

# 食と農をめぐる環境教育における学習主体に関する一考察

－ 不可視化される農民を学習主体として位置付ける意義とその可能性 －

鹿児島大学生涯学習教育研究センター 酒井 佑輔

## 1. はじめに

本研究では、「つながり・関わり」<sup>i</sup>の再構築をめざす食と農をめぐる環境教育研究において、農民を学習主体として位置づける意義について述べる。また、農民が学習主体として不可視化される要因として、食と農をめぐる環境教育が依拠するところの「発達の教育学」と不可分に結びつく「労働」概念について述べる。最後に、彼らを位置付けるための「他者」を通じた「生きがい」の発見という視点の有効性について仮説的に論じる。

日本環境教育学会において食と農をめぐる環境教育が本格的に議論されるようになったのは、2004年10月の「特集 食と農をめぐる環境教育」であろう。この特集は「食の疎外」や「農の外部化」などの食料問題を鑑みて、従来の学校教育における「食べもの」に関する教育では、人間環境という視点と「生産」（来し方）から「消費」（行く末）までを一体化した形で考えさせる学習が必ずしも十分ではなかったとの問題意識にたったものである。以上の問題意識を踏まえて鈴木が提唱した「食環境」は、そもそも『生産』段階から『消費』段階までの全体を視野に入れ、その間に『人間環境』としての直接・間接に『関わり』をもつ事象の総体（鈴木、2002, 2007）であり、食環境教育を「生活・食環境を軸に人間環境やそこにみられる環境問題への関心、理解を深め、より望ましいライフスタイル、大きく

は文明のあり方を考え、それを実現する能力・態度・実行力を身につける活動」としている。「食環境」は山下（2004）の論じるように、環境教育そのものが「かかわりの総体」としての環境を扱う学問であるからこそ、「食」をキー概念として「関係性」や「つながり・関わり」を問い直し再構築するという、環境教育本来の課題認識が踏まえられた結果だといえる<sup>ii</sup>。

食と農をめぐる環境教育実践は、学校教育にとどまることなく、地域住民らも巻き込みながら多様に展開されている（野村、2009a, 木島、2009ら）。最近では、農業・農村を活用した環境教育の充実に関する報告を踏まえ、活用対象としての農業・農村にとっての環境教育の意義を論じる諏訪（2012）の報告がある。環境教育としての食文化教育の立場から「農業の外部効果を学ぶ重要性」（杉本、2011）も議論されており、「つながり・関わり」の再構築を目指すという文脈とは不可分のかたちで、食と農をめぐる環境教育への関心は高まりつつあるといえる。

しかしながら、食と農をめぐる環境教育において、学習主体として農民を踏まえた研究は少ない。例えば杉本（2011）は、農業資源の利用対策や生物多様性の保全機能などの農業の外部効果を学ぶことは、山下（2004）が提案する食文化教育の内容的構成要件（食育・生業・歴史伝統・食糧保障）を網羅的に充足させる要素を持つとして、「食」における「かかわりの全体性」<sup>iii</sup>を回復するために意義があると述べている。しかし、この学習主体は「農業を通じた食料生産に携わらない消費者」（杉本、2011）と定義されている。他の食文化教育に関する研究では位置づけられているのかもしれないが、本論に限って言えば、農民を学習

<sup>i</sup> 「つながり・関わり」の回復は近年多様な教育学研究の領域で論じられている。松葉口（2009）も述べているように、消費者教育でも「つながり」を意識した取組みは多い。例えば、後藤（2012）は「従来の消費者教育において重視されてきた消費者の立場や利益だけではなく、安心・安全な商品の生産にかかわる生産者の立場や利益にも配慮した消費の在り方」に着目し、消費者と生産者のつながりを生かして学ぶ視点の必要性について論じ、愛知県の「コープあいちの産消提携委員会」の実践を分析している。

社会教育学研究においても「つながり・関わり」の重要性は議論されている。『月刊社会教育』2012年5月号では、「つながり」と「関わり」が解体している状況を顧みて、岩川は対談の中で自分自身の枠組みを問い直し、人間の学びが生起するコミュニケーションの必要性と、そのための人々の価値や関係の編み直しが可能で「社会実践」ができる場の重要性を指摘している。社会教育実践としては、地域の人と人、人と自然（環境）などの「つながり」を取り戻し、それを「日常生活」と結びつける手島（2010）による福生市公民館での食育講座の事例などもある。

<sup>ii</sup> このように食と農をめぐる環境教育の原論研究も盛んになる一方で、上記の「食環境教育」や、「食農教育」「食育・農育」「食文化教育」等の用語の氾濫が目立ち、概念整理が行われていないのも事実である。本議論に関しては、環境教育の文脈から食を考える際の独自の専門用語を確立し、共通理解をはかることが得策ということから、複雑化した食環境を踏まえた上で食育の上位概念として「食環境」の必要性を論じる小野瀬（2010）の意見もある。

<sup>iii</sup> 杉本（2011）は「かかわりの全体性」でも主に「社会的・経済的リンク」（鬼頭、1996）の回復に資すると述べている。

主体とする文言は見られない<sup>iv,v</sup>。

杉本 (2011) は、「食」に関する自然と人間との関係性の様態は動的であるとして、その変化を踏まえた適切な要件は今後検討の余地があるとも述べている。しかし、もしもこの関係性の様態が地域性や風土、歴史性により規定され、動的に変化し続けるという意味であるならば、その変化させる主体やその変化自体として農民の位置づく余地はある。つまり、杉本による「食文化教育」における適切な構成要件を考える上でも、学習主体として彼らを考慮する意義があるのではないだろうか。

また、食と農をめぐる環境教育では、農業の抱える問題の解決を目指す実践も散見されるなかで、その解決の主体や学習主体として農民を位置付けずに「つながり・関わり」の再構築が可能なのかも問う余地があるだろう<sup>vi</sup>。農村と都市の相互交流の必要性 (野村, 2010ab) や「食と農をつまみ食的に表面的に一体化した実践の展開ではなく、生活を振り返り、行動に結び付けていくために学校教育や生涯学習・社会教育双方に、関係者すべての相互学習実践が展開される必要がある」(野村, 2009a) という主張に食と農をめぐる環境教育が拠って立つならば、その「関係者すべて」に農民が位置づけられたうえで相互学習実践が展開さ

れてこなかった理由と、彼らを学習主体として位置付ける意義も論じる必要があるのではないだろうか。

そこで本稿では、まず農民と農業の空間的・時間的特性を踏まえたうえで学習主体として農民を位置づける意義について述べる。そして、彼らが論じられずに不可視化される一要因として、食と農をめぐる環境教育の「つながり・関わり」の範疇としての「発達の教育学」と不可分に結びつく「労働」概念の特徴を明らかにする。最後に、「つながり・関わり」における「他者」を通じた「生きがい」の発見の可能性を仮説的に示すことにする。

## 2. 学習主体として農民を踏まえる意義

### 空間軸における人や自然との「つながり・関わり」

学習主体として農民を位置づける意義の1つに、空間軸における人や自然との「つながり・関わり」を問いなおす場の醸成があげられる。食と農をめぐる環境教育で農民を学習主体として位置付けることによって、親子や学校関係者らと農民の学習関係はさらに豊かになる。また、親子や学校関係者らの学習を農民の学習からとらえることによって、「つながり・関わり」の再構築をうたう食と農をめぐる環境教育実践の改善も考えられる。

農民を学習主体として位置付けることは、彼らが抱える農業問題や学習課題を可視化・共有化しやすくなることにも関わってくる。それは「食の疎外」や「農の外部的化」などの食料問題を課題として掲げる、食と農をめぐる環境教育の実践をさらに豊かにしていくことにもつながる。

農民を学習主体としてとらえる意義を補完するものとして、阿部 (1997) が述べた田村仁左衛門吉茂による「教養」の育まれ方が示唆に富む。吉茂は『農業自得』『吉茂遺訓』を書き残した幕末・明治初期の篤農家であった。ただし、吉茂は若い時に寺子屋へ行くよう勧められながらもそれを断り、算術の勉強も断って農業一筋に働き、多くの農民との付き合い・共同労働に従事し篤農家になり得たのである。阿部 (1997) はこの吉茂の教養について、個人の経験のみから得た教養ではなく、農業等を通じた共同作業による教養であったと述べている。

より具体的な学習への知見を提供しているのは、守田 (1972, 1976) による「農法」の考察である。守田にとつての農法の基礎条件は、農民生活の中で育まれるものであ

<sup>iv</sup> 農民を学習主体として位置付けているのは、グリーン・ツーリズムの現代的課題を踏まえたうえで、農業組織の発展過程だけではなく、その経営主体の学習に注目し整理を行った野村 (2010a) の研究がある。野村 (2010a) は、グリーン・ツーリズムを実施する農村の住民と都市住民との交流を通じた、個々の経営体による農業経営転換過程と組織発展の過程を学習の視点から整理した。そして、村落研究の研究蓄積を踏まえてグリーン・ツーリズムが農村を消費する実体を指摘し、農業を単純に消費するだけではない、都市と農村による連帯交流の必要性を述べている。また野村 (2010b) は、農村型・都市型コミュニティの持つ排他性を踏まえたうえで、広井の『コミュニティを問い直す』(筑摩書房, 2009) を引用しながら「有限性」と「多様性」を踏まえた「人や自然とのつながり方」の方法論を示唆的に述べている。

<sup>v</sup> 本研究以前にも、野村と佐藤 (2007) は、参加者としての親子 (大人と子ども) の学習過程を踏まえた上で、農業体験が子どもの教育の手段としてだけではなく、大人の教育としてもその機能を発揮する点を明らかにしている。しかし、紙面の制約等で論じ切れなかったのかもしれないが、本実践では農業体験を受け持った農民が学習主体として論じられていない。野村 (2009a) が総説を担当した日本環境教育学会「食と農をめぐる環境教育『食・農(生産・消費)』一体化の流れと教育実践の課題」においても、学習主体として議論されるのは教師や親子が主である。生産者教育のくんだりで農家子弟に関して述べているものの、農業体験や農地を準備する農民が学習主体として位置付けられた議論はなされていない。

<sup>vi</sup> 昨今では、農業の景観保全機能が積極的に評価され、景観保全対策を実施する自治体も多い。しかし、棚田保全には水漏れを防ぐ畔塗りや草払いなどの重労働が増える現実を伴うため、高齢化を迎えた農業者 (労働者) による生活や農作業の重荷となる場合があるものの、それが考慮されない現実がある (南日本新聞朝刊 2012年04月02日p.18掲載)。以上の事例は、農業における「農民」が不可視化されるために発生する課題であるといえよう。

り、農民たちが土とのあいだにつくりあげてきたものである。守田の論述で特筆すべきは、農法が意識・確認し書き記すものではないと述べたことである。その理由は、農法の記されている農書がそもそも執筆者によって指導書の意識で書かれていることから、農法の真実を読み解くのは容易ではないからだ。つまり、守田にとっての農法とは、作物と土とそこに働きかける人間の関係や「場」や「空間」を通して成立するものであり、工業的論理の「技術」のように普遍的で、どこでも通用するものではないとしている。

つまり、農民を学習主体とすることによって、我々が自然や人、社会という関係性の中から形成してきた学習内容や学習の関係性を改めて踏まえることができる。それは、食と農をめぐる環境教育実践が包括的な人間関係の豊かさを醸成する教育的営為となり、農民や農業が教育実践の手段から相互行為としての対象へと変化することを可能にする。

#### 時間軸における人や自然との「つながり・関わり」

2つ目に時間軸における人や自然との「つながり・関わり」を問いなおす場の醸成があげられる。農業の労働過程には磯辺(2000)が述べるように、土地をつくりみがく過程や、作物・家畜の生育を待つという労働過程、農業の作物の季節的連鎖が農民相互の世代的連鎖に重なる「時間的分業」(川口, 1995)などの、工業の空間的分業のみの労働過程とは異なった農業的特殊性がある。徳永(2000)も、地域性や季節性が問題となる農耕には、それにあう個別的な「熟練」「技能」が必要とされるのであって、その場限りの先祖伝来の「知恵」とでもいうべきものが重要な役目を果たすとした。「老農農法の継承問題」をもとに、農法における学習に新たな見地を提供した西村(1997)は、明治農法の確立において伝統的な自然・植物・労働観などがろ過・淘汰されたことはないとした。そして、明治農法という新たな技術システムの確立が突如として現れたわけではなく、伝統的農業観に基づいた農法が「継承」された論理を、坂田式稲作改良法の事例をもとに明らかにしている。

つまり、多くの農民は先祖から受け継いできた土や農業技術を通じて、過去を生きた「他者」や自然に思いを馳せてきた。したがって、過去と継続した時間を生きる農民を学習主体として位置付け、過去の生きた「他者」からの学習に注目することは、空間軸だけではとらえきれない人や自然との「つながり・関わり」の再構築への示唆を提供す

ることになる。

以上の2点により、農民を学習主体として位置付ける意義があるといえる。

### 3. 「つながり・関わり」における「労働」の課題

前節では食と農をめぐる環境教育において、学習主体として農民の存在を位置づける意義を述べた。本節では、「つながり・関わり」の範疇としての食と農をめぐる環境教育における「労働」の内実を整理する。そして農民が不在化される要因としての、「発達教育学」と不可分に結びつく「労働」の特徴について述べる。

食と農の環境教育学において、「労働」、「コミュニケーション」としての「つながり・関わり」の重要性を指摘しているのは野村である。野村(2007)は、人間と自然、人間と社会の関係性を「コミュニケーション」としてとらえた。そして、「労働」が「コミュニケーション」を成立させるとし、人間の労働が道具や機械類を創出・蓄積する過程で、人はこれまで外的自然に対して働きかけを大きくしてきたと述べている。このような自然と社会への主体的な働きかけを「労働」としている。そして「コミュニケーション」を問い直し現代に取り戻す必要性があると論じたうえで、生活を生み出す根本的な活動としての労働である「生活関連労働」(山田, 1999)の必要性も述べている(野村, 2004, 2007, 2010a)<sup>vii</sup>。つまり、「コミュニケーション」としての自然や社会との関係性を獲得するための主体的な働きかけが「労働」であり、それによって感性が取り戻され、主体が形成される<sup>viii</sup>とする野村の主張には、マルクスの「物

<sup>vii</sup> この生活関連労働を山田(1999)は、「手間をかけることが積極的な意義」をもち、「従来の消費、流通に加えて、教育、福祉、医療・健康・環境・文化、芸術などの広く生活にかかわる労働」であって、「労働効率ないし労働生産性も物的生産労働と同じように律することはできない」としている。

<sup>viii</sup> 野村(2010b)は、自分自身の自己実現と仲間との相互承認を取り戻していく手段・機会として、食や農の「コミュニケーション(関係性)」機能に注目し、「人とのつながり方」「自然とのつながり方」としての、「コミュニケーション」についての議論を深めることが重要だと述べてもいる。自己実現と相互承認を「コミュニケーション」の基軸に展開する議論は、鈴木の人格の完成・主体形成論(鈴木, 2000 et al.)を前提にしていると推測できる。しかしながら野村は、「コミュニケーション」としての「つながり・関わり」を、主体形成論として位置づける根拠を明確に述べているわけではない。主体形成論を論じるにあたり、鈴木(2000)は「自己実現と相互承認の関係は、自己実現があってはじめて相互承認が生まれ、相互承認があってはじめて自己実現が成立するという相互規定関係にある」としたうえで、主体形成のための自己疎外論(「自己実現と相互承認が得られず、主体の客体化が進行する過程であり、自己認識の歪みから自己消失に至る過程」)の把握の必要性

を作ることによって、人間は自然をかえ、同時に人間が自分自身をつくり上げる」(内田, 1966) という「生産」の基礎的過程が推測できる。廣松(1990)が、マルクスは『労働』という概念を『生産活動』とほぼ等置できる広義に用いている」として、「人間が労働＝協働する存在であることにおいて『対自然的かつ相互的に関わり合う』存在であること、この動的関係主義の視座から人間存在論ならびに労働存在論を展開している」と述べていることから察しがつく。つまりこれまでの野村の「労働」の文脈を踏まえると、「つながり・関わり」には目的的に生産に関わり未来が優位となって今を生きる論理をもたらず、近代の労働(生産と蓄積)とは不可分の「発達の教育学」の影響が見られる<sup>ix</sup>。

一方で関(1990)は、労働に内在する生産概念は権力とむすびついているため、生産という枠からはずれた人間にとって、アイデンティティや地位の承認が難しいことを指摘している。例えばそれは、生産性が低く、労働をおこなえないような障害者や老人、子どもがマイノリティとして表象されることや、我々が「職務」や「企業名」で他者を判断すると絡んでいよう。また、このような思考方法は、自らを高め発達させるために、「他者」を手段として利用することが前提となる。つまり「つながり・関わり」としての「労働」は、「発達の教育学」がそれと不可分の関係性にあるがゆえに、生産性や使用価値が踏まえられてしまう。したがって、一部の学習関係や主体の存在がこぼれ落ちる・不可視化されるのである。言い換えれば、優れた人間の育成・発達を促す手法としての「発達の教育学」概念に拠って「食と農をめぐる環境教育」を論じ続ける限りは、常にその教育の関係性を使用価値へと従属させることになり、教育が「手法—目的」、「教える—学ぶ」といった2項対立の関係に凝固化され、不可視化される存在をつくりだしてしまうのである。

こうした議論が成立する背景として、食と農をめぐる環境教育では子どもを学習主体とする学校教育実践が主に議論されてきた歴史的経緯が挙げられる。それは野村(2009a)が指摘しているように、鈴木・松葉口(2005)による食と農をめぐる環境教育の研究動向の整理を踏まえると分かり

を論じている。この自己疎外については、食と農をめぐる環境教育が前提とする、破壊された「つながり・関わり」そのものが自己疎外として考えられるのかもしれないが、野村による具体的な考察は見られない。

<sup>ix</sup> 発達論理の源泉を整理したのは堀尾(1974)だが、それを侵犯する「純粋贈与」としての「生成の教育学」について論じているのは矢野(2010)である。

やすい。両者による整理では、家庭科・農業・技術科・消費者教育という主として学校教育に重点をおいて検討が行われている。両者は食育や食農教育では学習主体である子どもたちが地域の主体としてとらえられていないために、その改善が必要であるとも述べている。ただし、食と農をめぐる環境教育における学習主体は、地域と学校のどちらでも「子ども」であり、農民を「学習主体」として述べてはいない。したがって両者の議論には、農業や農民を子どもの教育のために活用する前提が存在している。これらを踏まえると、農民を学習主体としてとらえ、お互いに「学び合い」「教え合い」関係性を構築する理論構想が困難であることは否めない。

#### 4. 「他者」を通じた「生きがい」の発見へ

前節では「発達の教育学」と不可分の関係にある、「つながり・関わり」としての「労働」の特徴を述べた。したがって本節では、それを乗り越えるための有用性や使用価値に基づかない、「他者」を通じた「生きがい」を発見しようとする営みの可能性について仮説的に示すことにする。

そもそも「生きがい」という言葉は、「生きているだけのうち。生きている幸福・利益」(『広辞苑』)、「人生の意味や価値など、人の生を鼓舞し、その人の生を根拠づけるものを広く指す」(『大百科事典』)とある。わが国における代表的な生きがい論は、神谷美恵子の『生きがいについて』(1980)が挙げられる<sup>x</sup>。本書において神谷はハンセン病療養所で暮らす「らい者」<sup>xi</sup>やがん患者、死刑囚、最愛の人を失った人など、実際に接してきた人々の例をあげながら、生きがいについて問い、またどうすれば発見できるのかを探求した<sup>xii</sup>。神谷(1980)が考える生きがいにおいて重要視されるのが「他者」の存在である。神谷は生きがい創造されるものではなく他者に発見するものであり、若

<sup>x</sup> 最近の「生きがい」に関する主な研究は、高齢者自身の語り(ナラティブ)に注目した鶴若(2004)による研究がある。鶴若(2004)は、高齢期における生きがい未来から過去、現在にいたるまでの時間軸のなかで①連帯感②充実感・満足感・幸福感③達成感・追完感④有用感⑤価値が相互に関連しあいながら構成し、自己および人生の肯定が関わっていることを明らかにした。

<sup>xi</sup> 現在は「らい」ではなくハンセン病と記されるが、神谷は『生きがいについて』で「らい」という表現を用いており、差別を助長する内容ではないことに鑑み、本論でも原語のまま用いることにする。

<sup>xii</sup> 神谷の生きがいに関する研究は、「生きがい」論の生成過程に関して、彼女の生育史を踏まえた研究(今井・堀, 2010)など多数ある。

松 (2012) の言葉をかりれば『「他者」との邂逅と協同に収斂する』ものであるとしている。本書で神谷は「らい者」を中心に、死に直面する死刑囚や原発症の人、最愛の人をうしなった人々の言葉をわれわれ読者へ真直ぐに伝える。本書の最後にあたる「のこされた問題」では、生きがいを奪われ、恐ろしいほどの虚無感と向き合う「らい者」の日々を強くおもいながら、彼らとわたしたちの存在意義やその関係性を、たみ掛けるようにしてわれわれ読者へ問い詰めるのである。神谷がおもいを馳せる「他者」は、その際にひとときも彼女のそばを離れない。神谷の著書『うつわの歌』(1989)にある、「癩者に」という詩の一節を一部引用する。

何故私たちがなくてあなたが？  
 あなたは代って下さったのだ、  
 代って人としてあらゆるものを奪われ、  
 地獄の責苦を悩みぬいて下さったのだ。  
 許して下さい、癩者よ。  
 浅く、かろく、生の海の面に浮かび漂うて、  
 そこはかたなく神だの靈魂だのと  
 きこえよき言葉あやつる私たちを。  
 かく心に叫びて首たるとれば、  
 あなたはただ黙っている。  
 そして傷ましくも歪められたる顔に、  
 かすかなる微笑みさえ浮かべている。

この一節を踏まえても分かる通り、神谷は「らい者」と向き合うなかで、自らが「他者」としての「らい者」の存在に生かされていることを表現している。

つまり、神谷の生きがいを踏まえた「他者」を通じた「生きがい」の発見とは、使用価値や有用性によって「他者」を手段としたうえで関係性を構築し、部分的な思考の連鎖としての時間を現在・過去・未来に隔て乖離する思考方法へのアンチテーゼでもある。それは野に咲く花のように、「無償」に存在しこれからも存在しつづけるものに、その存在意義や使用価値を問うものではない。

「つながり・関わり」の再構築をめざす食と農をめぐる環境教育において、「他者」をつうじて「生きがい」を発見する営みは、時間的分業 (川口, 1995) を特徴とする農業がゆえに、空間的に限られた関係性ではなく、時間的関係性をも積極的に踏まえる。つまり、その土地や地域をつ

くり続けてきてくれた「他者」におもいを馳せ、「生きがい」を発見する営みでもある。

「他者」に対する想像力と共感を前提とするこの行為は、「自分自身ならびに他のいっさいの理性的存在者を単に手段として扱うべきでなく、いついかなる場合でも同時に目的自体として扱う」という、「目的の国」(道徳法則が実現された国)を理想としたカント (1960) の目指す営みと類似する。つまり、手段や優位性・使用価値にもとづかない相互関係が「他者」とのあいだに結ばれることは、「教える一学ぶ」といった凝固化された2項対立の関係ではなく、「教え合い学び合う」関係性の成立を意味するのである。

## 5. 終わりに 今後の課題

以上、食と農をめぐる環境教育研究において用いられてきた「つながり・関わり」という概念の範疇を、学習主体としての農民の不在を踏まえたうえで批判的に検討し、「他者」を通じた「生きがい」の発見という視点の有効性について仮説的に論じた。また農民が不在化する理論的課題として、「つながり・関わり」の範疇としての「発達の教育学」と不可分に結びつく「労働」概念も示した。

食と農をめぐる環境教育は、上述したように学校教育的視点を中心に研究の蓄積が行われてきた歴史的経緯をもつ。それを地域の実践へと展開していく傾向もある。これらを踏まえると、農民を学習主体としてとらえ、お互いに「教え合い学び合う」関係性を構築する理論構想が困難であることは否めない。しかし、「関わり合いの全体性」をもとめ「つながり・関わり」の再構築を提唱するのであれば、農民を学習主体として位置付けることは重要な課題であろう。それは、食と農をめぐる環境教育に限ったことではなく、他の環境教育理論や実践においても同様である。つまり、手段として不可視化される「他者」としての学習主体を、いかにとらえ直し、関わり合いの総体としての相互関係にもとづく教育理論を構築できるのかが環境教育の抱える課題ではないだろうか。

### 引用・参考文献

- ・朝岡幸彦・菊池陽子・野村卓編著『食農で教育再生』農山漁村文化協会.2007
- ・阿部勤也『「教養」とは何か』講談社.1997
- ・磯辺俊彦『共の思想 農業問題再考』日本経済評論社.2000
- ・今井真子・堀薫夫「神谷美恵子の「生きがい」論の生成過程に関する一考察」『大阪教育大学紀要』教育科学大阪教育大学

- .Vol.59.2010.pp.151-172
- ・岩川直樹・岡幸江<対談>「人と人との関係回復をめざす社会教育」『月刊社会教育』国土社.pp.4-13.2012
  - ・内田義彦『資本論の世界』岩波新書.1966
  - ・小野瀬剛志「社会システムとしての食糧問題と食環境概念の再検討-食教育の概念的整理にむけて-」『環境教育』日本環境教育学会.20(1).2010.pp.68-79
  - ・神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房.1980
  - ・神谷美恵子『生きがいについて』執筆日記『生きがいについて』みすず書房.2004
  - ・神谷美恵子『うつわの歌』みすず書房.1989
  - ・川口諦『家と村共生と共存の構造』農文協.1995
  - ・カント『道徳形而上学原論』岩波文庫.1960
  - ・木島温夫「評論 食と農をめぐる環境教育」『環境教育』日本環境教育学会.19(1).2009. pp.127-128
  - ・鬼頭秀一『自然保護を問いなおす』筑摩書房.1996
  - ・後藤誠一「消費・生産に関する学びと消費者教育」小川哲哉.勝山吉章.井上豊久編『現代教育の諸相』青簡舎.2010.pp.89-101
  - ・酒井佑輔「学習論としてのunlearn概念の特徴とその可能性」『自然体験学習の指導者養成システムに関する総合的研究』自然体験学習実践研究会.2012.pp.388-408
  - ・杉本史生「農業の外部効果を学ぶ意義-環境教育としての食文化教育の立場から-」『環境教育』日本環境教育学会.21(1).2011.pp.42-51
  - ・鈴木善次「持続可能な社会を築く食環境の学習」鈴木善次監修『食農で教育再生-保育園・学校から社会教育まで-』農山漁村文化協会.2007.pp.188-204
  - ・鈴木善次「食・農・土・健康」川嶋宗継他編『環境教育への招待』ミネルヴァ書房.2002.pp.93-99
  - ・鈴木善次・松葉口玲子「日本における「食環境」をめぐる環境教育に関する研究の動向」『環境教育』日本環境教育学会.15(1).2005.pp.62-75
  - ・鈴木敏正『主体形成の教育学』お茶の水書房.2000
  - ・諏訪哲郎「日本学術会議報告「農業を活用した環境教育の充実に向けて」」『環境教育』日本環境教育学会.21(3).2012.pp.74-81
  - ・関藤野「アド・ホックな労働へ」『現代思想』青土社.Vol.18-4.1990.pp.76-90
  - ・鶴若麻理『語り(ナラティブ)からみる高齢者の生きがい』早稲田大学大学院 人間科学研究科.博士(人間科学)学位論文.2003
  - ・手島育「地域はつながることができるのか-農育(II)」朝岡幸彦・野村卓編著『食育の力(ちから)』光生館.2010.pp.107-114
  - ・徳永光俊『日本農法の天道』農山漁村文化協会.2000
  - ・西村卓『「老農時代」の技術と思想』ミネルヴァ書房.1997
  - ・日本環境教育学会「特集 食と農をめぐる環境教育(その1)」『環境教育』日本環境教育学会.14(2).2004.pp.41
  - ・野村卓「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おした社会参画の学習-」『環境教育』日本環境教育学会.14(2).2004.pp.92-100
  - ・野村卓「食と農をめぐる環境教育-食・農(生産・消費)一体化の流れと教育実践の課題-」『環境教育』日本環境教育学会.19(1).2009a.pp.113-124
  - ・野村卓「食に関する政策と環境教育の課題-食農と消費者教育のゆくえ-」降旗信一・高橋正弘編著『現代環境教育入門』筑波書房.2009b. pp.169-187
  - ・野村卓「グリーン・ツーリズムにおける農村の学習と地域再生の現代的課題-その2 観光農業組織と農家の経営転換を連結させた学習の捉え-」『東京農工大学持続可能な開発のための教育(ESD)研究』No.8.2010a.pp.63-76
  - ・野村卓「思い込みからコミュニケーションへ」朝岡幸彦・野村卓編著『食育の力(ちから)』光生館.2010b.pp.153-160
  - ・堀尾輝久「発達の視点, 発達のすじみち(下)-発達の視点とその歴史的形成」『教育』国土社.No.306.1974.pp.116-129
  - ・堀尾輝久「発達の視点, 発達のすじみち(上)-発達の視点とその歴史的形成」『教育』国土社.No.306.1974.pp.75-85
  - ・廣松渉「マルクスの労働論「賃労働体制」批判を中心に」『現代思想』青土社.Vol.18-4.1990.pp.134-167
  - ・松葉口玲子『評論 食と農をめぐる環境教育-消費者教育の視点から-』『環境教育』日本環境教育学会19(1).2009.pp.125-126
  - ・守田志郎『農法 豊かな農業への接近』農山漁村文化協会.1972
  - ・守田志郎『農業にとって技術とはなにか』東洋経済新報社.1976
  - ・山下宏文「環境教育における「食」の扱い-食文化教育の構成要件-」『環境教育』日本環境教育学会.14(2).2004.pp.142-150
  - ・山田定市『農と食の経済と協同 地域づくりと主体形成』日本経済評論社.1999
  - ・矢野智司『贈与と交換の教育学 漱石, 賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会.2008
  - ・若松英輔『魂にふれる 大震災と, 生きている死者』トランスビュー.2012