

## DALYKINĖS ETIKOS DĖSTYMO STRATEGIJOS

Laimutė Jakavonytė

Vilniaus Universiteto  
Filosofijos katedra  
Universiteto g. 9/11, LT-01513 Vilnius  
tel. +370 5 2667617  
faks. +370 5 2667600  
GSM: +370 6 8497391  
laimute@mail.tele2.lt

*Šio straipsnio tikslas – paskatinti diskusijas apie dalykinės etikos dėstymo metodologiją ir metodiką – lėmė atlikto tyrimo pagrindinius uždavinius: kritiškai išanalizuoti Vakarų specializuotoje literatūroje aptariamas skirtingas dalykinės etikos dėstymo strategijas ir supažindinti Lietuvos skaitytojus su pagrindinėmis tyrimo išvadomis. Dėl nedidelės straipsnio apimties tyrimo lauką teko susiaurinti iki vieno, tačiau esminio klausimo: kaip apibrėžiami dalykinės etikos dėstymo atskiru akademinio kursu tikslai? Atsakymas į šį klausimą lemia ir dėstomo dalyko turinį, ir skirtingų dėstymo metodikų pasirinkimą, ir studentų bei dėstytojų bendro darbo rezultatų vertinimo kriterijus. Tyrimui buvo pasirinktas lyginamosios analizės metodas. Straipsnio autorė išskiria penkias dalykinės etikos dėstymo strategijas ir lygina jas šiais aspektais: koks vaidmuo skiriamas praktinės filosofijos studijoms, kiek nuosekliai skirtingų praktinės filosofijos paradigmu teoriniai konstruktai taikomi formuojant dalykinės etikos dėstymo strategijas, kokius įgūdžius ir kompetencijas siekiama padėti išsiugdyti studentams, kaip dėstymo tikslų ir uždavinių pasirinkimas lemia dėstymo metodų pasirinkimą. Straipsnis baigiamas išvada, kad aptartos dalykinės etikos dėstymo strategijos neneigia viena kitos, bet papildo, ir kuo organiškiau šios strategijos bus susiejamos dėstant dalykinę etiką, tuo rečiau dėstytojams teks atsakinėti į klausimą, ar reikia dėstyti dalykinės etikos kursus.*

**Reikšminiai žodžiai:** dalykinė etika, dėstymo strategija, etinė kompetencija, etiniai įgūdžiai.

**Problemos aktualumas.** Dalykinė etika, kaip akademinė disciplina (kaip dėstomas kursas ir kaip mokslinių tyrimų objektas), Lietuvoje išgyveno esmines permainas per pastaruosius penkiolika metų. Daugumoje šalies universitetų yra dėstomi verslo etikos, pareigūnų etikos, medicinos tyrimų etikos, žurnalistų etikos ir kiti dalykinės etikos kursai. 1999 metais Vilniaus universiteto Kauno humanitariniame fa-

kultete buvo įsteigtas Verslo etikos centras, o 2000 metais šiame centre įsteigta Lietuvos dalykinės etikos asociacija. 1998 metais imta organizuoti vienos dienos valstybės tarnautojų etikos įvadininius mokymus, nuo 2000 metų tapusius privalomais visose valstybės tarnybose<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Valdymo reformų ir savivaldybių reikalų ministro 2000 m. gegužės 24 d. įsakymas Nr. 65.

Tačiau dalykinės etikos dėstymo problemoms skirtų renginių ir publikacijų dar nedaug (Vyšniauskienė 1997; Vasiljevienė 2001), o Lietuvos dalykinės etikos asociacijos atliktas dalykinės etikos dėstymo turinio ir dėstymo kvalifikuotumo tyrimas atskleidė, kad neretai dalykinės etikos kursus dėsto neturintys reikiamos kvalifikacijos dėstytojai, todėl dėsto etiketą, bendravimo psichologiją ir kitus, šiaip jau įdomius ir naudingus, tačiau nerelevantiškus dalykus (Vasiljevienė 1999: 24).

**Tyrimo tikslas:** kritiškai išanalizuoti Vakarų specializuotoje dalykinės etikos edukacinėje literatūroje atspindėtas skirtingas dalykinės etikos dėstymo tradicijas ir supažindinti Lietuvos skaitytojus su pagrindinėmis tyrimo išvadomis, paskatinti diskusijas apie dalykinės etikos dėstymo metodologiją ir metodiką. Dėl nedidelės straipsnio apimties tyrimo lauką teko susiaurinti iki vieno, tačiau esminio klausimo: kaip apibrėžiami dalykinės etikos dėstymo tikslai? Atsakymas į šį klausimą lemia ir dalyko turinį, ir skirtingų dėstymo metodikų pasirinkimą, ir studentų bei dėstytojų bendro darbo rezultatų vertinimo kriterijus.

**Tyrimo metodas.** Tyrimo tikslui siekti pasirinktas lyginamosios analizės metodas.

**Nagrinėjamos problemos ištirtumo laipsnis** Vakarų mokslinėje literatūroje yra atvirksčiai proporcingas per pastaruosius dešimtmečius pasirodžiusios literatūros gausai: dalykinės etikos dėstymo tradicijos dar tik formuojasi, todėl yra ne tiek jau daug metodologinių ir metodinių klausimų, dėl kurių specialistai sutaria. Džiugina tai, kad pastaraisiais metais labai sumažėjo antraščių, klausiančių: ar verslo etika nėra oksimoronas? ar dalykinė etika gali ir turi būti dėstoma? kokia dalykinės etikos kursų nauda studentams? (Kaler 1999). Dauguma autorių atsako į šiuos klausimus vienareikšmiškai: taip, ji gali ir turi būti dėstoma, nes padeda ugdyti studentų moralinį jautrumą, kritinio

mąstymo įgūdžius, veikia jų elgesį (Brinkmann, Sims 2001; Peppas, Diskin 2001; DeMoss, McCann 1997; Piper et al. 1993; Carlson, Burke 1998; Mahoney 1998; Nielsen 1998; Werhane 1994; Wright 1995). Tokią poziciją labai glaustai pristato profesorius Ronaldas Simsas. Jis teigia, kad dalykinės etikos dėstymas taps efektyvus, jei tenkins keletą esminių kriterijų: dalykinės etikos kurso tikslai atitiks konkreto fakulteto ir katedros tikslus bei uždavinius, bus aiškiai formuluojami, studentai bus su jais supažindinami dar prieš pradėdant dėstyti kursą, fakultetų administracija padės kurti tinkamą studijoms atmosferą, demonstruodama savo pozityvų požiūrį į tokio kurso reikalingumą ir svarbą, kurse bus derinamas teorinis metodologinis ir empirinis metodinis aspektai, kurso turinys bus nuolat atnaujinamas atsižvelgiant į studijų rezultatus ir studentų atsiliepimus (Sims 2002). Tačiau vienybė baigiasi, kai reikia atsakyti į klausimus: kokie turėtų būti dalykinės etikos kurso tikslai? kas ir kaip turėtų būti dėstoma šiuose kursuose? ko turėtų išmokyti, kokius įgūdžius išsiugdyti studentai?

Teigiantys dalykinės etikos dėstymo būtinybę autoriai (DesJardins 2003; Bishop 1992; Gowan et al. 1996; Bampton, Cowton 2002; Sims 2000; Smith 1991; Ferrell, Peterson 2005; Macfarlane, Ottewill 2004) nesutaria dėl šios akademinės disciplinos statuso: vieni siūlo atsakyti filosofų paslaugų ir atskiras dalykinės etikos temas įtraukti į specialių dalykų dėstymo programas, kiti svarsto, kaip turi atrodyti dalykinės etikos, kaip savarankiško dalyko, programos. Ir Vakarų šalių universitetuose ryškėja specialistams nerimą kelianti tendencija – kai dalykinę etiką vis dažniau dėsto teisininkai ir specialybinių dalykų dėstytojai, sąmoningai ar nesąmoningai dalykinės etikos kursų turinys apribojamas profesinės veiklos teisinių pagrindų ir reglamentų studijomis, tikintis, kad jos užtikrins dalykinės veiklos subjektų dera-

mą elgesį. Tokių dalykinės etikos kursų turinys mažai ką bendra turi su etika.

Turimos literatūros ir internete pateikiamų skirtingų šalių universitetuose dėstomų dalykinės etikos kursų programų apžvalga ir pirmieji lyginamosios analizės tyrimai (Mahoney 1990; Cummins 1999) leidžia kalbėti apie besiklostančias kiek skirtingas dalykinės etikos dėstymo tradicijas Jungtinėje Karalystėje, kontinentinėje Europoje ir Šiaurės Amerikoje bei keletą jas vienijančių metodologinių pozicijų ar strategijų, straipsnio autorės išskirtų vadovaujantis dalykinės etikos dėstymo tikslų ir uždavinių pasirinkimo kriterijumi.

**Pirmoji strategija** akcentuoja etikos teorinių konstruktvų analizę ir pažintinių galių ugdymą dėstant dalykinę etiką. Studentams keliami uždaviniai: remiantis studijų metu pažintais teoriniais konstruktais kvalifikuotai identifikuoti, analizuoti ir įvertinti dalykinės veiklos problemas, racionaliai ir teoriniu požiūriu pagrįstai pasirinkti savą teorinę poziciją (Donaldson, Werhane 1999; Crisp 1999). Įgyvendinant šiuos uždavinius studentams teks: 1) ugdyti racionaliai pagrįstą moralinį jautrumą, kuris leistų „atpažinti“ etines dalykinės veiklos dimensijas ir moralines problemas, besiskleidžiančias dalykinės veiklos laukuose; 2) įvaldyti būtinus kompetentingam etinių problemų supratimui intelektualinius įrankius ir priemones: tai įmanoma padaryti susipažinus su kontroversiškomis etikos paradigmomis, įvaldžius etikos terminų žodyną, kuris padeda artikuliuoti etikos problemas; 3) ugdyti būtinus moralinės argumentacijos gebėjimus dalyvauti kritiniame moraliniame diskurse, tarp jų svarbiausias – skirtingų etinių pozicijų palyginimas ir įvertinimas leidžiantis turėti savą racionaliai pagrįstą poziciją, kompetentingai ją „ginti“; 4) tobulinti gebėjimą pastebėti tarpdalykinę etikos problemų kontekstą; 5) suprasti moralinio apsisprendimo procedūrinių, organizacinių-techninių ir

psichologinių mechanizmų veikimą; 6) mokytis moralinės tolerancijos, suvokiamos kaip kitokių nuomonių ir pozicijų supratimas ir pagarba pozicijoms, kurios yra racionaliai pagrįstos ir neprieštarauja visuotinėms etikos normoms (Weisinger 1997: 74).

Metodologinis tokio požiūrio į dalykinės etikos dėstymo tikslus pagrindas – klasikinės filosofijos paradigma, teigianti egzistuojant universalius moralės dėsnius ir amžinąsias etikos vertybes, kurias objektyviai ir deduktyviai galima naudoti praktikoje sutaukiant egoistines ir altruistines žmogiškosios prigimties dimensijas. Dalykinė etika šiuo požiūriu yra taikomosios etikos šaka. Todėl tokiu požiūriu vadovaujantis parengtose dalykinės etikos kursų programose dominuoja dvi etikos teorijos: Immanuelio Kanto racionalistinė deontologinė ir Johno Stuardo Millio empiristinė utilitarizmo. Čia reikėtų paminėti ir dar neprarusę įtakos Vakarų kultūrinei tradicijai krikščionišką požiūrį į žmogaus prigimtį: ji gera, nes sukurta Dievo, o blogis tėra gėrio trūkumas, kurį užpildyti gali ne tik malonė (Aurelijus Augustinas, Martinas Lutheris ir viduramžių mistikai), bet ir intelektualios pastangos (Tomas Akvinitis, Erazmas Roterdamiensis). Perėjimas nuo teorijos prie praktikos suprantamas remiantis švietėjiška (nors išstakomis siekiančia antikinės Graikijos laikus) prielaida: jei individas žino, kas yra gėris, argi jis elgtųsi blogai?

Pasiekę dėstytojų reikalaujamos teorinės kompetencijos, studentai nebūtinai rinksis etišką elgesį dalykinėje veikloje ir savo asmeniniame gyvenime, tačiau jie galės tikrai kvalifikuotai ir racionaliai apsispręsti dėl savo veiksmų ir iki galo suvokti savo atsakomybės mastą.

**Antroji strategija** akcentuoja praktinės dalykinės etikos paradigmos svarbą ir studentų gebėjimą spręsti konkrečias etines dilemas (Cowton, Crisp 1999; Vasiljeviene 2001). Ši strategija formavosi kaip opozicija pirmajai,

teigiant, kad etikos teorijų išmanymas dar neišsiskiria nei noro, nei gebėjimo jas taikyti praktikoje (Coles 1995). Tarp antrosios strategijos šalininkų nėra vienybės. Vieni autoriai yra radikalūs „filosofavimo“ priešininkai, brėžiantys teoriją ir praktiką skiriančią ribą (Williams 2004). Kiti autoriai teigia, kad etikos teorijų studijų atsisakymas dalykinėje etikoje reiškia ne apsiribojimą tik sveiko proto argumentais, o atsisakymą redukcionistinių etikos teorijų ir pasirinkimą atspirties tašku kitokio pobūdžio socialinių ir gamtamokslinių teorijų, kurios padeda geriau suprasti žmogaus prigimtį ir tai, kas yra naudinga ar žalinga visuotinei gerovei, be to, išvengti bevaisių abstrakčių ginčų apie tai, kas yra laimė, gėris, pareiga, dorybė, etc. (Kaler 1999: 212). Toks požiūris kritikų vadinamas grįžimu prie indoktrinavimo edukologijos, pavojingos dėl galimo dėstytojų politinio ir religinio angažavimosi.

**Trečioji strategija** dalykinės etikos dėstyimo tikslus sieja su organizacijų veiklos ir vadybos etinėmis dimensijomis. Organizacija nėra joje dirbančių ar besimokančių individų ir jų moralinių kokybių suma, organizacija yra sudėtinga sistema, kuri veikia kaip vientisas organizmas, ji gali skatinti savo narių moralinį tobulėjimą arba jį slopinti. Todėl vadybinis aspektas dalykinėje etikoje yra ypač svarbus, jo dėka etika susiejama su organizacijos tikslais ir jos veiklos sąlygomis, jos struktūra ir funkcionavimu. Tai reikalauja ugdyti kiek kitokius studentų įgūdžius ir kompetencijas: 1) gebėjimus sėkmingai naudotis šiuolaikinio mokslo sukurtomis organizacijų elgesio ir jų vadybos technologijomis, taip pat racionaliai modeliuoti sisteminę organizacijos etiško elgesio dimensiją ir sieti ją su individualiomis motyvacijomis bei tikslais (Cragg 1997; Nielsen 1998); 2) etiškos aplinkos organizacijoje kūrimo gebėjimus, o jei ta aplinka nepalanki, – atsparumą negatyviam organizacijos „spaudimui“; 3) mo-

ralinius organizacijos lyderio gebėjimus ir savybes (Ciulla 1996).

Taigi pereidami nuo pirmosios strategijos prie antrosios ir trečiosios matome akcentų perkėlimą: nuo supratimo link valingo veikimo. Belieka pridurti, kad niekas iš šioms strategijoms atstovaujančių autorių neneigė žinių svarbos asmenybės moraliniam kismui, tačiau visi jie neigė klasikines etikos teorijas galint keisti asmenybę be jos aktyvaus dalyvavimo moraliniuose santykiuose (praktikose).

**Ketvirtajai strategijai** atstovaujantys autoriai teigia, kad: 1) charakteris ir dorybė yra aukščiau už intelektą, individualizmą ar paklusimą bendruomenės reikalavimams; 2) intelektas auga ir vystosi net jeigu jo savininkas nedoras žmogus, toks intelektas gali tapti labai pavojingas, todėl etikos teorijų dėstymas prasmingas tik tiek, kiek jis realiai ir praktiškai gali lemti humanistinius charakterio pokyčius (Paine 1991; Weisinger 1997; Werhane 1994). Šis požiūris į dalykinės etikos dėstyimo tikslus suponuoja kitokias metodologines prielaidas: aristotelinę-tomistinę dorybių etiką ir vis dažniau pasigirstantį kvietimą grįžti prie vertybių etikos, vadinasi, jis negalimas be tikėjimo, kad žmogaus prigimtis lieka visą gyvenimą „atvira“ moraliniam tapsmui, kurį provokuoja dialogas su *kitais* (Martha Nussbaum, Emanuelis Levinas), kad ne išsivadavimas iš socialinių „pančių“ ir individualizmo kultivavimas, bet moralinio bendravimo ir bendradarbiavimo, įsipareigojimo praktikos laiduoja asmenybės autentiškumą, brandą ir jos dvasinį komfortą (Immanuelis Kantas, Lawrence Kohlbergas, Jeanas Piaget). Kalbant apie dalykinę etiką tai leidžia teigti, kad ir studentai, ir vėliau darbuotojai gali išmokti dorybių ir etiško elgesio įgūdžių (Vasiljevienė 1998). Efektyvus dalykinės kompetencijos, tvirtos valios ir kūrybinės moralinės vaizduotės ugdymas empiriniais metodais – štai uždaviniai ir tikslai, kurių siekti siū-

lo antrosios strategijos šalininkai (Paine 1991: 78). Toks dalykinės etikos dėstymo tikslų ir uždavinių apibrėžimas sąlygoja tarpinius tikslus ir uždavinius: 1) racionaliai pagrįsto moralinio jautrumo ugdymas kreipiamas ne tiek į etinių problemų teorinę analizę, kiek į asmeninių moralinių vertybių sistemos, etiško arba neetiško elgesio pragmatinių orientyrų ir jo padarinių suvokimą ir analizę (Sims 2000: 395; Sims 1993). Šiuos atveju siekiama išmokyti studentus matyti situaciją akimis tų, kuriuos palies vienoks ar kitoks sprendimas. Išlavinta moralinė vaizduotė leidžia pažvelgti į situaciją iš įvairių jos dalyvių užimamų pozicijų, modeliuoti situacijos raidą ir etiškų ar neetiškų veiksmų padarinius, – tai dalykinės veiklos optimizavimo pagrindas (Werhane 1994); 2) ypač pabrėžiama moralinė drąsa apsispręsti ir veikti pagal savo įsitikinimus (Mahoney 1998); 3) akcentuojama asmeninė moralinė determinacija tobulinti dalykinę veiklą, kuri negalima be mokymosi pripažinti savo klaidas ir ugdyti gebėjimą reflektuoti ir apibendrinti savo ir kitų patyrimą. Perėjimas nuo teorijos prie praktikos čia vyksta per dialogą, kuris keičia asmenybę, jos charakterį ir moralinę vaizduotę.

Humanistinius tikslus pabrėžiančios ketvirtosios strategijos fone ryškėja besiformuojanti **penktoji dalykinės etikos dėstymo strategija**. Ji atspindi globalizacijos vidinius prieštaravimus ir pomodernų visuomenės būvį. Vienas ryškiausių šios strategijos bruožų – tradicinių strategijų kritika, tradicinių dalykinės etikos mitų demaskavimas ir siekimas emancipuoti studentų mąstymą. Visos anksčiau apžvelgtos dalykinės etikos dėstymo strategijos apibrėžiamos kaip modernistinės, propaguojančios Vakarų metodologinį objektyvizmą, universalizmą ir redukcionizmą, politinį, ekonominį ir kultūrinį imperializmą, seksizmą ir totalitarizmą. Naujoji strategija yra fragmentuota, ją pristato pomoderni, etninė, feministinė ir antiglo-

balistinė dalykinės etikos dėstymo tradicija (DeMoss, McCann 1997; Larrabee 1993), pabrėžianti, kad dalykinės etikos kurso tikslas negali būti holistinis: ne tam tikrų visuomenės sluoksnių tikslais proteguojamų elgesio „klišių“ ar „elgesio matricių“ indoktrinavimas, o studentų etiško kūrybiško elgesio skatinimas gali būti pomodernaus dalykinės etikos kurso tikslas (Kjonstad & Willmott 1995; Slattery, Rapp 2002).

Pasirinkti dėstymo tikslai ir uždaviniai lemia dėstymo metodus.

Akcentuojant teorinį aspektą dėstymo metodai yra paskaitos, skaitiniai, ugdančios kritinio mąstymo įgūdžius diskusijos. Dėstytojui šiuo atveju tenka studijų proceso organizatoriaus, vadovo ir vertintojo vaidmuo. Diegiant elgesio technologijas pirmenybė teikiama praktinių pavyzdžių aptarimui (*case studies*). Organizacijų veiklos etikos aspektas reikalauja ypatingą dėmesį skirti simuliaciniams žaidimams ir lyderiavimo mokymams, o dėstytojui tenka ‘trenerio’ ir arbitro vaidmuo (Weber 1997: 79–114). Charakterio ugdymas, kaip dalykinės etikos kurso tikslas, suponuoja tai, kad diskusijų reikšmė mažėja, o studentų grupinių projektų ir bendro darbo reikšmė didėja, nes tokio veiklaus bendravimo ir bendradarbiavimo metu jie patikrina įgytas žinias, mokosi vieni iš kitų, ypač svarbūs tampa studentų refleksijų dienoraščiai, padedantys pamatyti, kiek studentai pasikeitė ir ko išmoko. Moralinių charakterio savybių ugdymo pagrindas dialogas yra galimas tik jo dalyviams esant lygiaverčiams, todėl dėstytojui tenka moderatoriaus ir studijų katalizatoriaus-įkvėpėjo vaidmuo. Pradėtos diegti pomodernios edukacinės naujovės (studentai aukcionuose „perparduoda“ savo vietas į populiarius dalykinės etikos ir humanistinės lyderystės kursus, darbas seminaruose organizuojamas „džiazo principais“, dėstytojais susilaiko nevertinti studentų darbo,

etc.) sulaukė daugiau kritikos nei pritarimo. Kritikai pabrėžia, kad studentų mąstymo išlaisvinimas iš senųjų tradicionalizmo mitų tėra prielaida, tačiau atsisakius holistinės dalykinės etikos dėstymo strategijos, nesprenžiant fundamentalių dalykinės etikos teorinių problemų globalioje daugiakultūrėje dalykinėje veikloje pomodernistų deklaruojami tolerancija ir pliuralizmas nesunkiai gali virsti indiferencija, moraliniu reliatyvizmu ir galiausiai vėl paskatinti dalykinės veiklos dehumanizaciją.

**Išvados.** Skirtingų dalykinės etikos dėstymo strategijų tyrimas leidžia daryti keletą išvadų: 1) Aptariamos dalykinės etikos dėstymo strategijos yra loginės analizės konstruktai, realioje praktikoje jas sunku išdėlioti į penkis atskirus „stalčiukus“. „Išgryninus“ strategijas tampa akivaizdesni jų privalumai, lygiai kaip ir trūkumai: suabsoliutintas teorinis požiūris stokoja taikomosios praktinės dimensijos, bet kai metamasi į kitą kraštutinumą ir apsiribojama elgesio technologijų „diegimu“, lieka neaišku, kuo gi remsis studentai ar darbuotojai sprenddami nestandartines etikos dilemas, netelpančias į standartines elgesio technologijų schemas; organizacijų etikos problemos negali būti analizuojamos, artikuluojamos, dėsto-

mos be teorinių etikos žinių ir specialaus žodyno, o moraliai nejautrūs ir moralinės vaizduotės neturintys vadybininkai organizacijų etikos infrastruktūras nesunkiai gali panaudoti negarbingai konkurencijai ir kitiems netiškiems tikslams ir taip diskredituoti visą šią sistemą; pomodernios dekonstrukcinės praktikos dėstant dalykinę etiką neapsaugo studentų nuo „šalutinių“ nepageidaujamų konsekvencijų: nuvainikuodamos mitus ir autoritetus jos ne visuomet gali užpildyti atsiradusią „tuštumą“, kurią greit užkariauja nesaugumas, netikrumas, reliatyvizmas, cinizmas ir moralinė sumaištis; 2) Visos aptartos strategijos naudoja deskriptyvios, preskriptyvios etikos ir metaetikos teorinių konceptų arsenalą ir iš skirtingų perspektyvų supažindina studentus su dalykinės veiklos etinėmis problemomis makro-, mezo- ir mikro- lygmenyje, formuoja ir ugdo pamatinius įgūdžius, kurie padės studentams ateityje sėkmingai taikyti įgytas žinias; 3) Aptartos dalykinės etikos dėstymo strategijos neigia viena kitos, bet papildo, ir kuo organiškiau šios strategijos bus susiejamos dėstant dalykinę etiką, tuo rečiau dėstytojams teks atsakinėti į klausimą, kam reikalingas dalykinės etikos kursas.

## LITERATŪRA

- Bampton, R.; Cowton, C. J. 2002. „Pioneering in Ethics Teaching“, *Teaching Business Ethics* 6(3): 279–295.
- Bishop, T. R. 1992. „Integrating Business Ethics into an Undergraduate Curriculum“, *Journal of Business Ethics* (4): 291–299.
- Brinkmann, J.; Sims, R. R. 2001. „Stakeholder-Sensitive Business Ethics Teaching“, *Teaching Business Ethics* (5/2): 1–23.
- 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* (8): 1179–1187.
- Ciulla, J. B. 1996. „Ethics and Critical Thinking in Leadership Education“, *The Journal of Leadership Studies* (3): 110–119.
- Ciulla, J. B. 1985. „Do MBA students have Ethics Phobia?“, *Business and Society Review*. Spring, 52–54.
- Coles, R. 1995. „The disparity between intellect and character“, *The chronicle of higher education*, September 22.



- Cowton, C. J.; Crisp, R. S. (ed.) 1999. *Business Ethics: Perspectives on the Practice of Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Cragg, W. 1997. „Teaching Business Ethics: The Role of Ethics in Business and Business Education“, *Journal of Business Ethics* (16/3): 231–245.
- Crisp, R. A. 1999. „Defence of Philosophical Business Ethics“, in: *Business Ethics: Perspectives on the Practice of Theory*. Cowton, C. J. & Crisp, R. S. (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. 1999. *The Teaching of Business Ethics at undergraduate, postgraduate and professional levels in the UK: a survey and report*. Institute of Business Ethics, London.
- DeMoss, M. A., McCann, G. K. 1997. „Without a Care in the World: The Business Ethics Course and Its Exclusion of a Care Perspective“, *Journal of Business Ethics* (16): 435–443.
- DesJardins, J. R. 2003. *An Introduction to Business Ethics*. McGraw-Hill, NY.
- Donaldson, T.; Werhane, P. H. (ed.). 1999 (6th edition). *Ethical issues in business: a philosophical approach*. Prentice Hall.
- Ferrell, O. C.; Peterson, R. (ed.). 2005. *Business Ethics: New Challenges for Business Schools & Corporate Leaders*. M. E. Sharpe, Inc.
- Gowan, C. R.; Hanna, N.; Jacobs, L. W.; Keys, D. E.; Weiss, D. E. 1996. „Integrating Business Ethics into a Graduate Program“, *Journal of Business Ethics* (15): 671–679.
- Kaler, J. 1999. „What’s the good of ethical theory?“, *Business ethics: A European Review* (8)4: 206–213.
- Kjonstad, B.; Willmott, H. 1995. „Business Ethics: Restrictive or Empowering?“, *Journal of Business Ethics* (14): 445–464.
- Larrabee, M. J. (ed.). 1993. *An ethic of care: Feminist and interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge.
- Macfarlane, B.; Ottewill, R. 2004. „Business ethics in the curriculum: assessing the evidence from subject review“, *Journal of Business Ethics* 54 (4): 339–347.
- Mahoney, J. 1998. „Cultivating Moral Courage in Business“, in: *International Business Ethics: Challenges and Approaches*. Ed. by G. Enderle. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mahoney, J. 1990. *Teaching Business Ethics in the UK, Europe and the USA: A Comparative Study*. London: Athlone Press.
- Nielsen, R. P. 1998. „Can Ethical Character be Stimulated and Enabled? An Action Learning Approach to Teaching and Learning Organization Ethics“, *Business Ethics Quarterly* (8)3: 68–79.
- Paine, L. S. 1991. „Ethics as Character Development: Reflections on the Objective of Ethics Education“, in: Freeman, R. E. (ed.) *Business Ethics: The State of the Art*. New York: Oxford University Press.
- Peppas, S. C.; Diskin, B. A. 2001. „College courses in ethics: Do they really make a difference?“, *The International Journal of Educational Management* (15/7): 347–353.
- Piper, T.; Gentile, M. C. & Parks, S. D. 1993. *Can Ethics be Taught? Perspectives, Challenges, and Approaches at the Harvard Business School*. Boston: Harvard Business School Press.
- Sims, R. L. 1993. „The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices“, *Journal of Education for Business* 68(4): 207–211.
- Sims, R. R. 2000. „Teaching Business Ethics: A Case Study of an Ethics across the Curriculum Policy“, *Teaching Business Ethics* 4(4): 437–433.
- Sims, R. R. 2002. „Teaching Business Ethics for Effective Learning“, *Teaching Business Ethics* (6): 393–410.
- Slattery, P.; Rapp, D. 2002. *Ethics and the Foundations of Education: Teaching Convictions in a Post-modern World*. Allyn & Bacon.
- Smith, M. B. E. 1991. „Should Lawyers Listen To Philosophers About Legal Ethics?“, *Law and Philosophy* (9): 67–93.
- Vasiljeviene, N. 1998. „Elgesio technologija ir etika: prieštarumas ir suderinamumas“, *Humanistika* (26): 26–35.
- Vasiljeviene, N.; Jakimenko, V. 1999. „Verslo etika ir jos perspektyvos Lietuvoje“, kn.: *Pilietinės visuomenės etinės problemos Lietuvoje*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 24–26
- Vasiljeviene, N. 2001. „Praktinė etikos paradigma“, kn.: *Dalykinė etika: pasaulinės tendencijos ir postsocialistinių šalių aktualijos*. Vasiljeviene N. (red.). Kaunas.
- Vyšniauskienė, D. M. 1997. „Biznio etikos didaktinė sistema ir jos realizavimas“, kn.: *Studijos aukštojoje mokykloje*. 3 knyga. Kaunas: Technologija, 31–37.
- Weber, J. 1997. „Corporate Policy Simulation: An Interactive, Group Learning Exercise for Business and Society Courses“, in: *Research in Corporate Social Performance and Policy*, Supplement 2, Greenwich, CT: JAI Press, 79–114.

Weisinger, H. 1997. *Emotional Intelligence at Work*. Jossey-Bass Press.

Werhane, P. 1994. „Moral Charakter and Moral Reasoning”, in: Donaldson, T., Freeman, R. E. *Business as a Humanity*. New York: Oxford University Press, 89–108.

Williams, B. 2004. *Etika ir filosofijos ribos*. Vilnius: Dialogo kultūros institutas.

Wright, M. 1995. „Can moral judgement and ethical behaviour be learned?: A review of the literature”, *Management Decision* (33/10): 17–28.

## STRATEGIES FOR TEACHING BUSINESS ETHICS

### Laimutė Jakavonytė

#### Summary

A review of the literature on teaching business ethics reveals important findings and states key questions for the further discussions: can business ethics be taught? Can business ethics be learned? Should business ethics be delivered in a specialized course? Should it be integrated across the curriculum? What are the moral and intellectual capacities that can be aimed to be developed by students and instructors at business ethics courses? However, author focuses on a comparative analysis of the strategies of teaching business ethics, which are distinguished with regard to only one holistic approach: what are the key goals

of teaching business ethics that would determine the means that should be chosen for the effective achieving of the aimed goals? The different answers to this key question make possible to distinguish among at least five different methodological approaches and teaching strategies. It is argued in the article that these five strategies should not be regarded as rival positions, but as complementary approaches in teaching business ethics.

**Keywords:** business ethics, teaching strategy, ethical competence, ethical skills.

*Įteikta 2006 01 24*