

沖縄の教育復興経験と平和構築

2005年3月

独立行政法人国際協力機構
沖縄国際センター

本報告書の内容は、国際協力機構が設置した「沖縄の教育復興経験と平和構築」研究会の見解を取りまとめたもので、必ずしも国際協力機構の統一的な公式見解ではありません。

本報告書及び他の国際協力機構の調査研究報告書は、当機構ホームページにて公開しております。

URL: <http://www.jica.go.jp/>

なお、本報告書に記載されている内容は、国際協力機構の許可なく転載できません。

2003年10月より、国際協力事業団は、独立行政法人国際協力機構となりました。本報告書では、2003年以前に発行されている報告書は国際協力事業団としております。

発行：独立行政法人国際協力機構（JICA） 沖縄国際センター
〒162-8433 沖縄県浦添市字前田1143-1
TEL：098-876-6000 FAX：098-876-6014
E-mail：jicaaic@jica.go.jp

序 文

教育は万人の基本的権利であり、平和で安定した社会を構築するための基礎となるものです。この認識の下、開発途上国における基礎教育の完全普及は世界各国が協力して取り組むべき目標として共有され、途上国政府、日本をはじめとする各国の援助機関、国際機関、NGOがその達成に向けて一体となった努力を続けています。

しかしながら、現段階ではその達成への道のりは遠く、ソフト・ハード両面からの更なる対応が求められています。加えて、90年代の東西冷戦構造の崩壊や、2001年9月11日の米中樞同時多発テロ事件などを契機に世界各地で多様な地域紛争が頻発するようになったことは、完全普及という目標の達成を脅かす新たな因子となっています。これに伴い、BHN（人間の基本的欲求）充足に不可欠な教育という従来の役割に加え、社会的統合の手段としての教育の役割が新たに重要視されるようになり、紛争後の国づくりにおける「教育復興」のアプローチが急速に重要性を増してきています。

こうした中、今回沖縄県の戦後の教育復興と平和教育を取りあげることとなった背景には、沖縄の経験が開発途上国、とくにこうしたポスト・コンフリクト期にある国々の教育開発において、何らかの示唆を与え得るのではないかという問題意識がありました。先の大戦において熾烈な地上戦が行われた沖縄では、全県民の実に4人に1人が命を落とすという経験に見舞われました。終戦後、疎開先から戻る人々が船上から目にした沖縄の姿は、「灰燼」という表現を超え、文字どおり「真白」な状況だったと言います。そうした中、戦後教育は文字どおり無からのスタートを強いられました。

本報告書は、こうした状況を官民挙げた協力で克服してきた沖縄県の貴重な経験とノウハウを整理したものです。前述のように、開発における基礎教育そして教育復興の重要性が増す中で、沖縄の教育復興と平和教育の経験を体系化するとともに沖縄の独自性を活かした国際協力の可能性について検討することは、極めて時宜を得たものと言えます。

本調査研究の実施にあたっては、沖縄県の教育現場ならびに教育行政において長年ご活躍された 津嘉山朝祥 財団法人沖縄県国際交流・人材育成財団理事長を座長としてお迎えしました。さらに委員・アドバイザーとして、戦後の教育復興に尽力された教育者、ジャーナリスト、開発途上国での国際教育協力・教育復興の専門家、平和構築の専門家の方々にご協力をいただきました。座長、委員各位をはじめ、本報告書の完成にあたってご協力をいただいた多数の関係者の皆様に、心より御礼申し上げます。

最後に、本報告書が開発途上国の教育開発に向けた一助になるとともに、これを契機に途上国と沖縄県の人々との交流が深まり、新たな国際協力の輪が広がることを祈念いたします。

平成17年3月

独立行政法人国際協力機構

沖縄国際センター

所長 新井 博之



座長緒言

本報告書は、国際協力機構からの委嘱を受け、平成16年10月から半年間にわたり開かれた研究会の成果を中心に取りまとめたものである。

本調査研究を通じ、戦後沖縄の教育復興は沖縄県民の「柔軟で遅しく、そして、したたか」な特性を遺憾なく発揮した着実な歩みであること、平和教育は沖縄の人々の平和への強い思いを反映し幾多の変節を経ながら体系化されてきたことを改めて実感した。そして、こうした沖縄の経験は、現在復興途上にある国々にとって大いに参考になり得るものであることを確信することができた。

さらに、国際教育協力に貢献し得る多くの人的・組織的リソースがこの沖縄にあることも確認された。しかしながら、その多くは未だ潜在的なものである。今後、本調査研究の結果を全県的に共有しつつ関係者の連携体制を強化し、協力を担い得る実施機関と援助人材を確保していくことが求められる。

こうした協力を行うことは、必ずしも開発途上国のためだけではないことを強調しておきたい。国際協力を通じて沖縄自体が活気づくこと、そして平和発信の拠点として沖縄が世界に認識されることを通じ、沖縄にも大きなメリットが還元されるのである。自分自身、開発途上国への協力という視点から沖縄の教育経験を捉えなおすことで、これまで思いもかけなかった沖縄の可能性や魅力に気づくことができたことは大きな感動であった。

最後に、本調査研究を実施するにあたりご協力いただいた関係諸氏に深甚なる感謝を申し上げますとともに、沖縄発の国際教育協力が進展し、国際社会における沖縄の役割が一層拡大することを願ってやまない。

平成17年3月

財団法人 沖縄県国際交流・人材育成財団
理事長 津嘉山 朝祥

目 次

序 文	■
座長緒言	■
目 次	■
沖縄の基本情報	■
序 章	1
序 - 1 沖縄の戦後復興の概観	1
序 - 2 開発途上国における国際教育協力	5
序 - 2 - 1 開発途上国における教育の課題	5
序 - 2 - 2 国際教育協力の歴史的展開	6
序 - 2 - 3 紛争後の教育復興	7
参考文献	12
第 1 章 沖縄にみる教育の復興	13
1 - 1 第 期 (1945年～1951年)：応急的対応と教育の量的向上	14
1 - 1 - 1 沖縄戦と教育	14
1 - 1 - 2 米軍統治と教育	16
1 - 1 - 3 焦土の中からの教育再開	18
1 - 1 - 4 言語問題	22
1 - 1 - 5 教科書編纂	23
1 - 1 - 6 学校建設	24
1 - 1 - 7 地域コミュニティと教育	28
1 - 1 - 8 教員養成	28
1 - 1 - 9 教育行政	31
1 - 2 第 期 (1952年～1957年)：教育諸制度の整備	31
1 - 2 - 1 学校建設	32
1 - 2 - 2 教育財政	36
1 - 2 - 3 教育法規の整備	42
1 - 3 第 期 (1958年～1972年)：教育の質的向上	45
1 - 3 - 1 教員研修の充実	46

1 - 3 - 2	特殊教育.....	46
1 - 3 - 3	日本復帰と教育.....	50
参考文献		52
第2章 沖縄における平和教育		53
2 - 1	庶民が語り継いだ沖縄戦.....	54
2 - 1 - 1	沖縄戦.....	54
2 - 1 - 2	自然発生的な平和教育.....	56
2 - 2	学校における平和教育の実践	59
2 - 2 - 1	沖縄戦をどう教えるか.....	59
2 - 2 - 2	「祖国復帰」と国民教育.....	64
2 - 2 - 3	国民教育から平和教育へ.....	67
2 - 2 - 4	教育行政の平和教育指導指針.....	67
2 - 2 - 5	米軍基地と平和教育.....	73
2 - 3	平和発信拠点としての沖縄 - 行政や民間団体の取り組み	78
2 - 3 - 1	沖縄県の平和事業.....	78
2 - 3 - 2	市町村の平和事業.....	82
2 - 3 - 3	市民団体の取り組み.....	84
参考文献		88
第3章 沖縄の教育復興経験の開発途上国への適用可能性		91
3 - 1	沖縄の戦後教育復興の総括	91
3 - 1 - 1	総括.....	91
3 - 1 - 2	沖縄の教育復興経験の分析枠組み.....	93
3 - 1 - 3	沖縄の教育復興の特徴.....	94
3 - 2	沖縄の経験から見る開発途上国の教育復興	95
3 - 3	沖縄発の国際教育協力の実施に向けて	112
3 - 3 - 1	沖縄発の国際教育協力の前提	112
3 - 3 - 2	国際教育協力事業実施に向けた段階的アプローチ	112
3 - 3 - 3	国際教育協力事業実施のための県内リソースと事業可能性	114
3 - 3 - 4	「沖縄発の国際教育協力」の拡充に向けた課題	116
参考文献		117

沖縄の教育復興経験と平和構築

目 次

図 1	沖縄県の総人口の推移.....	■
図 2 - 1	平和教育のマトリックス.....	69
図 2 - 2	沖縄県平和祈念資料館 館内レイアウト.....	80
図 2 - 3	ひめゆり平和祈念資料館 館内レイアウト.....	85
表 1	沖縄の歴史年表.....	■
表 2	沖縄の主要指標と全国との比較.....	■
表序 - 1	平和構築の段階毎に求められる教育的活動.....	11
表 1 - 1	学徒隊の戦没状況.....	16
表 1 - 2	沖縄群島における校舎の充足状況.....	27
表 1 - 3	沖縄群島における校舎の充足状況.....	27
表 1 - 4	財源別学校建設予算の推移.....	34
表 1 - 5	1947年～1952会計年度 政府予算額と教育関係予算.....	36
表 1 - 6	1952年度文教部予算抜粋.....	37
表 1 - 7	琉球政府予算額の推移.....	38
表 1 - 8	文教局予算の琉球政府総予算に占める割合と財源別状況.....	39
表 1 - 9	教育税徴収率の推移.....	42
表 1 - 10	学校施設の年度別整備状況.....	51
表 3 - 1	沖縄の教育復興経験の分析枠組み.....	93

調査研究概要

1. 背景および目的

- (1) 1990年代初頭の東西冷戦構造崩壊に伴い、宗教・民族間対立、資源の奪い合い、テロリズムなど、新たな形の紛争が頻発し、開発途上国の発展と安定に向けた大きな阻害要因となっている。係る状況下、JICAとしても、紛争後の地域の再生から紛争発生・再発の予防、持続可能な開発までのプロセスに一貫して寄与する平和構築支援に本格的に取り組んでいる。中でも、紛争後の教育復興については、平和構築と人権擁護の観点から、その重要性に対する認識が高まっている。
- (2) 第二次世界大戦において地上戦を経験した沖縄は、人的損失だけでなく社会基盤や産業も大きな損害を被った。中でも、教育および人材育成は、復興および将来の沖縄を担う層を育成する観点で最重要の課題でありながら、戦争により多くの教職員、教育施設を失ったことから、根本的な復興を迫られた。また、沖縄は我が国で唯一戦後27年にわたる外国援助（統治）の受け手になった特殊性を有している。従来歴史的観点からの分析に留まっていた沖縄の教育復興の過程を、開発援助、平和構築の観点から分析することにより、現代の復興支援にも適用可能な教訓を得ることが可能である。
- (3) また、被災経験や被統治経験から、沖縄県民の平和を希求する思いはとくに強く、「ひめゆりの塔」や県立平和祈念資料館の整備事業、学校での平和に関する授業の定例化、地域社会における平和フェスティバルなどの平和祈念事業等として具現化されている。こうした沖縄の戦争体験の記録化と伝承、平和教育、地域での平和祈念活動の実際についても併せて分析し、これらの事業が平和構築に果たした役割についても考察する。
- (4) 以上、本調査は、沖縄県の教育復興史を、平和構築への開発援助の視点に立って体系化し、このことにより現代の復興支援ならびに教育開発支援に対する示唆を得ることを目的として実施する。

2. 報告書構成および概要

本報告書は、序章を含む全4章から構成される。(■ページ 目次参照)

序章では、調査研究の対象である沖縄の基本情報ならびに教育分野以外も含めた沖縄の戦後復興の全体像とともに、本調査により得られる教訓の適用対象である開発途上国が抱える教育の課題と、国際社会によるこれまでの支援の変遷を概観する。

第1章では、沖縄の教育復興の過程を3期に区分し、各期において特徴的かつ開発途上国への示唆に富むと思われる事項を抽出し論じる。

第2章では、戦後沖縄で実践されてきた平和教育に特化し、その背景と特徴、具体的手法について論じる。

第3章では、第1章、第2章の議論を踏まえ、沖縄の教育復興経験を開発途上国に適用する際の分析枠組みを提示する。また、現代の開発途上国のうち、とくに復興過程にある国々と沖縄との共通点に言及しつつ、これらの国々に対する沖縄発の協力可能性について検討する。

3. 調査研究実施体制

座 長	津嘉山 朝 祥	財団法人沖縄県国際交流・人材育成財団 理事長、前沖縄県教育長
委 員	伊 波 勝 雄	嘉手納町教育長、沖縄県町村教育長会会長
	上 杉 勇 司	特定非営利活動法人沖縄平和協力センター 事務局長
	小 松 太 郎	九州大学大学院言語文化研究院 助教授
	澤 岷 悦 子	フリージャーナリスト、元沖縄タイムス社記者
	星 野 俊 也	大阪大学大学院国際公共政策研究科 教授
	横 関 祐 見 子	JICA国際協力専門員 (五十音順)
事務局	石 井 羊 次 郎	JICA沖縄業務第一チーム チーム長
	廣 嶋 純 哉	JICA沖縄業務第一チーム 職員
	緒 方 夕 佳	特定非営利活動法人沖縄平和協力センター 研究員

4. 報告書作成方法

本報告書は、琉球王国以降、諸外国の影響下におかれながらも「したたか」かつ「柔軟」に、「たくましく」教育を推進してきた沖縄の特徴を前面に出し、現代の開発途上国における復興支援に活用可能な調査研究報告とすることを念頭に作成されたものである。

なお、本報告書は下記の執筆者が作成した原稿を研究会での議論を基に執筆者および事務局で修正し、とりまとめたものである。

序章		
序 - 1	沖縄の戦後復興の概観	澤岷委員
序 - 2	開発途上国における国際教育協力	
	1 開発途上国における教育の課題	横関委員、事務局
	2 国際教育協力の歴史的展開	〃
	3 紛争後の教育復興	小松委員
第1章	戦後沖縄にみる教育の復興	澤岷委員
1 - 1	第 期 (1945年～1951年)：応急的対応と教育の量的向上	
1 - 2	第 期 (1952年～1957年)：教育諸制度の整備	
1 - 3	第 期 (1958年～1972年)：教育の質的向上	
第2章	沖縄における平和教育	
2 - 1	沖縄戦をどう教えるか	澤岷委員、緒方研究員
2 - 2	「祖国復帰」と国民教育	
2 - 3	国民教育から平和教育へ	
2 - 4	教育行政の平和教育指導指針	
2 - 5	米軍基地と平和教育 ³	
第3章	沖縄の教育復興経験の開発途上国への適用可能性	
3 - 1	沖縄の戦後教育復興の総括	上杉委員
3 - 2	沖縄の経験から見る開発途上国の教育復興	小松委員、横関委員、上杉委員、事務局
3 - 3	沖縄県発の国際教育協力の実施に向けて	

沖縄の基本情報

1. 自然と地理的特性

沖縄は、島嶼性、亜熱帯気候性といった我が国で沖縄だけの独自性を有している。太平洋や東南アジアにおける島嶼国家や亜熱帯地域との間には、農業から保健医療の分野に及び数多くの共通テーマを見つけることができる。

(1) 位置

沖縄は、東西1,000km、南北400kmに及び広大な海域に点在する160の島々（うち有人島は42）から成っている。沖縄県には県都那覇市をはじめ49の基礎自治体がある。（2005年4月1日現在）

位置は、九州と台湾のほぼ中間にあり、那覇、東京間を半径とする1500kmの円内には、台北や上海、香港、ソウル、マニラなど、アジアの主要都市が含まれる。中国、東南アジア、オセアニアなどに最も近く、日本の南玄関とも言うことができる。

(2) 面積

県土の総面積は、2,273.71km²で、国土総面積（377,899km²）の約0.6%、香川、大阪、東京に次ぎ全国で4番目に小さい。

(3) 気象

亜熱帯海洋性気候にあり、年平均気温は22.7度と1年を通して温暖。サンゴ礁の発達した海、ノグチゲラ等の貴重な野生動植物が生息・生育するなど、優れた自然環境に恵まれている。年平均降水量は、約2,037mmで、全国平均（1,618mm）を約26%上回り、全国でも比較的雨量の多い地域である。

2. 歴史と文化的特性

(1) 東南アジア諸国との交流・交易

沖縄は、地理的に中国、東南アジアに近く、かつてこうした国々との間に活発な外交・交易を展開していた。琉球王朝時代には、日本、中国、朝鮮、シャム、ジャワ、スマトラ、安南などとの交易があったとされており、伝統芸能や史跡など沖縄特有の文化遺産の中には、海外諸国からの影響が強くみられるものが多い。この歴史的経験のなかで、沖縄は日本文化と東南アジアの文化を巧みに取り入れた独自の文化を形成した。

(2) 敗戦と米国による統治

沖縄は第二次大戦において、国内で大規模な地上戦が展開された地域であり、戦闘の中で多くの県民が命を落とした。戦後は米軍に統治され、1972年までに返還されるまで、日本の中では制度上外国としての扱いを受けていた。復帰までの沖縄の教育制度も、米国の影響も受けつつ日本とは異なる特徴を持っていた。



③ 移住・移民

また、沖縄は戦前から戦後にかけて、多くの人々が南米を中心とする海外に移住し、現在でも30万人あまりの沖縄県系人が海外に在住している。移住者たちは現地に溶け込んで県系人社会を築き、沖縄県との文化・社会交流を深めている。

表 1 沖縄の歴史年表

西 暦	元 号	沖 縄 (琉球)	西 暦	日本と世界
605	推古13	『流求』はじめて中国史にあらわれる	645	大化改新
1470	文明2	金丸即位して尚円と称す (第二尚氏王朝成立)	1477	応仁の乱終る
1589	天正17	琉使上洛、秀吉に参礼	1600	関が原の戦い
1609	慶長14	島津の琉球入り	1616	清建国
1713	正徳3	『琉球国由来記』編集	1716	享保改革
1853	嘉永6	ペリー那覇に来航	1853	ペリー浦賀の来航
1872	明治5	琉球藩となる (琉球処分)	1868	明治維新
1879	" 12	琉球藩を廃し、沖縄県を置く	1871	廃藩置県
1908	" 41	沖縄県及び島嶼町村制実施	1911	辛亥革命
1909	" 42	初の県議会議員選挙	1914	第1次世界大戦
1912	" 45	初の衆議院議員選挙	1917	ロシア革命
1919	大正8	宮古・八重山両郡、衆議院選挙区に加えられる	1919	中国、五・四運動
1932	昭和7	沖縄県振興事業計画できる	1932	満州国建国
1940	" 15	沖縄方言問題論争おこる	1941	太平洋戦争始る
1945	" 20	米軍慶良間諸島に上陸 (3月26日)、6月23日沖縄戦終了	1945	太平洋戦争終る
1946	" 21	マッカーサー、日本と南西諸島の行政分離を宣言	1949	中華人民共和国成立
1951	" 26	サンフランシスコ条約で"沖縄・奄美"が米軍の施政権下に	1950	朝鮮戦争
1953	" 28	米軍「土地収用令」を公布、「島ぐるみ闘争」はじまる	1956	日本、国連に加盟
1958	" 33	通貨をB円からドルに切替	1960	日米安保条約改定
1969	" 44	日米共同声明 (沖縄返還)	1964	東京オリンピック
1970	" 45	コザ暴動おこる	1970	大阪万博
1972	" 47	日本復帰 (5月15日)、復帰三法、沖縄振興開発計画策定	1973	第1次オイルショック
1975	" 50	国際海洋博覧会開催 (7月20日～51年1月18日)	1975	ベトナム戦争終結
1982	" 57	第2次沖縄振興開発計画策定	1985	プラザ合意
1987	" 62	第42回国民体育大会 (海邦国体) 開催	1988	地価上昇率ピーク
1992	平成4	第3次沖縄振興開発計画策定	1991	湾岸戦争勃発
1995	" 7	「平和の礎」建設 - 太平洋戦争・沖縄戦終結50周年	1992	地価上昇率マイナスに
1995	" 7	米兵による少女暴行事件、沖縄県民総決起大会	1995	阪神・淡路大震災
1996	" 8	沖縄特別行動委員会 (SACO) 合意	1997	香港返還
1996	" 8	基地整理縮小、日米地位協定見直しを問う県民投票実施	1999	マカオ返還
2000	" 12	九州・沖縄サミット主要国首脳会議開催	2000	韓国・北朝鮮首脳会議
2000	" 12	琉球王国の「グスク及び関連遺産群」世界遺産登録決定	2001	同時多発テロ事件発生
2002	" 14	沖縄振興特別措置法施行、沖縄振興計画策定	2002	日朝首脳会議
2003	" 15	沖縄都市モノレール開業	2003	イラク戦争

3. 人口

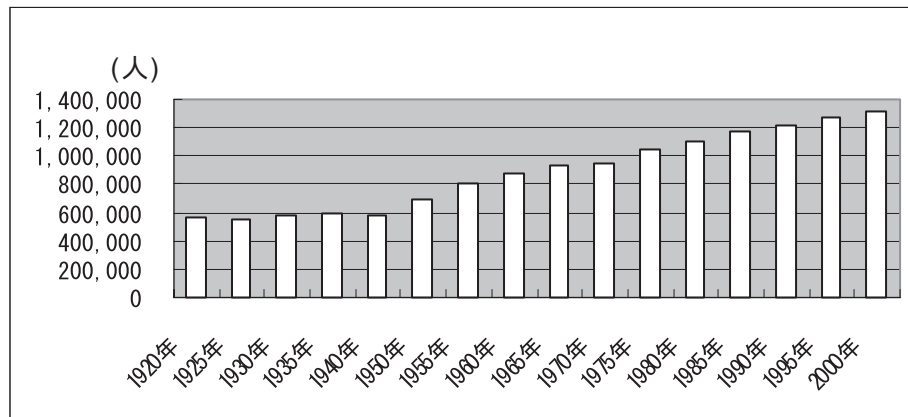
第二次大戦前の沖縄県の人口は、海外移民等が多かったため、50万人台で増減を繰り返しながら推移していた。終戦前後は戦争の犠牲によって人口が激減したが、海外からの引揚者の増大やベビーブーム



等によって人口は急増、その後は増加率が徐々に低くなりながら、平成16年10月現在、約135万7千人となっている。そのうち約91%は沖縄本島に居住し、とくに、県都那覇市を中心とした本島中南部に人口が集中している。

昭和47年に2.18%であった出生率は、低下傾向で推移し平成15年には1.21%に、死亡率については近年0.6%程度で推移している。

図1 沖縄県の総人口の推移



4. 産業経済

(1) 経済

沖縄県経済は、近年こそ不況のあおりを受けて低成長となっているが、公共事業の推進や観光産業の進展などによって、復帰後はほぼ一貫して全国平均を上回る成長を続けてきた。

県民総所得に占める軍関係受取の割合は復帰後低下傾向にあり、基地経済への依存は低下している一方、公的支出の割合は増加傾向にあり、沖縄県経済の財政依存の高さを示している。

一人あたりの県民所得は復帰後年々増加してきたが、平成13年度は205万8千円で、47都道府県の中では最も低い状況にある。また、一人あたりの国民所得との格差は、平成14年度で71.4%となっている。

(2) 産業構造

県内の産業構造を全国と比較すると、第1次産業は1.9%で全国の1.3%を上回っている。第2次産業は15.4%で全国の27.1%より11.7ポイント低。とくに製造業は全国の4分の1程度の低さで、沖縄県の物的生産力の低さをうかがうことができる。第3次産業は87.0%と全国平均の76.7%を10.3ポイント上回っており、これは観光関連産業や情報通信産業が大きく寄与しているものとみられる。

表2 沖縄の主要指標と全国との比較

指標名	単位	沖縄県	順位	全国	調査年月日
面積	Km ²	2,272	44	377,887	H15.10.1
米軍専用施設面積	Km ²	2,331	1	312.3	H15.3月末
米軍施設数	箇所	37	1	135	H15.3月末

指 標 名	単 位	沖縄県	順位	全 国	調査年月日
人口	千人	1,349	32	127,619	H15.10.1
人口密度	人/Km ²	594	9	338	H15.10.1
人口千人当たり出生数	人	12.1	1	8.9	H15年
人口千人当たり死亡数	人	6.3	47	8.0	H15年
人口千人当たり自然増加数	人	5.9	1	0.9	H15年
1次産業構成比(県内総生産)	%	1.9	25	1.3	H13年度
2次産業構成比(県内総生産)	%	15.4	47	27.1	H13年度
(うち製造業)	%	5.3	47	20.3	H13年度
(うち建設業)	%	9.8	5	6.6	H13年度
3次産業構成比(県内総生産)	%	87.0	2	76.6	H13年度
農業粗生産額	億円	931	33	89,011	H15年
一人当たり県民所得	千円	2,057	47	2,971	H13年度
完全失業率(労働力調査)	%	7.6	-	4.7	H16年
現金給与総額(平均給与)	千円/月	318	39	390	H15年
道路舗装率	%	46.1	5	25.2	H15.4.1
千人当たり国道・県道延長	Km/千人	1.10	39	1.43	H15.4.1
大学等進学率	%	31.0	47	45.3	H16.5.1
人口10万人当たり医師数	人/十万人	188.0	34	206.1	H14年12月

注) 県内総生産の構成比の合計は、帰属利子の関係で100%を超える。

参考文献

沖縄県企画開発部企画調整室(2005a) 『おきなわのすがた(県勢概要)』 沖縄県
 -----(2005b) 『沖縄県勢のあらまし』 沖縄県企画開発部

序 章

序 章

序－１ 沖縄の戦後復興の概観

沖縄戦の終結から2005年で60年を迎える。「鉄の暴風」と呼ばれた激しい爆撃や、戦闘で肉親や多くの財産を失った沖縄の人々は、灰燼の中から戦後の復興に立ち上がった。当時の多くの県民にとって「戦後」は、戦争で失ったものから立ち直るための苦難の年月であったと同時に、米軍統治という、かつて経験したことのない新たな苦難との戦いの年月でもあった。米軍統治下では、軍政の下、さまざまな制約を課されながら、住民は行政、経済、教育など各分野の発展に力を注いできた。悲惨な戦争と米軍による長期の戦後統治という体験の中から、県民はあらためて命の尊さ、平和のありがたさを学んだ。1972年の日本復帰後は、日本政府の大幅な財政支援等により、社会資本整備は大きく進展した。現在の街や村の風景から、激しかった沖縄戦の痕跡を見つけることは困難である。米軍政下で人権抑圧に抵抗し、自治権の確立や経済、社会、教育の発展に尽力した人々の功績も年月の経過とともに忘れ去られつつある。そのような中、いま一度、沖縄が求め、築きあげてきたのは何だったのか、戦後の歴史を振り返ってみたい。

序－１－１ 敗戦・ゼロからの出発

「沖縄の戦後は収容所から始まった」とよくいわれる。米軍は上陸後まもなく、占領した各地域で有刺鉄線で囲った仮収容所を設置し、民間人と戦闘参加者をわけて収容した。沖縄本島各地域に十数カ所の収容所が設置された。戦闘が済んだとき、米軍の管理下に入った住民の数はおよそ19万6千人だったとされている。米軍は、沖縄本島北部から南部の各地の収容所を軍政下におき、各収容所を独立した形で管理した。住民は各収容所において出身地ごとに集められ、住民の中から、メイヤー（代表）、CP（シヴィリアン・ポリス）などが米軍から任命された。

1945年8月、日本がポツダム宣言を受諾し、敗戦が確定したころ、沖縄では米軍政府と沖縄住民の意思の疎通を図る機関として、戦後初の中央政治機構の沖縄諮詢会が設置された。翌月の9月には収容所の中で、それぞれの出身地別に16の市で市議会議員と市長選挙も行われた。

1945年の10月ごろから、収容所に集められた人々はそれぞれの旧居住地への帰還を許され、翌年1946年の4月までには、移動が完了した。もとの居住地に戻った人々はそれぞれの地域で戦後復興への取り組みを始めた。戦争で働き盛りの成人男子が多く犠牲となった沖縄では、戦後復興に女性の貢献が大きかった。

人々の教育復興への取り組みは早かった。沖縄本島の中南部では依然戦闘が続いていた5月に、教室や教育備品も皆無の中、教育も再開され、石川市では約800人の児童が戦後初の学校に通った。その後、各出身地への帰還が開始されるとまもなく、人々は各地域で学校を再開していった。

かろうじて戦争からは生き延びたが、人々の生活は貧しかった。「戦果」と称して、米軍からかすめ

とった物資で窮乏生活をなんとかしのいだ人々もいた。占領当初から1950年ごろにかけて、米軍は琉球諸島各地域に設置した配給所を通して米、小麦粉、トウモロコシ、チーズ、豆類、缶詰、ラード、アイスクリームの粉、菓子、石鹼などを給付した。しかし、大半の人々にとって食料や衣服、医療品は十分でなく、多くの人々が飢餓で苦しみ、栄養失調、マラリアなどが原因で亡くなる人々もいた。

生活用具は、戦闘機の残骸のジュラルミンを溶かして鍋、やかん、アイロンなどを作った。衣服は、HBT（ヘリンボン・ツイル）やカーキー色の軍服を仕立て直して着用した。住宅は、はじめのころは茅葺き、壁はテントという家が多かった。

占領当初、住民は米軍キャンプ内外の草刈作業やテント張りなどの単純な作業に狩り出され、その対価として食料品やタバコなどを支給された。軍作業に携わると、払い下げ物資や廃棄物などに手に入れることができた。後に、米国が沖縄統治の長期化を決め、基地建設が本格化していったころから、軍作業はそれまでの単純な労務提供から、職種も拡大、沖縄における雇用労働者の大きな割合を占めるようになった。

序－１－２ 米軍基地の拡大と住民の抵抗

敗戦後、日本は米軍を主力とする連合軍に占領された。日本国憲法が制定され、民主化が進められた。1951年にはサンフランシスコ平和条約が締結され、講和が成立した。しかし、この条約により、沖縄は奄美や小笠原諸島とともに日本から行政分離された。

住民の生活が終戦の混乱から落ち着きを取り戻しつつあったころ、世界的には、東ヨーロッパで社会主義が台頭、アジアでは、中華人民共和国の成立や、朝鮮半島での動乱など世界情勢が大きく変動していた。

このような世界情勢の中、沖縄の長期保有を決めた米国は、大規模な基地建設を進めた。一方、安定的な基地機能の維持のため、産業の振興、保健、教育、文化などの諸施策を実施し、住民との良好な関係を築こうとした。

経済面では琉球銀行、琉球電力、琉球水道公社の設立など基本的なインフラを整備した。教育面では、各地域では小中高校の整備は進んだが、財政難から校舎不足や教育備品の不足は相変わらず続いていた。米軍は初等・中等教育よりもむしろ、琉球大学の開学、米国への留学制度の創設など高等教育機関における人材育成に力を入れた。

米国が沖縄の恒久基地化を明確にした1950年代のはじめごろ、沖縄では、基地建設が本格化した。朝鮮戦争のころ、沖縄の嘉手納空軍基地は偵察や爆撃機の拠点として使用された。

また、ベトナム戦争時には、1965年沖縄駐留の海兵隊が米地上戦闘部隊の第一陣としてベトナムに上陸し、嘉手納飛行場から戦略爆撃機B52がベトナムを空爆するなど、沖縄の米軍基地は、発信、兵站補給、訓練、輸送、中継、通信などのさまざまな機能を担った。

ベトナム戦争に沖縄の米軍基地が大きな役割を果たす中、沖縄の経済も大きく基地に依存するようになっていった。1950年代の初期には「基地建設ブーム」が起こった。

1953年には一年間で1218万ドルもの基地建設工事が行われ、本土大手の建設会社が競ってこの基地建設に従事した。基地建設ブーム終了後も、基地内従業員の賃金、米軍人・軍属等の消費支出や、軍用地

料などの基地収入がこの時期大幅に増大した。沖縄における基地関係受取の国民総生産に占める割合は、1950年代半ばには40%を超える時期もあったが、67年まではおおむね35%前後であった¹。

序－１－３ 復帰運動・日本復帰

日本本土への復帰を希望する声は戦後早い時期からあったが、1950年代の土地闘争以降、強まっていった。1950年代は米軍用地の強制収用、基地の建設や拡大に対する反発が大きく巻き起こった時期である。土地闘争の経緯を通して、沖縄の人々は軍政に対する不満を募らせていった。1960年代は、米国がベトナム戦争に大きく加担し、対ベトナムで諸々の機能を担った基地として沖縄の米軍基地が使われた時代である。基地に起因するさまざまな事件や事故が多発した。

また、その処理をめぐって米軍に対する反発も強まった。事件事故だけでなく、復帰運動や米軍に反発する運動を抑圧するなどの言論の弾圧、日本本土への渡航制限など、人々は軍事支配下では人権が守れないとして、米軍支配からの脱却をめざし、日本本土への復帰への要望がますます強くなっていった。日本本土では、平和憲法のもと、経済が大きく伸張り国民生活が向上していた時期だが、沖縄では米軍統治下という状況から、人々の生活に不可欠な医療施設や医師の不足、医療保険等の整備の遅れ、教育関係施設の不足など整備が立ち遅れていた。心情的な面からの復帰要望とあわせ、これらの社会・経済・医療や福祉といったさまざまな面での本土との立ち遅れも、沖縄の人々が復帰を希望した理由の一つである。

1960年には沖縄教職員会や、沖縄県青年団体協議会、革新系の政党、PTA連合会、遺族連合会など幅広い組織が加盟して「沖縄県祖国復帰協議会（復帰協）」が結成された。以後、復帰協を中心に関係諸機関への要請が活発に行われた。また、米軍統治による人権抑圧に対する反発から、「渡航の自由」を求める声や、「主席公選」²、国会への沖縄からの代表参加など自治権の拡大要求、米軍爆撃機B52や、沖縄の基地に貯蔵されている毒ガスの撤去を要求する声など要求は各方面に広がり、高まっていった。主席公選は1968年に実現、革新統一候補で沖縄教職員会長であった屋良朝苗氏が初の公選主席となった。

こうした沖縄の動きを背景に、沖縄の施政権返還をめぐって日米政府の交渉も活発化、1969年には当時の佐藤総理大臣と、ニクソン米国大統領の会談で、1972年の沖縄の返還が決まった。

序－１－４ 沖縄のいま

復帰に際しての多くの県民は米軍基地に対して、「本土並み」を期待したが、復帰によっても沖縄の基地の状態はあまり変化がなかった。日本全体の国土面積の0.6%を占める沖縄に米軍基地の占める割合は10%を超え、人口や産業が集中する沖縄本島の約19%を占めている。航空機等の騒音による基地周辺住民の健康被害が懸念され、航空機等の事故、米軍人軍属らによる事件事故への対応も「日米地位協定」の壁に阻まれ、県民世論が日米政府に十分聞き入れられてない現状にある。

¹ 沖縄大百科事典（沖縄タイムス社、1983年）

² 住民側の統一政府である琉球政府の長、行政主席は当初は米軍の直接任命、その後立法院での指名に基づき米軍側が任命するという方式がとられていた。

一方で、復帰後沖縄の振興開発は大きく進展した。「本土との格差是正」等を目標に、1次から3次にわたる10年スパンの沖縄振興開発計画が策定され、同計画が実施に移されてきた。3次計画までに5兆円あまりの日本政府からの補助金が投入されて、振興開発が進められ、空港、港湾、教育施設、下水道整備などが着実に進展した。

しかし、社会資本が整備された割に産業は発展せず、失業率が相変わらず高く、特に若年失業者の多さが常に大きな問題点として指摘されている。沖縄県としては、当初、製造業等の企業誘致を目指したが、沖縄に進出する企業が少なく、産業の拡大にいたっていない。農業は熱帯果樹栽培や花の栽培等で若干活気のある作物等もあるが、復帰後大きく減少した農家数は数を持ち直すにはいたらず、減少もしくはここ2、3年横ばいの状態にある。

そんな中で唯一観光だけが復帰後著しく伸びた産業として注目を集めている。復帰の年の1972年に戦跡訪問等で沖縄を訪れた観光客の数は44万人だった。1975年の海洋博覧会を契機に海洋性レジャーが注目を集め、以後観光客は順調に増加、2004年は500万人を超えた。観光客の増加に従い、県外受取に占める観光収入の占める割合も10%を超え、復帰の年の10倍以上に達し、沖縄の中核産業となっている。美しい海と豊かな自然、独特の歴史・文化といった好条件から、今後もさらに伸びる産業として期待されている。

復帰前、県外受取の中で大きな割合を占めた基地関連収入³は年間およそ1800億円程度で、県外受取の数パーセントと、観光収入の約半分で復帰前に比べ割合的には格段に減少したが、県外受取の種類が少ない沖縄では、依然としてかなりの額を占める収入源である。

現在沖縄は2002年に策定された振興開発計画の期間内にあり、公共投資や基地経済に頼らない、民間主導の経済の確立を目標にさまざまな活動が行われている。もともと、王国として海外との交易が盛んであった歴史と、アジアや諸外国の文化を積極的に取り入れ独自性を加えた芸能、伝統工芸など文化面や食文化。また、近年、沖縄を題材にしたテレビドラマが人気を博したり、沖縄出身の若いミュージシャンらの活躍等で、沖縄の音楽や芸能のレベルの高さがあらためて見直されている。

「命どう宝」（命こそ宝物）と生命の尊さを説き、「ゆいまーる」という共に支えあう心を大事にし、「いちゃりばちょーでー」という仲間意識を共有してきた。ゆったりとした中で、温かく、したたかな県民性が悲惨な戦争、苦しい戦後、そして米軍統治という厳しさを乗り越える原動力を与えたといえよう。

³ 米軍から受け取る県民の収入として普通 軍用地料 軍雇用者の所得 軍人軍属の消費支出等があげられる。

序－２ 開発途上国における国際教育協力

以下では、沖縄の経験を検討するにあたり、現在開発途上国が抱える教育の課題と、その課題に対する国際社会の取り組みについて整理する。

序－２－１ 開発途上国における教育の課題

教育は万人の基本的権利であるとともに、保健医療や人口問題、貧困撲滅や平和の構築といったさまざまな社会的問題の解決の基礎となるもので、いずれの国家においても最重要分野の一つに位置づけられている。こうした状況下、開発途上国における教育の普及は、世界各国が協力して取り組むべき地球規模の課題として認識されてきた。

後述する「ダカール行動枠組み」やJICAをはじめとする援助機関の考え方に沿えば、開発途上国における教育の課題はおおむね次のとおり分類することができる。

(1) 教育の「量（機会）」に関する課題

学校に通いたくとも近くに通学可能な学校がないという「教育施設の不足」はもとより、幼い時期から家計を支えるための労働を強いられたり、教育用品が買えないといった経済的問題や性別、民族、居住地域、知的・肢体障害などの社会的問題に起因する「教育格差」の問題がある。こうして生まれた教育格差は経済的社会的格差をさらに拡大させるという負の循環を生んでいる。

また、さまざまな事情で就学を断念したり中退せざるを得なかった青年や成人に対し、いかにして教育の機会を提供するかも大きな課題となっている。中でも、「識字能力」の習得は、社会サービスへのアクセスや就労機会の獲得、ひいては低収入状態の改善に寄与するものとして特に重視されている。

(2) 教育の「質」に関する課題

まず、「教員養成、現職教員訓練体制の未整備」により、無資格あるいは十分な訓練を受けていない教員が教鞭を取るため、黒板の書写や暗記中心の生徒の思考能力を発達させないような授業がなされるといった問題がある。また、「カリキュラム・教科書の未整備」により地域の教育ニーズが適切に反映されなかったり、生徒のレベルに即さない教科書が用いられる事例も少なくない。

また、校長の資質や技能の不足、学校予算の不足といった「学校経営の問題」も、教育の質確保に向けて改善すべき課題の一つとなっている。

これらの結果として、生徒のテストの成績が満足できるレベルに到達しなかったり、価値観や態度に期待された変化が見られないという問題、さらには中途退学者の増加といった問題にもつながることがある。

(3) 教育の「マネジメント」に関する課題

現在、多くの途上国では教育行政における地方分権化が進められており、地方教育行政機関への権限委譲が進んでいる。その一方で、関連法整備の遅れや、非効率な行政組織、教育政策の策定や実施を適

切に遂行できる行政官の不足など「教育行政システムの問題」が山積している。

また、経済の停滞や債務超過による「教育財政の逼迫」も深刻である上、教員給与などの経常支出が拡大傾向にある。一方で、教育予算は慢性的に不足しており、効率的な教育政策の実施を阻む要因となっている。

序－２－２ 国際教育協力の歴史的展開

開発途上国における教育の課題を改善すべく、世界のさまざまな援助機関が途上国に対する協力、つまり国際教育協力を実施してきた。協力が奏効し、途上国の教育事情は着実に改善の方向へ向かっているが、依然として多数の不就学児童や非識字者が存在する状況にある。

以下では、時代を追って変遷してきた国際教育協力の潮流を概観すると同時に、開発途上国が抱える教育の課題の変遷についても確認する。

(1) 「経済開発」から「人間開発」、開発を支える教育から開発そのものへ

1960年代以降、教育は経済成長を促進させるための手段とする「人的資本論」が開発援助において主流となり、生産性の向上に結びつく高等教育、職業訓練に対する援助が重視された。

しかしながら1970年代後半に入ると、経済成長の一方でなかなか解決されない貧困や経済格差の問題に国際社会の理解が集まり、基礎的な教育はBHN（ベーシック・ヒューマン・ニーズ）の主要要素であるとの再認識がなされ、生活に必要な基本的な知識や技能の習得を目的とする初等教育に対する援助が重視されるようになった。さらに1990年代になると、教育それ自体の開発を目的とする「人間開発」という見方が重視されるようになった。

(2) 1990年「万人のための教育世界会議」からの動き

以上の流れを経て、1990年、タイのジョムティエンにおいて、世界銀行、国連開発計画、ユネスコ（国際教育文化科学機関）、ユニセフ（国連児童基金）の共催による「万人のための教育世界会議」が開催された。この席上、「Education for All: EFA（すべての人に教育を）」を世界共通の目標とする世界宣言が採択されたのをきっかけに、すべての人々に基礎的な教育機会を保障することが国際社会の重要な責務であることが共通の認識となり、国際教育協力における最重点は基礎教育に置かれることとなった。これを機に、基礎教育に対する援助が更に拡大するとともに、学校建設などのハード面の支援から、教員研修、カリキュラム開発、行政能力強化といったソフト面の支援へと協力の重点が移行し始めた。

これと平行して、ジョムティエン会議以降急速に重視されるようになったのが、女子教育である。大半の途上国において女子の方が男子よりも就学率が低いことから見ても、「EFA」達成のためには、女性の就学促進は不可欠なものである。

その他にも、同年にユニセフ主催で開催された「世界子どもサミット」、1995年の「世界社会開発サミット」や1996年の「万人のための教育に関する国際協議フォーラムの中間会議」など一連の会議を通じて、途上国における教育分野全般に対する関心が高まり、教育分野への優先的な資源の配分と、高等・職業教育から初等教育・女子教育への優先順位の移行がなされることとなった。

2000年、前述のジョムティエン会議（1990）および万人のための教育に関する国際協議フォーラムの中間会議（1996）のフォローアップとして、セネガルのダカールで「世界教育フォーラム」が開催された。この会議において、これまでの努力にもかかわらず、世界の現状は「EFA」達成にはほど遠い状況にあることが確認され、その達成のための目標として「ダカール行動枠組み」が設定された。その目標である6項目は、基礎教育を重視する90年代の国際教育協力の動向を総括する内容となっている。

2000年 ダカール行動枠組みの目標

就学前教育の拡大と改善

2015年までの無償で質の高い初等教育への完全就学と修了の達成

青年と成人の教育ニーズの充足

2015年までの成年識字率（特に女性）の50%改善

2005年までの初中等教育での男女格差解消と、2015年までの教育における男女平等の達成

基礎教育の質の向上

(3) 同時多発テロ以降の世界の動きと教育の役割

2001年9月11日に発生した米中樞同時多発テロ以降の国際情勢は、国際教育協力の潮流に大きな影響を与えている。

貧困がテロを生む温床として認識されるとともに、貧困撲滅を目的に、日本を除く先進国の多くがODA（政府開発援助）を増大させ、教育分野は中でも特に顕著な援助量の伸びを見せている。後述するように、アフガニスタンをはじめとする紛争後の国づくりにおける「教育復興」の重要性が国際的に認知され、この分野の研究や実践が急速に進展してきた。テロ対策や平和構築のための長期的な取り組みとして、国際理解、異文化理解の重要性も認知され、平和教育などに代表される社会的統合の手段としての教育の必要性が、国際教育協力の現場で広く認められるようになってきた。また、紛争により教育を受ける機会を奪われた人々への支援は「EFA」達成の観点からも、非常に重要な課題であると言える。

次節では、本調査研究の主題でもあるこの教育復興の概念と課題を概観し、次章以降にまとめられる沖縄の経験を分析する上での視座を得る一助としたい。

序－2－3 紛争後の教育復興

(1) 人権擁護と平和構築

紛争後の教育復興を理解し、またその支援に関わるためには、「人権擁護」と「平和構築」の視点が重要である。現在、世界には1億4百万人近くの非就学児童がいるが、そのうち約半分は紛争頻発地に住んでいると言われている⁴。このため、国際目標である「EFA」達成のためには、紛争後の教育復興に真剣に取り組む必要があるとの認識が高まっている。「EFA」達成度を検証するために2000年にセネ

⁴ ユネスコ（2003） p.129

ガルのダカールで開かれた世界教育会議では、世界中から集まった教育関係者や政治家が「緊急時と復興期における教育支援」を宣誓した。

ダカール宣言：緊急時と復興期における教育支援抜粋⁵（2000年ダカール行動枠組み）

我々、世界教育会議に集まった政府や関連組織の代表は、以下の事項の実現に努力することを宣誓する：

- (i) ...基礎教育への投資を飛躍的に増加する。
- (v) 紛争、自然災害、動乱などによって影響を受けた教育制度（再構築）の必要性に応え、人々の相互理解、平和、寛容を促進する教育プログラムを実施し、暴力と紛争（の再発）を防止する。

また、子どもが将来、平和な世界に生きるために平和や寛容な心を育む教育を受けるのは「子どもの権利」とされている。

子どもの権利に関する条約抜粋⁶（1989年国連総会採択）

第29条

- 1. 締結国や、児童の教育が次のことを志向すべきことに同意する。
 - (c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。
 - (d) すべての人民の間、種族的、国民的及び宗教的集団の間並びに原住民である者の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童を準備させること。

さらに、「平和構築」に教育が果たす役割を明確にした国際合意として、ユネスコは1994年に「平和・人権・民主主義のための教育に関する宣言」をまとめている。序文で、「教育は、人権の尊重、さまざまな権利の擁護と平和の文化と民主主義の建設への積極的参加などを生み出すような知識、価値、態度および技能を促進すべきであると確信し・・・」⁷としている。

(2) 「復元」、「構築」、「改革」

教育復興には、元の状態の「復元」、教育制度の「構築」、そして教育内容・構造の「改革」という3つの要素があると考えられる。

一方、対立する集団間に和平合意が結ばれた前後からの紛争経験国・地域を時間軸で捉えると、人々の安全・生存を確保し元の生活を取り戻すことが最優先される「緊急期」、住民の自助自立に基づいた持続的発展が課題となる「開発期」、その両者の間をつなぐ期間とも言うべき「復興期」の3つの段階を経ると理解されている。

⁵ UNESCO (2000) Dakar Framework for Action 筆者略訳。(v) 内の括弧2箇所は筆者追加。

⁶ 福田 (2003) p. 260

⁷ 福田 (2003) p. 313

武力紛争という非日常的な出来事を経験した子どもたちにとって学校再開という「日常」を回復することにより、教育の継続と精神的安心を確保することが「復元」である。紛争中から紛争終結直後の一定期間続く「緊急期」の課題といえる。

教育制度の「構築」は、紛争で疲弊・崩壊した制度や行政機構の立て直しを意味し、持続的・自立的な教育開発の基礎となる重要な作業である。このため、復興支援において軍・警察や緊急援助の専門家のみならず、文民の技術協力が求められる場合が多くなってきている。

そして教育内容の「改革」は、戦前の教育内容に紛争を助長する要素があったとするならば、それを変えていく努力である。紛争後の教育復興で、「平和教育」が重要視されるのはこの理由からである。また、特定民族や社会集団に対する教育機会の不平等など、「構造的暴力」の是正も含まれる⁸。本来、「改革」は「開発期」の課題と考えられがちだが、紛争再発防止の観点からは「復興期」から取り組むべきものと言える。

表序 - 1において、平和構築の段階毎に必要なとされる教育的活動の具体例を引用した。「武力紛争」から「安定的平和」という若干異なる定義づけ手時間軸を提示しているが、以上の説明をより具体的に示す説明として参考になると思われる。

教育復興が必要とされる背景は、武力紛争以外にも、2004年12月に起きたスマトラ沖地震などの自然災害後の復興や、東欧諸国などが経験した極端な政治動乱による社会の混乱後の復興などが考えられる。前者は教育の「復元」が中心となるであろうし、後者は教育の「改革」がその復興努力の中心となるであろう。復興地への国際教育協力にあたっては、教育復興の背景や、地域の社会・経済構造などを深く理解した上で適切な施策を計画する必要がある。その際には、政府、NGO、自治体など多様な主体がそれぞれの特長を生かしつつ、主体間の連携の可能性も模索しながら最大限の国際協力効果を生み出していくことが理想である。教育復興は、人権擁護と平和構築という大きな課題を含むため、多くの人や団体の関心・協力が継続して求められる。

(3) 日本の国際協力

このような世界的な動きを受けて、わが国でもODA（政府開発援助）方針の中で教育復興支援を重要視し、教育システムの再建と機能強化や基礎教育機会の提供、高等教育の再建、敵対する集団の和解促進として平和教育などへの支援を打ち出している⁹。

また、日本の非政府組織（NGO）も教育復興支援に積極的に関わっている。近年の傾向として、NGO同士のネットワーク化と政府との協力関係の構築が進められている。ネットワークには、現在25あまりの団体が会員となっている教育協力NGOネットワーク（JNNE）などがあり、情報の発信・交換、研究会の開催、政策提言などを行っている。会員団体の多くが世界各地の教育復興支援に取り組んでいる。欧米諸国のNGOに比べて、比較的規模が小さいといわれる日本のNGOだが、ネットワーク化することによりそれぞれの可能性を最大限に発揮することが期待されている。また、日本政府は、復興支援におけるNGOの役割を認め、事業に対する財政支援や復興支援政策に関する意見交換を含めた連携を進めている。これに関連して、2000年には「ジャパン・プラットフォーム」が設立された。同プラット

⁸ 小松 (2005) p. 213 & p. 220

⁹ 国際協力機構 (2003) p. 30 & p. 45

フォームは、海外での紛争や大きな自然災害等の発生を受け、現地に緊急援助に向かう日本のNGOの初動体制を整え、より効率的、効果的な支援活動を可能にすることを目的としている。外務省は同プラットフォームに対し、情報と資金の提供、人材育成や能力向上の分野で支援を行っている。

他方、地方自治体においては、研修員の受け入れや環境分野での技術協力など、国際協力に参画している数が増えている。「姉妹・友好交流」を超えた国際協力事業に関わっている自治体は1994年の段階で100を超えている¹⁰。このうち復興事業、特に教育分野に関わっている例として、広島県が2005年度からカンボジアに対して行う事業が挙げられる。同事業においては、技術協力専門家が2名、2ヶ月ほどカンボジアの地方都市に派遣され、教員指導マニュアルの改善や模擬授業の実施などを行う予定である。また、NGOとの連携も計画に入っている。世界の紛争地は国内における経済・文化の多様性が特徴であり、また紛争の被害も地域によって大きく異なっていることが多い。復興支援においては、地域のニーズに配慮した国際協力が求められている。この意味で、日本の自治体による支援国内の地方・地域に対するきめ細かい支援や、地方の行政経験が生かされる可能性は大きい。

¹⁰ 自治体国際化協会

表序－1 平和構築の段階毎に求められる教育的活動¹¹

平和構築の段階・形態	平和構築を妨げる要因	強調されるべき教育の役割	求められる教育的活動
武力紛争 ↑ 高度な緊張 ↓	<p>紛争軽減・解決・再融和</p> <p>民族・宗教など異なるグループの敵対関係 活発で組織化した市民社会の欠如</p> <p>小型武器の普及 治安の欠如（暴動、性犯罪、虐殺等） 社会インフラの破壊（病院、教育施設など） 社会施設（学校、病院など）へのアクセスの遮断・制限 地雷・不発弾による農業・商業地等土地、インフラへのアクセスの遮断 児童兵</p>	<p>*</p> <p>以下を思考する機会を提供し、個々の人の平和的問題解決能力を引き出す。</p> <p>紛争の原因や目的</p> <p>紛争の原因や目的、被害、平和の必要性 社会の差別観、不平等性</p> <p>自他の人権、責任、相互理解、友愛、団結</p> <p>コミュニティにおける平和的問題解決法や平和構築のためのメカニズムを探求する機会の提供</p>	<p>難民キャンプなどにおける文化的なアトラクションやレクリエーション スポーツ・文化活動・メディアを通じた啓蒙活動 移動劇場・図書館</p> <p>トラウマケアなど、精神的治療に必要とされる専門人材の育成・強化 トラウマカウンセリングの拡充</p> <p>学校等施設の補修、仮設</p> <p>平和構築を推進する市民組織の育成・強化</p> <p>難民・国内避難民に対する教育機会の拡充</p>
↑ 高度な緊張 ↓	<p>復興・開発</p> <p>社会インフラの不足（病院、教育施設など） 増大した逃避/強制難民</p> <p>地雷・不発弾など残留</p> <p>技術・人的資源の不足</p> <p>社会経済開発の遅れ</p> <p>社会開発予算の不足</p> <p>適正な開発政策の欠如</p> <p>貧困格差</p>	<p>**</p> <p>*に加えて、 帰還難民の再定住を促進するための教育施設の確保 個々の人間の知識、技能、考え方におけるエンパワーメントの促進 生産性の向上による労働市場での競争力の向上 ジェンダーの平等化の推進</p> <p>失業率、貧困率の低下</p> <p>犯罪率の低下</p> <p>教育従事者の質的改善と量の拡充 行政管理能力の向上に必要とされる人材の育成・強化・輩出 高等教育及び専門育成機関の強化</p>	<p>学校等施設整備・拡充</p> <p>初等・中等教育の質・量の拡充（マイノリティ、社会的弱者に配慮したエンパワーメント） 教材開発・作成・配布、教員養成・再訓練、就学率促進のための措置、等 学校教育の補完としてのノンフォーマル教育の強化・拡充 メディアや学校活動の中での情報提供・啓蒙活動 市場のニーズに適應した職業教育の推進 やカリキュラムの見直し 職業コース、職業技術課程、職業技術訓練短期コースなどの検討・拡充 高度専門人材の育成・強化（大学、専門学校の内容拡充）</p>
↑ 不安定な平和 ↓	<p>紛争再発予防</p> <p>帰還難民の再定住の遅れ 紛争体験によるトラウマ</p> <p>小型武器の普及</p> <p>警察・法システムの未整備</p> <p>社会不安</p> <p>治安の欠如</p> <p>増大する軍事予算</p> <p>ステレオタイプを促進する教育内容 失業・貧困など社会経済環境の改善の遅れ 貧困格差</p>	<p>*及び**に加えて、</p> <p>紛争の精神的後遺症の軽減</p> <p>紛争が再び繰り返されること がないように学校教育の内容に反映させる 過去に起こった事実を正確に後世に伝達する（真相究明委員会） 団結、共存の精神の促進</p>	<p>教員に対する必要な研修の拡充 専門家（トラウマ治療等）の育成及び学校・コミュニティへの配置 平和推進のためのテキスト、カリキュラムの見直し、改訂（人権教育、市民教育、平和教育、地雷教育等） 平和研究の推進</p> <p>メディア（テレビ、ラジオ、雑誌等）を通じた啓蒙活動の促進</p> <p>ノンフォーマル教育を通じたコミュニティレベル（児童、若者、大人及びリーダー）の平和推進のための啓蒙教育 コミュニティをベースとしたスポーツや文化的活動を通じた協調、団結精神の育成・強化 草の根レベル市民組織の育成・強化</p>
↑ 不安定な平和 ↓	<p>平和構築配慮</p> <p>諸処のステレオタイプを促進する教育内容 社会・経済・政治面の不安定</p>	<p>積極的平和を継続するための知識、技術、考え方の育成・強化</p>	<p>均衡な教育の普及のための諸活動 教育の質管理のための継続的なモニタリング・評価</p>

¹¹ 水野（2001） p. 12

参考文献

- 国際協力機構 課題別指針作成チーム (2003) 『課題別指針 平和構築支援』、国際協力機構
国際協力機構 国際協力総合研修所 (2003) 『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』
国際協力機構
- 国際協力事業団 国際協力総合研修所 (2002) 『開発課題に対する効果的アプローチ 基礎教育』
国際協力事業団
- 小松太郎 (2005) 『紛争後の教育復興』 黒田一雄・横関祐見子編 『国際教育開発論』 有斐閣
- 自治体国際化協会 (2005) ウェブサイト: <http://www.clair.or.jp/j/sien/jigyo/index.html>
アクセス日: 2005年2月
- 福田 弘 (2003) 『人権・平和教育のための資料集』 明石書店
- 水野敬子 (2001) 『平和構築のための教育協力に関する基礎研究』 国際協力事業団
- ユネスコ (2004) 『万人のための教育グローバルモニタリング報告2003 - 2004』
- ユネスコ (2000) “Dakar Framework for Action” ウェブサイト:
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
アクセス日: 2005年2月
- ユネスコ (2004) “Education for All Week” ウェブサイト:
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=28705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
アクセス日: 2005年2月

第1章 沖縄にみる教育の復興

第1章 沖縄にみる教育の復興

沖縄の戦後教育復興を振り返るとき、特徴的な点がいくつかあげられる。

第一には、かなり早い時期に復興が手がけられたことである。このような早い取り組みの理由は、教育関係者や父母の教育に対する関心の高さがあげられる。終戦から9年目の1954年には就学率は99%に達していたとの記録がある¹²。

第二に、戦後の短期間にこのような高い就学率を達成した背景には、戦前からの就学率の高さが背景の一つとしてあげられる。日本で学制が敷かれたのが1872年（明治5年）。その8年後に沖縄の「教育の近代化」すなわち、日本と同様な言語・風習を身に付けさせるための教育が行われるようになった。1882年までには県下の小学校数は53まで増え、ほぼ県の各地域に小学校が作られたが、就学率は低かったといわれる¹³。

沖縄県や各間切¹⁴の地方行政組織が就学の説得を行ったり、入学生に特典を付与したりしたこと、県民の間にも日本語教育の重要性が認められるようになってきたことや、農民の暮らしが多少楽になってきたこと、日清戦争が日本の勝利に終わったことなども奏功し、就学率は徐々に向上していった。1884年には2.47%でしかなかった就学率が、1906年には92.8%まで上昇している。これについては、近代の沖縄における①士族層の新時代に対する覚醒、②農民層も学問をすれば生活が向上するという意識の向上、③農民層の税負担の軽減、などが理由とされている¹⁵。大正・昭和期に入るとさらに、中等教育や実業学校などの整備が進められ、さらに教員養成のための師範学校も設立された。

第三の特徴点は、米軍の統治下ながら、早い時期に日本本土にならった教育法規を整備し、教育内容もほぼそれと同じになるような施策が進められていたことである。日本本土との行政分離が27年間におよび、法制度的には沖縄は日本に含まれておらず、行政・政治・経済などの各分野で日本の法規が及ばなかった沖縄で、教育の分野では、日本と同様な法・制度が施行され、本土との研修交流も行われた。1960年代には日本政府から援助が与えられ、教育諸条件の整備が図られた。

日本本土と同様な教育の推進を目指したのは、沖縄の教育関係者の熱意によることも大きいですが、莫大な予算を要する教育の分野に米軍があまり熱意を持って関わらなかった点も指摘できる。米軍にとっては、軍事基地の維持というのが、沖縄統治の目的であった。土地接収、接収した土地の米軍基地化は住民の強い反対の中でも強引に推し進められた。これに比較してみると、教育界が占領当初から目標とした「日本国民としての教育」に対しては、米軍側からのそれほどの抑圧はなかった。

しかし、その後沖縄の人々の間に米軍統治への反発や祖国復帰への要求が高まってくると、教職員集団への米軍の抑圧が強くなっていった。

これは対日講和条約にもその理由がある。同条約では行政分離がうたわれていたが、一方で沖縄に対

¹² 「琉球政府要覧1955年版」（琉球政府文教局発行、1955年）によると、1940年の沖縄における義務教育の小学校就学率は99.4%。1954年が同じく99.5%。1954年の中学が97.4%であった。

¹³ 沖縄市教育委員会（1990） p. 16

¹⁴ 間切（まぎり。現在の市町村にあたる沖縄の行政区画単位）

¹⁵ 沖縄市教育委員会（1977） p. 16

する日本の潜在主権を認めている。教育界のリーダーたちもこの意味を自覚していた。戦後沖縄の教育界の指導者たちが、困難の中「日本人としての教育」にどれほどの心魂を費やしたかは「沖縄の戦後教育」（沖縄県教育委員会編）の刊行序文で格調高い文章で示されている。以下に引用する。

—沖縄は今時大戦の戦場となり、十数万の同胞を失い、戦後は本土より切り離され、米国の施政権下に置かれたが、四半世紀にわたる苦難を乗り越え1972（昭和47）年5月15日ようやく悲願の本土復帰を迎えた。この間、異民族支配下にありながら、常に県民は祖国復帰を叫び続け、特に教育の指向は教育基本法の示すとおり、すべて「日本国民の育成」という一点に集中されてきた。そのため、教育内容については、絶えず本土と軌を一にして進められ、いつの日か実現するであろう祖国復帰の日を一条の光明として、全県民および教育関係者は「限りある力」をふりしぼって、「限りなきいばらの道」を歩み続け¹⁶—

第四の特徴点は、第三点とも関連するが、沖縄の戦後の教育諸条件の整備には、米軍との確執が伴うものが多かったことである。民意による教育四立法の整備、さまざまな本土研修制度の確立、日本政府からの財政援助などにそれを見ることが出来る¹⁷。

以下の第一章「沖縄の戦後復興」では、復興の経緯を沖縄が日本に復帰する前の米軍統治時代を中心に紹介する。

1-1 第I期（1945年～1951年）：応急的対応と教育の量的向上

教育の復興は、一部地域においては沖縄戦終結以前から再開され、戦後もかなり早い時期で学校が始まった。校舎、教育施設・備品も教材も皆無という状況の中で、父母や教員、教育行政など関係者の強い意欲で推進され、終戦翌年の4月末までには沖縄本島および周辺離島で113校が開校、児童生徒数78,458人、教員数も1,173人を数えた¹⁸。

この節では、沖縄戦と教育、終戦直後の混沌期、廃墟の中からの教育復興の様子を1952年の対米講和条約締結までの期間について紹介する。

1-1-1 沖縄戦と教育

(1) 教職員と学徒隊

第二次世界大戦で日米両軍の激しい戦闘の場となった沖縄戦は、米軍上陸から3ヶ月にかけて戦われた。米軍は548,000名の兵力と1,500隻の艦船を投入、艦砲射撃や空爆の援護を受けながら火炎放射機な

¹⁶ 沖縄県教育委員会(1977) 刊行によせて

¹⁷ 民意による教育四法整備の過程については本稿1-2-3「教育法規の整備」、研修制度については1-3-1「教員研修の充実」、日本政府からの財政援助については1-2-2「教育財政」を参照。

¹⁸ 沖縄県教育委員会(1997) p. 297

どの最新兵器を駆使して総攻撃を展開。軍艦、戦闘機、兵員、食糧などすべての面で圧倒的に豊富な物量を背景に、一方的な攻略戦を押し進めた。

「鉄の暴風」と呼ばれたこの戦闘で、米軍戦死者12,500人、日本軍90,000人（沖縄で召集した防衛隊員28,000を含む）で、住民の犠牲者が10数万人と、多大な住民犠牲をもって終了した戦闘であった。

圧倒的な軍事力の米軍に対抗するため、日本は、兵力の不足を地元で召集。成年男子は防衛隊、義勇隊等の名目で、正規の手続きを経ることもなく、勤労奉仕、戦闘協力用員として各部隊で召集され、軍の中に組み込まれていった。

教育の現場では、第二次の防衛召集（1945年1月～3月）で、多くの学校職員が召集された。成人だけでなく、学生や生徒も戦闘用員として召集された。まず、1943年ごろから師範学校、中等学校生徒たちは飛行場建設などに繰り出され、1945年の米軍上陸前には、県下の全中等学校生徒を軍人・軍属として動員。男子生徒は「鉄血勤皇隊」や「通信隊」に、女子生徒は「従軍看護婦」に編成され、各部隊に配属された。ほとんど「根こそぎ動員」の形で動員された県民の中には、10代半ばの少年、少女らも含まれていた。

3ヶ月に及ぶ沖縄戦では、沖縄の地形を変えたというほどの激しい砲弾が沖縄に浴びせられた。その上、米軍の本土上陸を遅らすため、沖縄戦を持続戦に持ち込む作戦を日本軍が採用したことで、住民は食糧や避難場所もないまま戦場に放り出された形となり、犠牲を多くした。

(2) 戦争孤児

いたましい多くの犠牲を払って沖縄戦は1945年6月末に終結したが、生き残った者たちにとっても生活は厳しいものだった。沖縄戦による戦争孤児がどの程度の数に上ったのか、明らかではない。戦争で頼りになる肉親を失った孤児や孤老に対し、米軍は沖縄内の10ヶ所以上に、住民を収容する施設を設け、保護した。戦後沖縄児童福祉史によると、約1,000人¹⁹の孤児や、肉親と離れ離れになった児童と約400人の孤老が収容されたという。「とりわけ孤児院に収容された子どもたちは、激戦の最中に父母に死なれたり、あるいはこれを見失ってあやうく拾われてきたのがほとんどで、まだ乳離れしていない乳児や幼児も多く、中には幼少のため自分の名前も出身地も知らない孤児もいて、これらの子どもたちは適当に施設で名前をつけるしかなかった²⁰」との記録もある。

戦後初の学校「石川学園」については後述するが、同学園の児童数が10月には4,500人に増加、そのうち850人が戦災孤児であったとされる²¹。戦後の混乱がようやく落ち着き始めた1947年、戦後初期の沖縄群島における住民の中央執行機関である「沖縄民政府」は、各地に散在していた孤児院や養老院を整理統合した。日本本土との行政分離後の1953年には独自の児童福祉法が制定され、児童福祉施設の整備が行われた。

¹⁹ 実際の戦災孤児の数はこれよりはるかに多かったとも思われるが、実数が把握されていない。戦後多くの戦災孤児は、沖縄独特の親族、身内意識の強さから、施設等でそだてられるより、親戚等に引き取られて戦後を暮らした人々が多いといわれる。

²⁰ 沖縄県生活福祉部編（1988） p. 5

²¹ 琉球新報社（1998） p. 13

表 1-1 学徒隊の戦没状況

学 校 名	編入 人員	戦没 者数	学 校 名	編入 人員	戦没 者数
沖 縄 師 範 男 子 部	人 385	人 217	沖 縄 師 範 女 子 部	122	106
県 立 一 中	371	210	県立 第一高等女学校	200	68
〃 二 中	144	127	〃 第二高等女学校	67	27
〃 三 中	363	37	〃 第三高等女学校	10	1
〃 水 産	49	23	〃 首里高等女学校	83	43
〃 農 林	173	41	私立 積徳高等女学校	55	11
〃 工 業	94	85	〃 昭和高等女学校	44	12
那 覇 市 立 商 業	99	72	小 計	581	268
私 立 開 南 中 学	81	70			
小 計	1,759	882	合 計	2,340	1,150

出所： 沖縄県教育委員会(1977) p.421

これら戦争孤児に対してどのような教育が行われたのか記録がないが、那覇市立教育研究所が那覇市史教育編の出版にあたってまとめた「0からの出発」(第二集)の中に、那覇市立城北初等学校に1950年ごろ、150人の孤児が在籍していたとの記述がある。「城北小には戦争で両親を失った孤児が150人程度在籍していました。濱比嘉宗正校長は、この子たちを預かることは学校の誇りであり、親代わりの愛情で育てよう。恵まれない児童を重視し、一人ひとりの個性を伸ばすことが大事だ、との信念のもとに学校経営方針が立てられていました²²⁾」。

1-1-2 米軍統治と教育

米軍上陸により、沖縄は米軍の占領下におかれ、米軍による統治が始まった。米軍は、どのような沖縄統治政策を持ち、特に教育について、どのような方針を持っていたのだろうか。

(1) 米国の対沖縄観

宮里政玄氏は、その著書「米国の沖縄政策」²³⁾の中で、沖縄研究を始めた頃の氏の感想として、アメリカの対沖縄政策を「パターンリズム」と読んだ。パターンリズムというのは、「父が子に対して持つ威厳、あるいは劣等的な人に対して優越感を持って、しかしやさしく接すること」だとしている。米国人は沖縄人に対し、日本帝国主義の犠牲になったかわいそうな人々で、日本の中のマイノリティである

²²⁾ 那覇市立教育研究所編 (2001) p. 28

²³⁾ 宮里 (1986)

という点が、沖縄統治の特徴であるとしている。

(2) 日本との分断と潜在主権

占領当初、沖縄の統治そのものをどうするのかについて、米国政府内でも意見が分かれていた。沖縄の長期保有方針が固まっていくのは、終戦から数年が経過したあとのことである。1949年の中華人民共和国の成立や、朝鮮戦争の勃発といった共産主義の台頭、冷戦構造が次第に色濃くなっていったことが、対日政策、沖縄の恒久基地化の大きな要素として働いた。そして、1952年発効の対日講和条約の中で沖縄統治の権限を全面的に米国が掌握したが、ソ連など他の国々との関係を考慮し、領土的野心がないことを明らかにする目的で日本の潜在主権を認めた。

(3) 軍政要員の養成

米国海軍作戦本部が、沖縄軍政の手引きとして1944年に出した「琉球列島民事ハンドブック」と、「琉球列島の沖縄—日本の少数民族」の中で教育については、1935年～1940年までの文献に基づき、教育制度、教育内容、学校名、場所、校長名、教員数、生徒数、給料にいたるまで紹介されている²⁴。

「ハンドブック」の中で、教育のみならず、米軍統治全般にも影響を与えたと思われるのは、全体を流れるトーンが日本人が沖縄人を同等と見ておらず、沖縄の人々が日本本土により差別された人々であると見ている点である。これらの文書は、直接占領後の軍政を指示したものではないが、沖縄上陸時に「琉球列島民事ハンドブック」を要約した小冊子が軍政要員に配布されており、その後の軍政と諸制度再建に影響したことは確かであろう。また、上記の沖縄研究書をまとめる以前に、太平洋戦争に突入後、米国は陸軍、海軍ともに、占領地域での民事行政を担当するためのコースを設置して軍政要員を養成した。

これらの養成機関の生徒は、将校クラスが主であったが、彼らの任務は、戦場で実戦部隊が、地元住民にわずらわされることなく戦うことができるように、これら民間人を管理することであった。沖縄にもこのような軍政要員が配置されたが、1945年9月には海軍、陸軍あわせて将校クラスが630人、通訳、兵卒が派遣要員や衛生兵等も含め約3,800人程度だった²⁵。

戦後の沖縄の民政の復興にこれら軍政要員がかなり関わっている。たとえば、海軍政府要員のハンナ大尉は、軍政本部の教育部長を勤め、沖縄教科書編集所の設立²⁶、軍国主義ではなく生活に密着した教科書づくりを指示、ガリ版刷り教科書として結実させた。さらに、教員不足の対策と、新しい教育の実施に向けて教員養成のための沖縄文教学校²⁷を設立している。

その後の軍政は、沖縄上陸の主力部隊となった、第10軍（サイモンバックナー中将）が主な権限を握った。占領初期の軍政を規定した「テクニカルブルティン」は、終戦直後の民事の大勢を規定した。この中で、教育については、全体の122ページ中、1ページに過ぎないが、国家主義的教育や修身・神道儀式の禁止など、戦前の日本教育の禁止、そして、教育委員を地区ごとに地元から任命することなど、新しい教育の指針が示されている²⁸。

²⁴ 那覇市教育委員会（2000） p. 154

²⁵ 沖縄タイムス社（1983）

²⁶ 後述 1-1-5 「教科書編纂」参照

²⁷ 後述 1-1-8 「教員養成」参照

²⁸ 那覇市教育委員会（2002） p. 154

米軍の沖縄統治における教育再開の位置づけについて、このような文書や米軍の政策から明らかなのは、①沖縄人と日本人の区別、②戦前の国家主義的日本教育の禁止、③教育委員会制度など教育の民主化、④収容所の段階からの早期の教育の再開、などである。同時に、上陸後まもなく発布された『ニミッツ布告』²⁹では「現行法規の効力持続」がうたわれており、戦後の教育再開にあたって、日本の制度がそのまま活用できる根拠も残した。

これらはあくまで上陸軍の作戦遂行上の緊急的な必要性から出されたものであり、戦後の沖縄の教育をどう進めていくかについて、軍国主義の廃止などおおまかな方針はあったと思われるが、将来を展望した長期計画が、統治開始の時点で米軍に明確な方針があったとは思えない。

このことについて那覇市史は「沖縄教育再建の方向のイメージは、米軍の統制の枠内でまるで切り貼り細工のように古いものの上に新しいものを継ぎ、日本的なものの分離方針を持ち込むといった矛盾に満ちたものであった」³⁰としている。

その後米軍は、住民の収容所から元の居住地への帰還が終了する頃までにかけて、軍政府内における教育行政機関の設置、教科書編集所の設置、教育計画の調整や教育制度等の検討の開始に着手する。各収容所等で行われていた学校の管理権が、民間の教育行政機関である沖縄文教部に集中され、軍政府の方針は文教部を通して伝達されることになる。1946年4月には、住民政府である沖縄民政府が発足し、この中に文教部が位置づけられ、4月には初等学校令が公布され、戦後の初の学制である八・四制が開始、戦後の教育制度がスタートした。

1-1-3 焦土の中からの教育再開

(1) 戦後初の学校、石川学園

1945年4月1日に沖縄本島に上陸した米軍は、旧日本軍の戦闘員用の収容所とは別に、各地に民間人用の収容所を設置し、避難民を収容した。収容された住民の中には児童も多く含まれており、軍政府は1945年5月には、教育の再開を促す通牒を出した。収容所の中で戦後の学校は再開された。

本島中部の石川（現在の石川市）の収容所では、1945年5月7日、初等学校が開校された。戦後初めての沖縄での学校開設である。米軍上陸から一ヶ月あまり。南部ではまだ激しい戦闘が繰り返されていた。米軍が首里城地下にある日本軍司令部の総攻撃を開始したのが5月11日、その後、日本軍の司令部は南部への撤退を始め、沖縄戦の終結が6月23日であったことから考えれば、かなり早い時期の教育の再開であったことがうかがえる。

石川で再開された初等学校。当初は「石川学園」と名づけられた。開学当初の状況について、同学園の山内繁茂校長が、翌年1946年7月に、「学校開設当時の状況報告」を提出している。

²⁹ 占領下の南西諸島における日本国政府の権限の停止などをうたった、米国海軍政府布告第1号（米太平洋方面総司令官の名前から、ニミッツ布告と呼ばれる）。これは、南西諸島およびその近海の住民に対する、すべての権限と行政責任が占領軍指揮官である、米軍の軍政長官に属することをうたったものである。この布告は、住民が保有している財産権の尊重や現行法規の効力持続などもうたっており、占領当時の日本の法規が、米軍統治の下でも有効であることも示している。

³⁰ 那覇市教育委員会（2002） p. 156

証言 1 - 1 石川学園の校長となった山内繁茂氏について

ついこの間まで、軍国の国策に沿って鬼畜米英と子どもたちにおしえてきた素朴な教師たちはMPが彼らを探索しているとのうわさに恐怖して必死になって前歴をかくし、時には焼き残った民家の天井裏に身を潜めるのもいた。(中略)

山内氏は本職の教師さがしを始めたが、これが難渋を極めた。米軍を恐れてかくれていた女教師には二世軍人を連れて行って「あなたの生命は絶対保障する」といって、天井裏から連れ出した。日本軍の報復を恐れていた男教師には「米国の子供を教育しようというのではない。自分たち沖縄の子供を守ろうというのだ」と説得した。

子供たちには、知っている限りの歌を歌わせ、知っている限りのお話を聞かせ、遊戯をさせ、掛け算九九を繰り返し地面をならしては字を書かせる。(中略) あるときは、日本の特攻機におそわれて米艦のうちあげる高射砲の破片を、木の下に駆け込んでさけたこともある。

曾根信一「石川学園の記録——まだ銃声が聞こえる中で始められた戦後最初の学校」：『琉球の文化1974年第五号』からの抜粋)

「沖縄の戦後教育史」³¹ に掲載された報告書から、状況を以下に要約した。

開校当初の児童数：4年生以下、790人（男児395、女児395）。

職員数：20人（男9、女11）

設備状況：校舎なし、教科書、学用品、腰掛、机等学校設備と見られるもの一物もなし。

経緯：最初は米軍より、幼稚園を経営するよう命令があったが、山内校長は、幼稚園経営は困難であるとして、初等科4年生までの学童を募集し、教育することを申し出、了解されたという。

米軍は、各収容所に対し、最小限必要な食料、衣服、テント、医薬品等を支給したが、食料は十分ではなく、住民は空腹に苦しんだ。各班より交替で作業員を出し、周辺で毎日200から300人を芋ほり作業にかり出していたが、その中に5年生以上の生徒もいて、教育の受けられない現状を憂え、将来のためにと、水曜日と日曜日の午後出校させたという。

その後、避難民の増加に伴い、石川学園の児童数も増加していった。6月末には男児1,617人、女児1,127人で合計2,744人。7月3,889人。10月には児童数が4,500人あまりに達し、米軍政府や関係者が出席して運動会も開催された。4,500人の大所帯では、一ヶ所における教育は困難であるとして分校が計画され、10月に小学校2校、高学年のための学校1校の3校に分離された。教員への待遇は「給料は米や缶詰などの現物支給だった。一般の住民より待遇は良かった」という³²。

では、校舎、教科書、教具も全くない状況での教育はどのように行われたのであろうか。

教育運営

10・10空襲³³以来、児童はいかに避難するかを心奪われ、山に隠れたり、壕に避難する生活を経験してきた。開校当初の児童は、食糧不足のため顔色も青白く、教科については最小限にとどめた。読み方についてはカタカナ、ひらがななど五十音。算数は暗算、掛け算九九。アルファベットは読み書きが

³¹ 沖縄県教育委員会編（1977） p. 6～8

³² 琉球新報社（1988） p. 46

³³ 第二次大戦中の1944年10月10日、南西諸島に対して行われた米軍の最初の空襲のこと。死傷者は軍民あわせ1,500人に及んだ。空襲はとくに那覇市に集中、市の90%が灰燼に帰した。死傷者総数の50%を那覇市が占めている。(沖縄大百科事典)

出来る程度にしたという。

児童が徐々に落ち着きを取り戻した頃から、①責任観念の養成、②親切心の養成、③礼節正しき人の養成、④衛生思想の涵養、に力をいれたという。

米軍からの支援としては、衛生問題の調査および種痘状況調査が行われた他、学用品、用紙30万枚、運動具、野球用具、教授用黒板、オルガン一台の供与があったと報告されている³⁴。

(2) 次々と学校再開

石川市での学校再開の状況を先にみたが、では、他の地域の学校の状況はどうだったのだろうか。那覇市での事例を那覇市史に見る。

那覇市は戦前の県都であり、もっとも人口も多く、商業・行政の中心地でもあったが、米軍に収用され、使用されていた用地が多くあったため、帰還はなかなか許されなかった。陶業など、伝統工芸等の振興を理由に、住民から帰還要求が出されていた壺屋地区について1946年1月に許可が降り、住民が移動、1月末までには980人あまりが居住するに至った。

1,000人近くの集落になり、子どもたちの数も多かったが、大人たちはその日の生活や住宅作りなどに懸命で、子どもたちにかまう余裕はなかった。敗戦直後の当時は、地域に不発弾がころがっていたので、野原で遊んではいけないと、注意する程度であった。「このままではあぶない。何とかせねばならないというわけで、だれかに子供をあずかってもらおうと考え出したのが学校をたてる始めの考えだった」³⁵

証言1-2 壺屋小学校創設の頃に教師を努めた本村つるさんの回想

私が壺屋小学校に赴任したのは1951年1月末でした。生徒数はおよそ150人程度で職員は校長、教頭ほか8人程度でした。職員の給与は現物支給で、米軍払い下げの缶詰や米軍野戦用ベッドの敷き蒲団、蚊帳、軍服などでした。食糧は無償配給で十分ではありませんでした。時々、放課後や日曜日にMP³⁶の引率で、真和志や南風原あたりまで芋ほりに行きました。青々としげったかずらの下にはきまって白骨の死体があり、そこからたくさんの芋が取れました。収穫した芋はどの家庭でもでんぷんにして蓄えていました。(中略)

3月、学校にガリ版刷りの教科書が教師用として各学年1冊ずつ送られてきました。国語と算数だったと記憶しています。そのころ第一回の小運動会が催されました。米軍野戦用の折りたたみ式オルガンが一台あり、それが唯一の楽器で、燃料入れの水缶を太鼓代わりに各学年の出し物もあってにぎやかでした。

4月の学級編成で私は四年生を担当することになりました。職員の給料も支給され、私の初任給はB円³⁷の240円だったと覚えています。

本村つる「壺屋小学校創設のころ：那覇市立教育研究所 『戦後の教育—0からの出発— (1) 1998年』文化 1974年第五号』からの抜粋)

³⁴ 沖縄県教育委員会編 (1977) p. 8

³⁵ 那覇市教育委員会編 (2002) p. 162

³⁶ 軍事警察権を行使できる軍人

³⁷ 1945年から1958年まで、占領下の沖縄で通貨として流通したアメリカ軍発行の軍用手形。

当初日本円1円 = 1 B円、1950年4月から廃止までは日本円3円 = 1 B円 (1ドル = 120 B円)

壺屋初等学校は1946年1月27日に開校された。子どもたちの安全と将来を憂えた、地域の人たちの強い思いからであった。戦前の国民学校長・親泊政陸に就任を依頼、敷地を確保した。親泊氏は「私としては4、5日してから始めようと思っていたが、明日からでもやれといわれたので、私は翌日（1月27日）午前9時ごろ、野原で子どもたちを集めて開校した。児童数155人、職員9人。職員9人のうちの3人は旧制中学の上級生であった。その年の4月には壺屋幼稚園が付設された³⁸。

現在的那覇市の真和志区（戦前は真和志村）での学校開設もほぼ、壺屋と同時期の1946年2月1日。児童数774人、23学級。その後児童数は増加し、3月には1,434人となった。

北部から移動してきた住民や南洋からの引揚の開始に伴い、児童数は増え続け、児童数251人、14学級で、真和志第2小学校として分校が2月19日に開校した。

1946年5月には那覇の西、現在の安謝地区に児童数794人、17学級、職員21人で初等学校が開校した。

那覇市史教育編の年表から、この時期の学校開設の状況を追ってみると、1946年に壺屋を皮切りに、首里、小禄、安里など10校が開校している。翌1947年には2校、1948年には中等学校6校、1951年には1校が設置され、戦争で停止されていた教育は、1940年代終わりまでにほぼ再開されたと見て良いと思われる。

(3) 北部での学校開設

沖縄本島北部の名護では、戦前の教育界の指導者たちが多数避難してきていたため、1945年7月にこれらのリーダーたちが集まり、米軍統治下での「教育会議」が開催された。同会議の中では、よもやの敗戦に涙をする場面もあったというが、今後の教育の基礎を「博愛・人道・労働尊重」など、「人間共通の徳目をあげての教育」とすることが確認された。この会議に基づき、広場に400人を集めて、田井等地区で初等学校が開校された³⁹。

瀬嵩地区では、1945年7月ごろに米軍将校から子どもたちを集めて学校をつくるよう指示が出され、8年生までの小学校男子部と女子部、幼稚部も設置した。3部ともそれぞれ2,000人近かったという。

上記、那覇と北部の名護で見られるように、学校開設は比較的早い時期に行われている。教科学習というよりは、子どもたちの安全確保、生活指導的な色彩が濃かったことが以下の記述からうかがえる。

「学校周辺は、米軍の物資集積所になっており、そこに近寄ることは禁止されていたし、学校周辺は不発弾がごろごろしていることが予想されていたので、学校敷地の周りをドラム缶で塀がわりにして囲った。そのためドラム缶学校とも呼ばれていた。（中略）上級生の子どもたちは、ほとんど整地作業に日々を送っていた。授業といえば、写本で机もいすもないテントの中で背を丸くしてやっていた⁴⁰」。（那覇市・壺屋初等学校）

「学校とはいうものの、松や榕樹が陰をつくる広場に約400人の子どもを集めて、童話を聞かせたり、唱歌を歌わせたりするだけのものだった。できるだけ長時間子どもたちをひきとめられるように、米軍

³⁸ *ibid.*, p. 164

³⁹ 名護市史編さん委員会（2003） p. 152

⁴⁰ 那覇市教育委員会編（2002） p. 162

が乾燥リングやビスケットなどを配布することもあり、おやつほしさに学校に来る子どもも多かった⁴¹⁾。
(名護市田井等地区)

「学校をつくった米国の動機は、子どもを不規律の生活から救い出し、正しい人間らしい生活への指導を第一のねらいとした。生活の指導はその当時としてはなんといっても身体の清潔から始めなければならなかった。米軍係官にその旨を述べ、石炭の配給を頼んだところ、全児童の一期使用にあたる分の配給を受けた。あえて一期というのは、彼らの身体に染みつけられた垢は、1回や2回では取りがたいまでに強固にしみこんでいたからである。そこで最初の一週間はほとんど、水浴びをもって学習課程の全部としたものであった⁴²⁾」(名護市瀬嵩地区)

では、終戦直後、いったいどのくらいの学校が設立されたのか。1946年の4月に、住民側の中央教育行政機関である、沖縄文教部からだされた文教時報によれば、1946年4月末現在で、初等学校の数は沖縄本島で101校、周辺離島で12校を数え、児童生徒数は78,458人、教員数1,173人であった⁴³⁾。

1-1-4 言語問題

(1) 「標準語でいけ」

敗戦の痛手を負い、設備や備品もそろわないまま、学校教育は再開された。米軍占領という事態に直面し、米軍の県民に対する占領政策がどのようなものになるのか、教育の目標はどこに設定するのか、過去における日本の植民地政策が日本語教育による日本化であったことを人々は思い起こし、言語はどうなるのかという不安が広がっていった。このような教育者たちの不安を払うように、1946年、沖縄諮詢委員会の文教部から「言語教育はどこまでも標準語（日本語）でいけ。迷うことなかれ」の通達が出された。この通達は「混迷の中にあつた人心に決定的な安定感を与えるもの」であった⁴⁴⁾。

この「標準語でいけ」との通達がいかに戦後の沖縄の教育界に、大きな安堵感と希望をあたえたかについて、那覇市史はこう記述している。「教育課程の編成はまず、教育の目標を設定することから始まるが、終戦直後の収容所時代においては、そのような手順を踏むことはまず不可能であった。何よりも占領下において、国語による教育が行えるかという問題があった。そんな時『標準語でいけ』とは、『日本語でいけ』ということであった。それは取りも直さず『日本人としての教育を断行せよ』ということであった。(中略) その頃の沖縄は、まったく先の見えない混沌とした闇の中にあつたので、これはまさに『闇を照らす一条の光であつた』⁴⁵⁾

(2) 英語教育

「日本語」で教育を行うことは決められたが、戦後当初から沖縄では、初等学校の1年生から英語の

⁴¹⁾ 名護市史編さん委員会 (2003) p. 152

⁴²⁾ ibid, p. 155

⁴³⁾ 沖縄県教育委員会編 (1977) p. 297

⁴⁴⁾ ibid, p. 43

⁴⁵⁾ 那覇市教育委員会編 (2002) p. 186

授業が必修であった。1年生から4年生までは毎週一時間、5年生と6年生は毎週2時間、そして7年生と8年生は毎週3時間であった。この英語教育の根拠となったのは1946年に定められた「初等学校教科書編集方針」である。(次項の教科書編集を参照) この初頭学校における英語教育は、米軍統治下で対米協調を示さざるをえなかった当時の状況を反映している。

英語が正式な教科となったことで、英語担当の教員確保が急務となったが、英語教員は不足しており教員確保は困難な課題であった。そのため、沖縄の英語普及と英語教員、翻訳者等の要請を目的として「沖縄外国語学校」が1946年8月に設置された。翌年の1947年には宮古、1950年には糸満と、離島や南部にも設置された。

1-1-5 教科書編纂

教育の再開に伴い、教科書が必要だったが、戦禍ですべてを焼失し、本土とも行政分離された沖縄では、独自の教科書が必要であった。教科書の編集作業は1945年8月1日、米国海軍政府教育部の中に沖縄教科書編集所が設置され、始まった。戦後の沖縄全体の行政府の出発となった沖縄諮詢委員会の発足が、同年の8月15日であったことからすると、かなり早い時期の教科書編纂への取り組みだったといえる。8月1日、米軍政府のハンナ大尉の命を受けた安里延(元沖縄県教育課長)を中心に、沖縄独自の教科書を編纂する動きが出ていた。その後、山城篤男を所長に迎え、石川市にあった米軍政府内に教科書編集所が設置された。

当時、教科書はすべて戦火により焼失し、参考書は全くなく、ただ、沖縄師範学校付属国民学校の教科書が宜野座の壕の中に少しあったので、それをもとに算数から編集が始まったという⁴⁶。

米軍は教科書編集に対し、国家主義的教材、軍国主義的教材、日本的教材を使用してはならないと、厳しく指示した。沖縄の住民は、悲惨な沖縄戦を体験した児童生徒に将来への希望を与える内容の教育をめざし、「初等学校教科書編集方針」を1946年に定めた。

同方針では、「偏狭なる思想を去り、人類愛に燃え、新沖縄の建設に邁進する積極進取の気概と高遠なる理想を与える」という、新しい時代、世界観を植え、沖縄の戦後復興に向けた気概の高揚がまずうたわれている。さらに、①沖縄の道德・風習・歴史・地理・産業・経済・衛生・土木等に関する教材、②世界の事情を知らしめ、特に米国に関する理解を深める教材、③衛生思想の涵養、④自治の精神と個性尊重を測る教材、⑤ローマ字の採用と漢字の制限、⑥高学年において英語を課すこと、⑦読み方と算数を中心に編集一と、沖縄の独自性が強調されている点とあわせ、米軍統治の影響下で米軍の意向を組み入れようとした編集方針が読み取れる。

このような経緯を経て、戦後初めての教科書が完成し、1946年3月には「算数」と「読み方」の編集趣旨伝達講習会が、7月から8月にかけて12会場で実施された。

戦後最初の教科書は、「カタカナ」で始まっている。ひらがなでの教科書が編集されたのは、1946年の内閣告示以降である⁴⁷。

⁴⁶ 沖縄県教育委員会編(1977) p.442

⁴⁷ 1946年11月16日「現代かなづかい」と「当用漢字表」が内閣告示された。

本土では、1947年に新学制がスタート、小学校指導要領が出され、文字指導は「ひらがな」から先に行うことになった。沖縄では、1948年1月に出了された文教部からの通知では、この文部省からの指導要領に従う形で、当用漢字や新かな使いが採用されている。沖縄は当時米軍の支配下にあったが、文字使用や教育内容等については、多少の時期の遅れはあるが本土の方針がそのまま導入されていたようである。

英語の授業については、編集方針では「高学年から」となっているが、1946年4月に沖縄諮詢委員会文教部から出了された、「教科目時間配当表」や「教科科目内容表」では、英語は一年生から必修とされた。

終戦直後から続けられてきたこのような教科書の編集や、配布の業務も資材や設備の関係で困難となり、1948年1月にはこれを断念しなければならなかった。しかし、同年6月には連合軍の総司令部（GHQ）の命により、130万冊の本土教科書が送られた。

大量の教科書の本土からの入荷について、1948年「うるま新報」⁴⁸は、「教科書きたる百三十万冊」の見出しで、謄写版の入手困難なことなどが原因で、教科書の印刷等が困難になった状況を伝え、本土から初等科、中等科、高等科ともそれぞれ数教科の教科書が到着したことを報道している。記事では、これは、マッカーサー司令部の命により送られる300万冊の一部で今後、続々入荷するものと見られている」としている。教科書は1949年にも引き続き本土から送られ、以後は日本本土の教科書による教育が行われるようになった。

1-1-6 学校建設⁴⁹

（青空教室、馬小屋教室、テント、コンセット、茅葺き校舎）

激しい地上戦で教育施設の多くが破壊され、戦後の学校は青空教室から始まった。「教科書、教室並ニ学校備品全ク無く米軍兵舎跡ノ広場ニ於テ露天授業をなす」（1946年2月楚辺初等学校開校時）、「米軍兵舎跡の広場で露天授業をする」（那覇市真和志第二初等学校）「学校とはいうものの、松や榕樹が陰をつくる広場に約400人の子どもを集めて」（名護市田井等）と露天での学校再開であった。

那覇市史では終戦直後の学校教育の一般的な状況について次のように紹介している。

「米軍払い下げの古テント数張または、かまぼこ型のコンセットハウスの1、2棟が教室にあてられ、一部を職員室として使ったが、絶対数が不足で、木陰の下か青空の下で授業するのが多かった。児童の机、腰掛はなく空き箱を机代わりにし、木材を置いて腰掛にしたり、それもないときは地べたに座って勉強をした。風が強い日は天幕があおられ、飛ばされたり、雨の日は雨漏りがしたり、ひどい大雨のときは天幕内に浸水し、学習どころではなかったので、雨天や天候の悪い日は臨時休業であった⁵⁰」。

1946年、各部落や収容所で再開または設立された学校について、沖縄文教部は4月にその状況を問

⁴⁸ 戦後の沖縄で初めて発行された新聞。1945年7月25日、米占領軍の情報機関誌として創刊された。47年4月から一企業としてスタート、有料となった。

⁴⁹ 「校舎復興・建設」については後述1-2-1「学校建設」参照

⁵⁰ 那覇市教育委員会編（2001） p.168

合わせている。それによると1946年4月現在、137の学校のうち、校舎の状況については、もっとも多いのがテントまたはコンセット校舎が110で全体の80%、露天授業が14（7%）、コンセット5（4%）、木造5（4%）、戦前コンクリート3（2%）と、貧弱な校舎の状況であったことがうかがえる。

校舎は、青空教室から、馬小屋教室へ、馬小屋教室から仮教室へと移っていったが、その建設に要する労力は地域住民が軍労務の一端として行い、資材は立木の伐採、草刈りあるいは、軍物資のもらいうけ品に頼った。本島北部宜野座村での学校づくりの様相についての記述が沖縄の戦後教育史に記載がある。

「作業班によって天幕張りの校舎や草葺の校舎は次々と建てられた。もちろん、お粗末この上もない仮小屋でしかなかった。校長以下、資格者だけでは間に合わないので、然るべき青年男女が職員組織に加わった。職員の涙ぐましい努力と、父兄の協力により、だんだん学校らしくなり、運動場が設けられ、花園みたいなものさえ見られるようになった。」

まさに、学校、父母、地域が一体となった校舎づくりだった⁵¹。父母や地域の住民、学校が労力を出し合い、米軍からの調達や、立木の伐採などで得た資材を活用して校舎、備品づくりを進め、かろうじて学校らしい形をつくっていった。

校舎の移り変わり



テント校舎 那覇中等学校（1948年）

⁵¹ 沖縄県教育委員会編（1977） p. 294



カヤ葺き校舎 小禄初等学校 (1948年)



コンセット校舎 那覇中等学校 (1951年)



茅葺き校舎 城南初等学校 (1948年)

出所： 那覇市教育委員会(2001) p. 70

1949年ごろから、市町村長協議会の総会などでも学校建設促進を軍民政府に要望する議題が度々取り上げられたり、群島議会での知事の政務報告でも学校建設が急務である旨報告が行われている。

1951年末の校舎の充足状況⁵²は、学級数3,230に対し、永久校舎（ブロック）874教室で必要教室数の26.3%、仮校舎が2,216教室あった。永久校舎と仮校舎をあわせてもなお、240教室不足していた。校舎不足は、戦災で壊滅したということに加え、外地や疎開先からの引き上げ、学制改革で六・三・三制が

⁵² 名護市史編さん委員会 (2003) p. 248～p. 249

実施され、義務教育年限が延長したことなど、戦後の児童・生徒の増加という二つの要因からなる。学校建設が、年次計画により本格的に進められるのは、1950年代に入ってからのことである。

表 1-2 沖縄群島における校舎の充足状況

1951年4月30日現在

	永 久 校 舎								仮 校 舎							露 天 教 室	合 計	
	新 建 築				旧 校 舎				計	コ ン セ ッ ト	木 造 カ ヤ ぶ き	木 造 ト タ ン ぶ き	木 造 テ ン ト ぶ き	テ ン ト	そ の 他			計
	木 造 瓦 ぶ き	コ ン ク リ ー ト	木 造 ト タ ン ぶ き	小 計	木 造 瓦 ぶ き	コ ン ク リ ー ト	小 計											
初等学校	280	15	0	295	111	64	175	470	252	1,010	131	70	12	38	1,513	174	2,157	
中等学校	207	5	0	212	55	29	84	84	107	3544	46	21	21	17	566	66	928	
高等学校	47	0	2	49	33	2	35	35	45	11	23	4	0	18	101	0	185	
実業学校	20	0	0	20	0	0	0	0	10	0	1	12	7	0	30	0	50	
教訓・英語学校	0	0	0	0	4	0	4	4	3	1	0	0	2	0	6	0	10	
計	554	20	2	576	203	95	298	298	417	1,376	201	107	42	73	2,216	240	3,330	

出所： 沖縄県教育委員会(1977) p. 328

表 1-3 沖縄群島における校舎の充足状況 (1952年4月現在の校舎復旧状況)

	学 級 数	既設の本建築	不 足 教 室	学級数に対する%
沖 縄	3,217	1,203	2,014	37.4%
奄美大島	1,272	678	594	53.3
宮 古	365	309	56	84.8
八 重 山	260	203	57	78.1
計	5,114	2,393	2,721	46.8

出所： 沖縄県教育委員会(1977) p. 421

1-1-7 地域コミュニティと教育

終戦とともに各地で学校が再開されるようになると、父母は学校、教員らとともに教育の推進に協力した。特に、学校建設については、資材集め、労力を提供するなど、地域や父母の貢献が大きかった。学校校舎復興のために、各学校ごとに学校後援会を結成して、学校の整備に力を尽くした。その活動を地域ごとに、さらには全島的な運動に展開するため、1947年各地区教育後援会、沖縄教育後援連合会が設立された。

名護市史本編6「教育」では、学校建設に対する父母の協力について東江（あがりえ）小学校での事例を紹介している⁵³。それによると、東江小学校の学校後援組織は、1946年4月に保護者会として発足。これまで校区の有志により行われていた教育復興活動をより強力な組織にし、校区全住民の責任で推進しようというのが趣旨であった。終戦の年、1945年12月の学校再開で、戦火を免れた残存校舎が17教室あったが、そのまま使用するのは不可能であった。そこで、教室をはじめとする施設設備、教材、教具などをすべて奉仕作業や手作り、寄付で賄い、校区民が総力をあげて環境の整備を行った。これが保護者会の始まりであったという。

その後1951年に、保護者会を東江初等学校後援会と改称。活動は後援会に引き継がれ、さらに米国の影響を受けて、1953年PTAと改称された。1954年には、かねてから懸案であった、校舎の移転問題にPTAが本腰を入れて取り組みをはじめ、「校地移転期成会」を結成、地主と交渉するなどして学校の移転、学校建設に尽力した。

中部のコザ小学校も同様で、コザ小学校第五代校長の具志幸善氏が、「沖縄市 学校教育100年誌」の中で、コザ小学校の移転建設に対する地主の協力、学校後援会の役員と校長が奔走して、施設整備に尽力したことなどが紹介されている。このような事例は、戦後の学校再開時期、沖縄の多くの学校で行われた。労力の提供、資材の提供など、父母や住民は苦しい生活の中でも学校教育の再開に貢献を惜しまなかった。

1-1-8 教員養成

沖縄戦では多くの教員も犠牲となり、戦後の教育の再開に伴い学校が増加するにつれ、教員の不足は深刻になっていった⁵⁴。戦後初期の住民側教育執行機関である沖縄文教部は、米軍政府文教部と協力して教員養成機関の設置を計画し、1946年1月、沖縄文教学校が本島中部の具志川村に開設された。師範部108人、外語部60人、農林部64人の学生の年齢は16歳の少年から30歳の成人もいた。これらの学生たちの教育にあたったのは、戦前の青年学校長や、師範学校教員らだった。

文教学校は当初、師範部、外語部、農林部の三部からなり、米軍政府の直轄で発足した。初等学校教員養成部が2ヶ月、外語部が3ヶ月、農林部が1ヵ年のコースで発足したが、同年9月に沖縄外語学校が「沖縄外国語学校」として、農林部が中部農林高校として1947年4月に分離独立したため、沖縄文教

⁵³ 名護市史編さん委員会（2003） p. 249

⁵⁴ 教員不足がなぜこのように深刻化したか、戦後初の教職員会会長を務め、後に行政主席に就任した屋良朝苗氏は自身の回顧録の中で次のように述べている。「なにしる教職員の三分の一は戦争で死んだのだ。しかも教師の卵である師範学校の生徒は、女子はひめゆり看護隊、男子は鉄血勤皇隊師範健児隊として、沖縄戦の前線に立ち、全滅した。亡くなったのは4,500人と推定されるが、それは3、4年分の教職員養成が途絶えたことを意味する。生き残った教職員も、極度の生活苦から他の職場に転じる者が多く、経験の深い先生は少なくなっていた」。

学校は純然たる教員養成機関となった。

当時、教員不足を補うため、県内の学校では、旧制中卒や新しい高卒者らを「教官補」⁵⁵として採用していた。養成の対象になったのは、これら、新制高校卒業生（戦後発足した八・四制）、旧制中学卒業生、師範予科修了者らであった。米軍は戦前教員であった人たちに対しては慎重で、軍指令によりいったん無効とし、講習終了後に新たに免許を交付した。

また、発足の年の1946年は、訓練科1期生2ヶ月、2期生4ヶ月、3期生6ヶ月を主として、これらの現職の教官補の訓練にあたった。これで見ると、終戦直後の緊急時には、速成2ヶ月で教員の資格を与えていたのが、次第に修業期間を延長していったのがわかる。

現職教官補対象の訓練が、1期生2ヶ月、2期生4ヶ月、3期生6ヶ月であったことから見ると、1ヵ年の間に修業年数が3倍に延長されている。修了者には、初等学校教員免許が付与され、1ヵ年初等学校に勤務する義務を有した。文教学校の開設まもなく、文教学校付属田場小学校が併置された。付属初等学校での教育実習の期間は、師範部の1期生は2週間、2期・3期生は4週間であった。

翌年の1947年4月、従来の師範部が廃止となり、それに代わって、修業年限1年で中等学校卒業生、新制高校卒業生を受験資格とした「第1部」、修業年限6ヶ月で現職の教官補を受験資格とした「第2部」が新設された。この第1部と第2部は、従来の師範部と同様に速成の初等学校教員養成が目的であった。

証言1-3 文教在学中の思い出 大城信子（旧姓 富原：1947年入学）

2部Aクラスは男子15人、女子15人の男女共学でしたので、英語の時間には山城昭夫さんを頼りに文一先生の授業を安心して受けることが出来た。女学校では昭和17年（1942年）から英語は敵国語だからと廃止になっていた。（中略）

次に、鳥袋俊一校長先生が民主主義について、一生懸命説明しておられた。軍国主義教育とはだいぶ違う講義に私は身を乗り出すようにして、聞き入った。思えば、女学校での四年間、軍国主義に対して何の疑念も抱かず、忠君愛国の精神に燃え勝利を信じて疑わなかった。（中略）

これからは、国のために自分を犠牲にする必要はないのだ。皆自由のみになれて本当に良かった。俊一先生の民主主義についての授業を聞くことによって、これからの教育方針に自信を持つことができた。

また、新垣先生の物象、特に野外での自然観察、雲の変化等、東京弁で哲学の講義をなさる中今先生、前泊先生の心温まる教育原理、（中略）耳慣れない事柄について学べる喜びをかみしめながら、日々の勉強に励んだ。

沖縄文教学校ふみの会誌 沖縄文教学校第二部2期生 1998年

1948年4月、六・三・三制が実施され、この学制の改革に伴う教員資格とのからみで、1949年現職の教官補を対象とした6ヶ月の課程は廃止され、代わって修業年限2年の課程がおかれた。この課程は中等学校教員養成が目的であった。同時に、修業年限1年で、中等学校教員養成を目的とした「研究科」が新設された。この両者の受験資格は、初等学校免許状所持者で、研究科修了者には、中等学校免許状が付与された。

⁵⁵ 教員不足に対応して教師免許のない旧制中卒や、新制高卒者らに教授学習を担当させた。教官補の数は、1950年2月現在で初等学校で976人、教員総数の31%に達していたという。玉城嗣久（1987） p. 27

文教学校での学科目および課程は、「教育」、「哲学」、「文学」、「英語」、「音楽」、「美術」、「科学」、「数学」、「体育」、「作業」、「沖縄文化」、「家政（女子）」等となっていた。

この文教学校は、1950年5月まで存続し、琉球大学の開学に伴い、同大に吸収されていった。沖縄文教学校の教員養成の特質について、琉球大学の玉城嗣久教授は、「沖縄占領教育政策と米国の公教育」⁵⁶で、養成プログラムが変遷したことと、専攻コースの多岐ぶりを指摘し、「暫定的で速成的な養成期間である状況が看守できる」とし、それが「教育界の需給のアンバランス」が十分に解消していなかったためだと説明している⁵⁷。

さて、この沖縄文教学校は、米軍が財政面を負担し、校舎の選定等を含め米軍がイニシアチブをとって進められたものだが、戦後の沖縄の教員不足に貢献した。当初米軍は、アメリカンデモクラシーの推進を念頭に、大学の位置づけで計画の推進を図ったが、結果としては短期の養成機関として設立された。それは、現場の教員不足に短期間に対応しなければならないという、住民側の要求と、米軍側は財政的負担を考慮せざるを得ないという両方の事情があったと思われる。

ちなみに、この沖縄文教学校卒業生は、初等学校の教官免許が与えられ、学校勤務が義務付けられた。在学期間は半年から1年で、奨学金が25円、在学中の学用品の一部も支給された。

証言1-4 文教学校第2部2期生だった、山城昭夫氏の文教学校の思い出

そもそもこの学校は、戦後の深刻な教員不足を補うための機関として出来た男女共学の学校。期間は1年組と6ヶ月組の2部制度で、全寮制で、寝食をともにする短期教員養成の学校である。6ヶ月組とは、1年を前期と後期の2期に分け、現に教員として勤務している教官補が受験有資格者で速成の学校でした。(中略)

教員不足をきたしていた時代でした。校長は教員確保と離職防止、そして定着させることが大きな仕事ではなかったかと思います。何しろ、中卒以上の学歴のある者がいると聞けば、早速勧誘に出かけるのが常でした。

いよいよ入学の日。話には聞いていたがびっくり。劣悪な生活環境にさらに肝心な学習環境も教科教具もそろっていない中で、きわめて短い期間で教職という専門課程を習得しなければならないので、教える側も教えられる生徒も大変だったと思う。特に生徒たちは一心不乱に勉強したものです。

山城昭夫「教官への道」——沖縄文教学校ふみの会誌 1995年

沖縄文教学校が琉球大学の開学に伴い廃止となったことを受け、現場の教官補を対象に1950年4月、本島内4ヶ所に教員訓練所が設置された。修業年限6ヶ月で所定の課程を修了したものに対し、中央教育委員会から修了証書と教員免許状が与えられた。1953年3月に所期の目的を果たしたものとして閉校となった。

文教、外語の両校は、4年余り存続、その間に文教学校は900人あまりの卒業生を出した。同校の卒業生は、学校の先生や通訳として働き、また、琉球大学や日本本土の大学に進学したり、あるいはガリオア資金（占領地域統治救済資金）で米国にも留学し、戦災にあった沖縄の復興と発展に多大な貢献をした。

⁵⁶ 同上 p. 23

⁵⁷ 玉城嗣久（1987） p. 25

1-1-9 教育行政

(沖縄諮詢会教育部から沖縄民政府文教部、群馬政府文教部へ)

1945年8月29日、沖縄では、米軍政府の諮問機関として戦後最初の中央行政組織となる「沖縄諮詢会」が発足した。同諮詢会は、各収容地区の代表15人から構成され、農業、商工、衛生、保安、教育など13部が設置された。教育部ではそれ以前からすでに教科書の編集が始められており、11月から翌年の3月の会議録等によれば、教員養成、学校開設、文教部の権限等について具体的な話し合いが行われている。

1946年1月には米軍通達により、教育部を沖縄文教部に解消し、沖縄本島だけでなく、周辺離島も含めた中央教育機構が設立された。組織の上では、軍政本部の下に沖縄文教部長が属しているが、職務権限の上では軍政本部は指導監督、教材物資の援助等を行い、教育実践面では文教部長を最高責任者としていた。

軍は校舎設備の充実を図り、各学校長に援助を与え、当面6歳以上14歳までの8学年を義務的に教育し、教材は軍政本部で編集中でも各地区に伝えられた。

沖縄諮詢会はその後、1946年4月に「沖縄民政府」に発展して解消され、沖縄文教部も民政府の一部門に位置づけられ、沖縄民政府文教部と称されることとなった。沖縄民政府文教部は新沖縄建設の精神をうたい、沖縄の主体性、独自性を強調した「初等学校令」「同施行規則」の公布、戦後初の統一的学制八・四制の発足、1948年からは本土より1年遅れでの六・三・三制の制度化など、戦後の統一的教育制度の確立、普及を経て、1950年の沖縄群馬政府の設立まで続いた。

1-2 第Ⅱ期（1952年～1957年）：教育諸制度の整備

この頃には、米国の沖縄統治長期化が確定し、極東最大の軍事基地として基地建設が本格化していく。基地建設のための土地収用は、土地を先祖から譲り受けた物理的・精神的支柱と信ずる沖縄住民にとって経済的には死活問題であり、自己のアイデンティティとも関連する貴重な精神的支柱でもあった。米国は、しかし、沖縄を「共産主義の脅威に対応するための基地」として重要な「キーストーン」(要石)と位置づけ、基地建設を加速していく。沖縄の人々の間では、講和条約締結以降、本土と分断されたことへの失望、本土復帰への希望が大きくなっていく。

米軍統治下での住民側の自治機構は1945年の沖縄諮詢会から、1946年の沖縄民政府へ、そして1950年に沖縄群馬政府へと変遷したが、1952年に設立された琉球政府は、立法、行政、司法の三権を備えた、全琉球を統括した行政組織として復帰の年の1972年まで存続した。琉球政府の設立により、住民側の自治機構が一応、形を整えた。

教育分野も緊急要請的なものから、将来を見据えた制度化が進められ、マネジメント面での充実が図られる。制度、財政等ほとんどの面で米軍が管理し、教育内容も監視した終戦直後に比較して、この時期からは教育の多くが沖縄の人々にゆだねられ、教育内容においては本土との緊密化が進み、米軍は緩やかに関わるようになった。

米軍は財政的支出を懸念して拡大する民政への要求を極力抑えつつ、軍事基地機能を維持していく上

で必要な民生の向上を目指した政策を実施していく。また、増大する沖縄への財政負担を軽減するため、1954年の琉球電力公社の設立、1958年の琉球水道公社の設立など産業を育成して経済活動を活発化させ、自立を促す方策を採った。

教育面では、学校数、児童数の増加といった量的拡大とともに、教育内容も充実していった。教育内容の向上を目指した教科ごとの講習会や、研究大会などが開催されるようになった。制度面では、1952年、布令⁵⁸第66号（琉球教育法）が公布され、沖縄独自の地域の教育委員公選制度が発足した。1950年には琉球大学が開学。琉球復興のために緊急に必要な人材を養成するという目的で米国民政府が創設した契約学生制度に代わり、日本政府が財政負担をし、本土の大学に沖縄の若者が進学する国費留学制度もスタートした。

教育内容の面では本土とのつながりが密接になっていく一方で、日の丸掲揚をめぐる住民と米軍政府との間の確執が起り、軍事基地収用に反対する運動とあわせ、米軍統治に対する反発が次第に教育界でも高まっていった。

しかし、児童数の増加は深刻な校舎不足をもたらし、財政的な貧困から学校建設はその後長く沖縄の教育の課題であった。

1-2-1 学校建設

(1) 琉球政府の取り組み

琉球政府に移行後も、学校建設は沖縄の教育界の大きな問題であり続けた。1952年、新しい政府の発足に伴い、旧政府から申し送られた事項の中で、「学校建設の解決」が最重要課題の中の一つとして取り上げられている。

中央教育委員会は、1952年4月22日、「校舎復旧に関する声明書⁵⁹」を発表、校舎問題がいかに深刻であるかを次のとおり語っている。

- ① 既設校舎は全琉で46.79%、沖縄本島は37%。
- ② 不足教室(とされている校舎)はその大部分が茅葺きの仮校舎である。暴風時に倒され、作り直したため、柱がだんだん短くなり、腰をかがめて入室しなければならない状態で、通風や採光が悪く、児童生徒の健康を害する恐れがある。
- ③ 雨戸なしの教室は雨天の授業がまったく不可能。
- ④ 那覇地区では仮校舎すらなく、教室不足のため2部授業を実施している学校が7校、3部授業を実施している学校も2校ある。このような悪条件下で学習を余儀なくされている児童生徒が琉球全体で11万人あまりもいる。

この時期の学校建設はおもに米民政府補助によって建築が行われ、1954年度に400教室の新設と戦災校舎120教室の修理、1955年度に650教室の新設、1956年度に596教室の新設が行われた。

⁵⁸ 沖縄統治にあたって米国民政府機関が制定、公布した法令。

⁵⁹ 沖縄県教育委員会編（1977） p. 384

この1956年度予算での校舎の完成で当初計画はほぼ終了したが、生徒の増加に追いつかず、校舎の充足率は87.9%であった。1956年代以降は、戦災による校舎の復旧というよりは、むしろ児童・生徒の自然増への対応を目的とした特別教室の建設が主で、1960年代からは中学校の職業、家庭科教室、高校の寄宿舎等も建設されるようになった。しかし、財政的には厳しく、校舎問題は長く、戦後沖縄の教育の課題であった。

当時、学校建設は主に米民政府予算で行われていたが、1960年代後半からは日本政府援助も導入された。1965年に初めて、日本政府援助に学校建設費として72,800ドルの予算が計上されて以来、翌1966、1967年には学校建設に対する日米政府の援助の増額により、学校建設は大きく進展。祖国復帰のめどがついた1969年を境に米民政府からの援助は打ち切りとなり、逆に日本政府からの援助が急増していった。

(2) 「愛の教具」 - 日本本土からの教育支援

戦災校舎復興については、行政だけでなく、民間の取り組みも活発だった。1952年、沖縄教職員会を中心に、PTA連合会、婦人連合会、青年連合会、市町村会、商工会議所、農林水産協会、沖縄議会議長会など8団体で沖縄戦災復興促進期成会が組織された。沖縄戦で壊滅的な打撃を受けた校舎の復旧促進のための行動団体である。当時の沖縄教職員会の屋良朝苗氏⁶⁰、喜屋武真栄氏らが、1953年1月本土にわたり半年間沖縄の窮状と支援を訴えた。

教職員がこれに立ち上がったのは、沖縄の教育を一日も早く復興の緒につけなければならないという信念からだ。屋良氏はその回顧録⁶¹の中で、「組織がはじめに取り上げるのは、自分たちの生活防衛、経済問題であろうが、教職員会がそれと同時に、教育の場である校舎を自分たちの手で復興していくという決意に燃えていた。私は文教部長（沖縄群島政府）の時代から校舎復興は母国の全国民に訴える以外にないと思っていた」と、当時を述懐している。



「愛の教具」 那覇市久茂地小学校 1955年

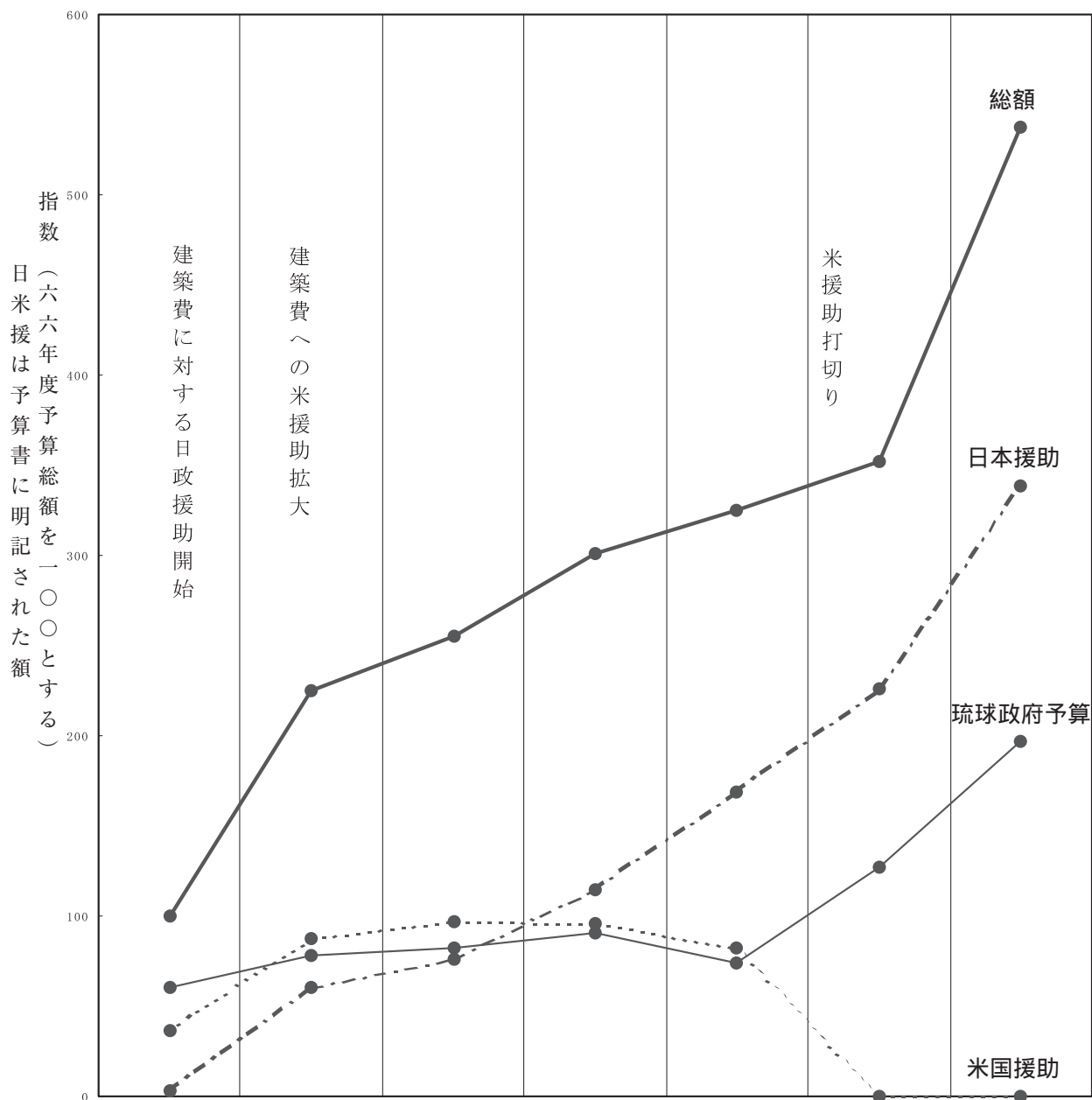


「愛の教具」 那覇市高良小学校 1955年

⁶⁰ 屋良朝苗氏は琉球政府の初の公選主席で、復帰後初の県知事。

⁶¹ 朝日新聞社編（1981） p. 20～21

表 1 - 4 財源別学校建設予算の推移



会計年度	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
予算総額	2,068	4,650	5,282	6,228	6,728	7,287	11,099
米 援	750	1,800	2,000	1,975	1,700	0	0
日 援	73	1,231	1,582	2,377	3,498	4,667	7,016
日米援計	823	3,031	3,582	4,352	5,198	4,667	7,016
琉 政	1,245	1,619	1,700	1,876	1,530	2,620	4,083

出所：沖縄県教育委員会 (1977) p. 395

各学校から校舎の写真のネガを取り寄せ、半年がかりで焼き、300～400冊のアルバムを製作した。また、教職員の機関紙の特集号で「全国民に訴える」、「全国の教職員に訴える」、「全国の児童・生徒に訴える」の三種をつくり、大量に印刷し、行く先々で配布した。各府県で知事、県議会議長、教育長、県庁所在地の市長、県教祖、婦人団体、報道機関をくまなくまわり、戦災校舎復興募金への協力を依頼し、沖縄の復帰を訴えた結果、全国1,000万人から6,000万円（沖縄の当時の通貨B円にして、2,000万円）が集まった。

これに沖縄で集めた400万円をプラスして校舎復興資金に充てようとしたが、米軍はこれを認めなかった。校舎建設は、米民政府の援助と琉球政府予算でつくることになったため、この寄付金は教育備品にあてられることになった。学校図書、音楽、体育、理科、視聴覚備品等の購入費にあてられ、本土からの沖縄の同胞への愛のしるしとして「愛の教具」と呼ばれた。

この運動は、沖縄の人々にとっては本土の人々からの沖縄に対する温かい思いが伝わるものだったし、本土の人々にとっては沖縄の置かれている状況を知る機会となった。全国を行脚し沖縄に対する関心を高めることで、沖縄の祖国復帰に向けた土壌の醸成が双方で進んでいった。

1-2-2 教育財政

(1) 戦後初期の教育財政

終戦後しばらく、沖縄では無貨幣時代があり、教育予算の中で教職員給与等も、配給物資等でまかなわれていた。1946年5月に貨幣流通が始まり、市町村や全琉統一行政機関でも予算が編成された。しかし、市町村には職員給与や学校建設、その他学校教育に必要な備品を調達する財政的基盤はなかった。従って、市町村の学校であっても、経費は全琉統一政府から支出されていた。

終戦後初めての予算編成となった1947年から1952年までの6年間の政府予算額と教育関係予算の割合、ならびに1952年度文教部予算の内訳をしてみる。

表 1-5 1947～1952会計年度 政府予算額と教育関係予算（単位：B円⁶²）

会計年度	政府予算総額	教育関係予算	比率(%)
1947	110,455,290	15,152,779	13.7
1948	75,304,325	17,205,693	22.9
1949	53,610,006	20,367,812	38.0
1950	149,925,162	48,004,944	32.0
1951	130,362,814	56,762,896	49.5
1951	328,033,486	107,669,107	32.8
1952	812,736,813	248,672,665	30.6

出所：沖縄県教育委員会（1977） p. 321

⁶² p. 20注釈37参照。

表2-2からも明らかなように、沖縄民政府時代（1947～1952）の政府予算全体に占める教育関係予算の割合は、47年は13.7%、48年は22.9%、49年は38%、50年には32%と推移している。この中には学校建設費は含まれておらず、この時期、学校建設はガリオア援助資金⁶³から支出され、文教局予算には計上されなかった。

群島政府時代（1951～1952年）には米軍からの補助金が政府予算に計上された。1952年度の教育関係予算は、2億4,862万7,665円（B円）。歳入の内訳は、群島政府からの行政費支給総額が1億4,360万円あまりで、米軍からの補助金が1億500万円、半分は米軍からの補助金である。

表1-6 1952年度文教部予算抜粋（単位：B円）

科 目	行政費支弁	軍 補 助 金	計	説 明
群島政府総額	371,373,480.97	450,363,331.94	821,736,812.91	
文教部	143,627,665.00	105,000,000.00	248,627,665.00	群島政府予算額に対し
学校教育	142,276,608.26	99,595,772.94	241,872,381.20	総 額 31%
社会教育	1,351,056.74	5,404,227.06	6,755,283.80	行政費 38%
				軍補助金 23%
教員俸給	123,477,600.00	1,329,600.00	124,807,200.00	校長 教員 計 221人 3,626人 3,847人 群島政府人件費総額に対して 42%
麻痺俸給	6,177,600.00	-	6,177,600.00	世話人 225人 文教事務所 18人 高校、教訓、書記 24人 計267人
事業費	1,771,035.00	-	1,771,035.00	1 実験学校及経営研究会補助其の他 960,000.00 2 諸講習会及検定委員会 330,980.00 3 体育行事費 21,855.00 4 原稿料及印刷費 20,000.00 5 中央教育委員会 52,200.00 6 地区 〃 367,200.00 7 文教審議委員会 28,800.00
図書費	358,000.00	-	358,000.00	教育図書及辞典類
実習費	953,000.00	-	953,000.00	農林高校、工業高校、開洋高校
麻痺備品費	5,644,043.26	1,415,516.94	7,059,560.20	学校用 { 机、腰掛 3,836,660.00 オルガン 3,216,000.00 文教事務所 6,900.00
諸手当	288,000.00	32,000.00	320,000.00	舎監手当 129,000.00 講師手当 191,000.00
建築費 (未決定)		96,480,000.00	96,480,000.00	1棟4教室の 180棟分

出所：沖縄県教育委員会（1977） p. 322

⁶³ Government and Relief in Occupied Areas Fundの略で、米国政府予算計上の資金による援助。沖縄に対しては1947年から1957年まで続けられた。

歳出の項目でもっとも大きいのは教員俸給で、1億2千480万円で、文教局予算の約50%を占めている。次に大きいのが建設費の項目で、一棟4教室の180棟分で9,648万円が計上され人件費と学校建設で教育予算総額の94%を占めている。財源としての米軍からの補助金は、学校建設についてはほぼ全額。教員給与については約半額が支出されていた。

(2) 琉球政府時代：1952年から1972年の復帰までの教育財政

琉球政府の設立により、従来の沖縄の各群島の政府が統一され、財政も一本化された。以下に1953年度から1972年度までの琉球政府予算額の推移と、文教局予算の推移を示した。

表1-7 琉球政府予算額の推移（単位：ドル）

会計年度	A	B	C	D	E
	琉政予算総額	米民政府補助	本土政府援助	琉政資金	D/A
					%
1953	12,118,272	3,125,000	0	8,973,272	74.2
54	14,383,205	3,250,000	0	11,133,205	77.4
55	15,051,195	2,500,000	0	12,557,195	83.3
56	16,998,098	3,391,666	0	13,606,432	80.0
57	20,571,386	2,091,666	0	18,479,720	89.8
58	23,568,389	1,005,278	0	22,563,111	95.7
59	22,136,617	1,900,000	0	20,236,617	91.4
60	28,504,233	4,500,000	0	24,004,233	84.2
61	27,633,537	4,575,000	0	23,058,537	83.4
62	31,369,418	4,600,000	(55,555)	26,769,418	85.3
63	41,786,648	7,460,000	2,035,857	32,290,791	77.3
64	51,980,723	8,335,900	4,050,000	39,594,823	76.1
65	57,207,763	7,060,000	4,028,557	46,119,206	80.2
66	65,887,200	8,460,000	6,538,423	50,888,777	70.2
67	88,277,500	14,265,000	13,419,919	60,592,581	73.7
68	119,751,600	16,668,000	23,714,571	79,369,029	66.3
69	145,629,520	12,223,501	31,974,675	101,431,344	69.6
70	170,785,000	20,350,000	47,221,802	103,213,198	60.4
71	200,780,511	13,235,000	68,363,000	119,182,511	59.4
72	263,633,584	8,850,000	116,380,782	138,402,802	52.5
備考	1953年度より1959年度までの予算額は120B円を一ドルに換算。B、C、Dについても同じ。		カッコ内の数字は、琉政予算を通さないで琉球育英会に支出された奨学金である。		

出所：沖縄県教育委員会（1977） p. 322

注）A、B、Cは琉政予算書総括表における歳入額、DはA、B、C合計額との差額

表 1-8 文教局予算の琉球政府総予算に占める割合と財源別状況（単位：ドル、Hは千円）

会計年度	A	B	C	D	E	F	G	H
	琉政予算総額	米民政府補助	米 援	日 援	琉 政	E/B	B/A	文部省援助費
						%	%	千円
1953	12,118,272	3,341,368	(490,564)		2,850,804	85.3	27.6	2,160
54	14,383,205	3,614,736	620,833		2,993,903	82.8	25.1	5,874
55	15,051,195	4,487,168	1,305,098		3,182,070	70.7	29.8	7,722
56	16,998,098	5,107,982	1,401,867		3,706,115	72.5	30.1	10,259
57	20,571,386	5,399,824	250,000		5,149,824	95.3	26.2	12,804
58	23,568,389	7,122,854	115,000		7,007,854	98.3	30.2	16,174
59	22,136,617	6,739,105	79,116		6,659,939	98.8	30.4	18,326
60	28,504,233	8,683,621	565,000		8,118,621	93.4	30.5	30,544
61	27,633,537	9,484,890	550,000		8,934,890	94.2	34.3	39,320
62	31,369,418	10,404,405	1,763,750	(55,555)	8,640,655	83.0	33.2	58,717
63	41,786,648	13,910,186	1,975,000	287,777	11,647,409	83.7	33.3	77,882
64	51,980,723	16,640,998	2,605,000	298,631	13,737,367	82.5	32.0	142,302
65	57,207,763	18,704,058	2,360,000	289,514	16,054,544	85.8	32.7	183,478
66	65,887,200	22,537,997	2,465,000	1,031,569	19,041,428	84.5	34.2	468,609
67	88,277,500	28,052,386	7,916,000	7,578,662	12,557,724	44.7	31.8	2,870,035
68	119,751,600	34,837,891	9,845,000	9,718,656	15,074,235	43.2	29.1	4,076,019
69	145,629,520	41,774,782	3,816,511	12,899,575	25,058,696	59.9	28.7	4,981,226
70	170,785,000	78,332,169	8,425,000	16,611,710	23,295,459	48.2	28.3	6,367,918
71	200,780,511	54,360,175	0	19,214,523	35,145,652	64.6	27.1	8,173,618
72	263,633,584	71,043,331	0	27,023,275	44,020,056	61.9	26.9	10,457,061
備考	つには51 換199 算2年5 。0度3 B Bま 、円度 Cをのよ 、1予 Dド算1 にル額9			奨球政カのこ 学育予ッ援の 金英算コ助の で会を内には ある。に通さ 。支さ数字 出なは、 さいは、 されで、 た琉琉	含大41 む。関59 係、6 の06 日0年 米0度 援ド分 助ルに 分のは を琉3			事この 務費欄 はには 含ま文 ない部 。省 内の

出所：沖縄県教育委員会（1977）p. 343

- (注) A：琉政予算書総括表における歳入額
 B：琉政予算書の歳出明細書による文教局歳出予算総額
 C, D：予算明細書の備考欄に明記された額の合計額
 H：文部省資料による沖縄援助費

この時代の政府予算の特徴は以下の四点に集約される。

- ① 教育税の創設⁶⁴
- ② 20年間に着実な伸張を続けたこと。1953年には1,200万ドルであったが、1972年には2億6,400万ドルに増大した。
- ③ 1960年代以降、日本政府からの援助が増大したこと。特に復帰直前には大きく増大した。
- ④ 米国民政府からの援助は50年代後半に漸減するが、その後増加し、琉球政府総予算の10%から10数%を占めた。1968年以降、日米の援助額は逆転した。

(3) 日本政府による義務教育教職員給与の半額負担

日本政府による沖縄への財政援助は戦後しばらく、米軍が「沖縄側の行政行為に対し日本政府が財政的支援を行うことは内政干渉になる」として、琉球政府の予算に計上されなかった。実際には、沖縄からの研究教員の招聘費や国費学制制度等で予算が執行されていたが、それは、沖縄からの国費学生、研究教員等も、本土に渡れば日本人であるとの解釈に基づいていた。日本政府からの財政支援は、本土で予算執行可能な項目に限るとする限界があったが、その限界が取り払われ、予算が増大していった。

特に1967年度以降は、義務教育教職員給与費の半額を日本政府が援助することが教職員会やPTA、市町村長会などの運動により実現したことで、財源に占める日本政府からの予算額が急増した。

この義務教育学校教職員の給与半額を国庫が負担するという制度は他府県では実施されていたが、沖縄には適用されていなかった。教育関係の諸団体は日本政府に対し、沖縄の教育は教育基本法に則った日本国民を育成する教育であるが、沖縄の教育が施政権の分断により諸条件が本土より大幅に立ち遅れ、その格差是正は琉球政府の財政力では困難であること等をあげ、日本政府に要請を続けるとともに米軍に対しても理解を求め、実現に至った。

証言1-5 1960年代の琉球政府時代に文教局の指導主事を勤めた知名定善氏の回想

私が学校教育指導主事として、文教局入りしたのは昭和35年（1960）年のことであった。戦争で大きな犠牲を受けた沖縄が異民族の支配下におかれ、日本政府からの直接援助を受けられず、財政面も窮屈な時代であった。教育予算のうち約85%が沖縄の自己負担で、本土政府の援助はわずか2%、米国の援助が13%であった。本土の類似県では、公教育の総額の69%は、国が、県の自己負担はわずか31%であり、沖縄とは逆だった。このように財政的には苦しい時代ではあったが、琉球政府は教育を重んじ、多額の経費を教育につき込んでいた時代である。

知名定善 「官民一体の教育行政」『戦後沖縄教育の回顧録 文教局思い出の記』文教友の会編、1993年

(4) 教育税

戦後沖縄の教育財政の中でも特異だったのは教育税である。

教育の設置者負担の原則などを目的に、1952年2月に公布された米国民政府⁶⁵布令第66号「琉球教育

⁶⁴ 教育税については後述2-2-4参照

⁶⁵ 沖縄統治のために1950年に設立された米国政府の出先機関。正式の名称は琉球列島米国民政府（United States Civil Administration of the Ryukyu Islands）の略称を使ってUSCAR（ユースカー）と呼ばれ、この組織は日本復帰まで続いた。

法]⁶⁶において「教育税」の導入が規定された。この教育税制度は、教育委員会が財政的に独立することを意図したものとされ、米国では広く導入されている。本土でも、米国からの教育視察団が1950年に来日した際に勧告されたが、理念的には評価されながらも、実際の運用面においてさまざまな問題が含まれているとして導入されなかった。

教育税はすなわち、各教育区（市町村等）の予算から、琉球政府文教局から交付される補助金等の予定額を差し引き、その差額分を各教育区の全住民に負担させるもので、市町村からは、住民への負担感が増すこと、徴収の困難さなどから反発が強かった。

1953年～1958年までの徴収率は、75.6%（1953年）に始まり、ほぼ70%台で推移しており、必ずしも満足すべき数字ではないが、市町村税の徴収率と比較して、それほど教育税だけが目立って徴収率が低いということでもなかったようである。

琉球政府文教局が教育税に対する理解を深めるべく広報を進めたことが影響したものと思われ、1966年度には100%完納の市町村が7市町村に達した。全教育区の徴収率も毎年向上し、最終年次の1966年には93.6%になり、市町村税の徴収率を上回った。

1960年代前後の「教育税完納運動」などの動きもあって、納税率は向上した。地方教育委員の公選制と同様、教育財政の独立という進歩的な考えのもとでの導入ではあったが、一般の理解を得られないまま市町村税に一本化することで同税は1965年廃止された。



廃止の理由は、目的税という趣旨が住民の理解を十分に得られなかったという事情とあわせ、各教育区の中で教育税の占める比重の少なさが教育税存続の意義を減少させていったことがあげられる。1958年度の各教育区予算のうち、政府（琉球政府）補助金が83.67%、教育税9.92%であった。

⁶⁶ 米軍統治下の南西諸島の教育法を統一したもので、学校教育、教育行政など全般にわたっている。この布令は1957年3月の「教育法」の公布まで存続した。（琉球教育法については本編1-2-3参考）

表 1-9 教育税徴収率の推移

会計年度 徴収率 段階区分	1953	1954	1956	1958	1960	1962	1964	1965	1966
100	2	2			1	2	4	3	7
90～99	20	18	18	17	20	22	24	29	31
80～89	12	14	6	18	17	17	18	14	14
70～79	13	9	18	11	14	9	7	6	3
60～69	11	8	7	7	4	8	5	7	3
50～59	1	4	6	5	4	1	1		1
40～49	3	4	3	3	2	1			
30～39		2	4	1					
20～29	1	1	1		1				
10～19				1					
1～9	1		1						
0		2							
(%) 徴収率平均	75.6	71.5	68.4	78.8	81.7	83	87.7	90.4	% 93.6
市町村数	64	64	64	63	63	60	59	59	59
統合された市町村名				真和志		高嶺 三和 兼城	大浜		

出所：沖縄県教育委員会（1977）p. 362

（注）文教局：教育財政調査報告書による。

徴収率は現年賦課調定額に対する収入額の比率

徴収率平均は全市町村の調定額総計に対する収入額総計の比率

市町村数の減少は市町村統合の進展による。

1-2-3 教育法規の整備

1945年4月1日沖縄本島に上陸した米軍が発布したニミッツ布告により、沖縄を含む南西諸島は米軍の軍政下に入ったが、占領下にあいながらも沖縄の教育者は日本教育の継続を希望し続けていた。教育法規制定の歴史は、民主化という点で米軍側と住民政府側に意見の相違はなかったが、日本本土の教育に近づけようとする住民の意思と、それを抑えようとする米軍側の確執の連続でもあった。

(1) 初等学校令―戦後初の教育法規

1946年文教部から戦後初の教育法規ともいえる「初等学校令」「初等学校令施行規則」が公布された。同学校令は、初等学校が「戦後沖縄の再建のために必要な新しい精神と、初等普通教育を行うための学校」であり、「沖縄文化の向上と、世界、特に米国の国情について知らせ、沖縄人の業績を顕揚する」と沖縄の独自性を表しながら、占領側の米軍への配慮をにじませたものであった。

(2) 教育基本条例—教育基本法を模した教育法規

沖縄群島政府は1950年11月の発足から、52年4月1日の琉球政府の発足までの1年3ヶ月の短い行政機構であったが、いくつかの重要な教育法規を制定している。まず、「沖縄群島教育基本条例」は、米軍からの押し付けでなく、民立法による教育法規であり、本土ですでに施行されていた教育基本法(1947年)をほぼ模したものであり、「日本」、「国家」、「国民」に代わり、「群島」、「沖縄」、「沖縄人」が使われていることを除けば、本土の教育基本法とほぼ同様であった。

同条例はその前文で「われら沖縄人は、1945年を境として、新生の歴史を創造すべき使命をになうようになった。そのためには、民主的で文化的な社会を建設して世界の平和と人類の福祉に貢献することが大切である。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われわれは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに環境からくる制約を克服し、普遍的にして、しかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならぬ」と、格調高く教育の方向性を示す一方で、米軍統治という「環境からくる制約」という表現にみられるように、占領下での苦肉の表現にもじませていた。

また、同じく群島政府時代に「沖縄群島教育委員会条例」が制定され、中央組織としての教育委員会が初めて誕生した。中央教育委員会は7人で構成され、文教部長の推薦により知事が群島議会の承認を得て決定する。この条例ではさらに、各地区の教育委員会と中央教育委員会を規定し、それぞれの職務権限を明確にしている点が注目される。

(3) 布令66号琉球教育法—米軍が定めた教育全体を網羅した教育関係法規

琉球政府の発足を間近に控え、米民政府は教育行政制度の根幹を成す教育関係法規の立案に着手し、1952年2月、米国民政府布令第66号「琉球教育法」を公布した。①教育の民主化と地方分権の推進、②教育財政の独立のための教育税の創設、③内容は日本の教育法に準ずるが沖縄の事情も反映させること、などを考慮点とし、本土の教育基本法をほぼ踏まえつつ「教育基本法」、「学校教育法」、「教育行政」、教育税⁶⁷の導入などの全般を網羅した全16章169項からなる教育法規であった。それまで沖縄本島を含め、離島の奄美、宮古、八重山でそれぞれ独自に教育法を制定していたが、これにより統一されたことになる。すべてを一つにまとめたため問題も少なくなかったが、これにより初めて全琉統一的な教育法の制定に至り、1958年の民意による教育法の制定までの6年間、教育の基本となった。同法の概要を以下に見る⁶⁸。

第1章の教育基本法第1節で、教育の目的を「人格の完成をめざし、平和民主的な国家および社会の形成者として」、「個人の価値を尊び、自主的精神に満ちた健康な国民」の育成をうたっており、民主教育の方向性を色強く打ち出している。

財政上の責任については「教育区および中央政府の連帯責任とする」とし、学校教育として幼稚園、小学校、中学校、高等学校ならびに特殊学校および成人学校も規定している。

学校教育の中では、男女共学について、1951年、群島政府時代に制定した「沖縄群島教育基本条例」で「男女の共学を本体とする」とあり、本土の教育基本法でも奨励事項であったが、ここでは「教育上

⁶⁷ 教育税については本編1-2-2(4)の「教育税」を参照

⁶⁸ 沖縄県教育委員会編(1977) p.106~118

男女共学はこれを認め奨励し、実践しなければならない」と、義務事項とされた。そのほか、琉球政府立学校および公立学校の設立者の別、経費の設置者負担原則を明らかにしている。

第2章は、文教局の権能について述べ、第3章の「中央教育委員会」では立法院⁶⁹の承認を経て、行政主席が任命する8人の委員と立法院の文教委員会の議長の9人の委員で構成されることなど、19条から成る条文でその任務等について規定されている。

地方の教育行政について規定した項目についてみると、教育行政を一般行政から区分し、市町村の区域と同一の区域に独立法人としての教育区を設置。教育区の機関として、区教育委員会と教育長を置き、住民の直接投票による公選委員4人、市町村長たる有識者委員1人の計5人で構成した。

各市町村単位の教育区のほか、教育の一層有効な指導と管理を図る目的で、中央教育委員会に数地区の教育区を連合して連合教育委員会を組織する権限を与えた。沖縄本島で9、周辺離島、奄美を含め12の連合教育委員会が組織された。各連合教育委員会は、連合体組織であり、法人格を有していなかったが、管内の教育の指導、管理に対する助言などを職務権限とした。

その他「社会教育」「政治教育」「宗教教育」「教育行政」まで、全般的に新しい時代を展望した、民主的な教育の基本がうたわれている。たとえば、各教育区の4人教育委員のうち「少なくとも1人は婦人とする」と、規定した上、「・・・少なくとも1人は婦人が当選するようにこの法の意図するところを厳守するために必要な措置を講ずる責任を負う」ことを規定している。さらに1954年の改正布令では婦人の立候補および当選者が1人もいない場合には、臨時に婦人委員を任命するものとする定め、婦人委員の参与を義務付けた。

(4) 教育四法民立法—「日本国民としての教育」

先に述べた琉球教育法発効以前米国民政府は、同法律は立法院が召集され琉球の規定する法律を定める時までの暫定的なものであるとしていた。したがって、沖縄の人々はいずれ沖縄の人々による民立法が定められることを期待した。

教育関連の民立法とは教育基本法、学校教育法、教育委員会法、社会教育法という独立した教育の四つの基本法規を住民の意思でつくるということであり、それは、すでに施行されている布令による「教育法」の廃止を意味していた。

米側は布令による琉球教育法が「暫定的なものである」とし、民立法による教育法規の制定を明言していたにもかかわらず、当時から「祖国復帰」を訴え始めていた教育界への警戒心もあり、民立法による法規はなかなか成立しなかった。

1953年度中に何度も中央教育審議会で教育諸法案の審議がなされたが、立法院への提案には至らなかった。審議が始まったのは1955年に入ってからで、1956年1月に可決されたが米国民政府の反対にあい、公布されなかった。

米国民政府が反対の理由としたのは、法案中の中央教育委員会の公選制、②文教局長の教育総長への格上げなどが、「琉球政府の設立」(民政府布告第13号)、「琉球政府章典」(民政府布令第68号)に反し、「三権分立の機構とは別個の第四の政治部門を形成することによって琉球政府機構の原則に反する」と

⁶⁹ 琉球政府の立法機関。1952年の米国民政府布告・布令の公布により設立された。設立当初全琉8つの中選挙区から、31人の公選議員により構成されていた。

いうものだった。

米側が反対したもう一つの理由は、教育基本法案の前文、冒頭の文句の次に「日本国民として」という文句を挿入していたことである。1956年1月、教育委員会の審議中に委員の間から「日本国民として」という文言を挿入する修正案が出され、これに党派を超えて意見が一致、立法院において全会一致で可決した。

当時米国側が、この冒頭部分に反発を示していたことは、米国民政府教育情報部長の次のような発言からも明らかであった。「どこの国の憲法にも、たとえば、われわれは米国国民としてとか、イギリス国民としてとの文句をいれているものはない。沖縄はすでに日本国民であることが条約（サンフランシスコ平和条約）第3条で認められているのに、それをいれることは理解しがたい⁷⁰」。

琉球政府はその3ヶ月後に再提案したが、米国民政府による同じ理由での拒否により廃案となった。その後、米国民政府は突然、教員の契約制などを織り込んだ布令165号「教育法」を公布、教育界では布令による教育制度に大きな反発が起こり、民立法による教育法規制定に一層大きな期待がかかった。

沖縄教職員会、沖縄青年連合会、沖縄PTA連合会などが大会や総会を開き、布令の改廃と民立法促進を訴え、世論が大きく盛り上がった。立法院文教社会委員会はこの世論を背景に、1957年三度目の提案を行い、立法院は全会一致で可決した。

これに対し米国民政府は、相変わらず中央教育委員会が琉球政府の行政機関でありながら、主席の管理監督のもとにないなどの理由やその他数点の「問題点」を指摘した。しかし、「この法案は、立法院が住民の教育に対する希望を表明せんとする三度目の試みであり、この法案にある不備、矛盾または違法性は（中略）必要な箇所は改正されることを信じ（中略）なんらの異議をさしはさむものではない」との書簡を琉球行政主席宛に送り、同法は公布、施行された。これにより長かった米軍の布令による教育から、「日本国民」としての教育が名実ともに実施されることになった。

1-3 第三期（1958年～1972年）：教育の質的向上

米軍からの押し付けではない、民意による教育の基本法規が公布された1958年以降、沖縄が本土に復帰した1972年までの期間についてこの節で取り上げる。1955年に予算計上されて以後、日本政府からの教育面への援助は増額を続け、教育内容においても本土との一体化がますます進んだ時期である。研究大会の開催等を通して教育の量的拡大、質的な向上が図られた。沖縄大学（1958年）、沖縄キリスト教短期大学（1959年）、琉球国際短期大学（1959年）等、高等教育機関の設立が相次いだのは、戦後のベビーブーム世代が高等教育を受ける機会の拡大に貢献した。

⁷⁰ 沖縄県教育委員会編（1977） p. 147

1-3-1 教員研修の充実

(1) 研究教員制度

教育技術の向上を図ろうと沖縄の教員たちが文部省に働きかけ、1952年から研究教員制度が発足した。教職員の間では、戦前にあった本土への研究訓練制度の復活を希望する声が強くなり、沖縄群島政府文教部は、米国民政府に対し同制度の復活を要請し続けたが、米側は、教員研修は琉球大学でできる上、教員不足のおり長期間の研修は学校教育にマイナスである等の理由でなかなか実現しなかった。

沖縄の教育界の指導者たちは、県民世論の喚起とともに文部省にも働きかけを続け、1951年琉球大学開学式に出席した当時の文部政務次官に対し、この問題の解決を要請。文部省は翌年4月からの同制度の実施の意向を示したため、米側も承認することになった。この研究教員制度は、沖縄の教育現場に活気を与え、研究意欲を増大させた。帰任者は、積極的に研究活動や研究発表を行い、地域の教育力向上に貢献した。

1960年度からは、産業教育関係の教員の対象枠が設置され、派遣人員が増員された。さらに1965年度からは、これに校長や指導主事を対象とした研修制度および、戦後の教員養成機関（文教学校、教員訓練学校等）の卒業者を対象として、教育理論の研修を行わせる教員大学留学制度などが実施された。この制度は復帰の年の1972年まで続けられ、1952年から1972年までに1,431人が派遣された。

(2) 教育指導員制度

沖縄の教員が本土に派遣され研修する制度と併せ、本土の優れた教育実践者を沖縄に招聘する制度も1958年から実施された。教育指導員制度と呼ばれ、1959年文部省により実施された。1958年に琉球政府文教局長から文部省あてに送られた要請書には、この制度の目的について、①本土の進歩した教育技術を取り入れて琉球の教育水準を高めること、②日琉の教員交流によって相互の理解を深めるとともに、琉球の児童生徒の日本人としての意識を高めること、となっており、日本政府の責任を指摘し、実現を促す内容であった。

経費については、初年度は滞在費の三分の一を琉球政府文教局、そのほかは本土政府負担であったが、1960年度からは全額本土負担となった。優れた教育実践を沖縄の教員に学ばせるとというのが目的の制度であったが、初年度と2度目に、教育指導員による模範授業を実施したところ本土からの指導員が教壇に立ったとして米国民政府のクレームがつき、1961年度は招聘が中断された。1962年度からは、指導形式を変えるという条件で再開され、1971年までに276人が招聘された。

1-3-2 特殊教育

戦後沖縄の特殊教育は、通常の学校教育と比べかなり遅れてスタートした。戦後6年の空白を経て、1951年に沖縄盲啞学校が開校したのが最初である。視聴覚障害以外については、同年に青少年非行に対応して設立された沖縄職業学校（のちに沖縄実務学園に改称）、ハンセン病者のための療養所である愛楽園の中にあつた児童施設「愛楽学園」が、「澄井小学校、中学校」として正式に認可された。

いずれも養護・救護・教育を兼務した施設であったが、1958年に民意による教育四法が制定され、本

土法と教育法規が同一になったことを受け、学校教育と社会福祉が分離され、特殊教育を行っている学校の中から実務学園が削除されている。特殊学級についてはこの年、小学校2校、中学校2校に設置されていた。

1958年ごろから、社会的関心の高まりにより、精神薄弱児のための特殊学級が小学校で増え始め、1964年には29学級、1965年には85学級になった。しかし、戦後のベビーブームによる生徒数の増加と教室不足のため増設がなく、そのため小学校を卒業する特殊学級の児童の教育に対する不安が高まり、これらの児童の継続的な教育のための施設として1965年琉球政府立大平養護学校が設立された。これは沖縄で初めての精神薄弱児のための学校である。

設立当初は中学部の4学級60人のみであったが、1968年には高等部、1979年には小学部が増設された。

病弱児の教育については、琉球教育法（布令66号・琉球教育法）⁷¹の第4条に基づき1952年から派遣教員制度が実施され、那覇連合教育区に2人配置されていた。これは就学猶予にならない程度の病気で家庭または病院において療養している児童のために教員を派遣するもので、復帰まで続いた。

(1) 視覚障害教育

戦争で閉校されていた沖縄県立盲聾学校が、1951年に沖縄盲聾学校として、沖縄群島政府により開設された。これは1947年、沖縄盲人協会が、軍政府や民政府に対し学校の再開を要請したことがきっかけだった。社会福祉と学校教育の混合形態をとり、4年後の1955年に教育に関する事項は文教局、福祉に関する事項は厚生局が管轄であった。2棟の米軍のコンセットを借りて開校され、32人の児童生徒を収容。校長と教諭4人、書記、看護婦、炊事雑役雇用人などが配置されていた。

校舎をはじめ教科書、備品等は皆無。一般備品としては米軍払い下げの黒板、机、腰掛など、教育備品としては普通小学校用ガリ版刷り教科書や集団補聴器、個人補聴器などがあっただけで、校舎不足や教育備品不足は日本復帰の頃まで続いた。

初等部と⁷²速成科に分けられ、修業年限は初等部が6年、速成科が3年。速成科は普通教科の授業時間より職業科専門の授業の方が多く、木工、農業、洋裁、美術、手芸などで教材はほとんど米軍の援助によるものだった。のちに速成科は琉球政府社会局の、初等部は文教局の管轄となった。

その後盲聾学校を障害別に分離設置すべきであるとの論が起こり、1959年に「政府立盲聾学校」から、「政府立盲学校」と「政府立聾学校」に分離独立した。

沖縄盲学校についてみると、設立当初（1951年）の在籍は小学部10人であったが、約20年後の1975年には小中高等部あわせて122人となった。1955年に琉球政府が全琉球小中学校に対し実施した「盲者および弱視者」の実態調査によると、小学校に72人、中学校に60人が在籍していた。盲学校では、1957年以降各市町村や公立小中学校に対し実態調査を依頼したり、厚生局福祉課の障害者名簿等を手がかりに訪問調査や就学勧誘を実施した。これにより1965年から1970年にかけて、盲学校における児童生徒数は大幅に増えた。

ここからも明らかなように、戦後間もない開校当初の頃は、障害の原因は爆発物等による外傷が20%、はしか、高熱、栄養障害など伝染性疾患によるものが40%と後天的要因によるものが多く、先天素因によ

⁷¹ 同教育法については1-2-3「教育法規の整備」を参照

⁷² 開校当初、学齢期を超過した者（13人）のために設置された科。

る視覚障害は少なかった。これは、戦後の混乱と医療体制の不備を反映しているといえる。しかし、次第に後天的要因による障害は少なくなり、先天的素因による障害の占める割合が増加している。たとえば、1980年には伝染疾患によるものは9,4%で、逆に先天素因が65,4%を占めている。

(2) 聴覚障害教育

聴覚障害教育について沖縄で特筆されるのは、1964年から1966年に沖縄全域で流行した風疹（三日はしか）による聴覚障害児に対する教育である。

風疹にかかった妊婦から、白内障、心疾患、難聴等の先天性の障害を持つ子どもが出生していたことが1960年代後半から70年代はじめにかけて明らかになった。琉球政府は本土からの専門医師団を招き、検診を進めた。その結果、風疹との関係が疑われた児童が374人、そのうち339人が難聴と診断された。400人近くの難聴児が同時に幼稚園、小学校に入学するというのはかつてなかった。日本全国の聾学校の小学部に入学してくる1年生の児童の総数が、全国でほぼ1,000人であったということから、1県で400人もの難聴児の入学がいかに大変なものであったかがうかがえる。

さて、これら難聴の児童に対しては、早期教育の必要性が指摘され、関係機関の取り組みが始まった。琉球政府文教局の取り組みは以下のとおりである。

- ① 指導者養成のための専門講師の派遣を日本政府に要請し、第1次から9次の派遣指導員が送られ、県内の人材の養成にあたった。
- ② 沖縄から1970年と71年に45人の教員が本土に派遣され、指導技術を習得した。
- ③ 講習会終了後、巡回教諭らが各地域で母子に対し、聴能訓練を実施した。
- ④ 風疹による聴覚障害児の幼稚園入園に備えて、専門教諭を養成した。
- ⑤ 沖縄ろう学校において、難聴児の早期発見と教育の立場から母子講習会を開催した。
- ⑥ 沖縄ろう学校では、幼稚部が1学級設置されていたが、学則を改正し3歳児まで年齢を引き下げ、風疹による聴覚障害児の受け入れを可能とした。

<北城ろう学校の開設>

1969年4月からは沖縄全県下に風疹難聴学級が設置され、幼稚部学級がスタートした。その後、学童期には公立の小学校へ入学し、「風疹難聴学級」で教育を受けた。しかし、聴能訓練に授業の大半が費やされた結果、学習内容に当てる時間が通常の学校教育で要求される内容を履修するに至らなかったため、県教育庁は6年間の中高等部の教育編成プログラムに着手し、1978年、県立北城ろう学校の設立に至った。単一学科、単一学年制で、本島各地から140人の生徒が入学、19学級で開始した。

北城ろう学校の高等部については、どのような学科を設置するかで議論があったが、父母からは言語力の向上への期待が強く、普通科への要望が高かった。そのため、職業科は2学級だけで残りを普通科とした。北城ろう学校高等部以外では、75人が一般の高校に入学した。全国的にも注目を集めた北城ろう学校はその使命を終えて1984年に閉校した。

証言1-6 風疹児の近況

「昭和40年生の風疹児も現在では30年代半ばになっている。(中略) 難聴学級卒業生の3人の母親に会っているいろいろ聞いてみた。彼女たちのお子さんたちは、一人前の社会人として立派に巣立っていた。それぞれ結婚して子どもも出来ていた。失業率の高い沖縄で、ちゃんと職について、子育てに励んでいる。3人ともクラスメートの風疹障害者同士の結婚で、子育てに問題があるのではないかと心配もされたようだが、それぞれの子どもたちとのコミュニケーションも支障なくできているとのことである。

彼らの子どもたちも自分たちの両親が難聴障害者であることをちゃんと受け止めていて、上の子が立派に親のカバーをしてくれているようである。夫婦ともに聴覚障害者同士がここに至るまでには、本人はもちろんのこと、その親の苦労は一般の人には想像もつかない大変な苦労があったことが推察される。本当にご立派の一語につきる」

那覇市教育委員会編『那覇市教育史通史』2002年

(3) 知的障害教育

1950半ば頃から、試験的に特殊学級を設置する学校が出始めたが、知的障害教育のための特殊学級の最初の認可校は1958年の那覇市立城北小学校であり、7人の児童で開級された。担任の教諭は、本土での研修を経て学級開設に至ったが、学級経営だけでなく、公開授業、研究発表大会、講習会等を開催して特殊教育の発展に努めた。1961年には、文教局の主催により、4週間にわたって専門の研修会が開催され、特殊学級開設の申請がだされていた学校から5人が参加した。翌年から、これらの教諭がそれぞれの学校で特殊学級を開設した。

その後、知的障害教育は徐々に進展を見せたが、当時、社会的認識は薄く、1962年までに小学校における特殊学級は13学級だった。一般の認識が高まり、1965年には85学級にまで増加、児童数も787人になった。

しかし、中学校における特殊学級設置校は当時まだ3校しかなく、これらの児童を継続的に教育する場の必要性が指摘されるようになった。このような社会的ニーズにこたえて、1965年沖縄で最初の養護学校「琉球政府立精神薄弱養護学校」が開設された。後に同校は「大平養護学校」校名が変更された。中等部4学級60人の生徒からのスタートだったが、学年進行で学級が増設され、1968年には高等部、79年に小学部が設置された。

養護教育が大きく進展したのは、1979年の義務制実施以降のことである。それまでは、知的障害児の場合、障害の重い子どもたちはほとんど「就学猶予」となっていたため、普通の学校には在籍しておらず、特殊学級でも現在の知的障害学級に比べるとはるかに障害の軽い子どもたちを対象としていた。

養護学校の義務制は1973年に公布され、沖縄県では沖縄振興開発計画の中で養護学校義務制に向けた基本施策が立てられ、計画的に整備が進められた。その結果、1975年に沖縄本島北部の名護市に県立名護養護学校、1977年と1979年に沖縄本島以外の宮古、八重山にも養護学校が開設された。

証言1-7 城北小学校で沖縄初の知的障害児のための特殊学級を開いた、池田洋子教諭の回想

「7人のうち3人は児童福祉施設の子どもたちでした。孤児で親がいないため、生活のマナーか

ら指導していきました。私は本土での経験をもとに、いままでの授業形態を崩し、生活指導を中心とした体験学習を主体にした、独自のカリキュラムに切り替えました。学校の裏手の小高い丘の上に行き来を通して、道の両側の木の数を数えたり、草花を摘んで数えたりしました。

丘の上では、青い空を飛ぶ飛行機を仰いだり、青い海の船を眺め、自然の語らいの中で言葉を覚えさせ、一日を過ごしたこともありました。それらの体験学習は、すべての学習の素地となり、子どもたちが喜んで学習に取り組むようになりました。(中略)

1958年11月に「特殊学級の経営」をテーマに個人研究発表を行い、学習指導内容や科学的調査に関すること、教材教具はすべて自主制作しなければならないことなどを報告しました。

池田洋子「開設当初の特殊学級について： 那覇市立教育研究所『戦後の教育—0からの出発—(2)』1999年」

1-3-3 日本復帰と教育

(1) 教育条件整備

27年間の米軍統治が終了し、1972年5月に沖縄の施政権は日本に返還され、沖縄の人々が熱く望んだ「祖国復帰」が実現した。これまでの琉球政府から沖縄県へ移行、政治・行政、教育などの制度が日本本土と同一となった。

日本復帰と同時に米軍統治時代に立ち遅れたさまざまな社会資本の整備、基地依存経済からの体質改善、本土との格差是正等を目的に第一次沖縄振興開発計画が策定され、沖縄の振興開発が行われてきた。同計画は、10年を期間としてこれまで4次にわたって策定され、沖縄の自立発展を可能とする条件整備が続けられている。この振興開発計画は県が計画策定の権限を持ち、同計画にもられた事業については、補助率等について特別の配慮がなされている。

この計画の中で教育については、沖縄が戦後、学校施設設備と教職員の極度の不足という悪条件のなかから出発し、整備のための努力が続けられてきたが、教育諸条件の整備はいまだ不十分であるとし、教育文化施設の整備水準を早急に向上させるための施策の必要性を指摘している。そして、義務教育においては、学校規模、学校配置の適正化のための学校の分離、統合、増設、特殊教育、僻地教育の条件整備、高校規模の適正化と高校の新設など、教育文化全般にわたっての整備の必要性がうたわれた。

同計画に沿って、幼稚園、義務教育、高校、特殊学校に至るまでの主にハード関係の教育条件が急速に整備され、復帰から10年後にはほぼ全国並み、小学校の校舎基準達成率については、全国平均を上回る水準にまで達した。体育館やプール等は復帰前までは整備率はきわめて低かったが、これもほぼ全国水準に達した。(次頁表3-1)

(2) 学力向上対策

教育諸施設の整備は第三次の振興開発計画が終了した2003年までにほとんど全国並みの水準に至り、目標を達成した。現在、沖縄県の大きな教育課題として取り組まれているのはむしろソフト面、学力向上、全国平均を上回る高校の中途退学問題である。学力向上については、全国標準学力検査の平均を全

表 1-10 学校施設の年度別整備状況（沖縄県と全国の比較）

学校施設の年度別整備状況（沖縄県と全国の平均との比較）

単位：%

施設	校種	47年5月		48年5月		49年5月		50年5月		51年5月		52年5月		53年5月		54年5月		55年5月		56年5月		57年5月	
		全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄	全国	沖縄
校舎の基準達成率	幼稚園	48.6	83.9	46.2	82.8	53.1	84.0	60.1	86.0	65.7	86.0	69.6	86.0	73.9	87.3	80.1	88.6	83.5	90.3	88.9	92.0	91.4	92.3
	小 校	74.8	95.0	76.1	95.7	67.6	89.0	70.3	88.0	75.1	89.0	81.3	90.0	78.0	82.6	78.5	83.7	82.8	85.5	87.1	87.2	89.5	88.6
	中 校	72.1	96.6	75.0	95.5	66.1	90.0	70.3	91.0	74.5	91.0	79.2	91.0	74.7	95.0	79.7	98.1	83.0	89.0	85.6	89.6	89.0	89.7
	高 校	51.1	78.0	51.4	80.2	60.4	82.0	65.4	84.0	71.8	95.0	63.0	69.0	67.9	71.3	69.1	72.2	72.6	73.6	73.1	72.6	73.6	86.7
	特 殊	65.3	65.0	51.3	67.3	55.2	67.0	59.6	70.0	59.0	72.0	47.0	72.0	67.2	73.8	61.8	63.2	59.1	66.2	61.8	66.4	68.4	69.2
屋体の設置率 (体育館)	小 校	14.5	76.0	20.6	77.0	26.3	79.0	42.3	50.0	57.0	81.0	66.5	83.0	75.3	84.4	79.2	86.6	85.8	88.3	86.9	89.9	89.5	90.8
	中 校	26.5	81.0	33.1	85.8	66.6	87.0	55.4	87.0	65.1	88.0	75.3	89.0	81.8	89.4	85.0	91.0	85.5	91.6	85.1	92.8	88.5	93.2
	高 校	30.3	-	42.5	-	55.0	83.0	68.4	84.0	85.3	87.0	88.6	88.0	95.6	89.0	95.7	92.4	100.0	92.0	96.0	94.7	98.0	96.0
	特 殊	33.3	-	33.3	-	33.3	-	44.4	-	40.0	64.0	36.3	64.0	42.9	65.0	52.9	58.7	71.4	66.0	58.8	68.8	58.8	73.0
水泳プールの設置率	小 校	7.9	41.3	8.6	48.2	8.8	52.4	9.1	54.7	8.8	57.5	11.3	59.8	12.1	61.9	15.6	68.7	18.7	66.9	23.4	69.3	28.3	70.8
	中 校	6.6	38.9	6.6	42.7	7.4	46.5	7.4	48.4	8.1	50.0	9.2	52.3	9.6	54.3	10.9	56.9	11.7	58.4	13.5	61.0	16.2	61.4
	高 校	25.0	39.7	5.6	41.4	7.5	45.2	9.7	46.9	11.6	47.8	13.6	48.1	17.8	49.1	19.1	51.1	25.5	51.8	38.0	53.6	47.1	55.4
	特 殊	11.1	-	11.1	-	11.1	-	22.2	-	27.3	-	35.7	-	35.7	-	35.3	-	56.0	-	47.1	-	52.9	-

出所：沖縄県教育委員会編（1984）

国水準に引き上げること等を目標に、1988年から3年間を一次とする三次計画が立てられた。この三次計画の終了に伴い、1997年から2001年までの5年間を「学力向上推進期間」と設定。現在は2002年から2006年までの5年間の新学力向上対策の期間（2002年～2003年）に設定され、取り組みが行われている。

参考文献

- 朝日新聞社編（1977）『屋良朝苗回顧録』 朝日新聞社
- 沖縄県教育委員会編（1977a）『沖縄の戦後教育史』 沖縄県教育委員会
- （1977b）『沖縄の戦後教育史資料編』 沖縄県教育委員会
- （1983）『沖縄の特殊教育史』 沖縄県教育委員会
- （1984）『教育行政のあゆみ－復帰後10年－』 沖縄県教育委員会
- （1990）『沖縄市学校教育百年誌』 沖縄県教育委員会
- （1994）『教育行政のあゆみ－復帰後20年－』 沖縄県教育委員会
- （1999）『沖縄県史ビジュアル版 青空教室からの出発
－戦後校舎の移り変わり』 沖縄県教育委員会
- （2004）『教育行政のあゆみ－復帰後30年－』 沖縄県教育委員会
- 沖縄県生活福祉部（1988）『戦後沖縄児童福祉史』 沖縄県生活福祉部
- 沖縄県平和祈念資料館編（2001）『沖縄県平和祈念資料館総合案内』 沖縄県平和祈念資料館
- 沖縄タイムス社（1983）『沖縄大百科事典』 沖縄タイムス社
- （株）社会経済研究所（1980）『沖縄アルマナック季刊2号』 社会経済研究所
- 玉城嗣久（1987）『沖縄占領教育政策とアメリカの公教育』 東信堂
- 名護市史編さん委員会（2003）『名護市史 本編6 教育』 名護市
- 那覇市教育委員会編（2001）『那覇市教育史写真集－写真でみる那覇市教育のあゆみ』 那覇市教育委員会
- （2002）『那覇市教育史 通史』 那覇市教育委員会
- 文教友の会編（1993）『戦後沖縄教育の回顧録 文教局思い出の記』 文教友の会
- 宮里政玄（1986）『アメリカの沖縄政策』ニライ社
- 琉球新報社（1988）『もえる青春群像－沖縄文教・外国語学校』 琉球新報社
- 琉球政府文教局『琉球政府要覧1955年版』 琉球政府文教局
- 琉球政府文教局編（1955）『琉球史料集』 琉球政府文教局
- 琉球文化社（1974）『琉球の文化第五号』 琉球文化社

第2章 沖縄における平和教育

第2章 沖縄における平和教育

沖縄本島南部の糸満市にある沖縄県平和祈念資料館には毎年40万人が来館する。その半数以上が本土からの修学旅行生である。同館と同じ糸満市にあるひめゆり平和祈念資料館は「ひめゆり部隊」の名で知られる女子学徒の看護用員としての体験を元に作られた施設で、ここも地元の生徒たちに加え、本土からの修学旅行生が多い。

修学旅行の主なポイントは、独特な歴史や自然、そして平和学習の場としての沖縄である。沖縄を訪れる多くの修学旅行生が平和祈念資料館などの平和学習に関係する施設を訪れ、沖縄戦の経緯や住民の被害についての展示を見る。そして米軍基地を外から見て、「基地の島」沖縄の置かれている現状を学習する。

日本における平和学習の場は、長年広島や長崎がよく知られてきた。沖縄が広島や長崎と同じように、平和学習の場として注目を集めるようになってきた背景には、沖縄県民が沖縄戦での自らの体験を語り、米軍基地を多く抱える重圧を全国に訴え続けてきたことが挙げられる。

沖縄戦は、20万人以上の犠牲者を出す悲惨な戦争であった。軍人の数をはるかに上回る住民の犠牲があった。沖縄の人々は自らの戦争体験を語り、記録化した。自分たちの住む村や町が戦場になったこと、かけがえのない肉親を失い、郷土が焼け野原と化したこと。戦争がいかに醜く悲惨であるか、命がどれほど尊いものであり、肉親を失った悲しみがどれほど深いものであるかを、自分たちの言葉で語り、それは記録化され後世に伝えられている。

学校や地域において、体験者を招いての講演や戦争遺跡の訪問、戦時中の暮らしの追体験などが行われた。家庭でもごく普通に祖父母や親から戦時中の体験が語られてきた。家族や親族、身近な人を通して聞いた「沖縄戦」は、沖縄の子どもたちの胸に深く刻まれ、「命の尊さ」を教えた。

しかし、年月を経るにつれ、沖縄戦体験者の高齢化等により、日常生活の中で戦争体験が語られることは少なくなった。この体験を風化させずに語り継いでいこうという試みが沖縄の人々の間に生まれ、現在では学校や地域で、平和を教え、伝える試みが行われている。

沖縄戦に続いて沖縄は1945年から1972年までの27年間、米軍政治下に置かれた。日本国内法が適用されない状況下で、軍事基地機能を優先する米軍の統治下で、人権の抑圧が行われた。沖縄戦とあわせ、異民族統治の問題を追及することも、復帰前の沖縄にとって大きな平和教育のテーマであった。

もう一つ沖縄で「平和」とその対極にある「戦争」を、いやが上にも考えさせるのが、広大な米軍基地の存在である。「沖縄からは安保⁷³が見える」とよく言われる。日本の国土面積の1%に満たない沖縄に、在日米軍専用施設の75%が集中する。沖縄県民は米軍基地の整理縮小を戦後訴え続けてきたが、それは必ずしも県民の希望通りには進まず、基地から派生する問題が県民の生活を圧迫し、現在に至っている。

平和を発信する県民の努力は、これらの大きなテーマを軸に、県民が歩んだ多難な戦後を検証するような形で、続けられてきた。

⁷³ 日米安保条約（正式には日本国とアメリカ合衆国との間の相互協力および安全保障条約）のこと。1960年に署名、発効された。1951年にサンフランシスコ平和条約と一緒に締結された旧安保条約を改定して継承したもの。沖縄の米軍基地は、日本復帰後、この条約に基づく提供施設となっている。

最近では、日本だけでなく国外からも県民の平和への願いが注目を集めるようになった。沖縄における米軍基地の重圧は外国のメディアでも大きく取り上げられた。また、軍人、民間人、国籍を超えて命の尊さを訴えた「平和の礎（いしじ）」の精神は、国内外で共感を得ている。1999年に創設された「沖縄平和賞」は、従来の沖縄発の平和発信の概念をさらに広げている。「沖縄戦」、「米軍基地」という「被害」を受ける立場からの発信だったのが、より積極的に沖縄の人々の平和への願いを世界に広げる意味を持っているといえる。

本章では、沖縄がなぜ平和を伝えようと努力するのか、沖縄が訴える平和とは何か、どのようにしてそれが行われてきたのか、そしてそれは現在どのように変化してきたのか、その意義や歴史、現在と将来の課題について述べる。

2 - 1 庶民が語り継いだ沖縄戦

沖縄における平和教育の大きなテーマである沖縄戦。なぜ、この沖縄戦が戦後ずっと平和教育のテーマであり続けるのか。沖縄戦にいたる経緯と沖縄戦の特徴をここで紹介する。

2 - 1 - 1 沖縄戦

(1) 戦前の沖縄

沖縄県は古来、中国や周辺アジア諸国との交易をもとに琉球王国として栄えていた。しかし、17世紀はじめに薩摩藩（現在の鹿児島県）の侵入で江戸幕府の体制化に組み込まれた。その後江戸幕府は倒壊して日本の封建制に終止符が打たれ、天皇制の明治政府が1868年に誕生した。天皇制の国家となった日本は、1872年にそれまでの琉球王国を「琉球藩」とし、鹿児島県（旧薩摩藩）の管轄にあった琉球を直接の管轄に移した。1879年には琉球藩が廃止され、日本の一県「沖縄県」と改称され、琉球王府は滅びた。

近代化を急ぐ日本は、富国強兵策をとり、軍備を拡張し近隣諸国への侵出を狙った。一方で、国民に対しては天皇を神格化し、天皇に追従する臣民を育てる目的で皇民化教育を進めた。

この皇民化教育は沖縄に対して特に強力で推し進められた。それは、沖縄が独特な文化と他府県と異なった歴史を持っていたため、日本への同化を進める政策とあわせて、教育の根底をなして推進された。1887年には全国の師範学校より早く「御真影⁷⁴」が沖縄県尋常師範学校に配布された。

皇民化教育は、ともすれば沖縄の風俗や文化を否定する形で進められる傾向にあった。たとえば標準語励行は、教育の場で方言の話者に「方言札⁷⁵」を掲げさせたりして罰則を与えるなどの強引なやり方で進められた。また、沖縄固有の姓名を日本風に改めたり、村ごとに神社を建立させる運動なども起こった。標準語励行に対しては一部知識人から沖縄の文化を否定するものとして、県の性急なやり方を批判する動きもあった。県内賛否両論に分かれて論争も行われたが、結局標準語励行運動は推進された。皇民化教育も明治から大正、昭和を通じて継続され、終戦まで続けられた。

⁷⁴ 天皇崇拝を国民に深く浸透させるため、全国の学校に配布された天皇と皇后の写真。

⁷⁵ 標準語励行の強硬手段としてとられたもの。学校などでよく用いられた。方言を使った子どもはこの「方言札」とかかれた札を持たされ、次に方言を使った子どもがいたら、それを手渡すという仕組みだった。

(2) 日本のアジア太平洋への侵攻

富国強兵策により軍が拡大した日本は、中国への進出を企て1931年に満州事変を起こし、1937年の盧溝橋事件をきっかけに日本と中国は全面的な戦争状態とった。日本は軍事的にも経済的にも困難に陥り、戦線の拡大は米英との利権対立となり、太平洋戦争の開戦にいたった。

1941年12月8日、日本はハワイの真珠湾とマレー半島を攻撃した。その後も次々と南洋各地を攻撃して勝利したが、急速に拡大した戦況への対応に苦慮し、戦争が長期化して泥沼化していった。1942年のミッドウェー海戦で大敗した日本は、1943年にはガダルカナルを撤収、1944年2月にマーシャル群島陥落、7月にサイパンの日本軍が全滅し、8月にはグアム、テニアン島の島々でも日本人は敗北を帰した。

(3) 沖縄戦の経緯

沖縄戦の開始は、1945年3月26日に米軍が沖縄本島の西にある慶良間諸島へ上陸以来の戦いとされるが、実際には前年の1944年10月10日に行われた10・10空襲ですでに沖縄は攻撃されている。10・10空襲とは、1944年10月10日、米国機動部隊が沖縄に行った大空襲のことで、米軍が日本に対して行った最初の空襲である。沖縄に来襲した米軍機は延べ900機。主として沖縄の日本軍飛行場であった嘉手納や読谷、そして那覇の港湾などが空襲を受けた。全県下の死傷者が1,500人。特に那覇市の被害が大きく、死者の半数近くを那覇市が占め、市の90%が灰燼に帰した⁷⁶。

沖縄戦に米国が投入した兵力は総兵力で54万8,000人、日本軍が10万2,000人。因みに米軍上陸直前の沖縄の人口は45万人であった。日本軍兵力の10万2千人のうち、2万5千人は沖縄で調達した、民間人の成人などで構成される防衛隊員や学徒動員によるものだった。艦船は米軍が1,500隻、日本軍は海上特攻艇が300から400隻。総戦力の比較では米軍は日本軍の10倍。兵器、艦船、軍用機、兵員、補給物資などすべての面で米軍が圧倒的に優位にあった⁷⁷。米軍は、1945年3月26日に慶良間諸島に、4月1日には本島中部の西海岸に上陸し、それから約3ヶ月の間地上戦が行われた。

以下、「沖縄県平和祈念資料館総合案内⁷⁸」、「鉄の暴風⁷⁹」、「沖縄の証言⁸⁰」から沖縄戦の経緯とその特徴を追ってみる。米軍は上陸したその日に、日本軍の北飛行場（読谷村）と中飛行場（嘉手納）を占拠し、2日には沖縄本島のもっとも幅が狭い部分の石川線で本島を南北に分断した。北と南の二手に分かれて本島を攻略した米軍は本島の北部一帯をほぼ制圧したが、中南部では日本軍の激しい抵抗にあい一進一退の攻防戦を展開。5月には日本軍の司令部がある首里で激しい戦いが行われ、日本軍は南部に撤退した。4月下旬に行われた浦添村（現在の浦添市）前田における日米の戦闘は、4日間にわたって繰り広げられ「ありったけの地獄を一つにまとめた」と、米軍の戦史が伝える激しい戦闘となった。

南部一帯は那覇や首里、中南部からの避難民と敗走する日本軍が入り乱れる戦場となった。6月22日の日本軍守備軍の司令官の自決により、組織的抵抗は終了した。沖縄戦の犠牲者については確固としたものはないが、ここでは、平和祈念資料館で示されている数字を使う。全戦没者数20万656人で、米軍が1万2,000人、他都道府県出身者が6万5,908人、沖縄出身者が12万2,228人。この中の9万4,000人が一

⁷⁶ 沖縄タイムス社（1983） p. 372

⁷⁷ 沖縄県平和祈念資料館（2001） p. 81

⁷⁸ 同上 p. 60～67

⁷⁹ 沖縄タイムス社（1950）

⁸⁰ 名嘉正八郎・谷川健一（1971）

般県民で、その他が、県出身の軍人や防衛隊、学徒隊などの軍属も多く犠牲となった。

2-1-2 自然発生的な平和教育

(1) 肉親が語る沖縄戦

激しい沖縄戦を体験したこの地で、平和と命の大切さを教える教育は、戦後、自然発生的に起こったといえる。「平和教育」の「実践」の場となったのは、戦後の当初は学校というよりはむしろ、家庭や地域コミュニティであった。実践していた人々も普通の庶民であり、「教育」という意識は薄かったはずである。むしろ、自身が体験した事実を、胸の奥から少しずつ搾り出すように語り継いでいったのが、沖縄で「平和を教える」ことの始まりだった。

「沖縄から平和学習へのメッセージ⁸¹⁾」のまえがきの中で、著者の一人、新里誠氏（TOSS沖縄教育サークル代表）が、自身の親から聞いた戦争体験について書いている。当時4歳だった著者の母親は、祖母に手を引かれ空襲の合間をぬって避難していた。その時、祖母が著者の母親に「ぐずぐずしていら置いていくよ」と言った。母親は今でもその言葉が忘れられないと語るという。その時の祖母の鬼のような顔が今でも忘れられないのだという。いつも仏のように優しい自分の母親が、戦争の最中自分を置いていってしまう。それは四歳の少女にとって死を意味する。

新里の父親は戦争当時10歳。ねずみや蛇まで食べられるものは何でも食べたがいつも空腹だった。夜、壕を抜け出して食糧を探しに行ったら何かが彼の腹をかすめた。小銃の弾だった。著者の父親は戦後、よくその傷跡を示して、あの戦渦を潜り抜けてきた体験を語ったのだという。

このような親や祖父母など肉親からの戦争体験談は、普通の家庭で普通に語られてきた。語った側は、自分の体験を「平和教育」とか「命の尊さ」を教えるというような、崇高な意味を持って語ったわけではなかっただろう。聞いている側も、教育を受けているという緊張した意識を持っていたわけではなかったと思われる。ただ、聞いた側には、戦争の恐ろしさとか、弾が飛び交う戦場に残される恐怖感とか、自分の腹をかすめたのが小銃の弾丸であったときの恐怖感というのは、強く記憶の中に刻み込まれたはずである。

筆者（澤舩）にも同じような体験がある。私の祖父母は南部の激戦地をさまよった避難民たちであった。避難していた場所の近くで空襲を受け、祖母は末娘を失った。祖父はその間近にいて奇跡的に難を逃れた。祖父母は4人の息子のうち3人を戦争でなくしている。長男を満州で、次男を南洋で、4男は防衛隊員として召集され沖縄で亡くなった。どの息子の遺骨も手元に届かなかった。祖母は毎年沖縄戦終戦の日とされる慰霊の日に行われる平和行進に参加していた。那覇市内の遺族連合会館から沖縄戦終焉の地の糸満市摩文仁までの24kmを歩いた。炎天下の行進は老人にとって随分苦しかったはずだが、息子たちの苦しみを少しでも自分に与えて自身を罰しているようにも見えた。家に戻ると汗とも涙ともわからない顔の水滴をタオルで何度も拭いて「いくさーならんどー（沖縄の方言＝戦争はもう本当にいやだ）とつぶやいていた。私の妹は小さいころ熱を出すと、うなされて枕を持って「戦争が来る」「戦争が来る」とうわごとをよく言った。祖父母や父母から聞かされた戦争の話が強く心に染み付いていたの

⁸¹⁾ TOSS沖縄教育サークル（2000）

だと思ふ。

親や祖父母という身近な肉親から語られる戦争は、論理的に整理されたものではなかったが、それだけに、強いインパクトを聞くものに与え、知らず知らずのうちに、若い世代に戦争の恐怖、醜さや悲惨さ、肉親を失った悲しみや喪失感を教えていった。

(2) 沖縄戦体験の記録と出版へ

自然発生的に、沖縄の人々は、自らの体験を語り、「平和教育」の一翼を担ってきたが、やがてそれは、ものを書くことができるような立場の人たちによって、活字化されるようになってきた。戦争の記録はふつう、武将や兵士、戦勝国の指導者たちの戦いのことであり、一般住民が主体でまとめる戦記は、沖縄戦終結当初は、ほとんどなかった。戦後の沖縄の戦争記録や、文学についてまとめた、「沖縄の戦記⁸²」の中で、著者の仲程昌徳は、沖縄の戦後文学を大きく、四期に時代を区分している。戦記作品の先駆的作品が発表された時期で、1945年から1949年までを第一期。沖縄出身の体験者によって書かれた、実録類が出た、1950年から60年までの時期を第二期。さらに、1960年代後半から1970年代初期までの、沖縄戦を体験しなかった、本土在住の作家たちによって沖縄戦が書かれた時期を第三期。非戦闘員であった、人々の戦争体験が収集され、記録が書かれた第四期が、1970年代以降、現代までの期間である。⁸³

以下では、後の沖縄戦体験記録のさきがけとなった初期の作品に注目してみる。

第一期の文学は日本軍の兵士による軍部への批判を中心としたもので、非戦闘員や住民の問題はほとんど取り上げられてこなかった。

1950年になってはじめて、沖縄の戦記が沖縄の人々によって書かれた。終戦後、家庭や地域で語られていた戦記だが、沖縄の人々が、これを活字にしようと思うまでに数年かかっている。この時期になってやっと、廃墟の中から、どうにか生活する目途が立ったこと、敗戦後の虚脱状態や混乱状態から、ようやく立ち上がることができるようになったこと。戦場を体験した人々が、生活を取り戻し、表現への意欲をもつようになったといえる⁸⁴。

沖縄戦の様相を、住民の視点に重点をおいて、沖縄の人たちによって書かれた、初めての書が1950年に出版された「鉄の暴風⁸⁵」である。まえがきには、この本の出版の意図が、次のように明確に記されている。少し長くなるが、ここに前書きの概略を引用する。

「ここに米軍上陸から、日本守備隊が潰滅し去るまでの、住民の側から見た、沖縄戦の全般的な様相を描いてみた。生存者の体験を通じて、可及的に正確な資料を蒐集し、執筆し、書きおろし戦争記録として読者賢者にお送りするものである。軍の作戦上の動きを捉えるのがこの記録の目的ではない。飽くまで、住民の動きに重点を置き、沖縄住民がこの戦争においていかに苦しんだか、また、戦争がもたらしたものは何であったのかを、ありのままに、訴えたいのである。このことはいかなる戦場にもなかつ

⁸² 仲程昌徳 (1982)

⁸³ *ibid.* p. 12

⁸⁴ *ibid.* p. 46

⁸⁵ 沖縄タイムス社編 (1950)

たことであるし、いかなる戦記にも書かれなかったことである。(中略) 逃げ場のない幾十万の住民が、右往左往して、いたずらに砲弾の犠牲となり、食に飢え、人間の悲劇の極致を展開した。住民は洞窟から洞窟へ、墓から墓へ、わずかな荷物を抱えて、死の彷徨をつづけた。あるいは、一族が先祖の墓の中で死を待ち、あるいは、一つの洞窟の中に、何百の老若男女が押し込まれて、陰惨な生活を続けた。(中略) 辛うじて死を免れた人々は極度の緊張と、栄養失調と、不自然な壕生活のために生きた人間の姿とは思えないほどだった。それは、人間の体力を維持するには、あまりに無理な、ながい疲労と、不潔と、暗黒の生活だった。死ぬことを教えられて、しかもたえず死の恐怖に戦慄しつつ、生を求め続けようとした人間の最後のあがきであった。ここに土壇場まで追い詰められた人間の、いろいろな姿がある。ここに真実の物語がある。もちろんわれわれは、日本帝国主義の侵略戦の犠牲となったが、われわれがいわんとするものは、もっと、深いところにある。『民族を超えた、人間としての理解と友情』われわれは、それを、永遠の平和を希求する⁸⁶」。

この長い前書きを引用したのは、ここに書かれた住民の沖縄戦がこの後、学校を含め、沖縄戦を題材にした平和教育の、重要なテーマになった部分が多いからである。「鉄の暴風」は、米軍による検閲を意識したことや、それを意識したことによる、自己検閲などがあって筆を惜しんでしまったことなど、反省材料も指摘されている⁸⁷。また、1980年代に入って、本土の作家により事実誤認があるとして、厳しく批判されたこともある。しかし、沖縄だけでなく、本土でも多くの人々から、共感を得て、沖縄戦記録のバイブル的存在となり、「沖縄戦観」に影響を与えた。「鉄の暴風」は、1950年10月から琉球放送(AKAR)によって毎晩朗読放送され、多くの人々に感銘を与えた。

1951年には「沖縄の悲劇—姫百合の塔をめぐる人々の手記」が、同女生徒らを引率した教員の1人である仲宗根政善によって出版された。看護用員として戦争に動員され、悲運な最期を遂げた、若い女生徒たちの手記をまとめたものである。その後1953年には男子学徒隊の記録である「沖縄健児隊」が出版された。鉄血勤皇隊として沖縄戦に参加した14人の手記が掲載されている。編集にあたったのは、1980年代に沖縄県知事になった大田昌秀らだった。これらの刊行本は沖縄戦が武器を用いての兵士同士の戦いという、通常概念をこえて、少年や少女まで戦場に狩り出すむごいものであったことを改めて示した。

住民の戦争体験を記録しようとする試みは、その後も広がりをもって続けられた。1971年に出版された沖縄県史の「沖縄戦記録Ⅰ」は、1,000人近い体験者に接触し、40回あまりにわたって、北谷、北中城、那覇、島尻の全域で座談会、直接の聞き取りなどを行い、戦争体験をまとめた。

この県史編纂事業に関わった名嘉正八郎は、著書「沖縄の証言⁸⁸」の中で、なぜ庶民の戦争体験なのかについて次のように語っている。

「自己の生活を守る以外になんの関心も持たない庶民に戦争がいかなるものと受けとめられたかということが、彼ら自身の口を通して語られたことがない。自分たちの生活の場を提供した沖縄にとって、そうした戦争記録が生まれていないことは重大な欠如と私には思われた⁸⁹。」

⁸⁶ ibid まえがき

⁸⁷ 仲程昌徳 (1982) p. 54

⁸⁸ 名嘉正八郎、谷川健一 (1971)

⁸⁹ 同上 p. 192

同著はインタビュー等を経て、1969年に本格作業に入り、1971年の出版にいたった。

1974年には、沖縄戦記録Ⅰに集録できなかった証言とあわせ、宮古や八重山を含む本島周辺離島やサイパンなどに至るところまで網羅され、これにより沖縄全域における住民の戦争記録がまとまった。

この同じ年には那覇市が「市民の戦時・戦後体験記1」を発刊した。那覇市史編集室が1971年に行った公募原稿をもとにまとめたものであった。その後那覇市は1977年に「忘れられぬ体験」と題して新たに原稿を公募し、1981年に「市民の戦時・戦後体験記録2」が刊行された。

1982年には宜野湾市が第三巻で「市民の戦争体験記録」を出版、1984年に浦添市、1987年に西原町、1990年には中城村、座間味村などが続き、十数の市町村で、住民の戦時体験記録が市町村史として出版されている。

2-2 学校における平和教育の実践

沖縄戦は県民が体験した大きな悲劇であった。その継承は、誰からともなく始められ、地域でも学校でも行われ、それは今も続いている。沖縄戦だけでなく、それに続く異民族支配、復帰後も続く米軍基地の重圧など、平和教育のテーマは常に県民の身近に存在した。ある意味では沖縄の社会や歴史そのものが平和を考える題材を与えてきたと言える。沖縄戦、異民族支配、軍事基地と、それらが個々に独立してあるのではなく、相互に関連している。前節では、沖縄戦が体験者の口からとつとつと語られて、平和の大切さが伝えられてきた経緯をみてきたが、この項では学校における平和教育についての実践例や経緯等を紹介する。

2-2-1 沖縄戦をどう教えるか

沖縄戦終結の日とされる6月23日は「慰霊の日」で、沖縄県では公休日でもある。6月は沖縄にとって慰霊の月であり、全県下で、沖縄戦の犠牲者の追悼や、それに関連した行事が行われる。ほとんどの学校で、6月23日の「慰霊の日」の前に、平和集会や特設ホームルーム特設授業などの形で実施される。沖縄戦の全体像を把握させ、特徴を浮き彫りにし、平和の尊さを子どもたちに教え、平和の持続を願う心を育てるとするのが主な目的である。体験者による講話、沖縄戦関連のフィルムの上映、写真パネル展示、戦争関連図書の朗読など多彩な方法で、慰霊の日についての学習が行われている。

特に1960年代の後半以降は、「特設授業」が教職員団体により提唱され、取り組みが強化されてきた。なぜ特設授業なのか。沖教組はその目的を次のように語っている。

「敗戦直後、数年間は寄ると集まると戦争の悲惨な体験談に花が咲き、戦争への憎しみが語られたものですが、今日では戦争体験のない、いわゆる戦後世代が人口の大半をこえ、家族同士でさえ戦争が話題になることが少なくなっています。(中略)悲惨な戦争を体験し、戦後27年余も異民族支配におかれて、あらゆる困苦と不自由を味わった沖縄の教職員として、今一度去る戦争を想起し、反戦平和、民主主義、人権尊重を守る決意をかためなければなりません⁹⁰。」

⁹⁰ 沖縄県教職員組合（1982）

体験者により、普段の生活の中で語られ、継承されてきた沖縄戦の体験が、戦争体験世代の減少により困難になってきた。この頃から、沖縄戦体験の風化がいわれ、平和への想いをどう伝えるかに教育現場の教員たちが危機感を持って取り組みを始めた。「慰霊の日」特設授業の指導案（1978年）の一事例⁹¹から概要を以下に紹介する。

(1) 特設授業

6・23「慰霊の日」

1. ねらい

慰霊の日は、沖縄で海に、山野に、空に散った人々の霊を慰める日であることを理解させると同時に戦争を憎み、いつでも平和を愛する心情を育てる。

2. 指導内容

- ① 慰霊の日はいつか
- ② 何をする日か
- ③ なぜ、沖縄だけにあるか
- ④ 沖縄戦における被害状況、主に戦死者の数
- ⑤ 今、沖縄で平和をおびやかすものは何か
米軍演習・104号線闘争、自衛隊配備強化、基地公害
- ⑥ 私たちの生命、自由、財産、平和を守るために、私たちは今どんなことをなすべきか。

<小学校高学年用指導案（例）>

- ① 題材：「慰霊の日」について
- ② 本時のねらい：沖縄戦の概要を知り、郷土沖縄で残酷な戦争があったことを身近なこととして理解し、「慰霊の日」の意義を考えさせる。
- ③ 本時の学習にあたって
子どもたちにとって、戦争はテレビなどの経験で“カッコいいもの”“おもしろいもの”などの意識があると思う。それは、戦争を賛美し、英雄的な人物像を描いている現在の映画に問題はありはしないだろうか。この教材を取り扱うにあたって戦争の悲惨さと生命の尊さを理解させる必要があると考えられる。

過程	学習内容および活動	指導上の注意
つかむ	①今までに沖縄戦について聞いたり読んだりしたことを発表する。 ☆ひめゆりの塔 ⁹²	戦争の話聞いたときにどう感じたか。今はどう思っているか、などを考えさせるようにする

⁹¹ 沖縄県教職員会（1978） p.60

⁹² 沖縄戦で犠牲となった、沖縄師範学校女子部および県立第一高等女学校の生徒・職員を合祀する慰霊塔

	☆健児の塔 ⁹³ ☆摩文仁の丘 ⁹⁴ ☆戦死した祖父母	
深める	②沖縄戦についての先生の話や資料を基に① を深める ☆老人や婦人の動員 ☆対馬丸事件 ⁹⁵ ☆10・10空襲 ☆集団自決 ⁹⁶ ☆首里から南部までの攻防戦 ☆健児の塔 ☆ひめゆりの塔 ☆戦死者の6割が県民（県民の3分の1） ☆発掘されない遺体が2万もある ③自衛隊問題についての説明を聞き、皆で討 議する	全部について説明をすることは無理があるので、その中から2、3選んで掘り下げる 県民の悲惨な戦争体験と戦争の残酷さ、醜さ、人間の命の尊さを理解させる 自衛隊の違憲性を取り上げ、自衛隊の是非について討議させる
纏める	④感想文等を書いてまとめをする	戦争を憎み、世界平和を願う気持ちが表れるようにする
広げる	⑤読書をする 家族で慰霊の日の意義について話し合う	平和についての読書ができるようにし、家族との語り合いのきっかけをつかませる

上記の指導案がねらいとするのは、沖縄戦の全体像を描きながら、特徴的なことを住民の視点から明らかにすることである。たとえば、「ひめゆりの塔」「健児の塔」などの戦跡から見えてくるのは、学校の生徒らも戦場にかり出されたこと、乳幼児から老人、女性に至るまで犠牲者となったこと、不発弾がまだ残っていることを示しながら、まだ続く「戦後」を描き出すことである。

沖教組⁹⁷は特設授業の実施日として年五回を1960年代の後半に提唱した。すなわち、①5・3憲法記念日、②5・15施政権返還の日、③6・23慰霊の日、④10・21国際反戦デー、⑤2・11建国記念日を設定している。実施状況については、沖教組中頭支部の調査があるが、慰霊の日が最もよく行われ、92.5%。最も低いのが国際反戦デー49.7%となっている⁹⁸。これは、1982年の調査であり、現在とは状況はかなり異なるものと思われる。

⁹³ 沖縄戦で戦没した師範学校男子部と、中等学校の職員・生徒を祀る慰霊塔

⁹⁴ 沖縄戦の終焉の地で、激戦地でもあった一帯をで、数多くの慰霊碑が建立されている

⁹⁵ 1944年、沖縄から九州へ向かう学童疎開船が米潜水艦に撃沈され、学童を中心に1500人が犠牲となった事件。

⁹⁶ 沖縄戦中に激戦地で起きた集団の自決で、逃げ場を失った避難民の間で、家族単位や壕単位でおきた。最近では、「集団自決」という言葉に代わって「集団死」という言い方もよく用いられる。

⁹⁷ 沖縄県教職員組合の略称。復帰前は組合組織ではなく、沖縄教職員会。

⁹⁸ 同上 p. 97

(2) 体験型の平和教育

写真パネルや解説文、沖縄に駐留する米軍に関する専門家の講話や、戦争体験者の体験談を通して「慰霊の日」について生徒に考えさせる特設授業は、もっとも一般的な形として、現在も多くの学校で実施されている。最近では戦争体験世代の減少や、「マンネリ化している」などの批判もあり、現代の子どもたちに説得力のある平和教育をいかに創造するかは、現場にとって大きな課題でもある。

講演を聞いたり、展示パネルや映画を鑑賞したりといった、受身の平和学習から、近年は体験型の平和学習が盛んである。平和祈念資料館や、ひめゆり平和祈念資料館などの平和教育施設の訪問、戦跡でのフィールドワーク、「ガマ」を使っての体験学習も行われている。

特にガマについては、沖縄戦の悲惨さを住民の視点で説く平和学習の場として近年よく活用されている。ガマとは、自然の鍾乳洞のこと。石灰岩が水によって浸食されてできたもので、横穴状になっており、地下水があり、昔から住民の生活と深く関わっていた。住民は戦時中、これらのガマを避難壕として利用した。南部一帯に特に多く、規模も大きいため、住民だけでなく軍隊まで、長くそこに隠れ潜み、生活もした。そして日本軍の司令部が南部に撤退を始め、戦線が南部に移ると、日本軍が、避難していた住民を壕から追い出したり、軍と住民が雑居していた壕では住民の食糧を軍人が奪ったり、乳幼児が泣くと、「米軍に居所を知られてしまう」と、乳幼児を抱く住民を追い出したり、幼児虐殺などの惨劇が行われた。

また、米軍は、ガマの中の日本軍に対する攻撃を強め、火炎放射器や黄燐段などをガマに投げ込み、無差別に攻撃したため、多数の住民がガマの中で死亡した。

読谷村の二つのガマのうち、一方のガマの避難民は、米軍の投降呼びかけに応じて投降し、命が助かったが、もうひとつのガマの避難民は投降を拒否し「集団死」を遂げた。「鬼畜米英」、「捕虜になるな」と教えられた戦争プロパガンダが招いた悲劇である。

明かりも、床もない自然洞窟の中の不自由な生活。外に出れば米軍の無差別攻撃、同居している日本軍も怖い。ガマの中では声を押し殺して潜む。いつ終わるのかもわからない戦争。恐怖と不安に満ちた暗いガマの中。体験学習で暗いガマの中に入った子どもたちが、ガマの外に出てきたとき、だれもが思うのが平和のありがたさであり、当時の人たちの悲惨な生活に思いを寄せる。

その他放送や演劇、音楽コンサート、フィールドワークを通じた平和教育の特別実践など多岐にわたった取り組みが展開されている。高教組の教育文化資料センター・平和教育研究委員会が発刊した「オキナワ・平和への実践」（1988年）から主なものを拾ってみると以下のとおりである。

- ① 小禄高校：放送部と演劇部が中心になって、以前に行われた戦跡めぐりのガマ体験から得たイメージを膨らませた脚本を生徒が執筆。4人の女生徒が演じた。(1986年)
- ② 本部高校：戦争資料展示・講演会・パネルディスカッション、反戦コンサートなど。(1983、1984年)
- ③ コザ高校：詩の朗読と合唱による「平和コンサート」
- ④ 美里工業高校：6・23平和語り部ロックコンサート (1987年)
- ⑤ 八重山高校：反戦ビデオ製作 (1985年)「戦後40年特集・石垣島の戦跡地めぐり」

その他、同実践集では、英語の教科で「英文証言集で沖縄を学ぶ」、物理「原子力＝核を通しての平和教育」、美術では、沖縄戦を高校生視点から捉えた反戦ポスター制作などの実践が紹介されている。

最近の状況の新聞から拾うと、2004年6月の沖縄の新聞は、学校や地域での平和集会、慰霊の日の特設授業、戦争と平和を考える催しの記事が多く紹介される。たとえば2004年6月22日の沖縄タイムスは、「演劇通し平和を考える」という見出しで、読谷高校生が村内で行った平和を考える集いについて報道している。演劇やダンス、詩の朗読などを通して、平和への思いを表現しようというのがこの試み。特に、バスケットやハンドボール部の部員40人が演じた沖縄戦をテーマにした演劇は注目を集めた。



2004年6月、読谷高校では、6・23「慰霊の日」の平和学習で、「光を放つ幾千もの平和への願い」と題して、演劇や、詩の朗読、合唱、ダンスなどをおした平和学習の成果が発表された。(写真:沖縄タイムス提供)

同じ紙面で、6月18日に那覇市内の小禄高校で行われた平和集会の様子が紹介されている。同校の図書委員や生徒会、放送部の生徒たちが制作したスライドが上演された。9・11以降の世界情勢と、戦後59年目の沖縄戦を重ね合わせ、戦争の被害者となる弱者に視点をあわせて平和への想いをつづった。

その他、21日には、本島北部の瀬底小中学校（在籍数98人）の児童・生徒らが、島の慰霊塔を清掃したことが報道された。慰霊塔は、日露戦争から沖縄戦までの瀬底出身の軍人や住民ら戦没者297柱をまつている。児童・生徒は、島の高齢者から町での戦争体験を聞き、戦争の悲惨さを学んだ後、老人会のお年寄りらと慰霊塔付近の清掃作業をした。作業後は、全員で一分間の黙とうをささげ、平和集会を行ったという。

那覇市立金城小学校では22日、慰霊の日に合わせた平和集会を開いた。全校児童や教職員のほか、初めて保護者も加わり、約1,200人が集まった。児童がイラク戦争後の子どもの現状を伝える絵本を朗読、「月桃」の合唱、親と教員の詩の朗読などもあり、参加者は平和の尊さをかみしめた。

本島北部恩名村の山田小中学校では、19日、紙芝居や絵本の読み聞かせ会を開き、児童・生徒に平和

の尊さや命の大切さを教えた。読み聞かせは、同校PTAの文化部で組織する「ルッコラの会」（吉山佳子会長）のメンバーら11人が行った。子どもたちや父母ら約70人を前に、大型の紙芝居や絵本を使い、戦争の実態や悲惨さを紹介。「戦争では、子どもや女性、お年寄りなど弱い人たちが犠牲になる」と訴え、平和の大切さを説いた。

2-2-2 「祖国復帰」と国民教育

沖縄戦とあわせ、復帰前の平和教育は主に、異民族統治から派生する問題や、それを解決する究極の目標としての「祖国復帰」をテーマにした平和教育が行われた。この項では、復帰前の教職員集団の取り組みの一つである教研集会を通して見た、平和教育の実践を見る。

学校における平和教育を担ってきたのは、教員たちである。戦後のまもなくは、日々の生活に必死で、特に学校は校舎不足、教材不足など現実的な問題に追われ、平和教育への取り組みは弱かった。しかし、米軍統治に対する反発、そして復帰への願望が強まり、教育実践でも、日本国憲法と教育基本法をどう教えるかについて教職員集団が取り組みを強化した。復帰前の平和教育は、このような事情から、沖縄戦を教材としたものよりは当時の政治や社会情勢を反映した「復帰」、「日本国民としての教育」、「米軍統治」、「基地被害」などが多かった。

1950年に発足した沖縄群島政府文教部の主催による、第3回の全島小中高校校長会が開かれ、従来の大会同様「校舎問題」、「教職員の待遇改善」等が論議されたが、その中で教育諸問題の「根本的解決には祖国復帰しかない」との復帰要求が初めて決議された。そして琉球政府発足と同日の1952年4月1日に沖縄教職員会が発足し、文教部長を勤めていた屋良朝苗⁹⁹が会長に就任した。

教職員会は1954年には教育実践の成果を持ち寄り、報告する教育研究集会（教研集会）を開催した。以後、教研集会は、通常の教科指導とあわせ、米軍統治の非合理性から派生する問題を指摘し、平和教育を研究実践する大きな役目を担った。

初期の教研集会では、教科指導が中心で、中でも正しい日本語（標準語）指導がその主な内容であった。「児童生徒の学力を高揚させるための言語指導」などをテーマにし、各地域からの研究発表が行われた。第3次教研集会の頃から、集会の活動目標として、正しい日本人としての意識を持つような子どもの育成がうたわれ、「教育基本法に示された教育目的を十分に体し、民主教育の確立に向う」との研究協議の柱が示されている¹⁰⁰。

1962年に教研集会の一分科会として、「日本国憲法や教育基本法でうたわれた、正しい日本国民の育成をめざして¹⁰¹」教育のあり方を論議する「国民教育分科会」が、設置された。同分科会は平和教育の推進などを論議する中心的な分科会となった。

初の「国民教育分科会」の討議は、①教育基本法と沖縄における教育、②米軍基地と沖縄、③学力向上と国民教育など、教科指導、米軍治世下という特殊な環境での「日本人」としての教育などが論議された。

⁹⁹ 米軍統治時代の最初の公選主席（現在の知事）で復帰後初の知事

¹⁰⁰ 沖縄教職員会編（1957）

¹⁰¹ 沖縄県教職員組合（1978） p. 3

会議では「沖縄では貧困、文化に対する劣等意識があり、常に消極的である。特殊事情下の沖縄で、日本国民としての自信を与えるのが先決であるが、どういう風にしたらよいか」の提案を受けて討議に入っている。参加者からは、「日本国民の教育を行っているわれわれに対し、米国の教育に対する介入が大きい。これを除去しないかぎり、真の国民教育は育たない。教育だけでも早急に祖国復帰すべきである」、「基地に依存している沖縄の父兄たちが、米国がいるから豊かになっている。学校の給食ミルク、学校建設など。これでは国民教育を実施してもなにもならない」などの意見が上がっている¹⁰²。

分断された「祖国＝日本」に対する憧憬が色濃く反映された分科会の内容であったことがうかがえる。教研集会の資料である「中央教研 平和教育分科会集録¹⁰³」から、国民教育・平和教育分科会の経緯を追ってみると、「学力とは何か－それに対する一提案」（第10次教研集会）、「日本国民としての意識を高めるにはどのようにしたらよいか」（第11次教研集会）、「沖縄における国民教育はいかにあるべきか」（第14次）、「沖縄における国民教育はどうあらねばならないか～四領域の中で国民教育をどのように実践すればよいか～」などが討議課題として記録されている。

良い日本人の育成—そのための正しい日本語指導、学力の向上、日本人としての児童生徒の意識の高揚などの必要性が私的にされている。そして、沖縄の特殊事情（米軍統治など）を乗り越え、教員や父母、地域が努力して、「祖国復帰」を達成することが目標、という論議の展開が、中心であった。

沖縄教職員会がまとめた「国民教育資料¹⁰⁴」から、指導案と授業実践後の子どもの感想文を以下に紹介する。復帰前、4月28日（サンフランシスコ平和条約が発効した日）は、沖縄の人々にとって日本本土との分断が決まった無念の日であった。この日が近づくと、民主団体などが沖縄の各地を回って祖国復帰を訴える、団体行進や各地で集会、学校などでも特設授業などが行われた。

下記に示したのは、1969年に本島中部のある小学校で行われた、4・28の特設授業の指導案である。祖国復帰を訴える行進団を迎えた、地域の表情、なぜ、行進が行われたのか。近隣には外国人（米国人）も多いが、沖縄の人々は日本人であること、したがって、祖国復帰が達成されなければならないことを意識づけることをねらった内容となっている。

1 学年 安ゲ田小学校

1. 題材 沖縄はどこへかえすの
2. ねらい

4・28つまり沖縄が日本から離され現在のみなし子状態におかれるようになった記念日と、民衆の大きなたたかいとしてたたかわれていることについて人々の努力を知らせる。戦争のおそろしさを知り、平和な生活が送れるような沖縄にすることを理解する。

¹⁰² 沖縄タイムス 1963年1月19日

¹⁰³ 沖縄県高等学校・障害児学校教職員組合平和教育編集委員会編（1990）

¹⁰⁴ 沖縄教職員会（1969） p. 1, p. 4

学 習 内 容	学 習 活 動	資 料	留 意 点
1. 行進団の様子について話し 合わせる 見たこと 聞いたこと	話し合いをする	沖縄をかえせ、B52 ¹⁰⁸ でていけが んばろう	
2. どんなことを考えて行進し たのだろう	4・28について話す 発表させる 日の丸の歌を歌う	日本へ早く帰りたい 戦争による沖縄の変わった生活 海上27度線で切り離されている 日本人でありながら日本人と同 じ扱いをされていない 日の丸掲揚も自由にできない	
3. どここの国の人 ¹⁰⁵		戦争によって変わった沖縄。戦 争の恐ろしさ、不安のない生活	
4. わたしたちのちかくに住ん でいる人たち ¹⁰⁶	外人が多く住んでいる		
5. どうしてそうなったか ¹⁰⁷	聞いたこと、知っていることを 言わせる		
6. 作文を読む	作文を聞く		
7. 平和な世の中 戦争のない国	自分の思ったことを話す 日の丸の歌を歌う		

塩屋小学校二年 大城ちさ子

わたくしたちはまいねん日の丸の旗をもって、平和行進団をむかえています。大川のところに並んでむかえました。お兄さんや、おじさんたちがいろんなはたを持ってわたくしたちの部落にはいつてきました。げたをはいた、町の知っているおじさん、おばさんたちも入って大きな声で歌っています。

私が一年生のとき、おきなわをどこへかえすのときいたら、お母さんが「日本へかえすのよ」といいました。わたしが、いまはどこの人なのとききました。

「日本人ですよ」でも、いまはせんそうにまけて米国人がかってにして「ひのまるのはたもきまった日にあげられるのよ。」おかあさんからいろんな話をききました。

海に線がひかれて日本のうみ、おきなわのうみとわかれているというがほんとうかな。ほんと

¹⁰⁵ 沖縄の人々がどここの国の人か、日本人であることを意識させることを意図している。

¹⁰⁶ 近くに外国人（米国人）が多いが、沖縄の人たちは日本人であることを意識させるねらい

¹⁰⁷ 沖縄戦、日本の敗戦から米軍統治にいたった経緯を紹介する

¹⁰⁸ 米軍の戦略爆撃機。

うに線がみえるかな。うみのうえであくしゅしてはやく日本にかえられるようにするそうです。しんせきのきよしおじさんはいま日本ではたらいしています。きよしおじさんは日本人になれていいなと思います。

わたしは大きくなったら日本にいつかかんごふさんになりたい。はやくみんな日本人になりたいと思います。

これらの実践や子どもの感想文からうかがえるのは、子どもたちに、「日本人」であることを強く意識させること。戦争により沖縄が日本から分断された事実、沖縄の人々が帰りたいと希望する国、日本があつて、それに向けて人々が運動を展開していることなどである。日本という国がほとんど憧憬に近い形で子どもの作文に表れているのは、「祖国復帰」が悲願と形容されていた時代を反映している。

その後「日の丸」の掲揚をめぐるのは、1980年代に教職員組合と教育行政とが、まったく逆の立場で激しく対立して以来、現在もその影を引きずっている。

2-2-3 国民教育から平和教育へ

1972年の復帰の年の国民教育分科会は、「復帰後の反戦・教育闘争をどのようにおし進めていくか」を統一テーマに設定し、同分科会が設置されてはじめて、統一テーマから「国民教育」という言葉が消えた。この前後から、「施政権返還を期して、沖縄の教育が一举に本土の反動体的体系に一本化されている。教育反動化をどうはねのけるか¹⁰⁹」など、日本政府への対抗姿勢を強く出した分科会となっている。日本への復帰はいろいろな組織を変えた。教職員会も同じである。沖縄教職員会は復帰の前年の1971年に組合組織に移行した。教員も一労働者として雇用者である琉球政府や地区教育委員会と対等に交渉するというのが組合組織移行の理由で、1974年に日教組に加盟した。

その後1978年、教研集会の「国民教育分科会」が「平和教育」分科会に名前を変えた以降の「平和教育分科会」の統一テーマは、「反戦平和のたたかいと平和教育をいかにつくりだすか」、「ナショナリズム攻撃と天皇制について」（1978、1979年）など、反自衛隊運動、有事立法反対など政治的な課題が統一テーマに多く表れるようになっていった。

2-2-4 教育行政の平和教育指導指針

(1) 「平和教育指導の手引き」

沖縄県教育委員会は1993年、「平和教育指導の手引き¹¹⁰」を発刊した。140ページから成るこの手引きでは、沖縄が古くから外国との交流を通して発展した国であったこと、しかし、悲惨な沖縄戦、異民族支配を体験するという特異な歴史を持つこと、そのために「21世紀に生きる児童生徒の国際性を培い、平和を尊ぶ心をはぐくんでいく教育が強く求められている」と、平和教育の意義を指摘している。

平和教育の基本的考え方については、以下の四項目が提示されている。

¹⁰⁹ 沖縄県高等学校・障害児学校教職員組合平和教育分科会編（1990） p. 90

¹¹⁰ 沖縄県教育委員会（1993）

- ① 平和憲法および教育基本法の精神に基づく生命の尊重と個人の尊厳を教える
- ② 国際社会の一員として国際社会に生きる態度を養い、国際社会の平和に貢献する資質を育成する
- ③ 思いやりの心を育てる
- ④ 沖縄の歴史的特性に基づき平和を尊ぶところを育てる

そしてその基本的考え方に沿って実施する平和教育を、以下のとおり規定している。

- ① 発達段階に応じて組織的、計画的に行う
- ② 学習指導要領に準拠し、教科、道徳、特別活動などの年間指導計画に位置づけて行う
- ③ 自国の文化の尊重と理解および国際協調、国際理解を促す
- ④ 福祉、環境教育の推進により平和を総合的に指導する
- ⑤ 郷土歴史を教材化して、その中で平和の尊さを教える

この指針で特に特徴的なのは各段階、各教科で、平和とは何か、平和を愛する心をどう教えるのかなどを小中高校のレベルごとに一覧表にまとめた「平和教育のマトリックス」である。図2-1に紹介する。

指導計画に基づき、各教科での指導案例が示されている指導案の中で、小学校低学年の事例を見てみる。国語教科では、いわゆる戦争文学といわれる教材を使つての指導案が紹介されている。

=教材= (第三学年)

ちいちゃんのかげおくり¹¹¹

目標：場面の移り変わりをおさえながら、会話文に気をつけて読み、情景や人物の気持ちを創造することができる。人物の言動についてかんがえさせられたところなどを視写して、思ったことを話し合うことができる。

指導上の視点：戦争の悲惨さを直接訴えた作品ではない。影送りにちいちゃんの思いを象徴し、間接的に戦争というものの悲惨さを表している。「みんなで影送り」から「ちいちゃん影送り」になってしまう事実の意味をじっくり考えさせる¹¹²。

その他、国語の教材として取り上げられているのは、戦争という過酷な状況で生きなければならなかった人たちの悲しみと、人間の愛情や強さを描いた「一つの花¹¹³」など、戦争を扱っているが、戦争がもたらす悲しみと愛情を扱った美しい物語が教材として提案されている。

¹¹¹ 作：あまきみこ、絵：上野紀子（1982）。戦争によって命を奪われながらも、なお家族を慕うちいちゃんの姿を通して、戦争の悲惨さと家族愛を描く作品。

¹¹² 同上 p. 31

¹¹³ 今西祐行著。戦争と家族愛を描いた作品。

図2-1 平和教育のマトリックス

各教科・道徳・特別活動 目標・内容等	国語		社会		理科		生活	音楽	図工	家庭	体育	道徳	特活
	学低・年中	高学年	中学年	高学年	中学年	高学年							
(1) 生命の尊さを教える ①自他の生命尊重 ②動植物の愛護	①	①	①	①②	①②	①②	①②				①	①②	①②
(2) 平和の尊さを教える ①個人の幸福 ②安らぎのある社会環境 ③美しい自然環境	①③	①③	②③	②③	③	③	③	③		②		①③	①②③
(3) 戦争の恐ろしさを教える ①第一次世界大戦 ②第二次世界大戦と原爆投下 ③慰霊の日(沖縄戦と資料館)	②	②	③	①②③									③
(4) 戦争の原因について考えさせる ①日清・日露戦争とその背景 ②15年戦争とその背景 ③軍事基地			③	①②③									
(5) 国際平和に関する活動等の意義について考えさせる ①国際連盟・国際連合 ②軍縮会議・条約等 ③オリンピックの開催				①②③							③		
(6) 自他を理解し合う心を育てる ①信頼・友情 ②寛容 ③異文化理解と尊重 ④ユネスコ憲章等の理解	①	①③	③	③④			①	③	③	①②	①②③	①②③	①②③
(7) ルールを守る心を育てる ①公德心と規則の尊重 ②礼儀 ③正直・真実・明朗 ④法と正義	①②	①②	①	①④	①	①	①②③	③	①	①②	①②③	①②③	①②
(8) 助け合う心・思いやりの心を育てる ①親切 ②勤労 ③勇気 ④ボランティア・福祉活動			④	④			①②			①②④	①③	①②③ ④	①②④
(9) 感謝の心を育てる ①家庭愛 ②愛校心 ③郷土愛 ④愛国心 ⑤人類愛		①⑤	③	⑤			①②④	②③④		①		①②③ ④⑤	①②③ ④⑤
(10) 美しい心を育てる ①感動する心 ②畏敬の念 ③人間愛 ④芸術愛 ⑤自然愛	①⑤	①③	⑤	⑤	⑤	⑤	②③⑤	①④⑤	①④	①③	①④	①②③ ⑤	①②③
(11) 本県の歴史性、地域性を通して国際性を養う ①琉球王国期の大交易時代と平和外交 ②南の玄関口としての沖縄 ③復元された首里城			①②	①②③									

出所：沖縄県教育委員会編（1984）

音楽科の平和教育指導案¹¹⁴

目標：表現および鑑賞の活動を通して音楽性の基礎を培うとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う。「国歌」君が代は、各学年を通じ、児童の発達段階に即して指導すること。

指導上の視点：国歌については「指導計画の作成」の方に位置づけられている。入学式、卒業式のときなどに正しく唄う事ができるようにする。

同指針の中で「慰霊の日」が取り上げられているのは6学年の社会科の授業指導案である。¹¹⁵

目標：沖縄戦の様子や資料聞き取り調査等によって調べ、沖縄戦の具体的な事実を発見し戦争の悲惨さを実感し、平和を求める心情を育てる。

過程	学 習 活 動	指導上の留意点
つかむ	<p>① 沖縄戦のようすについて調べたことを発表する。日本の中で唯一の地上戦がおこなわれた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ 犠牲者20万人（県民12万人） ☆ ひめゆり部隊 ☆ 鉄血勤皇隊の悲劇 ☆ 対馬丸沈没 ☆ 集団自決・・・など 	<p>☆体験者からの聞き取り、資料調べなどをさせておく</p> <p>☆できれば体験者に教室で話してもらう</p>
追求する	<p>② どうして沖縄で地上戦がおこなわれなければならなかったのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ 本土防衛の「捨石」 <p>③ どうして一般住民までもが犠牲になったのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ 地上戦の激しさ“つかまるより死を”の教え ☆ 住民をまもるのではなく、米軍と戦う、自分自身を守る日本兵 ☆ 戦争の狂気 <p>④ 犠牲になった人たちはどのような思いでなくなっていたのだろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ 対馬丸の学童 ☆ ひめゆり部隊や鉄血勤皇隊 ☆ 集団自決の家族 	<p>☆日米戦略の犠牲となった沖縄を地理的、歴史的な面からその宿命を見つめさせたい</p> <p>☆沖縄戦の悲劇を具体的な事実として、ありのままに児童に捉えさせなければならない</p> <p>☆学童・生徒までが戦闘に参加させられ、尊い命を失っていったことに思いを馳せ、恐ろしさを実践させたい。</p>

¹¹⁴ 同上 p. 44

¹¹⁵ 同上 p. 46

まとめ	⑤ 沖縄戦の様子を調べて、心に残ったことを発表する。 ☆ 戦争の悲惨さ、残酷さ	☆かつてこれほどの悲惨な戦争が歴史の事実として厳然とあったことを確認する。
	⑥ 私たちにこれからできることはどんなことだろう。「戦争と平和」についての考え方を書いてみよう。 ☆平和に向けての実践	☆児童の日常生活と関連させて、戦争と平和を考えさせる。 ☆生命の尊厳のために尽くすことが平和につながるということを体得させたい

以上、「手引き」から県教育委員会が「平和教育」で何をどう教えるかの事例をいくつか紹介した。同手引きの特徴は、マトリックスで明らかなように、各教科の中で広義の平和を教え、それが相互に関連しており、発達段階における目標が具体的に示されている点である。もう一つは憲法、教育基本法の理念、学習指導要領に沿いながら、国際連合、国際協調に発展させていくものと捉えている点が上げられる。

沖縄戦「慰霊の日」の指導案は、これまで見た教職員組合の復帰後の取り組みと大きな差はないが、教職員組合が特設授業を中心とした平和教育を強調している点と、「有事法制」「PKO法案」など常に時代時代の政治的状况に関連付けて運動の指針を示したことに比較すると、その立場の違いは明確である。

年間を通じて、各教科の計画の中に「平和教育」を位置づけるというやり方は、従来沖縄ではあまりなかったものである。この時期、教職員組合と行政の間には種々の問題をめぐって確執が続いていたこともあり、「常にわれわれの平和教育を弾圧してきた県教育庁が出した手引きであり、しっかりと分析し、批判しなければならない¹¹⁶⁾」と、沖教組は反発した。

ただ、沖縄からの平和発信を考える際に、沖縄の特徴をどれだけ織り込むか、全体ボリュームの中で「沖縄戦」が少ないとの意見や、基地問題についての指導案の少なさなども、問題として挙げられた¹¹⁷⁾。

(2) 県平和祈念資料館による「児童・生徒平和メッセージ展」

住民が体験した沖縄戦を後世に正しく継承していくことを大きな目的とする平和祈念資料館が毎年開催しているのが、「児童・生徒の平和メッセージ展」である。児童生徒の平和に関する絵画、作文、詩などの創作活動を通して児童・生徒が戦争と平和について考え、平和を学ぶ機会をつくり育てることをねらいとしている。応募作品から優秀な作品を選定し、展示広報する。1992年から開始された事業で、応募者数は年々増加し、1500点近い応募がある。

肉親から伝え聞いた戦争の悲惨さ、家族を失った悲しみ、平和の喜び、平和を祈る気持ち、命の誕生の厳粛さや命の尊さなど、子どもらしい豊かな感性と、素直な色彩や文章で表現されている作品が数多く寄せられている。

¹¹⁶⁾ 沖縄県教職員組合編（1993） p. 78

¹¹⁷⁾ 同上 p. 78



平成 16 年度「児童・生徒の平和メッセージ展実施報告書より」

絵画最優秀賞 小学校の部 「平和を祈る」 佐敷町立馬天小学校 6 年 上原早起

2-2-5 米軍基地と平和教育

(1) 復帰前

戦後沖縄に置かれた米軍基地は、教育にもいろいろな面で影響を与えた。米軍基地があるがゆえの米軍人による事件・事故も起き、児童生徒が被害を受けた例も少なくない。沖縄戦が体験者からの語り継ぎや映写、遺跡訪問など、過去に起こったことを風化させずに継承していこうという教育であるのに比較して、米軍基地は現在進行形の平和教育で、大人にも子どもにも「平和」と「戦争」、「国家」と「世界」ということを考えさせる。

復帰前の「米軍基地」をテーマにした平和教育の教材は、地域や社会の動きそのものであった。基地を起因とする事件や事故に対し、県民が米軍に抗議運動を展開する中で、自然に子どもたちにも、基地を起因とする社会問題、そして「米軍統治からくる不公平さ」、「平和」、「人権」に目が向いていった。1955年におきた「由美子ちゃん」事件は、石川市で拉致された6歳の少女が米兵に暴行されて殺害された事件である。この事件の以前にも米軍人による犯罪や事故は起こっていたが、「由美子ちゃん事件」は、土地接収をめぐる反米軍の激しい運動が起こっていた時期であったことから、激しい抗議運動が繰り返された。

沖縄子どもを守る会が抗議声明を発表、中部の基地のある町で「由美子ちゃん事件と子どもを守る大

会」が開催され、立法院でも抗議決議等が採択された。犯人の米軍人（軍曹）は、軍事裁判で死刑判決を受けたが、その後本国送還となり、結果はうやむやとなった¹¹⁸。

児童生徒が犠牲となった米軍基地を起因とする事件事故で最も大きいのは、1959年の石川市の宮森小学校で起きた米軍戦闘機の墜落事故である。死亡者17人のうち児童が11人、負傷者210人のうち児童が156人と、いたいけな児童が多数犠牲になり、多くの人々が胸を痛め、あらためて米軍への怒りを増した。

当時としては、世界の航空史上でも稀な大惨事として、国内外に報道された。行政や民間機関も米軍へ抗議し、速やかな賠償を求めて動いたが、教育の場でもこの動きは早かった。沖縄教職員会、PTA連合会、沖縄子どもを守る会などが「石川ジェット機事件対策会議」を設置し、米軍に救援と事故防止策を強く要求。教職員会では20万人の児童生徒から3セント、教職員会からは30セントずつの見舞金を集めて、負傷した学童の治療に当たらせるなどの救援活動を展開した。

1960年の「沖縄教育¹¹⁹」は、宮森小学校の中嶺盛文校長と、同校児童の文を紹介している。

沖縄教育史上の最大の惨事 ジェット機事故に思う 仲嶺盛文

戦争も知らない子どもたちに戦争以上の苦しみをさせ、しかも11人の子どもたちをなくし、156人の子どもたちが負傷したということは、学校の責任者として誠にしのびがたいことでもあります。事故の起きた当時は茫然自失なすことを知らなかったのですが、皆様の心からなる励ましにより、やっと立ち直ることができました。よくも気が狂わないでこれまで過ごしてきたことを不思議に思うほどであります。

3年 たまなは ひろみ

あのZ事件からもう53日すぎたが今でもやけどで苦しんでいるお友達がたくさんいます。それでもZ機はかまわず毎日のように飛ぶので皆こわがっています。

うちのつよしは3つですが、あそんでいるとき、飛行機の音がすると、びっくりして「おばあちゃん、Z機ついらくまたね」と、おばあちゃんをつかまえてびくびくします。

この間も学校につれていったら、だいくさんがろうかひるねをしているのを見てつよしがびっくりしたように「人がしんでいるあっちにもこっちもいっぱいしんでいる」といったのでこまってしまいました。こんなにみんなびくびくしているのにアメリカはただばいしょう金をあげればいいんだと思ってひこうきをとばすので、わたしはこんなへいたい世界一きらいです。石川の空からそして、沖縄の空からひこうきをとばさないやくそくをしたいのです。

6年 島袋礼子

6月30日は、私たちの学校にZ機が落ちました。(中略) 2年生の妹のえみ子の教室はぼーぼーと、こげ茶色になってもえていました。私はえみこにけがはないかとしんばいで、

¹¹⁸ 沖縄タイムス社 (1970)

¹¹⁹ 沖縄教職員会編 (1960)

一時、燃えている教室のところにちかよってえみ子をさがしました。えみ子がいなかった
のでこんどは、ようちえんの弟しげおのところにいきました。

しげおは「母ちゃん、母ちゃん」となきながらあるいていました。私はすぐ弟をおぶっ
て家に帰りました。(中略)

Z機が落ちたときからわざとのように、よけいに飛行機がとんでいます。

これからはえんしゅうの飛行機などを島の上から飛ばさないよう、アメリカのえらいひ
とたちにみんなでお願いしましょう。

このような事件、事故の頻発は当時、大きな政治、社会問題であった。子どもたちは、教材として提
示されるまでもなく、日々の生活の中で基地があることで派生する危険や重圧を肌で感じていた。上記
に掲載した事件や事故の身近な当事者ではなくても、新聞やそのほかの報道、大人の話から、当時の政
治・社会情勢を敏感に感じ取っていた。

その後も基地に起因する事件や事故は多発した。1964年の米軍人による犯罪は発生総数が973件、こ
のうち強盗、婦女暴行、障害などの凶悪・粗暴犯が52.8%を占めているという。ちなみに1961年度984
件、62年度1078件、63年度973件である。

(2) 復帰後

沖縄からは、「安保が見える」とよく言われる。サンフランシスコ平和条約と同時に締結された日米
安全保障条約は、2度の改定を経て現在に至っている。同条約に基づき日本に米軍基地が置かれてい
るが、復帰後30年以上を経過した現在でも、その在日米専用施設の約75%が沖縄にある。「基地の中に沖縄が
ある」とさえ言われる米軍基地の存在は、沖縄の政治、経済、社会などいろいろな面に影響を与えてきた。

基地が存在することで発生する騒音や環境被害、事件事故の多発など、米軍基地に起因する問題は、
復帰前も復帰後も沖縄で大きな政治・社会問題であった。

復帰後は、沖縄にも日米地位協定¹²⁰が適用され、米軍人・軍属による事件・事故について日本の司法
が幾分及ぶようになり、若干透明性は増したが、罪を犯した米軍人等の身柄引き渡しや事件事故の捜査
権をめぐる問題など、県民の間に不満は大きい。基地に起因する事件、事故は今でも発生しており、
日米安保のはざままで沖縄が大きな負担を強いられている現状は変わりが無い。沖縄県や県民の多くが米
軍基地の整理縮小と不平等な地位協定の改定を求め続けているが、依然未解決なものが多く、県民全体、
県政の課題でもあり続けている。

平和教育で沖縄の基地問題を取り上げるときは、このような基地の現状、なぜ沖縄にこれだけの基地
があるのか、基地被害、加重負担などが大きなテーマになっている。

日教組第46次教育研究全国集会（1997年）で発表された、事例の中から嘉手納基地を社会科教材とし
て取り上げた指導案を抜粋して紹介する。

¹²⁰ 米軍による日本における施設・区域の使用と米軍の地位について規定したもの

I. テーマ設定理由

嘉手納町は面積の83%が米国の軍事基地である。県内の市町村の中でもその割合は最も高く、町民は残りの17%の狭い地域にひしめき合って生活を営んでいる。その上、目の前の嘉手納飛行場からの航空機騒音は、町民生活に影響を与え、また、軍事基地があるがゆえの事故等、常に危険と背中合わせの生活を強いられている。

しかし、その中で生まれ育った子どもたちにとって、それはちっとも特別なことではない。騒音のある生活は彼らの日常であり、フェンスは常に目の前にあるもので疑問に思う余地もない。基地の中のカーニバルを楽しみ、フェンスの向こうの異文化に興味を持つ。無理のないことである。

だがしかし、子どもたちに知ってほしいと思う。この状況は、決して普通の状態ではないということを。健康な生活を営むためには軍事基地はないほうがいい。

嘉手納に住む子どもたちに、基地のある自分たちの町をしっかりと見つめ、そしてこれからの嘉手納のこと、自分たちの未来について考えるきっかけになってほしいと思い、このテーマを設定した。

II. 教材について

ある程度まとまった授業をするには5年生がいいように思う。5年生では公害についての学習がある。そこで地域の公害として基地を取り上げたい。そして、基地公害に入る前に嘉手納町の実態としての“基地”を学習する。嘉手納基地を学習することによってそこに住んでいた人の思いや、町民としての誇りなどにも気づいてくれればと思う。

III. 子どもたちの実態（アンケートより）

学習に入る前に、子どもたちが基地をどのように認識しているか知るためにアンケートを取ってみた。（5年生78人中73人回収）

子どもたちの93%が基地内に入ったことがあり、そのほとんどがカーニバルの時である。地域の祭りとは趣が違らしく、楽しかった思い出があるので“嘉手納基地”と聞くと、カーニバルを思い浮かべる子が20%ほどいる。そして入ってみて、その土地の広さに驚いている。嘉手納基地がある訳は、戦争に負けたからで、戦後、基地ができたということ、それから50年もたっていることを70%の子が知っている。

しかし、基地ができる前の嘉手納がどんな様子だったのかに思いを寄せる子は少ない。嘉手納基地については、爆音がうるさい、土地が狭くなった、基地があつて良いことはないなど、思っていた以上に否定的で、基地公害についても基本的なことは認識している。

爆音については、“なれちゃってうるさいとは思わない”という子がこれまで多かったが、

今回のアンケートでは、“爆音がうるさい”と答えている子が70%近くいる。

IV. 学習指導案

1. ねらい：現在と戦争前の嘉手納基地の様子を調べることによって、町の歴史を知り、基地に取られた土地は、自分たちの祖父母が、生活をしてきた場所だということを感じさせる。

2. 学習計画（5時間）

時	ねらい	学 習 活 動
1時間	嘉手納基地の広さを知る	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞記事などから嘉手納が、よくニュースになっていることに気づく ・嘉手納基地の占める割合を知る。
2時間	基地の広さを実感する (基地めぐり)	<ul style="list-style-type: none"> ・バスで嘉手納基地を回って、色々なものがあることに気づく ・フェンスで囲まれていることに気づく ・ゲートの数はいくつあるだろう ・どんな建物があるだろう
3時間	基地の中の様子を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・基地の中の施設・設備を調べる ・基地の中がリトルアメリカであることを知る
4時間	昔の嘉手納の様子を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・祖父母の出身地を確認する ・昔の写真や地図を見て、気づいたことを話し合う。 ・伊波さんの話を聞く ・基地に取られた土地を確認する
5時間	基地のない嘉手納について考える	<ul style="list-style-type: none"> ・フェンスの中に入れないのはなぜか考える。 ・基地がなかったらどんな町になっていたか考える

3. 子どもたちの感想

(1時間目 広さの学習を終えて)

- ・私は、グラフを見て嘉手納基地は大きいなど、がっかりした。
- ・米軍基地は広すぎる。嘉手納は狭くなる。嘉手納は人でぎゅうぎゅうになって出ていく人が多くなったら、嘉手納町が嘉手納村になるのかな。
- ・どうして嘉手納だけ多くとられているのかな
- ・嘉手納の人は狭い土地に14万人も住んでいるのに、基地に住んでいる米国人は広い土地に2万人しか住んでいない。嘉手納に少し分けてほしい。

(2時間目 基地めぐりを終えて)

- ・基地はやっぱり大きかった。ゲートが5個もあった。
- ・基地の中はとても広かったです。よく見ると、使われていないところがいっぱいありました。そこにも家やマンションを建てればいいのと思いました。

- ・軍はとても広がった。軍がなかったら今頃大きいデパートなどがあっただろうと考えました。
(3時間目 基地の様子を見て)
- ・基地の中にいる人たちは、日本の平均3倍の広さに住んでいるから庭もあっていいと思うけど、いやなときもある。
- ・基地がなかったら沖縄市まですぐいけるんだなあ。
- ・基地では日本の法律が通らない。
- ・外人の庭は広がった。
- ・嘉手納基地の滑走路は那覇空港の滑走路よりも長いことが初めてわかった。
(4時間目 昔の嘉手納を勉強して)
- ・昔の嘉手納は広がったのに、今は小さい嘉手納になっている。
- ・おじいちゃんの生まれたところは、もう全部基地に取られている。
- ・軍にいっぱい土地を取られている。戦争で負けたからといって勝手に人の土地を取らないでほしいです。
(5時間目 基地のない嘉手納を考えて)
- ・基地がなくなったら、遊園地や、家やホテルをたてたいです。どうしてかというと嘉手納の近くには遊園地や家やホテルがないからです。そして土地を取られた人に土地を返してあげたいです。
- ・ゲームセンターやただで遊んだりするお店や公園をいっぱい作る。そして基地が返されたら、基地祭りをして大喜びする。

沖縄が背負っている矛盾を子どもたちは自分たちの目を通して学んでいるようである。基地と隣り合わせに暮らしている子どもたちが、米軍基地とは何か、なぜその基地が自分達の町にあるのか、また、昔の町との比較をする中で自分達の町についてその特徴や歴史を学んでいる。

その過程を通して、騒音など種々の基地から派生することについて、いつも起こっている当たり前のこととして受け止めるのではなく、問題や不公平な事象があることを学び、どう対処すれば良いかを考えている過程がうかがえる。

2-3 平和発信拠点としての沖縄—行政や民間団体の取り組み

2-3-1 沖縄県の平和事業

「平和行政」という耳慣れない施策項目が沖縄県の行政分掌の中に現れたのは、1993年である。平和行政の推進課が、県に設置された。その目的は「県民の平和を願うところを広く国内外に発信し、恒久平和の創造に貢献するため¹²¹⁾」である。主な業務は、平和祈念資料館および平和の礎（いしじ）に関すること、戦後処理問題などを担当し、予算総額はここ数年約3億円～3億3千万円程度。現在の稲嶺県

¹²¹⁾ 「沖縄県知事公室平和推進課平成15年版 業務概要＝平和の創造と発信」

政になって若干、県政重要事項の中での比重は変わったが、平和行政は沖縄県政のユニークな施策である。

沖縄県の平和行政には3つの重要な行政施策がある。①沖縄戦の戦没者一人一人の氏名を刻んだ記念碑「平和の礎」、②沖縄戦の歴史的教訓を正しく次代に伝え、沖縄の視座から恒久平和の樹立に寄与していくために建設された「沖縄県平和祈念資料館」、そして、③沖縄と地理的・歴史に関わりの深いアジア太平洋地域の平和の構築・維持に貢献した個人・団体を顕彰する「沖縄平和賞」の3事業である。以下で、県政のこの3事業について紹介する。

(1) 平和の礎

沖縄戦の激戦地であった糸満市摩文仁。平和祈念資料館や平和祈念堂など沖縄戦戦没者の慰霊の施設が並ぶ沖縄戦跡公園の西南端に位置するのが平和の礎である。23万8千人あまりの犠牲者の名前が刻まれた板状の石碑が平和の炎を取り囲み放射線状に立ち並ぶ。敷地面積1万7千900平方kmの敷地面積に刻銘碑が116基、総延長は2,200mになる。全事業費21億円あまりをかけて建設された。夏には石碑の間に植えられた約300本の木が木陰を作り、訪れる人を癒してくれる。

平和の礎は、太平洋戦争・沖縄戦終結50周年を記念して1995年に完成した。沖縄の歴史と風土の中で培われた「平和のこころ」を広く内外に伝え、世界の恒久平和を願って建設されたものである。国籍を問わず、また、軍人か非軍人かの別なく、沖縄戦で亡くなったすべての人々の氏名を刻んで永久に残すのが目的である。

基本理念は、①戦没者の追悼と平和祈念、②戦争体験の教訓の継承、③やすらぎと学びの場の三点。戦争記念碑は世界中にあるが、軍人・非軍人を問わず、また、国籍も関係なくすべての人々を同等に、犠牲者として刻銘した戦争記念碑はめずらしく、国内外からそのコンセプトについては共感を得ている。通常戦争記念碑は、他国との戦争で戦った自国の兵士の勇姿を賞賛する目的で建設されるのであるが、平和の礎が、なぜこのような幅広い意味での平和希求と人類愛をうたったのか。

平和の礎の建設を県政事業とした前知事の大田昌秀（現在・参議院議員）は次のように語っている。

「戦争に出まして、戦場でみたいろいろな様相というのは、どのような口実を設けても人間どうしが殺戮しあうということは大変なことだということを実感いたしました。戦場の実際の姿というのは、敵といわれていた米国兵が我々の兄弟などの命を救ったり、味方として頼りにしていた守備軍の将兵が、我々の親兄弟を殺戮するというような場面も実際にあったわけですね。二度とこういうことがないようにするためには、私の考えでは、敵として戦った人々、つまり戦争に勝った人々もやはり戦後になって非常に心に深い傷を負っていると思うんです。（中略）二度と戦争を繰り返さないためには、敵、味方もなく、皆がその誓いを新たにして、このような、人間が人間をころしあうということはやめる。そのためにも、死者たちのおかげでそういう考え方も出てきているわけですから、その死者をとむらうことは非常に大事だと、そこには敵・味方もないという気持ちで、かつての敵であった米国兵の戦死者たちの名前も一緒に、沖縄の戦死した人たち、それからもちろん県外からいらした方々の戦死者の名前も一緒に『平和の礎』に刻んだわけでございます¹²²⁾」。

¹²²⁾ ニライ社（1995） p. 21～22



2000年G8サミットでは、米国のクリントン大統領が礎を訪問した。(沖縄タイムス社提供)

戦場で大田がみた沖縄戦は、多くの県民が体験したものと同じであった。敵を憎むのではなく、勝った者も深い傷を負い、戦争の犠牲となったのだから、敵、味方なくとむらうことが非戦の誓いとなるという考えに基づくものであった。

沖縄戦の犠牲者の中には、どこで亡くなったのかいまだわからない人たちも多い。また、戦闘員として戦場に狩り出された人々や、軍人の中でも遺骨などが遺族に残らなかった人々も少なくない。この礎で親族、遺族が故人の名前を見つけて、手を合わせる姿は現在でも絶えない。また、米国人の訪問者が、戦友の名前を見つけて、涙する姿もよく見受けられる。

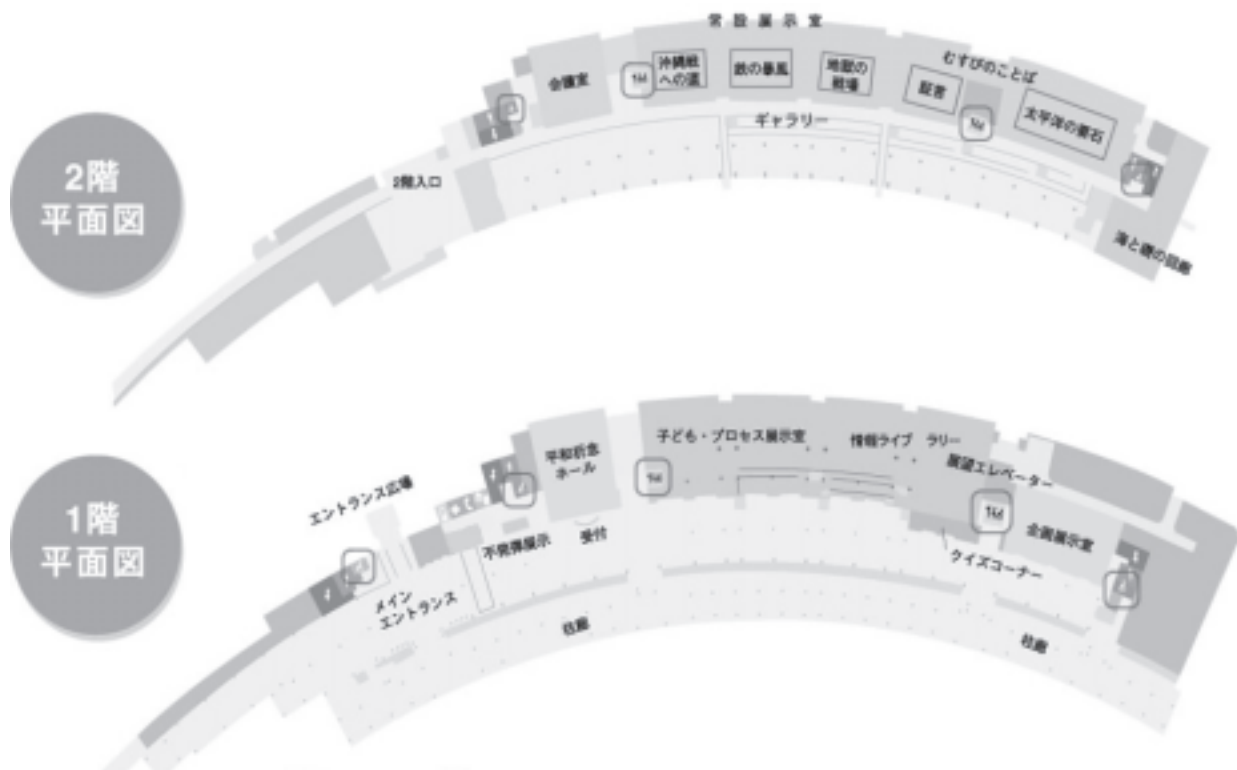
(2) 平和祈念資料館

1975年に設立された沖縄県平和祈念資料館を移転して、2000年に開館したのが現在の沖縄県平和祈念資料館である。敷地面積1万2千㎡、延面積1万179㎡で地下一階、地上二階建ての、赤瓦が軒を連ねるような構造の建物である。旧館が延床面積1,003㎡であったのに比較すると床面積で、10倍の広さで、新館は旧館の設立理念を引き継ぎ、平和の創造と人類の恒久平和に寄与する施設として、移転改築した。旧館よりはるかに規模、展示物数、展示コンセプトの拡大・強化が図られている。総工費は49億円をかけている。

平和祈念資料館の役割について同館では、①全戦没者への追悼と恒久平和の祈念、②平和の発信と創造、③平和教育、平和交流および人材育成、④平和ネットワークの構築、⑤平和のデータベースと調査研究、の五点を掲げている。

館のメインとなる常設展示室が1から5まであり、その他企画展示室、子ども・プロセス展示室、情報ライブラリー、平和祈念ホールなどがある。常設展は、一階と二階の二つのゾーンで構成され、二階の「歴史を体験するゾーン」は観覧型で、来館者が、歴史的体験を通して平和の尊さや戦争の悲惨さを知り、この教訓を、次の世代へと継承していくねらいがあり、次の五つの展示室から構成されている。

図2-2 沖縄県平和祈念資料館 館内レイアウト



出所：沖縄県平和祈念資料館（2005）

第一展示室 「沖縄戦への道」：

沖縄が日本の国家体制に組み込まれていく過程を、琉球処分から、アジア・太平洋戦争末期の沖縄戦前夜までを、映像やパネルで解説している。

第二展示室 「住民の見た沖縄戦—鉄の暴風」：

約3ヶ月に及んだ地上戦の経緯と、住民犠牲の諸相について、映像と造形物で展示している。破壊し尽くされ、瓦礫と化した街の様子を原寸で再現した、造形物が沖縄戦のすさまじさを語る。

第三展示室 「住民の見た沖縄戦—地獄の戦場」：

空間全体を戦場とイメージして作られ、軍民入り乱れた戦場での住民犠牲の出来事を、写真パネル等や、焼け焦げた衣装などの実物で展示している。また、住民や日本兵に避難場所として利用されたガマ（自然壕）と、その中で起こった出来事が、造形物で再現されている。

第四展示室 「住民の見た沖縄戦—証言」：

犠牲を強いられた一般住民の証言を、文字と映像で紹介している。

第五展示室 「太平洋の要石」：

終戦後の収容所生活から、27年間の米軍統治を経て、1972年に沖縄が復帰するまでの住民の様子や、政治状況を、実物資料、写真パネル、造形物、映像などで展示している。米軍の沖縄当地の状況や、土地闘争、復帰運動、「太平洋の要石」と呼ばれて、今日まで続く「基地の島」沖縄の実態を展示している。

二階の参加型展示室である、「未来を展望するゾーン」は、活用型で、展示は主に児童・生徒を対象にしている。子どもプロセス展示室は、子どもたちが積極的に平和を愛する心を育むためのもので、世界の国の子どもたちの生活の様子を紹介している。戦争、環境、人権問題など世界中で起きていることを取り上げ、その原因・解決方法等を考えてもらうのが趣旨である。

その他、平和や沖縄戦に関する一般図書、児童図書など約1万2千冊、平和学習のためのビデオなどが収蔵され、平和学習支援を行っている。

旧館時代の観覧者は、最後の年度の1999年度に17万あまりだったが、新館になってからは30万人から40万人で推移している。特別企画展を随時開催するほか、展示パネルや証言ビデオの貸し出しなどを行い、平和学習の支援をしている。

(3) 沖縄平和賞

従来、沖縄から問う平和は、沖縄戦、軍事基地問題を大きなテーマとしてきた。「平和賞」は、平和の概念を広く捉え、戦争や地域紛争の抑止、貧困・難民・環境問題など人類の平和・生存を脅かす問題に取り組み、その解決のためにアジア・太平洋を中心に活躍している国内外の団体や個人を表彰する事業である。

1999年に創設され、2001年に基本構想が策定された。2年に一度受賞者が決められ、これまでに2団体に対し、正賞の他、副賞として1000万円がそれぞれ贈られた。2002年の第1回が、アフガニスタンで医療活動などを通じて平和と人間の安全保障に貢献している「中村哲を支援するペシャワール会」に、第2回がアジア、アフリカなどで医療救援活動を続ける「AMD A」に贈られた。

ペシャワール会中村代表は、「私たちの活動を「非暴力による平和への貢献」として沖縄県民の皆様が認めて下さったことは特別に意味のある事だと受け止めております。遠いアフガニスタンでの活動と、アフガンに出撃する米軍基地を抱える沖縄、このコントラストは、現場にいる私たちには圧倒的であります。平和を唱えることさえ暴力的制裁を受ける、現地の状況の中で、その奪われた平和の声を、「基地の島・オキナワ」の人々が代弁するのは、現地に居る日本人として名誉であります」と、受賞挨拶で語っている。



第二回沖縄平和賞授賞式(2004年10月22日:名護市の万国津梁館)
で行われた授賞式でAMD Aの菅沼理事長に折り鶴を贈る児童たち

AMDAの管波茂理事長は、「沖縄は日本で唯一の血縁共同体社会であるということ。すなわち、近い他人より遠い親戚を大切に。世界で他人の支援を必要としている弱者の人たちの多くは、血縁共同体の社会です。こういった血縁共同体社会とどう付き合うか。そのことに関して、沖縄の人たちは、人間としてのルール、やってはいけないことを、日常生活で体得されています。私たちが沖縄の人に一番期待するのは、地理的なものよりも、血縁共同体社会でもう一度、世界を見直していくということです¹²³」と、歴史的に相互扶助の精神を持ち、現在もこれを実践している沖縄の人々の精神こそが、これからの国際貢献に必要とされていることだと、人々の関心を喚起した。

2-3-2 市町村の平和事業

(1) 自治体の非核宣言

自治体の非核宣言は、1980年代にイギリスのマンチェスター市で行われた。当時、東西冷戦下で、ヨーロッパの都市では、核兵器による攻撃が危惧され、核の配備は報復攻撃の危険性を増すだけである、との考え方から、住民を守るために自治体として、非核平和宣言をしようとの運動が広がった。

マンチェスター市は、1980年に自らを非核兵器地帯と宣言し、他の自治体にも同じような宣言をするよう求め、イギリス国内の多くの自治体が賛同した。その後、この宣言運動は、世界に広がり、日本でも、1980年代から非核宣言を行う自治体が増え続け、現在では8割以上の自治体がこの宣言を行っている。

沖縄では、1980年代のこのような動きに呼応した形で非核宣言が行われ、その後次第に増加し、現在では沖縄県をはじめ、県下の全市町村で非核宣言¹²⁴が行われている。沖縄で非核宣言が早かったのは、南風原町、大宜味村、読谷村、北中城村などでいずれも1982年である。沖縄戦の激戦地であったり、基地を抱えているといった理由で、核兵器廃絶に敏感な自治体が多い。

宣言文の内容は、下記に示した大宜味村も一例だが、世界中からの核廃絶の願いにもかかわらず、軍備拡張は続いていることなどに触れ、「人類初の被爆国民として、また悲惨な戦争を体験した沖縄県民として、総ての戦争を否定し人類の生存を脅かす核の廃絶を世界の全核保有国に求める」と、核の脅威をまず指摘している。さらに、「大宜味村に住むわたし達は、何よりも先ず自らが住むこの地域の平和を求めるものである。これは、平和を希求する我が大宜味村民として当然の要求であり、人類の生存を確実にするためにわたし達に課された使命でもある。よって、本議会は、生る権利を真に自らのものとするため、永久に平和を希求するとともに核を拒否し、核廃絶推進のため努力するものである」として、一自治体の大宜味村にとって平和をおびやかす核の廃絶がいかに重要かを述べている。

(2) ユニークな市町村の平和事業

1) 南風原町

南風原町は、那覇市の南側に位置する、人口3万3千人の町である。面積は10平方kmでかぼちゃなど野菜栽培が中心の農業町だが、昔からここで織られる琉球がすりは沖縄を代表する染織として知られ

¹²³ 沖縄県広報課（2004） p. 8

¹²⁴ 沖縄県平和祈念資料館では、県および全市町村の非核宣言を掲載ホームページに掲載している。http://www.peace-museum.pref.okinawa.jp/htmls/heiwa/hemenu.htm

ている。

この南風原町には、沖縄戦の守備隊であった第32軍（球部隊）の直属の陸軍病院が設置されており、当時の南風原国民学校が病棟として使われていた。守備軍司令部が、首里から南部への撤退の際に、重症患者を、ここに設置されていた病院壕に残し、あるいは青酸カリを飲ませて自決させるなど、悲劇の場所となった。

南風原町の平和行政は、1989年に設立された、町立の文化センターを中心に行われてきた。平和行政の基本は、町の歴史と伝統を、徹底的に町民の手で掘り起こし、町作りの指針を探り出していくことにある。文化センターは、設立費用7000万円、鉄筋コンクリート二階建てで、元の給食センターを改築したものである。町立博物館的な内容で、「沖縄戦」、「移民」、「民俗」、「芸能」の四つのテーマから構成されている。「沖縄戦」のコーナーは、南風原陸軍病院の壕内を、生き残りの従軍看護婦らの証言に基づいて再現した、常設展示室が目玉である。

展示とあわせて、文化センターが設立される以前から行われていた、町史編纂事業「南風原が語る沖縄戦」も精力的に取り組まれている。同町史の沖縄戦関連の編纂事業の特徴は、1984年の「喜屋武が語る沖縄戦」を皮切りに、編纂が進められた集落（字）ごとの町史である。1996年に13の集落全部の沖縄戦記録を出版した。その他、戦時中に本土に疎開した学童たちの、当時の疎開地での体験や疎開にいたったいきさつなどをまとめた「もうひとつの沖縄戦南風原の学童疎開」（1991年）、「検証・6・23障害者の沖縄戦」（1994年）などを発刊した。身近なところから沖縄戦を考え、南風原という町にとって沖縄戦とは何だったのか、どのような影響を与えたのかを問い続けてきた。

沖縄戦だけでなく、戦前の南米移民者の生涯を町民が演じる、「イッパチの夢をかける」の制作上映（1990年）や、「南風原の今、むかし」（同）、「帰ってきたむかし沖縄写真展」（1991年）、「Aサインからポーク缶詰まで」（1994年）など、民俗文化、伝統産業、戦後の暮らしをテーマにした展示会や講演会も数多く開催している。

2004年は、「第11回はえばる町子ども平和学習交流」と題して、南風原町内の小学校の6年生14人が、疎開体験者9人とともに、疎開地であった熊本、宮崎を訪ねた。沖縄戦の前年の1944年、南風原町からは200人あまりが学童疎開した。平和事業の参加者らは、一行44人で、南風原からの疎開を受け入れた熊本県や宮崎県の受け入れ側の学校を訪問したり、当時児童らと交流のあった人々を訪ねた。

参加した子どもたちは研修終了後、「私は研修の夜、家や家族とあまりはなれたことがなかったので家族がこいしくてかわからないけど泣いてしまいました。そしたら次子さんが、『疎開した人たちは2年、3年家族とはなれていたから、理沙は疎開した人たちと同じ心もっているかもね』とはげまされたりしました。私はこれからも、この経験を生かし、頑張っていきたいと思います¹²⁵」、「日奈久小学校の校長先生が語った『戦争をおこさないでほしいではなく、戦争はおこしてはいけない』という言葉が、私の胸に強く残りました。¹²⁶」などの感想を寄せている。

2) 読谷村

読谷村は、沖縄本島の中部西海岸に面し、国道58号線に位置する。那覇から28kmのところであり、

¹²⁵ 南風原文化センター（2004） p. 23

¹²⁶ ibid. p. 34

文化財、史跡、名勝、遺跡なども多い。沖縄戦で米軍の上陸地点となったところで、空と海からの猛爆により焦土と化し、戦後の一時期は村域のほとんどが米軍基地として接収されるなど苦難の時代を送った。村面積3,517㌥の内1,649㌥、45%を米軍基地が占め、「村づくりの大きな障害になっている」として、米軍基地として使用されている土地の返還を求める声が村では強い。「恒久平和」、「自主自立」、「共生持続」を基本理念とする、人口3万8千人あまりの村である。1982年に「非核宣言」、1988年第一回平和創造展開催、1991年に平和行政の基本に関する条例制定、1995年不戦宣言を村議会で決議するなど、平和行政への取り組みが熱心な村である。

特に不戦決議は、県内市町村でもあまり例がない。「人類の未来は常に明るいものでなければならない。それは全ての人類の共存、共生、協調の時代、核の脅威からの解放は人間性の解放につながり、大自然と調和する人間の営みは、明日への活力を生む」で始まる不戦の誓いは、沖縄戦終戦50年を機に行われたものである。不戦の「沖縄の心」を強調し、「武器なき社会」の実現と、あらためて「恒久の平和を願い不戦を誓う」とうたっている。

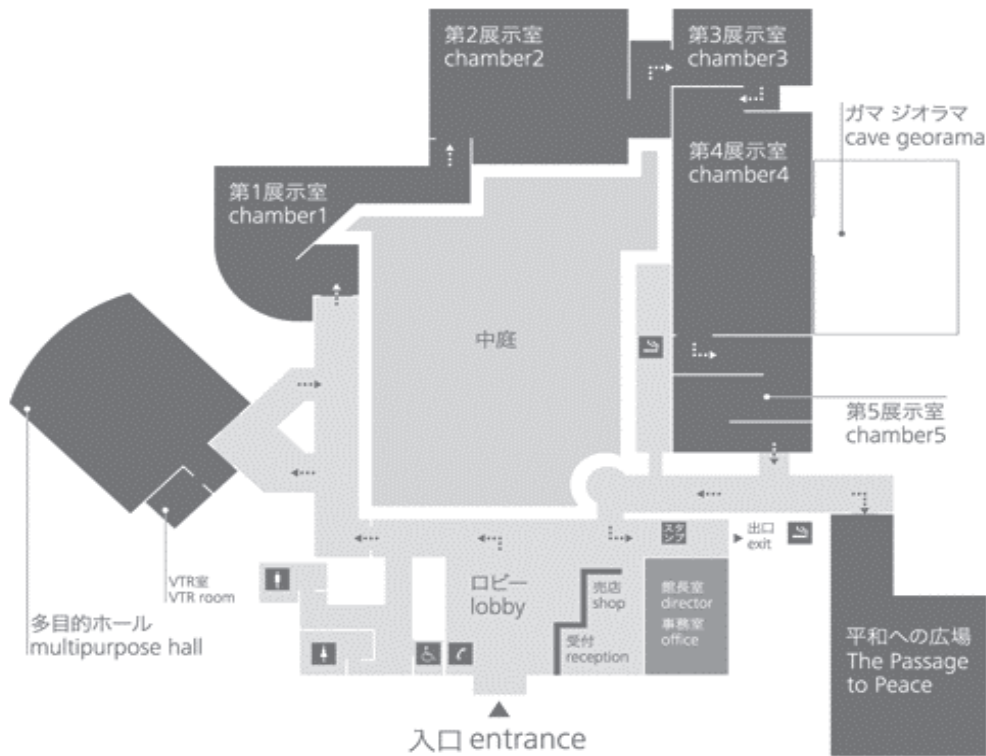
2-3-3 市民団体の取り組み

(1) ひめゆり平和祈念資料館

「ひめゆり看護部隊」で知られる女子学徒隊に関する資料館。1989年に建設された。沖縄戦時、沖縄師範学校女子部、沖縄県立第一高等女学校の女子生徒15歳～19歳までの222人は、引率教諭18人とともに看護要員として動員され、生徒123人、教諭13人が犠牲となった。これらの犠牲者の鎮魂と平和への願いを込めて、ひめゆり部隊の同窓生らが建設したのが同資料館である。犠牲者を合祀する「ひめゆりの塔」と同じ敷地内にある。

資料館は一階建て。敷地面積11,667平方㌥で、資料館は中庭の花畑を囲むように作られている。第一展示室が「ひめゆりの青春」。ここは、2004年の改築前までは、「沖縄戦前夜」とのテーマで、平和な学園に急速に戦争の影が落ち、戦場へ動員されていく過程を描いている。第二展示室は、動員された生徒たちが配置された南風原の沖縄陸軍病院の病院壕での様子をジオラマと生存者の証言によって描く。ありの巣のように張り巡らされた横穴の壕に二段ベッドが置かれただけの施設で、生徒たちは必死の看護をした。第三展示室「解散命令と死の彷徨」は、米軍が間近にせまった1945年6月18日夜、「解散命令」が出され、生徒たちは米軍の包囲する戦場に放り出された。このことがひめゆりの少女たちの犠牲を大きくした。「解散命令」後の数日間で、100余名の学徒が死亡した。この時の悲劇を、米軍のフィルムと生存者の証言で伝える。第四展示室は「鎮魂」と題され、壁面にかけられた200余名の犠牲者の遺影と、生存者の証言本が展示されている。また、ガス弾攻撃によって多くの犠牲者がでた伊原第三外科壕（ひめゆりの塔）が実物大で再現されている。

図2-3 ひめゆり平和祈念資料館 館内レイアウト



出所：ひめゆり平和祈念資料館（2005）

「ひめゆり」の名前が全国に知られるようになったのは、1951年に書かれた小説「ひめゆりの塔」（石野怪一郎著）以降のことである。同年には、ひめゆりの女子看護学生たちを引率した教諭の一人仲宗根政善による「沖縄の悲劇－ひめゆりの塔をめぐる人々の手記」が出版された。1953年には映画「ひめゆりの塔」が上映され、空前の大ヒットとなった。全国的には戦後の混乱が落ち着き始めた頃で、ひめゆりの塔をはじめ、南部戦跡を訪れる本土からの参拝者が増加していった。ひめゆり学徒隊の犠牲者を合祀するために1946年に建立されたひめゆりの塔は、1957年に現在の碑に建て直された。

資料館建設以前から、ひめゆりの塔への参拝者が多かったし、映画や書物などでよく知られていたことも手伝って、開館以来、毎年80万人から90万人の参観者が訪れ、開館から15年で1,000万人を超えるなど、平和学習の場としては全国的に知られた資料館となっている。

ひめゆり祈念資料館は1990年に平和教育への貢献が認められ、沖縄タイムス文化賞を受賞、1992年にも「戦争と教育という観点から遺品とジオラマで展示したこと」が評価され、菊池寛賞を受賞した。1996年に発行された国連の「世界平和博物館」にも同館が掲載されている。

(2) 対馬丸記念館

学童疎開船対馬丸が、米潜水艦に撃沈された60年目の、2004年8月22日、「対馬丸記念館」が那覇市若狭の旭ヶ丘公園内に開館した。敷地面積約930平方メートルの中に、延べ床面積約769平方メートルの地上2階と屋上を設けた記念館で、対馬丸の慰霊碑・小桜の塔と同じ旭ヶ丘公園内に立地している。

対馬丸は、1944年8月21日、学童や引率教員、一般疎開の人々をのせて那覇港を出発したが、翌22日の午後10時ごろ鹿児島県トカラ列島悪石島沖で、米潜水艦の魚雷攻撃を受けて沈没した。乗船者の多くは船倉に取り残され、また海に飛び込んだ者も、高波にのまれて亡くなった。犠牲者の数は、学童775人を含む1418人だった。戦時中は、軍事機密として公にされなかったが、1950年に遺族会が結成され、1954年に犠牲者を祭る小桜の塔が建てられ、毎年8月22日に慰霊祭を行ってきた。2階の常設展示室では、対馬丸の出港から撃沈、漂流、救助までをパネルで展示している。

1階展示室では、船倉ベッドや犠牲になった疎开学童の遺品、遺影のほか当時の教室の再現、タッチパネルと音声による生存者、遺族の証言、また、犠牲者の氏名を記したボードなどを展示している。展示品の合計は遺影が101点（116人分）、遺品が23点（14人分）展示されている。

犠牲者の鎮魂や遺族の思いを伝えるだけの慰霊施設ではなく、「対馬丸の子どもたち」と「今を生きる子どもたち」がこの空間で出会い、語り合い、未来へと継承し続けることこそが、同記念館の目的とするところである¹²⁷と、関係者は語っている。

(3) 1フィート運動の会

正式な名称は「子どもたちにフィルムを通して沖縄戦を伝える会」と言い、通称「沖縄戦記録フィルム1フィート運動の会」と呼ばれる。同会は、1983年に学者や文化人らが中心になって、結成した。米軍が撮影した沖縄戦の未公開フィルムを、県民の募金で買い集め、子どもたちにフィルムを通して沖縄戦を伝えるというのが趣旨。米国の国立公文書館には、空軍関係の沖縄戦に関するフィルムが約100本保管されているほか、海兵隊や海軍関係のフィルムは数千本に上るといふ。フィルムは一フット（約30.5cm）で100円。一本が7万円¹²⁸だった。募金運動は大きな反響を呼び、延べ人数にして、1万人が会員登録をし、翌年の1984年4月までに7百万円あまりの募金が寄せられた。5月には注文した12本、9600フィートが到着し、上映会が行われた。これら入手フィルムの上映会は、6月に沖縄で初めて開かれた日教組大会、衆院外務委員会、参院沖縄北方特別委員会、沖縄県議会他でも上映会が開催され、大きな反響を呼んだ。

一年あまりの間に三千万円あまりの寄付が寄せられ、同運動の会は44本、約3万フィートのフィルムを購入し、5万人あまりが上映会に参加した。米国から購入したフィルムを中心に戦後の沖縄も織り込んだ、50分の映画「沖縄・未来への証言」が自主制作され、ペルー、ベトナムなどでも上映され反響を呼んだ。「未来への証言」が、優秀映画あるいは推奨映画として各界から評価を受け、1995年にはその第二弾「ドキュメント沖縄戦」（55分、カラー）が制作された。

2003年までに、これらのドキュメントフィルムの上映会の開催は120回をこえ、上映会への参加者が1万2千人をこえた。上映会の開催他、ビデオの販売、平和学習の場への講師の派遣も2万回を超えるなど、活動は各界から評価され注目を集めている。

その他の平和関連の民間施設としては、宜野湾市の佐喜眞(さきま)美術館がある。美術を通して平和を訴えるという、ユニークな施設であり、1994年に開館した。「人間と戦争」がテーマの私設の美術館

¹²⁷ 沖縄タイムス 2004年8月21日 朝刊オピニオン5面

¹²⁸ 沖縄タイムス 1983年10月25日

で、1995年に国連が出版した『世界の平和博物館』にも収録されている。緑の多い米軍普天間基地に、食い込むようにして建つ一階建ての建物。「原爆の図」、「南京大虐殺の図」、「アウシュビッツの図」など、いずれも戦争の悲惨さと人間の行為の愚かしさを厳しく追及する大作で、有名な丸木位里・丸木俊夫妻が1984年に完成させた「沖縄戦の図」も常設展示されている。

その他、原爆を描き続けた上野誠や、アウシュビッツの獄中で監視の目を盗んで制作された、版画「農民戦争」のシリーズを手がけたドイツの女性画家、ケーテコルビッツ、そして人間の内面にまで踏み込んで表現主義的な描写を試みたフランスの画家ジョルジョ・ルオーなどの作品コレクションを持つ。これらに共通するのは、「生と死」、「苦悩と救済」、「人間と戦争」などである。

米軍基地内にあった土地を返還させて建設したこと、沖縄の独特な亀甲墓が近くにあることなど美術館の場所、建設のコンセプト、すべてに「平和への祈りの継承」という意図を込め、佐喜眞道夫館長がこだわって建設した美術館である¹²⁹。

沖縄県教育委員会は1994年に「平和教育関連施設マップ」をまとめているが、その中で主な施設だけでも50あまり、その他にも沖縄には多くの平和学習の場所がある。特に沖縄戦関連では、各県の慰霊碑が南部に建立されているし、住民が避難したガマ（自然壕）なども平和教育の場として現在よく利用されている。

おわりに：沖縄から伝える平和への想い

沖縄には命の尊さ、人々の和、やさしさを表すことばがいくつもある。「命どう宝（ぬちどうたから：命こそ大切）」という言葉は、命の大事さをいった言葉である。「ゆいまーる」とは、親族あるいは地縁関係のある一同でお互いの労働力を提供しあった昔の慣行から、広い意味で相互扶助を意味する。「いちちりばちょうでー」ということわざは、一度出会えば兄弟と同じことという意味で沖縄の人々の人情を表す言葉といえる。その他にも、たとえば「ちむぐくる」とは深い心情を表し、「ちむじゅらさん」は心がきれいなこと、「ちむぐりさん」は不憫な、かわいそうなどという意味を表す。

これらの言葉は沖縄の歴史や風土が生み出したものである。争いを好まず、人との和を大事にし、小さいものや弱いものをいたわる。沖縄は、戦争や外国の支配など、外から押し寄せた大きな権力に、揺れ動かされた歴史があるが、そのような辛い体験を経て、学んだのは「命こそ宝」、「平和」、「共生」という、昔から沖縄に伝えられてきたもの大切さであった。

第一回の沖縄平和賞受賞者の中村哲は、「平和を唱えることさえ暴力的制裁を受ける厳しい現地の状況の中で、その奪われた平和の声を『基地の島・オキナワ』の人々が代弁するのは、現地に居る日本人として名誉であります」と語り、第二回受賞者のAMD Aの菅波理事長は「沖縄は日本で唯一の血縁共同体社会である」とし、世界中で、支援を必要としている人たちは、この血縁共同体の社会に生きている人々であることを指摘し、「私たちが沖縄の人たちに期待するのは、血縁共同体社会でもう一度世界を見直していくということです」と語った。いずれも沖縄から贈られた平和賞に特別の感慨を込め、沖縄が世界に平和を叫ぶことの意義を指摘している。

¹²⁹ http://sakima.art.museum/about/concept_b.html

世界中で戦争や民族間の紛争が耐えない現代、平和という言葉は、政治的場面でいろいろな使われ方をする。敵対する双方が平和のための戦争を主張することも多い。このような、複雑な世界情勢で、沖縄から可能な平和貢献があるとすれば、それは、名も無い普通の人々の歴史と体験を伝え、古くから歴史の中で培われた、命の大切さ、心の優しさ、人の和を大事にする沖縄の心を説き続けることと言える。

参考文献

- 青い海出版（1977）『沖縄の郷土月刊誌 青い海 No.64 1977年7月号』
- 東江平之著（1991）『沖縄人の意識構造』沖縄タイムス選書Ⅱ
- 糸満市立三和中学校編（1996）『三和地区の慰霊塔・碑・ガマ―ここは戦場だった―』糸満市立三和中学校
- 沖教組教育研究所平和教育研究部会（2002）『沖縄学校平和劇 脚本集』沖教組教育研究所
- 沖縄県教育委員会（1993）『平和教育指導の手引き』沖縄県教育委員会
- 沖縄県教育委員会編（1994）『平和教育関連施設マップ』沖縄県教育委員会
- （1995）『平和教育指導資料集』沖縄県教育委員会
- 沖縄県教育文化資料センター（1996）『沖縄戦とガマ』沖縄県高等学校・障害児学校教職員組合教職員組合
- 平和教育研究委員会編（1988）『オキナワ・平和への 実践―学校から、地域から―』沖縄県教育文化資料センター・平和教育委員会
- 沖縄教職員会（1955）『沖縄教育 第二号 第一回全沖縄教育研究大会研究集録＝その4 環境の問題』『沖縄教育 その5 環境の問題』沖縄教職員会
- （1957）『第一集 沖縄教育 第三次教研集会報告』沖縄教職員会
- （1960）『沖縄教育第 10号 特集号』沖縄教職員会
- （1969）『国民教育資料』沖縄教職員会
- 沖縄県教職員会教育文化部編（1969）『第16次教研集会報告書（国民教育）』沖縄県教職委員会
- 沖縄県教職員組合（1978）『沖縄の平和教育―特設授業を中心とした実践例』沖縄県教職員組合
- （1982）『平和教育―教科や教科外で平和教育をどうとらえ、どう実践するか 沖教組第29次中央教研討議資料』 沖縄県教職員組合
- （1983）『沖縄教育 沖教組第29次教研集會集録』沖縄県教職員組合
- 沖縄県教職員組合編（1978）『沖縄教育 第25次教研集會集録』沖縄県教職員組合
- （1985）『沖縄教育 第32次教研集會集録』沖縄県教職員組合
- （1993）『沖縄教育 沖教組第40次教研集會集録』沖縄県教職員組合
- 沖縄県高等学校・障害児学校教職員組合平和教育委員会編（1990）『中央教研 平和教育分科会集録～国民教育→平和教育分科会の流れ』沖縄県高等学校・障害児学校教職員組合平和教育委員会
- 沖縄県広報課（2004）『美ら島沖縄 12月号 Vol.351』沖縄県広報課
- 沖縄県総務部知事公室平和推進課編『平成15年度版 業務概要＝平和の創造と発信』沖縄県総務部知事

公室平和推進課

沖縄県地域誌協議会編 (2004) 『沖縄県地域誌協議会誌27号』 沖縄県地域誌協議会

沖縄県平和祈念資料館 (2005) “沖縄県平和祈念資料館” ウェブサイト：

<http://www.peace-museum.pref.okinawa.jp/> アクセス日：2005年3月

---- (2004) 『児童・生徒の平和メッセージ展実施報告書』 沖縄県平和祈念資料館

---- (2001) 『総合案内』 沖縄県平和祈念資料館

沖縄タイムス社編 (1950) 『鉄の暴風』 沖縄タイムス社

---- (1970) 『1970年 沖縄年鑑 戦後25年総合板』 沖縄タイムス社

---- (1983) 『沖縄大百科事典 (上) (中) (下)』 沖縄タイムス社

沖縄平和協力センター (2004) 『沖縄の戦後復興プロセスの体系的整理調査報告書』 沖縄平和協力センター

沖縄返還同盟編 (1969) 『沖縄問題入門』 新日本新書

勝連町教育委員会編 (1995) 『副読本 平和教育』 勝連町

子どもたちにフィルムを通して沖縄戦を伝える会編 (1993) 『一フィート運動十周年記念誌』 子どもたちにフィルムを通して沖縄戦を伝える会

---- (1998) 『一フィート運動のあゆみ 集録1994年～1998年』

財団法人沖縄女子師範・一高女ひめゆり同窓会立ひめゆり平和祈念館編 (2004) 『ひめゆり平和祈念資料館一開館とその後の歩み』 財団法人沖縄女子師範・一高女ひめゆり同窓会立ひめゆり平和祈念館

---- (2004) 『ひめゆり平和祈念資料館会報第15号』 財団法人沖縄女子師範・一高女ひめゆり同窓会立ひめゆり平和祈念館

財団法人南西地域産業活性化センター平成14年度自主研究事業 (2003) 『沖縄県における地域歴史書刊行事業の成果とその意義』 (財) 南西地域産業活性化センター

早乙女愛・足立力也著 (2002) 『平和をつくる教育 軍隊を捨てた国コスタリカの子どもたち』 岩波ブックレットNo.575 岩波書店

週刊朝日出版部 (1991) 『ザ・闘論 戦争をどう教えるか』 教育資料出版会

北谷町史編集局事務局 『北谷町民の戦時体験記録集第一集』 北谷町

Toss沖縄教育サークル著 (2000) 『沖縄から平和学習へのメッセージ』 明治図書

名嘉正八郎・谷川健一編 『沖縄の証言 (上) (下)』 中公新書

仲程昌徳著 (1982) 『沖縄の戦記』 朝日選書

名護市史編纂室編 (1985) 『語りつぐ戦争 市民の戦時・戦後体験記録』 名護市

ニライ社 (1996) 『代理署名裁判 沖縄知事証言 基地のない平和な島へ』 ニライ社

南風原文化センター編 (2000) 『クサティの森 足元から世界へ、世界から足元へ』 南風原文化センター

---- (1999) 『南風原が語る沖縄戦 南風原町史第3巻 戦争編ダイジェスト版』 南風原文化センター

---- (2004) 『あしあと 第11回南風原町子ども平和学習交流事業』 南風原文化センター

比嘉幹郎著 (1965) 『沖縄 政治と政党』 中公新書

ひめゆり平和祈念資料館 (2005) “ひめゆり平和祈念資料館” ウェブサイト：

<http://www.himeyuri.or.jp/index2.html> アクセス日：2005年3月

宮良ルリ著（1986）『私のひめゆり戦記』ニライ社

琉球新報社（1997）『沖縄へのメッセージ』琉球新報社

第3章 沖縄の教育復興経験の 開発途上国への適用可能性

第3章 沖縄の教育復興経験の開発途上国への適用可能性

3-1 沖縄の戦後教育復興の総括

沖縄の人々が編み出してきた具体的な方法や知恵といった原石を、どのように磨いていけば、それぞれ固有の事情を抱えた国々にとって役立つ宝石となるのか。本章では、この観点から、まず沖縄の教育復興経験の特徴と分析枠組みを提示する。そして、現在復興に取り組んでいる国々や地域に関連深いと思われる沖縄の経験を13テーマに絞って抽出し、その上で、このような分析に基づいた沖縄発の国際教育協力の実現に向けた提言を試みる。

第1章でまとめた沖縄の教育復興の経験や第2章で言及した沖縄での平和教育の展開には、それぞれ沖縄に特有な社会、文化、政治状況が大きく影響を及ぼしてきた。そのため、沖縄の経験から導き出されることを、現在、復興に直面している国々に盲目的に適用させることは以下の諸点を踏まえ、避けなければならない。

現在の開発途上国や内戦などの紛争を経験した国々では、異なる言語、宗教、帰属意識をもった多民族が、過去のわだかまりを乗り越えて、協力して平和構築を進めていくことが要求されているのに対して、沖縄ではそのような複雑な問題は経験しなかった。

教育復興という課題に特化したとしても、沖縄の場合はほぼ米国一国の統治と援助を受けたのに対し、今日の復興国は国際社会全体の関与を受け入れている。

沖縄は日本の他の地域と同様に戦前からすでに高いレベルの就業率を達成し、教育に対する民衆レベルでの意識の高さも存在するなど急速な教育復興を遂げる素地が予め備わっていた。

とはいえ、どの事例にも共通するような紛争後の復興という営みもつダイナミズム、繰り返し湧き出てくる課題といったものが存在する。沖縄の人々が戦禍のなかから立ち直り、復興を遂げてきた過程は、現在、復興に直面している人々を勇気づけるだけでなく、途上国の人々にとっても有益なヒントが埋まっている。沖縄の教育復興から得られる教訓は反面教師的なものも含めて多い。それらを支援対象国の諸事情も鑑みながら発信していくことが大事である。

3-1-1 総括

沖縄の教育復興経験の途上国への適応可能性を探るといった視点から、沖縄の教育復興経験を一言でまとめるとすれば、「コミュニティの再生を通じた教育復興のなかで、米軍およびその行政組織との関係を構築しながら復興に必要なリソースを勝ち取り、元児童兵、戦争被害児・孤児への対策も含めた紛争後の社会が多く抱える課題への現実的な対応を講じた」ということになるだろう。この経験から導き出すことができる沖縄の教育復興の特徴は、まさに本報告書の基調にある沖縄の人々による「たくましく」、「したたかで」、「柔軟な」教育復興であったということになる。これら3つのキーワードについて、さらに説明を加えるとすれば、次のようになるだろう。

(1) 「たくましさ」：コミュニティ全体の再生と不可分であった主体的な教育復興

コミュニティ全体が再生していく過程に応じて教育復興が取り組まれており、教育復興は、包括的な平和構築政策の中に位置づけられていた。沖縄は国家ではないが、日本と切り離されていたため「国家再建 (state-building)」の様相もあったが、同時に米軍統治下での復興という意味では、統治システムとしては上位の権力機構が存在しており、そのような枠組みのなかでの復興という点ではコミュニティを一から再構築するという側面もあった。そのため、民衆が主体的に自らの復興ニーズを規定するとともに、主体的に実現していった。その過程で「上からの復興」と「下からの復興」の相乗効果とせめぎあいの両方が見られた。

(2) 「したたかさ」：権利・資源獲得のための戦略的な対応により実現した実利的な教育復興

校舎、教員、教材などの教育インフラが非常に限られた状況下で、上位権力機構（米国民政府など）が提示した諸政策を実利的に活用した。たとえば、軍事基地機能の維持や占領政策に資するという目的があったにせよ、高等教育機関としての琉球大学の設立やガリオア資金による米国留学といった機会を最大限に活用した。また、日本本土に対しても草の根活動を展開して「愛の教具」支援を勝ち取り、日本が復興を遂げたあたりからは日本政府からのさまざまな支援を効果的に引き出し活用した。このような権利や資源獲得のための組織化と運動の展開は巧みであり、平和的な手法を用いて目的の実現が可能となった。

(3) 「柔軟さ」：現実的な対応によって即効性重視で進められた教育復興

沖縄の教育復興における教育資源確保のための応急的対応策については、復興途上国の政策に対して示唆に富むものである。特に、教員の確保は喫緊の課題であり、復興初期における教員養成施策の導入や教官補といった臨時制度を臨機応変に設けるなど即効性に重点が置かれた。また、校舎の確保についても、財政難により永久校舎の建設は遅れたものの、米軍払い下げテントの活用や地域コミュニティで協力するなど工夫を重ねて、最低限の教育環境の確保が進められた。

逆に、元児童兵、戦争被害児・孤児といった問題に対する沖縄での取り組みは、参考になる部分もあれば、反面教師として指摘できる部分もある。実際に、本調査でも明らかになったように、紛争直後の緊急期では、大多数の子どもたちが受益する最大公約数的な（全般的な）基盤教育ニーズを満たしていくことで精一杯であり、特殊な事情を抱える個別のケース、個別のニーズに対応するきめ細やかな特殊教育が可能となったのは、終戦後10年以上が経った復興期に入ってからである。

このような沖縄の経験を踏まえて、実際に復興に直面している国々への適用を検討する場合には沖縄での教育復興の経験を途上国に適用させることを目指すあまり、それぞれの国や地域が置かれた特殊な事情を看過してしまわないようにすることが重要である。すべての紛争にはそれぞれ固有の原因があり、歴史的な経緯も多様である。紛争や和平の各局面や過程において多彩な人々や社会集団が相互に関係をもちながら紛争が終息し、最終的には現在の姿に辿り着いているのである。つまり、厳密にはそれぞれのケースでまったく異なったスタートラインから戦後復興が始まるのである。

すなわち、今回の調査を踏まえて沖縄の教育復興経験の途上国への適用を具体化していく際には、沖縄の経験から導き出せる教訓を一般化して、それを途上国に復興の雛形として持ち込む、あるいは押し

付けることは避けなければならない。そうではなく、途上国の関係者との綿密な対話のなかで、それぞれの事例に最適な教育協力の内容、手法、支援団体と被支援団体の関係を見つけ出していく共同作業のプロセスを重視することが必要になる。

3-1-2 沖縄の教育復興経験の分析枠組み

以下では、途上国との対話を進めていく際に有益な分析枠組みをまず提示して、それをを用いて沖縄の教育復興の過程を振り返り、共通項や参考点とも呼べるようなポイントを整理する。

表3-1 沖縄の教育復興経験の分析枠組み

教育復興の推進過程	量	マネジメント	質
第 期：緊急期 1945年～51年	教育の再開（応急的対応）① 学校建設②、教員養成⑤ 就学前教育	教育行財政・法の萌芽	教科書編纂
第 期：復興期 1952年～57年	学校建設	教育法の整備⑧ 教育財政の整備⑨	
第 期：開発期 1958年～72年	特殊教育		教員研修の充実 平和教育⑫

* 項目の右に付記された数字は次節で議論される課題の番号と一致する。

* 各期で重点的な取り組みがなされた区分を網かけで表示し、枠内で特徴的な項目については 太字表記を付している。

表3-1の縦軸には、沖縄の教育復興の推進過程として、序章ならびに第1章の分類に基づいて、1945年～1951年までを緊急期とし、1952年～1957年までを復興期とし、1958年～1972年までを開発期と定めた。緊急期の特徴としては教育機会の拡充（すなわち、学校を開校し教育へのアクセスを容易にするとともに、就学率を向上させる）が優先課題として取り組まれ、復興期の特徴としては、教育行政や教育関連法整備などを進めて、緊急期に進められた教育機会の維持・確保が中心課題として認識されている。他方、開発期の特徴としては、教育機会の拡充や確保といった問題から教育内容の質的な向上に力点が移行している点を挙げることができる。

表3-1の横軸には、序章の分類に従い、教育復興の要素を 量、 マネジメント、 質と3つに分類して提示したが、これによって沖縄の教育復興の各段階において、どの要素が中心的な課題として取り組まれたのが明示的になるようにした。

表3-1が示唆することは、沖縄での教育復興の過程は、教育開発の理論として提示されているものと同様の展開を見せており、復興政策の進め方は戦略的であったということであろう。このような戦略性を伴った沖縄での教育復興は、途上国での教育開発にも参考になる点である。以下、表3-1に基づいて、沖縄の教育復興の特徴を分析していく。

3-1-3 沖縄の教育復興の特徴

(1) 第 期：緊急期 1945年～51年

沖縄戦が組織的に終結する以前から、沖縄の中部にあった収容所内で教育が再開されてはいるが、沖縄では一般住民の多くを巻き込んだ激しい戦闘によって、校舎、教科書、教員などのあらゆる教育インフラの大部分が失われた。

したがって、教育の再開に際しては、まず人的資源（教員養成）を含む全ての教育インフラの復旧が優先課題として取り組まれた。教員の不足を補うために応急措置として進められた教員養成への取り組みと「教官補」と呼ばれた代用教員の活用などは、効果的で即効性のある対応であったと評価でき、とりわけ、緊急期にある途上国への適用可能性も十分にあるだろう。

また、学校建設についても戦争により多くが破壊され、その不足を補うことが急務であると認識されていた。しかしながら、米国民政府から十分な理解と財政的な支援を得られなかったため、住民・地域コミュニティが主体となって校舎復旧のために粘り強い努力を重ねており、教育分野での「下からの復興」あるいは復興過程に対する住民のオーナーシップを考える上でも沖縄の事例は参考になるだろう。

(2) 第 期：復興期 1952年～57年

もともと沖縄では戦前より教育に対する意識が高く、教育復興に対する住民のニーズは紛争直後から高かった。また、学校が行き場のない子どもたちを吸収するシステムであることが経験的に理解されていた。したがって、緊急期に教育機会の拡充が進められると、戦後10年も経ない段階で就学率99%を達成する。このように教育へのアクセスが順当に確保されるようになると、さまざま教育関連制度が整えられるようになり、拡大した教育機会の維持と充実に力点が移されるようになる。

復興期に入ると琉球政府を中心に沖縄の主体的な行政組織が拡充されるとともに、さまざまな教育法規をはじめとした諸制度が整備されていく。諸制度を整備していくうえで教育法規の制定は不可欠であり、また諸制度の整備によって教育復興の持続性と安定性が確保されたのであり、沖縄での教育システム形成過程は途上国の手本になるであろう。

教育財政の確保に関しては試行錯誤が続くが、教育税の導入や慢性的な財政不足のなかでも教育復興に優先的に財源を割くなどの措置が見られた。教育関連予算の多くを外部からの援助に頼り、その歳出の半分以上が教職員の給料であるといった点などは、現在の途上国にも共通する課題である¹³⁰。

(3) 第 期：開発期 1958年～72年

教育機会の拡充が教育関連法規や諸制度の整備によって担保されるようになると、教育復興の関心は教育システムの構築・維持から、次第に教育内容の質的な向上へと向かった。

¹³⁰ 教育復興支援といえば、教員養成、校舎復旧・建築、教科書・ノート・鉛筆といった教具の配布といった活動が具体的な国際協力のメニューとして想起される。実際に日本の復興支援も、NGOなどを中心的な担い手として、そのような方面で実施されてきている。他方、沖縄の教育復興の事例を観察する限りにおいて、教育復興の「成功」の裏には、緊急期に「にわか仕込み」で揃えられた教育基盤を質的に向上させるための橋渡し（あるいは仕組み）としての教育法や教育行政といった「制度づくり」に力を入れていた点がある。例えば、JICAが国際協力のキーワードにしてきた「人づくり」は、そのような制度を機能させていくためにも不可欠であるが、同時に「制度づくり」そのものへの支援も重要である。もちろん、JICAとしても法制度支援や行政支援をおこなうとともに、研修員の受け入れ事業では、行政官・公務員を招聘している。このような「制度づくり」への貢献・支援は、その有効性が沖縄の事例からも類推できるのであって、今後、日本が重点的に取り組むべき支援の方向性を示している。

とりわけ開発期に入った段階からは、平和教育の内容に関する体系的な整理と教授方法の向上を目指した多様な取り組みが見受けられるようになった。紛争直後の悲しみや憎しみで満ちた状況下での平和教育には多くの課題が付きものである。戦争被害を語り継ぐ際にも、相手側に対する敵意を助長するようなものではなく、逆に和解を促し、平和構築に資するような平和教育を目指さなくてはならない。沖縄の平和教育は盛んな議論の下に実践され、発展してきたが、平和を希求する心を育むといった点に関しては、いささかのズレもなく、この沖縄の経験を題材に途上国の関係者と平和教育についての議論することは双方にとって有益なものとなるだろう。

以上のような沖縄の教育復興の特徴を踏まえ、次に教育復興の過程にある途上国の事例を検討することによって、沖縄の教育復興と平和教育での経験が、途上国の教育復興問題にどのような関連性を持つのか考察してみたい。

3-2 沖縄の経験から見る開発途上国の教育復興

本節では、1章と2章で描かれた沖縄の教育復興・平和教育経験のなかから、現在復興を経験している開発途上国や地域に関連性があると思われる課題を13項目抽出し、それぞれについて途上国の事例を沖縄経験と比較しながら紹介する。

事例を見てわかるように、沖縄教育の復興の教訓が実際に途上国の教育政策への示唆となるためには、それぞれの課題について沖縄の個々の政策および支援対象国・地域の状況を深く掘り下げて研究する必要がある。本節は、沖縄の人材が今後国際協力に関わる上で¹³¹、沖縄の教育復興・平和教育経験が開発途上国の教育復興問題にどのような関連性を持つか、また、今後の研究課題への考察のきっかけを提供することを目的として書かれている。なお、沖縄教育復興の主体者に見られる特徴として、「主体性（たくましさ）」、「実利的（したたかさ）」、「即効性（柔軟さ）」といった姿勢が考えられる。復興を取り巻く状況は異なっても、これらの姿勢は意義のある「メッセージ」として、復興に直面している人たちに十分伝わるものとする。

① 教育の再開

沖縄では、1945年6月末に沖縄戦の組織的な戦闘が終結したが、それより1ヶ月前の5月7日には初等学校が開設されていた。まだ沖縄県内の別の地域では戦闘が続いている最中である。米軍による奨励がきっかけだが、それに住民がすぐに応えた点が注目される。現状に合わせて、初等科4年生までしたり、それ以上の学齢児には週2回、仕事の合間に通学させたりと、柔軟に対応した。米軍は、乾燥リンゴやビスケットなどを学校で配布し、就学・通学を奨励した。また、学校再開の最大の理由は、「子どもを戦闘や犯罪、その他紛争後の混乱した社会に潜むさまざまな危険から守る」という理由からであった。バルカン地域のほとんどの場所では、ユーゴスラビア紛争後、国際支援を待たずに地域住民が学校を占拠し、片付けを行い、キャッチアップ授業¹³²を始めた。学校教育による将来への投資や民族文化の伝承

¹³¹ 本章「沖縄県発の国際教育協力の実施に向けて」参照

¹³² 紛争中、授業が中断したため、学ぶ内容を短縮し正規過程に「追いつく」授業を行う

を重視したこと、社会主義を標榜した旧ユーゴ時代に教育が重視されていたこと、などが地元住民の教育への熱意の理由として考えられる。また、校長の多くは地域の指導者的な立場であったことから、学校に地域の子どもが皆通うことはごく自然だったと推測される。

紛争終結直後の社会では、治安体制の不備から子どもを狙った犯罪がおこりやすい。特に戦争孤児となった子どもは、身寄りの親族がない場合、このような犯罪に巻き込まれる可能性が高い。「教育の保護的役割」という考え方がある。地域で学校活動が再開されると、どの子どもがどのような問題を抱えているか学校関係者が把握することができ、地域社会と連携することによって子どもの安全に対処することが可能になる。また、学齢児を持つ親にとってみれば、子どもが学校にいること自体が精神的な安定をもたらすと言われる¹³³。

一方、アフガニスタンでは、伝統的な価値観や、タリバン政権下で女子教育が禁止されていたため、現在も女子に対する教育への理解は一般的に低い。アフガニスタンの女子の初等学校就学率は20 - 40%程度と推定されるが、農村部の女子はこれよりさらに低い。これは、ただ単に文化的要因のためだけでなく、治安がまだ安定しない社会で遠隔地の学校に女子が通えない、という理由もある。このような場合、通学路の安全が確保されて初めて「教育の保護的役割」が果たされると言える。

復興を経験している国々では、子どもの通学を奨励するために、給食を無償で生徒に配るプログラムが行われている。戦乱が終わった3ヶ月後のリベリアでは、世界食糧機構 (World Food Programme) が中心となり、13万人の子どもに学校給食が提供された。学校給食が出されると就学率が上がり、生徒の学力も向上すると言われている¹³⁴。

② 学校建設

終戦1年後、沖縄の部落や収容所で始められた学校の80%はテントやコンセット校舎だった。青空教室も多かった。終戦6年後においても永久校舎数は必要数の25%程度である。校舎の破壊に加え、疎開先から多くの子どもが帰還したことや義務教育期間が延長されたことなどが教室数が不足した理由とされている。学校建設は、地域住民が軍労務として労働を提供した。学校後援会や保護者会の結成など、学校整備に皆が力を出し合い、学校は「地域のもの」という意識を学校関係者、父兄、生徒、地域住民が共有していただろうことが第1章の記述から読み取れる。また、行政も県知事が校舎・教材不足の現状を訴えるべくアルバムを作ったり、メディアを通して全国に募金の協力を依頼したりするなど、県全体が一体となって子どもの教育環境を整備しようとしたことが理解できる。

アフガニスタンでは、20年以上続いた戦乱で、学校の80%が破壊された。これから増加すると予測される学齢児のために、今後10年間で小学校だけでも約14,000校が必要とされている¹³⁵。また、カンボジアでは、ベトナム侵攻や内戦などで、校舎の90%が破壊された。ルワンダでは、復興が始まって10年が過ぎたが、耐久性のある材料で建設された学校教室は、全体の半分のみである。

学校は、紛争中は意図的に攻撃の対象となることが多い。学校は地域コミュニティの中心的な役割を果たすために、そこを攻撃することは象徴的な意味を持つ。地域コミュニティが民族を基に構成されている場合、敵対意識を持つ他民族集団の格好の標的となるのである。また、学校は、戦時中は兵舎や武

¹³³ Nicolai (2005) p. 11

¹³⁴ Meir (2005) p. 35 一方で、学校給食プログラムはその配布や調理に関して学校側に十分な体制が整っていないと教員の負担になり教育の質向上にかえって逆効果になるという指摘もある。

¹³⁵ Asian Development Bank (2002) p. 4

器庫としても使われる。紛争直後の学校の教室では燃え残った教科書やノート、黒板と共に銃弾の薬莖がいたるところに散乱している光景を目にする。机や椅子は兵士によって冬の間に暖を取るために燃やされて残っていない。

旧ユーゴラビア（以下、旧ユーゴ）のコソボでは、紛争終結後、国連による暫定統治¹³⁶の下で国際支援による復興が急ピッチで進められ、多くの学校が短期間のうちに新築もしくは修築された。学校建設が間に合わない場合、国連難民高等弁務官事務所（United Nations High Commissioner for Refugees: UNHCR）（以下、UNHCR）や国連児童基金（United Nations Children's Fund: UNICEF）（以下、ユニセフ）などが提供するテントや、民家を借りて教育が始まっていた。学校建設や修築、学校校舎の代替としてのテントやプレハブの提供に関わった国際団体はおそらく100近くあったと推測される。沖縄の経験に比べると、これはある意味非常に恵まれている。

しかし、援助活動の迅速性と量の多さは、問題も引き起こしていた。たとえば、地元行政組織は、その不十分な体制のために、多様な団体によって行われた学校インフラ整備に対応しきれず、行政監督が行き届かないことがあった。結果、ある学校では、援助団体による新築半年後に天井が崩れる危険性が報告されたために校舎は使えず、新たにドナーや建築業者を探さなければならなかったという例もある。ユニセフは学校建設の基準を定めた冊子を準備し配布したが、その基準を満たしていない学校建設が多く見られた¹³⁷。また、援助団体間の調整も問題となることが多い。国際援助団体は、時に自身や母体組織、本国の意向に左右され、そのことが、援助団体同士に軋轢を生むこともある。沖縄に比べて、現代の援助受け入れ国はより一層、主体性と調整能力が求められているのである。

コソボでは、避難民の帰還や、義務教育が1年延長されて9年間になったこともあり、今後も学校舎および教室数の不足が問題となることが予想される。また、ある村で異なる民族が異なる言語を話す場合、授業は違う教室で行われる。それだけ、インフラ整備に費用がかかるということである。沖縄では、このような問題はなかったが、台風の影響を受けやすい地域のため、学校建設に費用がかかったという問題があり、背景は違って、学校建設に関わる財政問題は両者とも深刻である点では同じだったと言える。

現在、コソボの教育復興・開発に関わる財政は、そのほとんどをまだ国際支援に頼っている。国際社会の関心が、アフガニスタンやイラク、大規模自然災害を被ったアジア諸国に向かう中で、コソボに対する支援は先細りしていく。経済成長もまだ自立・持続的となっていない状況で、地域住民と行政によるさまざまな工夫と自助努力が一層求められている。

③ 就学前教育

沖縄では米国の政策で、早くから就学前教育（幼稚園教育）が盛んであった。第1章で紹介されている初等学校「石川学園」は終戦直後に始まったが、当初は幼稚園を運営するように米軍が命令したという。首都の那覇市では、壺屋幼稚園が1946年の新学期に始まっている。初等学校の付設であったが、初等学校含めて職員9名のうち3人は中学校の上級生だったという。就学前教育は1年間の期間で小学校において行われ、小学校行政と一体化していたことから、児童にとって就学前教育を受けることはごく

¹³⁶ 国連安保理の決議に基づいて、国連コソボ行政ミッション（United Nations Mission in Kosovo: UNMIK）が設置された。

¹³⁷ 例えば、車椅子の子どもが通えるよう、校舎入り口にスロープ（斜面）を設置することを求めたが、新築・修復された学校のほとんどはスロープを備えていなかった。

自然だったのであろう。

沖縄では、米国の政策により就学前教育が進められたが、復興期の途上国政府は一般的に就学前教育を優先課題とはしていない。国際人権規約が主に初等学校義務教育を基本的人権としていることや、財政上の制約がその主な理由であると考えられる。一方、国際援助団体や研究機関の間では、教育復興における就学前教育の重要性が活発に議論されてきている。

アフガニスタンの復興支援では、2001年12月に行われたアフガン復興NGO東京会議において保育園や幼稚園の整備が提唱された。就学前教育は、新しい学校生活に子どもが慣れるという役割を果たすだけでなく、地域コミュニティがその恩恵を得ることがある。NGO団体であるカトリック救援事業会 (Catholic Relief Services) は、アフガニスタン北東部のカピサ州とパルワン州において学校教育を短縮した成人向けの特別学習プログラムを実施したが、このプログラムを受講した女性たちは、幼稚園を開設することを地域コミュニティの優先課題とした。これを受け、両州においては、セーブ・ザ・チルドレンとユニセフの支援により18の幼稚園が開設されている。幼稚園が設置された結果、多くの女性が育児の負担を軽減され、特別学習プログラムに参加することが可能になった。就学前教育が、女性の地位向上や地域コミュニティの発展にも寄与する可能性を示した例と言える。

また、コソボでは小学校に1年間の就学前教育プログラムを設置している学校が多くある。小学校の教員の中には「紛争や災害で子どもたちは精神的な傷を負っており、学校で暴力的になる傾向がある。就学前教育を受けていない子どもは小学校での生活に支障をきたす傾向がある」と指摘する者もいる。また、民族融和においても、一般に幼児期のころから始めた方が良いという考え方がある。

④ 復興期の教育内容・教科書

沖縄では、学校が再開された頃の教育内容は、教科学習というよりは生活指導的な色彩が濃かったとされる。生活指導は、手の洗い方やしらみの除去など身体を清潔に保つことから始められた。また、食糧不足のため健康状態がすぐれないことを考慮して、教科学習は最小限にとどめ、国語や算数の基礎的な内容だけを扱った。また、童話を聞かせる、唱歌を歌わせるなどの活動は、教科学習が出来ない環境だったということ以外に、子どもたちの心に安心感を与える目的があったと推察できる。次の段階として、道徳や市民教育、衛生教育などが始められた。ある学校では、児童の身体を清潔にすることから始めなくてはならないという認識のもと、米軍係官に石鹸の配給を頼んだ。他国の統治下に置かれながらも、地元住民が現実合う形で学校のあり方を決め、実行に移したことが伺える。

外部から介入する場合、地域の現実や地元住民の能力を出来るだけ考慮する必要がある。ある国際機関はソマリア支援の経験をもとに、緊急時に政府が機能していない状況でも教育を再開できるように、学習教材や教師指導書から構成される「緊急教育用パッケージ」を開発した。しかしながら、タンザニアやコンゴで使用された際に教材内容が不適切さであると地元教員から批判を受けた。地域によっては、このパッケージは外側のバッグのみが使われたと報告されている¹³⁸。

教育復興期のカリキュラムに関して、国連教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO) (以下、ユネスコ) は、平和・生活技術・市民教育、保健教育、環境教育、および安全教育を優先分野として挙げている¹³⁹。このうち、安全教育は、紛争後社会の

¹³⁸ Bird (2005) p. 22

¹³⁹ UNESCO (2002) p. 30

日常に潜む多くの危険から子どもを守るための教育である。戦争で残された地雷や不発弾、劣化ウラン弾に始まり、誘拐や、通学路の不整備に起因する交通事故の危険性を子どもたちに認識してもらうために、教育が果たす役割は大きい。

沖縄においても、学校が再開された時は、教科内容よりも生活知識の伝達や戦争で受けた子どもの心の傷に配慮した活動が中心だった（1 - 1 - 3 「教育再開」の記述参照）。道徳面では、自立した精神を持った人間に育てもらうために、物乞いをしないように子どもに説いた学校があった。また、戦争を二度とおこしてはならないという気持ちから、教師は「平和教育」をあらゆる機会において実践していた。終戦直後は、平和教育は体系化していなかったものの、教師は率先して自分の戦争体験を語ったり、「命の大切さ」を教えたりしようとしたのである。

教科書に関し、注目すべき点で第一に挙げられるのはその取り組みが早くから始まったことと、編纂作業が地元主体に行われたことである。戦争終結の2ヶ月後、米国の政策により「沖縄教科書編集所」が発足し、新しい教科書の編纂が始まった。そして、1年後の1946年には教科書の編集方針が出されている（1 - 1 - 5 「教科書編纂」の記述参照）。現在の世界各地の復興国や地域を考えると異例の速さと言える。また、教科書の編集に関しては軍国主義的な要素を排除するという指示が米国から出されたものの、編纂作業自体は地元の人材が中心になって進められた。二つ目に注目すべき点は、米国の意向で初期の教科書は「生活に密着した」そして「沖縄地域の理解」がその中心となっていたことである。1949年からは日本本土からの教科書が使われるようになったが、沖縄の人たちが自身のアイデンティティとの関連で、「沖縄理解」中心の教科書と「日本理解」中心の教科書をそれぞれの様に受け入れたかというのは興味深い点である。紛争により社会が分裂し、国民統合という課題を抱えている復興国は多い。この点については、沖縄には独特の事情があったのであろう。三つ目に注目すべきは、敗戦というショック状態にありながら、終戦1ヶ月後には沖縄の教育界の指導者たちが「教育会議」を開催し、これからの沖縄の教育の方向性を「人間共通の徳目を挙げての教育」にすべきだと確認しあったことである。教育の普遍性を求めた新しい教育開発への取り組みが始まっていた。

復興地域で、未だに絶えない民族間のきしみから起こる学校での暴力や若者の暴動などを考えると、学校をただ再開するだけでは不十分である。旧ユーゴのボスニア・ヘルツェゴビナ（以下、ボスニア）では、1991年から1995年の紛争を終結させた Dayton 和平合意により、教育行政が分権化（教育省が13存在する）している。ボスニアでは、紛争が始まる前後から民族ごとに異なる教科書を使い、その内容は民族排他主義を煽るものが含まれていた。特に、民族系科目と呼ばれる、歴史、地理、母国語、芸術といった科目にその傾向が見られる。端な民族排他主義に教育が利用されるのを防ごうとする試みが始まったのは、紛争終結後数年を経た1999年からと言える。同年に、欧州評議会（Council of Europe）は評議会に加盟する条件として、ボスニアの学校で教えられている「民族系科目」の教科書から極端な民族排他主義的の傾向のある記述を削除することが求めた。ボスニアの教育大臣たちはこの求めに応じ、合意書に署名した。

教科書内の「異議のある記述」を認定するのは国際専門家チームと決められた。異議のある記述と認められると、それらは 削除されるか、 注釈をつけるかの選択を与えられた。新しい教科書が出来るまでは、学校において教員の指導の下に当該箇所を黒で塗りつぶすか、「注釈スタンプ」を押すことが決められた。注釈スタンプは「以下の記述はその真実性はまだ確定されていないか、もしくは他者に対して攻撃的、誤解を生むものであり、現在審査中である」というものである。実際は、黒く塗りつぶした部分も透かすと見えてしまう、児童が余計に興味を持ってしまった、など報告されている¹⁴⁰。

民族ごとの教科書で最も内容が異なると考えられるのが、歴史教科書である。各民族は、自分たちはボスニアの歴史で絶えず「被害者」であった、という意識が強い。自分たちが被害者であることは、他の民族にその責任があるという解釈につながっていく。ある歴史事象の解釈が国によって異なるのはよくあることだが、国内で子どもたちが違う解釈を真実として教えられる場合、そしてそれが他者への憎悪を生み出してしまう場合、国民融合への道はより遠くなる。平和構築の視点からは見逃せない点であろう。

2002年ごろから、歴史教育に関して欧州評議会やユネスコなどが新たなアプローチを提案している。歴史事象は1つ以上の解釈がある (multi-perspectivity) ことを認め、生徒に複数の解釈を紹介し、その理由を分析させるという教育のあり方や、歴史は戦争だけでなく、平和の時代があったことも理解する (positive history)、などである。このような進歩的な教育がすぐにボスニアに根付くとは考えにくいだが、少しずつでも教科書の中身を「平和の文化」¹⁴¹ 醸成につながる内容に変えていく努力を続けていくしかないであろう。

⑤ 教員養成

沖縄では教職員の3分の1が亡くなり、また、教壇に立てないほど負傷していたり経済状況が困窮していた者も3分の1ほどいた。師範学校に通う次世代の教員も4,500人が犠牲になった。向こう3 - 4年分の教職員供給が断絶した状態で、学校が再開されたのである。教員不足と財政的不足という問題に対応するために、短期的には中・高卒の者を雇用し、研修期間を2ヶ月から徐々に延ばしていくという現実的な施策がとられた。研修修了者には初等学校の教員免許が付与され、最低1年の学校勤務の義務が課された。圧倒的な教員不足をどう解消するか、教育復興を経験している多くの国々にとって最重要課題の一つである。

沖縄の戦後復興期の教員の特徴として、その自主性および主体性が挙げられる。戦後の価値観の転換による教育現場の混乱の真只中で苦悩しながらも、平和教育の発展に中心的役割を果たしたのは多くの学校教員であった。また、自身の指導技術の向上のため、教員たちは自ら文部省に働きかけ1952年から「研究教員制度」を発足させた点などは、教員の意欲の高さを表している (1 - 1 - 8 「教員養成」参照)。行政制度が整うのを待たずに、子どもたちと直接触れ合う教員たちが問題意識を持ち、教育の質向上のために行動した姿が見える。

紛争が起きると、多くの教員が死傷する。ルワンダでは紛争中、教職者や教育レベルの高い者が集中的に攻撃の対象となった。カンボジアでは、ポルポト政権下 (1975 - 79) で100万から200万人 (人口の約25%) が虐殺された。特に知識人が狙われ、教員の75%が殺害されたとされる。そして、生き残った教員の多くは政府の公務員として雇われたために、学校教員の絶対数が更に減った。2000年の時点で、教員1人当たりの生徒数は53.3人となっている。この状況に対応すべく、政府は新規養成にあわせて、過剰な事務職員を教員へ転任させる等の方策を実施している¹⁴²。アフガニスタンでは学校教員のなかには銃を手にとって戦争に直接参加し死傷した者が大勢いた。また、教育レベルの高い教員は海外に避難し、その地で仕事をし、家族も定着し、母国に戻ることをためらっている者も多いはずである。これら

¹⁴⁰ Torsti (2003) p. 46

¹⁴¹ ユネスコが中心になり、2000年に提唱された概念。平和を軍事的枠組みだけで保障するのではなく、人権尊重といった平和に資する人々の態度や価値観の転換を目指す。

¹⁴² 国際協力銀行 (2001) p. 242

のことが紛争後社会における教員確保を困難なものにしている。

アフガニスタンは、過去20年以上にわたって学校教育が断絶された。戦後復興において急激な就学率の向上を経験しているために教員の不足が深刻な問題となっている。2002年の学校再開当初は小学校児童の数は約150万人と推定されたが、2003年の新学期にはその数は350万人となり、1年で150万人以上の児童が増えたことになる。政府予測では、復興が進み国外避難民が帰国するにつれ、児童数は今後さらに増え続け、2010年には900万人にも達するという¹⁴³。戦後のアフガニスタン憲法では小（6年間）・中学校（3年間）教育を義務教育としていることから、児童数の増加に対して、インフラ整備・教材提供と同時に良質で十分な数の教員を配置するための短・中長期政策が求められている。

アフガニスタン政府の試算では、現在4万4千人の教員が不足しているとされる¹⁴⁴。アフガニスタンの現行の教員養成制度では、高等学校卒業後、教員養成短期大学（Teacher Training College: TTC）（以下、TTC）で2年間の課程を修了すれば、小・中学校の教員資格が自動的に与えられる。また、教育大学を修了、もしくはその他の大学で教師教育課程を修了すれば、小・中・高の教員資格が与えられる。2004年の段階でアフガニスタンでは34州のうち19の州にTTCが存在している。これらTTCの年間卒業生の総数は約5,000人である。TTCの卒業生全員が教職についたとしても、現在の教員不足数の約10分の1の数しか充足できない。ちなみに、アフガニスタンでは教育は全てが無償である。しかしながら、TTCを卒業した者に対して、学校勤務の義務は今のところ無い。

アフガニスタンの教員不足の問題は、その絶対数の不足だけではない。教員の質にかかわる問題が存在する。現在、学校で教えている人間の8割が教員の資格を持っていないとされている。特に、農村地域でこの傾向が強い。教育を受けた人間の絶対数が少ない農村地域では、教員のなかには小学校しか卒業していない者もいる。このような教員の場合、指導手法についての研修を受けたことがないばかりか、自分の教える教科内容さえ、十分に理解できているか疑問が呈されている。

なお、無資格の教員のなかには学校勤務の後、または夏季休暇などを利用して、TTCまたはその分校で授業を受け、教員資格を取得しようと努力している者も都市部を中心に多い。

教員の数が少ない原因の1つとして、教職がその待遇においてあまり魅力のある仕事になっていないことが挙げられる。紛争後社会では、国際社会の支援が多く入る。援助団体は事務所を現地に設置し、地元の人間を通訳や運転手、職員として雇用する。その給料は、現地公務員の数倍、時に数十倍になることがある。援助団体事務所の警備員や食堂の給仕人の給料が、現地の大学教授より数倍高いというのは珍しくない。沖縄でも、米軍関連の仕事である「軍作業」に対する報酬は、当時の学校教員の給料の約3倍ほどであったとされる。紛争後社会で十分な職が創出されていない状況では、自分や家族を養うために、より給料の高い職を求めるのは自然であるが、優秀な人材が教職に就かないというのは、社会全体としては次世代の人材育成に関わる重大な問題である。

アフガニスタンでは、援助団体が教育省とともに、教員養成に取り組んでいる。そのほとんどが、現職教員の質を高めることを目的とした指導手法についての短期研修である。内容は、児童中心指導法やグループワーク、双方向授業などが中心である。NGOによる特定地域を対象とした研修から、ユニセフや世界銀行、米国国際開発庁（USAID）などがパートナーを組んで行う全国規模の研修まで活発である。新しい指導法は、国際教育開発の潮流となっているもの、または援助機関の国で使われているものなどが導入されるのが一般的であり、ある意味「モデル」の移転という形を取っている。教員が個々

¹⁴³ Ministry of Education, Afghanistan (2003) attached chart

¹⁴⁴ Government of Afghanistan (2004) p.7

の教科や教員レベルに合った研修ニーズに応じているか、また、今までアフガニスタンで使われていた教育手法に関する分析に基づいているかという点については疑問が残る。

一般的な教育手法についての研修は、もちろんそれ自体意味があるものの、教員の教科内容の理解不足や教員の数不足という問題には応えていない。これらの問題に対処するためには、教員配置の合理化、教員養成制度の見直しを含め必要な数の教員の供給を確保する短・中長期の方策が求められる。無資格の教員は農村部や僻地に多い。特に理数科の教科理解が不足している教員が多い¹⁴⁵。このような教員の質向上をはかるため、教員養成校の分校を数多く開校する、ラジオを使った遠隔教育を行う、理数科に絞った短期集中研修を僻地で行う、などの施策が考えられる。

⑥ 子どもの精神的ケアと学校復帰

戦争という非日常的で非人道的な出来事を経験した多感な子どもたちの心の傷は深い。沖縄では学校が早くから再開したものの、子どもたちは勉強や日常生活を送るのに多くの支障があったと推測される。この時代には、トラウマ（心的外傷後ストレス障害）という概念はおそらく無かったであろう。事実、体系的・専門的に行政や学校がこの問題に関して対処したという記録は見つかっていない。学校や地域、家庭が各々のやり方で、戦争で傷ついた子どもの心の治癒に当たったと思われる。

世界中の紛争地域でも子どもがトラウマを抱えている現状がある。たとえば、ルワンダでは、ユニセフの調査対象児童の95%が、1994年の大量殺戮が起こっている間に暴力や虐殺現場を目撃した¹⁴⁶。3年間にわたって戦禍を被ったボスニアのサラエボでも、1997年の調査で3分の1の児童がトラウマの症状を抱えていたと報告されている¹⁴⁷。シエラレオネでは、1991年から2000年まで政府と反政府軍の戦いが続いた。ユネスコと地元政府は、1999年頃から首都フリータウンに滞在している子どもたちのために、“Rapid Ed”というトラウマ治療プログラムを学校教育と並行して1ヶ月実施した。子どもたちは、午前中は学校で基礎識字授業を受け、午後は身体を使って表現をする、音楽や演劇をする、ゲームをする、などといった活動を行った¹⁴⁸。また、一般に学校ではトラウマの専門知識を持っている教員は少ないので、学校関係者を対象にトラウマを持つ子どもの見分け方やその対処法について研修を行う必要性がある。

世界の紛争国や地域では、戦争に直接関わった子どもたち、いわゆる「児童兵・少年兵」の社会復帰・学校復帰が大きな問題となっている。沖縄では、学校生徒、特に17歳ぐらいの師範学校の生徒が男女ともに戦闘に動員された。動員された子どものなかには13歳の子どもを含む中等学校や生徒も含まれていた。1989年に採択された「子どもの権利に関する条約」では、15歳未満の子どもが戦争行為に直接参加しないことを保障するよう締結国に求めている。この条約は、国連加盟国のほとんどが批准しているものの、世界中ではまだ多くの子どもが戦争に直接参加させられている。なかには帰属集団の大人たちが薬や性的暴力により子どもから思考能力や理性を奪い、戦争に参加させているケースもある。戦争に直接参加した子どもは暴力を日常のものと考えてしまい、学校に戻った後も問題を起こすことがある。このような児童に対しては、学校に戻る前に一定期間、特別施設で心理カウンセリングを受けたり、基礎学力を再習したりすることがある。

¹⁴⁵ SORIDARITES (2003) p. 53

¹⁴⁶ Gupta (1996)

¹⁴⁷ UNICEF (1998)

¹⁴⁸ Sinclair (2001) p. 67 ~ 68

⑦ 教育行政

米国は、沖縄の教育行政の民主化にも復興初期から取り組んだ。当時、本土においては教育分権が進められ、地方では教育委員会の公選制や財政の独立化など、米国の制度を似せた行政制度が導入されていた。沖縄でも教育行政を一般行政から区別し、独立法人としての教育区を設置、教育委員5人のうち4人は住民の直接投票で選ばれた者たちだった。また、男女平等の精神から委員の1人以上は必ず女性であることを義務付けられた(1-1-2「教育法規の整備(3)」参照)。このような制度が実際に沖縄で期待通りに機能したのかどうかについては検証が必要である。本土における文部省と地方教育行政の関係で言えば、戦後「民主化」「分権化」された地方教育行政は、地方教育行政官の能力不足や地域住民の新しい制度への不慣れなどから教育委員会活動の低迷、地方によっては教育行政が極度に政治化したことなどが記録されている。

現在、復興期の国や地域では、国際教育開発の潮流を受けて教育行政の分権化が推し進められている。分権化は地方自治体や学校長の権限を強化し、彼らが教育内容や学校経営のあり方で決定できることを可能にする。教育行政の民主化や効率化、地域の特殊性への配慮などの理由で行われる教育の分権化は正当性を持つと考えられるが、復興社会においては幾つかの問題を含有する。たとえば、国民融合が課題である多民族社会の国や地域で、民族ごとに棲み分けられた居住区ごとにまったく違う教育が行われることの弊害が考えられる。バルカン地域のボスニアやコソボ、アフガニスタンやイラク、カンボジア、アフリカ諸国などは、皆この問題を抱えている。また、地方の教育行政組織の能力も考慮しなければならない。行政執行能力がある人材の不足はもとより、地方事務所の設備さえ非常に貧弱であることが多い。

アフガニスタンでは中央集権的な教育行政制度であり、教員配置の許可も首都のカブールにある教育省から得る必要がある。そのため迅速な対応が困難であり、給料の遅延も起きている。このような場合、行政の分散化が必要である。一方、ある地方教育局では、学事の視察や教員の指導監督を行う視学官が配備されているものの、学校へはほとんど訪問していないという。広範囲の地方を移動するのは容易ではない。唯一ユニセフが供与したオートバイがあるのみだが、ガソリンを買う予算もないという。教育行政の分散化に際しては、単なる紙の上での権限委譲でなく、業務を実行することを可能にする環境を整えることが必要である。

⑧ 教育法規の整備

戦後沖縄の最初の教育法規は、終戦後1年経った1946年に発布された「初等学校令」である。琉球政府発足までの暫定的な沖縄群島政府もその短い間に「教育基本条例」を制定しているし、その後の米国民政府布令による琉球教育法(1952年)、沖縄住民が主体となって作られた民立法による「教育四法」(1957年)の発布と、時代の制約があるものの教育に関する法整備が着々と進んだことが伺える(1-2-3「教育法規の整備」記述参照)。

また、戦後すぐに米国が発布した「ニミッツ布告」は現行法規の効力が持続することを確認したものの、終戦直後の混乱期において教育行政のひとまずの安定を図る狙いがあったと思われる。法の空白は行政者の仕事を困難にするので、その意味でニミッツ布告は評価される。アフガニスタンでは過去のさまざまな政権下で作られた教育法規が国内で混在しており、地域によって違う時代のものを使ってい

ることもある。教育基本法がようやく草稿され始めているが、もともと一貫した法基盤がある状況ではないので、当分は現場での混乱は避けられない状態が続くであろう。

教育四法の成立過程には、沖縄住民が自分たちで（おそらくそれまでの教育法規を基礎にして）将来の沖縄の教育のあり方を決定するという意思が読み取れる。教育四法の草稿者たちは中央教育審議会で何度も討議を行い、法案が立法院で可決された後、米国の拒否にあったものの幾度となく草案を提出し続けた。そこには、沖縄住民が主体となった意思決定過程が存在したのである。

コソボの市民生活の実質的な統治行政を行う国連コソボ行政ミッション（United Nations Mission in Kosovo: UNMIK）（以下、UNMIK）が発足したのは、1999年6月に採択された国連安保理決議1244による。2000年2月には地元住民と国連との協同による暫定自治政府諸機構（Provisional Institutions of Self-Government）が設立する。その後、2001年11月に議会選挙が実施され、同年12月にコソボ議会が発足した。翌年の2002年3月にコソボ大統領が選出され、内閣が発足、コソボ暫定自治政府機構が成立した。なお、UNMIKは引き続き立法権と行政権の監督を行っている。

UNMIKはその創設後半年ほどを経て、教育科学局を創設し、教育行政に乗り出した。そして教育科学局には法律課を設置した。当時は、旧ユーゴスラビア時代に作られた法律の多くが事実上、適応されていたが、それらは新生コソボの現実に当てはまらないばかりか、紛争前のアルバニア人とセルビア人による二重行政という複雑な社会状況を反映して一貫性の取れていない法体系を継続させていた。そのため、学校現場や地方教育行政においては、少なからず混乱を招いていた。このため、UNMIK教育科学局は、その発足時から多くの局令を発布し、教育行政の円滑な執行に努めた。

教育科学局の法律課は当初、国際職員1人と地元職員2人という小さなものであったが、復興期の教育政策を執行するために重要な局令を草稿し、教育局長（国際職員と地元職員の2人体制）の連名により発布した。2000年9月に発布された幾つかの重要な省令やその他の法律書類のなかには、学校関係者と教育科学局の間の契約書（学校関係者の義務と責任の範囲が示されている）、義務教育の年齢、義務教育に関する親の義務、学校制度（初等・中等教育の年数）、などが含まれていた。

法律の草案は、地元の人材不足と政治的な理由から、国際機関が中心になって、教育開発の国際潮流を汲んで作られた。「コソボ初等・中等教育法」は、日本で言えば教育の理念を記した「教育基本法」と学校教育について規定した「学校教育法」の両要素が含まれている。更に教育行政や財政にも触れ、義務教育に関する包括的な法律となっている。前文で「子どもの権利に関する条約」や「経済的、社会的及び文化的」「市民的及び政治的」権利に関する国際規約などに触れ、教育を受けることは人権であることを明記している。また、将来の欧州連合への統合を視野に入れ、少数民族の権利を認めたヨーロッパの関連規約についても言及している。

特記すべきことは、少数民族の教育を受ける権利を明確にただけでなく、障害児についても、彼らの権利を保障した点である。財政面の制約を認めながらも、適切な教育環境を整える行政側の義務を明記した。また、私学教育についても触れ、教育科学局の認可を得た私学教育を認めている。認可基準は、当時はまだ作られておらず、今後の省令等により定められる、としている。政府予算と行政能力の不足という現実のなかで、支払い能力のある者には私学教育への道を開いたわけである。

「初等・中等教育法」は2002年9月にコソボ議会で採択された。コソボ特有の事情を二点挙げておく。1つ目は、コソボ自治州における少数派のセルビア系学校がセルビア・モンテネグロ国政府の影響下にあり、UNMIKと多数派アルバニア人が多くを占めるコソボ暫定自治政府機構による教育行政を受け入れないことがある。「初等・中等教育法」は、義務教育課程を従来の8年から9年に変更したが、その

実施時期については、セルビア系学校は他の学校から1年遅れて実施することを可能とし、妥協を図った。二つ目は、法律が議会で採択された後、発布されるためにはUNMIK国連特別代表の署名が必要であったことである。地元住民の自治が大幅に認められる一方で、事実上は国連統治が続いていた。「初等・中等教育法」はコソボ議会で採択された1ヶ月後に、国連特別代表によって発布された。

「初等・中等教育法」のような基本法の性格を持つ大事な法律は、コソボの将来に対する地元住民の展望を反映すべきものと言えるであろうが、その草稿過程に地元住民がどれだけ関わったかは疑問が残る。草稿自体、欧州評議会が中心となって行われ、草稿原案のほとんどがコソボ自治州の外で書かれたと言われる。法律を採択したコソボ議会の議員は民意を代表しているものの、草稿段階または草稿が出来た段階で、議会への提出前に市民のより積極的な議論、参加があっても良かったのではないかという意見がある。現在、この法律がどれだけ学校関係者および一般市民に浸透しているか未知であるが、教育の理念は社会の将来像そのものであり、教育関連基本法の作成に関しては一般市民が能動的に参画することが求められる。

⑨ 教育財政

沖縄民政府の予算全体に占める教育関係予算は1947年には13.7%であったが、2年後の1949年には38%とその割合は3倍近くに達した。なお、学校建設費は政府予算には計上されておらず、米国の援助資金に頼っていた。歳出ではその半分は教職員の給料であり、これ自体も米国が補助金を出し50%を負担していた(1-2-2「教育財政(1)」記述参照)。これは復興支援を受けている途上国が、教育予算のうち開発予算の大体を援助に頼り、自前の経常予算のほとんどが学校関係者の給料に消えてしまうという現状と似ている。

財政難の状態は1960年代になっても続いた。沖縄の特殊な事情から日本政府の援助を受けられず、当時の他県の教育への自己負担が約30%であったのに対し、沖縄では約85%が自己負担であった。それでも、政府は教育に対して多大な投資をしていたのである。注目すべきは、目的税として「教育税」が導入されたことである。結局1965年に廃止されたが、「教育税」の納税率は他の税に比べて低くはなかった(1-2-2「教育財政(4)」記述参照)。行政側が「教育税完納運動」など、住民の理解を得るべく広報を積極的に行ったことも注目すべきである。

一般に、復興を経験している国の政府は「教育」をその復興政策の重要課題と位置付けている。将来の社会を担う世代への投資は、一般市民から賛同を得やすい政策だからである。また、教育セクターは、復興期に民間の雇用が創出されないなかで、公的分野の最大の雇用を生み出しており、社会の安定化にも貢献していると言える。しかしながら、政府の言葉とは裏腹に、財政面では必ずしも教育が重要課題と位置付けられているとは言いがたい。

カンボジアは、1975年にポルポト政権が発足した後、政権による民間人の虐殺、ベトナム軍の介入、米軍による空爆、内戦が続き、2001年のパリ和平協定締結まで25年あまり武力紛争を経験した。政府が1995年に発表した「教育投資フレーム・ワーク」(Education Investment Framework)と呼ばれる政策ペーパーは、基礎教育の充実をその最重要課題としている。これは1990年の「万人のための教育世界会議」の影響を強く受けたものと考えることが出来る。2000年には「万人のための教育」目標がどの程度達成されたかを検証を行い、報告書「Education for All: Country Report 2000」を発表した。

報告書によると、教育予算の割合は、GDP比で約2.5%となっている。ユネスコが勧告する国際標準

が約3%であることを鑑みると、カンボジアの教育予算は高いとは言えない。アジアでは最低レベルである。ちなみに、紛争がまだ続いていた1993年の国家予算に占める教育予算の割合は7.6%であったが、これは発展途上国の平均（14.8%）の半分でしかなく、そのうち人件費は91.7%であった¹⁴⁹。カンボジアでは長年の内戦により肥大化した国防費のために財政が逼迫し、教育財源を十分に確保することが難しくなっている。

教員の低給与や学校設備の貧弱さを補うために、児童の親が教員の給与の補充をしたり、入学金を水増ししたり、チョークや黒板などの購入にお金を出している。このため、憲法で保障されている初中等教育の無償性は実現されていない。このことが、貧困家庭の子ども、特に女子が学校へ行かない1つの原因となっている¹⁵⁰。自動進級制度を採用していないこともあり落第率も高く、初等教育在学中の生徒の40%を落第者が占めると言われる。

カンボジアの特色は、他の教育レベルに比して、初等教育へその予算のほとんどが投資されている点である。教育予算に占める初等教育支出割合は85%となっており、国際的標準の50%を大きく上まわっている¹⁵¹。このためか、カンボジアは初等教育の純就学率は、80%近くに達しているが、男女格差や地域格差、落第率の高さなど、発展途上国によく見られる現象は未解決である。今後は初等学校入学時の児童総数だけに注目するのではなく、教育サービスの効率性や教育機会の平等といった観点から、国民全体の教育レベルを高めていく必要がある。このことは、引き続き教育セクターへの投資が必要であることを示している。

一方で、外部からの財政支援は今後さらに先細りしていることが予想される。内戦がある程度沈静化した今日、カンボジアは教育政策立案に際して自主的に取り組み、優先順位を明確にし、戦略的に財政計画を立てていくことが今後さらに求められていこう。

⑩ 戦争孤児の教育

一般の住民が巻き込まれた沖縄では、戦争で両親を失くし、孤児となった子どもが多かった。児童福祉法が制定され、これらの子どもに対する福祉施設が整備されはじめたのは、終戦後8年を経てからである（1-1-1「沖縄戦と教育（2）」記述参照）。それまでの期間に孤児を収容した施設でどのような教育が行われたか記録はない。しかしながら、第1章の記述で注目されるのは、普通の小学校が戦争孤児を受け入れ、学校関係者が子どもたちの個性を伸ばす教育に最大限の努力を払った点である。行政やシステムが整備されるのを待たずに、学校現場の人間が積極的に弱者の福祉向上に努力した。

教育復興を経験している開発途上国でも、多くの戦争孤児が教育の機会を与えられていない現状がある。国によっては、福祉施設に孤児が収容されているものの、施設で教育は行われていないか、最低限の学習機会しか与えられていない。この場合は、福祉施設が厚生省の管轄下で、学校を管轄する教育省との縦割り行政のために、孤児の教育に関して連携が取れていないことなどが理由として挙げられる。また、親を失くした子どものなかには、家族を養う責任を負う者もいる。福祉施設にも入らず、自身と兄弟姉妹の生存で精一杯の子どもたちに教育機会を確保・提供するのは非常に困難なのが現実である。

¹⁴⁹ 内海（1996） p. 196

¹⁵⁰ 駒井（2001） p. 197～199

¹⁵¹ 国際協力銀行（2001） p. 242

⑪ 特殊教育

「万人のための教育」という国際目標にとって大きな課題となっているのが、障害を持っている子どもたちへの教育である。戦後沖縄の特殊教育が始まったのは終戦後6年経った1951年であった。まず盲啞学校が始まり、13年後の1958年ごろから精神薄弱児のために4週間の研修を受けた教員による特殊学級が設置された。また、風疹による聴覚障害児への教育は終戦後24年を経た1969年に始まった。養護教育の義務制が公布されたのは戦後およそ30年を経てからである。社会的認知度の低さが特殊教育の遅れの原因の1つとされている。なお、戦後しばらくの期間における障害の原因は、爆発物による外傷や、医療体制の不備などの「後天的要因」によるものが多かったとされる（1 - 3 - 2 「特殊教育」記述参照）。

紛争終結直後、全国で学校が再開したコソボでは、約40万人の子どもが学校に通っているとされたが、そのうち320人が視覚障害、聴覚障害、知的障害それぞれの特別学校および特殊学級で学んでいた。「障害児」の定義にもよるが、コソボにおける障害を持つ学齢児童数は、少なく見積もっても4,000人（全就学児童数の1%）、実際は23,000人近いという推定がある¹⁵²。紛争前においても学習機会へのアクセスが限られていた障害児にとって、紛争後はさらに状況が困難なものとなる。たとえ学校に必要な設備があり、訓練を受けた教員が配置されたとしても、学校へ行くこと自体が困難である。障害児を抱える家庭が貧困家庭である場合、学校へ送迎するための車も無い。NGOが不定期に送迎バスを限られたルートで提供しているのみである。この点、沖縄で1952年から始まった家庭または病院で療養している病弱児に対する「派遣教員制度」は示唆を含む。

コソボは基本的には旧ユーゴの教育制度を継承している。旧ユーゴでは、学習に特別な配慮を必要とする子どものための特殊教育が行われていた。特殊教育は“defectology”という学問のなかに位置づけられていた。文字通り、「欠陥を持つ」人間の成長や教育を研究するという意味合いが含まれている。障害を持つ子どもを持つ親のなかには、子どもを家の外に出したくないという者もいた。また、defectologyは旧ソ連で発達した学問だが、情緒障害（emotionally disturbed）や学習障害（learning disabled）などは含まれていなかった¹⁵³。紛争が原因でトラウマ症状がある児童に対する対処法は、コソボではおそらく良く知られていなかったと考えられる。また、欧米先進国で発達した、障害を持つ子どもが普通学校で健常児と共に学習する統合教育もまったく新しい概念だったと言える。

コソボの暫定統治を行うUNMIKは、特殊教育の重要性・緊急性を考慮して、復興初期の段階から、その改革に取り組んだ。UNMIKは教育分野のサブ・セクターごとにその復興・開発を進めるために調整機関（Lead Agency）を任命し、サブ・セクターの改革や援助機関の調整に当たさせた。特殊教育においては、フィンランドのNPO団体「ヘルシンキ・コンサルティング・グループ」が調整機関となり、コソボ教育開発支援（Finnish Support to the Development of Education Sector in Kosovo: FSDEK）（以下、FSDEK）プロジェクトに着手した。このプロジェクトは、特殊教育に関する政策立案と、特殊教育教員の人材養成をその主な柱としている。

FSDEKは、統合教育など先進国における教育開発の潮流を汲んだ特殊教育を導入しようとしている。障害児教育に対する考え方自体の転換を必要とする改革は、時間がかかるものと予想される。コソボ住民の多くは、将来欧州連合に参加し、発展していくことを希望している。その意味では、豊かな西ヨーロッパ諸国における特殊教育の考え方を学び、実現しようという志向性がある。今後、障害児・障害者

¹⁵² Hakkari (2000) p. 2&Davies (1999) p. 24

¹⁵³ Gindis (1995) p. 77 ~ 81

の人権を保障する関連法整備も含めて、長期的にコソボの障害児教育は変革していくと思われる。

障害児が適切な教育を受ける機会を提供するためには長期的な政策・計画が必要である一方、今現在教育を受けることが出来ない障害児たちが多くいる現実を見逃してはならない。紛争で身体的にも精神的にも被害を受けた、もしくは元々ある障害を悪化させた子どもたちの少しでも多くが学び、将来の社会参加を可能にする機会を即急に提供する施策が必要である。特殊教育に対する国際社会の支援は、他の教育サブ・セクターに比較して、まだその関心が高いとはいえない。しかしながら「万人のための教育」を実現するためには、特殊教育に関する短・中長期の政策立案を支援し、資源を投入することが求められる。短期的には、特殊教育を提供するNGOなどに資金援助を行う、車椅子で登校できる子どもが教室に入れるように学校におけるインフラ整備を行うなど、できるところから協力することが必要なのではないだろうか。

沖縄の記録では、教育現場で各教員が工夫して障害児に対する教育にあたったことが伺える。特殊学級を担当したある教員は、知的障害を持ち、しかも親がいない孤児たちに対して、一緒に自然のなかで歩き、木の数を数え、自然の語らいのなかで言葉を覚えさせるなど、体験学習や生活指導を中心に、独自のカリキュラムや教材を作ってその教育に当たったことが記されている。障害を持つ子どもたちに対する教育は、教員、行政、地域が一体となって進めていかなければならない課題であることを示している。

⑫ 平和教育

沖縄は、原爆が投下され多くの犠牲者が出た広島や長崎と並んで、その過去の経験から平和教育の開発・実施に積極的である。もっとも、最近では戦争の記憶が風化してきており、その「熱意」が低下してきているという指摘もある。沖縄の平和教育の特徴は、学校、行政、市民社会すべてがその実施に関わっていることである。これは、沖縄の地上戦が住民全てに影響を与えたためである。冷戦後世界各地で勃発した地域紛争の多くも同様に一般住民を巻き込んでいる。平和教育は学校での教育と考えられがちであるが、「平和の文化」構築のためには、地域社会全体が平和教育に取り組むべきであることを認識させられる。

沖縄の戦前・戦時中の軍国教育の内容は、紛争が多発している開発途上国の教育内容と類似している点が多くある。このような国では現在、民主主義社会を構築していくための「市民教育」が始まっているが、沖縄でも戦後の「社会科」教育によって、民主社会の市民としての価値観、態度、技能を育成することが始まっていたと推測される。沖縄の平和教育・市民教育の特徴は、日本への「復帰運動」や「基地問題」と絶えずリンクしていたことである。1962年の教育研究会の報告では「国民教育」を「民主主義と平和主義」に徹した人間の育成とともに、日本復帰のための日本人としての意識形成が謳われている。

ボスニアは、旧ユーゴのなかでも特に民族構成が複雑であった。主要3民族の比率はモスリム系44%、セルビア系33%、クロアチア系17%であり、言語的にはほぼ同じ言葉を話すものの、宗教は民族別にそれぞれ、イスラム教、セルビア正教、カトリック教と分かれていた。旧ユーゴ紛争の最中、ボスニア共和国が独立を宣言すると、これら主要3民族が三つ巴に戦い、市民に多くの犠牲者が出た。死者の数は20万とも言われる。旧ユーゴ時代、建国者であったチトー大統領は社会主義の理念の下、「兄弟愛」や「結束」を説き国内の民族融和に心をくいだいた。外からの攻撃に市民が備えるように啓蒙し、そのことによる国内の団結を高めようとした。特に、中等学校で教えられた「市民防衛」(security and defense) 科目では、地雷の作り方、応急手当の仕方などが教えられ、夏休み中は、銃の射撃練習なども行われた。皮肉にも、そのような教育が内戦中に隣人殺しに利用されることになったのである。

戦後、国際社会の後押しによりボスニアの民主化が進められている。教育では、主に米国の支援により、民主主義・人権教育を中心要素とする「市民教育」がボスニア全土の初等学校高学年（5～8学年）に導入された。その導入の仕方は国内の地域によって微妙に異なる。ある学校では、独立した「市民教育」科目が始まり、ある科目では「歴史」や「コミュニティ」など既存の社会科関連の授業で民主主義・人権の内容が教えられている。

学校における平和教育は、「市民教育」のような科目に限らない。「教育の非暴力化」として、さまざまな教育において暴力的傾向を排除する動きも出ている。たとえば、歴史や地理教育において、それぞれの学校で使われている教科書から「他者」の民族に対して攻撃的・侮蔑的な表現を削除することが行われた。また、歴史教育では、紛争の歴史だけでなく、民族共存が行われた時期についても教えようという議論がされている¹⁵⁴。

しかしながら、ボスニアの学校は、平和構築の場とはとうてい言えない状況がまだ続いている。学校の周りにはその地域における多数派民族の戦没兵士の像が建ち、歴史の授業では、民族英雄にまつわる話が語られ、民族意識の高揚が図られる。自分たちは昔から戦争の被害者であり、同民族の団結によってのみ、生存が可能となるというようなメッセージが込められる。このような教育は、学校のみならず、家庭や地域において補強される。「復讐」の伝統が強いとされるバルカン地域では、紛争の再発は常時懸念されている。沖縄では、戦時中の敵対国であった米国に対する憎しみを煽るような教育は格別行われてこなかった。戦後、米国基地に対する反発が教育現場に影響を及ぼしている時期でも、小祿中学校の教員のように米国「人」への憎しみにつながらないように配慮していた点に着目したい¹⁵⁵。

第2章の沖縄の平和教育の記述でその特徴の1つとして挙げられているのが、教員の役割である。米国は、日本の軍国化に教育が果たした役割が大きいという認識のもと、戦後すぐに教員免許を取り消しにし、研修を受けた者のみに再交付を行った。戦後の価値観の転換は教育現場に混乱をもたらし、その渦中にいた教員の苦悩は大変大きかったと察せられる。日本の戦後復興を記したDower（1999）によれば、戦後日本の教員は「自分たちの軍国教育のために多くの教え子が亡くなった」という責務を強く感じていたという。またそのために、「国家」に対して組合などを通じて対立的姿勢を取ったと考えられる、としている¹⁵⁶。当時の沖縄の教員が平和教育の重要性を強く認識し、研究活動や組合活動も含めてさまざまな平和教育に取り組んだのには、このような背景があったと考えられる。なお、教職員は戦後民主主義の担い手として奮闘したが、沖縄の平和教育・市民教育の発展過程において祖国復帰運動が前面に押し出されたために、軍国主義教育の徹底した反省は不十分だったという指摘は留意する必要がある。

ボスニアでは、戦前・戦時中に歴史や地理などを教えていた教員が、現在の民主主義を基礎にした「市民教育」を教える教員の核となっている。彼らは、戦後、新しい「市民教育」を教えるために短期の研修を受けたが、戦前の教育を自ら回顧し新しい教育との相違点をどれだけ深く認識しているのかは定かではない。ボスニアの教員のなかには、戦時中、政府の機能が止まり、支援や監督が行き届かない状態で、自分たちで教材などを工夫して作り、教育を継続させた者もいた。教育は安定した社会における生活の基本であり、紛争中といえどもそれを断続させてはならないという信念からだった¹⁵⁷。このように、ボスニア教員は教育の重要性に対する認識度が高い。沖縄の教員がそうであったように、今後は新しい平和な民主社会の構築のために、平和教育に携わる、または関心のある教員の間で研究などを行

¹⁵⁴ 本節 「復興期の教育内容・教科書」参照

¹⁵⁵ 資料「自衛隊の子どもたちをかかえて」参照

¹⁵⁶ Dower（1999） p.244～251

¹⁵⁷ Cohen（1998） cited in Davies（2004） p.105

い学びあう有志のネットワーク化などが有効であろう。

第2章で、沖縄における平和教育の3つ目の特色として、市民リソースの活用が挙げられている。戦争が市民すべてを巻き込んだという点で、学校や行政ばかりでなく、市民社会全体が平和教育に取り組んでいる様子が説明されている。戦争が二度と起こらないように、その記憶を風化させない努力が記録活動や平和ガイドなどに表れている。資料館の展示の仕方もちだ単に戦争の悲惨さを見せたり、新たな憎しみを生み出したりすることがないよう工夫がされている。また学校との連携も活発である。ボスニアにおいてたとえば、国連が定めた平和に関する記念日に、学校が地域と一緒にイベントを行ったり、県単位で「平和の日」を設定したりしている。今後資料館などを作る際に、沖縄の経験が役に立つことがあるかもしれない。平和構築の努力は、社会のあらゆる場で行われなければならない。ボスニアでは、学校教育に変化の兆しが見え始めているが、地域において各家庭が同じような意識を共有していない限り、学校での平和教育の効果は半減してしまう。今後は、NGOなどの市民社会や地方自治体など、地域の集団が平和教育に参画していくことが求められる。

第2章で指摘されている沖縄の平和教育のもう1つの流れは、「個別から普遍」である。戦争の体験と平和への希求を沖縄独自のものとして捉えるのではなく、世界の平和構築に目を向けていこうという流れである。これは、沖縄の戦争および平和教育の経験を一方通行で発信していくのではなく、世界のさまざまな構造的暴力に関心を持ち、平和教育を実践している人々と交流をしながら学びあう姿勢と解釈できないだろうか。平和教育はユネスコなどが奨励しているものの、その理論構築や教育手法についてはそれぞれの国や地域で試行錯誤が繰り返されているのが現実である。沖縄は理念も手法もさまざまな変化を経験してきた。紛争を経験した世界の国々や地域の教育関係者と交流することにより、また沖縄自身の平和教育の変化の過程を再検証することにより、平和教育がよりよい姿に変革していくことが期待される。

⑬ その他の課題

(1) 高等教育

教育復興における沖縄住民の優先課題は基礎教育であった。これは基礎教育を全ての人が持っている権利として認めている現代の教育開発アプローチと通じる。一方、政治や経済、技術発展の面で将来の国のリーダーとなる人材を育成する高等教育への投資も怠ってはならない。人々を紛争に導いた、もしくは紛争の発生を防がなかった政治家の多くは高いレベルの教育を受けた者たちである。このことを考えると、ただ単に大学のインフラや機材を整備すれば良いわけではない。高等教育の質が問われている。沖縄から米国や本土への留学者が多かったが、高等教育が量・質両面で整備されていない状況では海外への留学も戦略的である。高等教育機関の整備は、開発途上国が主体性をもって復興・開発していくための研究基盤の構築につながる。行政基盤が弱く、政治不安定が続く復興期に、科学的・客観的な政策研究を行える場所としての意義もある。また、基礎教育に携わる教員の質向上のための教育養成という役割も見逃してはならない。

(2) 私学教育

復興を経験している開発途上国では、公立校の整備の遅れや質の問題から、私学教育を求める声が住民のなかにある。他方、沖縄では、復興期に私学教育が行われたという記録はほとんどない。理由は定かでないが、住民も行政も公立学校以外の選択肢は考えなかったのかも知れない。現在の開発途上国のように、多様な国際援助団体が多様な教育モデルを展開するということが当時の沖縄復興期には無かったのも理由の1つであろう。アフガニスタンでは、現在学校に通っている小学校児童のおよそ3分の1が非政府機関により運営されている教育を受けている¹⁵⁸。また、ルワンダでは、中等教育の就学率の上昇は、私学学校の急速な拡大によるものとされている。ルワンダでは私学教育が国家の財政不足を補っている。私学教育を支援するにあたっては、設置基準や許可、監督などの面で行政がその責任を明確にし、平等性や公教育との関係に配慮することが求められる。

(3) 学校と地域

教育の行政権機能を分散化し、学校運営をより民主的にするために、地域住民が積極的に学校運営に関与する傾向が先進国を中心に世界各地で見られる。復興期の国や地域においても、NGOを中心とした国際援助団体が参加型コミュニティ開発の一環として学校運営に保護者が関われる仕組みを作っている。日本本土では、1947年にGHQの指示・勧告のもと『父母と先生の会 - 教育の民主化のために』というPTA設立の冊子が全国の学校に配られた。

沖縄においては、第1章1-1-7「地域コミュニティと教育」で、東江小学校が1953年に学校後援会をPTAに改称した経緯が説明されている。注目すべきは、東江小学校で戦後すぐの1946年に既にPTAの前身となる「保護者会」が設立された点である。学校区の有志によって行われていた教育復興活動を、学校区の全住民の責任で推進するのが目的であった。政府の財政および行政能力不足を補うために、生徒の両親や教員のみならず地域全体で教育環境や設備の充実を促進しようとしたのである。当時は主に財政支援という形で地域が学校に関わっており、学校経営への関わりを目指すPTAの趣旨とは多少異なるが、教育復興に地域全体が組織的に対応した点が注目される。

3-3 沖縄発の国際教育協力の実施に向けて

以上の考察を踏まえて、それでは、このような沖縄の教育復興経験をどのような形で実際に国際教育協力として実践していくのか、という問題について以下では考察する。前節で説明した教育復興の12のサブセクターに特化した形で、国際教育協力の具体策を検討していく。その際に、まず前提を確認し、協力のあり方を段階的な展開として中期的な視点で捉え、そのような協力事業を推進する担い手となる沖縄県内のリソースを検討する。そして、最後に沖縄発の国際教育協力を拡充していく上での課題を提示する。

3-3-1 沖縄発の国際教育協力の前提

なぜ沖縄から国際教育協力を平和構築支援の一環として進めていくことが必要なのだろうか。あるいは

¹⁵⁸ Asian Development Bank (2002) p. 2

は、どのような協力形態が求められているのだろうか。このような疑問に答えることは、沖縄発の国際教育協力を推進する上での前提を確認することになる。沖縄の教育復興経験の特徴と照らし合わせて、これらの疑問に答えていくと次の3点が主要な前提として浮かび上がってくる。

協力にあたり、必ずしも緊急期・復興期のみを協力対象を限定するのではなく、質的向上を図る開発期も含めた展開を検討することが妥当（その場合にも平和構築といった視点を保つことが肝要）。沖縄は自らの教育復興・開発経験はあるが、途上国への国際教育協力については十分な経験を有していないため¹⁵⁹、教育協力の人材育成や途上国教育の現状把握から始める段階的な事業展開のアプローチが妥当（たとえば、国際協力団体と教育機関との連携による事業展開が有効）。途上国への支援と同時に、その支援リソースを提供する側である沖縄の社会・経済発展にも寄与する事業であることが協力事業の拡大と持続性を確保する上で重要¹⁶⁰。

3-3-2 国際教育協力事業実施に向けた段階的アプローチ

段階的な事業展開のアプローチが妥当であるとしたが、具体的には協力形態の発展のあり方をどのように想定しているのかについて、その発展段階を大きく3つに区切って説明する。

協力経験と知見の蓄積に重点を置いた事業

段階的な事業展開の第一ステップの一つとして、県内の現職、退職、臨任教員の教育分野ボランティアとしての派遣がまず考えられる。2004年末での沖縄県出身のJICA海外ボランティアの派遣累計は260名、派遣中は33名（青年海外協力隊23名、日系社会青年ボランティア2名、シニア海外ボランティア8名）にのぼっているが、その内過半数を超える18名が理数科教員や小学校教諭などの教育分野に関連している。そのなかには「現職教員特別参加制度」¹⁶¹にもとづいて派遣されている県現職教員も1名含まれている。県内の教育関係の人材が途上国の草の根レベルでの教育活動に携わることによって、個人の協力経験や世界の社会情勢の知見が帰国後の社会還元活動を通じて広く県内の学校現場等で共有されていく社会的なインパクトは大きい。教育ボランティアの派遣に県教育行政や大学等が組織的にかかわることによって、個人の知見をより組織的な地方の知的資産として蓄積していくことが重要である。JICAボランティア派遣事業以外でも文部科学省による海外日本人学校派遣教員制度や県費によるボリビアの沖縄県人移住地への県現職教員派遣などによって派遣された教員の知見、経験も併せて組織的に蓄積すべきものである。

さらに、途上国との青年交流の促進を目的とした青年招へい事業や留学生セミナー¹⁶²などの途上国青

¹⁵⁹ ただし、ボリビアの沖縄県系人移住地への教員派遣は1986年から継続している。

¹⁶⁰ 沖縄発の国際教育協力を進める際に、支援リソースを提供する沖縄側のメリット（相乗効果）としては、総合的な学習の時間（総合学習）の発展、平和教育の普遍化、国際理解教育の推進、教育の多様化への対応、教職員の質の向上といったものが挙げられる。

¹⁶¹ 現職教員特別参加制度：平成14年度から実施された現場教員を現職のまま青年海外協力隊に参加する制度。派遣期間は1年9ヶ月とし、3ヶ月間の派遣前訓練期間と併せて2年間、一時選考試験の免除、所属校長推薦を通じた県教育委員会単位での応募など派遣を容易にする配慮がされている。

¹⁶² 留学生セミナー：日本国内の大学に留学中の途上国留学生と地元青年を対象にJICA国内機関が年1～2回実施する約1週間の合宿研修。例えば沖縄では沖縄平和協力センターの協力のもと、「沖縄の戦後復興と平和構築」といったテーマで研修を行っている。

年と地域の交流プログラム、沖縄と途上国の学童のTV遠隔交流、さらに平和教育や市民教育といった教育開発をテーマにした小規模な草の根技術協力¹⁶³等の実施なども協力経験の蓄積に役立つであろう。

開発知見の共有を目的とした事業

第二のステップとしては、沖縄自体の教育事業の実績と現状を途上国での教育協力の参考として提供する視察、見学型研修などが想定できる。とりわけ、研修員の受入を通じた途上国の教育（復興）事情に関する知見の蓄積は、沖縄発の国際教育協力を持続可能なものとするために大いに役立つであろう。さらに沖縄側の事業経験ならびに教育開発知見の蓄積に応じて国際教育協力セミナー等、問題解決協議型研修（problem-solving workshop）を実施してもよいだろう。教育復興分野に特化したものではないが、平和構築全般に関するテーマで問題解決協議型研修が既に2001年以降の留学生セミナーの枠内で一部取り入れているため、これを拡充するか、あるいは教育復興に焦点をあてた内容に変更することで対応することも可能である。実際に2005年8月に実施予定の留学生セミナーでは、「沖縄の戦後復興と平和構築-教育復興と平和教育」といったテーマ設定で実施する予定である。

包括的な国際教育協力事業

第三のステップとしては、JICAの既存のスキームを中心に、途上国の教員養成体制の整備や理数科教育拡充など、より規模の大きな協力成果を目標としたボランティア、草の根技術協力、専門家派遣、本邦・現地研修、技術協力プロジェクト、無償資金協力、さらには国際協力銀行などのスキームも活用し円借款等さまざまな事業形態を組み合わせた包括的協力事業の展開を視野に入れる。さらに、このような事業を展開していくなかで、沖縄側に国際教育協力についての知見と専門性が蓄積されるようになれば、たとえば、沖縄と途上国の大学・研究機関が共同で、当該途上国における教育（復興）計画づくりに資する調査を実施することも可能になる。そこでは、教育復興についての中・長期的な国家計画の青写真となるマスター・プラン（総合基本計画）づくりや、具体的な事業の実施に向けて技術・経済・環境面などから検討し、基礎資料をまとめるフィージビリティ・スタディ（可能性・妥当性・投資効果の調査）などを行うことが想定できる。こうした包括的な事業展開は沖縄と途上国の結びつきを強めるものとなって、草の根レベルでの学校間や個人レベルでの交流も容易にする効果があり、協力にかかわる関係者の裾野を広げることにつながる。

3-3-3 国際教育協力事業実施のための県内リソースと事業可能性

沖縄の教育復興経験を途上国に応用するような活動を展開することが可能な沖縄県内のリソース（主体）を考えるにあたり、以下では7つのリソースに絞って簡潔にその事業可能性について言及していく。もちろん、以下のリストは網羅的ではないし、複数のリソースが連携する連合体のようなものを事業主体として想定することも可能である。

沖縄県教育委員会（教育庁、教育事務所、市町村教育委員会等）

県の教育行政体制は、県教育委員会の決定する教育施策にしたがって県教育庁がその事務局機能を担

¹⁶³ 草の根技術協力：国内NGO、地方自治体、大学などがもつ技術や経験を活かして企画した、途上国への協力活動をJICAが支援し、共同で実施するプログラム。

い、地方の出先機関として県内6ヶ所の教育事務所が配置されて、市町村教育委員会を支援している。県教育委員会が策定した第二次沖縄県教育推進計画（平成17～19年度）には施策として「世界と手をつなぐグローバルな教育の推進」、「国際社会に活躍する人材育成の推進」が謳われており、これらの方針に沿って各種の国際理解教育や環境教育、外国語教育が実施されている。

沖縄の教育復興の事例が端的に示しているように、教育復興を量的にも質的にも加速化させるためには、マネジメントの部分が重要である。教育行政等のマネジメントに資する支援としては、沖縄県内の教育委員会等を通じた教育行政システムや教員養成制度の構築等の行政/政策等の実践紹介の講義が可能である。このような作業は、協力事業を計画、実施する上で中枢的役割を果たす。県教育庁は、県の教育施策を策定、実施統括する機関であり、教育施策に国際協力を明示した上で、県の教育拡充に資する本来事業の一つとして取り組む体制を作り上げることが課題であろう。また、県教職員の人事を管理する組織として、教員のボランティア参加勧奨、支援、参加後の処遇等について一層の配慮がされることも望まれる。本年3月には教育庁とJICA沖縄の間で事業連携の覚書が結ばれることとなり、今後、国際教育協力にかかる県教育庁の組織的な取り組みの拡大が期待される。

沖縄県立総合教育センター

教育関係職員の資質の向上および教育の振興を図るために設置された教員研修、教育研究機関で、沖縄県教育庁県立学校教育課が所管している。学校経営、各教科、産業教育、特殊教育、IT教育に関する教員の研修、児童・生徒の実習に関する教育方法、教材の開発、教育に関する専門的技術的事項の調査研究、教育に関する資料の収集および提供、教育に関する研究の援助、教育相談等の業務を行っている。国際協力の分野ではIT教育、理数科教育手法等各種教育活動の体系的視察、実習研修など途上国からの研修員の受入が検討されるであろう。途上国研修員と県内教員との交流の場としても活用の可能性が高い。研修員が提供する各国教育情報を国際理解教育の向上に活用するなどの県内教育活動へのフィードバックを行うことも十分にできる。各種の現職教員研修を担当しているセンターの人材は協力プロジェクト実施の際の派遣要員として期待される。IT教育センターが実施している児童生徒の国際交流にかかる発展型IT学習事業と教育分野のJICAボランティアとの事業連携も発展性が望める。

県内小中学校、高校、養護学校

平成16年度現在、沖縄県内には公立の小学校281校、中学校163校、高校68校、盲・聾・養護学校16校があり、またほぼ全ての小学校に幼稚園が併設されている。沖縄県では学校現場では県の国際化のための教育施策に基づいて、英語力の強化を目的としたレッツ・トライ・イングリッシュ推進事業、外国青年招致事業、英語教員海外派遣事業、高校生留学事業、教員等海外派遣事業を行っているほか、国際理解教育の拡充にも努めている。JICA沖縄は県内教育機関での開発教育事業を充実させるために、学校現場へ協力隊経験者や海外からの研修員を派遣する出前講座を実施¹⁶⁴しているほか、教員向けの国際理解教育指導者養成講座や教師海外研修¹⁶⁵を実施している。現職教員は国際教育協力事業のなかでも、途上国の教育現場に派遣される教育分野ボランティアとして大いに期待されるリソースである。また、定年退職を迎えた教員経験者もシニアボランティアとして貴重なリソースになる。特に沖縄の教育復興を直接経験した世代の知見は途上国の教育環境にあったものが豊富にあり、その価値は高い。現在、JICA

¹⁶⁴ 平成16年度の出前講座実績は、83件、対象者8,909名にのぼっている。

¹⁶⁵ 平成16年度は8名の県教員をカンボジアに派遣している

沖縄では、県教育庁と連携して50歳台の生活設計セミナー等の場でJICAシニアボランティアの勧奨活動をしており、「50歳台になったら定年後の海外ボランティア参加を目指したご準備を」と、語学や健康管理といった長期的な準備計画を参加者に案内している。

大学

県内には4つの総合大学¹⁶⁶と3つの単科大学¹⁶⁷がある。いずれの大学にも開発学を専門とする講座、研究室はないが、JICA研修員の受入、JICA海外事業への参画などの実績は少なくない。在学生在が青年海外協力隊に応募して、卒業後に派遣されるケースも多いが、他県の大学で散見されるような大学が組織的に派遣中の隊員に支援を提供する体制には未だ至っていない。

大学は学生（新卒）ボランティア育成機関として組織的支援が期待される。また、ボランティアや県内受入の研修員から提供される途上国の教育情報や開発事業情報を学術的に集積、分析して体系化する組織的機能が期待される。その過程で国際協力の専門的人材（研究者）が育成され、包括的な国際教育協力事業展開の際の派遣人材リソースとして期待される。

公民館、青少年施設（少年自然の家、青年の家）

公民館や青少年施設の活動、機能は住民参加型の教育拡充を目指す途上国の教育関係者にとって地域社会での生涯教育、健全な青少年育成活動等の現場視察研修先として高い価値がある。地域社会と研修員の交流の場としての活用も可能であろう。

NGO、市民団体、青少年団体

沖縄ではまだ数も少なく、活動も小規模な団体が多いが、地球市民の視点に立ったNGO組織や市民の視点に立ったNPO団体等の国際協力活動は、一般市民の国際協力への参加を容易にさせるものとして重要である。かつて活発に海外移民を行った沖縄では現在でも中南米関係の友好協会が盛んな交流活動を行っており、海外からの研修員に対しても抵抗感なく、接することのできるメンバーも多い。こうした団体が途上国の市民レベルとの交流を中心にした草の根協力の事業を展開する可能性も高い。また、県内のNGO組織やNPO団体等が、青年招へい事業、留学生セミナー、草の根技術支援といったJICAの国際協力のスキームを活用し、JICAや県内の他のリソースとの連携を通じて、国際教育協力を展開していくことも期待できる。

平和資料館（沖縄県平和祈念資料館、ひめゆり平和祈念資料館等）

第2章でも述べたとおり、沖縄における平和教育に平和資料館が果たす役割は非常に大きい。自治体や地域団体、住民が自らの力、方法で作上げた平和祈念の施設や資料館の視察は平和構築を目指す国々からの研修員に自らの紛争と平和の歴史の記録化に多くの示唆を与えることであろう。展示資料自体の価値だけでなく、こうした施設を設立し、運営している組織のノウハウも、同種の施設作りを目指す途上国の関係者には大いに参考になるものと思われる。

¹⁶⁶ 琉球大学、沖縄大学、沖縄国際大学、名桜大学の4校

¹⁶⁷ 沖縄県立看護大学、沖縄県立芸術大学、沖縄キリスト教学院大学の3校

3-3-4 「沖縄発の国際教育協力」の拡充に向けた課題

本報告書は、沖縄の戦後教育復興の経験、知見を現代の国際教育協力、特に紛争や大災害から復興に向けて立ち上がろうとしている国々や、人々への支援活動の参考として活用されることを期待して取りまとめられた。沖縄の教育復興の経験が現代の平和構築、復興支援にも大いに役立つこと、そして沖縄には国際協力を実践するための地域リソースが十分にあることを本報告書では再確認した。最後に本節では、こうした沖縄発の国際教育協力活動をより拡充し、かつ県民へのフィードバックと裨益を確実にするための課題について、以下の4点に集約して述べる。

(1) 県政策としての国際教育協力事業の位置づけの明確化と教育行政機関の組織的取り組み

平成17年3月、県教育庁はJICA沖縄と事業連携に関する覚書を結んだ。沖縄県の国際交流拠点を担う人材の育成を目的として、国際理解教育・開発教育の拡充と途上国への国際教育協力の推進に両者が連携して取り組むという趣旨である。県教育庁側は県教育長期計画で謳っている「世界と手を繋ぐグローバルな教育の推進」、さらに「国際社会に活躍する人材育成の推進」という政策目標を達成する上でJICA事業との連携が有効と判断して覚書締結に至っている。覚書の締結により、これまでも実施されていた開発教育関連の教員研修やJICAボランティアへの現職教員の参加などがより円滑に行われることが期待される。

今後は、県の教育計画、施策のなかにJICAとの事業連携を明記し、その政策的位置づけを明確化した上で、年間教育事業計画に具体的な開発教育や国際教育協力の事業を落とし込み、体系的かつ組織的に事業を実践していくことが望まれる。県教育行政は、県教育委員会を頂点として、その執行機関の県教育庁も本庁からさらに各地方の教育事務所、市町村の教育委員会、そして500校を超える県内の学校とつながっている。そうした教育現場まで巻き込んで国際教育協力を展開するには、県教育行政がしっかりとした組織的的事业実施体制を整えることが重要になってきている。

(2) 国際教育協力における県内大学の参画と機能の拡充

大学はボランティア人材の育成機関として重要な役割を果たすのみでなく、途上国の開発課題の分析とともに、県出身のボランティアや自治体が実施する国際協力事業の経験や情報を学術的に集積、分析し、体系化して新たな国際協力のアプローチを開発する機関としての機能が期待される。平成15年、文部科学省は大学の国際開発協力を促進するために「国際開発協力サポート・センタープロジェクト(SCP)」を開始し、特に途上国に対する初等中等教育分野等の協力強化を目的として「国際教育協力拠点システム構築事業」を展開し、広島大学や筑波大学、大阪大学などがシステムの中核大学として、国際教育協力にかかる情報、知見を積極的に集積し、教育分野の国際協力のアプローチの開発や人材の育成に努めている。こうした動きに沖縄県内の大学機関は未だに参画しておらず、県出身の教育関係ボランティアの派遣中の支援、帰国後の経験の分析、蓄積がなされていないのが現状である。各大学の国際協力、特に教育分野への積極的な取り組みに大いに期待したい。

(3) 県内の国際化教育への貢献

地域社会が協力事業を通じて何らかのメリットを得るものでなければ地方発の国際教育協力事業の拡大と持続性を確保することは難しい。教員が海外ボランティア等の国際協力を通じて、自身の国際性を

養い、帰国後に地球規模の視点を持って学校現場で教育を実践するようになることは、学校や地域の国際化教育の質の向上に大いに貢献するものである。また、より多くの途上国の教育関係者が沖縄に研修に来ることは沖縄に世界の最新の教育情報が集積されることになるとともに、県内の学校現場での教員交流、生徒たちへの国際理解教育の場がより広がることにもつながる。こうした点を関係者に広くアピールしながら事業展開を図ることが重要である。

(4) 沖縄の知的地場産業としての国際協力事業と平和構築拠点

県内での国際協力の活動が拡充してくると、そこには情報と人材が集まり、国際協力事業を職務とする雇用の機会が生まれて、一つの知的地場産業として確立されていく。従来、首都圏や大都市に集中しがちであったODAに関連するコンサルタント等の事業体も沖縄に生まれてくる可能性も生じる。沖縄は従来から世界に平和を発信する拠点としての意識を強く有しているが、地場産業として国際教育協力を拡大させていくことが平和発信の地としての沖縄を世界に向かってより強くアピールすることになる。

参考文献

- 内海成治 (1996) 「カンボジアの近代教育の変遷」 『もっと知りたいカンボジア』 綾部恒夫・石井米雄編、弘文堂
- 駒井洋 (2001) 『新生カンボジア』 明石書店
- 国際協力銀行 (2001) 『貧困プロファイル カンボジア王国最終報告書』 カンボジア援助研究会報告書
- Asian Development Bank (2002) “Afghanistan Comprehensive Needs Assessment - Education” Final Draft Report
- Baxter, P. (2005) “Is school feeding a distraction?” , Forced Migration Review
Refugee Studies Centre: London
- Bird, L. (2005) “Getting education out of the box” , Forced Migration Review, Refugee
Studies Centre: London
- Cohen (1998) cited in Davies, L. (2004) “Education and Conflict,”
RoutledgeFalmer: London
- Davies, L. (1999) “Education in Kosova,” Report to the British Council, University of
Birmingham: London
- Dower, J. (2000) “Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II,” W W
Norton & Co. Inc:
- Fawcett, A. (2005) “Risking protection through education,” Forced Migration Review, Refugee
Studies Centre: London
- Gindis, B. (1995) “The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm
for special education,” Educational Psychologist, Vol.30 #2
- Government of Afghanistan (2004) “Education and Vocational Training: Public
Investment Programme: National Development Budget” : Kabul
- Government of Cambodia (1995) Education Investment Framework 1995-2000

- Gupta, L. (1996) "Exposure to War Related Violence among Rwandan Children and Adolescents" Unicef, Trauma Recovery Program, Internal: Kigali
Cited in Project Descriptions, Global Information Networks in Education (GINIE)
http://www.ginie.org/ginie-crises-links/pr/pd_rwanda.html
(アクセス日 : 2005年 2月)
- Hakkari, P. (2000) "Programs: Special education in Kosovo" ウェブサイト :
<http://www.kec-ks.org/speced1.htm> (アクセス日 : 2005年 2月)
- Meir, U. (2005) "Why school feeding works", Forced Migration Review. Refugee
Studies Centre: London
- Nicolai, S. (2005) "Education that protects", Forced Migration Review, Refugee
Studies Centre: London
- Sinclair, M. (2002) "Planning education in and after emergencies", UNESCO: Paris
- SORIDARITES (2003) "Social and Economic survey on 5 Districts of Central
Afghanistan," SORIDARITES: Kabul
- Torsti, P. (2003) "Divergent Stories, Convergent Attitudes," University of Helsinki:
Helsinki
- Ministry of Education, Afghanistan (2003) "Development Plan of Ministry of
Education 2004-2015 (second draft) vol.1 translated by JICA: Kabul
- Obura, A. (2005) "Education reconstruction in Rwanda," Forced Migration Review,
Refugee Studies Centre: London
- UNESCO (2002) "Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis", EFA
Strategic Planning, UNESCO: Paris
- UNICEF (1998) Bosnia and Herzegovina Situation Analysis 1998, Unicef: Sarajevo
引用元 : 水野敬子 (1996) 『平和構築のための教育協力に関する基礎研究』、
p.15、国際協力事業団・国際協力総合研修所