

専門職要件としての倫理綱領に関する一考察 —全米教育協会の倫理綱領の変容過程分析を中心として—

津田昌宏

A study of a code of professional ethics through comparison of three revised editions of the National Education Association in the United States of America

Masahiro TSUDA

The importance of a code of ethics as one of the elements as professions has been emphasized in the literatures both in Japan and Western countries, but number of analytical thesis regarding the code of ethics, especially in education, have been very limited. I hereby establish three issues; 1) to clarify what ethics, moral, and code of ethics mean, 2) to make a historical review of three NEA codes of ethics, and 3) to compare code of ethics of NEA with the one of Japan Teachers' Union.

Among them, the main examination is on the three editions of the code of ethics of the National Education Association, namely in the years of 1952, 1968, and 1975 and to find out characters and significance of the each code of ethics. By such work, we found that three important concepts have been grown up during 23 years from 1952 to 1975. They are; 1) the education profession consists of one education workforce, 2) the educator, believing in the worth and dignity of each human beings, recognizes the supreme importance of the pursuit of truth, devotion to excellence, and the nurture of the democratic principle, 3) the educator recognize the magnitude of the responsibility inherent in the teaching process.

目次

はじめに

はじめに

- I. 倫理綱領とは何か
 - A. 倫理と道徳性の関係
 - B. 倫理と倫理綱領の関係
 - C. 小括
 - II. 全米教員協会 (NEA) 倫理綱領の経年比較
 - A. NEA 倫理綱領の変遷
 - B. 1968年版と1975年版「改定案」との比較に関する先行研究
 - C. NEA 倫理綱領の1952年版、1968年版、1975年版の比較
 - D. 小括
 - III. NEAの倫理綱領と日本教職員組合の倫理綱領の比較
- まとめ

倫理綱領は、医師など伝統的な専門職をはじめとする専門職の要件の一つとされてきた。しかしこれまで日本の専門職研究で倫理や倫理綱領が考察された事例は極めて少ない¹⁾。本稿では、まず、倫理の概念を、主としてアメリカの倫理学の伝統と、現代における民主的・平等主義的な思想体系の中で倫理がどのように扱われているかを概観する (I)。アメリカを主として取り上げる理由は、アメリカ社会では1960年代初期にはすでに専門職が社会で重要な地位を占めるようになっており (Greenwood 1962 : 206)、多くの職種で職業倫理が議論され、倫理綱領が作成されていたからである。以上の考察を行ったうえで、次に、アメリカの全米教育協会 (NEA) の倫理綱領について、その1952年版、1968年版、および1975年版の比較を試みる (II)。こ

の間の倫理綱領の変容は、教育専門職が医師などの伝統的な専門職と並び称することができる様な専門職のあるべき姿へと変貌を遂げたことを証明しているのではないかと考えている。さらに、NEAの倫理綱領と日本教職員組合のそれ(1951年)とを比較することにより、日本における倫理綱領の特徴を検討する(Ⅲ)。

I. 倫理綱領とは何か

A. 倫理と道徳性の関係

1990年前後に精力的に教育における倫理を論じたストライク(Kenneth A. Strike)によれば、歴史的に倫理は生をどのように生きるべきかという「善き生(good living)」の研究であるとみなされてきた。この生の問題はさらに、何が正しいか(what is right)という議論と、何がよいか(what is good)という二つの議論に分けることができるとされる。このうち社会(community)の構成員相互の行為の何が正しいかを判断するルールや、どうあるべきか(ought to be)を論じるのが道徳性であり、一方倫理は何が正しいか、何がよいかの両方の議論を含めて行うものであるとしている(Strike 2007: 6-10)。ただし、倫理と道徳性を同義語として使用する哲学者が自分も含めて存在するとノディングスは述べている(Noddings, N=宮寺訳 2006: 225)。

実践家の間でも、例えば世界医師会によって同様の説明が行われている。それによれば、倫理とは道徳性の検討であり、過去、現在、未来を問わず、道徳的な判断と行動について慎重かつ体系的に考察することだとし、道徳性が行為(doing)に関する問題であるのに対し、倫理とは主として知識(knowing)に関する問題であるとしている。その意味するところは、道徳は行動が正しいか正しくないかを、経験的あるいはすでに確立したコンセンサス(全体的な、しかし必ずしも全員一致ではない合意)によって判断するのに対して、倫理は道徳的な正邪の判断に加えて、善悪の判断も、知識(人間の知恵)で判断する²、言い換えれば、倫理が決定や行動方法の選択に対して可能な限りの合理的な基準を与えることを重視するものであるとしている(世界医師会=日本医師会訳 2007: 11-12)。

B. 倫理と倫理綱領の関係

ベックとマーフィー(Beck, L.G & Murphy, J. 1994)(以下ベックら、とする)は近年行われている議論を整理しているが、その内容を概念図にした(図1参照)。ベックらは、少なくとも経験的あるいはすでに確立したコンセンサスに基づくある種の道徳的価値が存在していると考えるところから考察をすすめている。ある種の道徳的価値とは、図1の基底をなす部分に示された、愛、忠誠、正義、正直、勇気、寛大さ、真実を告げることや、約束を守ること、政治的な権威や財産、家族を尊敬することなどであり、それは人間に共通する必要性と可能性に裏付けられたものである。一般に認められたある種の道徳的な価値が、日常的で多数の問題に対して道徳的な判断を行う場合の指針を提供するものであるとする(Beck, & Murphy. 1994: 4)。

しかし、複雑な状況と場面に直面すれば自由や平等のバランスをめぐって異なった理解が発生する可能性がある。そのようなときに道徳的価値に代わって判断の指針となるのが、第一に法や公共政策であり、第二に倫理綱領であり、第三に哲学的な原理であるとベックらは考える(Beck, & Murphy, 1994: 3-9)。図1の上部の三角形およびその中の二つの楕円がそのような議論の全体像を示している。

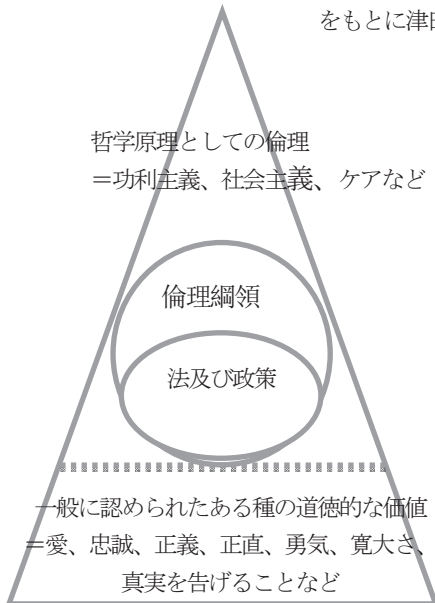
第一の法や公共政策と倫理との関係性については、ベックらはクリッテンデン(Crittenden, B. 1984)の次のような議論を引用している(Beck & Murphy 1994: 6)。

社会の政治的法的システムにおいては、多様な道徳的な価値が特定原則や手続き(例えば、多数決支配に統治されることへの同意、法の適切な手続き³(due process)、各種の特定の自由への権限など)に翻訳(translate)されている。

この言説によれば、行政官はその判断を行うときに、法や公共政策に具現化されている原則や手続きに指針を求める責務があるということになる、とベックらはいう(Beck & Murphy 1994: 6)。ただし、法を「よく切れるルール(clear-cut rules)」として盲目的に、思慮なしに運用するのではなく、特定の場面に適応した方法で法や公共政策を解釈し、法が目指すべき方向を重視する原則に忠実でなければならないとされる(Crittenden 1984: 31)。

専門職要件としての倫理綱領に関する一考察

(図 1) 倫理の構図 (Becks, L.G & Murphy, J. 1994
をもとに津田が作成)



しかし行政官のように法や政策問題に常に携わっている専門家と違って、教育の専門職である教員は何を日常的な判断基準とすればよいのか、という疑問が残る。

その疑問に答えるのが第二の、倫理綱領である。ベックらはクルトゲン (Kultgen J.) の *Ethics and Professionalism* (1988) から専門職と倫理綱領の関係についての叙述を次のように引用している (Beck & Murphy 1994 : 9)。

合理的な綱領は、個々人が時間をかけて、適切な基準に基づいた経験をもとに客観的に推論した結果を含むものである。そのような綱領が入手可能になれば多くの専門職は倫理的な検討を行わねばならない重い責務から救済される。その結果、専門職者たちの主たる責務は、倫理的な問題に悩むことではなく、治療、相談、管理、デザインなどの本来の職務となる。(中略) 集成的な経験と道徳を実践するコミュニティの知恵に基づいた解決方法を手にすることができればそれは専門職の道徳的環境を改善することになるであろう。

この引用から、倫理綱領とは専門職コミュニティにより共有され明文化された職務上の判断の指針であり、

個々人の心のうちにある道徳とは異なることもあることが明らかになる。さらに、ベックらはこの引用を補足して、専門職は、文明の最高レベルの能力を持っており、政治や文化の壁を切り裂いて真実と奉仕に身をささげる立場であるがゆえに、専門職団体のメンバーによって、より良い倫理的な指針が提供されるはずであると述べている (Beck & Murphy 1994 : 8)。

しかし上記の議論は専門職側からの論理に偏っていることに着目しておく必要があるだろう。石村善助が示唆しているように、倫理綱領は専門職側の責任を軽減するもの、ないしは免責の理由づけ (justification 正当性) の理屈として用いられる可能性があることが指摘される (石村 1969 : 182)。実際の倫理綱領はこの点をどのように解決しようとしているのか、この点は次項で全米教育協会 (NEA) の倫理綱領の経年変化を考察する中で検証していこう。

なお、世界医師会が簡潔に倫理綱領と法の関係を次のように説明しているので紹介しておきたい。

医の倫理は法とも密接に関係しています。ほとんどの国には患者の治療や研究における倫理問題をどう扱うべきかを定めた法律があります。(中略) しかし倫理と法は同一のものではありません。多くの場合、倫理は法よりも高い基準の行為を要求し、ときには医師に非倫理的行為を求める法には従わないことを要求します (世界医師会＝日本医師会誌 2007 : 14)。

第三は、哲学的な原理である。それは、一般に認められ、客観的に是認されるある種の道徳的価値の上に、人間が作り上げた知恵である。図1の上部の三角形は哲学的な原理を意味しているが、法・公共政策も倫理綱領もその三角形の中に示した。これはすなわち、法や公共政策を決定するについても、倫理綱領を作成するについても哲学的な原理がそれらのベースとして働いていると考えられることを示す。それでは三角形の中で二つの楕円形が占めている部分以外の部分は何を意味するのだろうか。それは、二つの楕円形では解決できない問題が多数あることを意味し、その解決のためには哲学の原理が不可欠なることを示している。解決できない問題の例として教育における公平性 (equity) についてのジョセフ・マーフィー (Joseph Murphy) の議論を検討してみよう。マーフィーは「公平性」はその環境、その問題を取り扱う人、さらには時によってその意味が異なるという前提で、三つの考

え方について議論を展開する (Murphy, J. 1993 : 114-115)。

(1) 功利主義 (Utilitarianism) の倫理

功利主義においては、行動の選択を迫られたときに、最も多くの人に最善 (the most good) を、あるいは最大の利益をもたらすと考えられる選択を行うことが、もっともよい、最も正当化される判断であるとベックらは理解している (Beck & Murphy 1994 : 4)。言い換えれば、幸福 (happiness) の合計から苦痛の合計を差引き、人数で除した平均的な実益を最大化するということを意味する (Strike, K.A. 1985 : 412)。

後述するように NEA の倫理綱領においては、1952年版、1968年版において、一人ひとりの個人よりもアメリカ社会全体の利益を優先する考え方が示されていた。その後1975年版では、一人ひとりの価値を重視するリベラル・デモクラティックな考え方に転換していることが見て取れる。しかし時代はさらに変化し、1980年代から1990年代初期にかけて、米国経済は低迷し、世界での凋落が著しいとされ、その原因が学校教育にある、したがって教育に卓越性を求めるべきであるとする議論が高まった⁴。卓越性を求めてとられた施策のうち、ハウはトラッキングを問題として捉えている。彼によれば、トラッキングは『『人的資本』を最大限に発展させようとする観点から、最も有望な生徒に多くの教育資源を分配することを認める。それ以外の選択は学ぶのに時間のかかる凡庸な人たちの成功の可能性を平等化することを重視して、もっとも才能ある人たちに犠牲を求めるようなやり方で、カリキュラムの『水準を下げる』ことである』であるとされ、「最も有利な立場にある者 (すなわちハイ・トラックの生徒) が優れた教育を受けることができるように、最も不利な立場にある者 (すなわちロー・トラックの生徒) が劣った教育を受ける様な配置を、功利主義は肯定するのである。トラッキングは人種や階級やジェンダーによる差別化と結びつくことが極めて多いが、この事実是不正義を一層際立たせることになる」と批判する (Howe = 大桃ら訳 2004 : 129-130)。

マーフィーは功利主義に対して、基本的にハウと同じスタンスをとるが、1990年代に入ると功利主義が公平性をもたらす可能性が出てきたことを次のように示している。経済市場においても、労働市場においても、軍隊においても、人材が私底し「一人の生徒も無駄に

できない」という現象が現れたため、これまで歴史的に限界的な人材と考えられてきた生徒たちの学力の底上げをすることが、全体としての利益の最大化につながるのではないかと考えられたのである。歴史上はじめて、功利主義的で競争主義が平等性の議論として浮上した (Murphy 1993 : 114)。

マーフィーがここで主張しているのは、功利主義という哲学も、公平性という考え方も固定的なものではなく、場所と時間によって変化するということであろう。

(2) 社会正義 (Social Justice) の倫理

上記の議論と軌を一にするが、マーフィーによれば、1980年代の後半になると教育改善の文脈で、社会正義が大きな問題として議論されるようになり、二つの要因が議論を加速した。一つ目の要因は、不平等の現実が無視できない状態になっていることである (Murphy 1993 : 114)。1960年代から始まったジョンソン大統領に主導された「貧困との戦い」にもかかわらず、1991年にコゾルによって発表された『残酷なまでの不平等』⁵ は放置された学校の現実を厳しく指摘した。コゾルは前述のトラッキングの現実も厳しく指摘している (Kozol 1991 : 93)。

マーフィーも、「貧困、麻薬乱用、十代の妊娠、壊れた家、低体重の出産など、社会的病理の中での不平等を示した各種のデータが放置できない状態を示している」(Murphy 1993 : 114) と述べている。二つ目の要因は、マイノリティ・グループの政治的活動が強まってきたことである (Murphy 1993 : 115)。コゾルが『残酷なまでの不平等』の全編を通じて、学者や政治家のリーダーたちは、すべての生徒と教師の権利を守る正義に適った政策を構築するべきだと批判し、さらに政策立案だけではなく、政策実施を検証する方法を構築すべきだと要請している (Kozol 1991)、とマーフィーは指摘している (Murphy 1993 : 115)。

マーフィーの主張は、公平性を追求する教育政策が実際には破たんしていることが明らかにされたなら、教育政策立案者には社会正義の倫理が達成されるように矯正的な政策をとることが求められる、ということである。社会正義は基本的には法・政策の問題であると彼は考えているからである (Murphy 1993 : 114-115)。

(3) ケア (Care) の倫理

ケアの倫理は、フェミニストから提唱され始めたが、近年では学校運営での公平を求める影響力の大きい多様な思想的背景を持つ学者によって強調されるようになった。この倫理によれば、一人ひとりの尊厳を重視し、一人ひとりが完全に人間的な人生 (fully human life) を享受できるように同情心 (compassionate) を伴った公平性の実現を確約することが、正当性のある教育目標であると、マーフィーはスターラットを引用し、主張している (Starratt 1991 : 195 quoted by Murphy 1993 : 115)。

これまで、公平性についての哲学者の議論を見てきたが、実践家はどのような見方をしているのであろうか。再び世界医師会による正義をめぐる説明を援用したい。それによれば、多くの医師が行わなければならない判断に、救急スタッフの割り当て、ICUの残り一つのベッド、移植用臓器など希少な資源の配分の問題があるという。それを拒否された患者が結果として苦しみ、死亡する可能性さえあることも承知の上で判断が求められる。このような問題は法や政策はもとより、倫理綱領も答えることができない。このような問題を扱うにあたり、医師は共感と正義という原則のバランスを取るだけでなく、どの正義へのアプローチが適切かを決めなければならないとされる (世界医師会＝日本医師会誌 2007 : 55)。その正義のためのアプローチには以下のものがあるとされる。

- ・自由主義 (libertarian) : 資源は市場原理に従って分配されるべきである (支払いへの能力と意欲を条件とした、個人による選択。貧困者には多少の慈善的配慮あり)
- ・功利主義 (utilitarian) : 資源はすべての人の最大の利益に従って配分されるべきである。
- ・平等主義 (egalitarian) : 資源は厳密にニーズに従って配分されるべきである。
- ・修復主義 (restorative) : 資源は歴史的に不利に扱われた人に有利なように配分されるべきである。

どのアプローチをとるのか、医師個人の個人的道徳観とともに、医師の働く職場環境 (公営病院か、民間病院か) によっても異なるし、医師が働く国の社会的環境にもよる。

世界医師会は以下の二点を主張していると考えられる。第一点は、資源が患者の要求にとって不十分なら

ば、医師はさらに資源の拡大を求めて主張し続ける責任があること。そのためには、医師が国内外で、専門的組織を利用して結束し、このような要求の存在とそれに応える最善の方法について、政府その他の意思決定者たちに不断に働きかけることである (世界医師会＝日本医師会誌 2007 : 53-57)。

第二点は、世界医師会の全編を貫く主張であると考えられるが、1999年の世界医師会総会での決議内容、すなわち「医の倫理と人権をカリキュラムの必須科目とすることを世界の医学校に対して強く勧告」している。医学教育における倫理の重要性を理解し、いろいろな状況の中で、何が正しいか、何がよいことなのかを総合的に判断できる訓練を医師養成や、学会などの議論の場においてもしておかねばならないという主張である (世界医師会＝日本医師会誌 2007 : 7)。

C. 小括

本章では、倫理の概念について、主としてアメリカの倫理学の伝統と、現代における民主的・平等主義的な思想体系の中で倫理がどのように扱われているかを概観した。

まず、道徳と倫理の関係について、道徳は行動が正しいか、正しくないかを経験的あるいはすでに確立したコンセンサスとなっている一般に認められたある種の道徳的価値 (たとえば、愛、正義、正直など) によって判断するのに対して、倫理は道徳的な正邪だけではなく、善悪についても人間の知恵 (哲学) で考え、判断する。

倫理には三段階の指針となるものが存在する。第一が法・政策であり、第二が倫理綱領であり、第三が哲学的な原理である。倫理綱領は専門職コミュニティにより共有され明文化された職務上の判断の指針であり、個々人の心のうちにある道徳とは異なるものである。

法・政策や倫理綱領でもカバーされない複雑な問題の解決が必要となるときの判断基準となるものが哲学である。功利主義倫理や社会正義の倫理およびケアの倫理などがある。

II. 全米教員協会 (NEA) 倫理綱領の経年比較

A. NEA 倫理綱領の変遷

アメリカには NEA とアメリカ教員連盟 (AFT) の二大教員団体があるが、そのうち NEA は 1924 年に倫

理綱領委員会を編成し、その研究の成果として1929年に倫理綱領を作成した。一方のAFTは労働組合的な性格を明確にしているため、倫理綱領をもっていないので、教員の倫理綱領の分析にはNEAの綱領が欠かせない。本章は、1952年版、1968年版、1975年版の綱領を経年的に比較検討する。この3つの版を比較する理由は次の通りである。1929年に最初の綱領が作成されて以来、その綱領を参考として各州に存在するNEAの支部がそれぞれに綱領を作成していた。州の事情などを反映してその内容は相当に異なっていたと考えられ、全米に共通する綱領の作成が課題とされていた(Lieberman 1956: 420)。そして共通の綱領が作成されたのが1952年版であった。これをもってティーチングの専門職(teaching profession)としての倫理綱領が成立したと広く認められるようになったとされる(Lieberman 1956: 420)。しかし、その内容が真剣に検証され分析されていないため、現場で直面する諸問題に関連して混乱が起り、現行の綱領に多くの疑義がだされた⁶(Lieberman 1956: 420)。それらに答えるべく1955年には倫理綱領委員会によって編集された32の意見書が発行された(Lieberman 1956: 420)。また1964年には44の観点からの意見書(Opinion)が倫理綱領委員会によって編纂されている。1968年版は、このような努力の延長線上で、大幅な改定が行われたものであると先行研究(安井1975: 33)は述べている。そのうち、1975年にも「全面的」な書き直しがなされているが(安井1975: 33)、この75年版はその後改定がなされず現在も有効である。この他にも1963年にも小さな改定はなされているが、1952年、1968年、1975年版の3つを検討すればNEAの倫理綱領の内容の変遷をおおむね把握できると考えられるので、以上3つの綱領を比較の対象とする。

B. 1968年版と1975年版「改定案」との比較に関する先行研究

安井1973; 1975は、管見ながら日本においては唯一のNEA倫理綱領に関する分析研究である。だが安井1973は、日教組の倫理綱領と弁護士倫理綱領及びNEAの1968年版(以下、倫理綱領の版は年号の二けたをとって示すこととする)の比較が分析視点となっており、52年版には触れておらず、その理由も記載されていない。安井が68年版以前の綱領について指摘しているのは、68年版の倫理綱領の名前が従来の「Code

of Ethics for the Educational Profession」のforからofに変更されたことである。安井は、これは『倫理』意識の内発性の自覚が一段と強まり、同時に自律性への要求と、外部からの規制への反発とが、以前より、より一層鮮明に打ち出されることになった」ものであると分析している(安井1975: 33)。

安井1975は、68年版と75年版⁷との比較をより重点的に行い、鋭い分析を行っている。

安井は、68年版のある部分が、75年版では削除されていることに着目し⁸、基本的な態度として三つの大きな変化が認められるとしている(安井1975: 35-37)。第一は、「教育者が社会的ならびに政治的な権利主張をすることを保証するような条文が除かれ、同時に教育関係機関に属するものが特定の政治的党派を支援することを禁ずる条文も削除されている」。第二は、「教職に就くにあたって差別的取り扱いを禁止する内容の条文が一切削除され」ている。第三は、「雇用担当機関すなわち教育委員会と教職員個人との雇用関係についての条項を全面的に除去した」ことである。そして、安井は、この条項の削除の意図を次のようにまとめる。すなわち、「特定の政治的傾向をもった人間は、契約書を作る際に『個人的』に締め出され、もし現職者であれば、反対勢力を支持する人たちの圧力によって活動を封じられるようになった」(安井1975: 35)。そして、75年版への改定の特徴を、安井は次のように述べている。

これまでの綱領は、NEA 成員の諸種の制約から「解放」し、「解放」に必要な条件を「倫理」とみていたように思われる。自由な精神活動を教師に保証するところから教師の専門職性が生じ、これが社会から尊敬を受ける価値の中核をなすものとなるべきだ、というのが、その根本原理であった。ところが、この性格は今回の改定によって大巾に後退し、もう一つ別の原理がこれにとってかわった。それは「防衛の原理」であるように思う。今まで築いて来た社会内での地位と利益とを守り、これを団体のメンバーに保証しようとするのが、その発想の根本にあるとみられるのである(安井1975: 36)。

この評価の妥当性についての検証は、52年版を含めた3年分の綱領の比較によって、NEAが何をもって「社会から尊敬を受ける価値の中核をなすもの」とみなしていたのかを分析することによって明らかになるだろう。

う。ここでは、論理矛盾ではないかと思われる部分だけを指摘しておきたい。上記の第一で「特定の政治的党派を支援することを禁ずる条文も削除されている」ということは、特定の政治的党派を支援することを禁じないようになったということであるから、特定の政治的傾向をもった人間を締め出すものという安井の主張とは矛盾するのではないだろうか。

C. NEA 倫理綱領の 1952 年版、1968 年版、1975 年版の比較

それでは、3 つの綱領の条文ごとと比較する方法をとって検討してみよう（資料 1 参照）。

(1) 序文

序文には以下の五つの大きな変化が認められる。

第一にして、最も重要な変化は、教育専門職 (educational profession) が「個業である (the educational profession consists of one education workforce)」と 75 年版で明記されたことである。52 年版や 68 年版でもその点については言及していなかった。医師の場合、1948 年にジュネーブ宣言が行われ、その後少しずつ改善されているが、「医師の一人として参加するに際し、私は、人類への奉仕に自分の人生を捧げることを厳粛に誓う。(以下省略)」と述べている (世界医師会=日本医師会訳 2007 : 18)。教員は 75 年版にして初めて、「個業」として「生徒のニーズに」「奉仕する」ことを宣言したのである。この条項によって、伝統的な専門職である医師が「医師の一人として」「患者第一」を標榜しているのと同じ立場で「教職」の専門職性を一般社会に示すことができたといえる。一人の教育者 (educator) として責務と自律する権限を持った専門職としての最低条件がここに明示されたものと考えられるだろう。なお、NEA は 75 年版を改定することなく「倫理綱領」として使用しているが、その点については、75 年以降の教育を取り巻く環境の変化に対応していないと批判することも可能であろうし、その理由を今後明らかにすることが重要であるとは考えるが、むしろ「個業である」点は基本的な理念であり、普遍であると主張しているのではないだろうか。

第二点は、倫理綱領の対象の変化である。52 年版は、教授専門職 (teaching profession) となっており、教師を対象としている。これに対して、68 年版では教育者 (educator) とされており、後述するようにその対象が、

管理職や行政職に広がっている可能性がある。しかし 75 年版では、教育専門職 (educational profession) となり、さらにその対象とする教育者 (educator) には教育上の支援専門職 (support professional) を含むと明記していることから、75 年版綱領は教師と、教師を支援する仕事をする専門職 (例えば、司書などが考えられる: 筆者註) を対象としており、管理職や教育行政者は含まれていないと考えられる。この 52 年版から 68 年版への変化の背景として、高橋哲が述べている点を引用しておきたい。高橋によれば、「1970 年代までに行われた NEA 改革 (中略) の特徴は、管理職や教育行政関係者を中心とする組織を改め、一般教員の組織内における『幹部化』に見ることができる。(中略) NEA は一般教員が全会員の 85% を占める多数派を構成していたにもかかわらず、教育現場における圧倒的な権限関係の格差のもとで、その運営において教育行政関係者の影響を多大に受けていた」(2011 : 109) ののである。このことが倫理綱領の対象にも影響を与えた可能性がある。

第三点は、第二点と関連して、綱領は教員の任務は何であるかを明確に世間に示そうとしているが、その内容が大きく変化していることである⁹。52 年版は「アメリカ人の人生のすべての面での効果的な民主主義の達成と、われわれ国民の理想の維持」のために「教育機会をすべての人に作る (making)」としており、明らかに生徒のニーズよりも国家全体の利益の獲得が優先されていると言えよう。また 68 年版でも、「卓越性への献身、民主的シティズンシップの涵養が最も重要である」としており、ここでも社会全体の利益の獲得を優先し、生徒のニーズが考慮されていない。前節で述べた倫理の理論でいえば、52 年版、68 年版とも全体の利益を優先する文言がある一方で、個々人の利益を重視する文言は見当たらないことから、功利主義的な傾向が強い綱領になっていると言えよう。これに対して、75 年版は、「すべての生徒のニーズの実現」に「奉仕する」という立場を鮮明にしている。

第四点は、52 年版が採択されて 2 年後に、ブラウン判決がでていっていることに関係があると考えられる。1954 年のブラウン判決は、すべての人に対する法律の平等な保護を定めた合衆国憲法修正 14 条にもかかわらず、実態的には 90 年以上にわたって「分離すれども平等」という先例が続いた状態を打ち破り、「人種分離した教育機関は本来不平等である」と述べたものである。こ

れ以降いわゆる公民権運動が展開されることになるが、ブラウン判決は、アメリカの公立学校での即座の差別廃止を命ずるものではなく、学校以外の公共機関での差別廃止も命令していなかった。法的に完全な差別撤廃は1964年公民権法の可決まで達成されなかったのである。68年版も75年版も「教育者は人間の価値と尊厳を信ずる」こと、さらに「すべての人に教育機会の均等を保障する」ことを謳いあげている。これは公民権法の成立の強い影響を受けていると考えてよいだろう。1975年版はさらに「民主主義原理を涵養することが究極的に重要である」との認識を示している。ケネス・ハウ (Kenneth R. Howe) は、75年版綱領は平等と民主主義を標榜するリベラル・デモクラシーの伝統を強く反映していると述べている (Howe 1993 : 27)。

第五点は、新しい綱領になる度に、教員自身を固く縛ることを宣言する内容となっていることである。52年版は「NEAのメンバーはこの倫理綱領を採択した」と述べているのに対し、68年版では「倫理基準に従って、教職を遂行する責務を引き受ける」という強い表現となり、さらに75年版では「倫理的標準を固守する責務を受諾するものである」と述べている。序文での宣言の強化に伴い、以下の綱領本文でも、改定を重ねるにつれ、教員が自律的に順守すべき事柄が教師の教育活動という職務のより中枢に焦点が当てられるようになっていく。詳しくは以下で検討する。

(2) 第一原則 生徒への誓約

第一原則にも序文と同様に大きな変化を見ることができる。

その第一点は、「生徒への誓約」という表現が68年版から加えられた意味である。52年版を見ればわかるように、第一原則とのみ記載されており「生徒への誓約」という表現を使っていない。このことは、52年版が生徒への誓いではなく、他の他者への誓いであったことを間接的に示している。その他者とは誰なのか。それは、第一原則において示されている教育の専門職の主たる責務に表れている。52年版は、「指導して知識やスキルを獲得することを通じて」「国家の究極的な強靱さ」に貢献することが謳われているのに対し、68年版は、「価値のある有能な市民としての可能性実現を目指す生徒一人ひとりの進歩」によって教育者の成功をはかるとされている。ここには、教育の専門職が遂行すべき教育目的が国民の育成¹⁰から「市民の育成

(nurture of democratic citizenship)」へと転換したことが示されている。すなわち、52年版の誓いの相手方は、国家であった可能性もある。この68年版での転換の意味は大きい。しかし、52年版と68年版のいずれにも共通して指摘できることは、75年版のような生徒に「奉仕する」という見方は見られないことである。

第二点は、75年版に明確に示されているが、生徒の学習観の変化である。知識は教師が持っているもので、生徒に移転されるかまたは生徒の問題を解決するのに使われる機会を待っているという伝統的な機能主義的学習観から、知識とは人間の経験を意味あるものにするために教師と生徒が協働して作り合うものであるという構成主義的学習観への変化である。だからこそ、第一原則「(1) 生徒が学習するにあたって、一人立ちして行おうとする行動を不合理に抑制してはならない」し、「(2) 生徒が多様な見解に触れようとすることを不合理に否定してはならない」のである。

第三点は、生徒の「不平等」な取り扱いに至らないよう配慮されるべき事項が拡大していることである。禁止されるべき「不平等」とは何を理由にした不平等なのか。三つの綱領はこの点を雄弁に物語っている。52年版は、「生徒の身体的、精神的、情緒的、政治的、経済的、社会的、人種的、宗教的背景」と8項目の事由を列挙しているが、「精神的、情緒的」などやや抽象的な表現がふくまれている。これに対して68年版では「生徒の人種、肌の色、信条、国籍」の4項目に減少しているものの、おそらくは前述のブラウン判決と公民権法の成立を受けたものであると考えられるが、「肌の色」が追加されていることが注目される。75年版では、「人種、肌の色、信条、性別、国籍、婚姻、政治的宗教的信念、家族、社会文化的背景、性嗜好」を理由とする幅広い不平等を排除しなければならないと考えられている。特に、性別、婚姻、性嗜好などが差別をしてはいけない事由として取り上げられていることに注目したい。前述の医師の1948年ジュネーブ宣言では、この点を次のように述べており、75年版はこれに近いと言える。「私は、私の医師としての職責と患者の間に、年齢、疾病もしくは障害、信条、民族的起源、ジェンダー、国籍、所属政治団体、人種、性的志向、または社会的地位といった事柄の配慮が介在することを容認しない」(世界医師会=日本医師会訳 2007 : 18)。

資料 1) NEA 倫理綱領の経年比較 (下線を施したものは本文中で引用しているもの。)	(各綱領の訳：文責津田)
1952 年採択	1968 年採択
<p>われわれは、NEA のメンバーとして以下の真実を自明のことと考えるものである。</p> <p>米国における教育の主たる目的は、代表制による統治を通じて得られた民主主義を守り、強化し、改善する市民を育成することである。</p> <p>アメリカ人の人生のすべての面での効果的な民主主義の達成と、われわれ国民の理想の維持は、認めることのできる教育機会をすべての人に作る (making) ことにかかっている。</p> <p>教育の質は、<u>教授専門職 (teaching profession)</u> のメンバーの理想、動機、養成、行為を反映するものである。</p> <p>教授専門職を職業として選択した人はすべて、専門職の理想にかななった行為を行う義務を負う。</p> <p>教授専門職のための指針として、NEA のメンバーはこの倫理綱領を採択した。</p> <p>全ての教師は連合した専門職のメンバーであるからここに示した基本原則は、初等学校、中等学校、大学の教職に従事するすべての人に適用される。</p>	<p>全米教育協会 (以下 NEA) は、<u>教育専門職 (educational profession)</u> とはすべての生徒のニーズの実現に奉仕する教育的職業であり、「教育者 (educator)」とは教育上の支援専門家を含むものであると信じている。</p> <p>教育者は、すべての人の一人ひとりの価値と尊厳を信じつつ、真実を追求し、卓越性を信奉し、民主主義原理を涵養することが究極的に重要であると認識するものである。</p> <p>これらの目標の本質は学習と教授の自由を保護し、すべての人に教育機会の均等を保障することである。</p> <p>教育者 (educator) は人間の価値と尊厳を信ずる。教育者は、真理の追究、卓越性への献身、民主的シテイズンシップの涵養等が最も重要であることを認める。</p> <p>教育者は学習と教授の自由の保障と、すべての人に対する教育機会の均等の保障を、これらの目標の本質として考える。</p> <p>教育者は最高位の倫理基準に従って、専門職 (profession) を遂行する義務を引き受ける。教育者は、その仕事を選んだ時に引き受けた責任の重要性を認めこの倫理綱領の適切な条項に従って、他の教育者とともに、個人的、集団的に同僚を審判し、同僚によって審判されることに従う。</p>
1975 年採択	1975 年採択
	<p>そのために教育者は最高位の倫理的標準を固守する義務を受諾するものである。</p> <p>教育者は、<u>教授を実践するプロセスにおける固有の責務の重大性を認識するものである。同僚、生徒、保護者およびコミュニティメンバーに対する尊敬と信頼への希求が、可能な限り最高位の倫理的行動を達成し維持する誘因を提供するもの</u></p>

<p>第一原則 教授専門職の主たる責務は、子ども、若者、大人を指導して知識やスキルを獲得することを通じて民主主義的な方法で彼らを養育し、彼らが幸福で役に立ち、自立した市民になることを支援することである。国家の究極的な強弱さは、個々のアメリカ人の社会的責任感、経済的な有能さ、道徳的な強さに依存するものである。このような責務を達成するために、教師は、</p>	<p>第一原則 生徒への誓約 価値のある有能な市民としての可能性実現をめぐらず生徒一人ひとりの進歩によって教育者は、その教育者としての成功をはかる。したがって教育者は生徒を刺激し、探究精神、知識や理解の獲得など、価値のある目標を思慮深く表明するなどのことを刺激するように努める。生徒に対する教育者の責務を果たすために教育者は、</p> <p>(1) 正当な理由なしには、生徒の学問追究における自主的行為を抑制せず、また生徒がさまざまな見解に接触するのを否定しない。</p> <p>(2) 責任を受け持つ学習の内容 (subject matter) は、故意に削除、歪曲しない。</p> <p>(3) 生徒の学習、健康、安全にとって有害な状況から、生徒を保護する合理的努力をする。</p> <p>(4) 生徒を不必要に当惑させ、軽視することのな</p>	<p>である。教育専門職の倫理綱領は、全ての教育者が目指すべきものを提示し、また行動の判断基準を提供するものである。</p> <p>本綱領に定められたいかなる条項に対する違反に対して、NEA およびその関連団体によって特定された救済措置はそれら団体に独占的なものであり、また綱領のいかなる条項もそれらの団体が指定する者以外には効力が及ばない。</p> <p>第一原則 生徒への誓約 教育者は生徒一人ひとりを援助して、彼らが社会において価値と役割を持った (effective) メンバーとして潜在的な能力を持っていることを自覚させるように努力する。したがって教育者は、研究の精神を刺激し、知識を獲得・理解せしめ、価値ある目標を熟慮して定めさせることに成功するように懸命の努力をする。このようにな生徒への責務を完遂するために、教育者は、</p> <p>(1) <u>生徒が学習するにあたって、一人立ちして行うおうとする行動を不合理に抑制してはならない。</u></p> <p>(2) <u>生徒が多様な見解に触れようとすることを不合理に否定してはならない。</u></p> <p>(3) 生徒の成長に関連する学科内容 (subject matter) を意識的に強要し、あるいは歪曲してはならない。</p> <p>(4) 生徒の学習や健康及び安全にとって有害な条件から生徒を守るべく合理的な努力をしなければ</p>
--	---	--

<p>(1) 生徒の身体的、精神的、情緒的、政治的、経済的、社会的、人種的、宗教的背景にかかわらずなく、生徒を公正でわけ隔てなく扱う。</p> <p>(2) 子どもたちによって違いがあることを認め、彼らの個々のニーズに沿う。</p> <p>(3) 個々の生徒が、生来の身体的、知的、創造的、精神的な能力を開花するように高い目標をたて、実践するように推奨する。</p> <p>(4) アメリカ民主主義がもたらす機会と恩恵のみならず、アメリカの民主主義に対する責務について生徒の理解と感謝を進展させるように支援する。</p>	<p>い方法で専門的な業務を遂行する。</p> <p>(5) 生徒の人種、肌の色、信条、国籍を理由に、あらゆる教育上のプログラムへのどの生徒の参加を除外しないし、またあらゆる教育上のプログラムのもとの恩典をも否定しない。また差別的影響や便宜を承諾しない。</p>	<p>れはならない。</p> <p>(5) 生徒を意図的に嫌がらせや傷つける行為に曝してはならない。</p> <p>(6) 人種、肌の色、信条、性別、国籍、婚姻、政治的宗教的信念、家族、社会的背景、性嗜好を根拠として、不平等に次の行為をしてはならない。</p> <p>a. 生徒のあらゆる教育上のプログラムへの参加を排除すること</p> <p>b. いかなる生徒に対しても教育上の恩典 (benefits) を拒否すること</p> <p>c. いかなる生徒に対するいかなる便宜を供与すること</p>
<p>(5) すべての生徒が持つ本人情報を守秘する権限を尊重する。例外は公式権限機関及び法による要請の場合である。</p> <p>(6) 管理当局の政策として認められた場合を除き、個人指導に対して報酬を受け取ってはならない。</p>	<p>(6) 専門家として生徒との関係を私的利益のために利用しない。</p> <p>(7) 知り得た情報は、その公開が、教職の目的にかなない、法律の要請ある場合の外は、これを秘密にする。</p> <p>(8) もし他の適当な教員が容易に得られない場合の外は、担当の生徒を、報酬を目的に家庭教師として指導しない。</p>	<p>(7) 生徒に対して専門家としての関係を行使してはならない。</p> <p>(8) 専門家としての業務によって得た生徒の個人情報に関しては、専門家としての目的を追求する、あるいは法律で求められる場合を除いて、それを漏洩してはならない。</p>

第二原則 (保護者との関係)

教授専門職は保護者と責務を分かち合っており、それぞれが社会的に受け入れられる目標を

<p>設定し、それに向かって行動するようにする。多くの教授法の効果は、家庭との協力関係に依存するものである。</p> <p>この責務を達成するために教師は、</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 子どもたちに対する保護者の基本的な責務を尊重する。 (2) 家庭と友好的で協力的な関係を構築する。 (3) 生徒の家庭への信頼を増強させ、この信頼を損ねかねない見くびった発言を避ける。 (4) 子どもにとって最善の関心事となるような情報を保護者に提供し、保護者からの情報を慎重に取り扱う。 (5) 学校の観点から理解している子どもの進捗状況に関する情報を保護者に提供し続ける。 	
<p>第三原則 (社会との関係)</p> <p>教授専門職は、教師個人の行為のみならず、学校とコミュニティの相互関係を含んだ公共の信頼 (public trust) にかかわる職務である。教育は多くの関係が友好的に、協力的に、建設的な態度で行使されるときに最も効果的となる。このような責務の遂行のために教師は、</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) コミュニティによって専門職の人物であると認められるよう理にかなったパターンの行為を固守する。 (2) 教師としての生徒やその保護者および自身に対する責務を適切に熟慮して、市民としての責務を実行し、コミュニティに参画する。 	<p>第二原則 社会に対する誓約</p> <p>愛国心は、その最高の形態において、われわれに民主主義的伝統の原理に対して献身を要請しているものと教育者は信じる。教育者は他のすべての市民とともに、健全な公共政策進展の責務を分かち、政治的、シテイズンシップ上の責任を十分にひき受ける。教育者はすべての人に対する教育機会の拡大に関する政策の進展に特別な責任を負い、教育プログラムと教育方針を民衆に説明する責任を負う。社会に対するこの責務を果たすために教育者は、</p> <p>(1) 教師が関係する会や団体を偽って代表することとをしない。また個人の意見と会や団体の意見</p>

<p>(3) 論争となつてゐる問題について客観的な観点から議論をおこない、常に同僚の仲間意識による意見から自由な立場を貫く。</p> <p>(4) 公立学校はコミュニティの人々 (the people) に所属するものであることを認識し、一般の人々が学校の目的の形成作業に参画することを推奨し、準備された教育プログラムの内容を公衆に情報提供し続ける。</p> <p>(5) 雇用されているコミュニティを尊敬し、学校システム、コミュニティ、州、国家に忠節である。</p> <p>(6) コミュニティの教育を改善するように働き、コミュニティの道徳的、精神的、知的生活を強化する。</p>	<p>を区別するために適切にして十分な注意をおこなう。</p> <p>(2) 直接的、間接的な社会表示において、教育問題に関する事実を故意に歪曲し偽って説明しない。</p> <p>(3) 同僚が、政治的、市民的な権利と責任を行使することに干渉しない。</p> <p>(4) 私的利益、政治的候補者、党派的政治活動を促進するため、制度上の特権を利用しない。</p> <p>(5) 専門的判断を害し、あるいは害しそうな贈与、報酬、特別行為は受けず、また特別な利益をうため、えこひいき、サービス、物品等の提供はしない。</p> <p>第三原則 専門職に対する誓約</p> <p>教育者は、教職の質が、国家と国民に直接影響を及ぼすことを信じる。したがって、教育者は、専門職基準をひきあげ、自己の行うサービスを改善し、専門家としての判断の行使が鼓舞される傾向を促進し、かつ教育上の仕事にふさわしい人物をひきつける条件を達成するなどのため、あらゆる努力をする。団体としての (united) の努力が価値あることを熟知し教育者は、専門職団体の維持、計画化、プログラムに積極的に貢献する。専門職の責務を果たすために 教育者は、</p> <p>(1) 人種、皮膚の色、信条、国籍を理由に、専門</p>
---	---

<p>第四原則 (雇用に関する事項)</p> <p>教授専門職のメンバーは、雇用に関連して不 可避の責務を負う。責務は、ほとんど常に相互 尊敬と誠意に基づき雇用一被雇用の責務であ る。この責務を完遂するために教師は、 (1) 専門業務は適切な経路を通じて行う。 (2) 守秘および公式の情報について、その権限を 持たない人と議論することを慎む。</p>	<p>職団体のメンバーを、差別せず、専門職団体の 事柄に同僚が自由に参加することに干渉しな い。</p> <p>(2) 専門職のすべてのメンバーが、それぞれの職 業上の権利や責任を行使する時、公正、平等な 扱いをする。</p> <p>(3) 同僚の専門家としての決定に影響を与えたるた め、威圧的手段はとらない。もしくは特殊な取 扱いを約束することはしない。</p> <p>(4) 雇用中、同僚について知り得た情報は、その 公表が教職目的に叶うのでなければ、これをさ し控え、保護する。</p> <p>(5) 適切な職業団体によって要請された時は、専 門家としての調査に参加することを拒まない。</p> <p>(6) 利益の否定、雇用の重大変化、雇用の終了な どに導く勧告に対しては、被害を受ける同僚の 要請に応じて特別な理由の声明書を準備する。</p> <p>(7) 専門家としての資格をいつわらない。</p> <p>(8) 同僚の評価を故意に歪曲しない。</p>
<p>第四原則 教職雇用に対する誓約</p> <p>教育者は、精神的にも、事実上の態度におい ても、専門家としての最高理念と合致して履行 すべき誓約として、雇用契約を考える。管理機 関との健全な専門家としての人事関係は個人の 尊厳、威厳、相互尊敬に基づいて確立されるも のと信じる。教育者は、無資格者が、教職に就 くことを阻止する。専門家としての雇用契約を</p>	

専門職要件としての倫理綱領に関する一考察

<p>(3) 求職は能力に基づいて行い、ほかの人がすでに就業しているとわかっている特定の職務に求職しない。</p> <p>(4) 求職は専門職的な態度で行い、求職書を無差別にばらまくことを避ける。</p> <p>(5) 非専門職的な活動によって作られた、あるいは専門職上の政策をめぐって議論が中断によって発生した空席を引き受けることを拒否し、不正義な個人的な行為又は手続きによる出願を拒否する。</p> <p>(6) 契約に基づく仕事が完了するか、契約そのものが相互承認の下で解約される、あるいは契約が法的に終了させられるような状態に至るまでは、契約条件を固守する。</p> <p>(7) ポジションの変更が行われるときには、適切な通知を期待し、それを与える。</p> <p>(8) 他の教師の就職についての推薦状は公正でなければならぬ。</p> <p>(9) ある教師の推薦状が教材の購入や使用に影響を与える場合には、そのような教材の生産者からの補填金を受け取らない。</p> <p>(10) 契約外での雇用について、その雇用が教師の生徒や協会およびコミュニティとの現在の専門職としての立場に悪い影響をもたらし、それを貶めることになるような就業をしてはならない。</p> <p>(11) 学校の方針開発にあたっては協力し、そこで発生する専門職としての責務を果たす。</p>	<p>実施する責務を果たすため、教育者は、</p> <p>(1) 専門家養成教育、法的資格に基づき、地位や責任を出願、提供、割り当てる。</p> <p>(2) 空席がわかっているときだけ特定の地位を志望し、他の志望者に対して、故意に低い評価や批判をすることを避ける。</p> <p>(3) 志望者に対しては、地位に関する情報を故意に留保し、もしくは、雇用の割り当てや条件をいつわらぬことをしない。</p> <p>(4) 職務を実行するについての、あらゆる変化を、雇用機関に速やかに通知し、雇用機関は就職、職位の性質についての変化を速やかに通知する。</p> <p>(5) 適切な専門職団体により、職位拒否の要請があれば、そのようにする。</p> <p>(6) 契約条件、任用条件は、これらの条件が、法律上の終止、虚偽の陳述、雇用機関の一方的行為による事実上の変更がないかぎりこれを固く守る。</p> <p>(7) 専門家としての仕事は、教職団体と雇用機関が連帯して承認した経路があれば、これを通して遂行する。</p> <p>(8) 無資格者には、割り当てられた仕事を委任しない。</p> <p>(9) 教員の職務上の地位を商業的に利用することは許さない。</p>	
---	---	--

<p>(12) 専門職としての職務レベルの高さを維持する義務があることを雇用者である教育委員会に対して受諾する。</p> <p>第五原則 (教師間の関係)</p> <p>教授専門職はその独自性とすべての教師間の専門職的な関係によって他の多くの職業とは異なっている。コミュニティの支援と尊敬は、教師の基準や教育や他の教師に対する態度によって影響を受けるものである。この責務を遂行するために教師は、</p> <p>(1) 他の専門職教師に対しては自分がそうして欲しいように対応する。</p> <p>(2) 代理で要請によって行動してくれた他の教師については、同じ立場に立つ。</p> <p>(3) 他の教師については建設的に話す必要があるが、生徒の安寧、学校システム、専門職に係わるような問題に関する他の教師の責任については正直に責任者に報告しなければならぬ。</p> <p>(4) 専門職組織においてはそのメンバーとして活発に活動し、参加を通じて、その組織グループが正当化した目標の達成に努力する。</p> <p>(5) 研究、調査、出張、会議、専門職会議への出席などの手続きによって、専門職としての成長を継続的なものとするように努力する</p> <p>(6) 教職を、真面目で有能な若者が参入したいと思うような魅力のある理想を持ち、活動する。</p>	<p>第二原則 専門職に対する誓約</p> <p>教育専門職は、高度に理想的な専門家としてのサービスの行使に必要とされる信頼と責務を、公衆 (the public) によって付与されている。教育専門職のサービスの品質は国家および市民に直接影響を与えるものであるとの信念から、次のような実践にあらゆる努力を払わなければならない。</p> <p>第一に、専門家の基準をあげる努力をすること、</p> <p>第二に、専門家としての判断を進んで行えるような環境作りを促進すること、人がそのキャリアが世間の信頼に値するものであると思えるような条件を整備すること、不適格者による専門職の実践を阻止するべく手助けをすること。このような専門職としての責務を完遂するために、教育者は、</p> <p>(1) 専門家の職を得るに当たって、意識的に誤った声明を行ったり、自身の能力や資質に関連する資料の提示を怠ったりしてはならない。</p> <p>(2) 自身の専門的資格を、誤って提示をしてはならない。</p> <p>(3) その性格や、教育経験やその他の条件からして、不適格であると知られている人を専門職に引き入れる手助けをしてはならない。</p> <p>(4) 専門家としての職の候補者の適格性に関して</p>
--	--

専門職類件としての倫理綱領に関する一考察

Lieberman, M. 1956, pp. 417-444	NEA Handbook 1969-70, pp. 87-89	<p>間違った声明文を作成してはならない。</p> <p>(5) 非教育者が権限もないのに教授実践を行うことを助けてはならない。</p> <p>(6) 通常の専門家としての業務を通じて得た同僚に関する情報は、専門家としての職務遂行のため、もしくは法によって求められるものでない限りそれを開示してはならない。</p> <p>(7) 同僚に関して故意に、あるいは悪意をもって誤った声明文を作成してはならない。</p> <p>(8) 専門家としての判断や行為を損ない、あるいは影響を与えると考えられる心付けや贈り物あるいはその他の利益を受け取ってはならない。</p>
		<p>National Education Association, Code of Ethics. http://www.nea.org/bare/print.html? content=/bare/30442.htm (2013/06/19 最終確認)</p>

(3) 第二原則以下の原則について

①「専門職の信頼は公衆から付与される」、という考え方の提示

第二原則以下で最も重要な変容は、75年版の第二原則「専門職に対する誓約」で、「教育専門職は、高度に理想的な専門家としてのサービスの行使に必要とされる信頼と責務を、公衆 (the public) によって付与される」と明記していることである。この点に関して、68年版では言及していないが、52年版では、「コミュニティの支援と尊敬は、教師の基準や教育や他の教師に対する態度によって影響を受けるものである」としている。75年版と52年版とのあいだに表現上の大きな相違はないように見えるが、52年には、専門職のエリート意識が感じられる。これに対して75年版は、エリート意識を払拭し、信頼と責務を公衆から与えられるものと明言し、公衆からの信頼によって、教育専門職の自律性を発揮することができ、教授の自由が確保されることになるものと考えられているものと理解される。

② 52年版の第二原則、第三原則について

第二原則は保護者との関係を述べ、第三原則はコミュニティとの関係を述べている。いずれも68年版には関連する条項が見当たらない。しかし75年版では、序文において、「同僚、生徒、保護者およびコミュニティメンバーに対する尊敬と信頼への希求」という短い文章に、52年版の第二、第三原則の内容は凝縮されて示されている。

③ 68年版の第二原則「社会に対する誓約」の削除について

68年版の第二原則「社会に対する誓約」は、安井1975が指摘しているように75年版には見られない。しかし、「(1) 教師が関係する会や団体を偽る」行為や、「(2) 教育問題に関する事実を故意に歪曲し偽る」行為などは、不法行為であり、法によって禁止されるべき領域であるし、序文で述べている「最高位の倫理的標準を固守する」という声明でもカバーされていると考えることができよう。同じ理由で、それらの条項が削除されたことが、安井1975の言うような「解放」の原理から「防衛」の原理への転換を意味するという見方には無理があると考えられる。

④ 68年版の第三原則および第四原則の一部削除について

第三原則の「専門職に対する誓約」の主要部分およ

び第四原則「教職雇用に対する誓約」の主要部分の削除についていえば、次のような背景が考えられる。第三原則は、一般教員というよりも校長などの学校管理職向けの倫理規定と考えられ、また第四原則の(3)(4)は教育行政官向けの倫理規定のように見受けられるので、それらが抹消されたことは1960年代から1970年代にかけてのNEA内部での校長や行政管理職の立場に対する方針転換が関連しているのではないかと考えられる。すなわち、高橋が述べているように、当時のNEAでは総数の15%程度しかいない管理職や教育行政職の人たちが指導権を持っていたが、その勢力は1970年代に入ると排除されるようになったとされる(2011:109)。第三原則の一部および第四原則の一部が68年版に組み込まれた理由、およびそれらが75年版で削除された理由には、このような背景があったのではないかと考えられる。

ところが逆に、第三原則の「(6) 利益の否定、雇用の重大変化、雇用の終了などに導く勧告に対しては、被害を受ける同僚の要請に応じて特別な理由の声明書を準備する」や、第四原則の「(5) 適切な専門家団体により、職位拒否の要請があれば、そのようにする」は労働組合色が強い表現であると考えられ、それが75年版で削除された理由は上記の背景からは説明がつかない。当時のNEAには職能団体性と労働組合性の両面がせめぎ合うという内部矛盾があり、その結果として68年版で第三原則をかかげ、75年版ではそれを削除するという矛盾する現象を生むことになったとも考えられるが、この仮説の妥当性については今後の研究課題としておきたい。

⑤ 52年版の第五原則について

これは教師間の関係を述べたものだが、68年版では、文章上の正確な比較は困難で、第三、第四原則などの関連しそうな条項にも同じ内容の条項を見出せない。これに対して75年版の第二原則が52年版の第五原則と対応するとみることができる。ところで、グリーンウッド (Greenwood1962:212) が倫理綱領の一般的な形式について、「倫理綱領は専門職によってその内容は異なるが、これらはクライアント対専門職、および専門職対専門職の型式で書かれている」と述べていることに注目したい。ここでは、専門職間についての記載が必要になる理由として、専門職間には紹介 (refer) とコンサルテーション (consultation) ¹⁴が重要な役割をはたしているからだとして説明されている

(Greenwood1962 : 212)。専門職は広告や競争を行わないことから、紹介やコンサルテーションが専門職を充実させるのに重要であるという考え方である。52年版の第五原則および、75年版の第二原則はそのような専門職の要請に基づいて規定されたものであろう。一方、68年版にはこの条項が含まれていないことから、当時のNEAの組織が縦の関係を重視したヒエラルキカルなもので、他者との横の関係をあまり重視しないものであったことが想定される。

D. 小括

以上の分析から、NEAにおいては、医師などの伝統的な専門職をはじめとする多くの専門職の特質に近づこうとする倫理綱領の改善が進められてきたものと考えられる。75年版が採択されて以来、現在に至るまで修正がされていないという事実によって、75年版で専門職の一要件としての倫理綱領が完成したと考えられているものと判断してもよいのではないだろうか。ここで改めて、グリーンウッドが倫理綱領の内容の特質——それは同時に専門職の特質でもあるとされている——として挙げている以下の点を見ておこう (Greenwood1962 : 213)。

① 普遍性 (universalism) と無欲性 (disinterestedness)

専門職はいかなる条件のもとでも、あらゆるクライアントに無欲¹²で、最高レベルのサービスを提供しなければならない。

② 専門職の同僚間の関係

専門職の同僚間の関係は協力的であり、平等主義的であり、支援的である。専門職間では産業や商業で見られる秘密主義ではなく、持てる知識やスキルはお互いに分配しあう。またクライアントの獲得をめぐる競争はしない。

③ 紹介とコンサルテーション

①と②の特質から導かれる専門職間関係は紹介 (refer) とコンサルテーション (consultation) である。

「紹介」の中には、人材を探している他の専門職者に、新規採用するのに問題のない適切な人材であるという内容で、紹介状を書くことも含まれる。そのため、75年版の第二原則「専門職の誓約」で、「(4) 専門家としての職の候補者の適格性に関して間違った声明を作成してはならない」という項目がある。

III. NEA の倫理綱領と日本教職員組合の倫理綱領の比較

ここでNEAの倫理綱領(52年版)と日本教職員組合(以下、日教組とする)が1951年に作成した倫理綱領(以下「綱領」)を比較してみよう(資料2参照)。安井1973は、NEAの68年版の検討を行った後に、日教組の倫理綱領を検証しようと試みている。しかし、そもそも、日教組の倫理綱領には、教職が専門職とみなされるべきとの記述はなく、専門職を志向したものではないと考えられるから、専門職を志向したNEAの綱領との比較を取り上げるのは不当との指摘があると安井は述べている(安井1973:104)。しかし安井も指摘しているように、ILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」は、「教員団体は倫理綱領を持つべき」ことをはっきり唱っており(73項)、日教組も教職が専門職であるべきことに異存はなかったとされる。その後現在に至るまで、「綱領」が修正も廃止もされていないことから、日教組は「綱領」を、日教組が考える専門職概念における倫理綱領として捉えているといえるだろう。したがって専門職を目指すNEAの綱領との比較には問題がないと考えている。両者の比較から、次の点に注目することができる。

第一点は、「綱領」は倫理的であると考えられることである。これまで考察してきた西欧的な「専門職」概念における倫理綱領とは、きわめて異なる内容となっていることは事実である。しかし、「綱領」は倫理に関する声明であるといえる。本稿の冒頭で述べた、倫理とは何が正しく、何がよいかを論じる哲学であるという議論からすれば、「教育の自由」、「平和を守る」、「教育の機会均等」を追求すべき価値としていることから、「綱領」は倫理に関する議論をしていることになる。戦前の反省から教師の自由や平和を守ることは、多くの国民の願いであり、よりよいものを求める倫理観が根底にあったことは言うまでもないであろう。また当時は、文部省を中心とした保守的な勢力がこれらの価値をないがしろにしようとし、これに対して日教組が強く反発していたという背景¹³を考えれば、「綱領」の内容は、自由で民主主義的な議論をしているといえるだろう。これに対して、NEAの52年版は、すでに述べたように、功利主義的な思想を背景にしたものであり、保守的な色彩が強いといえることができる。

(資料 2) 教師の倫理綱領に関する日米比較 (各綱領の要旨：文責津田)

	全米教育協会 (NEA) 1952 年版	日本教職員組合(日教組)1951 年
背景	<ul style="list-style-type: none"> 1924 年に綱領を作成して以来、時代の変化に合わせて改善してきた 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が地域の中で十分な信頼を得るために教師としての生き方を反省しあい、考えあう根本のすじみちをたぐりだしていくための一つの手がかりとして。
教師の立場	<ul style="list-style-type: none"> 専門職 (profession) 	<ul style="list-style-type: none"> 労働者
教育の目的	<ul style="list-style-type: none"> 青少年および大人が知識やスキルを獲得するための支援をし、民主主義の生き方を助け、彼らが幸福で、有用で自立した市民になるように援助する 	<ul style="list-style-type: none"> 平和の擁護、民族の独立、搾取と貧乏と失業のない社会の実現という課題の解決のための有用な働き手となるように、各人の個性に応じて育成されるべきである
教師の職務	<ul style="list-style-type: none"> 上記目的達成のために、生徒の健康や経済的や宗教・人種の違いなどに関係なく平等に、分け隔てなく対応する 生徒ごとの違いを認め、彼等のニーズに合うように指導をする 	<ul style="list-style-type: none"> 日本社会の課題にこたえて青少年とともに生きる 教育の機会均等のためにたたかう 科学的真理に立って行動する
保護者との関係	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の目的を達成するための役割を教師と保護者が分担する 	<ul style="list-style-type: none"> 親たちとともに社会の退廃とたたかい、新しい文化をつくる
社会・コミュニティとの関係	<ul style="list-style-type: none"> 教師は教師個人の行為だけではなく、学校とコミュニティの関係において人々との信頼関係を構築する 	<ul style="list-style-type: none"> 正しい政治をもとめる 政治は全人民のものであり、我々の念願を平和のちに達成する手段である 平和をまもる
雇用者との関係	<ul style="list-style-type: none"> 教師は雇用に関連して次のような不可避の責務を負う。すなわち、相互尊敬と信頼に基づく、雇用者—被雇用者の関係の責務である。 	<ul style="list-style-type: none"> 教育の自由の侵害をゆるさない 教師は労働者である 生活権をまもる
教師間関係	<ul style="list-style-type: none"> 他の職業とは異なる独特の性質をもった同僚間関係が存在する。 同僚間コミュニティでは相互支援と尊敬が存在する 	<ul style="list-style-type: none"> 団結する 教師は組合運動を通じて世界の教師と結合し、全労働者と手を握る。団結こそは教師の最高の倫理である。

第二点は、「綱領」は医師をはじめとする多くの専門職の「倫理綱領」とは異なることである。「綱領」は、多くの専門職団体の倫理綱領が追求しようとした、クライアント（この場合生徒）一人ひとりのニーズを助け、これに奉仕するという考え方をとっていない。子どもは「平和の擁護、民族の独立、搾取と貧乏と失業のない社会の実現という課題の解決のための有用な働き手」（第一条）と捉えられている。そこには「生徒の健康や経済的や宗教・人種の違いなどに関係なく平等

に分け隔てなく対応する」（第1原則(1)）というNEAの倫理観はない。日教組の考え方は、近年の教育改革構想に通底しているといわれる「教師と教育委員会に対する敵意とも憎悪ともとれる不信であり、子どもと教師の心をまるごと、国家権力で支配しようとする権力的な欲望」（佐藤・勝野 2013 : 3）の裏返しの議論であり、いずれの議論にも「子どものニーズ」に「奉仕」という考え方はないと考えられる。

まとめ

倫理とは、何が正しく、何がよいかの両面を議論するものであることを明らかにしてきた。倫理綱領についても、それは基本的に教育専門職のありようについてなにが正しく、何がよいかを議論するものであると総括することができるだろう。75年版のNEA倫理綱領は、一人ひとりの子どものニーズが達成されるように支援し、奉仕することが教育専門職のあるべき姿であることを鮮明にしている。本論は「専門職」がどうあるべきかを議論しようとするものではないが、日本においては、日教組においても、行政側においても、「子どものニーズ」を最優先にし、教師はそれに奉仕するものという考え方はなかったと考えられる¹⁴ことを指摘しておきたい。倫理を考察する中で、法や政策、さらには倫理綱領をもってしても解決できない多くの問題が存在することを指摘し、その解決には倫理の哲学が指針を与えるであろうとのべた。しかし、倫理の哲学から指針を得ることもたやすいことではない。この点、重要な示唆は世界医師会=日本医師会訳(2007)の主張から得ることができる。世界医師会はその1999年総会で決議された内容、すなわち「医の倫理と人権をカリキュラムの必須科目とすることを世界の医学校に対して強く勧告」している。医学教育における倫理の重要性を理解し、いろんな状況の中で、何が正しいか、何がよいことなのかを総合的に判断できる訓練をしておかねばならないという主張である。

同じことが教育についていえるのではないだろうか。日本の教師教育においては子どもたちに道徳を教える教授法の研究はなされていると思われるが、教師自身が自分たちの倫理や道徳に関する研究を行い、その研究を通じて教師のあるべき姿を熟慮していくことが必要なのではないだろうか。

【註】

¹ 管見の限り、倫理綱領に関する先行研究として以下のようなものがある。市川昭午は、職務の公共性を前提に、専門技術性を基盤として、専門的自律性が容認されるが、これと裏腹の関係で専門職倫理が要求され、最後に以上の結果として社会的評価が付与されるとし、専門職の諸属性のなかで、専門技術性がいわば土台にあたり、自律性や職業倫理、地位・待遇などはその上

部構造をなしている(市川1986:10)と専門職性における倫理綱領の位置づけを明らかにしている。ただそれ以上の考察はない。

また石村善助は教師のプロフェッション性を論じるなかで、本論で考察するNEAの倫理綱領の1952年版については、他の職種の倫理綱領にみられるようなプロフェッションの高らかな宣言を含むものではないと述べており、また日教組の「教師の倫理綱領」にも触れているが、議論は主として専門性について行われており、倫理綱領の内容や意義についての言及はない。

(石村1969:41-49)

河上婦志子は、市川昭午編集の論集で、教師=専門職論の職業倫理には、三つの視角からのアプローチがあるとして、マズグレイブ(P.W. Musgrave)の見解を紹介している。第一は、教師個人の自己規律や道徳性を強調する立場である。第二は、業務志向と組織志向を対立的にみる視角である。第一と第二は、教師が専門職としての自覚をもって判断を下し、行動を律することが、顧客の利益や福祉につながるという考え方を基礎にしている。ところが、第三の視角では、度を過ぎた専門職主義が法曹界や医学界で見受けられるとし、「教育界では現実的な危険となっている」という。河上は、「教師が全面的に依拠しうる代表的な価値が存在するという前提は揺らいでくる」とし、「教師の判断は、彼らの偏見や階級性によって歪められているのではないか、という疑いのまなざしが強まってくる」と述べている(河上1986:224-225)。

また児玉勇二は弁護士の立場から、1970年のいわゆる杉本判決や、1976年の旭川学力テスト事件判決を論拠として、「一人ひとりの教師及び教職員集団が(中略)本質的な子どもの教育を受ける権利、学習権が教師の仕事の本質であることを倫理的にも再確認する」必要性を述べ、「専門職の倫理綱領」の重要性を論じている。

(2007:12-16)

² 例をとって言えば、人を殺してはいけないという道徳があるとして、なぜ殺してはいけないか、その理由を深く掘り下げて考えるのが倫理であるといえる。

³ これは、アメリカ合衆国憲法修正第5条で保障されている、正当な法の手続きなしには個人の権利を制限できないという法律である。

⁴ 1983年に出された『危機に立つ国家』がその代表例といえる。

⁵ コゾルは、都市の子どもたちが放置されている実態を示し、注目された。それによれば、整備不良のトイレ、食堂やカフェテリアの中まで上がってくる汚水、混み合う教室などが克明に記されている。

⁶ たとえば次のような問題が提起された。綱領は個人に適用することが想定されているが、個人の集合体である、州の職員団体には団体として適用されるのかという問題、あるいは生徒の家族に関する情報を漏らしてはいけないとされるが、情報を漏らすことによってその生徒の学級での立場をよくするような場合であっても守らねばならないのか、というような疑問である。

⁷ 安井 1975 は、1974 年に出された改定案に基づいて議論しているが、改定案はそのまま 75 年版として発表されているので、ここでは 75 年版として改定案を取り扱う。

⁸ 安井が注目している 75 年版における削除部分は、資料 1 において網掛けで示した。

⁹ 安井は、「旧綱領〔68 年版〕にあふれていた、団体として『社会に貢献しよう』という意気とエネルギーは消え去り、小心翼翼たる『保身』の倫理の頭領がここにははっきり表れている(1975: 37) と批判するが、団体としての職務への宣言が喪失したというよりも、その内容が変わったと捉えるべきであろう。

¹⁰ 国民の育成という用語に対応する原語は示されていないが、第一原則で、「国家の究極的な強靱さは、個々のアメリカ人の社会的責任、経済的な有能さ、道徳的な強さに依存するものである」などの表現から教育の目標は国家の隆盛に貢献する国民の育成にあったと理解したものである。

¹¹ 紹介 (refer) は患者を他病院や他の科に紹介すること。教育の現場で紹介にあたる事例を知らない。コンサルテーションは、例えば開業医がむづかしい患者の日常のケアについて病院の専門家に相談して知恵を貸してもらおうようなケースを意味し、教育現場でも学校生活上の問題に直面し援助を必要としている生徒に、心理学の専門的訓練を受けたカウンセラーが心理学的な相互作用により支援を行うことがある。いわゆる学校カウンセリングがコンサルテーションに該当すると考えられる。

¹² 無欲とは、自分の身を削ってまでサービスを行うという禁欲的な態度をいうのではなく、リーバerman の専門職の 8 要素 (本特集の福嶋論文「教職の専門職性の再検討という課題」を参照されたい) でも言われているように、「奉仕という目的」(原文に即して言えば「実践家の経済的利益というよりむしろ、受益者に対する奉仕を強調する」という意味である。

¹³ 「綱領」は、当時の天野文相が「国民実践要領」を公表しようとしていたことに反発して制定されたとの経緯も伝えられている (内外教育昭和 26 年 7 月 18 日)。

¹⁴ 日教組においても行政側においても、「子どものニーズ」を最優先にすると表現されていないことをもって、そのような考え方がないとは断定はできない。しかし、欧米の政策文書ではそれに類似する内容が明示されていることを事例で示しておきたい。例えば、2008 年に米国で公表され、多くの校長基準のモデルになっている「Educational Leadership Policy standards」には、6 つの基準が示されているがそのどれにも、「教育上のリーダーは全ての子どもの成功を促進する」と書かれている。またスウェーデンの学校教育法には、「一人ひとりの状況に合わせた教育を提供する」という表現が散見される。

【参考文献】

- 石村善助 (1969) 『現代のプロフェッション』至誠堂
市川昭午 (1986) 「教師=専門職論の再検討」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所、1-34 頁
河上婦志子「外国の『教師=専門職論』」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所、217-250 頁
児玉勇二 (2007) 「専門職の倫理綱領」『学校運営』49(2)号、12-16 頁
安井健二 (1973) 「教職における倫理綱領の特性及びその研究の意義」東京教育大学『教育学研究集録』第 12 集、昭和 48 年 2 月、101-112 頁
—— (1975) 「NEA 倫理綱領改定案の問題点とわが国における教職者倫理観への反省」東京教育大学『教育学部紀要』第 21 巻、昭和 50 年 3 月、33-43 頁
高橋哲 (2011) 『現代米国の教員団体と教育労働法制改革』風間書房
Beck, L.G. & Murphy, J. (1994) *Ethics in Educational Leadership Programs : An Expanding Role*, Corwin Press.
Crittenden, B. (1984) The moral context of decision making in education. In Sola, P.A. (ed) *Ethics, value, and administrative decisions: A book of readings*. Peter Lang .pp. 15-38.
Greenwood, E. (1962) Attributes of A Profession, in Nosow,

専門職要件としての倫理綱領に関する一考察

- S. & Form, W.H. (ed) *Man, work, and society: a reader in the sociology of occupations*, Basic Books, Publishing Co. Inc.
- Howe, K.R. (1993) The Liberal Democratic Tradition and Educational Ethics, in Strike, K.A. and Ternasky, P.L. (ed) *Ethics for Professionals in Education*, Teachers College Press, pp. 27-42.
- Howe, K.R. (1997) *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy and Schooling*, Teachers College Press, (=2004, 大桃敏行・中村雅子・後藤武敏訳『教育の平等と正義』東信堂)
- Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, Crown Publishers, Inc.
- Kultgen, J. (1988) *Ethics and professionalism*. University of Pennsylvania Press.
- Lawton, D. (1996) *Beyond the National Curriculum*, Hodder & Stoughton (=1998 勝野正章訳『教育課程改革と教師専門職』学文社).
- Lieberman, M. (1956) *Education as a profession*, Prentice-Hall.
- Murphy, J. (1993) Restructuring Schooling: The Equity Infrastructure, in *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), pp. 111-130
- Noddings, N. (1998) *Philosophy of Education*, Westview Press (=2006 宮寺晃夫訳『教育の哲学』世界思想社)
- Starratte, R.J. (1991) Building as ethical school: A theory for practice in educational Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp.185-202.
- Strike, K. A. (1985) Is There a Conflict Between Equity and Excellence?, in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4) pp.409-416.
- Strike, K. A. (2007) *Ethical Leadership in schools: Creating Community in an Environment of Accountability*, Corwin Press.
- World Medical Association (2005), *World Medical Association Medical Ethics Manual*. (=2007 日本医師会訳『WMA 医の倫理マニュアル』日本医師会)