター課程の修学期間の現況

大学種別	大学数	修学期間		
		1年間（2学期）	1年6ヶ月間（3学期）	2年間（4学期）
総合大学	3,375	276（8.2%）	182（5.4%）	2,917（86.4%）
芸術・音楽大学	184	11（6.0%）	3（1.6%）	170（92.4%）
専門単科大学	1,236	38（3.1%）	463（37.5%）	735（59.5%）

出典) 前掲書より筆者作成

表4. 冬学期（1999～2009年）におけるバチェラー及びマスター課程の在籍学生数の推移

冬学期（年）	学生数（名）	内訳（名）			割合（%）
		バチェラー課程	マスター課程	計	
1999／2000	1,770,489	4,122	2,580	6,702	0.4
2000／2001	1,798,863	12,409	6,536	18,945	1.1
2001／2002	1,868,229	27,008	11,935	38,943	2.1
2002／2003	1,938,811	48,338	18,623	66,961	3.5
2003／2004	2,019,465	79,985	27,764	107,749	5.3
2004／2005	1,963,108	118,841	35,687	154,528	7.9
2005／2006	1,985,765	202,802	46,233	249,035	12.5
2006／2007	1,979,043	329,808	55,659	385,467	19.5
2007／2008	1,941,405	529,980	70,599	600,579	30.9
2008／2009	2,025,307	770,082	98,194	868,276	42.9

出典) 前掲書より筆者作成

は、バチェラー課程が4,122名、マスター課程が2,580名で、総学生数に占める割合はわずか0.4%であったが、2001年度（2.1%）、2003年度（5.3%）、2005年度（12.5%）と年々増加し、2008年度は42.9%（学生数2,025,307名のうち、バチェラー課程が770,082名、マスター課程が98,194名）に達し

ている（表4）。

## 5. デンマーク及びドイツにおけるソーシャルワーク教育の展開

前述のように、欧州圏内では2010年の欧州高等教育圏の形成に向けて、高等教育改革が着実に進

められているが、その中でソーシャルワーク教育はどのような展開を見せているのだろうか。ここではソーシャルワーク教育の展開としてデンマーク及びドイツの事例を概観する。

## 1) デンマークにおけるソーシャルワーク教育

ボローニャ宣言に伴い、2002年6月28日にソーシャルワーカー（Socialrådgiver）の養成を管轄している教育省から、「ソーシャルワーカーの教育に関する省令・第536号」（Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen；BEK nr 536 af 28/06/2002）が出された。デンマークでは、この省令が大学におけるソーシャルワーク教育を基礎づけるものとなっており、現在各大学は、省令の規定にもとづいて具体的な教育カリキュラムを設定している。この省令が施行される前は、大学におけるソーシャルワーク教育は3年間であったが、バACHELOR課程の導入に合わせて、3年6ヶ月間（7学期制）に変更された。

省令によれば、ソーシャルワーク教育は「理論教育」と「実務教育」から構成されており、理論教育は、「ソーシャルワーク及びカウンセリング」（socialt arbejde og socialrådgivning）、「心理学及び精神医学」（psykologi og psykiatri）、「法学」（jura）、「社会科学」（samfundsvidenskab）の科目分野からなり、合計174単位が配分されている。また実務教育は、フィールドスタディ及びインターンシッ

プの2回で実施され、合計36単位が配分されている。そして、これら理論及び実務教育の総計210単位の取得が卒業要件となっている（表5）。例えば、1999年にソーシャルワークコースを設置したコペンハーゲン大学においても、前述の省令にもとづいて、2002年からバACHELOR課程のソーシャルワークコースが導入された。入学は、試験に合格した者の他、職業経験やボランティア経験を有する者、海外で最低6ヶ月以上の職業経験を有する者などが対象である。理論教育は、各学期ごとに前述の4つの科目分野の教育内容が決められており、卒業論文（Bachelor projekt）も含まれている。実務教育は、第2学期にフィールドスタディとして2ヶ月間、小グループに分かれて市当局や他の自治体などで実施される。そして第6学期にはインターンシップとして、社会福祉に関する施設・機関、関係当局などで4ヶ月間実施される。理論教育はもとより、実務教育についても他国で履修することが可能で、それを自身の所属する大学で取得単位として認定することができる。

## 2) ドイツにおけるソーシャルワーク教育

ドイツにおけるソーシャルワーカー（Sozialarbeiter）の養成教育は、大半が職業教育中心の「専門単科大学」で実施されている。従来、一般的な学修期間は4年間（8学期制）で、卒業時には職業学位としてディプローム（Diplom -

表5. デンマークにおけるソーシャルワーカー（socialrådgiver）の養成教育

科目分野	単位数 (ECTS-Point)
理論教育	174
・ ソーシャルワーク及びカウンセリング（socialt arbejde og socialrådgivning）	84
・ 心理学及び精神医学（psykologi og psykiatri）	28
・ 法学（jura）	28
・ 社会科学（samfundsvidenskab）	34
実務教育	36
合計	210

出典）BEK nr 536 af 28/06/2002.より筆者作成

Sozialarbeit (FH)) が付与されていたが、ボローニャ宣言に伴う教育改革によって、ソーシャルワークコースを有する多くの専門単科大学は、3年6ヶ月間(7学期制)又は3年間(6学期制)へと切り替わり、卒業時の学位としてバチェラー(Bachelor of Arts) が付与されることとなった。

前述のデンマークとは異なり、ドイツではソーシャルワーク教育に関する国の統一的な規定が設けられていないため、大学におけるソーシャルワークコースの学修期間は、3年間(6学期制)や3年6ヶ月間(7学期制)のところが混在している。例えば、ポツダム社会福祉大学の学修期間は3年間(6学期制)で、卒業要件として180単位の取得が必要であるが、デュッセルドルフ社会福祉大学やアリスザロモン社会福祉大学では3年6ヶ月間(7学期制)で210単位となっている。デンマークと同様、他国で履修した科目の単位を所属大学で認定することは可能であるが、ドイツでは各大学に教育カリキュラムの作成について一定の裁量権があるため、大学間で科目設定に少なからずバラツキが見られるのが現状である。

## 6. ボローニャ・プロセスに伴う課題

このように、ボローニャ・プロセスによる欧州圏内の各国の対応に多少の差は見られるが、欧州高等教育圏の形成は着実に進んでいるといつてよい。しかしながら、一方で近年深刻な課題も表面化している。例えば、欧州圏内の多くの大学では3年6ヶ月間(7学期)で210単位を取得しなければならないため、カリキュラムが過密で授業を受けるのがハードになっていることである。しかも多くの科目の定期試験を受けなければならないため、現実的に学修困難な状況が発生している。さらにこのような状況は、他大学への留学も困難にするなど、学生の流動性に支障が出ている。すでに幾つかの国では学生による不満が続出し、抗議デモにまで発展している。

このような事態はドイツにおいても起きており、各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz)と大学学長会議(HRK)が合同会合を開き、今

後の具体的な施策が検討されるなど、その対応に追われている。

## 7. 日本への示唆

近年、グローバル化・ボーダレス化が叫ばれる中、日本では前鳩山首相が東アジア共同体構想について言及したことは記憶に新しい。また日本社会事業大学における最近の研究として、「東アジア高等教育圏の構築」や「ソーシャルワーク教育のスタンダード化」を目指す方向性も見受けられる。このような日本における動きの中で、欧州圏内のソーシャルワーカー養成について、日本の社会福祉士養成との対比で特徴的なことを挙げるならば、少なくとも以下の4つを挙げるができる。

- ①欧州圏内共通の学位の導入により、ソーシャルワーカーの国家間の移動を可能にしていること。
- ②理論教育及び実務教育ともに教育時間数が多いこと(約6000時間)。
- ③実務教育が重視されていること(約1000時間)。
- ④他国で理論及び実務教育を受けることが可能で、自身の所属大学(ソーシャルワークコース)で、取得単位として認定できること。

## 8. おわりに

欧州高等教育圏の形成により、教育・研究・雇用の水準の向上が期待されており、その展開は少なからず日本に示唆を与えると感じる。しかし、一方で過密なカリキュラムによって事実上学修困難な状況が生じており、幾つかの国では学生の抗議デモにまで発展していることから、その動向を慎重に見守りつつ、今後の日本における社会福祉士養成の在り方を模索していくことが望まれるだろう。

## 文献・資料

- 1) 高木剛: ボローニャ宣言とドイツのソーシャルワーカー養成の動向, 社会事業研究, 48:



103 - 107. 2009.

- 2) Andree Sursock & Hanne Smidt. *Trends 2010 : A decade of change in European Higher Education. European University Association.*
- 3) *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen-Sommersemester 2010. Hochschulrektorenkonferenz. 2010.*
- 4) 高木剛：ドイツにおける介護・看護・ソーシャルワーク人材養成の最近の動向。総合人間科学研究。2：115 - 123. 2010.
- 5) 高木剛：ドイツにおける高齢者ケアを担う人材養成。社会事業研究。47：191 - 194. 2007.
- 6) 岩崎浩三：ヨーロッパにおけるソーシャルワーク教育の動向ーボローニャ・プロセスの影響に焦点を当てて。保健・医療・福祉の研究・教育・実践。東信堂。2007.
- 7) 仲村優一・一番ヶ瀬康子：世界の社会福祉ードイツ、オランダ。旬報社。2000.
- 8) 岡崎仁史：ドイツ介護保険と地域福祉の実際ー社会福祉士が体験した社会保険方式下のミュンヘン。中央法規。2000.

## EPAに基づく介護福祉士候補者受け入れの現状と課題

日本社会事業研究所研究員  
院前期 2008 年卒 稲 葉 宏

### 1. 研究目的

高齢化が急速に進むわが国は2006年にフィリピンおよびインドネシアと経済連携協定（EPA）が締結し、2008年から看護師・介護福祉士候補者の受入れを始めた。この協定の目的は、外国人によって日本の介護・看護人材の不足を補うことではなく人材交流の一環であるとされている。本研究はEPAに基づく候補者受入れの制度上の目的と候補者が来日した目的との間のかい離を中心に現状を整理し、EPAに基づく受入れが本来の目的を達成する上での課題について考察する。そして送り出し国・受入れ国双方の高齢者介護の質の向上に資することを目的とする。

### 2. 研究の視点および方法

本研究では、実際にEPAに基づいて看護師および介護福祉士候補者を受入れた施設の担当者に聞き取り調査を行うことで、候補者が来日した理由と施設が受入れた理由を明らかにすることを目的とした。なお、看護師候補者については、2回看護師国家試験を受験し、2回目の試験で両名とも試験に合格し、日本の看護師の資格を有している。本調査は聞き取り調査である。調査対象者は、EPAに基づいて来日したインドネシア人看護師候補者とフィリピン人介護福祉士を受入れた就労先施設の受入れ担当者である。実施期間は2010年2月から3月である。時間は1施設あたり約1時間の面接調査である。形式は調査対象者2人もしくは1人に対して調査員1人もしくは2人が対面して座る形式である。候補者に対する調査項目は、①調査対象者が候補者に関して担当している業務の内容、②受入れ施設の基本情報（施設の種類、施設が特化している分野等）③候補者の基本属性（年齢、学歴、現場経験の有無）、④施設が候補者