

【原著】

学校教育の学習課題としてのハンセン病問題 ～総合的な学習の時間との関連から～

Hansen's Disease Problem as a Learning Subject in School Education

沼山 博^{*1}, 福島 朋子^{*2}, 菊池 武剋^{*3}

NUMAYAMA Hiroshi^{*1}, FUKUSHIMA Tomoko^{*2}, KIKUCHI Takekatsu^{*3}

^{*1}山形県立米沢栄養大学 健康栄養学部, ^{*2}岩手県立大学 社会福祉学部, ^{*3}東北大学 (名誉教授)

^{*1}Faculty of Health and Nutrition, Yamagata Prefectural Yonezawa University of Nutrition Sciences

^{*2}Department of Social Welfare, Iwate Prefectural University ^{*3}Emeritus Professor of Tohoku University

本研究は、近年わが国の学校教育における学習課題として取り上げられるようになってきた、ハンセン病問題について、1) 総合的な学習の時間の趣旨やねらい、目標を踏まえたうえで、2) 学校教育における学習課題としてハンセン病がどのようにして定着してきたかを概観し、3) 教育活動としての現状を把握し、4) 学習活動を行った生徒の作文を分析することで、生徒がハンセン病に関する学習を通して、何を感じ、何を学んだのかの実態を捉え、それを踏まえて、5) 学習課題としてハンセン病問題を取り上げる際の留意点を示したものである。

キーワード：学校教育、ハンセン病問題、総合的な学習の時間、学習指導要領、作文分析

I. はじめに

近年わが国の学校教育における学習課題としてハンセン病問題が取り上げられることが増えてきている。後にみるように、それは1990年における政府や地方自治体などによる人権教育への取り組みや、2001年のハンセン病国賠訴訟熊本判決に伴う社会的関心の高まりなどが背景にあるが、その一方で1998年に総合的な学習の時間が学校教育に導入されたことにもよると考えられる。そこで、1) 総合的な学習の時間の趣旨やねらい、目標を踏まえたうえで、2) 学校教育における学習課題としてハンセン病がどのようにして定着してきたかを概観し、さらに、3) 教育活動としての現状を把握して、4) 学習活動を行った生徒の作文を分析することで、生徒がハンセン病に関する学習を通して、何を感じ、何を学んだのかの実態を捉え、そのうえで、

5) 学習課題としてハンセン病問題を取り上げる際の留意点を示すこととする。

II. 総合的な学習の時間の趣旨およびねらい

まず総合的な学習の時間の趣旨およびねらいについて述べる。総合的な学習の時間は、小・中学校では1998年、高等学校では1999年の学習指導要領の改訂で創設されたものである。この学習指導要領の改訂は、1996年の中央教育審議会(中教審)答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」に基づくものである。この答申では、下にあげるように「生きる力」の育成が21世紀の教育の在り方として必要であることが謳われており、この政策は現在に至るまで一貫して継続されている。

我々はこれからの子供たちに必要となるの

表1 1998年改訂「中学校学習指導要領」における総合的な学習の時間の趣旨とねらい

<p>総則第4</p> <p>1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。</p> <p>2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。</p> <p>(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。</p> <p>(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。</p> <p>3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。</p> <p>4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。</p> <p>5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。</p> <p>(2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。</p>

は、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

(1996年中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」)

これを受けた1998年の学習指導要領の改訂においては、「生きる力」の育成を踏まえて、総合的な学習の時間が創設され、また道徳教育や特別活動、生徒指導や教育相談など教科外の教育活動を強化する方針が示されている。

この際の中学校学習指導要領（以下、学習指導要領と略記）の「総則第4 総合的な学習の時間の取扱い」から、創設当初の総合的な学習の時間の趣旨やねらいをみると、表1のように、横断的・総合的な学習、生徒の興味・関心等に基づく学習、生徒の主体性や創造性、よりよく問題を解決する資質や能力、自己の生き方を考える、地域や学校の特色に応じた課題、体験学習、問題解決的な学習、グループ学習、地域の教材や学習活動の活用などの事項がキーワードであることがうかがえる。

その後、学習指導要領は2008年、2018年と2度の改訂が行われ、2008年の改訂では、総合的な学習の時間は「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探求的な学習や協働的な学習とすることが重要」とされ、特に探求的な学習は、問題解決的な活動が、発展的に繰り返されていく学習活動で、物事の本質を探ってみようとする一連の知的営みであるとされている。ここで生徒は、①日常生活

表2 2018年改訂「中学校学習指導要領」における総合的な学習の時間の目標

<p>第4章 第1 目標</p> <p>探求的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探求的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題にかかわる概念を形成し、探求的な学習のよさを理解するようにする。</p> <p>(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探求的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p>

や社会に目を向けたときに湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、さらなる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していくことになる。そこでは、課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現という知的営みが発展的に繰り返されることが期待されている。

(平成20年中学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編)

2018年の改訂で示された、総合的な学習の時間の目標は表2の通りである。この改訂では、方針の1つとして、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進があげられており、総合的な学習の時間についてもその観点からの改訂がなされているが、従来の横断的・総合的な学習と探求的な学習という2つの原則は踏襲されている。特徴的なのは、それに加え、自己の生き方を考えていくことが強調されている点である。これについては、1998年の学習指導要領でも「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えるこ

とができるようにすること」(第2章「総合的な学習の時間の目標」第2節「目標の趣旨」とされていたものが、2018年の改訂では「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」として、目標の1つとして明示されるようになってきている。ここでいう「自己の生き方を考えていく」については、具体的には、①社会や自然の一員として、何をすべきか、どのようにすべきかなどについて考えていくこと、②自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくこと、③①②を生かしながら、学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えること、の3点があげられている。(平成30年中学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編)

Ⅲ. 学校教育における学習課題としてのハンセン病問題

次に、わが国の学校教育において、ハンセン病問題が学習課題として設定されるようになった経緯について述べる。その契機となったのは1996年のらい予防法の廃止だと考えられる。それ以前でも人権教育やハンセン病問題に関心のある教員によって授業に取り入れられていたと思われるが、この時期は、人権教育への政府としての取り組みや国民の意識に大きな変化が生じた時期である。1994年に国際連合が「人権教育のための国連10年」を決議し、これを受けて

わが国でも1997年に「人権教育のための国連10年国内行動計画」が策定された。そこではハンセン病問題は、解決すべき人権課題の1つとして「HIV感染者等」の中に入れられ、学校教育や社会教育で行われる人権学習の学習課題として位置づけられている。(高知県心の教育センター, 2007)

人権教育については、2000年に人権教育及び人権啓発推進に関する法律が制定され、これを踏まえて2002年に人権教育・啓発に関する基本計画が政府決定され、文部科学省においても「人権教育の指導方法等の在り方について」が、2004年、2006年、2008年の3次にわたってとりまとめられている。

ハンセン病に関しては、2001年のハンセン病違憲国賠訴訟の司法上の解決(裁判上の和解)における、同訴訟全国原告団協議会と国(厚生労働大臣)との間の「基本合意書」の中に、国の責任として、入所者に対する在園保障・社会復帰支援などのほか、差別・偏見の除去も盛り込まれた。また、2008年のハンセン病問題の解決の促進に関する法律でも、第十八条で、ハンセン病元患者の名誉回復を図るため、ハンセン病及びハンセン病対策の歴史に関する正しい知識の普及啓発に必要な措置を講ずることが規定されている。これらを受け、国立ハンセン病資料館をはじめ、各地の国立ハンセン病療養所に社会交流会館や歴史館といった啓発施設が設置され、また各都道府県でも、ハンセン病に関する啓発事業が展開されている。

学校教育においては、Ⅱで述べたように、1998年に総合的な学習の時間が設置されたことに加え、特に2001年のハンセン病国賠訴訟熊本判決と、その後のハンセン病問題に対する社会的な関心の高まりも相まって、教科等の横断的・総合的な学習活動^{注1)}として、そして探求的な学習活動として、ハンセン病問題を取りあ

げる学校が次々に現れ、学習課題としてのハンセン病問題が定着していったと考えられる。この流れは、2018年の学習指導要領改訂以降も変わらないと思われる。この改訂では、「主体的・対話的で深い学び」を促進することが改訂方針の1つとされているが、後でみるように、ハンセン病問題を学校教育で取りあげることは、そういった学びを生徒に体験してもらう、とてよい機会になると考えられるからである。

こういった流れを支える体制も整えられつつある。国立ハンセン病資料館や各療養所に設置されている社会交流会館・歴史館などにおける、企画展や園内ツアーなど、ハンセン病学習のための体制のほか、厚生労働省や都道府県の啓発活動もあげられる。先に述べたように、2008年のハンセン病問題の解決の促進に関する法律で、元患者の名誉回復に関する措置を政府が取ることを定められていることを踏まえ、厚生労働省は同省のWebページに「ハンセン病に関する情報ページ」を設け、中学生向けパンフレット「ハンセン病の向こう側」を発行している。同様に、文部科学省も同省のWebページの人権教育のページに「HIV感染者・ハンセン病患者等」に関する参考資料を掲載している。また、先述した、1997年「人権教育のための国連10年国内行動計画」に基づき、政府のみならず、都道府県単位でも人権教育推進方針が規定され、県によってはWebページ等でハンセン病学習や人権教育を支援するための情報提供を行っているところもある。さらに、教育委員会レベルでも、例えば、岡山県や熊本県などにおいて、ハンセン病問題を通じた人権教育の指導案や各種資料・教材、ワークが公表されている。

Ⅳ. 学校教育における学習課題としてのハンセン病問題の現状

では実際に学校教育における学習活動として

ハンセン病問題がどのように取り上げられているかをみてみよう。なお、ここでは、総合的な学習の時間に限らず、道徳の時間や特別活動(学校行事・クラブ活動)などで取り上げられているものも含めている。

まず形態としては、児童生徒が国立ハンセン病療養所(啓発施設を含む、以下療養所と略記)を訪れて元患者(以下、回復者)と実際に会って話を聞いたり、あるいは回復者が学校を訪れて講話を行うというように、実際に回復者と交流しながら生徒にハンセン病問題について学んでもらい、考えてもらうという交流型があげられる。

この交流型の実践を行った例としては、まず宮澤(2016)があげられる。宮澤は、東京都東村山市の小学6年生のクラスにおいて、人権教育を総合的な学習の時間のテーマとし、障害者(発達障害)、LGBT、路上生活者(ホームレス)、同和問題、アイヌなどの課題を通して、子どもに人権問題に向き合ってもらい、その上でハンセン病問題を取り上げている。そして、①ハンセン病患者をテーマとしたデッサン画を掲示して、それについての感想を述べあうなかで、自分の中に眠る「差別意識」に気づく、②回復者の書いた文章を読んで、問題の所在に気づき、自分なりの学習課題を持つ、③ハンセン病を理解する、④療養所での処遇と患者の闘いを理解する、というように授業を積み重ねたうえで、⑤国立ハンセン病資料館を見学し、回復者(語り部)の講話を聞くことで実相をつかみ、⑥近年の似た構造の社会問題としてエボラ出血熱について議論し、⑦各自のテーマを考え、調べ、そしてまとめ、発表する、という授業展開を行っている。そしてこれらの授業を通し、宮澤は「ハンセン病問題に限らず、さまざまな社会問題を提示すると、子どもたちは驚くほど柔軟にそして真剣に考え、議論してくれます。(中

略)個人的には、『子どもをばかにするな、大人よりよっぽど真剣に向き合う』と考えています」と述べている。

また、延(2016)は、広島県福山市の盈進学園盈進中学高等学校ヒューマンライツ部の顧問として、「手と手から－中高生として地域や国際社会の平和と人権の環を広げるために貢献する」をテーマにした同部の、核廃絶署名運動や東日本大震災被災者支援交流活動をはじめとするボランティア活動や調査研究を支援・推進をしている。なかでも、同部のハンセン病問題への取り組みは20年以上に及ぶもので、同部の生徒は、国立療養所長島愛生園において、入所者の居宅を訪れて、交流を行い、また同園のガイドマップの作成やボランティアガイドなどの活動にも取り組んでいる。これらの経験を踏まえて、生徒は文章を書き、これらの作文は投稿されて数多くの賞を受賞している。このほかにも、同中学高等学校では、鹿児島県の肝属地区人権・同和教育研究協議会が作成した紙芝居「光とともに－とびらを開く」を、中学校「にんげん科」(道徳)の授業に活用し、ヒューマンライツ部の高校3年生が授業者となるという取り組みも行っている。延は、教育界にもハンセン病問題の加害責任があることについての自覚と、「人間回復」をかけて行ってきた入所者の国との闘いに学ぶことの重要性を指摘し、さらに「差別の罪は、人が人を信頼しえなくなることにある。ならば、差別に抗する拠り所としての『人への信頼』を、学校の中にいかに創出できるか。そして、『やっぱり人ってすばらしい、仲間っていいな』と思える、そんな場面をどれだけつくり得るかが、教育や学校の存在価値であり、教職員の使命であろう」と述べている。

交流型の実践例として2例あげたが、このほか、比較的容易に検索できるものとしては、岡山市南瀬戸市の邑久中学校の中学3年生の総合

的な学習の時間、徳島県神山町・神山中学校の中学3年生の道徳、鹿児島県肝付町・国見小学校の小学5年生の総合的な学習の時間（文部科学省「平成23年度人権学習に関する特色ある実践事例」）、広島県西条市・玉津小学校の小学5年生の総合的な学習の時間、横浜市の学校法人捜真学院捜真中学校の中学2年生の総合的な学習の時間などもあげられる^{注2)}。

全国各地にある療養所の入園者自治会の機関誌には、生徒の見学記録や入所者による語り部の活動が掲載されている。これらも含めて概観する限り、盈進学園盈進中学高等学校のように、生徒が回復者と密な交流を持つ実践はあまり例がなく、大半が学校での事前学習の後、療養所内の啓発施設や園内を見学し、その上で回復者（語り部）の講話を聞いて、事後学習を学校で行うという形態である。また、交流型の活動は、主として療養所が置かれている自治体およびその周辺の学校で行われている点も特徴的である。

これまで述べてきた交流型以外に、座学型がある。これは交流型にある、療養所の訪問や回復者との直接的な交流がなく、授業のすべてが学校で行われるものである。比較的容易に検索できるものとしては、山元（2011）が鹿児島県の中学校の2・3年生を対象に実施した、国賠訴訟熊本地裁判決の判決書を用いた人権学習や、山口県下関市の彦島中学校の中学2年生の道徳の時間、徳島県の「あわ”じんけん学習ブラッシュアップ事業～『人権学習指導案（参考例）』～」に掲載されていた小学6年生の学級活動・道徳・国語があげられる。彦島中学校の例では、生命の尊さを考える一環として、ハンセン病が取り上げられ、ハンセン病問題を通して「かけがえのない命」への差別を考えることがねらいとなっている。この授業では、まず徳島県が製作したハンセン病啓発DVDの視聴を踏まえて

議論を行い、ハンセン病についての基礎的な理解をしてもらい、そのうえで療養所の写真資料を提示したり、授業者が回復者と交流している場面をみせながら授業者が学んだことを伝え、最後に「生命のかけがえのなさ」についての文章を書いてもらうという授業展開となっている。徳島県の小学校の例は、ハンセン病についての正しい理解をし、回復者が受けてきた不合理な差別や、回復者の思いや願いについて考えさせることを通して、主体的に差別をなくしていくこうとする態度を育てることをねらいとしている。全8時間からなっており、学級活動においてハンセン病についての基礎的理解を取り上げた後、道徳の時間で国立療養所大島青松園の入所者を取り上げた民間放送制作のドキュメント番組を見て、その入所者の差別体験や現在の生活について考え、最後に国語の時間でハンセン病回復者の思いや願いを伝えるという流れになっている。

先に教育委員会レベルで、ハンセン病問題を通じた人権教育の指導案が公表されていると述べたが、その多くが座学型である。それら、および上の2例に共通するのは、回復者との直接的な交流はないものの、資料DVDや映画などの映像や、授業者が回復者と交流している場면을提示するなど、生徒が訪問や交流を間接的に体験できる工夫が施されている点である。近くに療養所がない場合や予算等の都合で訪問や交流を行うことが困難である場合に、間接的体験を含む、座学型が選択されるものと推測される。

ここでは、文献やWeb上で公開されている資料を基に論じてきたが、ハンセン病問題が全国的にどの程度学習課題として取り上げられているのか、またどのように取り上げられているのか、さらにはここで述べた交流型と座学型がどのような分布になっているのか、など興味はつきない。しかし、2019年9月時点で、学校教育

における学習課題としてのハンセン病問題の現状についての全国的な調査は行われていないようである。さらに、今回概観した限り、ハンセン病問題が学校教育で取り上げられる場合、総合的な学習の時間のみならず、特別活動（学級活動・学校行事など）、道徳の時間のそれぞれ、もしくは併用で行われていたが、これらがどのような関連性を持って、プログラミングされているのか、教科との関連性はどのようになっているのかについては必ずしも明確ではない。今後の課題である。

V. ハンセン病療養所を訪れた生徒の作文の分析

それでは、学校教育においてハンセン病問題について学習した生徒はいったい何を感じ、何を学ぶのであろうか。また、そういった学びはどのようなプロセスで行われるのであろうか。ここでは、訪問型の学習を行った生徒がその後書いた作文を分析することでこの問題を考察することにする。

1) 分析の対象

分析の対象は、国立療養所長島愛生園入所者である故・加賀田一氏が語り部として、中学生や高校生に講話を行った際の感想文（加賀田一「島のやまびこ～若者たちはどう受け止めたのか～」）

か～」）、および長島愛生園で長年にわたり、ボランティア活動や交流を続けてきた、広島県福山市の盈進学園盈進中学高等学校ヒューマンライツ部の「ハンセン病問題に関する文集（2017年度）」である。療養所によって、内容が変わる可能性を考慮し、同じ療養所に関する作文を対象とした。いずれも公表もしくは配布されているものではあるが、学校名や氏名等の個人情報記載されている場合は保護のため、それらを削除し、学年のみを表記する（表3を参照）。なお、加賀田一「島のやまびこ～若者たちはどう受け止めたのか～」は内容的に2000年代のもの、盈進中学高等学校ヒューマンライツ部「ハンセン病問題に関する文集」は2010年代のものである。

2) 分析の方法

まず生徒それぞれの作文について、原則として1文もしくは1文節を単位とした記述に分け、Krippendorff（1980）の内容分析を参考に、記述を分類し、カテゴリー化した^{注3)}。また、得られたカテゴリーを、質的研究の手法であるKJ法（川喜多, 1987）などを参考にして、構造化を行った。カテゴリー化の結果は3)で、構造化の結果は、次のVIで説明する。

表3 ハンセン病学習を行った生徒の作文の分析（カテゴリーとその例）

<p>1) ハンセン病についての基礎知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハンセン病は今では治療薬で治る病気、(略) 発病することもほとんどない病気です (中1) ・現在の日本では完全に克服されている。だから、現在、長島愛生園などの療養所に、ハンセン病患者は1人もいない。(中3) ・病気にかかってもプロミンという薬で治る (高1) ・慢性の感染症で、主に末梢神経が冒され、知覚マヒなどを引き起こす。手足や顔に障がいが見えることから、人びとから嫌われてきた過去がある。(中2) ・昔は油のような薬を太い注射針で筋肉注射をしていたと聞いて (中1) ・資料館でぎ手、ぎ足を見た時ハンセン病でうでなどを失った人がいるんだなあと思いました。(中1) ・ハンセン病にかかった人はその時国の衛生状態が悪かったり、栄養不足だったりしてかかったのに、(高3) ・昔のハンセン病は伝染病と思われ差別される対象になり、そして島に流され完全に外界と隔離されて生活しなければならぬことを聞きました。(高2) ・「無らい県運動」のおかげでたくさんのハンセン病患者さんや、その家族、子供までもが差別されていた (中2) ・今、長島愛生園では主に高齢の人が多くて、平均年齢もけっこう高くてびっくりしました。(中2)

2) 回復者の被害者性に注目したもの

①家族や地域で受けた差別

- ・ハンセン病になってしまっただけで差別されたり家族にまできらわれてしまったり (中2)
- ・病気のことが分かって、親に相談すると、他の人には言うな。とか、見離されたような言い方だったこともショックだった。(高3)
- ・小学生が鼻をつまんでハンカチで押さえて通ったり、(高3)

②療養所で処遇

- ・偽名まで使って自分自身を隠して生きていかなければならなく (中1)
- ・囚人のような服を着せた (高2)
- ・園内では、比較的病気の軽い人が病気の重い人の看病をしたり、手足の不自由な中でトイレの世話をしたり、畑仕事をしたり、(中2)
- ・療養所は病院。にもかかわらず、強制労働があったので、知覚マヒを起こした手足を痛め、そこに傷口をつくって症状が悪化した。(中2)
- ・家族に会いたい、ふるさとに帰りたいと逃走を図れば「監禁室」と呼ばれる“牢獄”に押し込まれた。
- ・寒くて何人も凍死されたかたがいたというかんぼう (中1)
- ・監房跡や患者用棧橋、収容所跡などを見て「本当だなあ」と思った。(略) 療養には必要ないものばかり。(中3)
- ・長島に土砂をのせる船で連れてこられて、骨になっても家に帰れず逃げようとするとうすぐにかくりされて氷点下にもなる寒さの中毛布一枚しかもらえず食事も朝晩に少ないおにぎりとかくあんで、誰か亡くなると自分たちで焼いて、お金も島から逃げられないよう島の中だけ使えるお金にして、この生活にたえきれず自殺した人もいます。「らい予防法」によって自由をうばわれ人として見られずに死んでも家に帰れなかった。(中1)
- ・子孫を作ることは許されず、男性は断種を、女性は強制的な人工妊娠中絶をせまられた。(中1)
- ・納骨堂。療養所は病院。なのに・・・そこには現在、3692柱が眠る。「もういいかい骨になってもまあだだよ。」(注・邑久光明園入所者・中山秋夫氏の川柳)・・・死んでも家族にも古里にも帰れない悲しみを入所者が読んだ。(高1)
- ・病気が治っても故郷に帰ることや社会に復帰することはとても難しい (中2)

③家族や友人との別れ

- ・家に帰りたくても、家族に会いたくても許されない。(高3)
- ・患者収容棧橋。入所者たちはここから長島愛生園へ上陸した。(略) 入所者たちは、予防着にマスクをつけた職員に迎えられた。そして、帰っていく家族を見送った。棧橋は、家族との別れの場所であり、入所後は、家族と故郷を思い、涙を流す場所だった。(中1)
- ・愛生園に来て初めての夜を過ごした部屋を見せてもらい、その時の不安やさびしさがどんなだったかも聞かせてもらいました。小さい子どもが船で長島まで連れてこられてお母さんと別れた時、その子は「すぐに迎えに来てね」という気持ちだったのかどうだったのか考えたら涙がでそうでした。(中1)
- ・ハンセン病患者は、家族からはなされ、世間から隠され、自分の自由をうばわれてしまう。こんなにつらいことはないだろう。加賀田さんもきっとつらい思いをたくさんされてこられたと思う。お母さんにハンセン病のことをつげた話をされたとき、加賀田さんのその時の気持ちを考えるとつらくなった。もう二度と家族とも友達にも会えないかもしれない。(高1)

④国や社会に対する疑問や怒り

- ・ハンセン病の人達を何十年間も差別していた事に対して強い怒りでいっぱいです。(高1)
- ・国がハンセン病の人を全然人間として扱ってなかったのは変だと思った。(高3)
- ・隔離され、愛生園についてからいろいろいやなことをされて、ハンセン病がなおってからも偏見や差別があることによって、自分の家へかえることができないでいた。そして、ハンセン病で亡くなっていく人は骨になってしまっても、自分の家にかえることができないでいるということをきいて、なぜこんなことをしたんだろう。しなければならなかったのだろうかという気持ちで生きていました。(高1)
- ・まるでしゅうじんあつかいされるし、他の兄弟や親族にはハンセン病の家だとかいろいろ差別される。こんなことをよく国はやっていたな、と思いました。僕には長島愛生園はなんか日本の国なのにまったく別の世界に思えました。(高1)
- ・ハンセン病患者だって同じ人間なのに、全く別のものみたいに扱われていました。どうして感染もしないのに四十数年もの間、隔離されていたのか。私には納得がいきません。厚生省は患者さんの人権を全く無視し、患者さんの人生を台無しにしてしまったと思います。(高3)
- ・隔離する必要はないと欧米では言われているのに、見て見ぬふりをした政府が信じられませんでした。(高3)
- ・外国と比べてハンセン病患者の隔離がずいぶん遅かったようであるが、やはり、このような日本の状態は異常である。そして、「ハンセン予防法」の廃止がずいぶん最近のことであるのが信じられない。(高3)
- ・島に運ばれるときの車が外から見てハンセン病患者が乗っていると分かることや、駅をとおたあと葉をまくなど明らかに差別行為であって、どうして早く政府は、ハンセン病の法律や隔離に対して対応しなかったのかと思った。(高3)
- ・私が一番許せなかったのは、結婚した夫婦であっても子孫を残さないために優生手術を強行されることだ。人権どころか、人の体まで傷つけている。そして生まれた子どもは殺される。やっていることは殺人行為である。それが当然

として行われていると思うと、ぞっとする。(高3)

- ・ハンセン病の患者さんが産んだ赤ちゃんを殺してしまう。というところがひどいと思いました。私が医師だったらとてもそんな人とは思えない行為はできません。これは殺人なのに国はこのことを許していたなんて。と、思いました(中2)

3) 回復者の闘いに注目したもの

①回復者自身との闘い

- ・そんなつらさにも負けずに人間らしく、人生をあきらめずに毎日を強く生きてこられたことに感動しました(中1)
- ・(注・金泰九氏に)「人を恨んだことはありましたか。」どうしても聞きたかった。「一度もない。病気になったのは誰のせいでもないから。長生きして、こうしてみんなが会いにきてくれるから幸せだよ。」本当の強さを心から尊敬し、涙した。私の心の醜さを見透かされたようだった。(高2)
- ・近藤さん(注・入所者の近藤宏一氏。長島愛生園のハーモニカ楽団「青い鳥」楽長)は「舌読」でブリキの楽譜を読み、舌を血だらけにしながリズムを暗記し、同じく光を失った仲間たちに伝え続けた。「そこまでして、どうして」と私はふと、思った。そこには彼の揺るぎない信念があったのだ。暗闇で生き続けた彼ら「青い鳥」にとって音楽は、自ら命を燃やす希望だった。そうして彼らは、自ら闇を光に変え、人びとに希望を与え続けたのだ。(略)「僕らの演奏を喜んでくれる人がいる。それが僕たちの社会復帰だよ」「私たちは被害者であっても、敗北者であってはならない。」(中3)
- ・僕の想像もつかないような過酷さを体験されてきて、それに耐えたのですごいなあと思いました。(中2)
- ・人々の偏見と差別の中で生きてこられた、たくさんの元患者の方々、本当にすごいと思います。(中2)
- ・ハンセン病にかかっている患者さんたちは、とても強い人たちだなあと思いました。(高1)

②政府や社会との闘い

- ・島に橋(注・1988年に開通した邑久長島大橋のこと)をかける事だけですごい時間がかかったと聞いてビックリしました。何人もの人がずっと頑張ってきて、橋がかかって本当によかったって思いました。(高3)
- ・ここまでの苦しい人生を送ってこられた加賀田さんがこれ以上苦しみを他の人に味あわせないためにいろいろな運動や活動をしてきた話を聞いた時はとても感動しました。(高3)
- ・これだけの人生を送ってきたにもかかわらず、絶望することなく他の人達のために活動を起こせる人はとても心の強い人だと思いました。(高3)
- ・そして加賀田さんが中心となって運動したことによって、今があるのだと思った。(高3)
- ・(注・加賀田さんは)そのような逆境の中でも、前向きに、そして少しでもハンセン病を理解してもらおうという姿で生きておられる(中2)

4) 思考の広がり・深まり

①社会の問題として

- ・ライ予防法は本当に意味のある法だったのだろうか。薬によって治すことができたはずなのに、この法は何のためにつくられたのだろうか。(高1)
- ・ハンセン病は一人一人の間違った知識がこのような悲しい差別を生み出してしまったんじゃないか(中2)
- ・病気に対して正しい知識を持ちよく考えていけば「隔離」をすることもなかったんだ(中2)
- ・それは「らい予防法」をつくった人だけのせいではなく、それを認めたすべての人にも責任があるんだと思いました。(中3)
- ・遅かった原因として思ったのは、国民が正しくハンセン病のことを知らないから、差別がおきたり、対応が遅れたのだと思う。(高3)
- ・愛の反対は無関心といわれる。無知が人を差別し、私たち市民の無関心がハンセン病者の終生隔離を見ごし、彼らの人生を奪ったと言っている。(中3)

②生徒自身の問題として

- ・人の人権をうばうような法律をつくって何を解決しようとしたのだろうか。何を考えて作りだしたのだろうか。このハンセン病問題は永遠に学習し続けなければならないことだと思う。(中1)
- ・偏見や差別はそれをうけた人にしか本当の辛さや悲しみは分からないから、ハンセン病についてもっと勉強して理解して辛い思いをする人を少しでも減らしていけたらいいなと思います。(高3)
- ・すべて鵜呑みにするのではなく、病気や差別やいじめによって悲しみ、苦しんでいる人に寄り添う気持ちを持ち続け、その人たちが悲しむ原因は何なのかを考え、間違っていることに対して、ちゃんと「間違っている」といえる心と勇氣を持たなければならない。(中1)
- ・正しく理解してたくさんの人に思いを伝えるということを一生懸命取り組んでいきたいです。(中3)
- ・「間違っているんじゃないか」とか、自分はこう思うとか自分の思いを相手にちゃんと伝えられるようになりたいと思いました。(中1)
- ・このような問題がおこらないようにまちがっていることをきちんと正しく伝えていくことができる人になりたいです。(中1)
- ・今ではとても考えられないけれど、実際に起こった事実だ。忘れてはならないのは当たり前で、これを次の世代まで伝

え続けなければならない。(高3)

- ・私たちが忘れたときに、同じ過ちを国や私たち国民が犯すことになるのでしょうか。だからこそ、たとえ悲しい過去でも正しく知って行動に移し、後世に伝え続けることが私たちの大切な役割であり、義務だと思います。(中1)
- ・人間は他人が苦しんでいても、実際にその人の立場にならないと苦しみを分かってあげられないのかなあと思いました。「自分さえ幸せなら」という考えは最低です。(高3)
- ・「自分が幸せだと思ふ人は、他者を差別しない。」これは、ハラボジ(注・金泰九氏のこと)の言葉です。長い間、厳しい差別の歴史に耐えてきたハラボジのこの言葉を知って、学校でからかわれたことを、母のせいにしていた自分が、とてもちっぽけに思えて恥ずかしくなりました。(高1)
- ・今回の事で私は、正しい知識を学ぶ事の大切さ、きちんとまわりを見て、正しい事を見極める事の大切さを考えさせられました。(高3)
- ・差別は、誤った情報を信じたり、人間の命を第一に考えなかったりすることから生まれる。ハンセン病問題はそれを証明している。(略)「正しく知って、正しく行動する。」(注・金泰九氏の言葉)それは誰にでもできること。そして誰もがやらなければならないこと。だから私は、正しい知識を身につけ、正しく行動するための学習を続ける。(中1)

③他の社会問題と関連づけて

- ・「無知が生む偏見」という事では「部落差別」と似ていると思いました。正しい知識をみんなが知っていれば、もしかしたらこんな差別は生まれなかったのかもしれない。(高2)
- ・部落差別にしてもそうだけど、日本人はそのことについてよく知らないくせして、頭から悪いふうに決めつけちゃうのでそういう所は見直していかなければいけないと思います。ハンセン病にかかって辛い思いをしている人たちのことを、そうでない側の人たちがもっとよく理解していれば、ハンセン病にかかっている人たちのくらしも違っていったと思います。(高2)
- ・正しい知識というものよりもうわさや間違った知識というものの方が強いというのはおかしい様だけど事実だし、エイズの時もなかなか正しい知識は広まらなかった事を思い出したりもしました。(高3)
- ・そういう病気で偏見って、現代でいうエイズではないのか。(高3)

④思考のより一層の広がり・深まり

- ・ハンセン病だけなんで元患者というのか不思議に思います。例えばカゼ元患者とか全然言わないのにハンセン病だけが元とつのはやっぱり人間は弱いのでそこらへんにも偏見があるのだと思いました。(中2)
- ・昔は多くの人々の視野が狭かったせいか、人と違う者や、少し変わった者に対しては、かなり厳しく接していたように思います。今でも少しそういった傾向が見られます。私はそれは人間の弱さであり、一番きらいな部分だと思います。たぶん今でもそれはあるでしょう。私はよく思います。この弱さを指摘された時、人はそれを弱さだと果たして認められるだろうか。私は、それはかなり難しいのではないかと思います。もし認められる人がいたら、たぶんその人は人間の、もしくは自分の弱いところ、嫌なところを受けとめて、なおかつ自分を卑下せずに生きていける強い人なのでしょう。全ての人間が、そこまで強くはなれないでしょう。しかし、せめて大人と呼ばれる人々はそれだけの強さを持ってほしいと思います。私はそれだけの強さを持つ大人になりたいです。(高1)
- ・果たして、それは(注・らい予防法は)本当に周りの人々を守ったことになるのでしょうか。自分だけを守って、感染者を苦しめ、放っておくというのは、身勝手なふるまいとしか私は感じる事ができません。冒されてない人を守るのではなく、冒されてしまった人を助ける方が人間の道理にかなっているではありませんか。(高1)
- ・障がいがある人もない人も、お年寄りも赤ちゃんも、毎日一緒に生活する学校の友達も、人間の命はみな、同じ重さであり、人より優越してしたり、劣っていると思ったりしては絶対にいけないことだと思う(中1)
- ・私は、一人の人間の力は弱いから、仲間と連帯することが大切だと信じている。ただ、まずは「一人」が、おかしいことはおかしいと声を上げなければ、何もはじまらない。(中2)
- ・ハンセン病患者は療養所で、女性には墮胎や人工妊娠中絶を、男性には断種が強制された。子どもにも病気がうつり、ハンセン病患者がなくなると考えられていたからだ。ではその処置は、異常な人が異常な状態で行ったのか。いや違う。普通の人たち(看護師)が通常の業務として行っていたのだ。そこには、「かわいそうな人たちがなくなるから救ってあげる」という意識が横たわっていた。(高2)
- ・徳田靖之さん(注・ハンセン病国賠訴訟弁護団長)はこう指摘する。「自分は救う側、患者は“かわいそう”で救われる側という固定観念にこそ、差別性が潜む。“救う”意識が強いほど、その人のためによかれと思ってやっている自分が“正しい”と思いこんでいる。特に、絶対隔離政策という大きな枠内では、立場の逆転はなく、重大な過ちが見過されてきた。」あなたに起きることは私にも起きる。どんな人にも対等に、そして平等に。単純だが、最も大切なこと。私にもできているか。(高1)

※注及び波線は第一筆者による。

※この表は、次の2点より抽出して作成したものである。(表記上の都合で一部改変した箇所あり)

加賀田一「鳥のやまびこ〜若者たちはどう受け止めたのか〜」

(国立療養所長島愛生園入園者自治会Webページ<http://ww32.tiki.ne.jp/~jitikai/yamabiko2.htm>)

盈進学園盈進中学高等学校ヒューマンライツ部「ハンセン病問題に関する文集(2017年度)」

3) カテゴリー化

分析の結果、次の4カテゴリーとその他に分類された(表3参照)。

ア. ハンセン病についての基本的知識に関するもの

表3の1)は、ハンセン病の基本的知識に関する記述である。ハンセン病は感染症であり、今では治療薬で治ること、感染しても衛生状態や栄養状態がよい限りは発病しにくいこと、人目につきやすい箇所に症状が出ることで差別のきっかけとなり、国レベルで無らい県運動や療養所への強制隔離が行われたこと、そして回復者の現在の年齢や状況などに関して述べられている。これらが作文全体のなかで占める割合はそれほど大きくはない。これについては、多くの生徒は、見学や講話などの前に、学校で事前学習をしており、また今回分析対象となった作文は、ハンセン病問題に関心の高い生徒のものであることが推測されることから、ハンセン病の基礎的知識は初めてのものではなく、既知のものになっていた可能性もあると考えられる。

イ. 回復者の被害者性に注目したもの

表3の2)は、回復者の被害者性に注目した記述である。これはさらに、①家族や地域で受けた差別、②療養所での処遇、③家族や友人との別れ、そしてこれら3つを踏まえて生じる、④国や社会に対する疑問や怒り、に分類される。

①は、入所者が療養所へ入所するまでに家庭内や地域で受けた差別について記述されたものである。

②の療養所での処遇には、入所者が偽名を使って自分を隠して生きなければならなかったこと、所内労働をさせられたこと、またそれによって症状が悪化したこと、監禁室があり、逃走や秩序を乱す行動をするとそこに入れられること、監禁室では囚人のような扱いをされたこと、食事や衣服など療養所での待遇はかなり悪

かったこと、強制的な不妊手術や人工妊娠中絶など子孫を残すことが許されなかったこと、死んでも故郷には戻れないこと、治っても故郷に帰ったり社会復帰することは難しかったこと、など、入所者に対する療養所の処遇について、おおむね否定的・批判的な調子で綴られている。

③については、強制隔離とは家族や友人と容易に会えなくなることを意味し、療養所への入所は家族や友人との別れを意味するが、そういった別れの悲しみやせつなさ、入所後の郷愁についての記述がなされている。そこでは、長島愛生園にある患者収容棧橋や患者運搬用の船が、それらの象徴とされている。

④は、上記①～③を踏まえて生じる、国や社会に対する疑問や怒りについての記述である。強制隔離そのもの、療養所での劣悪な待遇、そして強制的な不妊手術や人工妊娠中絶など、ハンセン病者を長年にわたり差別的に扱ってきた主体としての国や、それを許してきた社会に対する疑問や怒りが記述されている。

ウ. 回復者の闘いに注目したもの

表3の3)は回復者の闘いに注目した記述である。これは、闘いの対象の違いから、①回復者自身との闘いと、②国や社会との闘いに分類される。

①については、強制隔離や劣悪な処遇のなかで生きていくには、まず、それらと闘う自分自身との闘いがあるはずであり、そこから回復者自身との闘いと命名してある。そうした境遇のなかでも人間らしい生き方を追い求め、さまざまな工夫や努力をする回復者の姿を通して、彼らの人間性への言及がなされている。

②については、強制隔離や劣悪な処遇という現実を変えるために、自治会や全療協(全国ハンセン病療養所入所者協議会、旧全患協)を中心に展開された患者運動を踏まえた記述であり、闘いの対象が国や社会であることから、国

や社会との闘いと命名してある。長島愛生園では1988年に、それまで船でしか渡れなかった島と本土を結ぶ邑久長島大橋が完成したが、架橋へ向けた運動の中心の一つとなったのが、長島愛生園入園者自治会であったことから、この橋が患者運動の象徴とされている。また、そういった運動に携わる回復者の人間性についても言及がなされている。

Ⅰ. 思考の広がり・深まり

表3の4) はハンセン病問題を学んだうえでの思考の広がり・深まりに関する記述である。これはさらに、ハンセン病問題を引き起こした社会の問題点について言及している①社会の問題、それをさらに自分自身の問題として捉えている②生徒自身の問題、ハンセン病問題を他の社会問題と関連づけて捉えようとする③他の社会問題と関連づけて、そして①～③を踏まえ、より人間の奥深いところまで考察を広げている④思考のより一層の広がり・深まり、の4つに分類される。

①については、ハンセン病問題を引き起こした社会の問題点として、市民の無理解や無関心があげられ、らい予防法のような法律がなぜできてしまったのか、なぜ廃止が遅れたのかという疑問が提起されている。

②については、無理解・無関心に陥らないよう、学習を継続しなくてはならないこと、また正確な理解をしなくてはならないこと、そして間違いが起きているときはそれを正すこと、さらにはハンセン病問題を語り継ぐことなど、ハンセン病問題のような社会問題が二度と起こらないようにする自身の責任について述べられている。同時に、こうした責任を果たすために、人間としての強さや勇気を持つことの必要性についても言及されている。

③については、ハンセン病問題と構造が類似した社会問題についての気づきが述べられてい

る。ここでは、部落差別やHIV差別の問題があげられている。

④については、ハンセン病問題を特殊な問題として捉えず、その根底に似たような問題を引き起こしかねない、人間自身の根深い問題があることへの気づきが述べられている。なぜハンセン病だけ「元患者」と表記されるのか、また人間は人と違う者や変わった者に対して厳しく接する傾向があるが、それは人間の弱さや嫌な部分であり、それを認めて生きていけるのか、「自分は救う側、患者は“かわいそう”で救われる側」という言葉に象徴される、対人支援を行う人間の意識の問題、などがあげられている。表3中の波線部「あなたに起こることは私にも起こる」とは、他人に起こることは自分にも起こりうるということであるが、これは、他人と同じように自分も差別する側に回る可能性があるという気づきを表していると考えられる。

Ⅵ. 学校教育の学習課題としてハンセン病問題を取り上げる際に考慮すべき点について

Vにおいて、ハンセン病問題について、訪問型の学習を行った生徒がその後に行った作文を分析することで、生徒が何を感じ、何を学ぶのかを考察した。ここでは、そこで得られた4つのカテゴリーを踏まえながら、さらに構造化を行い、生徒はどのようにしてハンセン病問題を理解するのかという点について検討する。また同時に、学校教育の学習課題としてハンセン病問題を取り上げる際に留意すべき点についても考えてみたい。

まず、ハンセン病の医学的理解やらい予防法に基づいて国が行ってきた隔離政策に関する理解(Vのカテゴリーでは「ハンセン病に関する基礎的知識」)が学びの土台となるだろう。これについては、学校で行われている、事前学習が寄与しているものと考えられる。

その上に隔離政策による回復者の被害への理解（「回復者の被害性」）が積み重なる。これについては、単なる事実の列挙ではなく、直接・間接どちらでもよいので、被害者である回復者（語り部）の講話を聞いたり、療養所を見学することが理解に寄与するであろう。

これらの事実認識から生徒が何を学ぶかがこの先の問題であるが、これは個人差が大きいと考えられる。回復者の被害性からは容易に国や社会への怒りや疑問といった感情的な反応（「回復者の被害性を踏まえた怒りや疑問」）が引き起こされると思われる。しかし、そのような事態を招いた原因がいったいどこにあるのか、さらには原因が社会や人間の側にあって、しかもそれがほかならぬ自分自身にもあてはまることに気づく（「思考の広がり・深まり」）ためには、学校での学習がハンセン病に限らず、他の社会問題や人権問題を含んだものでなければならないだろうし、学校に戻ってきてからの議論（個人やグループで考えてもらう）が必要だろう。また、今回分析した作文は、長島愛生園入所者であった故・加賀田一氏が語り部となり、故・金泰九氏が対話の相手となった生徒のもの

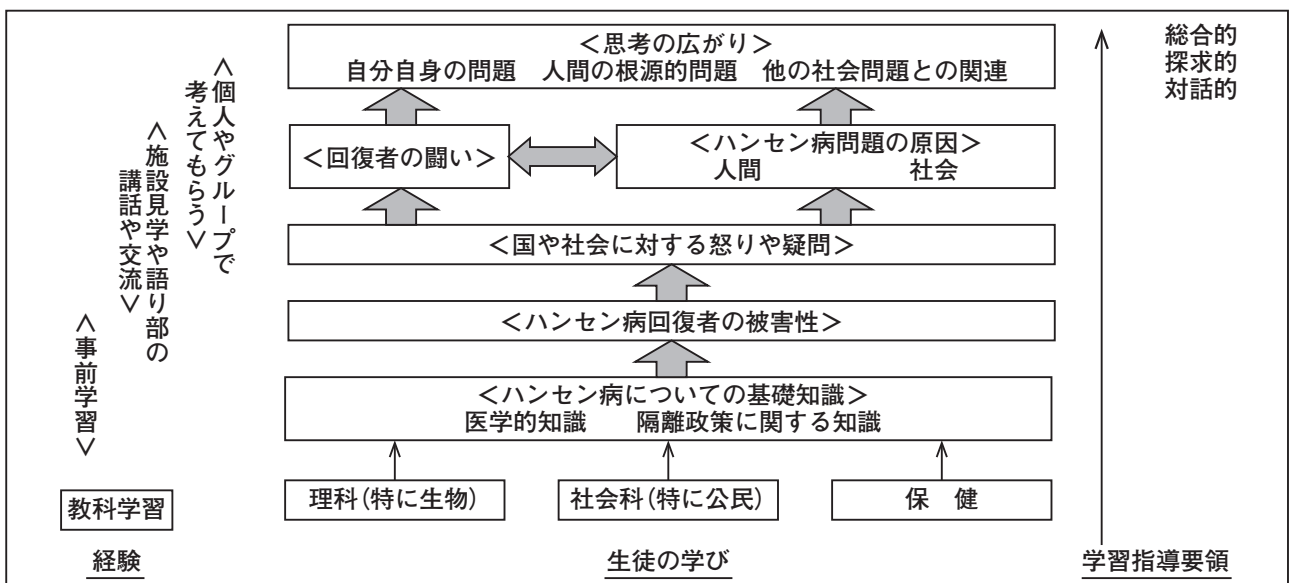
であるが、上の気づきに、この2人の優れた語り部の果たした役割を指摘しないわけにはいかない。今回、被害にあいながらも、人間らしい生き方を求めて闘い続けた回復者に高い人間性を感じている（「回復者の闘い」）生徒が存在するが、これも2人の語り部の人間性や人間的魅力あってのものと考えられる。

以上を踏まえると、生徒はどのようにしてハンセン病問題を理解するのかという学習プロセスについては、図1のような仮説が成り立つと考えられる。

学校教育でハンセン病問題を取りあげる際に留意すべき点としては、2018年改訂の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」を促進することが授業には求められており、またIで触れた総合的な学習の時間の趣旨やねらいなども考慮すると、次の8点が指摘できよう。

- i) ハンセン病だけを取りあげるのではなく、他の人権問題や社会問題と関連づけながら取りあげる。
- ii) 直接的にせよ、間接的にせよ、当事者である回復者（語り部）の講話と療養所の雰囲気

【図1】 生徒におけるハンセン病学習のプロセス（仮説）



気を生徒に体験してもらう。

- iii) ii) をよりよく理解するために、生徒にハンセン病の基礎的知識（医学的特徴や隔離政策の理解）について、事前学習してもらう。
- iv) i) ～iii) を踏まえ、ハンセン病問題が生じた原因を考えてもらう。その上で、同じ過ちを繰り返さないために自分は何かできるのか、またそれを現在の自分の生活のなかでどう生かしていくのかを考えてもらう。
- v) iv) においては、生徒がその問いについて自ら考え、生徒同士で話し合いをすることを中心とし、授業者にはそれを支援するという立ち位置が求められる。授業者が一方的に生徒に教える形態は好ましくないと考えられる。
- vi) ハンセン病の基礎的知識の理解や定着のために、社会科（人権）や保健（身体のしくみや感染症）などの各教科における関連事項の学習の際に、ハンセン病に触れる、もしくは、総合的な学習の時間、特別活動（学級活動、学校行事など）、道徳の時間でハンセン病問題を扱う際に、それらの各教科における関連事項に触れるというように、相互の関連性を高める必要がある。
- vii) 授業者自身のハンセン病問題に対する、および人権問題や社会問題に対する認識や洞察、そして人間性が求められる。
- viii) 授業プログラミングの際は、総合的な学習の時間、特別活動（学級活動・学校行事など）、道徳の時間、それぞれのねらいや目標を踏まえて、相互の関連性や役割分担を考慮する必要がある。

ii) の語り部については、従来入所者が担当することが多かったが、高齢化が進み、退所者

（社会復帰者）が担当したり、入所者の講話のビデオ上映が行われたりするなど、状況が急激に変化しており、後継者の養成が急務になっている。療養所に設置されている社会交流会館や歴史館などの学芸員や療養所職員、ハンセン病問題を支援してきた市民が担当するようになってきているが、先に述べたように、生徒の学びに及ぼす語り部の影響や役割は大きなものがあることが考えられるので、後継者の養成のためのプログラムや研修も必要になってくると思われる。

Ⅶ. 今後の課題

今後の課題としては、Ⅵでも述べたように、まず学校教育における学習課題としてハンセン病問題がどのように展開されているか、その実態を明らかにしなくてはならない。その際は、どのようにプログラミングされているのか、総合的な学習の時間、特別活動（学級活動・学校行事など）、道徳の時間、それぞれの間の関連性や役割分担はどのようになっているのかを捉えることが必要であろう。また、ⅤとⅥで、国立療養所長島愛生園の場合を取りあげ、生徒の作文を分析することを通して、ハンセン病問題についての生徒の学びについて考察を行ったが、今後は、他の療養所の場合も検討し、今回のカテゴリーや構造化の妥当性を引き続き検証していく必要がある。

注

^{注1)} 高知県心の研究センター（2007）では、ハンセン病問題と人権は、総合的な学習の時間のほか、社会科（高等学校は地歴・公民科）、保健、国語、美術（図工）、理科（生物分野）、特別活動、道徳において、学習の場を設けることができるとされている。

^{注2)} 高校の例は少ないが、国立療養所長島愛生

園内に設置されていた、元患者のための高校(新良田分校)の本校である岡山県立邑久高校の地域学「セトリー」、正式名「地域の魅力と課題を学び、地域の活性化に貢献するリーダーの育成～Be a SETOUCHI Leader～」における福祉グループの活動が実践例としてあげられる。なお、同校の「地域学」は総合的な学習の時間の一環として行われている。

^{注3)} 1文もしくは1文節が複数のカテゴリーにまたがると判断されたときは、それらいずれのカテゴリーに含まれるものとした。長い作文になっているものについては代表的・象徴的だと考えられる部分を抽出した。

謝辞

筆者らがハンセン病について学ぶ機会を与えてくださった、すべての回復者の皆様、特に国立療養所長島愛生園入園者自治会の皆様、また本研究を着想するきっかけを与えてくださり、生徒の皆様の文集を提供してくださった、盈進学園盈進中学高等学校の延和聰先生に心より感謝申し上げます。

利益相反

利益相反に相当する事項はない。

付記

本研究は、山形県立米沢栄養大学・地域連携・研究推進センター「平成30年度共同研究事業」の一環として実施されたものである。

文献

高知県心の研究センター「人間の尊厳を回復する闘いから学ぶ—ハンセン病政策100年の節目の年に、過去から学び未来につなぐ—」

2007年

宮澤弘道 「ハンセン病と差別・人権—『総合的な学習の時間』での実践」『歴史地理教育』No.845 2016年

延和聰 「ハンセン病問題から学ぶ—加害責任の自覚の上に」『歴史地理教育』No.854 2016年

阿部泰久 「『人間回復の橋』から20年～現代社会に残る差別とハンセン病～」『中学校社会科のしおり』2008年9月号 帝国書院 pp.23-24 2008年

徳島県神山町神山中学校 「第3学年道徳(人権)学習指導案」公益財団法人e-とくしま推進財団Webページ (<https://e-school.e-tokushima.or.jp>) 2017年

広島県西条市立玉津小学校 「5年生大島青松園訪問」西条市立玉津小学校official site 2018年 (https://saijo-tamatsu-e.esnet.ed.jp/blogs/blog_entries/view/)

学校法人捜真学院 「中2が総合学習で多磨全生園を訪問しました」学校法人捜真学院Webページ 2017年 (<http://soshin.ac.jp/topics/>)

岡山県立邑久高等学校「地域学“セトリ”の実践」2018年 (<http://www.oku.okayama-c.ed.jp> > 瀬戸内未来学>瀬戸内学“セトリ”の実践)

山元研二 「人権教育の視点から考えるハンセン病問題の授業開発」『学校教育研究』第26巻 2011年

山口県下関市立彦島中学校(町田政也)「実践事例 中学校2年 道徳の時間で活用する～生命の尊さ～」下関市Webページ(初出年不明) (<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata>)

徳島県教育委員会 「“あわ”じんけん学習ブラッシュアップ事業～『人権学習指導案(参考例)』～【H29指導案】」徳島県Webページ 2017年 (<https://www.pref.tokushima.lg.jp/ippannokata/kyoiku/gakkokyoiku/2012092400017>)

加賀田一 「島のやまびこ～若者たちはどう

受け止めたのか〜」 国立療養所長島愛生
園入園者自治会Webページ (<http://ww32.tiki.ne.jp/~jitikai/yamabiko2.htm>)

盈進学園盈進中学高等学校ヒューマンライツ部
『『ハンセン病問題に関する文集』(2017年
度)』 2017年

Krippendorff, K. (三上俊治・椎野信雄・橋元良
明監訳) 「メッセージ分析の技法 『内容分
析』への招待」 勁草書房 1989年

川喜田二郎 「発想法 改版－創造性開発のため
に」 中公新書 2017年

※政府刊行物および各省庁Webページで公開さ
れているものを除く。

※ここであげたWebページからの文献について
は、すべて2019年10月1日が最終閲覧日であ
る。