

「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



千葉商科大学政策情報学部 准教授

権 永詞
GON Eiji

プロフィール

慶應義塾大学政策・メディア研究科博士課程修了（博士：政策・メディア）
2012年～2015年 千葉商科大学政策情報学部専任講師
2015年より現職、専門は理論社会学、老年社会学、環境社会学

定と運用にあたって顕在化することになる。そもそも、ディプロマ・ポリシーの策定が必要とされたのは、それまでに大学が掲げてきた「学位授与の方針」の曖昧さが批判されたためである。

個々の大学が掲げる教育研究上の目的や建学の精神は、総じて抽象的であり、学士課程で学生が身につけるべき学習成果を具体化・明確化していこうとする動向に照らしても曖昧であると言わざるを得ない。したがって、学位授与の方針として、教育課程の編成・実施や学修評価の在り方を律するものとは十分になり得ていない（中央教育審議会 2008：9）

こうした指摘を踏まえれば、新しく設定されるディプロマ・ポリシーは、学士の学位に相応しい知識・能力の水準を設定し、それを測定・評価できるものでなければならない。学習成果を可視化する必要はここに生じる。その上で、決して少なくない数の大学が、可視化されるべき4年間の学習の成果として、知識や技術だけでなく、学生の「倫理観」を挙げている。

例えば、千葉県内の国公立大学の公式サイトに公開されているディプロマ・ポリシーの中で、「倫理」「倫理性」「倫理観」といった言葉を学位授与の要件に含めている大学は、全30大学中15校と半数、明確に「倫理」の記載がない場合でも、「優しさと温かみに満ちた、総合的な判断力（江戸川大学社会学部）」、「多様性を理解し尊重する姿勢（神田外語大学グローバル・リベラルアーツ学部）」、「良識及び思考力・判断力・表現力等、主体性を持って多様な人々と協働（千葉経済大学）」、「他者を思いやる協調性ととも、凛として生き抜いていくための確かな人間性（聖徳大学）」、「高い品性（麗沢大学）」など、その意味としては類似した内容が記

1 はじめに

大学における学生の学習成果を把握する取り組みは、2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」における教育の質保証の議論に端を発している。この答申では、学士の学位が、知識・能力の習得を証明するものとして高い透明性を持つための提言がなされており、2016年には各大学に「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」「入学者受入の方針（アドミッション・ポリシー）」の策定・公開が義務付けられた。背景には、グローバル化に伴い学士の質を国際的に標準化する必要が生じたことや、大学全入時代において教育の質に対するアカウンタビリティ確保が求められるようになったことなどがある。

こうした学士課程改革の過程で大学が直面する課題の一つに、学生の「倫理観」をどのように評価するか、というものがあり、主にはディプロマ・ポリシーの策

載されているケースを含めると7割以上の大学が、何らかの形で学生が「倫理的」に振る舞える人物になることを目指している¹。

大学は高校まででは得られなかった高度な知識や技術を学ぶ場であるが、同時に人格を陶冶する場としても期待されてきた。多くの大学が倫理観を備えた人物を輩出することを目指す理由はここにあるのだろう。そして、こうした文言をディプロマ・ポリシーに記載するということは、学生の高い「倫理観」を、教育の結果として示すということでもある。だが、他者の「倫理観」について、その高低を外側から評価することにはある種の躊躇いを禁じ得ない。そうした評価をすること自体は果たして倫理的であると言えるのか、という疑問が生じるからだ。

中央教育審議会が提言した「学士力」の中には、「態度・志向性」のカテゴリーに「(3)倫理観：自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる」という記載があり、ここからは「倫理観」が測定可能な「力」として定義されているようにも見える²。では、「倫理観」は専門知識や技術と同じように測定・評価することが可能なのだろうか。可能であるとすれば、それはどのような条件を必要とするのか。あるいは、可能でないとしたら、なぜ多くの大学が「倫理観」を学位授与に必要な条件に掲げているのか。以下、限られた観点からではあるが、学生の倫理観を学習成果として可視化することの問題と可能性について考えてみたい。

2 「倫理学」系科目の評価と倫理観

多くの大学は、1～2年次に履修が奨励される教養課程の科目に「倫理学」を置いている。それは「倫理学概論」のような入門的な性格を持つものから、「環境と倫理」、「情報と倫理」、「医療と倫理」のように専門分野と結びついた、より具体的な倫理的課題を扱うものまで幅が広い。まずは、こうした倫理系科目を受講して高評価を得ることが、学生の高い倫理観を示しているかを検討したい。

倫理については倫理学という学問分野があり、当然だが倫理について専門的に思考している研究者がい

る。一方で、倫理は、そのことを全く専門的に考えたことがなく、体系的に学習したことのない人々にとっても重要な意味を持つ。むしろ、全く倫理学を学んだことのない人々が日々の暮らしの中で倫理的な問題に直面せざるを得ないからこそ、倫理学という学問が生まれてきたと言えるだろう。そして、ある人物が倫理的であるか否かは、その人間が倫理やモラルについての豊かな知識を持っているかどうかということよりも、具体的な問題に直面した際に、倫理的に行動できるかということにかかっている。もし、知識の有無や量によって倫理観が測れるのだとすれば、倫理学者こそが最も高德な人物ということになるが、この意見に同意する者は少ないだろう。高い倫理観は、そう考えているだけでなく、それを実践に移したときに、はじめて持っていたと評価されるからだ。

例えば、環境倫理がそれまでの人間中心主義から脱人間中心主義へと変容しつつあるということは、人間と自然の共生を実現するための具体的な対策を考えるためには不可欠な知識であろう。一方で、廃棄物による環境負荷を減らすために定められたゴミの分別ルールを守ったり、温暖化対策のために冷房の使用を控えることは、環境倫理の現代的な展開を知らなくても十分に遂行することができる。逆に、「環境と倫理」の講義でSの評価を得ながら、分別ルールを無視したり、躊躇なくエアコンの温度を18度に設定する人物が存在することも想像に難くない。まずは、倫理についての知識の有無や量が倫理的な行為を保証しないことを踏まえる必要がある。

だからといって、倫理的だと見なされる行動を取ることが直ちに高い倫理観を証明するわけでもない。人々の日常的な行為は、倫理的な判断のみを根拠としているわけではないからだ。アンソニー・ギデンズは人間の行為が、アクセス可能な資源の多寡と、行為を規制する様々な規則の参照によって構造化されているとする(Giddens 1985=2015)。この考え方に照らすと、例えば、ゴミの分別は、それを行う当人の可処分時間や心身の健康状態、家事を手伝ってくれる他者の存在といった資源の側面と、分別についての国や自治体のルール、それを守らなかったことが発覚する確率や発覚した際の罰則の重さ、そうした罰則を受けたこ

1 各大学のディプロマ・ポリシーは、大学全体の方針が掲げられているものがある場合はそれを、大学全体の方針が示されていない場合は各学部のポリシーを対象とし、1学部でも「倫理」について記載があるものは「記載あり」とした。なお、千葉商科大学では「実社会における諸課題を発見し、その解決に主体的能動的に取り組む使命感とモラル」を「高い倫理観」としてディプロマ・ポリシーに掲げている。(https://www.cuc.ac.jp/about_cuc/educational_policy/policy/index.html 2021年7月30日最終確認)

2 なお「態度・志向性」のカテゴリーには、(1)自己管理能力、(2)チームワーク、リーダーシップ、(3)倫理観、(4)市民としての社会的責任、(5)生涯学習力、が挙げられている(中央教育審議会 2008:13)。

とに対する世間の目といった有形無形の諸規則によって構成されることになる。ある人物 A は、家庭ゴミが環境を汚すことの問題について深い知識と関心を持っており、厳密な分別をしたいと思っているかもしれない。しかし、共働きにも関わらず自分一人が家事を担わなければならない、疲労も慢性的に溜まっている。集合住宅のゴミ収集所では誰が出したゴミかまで突き止めることはできない。そこで罪悪感を感じながらも汚れたプラスチック包装を燃えるゴミに出してしまう。一方で、別の人物 B は、特に環境問題に関心を持っているわけではないが、自分は外で働いているわけではなく、家事に使える時間も十分にある。ゴミの分別は決められたルールだし、他人にルール違反を指摘されたくないなので分別はきちんとしている。

A と B のどちらが環境について高い倫理観を持っていると言えるだろう。高い関心を持ちながらも、自身の置かれた生活状況から徹底した分別のできない A と、環境に関心はないが結果として低負荷の行為を行なっている B。A と B のどちらが倫理的というべきかについては異なる見解が取り得るだろう。こうした事例は無数に想定することができるし、そのそれぞれのケースにおいて生じる課題を整理するのが倫理学の役目でもある。だが、このように行為として現れる部分を対象にしてさえ、それが倫理的であるか否かの判断は極めて難しい。倫理学の授業の中で教員が話した知識内容を正しく再現・実演できることは、その人物が高い倫理観を持つことをなんら保証することはない。

3 倫理的な行動や能力評価の試み ——看護医療分野における実践例

では、どのようなケースであっても倫理観を評価の対象とすることができないのかと言えば、必ずしもそうではない。例えば、看護医療の分野では看護師の「倫理的行動」を自己評価させるための尺度開発の研究が進められている。これは既に看護師として働いている人々だけでなく、看護実践に関わっている看護学生も対象としており、大学教育における倫理観の評価枠組みを考える上で参考に値する（永野・舟島 2019、相原ほか 2020）。

看護行為は患者の権利や尊厳の確保に密接に結びつくため、看護師は頻繁に倫理的問題に直面する³。このことが看護師の倫理観を評価する枠組みの必要性を高める。例えば、臨床看護師799名を対象にした小川和美らの調査研究では、「患者の権利と尊厳を尊重すること」や「患者の生命の質（QOL）が考慮されていないこと」といった比較的抽象的なものから、「患者や家族の意向に反して患者の治療をすること」「単に苦痛を増強させるような不適切な方法で死に逝く過程を引き延ばすこと」のような具体的なもので、35項目の倫理的問題について、それが生じる頻度と悩みの程度を調べている。調査結果からは、頻度の高低はあれ、過去1年という短い期間内で多くの看護師が何らかの倫理的問題に直面していることが窺える（小川ほか 2014）。

こうした事情から、日本看護協会は看護職者に向けた倫理綱領を公表している。これは1988年に「看護師の倫理規定」として策定されたもので、2021年3月に「看護職の倫理綱領」として改訂されている。綱領は、生命・尊厳の尊重、平等な看護、信頼の構築、選択の支援、秘密の保持、安全の確保、自己の責任と能力の把握、継続的な能力向上、他職種間の協働、行動基準の設定、研究開発、看護職自身のウェルビーイング向上、品位の保持、社会正義の共有、社会づくりへの貢献、災害支援の16項目について、「あらゆる場で実践を行う看護職を対象とした行動指針であり、自己の実践を振り返る際の基盤を提供するもの」とされる（日本看護協会 2021：1）。

こうした共通の倫理綱領が存在することで、それに準じた行動がとれているかを測る動機が生まれる。看護職者の「倫理的行動」を評価する尺度開発にあたっては、看護師自身に自己評価させる試みと、教育課程において学生の「倫理的能力」を外部から評価する試みの2つの方向性がある。前者について、永野と舟島の研究では、「いついかなる時も「善である」という判断の基、倫理的に行動しているか否かは、看護師自身が知るのみである」ことから、「その質を自分で評価し律していくための指標、すなわち倫理的行動の質を自己評価する尺度が必要」とする（永野・舟島 2019）。

一方で、片山と村松は、看護学生を含む看護教育において「倫理的能力の評価が可能な看護倫理に関する現行教育プログラムを作成・評価・運用することは喫

3 同じ理由から、医療分野や介護分野においてもその必要性は認められるはずだが、研究事例や共通の倫理綱領の策定といった積極的な活動は看護医療の分野に目立っている。その背景として、医師よりも患者に接する機会が多いこと、また、介護士よりも患者の生命に関する重大な選択に直面する機会が多いことから、倫理的問題を認知する局面が多いことが推察される。

緊の課題」として、「エビデンスに基づいた職能の評価」であるコンピテンシーを用いた評価ツールの開発を行っている（片山・村松 2021）。いずれの尺度開発も、既に実務に携わっている看護師へのアンケート及びロングインタビューによって得られた質的データから評価項目を抽出しており、永野らの研究では31の質問項目からなる評価尺度を、片山らの研究では、4つのコア・カテゴリーと6つの項目からなるコンピテンシー・マトリックスを作成している。

倫理学の講義で高い評価を得ることとは異なり、看護領域における倫理的行動の評価尺度や評価ツールの開発は、具体的な行為として現れてくる判断や思考、態度を評価することを目指している。では、こうした評価手法は、看護医療系以外の大学における教育課程にも活用できるのだろうか。次節では、学習成果を可視化する手法の検討を通じて、その可否を論じたい。

4 学習成果の可視化方法と倫理観

学習成果を可視化する方法とツールについて、松下佳代は〈目標としての学習成果〉と〈評価対象としての学習成果〉を分けた上で、前者についてはコースツリーやカリキュラムマップを、後者については学習行動調査、アセスメント・テスト（学習到達度調査）、ミニッツ・ペーパー、ルーブリック、パフォーマンス評価、学修ポートフォリオなどを挙げている（松下 2017：98-99）。また、学習成果を評価するための指標には量的なものと質的なものがあり、それらを教員や大学が直接評価する仕組みと、学生の自己評価を経て間接的に評価する仕組みを交差させることで4つの評価タイプを設定している（ibid.：102）。

このうち、倫理観や倫理的能力の測定に関わるのは、〈評価対象としての学習成果〉における質的評価・間

接評価、質的評価・直接評価の手法である。ここでは質的評価・直接評価の手法であるルーブリックの作成・活用に注目したい⁴。

倫理に関する学習成果の可視化の取り組み例として、米国大学協会 Association of American College and University（AAC&U）が策定した「倫理的推論に関するVALUEルーブリック」がある⁵。AAC&Uは、学士課程における本質的学習成果 essential learning outcomes のなかに Ethical reasoning and action（倫理的推論と行為）を挙げており、このルーブリックはそれに対応している⁶。

まず、ここでは評価の対象となる能力が、「倫理観」や「倫理的行動」ではなく、「倫理的推論」であることに注目したい。その定義は「人間行為の善悪に関する推論」であり、「学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる」。ルーブリックでは、「倫理的な自己認識」「異なる倫理的視点や概念の理解」「倫理的問題の認識」「倫理的視点・概念の応用」「異なる倫理的視点・概念の評価」の5項目を、ベンチマーク（1）、中間基準（2、3）、最終基準（4）の4段階で設定している。

このように倫理的推論を定義した上で、しかし、このルーブリックの役割は、学生が個別の場面で倫理的に振る舞える力を持っているか否かを判断することにはない。

一般教養課程は、大学で学んだことを行動に移すことができるような学生を育てることを目指すべきだが、学生が実際に倫理的な行動を求められる状況におかれたときに、倫理的な行動を取るかどうか判断するのは不可能に近いのか、あるいは不可能である

4 筆者が所属する千葉商科大学でも、2020年度に「ルーブリックに基づく学修成果の可視化」のためのワーキンググループが設置され、学生による大学での学びの主観的自己評価の仕組みについて議論がなされた。当初案として検討されたものは、ルーブリックに基づいて学生にリッカート尺度で自己評価をさせるものであり、4節で言及する分類で言えば、学生による主観的自己評価なので間接評価、ルーブリックを用いてはいるものの数値化がなされるため量的評価ということになり、直接評価・質的評価の手法としてルーブリックを用いたものではない。松下は、学習成果の可視化が孕む問題として「数値化可能な学習成果への切り詰め」を挙げている。「ルーブリックが質的評価のツールというより、単に質を数値化するためのツールとして使われるように」なることで、学習成果が数値化可能な形でしか評価されない危険性があり、当初案ではまさにこうした懸念が顕在化していた（松下 2017:106）。註9も合わせて参照されたい。

5 AAC&UのVALUEルーブリックは、「探究と分析」「批判的思考」「創造的思考」「文章表現」「オーラルコミュニケーション」「読解力」「量的分析リテラシー」「情報リテラシー」「チームワーク」「問題解決力」「市民参加」「異文化知識・対応能力」「倫理的推論」「生涯学習の基盤とスキル」「グローバル学習」「統合的学習」の16項目について作成されている。（<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/VALUE/JapaneseVALUERubrics.pdf>:2021年7月30日最終確認）

6 なお、本質的学習成果のなかで「倫理的推論と行為」は Personal and Social Responsibility（個人的及び社会的責任）というカテゴリーに含まれており、同じカテゴリーには Civic knowledge and engagement -local and global（市民的知识と関与—ローカル及びグローバルに）、Intercultural knowledge and competence（異文化の知識と能力）、Foundations and skills for lifelong learning（生涯学習のための基盤と技術）が挙げられている（<https://www.aacu.org/essential-learning-outcomes>:2021年7月29日最終確認）。

倫理的推論に関する VALUE ルーブリック

詳細は、value@aacu.org を参照



定義

倫理的推論とは、人間行為の善悪に関する推論である。学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。

単独の課題、または複数の課題を統合して、ベンチマーク（基準1）に達しない場合は、0点と採点することを推奨する。

	最終基準 4	中間基準 3 2		ベンチマーク 1
倫理的な自己認識	学生は核となる考え方とその由来を分析し詳細にわたり考察できる。また、その考察はより深く、より明確になっている。	学生は核となる考え方とその由来を分析し詳細にわたり考察できる。	学生は核となる考え方とその由来を述べるができる。	学生は核となる考え方を述べるか、あるいはその由来を明確に述べるができるが、両方述べることはできない。
異なる倫理的視点や概念の理解	学生は使用した理論の名称を述べ、その理論の要点を提示し、その理論の詳細を正確に説明することができる。	学生は使用した主な理論の名称を述べ、その理論の要点を提示し、その理論の詳細について説明するが、いくつか不正確な点がある。	学生は使用した主な理論の名称を述べるができるが、その理論の要点を提示することしかできない。	学生は使用した主な理論の名称のみ述べるができる。
倫理的問題の認識	学生は複合的・重層的（グレー）な関係性において倫理的な問題と、問題内の相互関係の両方を認識することができる。	学生は複合的・重層的（グレー）な関係性において、倫理的な問題、または、問題内の相互関係を認識することができる。	学生は基本的で明白な倫理的問題を認識でき、問題の複雑さや、問題内の相互関係を（不完全に）理解できる。	学生は基本的で明白な倫理的問題は認識できるが、問題の複雑さや、問題内の相互関係は理解できない。
倫理的視点・概念の応用	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に、また、正確に倫理的な問題に应用することができ、应用することによって予期される全ての結果について考えることができる。	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に、また、正確に（新しい事例の）倫理的な問題に应用することができるが、应用することによって予期される結果について考えない。	学生は倫理的視点や倫理の概念を独自に（新しい事例の）倫理的な問題に应用することができるが、応用が不正確である。	学生は倫理的視点や倫理の概念を、助力（授業やグループ内で事例を使用したり、選択肢がすでにある場合等）を得た上で、倫理的な問題に应用することができるが、倫理的視点や倫理の概念を独自に（新しい事例に）应用することができない。
異なる倫理的視点・概念の評価	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や倫理の概念に対する反論や、異なる倫理的視点や倫理の概念に基づく姿勢の想定、予測される結果を述べ、それらに対して合理的に自身の姿勢を弁護することができる。また、その弁護内容は適切に効果的である。	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や倫理の概念に対する反論や、異なる倫理的視点や倫理の概念に基づく姿勢の想定、予測される結果を述べ、それらに対して自身の姿勢を弁護することを試みるが、その内容は不適切である。	学生は自己の姿勢を示し、異なる倫理的視点や概念に対して反論や想定、推測することができるが、それらに対して何も答えることができない。（最終的には学生の中でそれらの反論や、想定、推測は学生によって細分化されるため、学生の姿勢に影響を及ぼさない。）	学生は自己の姿勢を示すことはできるが、異なる視点や概念に対する反論、想定、制約について述べることはできない。

（出典）AAC&U All 16 VALUE Rubrics in one file-Japanese translation より抜粋

かもしれない。ルーブリックを用いて評価できるのは、学生が倫理的な選択をするための知的ツールを持っているかどうかということである。（AAC&U 2019：69）

例えば、「異なる倫理的視点や概念の理解」の項目については、ベンチマークとなる状態が「学生は使用した主な理論の名称のみ述べるができる」であるのに対して、最終基準では「学生は使用した理論の名称を述べ、その理論の要点を提示し、その理論の詳細を正確に説明することができる」となる。これらは倫理に関する理論についての学習の成果として期待できる力であり、それは「倫理学」などの講義の受講を通して得ることができるだろう。この場合、倫理学の講義で高い評価を得ることは、学生の「倫理観の高さ」を示すことはないが、学生が「倫理的推論」を行うために保持している知的ツールの精度を示すとは言える。

また、「倫理的問題の認識」の項目については、政治

学や社会学など個別の専門科目を通じて、「倫理的視点・概念の応用」の項目についてはゼミナールのようにディスカッションを用いたプログラムを通じて評価することができるだろう⁷。こうした評価は、すべて倫理的行動に関わる知的ツールの有無に焦点が当てられており、倫理観や倫理的行動そのものの有無や是非に向けられているわけではない。むしろ、そうした判断や評価が「不可能」であるという認識から、学生に求める能力としては「倫理的推論」を、学習成果として可視化すべき対象としては推論のためのツールの保持と精度を評価対象として設定していると考えられる。

こうした手法を学生の一般的な「倫理観」に適用することは難しいと言わざるを得ない。看護医療におけるコンピテンシー・マトリックスや、AAC&UのVALUEルーブリックの存在は、一見すると学生の倫理的な意思決定能力を直接評価する仕組みに見えるが、そこには次のような制約や限界があるからだ。

第一に、ある人物の倫理観や倫理的能力を評価する

⁷ なお、この項目にある「複合的・重層的（グレー）な関係性」という用語については、ルーブリックに付属する用語の定義のなかで「学生が識別する必要がある問題・関係性・複合状況に、二つ以上の倫理的ジレンマ（問題）を持ち込むシナリオの各部分、または状況的条件」という説明がなされている。

ためには、倫理的な判断を要する状況や条件が具体的に限定されている必要があるということ。看護医療の分野において、倫理的な思考や判断、行為、態度を「能力（コンピテンシー）」としてみることができるのは、看護の実務においては、個々の場面でどのような行動を取るべきかが常に問われ、それゆえ、その問いに対する答えを出そうとする試みが不断に行われていることから、倫理的な判断を求められる状況を限定できるためである。その経験の蓄積が、全ての看護職者を対象とする倫理綱領の存在を可能にしている。もちろん、倫理綱領があるからといって、あらゆるケースで「正しい判断」を下せるようになるわけではない。大事なことは、倫理的ジレンマが生じる状況において「正しく悩み、迷う」ことができるということだろう。倫理綱領が存在することで、どのような場面で、何が何と対立してしまうのか、対立したときにはどのような倫理的ジレンマが生じるのかを具体的に予測することができる。こうした視点、課題、状況の限定が、倫理的な意思決定能力の評価を可能にしている⁸。

第二に、上記のような状況・条件の限定がないケースでは、倫理に関わる思考や行為を直接評価することはできない、ということだ。そこで、評価の対象を別の能力に向けるか、あるいは学生自身に自己評価をさせる間接評価の手法を取り入れる必要が生じる。AAC&UのVALUEルーブリックでは、「倫理的な選択をするための知的ツールの保持」を能力と捉えることで評価の対象から倫理的選択そのものを除外している。学生が、倫理的な選択を求められる場面で、どのような選択をするかは判断ができないが、そうした状況に直面した際に使うことができるかもしれない知的ツールを持っているかどうか、持っているとしたらそのツールの精度はどの程度なのか、については能力として判断できるということだ。

また、あくまでも学生の倫理的な選択それ自体を評価の対象としたいのであれば、それは学生自身に自らを振り返らせる間接評価の手法を通じて行うことになる。ただし、この際にも、自己評価のためのツールの設計には十分な注意が必要になる。広く社会生活一般で生じる倫理的選択に対しては、視点や課題、状況、条件などを限定することができない上に、倫理的ジレンマが生じる状況も決して少なくはない。したがって、特定の判断ができているかどうかを前もって評価ツ

ルに組み込むことは不可能と言って良い。数値化を行うことも極めて難しく、手法としては間接評価・質的評価の象限で構想する必要がある。おそらくミニッツ・ペーパーやリアクション・ペーパーのように、学生自身に自らの思考や選択を記述させるものが適していると考えられるが、自己評価を行うタイミング、記述の分量、フィードバックの方法、自己評価の活用法など、採用に連動して考慮しなければならない課題は少なくない。

5 おわりに

以上の議論を踏まえ、ここで冒頭の課題に戻りたい。多くの国公私立大学は、ディプロマ・ポリシーに、高い「倫理観」や「倫理性」、「倫理的態度」を持った人物であることを掲げており、そうである以上、学生の倫理観の高さを可視化可能な形で示すことを求められている。だが、学生の「倫理観」は、看護医療のように特定の状況・条件が明確な場合を除き、それを外部から直接評価することに適したものではない。そもそも、倫理「観」は能力とは言い難く、それゆえ4年間の学士課程で段階的に発展していくものと想定することも難しい。1節で示した問いに対する暫定的な答えは、「「倫理観」を専門知識や技術と同じように測定・評価することはできない」ということになるだろう。

では、多くの大学が「高い倫理観」を「学位授与の方針」に掲げてしまうのはなぜか。幾つかの理由を推察することができる。第一に、2008年に「学士課程教育の構築」答申で提言された、ディプロマ・ポリシーの理念が十分に伝わっていないということ。第1節でも引用したように、同答申では既存の建学の精神などが「総じて抽象的」で、そのままでは「学位授与の方針」になり得ないことを明言している。だが、多くのケースで、ディプロマ・ポリシーは建学の精神のような「古き良き時代の方針」をそのままスライドさせている。「三つのポリシー（DP、CP、AP）」の策定・公開が義務付けられたのは、学士という学位がどのような能力を証明しているかを明確にするためであり、その意味では内実が可視化されるものでなければ意味がない。そうであるにも関わらず、そもそも可視化に向かない項目をディプロマ・ポリシーに掲げているということは、答申の意図が伝わっていないか、あるいは形式主

8 もちろん、そうして評価される倫理観や倫理的能力は、看護師という職業人としての振る舞いについてのものであり、当該人物の人格全てに及ぶものではないことは付言しておく必要がある。

義的にのみ受け取られていると考えざるを得ない⁹。

第二に、学習成果の評価基準（アセスメント・ポリシー）についても、その手法の特性や運用の仕方についての理解が不足していることが挙げられる。松下によれば、日本の大学で長期的ルーブリックなどを用いて学士課程を通じた学生の成長の評価を機関・プログラムレベルで行なっている事例は極めて限られている。2013年、アメリカの大学ではルーブリックの活用が全体の69%であるのに対して、同じ年度の日本の状況はわずか3.4%に過ぎない（松下 2017:103）。つまり、現在は学士課程改革がはじまったばかりの過渡期であり、その意味で、評価の対象としてふさわしくない項目が混ざってしまうことは致し方ないという見解もあるだろう。だが、ある人物の倫理観を一元的且つ不適切な基準で判断することが極めて非倫理的な行為であることは強調されて然るべきだ。

第三に、倫理をめぐる用語選択の不用意さがある。ディプロマ・ポリシーとして掲げられている文言が「倫理観」であるのか「倫理的推論」であるのかで、学生が求められるものは大きく異なる。同様に、「倫理的选择」、「倫理的行動」、「倫理的能力」、「倫理的問題」、「倫理的視点」といった用語も、それぞれ独自に定義される必要がある。「倫理」を巡り展開する様々な概念を適切に定義せずに、それをディプロマ・ポリシーに組み込むことが混乱に拍車をかけている。それぞれの大学が独自の倫理教育を重視するのであれば、そこで学生に何を望んでいるのかは注意深く考察されなければならない。「高い倫理観」が「良い人」以上の意味を持つのだとすれば、それはどのような力を発揮できる人物であるのか。この点について十分な議論を経ているかどうかを省みる必要がある。

多くの大学が「高い倫理観」をもった人物を育てたいと考えることは理解できる。というよりも、その主張に表立って反対する動機は見出しにくい。倫理観の低い人物よりも、倫理観の高い人物を輩出した方が良くに決まっているからだ。だが、改めて考えてみると、高い倫理観は殊更に大学という教育機関で涵養される

べき資質なのだろうか。小学生には小学生なりに、高校生には高校生なりに、高い倫理観を持って勉学や遊びに励むことが期待されてはいないだろうか。年少だから倫理観が低くても仕方がない、大学を出ているならば高い倫理観を備えていて当然、というのは実は奇妙な発想だ。この発想を敷衍していけば、学歴と倫理観は相関することになる。だが、多くの逸脱行動研究が示しているように、高学歴が犯罪を思いとどまらせることはない（Southerland 1939=1955）。

もし、教育歴や学習歴と相関するものがあるとするれば、それは複雑に分化した現代社会についての様々な体系的知識や技術であって倫理観そのものではない。豊かな知識と技術、経験を持つ人物にこそ高い倫理観が備わっていると感じられる（あるいは期待される）のは、何かについて知っていることや、何かができるということが、倫理的な課題に直面した時の選択を助けてくれるからではないか。この中には、もちろん、倫理それ自体についての知識や技術も含まれる。VALUE ルーブリックが示しているのは、まさにこのような意味での能力としての倫理的推論の発展段階である。

このように考えると、学生が倫理的課題に直面した時にどのような知識や技術を行為の資源とすることができかねば、どのような教育課程が展開しているか、どのような科目が存在しているか、どのような教育手法が採用されているか、といった学士課程のカリキュラムや科目の運営と不可分に結びついている。学生が倫理的な選択をとりうるようになるかどうかは、一元化された指標で事後的に判断することはできず、日常の大学生活のなかで不断に鍛えられ、省みられる必要がある。当然のことではあるが、ディプロマ・ポリシーはカリキュラム・ポリシーと密接な関わりを持つ。「学位授与」を4年間の学習の「結果の蓄積」として評価するのではなく、「学修の過程」として評価する仕組みづくりを視野にいれることが、学生の倫理を巡る成長を可視化していくことに繋がるだろう。

9 もちろん、その結果として可視化しやすい項目ばかりが教育の目標となってしまうことも懸念される。松下は学習成果の可視化が孕む課題として、①数値化可能な学習成果への切り詰め、②評価から目標への侵食、③多様性の喪失、④評価負担の大きさの4点を挙げている（松下 2017:105-108）。このうち、①、②、③はそれぞれ連動しており、可視化しやすい項目、すなわち数値化可能な成果ばかりが目標とされてしまうと、そうした「ベスト・プラクティス」を参考にしながら各大学のカリキュラムが過度に標準化・画一化されてしまうことが考えられる。こうした画一化は、入学者募集における他大学との競争に影響を及ぼすため、そこに大学の「独自性」を打ち出す動機が生じることになる。「倫理観」のような文言は、「建学の精神」などの中で長い期間にわたって大学のアイデンティティを構成してきたと捉えられるため、「独自性」の表現として選びやすいと言える。

参考文献

- 相原ひろみ・細田素子 2021「看護大学生の看護実践における倫理的行動自己評価尺度の開発」『日本看護倫理学会誌』, pp.1-10.
- Association of American College & University, *All 16 VALUE Rubrics in one file-Japanese translation*, AAC&U.
- 中央教育審議会 2008「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.
- 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」.
- Giddens, Anthony, 1984, *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles. (=2015, 門田健一訳, 『社会の構成』 勁草書房.)
- González, Julia and Wagenaar, Robert, eds., 2008, *Tuning Educational Structures in Europe, Universities' Contribution to the Bologna Process: An Introduction* (2nd ed.), Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. (= 2012, 深堀聡子・竹中亨訳, 『欧州教育制度のチューニング・ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』 明石書店.)
- 片山はるみ・村松妙子 2021「看護実践における倫理的ケアのコンピテンシー評価票原案の作成」『日本看護倫理学会誌』 Vol.13, No.1, pp.3-13.
- 公益社団法人日本看護協会 2021『看護職の倫理綱領』.
- 松下佳代 2017 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』 第20集, pp.93-112.
- 永野光子・舟島なをみ 2019「『看護師としての倫理的行動自己評価尺度』の開発——病院に勤務する看護師の倫理的行動の質向上に向けて——」『看護教育学研究』 Vol.28, No.1, pp.45-56.
- 小川和美・寺岡征太郎・寺坂陽子・江藤栄子 2014「臨床看護師が体験している倫理的問題の頻度とその程度」『日本看護倫理学会誌』 Vol.6, No.1, pp.53-60.
- Southerland, Edwin, 1939=1983 *White Collar Criminal*, Yale University Press. (= 1955, 平野龍一・井口浩二訳『ホワイトカラーの犯罪』 岩波書店.)