

米国の大学における企業倫理教育の方法の変遷と今後の課題

Transition of Educational Methods for Business Ethics in American University and its Future Issue

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

李 昭 娟

Lee Soyeon

はじめに

従来の経営教育は、管理機能別教育に重点をおき、大学やビジネス・スクールレベルで経営者を養成してきた。しかし、彼らの経営者としての責任感や態度についての批判はいまだにある。その意味でこれまでの経営教育は、特定の管理機能部門の単純な専門家を養成し、合理性の追求という目的の下、短期的成果のみを追求する管理者を育成してきた。このような経営教育のあり方に対し、「企業倫理」あるいは「企業と社会」コースにおいて企業倫理教育が行われることには大きな意味があり、それは経営者の意識変革と行動に結びつき、現実の課題を解決するに重要な役割を果たす余地が十分あると考えられる。

1980年代から米国の大学やビジネス・スクール教育において、経営教育や「企業と社会」そして「企業倫理」に関連するコースの重要性についての認識と関心が高まっている。それは、企業不祥事の削減に有効な制度のあり方を巡って、1980年代中頃から始まり、1990年代に広く浸透するようになった米国における企業倫理の制度化がそのきっかけであると考えられる。企業倫理の制度化は、企業倫理に対する関心が急速に高まり、学術的研究、高等教育機関における公式の教育、そして企業における体系的な実践など、各方面において積極的な取り組みをもたらした¹。例えば、いくつかのビジネス・スクールでは、企業倫理に関連するコースが設けられた。ホフマンとムーア(Hoffman&Moore,1982)の調査によると、1200の学部および修士レベルのビジネス・スクールを対象とした調査(回答率50%)では、計386のこの種のコースが設けられていた事実を公表している²。

企業倫理に関連するコースの制度的な整備の進展は、さらに効果的な企業倫理教育のためのカリキュラムの改善をもたらした³。大学やビジネス・スクールにおける「コース」が「実践的」な経験と応用に欠けるものだという批判がなされ、実際大半の大学やビジネス・スクールはコースの教育方法を変えるという対策を取り始めた⁴。したがって企業倫理に関連する「企業倫理」「企業と社会」コースにおいても企業経営の実践をめぐる、深刻な反省や批判が呼びかけられた。例えば、企業倫理に関連するコースを設ける場合、そのコースは、現実の社会に役に立つように開発させなければならない

という議論がそれである。その事実を踏まえ、ビジネス・スクールは、企業倫理教育の方法が新しく要求されるようになった。

では、米国の大学における企業倫理教育は、実践的な経験と応用能力を養成できる効果を果たしているのか。今日も絶え間なく発生している不祥事を見ると、米国における企業倫理教育は実際には企業・社会において機能を果たしてこなかったのではないかとということまで考えざるを得ない。

本稿は以上の問題意識から企業倫理教育が現実の課題を解決するのに重要な役割を果たすことができるとの観点から、組織に入る前の教育機関の段階における企業倫理教育の必要性について検討する。

そして本稿は以下の構成になっている。

まず米国の企業倫理教育はどのような目標を目指して、実践されてきたのかを検討する。そのために企業倫理教育の方法における歴史の変遷を先行研究(Rossouw,2001;中村,2010)に基づいて確認する。そして、その事実を裏付けるために、現在の大学やビジネス・スクールにおける新たな教育方法の位置づけについて検討し、その有効性を「実践的」な観点から検討する。さらに米国の大学やビジネス・スクールは、行動教育の効果を向上させるために今後どのような視点を入れた取り組みが求められるのか、今後の企業倫理教育の課題を示したい。

I. 先行研究のレビューによる本研究の立場と特徴

大学における企業倫理教育の有効性を巡っては、以下のような議論が行われてきた。

第1に、大学で企業倫理を教えることに対する反対論がある。反対理由をマクドナルドとダンリーヴィ(McDonald&Danleavy,1995)は①一時的な意図(palliative intent)、②真実性(credibility)、③価値設定(value sets)、④個人化(personalisation)、⑤偽善行為(hypocrisy)、⑥曖昧さ(ambiguity)、⑦植えつけ(indoctrination)の観点から次のように整理している⁵。

①大学における企業倫理に関連するコースの増加は、相次いで発生した不祥事に対する一時的な反応を表したものであり、環境に関する課題事項に対応するための反射的な行動である。

②企業倫理は非科学的で、非実証主義的である。そのため、大学のカリキュラムの中に位置を有するものではない。

③倫理的価値観(ethical values)は、人間の人生の早い段階に決定づけられるものであるため、倫理教育によって態度の変化をもたらすことは不可能に近い。

④固定している個人の道徳的フレームワークは企業倫理教育によって変えることができないため、企業倫理教育を行うことは、個人が信じていない価値に対するリップ・サービスを提供することに過ぎない。

⑤授業において道徳的価値に対する変化が見られるかもしれないが、そのスキルを仕事の現場の中に発揮することはできない。

⑥企業倫理教育は曖昧で、抽象的なものであり、効果的な学習方法としてコースで用いられる手法

は、作り上げた状況の上で、学生にその状況を熟考することになるが、それを仕事での経験として扱うのは難しい。

⑦企業倫理教育は植え付けによってその効果を弱めている。植え付けは、教室の学生に教師が正しいと考える答えを認識させるプロセスで生じる。

第2に、企業倫理を教えることに対する賛成論もあった⁶。この議論では特に、企業倫理教育として何を教えることが可能なのかということが重要な事柄となった。ウイズとジョーンズ(Weiss & Jones, 1994)は、「『倫理コースによるトレーニング』がなしうること」として次の8点を指摘している⁷。

- ①倫理的意思決定に必要な合理的な考え方、概念、用語などの提供。
- ②状況判断能力ならびに優先順位を付ける能力の向上。
- ③企業倫理の実践の妥当性を説明、説得する能力を高めるための知識の提供。
- ④社会の価値観から見て問題のある企業の実践を発見する従業員の能力、自覚、役割の向上。
- ⑤道徳的課題事項に対する取り組みへの意識の向上。
- ⑥道徳的事柄について深く考える力と正しい事を勇気を持って実践する力の向上。
- ⑦非倫理的な事項に異議を申し立てられる能力と集団の倫理に対する意識の向上。
- ⑧倫理綱領と監査に必要な知識の提供とその活用による倫理風土の改善の向上。

これらの先行研究から本稿は第2の賛成論の立場に立って、企業倫理教育が有効であることを解明する。企業倫理教育肯定論を支持する理由は、どの基準で企業倫理教育の効果を測るかによって評価が異なると考えられるが、企業倫理教育の反対理由で指摘された企業倫理教育の課題は欠点として捉えず、当然のものとして受け止める立場に立っているからである。例えば、企業倫理教育の反対理由⑤(授業において道徳的価値に対する変化が見られるかもしれないが、そのスキルを仕事の現場の中に発揮することはできない)の指摘があったように、その課題は教育効果が「現実」の行動へとつながりにくい点がある。しかし、その課題は企業倫理教育に限って議論されるべきではないと考える。また、大学なら4年間を大学院なら2年間という短い教育で、その効果を実際組織にまで持続させることは難しく、その間の組織文化や環境要因、倫理観に左右される人間の存在を考慮すると、現実にも簡単に示される簡単なものではないということです。

第2の議論(企業倫理教育の賛成論)は今日にかけて新たな研究成果が見られており、具体的に何をどのようにして教えたら、企業倫理教育をしたことになるのかについて、米国では企業倫理教育の実践を総括した文献が数多く公表され、それらの中でいくつかのことが教育の目標としてあげられている(宮坂, 1998)。したがって、本稿は、企業倫理教育はいかなる事を目指して、実践され、効果を果たしてきたのかを企業倫理教育の歴史的な変遷から検討し、企業倫理教育の効果を解明することで、企業倫理教育が有効であることを証明する。

II. 米国における企業倫理教育方法の変遷

米国の企業倫理教育におけるアプローチには、それによる目的（何を目指すべきか）と内容（何を提供すべきか）によって、第1に認知教育(第2-1項で詳細に検討)、第2に行動教育(第2-2項で詳細に検討)の2つのアプローチがある。認知教育と行動教育はどの教育方法をとるのかによって学生に及ぼす効果も異なる。

1980年代における米国の大学やビジネス・スクールにおいて企業倫理教育の方法は道徳的論法や自覚能力といった認知能力の向上が教育効果の主たるものであった(第2-1-1項で詳細に検討)。しかし、現実の時代の変化に適用させるための実践的な要求に応じて、次の展開を遂げている。

①認知教育を重視した教育(目的：認知能力の向上)

②行動教育を重視した教育へ(目的：行動能力の向上)

第2節は、中村(2010)と Rossouw(2001)の論文に基づいて次の2つの課題について検討する。第1に、上記の①認知教育とは何か、教育目的と内容について検討する。第2に、①から②へと移行した理由を認知教育という従来の教育方法が抱えていた限界から検討する。

2-1. 認知教育の目的と教育内容

認知教育は、「経済活動における道徳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スキルを身につけさせる⁸」ものであり、道徳的自覚(Moral awareness⁹)、道徳的理解(Moral understanding¹⁰)、道徳的論法(Moral reasoning¹¹)、道徳的意思決定(Moral decision-making¹²)、道徳的寛容(Moral tolerance¹³)等の習得が企業倫理教育の主な目的として重点を置く。

認知教育で教えるものは、倫理・道徳上の言葉、概念、基準、モデル等である。それらは学生たちに知識として伝えられるが、通常は道徳的論法(moral reasoning)という名称を伴う。それは、教師によって提示される実際の道徳的問題やケースをもとに、教えられたそれらの知識(倫理・道徳上の言葉、概念、基準、モデル等)を使用し、討論する機会が彼らに提供されることになる¹⁴。道徳的に正しい基準とは何かを教えるものとして伝統的なモラル理論(Moral theories)であるミルの功利主義(Mill's utilitarian theory)、カントによる義務論(Kant's deontological theory)等が教えられる。あるいはそれらの考え方を含めたより実用的な独自の基準や手順が提供される場合もある¹⁵。これらは、道徳的判断を行う場合、想定される以下の困難な問題に対し手助けとなるという¹⁶。

①「何が正しく、何が間違っているのか」「何が善で、何が悪なのか」といった何らかの基準、ルールが一般的に承認されていない主観的なものであった場合、判断に誤りが生じる危険性がある。

②複雑な道徳的状况におかれ、困難な道徳的ジレンマに直面した場合、客観的な基準を持ち合わせていても、当該状況に適切に当てはめ、合理的な解を導き出す術を知らないとうまくいかない。

③組織において個人は自己の判断の正当性を他者に説明しなければならない。しかしその際に、自身の決定を擁護する理由や根拠を十分に示さないと、他者を説得させることはできない。

(2-1-1) 認知教育の限界

(2-1-1-1) . 認知教育の効果 - 認知教育による成果を踏まえて-

以下の実証研究は、2つの歴史的事実を反映しているといえる。第1に、米国の多くの研究者たちが企業倫理教育によって受講生の態度がどの程度変化したのかという問題意識のもと積み重ねてきた実証研究の結果である。第2に、1980年代ビジネス・スクールにおける企業倫理教育が認知能力の向上に重点がおかれていることを裏付けるものである。

表1 企業倫理教育の効果に関する先行研究

研究者	Martin	Boyd	Arlow and Ulrich	Stead and Miller
発行年代	1981-1982	1981-1982	1983	1988
標本原本 (Sample Type)	4年の学部生 399/400	4年の経営学部生 261	4年の経営学部生 73/120	大学院生 98
調査方法	教室(授業)内	教室(授業)内	教室(授業)内	教室(授業)内
測定道具	道徳的 シナリオ	DIT (Defining Issues Test)	質問用紙	社会的課題事項のリスト
分析	事前/事後 コース内の 応答比較	事前/事後 コース内Dスコアの 比較	事前/事後 コース内 満点スコアの比較	事前/事後 コース内の応答比較
評価基準	4つの選択 (道徳的~非道徳的)	Dスコア	個人の倫理スコア	5つの選択 (重要である~ 重要ではない)
研究焦点	道徳的論法	道徳的論法	道徳的自覚	道徳的自覚
学生の倫理観に 及ぼす影響	変化なし	肯定的な影響	肯定的な影響	肯定的な影響

出所：Weber,J.(1990) “Measuring the impact of teaching ethics to future managers: A review, assessment, and recommendations” *Journal of Business Ethics*, Vol.9.p.184.

第1に、マーティン(Martin,1981-1982)は、彼の専門分野として「倫理学における哲学コースの授業を2学期に渡って実施した。1年間そのコースを受けた秋学期と春学期の学生の道徳的論法能力に、どの程度の変化が生じるのかという問題意識のもと調査研究が行われた。コース全体の400人の大学生の中で、秋学期、春学期において道徳的シナリオ24話を1セット(a set of 24 ethical scenarios)として配った。状況における判断を4つの評価基準(道徳的、おそらく道徳的、おそらく非道徳的、ま

まったく非道徳的)から選んでもらった。

この研究から明らかになったのは、1つのセメスターと次のセメスターとの学生反応の比較においては著しい変化が見られなかったことである。したがってマーティンの研究では倫理における2つの哲学コースは、正確に道徳的シナリオを評価することができず、学生の道徳的判断能力を高めるのに寄与していないことが明らかになった。

第2に、ボイド(Boyd,1981-1982)の実証研究がある。彼はマーティンのアプローチとは違って、「企業と社会コース」に企業倫理教育の効果を証明しようとした。測定方法は、「企業と社会コース」の最初と最後に180人の経営学部の学生にDIT¹⁷を受けさせた。対照比較のために、組織行動論コース(Organizational Behavior course)等の他の講義を受講する81人の学生にもDITを受けさせた。DITは「企業と社会コース」を受けている学生の意識がモラルの発達どの段階に当てはまるのかという分析結果を教えてくれる。その結果、「企業と社会コース」の学生は、著しい差が見られ、道徳的論法能力が向上された。一方で「組織行動論コース」等を受ける学生には著しい変化が見られなかった。これらの調査結果を通して「企業と社会コース」は、大学生のモラルの発達を促進させるのに役立つことが明らかになった。

第3に、「企業と社会コース」において企業倫理教育の効果を解明した、アローウとウルリッヒ(Arrow&Ulrich,1983/1985)の実証研究がある。120人の経営学部1年生を対象とし、質問表を用いて調査を実施した。質問表は学生が企業倫理に関する課題事項について教育を受ける学期初めの頃とそれを受けた4ヶ月後の学期終わり頃、そしてすべての学生が仕事に就く4年後に配られた。比較のために、会計カリキュラム内で付加的に会計倫理という教育を受けていた、会計コースの学生にも同じ質問表が配られたが、「企業と社会コース」を取る学生より学期初めは高いスコアを取っていた。しかし学期が終わって会計コースの学生にはスコアの変化がなく、「企業と社会コース」を受けている学生のスコアが高くなった。しかしその変化も、4年後に調査をすると、彼らのスコアに著しい変化が見られなかったのである。これらの調査結果を通して「企業と社会コース」は、それを受講する学生のスコアを高めるのに役に立つが、4年後に学生が実際ビジネス環境に直面するときはその効果がなくなってしまうことを解明した。

第4に、ステッドとミラー(Stead&Miller,1988)も、「企業と社会コース」において企業倫理教育の効果を証明しようとした。「企業と社会」という授業を受けている学部4年生と大学院生を対象とした。コースの授業方法は主に社会的課題事項の20項目を扱った教材を用いて進め、学期の初めと終わりにこれらの課題事項の重要性について学生に評価してもらった。コースの最初と最後の反応を比較したところ、彼らはその課題事項に対して重要性を認識し、社会問題の重要性を自覚したという。

これらの実証研究の研究成果をまとめると、以下の通りである。

①「企業倫理」と「企業と社会」コースにおいて企業倫理教育がそれを受ける学生に対して影響を及ぼしている。

②具体的にいうと、4人の研究者の実証研究のうち、3つの研究結果(マーティン以外)においてそれを受けた学生の企業倫理に対する考え方の変化が「道徳的自覚」と「推論能力」の向上といった側面から効果を示していることが分かった(表1)。この結果は、教育を受けた学生に道徳的自覚、道徳的論法、道徳的意思決定等の習得を目指している認知教育の効果があらわれていることを示している。

③しかしながら、第2節で検討した認知教育によって得られる道徳的論法、道徳的自覚、認識の変化の中、道徳的自覚という認知能力の向上は、アローウとウルリッヒの調査結果によると、短期的な効果に留まっているという限界を抱えていた。したがって、認知教育は、行動に結びつきにくいという問題がある。

(2-1-1-2) . 認知教育の前提の矛盾

認知教育は、次の2つの前提に立つものだという¹⁸(中村,2010)。第1に、認知能力の向上が、道徳的行動につながることである(Rossouw,2001,p.418;中村,2010,92 ページ)。これは倫理学の理論に基づいて学習することによって、自立に合理的でかつ客観的な判断ができるようになることである。つまり、道徳的判断能力の向上は道徳的行動をもたらすという前提に立っているという(Rossouw,2001,p.418)。第2は、企業倫理教育の対象者が予め一定の道徳的意欲を有しているという前提である(中村,2010,92 ページ)。

しかしながら、これらの前提は成立しない場合がある。第1の前提について言えば、「優れた判断力を有していると思われる者たちが反道徳的な行動をする場合が多くある」(中村,2010)。また、「道徳的行動を決定する要素として道徳的判断能力は重要であるが、それだけでは十分ではないことをRestの理論に基づいて説明している」(中村,2010、Rossouw,2001)。Restの理論では、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く、道徳的行動は道徳的判断力以外の要素(道徳的感受性、道徳的意欲、道徳的人格)も全てに作用することによって生じるという¹⁹。すなわち、道徳的行動の失敗は、彼のいう各々の4構成要素プロセスの欠陥によってもたらされるということになる²⁰。

さらに、第2の前提は、こうした多くの要因をほとんどもしくは全く考慮することなく、認知教育は道徳的意欲を持っているということである(中村,2010)。合理的に道徳的な判断をしても、その判断は様々な要因から支配され行われたものだとしたら、道徳的意欲が決して、明確に示されないことになる²¹。道徳的意欲に影響を与える要因として、中村は「道徳的強度(直面する道徳的問題の他者に対する結果の重大さ等)、状況的要因、個人的要因(個人の性格や資質)」を挙げている²²。

上記の認知教育の第1、第2の諸前提の矛盾は、企業倫理教育は認知能力の向上だけではなく、個人の感情的、意志的、精神的な側面である道徳的意欲、道徳的人格の発達も目指すべきだという主張が成り立つという(中村,2010)²³。

2-2. 企業倫理教育における行動教育の潮流

認知教育の効果には、短期的で行動に結びつきにくいという問題があり、認知教育の前提の矛盾によって、大学は認知能力と行動能力が効果的に得られることを求めた。そのために、米国のビジネス・スクールにおいては、従来通りの認知能力の向上を目的とする認知教育だけではなく、行動能力を向上するための道徳的意欲や、道徳的人格の発達を目的とした行動教育にも重点をおく必要があった。なお、行動教育は習得方法として、経験が重要な意味を持つため、教育内容以上に具体的な教育方法が必要とされていた²⁴。したがって、企業倫理教育の方法は、結果として、行動教育の方法の実証研究を積み上げた。そしてその方法と成果は企業倫理教育に有意義に組み込まれた。以下では、上に触れてきた企業倫理教育の方法の位置づけに焦点を置きつつ、以下の2つの課題について検討する。

第1に、行動教育の教育目的と内容について検討する。

第2に、積み上げられてきた行動教育の方法の中で、効果的な教育方法についての実証研究を検討する。

(2-2-1) . 行動教育の目的と教育内容

行動教育は実際のビジネス状況において彼らが道徳的に行動するための能力を向上させるものであり、これらを主張する研究者は行動教育を通して、道徳的感受性²⁵、道徳的勇氣²⁶、モラル・イメージーション²⁷を含む能力向上に重点を置く傾向がある。

認知教育の場合は、前節で概観してきたように、主として理論的知識が伝達され、その知識を使用する練習(経験)機会が提供される。しかし、行動教育の志向対象は感情的、意思的、精神的なものであるが故に、目的の有効性を高めようとするれば、その内容は明示的なものの教育というだけではなく、それ以上に学習する学生が深く感じ、共感性を高め、内省し、自覚を促し、自らを啓発する習慣づけの助けとなる刺激や方法を含む学習経験の場、機会を提供するものでなければならないという²⁸。特に、道徳的人格は忍耐力、不屈の精神、勇氣といったモラルによって構築されるものであるから、それらを育成するには教育され身につくものではなく、自ら学習経験によって習得することが求められるとした²⁹。

(2-2-2) . 効果的な行動教育のための教育方法³⁰

行動能力を向上することを目的とする行動教育の具体的な方法として多くの研究者は、「道徳的勇氣」を啓発することを示した(中村,2010)。実際ハーバード・ビジネス・スクールでも企業倫理教育のために、「道徳的勇氣」の要素の必要性を以下のように強調している³¹。「道徳哲学もしくは道徳的体系の理論を教えることによる道徳的考察だけでなく、それ以上に、『道徳的勇氣³²』の形成を促進するカリキュラムの開発が求められる³³」とした。

このような行動教育の課題についてクリスチャンセンら(Christensen et al.,2007)は、道徳的人格の

中に構成されている「道徳的勇気」というものを啓発するために、それを決定させる道徳的モチベーションが何かを解明し、道徳的勇気を啓発できる教育方法を示した。彼らの研究では効果的なものだと考えられるいくつかのモチベーションとなるものを取り上げ、それを事前テストと事後テストを行って検証した。その結果、取り上げられた項目(伝統、激励(exhortation)、熟考(reflection)、道徳的な事例(moral exemplar)の中で、「道徳的勇気」を啓発する最も決定的な要素は、熟考と道徳的な事例を用いる教育方法であることが明らかになった。

Ⅲ. 行動教育の効果的な方法として道徳的な事例を用いる教育方法の有効性の検討と今後の課題

道徳的な事例を用いる教育方法は、現在大学やビジネス・スクールにおいてほぼ全ての科目に使用されている³⁴。なお、アメリカの企業倫理教育においても柱として、様々な事例を通して教師と学生の間で熱心な討論の素材に利用されている³⁵。

したがって、本節はまず①道徳的な事例を用いる教育方法の定義づけをし、その教育方法の意味を確認する。そして②道徳的な事例を用いる教育方法の有用性を実証研究に基づいて検討し、その方法が企業倫理教育に用いられることによってどのような効果が得られるのかを理論研究に基づいて検討する。③行動教育の効果をさらに向上させるための今後の課題について検討する

3-1. 道徳的な事例を用いる教育方法の定義

道徳的な事例を用いる教育方法についての言葉はその意味を把握するのに、非常にあいまいであるため、本稿では、その言葉の意味を定義づけておきたい。道徳的な事例を用いる教育方法を本稿では、ケース・メソッドという言葉の意味を想定して進めている。

ケース・メソッドを本稿は「実際に起こった具体的な出来事を読んで、それに関するグループ討論をする中から、自分なりの意思決定やその理由付けを考え、参加者各人の中に道徳的な思考回路を定着させるためのトレーニング方法である³⁶」と定義づける。そして、道徳的な事例を用いる教育方法で指している事例(ケース)は、認知教育で用いるケースとは意味が異なり、以下の意味を含んでいる。

「その事例の中に隠されているものを知ることよりも、むしろいかに考え行動すべきかを知ることが重要視されている。それが故に、理論を一般化する役割は相対的に低下し、複雑で不確かな環境の下で考え行動するスキルが重要視されることになる³⁷」。

3-2. 道徳的な事例を用いる教育方法の効果的な側面①-実証研究

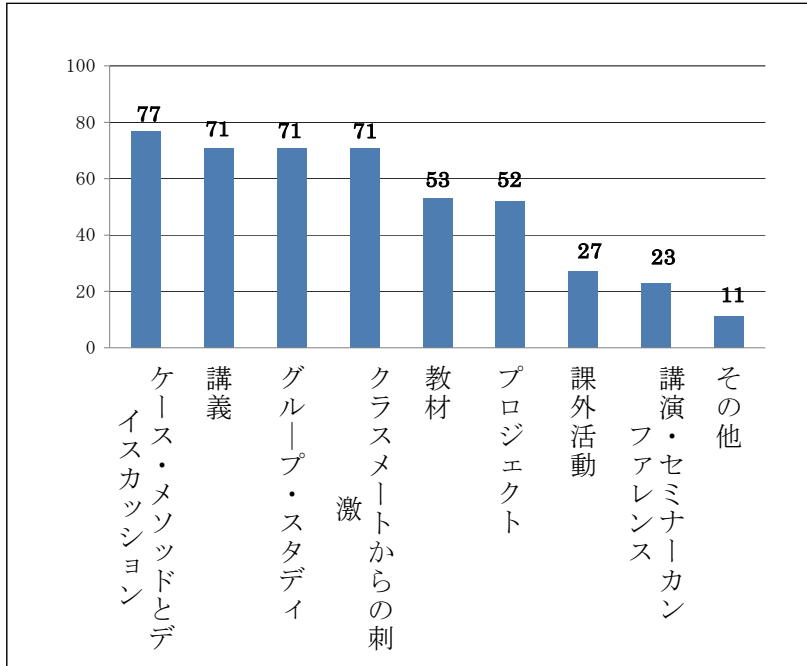
MBA バリュエーション・プロジェクト著『MBA は本当に役に立つのか』では、以下のアンケート調査を通し、道徳的な事例を用いる教育方法による学生への正の影響について示している。

「ビジネス・スクールで提供する要素のうちどれが有効であったか?」という質問に対し、77%

の人が「ケース・メソッドとディスカッション」と回答しており、「講義」、「グループ・スタディ」、「クラスメートからの刺激」という項目が続いた。

図1： 提供する要素の有効度（現役学生+卒業生）

（単位：％）



出所：MBA バリュエーション・プロジェクト(2003)『MBA は本当に役に立つのか』東洋経済新報社、133 ページ。

このような要素(ケース・メソッドとディスカッション、講義、グループ・スタディ、クラスメートからの刺激)がビジネス・スクールにおいて教育空間を作り、独特なバリューを創り出すという答えが多かった。さらに、ビジネス世界に充分通用する多様なスキルや能力を与えることができるという。特に、「ケース・メソッドとディスカッション」から習得する体験というものは、「実体験」ではない「類似体験」ではあるが、それによる利点が多いという。

たとえ①困難に直面した企業を立て直す CEO の役を 20 回も 30 回も演じることでその役割をこなす数が多いことや、②実際、企業のコンサルティングを担当していることの多い教授からフィードバックを得ること、③色々な分野で職務経験を持つ学生とのインタラクションから得るものは、単なる「類似体験」の域を超えるものである。④場合によっては、会社の方から一定の料金を支払い、現実に抱える問題の解決を依頼する時もあると答えた。

学生は数名のチームを組んで、教授の指導のもと、その課題に取り組む。これらは一部のビジネ

ス・スクールに限られる面でもあるが、ビジネス・スクールの「体験学習」の枠を広げる意味もある。もちろん、実体験で得られるかもしれない責任感や真剣勝負での強さといったものは身につかないかもしれないが、ケース・メソッドを通して体験された知識は、実際、問題に直面した時の引き出しの多さという形で必ず役立つものである³⁸。

3-3. 道徳的な事例を用いる教育方法が企業倫理教育にもたらす効果的な側面②-理論的根拠

道徳的な事例を用いる教育方法の成果について梅津（2007）は、「通常の座学とは異なって、受動学習では習得ができない倫理判断についての主体的・自主的な判断能力の開発ができる点にある」とした。しかも、こうした道徳的な事例を用いる教育方法は、「個人と組織の即応的な倫理能力を訓練する方法であり、組織的なコミュニケーションの活性化と組織を醸成することができる」。したがって、「企業不祥事の未然防止や企業経営そのものの活性化と革新に結びつくことができる³⁹」という。

中谷(2008)は、「道徳的な事例を用いる教育方法は、ビジネスに従事する道徳的な行動を促す教育方法である。企業倫理に関する知識の習得と同時に、ビジネスにおいて直面する道徳的なジレンマを受講者が主体的に分析し、意思決定することが求められることもあり、道徳的に考える実務家の養成に有効なものである」とした⁴⁰。

3-4. 今後の課題

企業倫理教育における行動教育の効果をさらに向上させるためには、以下の視点について研究する必要がある。

マクドナルド(McDonald,2004)は、経験が多い教員が経験の少ない教員より、企業倫理教育を行うことによる倫理成果が確実に高い実証研究の結果を示した⁴¹。したがって、企業倫理教育の成果を高めるには学生を教える教員の条件が明確化され、企業倫理教育に対する明らかな技術と知識を持っているかという企業倫理教育を教える教員の資質についてさらに検討する必要がある。

おわりに

本研究は米国の大学における企業倫理教育が有効である観点に立ち、歴史的変遷から企業倫理教育の効果を示し、今後の課題について検討した。

本研究で明らかにしたものは以下の3点にまとめることができる。

①米国の大学において企業倫理教育はいかなる目標を目指して実践され、効果を果たしてきたのかについて検討した。

②行動教育の具体的な教育方法と現在の大学におけるその方法(事例を用いる教育方法)の有効性を検討した。

③行動教育の効果をさらに向上させるための企業倫理教育における今後の課題について検討した。

①から③までを検討した結果、以下の成果が得られた。すなわち、米国における企業倫理教育の方法は実現可能な教育を目指して、認知教育から行動教育へとアプローチへの変化が見られており、教育の目標も適切な判断をするための理論的な知識やスキルを教え、道徳的判断ができるようにすることだけではなく、ビジネス状況において学生が道徳的に行動するための能力の向上を重視している。

行動教育への重視により、その方法のための実証研究が積み上げられてきたが、中でも特に有効な方法として事例を用いる教育方法は、道徳的行動を促す方法として多くの大学に用いられている。しかし、行動教育の有効な方法として事例を用いた教育だけでは十分ではなく、さらに以下の点について検討する必要がある。それは、教える教員の質についてさらに検討しなければならない。というのは、マクドナルド(McDonald,2004)の先行研究から明らかにしたように、経験が多い教員が経験の少ない教員より、企業倫理教育を行うことによる倫理成果が確実に高い実証研究の結果を示している。したがって、行動教育の効果的な方法として事例を用いる教育方法が現実を反映したものだとしても、その方法が大学で整えているだけでは不十分で、さらにそれを教える教員の現実経験が要求されるべきである。したがって、今後その点についてさらに検討する必要がある。

そして、本稿は以下の点についても限界が見られているため、その点についても今後さらに検討する必要がある。①大学とビジネス・スクールにおける企業倫理教育のアプローチを分けて考える必要がある。本稿のテーマである「米国の大学における企業倫理教育の方法の変遷と今後の課題」の大学の概念の中には、大学を含めビジネス・スクールにおける企業倫理教育の方法も一緒に捉えて、その変遷を説明している。しかし、大学とビジネス・スクールは教育目標や教えるアプローチが異なっていると考えられるので、その点を分けて検討する必要がある。②行動教育の有効な方法として事例を用いた教育が「実践的な面で役立つ」ことを解明しているが、実践的にどのような面で役に立っているかについて今後詳細に検討する必要がある。

注

- 1 中村瑞穂(1998)「企業倫理と日本企業」『明大商學論叢』第80巻第3号、2月、明治大学商学研究所、169ページ。
- 2 これらコースで取り上げられている主要トピックは、企業の社会的責任・雇用差別・政府規制・消費者運動・広告・環境倫理・企業倫理・経済正義である。企業倫理教育を行っている米国のビジネス・スクールを対象とした調査は、他にも以下の研究調査がある。ペインによる202校のビジネス・スクールに対する調査では(回答率46%)、学部レベルのスクールも含め4分の3が「企業倫理」といったコースだけでなく「企業と社会」「企業法」「経営政策」等を通して企業倫理教育を行っていた。しかし、独立した「企業倫理」のコースをもっているのは、そのうち20%のみであった。また、中村瑞穂は、アンドリュウの記述によりながら、1980年代半ばには米国の大学で500を越す「企業倫理」のコースが開設されており、50%を超えるビジネス・スクール(学部および修士)で何らかの意味で企業倫理教育が行われていると指摘している(角野信夫(2000)「21世紀における企業倫理の課題 - 社会の中の企業 -」鈴木辰治・角野信夫編『企業倫理の経営学』ミネルヴァ書房、232ページ)。
- 3 カリフォルニア大学バークレー校をはじめとする数多くのキャンパスで、学生がベトナム戦争や官僚制化した大学運営、あるいは疎外的な大学生活に対して激的なプロテストを表明するなど、1960年代から70年代にかけて、アメリカの多くの大学は、大きな混乱に陥っていた。この激動の時代に続く1980年代から90年代は、大学を取り巻く環境も大きく変化し、それとともに高等教育を含むアメリカの教育界は、「改革の時代」に突入し、様々な

改革案が議論され、また個々の現場において意欲的な確信の動きが実践された(有木章(2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部、222～223 ページ)。

4 ビジネス・スクールにおいて企業倫理教育のためにカリキュラムの質の改善が見られる。AACSB(The Association to Advance Collegiate Schools of Business:以下 AACSB)は、2003 年におけるビジネス・スクールのスタンダードとして新たな学習方法を求め、その実践状況を評価した。評価の結果、138 校のビジネス・スクールが企業倫理教育のためにカリキュラムの質を改善することに挑み、138 校は AACSB が認定したスタンダードに当てはまっていた。その実践状況は、以下の通りである(表 1)。

表 1 評価から生じている改善の動き¹

結果	n	%
カリキュラムにおける副専攻科目の修正	96	69.6
学習目標の修正	76	55.1
授業の教育方法またはスタイルの修正	58	42.0
マルチセクション(multisection)科目のより近い調整	53	38.4
カリキュラムにおける専攻科目の修正	32	23.2
メソッド (methods)を評価することへの修正	22	15.9
他	21	15.2

出所：Pringle,C.,&Michel,M.(2007)“Assessment Practices in AACSB-Accredited Business Schools” *Journal of Education for Business*, Vol.82,p.205.

また、新たな学習方法を促す動きとしてビジネス・スクールのほとんどは 1,000 ドル以上の予算を投資していることが分かった。

表 2 学習方法の改善のための財政的なサポート額

財政的なサポート額	n	%
1,000 より少ない	6	13.0
1,000 ドル～2,500 ドル	2	4.3
2,501 ドル～5,000 ドル	5	17.4
5,001 ドル～7,500 ドル	3	6.5
7,501 ドル～10,000 ドル	6	13.0
10,000 ドル～15,000 ドル	8	17.4
15,000 ドル以上	13	28.3

出所：Kelly,C.,Tong,P.,&Choi,B.J.(2010) “A Review of Assessment of Student Learning Programs at AACSB Schools: A Dean’s Perspective” , *Journal of Education for Business*, Vol.85,p.302.

⁵ McDonald,G.M.,& Donleavy,G.D.(1995) “Objections to the Teaching of Business Ethics” , *Journal of Business Ethics*, Vol.14,No.10,pp.842-846.

⁶ 宮坂純一(1998)「ビジネス倫理は教えられるのかーモラル意識の高揚に向けて」『産業と経済』第 13 巻第 2 号、10 月、奈良産業大学、7 ページ。

⁷ Weiss,J.W.(1994) *Business Ethics: A Managerial, Stakeholder Approach*, Wadsworth.p.20.

⁸ Rossouw,G.J.(2001)“Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*,Vol.6,No.4,p.412.

⁹ 道徳的自覚は、企業における道徳的次元(ethical dimensions)の自覚能力(developing an awareness)を開発させることである。この能力の向上は、企業が経済活動を行う上でのモラル責任を理解するのに助けとなるとともに、その時に直面するようなジレンマや道徳的課題事項について自覚することをできるようにする(*Ibid.*,p.412.)。

¹⁰ 道徳的理解は、企業における道徳的問題を扱うための知識道具の取得を目指すのである。知識道具は、理論やフレームワークやモデル、概念というものを指しており、企業における道徳的次元(ethical dimensions)についてはっきり話せるような能力を身につくようにする(*Ibid.*,p.412.)。

¹¹ 道徳的論法は、道徳的なジレンマに直面するケースや状況を仮定し、難しい決断を下さなければならない際、道徳的規準というロジックを使用して、ジレンマに対する選択を行うプロセスを指す(*Ibid.*,p.412.)。

¹² 道徳的意思決定は、道徳的次元(ethical dimensions)での問題やプロセスを理解して、意思決定を行う過程やテクニックを身につけ、道徳的意思決定ができるようにすることを指す(*Ibid.*,p.413.)。

¹³ 道徳的寛容は、自分が持っている認識とは異なる道徳的に曖昧な問題や道徳的認識を鍛えるための能力を身に

つけさせる。これらは、実際と類似した葛藤を解決するための能力が身につけられる(Rossouw,G.J.(2001)“Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*,Vol.6,No.4,p.413.)。

¹⁴ *Ibid.*,pp.426-427.

¹⁵ 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、3月、千葉商科大学国府台学会、91ページ。

¹⁶ 同上書、90ページ。

¹⁷ Dスコアは道徳的ジレンマに対し判断を下す際にその判断についてのランク付けを行う。これは、道徳的判断をした彼ららを評価し、分析するための措置である

<[http://assessment.aas.duke.edu/documents/DefiningIssuesTestDescription.pdf#search=defining issues test](http://assessment.aas.duke.edu/documents/DefiningIssuesTestDescription.pdf#search=defining%20issues%20test)>(2011/11/08 アクセス)。

¹⁸ 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、3月、千葉商科大学国府台学会、92ページ。

¹⁹ 表3 道徳的行動を決定づける4つの心理的要素

- | |
|--|
| <p>①道徳的感受性(Moral Sensitivity)
②道徳的判断(Moral Judgment)
③道徳的モチベーション(Moral Motivation)
④道徳的人格(Moral Character)</p> |
|--|

出所：Rest,J.R.(1994)*Moral Development in the Professions : Psychology and Applied Ethics*, Lawrence Erlbaum Associates.p.23.

Restによる①～④の言葉の定義は、以下の通りである。

①道徳的感受性(当該状況の解釈)：まず、道徳的に行動しない人を想像し、その人の行動が他人にどのような影響を及ぼすのかという観点から当該状況を考える。それは当該状況に対し感情移入をし、可能なシナリオを組み立て、実際の事象の原因結果のつながりを把握する。なお、その役を演じるスキル能力も含んでいる。

②道徳的判断(その行動案が道徳的なものか・否か)：道徳的判断が道徳的行動にいかに関与し影響を及ぼすかを考慮し、実行可能な行動案から適切なものを選ぶ。

③道徳的モチベーション(他の価値より道徳的価値を優先視する)：様々な価値の中から道徳的価値を重視し、実現しようとする行動案を選択する。

④道徳的人格：道徳的人格を備えるための要素は、以下のものを含んでいる。それは、勇気を持つ(Having courage)、粘り強さ(persisting)、苦悩を克服する(overcoming distractions)、実行スキル(implementing skills)である。この要素が重要なのは、人が圧力に抱えていたとすると、道徳的人格が備えていなければ、道徳的行動への実現は難しく、それは、構成要素の欠陥によってもたらされる結果であることに違いない(*Ibid.*,pp.23-24.)。

²⁰ 道徳的行動への実現が失敗する理由は、①～④の構成要素の欠陥のため生じるのである。すなわち、4つの心理的要素は道徳的行動を実現させる決定要素である。そして、この4つの心理的要素を捉える際、注意を払うものは以下の通りである(*Ibid.*,pp.24-25.)。

i)実際、4つの心理的要素は相互影響し合っている。

ii)また、①から②、②から③、③から④という順序を示すものではなく、その順序変化したりもする。

iii)4つの心理的要素は、道徳的行動をもたらすのに必要とされるプロセスを論理的に分析したものである。

²¹ 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、3月、千葉商科大学国府台学会、92ページ。

²² 同上書、93ページ。

²³ 同上書、93ページ。

²⁴ 同上書、95ページ。

²⁵ 道徳的感受性は、企業行動によってどんな影響を及ぼすのか、それに対する注意を払う能力のことを指す。これは、その行動による影響力を最初限にすることが求められる。道徳的感受性の中心的な役割は、企業行動によって影響を受けるものが自分自身だと仮定する能力でもある(Rossouw,G.J.(2001)“Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*,Vol.6,No.4,p.413.)。

²⁶ 道徳的勇気は、道徳的行動に欠かせない要素として、企業行動の倫理観の向上を決めづけるものである。自分

自身が困難な判断を行わなければならない際、あるいは不安定な状況に陥る場合、道徳的確信に基づいた行動ができるよう、道徳的勇気は助けとなる(*Ibid.*,p.414.)。

27 モラル・イマジネーションは、ある状況のもとで行動するためにさまざまな可能性をイメージ的に職別し、ある行動から生じるであろうと予想される役立つことや不都合なことを心に描く能力」を意味する(宮坂純一著(2009)『何故に、企業不祥事が繰り返されるのか-道徳的主体としての現代企業』晃洋書房、8ページ)。

28 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、3月、千葉商科大学国府台学会、95ページ。

29 同上書、94ページ。

30 本稿では、「道徳的勇気」を開発させるための企業倫理教育の効果的な方法としてクリスチャンセンらが提示したケースを用いた授業方法について具体的に検討するものの、以下の手法もその当時の効果的な方法としてあったことを指摘しておきたい。

①視聴覚資料(Audio-visual Materials)を用いること(Hosmer,L.T.,&Steneck,N.H.(1989)“Teaching Business Ethics : The Use of Films and Videota” , *Journal of Business Ethics*, Vol.8,No.12.)。

②実際に状況を反映した、新聞記事を用いること(Schaupp,D.,&Lane,M.S.(1992)“Teaching Business Ethics : Bringing Reality to the Classroom” , *Journal of Business Ethics*, Vol.11,No.3.)。

その他にも宮坂(2009)の論文では「革新的な教育手段」として米国で取り上げられた方法である、①個人の伝記を統合的に検討すること、②ロール・プレイング・テクニックの利用を紹介している(宮坂純一(1998)「ビジネス倫理は教えられるのか-モラル意識の高揚に向けて」『産業と経済』第13巻第2号、10月、奈良産業大学、14ページ)。

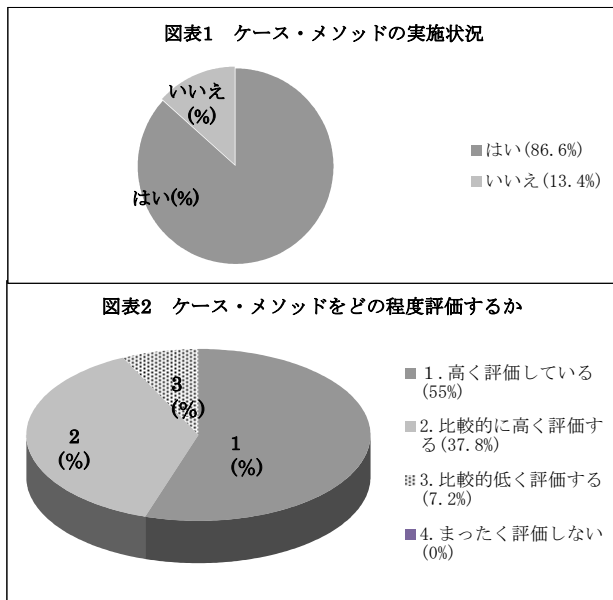
31 Piper,T.R.,Gentile,M.C.,&Parks,S.D.(1993)*CAN ETHICS BE TAUGHT?* Harvard Business School PRESS.p.49.(小村俊治・山口善昭訳(1995)『MBAにおけるカリキュラム：ハーバードで教える企業倫理』生産性出版、92ページ)。

32 善なることを知るだけではなく、それを実行する能力のことを指す *Ibid.*, p.49.(同上書,92ページ)。

33 *Ibid.*, p.49.(同上書,93ページ)。

34 モーゲン・ウィッツェル著 山本洋介 内田由里子訳(2001)『MBA式勉強法-ビジネススクールの授業の徹底解剖』東洋経済新報社、76ページ。

大学におけるケース・メソッドの浸透度は、吉田(2000)による米国経営学会会員 5,400 目を対象としたアンケート調査結果から示すことができる(図表 1,2)。



出所：吉田優治(2000)「米国経営教育の理念とケースメソッド-わが国大学における経営教育の方向性をもとめて」『新しい世紀と企業経営の変革』第70号、9月、日本経営学会、234ページ。図表は報告者が作成。

35 モーゲン・ウィッツェル著 山本洋介 内田由里子訳(2001)『MBA式勉強法-ビジネススクールの授業の徹底

解剖』東洋経済新報社、73 ページ。

³⁶ 梅津光弘(2007)「経営倫理教育におけるケース・メソッドの方法と意味」『日本経営倫理学会誌』第 14 号、3 月、日本経営倫理学会、8 ページ。

³⁷ Beauchamp,T.,&Bowie,N.(eds.)(1997)*Ethical Theory and Business*,5th ed., Prentice-Hall, p.44.

³⁸ MBA バリュエーション・プロジェクト(2003)『MBA は本当に役に立つのか』東洋経済新報社、122 ページ。

³⁹ 梅津光弘(2007)「経営倫理教育におけるケース・メソッドの方法と意味」『日本経営倫理学会誌』第 14 号、3 月、日本経営倫理学会、11~12 ページ。

⁴⁰ 中谷常二「ケース・メソッドを用いた経営倫理の効果的な教育法に関する研究」

<<http://kaken.nii.ac.jp/d/p/18730253>>(2011/11/18 アクセス)

⁴⁰ McDonald,G.M.(2004) “A Case Example: Integrating Ethics into the Academic Business Curriculum” *Journal of Business Ethics*, Vol.54, No.4,p.378.

参考文献

Carlson,P.J.,&Burke,F.(1998) “Lessons Learned from Ethics in the Classroom: Exploring Student Growth in Flexibility, Complexity and Comprehension” , *Journal of Business Ethics*, Vol.17,No.11,pp.1179-1187.

Christensen,D.,Barnes,J.,&Rees,D.(2007) “Developing Resolve to Have Moral Courage: A Field Comparison of Teaching Methods” , *Journal of Business Ethics Education*, Vol.4, pp.79-96.

Christensen,L.J.,Peirce,E.,Hartman,L.P.,Hoffman,W.M.&Carrier,J.(2007) “Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools : Baseline Data and Future Research Directions” , *Journal of Business Ethics*, Vol.73. No.4, pp.347-368.

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*, Vol.2,pp.171-198.

Hosmer,L.T.,&Steneck,N.H.(1989) “Teaching Business Ethics : The Use of Films and Videota” , *Journal of Business Ethics*, Vol.8,No.12,pp.929-936.

Kelly,C.,Tong,P.,&Choi,B.J.(2010) “A Review of Assessment of Student Learning Programs at AACSB Schools: A Dean’s Perspective” , *Journal of Education for Business*, Vol.85,pp.299-306.

Krishnan,V.R.(2008) “Impact of MBA Education on Students Values : Two Longitudinal Studies” , *Journal of Business Ethics*, Vol.83,No.2,pp.233-246.

McDonald,G.M.(2004) “A Case Example: Integrating Ethics into the Academic Business Curriculum” *Journal of Business Ethics*, Vol.54, No.4,pp.371-384.

Piper,T.R.,Gentile,M.C.,&Parks,S.D.(1993)*CAN ETHICS BE TAUGHT?* Harvard Business School PRESS.(小村俊治・山口善昭訳(1995)『MBAにおけるカリキュラム：ハーバードで教える企業倫理』生産性出版)。

Pringle,C.,&Michel,M.(2007)“Assessment Practices in AACSB-Accredited Business Schools” *Journal of Education for Business*, Vol.82,pp.202-212.

Beauchamp,T.,&Bowie,N.(eds.)(1997)*Ethical Theory and Business*,5th ed., Prentice-Hall.

Rest,J.R.(1994)*Moral Development in the Professions : Psychology and Applied Ethics*, Lawrence Erlbaum Associates,pp.22-25.

Rossouw,G.J.(2001)“Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*,Vol.6,No.4,pp.411-433.

Schaupp,D.,&Lane,M.S.(1992) “Teaching Business Ethics : Bringing Reality to the Classroom” , *Journal of Business Ethics*, Vol.11,No.3,pp.225-229.

Shames,L.(1986)*The big time: the Harvard Business School's most successful class and how it shaped America*, Harper & Row.(ロレンス・シェイムズ(1989)『ザ・ビッグタイムーアメリカ企業の栄光と挫折』NTT 出版)。

Sims,R.(2002) “Business Ethics Teaching for Effective Learning” , *Teaching Business Ethics*,Vol.6,No.4,pp.393-410.

Weber,J.(1990) “Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations” *Journal of Business Ethics*,Vol.9,No.3,pp.183-190.

Weiss,J.W.(1994) *Business Ethics: A Managerial, Stakeholder Approach*, Wadsworth.

梅津光弘(2007)「経営倫理教育におけるケース・メソッドの方法と意味」『日本経営倫理学会誌』第 14 号、3 月、

日本経営倫理学会、5～13 ページ。

清宮政宏(2008)「ケース・メソッド方式での企業経営教育におけるミニ・ケース使用の効果と限界、そして今後への課題に」『彦根論叢』第 370 号、1 月、滋賀大学、123～141 ページ。

角野信夫(2000)「21 世紀における企業倫理の課題 - 社会の中の企業 -」鈴木辰治・角野信夫編『企業倫理の経営学』ミネルヴェ書房、231～238 ページ。

中村瑞穂(1998)「企業倫理と日本企業」『明大商学論叢』第 80 巻第 3 号、2 月、明治大学商学研究所、169～181 ページ。

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、3 月、千葉商科大学国府台学会、83～99 ページ。

中村久人(2010)『リーダーシップ論の展開とリーダーシップ開発論』『経営力創生研究』第 6 号、3 月、東洋大学経営力創成センター、57～71 ページ。

MBA バリュエーション・プロジェクト(2003)『MBA は本当に役に立つのか』東洋経済新報社。

宮坂純一(1998)「ビジネス倫理は教えられるのか－モラル意識の高揚に向けて」『産業と経済』第 13 巻第 2 号、10 月、奈良産業大学、1～21 ページ。

宮坂純一(2009)『何故に、企業不祥事が繰り返されるのか-道徳的主体としての現代企業』晃洋書房。

村本芳郎(1995)「アメリカ合衆国における経営倫理教育」『大阪商業大学論集』第 101 号、1 月、大阪商業大学、185～202 ページ。

モーゲン・ウィッツェル著 山本洋介 内田由里子訳(2001)『MBA 式勉強法－ビジネススクールの授業の徹底解剖』東洋経済新報社。

有木章(2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。

吉田優治(2000)「米国経営教育の理念とケースメソッド－わが国大学における経営教育の方向性をもとめて」『新しい世紀と企業経営の変革』第 70 号、9 月、日本経営学会、230～235 ページ。