



Title	道徳理論抜き専門職倫理教育：非哲学者が問題にぶつかったときの役立つ手引きとして
Author(s)	デイヴィス, マイケル
Citation	応用倫理, 8, 29-41
Issue Date	2014-12-31
DOI	https://doi.org/10.14943/ouyourin.8.29
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/61047
Type	departmental bulletin paper
File Information	8_03Michael.pdf



道徳理論抜き専門職倫理教育

—— 非哲学者が問題にぶつかったときの役立つ手引きとして

マイケル・デイヴィス（イリノイ工科大学）

訳：池田 誠

ところが、僕の背後すれすれに
翼をかって翔けてゆく
「時」の戦車の凄まじい轟音が
絶えず僕の耳をうっている。

アンドリュー・マーヴェル「^{はにか}含羞む恋人へ」

（平井正徳編『イギリス名詩選』、岩波書店、1990, pp. 96-102, esp. p. 99.）

本稿で私は次のように主張したい——ほかの事情が等しければ、（哲学部で開講されるものでさえ）専門職倫理の授業には道徳理論はない方がよい。このテーゼを擁護するにあたり、本稿では数年前にバーニー・ガートやエド・ハリスと行った議論へと戻ることになろう。この議論はそれ自体が、40年弱の専門職倫理教育と20年以上の専門職倫理の教師教育の経験の所産である¹。

はじめにはっきり述べておくが、私は道徳理論（道徳を理にかなう取り組みと理解しようとする企て）に反対しているわけではない。実際、私はここ数年の道徳理論の授業を毎学期楽しんでいるし、ときにはこの主題に関する論考も発表してきた²。さらに私は、道徳理論が原理上は学生を啓発しうのみならず、彼らの役に立ちうるとも認めている。つまり私は、道徳理論は学生にとって、とすれば見逃しがちな道徳的問題を突き止めたり、つい軽視しがちな情報を探したり、なかなか思い至らない行為を定式化する助けになりうると認めている。しかし、私が提示したいのは完全に現実的なテーゼである。つまり、専門職倫理の授業に通常割り当てられる時間数（約45時間）を鑑みれば、道徳理論がこうした役割を十分に果たすことは決してないだろう。だがその一方で、道徳理論ができることをより短時間で行いつつ、しかも専門職倫理の授業が扱うべき他の主題に触れる余裕をより多く確保できる方法はいつでも存在する。したがって、道徳理論は専門職倫理の授業ではつねに時間の無駄である。あいにく、このテーゼを擁護するためには、先にまずここで私のいう「専門職倫理」が指す内容を明らかにせねばならない。というのも、専門職倫理の内容に関する理解の混乱が、専門職倫理の授業に道徳理論が必要だと思込む原因と大いに関係があるように思われるからである。

1 C.E. Harris, “Is Moral Theory Useful in Practical Ethics?” *Teaching Ethics* 10 (Fall 2009): 51-68; Michael Davis, “The Usefulness of Moral Theory in Practical Ethics: A Question of Comparative Cost”, *Teaching Ethics* (Fall 2009): 69-78; C.E. Harris, “Response to Michael Davis: The Cost is Minimal and Worth it”, *Teaching Ethics* 10 (Fall 2009): 79-86; Bernard Gert, “The Usefulness of a Comprehensive Systematic Moral Theory”, *Teaching Ethics* 11 (Fall 2010): 25-38; C.E. Harris, “A Reply to Bernard Gert”, *Teaching Ethics* 11 (Fall 2010): 39-50; Michael Davis, “The Usefulness of Moral Theory in Teaching Practical Ethics: A Reply to Gert and Harris”, *Teaching Ethics* 11 (Fall 2010): 51-60.

2 たとえば、以下の近年の論文を参照。“Imaginary Cases in Ethics: A Critique”, *International Journal of Applied Philosophy* 26 (Spring 2012): 1-17; and “Gert on Law and Duty”, *Teaching Ethics* 14 (Fall 2013): 71-81.

専門職倫理とは

「専門職倫理」は分類上多義的な語である。一方でこの語は、ある哲学的（および社会学的）研究の主題を指すこともあれば、他方ではその研究が主題とする当の社会的実践（つまり、会計監査人、裁判官、心理療法士などの専門職にふさわしい行動のあり方、協働のあり方、仲間の行動への評価のあり方や、それらに関する彼らの実際の行動様式）を指すこともある。非哲学者が専門職倫理を教える際に道徳理論を教えねばならないと思込む理由の一つは、彼らが「専門職倫理」の「倫理」とはこの哲学的探究のことに違いないと考える点にある。彼らは、専門職倫理教育とは（少なくとも第一には）ある社会実践（その専門職集団が熟達している「技芸」）を教えることであって、単にその実践についての何か（哲学する余地が多分に残されている「学」）を教えることとは異なるということを理解していない。

だが間違いなく、ほかにも誤解の理由はある。そのひとつは、「道徳 (morality)」と「倫理 (ethics)」という語の混同である。この混同は驚くべきものではない。哲学部で道徳理論によく与えられる二つの名称は「倫理理論 (ethical theory)」「倫理 (ethics)」であるし³、実際私の道徳理論の授業名も倫理学 (*Ethics*) である。それゆえ、専門職倫理教育を論じるにあたっては、まずはこの（「専門職倫理」の「倫理」のような、社会的実践という意味で用いられる際の）「倫理」を道徳や道徳理論としっかり区別することが重要である。しかし、この区別をより困難にしているのは、専門職倫理の教師の中には、この倫理の主題を単に道徳——〈殺すな〉〈約束を守れ〉〈困っている人々を助けよ〉といったあらゆる道徳的行為者に適用される行為基準からなる「道徳」——を当の専門職集団へ応用しただけのものと捉える人々がいるという事実である⁴。専門職倫理の教師を自称する人々は、自分たちは「誠実さ (integrity)」「徳」「性格」あるいは単純に「正・不正の違い」を教えているのだと言うが、このとき彼らは概して道徳理論という意味での「倫理」を念頭に置いている⁵。学者の間でも、この道徳としての倫理から道徳理論としての倫理への地滑りは抗し難いものとなっている。

だからこそ私は、専門職倫理が単なる道徳としての倫理ではないと強調したい。約束の中身と同様、専門職倫理の中身——の少なくとも大部分——は、もともと道徳の中に存在しないさまざまな基準からできている。専門職倫理は、ある専門職集団に属す人々にまさにその専門職の一員であるがゆえにあてはまる、道徳の許容範囲内の特別な行動基準を含む。この行動基準は、日常道徳と異なる場合もあれば、さらに専門職集団ごとに異なる場合もある（実際、異なることが多い）。これらの基準は、各専門職集団が通常従っていると称する「高次の行動基準」である。この意味の「倫理」において、建築倫理は建築家だけにあてはまり、看護倫理は看護師だけにあてはまる。たとえば、この意味において建築家には「持続可能な建築や空間デザインを提言する」倫理的義務があるが、看護師にこの義務はない⁶。この特別な

3 一部の哲学者（「大陸哲学者」の間では、道徳理論は「義務論 (deontology)」や「価値論・価値哲学 (axiology)」と呼ばれることもある。

4 教科書の執筆者はこうした捉え方をきわめて率直に認めることがある。たとえば、Mike W. Martin and Roland Schinzinger, *Ethics in Engineering*, 4th Ed. (McGraw Hill: Boston, 2005), pp. 7-8 では、「倫理という語にはさまざまな意味がある。本書の表題で用いた意味でいえば、倫理は道徳と同じ意味である」と述べられている。

5 誠実さや徳といったものを教えることへの詳細な批判については、拙稿 “What’s Wrong with Character Education?” *American Journal of Education* 110 (November 2003): 32-57 を参照。

6 次に挙げるアメリカ建築家協会倫理綱領とアメリカ看護師協会倫理綱領とを比較せよ。The American Institute of Architects, Code of Ethics and Professional Conduct (2012), <http://www.aia.org/aiaucmp/groups/aia/documents/pdf/aiap074122.pdf> (accessed July 29, 2013), E.S. 6.3; American Nurses Association, Code of Ethics for Nurses (2001), <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/CodeofEthicsforNurses/Code-of-Ethics.pdf> (accessed July 29, 2013)。もちろん、生命医学倫理の教科書では、専門職倫理綱領は軽視され、一定の「原則」（善行、無危害、正義、人格の尊重がその代表例）の方が好まれる傾向がある。この場合、持続可能な建築の提言は、善行〔の原則〕が示唆し、もしくは要求

行動基準という意味での倫理とはほぼ同じ意味のものとしては、(領域により異なるが) たとえば「プロ意識 (professionalism)」「専門職としての責任 (professional responsibility)」「責任ある行動 (responsible conduct)」といった言葉がある。

「専門職倫理」をこのように——つまり、ある専門職集団に属す人々に、まさにその専門職の一員であるがゆえにあてはまる道徳の許容範囲内の行動基準として——理解するなら、倫理は両親や子供時代の遊び仲間、宗教などといった日常的な道徳学習の源泉から学ぶものではないことになる。倫理とは、当の実践内でのふさわしい行動のあり方を熟知している人や、あるいは少なくとも当の実践を徹底的に学んだ人たちの専門領域である。大半の専門職集団に属す人々は、自身の専門職倫理を論じる際にまさにこの特別な行動基準という意味に則っている。だから、以下本稿では「倫理」をこの意味でのみ用いることにする(その他の二つの意味については、それぞれ「道徳理論」と「道徳」を割り当てることにする)。

このように理解された専門職倫理を教えるにあたっては、少なくとも三種類の重要で特別な行動基準がある。第一のものは大学や政府、企業が採用する行動基準——所属組織の行動基準 (organizational standards)である。多くの専門職は、(たとえば、トヨタ行動指針⁷などの) こうした特別な行動基準を有する組織で働く。第二は利用施設・場 (institution)——すなわち、裁判所や学術図書館のような、複数の専門職集団や組織が互いに協力して一定の作業を進める場所——の行動基準である。各種専門職は(組織で働くとともに) こうした施設・場で働くことも多い。たとえば、医師、科学者、技術者は(各々の雇用主は異なるとしても) 或る共通のコンピュータ・ネットワークを用いるかもしれない。第三は、たとえば保険数理業や歯科業、法律業、理学療法業のふさわしい行動のあり方を規定する行動基準——専門職集団自身の行動基準 (standards of the profession itself)——である⁸。厳密に言えば、以上の行動基準のうち最後のものだけが専門職倫理の基準である。その他二つは、専門職上の決定にとって重要な行動基準であるにすぎない。

これらの特別な行動基準は、「倫理綱領」「行動基準」「専門職ガイドライン」「価値声明」などと呼ばれる文書に記載されることもある。たとえば、「情報処理学会倫理綱領 (ACM Code of Ethics and Professional Conduct)」は同学会の会員にしか適用されない⁹。このことから、「専門職」という語を冠するにも関わらず、同綱領は(少なくとも形式上は) 所属組織の倫理の宣言文である。対照的に、「日本土木学会倫理綱領 (Code of Ethics of the Japan Society of Civil Engineers)」は正真正銘の専門職集団の綱領である。この綱領は土木技術者全体(学会の会員か否かは問わない)に適用される¹⁰。そしてこれら二つと異なり、「コンピュータ倫理の十戒 (Ten Commandments of Computer Ethics)」は利用施

さえする行動といえるかもしれない。しかし、本質的な点は変わらない。持続可能な建築の提言は、建築家にとっては義務だが看護師にとってはそうではない——なぜなら、持続可能な建築の提言は一般的義務ではなく、また看護活動に関して持続可能な建築の提言を義務とするようなもの(看護倫理綱領など)は全く存在しないからである。

7 Toyota Motor Corporation, Code of Conduct (2006), http://www.toyota-global.com/company/vision_philosophy/toyota_code_of_conduct.html (accessed August 2, 2013). [訳注: 日本語版は以下のリンク先で入手できる。 http://www.toyota.co.jp/jpn/company/vision/code_of_conduct/index.html]

8 私のいう「専門職集団 (profession)」の指す内容が何か気になる人に対しては、次のように簡潔に答えよう。専門職集団とは、法や市場・道徳・世論が通常要求する以上の道徳的理想に、道徳の許容範囲内で公然と従うことにより生計を立てるべく、自発的に組織された同一職業集団に属す人々のことである。この答えの擁護については、拙稿 “Is Engineering a Profession Everywhere?” *Philosophia* 37 (June 2009): 211-225 を参照。

9 <http://www.acm.org/about/code-of-ethics> (accessed July 21, 2013). 「ACM」は「計算機械学会 (Association of Computer Machinery)」という名称を今でも公式に名乗っている組織の通称であるが、この公式名称はほとんど使われてこなかったし、今では正確な名称でさえない。[訳注: 現在、ACM が主題とする学問領域は通常「計算機科学 (computer science)」と呼ばれる。]

10 <http://ethics.iit.edu/ecodes/node/3253> (accessed July 21, 2013).

設・場の綱領である¹¹。というのも、この綱領は所属組織や専門職集団、さらには年齢・教育をも問わずあらゆるコンピュータの利用者に適用されるからである。

こうした公式の行動基準に加えて、「不文律の綱領」が存在することもある。その中には、定式化されていないが一般に理解されているもの（1984年以前の「ハッカー綱領」¹²）、あちこちの文書において断片的に定式化されているもの（専門職の礼儀（professional courtesy）の多く）、あるいは口承において定式化されているもの（かつての「マーフィーの法則」など）がある¹³。

さらに、これらの非公式の行動基準に加えて、文書化の有無を問わず、解釈（interpretations）というものも存在する。解釈は、ある行動基準を、その基準の適用対象であるかどうか疑わしい状況に対して適用する。あらゆる状況に理にかなう仕方ではっきり適用できる行動基準はめったに存在しない。そのため、解釈は不可欠のもの——あるいは少なくとも非常に望ましいものとなる。熟練した会計監査人、技術者、心理学者など、専門職は初心者や部外者よりも当該の特別な行動基準の解釈に熟達している。また解釈は、われわれが専門職倫理教育に関して語る際に「倫理」と呼ぶもののまさに一部でもある。

この特別な行動基準という意味での倫理は、法や内規、慣習とは異なる。法や内規、慣習は、人々が望むと望まざるとにかかわらず彼らに適用される。だからこそ、それらは遵守を支持するさまざまな外的理由——処罰や監視、課税、正の誘引（給料や歩合制、利潤の分配）へと頼る傾向がある。対照的に、（特別な行動基準という本稿の意味での）倫理は道徳の許容範囲内の一定の行動基準からなるが、これらの基準は、当の集団に属すすべての人——所属組織、利用施設・場、あるいは専門職集団の（最高に合理的な状態にある限りでの）成員——が、たとえ自分も同じ義務を負うとしても同じ集団の自分以外のすべての人にそれらを遵守してほしいと望むような基準なのだ。したがって、当該集団に属すすべての人は、その集団の行動基準が一般に遵守される限りで、自身もその集団の行動基準を遵守する道徳的理由（その実践そのものに内在する理由）を有する。その理由とは、公正——すなわち、他の参加者全体がその負担を引き受けていることを（少なくとも大部分の）理由にして、自分が便益を得ている自発的实践から不公正な利益を受け取らないという理由である。

（第三の意味での）専門職倫理を教える

このように専門職倫理という主題を理解する場合、専門職倫理教育はどのような目標を掲げるべきだろうか。少なくともそこには三つの目標がある。

第一に、倫理的感受性（ethical sensitivity）、すなわち文脈に隠れた倫理的問題を突き止める能力を育むという目標がある。たとえば、一定の炉温変化の中に安全性や信頼性、廃棄物といった問題の原因を見出す力を技術者のうちに育むのがその目標である。

第二に、倫理的知識（ethical knowledge）を育むという目標がある。倫理的知識の一部は命題的知識

11 <http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html> (accessed July 21, 2013).

12 Steven Levy, *Hackers: Heroes of the Computer Revolution* (Anchor Press/Doubleday: Garden City, NY, 1984) [ステイブン・レヴィ著、古橋芳恵、松田信子訳『ハッカーズ——コンピュータ革命のヒーローたち』工学社、1987]。レヴィはハッカー綱領を文書に記述した最初の人物であると思われる。

13 これらのこじつけとも思われる例を持ち出したのは、専門職倫理（と呼ぶのが適切なもの）の不文律の綱領の明白な例が私には思いつかなかったからである。ある規則が、ある専門職集団の一部の人々には「不文律の規則」に見えるが、別の人々にはすでに文書化されている規則の「解釈」に見えるということはよくある。「不文律の『専門職倫理』の綱領」の例として最適なのは、警察の「沈黙の掟」やコーザ・ノストラ〔シチリアの有名マフィア〕の「血の掟（omertà）」〔服従と沈黙の掟〕のような、倫理的ではない（したがって、厳密には専門職的なものでもない）綱領である。

（「…ということを知っている（knowing that）」）である。たとえば、ある人の行動は法律や所属組織による規制・専門職綱領の統制下にある、計算の二重チェックは日常的な事故予防策のひとつである、ある専門職集団に属す人々はこうした知識を持つべきものとされている——こうした知識がこの命題的知識にあたる。しかし、他の多くの倫理的知識は技能的知識（skill）である。たとえば、ある倫理綱領の解釈方法を知っていると、適切な権威へと安全に倫理的訴えを起こす方法を知っている（knowing how）という形の知識がこれにあたる。

倫理教育の第三の理にかなう目標とは、倫理的判断力（*ethical judgment*）を育むという目標である。ここで私がいう「倫理的判断力」とは、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のことである。倫理的判断力は知識を（適切な）計画へと変換する¹⁴。

多くの専門職倫理の教師はさらに、第四の目標として、このリストに倫理的コミットメント（*ethical commitment*）の増大——学生が倫理的計画を実際に容認可能な専門職上の行動へと移す頻度を上げる——を加えたがる。私自身は、専門職倫理教育が倫理的コミットメントを増大させうると信じているし、また少なくともそうあってほしいと望んでいる。しかしその一方で、私はこうしたコミットメントを教えると称するのは誤りであるとも信じている。教えたと証明できないものを教えると称するべきではないし、またわれわれの誰も、専門職倫理教育に懐疑的な人々に対し必要以上に大きな批判的的を与えようとは望まない。専門職倫理の教師が自分たちは倫理的コミットメントを教えたと証明できるという点については、それを疑う少なくとも三つの理由がある。

第一に、倫理的コミットメントは大学という場では——つまり、通常の成績評価法（問題演習、期末レポート、授業内テスト、実験レポートなど）に則る限りでは——簡単に偽装できる。学生はただ判断力が要求する通りの発言や行動を行えばよいのであって、その発言・行動の実際の理由は一切問われない（つまり、そこに適切なコミットメントがなくてもかまわない）。この点で、コミットメントは感受性、知識、判断力と異なる。（成績のよい学生の答えをまねるなどのよくある不正行為を除けば、）感受性や知識、判断力を偽装するのは困難である。（不正行為はさておき、）いかにして人は見えない問題を見えているふりをしたり、知らないことを知っているふりをしたり、考えてもいない理にかなう計画を考えているふりをしたりすることができるだろうか。

第二に、大学という場で倫理的コミットメントを評価することは非現実的である。倫理的コミットメントを評価する現時点で利用可能な最高のツールは、学生に自身や周りの人々の行動をどう捉えたかを報告してもらった調査である¹⁵。ただ、こうした調査は大学の雰囲気はかなりよく示す指標を与えてはくれそうだが、実際の学業上の行動については（仮に何か明らかにできることがあるとしても）ごくわずかのことしか明らかにしてくれないし、数年後の専門職上の行動については言わずもがなである。介在する変数が多すぎるのだ。

14 「道徳的想像力（moral imagination）」ときおり呼ばれるものがある。これは道徳的感受性あるいは道徳的判断力の一面をなすものであり、そのどちらであるかは、この語を自分の選択が生む帰結を正しく理解する能力（一種の感受性）を指すものと理解するか、自分の手持ちの選択肢よりもよい案を考案する能力（判断力の一部）を指すものと理解するかによって変わる。この多義性を鑑みると、この道徳的想像力という語は用いないほうがよい。判断力に関するさらなる議論については、拙稿“A Plea for Judgment,” *Science and Engineering Ethics* 18 (December 2012): 789-808 を参照。

15 ドナルド・マッケイブはかつて、大学をめぐる環境についてこのような方法で実質的な研究調査を行った。たとえば、D. McCabe, L.K. Trevino, and K.D. Butterfield, “Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity,” *Research in Higher Education* 43 (2002): 357-378 を参照。専門職倫理に直接関連する同様の研究に関しては、B. C. Martinson, M. S. Anderson, and R. De Vries, “Scientists’ perceptions of organizational justice and self-reported misbehaviors,” *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 1 (2006), 51-66 を参照。

第三に、専門職倫理とは主に学生の卒業後の（つまり、各々の専門職に就いてからの）行動のあり方について教えるものである。したがって、教室では正しく行動していた学生が卒業後に悪党になったとすれば、われわれの教育は失敗したことになる。しかし卒業後は、教室にいる間以上に学生の行動の仕方を知るのが難しくなる。もちろん何十年も経てば、雇用主たちは一定のプログラムの卒業生の方がその他の学生より信頼に値すると感じるようになっていくかもしれない。実際、これは教室での出来事を評価する重要な方法の一つである。しかし残念なことに、今日、専門職倫理の授業を評価するためにそれほど気長に待つ気のある人はほとんどいないようだ。それゆえ現実的には、こうした時間のかかる評価法は、専門職倫理の教師が倫理的コミットメントの育成に成功したことの証明には利用できない。

とはいえ、専門職倫理の教師はこの「倫理的コミットメントの増大という」第四の目標が教室で――さらには大学全体でさえ――達成できないことを申し訳なく思う必要はない。この点において専門職倫理は、生物学や歴史学、数学、薬理学その他の学術分野の技術面の教育と何ら変わるところはないからである。われわれは学生に適切な行動を採るための技術的ツール（技術的感受性、技術的知識、技術的判断力）を与えることはできても、彼らが将来それらを利用する保証はできないし、ましてやそれらを適切に活用する保証など全くできない。たとえば、われわれは一年目の化学で好成績を修めた工学部の学生が卒業後に授業で学んだことを――その知識が役立つ問題においてさえ――実際に用いる保証はできない¹⁶。ツールの適正使用の見込みという点でいえば、専門職倫理には他の学術分野とまったく同等の水準しか求めるべきではない。

専門職倫理教育の目標が学生に適切な感受性、知識、判断力を与えることにあるとすれば、専門職倫理の授業は次の三つの教育内容を含むべきだと思われる。それは、(1) 当の専門職集団に属す人々が遭遇しがちな倫理的問題群を認識できるよう教えること、(2) 当の専門職集団に属す人々がこれらの倫理的問題に取り組む際に置かれる文脈（よくある雇用慣行、その専門職集団の組織、その専門職集団の社会的役割など）や、彼らがそれらの問題に対して理にかなう答えを与えようとする際に考慮すべき特別な行動基準、答えの導出方法（決定手続き）、答えの擁護に用いられるさまざまな論拠について教えること、(3) 学生に当の専門職集団が遭遇しがちな現実的な倫理的問題について自分で説明させ、解決させ、その解決策を擁護させることで、判断力を実際に用いる機会を与えることの三つである。要するに、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。

道徳理論を教えるべきでない三つの論拠

ここまで専門職倫理教育のあるべき姿を明らかにしてきたので、今や専門職倫理の授業で道徳理論を教えるのは時間の無駄であるというテーゼの擁護へと向かうことができよう。これには（相互に関連しあう）三つの論拠があり、それぞれ、第一の論拠は専門職倫理の教師に、第二の論拠は学生に、そして第三の論拠は道徳理論に代わる一つの案にかかわる。

教師 専門職倫理教育に道徳理論を用いるのはどんな人だろうか。主な可能性として考えられるのは、(1) 道徳理論家に値する人々、(2) 哲学者や宗教倫理学者など、(大学院あるいは学部で) 道徳理

16 もちろん、しかるべき場面で化学〔の知識〕を用いない技術者はすぐに職を失うだろう。しかし同じことは、学校で学んだ専門職倫理と明らかに矛盾する職務上の行動を採る技術者についてもいえるはずである。

論の授業をいくつか履修したことがあるが、道徳理論家とはいえない人々（「事情に精通した非専門家」、
(3) 天文学、気候学、教育学、社会福祉学、動物学などの教授で、（独学や読書経験、あるいは過去の
授業の担当経験から）これまでに道徳理論をわずかにかじった程度の人々、の三種類の人々だけであろう。
議論の目的上、カテゴリ (1) および (2) の教師たちは主要な道徳理論（功利主義、非功利主義的帰結
主義、義務論、徳理論、自己実現説、利己主義、神意説、相対主義など）のうち二、三の理論を十分
に教えらるべきほどの知識を有していると仮定しよう。しかし、カテゴリ (3) —— おそらく、専門職倫理の
教師の大部分 —— については同様の仮定はできない。そこで、道徳理論教育に対する批判への足がかり
として、次の問いから始めてもよいだろう —— われわれはなぜ、カテゴリ (3) の教師たち（道徳理論教育
を全くあるいはほとんど受けたことのない人々）が二、三の道徳理論を教えるという仕事をそこそここなせ
ると仮定するべきなのか。

この問いへの唯一の答えとなりそうなのは、そうした教師は自身の知識不足を補うべく道徳理論に関
するふんだんな説明を含む教科書を用いるだろうから、というものである。そこで、すでに四版を重ね、
また（日本を含む）世界中で翻訳もなされてきた専門職倫理の古典的教科書、ハリス＝プリチャード＝ラ
ビンスの『科学技術者の倫理 —— その考え方と事例 (*Engineering Ethics*)』を例に考えてみよう。同書
の最新第四版では、道徳理論に 10 頁 —— 功利主義に 5 頁、「PR（人格への尊重）理論」という一種の
義務論に 5 頁 —— が割かれている¹⁷。その功利主義の議論では、三種類の功利主義理論として、費用－
便益分析（一般的な工学上の実践と真の道徳理論との橋渡しとなるらしい）、行為功利主義、規則功利主
義が扱われている。同書では、PR 理論も同様に、黄金律アプローチ、自滅アプローチ〔編集注：いわゆ
る「普遍化テスト」のこと〕、権利アプローチの三つへと分類される。いいかえれば、ハリス＝プリチャー
ド＝ラビンスは膨大な量の文献をわずか 10 ページまで切り詰めている。

紙幅の少なさからすれば、同書の記述は素晴らしいものである。しかし、犠牲にされたものも多い。た
とえば同書には、（費用－便益分析が通常依拠するような）お金での計測以外の効用の計測方法に関す
る議論があまりにも少ない。同書はただ「最大限の善」としか言わないのである。たしかに、これまで提
案されてきたさまざまな「最大限の善」指標を概説しようとすれば、それだけで優に一学期を費やす大学
院向け哲学演習並みの作業となってしまうだろう。実際、これまで提案されてきた効用の個人間比較の方
法の概説だけでもそうなる可能性がある。私は同書の内容が少なすぎると非難しているのではない。ただ、
同書の道徳理論に関する記述が実際にはどれくらい限定的なものであるか —— そして、教科書が上述の
目標の達成に役立ちながら一学期分の授業にちょうどいい長さ（たとえば、約 300 頁）を超えないため
には、その中の道徳理論の説明はどれくらい限定的であらねばならないか —— を指摘しているまでである。

割かれたページ数から判断するなら（行為功利主義 0.5 頁に対して、規則功利主義 1.5 頁）、ハリス＝
プリチャード＝ラビンスは規則功利主義の方を推しているようだ。しかし同書では体裁上、規則功利主
義は行為功利主義とほぼ同じものとして扱われている。ならば、なぜ両者の区別にこだわる必要があるの
だろうか。おそらくそれに対する答えは、同書で提示した規則功利主義は、独立した一つの理論としては
価値がなくとも、解釈法 (heuristic: 倫理的諸問題について考えるためのツール) としては価値があるのだ、
というものである。「問題への規則功利主義的アプローチは、われわれの注意を、道徳的思考における

17 Charles E. Harris, Michael S. Pritchard, and Michael J. Rabins, *Engineering Ethics: Concepts and Cases*, 4th Edition (Wadsworth: Belmont, CA, 2009), 58-69. [訳注：本稿で著者は“has gone through four editions”と述べ、また本註では 2009 年の第四版を参照しているが、2015 年 1 月現在、さらに第五版が公刊されている (2013 年 1 月公刊)。本訳では原文を尊重する。]

一つの重要な区別〔ある一個の問題の解に関する考慮と、それに似た複数の解が累積的にもたらす影響に関する考慮の間の区別〕へと向かわせる」¹⁸。

同書における功利主義の扱いがいかに限定的かについてまだ言い足りないことはあるし、義務論の扱いについてもそれは同様である。しかし、重要な点はすでに述べた（と思われる）ので、これ以上の議論は控えよう。『科学技術者の倫理』のような教科書のごく短い「道徳理論」の説明から典型的な専門職倫理の教師たちが何を学ぶにせよ、それは所詮、専門職倫理教育において道徳理論を用いることを擁護するのに必要な意味での道徳理論ではない。こうした教科書から教師が学ぶのは、それよりずっと粗いもの——専門職倫理の問題にアプローチする際に用いられる複数の大まかな決定規則や問いである。功利主義や義務論について『科学技術者の倫理』に書いてある以上のことをあまり知らない教師には、道徳理論教育は務まらない。そうした教師にできるのは、その理論から抽出したごく少数の規則や問いを教えることだけである。

道徳理論家ではないが独学の教師よりは道徳理論をよく知る教師たち——すなわち、道徳理論の上級授業をいくつか履修したことのある哲学者、宗教倫理学者など——は、たしかに独学の教師より道徳理論について多くのことを教えられるはずである。しかし、彼らが教えうることにしてさえ、少なくともまだ二つの問題が残っている。そのひとつは、彼らには授業でどれほど多くの道徳理論を教える余裕があるのかという問いである。この問いにはこのあとすぐに取り組むことにして、ここではもう一つの問いを取り上げたい——一体、事情に精通したこうした非専門家たちが彼らの取り組む道徳理論教育をそこそこなせると信じるどんな理由があるというのか。

大多数の道徳理論家がそう感じたことがあると思うが、道徳理論を若干知っているが専門家ではない人々は、道徳理論を誤解しているか、あるいは少なくとも通俗的な道徳理論解釈に潜む問題の所在を理解していないことが実に多い。専門職倫理の授業における道徳理論の有用性を擁護するどんな議論も、授業が教える道徳理論への何らかの品質管理を前提しているように思われる。しかし、こうした非専門家によって道徳理論教育が行われる場合には、こうした品質管理は通常全く存在しない（ただし、たとえばその授業が共同授業で、つねに倫理学専門家が訂正役として参加するなら話は別であるが）。人によっては、しっかりした教科書から始めても、教科書内の記述だけにとどめない可能性があるし、さらにはそもそも教科書の記述を誤解している可能性さえある。『科学技術者の倫理』のような古典的教科書の説明さえかなり浅いものであることを鑑みれば、自分はいっとくを知っていると考えるとき（これが事実か否かはさておき）、しばしば教師はもっと多くを述べようという誘惑に駆られるに違いない。事実これに加えて、教師が教科書中の十分に強調されていない留保を見逃したり、選択を誤って道徳理論の説明の仕方がひどい教科書を選んだりする見込みも大きい¹⁹。

学生 教師についてはこのくらいにしよう。さて、学生については何が言えるだろうか。最善のケースを考えよう。学生たちが、道徳理論を現に熟知している（あるいは、少なくともそう考えるに足る十分な理由がある）私のような教師を持つと仮定しよう。こうした教師は、工学倫理、医療倫理、責任ある研究行動などの講義を履修する普通の学生に、どれだけ多くの道徳理論を教えることができるだろうか。その答

¹⁸ Harris, Pritchard, and Rabins (2009), p. 63.

¹⁹ 他の点ではしっかりしている専門職倫理の教科書でも、道徳理論の説明だけはひどい有様ということがある。これについて知りたい読者は、Charles B. Fleddermann, *Engineering Ethics*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2004), esp. pp. 31-40 を参照（同書は、ハリスの教え子の電気工学者による著作である）。

えは、その教師がどれほど多くの時間を道徳理論教育に割くつもりかによって多少異なってくるだろう。ハリス＝ブリチャード＝ラビンスの教科書は、一学期の授業中の約2時間を功利主義と人格尊重理論の基礎に割り当てるよう示唆している〔(10頁/229頁) × 45時間 = 1.96時間〕²⁰。

私が道徳理論の学部向け上級授業を教える際には、少なくとも12時間を功利主義に、そしてほぼ同量の時間をカント倫理学（人格尊重理論の近親にあたる理論）に当てる。これは『科学技術者の倫理』が同じ計画について示唆する割り当て授業時間の12倍にあたる。もしかすると私が下手な教師などかかもしれない。とはいえ、これほどの時間を使ってこの二つの道徳理論を（自らすすんで道徳理論を学びに来た学生たちに）教えようとしても、私の学生たちはまだこれらの理論の概略を学ぶにすぎない。私は自分の人生をこうした学生の大半に委ねるつもりだが、彼らがこのうちどちらかの道徳理論を理解するか否かに自分の人生が左右されるのは御免である（ましてや、授業でこれほど大きくは取り上げないその他の道徳理論のいずれかを彼らが理解するか否かに左右されるなど、まっぴら御免である）。道徳理論の授業の代わりに建築倫理、ビジネス倫理、工学倫理、医療倫理を履修する学生との経験はもっと苦いものである。彼らの大部分は私が道徳理論の説明を始めるや否や目がうつろになる。他の道徳理論の専門家の方々は、私よりもっとうまく道徳理論教育を行っているのだろうか。

これまでの時間上の制約の議論から、ならばそういう学生には道徳理論が不要なのではなくむしろさらに必要なのであって、たとえば彼らは建築倫理、工学倫理などの授業を履修する前に一学期あるいは二学期分の道徳理論の授業を受ける必要があるのだ、と結論する人もいるかもしれない。しかし、この結論は受け入れられない。たしかに、道徳理論の授業を1、2コマ履修するよう学生に要求する理由はあるかもしれない（たとえば啓蒙、大思想家との接触など）。しかし、そこで学ぶ道徳理論が将来専門職倫理で役に立つだろうから、というのはそうした理由のひとつではない。というのも、他の事情が等しければ、道徳理論の授業を複数履修したことのある学生の方が道徳理論の授業を一度も受けたことのない学生より専門職倫理の授業への準備がよくできているという証拠は存在しないからである（ただし、専門職倫理の授業に道徳理論が含まれている場合を除く）²¹。われわれは、道徳理論の授業を履修するよう学生に要求する前に、道徳理論が事実彼らが必要とする利益を十分に与えるという実質的な証拠をつかむべきだ。履修上の要求は、その授業が将来何かの役に立つだろうという善意の信念以上のものに依拠するべきである。

代案 専門職倫理の授業で道徳理論を教えることに反対する第三の論拠は、もっと明らかによい代案が少なくとも一つあるというものだ。先に触れたように、専門職倫理の典型的教科書である『科学技術者の倫理』が実際に教えるのは、複数の道徳理論ではなく、むしろ倫理的問題に取り組む上での複数の

20 これは、道徳理論への時間の割当量としては比較的穏当な方だと思われる。ハリス＝ブリチャード＝ラビンスに並ぶ以下の三つの代表的な教科書と比較してみよう（索引、文献表、綱領集などは除く）。それぞれ Martin and Schinzinger [*Ethics in Engineering*, 4th ed., 註3参照] は295頁中30頁の議論に4.5時間を、Fleddermann [*Engineering Ethics*, 2nd ed., 註19参照—ただし2011年に第四版が出版されている] は121頁中14頁の議論に5時間を、そして Ibo van de Poel and Lambèr Royakkers, *Ethics, Technology, and Engineering: An Introduction* (Chicester, UK: Wiley-Blackwell, 2011) は300頁中44頁の議論に6.5時間を割り当てることを薦めている。さらに、マーティン＝シンジンガー以外のすべての教科書は倫理的意思決定についてはほぼ同じ長さの独立した一章を割いている。

21 現時点では、証拠は、道徳理論が道徳的判断力（ましてや、倫理的判断力）に何か重大な影響を及ぼすということを反証しているように思われる。たとえば、Andre Schlaefli, James R. Rest and Stephen J. Thoma, “Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test”, *Review of Educational Research* 55 (Autumn 1985), pp. 319-352 (「倫理的ジレンマ」を扱う人文学の授業とそれらを扱わない人文学の授業との比較を行っている) を参照。管見の限り、道徳理論が倫理的意思決定に対して何らかの決定手続き以上の正の影響を有することを示す研究は存在しない。

大まかだが役立つ思考法である。道徳理論に割り当てられる時間数では、それ以上のことはできない。ならば、『科学技術者の倫理』が功利主義と人格尊重理論に対して行ったのと同じように、他の道徳理論も煎じ詰めてしまってもよいだろう。実際、われわれはこの二つの理論をさらに煎じ詰めて（複数の問いや指示、テストへと変えて）もよいのである。そうすることでわれわれは、学生が倫理的諸問題について考え抜くのに役立つ一群の問いや指示、テストからなる一つのリストを手にするだろう。以下がそのリストである——これはかつて、私が建築倫理、工学倫理などを教えた際に道徳理論の代わりに（より大きな決定手続きの一部として）実際に用いていたものである。

- ・ 危害テスト (Harm test) —— この行動が生む危害は他の選択肢より少ないか？
- ・ 権利テスト (Rights test) —— この行動は誰かの権利、とくに人権を侵害するか？
- ・ 公表テスト (Publicity test) —— 私はこの行動の選択を新聞で公表されることを望むか？
- ・ 弁護可能性テスト (Defensibility test) —— 私はこの行動の選択を〔米国〕議会の委員会や仲間内の委員会、あるいは両親の前で弁護できるか？
- ・ 徳テスト (Virtue test) —— この行動をしばしば選ぶなら、私はどんな人になるだろうか？
- ・ 専門職集団テスト (Professional test) —— この行動の選択について、私の専門職倫理委員会ならどう言うだろうか？
- ・ 同僚テスト (Colleague test) —— 私の抱える問題を私の同僚に説明し、この行動を解決策にしたいと打ち明けたとき、彼らならどう言うだろうか？
- ・ 所属組織テスト (Organization test) —— 私の選択について、私の所属組織の倫理責任者や弁護士ならどう言うだろうか？

このリストは可能な唯一のリストでもなければ、最善のものとも限らない²²。ただ、上記のリストは道徳理論に代わる機能を果たすだろう——つまり、道徳理論が専門職倫理の授業で実現するはずのほぼすべてのことを、道徳理論教育よりも確実かつ少ない時間で実現するだろう——とだけは主張したい。学生は授業1時間もしないうちにこれらすべてのテストを大体使いこなせるようになるだろう。（事実、その1時間で学生に7段階からなる決定手続き全体——上記「テスト」はこの段階の一つにすぎない——を紹介することになるだろう）。

理論家が見れば、これらの問いの各々が複数の著名な道徳理論へと（大まかに）対応していることは明らかであろう。危害テストはある特定の行為がもたらす帰結を問う。したがってこのテストは行為功利主義的である（ただし、利益の内容については何も語らない——しかし、これはむしろこのテストの美点である。というのも、何も語らないことにより、負の帰結と正の帰結のトレード・オフという古典的な問題を避けることができるからである）。公表テストは典型的な義務論的理論が示唆する問いを問う。なぜなら、（常にではないが）一般にわれわれは他人の行為者性を尊重しない行為を本人に知られたくないものだからである。同様のことは弁護可能性テストと権利テストにもあてはまるだろう。徳テストは規則功利主義と徳理論の双方が示唆する問い（この実践が生む悪い帰結は、その行動が生むよい帰結を打ち消してしま

²² 私は長年にわたりこのリストにいくつもの変更を加えてきた。初期のリストについてはたとえば拙稿 “Developing and Using Cases to Teach Practical Ethics”, *Teaching Philosophy* 20 (December 1997): 353-385 を参照。その他の複数のリストについても commfaculty.fullerton.edu/lester/courses/517/decision_making.doc (accessed July 21, 2013) を参照。

うだろうか？）を問う。最後の三つのテスト（専門職集団テスト、同僚テスト、所属組織テスト）は、相対主義的理論を連想させるかもしれない問いを問う。この三つのテストは、専門職倫理において特別な行動基準が占める位置（大半の道徳理論が曖昧にしがちなもの）にはっきりと注意を向けさせる。ケアが独特の道徳理論のカテゴリを表すと考える人は、「ケアテスト」（たとえば、「この行動は、私が大切にしている関係を傷つけるか？」という問い）を追加してもかまわない。フェミニスト理論、自然法理論、直観主義、個別主義、その他教師がどんな道徳理論を好むにせよ事情は同様である。

これらのテストがなぜ道徳理論より教えやすいかといえば、常識から直接引き出されたものだからである。読めばすぐに、学生はこれらをかなり信頼性の高い仕方でも運用できるようになる。なぜなら、それらは彼らがもともと多かれ少なかれずっと運用し続けてきたものだからだ（ただし往々にして、彼らは決断を下すに際して一つのテストだけをを用い、それ以外を忘れてしまうのだが）。私の手法に伴う唯一の問題は（それが問題であるとしてだが）、一部のテストに合格するがそれ以外には合格しない行動案を扱う単純な一定の方法が——より多くのテストに合格する新たな行動を考案する以外に——存在しないことである。しかし、これは少なくとも次の三つの理由から、問題ではない。

第一に、どんな道徳理論も完全を目指すものだが、実際にそれを達成する道徳理論はひとつもない。だからこそ、大半の専門職倫理の教科書は二つ以上の道徳理論を取り上げるのである。その他の（諸）理論が、第一の理論が曖昧に済ませている重要な考慮を照らし出す。どの理論も決定的なものとしては扱われ得ない。したがって、複数の「テスト」の中から選択するという問題は、私のアプローチと、専門職倫理教育の一部として二つ以上の道徳理論を教える大半のアプローチとを区別する特徴ではない。実際、それはそもそも問題ではなく、むしろあらゆる道徳理論が抱える（実際の）不完全さを補うための戦略なのである。専門職理論の授業を履修する学生は、道徳理論を、彼らの前に立ちはだかる問題についてより多くのことを学ぶためのツールとして用いるとされる。彼らは特定の理論を決断に用いるよう強制されない。だが、それと同じことは私の「テスト」群についてもいえるのである。

テスト間の不一致が問題でない第二の理由は、私のアプローチが現に道徳理論アプローチと異なるとしても、私のアプローチのほうが重要な考慮をうまく捉える見込みが大きいからというものである。結局、道徳理論アプローチは通常、（それぞれの変型に言及するにせよ）二、三の主要な道徳理論に依拠する。これに対し私のアプローチは、潜在的ではあるが互いに根本的な点で異なる少なくとも四つのテストに依拠する。道徳理論が実際には行動への不完全な手引きであるとすれば、私のアプローチのほうがよいはずである。他の事情が等しければ、互いに根本的な点で異なる四つのふるいのほうが、二つないし三つのふるいよりもわれわれが捉えたい事柄を多く捉えるはずである。

第三に、テストの結果の不一致を心配することそれ自体が、テストを（萌芽的な）理論と捉えることの産物かもしれない。理論が互いに一致しないとき、われわれはそれらの間で選択（するか、あるいは判断を保留）せねばならない。どの理論もみな正しいということはあるにせよ。道徳理論であるからには、それらはみな正しい道徳理論という唯一の称号をめぐる争っている。どの道徳理論も、他のすべての道徳理論（あるいは、少なくとも自らと興味深い点で異なるすべての道徳理論）は（端的に誤りではないにせよ）不十分であるという主張を暗に含んでいる。これに対し、道徳理論ではなく道徳テストを用いて考えることはこうした暗黙の主張を伴わない。どのテストも決定的なものではないにせよ重要でありうる。われわれは、何かをチェックする二つ以上の不完全な方法があるという状況には慣れている（たとえば、どこを石油採掘すべきか、あるいはどの投資信託に投資するのが最適かなど）。試したすべてのテストが同じ方向

を指し示すなら、われわれは比較的大きな自信を得る。一方、テストによって指し示す方向が異なるとき、時間に余裕があるなら、われわれはさらに別のテストを行うか、あるいはすべてのテストに合格する別の行動案を探すかもしれない。一方時間がない場合は、時間があればもっとうまくやれたかもしれないと自覚しつつ、手元のテスト結果を用いるだろう。

(めったにないことだが、) もし専門職倫理の授業中、あるテストが重要である理由を質問する学生が現れても、そのテストが要約している道徳理論を概説する必要はない(もちろん、概説してもかまわない——おそらく、他の学生を眠らせぬよう、授業後にすべきだが)。代わりにわれわれは、その学生に来学期の道徳理論の授業を履修するよう助言するとともに、重要性がわからないならそのテストは使わなくてよいと伝えてもよい。あるいは、その学生に何かそれに代わる新たなテストの提案はないかと尋ねさえしてもよいのである。どのテストも神聖不可侵のものではない。重要なのは、各々根本的な点で異なるテスト項目が十分にあるということである。

結 論

道徳理論の授業を行う際、私は——それぞれ決定へのアプローチの仕方は根本的に異なるにせよ——各々の道徳理論は外延が等しくなるように(つまり、少なくとも一般に明白なケースだと考えられているものにおいては、他のどの理論と同じ決定を下すように)作られていることを強調する。他の理論と外延が等しくない理論は少なくともその点で反例へと開かれており、そして反例はどんなものでも理論の魅力を下げってしまう。偉大な道徳理論家たちが偉大である少なくともひとつの理由は、彼らが自分の道徳理論に対する反例と考えられてきたもの(やそれに関連する反論)の多くを自説に吸収して取り入れる(あるいは、それらを武装解除する)方法を発見したことにある。道徳理論とは、新たな反例(やそれに関連する反論)を開発する理論家と、それを自らの理論へと吸収して取り入れる方法を探す理論家の間の一種の軍備競争である。各々の理論そのもの——理論の冒頭に登場するごく少数の単純な原則——は、道徳理論家の興味をそそるものではない。これら単純な原則は一般に常識に由来するものであるから、理論家にはそれを明快・正確に記述する以上の貢献の余地はほとんどないからである。道徳理論を道徳理論家の興味をそそるものとしているのは、むしろこの軍備競争である。あの理論やこの理論を擁護する人々を揺るがす反例を見つけ出すことは可能か。今のところわれわれの理論を脅かす反例とされているあれこれの反論を吸収して取り入れることは可能か。だが、道徳理論家以外の人々には、この軍備競争は興味を呼ぶものではない(おそらくこのことで、私が専門職倫理の授業で道徳理論の議論に足を踏み入れるときに多くの学生が向ける虚ろな目の説明はつくだろう)。

多くの場合、非道徳理論家の興味を実際に惹いているのは、道徳を理解する企てとしての道徳理論ではなく、むしろ決定手続きとして理解される場合の道徳理論である。そして、そのように理解された道徳理論について非道徳理論家が通常興味を寄せるのは、問題に対して通常の思考法では辿り着けない明白な決定を与えてくれるといったような、道徳理論が与える決定に関する魅力的な事柄である——ただし、道徳理論家にとっては、まさにこの特徴こそがある道徳理論の不具合の兆候(すなわち、その理論を厄介な反例へと開くおそれのある特徴)であるのだが。私はこの理由からだけでも、たとえば1、2時間の授業で、いや事実45時間の授業でさえも、道徳理論を少しだけ扱うというのは危険であるとする。というのも、道徳理論にごくわずかなだけ触れさせるのは、学生をよい決定よりむしろ誤った方向に導く見込みの

方が大きいからである。私はいつも、学生がいつか実践的問題に「私は功利主義者だからこうしよう…」といった言葉で応答し出すのではないかと心配している。私が——専門職倫理の授業で、また彼らのその後の人生で——学生に求めているのはむしろ、「帰結、われわれの目標、予想される同僚の応答など、あらゆることを考慮した上で、私はこうしよう…」という答え方に近いものである。私の経験上、本稿で擁護したテスト・アプローチの方が、道徳理論を煎じ詰めたものではあるが、道徳理論アプローチよりもこうした包括的考慮型の判断を与える見込みが大きい。専門職倫理の授業を受ける学生たちにとっては、道徳理論について語る中身が少なければ少ないほどよいのである。

※ 本稿は2013年11月1日～3日に北海道大学で開催された第8回応用倫理国際会議（2013）におけるワークショップ“Professional Ethics without Moral Theory: A Practical Guide for the Perplexed Non-Philosopher”（11月3日開催）での筆者による発表原稿を翻訳したものである。なお、本稿の英語原稿は既に本センター発行の英文誌 *Journal of Applied Ethics and Philosophy*, vol. 6 (September 2014) に掲載されている。