

環境教育における「食」の扱い

— 食文化教育の構成要件 —

山下 宏文
京都教育大学

Environmental Education about Eating :
The Principles for Constructing the Contents of Cultural Education on Eating

Hirobumi YAMASHITA
Kyoto University of Education

1 はじめに

最近の教育界において、「食」へ関心が高まっている。2000年の中央教育審議会答申「子どもの体力向上のための総合的な方策について」において、学校における食に関する指導の充実の必要性が指摘されるとともに、2004年1月には「食に関する指導体制の整備について」で、「栄養教諭制度の創設」を打ち出すこととなった。食に関する指導の趣旨については、まず、近年の食生活の乱れを指摘し、望ましい食習慣の形成が国民的課題であるとの認識に立ち、「子どもたちが将来にわたって健康に生活していけるようにするためには、子どもたちに対する食に関する指導を充実し、望ましい食習慣の形成を促すことが重要である」と述べている。また、「食に関する指導の充実は「生きる力」の基礎となる健康と体力を育むほか、食文化の継承、社会性の涵養などの効果も期待できる」としている。そして、こうした学校における食に関する指導の「連携・調整の要としての役割」を果たす栄養教諭を創設するというのである。

こうした食に関する指導は一般に「食育」と称されるが、「食」と「農」の教育を密接に結びつけた「食農教育」も以前から取り組まれてきている。食農教育のねらいは、食育をも含めながら、「食」と「農」をつなげ、そこに地域の自然や身体や人間(生活)の関係をつなげてとらえること²⁾

とされている。そうであるならば、食農教育は、まさに環境教育と密接な関連をもつことになる。食育が主に「望ましい食習慣の形成」を目的とし発展的に「食文化の継承」や「社会性の涵養」を扱っているのに対し、食農教育は「食習慣の形成」と「食文化の継承」や「社会性の涵養」を同時に実現していこうとしている点が両者の違いとなっている。

さらに、「食文化教育」というあり方も提唱されている。佐島群巳(1992)は、「食文化教育とは、「食文化・伝統」の学習を通して、これまで見えなかった地域の人間の働きや願い、歴史などがよく見えてきて、社会認識を深めることである。また、社会の変化の中で「日本の食文化・伝統」を継承しつつ生きる力を育てるものである。」「日本の食文化は、日本の風土に根ざし、数千年の人体によって培われた価値である。今、子どもに「食の本質」について理解と認識、行動力を育成することである」と述べている。佐島の提唱する食文化教育は、多くの部分で食農教育と重なっていると思われるが、「文化・伝統的側面」をより強調するとともに、「行動力の育成」を重視することが特徴となっている。

こうして、「食」に関する教育が注目されるとともに、「総合的な学習の時間」の創設なども伴って、具体的な実践の取り組みも増えてきている。しかし、「食」の教育を環境教育とは関係なくある

いは意識せずに行っている場合や、逆に「食」の教育がそのまま環境教育として成立するかのような錯覚に基づいて行われている場合なども多い。環境教育として「食」をどのように扱うのかに関する議論は、これまであまりなされてきていないし、深まっているとも言えない。

そこで、本稿では、環境教育としての「食」の扱いについて考察してみることにした。特に、環境教育としての食文化教育という立場から、その構成要件について検討したいと思うが、それが今後の議論における問題提起となればよいと思っている。

2 環境教育における「文化」

環境とは、かかわり（関係性）の総体である。だから、環境は我々と対峙してあるのではなく、我々との生態学的かつ社会的な結びつき（かかわり）を通して、我々の身体の拡大としてあるのだという見方が必要となる。オギュスタン・ベルク（2002）はこうした次元を「風物身体」と呼び、「これは技術的および象徴的なもの、すなわち社会的なもの、生態学的なものを結びつけた人間の身体である」と述べている。また、「わたしたちの生態学的な環境は、わたしたちの風物身体であり、社会的なものにならざるをえない」とも述べている。

鬼頭秀一（1996）は、こうした関係を「生身」と「切り身」という二つの概念を導入することで説明した。鬼頭は、これらの概念を次のように定義している。

「人間が、社会的・経済的リンクと文化的・宗教的リンクのネットワークの中で、総体としての自然とかかわりつつ、その両者が不可分な人間—自然系の中で、生業を営み、生活を行っている一種の理念系の状態を、「かかわりの全体性」と呼び、「生身」の自然との関係のあり方として定義する。それに対して、その社会的・経済的リンクと文化的・宗教的リンクによるネットワークが切断され、自然から一見独立的に想定される人間が、人間から切り離されて認識された「自然」との間で部分的な関係を取り結ぶあり方を、「かかわりの

部分性」と称し、「切り身」の自然との関係のあり方として定義したい。」

そして、環境問題の本質は人間と「生身」の関係にあった自然が「切り身」化していくことであり、再び「生身」の関係すなわち「かかわりの全体性」を回復することが環境問題の解決の鍵であると指摘する。

桑子敏雄（1999）も、「身体の配置」という概念から、人間と空間（環境）との関係について、次のように述べている。

「わたしがかかわる空間とは、身体の配置された空間であり、この空間でのこの身体こそ「わたしの身体」である。そしてこの身体に属する指によって「これ」と指さされるのがわたしである。わたしはこの身体と身体が配置された空間から逃れることができない。わたしはこの身体と身体の配置された状況との統合である。」「身体の配置とは、ひとりひとりの人間がこの地球上のある地点に空間的広がりをもって配置されているということである。その配置を決定しているのは、身体がこの空間で他の人間や事物、空、大気、水、大地とどのような全体的な関係にあるかということ、また、地球上のさまざまな事物とどのような関係のもとにあるかということである。」

このように「環境」をかかわりの総体としてとらえることが、環境教育の基本的立場とならなければならない。「環境」がまわりの「もの」ではなく、まわりとの「かかわり（関係）」であるとするならば、「よりよい環境をつくる」というのは、「よりよいかかわり（関係）をつくる」ということである。鬼頭のいう「かかわりの全体性」を回復することである。そうならば、環境教育においては、「環境」を単に認識の対象とするのではなく、かかわりのあり方（関係性）を問いなおし、かかわりを再構築することに重点を置かねばならないはずである。

環境教育がかかわりのあり方（関係性）を問い直し、かかわりを再構築する教育であるからには、環境教育はかかわり方の様式としての「文化」に迫っていかなければならない。広辞苑では、文化とは「人間が学習によって社会から習得した生活

の仕方の総称。衣食住を初め技術、学問、芸術、道徳、宗教など物心両面にわたる生活形成の様式と内容を含む」となっている。また、小関三平(2000)は「文化学とは、人間のさまざまな群が内に共有する、「暮らし方・生き方」一だからまた、人・物・事に対する「見方・感じ方・考え方」の、研究にはかならない。だから、環境文化学は、互いに関連するさまざまな環境への、人間の群の感覚・認識・態度、その過去・未来を、推理想像することになる」と述べている。環境教育はまさに、文化(環境文化)のあり方を中心課題として意識しなければならないのである。環境教育は「文化教育」として、その本質を明らかにすることになる。

鈴木善次(1994)は、「文化」ではなく「文明」を取り上げ、文明教育としての環境教育という立場から、「環境教育は現代文明を問いなおすことのできる人々を育む教育活動」でなければならないと指摘するが、視座の違いはあっても基本的なとらえ方は共通している。また、小坂靖尚(1996)も、「環境とはあるものではなく、なるもの」であるという筆者(山下 1988)の考察を受けて、「環境教育とは、自己(主体)にとっての外界状況(客体)を、「環境」にする教育であり、「かかわり」の状態を学習する教育である」とし、かかわりの状態の学習とは、環境問題と環境文化(森林文化、食文化など)の学習であると述べている。さらに、立花禎唯(2003)は、環境文化を軸教材として取り上げる環境教育を環境文化教育と規定し、森林文化教育、食文化教育、水文化教育などを環境文化教育として位置づけようとしている。

筆者(森林文化教育研究会 1992、山下 2001)は、これまでに環境教育としての「森林文化教育」の研究に取り組んできたが、森林文化教育の目的として掲げたのは、「人間と森林(自然)とのかかわり方に対する正しい認識・判断を培い、森林と人間とのかかわり方(森林文化)を創造すること」である。重要なのは、森林についての知識ではなく、森林と我々との「かかわり(関係性)」についての認識である。森林についての知識は、かかわりを認識するための要素に過ぎない。さらに、か

かわりの認識にとどまっていたのでは十分でない。そのかかわり方を問いなおし自らをそのかかわりに組み込んでいくこと、つまり、意識的で主体的なかかわりを再構築することが必要である。それは、あらたな森林文化の創造への参加に他ならない。こうした環境教育のあり方が、森林以外の学習においても求められるのではないかと思う。

3 環境教育としての食文化教育

自然とのかかわりの中でもっとも基本的なものは「食」を通してである。人間の生命の維持に直接かかわってくることなので、環境について考える場合には、第一に取り上げなければならないものである。ところが、これまでの環境教育において、この「食」の問題をあまり話題としてこなかったのは何故だろうか。それは、水や空気と同じように、「食料」はあって当たり前の存在として意識されてしまっていたからではないか。水や空気は1960年代の公害問題を通して、強烈にその存在感を意識させた。それに対して、食生活は豊かになる一方で、「飽食の時代」「偏食」「個食化」等々の問題が指摘されつつも、環境教育として「食」の問題にはあまり熱心ではなかった。環境を「かかわりの総体」としてとらえ、「文化」のあり方として追求していくという姿勢が弱かったからではないだろうか。

こうした事情を、谷川彰英(2002)は、次のように述べている。

「総合的な学習で環境というと、どうしても水質汚濁や温暖化、酸性雨などの環境問題に目が向いてしまう。それはかなり環境問題を矮小化していないかと思う。環境のとらえ方が狭すぎる。環境の中に入れて考えるべきなのは、その土地固有の風土のようなものだ。甲斐国には米があまり取れなかったから、ほうとうという食べ物が生まれたのである。その土地の風土によって支えられているのが農業であり、食はまたその農業によって支えられている。そういう意味で、食は環境教育の一環として成り立つのである。」

現在、環境教育において、「食」の問題を「食文化」の問題としてしっかり位置づけるべきときで

あると思う。鬼頭（1996）は、「そもそも「食」は人間にとっては基本的な営みであり、環境問題の根幹にもかかわっている」としたうえで、我々の食生活が「切り身」化してしていることを例示している。我々の食生活をもう一度「生身」の関係に再構築するために、すなわち新たな食文化の創造のために、環境教育が重要な役割を果たさなければならないことは異論がないであろう。

さらに、「食文化」の教材としての価値についても確認しておきたい。

谷川（2002）は、「食の教材性」について、「興味・関心性」、「育成性」、「総合性」、「関連性」の4点を指摘している。「興味・関心性」は、食べ物が生かす子どもの興味・関心をひく対象であるということ、「育成性」は「食」が生かす子どもの身体・精神の育成に深く関わっているということ、「総合性」とは、身体を形成し、栄養や健康を管理し、仲間とのコミュニケーションを図り、さらに伝統的な技術や知恵を伝える、といったように「食」が生かすさまざまな側面をもっているということであり、最後の「関連性」は、「食」が生かす農業や漁業などの第一次産業や経済といったさまざまな事象と深い関連をもっているということである。

筆者は、これに「課題性」を追加すべきだと思っている。現在の社会が抱える課題が、まさに「食」の問題に凝縮している。「食」の問題を考えていくことは、環境問題を考えることであり、平和や国際理解の問題を考えることでもある。現代社会の課題を考えていくうえで、「食」はとても優れた教材となりうるのである。そして、こうした「食の教材性」は、「食文化」という扱いにおいてこそ効果的に発揮できるものと思われる。

佐島（1990）は、人間らしく生きる「食の鍵」として、「食は、和学である」「食は、美学である」「食は、哲学である」の三つをあげている。「和学」とは「食」が生かす人間関係を深め、連帯を生む土壌であるということ、「美学」とは「食」を通して「相互の思いをかよわせ人間としての生命の尊厳性」という意味も含まれた価値観を育てる」ということ、「哲学」とは「食」が生かす「その生態系の中での、人間の発見、創造、努力による結晶であり」、「食」

という行為＝消費行動の根源には、「農業生産」における農民哲学と結びつく」ということをそれぞれ意味している。

この指摘は、「食」という教材の奥深い意義を表すとともに、「食」が生かす「生き方」に直結するものであることを示している。「食べる」ことはすなわち「生きる」こと、したがって「人間らしく食べる」ことは「人間らしく生きる」ことに他ならないことを改めて自覚することの重要性を指摘している。「人間らしく食べる」ことの追求は、まさしく「食文化」のあり方の追求である。「人間らしく食べる」ことによって「人間らしく生きる」ことは、現行の教育課程が目指す「生きる力」にも直接結びついているということも重要な点である。

さらに、佐島は、「食」の教材開発の意義を次の4点に具体化している。

- (1) 「食文化・伝統」学習によって、子どもが子どもらしく生きる「原体験」をさせることができる。
- (2) 地域に根ざす「食文化・伝統」の学習によって、子どもの見えにくい「社会のしくみ・働き」について認識を深めることができる。
- (3) 「食文化・伝統」の学習によって、「人類文化の創造、継承、歴史的過程」について深く考えさせ、「人間の生き方（人類史、自分史）」への自覚をもたせることができる。
- (4) 「食文化・伝統」の学習によって、「自分がいかに生きるか」「食における自己実現をしようとする」意欲・態度・能力を育てることができる。

これらは、「社会科」といった枠組みをもった指摘であるが、社会科に限らず環境教育としての食文化教育においても、その中核となる意義として引き継ぎたい。

ここで、谷川や佐島の指摘をもとにしながら、「食文化」の教材としての価値をまとめてみると、次のようなことが指摘できる。

- ・「食文化」の教材は、子どもの興味・関心を喚起するとともに、具体的に認識を深めていくことができる — 「興味・関心性」「具体性」
- ・「食文化」の教材は、子どもに原体験をもたせ

ることができる — 「体験性」

- ・「食文化」の教材は、子どもの健康や体力を育むとともに、子どもの人間性や生き方に迫ることができる — 「育成性」「人間性」
 - ・「食文化」の教材は、空間的、歴史的な広がりをもつとともに、さまざまな社会の事象と結びつけてとらえることができる — 「総合性」「関連性」
 - ・「食文化」の教材は、社会的な課題に目を向けその解決に取り組むことができる — 「課題性」
- このように教材としても高い価値をもち、なおかつ環境教育としても重要な食文化教育を明確に位置づけていくことが必要であると考えられる。

4 食文化教育の構成要件

環境教育として食文化教育を明確に位置づけていくためには、食文化教育の系統化・体系化が必要である。カリキュラム化といってもよい。教科・領域さらには「総合的な学習」のすべてを見通す全体的なカリキュラム開発が必要である。これまでも、部分的に食文化教育は実践されてきている。あるいは、「食育」という形で多くの実践が行われつつもある。しかし、断片的・部分的な実践では、「食」における「かかわりの全体性の回復」や「新たな食文化の創造」に向かっているのは到底無理であろう。また、いくら「食育」が盛んになったところで、その「食育」がそのまま食文化教育として成立するわけではない。食文化教育という全体的な構造の中に、それぞれの実践を位置づけていくことが重要である。

そうした全体的な構造を組み立てていく手始めに、食文化教育を構成する要件として、「食育」「生業」「伝統・歴史」「食料保障」という四つを掲げ考察してみたい。

なお、方法的要件については、すでに岩本廣美(2001)が、環境教育として「食文化」を扱うさいの「素材と体験」の構成原理について考察している。そして、「原体験としての意義の有無」「自然界からの獲得段階における道具使用の有無」「飼育・栽培における技術的難易度」「変形・加工の度合い、加熱の有無及び方法」「地域の自然条件との

関係」「歴史的背景」の六つの視点から考えるべきであると指摘している。こうした方法的要件の検討も重要であるが、今回は内容的要件についてのみ検討しておきたい。

4.1 「食育」の視点

まず、「食」のもっとも基本的な性質は、人間の生命の維持や成長、そして健康の維持といったことである。「食育」が第一に目指しているのはまさにこの点であり、「望ましい食習慣の形成」を通して「健康と体力」を育むことである。食文化教育においても、この点の重要性は変わらない。しかし、「食」を通じた「かかわりの全体性」に迫るためには、いくつかの視点を強調したり、付け加えたりする必要がある。

そのひとつは、「エネルギー」の視点である。イギリスのエネルギー教育(山下 2000)では、エネルギー教育を通して形成すべき概念を五つ掲げているが、そのうちのひとつは「エネルギーと生命」であり、エネルギー教育の重要な内容として「食」を扱っている。人間が食物からエネルギーを得ているということは、「エネルギー」をとらえる最も基本的な概念であるとともに、他の生命活動のしくみや食物連鎖といった「エネルギー」の流れを通じた「かかわりの全体性」へと向かっていく出発点としなければならない。また、「エネルギー」の視点は、食料の生産・輸送・消費・廃棄といった流れの中でのエネルギー量と環境への負荷を総合的に評価するライフサイクル・アセスメントの考え方を導いてくれる。(非元他 2000)

もうひとつの強調すべき視点は、「消費者教育」である。「食育」においては、食品の「安全性」への着目も重要な要件であるが、これらの問題は「エネルギー」も含めて「消費者教育」といった視点からとらえることが必要である。

北欧の消費者教育(北欧閣僚評議会編 2003)において、「食育」が六つある中心領域のうちのひとつに設定されていることに注目したい。消費者教育の六つの中心領域とは、「家計」「消費者の権利と責任」「広告の影響」「消費と環境」「食育」「製品の安全性と生活上の安全」である。北欧の消

費者教育は、「消費者教育に環境教育的な側面を統合」しつつ「人間の消費行動と生産の転換を通して持続可能な発展が実現されることを確実にすること」を目的とするが、その中心領域のひとつとして、「食育」が設定されていることは注目しなければならない。この「食育」の指導例では、ディスカッションやドラマのテーマとして、「バランスのよい食事のための要件はなにか」「伝統食と食物の重要性」「食品添加物のメリット、デメリットは何か」「エコロジカルな食料とはどのようなものか」「食品の遺伝子操作に対する話題—問題点や可能性」「食料の価格を比較する価値はあるだろうか」「より適正なエネルギーと健康—より少ない脂肪と砂糖」「食品の質」「妥当な価格の食品はおいしい」「食品の流行と食品広告」「安全な食品衛生が病気を予防する」などがあげられている。これらのテーマからは、「健康」「安全」「環境」「消費」を如何に結びつけるかといった意図を読みとることができる。

「望ましい食習慣の形成」は、「環境と調和した生活」や「賢い消費者」であるとともに、「持続可能な社会」の実現と深く結びつくという見方が重要であろう。そのことが、「かかわりの全体性」の回復にほかならないからである。食文化教育としての「食育」を確立することが必要である。

4.2 「生業」の視点

「食」は、食料生産と密接に関連する。食料生産は、農業を中心とする第一次産業がその基本的な位置付けをもっている。「食農教育」が「食」と「農」をつなげようとするように、「食」は食料生産と結びつけてとらえる必要がある。

鬼頭（1999）は、自然と人間とのかかわりの全体性をとらえるために、「生業」と「生活」という概念も提示している。「生業」は「人間の自然への能動的な働きかけ」、「生活」は「人間にとって自然から受ける受動的な働きかけ」と定義している。そして、「この二つの概念は、ベクトルの方向は違っても、その関係は不可分である。「生活」のありようが「生業」を規定しているし、またその逆でもある。そして、その間は相互に関連してい

る。そういう両方のベクトルの方向が違う営みの全体性の中に、人間は自然の中に存在し、自然は人間にとってかかわりあいをもったものとして存在しているのである」と述べている。「生活」としての「食」と「生業」としての農業、林業、水産業等の第一次産業を不可分の関係としてとらえることが必要となる。

また、「生活」と「生業」の相互関係が「文化」であり、「環境」でもあることに注意しなければならない。こうした関係を、富山和子（1993）は、「米を語る。それは水を語ること、緑を語ること、土を語ることであり、相撲をはじめとする民族文化を語ることであり、日本文化の土台と特性を語ることであり、「地方」を語ることであり、地球環境を語ることであり、そして、日本人としてのアイデンティティを語ることであった」と述べ、原剛（2003）は、「農業を民族の文化とみなし、食料の生産のみならず、自然の生態系や国土の保全、水系、景観の保護など、国民にとってお金では、はかることのできない農業の価値を、安全保障装置として位置づけるべきときである」と述べている。

筆者（山下・鈴木 1984）は、すでに「自然農法」の教材開発と実践に取り組んでいるが、その教材開発の視点を示すと次の通りである。

- ① 「自然農法」を扱うことによって、農業における土づくりの重要性及び農業のもつ危険性に着目させ、生態学見方・考え方を発展させる。
- ② 「自然農法」が資源の節約を可能にしていることに着目させ、資源を有限性という面から認識させる。
- ③ 「自然農法」を扱うことによって、安全な食料生産への取り組みや生産者と消費者との信頼関係に着目させるとともに、「人間理解」を深めさせる。
- ④ 「自然農法」を扱うことによって、消費者としての自覚をうながし、よりよいものを求めようとする行動力を養う。

農業や水産業をを単にひとつの産業としてとらえるのではなく、「食」を通じた我々の「生活」と密接にかかわる「生業」としてとらえることが必

要である。また、そうした「生業」が「環境」のあり方とも密接にかかわっていることに着目しなければならない。そこに、食文化教育における「生業」の視点がある。

4.3 「歴史・伝統」の視点

石毛直道(1982)は、「食文化」について次のような指摘している。

「文化とは人間が自然界に対処しながら蓄積してきた、人間らしい行動様式をしめす。とすると、それぞれの文化は、その文化を育てた自然のありかた一環境一と密接な関係をもつきわめて個性的なものであり、その個性は歴史的過程を経ることによって増幅される。食事の文化は、食物という環境の生産物に依存しながら形成されたものだけに、とくに個別性のきわだったものになっている。」

食文化は「個別性のきわだったもの」であるから、まず、自分が生活する地域環境の中で、個性的にかつ歴史的にとらえていくことが重要である。桑子(1999)は、「身体配置」された空間には履歴があり、その「空間の履歴」が空間の豊かさをつくりだすという。そして、豊かな履歴をもつ空間こそが人間の存在にとって本質的な意味をもつと指摘するが、地域の中で個性的・歴史的に豊かな履歴として形成された食文化を見直し、継承し、再構築していくことが必要である。

住宅街の学校に「学校の森」をつくり、「学校の森」による総合活動を実践してきた山之内義一郎(2001)は、「教育者は教育というものを通して、子供たち、そしてそれを取り巻く地域住民に働きかけ、人々の心の中に眠っている「地域社会のいのち」を目ざめさせるということなのだ。そのためには、子供たちの「学び」と、地域の生活・文化・歴史との「つながり」をつけることが必要だ」と述べている。「食文化」の学習を通して、地域の生活・文化・歴史との「つながり」をつけること、まさにこのことが食文化教育に求められる要件である。

また、食文化を日本の文化や環境といった中でとらえていくことも重要である。日本の食文化を歴史的にとらえ、その形成、定着、変質といった

ことを環境史的にみていくことである。例えば、木の実の採集・加工・貯蔵の容器としての縄文土器の誕生・使用が晩氷期の落葉広葉樹林の拡大と密接にかかわっている(安田喜憲 1980)といったような自然的関係や天武天皇が最初に出したという「肉食禁止令」のような社会的関係によって、食文化の形成がなされてきたという歴史的現象は、豊富に見出すことができる。食文化を環境史的にみていくことにより、現在の食文化の位置づけを確認し、問いなおし、これからの食文化のあり方を探っていくことが必要である。

さらに、大塚滋(1975)の、「民族の環境がその民族の食生活を規定」し、「素材と調理とがセットになることによって人間の食の文化は発達していった」という指摘や、石毛(1982)の「文化の最奥部にまではとどかないにしろ、目に見える人びとの行動様式や、物質文化などを共通のものに収斂させて、文化のちがいをのりこえた共通の価値観と、それを具体化させる制度や技術などの装置の織りなす巨大システムである、文明のありかたをみていこうとするのが、文明論の立場である」という指摘にもあるように、食文化を文明論的にとらえていくことも必要となろう。

4.4 食料保障の視点

「食」は、世界的な視野からとらえなければならない。今や日本の食料自給率はカロリーベースで40%、さらに飼料用を含む穀物自給率は28%(農林水産省 2003)、という現実が、如実にそのことを語っている。

中村靖彦(2002)は、日本で起きた一連の「食」の安全を脅かした事件に言及し、日本の食料自給率の低さが、食べる側と供給する側の距離を遠ざける一因になっていると指摘する。そして、現代の食事情を改めて問いなおす必要性を強調しているが、このことは、日本の食料保障をどうするかという切実な問題に行き着く。辻井博(1997)は、世界の食料事情や食料政策を分析し、日本及び世界の農業・食料の危機を指摘し、アジアの貧困飢餓人口を困らせないためにも、環境保全に農林水産業の外部効用が失われないためにも、国内外の

環境破壊を引き起こさないためにも、高い農林水産物の自給率を維持できる農林水産業の再構築が必要であると述べている。

戸田清(1994)は、「環境的公正の追求」をキーワードにして、環境破壊の構図を分析しているが、そのひとつに「南北関係の非民主性」をあげている。先進国の発展途上国＝第三世界からの資源収奪という前提条件が環境破壊を引き起こすと指摘し、その具体的事例として輸出換金作物のモノカルチャー(単一栽培)を取り上げる。そして、「第三世界では、貧困・飢餓が最大の環境問題だとよくいわれるが、輸出換金作物のモノカルチャーが食糧自給を圧迫するだけでなく、狭い意味の環境問題(自然環境の破壊・汚染)でみてもモノカルチャーは農薬汚染や塩分集積・砂漠化、熱帯林破壊などを招くことが多い」と述べている。

日本の食生活の豊かさは、食料自給率を低下させることによって成り立っているが、そのことが「食」の安全性を脅かし、国内外の環境破壊をも引き起こし、さらに、環境的不公正を生み出すという結果につながっていることに着目する必要がある。国際理解教育や開発教育の立場とも重なっているが、「食」を世界的な視野からとらえ、日本の食料保障を不安定にする食料自給率の低さを如何に高めていくかという見方が重要となろう。

5 おわりに

本稿では、環境教育における「食」の扱いを、食文化教育の立場から考察してきた。環境教育は本来、「かかわりの総体」としての環境を扱い、かかわりのあり方(関係性)を問いなおし、かかわりを再構築することにその本質があるのだから、かかわり方の様式としての「文化」の問題はその中核とならねばならないはずである。「文化教育」としての環境教育が求められることになる。そして、環境教育が「食」を扱う場合には、「食文化」に着目した食文化教育のあり方が追求されるべきであると提起したい。

環境教育としての食文化教育を確実なものにしていくためには、食文化教育の系統化・体系化が必要である。部分的、断片的な実践に甘んじてい

ては、現代社会が抱えている「食」に関する問題の解決や新たな食文化の創造といった食文化教育の目的に至ることは難しい。ここに、これからの食文化教育が取り組まなければならない課題が明らかになる。本稿では、食文化教育の系統化・体系化に向けて、食文化教育の構成要件を検討し、「食育」「生業」「歴史・伝統」「食料保障」の四つの視点からつぎのような指摘をした。

- ・「食育」の視点 — 「エネルギー」や「消費者教育」の要素を強調することで、「望ましい食習慣の形成」を「環境と調和した生活」や「賢い消費者」や「持続可能な社会」と結びつけることが必要である。
- ・「生業」の視点 — 「生活」としての「食」と「生業」としての農業、林業、水産業等の第一次産業を密接に結びつけること、そして、「生活」と「生業」の相互関係が「文化」であり、「環境」でもあることに着目することが必要である。
- ・「歴史・伝統」の視点 — 地域の中で個性的・歴史的に豊かな履歴として形成された食文化を見直し、継承し、再構築していくこと、日本の食文化を歴史的にとらえ、その形成、定着、変質といったことを環境史的にみていくこと、さらには食文化を文明論的にみていくことなどが必要である。
- ・「食料保障」の視点 — 「食」を世界的な視野からとらえ、食料自給率の低さを如何に高めていくかという見方が必要である。

こうした視点から食文化教育の内容構成を明確化していくとともに、方法的要件の検討ともあわせながら系統化・体系化を図り、環境教育としての食文化教育の確立を目指していきたいと考える。

注

- 1) 2003年9月22日の河村文部科学大臣の就任会見において、知・徳・体に加えて、「食育」の問題も踏まえながら、「人間力向上」に資するための教育改革を進めたいと述べている。
- 2) 農山漁村文化協会発行の雑誌「食農教育」が隔月刊になったときに確認されているねらいである。(農山漁村文化協会, 2001, 食農教育,

11:3)

引用文献

- 原剛, 2003, 農から環境を考える: 21世紀の地球のために, 64, 集英社, 東京.
- 北欧閣議評議会編 (大原明美訳), 2003, 北欧の消費者教育, 新評論, 東京.
- 井元りえ・妹尾理子・武田清美・伏木久始, 2000, 食材からみた環境問題, 「資源・エネルギー・環境」学習の基礎・基本 (佐島群巳・高山博之・山下宏文), 248-259, 国土社, 東京.
- 石毛直道, 1982, 食事の文明論, 2-4, 中央公論社, 東京.
- 岩本廣美, 2001, 環境教育における体験活動の構成原理: 食文化に関わる内容を中心に, 奈良教育大学附属自然環境教育センター紀要, 4: 1-14.
- 鬼頭秀一, 1996, 自然保護を問いなおす: 環境倫理とネットワーク, 100-172, 筑摩書房, 東京.
- 小坂靖尚, 1996, 自然保護を体験的に教えるには, 21世紀を創造するための社会科教育の改革 (阪上順夫), 142, 東京書籍, 東京.
- 桑子敏雄, 1999, 環境の哲学: 日本の思想を現代に活かす, 30-31・108, 講談社, 東京.
- 中村靖彦, 2002, 食の世界にいま何が起きているか, 2-19, 岩波書店, 東京.
- 農林水産省, 2003, 我が国の食料自給率: 平成14年度食料自給レポート, 8.
- オギュスタン・ベルク (中山元訳), 2002, 風土学序説: 文化をふたたび自然に, 自然をふたたび文化に, 174・271, 筑摩書房, 東京.
- 大塚滋, 1975, 食の文化史, 179, 中央公論新社, 東京.
- 小関三平, 2000, 環境文化学入門, 環境文化を学ぶ人のために (多田道太郎), 12, 世界思想社, 京都.
- 佐島群巳, 1990, 社会科における「食文化・伝統」に関する教材開発の実証的研究, 東京学芸大学紀要第3部門社会科学, 41: 119-121・111.
- 佐島群巳, 1992, 食文化教育, 環境教育辞典 (東京学芸大学野外教育実践施設編), 156-157, 東京堂出版, 東京.
- 森林文化教育研究会, 1992, 森林文化教育の構想と実践: 日本人と森林文化, 日本教育新聞社, 東京.
- 鈴木善次, 1996, 人間環境教育論, 創元社.
- 立花禎唯, 2003, 小学校社会科における水文化の取り上げ方: 環境教育としての水文化教育の構想と実践 (その2), 京教社会, 8: 2-13.
- 谷川彰英, 2002, 食の授業をデザインする, 123・34-36, 全国学校給食協会, 東京.
- 戸田清, 1994, 環境的公正を求めて: 環境破壊の構図とエリート主義, 113-121, 新曜社, 東京.
- 富山和子, 1993, 日本の米: 環境と文化はかく作られた, 222, 中央公論社, 東京.
- 辻井博, 1997, 世界の食糧不安と日本農業, 26-27, 家の光協会, 東京.
- 山之内義一郎, 2001, 森をつくった校長, 81, 春秋社, 東京.
- 山下宏文・鈴木真, 1984, 小学校社会科における環境・資源認識育成のための教材構成: 第5学年「自然農法」の教材構成と子どもの変容, 環境教育研究, 7(8): 37-51.
- 山下宏文, 1988, 森林を核とした国土学習のあり方: 森林文化教育の構想Ⅲ, 森林文化研究, 9(1): 188.
- 山下宏文, 2000, 欧米諸国のエネルギー教育: フランス, イギリスを中心に, エネルギーレビュー, 20(11): 19-23.
- 山下宏文, 2001, 学校教育における森林文化教育: 教育改革の実現に向けた森林文化教育のヴィジョン, 森林科学, 31: 9-15.
- 安田喜憲, 1980, 環境考古学事始, 73-87, 日本放送出版協会, 東京.