

心理職養成における考えるプロセスを重視した 倫理教育の効果の検討

—架空事例とグループディスカッションを用いて—

熊野 みき, 信原 孝司

愛媛大学大学院教育学研究科

Effect Study of Ethics Education Emphasis on the Thinking Process Using Fictitious Case and Group Discussion

Miki KUMANO, Takashi NOBUHARA

Graduate School of Education, Ehime University

1. 心理職の養成段階における倫理教育

1988年に臨床心理士資格の認定が始まり、今年度で35年が経過する。この間、2015年に公認心理師法が成立し、心理職の国家資格が誕生した。認定を受けた大学・大学院等で心理職の養成が進められ、臨床心理士資格取得者数が、2023年4月時点で4万人を突破し（公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会、2023）、公認心理師登録者数は、2023年3月時点で、69,875人にのぼる（厚生労働省、2023）。多くの心理職が社会の中で活躍し、心理的な困難を抱える人々への援助の機会が増えることは、望ましいことである。

一方で、個人情報や守秘や専門的関係性の構築・維持などの倫理意識・態度・行動が一層強く求められる職業ゆえに、結果的に倫理的な問題があったと判断される事例も生じている。臨床心理士に関しては、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会に設けられている倫理委員会にて、臨床心理士倫理規定に基づき、臨床心理士倫理綱領に抵触する疑義について審議されている。倫理委員会からの答申について理事会で承認された後、審査結果が臨床心理士本人に通知されるとともに、協会が発行している『臨床心理士報』に倫理公告として掲載される。国家資格である公認心理師は、公認心理師法に定められている倫理に関する義務等に違反した場合には、罰則が科されることもある。

それぞれの資格の倫理の定めについては、熊野・信原（2023）で概観したためここでは触れないが、心理職への期待がますます増す中で、そして心理職の活躍の場が多様化する中で、心理職個人の意識や自己研鑽の努力等を前提としながらも、養成段階から倫理について取り上げ、意識や態度を育んでいく必要がある。当然ながら、臨床心理士においても、公認心理師においても、その養成カリキュラムの中には、倫理教育が盛り込まれている。浅田（2017）は、「心理臨床家はクライアントと生身で人間関係をつくり、多くはその不調や問題に取り組むことを生業にするものであるから、倫理との縁は大変深いものとなる」と心理職と倫理との関係について述べている。さらに、心理職における倫理性の欠如は、専門的技術の不足でもあること、心理職における倫理教育とは、「一般論としての倫理の上に専門性を重ねるのではなく、固有の倫理観そのものを専門性として学ぶこと」ではないかと、倫理教育の在り方についても提言している。

それでは、養成段階において、どのような方法や内容で倫理教育を進めることが有効なのだろうか。少ないもののこれまで報告されている倫理教育の方法や内容を概観し、有効な倫理教育の在り方を以下に検討する。

金沢（2002）は、倫理教育の難しさについて、「知識が必ずしも行動に結びつかないこと」、実際の対応においては、「実務経験、個人的価値観、その場の状況などに基づ

いて行われる」とし、心理職の職業倫理について体験学習を中心とした授業方法を開発した。授業の流れは、以下のとおりである（授業時間は約3.5時間）。

- ①架空状況の提示（倫理的問題を含んだ架空状況2件に対して、受講生各々が対応とその理由を考える）
- ②グループディスカッション（5～7名のグループに分かれ、①の回答について話し合い、グループとしての統一回答をまとめる）
- ③全体でのディスカッション（各グループの統一回答を全体でシェアし、対応と理由について話し合う）
- ④講義（講師による職業倫理についての講義を聞く）
- ⑤再回答（①の架空状況2件について改めて各々が対応と理由を考える）
- ⑥グループディスカッション（再度グループに分かれて、⑤の回答について話し合い、グループの統一回答をまとめる）
- ⑦全体でのディスカッション（各グループの統一回答を全体でシェアし、話し合う）
- ⑧まとめ（講師の講評とまとめ、心理臨床における職業倫理について再度説明する）

上記の授業を受講した学部生と大学院生に対し、10の架空状況に対する心理臨床家としての対応方法と理由を問う質問紙を実施し、授業の効果を検討している。その結果、授業後には、「具体的状況に含まれている職業倫理的問題を把握し、その問題について職業倫理的・法的な視点を基に判断を行う」ことができるようになったと結論付けている。知識として身につけた法律や規定に具体的状況を照らし合わせ、倫理的判断を行えるようになることは、特に初学者においては大切なことであるが、それと同時に、その場面で生じている職業倫理的問題は何であるかを理解し把握することも重要である。心理臨床においては、この「何が問題であるか」や「誰にとっての問題であるか」を考えることが大変重要になってくる。例えば、不登校の小中学生が保護者に付き添われて相談にやってきた場合、本人の話を聞いていくと、状態としては不登校であるが、本人の語る問題は別にあると考えられることがある。不登校そのものを問題と考えているのは、保護者や学校であり、子どもが登校しないことで困っているのも保護者や学校である場合もある。

金沢（2002）の実践例は、具体的な架空状況を用いて演習形式の授業を行うこと、架空状況での対応について個人で考えたのちにグループディスカッションで多様な意見・価値観に触れること、の2点の有効性を示唆している。

授業の形はとっていないが、慶野（2010）は、初学者の職業倫理や倫理的困難の認識を検討するために、金沢（2002）のように架空状況について二度考えさせ、その間に考え方の枠組みを提示している。流れは、以下のとおりである。

- ①第一段階の判断（事例について対応を考える）

- ②倫理的意思決定モデルに沿った思考

流れ1：「この場面で問題となっていることは何か」

流れ2：「倫理綱領のどの部分と関係があるか」

流れ3：「取りうる方策にはどのようなものがあるか」

流れ4：「それぞれの方策のよいところとリスクは何か」

- ③第二段階の判断（再度、事例について対応を考える）

提示されている考え方の枠組みは、日本臨床心理士会倫理綱領（2009）と、倫理的意思決定モデル（金沢（2006）の一部）である。この考え方の枠組みを提示された後の第二段階の判断では、原則に従うかのみに言及した回答やあいまいな形で倫理原則を適用しようとした回答が減少し、逆に、事例の情報やその場面で心理職として行うべき事柄を取り入れた判断を行うとする回答が増加しており、対象者の倫理的判断の内容がより好ましいものに変化・発展している。また、上記の①から③の流れの中で、対象者は、「わかる方向の気づき」と「わからなくなる方向の気づき」の両方を経験していることが示された。この2つは相補的な関係にあり、両者の繰り返しの中で考えの幅が広がっていくとされている。「わからなくなる方向の気づき」は、「積極的な迷い」と考察されており、倫理について慎重かつ細密に検討していく原動力ともされている。

慶野（2010）の指摘を踏まえると、一見倫理教育が進んでいなかったり、スムーズに正しい判断ができなかったりする状況が、特に初学者の場合は学びの大切なプロセスであり、必要なものとも考えられる。また、金沢（2002）と同様に、架空事例による学習は、より実践的な学習形態であり、倫理教育において有効であることも示された。さらには、対応を考える際に、考え方の枠組みを提示することで、受講者の考えの幅が広がり、最終的に適切な倫理的判断ができるようになっていくことも示唆された。

以上から、有効な倫理教育のためには、①架空事例を用いるなどして、具体的な状況・場面を自分事として想定して考えること、②その中で、考え方の枠組みを利用し、問題の同定と倫理の定めとの照合を行い、多様な倫理的判断を考えること、③グループディスカッション等を通じて、他の人の意見や考え、価値観に気づくこと、の3点が有用であると考えられる。

2. 倫理教育の授業案の検討

前節で整理した3点を踏まえ、よりよい倫理教育実践の在り方として、次のような授業案を作成した。具体的には、架空事例を用い、金沢（2002）で示されたグループワークと、慶野（2010）で示された倫理的問題に対する考え方の枠組みの提示の両方を含み、かつ、養成カリキュラムの限られた時間数の中で倫理教育を実践するという現実的側面を考えあわせた授業案とした。授業枠は、大学・大

学院の授業内で実施することを想定し、1コマ90分とした。

- ①倫理に関する概説と心理職に関連する法律や規定・綱領の提示を行う（約30分）。
- ②架空事例における対応を個々で考えさせ、ワークシートに記入させる（約15分）。
- ③2, 3人ずつのペアないしグループに分かれ、②を持ち寄り話し合わせる（約30分）。
- ④話し合いの途中で、考え方の枠組みとして考える際のポイント（1. 何が問題か, 2. 共有の目的は何か, 3. 法令や規定・綱領と照らし合わせて考える, 4. 考えられる対応を複数挙げる）を提示する。
- ⑤再度、架空事例における対応を個々で考えさせ、ワークシートに記入させる（約10分）。
- ⑥授業のまとめ（約5分）

今回の授業案では、次のような架空事例を筆者が作成し、使用することとした。「スクールカウンセラーとして公立中学校に非常勤で勤務しています。ある日、担任を通じて生徒が1人相談に訪れました。誓約書等はなく、“ここで話した内容は、担任の先生や保護者の方には基本的には伝えないので、安心して話してください”と口頭で伝えて面接を開始しました。ぼつりぼつりと話し始め、最近リストカットをしていることを、やっとの思いで話しました。傷を見せてもらおうと、手首に浅い傷が2, 3本あります。行為の経緯や背景にある思いを聞いていき、面接終了の時間となりました。面接を終了する前に、相談に訪れたことを知っている担任に報告する内容を確認すると、リストカットのことは伝えないで欲しいこと、もちろん保護者にも言わないで欲しいことを本人が強く求めました。スクールカウンセラーであるあなたは、この時、どのような対応を取りますか。」

なお、今回倫理教育を行う養成課程は、大学院教育学研究科に設置されており、心理職の就業が多い5領域（教育、医療、福祉、司法、産業）の中でも、特に教育領域における心理臨床の専門性を重視した教育を行っている。そのため、今回の架空事例は、教育領域のスクールカウンセリングの場面を選択した。一方で、架空事例を用いての検討では、取り上げる事例の場面や領域が限られてしまうため、多様な心理臨床場面における倫理について、幅広く取り扱うことが難しくなることも考えられる。架空事例の選定や作成にあたっては、領域によらない心理臨床場面に通底する倫理的意識や判断を問うものになるよう配慮することが求められる。

本報告では、上記授業案に沿って心理職の養成課程に在籍する修士課程の学生を対象に倫理教育を実施し、その効果を検討することを目的とする。

3. 方 法

(1) 調査協力者

x年度の前期に「臨床心理学特論1」を受講した修士1年の大学院生10名（1回目の調査時の平均年齢26.7歳, $SD=10.36$ ）。

なお、実施に際しては、対象者数が少ないこと、倫理について問う内容であり、個人が特定されうる状況での調査の実施は、正確な回答が得られない可能性があることを考慮し、無記名で行うとともに、調査の1回目と2回目で、回答を回答者ごとに一致させることができない状況で実施した。本調査は、愛媛大学教育学部研究倫理委員会に申請し、許可を得て実施した（受付番号：R4-12）。

(2) 調査項目

調査項目は、熊野・信原（2023）で使用したものと同一で、島井他（2020）の職業的規範について問う5項目、内面化した態度を問う5項目、行動実践を問う8項目の計18項目5件法（いつもあてはまる—だいたいあてはまる—どちらともいえない—あまりあてはまらない—どんなときにもあてはまらない）の尺度であった。また、第14回での倫理教育の中で、グループワーク時に用いたワークシートへの記述も検討に用いた。ワークシートに含まれる項目は、①具体的場面を読んで、あなただったらどうするかを書いてください、②グループワーク等で感じたこと、考えたことを書いてください、③再度、具体的場面について、あなただったらどうするかを書いてください、④倫理について学び、感じたことを書いてください、の4つであった。

(3) 調査の実施方法

島井他（2020）の尺度は、授業の第1回（授業内での倫理教育受講前）に1回目の調査、第15回に2回目の調査を実施した。倫理教育は、第14回に実施し、第15回にも冒頭に振り返りを行った。ワークシートは、第14回の授業中と授業後に記入を求めた。

なお、調査についての説明を紙面（調査用紙）と口頭で行い、調査協力への同意がある場合に、回答するよう求めた。

(4) 結果の整理方法

島井他（2020）の項目は、熊野・信原（2023）にならない、項目ごとに受講前後で平均点を比較した。既述のように、倫理的配慮のため前後の回答を照合することができず、統計的な検討は実施しなかった。

ワークシートへの記述回答は、KJ法（川喜田, 1967）を参考にして、以下の手順で整理・分析した。①記述内容すべてに対し、回答を1, 2文単位の意味内容で区切る、②①に対し、意味内容を表すラベルを1つずつつける（ラ

ベリング), ③②の近似したものをグルーピングし, ①よりも上位概念でラベリングする。この手順を, 公認心理師と臨床心理士の両方を有する臨床心理専門の教員2名で行い, ラベリングとグルーピングの妥当性を確保するよう努めた。グルーピングの評定が一致しない場合には, 2名間で協議の上, グルーピングを行った。

4. 結果と考察

(1) 質問項目への回答の結果

調査の1回目と2回目の平均値をTable 1に示す。項目1から項目5の職業規範を問う項目では, 島井他(2020)と概ね同じ傾向が示され, 5項目中4項目で4.5を超える高い平均値が得られた。項目3の「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」という誠実性を問う項目のみ4.5を下回り, これは熊野・信原(2023)の結果とも一致する。倫理教育前後を比較すると, 項目3は, 倫理教育後の2回目に0.38点平均値が低下している。この低下は, 平均値が減少した全9項目中最も大きい数字であった。この減少は, 熊野・信原(2023)では認められなかった。倫理について考える際に, 誠実性に注目することの重要性は島井他(2020)でも熊野・信原(2023)でも示されており, 誠実性が倫理的な意識や行動に大きく関わるのが改めて確認された。

項目6から項目10の内面化した態度・評価を問う項目では, 項目7「私は, 自分の周囲の人たちが幸福になること

に責任がある」と項目10「私は, だれが見ても正しいことをしたい」の2項目の平均値が3点台であった。島井他(2023)でも熊野・信原(2023)でも同様に, 項目7の平均値は相対的に低いことが示されている。項目7については, 倫理教育前後の比較では, 0.50点の増加となっており, 全18項目の中でも最も高い伸びを示した。なお, 熊野・信原(2023)では, 0.13点の増加にとどまっていた。一方で, 項目10については, 倫理教育前後で0.37点減少しており, 減少得点数としては, 2番目に大きい数字であった。これらの項目表現は, 単純に数字が高ければよいということではなく, 書かれている内容に照らして真摯に自分自身を問い直すことが大切になるのではないだろうか。質問項目への回答のみから倫理意識や態度を問うことの限界点が示されたとも捉えられる。

項目11から項目18の倫理的な行動実践を問う項目では, 倫理教育前後ともに, 8項目中6項目の平均値が3点台であり, 倫理教育前に4点台だった2項目も, 4.00と4.13と4点台とはいえ低い数字であった。倫理教育前の項目11「私は, 自分の周囲の人たちに, うそをつかない」は, 3.25点で, 今回得られた中で最も低い値であった。倫理教育前後では, 8項目中4項目が減少していた。増加した4項目の中で, 項目17「私は, 失敗したり間違った人たちにやさしく接している」は, 0.50の増加を示した。前の項目群の職業規範と内面化した倫理態度に比べると, 実際に行動にどの程度移せるかという点では, 高得点の回答をしづらいことは容易に推察できる。この結果もまた, 先述したように,

Table 1. 質問項目の内容と授業前後における平均値と差

〈倫理規範を問う項目〉		授業前	授業後	授業後－前
1	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は大切だと思う	4.88	4.75	-0.13
2	心理学の専門家が, 対象者・クライアントの幸福を第一に考えることは大切だと思う	4.50	4.63	0.13
3	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	4.38	4.00	-0.38
4	心理学の専門家が, 対象者・クライアントを公平に扱うことは大切だと思う	4.60	4.60	0
5	心理学の専門家が, 法律を守ることは大切だと思う	4.75	4.75	0
〈内面化した評価・態度を問う項目〉				
6	私は, 自分の周囲の人たちを傷つけずに大切にしたい	4.75	4.50	-0.25
7	私は, 自分の周囲の人たちが幸福になることに責任がある	3.50	4.00	0.50
8	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	4.38	4.12	-0.26
9	私は, 自分の周囲の人たちを公平に扱いたい	4.25	4.25	0
10	私は, だれが見ても正しいことをしたい	3.75	3.38	-0.37
〈倫理的な行動実践を問う項目〉				
11	私は, 自分の周囲の人たちに, うそをつかない	3.25	3.50	0.25
12	私は, 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	3.50	3.75	0.25
13	私は, 自分の周囲のだれかの秘密をもらすことはない	3.88	3.75	-0.13
14	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	3.88	3.63	-0.25
15	私は, だれかが困っていたら, 何かできることをしている	4.00	3.88	-0.12
16	私は, 周囲の人たちの悪口をいわない	3.75	3.50	-0.25
17	私は, 失敗したり間違った人たちに優しく接している	3.75	4.25	0.50
18	私は, 周囲の人たちの話をきちんと聞いている	4.13	4.25	0.12

自らの行動を真摯に振り返るからこそのもとも考えられる。

(2) ワークシートへの記述の整理・分析

まず、項目の①「具体的場面を読んで、あなただったらどうするかを書いてください」と③「再度、具体的場面について、あなただったらどうするかを書いてください」に対する記述をグルーピングした結果を提示し、比較を通して、倫理教育の前後の変化を検討する。以下、ラベル名を〈 〉で、グルーピングされた記述内容を“ ”で示す。

①の記述から8個のラベル、②の記述から9個のラベルが抽出された（Table 2）。

〈ルール（枠）の設定〉は、“面接開始前の守秘義務の説明時に自傷他害の恐れがある場合には他関係者に対して通知する場合がある点を明示する。”や“誓約書に同意してもらう際に、例外的対処について伝えておく。”などの記述が含まれており、カウンセリングを開始する前に、他のルールと合わせて、状況や内容によっては情報を共有することがあると伝えておく、という対応である。グループワー

クの前には、このラベルの記述は8個で、グループワーク後には6個であった。

〈共有の説得〉は、“本人に対して、再度伝えても良いか確認する。”や“それだけ話しにくい内容を勇気を出して伝えてくれたことに敬意を払いつつ、スクールカウンセラーとして誰かに話さなければならない内容であるということ伝えてうえで、誰なら話しやすいか、どんなところで話してほしくないのかについて聞く。”などの記述が含まれる。中には、傷の手当てのために保健室利用を提案することで、養護教諭との共有を試みるといった記述もあった。グループワークの前後で、記述数は4個から8個に増加した。

〈共有の強行〉は、“担任に対しては、リストカットのことは伝えるが、本人は伝えてほしくないと言っていること、保護者には伝えないでほしいことを言う。”や“リストカットのことを担任や保護者に伝える。”などの記述が含まれる。グループワークの前後で、9個から2個に減少した。

〈伝えない〉は、“伝えないでほしいと言われたらまだ伝えない。”や“仮に同意が得られず、どうしても内緒にし

Table 2. ワークシートの項目①と③の記述のグルーピング結果

ラベル (下段は個数の変化)	①への記述	③への記述
ルール（枠）の設定 (8個→6個)	・ルールを書いた紙を作成する。 ・スクールカウンセリングにおけるルール（基本的には担任や保護者には伝えないが、自傷・他害に関することは、伝えるなど）は、最初に提示する。 ・面接開始前の守秘義務の説明時に自傷他害の恐れがある場合には他関係者に対して通知する場合がある点を明示する。	・面接のはじめに、SCで守ってほしいルールや、守秘義務の例外について紙などにまとめて、生徒に話すようにする。 ・生徒に、自傷他害のおそれがあるときは、第三者に言うこともあると、きちんと伝える。誓約書はなくても良いが、指きりをするなど約束したことを記憶に残す工夫をする。 ・誓約書に同意してもらう際に、例外的対処について伝えておく。
共有の説得 (4個→8個)	・本人に対して、再度伝えても良いか確認する。 ・今回のリストカットも、もしものことがあってはいけないので、相談してもいいかと聞く。 ・「傷をつけてほしくない」、「消毒をした方が良くから保健室に行くのはどうか」と提案する。	・「教員と連携することであなたのサポートができるかもしれない」など、説得の言葉を工夫する。 ・それだけ話しにくい内容を勇気を出して伝えてくれたことに敬意を払いつつ、SCとして誰かに話さなければならない内容であることを伝えてうえで、誰なら話しやすいか、どんなところで話してほしくないのかについて聞く。
共有の強行 (9個→2個)	・担任に対しては、リストカットのことは伝えるが、本人は伝えてほしくないと言っていること、保護者には伝えないでほしいことを言う。 ・改めてSCとして担任にはリストカットの事実は伝える旨話す。	・再度確認しても同意が得られない場合（2,3回目くらい）、実際に傷つけているので配慮しながら伝える。まずは先生に伝えて相談。 ・自殺の危険性がある場合には、担任や保護者に伝える。
伝えない (7個→2個)	・本人が伝えないでと言っているの、ひとまず初日の段階では伝えない。 ・伝えないでほしいと言われたらまだ伝えない。 ・保護者に対しては伝えない。	・仮に同意が得られず、どうしても内緒にしたいと言われた場合は、今回の時点では様子見として、保護者や先生にはリストカットのことは言わず、見守ってくださと伝える。 ・自殺の可能性が低そうなら、信頼関係の面から、本人の意思を尊重するために、同意なく伝えようとししない。
伝えて欲しくない理由を問う (2個→3個)	・伝えて欲しくない理由をきく。 ・今後も継続して話を聞きたい点を強く伝える。	・クライアントが伝えたくない具体内容、理由をより聞いてみる。 ・リストカットのことを伝えたくない理由を聞く。
周囲への心配であることの伝達と情報収集 (4個→1個)	・面接終了の報告の際に、最近の生徒の様子を伺う。先生の方から気になる点があればいつでも相談してほしいと伝える。 ・心配な生徒がいるということだけ伝えておく。	・担任の先生には、教室内での様子を見てもらうが、どのように対応してほしいかということを細かく伝えておく。
他機関紹介 (1個→1個)	・スクールカウンセラーの関わりには限界があるので、自分が信用できる機関の紹介ができることも伝える。	・どうしても話してほしくない場合は、自分が心配していて、スクールカウンセラーとしての役割に限界があるので信頼できる人に紹介することなどを提案する。
自傷行為をしないよう約束 (1個→1個)	・少なくとも次回までは自傷行為をしないことを約束してもらう。	・次回までは絶対に自傷行為をしないよう強く願いを伝える。
自殺のリスクアセスメント (0個→1個)		・自殺願望があるかどうか聞く。

てほしいと言われた場合は、今回の時点では様子見として、保護者や先生にはリストカットのことは言わず、見守ってくださいと伝える。”などの記述が含まれる。当面は、という条件付きの記述も含まれた。担任と保護者で対応を分けるという記述もあり、保護者には直接対応はしないという内容の記述がグループワーク前には2個あった。それらを含め、グループワーク前後で、7個から2個に減少した。

〈伝えて欲しくない理由を問う〉は、“クライアントが伝えたくない具体的内容、理由をより聞いてみる。”などの、ラベルの名称とはほぼ同じ記述が含まれる。“今後も継続して話を聞きたい点を強く伝える。”といったクライアントとの信頼関係の構築に主眼を置いた対応の記述も含まれる。グループワーク前後で、2個から3個の推移であった。

〈周囲への心配であることの伝達と情報収集〉は、“面接終了の報告の際に、最近の生徒の様子を伺う。先生の方から気になる点があればいつでも相談してほしいと伝える。”や“心配な生徒がいるということだけ伝えておく。”などの記述が含まれる。グループワーク前後で4個から1個に減少した。

〈他機関紹介〉と〈自傷行為をしないよう約束〉は、含まれる記述はグループワーク前後で1個ずつであった。〈自殺のリスクアセスメント〉は、グループワークの後ののみ見られたラベルである。

グループワーク前後での変化に着目すると、〈ルール（枠）設定〉、〈共有の強行〉、〈伝えない〉、〈周囲への心配であることの伝達と情報収集〉が減少し、〈共有の説得〉、〈伝えて欲しくない理由を問う〉、〈自殺のリスクアセスメント〉が増加・追加となっている。グループワーク前後で、伝えるか伝えないか、といった二者択一的な考え方から、伝え

ることの意味やクライアントが拒否をする理由・背景などに目を向け、倫理的な判断をする中で、クライアントに対する理解を深めたり、関係を作ったりという心理臨床の専門的な関わり方を取り入れた対応の記述が増加したと考えられる。これは、浅田（2017）の指摘とも一致している。特に、〈共有の説得〉に含まれる記述は、数の増加だけではなく、記述の内容も、共有することの本来的な意味合い、つまり、共有はクライアントのためのものであるという意識が反映されたものに変化していた。

次に、項目の②「グループワーク等で感じたこと、考えたことを書いてください」に対する記述を同様に整理した（Table 3）。最初に回答から抽出した記述数は、25個であり、抽出されたラベルは6個であった。記述数が多いものから、〈本当の意味でクライアントを尊重すること〉10個、〈ルール設定の重要性〉6個、〈法律・規定との照合〉4個、〈周囲の理解を視野に入れること〉3個、〈意見の多様性への気づき〉1個、〈法律の遵守〉1個であった。

少人数でのグループワークを行い、その中で考え方の枠組みの提示を受けることで、当初持っていた倫理についての知識や価値観等をそのまま具体例に当てはめ対応を判断する段階から、この場面で何が問題で、その問題の解決のためには何が必要になるのか、また、クライアントの示す反応をどう理解し、その理解を踏まえ、どう対応することが心理職として〈本当の意味でクライアントを尊重すること〉になるのか、といったように、考えを深めていく段階に移行した学生が多かったのではないかと考えられる。また、改めて〈ルール設定の重要性〉や枠の大切さを認識するということは、浅田（2017）の指摘にあるように、倫理的な対応について考えることが、心理臨床の専門性の向上

Table 3. ワークシートの項目②の記述のグルーピング結果

ラベル（該当記述数）	②への記述
本当の意味でクライアントを尊重すること（10個）	・リストカットどうこうの前に、クライアントを大事にする、意思を尊重することが大事なので、クライアントの言葉にならない思いもくみとりながら、柔軟に考えていきたいと思いました。 ・考えれば考えるほどに難しく、1つを立てれば別のところが立たなくなるもどかしさを感じた。クライアントとの信頼関係を築くうえで問題であったり、先に説明をしすぎるとクライアントから語りそのものが出てこなくなる場合も考えられたり、改めて人の内面、こころを扱うにあたっての難しさ、責任の重大さを感じた。
ルール設定の重要性（6個）	・誓約書の必要性を考えることが難しかった。中学生の場合、誓約書を書くといった経験はあまり無いと思う。しかし、誓約書がなく口頭で同意を得たとしても、実際に例外（自傷他害のおそれ）が起きた場合、第三者に伝えることなんて聞いてない生徒は反発するかもしれないため、誓約書はあってもいいのかなと考えた。 ・事前に説明をする際は、内容や伝え方など様々なところに目を配り、生徒に納得してもらうために考えるべきところがたくさんあると感じた。
法律・規定との照合（4個）	・今回のケースの場合、スクールカウンセラー以外の大人に共有する必要性があると思うが、その行為がCIへの信用失墜行為にあたるのではないかと。 ・公認心理師法42条（連携等）に該当する。このCIに対し、支援に必要とされる者（教員・保護者・医療機関等）と密接に連携する必要があるため、支援をする上で必要な場合、共有が必要だと考える。
周囲の理解を視野に入れること（3個）	・担任と保護者が生徒のリストカットに気付いているかいないかで対応が異なってくるのではないかと考えた。リストカット以外のことは伝えてもよさそうなので、担任と保護者から生徒の様子を詳しく聞く必要性もあると思った。
意見の多様性への気づき（1個）	・1つの事例について考えるときに、3種3様の意見や思いが出てきていた。自分の中になかった考えであっても、その考えに至ったプロセスを聞くと、なるほどと思うことも多く、倫理的に考える事柄について、正解、不正解はないと感じた。
法律の遵守（1個）	・状況による、公認心理師は法律による。

にもつながることを示唆している。

さらには、金沢（2006）や慶野（2010）で取り上げられた倫理的意思決定モデルに含まれる、同定した問題を〈法律・規定との照合〉させることの必要性に関する記述も認められた。記述内容からは、具体的な事例を通して倫理について考えることで、法律や規定で決まっているから、という表面的な理由ではなく、具体的な場面の何がどのように問題で、法律や規定の中ではどのように定められているのか、といったように、より本質的なレベルでの法律や規定との照合が意識されていることもうかがわれた。

他にも、〈周囲の理解を視野に入れること〉や〈意見の多様性への気づき〉のラベルも抽出され、グループワークを通じて当初は想定範囲になかった見方や、様々な視点で考えられうることへの気づきも記述に見られた。

最後に、項目の④「倫理について学び、感じたことを書いてください」に対する記述を整理した（Table 4）。記述数は23個で、抽出されたラベルは8個であった。記述数が多いものから、〈誠実さの重要性〉4個、〈倫理はクライアントもセラピストも守るもの〉4個、〈難しさの認識〉4個、〈倫理の重視〉3個、〈倫理の本質への問い〉2個、〈クライアントのセラピストの相互性の重視〉2個、〈悩むことの重視〉2個、〈研鑽の重要性〉2個であった。

〈誠実さの重要性〉は、質問項目への回答の結果でも触れていることと関連する。質問項目の結果では、倫理教育前後で誠実性に関わる項目の平均値が低下しており、そのまま解釈すれば、平均値が低下していることからより誠実性を高めていくことが必要であり、真摯に項目に向き合っ

た結果と解釈すれば、倫理や心理臨床の学びを通じて、より誠実性が高まったといえる。いずれにしても、倫理教育において、誠実性はキーワードになりうる重要な側面であると考えられる。項目④の記述で、〈誠実さの重要性〉というラベルが見いだされ、そこにグルーピングされた記述内容を見ると、分かりやすい一つの正解がない中で、クライアントやその状況と向き合うことの大切さに触れられており、今回、倫理教育を通じた誠実性の涵養が進められたと捉えられる。

受講生は、グループワークを含む倫理教育を受講する中で、法律や規定に成文化されている倫理の実態・実際について考えを深め、〈倫理を重視〉する態度を身に付けるとともに、〈倫理はクライアントもセラピストも守るもの〉であるという認識を得、さらに〈倫理の本質への問い〉を深めていったことが推察される。一方で、倫理場面においては、〈クライアントとセラピストの相互性の重視〉が必要になり、それを意識して関わったとしても、倫理的問題をスムーズに解消できるとは限らない。そうした実践における〈難しさの認識〉をも持つに至ったと考えられる。上述した項目の②に対する記述の整理結果とも一致しており、具体例を通して自分事として倫理場面での対応を考えること、考えたことをグループワークで共有し、多様な考え方や価値観があることを知ることで、充実した学びに繋がっていったと推察される。

記述数は2個であるが、〈悩むことの重視〉というラベルが抽出されたことは、慶野（2010）で「分からない方向への気づき」が見いだされたこととも重なる。倫理的問題

Table 4. ワークシートの項目④の記述のグルーピング結果

ラベル（該当記述数）	④への記述
誠実さの重要性 （4個）	- 正解がない問題だからこそ、自分の頭でよく考え、様々な状況、場面について考えをめぐらせたうえで、最善だと思う対応を考えていく必要があるのだと感じた。 - 正解がないからこそ、実際の場面では1つ1つ誠実に向き合っていく必要があり、試されることであると感じました。
倫理はクライアントもセラピストも守るもの （4個）	- 倫理について深く考えたことはなかったが、この授業での学びを通じて、倫理を学ぶことは、クライアントだけでなくセラピスト自身を守ることにもつながるのだと感じた。 - 倫理を守れなければ、セラピストもクライアントも守ることができないことを肝に銘じておく。
難しさの認識 （4個）	（授業で）いくつかの例が挙げられていたが、判断が難しいものが多いと思った。実際にこのような場面に遭遇したら迷うと思った。 - 事例でさえ、色々な状況が考えられ、本人を尊重することや倫理的な部分と、その子の生命や担任・保護者との連携など、どのように対応するのか、とてもむずかしく、モヤモヤしました。
倫理の重視 （3個）	- すべてを把握することは難しいかもしれないが、自分が違和感をいだいた際は、それを無視せず倫理に立ち返れるようにしたい。 - 倫理を基本的に守るという視線は常に持つておくこと。それを守った上で、クライアントにできる支援を考えること。
倫理の本質への問い （2個）	- 倫理は、正解を突きつけてくるけれど、それが当人にとって納得できるものかどうかは疑問に思う。 - リストカットのような自傷行為に目を向けがちになるが、その裏にあるクライアントの思いまでくみ取れるようになっていきたいと思った。
クライアントとセラピストの相互性の重視 （2個）	今回グループワークを通してクライアントとのコミュニケーションの重要性を改めて実感した。きちんと例外があることも伝え、クライアントを守りたいという意思を表明したいと思った。
悩むことの重視 （2個）	それぞれのクライアントにとってベストは異なるので、一方的に法律や決まりを押しつけるのではなく、悩んで答えを見つけていけるような、そんな関わり方をしたい。
研鑽の重要性 （2個）	人によったり、時と場合によっても対応が異なることもあるので、何がベストの言動なのかということを日頃からしっかりと考えておく必要があると思った。

場面での対応は、既に述べてきたように単純化して導き出されるものではなく、常にその難しさをセラピストとして感じ、抱えながら、誠実に考え続けていくしかないものである。それは、養成段階にある大学生や大学院生に限ったことではなく、心理職として日々業務にあたっているすべての者に当てはまることなのではないだろうか。こうした点からも、〈悩むことの重視〉に含まれる記述に見られるように、悩むことや難しさを感じることを避けるのではなく、前向きに引き受けていく姿勢が重要になる。対象者全員から該当する記述が得られたわけではないが、今回の倫理教育を通じて、悩むことそのものも大切にするという視点に受講生が気づいたことは、肯定的に評価されることだと考えられる。

5. 結 語

本報告では、既に報告されている倫理教育実践を参考に、心理職養成における倫理教育の授業案を提示し、その効果を質問項目への回答と授業時に使用したワークシートへの記述内容から検討した。

授業案は、架空事例を用いたグループディスカッションを取り入れた形式であり、グループディスカッション時に、倫理場面を考える際の考え方の枠組みを提示した。これを心理職養成の大学院授業の1コマで実施した。

その結果、倫理的な態度や行動を問う質問項目の前後比較から、先行研究と同様に、倫理教育における誠実性の重要性が示唆された。また、授業時に使用したワークシートへの記述を整理した結果、グループワークと考え方の枠組みの提示の前後で、倫理場面への対応についての記述内容に変化が認められた。表面的な水準で、かつ単純化された理解に基づく対応から、グループワーク後には、倫理的判断が心理職としての専門性と重なる形で認識されるようになったと考えられた。他にも、グループワークや授業全体の感想の記述から、考え方の枠組みの有効性やグループワークの意義、授業を通じて倫理の本質について考えが深まったことなどが示唆された。同時に、慶野（2010）で示されたような、倫理について学んだとしても残る難しさや悩むことを放棄しないといった誠実性にもつながる要素も見出された。

本報告での倫理教育の実践内容・形式をより発展させ、倫理規範や態度の醸成と、それらが倫理的判断・行動につながるような養成・教育を今後も目指すことが求められる。

今回は、対象者数が少なく、倫理教育の実施も単回であり、倫理教育の普遍的な効果として述べるには限界がある。長期的スパンで、倫理教育の実施と効果の検討を継続し、メタ分析等を用いて、検討を深めることも有用であろう。また例えば大学院であれば、修士課程の2年間でどのよう

に倫理に関する態度や行動に変化があるか、入学時点と修了時点で変化が認められるか、といった視点からも、授業単位によらない倫理教育の効果について検討し、より充実した倫理教育の在り方を模索していく必要がある。

引用文献

- 浅田剛正（2017）「心理臨床実践指導における「倫理観」と「専門性」」、『京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践研究センター紀要』20, 32-35.
- 一般社団法人日本心理臨床学会（2009）倫理綱領 https://www.ajcp.info/pdf/rules/0501_rules.pdf（最終確認日 2023年9月30日）
- 金沢吉展（2002）「心理臨床・カウンセリング学習者を対象とした職業倫理教育—その効果と参加者の感想内容の分析から」、『心理臨床学研究』20(2), 180-191.
- 金沢吉展（2006）『臨床心理学の倫理をまなぶ』、東京大学出版
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造法開発のために』、中央公論社
- 慶野遥香（2010）「初学者の倫理的困難場面における判断と気づきの検討」、『心理臨床学研究』28(5), 643-653.
- 公益財団法人 日本臨床心理士資格認定協会ウェブサイト
「臨床心理士」資格取得者の推移 <http://fjcbcp.or.jp/shitokusha/>（最終確認日 2023年9月26日）
- 厚生労働省ウェブサイト 公認心理師法附則第5条に基づく対応状況について <https://www.mhlw.go.jp/content/12601000/001110999.pdf>（最終確認日 2023年9月26日）
- 島井哲志・宇恵弘・谷向みつえ・津田恭充・久保信代（2020）「公認心理師の学部生対象の倫理教育の実践とその効果」、『関西福祉科学大学紀要』24, 61-65.