

Anna Lewicka-Strzałecka

Spór o kształt etycznej edukacji menedżerów

Diametros nr 25, 38-54

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

SPÓR O KSZTAŁT ETYCZNEJ EDUKACJI MENEDŻERÓW

- Anna Lewicka-Strzałecka -

Pozycja i rola, jaką w dzisiejszym świecie pełni biznes, rodzi szczególną jego odpowiedzialność wobec społeczeństwa. Rozmiar, siła i możliwości działania współczesnych korporacji są nieporównywalnie większe niż kiedykolwiek. Obroty najpotężniejszych międzynarodowych koncernów przekraczają PKB niektórych państw, zaś biznes zyskał istotny wpływ na jakość i poziom życia społeczeństwa. Współczesne firmy są nie tylko dostawcami produktów i usług, ale kreują również style życia, hierarchie wartości i wzory postaw, które są przekazywane konsumentom wraz z towarami i usługami, a pracownikom - w procesie zarządzania firmą. Wielkie korporacje mają wpływ na najważniejsze decyzje polityczne i społeczne, poprzez które mogą przyczyniać się do wzrostu gospodarczego i postępu cywilizacyjnego, ale także generować kryzysy i załamania. Podobną rolę - na niższym poziomie struktury gospodarczej - odgrywają średnie i małe firmy.

Wszystko to sprawia, że współcześni menedżerowie, zarówno liderzy biznesu jak i kierownicy niższych szczebli, obok sprawnego poruszania się w świecie ekonomii i finansów, powinni posiadać wysokie kompetencje społeczne i etyczne. Te kompetencje są warunkiem rozwoju krajów, regionów i dobrobytu społeczeństw, a także narzędziem pozyskania konkurencyjnej pozycji na rynku przez poszczególne firmy. Coraz mocniej akcentowany jest postulat kształcenia menedżerów potrafiących sprostać współczesnym wyzwaniom, zarówno w sensie podjęcia społecznej odpowiedzialności, jak i umiejętności przeciwstawienia się pokuśnię działaniom niemoralnych. Poszukiwanie adekwatnych form takiego kształcenia ujawnia istotne problemy, tak natury teoretycznej jak i praktycznej. Chociaż problemy te są podnoszone głównie w kontekście edukacji menedżerów w krajach o dojrzałej gospodarce rynkowej - głównie USA i Europy Zachodniej, to w coraz większym stopniu dotyczą one także edukacji menedżerskiej w Polsce.

Dyskusja na temat etycznej edukacji menedżerów koncentruje się wokół kilku podstawowych kwestii. W pierwszym rzędzie zadawane jest pytanie o sens nauczania etyki biznesu na poziomie akademickim¹. Jedni stawiają przed tym na-

¹ Bok [1976]; Piper, Gentile, Parks [1993]; Hooker [2004].

uczaniem dalekosiężne cele i upatrują w nim remedium na skandale i nadużycia w biznesie, inni wskazują na niecelowość i nieefektywność etycznej edukacji. Inna kwestia sporna dotyczy treści i sposobów nauczania etyki w uczelniach biznesowych. Warto podkreślić, że w sporze przytaczane są argumenty zarówno teoretycznej jak i empirycznej natury, a sam spór toczy się nie tylko w literaturze naukowej, ale i w publicystyce. Etyczna edukacja menedżerów nie kończy się na etapie akademickim, gdyż jej kontynuację stanowią programy etyczne, które firmy, szczególnie amerykańskie wprowadzają do swojej praktyki działania. Systematyczne badania tych programów, zorientowanych zarówno na menedżerów jak i ogół pracowników, prowadzone przez wyspecjalizowane ośrodki, wskazują na ich efektywność zarówno z punktu widzenia firmy jak i w szerszym kontekście społecznym. Jednak analiza ich wpływu na postawy moralne pracowników prowadzi do mniej zadawalających wniosków.

Celem artykułu jest rekonstrukcja głównych argumentów konstytuujących osie sporu i pokazanie jak wielostronnie uwarunkowany jest postulat etycznego kształcenia menedżerów. W pierwszej części tej pracy uwaga została zwrócona na problemy związane z etyczną edukacją na poziomie akademickim koncentrujące się wokół pytań o jej celowość i możliwe sposoby realizacji. Część druga poświęcona jest analizie założeń, metod i potencjalnych skutków programów etycznych realizowanych przez firmy. Programy te stanowią swoistą formę edukacji etycznej, której poddawani są menedżerowie i pracownicy wykonujący obowiązki służbowe i dlatego powinny być analizowane nie tylko w kontekście bezpośrednich korzyści przynoszonych firmie, ale także oddziaływania na szeroko pojmowaną infrastrukturę moralną świata gospodarki.

Etyczna edukacja w szkołach biznesu

Etyka biznesu jako dyscyplina akademicka i przedmiot nauczania ukonstytuowała się w USA w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku po serii skandali finansowych na Wall Street. Jest to zatem dziedzina mająca niewielkie tradycje badawcze i doświadczenia edukacyjne w porównaniu na przykład z etyką lekarską czy prawniczą. Powstała w odpowiedzi na 'wielkie przekręty' w biznesie i w znacznym stopniu ma charakter reaktywny wobec działania firm i postępowania ludzi w sferze gospodarczej. Chociaż korzenie etyki biznesu sięgają pozytywnych idei dobroczynności i powierniczości, to współczesne etapy jej rozwoju wyznaczane są przez kolejne wstrząsy gospodarcze i zawirowania na rynkach finansowych, których źródeł upatruje się w moralnych deficytach ludzi biznesu. Te zewnętrzne wobec dyscypliny wydarzenia prowokują żywą dyskusję na temat

edukacji etycznej menedżerów, w której ujawnia się całe spektrum rozmaitych stanowisk, propozycji działań i samych działań.

Powtarzające się afery, skandale korupcyjne, głośne defraudacje, bankructwa, w których główne role odgrywają menedżerowie wykształceni na pierwszorzędnym amerykańskich uczelniach oraz absolwenci renomowanych kursów MBA dostający wieloletnie wyroki w głośnych procesach stanowią wyraźny sygnał, że w kursach tych i być może w całej edukacji menedżerskiej jest jakiś istotny niedostatek. Pojawiają się głosy oskarżające system edukacji o kreowanie zdemoralizowanych przywódców biznesu, którzy doprowadzają swe firmy do upadku i do erozji wartości, na których opiera się gospodarka wolnorynkowa². Podkreśla się, iż rola tego systemu nie może ograniczać się do kształcenia technicznych kompetencji w zakresie zarządzania. Thomas Piper, twórca wielu zaawansowanych programów edukacyjnych z dziedziny zarządzania zauważał, że „kształcenie menedżerów winno jednak polegać na czymś jeszcze oprócz przekazywania umiejętności i wiedzy, należy z niego uczynić zadanie o wymiarze moralnym, polegające na przenoszeniu z pokolenia na pokolenie wiedzy na temat wartości, w imię których warto działać”³. Liderzy biznesu na światowym szczycie Global Compact w 2007 roku zwrócili się do szkół biznesu z bezpośrednim wezwaniem do podjęcia odpowiedzialnej edukacji menedżerów czy też działań na rzecz kształcenia odpowiedzialnych menedżerów⁴. Szkoły biznesu starają się odpowiadać na tego typu postulaty, o czym może świadczyć fakt, że liczba kursów etyki biznesu w czołowych szkołach biznesu wzrosła pięciokrotnie w porównaniu z rokiem 1998⁵. Godnym uwagi nurtem w etycznej edukacji w szkołach biznesu są programy w zakresie społecznej odpowiedzialności biznesu, jak skrótowo określa się szeroką grupę zagadnień obejmującą relacje biznesu ze społeczeństwem i środowiskiem naturalnym, etykę, kwestie zrównoważonego rozwoju. Niektóre szkoły tworzą odrębne kursy z szeroko pojętej społecznej odpowiedzialności biznesu, inne starają się uwzględnić te kwestie w kursach z obszaru finansów, marketingu, strategii, zarządzania zasobami ludzkimi, przedsiębiorczości. Warto jednocześnie zauważyć, że na pewnych uczelniach etyka i zagadnienia z zakresu społecznej odpowiedzialności są ignorowane, co czasem wynika z faktu braku uznania dla tych koncepcji, a czasem z ich nieznamości.

² Merritt [2003]; Alsop [2003]; Ghoshal [2003].

³ Piper [1997] s. 355.

⁴ Wezwanie to ma postać zasad *The Principles for Responsible Management Education*, co może być rozumiane na dwa sposoby.

⁵ Według badań przeprowadzonych w 2007 roku na zlecenie Center for Business Ethics (Bentley College, Waltham, Mass.) i Ethics Resource Center (Washington DC).

Wyrazem głębokiego przekonania o sensie etycznej edukacji menedżerów było przekazanie przez Johna Shada – przewodniczącego amerykańskiej Komisji Papierów Wartościowych 20 milionów dolarów Szkole Biznesu Uniwersytetu Harvarda na rzecz nauczania etyki biznesu. Z kolei Irwing Kristol uznał ten gest za naiwny, utrzymując, że nauczanie etyki nie ma nic wspólnego z czynieniem ze studentów osób bardziej lub mniej moralnych. Ten ojciec nowoczesnego konserwatyizmu jest zdania, że „w procesie kształtowania charakteru to, co nazywamy „edukacją etyczną” nie odgrywa żadnej pozytywnej roli. Przeciwnie, jej wpływ, jeśli takowy istnieje, jest z pewnością negatywny”⁶. Zwolennicy poglądu o bezużyteczności edukacji etycznej na poziomie wyższej uczelni uważają, że standardy moralne studentów zostały na trwałe ukształtowane we wcześniejszych etapach życia przez dom, szkołę, instytucje społeczne, poprzez wychowanie, ogólną edukację i praktykowanie pewnych zachowań. Standardów tych nie da się już zmienić, zwłaszcza na drodze teoretycznej perswazji. Prowadzi to do wniosku, że etyczna edukacja na poziomie akademickim nie ma sensu, ponieważ decyzje moralne podejmowane są na podstawie osobistych hierarchii wartości, wrażliwości, emocji, potrzeb, a te są rezultatem wychowania a nie refleksji. Uczciwi ludzie nie muszą się zastanawiać, jak postępować, na przykład jak zeznawać pod przysięgą, podobnie jak rowerzyści nie muszą myśleć, w którą stronę należy się pochylić⁷, natomiast ci, którzy dążą do pieniędzy czy władzy za wszelką cenę, nie zrezygnują ze swego postępowania usłyszawszy cykl wykładów z etyki.

Przekonanie o tym, że zajęcia z etyki są niepotrzebne, gdyż i tak nie będą miały wpływu na rzeczywiste zachowania menedżerów podzielają niektórzy nauczyciele akademicy uczący w szkołach biznesu⁸. Podobnie sądzą niektórzy pracodawcy. Chociaż Amerykańskie Stowarzyszenie Księgowych (National Association of State Boards of Accountancy) wprowadziło zajęcia z etyki do kursów warunkujących uzyskanie certyfikatu zawodowego, to nabyte w ich trakcie kompetencje nie są w żadnym stopniu brane pod uwagę w procesie rekrutacji kandydatów starających się o zatrudnienie na stanowisku księgowego⁹. Okazuje się zatem, że nawet spektakularne bankructwa na początku naszego wieku, których źródłem była tzw. kreatywna księgowość, nie wpłynęły na poprawę postrzegania celowości edukacji w zakresie etyki biznesu.

⁶ Kristol [1997] s. 303.

⁷ Levin [1989].

⁸ Beggs, Dean [2007].

⁹ Breaux, et. al [2010] s. 1.

Jednak pogląd o potrzebie etycznej edukacji menedżerów nie pozostaje bez wsparcia, ponieważ istotne zastrzeżenia budzi założenie, że decyzje moralne wywodzone są wyłącznie z emocji, ocen i wartości jednostki podejmującej te decyzje. W takim modelu decyzyjnym nie ma miejsca na myślenie, na wiedzę. Tymczasem, jak wcześniej zwracałam uwagę, „decyzje moralne to nie tylko decyzje oparte na szlachetnych bądź nędznych odruchach, podejmowane w prostych, aczkolwiek często dramatycznych okolicznościach. Sytuacje, w których muszą być podejmowane decyzje we współczesnym świecie gospodarczym, są bardzo złożone. Do analizy takich sytuacji nie wystarczą potoczne kategorie czy ogólne zasady moralne. Do moralnej oceny wielu decyzji w biznesie nie wystarczy sama uczciwość, chęć czynienia dobra, nie wystarczą wpojone w domu czy szkole normy. Stwierdzenie, czy dane działanie przyczynia się do kształtowania ładu gospodarczego (i w jakim stopniu), jest nie tylko kwestią wrażliwości czy intuicji moralnej, lecz wiedzy. Owa wiedza odwołująca się do zbiorowego doświadczenia i uzasadniana na drodze indukcyjnej jest podstawą, na której formułuje się pewne zasady w etyce biznesu. Okazuje się, że jednostkowe doświadczenie i sumienie nie muszą prowadzić do wygenerowania takich zasad. Empiria dowodzi, że nie wystarczy sama aprobata dla zasady uczciwej konkurencji czy zasady zachowania w tajemnicy poufnych informacji, trzeba jeszcze wiedzieć na czym realizacja tych zasad ma polegać. Intuicyjne posługiwanie się tymi pojęciami bywa zawodne, gdyż mają one wypracowany sens operacyjny, będący rezultatem zbiorowego doświadczenia, a także przedmiotem uregulowań prawnych”¹⁰.

Kolejna ważna kwestia, wokół której toczy się spór, dotyczy tego, czy problematyka etyczna powinna być inkorporowana do programów klasycznych kursów w szkołach biznesu czy powinna stanowić przedmiot oddzielnych zajęć. Wątki etyczne są całkowicie nieobecne w należących do głównego nurtu programach edukacyjnych ukierunkowanych na kształcenie umiejętności podejmowania decyzji przez menedżerów w wymiarze strategiczno-konkurencyjnym. Wymiar etyczny uważany jest za nienależący do zasobu przesłanek, które powinny być uwzględniane przy podejmowaniu decyzji przez menedżerów¹¹. Inkorporacja tego wymiaru polegałaby na przykład na zwracaniu uwagi na kwestie transparentności i odpowiedzialności na zajęciach z rachunkowości i finansów, na uczeniu marketingu społecznego na zajęciach z marketingu, na analizowaniu różnych stylów przywództwa i ich wpływu na działania personelu na zajęciach z zachowań organizacyjnych. Za takim rozwiązaniem przemawia argument, iż w ten sposób

¹⁰ Lewicka-Strzałecka [2001] s. 125-126.

¹¹ Dunfee, Robertson [1988]; George [1988].

ważność uwzględniania wymiaru społecznego i ekologicznego w decyzjach biznesowych byłaby uświadamiana wszystkim menedżerom. Tylko jak to uczynić, skoro nie wszyscy prowadzący zajęcia z przedmiotów głównego nurtu są przekonani o znaczeniu norm etycznych w biznesie? Ponadto, wielu z nich przyznaje, że nie posiada odpowiednich kompetencji, by nauczać etyki¹². Ilość czasu przeznaczona na poszczególne przedmioty jest ograniczona, więc jak zaznacza jeden z wykładowców z dziedziny finansów, gdyby miał podjąć decyzję, czy przedstawić kwestie etyczne czy tłumaczyć funkcjonowanie derywatów, jego wybór padłby na to ostatnie¹³.

Zwolennicy wyodrębniania zajęć z etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu uważają, że relacje między społeczeństwem i biznesem są fenomenem wymagającym szczególnej uwagi i systematycznych badań zorientowanych na poszukiwanie sposobów równoważenia konfliktowych wymagań i interesów różnych grup interesariuszy. Jednak, niedookreśloność obszaru etyki biznesu, słabe rygory metodologiczne, jakościowe oceny, brak jednoznacznie wykazanych związków z wynikami ekonomicznymi sprawiają, że obszarowi temu przypisuje się drugorzędne znaczenie badawcze. Ponadto trzeba zauważyć, że zajęcia z etyki nie mają na uczelniach biznesowych priorytetowego charakteru, i w związku z tym problematyka ta skazana zostaje na swojego rodzaju getto.

Jeszcze inna ważna kwestia wiąże się z pytaniem o to, czy należy kształcić specjalistów z etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu, czy standardy społecznej odpowiedzialności powinni przyswoić sobie wszyscy menedżerowie. Coraz częściej podkreślana waga problematyki etycznej rodzi postulaty obowiązkowego kształcenia w tym zakresie przyszłych menedżerów. Jednak to rozwiązanie jest wybierane stosunkowo rzadko na uczelniach europejskich, ponieważ obowiązkowe kursy etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu traktowane bywają lekceważąco, jako nie należące do głównego nurtu. Kursy te najczęściej mają charakter opcjonalny¹⁴, ale to z kolei w niewielkim stopniu może przyczynić się do zasadniczej zmiany myślenia menedżerów o relacjach między biznesem i społeczeństwem.

Pogląd o możliwości wpływania poprzez edukację na postawy moralne i postępowanie ludzi stanowi nie tylko przedmiot odwiecznej debaty teoretycznej, ale jest również poddawany weryfikacji empirycznej. Jednak te empiryczne badania

¹² Beggs, Dean [2007].

¹³ *Ibidem*, s. 22.

¹⁴ Na 27% europejskich uczelni biznesowych kursy etyki i społecznej odpowiedzialności biznesu mają charakter obowiązkowy, zaś na 47% – opcjonalny, Matten, Moon [2004].

są trudne do porównania ponieważ stosowane w nich pojęcia włącznie z samym rozumieniem etyki są różnie rozumiane. Testowane hipotezy mają odmienne zakresy znaczeniowe, odmienne są także metody pomiaru. Ponadto, na ogół analizy koncentrują się na związku między etyczną edukacją i etycznym rozumowaniem, natomiast wpływ edukacji na rzeczywiste zachowania pozostaje poza zasięgiem większości badań.

Tak więc, chociaż badacze na ogół podkreślają pozytywny wpływ edukacji etycznej na postawy moralne, to ze względu na metodologiczną różnorodność badań trudno o ostateczną konkluzję, która byłaby dobrze ugruntowana. Warto w związku z tym skoncentrować się na pracach opartych na jednym paradygmacie metodologicznym. Jak wynika z przeglądu dokonanego przez Wrighta¹⁵ takim dominującym paradygmatem w badaniach nad determinantami standardów moralnych jest Kohlberga koncepcja rozwoju moralnego oferująca bazę teoretyczną i standardowe instrumentarium badawcze¹⁶. Opiera się ono na założeniu, że poziom rozwoju moralnego jednostki należy określać w czterech wzajemnie na siebie oddziałujących aspektach: moralnej wrażliwości (*moral sensitivity*), moralnego rozumowania (*moral judgment*), moralnej woli (*moral will*), moralnego działania (*moral action*)¹⁷. Przegląd badań nad skutecznością etycznej edukacji wskazuje, że w większości wykazują one wpływ edukacji na moralne rozumowanie¹⁸.

Wykazanie pozytywnego oddziaływania etycznej edukacji menedżerów na ich moralne rozumowanie nie jest równoznaczne z potwierdzeniem wpływu tej edukacji na działania menedżerów. Jak zauważają Kohlberg i Hersh „relacja między moralnym rozumowaniem i moralnym zachowaniem nie jest w pełni określona. To znaczy moralne rozumowanie jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym dla moralnego działania... Można przypuścić, że na dojrzałym poziomie rozwoju moralnego ma ono wpływ na działania człowieka”¹⁹.

Dodatkową komplikację w badaniu efektywności etycznej edukacji stanowi sytuacyjne uwarunkowanie rozumowania moralnego. Na przykład Weber i Wasieleski²⁰ wykazali, że na poziom tego rozumowania mają wpływ takie czynniki, jak: typ zarządzania, branża, wielkość potencjalnej straty czy zysku. Z kolei Trevi-

¹⁵ Wright [1995].

¹⁶ Na szczególną uwagę zasługuje w tym kontekście opracowane przez J. Rest narzędzie DIT (Defining Issues Test) i jego nowsza wersja DIT-2 stosowane w setkach badań, spośród których pewna część dotyczy etycznej edukacji.

¹⁷ Rest [1979].

¹⁸ Cummings, Dyas, Maddox [2001]; Paradice, Dejoie [1991]; Rest, Thoma [1985].

¹⁹ Kohlberg, Hersh [2001] s. 58.

²⁰ Weber, Wasieleski [2001].

no²¹ zidentyfikował czynniki takie, jak: wzmocnienie lub presja ze strony bezpośredniego otoczenia miejsca pracy, kultura organizacji, charakter pracy.

Etyczna edukacja w firmie

Proces formułowania i kodyfikowania standardów moralnych w działaniach gospodarczych, ich wdrażania, egzekwowania oraz informowania o tym opinii publicznej nabrał swoistego przyspieszenia w latach 90-tych minionego stulecia, a także unaoczniał się w nowych formach. Środowiska gospodarcze – korporacje zawodowe, zrzeszenia branżowe, międzynarodowe organizacje gospodarcze, a przede wszystkim poszczególne firmy formalizują normy moralne tworząc kodeksy etyczne, zbiory dobrych praktyk, zasady postępowania ok., przeprowadzają szkolenia etyczne, organizują systemy monitoringu i egzekwowania przyjętych norm, uzyskują potwierdzenia swoich standardów w postaci mających formalny status certyfikatów, a także komunikują swoje dokonania na rzecz społeczeństwa w formie dobrowolnie ogłaszanych raportów społecznych. Standardem moralnym zasługującym na szczególną uwagę jest *whistle blowing* polegający na zachęcaniu, wspieraniu i ochronie pracowników sygnalizujących przełożonym lub specjalnym komórkom wewnątrz firmy nadużycia popełniane w procesie jej funkcjonowania. Ta instytucjonalizacja moralności w działalności gospodarczej ma z jednej strony pozytywnie wpłynąć na efektywność tej działalności, a z drugiej legitymizować ją w oczach opinii publicznej, bulwersowanej aferami i skandalami, których negatywnymi bohaterami są pozbawieni skrupułów moralnych przedsiębiorcy i menedżerowie. Ma także do pewnego stopnia pozwolić uniknąć potencjalnych obostrzeń legislacyjnych, których żądają reprezentanci grup ponoszących straty na skutek określonych praktyk funkcjonujących w procesie wymiany gospodarczej.

Szczególnym przejawem instytucjonalizacji moralności w życiu gospodarczym są programy etyczne wprowadzane przez organizacje gospodarcze. Funkcjonują one na przykład w większości firm amerykańskich, posługują się nimi międzynarodowe koncerny, pewne ich elementy stosują organizacje gospodarcze z krajów UE, coraz częściej spotyka się je w firmach działających w Polsce. Programy etyczne mają na celu przeciwdziałanie stratom firmy, na które składają się zarówno nadszarpnięta reputacja, zmniejszenie konkurencyjności, demoralizacja personelu jak i określone straty finansowe. Szacuje się, że amerykańskie firmy tracą 5% swoich rocznych dochodów, co stanowi ekwiwalent 652 miliardów dolarów

²¹ Treviso [1986].

z powodu nadużyć popełnianych przez pracowników²². Jednocześnie okazuje się, że te straty najbardziej efektywnie mogą być ograniczane dzięki pracownikom, którzy są świadomi istoty popełnianych nadużyć i są skłonni je sygnalizować²³.

Istotnym bodźcem skłaniającym amerykańskie firmy do wprowadzania tych kosztownych przedsięwzięć, jakimi są programy etyczne, są uregulowania prawne. Są to przede wszystkim Wytyczne Federalnego Wymiaru Sprawiedliwości (*Federal Sentencing Guidelines for Organizations* z 1991r), które zalecają uzależnianie kar wobec firm od tego, czy próbowały one zapobiec nieetycznemu postępowaniu. W przypadku ujawnienia nadużyć w firmie, kara, jaką musi ona ponieść (oprócz sprawcy nadużycia), zależy od tego, czy firma posiada kodeks etyczny, czy pracownicy zostali zapoznani z nim w czasie szkoleń i czy istnieje komórka lub osoba, do której można się zwrócić o pomoc w przypadku dylematów etycznych. Jeżeli w efekcie postępowania wyjaśniającego okaże się, że firma uczyniła wszystko, by zapobiec nieetycznemu postępowaniu, to kara, której wysokość niezwykle często sięga milionów dolarów, może zostać zredukowana nawet o 90%. Z kolei ustawa Sarbanesa-Oxleya (*Sarbanes-Oxley Act*) uchwalona w 2002 roku, po wstrząsie, jaki przeżył świat gospodarczy na skutek bankructwa Enronu spowodowanego tolerowaniem przez menedżerów najwyższego szczebla tzw. kreatywnej księgowości, zachęca spółki publiczne do wprowadzania programów etycznych, stawiając je przed następującą alternatywą. Spółka przyjmuje kodeks i musi go ujawnić albo nie wprowadza programu etycznego, wyraźnie to stwierdzając i uzasadniając dlaczego. Jest to rodzaj prawa określanego jako *law of shame*. Ustawa ta mocno zachęca do szkoleń w zakresie kodeksu. Jeszcze inną regulacją skłaniającą firmy do wprowadzania programów etycznych są przyjęte w 2007 roku poprawki do regulacji dotyczących zakupów dokonywanych przez rząd federalny (*Amendments to the Federal Acquisition Regulations*). Wymagają one, by organizacje zawierające kontrakty z rządem federalnym przekraczające 5 mln dolarów i trwające dłużej niż 120 dni przedstawiły udokumentowany program etyczny.

Programy etyczne realizowane przez amerykańskie firmy są przedmiotem systematycznych badań prowadzonych przez *Ethics Resource Center*²⁴. Począwszy od 1994 roku przeprowadzany jest ogólnokrajowy sondaż skierowany do pracowników na wszystkich poziomach hierarchii służbowej, pokazujący, jak postrzegają oni poszczególne elementy programów etycznych i oceniają etyczną kulturę firmy. Badania mają charakter podłużny i powtarzane są co dwa lata. Poka-

²² Association [2006].

²³ Miceli, Near [2005].

²⁴ Zob. <http://www.ethics.org/>.

zują one między innymi, że nadużycia i nieetyczne zachowania obserwowane są znacznie rzadziej w organizacjach realizujących pełne, sformalizowane programy etyczne. Programy istotnie redukują odczuwaną przez pracowników presję na angażowanie się w nieetyczne przedsięwzięcia, zmniejszają liczbę obserwowanych nadużyć i przez to redukują potrzebę ich sygnalizowania.

Według *Open Compliance Ethics Group* te firmy, które mają dobrze funkcjonujące programy etyczne, nie doświadczają skandali rujnących ich reputację. Potwierdzają to dane empiryczne pokazujące, że żadna firma realizująca konsekwentnie program etyczny nie została dotknięta przez poważniejszą aferę w ciągu ostatnich 5 lat²⁵.

Warto jednak zapytać, czy programy etyczne oddziałują głębiej na postawy etyczne ludzi czy ich efekty mają znaczenie tylko na poziomie behawioralnym. W literaturze wysuwa się tezę²⁶, że programy etyczne, szczególnie te oparte na przymusie pewnych działań, mogą osłabiać motywację menedżerów i pracowników do etycznej refleksji i ograniczać ich umiejętności dostrzegania kwestii etycznych, ich analizowania i rozstrzygania. Sztywne i szczegółowe procedury postępowania w sytuacjach wyborów moralnych nie pozwalają wykształcić sprawności wydawania sądów moralnych, szczególnie w nietypowych, nowych okolicznościach, sama zaś moralność zostaje zredukowana do posłuszeństwa normom zawartym w kodeksach. Stansbury i Barry²⁷ widzą negatywne strony programów etycznych w postaci trzech zagrożeń, które określają jako widmo indoktrynacji, polityzację etyki i atrofię kompetencji etycznych.

Groźba indoktrynacji pojawia się w związku z systematycznym i zorganizowanym wpajaniem pracownikom systemu wartości uznawanych przez firmę, stanowiącym ważny cel programów etycznych. Takie działanie sprzyja „zamknięciu umysłu na kwestie, na które z zasady powinien on pozostawać otwarty i uniemożliwia inne niż istniejące wyobrażenie spraw”²⁸. Indoktrynacja hamuje moralną wyobraźnię i ogranicza potencjalną krytykę systemu wartości, który jest wpajany pracownikom. Jej ujemną stroną nie jest narzucenie jednostce niewłaściwego systemu wartości – trudno przecież wskazać ‘właściwy’ system – ale uniemożliwienie ludziom etycznej refleksji, pozbawienie szansy na ustosunkowanie się do innego systemu wartości. Niebezpieczeństwo indoktrynacji nie polega na tym, że wpajane są jakieś wartości, ale na tym, że nie dopuszcza się do ich swo-

²⁵ True, Ferrell, Ferrell [2005].

²⁶ Stansbury, Barry [2007].

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Laura [1983] s. 45.

bodnej interpretacji i krytyki, przez co naruszona zostaje moralna autonomia jednostki i osłabiony zbiorowy potencjał zmiany²⁹.

Stansbury i Barry³⁰ podkreślają, że indoktrynacja stanowi zagrożenie dla moralnej wyobraźni także dlatego, że może ograniczyć moralne kompetencje członków danej organizacji do moralności wypracowanej przez tę organizację określanej jako 'bazowa moralność' (*thick morality*). Tego typu moralność zorientowana jest na rozwiązania problemów występujących w codziennym funkcjonowaniu organizacji. „Wypracowuje ona konkretne i szczególne standardy, które odwzorowują charakterystyczny dla organizacji zestaw społecznych wartości, praktyk i norm. Z drugiej strony 'wyższa moralność' (*thin morality*) odwołuje się do uniwersalnych norm moralnych – pewnego minimalnego zestawu wymagań, których respektowania oczekuje od firmy środowisko zewnętrzne”³¹. 'Bazowa moralność' bywa przedstawiana jako transpozycja 'wyższej moralności' do warunków firmy, ale w literaturze wskazywane są przykłady autonomizacji 'bazowej moralności' prowadzące do działań mieszczących się co prawda w jej standardach, ale powodujących zgubne skutki społeczne³². Pracownicy są zachęceni do krytyki działań podejmowanych w firmie, ale owa krytyka opiera się na standardach 'moralności bazowej', a więc refleksja i zmiana opinii z punktu widzenia egzogenicznych zasad są niemożliwe.

Indoktrynacja może się spotkać z biernym oporem polegającym na nieakceptowaniu wartości promowanych przez program etyczny. Wartości mogą być odrzucane nie ze względu na nie same, ale dlatego, że pracownicy uznają, że sam sposób ich promowania ogranicza ich wolność działania czy swobodę myślenia. Badania empiryczne wskazują, że pewne sposoby perswazji mają przeciwny do zamierzonego skutek³³. Im bardziej autorytatywni są przełożeni i potężniejsze bariery między nimi i podwładnymi, tym bardziej prawdopodobny jest bierny opór³⁴. Ogólnie rzecz biorąc, „twarde” formy perswazji są mniej efektywne niż miękkie³⁵.

Bierny opór może mieć ujemne konsekwencje dla etycznych programów. Stała inwigilacja stanowi zagrożenie dla poczucia wolności³⁶. Na przykład incy-

²⁹ Habermas [1990].

³⁰ Stansbury, Barry [2007]

³¹ Sonenshein [2005] s. 475.

³² Hamilton, Berken [2005].

³³ Brehm [1966]; Synder, Wicklund [1976]; Worchel, Brehm [1970].

³⁴ Brehm [1966].

³⁵ Falbe, Yukl [1992].

³⁶ Brehm, Brehm [1981].

dentalna prośba menedżera o ujawnienie złodzieja może być bardziej skuteczna niż żądanie, by pracownicy nieustannie śledzili swoich kolegów i zawsze informowali o zauważonych nadużyciach, gdyż to ostatnie rodzi większy opór wobec donoszenia. Jeżeli wartości promowane przez etyczny program są podobne do wartości uznawanych przez pracowników, to poczucie naruszonej wolności jest niewielkie, jeżeli jednak różnią się istotnie, to poczucie to może być znaczne i opór istotny. Wartości, które są związane wyłącznie z wykonywaną pracą, są źródłem mniejszych napięć niż wartości mające wpływ na styl życia pracowników poza miejscem pracy, na przykład zabranianie im palenia lub picia alkoholu w sferze prywatnej w trosce o zdrowie może spotkać się ze zdecydowaną niechęcią.

Kolejnym zagrożeniem związanym z ideą formalizacji standardów etycznych mającej prowadzić do ich internalizacji przez pracowników jest swoista polityzacja etyki³⁷. Stanowi ona wypaczenie tej idei polegające na traktowaniu programów etycznych jako instrumentu przydatnego w wewnętrznych rozgrywkach. Polityzacja etyki w firmie sprawia, że programy etyczne sprzyjają poszerzaniu władzy menedżerów i jednocześnie mogą służyć zdejmowaniu z zarządu firmy odpowiedzialności za zdarzające się w firmie nieprawidłowości. Badanie 10 000 pracowników z sześciu firm wykazało, że jeżeli programy etyczne postrzegane są przez nich jako sposoby na uniewinnianie menedżerów, to zmniejsza się skłonność pracowników do postępowania zgodnego ze standardami firmy, gotowość do ujawniania nadużyć³⁸. Jeżeli członkowie zarządu nie przestrzegają elementarnych zasad, które są zawarte w kodeksie etycznym firmy, do respektowania którego pracownicy muszą się zobowiązać na piśmie, to powoduje to kontestację samej idei programów etycznych.

Jeżeli w firmie nie ma zgody co do jej celów i równowagi sił, to program etyczny może być traktowany zarówno jako sposób na ukonstytuowanie nowego etosu, jak i instrument walki z opozycją i rozgrywania partykularnych interesów. To pierwsze ma miejsce wówczas, gdy proces transformowania się firmy do zmieniających się warunków rodzi nieuchronny wewnętrzny konflikt, którego rozwiązanie wymaga redefinicji pewnych celów i wartości wytyczanych przez program etyczny. W tym drugim przypadku program etyczny postrzegany jest jako instrument przymusowego dyscyplinowania pracowników służący celom, których oni nie akceptują.

Jeszcze innym zagrożeniem ze strony programów etycznych o wysokim poziomie szczegółowości i restrykcyjności, na które zwracają uwagę Stansbury

³⁷ Stansbury, Barry [2007].

³⁸ Trevino, et. al [1999] s. 139.

i Barry³⁹, jest atrofia kompetencji moralnych. Swoisty instruktaż moralny może raczej zmniejszać niż zwiększać umiejętności jednostki w rozpoznawaniu i rozwiązywaniu dylematów etycznych. Nie ma to większego znaczenia w sytuacjach prostych, powtarzalnych, dla których można opracować algorytmy etycznych wyborów, natomiast jest ryzykowne w przypadku podejmowania trudnych decyzji etycznych, uwikłanych w złożone procesy organizacyjne. Ścisła kontrola wszystkich zadań wykonywanych przez pracowników obniża ich umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach, natomiast kontrola liberalna sprzyja kształtowaniu szerszego pojmowania działań firmy, które okazuje się przydatne w niestandardowych przypadkach⁴⁰.

Wiele kodeksów zawiera instrukcje zachowań w prostych sytuacjach i sugeruje zasięgnięcie rady u doradców ok. etyki w trudniejszych przypadkach. Choć taka sugestia wydaje się obiecująca, gdyż zwalnia z podejmowania decyzji i przesuwa odpowiedzialność na doradców, może okazać się mało realistyczna. Pracownicy mogą nie chcieć powierzać spraw swojego wewnętrznego kręgu dalszym osobom, mogą nie móc czekać na rozwiązanie problemu i potrzebować go natychmiast, mogą obawiać się zwracać o radę w formie pozostawiającej ślad w postaci jakiegoś dokumentu. Z kolei, ci pracownicy, którzy korzystają z takiego rozwiązania, mogą nie rozwinąć umiejętności moralnego sądenia, i ta atrofia kompetencji czyni ich bezbronnymi w sytuacjach, gdy nie ma czasu, by zwrócić się o radę do eksperta. Częściowo takie sytuacje mogą być łagodzone przez możliwość skorzystania z anonimowej 'gorącej linii'⁴¹ lub takiego zorganizowania porad udzielanych przez komórkę etyczną, które polegają raczej na pokazywaniu uwarunkowań określonych decyzji niż podawaniu gotowych rozwiązań.

Zinstytucjonalizowany system wsparcia w podejmowaniu etycznych decyzji sprzyja moralnemu hazardowi, ponieważ pracownicy i menedżerowie niższego szczebla unikają rozstrzygania kwestii etycznych mając poczucie, że wszystkie trudne decyzje powinny być podjęte na wyższym szczeblu. Ścisła formalizacja procesu podejmowania etycznych decyzji sprawia, że decydentowi trudno się utożsamić z jej treścią, ponieważ jego praca związana jest tylko z jej niewielkim fragmentem, i nie jest on w stanie objąć całości i wyobrazić sobie alternatywnych rozwiązań.

³⁹ Stansbury, Barry [2007].

⁴⁰ Adler, Borys [1996].

⁴¹ Joseph [2003].

Uwagi końcowe

Przedstawiona wyżej krytyczna analiza etycznej edukacji menedżerów zarówno w jej fazie akademickiej, jak i na poziomie działalności zawodowej nie jest równoznaczna z kwestionowaniem sensu tej edukacji, ale raczej powinna stanowić postawę do wyważonych ocen i realistycznych postulatów. Oba typy edukacji są potrzebne i powinny być względem siebie komplementarne. Powinny stanowić ważny instrument do budowy etycznej infrastruktury, bez której gospodarka wolnorynkowa nie jest w stanie sprawnie funkcjonować. Jednak edukacja nie może być traktowana jako wyłączne remedium na nadużycia popełniane przez uczestników życia gospodarczego. Ograniczanie nadużyć wymaga przede wszystkim odpowiednich uregulowań prawnych i rozwiązań instytucjonalnych, ale te muszą być wzmacniane przez stosowne kształcenie etyczne.

Niemożność wykazania bezpośredniego wpływu edukacji etycznej na poziomie akademickim na działania menedżerów oznacza, iż należy skoncentrować się na możliwości oddziaływania na moralne rozumowanie studentów. Większość sytuacji, w jakich muszą dokonywać wyboru menedżerowie, stanowią złożone sytuacje praktyczne. Nie są to na ogół sytuacje prostego wyboru między dobrem i złem, ale dylematy, w których wyboru dokonuje się między dobrem jednej grupy a dobrem innej, między korzyścią teraźniejszą a przyszłą, między ochroną środowiska a zapewnieniem miejsc pracy itd. Na zajęciach z etyki biznesu, ich uczestnicy nie dostaną zapewne gotowych i „jedynie słusznych” rozstrzygnięć takich dylematów. Mogą jednak nabyć umiejętności dostrzegania problemów etycznych w działalności gospodarczej oraz uzyskać wiedzę potrzebną do ich analizowania. Zarówno te umiejętności jak i wiedza wykraczają poza elementarne odczucia i wiedzę potoczną. Tak więc edukacja etyczna powinna w pierwszym rzędzie polegać na oddziaływaniu na sposoby kategoryzowania świata oraz dostarczaniu wiedzy dotyczącej związków między sprawnościowym i etycznym wymiarem działalności gospodarczej.

Uzyskane w trakcie edukacji akademickiej kompetencje moralne menedżerów, chociaż nie gwarantują pozytywnego wpływu na ich działania, to stwarzają taką szansę, a ponadto będą przeciwdziałać sztywnemu traktowaniu programów etycznych. Menedżerowie zdolni do szerokiej etycznej refleksji nie tylko sami będą odporni na indoktrynację i polityzację programów etycznych, ale sami będą się starali tym procesom przeciwdziałać.

Bibliografia

- Adler, Borys [1996] – P.S. Adler, B. Borys, *Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive*, "Administrative Science Quarterly" (41) 1996: 61-89.
- Alsop [2003] – R. Alsop, *Right and Wrong: Can Business Schools Teach Students To Be Virtuous? In the Wake of All the Corporate Scandals, They Have No Choice But To Try*, "The Wall Street Journal" 17 September 2003: R9.
- Association [2006] – Association of Certified Fraud Examiners, *Report to the nation on occupational fraud and abuse*, Austin, TX 2006.
- Beggs, Dean [2007] – J.M. Beggs, K.L. Dean, *Legislated Ethics or Ethics Education?: Faculty Views in the Post-Enron Era*, "Journal of Business Ethics" (71) 2007: 15-37.
- Bok [1976] – D. Bok, *Can Ethics Be Taught?*, "Change Magazine" October 1976: 26-30.
- Breaux, et. al [2010] – K. Breaux, M. Chiasson, S. Mauldin, T. Whitney, *Ethics Education in Accounting Curricula: Does it Influence Recruiters' Hiring Decisions of Entry-Level Accountants?*, "Journal of Education for Business" (85) 2010: 1-6.
- Brehm [1966] – J.W. Brehm, *A theory of psychological reactance*, Academic Press, New York 1966.
- Brehm, Brehm [1981] – S.S. Brehm, J.W. Brehm, *Psychological reactance: A theory of freedom and control*, Academic Press, New York 1981.
- Cummings, Dyas, Maddox [2001] – R. Cummings, L. Dyas, C. D. Maddox, *Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students*, "American Educational Research Journal" (38) 2001: 143-158.
- Dunfee, Robertson [1988] – T. Dunfee, D. Robertson, *Integrating Ethics into Business School Curriculum*, "Journal of Business Ethics" (7) 1988: 847-859.
- Falbe, Yukl [1988] – C.M. Falbe, G. Yukl, *Consequences for managers of using single influence tactics and combinations of tactics*, "Academy of Management Journal" (35) 1992: 638-652.
- George [1988] – R.J. George, *The Challenge of Preparing Ethically Responsible Managers: Closing the Rhetoric-Reality Gap*, "Journal of Business Ethics" (7) 1988: 715-720.
- Ghoshal [2003] – S. Ghoshal, *Business Schools Share the Blame for Enron*, "Financial Times" 17 July 2003: 21.
- Habermas [1990] – J. Habermas, *Moral consciousness and communicative action*, MIT Press, Cambridge, MA 1990.
- Hamilton, Berken [2005] – J.B. III. Hamilton, E.J. Berken, *Exxon at Grand Bois, Louisiana: A three-level analysis of management decision making and corporate conduct*, "Business Ethics Quarterly" (15) 2005: 385-408.
- Hess [2007] – D. Hess, *A Business Ethics Perspective on Sarbanes-Oxley and the Organizational Sentencing Guidelines*, "Michigan Law Review" (105) 2007: 1781-1816.
- Hooker [2004] – J. Hooker, *The Case Against Business Ethics Education: A Study in Bad Arguments*, "Journal of Business Ethics Education" (1) 2004: 75-88.
- Joseph [2003] – J. Joseph, *National business ethics survey: How employees view ethics in their organizations*, Ethics Resource Center, Washington, DC 2003.

- Kohlberg, Hersh [2001] – L. Kohlberg, R.H. Hersh, *Moral Development: A Review of the Theory*, "Theory into Practice" (XVI) 2001: 53–59.
- Laura [1983] – R.S. Laura, *To educate or to indoctrinate: That is still the question*, "Educational Philosophy and Theory" (15) 1983: 43–55.
- Lewicka-Strzałecka [2001] – A. Lewicka-Strzałecka, *Poznawczy model kształcenia etycznego: studium przypadku*, [w:] *Etyka biznesu jako przedmiot nauczania*, W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka (red.), WSPiZ, Warszawa 2001: 123–144.
- Levin [1989] – M. Levin, *Ethics Courses Are Useless*, "New York Times" 26 November 1989: A22.
- Matten, Moon [2004] – D. Matten, J. Moon, *Corporate Social Responsibility Education in Europe*, "Journal of Business Ethics" (54) 2004: 323–337.
- Merritt [2003] – J. Merrit, *Ethics is also a B-School Business*, "Business Week" 27 January 2003: 105.
- Miceli, Near [2005] – M.P. Miceli, J.P. Near, *Standing up or standing by: What predicts blowing the whistle on organizational wrongdoing?*, "Research in Personnel and Human Resources Management" (24) 2005: 95–136.
- Paradice, Dejoie [1991] – D.B. Paradice, R.M. Dejoie, *The Ethical Decision-Making Processes of Information Systems Workers*, *Journal of Business Ethics* 10 (1) 1991: 1–21.
- Piper, Gentile, Parks [1993] – T.R. Piper, M.C. Gentile S.D. Parks, *Can Ethics Be Taught?*, Harvard Business School Publishing, Boston, MA 1993.
- Piper [1997] – T. R. Piper, *Odnaleziony cel: przywództwo, etyka i odpowiedzialność przedsiębiorstwa*, [w:] *Etyka biznesu*, L.V. Ryan, J. Sójka (red.), W drodze, Poznań 1997.
- Rest [1979] – J.R. Rest, *Development in Judging Moral Issues* University of Minnesota, Minneapolis 1979.
- Rest, Thoma [1985] – J.R. Rest, S.J. Thoma, *Relationship of Moral Judgment Development to Formal Education*, "Developmental Psychology" (21) 1985: 709–714.
- Snyder, Wicklund [1976] – M.L. Snyder, R.A. Wicklund, *Prior exercise of freedom and reactance*, "Journal of Experimental Social Psychology" (12) 1976: 120–130.
- Sonenshein [2005] – S. Sonenshein, *Business Ethics and Internal Social Criticism*, "Business Ethics Quarterly" 15 (3) 2005: 475–498.
- Stansbury, Barry [2007] – J. Stansbury, B. Barry, *Ethics Programs and the Paradox of Control*, "Business Ethics Quarterly" 17 (2) 2007: 239–261.
- Trevino [1986] – L.K. Trevino, *Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model*, "Academy of Management Review" 11 (3) 1986: 601–617.
- Trevino, et. al [1999] – L.K. Trevino, G. R. Weaver, D. G. Gibson, B.L. Toffler, *Managing ethics and legal compliance: What works and what hurts*, "California Management Review" 4 (2) 1999: 131–151.
- True, Ferrell, Ferrell [2005] – S.L. True, O.C. Ferrell, L. Ferrell, *Fulfilling Our Obligations: Perspectives on Teaching Business Ethics*, Kennesaw State University Press 2005.
- Weber, Wasieleski [2001] – J. Weber, D. Wasieleski, *Investigating Influences on Managers' Moral Reasoning: The Impact of Context and Personal and Organizational Factors*, "Business & Society" 40 (1) 2001: 79–110.

Worchel, Brehm [1970] – S. Worchel, J.W. Brehm, *Effect of threats to attitudinal freedom as a function of agreement with the communicator*, “*Journal of Personality and Social Psychology*” (14) 1970: 18-22.

Wright [1995] – M. Wright, *Can Moral Judgment and Ethical Behaviour Be Learned?*, “*Management Decision*” 33 (10) 1995: 17-29.