

はじめに～共生社会をつくっていくヒント

「一人ひとりの子どもは様々な社会的差別や矛盾とのかかわりの中で生きています。一見屈託なく生活しているかに見える子どもにも様々な思いや悩み・ストレスがあり、教室や学校の中のかかわりだけで理解できないことも多くあります。そんな子どもたちを「決めつける」のではなく、「受けとめられる」学校でありたいものです。そのために教職員は子どもたちとともに歩み、ともに学び、共に育つ視点を持ちあう必要があります。」と『一人ひとりを大切にする教育を』の編集委員会副委員長であった竹平さんはあとがきに書いています。

様々な社会の課題を、私たち教職員が学び、そこから人権を大切にして、ともに学び・暮らす学校や社会をつくっていくための実践を創造していくことは大切なことです。『一人ひとりを大切にする教育を』には、これまで日教組の運動の中で積み重ねられてきた、社会にある様々な人権課題についての背景・現状、そして、課題やそれにとりくむ視点が提示されています。2008年発行で、データ等で少し古いものもありますが、基本的な学びとしては、大変良いものとなっています。これからの実践のヒントとして、是非一読して参考としてください。

07人権教育指針ブックレット第I集 『一人ひとりを大切にする教育を』(アドバンテージサーバー)より

人権教育にかかわる諸課題

日教組は人権諸課題にかかわる議論を積み上げてきました。ここでは、歴史的・社会的に形成され、かつ日教組全国教研・分科会の実践報告として提出された人権諸課題について提示しました。差別や人権侵害は、人が生活する中で具体的にあらわれますから、相互に関連して複合しています。また、時代や社会の構造的な変化の中で新たな差別・人権侵害が生じてくることも考えられます。したがって、以下の個別課題だけが人権課題であるということではもとよりありません。さまざまな子どもや保護者の生活の中から具体的なかかわりや実践によって課題を明らかにしていく必要があります。

1. 部落解放教育
2. 男女平等教育
3. 障害児教育
4. 在日コリアン、民族的マイノリティと教育
5. アイヌ民族と教育
6. 子どもの虐待及び児童養護施設の子どもの教育
7. ハンセン病に対する差別と教育
8. HIV感染者に対する差別と教育

1. 部落解放教育

(1) 学習権獲得の歴史

部落問題は、封建制に起因した身分差別が近現代の差別構造に組み込まれ、現在も社会意識や社会関係、生活実態等に表れている差別です。第二次世界大戦敗戦後の同和教育の歴史は、一言で言えば、部落の子どもや保護者の学習権獲得の歴史であったと言えます。

1950年代の長期欠席・不就学の問題から始まり、深刻な非行問題、就職差別撤廃や高校進学等の進路保障、部落問題学習や学力保障、などが大きな課題としてとりくまれてきました。部落の子どもの学習権保障のためには、子どもの背景にある保護者の厳しい労働実態や家庭環境に正面から向きあい、保護者や部落の人々と協働することが不可欠でした。差別を容認し助長する日本の教育制度や社会意識の変革も推進しました。こうして、同和教育は部落問題解決にとどまらず、日本の教育改革に先駆的な役割をはたしてきました。

とりくみが本格化した1960年代以降には、この先駆性がより明確になっています。

①学習権保障のための教育条件整備を実現しました。教科書の無償化、日本育英会奨学金制度の成績条項（大学生・二種のみ）や国籍条項の撤廃、同和加配教職員制度、全国や自治体ごとの同和教育研究協議会設立、さらには部落子ども会や保育・教育を守る会（親組織）の組織化、地域の活動拠点である教育集会所や隣保館の設立、大人の読み書き学習の場である識字学級の設置、等があります。

* 同和教育加配教職員制度

同和地区の子どもが通う小学校、中学校、高等学校に対して、定数に加えて教職員を加配する制度。同制度は2002年3月に期限切れになった。

* 隣保館

同和地区およびその周辺の地域社会において、福祉の向上や人権啓発のための住民交流の拠点となる福祉センター。生活上の相談事業、社会福祉等に関する総合事業をはじめ、人権・同和問題に対する理解を深めるための活動を行い、人権・同和問題の速やかな解決に資することを目的としている。

* 識字学級

部落に対する差別によって就学の機会を奪われた人を対象に、文字、文章だけでなく、詩、和歌、演劇など文化活動を行っている。

②制度改革をすすめました。差別越境通学の撤廃と校区適正就学推進委員会（大阪）の設置、差別的記入を生んだ指導要録の改訂、差別的社用紙の撤廃と全国統一応募用紙の作成、自治体での同和教育基本方針策定や担当部署（同和教育課）の設置、人権教育のための国連の10年・国内行動計画の策定、「人権教育・啓発推進法」の制定、等があります。

* 全国統一応募用紙

全国高等学校統一用紙のこと。就職差別を撤廃するために、本籍欄、家族欄等を削除してある。いわゆる「社用紙」によって、被差別状況にある多くの生徒の進路を阻んできた。

③教育内容創造を展開しました。社会的立場の自覚を重視し、「解放の学力」に象徴されるように、差別に抗して「生きること」と「学ぶこと」を統一した学力保障を求めました。同和教育副読本の民主的編成を推進するとともに、地域教材をはじめ地域に根ざした同和教育内容を創造してきました。さらに自分を「見つめる・綴る（自己洞察）」「語る（自己開示）」、皆と「つなが

る（共感）」という集団づくりを実践してきました。授業改革や家庭・地域との協働の重視などもあります。

④学力と生活背景や自尊感情の関連性を明らかにし、学力保障の方向付けを明らかにするため、自治体や学校で学力調査を実施してきました。

（２）部落の青少年の現状

長年のとりくみにより、部落の青少年をめぐる状況は大きく改善されました。１９６３年には全国の高校進学率が約６６％であったのに対し部落では約３０％にとどまっていますが、近年ではこの差が数パーセントに縮まっています。また、部落外の結婚相手に部落出身であることを明らかにした割合は若い人ほど高く、２０歳台では約７割に達しています（大阪府２０００年調査）。しかし、近年の格差社会の進行の中で部落はきびしい影響を受けています。

①大学進学率や学歴構成に大きな格差が残っています。全国の大学進学率は、９７年では部落は２８．６％であり、全国平均（４０．７％）の６割程度にとどまっています（文科省調査）。２０００年の大阪府部落実態調査（以下、大阪２０００年調査）では、２５～２９歳で最終学歴が中学校卒業（高校中退者を含む）の割合が、大阪府平均６．６％に対し部落は２０．７％と３倍を上回っています。

* ２０００年の大阪府部落実態調査

正式名称は、大阪府「同和問題の解決に向けた実態等調査報告書」。

大阪府は２０１０年、２０１５年に「人権問題に関する府民意識調査」を実施しＨＰで結果を公開しています。

②近年の社会構造の変化が、脆弱な部落の学習状況を直撃しています。社会構造の変化は、約４２０万人（１５～３４歳）に及ぶフリーター問題（失業者を含む）を生み出していますが、部落ではそれがより顕著です。１５～１９歳・男性の部落の失業率は３１．３％と、大阪府平均の１５．６％の２倍までに達します（大阪２０００年調査）。「学力の格差」が新たな「就労の格差」を生み出しているのです。

③被差別者は社会の否定的価値観を内面化し自己を否定的にとらえやすいという問題があります。上記の学力や雇用状況の悪化は、自尊感情や部落出身者としてのアイデンティティを不安定にする要因となっています。しかし、一旦その背景を自覚すれば自己否定の感情は未来を展望する力に転化させてきました。

（３）今日の同和教育の教育課題

これまでの同和教育の成果を継承・普遍化すると共に、新たな課題を乗り越えていくため、その成果をさらに発展創造させていくことが、今、求められています。

①学力保障と進路を切り拓くキャリア教育

高度情報化社会では、学力を抜きに進路保障はありえません。学力の内容も変化しています。学力保障で追求されるべきは、「社会的に異質な集団と交流」「自律的な活動」「道具の相互作用的な活用」といった総合的で多面的な力です。これはPISA調査（OECD）の根底にある

「キーコンピテンシー」（人生の鍵を握る能力）に他なりません。そのような力を培うために、部落など教育的に不利な立場におかれた子どもの一人ひとりの学力状況とその背景を把握し、授業を改革したり、家庭学習や生活習慣確立のために支援を行ったりするなど、さまざまな教育改革を学校として組織的にすすめていく必要があります。

*キャリア教育

グローバル化するポスト工業社会に生きる子どもたちが、自らの将来を展望し、社会的な自立の達成を支える生きる力・学ぶ力、とりわけ労働観・職業観を育てる教育。高い専門性・地位をめざす教育ではなく、小学校段階から始める普通教育。

②集団（仲間）づくり

部落をはじめ教育的に不利な立場の子どものエンパワメントを基礎に、日々の授業や学校行事、学級運営等、日常を通じた集団（仲間）づくりが大切です。部落出身のカミング・アウトも、個人のエンパワメントという視点と、「見つめる（自己洞察）」「語る（自己開示）」「つながる（共感）」という視点から、整理・発展させていく必要があります。

*エンパワメント

顕在するもの、潜在するものも含め、自分が本来持っている力に子ども自身が気づき、その力を信頼し、発揮しながら自己や社会を変革していくプロセスそのもの。

③人権・部落問題学習の推進

特に、小中9年間を通じた人権・部落問題学習カリキュラムの体系化、部落の保護者や人権・部落問題にかかわってきた地域の人々の生き方・考え方・働き方・歴史等を基礎にした豊かな「地域教材」の開発、そして学習への当事者の積極的な参画、等を進める必要があります。

④保護者や地域と専門機関（研究者）の協働

部落をはじめ経済社会文化的に困難を抱える家庭や子どもには、学校として最大限の自立支援を行う必要があります。家庭訪問はその大切な第一歩です。その過程で培われた保護者との信頼関係を土台に、保護者や地域の人々との協力や参画を大きくしていくことができます。同時に「ひらかれた学校づくり」に多様な保護者・地域の人々が日常的継続的に関わることで、互いの新たな「つながり」や「信頼感」を共有できる可能性が広がります。これは、人権意識を育んでいくための重要な土台です。

保護者の「教育権」の保障や「特色ある学校づくり」の名の下、「学校選択制」が主張され、新自由主義が教育の世界にも押し寄せてきています。これに対し、同和教育の成果をふまえて、「地域に根ざした、ひらかれた学校づくり」を対置し進めていく必要があります。

2. 男女平等教育

(1) ジェンダー平等の視点は世界の共通課題

1979年に国連において「女性差別撤廃条約」が採択されました。「性」には、①セックス（生物学的な性差）、②ジェンダー（社会的・文化的につくられた性差）、③セクシュアリティの3つ

の側面があります。女性差別撤廃条約では、これらの3つの中でもジェンダーに重点を置き、男女の固定化された性役割にもとづく偏見や慣習、あらゆる慣行を撤廃するための適切な措置をとるよう締約国に求めています。

95年開催の第4回世界女性会議では、「ジェンダー」を批判的に捉えて、克服することが世界の男女平等社会の実現にむけた重要な視点であることが確認されました。採択された北京行動綱領には、「教育は人権であり、平等・開発・平和という目的を達成するための最も重要な手段である。あらゆるレベルの教育者がジェンダーの視点を認識していなければ差別的傾向は強化される」と謳われています。

日本国内では、憲法14条において「性別による差別の禁止」が、第24条によって「両性の平等」が謳われ、85年には「女性差別撤廃条約」が批准され、99年に「男女共同参画社会基本法」が成立するなど、男女平等や性差別の撤廃にむけた法整備はすすみました。しかし、戦前に徹底された男女の地位の不平等は、社会や家庭の慣習、人々の意識の中に根強くかつ根深く残されました。学校教育においても、85年まで義務教育において家庭科は女子のみ必修とされていました。また、教科指導や生活指導においても男女の特性論や固定的な性別役割分担にもとづく指導や助言、はたらきかけなど「隠れたカリキュラム」が存在し続けています。

また、2000年頃からジェンダーや「ジェンダーフリー」という概念に対して、「伝統や文化」を持ち出して男女の特性論や性別役割分担の正当性を主張し、家庭や国家を強調する組織的、政治的攻撃が表面化してきました。それが、自治体の男女共同参画条例の改悪にもおよんでいます。

*北京行動綱領

1995年北京で行われた第4回世界女性会議で採択された。12の重要課題の領域にそった女性のエンパワメントのための行動計画を記している。

*隠れたカリキュラム

正規のカリキュラムとは別に、暗黙のうちに無意識のうちに伝えられるモデルやメッセージ。ジェンダーにとらわれた意図しない教職員の態度や発言などは、毎日繰り返されることで子どもたちにはジェンダー・バイアス（偏見）を再生産していくことになる。

(2) 教育における女性差別

74年、日教組の教育制度検討委員会報告書『日本の教育改革を求めて』は「戦後教育改革における最大の眼目の一つは教育における男女差別の撤廃であったが、この眼目は空洞化され、教育における男女差別がいたるところでみられる」とし、女らしさを強調する「特性論」にもとづく教育が女子の社会的自立を阻んでいると指摘しました。

この指摘を受け「女子教育」を見直すための理論研究・教育実践がすすめられ、95年からは、ジェンダーによって生き方や行動をしばられることなく、一人ひとりが自分の個性や能力を生かして生きてくための教育が展開されていきました。女性差別撤廃条約第1条の「女性に対する差別とは性にに基づく区別、排除または制限である」とする定義にもとづき、教育現場で使用されてきた名簿についても、性別で分けない名簿（男女混合名簿）のとりくみをすすめました。

しかし、ジェンダーは、学校や家庭における役割分担や持ち物の与え方、呼称などを通してさまざまな場面において、子どもたちの行動様式や関係性、進路や職業選択にまで影響を与えてい

ます。ひいては、差別や格差、序列や支配関係を容認する社会構造を支えることにつながっていきます。

(3) 労働における女性差別

男女雇用機会均等法の施行から30年がたち、働く女性は確実に増えています。妊娠・出産を理由とした解雇を禁じていますが、退職に追い込まれるなど不利益な取り扱いが行われています。第一子の出産により7割の女性が離職し、依然としてM字型雇用が続いています。一方で、男性が長時間勤務を強いられ、生活者としての権利を奪われている実態もあります。

また、パート・有期雇用や派遣労働者などの非正規雇用労働者は、雇用全体の4割近くを占めています。女性の非正規雇用は5割を超え、不安定で低収入な雇用に追いやられている現状から、均等待遇を求める取り組みが重要となっています。07年4月施行の改正男女雇用機会均等法では、男女双方の差別が禁止となり、間接差別が盛り込まれたものの3項目に限定されるなど課題を残しています(14年の改正により「すべての労働者の募集、採用、昇進、職種の変更をする際に合理的な理由がないにもかかわらず転勤要件を設けることは、「間接差別」として禁止すること」が追加されました)。このような状況から、「労働」「均等待遇」「ワークライフバランス」について子どもがジェンダーの視点から学ぶことは、人権教育として重要です。

* M字型雇用

日本では第一子の妊娠・出産を機に女性が離職し、子育て期が安定する年代に再就業するため、女性の就業グラフが30代で一度下がりM字を描くことになる。

* ワーク・ライフ・バランス

連合がめざすワーク・ライフ・バランス社会とは、「すべての働く人々がやりがいのある仕事と充実した生活との両立について、自分の意思で多様な選択が可能となる社会、それを支える政策やシステム、慣行が構築されている社会」のことである。

(4) 性の教育

「性の教育」は、セクシュアリティに関わる個人の尊厳や多様性を尊重し、性の自己決定や主体性を育むことをめざしています。痴漢、セクシュアル・ハラスメント、子どもへの性的虐待など、女性や子どもの人権を侵害する性暴力事件が後を絶ちません。その背景には、性の商品化や性暴力を肯定する性産業のつくった情報などがあります。互いの存在を尊重し合う対等な人間関係がないところに支配と被支配の関係が生まれ、身体的・精神的・経済的・性的な暴力へとつながるのです。「性の教育」では、自己肯定を土台に性行動や出産などについて学び、現実社会の問題を捉えて、その克服を追求します。

同性愛者や性同一性障害など性的マイノリティに対する差別や偏見も、男女二元論や男女の特性論など性の多様性を否定するところから生まれます。性は多様であり、一人ひとりの生き方そのものです。子どもたちが自分自身をかけがえのない存在であると認識し、自己を肯定していくためには、個人の尊厳や多様性を尊重し合うことが欠かせません。性に関する確かな知識や情報、一人ひとりの存在、互いの違いを尊重し、尊厳を重視する「性の教育」は、子どもたちが自らの成長を保障されるうえで不可欠なのです。

(5) 教育課題

- ①性別を理由とした役割分担や進路決定などの指導や助言を行っていないか。性に関わる教職員自身の固定的な考え方や偏見（ジェンダー・バイアス）をチェックすることが必要です。
- ②子ども一人ひとりの固定的な考え方や偏見を把握し、自己肯定感を育てる指導や助言を行うことが重要です。
- ③「隠れたカリキュラム」の解消に努め、人権教育の視点に立った「性の教育」を年間計画に位置づけます。
- ④従来の固定的な性別役割にとらわれず、子どもの選択肢や自己決定の機会を保障することが必要です。
- ⑤セクシュアル・ハラスメントは人権侵害であることの認識を深め、都道府県や市町村段階でガイドラインを作成し、教職員を対象とした研修の場を設けることが必要です。
- ⑥メディア・リテラシーを育て、性差別や性別役割の固定化を許さない環境づくりに努めることが必要です。
- ⑦さまざまな分野における労働に関する知識や情報を提供するとともに、憲法や労働関連の法律を学ぶ機会を保障することが必要です。

3. 障害児教育

(1) 「共生・共学」へ

日教組は1990年に「共生・共学」をめざした新しい運動方針を採択し、翌91年には学校種別専門部であった「障害児学校部」から障害児教育全体にかかわる教育運動の中心的な専門部としても「障害児教育部」へと名称を変え、運動の柱の一つとして「差別の現実から学ばなから『共生・共学』をめざした障害児教育を創造するとりくみ」をかかげ、運動を展開するようになりました。

このとりくみは、94年の「サラマンカ宣言」に掲げられ、90年代以降国際的な潮流となってきたインクルーシブ教育とほぼ同じ方向をめざしています。同宣言の行動枠組みは「インクルージョンと参加は人間の尊厳と人権の享受や行使にとって本質的なもの」だとし、インクルーシブ教育は人権の問題であることを強調しているからです。

日教組は05～06年度の運動方針で『共生・共学』をめざす教育を創造し、インクルーシブな学校づくりをすすめる」という原則のもと、「障害児が排除されることなく、一人ひとりの教育的ニーズに応えることのできるよう、「特別支援教育」をインクルーシブ教育に転換をはかるとりくみを行う」と提起しています。

06年12月に国連で採択された障害者権利条約の第24条「締結国は、教育についての障害のある人の権利を認める。この権利を差別なしに、かつ機会の平等を基礎として実現するため、次のことを指向する、あらゆる段階におけるインクルーシブ教育及び、インクルーシブ生涯学習を確保する」と規定しています。

*サラマンカ宣言

1994年にスペインのサラマンカ市でユネスコとスペイン政府が共催した「特別ニーズ教育世界会議」で採択された宣言。同宣言に付せられた行動枠組みでは、「特殊教育」からインクルーシブ教育への転換の手続きが詳しく示されている。

*障害者権利条約

障害者権利宣言を条約化しようというメキシコ提案（2001年12月）を受け、ほぼ5年の歳月をかけての検討を経て採択された条約。最初の草案ではインクルーシブ教育は選択の対象でしかなかったが、最終的には原則として規定された（第24条）

（2）人権教育としてのインクルーシブ教育（共生・共学）

日教組がとりくんでいるインクルーシブ教育は、障害のある子どもを「特殊教育諸学校・特殊学級」でその意に反して学ばせるような教育は差別であり、人権侵害であるというところから出発しています。と同時に、通常学級でその子どものニーズに応じた配慮がなされずにお客様扱いされていることも差別であると訴えてきました。したがって、障害のある子どもが障害のない子どもと一緒に場で、障害のある子どものニーズにあった学習を保障し、育ち合うことができるようにすること、これがまさに人権としての教育ということになります。

こうした考え方に基づく教育実践は70年代半ば以降各地で展開されるようになり、全国教研の場で交流されるようになりました。地域の小中学校の普通学級に行きたい、行かせたいという親子の願いを受けとめた実践、そのための条件整備のとりくみ、養護学校に在籍する子どもと居住地域の子どもとの交流、養護学校高等部ではなく高校進学を求める要求に応えとりくみなどが行われてきました。

しかし、残念ながら「共生・共学」にとりくむ実践はまだ少数派と言わざるを得ません。

（3）「特別支援教育」からインクルーシブ教育へ

07年から日本では「特別支援教育」が始まりました。「特別支援教育」は、しかし、「従来の特殊教育が果たしてきた役割や実績を否定するものではなく、むしろ、これを継承・発展させていこうとするもの」（05年12月の中央教育審議会答申）という側面を持っており、インクルーシブ教育との間には隔たりが大きいと言わなければなりません。

しかしながら、国会での審議を通じて、これからの教育はインクルージョンをめざす方向が確認されています。さらに改正学校教育法第75条（19年施行では第81条）で通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援がはじめて法的に認められることになったことの意味は大きいと言わなければなりません。なぜなら、これまで障害のある子どもで「特殊教育」を必要とする子どもは「特殊学級」か「特殊教育諸学校」で学ぶことしか制度としては認められなかったからです。しかし、これ以後は、通常学級に在籍する障害のある子どもにもその子自身のニーズにあった支援を行わなければならなくなったからです。

私たちは人権教育としてのインクルーシブ教育への転換をめざさなければなりません。そのためにも、学校全体で子どもたちの人権が保障される環境が不可欠です。

(4) 教育課題

① 出合い向き合うこと

教職員が障害のある子どもをあたりまえに受けとめていけば、障害のない子どもたちは自然な関係を作り出します。逆に、子どもたちの自然な関係づくりに教職員が学ぶことも多くあります。地域に暮らす障害のある子どもとの出会い、積極的に地域の学校で受けとめるようにすることが基本になります。

② 通常学級のなかで必要なこと

共生・共学をめざすなかで「特別支援教育」にとりくむ場合に踏まえておくべきことは、通常学級の中でも障害のある子どものニーズに見合った支援ができるようになったことです。その際、個別的な障害に伴う課題に特化することなく、子どもたち同士の学び合いや育ち合いという視点から、必要な手立てを具体的に考えていくことが大切です。

③ 学校全体としてのとりくみ

「特別支援教育」は担当者だけでなく教職員全体、学校全体でとりくむようになってきました。通常学級の担任、特別支援コーディネーターや「特別支援学級」担任だけが、障害のある子どもの支援を行うような体制にならないようにしなければなりません。

この体制づくりは共生・共学をめざす第一歩としても重要です。

④ 共同学習のとりくみ

すでに分けられてしまっている現状では、障害のある子どもとない子どもとの交流（居住地交流を含む）や共同学習を積極的に推進していく必要があります。しかし、共生・共学の原点は子どもたちを分けないことが基本です。

⑤ 進路保障のとりくみ

小中高大とつながる進路保障や学力保障が必要です。また、卒業後の進路として作業所などだけではなく、協働の職場づくりにもとりくむ必要があります。

⑥ 不可欠な条件整備

共生・共学を実現していくには支援充実のための教育条件整備が欠かせません。学級定数、教職員配置、施設・設備などの改善、教材開発などに財政支出を求めていく必要があります。一方で、特別支援学校等が増設されている現実をふまえながら、財政構造転換の提起もする必要があります。

4. 在日コリアン、民族的マイノリティと教育

(1) 在日（滞日）する外国人の増大・多様化と日本の学校

今、日本の社会はグローバル化の進展によって在日（滞日）する外国人が増大し、多様化しています。2006 年末現在、外国人登録者の数はおよそ 208 万 5000 人に達し（18 年 6 月末では 263 万 7251 人）、10 年前（1996 年末）と比較すると 48%増加しています。韓国/朝鮮、中国、ブラジル、フィリピン、ペルーなど、国際結婚や外国人労働者として在日（滞日）する外国人等、いわゆるニューカマーが増大し民族も多様化しています。このような状況を映しだして日本の学校の外国籍の子どもの在籍状況が様変わりしています。韓国/朝鮮人、朝鮮半島にルーツを持つ子どもだけでなく近隣アジア、南米ブラジルなど多様な外国人の子どもが多数在籍しています。

(2) 近隣アジア諸国への〈同化・排外〉政策

日本社会に滞在する近隣アジア地域、発展途上国の人々に対する偏見、差別・排外の意識状況は日本の近代化の過程で形づくられ今日も根強く社会に根付いています。多様化し増大する在日（滞日）外国人の子どもたちの就学の実態にも排外・差別の姿が映し出されています。就学の割合は、日本の学校には40%前後（09年度文科省調査（抽出）では65.1%）、民族学校・外国人学校や塾に通う子どもがほぼ30%（09年度12.7%）、不就学（不登校を含む）が10%前後（09年度0.7%）、把握できなかった子どもが約20%（09年度21.5%）と推定されています。

日本の学校には韓国/朝鮮籍の子ども、朝鮮半島にルーツを持つ子どもや、中国帰国者、ブラジル人などのニューカマーの子どもたちなど多様な民族的背景を持つ子どもが学んでいますが、日本の「排外と同化の学校文化」の中で自分たちの「居場所」を見出せず、学校生活から脱落したり、自尊心を育むことから阻害されている実態が学校現場の報告や地域でこれらの子どもをサポートするNPOのレポートが明らかにしています。さらに、本来、保障されなければならない母語や、民族文化を引き継ぐ機会や場が保障されていない現状があります。一方、韓国/朝鮮人の民族学校、ブラジル人学校やインターナショナルスクールなど外国人学校に就学している子どもたちもまた、大学受験資格のみならず様々な面で日本の学校と区別されるなど、制度上の差別を受けています。このように、在日（滞日）外国人の子どもたちは就学の形は違っても、いずれも国際人権規約などの条約が保障している「民族教育権」や「在住する国における教育を受ける権利」を阻害されています。このような状況に対して、国連の人権に関するさまざまな委員会は、日本における外国人の子どもへの教育環境に対し、懸念を表明しています。

* 近代化の過程で形づくられ今日も根深く社会に根付く偏見・差別

近代化の過程で単一民族国家観にもとづく「日本語使用の強制」、日本名使用を強制する「創氏改名」など同化政策（日本人化）を推しすすめた。渡日朝鮮人は勤労形態、職種、賃金等の差別によって生活が貧窮に追いやられた。この状況によって日本人の偏見・排外意識はいっそう助長された。

* 民族教育権

「国際人権規約」は民族自決の大原則を謳い（第1条）、少数民族が「自己の文化を享有し、自己の言語を使用する権利」を保障している（自由権規約第27条）

* 国連の人権に関するさまざまな委員会

1998年、日本政府報告書に対し、国連人権（自由権）規約委員会は懸念を表明し、政府から独立した人権機関を設立することを強く勧告した。人種差別撤廃委員会等でも同様の勧告が繰り返行われている。

(3) 日教組運動の足跡とめざすべき課題

日教組は戦後、一貫して民族的マイノリティの子どもたちの教育問題について民族教育権擁護のとりくみをすすめてきました。48～49年の「学校閉鎖令」を端に発した民族学校弾圧の後も学校再建をめざす日朝鮮人の闘いに連帯し、「民族教育権」擁護の運動をすすめてきました。70年代には同和教育運動と連帯し、日本の学校への就学を強いられた朝鮮人の子どもの人権保障のとりくみ、さらには80～00年代にはベトナム難民、中国帰国者さらに外国人労働者などのニューカマーの子どもたちの学習権や、進路保障にとりくんできました。この間のとりくみは日教組教研「人権と

民族」から「平和と民族」へ、さらに「国際連帯の教育」に引き継がれ、その成果が明らかにされています。

少数者である外国人の子どもが地域や学校で自らの民族的自覚や誇りを育む「居場所」づくりのとりくみが欠かせません。民族的マイノリティの子どもたちにとって自尊感情をはぐくみ、アイデンティティの基礎を培う大切な「居場所」だからです。

朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちの「居場所」としての「民族学校」「民族クラブ」、「朝鮮人高校生の集い」など、また、ニューカマーの子どもたちの「日本語教室」「国際教室」は日本社会への適応のための日本語・日本文化の学習にとどまらず、母語、民族文化の学びの場として充実・発展させなければなりません。また、学習言語習得が困難な外国人の子どもへの進路保障は大きな障壁があります。高校奨学金制度適用に途を拓くこと、進路ガイダンス、外国人の高校進学特別枠の獲得の運動等を興隆し進路保障に努めることが大切です。

*外国人の高校特別枠獲得の運動

新渡日の子どもの学習言語の習得は困難で、入試の障壁が高かった。この障壁を緩和する条件整備を措置するよう地方教育委員会との協議がすすめられた。入試において、新渡日の子どもの特別の定員枠を認めることをめざした運動がすすめられている。

(4) 教育課題

グローバル化の進展で日本社会・学校は多民族・多文化共生の実現が緊要な課題になっています。しかし、日本の学校に学ぶ民族的マイノリティの子どもたちが圧倒的多数の日本人の子どもの中で自尊感情をはぐくむことができず、日本人の子どもたちの中に埋没してしまうことがあります。その背景にある<同化（日本人化）と排外>の学校文化の実態を確かな目で捉えることからとりくみをすすめることが大切です。

- ①学校・学級に学ぶ外国人の在籍数、子どもや親・保護者の渡日（滞日）の背景、思いやねがいを受けとめることを基盤とします。
- ②多文化共生社会・学校の実現をめざす時、多数者である日本人の意識の変容が求められます。明治期以降の単一民族国家観にもとづく近代化政策によってもたらされた多民族（文化）に対する<同化と排外>の意識状況が他民族との共生を疎外しています。日本人の子どもの意識の変容をめざします。
- ③「民族ふれあいフェスティバル」、「調べ学習」の発展としての「外国文化展示発表」、ゲストティーチャーを招いての文化学習等々、外国人の子どもの言語・文化の違いを違いとして受けとめ尊重して、互いに高め合う多様な異文化理解をすすめます。
- ④「日本語学級」「国際教室」「民族学級」等外国人の民族的自覚や誇り、自尊感情を高める「場」のとりくみの意義や活動を理解し、友人として支える連帯感を育てます。
- ⑤多くの外国人の子どもが日本社会・学校の制度や、システムのなかで学習が疎外され進路がはばまれている差別の現実や、その現実の中で民族名を名乗れず、自己実現がはばまれている現状を反差別的視点から学習をすすめます。
- ⑥文科省に多文化共生の視点から条件整備を求めるとともに、教育委員会が在日（滞日）外国人の子どもの在住を把握し、就学案内を送付するよう求めるなど、外国人の子どもの学習権や進路保障をすすめる教育条件整備をすすめます。

⑦地域の人材、外国人を支援するNPO等諸団体との連携を深め、総合学習等学校の諸活動の支援や、母語による親や子どもの「教育サポートシステム」を作ります。

5. アイヌ民族と教育

(1) 現状と課題

北海道庁が把握しているところによると、2000年現在、北海道には約2万4000人のアイヌ民族が暮らしています(2017年「北海道アイヌ生活実態調査」では1万3118人)。同調査によれば、アイヌ民族内に経済格差がありつつも、平均すれば生活はかなり厳しいことがわかります。ウタリ福祉対策事業が継続している現在(ウタリ対策事業は2001年度で終了、2020年までは「アイヌの人たちの生活向上に関する推進方策(第3次)」)も、差別と生活実態に関わる悪循環が作用していると考えざるを得ません。

生活実態の厳しさと連動して差別的言動があります。同調査によると、「最近(6,7年前から)何らかの差別を受けたことがある」と答えている人は12.4%(17年調査23.2%)であり、「差別を受けた場面」として最も多くあがっているのは「学校で」(46.3%)(2017年36.4%)です。本来、差別をなくしていくうえで重要な役割を果たすべき学校の場合で差別を受けたというアイヌ民族の子どもが多くいることは、学校や教育運動のあり方を強く問いかけるものとして厳粛に受けとめなければなりません。

しかるべき政策が確立され、確かな民族教育が推進されれば、アイヌ民族を名のる人口は北海道だけでも大幅に増えることが予想されます。もちろん、アイヌ民族が暮らすのは北海道だけではありません。日本全国にアイヌ民族が暮らしており、そこからアイヌとしての声があがっていくものと期待されます。

(2) 歴史と反差別の闘い

アイヌモシリ(北海道)は、アイヌ民族の大地でした。アイヌ民族は、狩猟や採集をするだけでなく、日本海を渡って中国やロシアなどとの交易を広くすすめていました。この北海道へ15世紀頃より和人の移住が進み、江戸時代の松前藩へとつながっていきます。松前藩は支配を広げて横暴な政策を展開しますが、それに対してシャクシャインの戦い(1669年)をはじめ、道内では抵抗運動がありました。

* 和人

鎌倉時代以降、本州から北海道に入る人たちの総称で、アイヌ民族と民族的に異なる集団を構成する人をさす。北海道ではアイヌに対し、一般的に和人と言います。

* シャクシャインの戦い

松前藩によって自由な経済活動の場が狭められてきたために、アイヌ民族は自立的経済力を回復しようとして反支配に対して抵抗闘争を起こした。

明治政府は同化政策を強め、アイヌ民族の生活文化を否定し、農耕を強いるとともに、アイヌ語を使わず日本語を強制し、アイヌ民族にとって最も重要な食糧源である鮭漁も禁止しました。この集大成が「北海道旧土人保護法」(1899年)です。

* 北海道旧土人保護法

1899年に帝国議会にて可決。1997年にアイヌ文化振興法の制定に伴い廃止。貧困なアイヌ民族の救済・保護を目的として制定されたとはいうものの、実際は、狩猟採集民族のアイヌを強制的に農耕民族化し、学校教育によってアイヌを「皇国臣民」化することを意図したものであった。

第二次世界大戦後、1946年に「北海道アイヌ協会」が設立されました。70年代には、さまざまな差別事件に対して糾弾闘争が展開されました。差別が厳しく続く中でたたかいは進展し、88年にはウタリ問題懇話会が、「北海道旧土人保護法」の廃止と「アイヌ新法」の制定を求めるに至っています。93年の国連先住民年などを経るなか、97年に「アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律」(アイヌ文化振興法)が制定されました。同法は、大きな前進ではありましたが、アイヌ民族を先住民族として認めていません。また、文化振興のみに限定しており、差別の禁止や生活保障などには触れていません。

* アイヌ文化振興法

アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律のこと。アイヌ文化の振興に重点が置かれており、先住権を認めていないため、差別による貧困の解決は期待できない。

文化活動として、新しい展開があります。ラジオでアイヌ語講座の番組が生まれ、アイヌ語弁論大会が行われています。アイヌ民族の伝統を受け継ぎつつ、音楽・彫刻・服飾デザインなど、新しい文化を創造しようとする動きが各地にみられます。和人もそれらの活動にかかわって、新しい関係を創りつつあります。このような展開を他の分野にも押し広げるためにも、文化に限定されない法律の制定が期待されます。

アイヌ民族への政策を捉え返すことは、日本の侵略政策全般を捉え返すことにつながります。アイヌ民族に対する日本の政策には、その後の日本が台湾や朝鮮半島などを侵略するときにとった方針や具体的方策がほぼ全て含まれているのです。和人の課題として、アイヌ民族への政策とその土台にあるアイヌ民族観を捉え返すことが求められています。

(3) 教育課題

① 多文化教育政策の確立

アイヌ民族を先住民族として認め、アイヌ民族の生活や文化を尊重する教育を政策として確立すべきです。多文化教育を担うためには先住民族出身の教員が不可欠です。ところが、厳しい差別と生活により、日本にはアイヌ民族出身の教員がほとんどいません。教員養成系大学などに先住民族枠を設けるなどして、アイヌ民族の若者が教員になる道を広げるべきです。早急に日本の教育政策の根幹を見直し、多文化教育政策を土台に捉えることが必要です。

② 就学のための生活保障や教育条件整備の推進

アイヌ民族の子どもたちの生活は厳しく、安心して就学・進学できるような施策の充実が求められています。また、アイヌ民族の子どもたちが多数通う学校には、多文化教育政策を推し進めるためにも加配教職員が置かれるべきです。

③ 差別をなくすための教材の創造

各地で編集された人権教育教材のなかには、歴史や民話などアイヌ民族に関わる課題を取り上げたものも増えてきました。しかし、アイヌ民族への差別をなくすために、全体としてどのような

教育や教材が必要であるかは、教育実践をふまえた研究・開発の蓄積がさらに必要です。教材づくりをすすめるためにも、アイヌ民族を取り巻く状況や、一人ひとりのアイヌ民族の子どもの生活実態を把握しなければなりません。

④地域の子ども会など自主活動の組織づくり

自らをアイヌだと言いきにくい実態があるもとの、アイヌ民族の子ども会は地道な学力保障の活動を土台に、民族としての自覚を高め、反差別の実感や行動力を培うことをめざしています。そのためには、諸外国の先住民との交流なども大きな意味を持っています。諸外国では、先住民族への施策が進み、先住民自身も自覚と誇りをゆたかに持って、文化を再発展させているからです。諸外国の例や、地道な活動を進めている国内各地の実践例に学びながら、教職員も応援する形でアイヌ民族の子どもたちの地域教育活動を応援することがのぞまれます。

⑤進路保障の展開

在学時からの学力保障や多文化的自覚を育むことが必要です。また、進路については、アイヌ民族の課題に積極的な高校や大学、企業などを開拓し、制度的にもアイヌ民族を支援する体制づくりをすすめなければなりません、卒業後には、進路先や家庭を訪問して、進路指導を重ね、卒業生が元気に過ごしているかを確認めるのです。その活動によって、自らの学校の課題も明瞭になるはずで

⑥教職員の交流・研究の推進

教職員の基本的認識と教育実践の積み上げが重要であり、そのための交流や研修の機会を積極的に設けるように努めます。

6・子どもの虐待及び児童養護施設の子どもの教育

(1) 現状と課題

子どもは、虐待やいじめによって人権を著しく侵害され、命を脅かされるばかりか、心身の成長や人格の形成に重大な影響を受けます。2000年、児童虐待防止法が制定され、保護者からの児童（18歳未満の子ども）に対する①身体的虐待、②性的虐待、ネグレクト（育児放棄）、④心理的虐待の4つが「児童虐待」と定義されました。04年の法改正により、「児童虐待を受けた児童を発見した」場合だけでなく、「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した」場合にも発見者の通告義務が定められました（同法6条1項）、児童虐待を受けたかどうかの事実確認は難しいため、児童虐待のおそれがあると思われる場合でも通告義務があり、通告した後、虐待ではないことが判明した場合でも、通告者が責任を問われることはありません。

子どもの親が配偶者に対して家庭内で暴力（ドメスティック・バイオレンス、DV）を振るうことも、子どもに著しい心理的外傷を与える言動であって、児童虐待になります。04年の法改正後、通告先は、区市町村の担当窓口や、都道府県の児童相談所または福祉事務所となっています。

学校の教職員は、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならず（同法5条）、通告をしても守秘義務違反を問われないと規定されています（同法6条2項）。児童虐待処理件数は、04年、05年と2年連続で3万件を超えています（17年は13万3778件、厚生労働省）。しかし、子どもは決して家庭の中だけで虐待などの被害を受けるわけではなく、学校や地域社会などにおいても虐待行為やいじめの被害者となるおそれがあります。教

職員による体罰も、大人から子どもへの暴力であって、虐待ともなりうるものです。いじめの発生件数は文部科学省に報告されているだけでも（07年には）年間2万件余り（17年度は41万4378件、文部科学省）、体罰等は毎年1000件弱（16年度は890件、文部科学省）と報告されています。子どもに対する虐待が増えている背景には、保護者の経済的貧窮や、育児の孤立化・密室化傾向があります。教職員は、子どもの権利が侵害されやすいことを認識し、子どもの意見表明権を尊重しつつ、子どもに寄り添い、子どもを支援し、必要に応じて子どもの意見を代弁する役割を担うことが求められています。

児童養護施設にいる子どもたちのうち7割以上が虐待の被害を受けた経験があるとされています。現在の児童養護施設には、子どもたちの抱える心の傷をケアするのに十分な人員配置がなく、劣悪な条件下にある施設も少なくありません。虐待を経験した子どもは人間関係づくりや学習に困難をきたすことも多いため、施設と学校との連携を強め、さらに、社会機関とも連携しつつ集団的に子どもを支援することが必要です。

（2）教育課題

①早期発見—虐待の兆候を見逃さない

教職員は、子どもとの接触を通じ、虐待等の状況を把握しやすい立場にあります。子どものSOSを見逃さず、被害の早期発見をすることが重要ですが、虐待を受けた子どもの状況を理解せずに接した場合、教職員が二次加害を加えてしまう危険性もあることに留意しなければなりません。養護教員の6割が、虐待を受けた子どもに出遭った経験があるという調査結果があります。とりわけ、被害が表面化しにくい性的虐待については子どもの心身の不調時のケアにあたる養護教員が被害に比較的気づきやすい立場にありますが、教職員全体による早期発見や継続的な支援が求められます。子どもの虐待を発見するには、相談・協力し合える校内体制も不可欠です。

* 調査結果

日教組養護教員部保健研究委員会調査報告書「子ども虐待と養護教員のかかわり」（06年）

②専門機関への相談・通告は支援の始まり

子どもの虐待等の問題は、教職員だけで解決できる問題ではありませんし、専門機関に相談・通告して終わる問題でもありません。虐待を受けた子どもの多くは在宅のまま支援を受けず、いったん緊急避難的に家族と分離され施設に措置された後、家族のもとに帰ってくる子どももいます。教職員は、子どもの学習権を保障する専門職として子どもに関わり続けるとともに、専門機関及び地域社会・NPO等と連携して、子どもと家族とを一貫して支援するシステムづくり、チームとして支援に加わる必要があります。

③子どもの意見表明権を保障し、子どもの側に立って支援する

虐待などの被害を受けている子どもには、その安全を確保することが何より重要ですが、子どもには意見表明権があり、子どもの持っている判断力を尊重し、その力を伸ばすことにも配慮がなされるべきです。虐待をされた子どもの措置の決定及びケアの計画の策定にあたっては、子どもの意見を可能な限り尊重し、必要な場合には教職員がそれを代弁するなどして、子どもを支援することが必要です。

④研修の要求・参加と自己の振り返り

子どもの虐待やいじめ等の問題に関して、教職員が学習し、内容を認識していることで、子どもの虐待などの被害を発見する力は向上します。学校の内外で研修の機会を求め、それに参加して、子どもの虐待などについての認識を深め、敏感さを養っておくことが不可欠です。教職員は、ともすれば権力的に子どもを従わせる指導方法をとりがちです。教職員は、子どもの学習権を保障するための専門家であって、子どもに一方的に特定のルールや価値観を押し付けたり、暴力や不適切な制裁を加えたりすることは許されません。学校が安心して安全な場所でなければ、教育の効果も上がりません。

教職員は、体罰をしないことはもちろんのこと、力による支配やハラスメント等により子どもの権利を傷つけていないかどうか、常に、自己の言動を振り返る必要があります。また、同僚による人権侵害について、見て見ぬふりをするのではなく、話し合いを重ねて、教職員集団の中で暴力やハラスメント行為を克服していく必要があります。

⑤支援加配教員などの条件整備と第三者機関との連携システムの確立

校区に児童養護施設がある学校・地域をはじめ、必要に応じて児童生徒支援加配の配置を求めるなど、教育条件を整備していくことが重要です。また、教職員だけで子どもたちを取り巻く家庭や地域社会全体の環境を整えることはできません。虐待・いじめ等の問題は、子どもの心理的ケアだけで解決するものではなく、週8時間勤務というような短時間のスクール・カウンセラーでは、子どもをとりまく環境の調整はできません。子どもの虐待や人権侵害を回復するために、校長からの指導監督を受けない中立的な立場の専門職（常勤のスクール・ソーシャルワーカーもしくは子どもオンブズパーソンなど）を置くことも一案です。環境調整の専門家と連携することによって、担任教員や養護教員は子どもと身近に接する教職員として、その専門性を生かし、子どもの支援者・代弁者としての十全な役割を果たすことができるはずです。これらの子どもの権利を守るためのシステムづくりを要求していくことも教職員の重要な役割です。

*スクール・ソーシャルワーカー

子どもが置かれている様々な環境に着目して働きかけることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を超えて、関係機関等との連携をより一層強化し、子どもの自立を促す役割を果たすコーディネーター的な存在

*子どもオンブズパーソン

いじめや体罰、虐待などから子どもたちを守るために、子どもの人権救済にあたる学校から独立した公的な第三者。

7. ハンセン病に対する差別と教育

(1) ハンセン病問題とはなにか

「らい予防法」が廃止（1996年）され、「らい予防法」違憲国家賠償請求訴訟の裁判でも原告の主張を認めた判決（2001年熊本地裁）が出され、90年に及んだ国のハンセン病政策の誤りが認められました。しかし、いまなお3307人（05年）（17年現在では1450人）がハンセン病療養所に入所しています。そのほとんどが社会に戻ることができず、社会復帰している人たちも

地域での生活が困難な状況です。その原因は社会の人々に根深く潜在するハンセン病に対する偏見と差別です。ハンセン病への偏見・差別はかえって個人的となり、陰湿化しています。裁判後03年、熊本県の黒川温泉の宿泊施設がハンセン病療養所入所者の宿泊を拒否するという事件が起きました。はじめは、宿泊を拒否したホテル側への怒りと抗議が社会から起きました。ところが、問題の本質を理解していないホテル側の「謝罪」を入所者が拒否したことに対して、今度は療養所入所者への差別的な投書やメール、中傷の電話などが多数送りつけられるということが起こりました。かつてハンセン病だった人とその家族が安心して生活が営めるような社会をつくるため何ができるかを真摯に受けとめ、努力していくことが求められています。

(2) ハンセン病に対する差別と闘いの歴史

①ハンセン病と偏見・差別の歴史

ハンセン病は、らい菌という細菌による感染症です。ノルウェーの医師アルマウエル・ハンセンによって1873年に発見されました。1943年に治療薬プロミンが開発され、それ以降、治療法の進歩によって、感染初期であれば後遺症を残すことなく完全に治療できるようになりました。また、らい菌の感染力・発症力は大変弱く、現在の日本の衛生状態、栄養状態等の生活環境では発症することはほとんどありません。

なぜ、ハンセン病に対する偏見・差別が根付いたのでしょうか。他の国にもみられるように、いぶりだし、「放浪する患者」の出現、隔離、撲滅というハンセン病に対する差別の道筋が見えてきます。骨髄炎による手足の知覚麻痺や、指を失ったり、鼻の強い変形や機能障害が起きることもありました。このため「らいにかかると指が腐って落ちる」とか「鼻が溶けてなくなる」など、忌み嫌われ「らいは不治の病」という偏見を生み出したのです。また、患者が同じ家族内で発症することが多かったため「遺伝する病」との偏見も生まれました。欧米諸国に肩を並べることがめざした政府は、ハンセン病患者の存在を「国辱」と考え、優生思想をバックボーンとした近代化政策をおしすすめ、「癩予防法」（1931年）改定による強制隔離政策を確立しました。これを機に「癩の根絶」を掲げ、各道府県（東京都は当時東京府）、の「無癩県運動」によって摘発、強制隔離がすすみました。

* 優生思想

優生学は「ある人種の生得的質の改良に影響するすべてのもの、及びこれによってその質を最高位まで発展させることをめざす」ことを基本としたが、「劣悪な人間」や「不良な子孫」の排除、「存在に値しない生命」の抹殺を正当化する議論につながった。戦後、1948年に「優生保護法」（96年から母体保護法）が制定され、ハンセン病患者に対する断種・墮胎という理不尽な過ちが「合法化」された。

* 無癩県運動

「癩予防法」の成立後、癩の根絶を「官民呼応」して推進するため「患者狩り」の大国民運動が「無癩県運動（各県が「癩根絶」を競い合う）」と銘打って全国津々浦々で繰り広げられた。

また、隔離されたハンセン病患者に対しては、断種・墮胎などの非人道的な行為が強制されました。完全に治癒することが明らかになった後も隔離、断種、墮胎は「法」によって強制されました。戦後の「優生保護法」、改正「らい予防法」（1953年）によってもこのような人権侵害は続き、社会復帰者・復帰できず引き続いて入所している人々に重くのしかかっているのです。

このような国の政策が、「らいは恐ろしい病気」という偏見をますます根深くしたのです。日本におけるハンセン病の施設として13の国立療養所と2つの私立療養所があります。「らい予防法」が廃止され施設の名称も「らい療養所」から「ハンセン病療養所」と変更されました。しかし、社会復帰を求めるハンセン病回復者のねがいの実現には困難なたたかいが続いています。

②今も続く差別の現実との闘い

96年の「らい予防法」の廃止はハンセン病（患者）に対する偏見・差別の根源、仕組みのおおもとの国や療養所の人権侵害の流れに大きな区切りをつけました。これは戦前からハンセン病患者たちの、国や療養所への不断の抵抗やたたかい、また、戦後それを引き継いだ各療養所への自治会活動とそれを糾合して結成された全国ハンセン病療養所入所者協議会（全療協）の粘り強いたたかひの積み上げがもたらしたものです。しかし、大きな区切りを迎えた今日もなお差別の現実 は厳しく、様々な形で起きています。

「黒川温泉宿泊拒否・差別文書事件」や、04～05年にかけて入所者の親族の婚約が何度も破談になる差別や、賃貸住宅の契約が断られるなどの差別事件が頻発しています。ハンセン病問題は社会問題、人権問題としては全く解決されていないのです。偏見・差別克服へのとりくみは90年代に入って、鹿児島星塚敬愛園と地元農業高校の生徒との交流活動に見るようにハンセン病入所者との交流活動を通じた実践が日教組全国教研で報告され、受け継がれています。

（3）教育課題

ハンセン病患者の強制隔離などを規定した「らい予防法」廃止か6年で20年。強制隔離政策の誤りを認め、国が全面敗訴した熊本地裁判決からも16年で15年を経ました。確かに療養所から出て社会復帰する人は増えました。だが、退所は容易ではありません。住まいを手に入れること、「安心して医療を受けられる医療機関がない」などさまざまな課題が山積しています。何よりもほとんどが家族・親類縁者の住むふるさとから「帰って来い」という声がかからないという現実があります。家族も、根拠のない差別と偏見にさいなまれ、今も苦しんでいます。人権教育としての重要な課題はこの根深い「差別と偏見」克服への知的学習と、生き方に重ねた意欲と行動に結び付いた学習です。

- ①ハンセン病についての科学的な知識と、いまなお「差別と偏見」によって人権が侵害されているハンセン病治癒者、家族の現実と苦難とその思いを受けとめる学習が大切です。
- ②ハンセン病に対する偏見・差別は日本の近代化政策がもたらした悲惨な人権侵害であり、部落差別や朝鮮人差別、アイヌ民族に対する差別が形成される過程とともに歴史的・社会的関係として見抜く力を培う学習をすすめる教材づくりが重要です。
- ③ハンセン病に対する国の政策と療養所の対応、「無癩県運動」など、人権侵害、差別（排除）の実態、ハンセン病患者、治癒者、家族の苦難のあゆみと、たたかい、また連帯して交流・支援の活動をすすめて「ハンセン病市民学会」等の運動とその軌跡に学びます。
- ④グループでの種々の「調べ学習」、入所者や療養所関係者からの「聞き取り」「講演」による学習、また「療養所訪問」、「交流活動」など多様な総合的な学習によって「差別と偏見」の問題を自らの生活、生き方の問題に重ねて考える学習を創造することが大切です。

8. HIV感染者に対する差別と教育

(1) 歴史

1981年6月に、アメリカ西海岸で男性5人がカリニ肺炎を起こしたと報告されたのが、後にエイズ（AIDS）と名付けられる病気の最初の報告です。初期段階のエイズに関する報告では男性同性愛者特有の病気ではないかと疑われたこともありましたが、その後、静脈注射による麻薬の使用者や血友病患者、輸血を受けたことのある男女、異性愛者の男女などにも同様の症例がみられることがわかりました。アメリカ厚生省の疾病管理予防センター（CDC）では82年9月に後天性免疫不全を基礎とする疾病として、エイズ（AIDS：後天性免疫不全症候群）の定義を確立しました。83年には原因ウイルスであるHIVが発見されました。

日本では85年3月に厚生省が在米日本人であった男性同性愛者を「日本人第1号エイズ患者」と発表しました。しかし、その頃すでに日本人の血友病患者の多くは輸入血液製剤でHIV感染し、2人は83年、84年にエイズを発病し亡くなっていました。86年までに日本国内で血友病患者約5000人のうち、約1500人が輸入血液製剤によってHIV感染したと言われており、89年にHIV薬害訴訟が起こり、93年3月の和解によって終結することになりました。しかし、この時点で感染被害者1500人のうち440人以上が亡くなっていました。

86年11月に長野県松本市でフィリピンから出稼ぎに来ていた女性がHIV抗体検査で陽性ということが明らかになり、87年には神戸で初の女性エイズ患者が確認され死亡し、87年高知で妊婦のHIV感染が判明すると「エイズパニック」が日本中に広がりました。当時のマスコミ報道は社会のマイノリティとしてのゲイ、薬物の使用者、外国人、性風俗従事者等の感染問題として興味本位的に扱うことが多かったようです。そのため、この感染症が特別な人がかかる病気というイメージとその人たちに対する偏見や差別意識を作り上げることになりました。また、医療現場では、設備・スタッフの不備などという理由で診療拒否した例が当時発生し、世間のこの病気に対する差別・偏見を助長しました。

(2) 現状

財団法人エイズ予防財団の報告によると、06年、世界の新規HIV感染者数は約430万人（17年は180万人）でした。また、エイズ関連疾患で亡くなった人々の数は290万人に達し、うち38万人が子どもです。また、HIV感染者の累計は約3950万人（17年は7730万人）になり、95年の倍以上になっています。

現在では、感染経路が特定されており、性交渉、薬物等の注射器の使い回し、感染している母体から子どもへの感染が主です。最近の特徴としては、感染経路は性的接触感染がその8割を占めています。

日本におけるエイズ発生動向調査は、84年から開始されました。毎年HIV感染者が増加しており（現在は13年をピークに減少傾向）、感染した地域は大半が日本国内で、日本人男性の報告数が一番多く、若年層の報告数が増えています。

(3) 教育課題

87年に文部省は、エイズの拡大を防ぎ、感染者に対する差別や偏見をなくすためにエイズ教育を積極的にするよう全国の小中学校に指導しています。92年～ほとんどの学校で年に1～2回保

健の時間、ホームルームの時間にエイズに関する授業が実施されています。病気に対して正しい知識と認識を深め、病気を持つ人たちに対する差別や偏見をなくすために、総合学習、教科の枠を超えた連携、特別活動等で充実を図る必要があります。

①H I V感染症についての正しい知識

感染経路も限られ、予防できる病気ですが、性的接触をする場合、誰にでも感染する可能性があります。そのことが災いして性の話題が真面目に語られにくい風潮もあります。だからこそ、感染経路や予防法について教える必要があります。若い世代の中で性感染症が増加し、中絶が深刻化しています。子どもたちの周りにはマスコミやインターネットからの誤った情報や偏見、過剰な性的表現があふれ、性に関する知識や情報、支援が十分に提供されていないためです。子どもたちがさまざまな性情報に振り回されない性教育が必要であり、性に関する科学的な知識や適切な判断力を獲得する機会やセクシュアルヘルスについて学ぶ機会を保障することが重要です。そのための教材開発も急務となっています。

*セクシュアルヘルス

性に関する健康。自分のセクシュアリティを肯定し、望まない妊娠の回避、性感染症の予防を含め、性加害・被害のような性関係を持たないこと。(関連：性の自己決定権などを含むセクシュアルライツ(性の権利)、及び、リプロダクティブヘルス・ライツ(性と生殖に関する健康と権利))

②「共に生きる」という視点

H I V感染は、性的接触による感染により10代も含めあらゆる年齢層に関係し、増加傾向にあります。世界でH I V感染者が4000万人(17年には7000万人超)を超えた事実は、世界人口からすると150人に1人が感染しているということになり、私たち一人ひとりが「自分の周りでも起こりうる問題」として関心を持ち、自分の生き方として、H I V感染、エイズ問題とどう向き合うのかが問われてきます。H I V感染者・エイズ問題とどう向き合うのかが問われてきます。H I V感染者・エイズ患者に対する偏見や差別をなくし、ともに生きる社会をどうつくるのかという視点も不可欠です。これまで「もし友だちがH I V感染者だったらどうする?」という問いかけに対して、どう答える教育をしてきたのでしょうか。「差別の現実に深く学ぶ」という同和教育の成果を取り入れ、当事者との学習機会をつくり、この問題に対する現実認識を高めることが大切です。当事者とともに考え、差別とたたかう仲間存在(仲間づくり)が不可欠です。H I V感染者やエイズ患者がつくり出した言葉に「H I V/A I D Sと共にある人(Person With HIV/AIDS)」があります。世の中にいろいろな個性・特徴を持った人がいるように、A I D S患者についてはH I Vといウイルスを持っている人に過ぎないという考え方です。この考え方は他の病気や新たな感染症、S A R S、鳥インフルエンザに関連する問題への対応ともつながっていきます。「共に生きる」という観点から、感染者・患者の現状を知り、周りの人たちの意見も聞くことで、自分の考えを広げ、確かなものとしていくことが大切です。

③H I V感染者・エイズ患者の尊厳と支援体制

H I V感染者・エイズ患者のプライバシーが守られ、適切なカウンセリングを受けることのできる体制、進路保障の確立も重要です。自発的カウンセリングと検査は、H I Vへの感染予防を促し、また、H I Vに関連する病気の治療、そして心理的・法的サポートへと繋がる重要な手段となります。