

道徳的行動を動機づける心理的要因

—経営倫理教育の有効な方法解明のための予備的考察—

中 村 秋 生

目 次

1. 緒言—前からの繋がりと研究の意図—
 - 1.1 直近の研究の要点
 - 1.2 今回の研究の狙い
2. 本研究において取り上げる三人の心理学者
3. 道徳的機能化についての三つの心理学理論
 - 3.1 Hoffman の理論—共感性発達理論—
 - 3.2 Blasi の理論—道徳的同一性モデル—
 - 3.3 Bandura の理論—社会的認知理論—
4. 結言

1. 緒 言—前からの繋がりと研究の意図—

企業等の現代組織は、様々な道徳的問題を内包している。それらの諸問題は、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。こうした問題に対処するうえで、企業は、企業倫理の制度化に力を入れている。

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、内部告発の受容と問題解決の保証、倫理問題担当専任役員を選任など様々あるが(中村,1998:178)、われわれ大学等高等教育機関が唯一直接的に関われるものは、教育において他にない。

以上のような認識から、われわれは、組織における道徳的問題という極めて困難な課題に「経営倫理教育」の観点からの接近を図ってきた。その際、われわれは、「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の構成員の道徳的行動が常態となれば解決に近づく」と望み、経営倫理教育の究極の目的を、「組織における道徳的行動の実現」とした(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」と述べた(中村,2014:43)。

教育が有効であるためには、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要素の適合が不可欠であるから、経営倫理教育について論じようとするれば、教育目的が議論の出発点になると言えよう。Rossouw は、経営倫理教育の目的を

認知能力、行動能力、管理能力という三つの基本的な立場によって分類した (Rossouw, 2002:411)。われわれは、まずはこれらの前二つに着目し、主として道徳的判断力を中心とした認知能力の向上に力点を置いた教育を「認知教育」、道徳的動機、道徳的性格といった行動能力の発達を意図する教育を「行動教育」と呼び、各々教育目的・内容・方法について詳論した (中村, 2010, 中村, 2014)。

1.1 直近の研究の要点

今回の研究は、先の二つの研究に続くものであるから、論考を進める前に、われわれ自身の思考の整理と読者の便宜を図り、直近の研究 (中村, 2014) の主たる要点を論述の流れにそって列挙すれば、以下のとおりである。

- ① 認知教育によって期待される直接的な成果は道徳的判断力の向上とされる。ところが、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し (Rest, 1994:21-22)、また両者のギャップについて多くの研究者たちも同調している (Christensen, Barnes & Ress, 2007:82, Mintz, 1996:69, 73, Narvaez, 2008:311, Paine, 1991:70, Shao, Aquino & Freeman, 2008:514, Watson, 2003:95)。であるとすれば、道徳的判断力の向上が直接的に道徳的行動につながると仮定するのは、少々無理があるように思える。
- ② 上記①の見解を前提として、経営倫理教育は、認知能力の向上とともに、あるいはそれ以上に、道徳的行動の促進に直接的に関わる行動能力の向上に力点を置くべきだという主張が様々なされている (Christensen, Barnes & Ress, 2007:79, Comer & Vega, 2005:172, Mele, 2005:105, Whetstone, 1998:180)。われわれは、こうした主張に積極的に同意するが故に、経営倫理教育の中心的テーマは、認知教育ではなく、行動教育に向わなければならないと考える。
- ③ 倫理教育は、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道徳的判断に焦点をあてる。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。経営倫理教育における行動教育は、徳倫理的アプローチに呼応するものである。このアプローチは、文字どおり徳をめぐって展開されるものであり、徳育教育とも言われる。
- ④ 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ればとも言える (Armstrong, Ketz & Owsen, 2003:3, MacIntyre, 1981:149 = 1993:183, Mele, 2005:101, Mintz, 1996:69, Whetstone, 1998:187, アリストテレス, 2002:1104a34-b3)。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をわれわれは有徳な人と呼ぶ。
- ⑤ 徳が道徳的動機や道徳的性格に深く関わっているとすれば、行動教育が目的とする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、

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が (Mele, 2005:106), 行動教育に力点を置く多くの論者たちも, 道徳的行動の実現を志向するが故に, Mele 同様, 徳育教育の必要性を促している (Armstrong, Ketz & Owsen, 2003, Dobson & Armstrong, 1995, Mintz, 1995, Mintz, 1996, Sommers, 1993, Whetstone, 1998)。このように, 行動教育と徳育教育の志向は同様であることから, 両者は同義だとみなすことも可能だと言える。

- ⑥ 徳育教育の目的を端的に述べれば, 有徳な人になるための徳を習得させることである。これには, 「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。この教育内容には, 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, さらに徳に即した行動実践の機会や場を提供することが含まれるべきである。
- ⑦ 徳育教育の目的, 内容の次に, 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なければならない。徳の習得には徳の反復的实践が必要であるとするアリストテレスの主張にしたがえば (アリストテレス, 2002:1103a16), 救済活動や奉仕活動などに参加させて徳を直接的に経験させる方法は合理的であるように思えるが (Puka, 2000:131, Whetstone, 1998:193), 大学教育の場において, こうした直接的経験による学習の機会を継続的に提供するには相当の制約が見込まれる。しかし, 学習方法には, その他に観察学習 (代理学習) という重要な方法があるとされるから (Bandura, 1971:5 = 1974:23-25, Bandura, 1986:47), その方法が有効的であれば, 先の制約は, 克服, あるいは緩和されるに違いない (Dobson & Armstrong, 1995:192, Goud, 2005:112, Moberg, 2000:675)。
- ⑧ 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)。前者に基づく学習には, 実在する有徳な人との直接的な接触を必要とするが, 後者においては, 道徳的範例が含まれた様々な媒体—伝記, 物語, 小説, ケース, 映画, TV ドラマ, 演劇等—が用いられている (Kidder, 2005:234)。中でも, 物語や小説の有用性については, 多くの論者が論述展開している (Kennedy & Lawton, 1992, Solomon, 1991, Stewart, 1997, Watson, 2003)。また, MacIntyre は, 「物語を語ることは, 全ての伝統的, 叙事詩的社会における『道徳教育の主たる方法』であった」とする (MacIntyre, 1983:121 = 1993:148)。

1.2 今回の研究の狙い

われわれによる前回の研究の本論は, おおよそ上記⑧をもって終了する。その後, われわれは結言にかえ, 今後の課題として次のように述べた (中村, 2014:53)。「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」と。こうした見解にしたがえば, 物語 (小説) の有用性を説く, 先に示した Kennedy & Lawton (1992), Solomon (1991), Stewart (1997), Watson (2003), さらに Downie (1991), Ellenwood & Ryan (1991), Kilpatrick (1992a, 1992b), Vitz (1990) などの

諸研究に基づいて、物語（小説）の特性、機能、意義を明かにする考察が求められよう。しかしながら、今回、われわれは物語に直接アクセスすることを止め、回り道をすることにした。

上述の諸研究から、われわれは、物語（小説）を用いての徳育教育が道徳的動機や道徳的性格の有機能化に対して一定の効果をもたらす可能性を看取し得る。しかし、その場合において、「道徳的な関心をそそる物語は、学生たちに強い支えと刺激を提供する。・・・そうした物語は、道徳的発達を促進」する (Stewart, 1997:183)、物語における「誘惑の海において倫理的に行為をし、勇敢に行動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」(Watson, 2003:93) というような論調が示すように、物語が何故、道徳動機や道徳的性格の有機能化、つまり道徳的行動の動因となるのかという理論的根拠が明らかとは言い難い。このような認識が、われわれに回り道を促した。

上記のような物語の効用についての言説に立脚して論を展開する前に、まずはそもそも論に立ち戻ろうと思う。つまり、そもそも何が道徳的行動を動機づけるのかという問題への接近である。そうした道徳的行動の動機づけ要因を物語と関係づけることができれば、物語の効用を理論的に裏付けることになり、経営倫理教育の方法としての物語の有効性の納得度が高まるのではなかろうか。しかしながら、物語自体についても論じようとすれば相当の分量になると思われるため、物語の特性・機能・意義、さらには道徳的行動の動機づけ要因と物語との関係については次回の課題とする。したがって、今回の研究の狙いは、道徳的行動の動機づけ要因を明かにすることにある。

2. 本研究において取り上げる三人の心理学者

何が道徳的行動を動機づけるのかということについて、長年にわたり心理学者たちによって様々な説明がなされてきたが、未だ説得的で有力な研究証拠によって支持されるものはないと言われている (Rest, 1983:565-569)。とはいえ、われわれは、何らかの理論的手掛かりを必要とする。例えば、Hardy & Carloは、「前世紀において、道徳的機能化についての相当数の理論が提議され、それぞれの理論には、何が道徳的行動を動機づけるかという仮説がともなっていた」と述べたうえで、その中でも影響力のある理論の論者として、Kohlberg, Hoffman, Blasiを挙げた (Hardy & Carlo, 2005:232-233, Hardy, 2006:207)。また、Aquino & Reedは、「道徳的行動の研究における継続的な問いは、いつそして何故、人々は人間の幸福のために行動するのかということである」と述べ、この問いに回答する影響力のある理論として、Kohlberg, Bandura, Blasi等の理論を挙げている (Aquino & Reed, 2002:1423)。

われわれは、残念ながら、心理学についてプロパーではないので、それについてのアカデミックな知見は全くといってよいほど持ち合わせていない。したがって、上記の両者が挙げた論者の理論が、われわれの狙いとする道徳的行動の動機づけ要因を明かにするうえで、どれほど有効であるかについても皆目見当がつかないというのが正直な気持ちである。しかしながらそれでも、彼らがビックネームであることには間違いがないと思われるので、われわれの手掛かりとしてHoffman, Blasi, そしてBanduraの理論を取り上げるこ

とには一定の理解を得られることができよう。とはいえ、彼らの研究は膨大で広範に及ぶため、今回のわれわれの狙いに関わる部分に焦点をあて、選択、編集して、以下順番に概説を試みることにする。こうした試みは、先に述べたわれわれの研究の次回の課題への予備的考察であるとともに、それら心理学理論についてのわれわれ自身の学習のためでもあり、したがって、今回の論考は研究ノートの性質をもつものである。しかしながら、われわれの不勉強、知識不足のために、心理学用語の訳出や解釈における間違いなども多々あるのではないかと危惧されるが故に、大方のご批判をお願いしたいと思ひ、敢えて論説とした次第である。

なお、Kohlbergの提唱する認知的発達理論の影響は顕著であるとされるが、われわれはそれを取り上げることはしない。したがって、ここで彼の理論に立ち入ることは避けるが、取り上げない理由を若干述べておく必要がある。

Kohlbergによる認知的発達理論の主要概念は道徳的推論であり、その能力の洗練化が人の道徳的行動を予測すると仮定されている。つまり、推論レベルがより高くなれば、人は自身による道徳的諸判断と一致する行動をよりしようと感じ、道徳的行動が生じる可能性が大きくなるということである (Aquino & Reed, 2002:1423, Harady & Carlo, 2005:233, Shao, Aquino & Freeman, 2008:513)。論者のこうした言説にしたがえば、彼の場合、道徳的行動を動機づける要因は、推論能力、広義には推論能力をともなう判断力ということになる。さらに広げれば、認知能力ということになろう。われわれのこの解釈は性急であろうか。

Aquino等は、「Kohlbergは、十分な道徳的推論が道徳的行動の基礎に役立つとしても、それが道徳的行動を説明するのに十分であるとは、決して主張も暗示もしていなかった」と言い (Aquino & Reed, 2002:1423)。また、Kilpatrickも、「Kohlbergは、道徳的推論の技術が必ずしもよい行動に移されるわけではないということに認識していた」と述べている (Kilpatrick, 1992b:102)。しかしながら、Kohlberg自身は、例えば、我が国での講演において「道徳的推論の段階の高い人は、責任を持って行為する可能性が大きいというのが私たちの主張です。つまり、一定の状況において彼らが正しいと判断すれば、たとえ多少ともその状況から離れたとしても、その選択に従って行動する可能性が大きいと私たちは主張しているのです」と語り (コールバーグ, 1987b:32)、また自身の著書において「道徳判断の成熟性は、道徳的葛藤状況における行為を予測する多くの要因の一つにすぎないが、それが社会的にあいまいな状況において、状況に即した具体的な権利と義務を規定する特定の方法をひき出す場合には、行為の予測要因としてかなり強力の意味ある要因になりうるということである」とも述べている (コールバーグ, 1987a:72)。われわれによるこれらの引用箇所と直接的に呼応するものではないかもしれないが、Kilpatrickが前述に続けて、しかし「ほとんどの場合、そうなるに確信しているようだ」と指摘するのも、以上のことから頷ける。どうやら、Kohlbergは、道徳的判断力を道徳的行動の動因とみなしていたと言えそうである。

そうであるが故に、彼は、道徳的判断と道徳的行動の関係を強く意識し、道徳教育の目的を、「一人ひとりの子どもの道徳判断と道徳能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道徳判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすることであると主張します」と語り、さらに続けて、「道徳判断の向上は、より成熟した道徳行

動と相関があるようです。・・・発達的な道德教育は、道德判断の一般的能力の発達を促すばかりでなく、子どもが、(教師でなく)自分自身の道德判断を自分の行為に適用することを促すでしょう」と主張している(コールバーグ, 1987b:124, 136)。

われわれが、本研究において、Kohlbergを取り上げない理由は、以上の考察に含意されていると言ってよい。彼は、道德的行動の動因の一つとして道德的判断力を重視し、われわれも含め多くの論者が疑義を唱える判断と行動のギャップに特段の注意を払っているようには思えない。さらに彼による道德教育についての主張は、「道德的判断力の向上によって、道德的行動が動機づけられる」とする認知教育の基本前提と軌を一にする。Kohlbergの見解は、認知教育の限界を語り、経営倫理教育の中心テーマを認知教育から行動教育へと移行すべきだと主張するわれわれの立場にとっては、当然相容れることのできないものだと言わざるを得ない。

3. 道德的機能化についての三つの心理学理論

3.1 Hoffmanの理論—共感性発達理論—

道德的問題は、人々の抱く諸々の目標、計画、欲求、期待が対立状況にある場合、絶えず生じるものだと言える。その際の自身の利害と他者の利害、あるいは個人的な要求と社会的義務との避けがたい対立を人がどのように理解し、解決するのかということが道德性の発達研究において問われることになる。そうした研究は、西欧社会において普遍的な道德原則とされる、思いやりと正義という二つの問題領域を中心に展開されてきた(Hoffman, 1984:283)。

Hoffmanは、Kohlbergの認知的発達理論は正義に重きを置くが、あまりにも認知的で情緒を軽視しているとして批判されてきたとする一方、自身は思いやりに注目し、情緒分け共感に関心があると言う(*Idem*)。また、彼は、自身の提唱する発達理論を認知的発達理論に対し、情動的・動機づけ的な発達理論と呼び(ホフマン, 2001:3)、この理論の観点から、何が以下の三つのことをするように人々を動機づけるのかという問いを提議する。その三つの行動とは、①自身を犠牲にして他者の援助に向かう、②単に誰かを傷つけるからという理由で自身のやりたいことを自制する、③自身の諸行動が他者に対して有害であったことを認識した時にそれらに後悔を感じる、といった向社会的な道德的行動に関わるものである。これらの問いに対する答えを、彼は、共感と共感に基づく罪責感だとし、「共感—特に共感的苦痛—と罪責感が道德的動機として機能する、すなわち、それらが道德的行動を引き起こす性向であるという相当数の経験的証拠もある」と力説している(Hoffman, 1984:284-285)。

Hoffmanは、人が道德的問題に遭遇する場合のタイプを、罪のない傍観者の場合(傍観者モデル)と違背者の場合(違背モデル)とに大別し⁽¹⁾、前者は共感的苦痛についての道德的出会いの原型、後者は共感をもとにした違背の罪責感についての道德的出会いの原型

(1) 彼は5つのタイプの道德的状況(すなわち、罪のない傍観者の場合、違背者の場合、想像上の違背者の場合、複数の道德的要求者がいる場合、思いやりと正義という道德原則間の対立がある場合)における人間の向社会的な道德的行動を説明しようとした(ホフマン, 2001:4)。しかし、われわれは自身の今回の研究の関心から前二つに焦点をあてた。

になっているとする(ホフマン, 2001:125)。以下, われわれもこの二つのタイプを基に, Hoffmanの理論の主要概念である共感, 罪責感が, いかにして道徳的動機として機能するのかということ考察していくことにする。

罪のない傍観者の場合とは, 自身が身体的・情動的・経済的な苦痛を被っている誰かに遭遇する場合である(ホフマン, 2001:4)。その場面において, 傍観者である自身は, 通常, その相手に共感的に反応するものと考えられる。Hoffmanは, 共感を他者の感情との正確なマッチングではなく, 他者について代理的な感情反応であると捉え, それを「自分自身の状況よりも他人の状況に適した感情的反応」と定義する(ホフマン: 5, 36)。この定義には, 相手から表出された感情の刺激に対する直接的な反応だけではなく, 一定の認知能力によって, 自身の経験の情報, 相手に関する情報, あるいはそれらを踏まえて想像し得る相手の将来状況から引き起こされる自身の感情反応をも含むものである(ホフマン, 2001:36, 100-101)。これを分かりやすく言い換えれば, 共感とは, 「相手の置かれた状況について知ることを通して自分のなかで自発的に喚起される感情」と言えるかもしれない(川崎, 2009:20)。

人は, 苦痛を感じる誰かと遭遇する場合, 共感的に反応し, その際の自身の認知的情報やその苦痛の帰因解釈によって, その反応は共感的苦痛, 同情的苦痛, 共感的怒り, 罪責感, 共感的不当感という感情を喚起させることになる(Hoffman:1987:74)。それら全ての感情が, 向社会的な道徳的行動の動因になると考えられているが, ここでは, Hoffmanの論議の出発点となる共感的苦痛を中心に取り上げることにする。

苦痛を感じている人に遭遇した場合, 一般的にわれわれは, その相手に共感的苦痛を抱き, 援助的な行動をとることを示す無数の研究結果があるとHoffmanは言う(ホフマン, 2001:37)。では, 何故共感的苦痛は援助行動を引き起こすことになるのであろうか。彼によれば, 三とおりの理由が考えられる(ホフマン, 2001:39-40, 98)。^①共感に基づく援助行動をすることは, 相手に抱く自身の共感的苦痛を和らげ, 援助する自身の気分をよくさせる働きをする。^②相手の苦痛が大きいものであり, その原因が相手の責に帰属せず, 統制し得ないような場合, 自身の抱く共感的苦痛は同情的苦痛に変換され, 相手を気の毒に思い助けようとする。^③自身の共感的苦痛を和らげるというよりも, 相手の苦痛を和らげるためである。Hoffmanは, 主たる理由として^①は退け, ^②と^③が本質的な理由であるとする。さらに, 彼は, われわれ人間を「気高くも, 共感的苦痛に誘導された援助マシーン」と捉え, 共感的苦痛は向社会的な動機であると断言する(ホフマン, 2001:40, 98)。それでは, 向社会的な道徳的行動を動機づけるとされる共感的苦痛は, どのようにして引き起こされるのであろうか。

Hoffmanは, 共感的苦痛の喚起には「運動的マネと求心性のフィードバック」「古典的条件づけ」「直接的連合(犠牲者や犠牲者の置かれた状況からくる手がかりと自分自身の過去の苦痛経験とを直接に結びつけること)」「媒介的連合」「役割取得」という五つの様式があると言う。前三つの様式は, 「ことば以前のもので, 自動的に生じ, 基本的に無意図的なもの」である(ホフマン, 2001:5-7)。これらの様式によって引き起こされる共感, 被害者から表出される表面的な手掛かりによる受動的な感情的反応であるから, 認知は最低限の関わりしかもたない。そのため, 被害者は, 傍観者の前にいなければならない(ホフマン, 2001:56)。一方, 残りの二つの様式は, 認知的に高度な様式とされ, その働きによって, 傍

観者の共感的能力を広げて、面前にいない他者にも共感できるようにさせる(ホフマン, 2001:69)。さらには、被害者が物理的に存在(場合によっては実在)しない場合であっても、共感の喚起は可能であるとされる(Hoffman, 1987:13)。道徳的行動の動機づけ要因と物語の関係に関心をもつわれわれの立場に鑑みれば、この二つの様式については若干説明する必要がある。

媒介的連合において連合の意味することは、先の直接的連合と変わらない。両者の違いは、前者が犠牲者と自身を言語などの媒介物によって結び付けているということにある(ホフマン, 2001:56-57)。つまり、人は、「情動的状况における誰かの写真を見たり、その人からの手紙を読んだり、他の誰かが自身に起きたことを述べるのを聞いたりすること」によってもその当該者に対して共感的に反応し得るのである(Hoffman, 1982:284)。また、役割取得は、高度のレベルの認知的処理を必要とする様式であり、「犠牲者がどう感じるか、あるいは犠牲者の置かれた状況に自分が置かれたらどう感じるかを想像すること」である(ホフマン, 2001:6)。この場合の犠牲者も傍観者の面前に必ずしも存在する必要はなく、物語や映画などの媒介物に登場する犠牲者に接することによっても役割取得は生じる。何故なら、われわれ人間は、「ある出来事を心に思い浮かべることができるし、自分を別の立場に置いて考えることができる。心に描いたことについてある感情を喚起する力もあるから」、犠牲者のことを想像するだけで、共感的苦痛が喚起されるのである(ホフマン, 2001:9)。次に、Hoffmanが向社会的な道徳的行動の動因として重視するもう一つ概念である罪責感へと論を進めることにする。

われわれは、傍観者モデル、違背モデル、どちらの場合においても罪責感を抱くことがある。Hoffmanは、その罪責感を「自分自身に対する軽蔑といった苦痛を伴う感情」と定義し、通常それには「差し迫った・張りつめた・後悔の感覚」が伴うものであると述べている(ホフマン, 2001:126)。前者は苦しんでいる相手に対する自身の無為(何もしなかったこと)による罪責感であり、後者は相手を傷つけ、苦痛を与えた自身の違背行為による罪責感である。Hoffmanは、双方の場合において、罪責感と向社的動機との関係について論じているが、彼が詳述展開するのは後者の場合である。確かに後者の場合の方が、相手の苦痛の原因帰属が自身にあることから、自身の罪責感はより強いものになるであろう。しかし、それは罪責感の強度の問題であって、罪責感の性質自体に相違があるとは言えない。よって、われわれは後者の場合を念頭において論を進めるが、前者の場合における彼の記述も取り込みながら考察を進めていくことにする。

違背者である自身が苦しむ相手に接する場合、自身はその犠牲者に対して共感的苦痛を抱き、自身のせいで相手に苦痛を与えたという自己非難の感覚を伴って、その共感的苦痛は罪責感へと変わっていくであろう(ホフマン, 2001:126)。Hoffmanは、「1970-1980年代にかなりの数の研究が、共感にもとづいた罪責感が存在し、それが向社会的な道徳的動機としてはたらいっているという仮説を支持する結果を示してきている」と指摘し(ホフマン: 126-127)、さらに「共感をもとにした違背の罪責感が・・・向社会的行為を動機づけることを示す資料はかなりの数に上る」とも述べている(ホフマン, 2001:128)。そこにおいて彼によって提示された実験結果や逸話等の幾つかの資料は、罪責感が向社会的動機になり得ることの証拠にはなるかもしれないが、何故そうなるのかの理由を説明してはいないし、また彼も述べてはいない(ホフマン, 2001:128-130)。よってここでは、できる限り彼の考え

に寄り添いながら、その理由を類推してみることにする。

① 違背による自責の念、自身に対する痛切な軽蔑や後悔をともなう罪責感、自身にとって極めて不快な感情であるから、それらを軽減し、共感的な安堵感へと変えようとして、犠牲者への謝罪や償いといった向社会的行動が動機づけられると考えられる。② 自身による違背によって他者特に近い関係にある相手との社会的絆が喪失されるのではないかという恐れや不安を伴う対人的罪責感、そうした恐れや不安を軽減させたり、相手との関係を修復しようとしたりして向社会的行動が動機づけられるであろう (Baumeister & Exilkin, 1999:1181-1182)。③ 上記二つは、即時的なものであるが、人は一定の認知能力を有するが故に、罪責感を予期し得ると考えられる。つまり、事後的に罪責感を感じるだけでなく、自身の無為や行為による相手への影響を想像し、相手を助けるのをやめようと考えたり、相手への違背行為を考えたりする時に、罪責感—予期的罪責感—を感じるようになるのである。したがって、われわれは、過去に罪責感を経験した時と同様の状況に遭遇した際、罪責感から逃れようとして、相手を助けたり、違背行為を避けたり、しばしばその基になる利己的動機を控えたりといった向社会的行動が動機づけられると思われる (ホフマン, 2001:116-117, 179-180)。

以上に示してきたように、Hoffmanは、向社会的な道徳的行動の重要な動因を、共感—特に共感的苦痛—と罪責感だとする。であるとすれば、人が違背行為をしたり、違背行為をしようと思った際に、偶発的ではなく、安定的に当人の共感的苦痛を喚起させたり、あるいは当人の感じている共感的苦痛を罪責感に変えたりするような動機メカニズムを人に内在化させることは有効であろう。その方法として、Hoffmanは、子どもに対する親のしつけ⁽²⁾、取り分け誘導的しつけ—誘導的方法によるしつけ—を提案する (ホフマン, 2001:166-169)。

誘導的しつけとは、子どもが違背行為をした(している)際に、「親が他人の視点を強調したり、他人の苦痛を指摘したりして、その苦痛を子どものした行為が引き起こしたことをはっきりさせるようなしつけのこと」である (ホフマン, 2001:158)。また、子どもの認知的発達に伴って、親は、他人の苦痛を指摘するだけでなく、犠牲者である相手の立場にたった場合の自身の気持ちを想像させたり (Hoffman, 1982:306)、自身の行為による相手への影響を予期させたりするよう子どもに働きかけたりもするであろう。こうしたしつけによって、「犠牲者の苦痛に対する共感的反応と自分の行為がその苦痛の原因であるという意識、それに共感をもとにした罪責感の感情を、子どものなかに引き起こすことができる」とされている (ホフマン, 2001:159)。

さらに、親は誘導的しつけによって、個々の具体的な子どもによる違背行為場面において自身の重視する価値観に基づいて、それらの行為に対する善悪の判断、その規範的理由などの認知的情報を伝えたりもする (Hoffman, 1984:291)。子どもの認知能力の発達に伴い、そうした経験が繰り返されると、親によって伝達されたそれらの外的な情報は、「他者に配慮する」といった一般的な道徳的規範として、子どものなかに内在化され、内的な動機的システムの一部になる。つまり、当人が違背行為をしたり、あるいはしようとした

(2) Hoffmanは、ここで取り上げた誘導的しつけ(誘導的方法)以外に、親のしつけとして力中心のしつけ、愛情の除去という方法も説明しているが、子どもの向社会的行動を動機づけるためには、誘導的方法を推奨している (ホフマン, 2001:155-190)。

りするような道徳的場面に出会うと、共感的苦痛や予期的罪責感が喚起され、そのことによって内在化された規範が作動し、当人の向社会的行動を動機づけることになると考えられるのである (Hoffman, 1987:58, ホフマン, 2001:135, 159-160, 178-179)。

こうした誘導的なしつけが有効的になされれば、子どもの共感的苦痛や罪責感あるいは予期的罪責感が適宜喚起され、向社会的な道徳的行動がなされる可能性が高まると言えよう。しかしながら、Hoffmanによるこれらの論議は、家庭という枠組における親と年少の子どもとの関係を対象としたものである。しかれば、われわれが問題とする大学等高等教育機関における経営倫理教育のクラスにおいても意味をもつものであろうか。その場合の関係は、教師と学生ということになろう。また親による誘導的しつけは子どもが実際に違背行為をした、あるいはしようとした際に、即時的になされるものである。しかし、大学等の正規のクラスにおいて、教師がしつけの対象とする、実際の学生による直接的な違背行為は存在しない。大学生の認知能力は子どもよりも高度に発達しているであろうから、共感的苦痛や罪責感は媒介連合や役割取得によって十分に喚起されると考えられる。ここに、物語との関係が視野に入ってくる。違背者も犠牲者も物語の中に存在する。ただし、ストーリーが複雑に絡み合うと、両者の関係、因果関係は、しばしば微妙で、わかりにくいものになるであろう。また、学生の中には、過去の自身の経験と結び付けて不快な罪責感を忌避するために、向社会的動機よりも心理的合理化などの防衛機制へと逃避する者もいるはずである。こうした場合において、学生に対する教師による誘導的しつけ(教育指導)が意味をもつものになるのではなかろうか。

さらに、親からの誘導的しつけによって、明示的、暗黙的に伝えられる「他者に配慮する」といった道徳的規範は、大学等の正規のクラスにおいては、教師により学生に対して、より明示的に「思いやり」や「正義」という普遍的な道徳原則として講義やケース(物語)学習を通じて公式的に教授されることになる言えよう。

3.2 Blasiの理論—道徳的同一性モデル—

われわれは、すでに、KohlbergやHoffmanに依拠しながら、道徳的行動を動機づける要因として、認知能力と情動(共感と罪責感)について考察してきた。しかしながら、Hardy等は、「概念上、動機づけにともなう、認知—情動的源泉が、諸状況において個人にとって何らかの道徳的行動を動機づけることは可能かもしれないが、それだけでは非凡な道徳的行動、永続的な道徳的コミットメントを説明できない。このため、道徳的認知—情動的動機という源泉と道徳的行動との間を加減する諸要因が存在するのではないかと思われる」と述べている(Hardy & Carlo, 2005: 234)。さらに、彼らは、その要因とは同一性(identity)を意味しており、道徳的機能化を追究する研究者たちは、その同一性が道徳的行動を動機づける役割を果たしている可能性があることを示してきたとしたうえで、Blasiによる道徳的同一性モデルに着目する(*Idem*)。

彼らは、Blasiの道徳的同一性モデルを、「同一性についての最も精緻化された概念、さらには道徳的同一性と道徳的機能化の最も詳細な連関を含んでいる。したがって、道徳的同一性についてのBlasiの説明は、最も広範囲にわたるものであり、道徳的動機の源泉としての道徳的同一性の根底にある諸々のメカニズムに関する多くの洞察をもたらしてきた」と主張する(Hardy & Carlo, 2005:235)。

Blasiは、道徳的機能化を追究するにあたり、「道徳的認知から道徳的行動への移行や判断と行動の一貫性」に焦点をあて (Blasi, 1983:194)、一連の七つの命題において詳述される彼が言うところの自我モデル (Self Model) を提起した (Bergman, 2002:120)。Blasiによれば、そこには、「道徳的理解は、もしそれが個人的責任をとまなう判断に転換されれば、より確実に道徳的行動を起こす。道徳的責任は、自身の同一性あるいは自我の感覚に道徳性を統合することにより生じる。道徳的同一性から、自身の行動を自身の理想と一致させようとする心理的欲求が派生する。このモデルに従えば、道徳的同一性は中核的な役割を果たし、自我一貫性は道徳的行動をもたらし基礎になる動機づけの根源となる」という仮説陳述が含まれているとする (Blasi, 1993:99)。そして、自我モデルは、この仮説陳述に示されている、責任をとまなう判断 (judgment of responsibility)、道徳的同一性 (moral identity)、そして自我一貫性 (self-consistency) という主要な三つの構成要素から成っている (Hardy & Carlo, 2005:235, Shao, Aquino & Freeman, 2008:514)。

これら三つの要素は相互に関連しているが、なかでも道徳的同一性は、彼の自我モデルを道徳的同一性モデルと研究者たちに呼ばせる中心的概念であり、彼自身も自我モデルに従えば、道徳的同一性が中核的な役割を果たしていると述べている (*Idem*)。Blasiは、「道徳的同一性は、道徳的行動に直接的に関係し、実際にその基になる道徳的諸動機の一つを提供する」という見解も示している (Blasi, 1984:132)。それでは、何故、道徳的同一性が道徳的行動を動機づけるのであろうか。以下、この問いにそれら三つの要素とそれらの関係を考察しながら、接近していくことにする。

Blasiの言う責任をとまなう判断とは、以下のように解釈し得る。人は、様々な道徳的判断をするであろうが、必ずしもそれら全ての判断に責任がともなう必要があるとは言えない (Blasi, 1983:199)。Blasiは責任を厳格な義務と捉えるから (Blasi, 1983:198)、責任をとまなう判断とは、道徳的判断をする主体がその判断に基づいて道徳的行動を厳格に義務として成すべきか否かを決めることに関わる判断であると言える (Blasi, 1984:129)。すなわち、道徳的判断に責任がともなうということは、その判断が単なる認知的レベルに留まらず、自身にとって行動に移すべき厳然とした義務になり、拘束力をもつものになる可能性があるということの意味している。であるとすれば、道徳的判断と道徳的行動のギャップを埋める一つの要因として、道徳的判断には責任がともなわなければならないということがわかる。しからは、認知的な道徳的判断を厳格な義務をとまなう責任的な道徳的判断へと移行させる要因とは何であろうか。

Blasiは、責任をとまなう判断は、道徳的に善いとされる行動が、どの程度自身にとって厳格に必要なかを決める働きをすると言う (Blasi, 1983:198)。そして、そうした決定の規準は、自身の同一性あるいは自我感覚に道徳性を統合することにより生じるとされる (Blasi, 1993:99)。この同一性という概念をBlasiは、「本質的あるいは中核的な自我と呼ばれ得るもの、つまり、どの個人も自身を根本的に違ったものだとみることをしないような一連の諸側面、極めて中核的であるから自身がそれらを失うことなど想像もできないようなもの、喪失が考えられると取り返しがつかないと感じるものである」と定義する (Blasi, 1984:131)。この定義に従えば、同一性が何らかの行動を動機づける影響要因の一つであると言えようが、Blasiも指摘するように、道徳性を含まない同一性を有する人々もいることが想定されることから (Blasi, 1984:132)、道徳的機能化にとっては、最低限、人は自身の同

一性に道徳性が統合された道徳的同一性の感覚をもたなければならいと考えられる。さらには、その道徳性の統合の度合、つまり道徳的同一性の強度についても考慮する必要がある。以上の見解について、Blasiは以下のような主張を展開する⁽³⁾。

Blasiは、人によって同一性の中核における道徳性の程度が異なると主張する(Blasi, 1984:132)。つまり、人によって、道徳的であること、道徳的に行動することが、自己の同一性の肝要な要素であるかもしれないし、またそうではないこともありえるということである(Blasi, 1983:200-201)。人によっては、経済性や創造性など、道徳性とは関係のない諸価値が自己の同一性の中心を占めている場合もあるであろう。であるとすれば、ある人の同一性が思いやりや正義といった道徳的諸徳を中心に構成されているのなら、その人はより強い道徳的同一性を有していると言えよう(Hardy, 2006:208)。

Blasiは、そうした道徳的同一性を欠いていても、道徳的論拠や問題を認識したり、道徳的判断をしたりすることは可能であろうが、それらの見解が当人の生活や重大な意思決定において重要な役割を果たすことになりそうにないと述べている(Blasi, 1984:232)。この言説の意味するところは、認知的な道徳的判断を責任的な道徳的判断にするには、強い道徳的同一性が関わっているということである。つまり、結果として、強い道徳的同一性は、道徳的判断から道徳的行動を動機づける要因になり得ると考えられる。例えば、Damon等は、「自我における道徳性の中心性が、道徳的判断と道徳的行動の一致における唯一最も強力な決定要因かもしれないことを信じる理論的、経験的双方の証拠が存在する」とさえ言い切っている(Damon & Hart, 1992: 455)。

最後の自我一貫性は、文字通り、自我の一貫性を求めて努力しようとする人の性向であるから(Shao, Aquino & Freeman, 2008:514)、強い道徳的同一性に強い自我一貫性がともなえば、それだけ道徳的行動を動機づける影響力が増すと考えられる。Blasiは、自我一貫性は、「道徳的行動をもたらす基礎になる動機づけの根源となる」と述べている(Blasi, 1993:99)。

ここでの考察から明らかになったことを簡潔に結論的に述べれば、以下のように示せるであろう。「道徳的判断が強い自我一貫性に支えられた強い道徳的同一性に基づく責任をとる判断になれば、道徳的行動へと移行する可能性は高まる」。何故、そう言えるのか。その理由に対してわれわれは、同一性についてのBlasiの言説を基に(Blasi, 1983:201, Blasi, 1984:131, Blasi, 2005:92)、次のように解釈する。「自身が一貫性を保とうとする自我の中核すなわち同一性が道徳性である場合、その道徳的同一性を損なうことは自我の本質的な部分の喪失とみなされ、また責任をとる判断に従った行動をしないことは、自身の道徳的同一性に対する重大な不整合であり、中核的自我の分裂として知覚されるであろう。これらのいずれも、自身にとって取り返しのつかないことだと感じるであろうから、そうし

(3) Blasiは以下の主張の他にも、次のような重要な主張をしているが、ここでのわれわれの論述の意図との直接的な関係があるとは思えないので、割愛した。人の有する道徳的同一性を特徴づけている道徳的特性は人によって様々であるという主張である。つまり、ある人は自身の道徳的同一性の中核を思いやりとみなすが、別の人は公正や正義、あるいは従順を強調する場合があるということである(Blasi, 1984:132)。ここにおいて、Blasiは特に言及していないが、自身の道徳的同一性にこれらの道徳的諸徳が一つではなく複数内在化し、そこでの重要度が拮抗している場合が十分想定し得るから、その場合当人は道徳的ジレンマ状況におかれ、道徳的行動が麻痺する可能性もあり得ると言えよう。

た深刻な事態を回避するために、道徳的判断と一致した行動が動機づけられる」のではないかと思える。

われわれは以上のように、道徳的行動を動機づける要因を Blasi の自我モデル、中でもその中核概念である道徳的同一性に基づいて論述してきたが、それとともに道徳的機能化にとって大きな影響を与えると思われる要因、道徳的意志についても以下において若干の検討を加えることにする。

Blasi は、妥当だとされる道徳的行動は最低限、(a) 偶発的ではなく意識的にもたらされるものであり、また (b) その行動をもたらす理由が道徳的なものでなければならないという二つの特性を有しているはずだとする (Blasi, 1999:12)。Blasi の上記の主張に従えば、道徳的行動には、行為主体の意識、換言すれば何らかの意志が必要だということがわかる。Blasi は、そうした意志として「強い意志 (strong will) あるいは意志力 (will power)」と「善い意志 (good will) あるいは道徳的意志 (moral will)」の二つに着目する (Blasi, 1985, Blasi, 2005)。

Blasi は、前者の意志を自己制御のための能力であるとし (Blasi, 2005:95)、その例として、状況を処理する能力、自身の注意を自身の意図、忍耐、勇気の実現に集中する能力、報酬を遅らせ自身の衝動を制御する能力を挙げている (Blasi, 1985:435)。したがって、この意志は、道具的なものであり、本来道徳的には中立的なものである。要するに、強い意志は、必ずしも道徳的目的のためだけではなく、プラグマティックな、あるいは反道徳的な目的のためにも用いることが可能であるから (*Idem*, Blasi, 2005:75-76)、これだけでは上記 (b) の要件を直接満たすことにならない。そこで、後者の意志が重要になる。これは、道徳的善に向かうことを望み、それに貢献する意志を意味している (Blasi, 2005:78)。したがって、この意志に基づく行動は、道徳的行動であるに違いない。善い意志は、強い意志にその道徳的意味と活動力を与え、また強い意志をともなった善い意志は、強い誘惑や衝動を制御して個人を道徳的行動へと導くことになろう (Blasi, 1985:438)。このように、道徳的行動には、それぞれの意志が相互に関わっていると言えるが、人の意思決定や行動に道徳的意志がともなわなければ、それらは道徳的意味を持ち得ないから、道徳的機能化にとって中核となる側面は道徳的 (善い) 意志であると言えよう (Blasi, 2005:95)。

Blasi は、道徳的意志を「道徳的に善であるものに対する諸願望を中心にして構造化された意志」と定義する (Blasi, 2005:95)。であるとすれば、人が道徳的意志を有するには、その前提として道徳的に善いことをしたいとする道徳的願望を抱く必要がある。こうした原初的な願望は、哲学者たちによって欲求の願望 (appetitive desires) (Sekerka & Bagozzi, 2007:139) と言われるものであり、なかでも Blasi が強く依拠する Frankfurt はそれを一次的願望 (first-order desires) と呼ぶ (Blasi, 1999:11)。この願望は、無意識的で、衝動的なものとされるから (Blasi, 2005:79)、このままでは、先に考察したように道徳的行動をもたらす意志とは言えない。道徳的願望が道徳的意志となるには、意志的願望 (volitive desires)、すなわち二次的願望 (second-order desires) を必要とする。その願望は、無意識的、衝動的な自身の一次的願望を評価し、吟味しながらそれを欲するか否かの省察をとまなうものであり、言わば自身の願望についての願望である (Blasi, 2005:79, Sekerka & Bagozzi, 2007:141)。

以上、一次的願望、二次的願望、道徳的意志といった諸概念について概説してきたが、

これら、中でも道徳的意志は先の道徳的同一性とどう関わるのであろうか。Blasiはこの問題について積極的には論じていないので、われわれによる解釈を試みることにする。Sekerka等は、一次的願望を省察する際、人は、「私はそうした願望をもつべき類の人間であろうか？ 私が感じるその願望は自身がなるべき、あるいはなりたいと思うような人間と一致しているであろうか？ この願望に基づいて行為することは自分の繁栄につながるであろうか？」というような自問自答をとまなうと言う (SeKerka & Bagozzi, 2007:142)。こうした問いは、「自分は何者か、自分のめざす道は何か、自分の人生の目的は何か、自分の存在意義は何か」という自己の同一性に問いかけるものだとも言える (宮下, 1999:4)。自身の抱く一次的願望が道徳的に善いものであり、以上のような省察によって受け入れられるのであれば、その道徳的願望はもはや自身にとっての道徳的意志だと言ってよい。さらに自身の有する道徳的意志が自我感覚と合致し、自己の同一性に組み込まれていくことによって、道徳的同一性は構築されていくものと思える。Blasiは、われわれによるこうした道徳的意志と道徳的同一性の関係の推論を裏付けるように、「道徳的善への『心からのコミットメント』(つまり道徳的意志…中村による加筆)は、中核的な同一性…をもたらず」と言い (Blasi, 2005:82)、また別のところで「道徳的意志は、自己によるまた自己に対する道徳的諸願望の占有の結果であり、道徳的同一性の構築に通じるものである」とも述べている (Blasi, 2005:95)。

以上のことから、道徳的行動を動機づける道徳的同一性を個人の内面に形成するには、道徳的意志や道徳的願望が関わるということがわかった。それらの関係は、リニアなものではないかもしれないが、論理的には、道徳的同一性構築の前提として道徳的意志の形成が必要であり、道徳的意志形成の前提として一次的道徳的願望の保持が必要とされると考えられる。であるとすれば、大学等高等教育機関の経営倫理教育のクラスにおいて、学生たちの道徳的同一性を発達させるためには、道徳的に善いことに憧れる道徳的願望を学生たちに抱かせなければならない。

道徳的願望を彼らに抱かせるには、見習うに値する具体的な模範を示すことが求められる (Watson, 2003:96)。何故なら、人間には、善いものに憧れ、称賛される人のようにになりたいと思う性向が備わっていると考えられるからである。例えば、Watsonは、「われわれは、自身が称賛する人々を真似たいと思う。人が立派な行為を見ると、自然な反応は、『私はもっとあの人のようになれるだろうか』と心の中で考えることである。さらに、道徳的な関心のある人々は、続けて『私はもっとあの人のようになるべきだ』と言うであろう。われわれは卑しむべき行動よりも、よりよくするために、感銘を与える立派な行動からはるかに強く影響されると私は思う」と述べている (Watson, 2003:101)。そして、そうした模範を学生たちに提示する有効な方法こそが、物語に他ならない (Kilpatrick, 1992b:28, Watson, 2003:101)。しかし、物語を通じて最初に彼らにもたらされる諸願望は無意識的、衝動的な一次的なものに過ぎないかもしれないから、それらが道徳的意志となるには、それらに対する省察を促し、彼らを善き方向へと導く教師の介入が極めて重要であると思われる。Vitzは、物語を通じての代理的経験を、教師などによって導かれる道徳的省察なしに放置すべきではないと述べている (Vitz, 1990:718)。

3.3 Banduraの理論—社会的認知理論—

Banduraは、社会的学習理論、なかでもモデリング（観察学習、代理学習）の重要性を実証し、世に広めた心理学者として我が国においてもよく知られており、現代の社会的学習理論の父とも言われている（林,2014: 11）。アリストテレスが主張するように、徳の習得には徳の実践という直接的経験（学習）が必要とされるが、大学等の教育の場において、そうした直接的経験による学習機会を持続的に得ることには相当の制約が見込まれるという見解をわれわれは抱いている（中村, 2014: 51）。このようなわれわれの懸念に対し、Banduraのモデリングは、重要な示唆を与えてくれる。例えば、彼は次のように述べている（祐宗, 原野等, 1985: 68）⁽⁴⁾。「人間には、他人の行動を観察することによって学習していくすばらしい能力があるので、長い間かかって試行錯誤することによって少しずつ学習していくことなく、行動の法則や統制のとれたやり方を獲得することができるのである。われわれ人間にとって、費やすことのできる時間や、使用できる手段や、身体の動かし方などには大きな制約があるので、直接経験することのできる状況や活動の種類には、かなりの限界があるものである。自らの知識や技能を拡大させるために、人間には、社会的モデリング（他人をお手本にすること）によって、つまり他人が表現したものや他人が書いたものなどから、自らの行動の法則や統制のとれた能率的なやり方に関する、莫大な量の情報をつかみ取ることができるのである」と。

われわれは、徳育教育の方法としての物語の有効性を問題としているが、そもそもそうした問いを立てることができるのは、モデリングの裏付けがあるからである。その裏付けがなければ、物語に登場する有徳の他人（役割モデル）の言動の是非を問うても何の意味もない。したがって、本来であれば、Banduraの社会的学習論の主要概念であるモデリングについて検討すべきであるが、紙幅の関係からここではこれ以上述べることはしない。すでに普及している一般論として受け入れ、今後も使用するものとする。

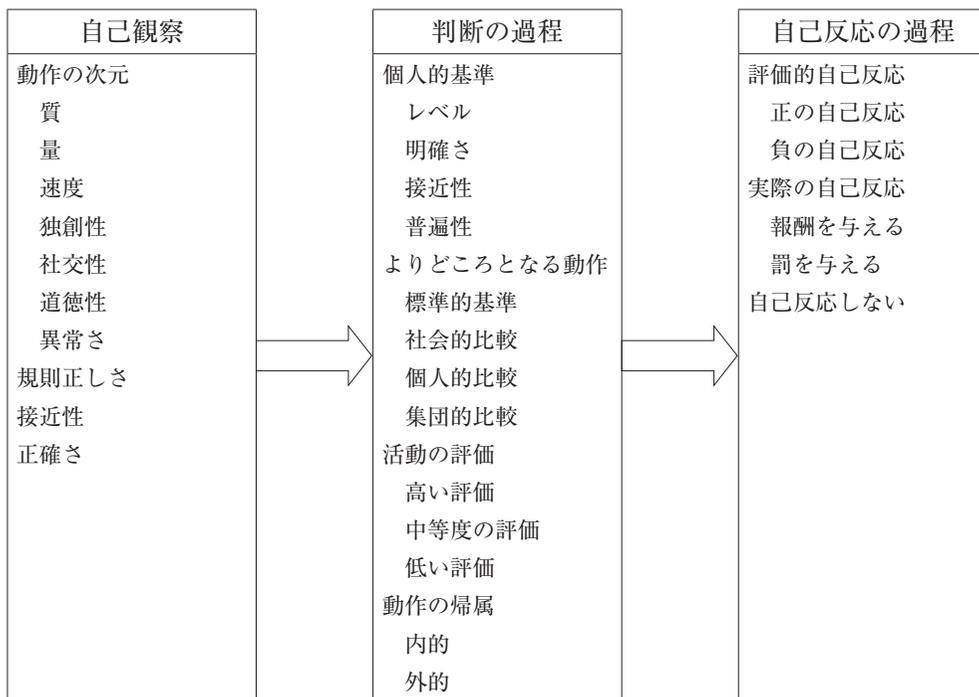
Banduraは、1960年代を中心に主として先のモデリングの研究に傾注してきたが、その研究が進むにつれて、1970年代に入り、個人内の認知過程を重視する方向へと徐々に進展していったとされる（祐宗, 原野等, 1985: 7-11）。そこでは、自己制御や自己効力といった重要な概念が展開されており、社会的認知理論とか社会的認知モデルとか称されている（Aquino & Reed, 2002 :1423, 明田, 1992:223）。明田は、「彼の社会的学習理論は、・・・社会的認知理論へと変貌をとげ、道徳性についても非常に示唆的な研究を行っている」とも述べている（明田, 1998:221）。しかしながら、Banduraは自らの社会的学習理論を「人間の行動を包括的に説明するための理論」という意味で用いているように（祐宗, 原野等, 1985:4）、彼が目指してきたことは、人間行動に関する極めて包括的な理論の構築であって（祐宗, 原野等, 1985:6）、道徳的行動に限定されたものではない。したがって、彼の理論は

(4) ここでのわれわれの論述は、1985年の祐宗, 原野等の編著に相当負っている（祐宗, 原野等, 1985）。この編著は、Banduraが1983年に訪日した際の講演内容を中心に記されたもので、全部で3部構成になっている。I部は「バンデュラ理論の概説」（1-52頁）、Ⅲ部は「日本における社会的学習理論の研究」（155-198頁）となっており、いずれも日本の研究者たちによって記されたものである。Ⅱ部は「最近のバンデュラ理論」（53-154頁）というタイトルが付加されているが、これはBandura自身の講演をもとに自身が記した論考を4人の日本人研究者が訳出したものである。われわれは、この編著からの引用・参照に際して記述が煩瑣になるので、祐宗, 原野等編者の名前に統一したが、53-154の頁が記され部分は、Bandura自身の記述の翻訳であることに留意されたい。

Kohlberg, Hoffman, Blasi 等のように必ずしも中心的テーマとして道徳的機能化の問題に接近しているものではないので、われわれは、彼の理論の全体性、体系性を歪めることになる恐れはあるものの、われわれの関心、主題に引き付けて、関わる部分を選択したり、解釈を加えたりすることにする。大分前置きが長くなったが、そうしたことを前提に、以下、多岐にわたる彼の社会的認知理論における主要概念とされる自己制御と自己効力についての考察を進めていく。

Banduraの社会的認知理論では、人間行動を認知的、行動的、環境的決定因の間の連続的相互作用によって説明する、相互決定主義の立場をとっている(バンデューラ, 2012:16)。この立場は、「人間に、環境の力によって一方的に統制される無気力な物質的役割を押しつけるものでもないし、また人間を環境の力から独立して思うままになれる自由な存在とみるのでもない。人と環境とは、お互い、相互的決定因となる存在である」という考え方に基づいている(バンデューラ, 2012:16-17)。つまり、彼の理論は、従来の行動主義による環境に従属する機械論的な人間観から脱却し、自由意志と選択力を有する主体的な人間観を前提としたものと言える(祐宗, 原野等, 1985:61-62)。とはいえ、彼は自身の内的な欲求や動機のままにふるまうような無限定の自由を認めるのではなく、むしろ人はそれらを自身で程度制御しようとする意志と能力、すなわち自己調整機能をもった存在だと見做していると言えよう。

自己調整機能は、以下の図のように、自己観察、判断、自己反応という三つの下位過程から成っている(自己調整機能に関わる以下の記述は、次の文献を参照している。明田,



1998:224-225, 祐宗, 原野等, 1985:73-74)。最初の過程において、自身の様々な行動を観察し、例えば、動作の次元であれば質であるとか量であるとかというように、現下の状況において適切な、すなわち次の判断過程の対象となるものを選択する。続く判断過程においては、選択的に観察された自身の行動の評価が自身の個人的な基準との照合や他者の行動との社会的比較などによってなされることになる。次にこの行動評価が、最後の自己反応過程へとつながる。自身の行動に対して「望ましい」とする肯定的な評価は自己満足感や自尊感情といった正の自己反応を、「望ましくない」とする否定的な評価は自責の念や自己失望感といった負の自己反応を引き起こすことになる。そして、こうした自己反応による様々な強化は動機づけ要因として作用し、行動の生起や抑制を調整していくのである。

以上のような自己調整機能の説明は、一般的なものである。ある状況において、選択的観察の対象として自身の行動の道徳性を選び、それを自己の内的な道徳的規準によって評価し、その評価が正負の感情的自己反応をもたらす、その感情的自己反応が自身の道徳的行動の調整機能をもつというように、一連の自己調整過程を道徳的要因に焦点を当てて捉え直すと、道徳的機能化の問題との関わりが見えてくる。人は、予期という認知能力を有するから、自己満足感を予期する正の自己反応は自身の道徳的規準に合致する行動を生起し、自己非難を予期する負の自己反応は自身の道徳的規準を逸脱する行動を抑制することになる(明田, 1998:227)。道徳的機能化にとって、人がこうした自己調整機能を身につけることは、有効的であると言える。

Banduraによれば、道徳的行動を制御する自己強化反応をもたらす行動的基準は、直接的な教育またはモデリングによって確立されるとする(バンデュラ, 2012:147)。彼はモデリングの場合の研究結果を取り上げ、「高い基準を設定するモデルを観察すると、子どもたちは、優れた遂行行為を成し遂げた時にのみ、自分に報酬を与えるし、低い遂行行為で十分だと考えるモデルを観察した子どもたちは、低い遂行行為でも自分を強化する。成人の行動基準も、モデリングによって同様に影響される」と述べている(バンデュラ, 2012:148)。彼は、直接的モデルだけではなく、物語や小説などの代理モデル、彼が言うところの象徴モデリングの効用も十分認めているから(バンデュラ, 2012:44)、道徳的行動を機能化せしめる自己調整機能の促進に物語を通じてのモデリング教育の可能性がわれわれの視野に入ってくる。今後の課題であるが、上述のBanduraの言説からも読み取れるように、大学等の経営倫理教育のクラスにおいて、教師はいかなる物語を選び、そしてその物語に含まれるいかなる登場人物(モデル)のいかなる言動に注目させ、学生たちをいかに導いていくのが問われることになるだろう。

しかしながらその場合、教師の推奨する理想のモデルが、個々の学生たちにとっての評価基準として採択されることを必ずしも保証するものではない。Banduraは、「多くのモデルの中からどれを自己評価基準の型として採用するかは、たくさんの選択的因子により決まる。モデルと観察者の能力の違いがそうした要因の一つである。通常、人は、一生懸命努力をしてやっとその人に匹敵できるようなかなり大きな差のあるモデルよりも、自分の能力に似た能力を持つ準拠モデルを好むものであり、「極度に有能なモデルの高い基準を拒否し、代わりに自分の達成できる範囲内に、自分の要求を設定する」と言う(バンデュラ, 2012:148)。とはいえ、他方では、自己満足感をもたらす評価基準を、相当の時間や労力が見込まれるにもかかわらず、高く設定する人も存在する(同上)。この違いは、どこからく

るのであろうか。Banduraは、その解を自己効力に求める。彼は、「知覚された自己効力が強ければ強いほど、人々が自身のために設定する諸目標はより高くなり、それらの諸目標に対するコミットメントはより強固なものになる」と述べている (Bandura, 1989:730)。この自己効力とはいかなる概念なのか。次にわれわれは、その問いへの考察へと論を進めることにする。

Banduraは、「日常生活において、人はだれでも自分自身に関するさまざまな知識を持つようになるのであるが、その中でも特に重要なことは、ほかならぬ自分自身がやりたいと思っていることの可能性に関する知識、すなわち、自分にはこのようなことがここまではできるのだという考えを持つようになることである」と述べ (祐宗, 原野等, 1985:102)、「このような一人一人の人間が持つ考えや判断や評価の働き」を自己効力と呼ぶ (祐宗, 原野等, 1985:103)。したがって、われわれは、自身の行動可能性やその根拠になる能力に対する確信が強ければ、その人は強い自己効力感を抱いているとかその人の自己効力は強いというような言い方をすることになる。林は、端的に、自己効力を「『自分がある行動をすることができる (能力がある)』という信念もしくは強い気持ちのことである」と言い表わしている (林, 2014:9)。

強い自己効力感を抱く人は、自らの能力を確信しているから、肯定的なプラスの思考を持つことができると Bandura は言う (祐宗, 原野等, 1985:104)。逆に、自身の能力に自己不信を抱く自己効力の弱い人は、否定的なマイナスの思考を持ちやすいと言えよう (祐宗, 原野等, 1985:106)。自身の自己効力に対する知覚あるいは判断は、こうした思考傾向の違いをともなして、人々がどんな難題を引き受けるのか、その際どれくらい多くの努力を払うのか、さらには、諸々の障害や困難に直面した場合にどれくらい長く耐え得るのかを規定する (Bandura, 1982:123, Bandura, 1989:730)。Banduraは、「諸困難に悩まされる場合において、自身の諸能力について重大な疑いを抱いている人々は自身の諸努力を減じるか全くやめてしまうが、強い自己効力感を抱く人々は、その難題に打ち勝つためにより大きな努力をする」と述べている (Bandura, 1982:123)。

以上のことから、特に、強い自己効力は問題解決に寄与するような行動を強力に動機づける働きをすることがわかる。Banduraは、例えば、「強い自己効力感を抱く人々は、当該状況による諸要求に対する自身の注意と努力を展開し、諸抵抗によってもっと努力するように駆り立てられる」(Bandura, 1982:123)、あるいは「自身の諸能力を確信している人々は、自身が求めることに失敗した場合に自身の諸努力を強め、成功するまで貫く」とも述べている (Bandura, 1991:258)。彼は、このように人間の問題解決 (行動) に影響を与える自己効力の有効性を、これ以上の表現はないと思われる以下の言葉で強調する。「人間はだれでも、力強い“自己効力”を持てば、何でもできるのだ」と (祐宗, 原野等, 1985:105)。

誇張されているにしても彼の主張を是とすれば、自己効力の威力は絶大ということになる。しかしと云うかだからと云うべきか、自己効力によってできることになる「何でも」にわれわれは、留意する必要がある。何故ならば、自己効力は、Blasiの時に言及した強い意志同様、道具的な性質をもち、道徳的には中立的なものであると考えられる。したがって、この力は、反道徳的な目的のためにも用いることができるのである。それ故、経営倫理教育を念頭におけば、自己効力の及ぶ対象である「何でも」を道徳的なものに限定する必要がある。つまり、前述の強い自己効力感を抱く人々が取り組む難題、困難とは道徳的問題

でなければならない。

そのように道徳的問題に向かう、つまり道徳的行動を促進する自己効力を仮に道徳的自己効力とするならば、大学等の経営倫理教育のクラスにおいて、自身の道徳的自己効力を高める教育は大きな意味を持つことになる。その場合、前半の「道徳的」に焦点をあてれば、前提として学生たちに道徳性についての知識や道徳性に対するの願望を持たせる教育が必要となろう。道徳性が担保されてこそ、後半の「自己効力」強化のための教育が意味を持つことになるからである。そのための手がかりとして、次にBanduraの言う自己効力を基礎づける四つの情報源について概説する。

Banduraは、自己効力を基礎づける四つの情報源として、①遂行行動の達成、②代理的経験、③言語的説得、④生理的状态(情動的喚起)を挙げ(Bandura, 1977:195-199, 祐宗, 原野等, 1985:106-107), それらの情報源を巧みに組み合わせることによって、自己効力を高めていくことができると述べている。

①遂行行動の達成とは、「自分で直接やって、直接体験してみること」である。この情報は、自身の個人的経験に基づくので、最も影響力の大きいものである。

②代理的経験とは、「他人の成功や失敗の様子を観察することによって、代理的の経験を持つこと」である。この要因は、前者の直接的経験よりも影響力は若干弱いかもしれないが、Banduraのモデリングの理論に従えば、相当の影響力があると考えられるべきであろう。Banduraは、モデリングの影響を次のように述べている(バンデュラ, 1997:4)。「モデリングの影響は、自分自身の能力を判断することに対して、社会的な基準以上のものを与えている。人々は、自分たちが熱望するような能力をもつ熟練したモデルを探すものである。行動や思考の表出を通して、有能なモデルは、知識を伝え、環境からの要求を管理するための効果的な技術や方略を観察者に教える。よりよい方法を身につけることは自己効力を上昇させる。何度も進路を阻む障害物に忍耐強く対処しているモデルが示す、何事にもひるまない姿勢は、モデルによって示された技術以上のものを、観察者に与えることができる。」

③言語的説得とは、「自分にはやればできる能力があるのだ。ということ、他人からことばで説得されたり、その他のいろいろなやり方で、社会的な影響を受けること」である。この方法は、手軽さのために広く用いられている。しかし、自身がやってできない経験が度重なると、説得的暗示によって強められた自己効力は、そうした現実と直面することにより容易く消失してしまう。

④生理的状态(情動喚起)は、「自分自身の有能さや、長所や、欠点などを判断していくためのよりどころとなるような、生理的变化の体験(つまり、生理的症状)を自覚すること」である。人は、直接的経験の際に、何らかの情動が喚起され、ドキドキしたり、手や声が震えたり、赤面したり、内臓が締めつけられたりといった生理的症状を感じる。特に困難な場面において、自身がこうした症状を感じる事が減った、なくなったと判断すれば、そうした情報は自己効力を強める働きをする。

以上のようなBanduraの言説に従えば、学生たちの自己効力を向上させるためには、クラスにおいて教師は、学生自身の自己効力の判断の基になるこれら四つの情報源に彼らが

接する機会を設ける必要がある。その場合、恐らく③は、単独でやるよりも、①②④における学生自身による実際の経験の裏付けをもとに行う方が効果的であろう。さらには、それらの経験には、省察が伴わなければならない。説得、省察への誘導、ともに教師が深く関わることになる。また、われわれの立場からすれば、主たる関心は、当然のことながら②の代理的経験ということになる。代理的経験には、象徴的モデリング(代理的モデル)が含まれるから、そこには物語と自己効力との関係が問われることになる。また、強い自己効力をもたらす忍耐、不屈、粘り強さは、道徳的動機から道徳的行動の実現へとつながる Rest モデルの4番目の構成要素である道徳的性格に含まれる性向である (Rest, 1994:24)。さらには、これらの性向は、われわれが道徳的行動実現のために追い求める道徳的勇気の属性であるとも言える (Gini, 2011:4)。したがって、これも今後の課題であるが、上記の Bandura による方法により自己効力を向上させることができるのであれば、大学等の高等教育機関における徳育教育において不可能、あるいは困難だとされる道徳的性格(道徳的勇気)の教育への光明を見出すことができるかもしれない(中村, 2014:53-54)。

4. 結言

本研究の目的は、Hoffman, Blasi, Bandura の理論の概説を通じて、道徳的行動の動機づけ要因を明かにすることであった。また、その理由は、徳育教育の方法として古来より物語が有効であると言われてきたが、何故それが道徳的行動の動因となるのかという理論的根拠を把握したいと思ったからである。以上のような本研究の狙いに従い、前章においてそれぞれの論者ごとに、彼らの理論を検討し、各自の主張する道徳的行動の動機づけ要因を明示してきた。また、それにともない、今後の課題とされる経営倫理教育、なかでも物語との関係についても若干言及してきた。それ故、以上において本研究の目的は、決して十分とは言えないが、一応果たせたとわれわれは考えている。それ故、ここにおいて、それらの要約や整理を付加しようとは思わないが、今一度 Bandura のアイデアを借りて、個別に論じてきた三つの理論の接点と経営倫理教育上の若干の含意を提示することによって結言にかえることにする。

先に述べたように、Bandura の目指すものは人間行動に関する包括的な理論の構築であった。彼は、人間行動を決定づける要因の一つとして人間の認知能力にともなう予期機能に着目する。その予期は、結果予期と可能予期に大別され、後者は前述した自己効力として概念化された(祐宗, 原野等, 1985:35-36)。Bandura は、両予期とその相違を次のように説明する。「結果予期は、ある行動がある結果を引き起こすであろうという個人的推測として定義される。可能予期は、人がその結果を生み出すうえで必要な行動を上手く行うことができるという確信のことである。両者の予期は、区別されるものである。何故なら、個々人はある特定の行動が一定の諸結果をもたらすと信じていることができるが、もし彼らが必要な諸行動を実行し得るかどうかについて重大な疑いを心に抱いているのであれば、そうした情報は彼らの行動に影響を及ぼさないからである」と (Bandura, 1977:193)。

さて、こうした Bandura による予期という概念を基に、三者の理論における道徳的行動の主たる動因を検討してみると以下のような共通点が見えてくる。それらは、Hoffman : 共感, 罪責感, Blasi : 道徳的同一性, 道徳的願望, Bandura : 自己調整過程における自己

反応，であったが，いずれも結果予期に関わるものであると言える。中でも，共感的苦痛や罪責感の予期，道徳的同一性の喪失への予期，負の自己反応の予期は，ネガティブな結果予期であり，それを回避するために道徳的行動が動機づけられると考えられている。一方，共感的安堵感，道徳的願望，正の自己反応は，プラスの結果予期につながる道徳的行動の動因であり，予期どおりの結果が実現されれば，恐らく前者の場合よりも当人の満足度は高まり，道徳的行動への強化因としての有効性は高いように思われる。このような想定は，今後，物語の選択やその用い方について論議するうえでの留意点の一つになると言えよう。

また，Banduraの自己効力は，可能予期に関わるものである。既に述べたことであるが，これは行動の動因としての威力は強いが，それ自体道徳性を含むものではないので，前提としてそれを発揮する者には道徳性が備わっていなければならないということにわれわれは再度留意しなければならない。

以上のような認識に基づいて，組織における道徳的行動実現のための経営倫理教育のあり方を今一度考えてみると，それは，Banduraの言う予期を学生たちに抱かせ，機能せしめるように，彼らに働かきかけ，支援するような活動も必要ではないのかというアイデアが想起される。予期の精度を高めるには，直接的な経験の積み重ねが基本であろうが，Banduraのモデリングの理論によれば，代理的モデル（象徴的モデリング）による代理的経験も同様の効果が見込まれるとされる。その場合における有効な方法が，物語の使用であるとわれわれは考えている。

引用・参考文献

英語文献

- Aquino, K., Reed, Americus II . (2002) "The Self-Importance of Moral Identity", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, N0.6.
- 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*, General 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. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, Vol.84, No.2.
- Bandura, A. (1982) "Self-efficacy mechanism in human agency", *American Psychologist*, Vol.37, No.2.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought & Action : A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989) "Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy", *Developmental Psychology*, Vol.25, No.5.
- Bandura, A. (1991) "Social cognitive theory of self-regulation" in J.C.Naylor et al. eds., *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50. Academic Press.

- Baumeister, R. F., Exline, J. J. (1999) "Virtue, personality, and social relations: self-control as the moral muscle", *Journal of Personality* 67:6.
- Bergman, R. (2002) "Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology", *Human Development*, 45, 2.
- Blasi, A. (1983) "Moral cognition and moral action: A theoretical perspective", *Developmental Review* 3.
- Blasi, A. (1984) "Moral identity: Its role in moral functioning", in W.H.Kurtines, J.L.Gewrtz eds., *Morality, Moral behavior, and Moral development*, John Wiley & Sons.
- Blasi, A. (1985) "The moral personality: Reflections for social science and education", in M. Berkow, F. Oser eds., *Moral Education: Theory and Application*, Lawrence Erlbaum.
- Blasi, A. (1993) "The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning", in G. G. Noam, T. E. Wren eds., *The Moral Self*, The MIT Press.
- Blasi, A. (1999) "Emotions and moral motivation", *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29: 1.
- Blasi, A. (2005) "Moral character: A psychological approach", in D.K. Lapsley, F.C.Power (Eds.), *Character psychology and character education*. University of Notre Dame Press.
- 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) .
- Damon, W., Hart, D. (1992) "Self-Understanding and Its Role in Social and Moral Development", in M.H.Bornstein, M.E.Lamb eds., *Development Psychology: an advanced textbook* 3thed., Lawrence Erlbaum.
- Dobson, J. , Armstrong, M.B. (1995) " Application of Virtue Ethics Theory: A Lesson from Architecture", *Research on Accounting Ethics*, Vol.1.
- Downie, R.S. (1991) "Literature and medicine", *Journal of medical ethics*.17
- Ellenwood, S. and Ryan K. (1991) "Literature and morality: An experimental curriculum", in W.M.Kurtines, J.L.Gewirtz eds., *Handbook of Moral Behavior Development Application*, Lawrence Erlbaum.
- Gini, Al. (2011) "A Short Primer on Moral Courage", in D.R.Comer, G.Vega ed., *Moral Courage in Organizations: Doing the Right Thing at Work*, M.E.Sharpe.
- Goud, N.H. (2005) " Courage: Its Nature and Development", *The Journal of Humanistic Counseling*; Spring, Vol.44.
- Hardy, S. A. (2006) "Identity, reasoning, and emotion : An empirical comparison of three sources of moral motivation"*Motiv Emot.* 30.
- Hardy, S. A., Carlo, G. (2005) "Identity as a source of moral motivation", *Human*

Development, 48

- Hoffman, M.L. (1982) "Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt", in N.Eisenberg ed., *The Development of Prosocial Behavior*, Academic Press.2.
- Hoffman, M.L. (1984) "Empathy, Its Limitations, and Its Role in a Comprehensive Moral Theory", in J.Gewirtz , W.Kurtines eds., *Morality, moral development, and moral behavior*, Wiley.
- Hoffman, M.L. (1987) "The Controbution of empathy to justice and moral judgment", in N.Eisenberg & J.Strayer (Eds.) , *Empathy and its development*, Cambridge University Press.
- Kennedy, E.J., Lawton, L. (1992) "Business Ethics in Fiction", *Journal of Business Ethics*, 11.
- Kidder,R.M. (2005) *Moral Courage*, Harper.
- Kilpatrick, W. K. (1992a) "Moral character: Story-telling and virtue", in R. T. Knowles, G. F. McLean eds., *Philosophical Foundations for Moral education and Character development: An Integrated Theory of Moral Development*, The Council for Research in Values and Philosophy.
- Kilpatrick, W. K. (1992b) *Why Johnny can't tell right from wrong*, Simon & Schuster.
- 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。)
- Mele,D. (2005) "Ethical Education in Accounting: Integrating Rules, Values, and Virtues ",*Journal of Business Ethics*, 57.
- 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.
- 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.
- 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. (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. (1994) “Background: Theory and Research”,in J.R.Rest, D.Narvaez eds., *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossouw,G.J. (2002) “Three Approaches to Teaching Buasiness 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.
- 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.
- Sommers,C.H. (1993) “ Teaching the Virtues”, *Public Interest*, spring.
- Stewart, I. (1997) “Teaching Accounting Ethics: The Power of Narrative”,*Accounting Education*, 2 (2) .
- Vitz, P. C. (1990) “ The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method”, *American Psychologist*, Vol.45,No.6.
- Watson, C.E. (2003) “Using Stories to Teach Business Ethics: Developing Character through Examples of Admirable Actions”, *Teaching Business Ethics*, 7.
- 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.

日本語文献

- 明田芳久 (1992)「社会的認知理論—バンデュエラ」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房。
- 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。
- アルバート・バンデュエラ (1997)『激動社会の中の自己効力』(本明 寛・野口京子監訳) 金子書房。
- アルバート・バンデュエラ (2012)『社会的学習論—人間理解と教育の基礎—(オンデマンド版)』(原野広太郎監訳) 金子書房。
- 川崎惣一 (2009)「道徳的行動の主たる要因としての共感について」『北海道教育大学紀要(人文科学・社会科学編)』第60巻・第1号。
- 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊編 (1985)『社会的学習理論の新展開』金子書房。
- 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 (2014) 「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—」『千葉商大論叢』第51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。

林 伸二 (2014) 『人と組織を変える自己効力』同文館出版。

マーチン・ホフマン (2001) 『共感と道徳性の発達心理学』(菊池章夫, 二宮克美訳) 川島書店。

宮下一博「アイデンティティ」中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・重榎算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』有斐閣。

ローレンス・コールバーグ (1987a) 『道徳性の形成—認知発達のアプローチ—』(永野重史監訳) 新曜社。

ローレンス・コールバーグ (1987b) 『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践—』麗澤大学出版会。

(2016.1.13 受稿, 2016.2.9 受理)

[抄 録]

われわれは、組織における道徳的行動を実現させるための経営倫理教育のあり方をめぐって研究努力を続けてきた。そうした研究を通じて、われわれは、経営倫理教育の中心的テーマは、道徳的判断に焦点をあてる認知教育から、道徳的動機や道徳的性格に力点を置く行動教育としての徳育教育に向わなければならないと主張した。先の研究において、徳育教育の目的、内容、方法について詳論し、その有効な教育方法として、物語の使用について言及した。今後の研究課題として、さらにその物語の特性・機能、意義などについての考察・展開が予定されている。

本研究は、そうした今後の課題展開に至る前の予備的考察を意図するものである。経営倫理教育（徳育教育）の研究において、物語の効用については様々語られているが、物語が何故、徳に作用し、道徳的動機や道徳性格の有機能化、つまり道徳的行動の動因となるのかについての理論的根拠が明らかとは言い難い。このような認識から、われわれは、少し遠回りして、そもそも論に立ち戻ろうと思う。つまり、そもそも何が道徳的行動を動機づけるのかという問題への接近である。そして、その説明のための理論的根拠を心理学、中でも道徳的機能化の問題との関係の深い、Hoffman, Blasi, Banduraの理論に求める。よって、本研究の狙いは、道徳的行動の動機づけ要因をHoffman, Blasi, Banduraの理論を手がかりにして、明らかにするものである。

キーワード：Hoffman, Blasi, Bandura, 共感, 罪責感, 誘導的しつけ, 道徳的同一性, 道徳的願望, 道徳的意志, モデリング, 自己調整機能, 自己効力

目 次

1. 緒言—前からの繋がりと研究の意図—
 - 1.1 直近の研究の要点
 - 1.2 今回の研究の狙い
2. 本研究において取り上げる三人の心理学者
3. 道徳的機能化についての三つの心理学理論
 - 3.1 Hoffmanの理論—共感性発達理論—
 - 3.2 Blasiの理論—道徳的同一性モデル—
 - 3.3 Banduraの理論—社会的認知理論—
4. 結言