

# 学 位 論 文 の 要 旨

論文題目 小学校における農業体験学習の活動内容とその教育的意義  
—学校農園型を中心とした分析—

広島大学大学院生物圏科学研究科  
生物資源科学専攻  
学生番号 D082088  
氏 名 室 岡 順 一

本論文の目的は、小学校における「学校農園型」の農業体験学習を対象に、農業体験学習に特有な活動内容について理論と実証の両面から分析することで、農業体験学習が有する教育的意義を明らかにすることである。本論文では、農業体験学習とは児童が主体となった体験活動であるという観点に立つ。その観点から、まず体験活動の具体的な過程と内容を分析し、次にその体験活動に対する児童らの評価内容を分析し、そして両者の対応関係から教育的意義を導き出すという研究方法を採った。

「第1章 農業体験学習の今日的理解」では、農業体験学習に関わる既往の研究や調査を精査し、それらを整理することで、農業体験学習の今日的理解を明確にした。精査したのは4分野、すなわち①「学校園」経営の手引書、②公刊された実践記録、③農業体験学習の実施動向に関する社会調査、④農業体験学習の教育的効果の解明を目的とした実証研究のいずれかに該当する文献資料である。その内、①は農業体験学習に先行する類似活動、②～④は今日の農業体験学習をそれぞれの視点から把握したものである。整理方法は、各文献における活動内容と教育的意義についての記述を文献間、分野間で比較し、共通点を集約する文献調査である。

その結果、①～④すべてに共通する活動内容は「農作業体験」であった。ただし②～④の農業体験学習の場合、作物を主眼とした作業であること、土地は農園として利用すること、農作業それ自体を体験活動として意識している点が①と区別されることが明らかとなった。さらに、これらの文献が示す意義は「困難や苦勞、収穫の喜びなどの感情を持つ」などに集約され、主に農作業体験に由来することを指摘した。

「第2章 農業体験学習の基本要素」では、農業体験学習を構成する基本要素を特定し、基本要素に則して前章の事例を解釈し、活動内容と教育的意義の対応関係について説明を試みた。

その結果、前章の「農作業体験」は農業生産活動に相似し、農業生産活動を構成する4つの生産要素は児童による農作業の基本要素にも当てはまる。ただし農業生産活動そのものではなく、学習活動として改変された「作物育成活動」（作物を育成する活動）として教育活動に取り入れられる。農業体験学習は作物育成活動を必須かつ特有の直接体験活動とし、作物育成活動の基本要素は学習活動主体（児童）、教育活動主体（教師）、活動協力者（農業者など）、活動対象（作物など）、活動手段（農機具など）、土地（土壌環境）から構成されることを明らかにした。

「第3章 低学年による学校農園型の活動内容と教育的意義」では、低学年の1学級の児童が1年間取り組んだ学校農園型の活動事例を対象に、その活動内容の特徴と当事者による評価内容について実証分析をおこなうことで、その教育的意義を導き出した。対象事例は、大阪府寝屋川市立M小学校の2007年度一年生児童23名が、1年間にわたって生活科の中で主に野菜類を多頻度で栽培した活動「やさいをそだてよう」である。その活動過程は、担任教師による報告書と関係者からの聞き取り調査によって把握した。その活動内容は、活動過程に沿って時系列に再構成し、再構成した内容ごとに基本要素に則して解釈した。その活動評価は、児童が活動を振り返って書いた作文および関係者からの聞き取り調査によって把握した。教育的意義は、作文の文章をテキストマイニングとソシオグラムによって解析し、教育的意義に相当する評価内容を取り出すことで導き出した。

その結果、一学期の活動内容は作物育成活動のみであったが、二学期以降は他の教職員や農業者が活動協力者として支援し、自ら活動手段（ビニールハウス）を製作したり、収穫物を学校給食の食材としたり家に持ち帰るなど、作物育成活動に関連した「体験的な諸活動」が展開された。学校内での学校農園型であっても、教育活動主体が基本要素を編成・統御することによって活動は1年間で変化することを明らかにした。

多くの児童作文に共通する評価内容は、作物を育て、作物が育ち、収穫後に自分が食べ、他者に食べてもらった事実と実感、それに伴う達成感と充足感であった。これらは作物育成活動と「収穫物を食用に利用する小活動」に由来する。これらの評価内容と既往文献が示した教育的意義を考察することで、活動を通じ技能・技術を学び、遂行する能力を得、実感できる意義など5つの教育的意義を提示した。

「第4章 全学年および高学年による学校農園型の活動内容」では、複数学年の児童が複数年取り組んだ学校農園型の活動事例を対象に、実証分析をおこなうことで、その活動内容の特徴を明らかにした。対象事例は、大阪府立N小学校の全児童約320名が異学年集団を編成して週1回の特別活動で複数年かつ多頻度で野菜などを栽培する活動「ふれあいタイム」、および同校の高学年児童（六年生）の「総合的な学習の時間」である。1991年度から始まった「ふれあいタイム」の長期過程と1年間の具体的な過程は、学校資料、聞き取り、および授業観察によって把握した。その活動内容は、第3章と同じ方法で解釈した。

その結果、N小学校の活動は4つに時期区分された。①「ふれあい農園開始期」では、校内に農園を開き、学年単位で野菜を栽培する「ふれあい農園」活動を開始した。活動対象は作物のみ、土地も農園に特化した狭義の活動の時期である。②「ふれあいタイム確立期」では、六年生を班長とする異学年集団で定期・定時に班ごとに決めた野菜を栽培する方式に変更した。複数の学校行事が加わるが、農園活動と関連せず、引き続き狭義の活動の時期である。③「田辺ダイコン育成期」では、野菜が全班で同一品目になり、特に二学期は伝統野菜「田辺大根」を毎年栽培する。活動協力者がダイコン栽培を指導し、さらにダイコンの収穫を祝って会食する学校行事が加わり、今日一般的に理解されている農業体験学習が展開された時期である。④「体験学習期」では、③の活動内容は変わらず、学年単位でテーマを調べる時間を月1回ほど設け、個々の児童が「マイ大根」に対して責任をもち、教職員も「マイ大根」を栽培した。この時期は、直接体験活動にもとづいた学習活動が意図的に展開された時期であり、第1～3章の既往事例では明確でなかった活動が見出された。

一方、六年生の「総合的な学習の時間」は、体験学習期から年間テーマが田辺ダイコンに設定された。週3時間は、①活動協力者から講義や栽培法の指導を受ける時間、②自らテーマを立て田辺ダイコンに関わる調べ学習をおこなう時間、③班長としてふれあいタイムで下級生を指導する時間からなる。また、フィールドワークによる地域学習、田辺ダイコンを食材とした調理実習が合科でおこなわれた。これらを通じて六年生児童は、活動協力者から学ぶ学習活動主体、班指導によって集団の形成・維持を図る能力形成、栽培での経験と調べた知識を合わせてテーマを探究する学習主体など、多面的に能力や知識の発達を図ることとなった。

この事例は、農園活動を始めた当初から作物育成活動を中心に一貫して続け、教育活動主体（学校組織）が基本要素を組み合わせることで長期にわたって漸進的に今日的な農業体験学習にまで変化したことを明らかにした。さらに学習活動が農業体験学習の1つとして位置づくことも示唆した。

「第5章 全学年および高学年による学校農園型の教育的意義」では、第4章と同じ事例を対象に、当事者による評価内容について実証分析をおこなうことで、その教育的意義を導き出した。その活動評価は、児童の作文、調べ学習のレポート、教師や保護者の感想および関係者からの聞き取り調査によって把握した。教育的意義は第3章と同様の方法で導き出した。

その結果、「ふれあいタイム」を振り返った多くの児童作文に共通する評価内容は、第3章と同じ結果が得られた。結果は全作文、学期別（作物別）、年度別、学年別、およびパネルのいずれでも同様の結果であった。このことは、発達段階（学年）の違いや作物育成活動以外の活動展開の程度と関わりなく、学校内での学校農園型に一般的な評価内容と考えられる。

一方、六年生は班内の下級生が収穫した時に喜ぶ姿に充足感を得、教師の評価内容でも小集団活動における六年生の役割が注目されており、農業体験学習は小集団を通じた社会化の能力形成面で意義があると考えられる。

以上から本章では、第3章で提示した5つの教育的意義が改めて実証された。

「第6章 農業体験学習の活動内容とその教育的意義」では、各章のまとめにもとづいて農業体験学習の活動内容とその教育的意義を総括し、論文全体の結論を導いた。さらに農業体験学習の今後の方向性を考察した。

活動内容は狭義、今日一般的に理解されている活動、および広義の3つに大別される。この内、今日一般的に理解されている活動は、①作物育成活動、②活動協力者、③収穫物を食用に利用する小活動で構成される。ただし活動構成は、教育活動主体による統御によって短期・長期に変化する。農業体験学習は、①活動内容の構成、②基本要素の種類、③各基本要素間の関係の有無・強弱・組み合わせのバリエーションによって特徴づけられる。そして教育的意義は、活動を通じ技能・技術を学び、遂行する能力を得、実感できる意義、活動を成就させることで満足感など得ることができる意義、他の児童や家族の者など他者から作物や食べ物を評価され、自らの活動の関係性を学ぶことができる意義などを提示した。

なお本論文が採った実証方法は、学校が通常作成する記録類や児童作文をデータとするので、他事例でも適用可能である。ただし児童作文に依拠した評価内容となるため、導き出される意義が感情・情動面に偏ることに留意すべきである。