

組織における道徳的行動実現のための経営倫理教育

—認知教育から行動教育としての徳育教育へ—

中 村 秋 生

目 次

1. 緒言
2. 認知教育の限界
3. 行動教育としての徳育教育
4. 予備的考察—徳育教育の中核概念「徳」をめぐって—
 - 4.1 徳とその働き
 - 4.2 徳と Rest モデルとの関係
5. 徳育教育の目的と内容
 - 5.1 徳育教育の目的とその実現可能性
 - 5.2 徳育教育の内容
6. 徳育教育の方法
7. 今後の課題—結言にかえて—

1. 緒言

企業等の組織において、組織備品の私物化といった小事から、社会問題となるような大事に至るまで、様々な道徳的問題が生じている⁽¹⁾。そうした諸問題は誰によって引き起こされるのであろうか。多くの論者が指摘し (Nash, 1990 : 11 = 1992 : 15, Gellerman, 1992 : 264 = 1994 : 252-253, Pain, 2003 : 153-154 = 2004 : 244), またわれわれも言及したことがあるが (中村, 2010 : 85), 組織の不祥事に関わる大部分の人々は、全くの悪人でもなく、また忌むべき犯罪者でもない。普通の良識ある善良な人々だとされる。高巖は、「企業が何らかの不正に関わるとすれば、それは基本的に『システムや制度』の問題だと私は考えています。企業で働く人はほとんど善良な人間です。その善良な人間が無責任な行動をとってしまうのは、結局のところ、組織の中に公正な行動を支援する仕組み、つまり有効な倫理法例遵守マネジメント・システムがないからだと思います」と述べている (高, 2000 : 64)。ここで高の言う倫理法例遵守マネジメント・システムとは、各企業が取り組む企業倫理の制度化を意味するものであると言えよう。

企業倫理の制度化の手法は、企業倫理担当常設機関の設置、倫理綱領または行動憲章の制定・遵守、倫理教育・訓練体系の設定・実施、倫理関係相談への即時対応、内部告発の

(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であるが、本研究においては両者を区別せずに用いる。実際、今回引用・参照した相当数の著作において両者は任意に用いられており、それらをそのまま引用するとなると必然的に両者は混在することになる。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)。

受容と問題解決の保証、倫理問題担当専任役員の選任など様々ある（中村，1998：178）。論者によってそうした手法の名称は異なるものの、それらの内から多くの論者は、特に重視するものとして3つないしは4つの手法を挙げている（Stansbury & Barry, 2007：244, 水谷，1995：147-148, 水尾，2003：51-52, 梅津，2007：18, 高・ドナルドソン，1999：257-258）。それらいずれにおいても、経営倫理教育が共通して取り上げられていることがわかる。組織における道徳的意思決定や行動の主体が結局は一人一人の人間であるとすれば、経営倫理教育に趣が置かれることはけだし当然であろう。

以上のような経営倫理の制度化において、大学等高等教育機関が唯一直接関われるものは、経営倫理教育において他にない。したがって、われわれが組織における道徳的行動の実現に寄与するとすれば、そのための「経営倫理教育」こそが中心的課題になると言えよう。こうした教育に関わる問題を展開しようとすれば、少なくとも教育目的（何を志向するのか）、教育内容（何を提供するのか）、教育方法（どのように教えるのか、学ばせるのか）というそれぞれ相互に関わる三つの要素に対する認識が必要である（中村，2012：345）⁽²⁾。また、教育が有効的であるためには、教育目的→教育内容→教育方法といった論理的流れにそって、それら3要素が適合されなければならない。したがって、経営倫理教育を論じる場合、教育目的が議論の出発点となる。こうした認識に基づけば、Rossouwによる経営倫理教育の目的についての分類は有用である。彼は、経営倫理教育に関する文献の調査に基づき、その目的を認知能力、行動能力、管理能力という基本的な立場によって三つに分類できるとした（Rossouw, 2002：411-412）。仮に行動能力の発達・育成を目的とすれば、それに対応させて教育内容や教育方法が議論されることになる。それらは、認知能力の発達・育成を目的とする場合と当然異なるものになるであろう。管理能力の場合も然りである。

すでにわれわれが発表した経営倫理教育に関する直近の研究は、主に認知能力に焦点を当てた認知教育を中心としたものであった（中村，2010）。今回の研究は、その続編として、行動能力に焦点をあてるものである。したがって本稿の狙いは、組織における道徳的行動の実現に接近するために、行動能力に力点を置いた教育、すなわち行動教育の内容・方法を明らかにするものであるが、われわれは行動教育の目的との相関性、同一性からそれを徳育教育として捉え直し、一貫してその目的、内容、方法を以下に論述展開することにする。なお、残されたもう一つの目的、管理能力に対する経営倫理教育もいずれ取り上げてみたいと考えている。

2. 認知教育の限界

経営倫理教育における認知教育の目的とは、道徳的感受性、道徳的判断力を含む認知能力を向上させることにある。道徳的感受性は、道徳的判断を誘う前提要素であるから、一般に認知教育の対象は判断力に力点が置かれ、個人の道徳的判断力の形成を中心に展開されてきた（Rossouw, 2001：426, Armstrong, Ketz & Owsen, 2002：13-14）。Rossouwの

(2) さらに加えれば、教育意義（何故教えるのか、学習させるのか）の認識も必要であろう。しかし、この面については個人的な信念や思いに関わる部分が多く客観的な論述には馴染まないように思える。また、この部分については前回そのことを断ったうえで詳細に論じたので、今回は割愛する（中村，：84-86）。

言葉を借りて認知教育の目的を述べれば、「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習得させる」ことだと言える（Rossouw, 2001 : 412）。短い説明であるが、これには、「適切な判断をする」という認知教育の目指すべき志向（狭義の目的）と「理論的な知識や技能を学ぶ」という認知教育の提供すべき内容（前者に対する手段目的）が含まれている。さらに展開するとすれば、それらの内容を提供するための教育方法が問われなければならない。やや包括的に述べれば、認知教育とは、学生たちに適切な道徳的判断をさせることを目的とし、そのための手助けとなる倫理・道徳上の概念・原則ならびに道徳論法のモデル・手順などを、講義やケース・メソッドといった方法によって提供する（学ばせる）ものである（中村, 2010 : 89-92）。

われわれは、経営倫理教育の究極の目的は、組織における個人の道徳的行動の実現であると考え（中村, 2010 : 86）。さらに、そうした行動が安定的で、恒久的であることが望まれる。これは、理想に近いものであるが、それに少しでも近づくために経営倫理教育はなされるべきであり、個人の道徳的意思決定や行動に正の影響を及ぼすことが期待される。認知教育はそのために十分寄与し得るのか。それが、ここでの問題である。

認知教育によって期待される直接的な成果は、その目的との対応から、道徳的判断力の向上ということになる。であるとすれば、道徳的判断力の向上によって、道徳的行動は動機づけられるのであろうか。Restは、自身の唱える4構成要素モデルを基に、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している（Rest, 1986 : 87, Rest, 1994 : 21-22）。また、こうした道徳的判断力と道徳的行動のギャップについては、多くの論者が同調している（Paine, 1991 : 70, Mintz, 1996 : 69, 73, Christensen, Barnes & Rens, 2007 : 82, Shao, Aquino & Freeman, 2008 : 514, Narvaez, 2008 : 311）。Watsonは、「ある者は、抽象的な道徳的論法に熟達し、教室という環境においてそれを見事に行えたとしても、日々の事態においては卑劣に振舞うかもしれない。学生たちに倫理の諸原則や道徳論法の技能を教授することは、一つの側面である。倫理的に振舞い、賞賛に値するように行動したいとする彼らの願望を強めることは、また別のことである」と言う（Watson, 2003 : 93）。だから、われわれは「道徳的判断をすることと道徳的行動を取ることとを区別する必要がある」のである（Watson, 2003 : 95）。

われわれは、合理的に正しい道徳的判断をしても、その判断による道徳的要求を他の様々な諸価値よりも優先しようと思わなかったり、あるいは仮に思ったとしても、その通りに実行できなかつたりする場合があることを経験的に認識している。道徳的行動が実現するには、道徳的判断の優劣だけではなく、道徳的価値を強く望み、様々な誘惑やプレッシャーの渦巻くストレスフルな現実組織においても正しいことをやり通す自制心や不屈の精神などが必要とされる。つまり、道徳的行動は、認知的、合理的要因だけではなく、感情的、意志的要因に大きく左右されるということである。「知性は、感情が何らかの結果を強く望み、意志が自身の精力をそうした目的の達成に集中するよう刺激されるまで、導かれることはない」のである（Watson, 2003 : 95）。

Restは、道徳的判断と道徳的行動のギャップに関わる感情的、意志的要因として、道徳的動機と道徳的性格という心理的要素を挙げる。道徳的動機とは、道徳的価値を他の諸価値より重視し、道徳的判断によって選択された理想的な道徳的行動案に従った行動をしようとする意志のことである。したがって、人が抱く道徳的動機が低ければ、道徳的判断

に基づく道徳的行動の実現可能性は低下すると考えられる。しかし、人はそうした動機や意志を有していても、自身または家族等自身の近い関係者に対する大きな危害や損害のリスクあるいは恐れを感じるにより、実際の行動を控えてしまうかもしれない。それ故、道徳的行動の実現のためには、道徳的動機だけでは十分とは言えず、さらに、障害や予期せぬ困難に立ち向かい、労苦や挫折を乗り越え、動揺や誘惑に抵抗する道徳的性格、すなわち、自我の強さ、忍耐力、気骨、不屈の精神、信念の強さ、勇気が必要とされる（ここでの Rest に関わる記述は以下を参照。Rest, 1986 : 3-4, 13-16, Rest, 1994 : 23-24, Rest, 1999 : 101, Narvaez & Rest, 1995 : 386, 中村, 2010 : 86-89)。

ところで、かつてわれわれは、組織には個人に内在する道徳の機能（内的抑制力）を低下ないしは停止させる働きをする6つの道徳的罣が潜んでいることを経験的実在として認めた（中村, 2007 : 143-150）。その内の無自覚の罣（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）、グレーゾーンの罣（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、状況認識や判断の誤りを犯す）、道徳的ジレンマの罣（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）に対処するには、一定の認知能力が問われるであろう。また、Rest によれば、道徳的行動が起きるためには、道徳的感受性、道徳的判断、道徳的動機そして道徳的性格という相互に関連し合う4つの心理的要素の全てが必要であり、それらの内のどれか一つでも欠陥があれば、有効な道徳的行動は生じないとする（Rest, 1984 : 35-36, Rest, 1986 : 87-88, Rest, 1994 : 24）。

以上のことから、われわれも認知能力育成の有用性は認めざるを得ない。実際、認知教育は「倫理的課題に対する学生たちの自覚を高め、推論や判断を促進するから、重要性があり、経営カリキュラムの本分として提供されるべきである」ということを様々な研究が示してきた（McWilliams & Nahavandi, 2006 : 422）。しかしながら、道徳的行動の実現を目指すわれわれの立場に立てば、判断力を中心とする認知能力はそのための直接的な動因にはなり得ないから、それ自体のみを経営倫理教育の主たる目的にすることはできない。道徳的行動に対する直接的動因になり得るものは、認知能力ではなく、道徳的動機や道徳的性格といった心理的要素に他ならない。われわれは、それらを認知能力に対し行動能力と言い、また行動能力の向上を直接目的とする教育を認知教育に対し行動教育と呼ぶことにする⁽³⁾。

経営倫理教育の目的を Comer & Vega は、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し（Comer & Vega, 2005, 172）、Christensen 等は、学生たちが倫理的に行動する可能性を高めることにあるとしている（Christensen, Barnes & Ress, 2007 : 79）。また、Mele は、経営倫理教育は、「学生たちの道徳論法を発達させることに関わるだけだと主張する人々もいるであろう。私は、それでは十分とは言えないと考える人々を支持する。学生たちが倫理における推論をうまくやる方法を知っていたとしても、彼らが倫理的に行為するように動機づけられていないとすれば、何の意味があるのか。したがって、私の見解として、倫理教育は知的技能の育成だけではなく、よい行動に対する

(3) Rossouw も道徳的に行動する能力を行動能力とするが、その能力の構成要素は必ずしもわれわれと同じものではない（Rossouw, 2002 : 413-414）。また行動教育という名称はわれわれの造語である（中村, 2010 : 93）。

態度の啓発も必要とする」と述べている (Mele, 2005 : 105)。これらの見解に従えば、道徳的行動実現のための経営倫理教育は、認知教育で終わるのではなく、行動教育を含むものでなくてはならない、ということになる。しかし、われわれはさらに進めて、認知教育と行動教育を並列に捉えるのではなく、道徳的行動実現を目指す経営倫理教育の第一義の目的を行動能力の向上 (行動教育) とし、そのための補完的要因として認知教育を位置づけるべきだと主張したい。経営倫理教育の中心テーマは、認知教育ではなく、道徳的動機や道徳的性格を発達させる行動教育に向かわなければならない。

3. 行動教育としての徳育教育

倫理教育には、一般に、異なる哲学的パラダイムに根づく相反する二つのアプローチがあるとされる (Dobson & Armstrong, 1995 : 190, Knapp, Louwers & Weber, 1998 : 269, Narvaez, 2008 : 310)。一つは、行為に基礎を置く倫理教育の伝統的アプローチと言われるものであり、道徳的ジレンマ状況において、なすべき正しいことは何かということに焦点をあてる。それは、主に結果 (功利主義) や義務 (義務論) を論拠に、いかなる行動を合理的に選択すべきかということが中心的なテーマとなる (Dobson & Armstrong, 1995 : 188, Knapp, Louwers & Weber, 1998 : 269, Whetstone, 1998 : 187, Narvaez, 2008 : 310)。経営倫理教育における認知教育は、このアプローチに沿うものである。

もう一方は、行為主体に基礎を置く徳倫理的アプローチであり、行為の与件として行為する人間の動機や性格に焦点をあてる (Dobson & Armstrong, 1995 : 190, Whetstone, 1998 : 187, Solomon, 1999 : 30, Narvaez, 2008 : 310, 神野, 2002, 185)。性格の特性は、しばしば、性格に深く染み込んだ諸徳 (例えば正義, 思慮, 節制, 勇気など) によって示され (Mintz, 1996 : 69, Solomon, 1999 : 36, Bradburn, 2001 : 16), それらの徳は道徳的性格と同義とみなされる場合も多い (Jacson, 1996 : 165, Carr, 2008 : 100)。また、人の性格は、当人の有する諸徳の総体であるとも言われる (De George, 1999 : 123)。徳倫理的アプローチは、そうした諸徳を明らかにし、いかなる人間になるべきか、さらにはどうやってそうした類の人間になるのかということを中心のテーマとする (Sommers, 1993 : 8, Weaver, 2006 : 345, 神野, 2002 : 26)。

その場合の目指すべき人間とは有徳な人に他ならず、有徳な人とは「正しいことを行おうとする意志とその意志を実行する意志の強さをもった」人であり、「習慣的に道徳的行為を行う」人を意味している (Mintz, 1996 : 71, Mele, 2005 : 102)。例えば、真に正直な人は、習慣的に正直であり、恐らく嘘をつくということすら決して考えないであろうし、また盗みの誘惑が生じた時に捕まる恐れがなく、不正直によって自身が得をする場合でさえも、その誘惑に抵抗することができるであろう (De George, 1999 : 123, Solomon, 1999 : 35)。であるとすれば、組織の人々がこうした有徳者になればなるほど、われわれの目指す組織における道徳的行動の実現性は高まることになる。したがって、徳倫理的アプローチは、経営倫理教育における行動教育に呼応するものである。

われわれは、前節において、経営倫理教育は行動教育に向かわなければならないと述べたが、上述のような認識から、それは徳倫理的アプローチ、すなわち徳育教育に向かわなければならないと言い換えることもできよう。われわれが本研究の副題を「認知教育から

行動教育としての徳育教育へ」としたのは、そのためである。以後、われわれは、徳育教育を行動教育と同義として論を進めることにする。

4. 予備的考察—徳育教育の中核概念「徳」をめぐって—

4.1 徳とその働き

徳育教育は、文字どおり「徳」をめぐって展開される。その徳とは、ギリシャ語のアレテーを英語に訳した言葉であり、卓越性・優秀性とも訳される。原語は道徳的意味合いよりも広く、そのものに固有の機能が最もよく発揮された状態を表わしていた。例えば、目のアレテーはよくものを見ることができるといふことであり、ハサミのアレテーはよく切れるということになる（アレテーの意味については、以下を参照した。Carr, 2008: 104-105, 神崎, 1994: 21, 梅津, 2002: 73-74, 日下部, 2012: 99-100）。とはいえ、われわれが問題とするのは、人間のアレテー以外にない。アリストテレスは、それを「人間を善きものにするところの、そして人間に自分自身の機能をよく行わせるところの状態である」とする（アリストテレス, 2002: 1106a22-23）。人間固有の機能（理性を伴った魂の活動（アリストテレス, 2002: 1098a14）が最もよく発揮されるためには、人は人間のアレテーすなわち徳に即して活動することが求められ、徳は「その人の中に内面化され第二の本性となり、その人の生き方が最もよく機能する状態をもたらす」とされる（梅津, 2002: 74）。逆に言えば、徳が当人の第二の本性となるぐらい内面に備わっている人が、先に述べた有徳な人である。

有徳な人の「習慣的に道徳的な行為を行う」という性向は、彼らの保持する（美）徳を源泉とする。徳は、倫理的な行動を好む恒久的な性向であり、安定的な道徳的性向であると言われる（Whetstone, 1998: 187, Mele, 2005: 101）。例えば、節制という徳が内面化された有徳者は、最もよく快楽を差し控えることができるであろうし、また勇氣という徳が内面化された有徳者は、最もよく恐ろしいことに耐えることができるであろう（アリストテレス, 2002: 1104a34-b3）。MacIntyre は、徳は正しい行為につながる選択を導くとするが、それは「特定の仕方で行うだけでなく、特定の仕方を感じる性向でもある」と言う（MacIntyre, 1981: 149 = 1993: 183）。また、Mintzs は、徳は「道徳的視点と調和するのに必要な道徳的意志と道徳的勇氣を提供する」と言う（Mintz, 1996: 69）。徳倫理論によれば、徳の保持と行使は、健全な倫理的判断を行使しようとする意思決定者の性向を強め、自身の倫理的判断にしたがって行為しようとする可能性を向上させると言われている（Armstrong, Ketz & Owsen: 3）。

以上の考察から、徳の働きを簡潔に示せば次のように言えよう。徳は人の第二の本性とも言えるほど内面化されることにより、人の感情や行動を決定づける性向を構成し、そうした性向が道徳的動機や道徳的性格に作用して、道徳的行動の実現可能性を高める働きをする⁽⁴⁾。

(4) 道徳的行動に影響を与える要因は、無論徳だけではない。例えば、Sekerka 等は人が道徳的行動へと至る道筋を、徳を含む広範な諸要因が複雑に影響し合う独自のモデルを用いてロジカルに説明している（Sekerka & Bagozzi, 2007）。示唆に富む研究であるが、今回のわれわれの研究目的に鑑み、ここでは立ち入らないことにする。

4.2 徳と Rest モデルとの関係

諸徳は相互に密接に関連し合っているとされることから (Mintz, 1995 : 259, Kidder, 2005 : 68, Miller, 2005 : 5), われわれは徳育教育の中核概念である諸徳のリストを特段展開せずに、徳一般として諸徳を取り扱ってきた。しかしながら、われわれが行動教育の主張をするにあたりよって立つ Rest モデルと徳との対応を念頭に置くとなると、徳一般を分類することは便宜だと言える⁽⁵⁾。徳が Rest モデルの第 3 要素である道徳的動機と第 4 要素である道徳的性格に関わることがイメージできるにしても、道徳的行動の実現という観点に立脚すれば、両者の質は大きく異なり、両者の間には一線が画されているとさえ思えるからである。

道徳的動機は道徳的行動をしようとする意志をもたすが、しばしばそうした意志に抵抗する様々な要因が作用するから、それだけでは行動の実現は難しい。そこで、道徳的意志に反する意向に抵抗する道徳的性格が必要とされる。道徳的性格は、人が道徳的意志から道徳的行動へ移行することを可能にする (Armstrong, Ketz & Owsen, 2003 : 25), 言わば切り札であると言えよう。Mintz は「意志」という言葉を使い分け、「正しいことを行おうとする意志とその意志を実行する意志の強さ」とするが (Mintz, 1996 : 71), これは道徳的動機と道徳的性格の質の違いをよく言い表していると言える。

Rest モデルと徳との対応関係について言及する論者も少なからずいるが (Mintz, 1996 : 70, Mele, 2005 : 104-105, Christensen, Barnes & Ress, 2007 : 82-83), それらは部分的な指摘に留まっている。一方、Thorne は両者の対応関係を包括的かつ詳細に説明している (Thorne, 1998 : 297-299)。また、Armstrong 等は、Thorne に同調し、そのアイデアを自身の研究に大幅に取り入れている (Armstrong, Ketz & Owsen, 2003)。

Thorne は、徳倫理論は倫理的ジレンマに直面した意思決定者の動機や性格を考察する理論的基礎を提供するが、倫理的意思決定における徳の役割についての包括的な理解を発展させるうえでの枠組を欠いていると言う。そこで、徳倫理を、認知的発達理論の提供する意思決定プロセスにおける主要構成要素間の関係を理解するための枠組、すなわち Rest モデルと結び付け、両者を包括する「倫理的意思決定の統合モデル」を創出した (Thorne, 1998 : 297-298)。

Thorne は、Rest モデルにおける道徳的動機、道徳的性格と徳とを関係づけるにあたり、Pincoffs によって分類された 2 種類の徳—道具的徳と道徳的徳—を対応させる (Thorne, 1998 : 296-299)。道具的徳とは、人による目的や目標の追求をより成功に導くものであるとし、Pincoffs は、粘り強さ、勇気、用心深さなどを挙げている。これらの徳が十分に働けば、人は安易に失望したりせずに、難題に立ち向かい、隠れた危険や好機を見分けたりすることにより、自身の困難な企ての成功可能性は高まるとされる (Pincoffs, 1986 : 84)。この場合の困難な企てを道徳的諸価値に従った行動とすれば、道具的徳は自身の道徳的意志の実現可能性を促進するものであり、Rest モデルの第 4 要素である道徳的性格に対応

(5) 後述するように、ここでの分類は Pincoffs に従ったが、アリストテレスによる知性的徳と倫理的徳 (性格の徳) という分類はよく知られている。知性的徳は、主として Rest モデルの第 2 要素 (道徳的判断) に対応すると考えられるから (Mintz, 1996 : 70), それは認知教育の対象であり、われわれは今回の考察の対象とはしない。両者の徳が相互に密接に関係し合っていることは認識するが、われわれの主題に鑑み、本研究においては後者のみに焦点をあてることとする。

すると言える (Thorne, 1998 : 298-299)。

一方、道徳的徳とは、人による他者の利害に対する配慮に関わる特性のことである。例として、Pincoffs は、他人を顧みず自己の利害のみを不正によってでも追求する者がいることによって、道徳的コミュニティの維持に支障をきたさないために求められる正直、誠意、誠実といった諸徳、あるいは他者のために行おうとする親切、慈悲、利他主義といった諸徳を挙げている。後者は前者と異なり、それらが欠如しているからといって、必ずしも悪というわけではない。しかし、それらを保持する者はそうでない者よりも好まれるに違いない (Pincoffs, 1986 : 89-91)。これらのような道徳的諸徳は、道徳的動機によって優先される道徳的価値が安定的性向となって人に内在化されたものであるから、道徳的徳は Rest モデルの第3要素である道徳的動機に対応すると考えられる。Thorne は、個人の道徳的動機は自身の道徳的徳が反映されたものであり、道徳的徳を有する個人はそうでない者に比べ、より道徳的に行為するよう動機づけられると述べている (Thorne, 1998 : 298)。

5. 徳育教育の目的と内容

5.1 徳育教育の目的とその実現可能性

われわれは、経営倫理教育の究極の目的は、組織における道徳的行動の実現にあるとし、そのために、道徳的動機と道徳的性格の発達を目的とする行動教育の必要性を説いてきた。さらに、道徳的動機と道徳的性格に前節で述べたように徳が深く関わっているとすれば、それらの発達を目指すということは、徳の習得を目指すことだとも言える。Mele は、道徳的行動は主に性格に関わることから、経営倫理教育は徳を習得させる方向へ向かわなければならないと指摘する (Mele, 2005 : 106)。経営倫理教育の目的を判断よりも行動に置く論者たち、すなわち行動教育に力点を置く論者たちは、Mele 同様、徳育教育の必要性を促している (Sommers, 1993, Dobson & Armstrong, 1995, Mintz, 1995, Mintz, 1996, Whetstone, 1998, Armstrong, Ketz & Owsen, 2003)。

徳育教育の目的とは、端的に述べれば、有徳な人になるための徳を習得させることにあると言えよう。これを先の Rossouw による認知教育の目的についての説明のように解釈すれば、「有徳な人になる」という徳育教育の志向 (狭義の目的) と「徳を学ぶ」という徳育教育の提供すべき内容 (前者に対する手段目的) が見て取れる。有徳な人になるとは、安定的、恒久的に道徳的行動がとれるようになるということである。そして、このような行動の変容が生じるためには、その前提として、(美) 徳が内面化 (習得) され、道徳的動機や道徳的性格の有機能化 (発達) といった個人の内的な正の変化が不可欠である。とはいえ、それらは徳育教育によって可能なのであろうか。徳育教育は、それらに対してどの程度貢献し得るのであろうか。こうした問いは、徳育教育に限らず、「倫理は教えられるか」に代表されるより包括的な (経営) 倫理教育についての問いに関わる何度も繰り返される論議に帰着するものであると言える (Bishop, 1992 : 294, Adams, Harris & Carley, 1998 : 1325-1326, Sims, 2002 : 9, Driscall & Van Esch, 2004 : 28, Hooker, 2004 : 73-74, McWilliams & Nahavandi, 2006 : 422-423)。しかしながら、ここにおいてその論議にわれわれは加わることはしない。そうした論議の発端が (経営) 倫理教育の効果に対する批判

からきているだけに、その教育は「学生たちの道徳の発達には全く効力がない」(Derek, 1976 : 30), 「学生たちの態度や行動における永続的な変化を引き起こすものではない」(McWilliams & Nahavandi, 2006 : 422) といった否定的な見解が根強いものの、われわれは、(経営) 倫理教育、ひいては徳育教育による正の効果をも前提として論を進めることにする。

目下のところ、われわれは、そうした前提を是とするための実証的な根拠も理論的な根拠も提示することはできないが、前述の徳育教育の必要性を促す多くの論者の見解やいささか断片的で直観的ではあるが、以下の①から⑥のような肯定的な見解の諸例の存在が取りあえずの拠り所となろう。

- ① もし、適切に考え出され、行われるのであれば、倫理教育は健全な性格の発達に寄与し得るであろう (Paine, 1991 : 83)。
- ② 徳は教えられるものであり、有効な道徳教育は、知力だけではなく感情にも訴えるものである… (Sommers, 1993 : 13)。
- ③ 会計の教育者たちは、徳を教え込むために自由に使えるあらゆる機会を利用すべきである。そうすることによって、学生たちの性格を向上させ、ひいては会計専門職業人の将来世代の倫理と意識を促進することになろう (Mintz, 1995 : 265)。
- ④ 徳は、一般に有益なものとみなされ、実例によって教えられ、経験をとおして習得することが可能である (Whetstone, 1998 : 188)。
- ⑤ 道徳的勇氣は、広範囲において養成され、教えられ、訓練され、そして獲得され得るもの…だと思ふ (Kidder, 2005 : 213)。
- ⑥ …ビジネス・スクールは、経営的意思決定をする際に、諸徳を用いる習慣を教え込むことに役立つことができる (Giacalone & Wargo, 2009 : 166)。

また、徳育教育の目的・内容に適合する教育方法の諸例 (すなわち手段の合理性) の存在も相応の根拠になると思える。逆に言えば、そうした方法が手段として合理的であると認識できれば、徳育教育の効果に対して一定の推論が成り立つと言えよう。

5.2 徳育教育の内容

われわれは、徳育教育の内容を「徳を学ぶ」ことだとした。徳を学ぶにあたり、徳育教育が提供するものは、大別して三つある。一つ目は、徳の概念や役割を理解するための知識や理論である。これらは、認知に関わるものであるが、徳育教育においても必要不可欠である。Mintz は、「美德を啓発し、悪徳を避けることによって、教師は必要な特性を人に徐々に教え込むことができる」と言うが (Mintz, 1995 : 259), まず、われわれは、有徳な人になるにあたり、何が美德であり、何が悪徳であるのかを知らなければならない。同時に、徳の性質や重要性を知的に理解することも必要であろう。そうした理解は、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も寄与し得るからである。MacIntyre は、「教養ある道徳行為者は、有徳な仕方では判断し行為するとき、自らが何をしているのかをもちろん知っていなければならない。こうして彼は、有徳なことを、それが有徳であるがゆえに行うのである」と述べている (MacIntyre, 1981 : 149 = 1993 : 183)。

徳についての認知的側面の教育は必要であるが、それだけでは有徳な人になるという徳育教育の目的への貢献は限定的である。徳についてのこうした教育は、Armstrong 等が言うように、「認知を磨く訓練にはなるかもしれないが、必ずしも学生たちの徳を高めようとするものではない」(Armstrong, Ketz & Owsen, 2003:7)。Thorne は、有徳な人は、「『善い』ことについての理解と『善く』なろうとする願望の双方を有する」と言い(Thorne, 1998:299)、Watson は、「『正しい』行動をする傾向は、「正しいこと」とはどのようなものかということについての明確な理解と『正しいこと』をしようとする強い願望から生じる」と言う(Watson, 2003:96)。また、「われわれの行動を決定するのは、自身の最も深遠な願望である」とも述べている (*Ibid.*:95)。

両者の後半の言説は、徳育教育の提供する二つ目のものに関わっている。それは、有徳な人になりたい、すなわち徳を習得しようとする願望や意志だと言える。しかしながら、それらは知識のように教授できるものではなく、それら自体を直接的に提供することはできない。それらを学生に身につけさせる、つまりそれらが有効に作用し得るように内面化させるには、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、啓発を習慣づけるようにならなければならない。であるとすれば、願望や意志を提供することは、上述のことの助けとなるような刺激や方法を含む学習経験の場や機会を提供することに他ならない。しかしながら、そうした願望や意志の高まりは極めて重要であるが、それだけで徳が習得されるとは言い難い。そこで、三つ目の内容が必要になってくる。

アリストテレスは、徳は習慣から形成されるとし(アリストテレス, 2002:1103a16)、徳の習得を技術の習得に例えて、「人は家を建てることによって建築家になり、堅琴を弾くことによって堅琴奏者になるのである。まさにこれと同様に、正しいことを行うことにより、われわれは正しい人になり、節制あることを行うことによって節制ある人になり、また勇気あることを行うことによって、勇気ある人になる」と言う(アリストテレス, 2002:1103a34-b2)。すなわち、徳の習得には、徳に即した行動が習い性となるぐらいの一定の反復実践がなされなければならないということである(アリストテレス, 2002:1103b22-24)。それ故、徳の習得には、高められた願望や意志に則って、善いことや正しいことを繰り返し実践する場や機会の提供も必要とされることになる。

6. 徳育教育の方法

われわれは、徳育教育の目的達成に必要な徳育教育の内容は、徳についての知識や理論とともに、徳習得の願望・意志を高める学習経験、さらには徳に即した行動実践の機会や場を提供するものでなければならないと主張した。次に、それらを有効的、合理的に提供するための教育方法が問われなければならない。

徳育教育の方法を巡っては多くの論者が様々述べているが、恐らく、Puka のものが最も網羅的であると言える(Puka, 2000:131)。彼は、以下のような6つの方法を挙げている。(1)学生たちに直接、基礎的な価値や理想を講義すること、(2)行動準則を制定し、それらを施行すること、(3)道徳的教訓をともし物語を語ること、(4)望ましい特性や価値を模範とすること、(5)歴史、文学、今日のコミュニティにおける道徳的模範を引き合いに出し、それらの特性を激賞すること、(6)学校やコミュニティにおいて学生たちが善い

特性を行使したり、善い価値を遂行したりすることができる組織的奉仕活動の機会（奉仕プロジェクト）を提供すること。これらの教育方法は、上述した教育内容の全てに対応していると言えよう。(1)～(2)は徳についての認知教育、(3)～(5)は徳習得の願望・意志を高める学習経験、そして(6)は徳に即した行動実践に繋がるものである。多くの論者は、上記の一つ、または複数を取り上げて徳育教育の方法を論じているが、われわれの関心は(3)～(6)にあることは言うまでもない。

アリストテレスが主張するように、徳の習得には徳の反復実践が必要とされるから、上記における(6)のような直接的経験の機会は合理的であろう。Whetstoneもインターシップや救済活動、運動競技、奉仕に関わるプロジェクトへの参加を奨励する(Whetstone, 1998: 193)。また、Kidderは、道徳的勇氣習得の方法の一つとして、「われわれは勇氣あることを行うことによって、勇氣ある人になる」というアリストテレスの言葉を引き合いに出し、学習者による勇氣の実践と持続を重視する(Kidder, 2005: 243, 213-214)。しかしながら、大学等の教育の場において、こうした直接的経験による学習の機会を持続的に提供するには相当な制約が見込まれるであろうし、とりわけ、徳の中でも道具的な徳といわれる道徳的勇氣の有効的な実践の機会を提供することは極めて至難であると言わざるを得ない。

道徳的勇氣は、「何らかの脅威をとまなう危険な状況に直面するなかで、道徳的目的を達成しようとする実践的な行為にとまなう性質」(Park, 1998: 972), 「他者やコミュニティに対する配慮や関心を実際に示すために、自身を害する危険を冒すことを厭わないという意味での徳」(Mintz, 1996: 70), 「利用可能な力量を超える知覚された脅威にとまなう恐れが分るにもかかわらず、善い理由のために行為する能力」(Woodard, 2004: 174), 「自身に対する脅威があるにもかかわらず、他者にとって善いことを行うべきとする内的な原則を用いる能力」(Sekerka & Bagozzi, 2007: 135) などとされている。以上のことから、道徳的勇氣の実践には、行為者にとって少なくとも二つの前提条件が問われるということが想定される。

まず、行為者は、自身に対する脅威、危険、恐れ等を自覚する状況に直面しなければならない。次に、道具的徳は人による目的や目標の追求をより成功に導くものであるから、行為者自身がそれらを保有していなければ、道徳的勇氣は意味をもたない。そうした目的、目標は上記に従えば、「道徳的目的」、「他者やコミュニティに対する配慮や関心」、「善い理由」、「他者にとって善いこと」であり、道具的徳に対応する道徳的徳に深く関わるものだと言える。Millerは、道徳的勇氣は他の諸徳の破壊を食い止めるもの、あるいはそれらを守るものであるから、その啓発に取り組むには、学習者はまず最初に道徳的諸徳を習得しなければならないと主張する(Miller, 2005: 25-26)。以上のような二つの前提条件が問われるが故に、道具的徳である道徳的勇氣の有効的な実践の機会を提供することは特に難しいと言わざるを得ないのである。では、どうすべきであろうか？

学習の形態として、Banduraは、直接経験による学習の他に、観察学習（代理学習）の重要性を唱え、大部分の人間行動は観察学習によって学ばれているとした。彼によれば、われわれは観察によって学ぶ能力を有するから、他者によって表わされたり、書かれたりした情報を基に、自身の知識や技能を発展させることができるのである(Bandura, 1971: 5 = 1974: 23-25, Bandura, 1986: 47)。徳育教育における観察学習の有効性について、

Goud は、「勇気を構築する活動をとまなう直接的経験は、勇気ある性向を啓発するための一つの道筋である。観察的経験、すなわちモデリングは、もう一つの強力な様式である。人が直面するかもしれない状況に他者がどのように対応するかを観察することは、人の行動に重要な影響をもたらす」と言う (Goud, 2005 : 112)。また、Moberg は、「徳は、…卓越した性格を心から証明する他者 (つまり役割モデル) を観察するという経験によって最も良く教えられる」とさえ述べている (Moberg, 2000 : 675)。まさに、「徳倫理においては、倫理は他者の行動の観察をつうじて学ばれるもの」なのかもしれない (Dobson & Armstrong, 1995 : 192)。それ故、徳育教育において、直接的経験の代わりに観察的経験の機会の提供に関わる方法、すなわち観察学習の方法が問われなければならない。

観察学習の対象となるモデルには、直接的モデルと代理的モデルがある (Goud, 2005 : 112)。前者に基づく学習機会の提供は、学内に当人の行動実績から有徳であると思われる人 (モデル) を招いて、直接学生たちに対して話してもらったり、学生たちと話し合いをしてもらったりすることによってなされるものである。McCabe 等は、実際の倫理的ジレンマを経験してきたビジネスリーダーたちと学生たちがそれらのジレンマについて話し合う機会をもつことは極めて有効であり、そうしたビジネスリーダーたちによって、よくない役割モデルに対抗する建設的な役割モデルが提供され得ることほど重要なことはないかもしれないと述べている (McCabe & Trevino, 1995 : 213-214)。

また、直接的モデルは、外部からのゲストだけではない。四六時中学生たちから観察され、彼らに対して影響力のある教師もまた役割モデルに成り得る (Narvaez, 2008 : 322)。「教授陣は学生たちには厳格な締切期限を守らせておきながら、定められた期日までに学生たちに課題の評価を返却するという約束を守っていないのではないだろうか？」という Dean 等の警告にわれわれも「どきっと」させられる (Dean, Beggs & Fornaciari, 2007 : 16)。まさに「教師たちは、よい性格の模範になる必要がある」のである (Carr, 2008 : 115)。このことは、徳育教育における教師の役割というまた別の重要な問題を提起するものであるが、ここではこれ以上立ち入らない。機会があれば、いずれ取り組みたい課題の一つである。

次に、代理的モデルに基づく学習機会の提供についてであるが、道徳的範例が含まれた様々な媒体が用いられている (Kidder, 2005 : 234)。例えば、伝記、物語、小説、ケース、記事といった書かれたものから、映画、TV ドラマ、演劇などのビジュアルなものまで用いられている⁽⁶⁾。中でも、物語や小説の有用性については⁽⁷⁾、多くの論者が論述展開している (Solomon, 1991, Kennedy, 1992, Stewart, 1997, Watson, 2003)。例えば、Stewart は、物語は、性格や諸徳について学ぶ強力な方法であるとし、さらに、道徳的関心をそそる物語は学生たちに強い支えと刺激を提供し、道徳的発達を促進すると述べている (Stewart,

(6) 例えば、小説は一般的には書物として伝えられるが、同時にその内容を映画化して伝えることも可能である。したがって、書かれたものかビジュアルなものかといった使用媒体の違いによる効果についての検討も必要ではあるが、ここでは、媒体そのものよりも媒体によって伝えられる伝記、物語、小説、ケース、記事といったコンテンツの表現形式に焦点を当てている。

(7) 物語や小説といった類の語句の使用法に際し、論者によってばらつきがあり、また同一論者の著作のなかにおいてもばらつきが散見される。主に使用される原語は、story, narrative, novel, literature 等であるが、目下のところわれわれは、論者たちのそれらの用語法はもとより概念上の違いも理解しているとは言い難い。今後、訳出も含めて見直したいと思う。

1997：182-183)。また、Watson は、物語を語ることを奨励し、「誘惑の海において倫理的に行為をし、勇敢に行動をする人々の諸範例は、実際に理想的なこととはどのようなことであるかを若い人たちに示し、そうした学習者たちが自らすばらしい行為をするように促す」と言う (Watson, 2003：93)。さらに彼は別のところで、「物語を語ることは、全ての伝統的、叙事詩的社会における『道德教育の主たる方法』であった」とする MacIntyre の言説を引き合いに出したうえで (MacIntyre, 1981: 121 = 1993：148)、「物語は、道德的行為に対する刺激や指令の源泉になり得る」とも述べている (Ibid：96)。以上のような彼らの主張は、物語が学生の徳習得に対する願望や意志を高めるうえで、有効な方法であることを示唆するものである。

なお、Watson は、物語が有効な方法とされる理由を8項目に分類し、詳細に述べているが (Watson, 2003：96-103)、その内容の紹介ならびに考察については、紙幅の関係で今回の課題としたい。また合わせて、直接であろうと代理であろうとその対象となる有効な範例、すなわち有効な役割モデルの条件などについても検討する必要があると考えている。

7. 今後の課題—結言にかえて—

前節で述べたとおり、物語や小説などの代理的モデルによる学習に関する先行研究の諸例や諸説についての詳細な検討は、次回に持ち越されることになるが、その際にわれわれが念頭におくべきことこそ、今後の課題と言えよう。それは、そうした学習による効果の考察である。すなわち、今回われわれが明らかにした徳育教育の目的・内容とそうした教育方法の手段合理性の問題についての考察である。その考察は、恐らく、徳育教育の有効性と限界についての問題を含むものになろう。すでに、徳育教育を奨励する幾人かの論者たちによって、以下のようにその限界が指摘されている。

① Loeb の第6番目の目標 (倫理的行動を変えるためのお膳立てをする…筆者による挿入) は、会計倫理教育に学生の倫理的行動の変化を引き起こすことを期待するのは非現実的であることを認識するものである。その代わりに、Callahan が指摘するように、より現実的な期待は、倫理的問題について学生たちが考え、感じる際の方法を変えることによって倫理的行動を変えるためのお膳立てをすることである (Mintz, 1996：68)。

② Loeb は、会計における倫理教育の目標について議論し、その一つとして倫理的行動を変えるための「お膳立てをする」ということを含める。彼は、会計教育者が学生たちに対して善い行動あるいは悪い行動を引き起こす力を有していることをほめかすまではしていない。実際、(Rest の…筆者による挿入) 第4番目の構成要素 (道德的性格…筆者による挿入) は、恐らく会計教育者の能力を超えているだろう。教育者は、道德的感受性、道德的推論そして道德的動機を高めることによって倫理的行動に対する「お膳立て」はするが、学生たちは自分自身でその最後の一步を踏み出さなければならない (Armstrong, Ketz & Owsen, 2003：10)。

③ もし、徳が熟考され、自由な行為を通して習得されるのであれば、倫理教育は徳自体をもたらすことはできないのは明らかであるが、徳を示すことは可能である。さらに、徳をもたらす道德的行動へと学生を動機づけるために、徳の重要性を強調することもできよ

う (Mele, 2005 : 106)。徳は知識の問題ではなく、個人の道徳的発達の問題である。倫理教育ができることは、徳を示し、学生がそれを習得するよう熱心に勧めて動機づけ、そうする方法を説明することである (Idem.)

④ 倫理学者は、道具的な徳とみなす道徳的勇気は教えることはできないと結論を下す。…しかしながら、道徳的勇気を出そうとする決意は教えられると示唆する著者もいる。決意や道徳的動機は、Restの4構成要素モデルの3番目の構成要素である (Christensen, Barnes & Ress, 2007 : 83)。

現時点において、それらから見えてくるものもある。例えば、少なくとも上記の②と④は、徳育教育の効力の及ぶ範囲は道徳的動機 (道徳的徳) までであり、道徳的性格 (道徳的勇気) には及ばないということの意味している。われわれは「4.2 徳と Rest モデルの関係」において、「道徳的動機と道徳的性格の間には、一線が画されているとさえ思える」と述べたが、そうした両者の大きな質の違いが、教育の効力に影響を及ぼしているようにも思える。いずれにしても、今回は論者の指摘を羅列した程度に過ぎない。今後われわれは、それらをさらに吟味し、そうした限界を認識したうえで、その有効性をいかに向上させるかという問題にも取り組む必要があると考えている。

最後に、徳育教育の必要性を唱える二人の論者が実際の教育現場からそれぞれ感じたことの記述を引用して、今回のわれわれのささやかな研究を閉じることにする。一人は憂慮を、もう一人は希望を語っている。

ビジネス専攻の学生たちは、ビジネスの伝説に染まり、文学や哲学の関わるもっと幅広い問題や関係にめったに接することがない。彼らは、ゲームの理論や戦略計画の詳細は学ぶが、彼らが非常に熱意をもって追い求める自身の生活や諸価値についてはあまり考えないように教えられている。彼らは、財務の技術、マネジメント理論、そして恐らくは何らかの公共政策でさえも学ぶが、自身の想像力や感情を訓練したり、いわんや (人は彼らが嘲笑っているのを聞くかもしれない) 自身の「人間性」を経験したりする機会をほとんど得ることはない (Solomon, 1991 : 72)。

学生たちは、道徳教育にともなうアリストテレスの理論に対する非常に多くの妥当性と同時に彼が言う勇気、寛容、節制、さらにはその他の徳における個人的な関わりを見出している。私には、アリストテレスにふれることが独善的な相対主義に関して即座の襲撃になるとわかった。実際、嗜好や社会的風潮に関わるような道徳性を議論する傾向は、急速に萎み、さらには全く消えてしまったと言えよう。多くの学生たちには、有徳の性格特性を育成するという考えにもちろん魅力を感じている。

いかなる人間になろうとするのか、さらにはどうやってそうした類の人間になるのかといった問題にそうした学生が取り組むようになるなら、倫理の問題は具体的かつ実践的なものとなり、多くの学生たちにとって、その後は道徳の育成が現実的で不可避な企てだとさえみなされるであろう (Sommers, 1993 : 8)。

引用・参考文献

英語文献

- Adams, J. S., Harris, C. and Carley, S. S. (1998) "Challenges in Teaching Business Ethics: Using Role Set Analysis of Early Career Dilemmas", *Journal of Business Ethics*, 13.
- Armstrong, M. B., Ketz, J. E. and Owsen, D. (2003) "Ethics education in Accounting: moving toward ethical motivation and ethical behavior", *Journal of Accounting Education*, 21(1).
- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*, Genaral Learning. (原野広太郎・福島脩美 訳 (1974) 『人間行動の形成と自己制御—新しい社会的学習理論—』金子書房。)
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall.
- Bishop, T. R. (1992) "Integrating Business Ethics into An Undergraduate Curriculum", *Journal of Business Ethics*, 11.
- Bradburn, R. (2001) *Understanding Business Ethics*, Continuum.
- Carr, D., "Character Education as the Cultivation of Virtue", in L. P. Nucci, D. Narvaez eds., *Handbook of Moral and Character Education.*, Routledge.
- 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).
- Dean, K. L., Beggs, J. M. and Fornaciari, C. J. (2007) "Teaching Ethics and Accreditation", *Journal of Business Ethics Education*, 4.
- DeGeorge, R. T. (1999) *Business Ethics*, 5th ed., Prentice Hall.
- DeGeorge, R. T. (2004) "Teaching Business Ethics as a Liberal Art", *Journal of Business Ethics Education*, 1(1).
- Derek, C. B. (1976) "Can ethics be taught?", *Change Magazine*, October.
- Dobson, J. and Armstrong, M. B. (1995) "Application of Virtue Ethics Theory: A Lesson from Architecture", *Research on Accounting Ethics*, Vol.1.
- Driscoll, C., Van Esch, L. (2004) "Ethics in Business Education: Core or Accessory?", *The Workplace Review*, September.
- Gellerman, S. W. (1992) *Motivation in the Real World: the Art of Gtting Extra Effort from Everyone — including yourself*, Dutton. (木下 敏訳 (1994) 『新しい動機づけの経営』産能大学出版部。)
- Giacone, R. T., Wargo, D. T. (2009) "The roots of the global financial crisis are in our business schools", *Journal of Business Ethics Education*, 6.
- Goud, N. H. (2005) "Courage: Its Nature and Development", *The Journal of Humanistic Counseling; Spring*, Vol.44.

- Hooker, J. (2004) "The Case against Business Ethics Education: A Study in Bad Arguments" *Journal of Business Ethics*, 1(1).
- Jacson, J. (1996) *A Introduction to Business Ethics*, Blackwell.
- Kennedy, E. J. and Lawton, L. (1992) "Business Ethics in Fiction", *Journal of Business Ethics*, 11.
- Kidder, R. M. (2005) *Moral Courage*, Harper.
- Knapp, M. C., Louwers, T. J. and Weber, C. K. (1998) "Celebrating Accounting Heroes: An Alternative Approach to Teaching Ethics", *Advances in Accounting Education*, Vol.1.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue: a study in moral theory*, University of Notre Dame Press. (篠崎 榮訳 (1993) 『美徳なき時代』みすず書房。)
- McCabe, D. L., and Trevino, L. K. (1995) "Cheating among business students: A challenge for business leaders and educators", *Journal of Management Education*, Vol.19 No.2.
- McWilliams, V., Nahavandi, A. (2006) "Using Live Cases to Teach Ethics", *Journal of Business Ethics*, 67.
- Mele, D. (2005) "Ethical Education in Accounting: Integrating Rules, Values, and Virtues", *Journal of Business Ethics*, 57.
- Miller, R. (2005) *Moral Courage: Definition and Development*, Ethics Resource Center, March.
- Mintz, S. M. (1995) "Virtue Ethics and Accounting Education", *Issues in Accounting Education*, Vol.10, No.2, Fall.
- Mintz, S. M. (1996) "The Role of Virtue in Accounting Education", *Accounting Education*, 1 (1).
- Moberg, D. J. (2000) "Role Models and Moral Exemplars: How do employees acquire virtues by observing others?", *Business Ethics Quarterly*, Vol.10 No.3.
- Narvaez, D. (2008) "Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development", in L. P. Nucci, D. Narvaez eds., *Handbook of Moral and Character Education.*, Routledge.
- Narvaez, D. and Rest, J. R. (1995) "The Four Components of Acting Morally", in W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz eds., *Moral Development: An Introduction*, Allyn and Bacon.
- 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. (1991) "Ethics as Character Development: Reflections on the Objective of Ethics Education", in R. E. Freeman eds., *Business Ethics: The State of the Art.*, Oxford University Press.
- 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。)
- Park, Hun-Joon. (1998) "Can business ethics be taught? A new model of business ethics

- education”, *Journal of Business Ethics*, 17.
- Pincoffs, E. L. (1986) *Quandaries and Virtues: Against Reductivism in Ethics*, University Press of Kansas.
- Puka B. (2000) “Inclusive moral education: A critique and integration of competing approaches” in M. Leicester, C. Mogdil and S. Mogdil eds., *Moral Education and Pluralism*, Falmer Press.
- 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. (1999) “New issues, new theory, new findings” in J. R. Rest, D. Narvaez, M. J. Bebeau and S. J. Thoma, *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossoun, G. J. (2002) “Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*, 6.
- Sekerka, L. E., Bagozzi, R. P. (2007) “Moral courage in the workplace: moving to and from the desire and decision to act”, *Business Ethics: A European Review*, Vol.16, No.2. April.
- Shao, R., Aquino, K. and Freeman, D. (2004) “Beyond moral reasoning: A review of moral identity research and its implications for business ethics”, *Business Ethics Quarterly*, Vol.18.
- Sims, R. R. (2002) *Teaching Business Ethics for Effective Learning*, Quorum Books.
- Solomon, R. C. (1991) “Business Ethics, Literacy, and the Education of the Emotions”, in R. E. Freeman ed., *Business Ethics: The State of the Art.*, Oxford University Press.
- Solomon, R. C. (1999) “Business ethics and virtue”, in R. E. Frederick ed., *A Companion to Business Ethics*, Blackwell.
- Sommers, C. H. (1993) “Teaching the Virtues”, *Public Interest*, spring.
- Stansbury, J. and Barry, B. (2007) “Ethics Programs and the Paradox of Control”, *Business Ethics Quarterly*, Vol.17., No2.
- Stewart, I. (1997) “Teaching Accounting Ethics: The Power of Narrative”, *Accounting Education*, 2(2).
- 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.
- Watson, C. E. (2003) “Using Stories to Teach Business Ethics: Developing Character through Examples of Admirable Actions”, *Teaching Business Ethics*, 7.
- Weaver, G. R. (2006) “Virtue in Organizations: Moral Identity as a Foundation for Moral Agency”, *Organization Studies*, 27(3).

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.

Woodard, C. R. (2004) "Hardiness and the Concept of Courage", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol.56., No.3.

日本語文献

アリストテレス (2002) 『ニコマコス倫理学』 (朴 一功訳) 京都大学学術出版会。

梅津光弘 (2002) 『ビジネスの倫理学』 丸善。

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。

神崎 繁 (1994) 「《徳》と倫理的存在論—アリストテレス「徳」概念の現代的意義—」 日本倫理学会編『徳倫理学の現代的意義』 慶應通信。

日下部吉信 (2012) 『アリストテレス講義・6講』 晃洋書房。

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。

高 巖 (2000) 『企業倫理のすすめ—ECS2000と倫理法令遵守の仕組み—』 麗澤大学出版会。

高 巖・T. ドナルドソン (1999) 『ビジネスエシックス—企業の市場競争力と倫理法令遵守マネジメント・システム—』 文眞堂。

中村秋生 (2007) 「組織における道徳的畏」 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。

中村秋生 (2010) 「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—」 『千葉商大論叢』 第47巻・第2号。

中村秋生 (2012) 「サービス・イノベーター育成のための試論」 『千葉商大論叢』 第49巻・第2号。

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。

[抄 録]

欧米のビジネス・スクールや大学において、経営倫理教育は、従来、「学生たちに適切な道徳的判断をさせることを目的とし、そのための手助けとなる倫理・道徳上の概念・原則ならびに道徳論法のモデル・手順などを、講義やケース・メソッドといった方法によって提供する（学ばせる）」認知教育として普及してきた。しかしながら、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する場合、認知教育が志向する道徳的判断力の向上とわれわれが理想とする道徳的行動の実現との間には大きなギャップがあることを Rest をはじめとする多くの研究者が指摘し、われわれも経験上認識している。また、道徳的行動実現のための直接的な動因に成り得るものは、認知教育が対象とする道徳的判断力を中心とする認知能力ではなく、道徳的動機や道徳的性格といった感情や意志に関わる行動能力であるとされる。

以上のような認識に基づき、本研究において、まず、組織における道徳的行動実現のための経営倫理教育として、認知教育の限界を明らかにし、経営倫理教育の中心的テーマは認知教育ではなく、行動能力を発達させる行動教育に向わなければならないと主張する。次に、われわれは、経営倫理教育における行動教育と一般的な倫理教育における徳倫理的アプローチ（徳育教育）との相関性、同一性に着目し、行動教育を徳育教育として捉え直す。本研究の狙いは、こうした予備的考察を踏まえたうえで、徳育教育の目的、内容、方法を明らかにするものである。

キーワード：経営倫理教育， Rest モデル， 認知教育， 行動教育， 徳育教育， 道徳的徳， 道具的徳， 道徳的勇気， 観察（代理）学習， 役割モデル， 物語

目次

1. 緒言
2. 認知教育の限界
3. 行動教育としての徳育教育
4. 予備的考察—徳育教育の中核概念「徳」をめぐって—
 - 4.1 徳とその働き
 - 4.2 徳と Rest モデルとの関係
5. 徳育教育の目的と内容
 - 5.1 徳育教育の目的とその実現可能性
 - 5.2 徳育教育の内容
6. 徳育教育の方法
7. 今後の課題—結言にかえて—