

子どもたちの「生きづらさ」と農業体験という教育方法の可能性－研究序説

Children "Living Easily" and Possibility of Education Method for Agricultural Experience — An Exordium of the Research

久保田 貢

Mitsugu KUBOTA

1. はじめに

本稿は、現代の子ども、とりわけ中学生・高校生の特徴を素描し、学校教育の場でどのようなアプローチが必要か、考察するものである。特に、学校行事などにおいて農業体験をすすめる動きが広まりつつあるが、これがいかなる効果があるのか、論点を整理しながら分析することを課題とする。

はじめに「2」で、現代の子どもたちの特徴について分析する。検討のための材料にするのは、中学校・高校の教師たちの実践記録などに表された声と、彼らを考察対象とした研究である。ここでは全国生活指導研究協議会（全生研）の昨今の研究成果にしたがって、子どもたちの「生きづらさ」という枠組みで考える。次に「3」では、そのような子どもたちに対して、学校教育の場で広まりつつある農業体験学習について、実践記録や各種データをもとに考察する。

なお、ここでいう「現代の子どもたち」とは、1990年代後半から2000年以降の、つまりこの10年ほどの子どもたちをさす。それは後述するとおり、1990年代末からの社会の変容が、子どもたちにたぶんに影響を与えていると考えられるからである。

2. 子どもたちの「生きづらさ」とその要因

(1) 1990年代後半からの変容

現代の子どもはどのような状況にあるのか。手がかりとして、中学校については全国生活指導研究協議会編『生活指導』（明治図書）を、高校については全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』（青木書店）をもとに、検討する。

『生活指導』誌において、子どもたちの新たな変容が報告されるようになるのは、1990年代後半からである。1997年10月号では、これまでからは想定しがたい子どもたちの状況を当時の流行語になぞらえて「なんでもあり」とし、それへの対処を「『なんでもあり』とどう向きあうか」と題する特集で分析している。1998年7月号では「学級崩壊を超える」の特集が組まれているが、この前後より、学級崩壊のみならず、学年崩壊・学校崩壊ともいえる状況が報告され、教育行政からの管理統制とあいまって「教師受難時代」（栗木順一、1998年8月号）とさえいわれるようになる。『生活指導』誌は、小学校教師からの報告も半分を占めるが、小学校高学年から子どもたちの「変容」がきわだっていることが読みとれる。

2000年前後になると、「子ども社会の暴力的関係性に挑む」（1999年12月号）、「暴力の回路を越える」（2000年11月号別冊）、「子どもの荒れを読みひらく」（2001年11月号）という特集名にあるように、「暴力」、「荒れ」といった表現で（「荒れ」という定義でよいのかといった論争も含みながら）子どもの様子が語られている。しかもそれらは、船越勝が「子どもたちの暴力行為の増加が止まらない。年々、子どもたちの暴力行為の数を示すデータは、増加の一途を示している¹⁾」と論文の冒頭で述べるとおり、90年代末より悪化し続けていた。実際にどのような「荒れ」なのか。同じ号の中川拓也の実践記録「ツッパリ君たちと共生できる学校を目指して」には、中学校2年生のある少年グループの様子がこう書かれている。

「校内外の喫煙、校内飲酒、茶髪、ピアス、授業エスケープ、対生徒間暴力、対教師反抗、グループ内いじめ、器物破損、うんこまきちらし事件、三年生との対立とまさにグループ丸ごと『自分崩し』をはじめたような勢いだった²⁾」

茶髪・ピアスの是非はともかくとして、その他の様相は凄惨を極めている。そして、この状況は、基本的に現代まで続いている、あるいは陰悪化していると考えてよい。たとえば2005年6月号では「荒れる教室—再生のカギはどこに」の特集が組まれている。そこで照本祥敬が、「とりわけ中学校において、子どもたちの『荒れ』の問題は、その対応の難しさもふくめ、深刻の度合いを強めている³⁾」と述べていることにも表れている。加えて、2000年代に入ると社会的には「ひきこもり」が話題となり、後述するように不登校に焦点があてられる。あるいは2006年からいじめ、迫害、いじめによる自殺が大きな社会問題となるが、『生活指導』誌では、これらの問題

状況も「荒れ」「暴力」も、いずれも子どもの「生きづらさ」の現れ、という見方で実践・研究がすすめられるようになる。

高校の場合はどうか。『高校生活指導』では、2000年代に入って特に問題の深刻さが伺える。これは『生活指導』誌に現れた1990年代後半の中学生たちが高校に進学し、問題が高校にも伝播したと考えられよう。たとえば、2001年冬号で「学級崩壊現象を超えるには」の特集が組まれ、2001年春号では「紛争・処分」が特集となっている。語られている内容は、窃盗、万引き、喫煙、バイクなど。あるいは、校内での暴力的な状況もあり、「生徒にも教員にもそこらじゅうに危険が待ち構えている場に身を置いている」といったことばまである⁴⁾。そして、高校の場合、処分や、あるいは「自主的」に退学していく生徒も多く、「卒業率」が話題となる。「暴力」状況もさることながら、中学と同様「ひきこもり」などの問題も広がっていて（特集「ひきこもり」2002年春号）、これらが困難に拍車をかけている。2004年冬号「『困難校』でがんばっています」の特集の次のような記述は、それを象徴している。

「『言葉が通じない』『対話にならない』『学校に来ない』『何の執着もなくやめていく』『問題は次々に発生するが、指導の手がかりがつかめない』現場です。⁵⁾」

その後、2006年から2007年に多発した「いじめ自殺」を受けて、これらの議論が増える（2007年夏号「特集 どこか違う、いじめ論議」など）。ただ、高校現場で「暴力」や「困難」といった事例が減っているわけではないのに、授業や行事でどう生徒と対話をすすめるか、といった特集テーマが目立つようになる。これは高生研自体の研究の力点が移っていることも関係するだろうが、その背景には、高校生がいわゆる「荒れ」といわれる行

動を起こしていればまだ対話の糸口があるが、学校に来なくなってしまった場合、その契機すら失われるという危機感があってのことだろう。中学生に対しても同じことがいえる。たとえば中学教師の「学校に来て悪さをする子はまだいい、完全に来なくなって関心も示さないのがかなり出てきた⁶⁾」といったことばは、そのことを直裁に表しているのではないだろうか。

(2) 新自由主義が子どもたちに与える影響

では、なにゆえ、この10年ほどの間に、子どもは「変容」をみせているのか。全生研基調提案委員会は、2007年の第49回全国大会基調提案で、照本祥敬の論稿を引用しながら次のように述べている。

「子どもたちの中に生じる『緊張や不安、恐れが増幅され、これらが身近にいる他者やモノ、価値的世界との関係破壊を志向する暴力へと変換され』、命そのものを奪うほどの熾烈さを持っている。⁷⁾」

この「関係破壊」志向の背景として、新自由主義の影響を挙げる論者は多い。その一人に折出健二がいる。折出は、やはり子どもの「問題状況」が90年代後半から顕著になったと分析しながら、「『規制緩和』という公的な手段によって自由競争のシステムを拡張し、この競争でのせめぎ合いを『自己責任』として私化する社会支配の仕組み⁸⁾」があり、それが縦の経済格差と横の社会的関係における社会的排除を生みだしたとする。だから「自己の存在や将来の生活をととても不安に感じ」させるのであり、そのことを「新自由主義の人間性破壊作用」と述べている。

新自由主義が子どもに与える影響について、簡潔に述べれば、2つの方向性があるといえる。一つは、新自由主義改革による社会の変容が子どもに与える影響である。折出の先の

引用部分はそれをさしている。もう一つ、新自由主義改革は教育分野においても多岐に展開していて、それによる影響である。ここでは、子どもたちの「変容」、いわゆる「生きづらさ」に対処する実践を検討する必要上、その要因とされている新自由主義、及びその子どもたちへの影響について概観する⁹⁾。

日本における新自由主義改革は、1990年代、細川政権期に始まり、1996年からの橋本政権期に本格化する。その後、漸進期を経て小泉政権期に急進化し、新自由主義国家が完成期に近づいたといわれている。

新自由主義は市場原理主義の徹底と、その制度導入のための国家による強力な介入がおこなわれる。国策として「構造改革」が必要なので、国家権力を用いた大胆な産業政策の転換がある。代表的なものとして、低生産性部門の弱小産業切捨てがおこなわれる。たとえばそれは農業であり、流通業、サービス業である。また欧米の先進新自由主義国に典型的なとおり、新自由主義の敵は、福祉国家とそれを創りあげた労働組合運動にある。日本の場合、開発主義国家というべき体制であって1970年前後の一部の革新自治体をのぞいて福祉国家は成立していないが、医療・福祉・教育部門が標的になってこれらが削減対象となることは変わらない。この部門の公的支出が減らされていく。一方で、これらを民間企業の市場領域にする必要もあるから、そのための規制改革がはかられる。日本の場合は頑強に抵抗する労働組合運動は当初よりなかったが、市民の反発は必死であるから、同意を取り付けるために、これらは権利ではなく「自己責任」の領域として喧伝する。同時に、市民上層に対しては優遇措置を取って、そのリーダーシップによる国家の統合を図る。

公的保障が減退することにより階層・階級間格差は拡大し、貧困層は増大する。一方で、

日本の場合、新自由主義の進展とともに、資本蓄積のための現代帝国主義化がすすみ、多少ともその恩恵を被ることで新自由主義の積極的支援をする上層市民も増える。前述のとおり、市民上層を優遇して彼らに統合の役割を担わせるのだから、国家としては階層・階級間の格差は容認する。が、格差の拡大はさまざまなコミュニティを崩壊させ、既存の国民統合が各所で破綻する。それ自体は支配層にとっても問題であるから、弥縫策がとられる。その一つが新保守主義である¹⁰⁾。家族のまとまりや道徳が重視され、日本の場合にはさらにナショナリズムと一体となってこれらが強調される。もう一つは、これと関わるが司法の強化である。弁護士増員、積極的な市民の登用（裁判員制度はその一例）をすすめながら、凶悪犯罪の増加に対して厳罰を科す。教育の場で規範の重視が叫ばれ、法教育に力点がおかれるのもこれと関係する。

では、新自由主義は、教育領域に直接どのような改革をもたらすのか。極端なエリート主義をはじめ、リーダー層育成のために格差に基づいた教育がおこなわれる。「ゆとり」の名のもとに「エリート教育」がおこなわれたのは「ゆとり教育」の創始者の証言から明らかである¹¹⁾。競争と格差の教育をすすめる一助として、教員や学校への評価の導入もおこなわれている。学区の自由化、学校選択の自由は、学校統廃合の動きとも関わって学校間の競争を激化させている。ここに株式会社立の学校なども参加しつつある。全国一斉学力テストも全データを公表せよという財界からの圧力を考えると、これらとリンクする可能性は高い。

結果、貧困層家庭の子どもたちは、生活環境が悪化している。加えて、「負け組」になった自分（の家庭）が悪い、という観念に閉じ込められることになる。生存権をはじめ社会

権保障が極度に削られていくことで社会全体の安定感も失われていく。将来への不安や諦め観から自暴自棄になり、それが暴力的な言動につながる子どもも多い。また、貧困層の不利を目の当たりにすれば競争構造には拍車がかかる。目当てのない過度の競争がさらに子どもたちの不安を助長する。これらが、子どもたちの「生きづらさ」を加速し、いわゆる「問題行動」を誘発していると考えられる。

3. 農業体験という教育方法

子どもたちのこのような状況に対して、学校教育はどう対処すべきか。多方面からの処方箋が考えられ、それらは一つでなく複合的におこなわれるべきであろう。本節では、その一つとして、子どもたちが農業体験をするという教育方法が広まりつつあることに注目し、この意義について分析する。なお、農村部の子どもが農業体験に取り組む学びはかねてより広範囲でおこなわれているが、ここでは、特に都市部の学校の子どもたちによる農業体験を中心に展開する。

(1) 教育行政の推進する農業体験

農業体験学習が広がっているのは、一つは教育行政がこれを積極的に推進する立場に立つからである。昨今、その典型例として、もっとも話題となっているのは2008年度よりモデル事業が始まる「子ども農山漁村交流プロジェクト」であろう。これは、小学生対象のものだが、総務省、文部科学省、農林水産省の連携で、1学年120万人に農山漁村での1週間程度の宿泊体験活動をおこなうものだという。この小学生対象の事業は、「小学校での自然体験活動、中学校での社会体験活動、高等学校での奉仕活動を推進する¹²⁾」という教育再生会議第3次報告（2007年12月）の意向も受けつつ、立ち上げられたプロジェクトであ

る¹³⁾。なぜ、小学校では自然体験で、中学・高校が社会体験、奉仕活動なのかは、明示されてはいない。が、東京都武蔵野市では、小学校5年生だけでなく中学校1年生が「セカンドスクール」として4泊5日の農山漁村での宿泊体験活動を続けていて¹⁴⁾、中学にも展開する可能性もある。

では、教育行政はどのような意図で農業体験学習を推進するのか。実は教育行政側としても子どもの「変容」に相当の危機感を持っていて、その対応の一つであることがわかる。

たとえば、近年、「自然体験」の充実を提案したのは2000年12月の「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—¹⁵⁾」であった。ここでは、日本人や日本社会は教育に大きな力を注いできて、それなりの成果を上げてきたにもかかわらず、次のような現状があると述べる。

「しかし、いまや21世紀の入口に立つ私たちの現実を見るなら、日本の教育の荒廃は見逃げせないものがある。いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、凶悪な青少年犯罪の続発など教育をめぐる現状は深刻であり、このままでは社会が立ちゆかなくなる危機に瀕している。」

この現状認識は、先の『生活指導』誌などにおける教師たちの報告と、共通する点がある（異なるのは、「社会が立ちゆかなくなる」ことを危機の中心にしている点である）。教育改革国民会議は、現状をこのように踏まえた上で、いくつか提言をしている。そのなかで、「学校は道徳を教えることをためらわない」として次のようにいう。

「学校は、子どもの社会的自立を促す場であり、社会性の育成を重視し、自由と規律のバランスの回復を図ることが重要である。また、善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない。人

間は先人から学びつつ、自らの多様な体験からも学ぶことが必要である。少子化、核家族時代における自我形成、社会性の育成のために、体験活動を通じた教育が必要である。」

そしてその一つとして「(4)子どもの自然体験、職場体験、芸術・文化体験などの体験学習を充実する。」と提言している。これにともない、2001年7月、学校教育法及び社会教育法の一部が以下の下線部のように変更している。

【学校教育法の一部改正（第十八条の二の追加）】

第十八条の二 小学校においては、前条各号に掲げる目標の達成に資するよう、教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。この場合において、社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携に十分配慮しなければならない。

※中学校、高等学校にも準用。

【社会教育法の一部改正（第五条第十二号の追加）】

第五条 市（特別区を含む。以下同じ。）町村の教育委員会は、社会教育に関し、当該地方の必要に応じ、予算の範囲内において、次の事務を行う。

十二 青少年に対しボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の機会を提供する事業の実施及びその奨励に関すること。

もっとも、これらの動向は学習指導要領にもすでに具体化されている。たとえば、2008年に告示された新学習指導要領にもあるが、現行の1998年度改訂の学習指導要領にも「自然体験」の語がある。中学校「道徳」においては、「職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすなど、

生徒の発達段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」とあり、「特別活動」の項目にも、「学校行事」の中に「自然体験や社会体験などの体験活動を充実するとともに、体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること」とある。小学校においてもこれらは同様である。

さらに、2005年に成立した食育基本法の影響もあって、その関連での事業も増えている。農林水産省による「生産・流通・消費の各段階における食育の推進」事業¹⁶⁾もその一つである（2005～2009年度）。「①「にっぽん食育推進事業」食育実践活動の促進」として「食育実践活動の促進、農業体験学習や学校への出前授業等を通じた健全な食生活に関する普及啓発」や「②食の安全・安心確保交付金」として「地域における教育ファーム（農林漁業体験活動の機会を提供する取組）の推進など」に上限400万円を支給するもので、「地域ぐるみの学校農園づくり」、「食の楽校・・・ワークショップ（調査・記録のまとめ作業、郷土食づくり、農林業作業）」などが推進されている。農林水産省は、「食べ物がどのように生産されるか等を子どもの頃から体験により学ぶ」ことによって、「食」と「農」に対する理解を深め、将来にわたって生産者と消費者の信頼関係を形づくる」、「自然や生き物に触れ合うことにより、子どもたちの豊かな人間形成を図る上で重要である¹⁷⁾」と考え、これらの事業をおこなっている。

(2) 過去の農業体験学習の事例

ところで、教育行政はとりたててふりかえることはないが、これまでも農業体験を長く教育活動として取り組んできた学校がある。ここでは二つの事例にふれておく。

東京の日暮里中学校では1975年から16年間、

安曇野農業実習が続けられた¹⁸⁾。このとき、子どもたちとともにたてた目標は次のようなものだったという。

- 1 農業の人たちとの対話や仕事を体験することにより、農家の生活を知る。
- 2 自然のなかでの生活を大いに味わおう。
- 3 いままで築き上げた集団の力を結集して、最高の記念碑を築こう。

さらに5回目からは次の目標も加えられる。

- 4 日本の農業について学び考えるきっかけをつかむ。

指導にあたった桐山京子という。子どもたちは自分の身体を精一杯働かせた体験がない、家庭にも労働らしい労働がない、それゆえほとんどの成長への充足感を子どもに味わわせることができない。桐山は1977年に『学校はぼくの生きがい—自殺、登校拒否をこえて』（労働旬報社）を出版しているが、1970年代末の子どもたちの「変容」を見ながら、「成長への充足感」を大自然の中の農業実習から味あわせたいと考えたのだろう。

同じ都会の学校でも、長く学校内で農園を運営してきた実践もある¹⁹⁾。筑波大学附属駒場中・高は、「ケルネル田圃」という学校内農園をもち、1947年以来、紆余曲折を経ながら半世紀以上にもわたって水田実習が続けられている。もともと東京教育大学附属高校農業科だけの取り組みが、普通科生徒もおこなうようになったのは1957年から。1963年からは学校必修教科「農学」が始まり、後には文部省勤労体験学習研究指定校にもなっている。現在は、約17aの水田を中一3クラス、高一4クラスに分け、7区画でクラスごとの米づくりをしているという。そして、総合学習や技術家庭のみならず、社会科・国語・数学・理科でも米づくりに関わる学びを意識的に展開している²⁰⁾。

(3) 現在すすめられている農業体験学習

では、現時点で、どのくらいの学校が農業体験学習を試みているのだろうか。高校についてのデータはなく、中学校について、2005年まで「社団法人 全国農村青少年教育振興

会」によって数年の調査がなされている²¹⁾。以下の表は、この調査結果の表をもとに筆者が作成したものである（いずれの表も中学校に対しての抽出調査による）。

表1 実施状況（複数回答）

	実施している学校	農作業の全て体験	農作業の一部体験	農畜産物加工の体験
2001	25.5%	49.4%	57.4%	11.4%
2005	32.9%	44.3%	53.2%	17.7%

表2 実施している場所（複数回答）

		学校内	市町村内	市町村外	県 外
農作業のすべての体験を実施している学校	2001	65.5%	44.8%	2.3%	1.1%
	2005	65.7%	40.0%	0.0%	2.9%
農作業の一部の体験を実施している学校	2001	25.7%	55.4%	6.9%	19.8%
	2005	21.4%	61.9%	4.8%	21.4%

割合は、それぞれ「農作業のすべての体験を実施している」、「農作業の一部を実施している」と回答した学校を100%としたものである。

表3 実施上の問題点（複数回答）

課 題 ・ 問 題 点 等	農業体験学習を実施している		農業体験学習を実施していない	
	2004	2005	2004	2005
時間の不足	46.2%	30.4%	61.5%	62.1%
適当な場所（農園）がない	15.15%	16.5%	36.3%	36.0%
外部の指導者不足	7.5%	7.6%	10.6%	18.0%
準備に時間がかかる	38.7%	26.6%	21.7%	24.2%
経費がかかる	26.9%	16.5%	12.8%	13.7%
学習効果が不明	9.7%	5.1%	8.9%	9.9%
学校や教師の農業に関する技術や知識・情報の不足	39.8%	34.2%	43.8%	34.8%

抽出調査であるという限定はありつつも、表1から農業体験学習が増えていることは読みとれる。もっとも、農作業だけではなく、畜産物加工も調査対象となっているから、たとえばソーセージづくりなどもこれらの中に含まれている。それらと、田畑での農作業では、教育効果として同じとは考えられないので、今後、さらに精緻な調査も必要となろう。

ここで注目すべきは、表3で農業体験学習を実施している学校も実施していない学校も、「学習効果が不明」と考えるのは10%にも満たない点である。つまり、農業体験学習には、なんらかの学習効果があると考えられている。とすれば、ほかの問題点がクリアされれば、さらに農業体験が広まる可能性がある。

もう一つ、農業体験が広まる背景として、農村の側で、近年、エコツーリズムによる村おこし、町おこしをすすめる地域が増えている点が挙げられる。たとえば、青森県十和田市では、2003年から中高生の農業体験を受け入れている。そのうちの農家の一つ、豊川総一は中学生5人の3日間の宿泊体験を報告している²³⁾。豊川の家で、中学生は田の補植作業、山菜取り、道の駅での農産物販売に取り組み、「農産物に生産者の心がどれだけ込められているのか、心にとどめてもらえた」と豊川は振り返っている。彼の場合、子どもたちが宿泊できるように家の増改築までしていて、このような農村側の努力も、間違いなく農業体験学習を増やすはずである。

(4) 農業体験の教育効果

ただ、小学校はともかく中学校以上では、実践事例の数に比べて、桐山の日暮里中学での試みのように、学校現場の教師から教育実践として報告されるものが必ずしも多くない。少人数の分散学習をする場合は、教師が個々の子どもたちの学習場面を見ることができな

いという制約もあるからだと思われる。とすると農業体験の教育効果を分析するには、野田知子の研究方法にみられるように、第3者が実践場면을直接にリサーチするしかないのかもしれない²³⁾。

これについては今後の課題として、本稿では、むしろ報告として目を惹く、既卒者など学校外で取り組んだ例、農業体験の場を創りあげた農村側からの報告などから分析し、その教育効果を仮説的に設定しておく。

前者の事例としては、佐藤洋作らのNPO法人文化学習協同ネットワークによる神奈川での「すみか農場」の試みがある²⁴⁾。これは、不登校や引きこもりの経験を持つ若者たちとともに、米や大豆や小麦を生産し、それを味噌やパンに加工する体験プログラムを実施したものである。佐藤らは、もともと若者の間に社会に出て働くことへの不安感情が広がっていることに注目し、彼らがこれを克服して自立していくためには、心身を躍動させるような労働体験が必要であると考えた。共同で働くことで、その心地よさや働く仲間との関係のとり方など社会性を身につけることに主眼を置いているから、「農業」体験のみが目的ではない。「すみか農場」だけでなくコミュニティ・ベーカリー「風のすみか」も経営していて、農場はここでの原材料生産という役割を担っている。ベーカリーでの労働と社会との交流も若者たちには大きな意味を持っているのである。それゆえ、「農業」の体験だけの効果は読みとりにくいのだが、実践報告では、心身を回復させていくときに自然とのつながりが必要になる、といった意味あいとその効果をとらえている。

後者としては、埼玉県秩父で繰り広げられている「野の文化学習会」があげられる²⁵⁾。年間5回、15年続いているというこの企画は、「いのちとくらし」をキーワードに、「暮らし

を科学的にとらえ、学びあいながら『暮らしの質を問う』もので、のべ1000人を超えた参加者になっているという。運営する側のNPOと宇根フルーツパーク代表のことばによれば、不登校の子どもが農業体験によって変化をもたらし、「この学校なら行ける」と自信を持ち始めるなど、明らかに教育効果が得られている。

これらの実践報告、及び、桐山らのかつての試みなどを考えたとき、農業体験から次のような教育効果が想定されるのではないか。

- 農業・自然そのものを学ぶ。
- 農作業で身体を動かす心地よさを得る。不快や不便さを克服する「身体性」を身につける。
- 農作物・自然の営みから「感性」を育む。
- 人間が生きていくため、「自然」に働きかける「労働」「生産」の意味を理解する。
- 農作業は共同の営みであるから、人間同士のつながり、社会とのつながりを理解する²⁶⁾。

4. おわりに一まとめと課題

ここまで、子どもたちの「生きづらさ」について分析しながら、それを克服するための実践の一つとして農業体験学習の可能性について論じてきた。関啓子によれば、人間もまた「自然」の一つであり、肉体と感性は「内的自然」というとらえ方ができる。これに対して、農作業で対象とするのは「外的自然」である。この枠組みで考えたとき、前述の教育効果は内的自然を働かせながら、外的自然に働きかけ、その総体を把握する営みととらえることもできよう²⁷⁾。「2」に示したとおり、新自由主義の進展が子どもたちの「生きづらさ」を助長するのであれば、農業体験の教育効果は新自由主義との交点において明確にされる必要がある。素描すれば、一つは、新自

由主義が「内的自然」、すなわち、感性や人間性を破壊していくなかで、農業体験はそれを取り戻す契機の一つになると思われる。同時に、過度の競争主義によって人間相互のつながりやコミュニティを崩壊させているとき、共同の作業がつながることの意味、社会と関わることの意味を再確認させる。また、新自由主義は農村を切りすてて外的自然を破壊しているので、あえて生活の場を農村に置くことで、自分たちの社会がどこに向かおうとしているのか、日本の農業がどうなりつつあるのか、新自由主義そのものの問題をリアルにとらえることもできるのではないか。それは、自らを追い込む現代社会を子ども自身がとらえなおす契機となるはずである。

農業体験の限界と課題についても述べておく。一つは、多くの論者が指摘するものだが、学校の教育課程全体が過度の競争圧力にさらされているいま、数日間の農業体験がどれほどの意味を持つのか、という疑念である。加えれば、たとえば体験を受け入れる農村側も、「子ども農山漁村交流プロジェクト」に典型的なように、子どもたちの受け入れが無条件に継続するわけではなく、受け入れ実績や学校側からの評価にさらされる。ここにも競争が強いられ、個性光る地域づくりが不断に求められるのである。新自由主義の影響下にあるがゆえのマイナス面をどう克服するのか、問われる。

第二として、戦前、勤労体験学習は国家に心身を捧げる準備として、無償奉仕に喜びを見出させるためにおこなわれてきた歴史があり、農業体験もその一つであった。現在でも教育行政の提言にはその発想が見え隠れしている。また、地域でおこなわれる農業体験は、目的として、地域の特産物の生産に意義と誇りを見出す、つまり郷土を愛する学びが強要される事例もあり、そのような強制的な学び

は逆に子どもたちに新たな「生きづらさ」を与えるだけであろう。新保守主義の枠内に収められない農業体験をどのように創り出すのか、についても、今後の研究の中で見定める必要がある。

以上、子どもたちの「生きづらさ」に対応する教育方法の一つとして、農業体験学習について考察した。ここにまとめた仮説と課題についての実践分析による検証が、今後の研究で求められる。

註

- 1) 船越勝「子どもの荒れを読みひらく公共圏」『生活指導』2001年11月号, 43頁。
- 2) 中川拓也「ツッパリ君たちと共生できる学校を目指して」前掲『生活指導』, 27頁。
- 3) 照本祥敬「『生き方探し』をめぐる葛藤と学びの創出」『生活指導』2005年6月号, 46頁。
- 4) 「ディスカッション『高校は何をしたらいいか』」『高校生活指導』2001年夏号, 38頁。
- 5) 内田理「『困難校』でがんばっています」『高校生活指導』2004年冬号, 65頁。
- 6) 「＜座談会＞高校教育をどう立て直すか」『教育』2008年5月号, 42頁。
- 7) 基調提案委員会「子どものための『学校・教育』改革を！」『生活指導』2007年8月号, 81頁。
- 8) 折出健二「『生きづらさの暴力』の政治学」『生活指導』2006年7月号, 43頁。
- 9) 渡辺治『安倍政権論—新自由主義から新保守主義へ』旬報社, 2007年, デヴィッド・ハーヴェイ著, 渡辺治監訳『新自由主義—その歴史的展開と現在』作品社, 2007年, など, 参照。
- 10) ここでは、教育内容について詳細にふれないが、多くの論者が指摘するように、新保守主義の影響は根深い。歴史教育内容について、「従軍慰安婦」の教科書からの削除や沖縄戦「集団強制死」否定に見られるように、科学的歴史学の成果を踏みにじってまでも、「国家」を正当化した歴史の学びが強要されるのも、その一つである。
- 11) 齋藤貴男『機会不平等』文藝春秋, 2000年, など参照。
- 12) 首相官邸の以下のホームページより。
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun1225.pdf> (2008年5月16日確認)
- 13) 「子ども農山漁村交流プロジェクト」については、農林水産省の以下のホームページと次の論稿に詳しい。茅野敏英「今、なぜ『子ども農山漁村交流プロジェクト』が必要なのか」『食農教育』2008年4月増刊号, 134～139頁, 「三者の担当者に聞く『子ども農山漁村交流プロジェクト』事業のねらい」前掲『食農教育』140～147頁。農林水産省http://www.maff.go.jp/j/press/nousin/nouson/070831_1.html (2008年5月16日確認)
- 14) 武蔵野市の取り組みについては、松澤茂久「学力の前に、自立して生きる姿勢を育てたい」前掲『食農教育』48～51頁, に詳しい。
- 15) 首相官邸の以下のホームページより。
<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html> (2008年5月16日確認)
- 16) 中国四国地球環境事務所の以下のホームページより。
http://chushikoku.env.go.jp/earth/mat/data/m_2_1/m_2_1_2.pdf (2008年5月16日確認)
- 17) 女性・就農課育成指導班「子どもたちの農業体験学習の現状と課題」2004年3月, 農林水産省の以下のホームページより。
<http://www.maff.go.jp/kyouiku/taiken/taiken-genjo.pdf> (2008年5月16日確認)
- 18) 桐山京子「都市と農村を結ぶかけはし」『教育』1991年3月号, 56～64頁。
- 19) 西川裕人「駒場ケルネル田んぼから学ぶ 挑戦・創造・貢献」『人間と教育』No.50, 2006年, 116～119頁。
- 20) なお、アメリカにも長期にわたって農業体験を軸に学校づくりに取り組む学校がある。カリフォルニア州のマルティン・ルター・キング・ジュニア中学校もその一つで、農業体験学習を提案したのは有名レストランシェフ兼オーナーのアリス・ウォーターズである。彼女は、店からの帰り道、近くの中学校を通るとき、窓ガラスが割れ、荒れた状態が伝わってきて胸を痛め、校長との話をきっかけに、学校農園を創ることを提案する。40aの農園、調理用テーブル、農園内のピザ釜、堆肥置き場、休憩小屋、それら

の管理人など、施設や人材はアリスをはじめとした個人・団体の寄付によってまかなわれている。アリスは次のようにいう。「子どもたちが土地を耕し、自分たちの食べるものを育て、収穫し、料理し、テーブルを囲んで食べながら、コミュニケーションをする。私は、子どもたちに、自分たちの命を育む食べ物を通して、思いやりの心、そして自分たちの住む惑星、地球を敬う価値観を身につけていって欲しいのです。」このキング中学校は学校農園モデルとしてアメリカでも注目を集めているという。森実真弓「アメリカの荒れる中学校を変えた『有機農園』プログラム」『食農教育』No.5, 1999年夏号, 19～27頁。

- 21) 社団法人 全国農村青少年教育振興会の以下のホームページより。
<http://www.ryeda.or.jp/joho/taiken/> (2008年5月16日確認)

- 22) 豊川総一「農家に泊まるなら農家でしかできない体験を」『食農教育』2008年4月増刊号, 32～37頁。
- 23) 野田知子「農業体験修学旅行で中学生が感じたこと」『食農教育』2008年4月増刊号, 38～43頁, 参照。
- 24) 佐藤洋作・桜井正喜「若者の社会的自立と食農体験」鈴木善次監修, 朝岡幸彦・菊池陽子・野村卓編『食農で教育再生』農文協, 2007年, 12～35頁, など参照。
- 25) 菊池陽子・徳田五十六「都市・農村交流から食農体験を現代に問う」, 八木原章雄「野の文化学習会への変遷」前掲『食農で教育再生』61～100頁。
- 26) 前掲, 『食農で教育再生』参照。
- 27) 関啓子「自然のなかの子どもたち」『教育』1991年3月号, 11～21頁, など参照。