



タイトル Title	有機農業の担い手育成に関する研究：農業専修学校生のナラティブ分析から (Research on Upbringing of the Practitioners of Organic Agriculture : From an Agricultural Vocational school student's narrative analysis)
著者 Author(s)	西村, いつき
掲載誌・巻号・ページ Citation	神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7(2):67-77
刊行日 Issue date	2014-03
資源タイプ Resource Type	Departmental Bulletin Paper / 紀要論文
版区分 Resource Version	publisher
権利 Rights	
DOI	
JaLCDOI	10.24546/81006270
URL	http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81006270

有機農業の担い手育成に関する研究 ～農業専修学校生のナラティブ分析から～

Research on Upbringing of the Practitioners of Organic Agriculture ～ From an agricultural vocational school student's narrative analysis ～

西村いつき*

Itsuki NISHIMURA*

要約：本研究は、持続可能な農業の一つの形態である有機農業の推進を図るため、農業専修学校生を対象にしたナラティブ学習から、学生が農業を進路選択しようとした過程の可視化を行い、有機農業の担い手育成に関する課題を明らかにするものである。

本研究には、農業の担い手不足と有機農業の担い手確保の二つの問題の所在がある。初めに、担い手問題の背景に教育の影響があることや、持続可能な農業が求められる社会的背景を述べ研究の背景にあるものを明らかにした。

これらを踏まえて、農業専修学校生を対象にしたナラティブ学習を用いて、学生が農業を進路選択するにいたった要因を可視化し教育が与えた影響を軸に分析を試みた。その結果、フォーマル教育において進路選択に関与した要因として「気づき」「自己防衛」「共感する力」「経済の視点」があり、インフォーマル教育では、「女性の感性」「ロールモデル」「理想と経済の融合」があることを明らかにし、有機農業の担い手育成課題の提示を行った。また、有機農業の担い手育成には有機農業そのものに「環境」と「経済」の両立を目指す持続的な発展の視点を取り入れることや、フォーマル教育やインフォーマル教育にESDを取り入れることが有効であることを示唆することができた。

キーワード：持続可能な社会づくり、有機農業、農業専修学校、ESD、ナラティブ

I はじめに

本研究は、持続可能な農業の一形態である有機農業の推進を図るため、農業専修学校生（以下：学生）を対象にしたナラティブ学習から、学生が農業を進路選択しようとした過程の可視化を行い、有機農業の担い手育成に関する課題を明らかにするものである。

問題の所在の一つに、農業の担い手不足がある。多くの農業関係者は農業の発展に担い手の確保やその教育が重要であることを認識しており、担い手問題は常に農政の重要課題に位置づけられてきた¹。しかし、農林中金総合研究所は、コーホート分析によって総人口に占める農家人口の割合が、2025年には2.7%に減少し、特に15歳～64歳の生産年齢人口の減少が大きい²と予測している。2011年の農林水産省の調査でも新規就農者³のうち、新規学卒就農者は1,380人と極めて少ない⁴現状である。戦後の農業就業人口の減少と職業構造の変化は、農業経済学や労働経済学、人口学の主要な研究テーマになってきた⁵。本研究では農業教育から農業の担い手問題を考えたい。

二つ目の問題の所在として、有機農業の担い手確保に関する課題がある。地球規模の環境破壊や資源保全が問題化され持続可能

な社会づくりが世界的に求められている今日、農業分野においても持続可能な農業を推進する動きが国際的にも広がりつつあり、我が国でも世界の動向を背景に2006年に有機農業推進法⁶が制定され政策的な推進が始まったが、2010年の国内耕地面積における有機農業面積の割合は0.36%と少ない⁷。近年、新規就農者ほど有機農業を希望する傾向⁸がみられるが、農業関係者は「農業の現実を知らない若者の幻想が生んだもの」と捉える向きがある。しかし、ゆとり教育を受け高度経済成長もバブルも体験したことのない「アラウンド25」世代の価値観は、お金や名誉がモチベーションを高めるのではなく、社会のためになることに価値を持つ⁹とされる。次世代のことを考えて農業生産を行う有機農業には、若い世代の価値と共鳴する要素があるとも考えられる。また、教育学者の宮坂は有機農業の調査研究をもとに、有機農業実践者は新しい文明の創造主であり、オルタナティブを生み出す可能性を秘めている¹⁰と指摘している。このような背景から、持続可能な農業の一つでもある有機農業の実践のなかに、持続可能な開発のための教育・Education for Sustainable Development（以下：ESD）が存在する可能性があるのではないかという視点に立ち、有機農業の担い手育成に関する課題を考えてみたい。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2013年10月1日 受付)
(2014年2月1日 受理)

上記の二つ問題の所在を踏まえて、本研究では農業に関心をもつ現代の若者を代表するものとして、農業後継者を育成する専修学校の学生（以下：学生）を研究対象とする。研究方法として、学生の過去の経験やその経験の意味など、内なる声を集める方法としてナラティブ学習を用いる。教育枠組みには、フォーマル教育（制度化された学校教育制度内での教育活動）とインフォーマル教育（日常の経験などに基づく、組織的でない学習過程全般）、ノンフォーマル教育（正規の学校教育枠外で、目的を持って組織的に行われる教育活動）がある¹¹。本研究はフォーマル教育を舞台にした研究ではあるが、学生のナラティブは幼児期から現在に至るまでの出来事を包含しており、フォーマル教育だけでなくインフォーマル教育、ノンフォーマル教育も研究範囲とし、教育枠組みの如何なる出来事が農業への進路選択に影響を与えたのか明らかにしたい。さらに、学生のナラティブをもとにした「転機となった出来事」（以下：出来事）を分析し、農業の担い手育成に繋がる要因を抽出した上で、有機農業の担い手育成に関わる課題を明らかにしたい。

II 研究の背景

1 農業教育による担い手育成の現状

はじめに、近代教育が始まった明治以降の農業教育が、農業の担い手育成に果たした役割を教育枠組みからみてみたい。

1-1 フォーマル教育における農業教育

我が国では、1872年の「学制」公布¹²により本格的なフォーマル教育が始まった。農業が国家の重要産業であった第二次世界大戦以前（以下：戦前）には、農業教育は農本主義と密接にかかわりながら国家的農業保護政策の一環として進められてきた。

主に士族階級が進学した駒場農学校（後の東京帝国大学・現東京大学農学部）において、1878年の開校式に明治天皇が臨幸し「農ハ国ノ本ナリ」と勅語を下して以来、農業関係者はこの言葉を錦の御旗¹³として農業教育を行ってきた。

中等教育では中学校への進学者は中産階級以上の特権的な性質をもつとされた。農村では土地所有を基盤にして形成されたヒエラルヒーに応じて学歴が形成される傾向があり地主層の子弟が進学した。文部省は1893年に中学校を増設する代わりに実業補習学校を設置したが、実業補習学校は上級学校に進学することはできず、正規の中等教育と低度の補習教育という青年期教育の二重構造が作られた¹⁴。1894年には簡易農学校規定が制定され、1899年に実業学校令が公布され実業補習学校が農業学校として位置づけられ、上層自作農等の子弟が主に修学した¹⁵。農業学校では農村にとどまり指導的存在になることが教育目的とされた¹⁶。

初等教育では、農村では学校教育が準備した教育内容と現状とがあまりに乖離していることや、学校教育に対する不満と新政府の政策に対する不満と相まって、1873年から1876年の間に学校破壊や焼き討ち等が各地で没発した¹⁷。1891年の小学校令施行規則中に農業教育の在り方が規定され、小農制維持を基本とする家族制度の定着や尊王愛国の教育方針が確立された。1904年には国民強化の観点から農政学者である二宮尊徳¹⁸を修身教科書に登場させ、1927年には高等小学校の国語読本が都市用と農

村用に分化し、都市と農村の分離、農村自然美の賛美が教化された¹⁹。

このように、戦前戦後の高等教育・中等教育・初等教育の農業教育に一貫した柱があるとすれば、「農は百業の基」という思想教育で、民俗学者の宮本は「それは一つのおだてであり、まやかしてであった」²⁰と実の伴わない思想教育を冷ややかに捉える。

1-2 農業教育におけるノンフォーマル教育

農業教育におけるノンフォーマル教育には、デンマークのフォルケ・ホイスコーレ²¹を模した農民高等学校、農民福音学校、農民道場などと称される塾風教育がある。フォルケ・ホイスコーレは近代デンマーク精神の父、N. F. S. グルントヴィ（1783～1872）によって構想され、日本には敗戦の焦土から農業・農村を復活させた模範例として大正から昭和の初めにかけて紹介された。塾風教育は文部省の管轄外の学校として誕生し²²、農村青年を対象に入学試験も入学年齢制限もない代わりに卒業後の資格も与えない²³ものであった。多くは冬期等農閑期に開校され、学費は中農以上の子弟でないと払えない金額（月16～20円）であったが、授業料が支払える層がリーダーになって中下層の耕作農民を引き上げることがねらい²⁴とされ、農業の担い手を多く輩出した。

塾風教育のなかには、農本主義の色彩の濃いものが存在し、「職員生徒は居常寝食を共にする一心同体の大家族」²⁵という全寮制で師弟同行を行い、「農の神髄は何と言っても堆肥の製造や鋤鍬を振って、深耕または新墾に油汗を流し、汚物や荒地の美化に努力する」²⁶という実習教育と、「褌」や「日本体操（やまとぼらたき）」に見られる日本精神の鍛錬と報恩・報国を重視する²⁷という特色を持つ。

また、キリスト教伝道色が強いものも全国に開設された。指導者と土地柄によって取り組みは様々で、1924年に牧師・栗原陽太郎によって立ち上げられた渋川民衆高等学校は教養と実学のバランス感覚に優れたもの²⁸で、単に農村伝道だけではなく、的確な農業技術や農業経営法、そして、農の本質に即して未来を見据えた農業論＝地域振興論を持っていた²⁹。賀川豊彦らが1927年に開校した農民福音学校は「精神的改造（＜気づき＞の誘発）」を通して農村解放をめざした運動であり、中核をなす農業技術は「立体農業」³⁰でその内容は有機農業であった。

戦後、塾風教育の一つである農民道場の多くは、中卒を対象にした農業後継者養成施設や経営伝習農場に改組されていき、その後、農林水産省主導の農民教育施設として整備が進められ、1971年には対象者が高卒に切り替り、1977年には農業大学校（以下：農大）に改編された。農大は、効率のかつ安定的な農業経営体を担うべき青年農業者を育成するため、農業後継者たる農業青年その他農業を担うべき者に対し、農業の改善または農村生活の向上に関する科学的技術及び知識を習得するための実践的な研修教育を行うことを目的として全国の道府県に設置された³¹。これらは、1961年に制定された農業基本法第19条の規定³²を拠りどころにしている。なお、これらの農大は道府県によっては専修学校化しフォーマル教育となっている。しかし、農業後継者育成施設としての役割を担う農大においても、農業指導者や農協関連産業への

就職希望者はあっても就農者は少ない。

一方、民間では、宗教活動と農業運動を融合した愛農運動を提唱した小谷純一が1954年に愛農根本農場を開設し、三愛精神（神を愛し、人を愛し、土を愛する）を教育の基本とし、有機農業の実践を柱に環境にやさしいエコロジー教育を実施している³³。キリスト教系の農業教育では有機農業の実践を教育の柱にしているところが多く、現在でも愛農根本農場から誕生した愛農学園農業高等学校や、農村伝道神学校から生まれたアジア学院等の学校法人が有機農業の担い手を育成している³⁴。

1-3 農業教育におけるインフォーマル教育

戦前・戦後直後の農村では、学力より技能の訓練が重視された。宮本は「まず荷を背負うこと、鋤を使うこと、草を刈ること、肥桶をかつぐことなどが人並みにでき、牛をつかうことができた一人前とされたのである。一人前という単位が重要な意味をもっていた。」³⁵とその様子を紹介している。農業は生産過程の中核がコツとカンに支配され、農村生活はしきりに拘束されており、農民の多くは創造的思考を発揮する場が制限されていた³⁶。その背景には、農業が求める能力が学力ではないことが原因としてあげられ、「簡単な読み書きさえできたらいい」という親の教育に対する考えが日常生活に浸透していたと考えられる。

戦後、農村にも民主主義教育が浸透し、農民の多くは貧しい現状から逃れるために、子供には高等教育を受けさせて農業以外の職業に従事させ都会で暮らすことを望む傾向が顕著になっていった³⁷。荻谷は並木らの研究をもとに、「見えざる学歴上昇」の影響と農業就業人口の減少を、コーホート分析によって明らかにしている³⁸。

フォーマル教育が農家人口の激減をもたらし、農家人口の激減が、農村や農家生活の日常から農業を遠ざけ、家庭環境や周辺環境から、農業を学ぶことが徐々に減少していったと考えられる。

1-4 教育がもたらした農業の担い手問題

明治以降のフォーマル教育全体の基調は、成績重視の「地元を捨てさせる教育」³⁹ではなかろうか。農業・農村教育において向都離村を戒める教化教育がなされたが、現実には「教育熱」が農村より「人材」を奪い、「資本」を奪い、「堅実なる美風」を奪っていった⁴⁰。農村から都市への人口流失は明治半ばごろから次第に顕著になり、大正・昭和と、この傾向は続き、1937年に農村在住人口と都市在住人口が拮抗し、農村の人口の減少は1950年代からさらに加速された⁴¹。

昭和初期の社会学者である井森は農村からの都市への人口流失の「大原因」として経済的動向を3つあげ、「小原因」として高賃金、高等教育、娯楽、消費生活、教育制度の矛盾、社会心理的原因の6つをあげている⁴²。戦時期に入ると農業経済学者の野尻が、主に経済的要因から職業の変更を伴う農民離村の研究から、教育程度により離農離村が高くなることを実証している⁴³。戦前・戦後の地理学者の三澤も人口流失の原因について、原因は指導者ですら地元に対する真の理解を持っていないからだとして分析し、自分の住む地域に対する無知が、地元を捨てさせる教育を生成・助長し人々の離郷を促進させた⁴⁴としている。いずれも向都離村の要

因の一つに教育の影響をあげている。

戦後、学歴が職業の配分機能を果たすようになり、1970年代になると、どの階級に属するかは各階層の入学試験によって決まるようになり、経済的要因によって規定される階級と学歴が正確に対応する所属階級と学歴の関係が確立された⁴⁵。日本的な能力主義の競争が教育と職業の両世界に展開され、階層帰属が学校での成績によって決定づけられ、「いわれなき格差」から学力という「いわれある格差」として承認されていった。特に、高校と大学が偏差値によってほぼ完全に序列化され、高校は「普商工農」という序列で振り分けられ⁴⁶、学業成績の悪い人が農業をするという固定観念が形成されていった。このように、農業の担い手不足の根源には、明治以来現在に至るまで教育が関与していることは明白である。

2 農業分野におけるESD

2-1 持続可能な農業を求める社会背景

18世紀に始まる産業革命以降、資本主義社会が成立・発展し、利潤追求を原動力に技術革新が進められ、20世紀後半になると地球規模で化石資源の大量使用が進んだ結果、地球環境が修復不可能な段階に至った⁴⁷と言われている。1972年にローマ・クラブが人類社会の来るべき危機の諸要因を発表し、今後100年以内に経済成長が限界に達すると予測して⁴⁸議論を呼び、同年、1972年のストックホルムで開催された国連人間環境会議（以下：ストックホルム会議）で地球環境問題が国連の場で初めて討議され「人間環境宣言」として環境保全の重要性が謳われた⁴⁹。その内容は、経済発展を唯一の課題として疑うことのなかった国際社会に大きな衝撃を与えるものであった⁵⁰。1992年には、リオ・デ・ジャネイロで開催された国連環境開発会議（以下：リオサミット）において、「環境と開発におけるリオネジャネイロ宣言」が採択された⁵¹。また、1996年にローマで開催された世界食糧サミットにおいて、史上初めて世界規模で食料問題が論議され、「食料への権利」（the right to food）と「食料主権」（food sovereignty）⁵²が取り上げられた。「食料主権」は国家の枠を越えて民間活動を行う農民組織が提起したもの⁵³で、1940年代後半に始まった「緑の革命」を批判し、短期的な増産を優先させるのではなく、持続可能な農業による長期的な生産性の高さを保持する食料安全保障への方策を求めるもので、当事者や弱者の観点から食料安全保障に向けて価値の転換を求める考え方になっている⁵⁴。一方、増加を続ける人口の対策として、緑の革命を評価する声も高く⁵⁵伝統的農業だけでは食料確保が難しいという現実もあり、持続可能な視点を取り入れた生産性の高い農業技術が必要であるとする声もある。

このような動向を背景にして、米国や欧州では農業における環境負荷軽減への動きが加速し、生産効率を最大限に追求する米国農業においても、生産性を維持しつつ環境保全と投入化石エネルギーを減らす取り組みが始まった。1988年から米国農務省も環境保全と収益を両立させようと「低投入持続型農業」（LISA=Low Input Sustainable Agriculture）に必要な研究が開始された⁵⁶。欧州では1992年に農業環境規則が制定⁵⁷され持続可能な農業を推進する政策を展開⁵⁸している。

2-2 持続可能な農業におけるESDの役割

ESDは、大量生産、大量消費のための「開発」から次世代への責任を含め、世界中の人々が安心して暮らすことができる「持続可能な開発」への転換のため、社会的公正の実現や自然環境との共生を重視した「持続可能な開発」を実現し、未来を標榜しつつ現実の課題を当事者として自覚し行動できる人材を育成する教育である⁵⁹。とりわけESDには、「環境」と「経済」の両立を目指す「持続可能な発展⁶⁰(Sustainable Development)」の実現のために人間の価値観や生活態度、意識の変革から迫ろうとする考えがある⁶¹。

国際社会におけるESDの背景には、1972年のストックホルム会議で環境問題が人類に対する脅威であり国際的に取り組む必要があるとする自覚が示されたこと、1987年に「環境と開発に関する世界委員会」の報告書「Our Common Future (我ら共通の未来)」が示され、「将来の世代の欲求を満たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」という、持続可能な発展の概念がしめされた⁶²こと、1992年のリオサミットで行動計画であるアジェンダ21が採択され⁶³、「教育は持続可能な開発と調和した『環境及び道徳上の意識』『価値観と態度』『技術と行動』を成し遂げ、かつ意思決定に際しての効果的な市民の参加を得るうえで重要となる」と教育の重要性が示された⁶⁴等がある。持続可能な農業の必要性についても、アジェンダ21の第32章「農民の役割の強化」において、持続可能な農業の行動根拠や具体的な実施手段が提示され、10(C)の人材育成において、政府は持続可能な農業の研究を進め、生態学と農学を融合させる農科大学とトレーニング機関のカリキュラムの開発が言及された⁶⁵。

日本ではESDと総称される前から、「持続可能な未来のための教育」など多彩な言葉で呼ばれ、持続可能な地域づくりや環境教育などが各方面で実施されてきた。2002年の国連持続可能な開発会議で、「ESD」に徐々に収斂され、2005年に国連総会で採択された⁶⁶。2005年のユネスコの国際実施計画を受けて、日本でも2006年に国内実施計画を策定し、ESDの定義を「私たち一人ひとりが、世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていくことを認識し、行動を変革することであり、そのための教育」と定めた⁶⁷。2006年の教育基本法の改正に伴いESDが学校教育へ導入され、2011年には改定学習指導要領にESDの視点が盛り込まれた⁶⁸。文部科学省は大学教育支援プログラムを設けESDを実施している⁶⁹。

農業分野では農林水産省が1999年に「食料・農業・農村基本法」において農業の多面的機能をとりあげ⁷⁰、2006年の有機農業推進法により有機農業の担い手育成が政策課題となった。しかし、農林水産省管轄の農大などの教育機関では、1961年の農業基本法に基づいた生産性重視の農業教育が踏襲されており、一部の農大で有機農業専攻が設けられている⁷¹程度である。

2-3 日本の有機農業の概観

有機農業は、生産性や経済優先の近代農業が内在する環境・生命破壊促進的性格を止揚し、土地-作物(家畜)-人の関係における物質循環と生命循環の原理に立脚しつつ生産力を維持しようとする農業の総称である⁷²。日本では、明治以降、近代国家を目

指して海外から近代農業を導入し、生産性向上を重視する農業を推進した。それを疑問視する宗教家達によって、自然の摂理を生かした農業のあり方が唱えられた。大本教教祖出口なお(1837~1918)が「お土を大切に下さい」と説き、大本教から分かれて立教した世界救世教の岡田茂吉(1882~1955)が「自然農法」を提唱し、その後、農業技術者である福岡正信(1913~2008)が別個に「自然農法」を提唱した。これとは別の系譜として、1971年に元農林中金常務理事の一楽照雄が、農業の近代化による健康と自然破壊及び地力低下を抑止し食生活の健全化と環境保全をめざしつつ、あるべき農法を探索する場として「日本有機農業研究会」を設立し「有機農業」という造語が定着した⁷³。自然農法関係者は日本有機農業研究会の運営にも参画し、相互に関係を保ちながら有機農業運動が展開された⁷⁴。

農政においては、2006年に持続可能な農業の中でも有機農業を頂点に推進するよう有機農業推進法が制定され、70年以上に及ぶ在野の社会運動であった有機農業が、法的根拠のもと推進されるようになった。

III 研究方法と研究内容

1 ナラティブ学習

本研究の方法であるナラティブは、物語や物語る行為、「語られたもの」という行為の産物を含意する新しい実践研究的なアプローチ⁷⁵である。ナラティブは、「語り」または「物語」と訳され、「語る」行為と「語られたもの」という行為の産物の両方を同時に包含する用語である⁷⁶。「語り」や「物語」の特徴について、野口はチャニオウスカナラティブ(czarniawska,1998)を参考して、「ナラティブ」は複数の出来事を時間軸に並べたもので、「ストーリー」はナラティブに「筋立て」が加わったものと整理している。さらに、野口は、我々がナラティブを用いて読み取るものとして「時間性」「意味性」「社会性」があり、ナラティブによって時間の流れや出来事の意味を他者に伝え共有することによって社会生活は可能になることや、何らかの社会現象や社会的現実を考察するうえで決して無視することができない重要な要素であるとして、近代科学の枠組みでは不完全なデータとして扱われてきたナラティブの重要性を指摘している。

ナラティブ学習について、クラークは、ナラティブの基本的な考え方を、意味づけの行為であり経験に意味を与えていくものとし、意味づけの媒体として経験学習とナラティブの考え方を結びつけている。なお、経験学習について、社会構築主義、状況的学習、批判的文化的観点の学習領域における進歩が著しい⁷⁷としている。この批判的文化的観点とはフレイレが用いた「意識化」⁷⁸を示すものとする。また、ロシターとクラークは、ナラティブ理論と変容的学習には基礎的な関係があり、ナラティブは支配的な働きをはぎ取り、同時に抵抗の力となるナラティブを示すことで意識を変容させる批判的な教育学である⁷⁹としている。また、教育の分野におけるナラティブの関心を、末本は自らの経験を基にした意味の発見、再構築を「学び」の過程と捉えようとするところにある⁸⁰として、人が自らの人生を物語るようにして、経験をふり振り返る過程は、自己の意味に関わる発見や意味の再構築が付随すると述べている。

2 研究目的と方法

本研究の目的は、学生が農業に関心をもった経過や農業を進路選択するにいたった要因をナラティブによって可視化し、教育が与えた影響を軸に分析することによって、農業の担い手育成に繋がる要因を再抽出し、そのうえで、有機農業の担い手形成の課題について新たな知見を得ようとするものである。

研究対象は、農業に関心をもつ現代の若者を代表するものとして農業専修学校生を選んだ。対象の年齢は高校又は大学卒業後に入学するため18～24歳である。

研究方法は、学生の過去の経験やその経験の意味など、若者の内なる声を集める方法としてナラティブ学習を用いた。これは、オクラホマ大学准教授のカーピアックが、教育者として学生を知り、学生が自分自身を知るために、5章からなる自伝形式のストーリーを綴らせた実践研究⁸¹を手がかりにした。この方法について、カーピアックは文芸理論家のガンが示した「自伝的状況」の3つの特徴⁸²をあげ、自伝的衝動（何を）、自伝的視点（どう）、自伝的反応（どのように描いたか）を軸として展開し⁸³、学習者の人生を形成してきた文化的要因、直面してきた葛藤、教育的経験が自己に対する見方を形成してきた経緯、これらの見方がナラティブによって変化する状況も洞察することができる⁸⁴としている。

なお、本研究で用いるナラティブ学習では、学生の変容的学習の効果をみるのではなく、学生が農業を進路選択しようとした背景にあるものを可視化することに重点を置くこととする。

3 研究内容

3-1 ナラティブの実施

H農業専修学校の2012年と2013年の1年生、併せて51名の学生に5章からなる「人生の軌跡」の物語を作成して貰った。まず、物心ついた時点から今現在の間に「農業を進路選択しよう」と考えた転機となった出来事（以下：出来事）をふり返り、出来事にタイトル名をつけ中身を書き込むように指定した。その後、他者を理解するために相互の意見交換が有効であることを伝え、発表してもよいと答えた学生に記載内容を読みあげてもらい意見交換を促し、その内容を書き留めてナラティブの補完をした。2年間同様の手順で、ナラティブ学習の意義の説明とナラティブの記述に90分×2コマを用い、その後、意見交換の90分と講義レポートによってナラティブの補完を行い分析した。なお、学生からナラティブ学習について「無意味ではないか」との意見があったため、本研究の目的を伝えると共に、「人生の転機」をふり返ることによって、農業を選択した意味を自ら問い直すきっかけにしたい」と理解を求めた。その結果、対象の51名のうち49名から協力が得られた。

3-2 ナラティブの分析方法

はじめに、49名の「人生の軌跡」のナラティブを基に、タイトル名とタイトルに沿って記載された内容（以下：「学生のナラティブ」）を一覧表にして出来事を整理した。

次に、出来事の発生時期を学生の発達の視点からみるため、教育社会学者であるハヴィガーストが示した基本的な発達段階（胎

児期、幼児期、児童期、青年期、壮年初期、中期、老年期)⁸⁵を参考にし、幼児期、児童期を小学校、青年期を中学校と高校、大学・専修学校に区分した。さらに、時期が曖昧な出来事があったので「全期間」を追加した。なお、ハヴィガーストは発達のそれぞれの時期に果たさなければならない課題を設定し人間の生涯と教育の関係の説いている。発達段階をスムーズに移行するためには、習得しておくべき発達課題リストがあり「個人の生涯にめぐりくる色々な時期に生じるもので、その課題をりっぱに成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」⁸⁶として、各発達段階において各課題をスムーズにクリアすることが必要だとしている。各課題には、①身体的成熟から生じるもの、②読み書きや常識ある行動をとるための学習のような社会からの文化的要請から生じるもの、③職業選択や価値の尺度など個人の価値や希望から生じるものから成立しており、3つの要素が全て関係するとされる。

次に「出来事」と教育の関係をみるため、どの発達段階のどの教育枠組みで出来事が発生したかを表1と表2のとおりに整理した。

<表1 出来事の時期区分>

時期区分		転機の出来事	フォー マル教 育	ノン フォー マル教 育	イン フォー マル教 育
ハヴィ ガースト	筆者				
胎児期					
幼児期	幼児期	14			14
児童期	小学校	23	6		17
青年期	中学校	25	14		6
	高校	94	63	1	16
	大学・専修学校	25	15	1	5
	今・現在	52	11		1
	全期間	17			17
計		250	109	2	76

<表2 教育枠組みからみた出来事>

	フォー マル教 育	ノンフォー マル教 育	インフォー マル教 育
出来事	109	2	76
全期間			家庭環境、周辺環境 ロールモデル
幼児期			体験（農作業、動物と遊ぶ）、 ロールモデル
小学校	対人関係、体験学習、 環境学習		農業体験、家庭環境、 周辺環境、ロールモデル
中学校	対人関係、学力、進路、 体験学習（トライアル）		農業体験、家庭環境、周辺 環境、時事問題、ロールモ デル
高校	学力、進路、農業実習、 能力の認知、プロジェクト 発表	予備校	農業体験、家庭環境、周辺 環境、経済状態、ロールモ デル
大学 専修学校	体験（ボランティア）、進 路、能力の認知	牧場研修	時事問題、体験（バイト）、 家庭環境、周辺環境、ロー ルモデル

また、「学生のナラティブ」には多くの人物が登場する。その人物が教育枠組みの中で、どのような影響を与えたかを分析するために、人間関係の影響についてコンヴォイ・モデル⁸⁷を用いて時期区分と家族、親戚・友人、社会的関係者の整理(表3)を<表3 人間関係の影響>

	家族	親戚 友人	社会的関係者
幼児期	祖父母、 父母	親戚	
小学校	祖父母、 父母	親戚 友人	
中学校	祖父母、 父母	親戚 友人	先生、母の友人
高校	祖父母、 父母、兄弟	親戚 友人	先生、J A、研修先(牧場主、 従業員)、友人の親、普及センター
大学 専修学校	父母、兄弟、 義兄弟	親戚 友人	先生、バイト先、客、研修先、 予備校

した。コンヴォイとはサポートを提供してくれる人間関係の構造を指すもので、人間は成長と共に、本人を中心に役割に関係なく築かれた人間関係の深さ別に同心円状に関係が広がっていくとされるものである。関連して進路に関する影響について表4に整理した。

<表4 進路に関する影響>

	進路	自ら	身内	他者	不明
2012	30	11	8 (女性8人)	7	4
2013	62	42	12 (女性10人)	7	1

出来事には、ポジティブな動因とネガティブな動因、どちらにも属さない動因といった方向性がみられたため、「学生のナラティブ」の中身を再吟味して、各カテゴリーの方向性を「ポジティブ」「ネガティブ」「ニュートラル」に分けて表5と表6に整理した。

<表5 出来事の方角性>

	ポジティブ		ネガティブ		ニュートラル	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
全期間	10	0	2	0	5	0
幼児期	3	18	0	0	2	1
小学校	7	4	1	2	1	1
中学校	7	5	3	8	2	1
高校	28	30	10	10	10	2
大学・専修学校	11	8	0	4	1	1
今・現在	27	22	0	0	3	0
小計	83	87	16	24	19	6
合計	170		40		25	

<表6 方向性の内容>

	ポジティブ	ネガティブ	ニュートラル
全期間	家庭環境、周辺環境	家庭環境	家庭環境
幼児期	体験(農作業、動物)、ロールモデル		周辺環境
小学校	体験学習、環境学習、家庭環境	病気、 対人関係、 家庭環境	家庭環境 周辺環境
中学校	体験学習、環境学習、進路、ロールモデル、社会問題、家庭環境	学力、進路、 病気、 対人関係	家庭環境
高校	農業体験、能力の認知、進路、プロジェクト発表、ロールモデル、家庭環境、周辺環境	学力、進路、 経済状況、 予備校	進路
大学 専修学校	体験(ボランティア、バイト)、能力の認知、牧場研修、進路、時事問題、家庭環境、周辺環境	学力、進路	進路
今・現在	進路、能力の認知、能力の認知		進路

さらに、出来事のもつ作用性をみるため、「自己効力」⁸⁸「自己肯定」「自己否定」「自己受容」⁸⁹「自己実現への欲求」⁹⁰に「出来事」に出来事を区分(表7)した。なお、「自己実現」のためには、まず「自己受容」が必要とされるため、宮沢に依拠して「自己受容」を、自己をあるがまま受け入れることと定義する共に、その中身を「自己理解(自己の諸側面をあるがままに理解する)」「自己承認(自己を否定することなく自己を承認する)」「自己価値(自分を価値ある存在とみる)」「自己信頼(現在及び将来の自己の可能性に対して信頼感をもつ)」⁹¹に細分化して、「自己受容」に関わる出来事を正確に捉える試みをした。

<表7 出来事的作用>

	自己受容				自己 否定	自己 効力	自己 実現 欲求
	自己 理解	自己 承認	自己 価値	自己 信頼			
2012年	34	17	9	19	11	12	9
2013年	44	15	10	32	8	15	9
計	78	32	19	51	19	27	18
割合	73%				8%	11%	8%

最後に、「学生のナラティブ」の全ての言葉を切片化してラベル付けをおこない、同じ意味あいの言説の塊に名前をつけてカテゴリー化を行った。ここでは、各カテゴリーが学生の意味世界を反映するものとし、学生の行動や心の変化を時系列に把握するために、幼児期、小学校、中学校、高校、大学・専修学校ごとにラベルを整理した。次に、学生がうけた影響の広がり傾向を分析するために、G. ピノーがA. モームの空間の類型学⁹²によってマリー・ミッシェルの世界の広がり把握した分析方法を参考に、表8のように時期区分ごとに、切片化したラベルを身体(自分の身体に関わる出来事)・住居・近隣・社会にあてはめて分析を試みた。

<表8 出来事の空間類型>

	身体 (自分に関わるもの)	住居	近隣	社会
幼児期	遊び、農作業、	祖父の庭 田畑	牧場 農家	牧場、動物園 水族館
小学校低 学年	いじめ、野菜づくり、 離婚、死別、動物の世 話	田舎 県外 祖父母の家	農業	学校農園
小学校高 学年	病気、学業不振、田植え、 手伝い、花づくり、病気、 動物の死	田舎	高齢化 してい く集落	高齢化社会 学校農園 自給率
中学校	病気、不登校、学業不振、 いじめ、自殺未遂、部活、 友人の死、自分限界	都会 田舎	近所 高齢化	環境問題 トライアル 牧場
高校	学業不振、部活、受験 失敗、就職失敗、やさ しい言葉、プロジェク ト発表、経済状態、育 てる喜び、	寮生活 都会 県外		農業高校、夜間高校、 予備校、牧場 発表会、伝統文化 普及センター、J A、
大学 専修学校	精神不安定、やりがい、 危機感、抱負、奨学金、 先生の助言	寮生活 県外 北海道	客	北海道、実習先、バ イト、収穫祭 牧場、ボランティア

3-3 ナラティブの分析結果

教育が出来事にどのように関与しているのかを分析することによって、農業の担い手育成に繋がる要因を再抽出し、そのうえで、有機農業の担い手形成の課題について考えてみたい。

3-3-1 出来事からみた教育枠組みの影響

出来事一覧表と表1、表2を用いて、教育枠組みから出来事をみていくと、250の出来事のうち、フォーマル教育に関わるものが108あり、なかでも高校が63と群を抜いて多い。次にインフォーマル教育が77あり、幼児期、小学校、高校、全期間で影響を受けている。インフォーマル教育は日常経験等に基づく組織的でない学習過程であり、出来事の内容も家庭環境やロールモデルに関するものが多い。中学校と大学・専修学校が少ないのは家族との接触頻度と関係があるのではないかと考えられる。ノンフォーマル教育は2と極めて小さく、その内容も高校卒業以降での予備校や牧場研修になっている。これは対象者の年齢に関係しており、18歳未満の場合は学校教育枠外で、目的をもって組織的に行われる教育を受ける機会が少ないためではないかと考えられる。

3-3-2 フォーマル教育が進路決定に与えた影響

① 気づき

フォーマル教育に関わる108の出来事の中で高校での出来事が63あり、そのうち58が表5のとおりポジティブなものであった。その内容を「学生のナラティブ」に立ち戻って確認すると、58のうち15が農業高校での体験(実習、対人関係)とプロジェクト発表によるもので、「達成感を味わう」「誰よりも上手につくれる」「やりがいがある」「認められる嬉しさ」「楽しくてしかたがない」「いろんな出会いがあり農業を続けていく自信・」等、「自己受容」を示すものであった。農業高校での体験を伴う出来事が自己効力感を生んだと考えられる。農業高校に進学した学生の小中学校のナラティブを辿ってみると、複数の学生が小学校からいじめや病気に悩み、自分の能力が様々な要因によって阻害されて不本意にも成績不振に陥ったと捉えており、ステレオタイプ化された社会通念のなかで、落ちこぼれ意識や自己能力に対する評価と対峙しながら、内面に固いガードを張り巡らして生きてきた様子が表出していた。

「農業は大地に描く芸術」と言われるように、農業実践には芸術感覚と技能が求められる。理論的には合理的知能と実践的知能の区分という伝統的区分があるが、ビネーも学校で言語的な知的作用で遅れている子どもが図工で優れた能力を示す例を上げている⁹³。彼らがポジティブに捉えた出来事は、それまでの学校教育では見出すことのできなかつた「自分の賢さ」「自分の可能性」への気づきや確信を表現させたものであり、その気づきが自分の能力を発揮できる農業を選択する要因になったのではないかと考える。

② 自己防衛

49名の学生のナラティブには幾つかのパターンが見られた。挫折→現状の受け入れ(妥協、諦め、承認)の受諾パターンと、挫折→再起模索の再起パターン、問題意識→学習意欲の問題意識パターンの3パターンに大きく分けることができる。受諾パターンでは、「ここに入学できてよかった」「推薦状がもらえた」「家に近い」「学費が安い」「無事に合格」など、「自己理解」や「自己承認」など今の自分に満足するものが多い。再起パターンでは、「他の大学ではできない実習を積む」「負けない」など「自己信頼」が多くなる傾向がある。問題意識パターンでは、「一生の仕事に

したい」「使える技能を身につけるために努力する」といった「自己価値」が多くなる傾向がみられた。出来事のうち「自己受容」が73%を占めているのは受諾パターンが多いことを反映しているものとする。荻谷は、比較的低い階層出身(低い階層には農業が位置づけられ、高い階層には専門管理や事務が位置づけられている)の日本の生徒たちは学校での成功を否定し、将来よりも現在に向かうことで自己の有能感を高め自己を肯定する技を身につけ、「自分自身にいい感じをもつ」⁹⁴としている。また、特定の階層の若者の間で広まる、<降りる>ことで自己肯定する「自信形成のメカニズム」は、「自己責任社会」によって追いつめられた若者たちの心理・社会的な防衛機制だ⁹⁵と指摘している。本研究でも受諾パターンで「自分自身にいい感じ」をもつ傾向がみられた。これは、彼らにとって行き場のない不安から心を守る自己防衛の手段ではないかと考えられる。

就農希望者数では3つのパターンで大きな差は見られなかったが、就農意欲は問題意識パターンが高い傾向がみられた。

③ 共感する力

普通高校及び大学卒業後に入学した学生には、農家⁹⁶出身でインフォーマル教育の影響を受けている学生と、非農家でインフォーマル教育の影響をあまり受けていない学生がいる。後者の中には、フォーマル教育で実施された授業(総合学習)や体験学習から環境や食糧問題に関心をもち、自ら進んで農業体験や震災ボランティアに参加し、その体験から社会の矛盾を体感して、それを批判的に捉え解決策を模索するような思考をする過程で農業に導かれた事例が5例あった。課題解決の当事者になるという選択肢を選んだ理由を、「他人に対応を求めるのではなく自分がやる」「一辺倒のサラリーマンではなく・・・」「自分にできることをするのみ」と表現し、何れも就農意欲が高い。彼らに共通するものとして、何かに「共感(sympathy)」⁹⁷するという道徳的な判断能力⁹⁸を有しているものと考えられる。

フォーマル教育では、「真の能力」とはいえない成績によって生徒を序列化する教育が、下位におかれた生徒たちに差別観を与えたとの批判がある。一方、基礎学力の未定着が進むにつれ学力や学習意欲の階層差を拡大する原因になっている⁹⁹との指摘があり、小中学校において基礎的な学習能力を身につけ、辛抱強く知識の習得を行ったうえでなければ厳密な思考などできない¹⁰⁰との指摘もある。彼らの学習歴を辿ることによって、フォーマル教育における基礎的な学習能力の定着が、社会矛盾を批判的に捉えて自分で価値判断できる能力の獲得に繋がるのではないかと、フォーマル教育における体験学習や環境学習が、社会矛盾を考える入口になる可能性を秘めているのではないかとする考えられる。なお、ここで示す学習能力は単に基礎学力の定着ではなく学ぶ意欲も含めた総合的なものである。

④ 経済の視点

ナラティブの中に有機農業への関心の萌芽が存在するかを見ると、3名が農業高校で有機農業を学んでおり、「有機農業で経営的に安定すれば有機農業をやりたい」としている。また、専修学校で有機農業を学んだ学生のうち、9名が「技術が確立できれば有機農業は魅力がある農業形態」としており、有機農業に対して技術と経営の確立を期待していた。二宮尊徳の「道徳なき経

済は犯罪であり、経済なき道徳は寝言である」¹⁰¹のとおり、農業が命を支える崇高な職業であると位置づけたところで、労働に見合う対価が得られなければ生活できない。経営の視点は進路選択に大きな影響を与えると考えられる。

3-3-3 インフォーマル教育の効果

①女性の感性

進路選択の影響(表4)をみると、女性達(祖母、母、叔母、母の女友達)の影響が大きい。これは学生の母親に対する「無条件の信頼」¹⁰²の関与が考えられる。

女性達は「農の時代がくる」「何があっても食べられる」「豊かさ」と農業を好意的に捉えている。前述の宮本は思想教育に翻弄される様子を批判しつつ「女たちの中には、嫌われる農業の運命を本能的に知った者が多かった」¹⁰³と、女性の社会を見抜く感性を評価している。SSM調査データによる1955年から1985年までの階級別の経済格差を見ると、資本家・新中間層・自営業者・労働者・農民層と明確に序列化され、農民層は1955年から1985年までは常に最下位であった。しかし、1995年には労働者階級よりも上位になり、2005年には新中間層に次ぐ位置に上昇し、世帯別年収は新中間層と並ぶ状況である¹⁰⁴。女性の感性はこの変化を敏感に捉えているものと考えられる。女性の農業に対する社会的評価が進路選択に影響を与えていると考えられる。

②ロールモデル

インフォーマル教育の中で、全ての時期に影響を与えていたのがロールモデルの存在である。49名の学生のうち29名が農家出身で、農家という家庭環境でもロールモデルとなりうる経営状況であるか否かで就農意欲に大きな差がみられた。なかでも、尊敬する近親者からの影響が大きく、「日本の和の文化を守ってきた家系」「父はメロン作りの名人」「父に憧れて」と、専業農家出身の全員が祖父や父を尊敬し就農を希望している。親世代が優秀な農業経営をすることが後継者確保に繋がる傾向は漠然と認識されていたが、今回のナラティブには「本物のプロ農家」など近親者以外のロールモデルも存在した。信頼できる人から学ぶ状況の学習¹⁰⁵が作用していると考えられる。

③理想と経済の融合

ロールモデルに共通するのが「安定した経営状態」と「尊敬の対象」の両方が備わっていることである。「儲かる」「尊敬されている」「地域から必要とされる」「名人と言われた」「皆が認める技術」など、ロールモデルの堅実な農業経営と社会的地位の高さ、経験に裏付けされた高い技術力を、自分の将来像に投影しており、理想と経済の融合は進路選択の重要な要素であると考えられる。

4 研究のまとめ

4-1 フォーマル教育とインフォーマル教育の影響

フォーマル教育における出来事分析では、学生の進路選択に関与する要因として「気づき」「自己防衛」「共感する力」「経済の視点」がみられた。「気づき」では、学生の能力を引き出す農業高校の教育力をみることができた。「自己防衛」「共感する力」からは、基礎的な学習能力を身につけることが、社会矛盾を批判的に捉えて自分で価値判断できる人材育成に繋がることや、

フォーマル教育における体験学習や環境学習が、社会矛盾を考える入口になる可能性を持つとする新たな知見を得ることができた。

また、インフォーマル教育では、「女性の感性」や「ロールモデル」、「理想と経済の融合」が進路選択に影響を与えることや、その根源に「儲かること」が必要条件としてあることが明らかになった。このことから、経済安定や社会貢献によって農業の社会的地位を確立し、女性の感性に共鳴するような経営を行うロールモデルを身近に創出することが重要であることが明らかになった。

また、フォーマル教育での「経済の視点」と、インフォーマル教育で確認された「理想と経済の融合」という要因は、有機農業への関心と関係があることが認められ、学生が有機農業を選択する条件として「儲かる有機農業」が必要であることが明らかになった。

4-2 有機農業の担い手育成課題

社会に対する問題意識を持つような学習能力を持たなければ、農業を職業として選択する価値判断ができないのではないかとする研究結果は、有機農業の担い手育成にも光明であると考えられる。

フォーマル教育において、基礎学力をしっかりと身につけること。環境教育や体験学習を積極的に取り入れて社会矛盾を体感する学習を行うこと。これらの課題に対処することによって、自分の意志で進路選択できる人材が育てば、ステレオタイプ化された社会通念に左右されることなく、有機農業を選択する可能性を示唆しているからである。

また、インフォーマル教育においては、「儲かること」が担い手育成に不可欠な条件であることが明らかになった。有機農業には経済優先の社会に対する批判が根底にあり、儲けよりも精神的なものを求める傾向が強い。また自然に帰依し共生を目指す農法は相対的に収益を得るまでに時間がかかる。しかし、本研究によって、理念が先行して経済が伴わない従来の有機農業のあり方そのものが、社会的評価を下げる原因になっていることが一層鮮明になった。真摯に反省し対処すべき課題と考える。

課題解決の方策として、①「環境」と「経済」の両立を目指す、持続可能な発展の視点を取り入れた有機農業の技術の開発を行い、自然循環に立脚しつつ生産性の安定や再生産可能な農業経営の確立を急ぐこと、②“高い技術力を用いて再生可能な経営を営み、有機農業を通して地域振興に貢献する社会的評価の高い有機農家”といった、若者が目指したいと思える有機農業のロールモデルの育成を急ぎ、有能な有機農業者から直接学ぶ場を設けること、が上げられる。

IV 小結

本研究の結果、フォーマル教育では、学生の能力を引き出す農業高校の教育力をみることができた。また、フォーマル教育において、学習能力を身につけることが社会矛盾を批判的に捉えて自分で価値判断できる人材育成に繋がることや、フォーマル教育における体験学習や環境学習が、社会矛盾を考える入口になる可能性を持ち、自分の意志で進路選択できる人材が育てば、ステレオ

タイプ化された社会通念に左右されることなく職業選択ができる可能性があることを示唆できた。

また、インフォーマル教育では、農業及び有機農業の社会的地位（経済安定、社会貢献）を確立し、女性の感性に共鳴するような経営を行うロールモデルを身近に創出することで、若者の職業選択に影響を与えることができるのではないかとする新たな知見が得られた。

このような結果から、有機農業の担い手育成には、フォーマル教育において学習能力を定着させると共に、ESDの積極的な導入が必要であること。インフォーマル教育では、若者が魅力を感じるような経営的に安定した有機農業の確立を行うこと。そのためには、持続可能な発展の視点から資源の有限性や自然回復を意識した有機技術開発を行い、自然循環に立脚した生産性の安定や再生産可能な農業経営の確立を急ぐこと。また、若者が自尊心を持って有機農業に取り組める社会通念を創出するために、社会全体でESDを推進し、特に女性の感性に働きかけることが必要であること。などの課題をあげることができた。

本研究により、有機農業そのものに「環境」と「経済」の両立を目指す持続可能な発展の視点を取り入れることが求められることや、フォーマル教育やインフォーマル教育にESDを積極的に取り入れることが、有機農業の担い手育成に必要であることを示唆できたと考える。

補注

- 1 浜田陽太郎『近代農民教育の系譜』東洋館 1973
- 2 江川章「コーホート分析による農家人口の将来推計」『農林金融 2007・2』農林中金総合研究所 2007 pp.44～45
- 3 新規就農者とは①新規自営農業就農者②新規雇用就農者③新規参入者のいずれかに該当するものをいう
- 4 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001103071> 「平成23年調査結果概要」pp83～88（最終アクセス日2013年12月23日）
- 5 荻谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等再生産からの意欲格差社会へ—』有信堂高文社 2001 pp22～51
- 6 「有機農業の推進に関する法律」
<http://law.e-gov.go.jp/htldata/H18/H18HO112.html>（最終アクセス2013/9/24）
- 7 「平成22年有機農業基礎データ作成事業報告書（概要）」NPO法人MOA自然農法文化事業団 2011
- 8 「有機農業をはじめとする環境保全型農業に関する意識調査結果：回答 1963人 回収率78.9%」農林水産省調べ 2007
- 9 Asahi Shimbun Weekly AERA 2012 12
- 10 宮坂広作『生涯教育と主体形成』明石書店 1992 p106
- 11 渋谷英章「低開発諸国におけるNonformal Educationの検討」日本生涯教育学会年報第1号『生涯教育の発展』きょうせい1980 pp299～316
- 12 福尾武彦 居村栄『人びとの学びの歴史 下』民衆社1994 p14
- 13 前掲 1973 p26
- 14 小林文人・末本誠「社会教育基礎論～学びの時代の教育学～」国土社 1993 p103
- 15 坂柳迪夫「第一章 農業教育の系譜」『農業教育の再構築を目指して』社団法人 大日本農会 2005 p29
- 16 内田礼「実業学校令の成立に関する一考察」教育学研究第39巻 第1号 pp23～31
- 17 大田堯『日本の農村と教育』国土社 1957 pp.9～10
- 18 松村明編『大辞林第三版』三省堂
- 19 前掲 1973 p14
- 20 宮本常一『生きていく民俗 生業の推移』河出文庫 2012 p14
- 21 清水満『生のための学校—デンマークから生まれたフリースクール「フォルケホイスコーレ」の世界』新評社 1996
- 22 前掲 2005 p31
- 23 安藤義道『現代農民のライフ・ヒストリーと就農行動「納得論理」型農民教育の創造』御茶ノ水書房 1999 pp.20～22
- 24 武田共治『日本農本主義の構造』創風社 1999 p 340
- 25 加藤完治「加藤完治全集第1巻」『日本農村教育』日本国民高等学校 1967 p140
- 26 加藤完治「加藤完治全集第4巻」『加藤先生人・思想・信仰（上巻）』日本国民高等学校 1967
- 27 前掲 1999 p 335
- 28 星野生興『日本の農村社会とキリスト教』日本キリスト教団出版局 2005
- 29 岩崎正弥 高野孝子『場の教育「土地に根ざす学び」の水脈』2010 p108～109
- 30 賀川豊彦『賀川豊彦全集第12巻』1964 キリスト新聞社 p133
- 31 全国農業大学校協議会
<http://www.3ocn.ne.jp/~noudaiky/link.htm>（最終アクセス2013/1/6）
- 32 『昭和36年法律第127号 農業基本法』1961年
<http://hourei.hounavi.jp/seitei/hou/S36/S36HO127.php>（最終アクセス2013/1/6）
- 33 <http://aimou.or.jp/gakuen/aikoul/06hosin.htm>（最終アクセス2013/12/19）
- 34 中島紀一「日本にける有機農業の歩みを振り返って」『有機農業研究』vol 3 No 1 2011 p8
- 35 前掲 2012 pp.203～204
- 36 大田堯『日本の農村と教育』国土社 1957 p34～53
- 37 前掲 2012 pp.221～230
- 38 前掲 2001 pp28～51
- 39 岩崎正弥 高野孝子『場の教育「土地に根ざす学び」の水脈』2010 p21～22
- 40 山崎延吉『農村自治の研究』永東書籍店 1907
- 41 安藤良雄編『近代日本経済史要覧 第2版』東京大学出版会 1975
- 42 井森陸平『都市と農村』時代社 1944
- 43 野尻重雄『農民離村の実証的研究』岩波書店 1942
- 44 前掲 2010 p22
- 45 橋本健二『「格差」の戦後史 階級社会 日本の履歴書』河

- 出書房新社 2010 pp147～156
- 46 熊沢誠『働き者たちの泣き笑顔』有斐閣 1994 p103
- 47 岡田章宏「地球環境時代の人間と自然」『人間発達と社会環境 世界を知る・日本を読む』労働旬報社 1994 pp166～167
- 48 ドネラ・H・メドウズ テニス・L・メドウズ ジャーガン・ランダス ウィリアム・W・ベアランズ三世『成長の限界—ローマ・クラブ「人類の危機」レポート—』ダイヤモンド社 1999 (56版) pp55～72
- 49 稲生勝 岩佐茂 大日方聰夫 吉埜和雄『環境リテラシー』リベルタ出版 2003 pp.172～173
- 50 前掲 1994 pp193～194
- 51 同上 1994 p195
- 52 LA VIA CAMPESINA ホームページ <http://www.viacampesina.org> (最終アクセス 2013/12/31)
- 53 土佐弘之『野生のデモクラシー』青土社 pp69～88
- 54 高橋敏哉「食料安全保障への二つの規範的アプローチとその可能性：飢餓・栄養不足問題での食料への権利と食料主権」敬和学園大学研究紀要 2012-02 pp201～222
- 55 大塚啓二郎「東アジアの食糧・農業問題」経済社会総合研究所 2003
- 56 National Research Council, *Alternative Agriculture*, National Academy Press, Washington, 1989
- 57 西尾道徳「環境保全型農業の技術研究の現状と課題」『持続可能な農業への道—環境保全型農業の現状と課題—』2001 p46
- 58 永塚鎮男 八木久義「EUにおける土壌保護戦略の背景とねらい—土壌資源の現状と維持・保全のあり方に関する研究会—」『農林水産叢書 No54』財団法人 農林水産奨励会 2007
- 59 末本誠 高尾千秋「ESDと発達科学および人間発達環境学—教育の現状と研究の課題—」神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 第6巻 第3号 2013 p23
- 60 Development の訳については、外務省や文部科学省は「開発」をもっている。研究者により質的な発展を意味する場合に「発展」を用い、量的な「開発」と区別している
- 61 同上 2013 p25
- 62 外務省 持続可能な開発 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/sogo/kaihatsu.html> (最終アクセス 2013/8/31)
- 63 外務省「国連環境開発会議」1992年 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/unced1992.html> (最終アクセス 2013/8/31)
- 64 United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992 第6節 36章教育・一般認識・訓練 www.un.org/esa/dsd (最終アクセス 2013/8/31)
- 65 Agenda21 Chapter32「Strengthening The Role Of Farmers」<http://habitat.igc.org/agenda21/a21-32.htm> (最終アクセス 2013/9/1)
- 66 阿部治 田中治彦編著 立教大学ESD研究センター監修 『アジア・太平洋地域のESD—「持続可能な開発のための教育」の新展開—』明石書房 2012 p65
- 67 同上 2012 p70
- 68 同上 2012 p70
- 69 同上 2012 pp.73～75
- 70 同上 2012 p68
- 71 <http://www.pref.shimane.lg.jp/norindaigakko/yuki/> (最終アクセス 2013/12/31)
- 72 保田茂『日本の有機農業』ダイヤモンド社 1986 pp2～25
- 73 同上 1986 pp35～36
- 74 中島紀一「日本における有機農業の歩みを振り返って」『有機農業研究』2011 vol.3, No1 日本有機農業学会 2011 pp4～9
- 75 野口裕二『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 2012
- 76 同上 2012 p1
- 77 Clark, M.C., "Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities" *NARRATIVE PERSPECTIVES ON ADULT EDUCATION*. New Directions for Adult and Continuing Education, No.126, Summer 2010 pp3～11
- 78 パウロ・フレイレ著 小沢有作 楠原彰 柿沼秀雄 伊藤周 訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房 1979
- 79 Rossiter, M., Clark, M.C., "Editors 'Conclusion" *NARRATIVE PERSPECTIVES ON ADULT EDUCATION*. New Directions for Adult and Continuing Education, No.126, Summer 2010 pp89～91
- 80 末本誠「成人学習としてのナラティブ」マーシャ・ロシター M・キャロリン・クラーク編 立田慶裕、岩崎久美子、金藤ふゆ子、斎藤智子、萩野亮吾『成人のナラティブ学習—人生の可能性を開くアプローチ』福村出版 2012 前掲 pp.3～5
- 81 Karpiaik, I.E., "Summoning the Past: Autobiography as a "Movement Toward Possibility" *NARRATIVE PERSPECTIVES ON ADULT EDUCATION*. New Directions for Adult and Continuing Education, No.126, Summer 2010 pp13～24
- 82 Janet Varner Gunn, *Autobiography: TOWARD A POETICS OF EXPERIENCE* University of Pennsylvania Press Philadelphia 1982
- 83 前掲 2012 p14
- 84 前掲 2012 p22～23
- 85 Havighurst, R.J. *Development tasks and education* (3rd ed) New York: McKay. 1972
- 86 ロバート・ハヴィガースト 荘司雅子監訳『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部 1995 p 42
- 87 ロバート・カーン&トニー・アントヌッチ「生涯にわたる『コンボイ』」東洋、柏木恵子、高橋恵子編『生涯発達の心理学2』新曜社 1993
- 88 B.J. ジンマーマン「自己効力と教育的発達」アルバート・バンデュラ 本明寛 野口京子 春木豊 山本多喜司『激動の社会の中の自己効力』金子書房 1997 pp178～204
- 89 ロジャース, C.R. 佐治守男編 友田不二男訳『カウンセリ

- ング ロジャース全集2』岩崎学術出版社 1966
- 90 Abraham H.Maslow 上田吉一訳『人間性の心理学』産業能率短期大学出版部 1972 p101
- 91 宮沢秀次「青年期における自己受容性の研究」日本教育心理学会 1979 pp258
- 92 Gaston・Pineau Avec Marie Michele *Produire sa vie. Autoformation et Autobiographie*, Montreal Saint-Martin. Paris: Edilig 1983
- 93 アルフレッド・ピネー 波多野完治訳『新しい児童観』世界教育学選集(第20) 明治図書 1961
- 94 前掲 2001 p207
- 95 前掲 2001 pp223～224
- 96 一般的に農家とは農業を家業としている人々の総称であるが、農家の分類は専業農家(全収入を農業収入のみに頼り世帯員中に農業以外に就業している兼業従事者のいない農家)、第一種兼業農家(農業以外の仕事で収入を得ている農家のうち、農業での収入が全収入の50%以上の農家で、世帯員中に1人以上の兼業従事者がいる農家)第二種兼業農家(農業以外の仕事で収入を得ている農家のうち、農業での収入が全収入の50%以下の農家で、世帯員中に1人以上の兼業従事者がいる農家)がある。1995の農業センサスにより主業農家、準主業農家、副業的農家の分類に改められた。本研究では専業農家、第一種兼業農家、第二種兼業農家を含めて農家と表現する。
- 97 「sympathy」は同情・思いやりと訳すが、複数の学生のナラティブから捉えたものとして複数形の「共感」を用いる。
- 98 アダム・スミス 高哲男訳『道徳感情論』講談社 2013
- 99 前掲 2001 p226
- 100 同上 2001 pp140～141
- 101 二宮尊徳口述、福住正兄筆記 渡邊毅編訳『現代語抄訳 二宮翁夜話』PHP 研究所 2005
- 102 山邊光宏「人間形成の基礎理論 第二版」東信堂 2004 pp.180～181
- 103 前掲 2012 p14
- 104 前掲 2010 pp107～108、p123、pp143～144、p165、p184、p201
- 105 ジーン・レイヴ エティエンヌ・ウエンガー 佐伯胖訳 福島真人解説「状況に埋め込まれた学習 正統的周辺学習」産業図書 2010