

# 親鸞の思想からみた国際人の育成 外国語教育と浄土真宗系大学の責務

リュウシュ マルクス  
Markus Rüsçh

## 1. はじめに：親鸞の教えを建学の精神とする大学と外国語

今日の社会を取り巻く最も大きな課題には、一つの国を超えた規模のものが多々ある。その最たる代表的な例は地球温暖化であり、その他にも戦争や財政危機など自国の枠組みでは考えきれない問題がこれまで以上に多発している。そのため、大学教育に求められているのはそうした問題の複雑な構造を見抜く知恵の養成で、つまり国際的な視野を学生に持たせることである。国際的な問題を考えるには、外国語を使う必要があることを疑う人はいないだろう。外国語学習の必要性を完全に否定する人は、機械翻訳で十分なコミュニケーションがとれると思う者に限るだろう。しかし、そうした機械が人と人の間に介入してしまうと、まったく交流しないよりは良いかもしれないが、最終的にその両者のあいだに壁が残ってしまうため、相手を理解するには十分な手段だとは言えない。

とりわけ2023年にリリースされたChatGPTは大学の各分野を揺るがしたと言えるが、そうしたAIが語学を含める人文学にさほど大きな影響を与えるとは思われがたい。従来の教育法を多少更新する必要が出てくるとはいえ、決まったルールに従って行動し「考える」ことのできない機械は、これからも人文学を不要とするはずがない。むしろ、人文学が他の学問に比べより一層重要になってくる。AIが担当できる人文学系の研究は、理系から影響を受け過ぎ

たもののみであり、人間がそれをしなくて済むという事情はあえて人文学の発展に繋がる。なぜならば、本来の人文学の仕事は、これまでなかったようなアスペクトを発見することであるからだ。また「人間とは何か」と問うことは人文学の肝要な課題であるため、人間の共生の上では欠かせない学問である。AIはそれに対し、プログラミングされたとおりにしか動かず、また人間に必要な価値論もできかねるため、人文学をさらに促進するツールにすぎない。話を外国語教育に戻すならば、AIには単語リストの作成から課題の解答や作文まで依頼できるものであるが、口頭あるいはインターネットのない環境になった時点で人間がAIの交流の中で得た知識しか利用できなくなるため、外国語教育の必要性が根本的に問われない。

さて、外国語学習は必要であるものの、英語さえできれば他の言語の学習に励む必要がないと思う人もいる。本稿では、そうした人に対してドイツ語を事例に国際理解の養成における英語以外の外国語学習の意義について考察する。

上述の課題はすべての大学が共有するものであるが、それに加えて仏教系大学と外国語教育はどのような関係にあるだろうか。二葉憲香は京都女子学園を事例に仏教系大学の特別な事情を次のように説明する。

日本の学校では、昔から国家主義教育というものが盛んです。国家の役に立つ人間をつくったらい、国家社会のために役に立てばよろしいという伝統がありますので、そのために知恵を磨き、技術を磨くということが教育の中心になっています。そういう点で京都女子学園は少し違っておりました、仏教の精神をもって教育することを重点課題としております。これは何でもないことのようにですが、京女の大きな特色をなしております。<sup>1)</sup>

仏教系以外の大学についての説明を脇に置き、仏教系大学の形態について重要な点が書かれている。一つは、世間に「役に立つ」ことが教育の最も重要な課題ではないという点である。<sup>2)</sup> もう一つは、その仏教の精神は大学の教育を一貫するものでなければならず、例えば仏教に関する必修科目を設けるだけで

はその課題は十分に果たされないということである。二葉は、同じ浄土真宗系大学である龍谷大学の建学の精神を論じる中で、「親鸞精神から信仰を捨象して標語化することの危険」を指摘し、建学の精神を全学の科目に通じるものと捉える重要性を次のように説明する。

親鸞精神は、その信仰の原義が人間にとって何であるかを探求し、それを常に教育・研究の基本理念として確立しようとする全龍大人の努力を通じてはじめて建学の精神たり得るのである。<sup>3)</sup>

つまり、特定の宗派の教義を教育の理念とするならば、その教えはその大学に携わるすべての人びとによって実践されなければならない、そうでなければその精神は単なる標語にすぎないということである。したがって外国語の科目も仏教の精神から何らかの影響を受けなければ、仏教系大学の科目として不十分だと言える。それはまさに京都女子学園の創設者の一人である甲斐和里子とその学校に求めたものだ。彼女は京都同志社女学校で英語を専科としたのであるが、キリスト教系の女学校が多く存在するのに、仏教系の女学校がまだにないことに悲嘆し、甲斐の活動は最終的に京都女子学園の設立に繋がった。英語専科においてはキリスト教の風が他の専科と比べ強かったはずだが、甲斐は自らの専科を否定したわけではない。むしろ、世界に開かれた専科にも仏教の精神を求めたと言えるのではないか。それは今日の学園にも通じる課題である。

無論、仏教系大学と言いながら、仏教全般に共通する考えもあるかもしれないが、それ以上に特定の宗派の仏教理解が重要である。例えば、同じ仏教でも浄土真宗系の大学と真言宗系の大学が理解する「仏教」はかなり相違している。本稿では、浄土真宗の教義および京都女子学園の建学の精神を基にし、外国語教育および国際化のしかるべき姿について論じる。要するに本稿では、なぜ今日の時代に外国語教育が必要なのかという問いについて、「ドイツ語」と「浄土真宗」の観点から考察していく。

## 2. 「国際的」が意味すること：問題の所在と「多様性」

「国際化」を論じるときは、まず「グローバリゼーション」との違いを確認する必要がある。例えば『新明解国語辞典』で後者を引くと次のように定義されている：「世界的規模に広がる（広げる）こと。また、その結果、政治・経済・文化などが国家の枠を超えて地球規模で広がり、世界が画一化して行くこと」。<sup>4)</sup> それに対し「国際化」は「政治・経済の面をはじめ、人間生活のあらゆる面に渡って、自国や自民族の枠をこえた広い視野が求められる状態になること」である。<sup>5)</sup> つまり、グローバリゼーションは人や経済や金の「一体化」を意味するが、国際化はそれぞれの立場を尊重しつつ、その立場を超えた世界的な視野を意味する。グローバリゼーションは世界のそれぞれの社会がより良い方向に変化していく可能性を保ちつつ、一人ひとりの個性をなくす統一化という危険を孕んでいることが明らかである。弁証法的な葛藤として解決できない問題でもあるが、全面的に一体化を目指すグローバリゼーションを良いとする意見が少数派であろう。なぜならば、「一体化」が多く意味するのは「多様な意見の共存」ではなく、「多様性の抹殺」だからである。ピアニストのアンドラス・シフはグローバリゼーションの危険性を非常にわかりやすく説明している。

この種のグローバリゼーションは、流行やチェーンの飲食店とまったく同じで、不健全だと思います。音楽は、それはもっとひどいことになります。ピアニストたちは響きの均一性を好み、音質を平均化しています。今日の非常に多くの演奏者がほとんど同じ響きを奏でているのも、不思議なことではありません。そうではなく、ベートーヴェンのソナター一つ一つに固有の音調を見つけ出すことに全力を傾けるべきなのです。[中略] 相変わらず聴衆の（そして音楽批評家の）聴習慣が一面的だからです。偏見に支配されていて、好奇心に欠けています。<sup>6)</sup>

その状況にすっかり満足してしまっています。また、それによってピアノ音楽の不幸な「グローバル化」が助長されています。あらゆる楽曲と演奏が、驚くほど似たような響きを奏でる傾向にあります。演奏の伝統が作品の個性をぶち壊してしまい、演奏者が作品のことをまったく新しく考えて、命を吹き込むことを妨げているのです。<sup>7)</sup>

要するに、世界がある種のグローバリゼーションの影響で多様性を失うことにつれ、一人ひとりの可能な個性が大幅に限定され、それらの視野も狭くなり、やがて多様な視野の喪失に繋がる。グローバリゼーションに参画している国々は、人・経済・金が同一化し、けっきょく権力者によるコロニアリズムに陥ってしまう。<sup>8)</sup>

それは、言語教育に類似する。つまり、文化面の上ではグローバリゼーションが西洋文化化、それより具体的に英語圏文化化、場合によっては米国文化化とのみ理解されることが少なくない。例えば、いわゆるインターナショナルスクールやインターナショナル幼稚園は子供に自ら暮らしている社会を超えた視野を提供する考えがまったく悪い発想ではないが、それらの教育機関が想定している「インターナショナル」的な側面は英語教育あるいは米国文化と一致していることが多いだろう。しかし、その場合は偏った「多様性」しか生まれることがない。以下で論じる点であるが、その問題の根底には、世界を「日本」と「外国」とに分けるコンセプトであり、「日本」の多様性も含めて「外国」の幅広さを無視した考え方である。したがって、本稿で論じるのは、各個人の個性を尊重し、そして世界的な視野を求める国際化である。

以上の文化的な側面をさらに言語に当てはめれば、国際的な人間は英語ができれば十分な言語能力を有するという考え方だ。英語とその言語圏の文化を世界の基準とする問題は、語学学習者の問題にとどまることなく、外国人の扱いまでに影響を及ぼすため、一国の社会全体に関わるものである。木村は英語偏重の問題を次のように説明している。

問題は、英語の授業で英語圏の文化をとりあげること自体ではなく、英語圏ばかりを優先し、英語圏のことをもって世界（標準）と思いこむような世界観である（木村〔護郎クリストフ編著『節英のすすめ』萬書房〕2016）。<sup>9)</sup>〔中略〕英語が「特定国の文化」とつながらないというのは、現実を無視した空論でしかない。〔中略〕英語の特別扱い、また英語のみによる外国人への対応は、その裏側で、多様性を尊重せず、日本社会を閉ざすことになりかねない。<sup>10)</sup>

要するに、英語の学習自体は問題ではないが、英語とその言語圏の文化が世界基準になることが多様性を不可能とする要因である。それにともなって「外国」観および「外国人」観が単純化し、ステレオタイプしか創作されない。しかも、それは他国のイメージを描くだけではなく、他国が「日本」を理解する際の対象ともなるため、「日本」の固有性や独自性を語るための材料にもなり、その多様性を否定した文化本質主義に繋がってしまう。また外国籍を有する日本在住の人に関して言えば、木村が別の論文で指摘するように、「日本社会でみられる英語の偏重が、移住者の多様性の尊重や日本社会への迎え入れを妨げる側面」がある。<sup>11)</sup> なぜならば、「外国人」が「日本人」と異なる人間だという考えだけではなく、すべての人への対応に英語が最も適切だという発想が生まれてしまうからだ。

ただ、そのどこが問題なのかを説明すると、次の例を見てみよう。それは京都の小学生が受けている教育である。筆者が実証的に調査した内容ではなく、あくまでもしばしば経験する例として挙げるものである。京都の小学生は、「外国人」と認識した人を「Hello」で挨拶しようという教訓がなされているようだ。その教育内容には少なくとも3つの問題がある。一つは、すべての外国人は英語で話しかけられたら嬉しいという前提である。特に長年住んでいる外国籍の人であれば、逆に嫌がる可能性が極めて高い。それはアジア、中東やアフリカの諸国から来た人に限るのではなく、あえて英語圏の近隣国であるドイツやフランスから来た人の方が非常に違和感を覚えることがある。それは日本

人として想像に難いことではなく、外国で「ニーハオ」と挨拶されたときに喜びの感覚が想定されたと同じことである。気にしない人もいるかもしれないが、極めて嫌な思いをする人も少なくないだろう。いずれにしても中国人と認識された日本人がそのときに嬉しく感じることは、中国が非常に好きな人に限るであろう。「Hello」で挨拶すれば良いと教える先生は、おそらくそれを国際語として理解するかもしれないが、とりわけヨーロッパの人からすれば特定の国の言語にすぎないため、喜ばしいことではない。

もう一つの問題点は、外国籍を有するように見えるすべての人は観光客や一時的に日本に滞在する者で、日本人と違うように扱われるべき存在だという誤解である。日本語にいくら不自由であっても、挨拶ぐらい日本語で返せない外国籍の中長期滞在者・永住者はいないだろう。日本語で挨拶したら外国人に嫌がれるリスクが皆無に近いと考えるならば、それらの人びとに外部者である感覚を与えない接触方法を考えた方が良い。そして3つ目の問題点は、英語で話しかけてもその会話が挨拶で終わり、話がまったく広がらないことである。一般的に考えれば、小学生の英語より外国籍の人の日本語の方が優れているため、日本語で積極的に話しかけた方が国際的な交流ができるはずだ。それを考えれば、そうした教育を行う学校の先生は国際的な交流が目的ではなく、「外国人」が英語を使ってみるための実験用動物だという発想が無意識にでもあると思うしかない。またその問題の根底には、「外国」の多様性を無視する考え方がある。

木村が指摘するように、以上の問題から過剰な英語による対応を無条件的に嫌う必要もない。

確かに、英語で話しかけられてありがたく思う外国人も少なくないだろう。しかし、英語＝国際語、外国人＝英語という定式が独り歩きすると、親切のつもりが、逆に疎外感を生み出す場合もある。<sup>12)</sup>

同じように、どれだけ長く日本に住んでも片言しか喋れない、まして漢字が

読めるなど論外の外国人もいる。そうしたタイプは実際に多いかどうかを別として、その少ししか日本語できない人でも、英語の特別な能力を有する人を除いて平均的に日本人の英語より優れている可能性がかなり高い。また、仮にそうしたタイプが多いと想定しても、外国人を英語で対応するような形でその状態を認めて良いかどうかは社会として議論すべきである。筆者からすれば、どの国であっても、外国人に文字を含めてその国の言語能力が要求すべきものである。それを前提に、もしその条件を満たす外国人が少ないのであれば、要求の実現に必要な環境を作ることに努めるべきである。そうするならば、外国人も日本社会の中に加わることができ、また自らの個性を初めて日本社会に向けて表現する能力を有することになる。そうした能力がなければ、多様性を認められる国際的な社会にもなりえない。

無論、以上は理想図であり、実際には外国語を利用したコミュニケーションは外国人がいる限り必要となり、自分の母語と違った言語で物事を考えることも極めて重要な行為である。その場合は、英語を完全に否定せず、節度に使うことが相手を最も尊重する対応になる。泉水はそれを次のように説明し、第二外国語教育と繋げている。

相手の言語は使えないけれど、相手が日本語を使えるのなら、何も英語を仲介させることはないではないか、そう考えることもできるようになるだろう。こうした意味で、木村（2016）の提唱する「節度を持って英語を用いる」という「節英」という考え方は重要であり、第二外国語を学ぶ機会を持つことで、いろいろある外国語のうち、英語のみを重視することなく、相手の言語も自分の言語も同じような重要性を持つものとして扱うことができるようになるだろう。<sup>13)</sup>

泉水の観点で注目すべきところは、その議論が日本語にも触れることである。多くの外国語が日本国内で学習される意味は、より多くの外国人に適切な言語で対応できるようになるだけではない。英語の「国際語」としての地位を

下げることによって、日本語の世界的な価値も上がることになる。国際的な文脈で英語のみに頼るなら、日本語はネイティブレベルで日本語を話せる人が日本国内で使う言語にすぎない。しかし、英語のみに頼ることがなければ、「国際化」は日本語の独自の価値を含むことになり、単なるグローバル化が回避される。

複数の言語のそれぞれの価値を尊重するように努力する地域の一つの例はEUである。EUでは、英語を標準語とする国があれども、EU圏内で極めて少数派である。無論、EUでも英語が共通語として認識されているが、他の言語の必要性を否定するほど重要な位置を占めていると言えない。それは英語が必ずしも第一外国語ではない事情を見てもわかる。木村はEUの言語空間を次のように説明している。

ヨーロッパ連合では、共通語にばかり頼るのではなく、お互いの言語を使うことを大切にしようという提言がなされている。EU諸国民の二者間関係においては第三者言語よりも双方の言語に重点をおくべきであるというのである [中略]。相手の言語を学ぶことの価値は、英語が国際語になっても、全く失われていないのである。英語が浸透するにつれて、あえて相手言語を学ぶということの心理的な効果は今後、むしろ高まるかもしれない。[中略] 相手言語で意思疎通ができないとき、はじめて共通語（英語）の出番となる。それでも英語が使われる場は十分すぎるほど多いだろう。<sup>14)</sup>

木村が指摘するように、ヨーロッパにも日本と類似した外国人差別が認められる。例えば、「外国人」と認識された人がその国の標準語で話しても英語で返されてしまうケースがある。反直感的に、外国人が多い有名な観光地では特に見られる現象であろう。それはなぜならば、最も言語能力の低い類の外国人と接する例が極めて多数派で、外国人＝観光客＝英語というイメージが固定化していくからである。短いスパンで多国籍の人と関わる観光事業に携わってい

る人に関して言えば、解決不可能な現実問題かもしれない。しかし、宿泊施設にしてもお土産売り場にしても自分の母語もしくは自分が習得した日本語で話しかけられて感じる喜びが英語と比べてはるかに大きい。したがって、まず外国語教育の根底にあるべき理念は、言語の多様性を尊重することである。

しかし、大学における外国語教育になると、特別な事情が加わる。大学は専門学校でない限り、商売や何らかの職業に役立つこと以外に言語教育に価値を見出す必要がある。ただ、その価値が十分に明らかにされていない大学も少なくなく、英語偏重が生まれるのもその結果の一つである。要するに、言語教育はビジネスあるいは特定の専門に役立つものでなければならず、その関連で「専門…語」という科目ができてしまい、本末転倒のようなものである。また、日本近隣国の中国語および韓国語の教える価値を認める倍率が高いのもその考え方に由来する。その一方、筆者が本稿で主張したいのは、言語教育の意義がもっと根本的なところにあり、上述したように視野拡大ということである。自らの専門で学んだことを別の言語で表現する能力を提供することが外国語教育の課題であれば、英語教育すら不要になり、その目的ならAIの方が人間より上手に対応できるはずである。要するに外国語教育の主な意味は情報発信とその入手ではない。西山はそれを次のように説明している。

言語教育はこれまでコミュニケーション・ツールの獲得という視点から語られることが多く、これは否定できない事実であるものの、他者性を十分に考慮しない場合、このような視座は言語の機能主義や道具主義に陥ってしまう。しかし言語は単なるツールではなく、言語学習はスキルの獲得だけを意味するのではない。文化を通じた他者性の発見や他者との交流こそが、言語教育を全人教育へと拓くのである。<sup>15)</sup>

以上のように言語教育を単なるスキル獲得とみなすのであれば、自らの視野を広げる道を閉ざすことになる。西山が指摘するように、言語教育はその言語圏の文化を通じて行われるものであり、自分が慣れている視野からではなく、

他者の視点からその他者と出会うことになるため、全人教育に繋がる。例えば、留学中に現地の人びとと交わる機会のあった者が体験したことだと言える例から考えてみよう。ドイツで例えてみると、グループでクリスマスマーケットに行き、そしてある家族のクリスマス行事に加わるチャンスもあった人なら、そこでドイツ語を使っていたのであれば、その経験に関する情報が最も印象深く残るはずはない。それより大事な自分への「お土産」として残るのは、行事や日常に現れるものごとの考え方や社会儀礼だ。そうした経験ができれば、自らのこれまでの習慣や考え方を違う立場から見ることができ、初めて国際的な視野に近付ける。要するに、国際的な視野というのは、単に複数の立場を知識として獲得することではなく、それらを総合的に見直し、より良い立場を発見することである。そのようなプロセスは最も一人ひとりの個性—京都女子大学の言葉で言えば「一人ひとりの『らしさ』」—<sup>16)</sup>を尊重する過程であり、自己反省に基づいた本当の社会的多様性を可能とするものなのである。翻訳や通訳はその世界と出会うために無力とは言えないが、最終的に自と他との間の溝を残し、その世界を中から見経験を提供できなくなる。したがって、国際的で幅の広い視野の育成は大学教育の一つの目的と理解するならば、外国語教育が不可欠で、最も根底にあるものである。

そうした目的が妥当だとすれば、大学はもう一つの責任がある。それは、自らの大学により多数の言語の科目を提供することであり、第二外国語内でも特定の言語に偏重が起らないように努力しなければならない。例えば、今日は韓国語、場合によっては中国語が人気を浴びている言語であり、履修者数も他の言語と比べ非常に多い。無論、隣国である韓国や中国に行くチャンスが比較的高く、その国からの人が日本に訪れる可能性も高い。ドイツはまったく同じ事情で、ドイツに生まれたらまずはヨーロッパにある隣国に行くことが多い。またその関係でその国々の言語を学ぶ人もヨーロッパ外の国の言語と比較したら多い。<sup>17)</sup>しかし、第二外国語において韓国語あるいは中国語がはるかにマジョリティを占めているのは大学生へ国際的な理解を育成する妨げにもなる。

理由は、韓国語や中国語なら日本語を母語とする者なら学習しやすく、履修

者数が多いから友達と一緒に学べ、そして日本の文化に比較的近い文化圏だと考える学生が少なくないからである。国際的な視野の養成からすれば、外国に自分が慣れ親しんでいるものしか求めないのは大きな問題である。そのため、大学は特定の学生数に予想外の他者と出会わせ、第二外国語教育内の履修者数のバランスを調整する義務がある。その改善の妨げになるのは、特に私立大学に見られる現象である。つまり、大学生は「消費者」で、教育は「商品」という考え方である。その結果として、高等学校を卒業したばかりの大学生の率直な希望に流され、多様な経験の重要性を教えない大学になる。重ねて述べておくと、韓国語や中国語の語学学習には意味がなく、すべての大学生はアジア以外の地域の言語を学ぶべきだということを言いたいわけではない。しかし、道具主義に陥ることなく、外国語教育を通して多様性を認める国際的人間の養成を目的とする大学であれば、韓国語や中国語だけではなく、ヨーロッパ諸国の言語やアジアの他の国の言語教育などまでに視野を広げる責務がある。

それは親鸞の教えを建学の精神とする大学ならば、ことさら大事な課題である。親鸞は多言語主義の代表者とはまったく言えないが、人間の多様性を多様性として認める点では徹底している。それはつまり、全員が同じものになるというような植民地主義でもなく、他者と理解し合えない孤立した個人を物語るある種のポスト・コロニアリズムでもなく、人間の根本的な共通点を見出した上で、違いを尊重し合う考え方だ。阿弥陀如来による救済の構造を参照すると、他力によって衆生が特別な力を持ち、より清浄で優れた人間になるというはたらきではない。逆に、すべての衆生がありのままに救われるというのが、親鸞の救済論の特徴だと言える。それと関連して、「正信念仏偈」には次の言葉がある。

凡聖・逆謗齊しく回入すれば、衆水海入りて一味なるが如し<sup>18)</sup>

その意味は、凡夫でも聖者でも五逆の罪を犯した者でも仏の教えを謗る者でも、全員がそのありのままに海に入り、自ら（衆生）の根源に帰するという考

え方だと言えよう。親鸞の教えには、教義的に衆生の中でランクを付け、また特定の人間の理想像を要求することが皆無である。そうした人間観を実生活に当てはめるには、まずは多様性と出会わなければならない。そうした出会いには、複数の契機があるが、その典型と思われるものが他国と触れることである。そのために必要となってくるのは、その国の文化の知識と言語の能力である。そうでなければ、他国との触れ合いは単にこれまで持っていた視点からその国を見ることに過ぎず、しかしその国を内から理解するには言語能力が不可欠である。また、ある言語が自らの母語と違えば違うほど、より多様性を知ることができ、また自らの言語とそれに基づく諸々の思想的文化的立場を反省するチャンスがある。したがって、親鸞の教えに立脚したら、一人ひとり相手をありのままに認め、またそこから人間の多様性を体験するように呼びかけられており、その目標を達成するために外国語教育は大きく貢献する科目なのである。

### 3. 「国際的な人間」が意味すること：「謙虚」

上述したような国際的な視野を持った人間は具体的にどのように想像すれば良いだろうか。まずは、国際的な視野の必要性を改めて確認しなければならない。日本国内だけで暮らし、外国籍の人とまったく関わる必要がなければ、そもそもそうした視点が必要だろうかと疑う人がいるかもしれない。しかし、国際的な視野とは、国際的な問題にしか当てはめられないのではない。泉水はその価値を次のように3つのレベル（Globalization, Localization, Personalization）から複合的に分析し、評価している。

Globalizationというレベルは、例えば、海外と交流や取引をするために広く使われている英語を学ぼうというような意味での「グローバル化」ではない。むしろ、「言語学習」や「外国語教育」に対して、どのような考えを持って臨むか、世界的に見てどのような取り組み方が必要かを考える

という意味での「グローバル化」である。[中略] これに対し、Localizationは、Globalizationで求められる要素を、自分の居住地や社会的活動を行う地域（学校の所在地など）に合わせた形で調整・変更していくレベルである。最後に、Personalizationだが、これは学習者個人が自らの学習目的に合わせた形で、あるいは、指導者がその学習者の目的に合わせた形で、学習内容や学習方法に変更を加えていくレベルである。<sup>19)</sup>

筆者が使っている「国際化」という概念はまさに以上の3点を総合的に表現したものである。泉水が指摘するように、グローバルな観点は必然的に一人ひとりに関わるメゾおよびミクロレベルと相互的な関係にある。したがって、国際的な勉強をするという行為は、「他」を知るためだけではなく、「自」を新たな立場から照らし、そして考え直すことだ。なお、それは「外国人がみた日本」というようなタイトルがついた講座が意味する自分を振り返ることのパターンではない。上述したように、外国語の学習を通して別の文化を中から見ることができると、その立場から自分が日々暮らしている環境を見直すチャンスを獲得する。つまり、ある見方の良し悪しを判断する前に、予想外の発見が可能になる。しかし、そもそも「他」と「自」をそのように独立し、対立するものとして理解する必要があるだろうか。西山はその関係性を次のように理解している。

[経済産業省産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会(2011年)の] 報告書は、歴史や文化など外国や外国人の背景を知ることが日本文化との差異を認識することにつながると指摘する。ここでは、外国の歴史や文化がいわば日本の歴史や文化と対照的に構想されていることに注意を向けたい。[中略] 言い換えると、日本と外国の文化の間には必ず差異が存在するのであって、日本が外国と何らかの文化を共有していることを報告書は想定しないようである。つまり日本文化はあたかも純粹に日本に固有の要素だけで構成されており、外来に由来する要素は含まれて

いないかのように報告書は論を展開している。[中略] あくまでも、日本文化は異文化と切り離されたものであり、日本人自身も外国の文化や歴史と切り離されたものと措定されている。<sup>20)</sup>

特に今日の社会においては、ある国の文化を独立したものとして理解することが適切である場合はほとんどないと言える。世界の大抵の地域は他の地域と繋がっており、互いに影響を及ぼしている。昔は紛争や戦争と関連して行われた交流も多かったが、現代の多くの社会は平和に互いを影響し合っている。それは政治的に安定した平和かどうかを脇に置いておき、文化は強制的にでも合意的にでも他の国から影響を受け、変化している。それを否定し、日本文化を純粋に日本固有のものと考え、影響史の事実を無視したもので、人間が作った本質主義的な見方にすぎない。西山の言葉を借りれば、その関係を次のように説明できる。

「異文化」とは何か。グローバル人材に関する文部科学省の提言を見る限り、「異文化」はそれ自体、客観的に存在するような印象を与えるが、はたして「異文化」は主体の外部に画然と存在するのだろうか。<sup>21)</sup>

西山はそこでフランスの事例を挙げ、文化を「もっぱら国や国民との枠組みから考える」妥当性を問題にしている。

国民国家の中にはひとつの文化、ひとつの国民文化だけがあるのだろうか。この発想は文化本質主義に通じるものである。この文化観はある国にはひとつの文化が本質的に存在すると主張するもので、一国を構成する国民を外国人と本質的に異なるとみなす（馬淵<sup>マヅ</sup> [馬淵仁『クリティーク多文化、異文化：文化の捉え方を超克する』東信堂、2010）。[中略] グローバル社会において文化は国民国家の枠組みを超える。[中略] [また文化の内部も] 決して単一の実体ではなく、複層的であることがわかる。フ

ランス文化と呼びならわしている文化が複数形であるというのは、その中には、伝統文化があれば、若者文化もあり、都会の文化もあれば、地方の文化もあり、また年代や社会階層によって文化は異なるからである。<sup>22)</sup>

西山が指摘しているように、文化とは内部から見ても外部から見ても「単一の实体」として語るができない。内部の面の例を挙げれば、それは同じ日本にいながらも、300人しかいない集落の住民と東京23区の住民が慣れ親しんでいる「日本」とは全面的に異なると言え、まさに相手が「異国」に住んでいる程度である。また、外部の面の例を挙げれば、日本はとりわけ明治期以降ドイツから多くの影響を受けているのは顕著であり、ドイツも日本から多様な影響を受けている。その事実を認めたら、「文化」を定義するには基本的に2つの方法がある。一つ目は、日本国内でどの日本人もが共有するわずかな共通点を探すこと、あるいは外国から一つも影響を受けていない要素を探すことである。可能性としては否定できない方法であれども、結果的に具体性のない要素もしくは意味の幅が極めて限られている文化的特徴になる。それより現実的なのは、文化の多様性を認めた上での文化論であり、それは規範的ではなく記述的なアプローチを必要とする。その場合は、サブカルチャーなどにとどまらず、日本に住んでいる外国籍の人はもちろん、実は観光客も「文化」の一部を形成する主体として認識して良いだろう。

上述の理由により、外国語教育を通して出会う「異文化」は、学習者の文化と完全に異なるものではなく、すでに学習者が親しんでいる文化の一部である。それは極めて些細な共通点であっても、そこから互いの「文化」の理解を深める中、共通点の数が徐々に増える。それは筆者が考える外国語教育の一つの目的であり、異文化と触れることによって、単なる知識を増やし、他者として認識し、解散するのではなく、「自」と「他」の考え方を克服することである。無論、その方向性が過剰になれば、上述の「グローバリゼーション」と類似した現象になり、文化的な違いがなくなってしまう。それを避けるために、「理解し合う」ことは「好み合う」という意味ではなく、その一方、自らが唱

えている「自国の文化」はあくまでもその国の文化の一部を意味しているの  
あり、結果的に個人レベルの発言にすぎないことを自覚しなければならない。

以上の異文化理解は親鸞の教えの重要なところに呼応している。それは、親  
鸞の著作から読み解ける人間の謙虚さへの要求と平等主義である。まずは前者  
について論じれば、親鸞の人間学においては謙虚な態度が極めて重要である。  
具体的に言えば、親鸞の教えの前提は、自分の視野が常に限られており、いく  
ら知識と経験を積んでも自分にはいまだ見えていない側面があるという態度を  
人間に求めることである。それは親鸞の「師匠」としての態度まで影響を与  
え、親鸞は自分が衆生救済のために究極の答えを見つけたことを断言しない。  
親鸞の阿弥陀如来への信心は無条件的で確固としたもので、自分にはその道し  
かないとはいえ、それを人には押し付けることは決してしなかった。弟子とし  
て親鸞を見た唯円の著述になるが、『歎異抄』には次の有名な言葉がある。

親鸞におきては、ただ念仏して、弥陀にたすけられまひらすべしと、よ  
きひとのおほせをかぶりて、信ずるほかに別の子細なきなり。念仏は、ま  
ことに浄土にむまるるたねにてやはんべらん、また地獄におつべき業にて  
やはんべらん、総じてもて存知せざるなり。[中略] 法然のおほせまこ  
とならば、親鸞がまふすむね、またもてむなしかるべからずさふらう歎。<sup>23)</sup>

つまり、親鸞は弟子を持つ師匠という資格を有せず、阿弥陀如来に必ず救わ  
れるという確信も自分によるものではなく、ひたすら先人の知恵に頼ったから  
である。それは後に「宗祖」として仰がれる人間として極めて珍しい要素であ  
る。そうした態度は筆者が考える外国語教育の一つの目的でもある。要する  
に、その教育は特定の外国について詳しくなることによって自分の持っている  
視点に別の視点を加え、より豊かな判断能力または他者理解能力を養うため  
ではない。むしろ、世間の計り知れない多様性に触れ、そしてその接触を自分  
の見解の相対化に活かせるというのが以上の態度の一つの結果だと言えよう。ま  
た、他者と関わるときには、相手を理解するための見解が常に不十分であると

いう警戒心も生まれる。

2 点目は親鸞の平等主義である。先の謙虚さと繋がっているが、親鸞の教えに基づく教団は、平等主義を徹底したものである。親鸞は後世に「宗祖」という肩書きが付けられ、また宗門では「門主」や「勧学」というランクができた。しかし、それはあくまでも組織的な意味合いしか持たず、それらの人間の救済論的な相違がなく、また教えについて議論するときも同じ立場である。したがって、一般門徒のために勧学が無条件的に正しいのではなく、その門徒にある勧学の発言を論破する力さえあれば、それが通るはずだ。それは真宗の教団の一つの特徴だと言え、親鸞の教えを建学の精神の基にする大学にも影響を与えなければ、その教えに逆らうものになる。例えば、大学内でいかなる肩書きであっても、特定の問題に関わっている人であれば、その人の意見の重要性は他のどの人の意見にも等しい。また、学生も教員と同じ関係にあるべきである。教員は勉強の履歴が学生よりはるかに長いため、議論においては優位に立つことが多いだろう。しかし根本的な構造としては、学生と教員は同じ立場にいる討論相手で、共に学ぶ同朋である。教員がネイティブの場合こそ、外国語教育は一見でそうした構造からほど遠いようだが、実には極めて近しい。なぜなら、我々の最もの根底にある「言語」を扱うもので、それに盲点を見せることによって互いの母語に揺るぎを与える可能性を持つからだ。また、そうした態度を学生に求めることによって一人ひとりの自治もより育つ環境になる。

浄土真宗系大学について論じる栗山もその組織的なところを強調している。

[親鸞]の衆生利益が「自信教人信」[自ら信じ、人を教えて信じさせること]という真宗の信にもとづくいわゆる同朋教団の形成にあったこと、またそれこそが真宗信者の仏恩報謝の営みであること、そして、彼の生涯の課題、いいかえれば、彼の現実の世界における信にうながされた課題がまさに衆生利益にあったことを雄弁に物語っているといえよう。[中略]人びとは、自らの尊厳性を自覚し、「われら」を「下類」と蔑む価値観から自律し、等しく尊厳性をもつものとして連帯していった。<sup>24)</sup>

以上の論点は、親鸞の教えに見られる尊厳と侮蔑の弁証法を主張する。救済論で簡単に例えれば、衆生は救われようもない存在であればこそ、救いの道があるという考え方に類似している。その精神に従って外国語を学習すると、すべての意見を尊重する姿勢に基づき「自」と「他」が異なる固定的な主体でなくなる。自らの立場を他に押し付けることなく共有することが求められ、また逆にも同じことが言える。外国語教育はそうした自分の外部にある「他」および自分の内部にある「他」と触れるチャンスの与える術を多く有するゆえ、親鸞の教えで求められている態度を養うには極めて重要である。

なお、ここで目指されているのは、絶対的な相対主義ではない。「他」と出会うことの意味は、単に複数の意見を知るためではなく、最終的にすべての人間が共有している要素を考えることだ。人類内の違いを認め、そして確かめる必要もあれども、あまりにも認める中で共通点を見失い、共生の調和を妨げる究極的个人主義に陥ることを危惧しなければならない。二葉はある講演において京都女子学園の特徴を説明し、その問題に重点を置いた。二葉は「ポスト・モダン」という概念をめぐるその観点を明らかにする。

あなた方、我々、それぞれが勝手なことを思っておるんだから、お互いに妥協点を見つけて妥協するしか手がない [中略]。ポスト・モダンの個人と言いましても、得手勝手な人間ばかりです。そんなことで一体何を教育しようとするのか。科学技術が発達したらいいか、頭がよかったらそれでいいか、勉強して偉そうにしたらそれでいいか、そんな人間をつくって世界がよくなるか。絶対にそういうことはない。<sup>25)</sup>

筆者からすると、「ポスト・モダン」よりも「ポスト・コロニアリズム」という概念の方がふさわしいように思えるが、以上の論点はまさに今日の多くの社会が直面している問題に触れる。つまり、相手の立場と自分の立場との両方尊重するあまり、一人ひとりの意見は相対化され過ぎ、自分の意見に賛成する人のグループ以外と繋がりを持たない社会になる恐れがある。二葉はその繋が

りの可能性を次のように考える。

自分で自由になるところは一つもありません。これを「無常」と言います。[中略] 私の体をして体たらしめる、さまざまな働きがある。どうやってできたのかわからんけれども、ちゃんと働いておる。それが「我にあらず」ということの根本です。[中略]「おのずからしからしめる不思議な形成力」、人間の認識能力ではつかまえることができない、科学でもつかまえることができない、いかなる人間の知能によってもそれは明らかにすることが不可能な働き、これをおのずからしからしめる形成力と言っております。[中略] 我にあらざる不思議な働きという原点に返って、その不思議な働きに対する敬虔な態度をもつことがまず必要です。[中略] あらゆる学問を、そういうふうにして原点に返って、人間の敬虔さをもって新しく押し進めていく。我が我がということじゃなくて、自分の利益じゃなくて、一切の人間がそれによって利益を得るような、幸せを得るような、そういう世界を全力でもってつくる、これが世界の学問の使命であり、同時にまた、仏教の使命であります。<sup>26)</sup>

二葉の論によれば、釈尊の「無我」は親鸞の「自然法爾」に類似している。本来は親鸞の救済論のキーワードであり、つまり衆生の救済の原因となる力が普遍的なもので、特定の衆生と関係なくはたらくことを意味している。それは我々の日常生活に当てはめることもできる。要するに、一人ひとりが孤立して生活するのではなく、以前より他の人と繋がって生きている。他者との「繋がり」(縁)を自覚することが求められ、またそこから何かを報いるという行為も必要とされる。一人ひとりの個性も確保されるが、その個人が自らの個性を尊重しながら、個人や特定のグループのためだけでなく、社会全体のために行動しなければならない。外国語教育は、そうした「繋がり」の自覚にも大きく貢献するものである。上述したように、外国のことを学ぶことは違い——いわゆる異文化——を知るためのものだと考える人もおり、それによって自国と

他国の概念が固定化されてしまう。しかし、外国語教育とそれにもなう外国の勉強は逆に共通点を発見する場であり、それまで持っていた他国に対する先入観を超克する機会である。すべての人間や国の具体的な姿は同一であるとまで過剰に言ってしまうと、多様性を否定することになるが、多様な中で繋がっており、同じ方向に行こうとする面では一つであるという願いを抱かなければならない。それなら、その方向性を反省することも常に求められると同時に、社会全体・地球全体のために行動する原理ができる。外国語教育によって、これまで見えなかった繋がりが見えてくることがあり、また言語能力および文化知識の向上により、外部者としてではなく、同じメンバーとして新たな社会に参画する道が開かれる。

#### 4. 外国語教育が「差別」について教えられること

なお、以上の論は理想だけであり、現実性がないと思う人がいるかもしれない。特に言語と文化の理解さえあればあるグループに内部者として加えてもらえるという考えは、実際の社会的問題を無視した発言といって良いだろう。ある個人がいくら馴染んでも周りの差別によってその集団への入り口が閉ざされる例は少なくなく、しかもその差別の理由は、人の先入観と外部者の外観のみの場合が多く、本人が自ら変えられるような、あるいは知識の増加で解決できるような要素ではない。本章はより具体的に大学教育について論じるため、本稿の主な基盤である京都女子学園の「建学の精神」の内容を詳しく参照する必要がある。その精神は次のようにまとめられている。

本学園は「親鸞聖人の体せられた仏教精神にもとづく人間教育」を建学の精神としている。この建学の精神に基づく本学園の教育理念は、この精神に基づいて知性と情操を高め、人間としての自覚を深めるとともに、すべてのいのちを平等に愛する豊かな心を培うことによって、真の人間を育成することにある。

[中略]「親鸞聖人の体せられた仏教精神」とは、まさにこの[すべてのいのちあるものを等しく尊び、敬い、愛する心を持つ人間および自己中心の欲望に溺れている愚かさや浅ましさと歪みの克服の] 仏教の道に立脚することであって、聖人はこれを明らかにするとともに、みずからの愚かさを深く自覚、懺悔しつつ、この愚かな身のまま、その精神を体得していくことができる道を示された。

もちろん、人間のあらゆる努力は人生を歩む上で大切であることは当然であり、教育の場でも知識を積み工夫を凝らし、不屈の精神で実行することが求められる。

しかし、自己の努力がすべてであるとして自己のみを頼りとし、自己のなすことを善しとする自力作善の心であってはならない。自己の力のみを頼りとし、自己に執らわれていては、いかなる努力も歪みが生ずるのであって、逆に自己に執られることの愚かさを知ることがこの歪みを正す道である。

[中略] 無限の力に支えられ生かされているという「いのち」そのものの不思議さを知るとき、自他の対立を超え、ともに生き、ともに育てられているという、あらゆるいのちあるものの平等を自覚するのである。これが人間教育の原点であり、本学の教育理念の基本である。<sup>27)</sup>

要するに、京都女子学園の教育理念は知性と情操という2つの足に立脚しており、その要素を育てるのは教育の目的である。「知性」とは、どの教育機関にも共通するところであるため、以上の建学の精神は主に「情操」の具体的内容を説明している。そのキーワードは「自覚」であり、その対象は「自らの愚かさ」と「あらゆるいのちあるものの平等」という内なるものと周りである。「愚劣」とまで名乗った親鸞の教えにおいては自らの愚かさが非常に重要なテーマで、例えば次の和讃で表現されている。

无慚无愧のこの身にて  
 まことのこころはなけれども  
 弥陀の廻向の御名なれば  
 功德は十方にみちたまふ

不了仏智のしるしには  
 如来の諸智を疑惑して  
 罪福信じ善本を  
 たのめば辺地にとまるなり<sup>28)</sup>

いくら修行や勉強しても衆生には超えられない愚かさがあると親鸞は考えたのだが、それは大学の教育精神として予想外に当たるかもしれない「愚かさを知る」という重要さの根拠である。しかし、賢くなるために努力し、あるいは社会のために貢献する意味がないということを言っていない。あくまでも自分の視野の限界を知ることが求められ、その限界があるために「自己のみに頼る」ことが危うい行為になりうる。そして自らの周りについて言えば、それらは患者である意味で平等である。社会全体から見れば互いに支え合っている意味では、「多くのいのちと、みなさまのおかげにより」<sup>29)</sup> という感謝の言葉が浄土真宗で強調されているが、根源的に言えばすべてのいのちが患者であるからこそ同じ不思議な力（阿弥陀如来の本願力）に支えられている。したがって、社会的な面から見ても、根源的な面から見ても、「自他の対立を超え」た世界観を獲得することができる。

そうした教育を提供するために外国語教育はどのように取り組めるだろうか。貢献する一つの要素は複言語主義だと言える。西山はそれを次のように説明する。

複言語主義とは個人の言語体験に注目する。個人の中で複数の言語体験は個別に存在するのではなく、それらは相互関係を築き、相互作用のもとに共存している。そして「全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間」を作り出すことが、複言語教育の目的である。<sup>30)</sup>

西山は複言語主義をヨーロッパの例で説明し、その地域ではヨーロッパ諸国

の言語の独自の価値が尊重されていることを強調している。その目標はある種の成功をなしていると言えるものの、西山の指摘にあるように、そうした環境にあっても大言語に偏重する傾向がある。そのため、制度的に複言語主義の重要性を主張する必要があると述べている。

このような人間の心性を顧みると、異なる言語を学ぶ、教えることは、意識的な人間の営みによるもので、意識的に異なる言語を学ばなければ、他者への偏見や先入観を取り除くことができないことがわかる。[中略]そして教育によって、異なる言語は他者への窓、異なる文化への窓ともなり、他者への偏見やステレオタイプを取り除き、異なる他者へと関心を拓くことに向かう。しかし、このステレオタイプといえども、それ自体が間違っているとして純粋に捨て去るべきものではない。ステレオタイプもまたひとつの表象にほかならず、その社会が生み出した点で文化の構成要素のひとつである。<sup>31)</sup>

換言すれば、本当の他者としての他者に会うためには、その他者の居場所へのドアの鍵となる言語と文化を学ぶ必要がある。それは例え英語だけ経由したコミュニケーションであれば、その英語が自分の一部になっていない限り、互いに不自然な環境にいることになり、世間で提唱されている「異文化体験」的なものになるかもしれないが、複言語的空間にも、自他を超えた世界にも繋がらない。そして以上強調したように、自分の母語と違う言語を学習することによって、絶対的な他者についての情報が増え、他者の概念自体が固定化するのではなく、逆にその他者の多様性を知ることになり、自らにも「他者」と同一の部分にも会うことがある。そうしたプロセスの中で、自分も変化し、相互的に影響を与える。西山はその学習における一人ひとりの変化を次のように理解する。

グローバル社会の特質のひとつが交流と混淆であるとすれば、文化やア

アイデンティティこそが現代社会の指標になるに違いない。そしてその文化やアイデンティティはまじわりの中にある、しなやかな存在で、決して硬直化した実体ではない。グローバル人材にはしなやかな文化観や、ゆるやかなアイデンティティが求められている。<sup>32)</sup>

西山の「グローバル」は筆者の「国際的」に相当すると思われるが、要するにさまざまな相手と交わることによって、「自」が固定したものとして残るのではなく、アイデンティティと呼ばれるものが流動的に形成されていく。「アイデンティティ」は「自己同一性」を意味するが、人間の内面を説明するためには誤解を招く概念だと言える。なぜなら、それはトートロジーになるか不変的なものだと思わせるかのいずれかの解釈になりやすいが、実は西山が指摘するように「決して硬直化した実体ではない」ものだからだ。複言語空間が表すのは、一人ひとりとは唯一無二だが、同時にさまざまな他者を自らに孕んでいるということである。そこで「自」と「他」の区別がつかなくなる。語学学習の経験がまだ浅い人は、外国語学習を翻訳機能のようなものと理解しているかもしれないが、言語能力が向上すればするほど、母語との境界線が薄くなり、やがてなにもないに等しい存在になる。したがって、語学学習がある程度まで進んだら、いわゆる外国語でありながら、自分の母語で先に文章を作らずに外国語のままに言語運用ができるようになる。その段階にたどり着いたら、まさに複言語空間ができあがり、ものごとを同時にさまざまな角度から見るようになる。それは以上参照した京都女子学園の教育理念の実現において不可欠なものと言って良いほど大きく貢献する。

以上すでに幾たびか触れたように、言語教育は言語そのものだけを意味するのではなく、特定の言語が使われている文化も必要な知識である。無論、語学授業でその言語の国の習慣やニュースを紹介することが普通と言って良い。しかし、筆者が考えるには、簡単な紹介程度を超えた意味で学習者を文化と触れさせる必要がある。木村は高等学校の多言語教育について次のように述べている。

教員が足りないのでは、という疑問があるかもしれないが、現在、既に、英語以外の言語を専攻して英語と共にそれらの言語の教員免許をもっている教員は少なくない。ただ、それらの免許のほとんどは活かす場がなく死蔵されている。<sup>33)</sup>

大学の教員になると、語学の教員はさらに広い意味でさまざまな知識を有することが多数派だろう。最初から外国語教育そのものに限定して教育を受けてきた教員もいるだろうが、文学・社会学・宗教学・言語学・歴史学というような多様なバックグラウンドを有する教員も極めて多い。語学の教員は語学に専念すれば良いというふうに考える人もいるが、それはそれらの教員のもう一つの特技を「死蔵」させることを意味し、また以上論じてきた語学教育の重要な側面を見逃している。外国語教育は単なる言語学習で終わるケースも少なくないだろうが、可能性としてはまさしく学際的な分野であり、他の分野を単に補助するものではなく、外国語教育独自の価値がある。筆者が考える語学のあるべき姿は、学習者の関心を活かし、外国語というツールをとおしてそれを深めることである。ただ、それは外国語の授業で言語能力を高め、それを以て専攻の授業で活かせるということではなく、外国語の授業そのものが専門知識を深め、外国語教育独自の学習内容に触れる場であり、それは逆に外国語外の授業ではできない教育内容である。要するに、外国語教育は自らの視野を広げる役割もあれば、専門分野レベルでも重要な貢献ができるのである。

外国語教育の一つの独自の学習内容は差別に関する意識を高めることだ。差別の中では、特に外国人差別が対象になりうる。なぜそれは外国語教育の特技かというと、一つの理由は外国語教育を担当する教員は以前や今現在でもさまざまな形で外国人差別の経験をしてきたからである。外国人差別やジェンダー差別を直接受けている人はその問題についてより詳しく話すことができることは当然である。しかし、外国人差別という問題は主に日本国籍を有する学生にどれほど知ってもらふ必要があるかと疑う人がいるかもしれない。ただ、「差別」というのは、当事者の問題だけでなく、また当事者しか語れないもので

もない。なぜなら差別は、誰でも思わず当事者になってしまうという特徴があるからだ。差別は簡単に言えば、——アレントの概念を借りれば——暴力的行為であり、権威（Macht）の喪失への心配に起因する。したがって、女性差別の解決は、男性の課題でもある。また外国人差別の解決は、内国人の課題でもある。差別はさまざまな姿を持つが、暴言というような直接的な行為だけではなく、間接的かつより残酷なものとして「無視」、要するに特定の人をそもそも視野に入れない行為も含まれる。

そこに立脚して浮き彫りになるのは、女性差別と類似した外国人差別である。外国人は、その意味で女性が体験するのと同じような経験する。その一つの例は視野からの排除である。外国人がさまざまな場面で目立ちやすいという意味では、予想外かもしれないが、そうした人を頼りとするのが内国人と比べて極めて少ないと言えよう。その自覚を当事者でない人にも与えるためには、外国人でなくても良いが、女性差別と同じように自分の経験からそれを話題にできるのは大事であり、日本においてそれが特にできるのは外国籍の人で、特に見た目と外国人と認識される人である。日本国外の滞在歴が長い日本国籍の人でも同じように実体験から話すことができるが、最新の情報に加え、学習者にとってなかなか見えてこない日本社会における外国人差別を伝えるには外国籍の教員が極めて重要である。あらゆる差別を問題にすべき女子大学としては、外国人差別は大きな問題であり、それを当事者から話題にできるために日本では「外国人」と見なされている人の雇用が不可欠である。それは女子大学の必要性と同等のもので、そうしたバイアス（「女性」「外国籍」）が無関係になることが理想だが、現実は違うので、理想の形の実現に向けて努める必要がある。そのために、ジェンダー差別を無くそうと看板に書いた京都女子学園にとっては、外国人差別の問題も同じように扱う義務がある。

また、女子大学であるからだけではなく、親鸞の教えから見てもあらゆる差別のない社会への取り組みは重要視されている。そもそも、「差別」は「平等に対する」<sup>34)</sup> 仏教用語で、決して親鸞に限定した考え方ではない。しかし、親鸞の教えには、差別に対して高い意識があると言える。例えば、不殺生戒を自

らの生業によって守れない人びとについて、次の有名な言葉がある。

また、うみ・かわにあみをひき、つりをして、世をわたるものも、野やまにししをかり、とりをとりにて、いのちをつぐともがらも、あきなるをし、田島をつくりてすぐるひとも、ただおなじことなりと。さるべき業縁のもよほさば、いかなるふるまひもすべしとこそ、聖人はおほせさふらひしに [中略]。<sup>35)</sup>

ここで述べられている「業縁」とは、我々の選択や力によらない境遇であり、それらの事情によって衆生のできることもできないことも違う。親鸞はそこで世間的な判断にあたる「良い行為」もしくは「悪い行為」自体を否定することはまったくないが、自らの力によらないことを救いの条件とすることの正当性を疑っている。要するに、漁師や猟師という生業におかれている者は救いの対象から除外されることがふさわしくないと考えている。現代だとそうした仕事を必然的にしなければならないことがないだろうが、おそらく当時は自らの仕事を選ぶ自由がなかったことから、その人びとの救済の可能性が述べられたのではないだろうか。菊池が指摘するように、殺生する人びとに対する思いやりの表現として、親鸞の代表的な肖像の二つである「熊皮の御影」と「安城の御影」がある。「黒の衣と袈裟をまとった僧侶姿の親鸞が、黒い獣皮の敷物に坐している。あるいはそこに、桑木の鹿杖や猫皮の草履」が描かれている。<sup>36)</sup>

差別の根拠は上述したように基本的に一人の責任に及ばない要素を対象にする。世間的な差別問題は救いと関係がないのは言うまでもないが、根拠もなく除外する行為に関して言えば構造的に同一のものである。したがって、そうした差別に対する高い意識が背景にある親鸞の教えが建学の精神のもとであれば、特定の差別問題だけではなく、あらゆる差別問題の解決に取り組むべきである。その目標への達成に一步でも進むためには外国語教育は大きく貢献する力がある。それは差別の経験を伝えるという意味でも、「自」と「他」を超えた複合的なアイデンティティを確立させるという意味でも言える。

## 5. 京都女子大学のドイツ語教育の実例：国際的な視野と創造力との養成を目的とする授業

本稿の目的は授業報告ではなく、理論的な面にある。したがって最後に以上論じてきた外国語教育の2例だけを挙げる。それは具体的に筆者が京都女子大学で行った授業である。言語授業で成果が得られるのは極めて遠いゴールだと思われるがちかかもしれない。例えばネイティブと円滑に話ができるまで、あるいは新聞、まして難しい学術書籍が辞書に頼らず読めるまでは相当な労力が必要である。そのエフォートを考えるならば、4年の学生生活に達成できそうな目的でもなく、あるいはコストパフォーマンスが非常に悪いため、外国語教育を不要と思う人がいるだろう。しかし、その前提にあるのは、その授業は文法とその応用（会話練習など）に過ぎないという考え方だ。しかも、そうした非常に限定された見方と大学として言語教育を提供する義務と合致させるために、「専門…語」「ビジネス英語」など、いわゆる「役立つ言語科目」を設置することがある。「役立つ勉強」が大学の提供すべきものかどうかについては以上論じてきた。しかし、上述した4年以内達成しがたい目標でも、外国語教育の最終的な目的だと必ずしも言えない。例えば、もっと早い段階で言語能力を向上させながら、SDGsについて考えることができる。それは意思決定による学習でもあり、言語能力向上でもあり、一次資料に基づいた他の授業で補えない情報収集を含める。

一つ目の例は、新聞作成である。ある2年生向けの授業ではドイツのSDGs活動について学んだ。学生がその具体的なプロジェクトについて調べた上で、学期の終わりに17の持続可能な開発目標から自分にとっての最も関心のあるテーマを選んだ。それは前回の授業で次の目標となっていた。

1 貧困をなくそう、2 飢餓をゼロに、3 すべての人に健康と福祉を、4 質の高い教育をみんなに、10人や国の不平等をなくそう、11 住み続けら

れるまちづくりを、12つくる責任つかう責任、14海の豊さを守ろう、16  
平和と公正をすべての人に

学生は各自でドイツの取り組みについて調べ、グループを組んで記事を作成した。課題の内容は、それらの目標を完璧に達成した社会や都市を考え、それを取材した記者になって、記事を書くことであった。その授業でできた記事は次の内容であった。

- アフリカでの取り組み：ドイツの車メーカーによるアフリカへの投資と雇用増加（目標1）、ドイツの緑のマーク（Grüner Punkt）のアフリカへの導入（目標12）、残飯の有効利用（目標2）
- 学校教育の向上：先生の育成と雇用形態の改善（目標4）、どの国籍の人でも変わらず教育を受けられる取り組みとさまざまな給食の導入（目標10）
- 持続可能な生活：街の空気をCO<sub>2</sub>排出量の削減によって綺麗にする取り組み（目標11）、自転車の利用を増やすことによってさらに肥満の住民を減らす（目標12）
- 海洋政策の改善：海洋汚染の一つの原因は汚職によるお金の激減で（目標16）、その改善によって生物多様性が高く生産性の高い生態系の一つであるマングローブ林を保全することができる（目標14）

その授業では、それぞれの記事を新聞風の紙にはめ込み、さらにAIで作成した記事内容にふさわしい絵を挿入した成果物があった。



もう一つの例は、テレビ番組を通して社会問題を考えるという、同じ2年生向けの授業である。そこでは、ドイツの地理的な違いについて学び、さまざまな議論番組を見た。学期の最後には、クラス内で一つの社会問題を選び、それについてのトークショーを作成した。具体的にはドイツの教育制度がテーマとして選ばれ、初等教育から4つに分かれる進路選択（ギムナジウム、実科学校、基幹学校、総合学校）の良し悪しについて議論がなされた。トークショーにいる人物（司会者、政治家、研究者、両親）を想定し、それぞれの立場に合った発言を考え、作成した。その脚本の作成には、今日のドイツの情報と学生自らの意見がもととなった。学生はドイツの教育制度を基本的に批判的に見て、特に進路の重要な材料となる小学校の先生が発行する推薦状の公正およびその制度から生まれる社会的な不平等が議論された。授業では、最後にその議論を撮影し、実際のトークショーに似た動画を成果物として残した。



以上の例は単にドイツ語を学習することやドイツについて知るための授業ではなく、日本で生活しながら抱えている経験を元にドイツの情報も取り入れつつ特定の問題について考えることだ。それは、片方の国に限定した見解ではなく、両国のことを勉強しなければ得られない学習である。筆者は本稿で議論した理念に基づいた教科書を作成し、社会と地球の問題を考えながらドイツ語学習を進める授業が評価を受け、そして導入されることを願っているところである。<sup>37)</sup>



## 6. おわりに：建学の精神の実現を達成するための外国語教育

以上論じてきたことを簡単にまとめてみると次の要点がある。

まず、「国際的」という概念を定義した中で、国際性の育成にあたっては多様性の自覚が必要だと明らかにした。言語教育の観点からすれば、それはすべての言語に価値を見出すことであり、一つか2・3言語に偏ることなく、親鸞の教えに立脚した教育理念として複数の言語を提供する義務があると言える。それは大多数の学生の母語である日本語そのものの価値を上げることにも繋がり、言語の機能主義を克服した人間にふさわしい交流を可能とする。

第3章では、国際的な人間の特徴であるべき「謙虚さ」の意味を明らかにした。その出発点として、自らの見解が非常に限られ、必ず視野に入っていない事実があるという自覚の上での行動への要求がある。また、国際化は複合的なアイデンティティをともなうプロセスで、「他」を無くした「自」を語ることが不可能であることを明確にした。つまり、「異文化」というのは誤解を招く概念であり、「他」よりまったく影響を受けていない「自」があるという印象を与え、その自らの文化も多様だということが見過ごしやすい。国際的な視点を持つことによって、人びとの繋がりがより明瞭に認識することが可能になり、最終的に「自」と「他」そのものの対立を克服する道が見えてくる。親鸞

の教えを参照すれば、自分が一人にして成立しえない存在で、他者と繋がっているからこそ生きていることが分かる。

第4章では、差別という問題をめぐって京都女子学園の建学の精神にある「情操」の意味を分析した。「女子学園」として女性差別を無くすことを課題とするのは当然であるが、あらゆる差別は構造的に一緒であるため、「外国人差別」を無くすことも課題としなければならない。建学の精神からすれば、差別を重要視しなければならないことが親鸞の平等主義および愚かさに対する自覚という点で明らかになる。つまり、差別してしまうのは人間の愚かな面の一つだが、それを仕方ないと片づけることなく、反省し、平等の実現に努める必要がある。外国語教育は、複言語的空間を成立させるものとして差別的な考え方を減らし、またマイノリティーになる経験を基本的に有する担当教員は差別の問題を具体的に教えることができる。あらゆる差別を自覚させることが建学の精神から求められ、外国語教育はそれに不可欠な教育を提供することができる。

総じて言えば、外国語教育はさまざまな面で京都女子学園の建学の精神の実現に働けるもので、学習者の視野を広げる役割を果たす。それはまさに二葉が親鸞精神の三つの特色の一つとして述べている「人格的自律社会の原理」<sup>38)</sup>の意味なのである。そのポテンシャルを鑑みて、外国語教育の規模を小さくし、機能主義的な意義しか見出さないなら、建学の精神が標語化してしまい、「主上臣下、法に背き義に違し」<sup>39)</sup>と批判されかねない。

最後に京都女子大学の学生に一言を述べたい。筆者はこれまで出会えた同朋のおかげで、——本稿において理論上で分析したように——他を理解し自を反省することのできる授業を提供できるように努力する中で、多く学ぶことができた。我々は同じ原理に基づいて勉強に励み、もはや国籍の違いが無関係だとたびたび感じることができた。この場を借りて、国際的人間育成の実現が極めて現実的だと再確認できたことに、深く感謝の意を表する。

## 註

- 1) 二葉憲香『自然法爾—京都女子学園の教育理念—』（京都女子学園、1996）、3ページ。
- 2) 大正大学の学長である神達知純氏はその大学の一つの特徴として同じ点を強調している。神達氏は、一見では「無駄」と思われることを実行する大切さとそこから生まれるさまざまな体験の重要性を主張している。また、世の中に「役立つことだけがすべてではない」と断言している。（「大正大学新学長に聞く（1）」（KBS京都『比叡の光』第2849回、2023年11月19日放送）。
- 3) 二葉憲香『「親鸞精神」について』（『二葉憲香著作集 第六巻』同朋舎、2001）、433ページ。
- 4) 「グローバルゼーション」（『新明解国語辞典』三省堂、2012）。
- 5) 「国際化」（『新明解国語辞典』三省堂、2012）。
- 6) アンドラーシュ・シフ「ある登山者の考察」（『静寂から音楽が生まれる』岡田安樹浩訳、春秋社、2019）、279/280ページ。
- 7) アンドラーシュ・シフ「純粋な情報源だけから」（『静寂から音楽が生まれる』岡田安樹浩訳、春秋社、2019）、284ページ。
- 8) その傾向は、二極化の一つの側面であり、一方すべての人間の平等を目的とするポスト・コロナリズムは、平等を強調するあまり、特定の立場の理解を当事者に限定する考え方も生まれさせる。Susan Neimanは『Links ≠ woke』においてその傾向の問題点を明らかにした。主な問題として指摘されているのは、人間のアイデンティティを形成する要素として一人ひとりが最も変えられない部分が選ばれ、しかもアイデンティティそのものは極めて単純なものとして想定されていることである。Neimanからすれば、それは部族思考に繋がり、人と人の間に壁を作る思想になる。Susan Neiman『Links ≠ woke』（Aus dem Englischen von Christina Goldmann, München: Hanser Berlin, 2023）。
- 9) 木村は別の論文において次のように述べている：「言語教育において『日本語＝日本人同士の国語』と『英語＝外国人との国際語』という二分法を問い直すことが課題となる。[中略] 日本語で話しても通じなかった場合、すぐに英語に切り替えるのではなく、日本語のハードルを下げるという手がある。『やさしい日本語』である。」木村護郎クリストフ「日本社会を開く妨げとしての英語偏重」（村田和代編『越境者との共存にむけて』ひつじ書房、2022年）、170ページ。
- 10) 木村「日本社会を開く妨げとしての英語偏重」（前掲）、159/166ページ。
- 11) 木村「日本社会を開く妨げとしての英語偏重」（前掲）、155ページ。

- 12) 木村「日本社会を開く妨げとしての英語偏重」(前掲)、161ページ。
- 13) 泉水浩隆「第二外国語を学ぶ意義とは何か—日本における第二外国語教育をめぐって—」(同編『ことばを考える・ことばを学ぶ—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)と言語教育—』行路社、2018)、218ページ。
- 14) 木村護郎クリストフ「言語が異なる人と何語でどのように話すのか—お互いの言語を使う意義と方法について—」(泉水浩隆編『ことばを考える・ことばを学ぶ』(前掲))、89/104ページ。
- 15) 西山教行「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(泉水浩隆編『ことばを考える・ことばを学ぶ』(前掲))、22ページ。
- 16) <https://www.kyoto-wu.ac.jp/mission/kyojomission/> (最後接続2024年1月11日)。
- 17) 無論、筆者が提示している事実は日本に限るものではなく、ヨーロッパでも似たような傾向が見られる。ヨーロッパにある諸国では、英語に次いで最も多く勉強されている言語はそれぞれの国の(特に西の)隣国の言語の例がほとんどであり、ヨーロッパの国でない言語が一つもない。例えば、アイランド・イタリア・オーストリア・オランダ・スペイン・ドイツ・ポルトガル・ルーマニアでは英語に次ぐ学習者数がフランス語で最も多く、ギリシャ・セルビア・クロアチア・チェコ・スロバキア・スロベニア・デンマーク・ハンガリー・ポーランドではそれがドイツ語である(『100 Karten über Sprache』 Greifswald: Katapult-Verlag, 2021)、78/79ページ。つまり、筆者はその事情そのものを批判するのではなく、あまりにも大きい不均衡を問題視している。
- 18) 親鸞「顕浄土真実教行証文類」(『浄土真宗聖典全 第二巻 宗祖篇 上』本願寺出版社、2011)、61ページ。
- 19) 泉水浩隆「第二外国語を学ぶ意義とは何か—日本における第二外国語教育をめぐって—」(同編『ことばを考える・ことばを学ぶ』(前掲))、213/214ページ。
- 20) 西山教行「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(泉水浩隆編『ことばを考える・ことばを学ぶ』(前掲))、15ページ。
- 21) 西山「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(前掲)、22ページ。
- 22) 西山「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(前掲)、23ページ。
- 23) 「歎異抄」(『浄土真宗聖典全 第二巻 宗祖篇 上』(前掲))、1054/1055ページ。
- 24) 栗山俊之「親鸞のきりひらいた宗教的地平—筑紫女学園建学の精神について

- て一」(『筑紫女学園短期大學紀要』33、1998)、6/8ページ。
- 25) 二葉『自然法爾』(前掲)、9/10ページ。
  - 26) 二葉『自然法爾』(前掲)、15/16/18ページ。
  - 27) <https://www.kyoto-wu.ac.jp/gakuen/rinen/kengaku/index.html> (最後接続2024年1月11月)。
  - 28) 親鸞「正像末和讃」(『浄土真宗聖典全 第二卷 宗祖篇 上』(前掲))、499/519ページ。
  - 29) 「食事の言葉」[http://j-soken.jp/files/book/syokuji\\_kotoba\\_1.pdf](http://j-soken.jp/files/book/syokuji_kotoba_1.pdf) (最後接続2024年1月11月)。
  - 30) 西山「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(前掲)、16ページ。
  - 31) 西山「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(前掲)、25ページ。
  - 32) 西山「複言語・異文化間教育から考える『グローバル人材』の異文化観」(前掲)、27ページ。
  - 33) 木村「日本社会を開く妨げとしての英語偏重」(前掲)、173ページ。
  - 34) 中村元『広説佛教語大辞典』(東京書籍、2001)、746ページ。
  - 35) 「歎異抄」(『浄土真宗聖典全 第二卷 宗祖篇 上』(前掲))、1065ページ。
  - 36) <http://www.shinran-bc.higashihonganji.or.jp/deai203/> (最後接続2024年1月11日)。
  - 37) Rüsçh, Markus『ドイツ語シェアハウス：ドイツの生活、ドイツの社会』(*Die Wohngemeinschaft: Gemeinsam Deutschland entdecken*、朝日出版社、2024)。
  - 38) 二葉「『親鸞精神』について」(前掲)、434ページ。
  - 39) 親鸞「顕浄土真実教行証文類」(前掲)、254ページ。

#### キーワード

外国語教育、建学の精神、親鸞、国際化、差別