

第5章 「一校一国運動」の今日的展開

高木啓

はじめに

「一校一国運動」とは、その名の表している通り、一つの学校ごとにある一つの国を割り当て、その学校とその国とを交流させるという企画である。長野オリンピックを象徴するイベントの一つであったことに異論は無かろう。

さらに、長野オリンピックから10年以上経った今日でも、形を変えながらではあるが、「一校一国運動」は継承され続けている。

教科教育外の、とりわけ一校一国運動が多く実践されている総合的な学習の時間においては、一度きりで終わってしまうことが多い学校教育の世界において、この「一校一国運動」が展開され続けている要因はどこにあるのか、この点を明らかにすることを本章は目的としている。そのためまず、第1節においては長野オリンピック大会前後に行われた「一校一国運動」がどのようなものであったのか略説する。

1 「一校一国運動」とは何か

1.1 「一校一国運動」前史

「一校一国運動」を生み出し、そして今日に至るまで先導し続けている方が小出博治氏、長野国際親善クラブ会長である。

「一校一国運動」の源流は、1994年に広島市において開催されたアジア競技大会にまでさかのぼる。「小出博治会長は94年、広島アジア大会へ視察に行った折に、長野ケーブルテレビの伊藤研志ディレクターから『広島で、各地区の公民館単位で行われている『一館一国運動』のような取り組みを、ぜひ長野で』と持ちかけられた」（長野国際親善クラブ2002:8）。それを受け小出氏は、長野オリンピックでは「一校一国」として展開したいと考えたのである。

しかしながら、そのスタートは順調なものではなかったようである。当時の塚田佐市長および久保健教育長の下承は取れたものの、市の校長会で提案すると大きな抵抗にさらされた、とのことである。当時の学校教育現場が自身の提案に反発した理由を小出氏は三点で振り返る。

まず第一に、学校教育現場の抱える教師の多忙化という問題である。ただですら忙しい学校現場をこれ以上忙しくされては困る、というものである。

第二に、国際交流の難しさである。校長会では、「国際理解教育は、もうすでに行われている。（その経験から）国際交流なんてそんなに簡単にできるものではない。」といった意見が出された、とのことである。

そして最後に、オリンピックと学校との関係である。特に長野へオリンピックを招致しようという段階で、作文や絵、手紙などを書かせたり、市議会で「子どもたちを『動員』

する」などの発言が教育長にあったことから、当時大きな反発が生じたことはむしろ当然のことと言えよう。

これらの猛烈な反発を受け、小出氏は別の方面に解決の糸口を求める。それは長野青年会議所（JC）である。この時期の動きについては、小出氏によって以下のように記述されている。

私は、JCの方に「あなた方の中にPTAの会長など役員になっている方が多いだろうから、関係ある学校の校長、教頭先生とじっくり話をし、本当の理解を得てほしい」とお願いした。（小出 1999: 5）²⁾

以上のような経緯の後、韓国を相手国とした古里小学校による活動などが動きはじめ、長野市内、全ての小・中学校の実施へ向かったのである。

1.2 「一校一國運動」の実際

長野オリンピック開催までには、次ページの表のように長野市内の75校が計75カ国と交流を行った。また、非公式にはあるが、長野市外の小学校などでも実施されたようである。このこともまた、当時の一校一國運動がいかに広まっていたかを示す証左と言えよう。

具体的に各学校がどのような交流活動を行ったかについては、長野市校長会編（1999）に詳しい。その分析は、国際理解教育にとどまらず、総合的な学習の時間の教育内容および教育方法を考えるうえで重要な視座を与えるものではあるが、それは別稿にて論じたい。

1.3 「一校一國運動」の広がり

「一校一國運動」が学習として、子どもたちに、どのような影響を及ぼしたのか、という点では、いくつかの研究成果がまとめられている。例えば、「一校一國運動」がオリンピックの理解に有効であったと結論づけている平井敏幸氏らの研究などを挙げることができる（平井・真田 2001 など）。

また、学校教育と直接の関係を持っていなかった市民に対しても「一校一國運動」は大きな反響を呼んだものであったようである。相川俊英氏は、この点について以下のように述べている。

形だけ整えたものの、まったく盛り上がらない「はあてい運動」とは対照的で、地元紙には連日のように「一校一國運動」を紹介する記事が掲載された。暗い話題が多い長野五輪関連の記事のなかで、唯一、明るいものであった。（相川 1998: 158）

さらに、このことは2009年に長野市と軽井沢町、御代田町、山ノ内町、白馬村の長野県内5市町村を対象に本研究会が行った「長野五輪が地域社会に与えた影響に関する調査」の結果を見ても明らかである。「長野オリンピックについて、以下の出来事をどれだけ覚えていますか」という設問に対し、「一校一國運動」を「よく覚えている」と答えたのは49.3%、「少し覚えている」が22.0%と、あわせて71.3%という高い割合で、覚えていると答えて

いる（巻末の「参考資料」を参照）。

そして、「一校一国運動」の反響として忘れてはならないものが、その後のオリンピック大会における同運動の導入である。“The One School One Country”として、その後のシドニー、ソルトレーク、トリノ、北京といった、夏季・冬季の隔てないオリンピック大会でも継承されてきている。

表1 交流相手国

学校名	交流相手国	学校名	交流相手国
城山小	モンゴル	川田小	スウェーデン王国
後町小	イギリス、日本	保科小	スウェーデン王国、朝鮮民主主義人民共和国
鍋屋田小	イタリア共和国、トリニダード・トバコ共和国	昭和小	ギリシャ共和国
加茂小	アイスランド共和国	川中島小	オランダ王国
山王小	キプロス共和国	青木島小	ドイツ連邦共和国
芹田小	カナダ、エストニア共和国	下氷鮑小	チェコ共和国
古牧小	ニュージーランド、ボリビア共和国	三本柳小	ボスニア・ヘルツェゴビナ
緑ヶ丘小	エストニア共和国、ケニア共和国	真島小	オーストリア共和国
三輪小	リヒテンシュタイン公国	七二会小	グルジア共和国
吉田小	ベラルーシ共和国	信田小	チリ共和国
裾花小	ジャマイカ	更府小	スペイン
城東小	イギリス、インド	柳町中	アルゼンチン共和国、日本
湯谷小	ハンガリー共和国	櫻ヶ岡中	ニュージーランド
南部小	メキシコ合衆国、ベルギー王国	東部中	アメリカ合衆国、プエルトリコ
大豆島小	カザフスタン共和国、ベネズエラ共和国	西部中	トルコ共和国
朝陽小	イタリア共和国、イスラエル	三陽中	セネガル共和国、ハンガリー共和国、コスタリカ共和国、イギリス
柳原小	アルメニア共和国、アイルランド	東北中	ブラジル連邦共和国、バミューダ
長沼小	ウクライナ	北部中	スロバキア共和国
古里小	大韓民国	芋井中	アイスランド共和国
若槻小	アメリカ合衆国、南アフリカ共和国	小田切中	ラトヴィア共和国
徳間小	ルーマニア	裾花中	ロシア連邦
浅川小	フィンランド共和国	犀陵中	スロヴェニア共和国
芋井小	リトアニア共和国	篠ノ井東中	アルジェリア民主人民共和国、ポルトガル共和国
安茂里小	フランス共和国	篠ノ井西中	アメリカ合衆国、オーストラリア
松ヶ丘小	USバージンアイランズ	松代中	中華人民共和国
通明小	スイス連邦、大韓民国	若穂中	デンマーク王国、アンドラ公国
篠ノ井東小	ノルウェー王国	川中島中	ドイツ連邦共和国
篠ノ井西小	デンマーク王国、アンドラ公国	更北中	キルギス共和国
共和小	ノルウェー王国	広徳中	ブルガリア共和国
信里小	スイス連邦	七二会中	オーストラリア
塩崎小	ノルウェー王国	信更中	モナコ公国
松代小	カナダ	信大附属小	モルドバ共和国
清野小	ポーランド共和国	信大附属中	ルクセンブルク大公国
西条小	ブラジル連邦共和国	長野盲	イタリア共和国
豊栄小	チャイニーズ・タイペイ、イスラエル	長野ろう	アメリカ合衆国
東条小	クロアチア共和国	長野養護	ブラジル連邦共和国、バハマ
寺尾小	中華人民共和国	若槻養護	スロバキア共和国、タジキスタン共和国
綿内小	ウズベキスタン共和国、イラン・イスラム共和国		

出典：長野市校長会編（1999）より筆者作成。

2 長野オリンピック後の「一校一国運動」

本章「はじめに」でも述べたように、「一校一国運動」は、長野オリンピックから 10 年以上経った今日でも、継続されてきている。具体的にそのことを象徴するイベントとしては、「こどもたちの国際交流発表会」を挙げることができる。本節では、「こどもたちの国際交流発表会」をはじめとした、一校一国運動を発端とする企画の現状を明らかにし、さらにそれらが継続してきている要因を考察する。

2.1 こどもたちの国際交流発表会

「こどもたちの国際交流発表会」とは、一年に一度、長野オリンピック大会の開催月であった二月に、その年度に国際交流を行った学校がその成果を発表するイベントである。2011 年 2 月には第 12 回目となる会が開催されている。「一校一国運動推進会議」、「こども会議」そして「こどもたちの国際交流発表会」と名称を変更しながらも、1999 年度から途切れることなく行われてきたことになる。

第 12 回こどもたちの国際交流発表会での発表校（および交流の相手国）は、古牧小学校（イギリス）、裾花小学校（中国）、徳間小学校（ルーマニア）、通明小学校（韓国）、西部中学校（トルコ）、裾花中学校（上海）、川中島中学校（デンマーク）の 7 校である。それぞれの年には、発表を行った学校以外の学校でも交流は行われている。例えば第 12 回こどもたちの国際交流発表会の対象である 2010 年度でいえば、川田小学校（インド）、柳町中学校（中国）、桜ヶ丘中学校（イギリス）、若穂中学校（イギリス）、市立長野高等学校（イギリス）、長野西高等学校（イギリス）の 6 校がそれぞれ、受け入れあるいは訪問を行っている。年ごとに増減はあるものの、市内で一年に 10 校以上が交流を行っているとのことであった。

このように、国際交流の営みが、なぜ、10 年以上にわたり、10 校以上が参加する規模で、しかも学校横断的な交流会まで開催する形で継続されてきたのか。次項以降では、金銭面と内容面、2 つの側面からこのことについて考察したい。

2.2 継続の要因(1)——金銭的側面

言うまでもなく、国際交流には多大な費用がかかる。特に実際に相手国に行くとなると、相当の金額が必要となる。一般的な学校において国際交流の障害になっているのが、この点であろう。「一校一国運動」に関して言えば、交流に関する資金源は、長野オリンピック大会時に集まった基金に拠っており、この点が実際に一般的な学校へそのまま適用できるものではない一つの要素であることは間違いない。

さらに、発表会を開催するための資金もこれとは別に必要となる。発表会は、ステージのある 300 名近く収容可能な市内の会館を会場にして開かれており、大がかりなものである。この部分の資金については、長野みすずライオンズクラブが果たしている役割が大きい。長野みすずライオンズクラブは「一校一国運動に深い共感を寄せ、子どもたちが交流活動の成果を発表しあう『一校一国運動推進会議』と、各校の先生たちが運動推進のための情報交換を行う『ネットワーク会議』をクラブの中心的事業として立ち上げた」（長野国際親善クラブ 2002: 39）のである。

なお、長野みすずライオンズクラブの代表である風間邦光氏によると、一回の発表会に必要なお金が約 100 万円であり、およそその半額を長野みすずライオンズクラブが負担しているとのことであった³⁾。

以上のことから、「一校一国運動」が継承されてきている要因を、金銭的側面から捉えるならば、基金という強固な財源に加え長野みすずライオンズクラブという地域の組織への広がりという 2 点があることがわかる。

2.3 継続の要因(2)——内容的側面

金銭面と同時に、「一校一国運動」の継続を可能にしているのが、その運営の内容に関する諸側面である。本項では、そのなかでも 2 点に焦点を当てて論述する。

第一にその実施の綿密さである。2011 年 3 月 5 日に我々が行った、長野国際親善クラブに対する聞き取り調査のなかで、風間氏が「こんなに念入りにしていた結果、ここまでつながってきている」と述べているように、「一校一国運動」の取り組みはとても緻密に行われている。例えば、2007 年 11 月に信田小学校校長、その交流相手先であるベトナムのグエンシュー (NGUYEN SIEU) 学校校長、そして小出氏の三者間で交わされた、交流に際しての約束覚書は、以下のように 9 点で構成されたものである (全文ママ、また対応した英文での覚書もある)。

- (1) 生徒・児童数は 10 名程度と引率者。
- (2) 航空運賃は原則として個人負担とする、または学校側の負担とする。
- (3) 滞在期間は原則として 1 週間以内とする。
- (4) 成田空港到着後、滞在期間中の一切の経費は日本側の負担とする。
- (5) 特別にオプションを希望する場合は、相互に 希望側の負担とする。
例えば、ディズニーランドあるいは東京見学等。
同じくハノイ以外の遠隔地希望も同様とする。
- (6) 空港到着の送迎は受け入れ側に於いて行なう。
- (7) 滞在は原則として 1 家庭 2 名 1 組のホームステイとする。
- (8) 相互交流については、相互の話し合いにより継続を目的とする。
可能な限り、本年貴国側から訪問した場合は翌年日本側から訪問する。
または、1 年間に両校の訪問を実現こともあり得る。
- (9) 状況の変化に応じ上記の 1 部を変更することもできる。

また、このような取り決めを行う前段階としても、交流先を決める際には、「(日本からの) 直行便がある所に限定」したり、テロなど有事の際には「航空会社から便が出たときに、第一便で帰国できるような取り決めを結んでおく」などのこと⁴⁾にも細やかさが見て取れる。

これらのことは全て、子どもの安全、そしてとりもなおさずその保護者や教員の安心につながることであり、その信頼感こそがこの事業の継続を可能にしてきたということができる。

第二には、「ネットワーク会議」の存在である。ネットワーク会議とは、「こどもたちの

国際交流発表会」と同様、長野みすずライオンズクラブが協力して開催しているものであるが、「一校一国運動」を担当した教師、およびこれから担当する教師による会議である。

「（「一校一国運動に」熱心な先生がいれば非常にうまくいくが、2年か3年で転勤することになってしまうことがある。校長、（「一校一国運動」に熱心な担当）教員のどちらかが残ってれば良いのだが、両方が転勤してしまうと、元の木阿弥になってしまうこと」⁵⁾が散見される状況に対し、そのような事態への対策がとられているのである。

総合的な学習の時間に顕著な傾向として表れることであるが、その取り組みに熱心な教師がいる間は継続していくが、その教師の異動を契機に取り組みが消滅してしまうことがしばしばある。このようなことのないよう、「ネットワーク会議」で一校一国運動に関する情報の共有・交換がはかられたわけである。

さらには、保護者同士を結びつける取り組みも始まっている。第12回こどもたちの国際交流発表会では、発表後に保護者の交流も行われている。そこでは、例えば、ホームステイを受け入れた保護者からホームステイをこれから受け入れようとする保護者へのアドバイスなどがなされたと言う。

これらの取り組みには、子ども間、教師間、保護者間など「一校一国運動」に関わった／関わろうとする人同士を結びつけようという志向性を見ることができる。このような志向性もまた「一校一国運動」の継続を可能にしてきた一つの要因といえることができるだろう。

3 「一校一国運動」の教育学的意味

前節までに見てきたような「一校一国運動」を、教育実践として捉えるときに、そこにはどのような意義が存在しているのかについて、本節では考察をしておきたい。本論では、その視座を「調べ学習」に置いて考察の手がかりとする。なぜなら、「一校一国運動」も含め、何か一つのテーマを設定し、そのテーマをめぐって展開する学習においては、そのテーマについて「調べる」という活動が鍵となるからである。無論、「調べる」活動自体が否定されるべきでない重要な活動であることは間違いないが、問題もまた指摘されている。まず次項では「調べる」という活動がどのように捉えられ、そしてそこにはどのような問題が提起されているかを見ておこう。

3.1 総合的な学習の時間と調べ学習

「調べる」という学習活動は、主に社会科や理科の授業のなかで行われてきた。さらに、1998年学習指導要領における総合的な学習の時間の新設によって、学校教育の現場のなかでは、「調べ学習」が再び多く見られるようになったという経緯がある。元来、調べ学習は、いわゆる座学による注入型の授業を乗り越えられるために広がった学習方法であった。例えば、佐藤年明氏は、以下のように述べる。

様々な学習活動の種類の中で、わからないことを自分で方法を選んで調べる学習、つまり内容も方法も子ども自身で決める学習は、ほかの学習方法とは違う特別の意味をもつ。「調べ学習」というラベルは、それが子ども自身の自主的判断を特に要求

する学習活動であるということを、子どもに意識化させる効果をもつ。(佐藤 2004: 335)

このような肯定的意味によって用いられてきた、調べ学習であるが、今日、否定的側面も露呈されるようになってきている。インターネット利用の学校教育現場への拡大とともに、その問題性を指摘しているのは佐伯氏である。

わが国の小中学校では、ほとんどすべての教科で、「調べ学習」と呼ばれる学習形態が実践されている。要するに、まず、子どもたちが「これこれについて調べる」という課題をもつ(自分でできる場合も、教師から与えられる場合もある)。そのあと、八方手を尽くして情報収集して、それらを「ノートにまとめる」ということである。そこに「感想」でもつけば二重マルがもらえるというわけである。どうしてこれが「学習」になるのかはわからないが、とにかく、こういうことを「調べ学習」と呼んでいるのだ。(中略)誰かが「ここがおかしい」といっても、「でも、調べたらこう書いてありました」といえばそれで済んでしまうことが多い。「日本各地の伝統工芸を調べました」「日本各地のお雑煮の中味を調べました」というような報告は、それ自体「おもしろい」にはちがいないが、「だから、どういうことが言えるのか」がまったく追求されていない。(佐伯 1997: 147-9)

佐伯氏の指摘は、今日多く見られる教育実践の実際を極めて的確に表している。総合的な学習において、例えば「環境問題」をテーマにした場合、オゾン層・地球温暖化などのグループに分かれ、それぞれが「調べ」る。調べる際のメディアはインターネットに限らないにしても、結局書籍に書いてあることや、ネット上にあったことを、そのまま(意味がわからなくても)書き写して発表をする、という光景は非常に多い。

3.2 表層的「調べ学習」の回避

前節でみたような、評価の極端に分かれる「調べ学習」の成果の分水嶺はどこにあるのか。佐伯氏は続けて次のように述べる。

「だから、何なのだ」「なぜそうなのだ」「ほんとうに(つねに、どこでも) そうだと言えるのか」「もしもそうだとしたら、今のこのわたしはどうでなければならないのか」というディスカッションがあまりにも弱い。(佐伯 1997: 149)

つまり、「調べ学習」が表層的なものにとどまってしまう原因を、調べた結果についての吟味がないため、と佐伯氏は捉えているのである。

調べた結果あるいは学んだ結果をさらに吟味するということは、わが国の授業論においては「答で始まる授業」として重要視されてきた思想である。例えば、吉本均氏は「答で終わる授業」を学力の差や成績の違いをますます際立たせる、「落ちこぼれ」がつくられる授業だとしたうえで、「答で始まる授業」の必要性を主張している。

ある子どもが答える、その答がたとえ正答であったにしても、その答に対して、「どうして?」「そのわけは?」「もっとくわしく」といった具合に、教師がその答の根拠づけを求めて吟味にかけていくのである。

さて、ここで本章の主題である「一校一国運動」に立ち戻って考えてみよう。まず第一に言えることは、「一校一国運動」が表層的な調べ学習に陥る危険性を非常に多く内に含んでいた活動であったということである。調べ学習が表層的なものにならないための条件の一つにその調べるテーマが子どもにとって、学びたい、あるいは学ぶ必然性を感じられるものであるということがある。「一校一国運動」の場合、テーマとなる交流相手国は、「最終的にはくじ引きやじゃんけんで分担」(小出 1999: 7) されていたほどであるから、その対象国が子どもにとって学びたい、あるいは学ぶ必然性のあるようなテーマであった可能性はほぼ無いに等しい。

ただ、この点で付言しておかねばならないのは、学習内容がつねに子どもにとって学びたい内容である必要があるわけではないということである。公教育としての学校教育の活動においては尚更である。むしろ学習内容は、教師をはじめとした大人世代が、子ども世代に対し、学ぶ必要がある、ないしは学ばせたいとして規定されることが学校教育のそもそもの性質である。その意味で、教師が教えたい、学ばせねばならないという意図がカリキュラムのデザインにとっては重要なのであるが、前述したような校長会での反発、さらにはPTAを介しての要求といった、「一校一国運動」のスタートした経緯を見ると、その意図も当初はなかったと考えられる。教師の(子どもに対する)要求からでも、子どもの希望からでもなく始まった「一校一国運動」は、まさに佐伯氏の指摘したような活動に終始しうるものであったのである。

しかし、もし表層的な調べ学習に終わっていたのであれば、この運動はこれほどまでに大きな反響もなかったであろうし、オリンピック後 10 年にわたって継承されてこなかったに違いない。それは、前述したような「吟味」が行われていたから、あるいは「答で始まる授業」になっていたからなのだろうか。

それに答えるためには、「一校一国運動」における「答え」とは何か、さらにその吟味とはどういうものを指すのか、ということを考える必要がある。さらには、その「答え」に対応する「問い」が何を指しているのかが重要になる。つまり、「調べる」形態を採る学習について言えば、その学習が豊かなものになるか、それともチープなものになるのかは、単に授業の終末場面によってのみ、決まるわけではないということである。むしろ、調べる前段階、つまり問題設定が重要な鍵を握っているのである。

学習の始まりの段階という点に関しては、この「一校一国運動」において非常に示唆的な出来事がある。それは、前述した古里小学校において韓国との交流が始まるかどうかという時のことである。

「私たちはこれから改めて日韓の新しい歴史観を子どもたちに教えてからこの活動にとりくみます」という古里小学校の教師たちの姿勢に対し、小出氏は次のように反論したのである。

そういう勉強をしたければあなた方がおやりなさい。今までの日韓の歴史を振り

返れば、大人は何か偏見をもっているのかもしれないが、子どもたちは何の予備知識もなく、すぐにひとつの外国「韓国」を受け入れるはずだ。真の国際理解はそこから生まれる。交流し、子どもたちはいろいろな感想をもつだろう。その中で、もし「何だかおかしいぞ」と感ずることがあれば、そこから歴史を学びなおし、事実を自分の中で受けとめ、自分で考えていこう。(小出 1999: 6)

つまりは、まず事前学習を、という古里小学校の教師と、まず交流を、という小出氏の対立がそこにはあったわけである。体験の前に事前学習を行わせることは、今日の教育現場において、例えば修学旅行を有意味なものにするためなど、一般的なことである。そこには、活動ばかりで何の学びもない、いわゆる「はいまわる経験主義」のような状況に陥らないための意図が存在している。

しかし、それでもなお古里小学校の教師による、当初の案のまま学習を始めていけば表層的な「調べ学習」になっていたであろうと言わざるを得ない。それは、学習の対象に関係している。

表層的な「調べ学習」になってしまっている学習は、その学習対象が子どもにとって「現実性」を感じられないものになっていることが多い。ここで言えば、「韓国」という学習対象は確かに現実のものではあるが、しかしながらそのことがすなわち子どもにとって現実的だと感じられるものとはならないのである。

現実のものとして、子どもにとって現実的なものとして感じられるものと、この両者は、木村敏氏の「リアリティとアクチュアリティ」とにそれぞれ対応して考えることができる。それぞれを、木村氏は以下のように捉えている。

日本語でいう「現実には(中略)、単に意識から独立した事物の存在様態としての「実在」の意味の他に、ある状況に直面している人が真剣に、自らの存否を賭して、言い換えればその人の存在可能に関わる利害の関心を向けながら対決しなければならない、のっぴきならない局面というような意味も含まれている。この局面だけを取り出して英語でいえば、これはおおよそ、**actuality**という言葉に対応するのではないか。(木村 1997: 93)

この意味で韓国という国は、確かに「実在」はしているリアリティのあるものであるが、子どもたちにとって対決しなければならない、のっぴきならない局面として捉えられない、アクチュアルなものとはなっていないのである。とりわけ、日韓の歴史などに焦点を当てるならばなおさらである。そして、アクチュアルでないままに学習を進めることが、その学習を表層的な調べ学習へと導くのである。そして、ここで求められることはまず、その学習対象を子どもたちにとってアクチュアルなものにしていくことなのである。「一校一国運動」における学習対象は「韓国」などの相手国とはなっていない。そうではなくて、学習対象は「韓国」から「韓国の人との交流」へと移されているのである。

このように学習の対象を移すことによって、問題設定も「韓国とはどのような国か」というリアルではあるが曖昧なものから、「韓国の人との交流会を成功させるためには、どのようにすれば良いのか」という、子どもにとってアクチュアルで、かつ明確なものになる。

このことは、前述した『一校一国運動』における答えおよびその吟味とはどのようなものか、という問いに対する答えになってもいよう。

というのは、学習の到達地点という意味での明確な学習目標がそこにはあるからである。具体的には、歓迎会などの交流会あるいは募金などの社会的活動が挙げられる。何より、長野オリンピック後にもこれまで継続してきた一校一国運動には、「こどもたちの国際交流発表会」の存在が大きいことは言うまでもない。このように、学習の終末場面に、何らかの作品が生産されるような「作品志向」(グードヨンス 2005: 108) 的学びがそこには成立しており、一校一国運動が深い学びへと向かう契機になっているのである。

おわりに

一校一国運動の今日的展開を象徴するイベントである「こどもたちの国際交流発表会」は、2011年2月に第12回目の会として開催されたことは、既に述べたとおりである。その第12回が最終回と長野国際親善クラブ会報のなかにある。「3年の約束だった市補助金は10年以上となり、『検討してほしい』と要請されたこともあり」(長野国際親善クラブ 2010: 7) とあるように、その理由の一つには金銭的側面があるようである。

そのことは非常に残念であるものの、本章でこれまで考察してきたように長野オリンピック大会前から今日にいたるまでの「一校一国運動」の取り組みは、国際交流に限らず、総合的な学習の時間のデザインに対し、大きな示唆を与えるものであったと評価することができる。

「こどもたちの国際交流発表会」の最終回後に発行された会報には、「一校一国運動が次の世代へ受け継がれるよう、来年からは装いを新たにしたい企画を検討したい」(長野国際親善クラブ 2011: 1) とある。潤沢な資金面を基盤にしているという意味で非常に特殊な取り組みであったこれまでにに対し、「一校一国運動」が今後どのように発展しうるのか期待したい。

[注]

- 1) 2011年3月5日に実施したインタビューより。
- 2) その他、一校一国運動実施までの過程は、相川(1998)に詳しい。
- 3) 2011年3月5日に実施したインタビューより。
- 4) 同上。
- 5) 同上。

[文献]

相川俊英, 1998, 『長野オリンピック騒動記』草思社。

H.グードヨンス著・久田敏彦監訳, 『行為する授業——授業のプロジェクト化をめざして』ミネルヴァ書房。

平井敏幸・真田久, 2001, 「長野冬季オリンピック大会での『一校一国交流活動』とオリンピックズムについての理解との関連に関する研究——長野市内の小学校児童について」日本体育大学編『日本体育大学紀要』30(2): 249-67。

- 木村敏, 1997, 「リアリティとアクチュアリティ」中村雄二郎・木村敏監修『講座生命 2(1997)』哲学書房, 75-110.
- 小出博治, 1999, 「二十一世紀を託す子どもたちに視点を据えた教育を」『信濃教育』1346(5): 4-11.
- 長野国際親善クラブ, 2002, 『みんなともだち』.
- , 2010, 『NIFC 会報 Vol.56』.
- , 2011, 『NIFC 会報 Vol.57』.
- 長野市校長会編, 1999, 『世界の人とともに生きる——一校一国交流活動の記録』長野市教育委員会.
- 佐伯胖, 1997, 『新・コンピュータと教育』岩波新書.
- 佐藤年明, 2004, 「調べ学習」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化, 335.
- 吉本均, 1983, 『授業の構想力』明治図書.