

人権の視点からみた経営学部教育の一課題

横 山 勝 英

キーワード

教育システム

人権

経営学部

回顧

はじめに

組織は、絶えず変化する社会に対応するため持続可能性を意識した改革が必要になってくる。しかしながら、社会に対応して教育内容や組織を変えるとんでも、現実には、組織が作られた当時における共同の目標や組織を構成している人がおり、システムが動いていると、柔軟に変更することがかなり困難である。

維持的可能な組織にするためには、目標やその手法さえ改善していくことが必要なので、表面上の見た目だけを変えることだけでは困難な現状がある。改革は根本までは容易に進行せず、変化にはかなり時間がかかる。組織の持続のためのイノベーションが欠かせないことは理論的には分かっているが実現は容易ではない。

私立大学の場合は、ヒト・モノ・カネ・情報という資源を有効に使って、社会に貢献できる人間を育成して社会に送り出し、評価を高め、質の高い多くの受験生を集めることができれば、入口から出口までの間に社会から期待される大学教育の質的保証を実現できる可能性、選択の余地も高まる。私立大学では、構成員全体が大学組織の経営実態の問題点、課題を認識して、常にイノベーションを実施していくことが非常に重要になっている。教員の場合、筆者が所属

する経営学部では、当然のことながら、これらの点が自覚され、教授会などの会議でもかなり時間を割いているが、他部局の教職員からは変わり者の集合のように見られる場合もあり、全学的合意に至らないことが結構多い。

教育・研究の視点から、大学運営の舵取りが誤った方向に向かわないように経営情報を入手し、チェック、提言でき、もっと多くの構成員に関心を持ってもらえるようなシステムの強化を全学的に行うことができることを期待したい。しかしながら、そのために組織改革のための会議などが増加し、教育・研究のための時間を十分とることができず、学生の質的な教育保証に関して議論しているにもかかわらず、効果的な議論まで到達せずに、時間切れで徒労に終わることも多く経験してきた。

本稿では、上記の課題解決に役立つほどの提言はできないが、人権の視点から、グローバル化が進行し、大学のイノベーションも期待される社会的現実に対して、人権論や国際比較社会論の講義を通して感じた一課題について論じたい。

第1章 市民的教養としての「人権論」 などを通してみた教養教育の あり方に関して

1973年に筆者が龍谷大学一般教育部へ全学（京都学舎）の一般教育科目「社会学」担当者として就任（一般教育部は1969年～1979年）した当時は、文学部社会学科の専門科目なども兼任した。就任の翌年から、同和教育の全学展開としての「同和問題の研究」という授業の教育

研究チームに参加した。

一般教育に関しては、1970年以降は一般教育部が文学部から分離したが、社会科学系一般教育部門に関して、社会学と教育学以外の担当者だけは一般教育部に所属せず、当時は、文部省には一般教育担当者として届けられていたとしても、社会科学に関連するそれぞれの学部所属教員が科目担当者として一般教育科目を学生に教えていたように記憶する。一般教育（教養教育）科目がその後、名称変更され、1979年に一般教育部の解消と共に文学部、経済学部、法学部に担当者が分属することになっても、社会科学系一般（教養）教育科目の展開だけは、ICT化の影響以外はほとんど変わっていない¹⁾。「教育学」の科目が人文科学系科目に変更され、「地理学」が社会科学系科目となり、文学部とは直接的な関係が切れた2000年以降は、京都学舎の社会科学系教養科目は深草の3学部（現在は4学部）所属の教員が中心になって担うことになった点は以前とは少し変化しているが、「地理学」関連担当者や「教育学」関連担当者にとっては分野組織の変更は大きな変更であったかもしれない²⁾。

教養教育に関して、大学卒業社会人として恥ずかしくない教養を身につけさせようとする担当者、各学部で学ぶ様々な専門科目の前提となる内容、あるいは学生自身が修得科目を統合できるような内容を教えればよいと考える担当

者もいた。20世紀には、多くの教員は、教育面では真剣に論じあう機会も多かったが、現在のように大学経営のことまで心配する必要が教員にはあまりなかったという点では、教員にとっては教育・研究に専念でき、大学組織の経営や行政に時間を割く必要が一部の教員を除いてないという点では、結果的には良いとは言えない面もあるが、懐古的にはよい時代でもあったといえる。

教養教育としての同和（人権）教育に限定してみると、同和教育は、龍谷大学では、1961年～1972年には短大、文学部で始まり、1973年から全学的に推進された。1973年度頃から、1970年に文学部から分離した一般教育部教授会で、教職課程との関連で同和教育の全学開講実現方策が立てられた³⁾。

1970年前後の日本の大学では学生運動が全国に広がり、龍谷大学でも学園紛争があった。その当時のことを筆者は先輩の先生方から聞かせていただいたことがあるが、学園紛争だけでなく、当時以前から京阪神間の近隣大学間の学部間での学生交流は学生運動だけでなく、現在のゼミ連のように学問分野でも行われ、筆者も学生時代には専攻分野の学問交流で龍谷大学に来たことを思い出す。

1994年のいわゆる大綱化⁴⁾による影響を受けていない時代の龍谷大学では、1コマが夏休みを含んだ通年4単位科目が中心だったので、筆者は、普通の講義科目の他、学生自らが自分の頭と足を使って現場から学ぶこともできる夏休みの機会を含んだ社会調査法のような科目を担当し、学生達に関心に合せた内容を学生達と企画し、調査票にし、調査を実施し、少しは現場を経験させるなど、調査実習も可能であった⁵⁾。

- 1) 一般教育部の解体後、教学部・一般教育委員会⇒学部共通科目運営委員会〔別に学部共通コース運営委員会⇒現在に至る〕⇒京都学舎共同開講科目・各科目運営委員会などで京都学舎全体の学生を対象に編成される。参照文献に関しては、手元にあった当時の資料の一部に基づいて書いているので、公表されていない。1989年に社会学部が大津市瀬田に開設された以降、京都学舎の教養教育科目の「社会学」は筆者と経済学部所属だった坪内玲子教授に担当のすべてがまかされた。
- 2) 文学部も京都学舎を構成する学部の一つなので、教養教育科目社会科学系拡大運営委員会の際には、オブザーバーとして深草3学部の経済学部、経営学部、法学部の教務主任の他、文学部教務主任にも参加してもらった時期があった。

- 3) 龍谷大学350年史編集委員会編集『龍谷大学三百五十年史 通史編 下巻』（龍谷大学 1998年）pp. 681-700参照。

- 4) 「Weblio 高等教育質保証用語集」参照。

- 5) 教養教育で「社会学ゼミ」という科目を実験的においてみたことがあるが、学生にとっては夏休み期間中に調査などの課題を出され苦勞するより、自由に時間を使える方がよかったのか、あまりノ

社会調査は調査客体のプライバシー、人権を尊重しなければならないので、フィールドワークなどを通じて、コミュニケーション能力を高める機会を提供できる面もあった。しかしながら、1994年以降に徐々に、大綱化の動きと、留学生などの受け入れとの関係もあり、教養教育科目の多くが半期2単位化し、さらに2003年の個人情報保護法との関係で、地域での調査がしにくくなった。従来のようにゆっくり授業をすることや、じっくりと教育や研究に時間をかけることが難しくなり、教養教育科目としての社会調査法のように、教育改革の結果としての Semester 化が改善につながったとは言えない面もある。

昔のように右肩上がりの経済発展が見込めなくなり、グローバル化し、多様化する社会的現実や、組織の時間そのものが4月から始まる1コマ1年間4単位科目の存在を難しくしている面もあったが、デメリットばかりではなく、留学生の受け入れや、学生の集中度には Semester の方が合っている科目もあった⁶⁾。社会科学系教養科目の展開では、ほとんどを2単位化してしまった。しかしながら、社会調査やNPO活動などの実習を含んだ方がよい科目は、現在では2単位科目ではメリットが少ないので4単位科目として、夏休みなどをうまく組み入れて、多様性の中にも統一性を保つようなカリ

キュラムの改正も考えてよいだろう。

1979年から龍谷大学の教員組織が変わり一般教育部が解体され、筆者は経営学部社会学および人権論を中心とする教養教育担当者として所属することになった。筆者個人にとっては大きな変化ではあった。1994年に、1991年の大綱化による影響下の94改革（1994年-2000年）といわれるカリキュラム改革以降、経営学部専門科目の2年後半からの演習や国際比較社会論などの講義科目も担当することになり、筆者にとっても国際化時代の人権論に目を向ける良い機会になった⁷⁾。専門科目と教養科目を担当することによる両科目相乗効果の意味を考える機会を持てることは学部にとって大いなるメリットでもある⁸⁾。

京都学舎の教養教育科目の多くは、筆者が赴任した時から現在に至るまで、学部の専門科目とは別の、一般教育部および一般教育部解消後は教学部の管轄下で運営されてきた。しかしながら、先に述べたように、教養教育社会科学系分野に関しては、教養教育担当者と文学部、経済学部、経営学部、法学部（2011年からは政策学部も含む）の専門教育担当者あるいは非常勤講師によって担われてきたが、予算面、教育・研究面でのシステム問題は教養教育担当者には多少とも存在するが、問題提起をしなかったこともあり、ほとんど問題とはされなかった。

仏教・真宗分野は、社会科学系とは別の意味

ゝ人気があるとはいえなかったことや、担当者として教養教育と専門教育のゼミを同時に持つことはノルマが加重になり、長続きしなかった。

6) 社会科学系分野は、教養教育専任担当者が少ないので、教学部などの指示を素直に守ってきたが、自然科学系分野などには4単位科目も残してあることを考えれば、「社会調査法」のような実習を含む科目は、教育効果を考えるのであれば、4単位で夏休みあるいは春休みなどを含めた通年科目に戻した方がよいかもしれない。2013年現在の経営学部専門ゼミでは、2年次生の後半から始まっているので、3年次の夏休みは調査実習などに使える可能性はある。就活が12月以降になったのも学生に学習、実習させる点で良いことではある。2013年度はアベノミクスへの期待感で、昨年よりは就職内定が良いようだが、実体経済が伴わないといつまで持続するかは分からない。

7) [大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について] <http://www.mext.go.jp/b.menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html> 参照。

現在ほどには、個々の教員が「大綱化」によって、組織や教育のあり方が変化したとは自覚されていなかった。

8) 現在のカリキュラムでは、経営学部では、「人権論」や「社会学」、「地理学」関連などの経営学部所属教養教育担当者が担当している科目以外の多くの教養教育科目は、他学部所属の専任担当者か非常勤担当者が担当していて、専門科目との相乗効果は意図的にはなされていない。教養科目は専門科目とは違うとか、専門科目との重複を避けての配慮であると思われるが、もっと柔軟に処理してもよいだろう。

で、以前から文学部との移籍交流を行い、英語分野も形式上それに類似する面があるが、予算や人事では、学部専門教育科目担当者のような自由度があるとはいえない。人文分野や自然分野、スポーツ分野の担当者は、専門学部との関係がない教員も多く、学生にとってのカリキュラムの多様性保証の他に、専門教育に関係を持たない担当者へのやりがいの提供に学部共通コースが作られた。その結果として、京都学舎と瀬田学舎の統一的な教養センターを作ることへの賛否に関して、学部共通コースおよび教養教育担当者内部において温度差が生じるのはやむを得ないことである。

京都学舎の教養教育担当者のあり方は、教養教育担当者と専任教育担当者との差別に基づく区別が残っており、他方、瀬田学舎の教養教育担当者のあり方は、学部担当者は形式上全員専門科目担当者との差別は形式上解消されており、その違いを無視して、現状の課題を解決することなく、外面的な形式的統一だけを求めているのは、本当のイノベーションにはつながらないだろう。

教養教育科目の意味づけは、筆者の赴任した当時から(1)リベラルアーツの教育、あるいは(2)教養科目・専門科目を統合して市民的教養を得させる教育という見方があったが、学生の意識水準に応じて、(3)大学での知識や技術の学習方法を教える教育、(4)専門教育の前段階の基礎教育などの考え方が広がってきた。社会の国際化、情報化、後には人間発達、人権と平和、環境問題の視点も加えられていった⁹⁾。

市民的教養を身につけることが必要な学生に

とって、学部科目の意味づけは、選択できるメニュー程度に過ぎないかもしれないが、効果的に受講できることを期待している。

第1表は、2012年1学期末に経営学部生を対象に授業中に実施した調査であるが、専門教育の必要性を認識している学生ほど教養教育の必要性を認識しており、因果関係は明確ではないとはいえ、教養教育、専門教育の区別無く、学生が自ら学ぶことの必要性を感じ、学生個人の脳裏での知識の統合がしやすいように注入することの重要性を示唆している¹⁰⁾。

社会科学系教養教育は、一般教育、共通科目、共同開講科目などの名称が変更され、学部学生の意識も変化してきていることから、学部教育の質的保証を考える場合には、学生の専攻・関心に応じた視点も配慮する方が効果的であることは、第1表を基に列と行の対応を図示した図1からもわかる。

龍谷大学における教養教育は、建学の精神として浄土真宗の精神を掲げているので、その解釈を時代に合わせて微調整することも必要である。教養教育科目「人権論」は、学部あるいは学部共通コースの学生の人間性を高め、自己効力感を発揮するための市民的教養を担う基礎的な科目である。

10) 龍谷大学の2012年6月に「人権論A」、「国際比較社会論」「演習」「社会調査法」などで実施した小アンケートによる。個人情報保護法の影響もあり、調査への協力をせず、アンケートを提出しない学生が増えてきた。人数が少ないので、%表示だけでは誤差が大きいので、調整残差で有意なセルを太字で表した。自分が今学んでいる専門科目の必要性と教養科目の必要性を質問した項目のクロス集計で、尤度比によるカイ2乗検定の漸近線有意確率は0.001で項目間に関連があり、調整済み残差の数値が有意水準1% (2.58) より大きい項目が比例関係にあるといえるが、専門教育科目を配慮した市民的教養教育科目との関連をストレートに聞いた項目ではないので、因果関係を証明したとはいえないが、間接照明にはなるだろう。対応分析の他、多変数で主成分分析、あるいは数量化Ⅲ類で証明力を高めることはできるが、調査結果では傾向を知る程度の内容なので、ここでは省略する。

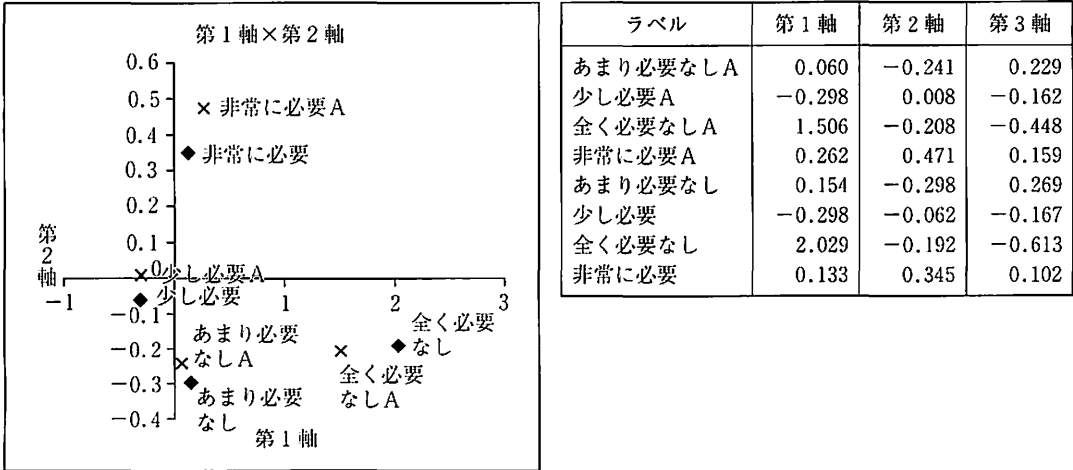
9) 京都地域FD連携プロジェクト【マンガFDハンドブック 教えて!FDマン【成績評価編】】京都FD推進センター 2010年、72頁参照。「一般教育」と呼ばれた時代から現在の「教養教育」と呼ばれる時代になっても、教養教育の定義は様々であって、どれが正しいとか正しくないとかは言えないが、当然のことながら、カリキュラムの中では、それぞれどのような位置づけで授業がなされているかを明確にされている方がよいだろう。

表 1 専門教育科目の必要性別市民的教養教育科目の必要性

			市民的教養教育科目の必要性				合計
			全く必要なし	あまり必要なし	少し必要	非常に必要	
専門教育科目の必要性	全く必要なし	度 数	2	2	1	2	7
		専門教育科目(行)の%	28.6%	28.6%	14.3%	28.6%	100.0%
		市民的教養必要性(列)の%	50.0%	6.2%	1.6%	4.9%	5.0%
		調整済み残差	4.2	.4	-1.7	-.1	
	あまり必要なし	度 数	1	16	16	10	43
		専門教育科目の%	2.3%	37.2%	37.2%	23.3%	100.0%
		市民的教養必要性の%	25.0%	50.0%	25.8%	24.4%	30.9%
		調整済み残差	-.3	2.7	-1.2	-1.1	
	少し必要	度 数	0	10	39	16	65
		専門教育科目の%	0.0%	15.4%	60.0%	24.6%	100.0%
		市民的教養必要性の%	0.0%	31.2%	62.9%	39.0%	46.8%
		調整済み残差	-1.9	-2.0	3.4	-1.2	
	非常に必要	度 数	1	4	6	13	24
		専門教育科目の%	4.2%	16.7%	25.0%	54.2%	100.0%
		市民的教養必要性の%	25.0%	12.5%	9.7%	31.7%	17.3%
		調整済み残差	.4	-.8	-2.1	2.9	
合 計		度 数	4	32	62	41	139
		専門教育科目の%	2.9%	23.0%	44.6%	29.5%	100.0%
		市民的教養必要性の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		調整済み残差					

(注) 筆者の授業で実施した少人数のアンケートなので、%は参考程度の意味しか無いが、調整済み残差の有意水準 1 % (2.58) を基準に見ると、変化が理解しやすい。これらを図示したのが図 1 である。

図 1 表 1 のクロス表の双対尺度法による軸の座標とその I 軸と II 軸の図示



(注) 図 1 の第 1 軸、第 2 軸、3 軸の座標位置。図示は第 1 軸と第 2 軸をクロスした。
「X.○○○A」のついている方は専門科目の必要性を、また「◆.○○○」は教養教育の必要性を表す。

また、社会のグローバル化に伴って、1996年に「平等・自立・内省・感謝・平和の心」として浄土真宗の精神を建学の精神として掲げ、「共是凡夫」や「白色白光」などの人権学習誌の編集や人権問題研究委員会の事務局なども2000年代には宗教部においている¹¹⁾。「御同朋」「とも同朋」の定義も浄土真宗の門徒に限定しないで、広義に解釈し、すべての人々をも対象に、世界に響きあう仏教思想の研究の中心としての龍谷大学をめざしている¹²⁾。

建学の精神に基づいた人権の考え方は、西欧の「個人」を基準とする考え方とは同じではないが、人と人との縁、絆の織りなす「間」が「人間」社会を成り立たせ、人間の尊厳を尊重する慈悲に生かされる同朋としての自覚をもたらす「仏教の思想」という科目とも高い関連度がある¹³⁾。

人権論は教職課程科目でもあり、学生が将来教育者として広い「人権」の視野に立って教育

ができるように教育の質を確保する必要がある。

経営学部では、2013年には教養教育科目「人権論」と「社会学」の専任教員として、筆者と入れ替わりに若い新任者が赴任したことにより、「人権論」の教育内容に関しては、徐々に社会の変化と学生のニーズに合った内容に改善されていくことが予想されるが、筆者の経験では、その新任者が龍谷大学教養教育専任教員としてだけでなく、龍谷大学経営学部専任教員としての意識をも持つことのできるシステムに改変されることによって、経営学部学生の教育に関する質保証につながる機会がより一層高まるといえる¹⁴⁾。

建学の精神との関係で大学あるいは学部の教育をどのように考えるかは、現在のシステムが変わらない限り運営に関係する担当者個人の考えに依存する部分が残る。親鸞は、人間には「濁悪邪見心」（じよくあくじゃけんしん）（悪に濁り邪〔よこしま〕な見解に満ちた心）があり、人間の「誠意（まごころ）」はあまり当てにできないと考えたという¹⁵⁾。『無量寿経』に説かれている48の本願の第18願に阿弥陀仏の生きとし生けるものの救済の誓いを信じて念仏すれば、迷いから悟りへの転換を願っておられることを強調するのが浄土真宗の特徴の一つであるという¹⁶⁾。世俗の次元で考えれば、組織全体

11) 龍谷大学宗教部編・発行『龍谷大学「建学の精神」—共に学び共に実践するために—、龍谷の伝燈—真実へのいざない—』2011年参照。

12) 浄土真宗本願寺派の「本願寺からのお知らせ」の「御同朋の社会をめざす運動」（実践運動）について」の箇所に、「あらゆる人々に阿弥陀如来の智慧と慈悲を伝え、もって自他共に心豊かに生きることのできる社会の実現に貢献するもの」としている。<http://www.hongwanji.or.jp/news/other/post-464.html> 参照。「単純に言えば、人間として自然（じねん）のいのちを賜って生きているもの、そして生きとし生けるものすべてが同朋であり、同行であるという視点に立って、お互いに同朋・同行であるということに目覚めていこうではないか、という呼びかけが「同朋会運動」であると思われます。」（本多恵／真宗大谷派大阪教区の教化センター銀杏通信 No 178）という言い方の方がより広義に表現しているように感じるが、大差は無いだろう。<http://www.icho.gr.jp/faq/q-a-178.htm> 参照。

13) 龍谷大学では、救済宗教である大乘仏教の一翼を担う浄土真宗の精神を建学の精神とし、仏陀の教えや真実を求め真実に生きた親鸞の生き方を通して、同和教育を考えるという方針をとってきたとされる。前掲の『龍谷大学三百五十年史 通史 編下巻』参照。「仏教の思想」に関しては、龍谷大学の教養教育科目のシラバス参照。

14) 現時点では、慣例として、経営学部には赴任した教養教育社会科学系科目担当者のみ、専門教育の講義や「演習」も持つことが期待され、表面上は学部専門科目担当者と替わらないが、予算の申請などでは、演習履修学生への配布補助金の申請以外は、専門科目担当者と同じように申請できるとは考えられていないので、教学促進や、ゼミ合宿、工場見学、地域視察、地域調査などをするにしても、予算が別途申請できるのか否かは勿論、申請の案内もない。専門科目では、群制やプログラム制をとっている中で、その中での予算があると思われるが、教養教育担当者にはそれらのシステムの案内がキチンとされているのか否かがよく分からない。

15) 真継伸彦『教行信証』の読み方」（『現代語訳親鸞全集1』法蔵閣 1983年 ii）参照

16) 筆者は宗教に関する専門家ではないので、宗教を社会学的視点からしかみることができないが、ノ

に関わることで、個人の誠意や裁量の範囲に任していたのでは、持続的な組織の発展は望めないということでもある。

自利・自他の両面を満たす大乘仏教では、釈尊の言葉に拘泥することなく、釈尊の教えを伝えてきた先覚者や親鸞の思想＋アルファでも寛容に認め、浄土真宗は非常に寛容な宗教であると筆者は理解する。ここでの＋アルファとは、その時代の社会状況にうまく適応した教えである。生きとし生けるもののいのちが平等に扱われ、常に我が身を省み、生かされていることへの感謝のこころを持って、真実を求め真実に生き、人類の対話と共存を願うところは、阿弥陀仏のまごころが私たち人間に向けられた「南無阿弥陀仏」という名号の中にこめられていることを認識し、またそれは龍谷大学建学の精神でもあると理解する。

学生だけでなく、教育担当者も、単なる形式的なモットーやスローガンではなく、現代社会で私たちにとって力強く生きていく力になるミッションあるいはビジョンの根底にある「建学の精神」を具体化し、学部教育に結びつけることができる学部教育システムのイノベーションを期待したい。

人間の尊厳が尊重される世俗の社会があつてこそ、聖なる世界を対象とする宗教的価値も正しく生かされる。筆者が大学時代および同窓の友人、知人から教わったキリスト教では、神との関わりでない領域である世俗の中での人間同士、あるいは人間によって作られた組織や社会において、人々がお互いに尊重しあう「人権」が生かされてこそ開かれた世界が持続可能となると教えているが、仏教では、釈尊という世俗で修行し、悟りを開いた人間により作られた世俗とつながっている聖なる次元の宗教であると解釈すれば、人間が生活する世界では、人間の

「生」に役立っているあらゆる命あるものの尊重を対象としていたので、「エコロジー」や「人権」という概念がそれほど必要とされなかったのかもしれない¹⁷⁾。

龍谷大学の「建学の精神」が浄土真宗の精神であるというだけでは若い学生達に理解を深化させるのは難しい。自分の人生は自分が自ら責任をもって切り開く必要があり、自分を知り、自分を内省すればするほど、とても「自分」は頼りにならないとも気がつき、真理を拠り所として、他のものを拠り所とせずにあれと「自灯明、法灯明」を説く釈尊の言葉から、法然は阿弥陀の本願を信じ念仏を称えれば凡夫でも浄土に生まれ来世で悟りを得ようとするのがきるといふ易行道＝浄土門を説いた。親鸞はそれをその時代の教えの受容者として相応の教えという確信があり、信じることにより、現世でも悟りを開いて自他相互に敬愛し、心豊かに生きることで御同朋の社会が可能になるとした¹⁸⁾。

釈尊の言葉と親鸞の言葉などから、「阿弥陀如来の誓願のはたらきにより賜る仏力」は、現代において「平等・自立・内省・感謝・平和」の心を具現化する「建学の精神」であり、真実を求め真実に生きる希望の力として解釈されることが強調されてきているが、それを生かす人権文化が発展する教育組織に革新されることを期待したい¹⁹⁾。

17) 宗教の意味についての解釈はいろいろあり、どの解釈が正しいとは言えないだろう。「人権」という概念はいかなる宗教にも制約されることはないという点は普遍的なことではある。

18) 浄土真宗本願寺派の「御同朋の社会」に関するHP 参照。

19) (注11)であげた『龍谷大学「建学の精神」』龍谷の伝燈』は学長や宗教部長などが替わった際には、「序言」やその他の部分が少しずつ変更されている。「人間すべて自分の心に虚仮(こけ)、不実(ふじち)を抱いているので、賢者・善人・奨励者の相(すがた)を外にあらわしてはならぬ」という善導(中国、唐初の浄土教の大成者、真宗7高僧の第5に数えられる)の言葉や、阿弥陀仏がすべての命を大切にす平等の心を説く源信(平安中期の天台僧で『往生要集』を著して浄土

浄土真宗や親鸞に関する入門書には、どの本にも掲載されているが、武田鏡村著の『入門 よく分かる 親鸞』の196ページに「念仏往生の願いによる救い」の項目で、「法蔵菩薩の誓い」として表でわかりやすく掲げられている。

法然が説いた説を親鸞が実践的な思想を付け加え、煩惱にとらわれ、修行により八正道など経験できる状況になかった人々を対象として浄土真宗を広め²⁰⁾、徳川幕府の政策があったとはいえ、9割近くの被差別地域が浄土真宗を精神的な拠り所としているといわれていることは、親鸞の精神が大いに影響していると解釈できる²¹⁾。

龍谷学生は、従来は、何かを指示されればきちんとやることができるが、自分から積極的に新しいことにチャレンジする勇気が欠けていると言われてきたように思う。大学にいる間こそ、よく遊び、よく学び、平等・自立・内省・感

、土教の基礎理論を築いた)の言葉を『顕浄土真実教行証文類』に引用して、阿弥陀仏に心の底から帰依しなさい。そうすれば、この世の迷いの世界から悟りの世界へ転換の成就を衆生(生きとし生けるもの)すべてに平等に願ってくださっている阿弥陀仏の本願を知ることができるだろうと親鸞は説いているといわれる。「真実を求めて、真実に生きようとされた」親鸞の生涯と言説を強調する学長であればこそ、現実の大学組織を理念に合うようなシステムになるようなイノベーションを望みたい。

20) 「八正道」とは、釈尊が最初に説いたとされる[初転法輪[しよてんぽうりん]のこと。仏の説法を[転法輪]という。基本教義四諦[したい=諦とは真理のことで、苦諦(くたい)・集諦(じゅうたい)・滅諦(めつたい)・道諦(どうたい)]という4種の真理]の4番目に挙げられているもので、パーラーナシー-郊外の鹿野苑(サルナート)で5人の修行者を相手に行ったとされる。正見(正しい見解)、正思(正しい思惟)、正語(正しい言葉)、正業(正しい行い)、正命(正しい生活)、正精進(正しい努力)、正念(正しい思念)、正定(正しい精神統一)の八つの道を守り通さないと、悟りに近づけないといわれたそうであるが、普通の人には、難しそうな実践徳目であるといえる。仏教を大衆に布教した点に親鸞の偉大さを感じる。浄土真宗の阿弥陀仏は、平安時代中期以前の阿弥陀座像に人間が願うするために行くのではなく、念仏を称え信じる人には阿弥陀仏が立像として願いを聞き届けるためにやってくる所にその特色を見いだすこともできるという。

21) 割合については、かなり昔のデータに基づいて、言い伝えられていることなので、現時点で個人を対象にして調査すれば異なった結果を得るかもしれない。

謝・平和の心を内容とする「建学の精神」を普遍的な次元で修得し、プラス思考で行動して欲しいものである。

大学で学ぶ高度な専門知識や技術と結合し、自然との共生、過去から未来へとつながる希望、生かし生かされている「共生」の精神を取り入れることは、生きる力としての「人権」意識を高めることと相乗的な関係にある²²⁾。組織の最適運営を考察する経営学部であれば、専門科目との関連において教養教育、建学の精神などのシナジー効果がうまくいっていない現状をもっと自覚し、語学や教養教育担当者が各学部の教授会で、学部教育にも自分たちが関わっている実感を持つことができるシステムへの改変を期待したい。あるいは、新学部を作り、各学部で生き生きしたやりがいを感じることをできなかった人々にやりがいを提供できるとよい。教育担当者が生き生きしてこそ、学生への教育効果も上がるだろう。

以上のことから、大学の教育職員は学問の自由を完全に保障されているので、教育職員にまで、建学の精神を理解することを義務とすることはできないが、私立大学に雇用されている以上は、「建学の精神」に基づいて教育することの意味を学部教育においても自ら考えることができるシステムへの革新を期待したい。また、やりがいを感じる職場の提供を龍谷大学全体の教職員に提供できるような改革が望まれる。

第2章 人権概念の現実

「人権」概念に関して、グローバルな世界にも眼をむけると、個人主義の「人権」だけでなく、アレント、H.²³⁾や、NHKでの白熱授業などで好評を博したサンデル、M.²⁴⁾などのコミュニタリアンといわれる研究者などの主張す

22) 「人権」概念は、単に法律次元の人権侵害や差別の問題だけではなく、現在では「幸福によりよく生きる権利」として位置づけられる。

23) 大久保和郎訳『イェルサレムのアイヒマン』1994年参照。

24) 菊池理夫訳『自由主義と正義の限界』嶺書房1992年参照。

る視点、人と人の「間」(in-between)あるいは共属空間(in-between space)などからの「人権」も考えると、共通善、徳、伝統などを「記憶の共同体」として重視する「人権」概念もある²⁵⁾。

「人権」は普遍的で、国家や君主、その他の世俗的あるいは宗教的権威から与えられたものではないという点も強調され、理念としては否定されなくなってきたが、現実には、イスラム(唯一絶対神への帰依・服従)の支配が強い、あるいは強権主義的な国家では受け入れられているとはいえない。イスラムが強い国では、「ジハード=努力・奮闘→異教徒との戦い」などで伝えられる現実のイスラムではなく、コーラン(クルアーン)を中心とした教えのレベルの「イスラム法(シャリーア)」において「人権」があるという²⁶⁾。中東では、専制君主のような支配者が崩壊し、やっと民主主義の春がくるかと思われたが、民主主義を体験したことのない地域では、実現が難しい。民族問題や宗教・宗派の違いなども問題の種になっている。民主主義の実現は時間のかかる問題である。中国でも憲法では「言論・出版・集会・結社の自由(35条)、人格の尊厳(38条)、通信の自由・通信の秘密(40条)など」²⁷⁾はあることになっている。

一党独裁で統治することは、市民の経済、教育水準が上がるにつれて意識の向上と多様化が進むので、「人権」意識を制約して不満を政治面で押さえようとしても、中国にも人権意識が高まってきているので、どこまでもちこたえることができるか疑問である。新聞の記事書き換えに抗議している若者達の現状を見ると中国でも「人権」意識が芽生えてきたといえる。いず

れにしろ、ICTの発展は、社会を変えるだろう。

人権概念は、時代や地域の文化の違いがあっても普遍的であるはずであるが、「理性」的存在を重視しすぎると息が詰まる人々もでてくる。K. マルクスは、個人と他者との関係性の中で類的存在としての人間の回復を主張し、私的所有以外の「個人」の人権までを否定したわけではない²⁸⁾としても、官僚的な組織ができるとその組織維持のために、成功体験への埋没や前例主義などで慣性の法則が働き、手段が目的化し、本来の目的とは反対の目的が逆に機能し、自己目標の遂行能力も低下し²⁹⁾、イノベーションが働かないと腐敗していく。組織の暴走は「人権」の無視、侵害が生じる可能性が出てくる。イノベーションは外部の意見や力が働いてこそ可能となる場合も多いことも周知のことである。

自由と公平、平等の両方を実現するのは現実には困難なことである。労働が人間本来の生命的欲求となり、精神労働と肉体労働の対立が解消し、分業への人間の従属、固定化も解消され、個人の全面的発展、社会的生産力の増大などが生じる共産主義への第1段階の社会主義革命後の支配層の変質ぶり、組織の腐敗、汚職などが、多くの人間にとっては煩惱を捨てきれぬ存在ではないことを物語っている。

正義のための組織であっても、組織ができるとその組織の維持や、人間の心の自由と平等の実現のために、人間はその本質にふさわしい社会的存在として、社会を意識的に管理することはとても困難だろう。科学だけで人間を制御するのは不可能である。人間は虚仮、不実の存在であり、親鸞は、人間はいざとなったら内心と外相が異なるがゆえに、浄土真宗(南無阿弥陀)を説いた³⁰⁾。

人権概念の理解のされ方は、日本では、現在

25) 中野剛亮「人権と共同体」、井上達夫「人権はグローバルな正義たり得るか」など、井上達夫編『人権論の再定位 5 人権論の再構築』法律文化社2010年所収

26) 奥田敦「イスラムの人権 法における神と人」慶應義塾大学出版会2005年参照。

27) 阿部照哉・畑博行編『世界の憲法集 第3版』有信堂2005年参照

28) 笹沼弘志「人権批判の系譜」『人権論の再定位 2 人権の主体』所収法律文化社2010年所収、31-41頁参照。

29) 坂口大和著『痛快! サバイバル 経営学』集英社インターナショナル 2002年参照。

30) 『歎異抄』など参照。

でさえ、個人主義をアメリカからの「借り物」と考えている人々がおり、地域-学校-家庭での価値観が一致しないと感じる人々も多い。「人権」には「公共の福祉」などの制約もあり、憲法第25条（生存権、国の社会福祉・社会保障の向上・増進という社会的使命）などの社会権規定は実現の努力目標にすぎないプログラム規定でしかないとの議論もある。

人権を幸福追求の権利と理解し、「人間の尊厳」や「幸福」の意味とその実現のための「法的に国家、公的組織などへの要求、資格」として人権を考え、様々な問題解決の諸方法を自ら考えるに至る「人権」意識は強いとは言えない。大学における人権教育の意味は、公助、共助（共生）、自助（他に対して自己の権利を守る）などの概念も多様化しており、学生自らがその意味を考え、問題解決能力を発揮することができる教育であるといえる。

新しい「人権」の実現の困難さについて考えると、日本では憲法第14条以下に詳細な人権規定が置かれているとはいえ、憲法に列举されていない新しい人権は、「幸福」をどのように考えるか否かの基準に関して、時代、地域（経済水準、文化水準、生活様式）などによって理解のされ方が異なり、グローバルな次元では当然違ってくる。また日照権や、嫌煙権と喫煙権のように甲の人権を認めると、乙の人権が侵害されるという関係にあったりして法的には認定が難しいものが多い。学説上正しいとしても、経済格差、雇用状況などに影響されて、国民あるいは組織構成員の多数が認めない段階では、承認されがたい。

学生が自ら教養科目や専門科目の修得を通じて考えを深める意欲を引き出す必要があり、そのためには学生、保護者、教育担当者、地域住民をはじめ、将来を見据えたすべてのステークホルダーが生き生きと活動し、学習、教育、あるいは教育・研究支援ができて、職場に活気があふれていなければならない。そのためには、革新的なカリキュラム改革と共に、組織改革をする必要がある。次に、筆者が多くの時間を過

ごした深草学舎経営学部について、人権の視点から感じた問題点について述べる。

第3章 学生の「人権」意識の変化のために

龍谷大学では、建学の精神とは何かという視点との関連で同和（人権）教育の全学展開が行われたという³¹⁾。筆者は、1973年に社会学担当者として一般教育部へ就職し、1974年から文学部で「同和問題の研究」という講義を持つことにもなったが、宗教分野と人権分野を補完する社会分野担当として加わった。

現在でも、通説では「人権」とは、すべての人にとって人間らしくあるために欠くことのできない、固有で、不可侵、普遍的な権利であり、契約説によると、人間は自然状態において自由を持っており、国家はこの固有の権利を侵すことができない、と定義される³²⁾。

以上は、日本では高校までに一応習ったことになっているが、基本的人権の固有性、不可侵性、普遍性とその限界を学生達が十分に理解しているとはいえない。「人権」問題は、障がい者や特定のマイノリティの人々の差別問題であり、日本では『日本国憲法』で保護されているので、「人権は努力しなくても憲法で保障されている」という学生も結構いる。しかしながら、憲法で記載されている人権項目も、具体化するための手続きとしての法律などがないことには、あるいは裁判を起こして法律を作るなどしないと具体的に実現しない。

民主主義社会では多様な意見、見解、制度が介入するので、具体化するまでには努力と時間がかかる。現代社会の激動時代に、現実に対する危機意識がなくてよいのだろうか？ 先進国では、若者の多くは本来なら経済的に自立し、精神的にも独立してもよい時期になっても結婚せず、苦勞してまで子どもを産み、育てたいと

31) 同上参照。

32) 高校教科書『政治・経済』東京書籍などのほか、法令用語研究会編『有斐閣法律用語事典 第3版』有斐閣2006年参照

は思わない傾向が統計的にもみられる。

学校は出たけれど自己のやりたいことをできる就職先が決まらないという学生がおり、また、就職しても3年も経たないのに仕事が面白くないとか、給料が低い割には従業員の扱いが厳しいといった転職を考える若者も結構いる。学卒中心の就職傾向が強い日本では、若者がチャレンジする機会を奪っているともいえるが、インドやタイなどアジアへ行くのなら内定を得ることができるのにもかかわらず、内向き志向のために断ってしまって、就職浪人をする学生もいる。新しい世界にもチャレンジする精神の育成も必要だろう³³⁾。

弱い消費者の人権はいうまでもなく、従業員のメンタルヘルスケアも軽く見て、プライバシー侵害や健康、過労死に至らしめる企業は少なからずあり、仕事をしながら結婚し子育てができるような社会環境にあるとはいえない。合計特殊出生率が非常に低い社会は、人間の自然の営みを許さないという視点からみると、経済的には先進国であっても、人間の尊厳を尊重している人権文化の高い国とはいえない。

社会科学だけではなく、人文科学や自然科学など様々な視点から学習し、建学の精神や親鸞の生き方などを通して、人間・科学・宗教を総合的に学ぶ機会、専門教育科目の理解にとっても必要であり、社会に出ると学習する時間を持つことが難しいことを知らせ、大学生時代にこそ学習、研究しておくように伝える必要がある。また、保護者や学校の庇護の下に育ち、現実社会に接していない段階では、主体的にクラブ・サークル、その他様々なフィールドワーク、現実を知るための社会的労働としてのアルバイトなどに参加し、学生自らが現代社会の実態を知ろうとする意欲と将来の目的を持つことができるような教育が必要だろう。

人権論の場合、世代により遭遇する生活、社会的事象が違うので、学生の関心事に近い生活状況での「人権」と関連するキャンパスや職場でのハラスメント、労働としての学生アルバイト問題や働く者の命と健康、環境と人権（原発事故問題を含む）、医療と人権、刑事手続き・犯罪と人権、報道と人権、外国人・子ども・女性・消費者などの人権、地域のマイノリティと人権、国際社会と人権など社会状況に合わせて、現実社会の光と影の実態を理解させ、「人権」を自らの問題として考え、問題点を発見し、諸課題の解決まで考え、行動できるようになることを目的として講義をしてきた。

最近の世界情勢をみると、欧米の政治経済の不安定さは勿論、アフリカ北部でのテロ事件、シリアでの市民への弾圧（貧困、民族差別、宗教などが複雑に絡み合う）、アジア諸国でもアフガニスタン、パキスタンなどでのテロや弾圧、パキスタンとインドとの小競り合い、中国やインドでのストライキや各地での抗議運動、経済成長に伴う物価上昇や、政府への不満を対外にそらす措置による政府間の政治状況の悪化など、世界情勢が安定しない。

国内の不満を国外に向けるようなことは、形式社会学者 G. ジンメル（1858-1918年）の時代から、すでに普遍的なこととして言われている。現代の政治はもはや力の論理による政治力学の時代ではないと言われ、ヨーロッパでの経済面での国家統合が存在することも事実ではあるが、ICT の発達によるサイバー攻撃や、民族対立や宗派対立、伝統的な「面子」の重視が文化的にも続いている地域もあるので、未だに政治力の論理が優先され、軍事費の増強をしている国家がある。

「目には目を歯には歯を」（同害報復）の論理も生きているには違いないが、単純に片付けられない政治的、経済的、社会的に困難な問題がある。共通善としての「人権」意識に期待したいが、利害関心が対立して困難な状況に対し、相手の制度や文化を理解し、平和的生存権＝新しい人権の認識を広め、グローバルな理解へと

33) 2012年度卒業の学生には内向き思考の学生がいて現在就職浪人をしているが、2013年度の「演習」学生の中には、海外志向の意向が強く、海外勤務の内定を得ている者もある。ミクロ次元では、学生の意識も多様化してきている。

いかに広げることが必要となってくる。経営学部では、専門科目「国際比較社会論」「現代社会と企業」なども担当を経験し、龍谷大学の人権問題研究委員会委員やハラスメント委員なども経験したことは、筆者にとっては個人的にはプラスになったが、教育・研究面で業績に表れにくい。

専門科目専任教員が自分の所属する学部学生に自分の専門領域の知識・技術だけを提供して済む時代でないことは熟知されていることである。複雑な現状を学生自らが把握するためには、教養教育と専門教育の効果的なシナジーの持続的なあり方を追求する必要があるだろう。

第4章 変化する社会に対応した「人権」 を自分の頭で具体的に 考えさせるには

日本も国内市場の少子高齢化のため、日本に出稼ぎに来る外国人、他方、世界の工場と言われた中国でのリスクが高まり、タイ、インドネシア、フィリピン、ベトナム、インド、ミャンマー、さらにはアフリカなどへ徐々に進出する日系企業も増え社会が変化しつつある。

国内の倫理的、道徳的、法的な根拠になる理念としての「人権」だけでなく、グローバルな次元の「人権」は、建学の精神の視点から、一切皆苦、諸行無常、諸法無我、涅槃寂靜を四法印とする大乘仏教の文化や人類の対話と共存を願う「平和」の精神、および西欧・アジア・北米・南米、アフリカなどの社会制度・文化などの共通点と差異の理解にも必要である。20世紀までは、国家・国あるいは民族レベルの比較でよかったが、21世紀になりグローバリゼーションが益々浸透してくると、ビジネスなどで現地に赴く機会が増え、国家や民族レベルより狭い州や省、県あるいはさらに小さな範囲での地域の共通点や差異の知識も必要とされている。

普遍的な「人権」の概念も、それぞれの地域の制度や文化の違いに応じて、どのように理解されているかを認識する必要がある。建学の精神を浄土真宗の精神としている龍谷大学では、その意味や具現化を意識して、授業することも

必要であり、建学の精神と人権論との関連も意識しておく必要があるだろう。

社会の変化から生じる新しい諸問題を解決するために、自己決定権、プライバシー権、環境権、日照権、静穏権、眺望権、入浜権、嫌煙権、喫煙権、健康権、情報権、アクセス権、自己情報開示請求権、平和的生存権、などの「新しい人権」は、日本国憲法第13条（個人の生命、自由および幸福追求に対する国民の権利＝包括的基本権）によって基礎づけられ、主張されるが、現実には最高裁の判例により認められて初めて具体的権利性を有する。

しかしながら、最高裁はシステム（憲法第6条：天皇は、内閣の指名に基づいて最高裁判所の長たる裁判官を任命する。第79条：最高裁判所の長たる裁判官以外の裁判官は、内閣でこれを任命する。国民審査）上、さらには最近の市民の保守化傾向もあり、国家財政もかなりの赤字財政なので、保守的にならざるを得ない面がある。

「新しい人権」の保障は多くの人々への働きかけ、理解、協力が必要である。「人権は人の為ならず」で、人権問題は、差別や貧困、特定の人々だけの問題ではない。仕事がない、職場環境に問題があってストレスが多く、楽しく仕事ができない、結婚できない、子どもを産める環境にないなど、問題化していなくても、自分たちの「人権」の問題として考えることができる。

キャンパス・ハラスメント、アカデミック・ハラスメント、セクシュアル・ハラスメント、ジェンダー・ハラスメント、アルコール・ハラスメント、パワー・ハラスメント、スモーク・ハラスメント、モラル・ハラスメントなどの諸問題も顕在化しにくい広義の「人権」の問題とすることができる。

自然権、契約説などは、人間の自然の本性などを説いているので、人間中心の説になる。自然を含めたすべての命を大切にする仏教でも、ブッダは八正道を説いており³⁴⁾、初期の頃には

34) 「修行者達よ、5つの要素を完備した言葉は、よい言葉であり、悪い言葉にならず、誤りなく、ノ

三毒、十悪、五逆、誹謗正法などは避けるべきこととして説かれていたが、現実社会での実現は努力がいることであり、中国仏教では天台が「極悪人も善なる本性、仏性を有するので、凡夫や悪人でも成仏は可能」とされ、悪人正機が説かれるようになっていたとされる³⁵⁾。仏教で使われる「共生」は「自然や地域との共生」も考えられるが、共生の精神を人間に限ってみると、「多様な人々との共生」、すなわち「障がい者との共生」などのほか、「犯罪加害者などとの共生」も視野に入ってくる。すなわち、相手を信用することが困難な煩惱を捨てきれない悪人といわれる人であっても包摂しなければならないとされ、矯正・保護の認識とも関連し、現実社会ではなぜ社会的排除などが行われ、再犯者が多いのかなど考える機会も提供してくれることは、「人権」教育に通じるといえる。

人間は、個としての実体があるのではなく、個と個の関係しあう中で社会が存在しているのであって、仏教での「共生」は「縁起」と同じ意味であると解釈してよいだろう。個と個の関係し合う「間」において人間の存在があり、人間の尊厳を大切なこととして考えれば、仏教の「共生」＝「縁起」の概念は、西欧の「人権」概念と矛盾なく世俗の世界でつながるといえる。

ベトナム出身の禅僧・平和運動家・詩人であるティック・ナット・ハンの言葉を用いて「私たちの存在は（相互生存）する存在である。したがって、仏教的立場で基本的人権を考えるならば、それは共生する権利の回復となるだろう。

「知者に非難されないものとなる。何が5つであるか。語るにふさわしい、時に語られ、事実が語られ、柔和に語られ、ためになることが語られ、慈悲心によって語られる言葉である。修行者たちよ、この5つの要素を完備した言葉は、よい言葉であり、悪い言葉でならず、誤りなく、知者に非難されない者となる。」など、時代を超えて、コミュニケーションの必要性が述べられている。（ブッダ、アングッタラ・ニカーヤ）（田中次郎『コミュニケーション力がUPするブッダの言葉』佼成出版社2006年 ④頁参照）

35) 中村元ほか編集『岩波 仏教辞典 第二版』の「悪人成仏」の項参照。

非「共生」的世界から「共生」する自己を取り戻していく、奪い返していく、それが他ならぬ仏教」だからであり、したがって、「仏教は共生する自己奪還の運動だといえる」とし、また、浄土教で言えば、「阿弥陀の本願は私たちが課題にする「共生の仏教学」の原点である。」と述べている³⁶⁾。

矯正・保護に関しては、2009年4月から、全国刑務所に社会福祉士を配置し、高齢出所者の自立支援、また保護司や更生保護ボランティア、浄土真宗の教誨師などもボランティアで支援活動をしている。矯正・保護とは犯罪者や非行少年の更正を目的とし、刑務所・少年院などの施設でなされる活動を矯正、それ以外でなされる指導援助を保護という（龍谷大学矯正・保護総合センターのリーフレット参照）。問題点は、指導援助活動を行っても、その意義を重要視されていないため、実費さえ出されていないことである。ボランティアは、奉仕の精神よりなりたっているが、楽しみであってこそ持続するので、活動には限界がある³⁷⁾。

人権概念は多様であり、すべての人が持っている「人間の尊厳」が対象で、「国民としてもつ市民権、特定の社会階級・宗派・労働組合・政党・血縁関係・民族・性、あるいは言語集団に属することで認められる権利」とは異なるという説もあれば³⁸⁾、人権保障の制度としては、

36) 真鍋顕久「社会福祉の観点からの共生思想—仏教における共生—」（『名古屋女子大学紀要50（人・社）55～66 2004』所収参照。http://libweb.nagoya-wu.ac.jp/kiyo/kiyo50/kj5006.pdf。仏教的な共生の思想研究と実践は、浄土宗の方が浄土真宗よりインターネットで多くとりあげている。法然上人は親鸞聖人の師であるので、浄土宗が浄土系の思想としてとりあげるのには問題ないが、龍谷大学が建学の精神として浄土真宗の精神と同じレベルで取り扱っていた点は誤解を与えたようにも思えるが、すばらしいことはすばらしいとして採りあげているのであれば問題は無いだろう。

37) 法務省大阪保護観察所 高槻保護区 保護司Ⅰさんからの聞き取り。Ⅰ氏は龍谷大学講師もしておられる。

38) ウィンストン・E・ラングラーリー『現代人権事典』明石書店 参照。

国民の権利から人間の権利の保障へ、個人の権利から集団（共同体）や民族の権利へ、大人の権利から子どもの権利の保障へなどの変化に対応して、18世紀の自由権の保障、20世紀の社会権の保障、さらに21世紀にはすべての国が連帯して環境・平和を保障するようになってきているという説³⁹⁾など人権の定義は様ではない。「人権」の価値について考えると、人は「人権」により、国家権力の濫用や、非政府組織や私人による侵害行為から個人の尊厳を守る、と定義されることが多い。教育水準が上がると、「人権」意識が向上する。その実現のために責任を伴った行為、成果が生じないと、人権インフレ（＝人権言説という貨幣が大量に発行されると、社会保障という財の価格が上昇し、入手困難となること）と批判されることになる⁴⁰⁾。

企業経営などを中心に考える経営学部、公共経営を中心に考える法学部、政策学部など、それぞれの学生の関心に沿って人権論を進めていくことが、教育効果を高くすることにつながることはいうまでもない。学生が学習し、関心を向ける社会的現実には人権文化が挿入されることにより、教育の質的保証につながる教育効果が生じるといえる。

第5章 教育・研究機関としての 龍谷大学京都学舎の場合

日本では、教育基本法の第二章__教育の実施に関する基本（大学）第七条に「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。2. 大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」とあり、学校教育法の 第九章__

大学__第83条に「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開させることを目的とする。2. 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」とある。

以上の「大学の目的」に外れない限りにおいて、私立大学では建学の精神に基づく伝統、校風と教育方針を実践することが認められている。（最判昭49.7.19）

龍谷大学の場合、京都学舎と瀬田学舎では教育システムが若干違い、京都学舎より後にできた瀬田学舎では、2000年代には既に教養教育と専門教育との壁は取り払われているように記憶するが、京都学舎の場合は、少なくとも2014年度までは、教養教育と専門教育とが分離した現状のまま改革が進められていくようである。教養教育と専門教育の分離がもつメリットを考えると、それぞれの領域で教育担当者の守備範囲が確保されているので、いずれか一方の教育しか担当しない教員にはストレスを感じることなくそれぞれ自分の任された分野だけを講義できる可能性は高い。特に、専門教育担当者には自分の専門に打ち込むことができ、研究上は問題を感じる事が少ない⁴¹⁾。

しかしながら、現実には、龍谷大学京都学舎では、教養教育専任教員の多くは、自分の専門ではない専門教育を中心とする学部にも所属する人が多いので、そのことだけで参加義務のある学部教授会への出席はストレスを感じる場合が多いといえる。学部の構成員として一人前の存在にはみられないし、教授会などでの話の内容から、外野席からの発言は不愉快だと感じられる場合もある。

専門領域の研究者である大学教員は、個性の豊かな人が多いのでやむを得ない面もあるが、

39) 高野真澄、部落解放・人権研究所編『部落問題・人権事典』解放出版社2001年など参照。

40) 瀧川裕英「人権は誰に対する権利か 人権保証責任主体の問題」（井上達夫編『人権論の再定位 5 人権論の再構築』法律文化社2010年所収）

41) 現在の龍谷大学の教養教育専任担当者のほとんどは、いずれかの大学の専門学部で自分の専門領域を研究してきた者であって、教養教育を専門領域として研究してきたのではない。

他者を思いやり、絆を築き、個人を尊重する高い人権意識が教育者として社会的に要請されることが益々多くなってきている。

インドのカースト制も差別は禁止すれども憲法にも残っているように、内部から制度的な壁を取り払うほどのイノベーションが計画されることは至難の業である。現実問題として、目に見えない差別の壁が複雑に存在する。インドでは、下位カーストでも近代化によって作られた新しい企業の職種では、制度上は差別無く就職できるようにはなっているが、教育システムを考えると、インドの公立高校では現在でも現地語で教育され、英語の習得は難しいので、大学への道が閉ざされる可能性が高く、職場では上位カースト出身の管理職が多いので、管理職などへの道も多くは閉ざされている可能性が高い。

インドでは、1950年に留保制度 (Reservation system) という積極施策 (アメリカのアファーマティブ・アクション) を憲法で規定し、近代化する社会への対応を克服しようとする試みも為されてきているが、現実には複雑なシステムがイノベーションを阻んでいることは筆者の現地調査でも感じる。

自分たちの既得権益を捨ててまで、組織、制度のイノベーションをしなくてはならないことは、頭ではある程度分かっているが、現実には、自分たちの生活がかかっているのだから、改革による不利益を被ってまで主張できるのは、カースト制度とは無関係の人か、高等教育を受けた扶養家族の少ない、家計のある程度裕福な少数の人々である。

仏陀入滅の地といわれるインドのウッタール・プラデーシュ州 (UP 州) クシナガラ地区にある NPO 法人インド福祉村協会が経営するアーナンダ病院⁴²⁾ 近くの20世帯ほどの小さな村では、今でも草葺きで電気も各部屋にはなく、裸足で走り回っている小さな子ども達⁴³⁾ がいた。デ

リーの東隣にあるウッタール・プラデーシュ州は、貧しい農村、荒廃した土地が広がり、主要な道路を外れると、夜は闇の奥となって、身代金誘拐などが今でも横行しているような状態が続いているという⁴⁴⁾。現実には、厳しい。釈尊の説法した地域はもちろん、インドでは現在も裸足で生活し、登校していない子ども達もかなりいる貧困地帯が残っている。インド全体の識字率66%がそのことを示している。デリーでは、バスに乗った女性が襲われ、殺されたという報道が、2013年1月のTVや新聞などで伝えられていた⁴⁵⁾。

龍谷大学深京都学舎の教育システムにおいて、カースト制度のような差別に結びつきやすいシステムがあるわけではないが、教養教育担当者としての身分と専門教育担当者としての身分は厳然としてあり、教養教育のシステムが、学部単位ではなく、京都学舎で教学部が管轄し、教養教育科目と専門科目のシナジー効果が生じにくいシステムが存在する。それぞれが別のシステムで動いているので、学部教育の質保証を考えると、学部構成員が一体となって質の向上に取り組むことは、現在のシステムではかなり厳しい。

学生の履修科目の満足感、学部所属意識に強く影響を受けていることは自分が所属する学部教育だけを担当しているだけでは、他学部生との違いがわかりにくい。市民的教養としての全学共通の教養教育の内容であっても、それぞれの学部の専門科目との相乗効果が出ることを意識して授業を行う方が、学生自身もそれぞれの頭の中で、生活のための知識や技能を専門知識・技能と統合しやすい。

現在の龍谷大学京都学舎の教養教育と専門教育の担当のあり方では、学部構成員が一体となっていて、教育内容の議論ができないことが、学

法人 JIPPO のスタディツアーに参加して行った。

42) 愛知県豊橋市に本部がある。詳しくは [http://iwvs.jp/houmon/anandahoumon2012.8\(ootake\).pdf](http://iwvs.jp/houmon/anandahoumon2012.8(ootake).pdf) 参照。

43) この地域には、2012年8月西本願寺内の NPO

44) 竹中千春『盗賊のインド史—帝国・国家・無法者』有志舎、2010年参照。

45) データは、インターネットや『データブック・オブ・ザ・ワールド (世界各国要覧と最新統計)』(二宮書店)、『世界国勢図鑑』などでわかる。

生にとっても一貫した教育を受けられない結果になっている可能性の一つである。学部教育の質的保証ができるようになるためには、学部で教養教育をもっと議論できるシステムを構築する必要がある。現状のままでは、教養教育と専門教育との壁のディメリットが生じていることに学部構成員の専門教育科目担当者には気づきにくく、その変革のために思い切ったイノベーションをすることが容易ではない。

京都学舎の経営学部の場合、要卒単位が125単位前後であるため、入り口から出口まで一貫教育ができない。教養教育と専門教育のそれぞれの提供科目分野内ではそれなりの体系化がされているとしても、学生の修得単位数がそれぞれ少なすぎて、一体としては体系的な効果をもたらすには至っていない。

龍谷大学経営学部卒業生の視点からみると、企業に大学卒業者として一目置かれるような人間形成教育が龍谷大学に期待されている。

第6章 人権と経営学部の教育

建学の精神による自校教育などを推進することにより、学生が誇りを持って社会に進出し、他者との間における「人間の尊厳」を保持する絆のためにも、自尊心を高め、将来の目標をもち、その実現に向かう意欲を持てるようになれば素晴らしいことである。自校教育は、市民的教養教育の一環であると理解するが、教養教育と専門教育との連携、相乗効果を発揮できる契機となれば有意義な科目の一つになるだろう⁴⁶⁾。全学教養教育センターを作り、継続的に教養教育と専門教育のシナジー効果を醸成するための学部改革が実施されれば、学生に対する質的な教育保証も実現可能性が近づくと思われる。

現実の学部教育の推進には、京都学舎の教養教育に関して解決しなければならない課題も少

なからず残っていると考えられるが、筆者の立場からは今後に期待したい⁴⁷⁾。

大学生自身の成長・発展期の人権を考えた場合、「社会的・職業的に自立し、社会の中で自分の役割を自覚し、果たしながら、自分らしい生き方を実現するための力⁴⁸⁾」をつけることや、遭遇した課題に対して解決への期待感と苦難を克服してその解決を自分は実行できるという自信を持つことができる自己効力感を学生に持たせることが必要である。自己を徹底的に見つめ、現実世界を凝視し、あるがままの現実を受け入れて、他者を尊重し、思いやる余裕を持つことができると、自己の自信につながり、人間の尊厳を高める力になるだろう。

経営学部に限らないが、学生達は、自分の強みを生かし、周囲の人々との絆を構築して、人間の尊厳を高める上での人権教育を身につけることが先ず必要である。多様な社会的現実を知り、戦略と戦術の違いを知り、競争環境を徹底的に知り、競争社会の中で自分の戦略をものにすれば、X理論Y理論、Z理論や動機付け衛生理論など学んだことが生きてくるだろう。

やる気を周囲の人々にも促し、発信し、つなげる技術、知識（コミュニケーション能力）を習得し、他者を尊重し、社会を豊かにするマーケティング技術を身につければ、自分が多くの命や人々により生かされ、自分もまた人々を生かしている社会的現実を知り、社会に積極的に参加し、社会的貢献力をつける経営学の専門教育や「キャリア形成教育」などは自己の能力開花を一層可能なものとするだろう⁴⁹⁾。

47) 教養教育社会科学系担当者は経営学部では専門科目の「演習」を担当しており、専門科目の「演習」に使う費用であれば、当然前年度に申請して、予算はとれるはずであるが、前年度に次年度の予算申請の詳細な案内を直接に受けることは従来なかったもので、このような点も気づきながら問題提起しなかった点が筆者としては少し悔やまれるが、改善されるとよいだろう。

48) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/index.htm 参照。

49) 社会的弱者の人権の尊重を配慮することが義務教育や中等教育では人権教育の中心になってい

46) 自校教育に関しては、かなり以前のことなので正確な時期は記憶していないが、経営学部教授藤田誠久氏が自校教育に関して報告をされていたことを記憶する。教学部長として、教養教育の一環として語られたこともあった。

経営学部での専門教育科目のすべてが直接、人権教育、キャリア形成のための教育につながるとは言えないが、組織の社会的責任や企業市民としての社会的貢献が期待される現代においては、企業経営の実践の知識、技術を含め、特に日本の場合は問題発見、課題解決のためのチームワークなどが重視されるので、教養教育としての人権教育や奉仕の精神などの内容を反映させたカリキュラム編成次第では、人権教育としてのキャリア形成教育を実施することが容易だろう。筆者自身は経営学の専門家ではないので、経営学教育への期待感ばかりが膨らむが、社会科学系では「学問」と現実との乖離が大きく、教育には時間をかけて、智慧を使って辛抱強くこつこつとやる力を身につけることの重要性を体験してきた。

カリキュラム編成が現在の京都学舎ように、教養教育と専門教育とがシステムとして連携されていない場合でも、それぞれの担当者が意識的に人権教育やキャリア形成教育の授業をしている場合には多少とも効果があるが、持続性、普遍性の点で不十分さをぬぐえない⁵⁰⁾。あらゆる組織の社会的責任や、教育機関での教育内容の質的保証が社会的に要請されている現在では、個人の努力だけでなく、システムとして教養教

育が、他者の人権を認識するためには、自分を含めたより広義のプラス思考の人権教育が必要だろう。大学での人権教育の意義がそこにあるといえる。

- 50) 「人権」概念は時代と共に変化しており、幸福によりよく生きる権利として、マズローの欲求段階説の最高段階の自己実現をするために社会に参加できる権利でもある。したがって、キャリア形成教育のすべてが人権教育ではないが、社会で一人の人格として尊重されるような学習権、教育権を得て自己決定権を尊重してキャリア形成を行うことは人権教育といえる。龍谷大学経営学部の寺島和夫教授と仙台でのキャリア教育学会に参加したこと、企業や公共組織の経営学の一環として人権や学習権としてのキャリア教育などにも積極的に関わり、特別講義に共に参加した重本直利教授や細川孝教授、李洙任教授などとの「企業経営と人権」という講義科目への参加も印象に残る。ただ、特別講義という継続的でない授業科だったのが少し心残りである。

育と専門教育を一体的に与えるカリキュラム編成がより一層重要になるだろう。

企業が社会的責任を果たすためには、長期的に持続可能な視点から、消費者だけでなく、出資者、従業員、地域社会などあらゆるステークホルダーを視野に入れ、「人権の尊重」がいかに重要であるかについて国際化標準機構のISO 26000の説明の中に記述されている⁵¹⁾。現実社会では、競争や人権の尊重が非常に厳しいことを逆に読み取ることができる。

筆者は、一般教育の「社会学」、「社会調査法」の他に、社会学部の「社会学実習」も担当していた時期がある。1科目4単位の際には、夏休みを利用して学生にも地域の調査実習を体験させていたが、半期2単位の科目が中心となつてからは現実にはフィールドワークをさせる時間がないので、大学の授業を利用して学生の意識調査を学生達と共に企画、実施し、集

- 51) 企業の社会的責任に関しては、最近では、法令遵守や企業倫理でも無視することができず、広く社会に自社、自校の存在意義を普及させるためにも、地域社会で人権の尊重を訴えることは有効である。国際標準化機構 International Organization for Standardization では、ISO 26000で、「人権の尊重」を、「説明責任」「透明性」「倫理的な行動」「ステークホルダーの利害の尊重」「法の支配の尊重」「国際行動規範の尊重」とともに、組織原則として挙げ、これらを行動規範として尊重することを組織に求めている。さらに、中核主題の一つに「人権」(他には、「組織管理・統治」「労働慣行」「環境」「公正な事業活動」「消費者課題」「コミュニティへの参画及びコミュニティの発展」)を挙げ、社会的責任の理解や組織への統合、信頼性やパフォーマンスの向上等、実践していくうえで参考となることを意図している。ISO26000による人権(中核主題)として、課題8に「労働における基本的原則及び権利」が挙げられている。社会システム研究所 高村静著「ISO26000のドラフトにみる人権、労働慣行、環境」(NFI リサーチ・レビュー)2007年7月号)参照。Nikko Financial Intelligence, Inc. のHP <http://www.nikko-fi.co.jp/uploads/photos1/535.pdf> 参照。最近、インターネットで検索すれば、ISO26000の説明が多くのHPでみられるし、【月刊 Human Rights】にも「人権 CSR の世界的な展開」(菅原絵美氏の連載など)として紹介されるようになった。

計・分析の初歩程度までしか教育できなかった。

経営学部専門教育科目の演習も1994年頃から担当していたが、分析には統計的知識が入ってくるので、数学や統計が苦手だと思っている学生には大学実施の授業調査では教え方を改善しても評価が悪しき結果となってしまうことも多かった。冬休みや春休みは、時期的に夏休みより利用しにくく、さらに情報処理実習教室ができてからは、コンピュータ実習を学生達が希望することが多くなったので、社会調査法などはフィールドワークを学内で簡単に済まし、調査の分析が中心になってしまった。

演習では学生にグループでフィールドワークなどをさせ、情報処理実習室を利用してコンピュータでEXCELやSPSSを使って分析させ、レポートを書かせることに重点が移っていった。コンピュータを使つての集計・分析は、科学の発達により、統計的知識をあまり知らなくても何らかの結果が数字やグラフで出てくるので、思考力がそれにより深まったか否かは判断が難しい。

しかしながら、時間軸の重みが増す現代社会において、結果をいかにシンプルに、視覚化して報告し、それを読む人にいかに早く、正確な内容を伝えるかが重要になってきているので、コンピュータを自由に駆使できる能力は経営学部生には必要なことである。

算出されたデータの分析の正確性も必要だが、結果の傾向を知る目安程度に集計・分析のコンピュータソフトを使うのはよいが、結果に対する批判的精神がなくならないことを期待したい。コンピュータ、通信、輸送手段など「つながる」技術が発展し、それを使いこなすことがビジネスの変貌が大きく影響する時代でもあるので、学生達が自信を持って社会に適応して行くことのできる教育内容が期待されている。

学部教育を教養教育専任担当者も含めた学部の構成員全体で考え、学部教育の質的保証が進み、学生の自己実現、社会進出がより可能となり、龍谷大学の社会的価値が上がることを期待したい。

終わりに

教養教育担当者と専門教育担当者との間には目に見えない、明確な形では主張しにくい榮譽体系に関する分離の差別の壁がある。ゼミを持ってない、自分の専門領域の科目を学生に体系的に教えることができないなど、教養教育と専門教育との壁のデメリットは結構大きいのではないだろうか。

教授会に出席していても学部教育に主体的に参加できない意識、昇任人事や研究面などにおいて同じ学問分野をしている人がいなくて、不利な場合もあるなど、個人としては差別していてもシステムとして差別になっている場合がある。また、教養教育担当者のグループで作り出している壁も、専門教育との分離の壁に上塗りされて、学部組織として対等な人的扱いとは言えない雰囲気や醸成されるのを敏感に感じる人々がいる。「人権」の問題の多くは、他者への配慮が足りないことから生じ、建学の精神にも反した結果になってしまっている場合もある。

「差別は、差別された者にしか分らない」というのでは、問題解決の輪が広がらない。視点を変えて平面（2次元）では見えなかった結果としての差別も、立体的な3次元、時空の4次元で見れば、見えることもある。

すべてのステークホルダーに対する利害調整重視の視点から大学という組織の社会的責任を考えると、京都学舎では、先ずは、瀬田学舎のように、専門教育と教養教育の壁をなくすあり方の模索が必要ではないだろうか。不都合に見える部分だけを取り繕うシステムを一部に作っても組織が複雑になるばかりだろう。

見えにくい壁の根元を取り払う努力を持続しないで、新たな教養教育センターを作り、教養教育担当者にそのシステムの責任を任せただけでは、真の教育改革、組織改革は進まない。

経営学部のシステムを変更することなく、外部に作ろうと予定されている新学部や京都学舎に来自国際文化学部で教養教育と専門教育のシ

ナジー効果を期待するより、経営学部構成員全員で経営学部のシステム、教育のあり方に関して今以上に具体的に検討し、既に組み込まれている教養教育と専門教育との同質性の部分以外の異質性の部分をうまく組み込んで相乗効果を出すイノベーションを行ってこそ、学部教育の

質的保証も可能になるだろう。シンプルなシステムができ、急がず、休まず、柔軟で、活力ある持続可能な組織になることを期待したい。

(受理 2013年4月15日)