

食べ物をネタとした社会科授業の新たな可能性 —賢い「消費者」の育成から社会的合意形成を目指す「生活者」の育成へ—

金 鍾成・今井 祐介*

(2018年12月10日受理)

New possibilities to utilize food as a theme in a social studies lesson: From educating wise “consumer” to educating “human being” who pursues mutual agreement in a society

Jongsung Kim and Yusuke Imai

Many Japanese social studies teachers have utilized food as a theme in their lessons because of its student-friendly and abundant-narrative characteristics. However, there was no systemic research on why and how teachers used food as a theme in their lessons, so the value of food in social studies has not yet been clearly revealed. This study aims at reviewing social studies research that dealt with food as a theme and discovering new possibilities of food in social studies. For the aim, we collected the research that dealt with food from the three major Japanese social studies journals. After finding the similarities and differences of the research, we categorized it into four types: "Inquiring concepts and theories," "Understanding people's effort," "Analysing values," and "Regenerating one's own region." Each type had its own positive educational vision; however, it tended to focus on an individual, instead of a society or community. In other words, food was utilized as a theme to educate an individual, wise "consumer," instead of a "human being" who could pursue a mutual agreement with others. Considering educating democratic citizens in social studies, we need to expand our usage of food from "I-focused" approach to "We-focused" approach.

Key words : food, social studies, consumer, human being, mutual agreement

I. はじめに

「You are what you eat (あなたは、あなたが食べたものでできている)」という英語表現がある。日本でもCMなどで馴染みのあるこの表現は、健康な食生活を勧めるキャッチフレーズとして用いられることが多い。しかし、より積極的に解釈すれば、食べ物をめぐる社会的事象を中心に人間の存在や個人のアイデンティティを考える試みとして捉えることもできる。この英語表現が日本でも使われるようになったという事実は、食べ物が文化の差を越えて人間社会を理解する重要なレンズになりうる可能性を示唆する(例えば、齋藤, 2004; ホ・ジウン, 2010; Resor, 2010)。

上述した食べ物の価値は、社会科教育においても早くから注目されてきた。倉持(2017)は、1955年から2014年まで『歴史地理教育』に掲載された小学校社会科・生活科の論文および授業実践を食べ物を軸に概観し、177件の事例を抽出・分析した。また、酒井(1994)は、『歴史地理教育』や『ひと』などの雑誌に加え、本として出版された授業事例集からも食べ物を扱った70件の社会科授業を抽出・分析した。彼らは、食べ物が「生産や労働、食べ物の流通など、社会のなかでの人間の営みを教える(倉持, p.67)」に適していることはもちろん、食べ物が子どもの生活と密接にかかわっているため子どもの目線に立った社会科授業のデザインに役立つと述べる。このような

* 広島大学 教育学部

理由で食べ物は多くの社会科教育者から愛用されてきたと考えられる。

しかし、食べ物から社会的事象を見る社会科授業、すなわち食べ物をネタ¹とした社会科授業に関する授業実践の報告は多く見られる一方、それらをメタ的に検討してその意味を見出した研究は見当たらない。上述した倉持(2017)と酒井(1994)が先行研究であると言えるが、何がどのように変わったかだけの分析にとどまっているか、食べ物を用いる授業開発だけにとどまっているところに課題が残る。

食べ物をネタとした社会科授業は、「生産」「流通」「消費」「農業」「商業」「安全」「時代の変化」「食糧問題」「食生活」「食文化」「食育」などの概念と結合し、地理、歴史、公民を問わず様々な場面で活用されている。このようにネタとしての価値が豊富な食べ物を積極的に活用し社会科授業のスペクトラムを広げるためには、これまでどのような実践が行われてきたのか、そのなかで食べ物は何のために、またどのように用いられたのか、さらに今後どのような食べ物をネタとした社会科授業が考えられるかを検討する必要があるのではなかろうか。

そこで、本研究は、食べ物をネタとした社会科授業がどのように研究されてきたのかを分析し、食べ物のなかに潜んでいる新たな可能性を探索することを目的とする。

II. 研究方法

本研究は、食べ物を持つネタとした社会科授業が研究レベルでどのように扱われてきたのかを探るために、社会科教育を研究する上で参考に値する3つの雑誌、すなわち『社会科研究』『社会科教育研究』『社会系教科教育学研究』(第1号から2018年12月まで発刊されたもの)を主な分析対象として設定した。また、国立情報学研究所(Cinii)と科学技術情報発信・流通総合システム(J-STAGE)のホームページで「食べ物」と「社会科」をキーワードとして検索し、出てきた文献、特に各大学の紀要も分析対象に含めた。

分析方法としては、まず収集した論文を読み、論文のなかで提案されている指導案、もしくは実践・分析された授業を抽出した。その後、該当

業のなかで食べ物が何のために用いられたのか、またどのように用いられたのかに関する考察を行った。筆者らは考察の結果を再び検討し、類似するものを集めコードが付与した。このような過程を繰り返すことでコードを洗練した後、そのコードの意味をもっともよく表す言葉を選定し「〇〇型」という名前を付けた。そして、「〇〇型」に該当する論文に再び戻り類型化の妥当性を吟味し、各類型ごとの特徴を捉えるように努力した。

「何のために」「どのように」食べ物をネタとして用いたのかは社会科教育の目標論と方法論ともかかわる部分が多いと考えた。そこで、社会認識教育学会(2012)が提案する6つの社会科目標論および方法論、すなわち「問題解決」「理解」「説明」「議論」「意思決定」「社会参加」をコーディングを行う際に参照したことを記しておきたい。

III. 食べ物をネタとした社会科授業の類型化

分析対象となる論文から食べ物をネタとした社会科授業を抽出し、食べ物をネタとして用いた目的と方法を基準として類型化を行った。その結果をまとめると表1になる。以下では、各類型の特徴をその代表例を用いながら説明していく。

1. 概念・理論獲得型

抽象度の高い概念や理論の獲得を目指し、そのための具体として食べ物を活用する類型である

新谷(2014,表1の10)は、類推の原理を生かした「概念カテゴリー化」に着目し、小学校4年生の子どもが「特産物」という概念の獲得ができるよう案内する単元「黒鯛いっタイどうなるの!？」を開発した。具体的には「〇〇だけ?」と子どもに問い続けることで、既存のもの新しく与えられたもの間の共通点を抽出し抽象化する作業を繰り返す。まずは、氏の当時の勤務校が位置する広島県の特産物である「黒鯛」から出発し、「カキ」などの他の食べ物を包摂できる「広島産(広島の特産物)」という概念を獲得させる。その後には、「これって広島だけ?」と問うことでさらなる類推を促し、より抽象度の高い概念を獲得させていく。

新谷は、小学校社会科の目標を「児童の身近な具体をもとに、社会を科学的ではなく、概略的にとらえること(p.58)」とする。氏は、食べものを

¹ 関(1989)は、社会科教育における「ネタ」の意味を「学習内容と子どもの中に位置付けたおもしろいか楽しいというイメージの様相を含んだ教材(p.90)」とする。本稿では、氏の定義にもとづき、食べ物をネタとした社会科授業の議論を展開する。

表 1. 食べものをネタとした社会科授業の類型化

番号	類型	著者	年度	論文題目	雑誌名	号, 頁
1	概	岡明秀 片上宗治	1992	オープンエンド化をめざす「現代社会」の授業構想—「コメの輸入自由化問題」の授業の構成原理—	社会系教科 教育学研究	第 4 号 pp.99-106
2	概	関浩和	1992	追究意欲を高める小学校社会科歴史授業の教材開発—日本の食生活史を視点として—	社会系教科 教育学研究	第 4 号 pp.31-36
3	概	谷口和也	1993	オープンエンド化をめざす「現代社会」の授業構想 (3) —「コメの輸入自由化問題」の単元構成と生徒の思考—	社会系教科 教育学研究	第 5 号 pp.49-56
4	概	酒井喜八郎	1994	食を主題とする社会科授業の設計—生活文化教材の科学化を目指して—	社会系教科 教育学研究	第 6 号 pp.41-46
5	概	陶山浩	1999	文化変容の視点に基づいた歴史教育の研究	社会系教科 教育学研究	第 11 号 pp.41-46
6	概	関浩和	2003	ウェビング法による小学校社会科地域学習の単元開発—第 3 学年単元「わたしたちの市—広島かき—」の場合—	社会科研究	第 59 号 pp.31-40
7	概	岡崎誠司	2003	フードシステム論に基づく小学校地域学習の単元開発—4 年生単元「わたしたちの県—広島菜をつくる—」の場合—	社会科研究	第 58 号 pp.41-50
8	概	栗原久	2007	学習者の素朴理論の転換をはかる社会科授業の構成について—「山小屋の缶ジュースはなぜ高い」—	社会科 教育研究	第 102 号 pp.62-74
9	概	佐藤章浩	2010	小学校社会科における経済概念の形成—第 3 学年単元「スーパーマーケットのひみつをさぐるう」を事例として—	社会科研究	第 73 号 pp.41-50
10	概	新谷和幸	2014	小学校社会科における「概念カテゴリー化学習」の授業構成—概念の名辞とカテゴリー化の手法に着目して—	社会科研究	第 80 号 pp.57-68
11	概	呂光暁	2015	児童の素朴理論を生かした小学校社会科経済学習—科学的社會認識の形成を目指して—	社会科 教育研究	第 124 号 pp.14-26
12	概	佐藤克士	2015	社会空間の変容を捉えさせる小学校社会科授業開発—第 3 学年地域学習単元「梨農家ではたらく人々 (筑西市関城地区)」の場合—	社会系教科 教育学研究	第 27 号 pp.61-70
13	工	木谷静香	2004	共感的理解をくみこんだ社会科授業開発—小学校 5 年生産業学習「酪農」を事例として—	社会系教科 教育学研究	第 16 号 pp.29-36
14	価	前重幸美	1996	「分業」を視点とした社会科教科内容の検討と授業設計—小学校第 5 学年「日本の農業問題」を事例として—	社会系教科 教育学研究	第 8 号 pp.23-36
15	価	斎藤昌長	2004	「食の安全」から見た社会科授業の開発—消費者教育の視点を取り入れて—	社会系教科 教育学研究	第 16 号 pp.37-44
16	価	藤原孝章	2011	社会科における認識の総合性と社会参加—持続可能な社会の形成と開発単元「フェアトレードと私たちの暮らし」—	社会科 教育研究	第 113 号 pp.29-40
17	価	佐藤幸也	2014	社会科教育における社会問題としての農業、農村学習	社会科 教育研究	第 122 号 pp.6-17
18	価	荒井正剛	2014	農業・農村のあり方を考える学習指導—未来志向の地理学習を目指して—	社会科 教育研究	第 122 号 pp.50-61
19	価	松浪軌道	2017	農業における経済的合理性の視点獲得を意図した小学校社会科授業の開発—農業生産の制約と成果に着目して—	社会系教科 教育学研究	第 29 号 pp.41-50
20	地	竹内裕一	2014	次世代を担う人材育成を射程に入れた地域問題学習—地域に生きる主体形成学習の可能性—	社会科 教育研究	第 122 号 pp.62-73
21	地	竹内裕一	2017	「地域再生」を担う人材育成をめざす社会科授業—学校と地域を結び仕組み作りからの提言—	社会科 教育研究	第 131 号 pp.1-12
22	地	前田賢二	2017	地域をともにつくる教育実践の現状と課題—小学校段階における社会認識形成と地域への関与を巡って—	社会科 教育研究	第 131 号 pp.25-38

(概:「概念・理論獲得型」, 工:「工夫・努力理解型」, 価:「価値吟味型」, 地:「地域再生型」)

児童との距離が近く、また直接知覚・経験が可能なものとして捉えている。そのため、食べ物は、社会科導入期の児童を具体から抽象へ案内する際に適したネタとして判断されたと考えられる。

呂 (2015, 表 1 の 11) は水産物の価格決定の妥当性、透明性、効率性に注目し、小学校 5 年生を対象とする単元「魚の価格」を開発した。「マグロの切り身」を児童に提示することから始まり、模擬セリなどを行いながら魚価格決定の仕組みを探究していく構造となっている。

呂は、魚の価格を決定する基準に関する事前調査を行ったところ、子どもが「魚の大きさ等物理的特性がその価格を決定する＝使用価値→価格」「供給側が魚の価格を決定する＝供給→価格」という素朴理論を抱えていることを発見した。氏は、社会科教育がこのような「素朴概念にいかに対応するか (p.14)」が重要だと述べ、上述のような素朴概念を解体し「魚の価格は市場における需給量の度合い (セリ) によって決定される＝(供給＋需要)→価格」というより科学性の高い理論への再構築を目指した。その際、魚というネタは子どもに馴染みのある具体物として活用されている。

これらの事例からわかる「概念・理論獲得型」の特徴は以下の 2 点である。1 点目は、食べ物が持つ「身近さ」と「具体性」が子どもを抽象度の高い概念や理論へ案内するための足場かけとして機能していることである。新谷は特産物という概念を獲得させるために子どもにとって身近な広島黒鯛などの食べ物を扱っており、呂は魚の価格決定に関する科学的理論を獲得させるために、教室にマグロの切り身を持ち込んだ。このような情報の豊富さによるアブダクションは効率よく子どもを具体から抽象へ案内する (小谷, 2005)。

2 点目は、子どもが日常生活、特に日常の購買経験のなかでたくさん触れる食べ物だからこそ多くの素朴理論が豊富に蓄積されており、その素朴理論から出発する学びの場を設けられることである。あえて積極的に食べ物をネタに使い、子どものなかの食べ物に関する素朴理論を科学理論へ変容させていく。この特徴は、事前に児童の素朴理論を調査しその変容をめざした呂の研究において浮き彫りにされている。

2. 工夫・努力理解型

食べ物にかかわる人間の工夫や努力から社会をとらえる類型である。

木谷 (2004, 表 1 の 13) は小学校 5 年生を対象とする単元「酪農家と乳牛」を開発した。本単

元は、酪農家が乳価を思い通りに決定できないため酪農家ならではの工夫や努力が必要であるという知識を踏まえ、酪農家・消費者・乳業会社の部長という異なる立場にもとづくロールプレイングを行う構造となっている。

人々の工夫や努力に対する共感的理解を重視する木谷にとって、社会認識の深まりは、「ある具体的な工夫や努力をしなければならないような原因や背景等を理解すること (p.31)」と「日常的な品物を商品・製品としてみられるようになること (p.31)」を意味する。子どもは、本単元を通して、酪農家の工夫や苦勞、そして酪農という仕事そのものに対する心情を理解する。さらに農家が酪農を選んで行っている理由や酪農へのやりがいや喜びといった視点からも理解する。

上述の事例からわかる「工夫・努力理解型」の特徴は、食べ物を介して他者の視点の獲得を目指していることである。木谷は、子どもに食料生産者、消費者、乳業会社の目線から考える機会を与え、各主体が行っている工夫や努力を共感的に理解するように単元を開発した。この単元を学ぶことで、牛乳は飲み物以上のもの、すなわちその裏にある人々の工夫や努力が込められているものになる。このように子どもの日常生活にある食べ物は、それが子どもにとどくまでに必要な人々の工夫や努力を考えること、そしてその人々の視点を獲得する際に適したネタである。

3. 価値吟味型

食べ物にかかわる問題状況を提示し、そこに内在する価値について吟味する類型である。

松浪 (2017, 表 1 の 19) は小学校 5 年生を対象とする単元「農業のさかんな兵庫県南あわじ市」を開発した。氏は小学校学習指導要領における産業学習の内容が人々の工夫や努力に対する共感的理解に偏っていると指摘し、子どもがそのように学んでしまうと日常生活に必要な経済的合理性を体得できないと述べる。学習と実生活との乖離を克服する農業学習を目指し、氏は上述の単元を開発することに至ったのである。

本単元では、南あわじ市でたまねぎとレタスが栽培されている自然的要因と社会的要因を探索し、それを「利潤」「時間コスト」「リスク」から考察する。この活動を通して、子どもはその地域の農家が共通して持つ経済的合理性の視点を獲得する構造となっている。南あわじ市では利潤の大きいレタスよりも依然として利潤の小さいたまねぎを栽培する農家の方が多い。子どもはその理由を探

り、「利潤は減っても、労働時間の短さやリスクの低さは農家の人々の価値となり、たまねぎが選択されている (p.49)」と説明できるようになる。このプロセスを通して、子どもは「利潤」「労働時間」「リスク」といった異なる価値から農業を多角的に考えることができる。

藤原 (2011, 表 1 の 16) は中学生向けの単元「フェアトレードと私たちの暮らし」を開発した。生徒は一般的な「貿易ゲーム」を実施しその振り返りを行った後、改めて「フェアトレードすごろく」を実施しその振り返りを行う。シミュレーションを通して両者の比較を行うことができた生徒は、フェアトレードの取り組みについて学習する。ネットやショップでフェアトレード商品を探ることや可能であればフェアトレード商品を購入することの良さをもう一度共有し授業は終わる。

この単元における食べ物は「フェアトレードすごろく」を行う場面に登場する。複数のプレイヤーはガーナのカカオ農家になりきって、それぞれ世界貿易コースとフェアトレードコースのどちらかのすごろくで遊ぶ。生徒は遭遇するマスのイベントをこなすことで、世界貿易コースが弱い立場にあること、フェアトレードコースへの参入の難しさ、フェアトレードのルールについて学ぶ。

藤原はフェアトレードに「市場経済に代わる「オルタナティブな貿易」、公正な貿易、倫理的な貿易 (p.32)」としての価値を付与する。フェアトレードは「世代内の公平」と「選択的消費」の観点から持続可能性に取り組むもので、ESD の重要な要素となっている (p.32) ため、これまで社会科がおろそかにしてきた社会参加学習の題材として適切である。特に、フェアトレードの特徴やしくみについて模擬的に社会参加する「フェアトレードすごろく」では、子どもにとって身近なチョコレートを使うことで実感を持たせる。

上述の事例から分かる「価値吟味型」の特徴は、生産・加工・流通・消費という多くの活動を経由する食べものをネタにすることで、複数の立場に立って価値吟味を行うことができることである。小野瀬 (2009) によると、日本の食糧供給形態は、急速な経済成長によって生産と消費が離れるシステムへ移行し、この「離れ」が農水産業、商品産業、食糧消費に関わる集団や個人、企業、国家という様々な主体が相互に関係性を持つネットワー

クシステムの形成を引き起こした (p.109)。このように複雑化かつ主体の多元化が進んだ現代社会のなかで、子どもは複雑な食糧供給システムに組み込まれ様々な主体の立場に立って価値吟味を行い、問題解決や意思決定を行うことができる。前の例でも、松浪の場合は、生産者の視点から「経済的合理性」という価値について吟味し、藤原の場合は、生産者と消費者の両方の視点から「公正」という価値の吟味を試みている。

4. 地域再生型

食べ物を通して地域社会が抱える問題を考え、今後のありようについて構想する類型である。

竹内 (2014, 表 1 の 20) は千葉県の中学校教員である吉田氏が開発した中学校公民的分野の単元「民主政治と政治参加」を紹介した。授業は課外活動として有志の生徒と参加した「B-1 グランプリ in 勝浦」の報告から始まる²。そこから「熱血!!勝浦タンタンメン船団が「B-1 グランプリ」に参加するのはなぜだろうか?」という問いを見つけさせ、それに答えてもらうために地方自治のしくみ、その課題、課題改善の取り組みについて学ばせる。最後には「勝浦元気プロジェクト」のプランを作成・発表し、今後の勝浦市のあり方について討論する機会を与える。

吉田は、事前調査で生徒が勝浦のために何かしたいと感じているにも関わらず「何をどのようにすれば勝浦市が抱える地域問題を克服することができるのか (p.66)」について具体的にイメージできていないことを発見した。そこで、地域活性化を目指す社会の人々と交わる機会を持たせ、今後の勝浦市のあり方について一緒に考える授業を作ろうと思ったと述べる。氏は、「食によるまちおこし」を志向する「B-1 グランプリ」への出展を目指す「熱血!!勝浦タンタンメン船団」の活動を市民主体の町おこし活動として注目し、「地域を再評価するきっかけとしての食文化 (勝タン) と地域を変革する主体としての市民の存在の教材化 (p.67)」を目指している。

前田 (2017, 表 1 の 22) は北海道芦別市の小学校で村越氏が行った小学校 5 年生を対象とする単元「芦別のメロン」を紹介した。本単元は総合的な学習の時間と社会科が合わさったカリキュラムとなっており、5 月から 12 月にかけて行われた。本単元は、メロン栽培の手順の調べ学習と芦別メ

²B-1 グランプリについては、以下の論文を参照。境新一 (2011)「地域の変革と公益の実現—B-1 グランプリ, B 級ご当地グルメを決める要件—」『成城大学経済研究』第 194 号, pp.107-134。

ロン生産組合の吉村正典会長からの聞き取りから出発する。7月には社会科授業が2時間で行われる。5年生の学習内容である水道と関わらせダムができる前とその後を比較する。その後、今はダムに沈んだ地区にかつて住んでいたメロン農家の暮らしや彼らのダム建設後の生活を聞き取る構造となっている。また、11・12月にかけて「芦別メロン有名化大作戦」として、マスコットやポスターづくりを行い、農業共同組合の職員や市役所や農家の人々を招き発表会を行なう。

村越は財政破綻した芦別市の現状に対して、同じく財政破綻した夕張市が頻繁にマスコミに取り上げられることに対する子どもの「夕張はうらやましい」という声に衝撃を受け、2007年からまちづくりを視野に入れた総合学習を構想することになったと述べる。氏は、3～6年生を対象にそれぞれ「南瓜」・「メロン」・「水稲」・「馬鈴薯」という芦別市の作物をテーマにした総合的な学習の時間を設けている。本実践は、子どもの社会認識の形成はもちろん、これからの地域の在り方について子どもが働きかける構造となっている。

上述の事例から分かる「地域再生型」の特徴は、地域の特産物やご当地グルメが子どもと地域をつなぐ媒体となっていることである。子どもが地域の課題を考えることは容易ではない。しかしながら、食べ物のように子どもにとって身近なもの、すなわち「私も考えることができる」と感じさせる媒体を用いることで、子どもと地域との距離を縮めることができる。

このような学習の成果は教室のなかに限定されない。子どもは大人たちの実践共同体に新参者として飛び込むことで、社会的責任とは何か、地域で生きることとは何かを考えることができる（三浦，2018）。吉田の場合は、地元で勝浦タンタンメン（勝タン）を使ったまちおこしに参加し、大人たちの取り組みに学びつつ地域再生に取り組む活動が、村越の場合は、芦別メロン生産組合会長にマスクメロンづくりについて教わり、メロン有名化大作戦の発表する活動が設けられており、子どもの市民的資質の育成に寄与する。

IV. 新たな可能性の探索

それでは、これからの食べ物をネタとした社会科授業の研究から私たちは何を学ぶことができるのか。また、今後、どのような新しい方向性を見つけていくことができるのか。そのために、前章で示した食べ物をネタとした社会科授業を各類型の目的と食べ物の役割に焦点をあてて整理を行った。その結果をまとめると表2になる。

「概念・理論説明型」は賢明な人、特に消費者を育成するために知的側面が強調されている。概念や理論を獲得しておくとして賢明な消費者になるという考えにもとづき、食べ物を具体物として用いて抽象的な概念や理論の獲得を目指す。

「工夫・努力理解型」は、社会のシステムを理解し、異なる立場の人々を共感的に理解できる人の育成を目的とする。食べ物は社会システムを提示する一つの事例として用いられ、そのシステムのなかで食べ物をめぐる多くの人々の立場を提示する。

「価値吟味型」は、「概念・理論説明型」と同じく賢明な消費者の育成を目指す。知的側面だけではなく、選択的状況における価値の吟味を重視する。食べ物は複数の価値が潜んでいる状況を提示する事例として用いられており、子どもの意思決定を促す。

「地域再生型」は、地域に貢献できる人、すなわち地域活性化の主体を育成することを目的とする。食べ物は、子どもと地域社会とを媒介する役割を果たすことはもちろん、地域再生プロジェクトの中核をなす場合も多い。

類型ごとの目的が異なることは、社会科観の差に由来する。社会科は掲げる目的によって、その内容、方法、評価が大きく左右される教科である（岩永，2011）。概念や理論を習得すること、共感的に理解すること、エビデンスにもとづいて価値の吟味および意思決定を行うこと、社会に直接働きかけること、なかで何を民主市民の条件としてみなすのかによって社会科授業はかわってくる。目的の違いが食べ物などのネタの役割にも影響す

表2. 食べ物をネタとした社会科授業と目的と食べ物の役割

類型	目的	食べ物の役割
概念・理論説明型	賢明な人（主に消費者）の育成（知的側面の強調）	概念化・理論化の支援
工夫・努力理解型	共感的理解ができる人の育成	多数の人々の立場を提示
価値吟味型	賢明な人（主に消費者）の育成（意思決定の強調）	複数の価値を提示
地域再生型	地域に貢献できる人、参加できる人の育成	個人と地域を仲介

ることは用意に想像できよう。

各類型には各々の社会科観が有する長所がある。しかしながら、各類型が志向するよい市民像は「個人」のレベルにとどまっているところは課題として指摘できる。社会科を民主市民の形成者として考える立場、すなわち民主社会を他者とともにつくっていくという考え方にもとづくと（池野，1999；佐長，2001；吉村，2003），本論文で取り上げて食べ物をネタとした社会科授業にはこの視点が欠けていると言える。

「個人」レベルに焦点を当てる傾向は、もっとも数が多かった「概念・理論説明型」で著しい。各々の子どもに概念や理論を獲得させることで賢い消費者の育成を目指すことは、個々人の社会的な責任を強調しているとも読み取れる。しかし、民主主義が市民の間における共通の関心事の共有から成り立つことを考えると、優れた個々人の育成だけにとどまらず、他の人々とのコミュニケーションの機会を持たせることが重要となる（ハーバマス，1985，1987，Reich，2018）。

奈須（2014）は、食べ物の取扱いに関して「概念・理論説明型」に対する鋭い批判を加える。氏は、この類型の実践が一貫して消費者目線に立っており、「食をめぐる複雑で多重な実情を私的事柄へ矮小化する（p.31）」と指摘する。食べ物が持つ豊富なナラティブを賢い消費者の育成という目的だけに限定してしまうことは、そのネタとしての可能性を狭めると同時に、民主市民の定義を矮小化してしまう可能性にもつながる³。

それでは、これまでの食べ物をネタとした社会科授業の課題をどのように克服することができるのか。家庭科では、特に、消費者教育の問題に早くから気づき、その概念の再構築に取り組んできた。大本（2018）は消費者市民教育を、「消費生活に関する知識を習得し、被害にあわない合理的な意思決定のできる消費者」の育成と「よりよい市場、社会の発展に積極的に関与する消費者」の育成に分ける。前者を「賢い消費者教育」とするのであれば、後者はより良い社会の構想に積極的に関わっていく資質をも含んだ消費者教育と言える。中島（2011）はこのような「持続可能な社会の構築を行う社会の一員として、主体的に生きる消費者（p.174）」を「生活する人」と呼ぶ。「個人」を越えて「社会」を考慮する経済的な活動を

行う「生活者」は、「賢い消費者教育」にとどまっている従来の食べ物をネタとした社会科授業に示唆を与える。

子どもは生活で民主主義を学び、生活を通して民主主義社会に参加する（ピースタ，2014）。「個人」ではなく、社会に存在する「構成員」として他者と関わり、他者とコミュニケーションすることが強調される今日において、食べ物をネタとした社会科授業もそのようなニーズに答える必要があると言えよう。そのためには、「生活者」という視点に立ち、食べ物のネタとしての価値を再吟味する必要がある。

食べ物を活用する1つ目の方法としては、食べ物が持つ経済教育的な側面を生かしながら、「個人」を越えて「社会」に目を向けさせることである。これまで食べ物は、賢い消費者を育成するネタとして用いられてきた。言い換えると、個々人が食べ物をめぐっての経済的な判断を行う際に、個人レベルでさえ賢い選択を行えるのであれば、それが社会にもよい影響を及ぼすという発想である。しかし、必ずそうであるとは限らない。個々人が織りなすダイナミクスは、予想外の展開に集団の選択を導くこともある。よって、個々人を賢くするだけにとどまらず、個々人の賢い判断をぶつけ合う場、すなわち、他者と意見調整を行いながら合意形成を試みる機会を提供する経済教育に転換する必要がある。

2つ目の方法は、食べ物が持つ豊富なナラティブを生かし、「生活」そのものとして食べ物を活用することである。食べ物は人間の生活をなす重要な要素であるため、それを中心に社会を読み解くこともできる。Resor（2010）は、食べ物を中心に、経済だけではなく生活にかかわるテクノロジーや文化トレンドなどを統合するアプローチを提案する。子どもとの「身近さ」だけで食べ物のネタとしての価値を限定せず、「生活」という視点に立つことで、その活用法がいききに広げられるだろう。Resorが示した事例は、今後日本の社会科を食べ物を中心に考える際に参考になる。

「生活」は一教科では語れない。また、学校教育だけでも語れない。このように他教科や社会に開かれた社会科授業を具現化するためには教師のカリキュラムマネジメントが必須となる。次期学習指導要領の方針とも合致する食べ物をネタとし

³ もちろん、本論文で取り上げた食べ物をネタとした社会科授業が全て賢い消費者の育成を目指しているとは言えない。しかし、そこには「経済」という概念が少なからず含まれており、それが「個人」レベルにとどまっていることを指摘することはできる。

た社会科授業の新たな方向性が、子どもの生活にもとづく真正な学び (authentic learning) を導き出すことを期待する (ニューマン, 2017)。

V. おわりに

食べ物が持つ価値を最大限に引き出すことは、社会科教育そのものを豊かにすることにつながる。本研究では食べ物をネタとした社会科授業の「これまで」を検討し「これから」の方向性を提案したが、その具体まで示せなかったこと、そして、研究レベルの検討にとどまってしまう現場で行われている優れた実践を抽出することができなかったことに課題が残る。しかし、研究レベルにおける新たな方向性の提案は今後の実践の在り方について考える機会を提供するため、より広いインパクトを与えることができると考えられる。本研究の成果を踏まえて実際の単元を開発し共有する計画である。そうすることで、食べ物をネタとした社会科授業の新たな有用性をより多くの実践家や研究者に伝えることにしたい。特に、食べ物を媒体として社会科教育と民主市民教育が結合することの可能性を示すことで、社会科教育における食べ物のさらなる活用を試みたい。

引用文献

- ・池野範男 (1999) 「批判主義の社会科」『社会科研究』第 50 号, pp.61-70。
- ・岩永健司 (2012) 「社会科の教育目標の全体性はどこまで保持できるのか」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』東京: 明治図書, pp.340-347。
- ・大本久美子 (2018) 「公正で持続可能な社会の構成員 (担い手) を育む「消費者市民教育」—エシカルコンシューマーの役割—」『家庭科』, 第 642 号, pp.6-10
- ・小野瀬剛志 (2009) 「フードシステム論とアソシエーション論—食育の現代的意義について—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 57 巻第 2 号, pp.107-119。
- ・ガート・ビースタ著/上野正道・藤井佳代・中村清二訳 (2014) 『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』東京: 勁草出版。
- ・小谷恵津子 (2005) 「概念探求型社会科における納得をとまなう概念の獲得と経験—中学校地理的分野「人口から見た日本」の開発を通して—

- 『社会科研究』第 62 号, pp.11-20。
- ・齋藤昌長 (2004) 「食の安全」から見た社会科備号の開発」『社会系教科教育学研究』第 16 号, pp.37-44。
- ・佐藤克士 (2017) 「小学校社会科産業学習の授業改善: 空間論研究の成果を手がかりにして」『武蔵野教育學論集』第 3 号, pp.113-127。
- ・佐長健司 (2001) 「議論による社会的問題解決の学習」『社会系教科教育学研究』第 13 号, pp.1-8
- ・社会認識教育学会編 (2012) 『新社会科教育学ハンドブック』東京: 明治図書。
- ・境新一 (2011) 「地域の変革と公益の実現—B-1 グランプリ, B 級ご当地グルメを決める要件—」『成城大學經濟研究』第 194 号, pp.107-134。
- ・關浩和 (1989) 「小学校社会科授業における「ネタ」教材の形態とその方法論的性格—有田和正氏の実践事例を考察対象として—」『教育方法学研究』第 15 巻, pp.89-98。
- ・J. ハーバマス著, 河上倫逸訳 (1985) 『コミュニケーション的行為の理論 上』東京: 未来社。
- ・J. ハーバマス著, 河上倫逸訳 (1987) 『コミュニケーション的行為の理論 下』東京: 未来社。
- ・三浦未来 (2018) 「市民的アイデンティティの形成を目指す社会科授業開発の研究—二人称的アプローチによる社会参加の活動を中心に—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 2 巻, pp.128-141。
- ・中島保子 (2011) 「家庭科における環境を考えた消費者教育実践から—指導者の意識変革をねらう題材—」『千里金蘭大学紀要』第 8 号, pp.174-177。
- ・ホ・ジウン (2010) 『地理教育における食べものを活用した多文化教育の教授・学習方略』ソウル: 高麗大学校修士課程学位論文。
- ・奈須正裕 (2014) 「食農教育における社会科の独自な貢献」『社会科教育研究』第 122 号, pp.29-39。
- ・フレッド・M・ニューマン著/渡部竜也・堀田論訳 (2017) 『真正の学び/学力 質の高い知をめぐる学校再建』東京: 春風社。
- ・吉村功太郎 (2003) 「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』第 59 号, pp.41-50。
- ・Reich, R. B. (2018). *The common good*. New York, NY: Knopf.
- ・Resor, C. W. (2010). Food as a theme in social studies classes: Connecting daily life to technology, economy, and culture, *The Social Studies*, 101(6), 236-241.