

持続可能な地域づくりにおける食農教育の射程 — 環境教育における生活をととした社会参画の学習 —

野村 卓
東京農工大学大学院

The Range of Food and Agriculture Education in Sustainable Community Improvement:
Learning of Social Participation through the Life of Environmental Education

Takashi NOMURA
United Graduate of Agriculture and Science,
Tokyo University of Agriculture and Technology

The food and agriculture education (hereinafter called food-agri education) has been performed in school education as practices focusing on "cultivating" and "eating". However, at the food-agri education of environment education, it is needed to have a modern evaluation based on ESD concept. In fact, the food-agri education should be evaluated by the concept of trade that perceives overall situation regarding nature and society. Moreover, ESD concept has common challenges as the concept of life learning. For this reason, the food-agri education has an aspect of the learning to take the life back. (Hereinafter called "learning of living recovery") The learning of living recovery must be regarded as one thing including not only economic — Such learning can be implemented with guarantee of social participation. Therefore, the practice of the food-agri education must be recognized as the learning of living recovery and social participation.

Key words: food-agri education, ESD concept, trade concept, living recovery, social participation

1 はじめに

「食農教育」は比較的新しい用語である。国の施策や事業に正式に使用されておらず、結果として正式な概念整理がおこなわれているわけではない(根岸 2002)。

このため現在では、「食教育と農業体験学習を一体的に実施するもの」ということが教育関係機関や農林水産省を始めとする官庁での共通の見解とされている(佐々木ら 2001)。よって「食農教育」は、これまでの学校教育における「食教育」や「農業体験学習」の蓄積に基づいて形成されたもの

であり、これらが「総合的な学習の時間」(佐々木ら 2001, 根岸 a2002, 埼玉県立農業教育センター 2002)における取り組みで注目され、地域の「地産地消」(片岡ら 2002, 根岸 2003, 宇佐美ら 2002, 前田 2001)実践や「スローフード運動」(根岸 2003)等、食に対する関心の向上の中で「食農」が注目されている。

しかし、これらは「食農教育」という用語を使用しながらも、それぞれの実践において実践主体となっている各団体・組織において同床異夢の状況で展開が行われているのが現状である。これは、省庁間の思惑の違いからも見てとれる。文部科学

省は子どもの心身問題の顕在化や知識詰め込み教育の転換による「ゆとり教育」の展開（文部科学省・根岸 2002）、農林水産省は農業理解者や担い手育成の問題（農林水産省 1998・農林水産省 2003・根岸 2002）、厚生労働省は食生活改善の限界（根岸 2002）など、それぞれで解決困難な課題を横断的に取り組む合意はあるものの、それぞれの思惑は各省庁が食農教育関連で実施する事業目的を検討すれば、その差は明らかである。

各省庁間での食農の捉えもさることながら、ここではまず食農教育が学校教育の実践として捉えられてきた過程を先に示したが、そもそも学校教育での食と農の実践とは何であったかが問題となろう。

環境教育においても食農教育研究は学校教育を中心とした事例研究が中心をなすが、朝岡によれば環境教育が現代社会の抱えている問題を解決していくに当たり、「子ども」の教育学としての「発達の教育学」が課題解決を次世代に託す、間接的な方法を主としているのに対し、「おとな」の教育学としての「主体形成の教育学」が課題解決当事者としての直接的な方法を主としている（朝岡 2004）としており、環境教育における食農教育の射程として検討するとき双方をいかに統合しながら、大人、子ども双方の学習を展開させていくかが重要な課題となる。

更に環境教育は1992年の地球サミット（リオ・サミット）における持続可能な開発概念（アジェンダ21）を位置づけるという課題を有している。2003年の日本環境教育学会愛知大会シンポジウムにおいても阿部らによって環境教育と持続可能な開発のための教育（以下ESD）の関連について報告が行われており（日本環境教育学会編集委員会 2003）、ここでは教育を真に社会と直結する方向を模索することを課題としている。これはこれまでの環境教育の概念からの拡張の可能性を検討することでもあり、堀尾の指摘する教育が乗り越えなければならない課題でもある（堀尾 1997）。

よって環境教育における食農教育の議論は、学校教育だけでなく、大人と子ども双方の学習を視野に入れて、ESD概念を念頭に置いた検討が必要

となる。

このため、ここでは食農の持つ機能や領域を整理しながら、食農教育の現代的な射程について整理・検討を行うことにしたい。

2 食農教育実践の現状

ここでは、これまで食農教育においてどのような実践が位置づけられてきたかを、整理してみたい。食農教育の実践は雑誌「食農教育」（農山漁村文化協会 1998）が先鞭をつける形で取り上げられるようになった。特に学校教育においては「総合的な学習の時間」による実践が多く展開されるようになっており、この時間が食農教育実践のまじりに中心である。そこで、埼玉県の公立小・中学校における食農教育の実態調査（埼玉県立農業教育センター 2002）を見てみる。これはアンケート方式による調査であるが、回答率は小・中学校合わせて97.0%と高い回答率である。この調査の特徴は、食農教育の調査としながらも食関係と農業関係を分離して質問設定を行っていることであろう。

調査実態は、食に関する指導を小学校で80%程度、中学校で57%程度が実施しており、これら活動は教科、総合的な学習の時間、学級活動、委員会活動での取り組みが多くなっている。これらの指導者は、小学校で学級担任、学校栄養職員、養護教諭等、学校関係者が95%以上を占めており、地域の関係者は1%以下が現状である。これは中学校でも同様の傾向が見られる。また、指導時間についても年間10時間程度が小学校で86%、中学校で73%程度となっている。農業に関する指導においては、農業体験学習としての実施されているものとなっている。農業体験学習は小学校で88%、中学校で37%が実施しており、小・中学校共に教科や総合的な学習の時間、委員会活動等として実施されている。年間の実施時間は食に関する指導と同様に10時間程度が小学校で74%、中学校で66%程度となっている。農業体験学習を実施している場所についても、小・中学校共に、学校農園、学校花壇、プランター、バケツが80%を越える状況となっている。

これら食農教育の実態は埼玉県に限ったことで

はないと考えられるが、小・中学校の関係者は学校で完結し、「生きる力」を伸ばそうとしているのであり、それも年間10時間程度の時間である。そのような現状にもかかわらず、学習目的は「作物を育てる喜び」や「知的好奇心を引き出す」、「自然や環境への理解や興味をもたせる」、「命の大切さを理解させる」、「勤労の大切さを学ぶ」という文言が並ぶ。そして食農教育を実践する上での課題として職員の食や農に対する知識不足と共に、学校外で指導してくれる人を見つけだすことができないということが指摘されている（埼玉県立農業教育センター 2002）。

結果としては、学校教育における食農教育実践は、図1に示したように安易に農業体験学習の「作る」要素と食教育の「食べる」要素に収束させて実施されているというのが現状となろう。しかし、これは学校教育関係者だけの問題ではなく、地域の関係者にも問題があるのではないだろうか。地域の食や農を理解してもらうことに意気込み、子どもへの教育を「指導する」「知識を教える」という姿勢で解決しようとし、地域における子どもや食、農の本質や役割がしっかり認識できていないのではないだろうか。これでは環境教育がESD概念への拡大に基づいて、学校教育のみならず社会教育等との連携を目指す上で学校と社会双方で限界を表出させているようなものである。要は、食農教育の実践における教育主体と学習主体の関係を検討しないまま次世代への知識伝達を目指し、当事者としての地域の主体として見据えていないことであり、食農のもつ機能を教育力として十分に発揮させることなく、収束させる一因になっているということである。食農教育の優良事例として報告されているものは、子どもや大人が地域の主体として実践を展開しているものであり、そこでの子ども－大人、学校－地域の連携なしに食農教育実践はないとも言える。

人や組織が共に学習していく過程での世代間協力や共同による実践の伝承（継承）性が問われなければならないだろう。このためにまず食・農と人間との関係を本質と実体から捉えなおし、人間の主体形成における視点を定める必要があろう。

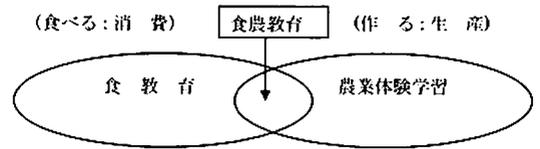


図1 食農教育におけるこれまでの共通見解

3 食と農の総体化における本質と実体

3.1 総体としての本質と実体

ここでは教育学の視点から食農をどのように捉えたらよいかを検討する。これが定まらなければ、学校教育における総合的な学習の時間等の実践で目的とされる「自然に対する理解」や「感性を育てること」等への繋がりは明らかにできない。更に教育基本法の目的とされる「人格の完成」についての連鎖性に論理的整合性を見いだすことが困難になる。ここでの食農のもつ教育力は、貧困問題を乗り越えるための力量形成を目的とする主体形成論（鈴木 1992）の捉えを通して、大人・子ども双方の学習を整理することにした。ここではまず、食農の本質と実体について自然と社会の関係から明らかにする。

3.2 本質としての人－自然関係

食農の本質から人間を捉えようとする、これは人間と自然との関係（人－自然関係）ということになる。この人－自然関係をコミュニケーション関係として捉えれば、食農や自然に関する教育は「感性の取り戻し」として捉えられる。この感性は人間が自然に接し、交換することによって磨かれる。また、このコミュニケーションは人間にとって生活世界を構成する基本的な人間活動である（尾関 1992）。しかし、コミュニケーションの対象である自然をどの様に捉えるかが問題となろう。なぜならば一般的に自然環境一般として想像しがちである。しかしこれは人間にとって外的自然ということではしかなく、これには人間の制御作用のきかない原生的な一次的自然（奥山）、存在自体は一次的自然と同じであるが人間による部分的制御が加えられる二次的自然（里山における河川、

湖沼、二次林等)、存在自体は自然の秩序から逸脱するものではないが人為的操作が加えられ人間による制御が可能な三次的自然(農地、農業用水、作物、家畜等)の総体としてである(吉田 1989)。

特に食農の領域は、これらの中から、農村と呼ばれる人間が定住し、土地利用の面から農業を主要産業とした地域の周囲に位置する外的自然の総体を農村的自然ということができよう(吉田 1989)。しかし、教育的に実体を捉えるときに、農村的自然だけを対象とするだけでは不十分である。そこには外的自然だけでなく、人間そのものが持つ内的自然にも注目しなければならない。食農教育では、これら農村的自然と内的自然の総体を自然として捉えることになる。更に環境教育の領域において食農教育を検討する場合、食や農の現状をふまえる必要がある。持続可能な農業には動植物や土地などの自然に対する恩恵・畏敬のみならず、科学的自然認識に裏打ちされた自然の利用と改良への洞察力(山田 1999)の蓄積を踏まえる必要があり、これらが地域における各種農法や文化に連結していることを忘れてはならない。

しかし、外的自然については市場主義に基づくグローバル化の進展とともに、開発によって人間社会の周辺に追い立てられ、結果的に自然破壊を伴う様々な災害や温暖化問題等を通して人間に還ってきている。ここでは環境倫理の土台が必要であり、食農教育を自然保護と関連する領域として捉え、これらをふまえた上で人間の内的自然と外的自然とのコミュニケーションを考えねばならない。これはまさに感性の交通であり、「交感」ということになろう(今村 2000)。これは、食教育が課題としてきた生徒の身体問題(藤原 1989)と重なり、体調不良を訴える生徒は内的自然とのコミュニケーションが図られていない、まさに「交感」がスムーズにできていない存在として捉えられる。これらの生徒は飽食の時代において疎外されていることに気づかず、食生活指導や栄養指導を行っても耳を傾けることは少ない(根岸 2003)。これらに気づかせるために外的自然との「交感」を、農業体験等を通して実践しているということになる。また、これらは学校教育等を中心に論じたも

のであるが、飽食社会が抱えている問題は子どもたちだけの問題ではない。大人たちも外食、中食等の拡大に伴い、生活が破壊されており、家庭環境の変化過程が戦後の生活史から指摘されている(岸 1996)。しかし、これらは市場主義の進展に伴い、学校や地域それぞれが領域分担の形をとりながら対応してきたが、グローバル化の進展の中で絡め取られる形で現在に到っている。このような流れの中で地域に基盤をおいた生活への振り返りが求められている。そのときには子どもだけが学習すればよいというものではなく、大人と一緒に学習していく必要がある。よって、食農教育は大人の学習場面においても食生活改善や生協運動、消費者運動、地産地消、スローフード運動等とおして人—自然の関係が認識されなければならない。

これらの学習活動は人—社会との関係においても位置づけられる。そこで、実体としての人—社会関係について検討を行う。

3.3 実体としての人—社会関係

食農を実体として捉えるということは社会との関係(人—社会)で捉えるということである。共通見解としてのこれまでの食農教育が人—自然の関係における「作る」—「食べる」という収束状態を指摘した。しかし、これでは食農は捉えきれない。人—社会の関係においても捉えられなければならない。ここでの人—社会の関係は人と人の交流であり、これは「交際」ということになる(今村 2000)。この「交際」は、学校教育等における食教育や農業体験学習の領域での伝承文化や慣習、産業等の理解だけに留まらない。労働や生活に関する振り返りと実践が求められ、知識の習得や技能の獲得としての理解では完結しない。人—社会の関係を情報として伝達されても、労働や生活の振り返りを行いながら実践し続けることは難しい。何故ならば、体験を主とする学習はその場でのインパクトは強いものの、継続させる経験へのステップアップにまでつながらないことが多いためである。コミュニケーションを情報習得における伝達の視点ではなく、人間関係を基盤におい

た学習過程とする対話の視点で捉える必要があろう。これは人—社会関係に限らず、人—自然関係である「交感」概念においても重要な視点となる。これらには状況的学習論において、“知ること”と“活動すること”を一体的に捉える実践が行われている(龍崎 2001)が、ここで重要なのは活動を受動的な体験ではなく、対話集団としての主体的体験のコミュニティを想定していることである。よって、状況の中の学習は子どもの学習だけの問題ではなく、大人の学習においても重要な課題となる。そこには大人・子どもが労働や生活を振り返らない状態を振り返り、これらを乗り越えて自身の取り戻しを協同活動(労働)において取り戻さなければならない(宮崎 2003)。本来、食農は、非経済的(文化的、社会的、人間的)な価値を内在させており、情報の伝達によって伝統が保持されてきたわけではないことに注意しなければならない。よって、食農教育は人—社会関係においても子どものための学習として捉えるだけでなく、大人の学習と一体化した学習として捉えられる必要があるといえる。

3.4 総体としての食農

以上、食農は人—自然：交感と人—社会：交際という領域を深く内在させて成立している。今村氏によれば、交感と交際を総体的に捉えれば人間のつきあいを相互行為と位置づける「交易」ということになる。

教育学においても自然と社会との関係について、人間が己を貫く自然(ヒューマン・ネイチャー)を人間的なものに改造していくこととし、その自然の本性(内的自然)において社会的な存在であり、この本性は社会的関係において発現するとしている点に注目しなければならない。教育はこれら自然性と社会性を統合していくものとされている(堀尾 1989)。よって、教育において交易概念を捉えることは可能であり、現在の社会情勢を捉える点においても重要な視点を提供する。これは、交易概念をふまえた教育の目標が、市場経済の交換価値を進展させていくことに対抗し、人間らしくあるための贈与の視点を提供することになるか

らである。「交換」という経済価値に主眼をおかず、「贈与」という社会的、文化的、人間的価値をも包摂する概念によって教育が再認識されることによって、食農の実践においても、分節されてきた状況を取り戻す機会を得ることになる。交易概念に基づく地域や農村の共同体を再確認していく過程においても、市場が共同を切り壊すことによって成立してきた側面をしっかりと認識しなければならない(神野 2002)。食農に関する教育実践は都市において食を通した消費偏重を農の生産過程をととした総体として捉える機会を提供するのである。そこでは都市農業が地域や教育においても非常に大きい役割を果たすことになる。よって交易概念に基づく教育実践は、自然と社会との関係を地域特性として見定め、振り返っていく行為になる。地域資源管理論の立場に立てば、地域性(非移転性)、連鎖性、非市場性の3要素を保持するのが地域の特性(資源)なのである(永田 1988)。これら3要素を視点として地域への振り返りのための実践を行うことが食農教育において求められる。

しかし、これまでの農業体験学習や食教育は「交感」や「交際」のどちらか、いわゆる人—自然関係か人—社会のどちらかに重点が置かれ、知識習得や技能の獲得に主眼が置かれ、現在も継続されている。しかしここでは知識や体験を排除しようというのではない。体験は自然や社会との関係で時間差を生じて振り返りの機会を提供する。よってその過程の学びと意識を継続させる体制が見直されなければならない。体験後にアンケートをとってどう感じたかが重要なのではない。

4 交易概念に基づく生活の取り戻しと生涯学習の関連

食農教育の実践を継続した学習の中で、更に学校教育だけでなく、地域との連携の中で双方の学習を進展させていくためには生涯学習の視点が必要である。かといって、生涯学習は生涯学習振興法(文部科学省 1990)の中でさえも明確な定義づけがなされておらず、産業振興法的であると指摘されている(鈴木 1992)。生涯学習の捉えは、教

育学が人格の完成を目標としている以上、その人格理解を念頭においたジェルピの提起に注目しなければならない。ジェルピは、学習者を歴史的・社会的・実存的文脈の中で人間を理解することを位置づけている。これは今日における学習と教育の理解の根本に関わるものであり、人間が人間として生きていくための権利は、人間の生活過程全体にわたるからである（ジェルピ 1983）。これらは生涯学習が生活の中で捉えられることを意味しており、連携に基づく継続的教育実践が求められる食農教育に重要な視点を提供する。まさに、教育実践を現代社会における生活の取り戻しと振り返りとして捉えるということになるからである。その生活を生み出す根本的な活動は労働である。といっても経済労働としてのそれではなく、生きがいややりがいを含めた生活関連労働（山田 1999）として捉えられる必要がある。これらは小・中学校に限らず、幼稚園や保育園での体験活動においても遊びを通して、労働への準備段階として位置づけることができる（エリコニン 2002）。これら生活関連労働は、実践者が食農教育を実践する場合、配慮されなければならないことになる。更にこの生活関連労働は地域社会に参加していく過程の中に位置づく。

食農教育実践が、このような状況において位置づくるとすれば、「作る」—「食べる」という一体化した捉えは、生産—消費という市場主義に基づく形態を乗り越えているとはいえず、ここから生活を取り戻すための総体的な活動として捉えることは難しい。生活関連労働を学習するということを内在させる食農教育は、孤立した人間関係の再構築への学習へと展開することが求められる。これらは現代的人権や世代間連携、社会参画やグローバルな視点が必要とされる生涯教育の概念（鈴木 2004）の中で捉えられることによって、現代的意義を見出すことになる。これらは、ESD概念における持続可能な社会構築における視点と重なる概念であると考えられる。よって、環境教育が持続可能な開発のための教育として捉えられる（アジェンダ21）以上、食農教育の射程は生涯学習もふまえた生活を取り戻す学習として捉えられな

ればならない。

ここで検討されなければならないこととして、食農教育における地域での実践や参画の定義を明確にしておくことが必要となる。

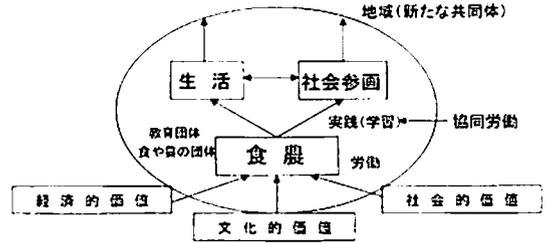


図2 食農教育における生活と社会参画の学習

5 食農教育における持続可能な地域づくり

5.1 実践と社会参画

食農教育における実践とは、生活を取り戻す学習である以上、過程の学習に視点を置いて捉えることになる。これは状況を継続できる学習の場を保障することである。といっても、これまで実践という日本語の一般的な解釈については、人間個人が自覚的に明確な意図をもって行う行為を指すことが多いとされてきた（田辺 2003）。食農教育において実践を定義づけるとき、人間が労働によって外的な自然環境を改変し、モノを生産していく対象化された行為と世界変革に向けた行為の総体として捉え、これを交易概念もふまえて検討することが必要となろう。

人類学における実践の定義に注目すれば、実践概念はより自覚的な決断と反省的思考を備えたものとして捉えており、自覚的あるいは意図的な行為さえも、社会的に構成される慣習的な活動との関係の中に位置づけられている（田辺 2003）。これは知識が社会的に構成される慣習の中で捉えることを意味し、これを実践知と呼び、この状態は知識を操作しているのではなく、知識が活動や労働の中に生きているという見解に立つ。この捉えは食農教育がこれまでの食教育や農業体験学習の収束の見解から、これまでの多様な蓄積を拡大させて社会的慣習や社会への参加まで、その領域に含めることを意味する。これは小・中学校の食農

教育実践を学校内で完結させず、地域社会との連携を進める中で捉えることになる。これは社会慣習が自然や社会の総体の中で生み出され、地域性を持つことを念頭におけば、当然の帰結であると考えられる。

これまで学校教育等は、自覚的・意図的な知の習得のために効率的にカリキュラムを組み、指導方法を技法として発展させてきた。これは効率的に知識を「与える」という問題⁹

を、教育主体—学習主体の関係が維持・管理される中で捉えられる傾向を強めてきた。しかし、「与える」行為はフレイレの指摘する「伝達」(フレイレ 1982)であり、これらを維持したまま学習主体が生きる力を形成していくには限界があるといわざるを得ない。これら「伝達」の手法は、食農教育に関わる地域の指導者にも捉えられているイメージである。

近年では、地域が崩壊し徒弟制も殆ど見られなくなり、人間関係の構築事態が保守的なものとして捉えられている現状が散見される。しかし、新参者の指導は研修指導者による指導や熟練者、会社の上司等による企業内教育(OJT)によっている。ここでは知識や技能の習得が目的とされることが多く、組織に参加するというところに主眼が置かれていない。しかし、状況の中にこそ知識や技能が位置づくと考えれば、活動を体験させればよいということにはならないはずである。まさに実践は組織という社会に参加していくということであり、自身の居場所が本人や他者との間で保障されることが必要となる。

よって、食農教育実践においては主体的に「参加」できる状況や体制を地域全体のものとして保障し、作り上げていくことが重要である。レイヴらは、新参者が社会(組織)に組み入れられ、参加していく体系を「正統的周辺参加」として捉え、新参者のみならず古参者も含めた「十全的な参加」が保障されることが重要な要素としている(レイヴら 1993)。

食農教育の場合、参加形態は人—社会関係のコミュニケーションだけから認識されるわけにはいかない。コミュニケーションは人—自然関係にも

存在するものであり、自然への参加も意識されなければならない。ここでは、交感をとおした直接的な自然への行為であり、農業体験学習では農法がこれらを意識する場として提供する。農法を知識として伝達しては実践知にはならない。地域のあらゆる活動に主体的に参加し、これによって労働を取り戻す過程において農法は捉えられなければならない。これによって地域に根ざした実践が、結果として自然や社会の関係を重層的に捉えることになり、これによってESD概念と食農教育を関連付けて捉えることができると考えられる。

5.2 地域から食農を考える

ここまで食農教育に求められる射程を、ESD概念と生涯学習の概念に基づいて、交易概念をふまえて捉えなおしを試みた。しかし、持続的な地域づくりにおける食農教育の実践は、地域が抱える多様な問題の中で、食と農を再統合するだけでは問題解決につながるものではない。これまで食農の領域は地域づくりにおける役割を強調しすぎた嫌いがある。食農から地域を考える視点は、市場主義経済に絡め取られる恐れを内在させている。これら乗り越える視点が必要となる。これは地域へのパラダイム転換にもつながる視点である。ここで求められる視点は地域から食農を考えるという視点である。具体的には農に関しては、農業を地域の中で考える(永田 1992)ということであり、学校においても地域から学校を考えるということになる。これによってはじめて学校や食農が地域社会づくりに参画していけるようになると考えられる。これらは対話による領域連携の可能性を開き、更に世代間連携も含めた相互学習も促進する。結果として、地域での継続的な学習が展開されるために、生活に関連する学習を基に、地域連携による学習の拡張が求められる。これらは子どものための学習に留まらず、地域を構成する人々が相互に学習が行われることである。元々、大人が地域社会への参画をとおして学習する姿勢がなければ、どうして子どもを学習に導けるのであろうか。地域の問題や子どもが抱えている様々な問題は、子どもを教育すれば解決するものでは

ない。地域に生活している全ての人々が相互に学習し、その中に子どもが参画していくことを保障されることが、食農教育の実践に求められる。

ここでの参画は、ロジャー・ハートの「子どもの参画」からだけではなく、大人・子どもの一体的な学習を、交易概念をふまえた生活関連労働(学習)の過程のなかで人々が意識変容や自己決定(クラントン 2004)していく過程からも捉えられることが重要となる。これらが自然との交感に関する活動や社会との交際に関する活動にそれぞれフィードバックされ、これら総体として生活を捉えることになるのである。結果として食農教育実践は地域の現状に即して伝統や文化の伝承を含みながら、単なる復古主義でなく現代地域社会に即した活動として展開されることに意義がある。

これらの認識に立ってはじめて、学校や地域団体は、それぞれの実践が食農教育での位置づけが明確になる。

6 今後の課題

今回、環境教育におけるESD概念を視野に入れながら持続可能な地域づくりにおける食農教育の可能性を、本質と実体の検討から交易概念を通して、生活や労働の取り戻し学習として再設定した。これらの教育実践には継承性(継続、伝承)が必要であり、これを保障する地域の新たな関係性(新たな共同体)が生涯学習の概念と共に、社会参画まで踏み込んで検討される必要がある。これには学校教育だけでなく、社会教育の領域で行われてきた実践の連携によって模索されなければならず、今後はこの捉え方に基づいて、実践的・実証的研究を進めていく必要がある。

更に、これまでの先行研究の再評価を行いながら、関連領域の実践の位置づけについても検討を行っていく必要があり、これらの体系化を進めていきたいと考えている。

引用文献

朝岡幸彦, 2004, 環境教育の射程(1)環境教育の目的と概念, 環境教育・青少年教育研究第3号, 3-12, 東京農工大学環境教育学研究室.

- エリコニン(天野幸子・伊集院俊隆訳), 2002, 遊びの心理学, 新読書社.
- 藤原勝夫, 1989, 農村的自然のもつ教育力, 農村生活レポート, 27:92-110, 農村生活総合研究センター.
- フレイレ P. (里見実・楠原彰・桧垣良子訳), 1982, 伝達か対話か: 関係変革の教育学, 234-251, 重紀書房.
- 堀尾輝久, 1989, 教育入門, 90-108, 岩波書店.
- 堀尾輝久, 1997, 現代社会と教育, 岩波書店.
- 今村仁司, 2000, 交易する人間, 50-77, 講談社.
- ジェルビ E. (前平泰志訳), 1983, 生涯教育: 抑圧と解放の弁証法, 16-22, 東京創元社.
- 神野直彦, 2002, 地域再生の経済学, 19-44, 中央公論新社.
- 片岡美喜・胡柏, 2002, 農と食をつなぐ学校給食の取り組みと効果: 高知県南国市を事例として, 愛知大学農学部紀要, 47:21-28.
- 岸康彦, 1996, 食と農の戦後史, 216-254, 日本経済新聞社.
- クラントン P.A., (入江直子, 三輪健二監訳), 2004, おとなの学びを創る, 137-172, 風書房.
- 前田健喜, 2001, JAグループの地産地消への取り組みの現段階と今後の展望: 関係性と物語のマーケティングの観点から, 農村と都市をむすぶ, 51:14-27, 全農林労働組合.
- 宮崎隆志, 2003, 協働の社会教育, 社会教育研究, 21:1-15, 北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室.
- 文部科学省, 1990, 生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律.
- 文部科学省, 1996, 審議会答申(21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)).
- 永田恵十郎, 1988, 地域資源の国民的利用, 83-89, 農山漁村文化協会.
- 永田恵十郎, 1992, 農業を地域のなかで考える, 113-141, 農林統計協会.
- 根岸久子, 2002, 学校給食と食農教育: 学校給食の多様な可能性を食農教育に活かすために(今月のテーマ食・農業と教育), 55:392-409, 農

- 林金融 農林中央金庫。
- 根岸久子, 2003, 地産地消の食農教育, 農業と経済, 69: 82-86, 昭和堂。
- 日本環境教育学会編集委員会, 2004, 第14回大会(愛知)シンポジウム 持続可能な未来に向けた環境教育: 国連「持続可能な開発のための教育の10年」との関係において, 環境教育, 13(2): 78-92
- 農林水産省, 1998, 農政改革大綱。
- 農林水産省, 2003, 学校教育における農山漁村体験の推進に関する連携方策調査, 6-7。
- 尾関周二, 1992, 遊びと生活の哲学, 12-17, 大月書店。
- レイブ J.・ウエンガー E. (佐伯ゆたか訳), 1993, 状況に埋め込まれた学習, 1-19, 産業図書。
- 龍崎忠, 2001, 状況に埋め込まれた学習における人間形成観再考: アンダーソン・グリーノ論争を中心に, 中部教育学会紀要, 2-13。
- 埼玉県立農業教育センター, 2002, 埼玉県公立小中学校における「食農教育」に関する実態調査について, 埼玉県立農業教育センター研究紀要, 22: 1-27。
- 佐々木正剛・小松泰信・横溝功, 2001, 農業高校の今日的存在意義に関する一考察: 職農教育から食農教育へ, 農林業問題研究, 37: 84-93。
- 鈴木敏正, 1992, 自己教育の論理, 89-109, 筑波書房。
- 鈴木敏正, 2004, 生涯学習の教育学, 14-37, 北樹出版。
- 田辺繁治, 2003, 生き方の人類学, 8-26, 講談社。
- 宇佐美晃一・永岡恵理子, 2002, 地場型学校給食のもつ食農教育力に関する研究: 福岡県内2小学校を事例にして2002, 38: 63-70, 人間生活科学研究。
- 山田定市, 1999, 農と食の経済と協同, 210-225, 日本経済評論社。
- 吉田一良, 1989, 農村的自然のもつ教育力 生活研究レポート, 27: 1-5, 農村生活総合研究センター。