

教員養成学からみた学生の 「びわ湖フローティングスクール」への支援活動の意義 —社会科学習・自然体験活動・環境学習の広領域カリキュラムの実際にふれて—

Significance of support activities for 'Biwako Lake Floating School'
by students aspiring to be teachers

井上好人 (人間科学部こども学科・教授)

Yoshito INOUE (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

〈要旨〉

近年、大学における教職課程の在り方を「教員養成学」として見直す動きが活発である。小論は金沢星稜大学のフィールド演習のひとつを取り上げ、この活動が教員養成学にどう位置づけられるのかについての若干の考察を目的とする。具体的には、3年次の「こどもフィールド演習」において実施した、滋賀県の小学校を対象とした「びわ湖フローティングスクール」(滋賀県教育委員会)への学校支援ボランティア活動の取り組みを分析対象とする。同スクールは、内容も環境学習、社会科学習、自然体験活動など広領域なカリキュラム内容を含み、教職を志す学生に深い学びを提供してくれる。正統的周辺参加(Legitimate peripheral participation)理論を手掛かりに、彼らが現場への正統な「参加」を通して、教職へのモチベーションを高め、児童との適切なコミュニケーションスキル獲得の過程を明らかにした。

〈キーワード〉

教員養成学, 正統的周辺参加, 自然体験活動, 社会科教育

1 はじめに

近年、大学における教職課程の在り方を「教員養成学」として見直す動きが活発である。

小論は金沢星稜大学人間科学部こども学科でのフィールド演習活動のひとつを取り上げ、この活動が教員養成学上にどのように位置づけられるのかについて若干の考察を行うことを目的とする。具体的には、3年次に配当されている「こどもフィールド演習」で実施した、滋賀県の小学校を対象とした「びわ湖フローティングスクール」への学校支援ボランティア活動の取り組みを分析対象とし、将来、教員を志望する学生がどのように活動現場に参加し、児童とかかわっていったのか、その過程を振り返っていこうと考える。そして、彼らが自らの教職観をどう深めていったのかという観点から、この演習活動の評価を行ってみたい。

ところで、独自の「専門職」としての教員を、大学の学部段階において何を目的とし、どのようなカリキュラム

で、どのような指導体制で養成していくのか、という問いは、必ずしも新しいものではない。遠藤・福島(2007)によれば、「こうした問いの設定とその学的追究の営みは、ごく限られてはいても存在していた」として、教育改革として教員養成系大学のカリキュラムに反映されるのは、1970年代の宮城教育大学における林竹治学長の改革であったと指摘し高く評価している。同大学は、教員養成教育における中核に「教育実践」という共通項を想定し、「教授学」と「教授学演習」の科目の配置によって各教科の教育法教育を統合し、教育諸科学をはじめ芸術・技術教育の相互関連を図ると同時にこれらを対象とする諸教科の統合を試みている(遠藤(2006))。

各専門領域をクロスオーバーするような形で学際性の重要さに着目し、また、理論や理念を教育実践を通じて反芻しながら深めていくという基本柱は、近年になって多くの教員養成系大学でも取り入れられてきている。

金沢星稜大学が人間科学部こども学科を新たに開設する(2006年認可、翌2007年4月開設)にあたり、大学4年間で

育成すべき像に「子育てスペシャリスト」というユニークな専門職としての名前をあてたのは、既存の学問領域を越えた学際領域の「学」として研究・教育を行い、これを深化させていくために、地域社会への実践（例えば「フィールド演習」）をカリキュラム上に中核として位置づけて教員養成にあたっていこうとする表明であった。そして、学校や家庭、地域社会など、子どもを取り巻く環境の変化に伴って生じている諸問題に対し、「大人の視点ではなく、子どもの視点から考え、幅広い知識と実践力を備えた人材を養成する」（2006（平成18）年5月、人間科学部開設にあたり文部科学省へ提出した草案資料）としたのである。この理想の具現化するため、こども・人間・教育を科学的にとらえる「知」の形成を、2年次の「フィールド基礎演習」と3年次の「こどもフィールド演習」を中核としたカリキュラムマップにて運用しながら、現在（2017年度現在）に至っている。

本分析対象となる演習活動は、2年次の小学校への学習支援ボランティア活動を発展させる形で、石川県外の小学校および教育委員会（滋賀県教育委員会・滋賀県立びわ湖フローティングスクール事務局）と連携し、内容も環境学習、社会科学習、自然体験活動など広領域なカリキュラム内容を含み、児童の探究的な学習が事前事後で展開できるよう工夫されたものである。そのような実践活動に教員志望の学生はどのように参画していったのだろうか、そして教員養成の見地からどのような意味があったのだろうか。参加したのは、こども学科3年次配当科目「こどもフィールド演習」受講生の学生6名で、平成29年8月下旬のBFS航海であった。

2 びわ湖フローティングスクール（BFS）とは

「びわ湖フローティングスクール」（以下、「BFS」と略記）とは、体験活動に関する施策として滋賀県教育委員会が取り組む「びわ湖フローティングスクール事業及び琵琶湖・淀川流域小学生交流航海事業」を指す。県下の小学5年生全員が乗船、しかも2校以上が同乗して交流が図れるよう制度設計されている。1983（昭和58）年から実施され、現在まで乗船者数が五十万人を超え、およそ滋賀県民の3人にひとりがBFS体験者となっている。

また、BFSのような取り組みは石川県にはない、全国的にも珍しい体験活動である。他県で小学生を対象とした湖上活動としては、茨城県霞ヶ浦を利用した「霞ヶ浦湖上体験スクール」がある。水環境の保全意識涵養を図る同活動は、茨城県内の小中学校を対象に年間300回程度実施され、遊覧船による霞ヶ浦湖上学習や水環境関連施設の見学があるが、それも2時間程度のものであり、むろん船内宿泊を伴うものではない。

このようにBFSが全国的に極めてユニークで他に例を見ない事業でありながら、滋賀県下の小学校行事としてすっかり定着し、今後もますます深化していくことが期待されている理由は何であるのだろうか。そして、将来、石川県・富山県を中心とした地域の教員となる本学の学生が、なぜわざわざBFSに参画しようとするのか、その意義についてBFS誕生の歴史を簡単に振り返りながら検討しておきたい。

もともと滋賀県は、BFS事業の以前から、琵琶湖と近江盆地を中心に西は比叡山、東は湖東三山、北は伊吹山、南に鈴鹿山脈へと広がる豊かな里山と自然景観を活かし、独自の宿泊を伴う自然体験活動の先進県であった。希望が丘文化公園が開園しモダン建築で有名となった「青年の城」が開館したのは、1972（昭和47）年のことで、以後、同施設が県内の小中学校が宿泊を伴う自然体験活動の拠点として機能するようになった⁽¹⁾。琵琶湖上の活動としてBFSの源流となったのは、1969（昭和44）年からの「滋賀青年の船」、昭和55年からの「びわ湖少年の船」の各事業にあるとされ、それぞれ青少年の資質の向上とリーダー養成に成果を上げてきていたとされる。

学習指導要領の側面からみれば、各都道府県が自然体験活動のための施設を整備し、小中学校を対象にいわば定型化した形で体験活動の機会とモデルを提供するようになったのが、1977（昭和52）年の学習指導要領改訂⁽²⁾である。その後、国庫補助事業として1984（昭和59）年に「自然教室推進事業」が開始され（1984～1997年度）、学校行事に自然体験活動を導入する事例が増えていった。さらに、「集団宿泊的行事」が特別活動「学校行事」の領域にの充実が明記されるようになるのは、1989年告示の学習指導要領改訂である。このように、滋賀県の取り組みは全国的にみてかなり早期に開始され、学習指導要領がこれを追認してきたような感もあり、その点でもっと評価されてもよいだろう。

ところで、BFSの源流が青少年のリーダー養成としての「滋賀青年の船」にあったとしても、やはりBFSがかくも大規模に構想され事業化へと至るようになった背景として、高度経済成長期の負の遺産、すなわち琵琶湖の富栄養化問題（公害問題）をあげておかなければならない。

日本最大の面積を誇る琵琶湖でも高度経済成長とともに七十年代に至って、水質汚濁問題や生態系の異変といった環境問題が都市開発との対比で議論されるようになった。とりわけ湖周道路の建設に伴う琵琶湖沿岸部のヨシ群落の消滅の危惧、生活排水（リン酸塩を含む合成洗剤）による水質汚濁と富栄養化問題は県民全体を巻き込む論争と住民運動へと発展していった。これらの問題へのとりあえずの解決が1979（昭和54）年の「滋賀県琵琶湖の富栄養化の防

止に関する条例」の制定であったわけである（施行は1980（昭和55）年）。同条例「付則」は、「悠久の歴史をつづりながら、さまざまな人間活動を支えてくれた琵琶湖を、今、われわれの世代によって汚すことは許されない。水は有限の資源であり、琵琶湖はまさにその恩恵に浴する人々にとつての生命源であり、深い心のよりどころである。われわれは、幾多の困難を克服して、この水と人間との新しい共存関係を確立していかなければならない」と訴えている。

このように、公害問題を自然と人間との共生の問題として、生活者の心やライフスタイルにまで広く踏み込んで捉えようとする変化が起こってきたのもちょうどこの70年代後半から80年代にかけてのことである。「環境」教育として学校が自覚していくのも、1975年に全国小・中学校公害対策研究会が全国小・中学校環境教育研究会へ名称変更したこの時期である。

そして、1982（昭和57）年3月、県内の小学校児童を対象とした航海のための船を新しく造船し教育活動の一環に資するという提案が県議会に提出、可決される。学習調査船「うみのこ」の誕生である。

全国初の学習調査船「うみのこ」は、BFS事業のために滋賀県が日立造船に発注、1983（昭和58）年完工、就航式をあげた。全長65メートル、総トン数928トン、最大喫水を1mにおさえた浅喫水の幅広船型で、外観は「クイーンエリザベスⅡ世号」がイメージされているように旅客船の風貌であり、4層甲板を有する優雅なたずまいが多くの者を魅了する。児童の収容定員は最大で240名、カッター（オール艇）5隻を装備も数艘しており、停泊地でのカッター訓練はこれを降ろして行われている⁽³⁾。

3 教員養成からみた学生のBFS支援活動

3-1 石川県の大学生からみた地域と環境学習

BFSは、年間の学習航海の計画策定にあたり、当該校とBFS事務局だけの情報往還だけに終わることのないよう、「パートナーシップによる教育力の向上」として地域の人材や専門機関との連携によるフローティングスクールの活動の推進を謳っている。その背景に、1999（平成11）年の生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」において、異年齢の友達や地域の人々とかかわる体験機会を意図的・計画的に提供していくことの重要性が指摘されたことが挙げられよう⁽⁴⁾。

さて、ではこのようなBFSの活動に石川県の大学生が同行する意味は何だろうか。

学生たちは、2年次の「フィールド基礎演習」で石川県内の小学校へ学習ボランティアとして年間週1回のペースで継続的に同じ小学校へ通ってきた経験を積んできてい

る。3年次に進級したあとも「こどもフィールド演習」にて今度は新たな別の小学校へ同様な学習支援ボランティアとして活動している。今回、県外の短期の活動に特化することの意義を次の2点にまとめることができるだろう。

第一は、先にみたように滋賀県は琵琶湖を中心とした環境問題への取り組み先進県であり、かつ環境教育としていち早く小学生を対象としたBFSの活動を開始した県であり、石川県の小学校が未だ十分には展開しきれていない分野であることである。石川県の湖沼としては、柴山潟をはじめとする加賀三湖およびその周辺にあるラムサール条約登録湿地に指定された片野鴨池、また金沢市周辺の河北潟などがあるが、環境学習の教材としてカリキュラムに位置づけられているとは必ずしもいえない。

ひるがえって、近年の環境教育は、環境問題を歴史的な人々の努力の経過から深めたり、生態系や生物多様性の理解を環境の変化という軸から理解したりする取り組みへとシフトする傾向にある。BFSの広報紙においても、従来から行われている活動の展開を工夫することにより、児童に食物連鎖や固有種・外来種の理解へと導こうとする意図が明言されている。例えば次のような叙述である。「プランクトンウォッチングは、見つけたものの名前を調べるだけの活動に留まっていますが、現在は「びわ湖の水のにごり調べ」の一環としてプランクトン観察を行っています。プランクトンがいることで魚が育ち人も魚を食べていることや、プランクトンにも固有種・外来種があり、外来種の大量発生で問題になっていたことも学んでいます。びわ湖の水の透視度調べも、北湖と南湖の透視度を比較するだけでなく、40年前のびわ湖（南湖）の水を再現し、その状態から回復させてきた人々の努力を考えることにつなげていきます。つまり、現状分析に止まらず、時の流れを考えるきっかけに使っているのです。」（青木正士「所長だより」『希望の船』第53号、2017年7月31日、滋賀県立びわ湖フローティングスクール。）

このように、学生は琵琶湖という壮大な規模のフィールドで行われる小さな活動の連鎖の中で、最先端の環境学習の実際に触れ、その記憶が近い将来、教師として社会科や理科で教材開発力として活用されていくことが期待されるのである。

第二に、生活空間の延長ではない異空間への自然体験活動への参画という慣れない事態が、逆に学生にとってスムーズに児童の輪に入っていける契機となるからである。学生は普段の小学校への学習支援ボランティア活動においては、一週間に一度のペースではあるが継続的に児童とかかわりをもつことで児童理解を深めていこうとしている。ところがBFSはわずか1泊2日の短期である。

児童にとって短期の活動は、単発型の環境学習に陥り

がちになるとの懸念が以前からあった。また、武内ら(2001)の研究によれば、BFSを体験した後の児童において、日常空間の認知と琵琶湖上で体験した自然空間の認知の間に差異が生じていることが明らかになっている。どういふことかといえ、児童にとって、「うみのこ」から認識した琵琶湖およびその周辺の空間と日常生活で触れている空間とが異なる傾向にあるという。両者の認識に懸隔が生じているために、環境学習で学んだ知識(事前―当日―事後)の統合・再構築に困難が見られるのである⁵⁾。とりわけ、今回同乗したA小学校やT小学校のような琵琶湖岸から遠い山間部や他府県に居住する児童の場合、その懸隔は大きいだろうと推察される。

わたしたちは、逆に、そのような懸隔にこそ、学生ボランティアが入り込む余地が大きいと考える。児童にとって「うみのこ」での生活がより新鮮な異次元世界を印象づける効果をもたらしているならば、きっと彼らがボランティアスタッフの学生との出会いや関わりについても同様に捉えるであろう。普段なら存在する両者の距離感もそのような状況で短時間に縮まることが予想されるのである。

3-2 児童の学習航海の領域と社会科学学習の関連

BFSの活動として例示され選択される領域を分類すれば、次の3つとなる。

第一は、びわ湖環境学習である。

魚釣り、魚の観察、水草観察、水生生物観察、水鳥観察、ヨシ笛・水草のしおり作り、深層水調べ、透明度調べ、プランクトン観察、水の濁り調べ、えり漁・地引き網体験、外来魚調理、湖岸探検、琵琶湖展望、4つの島(沖島、沖の白石、竹生島、多景島)展望、カッター活動、などである。ここから季節ごとに、あるいは実施校の意向により複数の活動がプログラムに採用される。「びわ湖が多くを命を育てているとともに、私たちの暮らしにも恵みをもたらしてくれているということに子どもたちが気づいてくれるのではないか」(栗田・山田、171頁)との期待がある。

第二は、ふれあい体験学習である。BFSは単独校での航海は実施していない。2校以上の複数校が一緒になるのが大原則である。(場合によれば琵琶湖を起点とする淀川水系流域の小学校が招待されたり、近年ではそれ以外の小学校ともコラボレーションされたりする)。「友だちや様々な人たちとのふれあい・交流すること、また、淡海文化にふれること等を通して、友だちとの友情や郷土を愛する心を育む」ことが謳われている。

第三は、「うみのこ」での船内生活である。乗船指導を受けながら狭い船内での動線に慣れることから始まり、出港見学、開講式、避難訓練、船内見学、係活動、班活動、夕べのつどい、入浴、レクリエーションの綱引大会、

「うみのこ」掃除、閉講式までの1泊2日の生活である。乗船すれば出港見学や琵琶湖眺望を除きデッキへは上がることができない。

以上の例示されている活動領域は、理科や社会科を含む環境学習として、いわば総合的な学習の時間として取り扱うことも妥当である。また、学校ごとに停泊地での独自の活動も組み込まれる余地があり、とりわけ地理や歴史学習の発展的な内容としてプログラムを組める地域資源が豊富にあることに着目したい。「琵琶湖眺望見学」や「長浜タウンウォークラリー」を中心に、金沢星稜大学学生が実際に参加した学習航海からその内容を振り返ってみよう。

平成29年度の第38回航海は、8月28日(月)から1泊2日の日程で行われた。テーマは「感じようびわ湖! 広げよう友情! 新発見!」で、県内からは湖南山間部地域にあるA小学校と県外から奈良県にあるB小学校の2校のコラボレーションであった⁶⁾。両校の児童144名、教職員21名、そして金沢星稜大学のボランティアスタッフ7名、びわ湖フローティングスクールのスタッフ3名を加えた総勢154名が、大津市浜大津港に集合、乗船した。

1日目の日程は次の通り。10:00大津港→開講式・オリエンテーションを経て甲板上への避難訓練、昼食、船内見学、白石展望をして長浜港着。ここから長浜タウンウォークラリーが始まる。グループごとに時間をずらせて出発するのであるが、そもそものグループ編成が両小学校からの混合でなされているように、協力と相互理解を深める仕掛けにもなっている。コースは、豊公園から長浜歴史博物館、長浜駅を経て豊国神社、黒壁ガラス館、豊臣秀吉日本陣、船板塀を廻り豊公園へ戻ってくるもので、各チェックポイントに担当教員が付き、「見てみよう・調べてみよう」と題したクイズに答えていくイベントもある。定められた時間をできるだけ有効に活用すること、また各ポイントのクイズの正答率も得点に加算され、その合計点を競うのである。

児童は5年生であり、6年生で扱う歴史分野はもちろん既習ではない。しかし、豊臣秀吉のゆかりの土地ということで再建された長浜城と黒塀通りを廻ることで城下町を身体感覚で捉えられる仕掛けになっている。学生は名所としてのチェックポイントには立たず、交差点や分岐に配置され、次々に通過していく班のメンバーに声をかけ安全配慮をしながらその不安そうな表情を励まし、道標としての役割を果たしている。

夕刻、再度乗船。夕食/シャワーのあと、「うみの子の夕べ」と称する集いがある。「お互いを知り、協力してきずなを深めよう」との目標にあるように、長浜タウンウォークラリーで意図された両校の親睦活動が、互いに自分たちの県や学校の紹介をし、その後、グループ対抗綱引き大

会を行うことで集約的になされる。「この湖で1番強い者はだれだ！決定戦！」と表されるキャッチフレーズが子どもたちの心を開放させエネルギーを表出させるだろう。

ところで、社会科学習としても一つ、地理的な空間認識を育む格好の教材が含まれている。琵琶湖眺望活動である。多景島眺望では、その名のとおりに見る角度によって様相を変化させる同島を360度周りながら観察を行うし、沖島では学校や漁港など人々の暮らしが湖に面した港を中心に広がって行われていることを目の当たりにする。

学習指導要領では、第4学年の内容として「自分たちの県」を取り上げ、「県全体の地形や主な産業の分布、交通網」に着目して「県の様子を捉え、地理的環境の特色を考え、表現すること」になっている（「小学校学習指導要領解説 社会編」平成29年6月）。A小学校の児童は、鉄道の駅や役所を中心に商店街や繁華街が開けている自分たちの町とは異なる暮らしぶりがあることを知り、自分たちの町を相対化してみる見方も育まれるであろう。港を中心に一日に数便の船を利用して近江八幡市と結ばれていること、生業として淡水を利用した養殖漁業が盛んであり、一家に一艘の船は所有されていても自動車は島では走っていないことなどの事実について、観察学習に加え、絵地図を描いたり地元の人たちへのインタビュー調査を行ったりすることで、表現力を身につけながら滋賀県のもつ多様な地理的環境の特色を理解していくことだろう。ボランティア参加の学生も石川県とは異なる県の様子の捉え方について社会科授業の構想を再度練る機会となった。

なお、平成29年公示の学習指導要領では「児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図る」ようにすることが指導力点として強調されている。そのためには、「うみのこ」からの眺望活動の記録（映像や写真）を残しておく、「産業」や「交通」での単元計画の中にこの記録や記憶を適切に活用するように工夫するのも一考である。BFSでのエピソードの記憶が児童相互の対話を広げ深めていける契機となることができるであろう。

また、少子高齢化や過疎化に伴う地域社会の変化、あるいは情報化に伴う産業構造の変化など、今回の学習指導要領の改訂は、将来につながる現代的な諸課題に対応した内容の見直しが図られている。例えば、これらの問題を「島の漁港」という観点から考えさせる活動があげられる。そうならば、地元の漁業組合の刊行する業界紙や公的機関の刊行する資料を収集したりこれらを活用したりすることで、児童に社会との関わりを意識した探究的な課題を設定することも可能になる。

BFSは社会科学習の中～高学年への系統的な指導計画へと発展させられる可能性がある。

3-3 正統的周辺参加と教師役割の取得

学生による小学校現場への学校支援ボランティア活動の意義については、正統的周辺参加（LPP：Legitimate peripheral participation）の理論が参考になるだろう。

文化人類学の徒弟制研究に端を発したこの新しい学習理論は、学校の座学での教授—学習過程ではなく、職務を遂行するのに必要な諸能力が労働現場の生産活動への「参加」を通して獲得されていくことを示した。

同理論の提唱者、レイヴとウエンガー（Lave, J.&Wenger,E.）によれば、学習とは自分の参加する共同体の活動の状況に埋め込まれたものである、と考える。

正統に認められた立場で、ちょうど徒弟制のように新参者が熟達者の仕事ぶりを観察し、関係を深め、さまざまな雑務をこなしながらその仕事を覚えていき、次第に一人前の仕事を果たしていくようになる過程に似ている。ある特定の集団の社会活動に自分自身も参与し、新参者でありながらその存在を認められつつ古参者の営為を観察する、時には一緒に活動することを通じた実践経験から学習が行われるという視点は、文化人類学の徒弟制の研究から端を発したいわば学習観の転換であった。

ここで留意しておくべきことは、「周辺の」とは中心的活動から離れているという意味ではないことである。そうではなく、積極的な意味での参加の仕方を指す概念で、その反意語として「無関係性」や「非関与性」が挙げられているように、実践共同体に対して「多様な、多くあるいは少なく関わったりつつみ込んだりする仕方」（Lave, J.&Wenger,E.,1991, 佐伯訳, 10頁）、すなわち、状況に応じて参加の位置を変化させていく動的なニュアンスが込められている。

いずれにせよ、自らの立場が正統的と認められ、その共同体へ「参加する」ことによって、そこでなされる活動の意味を斟酌し、自らと共同体との関係性を試行錯誤し、参加する意味を考える中でアイデンティティ発達に資すると考えられるのである。

学生の教育現場への実際の参画については、従来からの制度的な「教育実習」がある。しかしながら、「教育実習」は大学教職課程の四年間の集大成として位置づけられ、学校の教育活動全般において朝の朝礼から、授業実践はもちろん生活指導や清掃・給食指導まで教師の仕事の多くをいわば自分に任される形で関与するものである。

これに対して、学校支援ボランティアとしての参画は、見習いとして教師の仕事を観察することが中心であり、授業や生活指導を一人で任される期待はほぼ無く、授業ではせいぜいスローラーへの個別支援の役割が与えられる程度である。概して、学生の心理的障壁としてこうした学校支援ボランティアへ参画する際の負担は小さい。その

理由は、それでも彼らが途方に暮れることがいたって少ない理由は、第一に、自身がその昔、子どもとして同じ空間に生きてきた経験があること、第二に、現前にいる子どもが、小さく、幼く、自身にとって手なずけやすい存在に映ること、第三に、いくつかのタスクは示されるが、何をどこまでの水準で執り行わなければならないか、は明示されていない場合が多いこと、があげられる。しかし、ここで考慮しておくべきことは、こうした心理的障壁が低く、学生にとって参入しやすいといっても、教員養成としてそれだけ安易になるか、という点必ずしもそうではないことである。

では、学生はこうした活動にどのような困難を感じているのだろうか。また、その困難を克服することは教員養成上どのような意味をもっているのだろうか。

まず、教育実習にせよ学習支援ボランティア活動にせよ、学生の学びや成果は、学校現場の環境や校長を中心とする教員団からの役割期待、さらに児童たちからの受け入れ、といった状況的な要因に大きく左右されているという点で異存のないところであろう。ボランティアは、一定の手続きを経て（挨拶→打合せ→承認→職員室での机や職員玄関の位置の確保→他の教職員と児童からの承認）継続的に行われる正統的な参加である。とはいえ、教員とは異なる目線で教育活動に携わっている。まず授業を任されることはないし、児童の活動や休み時間にどれほどの権限や責任があるのかも明確ではない。学生は、いきなり現場へと“投げ出される”ような形で、支援活動を開始させられるのである。

BFSの場合、学生ボランティアは、児童と大津港で出会い、担当グループの児童たちへの関わりが始まるわけであるが、グループごとに割り当てられた1階船室での過ごし方が重要になってくる。学習船「うみのこ」の船室（つまり学習室兼寝室）は、各種見学や集会、食事などの各プログラムへ移動していく前の（あるいは終了後の）いわば待機空間となっており、両校の児童と学生ボランティアがプライベートな姿で直に接する機会ともなっているからである。児童同士は互いのことを聞き出したり話したり、暫くすると体を使った遊び（例：「だるまさんが転んだ」）や室内ゲーム（例：トランプ）をやり始める。学生はその機会をとらえて児童の輪の中にうまく入っていかなければならないと過去のボランティア経験から心得ている。

つまり学生ボランティアは、「出会い」に際して挨拶や自己紹介の段階から自分を児童たちに対して開放しておくべきだと認識しており、グループ構成員が目と目や身振りなどで相互に観察したときに緊張がほぐれるよう声をかけたり態度で示すよう心掛ける。そのことによって、これからの2日間の航海を安心して仲良く過ごせるよう承認を暗

黙に取りつけることができるのである。

さて、では学生ボランティアは、児童からみてどのような存在なのだろうか。また、学生はそのような自らの立つ位置を利用し、周辺「参加」をすることで何を学んでいるのだろうか。

学生ボランティアは教師の役割を丸ごと引き受けるのではない。フローティングスクールという枠組みが、そこで生起する特徴的で限定的な役割を学生たちに提供してくれる。児童の側から学生ボランティアをみてみると、学生たちは偶然そこに居合わせた“お兄さん・お姉さん”ではなく、かといって普段の学校生活で指導してもらっている“先生”でもない。2日間の湖上体験の様々なプログラムごとに現れ、あるときはデッキに、あるときは学習室に現れ、あるいは同行してくれる。また、学生の中には自分たちの担当になってくれる特定の者がいるようだといふ児童自身も気づいていく。そもそも児童にとってBFSは異空間での初々しい体験であり、その空間の中で学生との一回きりの関係はむしろ相応しく、日常のしがらみを解き放つ仕掛けとなっている。これゆえ両者の関係の距離感は意外に急速に縮まっていくだろう。

そのような時空的に限定された機会であるがゆえに学生ボランティアの役割も比較的限定され周囲から見えやすくなる。具体的には次の3点ほどあるだろう。第一に、「安全管理・保護・誘導」の役割である。この役割はBFSの基本で、学生は浜大津港での「うみのこ」乗船場面から埠頭の通路に立つことが求められる。デッキでの船上眺望でも、学習室からデッキまでの細い階段・廊下を担当グループの一同を引き連れ誘導する。途中の掛け声、手の携えなど狭い空間の移動ならではの配慮が必要であるし、移動途中にさりげなく健康や身体の状態に目を配ることも自然にできてしまうくらい互いの距離は密着している。

第二に、「遊びの balancer」としての役割である。予定されているプログラムや食事を待つ間は、もちろん班ごとの準備時間としての時間帯ではあるが、ちょっとした遊びや戯れが児童たちの間から当然のごとく起こってくる。出身地が異なると遊びのルールや表現が異なるという話題も、石川県の学生が加わることで盛り上がり、これを材料にゲームも盛り上がるだろう。

第三に、「聞き役」としての役割である。特にグループに溶け込めない、逸脱しがちな、あるいは人間関係に不安をおぼえている児童に対して、よろず話に耳を傾け、励まし、安心させる役割期待がある。配慮が必要な子については、学生は教員との事前打ち合わせで個別の支援のポイントが伝達されており、担当グループの人間関係にどのように気を配るべきかについての理解ができていのである。2日間の航海で学生が最も腐心するのはこの役割である。

もちろんこれら分類はあくまで類型化したものであって、個々の児童に応じ、あるいは活動ごとに「状況にかかわりのある役割 (situated role)」(Goffman,E) が多様にある。学生ボランティアの活動は、百名を超える児童をはじめ多くの教員、フローティングスクールの職員の内で行われ、それゆえメインとなる公式プログラム実施のための歯車として機能していることを学生自身も意識しながら業務を遂行していくこととなる。これゆえ、学生はプログラム間の時間帯でも自らアンテナを張り巡らせ遂行すべき役割を模索していなければならない。

このようにみると、BFSの支援活動や学校支援ボランティア (スクールサポーター) の担う意味は、教育実習のような教師の役割をなぞりその業務の一部を遂行することとは別のところにあるのではないかと思われるのである。それはいったい何なのか、次節で仮説を提示し小論のまとめとしておきたい。

4 教員養成への“児童とのかかわり”

学生によるBFS支援活動のカリキュラム上の目的は、教員養成での学生の学びを、座学における認知的理解を中心とするのではなく、フィールド演習と呼ばれる実践活動を積みこれを座学へと還流することで深化させようとするにある。先行する教員養成系大学での同様な取り組み研究では、その評価について次のような問題点が指摘されてきた。それは、教職課程の早い段階での「スクールサポーター」のような現場経験について自己評価のレベルでは「自らの教師養成に役立っている」との観点からいえば肯定的に捉える学生の割合は非常に高いが、現場で問題意識を持ったことがその後の「授業の中で深めることがあった」と回答している割合が意外に少ないことである (遠藤・福島 2007, 161-164)。実践活動のプログラムは当初期待されていた現場経験と座学とが往還的にフィードバックされるようには必ずしも機能していないのではないかという指摘は確かに当を得たものであろう。

この結果を別の観点から解釈すれば、学生がスクールサポーターやBFSのような現場経験から学んでいることは、ひょっとして座学でのトピックへ還流しやすい教育学上の問題関心とは少しずれたところにあるのではないかと捉えることはできないだろうか。

BFSでの学生の支援の様子を観察すると、そこでは教師の指示やプログラム運営のための言葉がけといったようなマニュアル化された知識を取り入れるよりも、むしろ、児童からのアプローチに対する何気ない表情を相手にどう見せるかとか、とっさの一言にどう受け答えするか、といったマニュアル化されない知恵や経験 (=暗黙知) の出し入れに学生のセンサーはより敏感になっていることがわ

かる。

ゴッフマンは、学生のこのような「状況にかかわりのある役割」遂行が自己補正的システムになっているとして、次のように指摘している。

個人が、状況にかかわりのある活動の回路のなかで演じる役割は、必ず個人に関する何かを表現しており、個人や他者は、その何かから、その個人についてのイメージを形づくる。しばしば、この彼のイメージは、たんなる偶然や事件によって伝えられる以上のものであり、また、しかるべき組織の成員であること、そしてそこでの地位や役職の位置によって伝えられるものとは異なっている。そこで、状況にかかわりのある自己がその個人を待ち受けていることになる。(Goffman,E. (1961), 100頁)

子どもは自分より少し年長の大人に憧れ好意をもつ傾向がある。彼らの投げかける何気ない目配せや微笑や、「ねえねえ、〇〇さんって先生の卵なん?」とか、「〇〇さんの言葉遣い変よ」といった不躰な好奇心へ、学生はその場その場の状況に応じてしかも瞬時にどう応えていけばよいのか試行を繰り返している。そして、そういう「状況にかかわりのある役割」とは、教師論などの座学や現場で観察してきた教員像を模倣したり、学生ボランティアとして定められた職務を遂行したりすることで自動的に相應しい“振る舞い方”が導き出されるものではない。その状況にかかわってしまった自己が、座学で培った知識にはないどこにも参照できない状況で引き受けなければならないタスクなのである。なぜそのように振る舞ったのかは、行為の後から理由付けされるものにすぎないし、また言語化されにくい。「私はBFSから△△を学びました」、「◇◇のような課題が見つかりました」などの言語化された説明が学生自身の口から語られにくい所以である。

そして、彼らがそういう状況のなかかわり合いを真に楽しいと思えるようになることが、実は教員として最も必要な基本的な資質なのかもしれない。すると、BFSはそういう機会と時間を提供してくれているということができる。BFSの教員養成上の意味は、「子どもと関わること」である。至極単純な命題だが、彼らの教員生活を順調に滑り出すことができるか、また長い教員人生を全うすることができるか、という点からいわば基礎体力・代謝に相当する力だと考えられる。「子どもとかかわること」、この意味や意義を教員養成学から今一度再考すべきときが来ているのかもしれない。

注

- (1) 当時、滋賀県はアメリカ・ミシガン州と姉妹提携（1968年）を行ったばかりの頃でもあり、同州からの学生が「青年の城」で宿泊をし、訪れた小中学生との国際交流を行うなど、最先端の文化・情報発信の拠点として大きな期待がかけられていた。
- (2) 特別活動の目標に「望ましい集団生活を通して、心身の調和のとれた発達を図り」の文言が入り、各県は青少年宿泊施設を新規整備しこれらを利用しての集団宿泊と野外活動を推進していった。
- (3) 現行の「うみのこ」も2017年度で引退し、就航35年目で新造船「うみのこ」へ引き継がれる。主な改良点として、4層構造から5層構造へ、食堂面積を拡大し学習室兼食堂に、実験室の新設、防災倉庫の設置、ICT機器の導入、等が予定されている。
- (4) 文部省（旧）はこの同答申以後、2002（平成14）年に「全国子どもプラン（緊急3ヶ年戦略）」を策定して、関係省庁とも連携した子どもの多彩な体験活動機会の充実を図る施策を推奨するようになった。
- (5) 武内・渡部・近藤（2001）による。この原因として、環境学習プログラムが学校での事前学習とフローティングスクール当日での体験メニューとが連続的にフローなされていない場合が考えられている。平成29年度では、上記の反省を踏まえ、「航海前から航海後までをつなぐ指導計画による探究的な学習」を行うことが改善点として打ち出された。
- (6) 従来まで県外の小学校からの参加は琵琶湖淀川水系沿いの学校に限られていたが、今回のB小学校はその範囲外からの参加である。平成28年度の初参加に続き今年度は2度目である。

参考文献

- 遠藤孝夫, 2006, 「林竹二の学問観と宮教大の教員養成教育改革」『弘前大学教育学部紀要』95, 113-124頁。
- 遠藤孝夫・福島裕敏 編著, 2007, 『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦—』, 東信堂。
- Goffman, E., 1961, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill Company. (佐藤毅・折橋徹彦訳, 1985, 『出会い——相互行為の社会学』, 誠信書房。
- 日立造船株式会社船舶本部造船基本設計部, 1984, 「フロー

ティングスクール「湖の子」』『関西造船協会誌』第192号, 141-142。

亀井美弥子, 2006, 「職場参加におけるアイデンティティ変容と学びの組織化の関係: 新人の視点から見た学びの手がかりをめぐって」『発達心理学研究』第17集(1), 14-27頁。

紅林伸幸, 1997, 「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開—学校への視角: メタファーとしての《徒弟制》—」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』No.47, 37-52頁。

Lave, J. & Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (佐伯胖 訳『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書, 1993)。

谷口文章・山田卓三・栗田一路・山田浩治 他, 2004, 「日本環境教育学会関西支部第12回研究大会 シンポジウム びわ湖をめぐる環境活動—環境保全と環境教育の展開—」『環境教育』VOL.14-2, 169-183。

中川宏治, 2013, 「森林環境学習「やまのこ」事業の成立過程に関する一考察」『林業経済研究』Vol.59 No.3, 21-33頁。

若槻健, 2005, 「対話的学習構築への理論的考察」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』31, 301-322頁。

田中俊也, 2004, 「状況に埋め込まれた学習」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』第7章, 171-193頁。

武内孝・渡部奈美・近藤隆二郎, 2001, 「居住地と環境学習充実度からみた小学校における体験型環境学習のあり方に関する研究」『環境システム研究論文集』Vol.29, 土木学会。

脇田健一, 1995, 「環境問題をめぐる状況の定義とストラテジー: 環境政策への住民参加/滋賀県石けん運動再考」『環境社会学研究』(1), 環境社会学会, 130-144頁。

「平成29年度「湖の子」カッター活動の開始について」『県政e新聞報道資料』2017年5月24日号, 滋賀県公式ホームページ。 <http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/29kattakatudounokaisinituite.html>

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(第2部)(国語, 社会, 地理歴史, 公民)平成28年8月26日。 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_3.pdf(参照2017/01/10)