

# 論文

## 心理専門職の養成における職業倫理教育による職業倫理イメージの変化 —架空事例を用いた授業実践のKH Coderによる分析—

西嶋 雅樹

神戸女学院大学 人間科学部 心理・行動科学科 准教授

## Changes in the Impression of Professional Ethics During Training of Psychology Professionals —An Analysis of Classroom Practice Using Fictitious Cases—

Masaki NISHIJIMA

*School of Human Sciences, Kobe College*

### 要約

本研究では、心理職の専門家教育に於ける職業倫理教育に関する調査を行った。筆者が担当する授業で、受講生を対象としてアンケートを実施した。分析にはKH Coderを用いた。

その結果、職業倫理に対する印象について次のことがわかった。

1. 授業前には職業倫理は堅い印象を持たれていた。
2. 授業後には職業倫理は事例に応じて適切に思考するための参照枠としての印象を持たれるようになった。

心理臨床における職業倫理を定める倫理綱領は、従うものとしての倫理綱領という性質だけでなく、活用するものとしての倫理綱領という性質も帯びる。後者への気づきを受講生にもたらすために架空事例を用いた授業が有効であったことが示唆された。

### Summary

In this study, a survey was conducted on professional ethics education during the professional education of psychologists. A questionnaire was administered to students in a class taught by the author. KH Coder was used for the analysis.

The results revealed the following: 1) Before the class, students had a rigid impression of professional ethics; 2) After the class, students had an impression of professional ethics as a frame of reference for thinking appropriately in each case that was held.

The code of ethics that defines professional ethics in clinical psychology is not only a code of ethics to be followed, but also to be utilized. It was suggested that applying a fictitious case study was effective in bringing awareness of the latter to the students.

キーワード：心理臨床学、倫理綱領、専門家教育、KH Coder

Key words：Clinical Psychology, Code of Ethics, Professional Education, KH Coder

## 1. 問題・目的

本稿は、心理専門職の養成における職業倫理教育について述べるものである。

専門家としての心理職の倫理を謳ったものには、臨床心理士であれば代表的なものとして日本臨床心理士資格認定協会の臨床心理士倫理綱領や日本臨床心理士会の日本臨床心理士会倫理綱領がある。公認心理師であれば代表的なものとして日本公認心理師協会の日本公認心理師協会倫理綱領がある。倫理綱領作成の意義について金沢（2006）は、法の成立以前に自ら綱領を作成し①教育啓発をすること、②違反には厳正な処分を行うこと、③これらの自浄作用により成熟した職業であると世間に認められること、を挙げている。

これらの倫理綱領は、ただ従えばよいという性質のものではない。金沢（同）は、職業倫理は最低限の基準を定める「命令倫理」と、専門家として目指す最高の行動基準を示す「理想追求倫理」から成ると述べている。水野（2005）はAPA（アメリカ心理学会）により倫理綱領だけでなく一般原則が「理想的で高い倫理基準に向かって努力するように導く意図で作成され」と述べている。水野が言及している事柄も、理想追求倫理と通ずる話として理解できる。

そして金沢（同）は心理臨床家にとっての職業倫理の意義を次のように述べている。「本質的に社会的存在である心理臨床家は、どのようにすれば『専門職』と呼ばれるに値する存在になることができるのか。人々の基本的人権を守り、臨床心理学の知識とスキルを社会の人々の幸福のために用いるには、心理臨床家は何を知り何をおこなわなくてはならないのか」。また、橋本（2017）も「倫理とは心理臨床のあり方そのものを考えることである」と同様に述べている。

心理職の専門家教育においては職業倫理に関する教育が重要な位置を占める。今日であれば、学部ならびに大学院での教育では、実習な

どの形でいわゆる「現場」に接することも行われる。この事実からは、職業倫理の習得は資格取得後あるいは就職後に開始されるのでは遅いことがわかる。慶野（2017）が「訓練・養成のプログラムは、臨床での倫理的ジレンマ場面における判断力を養う、最初の教育の場でもある」と述べるように、大学院修了までの教育の中でも学び手のレディネスに応じた適切な倫理教育が行われる必要がある。

さらに藤原（2006）が「こころ」について「直接の人間関係を通じてではないとわからないし、伝わらないもの」と述べるように、心理臨床実践は生きた対象との関わりに根ざした営為である。そして心理臨床実践は、個別性に満ちた取り組みである。そのため、職業倫理の習得においても自ずと、座学だけではなく実践的な学びが求められる。例としては、大学院生段階から始まるスーパーヴィジョンも、職業倫理の実践的な学びの場としての機能を果たしている。また、筆者の知る限りでも、臨床心理士有資格者となってからの研修の中でも架空事例を用いたワークショップ形式の学びの機会の提供がしばしば行われている。架空事例を用いた授業の効果の検証は古くは金沢（2002）が感想の自由記述の分析により行っており、そこでは学生や社会人の年齢や職業倫理教育の受講経験の有無による違いが示されている。

本稿は、心理職の専門家教育における倫理教育の今日的意義を質的観点から検討することを目的とするものである。

そのために、筆者が担当する授業内の架空事例を用いたディスカッションを中心としたパートにおける受講者の感想の分析を行った。分析にはテキストマイニングを用いた探索的手法を用いた。そしてこの種の授業実践にいかなる意義が見いだせるかをテキストマイニングの結果に基づき検討した。

## 2. 方法

データ収集と分析を次のように行った。

**時期：**2022年9月

**実施の形態：**筆者が担当するX大学院の授業の中で職業倫理に関するアンケート（後述）を実施した。具体的には、筆者が作成した架空事例を教材として用いて

1. 倫理綱領等を読まずに、提示された架空事例において自分ならどのような理由に基づきどう行動するかをワークシートに回答する。
2. 1に基づきグループディスカッションと全体協議を行う。
3. 日本臨床心理士会倫理綱領を参照しながら、架空事例において綱領中の文言に根拠を求めてどう行動するかをワークシートに回答する。
4. 3に基づきグループディスカッションと全体協議を行う。
5. 授業者（筆者）から解説を行う。
6. 1～5を架空事例を替えて再度実施する。
7. 受講生自身で架空事例を作成し、完成した架空事例を発表する。

の流れで合計3時限分の授業を行った。このうち3時限目の授業が終わってから、アンケートを実施した。

**調査協力者：**X大学院で臨床心理学を専攻する大学院生（修士課程1年生）12名を対象とした。なおこれらの大学院生は、筆者の授業に先立って、他の教員が担当する授業の中で臨床心理士と公認心理師の職業倫理についての解説を既に受けているとのことであった。

**倫理的配慮：**(1) アンケートへの回答は任意であること、(2) 回答をしないあるいは結果を調査に用いる許可をしなかったとしても不利益を被ることはないこと、(3) 回答内容は個人が特定されない形で処理をすること、の3点を説明した上でアンケートに取り組んでも

らった。調査に用いることの同意が得られたもののみを分析対象とした。

**アンケートの項目：**アンケートは、次の3点からなるものであった。

1. 架空の倫理ワーク2つと架空事例作成から成る一連の授業を受ける前に職業倫理に対して抱いていた印象を自由に書いてください。
2. 架空の倫理ワーク2つと架空事例作成から成る一連の授業を受けた後に職業倫理に対して抱くようになった印象を自由に書いてください。
3. 架空の倫理ワーク2つと架空事例作成から成る一連の授業において、あなたの学びを促進した要因があるとすればそれは何でしょうか。自由に書いてください。

本研究では、これらの内の1と2を分析対象とした。

**テキストデータの分析：**収集したテキストデータの分析にはKH Coder（樋口, 2020）を用いてテキストマイニングを行った。KH Coderを用いた授業改善のためのアンケート分析には先行例もみられる。多分野での取り組みではあるが、先行例には機械工学におけるPBL授業を扱った内野・亀谷・六人部（2019）や調理理論の授業評価アンケートの分析を行った岩森（2020）などがある。こうした例から、本研究においても受講生の自由記述の分析にKH Coderを用いることは妥当であると考え、分析に導入した。

## 3. 結果

KH Coderによる分析に限らずテキストマイニングでは、分析に用いるパラメータの設定や得られた結果の整理に分析者の解釈が既に含まれる。そのため、以下の結果の記述の一部には考察内容も含むことを予め断りおく。

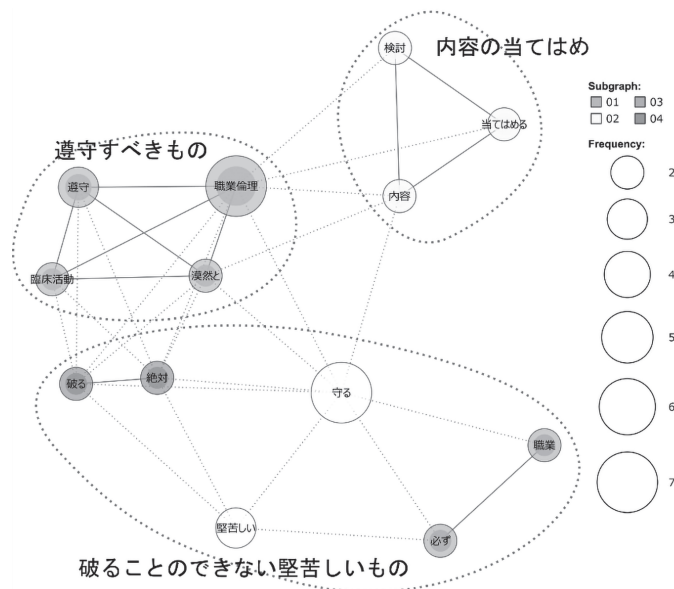


図1. 授業前の印象の共起ネットワーク図

## 1) 授業前の印象

授業前に職業倫理に対して抱いていた印象として記述された内容を、上述のようにKH Coderを用いて分析した。

分析を数度重ねる中で、最終的な強制抽出語は「職業倫理、倫理綱領、心理職、心理臨床、臨床活動」とした。また、分析対象外語は、一般的な語を中心とした「印象、捉える、抱く、考える」とした。

その結果、総抽出語数（使用）：465（170）、異なり語数（使用）：161（104）であった。文章の単純集計は、文：17、段落：12であった。

また、得られた共起ネットワークは図1の通りであった。共起ネットワーク図の作成時の「描画する共起関係」の値は初期値の「上位60」とした。

この共起ネットワーク図をもとに共起語のまとまりを検討した結果、3つのまとまりが見出された。まとまりは、図1内で破線により囲んでその名称（筆者の解釈による命名）と共に記したとおりであった。

この3つのまとまりからは、職業倫理を【遵守すべきもの】や【破ることのできない堅苦しいもの】

【もの】として捉えると共に、臨床実践においては【内容の当てはめ】によって適用する印象が抱かれていることが推察された。

## 2) 授業後の印象

授業後に職業倫理に対して抱いた印象として記述された内容を、同様にKH Coderを用いて分析した。

分析を数度重ねる中で、最終的な強制抽出語は「職業倫理、倫理綱領、架空事例、職業集団、心理職」とした。また、分析対象外語は、一般的な語を中心とした「思う、受ける、印象」とした。

その結果、総抽出語数（使用）：882（305）、異なり語数（使用）：235（147）であった。文章の単純集計は、文：25、段落：14であった。

また、得られた共起ネットワークは図2の通りであった。共起ネットワーク図の作成時の「描画する共起関係」の値は、図1と同様に、初期値の「上位60」とした。なお、図2においては解釈のしやすさを優先して、最小スパニング・ツリーだけを描画した。

この共起ネットワーク図をもとに共起語のま

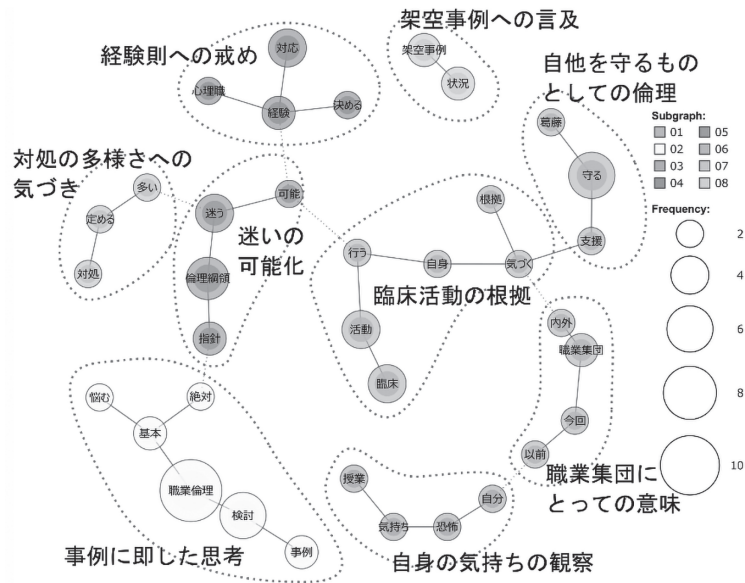


図2. 授業後の印象の共起ネットワーク図

とまりを検討した結果、9つのまとまりが見出された。まとまりは、図2内で破線により囲んでその名称（筆者の解釈による命名）と共に記したとおりであった。

この9つのまとまりの中には、教材として用いた【架空事例への言及】や授業時の【自分の気持ちの観察】のように、授業体験そのものに関する言及も認められた。それ以外に職業倫理に関しては【自他を守るものとしての倫理】という側面があることや【職業集団にとっての意味】に関する気づきがみられ、これらは【臨床活動の根拠】としての印象を形成していると考えられる。また職業倫理は【経験則への戒め】としての意義を帯びると同時に、実践に画一的な対応を求めるものではないという【対処の多様さへの気づき】がみられた。【迷いの可能化】も、多様さと通ずる印象を形成したと考えられ、【事例に即した思考】を可能にする意義があることが理解されたのではないかと窺われる。

#### 4. 考察

ここでは特に授業前後の印象の比較の観点から考察を行う。

授業の前後の印象の比較をする上でテキストマイニングから得られた特徴的な差異は、用いられた語数の違いならびに、見出される語の共起関係の複雑さの程度である。

##### 1) 用いられた語数の違い

本研究においてはKH Coderによる強制抽出語や分析対象外語の設定は分析ごとに異なるものであった。そのため、用いられた語数の比較を厳密に行うことはできない。

このことを前提としても、分析に用いられた総抽出語数が授業前の170語に対して授業後は305語と、約1.8倍に増加している。この数値の変化から、授業前よりも授業後において記載内容が充実あるいは多様化したことが示唆された。

##### 2) 語の共起関係の複雑さの程度

授業前の共起ネットワーク図（図1）は職業倫理を【遵守すべきもの】、【破ることのできない堅苦しいもの】、【内容の当てはめ】のように堅いものとして捉え、臨床実践場面の個別性に関する言及が見出しづらい内容となっていた。



ここからは、授業前の段階では職業倫理は「適用される」準拠枠として位置づけられていたことが窺われる。

一方で、授業後の共起ネットワーク図（図2）からは上述したように9つの意味のまとまりが見出された。その内容（特に【対処の多様さへの気づき】や【事例に即した思考】、【迷いの可能性】）からは職業倫理は個々の臨床実践に即して適切に迷うことを保障するために「活用される」準拠枠として位置づけられたことが窺われる。

以上を踏まえ、筆者の実施した3時限分の授業を通じて、受講生は職業倫理について授業前よりも複雑な印象を抱くようになったことが推察される。とりわけ、授業前は倫理綱領そのものに対する言及が中心だったことに対して、授業後は倫理綱領もさることながら心理臨床実践や心理臨床事例に対する言及が生じていたことが読み取れる。

### 3) 総合考察

受講生に上述の変化が現に生じたのであれば、その変化はいかにもたらされたのか。それは、職業倫理を体現した倫理綱領それ自体が目的なのではなく、倫理綱領は心理臨床実践や心理臨床事例に資するためのものであるという点が受講生に汲み取られたためと考えられる。

慶野（2010）は倫理的ジレンマ事例を通して初学者がどのような気づきを得るかについて調査し、そこでは「わからなくなる」という種類の気づきを得られることを示している。わからないと自覚することで、迷うことができる。職業倫理は事態に単純に適用できるものではなく、適切に迷う態度に導く指針といえよう。

倫理綱領は従うものなのか使うものなのか。職業倫理をめぐるこの点に、今日の心理職の専門家教育の要点があるように考えられる。特に昨今は、従前に比して（特に公認心理師の養成カリキュラムにより）学部教育段階から心理職

の専門家像が形成されやすい情勢にある。

早期から心理職について学び、そのモデルに触れることができる。この環境は一見すると充実した手厚い学びを保障するものであるが、影の側面も生み出しうる。すなわち「これが心理職である」という完成形を想起させる形に座学や実習によって繰り返し触れることで、心理職の印象があまりに揺るぎないものになってしまうことが生じるとすれば、それはカリキュラムが生む影の側面である。

学生や大学院生の指導にあたる大学教員や各実習施設の実習指導者も、心理職のキャリアの歩み始めは初学者であり、苦労や紆余曲折を経た上で、ある段階から一定の水準を満たす専門的資質を獲得したとみなすのが妥当な認識である。往事であれば、最初に触れる心理専門職は、その「卵」である大学院の先輩であることが中心であった。大学院で心理臨床実践に携わる近い世代の先達の大学院生の苦労を見ながら、専門家としてのキャリア発達がそもそも苦難に満ちたものであることを肌身に感じた上で、現場の実践家に触れることが多かったといえよう。それに比して現在は、早期から様々な「完成形」やその職業倫理に触れることが制度的に保障されつつあり、ともすれば心理職に対する理想化や印象の固定化がこれまで以上に生まれやすい状況に繋がりうる。

この状況を鑑みると、上述の慶野や本稿の筆者が得た知見のように、倫理教育の工夫の重要性が窺われる。加えて、「心理職」は今なお決して完成形ではなく、各面接場面や臨床実践の現場でその都度形作られているものであるということへの想像力を、学び手それぞれのキャリアに応じて涵養することも大切であろう。「心理職」がどのような経過を経て今の姿になっているかや、実践を支える諸理論にいかなるものがあるかなどの、歴史や多様さを学ぶことも有効と考えられる。

方法の箇所ですべたように、今回協力してく

れた受講者も知識としては既に各倫理綱領については知っていた。その上で行った筆者の授業実践は、職業倫理として書かれた内容を学ぶだけでなく、それを実際に活用する姿勢を学ぶという点を重視したものであった。筆者は架空事例についてまず各自で考えてディスカッションを実施した後に、倫理綱領に則して考えて再度ディスカッションを実施する、という流れで授業を行っている。これは、いきなり倫理綱領を適用する姿勢ではなく、架空事例の中でまず自ら考える姿勢を賦活することを目的とした授業の構成である。その上で、思考の補助線として倫理綱領を導入するという構成でもある。こうした取り組みは、活用するものとしての倫理綱領という観点を養う上で一定の寄与を果たすものと推察される。

## 5. おわりに

受講生に変化が今回生じたとして、得られた2つの共起ネットワーク図の差異が示唆するのは、あくまでも筆者による教授内容の影響である。授業者であると共に実践家である筆者自身が職業倫理についての見識を深め、適切な授業を展開し続ける必要があることは論を俟たない。

また、本稿ではアンケートによって職業倫理に関する印象の授業の前後比較を行うという手順を踏んだ。しかし、授業実施前に事前の内容を回答しているわけではない点に手続き上の課題がある。授業前に抱いていた職業倫理のイメージはあくまでも事後的に想起されたものであり、回答としては正確さを欠くものである可能性は否めない。また、求めた感想も職業倫理に対する印象という広い問いかけによって得られたものであり、今後の問題意識によってはより焦点化した問いかけにつなげる必要もあるといえよう。

今回得られた知見を今後の授業の改善に活かすと共に、有効な倫理教育を行うための基礎デ

ータの収集を、手続きを洗練させながら継続したい。

## 文献

- 藤原勝紀 (2006). ころを大切にする人間関係——イメージの心理臨床から. 河合隼雄・大塚義孝・成田善弘・藤原勝紀・氏原寛. 心理臨床の眼差 帝塚山大学大学院〈公開カウンセリング講座〉②. 新曜社, 105-135.
- 橋本和明 (2017). 倫理から読み解く問題解決のジレンマ. 臨床心理学, **17** (2), 145-148.
- 樋口耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 第2版. ナカニシヤ出版.
- 岩森三千代 (2020). KH Coderを活用した自由記述による授業評価アンケートの解析と客観化の試み. 新潟青陵大学短期大学部研究報告, **50**, 95-103.
- 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. 東京大学出版会.
- 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.
- 慶野遥香 (2017). 心理職の訓練・養成における倫理. 臨床心理学, **17** (2), 157-159.
- 水野修次郎 (2005). よくわかるカウンセリング倫理. 河出書房新社.
- 内野泰伸・亀谷恭子・六人部隆夫・近藤雄基・吉田一朗・相原建人・平野元久 (2019). KH Coderを用いたPBL授業自由記述式感想文の計量テキスト分析 (機械工学科PBL授業改善の取り組み). 法政大学情報メディア教育研究センター研究報告, **34**, 87-92.

