

## 子どもの十全な成長とリベラルな多文化主義 (2)

——北欧における手話を取り巻く環境の変化をきっかけとして——

上倉あゆ子・吉田欣吾

The Full Development of the Child and Liberal Multiculturalism (2):  
Changes in the Environment Surrounding Sign Language in the Nordic Countries

AGEKURA Ayuko and YOSHIDA Kingo

### Abstract

The purpose of this paper is to discuss a framework for the inclusion of children with cochlear implants in society by linking the perspectives of individual children with the right to full development on the one hand and sign language speakers as a linguistic and cultural minority group on the other. For this purpose, in section 6, we organize the idea of multiculturalism, which can be compatible with the liberal position required by the capability concept. Then, in section 7, we will present a model that guarantees the full development of all children by providing our answer to the question of what possibilities can be offered to signers and cochlear implant users by combining the idea of capability with liberal multiculturalism. In the "Conclusion" section, we examine what "inclusion" means in light of the previous discussions, and confirm that one of the keys to area studies on the Nordic countries is how to deal with children, sign language, and diversity.

### 6. 手話話者集団に対する承認という視点——リベラルな多文化主義

ここまでの議論により、フィンランドにおいて人工内耳を装用する子どもたちが、ケイパビリティ獲得の不可欠な前提となる多様性に対する認知と個人の選択を奪われているのではないかということを確認した。そして、それらを保障することで子どもが肯定的なアイデンティティと高い自尊心を手に入れ、同じ境遇にある仲間や大人たちに囲まれながら十全な成長を成し遂げられるためには、何よりも彼らの属する集団に対する肯定的な承認が必要である。集団に対するそのような承認を求めようとする考え方が多文化主義だが、一方でケイパビリティという考え方はリベラリズムにもとづいていることから、リベラリズムと矛盾しない多文化主義が要求されることになる。しかしながら、少数派集団に対して特別な政策をとることを容認す

る多文化主義はリベラリズムとは対立するものだとする考えが支配的だった。

リベラリズムの重要な要求は「反差別」と「国家中立性」だが、一方で特定の文化を保護・促進しようとする多文化主義の考え方は、そのような反差別や国家中立性に反するものだと理解されてきた。それに対して、リベラリズムと多文化主義は対立するものではなく、むしろリベラリズムこそが多文化主義を要求するとする議論が活発に行われている。そのような「リベラルな多文化主義」がめざすものは次のように表現される（松元 2007: 86）。

- 「反差別」要求に反することなく、政府は個々人の帰属する集団的属性に顧慮しながら、個々人を別異に処遇しうる。
- 「国家中立性」要求に反することなく、政府は特定文化の維持・繁栄という生の目標に積極的に関与しうる。

このようなことをめざすリベラルな多文化主義を擁護する者が、その主張の根拠とする中心的な概念が「自律」「公正」「自尊心」である。そして、それらの概念はリベラリズムの掲げる「平等の尊重」という考え方から導かれるものでもある（松元 2007: 77-86）。さらに、ここでの平等とは何よりもセンたちのようなケイパビリティの平等であるべきだろうというのが本稿の主張である。それでは、自律、公正、自尊心は、平等を尊重すべきリベラルな多文化主義をどのように支えるものなのかを松元（2007）の議論を中心に検討していく。

### 6.1. 「自律」と多文化主義

松元（2007: 92-93）によればリベラリズムの重視する自律とは「選択する能力」のことであり、「豊富に存在する選択肢のなかから、自らの生の目標と方向性を自分自身の意思によって決断する能力」である。そのリベラリズムが想定する自律というものには、「自己決定の機会と選択肢が豊富に残されているという」と「自己の信念や信条を自ら問い直し、修正する能力をもつという」ことの二つの側面があるとしている。そして、人が自律を獲得し発達させるためには、その帰属する文化の維持と繁栄が不可欠であると考えるのがリベラルな多文化主義の特徴だといえるだろう。そのような主張をする代表的論者の一人がキムリッカである。そのキムリッカの議論の中で重要な位置を占めるものが、彼自身の「社会構成的文化」（societal culture）という概念である。その概念についてキムリッカ自身は次のように説明している<sup>1</sup>。

社会構成的文化とは、公的領域と私的領域の双方を包含する人間の活動のすべての範囲〔……〕にわたって、諸々の有意味な生き方をその成員に提供する文化である。この文化は、それぞれが一定の地域にまとまって存在する傾向にあり、そして共有された言語に基づく傾向にある。（キムリッカ 1998: 113）

キムリッカによれば「自由とは様々な選択肢の中から選択を行うことを意味して」（キムリッカ 1998: 122）いるが、そのような選択肢を提供するのが社会構成的文化であり、「個々人が自

律の能力を行使するさいに有意味な生の選択肢を提供するものこそ、かれらの帰属する文化である」(キムリッカ 1998: 94)。その結果として、リベラリズムにおける自律という重要な概念が有効性をもつためには、人の属する文化の存在が不可欠であるということになる。つまり、リベラリズムの重視する自律という概念は必然的に多文化主義を要求するという議論につながっていくことになる。松元のことばを引用すれば『『平等な尊重』の原理を掲げるリベラリズムと『集合的目標』の実現を掲げる多文化主義は、『自律』を媒材として相即不離の関係にある』(松元 2007: 95)ということになる。

社会構成的文化、そしてそれを基盤とする共通のアイデンティティや帰属意識の成立には「共通の言語と歴史が必要である」(キムリッカ 1988: 114)とキムリッカは述べているが、手話という言語の共有を基盤とする「ろう文化」と呼ばれる文化も、このような社会構成的文化だとみなすことができるだろう。つまり、手話を共有する人々、あるいは手話を共有することが大きな意味をもつ人々にとっての自律は、手話にもとづく文化への帰属と承認を前提としていえることができる。その意味において、人工内耳装用者たちがかつとも自然に習得できる言語である手話を学習する権利を保障することが、リベラリズムが重視する自律の実現にとって不可欠な条件だと主張することができる。

## 6.2. 「公正」と多文化主義

次に松元が取り上げるのが「公正」である。そこでは、リベラルが重要視する公正という概念を支えるものとして「選択」と「環境」の区別が重要であることが指摘されている(松元 2007: 115)。その区別にしたがえば、何らかの不利益が存在する場合、それが本人の選択の結果であるのであれば、それに対する責任を負うのもまた本人である。一方、自分が置かれた環境により何らかの不利益を被っている場合には、それに対する責任を負うべきは不利益を被っている本人ではなく、そのような不利益を強いている社会だということになる。そのような公正という概念を重視したドゥオーキンは次のように述べている。

自分で選んだという理由で我々が責任を取らなければならない事柄と、我々には制御しえないので責任の取りようがない事柄とを区別しないならば、人生を計画したり、人生について判断を下したりすることはできない。(R・ドゥオーキン 2002: 433)

人工内耳を装用する子どもたちが社会における少数派であることは彼ら自らの選択ではなく、それは人が少数民族の構成員として生まれ落ちるのと同じであるといえるだろう。そして、少数民族に属することを理由にその構成員が不利益を被っているのであれば、その不利益に責任を負うべきは社会の側であるのと同じく、人工内耳を装用する子どもたちが何らかの不利益の前に立たされているのであれば、その不利益を解消する責任を負うのもまた社会である。さらに、そのような不利益の多くの原因が言語の不十分な習得と、それに起因する帰属集団の不在であるのであれば、十分な言語習得の機会を保障することにより帰属集団へのつながりを感じられるようにすることが社会の責務であるといえる。そして、人工内耳を装用する子ども

ちの場合には、手話を習得する十分な機会を提供することがリベラリズムの要求する公正の実現には不可欠であるということになる。

### 6.3. 「自尊心」と多文化主義

これまで自律、公正と多文化主義の関係をとり上げてきた。その中で「自律」概念を多文化主義の根拠とすることに対しては、その文化がなぜ多数派文化ではなく少数派文化でなければならないのかという疑問が提示されており、多数派文化に乗り換えることによっても自律の達成は可能ではないかという議論が存在する（松元 2007: 91-112, 161）。一方、「公正」概念を根拠とする多文化主義は少数派文化に属する者がある意味で「被害者」、あるいは「弱者」としてとらえていることから、それは少数派の側自らが望むことと矛盾している点が問題視される（松元 2007: 113-135）。それに対して、少数派にとって文化がアイデンティティや自尊心の源泉であるという積極的な側面に目を向けるべきだと考えから、松元がリベラリズムと多文化主義を架橋するものとしてもっとも可能性を感じているとするものが、ロールズが『正義論』において議論している「自尊 (self-respect)」である（松元 2007: 137-160）。

現代リベラリズムの理論的支柱であるとも考えられるロールズによれば、「自尊や自分自身に価値があるという感覚に対する確かな自信は、おそらく最も重要な基本財に数えられる」（ロールズ 2010: 519）が、その基本財とは「合理的な人間が他に何を欲していようと、必ず欲するだろうと想定されるもの」（ロールズ 2010: 124）である。基本財には具体的には権利、自由、機会、所得、富などが含まれるが、さらに基本財の中でもっとも重要なものの一つとしてロールズは自尊を挙げ次のように述べている。

自尊が基本財である理由は明らかだろう。自尊を有していなければ、行なう価値があると思われるものは何もなくなるであろうし、またたとえあることがらが私たちにとって価値あるものであっても、それを得ようと奮闘する意思を私たちは欠いてしまうからである。

〔……〕原初状態<sup>2</sup>の当事者たちはどんな犠牲を払っても、自尊を損なうような社会的条件を回避したいと願うであろう。（ロールズ 2010: 578）

このようにリベラルな社会における生の前提条件となる自尊心は「通常、他者が示す敬意に依存している」（ロールズ 2010: 242）ことから、少数派にとっては自尊心の基盤となる自文化に対する肯定的な承認が何よりも重要だという結論に至る。逆に「文化的承認の失敗は明白な社会的差別に結びつけられ、その両者は互いに補強し合うことになる」（ハーバーマス 1996: 159）。そして、人工内耳を装用する子どもたちにとって自尊心の基礎となりうるものは、自然な形で十分なレベルまで習得することのできる可能性のもっとも高い手話と、その手話にもとづく集団や文化に対する社会的承認である可能性が高い。つまり、不十分にしか習得できない音声言語のみにもとづくアイデンティティと自尊心ではなく、手話を習得し、それに加え音声言語（の書記言語）をも習得した二言語話者としての、そして二つの文化に属する者としてのアイデンティティと高い自尊心を獲得することが、リベラルな多文化主義の要求するところだ

と考えることができる<sup>3</sup>。その結果、鍵になるのはやはり手話と手話話者文化に対する社会的承認を背景とした手話学習の機会を用意することだということになる。

松本はリベラリズムと多文化主義を橋渡しする概念としての自律と公正の否定的な側面を分析し、自尊心がもっとも有望ではないかという結論に達している。しかしながら、これら三つの概念はリベラリズムの立場から多文化主義を擁護するものとして、たがいを排除するものではなくむしろ補完し合うものとしてとらえるべきだろう。松元自身も自律、公正、自尊心の関係については次のように述べている。

三概念はあくまでも分析上の区別にすぎない。むしろ個別のリベラルな多文化主義論においては、これら三概念が複合的・有機的に結びついていることが通常であろう。(松元 2007: 14)

そして、本稿で取り上げている人工内耳を装用した子どもたちのケイパビリティ獲得の前提となる集団に対する承認というものについて考える場合にも、これら三つの概念すべてを統合するような枠組みを提示することが有益であると考えられる。そして、これら三つの概念すべてが十分な言語能力の獲得を求めているといえる。さらに、人工内耳を装用する子どもたちの多くにとって、そのような言語能力獲得をもっともよく保障するのは音声言語と手話言語による二言語教育であることも確認しておきたい。

第5節において個々の子どもたちの成長を考える視点としてケイパビリティ・アプローチについて検討した。それにより、ケイパビリティ獲得を通じて子どもたちが十全な成長を成し遂げるためには、彼らに肯定的なアイデンティティと高い自尊心を与える帰属集団が必要であり、その帰属集団に対する肯定的な承認が社会によって与えられることが不可欠であることを確認した。その結果、ケイパビリティ・アプローチのリベラルな側面と矛盾しない形での多文化主義というものが要求されることが明らかになった。そして、この第6節においてはリベラルな多文化主義という考え方を、その中核となる概念である「自律」「公正」「自尊心」という三つの側面から検討した。これら二つの節での議論を土台として、次節ではケイパビリティ・アプローチとリベラルな多文化主義という考え方を統合することで、少数派の子どもたちの十全な成長を通じた社会的包摂のためのモデルを提示することにする。

## 7. 個々の子どもの十全な成長と集団に対する承認の相互関係

ケイパビリティ・アプローチとリベラルな多文化主義とを統合し、子どもたちの十全な成長を通じた社会的包摂のためのモデルを提示するために、まずヌスバウムの提案する中心的ケイパビリティのリストに注目することにする。ヌスバウムは「単なるケイパビリティの国際比較を越えて、正義の理論の一部となるような規範的な政治的提言を行う」(ヌスバウム 2005: 6)ことをめざし、ケイパビリティのリストを公表している。そのヌスバウムは、自らの「アプローチは[……]哲学的基盤を強調するということ、また中心的ケイパビリティを具体的に示す

用意ができていくということなどの点でセンのアプローチとは異なっている」(ヌスバウム 2005: 83) と述べ、哲学的視点に立つことの意義を次のように説明している。

哲学的理論化には実践的な政治的価値があり、それは実証的研究で置き換えることのできないものである。理論の実践的価値は、その抽象性と体系的特徴にある。ある種の抽象化がなければ、思想もなく、話すこともできない。政治哲学に特徴的な抽象化は、現実にとって適切なものは何かという意識さえ正しく持っている限り〔……〕非常に大きな価値を持っている。(ヌスバウム 2005: 12-13)

このように哲学的な理論化の意義を説明するヌスバウムが中心的なケイパビリティのリストを掲げていることについて、神島は次のように解説している。

ヌスバウムのケイパビリティ・アプローチの中核にある規範的価値は、「人間の尊厳」である。実はヌスバウムのケイパビリティのリストは、この「人間の尊厳」という観念に実質的な内容を与えるものとしても位置づけられている。(神島 2013: 80)

### 7.1. ケイパビリティの中核となる「連帯」と「実践理性」

「人間の尊厳を守るために最低限必要なものとして、すべての国の政府が尊重すべき基本原理を支える哲学を提供すること」(ヌスバウム 2005: 5) をめざしたものが、次に挙げる「人間の中心的なケイパビリティ」のリストということになる(ヌスバウム 2005: 92-10; ヌスバウム 2012: 90-96; 神島 2013: 67-72)。ここではヌスバウムのリストに簡潔な解説を付した馬場(2015: 203-204)を引用する。

- ①生命(通常長さの人生をおくることができる)
- ②身体健康(適切な栄養、住居、リプロダクティブ・ヘルス)
- ③身体不可侵性(暴力から安全であること、移動が自由であること)
- ④感覚・想像力・思考力(政治、宗教、芸術などの活動の自由を含む)
- ⑤感情(他者やものにたいする愛情など)
- ⑥実践理性(人生の計画について批判的に省察すること)
- ⑦連帯(他者とともに生きること、自尊・尊厳のための社会的基盤があること)
- ⑧ほかの種との共生
- ⑨遊び
- ⑩環境のコントロール(政治参加・言論の自由・結社の自由といった政治的なコントロール、所有権や職業といった物質的なコントロール)

ヌスバウムはさらに、これらのケイパビリティすべてが、「何らかの形で、社会正義に関する最小限の説明において不可欠の要素だと考えられて」おり、「これらをあらゆる市民に何らかの

適切な閾値レベルで保障しない社会は、富裕さの水準にかかわらず、十全に正義にかなった社会だとは言えない」(ヌスバウム 2012: 89) としている。そして、これらのリストの中でも「実践理性」と「連帯」がとくに重要であることについて次のように述べている。

ケイパビリティのリストの中で「実践理性」と「連帯」の二つは、他の全ての項目を組織し覆うものであるために特別に重要であり、それによって人は真に人間らしくなる。もし人間らしく考え計画することなく人間の思慮を用いるならば、それは完全に人間的な形で用いていないことになる。他の人たちと会話し、他の人たちに関心を持ち、他の人たちと連帯することなく自分の人生を設計することは、やはり完全に人間的な形で振る舞っているとはいえない。(ヌスバウム 2005: 96-97)

その「実践理性」と「連帯」は次のように説明されている(ヌスバウム 2012: 91-92)。

●実践理性 (Practical Reason)

善の構想を形成しかつ自らの人生の計画について批判的に省察することができること。(これは良心の自由と宗教的式典の保護を必然的にもなう)。

●連帯 (Affiliation)

- A. 他者と共にそして他者に向かって生きうること。ほかの人間を認めかつ彼らに対して関心を持ちうること。さまざまな形態の社会的交流に携わりうること。他者の状況を想像することができること。(この可能性 [=ケイパビリティ: 筆者注] の保護は、こうした諸々の形態の関係性を構成し育む諸制度の保護と、集会および政治的スピーチの自由の保護とを意味する)。
- B. 自尊と屈辱を受けないこととの社会的基盤を持つこと。真価が他者と等しい尊厳のある存在者として扱われうること。このことは、人種、性別、性的指向、民族性、カースト、宗教、出身国による差別がないことの整備を必然的にもなう。

すでに見たように、人工内耳を装用する子どもたちの中には否定的なアイデンティティや低い自尊心に悩まされている者も少なくない。そして、その大きな原因が、彼らが積極的に帰属できる集団をもたないことにあるのだとすれば、それはヌスバウムのいう「連帯」というケイパビリティを獲得できていないということである。それと同時に、音声言語のみの環境に置かれ多様性や選択の自由を保障されているとは考え難い子どもたちが、十分なレベルの「実践理性」というケイパビリティを獲得する機会を奪われていると考えるのも自然なことだろう。そして、ヌスバウム自身がいうように、これら二つのケイパビリティがとくに重要なものであるとすれば、それらを獲得できない者が他のケイパビリティ獲得において大きな困難に遭遇することになるのは必然的な帰結である。

## 7.2. 人工内耳に関連する問題点の階層性

ここで、4.2.で整理した以下の問題点に立ち返りたい。

- 人工内耳に関する誤解や不十分な理解により、手話言語に対する否定的な態度が生み出されている。
- 不十分な情報しか入手できない中で選択を迫られる親が、本当の意味での選択ができていない可能性がある。
- 人工内耳装用児が必ずしも十分なレベルの音声言語の能力を習得できるわけではない。
- 人工内耳を装用する子どもたちにとっては、同じ境遇の子どもたちや、あるいは同じ境遇を生きてきた模範となるべき大人と出会う機会が限られている。
- 人工内耳を装用した子どもたちのアイデンティティや自尊心が不安定なものとなっているのではないか。
- 人工内耳装用児が十分な成長を遂げられていないのではないか。

ここで最後の6番目に挙げたことは、ヌスパウムのリストにおける「実践理性」というケイパビリティの獲得を保障されていないということを含むものである。一方、5つ目に挙げたアイデンティティ・自尊の保障の前提となるものが「連帯」であり、その基盤となるものが4番目に挙げたように、同じ境遇・同じ文化に属する子どもたちや大人たちの存在である。そして、その同じ文化に属する者たちとの「連帯」を保障するために必要なものが、彼らの属する集団に対する肯定的承認を求めるような多文化主義である。

連帯する仲間と出会うことが難しいおもな理由は、3番目に挙げたように音声言語が十分に習得できないことにより周りの聴者児童からの疎外感を感じていることにあるだろう。そして、そのような状況を生み出しているのが学校選択であるが、その学校選択は実質的に言語選択の問題となっている。2番目に挙げたように、不十分な情報にもとづく言語選択・学校選択はしばしば子どもを音声言語だけの世界に追いやるが、その音声言語を十分には習得できないという結果を生み出すこともある。そして、そのような言語習得の失敗を導き出す最大の要因が、最初に挙げてある言語に関する誤解や不十分な理解にもとづく手話に対する否定的態度であるということになる。したがって、人工内耳が生み出しているとされるこれら6つの問題点は次ページ表1のような階層をなすものとして表現できるだろう。そこでは、より下に位置する事柄が上にある問題を導き出す要因となっており、最終的に子どものケイパビリティ獲得が阻害されていることを表している。

それでは、「連帯」と「実践理性」を中核的な要素とするこれらケイパビリティを獲得するための前提となるものは何だろうか。逆にいえば、そのような「連帯」と「実践理性」を中心とするケイパビリティを獲得するうえで障害となっているものは何なのだろうか。その答えとなるものが表1のもっとも下に挙げた事柄である。つまり、「連帯」と「実践理性」をはじめとするケイパビリティの獲得を難しくしているものは、手話言語に対する否定的な考え方と人工内耳や言語習得に関する不正確な情報にもとづく音声言語第一主義である。結果的に、問題を



解決するための鍵は言語であり、具体的にいえば手話と多数派言語による二言語教育以外に問題を解決する方法は見つからないということになる。

表 1 人工内耳に関連する問題点の階層性

6. 実践理性獲得の困難 (ケイパビリティの不十分な獲得)
5. 不安定なアイデンティティ/低い自尊心
4. 連帯すべき仲間や集団の欠如
3. 言語習得の失敗
2. 不十分な情報にもとづく言語選択
1. 言語に関する誤解と手話に対する否定的態度

### 7.3. 言語剥奪

すでに見たようにろう児や聴覚障害児について考える場合に最大の問題となるのが言語の獲得である。そして、聴覚に障害がある子どもの言語獲得については「言語剥奪」がしばしば問題とされる。言語剥奪とは、たとえば「言語獲得の臨界期に自然言語へのアクセスが妨げられた状態が続くこと」(Murray et al. 2019: 711) と定義される。そして、通常の聴力をもつとされる子どもたちの間では言語剥奪が例外的なできごとであるのに対して、ろう児や難聴児の間ではごくふつうのことであるという現実がある (Hall et al. 2019: 368)。そのような言語剥奪については、おもに Hall et al. (2019) と Murray et al. (2019) による議論にしたがえば次のように記述することができる。

まず、子どもが自然言語を獲得するには臨界期が存在し、それは生後 5 年間程度とされている。その時期を過ぎると自然言語をまさしく自然に習得することが困難となるが、どの子どもにとっても早期に自然言語の環境に身を置くことが適切な認知的・神経的、そして言語的成長のために不可欠である。そして、人工内耳を装着しているか否かにかかわらず、聴覚障害児にとって臨界期が過ぎる前に十分な音声言語の環境に身を置くことは困難である。そして、ろう児や難聴児たちが通常の聴力をもつ子どもたちと同じように音声言語の能力を発達させるのが困難であることからすれば、人工内耳が言語剥奪に関する不安を軽減しているということとはできない。そのため、人工内耳を装着することと音声言語のみを選択することが組み合わせられれば、子どもは臨界期に自然言語習得の十分な機会を奪われることになる。そして、当然のことながら臨界期は音声言語だけではなく手話言語にも当てはまるため、音声言語習得に失敗した後で手話を習得しようとしたとしても十分なレベルでの習得は困難となり、結果的に音声言語と手話のどちらも十分に習得することができないという結果になる。

言語剥奪は単に言語の習得だけではなく、認知的・神経的成長、あるいは社会性や情動性の成長にも大きく影響するため、ろう児や難聴児が手話の獲得に失敗することは生涯続くような不利益を与える結果になる。実際に、言語剥奪を経験した個人はしばしば典型的な認知構造が欠如し、混乱したふるまいがみられるとされる。また、言語剥奪の結果、幼少期より家族や近い仲間との十分なレベルでの意思疎通が行われなため、ろう者の間では精神的健康上の問題が通常よりも多く見られることも指摘されている。つまり、幼少期に言語へのアクセスが欠如していることが、ろう者に好ましくない健康上の影響を与える危険性があるということになる。

手話はろう児の最良の発達にとって重要であるだけでなく、人工内耳装用児が望ましい成果をあげるのにも重要である。なぜなら、手話を話す人工内耳装用児は手話を話さない人工内耳装用児よりも、音声言語を含め言語習得の成果において優れているからである。もっとも自然に習得できる言語である手話を通じて第一言語を獲得することは音声言語を理解し使用するための前提条件となり、人工内耳を装用する子どもたちの中では手話を使用しない子どもよりも使用する子どもの方が、よりよい音声の発話と言語的成長を見せているのである。言い換えれば、自然言語である手話の能力は誰にとっても利益をもたらすのである。つまり、ろう児や難聴児が自然言語である手話に触れることを排除する理由はまったくないばかりでなく、むしろ逆に手話学習を推奨すべきことを示唆するあらゆる理由があるのである。

手話にふれることがろう児にとって悪影響を及ぼすことを示す説得力のある証拠は存在しないのに対して、手話にふれることが利益をもたらすという証拠は存在し、手話を排除することにより子どもが言語剥奪の大きな危険性に遭遇するということを示す証拠も存在する。そうであれば、手話は音声言語の習得に失敗した場合の予備の選択肢とみなされるべきではない。むしろ、手話は子どもの言語剥奪の危険性をもっとも安全な形で阻止できる可能性をもつものであり、主要な選択肢とみなすべきである。つまり、ろう児や難聴児の言語剥奪を回避するもっとも有効な手段は、成長のできるだけ早い時期に自然言語である手話の環境に身を置く機会を与えることである。

Hall et al. (2019) と Murray et al. (2019) は以上のように主張しており、それにしたがえば人工内耳というテクノロジーの発展の成果とともに音声言語だけに依存することは、不十分な言語獲得の危険性を高める可能性がある。どの子どもにとっても言語獲得は人権の問題であるが、ろう児や難聴児はその言語獲得の機会を奪われている可能性がある。そして、言語剥奪の原因は聴覚障害にあるのではなく、十分に習得できるはずの手話に接する機会を奪われるということにあるのであり、それが言語習得や教育全般における不十分な成長、そして健康上のさまざまな問題の根本的な要因であると研究成果は強く示唆している。

#### 7.4. ケイパビリティの基盤としての言語

子どもの将来は不明確なものであり、そうであれば子どもの能力を最大限に伸ばすような、そして子どもの成長にとって最善の前提条件を提供するような、つまり子どものケイパビリティを最大化するような選択を行うべきである。そして、善き生にとって言語が不可欠なものであるとすれば、手話を排除することを求めるような形での人工内耳の装用は最善の選択ではな

い。なぜなら、人工内耳はあくまでも聴力という問題に対して解答を与えようとするものであり、けっして言語の問題に対して答えるものではないからである。つまり、人工内耳そのものは他の子どもたちと同等な参加をもたらすものではない (Nikula 2015: 312; Kiili & Pollari 2012: 95)。そのような理解に立てば、人工内耳の装用とともに手話を排除することは子どもたちにとって最善の選択とはなりえない。人工内耳は聴力の欠如という「障害」を克服するように見えるが、それにともない手話を排除してしまうことが実際には「障害」の存在を強調することになってしまうだろう。そして、問題解決の鍵が言語であることをさらに検討するために、ここではやはりヌスバウムのいうケイパビリティのタイプに目を向けたい。

ヌスバウムはケイパビリティを「基礎的ケイパビリティ」「内的ケイパビリティ」「結合的ケイパビリティ」の三つのタイプに分類し、それぞれについて次のように説明している (ヌスバウム 2005: 98-101)。

● 「基礎的ケイパビリティ」

これは個人の生来の素質であり [……] しばしば多かれ少なかれ機能する用意ができていて、普通、「見る」や「聞く」といったケイパビリティは、そのようなものである。

● 「内的ケイパビリティ」

基礎的ケイパビリティとは異なり、これらの状態はもっと成熟したレベルで実現する準備ができていて、準備ができていてという状況は、単に時間がかかるだけで身体的成熟を待てばよいだけのこともある。[……] ほとんどすべての人間の子どもは、母語を話せるようになる。必要なのは、その言語が話されているのを大事な時期に十分に聞くことである。しかし、他の人と遊び、愛し、政治的選択を行使するといった内的能力は周りからの支援を受けて発達するものである。

● 「結合的ケイパビリティ」

内的ケイパビリティが、その機能を発揮するための適切な外的条件が存在している状態と定義される。

そして、内的ケイパビリティと結合的ケイパビリティの違いについては、次のような例を挙げて説明している。

宗教的自由や表現の自由に慣れ親しんできた人がもはやそのように振舞えなくなったとしよう。そのとき、その人は内的なケイパビリティは十分に持っているものの、結合的ケイパビリティは持っていない。(ヌスバウム 2005: 100)

そして、本節の 1. で取り上げた連帯や実践理性をはじめとする中心的なケイパビリティは「結合的ケイパビリティでなければならない」と主張することによって、物的社会的環境の二重の重要性、すなわち、内的ケイパビリティを訓練することと、訓練を受けた者がそれを実現す

るといふことの重要性を主張することになる」(ヌスバウム 2005: 101)としている。

ここで注目したいことは、「単に時間がかかるだけで身体的成熟を待てばよいだけ」である「内的ケイパビリティ」の例として挙げられている「母語を話せるようになる」というケイパビリティである。そのケイパビリティは「その言語が話されているのを大事な時期に十分に聞くこと」によって獲得可能なものであり、現実として「ほとんどすべての人間の子どもは、母語を話せるようになる」ために、それは結合的ケイパビリティではなく内的ケイパビリティに数えられているのである。しかしながら、これまでの議論で明らかになったように、そのような内的ケイパビリティの獲得さえ危うい状況に追い込まれている子どもたちが存在しているのが北欧社会の現実でもある。つまり、人工内耳の装用とともに音声言語のみの習得という選択肢をとったものの、音声言語を十分なレベルまで習得することができず、また手話を排除したために手話習得の道も絶たれてしまうという子どもたちが、内的ケイパビリティの獲得さえ阻まれているとすれば、それはまさしく言語剝奪といえる。

生成文法理論によれば、言語を習得する能力を生まれながらにもっていることが『人間』という概念を規定する生物学的定義の一部(福井 2012: 140)である。そうであれば、ケイパビリティを最大化するという視点からも、人間が生まれながらにもつ生物学的な言語習得の能力全体を活用することが望ましい目標となるはずである<sup>4</sup>。それに対して、「母語を話せるようになる」という内的ケイパビリティを獲得する機会さえ奪われている子どもたちが、十分な結合的ケイパビリティを獲得することは困難だと考えざるをえない。そのことからすれば、選択肢として考えられるのは、彼らがもつとも自然に習得できる言語である手話と多数派言語による二言語教育が唯一のものとなる。言語の習得とともに社会性や情動性の成長、そして認知的成長が始まるということとはよく知られたことである。そして、人工内耳を装用する可能性のある子どもたちの言語的な発達と、それを前提とする社会性や情動性の成長、そして認知的成長のためには手話が不可欠である可能性が高い(Takala 2016a: 33; HK 2017: 102)。

人工内耳手術の後には1年から2年を要するハビリテーションが必要であり、それを含めた数年間にわたり子どもたちには言語としての音声の入力がないということになる(Takkinen & Rainò 2016: 57)。そして、人工内耳手術以前の子どもたちの成長が重要なのであれば、その時期における言語的な入力は不可欠であり、それをもつとも確実なものにするのは手話以外にはない。なぜなら、ろう児たちが手術以前に使うことのできる唯一の言語が手話だからである。また、視覚言語か音声言語かというモダリティの種類に関係なく、手術前の子どもの前言語的コミュニケーションの充実が、手術後の音声の受容と産出の向上に関連している(マーシャーク/スペンサー 2015: 762, 772)ということも確認しておく必要があるだろう。

さらに、手話の使用が音声言語の習得の障害になるという広く行きわたった誤解を乗り越えることも重要である。多くの研究により、手話言語の学習が音声言語習得の障害になるというよりもむしろ、早期の手話言語の学習がその後の多数派言語(音声言語)習得にとって肯定的な影響を及ぼすということも広く認められている(HK 2017: 102; Takkinen 2013: 391, 393; マーシャーク/スペンサー 2015: 771)。幼少期に自然な形で手話を習得している子どもほど、多数派言語の読み書き能力を獲得しやすいという研究結果も出されている(Londen 2004: 54)。

つまり、音声言語と手話言語はたがいを排除しあうのではなく、音声言語習得を手話が支援するという証拠が存在するということである。もちろん音声言語への接触量は重要ではあるが、音声言語が唯一の入力源でなければならないということを意味するわけではない（マーシャーク／スペンサー 2015: 771）。つまり、人工内耳を選択することが手話言語の排除に結びつかなければならない理由はまったくないということになる。

### 7.5. 子どもの社会的包摂を導くモデル——ケイパビリティ・アプローチとリベラルな多文化主義の統合

以上のことから、子どもたちが十全な成長を遂げる権利を有するのであれば、手話を含む二言語の習得がもっとも望ましい選択肢だという結論に至る。手話を犠牲にしたうえでの多数派言語の習得という引き算的な考え方ではなく、母語である手話に加え多数派言語も習得するという足し算的な発想への転換が求められる（Skutnabb-Kangas 2000: 72; スクトナブ＝カンガス 2004: 156-157, 176）。なぜなら、子どもの生育環境において手話と音声言語に居場所が与えられれば、二つの言語の習得を両立させられることを言語学の研究は示しているからである（Kiili & Pollari 2012: 98）。一方で、音声言語のみを選択すれば、他の子どもたちに比べ質の低下した入力情報を通して聴覚にもとづく言語能力を発達させなければならないことになってしまうが、それが子どもたちの完全な社会参加と包摂を可能にするのか注意して検討する必要があるだろう。

完全な参加と包摂を実現するうえでは、人工内耳を装用する子どもたちが手話と多数派言語の習得を通して肯定的なアイデンティティを獲得することが大きな目標となる。そして、そのようなアイデンティティ獲得にとって重要なことは手話を基盤とする文化に帰属すること、そのような文化が社会的な承認を得ていることである。文化への帰属こそが「われわれに、理解可能な選択の文脈を提供し、確固たるアイデンティティ感覚と帰属意識をも提供しており、われわれは、自らの人生に関わる価値観や重要な計画についての問題に立ち向かう時、それらに頼っている」（キムリッカ 1998: 160）ものだからである。そして、そのような文化の中核となる言語は子どものアイデンティティの本質的な一部であることは論を待たない。アイデンティティと承認についての研究で知られるテイラーは次のように述べている。

我々は、表現のための豊かな人間言語を身につけることによって十全な人間主体となり、自らを理解し、自らのアイデンティティを定義づけることができるようになる。[……] 我々はこれらの表現形態を他者との交渉を通じて学ぶのである。（テイラー 1996: 47）

他者との結びつきにおいて言語は本質的な役割を果たすものであり、ある人々にとって手話は本当の意味での社会的相互作用をもっともよく促進するものである（Nikula 2015: 224, 232）。そして、「ろう者」であることは手話を通じて単なる障害として姿を現すのではなく、豊かさとしてとらえられることになる。そして、このことは安定したアイデンティティを獲得し、高い自尊心を獲得するうえで決定的に重要なことだろう。つまり、アイデンティティの構築や集団

への帰属の手段として手話には本質的な機能が与えられているといえる。人工内耳は障害を補うものだが、一方で手話は貴重な集団への帰属感覚を育み、安定したアイデンティティを獲得するための手段となるのである (Nikula 2015: 173)。

音声言語と手話言語のどちらを選ぶのか、手話は音声言語の習得の障害になるのではないか、というように言語は常に問題としてとらえられている。しかしながら、むしろ言語がすべての問題を解決するための鍵であるという考え方へ発想を転換することが必要だろう。そして、さまざまな科学的研究や哲学的理論化にもとづき、本当の意味で子どもたちに十全な成長の機会を保障する道を選択することが求められる。そして、手話言語と多数派言語の習得をめざす二言語教育が問題解決の鍵であり答えである可能性が非常に高いという結論に至る。

以上の議論にもとづき、第5節で取り上げた神島による「ケイパビリティ」の図と、第6節で検討した「リベラルな多文化主義」を統合する形で、子どもたちの社会的包摂を導くモデルとして図2を提示する。

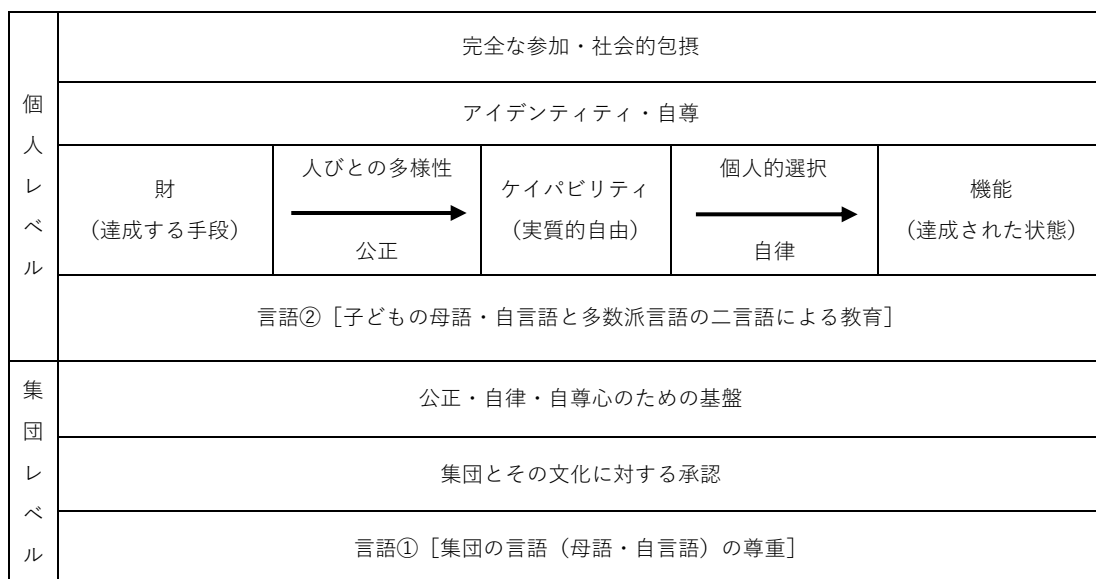


図2 子どもたちの社会的包摂を導くモデル

このモデルのめざすものは図2のもっとも上段にあるように、すべての子どもが社会参加を達成し、それにより社会的包摂を実現させることにある。そのような参加・包摂は、子どもたちが肯定的なアイデンティティにもとづく高い自尊心を獲得することを前提としている。そのようなアイデンティティ・自尊を含めたケイパビリティを子どもたちが獲得することが、個々の子どもの十全な成長を約束し、参加と包摂の基盤となるだろう。そして、そのようなケイパビリティ獲得にとって不可欠な前提となるものが「言語②」として挙げた「母語・自言語と多数派言語の二言語による教育」であり、それにより二言語話者となることである<sup>5</sup>。ただし、これが実現するためには子どもたちの帰属集団に対する社会的承認が必要となる。

言語というものは、当然のことながら話者集団の存在を前提とする。そして、そのような集団とその文化に対する承認は、リベラリズムにとって重要な公正、自律、自尊心という概念にもとづき求められるものであると同時に、承認がそれら三つの概念の実現をうながすことにもなるだろう。そして、そのような集団に対する承認にとってもっとも重要な前提となるものが、その集団の言語を尊重することである。したがって、少数派の子どもたちの「言語①」である母語・自言語の尊重は、それを話す集団に対する承認の前提条件となるだろう。そのようにして導かれる集団に対する承認と、それによってもたらされる公正、自律、自尊心のための基盤が、個々の子どもたちのケイパビリティ獲得をうながし、最終的には子どもたちの社会参加へとつながり、社会的包摂が実現するということになる。

少なくとも民主的な国家の多くにおいて、このような構図は多数派の子どもたちにとっては当たり前のことであるのかもしれない。そして、「障害者の権利条約」や「子どもの権利条約」が求めているのも、まさしくこのようなことだろう。そこで問題となることは、この図の示すことが少数派集団の子どもたちにとってはけっして当たり前のものではなく、その獲得のために多くの闘いを強いられているという点である。そして、そのような闘いにおいては、自分たちの言語とそれにもとづく文化の重要性を主張することが何よりも重要となる。

多数派と少数派の置かれた立場は大きく異なるとしても、自分たちの言語や文化の重要性を認識しているという点は共通している。しかしながら、多数派はもちろんだが多くの少数派と比べたときにも、ろう児や人工内耳を装用する子どもたちには一つ大きな問題が存在している。それは、自分たちの主張を繰り広げるための基盤となる言語や文化がそもそも存在などしていないのではないかという攻撃に反論することを求められるということである。つまり、少数派としての主張ではなく、少数派として存在していることから主張を始めなければならないということである。その主張の鍵は、当然のことながら手話という言語の存在ということになるだろう。

スウェーデンにおいて 1968 年に実施された「生活水準調査」においては、生活水準は次のように定義されている。

個人が、金銭、財産、知識、身体的なエネルギー、社会関係、安全といった形の<sup>・</sup><sub>・</sub>リソースを自由にコントロールする権利 (command) のことで、個人はそれを通じて自らの生活状況をコントロールし、また意識的に方向付けることができる。(エリクソン 2006: 125-126)

この定義がセンとヌスバウムの提唱するケイパビリティ・アプローチの考え方とかなりの類似性を見せていることは明らかだろう。そして、このスウェーデンの「生活水準調査」に影響を受けフィンランドのヘルシンキ大学により実施されたものがデンマーク、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドを対象とする比較研究である(アッラルト 2006)。そこでは、生活水準と生活の質を記述するための包括的な指標体系を構築しようとしたが、具体的には「所有すること」「愛すること」「存在すること」を調査しようとするものであった。「所有すること」には所得や財産に加え就学年数や医療介助の利用可能性が含まれており、「愛すること」のリスト

には帰属意識や人間関係などを見出すことができる。そして「存在すること」には自らに影響を及ぼすような意思決定や活動への参加、政治的活動、余暇などが盛り込まれている。すでに1960-70年代の時点で、GNPなどといった指標だけに頼らないこのような生活の質の評価を実施していた北欧において、人工内耳を装用する子どもたちの生活の質を同じような視点に立って見つめなおす必要があるのではないか。

子どもが十全な成長を遂げるために十分なケイパビリティを獲得することが権利であると考えてるのであれば（そう考えるべきであることについて議論の必要はないと思うが）、そして十分なケイパビリティを獲得するために何が不可欠であるのかが分かっているのであれば、その不可欠なものを社会が提供しようとしなないことは人権の侵害だということになるだろう。ここでの議論についていえば、その不可欠なものとは言語、つまりは手話言語と多数派言語の能力である。そして、フィンランドをはじめとする北欧諸国を含む多くの民主主義国家にそのような能力獲得の機会を提供する力がないということはあるにない、そうであるのであれば、あとは人権擁護を本気で進めるのかどうかという単純な問いに答えるだけということになる。

## 8. おわりに——北欧社会を理解する鍵としての子ども、そして手話

子どもたちが十全な成長を成し遂げるためには肯定的なアイデンティティや高い自尊心の獲得が前提となり、その成長とは十分なケイパビリティを獲得することにより自らの生を自らで決定できることが目標である。本稿で取り上げた子どもたちがそのような成長を妨げられている最大の要因が、自らが帰属すべき集団だと感じるものを見つけられないこと、あるいはそのような集団があるとしても、その集団に対して社会が肯定的な承認を与えていないことである。そのことから、ケイパビリティという概念がもつ自律や多様性の尊重といった考え方と矛盾することのないリベラルな多文化主義を社会がめざすべきことを明らかにしてきた。そして、それらすべての鍵となるものが言語であり、手話と多数派言語による二言語教育以外に選択肢はないという結論に達した。スウェーデンやフィンランドをはじめとする北欧諸国は、実際にそのような方向へと動いてきたのである。しかしながら、人工内耳の普及が問題を再び医療化し、その医療化という視点にのみとづく包摂教育が進められていることにより、手話話者という存在自体が危ぶまれる状況となっていることが指摘されている。そのような背景において「包摂」が何を意味しうるのかを検討し、その後で北欧社会を理解する鍵となるものが子ども、そして手話や多様性にいかに向き合うのかということであることを確認する。

### 8.1. 二言語教育の二つの形

手話言語と多数派言語である音声言語による二言語教育の実現へ向けては複数の方法が存在する。一つは「近隣学校への就学」という原則にしたがい、音声言語の話者に囲まれた教育環境の中で「合理的配慮」のもと、子どもは手話通訳の助けを借りて教育を受けるというものである。二つの異なる音声言語ではなく、手話という視覚言語と多数派言語である音声言語というモダリティの異なる二つの言語が問題となっており、適切な通訳や補助員が配置され、さ



さまざまな物理的な条件も整備されるのであれば、二言語による同一クラスでの授業が可能かもしれない。ただし、そのためには学校環境の整備、そして教員や通訳の配置など多くの解決すべき課題が存在するだろう。

近隣学校への就学にとって重要な意味をもつものが通訳である。Simolin によれば、フィンランドにおいては子どもたちが普通学校に就学する場合には二人の通訳を手配することが推奨されている。しかしながら、保護者はしばしば二人の通訳を要求することに躊躇を感じるこのことである。なぜなら、通訳の手配に責任を負う自治体が通訳手配により生じる経済的負担を理由に、普通学校に就学する子どもを特殊学校へ転校させようとするのを保護者が恐れているからである。そのような事情もあり、通常は一人の通訳を通じて普通学級で学ぶ子どもが大多数となっている。一方、手話の能力をもつ教員が通訳を兼ねることに問題がある。なぜなら、子どもはすべてのことを教員に知られることを望まないからであり、通訳はある意味で「顔のない」役割を果たすことが求められるからである。一方、普通学校へ就学する場合には、手話そのものの授業は近隣地域の手話話者児童を集める形で行われている (Simolin 2018: 30, 40, 68-69, 41-46, 67)。

手話と音声言語の二言語による教育を実施するもう一つの方法は、手話話者児童のための学校、あるいは学級の中で手話を第一言語とし、加えて多数派言語のおもに書記言語を第二言語として行うものである。自らと同じ言語を話す同年齢の子どもたち、あるいは自らの模範となるような手話話者である成人と時間を共有することが重要だという考え方からすれば、学校という一種の手話地域を作り出すことが非常に望ましいという結論に至る。ただし、ろう児たちが特定の地域をもたず全国に散らばっていることにどう対処するかが重要な課題となるだろう。

もちろん、どちらの方法がより適切であるのかは議論の分かれるところである。近隣学校に就学すれば、人工内耳を装用する子どもは音声言語を使用する子どもたちに囲まれればしばしば部外者となる。聴者児童に囲まれた環境に置かれる人工内耳装用児は教室の権力関係の中で不均衡な状況に置かれ、彼らの方がふつう「敗者」となってしまうことになる (Svartholm 2014: 45-46)。さらには、手話話者児童を聴者児童と統合することは平等の実現というよりもむしろ差別の一形態だという主張もある (Londen 2004: 79)。そして、近隣学校に就学すれば、同じように人工内耳を装用する友人や大人たちに出会う機会は極端に少なくなるだろうが、それが子どもたちのアイデンティティ形成に否定的な影響を与える可能性もある。その一方で、近隣学校に就学すれば家族と同居するという当たり前のことが可能となり、また生まれ育った地域との結びつきを保持できるだろう。

逆に手話話者だけの学校へ就学することになれば、同じ状況にある友人たちや大人たちに囲まれて生活することができる。子どもたちが自然に他者とやり取りをすることが、社会的、認知的、情動的成長の基盤となる (Svartholm 2014: 6-47) のであれば、手話を話す他の子どもたちとの学校生活は非常に貴重なものとなるだろう。教室での学びにとって中核的なことは対話に参加することだからである。一方、このような選択肢をとれば、家族と離れ寮生活を送ることを選ばざるをえなくなるというのが多くの場合である。というのも、他の多くの言語的少

数派と異なり手話話者たちは特定の地域と結びつくことがなく、学級や学校が成立するためには家庭を離れるしかないのが多くの場合だからである。そのようにして全寮制の学校に通う子どもたちに対する調査では、学校においてだけ孤独感を抱かずにいられるという意見もあれば、全寮制ではプライバシーが存在しないと嘆く声もあがっている (Widberg-Palo 2012: 55, 68)。あるいは、特殊学校での勉強は進度が遅く簡単すぎるため退屈だという子どもたちも存在する (Simolin 2018: 59)。

## 8.2. 「包摂」が意味するもの

「包摂」という言葉はおもに「包摂教育」、そして「社会的包摂」<sup>6</sup>という表現の中で登場する。しかしながら、これら二つの表現における「包摂」が果たして何を意味するのか、両者の意味するものが同じなのかという難しい問題が存在するように思える。「包摂教育」における「包摂」とは、原則として近隣学校に就学させ教育を受けさせることを意味するといえる。ただし、「国連障害者の権利委員会・一般的意見第4号」(2016年)のパラグラフ11にあるように、「組織、カリキュラム、そして教授方略や学習方略などにおける構造的変化をとまなわない形で障害のある生徒たちを通常の学級に配置することは包摂とはならない」(CRPD 2016)という指摘には十分な注意を払っておくべきである<sup>7</sup>。つまり、学校が生徒たちに適したものに姿を変えることで、生徒に適した学校を家庭自らが探す必要などまったくなくということが包摂であり、その基本には「子どもの多様性は学びと教育の出発点であり、例外ではない」(Simolin 2018: 17)という考え方がある。

それに対して「社会的包摂」の「包摂」が意味するものはまた違った意味合いをもつ可能性があるのではないか。この場合の「包摂」は多様な言語や文化、あるいは性や年齢、宗教などを背景にもつ人々を、その多様性を認めあった上で社会全体の中に包み込んでいくといった意味合いが強いだらう。つまり、この場合の包摂は必ずしも同じ学校で皆が学ぶということを前提とするのではなく、たとえば少数民族の子どもたちが自分たちだけの学校で学ぶことを認知したうえで、社会としては一つになろうということの意味することになる。このように包摂という考え方が何を意味するのかについて共通の認識を共有すること自体が難しい課題である。しかしながら、包摂をどのようなものと考えにしても、その実現にとって言語が重要な意味をもつことだけはまちがいのないことである。

子どもたちを近隣学校に就学させるべきかどうかを決定する基準はやはり言語である。同一の言語を話す子どもたちの一部が、たとえば障害を理由に排除されることは許されるべきでないということは明確に確認しておく必要がある。つまり、同一の言語を話す子どもたちにとっての「包摂」とは、同一学校・同一学級での就学を意味すると解釈すべきである<sup>8</sup>。一方、異なる言語集団に属す子どもたちに同一の学級で授業を受けさせることは、実質的に一部の子どもたちが母語での教育を否定され、多数派への同化を強いられるということの意味する可能性がある。それは自言語・自文化からの排除を意味し、リベラルな多文化主義の立場からすれば社会的排除以外の何物でもない。そのため、たとえばフィンランドで行われてきたようにフィンランド語系とスウェーデン語系の子どもたちがそれぞれの学校・学級において母語による教育

を受ける中で、もう一方の国語であるスウェーデン語とフィンランド語を学習することにより、フィンランド社会というレベルにおいて両言語話者が共存していることを「包摂」と呼ぶことができる。

世界の大多数の国家が複数言語を国内に抱えている現実からすれば、それら複数言語の共存のうえに社会としてのまとまりを維持することが社会的包摂であり、そのためには言語集団ごとの教育が求められることになる。したがって、「包摂教育」とは必ずしも全員が同一学校・同一学級に就学することを意味するわけではなく、結果として社会的包摂を導くための教育という意味で「包摂教育」というものをとらえる必要がある。つまり、たとえば少数民族は自文化にもとづくカリキュラムの枠内で自言語による教育を実施する権利を認められるべきであり、そのうえで共通の価値観、あるいは「市民文化」といったものを多数派と共有することで社会としてのまとまりを維持することが社会的包摂の実現に不可欠だということになる<sup>9</sup>。

「包摂教育」をフィンランド語では“osallistava opetus”と表現することがあるが、これを日本語にそのまま訳せば「参加させるような教育」となる。このことを単に、多様な子どもたちを近隣学校における教育に参加させることだと解釈するのか、あるいは別々の学校で教育を受けさせながらも十分なケイパビリティを獲得させることにより、結果的には同じ一つの社会に参加させることをめざすことだと考えるのか、もちろん解釈の分かれるところかもしれない。しかしながら、これまでの議論で明らかなように、手話をもっとも自然に習得できる子どもたちにとっては、手話を母語として学習することのできる環境と、多数派言語となっている音声言語（の書記言語）の学習とを保障される二言語教育が「参加」、つまりは「包摂」の実現をもっとも適した形でうながすものとなるはずである。そして、そのような二言語教育を通じて、「どのくらい上手に音声言語が話せるのかによって自分の価値が決まるような世界で生きる」（Nikula 2015: 315）ことを強いるのではなく、手話の獲得により子どもが肯定的なアイデンティティを獲得し、安定した自尊心を手に入れることを可能にすることが何よりも重要だろう。

### 8.3. 北欧における子どもと民主的社会的構築

3.2.で紹介したスウェーデンの「子どもチャンネル」における少数派言語や手話による番組提供は、スウェーデン社会が少数派や手話話者の存在を「承認」しているという明確な信号となる。そのことはさらに、子どもたちの肯定的なアイデンティティや高い自尊心の形成に寄与することによって、彼らの社会参加を促し社会的包摂を実現することにつながるだろう。一方、多様性は大人の側からの子どもに対する配慮という観点だけからはとらえきれない。たとえば、スウェーデンのテレビ番組や舞台芸術、あるいは児童文学においては、日本では「難しい」「重い」と考えられがちな主題を採用し、子どもたち自身に多様性の存在について考えさせようとする傾向が見られる（上倉 2014）。また、1950年代以降、移民・難民として多くの外国出身者を受け入れてきているスウェーデンにおいては、文化的多様性は常に意識されるものであり、それは子ども文化においても同様である（上倉 2017）。これらのことは、子どもたち自身が多様性の存在に対して肯定的な視点で向き合う姿勢を育むことにつながるだろう。つまり、誰もが他者から「承認される」と同時に他者を「承認する」立場に置かれることを、すでに子ども

時代から意識することが重要だという考え方がスウェーデンはじめ北欧には存在しているといえる。そして、そのような取り組みこそがさらに民主的な社会の構築へとつながるだろう。

スウェーデンの公共放送 SVT は毎年夏季に『夏休み』というタイトルの子ども番組を提供しているが、2018 年の夏は「あなたの声を聞かせよう」というタイトルのもと、民主主義をテーマとして取り上げている。テーマ決定の理由を「子どもは自分の話を聞いてもらう権利をもっているということを、すべての子どもが知るべきだから」と番組制作者たちは説明している。そして、子どもの側に立つという長い伝統をもつ SVT は、子どもたちが必要としていることを番組内容として取り上げることにより、子どもたち自身の姿が番組の中で見える、そして聞こえるように努めている。そのことについて SVT は次のように述べている。

これはまったく新しいことではありません。「子どもチャンネル」はずっと前からこうであったのです。そして、私たちはスウェーデンの「子どもチャンネル」が今後もそうあり続けてほしいと思っています。なぜなら、民主主義においては、すべての人の声が重要だからです。民主主義においては、不平等だと思うことがあれば、そのことに影響を与え、そのことを変える権利を子どもももっているからです。「子どもチャンネル」を通して、スウェーデンの子どもはこの可能性を手に入れるのです。(SVT 2018)

多くの子どもとその親にとって身近なメディアである「子どもチャンネル」に携わる大人たちがこのように考え、それを明確に表明していることは、スウェーデンにおける子ども文化が「すべての子ども」に届くことをめざしていることの表れであり、子ども文化が単なる「娯楽」ではなく民主的な社会の構築において一翼を担うものであることを示している。だからこそ、「子どもチャンネル」は手話による番組の提供にも力を入れているのだろう。なぜなら、自分のことばで情報を手に入れることができず、自分のことばで情報を発信することができないのであれば、そもそも民主的な社会の構築など絵空事に過ぎないからである。

#### 8.4. 北欧社会を理解する鍵としての子ども、そして手話

世界には約 7000 万のろう者が存在するとされるが、これはフィンランドの総人口あるいは北欧全体の総人口をはるかに凌ぐものとなっている (Jokinen 2000a: 100; Jokinen 2002: 75; Nikula 2015: 282)。また、フィンランドでは毎年 25 名から 30 名のろう児が誕生している (Nikula 2015: 41)。一方、地球上の音声言語の数が 6500 から 1 万程度だと考えられていることを指摘したうえで、ほぼ同数の手話言語が存在するのではないかと推測する研究者もいる (Skutnabb-Kangas 2000: 30)。つまり、ろう者や手話の問題は全地球的に見ても、けっして小さな問題とはいえない。しかしながら、たとえばアメリカでは早期の子ども時代に手話と接する機会を得ているろうの子どもは 6%以下であり、世界全体でも 3400 万人のろう児のうち手話と出会う機会を得ている者はわずか 2%以下という指摘もある (Murray et al. 2019: 711)。あるいは、全世界で教授言語として手話を使う教育を受けているろう児はわずか 1%から 2%に過ぎないという報告もある (Hall et al. 2019: 369)。

フィンランドやスウェーデンといった北欧諸国においても「言語剥奪」が行われているという指摘があることは、本稿の議論においても明らかになっただろう。フィンランドにおいては、言語的・文化的少数派に対する権利保障の動きが肯定的な方向へ動き続けてきたが、2015年に発足したシピラ政権が経済政策を最優先する中で少数派の権利擁護の動きが停滞する気配を見せていた (HO-JS 2015)。また、経済状況に加え移民・難民の数が増加した影響により少数派に厳しい姿勢をとり始めているともされるフィンランドが今後どのような方向へ進んでいくのかに注目する必要があるが、2019年に誕生したリンネ内閣、そしてそれを引き継ぐマリ内閣は、その政権綱領において再び少数派の権利擁護を重視する姿勢を明確に見せている (HO-AR 2019; HO-SM 2019)<sup>10</sup>。そのような中で、「ヨーロッパろう者連合」の会長を務めるフィンランド人であるヨキネンは「人間の尊厳にもとづく人生を生きる権利を、そのために闘う必要などなくフィンランドの子どもたちが享受できることが重要である」(Jokinen 2012: 12)と指摘している。そのような指摘がなされているということ自体が、そのような権利を享受できていない子どもたちがフィンランドにも存在することを示唆している。

今後、人工内耳はますます普及していきだろうと予想されるが、そうであれば人工内耳を装着する子どもたちが十分なケイパビリティを獲得し十全な成長を成し遂げていくことを保障することが社会にとって重大な課題になる。一方、人工内耳が装用者にもたらす利益はさまざまであり、さらには人工内耳手術を望まない両親もいるだろう。このような人びとに対する教育をフィンランドや北欧諸国はどのように考えていくのか、そして手話の地位はどのようなものになっていくのか、大きな関心をもって注目していくべき問題である。そして、「人工内耳によって子どもが生き生きと生活できるようになった」というような言説に接したときには、むしろ人工内耳をつけなければ生き生きとした生活を送ることができないような社会のあり方に目を向けるべきだろう。いずれにしても、人工内耳による音声言語のみの習得といった考えを手放しで称賛するような幼稚な結論に飛びつくのではなく、さまざまな視点からの研究を続け、子どもたちにとっての利益を最優先させるような社会を構築していくべきである。

手話話者であるフィンランド人のラップ歌手 Singmark (本名 Marko Vuoriheimo) は、豊かな文化的・言語的多様性をもつ国としてフィンランドを発展させることを望むと政治的指導者たちが主張する一方で、医学的研究に多大な資金を投入し人工内耳により手話話者を多数派に同化させようとしていると強く糾弾している (Jokinen et al. 2016: 260)。そのような状況の中で、あるフィンランドの研究者たちは、ろう者たちのための学校の歴史について次のような時代区分ができるだろうと指摘している (Jokinen et al. 2016: 259)。

- 「聴力に関する物語」 (kertomus kuulosta)
- 「ろうであることと手話に関する物語」 (kertomus kuuroudesta ja viittomakielestä)
- 「テクノロジーに関する物語」 (kertomus teknologiasta)

人工内耳をはじめ多くの技術革新による変化を経験している現在が「テクノロジーに関する物語」の時代である。そして、それに続く最後の物語の題名がはたして「参加と包摂に関する

物語 (kertomus osallisuudesta ja inklusiosta)」となるのだろうかとその研究者たちは問いかけている。また、その参加と包摂の物語において手話がはたしてどのような役割を担っていくことになるのかが一つの大きな問題となるだろう。どのように呼びうる社会をフィンランドや北欧諸国がめざしていくことになるのか注視していきたいが、少なくとも北欧諸国のような民主主義が成熟しているとされる国家においては「多文化社会のなかで共存するさまざまな生の形式の多様性や十全さへの感受性を研ぎ澄まさなければならない」(ハーバーマス 1996: 159)ということだけは確かなことだろう。

日本に目を向ければ、依然として特別支援教育という名のもとに分離教育が行われ、少子化が叫ばれる中においてさえ特別支援教育を受ける子どもたちの数は増加している<sup>11</sup>。同一の言語を共有する子どもたちは同一学校・同一学級へ就学させることが「障害者の権利条約」の求めるところであると考えるのであれば、同条約を批准した日本におけるこのような状況はどう考えても納得できるものではない。先住民族や言語的・文化的少数派に対しては教育を通じて同化を強いてきた一方で、障害を理由に子どもたちを普通学校・普通学級から排除する日本の姿勢は、どちらも「障害者の権利条約」をはじめとする国際的な動きに逆行するものだといえる。そのような日本社会の現状について考えるためにも、北欧を対象とする地域研究を継続していくことが重要だと考える。

## 注

- <sup>1</sup> キムリッカ独自の用語である **societal culture** という概念に「社会構成的文化」という日本語を当てた理由を訳者は「このような **societal culture** は、ある民族が自らの独自性を維持していくために必要不可欠な、社会の構成要素であると考えられることから、『社会構成的文化』と訳すことにした」としたうえで、さらに、キムリッカの理論における社会構成的文化とは「成員各人が善き生を自由に選択したり、再考・修正したりするための、有意義な選択肢を提供するものであり、それゆえ、社会構成的文化への帰属が自由の前提条件として重要な意味を帯びることになる」(キムリッカ 1998: xv)と説明している。
- <sup>2</sup> 「原初状態」とは「無知のベール」に覆われており、自分や他者が置かれた状況などについて何らの情報ももちあわせておらず、この状態からこそ正義が導かれるはずだとする理論上の状態。
- <sup>3</sup> Brunnberg (2010: 180)によれば、アイデンティティは認知的変数であるのに対し、自尊心 (**self-esteem**) は自身に結びつく感情的変数である。また、松元 (2007: 155) は **self-respect** を「自尊心」、**self-esteem** を「自負心」と訳すとしたうえで、ロールズの『正義論』(1971年)では両概念が区別なく登場しているが、『正義論』改訂版(1999年)では「自負心」の多くが「自尊心」に置き換えられているとしている。
- <sup>4</sup> 生成文法理論によれば、ヒトは生まれながら脳の一部に「言語機能」(**language faculty**) と呼ばれる器官を生物学的特性としてもっているが、この「言語機能」が「1次言語データ」と呼ばれる外部刺激を受けることで母語話者の「言語能力」(**linguistic competence**) に成長することで、人間は「言語獲得」を果たしていく(福井 2012: 13-37, 140-155)。この考え方にしたがえば、不十分な聴覚情報にもとづき音声言語の習得を強いられる子どもは、ヒトとして生まれながらにもつ「言語機能」を

十分な「言語能力」へと成長させる機会を奪われており、その意味において「言語獲得」そのものの機会を奪われていると考えることができる。

- 5 言語に対する権利の中には「人権としての言語権（言語的人権）」と呼ぶものがある。個人のレベルにおいては母語を習得し使用する権利を保障され、集団のレベルにおいては母語・母文化に基づく教育を実施する権利を獲得することが人権としての言語権の中核を成すものと捉えることができる。さらに、人権としての言語権という考えの中で重要な点の一つは、多数派言語や公用語を習得することがやはり権利として位置づけられていることである。多数派言語を習得することが、ときには母語を捨てるという代償と引き換えに求められてきた言語的少数派にとって、多数派言語の習得を権利として位置づけるという発想の転換は重要である。なお、人権としての言語権については吉田 (2008) の 272-279 を参照。
- 6 **social inclusion** は「社会的排除」(social exclusion) という概念に対応するものとして用いられるようになった概念である。**social inclusion** は社会政策分野では一般的に「社会的包摂」と訳され、社会的排除をなくし、排除の原因となっている社会的な構造を変えることに重点が置かれているとされる。一方、芸術文化政策関連分野では「社会包摂」が使われることが多いが、そこでは単に今ある排除の構造をなくすだけではなく、より主体的な方向に個々人の意識の在り様を変えようとする姿勢がうかがえるとされる (中村 2018)。
- 7 「近隣学校」の原則は本来は排除しようとする側を縛るはずのものだが、包摂が名ばかりで普通学級において子どもが十分な参加を保障されないことから、親が特別支援学校への就学・転校を望む場合、これは親による選択を装った排除であるといえる。「本人たちが望んでいるのだから」という根拠による「排除」の背後に、自らが「排除」を望むよう仕向けている社会が存在しているということが問われるべきだろう。このようなあり方はイタリアの哲学者であるグラムシが「ヘゲモニー」と呼んだものに近い。
- 8 「国連障害者の権利委員会・一般的意見第 4 号」(2016 年) のパラグラフ 70 においては「分離型の環境から包摂的な環境へ資源を移行することを締約国に強く要請する」としており、このことから「障害者の権利条約」が何を求めているのかは明白である (CRPD 2016)。
- 9 「市民文化」の共有については、たとえば梶田 (1996) を参照。
- 10 アンティ・リンネ内閣、そしてサンナ・マリ内閣の政権綱領の副題は「参加させるような、そして有能なフィンランド—社会的、経済的、そして生態学的に持続可能な社会」(Osallistava ja Osaava Suomi—sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta) となっているが、この副題が osallistava「参加させるような=包摂的な」という語で始まるのが、これら内閣の姿勢を物語っているといえるかもしれない。
- 11 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の『特別支援教育行政の現状及び令和 3 年度事業について』によれば、2020 年度に特別支援学校に在籍する生徒数は 2010 年度の 1.2 倍、特別支援学級の生徒数は 2010 年度の 2.1 倍となっている。一方、峯井 (2016) によれば、「障害者の権利条約」に義務づけられ中国が提出した第一回報告に対して「国連障害者の権利委員会」が 2012 年に提示した「総括所見」は、より多くの障害児が普通学校へ就学できるよう特別教育ではなく普通学校における包摂教育の促進に資源を再配分するよう中国に勧告している (峯井 2016: 147-148)。あるいは、国連の

「子どもの権利委員会」は2010年に、分離教育から包摂教育にただちに転換するよう日本に対して厳しく勧告しているという（有松 2013: 2）。

#### 参考文献・資料

##### ●フィンランドの政府刊行物

HK (2017) = *Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017*. Hallituksen julkaisusarja 8/2017. Valtioneuvoston kanslia. (「言語法令の適用に関する政府報告. 政府の刊行物 8/2017」首相府).

HO-JS (2015) = *Pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelma*. Valtioneuvosto. (「ユハ・シピラ政権綱領」フィンランド政府).

HO-AR (2019) = *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma*. Valtioneuvosto. (「アンッティ・リンネ政権綱領」フィンランド政府).

HO-SM (2019) = *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma*. Valtioneuvosto. (「サンナ・マリネ政権綱領」フィンランド政府).

##### ●欧文献・資料

Brunnberg, Elinor (2010) “Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging,” *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3): 179-197.

CRPD (2016) = *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2021年8月5日取得, <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>)

Hall, Matthew L., Wyatt C. Hall and Naomi K. Caselli (2019) “Deaf Children Need Language, Not (Just) Speech,” *First Language*, v39 n4: 367-395.

Jokinen, Markku (2000a) “Kuurojen oma maailma: kuurous kielenä ja kulttuurina,” Malm, Anja (ed.), *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Fin Lectura, 79-101.

——— (2000b) Viittomakielinen opettajankoulutus. *Opttejien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7*. Opetushallitus.

——— (2002) “Viittomakieliset: yksi suomalaisista kielellisistä identiteeteistä,” Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pentikäinen and Hannele Dufva (eds.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri, ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän Yliopisto, 65-89.

——— (2012) “Esipuhe,” Johanna Kiili and Kirsi Pollari (2012) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. Lapsiasiavaltutettu: 12.

Jokinen, Markku, Liisa Kauppinen and Pirkko Selin-Grönlund (2016) “Viittomakielen ja viittomakielisten huomioiminen opetuksessa” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*, Finnlectura, 237-249.

Kiili, Johanna and Kirsi Pollari (2012) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja*



- huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. Lapsiasiavaltutettu.
- Lauronen, Maija (2008) *Sisäkorvaistutetta käyttävän nuoren identiteetti*. Jyväskylän yliopisto.
- Londen, Monica (2004) *Communicational and educational choices for minorities within minorities. The Case of the Finland-Swedish Deaf*. University of Helsinki, department of education, research report 193. Helsinki: Helsinki University Press.
- Murray, Joseph J., Wyatte C. Hall and Kristin Snoddon (2019) “Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages,” *Bulletin of the World Health Organization* 2019: 97: 711-716. (<http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.229427>) .
- Nikula, Karoliina (2015) *Lapsen hyvää edistämässä: Syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistutehoitokäytännön sosiaalieetistä tarkastelua*, Helsingin yliopisto.
- Simolin, Elisa (2018) *Sosiaalinen Inklusio Viittomakielisen Oppilaan Yleisopetuksen LUOKASSA. Tapaustutkimus oppilaan, vanhempien ja koulun henkilökunnan kokemuksista*. Turun yliopisto.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sume, Helena (2016) “Perheessä on kuuro tai huonokuuloinen lapsi,” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*, Finnlectura, 97-102.
- Svartholm, Kristina (2014) “35 years of Bilingual Deaf Education: and then? ,” *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial* n. 2/2014: Editora UFPR, 33-50.
- SVT (2018) = *För 40:e året i rad firar SVT sommarlovet tillsammans med Sveriges alla barn* (2021年6月10日取得, <https://omoss.svt.se/arkiv/bloggarkiv/2018-06-04-for-40e-aret-i-rad-firar-svt-sommarlovet-tillsammans-med-sveriges-alla-barn.html>) .
- SVT (2020) = *Sveriges Televisions public service-redovising 2020* (2021年6月10日取得, <https://omoss.svt.se/var-roll/public-service-redovisningar.html>) .
- Takala, Marjatta (2016a) “Moniulotteinen kuulovammaisuus,” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finnlectura, 22-37.
- (2016b) “Kommunikointitapojen kirjo,” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*: Finnlectura, 38-55.
- Takala, Marjatta and Helena Sume (2016) “Kuurojen ja huonokuuloisten opetus ennen, nyt ja tulevaisuudessa,” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*, Finnlectura, 250-262.
- Takkinen, Ritva (2013) “Sisäkorvaistutetta käyttävien viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen,” *Lähivertailuja* 23: 371-402.
- Takkinen, Ritva ja Päivi Rainò (2016) “Puhuen ja viittoen - kaksi väylää kohti kieltä,” Marjatta Takala and Helena Sume (eds.) (2016) *Kieli, Kuulo ja Oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten*

*lasten opetus*, Finnlectura, 56-68.

Widberg-Palo, Maarit (2012) “Hei kato mua! Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen Suomessa,” Johanna Kiili and Kirsi Pollari (2012) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. Lapsiasiavaltuutettu, 48-85.

●日本語文献・資料

上倉あゆ子 (2014) 「子どものための演劇『ミラが部屋を通り抜ける』が描く現代スウェーデンの子どもと家族」『東海大学紀要 文学部 101』, 49-58.

—— (2017) 「スウェーデンにおける児童文化事情」北欧文化協会, バルト・スカンディナヴィア研究会, 北欧建築・デザイン協会編『北欧文化事典』丸善出版, 282-283.

エーリック・アッラルト (2006) 「所有すること, 愛すること, 存在すること——スウェーデン・モデルに代わる福祉リサーチのアプローチ」マーサ・ヌスバウム/アマルティア・セン編著 (竹友安彦監修・水谷めぐみ訳) 『クオリティー・オブ・ライフ——豊かさの本質とは』里文出版, 149-158.

有松玲 (2013) 「障害児教育政策の現状と課題——特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討」立命館大学大学院先端総合学術研究科『Core Ethics』Vol. 9, 1-13.

ロバート・エリクソン (2006) 「不平等の記述・福祉調査に関するスウェーデン・アプローチ」マーサ・ヌスバウム/アマルティア・セン編著 (竹友安彦監修・水谷めぐみ訳) 『クオリティー・オブ・ライフ——豊かさの本質とは』里文出版, 119-142.

梶田孝道 (1996) 『多文化主義を』をめぐる論争点——概念の明確化のために』初瀬龍平編著『エスエスニシティと多文化主義』同文館出版, 67-101.

神島裕子 (2013) 『マーサ・ヌスバウム——人間性涵養の哲学』中央公論新社.

川本隆史 (1995) 『現代倫理学の冒険——社会理論のネットワークへ』創文社.

W. キムリッカ (角田猛之・山崎康仕・石山文彦監訳) (1998) 『多文化時代の市民権——マイノリティの権利と自由主義』晃洋書房.

トーヴェ・スクトナブ＝カンガス (中村成子訳) (2004) 「言語抹殺とろう者」小嶋勇監修・全国ろう児をもつ親の会編『ろう教育と言語権——ろう児の人権救済申立の全容』明石書店, 153-195.

チャールズ・テイラー (1996) 「承認をめぐる政治」エイミー・ガットマン編『マルチカルチュラルイズム』岩波書店, 37-100.

R・ドゥウォーキン (小林公訳者代表) (2002) 『平等とは何か』木鐸社.

中村美帆 (2018) 「文化政策とソーシャル・インクルージョン——社会的包摂あるいは社会包摂」小林真理編『文化政策の現在 2——拡張する文化政策』東京大学出版会, 89-106.

マーサ C. ヌスバウム (池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳) (2005) 『女性と人間開発——潜在能力アプローチ』岩波書店.

—— (神島裕子訳) (2012) 『正義のフロンティア——障害者・外国人・動物という境界を越えて』法政大学出版局.

マーサ・ヌスバウム/アマルティア・セン編著 (竹友安彦監修・水谷めぐみ訳) (2006) 『クオリティー・

- オブ・ライフ—豊かさの本質とは』里文出版, 119-142.
- ユルゲン・ハーバーマス (1996) 「民主的立憲国家における承認への闘争」エイミー・ガットマン編『マルチカルチュラリズム』岩波書店, 155-210.
- 馬場浩二 (2015) 『貧困の倫理学』平凡社.
- 福井直樹 (2012) 『新・自然科学としての言語学—生成文法とは何か』筑摩書房.
- マーク・マーシャーク/パトリシア・エリザベス・スペンサー編 (四日市章・鄭仁豪・澤隆史監訳) (2015) 『オックスフォードハンドブック デフ・スタディーズ—ろう者の研究・言語・教育』明石書店.
- 松元雅和 (2007) 『リベラルな多文化主義』慶應義塾大学出版会.
- 峯井正也 (2016) 「インクルーシブ (包摂共生) 教育の国際動向—概念を中心に」専修大学人文科学研究所『人文科学年報』第 46 号, 145-176.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2020) 『特別支援教育行政の現状及び令和 3 年度事業について』(2021 年 8 月 5 日取得, [http://www.rehab.go.jp/application/files/5216/1550/6855/2\\_.pdf](http://www.rehab.go.jp/application/files/5216/1550/6855/2_.pdf))
- 吉田欣吾 (2008) 『「言の葉」のフィンランド—言語地域研究序論』東海大学出版会.
- ジョン・ロールズ (川本隆史・福間聡・神島裕子訳) (2010) 『正義論 改訂版』紀伊国屋書店.