

## 食農教育の系譜と展望

佐島 群巳\* 阿部 道彦\*\*  
帝京短期大学\* (社)農山漁村文化協会\*\*

### A View and Genealogy of the Education of Food and Agriculture

Tomomi SAJIMA\* Michihiko ABE\*\*  
Teikyo Junior College\* Rural Culture Association\*\*

#### はしがきにかえて — 論題の意味するもの

食農教育という用語が、日本環境教育学会で取り上げられることは、極めて意味がある。「食」は、人間の生存と尊厳にかかわる課題を多く包含しているからである。

ところが、現実の「食」は乱れているだけでなく、「食」に対して無関心層が増大している。このような状況を憂慮し、人間としての存在価値、生き方の根源を問う意味から社団法人農山漁村文化協会（以下「農文協」という）は、いち早く育てる<食べる>ことから学校と地域の連携と人間形成を目指した教育運動を始め、1998年「食農教育」誌の発刊をみた。「食農教育」の刊行は、社会的に注目されたのである。

学校教育においては、総合的な学習の時間としての食農教育、食や農の体験活動による自己発見、他者理解等の道を拓いていった。

環境教育の一環としていち早く「食農教育」を取り上げたのは、鈴木善次（1993、1997）の提言である。

鈴木は、「人間にとっての環境」から環境教育をとらえる立場から、食と農を通して自然と人間のかかわり方の総体を問い続けていくべきであると述べている。さらに、食農教育は、子どもや教師、地域の人々の意識やライフスタイル改革の動機づけになるものである、ということも指摘している。

そこで、本論では鈴木の提言を受けながら「食

農教育」の成立の経緯を辿りながら、今、環境教育や人間教育に求められる「食農教育」の在り方を追求していくことにする。

#### 1 食と農が問うもの

環境教育は、学習者や生活者、市民のくらしが、彼らを取り巻く身近な地域の自然、社会、人間、文化とどのような関係で成り立っているか、加えて、グローバルな視野から、彼らのくらしが環境とどうかかわっているか、を探求するものである。その探求過程で、自ら環境形成者として、積極的に環境へ関心を向け、環境に対する人間の果たした役割と責任を理解するとともに、環境保全への実践的行動力を育成することである。

##### 1.1 食の疎外

中島義明、今田純雄（2002）は、子どもの食行動へのマナー、気になる食生活の実態について問題提起している。幼児は、主食と副食の交互食べができない。これは、幼児に限ったものでない。子どもの食行動は、見て、まねることがない状況の中では、何がよい食べ方がわからないのである。また親が食事で叱ることもなくなった、とも述べている。

北郁子（1987）も同様のことを指摘しながら、次のことを注視している。すなわち、アレルギーや成人病の幼年化が進行するとともに、子どもの活力が見えなくなっている。この現象は、社会経済のひずみが反映した子どもの食事の変化に起因

している、というのである。本来、人間の成長過程での大事な食生活の根源は、哺乳期から離乳期において、「原初的な食文化との出会い」がある。親は、その子、その子の状況に応じて「安全と健康を祈りながら」離乳食を作るものだ。最近、離乳食をテレビ番組などを通じて通信販売する時代になった。まことに由々しいことである。

また、家庭の食生活は、手間のかからない食事を求めて、スーパーやコンビニエンスストアなどに足を運ぶようになった。自分から食をつくることを省略することは、結果として食から見はなされていることになるのである。なかには、子どもの身体的疎外をもたらしている。食の好き嫌いに支配され、偏食、拒食、朝抜きという食習慣が定着することが、前に指摘したように子どもの成人病（食習慣病）を生み出す要因となっている。

食の疎外現象としてもうひとつ上げなければならないことは、家庭における個食から孤食への変質である。足立巴幸（1986）、浜野美代子（1985）は孤食が子どもたちの精神的不安と身体的不調をもたらしていること指摘している。

最近、「週末消費」ということばのように土・日曜日を利用した「食の買いだめ」が一般化している。大型店舗に自家用車でのりつけ、子どもの好きなもの、安いもの、安易に調理できるもの、即、食することができるもの（惣菜など）、長もちするもの（冷凍食品）などを買う。そして、余れば捨てる、嫌いなものも捨てる。大型店舗は「大給餌場化」しているのであり、「飽食時代の象徴」といえる。

日常の食生活で気になる現象として、ファーストフード、コンビニエンスストアなどでは、賞味期限のきれたものが、手つかずに捨てられていることがある。もちろん家庭ごみとして捨てられる食品も膨大なものになっている。高月紘（2004）は、科学技術庁資源調査会（1999）報告書をもとに日本人の残飯のコスト計算をした。それによれば、一般家庭や外食産業等で廃棄される食品の総額は11.1兆円にのぼり、農林水産産額12.4兆円とほぼ同じ額になっているという。

いま世界で飢餓状態にいる人は8億人（栄養失

調を含む）もいるのである。

日本人は、豊かな社会にありながら、食料自給率は40%と、食料の大半を外国に依存しているという矛盾を意識する必要がある。食における疎外現象は、食に対する問題に気づかず、やがて、不満と不安を持つような社会的・心理的病理現象をもたらしてことである。いまこそ、作る過程が目に見える、手作りの食生活が必要である。

## 1.2 農の外部化

我が国の農業は、国民の胃袋を充たすだけの生産を上げていない。

原剛（2001）は、日本の食料輸入量を耕地面積に換算すると1200万haにものぼると指摘している。我が国の耕地は490万haであり、2倍以上の外国の耕地と諸外国の農民の働きによって日本人の食生活が成り立っていることになるのである。

かつて、米の市場開放問題が大きくクローズアップされたとき、外国農産物では安全性が保障できないのではないか、自由化が進めば日本農業は壊滅するのではないか、と国を上げての論争が長い間続いた。農産物の遠距離輸送及び長期保存に耐えるように収穫後に農業処理（ポストハーベスト）されることが明らかになり、消費者の立場からも、米市場開放阻止の声が日増しに高くなった。輸入農産物に対して一般国民は、一体「どのような農地で、どのように栽培されているか」「大量生産と省力化のため、農薬や化学肥料が多く使用されているのではないか」など、不安や不満をつのらせていた。主婦連及び地婦連の調査によれば、米の輸入自由化に対して半数以上が反対し、総理府の世論調査（1991年2月発表）でも、7割以上が国内産の米を望んでいたのである。それでも、米の自由化を阻止することはできなかった。「自由貿易体制の維持」のために、米の自由化を承認せざるを得なかったのである。

小金澤孝昭（2001）は、日本の現在の食生活の外部化について、「人任せによる食の基本知識の後退や食のつながりへの無関心が、現代の食生活のなかで確実に進行している」と指摘している。加工食品や外食の利用増大によって、作っている人

の顔の見えない食品が行きあたり、味つけは画一化し、人任せの食生活に支配され、時には不安と不満が生じているのである。

食の外部化の問題として、とくに注目しなければならないことは、遺伝子組換え農作物と食品添加物である。さらには、ダイオキシンなどによる環境汚染と食との関係についても、充分配慮していく必要がある。(横川洋子 2001)

### 1.3 食と農を見直す

前節で述べたように、「人任せの食生活」への不安とは、農業や農民の姿が見えないばかりか、食事を自ら作らなくなってきたことに対する危惧の念である。家庭で食文化が継承されなくなり、子どもたちの食は孤食という非人間的状況におかれ、疎外されている。また、人間の生存を十分に保障できないほど、食の外部化が進行している。

食と農は、本来靱帯のように深く結びついているものであった。原田津(1997)は、農の営みの歴史を見ると「作って食べて余ったら分けてあげる」ものだったという。暮らしを自立させる(自給する)のが農の原理である。食は、このような農の営みのないところに成立しない。この意味で、食と農は表裏一体となっていたのである。

足立恭一郎(2003)は「食べ物は「農」の営みによって作り出される。文字どおり生命(人体、細胞)の源は「食」であり、食の源は「土(農)」である」と述べている。このつながり方、かかわり方を無視しては、人間の生命を維持することはできないのである。環境を根源的に構成しているものは、土であり、水であり、太陽である。この環境要素が病めば、食べ物(作物、牛、豚、鶏)が病むことになる。

農業生産の省力化、合理化の進行とともに、人間労働が見えなくなっている。農業生産は、装置化され、「田起し」から「代掻き」「刈取り」まで一貫して機械が使用されている。さらに、除草剤、殺虫剤といった農薬、化学肥料の施用が人間労働を代替している。

安全な農作物を生産するためには、生産環境としての土壌を保全していかなければならない。

近代的、科学的農法から見たら「非効率で、非科学で」生産性の上がらない、とあって、見むきも、相手にもしなかった農法が、1970年代末以降「有機農業」「自然農法」として一躍注目を浴びるようになった。これは、自然の理にかなうものだからである。「自然を大事にする」「安全な作物をつくる」ことは、「その作物を食する人に喜ばれる」ことで「食をつくる人」と「それを食する人」との深いかかわり、つながりを生み出す。有機農業、自然農法は「食をつくる人」「食べる人」との信頼関係に結ばれているのである<sup>21) 3)</sup>。自然農法は、環境保全と自然循環型の農法として、また、消費者の生命・健康を維持するものとして環境教育の教育と研究の対象ともなっている。

要は、自然農法に限らず、農業生産は、自然環境を大事にし、安全な作物をつくることと、それを食する人の生命を守ることと結びついたときに、「環境と生命」の存在価値が浮き上がってくる。実は、食農教育の本質は、環境保全の農業と生命維持の食生活を融合した人間の生き方を追い求めるところにある。

## 2 食農教育研究の意義

### 2.1 食農教育の先駆的研究

食農教育の先導的試行として展開されたのは、学校における農業・農村を主題とした教育実践である<sup>4)</sup>。

筆者らや小学校・中学校で教育実践研究に取り組むメンバー37名は10年間かけて農業学習について研究した(佐島 1979)。その研究方法論は、次の二つの人間化教育を目指したものである。

- ①地域調査に基づいて、農業・農村の最適教材を発掘する。そのことによって農村環境における農民の働き、営み、願いをとらえ教材化する(教材の人間化)
- ②子どもの農業や農村に対する関心、イメージを基にしながら学習過程を組織し、社会認識の深化を図るために、子ども同士の対話による共通認識を重視する(学習の人間化)

上の①と②との交叉領域研究は、教育学研究の方法論的基礎を与えるものと考えている。

農業学習の基礎的研究は、地域調査によって農業、農民の実態を把握するところから出発した。地域調査は、組織的に10地点に出向き、また、必要に応じてたびたび個人的にそれぞれの地域に出向いて行われた。

調査地域は、農業の作付形態、経営形態等の典型となり得るところを日本各地から選定した<sup>5)</sup>。典型的な農業生産地域は、その地域の自然に働きかけた歴史をうつつし出している。それは地域の文化形態ととらえることもでき、それらを継承してきた人々の生活（人間関係）を探るだけでなく、自然・生活環境の学習や地域開発の方向を決定している「農業政策」の在り方まで学習できる要素を含んでいる。また、ふだん見落とされがちな“農村文化”“人間福祉”等の観点からも地域選定したことから、多様な農業・農村が含まれている。

農業教育の人間形成的意味づけについて論及したものに、「農業の教育力」（1990）がある。ここに示された「農業のない社会についてイメージ」調査結果には、「食糧生産のない」「人間の生存が危ぶまれる」「自然とのふれあいが乏しい」といった生きる上での不安と、未来を描くことのできない、悲壮感情が表出されている。逆に、この本には、農業における人間教育の力強さについても述べている。「農業には知らず知らずのうちに、人間を育て、教え、鍛える力（機能）があるのではないか」という仮説をたてて調査した結果が示されている。すなわち「自然とふれあいを通して」大自然の中に秘められた秩序、摂理への畏敬、生物・生命の尊さを知り、自然に親しむ、自然の営みや自然の恵みを体得する、「農作業を通して」生き物を育てる中に辛抱強く努力し待つ心を知ること、作物・家畜を育て収穫する喜び・充実感、黙々と勤勉に働く中で培われる自主性などが培われることが述べられている。

また、農業教育で重要な視点として、農業が環境保全の重要な機能をもっているということである。水田は自然のダムとして保水力を保持し、棚田などは土砂崩壊と防止したり、日本の原風景を残したりしている。これも環境教育の重要なポイントである。

## 2.2 食生活から学ぶ「食育教育」

農文協から刊行された「日本の食生活全集（1984）」（全50巻）（以下、「食全集」という）は「聞き書」によって各都道府県とその中の各地域固有の食事・食文化があますところなく表現されている<sup>6)</sup>。

「食全集」は、「聞き書」という手法をとっているが、本格的な学術的調査研究の方法論が駆使されている。民俗学、生活学、歴史学、風土学、栄養学などの学際的な研究手法が用いられた、他に類のない価値ある仕事であると色川大吉（1985）が述べている。さらに、色川は「食全集」について、「四季の変化に富む日本の庶民の伝統的食事文化は民衆の知恵の結晶、民族の誇りであり、その知恵は都会で生活する若い主婦にも日常の調理や料理に十分生かせると思う」とも述べている。

筆者らは、農文協の「食全集」に刺激されて、これまでの農業教育研究の発展的展開として、「食文化・伝統の研究<sup>7)</sup>」に取り組んだ。農業教育の地域調査の方法論を生かしながら、それぞれの地域の食文化の継承者である70歳を越えた方から、直接伝統食の存在意味について聞きとり、実際に伝統食のつくり方を学び、その伝統食のつくり方をいくつかの学校の子どもたちと「つくって食する」学習を展開したのである。

筆者らの実践成果（1987、1988、1989）は、「自然と人間を結ぶ―自然教育活動1、5、10」に実践経過が報告されている。

ここで、印象に残った実践の一端を例示してみよう。実践した地域は、岩手県沢内村である。沢内村は、奥羽山脈の中にあり、冬は豪雪が降り積もる農村である。この沢内村に残る「こびる―じゃがいもだんご」づくりに挑戦することになった。実践者は、まず、伝統食の伝承者である高橋ひめさん（72歳）、照井愛さん（75歳）に「じゃがいもだんご作り」を教えていただいた。そこで学んだ技法を用いて翌日、いよいよ沢内村立第一小学校2年児とともに実際に郷土食「じゃがいもだんご作り」の学習を展開した。じゃがいもだんご作りの手順が見てわかるように模造紙に書き、黒板に掲示した。高橋ひめさん、照井愛さんをゲスト

に迎えて、実に楽しく、生き生きした活動が展開できた。「じゃがいもの皮をむくのに包丁を使う」「ガスを使って煮る（火を使う）」「煮えたじゃがいもをつぶす—メリケン粉を入れてちょうどよい硬さにして成形する」「成形した団子を熱湯に入れる」「炭に入れ、水をきる」「煮えただんごを「きなこ」でまぶして出来上がり」——こうしてできあがったじゃがいもだんごを味わいながら、古くから残された食文化の価値を子どもなりに感得したようである。

子どもたちは、包丁、ガス、火、熱湯など、危ないものを操作するときの注意をよくわかって実践活動した。自分たちで力を合わせて作った「じゃがいもだんご」を味わったこと、高橋さん、照井さんのおばあさんに教えてもらったことなど、すべて自分の体全体で体験した。この学習は、一人ひとりが生き生き活動し、作って食することの大切さや家でもつくってみたいという動機づけになった。この授業は、沢内村の小学校だけでなく、東京都三鷹市の小学校でも実践された。(1988)

### 2.3 <育てる>と<食べる>をつなぐ食農教育

食農教育は<育てる><食べる>を連続的に展開される実体験学習によって、自己表現力、自己実現力を形成する極めて重要な教育目的・内容・方法が包摂した教育課程であり、人間教育であるといえる。

農文協は、我が国において、農業教育と食教育の融合したトータルな人間教育を図ろうとして季刊「食農教育(1998)」を刊行した。

「食農教育」の刊行にあたって「食農教育の定義」を次の4点から整理している。

1. そだてる（農）、たべる（食）という一連の体験を通して「いのちのつながり」を認識し、子どもたちの「生きる力」を育む
2. 農山漁村空間をフィールドとし、子どもたちが思い切り五感を働かせる
3. 教師は援助者となり、地域の「その道の専門家」を先生とし、地域の教育力を引

き出す

この「食農教育」によって

4. 「総合的な学習の時間」などにおいて、国際理解、環境、情報、福祉、健康といった現代的な課題をつながりをもって学ぶことができる。

食農教育という用語は、新しいもので、教育と研究の対象として用いられたのは最近のことである<sup>8)</sup>。

今回、日本環境教育学会誌に「食農教育」を特集され、取り上げられたことは、「食農教育」が環境教育研究の一分野であると認識し、その教育と研究の方法論的意味づけをするだけでなく、上記の食農教育の定義で述べているように、人間形成に果たす役割、意味を実践的に明らかにする点で極めて有意義なものといわなければならない。

そこで、食農教育という用語が社会的、教育的に認知されるまでの経緯を以下に述べることにする。

食農教育についての先導的試行は、人間教育として子どもの生きる力の育成を意図して、農業教育と食教育の融合を目指した様々な取り組みとして連続的に展開されてきたのである。農文協は1986年から「自然と食と教育を考える研究会」を主催してきたが、1997年の「教育総合展」(日本教育新聞社主催)で食教育コーナーをプロデュースしたところ、教育関係者に好評を博し、共感が得られた。1998年にも「教育総合展」に企画参加するとともに、同年9月には「季刊 食農教育」(現在隔月刊)を創刊し、全国の実践を交流することにした。同誌は発売1年で小学校・中学校の先生を中心とした教師、農家など、約1万人の読者の賛同を得た。2002年からの新学習指導要領の柱である総合的な学習の時間のなかで、上のような食農教育を学校と地域の連携で取り入れていくことへの動機を与えた。

なお、農林水産省も1998年10月の「農政改革大綱」に「食教育の充実や子ども達の農林漁業、農山漁村体験学習の促進」を明記し、さらに文部省とのあいだで連携協議会も設置された。「農業教育

支援事業」や「子ども長期自然体験村」事業など学校の内外で、子どもの自然体験や農・食体験の動きが広まった。農水省の構造改善事業や建設省の河川整備も子どもの自然体験の場にふさわしいものに変えていこうという施策がめだってきた（「田んぼの学校」や「あぜ道プロジェクト」など）。これらの動きも広い意味で食農教育といってよいと考える。JAもまた「次世代との共生」という方針のもと食農教育支援に乗り出した。

1999年、2000年には、岩手で「アグリフォーラム」が、長野では「いのちの食育フェスティバル」が開かれるなど、県段階で食農教育をテーマにフォーラムや教材の展示などを行う動きが広がってきた。2000年10月には食と農による総合的な学習を県レベルで研究する「とくしま総合的学習研究会」も結成された。「食農教育」という言葉は農文協が使い始めた造語であるが、農林水産省地方農政局や一部の農業普及センターなどでも「食農教育」または「食・農教育」という言葉を使い始めたのである。

「食農教育で授業が変わる 学校が変わる」<sup>9)</sup>という1997教育総合展「食教育ゾーン」の全記録が「自然と人間を結ぶ（1997年10月11月号、合併号）」に載っている。いわば実質的に「食農教育」は、ここに始まるのである。この「食教育フォーラム」は、21世紀に生きる子どもたちの身につけたい「生きる力を育む教育」と地域の教育力、農業の教育力を生かすための「地域と連携した総合的学習」をキーワードに教育改革への提言をしている。このフォーラムでの4人の提言に注目し、その要約を述べておきたい。

- ・人間生活の基本である「食」と「農」は、総合的学習にふさわしい素材がある。「食」と「農」を結びつけることは、生命教育、環境教育とも不可分である。（谷川彰英）
- ・食と農を生業学習時代の学校教育の柱として、第四の領域である地域の自治会や婦人会、老人会、青年団など土着の組織、有力な教育機関とかわる教育が必要（寺脇研）
- ・大人も子どもも今日のライフスタイルを見直すこと、食と農の学習を通して生態系を構成する

一員として、文明の在り方を見直すことこそ環境教育の要である（鈴木善次）

- ・農業・農村こそ「生きる力」の根源であり、農業体験を通して、農業や農村への愛着と誇りと願いをもって「村に残る力」「村に生きる力」を育てることが重要（徳野貞雄）

### 3 食農教育の実践的意味

そもそも、食農教育の実践的意味を論究するには、次の三つの視点から考察していく必要がある。

- 一つは、環境にかかわる力を育てる食農教育
- 二つは、生命の尊敬を学ぶ食農教育
- 三つは、市民性形成を目指す食農教育

この「環境」「生命」「市民」とは、分けることのできない一体的なものとして構成されているものである。

#### 3.1 環境にかかわる力を育む食農教育

環境にかかわる力は、環境教育で期待する力と軌を一にするものである。環境にかかわる力とは、環境への関心をもち、環境に対する人間の果たした役割と責任を理解し、環境問題を解決する能力を身につけ、積極的に環境保全に参加行動する力である。

食農教育は、＜育てること＞＜食べること＞のつながりに関心をもち、食と農に対する人間の役割を理解し、食と農のもつ問題解決能力を身につけ、積極的に食と農の環境づくりに貢献することをねらいとしている。この意味で食農教育は、環境教育の実践の場でもある。

食農教育の基本は、「食べるもの」を作ることである。作物を作るには、農業体験学習が不可欠である。この体験は、土、作物、生きものとかかわりながら、作物栽培の要件を習得することになる。栽培においては、「土づくり」<sup>10)</sup>が最も重要であり、「良質の土壌にはよい作物が育つ」という原則を農民はよく知っている。そのほか、栽培になくはならないものは、水であり、太陽である。と同時に農民の栽培の創意工夫であり、環境としての農業空間への働きかけという「人間の労働」が最も重要である。体験的農業学習について、樋口

利彦(1993)は「サツマイモの栽培に代表されるように、農園での活動の中心は作物の育成であろう。こうした作物の栽培においては、種まきから食べるまでの一貫したプロセスを経験することが大切である。」と述べ、断片的な農作業は、できるだけ避け、種まき、除草、管理、収穫、加工して食べるまで一貫した過程を経験させることを強調している。このような農業体験は、栽培の創意工夫、収穫の喜び、環境への働きかけ、調理して食するたのしさ、労働の尊さなどの認識を深めることができるからである。

「食農教育」の特集「バケツ稲 12ヵ月のカリキュラム」(2003)には、稲の種子の発芽から、薬細工に至るまで、長期にわたる一連の農業体験が取り上げられている。こうした体験は活動の能動性、認識の主体的深化、環境へかかわる力の形成に有効であった、と評価できる。「バケツ稲」学習は、一般化できる食農教育の実践であるといえる。

最近、J A長野中央会(2002)では、「食農教育」を草の根の地域に根ざした実践的活動として行っている。最近の輸入農産物増加による価格低迷、地域農業の衰退が心配されるなかで、地産地消、地域農業の改善策として地域に根ざした「農業」と「食生活」を実践しようとしている。そのなかで、次代を担う子どもたちに食農教育の意味を体験的に学ばせたい、として、総合的な学習の時間での水田体験、畑体験を通して、子どもたちに「命の大切さ、思いやり、自然に対する感受性を育む」「科学的な観察力、問題解決能力を育む」「つくる人への感謝の心を培う」「労働の価値を認識する」という目的で実践を行っているのである。もはや、学校の枠を越えたところで食農教育としての環境教育が実践されているのである。

また、1992年より実施している「武蔵野市セカンドスクール」は、小学校5年6泊7日または8泊9日、中学校1年4泊5日、全員参加で各々学校で選定した農村地域の民宿や青少年自然の家に宿泊し、農業体験を通して、人間が生命維持を遠ざけないように、自然と人間、文化にふれあいながら生きるための基本である原体験、本物体験

(虫や草花にふれる、田植え、笹寿司をつくる、民宿のおばさんと食事をするなど)から人間の生き方を学ぶのである。(小原康子 2001)

### 3.2 生命を維持する力を育てる食農教育

生命維持に必要な条件は、食環境の変化に対応して主体的に働きかける諸能力を身につけることである。既に述べたように、今日、飽食時代といわれ、欲しいものはなんでも手に入る食環境が形成され、子どもたちを中心に食の偏りや糖分の多い飲料、塩分や糖分の多いスナック菓子をとるなどの傾向がみられる。また、動物性脂肪の過剰な摂取、食物繊維の不足などが懸念されている。

このような食生活行動によって、子どもたちは、脳血管疾患、心臓病、高血圧症など成人病に侵されているのである。これは不規則な食生活、運動不足などからくるいわゆる生活習慣病であり、これを克服するための「生活の質の改善、健康管理の方法」をどのように構築していくかも「食農教育」の課題のひとつである。

このような子どもをめぐる食の問題行動に対して、文部科学省(2000)は、児童・生徒の健康な生活を送ることができる能力・態度の育成を目指し、発達段階に沿った総合的、計画的に指導する基礎・基本を明確にし、食教育の方向性を提示した。ここで強調していることは、「幼少期に食を通して得られた満足感や信頼感、自尊感情、精神的安定感など心の発達に大きな影響を与える。」によって、家族が一家団らのうちに豊かな雰囲気でお食することをすすめている。このことは、平成10年6月30日の中央教育審議会答申にも、示されたことである。要は、生涯にわたって健康・生命を維持する基本である正しい食生活習慣を身につけることである。

そのために、学校教育において、教科学習や総合的な学習の時間で、計画的指導がなされるのである。

特に、食生活習慣の基礎・基本を学ばせる格好の場が「学校給食」である。学校給食は、正しい食事のし方、望ましい食習慣を身につけ、自らの健康管理、豊かな社会性を育成することを目指す

教育の場となるのである。

学校給食は、栄養士が子どもの発達に即して、健康維持向上を意図した心のこもった献立を工夫している。献立には、旬の食材を選んだり、郷土食や行事食を取り入れたりして、自然や文化にふれるように工夫されている。学校給食は、ほとんどの子どもにとって食欲を充たしてくれる時間であり、先生や子ども同士で楽しく食する時間である。この時間は、配膳から後始末、清掃などを通して、心組み、分かち合う癒しの時でもある。この意味で、学校給食の人間形成に果たす役割がいかに大きいかを認識できるのである。

すでに、20年近く前から「現代農業(1986)」には「小学校で食べもの学習」が特集され、今求められている食農教育の必要性が強調されている。すなわち、作物を育て、収穫し、それを加工して、おいしく食べる学習は、「農」と「食」の営みを体験によって子どもたちに伝えるものである。その主張に沿って、実践例として「みそづくり学習」「大学いもにして給食で食べる」「カボチャで親子料理」などが報告されている。

最近では、学社融合の食農教育が「学校給食」で行われている。たとえば「地場産給食」として「食農教育(2004)」には熊本県鹿北町立岩野小学校の実践がのっている。そこには、「地産地消でつながる校区のモノ・人」というテーマで、学校が使う食材である野菜や米の80%以上を町内産でまかなっているのである。給食に地産地消を取り入れることによって、学校と地域のつながり、「農」と「食」のつながりができ、人やモノへの信頼感、食への安全性が確保されたことを実感できる。必然的に子どもたちの中には、人への感謝の心が醸成されていくと共に、地産地消という眼で地域の環境をとらえる力が深まっていくのである。

また、「給食を生かす授業づくり12ヵ月」「食農教育(2004)」には、説得力があり、充分試行に耐え得る実践が収録されている。どの事例も学校給食を生かした食農教育のヒントとして活用できるものである。各月には、明確な実践の切り口と身につくであろう能力、態度が具体的に示されている。

地場産の野菜を年間通して供給できるか、という問題が残されているが、しかし、安全な食材を供給することへの使命感と価値意識をもって安全・安心な農業を実践している農家の人たちに対して深い敬意と信頼を寄せているのは、子どもであり、消費者である。

有機栽培や自然農法は、「食べる会」と「生産グループ」との間で信頼と誠実という人間的信頼関係で成り立っているものである。

ところが、農業の効率化、合理化のために化学肥料や農薬が多く使用されることによって、土壌や河川などの循環、自然浄化能力を低下させているのである。これに対して、栗原康(1975)は、化学肥料、農薬は、農民の体を汚染するばかりでなく、生物を通して、食物連鎖、生命循環の過程に入り込み、人体のみでなく広く生物界を汚染することになることを科学的に実証し、近代農業への警鐘をならしている。

### 3.3 市民性形成の食農教育

戦後一貫して学校教育に求められてきたことは「民主的、平和的な国家社会の形成者を育てる」ことであった。この教育目的は普遍的に変わらないものである。しかるに、21世紀は、国際化、情報化、地球化、少子高齢化など激動の世紀であり、従来のような尺度では測れないといわれている。そこで、社会の変化と未来社会への展望を示した用語「Think Globally Act Locally(地球規模で考え、足元から行動する)」ということばが重視されるようになった。このことばの中に、今日の食料やエネルギー、環境などの問題は、地球全体の問題であるとともに、日常生活とかわる地域的課題でもある、ということの意味が含まれているのである。

学校教育では、変化の激しい社会に適応する力、地球的規模の環境問題の解決する能力を持った人間の育成が求められているのである。別の言い方をすれば、地球社会に生きる市民の育成と地域社会に生きる力を持った市民を育成することである。

食農教育は、自然と人間、文明との間に立脚し

た、しかも、連続した生き方を追求する課題を含んだ市民性形成の教育的接点であると考えられる。

食農教育では、二つの立場から市民性形成が考えられる。

その一つは、地域社会の一員としての自覚をもち、その社会の発展に貢献する「地域市民」を形成することである。

二つは、宇宙船地球号の一人の乗組員として、地球生態系、人間相互交流による共生社会を作る「地球市民」の資質能力を育成することである。

前者の食農教育では、地域と地域とのかかわりの中で展開されている「生産—消費」の関係の中で「育てるもの」と「食べるもの」の信頼性と安全性とが確保されていることを認識できる市民を育成するものである。すでに述べたことであるが、有機農法・自然農法の生産者は、食べてくれる人に喜ばれ、安心して食べてもらえることを保障できる食料を提供することに生産労働の充実感を持つ。それを食する人たちは、「この農作物はどこで、誰が、どのような栽培の工夫をして作られたものであるか」をよく認識している。「育てるもの」と「食べるもの」とは、単なる地域間交流を越えて、人間的な愛と誠実、信頼、感謝という心が醸成されていくのである<sup>11)</sup>。ここに、新しい地域共同体(neo-community)が作りだされていくのである。

「現代農業(1988)」には、「子どもたちと地球の未来のために」という合言葉で、全国で安全な食べものを作っている農家の事例が載せられている。例えば、日本有数の酪農地帯の北海道中標津町の「安全食品を考える会」は、農業にとっては、消費者、労働者から理解と協力を得ることが不可欠である、という思いで実践している。愚痴ばかり言っても生活は守れないと、仲間と共に「牛乳レストラン」を開業したり、低温殺菌牛乳の庭先配送をしたりして、自ら消費者に安全な農作物を届ける試みをしているのである。

しかし、現実の農村社会は、かつての「結(ゆい)」のような村落共同体の労働形態がみられなくなった。それは、農業生産の機械化、家庭電化、モータリゼーションなどの進行によって農村生活

が変質し、地域共同体が崩壊していったからである。このことが、農業の教育力を低下させた要因のひとつでもある。

食農教育の実践をすすめていくことを意図した雑誌「食農教育」に掲載されている実践例には、<育てる人><食する人>の地域間交流や、長く受け継がれた郷土食(食文化)を世代間で共有するなど新しい地域共同体の営み、分かち合いの智慧を発見できる。学校給食の食材として地域産の作物を提供して、子どもたちの健康・安全を維持する努力している事例もある。これらの試みは、子どもの市民性形成に欠くことのできない教育活動といえる。

つぎに、後者の地球社会を構成する市民性形成について、地球的、国際的視野から「食農教育」を考えてみたい。

今日の食をめぐる問題は、時間、空間を越えて、民族間、国家間、世代間において深刻化している。地球上の人類は、富める「飽食」を謳歌している人間と、明日の食にありつけず低栄養水準にとどまっている「飢餓」状態にあえぐ人間との両極の食料問題をかかえている。食農教育は、地球的視野をもった一人の地球的市民という立場から真剣に考え、行動し、分かち合う心をもった市民形成を目指すべきである。

少し古い資料であるが、世界の1日1人当りの食料の供給熱量を比較してみると(1979~81年のFAO“Food Balance Sheet”による)供給熱量の多い高所得国と少ない低所得国とに分けられる。こうした格差が生じる背景には、①自然的気象条件、②農業の生産力水準(食料供給力)、③国民所得水準、④食料輸入に必要な外貨備蓄水準、⑤食生活習慣がないなどの要因があげられる。供給熱量の少ない国々は、特に②③④の条件にきびしく制約されているのが特徴である。逆に高い国は、①⑤が共通するものの、中欧、北欧、一部の新大陸諸国では②③④の条件を充たしているのが特徴である。(今村奈良臣 1990)

こうした世界各国の特徴に対して日本は、きわめて特異な存在である。すでに述べたように、食料自給率40%でありながら飽食を謳歌している国

である。日本の食料は、諸外国の農民と広大な耕地の生産性に依存しているのである。諸外国から食料を得ることは、膨大な輸送エネルギーの使用と長期保存可能にするポストハーベスト（農薬処理）をしていること、食料危機に対応した技術革新の名のもとに遺伝子組換え作物が生産されることなどによって、国民に不安とリスクを与えているのである。こうしたことから日本の「自給率を高める」という声は聞こえても農業生産に反映されていない。

ここで食品輸入に関わるフェアトレード（民衆交易）の取り組みをみておきたい。フェアトレードとは、直訳すると「公正貿易」という意味で、途上国の自立を支援する活動のひとつである。「その国の文化・伝統・生活環境をできるだけ破壊しないように配慮しながら適正な価格で取引を行う。」（妹尾理子 2003）ことが重要である。

この意味で地球的視野から「食農教育」を考えていくことが必要である。

地球的視野に立った「食農教育」の実践を以下に示しておきたい。

千葉保（2002）の実践は「ふるさとカレー」をテーマとした学習において、ゲストにインドの方を迎えてカレーの食べ方を学び、インドの食文化と生活の理解をはかり、それぞれ食文化のよさを認め合うというものである。荒木隆伸（2004）は、大変興味深い異文化理解と健康に着目した食文化教育を進めている。一日の献立を振り返らせながら、日常生活のなかで意外な食材を購入していることに気づかせたあと、クラスの各班の選定した食材について情報収集して「海の幸スパゲティ（イタリア）」「ジャガイモのスープ（ドイツ）」「トムヤンクン（タイ）」「カンシャオチャーレン＝乾焼蝦仁（中国）」など8カ国の料理について予算や栄養バランスの観点から吟味し、発表し合う。このプレゼンテーションのトーナメントを勝ち抜いた二つの料理が選定され、献立が作成される。最後に一品だけがリクエストされて給食として登場するのである。

このように、異なる食文化をありのままに受け止めながら、お互いに理解し合い共に生きている

状況を実践的に感得することこそ「地球市民形成」のアイデンティティを共有できる教育である、と考える。

### あとがきにかえて――食農教育の意味するもの

食農教育の系譜をひもといてきたが、環境教育の視点からの論説や実践はきわめて少ない。

21世紀を担う若者の食生活行動は、自己の食と健康に対する不摂生、不均衡が目につく。この現象は、食と農の乖離から生じたことであり、生きる力を失いかけているようにさえ感じる。

そういう中で、埼玉県では「特色ある学校づくり推進事業」を進めている<sup>12)</sup>。

筆者は、食農教育を実践しているさいたま市立大久保小学校を訪ねたことがある。ここでは、人間生活の原点である「食」についての実践を行っている。①子どもに望ましい食習慣を身につける ②「生きる力」の基礎である健康と体力を育む ③食文化の継承、社会性の涵養 ④米、野菜作りを通して生産の喜びを共感する、ことを目指して地域の協力のもと学校教育全体で食農教育に取り組んでいるのである。

食農教育の充実発展をより確かなものにするためには、学校における食農教育の基礎・基本について、次の三点から検討する必要があると考える。

- (1) 食農教育の教材開発
- (2) 食農教育のカリキュラム構成
- (3) 食農教育の実践と評価

(1)の食農教育の教材開発では、人間形成、市民形成という視点から地域に根ざし、地域を見つめ、地域に学び、地域に生きる力を培うことを意図して農村と農民に出会う体験的学習を進めたい。食と農の教育力に教師も、子どもも大きな関心と感動が得られるからである。

藤本勇二（2002）は、地域に学ぶことの実感を次のように述べている。

「地域に出かけ、まずそこに立ってみる。農業、自然、生き物、水利、食、人、文化、歴史……そうした多様な入口のおかげで誰もがこの豊かな世界に入っていける。土に触れ、作物を育て、ともに働き汗を流すだけでなく、食やいのちの大切さ

を知り、さらには地域を巻き込み、子どもの感性と豊かな実践力を培う食や農の教育力。地域の先生とともに創っていく学習は、子どもたちが育つ地域を創っていくのである。」

この実践は、地域に根ざした地域教材の教育力を生かしていくことの意味を述べている。それは、地域の人、モノ、コトによりそうことが、子どもの「生きる力の形成」「市民性形成」にも不可欠である、ということである。

(2)の食農教育のカリキュラムを構成するということは、たとえ指導者が変わっても、時代が変わっても継承される可能性があるからである。小林毅夫(2004)は「地域の現実を見つめ、現代的な課題に働きかけ、未来を切り開いていくエネルギーを育てる教育のあり方を地域住民参加の「地域教育会議」の場で議論していきたい」と述べている。そして、佐渡における独自のカリキュラムづくりを踏まえながら、カリキュラム構成の原則を五つ上げている。

- ①基礎・基本を確実に習得する。
- ②地域の現実・生活を見つめる。
- ③伝統を受け継ぎ、豊かな生活を考える。
- ④共生の視点から考え、行動する。
- ⑤島の未来、そして自らの生き方を考える。

この五原則は、「食農教育」のカリキュラム構成にそのまま適用できるものである。基礎・基本といってもやや曖昧であるので、そのコンセンサスについて検討する必要がある。①の基礎・基本については、「食生活行動」「自然生態」「農業生産(農業体験)」「農村文化(食文化)」「農業政策」の五つのキーワードを小学校・中学校・高等学校一貫したカリキュラム構成のコンセプト(concept)としてみたらどうだろうか。

(3)の食農教育の実践と評価は、経験科学という教育活動を、実践の事実を累積しながら、子どもの活動をフィルターとして授業評価することによって「食農教育」の教材の有効性、指導の実践的価値が実証することができるからである。

これまで、日本の食農教育の系譜を辿ってきた。しかし、最初から最後まで「食農教育」で、人間教育と環境教育の基礎・基本を語り、考察できた

かが疑問であった。

21世紀は、「環境の世紀」であるとヘルベルト・ホン・ヴィッセッカー(元ドイツ大統領)が述べている。ともかく一国主義の独善主義では生きていけない。日本は、その筆頭である。

この意味で地球的市民性形成の項でも述べたが、地球の食料が限られているなかで、諸民族の食文化を理解しながら、分かち合う「共生社会」をつくっていく必要がある。「環境の世紀」とは「共生社会」を実現する世紀なのである。

未来社会に生きる子どもたちは、消費生活の一部としての「農」ではなく、環境不可分である「人間と自然」という生命系として「食農」のシステムを考えていくことである、と考える。

人類と地球の全体を視野においた「食農教育」は、新しい環境知性を培うものである。したがって「食料と農業」「食生活と農業生産」は、切り離してはならない。この両者を、融合した生命系としてとらえることは、21世紀を生きる基本原則である。けっして工業系社会の論理では、未来は切りひらけないのである。

食農教育は、人間が人間らしく生き、市民社会の形成者、環境の形成者の育成に欠くことのできない、教育の内容と方法が包摂されている。この意味で、学校教育、家庭教育、社会教育を相い関連、融合させて、生涯学習の人間形成として「食農教育」を展開していく必要がある。

#### 注

- 1) 日本農業新聞(1991. 8. 13)の記事は「危険だらけ 海外の米」のタイトルのもと、外国の米に「日本の基準をはるかに超す農薬が使用されている」ことを報じた。米国で購入した米からは、0.19ppmのマラチオンが検出され、タイ米から殺虫剤アクテリックが検出された。そこで「日本子孫基金」では、米の安全性の実験を行った。すなわち、米国で市販されているコシヒカリと日本産のコシヒカリをシャーレに入れ、それぞれコクゾウムシ50匹を15の容器に入れ、100時間後、生死状態を観察した。米国産のものは、それぞれ14匹、10匹の虫が死んでい

たのに対して、日本産米の場合は、死亡率がゼロであった。日本の残留農薬基準はマラチオンでは0.1ppmである。

- 2) 露木裕喜夫(1982)は、著書「自然に聴く—生命を守る根元的智慧」(遺稿集)に、現代農業の求める「経済的成り立ち」と「健康な食糧の生産」とは矛盾したものがある、と述べている。露木は自然生態系を重視し、生命維持システムを大切にす農業として「自然農法の実践」を問い続けていたのである。同様に福岡正信は、著書「わら一本の革命」春秋社(1983)において、自然農法と食とは不即不離というよりも、表裏一体のものである、と述べている。この両者は、「食農同源」という意味で実践された農業哲学というべきものである。

中国(漢方)では、古くから「医食同源」ということばがある。「病気を治すのも食事をするのも生命を養う健康を保つため、その本質は同じだということ(広辞苑)」で、「医食同源」も「食農同源」も共通した意味を含んだものである。

- 3) 1971年に結成された日本有機農業研究会は、生産者と消費者との信頼をベースにした「提携」として方式を生み出した。“TEIKEI” systemはいまや日本独自の有機農業運動のあり方として、国際的に認められている。
- 4) 主として社会科における農業学習については、次の著書がある。
- ①地理教育研究会編著 1965 「現代農業学習の構想」 明治図書
  - ②川合章編 1970 「労働者・農民の歴史学習」 明治図書
  - ③古銭良一郎編 1975 「小学校社会科「農業学習の構造化」」 明治図書
  - ④佐島群巳編 1979 「農業学習の新構想と展開」 明治図書
- 5) 調査地域は、稲作地域(新潟・白根)、果樹地域(静岡・三ヶ日)、野菜地域(高知、香川)、高冷地域(野辺山、玉川)、酪農地域(静岡・丹那)、水田畑作地域(岩手・軽米)、寒冷酪農地域(釧路)、寒冷畑作地域(帯広)、都市近郊

地域(小金井、府中)、山村地域(長野・戸隠)。それぞれ、日本農業の典型を示すものであった。調査では、農民、農村の教師たちと夜を徹して語り合い、「農業から学ぶ力」について考え合ったのである。

- 6) 日本の食生活全集は各県ごとに学識経験者や生活改良普及員などからなる編集委員会を組織して、調査・執筆が進められた。その調査地は約300箇所、聞き書の話者は約500名にのぼる。発行後も全国15県で食研究会が組織され、食全集をもとにした伝統食の見直しが行われている。その意味で食全集の発行は一大文化運動であったといえる。

- 7) 「食文化、伝統」に関するカリキュラムの実験的研究プロジェクトとしてはじめてのは、1986年である。次のような地域の食文化・伝統食を調査した。

- ①岩手県軽米「はっとう」(手打ちうどん)
- ②岩手県久慈市侍浜町麦生地「とうふもち」(精進料理)、「きらず」(うのはな、おから)、じゃがいも粉を利用した「いもうきうきだんご、いもしっとき」、「いちご煮」(あわびを中心にねぎ、しその葉をいれる)
- ③岩手県九戸郡荷軽部「まめぶ」(小麦だんごと肉豆腐入りの野菜のうま煮)
- ④岩手県沢内村「じゃがいもだんご」
- ⑤岩手県花泉町「もち」
- ⑥福岡県柳川市「七夕だご」、「ごろし」(ごんだんきり)、「つんきりだご」、「ちまち」
- ⑦福岡県大川市「ふなやき」

- 8) 「食農教育」というキーワードを冠した書籍を「国会図書館NDL-OPAC(書籍一覧表示)」によって検索した。ところが、29の和図書しか存在しなかった。農文協は、1998年に季刊「食農教育」創刊号を刊行して以来(今日では奇数月に刊行し)37号を数えるまでに至った。「食農教育」は2002年より実施されている「総合的な学習の時間」の総合誌として、現代的な切実な課題をとり上げ、教育的啓蒙と教育的実践方法のモデルを提示して、教師の指導力形成に大きな役割を果たしているのである。

- 9) 農文協 1997『食農教育で授業が変わる学校が変わる』(自然と人間を結ぶ 10月、11月合併号)に示された「食教育ゾーン」の全記録(1997)には、食農教育の基礎・基本が収録されている。食農教育の概念と目的・内容・方法が要領よくまとめられている。
- ・第一部 「食と農が『生きる力』の火だねになる」では、食農教育の理念、目的が述べられている。
  - ・第二部は「地域の自然・人間と出会い」ながら、「地域の教育力」生かす方法原理が述べられている。
  - ・第三部は 食農教育の教材開発視点と方法を具体的に述べている。
  - ・第四部は、教科教育における食農教育の実践例が示されている。
- 10) 「土に学ぶ環境学習」には、次の四つの実践例がある。
- ①向山玉雄「有機農業の作物づくり」②小林宏己「自然農法のひみつ」③石橋昌雄「土とともにだち」④根本徹「土は大根のお母さん」この実践例は「環境教育の考え方・進め方」(「総合的な学習」の実践No.2 (1997) 教育開発研究所 佐島群巳編 197-204)に収録されている。
- 11) 千葉県三芳村の「自然農法」の農家は、東京、千葉、埼玉などの「安全な食べものをつくって食べる会」の消費者に収穫した作物を配送している。「安全な食べものをつくって食べる会」の人たちは、休日を利用して農家の農作業を手伝ったり(縁があって農家の人とかかわっているという意味で援農ではなく「緑農」と呼んでいる)、田畑や山の自然とふれ合ったりして農家と農業の理解を深めている。そして三芳村には「みんなの家」があり、そこに宿泊しながら、三芳村でとれた作物を調理して「食する」ことによって、一層食のもつ人間的アイデンティティを確かめ合うのである。
- 12) 埼玉県では約9割の小学校が食農教育を実施していることがすでに報告されている。(農文協 「自然と人間を結ぶ・21世紀の日本を考える」 2003. 2 No20 4-5 特集「食農教育」

を地域で支援する「子どもたちの『生きる力』をはぐくむには、大人が変わらなければならない——総合教育センター&農業教育センターの小中学校の先生方への食農教育支援の取り組みから」(蕪木豊) 埼玉県では2002年度には食農教育に関して5つの事業をおこなっている。なかでも「こころとからだをつくる食農教育研修会」において、農業体験を通して教師の指導力の育成を図っていることが注目される。

### 引用文献

- 足立恭一郎, 2003, 食農同源, コモンズ。  
 足立巳幸, 1986, 家族と食生活, 食生活論 (宮崎基嘉・鈴木継美編著), 日本放送出版協会。  
 荒井正則・山本友和, 1988, 地域社会と食文化 (中学校公民的分野) の学習展開, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 5: 44-59。  
 荒木隆伸, 2004, 世界の料理をトーナメント方式で紹介しあう, 食農教育, 33: 114-117。  
 浜野美代子, 1985, 食生活の社会化傾向の問題: 個食・孤食化傾向の問題, 家庭科教育, 59(9): 50~67, 家庭教育社。  
 原剛, 2001, 農から環境を考える, 集英社。  
 原田津, 1997, 食の原理 農の原理, 農文協。  
 原田勉・狩原尚義, 1988, もち文化と稲作 (第五学年の授業) の学習展開: 岩手県花泉町金沢小学校での実践授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 5: 22-31。  
 樋口利彦, 1993, 環境教育のための農園づくり, 環境教育教材読本, 教育開発研究所。  
 藤本勇二, 2002, 「地域を育てる学力」を伸ばす, 食農教育, 19: 85。  
 今村奈良臣, 1990, いま世界の食糧は—飢餓と飽食の構造食糧・農業問題全集3: 飢餓と飽食の構造, 農文協。  
 井上美知子, 1988, 東京都新宿区市谷小学校での実践授業, 5: 32-41。  
 石橋昌雄, 1987, はっとうづくり (手打ちうどん) の授業風景: 東京都大泉小学校での実験授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 1: 7-28。

- 色川大吉, 1985, 日本の食生活全集 利用の手引き, 農文協.
- 北郁子, 1987, 子どもの心とからだの発育と食事, 現代と保育(ひとなる書房), 19:6-5.
- 小林毅夫, 2004, いま求められる学力とは:佐渡のカリキュラムがめざすもの, 食農教育, 36:130.
- 小金澤孝昭, 2001, 食農教育の現状と学校給食, 21世紀食料・農業市場の展望(中嶋信・神田健策編, 筑波書房).
- 栗原康, 1975, 有限の生態学:安全と共存のシステム, 31-32, 岩波書店.
- 松岡喜代之助, 1988, 特集食べものと農業が世界を救う:自由化に負けない農業はこの土地の農・消・労働者の協力で可能だ, 現代農業, 68(9):78-80.
- 文部科学省, 2000, 食に関する指導参考資料.
- 森谷宏幸・谷口雅子・藤田尚充, 1989, クリーク農業と伝統的食文化の教材開発研究:福岡県大川市における, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 10:26-40.
- 長野県食農教育ネットワーク, 2002, 食農教育取り組みガイド, J A長野中央会.
- 中島義明・今田純雄, 2002, たべもの行動の心理学, 朝倉書房.
- 農文協, 1984-1993, 日本の食生活全集(全50巻).
- 農文協, 1986, 特集いま必要な食べもの教育, 現代農業, 66(5):52-71.
- 農文協, 1999, 特集<育てる><食べる>からはじめる授業プラン20, 食農教育, 1:15-81.
- 農文協, 2003, 特集バケツ稲12ヵ月のカリキュラム, 食農教育, 26:22-140.
- 農文協, 2004, 特集校区コミュニティー元年!:地産地消でつながる校区のモノ・人, 食農教育, 31:58-61.
- 小原康子, 2001, とべ!緑の教室—武蔵野市セカンドスクールの挑戦, 小学館.
- 佐島群巳, 1979, 農業学習の新構想と展開, 明治図書.
- 佐島群巳・武井澄子・志馬田恵子, 1987, 岩手県小軽米小学校での実験授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 1:29-43.
- 佐島群巳・武井澄子・小野寺正彦, 1987, 盛岡市立仁王小学校での実験授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 1:44-56.
- 佐島群巳・横川洋子, 2001, 生活環境の科学, 学文社.
- 妹尾理子, 2003, 食と環境, 持続可能な消費と生活者(原ひろ子, 小澤紀美子編著, 放送大学教育振興会).
- 七戸長生・永田恵十郎・陣内義人, 1990, 食糧・農業問題全集8:農業の教育力:人と自然を活かす道, 農文協.
- 鈴木善次, 1993, 特集食と農をどう教えるか:環境教育として「食と農」をどう教えるか, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 24:2-9.
- 鈴木善次, 1997, 特集食農教育で授業が変わる学校が変わる:環境教育の要は食と農:食べもの「来し方」と「行く末」を考える, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 42:37-40.
- 高月紘, 2004, ごみ問題とライフスタイル:こんな暮らしは続かない, 日本評論社.
- 武井澄子・石橋昌雄, 1988, むかしのくらしと「こびるづくり」(第三学年)の学習展開:岩手県沢内村第一小学校での実践授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 5:4-11.
- 武井澄子, 1988, 東京都三鷹市南浦小学校での実践授業, 自然と人間を結ぶ・自然教育活動, 5:12-20.
- 武井澄子, 1989, ふなやきの体験学習で自然環境と食文化との関わりを学ぶ, 5:44-53.
- 千葉保, 2002, 「ふるさとカレー」で終わらないインドとの出会い, 食農教育, 23:24-29.