

組織における道徳的行動の実現

—経営倫理教育の目的・内容を中心として—

中 村 秋 生

目次

1. 緒言
2. 大学における経営倫理教育の意義
3. 考察のための意思決定モデル
4. 経営倫理教育の目的と内容—その理想と現状—
 - 4.1 経営倫理教育の傾向
 - 4.2 認知教育の目的と内容
 - 4.3 認知教育から行動教育へ
 - 4.4 若干の結論
5. 残された問題—結言にかえて—

1. 緒 言

現代組織の主要な問題の一つとして、組織における道徳の問題、すなわち経営倫理の問題をあげることができよう⁽¹⁾。組織備品の個人的使用、カラ出張、セクハラ、不当解雇、商品や現金の横領、賄賂、詐欺、欠陥商品の隠蔽・販売、消費期限や産地の偽装、インサイダー取引、総会屋への利益供与、談合、粉飾決算、不正融資、公害など、組織は様々な道徳的問題を内包している。そうした問題は、社会を不安に陥れ、組織の存続を脅かし、個人の尊厳を傷つけるなど、社会、組織、個人それぞれに、時として計り知れないほどの大きな影響を及ぼしてきた。

こうした悩ましい状況において、われわれ大学等高等教育機関は何をすべきなのか。あるいは何ができるのか。学部存立の目的を医学部のごとく職業対応に求めるとすれば、なかでも経営者・管理者育成に関わる経営学部（あるいはビジネス・スクール）はその教育において相応の役割を担うべきであろう（中村，2004：18）。

経営倫理教育の先駆者と言えるアメリカにおいては、主要なビジネス・スクールの大部分で経営倫理が教えられているとされる（Kiston & Cambell, 1996：3）。Hoffman と Moore が今から20年以上も前に行った調査結果でさえも、アメリカの大学、大学院において経営倫理に関する386の科目が開設され、受講者数は35,000人から40,000人いることを示している（Mahoney, 1990：24-25）。DeGeorge は、「おそらく、何よりも大切なことは、全国のカレッジや大学、ビジネス・スクールに、500以上のコースがあり、4万人以

(1) 「道徳」と「倫理」については、厳密に捉えれば概念上区別すべきものであるが、本研究においては両者を区別せずに用いる。なお、両者の用語法の問題については以下で論じたことがある。参照されたい（中村，2007：140-142）。

上の学生が、ビジネス・エシックスを学習するために、履修登録をしていることである」と述べている (DeGeorge, 1989 : 201-211=1991 : 219-220)。また、本研究においても取り上げるように、経営倫理教育に関する多数の研究も発表されている。一方、我が国の大学における経営倫理教育はまだ途に就いたばかりだと言わざるを得ない (角野, 2000 : 235)。水谷雅一によれば、経営倫理問題を正式に教科として取り上げているのは10数校に過ぎないと言う (水谷, 1995 : 22)。また、1998年における角野信夫等の調査によれば、社会科学系の105の学科において、企業倫理に関わる独立した科目が設けられているのは、18学科ということであった (角野, 2000 : 234-235)。経営倫理教育に関する研究については、等閑視されているのでないかとさえ思える程であるが、それは言い過ぎであろうか。

以上のような認識に基づく本研究の狙いと構成は以下のとおりである。まず、大学における経営倫理教育の意義に対する私自身の思いを主張する。その後、経営倫理教育の問題は組織における人間の道徳的行動の喚起に関わることから、考察に有用と思われる意思決定モデルを提示する。次に、そのモデルを枠組みとして、主としてアメリカの大学やビジネス・スクールにおける経営倫理教育の取組みや研究者の主張する考えの概観、考察を通して、経営倫理教育の目的と内容を明らかにし、一応の結論とする⁽²⁾。最後に、以前私が公表した組織における道徳的罨という概念に言及し (中村, 2007 : 139-153)、今回の考察を踏まえうえて、今後の研究課題について述べることにする。

2. 大学における経営倫理教育の意義

企業は、自組織の防衛、より積極的には発展のために、経営倫理の実践を確実なものとする必要があるとされ、企業倫理の制度化に力を入れている。その手法は様々あるが (中村, 1998 : 178)、なかでも経営倫理教育は、倫理行動基準の整備、倫理担当役員・部署の設置、倫理コミュニケーション等とともに主要な要素とされている (水谷, 1995 : 147-148, 梅津, 2007 : 18, 水尾, 2003 : 51-52)。したがって、企業における経営倫理教育の意義が、組織の視点から語られることは当然であると言えよう。水谷雅一は、「経営倫理を積極的に実現することは、…儲けることにプラスだということを経営倫理実践のために社員教育において、より一層徹底させることが望ましい。経営倫理教育は、…積極的に儲けるための前向きな思想と方策であることを全社員に周知させることが、経営倫理教育を促進する方途でもある」と言う (水谷, 1995 : 165)。また、より実践的な教育に主眼をおくビジネス・スクールにおいて、「企業に対する真の挑戦は、いかに金儲けをするかでも、いかに倫理的になるかでもなく、いかに倫理的に金儲けするかである。経営倫理についての授業では、学生にこの両極端の挑戦に対する準備をさせるべきである」とか (Zucheng, 2006 : 81)、経営倫理コースは「倫理が収支決算を減じるよりもそれに貢献し得る可能性

(2) 何のために経営倫理教育を行うのかという意義については、例え企業から派遣された者が大学において教育を受けるにしても、大学の教育理念として差別化すべきだという私自身の思い (持論) を述べるに過ぎない。ただし、経営倫理教育が具体的に目指す目的や提供する内容については、程度の差があるにしても企業と大学教育の違いはほとんどないと認識する。したがって、大学での教育の現状をもとに論を展開するが、それはそのまま企業教育にも適用し得ると考える。また、今回は取り上げないが、今後研究する予定の経営倫理教育の方法についても同様のことが言える。

を提起すること」を目的とし、「倫理問題が収支決算や自身のキャリアに影響を与えるということをMBAの学生に示せるように設計されている」という主張をする者もいる(Bowie, 2004: 7-9)。

しかし、視点を大学教育に移す時、経営倫理教育の意義はもっと個人の視点からも考えるべきではなかろうか。何故なら、大学教育を単純に企業教育の前提、あるいは準備教育として位置づけ(水谷, 1995: 182)、企業教育の全くの相似形として捉えるならば、企業組織の経済的成長の手段としてのみ学生を教育することが正当化される恐れを私は抱くからである。個人に力点を置けば、経営倫理は個人の人格や価値にも触れるデリケートなものであり、企業の儲けだけではなく、人間の尊厳と深く関わるものとして捉えることが必要となる。それ故、大学教育では、社会へと巣立っていく学生たちが、実社会において直面する複雑な道徳的状況に無防備で立ち向かい、そのために人間の尊厳が破壊されることがないように、経営倫理教育を実践することが強調されるべきである。こうした私の考えは、センチメンタル過ぎると批判されるかもしれないが、以下のような認識によるものである。

私は、約19年間の会社生活において、残念ながら、業者との癒着、カラ出張、下請けメーカーへの不正返品、公金横領、自社製品の横流し、差別等様々な反道徳的な行為をみてきた。それらの行為は、幸いにも社会的大事件には至らなかったが、行為者が懲戒解雇となったことは幾例もあった。それらの行為を行った彼らには様々な理由があった。会社のため、部下のため、上司の命令に従った、昔からそうしていたはずだ等々⁽³⁾。しかし、彼らは、全くの悪人でもないし、忌むべき犯罪者でもなかった。いや、そればかりか、普段の顔は良き夫、妻、親、子供、市民であったに違いない。それでも事件は起こったのである。「無数の例が示しているように、良識ある善意の人々が自分の倫理基準に反するような自分でも是認しないような行動をする可能性はいくらでもある」(Pain, 2003: 153-154=2004: 244)、「企業の悪行の殆どは、意識的に反倫理的行為を犯そうとしたわけではない人々によってなされている」といった指摘は(Nash, 1990: 11=1992: 15)、私のこうした経験を裏付けるものであると言ってよい。われわれは、組織において曖昧で、不完全な情報しかなく、多様な観点が交錯し、責任が合い矛盾しあうといったビジネスの場面に遭遇する場合も少なくない(Andrews, 1991: 40)。そこでは、「善悪を識別することができない、道徳的責任に対する強い感覚が欠ける、あるいは強力な財政上の利害からの誘惑やプレッシャーがもたらされる」といった状況におかれるために、善意の人であっても反道徳的行動をしてしまう危険性が高まるのである(Zucheng, 2006: 80)。

反道徳的行為は許せるものではないが、組織において誰もが一線を踏み越える可能性があることを思うと、安全地帯に身を置いて、反道徳的行為を行った者たちを声高に非難する気に私はなれない。たった一度でも、反道徳的行為の発覚により処罰された場合、その修復は不可能に近い。発覚されなくても、良心の呵責にひどく苛まれる場合もある。時には、本人の人格の破綻や家族の悲劇は計り知れないほど深刻なものとなり、彼らが一生重い罪を背負うことになる場合もあろう。より複雑な状況下において意思決定に迫られる管理者であれば、そのような危険に晒される可能性は急増する。

(3) こうした経験は、最盛期従業員約1万人企業の人事部における約19年間の職務活動に基づくものである。

やがて管理者になる学生が、大学において自己の尊厳を守るために経営倫理を学ぶことは組織にとっても意味があると言える。組織における反道徳的決定の主体は個人であるという立場をとれば、健全で適切な個人の意思決定は結局は組織をも守ることになると考えられるからである。

3. 考察のための意思決定モデル

組織における道徳的問題は、曖昧、複雑、敵対的な状況においても組織構成員の道徳的行動が常態となれば解決へと近づく。それは理想でしかないかもしれないが、そもそも目的は、未来に関わる理想、願望の基準、規範から見た見通しとしての性格をもつものであるから (Barnard, 1938 : 201=1968 : 210), 経営倫理教育の究極の目的を道徳的行動の実現、別の言い方をすれば行動変容とすることは至難であるが十分意義があることと言えよう。このように教育目的として個人の行動変容に着目する場合、行動はいきなり起きたり、変わったりするものではないから、直接の行動のみに焦点をあてるのではなく、行動に至る意思決定プロセスの考察が不可避となる。そのためには、何らかのモデルや枠組みが思考の助けとなるであろう。その手掛かりをここでは、Rest の 4 構成要素モデルに求めることにする。

道徳的行動を説明するうえで、Rest の 4 構成要素モデル (the Four-Component Model) は最も幅広く使われているものの一つであり (Statler & Oppegaard, 2007 : 171), 経営倫理教育を研究する多くの論者が言及している (Armstrong, Ketz & Owsen, 2002 : 2-11, Christensen, Barnes & Rees, 2007 : 81-82, Comer & Vega, 2005 : 173-175, Mele, 2005 : 104-105, Mintz, 1996 : 68-69, Thorne, 1998 : 291-299, Trevino, 1992 : 445)。また、それは、Rest 自身も道徳教育プログラムの目的形成に有用であると述べており (Rest, 1986 : 4), 経営倫理教育のための枠組みとしてもよく用いられているものである (Christensen, Barnes & Rees, 2007 : 79)。

Rest は、個人が道徳的行動を起こす際には、少なくとも以下のような 4 つの基礎的な心理のプロセスが生じなければならないとし、そうしたアイデアを 4 構成要素モデルと呼ぶ (Rest, 1986 : 3, Rest, 1983 : 616, Rest, 1984 : 27)。①自身の行動が他者の幸福に対してどのように影響するかという観点から当該状況を解釈する、②当該状況においてとるべき理想となる道徳的行動を考える、③上記の道徳的行動も含めて、競合し合う様々な価値の中から自身が実際に行動に移そうと思うものを選択する、④上記で選択した行動案を実行する (以下各々のプロセスの内容を表すものとして、①から④の記号を用いることとする)。ただし、この 4 構成要素モデルは、リニアな意思決定モデルというわけではない。つまり、これら 4 つのプロセスは、時系列的な順序を示すものではなく、相互に影響し合い、状況に応じて影響を与える順序は変化したりもするのである (Rest, 1984 : 33-34)。

しかしながら、それらが Rest の言うように論理的分析による順序を示すものであるなら (Rest, 1984 : 33-34, Rest, 1994 : 24), われわれの論述の便宜のために、道徳的行動をもたらす意思決定プロセスを①から④に至るステップを踏むものとして捉えることも可能であろう。以下、4 構成要素モデルに対しての Rest による注意を考慮しながらも、経営倫理教育の目的・内容を考察するうえでのより有効な枠組みとなるよう、私自身による

解釈も加えてこのモデルを捉え直すことにする。こうした試みによって、Rest のアイデアを歪める恐れがあることは、私ももとより承知している。大方のご批判をお願いする次第である。

(1) 新たに心理的プロセスの一つ加えて、意思決定モデルの要素を5つにする。

Rest 自身、4つ以上であれば、それが5つになろうと、7つになろうと、特に要素が4つであることにこだわっているわけではない。12要素とする者もいるとも述べている (Rest, 1984 : 27-28, Rest, 1994 : 23)。論議の必要性から付加することの合理性があれば、彼のアイデアを特段歪めることにはならないと思われる。例えば、Duckett & Ryden は、看護学生に対する倫理教育プログラムを考察する際、4構成要素モデルに依拠しながらも、看護という仕事の特性から、合理的になされた道徳的意思決定に熟達した対人的技能をともなって実現するプロセスを5番目の要素として付加している (Duckett & Ryden, 1994 : 60-61)。

私は、①のプロセスの前に、「自身の直面する状況が道徳的判断を必要としていることに気づく」というプロセスを付加したい。Rest においても①は、自身のおかれた状況を解釈し、道徳的問題を識別するプロセスとし (Rest, 1984 : 24)、またそれを道徳的問題の存在に気づくプロセスと解釈する論者もいる (Armstrong, Ketz & Owsen, 2002 : 2)。しかしながら、①の場合、そうした解釈や識別が、自身の行動による他者や利害関係者に対する影響の観点からなされることに主眼を置き、当該状況において取り得る諸行動の想像を含むものであることを鑑みると (Rest, 1984 : 29)、このプロセスは自身がすでに何らかの道徳的状況に直面しているとする認識を前提にしていると考えらるべきであろう。とはいえ、人はいつもそうした認識をもてるわけではない。むしろ、自身が道徳的状況に直面していることの自覚がないために、知らないうちに反道徳的行動を犯してしまう場合があることをわれわれは経験的に知っている (中村, 2007 : 144)。また、そうした自覚がなければ道徳的な意思決定プロセスが機能することもないであろう。Horniman は、多くの人々が相当数の日々の行動が道徳的重要性を有するものとは思っていないという事実を指摘したうえで、そのこと自体が道徳的問題であるさえ言う (Horniman, 2004 : 26)。したがって、道徳的気づきということを経験する意味でも、あえてこのプロセスを付加すべきであると言わざるを得ない (なお、このプロセスは論理的には①の前にくるから、識別のために表示上②とする)。

(2) 各々の心理的プロセスのインプットとアウトプットを明示して、それを意思決定モデルに付加する。

Rest によれば、道徳的行動にとって、全てのプロセスが適切に機能することが必要だとされる (Rest, 1984 : 24)。逆に言えば、各プロセスが適切に機能すれば、相応の成果が生まれ、そうした成果の連鎖が最終成果である道徳的行動を生み出すのである。その期待される成果とは、順に①当該状況が道徳的問題に関わるとする認識、②当該状況において取り得る行動の代替案、③上記代替案の中から選択された理想的な道徳的行動の案、④上記道徳的行動案を実行しようとする決意、⑤理想的な道徳的行動の実現達成、だと言っ

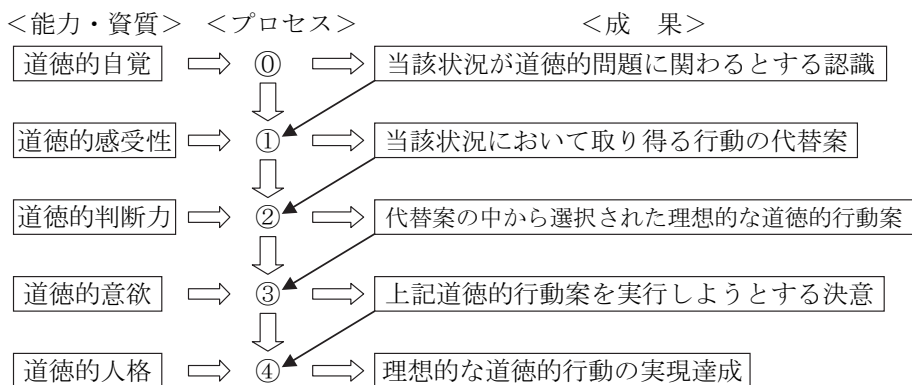
次に、プロセスを適切に機能せしめるインプット要因として、Rest の言う 4 つの心理的要素 (Four Psychological Components) に着目する。彼は、①から④に対応させて、それぞれ道徳的感受性 (Moral sensitivity)、道徳的判断力 (Moral judgment)、道徳的意欲 (Moral motivation)、道徳的人格 (Moral character) を挙げる (Rest, 1994 : 23-25)。私は、それらの要素をプロセスを機能させるために個人が必要とする能力・資質として理解する。つまり、期待の成果を生むには適切にプロセスを機能させる必要があり、そうするには上記の 4 要素の質が問われることになるとする論理である。

しかしながら、Rest 自身はそれらの要素を個人の能力・資質としているわけではない。むしろ、「それらの要素は、道徳的行為をもたらすのに必要とされるプロセスを示すものであり、人の一般的な特性を示すものではない」という注意をわれわれに呼び掛けている (Rest, 1984 : 28, Rest, 1986 : 5)。これをどう解釈すべきか。この注意は、心理的プロセスに与えられたものであり、上記の心理的要素に対するものではないと言えないか。特に意欲や性格という語句 (名詞) が物語るように、それらは従来 Rest が活動概念として説明してきたプロセス自体ではなく、むしろ個人の能力概念として理解すべきであろう。また、Christensen 等は、Rest に言及するなかで、道徳的感受性を状況が道徳的なものであるということを解釈する能力 (the ability to interpret)、道徳的判断力を取り得る行動のどれが最も道徳的であるかを判断する能力 (the ability to judge) とするなど (Christensen, Barnes & Rees, 2007 : 81)、私と同様の捉え方をしている。以上のような解釈に基づけば、先に付加したプロセス①に対応する能力・資質は、道徳的自覚 (Moral awareness) と言えよう。

(3) 意思決定モデルを再構成する。

上記(1)、(2)の解釈を踏まえた意思決定モデルを以下に図式化してみる。そして、今後の論議の便宜上、このモデルを総合意思決定モデルと呼ぶことにする。

<総合意思決定モデル>



<プロセス>：①自身の直面する状況が道徳的判断を必要としていることに気づく、②自身の行動が他者の幸福に対してどのように影響するかという観点から当該状況を解釈する、③当該状

況においてとるべき理想となる道徳的行動を考える、③上記の道徳的行動も含めて、競合し合う様々な価値の中から自身が実際に行動に移そうと思うものを選択する、④上記で選択した行動案を実行する。

上記の各々の道徳的能力・資質も心理的プロセス同様、相互に関連し合っていると見える。不屈の精神や勇気といった道徳的人格が欠如しているために、当初からさしさわりのない道徳的行動を選択したり（②への作用）、あるいは道徳的感受性に欠けるために、他者に対する影響の大きさを過小評価し、道徳的価値とは異なる自己利益を優先したりしてしまう（③への作用）ということも考えられる。ただし、能力・資質の主たる作用対象となるプロセスは、このモデルのごとく水平的なものとなるとしてよいであろう。

4. 経営倫理教育の目的と内容—その理想と現状—

4.1 経営倫理教育の傾向

前節に続き、経営倫理教育の目的の理想を道徳的行動の実現という行動変容として捉え、論を進める。総合意思決定モデルにあてはめてみれば、最終成果である「理想的な道徳的行動の実現達成」を実現するには、①から④までの全ての心理的プロセスを適切に機能させなければならない、そのためにはそれらに対応させて各々の道徳的能力・資質を向上させなければならないということが、論理的帰結として導き出される。したがって、求められる教育プログラムの内容は、それら道徳的能力・資質の全ての質を高めるものへと向かうべきだという主張が成り立つであろう。しかし、実際の経営倫理教育は、モデルにおける道徳的能力・資質の全領域を均等に対象とするものではなく、道徳的判断力を中心に道徳的自覚・道徳的感受性を含む認知能力の向上に力点が置かれてきたと考えられる（Christensen, Barnes & Rees, 2007 : 81, Mintz, 1996 : 68, Whetstone, 1998 : 181-182）。

例えば、Sims は Kracher を引きながら、「経営倫理学者は、認知的目標に取り組み、ビジネスにおいて倫理的な意思決定を可能にするのに必要な道具や技能を学生たちに教えることに集中する傾向がある」と言う（Sims, 2002 : 19）。Cavanagh は、「経営倫理を教えるということは、経営問題に関して倫理的判断をするのに必要とされる習慣的な認識技能を提供することである」と定義する（Cavanagh, 2005 : 507）。

また、Armstrong 等が経営倫理の中でも会計分野の教育に関わる研究やテキストを調査したところ、調査件数36の著作において、それらが力点を置く対象は、順に感受性（3件）、判断力（25件）、意欲（6件）、人格（2件）ということであった（Armstrong, Ketz & Owsen, 2002 : 13-14）。この調査から、認知能力に力点を置く場合、特に判断力が突出していることがわかる。さらに、Rossouw も経営倫理教育の目的対象を認知能力とした場合、その教育が個人の道徳的判断能力形成を中心に展開されていると指摘する（Rossouw, 2001 : 426）。総合意思決定モデルにおけるプロセス①と①を受けて認知プロセスの最後に判断（プロセス③）があるとすれば、判断力により重点が置かれるのは当然であると考えられる。

4.2 認知教育の目的と内容

認知能力に力点を置く経営倫理教育（以下、認知教育とする）の目的は、以下のように様々述べられている。

- ・ 学生たちに、ビジネスの場面における倫理問題に気づかせ、その問題を解決に導くための分析道具を提供する（Mahoney, 1990：24）。
- ・ 学生が自身の道徳的判断力を向上させるのを助けるために、倫理的気づきを高め、倫理に関わる概念を教え、倫理的意思決定の技能を向上させるべきである（Zucheng, 2006：78）。
- ・ 学生たちの倫理的意思決定を向上させるために、彼らを道徳的論法のモデルに触れさせ、彼らの批判的な思考技能を高めさせる（Comer & Vega, 2005：172）。

これらの目的表現には、経営倫理教育が「何を目指すべきか」という志向とともに「何を提供すべきか」という内容も含まれている。「経済活動における倫理的側面について、適切な判断をするための理論的な知識や技能を身につけさせる」という Rossouw のより一般的な目的表現を例にとれば（Rossouw, 2001：412）、誰しも「適切な判断をする」という志向と「理論的な知識と技能を学ぶ」という内容をそこに見てとれるであろう。それでは、そこにおいて、われわれはどんな理由で、何を学ぶのか。

われわれが組織において道徳的判断を行う場合、以下のような困難や問題が想定される。①われわれは道徳的判断に際し、「何が正しく、何が間違っているのか」「何が善で、何が悪なのか」といった何らかの基準、ルールを必要とする（神野, 2002：32, DeGeorge, 1999：51）。しかしながら、当人が依拠しているそうした基準やルールが一般的に承認されていない主観的なものであった場合、判断に誤りが生じる危険性が生じることになる（鈴木, 1996：5）。②また、より複雑な道徳状況におかれ、困難な道徳的ジレンマに直面した場合、客観的で正当な基準やルールを本人が持ち合わせていても、当該状況や問題にそれらを適切に当て嵌め、合理的な解を導き出す術を知らないと、やはりうまくいかないであろう。③さらには、組織において、個人は自己の判断の正当性を他者に説明しなければならない。しかし、その際に、自身の決定を擁護する理由や論拠を十分に示せないと、他者を説得や納得させることはできないであろう（DeGorge, 1999：51-52）。

以上のことから、認知教育は、人が道徳的判断をする際の手助けとなる、倫理・道徳上の言葉、概念、基準、モデル、手順を提供することになる（Cavanagh, 2005：507）。それらは学生たちに知識として伝えられるが、通常は道徳的論法（moral reasoning）という名称をともなって、教師によって提示される実際の道徳的問題やケースをもとに、それらの知識を使用し、討論する機会が彼らに提供されることになる（Rossouw, 2001：426, Mintz, 1996：68）。そしてこうした学習経験が、結果として判断に関わる技能を学生に提供する（もたらす）のである。Dricoll & Van Esch は、「学生たちは、道徳的論法の理論やモデルとともに個人や組織の意思決定に対するそれらの妥当性を吟味する機会に慣れ親しむ必要がある。また学生たちは、ビジネスにおいて出くわす倫理的ジレンマの類や典型的でありまた問題となる行動を強調するケース学習…に触れさせることが必要になる」と言う（Driscoll & Van Esch, 2004：27）。また、宮坂純一は、経営倫理教育における道

徳的論法の教育をめぐる、「我々がとりあえず到達した結論がここにある。（「モラル的に」論理的に考えて意思決定をおこなうと、いう意味での）「モラル論法」を教えること—これがビジネス倫理（学）教育によって為しえる主要なものであり、ヨリ明確に言えば、ビジネス倫理（学）教育がなによりもまず具体的にめざすことなのである」と断定したうえで（宮坂，1999：217），その教育手段として，ケース・メソッドの有効性について述べている（同，225）。宮坂が力説する「道徳的（モラル）論法」とは何か。

DeGeorge は，倫理学の理論は困難で論議を呼ぶ問題の解決に有用な方法やテクニックを提供すると言ひ，その方法のある行為がなぜ正しいのかなぜ間違っているのかを説明し，意思決定の手続きを教えるものだとする（DeGeorge, 1999：51）。そして，その方法こそ，道徳的論法であると言ってよい。Velasquez は，道徳的論法とは「推論の手順・道筋のことであり，それによって，人間行動，制度あるいは政策が道徳的規準に一致しているのかそれともそれに違反しているのかが判断される」と言う（Velasquez, 2006：31）。また，道徳的論法を進めるためには，以下のような三つのステップが含まれることになる（Velasquez, 2006：31-32，宮坂，1999：215-217，Cavanagh, 2005：507を参考に，中村がアレンジ，加筆した）。①道徳的自覚，道徳的感受性を働かせて，判断対象となる人間行動等についての具体情報を把握・認識あるいは結果予測をし，②それらに対応させる一つまたは複数の道徳的規準を探り出し，③上記①と②を論理的に関連づけ，①を分析し，推論によって最終判断に至る。このようなステップを踏むからこそ，人は，自身の判断に対する理由の根拠を明確にし，他者に対するその判断の正当性の主張を可能とするのである（DeGeorge, 1999：51-52）。

実際の認知教育においては，これらのステップをケース・メソッドを用いて学生たちに体験させることにより道徳的論法の習熟を図っていくことになるが，そのための事前教育として一定の道徳的規準やモデルとしての意思決定手順が学生たちに提供されることになる。それらの道徳規準の代表的なものとして，通常，伝統的な倫理原則（道徳原理）である目的論・功利主義，義務論，徳倫理等が教授される（Sims, 2002：126, 134, Fontrodona, 2004：19, Comer & Vega, 2005：172, Melo, 2005：99）。あるいは，それらの考え方を含めたより実用的な独自の基準や手順が提供される場合もある。例えば，Paine は，①その意思決定は行為者の目的にかなっているか（目的）⁽⁴⁾，②その意思決定は関連する諸原則を尊重しているか（原則），③その意思決定は影響をこうむる当事者の幸福を増進しているか（人間），という3つの基準すべてに適合する意思決定が最善の意思決定であるとする（Paine, 1997：232-235=1999：201-204）。

また，Trevino & Nelson は，ビジネスにおいて健全な倫理的意決定をするための8つのステップを示している。①事実を集める，②倫理的問題を明らかにする，③影響を受ける関係者（利害関係者）を明らかにする，④結果を明らかにする，⑤義務を明らかにする，⑥あなたの性格とインテグリティを考察する，⑦可能性のある行動を創造的に考える，

(4) Paine は，目的に焦点を合わせた戦略的な考え方も倫理的な観点に根ざしていると考えことから，目的に対する手段の合理性も意思決定を評価する際の基準としている。こうした考えは，例えば水谷雅一が自身の主唱する意思決定基準「価値四原理システム」に効率性を加えていること（水谷，1995：37-54）や高巖が企業倫理実践に「適切（利益があがるほど十分に効率である）」という視点を含めていること（高，2000：7）と同様の立場をとるものであると思える。

⑧あなたの本能をチェックする。そしてそれぞれのステップごとに、実践に応用できるような具体的なガイドラインを示している (Trevino & Nelson, 2007 : 103-109)。

Paine の基準における②は義務論, ③は功利主義に依拠していることが伺える。また, Trevino & Nelson の場合, ④は功利主義, ⑤は義務論, ⑥は徳倫理に基づいている。その他同様に, 複数の伝統的な倫理原則を含めながら, 数段階で構成される意思決定の手順, モデル, 枠組み等と称したものが学生たちに提供されている (Callahan, 2005 : 32-33, DesJardins, 2006 : 88, Plewa & Quester, 2006 : 170)。

4.3 認知教育から行動教育へ

以上のような特徴をもつ認知教育は, 次の二つの前提に立つものだと考えられる。一つ目は, 認知能力, とりわけ道徳的判断力の向上が道徳的行動につながるという前提である (Christensen, Barnes & Rees, 2007 : 81)。Trevino & Nelson は, 「倫理学のテキストの多くは, 個人的意思決定に力点をおいている。それらは, 正しい道徳的判断をするために, 所与の状況における倫理を個人が分析するのを助けることができる哲学の理論を教える。…この考えは, 人々が健全な倫理的意決定を手助けできるそうした概念道具を身につければ, 倫理的行動は向上するだろうというものである」と言う (Trevino & Nelson, 2007 : 16)。また, Rossouw は, 「われわれはどのように倫理的行動に至るかという問いに応答する際, 認知能力に力点を置く場合の前提は, 個人は道徳理論に基づき自律的, 合理的, 主体的な判断をすることによって倫理的行動に達するというものだと言ってよい」と述べている (Rossouw, 2001 : 418)。

二つ目は, 経営倫理教育の対象者が, 予め一定の道徳的意欲を有しているという前提である。例えば, 「この教育プログラムは, 道徳心を持たぬまま26, 27歳にもなった人間を更生させようというものではない。われわれにできることは, 正しいことをしようと願う人々に, 他の人々からその術を学び取る手助けを提供し, 彼らが直面するいろいろなジレンマにどう対処するか訓練の場を与えることである」(Ewing, 1987 : 237=1993 : 355), 「私は, よくなろうと望まない者たちから善い人々を作り上げることができるとは思っていないが, 別の方法でやるよりももっとよく振舞えるように正しことをしたいと欲する者たちの手助けすることはできると考えている」といった主張がその仮定を物語っている (DeGeorge, 2004 : 11)。しかしながら, これらの二つの前提は妥当なのだろうか。

まず, われわれは, 優れた判断力を有していると思われる者たちが反道徳的な行動に陥る場合が多々あることを経験的に認識している。Rest は, 道徳的判断力と道徳的行動の関係はわずかなものでしかないと言う。というのは, 道徳的判断力は道徳的行動における多様性の20%について説明しているに過ぎず, 道徳的行動は道徳的判断力以外の要素 (道徳的感受性, 道徳的意欲, 道徳的人格) も一緒に作用することによって生じるからである。別の言い方をすれば, 道徳的行動の失敗は, 彼の言う各々の4構成要素プロセスの欠陥によってもたらされるということになる。道徳的行動を決定する要素として道徳的判断力は重要であるが, それはその要素の一つに過ぎないのである (Rest, 1984 : 35-36, Rest, 1986 : 87-88, Rest, 1994 : 21-22,24, Rest, 1999 : 101)。

次に, われわれは, 合理的に道徳的判断をしても, 自身の利己的な欲求やその他の諸価値が時として強力に自己を支配し, 道徳的意欲が決して自明でないことを認める。さらに,

ビジネスの世界においては、われわれは教室におけるように比較的ストレスのない環境で意思決定するわけではないので、なおさら道徳的意欲はぐらつくことがある。また、Comer & Vega は、道徳的意欲に影響を与える要因として、道徳的強度（直面する道徳的問題の他者に対する結果の重大さ等）、状況的要因、個人的要因（個人の性格や資質）を挙げている（Comer & Vega, 2005：173）。二つ目の前提は、こうした要因をほとんどもしくは全く考慮することなく、道徳的意欲を所与としていると言えよう。

上記の諸前提、つまり道徳的判断力の向上が道徳的行動につながるという前提と行為者の道徳的意欲を所与とする前提を否定すれば、経営倫理教育は認知能力の向上だけではなく、個人の感情的、意志的、精神的な側面である道徳的意欲、道徳的人格の発達をも目指すべきだという考え方が成り立つであろう。Mele は、「…倫理教育は学生たちの道徳的論法を発達させるだけに関わるものだと主張する人もいるであろう。私は、こうしたことは十分ではないと思う人々を支持する。仮に学生たちが倫理におけるうまい論拠づけの仕方を知ったところで、彼らが倫理的に行動するよう動機づけられないとしたら一体どうなるのだろうか？ したがって、私の見解では、倫理教育は知的技術の育成だけではなく、善い行動を志向する態度の啓発も必要とするのである」と言う（Mele, 2005：105）。Whetstone は、従来の経営倫理教育の根本的な欠陥を「人間性に備わる感情的、意志的、精神的な側面を除外して、主として認知的、合理的な側面におかれる過度の強調にある」と認識し（Whetstone, 1998：180）、その解決策として「認知的な意思決定技術と同時に倫理的行為者の個人的な道徳的人格の発達を促すこと」を提案している（Whetstone, 1998：177）。

彼らが、認知能力だけではなく、とり立てて道徳的意欲や道徳的人格を教育対象として強調するのは、経営倫理教育の目的を直接的に道徳的行動の実現に置いているからに他ならない。道徳的意欲が道徳的行動を実行しようとする決意、そして道徳的人格が道徳的行動の実現達成につながるものと考えれば、それらに教育の焦点が当たることはもっともなことだと思われる。Comer & Vega は、経営倫理教育の目的を認知教育より広げ、認知能力の向上に加え、倫理的行動を促進することを目指すべきだと述べている（Comer & Vega, 2005：172）。Rossouw は、このように道徳的行動の実現を志向する経営倫理教育の目的を「ビジネス環境において道徳的に行動し得る学生たちの能力を発達させること」だとしている（Rossouw, 2001：413）。彼は、認知能力に対し、道徳的に行動し得る能力を行動能力と呼ぶ（*Idem*）。したがって、その用語法に従えば、行動能力に力点を置いた経営倫理教育は、認知教育に対応させて行動教育と言えよう。

行動教育は、何を指し（目的）、何を提供する（内容）ものなのか。前者については、すでに述べてきた。行動教育は、行動能力、つまり道徳的意欲、道徳的人格の発達を目指すものである。後者について、認知教育の場合は前項で考察してきたように、主として理論的知識が伝達され、その知識を使用する練習（経験）機会が付随的に提供された。しかし、行動教育の志向対象は感情的、意志的、精神的なものであるが故に、目的の有効性を高めようとするれば、その内容は知識やその使用法といった明示的なものの教授というだけではなく⁽⁵⁾、それ以上に学生自身が深く感じ、共感性を高め、内省し、自覚を促し、自らを鼓舞し、啓発を習慣づけることの助けとなる刺激や方法を含む学習経験の場、機会を提供するものでなければならない（Rossouw, 2001：414）。特に、道徳的人格は忍耐力、不

屈の精神、勇気といった徳によって構成されるものであるから (Rest, 1994 : 24, Armstrong, Ketz & Owsen, 2003 : 10), それらは教授されて身につくものではなく、自らの学習経験によって習得することが求められる (Mintz, 1996 : 78, Mele, 2005 : 106, Whestone, 1998 : 190-191, 192)。であるとすれば、学生たちに対し、いかなる学習経験をさせればよいのだろうか。そして、その問いに答えるということは、何を提供するかという内容よりも、どのように提供するのかという具体的な教育方法に着目することに他ならない。LeClair は、「われわれは、内容と同時にプロセスにも焦点を合わせるべきである。何を教えるべきかということに焦点を合わせることは容易であるが、われわれはしばしば、最も重要な部分はそれをどうやって教えるのかということだということを忘れる」と言う (LeClair, 2005 : 10)。この指摘は、認知教育以上に、行動教育にとってより意味をもつものであると言えよう。

4.4 若干の結論

Rest の 4 構成要素モデルに基づくわれわれの総合意思決定モデルを枠組みとして、主としてアメリカにおける経営倫理教育の取組みや諸研究を概観、考察することによって以下のことが明らかになった。

- (1)われわれは、経営倫理教育の究極の目的を組織における個人の道徳的行動の実現とした。そのためには、総合意思決定モデルのプロセスの①から④に及ぶ全てのプロセスを適切に機能させなければならず、それらの機能に作用する個人の能力・資質である道徳的自覚・道徳的感受性・道徳的判断力・道徳的意欲・道徳的人格の全てを啓発する必要がある。
- (2)しかしながら、従来のアメリカにおける経営倫理教育の実情は、必ずしも上述の全領域をカバーするものではなく、道徳的判断力を中心とした認知能力の向上を目的とする認知教育に力点を置いたものであった。そこでは、主として個人が道徳的判断をする際に有用な理論や道徳的論法が知識として教授され、ケース・メソッドなどを通じてその練習（経験）機会が提供されることになる。
- (3)こうした認知教育の傾向は、認知能力、特に道徳的判断力の向上が道徳的行動につながる、あるいは行為者の道徳的意欲を所与とする前提に基づくものであるが、われわれの経験的認識や Rest 等の研究からこうした前提は疑わしいとされる。それ故、経営倫理教育は認知能力の向上だけではなく、個人の感情的、意志的、精神的な側面である道徳的意欲、道徳的人格の発達をも目指すべきだという主張がなされることにな

(5) これらが感情的、意志的、精神的なものであるにしても、認知的な教育は有用である。例えば、自身の合理的な意思決定や行動に影響を与える状況要因あるいは人間の認知的限界やバイアスについての知的理解を深めることは、反道徳的行動を誘発する要因の認識を高めることによって、道徳的意欲や道徳的人格の発現を低下させる条件や場面を予測、警戒させ、その予防に役立つものと思われる。また、道徳的意欲や道徳的人格に関わる徳の性質、自身の職業と徳との関係、あるいは徳の重要性について知的に認識することは、自身が習得すべき徳や手本とすべき役割モデルの明確化に寄与するであろう。

る。総合意思決定モデルが示唆するように、道徳的意欲が道徳的行動を実現しようとする決意、そして道徳的人格が道徳的行動の実現達成につながるものと考えれば、経営倫理教育の目的を直接的に道徳的行動の実現に置く論者において、こうした主張がなされる傾向が強いのはもっともなことである。また、道徳的に行動し得る能力を行動能力とし、それに力点を置いた経営倫理教育を認知教育に対応させて、われわれは行動教育と呼ぶことにする。

- (4)行動教育の目的は、行動能力、つまり道徳的意欲、道徳的人格の発達を目指すものである。その内容は、認知教育の場合のように理論的な知識の提供を主たるものとするのではなく、感情的、意志的、精神的なものを対象とするが故に、それらを刺激し、啓発を習慣づけることの助けとなる学習の場や機会を提供するものとなる。特に、道徳的人格は忍耐力、不屈の精神、勇気といった徳によって構成されるものであるから、それらは教授されて身につくものではなく、自らの学習経験によって習得することが求められる。それ故、行動能力の習得にとって、経験が重要な意味をもつことから、教育内容以上に具体的な教育方法が問われることになる。

5. 残された問題—結言にかえて—

以前私は、組織において善良なる人々を反道徳的行為へと導く組織的要因を「道徳的罠」と呼び、その解明を試みたことがある(中村, 2007: 139-153)。その罠に捕らえられると、個人に内在する道徳の機能(内的抑制力)は、低下ないしは停止するものとし、われわれが経験的実在として認識し得る以下の6つの道徳的罠を提示した。(1)無自覚の罠(自己の直面する状況が道徳的判断を必要としていることに気づかない)、(2)グレイゾーンの罠(白黒のはっきりしない灰色領域を多く含む曖昧な道徳的状况において、状況認識、判断の誤りを犯す)、(3)道徳的ジレンマの罠(複雑な道徳的状况がもたらす重大な道徳的ジレンマにおいて、道徳の優先順位を合理的に選択できない)、(4)組織忠誠心の罠(個人と組織の一体化が強まると組織忠誠心の盲目化を促し、反道徳的行為をも厭わない悪しき組織人格に内面が支配される)、(5)誘惑とプレッシャーの罠(大きな誘惑やプレッシャーにさらされ、個人の道徳的本能は反道徳的行為と隣り合わせの重大な試練に立たせられる)、(6)手段の罠(数値目標の達成を重視するあまり、その達成手段やプロセスの道徳性が無視なしは軽視される)。

以上のような組織における道徳的罠の認識と理解は、経営倫理教育の内容を考える際の手掛かりになるであろう。それらの罠は、組織における個人の道徳的行動を制約する要因であるから、組織における個人の道徳的行動の実現を目指すのであれば、経営倫理教育は、それら道徳的罠の全てに対応するものでなければならない。こうした経験的認識を今回の研究で用いた総合意思決定モデルに対応させてみると、道徳的罠の(1)(2)(3)は、モデルにおけるプロセスの①②が適切に機能していない状況であり、それらに対応する認知能力(道徳的自覚、道徳的感受性、道徳的判断力)の欠如がうかがえる。また、道徳的罠の(4)(5)(6)は、モデルのプロセスの③④が適切に機能していない状況であり、それらに対応する行動能力(道徳的意欲、道徳的人格)の欠如がうかがえる。したがって、全ての道徳的罠

に対応する教育とは、Rest の言うようにモデルの全ての要素に対応する教育ということになる (Rest, 1984 : 36)。認知能力と行動能力が効果的に啓発されれば、組織における善良なる個人は、罣を自覚し、罣から逃れ、あるいは仮に捕らえられてもその罣に打ち勝ち、道徳的行動を起こす可能性が高まるであろう。

経営倫理教育にとって認知教育と行動教育の双方が必要であることは繰り返し述べてきたが、その有効性の難易度はとてつもなく後者の方が高いであろう。しかしながら、道徳的行動実現の鍵が行動能力にあるとすれば、教育方法に力点を置いた行動教育についてのさらなる研究を進める価値は十二分にあると言える。とりわけ、多くの論者が道徳的勇気を啓発する教育の必要性を指摘しており (Comer & Vega, 2005 : 181-182, Christensen, Barnes & Ress, 2007 : 94, Sims, 2002 : 20,25, Macfarlane, DesJardins & Lowry, 2004 : 5, Piper Gentile & Parks, 1993 : 48-49=1995 : 92, Rossouw, 2001 : 413-414), その教育方法に関わる研究は興味深く意義のあるものであると思える。私自身にとっても、今後の課題としたい。

参考文献

日本語文献

- 梅津光弘 (2007) 「企業経営をめぐる価値転換」 企業倫理研究グループ・代表：中村瑞穂 『日本の企業倫理—企業倫理の研究と実践—』 白桃書房
- 神野慧一郎 (2002) 『我々はなぜ道徳的か—ヒュームの洞察—』 勁草書房
- 鈴木辰治 (1996) 『企業倫理・文化と経営政策—社会的責任遂行の方法—』 文眞堂
- 角野信夫 (2000) 「21世紀における企業倫理の課題—社会のなかの企業—」 鈴木辰治・角野信夫編 『企業倫理の経営学』 ミネルヴァ書房
- 高巖 (2000) 『企業倫理のすすめ—ECS2000と倫理法令遵守の仕組—』 麗澤大学出版会
- 中村秋生 (2004) 「経営技能の育成とケース・メソッド」 『共栄大学研究』
- 中村秋生 (2007) 「組織における道徳的罣」 日本経営教育学会 『経営教育研究10—経営教育の新機軸—』 学文社
- 中村瑞穂 (1998) 「企業倫理と日本企業」 『明大商学論叢』 (明治大学商学研究所) 第80巻・第3・4号
- 水尾順一 (2003) 『セルフ・ガバナンスの経営倫理』 千倉書房
- 水谷雅一 (1995) 『経営倫理学の実践と課題—経営価値原理システムの導入と展開—』 白桃書房
- 宮坂純一 (1999) 『ビジネス倫理学の展開』 晃洋書房

英語文献

- Andrews, K. R. (1991) "Ethics in Practice" in Harvard Business Review, *The Ethics at Work*, Harvard Univ. Press.
- Armstrong, M. B., Ketz, J. E. and Owsen, D. (2002) "Ethics education in accounting: moving toward ethical motivation and ethical behavior", *Journal of Accounting Education*, 21 (2003).

- Barnard, C. I. (1938) *The Functions of the Executive*, Harvard Univ. Press. (山本安二郎・田杉競・飯野春樹訳 (1968) 『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社)
- Bowie, N. E. (2004) “What I try to achieve in teaching a business ethics course”, *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).
- Callahan, J. C. (2005) “applied ethics”, in P. H. Werhane, R. E. Freeman eds., *The Blackwell Encyclopedia of Management 2ed.: Business Ethics*, Blackwell.
- Cavanagh, G. F. (2005) “teaching business ethics”, in P. H. Werhane, R. E. Freeman eds., *The Blackwell Encyclopedia of Management 2ed.: Business Ethics*, Blackwell.
- Christensen, D., Barnes, J. and Rees, D. (2007) “Developing Resolve to Have Moral Courage: A Field Comparison of Teaching Methods”, *Journal of Business Ethics Education*, 4.
- Comer, D. R., Vega, G. (2005) “An Experiential Exercise that Introduces the Concept of the Personal Ethical Threshold to Develop Moral Courage”, *Journal of Business Ethics Education*, 2(2).
- DeGeorge, R. T. (1989) “The Status of Business Ethics: Past and Future”, *Journal of Business Ethics*, 6(3). (土屋武夫訳 (1991) 「ビジネス・エシックスの現況—過去と未来—」『麗澤大学紀要』第52巻)
- DeGeorge, R. T. (1999) *Business Ethics*, 5thed., Prentice Hall.
- DeGeorge, R. T. (2004) “Teaching Business Ethics as a Liberal Art”, *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).
- DesJardins, J. (2006) “Overarching Goals of Teaching Business Ethics: What should We be Trying to Achieve?”, *Journal of Business Ethics Education*, 3.
- Driscoll, C., Van Esch, L. (2004) “Ethics in Business Education: Core or ‘Accessory’?”, *The Workplace Review*, September.
- Duckett, L. J., Ryden, M. B. (1994) “Education for Ethical Nursing Practice”, in J. R. Rest, D. Narvaez, eds., *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ewing, D. W. (1990) *Inside the Harvard Business School: Strategies and Lessons of America's Leading School of Business*, Random House. (茂木賢三郎訳 (1993) 『ハーバード・ビジネス・スクールの経営教育』TBSブリタニカ)
- Fontrudona, J. (2004) “What do I try to achieve by Teaching Business Ethics?” *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).
- Horniman, A. (2004) “Understanding and Appreciating Ethical Perspectives”, *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).
- Kiston, A., Cambel, R. (1996) *The Ethical Organization: Ethical Theory and Corporate Behaviour*, Macmillan Press.
- Leclair, D. (2005) ‘Ethics and Management Practice’ in “Panel: The Role of Ethics in Business Curricula”, *Journal of Business Ethics Education*, 2(1).
- Macfarlane, B., DesJardins, J. and Lowry, D. (2004) “The Ethics of Teaching Business Ethics: a Reflective Dialog”, *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).

- Mahoney, J. (1990) *Teaching Business Ethics in the UK, Europe and USA: Comparative Study*, The Athlone Press.
- Mele, D. (2005) "Ethical Education in Accounting: Integrating Rules, Values, and Virtues", *Journal of Business Ethics*, 57.
- Mintz, S. M. (1996) "The Role of Virtue in Accounting Education", *Accounting Education*, 1(1).
- Nash, L. L. (1990) *Good Intentions Aside: A Manager's Guide to Resolving Ethical Problems*, Harvard Business School Press. (小林俊治・山口善昭訳 (1992) 『アメリカの企業倫理—企業行動基準の再構築—』 日本生産本部)
- Paine, L. S. (1997) *Cases in Leadership, Ethics, and Organizational Integrity: A Strategic Perspective*, The McGraw-Hill. (梅津光弘・柴柳英二訳 (1999) 『ハーバードのケースで学ぶ企業倫理—組織の誠実さを求めて—』 慶應義塾大学出版会)
- Paine, L. S. (2003) *Value Shift*, The McGraw-Hill. (鈴木主税・塩原通緒訳 (2004) 『バリューシフト 企業倫理の新時代』 毎日新聞社)
- Piper, T. R., Gentile, M. C. and Parks, S. D. (1993) *Can Ethics be Taught?: Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, Harvard Business School Press. (小林俊治・山口善昭訳 (1995) 『ハーバードで教える企業倫理—MBA教育におけるカリキュラム—』 生産性出版)
- Plewa, C., Quester, P. (2006) "Case Development: An Innovative Approach to Case Studies and Marketing Experiences from a Graduate Marketing Ethics Course", *Journal of Business Ethics Education*, 3.
- Rest, J. R. (1983) "Morality", in P. H. Mussen, J. H. Flavell, and E. M. Markman, eds., *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*, Vol.3, John Wiley & Sons.
- Rest, J. R. (1984) "The Major Component of Morality", in W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz, eds., *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, John Wiley & Sons.
- Rest, J. R. (1986) *Moral Development: Advances in Research and Theory*, Praeger.
- Rest, J. R. (1994) "Background: Theory and Research", in J. R. Rest, D. Narvaez, eds., *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. and Thoma, S. J (1999) *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossoun, G. J. (2002) "Three Approaches to Teaching Business Ethics", *Teaching Business Ethics*, 6.
- Sims, R. R. (2002) *Teaching Business Ethics for Effective Learning*, Quorum Books.
- Statler, W., Oppegaard, K. (2007) "Practical Wisdom: Integrating Ethics and Effectiveness in Organizations", in C. Carter, M. Kornberger, S. Laske and M. Messner eds., *Business Ethics as Practice: Representation, Reflexivity and Performance*, Edward Elgar.
- Thorne, L. (1998) "The Role of Virtue in Auditors' Ethical Decision Making: An

- Integration of Cognitive-Developmental and Virtue-Ethics Perspectives”, *Research on Accounting Ethics*, 4.
- Trevino, L. K. (1992) “Moral Reasoning and Business Ethics: Implications for Research, Education, and Management”, *Journal of Business Ethics*, 11.
- Trevino, L. K., Nelson, K. A. (2007) *Managing Business Ethics: Straight Talk about how to do it right*, 4th.ed., John Wiley & Sons.
- Velasquez, M. G. (2006) *Business Ethics: Concepts and Cases*, 6th.ed., Person Education.
- Whetstone, J. T. (1998) “Teaching Ethics to Managers: Contemporary Problems and a Traditional Solutions”, in C. Cowton, R. Crisp eds., *Business Ethics*, Oxford University Press.
- Zucheng, Z. (2006) “Forum: What I Try to Achieve by Teaching Business Ethics”, *Journal of Business Ethics Education*, 3.

[抄 録]

現代組織の主要な問題の一つとして、組織における道德の問題をあげることができる。そうした問題は、曖昧、複雑、敵対的な状況においても組織構成員の道德的行動が常態となれば解決に近づく。私は、そのための有効な方法の一つとして、経営倫理教育に着目する。

本研究の狙いは、Restの4構成要素モデルに依拠した総合意思決定モデルを枠組みとして、主としてアメリカの大学やビジネス・スクールにおける経営倫理教育の取組みや研究者の主張する考えの概観、考察を通して、経営倫理教育の目的と内容を明らかにすることである。

キーワード：経営倫理教育，4構成要素モデル，総合意思決定モデル，道德的判断力，道德的人格，認知教育，行動教育，道德的畏