

〈実践研究〉

公認心理師の学部生対象の倫理教育の実践とその効果

島井哲志*, 宇恵弘*, 谷向みつえ*

津田恭充**, 久保信代**

The ethical education for undergraduates of certified psychologist course

Satoshi Shimai, Hiroshi Ue, Mitsue Tanimukai,
Hisamitsu Tsuda and Nobuyo Kubo

国家資格である公認心理師制度の発足に伴って、保健医療領域を中心に活動する心理専門職においても、チーム医療の同僚となる、医師・看護師に代表される保健医療職と同様の高い水準の職業倫理が求められている（山崎・津田・島井, 2016）。それは、規則に示されているから守り、社会的役割をはたすという表面的なものではなく、自分の人生の基盤となる内的な価値観や、その人の生き方や人生の意義に結び付いたものであることが期待されている。本研究は、これに応える心理職の職業倫理の習得をめざす倫理教育の実践的検討である。

心理専門職には、医業におけるヒポクラテスの誓いのように、歴史をもち多くの人によく知られた職業規範はない。ヒポクラテスの誓いは、そのパターンリズムのゆえに、近年、批判を受けてきた。しかし、知識に差があるために本当の意味で理解を得ることが難しいことは現在でも少なからずあり、そのような場面で、自分の存在を賭して責任を引き受けるという自発的態度が、この誓いのように表現されることがあることには、一定の理解が得られるだろう。

看護においては、クリミア戦争に従軍し傷病兵を看護したという、輝かしいエピソードをもつナイチンゲール（Florence Nightingale; 1820-1910）がいる。近代医療における科学的な看護という専門職を立ち上げ、看護教育の基礎を作った人物である。その著書「看護覚え書き（小玉訳, 2004）」は看護職をめざすものにとって必読と目されているし、多くの看護の教育機関にはナイチンゲールの像が設置されている。ナイチンゲールの実像は、伝説とはやや違ったものであったとしても、伝統的に継承されているモデルとなっている。

これに対して、心理学は、専門領域としては19世紀

に始まっており、看護とそれほど変わらない歴史をもつ。実験心理学の父ブント（Wilhelm Maximilian Wundt; 1832-1920）や心理学の父ジェームズ（William James; 1842-1910）は、ナイチンゲールよりは10～20年ほど後の生まれだが、ともに大学の教授として活動し、多くの専門家を養成してきた。しかしながら、ここでは心理学は職業としてというよりも学問領域とされ、その職業規範を示した誓いや規範がまとめられたり受け継がれたりしていない。

心理学関連領域には、ナイチンゲールと同程度に有名な人物として、精神分析を提唱した医師フロイト（Sigmund Freud; 1856-1939）がいるが、その生涯や実践は、職業倫理につながるモデルとはいえない。このように、心理学の専門職をめざす学生には、この誓いこそが根本にある職業理念だといえるものもなく、また、この道を進むことが理想だと伝えられるモデルも存在しない。このことが、より高い水準の心理支援の実践家を養成するにあたって、小さくない障害となっている。

もちろん、心理諸学会や職能団体の倫理規定がないわけではない。1989年に発足した日本臨床心理士会は2004年に倫理規定、倫理綱領を定めており、秘密の保持、多重関係、インフォームドコンセントや資質の向上などが謳われている。日本臨床心理士会は、公認心理師制度発足前には、会員数が最も多く長い実績のある職能団体ではあるが、残念ながら、その倫理規定・倫理綱領は、アメリカ心理学会の職業倫理と比較すると十分に網羅する内容とはいえないし、多くのコンセンサスを得ているとはいえない（山本・首藤, 2017）。

一方、公認心理師試験の出題基準（日本心理研修センター, 2019）には、公認心理師の法的義務および倫理と

受付日 2020. 5. 1 / 掲載決定日 2020. 9. 4

*関西福祉科学大学 心理科学部 教授

**関西福祉科学大学 心理科学部 准教授

いう中項目があり、小項目として、信用失墜行為の禁止、秘密保持義務、倫理的ジレンマ、多重関係などがあげられ、一部は、試験にも出題されている。これらの項目は、十分に網羅され整理されたものとは言えないが、取り上げられる意義は大きい。

本学では、学部教育として、公認心理師の養成を定められ、大学院他の公認心理師の受験資格を得る進路を志す学生を対象に必要な科目を提供している。ここでは、その一環として、学術会議から公表されているカリキュラム検討会の報告書 (2017) にも明記されている、「心理演習 I」の授業の一環として、倫理とそれに関連した法律の内容を導入した。その内容としては、保健医療に携わる職業倫理に適った行動の自発的实践を目標として、そのための職業規範の知識の習得と倫理規範を内面化とを計画した。今回は、一期生を対象とした授業において、その効果を検討したので報告する。

方 法

対象者と手続き

学部 2 年生で公認心理師養成コースの学生で「心理演習 I」の受講者 31 名 (男子 18 名、女子 13 名) を対象とした。概ね 10 名の 3 クラスに対して、事前学習課題、講義、課題や事例のグループワークと発表、その討議、終了後個別レポートから構成された、一コマ 90 分の倫理と制度の教育の授業を 3 回ずつ実施した。

毎時ごとに、事前に提示資料を学習することを求めており、90 分の各コマは、導入あるいは前回の振り返りの後、約 30 分の講義と約 30 分のグループワークおよび約 20 分の発表・討議から構成された。そして、各時後には個人ごとにレポート提出を求めた。最終回の授業終了後に、倫理とその実践に関する 3 種類 18 項目の質問を、授業システムを介して実施し、回答を回収した。

授業内容

全体の導入として、はじめに倫理について、「常識があれば倫理はいらない」あるいは「誰も文句を言わないなら倫理的だ」などのよくある誤解 (金沢, 2018) について説明し、また、専門職にはなぜ高い倫理性が求められるのかを、その専門の知識技術と社会的役割に関連して講義した。その後の 3 回のレクチャーとその後のグループワーク課題などの概要は以下の通りである。

①心理学を学ぶ者の倫理とモラル

倫理の基本となる信頼とそれを得るために求められている態度と行動について講義した。具体的な倫理的疑問が生じる場面を提示して、正直、ルール遵守、愛情、社会性について解説した。a) 正直・誠実に関連しては、

意図的なウソと非意図的なウソ、知っていることを教えないこと、研究倫理として求められている欺瞞・ねつ造・剽窃について、b) ルール遵守に関連しては、約束を守ること、忠誠心と公平性から、遅刻・無断欠席がないこと、c) 共感性に関連しては、相手に対して思いやりをもち尊重することから、自分の利益を求めないこと、個人に秘密を洩らさないこと、d) 社会性に関しては、法を遵守すること、公認心理師法から、学び続けることや説明する責任について、というものであった。

その後、グループに分かれて、講義を踏まえて、まず個人ごとに、自分自身が心理学を学ぶ者として大切にしたいことをポストイットに書き出し、それをグループワークとして、ホワイトボードなどを使い KJ 法により分類して、分類名を付けて発表し、討議した。

②心理応用場面でのモラルジレンマ

はじめに Pope らによる臨床実践の職業倫理の諸原則、心理学系の諸団体の倫理規定にこの諸原則がどのように反映しているか (山本・首藤, 2017)、アメリカ心理学会 (APA) の倫理の 5 つの一般原則とその倫理基準について講義した。そして、臨床倫理の 4 分割法である、自己決定 (自律性尊重) と周囲の状況 (効用と公正)、医療的適応 (仁恵と無危害) と QOL (幸福追求) で整理する方法を説明した。その後のグループワークでは、「APA 倫理基準による心理学倫理問題事例集」の中から、搾取関係、守秘および査定の使用に関する事例を提示して、そのモラルジレンマの解決法をグループで考えて発表し討議した (ネイギー, 2007)。

③倫理と法律：専門職の役割

法体系と法制度について説明した後、医療における法の目的と機能について、責任追及のための事後型と、医療六法などの事前型の役割、法律と倫理がどのようにつながっているのか、また、法律を作ることに専門家としてどのように関わるのかを説明した。医療法、医師法などを紹介して、公認心理師法がどのような位置づけにあり特徴があるのかを説明し、守秘義務違反や、過失と故意等の話題から、義務と倫理の関係について考えさせた。グループワークでは、公認心理師法が成立するまでの過程で、どのような意見があったのか、医師と公認心理師の関係はどのように考えられているのか、将来的には、どうあることが望ましいのかについて話し合っ、発表し討議した。最終のレポート課題は、心理学を学ぶ自分自身の誓いをまとめるというものであった。

評価質問項目

授業終了後の質問は、医療倫理の四原則である自律性尊重、無危害、善行、正義と、遵法の合計 5 項目から構

成した。より授業内容に即したもののから、「心理学の専門家が、対象者・クライアントの権利と尊厳を守ることが大切だと思う」、「心理学の専門家が、対象者・クライアントに誠実で嘘をつかないことは大切だと思う」といった職業的規範を5項目、「私は、自分の周囲の人たちを傷つけず大切にしたい」、「私は、自分の周囲の人たちに誠実でうそをつかないようにしたい」といった内面化した態度を5項目であった。行動実践ではさまざまな場面が考えられるので項目を増やし、「私は、自分の周囲の人たちに、気持ちのよいあいさつをしている」、「私は、自分の周囲の人たちに、うそをつかない」といった行動を8項目を用いた。各問について、自分に当てはまる度合いを、「どんなときにもあてはまらない(1)」から、「いつもあてはまる(5)」までの5件法で評価させた。

結 果

授業態度と運営

学生たちの受講態度は積極的・意欲的で、授業内容が3年次になると始まる心理学実習や、さらに自分の将来の職業に関連することについて十分に理解している様子であった。各授業終了時の個別レポートも大部分の学生が授業内容について一定程度は理解したことを示していた。

グループワークをすることには必ずしも馴れてはいなかったが、受動的に知識を受け取る授業とは異なり、自発的な参加や工夫も見られ、意見の多様性にも気づくことができた。また、少人数であることから、アクティブラーニングとして一定程度機能していた。

一方で、参加型の授業において起こりがちなことであるが、おそらく十分な事前学習を行ってこなかった学生では、独断的で紋切り型の断定的意見がみられ、集団形式の授業の中では個別のフィードバックによって個人の

考え違いを正すことが十分にはできなかった点が課題である。個人が提出する授業後のレポートを、次の週の初めに無記名でプリントしてコメントしたが、そこに考え違いを指摘した講評を印刷するなどの工夫が必要であろう。

各質問への回答の傾向

Table 1に、職業規範の質問への回答の分布と平均値を示した。職業規範では大部分の設問で「いつもあてはまる」の5の回答であり、平均値も4.8以上であった。授業目的の第一は、職業規範を理解し身につけることであったので、これは、授業の結果、受講生の大部分に職業規範が浸透したことを示している。

ただし、「対象者・クライアントに誠実で嘘をつかないことは大切だと思う」については、Table 1にあるように、相対的に、その割合がやや低く、他の質問では全くいない、中間値(3)の「どちらともいえない」を4名が選択しており、平均値も4.5となった。職業規範の中で誠実性・正直は、インフォームドコンセントの基盤となるものであり、授業の中でなお一層の理解をはかる必要があることが示された。

Table 2に、内面化された態度・倫理的価値の質問への回答の分布と平均値を示した。Table 1と比較すると、態度では、選択肢3「どちらともいえない」を選択した者がすべての項目でおり、なかには、「あまりあてはまらない(2)」を選択した項目もあった。しかし。その場合でも大部分は、4か5を選択しており、5問中3問については平均値も4.5以上であった。それ以下であったのは、「だれがみても正しいことをしたい」がやや低く4.2であり、さらに、「自分の周囲の人たちが幸福になることに責任がある」では、平均値が3.7とかなり低かった。学部2年生であり、現実の自分ができることを考え

Table 1 職業規範の設問への回答分布と平均値

項目「心理学の専門家が・・・」	1	2	3	4	5	M
対象者・クライアントの権利と尊厳を守ることが大切だと思う	0	0	0	3	28	4.9
対象者・クライアントの幸福を第一に考えることが大切だと思う	0	0	0	3	28	4.9
対象者・クライアントに誠実で嘘をつかないことが大切だと思う	0	0	4	8	19	4.5
対象者・クライアントを公平に扱うことが大切だと思う	0	0	1	4	26	4.8
法律を守ることが大切だと思う	0	0	1	0	30	4.9

Table 2 内面化した態度・評価の設問への回答分布と平均値

項目「私は・・・」	1	2	3	4	5	M
自分の周囲の人たちを傷つけず大切にしたい	0	1	1	4	25	4.7
自分の周囲の人たちが幸福になることに責任がある	1	2	7	16	5	3.7
自分の周囲の人たちに誠実でうそをつかないようにしたい	0	0	2	11	18	4.5
自分の周囲の人たちを公平に扱いたい	0	0	2	9	20	4.6
だれが見ても正しいことをしたい	1	0	4	14	12	4.2

Table 3 倫理的な行動実践の設問への回答傾向と平均値

項目「私は・・・」	1	2	3	4	5	M
自分の周囲の人たちに、うそをつかない	0	1	5	17	8	4.0
自分の周囲のだれにも、ていねいな言葉づかいをしている	0	7	7	13	4	3.5
自分の周囲のだれかの秘密をもらすことはない	0	1	2	10	18	4.5
自分の周囲の人たちに、気持ちのよいあいさつをしている	0	4	4	14	9	3.9
だれかが困っていたら、何かできることをしている	0	0	2	19	10	4.3
周囲の人たちの悪口をいわない	0	0	4	15	12	4.3
失敗したり間違った人たちに優しく接している	0	0	1	13	17	4.6
周囲の人たちの話をきちんと聞いている	0	0	4	13	14	4.3

ると、「責任がある」とまでいう自信がないということであるのかもしれない。

Table 3 には、倫理的と考えられる行動をどのくらい実践しているのかの 8 つの設問への回答分布と平均値を示した。しなければならないこと（規範）と比較すると、したいと思っていること（態度）と同じように「どちらともいえない」あるいはそれ以下の回答も散見されるものの、全体としては、4 か 5 の回答が大部分を占めており、平均値も 4.3 以上のものが 8 項目中 5 項目と過半数であった。

一方で、「自分の周りに人たちに、うそをつかない」(4.0) や「自分の周囲の人たちに、気持ちのよいあいさつをしている」(3.9) などの日常的な行動でややできていない者の割合が増えており平均値も低い。そして、「自分の周囲のだれにも、ていねいな言葉遣いをしている」では、平均は 3.5 でかろうじてポジティブ側にあるものできていない者の割合もかなり高いことが示された。同年代集団のなかだけで生活していることなど、大学 2 年生の発達のな幼さの表れとも考えられる。

これらの 3 種類の項目を取りまとめて種類ごとに個人の平均を算出して、その得点の平均値、標準偏差、95% 信頼区間を Table 4 に示した。平均値をみれば、規範が最も高く、ついて態度、行動の順になっている。対応のある分散分析の結果、有意な被験者内効果が見られ ($F(2, 60) = 37.78, p < .001$)、信頼区間に示されているように、職業的規範については、ほぼ理解し身に着けたものの、その基になる、倫理的態度および実際の行動につながるまでには至っていないことが示された。

これらの関係を、守るべき規範の理解から、それを内面化した価値的態度が形成され、それが実際の行動として表現されるようになるというプロセスと考えることができる。そこで、倫理行動の総合点を目的変数とし、規範と態度の諸項目を説明変数としたステップワイズ法による多重回帰分析を行ったところ、Table 5 に示したように、専門規範としての誠実・正直「専門家として、対象者・クライアントに誠実で嘘をつかないことは大切だと思う」、態度としての誠実・正直「自分の周囲の人

Table 4 規範、態度、行動総合点の平均値 (SD) と信頼区間

	平均	SD	95% 下限	95% 上限
職業的規範	4.81	0.26	4.71	4.90
倫理的態度	4.34	0.42	4.18	4.49
倫理的行動	4.15	0.44	3.99	4.31

Table 5 倫理行動総合点の重回帰分析

目的変数	説明変数			F	R ²
	規範誠実	態度正直	態度尊重		
倫理行動	.424**	.330*	.301*	7.546	.456

ちに誠実でうそをつかないようにしたい」と周囲を大切にする「自分の周囲の人たちを傷つけず大切にしたい」の 3 項目が有意となり、これらで全分散の 46% を説明した。

除外された項目をみると、5 を多くの人が選択した設問では回答の変動への説明力が小さいことも考えられたが、これを考慮しても、回帰分析の結果、十分な説明率が示されたことから、倫理的な行動を日常的に実践することには、特に、誠実性に関わる規範や態度の形成が重要であることが示唆された。この授業においては、遅刻や無断欠席には厳格な対応をしているが、その趣旨について、ふだんから誠実な行動を身につけることが重要であるからだということを、より明確に伝達し教育する必要性があると考えられた。

考 察

この授業実践では、学部の公認心理師養成コースの一環として、心理演習 I の半期の授業うちの 3 コマを用いて、公認心理師法で求められている公認心理師に相応しいと考えられている倫理と法律の内容を理解し、その職業的規範を身につけること、そのために倫理的な価値観を自分のものとして、それを実現したいと願い、また、自発的に行動に示すことを学修することをめざした。

授業形式としては、10 人程度の授業であることの特徴を生かして、講義の中にも、個人個人に回答してもらう質問を含めて展開し、また、関連する状況を示すような図を多く取り入れたプレゼンを用いて展開した。ま

た、グループワークは、クラスをさらに3グループに分かることで、全員が積極的に役割を果たさなければ作業できない状況で行った。

授業後の個人ごとのレポートは、それほど長いものではなく、とりまとめとしての設問に対しての、端的な回答を求めて、ほぼ授業内にまとめて提出できるようにした。この内容については、無記名化し、ランダムに配置し直して、次の授業はじめに配布して、自分のレポートが全体の中でどの位置にあるかを気づくこと、また、同じ質問への多様な回答があることに気づくことを促進した。

授業後の調査結果からは、職業倫理としての誠実さの習得がわずかに低いことを除けば、おおむね倫理規範は習得されており、授業の主たる目的を達していると考えられた。しかし、規範につながる、倫理的態度の内面化や、最終的な実践行動の程度については、実習におけるモデリングによる学習を通じて、職業規範の理解をさらに深めるなど、3年生以降の養成課程のなかで、さらに充実を図る必要があると考えられた。

なお、学生の一部は、授業のはじめから、「傾聴」というカウンセリング技法の原理を倫理的行為と判断していた。実際に、そのように主張をしてきたグループもかつてはあったかもしれないが、現在では、より短期的に解決することが可能な場合に、傾聴の原理にこだわることは、問題を長期化する可能性もあり、かえって、クライアントの利益にならないことも十分に考えられる。

しかし、この授業ではカウンセリングを扱っているわけではなく、この中では、そのような思い込みをしている学生に、それが誤りかもしれないと気づかせるのはかなり困難であった。しかし、傾聴を重視し、これを守るべき倫理と考えることは、多様な技法を使いこなす役割を期待される心理専門家としての成長にマイナスとなるのではないかと危惧された。

また、本実戦で直接取り扱っているわけではないが、ポジティブ心理学による品格教育 (character education) が、個人の内面化された価値的な態度をつくることに重要な役割をもつ可能性が示唆されている (青木, 2014)。従来のポジティブ教育やポジティブ大学では、どちらかといえば学生エンゲイジメントの側面が重視されているように思われるが (Norrish & Seligman, 2015)、大学における品格教育が充実すれば、しっかりした倫理的基盤に根差した職業倫理を確立し、倫理的行動を実践できる教

育につながる可能性が示唆されたと考えられる (竹橋ら, 2019)。

なお、ここでは、授業後のみに自己評価を求めたので、前後の変化を検討することができなかった。授業前後に評価をすることで、授業内容が与える知識や態度などを、個別の項目の変化として、より詳細に検討することが可能だと考えられる。これは、授業内容の向上にもつながることが期待できるので、今後の課題である。

*本研究は、部分的に2019年度本学共同研究費「心理系職業人の倫理実践の教育的研究 ～職業倫理へのポジティブ・アプローチ～」による。なお、これは授業実践の教育的研究であるので、研究倫理審査の対象外と考え、審査を受けていない。

文献

- 青木多寿子. (2014). 品格教育とは何か：心理学を中心とした理論と実践の紹介. 発達心理学研究, 25(4), 432-442.
- Nagy, T. F. (ネイギー・TF, 村本詔司, 浦谷計子訳). (2007). APA 倫理基準による心理学倫理問題事例集, 創元社.
- Nightingale, F. (1985). 小玉香津子他訳 (2004). 看護覚え書き本当の看護とそうでない看護, 日本看護協会出版会.
- 日本心理研修センター (2019) 公認心理師試験出題基準 平成31年版 (2010. 3. 18) [http://shinri-kenshu.jp/wp-content/uploads/2019/03/第2回公認心理師試験「出題基準」\(ブループリント\(公認心理師試験設計表\)を含む\).pdf](http://shinri-kenshu.jp/wp-content/uploads/2019/03/第2回公認心理師試験「出題基準」(ブループリント(公認心理師試験設計表)を含む).pdf)
- Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). Positive education: The Geelong Grammar School journey. Oxford Positive Psychology Series.
- 心理学・教育学委員会・心理学教育プログラム検討分科会 (2017) 心理学教育のあるべき姿と公認心理師養成. 日本学術会議 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t250-4.pdf>
- 竹橋洋毅, 豊沢純子, 島井哲志. (2019). 人格の強みの視座に基づく, 大学一年生へのリーダーシップ教育の実践. 総合福祉科学研究=Journal of Comprehensive Welfare Sciences, (10), 49-56.
- 津川律子, 元永拓郎. (2003). 心の専門家が会える法律 (新版), 誠信書房.
- 金沢吉典 (2018). 臨床心理学の倫理を学ぶ. 東京大学出版会.
- 山本竜也・首藤祐介. (2017). 臨床心理学における職業倫理に関する日米比較. 中京大学心理学研究科・心理学部紀要, 16(2), 35-40.
- 山崎久美子・津田彰・島井哲志 (2016) 保健医療・福祉領域で働く心理職のための法律と倫理, ナカニシヤ.