

## 物語による経営倫理教育

中 村 秋 生

### 目 次

1. 緒言—前からの繋がりと研究の意図—
2. 物語の特性—story と narrative—
3. 徳育教育における物語の効用
  - 3.1 認知的側面
  - 3.2 感情的側面
  - 3.3 行動的側面
4. 残された問題と今後の研究予定—結言にかえて—

### 1. 緒 言—前からの繋がりと研究の意図—

われわれは、大学における経営倫理教育の意義をめぐって、かつて以下のように述べたことがある(中村, 2010:85-86)。

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。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

でも、良心の呵責にひどく苛まれる場合もある。時には、本人の人格的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る。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。

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。

上述したように、自身の企業組織における強烈な原体験が動機となって<sup>(1)</sup>、われわれは従前より組織における道徳的問題を主たるテーマとして研究努力を続けてきた。そうした一連の研究において、まずわれわれは、実体験した組織における道徳的問題を内包するケースの開発から始め(中村,2004a, 同, 2004b), 続いて善良なる人々が組織において一線を踏み越えてしまう原因を様々な組織影響力に求め、その原因の解明を試みた(同, 2007)。次にわれわれは、その研究成果を踏まえ、組織における道徳的行動を実現するための手段として、特に経営倫理教育に焦点をあて、その目的、内容、方法について詳論し、その有効な方法として物語の使用に言及した(同, 2010, 同, 2014)。

さらにわれわれは、前回の研究において、物語による効用の理論的根拠を求めべく、物語自体についての考察を一旦留保し、何が道徳的行動を動機づけるのかというそもそも論に立ち戻り、道徳的機能化の問題と関係の深い心理学の諸理論に基づいて、道徳的行動の動機づけ要因を一応であるが明らかにした(同, 2016)。こうした予備的考察を踏まえ、今回の研究は、物語自体についての考察、すなわち経営倫理教育の方法としての物語の特性とその機能・効用を明らかにするものである。

## 2. 物語の特性—story と narrative —

われわれは、かねてより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てきた(同, 2014:42-46)。徳の習得を目指す徳育教育の方法は、アリストテレスが述べるがごとく徳の反復的实践が必要であるが(アリストテレス, 2002:1103a16)、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の機会を設けることは至難であると思われる。それ故、われわれは、直接的ではない、観察学習(代理学習)に着目する必要がある。

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とがある。前者に基づく学習は実在する有徳な人との直接的な接触をつうじてなされるが、後者においては道徳的範例が含まれる様々な媒体、例えば、物語、小説、伝記、映画、TVドラマ等が用いられている。中でも、物語は、古代西洋社会における道徳教育の主たる方法であったとされ(MacIntyre, 1981:121=148)、Vitzは、「数百年、実に数千年の間、物語は、西洋文化の伝統における教育にとって中心的なものであった。・・・実際、こうした物語の使用は、西洋においてだけでなく、人々が自身の道徳的、文化的伝統を子供たちに伝えてきたあらゆる

---

(1) こうした体験は、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。

るところで見出される。物語の使用は、道德教育の数少ない普遍的な側面の一つである。そのような合意から、物語が相当の教育的有用性を有していると結論づけるのは合理的であると言えよう」と述べている (Vitz, 1990:717)。であるとすれば、道德教育、すなわち徳育教育における物語による教育的有用性とはいかなるものであり、何故それが有用だとされるのだろうか。本研究は、こうした問いに応答するものである。ではまず、物語とはいかなるものであろうか。

物語に対応する英語には、story と narrative とがあり、斎藤は、両者がどう違うのかという疑問がしばしば話題にされ、日本語に訳すとどちらとも通常「物語」と訳されることから、story を「物語」、narrative を「物語り」と訳し分けたことがあると言う (斎藤, 2003:22)。また、やまだは、両者は互換的に使われるが、区別する研究者もいるとし、例として野家の用語法を挙げている (やまだ, 2000:17)。野家も斎藤同様、story に「物語」、narrative に「物語り」という語句をあて (野家, 2005:300)、両者の概念上の違いを次のように述べている (同, 2010:4) <sup>(2)</sup>。

“ものがたり”には二つの側面がある。「物語」とは、一般的に「語られたもの」(that which is narrated, a story) という意味で理解されている。例えば、『桃太郎』や『源氏物語』などのように、作品として語られ、完結した言語的構築物としての「物語」がそれである。こちらの方は、「テキスト」と呼ばれるものであり、名詞的な文学理論上の物語概念であると言えよう。・・・それに対して、もう一つ「物語り」には「語る行為または実践」(the act or practice of narrating) という意味がある。単に「語り」といった方がはつきりするかもしれないが、あまりにも漠然としているので、私は「物語り」として「り」を入れた表記を用いている。こちらはむしろ「物語り行為」と呼ぶべきかもしれない。語るという行為に注目することから、動詞的あるいは言語行為としての物語り概念である。

やまだは、野家の区別は一般的とは言えないとし (やまだ, 2000:17)、両者の表記上の区別はせずに物語またはストーリーという語句を用いて、野家の「物語り」と同様、名詞的・静態的な実体概念ではなく、動詞的・動態的な機能概念としての概念規定を行う (野家, 2005:300)。やまだは、「物語を完結するもの、意図的に制作されたものとしてではなく、人生がそうであるように、たえざる生成・変化のプロセスとしてとらえたい」と述べ (やまだ, 2000:1)、物語 (ストーリー) を「2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」と定義する (同上:1, 3,10)。ライフストーリー研究を志向するやまだの視点に立てば (同上:2-4)、こうした定義は至極妥当であろう。

一方、斎藤は、“ものがたり”について語るにあたり、「物語り」という語を表記するが、日本語表記よりも narrative のカタカナ文字、ナラティブをあてている。しかし、最も一般的に定義するならばと断りを入れてはいるが、それを「あるできごとについての記述を、何らかの意味のある連関によりつなぎ合わせたもの」と規定し (斎藤, 2003:15)、野家のい

(2) しかしながら、野家と斎藤の両者についての用語法は異なっている。斎藤は、ストーリーが通常物語りの内容そのものを指すのに対し、ナラティブは物語りの構造を意味する語として両者を区別する。また、後者は個々のストーリーと同義とされる場合が多いが、複数のストーリーの共通構造を表現するメタ・ストーリーという意味でも使われるとしている。彼は、両者の違いについて分かりやすい例示をあげて詳細に説明しているの  
で、参照されたい (斎藤, 2003:22-26)。

う「物語」として捉えている。さらに、斎藤もやまだと同様に、storyとnarrativeは互換的な言葉であり、「全く同じ意味として用いられることが多い」と述べている(同上:22)。storyとnarrativeの違いについてこのようにみていくと、どうやら、両者の区別をめぐってそうナーバスになる必要はないように思えてくる。

われわれの関心は、大学等のクラスにおける代理的モデルを用いての徳育教育にある。代理的モデルの提示には何らかの媒体物が必要とされるから、徳育教育はそれらを教材として用いることになる。したがって、その場合の“ものがたり”は、語られたもの、すなわち完結した言語的構築物である野家のいうところの「物語」があてはまる。それ故、「われわれの目的に鑑みれば」というプラグマティックな考え方になるが、ここでは、物語の定義として「あるできことについての記述を、何らかの意味のある連関によりつなぎ合わせたもの」を採択することが妥当であろう。よって、われわれは、原語のstory, narrativeともに、訳語として「物語」を使用することにする。

物語を「語る行為」あるいは「語られたもの」として定義しようと、両者を構成する主要素は共通である。それは、「(複数の)出来事」を「むすびつける」「つなぎあわせる」という語句に含意される「筋(plot)」という概念である。筋とは何か。河合は、平易な例示を用いて、次のように分りやすく説明している(河合, 1993:8-9)。

・・・たとえば、「六歳の子どもが死にました。そしてその後五日たって母親が死にました」と言うのと、ただ子どもが死んだ、五日後に母親が死んだ、という事実が並んでいるだけです。ところが「六歳の子どもが死にました。そして五日後、悲しみのあまり母親が死にました」と言ったら、つながってくる。それが筋だということです。だから、事実と事実のあいだをつなぐものが出てきて、“ああ、心配のあまりなんだな”ともっていくのがプロットというものだと考えるのです。

前者では、単に時間経過としての二つの出来事が示されているだけであるが、後者においては、それが「原因—結果」という因果関係的な意味づけがなされている(斎藤, 2003:15)。このように、筋は、時間の流れのなかで、個々の出来事を結び付けることによって組織化し、何らかの意味をもたらす働きをするものである(やまだ, 2000:10-11)。

また、Stewartも物語をHauerwas等の言説に依拠して(Hauerwas & Burrell, 1989:177), 「何らかの核心へと進展する出来事や苦勞についての筋の通った記述」と定義し(Stewart, 1997:174), その定義のなかに筋を含めている。さらに続けてその要点を「物語における諸々の出来事を作り出したり、それらの出来事に遭遇したりする諸々の登場人物から生じるわれわれが筋と呼ぶところのつながりのある展開や進展である」と説明している(Ditto)。加えるにVitzは、「人々やその背景、また彼らの行動や意図についての詳細は皆、物語にとって基本的なものである」と述べている(Vitz, 1990:710)。これらの言説から、われわれは、筋に加えてその筋をもたらす登場人物も物語の構成要素として不可欠であることがわかる(Shaffer, 1987:16)。これは、ある意味で当然だと言える。何故なら、代理的モデルを提示する媒体物としての役割を物語は有するが、徳育教育に必要とされる代理的モデルは、物語に含まれる登場人物や彼らが織りなす言動に他ならないからである。

以上のことから、われわれは、様々な伝達媒体の内、何をもって物語とするのかの判断に際し、便宜上、それらの内容に筋とそれに関わる登場人物が含まれているか否かと言う



ことを基本的な基準にしようと思う。このような緩やかな基準を用いることにより、多様な形態、形式を有する様々な媒体と物語との用語法や概念上の違いをめぐって、袋小路に追い込まれる危険を回避し得るのではないかと思えるからである。したがって、上記の基準を満たすと思われるものであれば、紛らわしさを避けるために、すでに言及した story と narrative はもとより、novel (小説) や literature (文学)、あるいは biography (伝記) なども表記の違いはあるものの、特段の場合を除いて区別をせずに全て物語として取り扱うことにする<sup>(3)</sup>。

また、それらの伝達方法は、静態的な記述形式だけではなく、映画、TV、演劇等、ビジュアルな動画形式もあり得る。つまり、例えば物語は、書物としても伝えられるが、映画化して伝えることも可能である。Vitz は、「最近における主ないくつかの心理学による貢献に基づいて、私は、物語という教材が効果的な道德教育の基本的な構成要素であると主張する。これは、口頭の、書かれた、あるいは映画による叙述を含むものである。学校においては、映画やビデオによるものが目下勢力を増しているが、文学や書かれた物語が最も一般的である」と述べている (Vitz, 1990:709)。

### 3. 徳育教育における物語の効用

物語は、登場人物たちの言動やそれらが織りなす筋によって構成されている。良好な物語は、必然的に道德的問いをもたらし場合があると言われるように (Downie, 1991:96)、それらには、しばしば極端に異なる信念、願望、行動を有する様々な登場人物が描かれ (Shepard, Goldsby & Gerde, 1997:44)、彼らの相互作用による「道德的ジレンマ、倫理的諸問題、競合し合う諸善と競合し合う諸悪の緊張、さらには正しいことを行うための彼らの奮闘についての生々しい記述で満たされている」(Ellenwood & Ryan, 1991:67)。結末に向けて、展開し、進展していく筋に接しながら、学生たちは物語の登場人物たちに照らして、ジレンマ、緊張、困惑、決意に触れ合い、登場人物という他者の経験を自分のことのように感じ、実際の苦勞をせずに、他者の経験から学ぶことができるとされる (*Ibid.*:62)。では実際に物語を通じて、学生たちは何を学ぶことができるのであろうか。

われわれは先の研究において、徳育教育の目的を「有徳な人になるための徳を習得させることである」とし、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)が見て取れるとした。さらに徳を学ぶにあたり、徳育教育が提供すべき内容を大別して、徳についての知識や理論、徳習得の願望・意志を高める学習経験、徳に即した行動実践の機会や場の三つが必要であることを明らかにした(中村, 2014:48-50)。以下、物語の効用と徳育教育の関係を考察

(3) このように物語を概念規定した場合、ケースを物語の範疇に含めるかどうかという問題が浮上してくる。ケースには様々なタイプがあるから、筋や登場人物を含むものも含まないものもあり、ケース一般として捉えることにはいささか躊躇を感じる。また、われわれが物語として取り扱うとした物語、小説、文学、伝記の類は別段教材として書かれたものではないが、ケースは予め経営(倫理)教育の教材として使用することを意図して開発されたものであり、前者とは自ずと性格が異なるものである。それ故、ここでは取り敢えずケースには触れずに論を進めることにするが、ケースが特に経営倫理の認知教育において普及していることから、次の研究において物語との対比において詳論したいと思う。その問題については、本稿の最終章においても若干言及しているので、参照されたい。

するにあたり、それらを順に徳育教育の認知的側面、感情的側面、行動的側面として捉え、各側面に対応させて個々に論述していくことにする。

### 3.1 認知的側面

徳育教育の第一歩として、教師は学生たちに何が美徳であり、何が悪徳であるかを教え、同時に徳の性質や重要性を理解させる必要がある(同上:49)。つまり、人間の認知的側面への対応である。Ryan等は、認知的側面の一つとして、「ある価値を『認知する』ということは、ある状況においてその価値が要求するのはどんな行動かということの認識をも意味している」と述べ(Ryan & Lickona, 1987:20)、続けてその具体例として以下のような問いを投げかけている。「『愛』というのは、自身の弟や妹の扱い方という観点からは何を意味しているのでしょうか？『顧慮』というのは、何ものかが他者の評判を傷つけるような情報を言いふらしている場合、あなたにどうしろと命じるものでしょうか？『役立つ』というのは、あなたのクラスに自身の事情についてよくわからず、友人の全くいない新しい子どもがいる場合、何を意味しているのだろうか？」(Ditto)。

その際、物語は、一般的で抽象的な徳の概念を、範例を用いて具体的でビジュアルに示すことができる。そうした特性をもつ物語をKilpatrickは、見えるものを伝える主たる方法の一つであると言う(Kilpatrick, 1992b:135)。彼は、徳と見えるものには関係があり、見ることは道德生活にとって重要であるという認識をもつ。何故ならば、「生活における道德的諸事実の多くが観察によって認められるからである」(Ibid.:133)。物語に含まれる範例は、善い行動をしたり、善い行動をしようとしたり、あるいは悪い行動をしたりする人々の諸例を学生たちに示し、徳を言わば見える化する働きをする(Ibid.:141)。

Vitzもこうした物語の機能について、同様の見解を次のように述べている(Vitz, 1990:716)。「物語は、われわれの道德的生活についてのおしゃべりをやめさせ、代わりにそれを指し示す。・・・物語において、文字通り(映画におけるように)、あるいは少なくとも、想像力をとおして、道德的行動は見るのできるのである」と。先ほどのRyan等のような問いに対し、例えば、教師が物語の範例における登場人物による立派な行動を指し示して、学生たちに「これが公正だ」と言えば、公正についての一般的な陳述を繰り返すよりも、よほど彼らの理解度、納得度を高めることができるであろう(Watson, 2003:96-97)。このような物語の効用は、人間の認知的側面に対応すると思われるが、次にわれわれは、徳育教育の感情的側面についての検討を進める。

### 3.2 感情的側面

MacIntyreは、徳を「特定の仕方で行為するだけではなく、特定の仕方を感じる性向でもある」と言う(MacIntyre, 1981:149 = 1993:183)。つまり、徳は単に何をするかだけではなく、その行動に際し何を好み何を嫌うのかということにも関わるものである(アームソン, 2004:47-48)。Ryan等は、「われわれは、善いことを愛好するだろうか？」と問いかけたうえで(Ryan & Lickona, 1987:24)、「心情は、知性と同様に訓練される。だから、有徳な人は善悪を識別するだけではなく、その一方を愛好し、他方を忌み嫌うようになる」というKilpatrickの指摘を引き合いに出す(Kilpatrick, 1983: 112)。であるとすれば、徳育教育においては、善悪の識別だけではなく、学生たちに善を愛し、悪を忌み嫌うことを学ばせ

なければならないと言えよう。Watsonは、「善なるものに引き付けられ、悪なるものが不快だとわかることによって、われわれは自身が道徳的に行動することを可能にするのである」と述べている (Watson, 2003:102)。この意味で、MacIntyreは、徳育教育を一つの「感情教育」だとし (MacIntyre, 1981:149 = 1993:183)、Kilpatrickは、「感情に訴える教育」だとする (Kilpatrick, 1992a:174)。

感情に訴える徳育教育において、物語の活用は有効であるとされる。Kilpatrickは、その理由として、「物語は、公式的な教育には備わっていない感情を引き出す力を有しているからだ」と述べている (*Idem*)。感情に訴えると言っても、教師などの第三者が外から学生たちに、「この行動を好きになり、この行動は嫌いになれ」と直截的に導くものではない。物語自体が感情を引き出す力を有しているとされるから (*Idem*, Watson, 2003:103)、学生たちは物語に接することによって自ずと何らかの好悪の感情を抱くことになる。人間の感情的側面に対するこうした物語の効用は、物語に含まれる登場人物の織りなす範例によるものである。

それらは、しばしば読み手である学生たちをはらはらどきどきさせるほど真に迫っており、登場人物という他人の経験を自らが経験しているように感じさせる (Ellenwood & Ryan, 1991:62)。Solomonは、「物語における諸々の状況や登場人物が全く創作されたものであったとしても、読書の間に経験された感情は単なる代理的なものではなく、実在しないものでもない」と述べ (Solomon, 1991:206)、物語による読み手の代理的感情のリアリティを指摘している。例えば物語における登場人物による暴力や不正といった悪徳に対する読み手の気持ち、仮に不快と感じたのであれば、それはそれらに対しての自身の心からの気持ちであり、それらについての単なる理解や内省ではない (*Ibid.*:199)。悪徳ではなく美德の場合であれば、逆によい感情を読み手に抱かせることになると言ってよい。

Watsonは、文字どおり範例の模範的な側面に着目する。彼によれば、称賛に値し、感動させるような範例は、学生たちから正の感情を引き出す働きをする。そうした範例は、彼らの善に対する愛着を生み出し、彼らに範例の主体である登場人物 (モデル) を真似たいと思わせ、今よりもっと善い人々になろうとする気を起させると言う (Watson, 2003:101-103)。つまり、範例は有徳な人になりたいという欲求、善くなろうとする願望を引き起こすのである。Kilpatrickも、物語は、「行為する際の徳の諸範例を提供」し (Kilpatrick, 1992b:28)、「善くなろうとする願望を引き起こす」と述べている (*Ibid.*:27)。こうした物語の効用は、「有徳な人は、『善い』という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」という Thorne の言説 (Thorne, 1998:299)、あるいは「『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『正しこと』をしようとする強い願望から生じる」という Watson の言説に従えば (Watson, 2003:96)、先に述べた認知的側面を補って、徳育教育の有効性を高める働きをするものと思われる。

以上のように、有効な範例は、学生たちに善や美德に対する願望を引き出す働きをすると言えるが、それらはそうした願望を喚起するとともに、彼らに感情移入という反応をもたらし、彼らの共感性を引き出す働きもすると言われる (Coles, 1990:201, Downie, 1991:96)。Neilsenは、この感情移入ということによって、Colesは倫理的物語が他者の気持ちに関与できるように助けることを意味していると言う (Neilsen, 1998:584)。それは、「も

し物語の登場人物であれば、私はどのように感じるであろうか」ということを想像させる働きをする (Solomon, 1991:199)。そのような想像作用は、学生たちを物語の諸問題に直面する登場人物 (モデル) と自己同一視させることになる (Marini, 1992:113)。

そうした想像的同一化の程度は、自身とかけ離れた英雄的モデルよりも、学生たち自身の性格の中に容易に認められる人間のもろさ、欠点、弱さを有したモデルの方が強まると言える (Poulton, 2009: 96)。こうしたモデルとの想像的同一化による代理的経験は、共感的苦痛、罪責感といった代理的感情を学生たちに引き起こすことになる。Solomon は、感情教育にとって想像的同一化による代理的経験の重要性を認めており (Solomon, 1991:199)、また Ryan は、「他者の苦痛を感じ、人の身になってみるができる能力は、性格や道徳的成熟の発達にとって不可欠である」と述べている (Ryan, 1987:368)。

ところで、われわれが目指す有徳な人とは、端的に述べれば、「安定的、恒久的に道徳的行動がとれる人」であり、「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」のことである (中村, 2014: 48, 46)。その有徳な人の具体例は、学生たちが真似たいとする物語の範例の主体であるモデルによって体现されていると言えよう。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 (Mele, 2005:101, Whetstone, 1998:187)。しかしながら、徳は認知されているだけでは機能し難いから、内面化される必要がある。それでは、感情的側面における物語の効用は、道徳的行動の源泉となる徳の内面化 (習得) にいかに寄与するのであろうか。われわれは、感情的側面における物語の効用を (1) 美徳に対する願望の喚起、(2) 想像的同一化による共感性の喚起の二つに大別した。以下、順に論述する。

#### (1) 美徳に対する願望の喚起

われわれは、すでに物語の有する魅力的な範例は、学生たちに善や美徳に対する願望を喚起させる働きをするということを明らかにした。さらには、そうした願望が、有徳な人あるいは有徳な行動の要件であるとする論者の言説も確認した。しかしながら、物語によって徳への願望が喚起されたからといって、願望対象の徳が即座に道徳的行動をもたらすほどに有機能化し、当人に内面化されるわけではない。左程話は単純なものではなからう。以下、前回の研究において詳論した Blasi の道徳的同一性モデルに基づいて (中村, 2016:10-14)、願望と徳の内面化の関係を簡単に説明することにする。

Blasi は、何が道徳的行動を動機づけるのかという問いを含む道徳的機能化の問題を追求するにあたり、責任をとる判断、道徳的同一性、自我一貫性という主要な三つの構成要素からなる自我モデルを提起した (Blasi, 1983)。これらの要素は相互に関連しているが、Blasi 自身も述べているように、道徳的同一性が中核的な役割を果たしていることから (Blasi, 1993:99)、ここでのわれわれの論述は、道徳的同一性に限定する。

道徳的同一性のキー概念となる同一性を 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ができ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)。自我の中核を占める要素は、人によって経済性や創造性など様々であるから、道徳性を含まない同一性を有する人々も想定し得る (*Ibid.*: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得るということである (Blasi, 1983:200-201)。道徳的同一性を「道徳的諸価値が人の同一性にとって中心となり、重要である程度」として概念化すれば (Hardy, 2006:208), 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なら、その人はより強い道徳的同一性を有しているということになる (*Idem*)。

Blasiは、「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」し (Blasi, 1993:99), 「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」と言う (Blasi, 1884:132)。Damon等は、道徳的同一性と道徳的行動の関係をもっと強調し、「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」とまで述べている (Damon & Hart, 1992: 455)。こうした見解は、道徳的同一性と道徳的認知や判断の有機化、つまり道徳的動機や行動喚起の可能性との関係を示唆するものである。それは何故か。その理由として、「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<sup>(4)</sup>、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」のではないかということが考えられる (中村, 2016:12-13)。

同一性の中心を成す道徳性の内容が正直、誠実、思いやり、慈悲といった道徳的徳だとすれば (Pincoffs, 1986:90-91), 「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」有徳な人とは、Blasiに倣えば、強い道徳的同一性を有する人ということになる。つまり徳の内面化とは、徳が同一性の中心になるということの意味するものである。しからば、徳はいかにして内面化されるのであろうか。

徳が内面化した道徳的同一性の形成に至るまでには、すでに考察したように、確かに人はその徳が美徳であることを認識し、その美徳への願望を抱くことがまず必要であろう。そして、ここまでは物語自体の働きによって可能であるとしてきた。しかしながら、物語によって喚起された善や美徳に対する学生たちの願望は、無意識的で衝動的な願望すなわち一次的願望 (欲求の願望) に過ぎない場合が多い。そこで、教師等の効果的な介入により、学生たちにその偶発的な願望を評価させ、それを欲するか否かといった省察を促し、意識的な願望、すなわち二次的願望 (意志的願望)、ひいては道徳的意志 (善い意志) へと昇華させることが望まれる (中村, 2016:13)。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)。では、教師はいかなる介入をすべきなのか。

学生たちに自身の一次的願望を省察させるには、以下のような方法が想定される。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

(4) Blasiの言う責任を伴う判断とは、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を決めることに関わる判断のことである (Blasi,1984:129)。

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の  
であろうか？」というような自問自答をとまうと言う (SeKerka & Bagozzi, 2007:142)。  
例えば、教師はまず各自にこのような自問自答を促し、次に「私」を「われわれ」に代えて、  
学生たちに各自の感じる一次的願望について話し合わせることによって、一次的願望を意  
識させ、評価させ、二次的願望へと導く手助けをするべきである。また、物語を用いての経  
営倫理教育においてKnapp等が提唱する以下のような問いに基づくクラス討論は (Knapp,  
Louwers & Weber, 1998:272)、願望の対象となる登場人物の言動とその結果やその人物  
の個人的特性(徳)との関係を意識させ、明確化させる働きがあると言える。

- ・ 当該状況における倫理的含意は何か？
- ・ それぞれの登場人物に対してどんな問題、プレッシャー、リスクが存在するか？
- ・ それぞれの登場人物は、どのようにこの状況を解決しようとするのであろうか？
- ・ 登場人物たちのどんな個人的特性が、この解決に影響を及ぼすのであろうか？

こうすることによって、学生各自が当初に感じる一次的願望の特性である無意識性や衝  
動性が緩和され、自ずと省察が促進されると思われる。

一次的願望を昇華させた道徳的意志とは、Blasiによれば、「道徳的に善であるものに対  
する諸願望を中心に構造化された意志」であり (Blasi, 2005:95)、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 (*Ibid.*:78)。以上のような物語による学習ある  
いは自身の有する道徳的意志に基づく道徳的行動の実践経験とそれによる学習を繰り返  
すうちに、自身の自我感覚と合致する道徳的意志は、自己の同一性に組み込まれ、道徳的  
同一性が構築されていく、つまり徳が内面化されるものと思われる (中村, 2016:14, Blasi,  
2005:82,95)。

## (2) 想像的同一化による共感性の喚起

われわれは、先般、物語における登場人物(モデル)との想像的同一化による代理的経  
験によって、共感的苦痛、罪責感といった代理的感情が学生たちに喚起されると述べた。  
Hoffmanは、この共感的苦痛と罪責感が向社会的な道徳的行動の動因であるとし、「共感  
—特に共感的苦痛—と罪責感が道徳的動機として機能する。すなわち、それらが道徳的  
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」と述べている (Hoffman,  
1984:284-285)。しからば、先の物語の効用は、読み手である学生たちの道徳的行動の現出  
に寄与するということになろう。しかしながら、その場合の道徳的行動の現出は、偶発的  
で、単発的なものに過ぎないかもしれない。したがって、われわれの目指す有徳な人を想  
定するならば、安定的、恒久的な道徳的行動の現出と物語との関係について検討を加える  
必要があろう。以下、われわれの先の研究において詳論したHoffmanの理論を基に (中村,  
2016:6-10)、若干の追加説明を試みる。

Hoffman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であ  
る」と捉え、共感的苦痛が向社会的な道徳的行動の動機として機能するのは、人が苦痛  
を抱く相手を気の毒に思い、相手の苦痛を和らげようとするからだとする (ホフマン,  
2001:40,98)。また、彼は、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」が伴うものだという(同上:126)。われわれは、苦しんでいる相手に対して何もしなかったり、相手に苦痛をもたらすような違背行為をしたりした場合、しばしば罪責感を抱くことになる。さらに人は、一定の認知能力を有するから、事後的に罪責感を感じるだけでなく、自身の行為による相手への影響を想像し、相手への無為や違背行為を意図する際も、罪責感—予期的罪責感—を感じる(同上:180)。したがって、罪責感は自身にとって極めて不快な感情であるから、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場合、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、その基になる利己的動機を控えたりといった向社会的な道徳的行動が動機づけられると思われる(中村, 2016:9)。

以上のような共感的苦痛と罪責感が向社会的な道徳的行動の動因だとする Hoffman の主張にしたがえば、徳育教育に、無為や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ような仕組みを入れ込むことは有効であろう。

われわれは、苦痛を感じている犠牲者に遭遇した場合、通常、その相手に共感的苦痛を抱くことになる(ホフマン, 2001:37)。その場合、犠牲者は傍観者である自身の前にいることが前提とされる。また、遭遇したその犠牲者の苦痛の原因が自身にあると自覚する場合、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に変わっていくものと思われる(Hoffman, 1984: 288)。ところが、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(ホフマン, 2001:9)、犠牲者が自身の前にいない、あるいは違背者が自身でなくても、さらにはそれらが実在しない場合であっても、つまり物語の登場人物である架空の犠牲者や違背者のことを想像するだけでも、共感的苦痛や罪責感の喚起は可能であると考えられる。例えば、われわれは、それらの感情喚起に関して物語における以下のような状況パターンが想定し得る。

- ・ 読者は、物語の登場人物 A (犠牲者) の苦痛を想像することによって共感的苦痛を感じる。
- ・ 読者は、物語の登場人物 A (犠牲者) に対して共感的苦痛を抱いている登場人物 B (傍観者) に対する想像的同一化により、登場人物 B と同様の共感的苦痛を感じる。
- ・ 読者は、物語の登場人物 A (犠牲者) に対して罪責感を抱いている登場人物 C (無為者または違背者) に対する想像的同一化により、登場人物 C と同様の罪責感を感じる。
- ・ 読者は、物語において登場人物 A (犠牲者) に対して無為または違背行為をした登場人物 C (無為者または違背者) の罪責感が描かれていない場合、自身のエピソード記憶から想像して登場人物 C の罪責感を感じる。

読者である学生たちは、物語における上記のようなパターンを通じて、共感的苦痛や罪責感といった感情が喚起されると言ってよいであろう。確かに、ここまでは物語自体の働きによって可能であろうが、徳育教育が有効であるためには、教師は次の二つの問題に留意して、学生たちを指導することが求められる。まず、こうした感情喚起やその程度は、読者



である学生たちの感受性や認知能力によってバラツキがあることが想定される。それ故教師は、一定の感情喚起がより確実に生じるように彼らに働きかけなければならない。次に、折角感情が喚起され、すなわち共感的苦痛や罪責感が経験されても、それらはすぐに忘れ去られ、教室外においての効力は失われてしまうかもしれない。したがって教師は、感情が薄まって消えてなくならないように、認知的情報を付加したり、暗黙的な感情を言語化させて認知的情報に変換させたりするような働きかけが必要とされる。私見であるが、これらの問題に対応するには、恐らく教師による以下のような指導が有効であるように思える。

教師は、一定の感情を確実に喚起させるために、登場人物たちの言動に注目するよう促し、彼らが発信している苦痛、共感的苦痛、罪責感を学生たちに気づかせ、それらを想像し、感得するように働きかけなければならない。また、喚起された感情が長期的に記憶され、さらには教室外(物語外)における彼ら自身の道徳的状况においての再現可能性を高めるために、教師はさらなる指導努力をしなければならない。教師は、学生たちに想像し得る登場人物たちの気持ち、共感的苦痛と違背行為(犠牲者と違背者)との因果関係、自身が過去に抱いたことのある共感的苦痛や罪責感に纏わるエピソードなどについて問い、応えさせ、それらの応答をめぐっての話し合いを導き、各自が感じたこと、思ったこと、学んだことを確認させることは有意味であろう。

ややもすると偶発的で一過性の感情喚起をこのように言語化することによって、喚起された感情が認知的情報として長期記憶に貯蔵されて生き延びれば(ホフマン, 2001:239-240)、その感情の教室の場を離れての再現可能性は高まるものと思われる。また、学生たちの長期記憶には、大学等のクラスにおいて教師から明示的に教授される「思いやり」という普遍的な道徳的原理(Pincoffsによれば道徳的徳; Pincoffs, 1986:90-91)も含まれているはずである<sup>(5)</sup>。したがって、以上のような徳育教育が有効的になされれば、彼らの記憶には、感情的要素と認知的要素が結び付いた、Hoffmanが言うところのホットな認知が貯蔵されることになる。彼は、共感と原理が結び付くと、どちらか一方の場合よりも、向社会的な道徳的行動の現出可能性が高まると考えている(ホフマン, 2001:265)。

Hoffmanの言う道徳的原理を道徳的徳と同義であるとすれば、以上におけるわれわれの考察は次のように言えるかもしれない。われわれは、苦痛を感じている人に遭遇した場合、思いやりの徳は援助行動をとるよう、当人に命令するかもしれない。しかし、単なる知識として修得された程度では、その徳は不活発な状態に置かれていると考えられる。徳を活性化させ、有機能化させるには、徳を行動へと導く動機づけの働きが必要である。Hoffmanは、それを共感的苦痛や罪責感といった共感的感情だとし、次のように述べている(ホフマン, 2001:264, 266)<sup>(6)</sup>。「・・・『クールな』お説教的な場面(小言・お話)で身につけられた抽象的な道徳的原理は、動機としての力を欠いている・・・。共感が道徳的原理を助けるのは、この原理を向社会的なホットな認知—共感的感情を伴った認知的イメージに変え、その結果として動機づけの力を与えることをとおしてである」。つまり、「思いやりの

(5) Hoffmanは、思いやりを普遍的な道徳的原理の一つとして捉え、次のように述べている(ホフマン, 2001:249)。「思いやりの原理は、それ以外の道徳的原理と同様に、個々の行為を意味するものではない。それは抽象的な考えであって、道徳的な至上命令、基本的な価値、哲学的な思想である。それは、ぼくらがいつも他人のことを考えなくてはならないことをいっている。」

(6) なお、われわれは以下の引用文における「原理」という語を「徳」に置き換えて捉えている。



原理が共感的感情に結びついた場合には、それは記憶に蓄えられ、共感的な感情を体験する際に、動かされるようになっているのである」。

このように、Hoffmanにおいては、徳が有機能化するには、共感的感情と結びついた徳が記憶に貯蔵されることが必要だとする。この場合、その徳は外的な力によって稼働するものではなく、個人の内部に存在し、内的な動機システムの一つになっていると考えられる。つまりその徳は、道徳的行動の源泉となるまさに内面化された徳であると言えよう。

人は一定の認知能力を有するが故に、相手への無為や違背行為を意図する際に予期的な罪責感を感じるとされるが、思いやりの徳が自身に内面化されていると、その徳をもとにした自己イメージを侵害した場合にも罪責感が感じられるとし、Hoffmanは、「共感をもとにした罪責感だけよりも、この2つが結びつくことで、強力な向社会的動機が作られる。何か悪いことをやろうとして、それには他人を傷つけたり・不正であったりすることが必要な場合には、そして相手を傷つけたり・不正な行為をしたりすることについての共感をもとにした予期的な罪責感だけでは、その誘惑に逆らうのが十分でない場合には、自分の道徳的な自己イメージの侵害についての心配が、それをやめさせる力になるであろう」と述べている（ホフマン、2001:289）。自身に思いやりの徳が内面化されているという心的状況は、先のBlasiに倣えば、自身の同一性の中心を思いやりの徳が占めているということだと言えよう。その場合、Hoffmanの考えと同様に、その道徳的同一性を損なうことへの心配が、それに反する行動をやめさせる力になると考えられる。

### 3.3 行動的側面

Blasiに従うにせよ、Hoffmanに従うにせよ、徳が内面化しさえすれば、常に道徳的行動の喚起は約束されると言えるのであろうか。われわれによる今までの考察から、内面化された道徳的徳が道徳的行動を動機づける働きをするということは、かなり確かなことであるように思える。つまり、人間の感情的側面に作用する物語を用いての徳育教育が有効になされれば、Restモデルの3番目の構成要素である道徳的動機が有機能化する可能性はかなり高まるであろう。その可能性が高ければ高いほど、それは当人が道徳的状況に置かれた際、より安定的に、より恒久的に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することを促すようになると言える（Narvaez & Rest,1995:386, Rest,1986:2,13, Rest,1994:24, Rest,1999:101）。しかし、物語による徳育教育が以上のように感情的側面に有効的に作用したとしても、われわれが目指す組織における安定的、恒久的な道徳的行動の実現には、なお検討すべき問題が残る。

人は道徳的動機が働いてしかるべき道徳的行動をしようと決意しても、「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ことに、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」。この道徳的性格は、Restモデルにおける4番目の構成要素にあたる（中村,2010:86-89, Narvaez & Rest, 1995: 396, Rest,1986:15, Rest,1994:24）。しからば、Restモデルの第3要素から第4要素へと至らせる、すなわち道徳的動機を有機能化し、道徳的行動を実現させることに、物語による徳育教育はどのように

関わり、どれ程有効なのであろうか。これこそが、われわれが長らく追い求めてきた主題に対する究極の問いである。

上述の道徳的性格に含まれる忍耐力、不屈あるいは勇気などは、道具的な性質をもつものであり、道徳的には中立的なものである。それら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。Restは、それらは善にも悪にも用いられ、マラソン、登山はたまた銀行強盗や集団殺戮にも必要だとさえ述べている (Rest,1983:569, Narvaez & Rest,1995:396)。しかしながら、われわれの研究にとって、道徳的性格は道徳的動機によって導かれる道徳的徳、道徳的に善いことを実現するためにこそ意味がある。ここでは、そのような働きをする道徳的性格に含まれる諸特性の代表として勇気に焦点をあてることにする。そうする理由は、次のとおりである。

まず、その勇気は、道徳的であるための勇気 (Kidder,2005:10)、崇高な善や価値ある目的を成し遂げるための勇気 (Rate,Clarke,Lindsay & Sternberg,2007:95) を意味しており、それは道徳的勇気として概念化され、多くの研究者等によって論議されている (例えば、Come & Vega eds.,2011, Kidder,2005, Miller,2005)。次に、忍耐力や不屈等は勇気の属性であるとも言え (Gini,2011:4, Peterson & Seligman,2004:36)、Restの言う道徳的性格を道徳的勇気と同様な概念として見ている論者もいる (Sims,2002:25)。最後に、道徳的性格の諸特性を一つに絞ることは、考察すべき変数の最少化につながる。以下、われわれは、道徳的性格と道徳的勇気という語を互換的に用いることにする。

以上のことから、徳育教育の行動的側面として検討すべき対象は、道徳的勇気ということになる。しからば、道徳的勇気とはいかなる概念なのか。徳育教育において、その道徳的勇気と物語はどのように関わるのか。以下最終的に、物語の効用と道徳的勇気の関係性を明らかにすることが求められるが、残念ながら目下のところ、いきなりその問題にアクセスできるほどの論理構成上の準備が整っていない。そのため、必要とされる諸概念やそれら同士の関係などについての重要な予備的考察を付加する必要があるとわれわれは認識する。よって、ここでは、以下のような項目にしたがって順に論述することにする。(1) 道徳的勇気、(2) 道徳的勇気習得と自己効力との関係、(3) 道徳的勇気習得と物語の効用との関係—ホットな勇気とクールな勇気—

## (1) 道徳的勇気

道徳的勇気は、道徳的原理によって動かされる。勇気が諸徳を支持し、中核となる諸原理を維持するために発揮される時、われわれは道徳的勇気という言葉を使う傾向がある (Kidder,2005:10)。それは、他者が目をそらすか何もしないことを選択する場合において、自身の価値に固執するために示される勇気のことである (Miller, 2005:2)。以上の言説は、道徳的勇気を正直、公正や思いやりといった道徳的徳と同列にあるものではなく、それらの背景において作動し、それらを守り、機能させる働きをするものとして見ている (Kidder,2005:10,69-71, May,1976:4, Miller,2005:2125)。Pincoffsは、道徳的勇気を道徳的徳とは区別して、道具的徳と称する (Pincoffs,1986:84)。道徳的勇気という徳の定義をめぐっては、それを価値、性向、意志といった概念として捉える場合もあるが、以下に示すように多くの論者は、道徳的勇気を能力概念とし捉えている。勇気の道具的、手段的側面に着目す

れば、道徳的勇気を「あることができるか、できないか」で評価される能力だとすることは妥当であるように思える。

- ・ 倫理を実行に移すために、恐れをしのいでリスクに耐える能力 (Gini,2011:4)。
- ・ 自身の過ちを認め、悪事を告白し、害を及ぼすようなことには服従せず、不正を非難し、さらには反道徳や無分別な命令を拒むために、不名誉や屈辱の恐れに打ち勝つ能力 (Miller,2002:254)。
- ・ 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諸原理を用いる能力 (Sekerka & Bagozzi,2007:135)。
- ・ 利用可能な力量を超える知覚された脅威にともなう恐れがわかるにもかかわらず、意義のある (高潔な、善い、あるいは有用な) 理由のために行為する能力 (Woodard,2004:174)。

以上のような能力を有すれば、道徳的徳 (原理) を守るために諸困難に耐えて屈することなく、自身の意思決定に基づいて道徳的行動を最後までやり抜くことを可能にするであろう (Gini,2011:4, Miller,2005:13-14)。したがって、組織において安定的、恒久的に道徳的行動をし得る、われわれが求める有徳な人とは、道徳的徳が内面化され、それらの徳を守る道徳的勇気を身に付けた人だと言える。

## (2) 道徳的勇気習得と自己効力との関係

Kidder は、道徳的勇気習得の方法の一つとして、「われわれは勇気あることを行うことによって、勇気ある人になる」というアリストテレスの言葉を引き合いに出し、学習者による勇気の実践と持続を重視する (Kidder,2005:243)。また、Miller は、「道徳的勇気を育成するには、道徳的勇気は習慣化され、実践されなければならない。道徳的勇気は、それを実践することによってのみ適切に獲得されるに違いないものの一つである」と述べている (Miller,2005:26)。道徳的勇気の習得には、確かに学習者による直接的な経験学習が有効であろうが、すでに述べたようにそうした学習の機会を大学等の教育の場に設けることは至難であると言える (中村,2014:51)。よって、次善の策として代理学習 (モデリング) が有効とされ (Goud,2005:112)、われわれはその方法として物語による学習に注目する。実際、先の Kidder や Miller も道徳的勇気の習得の方法として、直接的学習の他に物語による学習の必要性を説いている (Kidder,2005:234,237, Miller,2005:24-26)。

とはいえ、道徳的勇気の習得は、道徳的徳の習得よりもその難易度は格段に高いことが想定される。Armstrong 等や Christensen 等は、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) までには及ばないという見解を示している (Armstrong, Ketz & Owsen,2003:10, Christensen, Barnes & Ress,2007:83)。しかし、本当にそうなのであろうか。

前節においてすでに検討したように、物語の主たる効用は、物語の登場人物 (モデル) による範例によってもたらされる。特に、称賛に値し、感動させるような範例は、善や美徳に対する願望を引き出し、学生たちにモデルを真似たいと思わせる働きをするとされる。こうした範例のなかには、道徳的徳 (原理) を守るために、悪しき誘惑に負けず、危害や損害の

恐れをものともせず、諸困難に立ち向かい、辛苦に耐えてしかるべき道徳的行動を最後までやり抜くというモデルの道徳的勇気にわれわれの関心を引き付けるものもあるであろう。

だが、しかしである。願望や憧れだけで、自身や自身の近い者たちに大きな、時には取り返しのつかないほどの影響を及ぼす恐れに対応し得る道徳的勇気の習得に繋がるとは思えない。道徳的勇気を能力概念であるとするれば、それを習得するとは、しかるべき状況においてそれを発揮するこがとできるということである。したがって、そのためには立派なモデルへの願望や憧れとともに、自分自身もしかるべき状況においてモデルのように道徳的勇気を発揮し得るはずだという心理的裏付け、すなわち自己効力を高めていくことが必要だと言えよう。そこでまずは、われわれの直近の研究において検討したBanduraの理論を手がかりにして(中村,2016:15-20)、自己効力と道徳的勇気との関係についての考察から始めることにする。

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(バンデュラ, 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(同上: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高いというような言い方をすることになる。林や東條等は、それぞれ端的に自己効力を「『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」(林, 2014:9),「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」(東條・坂野,2001:425)のことであり表わしている。われわれも自己効力をそのような概念として用いることにする。

Banduraによれば、自身の自己効力に対する知覚あるいは判断は、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とされる(Bandura, 1982:123, Bandura, 1989:730)。その場合、強い自己効力感を抱く人は、自らの能力を確信していることにより、以下のような行動傾向が見られると言う。

- ・ 難題に打ち勝つためにより大きな努力をする(Bandura, 1982:123)。
- ・ 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(*Ditto*)。
- ・ 行動への肯定的な指針を提供する成功シナリオを予見し、潜在的諸問題に対する有効な解決策を認知的に列挙する(Bandura, 1989:729)。
- ・ 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(*Ibid.*:730)。
- ・ 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(Bandura, 1991:258)

以上のことから、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、「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」とさえ述べている(バンデューラ,1985:105)。自己効力自体は、道徳的に中立な道具的なものであるから様々な自己効力が想定されるが、われわれにとっては、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。そのように道徳的問題に向かう自己効力をここでは道徳的自己効力と呼ぶことにする。

であるとすれば、困難な状況においても自身の道徳的徳を守り、しかるべき道徳的行動を実行するという道徳的勇気を発揮するには、道徳的勇気という能力に対する自身の揺るぎない信念や確信、つまり強い道徳的自己効力が必要だと言える。逆に言えば、自身の抱く道徳的自己効力感が強ければ強い程、道徳的勇気が発揮され、しかるべき道徳的行動の実現可能性が高まると言えよう。したがって、道徳的勇気を習得させるには、それに対する願望や憧れを学生たちに抱かせるとともに、彼らの自己効力を高めることが徳育教育上の課題になってくる。

Banduraは、自己効力の判断の基になる主要な四つの情報源、すなわち①遂行行動の達成(自分で直接やって、直接体験してみること)、②代理的経験(他人の成功や失敗の様子を観察することによって、代理性の経験を持つこと)、③言語的説得(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)、④生理的状态:情動的喚起(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、生理的変化の体験(つまり生理的症狀)を自覚すること)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(Bandura,1977:195-199,バンデューラ,1985:106-107)。

このようなBanduraの主張に従うならば、学生たちの自己効力を高めるには、徳育教育において、これら四つの情報源全てに彼らが接する機会を設けることが有効であると思われる。とはいえ、われわれの関心は物語にあることから、その中の二つ目、すなわち代理的経験に力点を置き、それを中心に論を進めていくことにする。代理的経験による影響力は、直接的体験よりも弱いかもしれないが、自身の自己効力に対する判断の多くはこの代理的経験によるものであり(*Ibid.*:197, 同上:91)、相応の影響力があると考えらるべきであろう(Goud,2005:112)。彼は、「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」と述べている(バンデューラ,1997:4)。また代理的経験には、直接的モデルだけではなく、物語などの代理的モデル、彼が言うところの象徴モデリングも含まれ、彼はその効用も十分に認めている(バンデューラ,2012:43-44)。

### (3) 道徳的勇気習得と物語の効用との関係—ホットな勇気とクールな勇気—

われわれは、前項での考察をとおして道徳的勇気を習得するには、自己効力を高めることが必要だとわかった。次にわれわれが考察すべきことは、自己効力の向上と物語の効用との関係である。両者の関係を検討することによって、道徳的勇気の習得と物語の効用と

の関係についての接近を図りたい。こうした試みは、先に述べたように道徳的性格（道徳的勇氣）の教育は無理だとする Armstrong 等や Christensen 等の見解に対する反論にもなり得るのではないかと思われる。ひいては、われわれが長らく追求めてきた主題、「組織における道徳的行動実現のための経営倫理教育」の方法として、物語による教育が有効であることの合理的な解につながるものである。よって、ここでの論述は、われわれの今回の研究にとっての一応の結論であると言ってよい。

代理的モデルとなる物語の登場人物は、われわれの日常には存在しないようなスーパーヒーローの場合もあり、われわれはしばしばそうしたヒーローの活躍に胸をときめかすことになる。しかし、物語に描かれている道徳的勇氣発揮の例においては、われわれといくらも変わらない普通の人（モデル）によるものも少なくはない。むしろそうした場合の方が、われわれの称賛や感動の気持ちは大きなものになるのではなからうか。さらには、そのモデルが人口統計学上自身といくらも違わないとすれば (Moberg,2000:679)、物語のなかのあの彼や彼女ができたのだから、自分にもできるのではないかと思う、一定の自己効力感をわれわれは抱くようになると考えられる。

ところで、Moberg は、「勇氣は、現下の主として感情的な直観的なプロセスと熟慮による理性的なプロセスといった二つの認知的プロセスの一つにおいて現れるという一般的な合意が存在する」と述べ、前者をホットな勇氣、後者をクールな勇氣と呼ぶ (Moberg,2011:190)。ホットな勇氣は、衝動的、自動的なプロセスから生じるものである (*Ditto*)。それは、危険や脅威にもかかわらず当該者が行為する際の迅速で、無意識的なプロセスによって駆り立てられ、当該個人を勇氣ある行動へと躊躇なく追いやることになる (*Ibid*:195)。一方、クールな勇氣は、より意図的で、熟慮をともなうプロセスの結果生じるとされる (*Ibid*:190)。それは、「人が直面する状況についてなされる一連の意識的で知的な予測の後に生じる」ものである (*Ibid*:195)。Moberg は、そうしたプロセスの進行には論理的なプロセスがともなっており、それによる情報が勇氣の発揮やその方法に関する意思決定に影響を与えると述べている (*Ditto*)。

ホットな勇氣のように、道徳的勇氣が衝動や直観によって反応的に生じるものだとすると、その習得には習慣となるくらいの度重なる道徳的勇氣発揮の直接的な経験が不可欠であると思われる。よしんば、物語のモデルによる代理的経験を通じて道徳的効力感を抱いたとしても、その学生たちが教室外の現実的状况において、ホットな勇氣を適宜発揮し得るようになるという想定に至る道筋が、今のところ残念ながらわれわれには見えてこない。それ故、そうした勇氣を大学等のクラス教育によって学生たちに習得させることは、まさに Armstrong 等や Christensen 等が述べるがごとく、不可能であると言わざるを得ない。その一方で、クールな勇氣であれば、物語の力を借りて、それはあながち不可能とはいき切れないかもしれない。われわれは以下のように考える。

クールな勇氣は、論理的で分析的な意思決定の所産である。この場合、行為者は、予測されるリスクを回避または低減させ、道徳的勇氣が成功理に発揮されるよう、一連の意識的で計算をともなうプロセスを注意深く進めていくことになる。Moberg も自身の論文において言及する Reardon は (*Ibid*:195,203)、そうした成功の可能性をより高める方法を「勇氣の計算 (courage calculation) と呼び、それは6つの個別的なプロセス—目標を設定すること、自身による目標の重要性を確認すること、自身の有利になるようパワーバランス

を覆すこと、利益とリスクを比較考量すること、行動に適した時を選ぶこと、コンティンジェンシー計画を開発すること一から成っているとして、それぞれについて詳述している (Reardon,2007:60-64)。さらに、Reardonは、勇気をそうしたプロセスをとおして習得される技術であると捉え (*Ibid.*:60)、自身の論文のタイトルも「技術としての勇気 (Courage as a skill)」としている (*Ibid.*:58)。ホットな勇気のプロセスのように衝動的、自動的なものであれば教育しようがないが、クールな勇気であれば、そのプロセスは上記のように明示化され、個々のプロセス進行の巧拙は技術的観点からチェックし得るから、教育可能性の難易度は前者よりもかなり低下するものと思われる。よって、われわれはクールな勇気に着目する。その場合、教師は、物語のモデルをつうじて、クールな勇気の発揮プロセスを範例として学生たちに学ばせることになる。

教師は、学生たちを道徳的勇気発揮の称賛に値する結果事例だけではなく、その勇気発揮に至るまでのプロセスに注目するよう導くべきである。モデルは、そのプロセスにおいて何をどのようにやったのか。物語におけるクールな勇気のプロセスが上述した勇気の計算のプロセスとは異なる場合があるにしても、そのプロセスを分析すれば、モデルによる何らかの具体的な思考、行動を見出すことができるから、学生たちは個々のプロセスごとに、自身の自己効力感と対峙することになる。このプロセスにおいてモデルが行なったことを自分もできるだろうか。彼や彼女ができたのだから自分にもできるであろうと思える判断材料がそこには描かれている。個々のプロセスにおけるモデルの行動の多くに対して、自身が一定の自己効力感を抱くことができたのであれば、そのプロセスのゴールである道徳的勇気発揮に対する自己効力感も自覚し得るはずである。

勇気の計算は、Reardonに倣えば、道徳的勇気発揮に際し、自身やその関係者に降りかかる恐れのあるリスクを回避、低減させるための技術である。技術であれば、それがうまくできるか否かの自己効力に関する予期的判断は、論理的プロセスをもたないホットな勇気に比べ、はるかに合理的になされるであろう。また、そうした可能予期だけではなく、技術遂行による結果予期についてもより正確に得ることができると言える。このように可能予期、結果予期ともにその精度が高まるのであれば、学生たちが教室の外において、その技術を試してみようとする動機を向上せしめ、その結果としてクールな道徳的発揮の直接的な成功体験を得る機会は増すものと思われる。

当初は些細な問題への対応に過ぎないかもしれないが、成功体験が積み重なれば自己効力も高まり、それにともない自身が対象とする物語におけるモデルのレベルや難易度もより高まることになるであろうし、また直接体験においてもより困難な問題に挑戦するようになると思われる (Bandura, 1989:730)。さらに、教室において適宜、教師の指導によって学生各自が道徳的勇気の成功・失敗の体験談、その理由分析、その際の生理的状态 (情動的喚起) について質疑応答をし合うこと。あるいは、気弱になりかけている者に対して教師ないしは学生同士によって言語的説得を行うことはいずれも有意義であろう。以上のように、代理的経験と直接体験のスパイラル、直接体験・代理的経験・言語的説得・生理的状态 (情動的喚起) という四つの情報源全てへの接触をつうじて、学生たちの道徳的勇気習得の可能性は高まると言えよう。

以上の考察から、われわれは、クールな勇気であればという条件つきではあるが、物語による徳育教育をつうじて、学生たちに道徳的勇気を習得させることが可能であること

の合理的な理由を明らかにした。ホット、クールどちらのプロセスによるものであろうと、困難な状況において道徳的勇気が発揮され、しかるべき道徳的行動が実行されたのならば、それはそれで望ましい結果であることには違いがないのではないかとも思える。Mobergは、「勇気が衝動であろうと技術であろうと、真の勇気は人々を感動させないことはめったにない」と言う(Moberg,2011:203)。であるとすれば、われわれによる上記の結論とそれに至る論議は、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)までには及ばないとするArmstrong等やChristensen等の見解に対して、相応の反論になり得るものと言えよう。

#### 4. 残された問題と今後の研究予定—結言にかえて—

われわれは、本研究での考察を通じて、徳育教育の方法としての物語による教育は、道徳的行動を動機づける道徳的徳の内面化を促し、困難な状況においてもしかるべき道徳的行動の実現可能性を高める道徳的勇気の習得をもたらす働きをすることを明らかにした。すなわち物語による徳育教育は、道徳的徳が内面化され、それらの徳を守る道徳的勇気を身に付けた有徳な人の育成に寄与し得るものと思われる。よって、われわれは、経営倫理教育が行動教育を志向し、物語による徳育教育を効果的に行うならば、それは、究極の目的である「組織における道徳的行動の実現」に有効であると結論する。

以前の研究において、われわれは経営倫理教育の有効性について以下のように述べたことがある(中村,2014:48-49)。

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(Adams, Harris & Carley, 1998 : 1325-1326, Bishop, 1992 : 294, Driscall & Van Esch, 2004 : 28, Hooker, 2004 : 73-74, McWilliams & Nahavandi, 2006 : 422-423, Sims, 2002 : 9)。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・・・。



今回の研究が十分だと言うつもりはないが、それでもそこでの一連の考察は、経営倫理教育による正の効果をもととする理論的な根拠の提示になり得るものであるとわれわれは信じている。われわれは、「組織における道徳的行動の実現」を目指して長らく研究を進めてきたが、今回の研究をもって一応の合理的な解を得られたと考えている。したがって、これにて一連の研究を閉じるべきかもしれないが、われわれはなおも幾つかの問題が残されていることを認識しており、それらの問題をめぐって今しばらくは研究を閉じることができない。

われわれが目下認識する問題とは、以下の四つである。

- ① 大学等の経営倫理教育のクラスにおいて、いかなる物語を用いればよいのか。どんな理由で、何を基準にして物語を選択すればよいのか。
- ② 物語による徳育教育を行うことのできる教師の要件は何か、いかにしてそうした教師を見つけ、あるいは育成するのか。
- ③ ケース・メソッドの教材としてのケースは、われわれが定義した物語の概念に含まれるのか。両者の特性上の違いは何か。経営倫理教育（徳育教育）の教材として、どちらが有効か。あるいはどういう場合に有効か。その理由は何か。さらには、より有効な教材を目指して両者を融合することは可能なのか。
- ④ われわれは、Rossouwによる経営倫理教育の目的による分類、認知能力、行動能力、管理能力という基本的な立場に従って（Rossow,2002:411-412）、今まで前二つに焦点を当てた認知教育、行動教育について論述してきたが、三番目の管理能力に焦点を当てた管理教育には全く言及していない。しからば、管理教育の目的、内容、方法とはいかなるものか。

最後に、今後のわれわれの研究予定を述べておきたい。①と②の課題は極めて重要なテーマであることは認識しているが、これらを論述展開するつもりはない。①であればKilpatrickの研究（Kilpatrick,1992b:268-315）、②においてはRyanの研究（Ryan,1987:360-378）等にその手がかりを見出すことは可能であるかもしれない。しかしながら、すでにわれわれの一連の研究が経営学から乖離し始めているのではないかという指摘も受けている。われわれは経営学研究に携わっているという信念はあるものの、さすがに①や②のテーマをこれから追い求めていくとなると、ますます経営学から遠ざかってしまうことが危惧される。よって①と②についての研究は、今のところ留保することにしたい。

③のテーマに関して言えば、従前よりわれわれはケース・メソッドについての研究を進めてきた（例えば、坂井・吉田・中村,1996:117-137, 中村,1997:45-59, 同,2000, 同,2004c, 同,2005）。しかしながらそれらの研究は、経営倫理教育に焦点をあてたものというよりは、経営教育一般を念頭においたものであった。とはいえ、欧米の経営倫理教育、なかでも認知教育においては、ケースを用いた教育は普及しており、有効であるとされている（同,2010:90-92）。そこで、今までのわれわれのケース研究から得られた知見や問題意識を基に、様々な論者の意見を取り込みながら、徳育教育においてケースを用いることの功罪を物語との対比において検討してみることは、相応の意義があるように思える。そこでの議論は、教材としての物語の選択、長編の物語を用いることの制約、そうした物語による

教育の難易度についての問題、物語の効用を体現し得る有効なケースの選択、さらにはそうしたケースの開発の可能性などを視野に入れたものになるであろう。今後の『千葉商大論叢』への寄稿を目指したいと思う。

④のテーマについては、次のように考えている。われわれは、前回の研究の冒頭において、今までの研究を引き合いに出し、以下のように述べた(中村,2016:1)。

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)。

このような主張からもわかるように、学生たちが将来管理者になる可能性があるにしても、われわれの意図する対象は、組織の構成員一般であり、特段管理者に焦点を当てたものではなかった。組織における道徳的行動を実現するために、個人を有徳な人へと導いていくことは有効的で本質的な方法であると言える。当然この個人の中には管理者も含まれるが、組織における彼らの役割は一般構成員たちとは異なる。彼らは自らが有徳な人として自身を制御し道徳的行動の現出に努めるだけでなく、自らが率いる組織における集合的な道徳的行動を統御し、さらには組織自体に反道徳的行動を忌難し、道徳的行動が生じやすい組織環境を形成、維持していくこと等が求められるであろう。そこには、言わば道徳的リーダーシップが問われることになる。しからば、そうした役割を担う管理者を育成するために、われわれは、すでに論じてきた認知教育、行動教育に加えて管理教育の目的、内容、方法をめぐって論議していくことは、興味深い重要なテーマであるように思える。よって、われわれは、前述の③についての研究の後に、④のテーマに取り組む予定である。

われわれは、上記④のテーマについての研究発表をもって、長きにわたる「道徳的行動を実現するための経営倫理教育」についての研究を終結するつもりである。読者諸氏におかれては、今しばらくわれわれのつたない研究にお付き合い願えれば幸いである。

## 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.
- Andrews, K.R. (1991) "Ethics in Practice" in Harvard Business Review, *The Ethics at Work*, Harvard University Press.
- 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. (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. (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.
- Bishop, T.R. (1992) "Integrating Business Ethics into An Undergraduate Curriculum", *Journal of Business Ethics*, 11.
- 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.Gewirtz eds., *Morality, Moral behavior, and Moral development*, John Wiley & Sons.
- 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. (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.
- Coles, R. (1990) *Harvard Diary: Reflection on the sacred and the secular*, Crossroad.
- Comer, D.R.and Vega, G.eds. (2011) *Moral Courage in Organizations: Doing the Right Thing at Work*, M.E.Sharpe.
- 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* 3<sup>th</sup>ed., Lawrence Erlbaum.
- Derek, C.B. (1976) " Can ethics be taught? ", *Change Magazine*, October.
- Downie, R.S. (1991) "Literature and medicine", *Journal of medical ethics*.17.
- Driscoll,C., Van Esch,L. (2004) "Ethics in Business Education: Core or Accessory?",*The Workplace Review*, September.
- 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 eds., *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.
- Hauerwas,S.M., Burrell,D. (1989) "From system to story: an alternative pattern for rationality in ethics", S.M.Hauerwas, L.G.Jones eds., *Why Narrative?*, Eerdmans.

- 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.
- Hooker, J. (2004) "The Case against Business Ethics Education: A Study in Bad Arguments" *Journal of Business Ethics*, 1 (1) .
- Kidder,R.M. (2005) *Moral Courage*, Harper.
- Kilpatrick, W. K. (1983) *Psychological seduction: The failure of modern psychology*, Thomas Nelson.
- 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。)
- Marini, F. (1992) "Literature and public administration ethics", *American Review of Public Administration*, Vol.22, No.2.
- May, R. (1976) *The courage to create*, Bantam Books.
- 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.
- Miller, W.I. (2002) *The Mystery of Courage*, Harvard University Press.
- Moberg, D.J. (2000) "Role Models and Moral Exemplars: How do employees acquire virtues by observing others?", *Business Ethics Quarterly*, Vol.10 No.3.
- Moberg, D.J. (2011) "The Organizational Context of Moral Courage: Creating Environments That Account for Dual-Processing Models of Courageous Behavior". in D.R.Comer,G.Vega eds., *Moral Courage in Organizations: Doing the Right Thing at Work*, M.E.Sharpe.
- 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。)



- Nielsen, R.P. (1998) “ Can ethical character be stimulated and enabled? An action-learning approach to teaching and learning organization ethics ”, *Business Ethics Quarterly*, Volume 8, Issue 3.
- 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。)
- Peterson,C., Seligman,M.E.P. (2004) *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*, Oxford University Press.
- Pincoffs, E.L. (1986) *Quandaries and Virtues: Against Reductivism in Ethics*, University Press of Kansas.
- Poulton, M.S. (2009) “Undergraduate Business Ethics Pedagogy: Writing Constructed Narratives”, *Journal of Business Ethics Education* 6.
- Rate, C.R., Clarke, J.A., Lindsay, D.R. & Sternberg, R.J. (2007) “ Implicit Theories of courage”, *The Journal of Positive Psychology*, April, 2 (2) .
- Reardon. K. (2007) “Courage as a skill”, *Harvard Business Review* 85 (1) .
- 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. (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.
- Ryan, K. (1987) “The moral education of teachers,”in K.Ryan, G.F.McLean eds.,*Character development in Schools and beyond*, Praeger.
- Ryan, K. , Lickona, T. (1987) “Character development: The challenge and the model”, in K.Ryan, G.F.McLean eds.,*Character development in Schools and beyond*, Praeger.
- 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.
- Shaffer, T. L. (1987) *Faith and the Professions*, Brigham Young University.
- Shepard, J. M., Goldsby, M. G. and Gerde, V. W. (1997) “Teaching business ethics through literature”, *Teaching Business Ethics* 1.
- 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.
- 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.
- 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.
- Woodard,C.R. (2004) “ Hardiness and the Concept of Courage”, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol.56., No.3.
- Zucheng,Z. (2006) “Forum: What I Try to Achieve by Teaching Business Ethics”, *Journal of Business Ethics Education*, 3

## 日本語文献

- アームソン (2004) 『アリストテレス倫理学入門』(雨宮 健訳) 岩波書店。
- 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 (1985) 「自己効力 (セルフ・エフィカシーの探求)」(重久 剛訳) 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊編『社会的学習理論の新展開』金子書房。
- 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。
- 河合隼雄 (1993) 『物語と人間の科学』岩波書店。
- 斎藤清二・岸本寛史 (2003) 『ナラティブ・ベイスト：メディンソンの実践』金剛出版。
- 坂井正廣・吉田優治・中村秋生 (1996) 「経営実践の教育と経営理論の教育—教材としての『東京航空株式会社』をめぐる—」『青山経営論集』第31巻・第1号。
- 東條光彦・坂野雄二 (2001) 「セルフ・エフィカシー尺度」上里一郎監修『心理アセスメントハンドブック 第2版』西村書店。
- 中村秋生 (1997) 「問題分析と解決の視点：創造するマネジャーの要件1」ケース・メソッド研究会 (坂井正廣・吉田優治監修) 『創造するマネジャー—ケース・メソッド学習法—』白桃書房。
- 中村秋生 (2000) 「社会的技能の育成—レスリスバーガーのケース・メソッドによる教育訓練を中心として—」『青森中央学院大学研究紀要』第2号。
- 中村秋生 (2004a) 「株式会社スカイハイ：人事課長の困惑」吉田優治・中村秋生『管理する』白桃書房。
- 中村秋生 (2004b) 「株式会社悠久屋：部長の出張旅費」吉田優治・中村秋生『管理する』白桃書房。
- 中村秋生 (2004c) 「経営技能の育成とケース・メソッド」『共栄大学研究論集』第3号。

- 中村秋生 (2005) 「経営教育のための教材研究—ケース開発の方法を中心として—」『共栄大学研究論集』第4号。
- 中村秋生 (2007) 「組織における道徳的罫」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 (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。
- 中村秋生 (2016) 「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—」『千葉商大論叢』第53巻・第2号。
- 野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波書店。
- 野家啓一 (2010) 「物語り論 (ナラトロジー) の射程」青森公立大学経営思想研究懇話会 (村田晴夫・吉原正彦編) 『経営思想研究への討究—学問の新しい形—』文眞堂。
- 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。
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学—」やまだようこ編『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房。
- (2016.12.12受稿, 2017.1.12受理)

## [抄 録]

われわれは、長らく組織における個人の道徳的行動の実現を目指して、経営倫理教育に関する研究を発表してきた。その途中経過として、われわれは経営倫理教育は従前より普及している認知教育から行動教育としての徳育教育へと向かうべきであるという主張をし、その理論的根拠を明らかにした(中村,2014)。そうした徳育教育の方法として、古来より物語による教育が有効であるとされてきたことは、周知の事実である。しからば、何故、物語による教育が有効とされるのであろうか。

本研究は、物語の特性とともに、前回の研究において考察した道徳的機能化の問題との関係の深い心理学者、Blasi, Hoffman, Banduraの理論を手掛かりに(同,2016)、徳育教育と物語の効用の関係を明らかにするものである。

キーワード：代理的モデル, 有徳な人, 徳の内面化, 道徳的同一性, 共感的苦痛, 罪責感, ホットな認知, 道徳的勇気, 自己効力, ホットな勇気, クールな勇気, 勇気の計算

### 目 次

1. 緒言—前からの繋がりと研究の意図—
2. 物語の特性—story と narrative—
3. 徳育教育における物語の効用
  - 3.1 認知的側面
  - 3.2 感情的側面
  - 3.3 行動的側面
4. 残された問題と今後の研究予定—結言にかえて—