

「食」の学習にみる地球的視野の獲得に関する考察

—「教材」による包括的な学習の検討をととして—

近 藤 牧 子

序

1960年代から様々な地球的課題の露呈とともに、特に1970年代からその解決を目指した教育活動が発達してきた。それらには、平和・軍縮教育、人権教育、開発教育、環境教育、多文化教育、ジェンダー教育、国際理解教育、グローバル教育（ワールド・スタディーズ）、メディア教育があげられる。これらを地球的課題を扱う教育と総称するならば、その教育活動とは「地球的（グローバル）」課題を必ずしも国家レベルや国際機関レベルの事象として扱うのではなく、むしろ「地域的（ローカル）」、つまり人々の日常的活動における課題解決行動をいかに育むのかといった点を重要視してきている。本稿は修士論文「教育における地球的視野（global perspective）の獲得をめぐる研究」という、先にあげた教育における「地球的」の意味合いを検討し、扱うべき内容そして方法を明らかにするためのものの一部である。

周知の事実となっているグローバル化（globalization）現象が経済、文化において進行する今日、「グローバル」とは地理的・物理的概念に依拠し、「移動の可能性」をもとに捉えられるものだけでは決していない。「グローバル」に対置する概念⁽¹⁾としての「ローカル」活動における「グローバル」への視野の質が、人間個人にとってまた公正な市民社会の構築において欠かせない課題となっているのである。よってこうした教育活動では、課題に即して学校教育の教科分野にとらわれない包括的な学習を肯定している。そして学習主題は身近な問題や日用品などの身近なモノに設定されることが多く、中でも「食」を主題として扱われる場合が多い。それは「食」が人間全てにとって身近であり、文化を反映した存在であるため、「食」に内包される課題の所在が「グローバル」でも「ローカル」でもあるためである。しかし本稿ではさらに踏み込んだ論として、身近な主題を扱うこと自体で果たして「ローカル」活動における「グローバル」を見据えた生き方や課題の解決行動へ促すことが達成されるのかという点を明らかにするための考察を行う。

その理由は以下である。現代社会における食課題とは、人間の最も日常的活動の場である食卓にも緊急的にみられるものでもある⁽²⁾。そして1990年代から確立しつつある「食教育」は、教育現場の「食」である学校給食の問題解決の取り組みや、栄養指導、栄養教育の分野から発達してきた。教育内容を栄養素に特化せず人間生活を全体的に捉える教育活動への発達であるといえる。そこには、「食」をめぐる生活が人間にとってあまりに日常的であるがゆえに、改善の困難性を意識され積み重

ねられてきたという経緯がみられる⁽³⁾のだ。先に述べた「食」に内包される課題の所在が「グローバル」と「ローカル」の両者に存在するといった場合に、地球的課題を扱う教育が身近な主題を扱うという、その「身近」である「ローカル」がいかなる方法で学習者に反映されているのかという点に疑問の余地があるためである。この疑問の余地とは、「グローバル」に関する学習が連帯や共生などといった「広い視野の獲得」や「全人類的倫理性」ゆえの必要性しか認められない可能性をもっている。そしてまた真の、そして緊急性を要する「グローバル」に関する学習の確立を停滞させるのである。

以上の理由から、今回市民団体を中心に地球的課題を扱う教育の「教材」作成され、教育実践に利用されている状況をふまえ、「食」を扱う「教材」自体が包括的学習をいかに反映しているのかという点と、カリキュラムとしての課題を見出すことを目的とする。

1. 学習主題として「食」を扱う意義とは

地球的課題を扱う教育において「グローバル」課題と「ローカル」課題との密接性を学習するために、身近なモノが学習主題とされる。主題設定は学習課題によって決定され、そして学習課題の選択とは本来学習者の興味関心に基づいてこそ生きた学習となるものである。社会教育の場では、そうした学習者による自発的な課題設定が前提とされて進められる。しかし学校教育においては、学習者による課題選択に全てを委ねるわけにはいかない。何をどれだけ学ぶべきかををはかりつつ、設定された学習基準を満たすため、そしてより効率的に学ぶために教科が存在する。

学習主題は学習課題が満たされるものであれば、設定の選択範囲が広いといえる。たとえば課題が「自然にふれることの楽しさや大切さ」を学ぶものであれば、主題を「公園」としても「植物栽培」としても「近くの川」としてもあらゆる学習活動が可能である。よって、逆に主題を「食」としても学習課題はあらゆる側面から見出せる。つまり学習課題との関係の中で主題を設定するのは、その規定関係において学習者であっても教育者であってもそれぞれの興味に基づいた自由がきくのである。こうした主題学習を可能にするため、1998年度に小学校で「生活科」が導入され、2002年度には「総合的な学習の時間」が設置された。これは従来の教科の枠を超える学習の必要性和、学習課題に基づいた自由な、かつ包括的学習活動の必要性から設けられたのである。

「総合的な学習の時間」は、課題設定や主題の設定においても、各学校、各教師、さらには子どもたちによる選択範囲が広く設けられたものである。しかし、北俊夫はこうした時間さえも新しい教科として理解され、実施されているという指摘を行っている⁽⁴⁾。これは、1998年の教育課程審議会で例示された国際理解、環境、福祉・健康、情報がそれぞれ一つの教科として学ばれるような扱いを受けているという指摘である。よって北は、この例示された分野でそれぞれ独立して実践するのではなく、相互に関連させるべきだということも述べている⁽⁵⁾。この指摘は、実践する教師たちに向けられると同時に、学校内外を問わず国際理解教育、環境教育、福祉・健康、情報教育活動自体に投げかけられるものでもある。

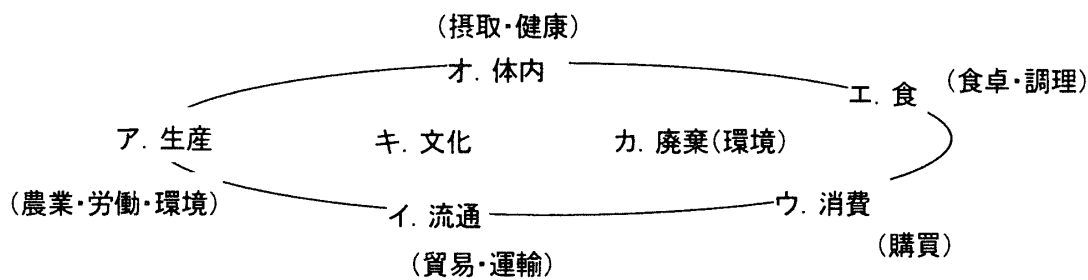


図1. 人間の「食」行動のプロセス的課題

以上をふまえ「食」の主題設定が多いことに加えて、ここで改めて「食」を扱う意義を整理すると、「食」が多面的側面を持ち包括的学習の可能性が高いということと、あらゆる人にとって同様の価値を持つという点である。一点目は、具体的に「食」という分野の広がりには生産、労働、流通、消費、食、廃棄、文化と多岐にわたっている（図1参照）ため、学習課題もあらゆる側面から考えることができる。つまり、「食」を扱う教育と言っても、異なった分野において教育活動が展開されているという特殊性があるのである。たとえば地球的課題を扱う分野においてみられる「食」と栄養学的見地から見られる「食」、農業的観点からの産物としての「食」とでは、同じ主題であっても課題側面が異なる。そして二点目と関わって、それらの側面が全て人間摂取のために存在する「食」であるがゆえに、どの人にも同じような価値があるといえるためである。他のモノである場合、使用する趣向や傾向が存在し、ある人には関わりがあっても、ある人には関わりがないモノだということがあり得る。「グローバル」が「移動の可能性」に伴う一部の人に関わりがあると捉えられがちであることを否定するためにも、「どの人にも密接に関わりがある」ということが重要なのである。

2. 地球的課題を扱う教育における「食」

地球的課題を扱う教育において「食」は、図1のア、イ、ウの側面である流通や生産を主とした背後のシステム、そしてその過程に含まれる労働、環境などの課題を主に扱っている。これは、「モノを通して世界を見る」という手段的方法でもある。藤原孝章は、そうした「食」からの課題の捉え方を食品別に問題事象やアプローチなどで整理している⁽⁶⁾（図2参照）。

形態について「プランテーション型」においては、身近な食卓の背後にある、不公平な貿易構造や南北間の経済格差がみえてくる。食卓の豊かさと過剰さや輸入食品の安価な消費の背後にある世界とのつながりに気付く⁽⁷⁾とされる。また、「開発輸入型・現地契約型」も、同じように食材の背後にある環境問題や労働の相互依存の世界が見えてくるとしている。そしてこれらのアプローチを「フード・コネクション型」としている。「グローバル型」の食料からみえてくる世界は、「途上国」地域における主食が「先進国」では飼料に使用されるなど、世界全体では余りある食料が平等に分配されないといった食料の背後にある貧困や飢餓の世界が見えてくる。食べものこそまず第一義的に必要とする世界があるという意味で「フード・ファースト型」アプローチとされている⁽⁸⁾。また、「セーフ・

輸入食品	バナナ, 紅茶, コーヒー など	エビ, 野菜, ウナギ, 梅干, 枝豆, 松茸, 加工・冷凍食品など	牛乳, 大豆, 小麦, とうもろこし, コメなど
形態	プランテーション型	開発輸入型, 現地契約型	グローバル型
問題事象	南北問題	環境問題	食料安全問題 飢餓貧困問題
輸出国・地域	欧米諸国の旧植民地地域	現在の開発途上国（アジア NIES, ASEAN, 中国）	先進国（アメリカ合衆国, オーストラリア, カナダ）
アプローチ	フード・コネクション	フード・コネクション	フード・ファースト セーフ・フード

※（『テキスト国際理解』p 87 より抜粋）

図2. 輸入食品からみえる世界（食べ物と私たちの関係）（藤原）

フード型」とは、残留農薬の問題や日本の食料の外国依存度の高さなど、安全性や食料確保の安定性について考える視点である。

以上のように問題事象として4つあげられているが、「教材」に扱われる際に食品別に課題分類ができるかという点必ずしもそうではない。実際にエビに関してもマングローブ伐採といった環境問題として扱われるだけでなく、現地の人は輸出品の廃棄物であるエビの頭と尻尾を子どもが売り歩いているという南北問題の側面を焦点化する場合もあるのだ。しかし食品のタイプ別としては、バナナ、コーヒーなど単品で扱われるものと、エビや野菜など加工食品として扱われるもの、そしてコメ、とうもろこしといった食料安保の問題として扱われるものというタイプに区分され、それぞれ共通しつつも異なった問題を抱えることは事実である。

3. 開発される「教材」の教育的な位置付け

本稿で扱う「教材」は教育手法を使用し、楽しくかつ実感を伴うことと学習者の学習過程への参加に重点を置かれる学習形態（参加型の学習）がとられる。対象を子どものみ、大人のみといった年齢による区別を特別に行わず、実践現場も学校、職場、社会教育現場など多様に想定されて作成されたものである。教材研究は、特に教育方法学で学校のカリキュラム研究として行われる。よって、このように年齢や学校の内外を問わない「教材」が教育的にどのように位置付けられるのかを明確にするために、まずは教材の概念整理を行う。

教材とは、広義には授業に用いられる可能性のあるあらゆるものが素材となり、それを選択して教科課程の中に位置付けられた文化価値や生活経験が教材として捉えられる⁽⁹⁾といわれる。しかし、より具体的には教育内容や教具などとの関連で定義される。藤岡信勝によれば、教育内容や教具と組み合わせ「教材」にしたり、個別の意味を持たされる場合もあるとされる⁽¹⁰⁾。より簡潔に述べると「AでBを教える」という構想が生まれたときにAが教材にあたるともいえる。そしてこのAは、「教具」である場合も「教育内容」である場合もあるとしている。しかし、安彦忠彦は例外的なもの

を除いて、「教育内容」と「教材」とは原則的に区別するものとしている⁽¹¹⁾。それは「教育内容」が「文化内容たる観念、概念、図式、映像、論理、感覚、技能。価値などの中から、教育的意図のもとに、教育的価値をもつものとして選択された内容」であり、「教材」とは「教育内容を子どもに効果的に学習させるために用いられ、工夫された教材である」とされる。また安彦は「どちらに入るか迷うものもあるが」「教材」「教具」も区別されるとしている。

本稿の「教材」は、特定の子どもたちに対する担当教師が作成したものでも、学校の授業用のみに作成されたものでもない。特定の内容を教育実践してもらうためのモデルとして作成された「教材」を扱う。よって、ここでの「教材」とは安彦によって定義された「教育内容」や「教具」と区別され、教育目的を達成するために用いる具体的媒介物を主に「教材」と呼んでいると言える。しかし、実践するには対象者の状況をふまえる「教材」であるため、結果としては、具体的媒介物をどう利用するかという点を含めて「教材」と呼んでいる場合もある。その点については、安彦による教師の立場から見る教材の分類がわかりやすい。

一つは、I教材（Indefinite Materials）もう一つはD教材（Definite Materials）とされる（図3参照）。端的に述べてしまえば、前者は授業展開に方向性は持っているものの、学習内容自体は学習者たちにある程度委ねられる。よって、授業に臨んでみて展開が決定される部分があり、その教材からどれだけの教育内容を引き出すかや、指導技術を独自に創り出すといった実践者（教師）の役割が大きくなる。後者は、指導技術も一般化されており、かなりの度合いでマニュアル化されているため、教材自体はすでに何を学ぶべきかを含めて完成しているものである。よって完成度の高いものであるためには、前者とは反対に教材自体の研究が主となり、教育内容そのものの研究が副となるとされる。ここで扱う「教材」は前者に属すると思われる。これは「なる教材」として素材を用意し素材を加工して準備するが、ここでの「教材」の大半が授業にのせる段階では変化し授業に載せてみて初めて教材になるものである。「指導技術として、その教材を解釈する技術が基本となり、その上で子どもの解釈活動を深めたり、広げたりするための、子どもの思考や発言を組織化したり、明確化したり、方向付けたりする、主としての発問の技術が要請されよう。⁽¹²⁾」と述べられているが、まさにここで扱う教育「教材」の実践者に求められていることである。特に発問の技術という点では「教材」の進行役は

D 教材	I 教材
ある教材	なる教材
教師の役割が小さい	教師の役割が大きい
教材自体の研究（吟味と開発）が主	教材自体の研究はあまりされない
教育内容そのものの研究は副	教材からどれだけの教育内容を引き出すかが主
指導技術が一般化されている	指導技術は独自のものをつくりだす

※（安彦忠彦『現代授業批判の展望』より作成）

図3. 安彦によるD教材とI教材の性質比較

「ファシリテーター（促進者）」とされ、一定の技術を要するものが多い。「教材」それ自体にいくつかのマニュアルが用意されていたとしても、それはあくまでもモデルであり対象者の活動や実践者の指針によって変化することができるよう、もとより意図して作成された「教材」なのだ。

D教材とI教材は独立したものではなく、カリキュラムとしての流れを見込んだ教材であるならば、双方の形式がとられることもあり得るであろう。また、「教材」そのものに実践者が学ぶことのできる情報が整理され、実践者への「教材」としても充実していることが望ましい。「教材」が教える専門性を持つ実践者に利用されるよう設定されているとすると、学習対象者に適合する形式を構築することは、ある程度実践者へ委ねられる。よって、教育方法の提示と同様に、前提となる教育内容の情報が整理されて提示されているのか否かもまた「教材」の質として問われるものである。

4. 地球的課題を扱う教育の食に関する「教材」検討

地球的課題を扱う教育の中で、「食」を扱った「教材」作成が活発に行われているのは、開発教育や環境教育関連の市民団体においてである。食料の自給率が低く、国外依存が高まる日本において食料の生産、流通過程が南北問題や開発問題を促進させている現状と、国内外を問わずその大量生産、安定生産と不可分である農薬散布や化学肥料の投入の問題とそれによる土壌・大気汚染の問題、そして廃棄の問題などに関わりが深いためである。作成作業には教員や社会教育関係者、主婦、栄養教育者、学生などが携わっている。また海外で作成された「教材」を日本版に改訂したものもある（図4参照）。キャンペーンとして作成された「教材」もいくつかみられたが、キャンペーンと教育の性質的相違を考慮し今回は扱わなかった。まずは扱った「教材」（図4-I）についてだが、A～Fはいくつかの単元が組み合わされ、プログラム化されているものである。G～Kについては、一つの単元としてあり、それを一連の学習の中で行う際に、全体の中の位置付けに関しては実践者に委ねられるタイプのものである。この場合、利用する上でいかにプログラム全体の位置に据え、その学習結果をいかに次の学びへとつないでいくかを実践者が自覚していることが望ましい。よって、「教材」としては、学習空間に使用するための情報のみならず、たとえばCのように実践者がいくらかでも融通をきかせられるような情報と分野の広がりをもつことは「I教材」としても優れていると思われる。その理由は、地球的課題といった現在進行形の具体的な事象に焦点をあてて学びを構成する際に、実践者側に整理された情報を提供することもまた、「教材」にできる重要な役割であるためだ。Kは読み物であるが、他の「教材」と組み合わされていることもあって取り上げた。

次に検討要素のⅡ～Ⅵについてだが、今回Ⅱを中心に図1のA～Kのどの要素が扱われるかに着眼しつつ整理した。Ⅱ～Ⅳは「教材」の学習ねらいや特徴を整理するためにまとめた。Ⅴは厳密に区分することは困難であるが、「教材」を使用する際に各々強調されている要素を分けた。Ⅵは図1のE、オ的観点から設定した。教育活動に学習者の自己や自己生活の意識化に関わる活動として何が含まれているのかに着眼するためである。主体化の活動とは、生産や流通という学習者の不可視的課題を学ぶ上で意義があるという点と、自分の体や生活といった現代的課題について考えるために意義がある

図4. 開発教育・環境教育における「食」に関する「教材」の特徴

	I 教材名・作成者	II 学習のねらい	III 特徴	IV 使用する教育方法	V 関連する教育領域	VI 自己（学習者）を主体化する活動
A	『たずねてみよう！カレーの世界』 開発教育協議会	<ul style="list-style-type: none"> * 食文化の多様性を知る * 食文化の成り立ち（気候風土宗教など） * 食文化を調理して体感する 	<ul style="list-style-type: none"> * 気候と食文化の形成に力点 * 入手容易となった本格スパイスを使用した調理 	クイズ／グループ分け／ディスカッション／調理	家庭科、開発教育	自分の家のカレーを記述し、比較する（自己＝食する者）
B	『一杯のコーヒーから考える世界の貿易』 開発教育協議会	<ul style="list-style-type: none"> * 「南」の生産地の現状と世界の流通の仕組みを理解する * 低開発のしくみ * 世界貿易の問題点 * 消費者にできることをさぐる 	<ul style="list-style-type: none"> * 生産シミュレーションの金銭的な動きが綿密に計算されるようになっている 	クイズ／ディスカッション／シミュレーション／ロールプレイング／プランニング	社会科、算数（取引の収支を計算する）、開発教育	「ふりかえりのポイント」として個人的なコーヒー消費への考察が提示されているにとどまる
C	『パーム油のはなし』 開発教育協議会	<ul style="list-style-type: none"> * 生産地の現状を知る * 南北、開発問題構造の理解 * 消費者生活のつながり、何ができるか 	<ul style="list-style-type: none"> * パーム油のデータが豊富であり、「使用者への教材」でもある * 「地球にやさしい」と銘打たれる真偽を見極めるメディアリテラシーの要素がある 	クイズ／調べ学習／ロールプレイング／フォトランゲージ／紙芝居、ゲーミング	社会科、開発教育	消費者としての具体的行動プランを考える（自己＝消費者） 自分の人生・生活表の作成（児童労働との比較に使用）（自己＝人生比）
D	『マジカルバナナ』 地球の本	<ul style="list-style-type: none"> * 生産国で起こっていることとの理解 * 流通経路の理解 * 「買う」「食べる」という行動が世界のどんなところに影響しているのか 	<ul style="list-style-type: none"> * 実際の購買行動に働かせる消費教育要素がある * 生産地の地理的データが充実している 	クイズ／カードゲーム／フォトランゲージ／ロールプレイング／ランギング	社会科、消費者教育、開発教育	消費者として果物を買うときにどう考えるかのランギング（自己＝消費者）
E	『フード・ファースト・カリキュラム』 “Food first curriculum : an integrated curriculum for Grade6” ローリー・ルービン Institute for Food and Development Policy	<ul style="list-style-type: none"> * 批判的、自立的思考をする * 世界形成に関わる主体的人間となる * 集団での課題解決と意思決定を実際にする * 食糧問題に関心を持つ * 食糧システムを認識する * 食糧の要因を理解する * 飢えの問題解決と食糧システムの変革を考える 	<ul style="list-style-type: none"> * 異文化学習、農、流通、店、開発途上国の飢え、自国（米国）の飢え、行動に移せることの可能性をさぐるといった多岐にわたった大型の教材集 * 協力といった学びのための資質の重視 	調べ学習／シミュレーション／ロールプレイング／ディスカッション／クイズ／プランニング／ワークシートを用いた作業学習／調査学習（実際にアンケートをし主題を）／人形劇／歌	社会科、理科、算数、言語表現能力（関連する教科、領域、能力・技能として明記）、音楽、開発教育、消費者教育、栄養教育	朝食の献立を作り、実際に食事する

F	『FOOD—食べ物から考える環境教育ガイドブック』 エコ・コミュニケーションセンター	<ul style="list-style-type: none"> * 流通経路 * 廃棄経路 * 安全性 * 生産者の暮らし * 「南」の国の人たちとの関わり 	<ul style="list-style-type: none"> * 「市販のお弁当」など、「食」の扱い方が実際の日本の生活実態に訴えかけるもの 	デイスカッション／ランキング／ブレインストーミング／ロールプレイング／シミュレーション	家庭科、社会科、開発教育、環境教育、栄養教育、消費者教育、生物、算数	自分が日々の食べ物として、どのような食べ物が食べたいかを問う導入（自己＝食する者）
G	『チョコレートゲーム』 “The Chocolate Game: New Fair Trade Edition” Leeds Development Education Centre	<ul style="list-style-type: none"> * 輸出入作物が生産国・消費国の4家族にどのような影響を与えるのか * 貿易システムの不公平さを実感し、フェアトレードの持つ意味を考える 	<ul style="list-style-type: none"> * フェア・トレードとはいかなるものかを学ぶ * 国内（イギリス国内）の貧富の差にも焦点化される 	ココア取引にかかわる4カ国9家族を想定したシミュレーション、	社会科、開発教育	
H	『世界からやってくる私たちの食べ物』 “The world in a supermarket bag” OXFAM	<ul style="list-style-type: none"> * 食べものは世界各国から運ばれてくることを知る * 貧しい国との関連 * 値段の高低はなぜおこるのか 	<ul style="list-style-type: none"> * 食べものを商品とした実態を知る * この教材を活用するための例示や教育的要素が明記されている 	ワークシートを用いた作業学習	社会科、開発教育	
I	『マクドナルド化する社会ゲーム（試作版）』	<ul style="list-style-type: none"> * マクドナルド化した社会を体験 * 貿易・環境・貧困と私たちの消費活動とのつながりに気付く 	<ul style="list-style-type: none"> * ファーストフードとスローフードの店の経営状況をあらゆる立場の人を想定して体験する * 消費者教育的要素 	ランキング／ロールプレイング／シミュレーション／デイスカッション、	社会科、消費者教育、開発教育	
J	『食べ物から世界が見える』 地球市民アカデミア	<ul style="list-style-type: none"> * 食べ物がある国から輸入されていることを知る * 食べ物の生産状況を知る 	<ul style="list-style-type: none"> * 食材の絵カードとそれに関する情報が記載されているカードをあわせると、裏に輸入元の国の形が形成されるキット 	カードゲーム	社会科、開発教育	
K	『ミナーブランテーションで働くある少女の物語』 INSAN&Child Workers in Asia Support Group 編、	<ul style="list-style-type: none"> * 南北問題、労働問題 * 生産者の実態を知る 	<ul style="list-style-type: none"> * マンガならではのリアルな描写により、労働の苛酷さを訴える * Cの中でも児童労働の教材として使用 	読み物	社会科、開発教育	

※1) II, Vは教材に明記されているものに筆者がより詳細に加えたものである。

※2) 出版年、訳、発行などは以下である。A, 2000年B, 1999年C, 2002年D, 1999年E, 1993年ERIC国際理解教育・資料情報センター訳／発行 F, 1998年 G, 開発教育協議会『開発教育ニュースレター』88号2002年12月pp 10-11掲載 H, 1996年, 神奈川県国際交流協会訳／発行 I, 開発教育協議会『開発教育ニュースレター』第92号2001年8月pp 10-11掲載 J, 1997年 地球市民アカデミア K, 1999年サワラワキキャンペーン委員会発行

という二点が考えられる。一点目が図1のア～エ的観点であり、二点目がエ，オ的観点であるが，その二点に共通する教育活動の意義として主体化をとりあげたのである。共通していることで，地球的課題を扱う教育における「食」を主題とした学びは，「食」の現代的な食生活課題をどのように位置付け，学びの対象としているかを考察しやすくなる。「ローカル」的食生活の変容を目的のひとつに持つ点では，栄養教育から発達している食教育と地球的課題を扱う教育に相違はない。しかし先に述べた栄養の分野における生活改善の困難性による蓄積から学ぶことができるのは，やはり対象としてではなく「食」と自己とのかかわりにおいて課題認識をする必要性があるということである。そこにおいて主題として「食」を扱う意義を活かせるのか否かの鍵があると考えたためである。

図4から，図1にみられる課題側面と「教材」内容の関係を図5に整理した。文化学習を焦点化しているAを除き，ア～ウの課題に学習ねらいが含まれている。大型のEに加え，環境に関するFが多面的な学習課題を扱っている。一方で，オ～キ課題が扱われているのは少なく，特にカに関してはア～ウと関連付けての学びがほとんど見られない。地球的課題を扱う教育であるため，学習ねらいや内容がア～ウに重点化されてしかるべきだが，主体化の意義の第一点目と絡み，扱わないのであっても主体化する作業がどれほど含まれているかという点，学習の主流に組み込まれているのはA，C，Dにとどまっている。

結

ここで扱った「食」の「教材」は，フードシステムに含まれる抑圧的活動，食料の国を越えた相互依存の強さ，そして「食」と文化の深い関係性を主に焦点化している。そして学びの楽しさを基本に据え，意見交換や参加型の活動を通して学びの態度や解決行動を育む学習活動を提供するものであった。3で述べたように，「教材」が実践されてはじめて教育内容が明らかとなるため，本来実践事例から考察するべきであるが至らなかったため今後の課題としたい。明らかとなったことはそうした知識の獲得をめざすうえで，学習者自身の「食」とのつながりについての主体化を促す作業というものは

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
ア		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
イ		○		○	○	○	○	○	○	○	
ウ	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
エ	○			○	○		○		○		
オ						○					
カ					○	○					
キ	○					○					

図5. 開発・環境教育「教材」に扱われる食の課題的側面
※) ア～キは図1参照。A～Kは図4参照。

あまり含まれていないということである。地球的課題の包括的学習を肯定しつつも、主題の課題側面に若干偏りがみられた。

確かに「食」の背後にある不可視的なシステムや状況に対して、学習者に関心と理解を促すための教育方法を試行錯誤した実践が必要となる結果、方法に工夫を凝らした「教材」がつくりだされているといえる。しかし、「食の教育も、それが学校でも、家庭でも、意図的、計画的教育への工夫ばかりでは達成されないものも多いことを考える必要性がある」⁽¹³⁾ という指摘があるように、「食」という人間生活の中枢をしめる内容を学習する場合に、ワークショップという方法に頼った単元的な学習だけでは達成されることができない内容や、一度の完結的な学びでは獲得されないものがあるのは自明である。たとえばシミュレーションで「もしも自分だったら」と考えるきっかけを設けたとしても、直接的な自己の立場と考えを反映させる活動が意図的に含まれているものは多くない。

地球的課題を扱う教育がなぜ「食」を主題として学習するのかといえば、生産や労働、消費状況に課題が存在するためであることはいうまでもない。そして人間の文化的土台であるため「食を通して」世界を学ぶということが可能となる。しかし「人間にとっての食」を学ぶこと自体の目的が薄く、関連のある「グローバル」と「ローカル」のつながりや相互依存性を知るという目的が強い。そしてそのつながりとは主に流通によるものである。繰り返すが、食課題とは背後に潜む構造的課題のみならず、学習者自身の身体や精神の課題と密接であり、家族や日常的活動を共にする人間の関係、そして生活を問われる課題である。栄養という身体・精神的課題から包括的学習の必要性が認識され始めている栄養学の分野においては、図1のカからさかのぼる形でアやキの課題まで見据えた教育活動が視野に入れられつつある⁽¹⁴⁾。しかし、地球的課題を扱う教育分野においては、人間にとって「食とは」「食生活とは」を根本的に問う教育活動は含まれないものが多い。よって、主題として「食」を扱うことが十分に生かされきれていない。

可視不可視を問わずにこれほど広く、かつ緻密に関係が張り巡らされ、当然のごとく目前に並ぶ商品がグローバル化し、国内の政治経済を含めた農業事情もグローバル化の波と闘っている現状のある今日、流通の背後にある不公正な事実を焦点化した学習だけでは解決行動の腰は重いままである。加えて実態さえとり扱われないこととは、目の緊急的な「食卓」や栄養といった個人の抱える日常的課題と地球的課題の結びつきが学びに反映されていないことと無関係でない。

主題としての「食」そのものは誰にでも身近であり、かつ生命を構成する人間の根源的な主題となりうる。しかし、これを扱うだけで「グローバル」と「ローカル」のつながりをもった学びは達成されるというのは安易である。日常的な食卓や栄養的な課題を置きざりにした「食」学習が効果的とはいえない。それは、栄養学的な分野からの教育的取り組みを概観することによってより明らかとなるが、それについてはまた別の機会にしたい。

注(1) 「対置する」とは「グローバル」「ローカル」概念が普遍的に対置していることを意味しているのではなく、「それぞれを区別して説明する場合の」という意味に限定して使用している。詳細は拙稿「教育で扱われる

「グローバル」の課題検討』『早稲田大学教育学研究大会紀要』第4号、2003年を参照されたい。

- (2) 前園宏子・小原恭子「進行する子どもの危機—保育園における幼児食のあり方を探る」（安達生恒・大野和興編『食をうばいかえす！』有斐閣 1986）、高山英男「子どもの食生活の構造変化と健康の課題—ファーストフード状況がもたらしたもの」（教育と医学の会『教育と医学—特集・食と健康教育』慶応大学出版会 2001）、朝日新聞社発行『AERA』2002年2月号など
- (3) 今回詳細に述べるのが紙面の都合上できないが、概して栄養指導から栄養教育へ、そして食教育へと、それぞれの分野は残されつつ発達する動きがみられる。特に指導から教育へと意識されたのがみられるのは、対象者を受動的から能動的な存在へと捉えなおし、カウンセリング的な手法やグループでの参加型の学習方法などの教育方法に配慮がされつつある点である。
- (4) 北俊夫編『「総合的な学習」の課題づくり』明治図書 2001
- (5) 前掲『「総合的な学習」の課題づくり』
- (6) 米田伸次・大津和子・藤原孝章・田中義信『テキスト国際理解』国土社 1997, p 87
- (7) 前掲『テキスト国際理解』p 86
- (8) 前掲『テキスト国際理解』p 88
- (9) 有田嘉伸「社会科の授業設計」伊東亮三編『社会科教育学』福村出版 1996
- (10) 藤岡信勝「教材を見直す」p 156『教育の方法3—子どもと授業』岩波書店 1987
- (11) 安彦忠彦『現代授業研究の批判と展望』明治図書 1983, p 110-111
- (12) 前掲『現代授業研究の批判と展望』p 139
- (13) 江原絢子「食の伝承・教育・情報」江原絢子編『食と教育』ドメス出版 2001, p 247
- (14) 足立己幸によれば、2001年国際栄養学会において地球規模での貧困問題やジェンダー問題の緊急的課題解決が議論されたとされる（「栄養指導から食の学習・環境づくりへ—国内外の多様な実践に学ぶ」江原絢子編『食と教育』ドメス出版 2001, p 160）。