

論文

ソーシャルワーク教育における価値・倫理教育の課題 —他分野専門職教育における取り組みをてがかりに—

Issues in Value and Ethics Education in Social Work Education
— From the Perspective of Education for Professionals in Other Fields —

岩間 麻子*¹, 岩間 文雄*²

要約：ソーシャルワーカーを育てるにあたって、価値を教える教育、価値に基づいていかに行動するべきかを教える倫理教育は、大きな役割を担っている。社会福祉士養成教育における価値・倫理教育に関しては、講義科目で学んだ体系的知識を土台として、演習科目で学びを深めるという形式が一般化されているが、教育を受ける者の内に価値・倫理を内在化し、実践につなげるという視点でとらえると、演習教育の重要性が際立つ。しかし、社会福祉士養成教育において演習科目の含むべき内容に価値・倫理が位置づけられたのはごく最近のことであり、教育のための方法論が確立されているとはいえない状況にある。そこで、倫理教育に関する研究の積み重ねがある看護分野、教育手法の開発が取り組まれた法曹界、倫理教育に携わる教員が共有できるシラバスが開発されるなどした工学系分野を取り上げ、これらの分野の専門職教育における価値・倫理教育に関する文献を概観した。その結果、それぞれの分野ごとの背景の違いや固有性はあるものの、価値・倫理教育で教授可能な内容とそうでないものをどう整理するのか、価値・倫理教育における学生の学びをどう評価するのか、価値・倫理教育を担うのはどのような教員が適当であるかといった共通の課題が存在することが明らかになった。こうした課題は、ソーシャルワーク分野にも当てはまるものである。これらの示唆から、ソーシャルワークの価値・倫理教育においては、①倫理的感受性の育成、倫理的知識の獲得、倫理的判断力の育成を目的として、講義科目と演習科目を有機的につなげる教育手法の確立、②教授可能な内容を明確化したうえでの学びの評価手法の開発、及びカリキュラムや授業方法の評価手法の開発、③教材開発のために研究者と実践家が協働するなど、複数の視点を組み入れた授業展開の検討という3つの課題があると結論づけた。

Key Words：ソーシャルワーク教育、価値・倫理教育、演習教育

I. はじめに

ソーシャルワーク実践は価値に基づいて展開される。ソーシャルワークの知識・技術は価値を土台に存在し、ソーシャルワーク実践の目的も価値によって方向づけられるため、ソーシャルワーカーはその実践において常に価値を問われる。ソーシャルワーク教育において、ソーシャルワークの価値を教える教育、また、価値に基づいて専門職としていかに行動するべきかを教える倫理教育は、ソーシャルワーカーとしての土台を育てる非常に重要な役割を担っている。

ソーシャルワーク教育の目標の一つは、ソーシャルワーカーが専門職として倫理的行動をとれるようにすることである。それは、倫理的問題や倫理的ジレンマが存在していることに気づき、その背景を理解し、行動の選択肢を想定し、その中から望ましい行動を決定し、その根拠を説明することである。ソーシャルワーカーが倫理的行動をとるためには、ソーシャルワークの価値、倫理綱領、専門職団体の役割と機能、倫理的ジレンマ等に関する知識を身につけることが重要である。価値に関する諸知識を習得して状況を分析し、行動の選択肢を挙げ、その中から適切な決定を下すという倫理的判断能力を身につけることが求められる。このような目標を達成するための価値・倫理教育においては、実践において求められる価値に関する一連の知識を講義・演習科目の内容に適切に組み込む必要がある。

2022年11月15日受付／2023年1月11日受理

*¹ IWAMA Asako

関西学院大学 人間福祉学部 実践教育支援室

*² IWAMA Fumio

関西福祉大学 社会福祉学部

日本社会福祉士養成校協会による「相談援助演習のための教育ガイドライン」(一般社団法人日本社会福祉士養成校協会 2015)では含むべき内容としてソーシャルワークの価値が明記されており、多くの学校では価値・倫理を含めた授業展開はなされていたと思われる。しかし、「何を」「どのように」教えるのが効果的なのかについては各担当教員が試行錯誤をしていたのが実情であろう。ソーシャルワーク教育における価値・倫理教育はソーシャルワークの土台を築く重要なものであるにもかかわらず、その方法論はまだ十分に確立しているとはいえない。そのため、ソーシャルワーカーとして倫理的ジレンマに直面した時に最善の専門的判断を下すことができない、あるいはそもそも倫理的ジレンマの存在にすら気づかないといった状況を生み出すことにつながりかねない。

専門職倫理に詳しい哲学者 Davis が「専門職倫理の授業は当の専門職集団の実践への入門となるべきである」(Davis = 2014 : 34)と述べるように、倫理教育の重要性はソーシャルワーク以外の専門職教育でも共通している。実際に、多様な分野の専門職教育でも効果的な価値・倫理教育の方法論を確立するための模索が続いている。各専門職の価値・倫理はその専門職が担う役割やその専門職が位置づけられている社会的な構造という文脈の中で存在する。そのため、各分野における価値・倫理教育には、それぞれ固有の課題や内容、方法論がある。その一方で価値・倫理教育は、「価値や倫理とはそもそも教育で教えるのか」という、どのような専門分野にも共通する根本的な問いを内包している。分野の如何を問わず価値・倫理教育の方法論や課題に関しては、価値・倫理教育それ自体がもっている性質に対応する形での、普遍的な課題があるものとする。そのため、他分野における価値・倫理教育の課題や方法論を概観することは、ソーシャルワークの価値・倫理教育のあり方を考えるうえでの一助になると考える。

本論文ではこうした問題意識及び仮説に基づき、まずわが国の社会福祉士養成課程における価値・倫理教育の流れと現状をまとめた上で、他分野の専門職教育における価値・倫理教育の状況を概観する。そして、価値・倫理教育をめぐる普遍的な課題を整理し、ソーシャルワークの固有性に留意しつつソーシャルワークの価値・倫理教育のあり方について考察していきたい。

II. 社会福祉士養成課程における価値・倫理教育

1987年の「社会福祉士及び介護福祉士法」制定により、社会福祉に関する資格としては当時社会福祉主事と保母があるのみであった状況の中で、社会福祉士が国家資格として成立した。それに伴い社会福祉士養成教育が始まった。

社会福祉士養成教育において価値・倫理教育は、講義科目で学んだ体系的な知識を土台にして、演習科目で学びを深めるという形式で展開されていく。価値・倫理教育にあたって講義を通じた知識の獲得は非常に重要であるが、ソーシャルワークの価値を学生の中で内在化し、ソーシャルワーカーとしての実践につなげるという点では、演習教育が担う役割が大きい。ソーシャルワークの専門職性獲得にどのような要因が影響を及ぼすかについてアンケート調査による研究を行った南も、ソーシャルワークの専門職性を高めるためには、ライフタイムにおいて育ててきた学生一人ひとりの対象者観や社会福祉援助技術現場実習等を通じた接触体験も大事にしながら、体験と学習とが一体化して理解を深められるような演習形式の授業が重要であると述べている(南 2006 : 16)。このような指摘を踏まえ、本章では主に演習教育を中心に概観していく。

1987年の社会福祉士国家資格創設に伴い、厚生省(当時)から社会福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容が提示された(厚生社会局長通知 1988)。これによると、価値・倫理に関しては、「社会福祉援助技術論」に含むよう示されている。一方、「社会福祉援助技術演習」という科目名で設置された演習についてみると、厚生省通知による授業科目の目標及び内容の中には、価値・倫理についての記述はない。石川(2010)は、この時期の養成カリキュラム及び演習教育について、演習教育がスタートし、演習方法、内容、教材などを各学校もしくは各教員が個別に模索し、演習教育の確立を目指してきた「萌芽・確立期」とし、重要な時期であると位置づけている。その一方で、「演習」という科目の位置づけ、教育内容、教授法、担当教員の資格、一クラスの学生数などについては、一般養成施設以外の大学等においてガイドラインはなく、また学校間で十分な議論とコンセンサスが得られて設定されたわけではなく、取り組むべき課題が山積していたと指摘している(石川 2010 : 16)。

2000年に「社会福祉援助技術演習」の時間が60時間から120時間へと大幅に増加し、ソーシャルワーク教育における演習教育の重要性が増した。大幅に時間数が増

大したものの、2007年改正までのこの時期の演習教育については、演習のモデルも教科書も精緻化されておらず、演習内容は個々の裁量に任されていた（中村 2010：5）。また、この時期に社会福祉士を養成する大学や一般養成施設が次々と創設され教員も急増したことから、学校間における教育内容や方法に関するバラツキがさらに拡大し、演習教育について「演習教育の混乱期」とも評される一方、各演習担当教員による演習教材の開発や教授法の開発、教員同士による勉強会、様々な演習テキストの出版などがみられ、「大いに発展する時期」と位置付けられている（石川 2010：17）。

2007年のカリキュラム改正では、科目名「相談援助の基盤と専門職」において「専門職倫理について理解する」ことが授業の「ねらい」として示され、「専門職倫理」「倫理的ジレンマ」が含まれるべき内容とされている。演習科目としては、名称が「社会福祉援助技術演習」から「相談援助演習」へと変更になり、時間数が120時間から150時間へとさらに増加した。その他、演習一クラスあたりの学生数の制限、新たな含むべき内容の明示、演習担当教員の要件の明示、などが主な改正点となっている。しかしながら、演習科目には依然として、価値・倫理についての記述はない。石川はこの時期の演習教育について、すべての養成校で最低限教えるべきミニマムスタンダードともいえる演習内容が明示されたことにより、これまで各教員によってばらばらに教えられてきた演習に共通基盤ができ、演習教育は新局面を迎えたとし、「新たな模索・展開期」と位置付けている（石川 2010：18-20）。

2020年の教育カリキュラム見直しで、「相談援助演習」は「ソーシャルワーク演習」へと変更され、「ソーシャルワーク演習」は、社会福祉士および精神保健福祉士の共通科目「ソーシャルワーク演習」とそれぞれの専門科目「ソーシャルワーク演習（専門）」から構成された。この演習科目の「ねらい」のひとつとして、「ソーシャルワーク演習」では「ソーシャルワークの価値規範と倫理を実践的に理解する」こと、また「ソーシャルワーク演習（専門）」では「社会福祉士に求められるソーシャルワークの価値規範を理解し、倫理的な判断力を養う」ことが挙げられた（厚生労働省 2020）。社会福祉士養成における厚生労働省の通知として初めて、演習科目における価値・倫理について明記されたこととなり、演習科目として価値・倫理を効果的に教授する方法を確立させることが求められている。

1987年から始まり35年経った社会福祉士養成における価値・倫理の位置づけについて、演習科目を中心に概観してきた。そこから見えてきたのは、まず社会福祉士養成課程において「演習教育」といった教育方法そのものを定着させていく過程であった。少人数のクラスで実践的な学びを通して理論と実践を統合させるという演習の位置づけが明確になったうえで、さらに社会福祉士養成に求められる一定程度の内容が含まれるようになったのが、おおむね2007年改正以降である。さらに、演習教育の内容に価値・倫理に関する記述が初めて含まれたのが2020年であることを考えると、価値・倫理に関して、講義科目の内容と関連させた上で、演習教育として教授可能な内容を明らかにし、それぞれの内容に応じた授業展開の手法を開発し、学生の学びを評価するという演習教育の方法論を確立することは、現時点でも重要な課題であると考えられる。

Ⅲ. 他分野の専門職教育における価値・倫理教育

ソーシャルワークにおける価値・倫理教育の方法論を確立させていく上で、他分野の専門職教育における価値・倫理教育のありようから学ぶことは多い。他分野の専門職教育の中で価値・倫理教育がどのように位置づけられ、教育内容や授業形態、評価がどのように検討されてきたのかについては、各分野の専門職のおかれた個別的な文脈によって立つ部分も多いが、価値・倫理そのものの性質に根ざした共通の教育的課題を見いだすことができると考えるのがその理由である。

CiNii 国立情報学研究所 学術情報ナビゲータで「倫理教育」について論文名検索を行ったところ1683件であった（2022年8月現在）。さらに検索キーワードを加えたところ、技術599件、情報322件、看護213件、工学104件、医学51件、法曹40件、福祉19件、介護14件、ソーシャルワーク2件となった。本章では、倫理教育研究の蓄積がある分野の中から社会福祉の近接領域であり倫理教育の研究の積み重ねがみられる看護分野、科目横断的な授業展開の模索がみられるなど教育手法の開発に大きな注意が払われた法曹界、倫理教育の研究蓄積が群を抜いて多く、倫理教育に携わる教員がだれでも共有できるシラバスが開発されるなど倫理教育の方法論が確立されつつある工学系分野をとり上げる。それぞれの分野において価値・倫理教育が求められる背景、初期の取り組みから現在に至るまでの流れ、教育方法を構築しようとする試みなどを概観することで、次章の専門職教育に

における価値・倫理教育に共通する特徴や課題の検討につなげていきたい。

1. 看護職における価値・倫理教育

看護職教育における倫理教育をみていくが、看護職における倫理は医師と看護職の関係のあり方から大きな影響を受けてきた。大日向（2004：93）によると、かつては医療における倫理としてたびたび取り上げられてきたのは医の倫理であり、看護の倫理は医の倫理に包含され、特別に問題視されてこなかったという。そして、看護倫理とは愛や使命や奉仕、医師に対する忠実な態度や礼儀作法であり、1960年半ばまでは業務上の心がけやエチケットが「看護倫理」や「職業的調整」といった科目に組み込まれ、教育内容として存在していた事実があるという。

その後、1990年代前半より医療技術の進歩・発展、少子高齢化の到来や疾病構造の変化、生活上の価値の多様化、権利意識の高揚など、保健医療をめぐる動向と人々の意識変化といった看護職を取り巻く医療環境の質・量の変化により、看護の立場から医療上の倫理的意思決定への参加が求められるようになり、看護倫理への関心が高まってくる。日本看護協会による「看護師の倫理規定」（1988）、「看護者の倫理綱領」（2003）、「看護職の倫理綱領」（2021）の作成・公表もこうした流れの中に位置づけられる。

また、大学での看護教育課程も充実・発展し、日本看護系大学協議会において倫理教育が重視されていく。2004年には文部科学省が学士課程で身につける看護実践能力を5群19項目で示したが、「I群：ヒューマンケアの基本に関する実践能力」を、「幅広い視野から人間と人間生活を理解し、確実な倫理観をもって行動する態度と姿勢」と定義した。そして、この実践能力をすべての実践における基本的態度として明確に位置付けた（文部科学省2004）。

このような看護倫理教育を確立していこうとする流れの中で問われたのが、「看護倫理は教えることができるのか、また何を教えるのか」という、看護倫理教育の目的や内容、方法すべてに関わる根本的な問いであった。この点について、大日向は、人間の形態機能を教えるとか看護方法を学ばせるといったのと同じ意味で、看護倫理を教えることができるのだろうかとの問いかけ、倫理とは人間の主体的契機となる意思や動機に関わるものであるがゆえに、この問いは倫理教育を考えるに際して重要

な意味をもつとしている（大日向2004：94）。稲葉（2001）や堀田ら（2002）は、看護倫理教育の先行研究を概観して以下のように整理している。堀田ら（2022：21）によると、倫理的問題に対する感受性を高め、倫理的判断及び決定のできる能力を育み、説明責任のとれる倫理的意思決定能力が育つような看護倫理教育の体系化の必要性が指摘されてきたという。また稲葉（2001：150-1）によると、看護実践を構成する能力として教授可能な倫理的判断過程が注目され、その教育方法について模索されてきたという。そして今後の最重要課題として、倫理的判断力の形成が看護教育課程においてどのように体系化されると教育的に実現可能なのか、そしてさらにどのような教育方法によって学生の認識体系の発展・深化を可能にするのかを検討することであると指摘している。

2020年には「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドラインについて」の一部改正（厚生労働省2020）がなされた。求められる実践能力「I群：ヒューマンケアの基本的な能力」の構成要素である「c.倫理的な看護実践」についても、卒業時の到達目標が改正された。改正前（厚生労働省2015）は「組織の倫理規定及び行動規範に従って行動する」とされていたものが、「看護職としての倫理観を持ち、法令を遵守して行動する」と変更された。従来の、所属する組織の倫理規定や行動規範ではなく、「看護職としての倫理観」と変更された。また、改正前の「対象者の価値観、生活習慣、慣習、信条等を尊重する」と「対象者の尊厳や人権を守り、擁護的立場で行動することの重要性を理解する」という2つの目標が1つにまとまり、「対象者の尊厳を守る意義を理解し、価値観、生活習慣、慣習、信条等を尊重した行動をとる」となった。この改正について、矢吹・須賀（2021：31）は、従来の「尊重する」「理解する」から、「行動をとる」というように、より実際の行動に結びつく教育の重要性が示されたと述べている。

以上みてきたように、看護倫理教育は、従来の精神性一辺倒の看護倫理から脱却すべく倫理教育の確立を目指してきた。その過程で、倫理を教えることは可能であろうかという根本的な問いに向き合い、倫理的行動の構成要素を整理し、その中で教授可能な倫理的能力を示すことで看護倫理教育を展開してきたといえる。

2. 法曹界における価値・倫理教育

次に、法曹界における価値・倫理教育についてみていきたい。アメリカ合衆国のロースクールをモデルとし、

わが国では2004年に法律家養成のための法科大学院が設立された。そしてカリキュラムに法律家の基本的資質である倫理観を涵養するために「法曹倫理」が必修科目として配置された。村岡（2014：22）によると、それまで大学を含む高等教育機関において、法律家に相応しい倫理教育については教材も教育方法も確立されておらず、全く白紙の状態からのスタートであり、各法科大学院にとって法曹倫理教育の確立は急務であると同時に大きな課題であったという。また、当時開催された日本で最初の「法曹倫理」に関する本格的なシンポジウムでも、「何が法曹倫理か」について、裁判所、検察庁及び弁護士会で検討し、確立しておくことが急務であるとの指摘がなされている（川嶋2006：53）。

こうした状況において倫理教育はどのように展開されたのであろうか。ここでは、一橋大学法科大学院の例を取り上げる。一橋大学法科大学院においては、2004年からの3年間、『科目横断的法曹倫理教育の開発』プロジェクトが実施された。村岡（2014：22）によると、「科目横断的法曹倫理教育」とは、法科大学院で教える各法律科目を横断して、その分野に現れる固有の倫理問題を学生に意識させるというコンセプトに基づき、包括的な教育を行うものである。また、1年生から3年生までの3年間を通じて、法曹三者の役割論と法曹倫理を段階的に教えており、これも時系列に沿った継続性を重視した広い意味での「科目横断的」法曹倫理教育であるという。また、仮屋（2007：1217）によると、科目横断的法曹倫理教育の基本コンセプトは、法曹倫理の主要な論点について、科目横断的に繰り返し触れる機会を提供し、①倫理的問題の認知能力の向上、②倫理問題を考える分析手法の理解、③倫理的行動の実践、といった法律家に必要な素質を学生に備えさせるという法曹倫理科目の目標を達成することにあるという。しかし、これらは各科目担当教員の負担増となり浸透しにくい面があったという。モデルとしたアメリカのロースクールでも時間的な余裕がないという理由で採用が進んでいない。しかし、各科目において、その科目に特有のトピックを素材としながら、法曹倫理教育に貢献するというアプローチをとることで、この問題を克服する可能性も指摘されている（仮屋2007：1249）。

専門職教育の価値・倫理教育の基礎となるべき法曹界の行為規範について試みる。まず、弁護士については、弁護士を取り巻く社会の変化に対応し、弁護士の倫理的基盤を確立強化し、職務上の行為規範の整備をはか

るため、会員に対する拘束力のなかったそれまでの「弁護士倫理」（1992年臨時総会決議）に代わるものとして、2004年「弁護士職務基本規程」が日本弁護士連合会により採択された（日本弁護士連合会2004）。しかし、裁判官と検察官については倫理規範といった文章化された規則は存在しておらず、村岡（2014：22）によるとこれは世界的に見ても極めて異例なことであったという。また、検察官については2011年に最高検察庁が『検察の理念』と題する検察官の基本的な姿勢を示す10か条の宣言文書を作成・公表したが、諸外国で制定されているような懲戒の根拠となる検察官の行為規範を定めた倫理規則ではなかったという（村岡2014：22）。

そこで、検察官倫理及び裁判官倫理規則のモデル案作成事業を進めるとともに、そのモデル案を前提とした法曹倫理教育をおこなうため、文部科学省概算要求特別経費プロジェクト『法曹を中心とした職業倫理教育の開発』（2012年度から3年間）が実施された。村岡（2014：26-8）によると、そこでの大きな関心事は「最も効果的な教育手法は何か」という倫理教育の手法の開発であり、最も有効とみなされた倫理教育の方法は、異なった分野の複数の教員による学生間討論であったという。倫理的問題に対しては唯一の「正解」があるわけではないため、重要なことは複数の選択肢の中から、それぞれが選択した自律的な判断に倫理的根拠があることを自らが示し得たということ、そして、それがより適切な「解」の発見を目指してみんなと協働しえたというプロセスを認識することであるという。

従来は司法試験合格後の司法修習において師の背中を見て学ぶというような位置づけであった法曹倫理が、2004年の法科大学院の設立により必修科目として位置づけられた。そこから専門職教育としての法曹倫理教育が始まった。全く白紙の状態から教育方法を模索するプロセスにおいて、科目横断的な倫理教育の試みや効果的な教育手法の開発がなされてきた。そこでの課題や限界を明らかにし、それに対応しながら法曹倫理教育が展開されてきたといえる。

3. 工学系教育における価値・倫理教育

わが国の工学系教育における技術者倫理教育は2000年頃から議論が活発になった。金光（2016：23-5）によると、その背景のひとつには経済活動のグローバル化に伴い、科学技術によってもたらされた製品や成果だけでなく、技術者自身の活動も特定の地域や文化圏を超えた

グローバルなものとなり、技術者の国際資格の問題に関心が高まったことがあるという。しかし、より大きな要因としては、1990年代後半に工学研究教育機関の国際競争力の維持と、卒業生の国際的活躍のインフラの確立を目指し、技術者資格の国際化の動きが急速に進展し、それとともに技術者教育の国際化が進んできたことだという。

米国の技術者教育認定機構（ABET）に倣い、わが国でも国際的に通用する技術者教育の認定システムを構築するため、1999年に日本技術者教育認定機構（JABEE）が設立され、2001年から認定が始まった。その認定基準として技術者倫理が明記されたが、そこで示された技術者倫理とは、「技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、及び技術者の社会に対する貢献と責任に関する理解」とされている（日本技術者教育認定機構 認定基準 基準1 (b)）。このように技術者資格の国際化、技術者資格の汎用性の担保から、わが国の技術者倫理教育が急速に広まっていく。そして、先述したように、倫理教育に関する研究も多く蓄積されてきた。

日本工学教育協会の技術者倫理調査研究委員会は、技術者倫理教育における学習・教育目標の内容について国内外の研究者・教育者と検討を重ね、2016年に「技術者倫理教育における学習・教育目標2016」を定めた。計21項目の目標が設定され、これらの目標は、認知的領域と情意的領域の2領域4カテゴリに分類されている。「領域1:認知的領域」は「カテゴリ1:科学技術と社会・環境との関係の理解（知識・理解）」、「カテゴリ2:技術者の役割、責務、責任に関する理解（知識・理解）」、「カテゴリ3:倫理的判断能力と問題解決能力（能力・スキル）」を含む。また「領域2:情意的領域」は「カテゴリ4:技術者としての態度と共有すべき価値（態度・価値）」となっている。そして目標を達成するための具体的な学習内容、教育手法、評価方法、教材などをパッケージとしたモジュール型モデル・シラバスを開発した。これは技術者倫理教育に携わる教員がだれでも自由に使用でき、また教員もコンテンツを提供でき、提供されたコンテンツは技術者倫理調査研究委員会での審査を受けたうえでこのシラバスに加えることができる。利用においても、内容の充実への参加についても「開かれた」ものとなっている。

このように、工学系の技術者倫理教育は、グローバル化の中で技術者資格及び技術者教育の国際化といった動きの中から要請されてきたものである。そして、教育内

容に何を含めるべきか、教授可能な倫理的な能力とは何かを明らかにしながら、倫理教育の方法論を確立してきたといえる。パッケージ化されたシラバスは、画一的な教育を意図するのではなく、各担当者が授業にいかに取り込むかを議論することで担当者の個性を生かした多様な授業展開を意図している。また、この内容は固定されたものではなく、新たなコンテンツを受け付けるという形で改良・発展していくものとなっている。

IV. 専門職における価値・倫理教育の課題

前章では看護、法曹界、工学系の3分野における価値・倫理教育を概観した。それらを踏まえた上で、本章では専門職教育における価値・倫理教育にみられる共通の課題を整理する。そして、これら共通の課題がソーシャルワークの価値・倫理教育のあり方に示唆するものを考察していきたい。

1. 他分野における価値・倫理教育の論点

①価値・倫理教育で何を教えるべきか

そもそも倫理とは人が行動する際の意思や動機に関わる内的規範であるため、「倫理を教えることは可能なのか」という問いが古くから発せられてきた。この問いは、価値・倫理の本質的な性質から発せられるものであるため、価値・倫理教育のあり方を考えるうえで重要な意味をもつ。しかし、専門職教育における価値・倫理教育が必要不可欠で、その方法論の確立が社会的に要請されている状況においては、この問いに対する絶対的な答えを見つけることは不可能であり、その必要もないであろう。この「倫理を教えることは可能なのか」という問いに対する、専門職教育の立場からの応答は、倫理的な行動はどのような要素から成立するのか、またその諸要素の中で教授可能な内容は何かを明らかにし、教育目標の設定につなげようとするのであった。

Davis (= 2014) は専門職倫理教育の3つの目標を設定している。第一に、倫理的感受性 (ethical sensitivity)、すなわち文脈に隠された倫理的問題を突き止める能力を育むという目標。第二に、倫理的知識 (ethical knowledge) を育むという目標。倫理的知識には、「…と知っている (knowing that)」という命題的知識と、「…する方法を知っている (knowing how)」という技能的知識が含まれる。第三に、倫理的判断力 (ethical judgment)、すなわち突き止められた倫理的問題に対して容認可能な行為を考案する能力を育むという目標。ここ

に倫理的コミットメント (ethical commitment) が含まれていないが、その理由として、この能力は教育機関における通常の成績評価法では正しく評価できないことと、大学という場でこの能力を評価することが非現実的であることを挙げている (Davis = 2014)。

Davis の主張は、前章で概観した他分野の研究でもほぼ同様の見解を見て取れる。専門職教育における価値・倫理教育において教授可能で焦点を当てるべきものは、倫理的な問題の存在を認識しうる倫理的感受性、複数の選択可能な行動の中から自らの行動を判断・決定する倫理的判断力及び決断力、これらをもつために必要な命題的及び技能的な倫理的知識であると大まかに整理できるのではないだろうか。

このように教授可能な内容が明らかになると、実際の教育には何を含むべきであろうか。技術者倫理教育の分野では、本田は、教授すべき知識を以下の3つの知識としている。まず、倫理的行為の根底となる大前提の「原則」の知識、次に、自分の置かれている状況を分析した結果としての小前提の「状況」の知識、最後に「原理と状況を照合し、原則に合った行為のあり方を選択する知識」である。「原則」の知識とは倫理綱領から導かれる価値観の名称や意味について、またジレンマが生じた際の価値観の優先順位に関する知識等である。「状況」の知識とはケーススタディにより体験的に得られる知識である。ケースの分析を通して学生が、利害関係者の特定、自らの決定が引き起こす結果の推測、従うべき原理の列挙、対立する原理の特定とその間の順位付けなどを行うことにより獲得する知識としている。最後の「行為を選択する知識」の獲得にもケーススタディが有効であるとしている (本田 2006)。

②価値・倫理教育における学生の学びの評価について

専門職教育における価値・倫理教育において、「学生の学びをどのように評価するのか」、あるいは「学生の学びをそもそも評価できるのか」という問題に直面する。これは先述の「価値・倫理を教えることは可能か」という問いと根本を同じくしている。価値・倫理は内的な規範であるため、そのものを評価することが困難である。また、専門職教育における価値・倫理教育の最終的な目標は、将来専門職として倫理的な行動をとることにある。しかし、価値・倫理教育の学習成果として、その人が実際に倫理的な行動をとるかどうか、将来の専門職としての行動に結びつくかどうかを学生個人について測定・把握することは不可能である。

これは専門職教育においてだけでなく、学士課程においても共通してみられる課題である。2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」に端を発する学士課程改革の過程で、大学は学生の「倫理観」をどのように評価するかという課題に直面したという (権 2021)。また、技術者倫理教育においても、先述の技術者倫理調査研究委員会が定めた学習・教育目標の「領域2：情意的領域」について、態度と価値の測定と評価には困難さがあることが指摘されている (杉原ら 2017)。

しかし、評価の限界と困難はありながらも、教育であるため学生の学びの評価は必要である。専門職教育の価値・倫理教育としての最終目標は、将来の専門職として倫理的な行動をとることであるが、その点を学習成果として評価することは不可能であるという限界は踏まえたうえで、評価方法を構築していく必要がある。その際、上述した教授可能な内容に対応した適切な評価方法が必要となってくるであろう。

③価値・倫理教育を担う教員について

専門職教育における価値・倫理教育は誰が担うのか、この点についても各分野で問題提起されている。工学系では、倫理学系 (文学部哲学・倫理学など専攻)、教養系 (科学史・科学論、技術史・技術論など専攻)、エンジニア系 (技術専門科目の教員、実務経験のあるエンジニア) の3つの流れに整理するものや (杉本 2010)、非技術者系と技術者系の2つの流れに整理するもの (比屋根 2019) がみられる。比屋根 (2019) は、非技術者系の技術者倫理は、概ね「科学技術批判」の流れにあり、科学技術の負の側面に焦点を当てた予防倫理を求めるといふ。広く社会や自然への科学技術の影響への配慮を求め、工学だけでなく人文社会系を含む広い教養や配慮の力を求める傾向にあるが、あくまで外部の立場からの規制的な内容にとどまらざるを得ない。一方、技術者系の技術者倫理は、技術者の体験や現場の様子を伝えやすい。しかし、倫理面でも常に唯一の正解が出せるような基本認識が見え隠れするものが多く、技術的な判断がリスクと隣り合わせで、実現すべき価値もいつも相対的なバランスの中で決められるものであるということが伝わらないことが多いという。そして、技術者倫理教育の目的を達する上ではそのどちらも正解ではないと述べている (比屋根 2019)。また、法曹界においては、法曹倫理の科目を実務家教員が担当することはやむを得ないが丸投げをするべきでないとの指摘や (川嶋 2006) や、異なった分野の複数の教員による関わりの重要性の指摘 (村岡

2014) がみられる。

2. ソーシャルワークの価値・倫理教育への示唆

先述した価値・倫理教育における共通の課題がソーシャルワークの価値・倫理教育のあり方に示唆するものを考察していく。

①講義科目と演習科目を有機的につなげた価値・演習教育

先述したように、専門職倫理教育の目標を倫理的感受性の育成、倫理的知識の獲得、倫理的判断力の育成とした場合、その目標達成のためにはソーシャルワークの価値と倫理に関する知識、及び知識を用いて行動を決定する方法に関する学びが必要である。そのため、講義科目と演習科目が有機的につながり、全体としての教育を構築する必要がある。講義科目で価値・倫理に関する知識を教え、少人数の演習科目でディスカッションや事例検討、ロールプレイなどを通して、ソーシャルワーカーとしての倫理的行動を身につけていくことになる。

倫理的感受性を育成するために必要な知識については、ソーシャルワークの基本的な知識を学ぶ科目である「ソーシャルワークの基盤と専門職」に含まれる価値・倫理に関する知識が土台となる。ソーシャルワークの価値、倫理綱領の内容及びその意義や成立過程、専門職団体の機能、倫理的ジレンマなどについての知識がここに含まれる。演習科目では事例を素材として、価値・倫理に関する知識を用い、ソーシャルワーカーが置かれている文脈の中に存在する倫理的問題に気づき、そこにどのようなジレンマが存在しているのかを明らかにし、行動の選択肢を挙げ、その中から望ましい選択肢を根拠に基づいて決定し、その根拠を説明できるようにする。

また、ソーシャルワーク教育で学ぶ価値・倫理は、専門職としての価値・倫理であり、学生個人が身につけた個人的な価値・倫理とは区別されるものである。個人としての価値・倫理と専門職としての価値・倫理を区別し、専門職としての価値・倫理を新たに学生の内面に定着させるためには、学生自身が自らの価値・倫理観を客観視する自己覚知とも関連させていくことが望ましい。

②学びの評価について

専門職教育における価値・倫理教育の学びの到達度を評価することは困難である。しかし、価値・倫理教育での目標を、倫理的感受性の育成、倫理的知識の獲得、倫理的判断力の育成と設定すると、それぞれの目標と教授内容に応じた評価ができる。倫理的知識については、専門職の価値に関する知識、専門職倫理綱領に関する知識、

専門職倫理綱領の成立過程、倫理的ジレンマに関する知識などをペーパーテスト、ミニッツペーパー、レポート等で評価する。また、倫理的感受性及び倫理的判断力については、倫理的問題や倫理的ジレンマを含むケースを用いて、倫理的問題の所在、利害が対立する立場の明確化、倫理的ジレンマの内容、考えられる行為の選択肢、その中で選択する行為とその根拠などについてのレポートやディスカッション、プレゼンテーションなどを通して評価することが考えられる。倫理的行動は唯一の絶対的な正解があるものではないため、倫理的な問題の所存を正確に理解していること、判断の根拠が倫理綱領に基づいたものであること、判断の根拠を論理的に説明できていることなどが、評価の視点となるであろう。

ここでは学生の学びの評価に限定してきたが、価値・倫理教育の評価としては、授業のカリキュラムの有効性や授業の方法の有効性についての評価も必要である。そのため、学生の学びの評価を蓄積して授業の方法やカリキュラム全体を見直していく仕組みも必要であろう。

③実践家と研究者の複数の視点からの事例の蓄積

ソーシャルワークの演習科目については担当教員の要件があり、その点では一定の質が担保されている。しかし、他分野での議論をみると、大きく分けて現場の実践家と研究者に分類できる科目担当者について、それぞれの特徴や課題、及び限界についての指摘や、どちらかに丸投げすることへの警鐘がみられた。また、異なった分野の複数の教員による学生間討論が最も効果的な教育方法とする見解もあった。このような議論を踏まえると、ソーシャルワーク教育においても、一人の教員が哲学・倫理学にある程度通じていて、当該領域についての研究実績があり、かつ実践経験や現場感覚も持ち合わせているということを常にもとめるのは非現実的である。そのため、科目担当について実践家が研究者かという議論を克服する方策として、授業展開に複数の立場からの視点を組み入れることが望ましい方法である可能性がある。その組み入れ方の一つとして、教材開発における研究者と実践家による協働が挙げられる。授業展開の中でケーススタディは欠かせないが、ケーススタディの題材として研究者と実践家が協働して作成した事例や検討課題を使用することで、複数の視点が含まれた授業展開が可能になるのではないだろうか。

V. おわりに

ソーシャルワークを学ぶ学生にソーシャルワークの基

盤となる価値・倫理をどのように教えるのが効果的であるか、本稿の問題意識はこの点から生じたものである。そこで、この問いに対する手がかりを、他分野の専門職教育における価値・倫理教育の中で探ってきた。

その中で、価値・倫理教育とは何を指すものか、学生にどのような力を習得させるものかということについておぼろげながらも輪郭が見えてきた。何を教えるべきか、どのように学生の学びを評価するのかなどについて少し整理ができたかと考える。しかし、ソーシャルワークの分野においてそれらをどのように具現化するのか、授業内容や評価を実際にはどのように展開するのか、教材開発の具体的な道筋などについて考察に至っていない。それらについては今後の課題としていきたい。

文 献

Davis, M. (2014) Professional Ethics without Moral Theory: A Practical Guide for the Perplexed Non-Philosopher, *Journal of Applied Ethics and Philosophy*, 6, 1-9. (= 2014, 池田誠訳「道徳理論抜き専門職倫理教育: 非哲学者が問題におつかったときの役立つ手引きとして」『応用倫理』8, 29-41.)

札野順編著 (2015) 『新しい時代の技術者倫理』放送大学教育振興会.

権永詞 (2021) 「「倫理観」を測ること—学修成果の可視化をめぐる一つの難問」『CUC view & vision』52, 28-35.

比屋根均 (2019) 「技術者倫理教育への道程 その1 技術者として技術者倫理研究に取り組む」『市民研通信』50, 1-9.

本田康二郎 (2006) 「科学技術倫理教育における教育効果測定の考え方」『工学教育』54-1, 159-64.

堀田涼子・今野あかね・平井佳代・ほか (2022) 「老年看護学における看護学生の看護倫理教育に関する研究の動向」『目白大学 健康科学研究』15, 21-32.

稲葉佳江 (2001) 「看護倫理教育の課題とその内容構成の試み」『教授学の探求』18, 145-61.

一般社団法人日本社会福祉士養成校協会 演習教育委員会 (2015) 『相談援助演習のための教育ガイドライン』 (http://jaswe.jp/practicum/enshu_guideline2015.pdf, 2022.12.12).

石川久展 (2010) 「ソーシャルワーカー養成と演習教育」『ソーシャルワーク研究』36 (2), 15-23.

金光秀和 (2016) 『技術の倫理への問い—実践から倫理的基盤への探求へ—』北海道大学 博士 (文学) 乙第 6994 号.

仮屋広郷 (2007) 「ビジネス・ローヤーの倫理: 報酬・クライアント情報の利用・クライアントの利益と公益」『一橋法学』6 (3),

103-36.

川村孝彦 (2017) 「ソーシャルワーク実践の価値と倫理 [4] 価値と倫理の教育法への提案—倫理綱領改定に向けた課題—」『ソーシャルワーク研究』42 (4), 48-54.

川嶋四郎 (2006) 「「法曹倫理とその教育のあり方」の概要」『九州法学会会報 2004』49-59.

小林幸人・札野順 (2016) 「「技術者倫理教育における学習・教育目標 2016」および「モジュール型モデル・シラバス」解説」『工学教育』64 (5), 141-59.

厚生労働省 (2020) 「社会福祉士養成施設及び介護福祉士養成施設の設置及び運営に係る指針について」 (<https://www.mhlw.go.jp/content/000606413.pdf>, 2023.2.5).

厚生労働省医政局長通知 (2015) 「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドラインについて」 (https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00tc1593&data Type=1&pageNo=6, 2022.9.28).

厚生労働省医政局長通知 (2020) 「「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドラインについて」の一部改正について」医政発 1030 第 1 号 (<https://www.mhlw.go.jp/hourei/doc/tsuchi/T201105G0040.pdf>, 2022.9.28).

厚生社会局長通知 (1988) 「社会福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容並びに介護福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容について」 社庶第 26 号 (https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta8383&data Type=1&pageNo=1, 2022.7.27).

松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題」『名古屋高等教育研究』14, 235-55.

南彩子 (2006) 「学習・体験・対象者観がソーシャルワーク専門職形成に及ぼす影響—共分散構造分析の手法を用いて—」『天理大学 社会福祉学研究室紀要』3, 5-18.

南彩子 (2014) 「専門職としてのソーシャルワーク再考—ソーシャルワーク倫理に基づく意思決定とそのプロセスについて—」『天理大学 社会福祉学研究室紀要』16, 3-12.

水澤久恵 (2010) 「看護職者に対する倫理教育と倫理的判断や行動に関わる能力評価における課題: 倫理教育の現状と道徳的感性に関連する定量的調査研究を踏まえて」『生命倫理』20 (1), 129-39.

文部科学省 (2004) 「看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標 (看護学教育の在り方に関する検討会報告)」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018-15/toushin/04032601.htm, 2022.7.23).

- 村岡啓一 (2014) 「法曹を中心とした職業倫理教育の展開」
『Hitotsubashi Quartely』43, 20-9.
- 中村佐織 (2010) 「ソーシャルワークにおける演習教育の課題」
『ソーシャルワーク研究』36 (2), 4-14.
- 中村剛 (2011) 「相談援助演習の考え方と教育内容—実践力の育成に焦点を当てて—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』
14 (2), 67-75.
- 中尾久子 (2021) 「病院看護師の看護倫理と倫理教育の変遷」『福
岡醫學雑誌』112 (3), 176-86.
- 日本弁護士連合会 (2004) 「弁護士職務基本規程 (弁護士倫理委
員会)」
([https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/jfba_info/rules/pdf/
kaiki/kaiki_no_70_160525.pdf](https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/jfba_info/rules/pdf/kaiki/kaiki_no_70_160525.pdf), 2022.7.24) .
- 日本技術者教育認定機構 (JABEE) 認定基準
(https://jabee.org/about_jabee/accreditation_system,
2022.7.24) .
- 日本工学教育協会 「「技術者倫理教育における学習・教育目標
2016」および「モジュール型モデル・シラバス」解説」
([https://www.jsee.or.jp/researchact/researchcomt/rinri/
modules](https://www.jsee.or.jp/researchact/researchcomt/rinri/modules), 2022.7.31) .
- 大日向輝美 (2004) 「看護倫理教育における歴史性・社会性の問題」
『教授学の探求』21, 91-108.
- 杉原桂太・藤木篤・金永鍾 (2017) 「技術者倫理教育における価
値および態度の測定は如何にして可能か」『Nagoya Journal of
Philosophy』12, 1-15.
- 杉本泰治 (2010) 「技術者倫理教育の現状と課題」『土木学会論
文集 H (教育)』2, 11-20.
- 戸田山和久 (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』7, 289-99.
- 矢吹明子・須賀京子 (2021) 「看護基礎教育課程における『看護
倫理』の授業の効果と課題」『朝日大学保健医療学部看護学科
紀要』7, 32-8.