

保育者養成課程における 倫理教育のあり方について

増 田 翼

(2024年3月11日受理)

The Future Direction of the Ethics Education in Early Childhood Education and Care Teacher Training

MASUDA Tsubasa

要旨：現行の保育者養成課程における倫理教育は、最低限遵守すべき「決まりごと」を覚える、といったことが主になっている。実際の保育現場を想定し、状況に応じて「どうすべきか」を見極め適切な行動を実行する、といった倫理的判断能力の育成に向けた省察的な学習は不足しているといわざるを得ない。これは、他分野における倫理教育と比較すると明らかであり、保育学研究あるいは保育者養成教育研究における先行研究の少なさもその一因といえる。倫理教育を「倫理綱領」理解のみに終始せず、また単に倫理的判断能力を客観的に測定・評価して学修成果とするのではなく、保育者に求められる特有の倫理観を問い、関係者間で議論していくことが重要だといえるだろう。

Key words：保育者養成課程 倫理教育 倫理綱領 倫理的ジレンマ 倫理的意思決定プロセス

I. はじめに

明確な答えがないなかで慎重に「善さ」を問い続け、思慮分別をわきまえつつ「適切」に判断し行動していく。保育において求められるこうした倫理的な振る舞いとそれを支える内的規範について、我々養成校教員はどこまで意識的に教育できているだろうか。「倫理を教えるといったことが可能なのか」という話題が繰り返されてきたように¹⁾、状況に応じて「どうすべきか」を見極め適切な行動を実行する、という力の育成には様々な困難が伴う。そもそも現行の保育者養成課程において「倫理」は、主として「倫理綱領」あるいは「職業倫理」の知識的理解という範囲内で、すなわち最低限遵守すべき「決まりごと」の理解という狭い枠内で取り扱われている傾向が強い。しかしそうではなく、「善さ」「適切さ」を問うこと、さらに「判断」「意思決定」とその後の「行為」を省察することまで含めてこそ、

初めて「倫理教育」といえるのではないだろうか。ではなぜ、保育者養成課程における倫理教育は中途半端な状態となってしまっているのだろうか。また、実際に倫理教育をする際の難しさとはどのようなものかといえるのだろうか。こうした点について精査し、関連する問題や課題を考察することが本稿の目的である。論を進めるにあたり、まずは、保育者養成課程における倫理教育について、先行研究は何を捉え、何を明らかにしてきたのか概観しておきたい。

II. 先行研究における現状と課題

保育学研究あるいは保育者養成教育研究の分野において、「倫理教育」を中心的テーマに据えて研究する文献は数少ない。養成教育における保育倫理観の育成を目指し研究を続けている谷川友美は、2011年の段階で、国内の「保育分野における先行研究」には「保育士の倫理を明確化もしくは倫理的な保育

実践を明らかにするものはない」し、「保育士の倫理的ジレンマおよびその対処方法に関する文献は皆無」だと記していた。さすがに現在は、幾分、状況が異なるように思われるが、とはいえ「倫理教育は体系化されておらず、保育の学習機関およびその機関に所属する教員の裁量に任されている」（谷川2011：36頁）ことに変わりはない。それほどに、保育者養成課程における倫理教育は研究テーマ、研究対象として取り上げられてこなかったのである²⁾。

ちなみに谷川は、「保育実践における倫理の概念（構成要素）を明らかにする」ための研究（谷川2013）をはじめ、「保育実践支援システム」の構築や「保育士の倫理性の感度を測る指標」の開発を目指す研究（谷川2015）などに取り組んでいる。ほかにも、谷川・木村（2020）は、「倫理的意思決定のプロセス」において「関わる人の価値や理念や原則」が一人ひとり違うために「優先順位の付けにくさがある」という点について「医療や社会福祉領域と異なり議論が進んでいないのが現状」であり「今後の課題」であると提示している。こうした考察を通じて「保育分野において、日常の問題を倫理的問題と意識化できる教育的試みが必要」との見解に至っている。

ほかにも、最近になって保育者の「専門職倫理」を主題に掲げる研究書を上梓した人物に亀崎美沙子がいる。亀崎は、子どもへの保育と保護者への支援という二重性に対峙する際の倫理的ジレンマに着目し研究を継続しており、保育における倫理的意思決定モデルの構築を目指している。その研究過程において出版されたのがこの書であるが、「保育者の専門職倫理に関する研究動向」もまとめられていて参考になる（亀崎2023：72-81頁）。ここでも指摘されていることだが、保育者の倫理を取り上げる国内先行研究は、全米幼児教育協会（NAEYC）倫理綱領の策定過程や内容の紹介（翻訳含む）といった研究群（藤川2006・2007・2008、鶴2007・2008・2016・2019）と、それに関連するいくつかの論稿（鶴2006、藤川2009）が見つかる程度で、それ以上の成果はほとんど蓄積されてこなかった。ごく数例として、新入生への導入教育において全国保育士会倫理綱領を活用したワークショップ試行の報告

（中根2005）、対人援助職としてどのような行動規範で職責を全うするのか学生自身の言葉で表現させた演習事例報告（杉野2012）、教育工学研究者による「作業課題を通した保育者倫理醸成の試み」という報告（波多野ら2019）が存在するものの、その後のつながりがあるわけではない。以上のような先行研究群をもとに亀崎（2023：78-79頁）は、保育者の「専門職倫理の内容に関する検討」や「専門職倫理教育に関する議論」が不足しており、「専門職倫理教育における教授内容や教授方法等に関する研究は見当たらない」といった問題点を挙げている。

ところで、研究という次元ではないが、実際の養成校学生向けの教科書における「倫理」の扱われ方についても見ておきたい³⁾。たとえば、『保育者論』（中央法規2019）には、前述の鶴宏史執筆による「第2講：保育者の倫理」がある。ここでは、「専門的倫理（専門職倫理、職業倫理）」「倫理綱領」「倫理的ジレンマ」などが中心的話題となってまとめられているが、それほど紙幅が割かれているわけではなく（12頁分）、概念理解に留まっている印象が強い。特に「倫理的ジレンマ」の部分は事例が掲載されているものの見開き2ページ分の記述しかなく、学習を深めることは難しいかもしれない。ほかにも『保育者論』（萌文書林2020）には、上野文枝執筆「第5章：保育者に求められる倫理」があるが、「児童虐待の防止等に関する法律」「子どもの最善の利益」「児童の権利に関する条約」「全国保育士会倫理綱領」「守秘義務」といった順で重要項目に触れていく内容で「倫理を守り、子どもの権利を守る意識に立つこと」を重視した内容となっている（16頁分）。やはりこちらも概念理解が主となっているが、項目に即した6つの事例が挿入されており、授業の展開次第では倫理的問題状況でどう振る舞うべきか学生に考えさせる機会をつくることは可能かもしれない。ただし、教科目「保育者論」のテキスト分析を行なっている亀崎（2023：181頁）が指摘するように、倫理の「取り扱い」はテキストによって大きく異なり「ばらつきが生じている」し、後述する他分野における倫理教育の充実ぶりと比較すれば明らかな差があることも認めざるを得ないだろう。

以上のことから、現行の保育者養成課程における倫理教育に関しては、数少ない先行研究によって保育特有の倫理状況の解明あるいは倫理教育の試行がなされているが、養成教育プログラムとして明確に結実するまでには至っていないのが現状だといえる。換言すれば、その必要性（あるいは困難性）、位置づけ、運用上の課題などに関する踏み込んだ研究がほとんど見られず、実際の教育場面においては、養成校教員の裁量に任されているというのがその全貌だといえる。

Ⅲ. 他分野における倫理教育の現状と課題

ここからは、保育分野から少し離れて、他分野の養成・育成システム上において倫理教育がどのように位置づけられ実施されているのか見ておきたい。当然、各分野によって倫理教育の実施形態には違いがあるはずだが、調べてみるとそれ以上に共通点が多いことに気づく。分野横断的な調査によれば、「技術」「情報」「看護」「工学」「医学」「法曹」「福祉」「介護」「ソーシャルワーク」など各分野において「倫理教育」が展開されており、研究成果も蓄積されているという。それらを概観すると以下のような課題が見出される——①倫理教育の「到達目標」「内容」は何か、②倫理教育における学びをどのように「評価」するのか、③倫理教育は「誰」が担うべきか（林2013、岩間ら2023）。以下では、これらについて少し詳しく見ておきたい。

1. 倫理教育の「到達目標」「内容」は何か

西川（2011）が「わが国において、専門職倫理教育の先行分野は、技術者の倫理である」と語るように、各分野のなかでも早いうちから倫理教育の必要性が謳われカリキュラム上に設定されたのは技術者教育の領域である。現状を調べてみて分かるのは、日本工学教育協会（技術者倫理調査研究委員会）が作成した「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」⁴⁾公開をはじめとして、分野全体をあげて技術者倫理を重要視する制度設計が実現していることである（小林・札野2016）。

実際の高等教育機関における倫理教育の一例として、金沢工業大学で開講されている科目「科学技術者倫理」（2023年度：修学基礎教育課程）のシラバスを覗いてみたい⁵⁾。この授業では「具体的な達成の目安」として以下のことが目指されている（具体的な学習内容を踏まえながら記された到達目標）。

■科学技術者として直面する可能性のある倫理的な問題の存在と種類について、具体例を挙げながら十分説明できる。■倫理的な想像力、倫理的問題を認識し分析する能力、責任感を向上させる必要性などを、説得力をもって他者に説明できる。■倫理綱領とそこに含まれる価値観について、および企業などが組織として行う倫理対策について具体的に説明できる。■倫理的ジレンマの疑似体験から得たことを、自分の経験や考え方と関連づけながら、建設的に考察することができる。■エシックステストなどの倫理的問題解決の方法について理解し、これらの方法を具体的な事例において十分適用できる。
(■記号・下線は筆者)

「技術者教育」を掲げる金沢工業大学の基礎教育として上記のような科目があることは、大きな意味をもつ。なぜなら「科学技術は人間に可能な行為を拡大するので、拡大された『行為』に関して、その善悪・不正を考察する必要性が生まれる」からである。技術者に求められる倫理的能力の育成のために、「倫理的問題を含んだ現実的な事例を提示し、受講者に倫理的ジレンマを仮想体験する機会を与え、その解決方法の考察を促す」（札野2006：17-18頁）ことを重視しているこうした技術者倫理教育から見習うべきことは多いといえよう。

もう一つ、異なる分野として看護師養成教育を取り上げてみたい。看護学士課程における倫理教育をテーマとする先行研究は多数存在しているためその詳細に触れる余裕はないが⁶⁾、ここでは科目「看護倫理」について見ておこう。鶴若ら（2013）によれば、「看護倫理」という名称の科目は看護学士課程を置く全国の大学のうち42%で開講されているという。

シラバスの内容を精査した結果としては、看護倫理の基礎（アドボカシー・ケアリング・協働・アカウンタビリティ）、倫理学の基礎と原則、倫理規定と法（倫理綱領・法律）、方法論・モデル（倫理的ジレンマ・倫理的意思決定プロセス・倫理的問題への接近法）、研究倫理、生命倫理、事例検討、倫理的感受性などが見受けられたという（2011年8月時点）。たしかに、実際に刊行されている『看護倫理』というタイトルの教科書（医学書院2018、南江堂2021）を手にとると、200頁を超える分量全体にわたって倫理に関する記述が続いており、その膨大な学習内容に圧倒されるほどである⁷⁾。

いずれにせよ、こうした他分野の倫理教育の中身を俯瞰して感じるのは、倫理教育の到達目標・内容といってもいくつかの次元が併存し得るという点である。大雑把にそれらを区分すると、a.倫理綱領や規則などの大前提の原則の理解（どうあるべきか）、b.状況・文脈における倫理的問題・ジレンマの感受・認識と分析（どう問うべきか）、c.行為しながら原則に照らして選択・判断していく倫理的意思決定の実践（どうすべきか）、などと分けられるかもしれない。

2. 倫理教育における学びをどのように「評価」するのか

倫理的な振る舞い、あるいはそれを支える内的規範に関する学習（倫理教育）がシステムとして展開されているのだとすれば、それをどのように評価するかという課題は必ず生じてくる。これらの学修成果を客観的に測定・把握しようとするれば、まずもって倫理的な能力をどういった測定ツールを用いて評価するのか、さらには集団を一律に相対的に評価してよいのか、などいくつか想定される課題をクリアしなければならない。

こういった点について札野（2006：20頁）は、技術者に求められる「倫理的判断能力をどのようにして測定し、評価する」といった手法について、「少なくとも著者の知る限り、現状では確立されたものはない」とし、「倫理綱領についての知識面での測定」「事例のレポートなどでの倫理的分析能力の測定」「倫理的ジレンマに対する対応に関するポートフォリオ」

などをもとに「総合的に評価せざるを得ない」と述べていた。しかし、最近では、たとえば小林ら（2021）のように技術者倫理の「能力・スキル」「価値・態度」に関する学修成果の測定・評価方法を検討する研究や、吉岡ら（2019）のように看護学生が実習で経験する「ケアの倫理的行動」を評価できる尺度の開発を試みる研究なども存在しているようである。

3. 倫理教育は「誰」が担うべきか

（カリキュラムにどう位置づけられているのか）

担当教員の課題については、岩間ら（2023）が各分野の先行文献を適切にまとめており参考になる。岩間らの考察を辿ると以下ようになる。倫理教育を担当する者は、その専門領域に深く関わりをもつ実務家教員の場合もあれば、それ以外の教員（たとえば倫理学系〔哲学系〕教員や教養系〔周辺領域担当〕教員）の場合もある。ただしここで問題になるのは、倫理教育という特性上、実務家教員が経験に基づいて担当すべきとの見解もあれば、むしろ反対に、実務家教員に丸投げするのではなく異なる分野の複数の教員が関わるのが重要だとの見解も存在することである。この議論は、分野によって（あるいは研究者によって）考え方も異なる模様である。

なおこの点は、詰まるところ養成カリキュラム全体のなかで倫理教育がどのように位置づけられているかという課題ともいい換えることができる。倫理教育が単なる一つの科目に過ぎないのか、それとも養成課程全体の基盤に位置する（大半の科目に通ずる）のか、この違いはとても大きい。また、複数科目にわたって倫理に触れるのであれば、当然、科目間の連携・調整などの議論も必要となるだろう（札野2006：20-21頁）。

IV. 保育者養成課程における倫理教育の現状

さて、上述の他分野における倫理教育の課題を参考にしながら、保育者養成課程における倫理教育を見直してみたい。まず①「内容」であるが、倫理綱領や保育者としての倫理観（職業倫理）等については、養成課程上の種々の教科目において学ぶことになっている。この点からして、a. 大前提の原則

(遵守事項)の理解については現行においても十分満たしているといえよう。ただし、b. 個別の状況・文脈において倫理的問題を感受・認識し分析するという点については、事例研究や子ども理解の流れで担当教員が倫理的視点を提供していれば学習機会となるかもしれないが、個別特殊な状況を多数提示しその都度考えさせるような授業が展開できるケースは稀であろう。さらに、c. 行為しながら選択・判断するという倫理的意思決定の実践については、学習機会があるとすれば実習等に限られるし、そうした選択・判断の適切さについて実習先の指導者と話し合っているかは把握すら出来ていない現状がある。

②「評価」については、倫理教育を考える際の本質的な問題であり、特に授業における成績評価(教員からの評価)を想定した場合、学生の倫理観に対してどのような根拠と方法で良し悪しを下すのかというのは議論が必要である。加えて、学生自身の自己評価を想定するならば、どういった状態になることが倫理的に成長したと断言できるのかを明らかにしなければ、学習動機や省察に繋がりにくくなってしまう。

ところで、上では他分野の研究として学修成果の測定・評価方法が検討されていたり、評価尺度の開発が行われていたりすることに触れたが、他方で、こうした動向に対して慎重な姿勢を見せる矢野(2010)のような研究者が存在することも忘れてはならない。矢野はいう。「学力のように客観的に評価することのできる能力の形成とは異なり、倫理の教育の『効果』を測る物差しはない」と。「即効的で直接的に『効果』をもつような倫理の教育があるとすると、それは洗脳か心的な暴力のようなものであり、それ自体極めて危険といわなければならない」という矢野の記述は、倫理教育が教育プログラムとして制度化、構造化しづらい理由をいい当てているようにも思われる。保育者に求められる倫理を考える際、当然、明らかに「不適切」な対応については見解を統一すべきであるが、倫理が問われる場面の多くは「状況」に依存していて様々な解釈が並存することになる。したがって、当人はその際の選択・判断の背景を「物語」り、それを聴く他者はその話を「追体験」しながら互いの見解を対話していく、

といった方法でしか真正な評価(フィードバック)は実現しないのではないだろうか。こうした点に倫理教育の難しさがあるといえるのかもしれない。

③「誰」については、他分野での考察と同様に、実務家教員(元保育者・現保育者など)の経験に任すべきとの見解もあるだろうし、反対に様々な分野の複数教員が関わることで多様性を担保すべきとの見解もあるだろう。岩間ら(2023)は他の研究者の考察を参考にしながら、次のようにまとめている。技術者倫理の世界では、非技術者系の教員が倫理教育を担当すると「科学技術の負の側面に焦点を当て」やすく、「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」という面が否めない。とはいえ反対に、技術者(実務家)が倫理教育を担当すると「常に唯一の正解が出せる」といった「基本認識が見え隠れする」ことがあり、本来は「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」可能性が出てくる、と。

保育者養成教育を考えた場合、実務家教員が経験にもとづく倫理観を学生に教授することには、プラスの面もあればマイナスの面もあるだろうと想定できる。特に、状況・文脈をどのように捉えるかという担当教員独自の倫理観を、唯一絶対のものとして学生が理解してしまえば、学生の倫理観形成に影響することも予想される。したがって、「誰」が担うべきかという点、あるいは複数教員でどのように互いの考えを共有していくかという点は、熟考が求められる重要な問題といえるかもしれない。

V. 倫理教育に対して今後求められる問い

1. 倫理的能力は育てることが可能なのか？

谷川(2011:36頁)は、保育者に求められる倫理的能力について、さらにはその能力を育成するための基盤について以下のように述べていた。

保育士の倫理的判断能力は、こどもの命や生活の質に関与する倫理的問題への感知力、保育士自身の価値観と関係者間の価値観の……分析及び判断力、さらにこれらの認識過程を実際的な保育へ結び付けていく総合的な能力である。

この能力の基盤には、幼少期からの道德性の発達があり、その延長上に保育者の専門職としての倫理的判断能力が培われる。

ここでの最大の鍵は「幼少期からの道德性の発達」という部分であろう。つまり、倫理的能力は小さいうちから涵養されていくものだ、という見方である。「幼少期から」と謳うのであれば、それは素質や遺伝にまで遡るものなのか、それとも生育環境や人間関係によって形成されるものなのか、といった古典的な問いを一度はくぐり抜ける必要が出てくるだろう。また養成校の立場からすれば、そもそも短い養成校在籍期間のうちに、カリキュラム上の教育によって倫理的能力は身につく（伸びる）ものなのか、また仮に学生によって「幼少期からの道德性の発達」に違いがあるのだとすれば、そうしたバラつきにどう対応すればよいのか。そもそも、こうした能力は保育現場で働き始めてから、その必要性を自覚するものなのではないか。また、保育経験が伴うことでこうした能力は磨かれていくのではないか。などなど、この話を能力論に読み替えた瞬間から様々な疑問が新たに浮かんでくる。

上でも触れたことだが、倫理的能力あるいは倫理観といったものを客観的に測定・評価し、それを現在の学校体系における能力観・学習観などに関連づけて体系化していく、という考え方は果たしてどこまで「適切」なのであるだろうか。倫理教育をこれまでに以上に充実させることは必要だが、その際には、関係者一同が「倫理的能力は育てることが可能なのか」という問いの追究を忘れてはならないだろう。

2. 保育倫理の難しさとは？

全米幼児教育協会倫理綱領の解説書（Feeney, S 2018：1-2頁）には次のような場面が例示されている。少し長くなるが一部を引用しておきたい。

■クラスのある子どもは攻撃的に行動することが多く、お友達を傷つけてしまうこともあります。ほかの子どもたちはこの子を怖がっていて、保護者たちも苦情を言い始めています。

■保護者から「息子（4歳）を園で昼寝させないでほしい」と頼まれました。その子の母親は朝早くに仕事に出かけるため、その時間に子どもが起きていられるようにするには夜すぐに眠りにつく必要がある、と言うのです。■ある保護者は、汚れがひどくなるような遊びを園でしないでほしいと頼んできました。その母親は、子どもの髪や服についた絵の具や粘土を落とすのが大変だと言っています。■園にある保育者のための休憩室で、同僚の一人が特定の民族グループの子どもや家族について侮蔑的な冗談を言っているのを聞きました。あなた以外の全員が、その話を聞いて笑っています。■4歳児の発達には適さないような内容（アカデミック・スキル）を、グループ活動・直接指導・ワークシートなどを通して教えていくことに園での活動のほとんどを費やしてしまっています。■階段から落ちてできたというアザがある子どもが園に登園してきました。何があったのか詳しく尋ねようとすると、その子は怯えた表情を浮かべます。■クラスのある男の子は、ごっこ遊びの場面でお姫様のドレスを着るのが好きです。ある日、この子のお父さんが園に来た際、自分の子どもがドレスを着てお姫様ごっこをしている様子を目の当たりにしました。動揺したお父さんは、自分の子どもに二度と女装をさせないでほしいとお願いしてきました。

（■記号は筆者）

この文章を読めば気づく通り、保育における倫理というのは机上における思考実験のようなものではない。上記のような場面に突如投げ込まれたとき、常に問われるのが保育者の倫理観なのである。保育倫理の特徴は、生活そのもの、生活全体において常に倫理的雰囲気問われてしまうという点にある。つまり保育者の倫理観は、あらゆる場所や時間にあるあらゆる人物や物体を取り巻く環境全体に対して影響してしまうのである。これは他分野に比べて、より鋭利に倫理的感觉が求められることを意味している。かつて、ヴァン＝マーネンは「子どもに関わる際に、

善くないこと不適切なものと善さを即座に区別するという倫理的な要求を課せられるのが教育（保育）である。あらゆる時点のあらゆる瞬間において、教育行為（保育行為）は倫理的である」（Van Manen, Max. 2015: 187-188）と強調したが、まさにその通りだといえよう。

「保育」は、その定義が曖昧な場合が多く、地域によって、園によって、また保育者一人ひとりによっても、その理解に若干の食い違いが起こることが少なくない。そのため保育者は、「子どもの自由意志・権利」と「集団の流れ・規律」、「子どものありのままの存在」と「成長・変化」、「子どもの興味・関心」と「計画や行事の遂行」など、対極に位置する様々なダブルバインドに向き合いながら、自分の取り得る立ち位置を定めていく日々を送っていくことになる。こうした揺らぎや不確実性のなかで、生活全体を覆う倫理的雰囲気の状態や変化に敏感に反応しつつ職責を果たしているのが保育者なのである。

たしかに「倫理綱領」「規則」（普遍的原則）等は保育者の行為の羅針盤として機能するが、突然、偶発的に生じる個別特殊な状況において、その場に相応しい倫理的意思決定を指し示してくれるわけではない。つまり普遍的原則に従っているだけではなく、個別の状況から省察的に新たな倫理的葛藤を見出し、その都度応じていくという姿勢が重要となる。時代が変化し、状況への意味づけも日々変容が求められる以上、「倫理綱領」「規則」を遵守するだけに留まらず、個別の事例に対して一人ひとりの感じ方や考え方を議論し、その職業集団における倫理的な振る舞いについて検討を重ねるような仕組みづくり——「今日こんなことあってさ」「どう思う？」が自由に言い合える集団づくり——を目指さなければならないだろう。以上のような保育倫理の難しさを踏まえたうえで、我々養成校ではどのように学生の倫理観を育てていけばよいのであろうか。

VI. おわりに

2022年11月、静岡県裾野市の保育所における不適切保育をメディアが報じて以降、他県でも同様な事案が認められ報道が繰り返されるなど、一気にこの点が

国民の「関心事」となった。すぐさま対応を見せた厚生労働省は、2022年12月7日に「保育所等における虐待等に関する対応について」を发出し、またその後こども家庭庁は、2023年5月に「保育所等における虐待等の防止及び発生時の対応等に関するガイドライン」を公表した。この一連の事案と対応策に関するメディア報道・SNSの影響がどれほどのものかは測りかねるが、ネガティブキャンペーンにつながるこうした事案が繰り返されると、保育者を志望する高校生の数が減少してしまうのは明らかである。それはつまり、養成校の運営にも、保育現場の人材確保にもマイナスとなる。

また、夢を叶えて就職を果たした新人保育者たちも、昨今の虐待防止、感染症予防、危機管理など人命に関わるような重大項目の研修が続くことで、子どもとの関わりの楽しさや喜びを感じにくく「ビクビクしながら」保育する毎日になっていると伝え聞く——大半の保育現場においては、従来から倫理的配慮を欠かさずに保育を実施してきたはずなのに——。社会情勢の変化やメディア・SNSによる情報拡散によって、信頼に基づき成立していた従来の保育の様々なバランスは崩れ始めている。そうしたなかで、我々はどうしていけばよいのだろうか。果たして、保育者養成課程において倫理教育を高めることが種々の問題を解決する一助となるのだろうか。今後も検討を続けたい。

付記

本稿は、2023年度全国保育士養成協議会中部ブロック第26回セミナー（北陸学院大学）第3分科会「子どもの人権や保育者の職業倫理からのアプローチ」にて筆者が発表した内容をもとに、大幅な加除修正を行なったものである。

註

- 1) 武藤(2000)、戸田山(2007: 290頁)、矢野智司(2010: 264頁)、岩間ら(2023: 30頁)などを参照。
- 2) 「倫理教育」という用語にこだわらなければ、もう少し様々な先行文献に出会うことは可能であろう。たとえば、教育者が備えておくべき「タクト」について研究するなかで「倫理(道徳)」に触れる文献(徳永2004、村井2022)などが存在する。ほかにも、「人権」「子どもの権利」などをタイトルに

付した研究は複数散見される(高山2010、一瀬ら2013、有馬2015、加藤2022)。

- 3) ちなみに、現行の保育士養成課程において教授内容として「倫理」が指定されている教科目は以下の通り。社会的養護Ⅰ「保育士等の倫理と責務」、保育者論「保育者の役割と倫理」、保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ「職業倫理」、保育実習指導Ⅱ又はⅢ「職業倫理」、保育実践演習「専門職としての倫理観」(厚生労働省雇用均等・児童家庭局長[2018]「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2sl.pdf)。
- 4) 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」「モジュール型モデル・シラバス」(<https://www.jsee.or.jp/researchact/researchcomt/rinri/modules>)。
- 5) 金沢工業大学「科学技術者倫理」シラバス(2023年度)(<https://europa.kanazawa-it.ac.jp/opsyllabus/kitos0110/0/0>)。
- 6) たとえば遠藤(2012)では、2002～2011年の間に発表された看護分野における倫理教育に関する研究動向がまとめられている。ほかにも奥山(2022)では、2010～2020年の間に発表された看護基礎教育(臨地実習)に関する研究論文をもとに倫理教育の現状と課題が考察されている。
- 7) ほかに、介護福祉士養成課程における倫理教育について研究している角田ますみ(2016)は、全国の介護福祉系大学60校において開講されている「生命倫理」「倫理」等を含む科目シラバスを精査している。その結果、「倫理的感受性を高める」「倫理の基礎知識の習得」「倫理の態度を養う」「倫理原則とその重要性の理解」といった学習目標/目的は多く挙げられている一方で、「倫理的判断力」「倫理的問題解決のプロセス」「倫理的ジレンマ」などはほとんど掲げられておらず、「現場における具体的な倫理問題への対処までは習得することが難しい現状が明らかになった」とまとめている。

参考文献

- 1 有馬知江美(2015)「保育者養成課程における人権に関する学びの意義」『白鷗大学教育学部論集』9(1)、101-116頁
- 2 一瀬早百合・金子真由子(2013)「『人間の尊厳』を尊重する保育士の養成について」『田園調布学園大学紀要』8、103-114頁
- 3 岩間麻子・岩間文雄(2023)「ソーシャルワーク教育における価値・倫理教育の課題」『関西福祉大学研究紀要』26、25-34頁
- 4 遠藤由美子(2012)「教育者側に焦点を当てた看護倫理教育に関する研究の動向と課題」『医療保健学研究：つくば国際大学紀要』3、125-135頁
- 5 奥山幸子(2022)「看護基礎教育における領域別臨地実習に関する倫理教育の現状と課題」『大和大学研究紀要』8、31-43頁
- 6 角田ますみ(2016)「シラバスからみる大学における介護福祉士養成課程の倫理教育」『生命倫理』26(1)、35-45頁
- 7 加藤悦雄(2022)「『子どもの権利』を尊重した児童福祉援助を基礎づける倫理的メカニズムの探索」『大妻女子大学家政系研究紀要』58、69-79頁
- 8 金沢工業大学・科学技術応用倫理研究所編(2017)『本質から考え行動する科学技術者倫理』白桃書房
- 9 亀崎美沙子(2023)『子育て支援における保育者の葛藤と専門職倫理』明石書店
- 10 小西恵美子編(2021)『看護倫理(改訂第3版)』南江堂
- 11 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)、141-159頁
- 12 小林幸人・池田翼・川尾勇達(2021)「技術者倫理教育における測定・評価の検討」『工学教育』69(5)、55-59頁
- 13 杉野寿子(2012)「保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育：倫理綱領作成演習からの考察」『別府大学短期大学部紀要』31、155-162頁
- 14 高山静子(2010)「子どもの人権を尊重する保育士養成のあり方」『子ども家庭福祉学』9、39-48頁
- 15 谷川友美(2011)「保育を学ぶ学生の倫理教育に関する研究：道徳的推論および道徳的発達段階の調査より」『別府大学短期大学部紀要』30、35-46頁
- 16 谷川友美(2013)「保育実践における倫理：倫理的な保育実践システムの構築を目指して」『別府大学短期大学部紀要』32、51-60頁
- 17 谷川友美(2015)「倫理の感度を測る指標づくりー保育実践支援システムの構築を目指してー」『別府大学短期大学部紀要』34、55-65頁
- 18 谷川友美・木村美佳(2020)「倫理的問題の性質の解明：保育/教育の実践の記述から倫理教育の重要性を考える」『初等教育：教育と実践』44、33-38頁
- 19 鶴宏史(2006)「アオテアロア/ニュージーランドにおける保育倫理綱領(第2版)」神戸親和女子大学児童教育学会編『児童教育学研究』25、52-68頁
- 20 鶴宏史(2007)「アメリカの保育者の倫理綱領および責任声明」『社会問題研究』57(1)、179-197頁
- 21 鶴宏史(2008)「アメリカにおける保育者の倫理綱領の策定過程に関する研究」『神戸親和女子大学研究論叢』41、109-120頁
- 22 鶴宏史(2016)「倫理と保育者(第2版)第3章」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』11、57-64頁
- 23 鶴宏史(2019)「倫理と保育者(第2版)第5章」『武庫川女子大学 学校教育センター年報』4、189-202頁
- 24 鶴若麻理・川上祐美(2013)「シラバスからみる看護学士課程の『看護倫理』教育」『日本看護倫理学会誌』5(1)、71-75頁
- 25 徳永正直(2004)『教育的タクト論：実践的教育学の鍵概念』ナカニシヤ出版
- 26 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、289-299頁
- 27 中根真(2005)「保育士養成における導入教育ワークショップー全国保育士会倫理綱領を活用した新たな試み」『保育士養成研究』23、31-40頁
- 28 西川ハンナ(2011)「社会福祉士養成における専門職倫理教育：先行分野を手掛かりに」『社会事業研究』50、56-59頁
- 29 野津直樹・宮川萬寿美編(2020)『保育者論：主体性のある保育者を目指して』萌文書林
- 30 波多野和彦・中村佐里(2019)「作業課題を通した保育者倫理醸成の試み」『日本教育工学会研究報告集』19(5)、205-208頁
- 31 林和歌子(2013)「社会福祉士養成における倫理教育の現状と課題」『城西国際大学紀要』21(4)、31-52頁
- 32 藤川いづみ(2000)「保育者養成における人権教育の課題ー体罰に対する意識調査から」『和泉短期大学研究紀要』21、87-98頁
- 33 藤川いづみ(2006)「全米幼児教育協会の倫理規定に関する研究(1)倫理規定策定のプロセスを中心に」『和泉短期大学研究紀要』26、75-81頁
- 34 藤川いづみ(2007)「全米幼児教育協会の倫理規定に関する研究(2)保育者養成教員の倫理」『和泉短期大学研究紀要』27、107-118頁

- 35 藤川いづみ(2008)「全米幼児教育協会の倫理規定に関する研究(3)保育者の倫理的ジレンマとは何か」『和泉短期大学研究紀要』28、87-94頁
- 36 藤川いづみ(2009)「米国における保育者の倫理—Ward, E.H.とKatz, L.G.の著作を中心に」『和泉短期大学研究紀要』29、1-7頁
- 37 札幌野順(2006)「技術者倫理教育、その必要性、目的、方法、現状、課題」『工学教育』54(1)、16-23頁
- 38 宮坂道夫・石原逸子・吉田みつ子ほか(2018)『看護倫理』医学書院
- 39 武藤整司(2000)「倫理は教えられるのか：実験講義の現場から」『高知大学学術研究報告』49、31-49頁
- 40 村井尚子(2022)『ヴァン＝マナーネンの教育学』ナカニシヤ出版
- 41 矢藤誠慈郎・天野珠路編(2019)『保育者論』中央法規出版
- 42 矢野智司(2010)「あとがき」位田隆一ほか編『倫理への問いと大学の使命』京都大学学術出版会、263-264頁
- 43 吉岡詠美・金子さゆり(2019)「看護学生におけるケアの倫理的行動尺度の開発」『日本看護科学会誌』39、316-325頁
- 44 Feeney, S & Freeman, N. K. (2018) *Ethics and the Early Childhood Educator: Using the NAEYC Code*. 3rd Edition. NAEYC Books.
- 45 Van Manen, Max. (2015) *Pedagogical Tact*. Left Coast Press.