

社会福祉における人権教育の課題

－国際社会福祉と障害者福祉の接点から－

Human Rights Social Work Education : The Relevance of
International Social Work and Social Work for People
with Disabilities

中野 敏子（明治学院大学）

1. はじめに

社会福祉の歩みは人権の具体的実現への過程でもある。その実現には、人権侵害の事実の認識と人権の実現へ向けての行動が必要であったことは歴史が語るところである。そして、そこでの社会福祉教育における人権教育の役割の重要性は改めて述べるまでもない。

筆者は、社会福祉教育における人権教育の今日的課題を明らかにする手がかりを得るために、国際社会福祉と障害者福祉、とくに知的障害者福祉との接点に、社会福祉実践に問われる「新しい価値」をみる意義があると考えている。その視点から「社会福祉教育の深さとしての人権教育」(第23回日本社会事業学校連盟セミナー)における課題の課題が何かしら導きだされるであろう。しかし、ここでは、課題検討の手がかりを得るための若干の考えを述べさせていただくことに留めたい。

なお、「知的障害者」という用語をこれまでの「精神薄弱者」に代わって使用するだけで、その「人権」保障に関して、とくに地域住民としての生活で、プラスの大きな変化を即座にもたらすとは考えられない。しかし、こうした世に問うという作業過程で「人権」を検証することになっていくならば、それを評価したい。その意味から、「知的障害者」という用語自身の検討の必要も考えに入れながら、ここでは使用したい。

2. 国際社会福祉と知的障害者福祉の接点

1993年、世界人権宣言が出されて45周年を迎えた。日本国憲法にも人権尊重の理念が組み込まれ、戦後の日本の社会福祉の展開において、人権思想は一つの理念として位置づいてきている。しかしながら、人権の侵害はなお消えることはなく、その理念としての役割の大きさを再確認する必要がある。また、社会・経済・政治状況の変化は、人権の侵害構造について、新しい視角から認識する必要性を投げかけてきている。

その具体的な課題の一つは、小島蓉子氏が指摘する「国内に発生する異文化・異民族間問題」、つまり「国際社会福祉問題」¹⁾を日本がこれまで「経験してこなかった流れ」の中で、生活を共にしながら体験していかななくてはならないことである。一方、これまでの社会福祉の歴史の中で、本人自身が権利の主体者として認識されづらかった「知的障害者の権利主体者としての主張」が注目されてきたという事実がある。その背景として、代弁者としての親や関係者の「知的障害者の権利保障への運動」が大きな役割を果たしたことは評価しなければならない。そして、今、知的障害者福祉実践の場では「知的障害者の人権保障」の具体化をめざす取り組みがなされてきている。²⁾

そのことを踏まえた上で、障害者、とくに身体障害者が自ら生活体験として「福祉先進国」で獲得してきた人権保障へのより具体的な生活実現の理念あるいは方法としての「自立生活」が投げか

けた意味は大きい。³⁾それは、さまざまな意味で既存の社会福祉サービスシステムの「価値」を問い返す役割を担っているといえる。そして、知的障害者自身も自ら「生活の自立」をめぐって、「異文化に育まれた異なる価値」を体験する機会を持つようになってきている。そこでは、身体障害者の自立生活運動ほどにまだ具体化した力にはなりえていないが、「知的障害者の人権」をめぐっての「価値」に新たな視角を投じてきていることは明らかであろう。例えば、1990年の国際精神薄弱者育成会連盟のパリ世界大会を皮切りに、1993年にはカナダで行われたピープル・ファーストの世界大会に多くの本人自身が参加している。しかも、それは専門家から「訓練を受ける」というものではない。まさに、自らの「市民としての権利」を語り合う、学び合う場である。ここで、筆者自身、パリ大会への参加を通して次のことを学んだ。つまり、援助者といわれている人々が、新しい視点を示唆する「権利保障のあり方」について権利の主体者自身から学ぶという新しい体験を、権利の主体者と共にすることで「共感」となることである。それは「異文化価値との対面」という共通体験であった。

この事実をどのように理解したらよいだろうか。ここには「生活の中での新しい価値との出会い、あるいは異文化理解の体験」が存在している。花田春兆氏が日本の歴史を振り返って「外国人とか異国文化との接触が障害者に息を吹きかえさせる。(中略)自分と変わっている人間も人間として見ようとする態度、いろいろ違った人間もいるんだなという認識。これが育っていないと別世界の存在みたいに思ってしまう⁴⁾」と語っている。この発言にこそ実は、障害者福祉と国際社会福祉の接点を垣間見ることができるといえないだろうか。

3. 国際障害者年・十年—人権の認識と実現

1993年、国際障害者年・十年が終わり、日本の提言によってアジア太平洋障害者の十年が始まった。残念ながら国際障害者年・十年ほどの具体的な動きはまだ見られない。国際障害者年の取り組みでは、本来、アジアの多くの国々がそうであったように、障害者への施策が十分でない国々でのその実現を推進する役割が期待されたといわれる。今、この国際障害者年・十年を「ばね」として大いに活用した日本に比して、十分な効果を残せなかったアジア太平洋地域での障害者の人権の実現を目指すことに、どのように日本が関わることが問われている。つまり、日本の社会福祉実践自身がこの十年に築いてきた「障害者の人権」が問われる時でもある。と同時に、それは日本の「国際社会福祉実践」が問われる時でもある。そしてそれは、これまでの日本経済の発展に流布した「国際的实践」の原則の検証の上になされなければならないであろう。

では、国際障害者年は日本の人権認識に何をもたらしたであろうか。その評価をここで簡単に結論づけることは無謀であるが、敢えて述べるならば次の点を認めることができる。すなわち、日本の戦後人権論の脈絡を極めて荒く述べるならば、生活保護法に示された生存権が一連の朝日訴訟をめぐる運動で具体的に生存権とは何かを問う契機となったが、それを生活権という質的展開へと変化させていったのが、国際障害者年という呼び水効果による障害者の人権の具体的実現への運動であり、社会福祉実践過程であったのではないだろうか。それらの影響は、法規定にも現れ、身体障害者福祉法、精神薄弱者福祉法、精神保健法の改正、そして、積年の課題であった障害者基本法がようやく成立し、地方レベルでの障害者対策の実現に新たな道を提示することとなった。しかし、これらの改正法で「権利」という語を条文に具体

的に認めるのは障害者基本法のみである。同法第3条の基本的理念「すべて障害者は、個人の尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有するものとする。」という権利内容を具体化していく作業はこれからでもある。

また、国際障害者年以降、知的障害者福祉実践理念から社会福祉の実践理念として広く注目されてきたのが「ノーマライゼーション理念」である。これは障害者のみならず、すべての人々の権利の認識に大きな影響をもたらしたといえる。しかし果たして、その成立の歴史的、社会・経済的背景を理解した上での理念の理解となっているだろうか。ノーマライゼーション理念は、「人権」が人間の基本的ニーズを明確にする作業に連動するものとする。そのことの上にさらに、より具体的な援助方法を導き易い、それ故に、その理念を生み出した構造を理解することなく形式的な模倣は、以て非なるものを生み出す恐れがある。その意味で、一方で、ノーマライゼーション理念と比べながら日本の実践を背景とする「共生」あるいは「共に生きる」概念を十分吟味しておく必要があるといえる。そこでは、当然、日本におけるマイノリティ政策として展開してきた「同化」という概念と、障害者福祉が投げかけた「インテグレーション」「共生」「共に生きる」概念との接点に何が描き出されるかという課題を明らかにする作業がなお残されている。⁵⁾それはまた障害者福祉実践と国際社会福祉実践の接点ともいえ、その解明は、日本の国際障害者福祉実践方法に示唆的なものをもたらすに違いない。

4. 今、なぜ「人権教育」なのか

人権が社会福祉にとってその根幹となるものであることは既に述べてきたが、国際社会福祉教育と人権教育の関連で小島氏が1988年に調査したところでは、⁶⁾日本社会事業学校連盟の大学の意識

として85.4%は人権をその教育内容の主要な要素として選択している。100%でない点も注目したいが、さらに日本の社会福祉教育における人権教育内容の実態が把握される必要がある。

筆者の社会福祉教育実践での「人権」についての若干の印象を次に挙げてみよう。それはまず、学生自身、人権保障の意味を生活の中で自分のこととして実感することが極めて少ないという現実である。「ノーマライゼーション」の場合と同様に、人権思想が「外から内へ」と入ってきたこと、そして、そこには、「人権」を生活の実体験としてつくり上げてきたという、鮮明な「体験としての人権」を継承しにくい基盤があることを否定できない事実がある。そのことは、「人権」をあるいは「人権侵害」をいかに認識するかに大きく影響してきているであろう。

人権とは何かを生活を通して問いかねられること、その出会いの中で自分の認識を自覚する必要がある。そして、自分の中で偏見、差別との出会いが必要である。その機会は、社会福祉教育では数少ない実習での体験といえる。しかしながら、そこでの課題は、その出会いとの場で「人権」が見える人と見えない人が存在することである。「人権」を大上段に振りかざそうというのではない。生活を共にすることで、「学習」した「実践理念」としての「人権」を考える機会もなく実習という時を過ごしてしまうことの意味を考えてみたい。社会福祉教育で「人権」を学生にどう具体化させていくかは重要な課題である。

「人間とは何かを高めることが専門技術を高めることになる」⁷⁾という意味を専門性を高めることが追求されている今こそ問い返してみたい。「障害者の生活問題」の検討の中で、まず、実践を支える「理念」としての「人権尊重」確立の必要を改めて痛感する。

第二は、近年注目されているインフォームド・

コンセントに関連してのことである。今、インフォームド・コンセントは人権教育の「深さ」という点では何を意味するだろうか。人権の実現として知的障害をもつ人々の本人参加の尊重が認識され始めて、「情報と納得」という構図が知的障害者福祉実践に導入されるようになってきている。さて、そこでの一つの「戸惑い」は「正しい情報とは何か」である。この問いの結論を出す前に、次の指摘を考えてみたい。

澤野雅樹氏はモルデカイ・ローデンバーグの「応差的無感覚」概念を引用しながら、「社会的な教育に組み込まれた専門職の『機能的無感覚』」（「多くの普通の人なら卒倒したり嘔吐したり、また嫌悪感を催しかねない状況や場面に直面しても、いつも何も感じないでいられる」無感覚）、「医師に固有の無感覚」や、「訴訟至上主義」、「知ることに直接かかわる権力関係」を背景にしたインフォームド・コンセントは新たな「管理／コントロール」であると述べる⁹⁾。虐待をしていてもそれと気づかない生活の場をつくり出す状況のもと、インフォームド・コンセントの実践化の意義と課題を念頭に置きながら、社会福祉教育の「人権教育」が常に問い続けられることの意義を再確認しておきたい。

5. 日本では人権は見えにくいのか？

人権の意味を生活の中でいかに「理解」できるだろうか。小島氏は「帰国孤児の存在は、そのまま人権内容の何たるかを教える素材を提供してくれる」⁹⁾といわれる。それは、前述の氏が述べる「国内に発生する異文化・異民族問題」としての「国際社会福祉問題」の日本的展開のし方に「同化」というシステムでは見えにくい「人権」をも含めて新しい視角を与えてくれるということであろう。同時に「外から内へ」の関係でつくり上げた「独自性」についての評価がどの程度なされてきているかに着目する必要がある。その過程で、

見えにくい日本の人権をめぐる「システム」が見えてくるのではないだろうか。

障害者福祉の戦後の発展は明らかに「異文化価値」の導入に依るところが大きかったといえる。とくにそれは制度としてのサービスシステムの成立過程にいえる。それに対して、不十分な理解による形式的導入への反省もしながら、前述したように障害者自身の海外体験、あるいは国際交流によってもたらされた「生活を通した異文化価値」のインパクトにも目を向ける必要がある。その辺にも「独自性」の評価の意味があるにちがいない。¹⁰⁾

6. グローバルな視点と人権教育の課題

(1) 実践的人権教育と

グローバルな視点の導入の課題とは

さて、社会福祉現場レベルで国を越えた「研修」の機会は増加している。そうした中で、時として「学ぶものはない」という声を耳にすることがある。はたして「学ぶものはない」のであろうか。そこでは「外から内へ」のベクトルではない、「独自性」の評価を踏まえた「内から外へ」のベクトルによる「学び」、つまり「協働」の方法論が求められているのではないだろうか。今後ますます、これまでのベクトルが向いていなかった国へ向けられることが予測できる。この認識は「価値」との「協働」においてますます要請されてくることであろう。

日本社会事業学校連盟は連盟として、国を越えた実習教育の導入も視野にいれようという方向にあることを耳にしている。実際、大学単位ではその試みは既になされているところもある。国を越えた多価値的な生活との接点をどのような教育プログラムとして具体化していくかの課題に関しては、なお十分な検討が必要であろう。

(2) 国連の社会福祉教育と

人権教育のアプローチから

では、具体的な人権教育はどのように取り組まれるのかという課題について、ここでは国連・人権センターが作成した社会福祉教育における人権教育のマニュアルを紹介しておく。その枠組みについてはすでに小島氏によって紹介されているので、¹¹⁾ここでは「人権についての教育と学習についての論点」の中から、今後の課題を見通すものとして「討議のための設問（表1）」¹²⁾を紹介しておこう。

①は、ソーシャル・ワーカーの倫理綱領と対峙するであろう。振り返って、その内容の学習をどのように具体的に行っていくかも課題であろう。②については実習との関わりで、③についてはインフォームド・コンセントとの関わりで重要な設問である。そして、④こそ、最も基盤となること

表1. 討議のための設問

- ①とくに人権の課題にどのように取り組むかを決めるのに、ソーシャル・ワーカーはどのようなガイドラインを利用できますか、あるいはそうしたガイドラインはありますか。
- ②ソーシャル・ワーク現場のインストラクターは、実践で人権課題を積極的に気づいていくという立場で、学生を援助、指導できますか。学生は法や綱領、国際的な法文書を容易く利用できますか。
- ③人権課題に介入する際の優先性に関連して、ソーシャル・ワーカーとクライアントで意見が違った場合、ソーシャル・ワーカーはどのように対応あるいは行動しますか。
- ④人権の遂行の結果として、ある人々が抱く、暴力・追い立て、雇用の喪失、失踪といったようなはっきりわかる恐れに対して、ソーシャル・ワーカーはどのように敏感になりますか。

であろう。人権への研ぎ澄まされた感覚である。

本小論は、1993年の日本社会事業学校連盟、第23回社会福祉教育セミナーでの分科会報告に加筆したものである。小島蓉子師の業績を振り返り、その学問、教育への情熱と、グローバルな視点から日本の障害者福祉発展に先鞭をつけてこられたその功績に改めて出会う機会をお与えくださったことにお礼申し上げたい。そして、門下生の一隅に席を置かせていただく者として、小島蓉子師に寛大なご指導をいただきましたことを深く感謝いたします。ご冥福をお祈りいたします。

註)

- 1) 小島蓉子「国際社会福祉確立の基盤」佐藤進編著『国際化時代の福祉課題と展望』一粒社1992年 P301
- 2) 人権の課題は日本精神薄弱者愛護協会の会員誌『愛護』で1992年度、一年間「人権」をテーマに施設における援助内容の検討という課題を投げかけている。それは、北海道での権利擁護に関する調査（小林繁市他、「知的障害者（精神薄弱者）の権利擁護に関する調査研究」『北海道ノーマライゼーション研究』no. 4、1992年）や神奈川県精神薄弱者愛護協会の試みである「知的障害者権利宣言」をはじめとした権利擁護のための取り組みの指針づくりが利用者の参加のなかですすめられるなど具体的展開もみえている。
- 3) 「自立生活」についての日本への紹介は、丸山一郎氏、小島蓉子氏らによって、1970年代後半になされた。赤塚光子「自立生活への取り組み」小島蓉子編著『介護福祉士選書3 改訂障害者福祉論』建帛社、1993年 参照。
- 4) 花田春兆『福祉・複眼・福の神』学苑社1993年 P58～59。
- 5) この視点は、吉本充暁氏が「ノーマライゼーションの日本的展開と社会福祉」（『社会福祉

供給システムのパラダイム転換』誠信書房、1992年）で試みているが、前提となるノーマライゼーション自身の検討という点では今後期待したい。

- 6) 小島蓉子「国際社会福祉教育に関わるわが国社会福祉教育界の現状と問題」『社会福祉教育年報 1988年版』日本社会事業学校連盟、1989年。
- 7) 一番ヶ瀬康子 'How to promote human rights education in the Japanese education system of social welfare', 『社会福祉』28、29号合併、日本女子大学社会福祉学科、1988年。
- 8) 澤野雅樹「医療による心身の捕護」『現代思想』第7号、青士社、1993年11月
- 9) 小島蓉子「中国帰国孤児問題への国際社会福祉教育からの接近」『社会福祉』31号、日本女子大学社会福祉学科、1990年、P12。
- 10) 小島蓉子「国際社会での日本の障害者」（磯村英一、一番ヶ瀬康子、原田伴彦編集『講座差別と人権6 心身障害』雄山閣、1986年）で障害者自身の国際交流のインパクトの意義が述べられている。
- 11) 小島蓉子「想いは世界に、働きは地元でー地域に根ざす国際社会福祉実践の諸モデルと国際社会福祉教育ー」『社会福祉』33号、1992年。
- 12) United Nations, Teaching and learning about Human Rights : A Manual for Schools of Social Work and Social Work Profession, Centre for Human Rights, Geneva, 1992.