

社会科農業学習の課題と方法

西別府元日 (大分大学)

はじめに

1980年代は、日本の農業不要論が声高に叫ばれた時代であった。それは洪水のごとき工業生産物の輸出による日米貿易摩擦のつくと、東南アジアにおける農業生産の拡大＝アメリカの食糧戦略の破綻のしりぬぐいを、農業に押しつけようとするものであった。その意味では、戦後日本の外交・産業政策総体の負の部分の帰結といえよう。特に1986年のいわゆる前川レポート以後、その主張は農産物の内外価格差を問題として、輸出基幹産業の労働者の中にもおこっている。

労働界における安易な国際分業論へのよりかかりが、国内の流通・産業構造の問題にめをつぶり、戦後追求してきた所得配分の平等化という側面さえも否定しかねない状況をうみだしている。本来、所得配分の平等化のいきつくところは、生産の場面における自己の「労働疎外」の止揚であった。そして、ある程度「労働疎外」から自由である農業の存在は、労働者にとっての「疎外」からの解放の方向を考える素材を提供しつづけていたのである。とするならば、労働者の農業否定は、労働者の自己解放の展望をかなぐり捨てることを意味することになる。労働運動が、労働の場での「疎外」を固定し、労働の場以外での自己実現の方向を選択したとき、農業否定の芽が生まれていたとも考えられる。労働者による農業の否定、これもまた、日本の労働運動の負の部分の帰結といえるであろう。

このように、農業の存続に関する議論は戦後日本のあり方の総体にかかわる

問題であり、したがって社会科農業学習においては、当然のことながら戦後社会総体を視野に入れた教材研究がもとめられている。

農業不要論に対し、農業保護の立場から農業のもつ環境の保全機能を重視し、おりからの環境問題の高揚のなかで農業の意義を提起する議論がおこされている。また、チェルノブイリ原発事故以後、主婦層を中心にした食物の安全性への関心の飛躍的なたかまりなどもあって、戦後農政のあり方に対するアンチ・テーゼとして模索され続けてきた無農業・有機農業の見直しが提起されている。現代は、史上はじめて農業のありかた、さらにはその存続をめぐる活発な議論が展開されている時代なのである。

このような農業をめぐる社会的関心のたかまりのなかで、環境をみつめる素材としての農業学習や有機農業の実態をとりあげた実践をはじめ、食糧自給率、農業労働力の減少、品種改良その他の農業関係者の工夫・努力に着目し、日本農業の保護を意識した実践が展開されている。それは、生命を育む農の営みと、日常子どもに接しその成長を願う教師の心とのあいだに、強く共鳴するものがあるからであろう。

しかし、こうした農業論、農業学習のたかまりのなかで行われた1989年の学習指導要領の改訂では、農業学習については社会科全体のなかでの比重が相対的に低下している。

現実に進行する、「産業」としての農業の衰退のなかで、日本の農業をどうするか、このことが今厳しく問われている。本稿では、90年代さらには21世紀を生きぬく子どもたちが、社会科学的に農業を認識し、農業と共存してきた自然・環境を考え、そこに生きる人々に共感をいだける学習を組織するためには、農業のどのような側面に注目すべきかを考察し、地域に根ざした農業学習のありかたを検討しようとするものである。

1. 社会科農業学習の課題と学習指導要領

貧困と抑圧された劣等感からみずからを解放していく過程をつづった無着成

恭編『やまびこ学校』のあとがきに、「息子を教育したら百姓つぶれてしまった。(中略) 百姓はやっぱり田にはいって泥をかきまわしているといひのです。」というあきらめのなかに、みずからを安定させている子どもの意識を解放しようとする過程が描かれている。長い封建的搾取と抑圧のなかで、農民たちがたどりついた意識の根強さが問題とされているのであるが、しかし、この意識は農民自体によって形成・維持されたものではない。それは体制的におしつけ・助長され、さらに農民以外に浸透させられたものである。

農民作家として著名な山下惣一氏が「勉強せんでどうするつもりか、勉強ば好かん人間はどうなると思うか。そこのおじさんば見てみろ」と、レンコン掘りにはげむ山下氏を引き合いに、子どもをしかる老婆の姿を記している⁹⁾が、このような意識は現代の子どもたちのなかにも存在しているのである。たとえば「四郎丸農家のべんきょうするまでは、農家なんか一番かんたんな仕事だと思っていました」という岩浅農也氏の著書²⁰⁾に引用された子どもの感想などは、こうした世代間伝承の結果であるといえよう。

このような誤った職業意識が依然として社会意識の底流に存在していることを考えると、戦後の農業学習ひいては社会科教育とは何だったのかという暗澹たる思いにかられるのである。このような思いのなかで想起されるのは、「地下タビはいとるもんおぞいもんや」という誤った貧弱な人間観・職業観を問題解決学習の立場からとりあげ、駅とそこで働く人々の姿を学習するなかで、「心で偉い、おぞいがきまるもんや」という地平に子どもたちの意識を変革していった谷川瑞子氏の実践²¹⁾である。

谷川氏の実践は、社会生活における鉄道の意義を歴史的・現実的に追及させ、そこに主体的・自立的にいのちをかけて働く人々の具体的な姿に出会わせるなかで、「子どもの心情をゆりうごかし、しみじみとしたものでうけとらせ、子ども自身の手で内から外へ」開いていく、理解・認識のありかたを具体的に提起したものである。農業学習においても、このような問題意識と認識論にもとづく授業実践が求められているのである。谷川実践から私たちが学ぶものは、

人間一人ひとりの主体的・自立的労働が、社会生活のなかで科学的に理解され、その有機的な結合のなかで自分たちの生活が営まれていることを認識する手だてを、子どもたちに保証しうる学習の組織化ということであろう。

その意味からいえば、農業学習のなかで、生命あるものを育てる主体的・自立的な営みの実現者としての個々の農民に接近し、しかも農業の本質を社会科学적으로とらえる視点を確立していくことが重要な課題と考えられる。はたして戦後の農業学習はその視点をもっていたであろうか。以下その点を視野にいれながら、学習指導要領などを中心に、戦後の農業学習について簡単に検討しておきたい。

問題解決学習としての社会科のなかで、小学校における農業学習の内容は、どのように位置づけられていたのであろうか。まず1947年の学習指導要領⁹⁾における農業学習の取り扱いについて検討してみよう。

周知のようにこの学習指導要領は子どもが日常生活の中で意識化している問題ないしは矛盾、無意識下の疑問をとりあげた「問題」と、それに対応する学習活動の事例が各学年ごとにまとめられた体裁となっている。したがって農業学習としてとらえられる活動・内容も、「問題」に対応してさまざまな側面に分解され、それぞれの問題の活動事例として配当されている。たとえば、第1学年の「私たちは食物や衣服住居をどんなふうにして手に入れるか」という問題の活動事例として、米作農家の見学や作業内容などの意識化があげられている。

その学習活動は、低学年では自己の生命・健康維持の材料を生み出すものとしての農家の活動へ関心をむけさせ、環境への関心や冒険心の高まりがみられる中学年の段階で、自然のなかからの食物の獲得の具体的場面の学習を組織することがもとめられている。ついで発明・発見への興味がたかまる高学年の5学年で、食物の多様性の発見、耕地・農具・品種改良・肥料などの発明による農業の発達を認識し、6学年で仕事を通じた相互依存の対象としての農業、資源保護の対象としての土壌・耕地の学習がもとめられている。

総体として（子ども自身のなかで系統化されるであろう知識のまとまりとして）みると、農業を人間の生命維持の材料としての食物の計画的獲得の過程と考え、その生産の拡大のあとをたどり、人間の食生活が自然・人間（農夫）・施設（人間のつくりだしたものとしての耕地）に依存していることを認識する構成となっている。そこでは、農業のもつさまざまな側面が食物という形而下的側面に収斂されており、ものをつくりだす（生産）営み（労働）としての農業、人間の自己実現の場としての農業という観点が希薄であった。すなわち農産物を育てる農民の姿が、みえないのである。当時の食糧事情を考えれば、むりからざる視点ではあるが、農民の生活・そのおかれている状況への視点の欠落は否定しがたいのである。

経験主義の社会科に対し、いわゆる系統主義の立場ではどのような観点がみられるであろうか。1955年の第2次改訂学習指導要領⁹⁾について検討を加えてみたい。指導要領は「人々の生活とその土地の地理的条件とが、どのような関係にあるか、人々はその土地の地理的条件のもとに生活上の問題をどのように解決しているか」を考える力を育成するために、内容の系統化を強調し、2年生、3年生、5年生での農業学習を提示している。

2年生では仕事と季節との関係、家畜・農機具の利用、農繁期の協力などを観察し、農業の長期性・自然規定性に注目させている。3年生では地形・気候・資源などの自然環境が人間生活にもつ意味を初歩的に理解させ、自分の住む村（町）への関心愛情を育てること、そしてそのうえで具体的な生産・くらしの場での工夫に気づかせる素材として農業をとりあげることとしている。5年生では「自然に対するさまざまな働きかけ方が具体的に反映し、かつ生活の改善の努力の跡も顕著なので、児童の地理的、歴史的視野を広げる」ために、農村の生活をとりあげてことを示唆している。そして農村では、気候・地勢その他の条件を生かして特色ある農産物をつくりだしていること、昔からの土地開発、灌漑の工夫、品種の改良、肥料・農薬・農機具などの活用によって、生産の拡大、農家の人々の生活改善が行われてきたこと、そして今も行われていること

を知り、産業としての農業の発展を考えていく態度を養うとしている。

学習指導要領の第2次改訂が行われた1955年は、高度経済成長の起点の年といわれるように、日本の産業社会が大きく飛躍した年である⁶⁾。学習指導要領にも、産業社会発展への期待感があふれ、しかも農業就労率38%という数字や当時の農業振興政策などもあって、農業もまた生産を拡大していくという希望的な認識が反映している。したがって農業学習でも、自然条件を克服しながら、生産力を増大していく、日本農民の姿を確認するという方向が提起されていたのである。

この立場は、基本的には1958年の第3次改訂にも引き継がれている。むしろ1年生に、土地を田畑にすることなどによって「暮らしに役だていること」の理解を内容に入れ、5年生でも農業生産を高めるために国の立場からも土地開発、生産技術・経営の改善などが行われていることへの着目をもとめている。また零細な経営規模と集約的農業という「他国にみられない特色」をとらえさせるなど、より充実させる方向がうちだされている。

しかし、農業に対する国の政策は、皮肉にも第3次改訂前後から、適地適作主義・選択的拡大の方向へ修正され、諸産業のなかでの農業の相対的劣勢化をもたらした農業基本法路線が定着していった⁷⁾。こうした状況を反映して1968年の第4次の改訂では、生産力拡大の視点は維持しながらも、「省力のための工夫」など労働生産性が問題とされはじめている。第4次改訂で、はじめて農民の「労働」場面への注目という視点がつけ加えられたのであるが、それは大規模化・機械化による経営効率の上昇をはかるべきであるという観点からであり、工業の論理を農業学習のなかで追究させることであった。

この背景には、農村労働力を都市に誘因したいとする、産業界の要望があったと考えられるが、ほんらい工業の論理、資本の欲求である効率性の理念が、農業学習のなかにアブリオリに持ちこまれたことによって、農業を「おくれた産業」として、生徒に意識させることになったと考えられる。

学習内容の精選を主軸とした1977年の第5次改訂では、効率化の視点が消え、

2 社会科農業学習の課題と方法

かわって「国民の食料の確保の上で農産物の生産が大切であることを理解」することが、内容としてつけ加えられている。食料自給率の低下への素朴な危機意識の表明とも考えられるが、他方では依然として自然条件を生かしながら生産技術を駆使して経営を改善し、狭い土地を有効に利用している日本農業の特徴にせまる内容が提起されている。また「農業の盛んな地域の具体的事例を取り上げ」ることが内容として規定され、農家・農民の実態にふれた理解がもたれている。

今回の第6次改訂では、低学年社会科の廃止による2年生での「田や畑ではたらく人々」の単元の消滅、3年生での公共施設の学習の設定と県内他地域との比較の削除、5年生の産業学習での第3次産業の導入にともなう農業学習の相対的低下など、農業学習の構成が大きくかえられている。内容的にみれば自然の規定性の重視、農産物特産地の地誌的なとりあげという農業学習の視点が3年・5年では踏襲されているが、農業労働の実態がみえなくなったことによって、農産物と特産地を羅列した雑多な情報的レベルの知識の無秩序な定着と、たんに自分たちの「食食物」を提供する「産業」としての意味しかない農業という見方を形成させていく可能性も考えられる。

なお、これまで「自然条件」と記されていた箇所が、今回「自然環境」と改められたことが注目される。環境の時代といわれる状況の反映であるが、農業学習と環境学習のきり結ぶ地平をどのように構築するかが、今後の課題のひとつといえよう。

今回の改訂点としては、3年次で生産活動の理解ではなく、生産における特色と工夫への注目、5年次の従来の技術の改良や経営改善への努力の理解から、「農業に従事している人の工夫や努力に」気づかせることとなったことが主な点である。近年社会科全般に提唱されている、人間への共感を通しての対象の理解を意図したものと思われるが、工夫や努力が個々の農民の個別的事例とされたときには、農業および農業における人間の労働の社会科学的意味が理解できなくなってしまいう危険がある。また「労働」場面における「生産」への主体

のかかわりかたの違いがとらえられなくなると、農業と工業との本質的な相違も理解できなくなる可能性がある。そうなってしまえば、資本主義的効率主義の風潮のなかで、短時間にエネルギーに物の生産が実現される工業に比較して、長期的なおだやかな生産の様相をしめす農業は、いっそう不振産業として子どもたちに意識されるかもしれない。

以上のように、学習指導要領にみるかぎりでは、農業を主体的・自立的な営みとしてとらえながら個々の農民に接近し、しかも農業の本質を「生産」という観点から、社会科学的にとらえる視点はいまだ確立されていないと考えられる。

2. 農業学習と工業の論理

前節に述べたように、時代状況の変化とともに農業学習の内容も微妙に変化してきたが、そこでは自然の規定性の重視、技術改良・経営改善による農業生産力の拡大を是とする工業化社会の論理の強調という不変の視点が貫かれている。それではこのような学習指導要領をうけて、農業学習はどのように実践されてきたのであろうか。

農業学習には、大きく二つの立場性があったといえよう。その一つは農業の場に生まれ、そこに生きていくことを前提に、生産に密着した学習を迫及した実践の立場と、農村から離れ、農産物の消費を前提にした実践の立場である。学習指導要領は基本的に後者の側に立ち、その立場性をますます強めていると考えられる。今日、農業への就業者割合が8.4%となり、兼業農家が85%をしめる状況⁹⁾のなか、農業地帯の子どもでさえ農作業から隔離される状況では、この面が強化されることもやむをえないと思われる。今日の実践報告でも、後者の立場のものが多くに考えられる。しかし高度経済成長期以前の優れた実践は、そのほとんどが前者の立場に立つものであった。

前節で紹介した『やまびこ学校』や、耕地整理の学習から父母・家族・地域のなかでの封建的体質を点検し、農業の近代化の方向を模索した江口武正氏の

『村の五年生』、「村を捨てる学力」を否定し「ふるさとのあるかしこさ」を育てるために、生活の論理のうえに学習を組織していった東井義雄氏『村を育てる学力』など枚挙にいとまがない。それは「まさに、農村にこそ、日本資本主義の矛盾の集中点としての貧困と差別があったからであり、それへの挑戦を勇敢に試み、科学的真実を追及する実践がうまれた」と結論づける⁹⁾ことも可能であろう。

これらの著書には、きわめて鮮烈な問題意識と高揚した子どもの活動がみられる。農村が現代社会の矛盾の集中点である点においては、現代においても変わりはないのであるから、村に生きる教師からの実践が期待されるのである。ただし、当時は農業問題の解決の方向が、近代化・機械化と封建的意識の排除という形で、教師の前にも子どもたちの前にも鮮明であった。今日の農村において、戦後追及してきた生産力拡大では解決の道がないことに若干の人々は気づき始めているが、教育実践の場面ではいまだ明確にはなっていない。何を学び、何をもとめていくのか、そのことが不鮮明な状態にあることが、今日の問題なのである。

それでは、現代において一般にはどのような授業が構想されているのであろうか。学習指導要領指導書の作成にも深くかかわられた、溝上泰氏を編集者とする著作¹⁰⁾のなかに掲載された指導計画案をもとに検討してみよう。

「我が国の農業生産について、主な農産物の分布の様子や土地利用などからその特色を理解させるとともに、国民生活を支える食料生産の意味を考えさせ、食料確保のため農産物の生産が大切であることを理解させる。人々は自然条件を生かしながら品種の改良、技術の改良などを行って生産を高める工夫をしていることを理解させ、更に農業経営上の様々な改善を行って農業生産の近代化に努めていることを理解させる」という2点を目標にしたこの細案では、全体の構想をおおよそ次のように展開している。

日常の食生活のなかにおける農産物の占める割合から、自分たちの生存に本質的にかかわる農産物への興味関心をもたせる。ついで日本人の食生活の変化

と農産物の変化との関係を考え、「農産物の生産」へ学習の方向を組織し、農産物生産と土地利用、国民食糧の確保のための農業と自給率アップのための方法を考えさせている。ついで、稲作の盛んな庄内地方をとりあげ、農業生産形態の変化と兼業農家の増加、品種改良などの生産を高めるための工夫、新しい農業のありかたとしての複合経営などを考えるという展開である。

それは狭い耕地を有効に利用する日本農業の特徴をまず概括的にとらえ、農業における労働生産性の上昇、農業基盤の「整備」などを、庄内地方を例にして具体化し、そこに生じている問題の現時点での解決策としての休耕田の活用、「複合経営」などのようすから、再び食糧自給、所得の増大のために狭い耕地を有効に利用する日本農業の特徴をとらえる構成となっている。その意味では、「農業や水産業を通しての我が国国土の理解をねらう」という指導書¹¹⁾の目標にそうものといえよう。

この例はきわめてオーソドックスな展開であり、かつ今日の農業のかかえる問題の側面の一部をとりあげた構成と考えられる。しかし、農業不要論が激しい今日では再考しなければならない点も残されている。それは、農業を国民食料の確保のための産業とされている点である。たしかに現象的にはそのような側面がないわけではないが、そこにはいくつかの問題が含まれているように考える。この視点が、国家・社会を維持する社会的機能として農業を位置づけ、国家の存在を前提とし、これに奉仕すべきものとして農業をとらえているという問題はさておくとして、農業がいくつかある食糧確保の一手段としてとらえられている点を考えてみたい。

ここでの農業へのこだわりは、食糧の確保という、いわば徹底した消費者の立場に立ったこだわりである。こうした視点から、食料確保のために奮闘している農民の姿にせまるといっているのであれば、そこでは自立的・人格的存在としての農民の姿ではない、消費者に奉仕する農民の姿しか見えないことになる。まして後述するような農業という営みの本質が提起されず、生産拡大と効率性という工業化した資本主義社会の論理の尺度で、さまざまな営みが十把ひとから

げで評価されるとき、農業という営みへの評価は極めて矮小化されたものとならざるをえない。豊かな可能性にみちたイメージで農業を展望し、農民をみつめなおすことは不可能になるであろう。

また、国内の農業生産による食糧確保は、食糧確保の多様な方法のうちのひとつという考え方は、いわゆる国際分業論の立場にたつ論議を前提にしたものである。この分業論的視点は、工業化社会の論理を前提としたものであるが、工業化の論理は労働力の均質化をもとめるという点で、基本的に差別・選別の論理をともなっている。それは、均質性をもとめない農業の論理とは根本的にあいれないものである。この立場に立てば、食糧の確保という前提が解消されたとき、農業という「食い物づくり」産業は、不要なものとしてしか子どもの目には映らなくなる。なにゆえ農業の学習が必要なのかを意識せずに農業学習が組織されるとき、実は授業者の意図とは逆に、農業不要論を助長する客観的役割をはたすことになるのである。

社会科教育のなかでの農業学習を考えると、国民の食料確保という以外の農業の存続の論理をいかにつくりあげていくかが、いま問われているのではなかろうか。

ところで、食料確保という観点が強調されたのは77年の第5次改訂においてであった。その背景には、70年代前半の世界的な凶作と、アメリカの大豆輸出禁止による大豆製品の価格急騰、さらにはオイルショックが加わった狂乱物価などに対処した、政府の「総合食糧政策の展開」をはじめとする農業みなおし論の提起などが考えられる。アメリカの「第三の武器」である食糧を政治的・外交的手段とする姿勢に対し、政府の対応は長続きしなかったが、社会科教育の実践のなかに、食糧自給を視野にいたれた農業学習が提起されてきたのである。その代表的な著作が古銭良一郎氏他著『小学校社会科農業学習の構造化』¹²⁾であった。

小学校の教科書を分析された古銭氏らは、農業学習の問題点を次の4点にまとめられている。

- ① 稲作・野菜・果実・工芸作物などの各分野を羅列的に取り扱って、学習内容を無味乾燥にさせている。
- ② 農業の役割、農業生産の構成要素など農業に関する現象についての一般的理解を育てる視点が無い。
- ③ 悪条件を克服している点が楽観的に述べられ、米の生産過剰・農業被害・専業農家の減少などが、農業については国民全体の問題であるという視点が無い。
- ④ 我が国の産業政策のなかで、農業がどのように位置づけられてきたのかという理解がなされていない。

こうした弱点を克服し、学習内容の構造化・農業学習の一般化を図るために、
④わが国の食糧自給率をたかめることは可能か否か、⑧農民の農業所得を高めるためにはどのようにすればよいか、という点を課題として把握させ、その課題ととりくむ過程で、社会を成り立たせている組織や機構、社会生活の基本的構造を理解していくような指導計画案を提起されたのである。

その構成は、今日の農業という営みについて、まずこれを構成している要素に分解し、そのそれぞれに内包する問題を追及し、農業をめぐる問題を構造的にとらえさせるプランとなっている。ある意味では、農業のかかえる問題を解決するにはどうしたらよいのかという、1950年代なかばの問題解決学習のプランをみるようである。

紙数の関係で指導細案を細かく検討することはできないが、この提案では指導の過程で抽象化され統計化された、農業をとりまく状況をしめす図表が子どもに提示され、具体的な農民の姿が登場しないことが問題であろう。これでは子どもは、具体的に農の営みを考える座標軸を自己の中に確立しえないのではなからうか。また食糧をつくる産業としての農業を自分たちの生活と関連づけてとらえることはできるけれども、農業という営みのもつ生産構造の特徴をとらえることも難しいのである。

しかし、古銭氏たちが提起された「農業生産が行われるためには、土地、種子、水・温度などの自然条件、肥料・農薬、技術、労働力、資本が必要であり、

これらが一定の仕方では結び付いて始めて農業生産が行われる。このような農業生産を構成する諸要素とそれらの相互関係を理解することは児童が農業問題を考えてゆく上で必須のものと思われる」という指摘は重要である。

問題は「それら相互の関係を考え農業生産の構造を全体として理解させる」視点の確立であろう。それらの諸要素を社会科学的に整理し、そのなかで農の営みを決定する要素は何か、「一定の仕方では結び付いて」いるその一定の結びつきの構図を明確にしていくことが、農業とは何かを教材化していく際にもとめられるのである。この構図が子どもたちの前に具体的ななかたちで提出されたとき、工場で働く人々とは異質な産業である農業を営む人々の、主体的・自立的労働を理解することができるのである。ただ農業の構成要素を羅列的にとらえるだけでなく、何を農の営みの核にすえ、農業の本質をとらえていくのかという構造的な整理が必要なのではなからうか。

3. 自然・人間をみつめる農業学習をめざして

前節では、農業へのこだわりの視点を食糧確保のおく立場からの実践について、検討を加えた。そこでは食糧確保の視点が、基本的には生産力拡大にもとめられており、安易な工業化社会の論理で、農業という営みを判断させ、そのことが農業を不振な産業として認識させ、農業不要論のベースをつくってきたことを指摘した。生産力至上主義の論理を農業学習で展開することは、農業の衰退という結果しかもたらさないのである。高度経済成長で追求され続けた「豊かさ」の内実が問い直されている今日、農業学習のなかでも生産力至上主義から脱皮し、新たな地平を切り開いていく視座の確立がもとめられている。

高度経済成長という「豊かさ」を追い続けた産業政策に反省をうながしたのは、1973年の第一次オイルショックであった。オイルショックと食糧問題が農業学習の内容を転換させたことは前述したが、さらに経済成長による人間の破壊・人間性の疎外への反省という要素も加わって、社会科の学力観にも一定の見直しがすすめられた。いわゆる「生きること」につながる学力の形成という

視点¹³⁾である。

このような学力観の変化は、農業学習の内容にも見直しをうながした。その提言のひとつが、佐島群巳氏らの『農業学習の新構想と展開』¹⁴⁾（以下『新構想』と略す）であった。「人間性の回復という今日の社会・教育の課題解決からも農業がみなおされるべきである」という立場にたつ『新構想』は、学習指導要領が旧態依然とした農民の「工夫の社会認識」にとどまっており、現実社会の問題を解決できない内容になっており、「未来社会に生きる学力を形成することにもならない」と批判し、農業・農民の教材化を提言されている。そのために「農民のいきざまをとらえ、農民はどんな願いをもって生産労働に従事しているか、そのことがわれわれの生活とどうかかわりをもつか」という視点から地域調査を実施し、その成果にもとづいて、小・中学校一貫した農業カリキュラムを提案し、個々の単元で各地域の農民との具体的な出会いを設定されている。

「農業と農民の学習から、農民自身が人間として生きるために土を大切に土に生命感を宿して生きている姿を、激しい社会・経済の変ぼうの中でゆがめられながらもそれに抗しながら生産・労働にたちむかう姿を学ばせ」「人間の生き方・社会の在り方・労働の価値を学ばせる」ものとしての農業学習を構想されているのである。

紙数の関係でその内容を細かく検討することはできないが、基本的には農民の生き方に視点をすえた構想に魅力を感じるが、「農業を単に地域的特殊性や一般性を理解したり、経済性を追及するだけでなく、農業それ自体の中に含まれている人間の生き方をも直接に学ぶことを目的と」することが強調されるあまり、「農業の一般性」すなわち生命を育てる営みとしての農業の社会科学的一般化、社会生活上の普遍化がないがしろにされてはならないであろう。

社会科が、本質的に人間の生き方を学ぶ教科であるという点では異論はない。問題は、具体的に農民の姿から何を概念化し、一般化しうる「人間の生き方を学ぶ」対象として抽出していくかということである。この点について『新構想』

は、「生産・労働に立ち向かう姿」を学ばせるとしているが、それは具体的に「野菜を作るために土・水・太陽をたいせつにしている農民」「食糧をつくるために村の人々が共同し、作物を育てる喜びや苦しみを味わい合っている農民」の姿ということになる。

このような農民の対象化の根底には、「農業は『自然生態』を無視して行うことはできない」という考えや、「新しい地域連帯性」の形成、さらには「都市化現象の中で、健康で安全な『農村環境』『生産環境』を保持」する努力を続ける農民への共感があげられよう。そこには、工業化の論理・資本主義の論理とは無縁な、農の論理への着目・回帰がみられるが、さらに進んで「生産・労働」の質、社会科学的概念化の筋道が明確にされるべきであろうと考える。

まして農業学習で考える「生産・労働に立ち向かう姿」と、工業学習でみつめる「生産・労働に立ち向かう姿」は、本質的に違いがあると考えられるので、両者の相違、ないしは農民の主体性を前提とした生産・労働の一般化が必要なのである。

ところで農業を理解するために『新構想』は、自然生態・食糧確保・人間関係・人間福祉・農村文化・農業政策という領域を設定して基本概念を定義し、その概念の形成に必要な下位概念として基礎的要素（たとえば野菜畑・高原野菜・品種改良・気候などの学ばせたい学習事項）をひろいだし、その要素をとらえる視点としての具体的事項を明らかにされている。この基礎的要素をみるかぎり、農業生産をとりまくさまざまな要素が広範囲にとりあげられ、教材研究段階での深化の方向が示されている。しかし、問題はこの諸要素を、何をもって統合化させていくかである。

しかもこの基礎的要素は、農民の生産・労働という視点からみたとき、おのずから軽重が生じるはずである。生産・労働する人間をみつめることと、農業の諸問題を考えることは、追究・認識するレベルとしては若干のズレがあるが、そのレベルのズレが無視されていることも問題である。生産・労働の場面で人間をとらえようとするときには、生産・労働に関する基礎的要素が、農民自身に

よって統合されている点を具体的にとらえることが必要だと考えられる。

それでは、生産に必要な要素とは何か。それは、人間がものを使い自然に働きかけて、生活に必要なものを獲得している過程を構成している要素である。その要素は、具体的事物としては耕地であり、種子であり、トラクターであり、肥料であり、用水等々であるが、社会科学的には「自然」「労働手段」「労働」と概念化されている。この三つの要素が労働の主体、すなわち農民によって統合されていることが農業生産の特質なのである。どのような作物をつくり、どのように耕地を利用し、どのような経営を営むかは、労働の主体である農民の判断によっているのである。

これまでの農業学習は、この原点をあまりに無視してきたと考える。特産地を教材として、農業の先進的地域を地誌的にとりあげることによって、みずからの生きる地域での堅実な農業の営みを、「あまり有名でないから自慢できないもの」「遅れたもの」「切り捨てるべきもの」として、子どもにも認識させていたのではなかろうか。

たしかに品種の改良など労働対象の改良と、機械化などの労働手段の改良による労働時間の短縮は農民の工夫の成果であり、その願いを実現させたものであった。しかし、それらの成果が、個々の農民の手によって統合されたときに、農業生産が実現されるのである。三要素が統合されている具体的な農業のあり方を比較し、総合化する過程を授業として構成することが必要である。たとえば耕地や農機具を勘案し、種々の野菜を植え、その栽培時期ひいては収穫時期をずらし、家族の労働力を巧みに配分しながら、主体的・自立的に農業が行われていることに気づいた子どもたちの農業観の変化については、岩浅農也氏¹⁵⁾や齋藤孝氏¹⁶⁾らが実践的に報告されている。今は、その成果の体系化と概念化がもとめられているのである。

『新構想』の特徴は、自然のなかで、自然と共生する生産としての農業を、各地で農業ととりくむ人々を登場させることによって、共感的にとらえさせようとした点にあるが、自然との共生という視点から農業学習を考えようとする

とき、検討しておかなければならないのは、近年注目されてきたいわゆる有機・無農薬農業の取り扱いであろう。

筆者の住む大分県内にも、下毛郡の下郷農協をはじめとして多くの人々がさまざまな産直ルートをつくりだし、いわゆる顔のみえる関係のなかで有機・無農薬農業に取り組まれている。こうした地域の状況に注目された大分大学付属小学校の森川克則氏は、ガラス・ハウスによる多収量・高収入の大葉栽培を営むUさんと、有機農業を営むMさんとを対比的にとらえながら、従来の食糧確保のみをめざす農業のありかたと異質な農業のありかたに出会わせるなかで、これからの農業を考えさせる実践¹⁷⁾を行われた。

森川氏の実践は、新鮮で栄養価が高く無農薬で体にもよいという消費者の立場からMさんの農業を評価しながらも、市場でとってこない現実への気づきからMさんの苦勞をしのび、ゆれうごく子どもたちに、多額の設備をかける施設農家のUさんの経営と、輪作体系で35種類の野菜を一年中収穫できる工夫をすることによって収入増をはかるMさんの経営を、対比的にとらえさせていること。Mさんの有機農業を、単に自然との共生という視点にとどまらず、施設・独自の販売ルートという経営・流通の視点から見つめさせている点に特徴がある。すなわち「〈生産〉〈消費〉〈流通〉」の立場から、〈安い設備費や人件費で増収を〉〈健康によい無農薬野菜を〉〈望む人に独自の流通を〉という三者の願いのなかから、「これからの農業のあり方を見取る」力を育成されようとした実践である。

この視点は、有機農業の学習のなかに必ず現れてくる二つの価値観、すなわち従来の農業学習で追及されてきた多収量・高収入の工業的農業経営への賛同を表明する立場と、農薬の危険性を重視しその否定を主張する立場の対立を、ある程度止揚する視点と考えられる。

それとともに、ここで注目されることは、Mさんの土づくり・多品目栽培による手入れ、出荷の手分けなど生産の過程が、Uさんのそれと対比的かつ具体的に検証され、生産の三要素がMさんによって統合されている事実気づいた

とき、子どもたちのなかにMさんへの共感がたかまり、さらに独自の販売ルート
の存在を発見したとき、無農薬農業を続けてほしいという願いをもってい
ったことである。生産過程と生産主体への注目が、学習活動を継続させたので
ある。

しかし、この実践に問題がないわけではない。それは「食糧確保のためには、
近代的な方法で作物をつくりだすUさんの農業も必要だが、土づくりを中心
にして人々の健康を考えた有機農業も価値のある農業である」という認識が、農
業のありかたについての対立を次元の異なるレベルで合理化したものであると
いう点である。そのため子どもの思考のありようは「Mさんみたいな無農薬の
有機農業はこれからも続けてほしいし、量を得るためには土が死なない程度に
最低限の農薬を使えばよいのではないか」という、いささか不安定な認識にと
どまってしまったのである。農薬を使うか否かは、生産の主体が労働手段のあ
りようをどのように考えているかによって決まることを認識することが必要で
ある。それは、食糧確保とは異なる次元の問題なのである。

無農薬農業と施設農業とは、生産者の自然・生産手段・労働力の統合のあり
方に対する、考え方の違いからきていることを明らかにしたうえで生じる安定
した認識でなければならない。その地点にたったとき、生産者の自立的営みと
しての農業を理解できるのである。そしてこのような生産の三要素の統合のあ
り方の一つとして有機・無農薬農業が位置づけられたとき、農業が本来的な意
味で人間と自然の根源的なかかわりのなかで営まれていることを理解し、人間
が自然の恵みのなかで生かされ生きる工夫をしていく姿を社会科学的に理解し、
人間の生き方を学ぶことになるのである。

おわりに

農業再生の途は何か。かつて飯沼二郎氏はその解答を、農民の自立性に裏打
ちされた労働集約的な複合経営にもとめられた¹⁹⁾。また複合経営をとっている
農民ほど生産の意欲が高く、将来についても明るい展望をもっていることも指

摘されている¹⁹⁾。複合経営は、これまで述べてきた、農民が生産の三要素を主体的に統合した農業経営のありかたであり、有機無農薬農業の多くもこの経営形態である。この複合経営を、生産と出荷の過程に密着して観察するなかに、農業を社会科学的に把握する素材があるといえよう。

このような農業の社会科学的理解こそ、歴史における農民の成長、歴史の発展を分析していく視点を提供してくれるのである。すなわち、「超越的な存在」から自然を人間の手に獲得する過程、生産手段としての農地と生産主体とのかかわり、自己の労働力を自由に配分することの抑圧としての税の変遷等々の、生産をめぐるさまざまな障害物を克服していく過程をたどることが、歴史の発展を具体的に認識していくことになるのである。5年生における農業生産の具体的ありようへの理解が、6年生における系統的な歴史学習の質を規定していることも明記しておきたい。

以上本稿は、主として70年代以後の農業学習の変遷を検討するなかで、農業をとらえる視点を考察してきた。紙数の関係で細部にわたる分析を省略したが、それらについては他日を期しながら攷筆することとする。

【参考文献】

- 1) 『村に吹く風』, 新潮社, 1984年, p. 39～
- 2) 『地域に学ぶ子どもたち』, 農山漁村文化協会, 1986年, 第5章 p. 244～
- 3) 『「福岡駅」社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開』, 明治図書, 1970年, p. 221～
- 4) 『社会科教育史資料1』, 東京法令, 1974年
- 5) 『社会科教育史資料2』, 東京法令, 1975年
- 6) 柴垣和夫『昭和の歴史 講和から高度成長へ』, 小学館, 1983年
- 7) 明治大学農業総合研究会編『戦後農政と農業』, 白桃書房, 1984年
- 8) 日本国勢図会1990年版, 国勢社, 1990年
- 9) 海老原治善『民主教育実践史』, 三省堂, 1977年, p. 89～
- 10) 『小学校社会科指導細案5年生』, 明治図書, 1980年, p. 25～
- 11) 『小学校指導書社会編(一部補訂正版)』, 1982年, p. 42～

- 12) 明治図書, 1976年
- 13) 広岡亮蔵「学力論」『教育学講座第10巻』, 学習研究社, 1979年, p. 129～
- 14) 明治図書, 1979年
- 15) 岩浅農也氏前掲著書のほか, 『授業入門・小学校の社会科』, 有斐閣, 1981年
- 16) 「わたしの教材研究」, 『生活教育』34・1～6, 1982年
- 17) 大分大学教育学部付属小学校研究紀要31, 1989年, p. 17～
- 18) 「日本農業再生への道」, 『エコノミスト』, 1979年5月29日号
- 19) NHK放送世論調査所編『日本の農業』, 日本放送出版協会, 1980年