

農業系高等学校の現状と将来への展望

－農業教育に関するアンケート調査(2010)をとおして－

川島 一秀*

第1章 序論

1 高等学校における農業教育

(1) 農業系高等学校とは

高等学校における農業教育は、高等学校で教科「農業」を学習する農業系高等学校が担っている。具体的には、専門高校として農業関係学科だけを置く農業単独校、農業関係学科のほかに、普通科・工業科・商業科・家庭科等の他学科も設置する併置校（併設校）、総合学科を設置している総合制高校である。

(2) 高等学校における農業教育の変遷

全国農業高等学校長協会は、昭和58年(1983)が明治16年(1883)に公布された「農学校通則」からちょうど100年目にあたることから、『農業教育百年記念誌』を発行した。同書は、明治から昭和58年までの農業教育を大きく3つの時代に区分している⁽¹⁾。

第1期 農業教育の確立時代

明治5年(1872)から45年(1912)

までの41年間

第2期 農業教育の拡充時代

大正元年(1912)から昭和20年(1945)

までの34年間

第3期 農業教育の改革時代

昭和21年(1946)から58年(1983)

までの38年間

なお、昭和58年から既に四半世紀以上経っており、現在第4期に入っていると考えられる。その分岐点として重要と考える平成3～7年の動向を概観すると以下のとおりである。

平成3年(1991)中央教育審議会第29回答申である「新しい時代に対応する教育の諸制度について」がまとめられた。答申の中で、「職業学科は、昭和40年頃までは生徒数の約40%を占めていたが、その後の大学進学率の上昇等に伴う普通科志向の増加の中で、今日ではその割合は約25%に低下している。従来から、職業学科の卒業生の多くは就職しているものの、今日では進学希望者も増加している。しかし、職業学科

においては、基本的に就職する者を主体とした教育が行われているため、進学希望者への対応は十分ではない。また、その学科の区分、内容は、戦後の新制高等学校発足時と基本的には変わっておらず、産業・就業構造の変化に十分対応したものはなっていない。⁽²⁾」と職業学科の問題点を指摘している。

平成4年(1992)9月から始まった毎月第2土曜日の学校五日制は、平成7年(1995)には第2・4土曜に拡大し、平成14年(2002)には完全な学校五日制へ移行した。その過程で旧来からの学校農場の運営は大きな変更を迫られた。

平成5年(1993)の高等学校設置基準の一部改正に伴って平成6年(1994)に総合制高校が開校(公立6校、国立1校)した。

平成6年に文部省初等中等教育局長の私的諮問機関ながら職業教育の活性化方策に関する調査研究会議(座長 有馬朗人理化学研究所理事長)が設置され、翌年3月には「-スペシャリストへの道-職業教育の活性化方策に関する調査研究会議(最終報告)」がまとめられた。この「スペシャリストへの道」の中では、(1)「職業高校」から「専門高校」へ(従来の「職業高校」という呼称を「専門学校」と改めた)、(2)勤労観・職業観の育成、(3)プロを講師として招へい、(4)地域連携講座の開設、(5)学校・地域連絡会議の設置、(6)科目履修生の受け入れ、(7)大学入試における特別選抜制度の導入、(8)専修学校との接続などの具体的な提言を行った⁽³⁾。

以上を考え合わせると、平成3～7年が戦後の農業教育の時代から、新しい農業教育への分岐点と考えられるのではないかと。前述の時代区分は大きな制度改革の時期を分岐点としていることから、ここでも答申や報告そのものではなく、「総合学科の設置」が大きな制度上の変更点と捉えた。よって、平成6年(1994)から現在までを「第4期」と考える。

(3) 農業系高等学校の学校数等の変遷

昭和40年代中頃までは、普通科と職業学科の

*群馬県立大泉高等学校教諭(～平成24年3月)、群馬県立伊勢崎興陽高等学校教諭(平成24年4月～)

比率が60:40でほぼ安定していたが、その後平成2年(1990)にかけて、普通科は58.4%から74.1%へ15.7ポイント、率にして26.9%増加したのに対して、職業学科は40.8%から24.9%へ15.9ポイント、率にして39.0%減少している⁴⁾。

具体的に農業系高等学校の状況をみると、昭和40年(1965)には、農業単独校310校、併置校613校の計623校で26万4千人(全高校生に占める割合5.2%)の生徒が学んでいた。一方、最新の学校基本調査(平成23年(2011))⁽⁵⁾によると、農業系高等学校(ただし、総合制高校を含まない)304校(全日制299校、定時制14校、全定併設校9校)であり、生徒数は86,660人(同2.6%)である。昭和40年の値に比べ、学校数で48.8%、生徒数で32.8%まで減少している。この減少は、単に農業系高等学校がなくなったということではなく、相当数の学校が、総合制高校へ改編したと考えるべきである。なお、同調査において総合制高校は333校(全日制306校、定時制31校、全定併設校4校)であり、生徒数は173,794人(同5.2%)である。なお、平成22~23年度の増減だけみても、全日制農業系高等学校(総合制高校を含めない)が10校減少しているのに対して、総合制高校は3校増加している。

なお、高等学校における職業教育という観点で概観すると、絶対数に差はあるが、農・工・商各学科の学科数のピークは5年違いで農業、工業、商業の順になっている。まさに、わが国産業構造の変化と職業高校の存立構造はリンクするものであることが確認できる。その一方で、農業・工業・商業・水産・家庭・看護・情報・福祉以外という意味での「その他」の学科及び総合学科の数がここ数年で飛躍的な伸びをみせているが、これも多様化と総合化という産業構造の変化とリンクしている⁽⁶⁾との指摘もある。

(4) 総合制高校と農業教育

平成6年に「第三の学科」と呼ばれる総合学科が、当時の文部省が唱える教育改革プログラムをうけて開校した。計画では、総合学科を設置する公立高等学校が高等学校の通学範囲に少なくとも1校、全国で500校程度整備することを目標としている。学校基本調査(平成23年)によると、333校と国の目標の6割を超えている。また、総合学科を設置していない都道府県はないが、福井県、奈良県、熊本県が1校にと

どまる一方で、兵庫県15校、北海道14校、広島県13校、大阪府12校、神奈川県11校、新潟県と愛知県10校など総合学科をもつ高校が2桁に達する道府県もあり、総合学科の設置数は都道府県によって大きく異なっている⁽⁷⁾。

なお、平成14年(2002)に実施した総合学科基本調査(全国総合学科高等学校長協会)によれば、母体となっている学校種は、普通科・専門学科併設校39.3%、普通科27.0%、専門学科19.7%、普通科と専門高校の統廃合7.4%、専門学科統廃合3.3%、新設校2.5%、その他0.8%となっている⁽⁸⁾。事実、農業単独校もしくは併置校から総合制高校へ移行した学校も多い。そのことは、後述する調査で回答のあった35校の総合制高校の母体が全て農業単独校もしくは併置校であることからわかる。

以上のような背景を踏まえ、今後も総合制高校への改編も引き続き進むと考えられる。そのことは、総合制高校で教科「農業」を指導する教員が今後増加するというに他ならない。総合制高校では、単独校や併置校と制度的にも異なることもあり、従来の学校農場と同様の運営が少しずつ難しくなるのではないかと予想される。

2 農業教育に関するアンケート調査(2010)

(1) 実施の背景

少子化に伴う生徒の減少と高校進学者の普通科志向の中で、農業系高等学校の多様化は進んでいる。特に、生徒の減少率の大きな地域では、生徒募集など厳しい状況に置かれている学校が多いと予想される。そのような中で、農業系高等学校の置かれている状況をしっかりと分析することは、今後の農業教育をどのように改善したらよいかという方向性を考えるうえでもとても重要である。

高等学校は、小中学校のような義務教育諸学校と異なり、入学者選抜が実施される。そのため、入学生徒の実態は学力を含め、学校ごとにさまざまな特徴をもっている。

今回のアンケートの分析をとおして、農業系高校の特徴を析出し、類型化したいと考えた。類型化によりにカテゴリー別に改革の処方箋を検討できるのではないかと考えたからである。

(2) アンケートの回答者について

アンケート調査の対象は、平成21年度(2010)に、全国高等学校農場協会に加盟する高等学校

392校（農業系高等学校の3校種を含む）を対象とした。

「管理職」、「教務主任」、「農場長」（農業系高等学校において、教育基盤である農場を統括する職）の三者を対象に、アンケート調査を行った。紙幅の関係でアンケート用紙は掲載しないが、Web ページからダウンロード可能である（<http://enq2010.nogyokyoiku.net/>）。

この三者は、農業系高等学校において、「各学校における農業教育」に対する「意志決定」に重要な役割を果たしており、以下のように位置づけている。

管理職は、学校を統括（教頭の場合は校長を補佐）する者として、農業教育の方向性を決定する重要な役職と位置づけている。

教務主任は学校運営のミドルリーダーとして学校全体の教育課程の編成や、普通教科と専門教科の調整役の他、諸活動の中心人物と位置づけている。

農場長は農場運営の責任者として、「農業科」における教育課程編成調整役の他、各学科や系列の調整役として位置づけている。

3 本研究の構成

本研究では、戦前の第1期・第2期の農業教育については取り扱わない。現在の農業教育は、歴史的な背景を踏まえても新制高等学校制度以降の教育に因るところが大きいからである。

第1章序論は、高等学校における農業教育の時代区分や学校の変遷、総合制高等学校と農業教育に関する概要を説明する。

第2章では学習指導要領の変遷を中心に、高校の制度上の変更点や農業教育の教育内容の変遷について、考察する。

第3章は、2010年8月に実施した「農業教育に関するアンケート調査(2010)」の結果を軸に、農業系高等学校の現状について考察する。

第4章は、2章・3章の内容を踏まえて、農業教育の類型化を行うとともに農業教育の将来への展望について考察する。

第2章 学習指導要領からみる農業教育

1 指導要領における必修単位数等の変遷

高等学校学習指導要領における、専門学科における普通教科の必修単位数や教科「農業」に関する科目の履修単位数、週あたりの単位数や卒業までに履修させる単位数等をまとめたものが図1である。

普通教科の単位数は、教養の偏りをなくす目的から31年度は39単位でスタートし、中堅産業人の育成を図るため、35年に芸術や外国語などの導入や女子の家庭科必修などを踏まえて44単位必修となった。その後2回の改訂では、男子42単位、女子46単位で推移するが、平成元年度から家庭科が男女共修となり単位数は男女ともに35単位となった。平成11年度からは教科「情報」が新設されたが、学校5日制の関係もあり、卒業に必要な単位数は縮減された。標準単位数のうち、国語・数学・英語の基礎科目で認められている縮減可能な科目を最小単位で履修すると31単位となるが、縮減しなければ平成元年度と同様の35単位となる。なお、平成21年度の改訂で総合的な学習の時間が単位化され、3～6単位（2単位まで縮減可）が必修修となった。

農業教科の必修単位数についても、農業科目が最も増えた昭和35年改訂で35単位以上（40単位以上が望ましい）となったが、後に30単位

	昭和31年度	昭和35年度	昭和45年度	昭和53年度	平成元年度	平成11年度	平成21年度
普通教科の必修単位数	○39単位	○44単位 ○女子:「家庭一般」必修 ○芸術・外国語必修	○男子:42単位 ○女子:46単位	○男子:42単位 ○女子:46単位	○35単位 ○「家庭科」男女共修	○標準単位数を下らない(31単位以上) ○教科「情報」新設 ○「総合的な学習の時間」の単位化(課題研究で代替可能)	○標準単位数を下らない(31単位以上) ○「総合的な学習の時間」の単位化(課題研究で代替可能)
農業に関する単位数	○30単位以上 ○実習は総授業時数の4/10以上 ○実習の7/10まで現場実習であてられる	○35単位以上(40単位以上望ましい) ○実習の7/10まで現場実習であてられる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる	○35単位以上 ○実習の7/10まで現場実習であてられる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる	○30単位 ○実験・実習を5/10以上あててる ○実習の7/10まで現場実習であてられる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる	○30単位をくだらない ○実験・実習を5/10以上あててる ○実習の7/10まで現場実習であてられる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる	○25単位をくだらない ○実験・実習を5/10以上あててる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる	○25単位以上 ○実験・実習を5/10以上あててる ○ホームプロジェクトは2/10までであてられる
教科「農業」の科目数	40科目	48科目	45科目	30科目	36科目	29科目	30科目
週あたりの授業時間数	34単位を標準	34単位を標準	34単位を標準	34単位を標準	34単位を標準	30単位を標準	30単位を標準
卒業に必要な単位数	85単位以上	85単位以上	85単位以上	80単位以上	80単位以上	74単位以上	74単位以上

図1 学習指導要領における必修単位数等の変遷

以上となる。5日制が導入にあわせて、現在の25単位を下らないという規定になっている。なお、普通教科を5単位まで専門教科を代替でき、例えば教科「情報」を農業の専門科目「農業情報処理」で代替するなどできる。また、「総合的な学習の時間」を「課題研究」で代替することも可能である。

2 指導要領における農業教育の変遷

(1) 終戦直後の農業教育

終戦によって連合軍最高司令部内に民間情報教育局(CIE)が設けられ、日本の教育に関して管理を行った。それは、ドイツ式、全体主義、科学主義(教科主義)の教育から、米国的、民主主義、生活主義(経験主義)の教育への転換でもあった。日本占領当時のCIEの職業教育担当官は工業教育出身者であったが、後に農業教育担当官としてネルソン(I・Nelson)が来日し、学習指導要領高等学校農業科編(暫定試案,昭和24年(1949))を指導した。彼は農業教育の新しい指導法を日本に伝えた人物で、戦後30余年の日本農業教育に多大な影響を与えた。特に「総合農業」「ホームプロジェクト」「学校農業クラブ」の三つは彼が日本に残した足跡である⁽⁹⁾。

(2) 昭和24年(1949)「学習指導要領高等学校農業科編(暫定試案)」

本要領では、農業科目(要領では農業教科といっている)を36から15科目に統合し、単位数に幅をもたせた。その15科目は、「総合農業」「耕種」「園芸」「畜産」「蚕業」「農産加工」「農業土木」「農業工作」「農業経済」「林業一般」「森林生産」「林産加工」「森林土木」「林業経済」「造園」である。

新たな科目として「総合農業」が設定された。総合農業は、農業に関する知識・技能・態度を総合的に発達させるために、まとまりをもった体系で指導するために設けられた。単位数は、各学年12単位、3年間で36単位を履修させるのが望ましいとされた⁽¹⁰⁾。

(3) 昭和27年(1952)「高等学校学習指導要領農業科編(試案)」

昭和24年度に引き続き、「総合農業」に力点が置かれ、必修として36単位以上学習することになっている。各学年で10単位ずつ学級の共同学習にあて、残り2単位をホームプロジェクト(家庭におけるプロジェクト学習)として12

単位を与えるようにした⁽¹¹⁾。

農業に関する教科30単位以上が必修とされ、実習は総授業時数の4割以上の充当を明記した。

また、教育上必要な場合は教育課程外に特別実習を課すことができ、実習の70%までは現場実習をもってかえることができた。

(4) 昭和31年(1956)「高等学校学習指導要領農業科編(昭和31年度改訂版)」

昭和31年度から実施に移され、普通教科の必修が全日制課程で39単位9教科に増加した。

農業科目は、昭和27年版が15科目で構成されているのに対し、40科目で構成された(図2⁽¹²⁾)。27年度版高等学校版が生徒の科目選択によって教育課程を編成するのに対し、31年度版は、生徒が属する学科の目標を達成するためにどんな科目を設定し、どの程度の単位数で学習させたらよいかを考えて科目と単位数を決定したからである。また、従来の「総合農業」を中心とした大単位の生活単元的学習を反省し、生徒の能力・適正など教育的観点を配慮しながらも学問的体系を背景とした教材単元的取り扱いに方向転換した。実習に関する科目を設けなかったが、27年度要領で可能とした「特別実習」の実施については引き続き実施可能となっており、「総合実習」への布石とも考えられる⁽¹³⁾。

(5) 昭和35年「高等学校学習指導要領」告示(同38年度から学年進行で実施)

農業自営者または農業関連産業従事者の養成を目標に、農業科・園芸科・畜産科・蚕業科・農産製造科・農業土木科・林業科・造園科・生活科の9学科の目標を明示した。

中堅産業人の育成を図るため、農業科目の単位数も30単位から35単位にしたが、40単位以上が望ましいとされた⁽¹⁴⁾。

農業科目の新設や統廃合が行われ、従来の40科目が48科目となった。実習に関する科目の「総合実習」も新設された(図2)。

(6) 昭和45年「高等学校学習指導要領」告示(同48年度から学年進行で実施)

クラブ活動が必修化され、全ての生徒に履修することになった。

農業科目の新設や統廃合が行われ、従来の48科目から45科目に削減された。各科目には標準単位数が示され上限と下限が設定された。上限の単位数はその科目に重点を置く場合の単位数

(7) 昭和 53 年「高等学校学習指導要領」告示
(同 57 年度から学年進行で実施)

卒業に必要な単位数は、現行の 85 単位以上から 80 単位以上に改めた。履修する教科・科目の取り扱いの弾力化措置としては、標準単位数の一部を減じたり、標準単位数を超えて増加して配当することができるとした。

各教科・科目の指導にあたっては生徒の学習内容の習熟の程度に応じて弾力的に学級を編成することが可能となった。

専門教育関係は以下の点が改訂された。

過度な専門分化を避けるため科目を整理統合し、45 科目が 30 科目に改訂された。

また、農業及び工業においては、低学年でそれぞれ共通に履修させる専門の基礎科目として、「農業基礎」、「工業基礎」を新設した(図 2)。

職業に関する教科・科目については、総授業時数の 10 分の 5 以上を実験・実習に充てるとしている⁽¹⁶⁾。

専門学科における専門教科・科目の最低必修総単位数を従前の 35 単位から 30 単位を下らないようにと削減した。また、専門教科・科目の標準単位数は、設置者が定めることとした。

標準的な学科として、総合的ないし基幹的なものの名称を掲げ、農業では 10 学科が、農業科、園芸科、畜産科、生活科、食品製造科、農業土木科、林業科、造園科の 8 学科に改めた。

(8) 平成 元年「高等学校学習指導要領」告示
(同 6 年度から学年進行で実施)

授業の 1 単位時間は、50 分を標準とし、教科・科目の特質等に応じて授業の実施形態を工夫することができるように改めた。

農業教育に関する改訂としては以下の点があげられる。

農業科目は、8 科目が新設、2 科目が廃止され、従前の 30 科目に比べて 6 科目増加して 36 科目となった(図 2)。職業教育を主とする学科における学習の基礎の上に立った総合的、発展的な課題についての個人又はグループによる継続的な学習や職業資格等に関する専門的な知識・技術等の修得のための学習等を通じて、自発的、創造的な学習態度や問題解決能力を養うため、「課題研究」を新設した。

農業に関する学科は、従前の 8 学科に「農業経済科」を加え 9 学科に改めた。また、従前の 8 学科のうち食品製造科と生活科の 2 学科の名称を食品科学科、生活科学科に変更した。

学科は、設置者である都道府県教育委員会が、地域や学校の実態などを考慮して設けるものであり、学習指導要領では、総合的ないしは基幹的な学科を標準的な学科として示している。

(9) 平成 11 年「高等学校学習指導要領」告示、
(同 15 年度から学年進行で実施)

「総則」の改訂としては、以下の点があげられる。

卒業までに履修させる単位数は、完全 5 日制をうけ、卒業までに 74 単位以上とする。

普通教育に関する各教科・科目及び標準単位数を示した。

学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ特色ある教育課程を編成できるように、要領に示す普通教科又は専門教科に関する教科・科目(学校設定教科・学校設定科目)を設けることができる。学校設定教科に関する科目として「産業社会と人間」を設けることができる。

普通教科に「情報」が新設された。

専門教育に関する各教科・科目の単位数は、25 単位を下らないこと。専門教科・科目の履修によって普通教科の必修教科・科目の履修と同様の成果が期待できる場合においては一部または全部に替えることができる。

農業科目の構成については、従前の 36 科目から 29 科目に縮減した(図 2)。

総合的な学習の時間が創設され、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的、総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うことになった。

職業教育を主とする学科においては、総合的な学習の時間における学習活動により、各教科の「課題研究」等の履修と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間をもって課題研究等の履修の一部又は全部に変えることができる。また、課題研究等の履修により、総合的な学習の時間における学習活動と同等の成果が期待できる場合においては、課題研究の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に替えることができる。

総合学科においては、「産業社会と人間」を全ての生徒に原則として履修させるものとし、標準単位数は 2～4 単位とする。

総合学科においては、学年による教育課程の区分を設けない課程(単位制による課程)とすることを原則とするとともに、「産業社会と人

間」及び専門教育に関する各教科・科目を併せて25単位以上設け、生徒が普通教育及び専門教育に関する多様な各教科・科目から主体的に選択履修できるようにする。

(10) 平成 21 年「高等学校学習指導要領」告示
(同 25 年度から学年進行で実施)

卒業までに履修させる単位数は、従前に引き続き、74 単位以上とする。また、週あたりの授業時数は 30 単位時間を標準とするが、必要がある場合にはこれを増加することができる。

授業の 1 単位時間は 50 分とし、各学校において各教科・科目の授業時間数を確保しつつ生徒の実態及び各教科・科目等の特質を考慮して適切に定める。今回の改定においては、特に 10 分程度の短時間を単位として特定の教科を行う場合、当該教科の担当教師が責任をもって行う体制が整備されている時は、その時間を当該教科の年間授業時数に含めることができるとの規定が設けられた⁽¹⁷⁾。

専門教科・科目の最低必修単位数は従前同様 25 単位を下らないこととする。

職業に関する各教科・科目については、教科・科目の内容に直接関係があり、且つその一部としてあらかじめ計画されている場合は、就業体験をもって実習に替えることができる。

ホームプロジェクト並びに学校農業クラブなどの活動を活用して、学習効果をあげるよう留意すること。この場合、ホームプロジェクトについては、その各教科・科目の授業時数の 10 分の 2 以内をこれに充てることができる。

今回の改訂では、新設 2 科目、分類整理 7 科目、名称変更 1 科目となり、従前 29 科目から 30 科目となった(図 2)。

新たに農業の履修科目となる「農業と環境」は、前回の要領で履修科目であった「農業科学基礎」と「環境科学基礎」の内容を整理統合したものである。環境学習の重要性を踏まえ、農業生物の育成と環境の保全・創造について一貫して学習できるよう配慮した結果である。

農業科目の履修については、コンピュータや情報通信ネットワークなどの活用を図り、学習効果を高めるよう配慮するほか、施設・設備や薬品等の安全管理に配慮し、学習環境を整えるとともに、事故防止の指導徹底、安全・衛生に十分留意するよう指摘されている。

3 指導要領からみえる農業教育の特徴

昭和 24 年の学習指導要領暫定試案において、当時の「経験主義の教育思潮」という意図もあり、「総合農業」は、“Learning by doing”の原理によって、教師中心から生徒を中心とした実践を目指して設置された。この「総合農業」は各学年 12 単位で 3 年間履修させるような大科目であった。

1954 年 6 月に、義務教育諸学校における「教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」「教育公務員特例法」のいわゆる教育二法が公布された。この法律は、教員の政治活動を禁止し、教育の“政治的中立”を確保するというものであるが、権力の統制強化を背景に、国は“中立者”として調整する立場に立った。それは「中立」の概念を押しつけ、統制を強化するものであった⁽¹⁸⁾。以上のような社会的な背景もあり、戦後教育に対する逆コースの中で、高校三原則が見直され、農業高校や商業高校などの単独の職業高校が分離独立をするようになった⁽¹⁹⁾。この流れは教育内容にもみられ、昭和 45 年まで、農業の高度化(例えば、機械化、省力化の技術等)に伴って、農業科目は細分化された。

昭和 45 年度から昭和 53 年度の改訂では、45 科目が 30 科目と 2/3 に大幅に減少したが、その理由は図 2 から分かるように、整理・統合である。その背景としては、昭和 45 年以降の農業高校の生徒急減期にあわせて多様化が始まった。また農業分野においても機械化等による省力化技術が進み、農家の子どもですら農作業を手伝う機会が少なくなってきたことや農業高校に入学してくる非農家の生徒も増加してきた。そのような生徒のために、中学教育との橋渡しをしながら、高等学校の 1 年生で共通に農業の基礎的な学習をさせようとの趣旨に添って「農業基礎」が生まれた。また、「栽培環境」は、従前の「作物保護」「土・肥料」を整理・統合した科目である。土、肥料、病気、害虫、農薬、気象等の内容は、技術体系にしたがって学習させると内容が高度化して生徒の理解が困難となるばかりか、学習効果も低くなる。そこで、各作物に関する各論は、「作物」「野菜」「草花」「果樹」等の生産科目の中で取扱うことにして各論を分離することによって、作物の特性や栽培技術と関連づけて具体的・体系的に学習できるように整理・統合・編成した。基本的な部分を学習することで興味が増し、学習効果の向上が期待されるようになった。

前述の平成 21 年改訂の農業科目「農業と環境」は、農業各分野の学習への導入を図る基礎的な科目であることからとなり、低学年で4～6単位を履修させることを想定している。地球環境問題に適切に対応し、農業の各分野で活用する能力を育成するためには、地域環境や地球環境と農業との相互関係を学習させることが効果的である⁽²⁰⁾と指摘している。

つまり、学習指導要領は、単に科目として分化や深化させるだけでなく、生徒の実態も考慮しながら科目の内容・構成が考えられるようになってきたことを示している。

第3章 農業に関するアンケート調査(2010)

1 アンケートの概要

(1) 調査対象

平成 21 年度全国高等学校農場協会会員名簿に掲載されている農業系高等学校及び農業系列のある総合制高等学校の合計 392 校の管理職、教務主任、農場長を調査対象とした。

(2) 調査方法

管理職(4頁)・教務主任(6頁)・農場長(6頁)を対象とした質問紙による調査とする。内容の詳細は、前述の Web ページ参照されたい。

(3) 調査時期

平成 22 年 8 月～9 月

(4) 調査項目

調査項目の概要は、以下のとおりである。

- ・回答者の組織や個人に関する質問
- ・学校評価に関する質問
- ・授業改善全般に関する質問
- ・生徒指導の状況について
- ・進路指導や特別活動の状況
- ・教務関係全般に関する質問
- ・農場運営に全般に関する質問

(5) 回答数及びその内訳等

発送数に対する回答数及び内訳は、表 1 の通りである。発送数に対して 42.1%の 165 校から回答があった。都道府県によって農業系高等学校の数は 3 校から 32 校と大きな差があるが、栃木県(7校)および沖縄県(6校)をのぞく全ての都道府県から回答があった。

学校により三者のアンケートのいずれかがそろわないものがあったため、全体の回答数と各

表 1 回答数及び内訳

発送数	392	
回答数	165	42.1%
管理職回答	154	39.3%
教務主任回答	162	41.3%
農場長回答	157	40.1%

表 2 学校種別の回答数

回答数	162	100.0%
農業単独校	64	39.5%
併置校	62	38.3%
総合制高校	35	21.6%
無回答	1	0.6%

職の回答数に差がある。

また、回答のあった 165 校のうち、教務主任の質問項目(回答数 162)から農業単独校・併置校・総合制高校の学校種を求めたものが表 2 である。

(6) データの取り扱いについて

表 2 から分かるように、今回調査における全体数は、農業単独校約 4 割、併置校約 4 割、総合制高校の約 2 割が混在している。特に学校種を明示して記述しない限り、全校種を含めた結果である。

回答の中には無回答があり、欠損値により資料中の数値が一致しない場合がある。また、サンプル数を明示する必要がある場合は、 $n=162$ のように示す。

報告書で使用している百分率(%)は、有効回答数をその設問の回答数(n)を分母として算出し、表示桁数になるよう四捨五入した。四捨五入の結果数値の和が 100 とならない場合がある。

2 管理職のアンケート結果

(1) 管理職の専門教科等について

農業系高等学校における校長・副校長・教頭等の管理職の性別や専門教科を調査した結果は図 3 のとおりである。

性別では、配置校の少ない副校長において女性の割合が 10.0%と、校長・教頭の 4～5%のほぼ倍であった。副校長が配置されている学校は、概ね大規模校(小規模な学校も数校あった)であり、副校長と教頭が配置されていた。

管理職の専門教科では、特別支援及び民間出身者は今回の調査では該当者がいなかった。集

計の結果、全体では普通教科が専門の管理職は37.5～41.6%と高かった。また、教頭では農業

職名	回答数 (n)	未配置	性別			専門教科					
			男	女	未回答	普通教科	農業科	農業以外の専門科	特別支援	民間出身	未回答
校長	154		130	7	17	64	54	14	0	0	22
			84.4%	4.5%	11.0%	41.6%	35.1%	9.1%	0.0%	0.0%	14.3%
副校長	154		114	28	4	8	15	10	10	0	5
			74.0%	70.0%	10.0%	20.0%	37.5%	25.0%	25.0%	0.0%	0.0%
教頭	154		7	149	8	3	63	75	11	0	11
			4.5%	93.1%	5.0%	1.9%	39.4%	46.9%	6.9%	0.0%	0.0%

※教頭2名配置校が13校ある。

図3 管理職の性別及び専門教科

職名	学校種	未回答等を 除く回答数 *未配置	専門教科		
			普通教科	農業科	農業以外の専門科
校長	単独校	51	35.3%	60.8%	3.9%
	併置校	48	54.2%	33.3%	12.5%
	総合学科	29	58.6%	24.1%	17.2%
副校長	単独校	*45	46.2%	53.8%	0.0%
	併置校	*42	30.8%	15.4%	53.8%
	総合学科	*23	62.5%	12.5%	25.0%
教頭	単独校	*2	30.2%	69.8%	0.0%
	併置校	*4	43.4%	39.6%	17.0%
	総合学科	*1	66.7%	30.0%	3.3%

図4 学校種別の管理職の専門教科

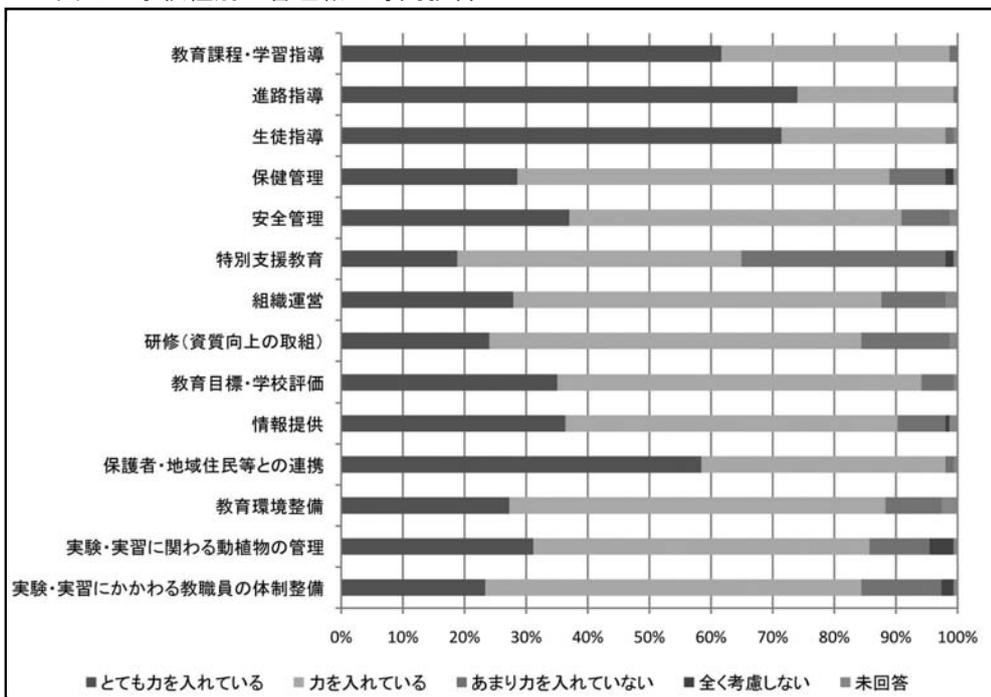


図5 学校評価項目を検討する際の視点 (n=154)

科が46.9%と高かった。

教務主任のアンケートの学校種別とリンクして一覧表にしたものが図4である。この表は、表3特別支援・民間・未回答のデータを除外しているため、表2と回答数が異なっている。

単独校で、専門教科「農業科」の管理職の割合が高く、校長60.8%、副校長53.8%、教頭69.8%であった。総合学科で、普通教科の管理職の割合が58.6%～66.7%で最も高かった。併置校では、特徴的な傾向はなかった。

(2) 学校評価項目の検討視点

文部科学省の学校評価ガイドライン〔平成20年改訂〕⁽²¹⁾を参考に、14項目を設定し、各校の取組状況をまとめた結果が図5である。

「特別支援教育」を除く全ての視点で、「とても力を入れている」・「力を入れている」の合計は、80%を超えた。特に、「教育課程・学習指導」・「進路指導」・「生徒指導」・「保護者・地域住民等との連携」の4つの視点は、95%を超える高い値を示し、他に「教育目標・学校評価」、「安全管理」、「情報提供」を加えた7つの視点で9割を超えた。「あまり力を入れていない」・「全く考慮しない」の合計では、「特別支援教育」が34.4%であり、10%以上は「保健管理」、「組織運営」、「研修(資質向上の取組)」の3項目に、農業に関わる2項目であった。また、「教育環境整備」も9.1%と高かった。

(3) 授業改善に向けた取組や視点

授業改善のための取り組みをまとめたものが図6のとおりである。「かなり役立っている」、「役立っている」を併せて80%を超えたのは、高い順に「管理職の授業観察」、「教員評価による自己の目標設定」、「教員評価による管理職との面接」、「教員相互の授業公開」の4項目である。特に、上位2項目は、90%を超える管理職が役に立っていると感じている。

一方、実施していない取り組みとしては、「公開授業後の授業研究」、「授業観察後の面接指導」、「指導案の作成」の3項目が10%を超えていた。いずれも作成や実施に時間がかかる内容であるため、採用されにくいのかも知れない。なお、「指導案の作成」について、「役に立っている」と感じる管理職はおよそ2/3にとどまっている。目標に準拠した評価の実施には、評価規準づくりが必要となる。時間をしっかりと確保して取り組みたい項目であるが、そこまで指導できていないようである。

「保護者等への授業公開」を「役に立つ」と考えている管理職は66.8%に過ぎず、1/4の管理職は「役に立っていない」と否定的に感じている。

また、管理職として教師の教科指導の総合的な評価を行うときに、どのような視点や規準がふさわしいか5つまで聞いた結果は、図7のとおりである。

ほとんどの管理職が「わかりやすい授業」(91.6%)を教科指導の総合的な評価視点として指摘している。続いて50%を超えた上位項目は「指導法や教材の工夫・改善」(64.9%)、「興味・関心の喚起」(62.3%)、「学習意欲の向上」(53.9%)、「生徒の状態把握」(51.3%)、「規律ある授業」(39.0%)、「指導と評価の一体化」(24.7%)、「課題解決型の授業推進」(23.4%)、「板書・発問等の指導技術」(20.8%)、「指導の計画性」(14.9%)、「知識・技能の活用」(10.4%)、「家庭学習との関連づけ」(10.4%)、「他の教員との連携」(10.4%)、「その他」(0.6%)。

関心の喚起」(62.3%)、「学習意欲の向上」(53.9%)、「生徒の状態把握」(51.3%)である。

なお、本アンケートの選択肢は、平成21・22年度に神奈川県立学校校長会が調査研究の一環として会員の校長全員を対象としたアンケート調査⁽²²⁾の選択肢を参考とした。同調査においても、上位5項目は同様な結果となった。同調査においては、3/4以上の生徒が四大や短大に進学するA校(61校)、進学から就職など多様な進路のB校(69校)に分けて報告されている。A校では「指導法や教材の工夫・改善」(62.3%)、「わかりやすい授業」(57.4%)、「生徒の把握」(55.7%)、「興味・関心の喚起」(54.1%)、「学習意欲の向上」(50.8%)の5項目が上位に入っている。一方B校では「わかりやすい授業」(68.1%)、「生徒の把握」(65.2%)、「指導法や教材の工夫・改善」(59.4%)、「規律ある授業」(44.9%)、「興味関心の喚起」=「学習意欲の向上」(43.5%)の順であった。A校では「規律ある授業」(18.0%)は下位の項目であるが、B校では4位の項目である。「A校・B校の違いは、生徒の学習姿勢・状況を反映していることが窺える。」と指摘している。

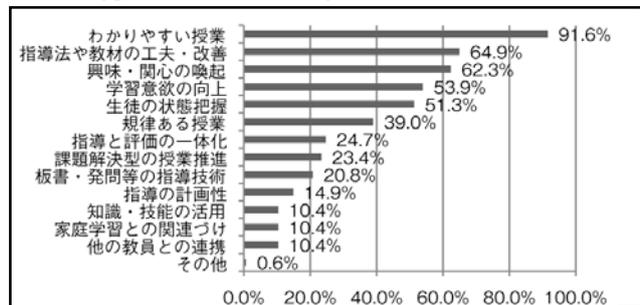


図7 教科指導の視点(n=154)

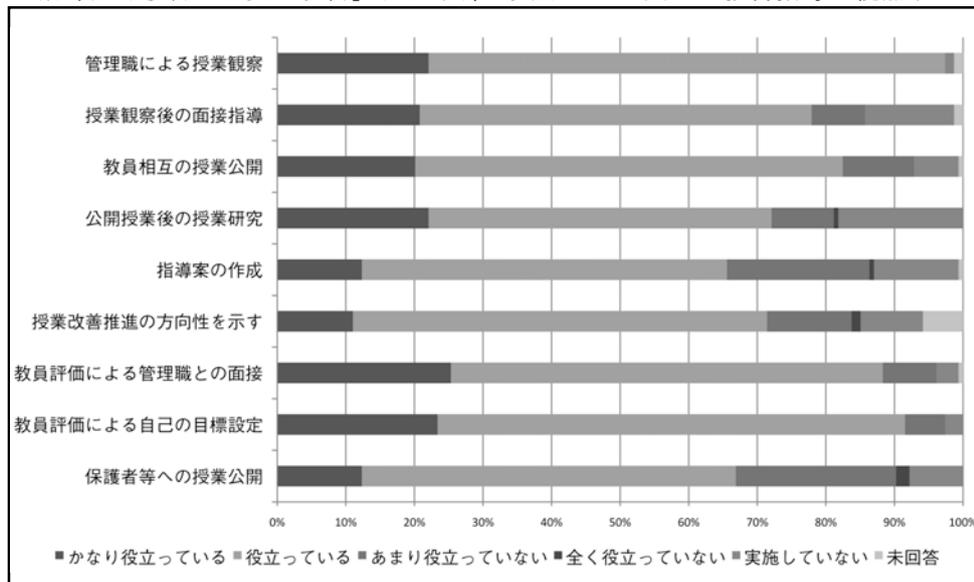


図6 授業改善に向けた取組(n=154)

(4) 生徒指導や中途退学等

各学校の生徒の規範意識について調査した結果は、図8のとおりである。

生徒指導が十分に機能していれば、学年進行に伴い生徒の状況はよくなると考えて設問とした。約半数の学校が「上級生になるにつれて規則・規範を守るようになる」と回答し、「学年による変化はあまりみられない」は4割であった。

一般的に、学校が危機的な状況にあるときは黙っていても指導方針を一致させることはできるが、状況がよくなってくると職員の意識に緩みが出てくる。生徒の状況をしっかりと分析し改善策を徹底して実施することによって、学校はよりよい次の段階へと移行できる。

生徒指導の各項目について、徹底の度合いについて調査した結果は、図9のとおりである。

「繰り返し何度も指導する」が70%以上の項目は「身だしなみ」、「課題の提出を守ること」の2項目であり、「あいさつや言葉づかい」、「授業の遅刻」が続く。「繰り返し何度も指導する」

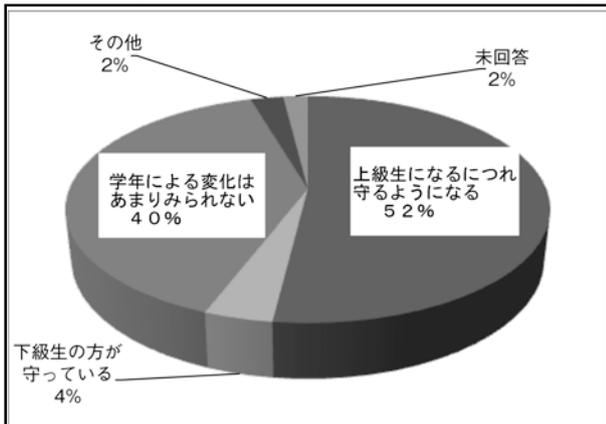


図8 生徒の規範意識

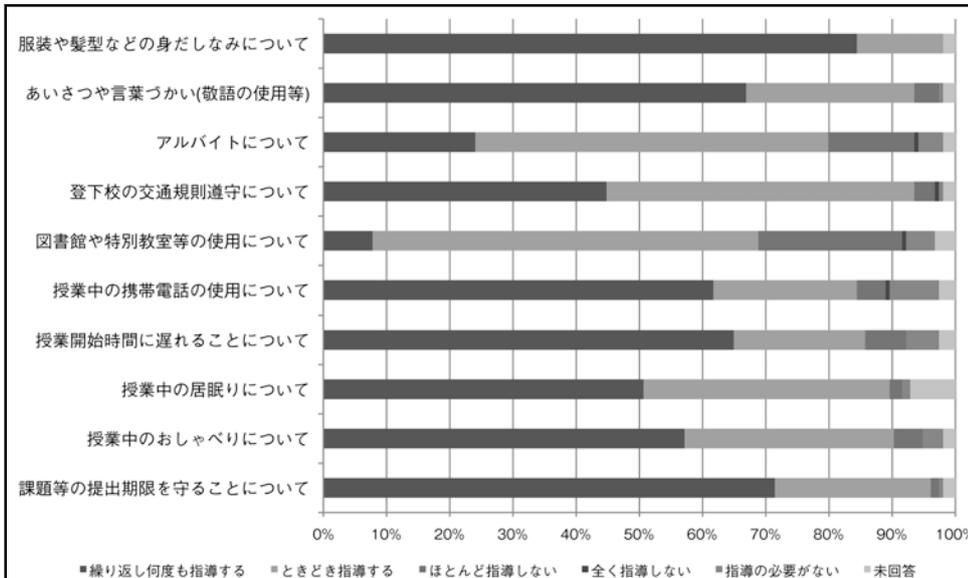


図9 生徒指導の徹底の度合い (n=154)

と「ときどき指導する」を加えると、ほとんどの項目で80%となっていることから、生徒指導の大変さが伺える。一方、「授業中の携帯電話の使用について」、「授業の開始時間に遅れることについて」、「図書館や特別教室等の使用について」、「アルバイトについて」、「授業中のおしゃべり」などは指導の必要がないとする学校も割合は少ないが存在する。

各校における平成21年度の「校長説諭以上の生徒指導件数」を質問したところ、[1]10件未満が39.6%、[2]10~30件が35.1%、[3]30~50件が10.4%、[4]50~100件未満が8.4%、[5]100件以上が0.6%であった(未回答5.8%)。

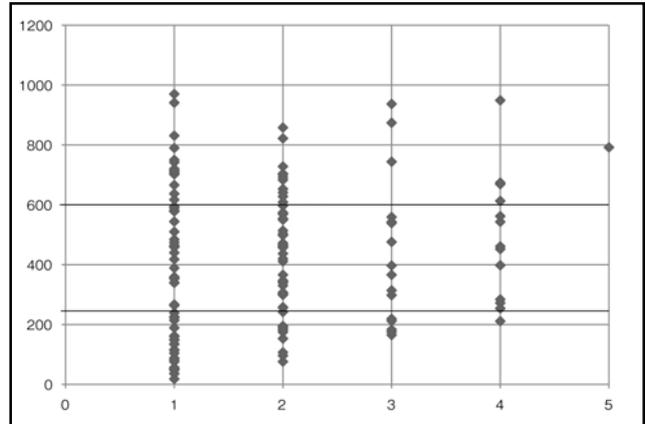


図10 在籍生徒数と指導件数

全体の4割弱の学校が年間10件未満であり、1/3強の学校が10~30件ほどの指導件数だった。各学校の規模(在籍生徒数)と関連づけてグラフ化したものが図10である。図のX軸1~5は、選択肢の番号であり、Y軸は在籍生徒数である。図から分かるように、1000名に迫る規模の学校でも指導件数が10件未満の学校があることが

わかる。学年あたりの学級数で、2学級以下を小規模校、3~5学級を中規模校、6学級以上を大規模校とすると、小規模校では、圧倒的に10件未満の学校が多い。中規模校では10~30件未満が最も多くなる。しかし、規模が大きくなると件数が増える傾向はなく、大規模校でも10~30件が最多である。

平成 21 年度に卒業した学年が 3 年間の中途退学や転学した生徒の割合を質問したところ、[1] 5%未満が 48.7%、[2] 5～10%未満が 28.6%、[3] 10～20%未満が 16.2%、[4] 20～30%未満が 2.6%、[5] 30%以上が 0.0%であった(未回答 3.9%)。

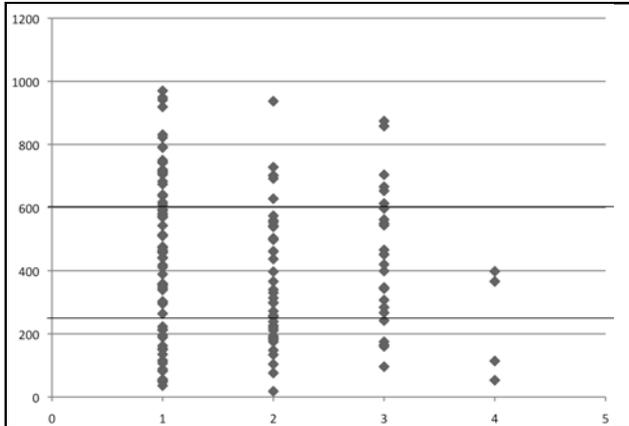


図 11 学校規模と中途転退学者の割合

5%未満の学校が半数に近い 48.7%であり、5～10%未満の学校が 28.6%であり、3/4 強の学校が転退学者 10%未満である。

各学校の規模(在籍生徒数)と関連づけてグラフ化したものが、図 11 である。退学者・転学者は実数でなく割合なので、例えば定員が 600 名の学校では 29 名の退学者まで[1]に含まれるが、定員 120 名の学校では 24 名で[4]に含まれるので注意が必要である。

3 教務主任のアンケート結果

(1) 教務主任の専門教科等について

教務主任の性別及び専門教科に関する質問項目に対する回答は、図 12 のとおりである。女性教務主任の割合は、8.6%、教科「農業」が専門の教務主任は、35.8%であった。

回答数 (n)	男	女	未回答	普通教科	農業科	農業以外の専門科	特別支援	未回答
162	147	14	1	85	58	15	0	4
100.0%	90.7%	8.6%	0.6%	52.5%	35.8%	9.3%	0.0%	2.5%

図 12 教務主任の性別及び専門教科

(2) 学校の創立等と学科改編について

各校の創立年を前述の農業教育の時代区分によって集計すると、第 1 期 (1872～1912) が 65 校 (40.1%)、第 2 期 (1913～1945) が 57 校 (35.2%)、第 3 期 (1946～1993) が 40 校 (24.7%)、第 4 期 (1994～) が 0 校であった。

また、現在の校名に変更した時期については、図 13 のとおりである。戦前からある学校は昭和

23 年 4 月からの「新制高等学校」として再出発しているため、伝統のある単独校はそれに併せて変更されている場合が多い。また 1950 年代は、戦後教育改革の高校三原則により総合制高校となった高等学校が、逆コースの中で見直され、農業高校として単独の職業高校に分離独立した学校も多かったのが影響していると考えられる。前述のとおり、1990 年代に入ると職業学科の問題点等も指摘され学科改編する学校が多くなった(図 14)。総合学科等への改編も含め、学科改編に併せて校名変更する機会が多いことを示唆している。

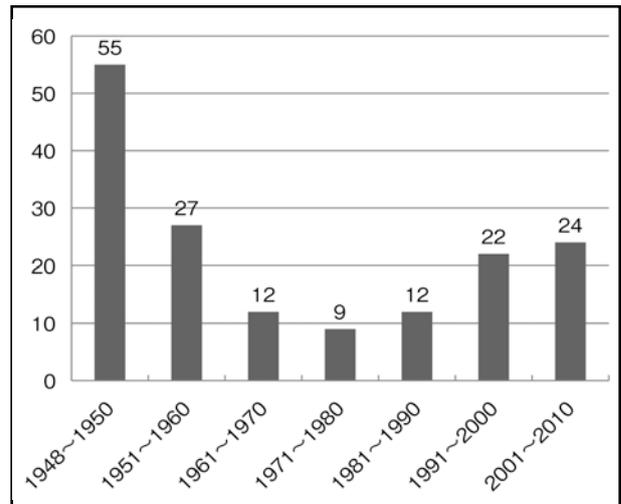


図 13 現在の校名への変更時期 (n=162)

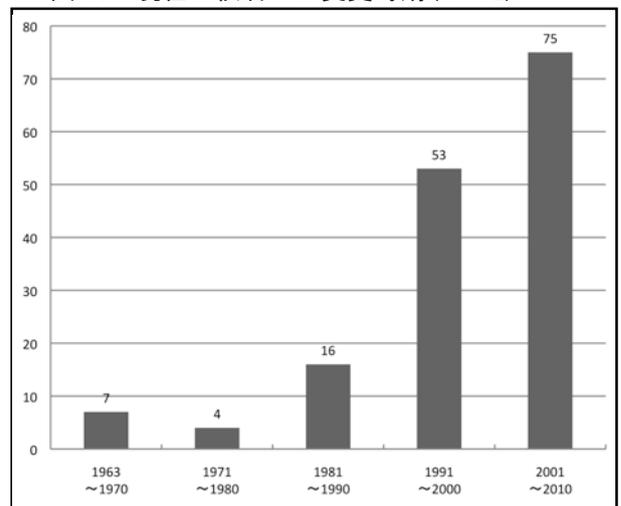


図 14 各校の学科改編年 (n=162)

学科改編を行った学校は 1991～2000 年が 53 校 (32.7%)、2001～2010 年が 75 校 (46.3%) であった。この直近 10 年間でおおよ半数の学校が学科改編を行っていることになる。学科改編を行った学校に対して、改編を行った理由を複数回答で聞いたところ、「県の教育改革の施策や指導を受けて」が 50%、「地域や生徒のニーズ等を考慮して」が 45%、「生徒数の減少に伴い学

級数を減らすため」が 17%、「特定学科の指導者減少(または増加)に対応」が 15%、「生徒の進路状況に対応するため」が 12%、「定員割れを防止するため」が 8%、「その他」4%という結果であった。その他には、「近隣の普通高校との統廃合」や「2011 年より地区の 4 校が統合し、統合校となる」など、統廃合が目前に迫っている現状の記述もあった。

(3) 総合学科における系列の見直し

回答のあった総合学科高校 35 校のうち、移行後に系列を見直した学校は 16 校 (46%)、見直していない学校は 19 校 (54%) であった。

見直した理由としては、7 校で学級減への対応を理由にあげている。また「学級減と生徒のニーズに合わせるため」との回答も 1 校あった。「系列の設定が時代や生徒の実態の変化に対応していないため」、「商業・情報関係の系列選択者の減少」、「進学希望者が当初予想を下回ったため」など、特定の系列で生徒が集まらないために系列の見直しを行った学校が 4 校あった。また「専門の力をつけるために新しい系列を作った」との回答が 1 校あったが、系列の新設に伴う統廃合に関する記述はなかった。見直した残りの 3 校は理由を明記していなかった。

「系列の最低人数を設定しているか」との質問に対し、4 校(11%)が設定し、31 校(89%)が設定していなかった(図 15)。

人数を設定した 4 校の具体的な設定人数については、学年で 5 名が 1 校、同 10 名が 2 校、全体で 24 名が 1 校であった。

最低人数を設定していない学校 31 校あった。設定していない理由については、見直しを行っていない学校は「生徒の希望を尊重するため」、「生徒の多様な進路に対応するため」、「一人でも対応する」など、生徒のニーズに応える姿勢が見られる。また、「系列に属するという考え方

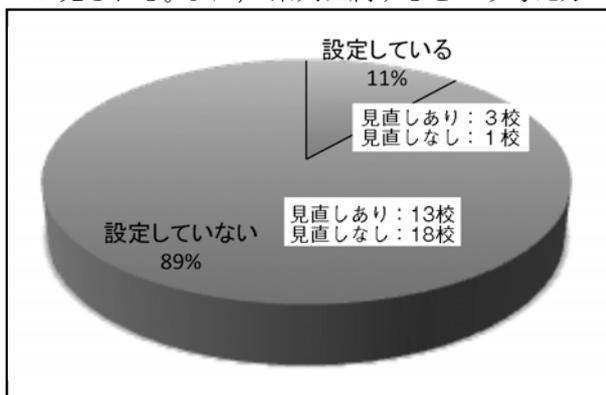


図 15 系列の最低人数の設定 (n=35)

がないため」、「現状で設定する必要がない」という回答もあった。見直しを行った学校は、「施設・設備による人数制限を科目毎に行うのみ。生徒の希望を最大限取り入れている」など、生徒の希望に応える回答が多かった。また、「9 系列の存在を外に広報しているため」との回答もあり、希望する系列を学べる努力をしていることが分かる。説明責任という観点からもとても大切な考え方である。

総合学科移行後の系列の見直しは、施設設備の更新や担当教科の職員の構成の変更する必要がある。そのため、生徒の実態から必要を迫られても、実際はなかなか見直されないのではないかと予想していた。そのような観点からも、今回のアンケート結果(46%)は、半数に近い学校が見直していることを意味しており、学校を「生徒が主役の場」に据えながら学校改革に取り組んでいる証ととらえられるのではないかと。

(4) 学校の規模及び進路状況

回答のあった学校の生徒数等と調査年の学校基本調査の農業科及び総合学科のデータをまとめたものが図 16 である。なお、クラス数未回答が 1 校、生徒数未回答が 2 校あった。

学級数及び生徒数 (n=162)

学年	クラス数	男子生徒数	女子生徒数	合計
1	661	12,591	12,146	24,737
2	659	11,077	11,776	22,853
3	667	10,908	12,613	23,521
学校	1,987	34,576	36,535	71,111
男女比		48.6%	51.4%	

平成22年度学校基本調査データ

	学科数	男子生徒数	女子生徒数	合計
農業科	341	46,318	41,378	87,696
男女比		52.8%	47.2%	
総合学科	342	71,904	100,196	172,100
男女比		41.8%	58.2%	
農業科+総合学科				合計
男子生徒数		118,222	141,574	259,796
女子生徒数		45.5%	54.5%	

図 16 調査校のクラス・生徒数

在籍生徒数の規模別に学校数を度数分布表で示したものが図 17 である。なお、学年あたりの学級数で小規模から大規模に分類すると、2 学級以下を小規模校は 29 校 (17.9%)、3～5 学級を中規模校は 92 校 (56.8%)、6 学級以上を大規模校は 41 校 (25.3%)、未回答 1 校 (0.6%) であった。

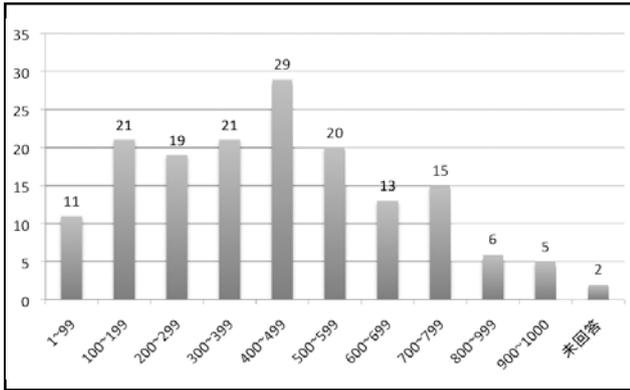


図 17 生徒数別の学校数

平成 21 年度末の卒業生 21,516 名の進路状況は図 18 であり, その中の農業学科及び農業系列の卒業生 12,533 名(58.2%)の進路状況は図 19 のとおりである。

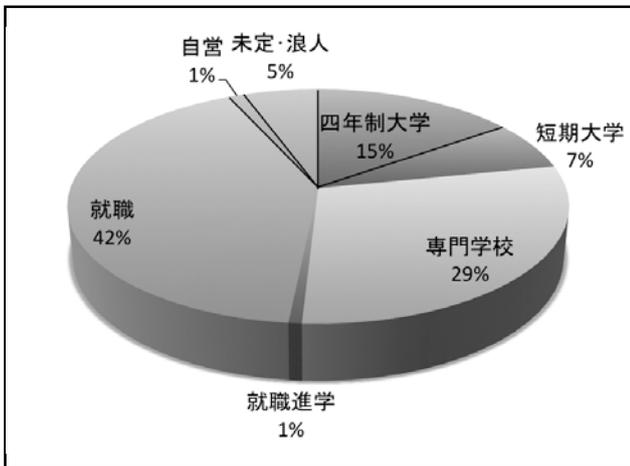


図 18 平成 21 年度末卒業生の進路状況

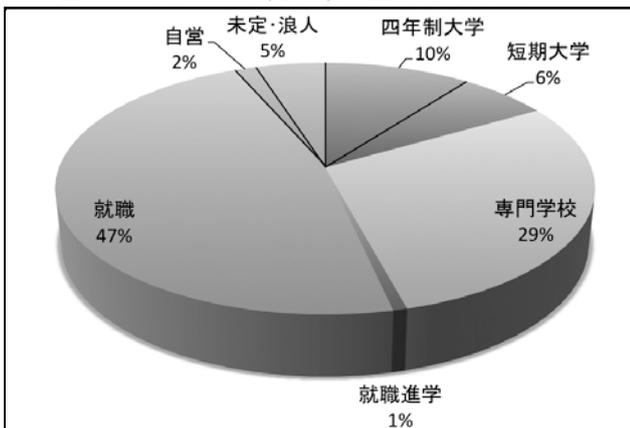


図 19 農業課程・系列卒業生の進路状況

総合学科では, 系列毎の卒業生数を出していない学校も多く, 全体に比べて未回答も多かった。

校種毎の進路状況をまとめたものが図 20 である。四年制大学進学では, 農業単独校(10.8%), 併置校(17.5%), 総合学科(19.7%)と増加するのに対して, 就職では農業単独校(46.0%), 併置校(41.4%), 総合学科(37.3%)と減少してい

進路・校種	農業単独校		併置校		総合制高校	
四年制大学	882	10.8%	1407	17.5%	1026	19.7%
短期大学	561	6.9%	479	6.0%	406	7.8%
専門学校	2510	30.8%	2223	27.6%	1568	30.1%
就職・進学	53	0.7%	65	0.8%	42	0.8%
就職	3750	46.0%	3325	41.4%	1945	37.3%
自営	134	1.6%	101	1.3%	31	0.6%
未定・浪人	360	4.4%	570	7.1%	277	5.3%
全体数	8144	100.0%	8040	100.0%	5211	100.0%

図 20 学校種別の進路状況(n=21,395)

た。自営者も同様に減少傾向であったが, 他の進路では特に傾向はなかった。なお, 図中「就職・進学」とあるのは, 例えば看護学生のように就職をしながら進学をする生徒のことである。

農業系高校は「農家を育成する」イメージが強いが, 高校卒業後直ちに就農した生徒は全国で 79 名(全体の 0.4%)であり, 農業単独校が 59 名(就農者の 74.7%), 併置校が 14 名(同 17.7%), 総合制高校が 6 名(同 7.6%)であった。しかし, 上級学校へ進学の後には, 就農する生徒も多いことから, 「農業関係者の育成」という機能も依然とじて持っている。

なお, 学校基本調査によると, 平成 22 年 3 月卒業生全体(1,069,129 名)の進路状況は, 大学進学 54.3%, 専修学校進学 15.9%, 就職 15.8% である。農業科卒業生(27,521 名)では, 大学進学 15.6%, 専修学校進学 25.1%, 就職 47.9% であり, 総合学科卒業生(49,390 名)では, 大学進学 37.0%, 専修学校進学 25.7%, 就職 24.7% である⁽²³⁾。

(5) 転退学者について

転退学者数は, 学校としてもあまり表に出したがない数字であり, 回答のあった 162 校中 23 校(14.2%)で 1 年次の退学者数が未回答であった。回答のあった 162 校の転退学者数の学年別にまとめたものが図 21 である。退学者・転学者ともに 1 年次が最も多く, 学年進行に合わせて減少する。転退学者全体傾向は, 1 年次が 5 割, 2 年次が 4 割, 3 年次が 1 割となっている。

学年	退学者数		転学者数	
1年	478	52.6%	174	48.2%
2年	335	36.9%	161	44.6%
3年	95	10.5%	26	7.2%
合計	908	100.0%	361	100.0%

図 21 学年別の転退学者数(n=162)

退学者数と転学者数の校種別の状況を示したものが図22及び図23である。

学年	農業単独校		併置校		総合制高校	
1年	252	55.1%	202	53.4%	24	34.3%
2年	154	33.7%	138	36.5%	42	60.0%
3年	51	11.2%	38	10.1%	4	5.7%
合計	457	100.0%	378	100.0%	70	100.0%
割合	7.1		6.1		2.0	

図22 校種別退学者数 (n=161)

学年	農業単独校		併置校		総合制高校	
1年	95	49.7%	70	49.6%	9	31.0%
2年	87	45.5%	61	43.3%	13	44.8%
3年	9	4.7%	10	7.1%	7	24.1%
合計	191	100.0%	141	100.0%	29	100.0%
割合	3.0		2.3		0.8	

図23 校種別転学者数 (n=161)

総合制高校(n=35)では、農業単独校(n=64)や併置校(n=62)と比べサンプルが少ないので、総数での単純な比較はできないので、「割合」として、それぞれの総数をサンプル数で割った1校あたりの転退学者数を算出した。総合学科の退学者は、農業単独校や併置校の28～32%、転学者は、27～35%に過ぎない。

学年別の傾向としては、農業単独校及び併置校においては、先ほど指摘したようなほぼ5割-4割-1割の傾向を示している。一方、総合制高校では、1年次の転退学者数は3割強と他校種と比べても極端に低いが、その分2年次の割合が4割から6割と高くなっているのが特徴である。

一般に1年次で転退学する生徒の多くは、いわゆる「不本意入学」の生徒であるとの指摘はアンケートでも多かった。専門学科の場合、入学後に学科を変更できないので、生徒は入学時の希望と現実が大きく乖離していると感じると、学習意欲が大きく低下してしまう。その結果、成績不良に追い込まれて進級できなくなり、退学や転学に至る場合が多い。一方、総合学科では定員を一括で募集し、入学後に「産業社会と人間」などの学習をとおして系列や選択科目を決定する場合が多い。選択肢が限られているとはいえ、自ら選択する機会が与えられていることで、生徒の学習意欲が維持されると考える。

直近5年間の退学者や転学者の推移や傾向について質問したところ、退学者については、「減少傾向」と回答した学校の方が「増加傾向」と

回答した学校よりも多かった。ただ、「広域通信制高校で高校卒業資格が取得しやすくなり、従来であれば退学してしまう生徒たちが転学するようになってきている。よって、転学と退学の合計数の推移はそれほど変わらない」との指摘もあった。

減少傾向の理由についてはさまざま考えられるが、大きく「高校側の努力」、「中学校の進路指導の充実」、「生徒の意識向上」に関する記述が多かった。例えば、「高校側の努力」という点では、中学校訪問を行い中学校の先生に学校の特徴等を周知する。オープンキャンパスや体験入学などで入学希望の中学生や保護者に学習内容等を周知する。など入学前の広報活動により不本意入学を少なくしている。また、教育相談や担任の個別指導を充実させたり、成績不振者に対して補講などきめ細かく指導するなど、入学後の指導も充実させている。

入学者選抜において定員割れしている学科では、不本意入学者が増加してしまう。継続的に定員割れが起きないよう学校をあげて対策を講ずる必要がある。

(6) 卒業に必要な単位数について

現行の高等学校学習指導要領では、卒業までに履修させる単位数等を総合的な学習の時間の単位数を含めて74単位以上と定めている(平成21年3月告示の新学習指導要領でも74単位である)。

回答のあった全ての校種162校における卒業に必要な単位数についてまとめたものが図24である。学習指導要領が定める74単位を設定している学校は21%であった。90単位以上を設定している学校が20%、未回答の学校が23%あった。

農業単独校64校における卒業に必要な単位数についてまとめたものが図25である。74単

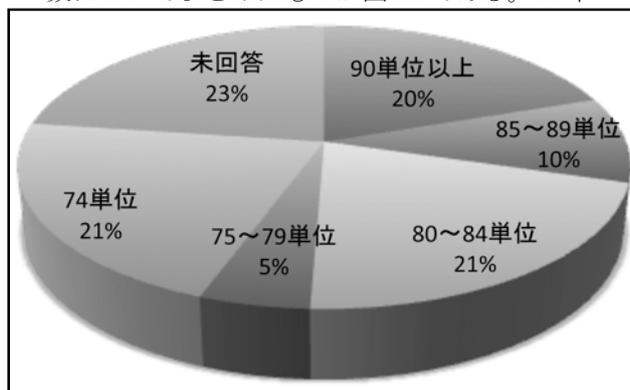


図24 卒業に必要な単位数(全体 n=162)

位は17%であり、90単位以上を設定している学校は28%であった。80単位以上とする学校が全体の6割を超えている。

併置校 62校における卒業に必要な単位数についてまとめたものが図26である。74単位は18%であり、90単位以上を設定している学校は19%であった。80単位以上とする学校が5割であった。

総合制高校 35校における卒業に必要な単位数についてまとめたものが図27である。74単位が37%であり、90単位以上を設定している学校は6%であった。80単位以上とする学校は約1/3になっている。

前項の退学者数の考察において、総合制高校の退学者数が農業単独校や併置校に比べて少な

いと述べた。実は、総合制高校の卒業に必要な単位数は農業単独校や併置校に比べて低く設定されていることがこれらの図からも分かる。また、農業単独校や併置校が学年制によって、規定の単位数以上を落とすと原級留置になるのに対して、総合制高校では単位制のため留年がなく、そのまま在籍することができる。そして、学年制である農業単独校や併置校では、原級留置になってしまうと、留年せず退学や転学を選択する生徒が多いので、どうしても1年生の転退学が多くなってしまふ。

高校現場では、「全ての教科・科目の単位を取らなければ卒業できない」という指導を徹底するために、卒業単位数を生徒に公開していない学校がある。

今回の調査で、卒業単位数を生徒に公開していないと回答した学校は35校(21.6%)であった。内訳は、農業単独校が12校(18.8%)、併置校が他校種よりも高く18校(29.0%)、単位制の総合制高校でも4校(11.4%)が公開していなかった。

卒業単位数を公開しないとした背景は、仮に90単位を履修する学校の生徒が74単位を修得すれば卒業可能な場合、16単位を修得できなくても卒業が可能となる。そのような中で、生徒が安易に履修放棄したり、履修要件(2/3以上の出席をもって履修認定する学校が多い)は満たしているものの修得をあきらめてしまうのを防ぐための指導上の措置と考えられる。

教務主任として卒業単位数の公開の是非を質問したところ、全校種で図27の結果が得られた。公開すべきがおよそ1/3、こだわらないがおよそ1/3である。非公開にすべきは全体での割合は15%であった。その他は12%であったが、内容はさまざまであった。公開すべきとした主な意見は、「学校の考え方、仕組みを公開するべ

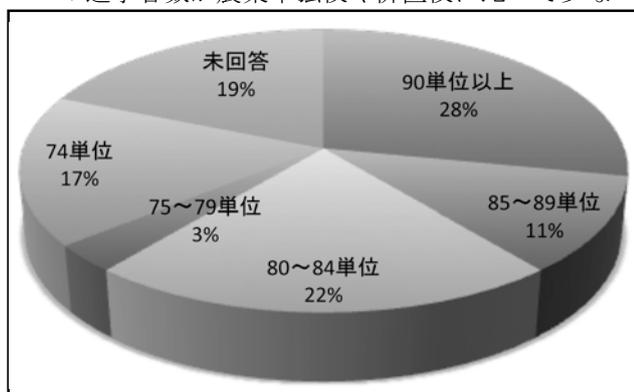


図25 卒業に必要な単位数(単独校 n=64)

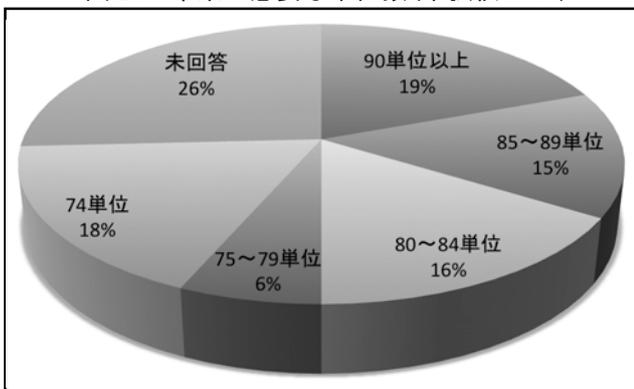


図26 卒業に必要な単位数(併置校 n=62)

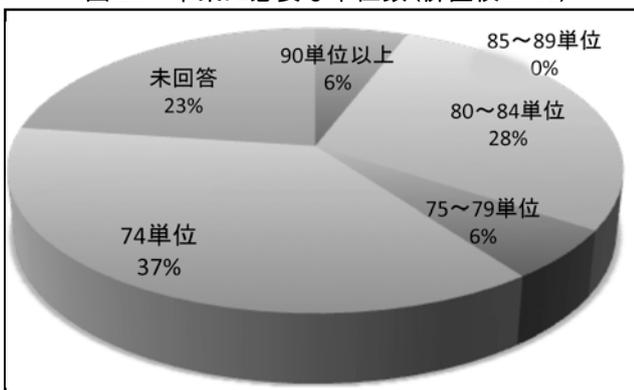


図26 卒業に必要な単位数(総合制 n=35)

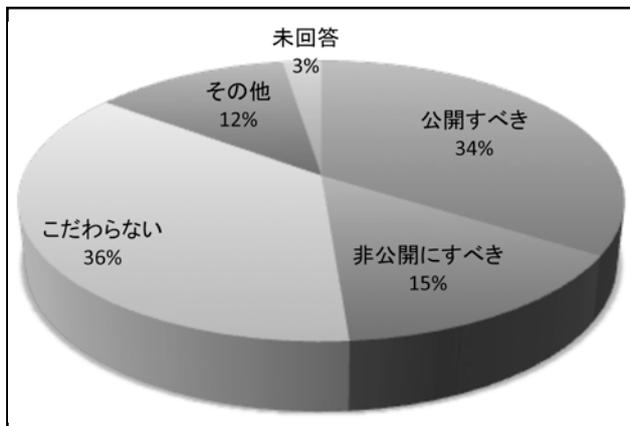


図27 卒業単位数公開の是非(n=162)

き。各学校の教育目的により、全てとらせるか否かは異なる。ディスクロージャーの観点から理由があっても公開すべきと考える」、「非公開は、情報開示が当たり前の現在では考えられない」、「本校では卒業単位数と習得しなければならない単位数が一致している。1科目でも落としたり卒業できないので、当然公開すべきである」など、原則をしっかりと適用すべきという意見が多かった。また、「履修と修得の考え方をきちんと説明したうえで公開すべき。今までよりも欠点（赤点）がつけられやすくなったことを強調すべき」と生徒に対してきちんと説明すべきという意見も見受けられた。

こだわらないとする意見としては、「各学校の生徒の実情、スタッフの質により対応は異なる」など、実態を考慮すべきとの意見が多かった。

非公開の理由としては、「全科目必履修なので、あらかじめ強調して伝えないことが望ましい」、「学年制をとっているので、すべてをとらないと卒業できない」、「本県の現状においては履修＝修得がベスト」など履修と修得を分離しない方が良いという意見もあった。

(7) 進路指導について

高等学校にとって、入学生徒に対して適切なガイダンスを行い、希望する進路実現を図ることはとても重要である。農業系高等学校におけ

る進路指導の状況を調べるため、各指導項目について、各校でどの程度力を入れて指導しているかをまとめたものが図28のとおりである。項目は「力を入れている」の選択率の高いものから表示した。

「面接指導」や「履歴書・志願理由書の指導」は、就職・進学試験の直前に行われる比較的短期的な指導ということもあり、ほぼ100%の学校で実施している。

キャリア教育の観点からも実施が奨励されている⁽²⁴⁾インターンシップや事業所見学は、「少し力を入れている」を含めると90%以上の学校が推進している。なお、インターンシップは、教育課程に適切に位置づけて実施している学校も多い。

普通高校では進学指導として広く実施されている早朝・放課後の補習や長期休業中の補習については、「力を入れている」と回答した学校は30%弱であり、実施していない学校も10%強あった。小論文指導も「力を入れている」と回答した学校は30%弱であったが、未実施校は3.9%であった。一般入試でなく、推薦入学制度を使って進学する生徒がほとんどの農業系高校の生徒にとって、小論文指導は欠かせない進路対策として、各校で指導として根付いていると考えられる。

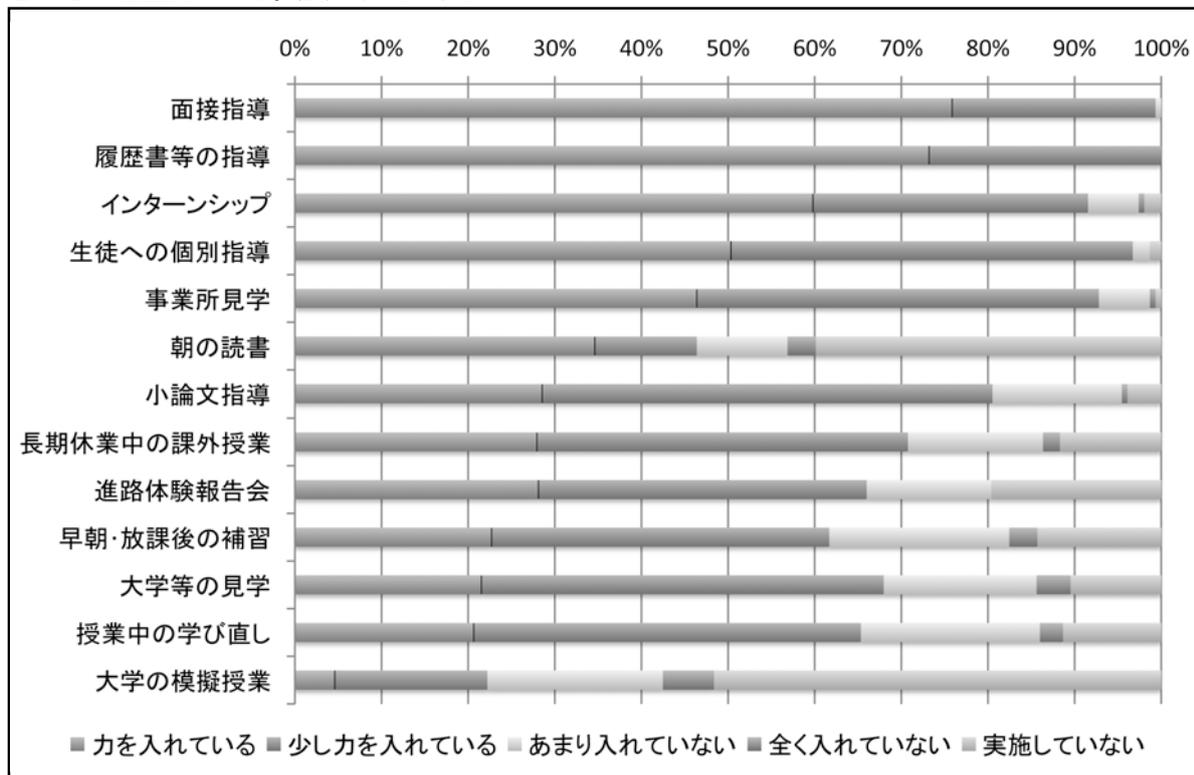


図28 各校の進路指導の状況について

4 農場長のアンケート結果

(1) 歳入を伴う実習費について

農業系高等学校では、野菜や草花を栽培し、ジャムなど加工し、家畜を飼育している。それらを販売した売り上げは歳入として設置者へ納めている。「生産実習費」は、都道府県によって名称は異なるが、歳入を伴う実習費のことである。各校の平成22年度予算額及び平成21年度収入額(決算額)を質問したところ、図28のような結果が得られた。3000万円以上は12校(8%)あったが、その内訳は3000万円台8校、4000万円台3校、5000万円台1校であった。また、校種別の予算規模による度数分布表が図29である。500万円から1千万円未満が全ての校種で多いことが分かる。総合制高校では2千万円台が1校あるものの、それ以外は全て1千万円未満である。

平成22年度の予算額について、21年度決算額との増減を質問したところ、高く設定している学校は32校(23.5%)、同額に設定している学校は17校(12.5%)、低く設定してあった学校は87校(64.0%)であった。予算編成については、歳入額が当初予算額に対して増減した場合に設置者によってその扱いが異なる(後述)ので、

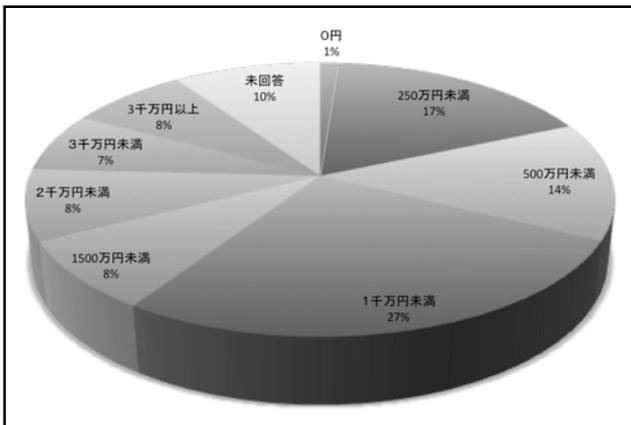


図28 歳入を伴う実習費の平成21年度決算

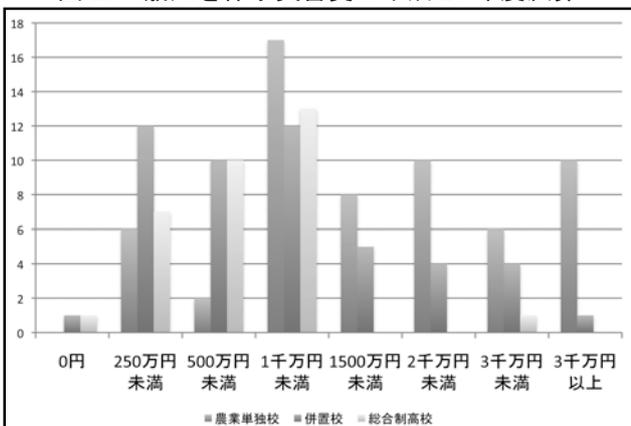


図29 平成21年度歳入決算額(校種別)

それに併せて高く設定する学校、低く設定する学校に分かれるようである。

作物の栽培面積や家畜の飼育頭数は割愛するが、現在の学校農場の農地規模や飼育規模を聞いたところ、図30のようになった。「適当」の回答は、栽培系(農地規模)が40.6%に対して、飼育系(飼育規模)では51.8%と10%強高い。農地規模では35.5%の農場長が「大きすぎる」と回答したのに対して、飼育規模では30.1%の農場長が「小さすぎる」と回答していることから、飼育系の運営の方が順調なようである。

歳入した予算額に対して、設置者(都道府県等)からの配付される額は、100%還元が78(52%)、都道府県で調整28(18.7%)、100%配付されるが光熱水費等を校内で調整14(9.3%)、予算に関係なく需用費を配付10(6.7%)、その他20(13.3%)であった。なお、都道府県の調整額は92~97%であった。

光熱水費の予算について、生産実習費と別枠で配付されるかどうかを質問したところ、別枠で配付66(44.3%)、生産実習費の中から支出58(38.9%)、別枠だったが財政状況の悪化で生産実習費から支出4(2.7%)、その他21(14.1%)であった。

生産実習費の予算額に対して、例えば気象その他の影響により収入が不足した時の扱いについては、当初計画された予算額が配付される66(45.8%)、不足した分を補正し、配付額も減らされる64(44.4%)、その他14(9.7%)であった。逆に予算額を上回る歳入があった場合の扱いは、当初計画した予算額のみ配付される82(56.9%)、超過した分を補正し、配付額も増額される52(36.1%)、その他10(6.9%)であった。歳入の増減に関係なく当初予算どおりに配付する都道府県が多いことが分かった。

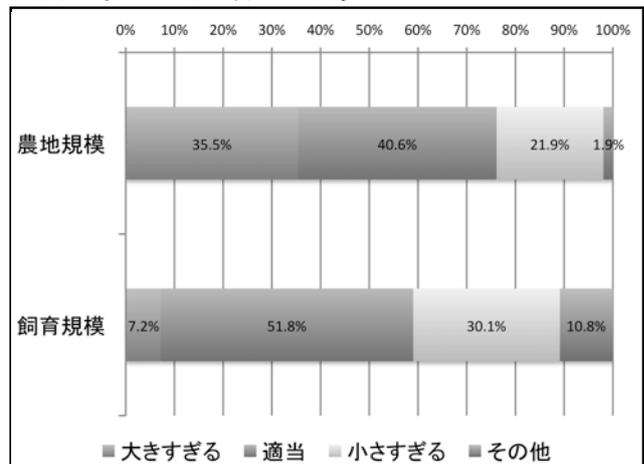


図30 農場規模に対する農場長の意識

(2) 産業教育手当に関する状況

昭和 32 年に議員立法として成立した「農業、水産、工業又は商船に係る産業教育に従事する公立高等学校の教員及び実収助手に対する産業教育手当の支給に関する法律」により、産業教育手当が支給されている。当初本俸の 7% 支給であったが昭和 45 年より 10% 支給されていた。第 3 条で地方自治法第 204 条第 2 項の規定により条例で支給することができるとしている。

平成 16 年に東京都で 8% に改定されて以降多くの都道府県が改定している。鳥取県は平成 17 年度末で手当が廃止されている。平成 21 年 5 月現在の支給状況は以下のとおりである⁽²⁵⁾。

[10% 支給] (11 県) ……青森県, 山形県, 茨城県, 山梨県, 静岡県, 岐阜県, 三重県, 富山県, 兵庫県, 徳島県, 沖縄県

[9% 支給] (3 府県) ……群馬県, 京都府(23 年に 6% へ), 福井県(23 年に 7% へ)

[8% 支給] (3 都県) ……北海道, 岩手県, 東京都

[7% 支給] (5 県) ……新潟県(23 年度 5% へ), 石川県, 愛知県, 香川県, 愛媛県

[6% 支給] (3 県) ……宮城県, 滋賀県, 広島県

[5% 支給] (10 県) ……秋田県, 奈良県, 和歌山県, 山口県, 福岡県, 熊本県, 佐賀県, 長崎県, 大分県, 宮崎県

[一律・定額の支給] (10 県) ……福島県, 千葉県, 神奈川県, 埼玉県, 栃木県, 長野県, 大阪府, 岡山県, 高知県, 鹿児島県

[時間支給] (2 県) ……鳥取県, 島根県

産業教育手当が減額されている農場長の感想としては、「手当が減額されたことで、労働意欲がとて減退した」18(11.5%), 「手当の減額は厳しい財政状況を踏まえた都道府県の判断なので我慢するしかない」65(41.4%), 「産業教育手当は減額されたが、諸手当で多少補填がある」1(0.6%), 「個人的には我慢できるが、産業教育全体への影響があると思う」30(19.1%), 「その他」10(6.4%), 「未回答」33(21.0%)であった。

その他の意見としては、「手当の一律支給や削減ではなく、飼育・栽培状況によって超過勤務をしている職員に対して正確に把握し正当な賃金を支払うべき」、「勤務状況や土日出勤等厳しいものがある。生徒数、職員数、予算が減っても、農場面積(規模)や歳入は同じ」など、厳しい勤務状況が窺える。

第 4 章 農業教育の将来の展望

1 高等学校における農業教育の役割

(1) 「自営者養成」への貢献

農業系高校というと「農業自営者育成(農業行政用語では「担い手支援」)」のイメージがあるが、昭和 40 年代以降その役割は低下してきており、学科と職業との関連性は弱まっている⁽²⁶⁾。高等学校における農業教育の役割を「自営者養成」という固定観念で捉えようとすると、「役割を果たしていない」と言われかねないくらい、高校卒業直後に就農する生徒は少ない。アンケートによると、平成 21 年度卒業生 21,516 名のうち直ちに就農者は 79 名(0.4%)であった。内訳は、農業単独校 59 名(74.7%), 併置校 14 名(17.7%), 総合制高校 6 名(7.6%)であった。また、農場長の質問紙から「直近 5 年間就農者数」を調査したところ、未回答 10 校を除く 147 校で 438 名であった。校種を確認できた 432 名の内訳は、農業単独校 363 名(84%), 併置校 46 名(10.6%), 総合制高校 23 名(5.3%)であり、農業単独校の比率が高いことが分かる。総数を単純に平均すると 87.6 名となり、21 年データに近い値となった。高校卒業後直ちに就農した生徒数のデータは、平成 19 年度 564 名(卒業者に占める割合 2.0%)⁽²⁷⁾という値が農水省資料に示されている。この値は、アンケート結果を基に算出した計算値(212)の 2.7 倍に相当する。調査時点が 3 年違うので、一概に比較はできない。いずれにしても、「自営者養成」への貢献はされているが、残念ながら主な役割ではなくなっている現実を押さえる必要がある。

(2) 大学進学率の向上と高等学校の階層化

かつて「農家の長男に生まれたら農学校へ行く」という時代があった。しかし、産業構造の変化に併せて大学進学率も向上し、昭和 40 年には 25.4%⁽²³⁾と 4 人に一人は大学へ進学するようになった。そのような中で、たとえ農家の子弟であっても大学進学を意識する場合は普通高校へ進学するようになり、農業高校は大きく多様化の道を歩み始めた。

番場(2010)は、早稲田実業学校高等部における商業科の廃止などの例に挙げ、「このような高等学校における学科間の格差は、中学校生徒の高等学校への進学先選択において、そこでの学びの内容が重視されたためというわけではない。学校のネームバリュー以前に、「職業学科よりも普通科」という思考がまず志願にあたっての第

一義となっていたに過ぎないのであって、大学に入るには高等学校の段階では職業学科よりも普通科に進学した方が有利であるとの判断に過ぎない」と、高等学校における学科による階層化を指摘している⁽²⁸⁾。

また、商業高校の将来に対して、「職業準備教育のための職業教育ではなく、一つは進路多様性を強調した高等学校になっていくパターンであり、もう一つは普通教育としての商業に関する教育を専門教育とする高等学校となっていくパターンである」の二つの方向性を示している⁽²⁹⁾。この指摘は広く農業系高等学校にも適用できる。具体的には以下の学校である。

前者は、校内農場での実習や農業クラブ活動を重視した職業教育としての従来型の農業教育の充実を図りつつ、指定校推薦入試を軸に推薦入試やAO入試等の利用によって大学・短期大学・専修学校等への進学を希望する生徒をしっかりとサポートする体制を作るという方向性である。現時点で進学率がある程度高い専門高校は既にこのタイプに適応できている学校が多いと考えられる。

後者は、上級学校への進学を前提に、農業科を職業学科としてではなく普通教育としての農業に関する教育をより高度に拡充させた農業の専門学科とする高等学校である。高等学校での専門教育の内容を大学などの上級学校へ進学した後も継続的に深められるようにすることを目的とする学校である。進学率の高い総合制高校では既にこのタイプに適応できている学校が多いと考えられる。

(3) 現在の進路状況

学校基本調査を元に平成22年度3月に農業関連学科を卒業した生徒27,521名の進路先を確認したい。大学等進学者(A)4,295名(15.6%)、専修学校(専門課程)進学者(B)6,901名(25.1%)、専修学校(一般課程)(C)560名(2.0%)、公共職業能力開発施設等(D)689名(2.5%)、就職者13,079名(47.5%)、一時的な仕事に就いた者650名(2.4%)、不詳・死亡の者5名(0.0%)、その他1,342名(4.9%)、(A)～(D)のうち就職している者112名(4.1%)である。大学等進学率は15.6%、専修学校(専門課程)進学率は25.1%、就職率は47.9%である。同様に総合学科の生徒は、49,390名の進路先は、大学等進学者(A)18,276名(37.0%)、専修学校(専門課程)進学者(B)12,708名(25.7%)、専修学校(一般課程)(C)1,613名

(3.3%)、公共職業能力開発施設等(D)559名(1.1%)、就職者12,046名(24.4%)、一時的な仕事に就いた者1,180名(2.4%)、不詳・死亡の者10名(0.0%)、その他2,998名(6.1%)、(A)～(D)のうち就職している者146名(2.9%)である。また、大学等進学率37.0%、専修学校(専門課程)進学率25.7%、就職率24.7%である⁽²³⁾。

高校生全体で見れば、昭和45年に816,716名であった就職者は平成22年には168,673名となっており、当時の1/5まで減少している。当時85%程度あった専門学科の就職率も現在では40.6%まで下がっており、農業科の47.9%は、工業科(57.1%)と商業科(37.7%)のほぼ中間に位置している。なお、普通科を含めると16.3%まで低下している。

アンケートにおいて、平成21年度卒業生の各学校の進学率と就職率のデータは、先に紹介した図18のとおりであり、図20のように校種によりかなり偏りがある。個々の学校におけるデータの分散範囲は広く、両方とも0～90%の範囲にあった。なお、0%はいずれも小規模校であった。そこで、各学校の進学率や就職率から相関関係を検討し、学校の類型化を試みた。

2 農業系高等学校の類型化

(1) 創立年等と進学率・就職率の関係

学校紹介の場面で、よく「歴史と伝統のある」という文言を耳にするが、創立年と進学率・就職率の相関を調べたが、全体では特に相関関係はなかった。校種を分けて調べたところ、農業単独校の進学率($r=-0.279$)、総合制高校の進学率($r=-0.211$)でのみ、負の弱い相関関係を示した。つまり、創立の古い学校は進学率が高い傾向が見られた。

また、学科改編年における相関関係を調べたが、全体の相関関係は認められなかった。学校種別では、併置校の学科改編年度と進学率($r=0.2300$)で正の弱い相関関係、総合制高校の学科改編年度と進学率($r=-0.334$)で負の弱い相関、改編年度と就職率($r=0.230$)で正の弱い相関を示した。つまり新しく学科改編をした併置校の進学率が高い傾向を示した。総合制高校では初期に改編した学校は進学率が高く、新しく改編した学校では就職率が高い傾向を示した。

(2) 学校規模と進学率・就職率の関係

全校の生徒数と進学率・就職率の相関関係を調べたら、進学率($r=0.3790$)で正の弱い相関、

就職率($r = -0.4033$)で負の相関を示した。農業系高等学校では規模の大きな学校の方が進学率の高くなり、就職率が低くなる傾向のあることが分かった。校種別に同様に調べたら、進学率では農業単独校($r = 0.4653$)・併置校($r = 0.3352$)とともに正の相関を示した。また、就職率では進学率では農業単独校($r = -0.3500$)・併置校($r = -0.3360$)とともに負の相関を示した。総合学科は進学率で相関関係はなかったが、就職率($r = -0.3230$)では負の相関を示した。規模別に分けて調べたら、大規模校の就職率($r = -0.2973$)・中規模校の就職率($r = -0.2140$)とともに弱い負の相関を示した以外は特に相関関係は認められなかった。

(3) 学校全体と農業系学科・系列の関係

併置校における学校全体の進学率と就職率と農業系学科の生徒の進学率と就職率の相関関係を調べた。学校の進学率が高ければ高いほど農業系の進学率($r = 0.4863$)で正の強い相関関係を

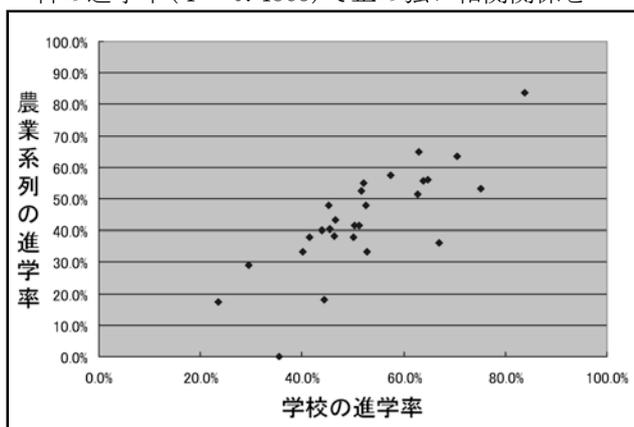


図 31 総合制高校の進学率の相関



図 32 農業系高等学校の類型

示した。また、就職率($r = 0.5323$)も正の強い相関関係を示した。

総合制高校における学校全体の進学率と就職率と農業系系列の生徒の進学率と就職率の相関関係を調べた。学校の進学率が高ければ高いほど農業系の進学率($r = 0.7970$)で正の強い相関関係を示した(図 31)。また、就職率($r = 0.7481$)も正の強い相関関係を示した。

併置校も総合制高校も学校全体が進学志向の生徒が多い学校では、農業関連学科や農業関連系列の生徒の進学志向が強くなる傾向にあることが分かる。同様に、学校全体が就職志向の場合は、同様に農業関連学科・系列の生徒も就職志向が強くなる傾向になる。校種を問わず、下級生は上級生の様子などから学校全体の雰囲気は馴化していくので全体の割合と同様な傾向を示すと考えられる。

(4) 農業系高等学校の類型

冒頭述べたとおり、農業系高等学校は校種によって3種類に分類されている。しかし、単に学校種で分類するだけでなく、学校の規模や生徒の実態が加味できるように、図 32 のような類型化を試みた。名称については、当該校が生き残りをかけた改革の方向性を示すキーワードを使って表現した。

農業単独校は、農業の専門高校であり、その規模は1学年1学級のような小規模校から5学級を超える大規模校までさまざまな種類がある。今回、ある程度規模が大きくなることで進学率が高くなる傾向にあることが分かった。

都道府県にある各専門学科の拠点校⁽²⁹⁾やそれに続くある程度の規模を確保できる学校は、所属する教職員も多く、その専門教育を充実させるためのハード面はもちろん、ソフト面においても十分な環境が整備されている。そのような学校を「専門追求型」とする。

「専門追求型」では、生徒数や教職員数が多いことから、予算面・施設設備面が大変充実している。専門教育をする上で大切な資源が最高の状況にあるといえよう。今後少子化の影響を受け、学校再編や学科改編などを迫られる場合もあるかも知れないが、「専門追求型」の高校ではある程度の規模を維持することができれば、充実した専門教育は可能となる。

一方、農業単独校においても規模が小さくなると、同じような農業教育を行おうと思っても、モノ、カネ、ヒトの資源が限られるので思うよ

うな教育ができない場合が多い。しかし、小規模校にとって生徒数が少ないことは決してデメリットばかりではない。今回のアンケート調査においても、小規模校の複数の管理職・教務主任・農場長が学校の「強み」について「少人数だからこそしっかりと手を入れられる」と答え、小規模を逆にとり、学校の「強み」と考えている。このような小回りがきき、しっかりと生徒一人ひとりに手を入れられる学校を「個性支援型」と呼ぶ。この「個性支援型」は、1学年2学級程度以下の小規模校であり、農業単独校だけでなく、併置校などもこれに相当する。

「個性支援型」よりも規模の大きな併置校では、農業教育の特徴をどのようにつけていくかがとても問題となる。動物の飼育に力を入れる学校もあれば、栽培を中心にする学校もある。農業系高等学校とはいえ、温室やトラクターのない学校もある。併置校の場合、学校の進学率や就職率と連動して、農業関連学科の進学率や就職率も向上する傾向にあることが分かった。したがって、学校として方向性を踏まえつつ、それぞれの学科が学科間で切磋琢磨しながら、「〇〇高校」という社会から向けられた期待に応えていく必要がある。学科毎にセクト主義に陥らず、お互いの特徴を生かしながら学校全体で生徒を伸ばしていこうという体制をもった学校が「切磋琢磨型」である。このタイプは、どのようなことをすべきかが、「専門追求型」や「個性支援型」のように明確でない分、学校全体で「自分たちの学校の使命は何か」というコンセプトを作り出す必要がある。

総合学科は、平成の教育改革の中で、普通科、専門科に続く第3の学科として新設された。一般に総合学科においては、生徒の学ぶ姿勢の二極化が指摘されている。今回の調査では、農業系高校から改編した総合制高校を中心に調査したが、統廃合などの教育改革のなかで、比較的進学実績をあげている総合学科も多いことが分かった。調査結果から明らかになったように、学校全体が進学志向の学校では農業系系列生徒も進学を志向することが分かった。このような学校では、生徒の主体性に任せ、生徒自らがカリキュラムの検討を行うことができるであろう。そういう意味で、このようなタイプの総合学科は本来の理念を追求しているタイプと考え、「理念追求型」とした。

理念追求型の学校が本来の総合学科の趣旨をいかしているのに対して、生徒の多様化が進む

なかで、生徒に主体的に系列等の選択をさせると安易な選択をしてしまい専門性が高まらないという問題も生じている⁽³⁰⁾。そのような問題を防止するために、選択した系列によって専門科目に縛りを設けたり、単位制の総合学科では学年制の象徴である「留年」はないはずであるが、「欠点科目が多くなると留年する」という基準を作り、ある程度の強制力をもって学習させるような学校もある。このようなタイプの学校を「キャリア教育型」とした。

3 農業教育の将来の展望

高等学校における農業教育は、少子化による統廃合、生徒募集の困難さ(定員割れ)、生徒の多様化など厳しい現状が横たわっている。そのようななかで、「学校は何のためにあるのか」という本質に立ち返ると、それぞれの学校が置かれている状況や生徒のニーズにより自ずと答えが見えてくるのではないかと。

それは、教科「農業」の専門性を生かして「生徒が自分に力をつけさせる」ことに他ならない。多様化した生徒が大半を占めるような学校では、生徒の学習意欲も低く、多くの生徒が授業に主体的に取り組めないかも知れない。しかし、そのような生徒たちに対して、学校としてどのように向き合っていくのかを、学校全体で議論し、決定したことは腰を据えて取り組むことである。

教師一人ひとりができる取組としては、自らの授業を改善し、生徒がきちんと向き合える教材を用意することである。「学ぶことを拒否している」ようにさえ思える生徒たちの心に、魅力的な教材を提示し、教科「農業」の学習をとおして、生徒自らが「自分に力がついた」と「達成感(自己肯定感)」をもたせられるかどうか、教師としての力量そのものである。もとより、教師自身が主体的に研鑽と修養に励むことは当然であるが、学校として組織的に職能成長を図る工夫の有無がその学校のポテンシャルをはかる分岐点になる。

教科「農業」における実験・実習とは、実験、調査、観察、演習、見学、現場実習、家庭実習、学校農場実習など全ての実践的な学習をさし、新学習指導要領においても、配当する授業時数を十分確保するよう配慮すべき事項となっている(総則第5款の4の(2)ア)。実験・実習には、(1)検証的な側面、(2)理解援助的な側面、(3)技能習熟的な側面、(4)総合的な側面などがあるので、適宜、組み合わせたり、補完しながら実施

する必要がある⁽³²⁾。

必修科目「環境と農業」ではプロジェクト学習を明確に位置づけるなど重視している。また、同科目は、従前の「農業科学基礎」と「環境科学基礎」を整理統合した科目であり、4～6単位程度、低学年で履修することを想定している。「農業」についてはじめて学ぶ生徒にとって、プロジェクト学習で学びながら農業の魅力的な側面を感じさせたり、地域環境と農業との相互関係を意識できるよう効果的な学習を保証できるベテランを配置するとともに、指導要領が明示する4単位以上確保できるような教育課程を編成できるかどうかその学校のポテンシャルをはかる分岐点になる。

前述の「大学進学率の向上と高等学校の階層化」の項で検討した「進路多様性を強調した高等学校」や「普通教育として農業に関する専門教育をする高等学校」については、農業教育においても進むべき2つの方向性であると考えられる。そこで、本研究で示した5類型がどちらの方向性をもっているかを検討するために、5類型について再度まとめた。

＜専門追求型＞

農業単独校の大規模校は、農業科の教員も多く、農業関連施設設備も充実しているなど教育環境が整っているため、生徒の専門性向上に向けたさらなる努力が期待される。また、学校規模も大きいので部活動などの特別活動などさまざまな面で活躍が期待される。

＜切磋琢磨型＞

農業科とそれ以外の学科が混在する併置校で、学科の独自性が高いので、各学科の特徴を生かしながら学科間で競い合っているため学校全体が活性化している。生徒指導や進路指導などは学校全体で統一的に取り組む中で縦(学科)と横(学年)の指導が生きていくことが期待される。

＜個性支援型＞

農業単独校や併置校のうち、学年あたり2学級以下の小規模校で、職員数などは限られるが、生徒一人ひとりに対して、きめ細かい指導を行うことが期待される。

＜理念追求型＞

総合制高校のうち、進学実績が高く、やる気のある生徒が多く、履修教科・科目の選択を生徒の主体性に任せることができる総合学科の理念に沿って運営されている学校である。生徒の

主体的な学習を支える系統的なキャリアガイダンスが期待される。

＜キャリア教育型＞

総合制高校のうち、多様化した生徒の割合が比較的高く、履修する系列によって科目の選択に縛りがあるなど、系列の専門性を高めるようなカリキュラム編成を目指している。総合学科であるが、専門学科に近い学習をとおして生徒の興味関心が高められると期待される。

「進路多様性を強調した高等学校」は、専門学科の学習を強調しつつ、進路の多様性(進路対策)に重点を置いている学科である。したがって、専門学科の＜専門追求型＞や＜切磋琢磨型＞はこちらのカテゴリーに入る。

一方、「普通教育として農業に関する専門教育する高等学校」は上級学校への進学を前提に、科目選択をとおして農業に関する学習を普通教育のように行う高等学校であり、総合学科の一類型である＜理念追求型＞がこのカテゴリーに該当する。

なお、総合学科における＜キャリア教育型＞と小規模校の＜個性支援型＞は、上記の2つの方向性の高等学校には該当しない。両者は、「専門性を生かした就職」や「進学」を強く指向しているからである。

現在の効率性を追求する教育のなかで、＜個性支援型＞のような「目の前の生徒に寄り添う教育」はあまり評価されていない。また、多様化した生徒たちにかかわる時間も思いのほか少ない。しかし、個性支援型の項で紹介したように、小規模校の職員は人数が少ないことを「強み」と考えており、記述内容から業務は大変であるが満足度は必ずしも低くはないことがわかる。ここに、実験実習をとおして生徒と向き合いながら成長を見守る「教師」の姿が見えてくる。

農業系高等学校を支える3つめの方向性は、どのような生徒たちであれ、きちんと向き合い、農業教育をとおして「生徒が自分に力をつけさせる」ことではないか。

【参考・引用文献】

- (1) 全国農業高等学校長協会編 『農業教育百年記念誌』、筑波書房、1983年、p5
 - (2) 中央教育審議会第29回答申「新しい時代に対応する教育の諸制度について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/910401.htm (2012年2月)
 - (3) 「―スペシャリストへの道―職業教育の活性化方策に関する調査研究会議(最終報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19950308001/t19950308001.html(2012年2月)
 - (4) 工藤文三ら 『今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究(最終報告)』、国立教育政策研究所、2008年、p329
 - (5) 平成23年度学校基本調査(確定値)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/02/1315669.htm(2012年2月)
 - (6) 馬場博之 『職業教育と商業高校』、大月書店、2010年、p36
 - (7) (4)資料、p15 ※資料を元に、学校基本調査(平成23年)のデータで修正済み。
 - (8) (財)産業教育振興中央会編集 『Q&A 高等学校産業教育ハンドブック―産業教育・職業教育の充実の理解のために―』、実教出版、2009年、p255
 - (9) 奥広公利監修『高等学校農業教育の変遷と展望』筑波書房、1980、p26
 - (10) (9)資料、p27
 - (11) (9)資料、p33
 - (12) (8)資料、p44 を改編
 - (13) (9)資料、p48
 - (14) (9)資料、p65
 - (15) (9)資料、p93
 - (16) (9)資料、p153
 - (17) 高等学校学習指導要領総則第4款の7
 - (18) 碓井正久監修『日本農業教育史』農文協、1981、p344
 - (19) (9)資料、p45
 - (20) 文部科学省『高等学校指導要領解説農業編』海文堂出版、2011、p11
 - (21) 学校評価ガイドライン [改訂]
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/1295916.htm(2012年2月)
 - (22) 藤井幹夫「教科指導評価の分野からみた教員評価制度の課題の分析、考察と妥当性の検討―県立高校校長対象授業改善指導アンケート調査結果の分析を手がかりに―」2010
 - (23) 文部科学統計要覧平成23年版(2011)、日経印刷、2011、pp58-69
 - (24) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア教育は生徒に何ができるのだろうか』2010、p10
 - (25) 農場協会『産業教育手当を巡る状況について』2010年5月資料
 - (26) 中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』、2011年1月31日、p55
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2012年2月)
 - (27) 農林水産省『担い手関係資料について』
http://www.maff.go.jp/j/nousei_kaikaku/n_kaigou/06/ (2012年2月)
 - (28) (6)資料、p207
 - (29) (6)資料、p210
 - (30) (26)資料、p58
 - (31) (4)資料、p21
 - (32) (9)資料、p209
- 農業教育に関するアンケート調査(2010)に関する Web サイト URL は以下のとおりである。
- <http://enq2010.nogyokyoiku.net/>