

味覚教育とガストロノミを基礎とした食育に関する研究

—「食に関する潜在能力」をもつ食べ手の育成—

上田 遥

2020 年

**Research on Food Education through
Taste Education and Gastronomy :
Developing the “Food-Related Capabilities” of Eaters**

Haruka Ueda

2020

目 次

序章 問題意識と課題	1
第1節 はじめに	1
第2節 食育の系譜	2
1. 近代初期の食育—石塚左玄と村井弦斎	2
2. 栄養教育の定義と変遷	7
3. 農業・食農教育の定義と変遷	11
4. 初等教育における「食に関する指導」の定義と変遷	15
5. 基本法食育の誕生とその後	19
6. 食育の系譜のまとめ	22
第3節 本論文の課題と方法	23
1. 「食育研究構造の分析」の課題と方法（第1章）	24
2. 「味覚教育の実証分析」の課題と方法（第2-4章）	24
3. 「ガストロノミ概念の探求—UNESCO、市民、ピュイゼ」（第5-7章）の課題と方法	26
4. 「食育の理論的基礎の探求」（第8章）の課題と方法	27
5. 本研究の射程と限界点	27
第1部 食育研究構造の分析	
第1章 農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆	
—学際的レビューを通して—	31
第1節 問題背景と本章の課題	31
第2節 分析枠組みと手法	32
1. 食育関連雑誌および分析対象論文の特定	32
2. 食育関連雑誌と分析対象論文の絞り込みとその判断基準	33
3. 学問分野の分類と分析対象論文の帰属	34
第3節 分析結果と考察	37
1. 食育研究の学問分野分布	37

2. 農経分野における食育研究の成果と課題	38
3. 隣接分野からの示唆、隣接分野への貢献	42
第4節 結論	49
第2部 味覚教育の実証分析	
第2章 教科書分析による日仏伊の味覚教育の系譜と教育的性質の解明分析	51
第1節 問題背景と本章の課題	51
第2節 分析枠組みと手法	53
1. 味覚教育ヴァリエーション形成プロセスの分析	53
2. 日仏伊の味覚教育の教科書分析	53
第3節 分析結果	54
1. 日仏伊の味覚教育の系譜の分析結果	56
2. 教科書分析結果—味覚教育の教育的性質における共通性	60
第4節 考察	72
1. 味覚教育が目指す「主体像」の違い	72
2. 栄養教育との不完全な「差異化」	73
3. 「非規範性の原則」をめぐる論理的ねじれ	74
第5節 結論	76
第3章 味覚教育の教育効果の評価	
—日本の小学生を対象とした「ルソン・ドゥ・グ (Leçon de Goût)」—	77
第1節 問題背景と本章の課題	77
第2節 分析枠組みと手法 (1) —「ルソン・ドゥ・グ」	80
1. 「ルソン・ドゥ・グ」指導要領	80
2. 味覚教育研究に関する文献レビュー、評価体系の実現性の検討	81
3. 各教育効果の評価方法	82
4. 調査設計と実施	85
第3節 分析結果 (1) —「ルソン・ドゥ・グ」	88

1. 日本におけるプログラムの実施実態	88
2. 教育効果の評価結果	88
第4節 考察および小括（1） — 「ルソン・ドゥ・グ」	94
第5節 「改善版 ルソン・ドゥ・グ」の開発	96
1. 評価体系の改善—「食好奇心（curiosité alimentaire）」尺度の再開発を主として	96
2. プログラム期間の改善—給食時間との結合	97
3. 教育内容の改善—「改善版 ルソン・ドゥ・グ」の開発	97
第6節 分析枠組みと手法（2） — 「改善版 ルソン・ドゥ・グ」	100
1. 「食好奇心」尺度の再開発	100
2. 各教育効果の評価方法	101
3. 調査全体の実施	102
第7節 分析結果（2） — 「改善版 ルソン・ドゥ・グ」	103
1. 再開発された「食好奇心」尺度	103
2. 教育効果の評価結果	107
第8節 考察および小括（2） — 「改善版 ルソン・ドゥ・グ」	110
第9節 結論	112
第4章 日仏伊における味覚教育の推進体制の分析	113
第1節 問題背景と本章の課題	113
第2節 分析枠組みと手法	114
1. 理論的枠組み	114
2. 分析手法	115
3. 調査設計と実施	120
第3節 分析結果および考察	122
1. 教育モデルの分析結果	122
2. 公教育における味覚教育の位置付けの分析結果	124
3. 推進主体の組織構造に関する分析結果	127
4. 味覚教育プロジェクトの推進戦略に関する分析結果	129

第4節 結論	136
第3部 ガストロノミ概念の探求—UNESCO、市民、ピュイゼー—	
第5章 日本の和食とフランスのガストロノミの定義をめぐる問題の所在	
—UNESCO 無形文化遺産登録内容とセーフガード方策の比較分析を通して—	139
第1節 問題背景と本章の課題	139
1. 定義とプロセスの問題	139
2. 文献レビューと研究課題の抽出	140
3. 研究課題	143
第2節 分析枠組みと手法	144
1. 最終定義の分析	144
2. セーフガード方策の分析	146
第3節 分析結果および考察	146
1. 最終定義の分析結果	146
2. セーフガード方策の分析結果	156
第4節 結論	164
第6章 フランス市民の認識におけるガストロノミ概念の分析	167
第1節 問題背景と本章の課題	167
第2節 分析枠組みと手法	169
1. 調査設計	169
2. Web 調査質問紙の設計と分析手法	173
第3節 分析結果および考察	178
1. ガストロノミの5つの意味内容	178
2. ガストロノミの実践次元	186
第4節 結論	202

第7章 食の人文社会科学からみた味覚教育の思想的基礎の探求	205
第1節 問題背景と本章の課題	205
第2節 味覚の哲学的議論の整理	206
1. 味覚の哲学的ステータスの変遷—古代から現代まで	206
2. 味覚教育への示唆と論点	208
第3節 味覚教育に対する具体的批判の再検討	209
1. 社会的不平等の再生産—「味覚の社会学」からの批判	209
2. 従順な味覚、規範、批判—「フーコーの権力論」からの批判	211
3. 味覚教育への示唆と論点	213
第4節 味覚教育の潜在的意義の明確化—美、社交性、ヒューマニズム	214
1. 美 (beauté) 概念の分析	214
2. 社会性 (sociabilité) 概念の分析	217
3. ヒューマニズム (humanisme) 概念の分析	222
4. 味覚教育におけるエリート主義的規範をめぐって	229
5. 小括—味覚教育の思想的基礎	234
第5節 結論	236
 第4部 食育の理論的基礎の探求	
第8章 センの潜在能力アプローチの応用による食育の理論的基礎の構築	239
第1節 問題背景と本章の課題	239
1. 食育の教育的性質・意味をめぐり理論的貧困	239
2. センの潜在能力アプローチ (CA) の成立背景	240
3. CA 応用研究の動向	241
4. 食育研究および CA 応用研究における位置付け	243
5. 本章の課題	245
第2節 CA の理論的枠組み	246
1. 潜在能力アプローチの基礎的諸概念	246
第3節 CA の食育への応用分析	253

1. CA 理論に基づく食育の教育的性質・意味の定義	253
2. 教育的性質・意味をめぐる 3 つの論点	254
3. 食に関する潜在能力概念の検討—センの栄養教育の視点から	259
4. CA に基づく食育の教育内容・方法の検討 (1) —食に関する諸機能の具体的事例をもとに	263
4. CA に基づく食育の教育内容・方法の検討 (2) —食育と自由の関係の再考から	268
5. CA に基づく食育の学的位置付け —従来の食育研究との関連性の検討	271
第 5 節 結論	275
結論 本研究の総括と残された課題—「食に関する潜在能力」をもつ食べ手の育成—	277
第 1 節 問題背景と各章の総括	277
1. 本論文における研究課題と射程の再整理	277
2. 「食育研究構造の分析」の成果の総括と残された課題 (第 1 章)	278
3. 「味覚教育の実証分析」の成果の総括と残された課題 (第 2-4 章)	280
4. 「ガストロノミ概念の探求—UNESCO、市民、ピュイゼ」 の成果の総括と残された課題 (第 5-7 章)	285
5. 「食育の理論的基礎の探求」の成果の総括と残された課題 (第 8 章)	293
第 2 節 結論—「食に関する潜在能力」をもつ食べ手育成のための食育	295
1. 子どもたちの「食に関する潜在能力」育成のための食育 —食生活の「貧困」の回避のために	296
2. 食育が対象とする諸機能の広範さ—学際的な食育研究のための共通基盤として	297
3. 「味覚教育」 —「味覚・食に関する社会慣習」に関する諸機能の達成を促進する教育モデル	297
4. 残された課題	302
引用文献	305
謝辞	325

序章

問題意識と課題

第1節 はじめに

私たちは、何を、どのように食べればよいのだろうか。かつて社会学者 A. ギデンズ（1990=2006）は、近代とは「再帰性（reflexivity）」の時代であるとしたが¹、技術（遺伝子組み換え、添加物など）や知識（栄養学など）の急速な進歩のもと、私たちは、もはや伝統的な食慣習を無根拠に信じることはできなくなり、食選択のあらゆる場面で不確実感を覚えながら、自己決定を要求される。そうした自己決定の難しさは、フードシステムへの信頼を揺るがす直近の出来事（BSE、放射性物質汚染など）をみるだけでも容易にみてとれよう。「食べるな、危険」「買ってはいけない」「最強の食事」など安直なメッセージをかかげる食事本が大ブームし、哲学者²ですら「食」に省察を割かねばならなくなっている背景に、そうした大きな不安の中で自己決定に苦心する「食べ手」の存在がみてとれる。

そのような時代に、「食育」という発想が生まれたことは偶然ではない。食育は、従来までの栄養改善にとどまらず、「健康増進」「食料自給率向上」「伝統的な食文化継承」「豊かな人間形成」といった広範な社会的課題への解決策として位置付けられ、2005年には「食育基本法」が成立されるにいった。しかし、食べ手の生活改良手段として提唱されたはずの「食育」は、射程の飽くなき拡大によって、その有効性や意義の曖昧化を招き、（逆説的ではあるが）食べ手の生活にさらなる混乱をももたしている。だからこそ、「食育とは、何のためにあり、そこでは何を、どのように教えるべきか」ということが再度問われなければならない。本研究では、こうした問いに対する何らかの納得のいく解を、一貫して追求していきたいと思う。

¹ 再帰性とは、「社会の実際の営みが、まさしくその営みに関して新たに得た情報によってつねに吟味、改善され、その結果、その営み自体の特性を本質的に変えていく」循環的なプロセスと定義される（ギデンズ、1990=2006、55頁）。前近代においては、再帰性の行使は、（知識が限定されていたため）伝統の再解釈だけにほぼ限定され、局所的な共同体の時空間に結びついていた。しかし近代においては、「再帰性」と並んで重要とされる2つの特徴（「時間と空間の分離」と「脱埋め込みメカニズム」）によって、新たな知識が獲得され、伝統は「伝統であること自体」では信憑性が担保されず、人々は方向感覚を失い、自己の生活様式に関する不断の省察そして修正が強く要求されることとなる（同上、53-57頁）。

² 例えば、河上睦子の『いま、なぜ食の思想か』（2015）や檜垣立哉『食べることの哲学』（2018）など。本来、哲学においては、デカルトの主体/客体二元論以降、「食」は客体であるとして、真剣な考察対象から除外されてきた（Poulain, 2002=2017, 184-185）。

第2節 食育の系譜

「食育」は2005年の食育基本法をもって誕生したが、「食に関する教育」という発想自体は決して新しいものではない。とりわけ、近代の到来とともに展開されてきた「初期の食育」さらにその後の「栄養教育」「農業・食農教育」「（公教育における）食に関する指導」といったタイプの教育があり、それらがいかなるもので、どのように現代の「食育」と結びついているかみなければならない。本研究の課題を立てるのに先立って、まずこれらのタイプの教育の定義および変遷について素描したい。

1. 近代初期の食育—石塚左玄と村井幻斎

1-1. 食育の語源

そもそも「食育」という言葉は、いつだれが発したのだろうか。もともと「食育」という言葉は、1980-90年代になって一部の専門家で使用されはじめたが、それは「体育・徳育・知育」の語呂合わせ（竹熊、1984；砂田、1996）や、「食事に配慮した育児ないし教育」（飯野、1983；真弓、1988）といった一般的な意味合いを出ず、何らかの特別な教育思想を含むものではなかった。しかしながら、食育基本法の制定にむけた準備作業の中で、その語源の整理が行われるようになり（砂田、2004；森田、2004など）、「現代の食育」と「近代初期の食育（石塚左玄や村井弦斎）」とのつながりが「発見」されることとなった。このように、近代初期と現代の「食育」には思想的接続性はもともとなかったが、そうした語源としてのつながりを「発見」するに至った食育関係者の心理について2点だけ確認しておくことは、現代における食育の特徴をつかむ上で有効であろう。

第一に、食育の起源を近代初期に見出すことで、それが約150年にわたって連綿と現代まで続くかのような「伝統」を作り上げることで、食育政策の正当性を主張しようとする推進側の心理である（Mah, 2010, 404-405）。第二に、食育政策の進展の中で次第に明らかになっていく、その概念的曖昧性や思想的貧困への反省の一環として、「近代初期の食育」思想を探究し、現代の食育に通じる何らかの示唆を見出そうとする、より積極的な心理である（黒岩、2007；佐藤、2009；藤井、2014）。こうした近年の食育研究の展開を考慮すると、「近代初期の食育」提唱者である石塚左玄と村井弦斎の二者は、今や素通りできない存在となっており、以下では彼らの食育論について簡単に整理しておきたい。

1-2.近代初期の食育論

漢方医の息子として生まれた石塚左玄（1851-1909）は、医者になるため西洋医学を学び、陸軍薬剤監として従事する中で、日本人の体格の脆弱さを目の当たりにすることとなった。その後、ミネラルとカリウムの均衡を軸にした食養法を唱え³、『化學的食養長寿論』（1896）や、それを大衆向けに書いた『通俗食物養生法一名化學的食養體心論』（1898）を出版しベストセラーとなった（1926年までに二十数版を重ねる）。これらの著書の中で「躰育智育才育は則ち食育なり」と論じ⁴、それが「食育」の初出に当たるとされている（藤井、2014、26頁）。

一方、村井弦斎（1864-1927）は、新聞小説家として報知新聞に入社後、自身のアメリカでの2年余りの生活体験をもとに、食品・病気・衛生などの新聞記事を連載し、それらをもとにした大衆向け小説『食道楽』（1903）を出版し、これもまた当時のベストセラーとなった。その中で「体育の根源も食物にあるし、知育の根源も食物にある、して見ると体育よりも知育よりも食育が大切ではないか」（村井、1903=2005、202頁）と論じている。

両者の食育論の詳細については先行研究が多いため（藤井、2014；佐藤、2009；黒岩、2007；山本、1982；永藤、2016など）、ここではこれらの知見をいかして、のちにみる現代の食育の論点（第1章でみる「栄養主義性」「ジェンダー性」「ナショナリズム性」など）にかかわる石塚・村井の論をいくつか整理しておきたい。

第一に、両者の食育論における「栄養（とりわけ近代栄養学）」の位置付けはいかなるものだろうか。石塚は、近代栄養学の栄養素還元主義性を批判し、より統合的な漢方医学の有効性を主張する一方で（藤井、2014、29頁）、近代栄養学の科学的思考をむしろ効果的に利用し（同上、30頁）、自身の食養論（註4参照）の普及にいかしたといえよう。一方、村井は、近代栄養学への態度は石塚よりも寛容であり、（肉や卵といった）食品衛生などの諸問題に直面する生活者のために、家庭生活への「生理」

³ 「本書は加里鹽と那篤倫鹽との化學的性質効力及び結果を論述せしものにして其二者に夫婦亞爾加里鹽の名稱を下し以て各人か能知する所の事實例證に徹し務めて理會し易く解説せしもの」（1898=1899、8頁）とし、石塚はあくまでも「科学的」食育論の展開を意図していた。

⁴ 初版（石塚、1896）が入手不可であったため、その概説版（石塚、1898）の結論を参照した。「嗚呼學童を有する都會魚鹽地の居住民は殊に家訓を嚴にして、躰育智育才育は則ち食育なりと觀念せざるべからず」（同上、29頁）。またこれ以前に、石塚は、「才」はナトリウム塩の多い肉食者にあり、「智」はカリウム塩の多い菜食者にあるとし、日本人が西洋人の肉食にならってナトリウム塩過多になったことが、体格の矮小さの原因であると論じる。したがって、体・智・才育の根本は、すなわち食におけるナトリウム塩とカリウム塩の均衡を学ぶこと（すなわち食育）にあるとされる。

や「化学」（村井、1903=2005、105-106 頁）の思考方法の普及を目指した⁵。このように、薬剤監として務めた石塚の食育論は、「近代栄養学」を東洋医学と統合しながら批判的に吸収した一方、人気作家としての村井の食育論は、「近代栄養学」についてはより受容的な態度をもっていたと整理できるだろう。いずれにしても、近代初期の食育論において「栄養」は重要な教育内容の一つであった。

しかし、だからといって、彼らの食育論が「栄養」という主題だけに埋没しているわけではない。石塚（1898=1899）の「夫婦亞爾加里鹽」を核とする食育論は、人類学、地理学、文明論、東洋哲学など、広範な知識で裏付けられており⁶、（後でみるような）一般的な栄養教育にとどまらないものがある。村井においても、栄養学、物理学、農学、経済学、文化論など、「食」の全体性を捉えており⁷、その博覧ぶりが「弦斎ではなくてエンサイ（encyclopedia 百科全書）だ」と評されたほどである（黒岩、2005、580 頁）。「食物を喫するを知りて食物を味わう事を知らざれば」（村井、1903=2005、105 頁）と論じる村井の教養主義は、（後にみることとなる）フランスにおける美食家ブリヤ＝サヴァランの「食べるは人間、食べるを知るはエスプリある人間のみ（l'homme mange ; l'homme d'esprit seul sait manger）」

（Brillat-Savarin, 1825=1982, 19）というヒューマニズム精神を彷彿させる。

第二に、そこにはいかなるジェンダー規範が込められているか。石塚の食育論をジェンダー視点から分析した研究は見当たらないが、明治期の人気雑誌『婦人世界』（1906-1933）の編集顧問でありフェミニスト作家でもあった村井についてはいくつかのジェンダー論がある。村井は、アメリカ婦人にみられた「フロンティア精神（新しい食文化への意欲、合理性、家族の結束、責任など）」を家庭内にそのままもちこみ（山本、1982、45 頁）、独立した流通する商品を自ら選別し、収集するための基準や方法を心得た（石田、2000、39 頁）、男性に従属しない独立した女性像（同上、43 頁）をかかげていた⁸。確かにそこには、当時の儒教的家族理想像に影響される良妻賢母像はみられるものの（瀬沼、1969、430 頁）、その時代的気風の中にいて希であるフェミニスト食育論を、村井は既に展開していたのだった。

⁵『食道楽』の各章は、1 日分の新聞記事から構成されている。村井は、各章の後に、そこで言及された食材のカロリー組成をわざわざ併記しており、そこからも彼の「栄養」に対する受容的姿勢をうかがえる。

⁶とりわけ特徴的なのは、第一章「人類は穀食動物なり」（石塚、1899、742 頁）であり、人類の歯牙の形状から、地理気象や、食文化、生命体にまで話がおよぶ。

⁷とりわけ「卵」（村井、1903=2005、112-123 頁）や「鶏肉」（同上、156-163 頁）に関する論にて、村井の博覧ぶりが発揮される。

⁸当時は、料理人・料理番は一般的に男性であり、中産階級以上の家庭であれば、女中を雇って日々の料理をまかせていた（石田、2000、38 頁）。『食道楽』（村井、1903=2005）内でも、そうした様子が描かれている。「日本の貴夫人が食品屋に入ったのは見た事がない。貴夫人でなくとも御新造さん位の処でも買い物は下女任せだ。（中略）西洋婦人と日本婦人とは平生の心掛がそれほど違う…」（同上、185-186 頁）。

第三に、両者の食育論はナショナリズムとどう関わるか。村井については、大衆に浸透する家庭料理を説き、そうした「食」の均一化によって「国民」形成に寄与したとする論（村瀬、2000、177頁）もあるが、それは結果論であって、あくまでも村井の意図としては、日本の食文化の優越性を謳うというよりもむしろ、家庭生活の「文明化」に寄与するものとして西洋文化を積極的に受容しているように考えられる⁹。一方、石塚の食育論は、結果として穀菜食を奨励するものであったから、日清・日露戦争の中で排外的ナショナリズムが高揚した時代的気風と危うい関係にあった。例えば、石塚の食養法普及のために設立された帝国食育会発行の『食養新聞』（1905-1907）を分析した佐藤（2009、90頁）は、石塚自身の意図は定かではないが、同新聞内で紹介される石塚の食養論が結果的に、日露戦争の勝利に酔いしれた国民に対して愛国的ナショナリズムを鼓舞するための役割を果たしたと指摘している。

最後に、両者の食育論における教育思想はいかなるものであったか。石塚と村井は、（栄養に関する論点でみたような）教養博学に裏付けられる「食」の専門家であったが、「教育」の専門家ではなかった。確かに、村井の食育論については、それを消費者教育（石田、2000）や家庭教育（永藤、2016）の観点から捉えようとする試みもあるが、彼自身がそうした教育論として具体的な目的・内容・方法を論じているわけではない。両者とも、当時の知識人であれば知っていたであろうスペンサー教育論における「知育・徳育・体育」に着想をうけ「食育」を論じているが、同教育理論の咀嚼・批判に基づく、何らかの体系的な教育的視点から「食育」を論じているわけではなかった。黒岩（2005、195-196頁）が指摘するように、（石塚については西洋の「知徳」を東洋思想の「才智」と言い換えた上であるが）両者はあくまで「知育・徳育・体育」の語呂合わせとして「食育」を用いたとみるのが適切な見解であろう。

⁹だからといって「欧化主義」でもない。その一例として、西洋料理屋における箸の使用の是非をめぐる議論では、「わざわざ独得の技術を捨てて調法な箸を使わずに不便なフークを使うのはその意を得ない」（同上、144頁）とし、盲目的な西洋崇拝ではなく、その「利便性」によって理性的に判断する必要性を説く。

1-3.近代初期の食育をめぐる論点

このように、石塚と村井による「近代初期」の食育論は、のちにみる「現代」の食育のいくつかのイデオロギー性（栄養主義性、ジェンダー性、ナショナリズム性など）が、近代初期から内在されていたものなのか、それとも、現代に特有のものなのかなど、視点を相対化するための素材を提供してくれる。とりわけ、「栄養」の重要性を認めたうえで、それにとどまらないヒューマニズム的教養の観点から「食」の全体性を捉えており、栄養の教育に偏った食育論ではなかった点をみてとるべきだろう¹⁰。

その一方で、近代初期の食育論には、教育上の示唆—具体的な教育目的・内容・方法など—が乏しいと言わざるを得ない。近年の食育研究の一部にみられるように、そこに何らかの教育的思想を見出そうとするよりも、それらは同時代の食養論・生活改善論の一つとして評価するにとどめ、「現代」の食育をめぐる複雑性の分析に現代の視点から挑戦していくことが必要であるように思う。

そうした後者のアプローチとして、以下では、今日の食育の成立に至る直近の背景をたどる。具体的には、2005年の食育基本法成立に至る、食に関連する従来の3つのタイプの教育（栄養教育、農業・食農教育、食に関する指導）の定義と理論的基礎およびその変遷を整理する。食育の概念を扱う研究の一部では、食に関連する従来のタイプの教育（例えば農業教育）と新しく出現した「食育」との概念的差異化の試みはされているが（小松崎、2005；片岡、2006；小野瀬、2010など）、以下の整理では、こうした食育とそれ以外のタイプの教育との間の「相違性」ではなく、「共通性」の明確化に力点をおきながら整理する。こうした「共通性」への視点は、多様な食育（とその推進主体）が、教育モデルおよび推進体制レベルで「協働」することこそ、基本法成立から十数年たった今日の食育に必要なものと考えからであり、本研究の各章においても貫通する問題意識にもなっている（とりわけ第2・4・8章）。

以下でみるように、こうした整理によって、本来はその教育目的や内容、理論的基礎も大きく異なるものとされてきた3つのタイプは、その根底理念では「民主主義社会に生きる主体の形成」をねらうという点で共通していることが描き出されるであろう。

¹⁰のちにみるように、現代の食育が「栄養主義的」であるとする批判は、栄養学に必ずしも明らかな社会科学研究分野の研究者からなされる。その一方で、栄養教育研究者においても、「食」の全体性を捉えるような視点の拡張が（少なくとも）理論的にはなされていない状況がある。

2. 栄養教育の定義と変遷

2-1. 栄養教育の定義

栄養教育 (nutrition education) とは、「栄養と生命活動および人間生活に関わる科学的事実をもとにして」「健康の保持・増進、生活・人生の質 (QOL) の向上に寄与する健康的な食行動の形成と確立を目指す人間教育」であり、そうした人間教育とは「主体的に創造的な自己の生き方を可能にする力」を育成するものだとして定義される (丸山ら、2016)。このように、現在の栄養教育では、健康それ自体ではなく「自己の人生目的」の達成のため、そこで不可欠な「健康的な食行動」を行う主体の形成を行うことが、最終的な教育目的として一般的な了解事項となっている (中村・宮崎、2010；武見・赤松、2013；下田、2013)¹¹。

2-2. 栄養教育の変遷

栄養教育の発展は、近代栄養学の歴史とともにあった。近代栄養学は、明治期以前の漢方医学や本草学に代わって西洋医学を導入することで成立した。それ以降、(先の石塚左玄を含む) 高木兼寛らによる「脚気論争」を起点として、近代栄養学に基づいた国民の栄養改善の展開、1924 年の日本初となった (近代栄養学の父・佐伯矩による) 栄養学の教育機関の設立、1948 年になってようやく栄養士法が制定されるに至った (島藺、1989)。こうして制度的ステータスを与えられた「栄養士」を中心に戦後の栄養教育は展開されていき、現在では、家政学・生活科学系大学 (そのほかにも一部、農学系・医学系大学) が栄養士養成を担っている (鈴木、2009)。こうした栄養学部ないし栄養学科で教授されるのは勿論「栄養学」であるが、それは公衆栄養学や基礎栄養学などから構成されるものであつて (文科省、2001)、隣接分野 (公衆衛生学や食品科学など) と切り離せないものとなっている。したがって栄養教育の基礎理論は、基礎研究を主にした狭義の栄養学ではなく¹²、一部に社会科学 (例えば公衆衛生学) を含む栄養関連科学から提供されていると整理できるだろう。

このように、栄養学・栄養士の制度化は着々と進められてきたが、(上記でみた)「今日」の栄養教育の定義に到達できたのは早くても 1990 年代である。そもそも栄養教育とは、健康教育の一環とさ

¹¹ 「栄養教育」の概念規定は、主に管理栄養士養成課程の学生向けの教科書の序章で行われるため、ここではそうした教科書を参照した。

¹² 島藺 (1989) は『栄養学の歴史』「序」において、栄養学を狭義には「食物の成分を分析し、それは体内に入ってからの変化やはたらきを解明」する学問とし、広義には「食生活と健康との関係」を扱う「食品衛生」「社会科学」「生態学」も含む大きな学問分野であるとする。

れ、その理論的発展は健康教育のそれと連動しており¹³、後者の理論的発展の段階は以下の5つに分けられるとされる（吉田、1994a；吉田、1994b）。

1940年代は「知識普及」の時代であり、GHQ占領下で公衆衛生に関わる法制は整えられたものの、近代的な健康知識は十分に普及せず、情報伝達のための手段も不十分であった。そのため、健康に関わる「知識普及」こそが健康教育の使命だと考えられていた（吉田、1994a、320頁）。

1950-1960年代は行動変容を促すための「知識・態度・習慣（KAP）モデル」の時代となり、先の知識普及の目的をより明確にするため、KAPモデルが使用されるようになった。つまり、知識（knowledge）の普及が、健康問題についての好ましい態度（attitude）を形成し、好ましい習慣（practice）につながるという考え方である（KAPモデルは後に、習慣のかわりに行動〔behavior〕を用いKABモデルと呼ばれるようになる）（同上、320頁）。

1970年代は「社会心理学」の時代を迎える。知識普及だけでは、健康行動上の問題が解決しないことは、すでに1950年代後半には認識されていた。また、KAPモデルに基づく健康教育も、十分な成果をあげないことが経験されるようになってきた。こうした背景から、科学的知見に基づいた健康教育の一層の促進が要請され、社会心理学理論が応用されはじめるようになった（同上、320-321頁）¹⁴。

1980年代には「教育介入」の時代となる。従来目的とされてきた健康行動は、検診受診や予防接種を受けるなどのように、日常生活には大きく影響せずに変容できるものが多かった。しかしこの時代になると、健康維持のためには、食習慣の改善を必要とするなど、目的とする健康行動変容が日常生活の大幅な変更を必要とする場合が増えてきた。そのため、健康行動を日常生活の中に位置付けて、健康・栄養教育の進め方を考える必要が生じ、健康・栄養教育の最終目標としてQOLが掲げられた（同上、322-323頁）¹⁵。

¹³ 同レビューは、現在の栄養学・栄養教育研究者である武見（2002）でも採用されている。

¹⁴ この時代の最初の大きな成果は、1974年にM.H.ベッカーらが提唱した「健康信念モデル」であった。この同理論では、結核やポリオなどの公衆衛生問題が、検診受診や予防接種などの予防的保健行動により、以前とは比較にならないほど容易に解決されうるものになったことを前提に、この種の予防的健康行動の起こり方を、「心理」の動きから説明する。人々は決して専門家と同じ考え方で健康行動を起こすのではなく、主観的な認識に基づき行動するものと考えられるようになった。

¹⁵ 健康行動を主題とする社会心理学は1970年代以降も発展を続け、この時代には、L.W.グリーンらがPRECEDEモデルを開発した。このモデルの特徴は、第一に健康教育の最終目標をQOLとした点、第二に健康行動に影響を及ぼす因子を準備・実現・強化の3群にわけて定式化した点にあった。

また、吉田は触れていないが、1986年にはWHOにおいてオタワ憲章が発表され、健康とは人生の目的それ自体ではなく日常生活の資源であり、ヘルスプロモーションの最終目的は健康ではなく人々のQOLにあることが位置付けられた。こうした視点の転換が「健康ではなくQOLの向上を」という今日の栄養教育の定義につながった。また、健康改善には「個人的」要因だけではなく、個人をとりまく「環境的」要因へのはたらきかけが必要であることが提起されたことも、オタワ憲章の大きな意義の一つである。

そして1990年代には「学習援助」の時代を迎える。PRECEDEモデル（註15参照）では、対象者の主観的価値を含むQOLが健康教育の目標となったものの、その決定は最終的には専門家の手に委ねられていた。これに対し、1980年代後半から新しい発想で健康教育を捉えなおす動きが、国内外で広がってきた。これまで、教育・指導を受ける者として「受動的」に位置付けられていた対象者が、学習する者として「能動的」に位置付けられることになる（吉田、1994b、621-622頁）¹⁶。国際的にもほぼ同時期に、エンパワーメントを軸とした健康教育が試みはじめられるようになる。ここにも、「能動的主体の形成」をねらう今日の定義への流れをうかがえるだろう。

最後に、吉田のレビュー（1994a；1994b）以後の重要な動きについてもいくつかみておきたい。第一に、2002年に栄養士法が一部改正され、管理栄養士養成施設の新カリキュラムの「栄養指導論」が「栄養教育論」と改まった。管理栄養士・栄養士の業務である栄養指導に際して、より「教育的」な要素が必要とされるようになっている（中山・宮崎、2016）。第二に、先にみたヘルスプロモーションへの国際的な関心の高まりを受け、同枠組みを国内向けに実現した「健康日本21（21世紀における国民健康づくり運動）」が2000年から開始する。同施策では、健康に関わる9つの重点分野の中に「栄養・食生活」も位置付けられ、望ましい食行動変容においては、その「個人的」要因のみならず「環境的」要因の影響にも力点が置かれる（古野ら、2015）。とくに後者の環境的要因への関心は、農業経済学分野における「フードシステム」研究との対話の道が近年開かれつつある（上田、2019）¹⁷。第三に、ますま

¹⁶ こうした学習を基礎におく教育の前提として、1) 健康問題の解決は、対象者にとっては生活を豊かにするための手段にすぎないこと、2) 専門家の知識は決して完璧ではなく、対象者から学ぶべきことも少なくないこと、3) 対象者との相互作用が教育においては重要であることを再確認することが必要だとされた。

¹⁷ 同短報では、栄養教育研究と農業経済学における「食環境・フードシステム」概念の違いとそこでの問題性について簡単に整理した。なお、国内の栄養教育研究における「食環境・フードシステム」概念で代表的なものは、食物へのアクセスと情報へのアクセスの統合体として捉える足立の「食物生態学」的見解、および、こうした側面のうちの前者を地域社会・組織・消費者レベルで整理したグランツらの「食環境モデル」的見解の2つである。農業経済学における「フードシステム」概念は、新山（2001）を参照された

す顕在化する健康危機と健康格差の問題である。新自由主義的競争社会、貧困層の増大、セーフティネットの整備不足といった背景から、栄養教育を含む公衆衛生の本来的課題である「社会的弱者救済」が再度問われる時代となっている（實成、2012、162 頁）。

2-3. 栄養教育をめぐる論点

ここまで、今日の栄養教育の定義とその背景にある学術的・社会的動向をみてきた。今日の栄養教育は、1) 健康それ自体から「生活の質（QOL）」へ、2) 受動的な個人から食行動を自ら形成できる「能動的な」個人へ、3) 食行動の個人的要因のみならず環境的要因の統合へ、という3つの視点の転換を行うようになってきている。しかし、栄養教育が基礎とする理論は、そこで教授されるべき知識を提供する栄養関連分野、および、主にその方法論を提供する1970-1990年代の社会心理学の2つに頼り、後者については近年でも大きく更新されずにいる。最近では、食行動へのより深い洞察を得るため食環境をはじめとした食行動の環境的要因への学術的関心が高まっている一方、栄養教育が目指すべき「自己実現を目指す能動的な主体」とは何かという点には「理論的」に迫れておらず、また（第1章でみるように）そうした問題提起すらみられていないことが現状の課題である。

い。また2017年には、フードシステム学会が栄養改善学会との共催シンポジウム（「フードシステムと健康・栄養—健康寿命の延伸に向けた課題とその解決のために—」）を開催するなど、フードシステムや食環境をテーマにした分野間の対話が近年行われつつある。

3. 農業・食農教育の定義と変遷

3-1. 農業教育と食農教育の定義

農業教育 (agricultural education) は、以下の4つを含むものと一般にみなされる (上野、2014、27 頁)。
第一に、農業者となる人材を育成する教育、第二に、農業者に対する継続的な教育 (普及事業、短期の研修など)、第三に、農業分野の指導者・研究者・農業関連産業従事者を養成するための農学教育、第四に、国民一般に対し農業への理解を深める教育 (小・中学校における農業学習、成人に対する社会教育など) である¹⁸。

近年では、前者三つの教育を「職業教育 (産業教育) としての農業教育」、第四の教育を「社会 (ないし一般) 教育としての農業教育」と区別して整理するのが一般的となっている (片岡、2006 ; 山田、2016) 。一般の児童に対する「食育」を扱う本研究では、このうち後者が関わりの深いものである。この「社会教育としての農業教育」は、1980 年代後半より「食農教育 (food and agricultural education) 」ともよばれるようになっていく。ここで食農教育は、「食と農の智慧と技を学び、子ども達の『生きる力』を育むとともに、個性的な生活文化を継承し、発展させることで持続可能な地域社会の形成に資する教育」 (阿部、2005、162 頁) とされ、「市民性形成を目指す」教育 (佐島・阿部、2004) と定義される。

このように、「食育」を扱う本研究と関連が深いものは、「社会教育としての農業教育」ないし「食農教育」であるが、それらの教育的性質をより正確に捉えるためには、(農業者教育や農学教育を含む) 農業教育全体の流れを掴む必要があるだろう。農業教育の教育的性質については、同時代の国政のあり方によって歴史的に影響を受けてきたことからもあり統一的な定義を見出すことは難しいが、以下では、農村漁村文化協会から出版された『日本農業教育史』 (高山、1981) を参考にしながら、それに迫っていきいたい¹⁹。

¹⁸ また、これら4つの教育のいずれかを指して「農民教育」とよばれることもある。ただ、「農業教育」は、主として制度内の農業学校教育の内容を中心にして論じられ、「農民教育」は、一般農民への技術伝達か、あるいは農民運動の領域内での教育が論じられる傾向もあるとするが、実際、農業教育史や農民教育史で論じられる内容はかなり重複しているとされる (手打、2002、16-20 頁)。

¹⁹ 同通史は、農業教育の制度史に限定せず精神史的な側面からも接近し、そこでの「主体」のあり方について焦点を当てている点で本研究の関心に一致している。農業教育の通史については、他にも、工業教育との比較視点から分析した三好 (1982) や、女子に対する農業教育にも焦点を当てた片山 (1988) などがあり、また初等教育 (主に社会科) における農業教育については池上 (2003) がある。

3-2. 農業教育の変遷

日本の近代農業教育は、富国強兵のための勸農政策として 1870 年代にはじまった。当初は、盲目的に西洋農学を導入し、従来の経験主義的な伝統的農法に科学的思考を注入することに成果をあげた一方で（同上、138-140 頁）、本来的な人間主体の開花という純教育論的観点からの、「農民主体の形成」に迫る農業教育は戦前には成立しなかった（同上、262 頁）²⁰。こうした主体形成が阻害された背景には、「忠勇なる人民」の育成を目的とする教化的思想に裏付けられた実業教育体制（同上、156 頁）、近代農業教育を受けた農業指導者側（主に士族）がもつ蔑視的農民観（同上、157-158 頁）、日清・日露戦争そして第二次世界大戦への突入につながる国家主義的・軍国主義的風潮の高まり、工本主義とそれを生み出すと考えられた個人主義や民主主義思想に反対する農本主義の勃興（同上、175-176 頁）などの時代の制約があった。

そして、戦後農業教育は、国民主権主義・基本的人権の尊重・平和主義の 3 つの基本原則をもつ「日本国憲法」とそれに従う「教育基本法」とともに再出発した。「民主主義に直接貢献できる農業教育」を基本理念とし、その具体化のためにアメリカ式の方法論（ホームプロジェクト法、学校農業クラブ、農業工作、総合農業）を導入することで展開していく（同上、354-360 頁）。しかし 1950 年代から、民主主義的な教育改革精神を突き崩す動きが表面化してくる（いわゆる教育の「逆コース」）（同上、343-346 頁）。1951 年には、産業界からの強い要望のもと「産業教育振興法」が制定され、農業教育を含む産業教育を量的に拡大する契機となる一方、1960 年代以降の高度成長期において、「教育の論理」が「資本の論理」に従属していく起点形成にもなった（同上、381-382 頁）。また高度成長期の農政においては「後継者問題」が発生し²¹、生徒は「教育」の対象である前に経済の担い手である「後継者」として、農業教育の教育内容が再編されていくことになる（同上、426-427 頁）。こうした後継者対策をねらう間に合わせ主義の農業教育では、細分化された技能的カリキュラムを徹底することが先行化し、技術教育

²⁰ ここで「人間主体の開花」のための教育として範とされているのは、クラークによる農学教育である。教育の主眼を「心田」の耕作にあるとし、実用のための自然科学のみならず、英文学史や心理学などの人文科学も統合した（高山、1981、47-48 頁）。

²¹ 農家子弟新規学卒者の非農業部門への流出は急速にすすんでいた（1952 年に 40 万人以上いた新規農業就業者は、農業基本法が制定された 1961 年には 7 万 6000 人と大幅減少）。農水省も、こうした後継者問題を正面から受け止め、1963 年には『農業後継者対策の現状と問題点』を発表した。しかし同報告では、離農の根本的原因（所得倍増計画下での農工間所得格差の進行など）に目がむけられていないとされる（高山、1981、416-417 頁）。

に没してしまうことで、「民主的主体形成」（同上、445 頁）という農業教育の基本的視点が欠落してしまっていたのである。

このように、農業教育の教育的性質は同時代の国政に大きく影響されてきたことをみだが、少なくとも戦後の（本研究の主眼とする）公教育に関わるかぎり、「民主教育に直接貢献する農業教育」（同上、446 頁）はあるべき教育的性質の一つであると言えるだろう²²。

3-3. 食農教育の変遷

食農教育は、農業・農村関係者（JA、農文協、地方農政局など）によって展開される農作業体験と食消費を一体化させた活動である。1989 年に農文協が一般雑誌『食農教育』（1989-2017）の発行を開始した頃から一般用語として普及しはじめたが、その推進背景には教育政策と農業政策の利害の一致があったとされる（以下、山田〔2016〕における動向整理を参照）。

教育政策においては、1970 年代半ばから「ゆとりの時間」が設けられたことで、農作業体験が取り上げられるようになる。高度成長期の知識重視型の教育や受験戦争の激化の中、子どもの非行や校内暴力が多発し、当時の農作業体験は、（その是非はともかく）いわば子どもの非行防止対策として位置付けられていた。1980 年代には、いじめや子どもの無気力・無感動などの諸問題が背景となり、小学校低学年に「生活科」が新設され、1990 年代から環境教育や地域交流活動への関心が高まり、2002 年には「総合的な学習の時間」が導入された。このように、「生きることへのリアリティの不足」が子どもの諸問題の根本問題であるという考えに基づき、「ゆとりの時間」「生活科」「総合的な学習の時間」という「生きる力」を身につける体験重視の教育政策の流れができ、その中で「生き物」や「食べ物」を、リアリティに満ちた教材とする食農教育はますます展開されることとなった（同上、23-25 頁）。

一方、農業政策における食農教育は、1970 年代半ばから農業委員会などを中心に「後継者対策」として注目されはじめる。1980 年代後半からは、都市農村交流やグリーン・ツーリズムの高まりとともに、農業・農村における多面的機能の一環として位置付けられるようになる（同上、25-27 頁）。そして

²² この基本理念は、GHQ 民間情報教育局（CIE）職業教育官のアイヴァン・ネルソンによる改革構想（いわゆるネルソンプラン）に由来する。同プランで示される「新しい農業教育」は、農業の改善を第一義としつつも、封建的な農村民の民主的な生活のあり方を発展させる方向であるべきだとされる。確かに、専門教科と普通教科の充実は二律背反しやすいが、それでも、民主的人間像の内実を問うことは、農業教育のカリキュラムの根底を支える基本的な精神とならなければならないのである（高山、1981、353-354・446 頁）。

2002年には、教育関係者や農業関係者から構成される「子ども農業体験学習中央推進協議会」が設置されるに至った。

食農教育に関する学術的動向についていえば、それらは以下3つの主題群に分類され（同上、5-11頁）、主に教育学および農業経済学分野において研究されてきた。第一に、農作業体験の教育的価値を概念的に論じる初期の研究であり、「農業を通じて人間の生き方を学ぶことができる」とされる一方、その主張を裏付ける実証性に欠いているとされる²³。第二に、食農教育の推進体制に関わる研究であり、食農教育の多様性（農業体験教育旅行、農業後継者対策事業など）を捉える一方、具体的な学習内容へのまなざしを欠いており十分な実態解明になっていないとされる。第三に、食農教育の教育効果の評価に関わる研究であり、定量的・定性的手法によって様々な教育効果（農業・農村地域への理解、作物を育てる達成感、食意識の形成など）が実証される一方、個別事例分析にとどまっているとされる。

3-4. 農業・食農教育をめぐる論点

ここまで、農業教育と食農教育の定義と変遷についてみてきた。いずれも、教育学および農業経済学からこれまでアプローチされており、とりわけ食農教育（ないし社会教育としての農業教育）においては、その教育効果についての実証研究も近年盛んになりつつある。しかし、そうした実証研究は、「農業・食農教育とは何か」というその教育的性質をめぐる根本的な問いとともにあることによって生産的なものとなる。もしその視点を欠けば、農林漁村の活性化や後継者対策など「間に合わせ主義」（高山、1981、444頁）に教育目的が設定されるままとなり、国政に大きく影響される戦前の農業教育がはらんだ問題を克服できないままであろう。ましてや、農業・食農教育が、公教育内の枠組み（総合的な学習など）でますます実施される現状からして、その根底にある教育基本法を前進させる「民主的主体形成」という点がより一層問われなければならないように思う。

²³筆者としては、「実証性」（ここでは教育効果の評価による実証）よりも、そうした教育的価値を論じる際の概念を裏付ける「理論」の欠如が問題であるように思うが、本研究では食農教育（農業教育）を分析対象としないため、そうした議論には立ち入らない。

4.初等教育における「食に関する指導」の定義と変遷

4-1.初等教育における「食に関する指導」の定義

公教育における「食に関する指導」は一般に、「生涯にわたって健康的生活を送るため」「正しい食習慣を身につけ、食事を通じて自らの健康管理ができるように」し「豊かな心を育成し社会性を涵養する」ことが目標とされ、ここで育成される健康・体力は「生きる力」の基礎になるとされる（金田、2004、80 頁）²⁴。こうした「食に関する指導」はこれまで、一個の独立した教科としてではなく、学校教育活動全体（各教科、特別活動、学校給食など）を通じて行われてきた。また、「食に関する指導」は、教育内容（農作業体験など）や実施形態（学校栄養職員など）によっては、「食農教育」や「栄養教育」とみなされることもあり、互いに重複しうるものでもある。初等教育において「食に関する指導」に関連する主な教科は、生活科（第4学年まで）、家庭科（第5学年から）、総合的な学習の時間、体育科であるが、以下では、このうち実質的な実施機会となっている「家庭科」および「学校給食」とりあげ、そこでの「食に関する指導」の変遷と課題についてみていきたい。

4-2.家庭科における「食に関する指導」の変遷

家庭科で教授されるべき知識を構成する学問分野は、家政学である（教育方法論については教育学である）。先にみた栄養学や農学と同様、戦前の家政学も、欧米諸国に学びながら「良妻賢母主義」に立脚した女子教育の中核として誕生した。戦後の家政学の知識体系は、第二次世界大戦以前にすでに樹立されていた近接学問（栄養学など）を、応用科学という形で移植することにより整えられた。こうして性急に制度化された家政学は²⁵、その本来的な分析対象である「家庭生活」の考察を理念としては掲げるが、それを構成するそれぞれの専門分野（食物・被服・児童・住居）では、意識的に努めない限り「家庭生活」という対象を全体として分析することから遠のきかねない性格を帯びたものであった（木本、2005、213 頁）。こうした学的構造に相まって、高度経済成長をむかえる中で家族・家庭の形態が多

²⁴ 「食に関する指導」の公式な定義が見当たらなかったため、ここでは『日本食生活学会誌』の総説として掲載された文科省の行政官による定義を示した。同定義は、その背景思想が貧困といわざるを得ず、「豊かな心」や「生きる力」といった曖昧な概念から構成され、のちに「食育」概念の曖昧性がはらむ問題として指摘されるのと同様に、そこには国家に都合の良いイデオロギー性（愛国的道徳心など）が次々と組み込まれうるという危険性がある。だからこそ、本章においては、まだきわめて不十分ではあるが、可能な限りこうした定義や変遷の整理を行う必要があると考えた。

²⁵ こうした性急さの背景には、家政学部創設を、教育の機会均等達成および女性の社会的地位の向上の手段とする GHQ 体制のねらいがあった（木本、2005、211 頁）。

様化し、また、学部名改革論争の中で学的射程が拡大（家族生活から人間生活へ）していくなかで²⁶、本来の家政学の主眼である「家族および家庭生活」を科学的に分析するような方法論を醸成させることがますます難しくなっているといえよう²⁷。

こうした家政学の存立基盤をめぐる困難が、公教育における家庭科の内容にも反映されている。公教育の一つの教科である「家庭科」の教育目的は、教育基本法のもとの精神である民主主義社会の成員として不可欠になる基本的理念（基本的人権の尊重、自由と平等の原理など）を「家庭生活」の学習を通じて獲得することにあるとされる（松島・藤枝、1982、9-13 頁）。これは、いかなる細分化された教育内容（食物や被服など）を扱う時にも貫通する基本理念であり、戦後 GHQ 体制の指導の下はじまった家庭科教科書にも、「封建的家庭」を脱した「民主的家庭」の建設が明記されていた²⁸。しかし 1950 年後半になると、「民主的家庭建設」という用語が教科書から消え去り、「家族の一員として」の「自覚」や「理解」を促す精神主義的な項目に矮小化されてしまった（岩垂・福田、1990、49-51 頁）。こうした「民主的家庭」像の消失には、1960 年代に本格化した高度経済成長期において「家庭責任を負う主婦」は都合の良い存在であったこと、（農業教育にも共通した）教育の「逆コース」現象、そして、（先に家政学の学的課題についてみたように）「民主的家庭」の内実を科学的にとらえる独自の方法論が確立されなかったことが要因としてあったとされる（同上、51 頁）。

最後に、こうした家庭科教育自体の変遷を念頭におきながら、その中の「食物・食生活」に関する戦後の変遷をみたい。佐藤ら（2014）による教科書研究によれば、1947-1958 年には、食事の手伝い、食物の栄養、食事の仕方について指導がなされており、1958 年および 1968 年の学習指導要領からは、第 5

²⁶ 1950-1970 年代には、従来の家事技術教育に加えて職業教育（教員、栄養士など）を取り込むことで、家政系女子大学・短期大学は著しい量的拡大を成し遂げた。しかし 1980 年代には、志願者数の減少から、家政学教育の改革の必要性が叫ばれ「家政科から生活科へ」と学部名称の動きが急になる。こうした改革は家政学自体の学問的アイデンティティを問うものでもあり、「家政生活」を中核概念とする「家政学」に対し、「人間・個人」を中核概念としながらより広範な問題（環境問題など）を扱う「生活科学」との結節点を探求することになったが（亀高ら、1994）、現在でもそうした議論の決着はついていない。

²⁷ 例えば『新版家政学辞典』（有馬、2004、25 頁）には、「これら細分化した家政学関連の多様な専門領域を内へ向かって統合し体系化する使命が家政学原論にある。家政学研究が多様な科学に分化の方向をとり続けるのに対して、1 つの総合科学としての家政学の体系化をその役割とする家政学原論研究は難しい立場にある」と記されている。

²⁸ 小学校家庭科用の教科書はこの期には発行されていないが、高校家庭科用教科書（1949）には「学習活動」として以下のように記載されている。「家庭生活における民主主義生活とは、どんなことであるか。またどんなことが民主的でないか実例を取り上げながら話し合う。父と母との関係について。兄弟姉妹間の関係について。家の中の仕事の分担について。など、家庭において、どうしたらもっと民主的な生活ができるか、実際の計画を立てる」（岩垂・福田、1990、44 頁）。

学年で日常の食物の栄養の理解、簡単な調理実習、日常の食事作法の習得の3項目、第6学年で日常食の栄養的なとり方の理解、簡単な調理実習、日常の食事作法や会食のしかたの3項目が指導内容となり、その後の指導内容の基礎が確立したとされる。また、1958年学習指導要領までは、理科において食物の栄養に関する学習が実施されていたが、1968年改訂以降は、栄養に関する内容は全て家庭科に移行した。現在においても家庭科の食物・食生活に関する教育目的は、児童が生涯を通じて健康に快適に生活するために、「何を（栄養素やその働きなど）」「どれだけ（食品群別摂取量など）」「どのように（調理や食事作法など）」食べればよいのかということを理解・実践できるようにすることとされている。しかし、再度問われなければいけないのは、これらの具体的な内容の習得によって、「民主的家庭」の建設にいかに関与するののかということであろう。

4-3. 学校給食における「食に関する指導」の変遷

家庭科と並んで、現在の初等教育における「食に関する指導」を主に担っているのが「学校給食」である。ここでも、簡単にではあるが学校給食の変遷を確認したい（以下、藤原〔2018〕の通史を参照）。

萌芽期（明治期から昭和前期）は、給食の試みが被災地や飢餓地帯を中心に各地で徐々に開始された時代でありながら、給食の基本的性質—貧困児童の救済、好き嫌いの矯正などの教育効果、栄養学による科学化（先にみた栄養学者・佐伯矩の門下生が活躍）、貧困児童に対する負のレッテルの回避、災害対策としての有用性など—はすべて出揃っていたとされる（同上、72-73頁）。

GHQ占領期には、戦後の食料不足と子どもたちを襲う圧倒的な飢えを背景として、全国レベルでの給食制度が整備されはじめる（同上、129-130頁）。各地方長官に送られた1946年の文部・厚生・農林三省次官通達「学校給食実施の普及奨励について」では、10項目からなる学校給食の教育効果（栄養知識の普及、食事作法の食事訓練、偏食の矯正、郷土食の合理化など）があげられ、その中の一つは「民主主義的思想の普及」であった（同上、102-103頁）。

GHQ統治期を終えた発展期には、文部省の官製運動と自然災害も相まって、学校給食法（1954）を中心とする学校給食の制度化に成功した。この法制化運動では、東京都小学校協議会代表が首相宛てに書いた陳情文にて²⁹、学校給食は「同一食事を全校児童に与えることによって従来の弁当食に見られた不平等感を払拭し、真に民主教育の根本理念たる平等感を涵養する」と位置付けるなど、学校給食の民主

²⁹ 当時の大蔵大臣・池田勇人は、学校給食の国家負担打ち切りを検討していたため、「学校給食打ち切り反対」を掲げる運動が起こった（藤原、2018、132-134頁）。

主義的精神は教師の間でも認められていたことがうかがえる（同上、135 頁）。しかし一方で、独立後の日本は、対共産主義の防波堤として位置付けられることで³⁰、アメリカの置土産の代償（再軍備、学校給食、アメリカの余剰農産物の市場開拓）を払い続けることになる。こうして欧化した学校給食は、戦後日本の食生活の根本的な変化の基盤も作ることとなったとされる（同上、183-184 頁）。

1960 年代後半から徐々にはじまった行政改革の時代は、合理化とそれへの抵抗の時代であった。とりわけ 1980 年代前半からの中曽根政権下の新自由主義的合理化の流れの中で、給食の民間委託やセンター方式化や調理員のパートタイム化が推進され、その痕跡は、先割れスプーン、ソフト麺、冷凍食品などの導入にはっきりと刻まれていった。他方で、新自由主義的合理化に反対する運動が、学校栄養職員、調理員、教師、保護者などによって激しく燃え盛ったのもこの時期であった（同上、231 頁）。

ここまで給食の歴史を概観してきたが、学校給食をめぐる法制度とその精神を再整理しておきたい。学校給食に直接的な法的根拠を与えるものは学校給食法（1954）であるが、その目的は「学校教育の目的を実現する」ことにあり（同法第二条）、その「目的」とは日本国憲法とそれに従う教育基本法に明記されるものである。つまり、学校給食の基本的課題は、「子どもの基本的人権・生存権を保障すること」であり、また、こうした教育活動をととして「民主的人格を育成すること」にあるのである（新村、1983、221 頁）。

4-4. 初等教育における「食に関する指導」の論点

ここまで、初等教育における「食に関する指導」の中枢を担う家庭科と学校給食の歴史的変遷を概観してきた。後者については、1997 年の保健体育審議会答申の中で、とりわけ学校栄養職員を中心とした「食に関する指導」の必要性が改めて強調されるとともに、学校給食を「生きた教材」として教育的に活用することが提言された。学校給食は、これまでも法的にも「教育の一環」として位置付けられていたが、近年は、「教育の一環から教育の中心へ」（藤原、2018、254 頁）という動きがより一層強まりつつある。と同時に、藤原が指摘したような、「給食の新自由主義的合理化」の傾向や、貧困や格差拡大への対抗としての「給食の救貧的性質」への視点も近年ますます要求されている。こうした課題と折

³⁰ 1954 年、日本は、米軍の日本配置と日本の再軍備を認める日米相互防衛援助協定を含む MSA 協定に調印した。同協定は食糧援助を含むものであったため、日本は、小麦 60 万トン、大麦 1 万 6000 トン、総額 5000 万ドル分のアメリカ産農作物を受け入れ、その食糧を国内で販売して代金を積み立て、そこから 4000 万ドル分をアメリカが日本の軍事援助に使い、残りを日本が経済復興に使うことになった（同上、155 頁）。

り合わせながら、（教育基本法の理念に基づく）学校給食の本来の目的である「民主的人格の育成」をいかに実現していくかが、今問われているといえよう。

こうした学校給食の教育的可能性への関心の高まりとは対照的に、家庭科における「食に関する指導」は、その実践機会は2002年以降減少し続けるなど³¹、状況は年々厳しくなっている。このような先細りする家庭科において、「何を」「どれだけ」「どのように」食べるかという限定的な教育内容を、いかに「民主的家庭の建設」の学習へと昇華させるかということが問われている。

5. 基本法食育の誕生とその後

5-1. 基本法食育の誕生

そして、2005年6月10日の食育基本法成立をもって、「食育」という新たな概念が制度的・社会的に認知可能な形であらわれた。同法成立を契機として、ここまでみてきた食に関連する従来の教育（栄養教育、農業教育・食農教育、食に関する指導）も、「食育」という名のもとに実践されるようになってきている（森田、2004、24頁；片岡、2006、78頁；池上、2008、231頁）。しかし、こうした転換期にあって、先にみた民主主義的精神はどうなっただろうか。以下では、その点を確認するために、基本法食育の誕生に至る直近の政策次元の動きをみる。

政策次元においては、2002年頃から「食育」という言葉が使用されるようになった。中村（2012）は、「BSE問題に関する調査検討委員会報告」（2002）において「食育」が政策課題として初めて位置付けられたとしている。しかし、ほぼ同時期（2002年4月）に公表された農林水産省の「『食』と『農』の再生プラン」にも「食育」が言及されている。同プランは「BSE問題や食品の虚偽表示問題等に関連して、『食』と『農』に関する様々な課題が顕在化し」「国民の信頼を回復することが急務となった」ことにより作成された。ここでも「食育」は「食の安全と安心の確保」対策の一部として位置付けられているが、その内容としては「子供の時から『食』について考える習慣を身につけるよう『食』の安全、『食』の選び方や組み合わせ方などを子供たちに教える『食育』を促進」するとして、今日の食育につながるような幅広い文言がみられる。

³¹ 第5および第6学年時には各70時間（週あたり2時間）あった家庭科の授業時間数は、2002年から全科の授業時間数の削減に伴い、第5学年では60時間、第6学年では55時間と削減し、（食に関するものも含めた）教育内容の貧困化を招いている（伊藤、2013）。2002年以降は家庭科の授業時間数は変更しないものの、2011年には全授業時間数が278時間、2020年からは140時間増加することで、家庭科の相対的重要性はますます減少している。

これらの文書では「リスクコミュニケーション」の後に併記して「食育」が記載されているが、これは、「BSE 問題に関する調査検討委員会」において、食生活ジャーナリストである砂田登志子がアメリカの食教育を紹介しながら、食品安全上のリスクに関して消費者の「自己責任、自己判断」が重要であり、そのための情報開示と食選択支援の手段として「食育こそリスクコミュニケーション」と提言したことに由来するとされている（中村、2012、46-47 頁）。しかし、これらの文書ではいずれも、リスクコミュニケーションはそれとして項立てされており、食育をリスクコミュニケーションの一環として扱っているわけではない。なお、食品安全は、第一義的には、行政・事業措置によって確保されなければならないものであり、消費者の自己責任は前提としない。また、リスクコミュニケーションは「リスクおよびリスク関連要因にかかわる情報や意見を、リスク評価者・リスク管理者・消費者・その他の関係者の間で交換すること」（FAO & WHO, 2016, 9）であり、そもそも、その基本的原則において（自己責任をうたう）食育と同じではない。

ともあれ、砂田の提言がよく吟味されずに吸収される形で「食育」は政策課題となり、2002 年 11 月に与党・自民党の政務調査会内に発足した食育調査会のイニシアチブのもと、関連省庁の様々な政策目標—農水省の政策課題（食料自給率の向上、農山漁村の活性化、伝統的食文化の継承）、厚労省の政策課題（心身の健康増進）、文科省の政策課題（体験活動、豊かな人間形成、感謝の心の涵養）—と関連づけられ、食育基本法案の骨子がまとめられた（2004 年 3 月 15 日に法案提出）³²。「個人の食選択の自由の

³² 中村（2012）は、政府資料を分析データとして、各政策課題が「食育」というシンボルに結び付けられていく過程を描き出し、そこで「食育」は、当初「食品安心・安全」確保のために開始され、のちに、各省の課題（健康増進、食文化の継承、豊かな人間形成など）が付加されていったものと分析している。確かに、中村が初出とする「BSE 問題に関する調査検討委員会報告」（2002）の最後の方に記される「重要な個別の課題」の一つとして「食育」の項（食に関する教育いわゆる「食育」の必要性）があるものの、同報告は BSE 問題に関わる行政の対応の検証と問題点・改善点の見直し、今後の食品安全行政のあり方を専門的な見地から見直す文書であるので、当然ながら食育の項の主旨も、食品安全や公衆衛生、リスクアナリシスの基礎知識の習得・教育の強化に置かれている。しかし、当時「リスクコミュニケーション」が実施されていたことは省庁のホームページでも確認できるが、「食品安心・安全」確保のための「食育」が同じく実施されたのかどうかは検証されておらず、このような時間的制約の大きい形での食育の（政策課題としての）導入には無理や齟齬があったと推察される。また一方、同報告の「食育」の項には、食品の安全性への基礎知識の習得と並んで、「農業や食品産業など、フードチェーン全般にわたる基礎的な知識および栄養や健康に関する教育も充実させる必要がある」（36 頁）と記載されており、既に食品安心・安全以外の領域が視野に入れられている。本文に示した「『食』と『農』の再生プラン」の記載においても同様である。今日の食育に繋がる動きを「食品安全・安心」の確保から発すると捉えるのには無理があり、現代の食育の概念内容をより正確に掴むためには、政策文書上の文言をみるのみならず、本節で試みたような従来の食に関する教育（栄養教育など）との動きと関連づけて分析する必要があるだろう。

侵犯に当たるのではないか」「食育概念が曖昧で粗雑すぎるのではないか」といった野党からの批判を押し切り（森田、2004、10 頁）、2005 年 6 月 10 日の参議院本会議にて「食育基本法」が可決された。

このようにして誕生した食育基本法は、その立案過程で従来の食教育の推進者（日本栄養士会、JA 全国女性組織協議会、全国消費者団体連絡会、日本 PTA 全国協議会など）も有識者として意見を求められることもあったが、先にみた従来の食に関連する教育（栄養教育、農業・食農教育、食に関する指導）の系譜や理論、その基本的精神を十分に取り込んだ形で成立したとは到底いえないものである。概念規定や方法論など多くの問題を抱えながら出発した「食育」であるが、そうした問題を掘り下げ、その課題を明らかにし、従来の食関連教育では果たし得なかった食に関する「民主的な主体形成」という基本理念をそこに統合・再興できるかどうかは、今後の研究と実践のあり方にかかっているといえよう。

5-2. その後の展開、国際的動向

最後に、基本法成立後の動きを、（社会次元のそれは広範すぎるため）政策次元に限定して簡単に整理しておきたい。国は、関連省庁大臣および有識者（栄養学者・栄養士、農業経済学者、食品業界団体、教師団体、保護者団体など）からなる「食育推進会議」を組織し（同法第 16 条）、約 5 年ごとに食育政策のあり方を示す食育推進基本計画を作成しなければならない。同計画を基本としながら、各都道府県や市町村も、自治体レベルで食育推進基本計画を作成する努力義務が設けられている（第 17・18 条）。

食育推進会議が作成した食育推進基本計画の重心の変遷をみると、第一次（2006）では食育の推進目標として 9 項目³³から成る数値指標が設けられ、第二次（2011）ではそうした評価項目に一部修正・付加が施されるとともに 3 つの「重点課題」（生涯にわたるライフステージ別の食育、生活習慣病の予防改善、家庭における子どもの共食）が提示され、第三次（2016）では 5 つの「重点課題」（若い世代向けの食育、多様な暮らしへの配慮、健康寿命延伸、食の循環や環境の意識、食文化の継承）が提示されている。

こうした食育政策の展開と関連して、各省庁内でも様々な動きがあった。文部省では、栄養士と教員免許のダブル資格をもつ「栄養教諭」制度（2005）を創設し、各学習指導要領改訂において「学校における食育の推進」を明記し、教科横断的に行うことを奨励している。厚労省では、従来から同省がとり

³³食育に関心を持っている国民の割合、朝食を欠食する国民の割合、学校給食における地場産物を使用する割合、「食事バランスガイド」等を参考に食生活を送っている国民の割合、内臓脂肪症候群（メタボリックシンドローム）を認知している国民の割合、食育の推進に関わるボランティアの数の増加、教育ファームの取組がなされている市町村の割合、食品の安全性に関する基礎的な知識を持っている国民の割合、推進計画を作成・実施している都道府県及び市町村の割合の 9 項目。

くむ食生活指針・食事バランスガイドや食生活改善普及運動のさらなる普及に努めている。農水省では、従来の消費・安全政策の枠組みで食育を推進するとともに、2013年に「和食」をUNESCO無形文化遺産として登録した後は食文化政策とあわせて推進している（これが2018年以降の重点課題に反映されている）。

また、食育推進会議では、食育政策の一環として、諸外国における食育推進政策に関する調査を実施している（2007-2008年の間に計3回）。そのうち3回目の調査報告（内閣府、2008）では、9カ国（アメリカ、イギリス、オーストラリア、フランス、イタリア、ドイツ、スウェーデン、デンマーク、シンガポール）における子どもを主な対象とする食育をとりあげている。これは、2008年時点の情報である点には注意が必要だが、いくつかの特徴を述べておきたい。第一に、日本のように、施策にとどまらず法制度として「食育」のステータスを定めたケースは、これら9カ国にはない（第4章でみるようにフランスは、2014年に食育に法的ステータスを与えることとなる）。第二に、これらの国々で立案される食育関連施策の多くは、児童肥満対策や栄養改善を目的としており、「包括的」とされる日本の食育のように、農業や食文化までその射程には入れられていない。唯一、フランスおよびイタリアの2カ国における施策の一部においてのみ、日本と同じく食文化の観点から「味覚」に力点を置いている。

6. 食育の系譜のまとめ

ここまで、現代の食育に流れ込む4つの関連する教育（石塚・村井の食育論、栄養教育、農業・食農教育、食に関する指導）の定義や変遷をみてきた。後3者についていえば、それぞれの理論的基礎（栄養学・社会心理学、教育学・農業経済学、家政学・教育学）や教育内容の相違はある。しかし一方で、栄養教育であれば「自己実現を目指す能動的主体の形成」をねらい、農業・食農教育および食に関する指導では、教育基本法の理念とも一致する「民主的主体の形成」をねらう点で、そこには共通した一つの教育目的をみてとることができる。しかしいずれのタイプの教育においても、「能動的主体の形成」や「民主主義的な主体の形成」といった理念をかかげてはいるが（表1-1）、その「主体」像の内実や方法論を具体化していくことは今後の課題であるといえる。こうした従来のタイプの食関連教育を結果的に取り込むこととなった「食育」は、確かにその概念規定や推進体制に多くの問題を抱えて出発した。しかし、そうした問題への対応次第では、従来の食関連教育がこれまで実現できずにいた「民主主義社会を生きる主体の形成」のための教育として再編成できる好機とみなせるのではないだろうか。

表 1-1 栄養教育、農業・食農教育、食に関する指導、基本法食育の性質

教育タイプ	基礎理論	教育目的	教育目的の追求における主な阻害要因
栄養教育	栄養関連科学 社会心理学	自己実現を目指す 能動的主体の形成	教育的性質を基礎付ける理論の不在
農業・食農教育	教育学 農業経済学	民主的主体の形成 市民性の形成	教育的性質を基礎付ける理論の不在 同時代の農政（後継者確保等）への回収 教育の「逆コース」
食に関する指導	家政学	民主的主体の形成	民主的家庭建設のための方法論の欠如 家庭科実施枠の減少 教育の「逆コース」 新自由主義的合理化
基本法食育 (2005-)	多分野 (その状態は不明)	広範 (栄養改善、食文化継承...)	上記3つの系譜が参照されず成立

出所) 本文内容をもとに、筆者作成。

第3節 本博士論文の課題と方法

冒頭で示したように、本博士論文における最も重要な問いは「食育とは、何のためにあり、そこでは何を、どのように教えるべきか」ということであった。これは言い換えれば、食育とはいかなる教育的性質やその意味をもつべきかを探求するということである。ここでいう教育的性質 (educational nature) とは、その教育を体系立てる目的・内容・方法および教材などを指し、教育的意味 (educational meaning) とは、こうした教育的性質がもつ意味それ自体ないしはそれを成立せしめる根拠を指す。そこで、本論文では、後述する味覚教育とガストロノミの実証分析、および、A. センの潜在能力アプローチの応用を通して、食育のあるべき教育的性質・意味を明らかにすることを課題とする。

なお、前半2つの味覚教育・ガストロノミの実証分析（第2-7章）と、後半のセンの潜在能力アプローチを用いた食育理論構築（第8章）は、それぞれ別個の課題をもつ研究として位置付けられている。つまり、後者の理論構築は、第2-7章のような「特定モデル（味覚教育）」に関する個別的分析ではなく、「食育一般」の教育的性質・意味を明らかにするために行われるものである³⁴。そこで見出される

³⁴ こうした食育理論の構築という研究課題は、さまざまな食育モデルのうち最も体系的でされる味覚教育の一連の分析の結果、着想されたものである。これはすなわち、既存の食育研究のアプローチ（効果評価、推進体制、概念探求〔非理論的分析ないしイデオロギー分析〕）では、こうした一般理論の構築にたどり着くことは困難であり、根本的に異なるアプローチを必要とせざるを得なかったことを意味している。そのため、そうした「試行錯誤」のプロセス自体が意味をもつと考え、食育理論構築を担う分析は、味覚教育・ガストロノミ実証分析の後の8章として位置付けている。したがって、こうして着想された食育理論の妥当性を、味覚教育を事例として検証するという論文構造ではない。

食育理論にしたがった味覚教育の新たな位置付けについては、結章ではじめて行うこととしたい。もう一点、本論文では日本の食育の今後への知見を得ることを主旨としているが、分析素材としては、食に関連する教育実践の進展とそれに関する研究が進展しているフランスを対象とすることも多く（とりわけ第6・7章のガストロノミ研究）、分析の視野は日本にとどまらないものとしたい。

1. 「食育研究構造の分析」の課題と方法（第1章）

食育のあるべき姿を探究するためには、まずそれが研究対象としてどのように接近できるのかを整理する必要がある。食育は、その実践内容が多岐にわたるために、農業経済学・生活科学・社会学など多分野にわたって研究されているが、食育の概念は明確でなく、また学際的な主題であるために、食育というトータルな研究対象に対していかにアプローチするかという点が曖昧なままにされてきた。

そこで、第1章では、関係分野における食育論文のレビューを行うことで、食育が各学問分野においてどのように位置付けられているか、どのような分析課題について研究成果が蓄積され、各分野間でどのような相違性や共通性があるのか、そして、全体として食育研究がどのような構造になっているのかを明らかにする。

2. 「味覚教育の実証分析」の課題と方法（第24章）

第2部では、食育のなかでも最も体系的な教育モデルの一つである「味覚教育（l'éducation au goût ; l'éducation sensorielle）」を取り上げ、味覚教育の概念（教育的性質）・教育効果・推進体制の3つの側面について検討する。味覚教育は、1970-80年代のフランスおよびイタリアで開発され、2000年前後からは日本でも推進される教育モデルであり、味覚・楽しみ・食文化などに中心をおく点で、従来の栄養教育の反省にたつモデルであるとされている。

「食育」と名付けられる多くの教育実践は、実際のところ教育目的・内容・方法がほとんど体系化されずにいる。そうした中で、味覚教育は一定の体系性をもっており、教科書も開発され、それに関する学術研究も国内外で蓄積されている³⁵。こうした体系性ゆえに、味覚教育は日仏伊と国際的に推進され

³⁵ ここでいう「教育モデル」とは、その教育目的・内容・方法が確立されている教育を指す。先の栄養教育や農業・食農教育は、それぞれ教育目的・内容・方法にある程度のまとまりはあるが、それ自体「教育モデル」ではない。言い換えれば、栄養教育などそれぞれの教育タイプの内部に、複数の「教育モデル」が存在するということは可能であるが、筆者の知る限り、こうした高度な体系性をもつ「教育モデル」は極めて少ない。ここに「体系的」な教育モデルとしての味覚教育の魅力があると考えられる。

ており、食育の教育的性質を（国内のそれにとどまらない）より普遍的視点から吟味できると考えられる³⁶。さらに、味覚教育は従来の栄養教育の代替モデルとされることから、それが過去の栄養教育をどのように反省し、その克服をどのように試みているかを分析することによって、（西洋で主流の栄養教育よりも「包括的」であるとされる〔Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries, 2005, 4〕）今日の食育のあり方を検討するための有効な知見を提供できると考えられる。また、多くの食育は一過性の実践に終わりがちだが、同モデルは仏伊において 1970-80 年代から現在にいたるまで長期にわたって推進されてきた。その推進体制ならびに、それを可能にしてきた文化的背景を分析することによって、今後の日本における食育の推進方策の検討に有効な知見を提供しうると考えられる。このような理由（体系的、普遍性、非栄養主義、推進実績）から、「味覚教育」を研究対象として設定した。

まず、第2章では、日仏伊の代表的な味覚教育の教科書分析によって、その教育的性質（教育目的・内容・方法）を明らかにする。先に、日仏伊の3カ国に存在する複数の味覚教育モデル（ヴァリエントとよぶ）の形成プロセスを分析し、味覚教育の系譜と日本国内におけるそれらの存在状況を明らかにする。続いて、こうした味覚教育ヴァリエントのうち、日仏伊で最も代表的な3つのモデルについて、教科書分析を行うことで、それらの教育的性質の共通性を明らかにする。こうした分析により、各ヴァリエントの推進主体間での差異化にとどまる現状を乗り越えて、味覚教育全体としての教育的性質や意味を深めていくための論点を示したい。

第3章では、国内で推進される味覚教育プログラム「ルソン・ドゥ・グ（Leçon de Goût）」を対象に、フランスを中心にした欧州での評価研究の成果に基づいてその評価体系を構築し、小学校5年生の児童に対して実施された同プログラムの教育効果評価を実施する。続いて、その評価結果にもとづいて教育内容・期間・評価体系を再検討した「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発・実施し、小学校6年生の児童への教育効果を評価する。この一連の研究によって、味覚教育の評価体系の開発およびその教育効果の実証を行い、栄養教育などでも近年課題となっている「エビデンスに基づく食育」のあり方への示唆も生み出したい。

第4章では、公衆衛生学分野のヘルスプロモーション理論の枠組みを用いて、文献調査・インタビュー調査データから、日仏伊における味覚教育の推進体制の実態を比較分析する。同理論枠組みは、コミ

³⁶ 前節で、海外の動向について簡単にみたように、「食育」は決して日本だけの課題ではない。国内だけ、および、それぞれの学問分野だけに「閉じた」食育ではなく、国際的にも通用し、学問分野間の対話を促せるような「開けた」食育を求めていく必要があると考える。

ユニティ・組織・制度・公共政策レベルにおける効果的な推進に向けた要素とその評価方法を提示したものであり、これを用いた分析により、国内における食育のさらなる推進に向けたいくつかの有効な推進戦略を明らかにすることができると思う。

3. 「ガストロノミ概念の探究—UNESCO、市民、ピュイゼ」 (第5-7章) の課題と方法

上記のように、第2部を構成する3つの章では、味覚教育の実証分析が行われ、またそこから日本の食育が抱える問題の解決に向けた少なくない示唆が得られるものであると考える。しかし、味覚教育においてさえも、現在実施されている味覚教育モデルの性質の分析(第2章)やその効果評価の検証(第3章)のみからでは、味覚を教育することやそこで目指されるべき主体像がもつ「意味」(そもそも何のために、何を指してそれが行われるのか)が明らかにならない。そこで第3部では、とりわけフランスの味覚教育(ピュイゼ・メソッド)に焦点をあて、そのキー概念として同定された「ガストロノミ(gastronomie)」という食文化実践について、いくつかの分析方法によりその内実を解明し、味覚教育の思想的基礎を探究する。

この第3部では、まず第5・6章において、それぞれ異なる2つのアプローチから今日の「ガストロノミ」概念の内実を明らかにする。第7章では、フランスの味覚教育の創始者であるJ.ピュイゼ(1927-)がガストロノミをどのように捉えていたか、またそれに繋がる思想的系譜を明らかにし、第5・6章で明らかにする現代のガストロノミ概念との関連性を整理しながら、味覚教育の思想的基礎の明確化を目指す。

第5章では、文献調査(一部、フランスでのインタビュー調査)により、UNESCO無形文化遺産として登録されたフランスの「ガストロノミ」と日本の「和食」を比較分析し、その定義内容とセーフガード方策を明らかにし、それらに関する問題の所在を示す。同遺産化プロジェクトは、両国の食文化実践を公式に「定義」し、さらにそのセーフガード方策の中で「再定義」していくものとされており、そうした定義・再定義内容の分析を行うことは、ガストロノミ概念の内実を明らかにしようとする本研究の問題意識にかなうものであると考える。なお、同章の内容の初出論文(Ueda & Niiyama, 2019)は、「和食」の定義の問題性を解明することに主旨があり、それをガストロノミの定義との比較によって行おうとしたものであったが、上記のように本論文の趣旨にもかなうものであると考える。

第6章では、フランス市民のナイーブな認識におけるガストロノミ概念を明らかにすることを課題とする。フランス市民への予備インタビュー調査によって、ガストロノミの意味内容や実践次元について

の知見を得たのち、フランス市民に対する Web アンケート調査を実施する。これにより、ガストロノミ概念を構成するいくつかの意味内容や、それがどのように実践されるのかという具体的な内容について明らかにされることになる。

第7章では、味覚の哲学や社会学の知見をいかしながら、近代初期と現代の2人の味覚教育論者（ブリヤ＝サヴァランとピュイゼ）のテキストをもとに、味覚教育の思想的基礎を明確にすることを目指す。この分析から、味覚教育に込めようとされたガストロノミ概念の内実が明らかになり、そうしたガストロノミ概念に裏付けられた味覚教育の思想的基礎も明らかにすることができる。結章では、現在実施されている味覚教育（第2章）や、UNESCOや市民のガストロノミ概念（第5・6章）との関係性を吟味し、今後の味覚教育さらには食育に必要な教育的性質についての知見を得る。

4. 「食育の理論的基礎の構築」（第8章）の課題と方法

第2-7章では、「特定」の教育モデルである味覚教育をとりあげ、味覚教育の教科書と、そのキー概念であるガストロノミの分析を中心に、味覚教育の教育的性質およびその理論的基礎を明確にする。しかし、そうした成果を、食育一般の教育的性質・意味として敷衍するにはさらなる理論化が求められる。そこで第8章では、これに先立つ味覚教育やガストロノミの実証分析とは一線を画した、経済学・倫理学分野のA.センの潜在能力アプローチの応用を試みることで、食育の教育的性質・意味は何であるかという問いに理論的に答えることを目指す。こうした検討によって、食育を「子どもたちの食に関する潜在能力を拡大する」手段として理論的に位置付けられるようになり、これまで理論的に貧困・曖昧とされてきた食育の教育的性質・意味についてより明瞭な知見を引き出すことができるようになる。

5. 本研究の射程と限界点

第1-8章における分析から、食育のあるべき教育的性質やその意味が明らかにされることとなる。結論の一部を先取りすれば、食育とは「自らが価値をおく食生活を送るための潜在能力（自由）をもつ食べ手」を育成する手段であるということが理論的に位置付けられるようになる。またこの枠組みで、味覚教育について捉え直せば、味覚教育が育成をねらう潜在能力とは、栄養・衛生にとどまらない食の全体的価値を感得できる能力（教養）と食卓を囲む他者との心地よい社交関係を構築できる能力（友愛）であることが明らかにされる。こうして見出されることとなる食べ手像は、先の「民主主義社会に生きる主体」という理念を、本研究なりに食育の文脈で具体化したものとなる。

一方で、本研究にはいくつかの限界点があり、それらの中で主要なものについて述べておきたい。

第一に、広範囲の射程をもつ食育のなかでも、本研究では、主に「初等教育の食育」（味覚教育の慣例にならい、そのうち特に「小学5・6年生の児童」）を扱っている。現在、国内の初等教育における食育の実施枠は決して多くはないが、今後それを拡充していくためにも、「初等教育の食育」に関する学術的議論が蓄積されることが必要であると考ええる。

第二に、本研究では、食育の教育的性質や意味を探究するが、農業経済学分野の研究として位置付けられているため、教育学分野の知見を十分に統合できていない。しかし、それに代わって、農業経済学分野に関わりの深い経済学・倫理学的アプローチであるセンのCAを応用することにより、その教育的性質や意味の本質に理論的に迫ろうとしている。

第三に、近年、日本の食育において関心が高まっているテーマは「和食」であり、第5章においてもその概念について触れるが、そこで明らかにされた概念的曖昧性に挑むそれ以上の本格的な研究は行わない。フランスの「ガストロノミ」調査（第6章）と同様に、日本の市民が「和食」に対してどのような認識をもっているかを解明することも、今後必要とされよう。さらに、日本の味覚教育においても「東洋的自然観」や「日本人の心」がキー概念とされ（第2章）、ガストロノミをその文化的・社会的・思想的背景とあわせて分析するように（第5-7章）、これらについても同様の分析が今後は必要であろう。先の序章第1節では「日本」の食育の系譜をまとめそこでの課題を提示した一方で、これからみる本論では、主に「フランス」の味覚教育やガストロノミを分析するなど、本研究にはやや構造上アンバランスなところはあるが、これらの日本的な概念の分析は、食文化論、日本文化論、日本思想史などとも関わってくる主題であるため、本研究以後の課題としたい。

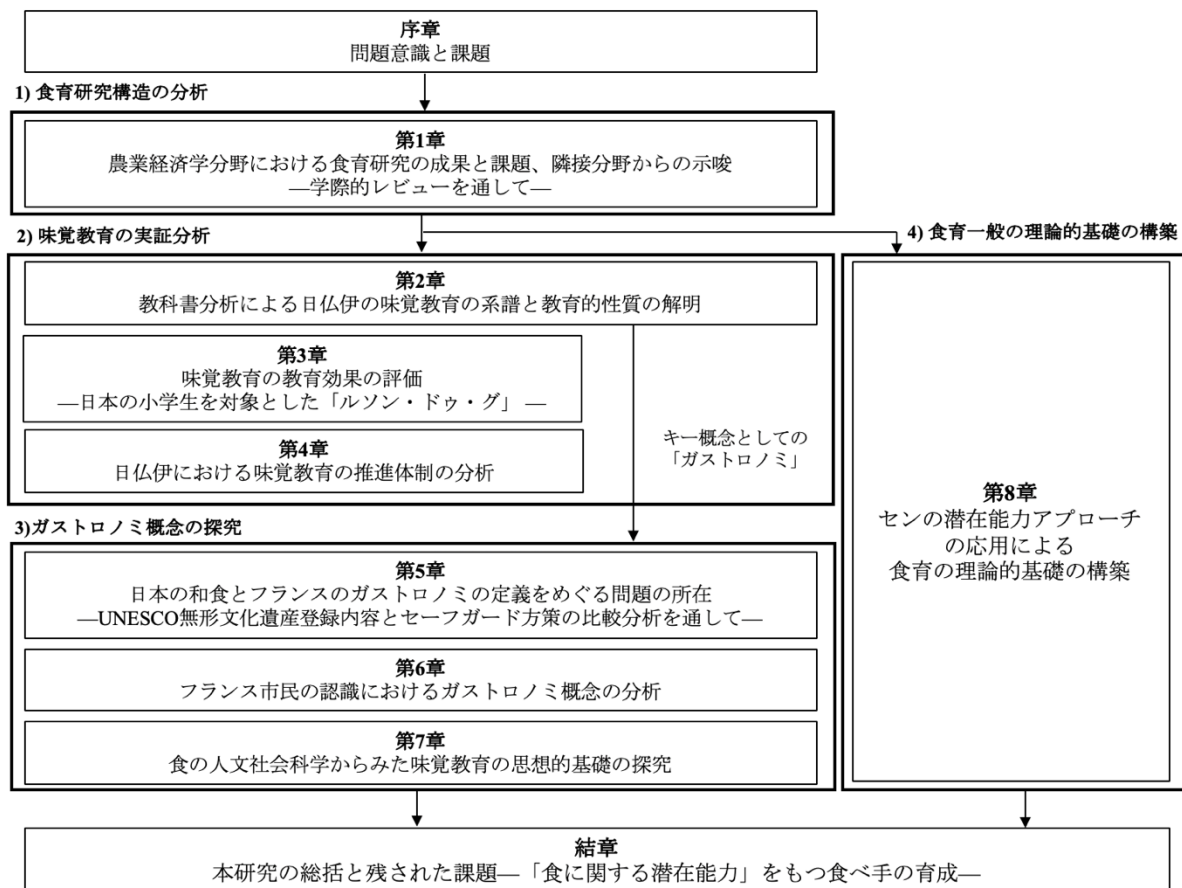


図 1-1 本博士論文の構成

出所) 筆者作成。

註 1) 本文で示したように、第 2-7 章と第 8 章は別個の課題をもつ研究である。

第1章

農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆

—学際的レビューを通して—

第1節 問題背景と本章の課題

食育基本法の成立以降、食育は国民運動として推進され10年以上が経過したが、食育研究における総体的な成果・課題は明確化されてきただろうか。農業経済学から教育学まで、多分野で個別に研究されてきたことが、こうした成果の総体化を困難にしてきた。今ここで、過去の成果を整理し、食育研究の方向付けを行うべき時期にさしかかっている。

類似した問題意識に立脚した食育の文献レビュー研究は過去にも行われてきた。川口・財津（2004）は、食生活分野のレビュー（1993-2003、計150件）を行い、食育として扱うべき内容を明確化した。辻ら（2011）は、医療分野でのレビュー（2005-2010、計1166件）を行いライフステージ別の研究動向を整理した。本田・中村（2015）は日本食育学会誌論文（2007-2014、計114件）のレビューを行い、食育研究内での異分野融合が不十分であることを指摘した。しかし、いずれも限定的分野における文献レビューにとどまっており、食育研究の多分野における広がりをつかめるものではない。さらに、いずれも現場での食育実践や政策提言を方向づけるための研究主題（健康、食文化など）の整理にとどまり、分野間の認識論的問題や分析アプローチの特徴の抽出は、分析の主眼に置かれていない。

そこで本章では、従来は主眼とされてこなかった学術的課題を明確化することを目的とした。第一に、食育研究の各学問分野への広がり全体における農業経済学分野のウェイトを把握するため、多分野における食育研究の文献レビューを行い、食育研究における学問分野分布を解明した。第二に、その中から農業経済学分野に焦点を絞り、その研究成果と課題を同定した。第三に、隣接分野における研究動向もさらに整理し、農業経済学分野における食育研究の方向付けへの示唆を得ることを目指した。隣接分野については、「農業経済学分野の食育研究で抽出された論点との関連」という視点でレビューを行い、当該隣接分野における研究動向のより詳細かつ批判的な分析は今後の課題とした。なお、本研究でいう「農業経済学分野」（以下、農経分野）は、方法論としての経済学のみならずに依拠する狭義の農業

経済学ではなく、（食と農にかかわる）経営学・社会学・政治学などを広範に含む農学の中の応用人文社会科学を意味している（日本学術会議農業経済学分科会、2017）³⁷。

第2節 分析枠組みと手法

1. 食育関連雑誌および分析対象論文の特定

国内論文（一部、英文）については CiNii Articles を、海外論文（英文のみ）については Google Scholar を検索エンジンとして採用した。いずれにおいても、検索ワードを「食育（shokuiku）」として検索したが、当初の検索数が膨大であり、全文の内容を精査することは困難と判断し、以下の体系的な分類手法をとった（図 2-1）。

第一に、「食育関連雑誌」（書籍含む）の特定を行った。国内については直近 5 年間（2013-2017）の論文³⁸、海外については「関連度（主に被引用数）の高い」文献上位 200 件を対象とし³⁹、ここで検索された論文が収録される学術雑誌を「食育関連雑誌」とした。第二に、特定された食育関連雑誌ごとに年代別検索（1996-2017）を行い、内容分析の対象とする論文（以下、分析対象論文）を特定した⁴⁰。

³⁷ 本章の内容は、上田遥（2019）「農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆—学際的な文献レビューより—」『フードシステム研究』をもとに執筆された。フードシステム学自体も、経済学、経営学そして消費者研究など学際的な基盤をもつ研究領域であるが、本研究ではこうした広義の農経分野の一部として位置付ける。本研究は、主に農経分野の視座からのレビューであり、フードシステム学それ自体における食育研究を論じようとするものではない。しかし、近年のフードシステム研究では、新山（2001）の 5 つ目の副構造「消費構造と消費者の状態」の提唱や、中嶋（2017）の研究動向の整理結果に代表されるように、消費者行動や食育へのまなざしが強まりつつある。フードシステム学会に属する農経分野以外（栄養学など）の研究者にとっても有効な知見を提供できるよう研究動向の整理に努めた。

³⁸ 食育関連雑誌の特定段階で、2013 年以前の食育関連論文しか含まない掲載誌は除外されてしまう。農経分野では、そうした掲載誌として『日本農業経済学会論文集』『農村生活研究』『農業経済研究論文集』の 3 つがあるが、本研究では農経分野における食育研究の整理を主眼としているため、これらの学術誌についても分析対象とした。こうした追加的検索作業は、他分野には適用していない。

³⁹ Google Scholars 検索については、「英語と日本語のページを検索」「期間指定なし」「関連性で並び替え」「特許および引用部分は含めない」と詳細設定した。

⁴⁰ 多くの文献は、食育基本法の議論がはじまる 2000 年以降に出版されているが、それ以前にも（栄養教育や食教育ではなく）「食育」という主題をかかげた研究が少数存在した。

2. 食育関連雑誌と分析対象論文の絞り込みとその判断基準

キーワード検索では多種の形態の論稿がヒットし、掲載雑誌の性質も多岐にわたるが、本研究では学術的成果を分析対象とする。そこで上記の作業において、分析対象とする雑誌および学術論文を特定するため、以下の客観的判断基準を設けた。

本研究では農経分野のレビューが主題であるため、判断基準は日本学術会議農業経済学分科会によって提出された報告「農業経済学分野における研究成果の評価について」（日本学術会議農業経済学分科会、2008）を参照した⁴¹。同報告は、社会貢献や教育面の成果ではなく、学術的成果を掲載している媒体、および学術論文とみなしうる公表スタイルについての評価基準を定めたものであり、食育研究の学術的課題の明確化をねらう本研究の趣旨にかなっている。そこで学術的成果に値するとされている以下の3種類の媒体と公表スタイルを本研究の分析対象とする。

第一に、査読制度のある学術誌である（主に学会誌）。原則、原著論文、研究ノート、総説、報告論文を分析対象とし、巻頭言、実践報告、会議録等は分析対象から除外した⁴²。第二に、学術書である⁴³。書籍の内容が、単一の論文と同一もしくはその大部分を踏襲するものである場合、原則、書籍の方を1件としてカウントし、当該論文はカウントしない。しかし、書籍が単一の著者による複数の論文からなる場合は、書籍ではなく、各当該論文の方を1件ずつカウントした。さらに、書籍が複数の著者の論考（論文化されていない研究）から構成される場合、各章が十分に学術的意義の認められる論考であ

⁴¹ 本来、他領域の論文については各分野における基準が必要だが、本研究においてはこれを一般化し、分類作業の精緻化は今後の課題とした。

⁴² 本研究では、大学紀要は分析対象としない。とりわけ教育学分野においては、教育系大学・短期大学が食育に関する紀要論文を多数発行しているが、その査読プロセスが不透明かつ内容の質の差が大きい（原著論文に値する内容から資料的内容まで）ことから（竹内、2012）、本研究で適切に扱うことは困難であると判断した。こうした紀要論文の除外が、食育研究の学問分野分布の分析結果に一部影響をもたらしている点には注意されたい。また、農経分野では査読制度のある大学紀要は一般に知られているが（『農村研究』『生物資源経済研究』など）、他分野との一貫性を確保するため除外した。

⁴³ 本研究における判断基準（日本学術会議農業経済学分科会、2008）にならい、食育実践の手ほどきおよび教科書（生活科学分野に多い）は分析対象から除外した。実際、ここで除外された教科書の中には、（序章などで）食育をめぐる背景や食育研究の簡単な動向について一部言及しているものはあるが、その大部分が既存の理論の紹介や食育実践における理念やノウハウの解説にとどまり、学術的な新規性・独自性をもつとはみなせないと考えた。

る場合に限り、各章ごとにカウントした。第三に、専門誌である⁴⁴。原則、研究論文、十分に学術的意義の認められる論稿のみをカウントし、考察の展開が不十分な短い実践報告等はカウントしない。

次に、対象論文のタイトル・要旨・本文内容をみながら、日本国内の食育（shokuiku）を主題としてあつかわない文献は分析対象から除外した。除外された文献には、国外の食育を対象にした研究や、栄養教育や農業教育のみを主題とした研究などが含まれる。後者のような分析対象の限定は、食育研究の特徴を明確化することを目的とするためであり、従来の食関連教育（農業教育など）が食育の一部でないことを意味しない⁴⁵。

3. 学問分野の分類と分析対象論文の帰属

学問分野の分類に関する先行研究は乏しい。本研究においては、日本学術振興会の平成 28 年度版「科学研究費助成事業系・分野・分科・細目表」（2016）で規定される学問分野区分に従った。原則、分析対象論文が収録される掲載誌の学術研究領域を基準に学問分野の分類・帰属を行った（表 2-1）。

ここで掲載誌を分類基準とすることには、主に 2 つの利点があげられる。第一の利点は、分類作業の客観性に関わる。対象論文の中には、複数の学問領域にまたがるアプローチを採用しているものや、学問的特徴を捉えづらいものが存在するため、各論文ではなく各掲載誌の性質で判断の方がより客観的で分類作業の透明性が高いと考えた。なお、分野分類が一見困難である掲載誌については、当該分野の研究者の意見を仰いだ。

第二の利点は、食育研究の「制度化」（体系性をもつ発展）に関わるものである。学術誌や専門誌における論文掲載は、当該分野における食育研究の制度化の大きな原動力である。そこには、隣接分野の著者への依頼投稿も存在するが、そうした論文も、当該分野の食育研究の制度化に貢献するものとみなし、掲載誌が帰属する分野内でカウントした。

⁴⁴ ここでいう専門誌は、当該分野に深い学識を有する専門家（主に研究者）が論文執筆者と主題の選択に責任を有していること、当該分野もしくは関連分野の専門家を主たる読者としていること、原著性の認められる論文を収録していることが要件として定められている（日本学術会議農業経済学学科会、2008）。

⁴⁵ 本研究ではむしろ、従来の食関連教育（農業教育、栄養教育など）が現在の食育の源流の一つであることを認めている。問題は、食育と従来の食関連教育の概念関係性が曖昧であることであり、それを明確化する作業が今必要とされる。その一歩として、本研究では、「食育」を主題にした研究論文に対象を限定し、そこでどのように食育概念が論じられてきたかについて整理することを優先した。また、食関連教育を軸にしながらも、食育との概念関係性を考察する論文も分析対象とした（例えば、片岡〔2006〕論文など）。

文献検索は2017年11-12月に行い、2017年公表論文は全て検索対象とした（オンライン反映が2018年になるものは後日再検索し統合した）。

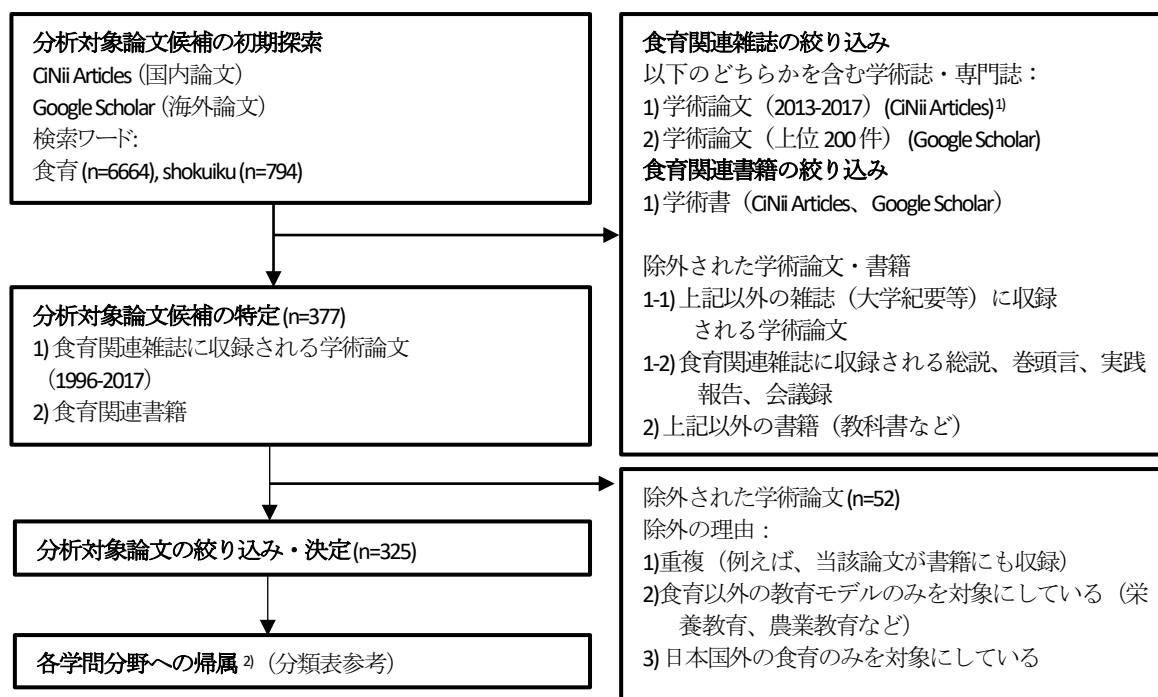


図 2-1 全学問分野における分析対象論文の特定・分類プロセス

出所) 学術誌・専門誌および学術論文の特定は日本学術会議農業経済学分科会 (2008) に基づき筆者作成。

註 1) 農経分野においては、2013 年以前の食育関連論文しか収録しない学術誌も分析対象とした。そうした学術誌として『農業経済研究論文集』『食農資源経済論集』『農村生活研究』がある。この追加検索作業は他分野には適用していない。

註 2) 分野分類後のレビュー方法に関して、本論文では農経分野を中心にレビュー結果をまとめた。隣接分野においては、各分野の研究動向全体ではなく、農経分野での論点との関連という視点から整理した。

表 2-1 分析対象論文の学問分野分類

総合系 (2つ以上の系域に重複するもの)	
生活科学 (家政学、食生活学など) (n=159)	日本食育学会誌 (n=100) ; 食育学研究 (n=28) ; 食生活研究会誌 (n=14) ; 日本栄養士会雑誌 (n=7) ; 日本食生活学会誌 (n=4) ; 日本家政学会誌 (n=3) ; 会誌食文化研究 (n=2) ; 日本給食経営管理学会誌 (n=1) ; 日本調理科学会誌 (n=0)
人文社会系	
経済学・経営学 (n=4)	International Journal of Business and Management (n=2) ; Social Responsibility Journal (n=1) ; Corporate Communication: An International Journal (n=1)
文化人類学 (n=1)	Journal of Social Anthropology and Comparative Sociology (Anthropological Forum) (n=1)
政治学 (n=2)	Asian Politics and Policy (n=1) ; Social Policy and Society (n=1)
社会学 (n=6)	Food Studies: An Interdisciplinary Journal (n=1) ; Agriculture and Human Values (n=1) ; Food and Foodways (n=1) ; Studies in Ethnicity and Nationalism (n=1) ; Journal of Sociology (n=1) ; Gastronomica: Journal of Critical Food Studies (n=1)
歴史学 (n=1)	書籍 (n=1)
地域研究 (n=4)	日本地域政策研究 (n=1) ; Australasian Journal of Regional Studies (n=1) ; Asia Pacific Viewpoint (n=1) ; Journal of East Asian Studies (n=1)
教育学 (n=17)	日本子ども家庭総合研究所紀要 (n=3) ; 保育科学研究 (n=3) ; 季刊教育法 (n=2) ; 家庭教育研究所紀要 (n=1) ; Australian Journal of Adult Learning (n=1) ; 留学生教育 (n=1) ; 日本教育工学会論文誌 (n=1) ; 日本家庭科教育学会誌 (n=1) ; 環境教育 (n=1) ; 日本農業教育学会誌 (n=1) ; 書籍 (n=2)
生物系	
農学 (自然科学分野) (n=20)	ニューフードインダストリー (n=8) ; Journal of Nutritional Science and Vitaminology (n=3) ; Foods & Food Ingredients Journal of Japan (n=2) ; 食品衛生研究 (n=2) ; Nutrition Today (n=1) 日本栄養・食糧学会誌 (n=1) ; 美味技術学会誌 (n=1) ; 食品照射 (n=1) ; Nutrients (n=1) ; 農業および園芸 (n=0)
社会経済農学 (n=54)	農業と経済 (n=13) ; 農林業問題研究 (n=7) ; フードシステム研究 (n=4) ; 農村生活研究 (n=4) ; 共済総合研究 (n=2) ; 農業経営研究 (n=2) ; 日本農業経済学会論文集 (n=2) ; 協同組合経営研究誌 (n=1) ; 食農資源経済論集 (n=1) ; 日本農業教育学会誌* (n=1) ; 農業および園芸* (n=1) ; 書籍 (n=6→総章数 n=14) (2017 年公表分について、以下の学術誌に分析対象論文は収録されず n=0 : 農業経済研究、農業市場研究、村落社会研究、東北農業経済研究、農業・食料経済研究、フロンティア農業経済研究)
社会医学 (疫学医学、公衆衛生学など)・看護学 (n=46)	Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition (n=10) ; 日本公衆衛生雑誌 (n=7) ; 栄養学雑誌 (n=7) ; 日本未病システム学会雑誌 (n=4) ; 日本健康学会誌 (n=2) ; 小児保健研究 (n=2) ; 日本衛生学雑誌 (n=2) ; 学校保健研究 (n=2) ; 母性衛生 (n=1) ; 日本健康教育学会誌 (n=1) ; Journal of Nutrition Education and Behavior (n=1) ; Journal of Epidemiology (n=1) ; International Journal of Public Health (n=1) ; Global Health Promotion (n=1) ; Health Service Insights (n=1) ; Asia-Pacific Journal of Public Health (n=1) ; Social and Behavioral Sciences (n=1) ; Maternal and Child Health Journal (n=1)
内科系臨床医学 (n=3)	International Medical Journal (n=2) ; 日本農村医学会雑誌 (n=1)
歯学・薬学 (n=9)	日本味と匂学会誌 (n=6) ; 小児歯科額雑誌 (n=4) ; 口腔衛生学会雑誌 (n=2) ; 日本顎咬合学会誌 (n=1) ; International Scholarly Research Notices (n=1) ; Journal of Investigative and Clinical Dentistry (n=1)
工学系 (n=3)	情報処理学会論文誌 (n=2) ; 電気学会論文誌 (n=1)

出所) 学術領域の分類表 (2016) に従い、筆者作成。

註 1) 学術誌・専門誌については、文献数の多い順に記載した。表内の数字 (文献数) は、整理後の値である。つまり、学術誌・専門誌に収録された論文が書籍にも収録され、書籍の方でカウントした場合は、当該学術誌・専門誌ではカウントしていない。アスタリスク (*) 印で示した雑誌は本来別分野でカウントされるべきだが、同一著者の論文が複数分野にまたがって帰属されないよう、該当する著者の論文に関しては内容に即した学術領域に例外的に帰属させた。

第3節 分析結果と考察

1. 食育研究の学問分野分布

分析対象論文として 325 件が同定された（図 2-2）。生活科学分野が全論文の約半数を占めていた。ここで主要な研究公表の場となっている『日本食育学会誌』（n=100）は、学際的視点から食育研究を行うことを目的とし、食育基本法成立の翌々年から刊行されている。しかし、公表論文の著者や所属大学の内訳からみて、そこでの「学際性」とは、生活科学や農学や社会学といった広範な学問分野にわたるものではなく、生活科学内部での学際性（主に家政学、調理科学、家庭科教育研究）という方が現状をよく表しているといえる。

医学系（公衆衛生学・歯学など）が続いて全体の約 2 割弱を占めていた。この分野の特徴は、『アジア太平洋臨床栄養雑誌』（n=10）を筆頭に、海外（主にアメリカ、アジア）への発信を積極的に行っていることである。逆にいえば、海外からみた日本の食育に関する知識は、（以下でみる少数の人文社会科学系の論文とあわせて）医学系の分野から普及されているともいえよう。医学系のほか、自然科学系としては他に農学（6.2%）と工学分野（0.9%）で研究が行われていた。

ここからは生活科学分野を除いた人文社会科学系の分布をみる。教育学分野は、本研究の分類手法では全体の 1 割にみたなかった。多くの論文が大学紀要を中心に公表されているという特徴がみられ、すでに述べた理由により本研究では分析対象外となった。社会学、文化人類学、歴史学等（図 2-2 の人文社会科学系）も全体の 1 割にみたない。そしてここでの特徴は、その多くの論文が海外を拠点にした日本人研究者によって英語で公表されたものであり、国内の食育研究ではほとんど引用されていないことである。ここから、国内における食育研究の内向き傾向が示唆される。

本研究の主題である農経分野は、全体の 16.6%であったが人文社会科学領域の単独分野としては最も優勢であった。とりわけ専門誌『農業と経済』における 4 回にわたる食育特集（2004、2005、2007、2011）が論文数増加に寄与していた。また、農経分野は、その内部に経済学・経営学・社会学等を含むことから、それぞれの分野に対応するように広範な学会・学会誌があり、多くの学会誌（計 12）で成果が公表されていた。しかしいずれの学会誌においても単独では、公表論文は少数である。このような状況においては、各学会「内」での食育研究の活性化のみならず、学会「間」での活発な議論も求められのではないだろうか。

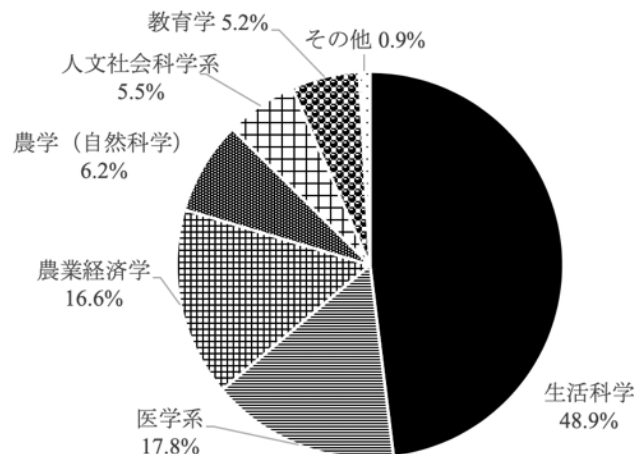


図 2-2 食育研究の学問分野分布

出所) 分析結果にもとづき筆者作成。

註 1) 図中の分野内訳詳細は、それぞれ生活科学（家政・生活学、食生活学など）、医学系（公衆衛生学、臨床医学、歯学、薬学、健康科学等）、農学（自然科学：農芸化学、農業工学等）、人文社会科学系（社会学、文化人類学、歴史学、経営学等）、その他（工学等）である。

2. 農経分野における食育研究の成果と課題

農経分野では、分析対象論文として全 54 件が同定され、その分析主題の違いから以下 3 つの研究カテゴリーに大別されることが明らかになった。以下で扱う「食育」とは、特別な言及がない場合、食育基本法の枠組みで国民運動として推進される食育実践のことを指し、それは公教育のみならず民間での実践なども広範に含む。

2-1. 概念研究

第一カテゴリーは、食育基本法でも未定義のままの食育概念をめぐり、あるべき教育内容の検討や、その概念の曖昧性が引き起こす問題への批判的検討を行う研究である。そこでは、主に以下 3 つの論点があげられていた。

第一の論点は、食育における栄養学の位置付けに関連する。推進初期の食育では栄養素中心の伝統的栄養学が優勢であり、栄養以外の価値（食文化、食による連帯など）の教育が希薄であることが懸念される（伏木、2004；島田、2004）。池上（2008）は、この原因の一部が栄養士を核とする推進体制にあるとし、栄養教諭免許制度を分析し、食の栄養以外の多面的な価値を扱う科目が少ないことを指摘す

る。佐藤（2004）も、食育政策（主に厚労省立案）の内容や公教育の社会科における「農」に関する学習内容の変遷を根拠に、既存の食育では農業やフードシステムへの視点が薄いことを批判する。

第二の論点は、類似した食農関連教育との差異化の中に見出される。農政局やJAが従来から推進してきた「食農教育」、農業分野における職業教育としてはじまった「農業教育」などをとりあげ、それぞれのモデルの歴史と理念を再考し、食育との差異化が試みられている。しかし、片岡（2006）が指摘するように、実践および研究においても、これら農業教育・食農教育・食育の用語の区別が依然として統一されておらず、それぞれの理念が分散してしまうことが懸念されている。

第三の論点は、食育概念の曖昧性それ自体が生む問題に関わる。池上（2008）は、この曖昧性ゆえに、国家に都合のよい特定のイデオロギーが食育内に規範化されている点を指摘する。池上による指摘の理論的背景は必ずしも明確ではないが、そこでは少なくとも3つのイデオロギー性が例示されている。第一に、基本法食育⁴⁶では「人間力」という名の下で、市場原理に適合するようなネオリベラルの人間像が理想化されている点である。第二に、家父長制的かつ性別分業的な家族モデルは食育力が高く望ましいとするジェンダー・イデオロギーの存在である。第三に、伝統的食文化を理想化し無批判な受容を迫るナショナリズム的性質の存在が指摘されている。

一方、中村（2012）は、社会学分野の組織フィールド論を用いて政府文書を分析し、曖昧な食育内容の変遷を捉えた⁴⁷。つまり、国内での牛海綿状脳症（BSE）発生後に政策課題となった食品のリスクコミュニケーションを契機とし、健康増進や食料自給率向上、伝統的食文化の継承、人間形成など、関連省庁のかねてからの様々な政策目的が、「食育」というシンボルに統合されていったと分析する⁴⁸。

このように、その概念の曖昧性のなかで、食育がもつイデオロギー性（栄養素還元性、新自由主義性、ジェンダー性、ナショナリズム性）を指摘してきたことが農経分野の概念研究の成果の一つといえる。しかし、イデオロギー性を指摘する際の理論的基礎が（後述する社会学の権力論などに比べて）脆弱であり、根拠とされるデータの厚みもやや不十分である点が今後の課題として挙げられる。それでもやはり、こうした一連の概念や内容の検討からは、今後の食育研究および実践において「何が教えられる

⁴⁶ 食育基本法成立以前の自生的な食についての教育活動と区別して、同基本法の制定前後からはじまり、その枠組みに沿うような教育活動を基本法食育と呼称する（池上、2008、179頁）。

⁴⁷ 「食育」というシンボルと結びついた価値、それに伴う動員、動員の結果起こるシンボルの価値の組み替え、シンボル構造と動員のさらなる再編成等が分析されている。

⁴⁸ 中村（2012）は、基本法をはじめとした政策レベルの食育内容の変遷を指摘したが、より多様な食育アクター（学校、企業など）が参画する食育のそれには一般化できないであろう。一部の食育研究では、この区別が曖昧であり、基本法食育のイデオロギー性が現場の食育活動全体にも過度に一般化されて論じられる。

べきか」（概念研究初期の問い）のみならず「何が考慮されるべきか」（イデオロギー性への配慮）も視野に入れる必要性を見出せるだろう。

2-2. 推進体制研究

第二カテゴリーは、食育の効果的な推進体制を検討する研究である。全体的な動向として、推進体制の分析視点が、JA や生協、市民などの食育アクターの「参画要因」の解明から（上岡、2006；朝倉、2007）、食育活動の「継続要因」の解明へとシフトしてきた（片岡ら、2012；橋本、2007；片岡、2011、河村、2011；上岡・田中、2009）。ここでは、その一過性が指摘される食育実践を、いかに継続性あるものにしていくかという問題が検討される。例えば、農業者による食育実践をボランティアな活動ではなく農業経営の一部として実践および分析していく方向性（片岡ら、2012）や、農業体験農園などを通して農民と市民との協働型農業として行う方向性（橋本、2007）などが提唱されているが、理論・実証の両面において、有効な継続要因は未だ見出されていない。

また、参画・継続要因とは異なるもう一つの推進体制に関わる主題として、学校給食があげられる⁴⁹。とりわけ地場産食材の導入については一定の研究蓄積がみられ、調理方式の大規模センターへの切り替え、調理サイド（給食委員会や栄養士）と生産サイド（生産者や農協）の連携の欠如、統一献立の慣例、生産者組織やJA にとって参入障壁の大きい食材流通など、いくつかの問題が明らかにされてきた（佐藤、2009a；佐藤、2009b、内藤、2010；村上、2009、内藤、2006）。また、学校給食における郷土食の導入の実態解明を行う研究もみられた（伊藤・大越、2012）。

一方、学校給食の管理および食に関する指導を担う栄養士のあり方も問われている。河合（2006）は、栄養士に求められる専門性の開発が、現状の栄養士養成課程（食料経済学が軽視された科目の内訳、国家試験のあり方等）では十分に達成されないという、制度的欠陥を指摘する⁵⁰。

後述する生活科学・公衆衛生学分野においても推進体制の分析は行われるが、「教育現場のさらなる努力（教員間の連携等）」を要請する結論に終始しがちである。その点で、現場努力に終始しない食材供給「構造」の分析や、学校給食アクターをとりまく「制度」の分析は、農経分野に期待されるアプロ

⁴⁹ 食育基本法、各地方自治体の食育推進計画、改正学校給食法にて、地場産食材や郷土食の学校給食導入が食育の一環として規定される。

⁵⁰ 栄養士に求められる専門性として、アレルギーをもつ児童への個別指導、学校給食の管理と改善、他教員との連携等が広範に挙げられる。

一チであろう。しかし同時に、様々な制度改善は児童にとってどのような「教育的」意義があるのかという本質的視点が希薄化しがちであり、地場産食材を導入すればそれだけでよいという短絡的な議論に陥らないことが肝心である。こうした食育の教育的本質性の明確化の要請が、第三カテゴリーの研究へとつながる。

2-3. 効果評価研究

第三カテゴリーは食育の効果評価を行う研究であり、個別プログラムの教育効果を検証する研究と、食育政策の効果を（部分的に）評価する研究に大別される。

前者については、学校給食における地場産食材の導入（大浦ら、2010；網藤、2010）や、農作業体験の実施による教育効果（室岡、2010；野田、2007）、食農企業による料理教室の評価事例（室岡・野崎、2008）が報告される。しかし上記の研究の課題として、前後比較評価の欠如や指標設定のアドホック性（先行研究に基づかないその場限りの評価指標選択）が指摘される。この点、Ueda（2017）は、味覚教育という日仏伊で推進される食育プログラムに着目し、海外の先行研究を踏まえながら、国際比較可能な形で評価体系を設計し、上記のような課題の克服を試みている。

後者の政策評価についてはまだ萌芽的段階である。食育政策の対象とされる諸食生活課題（孤食や朝食欠食など）の実態解明にむけ、同政策の一環として集計されたデータ等を用いた計量的アプローチがみられる（金子・曾束、2014；金子、2016；高石ら、2016）。例えば、金子（2016）の共食の阻害要因に関する研究では、孤食化の主な要因は、子ども自身の事情（塾や習い事通い）であり、生活科学分野でしばしば問題視されるような、女性の社会進出等による父母の就業の長時間化や核家族化による世帯員数の減少ではないことを実証している。同研究は、政策評価自体を目的としているわけではないが、その結果は現代の食育政策における様々な論理（孤食の原因など）が果たして実態を十分に反映しているか、上記で指摘されたようなイデオロギー性が現れていないかを評価するうえで重要な知見を提供している。

3. 隣接分野からの示唆、隣接分野への貢献

続いて、隣接分野におけるレビュー結果を整理した。ここでは農経分野における課題の解決への示唆や、さらなる課題を抽出することが目的であり、各分野の研究成果の詳細な整理やそれに対する批判的検討までは行わない。

3-1. 社会学・歴史学・経営学分野の研究動向

社会学・文化人類学・歴史学における食育研究の主題のほとんどは概念研究（農経分野の第一カテゴリ）であり、そこでの論点も共通していた。

第一の論点は、食育における栄養学の位置付けに関わるものであり、農経分野では主に公教育の分析から食育の栄養素還元性が批判されていた。一方、Kimura (2011a) は、公教育ではなく民間の食育資格制度を分析し、この領域では、栄養だけに還元されず、農業、料理文化などの広範な内容が扱われていることを明らかにする。そして、欧米諸国で議論される「栄養主義 (nutritionism)」が必ずしも日本の食育には当てはまらないと評価する⁵¹。こうした食育における栄養学の位置付けをめぐる見解の相違は、第一に分析データの性質の違い（公教育、民間実践など）、第二に推進の成熟とともに食育概念が拡大（栄養学中心から広範な食教育へ）していることにも起因すると考えられる。

第二の論点は、食育における新自由主義性に関わる。Kimura (2011a) は食育が生み出す新自由主義的「主観主義性 (subjectivity)」に着目する。つまり、食育の目的が「個人の食知識・スキル向上」に還元されることで、むしろ現代の食農政策やフードシステムへの批判的姿勢が弱体化され、食育を受けた個人が起こしうる社会変革 (social change) の潜在性を減じているという批判がある。Kimura は、この批判の重要性を認めつつも、すべての食知識・スキル改善を試みる教育行為を主観主義の強化につなげるのは適切ではないとする。かわりに、ジェンダーや階級への配慮、および政策や経済システムへの批判的視点を統合した「代替的な食育」が必要であると提唱する。

また上記と関連して、新自由主義的な「自己責任化 (self-responsibilization)」の原則も問題視される。Mah (2010) は、公衆衛生政策の文脈に食育を位置づけ、言説分析を行う。そして、90年代以降の日本の公衆衛生政策で顕著な自己責任化の前提—個人の責任ある健康選択が、国益（医療費の削減など）に

⁵¹ 「栄養主義」とは、多元的価値をもつはずの食を栄養的側面のみ（栄養素、健康リスクなど）に着目し還元的に判断する傾向を指し (Scrinis, 2008)、主に社会学（健康社会学、食の社会学など）で援用される分析概念である。

与するという論理—が食育にも体现されており、個人の努力のみによっては獲得できない健康達成のための財の存在が見逃されていると指摘する。食育の「自己責任化」原則の問題性は、その後の研究者にも共有されている（Assmann, 2015 ; Takeda et al., 2016）。

上記の「責任化」の原理は個人のみならず、家庭にも向けられ、そこではジェンダー性が問題となる。Kimura (2011a) は、先述の民間食育資格プログラムにおける参加者の動機を分析し、女性が家庭における食事準備・料理を行うべきという「ジェンダー化された規範」を負っており、一連の食育運動がこうした心理を助長するリスクを指摘する。さらに、政策関連文書の言説分析によって、家庭料理・一家団欒・孤食等が政策課題にあげられるが、そこでは父親の不在ではなく、母親の家庭での食給仕力の低下ばかりが問題視されていることも明らかにする（Kimura, 2011b）。近年では Takeda et al. (2017) が、一般市民への面接調査を通して、「食育」認識が男女で異なることを明らかにし、女性がジェンダー観に縛られているのみならず、男性も食育実践の外部に疎外されている実態を指摘する。これらの研究ではいずれも、今後の食育はジェンダー・インクルーシブであるべきだと提唱される。

第四の論点は、食育のナショナリズム性に関するものである。これは、食育の中で「伝統的な日本食」や「日本型食生活」が望ましい食として規範化されていることに由来する（農経分野でも池上〔2008〕が一部指摘）。Takeda (2008) は、日本食文化は中国や西洋など外来の要素を多く取り込み発達し、本来的にハイブリッドであるにもかかわらず、実際の食育では「日本的要素」（米中心の食事など）のみが、美味しく健康で美しいものとして動員（mobilize）されている点を、言説分析によって明らかにする。こうした「平凡なナショナリズム（banal nationalism）」が日常の食生活で繰り広げられることで、食育が、個人を国民国家に統合する「生-政治的な（biopolitical）装置」として機能すると続ける⁵²。歴史学分野では、藤原（2016）の指摘が鋭い。現代の食育は日本食文化の同一性や固有性を強調するナショナリズム的方向でのみ語られ、そうした内向きの食育実践の中では、隣国との相互作用の中で発展してきたという史実を忘却させてしまう危険性を指摘している。

以上がこうした人文社会科学分野における概念研究の論点である。それぞれ重要な指摘であるが、海外を拠点とする研究者によって海外雑誌に公表されていることもあり、国内の食育論文ではほとんど引用されていない実態も明らかになった。また、ここで扱った人文社会科学分野（主に社会学）の分析手法の特徴について述べれば、政策関連文書（食育基本法全文、議事録、政府刊行パンフレット等）を分析

⁵² 「生-政治（学）（biopolitics）」とは、人間の生物学的プロセスそのもの（出生・死亡、健康など）への介入と調整を行う管理を指す（フーコー、1976=1986、176頁）。

データとした言説分析が主流であった。この点には注意が必要であり、その分析手法の性質、および海外を拠点とすることによるデータへのアクセス制約から、これらの分析結果はあくまでも国家主導の基本法食育に限定される。したがって、現場のあらゆる食育実践が上記のようなイデオロギー性をもつという根拠はない。また、個人・家庭の責任化を乗り越えるために食農システム・制度面への「批判的姿勢（critical attitudes）」が必要と唱えられるが、そうした「批判」の具体的内実はさらに精緻化される必要がある⁵³。基本法食育にとどまらない食育現場に関わるエビデンスの提供と、食農政策等に関する批判内容の精緻化は、農経分野が補う部分であろう。

一方、上記のような食育のイデオロギー分析は、いずれもフーコーの権力論やアルセチュールのイデオロギー論、および英語圏の政治経済学における新自由主義の理論的基礎にもとづき行われており、分析の理論的背景が曖昧であった農経分野に対して示唆的である⁵⁴。

また上記では、食育が個人・家庭の責任化に終始するあまり、食品企業への（批判的）関心が希薄である点が指摘されていた（Kimura, 2011a ; Kimura, 2011b 等）。この点に関して、経営学分野では Takano が一連の研究を行っている。そこでは、CSR 活動の一環として実践される公教育内での食育がもつ「正の側面」—企業イメージの向上や教育現場のニーズへの対応（クリエイティブな授業実践等）—が主に解明されてきた（Takano, 2012 ; 2013a ; 2013b ; 2017）。しかし Takano (2013a) 自身も案じるように、学校という公的領域における食育の「負の側面」—商品宣伝などの市場性—は少なくとも国内では十分に分析されてきていない。この点も、今後農経分野からの貢献が一層求められる部分であろう。

⁵³ 食農政策やフードシステムにおける問題を指摘する際に、指摘の精度が十分でない場合がある。例えば、Kimura (2011b) は日本食品の安全性を指摘する際に、各国の農薬使用量（実際には、農薬販売量）データを示すが、そこでは各国の気候条件の相違や国際的に共通する安全基準の存在が無視されている。その他の論文では、食品中の残留放射性物質の議論も持ち出されるが、議論を裏付けるエビデンスが十分に提示されていないケースもみられた。

⁵⁴ Foucault (1980) の権力論に基づけば、食育において必要とされる食の知識やスキルは所与ではなく、その知識構成をめぐる権力関係に規定されるものだと解釈される。アルセチュール (1995=2005) のイデオロギー論に基づけば、国家は食育に関する制度を機能させることで、支配的なイデオロギー（例えば自己責任化の原理など）を拡散し、現在の秩序を固定化・再生産させると解釈される。食育の新自由主義性批判については、Guthman (2008) の研究が主に参照される。

3-2. 教育学分野の研究動向

教育学分野では、農経分野と同様に、食育の概念に関する議論が中心的であった。以下では、海外と国内の関連論文に分けて動向を整理する。

まず海外の研究動向で特筆すべきは、学術雑誌 *Australian Journal of Adult Learning* で食育に関する特別号が組まれたことである。同号に収録される論文は主に海外の食育を扱っているが、Reiher (2012) が唯一日本の食育について論じている。

国内では食育の英語表現として一般に *food education* が用いられるが、同号では教育社会学分野の「ペダゴジー (pedagogy)」概念にもとづいて *food pedagogies* と表され、その分析対象は教育機関におけるカリキュラムに則った食育にとどまらない。ここで食育とは、教室内外の「教育の場 (educational sites)」(テレビ番組や日常の食卓なども含む) での様々な「技術 (technologies)」(カリキュラムのみならずフードラベルや食品安全ガイドなども含む) がかわる教授プロセスとして解釈される⁵⁵。そこでは、こうした場や教授プロセスにおける当事者間の権力関係 (power relations) の解明が目指されるが、「教育はどうあるべきか」について直接議論したものではない。

一方、国内における食育研究は、海外で主流の権力分析とは異なり、教育制度の整理および推進現場における実態調査が主流である。その中で、新村 (2015) は、日本の教育法制の変遷を整理したうえで、食育や学校給食の教育的意義にまで考察を展開している。これまでいくつかの制度変更 (食育基本法、改正教育基本法、改正学校給食法など) はあるものの、食育および学校給食の目的が「人間発達」である点は一貫していると分析する。しかし、食を通した「人間発達」の中身は曖昧であり、それを明確化するためには、古典における食育思想 (プラトン、アリストテレスにおける共食や味覚への考察、ルソーの感性と理性への考察など) に再帰する必要性を唱える。こうした食育概念の曖昧性に対する問題意識は農経分野とも共通するが、「食育は何のためにあるのか」を原論的に探求する新村の姿勢は示唆的である。

また、小野ら (2014) は、全国の保育所に対して大量アンケート調査を行い、保育所における食育の実態を明らかにする。実際の保育現場では野菜の栽培やクッキング、行事食や地産地消をとりいれた給食が提供され、また、教育者も食の楽しみやマナーなど栄養にとどまらない側面を強く意識している実態を明らかにした。こうした一元的でない現場の実態は、食育を「栄養素還元的」とする農経分野から

⁵⁵ 同号の巻頭言 (Flowers & Swan, 2012) において方法論の定義がなされている。また同号は、教授学研究 (pedagogy studies) と食研究 (food studies) の結節点としても位置づけられている。

の指摘（伏木、2004；島田、2004；池上、2008）と一致しない。食育における栄養学の位置付けに関して、今後は指摘の根拠となるデータの性質および食育推進時期の多様性に留意し慎重に議論していく必要がある。

3-3.生活科学分野の研究動向

生活科学分野では、食育プログラムの教育効果を評価する研究、食育対象群の食生活実態の解明をねらう研究、食育の効果的な推進体制を検討する研究の3つに大別された。このうち教育効果評価や推進体制の2つの研究群は、農経分野と共通したテーマ設定であり、以下ではそれらを取りあげる。また生活科学分野では「食育とは何か」を探求する概念研究は見出されなかった。

教育効果評価とは、原則、現場の教師ではなく研究者自身が開発したプログラムを現場で実施しその教育効果を評価する研究である。以下では、そこでのプログラム内容、評価体系、それらを裏付ける基礎理論の3点について簡潔に整理した。

第一に、開発された食育プログラムの内訳を整理した結果、主食・主菜・副菜（野間ら、2008；岸田ら、2008；村井ら、2011）、魚食（香川、2016）、郷土料理（嶋田ら、2015）、調理実習（久保ら、2009；堀田、2013）、生産者訪問（勝野・藤生、2015）、味覚や感性に着目した味覚教育（津村・島村、2010）など広範なテーマ設定がなされており、必ずしも栄養の学習に還元されるものではないことが明らかになった。このように、プログラム主題の設定のあり方に議論を限定すれば、食育の「栄養主義性」にかかわる他分野からの批判はあてはまらない。しかし、そうしたプログラム内容をより詳細にみれば、食の非栄養的側面の教育が必ずしも十分であるとはいえない。例えば、生活科学分野でみられる「主食・主菜・副菜」を主題にしたプログラム（効果評価研究全体の約3割を占める）では、栄養素の働きや栄養バランス（タイプ・量）など栄養的価値に基づく正当化が主であった。そしてここでは、この食事型を構成する食材がどのように供給され、歴史的にどのように形成されてきたかという視点が欠けていた。今後は、食のより多元的な性質を取りあげ、理論的・実証的にも発展させる教育効果評価研究が求められる。

また、食育の「ナショナリズム性」については顕著な傾向はみられなかったが、藤原（2016）が提唱するような隣国理解を目的としたプログラム開発の試み（神田ら、2015；神田ら、2017）はわずかであり、国内の食を扱うプログラムがほとんどであった。中にはUNESCOによる和食の無形文化遺産登録

を根拠に、その史実との対応性の欠如が指摘される「一汁三菜」を理想化したまま教育内容に取り込む事例（村井ら、2015）もみられた⁵⁶。

第二に、評価体系については、農経分野でアドホックに設定されがちな指標（例えば「感謝の気持ち」）についても、一貫した評価尺度が検討・開発されており示唆的である⁵⁷。また生活科学分野では、教育効果評価にあたって男女間比較を行うのが通例とされ、食態度や食行動の男女差については明らかにされてきた。しかし、そうした男女差が生じる要因を説明する際、先に指摘されていた食育の「ジェンダー性」（池上、2008；Kimura, 2011a 等）の積極的な検討はみられなかった。

第三に、生活科学分野で広く参照されている理論（例えば、行動変容段階モデル〔堀田、2013〕等）については、一定の食行動変容のあり方を前提とすることで、プログラム開発・評価指標の決定の段階においては有効であることが確認された。しかし、実際の食育効果の説明については慎重さが必要である。というのも、これらの理論では食べ手の「合理性」が強く前提とされている一方、近年の消費者行動研究では、完全な合理性を前提としなくなりつつある。こうした理論的側面の補強は、消費者の限定合理性やルーティーン・習慣的な行動に挑んできた行動経済学などの議論を取り込む農経分野の貢献が期待される。

以上が教育効果評価研究における研究動向である。最後に、推進体制研究については、学校教育における栄養教諭やその他教員の食育実践をとりまく実態の把握に一定の成果をあげていることが確認された（岡崎ら、2010；押谷・米田、2012）。しかし、改善にむけた議論の方向性が現場努力（教員間のさらなる連携など）に集約しており、これは、先に指摘されていた食育の新自由主義的な「自己責任化の原則」（Mah, 2010 等）と一部関連するのではないだろうか。今後は現場関係者の「自己責任」に過度に依拠するのではなく、システム・制度的な改善（学校給食制度や勤務体系やカリキュラム編成など）の方向について議論を重ねていくことが求められるだろう。

⁵⁶ 無形文化遺産として登録された「和食」の定義がはらむナショナリズム性についてはチフィエルトカ・安原（2016）に詳しい。

⁵⁷ 指標開発以外にも、研究者が意図する評価体系を学校文化特有の評価体系といかに調整していくかという議論（赤松ら、2015）も示唆的である。

3-4. その他の分野の研究動向

医学系のうち公衆衛生学・疫学分野においては、生活科学分野と類似した3つの問題設定（効果評価、食生活実態、推進体制）および分析アプローチがとられていた。農経分野でみられたような概念研究については、足立・衛藤（2005）の体系的な概念整理のみであり、そこで「食育」は、生活の質（QOL）と環境の質（QOE）の共生を実現する食の教育ないし食環境整備プロセスと定義される。しかし、この定義が検討されたのは食育推進初期であり、また限定的な背景（政策、栄養教育の議論の変遷等）に基づき導出された定義である。そのため今後再考される必要があるものの、公衆衛生学・疫学分野ではこの定義が後の研究者に無批判に引き継がれる形となっている。

また、薬学分野においては、2014年に『日本味と匂学会誌』で「情動と食—適切な食育へ向けて」という特集が組まれた。そこでは主に神経科学の研究成果を基礎に、旨味や出汁の効用が論じられ、そうした要素をもつ和食の食育の重要性が提起される（薛陸ら、2014等）。歯学分野においては、とりわけ口腔機能に着目したプログラムの効果評価（木村、2015）や児童の口腔機能を含む食生活実態（内藤ら、1997；神田ら、2015）の研究が行われていた。

農学（自然科学）分野においては、主題設定には幅があり、例えば安心・安全に関わる食育の実施にむけた意識調査（鷺野ら、2007）や歴史資料をもとに現代の食育概念を考察する試み（奥田・山本、2006；岡田・山本、2008）などがみられた。

その他の分野（工学など）では、食育実践にかかわる評価モデル（加島ら、2013）や器具の開発（門村ら、2015）が試みられていた。

第4節 結論

これまで食育は、研究対象としていかに分析できるかが曖昧なままであった。これまでも、食育に関するレビュー研究はなされてきたが、いずれも限定的分野のレビューにとどまり、また、食育実践や政策提言のための主題別（健康、食文化など）の動向整理にとどまっており、食育研究における学術的課題の整理（分野間の認識論的問題や分析アプローチの特徴の抽出など）は行われずにいた。

こうした問題意識から、第1章では、3つの視座（学問分野分布、農経分野における成果と課題、隣接分野の研究動向および農経分野の論点との関連）から、食育研究の学際的な文献レビューを行った。主な分析結果と今後求められる研究の方向性は、以下のように要約できよう。

1) 農経分野の成果—主に3つの研究群（食育概念、推進体制、効果評価）で一定の成果があることが明らかになった。とりわけ、概念研究における食育イデオロギー（栄養素還元性、新自由主義性、ジェンダー性、ナショナリズム性）の指摘は、食育の曖昧性が生む問題を回避し、また、推進体制や実際の食育プログラムのあり方を再検討していく上で重要な示唆を含んでいる。

2) 農経分野の課題—概念研究については、上記の成果がある一方、概念分析を裏付ける理論的基盤が弱いことが課題である。そのため、隣接する社会科学分野の国内外の理論的議論の統合が望まれよう。とりわけ食育の栄養主義性をめぐる農経分野からの批判は、指摘の根拠となるデータの性質、理論、食育概念の時間的変化が十分に考慮されなければ、隣接分野に対して有効なものとならないだろう。また教育学分野から示唆されたように、イデオロギー性への対処にとどまらず、食育の「教育的意義」をめぐる原論的研究の方向性も求められる。推進体制研究については、食育実践の有効な継続要因が未だ見出されていない。有効な理論の探索や適切な事例（数年ではなくより長期の実践など）の選択が求められる。効果評価研究では、評価体系の妥当性に課題がある。評価設計時には、類似の研究蓄積がある生活科学分野を参照する必要がある。

3) 農経分野の可能性—農経分野の知見が隣接分野の食育研究の発展に貢献しうる主題がいくつか見出された。第一に、上記のイデオロギー性を踏まえたうえでの食育の実践現場に関わるエビデンスの提供である。基本法食育と基本法以前からある草の根の食育という二者のズレを埋めなければいけない。第二に、食農企業による食育活動の分析である。それも単にマーケティング視点から接近するのではなく、企業倫理や社会的責任を問う批判的視点から接近することができれば、食育の新自由主義性を追及する社会科学のアプローチに寄与するものとなる。第三に、消費者研究や行動経済学の最近の知見をふま

えれば、食べ手の合理性を前提としない食行動の性質および変容の説明理論を食育プログラム設計や効果評価に生かすことができる。

4) 食育研究の学術構造的課題—現状の食育研究では、生活科学・医学系分野が人文社会科学分野に対して量的にかなり優勢であることが明らかになった。また、人文社会科学系の海外論文は国内の食育研究者に見逃されており、そのため、とりわけ生活科学分野では—理論的には農経分野でも—食育のイデオロギー性批判を十分に汲み取れていない状況が明らかになった。

そして、これまで食育をめぐる「曖昧さ」が問題視されてきたが、食育研究の全体像と各分野の特徴的アプローチを整理した本研究の成果は、その解決に資するものであると考える。また本研究の成果は、従来の「多分野的 (multi-disciplinary)」食育研究にとどまらない「分野横断的 (inter-disciplinary)」食育研究にむけた今後の議論の叩き台にもなりうるものであろう⁵⁸。

このように、第1章では、食育研究全体の構造を明らかにすることができた。また、農経分野においては3つの分析視角（概念、効果評価、推進体制）があることを示したが、実際、学問分野間での多少のウェイトの違いはあるものの（例えば生活科学分野では概念研究はない）、この3つの視点は隣接分野にもおおた共通していた⁵⁹。第2章から第4章では「味覚教育」を分析対象とするが、各章で分析される教育的性質・教育効果・推進体制は、結果的にみればここで見出された食育研究の3つの主題群に対応するものであるといえるだろう。

⁵⁸ multi-disciplinary と inter-disciplinary は同義語（「学際的」）として使用されることが多いが、実際には異なるものである。前者は、知が異なる分野から導出されるが各分野での問題系や分析手法は分野間の境界内に収まっている状態を表すのに対し、後者は、分野間のつながりを分析・総合・調和させることで「調整され一貫された体系 (a coordinated and coherent whole)」にすることを指す。本研究がねらうのは、こうした意味での学際的な食育研究である (Fawcett, 2013)。

⁵⁹ 本レビューによって見出された3つの主題（概念・推進体制・効果評価）の分類は、例えば山田（2016）の食農教育研究のレビュー（主に教育学・農学分野）によって見出された3つの主題の分類とも「結果としては」近いものである。ただし、そうした3つの主題の特定に至る「手法において」（対象論文の特定、対象学問分野への帰属方法など）は、本研究の方がより体系的かつ客観的である。また、本研究でカバーできていない文献として、中村（2018）の食育レビュー論文がある。中村は『農業と経済』『日本食育学会誌』の2雑誌を対象に食育研究のレビューを行い、いくつかの食育批判（分野の偏り、イデオロギー性の批判）があることを整理している。しかし、本研究では、特定の学会誌のみならず、食育研究全体の「構造」を把握し、その上でこうした「分野の偏り」や「イデオロギー性の存在」を指摘している点で、本研究のレビュー結果の範囲を超えるものではないと考える。

第2章

教科書分析による日仏伊の味覚教育の系譜と教育的性質の解明

第1節 問題背景と本章の課題

国内の食育を対象にした学際的レビュー研究（第1章）から、食育研究には「食育とは何か」をめぐる概念研究、「食育をいかに推進するか」をめぐる推進体制研究、「食育はどのような教育効果があるか」をめぐる教育効果評価研究という3つの主題群があることが示されていた。とりわけ第一の研究群が課題とする「食育概念の曖昧性」への対応は難しく、これは「食育」という一つ概念の中に様々なタイプの教育（栄養教育や農業教育）が含まれてしまい、また農業経済学から生活科学まで多岐にわたる学問分野から接近されていることが主な理由であると考えられる。

こうした食育の概念的曖昧性へ対応するには、少なくともそれぞれの食育モデルの教育的性質—教育目的・内容・方法・教材・基礎理論など—が明らかにされ、また、そうした教育的性質の体系性の程度が問われなければならない。そうした体系性の高い食育モデルの一つとして、近年着目されているのが「味覚教育（taste education ; sensory education）」である。味覚教育は、1970-80年代にフランスとイタリアで開発された教育モデルであるが、2000年前後から日本にも導入され、最近では「日本型」味覚教育の開発にむけた議論もなされている（白尾ら、2017）。しかし、それが真に「日本型」であるためには、そもそも「仏型」や「伊型」との共通点や相違点が明確にされなければならない。

一方、後述するように、実際の現場においては、「日本型」「仏型」「伊型」という典型モデルどころか、仏伊の潮流と日本の特性が複雑に絡み合い、国内において複数の「味覚教育ヴァリエント（派生型）」が生まれている。こうした複雑な存在状況にもかかわらず、これまでの味覚教育研究（国内）では、現地（仏伊）の味覚教育の推進体制研究（戸川、2009；篠原、2011；吉田、2013）や国内における教育効果評価研究（佐藤、2009；上田ら、2015；佐藤・石井、2014；得丸ら、2014；早瀬ら、2017；Ueda, 2017；Ueda 2018a）が主であり、味覚教育の存在状況や各ヴァリエントの教育的性質それ自体（教育目的・内容・方法）に着目した研究は行われてこなかった。前者の存在状況については、Ueda（2018b）が唯一着目しており、とりわけ日本国内では、各ヴァリエントを推進する主体が互いに差異化しあうのみで、「協働」の方向性が見出せてない推進実態が明らかにされている。そこではまた、複数のヴァリエントの分類整理も試みているが、教育目的と教育対象の分類にとどまっており、その教育的性質に関するより詳細な分析が求められているといえよう。

なお、2008 年のフランス栄養研究所の定義 (Institut Français pour la Nutrition [IFN], 2008, 7) によると、味覚教育は子どもたちの「感覚的知覚」を基礎とした教育モデルであり、「栄養知識」を基礎とした栄養教育や (栄養にとどまらない全体としての) 「食知識」を基礎とした食育とは異なるものとされる。ここでは「食育」は「味覚教育」が区別されているが、フランスにおけるその後に進展した政策の中で「食育」概念自体がより広範なものとして位置付けられたことで、現在のフランスでは味覚教育は「食育の一環」として位置付けられるようになっている (詳しくは第 4 章)。しかしいずれにせよ「味覚教育」と「栄養教育」の区別 (対置) 関係は維持されている⁶⁰。しかし、こうした諸定義にもかかわらず、現場アクター (栄養士など) においては、味覚教育・栄養教育・食育の概念関係の認識はさまざまである実態も近年報告されている (Billiaux, 2016, 43-45)。こうした現状からも、味覚教育の教育的性質を再度問うことの必要性がうかがえるだろう。

以上の経緯から、本研究では以下 2 つの分析課題に取り組むこととする。第一に、日本国内における味覚教育ヴァリエントの存在状況がこれまで整理されてこなかったことをふまえ、それらの形成プロセスと存在状況を解明することとした。これまで国内においては「味覚教育」と一口に語られることが多かったが⁶¹、こうした第一分析の結果、実際には少なくとも 5 つのヴァリエントが存在していることが示されることとなる。そうした味覚教育モデルの複数性をふまえると、協働に基づく推進体制を今後構築していくためにも、それらの「共通基盤」を見出すことがなおさら必要となってくる。そこで第二に、(これら全てのヴァリエントを分析することはできないため) 日仏伊で最も代表的な 3 つの味覚教育モデルをとりあげ、それらの教科書分析を通して、教育的性質 (教目的・内容・方法など) における共通性を解明することとした。

⁶⁰ フランスにおける味覚教育と栄養教育の対置関係は、日本の食育研究ではしばしば見逃されやすいため、補足が必要であろう。2005 年から開始した仏・全国レベルの味覚教育の効果評価プロジェクト (EduSens) の背景に記されているように、従来の栄養教育が児童の食行動変容を効果的にもたらさないことが課題であった。そうした栄養教育の課題を克服するため、味覚教育は、従来見逃されていた食実践の感覚的側面や楽しみを軸とした教育モデルとして導入され、全国的に普及されることとなった (Schlich et al., 2014)。

⁶¹ 逆に、最も歴史が長いフランスのピュイゼ・メソッドのみを「味覚教育」と捉え、教科書分析で扱うそれ以外の 2 つのモデルを「味覚教育でない」とする見解もしばしば聞かれる。しかし、イタリアのスローフード・メソッドは同教科書においても *taste education* であると明確に言及している。日本の味わいメソッドにおいては「味わい教育」という表現が好まれるが、本研究で明らかにしていくように、その成立プロセスにおける伊モデルの影響や仏伊モデルとの教育的性質の共通点の多さから、これを「味覚教育でない」とするのはやや限定的すぎる見解であろう。

第2節 分析枠組みと分析手法

1. 味覚教育ヴァリエント形成プロセスの分析

第一分析では、日本国内で現在推進されているいくつかの異なる味覚教育ヴァリエントの形成プロセスを解明する。あくまでも日本国内のヴァリエント誕生に至るプロセスを示すことが主眼であり、仏伊での推進状況、および、国内での推進の度合いや体制の詳細については最小限の記載にとどめる（それらの詳細に関しては第4章）。分析データとしては、各ヴァリエントに関わる文献（教科書、関連書籍・論文、推進体ウェブサイト等）を扱う。また、資料内の記述が曖昧である場合に限り、推進機関の代表者に直接連絡を取り、その事実関係を補足的に確認した⁶²。本研究においては、原則として、当該教授法の推進体が設立された時点を「形成」点とみなした。

2. 日仏伊の味覚教育の教科書分析

2-1. 諸基礎概念の定義

第二分析では、日仏伊で最も体系化されている3つのモデルの教科書を分析対象とする⁶³。本分析の視角を明確にするため、いくつかの基礎的概念をまず定義したい。本研究が焦点を当てる「教育目的 (educational goal)」とは、教育の究極の目的を指す。教育目的はしばしば抽象性が高いものであるのに対し、その達成のために提示されるより具体的な諸目標が「教育目標 (educational objective)」である（加藤、2010、67-68 頁）。もう一つの焦点である「教育内容 (educational content)」とは学習者が獲得すべき一般的な知識や技能を指し（柴田、2010a）、そのために用いられる具体的な事物・素材は「教材 (educational material)」（藤川、2010、74 頁）、そこで利用される教育の仕方や技術は「教育方法 (educational method)」とよぶ（藤川、2010、67 頁；柴田、2004、19-22 頁）。

また本分析データである「教科書 (textbook)」を「文字や絵画で構成され、特定の教育的成果をもたらすべくデザインされた主たる学習メディア」とする国際的な定義（UNESCO, 2005）に従って捉える

⁶² その際、調査の目的、意義、研究への参加が自由意思に基づくことについて説明し、メール文書もしくは口頭で了解を得た（こうした事実確認の実施については適宜別註に示す）。

⁶³ 本章では、各教育モデルを、味覚教育研究における慣例にならって「ピュイゼメソッド」や「味わいメソッド」と呼ぶが、ここでの「メソッド」は本文中で定義した教育目的・教育内容・教育方法の総体を指し（広義）、狭義の「教育方法」（英訳内に「メソッド (method)」という語を含む）とは区別される。また本論文では、教育「モデル (model)」という用語をしばしば用いるが、これはこの広義の「メソッド」に近い意味であるが、混同されやすい「メソッド」という用語を可能なかぎり多用しないため便宜的に採択している用語である。

こととする⁶⁴。ただし、以下の2点に留意する必要がある。第一に、教科書は教育内容を体現した教材集でもあるが（柴田、2010）、教科書だけが教材ではなく（柴田、2010a）、例えば児童間のコミュニケーション経験なども教材とみなされる。第二に、先の定義でみたように教育内容と教材はその機能に関して明確に区別される必要がある一方（柴田、2010a）、両者はその一般性度合いに関して相対的でもある。つまり、教科書の記述を一般性の側面において把握すれば「教育内容」となり、何か一般的なものに対する特殊的・具体的な展開として捉える度合いに応じてそれは「教材」となる（藤岡、1991）。

2-2.教科書分析の視点、方法論的立場

以上の諸概念の定義を踏まえて、以下3つの分析視点から味覚教育モデル間の共通性を特定する。

- 1) どのような背景をもとに、どのような教育目的が提示されているか？
- 2) どのような教育内容および教材が、どのような理論的基礎から立案されているか？
- 3) どのような教育方法が提示されているか？

ここでは、本研究の方法論的立場をより明確にしたい。一般に教科書研究には、「教育（教科）内容研究」と「教授学的研究」の2つの系列がある。前者は教科書に何が（どのような教育内容や教材が）記載されているかという視点からの研究であり、後者は教科書の文章・文体・叙述の構造を、児童の認識発展メカニズムの観点から、教授—学習過程に関連づけて考察する研究である（藤岡、1991；矢野、2012）。この分類に従うと、本研究がとるべき方法は前者であり、その教科書を用いることによって児童にどのような教育効果が及ぼされるかという観点では分析しない（これはむしろ従来の教育効果評価研究の一部として扱われる）。

そうした「教育内容研究」のうち食育に関わる研究（田部井、1985；江原、1992；佐藤ら、2014）では、特定の項目（献立、食事）や単語（栄養など）に着目し、その記述内容とその変遷を分析する方法

⁶⁴ 国内で「教科書」とすると、一般に想起されるのは「学校において、教育課程の構成に応じて組織配列された教科の主たる教材として、教授の用に供される児童又は生徒用図書であり、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するもの」という、教科書の発行に関する臨時措置法（第2条）に基づく定義であろう。しかし、松永（2010）も指摘するように、検定制度や著作名義に関わる部分は「日本の教科書」についての文言であり、国際的な視点で教科書を捉えようとする場合には合致しない。また、学校以外の教育現場においても、主たる教材が「教科書」と呼ばれることはある。本研究の焦点は、教科書の検定・採択・給与などの制度的問題ではなく、各モデル間の「相互理解」を促進することである。したがって、同様の精神（各国間の相互理解の促進）にもとづき示された UNESCO の定義に従うことが適切であると考えた。

がとられている。記述内容の「読み方」⁶⁵については本研究でもこれらの先行研究と類似したアプローチをとるが、特定の項目や単語に着目するのではなく、1)各モデルで教育目的・内容・方法に該当する記述箇所をまず特定した後、2)その内容を読み取り、日仏伊モデル間で比較することでそれらの共通性を特定する。

2-3.教科書分析の対象

本分析では日仏伊で最も体系化されている以下3つのモデルを分析対象とする。

仏の「ピュイゼ・メソッド」については、教育者や保護者を読者として、その理論と児童向けの教材(10回のセッション)が収録された『子どもの味覚—家庭での学び (*Le Goût chez l'Enfant: L'Apprentissage en Famille*)』(Puisais, 1999)を分析対象とする。同メソッドの第二版(12回のセッション)を収録したCD(Puisais, 2002)²⁴も存在するが、同著(1999)にはメソッド開発の背景も示され、また2度にわたって邦訳され日本にも紹介され、本研究の分析対象として最もふさわしい教科書とみなせる。

伊の「スローフード・メソッド」については、教育者や保護者を読者として、その理論と児童向けの教材を収録した『何の感覚か?味覚教育のショートガイド (*In What Sense? A short guide to sensory education*)』(Barzanò & Fossi, 2010)を分析対象とする。同教科書の副教材として、その他の教科書やビデオ教材も存在するが、同著にはメソッドの開発背景や理論的基礎を示唆する出典文献も示されており、本研究の分析対象としてふさわしい教科書とみなせる。

日本の「味わいメソッド」については、前者2つと異なり、児童向けの体系的な教科書はまだ開発されていない(日本の他のヴァリエントも同様)。したがって、ここでは同推進体が運営する教育者養成プログラムの教科書『味わい教育教本(フードコンシャスネステキスト)』(品川、2013)を分析対象とした。同著は2日間の教育者養成プログラム内で使用され、メソッド開発の背景や理論、教育者養成用の教材を含むものである。

⁶⁵ 教科書分析における「教育内容研究」には内容分析(content analysis)や記号論的(semiotics)分析といった手法も提唱されている(井口、2003)。内容分析は、特定の単語の出現回数などを量的に把握する手法であり、様式の統一された公教育用の教科書が一般的に分析対象とされるが、本研究で扱う日仏伊の味覚教育の教科書は、教科書の様式(用途、ページ配分、使用言語)も異なるため、量的手法の援用は適していない。一方、記号論的分析は、記載された知識内容をイデオロギー問題と捉えて言語理論を応用するものであるが、本研究とは前提が異なるため今回は援用しない。

第3節 分析結果

1. 日仏伊の味覚教育の系譜の分析結果

1-1. フランスの味覚教育の系譜

はじめに、フランスでの味覚教育の形成—とりわけピュイゼ・メソッドとそのヴァリエーション形成—プロセスについて整理した。以下、特に言及がなければ、同モデルの代表的な推進組織である味覚研究所 (Institut du Goût) の教育事業担当者ナタリー・ポリチエによる仏の味覚教育の変遷を要約した文献 (Politzer, 2016) を参考にした。

1974年、トゥール市の分析研究所の所長でありワイン醸造学者であったジャック・ピュイゼは、児童の五感を使って味わう力と語彙を豊かにする教育を推進するためフランス味覚学院 (Conservatoire du Goût) を設立した。1975年には、小学校の1年を通して10回のセッションからなる味覚教室が行われた。ここに、後にピュイゼ・メソッドとよばれるモデルが誕生した。

その後、関連省庁やフランス国立食文化評議会 (Conseil National des Arts Culinaires) の支援を受けながら仏国内で同モデルは普及され、2002年には従来の10回から12回のセッションに更新された (Puisais, 2002)。その後、国立農業研究所 (INRA : Institut National de la Recherche Agronomique) を中心に開始された研究プロジェクト EduSens (2005) や欧州各国での一連の研究の中で、12回のセッションの教育効果が実証されるようになった (Schlich et al., 2014)。2011年には、仏農業省・教育省の後援をうけ、8回のセッションから成るモデルも作成され、現在は関連省庁の推奨教材として位置づけられている (Montoux et al., 2012)。

一方、1990年には1日限りのイベント「味覚の日 (La Journée du Goût)」が美食ジャーナリストの Jean-Luc Petitrenaud と砂糖協会のイニシアティブにより開催された。ここでは同モデルを基礎にして1-2回のセッションから成る「味覚の授業 (Leçon de Goût)」がパリの小学生を対象に350人のシェフによって実施され、1992年にはこれが「味覚の一週間 (La Semaine du Goût)」となった (戸川, 2009)。この La Semaine du Goût メソッド (以下、LSG メソッド) は現在まで仏の国民的イベントとして継続的に展開されている。

一方、2012年には関連省庁や食農クラスターの後援の下、味覚教育推進体の全国ネットワークとしてフランス子どものための味覚教育協会 (Association Nationale pour l'Education au Goût des Jeunes) が設立され、現在、仏の味覚教育推進体の多くはこれに加盟している。同協会は教育者養成プログラムの運営等でピュイゼ・メソッドの普及に努めているが、加盟する推進体がこれに厳格に従って実施しているわけ

ではない⁶⁶。したがって、私の味覚教育モデルの存在状況を整理する際は、ピューゼ・メソッドに厳格に従うもの、ピューゼ・メソッドを基礎にしながらも推進体自らのニーズに合わせて行うヴァリエント（LSGメソッド等）の2つを区別することが重要である⁶⁷。

1-2. イタリアの味覚教育の系譜

以下、特に言及がない場合、伊の味覚教育を日本に紹介したイタリア味覚教育センターによる文献（ヴェントゥーリら、2012）を参照した。イタリアでの味覚教育の展開は、スローフード運動の展開と密接に関連している。

郷土の食文化復興のために精力的に活動しスローフード協会創成期メンバーでもあったアレッサンドロ・ヴェントゥーリは、1987年にスローフード協会プラート支部を設立した。プラート市の小学校教師であったルイーザ・ペリスと連携し、小学校での試験的实施を経て、独自メソッド（以下、アレッサンドロ・メソッド）を開発した。1999年には教育者養成プログラムの運営も開始し、伊教育省からも後援をうけ、当メソッドを継続的に推進する。

両氏は1998年、スローフード協会本部（イタリア）の食教育事務所の立ち上げにも携わり、両氏の貢献を基礎としたスローフード・メソッド（Banzanò & Fossi, 2010）が開発された。現在では、同教科書は複数言語に翻訳され、世界各国に普及する体制が整備されている。

スローフード協会本部の活動が、政治と生産システムをめぐる社会改革の方向へシフトする一方で、両氏の活動はプラート市を中心とした児童と学校をとりまく地域の問題解決でありつづけた。2007年にはスローフード協会から独立し、新たに設立した味覚教育センター（Centro Educazione del Gusto）として現在は味覚教育を推進している。

筆者の把握する限り、伊における上記以外の体系化された味覚教育は知られていない⁶⁸。したがって、少なくともアレッサンドロ・メソッドと、そのヴァリエント（スローフード協会本部、支部を含め）を区別しておくことがここでは重要である。

⁶⁶ ポリチエ氏への筆者による面接インタビューより、現在の推進状況について確認した（2018年1月、フランス・トゥールーズ）。

⁶⁷ スローフード協会フランス支部が推進する味覚教育も存在するが、日本の味覚教育ヴァリエント形成には寄与していないため本稿では割愛。

⁶⁸ 感性教育で知られるモンテッソーリ教育などもあるが、味覚や食は主題とされず本稿では割愛。

1-3. 日本の味覚教育の系譜

上記のような仏伊発祥の味覚教育は、2000 年前後に日本国内に伝播した。現在、筆者が把握する限りでは、大きくわけて3つの異なるモデルが存在し、それらは仏の潮流、伊の潮流を受け継ぐもの、そして日本独自の潮流に基づくものの3つに分けられる。

1998 年、料理研究家の内坂芳美が、フランスの「味覚の授業」の指導要領と現地での受講体験をもとに、日本ではじめて「味覚の授業 (Leçon du Goût)」を行った。その後も味覚教育の普及に尽力し、日仏の料理人とともに任意団体「日本味覚協会」を設立した(内坂、2007)。同協会の現在の活動状況は不明であるが、この動きが以下の2つのモデルの誕生につながった。

その一つが、内坂らの貢献を基礎として、2010 年に開始された日本版「味覚の一週間」である(以下、LSG-Japan メソッド)である。現在では、事務局の設置や関連省庁および民間企業からの後援によって推進体制が整備され、また効果評価研究もさかんに行われるなど(早瀬ら、2017; Ueda, 2017)、近年、増々展開されているといえる。

もう一つが、内坂主催の味覚教育に関する講習会に参加したことを機に、味覚を主題とする独自モデルの開発につなげた料理研究家・宮川順子によるものである⁶⁹。味覚検査を専門とする民間企業の技術的支援なども受け、2015 年「日本味育協会 MIIKU」として一般社団法人化し、同モデルを展開している。同氏のメソッド(以下、MIIKU メソッド)は、上述の「味覚の授業」を発想の一つとするが、宮川自身がそれまで蓄積してきた料理科学の知見を大幅に統合し、修正されているため、それとは区別されるべきである。

また、ピューイゼ・メソッドの原型も同時期に日本に伝播している。2007 年、民間企画の「味覚教育研究ツアー」においてピューイゼが4日間の講義を行い⁸⁾、その参加者らによって、その後日本の学校で実践された(佐藤、2009)。2012 年には、ピューイゼと親密な交流のある家政学者・石井克枝らを中心に「子どものための味覚教育研究会 (Institut de Développement du Goût chez l'Enfant : IDGE)」が設立され、ピューイゼ・メソッドを日本版に修正した教科書(石井ら、2016; ピュイゼ、2017)を出版するなど現在も勢力的に普及している。このように、仏の伝統を受け継ぐものとしては、MIIKU メソッド、IDGE メソッド、LSG-Japan メソッドの少なくとも3つが現在国内で推進されている。

⁶⁹ 宮川氏への筆者による面接インタビューにより、設立経緯について確認した(2015 年 8 月、東京)。

イタリアの味覚教育は、スローフード運動の日本への普及とともに伝播した。2004年に全国組織であるスローフードジャパンが誕生する以前から、イタリア本部と直結するいくつかの支部が既に食育を行っていた（中村、2009）。例えば、その代表的な支部であるスローフードすぎなみ TOKYO では、2002年から、協会本部のスローフード・メソッド（Barzanò & Fossi, 2010）を基礎とした独自モデルを小学校の土曜日授業などの場で展開している（佐々木、2008）。その他の支部も様々な味覚教育を展開しているが、教科書や出版物など、体系化されたモデルを知るための資料がない。そのため、本稿では分析の対象としない。

最後に、仏伊とは独立して推進されてきた日本型モデルが存在する。それが環境教育学者・品川明によって開発された「味わい教育」（以下、味わいメソッド）である。品川は、生態学的視点と五感を中心とした教育を統合した独自モデルを開発した⁷⁰。その後、上記のイタリア味覚教育センター（アレックスサンドロやルイーザら）との交流があり、ここから教育者養成講座の開発・運営など技術面の発想を得て、2011年、品川が教鞭をとる大学の産官学連携プロジェクト（Project for Food Consciousness）として同モデルは展開された（フードコンシャスネス実行委員会、発行年不明）。現在は「フードコンシャスネス研究所」が推進母体となり、教育者養成講座の運営および大学生への実践を中心に、同モデルが普及されている。このように、日本国内には、日仏伊それぞれ異なる伝統をもつ少なくとも5つのヴァリエーションが存在することが明らかになった（図3-1）。

⁷⁰ 品川氏への筆者による面接インタビューにより、設立経緯について確認した（2015年8月、東京）。

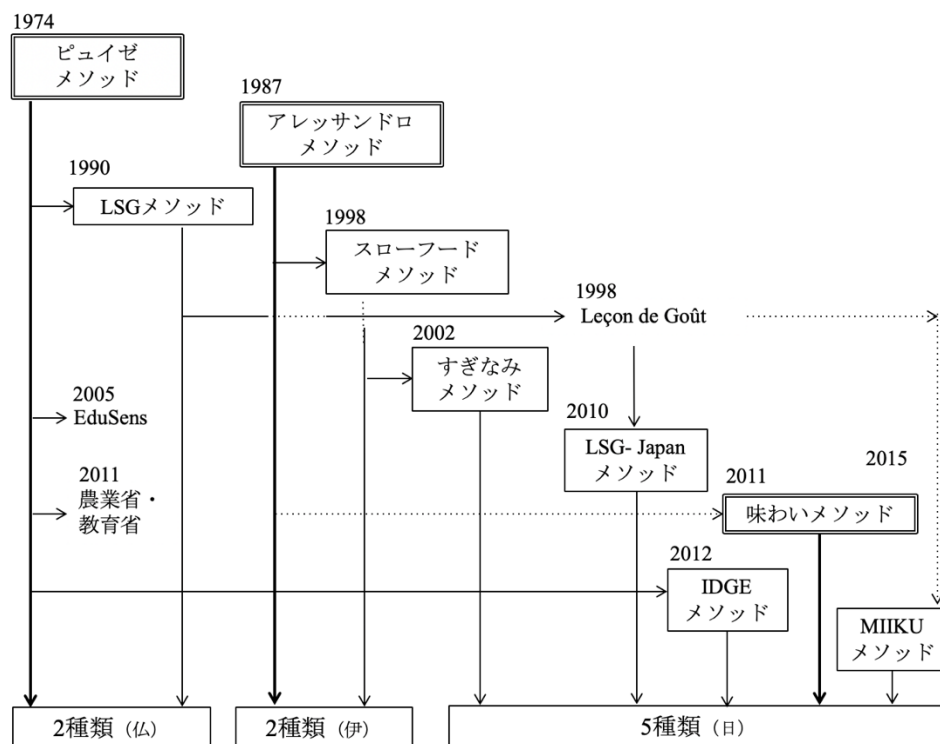


図 3-1 日仏伊における味覚教育モデルの系譜

出所) 分析結果より、筆者作成。

2. 教科書分析結果—味覚教育の教育的性質における共通性

2-1. 教科書の構造

分析対象とした3つの教科書の性質や構造を表3-1に整理した。いずれの教科書も「導入部」、「主要部」、「結論部」の3つの部分から構成されることが明らかになった。導入部には各モデルの「成立背景」や「教育目的」が示され、主要部には「教育内容および教材」が示され、結論部には「教育目的」が再度示されていた。スローフード・メソッドについては日仏モデルのように結章はないが、教科書末に挿入される6頁にわたる漫画がその教育目的および中心的な教育内容を端的に表しており、結章の代替として機能しているとみなすことができる。以下では、3つの分析視点（教育目的・内容・方法）にそれぞれ対応する箇所を中心に、その共通性の特定を試みた。

2-2.教育目的

1) ピュイゼ・メソッド (仏)

同モデルの教科書「第1章」に、その教育目的が明確に記載されている（邦訳、鉤括弧内は筆者）。

子どもに「味覚の障害者 (un handicapé du goût) 」になって欲しくないなら、私たち大人は、子どもが味覚的喜び (plaisirs gustatifs) を選択できるあらゆる機会 (chances) を与えなければなりません...そして味覚の障害者にならずに食卓の喜びを構築する (construire sa joie de vivre à table) には？それが「ピュイゼ・メソッド」の目的の全て[なのです]... (Puisais, 1999, 31)。

ここで「味覚の障害者」とは、味覚や食卓の喜びの「選択機会」をもつことができなくなった子どもを指す。そうした選択機会を制約する主要因として挙げられるのが、食品企業のマーケティングなどの食をめぐる「市場原理主義 (lois du marché) 」や (ibid, 30, 185)、食の過度な「医療化 (médicalisante) 」が生む不安であるとされる (ibid, 185)。また、ここでの「味覚的喜び」および「食卓の喜び」の具体的な意味については、結論部から読み取れる。

食卓とその喜び—ひと言でいうならば、その感性 (sensorialité) —は自らの身体と他者との心地よい関係性を巻き込むものである。他者、そして自らの身体である。そうした調和的關係性をもつことが、世界との調和の条件となるのである...私たちの味覚の「教育」[のねらい]は以下に要約できる。それは、若き食べ手 (mangeurs) の感性を調和的に開発することにある。それは、フォーク[美味しい料理]に「取り憑かれた」食べ手にすることではない。そうではなく、全ての「文化」に開放的にすることなのである (ibid, 185)。

ここで「食卓の喜び」は「感性」と言い換えられている。通常、感性は「味覚」を含む五感を指すことから、もう一つの表現である「味覚的喜び」と類似した概念として用いられていると考えられる。問題はこれらが何を指すのかであるが、それは自己の身体および他者との関係性に関わるものであるとされる。つまり、ここでの「食卓・味覚の喜び」とは「關係的 (対人的) 」で「開放的」な喜びであって、食材や料理などに対する「即物的」で「閉じた」な喜びではないとされる。そこから、子どもたち

が感性を開発すること、すなわち自己の身体および他者（他文化）との調和的關係性を構築し、そうした關係的な喜びを獲得できるようになることが、同モデルの教育目的とされるのである。

2) スローフード・メソッド（伊）

同モデルの成立背景および教育目的は「第1章」に記載されている（邦訳、鉤括弧内は筆者）。

経験や感覚刺激がより豊富で差異あるものとなれば、社会的関係と消費が複雑な世界の中で、自らを均衡的に方向づけるようなバランスのとれた人格を開発させる可能性（possibility of developing a balanced personality）がより拡大されるように思える...グローバル化と西洋的な生活スタイルが[そうした経験の]地平線を広げてきた。しかし、憂慮すべき速度で経験の多様性は制限され、私たちから真の感性が奪われていく（real sensory deprivation）...

...これは、食べ物についても同様である。多くの工業的食品の反復的で常に同一な味は、甘味料や塩や人工香料の多量使用とあわさって、味覚感度の漸次的低下につながり、結果的にそうした添加物の使用を増加させてしまう。この結果としての習慣化は、感性の制約（a limited sensibility）につながり、地域や旬の果物や野菜など多くの「自然な」食材の多様でそれぞれ異なる風味を認識し楽しむことができなくなってしまう...この感性教育ワークショップは、保護された環境内で指導された経験に参加する機会（chances）を提供し、参加者が感覚刺激を認識・解釈し、そして自らの食選択（food choices）により意識的になることを促すであろう（Barzanò & Fossi, 2010, 4-5）。

「真の感性の剥奪」や「感性の制約」といった表現から、同モデルの成立背景として、子どもの感性の制約ないし剥奪が強く問題視されていることがわかる。これは、ピュイゼ・メソッドでいう「味覚の障碍者」化という概念に近いものと考えられる。またこうした制約を招く要因として、グローバル化と西洋的生活スタイルが挙げられるが、それらはより具体的には添加物を多量に使用した工業食品の消費スタイルの流布を指している。

そうした消費スタイルを克服するため、同モデルでは、多様な味覚経験の提供によって、「バランスのとれた人格を開発させる可能性」を拡大することが教育目的とされる。ここでいう「バランスのとれた人格」の具体的内容については、先の引用文末（ibid., 5）にも「感覚刺激を認識・解釈し、自らの食選択により意識的」である人格として特徴づけられている。そして、ここでいう「食選択」のより具体

的な意味については、3頁の短編ながら同モデルのエッセンスが凝縮された結論部の児童向けの漫画からうかがえる。以下は、そうした漫画における教育者役のカタツムリ（A）と学習者役のトマト（B）のやりとりである（ibid., 65, 邦訳筆者）。

A：やあ、食について話そうじゃないか。

B：いいね、それじゃあ早速何か食べようよ！

A：いいかね。最も重要なのは、「何を食べるかを選択すること（choose what to eat）」なんだ。

B：えっとね、好きな食べ物いっぱいあるな...チップスに、チョコレートに、クッキーに、飴に...

A：まって、まってくれ！

B：なんだよ？

A：私たちが話さなきゃいけないのは「質（quality）」のことだよ。質の良い食っていうのは、GOOD、CLEAN、そしてFAIRなもののことさ。

このやりとりの後、「GOOD」「CLEAN」「FAIR」という「質」に関する具体的な内容説明が続く。ここで重要なことは、自らの「食選択」について意識的であり、食品の「質」を認識できる人格がここで規範とされている点である。そしてその具体的な「質」とは、スローフード運動の標語でもある「GOOD（健康的かつ五感を喜ばせ）」、「CLEAN（自然や環境を尊重し）」、「FAIR（公正に取引された）」の3つであり（ibid., 65）、自身の健康や感性のみならず、環境や生産者との「社会的関係」に責任をもつ「消費」者こそ（ibid., 4）、同モデルが目指す「バランスのとれた人格」であると読み取ることができる。

3) 味わいメソッド（目）

同モデルを成立させた社会背景については、「第1章」に明確に記載されている。

食のグローバル化が進み、食品は猛烈な速さで流通している。その結果、地域に結びついた食生活のパターンが崩れた。食の調達の変化した。地元の八百屋さん、魚屋さんはなくなり、大規模化するスーパーマーケットでは、多くの食品が季節や生産地に関係なく入手できる。手早く食べることができる外食を利用する機会が増えている。忙しく食べる機会が増え、徐々に五感力が減衰

している。自分と自分を取り巻く世界を認識するために必要なかけがえのない、ゆっくりとした世界を味わうのに適した器官は、驚くほど貧困になっている。若い世代は、自分の郷土や季節との繋がりと同時に、食べるという行為の意味、その身体的、文化的意義も、失う危機に瀕している（品川、2010、9頁）。

食のグローバル化が進展し郷土や季節との繋がりが絶たれ、また、忙しく食べることで「五感力の減衰」を招き、味わうための器官が「貧困」化したことが、味覚教育の成立背景として示されている。これは、ピュイゼ・メソッドにおける「味覚の障碍者」化や、スローフード・メソッドの「真の感性の喪失」といった成立背景と共通している。一方、味わいメソッドの教育目的を示す記述部分は以下であるが、仏伊モデルと同様に「五感・感性」を重視しながらも、「それ以外」の要素も同程度に重視されていることがわかる。

食べるもの、食べること、食べかたという日常の行為をきちんと意識するというこの食に対する自覚的かつ積極的な姿勢を「フードコンシャスネス（食の自覚的意識）」と呼ぶ...フードコンシャスネスで考える食教育は、人間の五感を通じてその感性や能力を積極的に引き出す人間力（五感/社会性意識）復活型教育である。人が自然に身につけていた能力を呼び起こし、心で味わう姿勢や、態度を養う。失われつつある現代人の感性を見つめ直し、「食は命なり、食は社会なり、食は地球なり」を意識できる、豊かな感性と知性の喜びをもたらす人間力。その基本に味わい教育を位置づけている...味わい教育とは、栄養や健康面の教育ばかりでなく自然観や感性を育てる人間教育であり心を育む教育である（同上、8-10頁）。

このように、同モデルの教育目的は「五感および社会性意識から成る人間力」の育成であるとされる。「五感」および「社会性意識」は、「感性」および「自然観」とも換言されるが、なぜ「自然観」が「社会性意識」に相当するのかには説明を要するだろう。これを理解するためには、原文では赤字で強調されている「能力」「心」「態度」という3つの概念を読み取る必要がある。

第一に、人が自然に身に着けていた「能力」とは、前記のように衰退化・貧困化してしまった子どもの「五感・感性」に相当すると考えられる。

第二に、「心」とは「有難う」「頂きます」「ご馳走様」「勿体無い」「お陰様」という自然や人など「すべてのものに感謝する日本人や東洋人の心」（同上、15 頁）として特徴づけられている。また、これは日本人・東洋的な「自然観」（同上、10 頁）とも言い換えられ、より具体的には「エコシステム教育＝ひふみよいむなやこと」の観念として特徴づけられる。ここで、「ひふみよいむなやこと（火風水世稲草虫魚鳥獣人）」とは、生物と非生物の生態系的ピラミッドを表現する古神道の祝詞であり、人は多くのものに感謝し、生かされていることを表す観念とされる（同上、17 頁）。つまり、自身の生命を支える他者や自然の存在を認識することゆえ、「社会性意識」とされる。

第三に、「態度」とは、「心で味わう姿勢や態度」であり、先の心や自然観を理解し、それを「コンシャス（自覚的）」に実践する態度を指すと読み取れる。

4) 3つの教育モデルにおける共通性

以上の分析から、教育モデルの成立背景および教育目的における共通性は以下のように総合できる。

- i) 食の過度なグローバル化・工業化・医療化の中で発生した子どもの「味覚の貧困化」を成立背景とする。
- ii) 「自己の身体（味覚・完成）」および「他者や社会環境」との調和的な関係性を構築できる能力を拡大することを教育目的とする。

以上のような共通性が見出された一方で、拡大されるべきとされる能力のニュアンスについては多少の相違性もうかがえた。ピュイゼ・メソッドであれば「自己の身体や他者との関係的な喜びを構築できる能力」であり、スローフード・メソッドであれば「質の良い食を選択できる能力」であり、味わいメソッドであれば「五感と日本的・東洋的自然観から成る能力」であった。こうした各モデルの背景にある主体像の違いについては、後ほど論じることとしたい。

2-3. 教育内容および教材、その基礎理論

1) ピュイゼ・メソッド (仏)

まずは基礎理論についてみていきたい（「第1章」）。第一に、そこでは、神経生理学の研究に依拠しながら、味覚の生理的メカニズムつまり味覚（感覚）がその他の感覚と相互作用しながらどのように脳に認知されるのかが説明される。また、甘味はエネルギーのシグナルであり生来的に好まれる性質をもつなど、各基本味の生理的機能も説明される。ここでは、ピュイゼとともに「味覚研究所（Institut du Goût）」を設立した仏の神経学者 Patrick MacLeod らの研究成果が参照されている。

第二に、仏における食と心理学研究の草分けとなった Matty Chiva（1985）の研究成果などを引用しながら、味覚の発達や、児童に顕著な食行動の傾向（拒否、好き嫌い、ネオフォビアなど）が解説される。また、このように児童の味覚が可変的であるということが、味覚教育の理論的基礎の一つを成しているともいえる。

こうした基礎理論の説明後、実際の10回のセッションの詳細が提示される（「第2章」）。各セッションには、表3-1で示した①-⑩のそれぞれ異なる主題が掲げられ、必要な「教材」（matériel pédagogique、食材とワークシートから成る）、各主題に関する理論的説明（exposé théorique、これが学習されるべき「教育内容」に相当する）、「教育（指導）方法」（travaux dirigés）の3つが記載される。

各セッションの具体的な授業構成は、1) まず学習する教育内容が提示され（例えば④「嗅覚」の場合、匂いと香りの感知メカニズムに関する理論的法則）、2) 次に実際の食材サンプル（食品や水溶液など）が与えられ、児童はそのテイスティングを行い、3) 最後にそこでの知覚感覚を教師および児童間で言語化しコミュニケーションしあう。

全セッションの流れとしては、①で味と五感（味覚・視覚・嗅覚・聴覚・触覚）の全体的な関連を学び、②から⑦でそれら個別の感覚について詳細に学習し、⑧で仏の気候および地理と食材の味覚の関連について学習し、⑨でこれまでの学習を総合し、⑩ではレストラン等で楽しみながらこれまでの学習内容を実践する。ここでは、食の地理学や食文化・歴史についての学習も行われるが、それを裏付けるような人文社会科学的理論が動員されているわけではない。

2) スローフード・メソッド (伊)

同教科書では、ピュイゼ・メソッドのような基礎理論の提示は予めなされず、導入部のあとすぐに教育内容の説明がなされる。第3章から第9章の各章では、表3-1に示した様々な感覚がそれぞれ主題とされる。各章には、学習されるべき各感覚に関する理論的法則（「教育内容」）、必要な「教材」（食材とワークシート）、「教育方法」が明記され、その構造はピュイゼ・メソッドと同様である。

セッション全体の流れとしては、第3章では後続セッションの準備段階として、児童の好奇心を喚起し、味わうことや語彙に対する基本規則を習得させ、第4章から第8章では、ピュイゼ・メソッドと同様に、それぞれの感覚を個別に学習していく。第9章の第1部は感覚間の干渉を扱っており、これはピュイゼ・メソッドの⑦「味覚の妨害」に相当し、同章第2部では、これまで学習した五感を全て用いて食品の質的分析を行って全セッションは完結する。本モデルでは第8章で「聴覚」を独立主題として扱っている点でピュイゼ・メソッドとのマイナーな相違点はあるものの、ほぼ共通した教育内容を扱っている。

同メソッドの基礎理論については、各章における教育内容の提示部分から読み取れる。例えば、第5章「嗅覚」では嗅覚レセプターを通した知覚メカニズム、記憶との作用、匂い成分や閾値などの生理学的説明があり、第7章「味覚」でも各基本味の生理機能（酸味・苦味は腐敗や毒のシグナルであり本来的に好まれない性質をもつなど）の生理学的説明がある。第4章「視覚」では、視覚刺激を脳で知覚・処理するメカニズムに関する生理学的説明のみならず、それに対する児童に特徴的な反応傾向といった児童心理学的説明もあるが、第4章以外では児童心理学的説明は最小限である。ただ教育内容として直接に言及されているわけではないが、教科書末の「推奨文献」にて、食の心理学的考察を含む仏の社会学者 C.Fischler (2001) の研究や米の心理学者 A.W.Logue (1991) の研究が紹介されている。このように、同モデルは味・五感に関する生理学的理論および一部は心理学的理論を基礎としている点でピュイゼ・メソッドと共通していることが明らかになった。また「推奨文献」では、食の歴史学 (M.Montanari ら) や文化人類学 (M.Harris や J.F.Revel ら) の研究も紹介され、同モデル内で学習が目指されていることも示唆されたが、教科書本文中の記述内容との対応関係は明らかではなかった。

3) 味わいメソッド (日)

先の分析から、同モデルは感性のみならず心や自然観といったいわば「精神性」を重視した教育目的を掲げていることが明らかになったが、教育内容もそれに対応する形となっている。

仏伊モデルのように各章が各感覚に対応する構成ではなく、味わいメソッドにおいては「第2章」「第3章」で、全ての五感が互いに独立しない形で扱われている（「教育内容」）。各章の構成も仏伊モデルとは異なり、1) まず食材やワークシートを「教材」としたアクティビティを行い、2) そこでの知覚感覚を教育者もしくは学習者間で言語化しあい、3) 最後に各教育内容に関する理論的法則を学習する流れであり、理論的法則の説明を先に行う仏伊モデルとは順序が異なる。ここでの基礎理論は生理学であり、味覚の発達や好き嫌いについての児童心理学的説明はみられない。

第4章でも先と同様の構成だが、ここでは生理学的法則のみにとどまらない教育内容が設定されている。例えば、デンプン粉を教材として、その消化やエネルギーとして役割など生理学的法則が説明されると同時に、植物界における貯蔵多糖としての役割といった生態学的意義や、それを含む米や小麦に関する文化・経済的意義まで含めて学習者が理解できることが望まれている。つまり、この時点で生理学的な「五感」のみならず、前記のエコシステムに関する「感謝の心」や「自然観」といった教育内容も提示されている。そして第5章では、ティスティングはなく、美味しさの仕組みに関する生理学的説明と論語を用いた文化的説明（「その時を得ざれば食わず」などの意味を考察）のみ記載される。第6章では、再び水溶液のティスティングとともに、生理学的観点からうま味と日本的食材の学習を行う。第7章から第9章では、食材のティスティングとともに、再び「感謝の心」や「自然観」の学習を行う。全体にわたる基礎理論として生理学のほか、古神道、仏教、儒教が持ち出されるが、それぞれ東洋的価値観の提示にとどまっており、社会学や文化人類学的研究で裏打ちされているわけではない。

4) 3つの教育モデルにおける共通性

以上の分析から基礎理論、教育内容および教材の共通性については以下のように総合できる。

- i) 味覚の生理学を主な基礎理論とする。
- ii) 味と五感に関する生理学的法則とそうした味覚に関連づけられる食の社会文化的性質（文化、歴史、地理）の学習を教育内容とする。
- iii) 教科書（理論、ワークシート）等も用いるが、主には実際の食材を用いた味覚体験そして他者とのコミュニケーション経験を教材とする。

仏伊モデルに関しては、生理学のみならず児童心理学も重要な基礎理論となっている。ii)で示されるように、日仏伊モデルの全てにおいて、食の社会文化的性質に関する学習も目指されているが、それを体系的に組織化できるような人文社会科学理論が不在であることも明らかになった。

2-4. 教育方法

日仏伊モデルの授業の構成については既に分析した。そこでは、理論的法則の提示、食材のテイasting、味覚の言語化と他者とのコミュニケーションという3つを要素とした教育方法がとられ、日仏伊で相違があるのはその順序だけであったことが明らかにされていた。以下では、このうち「味覚の言語化と他者とのコミュニケーション」の方法に関して分析を加えたい。

1) 味わいメソッド (日)

同メソッドについては「第10章」で、コミュニケーション方法の原則に詳細な説明がある。「感覚の表現には正解はなく正解を求めない」こと、「学習者間のコミュニケーションを通じて発見と気づき」を促すこと、「教育においては、既に規定されている概念提供を行うのではなく、児童が感覚を表す概念・言葉の探求を促す」こと(品川、2013、106-109頁)とされる。以下では、これらの原則をそれぞれ「主観的感覚の尊重」、「他者との相対化」、特定の正解を押し付けない「非規範性」の原則と称して、仏伊モデルとの共通性をみたい。

2) スローフード・メソッド (伊)

同モデルにおいては「第2章」でコミュニケーション方法の原則が説明される。そこでは、「あらかじめ規定された(価値)判断は行わず、誰もが自由に自らの感覚を表現する」原則(Barzanò & Fossi, 2010, 7)が示され、先に見た味わいメソッドの原則(主観的感覚の尊重、非規範性)と共通していることがわかる。さらに、「主観的な知覚や味覚(の判断)」を克服し、「(食材の)質に関する客観的観念を達成」するのに役立つ「協働的な評価」を可能にする教育方法が求められている(ibid., 7)²⁵⁾。これは、味わいメソッドにおける「相対化」の原則と共通するものであろう。

2) ピュイゼ・メソッド (仏)

同モデルでは「第2章」内の「コミュニケーションの本質的要因としての味覚」において、「隣人の味覚を受け入れられる」よう促すこと、そしてそのためには「自身の味覚を参照点とする」ことが求められており (Puisais, 1999, 39)、これは日伊モデルにおける「主観的感觉の尊重」の原則に近いものである。そのほかに、同教科書内ではコミュニケーション手法に関する具体的な言及はみられなかったが、ピュイゼ・メソッドを対象とした先行研究 (戸川, 2009; Schlich, 2014) から、主観的感觉の尊重、非規範性、他者との相対化の原則がその教育方法の特徴として報告されている。こうした諸原則は、「他者との関係的な喜び」をねらう同モデルの教育目的からも伺えることだろう。

4) 3つの教育モデルにおける共通性

したがって、味覚教育に共通する教育方法は以下のように総合される。

- i) 学習されるべき理論的法則の提示、実際の食材のテイスティング、感觉の言語化と他者とのコミュニケーションの3つの要素から編成される教育方法がとられる。
- ii) とりわけ「感觉の言語化と他者とのコミュニケーション」においては、味覚に関する「主観的感觉の尊重」、味覚に関する単一の価値観が押し付けられない「非規範性」、ただし単なる主観的感觉経験にとどまらない「相対化」をはかる原則に従った教育方法がとられる。

表 3-1 教科書の性質・構造・内容

モデル	ピュイゼ・メソッド	スローフード・メソッド	味わいメソッド
対象読者	教育者（保護者含む）	教育者（保護者含む）	教育者（保護者含む）
アクセス	紙媒体 （市販）	Web 媒体 （スローフード協会 HP より 無料ダウンロード可能）	紙媒体 （教師養成プログラムへの参加 でのみ入手可能）
導入部	まえがき p. 7-11 第 1 章 好き、嫌い 1) 味覚の構造 p. 15-20 2) 味覚の発達 p. 21-26 3) 味覚の多様性 p. 27-31	第 1 章 導入 p. 4-5 第 2 章 味覚教育手法 p. 6-13	FC テキストの使い方 p. 1-5 はじめに p. 6-7 第 1 章 FC の理念と目的 p. 8-33
主要部	第 2 章 味覚の学校 1) 導入 p. 35-40 2) 味覚の目覚め p. 41-128 ① 五感について p. 41-49 ② 味覚、4 つの基本味 p. 49-54 ③ 一食のメニュー構築 p. 54-59 ④ 嗅覚 p. 59-68 ⑤ 視覚 p. 68-86 ⑥ 触覚 p. 86-98 ⑦ 味覚の妨害 p. 98-101 ⑧ 私たちの地方 p. 101-125 ⑨ まとめ p. 125-127 ⑩ 息抜き p. 127-128	第 3 章 複感覚感知—感情、 記憶、経験 p. 14-15 第 4 章 視覚 p. 16-21→⑤ 第 5 章 嗅覚 p. 22-28→④ 第 6 章 触覚 p. 29-34→⑥ 第 7 章 味覚 p. 35-44→② 第 8 章 聴覚 p. 44-47→◇ （◇…聴覚） 第 9 章 意識的な複感覚の感知 1) 感覚間の干渉 p. 48-51→⑦ 2) 感覚オーケストラ p. 52-58→⑨	第 2 章 五感、感性 p. 34-48 →①②④⑤⑥◇ 第 3 章 自分の味覚 p. 49-69 →①②④⑤⑥◇ 第 4 章 味わい教育 p. 70-82 →①②④⑤⑥◇+◆ （◆…自然観、心） 第 5 章 おいしさとは p. 83-87 第 6 章 日本や東洋の食 p. 88-95 第 7 章 食・味わう権利 p. 96-100 第 8 章 味わい力向上 p. 101-103 第 9 章 5 つの心 p. 104-105 →◆
結論部	3) その後 p. 129-137 第 3 章 家庭での味覚 p. 141-184 結論 p. 185 謝辞 p. 186 引用文献 p. 187	感覚の語彙 p. 59-61 推奨文献 p. 62-63 児童向け漫画 p. 65-67 大人向け漫画 p. 68-70	第 10 章 FC 教育論 p. 106-113 第 11 章 教育の構成 p. 114-116 第 12 章 教室づくり p. 117-121 第 13 章 味成分基礎 p. 122-122 FC とは（再） p. 123-124
背景	「味覚の障害者化」 （食の市場原理主義、 食の医療化）	「真の感覚の喪失」 （食のグローバル化、 食の工業化）	「五感の貧困化」 （食のグローバル化、 郷土や季節との繋がり喪失）
教育 目的	自己の身体と他者との関係的な 喜びを構築できる能力の拡大	質の良い食品を 選択できる能力の拡大	五感や東洋的自然観から成る 人間力の育成
基礎理論	味覚の生理学 児童心理学	味覚の生理学 児童心理学	味覚の生理学 （日本・東洋文化論？）
教材	教科書 実際の食材の味覚体験 コミュニケーション経験	教科書 実際の食材の味覚体験 コミュニケーション経験	教科書 実際の食材の味覚体験 コミュニケーション経験
教育内容	味に関する生理学的法則 食の地理、歴史や文化	味に関する生理学的法則 食の歴史や文化	味に関する生理学的法則 食に関する日本・東洋的自然観
教育方法	1) 理論の提示、 2) テイスティング、 3) 他者との交流*で編成 （*主観的感覚の尊重、 非規範性、相対化の原則）	1) 理論の提示、 2) テイスティング、 3) 他者との交流で編成 （*主観的感覚の尊重、 非規範性、相対化の原則）	1) テイスティング、 2) 他者との交流*、 3) 理論の提示で編成 （*主観的感覚の尊重、 非規範性、相対化の原則）

出所）筆者作成。教科書の章タイトル等は、内容を十分に反映するよう一部変更・短縮している。

註 1) スローフード・メソッド、味わいメソッドにおける丸番号は、ピュイゼ・メソッドのプログラム丸番号に対応する。

第4節 考察

ここまで、味覚教育の教育的性質を明確にするため、代表的な日仏伊モデルの共通性を分析してきた。各モデルの推進体がそれぞれ差異化しあう状況とは対照的に、教育目的・内容・方法において多くの共通性があることが確認された。ここで特定された共通性を出発点とすることで、推進主体間の「協働」にもとづく推進体制の構築、および、効果的な教育効果の評価（指標開発など）に関する議論を進めることができるのではないかと考える。また本分析からは同時に、味覚教育の教育的意義のさらなる深化にむけた、いくつかの課題も明らかになった。以下では今後の本格的な検討にむけて、そうした課題について3点だけ示したい。

1. 味覚教育が目指す「主体像」の違い

本研究では、日仏伊の味覚教育は、「自己の身体（味覚・感性）」および「他者や社会関係」との調和的な関係性を構築できる能力の拡大を教育目的として共有していることを明らかにした。こうした共通性はある一方で、そこで目指される主体像には違いがあることも示唆されていた。

ピュイゼ・メソッドの教育目的の説明で用いられる主語は「食べ手」であり、これは食卓を囲む他者と心地よい関係性を構築できる食べ手を指している。同教科書内ではさらに、味覚教育とは「将来のガストロノム」（Puisais, 1999, 8）や「真のガストロノム」（ibid., 10）の育成のための教育とも表現されている。ここでいうガストロノム（*gastronome*）とは一般に「美食家」と和訳され、日本では（ピュイゼ自身が区別していたように）「美味しい料理に執着する」ような快楽主義的（ないしエリート主義的）印象がもたれがちである⁷¹。しかし同モデルで目指されていた主体像は、自己の身体に内省的で、他者との関係的な喜びを構築できるような「良き食べ手」であって後者の意味で理解される必要があるだろう。

一方、スローフード・メソッドでは「消費」や「食品選択」という表現や「質」に関する説明（GOOD, CLEAN, FAIR）から読み取れるように、生産者や生産環境に社会的責任をもてる「消費者」を目指すべき人間像としている。この点は、社会的責任ある消費者の育成を目指すスローフード運動から同モデルが生まれた経緯からも、自然な帰結であろう。

⁷¹ 実際、ピュイゼの著書で多用される *gastronome* ないし *gastronomie* は、和訳版（石井・田尻、2007）では全て「おいしく食べる達人」と意識されている。こうした意識の意図については定かではないが、「ガストロノミ」という概念に（少なくとも日本国内における認識において）含まれる快楽主義的でエリート主義的なニュアンスが教育上ふさわしくないと考えられたのではないかと推測できる。

味わい教育については、「日本の自然観」や「東洋の心」を身につけた「人間」という点が、教育目的および教育内容において明確に出されていた。このように、同モデルで目指されている主体像は、仏伊モデルのような食べ手や消費者であるよりもまず先に、良き日本的・東洋的な感性や自然観を身につけた人間であると読み取れる。

良き食べ手、社会的責任をもつ消費者、そして良き日本・東洋的精神をもつ人間。このように、各モデルで目指されるべき人間像には大きな違いがあることがわかった。ここではそれらの是非については論じないが、今後必要になってくるのが、こうした違いが「なぜ」生まれるのかをその社会的・文化的背景と関連づけて解き明かす作業であろう。

とりわけ仏のガストロノミについては、近年の UNESCO 無形文化遺産 (UNESCO, 2010) の議論の中でその多義性が指摘されている (Csérgo, 2016)。また、伊のモデルの成立にも直接的な影響を与えているスローフード運動は別名「ネオ・ガストロノミ」ないし「エコ・ガストロノミ」を掲げる運動でもあり (Sassatelli & Davolio, 2010)、同概念の分析が鍵となるだろう。また、同じく UNESCO 無形文化遺産 (UNESCO, 2013) として近年議論が盛んになりつつある日本の和食 (チフィエルトカ・安原, 2016 ; Ueda & Niiyama, 2019) も、味わいメソッドで見られた自然の尊重といった精神性を多分に強調しており、こうした文化的背景と関連づけた味覚教育の分析が必要であろう。

2. 栄養教育との不完全な「差異化」

序章において、「味覚教育」は「栄養教育」とは区別されるものとしてフランスでは定義されるが、現場ではそれらが混同されている実態があることを述べた。本研究では直接取り上げなかったが、例えば、ピューイゼ・メソッドでは「栄養バランスについて理性的になるには...栄養士に任せましょう。私たちの目的はもっと機微なものなのです」 (Puisais, 1999, 11) とし、味わいメソッドでも栄養教育 (栄養学的アプローチの食育) を「概念提供型 (知識・情報主導型)」 (品川, 2013, 106 頁) であるとして自らの距離をとるなど、栄養教育との「差異」が味覚教育の重要な教育的性質の一つであることが伺えた。

しかし本研究で見出した味覚教育の教育的性質からは、そうした栄養教育との客観的差異は明確には確認できなかった。例えば、教育内容についていえば、両者においても生理学的法則 (味覚ないし栄養) を主な教育内容としている点では大きな相違があるとはいえない。確かに味覚教育では、食の社会文化的性質 (歴史、文化、地理) も重要な教育内容として扱うが、それらは理論的に位置付けられておらず、近年栄養教育研究においても「栄養 (nutrition)」概念自体が食の社会文化的性質も含むよう拡張

されている状況（足立、2016）を考慮すると、両者にどの程度の差異があるかについては慎重な議論を要するだろう。

教材ないし教育方法についていえば、「知識」の教授を軸とする栄養教育に対し（IFN,2008）、味覚教育は、実際の食材のテイスティングや他者との交流という「経験」を教授の主な軸とすることが確認された。この点では相違があるように思えるが、栄養教育においても実際の食材を教材として用いないわけではない。また、味覚教育における「経験（experience）」という教材・教育方法の選択が、理論的に示されていないため、その位置付けが曖昧なままにとどまっている。例えば、知識偏重型教育の批判にたち、子どもの生活体験から得られる知識を組織化することを目指した「経験主義的教育」を掲げた戦後の新教育（デューイ、1938=2004）とそれに対する（知識の組織化が系統性を欠くなどの）批判（柴田、2010a；2010b）を、味覚教育はどのように乗り越えているのだろうか。

今後は「味覚教育」の教育学側面についての理論的検討が必要になってくると同時に、「栄養教育」自体に対する（味覚教育側からの観点ではない）より客観的な評価も必要であろう。

3. 「非規範性の原則」をめぐる論理的ねじれ

上記の栄養教育との差異の議論と関連して、味覚教育には「非規範性」の原則に基づく教育方法をとるという特徴も明らかにされていた。これは、従来の栄養教育が、栄養学的知見に裏付けられた食実践に関する「良い/悪いというタイプの二元論的規範」（IFN,2008）に基づくという反省にもとづき導入されたと思われる教育方法である⁷²。しかし、本研究で分析した3つのモデルのいずれにおいても、この原則に内在している「論理的ねじれ」については認識されていなかった。

つまりこれは、そもそも味覚教育は過度にグローバル化・工業化・医療化された「悪い食」の存在を成立背景としていたように、1)その前提として「良い/悪い」食という規範を抱えたまま、2)実際の教育方法においては「良い/悪い」食に関する規範化は行わないという、ある種の倫理的矛盾を抱えていることを指す。たとえ「良い/悪い」食に関する教育者の規範的な発話が教育方法論上は制限されていたとしても、例えば、教材として使用される食材などが一種の「隠れたカリキュラム」として機能し、

⁷² 「良い/悪い（bon/mauvais）」食という表現は主に社会学分野で用いられる表現であり、栄養学分野ではあまり馴染みのない表現かもしれない。社会学分野では、主に権力論の知見から、何が「良い/悪い」食とされているか、そうした規範の生成に関わる権力関係はいかなるものかが分析される。そこでは、例えば「望ましい食」というように表現が緩められたとしても、その表現が前提としている規範の存在については同じことであるとされる。

「良い悪い」食に関する規範化作用をもつ可能性も考慮すべきではないだろうか。実際、味覚教育では（スナック菓子ではなく）野菜や果物が、（普通の食材ではなく）有機などの「ラベル付き」食材が頻繁に使用される。

そうした論理的ねじれが認識されれば、次に「なぜ」こうした非規範的アプローチをとるべきなのかという理論的根拠が問われなければならないだろう。そうした理論的探求の方向性の一つは、ピューゼ・メソッドにおける「ヒューマニズムの精神に則った、エリート主義とは完全に対抗する味覚の教育法をつくり上げた」（Polizer, 2011, 4）という一文から読み取れるように思える。つまりここでは、味覚教育が抱えるエリート主義性と、それが招きうるネガティブな結末に対する懸念が表されている。

同モデルでは、この点を理論的に説明していないため「懸念」でとどまっているが、例えば知識社会学や権力論の観点から説明することもできる。これらの理論は、教授されるべき「知識」（良い食など）を所与と扱わず、その構成のあり方に反映される権力関係の不均衡を分析するものである。近年、国際的には味覚教育の研究にも援用され、その実践によって児童の階層・ジェンダー・人種意識が再生産・強化される側面があることが示されている（Hayes-Conroy, 2009）⁷³。こうした理論的観点から味覚教育が招きかねない「社会的不平等の再生産」のリスクを指摘し、それを回避することを根拠に「非規範性の原則」の有効性を意義づける方向性は、一つの可能な道なのかもしれない⁷⁴。

⁷³ 同研究は、スローフード・モデルに類似した味覚教育実践（米国）のエスノグラフィーであり、そこでは教師が非規範性の原則を十分に取らない場合のネガティブな結果が記述される。例えば、同実践で使用される **organic** 食材を、黒人の児童が「それは **white** の食だ」として、自らとの距離を意識的にとる（既存の差異が強化される）様子などが実際に描かれる。

⁷⁴ なお、ここでは「非規範性の原則」の消極的な意義づけのみを述べたが、より積極的な意義づけの可能性ももちろん存在する。しかし、本研究が対象とした教科書だけでは、こうした積極的意義について十分に読み取れなかった。

第5節 結論

本章では、味覚教育の系譜と教育的性質の明確化に挑んだが、その成果は以下のように要約できる。

第一に、日仏伊における複数の味覚教育モデルの形成・伝達プロセスを分析し、これまで国内では「味覚教育」と一口に語られてきたが、実際には日仏伊それぞれの系譜をもつ少なくとも5つのモデルが存在することを明らかにした。そうした味覚教育の複数性をふまえれば、各モデル間の共通基盤を明らかにすることが一層必要とされる。

そこで第二に、そうした複数の味覚教育モデルのうち、日仏伊の最も体系化された3つのモデルの教科書を分析し、それらの教育的性質の共通性を見出した。こうした分析から、味覚教育とは、「教科書のみならず食材の味覚経験や他者とのコミュニケーション経験」を教材とし、「味や五感に関する理論的法則、およびそれに関連づけられる食の社会文化的性質（歴史、文化など）」を教育内容とし、また「味覚に関する主観性が尊重され、単一の規範が押し付けられず、他者との交流によってそうした感覚の相対化を促すような」教育方法を取りながら、「自己の身体や他者・社会環境との調和的關係性を構築できる能力の拡大」を教育目的とするモデルであることを明らかにした。

こうして見出された各モデル間の共通性は、推進主体間の協働の起点となり、また、その教育効果の評価体系の改善にも資するものであると考える。しかし同時に、そこに込められる主体像の探求や、栄養教育との差異に関するより理論的な検討など、味覚教育の教育的意義を深めていくためにはいくつかの課題が残されていることも指摘した。こうした課題の解決のためには、味覚教育の理論的基礎を、現在の生理学や児童心理学にとどまらず、社会学や教育学などの人文社会科学へと拡張していく試みが求められる。そうした基礎理論の拡張がなされれば、味覚教育の思想的基礎がさらに強化されていくにちがいない。

これに続く第3・4章では、ここで扱った「概念研究」とは別の2つの研究課題—教育効果評価、推進体制—を扱う。そして、本章での研究成果を直接的に継承するのは、それに続く第5-7章（「ガストロノミ概念の探究」）となる。そこでは、味覚を教育するということの「意味」や目指されるべき主体像（良き食べ手＝ガストロノム）がもつ意味を探究するため、ピューイゼ・メソッドを対象に、そこでキー概念として提出された「ガストロノミ」という食文化実践の内実や意味が探求され、味覚教育との関連性が明らかにされることとなる。また、第7章「味覚教育の思想的基礎の探究」ではとくに、上記でその必要性が示唆されていた味覚の人文社会科学（主に哲学と社会学）の知見の統合を試みたい。

第3章

味覚教育の教育効果の評価

—日本の小学生を対象とした「ルソン・ドゥ・グ (Leçon de Goût)」—

第1節 問題背景と本章の課題

第1章では、食育研究における主題の一つとして「教育効果評価」があることをみたが、こうした主題設定は、近年における「エビデンスに基づく (evidence-based) 食育」の必要性の高まりに対応するものであろう。これは、おそらく1990年前半以降の「エビデンスに基づく医療 (evidence-based medicine)」(Guyatt, 1991 ; Sur & Dahm, 2011) の流れを汲むものと考えられるが、臨床実践が (医療現場の伝統的な慣習ではなく) 医学・疫学などにおける最新の研究成果に基づいて行われるべきであるのと同様に、食育実践のあり方 (主にその教育内容や方法) も先行研究に基づき決定され、またその実践の科学的評価を通じて次の実践の改善へとつなげていくものであると捉えられる。

しかし、ここで掲げられる「エビデンスに基づく食育」という理想とその実態 (従来の効果評価研究) には大きなギャップがある。辻ら (2011) による食育研究 (医療分野) の文献レビューでは、ほとんどの研究で食育実践の効果評価が行われていないことを指摘している。国内の食育研究で最多数の論文数をかかえる『日本食育学会誌』でも⁷⁵、効果評価を扱う論文は近年増加している一方で (2008-2011年の14.7% [34 論文中 5 論文] から2014-2016年の30.9% [55 論文中 17 論文] に増加)、これらの研究はそこで扱われる教育内容や評価体系も大きく異なる個別の事例研究であり、そうした教育効果を総括し、また、評価結果をもとに既存の食育モデルを一貫して改善していく道はほとんど閉ざされていると言わざるを得ない。国内の食育関連学会からも「どのような手法や指標を用いることが本来の食育のめざすものを適切に評価できるのか」といった問題提起が行われている (武見ら、2011)。

こうしたエビデンスに基づく食育モデルとして近年、国内外で注目されているのが「味覚教育」であった。このうちフランス発祥のモデルには、第2章で分析したように、10-12セッションからなる「クラス・ドゥ・グ (Classes du Goût)」 (ないし「ピュイゼ・メソッド」) と、その短縮版として「味覚の一週間」という全国イベントで実施される1-2セッションからなる「ルソン・ドゥ・グ (Leçon de Goût)」 (ないし「LSGメソッド」) の2つがある (表4-1)。

⁷⁵ 本章は『フードシステム研究』および『日本食育学会誌』に掲載された2本の論文 (Ueda, 2017 ; Ueda, 2018) をもとに執筆されたが、本章の執筆にあたって一部修正している。

表 41 ピュイゼ・メソッドと LSG メソッドの概要

	クラス・ドゥ・グ (Classes du Goût) ピュイゼ・メソッド	ルソン・ドゥ・グ (Leçon de Goût) LSG メソッド
推進国	主にフランス、フィンランドなど欧州諸国	フランス、日本
教育機会	学校の教科内	国家イベント「味覚の一週間」内
授業数	10-12 レッスン	1-2 レッスン
教育内容	「五感」「味覚」「視覚」「嗅覚」「触覚と聴覚」 「食事準備」「味の嗜好」「地域産品」「祝祭食」など	「五感」「テイスティングへの応用」
教育効果	食行為の認知的・態度的側面への効果	(未解明)

出所) Reverdy et al. (2011) および久保田ら (2011) を基に、筆者作成。

国際的には、とりわけ「クラス・ドゥ・グ」を対象に、フランスを中心としたヨーロッパ諸国で一定の成果があげられてきた。その最も代表的なのが、フランス国立農学研究所 (INRA) を筆頭として 2005 年に開始された研究プロジェクト EduSens (エデュセンス) であり、「クラス・ドゥ・グ」がフードネオフォビア (新しい食材への不安) を減じ、味の表現力を向上させ、味の嗜好を変化させることが示された (Schlich et al., 2010)。また、フィンランドでは、味や匂いを識別する能力が向上することも示されている (Mustonen et al. 2009)。近年では、韓国においても、フードネオフォビアを減じ、新奇の食材を食べる意欲を向上することが示されている (Park & Cho, 2016)。このように、「クラス・ドゥ・グ」がもたらす児童の「行動的」側面への教育効果については未だ実証されていないが、「認知的」および「態度的」側面への広範な教育効果は実証されてきている。

国内においても、近年、味覚教育の教育効果評価を扱った研究がいくつか行われている。佐藤 (2009) および佐藤・石井 (2014) はそれぞれ小学生と中学生を対象とし、味覚教育をとりこんだ調理実習 (6-7 時間) を実施している。上田ら (2015) は、小学生を対象に、味覚教育を取り込んだ 3 時間の授業と給食指導を実施している。そして、得丸ら (2014) は、中学生を対象に、味覚教育をとりこんだ 19 時間の家庭科授業を実施している。

しかし、そこで評価対象とされる教育モデルは、味覚教育 (主に「クラス・ドゥ・グ」) のいくつかの要素 (基本五味の学習、テイスティング、味の表現など) をとりこんではいるが、調理実習や家庭科の単元など従来の食育モデルと組み合わせられており、ただちにこれを「味覚教育」の教育効果として扱うことはできない。この点、早瀬ら (2015) は、小学生を対象に「ルソン・ドゥ・グ」を実施し、児童の基本五味の識別能力などを向上することを報告しており、これは「味覚教育」の教育効果として扱うことができる。しかし、いずれの研究においても、上記でみた国際的な評価研究の成果は見逃されており、それぞれの研究において独自の異なる評価体系 (効果指標、評価方法など) が用いられるため、国

内外の類似した事例研究における成果との生産的な比較検討は困難であろう（こうしたアプローチを、本研究ではアドホックな〔その場限りの〕評価体系とよぶ）。

こうした問題認識にたち、本章では「ルソン・ドゥ・グ」を対象に、国際的に比較可能な形で評価体系を設計し、その上で同モデルの教育効果を実証することを目指す。ここで、「クラス・ドゥ・グ」ではなく短縮版の「ルソン・ドゥ・グ」を分析事例として選択された理由としては、公教育内で「クラス・ドゥ・グ」（約10セッション）の実施機会の確保することは難しかったこともあるが、それ以上に、実際「ルソン・ドゥ・グ」は1-2セッションではあるが、日本においてもフランスと同様「味覚の一週間」の枠組みの中で、全国的に少しずつ盛んに実施される教育モデルであるからである⁷⁶。また、ここで開発される評価体系は、今後の研究で「クラス・ドゥ・グ」の評価体系を検討する上でも役立つはずである。

本章は、大きく2つの研究課題から構成される。第一の研究課題では、1)従来の「ルソン・ドゥ・グ」（以下、単にプログラムと称する）に適した評価体系を構築し、2)次に日本における同プログラム実践の実態を把握し、3)そのうち代表性ある実施事例を対象に、その教育効果を評価する。第二の研究課題では、第一の研究課題での成果にもとづき、従来プログラムの「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発し、その再実践および再評価を行う。この「改善」における具体的な作業としては、1)従来の効果指標のうち「食好奇心」指標の再開発を行うことで評価体系を改善し、2)1-2回のセッションを5日間の給食時間と連結させプログラム期間の改善をはかり、3)関連研究をもとに教育内容（およびプログラム期間）の改善をはかった。

なお、こうした2回の評価研究では、それぞれ扱う集団サイズや年齢および比較群の有無の設定などの違いがあり、それらの評価結果を比較検討することは難しい⁷⁷。そのためここでの焦点は、こうした2回の評価結果を比較検討することではなく、（先述のように従来の食育研究では十分に行われずにいた）「評価・改善・再評価」という一連のサイクルを実現することで「エビデンスに基づく食育」の推進にむけた示唆を得ることとしたい。

⁷⁶ 味覚の一週間ウェブサイトによれば、2010年度に開始し（実施数の記載はなし）、2011年度は58授業、2012年度は172授業、2013年度は187授業、2014年度は330授業、2015年度は370授業、2016年度は461授業、2017年度は582授業が実施されている。

⁷⁷ これはそもそも、同一環境を提供できるような協力校の探索や既存のカリキュラムとの兼ね合わせの問題など、学校環境における児童を対象とする効果評価研究自体がかかえる困難に起因している。

第2節 分析枠組みと手法（1）―「ルソン・ドゥ・グ」

「ルソン・ドゥ・グ」に適した評価体系を開発するため、以下の文献を分析し、プログラムの実践により期待される教育効果を抽出する。第一に「味覚の一週間」事務局によって出版され、原則としてプログラム実践者が従うべきとされる「ルソン・ドゥ・グ指導要領」（以下、指導要領と称する）（久保田ら、2011）とその関連文献を分析する。第二に、この指導要領で対象とされるもの以外の教育効果も存在すると仮定し、主に各国で推進される味覚教育（ここでは「クラス・ドゥ・グ」も含める）に関する文献検索を行う。第三に、これら2段階の文献レビューにより抽出された全ての期待される教育効果を、評価体系の実現性をふまえ検討する。最後に、各教育効果の評価方法について詳細に検討する。

1. 「ルソン・ドゥ・グ」指導要領

原則として、教育者（シェフ、生産者を含む）は指導要領に示された枠組みと原理に従って、プログラムを実行する必要がある。しかし、この指導要領（久保田ら、2011）では期待する教育効果とその評価方法が明確に言及されていないため、同時に関連文献（味覚の一週間事務局ウェブサイトなど）もレビューし、考えられうる全ての期待される教育効果を同定した。熟練の教育者には一定程度のプログラム変更や改良が認められているものの、新規の教育者はプログラム実践前に半日間の養成コースを受講し、原則として、指導要領に示される以下の前提に従うよう指導される（味覚の一週間事務局、2015、鈎括弧内および傍点は筆者）。

「味覚の授業[つまりルソン・ドゥ・グ]」を通じ、子供たちは五感を使って5つの味覚を学び、味わうことの楽しさと奥深さを体験します。また、味の違いや食材の特徴などを認識し、味わった感想を自らの言葉で伝えることにより、子供たちは表現力も養うことができます。「味覚の授業」は、子供たちが「味覚」と向き合う機会であり、また味わう楽しみから文化の一端である「食」への関心を高めるきっかけでもあります。食文化の担い手である子供たちが「食」への正しい理解と高い関心を育むことは、日本の食文化のさらなる発展や良質な作物の生産の一助となります。

ここから、上記において示される（傍点部分）「味のメカニズム（五感と基本五味）に対する理解」「食の楽しみ」「食材識別能力」「味の表現力」「食（への）好奇心」といった合計5つの期待される教育効果を抽出した。

2. 味覚教育に関する文献レビュー、評価体系の実現性の検討

以上の指導要領および関連文献では抽出できなかったその他の教育効果を同定するため、2015年10月までに公表された味覚教育に関する文献（日本語、英語、仏語のみ）をレビューした。表2に示されるように、これらの文献から「味のメカニズムに対する理解」「食材識別能力」「味の表現力」「味の嗜好」「フードネオフォビア」「食好奇心」「食の楽しみ」の合計7つの期待される教育効果が抽出された（表4-2）。しかし、この中の「食の楽しみ」に関しては、妥当な評価方法が開発されておらず、それを評価しようと試みた過去の研究もない。このような評価体系の実現性を考慮し、「食の楽しみ」を除いた、以下の6つの教育評価を最終的にプログラムの分析視点として用いることにした。

表 4-2 味覚教育の教育効果に関する文献レビュー結果および本研究で用いた評価指標

教育効果	(1) 指導要領	(2) 文献レビュー	(3) 最終の指標
味のメカニズムに対する理解	○	○ 向上（得丸ら、2014）	○
食の楽しみ	○	-	-
食材識別能力	○	○ 向上（Mustonen et al., 2009）；向上（早瀬、2015）	○
味の表現力	○	○ 向上（Mustonen et al., 2009）；向上（Reverdy et al., 2010）； 向上（得丸ら、2014）	○
味の嗜好	-	○ 複雑な風味への嗜好増加（Reverdy et al., 2004）	○
フード ネオフォビア	-	○ 一時的減少（Reverdy et al., 2008）； 減少（Park & Cho, 2015）	○
食好奇心	○	○ 顕著な効果観察されず（Gaignaire et al., 2011）	○

出所）表内の文献をもとに筆者作成。

註 1）丸印は「教育効果が期待される」ということを示し、傍線は「期待されていない」ことを示している。

3.各教育効果の評価方法

本項では、上記で同定された各教育効果に対するいくつかの評価方法の利用可能性を検討し、本研究の趣旨を考慮し、プログラムに最も適した評価体系を開発する。なお、従来の評価研究では、以下でみる効果指標を個別に（ないし多くても2-3個）扱った評価体系が用いられてきたが、本研究ではそれらを「総合化」して一つの評価体系を開発する。この際、一部の効果指標については、学校現場で評価可能な形に修正・適合させることとした。

3-1.味のメカニズムに対する理解

基本四味または五味（甘味、塩味、苦味、酸味、旨味）⁷⁸は「味」の一部を説明しているにすぎない。というのも、「味」という感覚は五感の相互作用、および感情や文化的・生理学的状況によって構成されるからである（伏木、2003）。そのため、この複雑な味のメカニズムに対する理解は、食材のテイastingを効果的に行い、その他の教育効果を獲得していくためにも不可欠である。これを測定するため、得丸ら（2014）の児童に対する五感と基本五味についての自由回答方式を援用し、各味と感覚についての正解数をプログラム前後で比較した。

3-2.食材識別能力

Mustonen et al.（2009）は、匂いや6種類の水溶性の識別や食材の感覚的性質の評価を行うことができる「実験室環境」での教育効果評価によって、10セッションの「クラス・ドゥ・グ」が7-11歳の児童の味・匂い識別能力を高めることを示した。しかし、本研究は一般的な学校環境での実用的かつ現実的な教育効果評価を意図しているため、Mustonen et al.の手法は適さない。代わって、早瀬（2015）の食事記録方式を援用し、学校給食に使用される食材と調味料を同定する課題を児童に与えた。給食のメニュー構成から生じる影響を最小化するため、プログラム前後各3日間の給食を対象とし、正解数の平均の変化をプログラム前後で比較した。学校給食で供された食材と調味料は表4-3に示した。

⁷⁸ 日本において、「旨味」という言葉は、基本五味のうちの1つという意味と、一般的な「美味しさ」を表す場合がある。国際的にも、前者の意味が認識されつつある。

3-3. 味の表現力

Gaignaire et al. (2011) の手法を用い、児童の味の表現力を評価した。本手法では、上述の食材認識能力の測定とあわせて、児童には合計 6 日間の給食の味や感覚に関する感想を食事記録シートに記述するタスクを与えた。記述文は、とりわけ基本五味とその他の味に関連する各品詞（名詞、形容詞、形容動詞、副詞）の種類と頻度に着目し、プログラム前後で比較分析された。

3-4. 味の嗜好

味覚教育における原則では、より複雑味および薄味へと味の嗜好が移行することが、砂糖や油脂への過度な嗜好を減じ、結果的に多様な風味や食材を発見することにつながると期待されている (Reverdy, 2011)。これに従い、味の複雑度と濃さへの嗜好を指標として、プログラムによって児童の味の嗜好がいかに変化するかを測定した。児童は、それぞれ「とても単純な味（薄い味）」（1 点）、「単純な味（薄い味）」（2 点）、「複雑な味（濃い味）」（3 点）、「とても複雑な味（濃い味）」（4 点）の 4 段階の程度の中で、児童が最も好ましいとする程度を回答させ、（行動的 [behavioral] ではなく）宣言的な (declarative) 味の嗜好を測定した。加えて、味の嗜好の変化を包括的に分析するため、児童には好ましい味と好ましくない味についても自由記述回答させた。

3-5. フードネオフォビア

フードネオフォビアは、Reverdy et al. (2008) によって開発された改良フードネオフォビア尺度 (AFNS: Adapted Food Neophobia Scale) などの質問紙調査で評価できるような個人特徴、または、未知の食材に対する拒絶に関わる行動であり、親しんだ食材を味わう意欲と比較した未知の食材を味わう意欲の平均として評価されるものと捉えられている (Pilner et al., 2006)。本研究においては、通常の学校における設備的制約もあったため、前者の AFNS を用い宣言的 (declarative) フードネオフォビアのみを測定した。AFNS は表 44 に示した 10 の質問項目からなり、和訳は筆者が行った。一部の質問項目 (Q2, 4, 5, 6) については、「とてもあてはまる」（7 点）、「あてはまる」（5 点）、「当てはまらない」（3 点）、「全くあてはまらない」（1 点）の尺度を用い、一部の質問項目 (Q1, 3, 7, 9, 10) についてはスコアを逆転させて測定した。

3-6.食好奇心 (curiosité alimentaire)

食好奇心については、明確な定義や評価方法も、これまで提示されてこなかった。Gaignaire et al.がおそらくこの課題に挑戦した最初の研究グループであり、彼女らは「生産、加工、消費の段階における食に関するあらゆることを知りたいという食べ手の能力 (la capacité du mangeur à vouloir apprendre, connaître tout ce qui est lié à l'alimentation, que ce soit au niveau de la production, de la transformation et de la consommation)」と定義し、本定義をベースに評価スキームを開発した。ここでは、EduSens プロジェクトでの研究蓄積を活かして、「クラス・ドゥ・グ」から最も得られうると期待される8つの要素を同定し、生産、加工、消費に関わる児童の食への興味の程度を示す尺度が開発された (Gaignaire et al., 2011)。本研究においても、児童の食への興味を評価するためこの8つの指標を使用した。各質問は、「とてもよくある」(4点)、「よくある」(3点)、「時々ある」(2点)、「全くない」(1点)の四段階尺度で回答され、表4-5に示した。

表 43 「ルソン・ドゥ・グ」評価時の給食メニュー表

	使用された食材	数
1日目	牛肉、玉ねぎ、こんにゃく、植物油、砂糖、酒、醤油、人参、赤インゲン豆、キャベツ、アスパラガス、煎りゴマ、すりゴマ	13
2日目	豚肉、じゃがいも、たまねぎ、植物油、砂糖、酒、カレーパウダー、醤油、人参、キャベツ、刻み昆布、すりゴマ、酢、寒天、リンゴ	15
3日目	牛肉、たまねぎ、人参、缶詰トマト、植物油、バター、小麦粉、バーベキューソース、ウスターソース、塩、胡椒、醤油、ローレル、缶詰まぐろ、さつまいも、オリーブオイル、砂糖、酢	18
4日目	豚肉、しょうが、醤油、片栗粉、植物油、里芋、たまねぎ、人参、枝豆、味噌、砂糖、酒、鰹節、揚げ豆腐、白菜	15
5日目	ツナマリネ、たまねぎ、人参、しょうが、干し椎茸、植物油、砂糖、みりん、酒、醤油、大豆、かまぼこ、刻み乾燥海苔、こんにゃく、刻み昆布、ほうれん草、塩、昆布だし、鰹節	19
6日目	鶏肉、揚げかまぼこ、もやし、うずらの卵、大根の葉、人参、こんにゃく、砂糖、みりん、醤油、揚げ豆腐、鰹節	12

出所) 調査を行った小学校の栄養教諭より頂いた給食メニュー表をもとに筆者が作成。

表 44 Adapted Food Neophobia Scale (AFNS) の質問項目

番号	質問項目
1	私は、食べ物に関しては「こだわり」がある。
2	私は、外国の食べ物が好きである。
3	私は、初めてみる食べ物は信用しない。
4	私は、普段見慣れない食べ物を食べるのが好きである。
5	もしも、色々な味が選べる場合、私は食べたことのない味を選ぶ。
6	たとえ中に何が入っているかわからなくても、その料理を食べてみる。
7	私は、十分な種類の食材を知っていると思う。
8	食卓に出された食べ物は何でも食べたい。
9	今まで食べたことのない食べ物を食べるのはこわい。
10	何かわからない食べ物は試食しない。

出所) Reverdy et al. (2008) をもとに筆者が和訳。

表 4-5 食好奇心 (curiosité alimentaire) の評価尺度の質問項目

番号	質問項目
1	あなたは、おうちの人と一緒に食べ物を買いに行ったりしますか？
2	あなたは食べたい物を見つけた時、おうちの人に買ってくれるように頼みますか？
3	あなたが好きな味や匂いや食感の食べ物を、親に買ってくれるように頼みますか？
4	あなたは、おうちの人が台所で料理をしている時、手伝いたいですか？
5	あなたは、料理をしたり食べたりする時、新しい食材を入れたり使ったりしたいですか？
6	たとえ親が料理について感想をきかなくても、あなたは料理について何か感想を述べますか？
7	あなたはふだん料理の中に何が入っているか知りたいと思いますか（スープの中の野菜の種類等）？
8	食べ物の買い物をしたり、料理をしたり、食べたりすることは、あなたにとって楽しいことですか？

出所) Gaignaire et al. (2011) をもとに筆者が和訳。

4. 調査設計と実施

4-1. 調査全体の設計

図 4-1 には、プログラムの教育効果評価がどのように設計されたかを示した。

第一段階として、それぞれに実践されるプログラムが実際に指導要領に従っているかを確認するため、合計 3 つのプログラムの観察調査を行った。観察手法としては、プログラム内容、教育者の指導内容、プログラム中の児童の反応や回答のノートテイキングを用いた。各プログラムが指導要領に従っているかどうかを判断するため、記録された情報はとりわけ第 2 節で議論した 6 つの教育効果との関連性に着目して分析した。そのため、各教育効果に対して、最も重要と考えられる 3 つの要素を指導要領から抽出した (表 4-6 参照)。

第二段階として、このうち 1 つのプログラムに対して、第 2 節で開発した評価体系を用いて、教育効果評価を行った。教育効果 (1) (4) (5) (6) (各番号は第 2 節 4 項内の目番号と対応) を評価するための質問項目を含む質問紙はプログラム前後で児童に配布され、いずれも担任の教師の指導のもと児童に回答させた。教育効果 (2) (3) を含む食事記録に関しては、プログラムを挟む合計 6 日間の給食終了時に回答させた。この際、担任教師による監督は行われなかった。

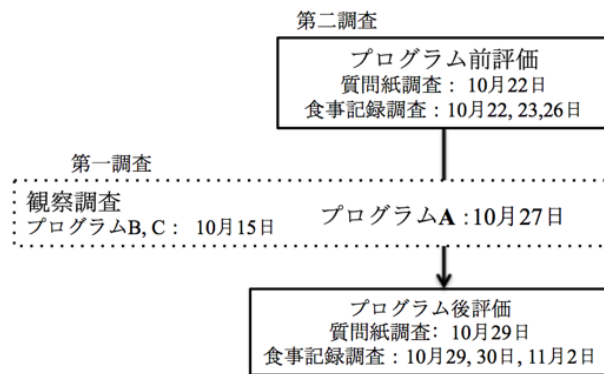


図 4-1 教育効果評価のフロー

出所) 筆者作成。

4-2. 調査の実行とデータ回収

第一段階の調査は2015年10月の「味覚の一週間」期間中に実践されたプログラムに対して行われた。当該事務局との慎重な議論の結果、毎年プログラムの実施が最も盛んな京都と東京で行われた3つのプログラムを調査対象とした。また、この際、教育者の専門性の違いがプログラム内容に与える影響を考慮し、本調査では、教育者の料理種（日本料理、フランス料理、日伊創作料理）も検討された。このうち1つのプログラム（以下、プログラムAとする）は京都の小学校で行われ、第二段階の調査として97人の5年生（10-11歳児）に対して質問紙調査および食事記録調査が行われた。何らかの食材アレルギーをもつ児童、および、欠席などの理由で全ての調査項目に回答できなかった回答データに関しては除外された。このうち81人の生徒が全ての質問紙調査項目に回答し（全サンプル数の83.5%）、63人が全ての食事記録調査項目に回答した（全サンプル数の64.9%）。



図 4-2 「ルソン・ドゥ・グ」（プログラムA）実践の様子

出所) 学校長の許可のもと、筆者撮影。

註1) 左写真はテイスティングに用いる基本四味の調味料サンプル、中写真はシェフ特注の食材サンプル（抹茶チョコレート、ローストポークとアップルパイ）、右写真はテイスティングを行う児童の様子。児童は授業中、「味覚の一週間」事務局から配布される特注のシェフ帽をかぶる。

表 46 「ルソン・ドゥ・グ」の内容と実態調査の結果

	プログラム A	プログラム B	プログラム C
実施場所	京都	東京	東京
教育者	日本料理シェフ	フランス料理シェフ	日伊料理シェフ および料理専門家
教育対象	第 5 学年	第 5 学年	第 5 学年
実施教科	家庭科および 総合学習	家庭科および 総合学習	家庭科および 総合学習
(1) 味のメカニズムに対する理解			
基本五味の説明	○ (四味)	○ (六味)	○
五感の説明	○	○	-
基本的食材サンプルを使った テイスティング	○(食材)	○(食材)	○(水溶液)
(2) 食材識別能力			
高品質および手作りの食材サンプ ルのテイスティング	○(ローストポーク、 アップルパイ、抹茶 クッキー、チョコレ ート)	○(フレッシュア ップルジュース、 乾燥リンゴ、アッ プルパイ)	○(レモンタル ト、米粉を用い たハンバーグ)
味と風味の識別方法	○	○	○
何故品質が異なるかを説明	○(工業製品と手作 りの対比)	○(工業製品と手 作りの対比)	-
(3) 味の表現力			
味を表現するように促す	○	○	○
教育者が豊富な味の表現を使用	○	○	○
感覚感度と味の表現の関連 についての説明	○	-	-
(4) 味の嗜好			
甘味への過剰な嗜好に対する 否定的コメント	○	○	○
苦味、酸味、複雑味、薄味への嗜 好に対する肯定的コメント	○ (苦味と酸味)	○ (苦味と酸味)	○ (苦味と酸味)
味の嗜好には個人差が あることの説明	○	-	-
(5) フードネオフォビア			
未知の食材へ挑戦することを促す	○	○	○
食の多様性の意義と楽しみ	○	○	○
フードネオフォビアと個性 との関連性についての説明	○	-	-
(6) 食への興味			
食への興味をもつことの意義 についての説明	○	○	○
いかに味が食農課題と 関連しているかについての説明	○ (家庭の食卓問題)	○ (食文化問題)	○ (農業問題)
食の専門家としての 個人的ストーリー	○	○	-

出所) 観察調査データをもとに筆者作成。

註 1) 丸印はプログラム中「教授された」ことを示し、傍線は「教授されていない」ことを示す。

第3節 分析結果（1）—「ルソン・ドゥ・グ」

1. 日本におけるプログラムの実践実態

3つのプログラムの観察調査の結果は、表4-6に整理した。この観察調査により、全ての教育効果について、3つの重要要素のうち少なくとも2つは必ず教授されていることが確認された。また、3つ目のプログラム（表5におけるプログラムC）では一部の教育効果に対して比較的不十分な教授であったが、これはやや活発化しすぎた児童の態度と授業雰囲気起因する時間的制約によるものであり、プログラム自体によるものではない。逆に、プログラムAの教育者は他の2プログラムの教育者と比較して熟練であり、とりわけ教育効果（4）および（5）においてより多くの主題を深めることができた。

これにより、教育効果は教師の能力やプログラムで扱う主題の性質によって幾分影響されることはあるが、本プログラムは大方、指導要領に則って行われている実態が明らかになった。したがって、教育者のパフォーマンスと授業環境に対して慎重な考察が払われていれば、今回調査対象とした3つのプログラムのうちどれを対象にしても、そこで得られた教育効果を「ルソン・ドゥ・グ」のそれとして一般化することは妥当であるといえるだろう。つまり、今回の観察調査の結果から、後述するプログラムAは「ルソン・ドゥ・グ」の教育効果としてみなすことができる。そこでのプログラム内容および教育者の指導内容の詳細は、表4-7に要約した。

2. 教育効果の評価結果

ここでは、2015年10月27日に京都で実施された教育効果について議論する。本調査において得られたプログラム前後の各スコアの平均値の比較は、SPSS（バージョン20.0）を使用したt検定（対応あり、有意水準5%）で解析した。

2-1. 味のメカニズム（基本四味・五感）に対する理解の向上

教育者がプログラム中に第五の基本味である「旨味」について言及しなかったため、スコアはその他の基本四味で計算された。児童がテイスティングの際に意識的になる場所を認識していると示すことができれば、ミススペルおよび単純化した回答にもスコア（1点）を与えて計算した。プログラム前後で、五感に対するスコアは5点満点中1.16から3.16に増加し、基本四味に対するスコアは4点満点中0.63から3.11に増加し、ともに統計的有意差が観察された（五感： $t=6.64, p<0.05$ 、基本四味： $t=11.23, p<0.05$ ）。味のメカニズムに対する知識や理解は味覚教育の最終的な目的ではないものの、この有意な

表 47 プログラム A の内容と各教育効果との対応

プログラム内容概要	指導内容と期待される教育効果の対応	
第一セッション「五感」(45 分)		
1. 児童は砂糖・塩・ビターチョコレート・酢をテイastingしながら、旨味を除く基本四味について学ぶ。	「基本の味は甘味、塩味、苦味、酸味」	(1)
	「辛味は正確には基本の味ではなく、痛み」	
	「味の好みと感度は個人ごとに異なる」	(1)
	「いつもスナックを食べているから甘味や塩味を好むだろう」 「そして苦味や酸味は好きではないが、様々な食経験をし、健康的な食生活を送るためには大切な味である」	(4)
2. 教育者は、煎餅（聴覚）や梅干し（視覚）などの例を出し、味と五感の関係性を説明する。	「食の世界とふれるには全ての五感が必要」	(1)
	「友達と食事をする時は、食事の雰囲気や感情を含めた関係性により意識的になる必要がある」	(1)
休憩(5 分)		
第二セッション「テイastingへの応用」(45 分)		
3. 児童は、シェフの手作り食材（ローストポーク・アップルパイ添え、抹茶風味クッキーとチョコレート）から新しい味や風味を発見する。	「抹茶の苦味がチョコレートの甘味と合わせると、味の美味しい組み合わせを見つけられる」「様々な味や風味がいかに混ざり合うかを発見するのは楽しいこと」	(3) (5)
	「このローストポークを作るのに2週間かかったから、スーパーで買えるものよりさらに美味しい」「どのように味が違う？」	(2)
	「感じた味を言葉にすればするほど、味の感度が高くなる」	(3)
	「味の嗜好が、食経験を積むと変化する」	(4)
4. 教育者はシェフとしての専門性について語り、児童の質問に答える。	「若者は未知の食材に挑戦し、より食経験をj得て、心の広い人間になることが大切」	(5)
	「ゆっくり意識して味わうことは、作ってくれた人への感謝を示すこと」	(6)
	「まともなシェフになれたのは、子どもの時から食に対して好奇心を持っていたから」	(6)

出所) 観察調査データをもとに筆者作成。

註 1) 表中右欄の番号は、第 2 節の各教育効果の番号に対応。

結果は味覚教育の性質である明示的学習（味のメカニズムに対する情報の提供）と暗示的学習（テイastingによる理解の獲得および定着）の結合性に起因すると考えられる。とりわけ、従来の栄養教育や家庭科教育では、児童は授業中に獲得した栄養知識を、授業外で実践する必要がある、このような味覚教育がもつ結合性を欠いている。

2-2. 食材識別能力には効果なし

多数の児童が給食メニュー内の米飯、パン、牛乳を識別対象と考えていなかったため、これらの 3 つの食材はスコア計算から除外した。最大スコアとなる食材と調味料の全数は、第一日目は 13、第二日目は 15、第三日目は 16、第四日目は 15、第五日目は 19、第六日目は 12 であった。スコアはその日の全数のうち正確に識別・同定された食材および調味料の数の比率として計算された。牛肉、鶏肉、また

は豚肉とも捉えられる「肉」というような曖昧な回答に対しては、半分のスコアが与え、この原則はその他の「卵」、「イモ」および「豆」にも適用された。食材識別能力スコアは、プログラム前後で、全100点満点中40.8から32.5に減少し、プログラム前後で統計的に有意なスコアの上昇（および減少）は観察されなかった（ $t=1.27, p=0.21$ ）。統計的な有意差は見られなかったものの、プログラムの趣旨と反して、スコアは減少したようにも見える。これはおそらく、食事記録中に教育者による監督はなく、とりわけ評価に慣れてしまったプログラム後は、児童が給食後の休み時間に対して興奮してしまい食事記録に十分に集中できなかった結果であると考えられる。

2-3. 味の表現力の部分的向上（とりわけ食感の表現において）

児童の給食に対する自由記述文は、以下のように分析された。第一に、プログラム内でとりわけ強調された基本四味がいかに味の表現として使用されたかどうかを分析した。同様の基本味を指している場合、「甘味」や「甘い」などあらゆる品詞の言葉は同一のものであるとしてカウントした。分析の結果、プログラム前のスコアは甘味（25回）、酸味（4回）、苦味（2回）、塩味（1回）であるのに対し、プログラム後のスコアは甘味（10回）、酸味（2回）、苦味（1回）、塩味（0回）であり、基本四味の頻度および種類に関して統計的に有意な増加は見られなかった。

第二に、味に関連する全ての言葉（名詞、形容詞、形容動詞、副詞）について上記と同様の分析を行った（表8）。しかし、「美味しい」という言葉を除き、プログラム前後で言葉の種類および頻度について増加は見られなかった（ $t=2.65, p<0.05$ ）。ここで増加が観察されなかったのは、先述したように、プログラム後の食事記録中、児童の集中力が欠如したことに起因すると考えられる。しかし、興味深いことに、「美味しい」という主観的表現については増加し、この結果は、家庭の食卓のような日常的環境では、客観的な表現よりも主観的な味の表現をする傾向があると示したフランスの研究結果とも一致する（Gaignaire et al., 2011）。それでもやはり、他の研究では、実験的環境では、児童は客観的な味の表現力を向上させると示している。そのため、監督のない環境と主観的表現への性向の関連性は慎重に議論される必要がある。しかし、本調査においては、プログラム前後で「美味しい」という言葉が異なる意味を包含している、言い換えれば、味覚教育により児童が食材を異なる様式で「美味しい」と認識している可能性が示唆された。

したがってこの点を精査するため、第三分析として、「美味しい」という表現に対してKHコーダー（Ver. 2. Beta.32）を用いた共起ネットワーク分析を行った。その結果、「美味しい」という表現と共起す

る言葉の数がプログラム前後で14から35に増加したことが示された(図4-3)。この結果は、プログラムにより児童が「美味しい」という表現とあわせてより多様で広範な語彙を使用できるようになったことを示唆している。また「美味しい」は、とりわけ「肉じゃが」「甘い」「カレー」「シャキシャキ」「味」という言葉と強く共起していることも示された。そして、「美味しい」という表現が実際の記述文でどのように使用されているかを解明するため、上記で「美味しい」と強く共起した5つの言葉を含む文に対しKWIC (Keyword in Context) コンコーダンス分析を行った。これらの文章の分析の結果、

(1) テクスチャー、(2) 組み合わせ、(3) 味の濃淡、(4) 味や食材の性質、(5) 味の変化、これら5つのカテゴリーに分類されるものに対して、児童は「美味しい」と表現していることが明らかになった(表4-8)。さらに分析の結果(表4-9)、プログラム後は(1) テクスチャーに対して「美味しい」の認識が移行していることが明らかになり、意識的であろうと無意識的であろうと、クリスピーさや柔らかさなどのテクスチャーに対して児童は「美味しい」と認識しやすくなっていることが示唆された。この第三分析後半の結果のみから、プログラムが児童の味の認識構造および味の表現力を変化させると結論づけるのにはまだ追加調査が必要であるが、図4-3に示した第三分析前半の結果と合わせて考慮すれば、児童の味の表現を幾分広げることができたと言えるだろう。

表 4-8 食事記録で使用された味の表現に関わる単語分析結果

	プログラム前 (n=326)	種類	頻度	プログラム後 (n=254)	種類	頻度
名詞	甘味(4)、風味(3) 香り(2)、旨味(2) 苦味、酸味、深み	7	14	歯ごたえ(3)、甘味(2)	2	5
形容詞	美味しい(150) 良い(39)、甘い(21) 柔らかい(21)、濃い(12) 辛い(5)、薄い(4) 酸っぱい(3)、固い(2) 苦い、細かい、まずい しょっぱい、もろい	14	262	美味しい(155)* 良い(23)、甘い(7) 濃い(7)、薄い(2) 優しい(2)、温かい 甘酸っぱい、辛い 酸っぱい、脂っこい 苦い、多い、しつこい	14	204
形容動詞	まろやか(2)、アツアツ クリーミー、ジューシー	4	5	ぐちゃぐちゃ クリーミー、辛め	3	3
副詞	シャキシャキ(20) しっかり(10)、さっぱり(6) ほわほわ(2)、コリコリ パサパサ、プリプリ プチプチ、トロトロ ふんわり、ホクホク	11	45	シャキシャキ(19)、 しっかり(5)、さっぱり(5) ホカホカ(2)、コリコリ(2) パリパリ(2)、トロトロ(2) パサパサ、プリプリ サクサク、こってり あっさり	12	42

出所) 食事記録データをもとに筆者作成。

註1) 表中の数字は、各単語の出現頻度を表す(* $p < 0.05$)。

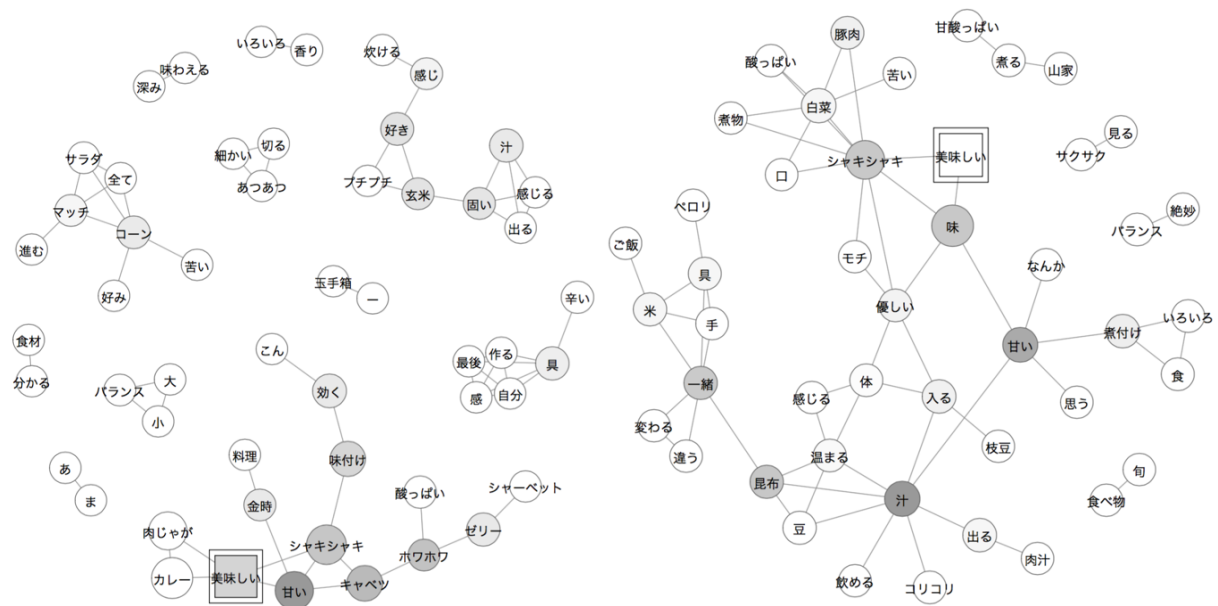


図 43 「美味しい」という単語を中心とした共起ネットワーク分析結果

出所) 筆者作成。

註 1) 左図はプログラム前の共起ネットワーク分析結果であるのに対し、右図はプログラム後の分析結果である。これらの図では、児童によって 3 回以上記述された語彙のみを示している。

表 49 味の表現文とカテゴリー

カテゴリー	味の表現文 (例)	前(n=139)	後(n=137)
テクスチャー	「肉が柔らかくて美味しかった」 「野菜がシャキシャキしていて美味しかった」	29	44*
組み合わせ	「肉の汁とご飯が混ざってすごく美味しかった。」 「牛肉と玉ねぎ、こんにゃくの相性がとても良く美味しかった」	20	16
味の濃淡	「大おかずの味が濃くて美味しかった」 「野菜のごまだれがさっぱりしていて美味しかった」	37	29
味や風味の性質	「肉じゃがのカレー味が美味しかった」	52	44
味の変化	「一緒に食べると味が変わり、違う味になり美味しかった」 「野菜の味が色々していて美味しかった」	1	4

出所) 食事記録データをもとに筆者作成 (* $p<0.05$)。

2-4. 味の嗜好の部分的変化（薄味をより好ましく〔正〕、酸味をより好ましくなく〔負〕）

児童の宣言的味の嗜好に対する分析の結果、プログラム前後のスコアは、味の複雑さについては3.00から2.93、味の濃さに対しては2.19から2.28と統計的な有意差は観察されなかった（味の複雑さ: $t=1.33$, $p=0.18$, 味の濃さ: $t=1.33$, $p=0.18$ ）。第二に、好ましい味および好ましくない味に対する自由記述回答の結果を、とりわけ基本四味と辛さおよび濃さに着目して分析した。その結果、プログラム前後で、酸味への好ましくなさが増加し（ $t=3.09$, $p<0.05$ ）、薄味に対する好ましくなさが減少すること（ $t=2.57$, $p<0.05$ ）が示された（図44・45）。薄味に対する好ましくなさの減少、つまり好ましさを増加は、味覚教育において望まれる教育効果の1つであり、これは、食材の微かな味や風味にも意識的になるように指示をする本プログラム内容によって説明されうる。しかし、興味深いことに、今回明らかになった酸味への好ましくなさの増加は、それを減少させようとする味覚教育において望まれる教育効果とは矛盾している。これは、酸味のテイスティングとして酢のみを用いるなど、プログラムで使用された食材に起因していると考えられる。レモンやオレンジなど、酸味のより代表的な食材をテイスティングに用いることで、意図した教育効果が得られるであろうと期待される。

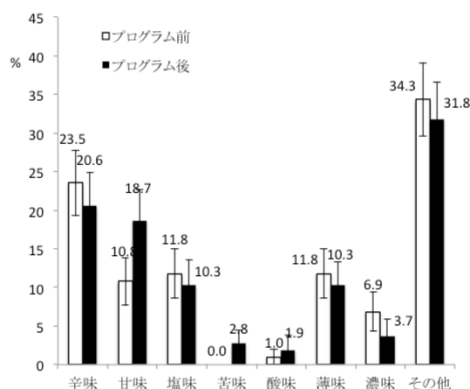


図44 好ましい味と風味の分析結果

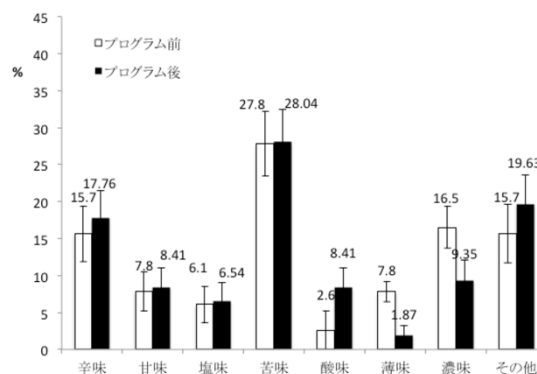


図45 好ましくない味と風味の分析結果

出所) 両図とも筆者作成。

註1) 好ましい味と好ましくない味に関する自由記述解答からスコアを計算した（95%信頼区間）。

2-5. フードネオフォビアには効果なし

AFNSは通常、表44に示される10の質問項目から構成される。しかし本研究においては、より良い項目間の内的整合性を得るため（Cronbach's alpha 0.74, $n=81$ ）、質問1および7を除いた8つの質問を分析で用いた。分析の結果、プログラム前後のスコアは、4.17から4.30に変化したが、統計的な有意差は観

察されなかった ($t=1.33, p=0.18$)。本プログラムでは、ローストポークや抹茶風味のチョコレートといった比較的親しみのある食材を用いたことで、児童の未知の食材に対する不安を減じ、味わう意欲を引き出すには十分な食材ではなかったため、フードネオフォビアにも変化がなかったのだと考えられる。実際にフードネオフォビアを減じさせるために有効な方法は、より未知で特異な食材を児童にテイスティングさせることであろう。

2-6. 食好奇心の向上（しかし指標の内的整合性は改善の余地あり）

プログラム前後で、食好奇心のスコア（表 4-5）は 2.86 から 3.02 に上昇し、統計的な有意差も観察された ($t=2.83, p<0.05$)。この食への興味の向上に対しては 2 種類の説明が考えられる。1 つは、本プログラムでは、教育者によって解答が与えられるのではなく、児童が自身の感性を用いて答えに到達させようとするボトムアップな教授法の有効性が挙げられる。もう一つの要因として、ペンや紙ではなく食材を教材として用い、担任の先生でなくシェフが授業を行う、非日常的な授業環境が挙げられる。これらの 2 つの要因が、ともに食好奇心の向上に貢献したと考えられる。しかし、今回得られた質問間の内的整合性の値は 0.61 であり、通常「信頼できる」とされる 0.7 を下回っていることには注意されたい。

第 4 節 考察および小括（1）—「ルソン・ドゥ・グ」

ここまで、日本における味覚教育の有効性を検討するため「ルソン・ドゥ・グ」の教育効果を評価してきた。観察調査によって、全国で実践されるプログラムは原則、指導要領に従って実施され、教育的の一貫性が保たれていることが確認された。同プログラムの評価体系を開発し、その教育効果を評価したところ、「児童の味のメカニズムに対する理解」および「食好奇心」を向上させ、また「味の嗜好」や「味の表現力」についても部分的に正の変化を起こすことが示された。ただし、これらの教育効果を議論する際には、以下の点に注意される必要があるだろう。

第一に、本研究において示された児童の味のメカニズムに対する理解の向上は、得丸ら（2014）の研究結果と一致するものの、このような食習慣の認知的側面への効果は、依然として従来の知識ベースの食育の枠組みにとどまっている。第二に、本研究では「食好奇心（*curiosité alimentaire*）」を「生産、加工、消費の段階における食に関するあらゆることを知りたいという食べ手の能力」と一時的に定義し評価を行ったが、食好奇心については他にも様々な解釈がありえる。第三に、食好奇心の質問項目間の内的整合性が「信頼できる」レベルに到達していないため、評価体系の改善が望まれている。

通常 10-12 レッスンから成る「クラス・ドゥ・グ」については、フランスをはじめとした欧州諸国で多くの研究が行われてきた。しかし、その短縮版である「ルソン・ドゥ・グ」については、フランスおよび日本の両国において、年々多くの人的・資金的資源が投入されているにも関わらず、きわめて少数の研究しかされていなかった。その点で、官能試験検査などラボタイプの評価体系の実現が困難な学校環境でも実践できる「ルソン・ドゥ・グ」に適した評価体系を開発した本研究は、今後の味覚教育推進の方向性をエビデンスベースドで修正していくために意義ある結果を示していると考えられる。そして、今後さらに評価体系を改良していくため、とりわけ以下の点が検討される必要がある。

第一に、食好奇心を正確に評価するために、主に教育心理学の言説を基礎にしてそれを再定義する必要がある。例えば、Bestwick (1971) は特定の状況で変化する好奇心を指す「状態好奇心 (state curiosity)」と、好奇心を一般的能力または性向とみる「特性好奇心 (trait curiosity)」を区別しているが、味覚教育研究ではこれらを明確に区別できていない。したがって、教育心理学的観点を統合し、味覚教育が意図する食好奇心を正確に測定するための評価体系が開発される必要がある。

第二に、本研究では、一般的な学校環境ではランダム化比較実験を実行するのが困難であるため前後比較評価デザインを用いたが、これらの実験デザインも今後検討されるべきである。加えて、短期的教育効果のみならずフォローアップ研究を行うことで、児童の食習慣における中長期的効果も測定されることが望ましい。最後に、プログラムの教育効果を 10-12 レッスンから成る「クラス・ドゥ・グ」が達成できる教育効果の程度まで引き上げるため、プログラム期間（現在は 2 時間分）の拡大が望まれる。日本の初等教育において食育の授業数を確保することには制約があるため、フランスで近年試行されている給食時間へのプログラムの拡大が現実的であると考えられる (Gaignaire & Politzer, 2010)。

また転じて、今回の評価結果をより批判的に解釈することもできる。たとえ評価体系が改善し追加的リソースが投入されたとしても、プログラムの教育効果は依然として限定的である可能性も考慮される。もしそうであるならば、プログラムの意義を再考する必要がある。言い換えれば、児童への教育効果のみに固執するかわりに、プログラムの実行に関わるシェフや親や生産者内の意識改革、およびコミュニティ内の食農ステークホルダーと学校との協力体制の構築などの社会的側面についても精査されるべきであろう（この点は、次章で一部対応した）。

第5節 「改善版ルソン・ドゥ・グ」の開発

ここからは、二つ目の研究課題である。ここでは、上記（第24節）の結果をうけて「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発し、同プログラムを実践・評価することを目的とした。第4節では、そうした改善が必要な点として「評価体系」「プログラム期間」「教育内容」の3つがあげられていたため、以下ではそれぞれの点について対応した。

1. 評価体系の改善—「食好奇心（*curiosité alimentaire*）」尺度の再開発を主として

1-1. 評価指標の選択

ここでは、同プログラムにおいてどのような教育効果を指標とするかについて論じる。第一回目の評価研究（本章の前半部）では、国内外の先行研究で使用されてきた様々な指標のうち、6つの効果指標（味のメカニズムの理解、食材認識能力、食好奇心、味の嗜好、フードネオフォビア、味の表現力）を「総合化」した評価体系を開発した。第二回目の評価（後半部）に際して、ここでの評価結果をふまえながら、以下の修正を行うこととした。

第一に、第一回目の評価において指標の妥当性が不十分であるとされた「食好奇心」指標を再開発することとした（後述）。第二に、早渕ら（2017）による最新の研究で、「ルソン・ドゥ・グ」が児童の五味に対する感度を向上させるということが示されたことを受け、それを検証することを目的として、官能検査による「味覚感度」の評価を行うこととした。また、先の「ルソン・ドゥ・グ」の観察調査の結果からも、日本の児童にとって、意識的に「味わうこと（*goûter*）」は、日仏の文化の違いとそうした実践の経験不足があることが示唆された。第2章（教科書分析）でも示唆されたように、フランスの味覚教育それ自体が、味の表現を重視する「ガストロノミ」という文化実践と密接な関連がある教育モデルであることを考慮すると、その重要要素である「味わうこと」自体が、日本の児童にとってどのような意味（表象）をもつかを調査する必要がある。そのため第三の修正点として、「味わうことの意味」を尋ねる指標を追加することとした。第四の修正点として、上記3つの修正（改善）により、質問の項目数の制約が大きくなったため、第一回目の評価で対象とした指標のうち「味の嗜好」と「食材認識能力」を今回は外すこととした。両者は、国外における評価研究では、ラボで行う行動実験での効果評価が主流であり、本研究では学校現場での実行可能な評価体系を意図しているため、それらの優先度は低いと判断したためである。したがって改善版プログラムにおいては、合計6つの効果指標からなる評価体系として改善することとした。

1-2. 「食好奇心」指標尺度の再開発

これまで、児童の「食に対する好奇心」を向上させることが、味覚教育において重要とされつつも、その科学的評価は困難とされてきた。唯一 Gaignaire et al. (2011) の研究で、その定義と評価指標の開発が試みられ、そこで食好奇心 (curiosité alimentaire) は「生産、加工、消費の段階における食に関するあらゆることを知りたいという食べ手の能力」と定義され、この操作的定義に従い、生産（購買含む）・加工・消費の段階に関わる 8 つの項目からなる指標が開発されていた。

しかし、第一回目の効果評価では、質問項目の一貫性を表すクロンバック α 係数が 0.61 と、通常「許容可能 (acceptable)」と考える値を下回っていた。その主な要因として、上記の食好奇心の定義では、教育心理学における「好奇心 (curiosity)」の研究が参照されていなかったことで、正確な性質・指標が抽出されなかったものと考えられる。そこで、第二回目の評価にあたっては、教育心理学における理論的議論も参照しながら、「食好奇心」のより精緻な定義を試み、その評価指標を再開発した。

2. プログラム期間の改善—給食時間との結合

「ルソン・ドゥ・グ」は、8-12 セッションから成る「クラス・ドゥ・グ」の短縮版として、通常 1-2 セッションから構成される。このように、児童に対する教育介入が可能な時間が限定的であることを受け、本研究では「ルソン・ドゥ・グ」を給食時間と連結させることを試みる。実際、フランスにおいても、既存の公教育カリキュラムへと挿入するのは現実的に容易ではないことを受け、給食時間におけるワークショップ形式で味覚教育を行う手法も開発されている (Gaignaire & Politzer, 2010)。また、日本においても、(序章でみたように) 栄養教諭制度 (2005) の施行とともに、給食における食育の実践は近年ますます注目されており、こうした国内における食育推進体制の趣旨とも合致するだろう。

3. 教育内容の改善—「改善版ルソン・ドゥ・グ」の開発

表 4-10 には、従来の「ルソン・ドゥ・グ」と改善版プログラムの内容を要約した。従来のプログラムの詳細については既示しているため、ここでは従来版と改善版プログラムにおける 5 つの主な変更・追加項目とその根拠について述べる。また、ここでは教育内容の要旨や意図、実施した内容については述べるものの、教師の発言内容を詳細に記述しない。これは、本研究における改善内容はあくまでもプログラム案としての提示であり、マイナーな内容変更に対する現場での流動性を増すためである。

表 4-10 従来版および改善版プログラムの教育目標と内容

タイトルおよび教育目標	従来版	改善版
セッション1 「味覚とは何か」 味覚がいかに関与し、食材サンプルのテイスティングにいかに関与できるかを理解する。	1. 児童は、五感と基本五味がいかに関与しているかを学習する。 2. 児童は、学習した原則を実際の食材のテイスティングに適用する。	1. 児童は、五感と基本五味がいかに関与しているかを学習する。 2. 児童は、学習した原則を実際の食材のテイスティングに適用する。 3. 児童は、各基本味の生理学的意義について学習する。
セッション2「味の表現力」 味の表現力を向上させ、味覚経験の言語化がどのように感性や他者との考えのコミュニケーションの向上につながるかを理解する。	1. 教育者は、児童が食材サンプルの味を表現しコミュニケーションすることを促す。	1. 教育者は、児童が食材サンプルの味を表現しコミュニケーションすることを促す。 2. 児童は味の表現の便益や意義について学習する。 3. 児童は、味の表現力を拡張する具体的戦略について学習する。
セッション3「食文化」 食・料理遺産に触れ、工業化や近代化の文脈におけるそれらの意義について理解する。	1. 味覚教育の一つの目標は、食・料理遺産を理解することであることを児童は学習する。	1. 児童は、工業的製法・伝統的製法の醤油のブラインド・テイスティングを実践し、その味を他者とコミュニケーションする。 2. 教育者は、それらの製法の違いがどのように味・風味の変化に表れるかについて簡単に説明する。 3. 児童は、再度、ブラインドテイスティングを行い、教師の質問に答える。 4. 児童は、食文化や伝統に関する自らの考えを、教育者や他の生徒と議論する。
セッション4 「新しい食の世界の発見」 児童のフードネフォビアを減じ、多様な食生活に導く。	1. 教育者は、日常の食材サンプルを用いて、新奇の食材に挑戦するよう児童を促す。	1. 教育者は、異質な食材サンプル（食用昆虫）を用いて、新奇の食材に挑戦するよう児童を促す。 2. 教育者は、現代の料理パラダイムや、食肉産業と比較した環境的便益にふれることで、食用昆虫の魅力について伝える。
セッション5 「なぜ味わうのか」 （教育者にとって）児童が共有する味覚（味わうこと）についての表象の違いを解明する。		1. 教育者は、なぜ味わうことが重要であるかについて教育者個人の意見を言う。今回の場合、ビデオ教材を使いながら、味わうことは、食材になるため犠牲になった動植物への感謝を示すことであると説明する（あくまでも一例として）。 2. 給食時間に、児童は自らの考えをその他の生徒とコミュニケーションする。

出所) 「ルソン・ドゥ・グ」指導要領や実際の改善版プログラムの内容に従い筆者が作成。

註1) 表中の傍線は、改善版プログラムに追加された教育内容。

1点目は、味のメカニズムについての教育内容である。従来までは、五感と基本五味についての説明と、食材サンプル（塩、酢、砂糖、ビターチョコレート）を使った感覚と知識の対応づけでとどまっていたが、第一回目の評価結果から、児童にとっては比較的容易な内容であることが示されていた。より高

度な内容の教授が可能であると考え、それぞれの基本五味についての生理的意義⁷⁹の説明を付加するとともに、日本の食文化で重要視される旨味（鰹節）についての説明を加える。

2点目は、味の表現力についてである。従来までは、テイスティングの際に、教育者が児童に味を表現するように促すのみにとどまっていた。しかし、こうした内発的なアプローチでは日本の児童にとっては比較的困難であり、むしろ外発的なアプローチによって、実際の味の表現の組み立て方を教授することとする。教育内容に関しては、味覚表現に関する専門書（瀬戸ら、2005）を参考に、五感を用いた表現（嗅覚：鼻を抜ける香ばしい等）、五味を用いた表現（程度と組み合わせ：ほどよく甘酸っぱい等）などを含む。加えて、味の表現の意義として、味覚教育が一般的に前提としている、表現することにより感度が向上すること、および、コミュニケーション能力が向上することを教授した。

3点目は、食の伝統や遺産についてである。味覚教育の重要目的の1つとして食文化遺産の価値を理解し継承することがあげられるが、従来プログラムでは直接的に教授することはできずにいた。そこで、改善版プログラムでは、伝統製法および工業製法による醤油のテイスティングによって、互いの味と風味、そしてその背景にある製法や歴史の違いを学び、児童自身が食の伝統や遺産について何らかの価値を見出せるように教育内容を組み立てた。

4点目は、フードネオフォビアについてである。従来までは、教育者が新規の食材や味を探求することを促すが、実際に用いる食材サンプルは一般的な食材であることが多かった。そこで、改善版プログラムでは、教育効果の有無をより可視化するために、より「異質な（exotic）」食材としてイナゴの甘露煮を用いることとする。フードネオフォビアの減少を目的とする教育内容としては、食用昆虫（edible insects）に対する児童の親近感を引き出すため、料理界における最新のパラダイム⁸⁰を紹介しその魅力を伝えとともに、昆虫食の環境的便益も教授した⁸¹。

第5の点は、「味（味わうこと）」がもつ意義とその表象である。この点は直接的教育効果に結びつけるというよりも、将来の改善のための材料を抽出することを目的としている。従来とは異なり、改善

⁷⁹ 甘味はエネルギー、塩味はバランス（調整）、旨味は筋肉の源であり、人間の身体は不可欠に必要とするものなので、一般的に美味しく感じる。しかし、酸味は腐敗、苦味は毒という生理的意義をもち、生来的には拒否してしまう。しかし、同時に、酸味はバランス（調整）、苦味は薬効をもっており（伏木ら、2013）、これは食経験によって慣れ親しんでいく必要があるという内容を伝える。

⁸⁰ 旨味の源としてのバタ・パウダーや、酸味の源としての蟻を使った、デンマークの世界的有名なレストラン NOMA のメニューの写真（筆者撮影）を提示した。

⁸¹ イナゴの甘露煮は主に長野県で食べられる郷土料理である。FAO（Huis et al., 2013）によると、食肉と比較して、食用昆虫は、より少ない温室効果ガスやアンモニアの排出量で生産できる。

版プログラムにおいては、教育者は意識的に「自らにとって味わうことはどのような意義があるのか」について提示し、その後児童間で自らの考えを議論しあうという構成とする。今回はその一例として、「味わうことは、食べ物になるために犠牲となった様々な動物や植物の命に対して感謝することである」とし、それを伝えるため、お菓子に使用されるパーム油と生態系破壊を扱う動画（Greenpeace, n.d.）を使用した。



図 46 「改善版ルソン・ドゥ・グ」の実践の様子

出所) 学校長の許可のもと、筆者撮影。

註 1) 左写真はテイスティングに用いる基本五味の調味料サンプル、右写真は「食用昆虫で乾杯」する児童の様子。

第6節 分析枠組みと手法（2）―「改善版ルソン・ドゥ・グ」

前節では、「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発するため、従来プログラムにおける3つの課題（評価体系、プログラム期間、教育内容）に対応した。本節では、同プログラムの評価手法と調査の実施について示した。第一に、「食好奇心」の評価尺度を確立するための手法、第二に、改善プログラムに期待される各教育効果の評価方法について整理する。後者の効果指標に関しては、「食好奇心」と「味覚感度」の2つを除いて、原則的に第一回目の研究で用いた評価体系に準ずるため、手法の吟味プロセスの記述は割愛した。

1. 「食好奇心」尺度の再開発

第一に、教育心理学分野の関連文献をもとに、「食好奇心」の定義を試みる。その定義の根拠についての詳細は後述するが、「食好奇心」を多元的なものと捉え、過去の「好奇心」尺度研究や食育関連文

献（食育基本法、Gaignaire et al. [2011] 等）の参照、および実施校の担任教師への予備インタビュー調査をもとに、26 個の質問項目を抽出する。その後、さらなる項目選定を行うため、26 個の質問項目を記載した質問紙調査を児童に対して実施し、探索的因子分析および確認的因子分析によってその回答を解析する。これによって、選定された項目の束が「食好奇心」尺度となる。

2. 各教育効果の評価方法

評価方法のタイプとしては、教育効果 (1) (3) (4) (6) についてはプログラム前後に行う質問紙調査、教育効果 (5) については食事記録法、教育効果 (2) については官能試験を用いる。教育効果 (6) については、プログラム前は質問紙に記載せず、プログラム後のみ評価・分析を行う。食事記録法については、児童にその日の給食の自由感想文を書かかせ、それを分析データとするものである。官能試験については、食品分析開発センターの官能評価ガイドライン（古川、2007）に従う。以下では、各教育効果の評価方法について示した。

2-1. 味のメカニズムに対する理解

得丸ら（2014）や Ueda（2017）の手法にのっとり、味のメカニズムに対する理解レベルの指標として、「五感」と「基本五味」について児童に自由記述回答させ、プログラム前後でスコアを比較する。

2-2. 味覚感度

基本五味に対する児童の味覚感度を、それぞれ、スクロース 0.4%（甘味）、クエン酸 0.02%（酸味）、塩化ナトリウム 0.13%（塩味）、無水カフェイン 0.025%（苦味）、グルタミン酸ナトリウム 0.05% (w/w)（旨味）の水溶液（溶媒は市販の天然水）を用いて、プログラム前後で官能試験を行う。各官能試験中は、児童が他の児童と会話しないよう、担任の教師の監督のもと行うこととする。

2-3. フードネオフォビア

本研究では、フードネオフォビアを新規の食に対する拒絶を示す個人的特性として捉え、その宣言的（declarative）な側面のみを評価するものとして、Reverdy et al.（2008）によって開発された尺度（AFNS）を用いる。

2-4.食好奇心

尺度開発については後述するが、本研究においては、「食好奇心」の性質を教育心理学における「好奇心」の分類をもとに操作的に（operational）定義し、それに従い選定された合計 12 の質問項目への回答を点数化し、プログラム前後で比較する。

2-5.味の表現力

Gaignaire et al. (2011) の手法を援用し、児童が回答した給食の自由感想文を分析する。第一に、プログラムで強調される五感・基本五味に関わる語彙の種類・頻度をプログラム前後で比較する。第二に、記述データを品詞別に分類し、その種類・頻度から総合的に味の表現力の変化を評価する。給食のメニューの偏りによる結果への影響を考慮し、プログラム前後で各 5 日間の調査データを合算する。

2-6.「味わうこと」の意味と表象

ここでは、児童が「味わうこと」に対して何を意義と感じているのか、何を想起するのかを探索する。「あなたにとって味わうことはどういうことですか。何のために必要だと思いますか」という質問に対して自由記述させ、その内容を分析する。

3.調査全体の実施

図 4-7 に示したフローに従って、調査を実施した。今回調査を行ったのは大阪府 T 市の公立 K 小学校である。T 市は人口 40 万人でその 75% が第三次産業に就業しており、比較的都市部である。食興味の指標開発に関わる質問紙調査については、第 4-6 学年に対して実施した（n=125）。質問紙調査は、各教室の担任の先生の監督のもと実施され、質問紙の上記の注意文や各質問項目を先生が読み上げ、児童全員が理解できたかどうかを確かめながら行った。2015 年 5 月に調査を実施し、123 名から有効回答を得た（回収率 98.4%）。「改善版 ルソン・ドゥ・グ」は、このうち第 5 学年に対して実施された。介入群（n=22）と比較群（n=21）を設け、比較群については、評価は同様に行うが、プログラム内容については全ての評価が終了した後実践した。教育効果の評価のための質問紙調査と官能調査も同様に、担任の先生の監督のもと行ったが、食事記録調査については、給食を食べ終わる時間が児童ごとに異なるため、先生の監督はなかった。質問紙調査と官能調査、および食事記録調査については、有効回答率が介入群では 90.9%、比較群では 90.5%であった（教育効果 [6] については、それぞれ比較群 85%と介入群

72%)。食事記録調査については、介入群では90.9%、比較群では90.5%であった。昆虫食を扱う教育内容については、児童の任意による試食であること、プログラム実施まではどのような食材サンプルを使用するかを児童に伝えないことの2点について、事前に親からの了承を得た。本調査において得られたプログラム前後の各スコアの比較はSPSS（バージョン20.0）を用いてt検定（対応あり、有意水準5%）により分析した。

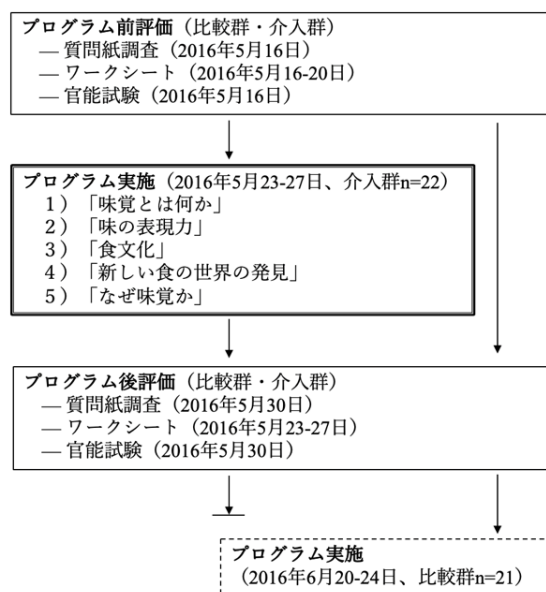


図 4-7 調査実施フロー

出所) 筆者作成。

第7節 分析結果（2） — 「改善版ルソン・ドゥ・グ」

1. 再開発された「食好奇心」尺度

1-1. 好奇心に関する文献レビュー結果

教育介入におけるその評価の重要性にもかかわらず、児童の好奇心に関する普遍的に承認されるような定義は存在しない。そして、これは主に「好奇心」概念が多元性をもつことに由来する。したがって、以下ではLoewenstein（1994）の好奇心に関する理論的見解に関する広範なレビュー研究をもとに、本研究における「食好奇心」の操作的定義を見出したい。

初期の哲学者や心理学者は、好奇心をあたかも単次元的な (uni-dimensional) ものであるかのように、「情報への本質的に動機付けられた欲求」 (アリストテレス) や「学びへの情熱」 (キケロ) や「知識への渴望」 (フロイト) とみなしてきた。1950 年代になってはじめて、心理学者 Berlyne (1954) により、好奇心の多元性 (multi-dimensionality) が認められ、先駆的な研究が開始されるようになった。Berlyne は、それが、一つは認知的 (perceptual) 好奇心と知的 (epistemic) 好奇心との間の次元に、もう一つは特殊的 (specific) 好奇心と拡散的 (diversive) 好奇心との間の次元に位置付けられることを明らかにした。「認知的好奇心」は新規の刺激によって引き起こされその刺激への継続的な接触により減じるような駆動であるのに対して、「知的的好奇心」は知識への欲求であり、主に人間に適用されるものである。「特殊的好奇心」は特殊なタイプの情報に対する欲求であるのに対して、「拡散的好奇心」はより広範な刺激探索に関するものであり、退屈さに密接に結びついているとされる。

こうした4側面からなる Berlyne の分類のほかにも最も典型的に区別されるのが、状況的 (state) 好奇心と特性的 (trait) 好奇心である。「状況的好奇心」は特定の状況における好奇心であるのに対し、「特性的好奇心」は好奇心を経験する一般的な能力ないし傾向とされる。Loewenstein が続けて論じるように、確かに、高い「特性的好奇心」をもつ個人はおそらく優秀な学生や科学者になるかもしれないが、特性的好奇心のレベルの違いを評価することは、せいぜい、彼らの好奇心レベルに基づき将来の優秀な学生や科学者を特定することにしかない。そうではなく、「状況的好奇心」をより正確に理解することは、より広範な対象者に対して好奇心を刺激する実践的手法を示唆してくれるのである。

こうしたレビュー結果からも、本研究においては「知的・特殊的・状況的好奇心」を評価することが説得的であるように思われる。Gaignaire et al. (2011) での当初の「食好奇心」の定義に戻れば、こうした次元の区別はなされておらず、おそらく意図としてはその知的・状況的側面を評価しようとしながらも、結果的に食好奇心の「特性的」側面（「食べ手の能力…」）として定義していたように思える。したがって、本研究では、食好奇心を「特定の状況における食に特化した情報に対する欲求 (a desire for a “food-specific” piece of information in particular situation)」として操作的に定義し議論を進めたい。

1-2. 尺度開発

食好奇心に関する操作的定義が得られたので、ここでは、それを評価するための尺度（質問項目の束）を開発する。この尺度は、まず記述スタイルと質問の特異性の2点に注意しながら開発される必要がある。尺度で用いる記述スタイルについては、「メルボルン好奇心尺度」（Boyle, 1979）、「状況的知的好奇心尺度」（Leherissey, 1971）、「状況-特性好奇心尺度」（1981）を参考にし、とりわけ「今この瞬間の（at a particular moment in time）」児童の状態に言及することで、対象者による解釈において特性好奇心との混同がないようにした。

また、「食に特化した」質問項目を開発する際に、「食（food）」という言葉は個々人で異なって解釈されうる。それは料理や消費であり、また生産に関連づけられる場合もある。そうしたいずれかの単次元に偏った解釈を防ぐため、食に特化した質問項目は、Gaignaire et al. (2011) によって援用された3つの次元—生産（購買含む）、調理（料理や準備含む）、消費—toに区別して設定することとした。そして、具体的な質問内容については、Gaignaire et al. (2011) の分類、食育基本法（2005）の前文および条文、本研究に参加した教師への予備的インタビュー調査をもとに決定した。こうした要因を検討したのち、生産次元における11の項目、調理次元における5の項目、消費次元における10の項目を選択し、合計26個から成る質問項目はそれぞれ5段階で評価された（低い評点から「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらでもない」「そう思う」「非常にそう思う」）（表4-11）。

1-3. 食好奇心の3つの構成概念

児童への質問紙調査をもとに、上で抽出された26項目からさらなる項目選定を行った。まず、1つの選択肢に50%以上の回答の偏りがある項目および天井効果が認められる項目を削除した（Q3, 15, 19, 23, 24, 25）。次に、尺度の構成概念妥当性について検討するため、探索的因子分析と確認的因子分析を行った。探索的因子分析では、最尤法プロマックス回転による因子分析を行い、固有値1.0を基準に因子数を選択した。その結果、当初は因子数5が考えられたが、低い固有値（0.595）である第5因子を除き、因子数2-4として吟味した。最終的に、このうち因子数3のモデルが、各構成概念（construct）の性質に対する最も合理的な説明を与えることが示された。このモデルはさらに、因子負荷量が0.4以下の項目（Q1, 11, 12, 14, 21, 22）および2因子以上に同等の負荷量が示された項目（Q4, 5）を除外された。

3つの構成概念は、それらを構成する質問項目の内容を慎重に考慮し、筆者によりラベリングされた。4つの質問から成る第1の構成概念は、料理スキル・知識を獲得する欲求を指すため「料理技術獲

得 (culinary ability acquiring) 」と名付けた。5つの質問から成る第2の構成概念は、食の生物-社会-文化的性質 (味覚、食文化、フードシステムなど) に関する知識を指すため「食知識探索 (food knowledge seeking) 」と名付けた。最後に、3つの質問から成る第3の構成概念は、未知の新奇な食材や味覚を探究する欲求を指し「新奇性探索 (novelty seeking) 」と名付けた。次に、因子モデルの適合度を確認するため、確認的因子分析を行った。「食好奇心尺度」の構造方程式モデル (SEM) は、良好な適合度指標をもち (GFI: 0.925, CFI: 0.971, RMSEA: 0.046) 、また質問項目間の内的一貫性 (クロンバック α) も十分に許容可能なものであった (全体 0.844 ; 第1 構成概念 0.789 ; 第2 構成概念 0.768 ; 第3 構成概念 0.663) 。

表 4-11 食好奇心評価のための質問項目プール

番号	質問	次元
1	買い物に行って新しい食材をさがすのはたのしい。	購買
2	知らない食べ物を見つけたら、おうちの人に買ってもらうように頼む。	購買
3	おうちの人の料理のお手伝いをするのはたのしい。	調理
4	料理をするときに、新しい材料を使い、新しい味付けを試してみたい。	調理
5	おうちの人にたずねられなくても、料理について自分から感想を言いたい。	消費
6	新しい味や香りや食感のある食べ物を買ってほしいと、おうちの人にたのむ。	購買
7	料理にどんな材料が使われているのか知りたい。	消費
8	すぐに食べてしまうよりも、じっくり料理を見たり味わったりしたい。	消費
9	食べ物がどうやって作られて運ばれてくるのかを学ぶのはたのしい。	生産
10	食べ物の背景にある物語や文化について知るのはワクワクする。	生産
11	食べたものでどのように体がつくられているのか不思議に思う。	消費
12	どんな栄養分が入っているのか知るため、食品の裏のラベルを見てみたい。	購買
13	よく見たり、匂ったり、触ったりして、その食べ物が安全かどうかたしかめたい。	消費
14	食べ物の好き嫌いについて、友達と話し合ったりするのはおもしろい。	消費
15	何か食べ物を選ぶとき、その中身が値段とつりあっているかどうか気になる。	購買
16	食べ物と自然や命とのつながりを学ぶことはおもしろい。	生産
17	畑で野菜や、田んぼのお米など、食物を育てることは好きだ。	生産
18	おうちの人に、料理を教えてくれるようにたのみたい。	調理
19	一人で食べるよりも、いろいろな人と食べる方が好きだ。	消費
20	外で果実や木の実を見つけたら、食べられるかどうかたしかめたい。	消費
21	友達が何か食べたくないものがあった時、それがなぜかその理由が気になる。	消費
22	食べ物にかかわる勉強で、何かわからないことがあれば、それがわかるまで考え続ける。	生産
23	次の日の給食のメニューが何か知りたい。	消費
24	学校の社会見学で、食品工場や農場や市場に行くのはたのしい。	生産
25	おいしい、きれいななどと感動するような料理を食べた時、家でそれを作ってみたいと思う。	調理
26	ソーセージや味噌など、すでに加工されている食品を最初から作ってみたい。	調理

出所) 筆者作成。

註 1) これらの質問は「今この瞬間」の自分の状況を回答するよう児童には促した。

表 4-12 探索的因子分析の結果

	因子		
	第1構成概念	第2構成概念	第3構成概念
<i>Culinary Ability Acquiring</i>			
Q26	.781	.097	-.209
Q18	.778	-.111	.021
Q7	.690	.023	.080
Q17	.440	.231	-.039
Q4	.432	-.165	.378
Q11	.363	.340	.085
Q1	.343	-.015	.278
Q22	.231	.220	.209
<i>Food Knowledge Seeking</i>			
Q10	.174	.797	-.079
Q16	-.033	.769	.021
Q9	.059	.710	.033
Q20	-.357	.446	.230
Q8	.127	.420	-.005
Q21	.046	.241	-.027
<i>Novelty Seeking</i>			
Q6	.010	.074	.662
Q2	-.043	-.039	.632
Q13	-.161	.191	.589
Q5	.368	-.107	.505
Q12	.171	.194	.344
Q14	.126	.053	.217
因子負荷量平方和	6.34	1.02	0.79
寄与率	31.7	5.10	3.95
蓄積寄与率	31.7	36.8	40.7

出所) 分析結果に基づき筆者作成。

註1) 最尤法プロマックス回転による因子分析 (n=123)。

2. 教育効果の評価結果

2-1. 味のメカニズム（基本五味・五感）に対する理解の向上（しかし比較群においても向上）

味のメカニズムに対する理解について、統計的に有意な向上が比較群・介入群の双方において認められた（介入群、五感： $t=6.40, p<0.05$, 五味： $t=6.48, p<0.05$ 、比較群、五感： $t=2.02, p<0.05$, 五味： $t=4.14, p<0.05$ ）。プログラム前後における平均スコアの絶対値の差に限定すると、比較群では五感スコア 1.3、五味スコア 2.3 であるのに対し、介入群では五感スコア 3.5、五味スコア 3.1 であり、教育効果があるようにもみえる。こうした統計的有意差をさらに厳密に調べる手法（「差分の差分法」等）も存在するが、今回はサンプル数が 20 前後と少なく、平行トレンド仮定が妥当かどうか検証できない。比較群でもスコアの向上がみられた要因として、今回は比較群と介入群を同一校内で設けたため、群間での情報共有や一部行われ、または、プログラム前評価後に学校外で自主学習をした可能性が考えられる。

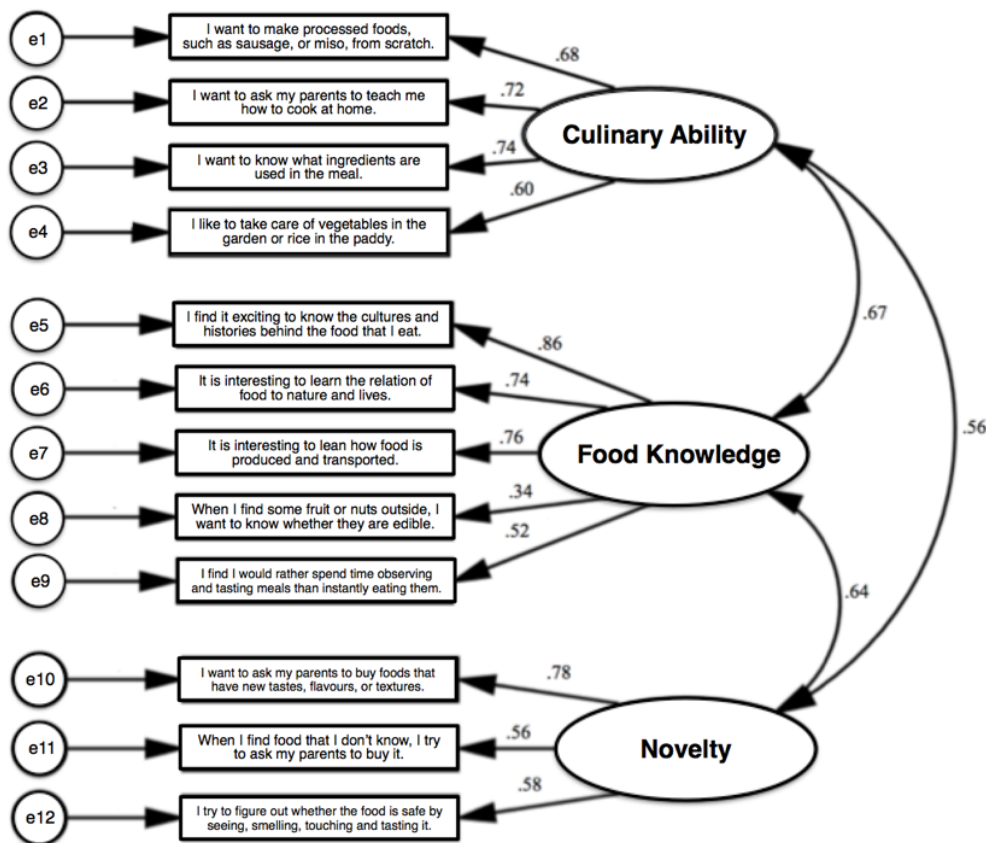


図 4-8 確認的因子分析の結果

出所) 筆者作成。GFI=0.925, CFI=0.971, RMSEA=0.046, e: error variable (n=123)

2-2. 味覚感度の向上（しかし比較群においても向上）

味覚感度についても、比較群と介入群双方で統計的に有意な向上が認められた（介入群: $t=3.07, p<0.05$ 、比較群: $t=2.24, p<0.05$ ）。早渕ら（2015）の調査では、本研究と同様に比較群と介入群を設定し官能試験を行い、従来の「味覚の授業」を実施した結果、介入群のみでの味覚感度（合計点）の向上を確認しており、本研究の結果は早渕らの結果と一致していない。むしろ、本研究の結果は Reverdy（2011）の研究結果と近く、味覚教育という教育介入というよりもむしろ、調査設計（官能試験）自体に含まれる味覚学習により味覚感度が向上した可能性がある。

さらに、より深い知見を得るため、各基本味について詳細分析を行った結果、比較群では2基本味（甘味・旨味）で統計的に有意な向上が認められたのに対し、教育群では3基本味（甘味・苦味・旨味）で統計的に有意な向上が認められた。つまりこの場合においては、苦味において、味覚感度への教育効果が確認されたと解釈される。

2-3. フードネオフォビアには変化なし

フードネオフォビアについては、比較群・介入群ともに統計的に有意な向上はみられなかった。今回プログラムで使用した「イナゴの甘露煮」については、ほぼ全ての児童は喫食経験が無く、自主参加式の試食としたにもかかわらず、教育群のほぼ全ての児童が試食を行ったため、こうした授業中における児童の好意的な様子は教育効果としては統計的に示されなかった。今回も、サンプル数が小さく差分の差分法を行うことはできないが、プログラム前後での比較群の AFNS の絶対値の差は 0.07 であるのに対し、教育群では 0.19 とより大きいことから、教育効果があるようにもみえる。

また、教育効果が統計的に顕著でなかった要因として、評価体系自体の適性が低いことも考えられる。つまり、今回用いた AFNS は確立した尺度であるものの、フランス・カナダの児童の食行動をもとに開発された尺度であり、今後は、日本の児童の食行動にあわせた今田ら（1997）の指標の使用も検討されるべきであろう。また別の可能性として、今回のプログラム内容はフードネオフォビアに直接影響を与えるのではなく、他の教育効果（後述の食好奇心の「新奇性探索」要因など）に変換されてしまったのかもしれない。

2-4. 食好奇心の向上

食好奇心については、介入群のみに統計的に有意な向上が認められた（ $t=2.00, p<0.05$ ）。結果的に、食文化に関わる内容でブラインドテイスティングの手法を用い、醤油の製造工程や歴史、それらがもたらす味の違いへの児童の興味を誘発したことが、「食知識探索」因子に作用し、児童が大きな興味を示した食用昆虫を用いたことが、「新規性探求」因子に作用した可能性が示唆される。しかし、統計解析の結果からは、各構成概念（因子）において、比較群・介入群ともに統計に有意な向上は認められず、どの教育内容がどの要因に寄与し、食好奇心全体の向上に貢献したかを特定することは、本研究ではかなわなかった。

2-5. 味の表現力の向上

基本五味の分析については、比較群において塩味に対する発言頻度が増加し（ $t=2.71, p<0.05$ ）、介入群において旨味への発言頻度が増加した（ $t=2.54, p<0.05$ ）。サンプル数が小さくより厳密な統計処理はできないが、増加・減少の絶対値をみれば、比較群では3味（甘味・酸味・旨味）の発現頻度に減少傾

向が見られるのに対し、介入群では苦味を除く他の4味に上昇傾向が見られる。こうした結果は、プログラム介入による教育効果を示すものである。

品詞ごと（名詞・形容詞・形容動詞・副詞）の表現については、比較群では名詞の頻度（ $t=2.74, p<0.05$ ）と形容動詞の頻度・種類（頻度： $t=3.10, p<0.05$ 、種類： $t=2.69, p<0.05$ ）で統計的に有意な減少がみられる一方、介入群で減少がみられたのは形容詞の頻度のみであり（ $t=4.59, p<0.05$ ）、名詞の頻度・種類では上昇（つまりポジティブな教育効果）が認められた（ $t=2.00, p<0.05$ ）。ここで介入群において形容詞の頻度が減少したことは、他の客観的表現（甘い、柔らかいなどの状態・特徴）の頻度は大きく変わらないまま「美味しい」という主観的表現が88回から44回へと大きく減少したことが主要因であると考えられる。味覚教育においては、主観的表現よりも客観的表現の方がコミュニケーション能力および感性感度の向上に資するとされ、総合的に判断すれば、味の表現に正の教育効果があったといえよう。

2-6. 味わうことの意味と表象（4つの意味内容を同定）

味わうことの意味および表象については、主に以下の4つのカテゴリーに分類されることがわかった。1つ目は生き物、食材、作り手への感謝であり（比較群22%、介入群47%）、2つ目は、味のおいしさや食べることの喜びについてであり（比較群17%、介入群11%）、3つ目は、空腹を満たすためなどの生存に関わることであり（比較群11%、介入群26%）、4つ目は、意見の表現やコミュニケーションに関わることであった（比較群6%、介入群21%）。本研究ではあくまで児童の味わうことに対する表象と意義を探究するという位置付けなので、教育内容との対応づけは行わない。

しかし、今回の結果から、第2章で明らかにしたようなピュイゼ・メソッドで目指される「自己の身体や他者との調和的関係の構築」や、スローフード・メソッドにおける「品質の良い食材の選択」などは容易に想起されず、これがプログラムの反復によって可能になるのか、それとも、日仏伊の文化的差異を考慮し何らかの追加的措置が必要とされるのかについて、さらなる検討が必要である。

第8節 考察および小括（2）—「改善版ルソン・ドゥ・グ」

本後半部では、第一回目の評価結果にもとづき、教育内容および評価体系を改善することを目指した。第一に、教育心理学の文献レビューに基づき「食好奇心」の尺度を再開発し、従来の評価体系（Gaignaire et al. 2011 ; Ueda, 2017）を改善することができた。第二に、関連研究の成果に基づき、教育内容およびプログラム期間を追加・修正した「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発することができた。そし

て第三に、その実践・評価を行い、同プログラムは「味のメカニズムの理解」「味覚感度」「食好奇心」「味の表現力」を向上させることを示した。本章の冒頭で述べたように、対象集団の性質の違いから、これら2回の評価結果を比較検討することは厳密には困難であるため、得られた教育効果の増減などについてはこれ以上踏み込むことができない。それでも、先行研究および過去の評価結果にもとづき、いかに教育内容および評価体系を改善し、再実践・再評価までつなげることができるかについては示すことができたと考える。

なお、「改善版ルソン・ドゥ・グ」をさらに改善していくための方向性として、今後は以下の点が考慮される必要がある。第一に、本研究では「好奇心」概念の多元性に関する理論的議論を統合し尺度開発までつなげることができた一方、好奇心を引き起こす根本的要因をめぐる理論的議論については十分にカバーできていない⁸²。本研究においては、学校環境で意味をなすような食好奇心尺度の開発を第一に目指したため、こうした好奇心の要因をめぐる理論的議論を十分に取り込めていない。しかし、こうした理論的議論を今後参照していくことで、今回見出された食好奇心の3つの構造概念の性質や関連性をより正確に説明できるかもしれない。

第二に、食文化を扱う教育内容の開発に関する課題がある。本研究の例（伝統産品と工業産品の醤油のテイスティングを行う教育内容）をあげれば、半分以上の児童はより慣れ親しんだ「工業産品」の味を好み、そこから「工業的製法でも、美味しいし安ければいいのではないか」「なぜ伝統を残していかなければならないのか」という問題提起が授業内で行われていた（この点については第8章で一部ふれる）。第三に、本研究では、サンプル数が小さく、いくつかの教育効果に関する高度な統計処理を行うことができなかった。サンプル数を拡大した今後の調査が望まれる。

⁸² Jirout et al. (2012) の整理によれば、初期の理論の多くは、好奇心を、いわゆる「駆動理論 (drive theories)」という、それを減少するよう探索行動を促すような不快な刺激を生産する駆動として捉えているとされる。その他には、「違和感理論 (incongruity theories)」や「能力理論 (competence theories)」などのように、好奇心を引き起こすものを説明しようとする理論もあるとする。こうした理論における問題点を指摘したうえで、Loewenstein (1994) は「情報ギャップ理論 (information-gap theories)」を提唱し、そこでは不快なものとしてそれを減少させようと情報探索を動機づけるような剥奪の感情の結果として好奇心は捉えられるものとする。

第9節 結論

第3章では、味覚教育を事例として、第1章で示された3つの主題群のうち「教育効果評価」に関わる課題（すなわち、評価体系の確立と教育効果の実証）に取り組んだ。これは、食育研究で近年求められている「エビデンスに基づく食育」に対応する動きであるが、国内の味覚教育研究にいたっては、国際的な研究蓄積が参照されず、また、アドホックな評価指標の使用などが課題とされていた。

そこで本章では、大きく2つの研究課題に取り組むことで、こうした問題の解決を目指した。第一の研究課題では、1)これまで使用されてきた様々な効果指標を総合して「ルソン・ドゥ・グ」に適するように設計した評価体系を構築し、2)日本における同プログラムの実践実態を把握し、3)そのうち代表性のある事例を対象に、教育効果を評価した。第二の研究課題では、先の評価結果にもとづき、「改善版ルソン・ドゥ・グ」の開発・実践・評価を行った。ここでは、1)一回目の評価で信頼性の不十分さが指摘された「食好奇心」指標の再開発を行うなどによって評価体系を改善し、2)関連研究に基づき教育内容の改善とプログラム期間の延長を行い、3)改善版プログラムの実践し教育効果の再評価を行った。

前半の研究ではまず、これまで国内外で議論されてきた様々な指標のうち6つの指標（味覚のメカニズムの理解、食材認識能力、味の表現力、味の嗜好、フードネフォビア、食好奇心）を総合した評価体系を構築することができた。この評価体系を用いて、日本国内の小学5年生に対して実践される「ルソン・ドゥ・グ」の効果評価を行い、同プログラムは、これらのうち「味のメカニズムに対する理解」および「食好奇心」を統計的に有意に向上させ、また「味の嗜好」や「味の表現力」の一部も統計的に有意に向上させることを示した。

後半の研究では、前半の効果評価によって導き出された3つの観点（評価体系、プログラム期間、教育内容）から従来版プログラムを改善した。つまり、教育心理学の文献レビューおよび児童への質問紙調査をもとに「食好奇心」尺度を再開発し、1セッションから成るプログラムを一週間の給食時間と結合し、関連研究の成果を統合しながら、味わうことに関する「意味」への考察や使用する食材の変更などの改善を行った。「食好奇心」については料理能力獲得・食知識探索・新奇性探索という3つの概念から構成される尺度を再開発した。そうして改善された評価体系を用い「改善版ルソン・ドゥ・グ」の効果評価を行った結果、小学6年生の「味のメカニズムの理解」「味覚感度」「食好奇心」「味の表現力」を統計的に有意に向上させることが示された。このように、実施/評価・改善・再実施/再評価という「エビデンスに基づく食育」の本来あるべきサイクルを実現できた点に、（これが従来の食育研究では十分に実現できずにいたため）本章の意義があったものと考ええる。

第4章

日仏伊における味覚教育の推進体制の分析

第1節 問題背景と本章の課題

第1章では、食育研究における主題の一つとして「推進体制」の分析があることをみたが、そこでは、長期的に継続されてきた食育実践を事例として、その継続要因ならびにさらなる推進のための有効戦略を特定する必要性が示されていた。そもそも食育基本法下では、関連省庁、地方自治体、その他のステークホルダー（学校、家庭、私企業、NPO など）の連携による「国民運動」として食育を推進することが描かれている。そのため、国レベルでは、5年ごとに提示される「食育推進基本計画」による大枠の方向づけと、関連資料の作成や種々のイベントの組織（食育大会、食育コンクール等）は行われているものの、その推進体制は全国レベルで高度に体制化されておらず、各現場の「主体性」や「自発性」に多くを依存する状況となっている。そうではなく、現場の推進主体に対して、一過性の食育にとどまらず、より効率的かつ継続的に食育を推進していくための具体的な戦略を提示することが現在必要な作業であろう。

このような国内の状況とは対照的に、フランスにおける「味覚教育」は1970年代に開発された後、農業省や教育省の後援を受けながら、今日にわたるまで約50年間も継続的に推進されている。フランスにおける味覚教育の成功要因を解明するための研究も近年実施されてきた（戸川、2009；吉田ら、2009；篠原、2011）。しかし、これらの研究はいずれも、味覚教育の教育内容や理念の解明にとどまっており、フランスにおける食育政策のいかなる枠組みの中で、関係主体とどのように連携しながら推進されているのかについては、十分に明らかにされていない。

またイタリアでも、1980年代から「味覚教育」が独自に展開されてきた。イタリアの味覚教育についての先行研究は少ないが、篠原ら（2012）は、プラート市のイタリア味覚教育センターやスローフード協会の活動の実態調査を行い、とりわけ味覚教育者の養成体制の必要性を明らかにしている。

こうした仏伊の味覚教育が2000年前後から日本にも導入・推進され、現在少なくとも5つの味覚教育ヴァリエントが推進されている状況である。第2章では、味覚教育の系譜の観点から推進状況を一部解明したが、本研究では、推進体制の観点からその推進実態を分析する必要がある。

そこで、本章では、こうした日仏伊における味覚教育の推進体制を比較分析することで、日本における味覚教育ひいては食育一般の推進体制における課題の抽出と今後の方向性についての示唆の抽出を目指す。この目的を達成するため、以下4つの問いを設定した。

- 1) 日仏伊各国においてどのような教育モデルが推進されているか。
- 2) 各国の公教育内で、味覚教育はどのような政治的・制度的位置付けをもつか。
- 3) 各国における味覚教育の推進主体はどのような組織構造をもつか。
- 4) そうした推進主体が展開するいかなる戦略や活動が有効か。

第1・3課題については、可能なかぎりすべての教育モデル（ヴァリエント）と推進主体を分析する。第2課題については、公教育内における味覚教育の位置付けを分析したが、そこでのヴァリエント間の差異や推進主体の差異は考慮されていない。第4課題では、公教育に関連する教育モデルや推進主体のみを分析し、民間イベントなど公教育外での味覚教育実践やその主体については分析対象としない。

第2節 分析枠組みと分析手法

1. 理論的枠組み

1-1. ヘルスプロモーション理論の応用

食育の推進体制を分析する理論的枠組みは、未だ提示されていない。そこで、公衆衛生学分野でしばしば用いられるヘルスプロモーション理論を援用することは、一つの有効な手段であるといえる。というのも、ヘルスプロモーションとは「人々の健康とその決定要因に対するコントロールを向上させ、健康を向上させることを可能にするプロセス」（WHO, 2005）と定義され、食育のような食行動の促進をはかる社会的措置と多くの共通点があるからである。また、近年のヘルスプロモーション理論では、その焦点を従来の個人レベルのそれから環境レベルの健康決定要因のコントロールへと移行しており（Raingruber, 2013）、そうした環境要因の一つとして「食」が位置付けられているからである（Health Promotion Switzerland, 2010）。したがって、ヘルスプロモーション理論を食育にも援用することは妥当であると考えられる。そうしたものとして、同理論を包括的に整理しているアメリカ全国癌研究所（NCI）発行の『第2版ヘルスプロモーション実践ガイド』（Glanz & Rimer, 2005）を参照した。

1-2.健康関連行動における5つの影響レベル

先述のガイド (Glanz & Rimer, 2005) で、現代のヘルスプロモーションの基礎とされるのが「生態学的パースペクティブ (ecological perspective)」である。生態学的パースペクティブとは、健康問題のあらゆるレベルにおける諸要因の相互関係に焦点をあてるものであり、健康行動は「複数レベルの影響要因 (multiple levels of influences)」と相互的に作用すること、および、個人の行動は、社会的環境を形成した形成されるという「相互的因果関係 (reciprocal causation)」の2点が重要であるとされる。

複数レベルの影響要因に関しては、McLeroy et al. (1988) が以下5つの影響要因を提唱している。第一に「個人内 (intrapersonal)」または「個人的 (individual)」要因、第二に「個人間 (interpersonal)」要因、第三に「制度的 (institutional)」または「組織的 (organizational)」要因、第四に「コミュニティ (community)」要因、第五に「公共政策的 (public policy)」要因である (表 5-1)。これまで、個人内・個人間・コミュニティレベルの影響要因については、それぞれのレベルに特定の理論がいくつか提唱されてきた。一方で、組織的・公共政策レベルの理論については体系化された理論は提唱されておらず、研究の焦点にあわせて適宜検討される必要があるだろう。

2.分析手法

2-1.分析の焦点

本研究の主眼は味覚教育の推進体制であるため、セミマクロレベル (つまり制度・コミュニティ・公共政策) の影響要因を分析する。その他の個人的・個人間レベルの影響要因に着目すれば、味覚教育と児童の関係それ自体についての議論が中心となり、推進体制の議論がやや逸脱するため、それらについては本研究では扱わない。また、本研究でいうヘルスプロモーション理論は、後述するようなコミュニティ組織化のように体系化された分析枠組みのみならず、(McLeroy が示した複数レベルの影響要因に相当するような) 分析視角を適用するだけのものも含む。こうした影響要因レベルと4つの研究課題の対応関係については、表 5-2 に示した。

表 5-1 健康関連行動の影響要因と各レベルでの特徴的な理論

影響レベル	定義	特徴的な理論
個人内・個人的	行動に影響する個人的な特徴。知識、態度、信念、性格など。	健康信念モデル 変容段階モデル
個人間	社会的アイデンティティ、社会的支援、社会的役割を提供する個人間のプロセスや基礎的集団。家族、友人、仲間など。	社会認知理論
制度的・組織的	推奨された行動を抑制又は促進しうるルール、規則、インフォーマルな構造	コミュニティ組織化理論 イノベーション普及理論
コミュニティ	個人、集団、組織間に存在するフォーマルあるいはインフォーマルなソーシャルネットワークや社会的規範・基準	
公共政策	疾病予防、早期発見、疾病管理に関する健康行動・実践を規制又は補助する国や自治体の政策や法律	

出所) Glanz & Rimer (2005) および McLeroy et al. (1988) を筆者が一部編集。

表 5-2 4つの研究課題と影響要因レベルの対応関係

研究課題	定義
1) 教育モデル	「制度的」要因。とりわけ、それらにしたがってルールやシステムが秩序立てられる、教育モデルにおける教育目的と教育対象。
2) 学校教育制度	「公共政策的」要因。食育に関連する法律、制度、カリキュラムなど。
3) 組織構造	「組織的・制度的」要因。組織サイズ、構成員の専門性、意思決定プロセスなど推進の駆動力に影響を与えるもの。
4) 推進戦略	「コミュニティ」要因。参画などコミュニティ組織化における重要概念に関連するもの。コミュニティ組織化理論を用いて分析される。 「組織的・制度的」要因。政治的関与や資金調達など大規模コミュニティアプローチに影響を与える要因。EPODE アプローチを用いて分析される。

出所) 筆者作成。

2-2. 各研究課題の分析枠組み

1) 制度としての教育モデル

食育研究においては、これまでほとんどの場合、味覚教育は教育効果の観点、すなわち「どのような教育モデルが児童にとってどのような教育効果を与えるか」という個人内・個人間レベルにおいて接近されてきた。本研究では少し異なる観点から、ヘルスプロモーション理論における「制度」の定義になり、教育モデルを「児童が教育目的を達成することを可能にするようなルールやシステム」として捉え、ヘルスプロモーション理論の枠組みで分析可能な対象とみなす。

一般に、日本では「味覚教育」として一つの教育モデルとされているが、実際には日仏伊それぞれの系譜をもつ複数の派生体（ヴァリエント）が存在する。第一課題として、こうした複数のヴァリエントのそれぞれの特徴、とりわけその「教育目的」と「教育対象」を明らかにする。また、各ヴァリエント

の特徴的な教育内容、推進主体、ヴァリエーション間の関係性も、こうした制度（教育モデル）における「ルールやシステム」として分析するが、そうした要因の詳細については別項で論じたい⁸³。

2) 公教育における味覚教育の位置付け

国内の先行研究では、公教育において味覚教育がいかなる枠組みで位置付けられているかが明らかでなかった。ヘルスプロモーション理論で提起された「公共政策的」レベルの分析視点をを用いて、各国における食育に関連する公共政策、公教育における味覚教育の法規的・制度的ステータス、実施される教科、初等教育における実践の実態について明らかにする。

3) 味覚教育推進主体の組織構造

国内における食育政策の枠組みでは、公的セクターと民間セクターの食農・健康組織の連携が望まれている。そこでは、民間の推進主体と学校との効果的な協働が推進の成功要因の一つであろう。食育政策においては、こうした推進主体は「自発性」や「主体性」を与えられてきたが、そこで効果的かつ継続的に食育実践を行うには、強力な組織構造が必要とされる。そのため、本分析では、組織構造に関わる以下の要素を分析する。すなわち、推進主体の法規的ステータス、組織サイズと構成員、組織の機能、専門性、意思決定プロセス、主な活動内容（公教育に関連あるもの）、教育モデル、学校との連携のあり方である。こうした分析の焦点は、ヘルスプロモーションの枠組みにおける「制度的・組織的」レベルの要因によって設定された。先述したように、これらの要因についての特定の理論は未だ提唱されていないため、各研究の趣旨にあわせて分析視点は設定されるものである。

4) 公教育における味覚教育プロジェクトの推進戦略

ここで分析対象とするのは、公教育を中心とした味覚教育プロジェクトの推進戦略であり、イベントなどのそれではない。第三課題の結果を一部先取りすれば、日仏伊の味覚教育推進主体には、1) コミュニティ内で活動する地域・独立組織と、2) そうした地域組織を統合する中央組織という2種類の組織機能があることが明らかにされる。こうした分類に従い、2つの異なるヘルスプロモーション理論を用い

⁸³ ここでの別項とは、第2章を指す（本章における分析は、第2章に先立って実施された）。そのため両方で、一部、分析結果が重複ないし相違する点があるが、これは主に分析視点の違い（推進体制）と分析データ（推進主体へのインタビュー調査を含む）の違いによるものである。

ることとした。「コミュニティ」レベルの要因を分析するため、地域・独立組織についてはコミュニティ組織化理論を、中央組織については大規模コミュニティアプローチにおける組織的視点を提供してくれる EPODE（Ensemble Prévenons l'Obésité des Enfants、共に児童肥満を防ごう）アプローチを用いる。前者のコミュニティ組織化理論では「プロジェクト」それ自体を分析する一方、EPODE アプローチではそうしたプロジェクトを推進するために推進主体が用いる「推進戦略」について評価する。また、篠原ら（2012）の研究でその有効性が示唆されている教育者養成プログラムについても分析する。

4-1) コミュニティ組織化理論

コミュニティ組織化（community organizing）とは、コミュニティ集団が共通の問題を同定し、資源を動員し、集団的目的を到達するための戦略を開発・実施していくプロセスである（Glanz & Rimer, 2005）。これは一つの形態のプロセスではなく、Rothman（2013）は、それがプロセス指向か、課題指向か、もしくはその両方かによって、3つの一般的な変容モデル（信頼開発、社会的計画、社会的行為）を分類している。しかし、これらのモデルはしばしば重複し複合されるものであり、こうしたモデルにおける変容を達成・評価するための共通する重要概念として以下が提唱されている（Minkler, 2005）。すなわち「参加と適合性」「重大な自覚」「課題選択」「コミュニティキャパシティ」「エンパワメント」「社会資本」の6つである（表 5-3）。これらの6つの重要項目がすべて満たされてもコミュニティの変容が必ずしも達成されるわけではないが、これらはコミュニティ組織化の成功のための最も妥当な条件であるとされており、本研究においても、地域・独立組織が推進するプロジェクトの分析の視点として位置付ける。

表 5-3 コミュニティ組織化における重要概念

重要概念	定義と内容説明
参画と適合性	人がいるところで開始し、コミュニティメンバーを平等な存在として参画させる、コミュニティの組織化
重大な自覚	変化を起こす上での熟考や活動の継続によって得られる自覚
課題選択	コミュニティの強さを統合し確立させる変化に対して、現実的、かつ、特定のターゲットを同定すること
コミュニティ・キャパシティ	問題を同定し、資源を動員し、対処する能力に影響を与えるコミュニティの特徴
エンパワメント	生活の質と公平性を改善するため、社会的・政治的環境を変える上で、自らやコミュニティの生活への熟達を増していく社会活動過程
社会的資本	相互利益のための調整や連携を促進するコミュニティ内の構造や関係性

出所) Minkler (2005) をもとに筆者作成。

4-2) EPODE アプローチ

EPODE アプローチは、地域組織の統括機能を持つ中央組織が推進するような、大規模なコミュニティ型プロジェクトに関する組織的レベルの要因を分析するのに有効である。同アプローチは、フランスの FLVS (Fleurbaix Laventie Ville Santé) 研究という児童肥満の減少に成功した 12 年間 (1992-2014) にわたる学校介入型の栄養教育プログラムを基に提唱されたものである (Borys et al., 2012)。同アプローチは、大規模なコミュニティ型ヘルスプロモーションプログラムの計画や評価の基礎として、欧州を中心とした 22 カ国 30 プログラム (主にフランス) に応用されている (EPODE International Network, n.d.)。他にも大規模コミュニティ型プロジェクトを評価する理論的枠組みは存在するかもしれないが、フランスを始めた「欧州圏の地域性」にあったアプローチである点、また、味覚教育との直接的関連性が示唆されている点 (Reverdy, 2011) から、本研究に適切なアプローチであると考えた。

EPODE アプローチを実行に移す場合、まず中央調整部会 (CCT) が組織され、CCT による組織的手段によって、各コミュニティにおける地域プロジェクト運営者が養成される。ここで養成された地域プロジェクト運営者の役割は、多様な地域ステークホルダー (とりわけ学校) を動員し、プロジェクトの対象となる児童やその家族の健康行動を促進することにある。本研究においては、味覚教育「中央組織」を CCT とみなし、味覚教育「地域・独立組織」を地域プロジェクト運営者とみなし分析を進める。こうした CCT と地域プロジェクト運営者の関係性について、内閣府発行の資料など (2007) を参考にしながら、その仮説的概念図 (図 5-1) に示した。また、本アプローチにおいては、「政治的コミットメント」「資源」「補助サービス」「エビデンス」という 4 つの指標が成功要因として同定されており、これらを本研究におけるプロジェクトの分析視点として位置付ける (表 5-4)。

表 5-4 EPODE アプローチにおける成功要因

成功要因	定義と内容説明
政治的 コミットメント	国レベルないし地方レベルでの重要組織の指導者から、正式な政治的コミットメントを受けること
資源	補助サービスを受け、効果測定を行うための十分な資金を、国レベルおよび地方レベルで確保すること
補助サービス	コミュニティの実行者やリーダーのために、アドボカシー、提携マネジメント、プロジェクト運営者の訓練など、各種補助サービスを企画・提供すること。
エビデンス	プログラムを普及するために科学的根拠を用い、プロセスや効果、結果などの評価を行うこと。

出所) Borys et al. (2012) をもとに筆者作成。

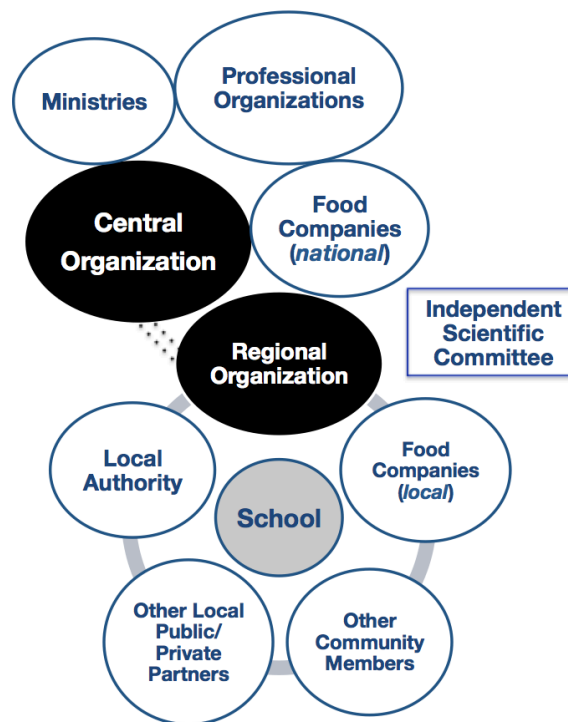


図 5-1 大規模コミュニティ型ヘルスプロモーションプロジェクトの仮説的概念図

出所) Borys et al. (2012) および内閣府 (2007) をもとに筆者作成。

註 1) 同概念図はあくまで仮説的なプロジェクト推進体制であり、図中に示した各アクターが存在しなければならぬというものではない。

3. 調査設計と実施

上記 4 つの課題に対して、以下のように調査を設計した。課題 1「教育モデル」については、日仏伊の味覚教育を対象に、まずヴァリエーションの変遷に関する文献や養成プログラムで使用する味覚教育の教科書を分析する。その後、そうした分析からは明らかにできなかった特徴的な教育目的を解明するため、推進主体の代表者にインタビュー調査を実施し、また、推進主体が開催する教育者養成プログラムの参与観察を行った。課題 2「公教育」については、政府発行資料や関連論文を中心に文献調査を行う。その実践実態についてより正確に把握するため、推進主体の代表者へのインタビュー調査も行った。課題 3「組織構造」と課題 4「推進戦略」については、推進主体に関する文献調査（ウェブサイトなど）および推進主体の代表者へのインタビュー調査を行った。すべてのインタビュー調査は、表 5-5 に示したスケジュールにしたがって実施された。

表 5-5 インタビュー調査のスケジュール

推進主体	調査内容
2015 年 6 月 28-30 日 (日本) 味覚の一週間 (La Semaine du Goût) 日本事務局 フードコンシャスネス研究所 スローフードすぎなみ TOKYO 日本味育協会 (MIIKU)	インタビュー インタビュー インタビュー、授業観察 インタビュー
2015 年 8 月 25 日-9 月 23 日 (仏伊) イタリア味覚教育センター スローフード・インターナショナル 味覚の一週間 (La Semaine du Goût) フランス事務局 味覚・食科学研究所 (CSGA) Eveil'O'Goût	インタビュー インタビュー (email) インタビュー インタビュー インタビュー
2016 年 3 月 6 日 (日本) 子どものための味覚教育研究会 (IDGE)	インタビュー (電話)
2016 年 3 月 22-29 日 (仏) Eveil'O'Goût 味覚教育研究者 C. Reverdy 氏 子どものための味覚教育国立協会 (ANEJ)	養成プログラム・授業観察 インタビュー インタビュー
2016 年 4 月 22-23 日 (日本) 日本味育協会 (MIIKU)	養成プログラム観察
2016 年 8 月 6-7 日 (日本) フードコンシャスネス研究所	養成プログラム観察
2016 年 9 月 21 日 (伊) イタリア食育科学技術委員会	インタビュー
2016 年 10 月 24 日 (日本) 味覚の一週間 (La Semaine du Goût) 日本事務局	インタビュー

出所) 筆者作成。

第3節 分析結果および考察

1. 教育モデルの分析結果

これまで日本においては「味覚教育」は一つの教育モデルとされてきたが、本調査の結果、実際には3カ国で少なくとも7つの異なるヴァリエントが存在することが明らかになった（表5-6）。また、その系譜を考慮すると、フランスの「ピュイゼ・メソッド」（ピュイゼ、2004）、イタリアの「アレッサンドロ・メソッド」（ヴェントゥーリ・中野、2012）、日本の「味わいメソッド」（品川、2013）という3つの原型があり、とりわけ前者2つのモデルが仏伊から日本へ伝播し、異なるヴァリエントへ分化していったことが明らかになった⁸⁴。

また、こうした7つのヴァリエントは、その教育目的別に、「ピュイゼ・メソッド」「アレッサンドロ・メソッド」「味わいメソッド」「MIKUメソッド」（宮川、2014）が、能力や福祉の拡大に力点をおく一方、「味覚の一週間（LSG）メソッド」（久保田ら、2011）および「スローフード・メソッド」（Cometti et al., n.d.）は、食の快楽的側面（味覚的楽しみの発見など）に力点を置いていると分類できる⁸⁵。こうした分類は、後者の快楽的側面を重視する教育モデルの有効性を否定するわけではなく、むしろイベントなどにおけるインフォーマルな場での実践では、味覚教育に対する市民の関心をより引き上げることなどにはより有効であると考えられる。また、その教育対象のタイプによって、仏伊のモデルと日本のLSGメソッドは児童を対象としている一方で、日本のモデル（味わい・メソッド、MIKUメソッド）は、現状では（教師養成プログラムの運営が主な活動のため）成人を対象にしているものとして区別できる。こうした実態としての教育対象の違いは、日本における味覚教育推進の歴史が浅いことが主な要因である。

また、インタビュー調査の結果から、主に能力拡大を指向する教育モデルの推進主体の側には、自らのモデルを、もう一方の快楽的側面に力点をおくモデルから区別しようとしている意図があることが明

⁸⁴ 本調査後に実施した第2章の教科書分析によって、日仏伊の味覚教育には合計少なくとも9つのヴァリエントがあると修正した。第2章では、日仏のLSGメソッドをそれぞれ異なるものとして、日伊のスローフード・メソッドをそれぞれ異なるものとして分析したため、当初の7種類から9種類となった。

⁸⁵ その後に実施された第2章の教科書分析では、スローフード・メソッドは、快楽的指向ではなく、むしろ能力拡大的指向をもつものとして分類された。分析結果にこうした違いが生じた結果として、2つの要因があげられる。一つは、分析データが異なることである（本章ではCometti et al. n.d.）。第二に、本章では、後述する推進主体へのインタビュー調査結果に影響されるかたちで、快楽的指向を能力拡大的指向と対置させて教育目的を整理したことにある。各モデルの教育的性質（目的・内容・方法）へのより緻密な分析については、第2章の方を参照されたい。

らかになった（例えば、ピューゼ・メソッドやMIKUメソッドと日本のLSGメソッドの間）⁸⁶。こうしたヴァリエーション間の差異をめぐる「緊張関係」を考慮すれば、上記のような分類（教育目的・対象）は、現場の推進主体が自らの教育モデルの特徴を明確化していくうえで役立つであろう。

表 5-6 日仏伊における味覚教育ヴァリエーションについての分析結果

教授法	推進主体	系譜	教育目的
ピューゼメソッド	ANEGJ, Eveil'O'Goût, IDGE	仏の醸造学者 J. ピューゼが開発し、10-12 レッスンで構成される（ピューゼ、2004）	Bien-être (福祉)
LSGメソッド	「味覚の一週間」仏事務局、日本事務局	ピューゼメソッドより派生し、1-2 レッスン構成（久保田ら、2011）	Le plaisir de manger (食の楽しみ)
アレッサンドロメソッド	イタリア味覚教育センター	郷土史学者である A. ヴェントゥーリが開発する。学校菜園とも組み合わせ実践される（ヴェントゥーリ&中野、2011）。	Personalità (人格形成)
スローフードメソッド	スローフード・インターナショナル、スローフードすぎなみ TOKYO	アレッサンドロ・メソッドより派生し、同様に学校菜園と組み合わせられ実践（Cometti et al., n.d.）。	Joy of eating (食の楽しみ)
味わいメソッド	フードコンシャスネス研究所	環境教育学者である品川（2013）が日本独自の感性教育として開発する。一部、アレッサンドロメソッドとも相互に影響しあう。	人間力
MIKUメソッド	日本味育協会	LSGメソッドから派生し、料理科学的要素を強めたメソッドとして開発される（宮川、2014）。	健康

出所）表中の資料およびインタビュー結果をもとに筆者作成。

註 1）教育目的については、スローフード・メソッドを除き、推進主体へのインタビュー調査によって明らかにした。前者については、文献（Cometti et al., n.d.）を参照。また、ピューゼ・メソッドについては表内の推進主体へのインタビュー調査であって、ピューゼ本人へのインタビューではない点に留意されたい。

⁸⁶ ピューゼ・メソッドを国内で推進する IDGE（子どものための味覚教育研究会）は「LSG は五味の知識は本物の味の体験を目的としているのに対し、IDGE は、子どもが自分自身で感じ、表現し、共有し、自らにとって一番良い状態を作り出すことができるようになること（「Bien-être」）を目的としている点で区別される必要がある」とし、MIKUメソッドの推進主体は「LSG は味覚については教えるがその意義については教えておらず教育としては不十分であり、授業内で食品企業のグミを用いるなど企業資本が流入し、目的と内容が矛盾している」と批判する（インタビュー調査結果）。また、以上の対立軸（能力拡大-快楽）以外に、味わいメソッドもピューゼメソッドとの差異化を試みている。品川（2016）は「日本側がピューゼ・メソッドを全て受け入れて良いものと解釈していることに危険性を感じます。何か、日本を感じません。ピューゼさんを慕う研究会の皆さんは食べ物を評価していながら、それを判断する人の評価はしないと答えています。フードコンシャスネス教育は食べ物の良し悪しは問いません」とコメントしている。こうした推進主体間の差異化は、実際のところ、各モデルに関する十分な情報に基づいて行われているわけではなく、確かな情報と対話の機会の確保により「協働」体制構築への意志が必要であろう。

2. 公教育における味覚教育の位置付けの分析結果

表 5-7 には、各国における味覚教育の公共政策・制度的位置付けについて示した。はじめに、3ヶ国いずれにおいても、味覚教育は、一般的に「食育の一種」とみなされている⁸⁷。したがって、公教育での実践においては、それは公教育における「食育」の制度的位置付けに必ず影響される。

日本では、フランスやイタリアほど味覚教育の社会的認知が高くなく、食育政策における政府発行資料にも言及されていない。それゆえ、以下で示すのは（味覚教育に限定されない）「食育（一般）」に関する公共政策的・制度的位置付けである。日本で、学校教育における「食育」の法規的方向性を与えたのは食育基本法（2005）がはじめてである。同法は、食育の原則や計画などの基本理念（第 2-8 条）や、その関係者の責務（第 9-13 条）—その一つが公教育関係者（第 11 条）—を規定するものである。法的に言えば、この「責務（responsibilities）」とは日本の基本法に独特なものであり、単に「訓示的（instructive）」と解釈されるものであり、何らかの具体的な行為やその履行（不履行）に関する義務責任を追及するものではない⁸⁸。同時に、同法は国家や地方自治体に対して食育基本計画を作成する「努力」責務を規定している（第 16-18 条）。また、そうした基本計画の内容も特定化されている（第 19-25 条）⁸⁹。こうした条項では、「努力」責務のみならず、それにしたがって必要な行政指導や資金援助が行われうるような法的規範も提供しているとみることができる。

⁸⁷ 3カ国の中では、唯一フランスが「食育」および「味覚教育」に関する明確な定義を行なっている。前者は「個人が所属する社会集団における暗示的・明示的な食の知識と技術（savoir-faire）の伝達を可能にする食知識（起源や生産など）に基づく一連の教育プロセス」と定義され、後者は「良し悪しといった二元的で規範的な答えを導き出すことを超えた学習を目的とし、食材によって喚起される感覚知覚の発見に基づく一連の教育プロセス」として定義される（Institut Français pour la Nutrition, 2008）。しかし実践現場においては、こうした両者の区別は十分に認識されておらず、その状況は日本やイタリアと同様である。

⁸⁸ 基本法は、日本に独特の法的システムであるとされる。塩野（2007）の整理によれば、基本法には以下 5 つの特徴がある。第一に、それは国民の具体的な権利や責務を規定するものではない「啓蒙的」な性質を持ち、第二に、それは基本理念や目標を示すのみで、具体的な計画はそれに続く普通法で示されるものであり、第三に、それは関連する国家に対する政策立案を課すものであり、第四に、それは複数の省庁間で制定されるものであり、第五に、それはほとんど法規的規範を提供するものではない（しばしば権利、責務、制裁について規定されない）。こうした基本法では、関係者への「責務」は規定されるが、繰り返すように、これは「訓示的」なものにとどまり、法的に規範的なものではない。しかし、こうした責務規定は、義務的ではないが、同時に何らかの行為の履行や不履行をある程度承認する結果を招いており、この扱いについては今も議論されているところである。

⁸⁹ 例えば、国家や地方自治体には、公教育内で食育が行われるよう、食育ガイドラインの作成、養成システムの構築（栄養教諭の配置）、食に対する児童の知識の促進、心身の健康に関する意識啓蒙などの措置を行うことが求められている（第 20 条）。

同法の成立にしたがって、以下の制度が整備された。第一に、学校給食法が改訂され、学校給食関係者（栄養教諭や担任教師）は（これまでの「食に関する指導」という表記ではなく）「食育」を実施する努力が求められるようになった（文部科学省、2008）。第二に、指導要領（文部科学省、2008）に一連の改訂が行われ、そこに「食育」が明確に規定されることとなった（例えば、初等教育における保健体育や家庭科など）。しかし、重要なことであるが、こうした制度的枠組み特定の教育モデルを優遇するものではなく、具体的な教育内容などは個々の学校に決定されるものであり、表 5-6 に示したいずれの教育モデルも実践可能な状況となっている。

一方フランスでは、日本よりも味覚教育の社会的認知度は高く、国民栄養健康政策（PNNS）や全国食品計画（PNA）といった国家政策の中でも度々「味覚教育」が政府の推奨教育モデルとして位置付けられている（フランス健康省、2011；フランス農務省、2016）。法文には「味覚教育」は言及されていないものの、公教育における「食育」の実施については2種類の法的規程がある。第一は、2014年に制定された農業・食料・森林の将来のための法（LAAF）であり、その予章において、若者のための「食育（l'éducation à l'alimentation）」の実施が同法の目的の一つとして示されている。LAAFそれ自体は、食育に関する具体的な行為や機会について示しているわけではないが、教育法典の改訂（2014）によって、「公教育」内での食育実践が法的に位置付けられることになった。第二に、公教育における「健康教育」に関する規定が、ヴァンサン＝ペイヨン法（2013）、同法に基づき作成された健康教育指導要領（PES）、そして2016年における教育法の改訂によって与えられている。このうちPESの中で「食」に関する主題（消化、栄養など）が明確に位置付けられているため、健康教育の観点から食育の実践を法的に方向づける結果となっている。繰り返すが、「味覚教育」はこれらの法文には言及されておらず、それは関連省庁による「推奨教育モデル」という位置付けにとどまっている⁹⁰

イタリアでは、公教育における「味覚教育」そして「食育」の実施は法的規定を与えられていない。しかし、2015年のミラノ万博の準備のため、政府によって食育科学委員会が組織され、2011年には「イタリアの学校における食育ガイドライン」が発表された（2015年に同ガイドラインは更新）。そして、これらのガイドラインでは、「食への感覚的アプローチ」（これが「味覚教育」に相当する）が推奨教育モデルとして度々言及されている。

⁹⁰ フランスにおける「教育の自由（liberté pédagogique）」の原則は、フィヨン教育法（2005）の下で成立し、教育者は、国家の教育政策に示される指導要領を尊重するがぎり、自由に自らの教授法を決定できる。

上記の分析結果をまとめると、その責務規定はそれぞれ異なるが、公教育における「食育」の実施は、日仏においては法的規定があり、イタリアでは法的規定はないが強く推奨されている。しかし、その実践のレベルについては、いずれの国においても個々の学校次第である。「味覚教育」はそうした食育の一種とされているが、その公共政策的・制度的ステータスは3カ国でそれぞれ異なっていた。

次に、利用可能な文献をもとに、味覚教育の実践実態について明らかにした。日本においては、味覚教育に関する過去の事例研究から、主に総合的な学習や家庭科といったカリキュラムの中に組み込まれて実践されており、主に食の専門家（推進主体の構成員、地域のシェフなど）によって実践されていた（味覚の一週間ウェブサイト；小西、2010）。いくつかの学校ではしばしば課外活動（土曜日午前中の参加任意の授業）として味覚教育が実践されていた（佐々木、2008）。

フランスにおいても味覚教育は、食の専門家ないし養成プログラムを受講した教師によって実践されており、国語、世界の発見、理科、社会といった広範な教科（戸川、2009）や給食時間（Gaignaire & Politzer, 2010）にフレキシブルに組み込まれ実施されていた。このように日仏の味覚教育実践についてはともに、PESで規定されるような「教科横断的」実践として体系化されているわけではないが、それでも、フランスの実践事例では実施教科が日本のそれよりも比較的広範なため、より多くの味覚教育実践が可能になってくるだろう。イタリアの状況については調査できなかったが、味覚教育は原則的に「学際的に」実施されることが求められている（イタリア教育省 2011；2015）。食の学際的性質を考慮するとこうした方向性は自然なものであるが、こうしたカリキュラム的流動性や一貫性の確保を行うことは、現場における教育者の専門性開発や、推進主体やコミュニティ内の食農専門機関の効果的な動員を必要とするものであろう。

表 5-7 公教育における味覚教育の位置付け

	日本	フランス	イタリア
概念	食育の一種	食育の一種	食育の一種
法的規定	食育基本法（2005） 学校給食法（2008） 指導要領（2008）	PNNS（2011）、PNA（2011） ヴァンサン＝ペイヨン法（2013） LAAF法（2014）、教育法典（2014）	イタリアの学校における食育ガイドライン（2011；2015）
関連省庁	農水省、文科省、厚労省	農業省、教育省、健康省	農業省、教育省、健康省
実施機会	教科*、給食時間*、課外活動	教科*、給食時間*、課外活動	教科、給食時間、課外活動
教科	家庭科、総合的な学習、特別授業	世界の発見、国語、理科、社会	調査できず
教育者	食の専門家、教師、栄養教諭	食の専門家、教師	調査できず

出所）筆者作成。

註 1）表中の*は、文献から確実に実施されていることが確認されたものを指す。

3. 推進主体の組織構造に関する分析結果

表 5-8 には、分析によって明らかになった組織構造の重要要素を示した。ここから、その組織機能別に 2 つのタイプの推進主体があることが明らかになった。一つは、コミュニティ内で機能する「地域・独立組織」であり、フードコンシャスネス研究所 (FCI)、日本味育協会 (MIIKU)、スローフードすぎなみ TOKYO、子どものための味覚教育研究会 (IDGE)、Eveil'O'Goût そしてイタリア味覚教育センター (ITEC) が相当する。もう一つは、こうした地域組織を統括する「中央組織」であり、日仏の「味覚の一週間」事務局、スローフード日本、子どものための味覚教育国立協会 (ANEGJ) そしてスローフード・インターナショナルが当てはまる。

またこうした組織には、課外活動を含む公教育のみ (スローフードすぎなみ TOKYO など)、公教育外のみ (MIIKU、ANEGJ など)、公教育内外の両方 (その他の推進主体) といった、味覚教育の実践機会に関するいくつかのタイプがあることも明らかになった。これらのうちいくつかの地域・独立組織 (日本の「味覚の一週間」事務局、FCI、MIIKU、Eveil'O'Goût、ITEC) および ANEGJ は教育者向けの養成プログラムも開発・運営していた (年間約 10-45 人を養成)。

また、いずれの国においても、地域組織は、教育実践や養成プログラムを推進していくうえで比較的小さな組織サイズ (2-6 構成員) と限定された専門性しか持っていなかった。推進主体と学校の関係については、推進主体が学校側にコンタクトすることもあるれば、その逆もあり、そうしたコンタクトから始まって、推進主体が可能な外部の教育者を動員し、課外活動内ないし教科の中で味覚教育を実践するという事例が報告されていた (推進主体へのインタビュー調査結果)。それでもやはり、学校との連携体制は十分に確立できておらず、一般的に、推進主体はそうした推進戦略に関する組織的・専門的能力を十分に兼ね備えていなかった (推進主体へのインタビュー調査結果)。

表 5-8 味覚教育推進主体の組織構造

組織名 (創業年)	法的 ステータス	組織 サイズ	組織 機能	専門性	意思決定 プロセス	活動 (学校内外)	教育 モデル
「味覚の一週間」日本事務局 (2010)	PR 会社	職員 (2-5 人)	中央	PR イベント 運営	運営責任 者の判断 *	授業 (内: 2016 年度 460 授業、 外: 数不明) 養成プログラム	LSG
フードコンシ ヤスネス研究 所 (2011)	一般 社団法人	理事 (6 人)	独立	生態学 フードビ ジネス 味覚教育	理事会で の合意*	授業 (内、外: 数 不明) 養成プログラム (年間約 10 人)	味わい
日本味育協会 (2011)	一般 社団法人	職員 (2 人)	独立	味覚教育	運営責任 者の判断 *	授業 (外: 数不明) 養成プログラム (年間約 10 人)	MIIKU
スローフード 日本 (2004)	任意団体	職員 (3-5 人)	中央 (国内) 地域 (国際)	PR	総会での 合意	イベント	スロー フード
スローフード すぎなみ東京 (2002)	任意団体	職員 (2-5 人)	地域		職員間で の合意*	授業 (内: 年間約 30 人)	スロー フード
子どものため の味覚教育研 究会 (2012)	任意団体	職員 (2 人) 理事 (6 人)	独立	家政学 味覚教育	職員間で の合意*	授業 (内: 2016 年度 10 授業) 養成プログラム (年間約 20 人)	ピュイ ゼ
「味覚の一週間」フランス 事務局	PR 会社	職員 (20 人)	中央	PR イベント 運営	不明	授業 (内: 1990 年以來計 4300 授 業、外: 数不明)	LSG
子どものため の味覚教育全 国協会 (2012)	アソシエー ション (1901 年 法)	職員 (2-3 人) 理事 (9-12 人) 25 の構成組織	中央	味覚教育	理事会で の合意*	養成プログラム (年間約 25-45 人) イベント	ピュイ ゼ
Eveil'O'Goût (2010)	アソシエー ション (1901 年 法)	職員 (3-5 人) 理事 (3 人) *	地域	味覚教育	不明	授業 (内、外: 数 不明) 養成プログラム	ピュイ ゼ
イタリア味覚 教育センター (2008)	任意団体	職員 (2 人) *	独立	味覚教育 郷土史	職員間で の合意	授業 (内、外: 数 不明) 養成プログラム (1996 年以來計 12000 人)	アレッ サンド ロ
スローフード インターナシ ョナ (1989)	任意団体	不明 360 の構成組 織	中央 (国内、 国際)	PR イベント 運営	不明	イベント 学校菜園 (外)	スロー フード

出所) 筆者作成。

註 1) 文献調査で明らかではない項目については、推進主体へのインタビュー調査 (email 含む) により明らかにした (そうした項目については*を付記)。

4. 味覚教育プロジェクトの推進戦略に関する分析結果

4-1. コミュニティ組織化理論を用いた地域・独立組織の味覚教育プロジェクトの分析結果

ここでは、3つの地域・独立組織（ITEC、Eveil'O'Goût、スローフードすぎなみ TOKYO）における代表的なプロジェクトを対象に、表3に示したコミュニティ組織化における6つの視点から分析した。以下の*は、文献から得られたデータに基づく内容であり、**はインタビュー調査に基づく内容である。この分析から同定された有効戦略については表5-9に整理した。

1) イタリア味覚教育センターによるヴィアレッジョ市における「Scuola con Gusto（味覚の学校）」

以下で依拠した文献はヴェントゥーリ・中野（2011）である。

ヴィアレッジョ市は、3-5歳の児童の給食において大量の残飯が出ているという問題に直面していた。そこで、イタリア味覚教育センター（ITEC）は市の教育部門、同じコミュニティの5つの幼稚園、給食公共サービス社（ASP）、生産者による協力を要請し、対話の機会を設けた（「参画」）*。ここでの対話の目的は、なぜ児童が学校給食を嫌うのかを理解し、コミュニティ構成員が「食材の質および、郷土とその文化遺産を再評価すること」の必要性を認識することを促すことであった（「重大な自覚」）*。そうして、学校給食を改善するため、食と味覚に関する教育を重要課題と位置付けた複数年にわたるプロジェクトを開始することを決定した（「課題選択」）*。これを達成するため、ITECは児童の食生活に関するアンケート調査を実施し、その結果を保護者に共有した。ITECは、さらに学校菜園を開設することによって、保護者のさらなる参画を促した（「参画」）*。定期的な会合を開き、そこで教師、保護者やASP職員向けの味覚教育ワークショップも実施した（「コミュニティ・キャパシティ」）。この会合ではまた、カボチャ・カリフラワー・青魚（ヴィアレッジョ市は港町）といった地域食材の学校給食への導入も議論され、徐々に供給可能な品目を増やしていった（「コミュニティ・キャパシティ」）*。またそうした会合では、教師・保護者・ASP職員が児童に対して味覚教育を実施することで、児童は新しい食材をこわがらず、結果的に、給食の質も改善され残飯の数も減少していった（一連のプロセス「エンパワメント」）*。こうしたプロジェクトの成功によって、学校と生産者の信頼関係が構築され（「社会的資本」）*、学校からの生産現場訪問を快く受け入れるようになった。

2) フランスの Eveil'O'Goût によるディジョン市における「BIOSENSO（有機と味覚）」

以下で依拠した文献は Gaignaire & Bourgeois（2016）である。

児童の感性や社会性を育む「食」に対する市民の意識が低下していることに問題意識を抱えていた Eveil'O'Goût は、食農関連財団からの資金援助を受け、2 ヶ月からなる味覚教育プロジェクト BIOSENSO を展開することとなった。同プロジェクトの実施のため、Eveil'O'Goût は、コミュニティ内の学童保育施設に連絡を取り、その問題意識を共有した（「参画」）**。そこで、同施設の児童に対して味覚教育を実践することが決定したが（「課題選択」）、同時に、財団のニーズにあわせるため、多少プロジェクト内容を変更せざるを得なかった**。プロジェクト内容は、原則として、味覚・食科学研究所（CSGA）やブルゴーニュ大学との連携によって蓄積された科学的根拠に基づいて開発された（「コミュニティ・キャパシティ」）。同プロジェクトでは、3-6 歳の児童の興味を引くようなパペットを用いた授業、有機野菜・代替的（alternative）食材のテイスティング、そして最後に児童自身がこうしたサステナブル食材を用いたメニューを開発することで終了した。同プロジェクトが成功したことで、Eveil'O'Goût と同学童保育施設は信頼関係を構築し（「社会的資本」）*、同施設の職員はさらなるプロジェクトの実施に対しても意欲的になっている（一連のプロセス「エンパワメント」）**。

3) 日本のスローフードすぎなみ TOKYO による杉並区における「親子で見つけよう！本当の味」

以下で依拠した文献は佐々木（2009）である。

都市農業が盛んでカウンター・カルチャー文化が根付く杉並区で活動するスローフードすぎなみ TOKYO は「生産者と消費者の距離が広がりすぎてしまったこと」に課題を感じていた。そこでまず、すぎなみ TOKYO は、同コミュニティの PTA に連絡をとり、そうした問題意識を保護者らと共有した（「参画」）*。そして、PTA の保護者と議論する中で、従来の栄養教育とは異なり「味覚」や「食の楽しさ」に焦点を当てる新しいタイプの食育の機会が親子ともに欠如していること、そして、それを実現するためのコミュニティ構成員との連携も十分でないことが問題であると認識された（「重大な自覚」）**。そして、これらの課題を解決するため、これまでも商店街活性化プロジェクトなどで信頼関係のあった商店街の仲間、都市農家、地域のシェフと連携して、「親子で見つけよう！ほんとうの味」と題した味覚教育を、土曜日の午前中の参加任意の授業（毎回 20 人ほどの親子が参加）で行うことを決めた（「課題選択」）*。味覚教育を実施するにあたって、地域の農家やシェフからの食材・料理技術の供給が可能であったことから、自らのコミュニティが都市農業地帯としての強みを持っていること

を認識した（「コミュニティ・キャパシティ」）*。この味覚教育プロジェクトの成功を通じて、PTA、地域農家、シェフ、商店街の仲間との信頼関係が強化され（「社会的資本」）*、その後のプロジェクト（例えば子ども食堂）の実施にも議論を進めるようになった（一連のプロセス「エンパワメント」）**。

4) 3つのプロジェクトの分析結果の整理と考察

以下では、これら3つの事例から示唆された課題や有効な戦略について議論する（表5-9）。

第一に、保護者の参画をいかに促すかという課題が示された。すぎなみ TOKYO に対する追加的インタビュー調査では、確かに PTA とのコンタクトに成功しても、参加任意の授業では、食意識の比較的高い保護者のみにしかリーチできていない状況が明らかになった。コミュニティ組織化理論で提唱されるように、参画を促す一つの解決策は、対話的过程を用いることであろう。しかし、この対話は、保護者間で課題に対する重大な認識を促し、対話後のプロジェクト参加を促すため、「戦略的に設計」される必要がある（Freire, 1974=2005）。イタリアの事例では、児童の食生活に関するアンケート調査を保護者に共有し、味覚教育ワークショップを通して保護者の専門性開発をはかるなどの仕掛けが「戦略的に」保護者との対話に組み込まれていた。

第二に、エンパワメントに関する課題がある。ここでのエンパワメントとは、個人、組織、およびコミュニティ社会構造自体を変革するプロセスと結果の両方を指す（Zimmerman, 2000）。日仏の事例では、プロジェクトに関係する「個人」間のエンパワメントにとどまっているのに対し、イタリアの事例では、学校給食への地場産物の導入や学校菜園の開設など、「コミュニティの社会構造」それ自体の変容ももたらされていた⁹¹。

⁹¹ こうした戦略は確かに有効であろうが、日本においては、地域食材や学校菜園で収穫した食材の使用を困難にする「センター式」の学校給食システムが優勢な状況がある。こうした学校環境の制約をふまえて、コミュニティの社会構造のエンパワメントが目指される必要がある。

表 5-9 地域・独立組織が展開する有効な戦略

有効な戦略	Scuola con Gusto	BIOSENSO	親子で見つけよう！本物の味
参加と適合性	戦略的に設計された対話（アンケート調査、養成ワークショップ）	対話	多様な主体との対話
重大な自覚	アンケート調査の保護者への共有	特になし	特になし
課題選択	特になし	特になし	特になし
コミュニティ・キャパシティ	港町（地域食材供給力） コミュニティ構成員の養成	学術都市 （エビデンス）	都市農業 （地域食材供給力）
エンパワメント	学校給食への地域食材の導入・改善、学校菜園の開設	特になし	特になし
社会的資本	学校と生産者（生産地訪問）	特になし	PTA と生産者・シェフ・商店街

出所）分析結果をもとに筆者作成。

4-2. EPODE アプローチを用いた中央組織の推進戦略の分析結果

1) 政治的コミットメント（Political commitment）

以下では、中央組織が推進する大規模コミュニティ型プロジェクトにおける4つの評価視点から分析した（表 5-10）。その一つが、政治的コミットメントである。一つの特徴が、スローフード日本を除いた4団体は、関連省庁からのフォーマルな後援を得ることができていることであり、これにより、社会的信用の獲得や味覚教育プロジェクトのさらなる推進が見込まれる。また、もう一つの特徴は、中央組織が地方自治体との協定関係を結ぶことにあるが、実際、スローフードインターナショナルはイタリア・トリノ市と隔年の食農イベント Terra Madre 開催のための協定を、スローフード日本は食を中心とした町づくりのため神戸市と協定を結んでいた（神戸市、2016）。

2) 資源（Resources）

民間の食品企業から資金援助を得ることは、効率的な推進における成功要因の一つである。日仏の「味覚の一週間」事務局は、組織の活動資金の多くを民間企業から獲得していた。こうした提携関係（PPP：Public-private partnerships）はプロジェクトの継続性のために有効だが、一方で、プロジェクトの教育的性質を減じないように構築されなければならない。これを防ぐため、EPODE アプローチでは、前もって資金提供先に対して教育内容には干渉しないことを確認することを推奨しているが、それは同時に、民間企業の参画インセンティブを下げるリスクもある。ヘルスプロモーションにおけるこうした PPP の正負の可能性については近年も議論があるところであり（Buse & Waxman, 2001）、食育の推進においてもさらなる研究が求められる。

第二に、各国でのコミットメントレベルには差はあるが、専門（間）職業組織からの資金援助も継続要因の一つであることが示された。年間 4000 以上の授業が実施されるフランスの「味覚の一週間」は、全国家畜食肉職業間組織（Interbev）などいくつかの専門（間）職業組織から、20 年間にわたって経済的援助をうけている。さらに、本研究で分析した上記プロジェクトには直接関連しないが、「Scuola e Cibo（学校と食）」といったイタリアにおける全国レベルの食育プロジェクトも、イタリア食品産業連合や農業生産者連合（COPAGRI）といった職業専門（間）組織によって資金的に援助されている。確かに各国におけるフードシステムの違いは考慮されるべきだが、こうした仏伊における、大規模な食農関連中間組織が食育推進に担う役割は日本にとっても示唆的である。

3) 補助サービス (Support services)

コミュニティにおけるプロジェクトを促進するうえで、中央組織に望まれるいくつかの効果的な援助サービスが明らかになった。一つは、効果的な情報交換プラットフォームの構築である。例えば、ANEGJ やスローフードインターナショナルでは、定期的にシンポジウムや対話の機会を設け、地域組織のリーダーが専門知識など交換しエンパワーしあうような体制を構築している。もう一つは、教育者の養成プログラムの開発・運営である。例えば、ANEGJ では、プログラム履修者を地域プロジェクト運営者として任命することで、新たな実践コミュニティ開拓を行いながらフランス国内 20 レジオン（地域圏）までその実践の射程を拡大してきた（養成プログラムの詳細については、後述）。

4) エビデンス (Evidence)

ANEGJ は、そもそも全国的な味覚教育プロジェクト EduSens などに関与してきた地域組織によって構成された組織であり、その他の中央組織と比較して多くの教育効果に関する研究成果（Gaiganire et al., 2011 ; Reverdy et al., 2010）を蓄積してきた。その他の中央組織のエビデンスに関わる戦略は、自らの活動の規模（参加人数、実践数など）を評価するにとどまっていた。しかし、インタビュー調査から明らかになったのは、これら全ての推進主体において、教育効果に対する研究の必要性が認識されている一方で、そのための専門性や資金の欠如が阻害要因としてあることであった。また、ANEGJ や日仏の「味覚の一週間」事務局では、現在、地域プロジェクト運営者の活動内容を詳細に把握すらできていないことも明らかになった。

したがって、第一にとられるべき措置は、少なくとも自らの活動に対する基本的なモニタリングや評価の仕組みを構築することである。より具体的には、中央組織としての機能を高めて、地方自治体の保健所や学校と連携しながらデータを集めること、（先述したような）情報プラットフォームを用いて地域プロジェクト運営者へのインタビュー調査を行うこと、プロジェクトの計画段階において関連学術機関へ技術的アドバイスを求めることなどがあげられる。EPODE アプローチにおいて強調されるように、第一の「政治的コミットメント」との関連においても、政治家を動機づけるような「目に見える（tangible）」結果をうむ点で、中央組織はエビデンスの価値を改めて認識する必要がある。

表 5-10 味覚教育の推進における中央組織の効果的な戦略

推進主体	政治的 コミットメント	資源	補助サービス	エビデンス
「味覚の一週間」仏事務局	農業省のフォーマルな後援	専門職業組織の協賛（Interveb など） 食品企業の協賛	プレス・リレーション 提携マネジメント	十分でない
子どものための味覚教育全国協会	農業省のフォーマルな後援	レジオン（Il de France 地域）の競争的資金	プレス・リレーション 情報プラットフォーム 養成プログラム	多くの教育効果の研究
スローフードインターナショナル	農業省・外務省のフォーマルな後援 欧州連合の後援 地方自治体との提携	関連省庁や地方自治体の協賛（独自の財団へ）	プレス・リレーション 情報プラットフォーム	十分でない
「味覚の一週間」日本事務局	農業省・文部省・厚生省のフォーマルな後援	食品企業の協賛	プレス・リレーション 提携マネジメント 養成プログラム	少数の教育効果の研究

出所) 筆者作成。

註 1) スローフード日本は、その活動が学校教育に直接に関係せず養成プログラムをもたないため、ここでの分析対象からは除かれた。

4-3. 教育者養成プログラムの分析結果

ANEGJ、Eveil'O'Goût およびフードコンシャスネス研究所が開発した養成プログラムにおいては、人々が問題や新しい解決策を同定し批判的に考えられるよう動機付け、コミュニティ集団が自らの課題について議論できるプロセスを生み出せるような「教育者」を養成することを目的としていた。こうした、コミュニティ・キャパシティを向上させるような「リーダーシップ」を開発するという焦点は、先述したコミュニティ組織化の近年の議論の流れとも一致している（Minkler, 2005）。この点は、教師、栄養教諭、養護教諭などとの連携の確保が大きな課題の一つである、日本の食育推進においても示唆的である。もう一つの特徴として、養成プログラム後のフォローアップ支援がある。Eveil'O'Goût ならびにイタリア味覚教育センターでは、プログラム参加者が自らの職場で味覚教育を実践・計画できるよう、資金調達や教育の方法論的側面に関するアドバイスを引き続き与えていた。対照的に、日本のケースでは、プログラム終了後に資格を授与し実践に関連する情報を一方向に共有するのみにとどまっていた。

表 5-11 教育者養成プログラムの分析結果

推進主体	調査方法	対象	期間	内容	その後
Eveil'O'Gout	参与観察	教師中心 (有料)	2 日	1 日目：味の講義とテイスティング。 2 日目：地元の小学校または児童施設にて味覚教育実践の観察、または、受講者同士でのロールプレイング。	味覚教育の実施が義務化。活動後、結果報告。
日本味育協会	参与観察	一般 (有料)	2 日	1 日目：味の講義とテイスティング。 2 日目：食材の品質や食の生産現場の学習、地元卸売市場の見学や仲買人へのヒアリング。	独自の認定資格が授与。
フードコンシャスネス研究所	参与観察	一般 (有料)	2 日	1・2 日目：味の講義とテイスティング。	独自の認定資格が授与。
イタリア味覚教育センター	文献調査	教師中心 (無料)	2 日	1・2 日目：味の講義とテイスティング。	受講者は実施の企画立案を行い、推進主体に提出。
ANEGJ	文献調査	一般 (有料)	2 日	味のメカニズムの基本や味覚教育メソッドの基礎を学ぶコース、実際のファシリテーション能力を磨くコース、0-6 歳児に特化した全 3 種類のコース（各 2 日間）（ANEGJ の HP）。	独自の認定資格が授与。
「味覚の一週間」 日本事務局	文献調査	シェフ中心 (無料)	半日	「ルソン・ドゥ・グ」ガイドラインの説明。	受講者は「味覚の一週間」での授業実施。

出所) 筆者作成。

第4節 結論

第1章では、食育研究における主題の一つとして「推進体制研究」があることを確認したが、そこでは、食育実践を一過性に終わらせないための、有効な継続要因を特定する必要性が示されていた。そこで本研究では、公衆衛生学分野のヘルスプロモーション理論を用いて、日仏伊における味覚教育の推進体制の実態の比較分析を通して、味覚教育ひいては食育一般のさらなる推進にむけた有効戦略の解明を課題とした。本研究の方法と成果は、以下のように整理できるだろう。

第一課題として「教育モデル」を分析し、3カ国において少なくとも計7つの味覚教育ヴァリエントがあることが明らかになった⁹²。それらは、教育目的別には、児童の能力や福祉の拡大を主に指向するものと、食の楽しみを発見することに力点をおくものに区別された。また、教育対象別には、主に児童を対象にするものと、現状、児童ではなく成人を主に対象としているものに区別された⁹³。こうした分類作業は、それでもやはり、（これまで指摘してきた）食育概念の曖昧性とその結果として教育モデル間の混同が生じるリスクを考慮すると、各推進主体が自らの教育モデルの特異性を強調できるとともに、効果的な推進のため必要な教育内容の「標準化」をはかるうえでも有用である。

第二課題として「公教育」を分析し、食育そして（その一種としての）味覚教育の公共政策的・制度的位置付けを明らかにした。日本では、食育は、食育基本法とそれに従って改定された学校給食法や指導要領によって規定されている一方、フランスでは、より広範な法的的位置付け（PNNS、PNSA、ヴァンサン＝ペイヨン法、LAAF）がなされており、またイタリアでは、そうした法規的位置付けはないが、政府主導の食育ガイドラインは作成されていた。続いて利用可能な資料をもとに、学校教育における味覚教育の実践自体についても分析した。いずれの国においても「分野横断的な」実施が強く推奨されていたが、実際の実践度は各学校に任されている。日本では、味覚教育の実施は「教科限定的」（主に家庭科）であったのに対し、フランスではより「分野横断的」（世界の発見、理科など）であった。確かに日本では特定の教科（家庭科など）でのみ食育は実践されるべきという考えが根強くあるが、こうし

⁹² 第2章の結果との共通点および相違点については、本章第3節の註における議論を参照されたい。

⁹³ こうした分類は、ヘルスプロモーション理論の枠組みにおいて教育モデルを「制度」として捉えることで可能になった。しかし、本研究では、各教育モデルのより詳細な目的・内容・方法については分析されておらず、今後の研究でなされるべきであろう（この課題に取り組んだのが第2章であった）。

た国際的なパースペクティブは、そうした教科的制約から一步踏み出し、より「分野横断的」な食育のあり方を考えていく点で示唆的である⁹⁴。

第三課題の「組織構造」については、推進体制に影響を与えるいくつかの要因（組織サイズ、活動内容、専門性など）を明らかにした。そのうちの組織機能については、地域・独立組織とそれらを統括する中央組織の2タイプがあった。また、これらの推進主体は、活動内容別でも分類でき、公教育内で味覚教育の実践につなげている推進主体が多かった。推進主体と学校との連携は確かに有効であるが⁹⁵、いずれの国の地方・独立組織においても、そうした連携を体系的に展開していくだけの組織サイズや専門性は不十分であることも明らかになった。こうした推進主体と学校との連携を固める一つの方法は、地方組織を統括する中央組織からの組織的サポートであろう。

そうした点は、第四課題「推進戦略」の分析によって部分的に対処された。第一に、コミュニティ組織化理論を用いて、地域組織が展開するプロジェクトを分析し、そこからいくつかの有効戦略を特定した。そうした戦略の一つが「戦略的に設計された対話」であり、これは、課題（しばしば児童の食生活問題）に対する保護者の「重大な自覚」を促し、食育活動への「参画」を動機づける。これを実現していたのがイタリアの事例であり、児童の食生活に関するアンケート調査の共有や、保護者の専門性開発プログラムなどを「戦略的に」取り込んだ対話を組織していた。もう一つは「エンパワメント」であり、これはプロジェクトの関係者（個人）のみならず、「コミュニティの社会構造」それ自体にも関わる。再びイタリアの事例では、学校菜園の開設や給食システムの改善によって、後者のタイプのエンパワメントを実現し、効果的なコミュニティ組織化を行っていた。

続いて、EPODEアプローチを用いて、中央組織における効果的な戦略を同定した。こうした戦略には、地域組織のためのコミュニティアクターとの提携マネジメント、適切なPPPの下での民間企業からの資金調達、食農関連の中間組織（専門職業〔間〕組織など）からの資金調達、地域組織間でのスキルシェアをはかるような情報プラットフォームの構築、それらの活動に関する基本的データ（エビデンス）の収集、フォローアップ支援を追加した教育者養成プログラムの運営などが含まれる。

⁹⁴ そうした可能性を探究する作業の一つとして、例えば日仏における既存のカリキュラムにおいて食に関連する「標準化された」教育内容を調査することが必要であろう。このような問題意識から、その後フランスの初等教育における食育の実施状態の解明を試みたが（2017年12月-2018年4月フランス研究滞在時）、フランスでは、日本のような統一教科書は使用されておらず、学校ごとに教科書が異なるため、即座には確固たる知見を得ることができず、本博士論文には収録できなかった。

⁹⁵ 食育に特化した推進主体からの方法論的支援は、すでに日常業務で多忙な学校職員にとって有用であると同時に、推進主体は、学校でのさらなる実践機会を得ることができる。

こうした研究のもう一つの意義として、これまで国内の食育推進において注目されずにいた「隠れた」アクターの役割を明らかにしたことがある。その一つが、食農セクターにおける中間組織（専門職業〔間〕組織など）であり、日本では自らの利益を守るだけの組織とみなされがちだが、仏伊においては、食育に対して高度なコミットメントを行っていた⁹⁶。こうした中間組織の食育への参画要因を明らかにし、そうした要因が日本の中間組織にどの程度適用されるかを探究することが望まれよう⁹⁷。

最後に、味覚教育は、国内ではしばしば「一つの教育モデル」として評価されがちであるが、実際には、複数のヴァリエントと組織構造の異なる複数の推進主体によって構成されている。さらに、こうしたヴァリエントの推進主体間では差異化しあってばかりで、組織構造力は弱いまま、それぞれがアトム化されており、現在における味覚教育の推進はいわば「分裂」の方向にあるともいえる。しかし、日本への味覚教育導入から約20年経った今必要とされているのは「収束」の方向性であり、それには、これらの競合するヴァリエントに共通する教育内容の標準化や、各推進主体間をつなぐ「協働」体制の確立が求められている。こうした収束化をねらう方向性は、味覚教育のみならず、食育一般のさらなる推進にも不可欠であろう。

最後にふれた、教育内容の「標準化」の第一歩となる作業は、すでに第2章の教科書分析で行われていたが、そこでは特定された教育目的・内容・方法の「意味」を明確にすることが必要とされていた。そのため次章以降では、フランスにおける味覚教育のキー概念とされた「ガストロノミ」の内実を分析し、味覚教育との関連性を探究していく。味覚教育の教育的意味を明確化していくこうした作業は、本章で述べた「協働」に基づく体制の確立にも寄与しうるものであろう。

⁹⁶新山・上田（2017）の論文でも一部、フランスの専門職業（間）組織の食育へのコミットメントについて明らかにした。例えば、全国野菜・果物小売組合連合（Intefel）では、専門職員20人（栄養士含む）と外部の栄養士60人を組織し、学校での青果物に関する食育に取り組んでいる。ブランドイメージではなく専門職や製品に対する知識を組織内部から改善し、それを市民に説明することが「義務」と語っていた。

⁹⁷ そのほか、第四課題の方法論的利点についていえば、2つのレベルの組織に異なるヘルスプロモーション理論を用いたことで、より組織のニーズにあった戦略を同定することができたと考える。地域組織についての戦略は、コミュニティ構成員をいかに組織化するかという視点であり、中央組織については地方組織をいかに動員するかという視点であった。これまで推進主体の「主体性」に過度に依拠しがちであった国内の食育推進体制を考慮すると、こうした具体的な戦略の特定には少なくない価値があるはずである。

第5章

日本の和食とフランスのガストロノミの定義をめぐる問題の所在 —UNESCO 無形文化遺産登録内容とセーフガード方策の比較分析を通して—

第1節 問題背景と本章の課題

第2章（教科書分析）で、味覚教育の中で目指されるべき主体像をより深く理解するためには、フランスのピュイゼ・メソッドの「ガストロノミ」、日本の味わいメソッドの「東洋的自然観」「日本人の心」などの概念が、一体何を意味するのかを明らかにすることが必要であるとした。そうした問題認識にもとづき、同章では、近年 UNESCO 無形文化遺産として登録されたフランスの「ガストロノミ」と日本の「和食」の定義を素材として、その内実の解明をねらう。

1. 定義とプロセスの問題

近年、各国が次々と「食遺産化（food heritisation）」プロジェクト—食文化の UNESCO 無形文化遺産登録——に乗り出している。これは、グローバリゼーションの中でその文化的多様性が脅かされている、慣習・知識・技術に対して、「無形文化遺産」という正当な位置づけを与えることで、そのセーフガード（意識啓蒙、教育など）の実施を根拠づける国際的な枠組みである（UNESCO, 2003）。現在すでに10つ以上の食遺産が登録され、最近の議論においては、食遺産化の動きについての包括的なリフレクションが必要とされている⁹⁸。こうした国際的動向にもかかわらず、日本国内では、2013年に登録された「和食；日本人の伝統的な食文化—正月を例として」（以下「和食」）への本格的なリフレクションは未だ行われていない。

そこで本研究では、和食に関する今後のリフレクションのための基礎材料となるよう、食遺産化に関わる研究者の関心を特に集めてきた2010年登録の「フランス人の美食術」（以下「ガストロノミ」）を比較対象としながら、「和食」の定義とそのセーフガード方策の内実を分析し、そこでの問題の所在を明らかにしたい。ここで「ガストロノミ」を比較対象として設定した理由として、多くの食文化遺産は「ノン・ナショナル」（地中海料理など）規模ないし「生産品ベース」（トルコ珈琲、ベルギービールづくりなど）の食実践であるのに対して、日本の「和食」は「ナショナル」な規模の「包括的な」食実践

⁹⁸例えば、ヨーロッパ食文化歴史研究所（IEHCA）主催の2018年度国際会議のテーマは、過去の食遺産化の課題・プロセス・今後の展開についてのリフレクションである。

を指す点で特徴的であり、唯一「ガストロノミ」と「メキシコ料理」のみがその特徴を共有している。しかし、「メキシコ」料理の遺産化に関する研究は、「和食」や「ガストロノミ」のそれほど厚くない。したがって、こうした食実践の射程の共通性と蓄積した学術的議論があること⁹⁹を理由に、「ガストロノミ」を「和食」の比較対象とすることにした。

2. 文献レビューと研究課題の抽出

2-1. 定義とその決定プロセスにおける課題

おそらく上記でみた無形文化遺産登録の趣旨が十分に理解されていなかったためか、日本とフランスの両国において、それらの定義内容の決定プロセスにおいて混乱が生じていた。

1) 揺れる「和食」の定義—懐石から和食へ

当初、「日本食文化の世界無形文化遺産に向けた検討会」（以下、登録前検討会）では、京都の料理人の発議にもとづき、その登録対象を「会席料理を中心とした日本料理」として議論が開始された。しかし、韓国が申請した「宮廷料理」が UNESCO によって登録見送りになったことを受け、同検討会は、その登録対象をより庶民的で日常的な食文化、すなわち「和食」へと変更することとなった。

しかし、チフェエルトカ・安原（2016）は、こうした方針転換後にまとめられた「和食」の最終定義（UNESCO, 2013）が「史実の改変」を招いていると指摘する。つまり、そこでは、全国レベルでの日常的な米の消費、一汁三菜、器や調度品・花や葉でのかざりつけが、「和食」の定義にあるようにあたかも「伝統的」なものとなみなされている。しかし、実際に、庶民がこうした食実践ができるようになったのは、早くても高度経済成長以後である。そして実際、チフェエルトカ・安原（2016）の指摘よりもっと以前からも、高度成長期以前の日本の米食型の食生活については、その栄養上の貧弱さや単調性などが指摘されてきたところである（中山、1960 など）。

したがって、こうした史実の改変は、会席料理の定義を引きずったことに加えて、庶民の食生活の歴史の変遷が十分に認識されていなかったために生じたともいえよう。他にも、藤原（2016）は、「和

⁹⁹ フランスにおける食遺産化に関する学術的議論は、料理芸術全国評議会（CNAC）が地域料理を食遺産として制度的に登録し、そのインベントリの作成を目指した 1990 年代に開始された。実際、こうした食遺産の発想は、1920 年代における Austin de Croze の先駆的業績『フランス地方の美食財宝（Le Trésor gastronomique de France）』や、1930 年代における Cumonsky のフランス地域料理インベントリーにあるとされ、これらが、1990 年代からの食遺産化の動きにつながっているとされている（Poulain, 2012）。

食」を構成する4つの特徴は、特段、和食にのみあてはまるものではなく、むしろ、和食は他国との相互関係的なプロセスで発展してきたという史実が忘却されていることを指摘する。安井（2018）は、先行研究に基づき、こうした国家主導の「和食」の制度化には、性別役割分業・家父長制、非日本食（アイヌ食など）・非日本人の差別・排除といったイデオロギー的性質をはらんでいると指摘する。

2) 揺れる「ガストロノミ」の定義—ハイ・ガストロノミからフランス人の美食術へ

フランスでも、定義に関する論争は絶えない。同遺産化プロジェクトは、食文化研究への認知向上をねらうヨーロッパ食文化研究所（IEHCA）の発議によって開始された。当初、こうしたプロジェクト開始者は、自国の食文化の卓越性を世界に示したい政策的意図の下で、エリート的な「ハイ・ガストロノミ」を登録する方向性で議論を進めていた。しかし、Tomatore（2012）が指摘しているように庶民の社会慣習であることを求める UNESCO のリクエストに対応する形で、そうしたエリート性を除去した「フランス人の美食術（Gastronomic Meal of the French）」にその登録内容が変更されたのであった。

しかし、Csargo（2016）は、UNESCO のリクエストに従って、その定義から、生産物や生産者の記載を除かざるをえなかった結果、登録後のセーフガード方策の中で、それらを保護する経済活動の根拠づけができなくなったことを批判している。また、Naulin（2012）は、ここでの「ガストロノミ」は、庶民の食慣習の登録を求める UNESCO の意図と、必ずしもそうとは捉えていなかったフランス国内のプロジェクト開始者の意図が絡み合ってきた、「妥協の人工物（artefact of the compromise）」であり、純粋な科学的議論の成果でもなく、十分な社会的合意の結果でもないとは指摘する。

3) UNESCO の最終定義の分析の必要性

このように、食文化遺産の定義をめぐる先行研究では、その「登録前」の定義プロセスが主に問題視されており、UNESCO によって認可された「登録後」の最終定義とその後のセーフガードにおけるその制度的意義については見逃されてきたといえよう。しかし、諸々の問題を抱えながらも、フォーマルな定義として国際社会に発信されるのは、後者の UNESCO による最終定義であり、またこれが、セーフガード方策の対象かつ（UNESCO 内部の評価委員会による）国際的評価の対象にもなる。そこで本研究では、上記で一部みられたようなイデオロギー視点からの分析ではなく、UNESCO 最終定義の内容—その構成概念と相互関係性の構造—を明らかにすることを主眼においた分析を行う。

2-2. セーフガード方策の課題と分析の必要性

筆者が把握するかぎりでは、日仏両国において、登録後のセーフガード方策を主題にした研究はほとんどない。両国のセーフガード方策の多く¹⁰⁰は、UNESCO 登録以前から実施されており本登録において新たに「リサイクル」された取り組みでしかなく、唯一、同遺産化プロジェクトで新たに固有のものとして提示され、かつ、進捗の程度が大きい方策は、そのうち意識啓蒙（awareness-raising）方策のみである。日本では、「『和食』の保護・継承推進検討会」（以下、登録後検討会とする）が設立され、出版物発行やシンポジウム開催など諸々の意識啓蒙策を進めている。一方、フランスは、4都市（ディジョン、リヨン、パリ・ランジス、トゥール）を拠点として¹⁰¹、各都市の市民の中でガストロノミを価値づけていくことを目的とした全国レベルの「美食都市計画（Cité de la Gastronomie）」（以下、シテ計画）が開始された。

そうした両国の意識啓蒙策に共通しているのが、食遺産を「再定義」していく動きである。日本の登録後検討会はそもそも、和食における保護・継承の範囲を決定するという目的で発足しており、「何が和食で、何が和食でないのか」という定義まで大きく踏み込む議論がされている。フランスのシテ計画は、4都市において、それぞれ市民や地域のニーズをくみながら、それぞれの「ガストロノミーズ（gastronomies）」を概念化していくものであり、事実上、再定義の動きとみなすことができる。

こうした両国における、再定義の動きは、セーフガード方策における第一フェーズと位置づけることができ、その行方が注目される。その際、登録前の定義に関する手続きの不十分さが指摘されていることから、再定義の動きについては、その「内容」とならんで「プロセス（手続き）」についても注視していく必要がある。そして、セーフガード方策の意思決定者において、同遺産が庶民の慣習であることがどの程度考慮され、庶民の認識や意見をいかに反映しようとしているのかについても留意したい。

¹⁰⁰ UNESCO 登録ファイルの第三セクション（UNESCO, 2010 ; 2013）には、両国におけるセーフガード方策の概観が示されている。和食については、食育、意識啓蒙、地域食材の継承支援（地理的保護法など）、モニタリング機関の設立という4つの施策が提示される。ガストロノミについては、食育、資料・研究開発、意識啓蒙（とりわけシテ計画）、モニタリング機関、国際協力の5つが提示されている。

¹⁰¹ 各都市は特定のテーマをもつとして選出された。ディジョンはワイン文化であり、パリ・ランジスは市場と都市であり、リyonは栄養・健康・料理芸術であり、トゥールは食の人文社会科学である（Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2016）。2017年2月時点では、ディジョン市の計画が最も進捗していたため、本研究の分析対象とした。パリ・ランジスおよびトゥールについては、第6章における予備インタビュー調査の中で扱った。

この後者の視点は、UNESCO 登録が当該コミュニティにおいて「上から」ではなく「下から」のアプローチによって進められなければならないという趣旨とも一致するものである。

3. 研究課題

以上、無形文化遺産の定義に関する決定プロセス、そしてそのセーフガード方策における課題がおおよそ日仏に共通していることを確認してきた。そこで本研究は、日仏比較視点から、両遺産の最終登録定義およびセーフガード方策を分析し、そこでの問題の所在を明確にすることを目的とする。この目的を達成するため、第一に、UNESCO の最終定義における「和食」と「ガストロノミ」¹⁰²概念の中身（構成要素とその関係性の構造）を明らかにする。日仏比較によりその内容の共通性および相違点を抽出することを通して、定義内容に関する論点を明確にする。また、定義の内容説明は必ずしも端的ではなく、そこに何が含意されているかを明確化するための「解析的」作業が一部必要となる。結論の先取りになるが、とりわけ和食の定義については、最終定義の内容は、チフェエルトカ・安原（2016）らが指摘する内容とは異なることが明らかになり、ここに第一分析を行う意義が見出せる。

第二に、両国におけるセーフガード方策とその進捗実態を分析する。分析の対象は、UNESCO 登録文書に記載されたセーフガード方策のなかでも、同遺産化プロジェクトに固有の方策である意識啓蒙策（日本は登録後検討会での議論とその成果、フランスではシテ計画）に限定する。その際、上での課題に対応する、再定義の動きの「内実」およびその「手続き」を分析の焦点とする。なお、こうした意識啓蒙策は現在進行形であり、調査実施時においては、まだ始められたばかりの初期の段階である。そのため本研究では、セーフガード方策全体の方向付けや、両遺産の新たな定義を提唱することまでは直接の課題としていない。しかしそれでも、「登録前」の定義やその決定プロセスに着目していた従来の研究とは異なり、本研究では、UNESCO の最終定義と「登録後」の動向を分析対象とすることによって、同遺産の継承・保護に奮闘する関係者の実態に即した、より現実的な課題抽出を行うことを目指す。

¹⁰²プロジェクト開始者（IEHCA など）は「フランス人の美食術」と一般的用法におけるガストロノミとを区別するが、こうした差異は一般のフランス市民にはほとんど認識されておらず、もちろん後者がより一般的に用いられる。したがって、本論文においては以下、UNESCO 登録された「フランス人の美食術」を「ガストロノミ」と言い換えて分析している。またこれにより、「フランス人の美食術」を扱う第一分析と、一般的用法におけるガストロノミを扱う第二分析の内容を結びつけることができる。

第2節 分析枠組みと手法

1. 最終定義の分析

ここでは、UNESCO に最終的に登録された「和食」および「ガストロノミ」の内容分析を行う。最終的に UNESCO に認可された登録文書（UNESCO, 2010 ; 2013）を分析データとする。「和食」については、同文書内第1節（要約を含む「エレメントの同定と定義」）全体を、「ガストロノミ」については同文書内「エレメントの要約」および第1節（「エレメントの同定と定義」）全体を分析対象とした。

テキストを扱う質的分析には、様々な体系化された手法（グランデッド・セオリーなど）が開発され、それらの多くは定量的な指向性をもつものであった。本研究で扱う文書の性質（定量的解析が有効な経年にわたる複数の文書ではなく単一の文書、UNESCO に規定される記載事項の存在など）を考慮すると、こうした標準的な分析方法を単に応用することは効果的とはいえない。したがって、シンプルな手順であるが、定義の構成概念とそれらの相互関係を維持し明確にできるような手順に従う手法を用いることとした。結果的に、この手法は、分析ユニットの選択や、そのグループ化やラベル付けを行う点で、（分析ユニット数の算出は行わなかったが）ベレルソン（1952=1957）の古典的な内容分析や舟島（2007）によるその応用方式に近いものであった。この分析では、テキスト中の「顕示的内容（manifest content）」のみが対象とされ、（テキストの作り手の隠れた意図など）暗示的内容については対象としない。分析の客観性や妥当性の確保のため、分析結果は2人の分析者により各段階で議論・確認された。

1) エレメント（「和食」および「ガストロノミ」の定義を指す）を直接的に説明する単文（主部と述部の1セット）を記録単位として抽出した。記録単位を含む1項（文書中）を文脈単位（記録単位の意味を理解するために必要な最小限の単位）とした。ここでいう「直接」とは、エレメントそれ自体（Washoku, the gastronomic meal, the element, it [the element]）を主語として含むものであり、したがって、その述部（一般動詞または be 動詞）はエレメントの内容を説明するものである。ここで抽出された単位をメイン・ユニットとした。

2) 類似した内容をもつメイン・ユニットをグルーピングし、いくつかのカテゴリーをつくる。

これらのカテゴリーはエレメントの構成概念にあたり、各カテゴリーに含まれるユニットの意味を説明する「概念的」名前をつけた。上記の抽出・グループ化作業は、直接的説明部分を優先的に抽出するので、テキストの中心的な文脈を維持しそれを読み取る点で有効である。

- 3) しかし、上記の手順では、要素を間接的に説明する単文や語句を抽出できていない。こうした「間接的」単文や語句とは、上記の手順で抽出されていないがメイン・ユニットの述部をさらに修飾するような単文や語句であり、以下のシグナルを含むものである。メイン・ユニットに続く関係代名詞 (*that, which* など)、前置詞 (*for, among* など) の後の説明、メイン・ユニットを主語とする文章の述部、メイン・ユニットを指示語 (*Its* など) で受けた文章、それらの理由・結果を示す語句 (*Since, thus* など) である。こうした単文や語句は記録単位として抽出され、それらをサブ・ユニットとした。
- 4) ここで抽出されたサブ・ユニットはその内容にしたがって、該当するカテゴリーに帰属させ、必要であれば新しいカテゴリーの作成や再編成を行った。ここまでに抽出されたメイン・ユニットとサブ・ユニットをあわせて「第一ユニット」とした。その意味内容にしたがって、2つ以上のカテゴリーに帰属させられたユニットも存在した。
- 5) 上記までの作業によって、ほとんどの重要なユニット（記録単位）は抽出されるが、それでもなお、その文法上の形態によりエレメントを修飾するが抽出されていない単文や語句も存在する。そこで、こうした単文や語句を「第二ユニット」として抽出した。この手順は、上述の手順と異なり、分析者により一定の解釈を必要とするものである¹⁰³。そのため、分析結果部分でその解釈プロセスについては示した。
- 6) 同定されたカテゴリーとその内容の一覧を表 6-1 に示した。ここで同定されたカテゴリーは各エレメントの「構成概念」とみなされる。各概念（カテゴリー）の意味とその相互関係は和食とガストロノミの比較視点で分析された。

¹⁰³ とりわけ、和食の意味内容は、こうした解釈的手順なしには十分に読み取ることはできない。

2. セーフガード方策の分析

続いて、両国におけるセーフガード方策の分析を行う。先述したように、分析の対象は、意識啓蒙策に限定し、そこで食遺産に再定義に関する内実と（とりわけ市民の意見の反映に関する）手続きの2点に着目する。日本については、登録後検討会が中心的に意識啓蒙策を担っているので、同検討会の取り組みを対象とし、同検討会の議事録とその成果物を分析データとする。フランスについては、シテ計画をとりあげ、そのうちディジョン市の事例を分析対象とした。ディジョン市におけるシテ計画の関係者への半構造化インタビュー調査結果（n=4）およびシテ計画の関連文献（パンフレットなど）を分析データとした。半構造化インタビューは以下の質問項目から構成された。

- 1) あなたにとって、ガストロノミはいかに定義されるものか。
- 2) シテ計画においてどのような活動内容を計画しているか。
- 3) シテ計画にどのように関与しているか。

第一質問の分析方法は、第一分析（定義内容）と同様に、インタビュー回答文をプロトコルデータとし、ガストロノミの定義に関わる単文や語句をユニットとして抽出し、共通性のあるものをグルーピングし、その特徴を表すカテゴリー名（コード）を付す。各プロセスにおいて、2人の分析者で確認し、分析結果の妥当性を確認した。この分析結果はまた、第一分析における「ガストロノミ」の内容と比較検討した。第二および第三質問への回答は、シテ計画の内実とその意思決定プロセスに関わる回答内容をとらえるためのデータであるが、本論文においては、上記のようなコーディング分析は行わない。上記のディジョン市における半構造化インタビュー調査は、2017年2月に行われた。

第3節 分析結果および考察

1. 最終定義の分析結果

定義内容の分析の結果、「和食」と「ガストロノミ」の定義は、それぞれ合計8つのカテゴリー（概念）から構成されることが明らかになった。そのうち7つはカテゴリー名がおよそ共通するものであり、残り1つは異なるカテゴリーであった（表 6-1）。カテゴリー名が共通することは、必ずしもその内容が共通であることを意味しない。そこで、以下では、各カテゴリーの内容を相互に比較し、記載されている意味内容を分析した。続いて、分析結果に基づき、両定義の内容の全体構造を示す概念図を作成し、図 6-1 および図 6-2 に示した。

1-1. 社会慣習 (social practice)

「和食」および「ガストロノミ」は、いずれも「社会慣習」であると説明されていた。これは両定義の第一文に記載されており、他の構成概念よりも重要な位置にあることが示唆される。これらの社会慣習はその実践機会が特定され、かつ、歴史的に伝承されてきたものであることが共通していた。他方、社会慣習の意味内容および説明の方法には大きな差異がみられた。

「ガストロノミ」は、1) 意味 (meanings)、2) 様式 (rituals) の2つの内容で構成されていた。1) では、味覚の喜びの共有、一体感、他者への配慮などの意味、および農的世界への愛着、良い食材への注意などの価値が、2) では、レシピの参照、ペアリング、食事コースの順序や構造、食卓での会話などの特定の儀式が明示されていた。これは、特別な料理ではなく「良く食べるという共有されたビジョン (a shared vision of eating well)」として説明されるように、共有や配慮や会話といった、自己と他者とのインタラクションが重視されていることに特徴があった。対照的に、「和食」の社会慣習側面は明白に説明されておらず、「技術・知識・慣習・伝統の包括的セットを基礎とした…」という概論的説明がされるのみであった。「第二ユニット」を抽出してはじめて、家庭料理における正しい調味、出汁や発酵調味料についての知識・技術、乾燥や漬物などの保存技術といった「知識や技術」の側面が具体化された。それでもやはり、和食の社会的慣習としての性質の内実は明白でなく、これは後述するようなセーフガード方策における問題にもつながっている。

1-2. 社会的紐帯・社会統合 (social ties and integration)

両定義とも、家族やコミュニティ構成員の社会的結合を強め、世代・文化の差を超えた対話や交流を促し、人間性の尊重につながる点が共通していた。しかし、そうした社会的結合がもたらされるプロセスについては、異なるニュアンスがうかがえた。「ガストロノミ」における社会統合とは、(食事そのものではない) 社会慣習、または、そこでのコンヴィヴィアリティ (共有する楽しみ) という価値の共有によって生じると説明される。一方、「和食」における社会統合とは、「伝統的で栄養バランスのとれた食事」や「酒の供される食事」を通してという説明にみられるように、主に「食事 (meal)」または「料理 (dish)」の共有を通じて生じると説明される。ここでいう「食事の共有」とは、共有するという「行為」それ自体というよりも、食事の「物質的」側面が強調されていると読み取ることができ、この点については次にみる「アイデンティティ・所属意識」にも同様である。

1-3. アイデンティティ・所属意識 (identity and belonging)

両定義とも、アイデンティティやコミュニティへの所属意識の再確認を促すという機能が共通していたが、先の「社会結合」と同様に、その機能が発動するプロセスが異なっていた。「ガストロノミ」におけるアイデンティティや所属意識は、社会慣習としての価値や、海外からの視点（それがフランスのアイデンティティの象徴としてみなされること）によって強化されると説明される。一方、「和食」のそれは、先の社会統合と同様に、伝統的でバランスのとれた「食事」といった、やはり物質的な媒体によって強化されると読みとることができる。このように「和食」における「食事」の中心的位置付けについては確認されるが、この食事自体、「文化的、社会的、栄養的に適切な (appropriate) な食事」と説明されるにとどまり、何をもって「適切」とすればよいかについての説明はない。

1-4. 多様性 (diversity)

多様性は、両定義における共通の性質として示されているが、「何が多様であるか」というその内容については相違があった。「和食」は、地域的な多様性に富み、各地域はそれぞれ歴史的・地理的な特異性をもち、それが、地域独自の食材や調理法に転換される—その代表例が正月—と説明される。一方、「ガストロノミ」では、そうした地域的な多様性にとどまらず、世代、社会階級、宗教、思想における多様性があるものとして説明されている。

1-5. 人間と自然の関係性 (human-nature relationship)

両定義とも、人間と自然の良好な関係性を保ち、また、それが持続的社会的創造に貢献しうるものされる点が共通していたが、そのニュアンスは少々異なっていた。「ガストロノミ」では、自然そのものではなく自然が生み出す「生産物」と人間との関係性のバランスであり、自然（ないし環境）は、管理 (management) される対象物として説明される。対して、「和食」においては、自然は尊重 (respect) すべき対象とされている。そうした自然を尊重する精神に基づくことで、自然な地域の食材を使用し、環境負荷を削減し、地球温暖化の軽減にもつながると説明される。ただし、そうした自然の尊重の重要性にもかかわらず、そうした精神に関する習俗的あるいは思想的な背景には触れられていない。

1-6. 伝統・歴史 (traditions and histories)

「伝統的」なものである点が両定義で共通しているが、その伝統や歴史の説明方法は異なっている。

「ガストロノミ」では、18世紀の啓蒙思想およびフランス革命を経て、上級社会の食文化が労働者階級のそれを触発し、様々な階級、世代、思想の差異を超えて伝達されてきたことが説明されている。一方、「和食」では、「伝統的」あるいは「代々継承されてきた」という記述があるのみで、その伝達プロセスや特定の歴史的時間に関する説明はなかった。

1-7. 機会の日常/非日常 (ordinariness and extraordinariness of occasions)

両定義とも、祝い時に実践されるという点が共通する一方、そうした祝いの目的とその非日常性の程度については相違がみられた。「ガストロノミ」は、誕生日や結婚など、個人もしくは集団の人生における大事な時間の祝福のための「祝祭の食事 (festive meal)」と説明され、日常とは異なるレシピが調理されるなど、「非日常的な」社会慣習として明快に示されている。一方、「和食」は、正月のような年中行事に実践するものとされる一方、同時に、「日常の一部 (part of daily life)」の実践とも説明されており、その日常/非日常性において両義的な内容となってしまうている。この曖昧な位置づけが内在する問題については、小括部分で論じる。

1-8. 健康と栄養 (health and nutrition) — 「和食」の特徴的要素

「和食」は、自然ベースで地域の食材を利用し、また出汁や発酵調味料を用いた調理法を採用することにより、栄養的にバランスがとれていることが、重要な性質として説明されている。実際、健康や栄養バランスに関する記述はテキスト中、全部で9箇所あった。こうした「健康性」は、「ガストロノミ」の定義では言及されておらず、「和食」の特徴的要素といえる点で、その根拠については十分に検証されなければならない（小括で詳細を論じる）。

1-9. 食の楽しみ (pleasure of eating) — 「ガストロノミ」の特徴的要素

一方、「ガストロノミ」では、食の楽しみが重要な性質としてあげられ、こうした性質は「和食」の説明にはみられなかった。この楽しみとは、味（美味しさ）、それを他者と共有すること（コンヴィヴィアリティ）、また、良き飲食の芸術によって生じるものと説明されていた。実際、こうした食の楽しみに関する説明は、テキスト中に7箇所あった。

表 6-1 「和食」と「ガストロノミ」の構成概念

Washoku	Gastronomic Meal of the French
C1. Social Practice	
- is social practice (i.1) - based on a comprehensive set of skills, knowledge, practice and traditions related to the production, processing, preparation and consumption of food (i.1) - basic knowledge associated with WASHOKU are seen in New Year's celebrations (i.7) - when Japanese people immerse themselves in their tradition (i.8) - thus reaffirming their identity and continuity (i.9) knowledge and skills (in general) - proper seasoning of home cooking (iii.1); those related to Dashi and fermented seasonings (iv.19); the preservation skills of drying and pickling of natural ingredients (v.8) knowledge, skills and practice (specifically for preparation in New Year's celebration) - welcoming the deities of the incoming year; pounding rice cakes, preparing special meals such as beautifully decorated dishes; using fresh locally available ingredients (i.11) each of which has a symbolic meaning (i.11; i.16) - Transmission of these - from parents or grandparents to their descendants at home (iii.3); oral tradition and practice while sharing mealtime and events together (iii.5); through an apprentice system (iii.16); formal (curriculum) and non-formal (school lunch) education (iii.8; iii.12) [These] are recreated in response to changes of the social environment (iii.19)	- is a customary/homogeneous social practice (SP) (D.1; 1.1; 1.20) - for celebrating important moments in the lives of individuals and groups (D.1) [SP] has flourished in France/ for centuries (D.5) - with which all French people are familiar (D.5) and very attached (1.1) [SP] is constantly changing and being transmitted through the shared history (D.5; 1.76) [SP] is associated/ with a vision of eating well rather than/ with specific dishes (D.7) [SP's] homogeneity in the whole community/ stems/ from: (D.8-13; 1.21-28; 1.30-75) 1) meanings - togetherness, sharing the pleasure of taste, the balance between human beings and the products of nature, consideration of others/conviviality; 2) rites - a) the establishment of an unusual menu (from a repertoire of codified recipes), b) the purchase of good products, c) the pairing of food with wine, d) the respect for the same structure and order, e) the setting of a beautiful table, f) specific actions during consumption (tasting, conversation) [all of which] draws circles of family and friends closer and strengthens social ties (1.24) [SP] carries the values - attachment to the agricultural world, the eating of meals together, elegant manners, conversation, the ideal of happiness for all, the popular model of festive opulence (1.71-76); non-standardization and quality in terms of taste, nutrition and food safety; the outcome of humans' intelligent interaction with the environment (1.85-87)
C2. Social Ties and Integration	
- has important social functions. . . to foster cohesion (i.18) among families and communities (iv.7) including very elderly and handicapped (iv.8) - By sharing traditional/well-balanced meals (ii.20) (often accompanied with Sake) and mealtimes and appreciating nature-gifted ingredients, people strengthen their bonds (iv.11-12; iv.13) - These dishes are shared by the family members, or shared collectively by the community members, ensuring social cohesion (i.4) - Food preparation by community cooperation and mutualism is an example to strengthen the feelings of solidarity and fellowship (iv.8-10) - has laid the foundations for development of social capital (iv.12) such as the spirit of solidarity shared among farmers in the production of WASHOKU ingredients (iv.13) - promotes dialogue in a spirit of mutual respect beyond gender, cultural differences, generations (v.4; 16) - In daily life (i.18)	- draws circles of family and friends closer, and strengthens social ties (D.14; 1.24) - is deeply rooted in the community's way of life (1.51) - is a time of pacification, sharing, inclusion and generosity (1.78) - through the positive value of conviviality (1.78) - is in no way contrary to human rights (1.79) - opens the door to knowledge of others, intercultural dialogue and friendship (1.79) - can contribute to social integration and intergenerational exchange (1.80) - develop ties among generations and cultures around gastronomic meals (1.81) togetherness (D.8-13; 1.21-28); the eating of meals together (1.71-76)

C3. Identity and Belonging	
- has important social functions for the Japanese/ to reaffirm identity (i.18) - In daily life (i.18) - through sharing traditional and well-balanced meals (ii.20) <i>Through sharing culturally, socially and nutritionally appropriate meals that Japanese people consume and that their ancestors enjoyed, [...strengthen belonging]</i> (iv.1) - provides a sense of identity and continuity to the Japanese (iii.21) - their underlying spirit and functions continue to prevail. Thus, [the element...] (iii.20) <i>Japanese people strengthen feelings of belonging</i> (iv.2), <i>reconfirming identity as Japanese</i> (iv.2; 1.9) <i>[symbols of Japanese traditional diet], providing a valuable opportunity to reconfirm Japanese tradition and sense of identity</i> (iv.3)	- constitutes an important reference point/ for identity (D.15) - gives rise to feelings of identity and belonging (D.16; 1.17) [Such feelings] reinforced by foreigners' views of gastronomic meal as marker of French identity (1.18) - Its values strengthen feelings of belonging for participants in the gastronomic meal (1.53)
C4. Diversity	
- are regionally rich in diversity (i.10) - in New Year's celebrations (i.10) - given that each province has its own historical and geographical specificity (i.10)	- is open to the diversity of traditions, food and cuisines (1.28) [which] is the reason for its constant renewal (1.29) [It combines folk and savant traditions, transcends local customs, generations, social class and opinions, and adapts to religious and philosophical beliefs...] Its values take in diversity (1.53)
C5. Human-Nature Relationships	
- is associated with spirit of respect for nature related to the sustainable use of natural resources (i.3) - is (constantly) recreated in response to changes in human relationship with natural and social environment (i.5) - through maximizing the use of natural resources (v.12) - contributes to efforts aimed at reducing global warming (v.14) - the use of locally available ingredients helps to reduce emissions of carbon dioxide. Thus, [the element contributes to efforts...] (v.12) - contributes... to building sustainable society as a component of sustainable development (v.11; v.16) - By sharing mealtime and appreciating nature-gifted ingredients together (iv.11-12) [cultural capital] such as spirit of solidarity among farmers in production of Washoku ingredients (iv.13) <i>The spirit of the element, "respect for nature", encourages the sustainable use of natural resources</i> (v.7)	- the balance between human beings and the products of nature; (D.8-13; 1.21-28) - attachment to the agricultural world, an important part of the French imaginary that explains the attention paid to finding good product (1.71-76) <i>such [local] products symbolize the outcome of humans' intelligent interaction with the environment</i>. (1.85-87) <i>strengthening respect for the harmonious management of the environment, biodiversity and landscapes, as well as reinforcing the social fabric</i> (1.88) <i>[all of which] constitute the building blocks of sustainable development</i>. (1.90)
C6. Tradition and History	
- based on a comprehensive set of skills, knowledge, practice and traditions related to the production, processing, preparation and consumption of food (i.1) - their tradition transmitted from generation to generation (i.8) - given that each province has its own historical and geographical specificity (i.10) - through sharing traditional and well-balanced meals (ii.20) <i>Through sharing culturally, socially and nutritionally appropriate meals that other Japanese people consume and that their ancestors enjoyed, [...strengthen their feeling of belonging]</i> (iv.1)	- reminds the French of their history (D.16; 1.76) - gives them a feeling of continuity (1.77) - refers to the very popular gastronomic tradition (1.14; 1.15) [which] is familiar to all French people (1.15) - long handed down from generation to generation and constantly renewed (1.15; D.5) - combines folk and savant traditions, transcends local customs, generations, social class and opinions (1.51) - adapts to religious and philosophical beliefs (1.53-54) [Its values] take in diversity (1.53) [Its values] strengthen feelings of belonging for participants in the

• <i>symbols of Japanese traditional diet, providing a valuable opportunity to reconfirm Japanese tradition (iv.3)</i>	• <i>gastronomic meal (1.53)</i> • <i>is rooted within the community (1.55)</i> • <i>by means of two processes (1.55-76)</i> 1) Individual transmission: The French are participants in and keepers of this heritage... 2) Transmission in the continuum of history: the high-society meal, transmitted in revolutionary France, inspired working-class practices; the ideal of happiness for all, legacy of eighteenth-century philosophy; and popular model of festive opulence
C7. Ordinarity-Extraordinarity of Occasions	
• <i>has developed as part of daily life and with a connection to annual events (i.4)</i> • <i>[Basic knowledge] are typically seen in New Year's celebrations (i.7; 1.10)</i> • <i>In daily life (i.18)</i> • <i>Food preparation for various events such as rice pounding for New Year's celebration (iv.8-10)</i> • <i>preparing special meals such as <i>beautifully decorated dishes</i> (i.11)</i> • <i>These dishes are served on special tableware (i.14)</i> • <i>Craftsman, who create utensils and special tableware used to serve WASHOKU, are also bearers of the element (ii.24)</i>	• <i>is a festive meal (D.3; 1.10)</i> • <i>bringing people together for an occasion to enjoy the art of good eating and drinking (D.3)</i> • <i>that brings together a group of family, friends, association members or even an entire village for a time of shared pleasure (1.10)</i> • <i>[The meal] takes place at home or sometimes in a public place (such as a restaurant or community centre) (1.11)</i> • <i>for celebrating important moments in the lives of individuals and groups (D.1)</i> • <i>its making and consumption taking longer than an everyday meal (1.26)</i> • <i>the establishment beforehand of an unusual menu (1.31)</i> • <i>the popular model of festive opulence (1.76)</i>
C8. Health and Nutrition	C9. Pleasure and Conviviality
• <i>has important social functions for the Japanese to...contribute to healthy life (1.18)</i> • <i>In daily life (i.18)</i> • <i>through sharing traditional and well-balanced meals (ii.20)</i> • <i>contributes to a healthy life, long life expectancy and prevention of obesity among the Japanese (iv.15)</i> • <i>requires intake of various nature based and locally supplied ingredients (iv.16)</i> • <i>such as rice, fish, vegetables and edible wild plants (iv.17)</i> • <i>since...[it requires]...meals offered in the element are nutritionally well balanced (iv.17)</i> • <i>These dishes, ensuring peoples' health and social cohesion (i.4)</i> • <i>basic knowledge of the element including spiritual and health aspects (ii.4; ii.20)</i> • <i>Each item of Osechi has a specific health related virtue (ii.7)</i> • <i>Through sharing nutritionally appropriate meals that their ancestors enjoyed (iv.1)</i>	• <i>is associated with a shared vision of eating well, rather than with specific dishes (1.13)</i> • <i>to enjoy the art of good eating and drinking (D.3)</i> • <i>sharing the pleasure of taste (D.8-13; 1.21-28) conviviality (1.21-28)</i> • <i>for a time of shared pleasure (1.10)</i> • <i>through the positive value of conviviality (1.78)</i>

出所) UNESCO (2010 ; 2013) の分析結果から筆者ら (上田・新山、以下も同じ) 作成。

註 1) メイン・ユニットは立体かつ傍線なし、サブ・ユニットは立体かつ傍線あり、第二ユニットは斜体かつ傍線なしで示した。重要なユニットはボールド体で示している。

註 2) 紙幅の制約上、その意味内容を残したまま一部表記を変更しているものもある。

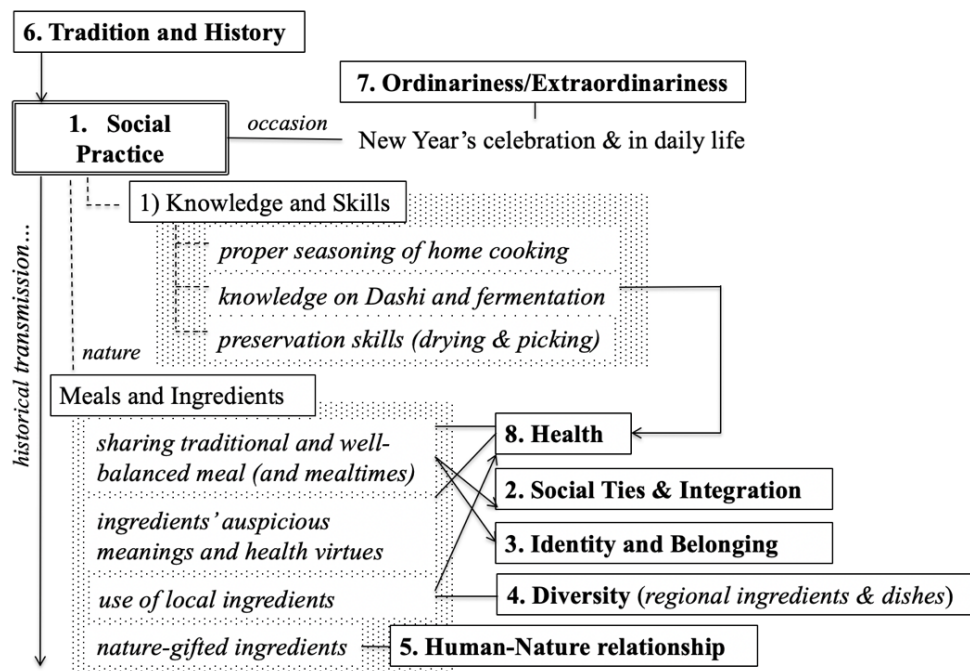


図 6-1 和食の概念図

出所) 分析結果に基づき筆者ら作成。

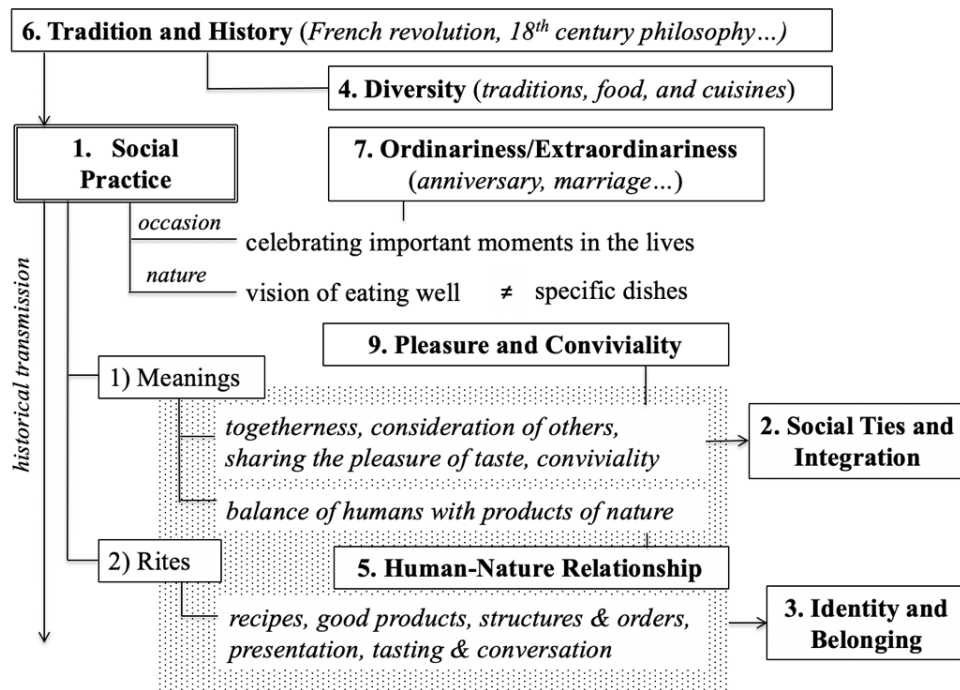


図 6-2 「ガストロノミ」の概念図

出所) 分析結果に基づき筆者ら作成。

1-10. 小括—日仏比較視点からみた「和食」の定義の問題点

以上の分析結果は、日仏の食文化に関する認識に対して様々な示唆を含むが、以下では、このうち4つの論点に限定して、「和食」の定義における問題の所在を明らかにする(図6-3)。第一に、「ガストロノミ」のそれとは異なり、庶民にとっての「和食」がいかなる「社会慣習」であるかが直接的に説明されていない。両定義はともに、特定の食材や料理を指すのではなく「社会慣習」であるという点は、両国における「登録前」の議論から強調されてきた(農水省、2011; Csargo, 2016)。しかし、「和食」については、その社会慣習に関する説明が不明瞭である。解釈的分析によってはじめて、社会慣習の一部(知識と技術)の具体的内容が明らかになった。さらには、こうして同定された構成要素の多くが、「(「ガストロノミ」は人間関係の観点からであるが)「食材」や「食事」といった観点から説明される傾向にあり、(無形文化遺産であるはずの)「和食」があたかも「有形化された(tangibilised)遺産」であるかのように扱われていた。このような「洗練されていない」概念は、登録前の定義に関する議論の不十分さを示している。実際、後述するセーフガード方策における混乱は、こうした和食の定義に関する社会慣習の詳細に関する議論が欠けていることにも起因しているように思われる。

第二に、さらに、「登録前」に日本側が提出した最終定義案(第一回文化審議会、2012)と UNESCO「登録後」の最終定義(UNESCO, 2013)の間の定義内容の「ズレ」について特別な注意が払われるべきである。前者では、「和食」は、自然の尊重という基本的精神をもとに以下の4つの特性から成ると定義されているが、それは上記に分析した最終定義内容と明らかに異なる。しかし、和食の定義を批判する先行研究(チフェエルトカ・安原、2016; 藤原、2016; 安井、2018)ですらこのズレを見逃している。

- 1) 多様で新鮮な食材と自然の味
- 2) 栄養バランスが良い健康的食事
- 3) 飾り付けにおける自然の美しさや季節の移り変わりの強調
- 4) 年中行事との関わり

すでに分析結果を示した通り、「和食」の最終定義は、こうした4つの特性からなるような定義ほど明確ではなく、実際、8つの構成概念から構成されるものであった。そして、こうした4つの特性も、テキストから等しく同定されるわけでもなかった。とりわけ、第三の特性について、「美しさ

(beauty)」に関する語彙は一度しか言及されず、「季節(season)」という語彙は一度も言及されていない。ここで懸念されるのは、国内で(批判者も含めて)この4つの特性からなる和食の定義が規範化されればされるほど、国際的に認可された和食の定義からのズレが生じていくことである。

第三に指摘されるのは、「伝統性」や「歴史性」をめぐる記述の曖昧性とそれが引き起こす矛盾である。例えば、「和食」の第8カテゴリーの「健康性」に関する矛盾である。栄養学的観点からみて「健康」とされるのは、理想的な PFC バランスが達成された 80 年代の食事型であって、それ以後は脂質過剰であり、それ以前は脂質不足（炭水化物過剰）である（農水省、2009）。さらに、例えば中山（1960）は早くから、米食が国民食になったのは大正中期頃であること、加えて、そうして形成された米食型パターンは、米のおいしさのため、明治以降の経済成長にもかかわらず、朝は味噌汁、昼は煮物といった基本型を崩すことなく、食事型の多様化・高度化が阻害され、単調で貧弱かつ低栄養、安上がりの食事が続いたと指摘していた¹⁰⁴。中山・並木（1974）は、1970 年頃までの日本の食生活は、でんぷん質が中心であり、動物性食品、油脂が極端に少ないことに特徴があり、大きく変化したのは高度経済成長期からであるとする。こうした分析については他にも吉田（1988）の研究がある。

そうした過去の研究成果が、今回の「和食」の定義には踏まえられなかったといえるだろう。言い換えれば、テキスト中では「伝統的」であることが度々強調されるが、いかなる歴史的時代も特定化されておらず、これが結果的に「史実の改変」（チフェエルトカ・安原、2016）という状況を生んでしまったと考えられる¹⁰⁵。したがって、少なくとも史実に即して、和食の発展の歴史的プロセスを明確にし、和食の特性を定義していくことが今後必要とされる。そこには、習俗や宗教的・思想的背景（仏教、神道、儒教など）、公家・武家・商人・百姓・民衆などの多様な階級の関係性も含まれるはずであり、（登録文書ではこれらは言及されずにいたが）他のカテゴリーの説明も充実されるはずである。

第四に、「和食」が、日常の慣習を指すのか非日常のそれを指すのかが曖昧であった。実際、これは登録前検討会の議論からして「想定外」の結果となっている。というのも、一般的に「和食」は、庶民の日常の家庭料理を指す用語として使用されており、同検討会が登録対象としたのもそのような「日常」の食実践であった。しかし、最終定義（UNESCO, 2013）では、「正月」がタイトルおよび内容部分でも例示されることで、同検討会の本来の意図から乖離し、正月のような年中行事の「非日常」の食事が強調される結果となった。和食におけるこの日常性の希薄化と非日常性の肥大化は、後述するセーフガード方策にも影響している。

¹⁰⁴ 1969 年の FAO の統計においても、総摂取カロリーに対して、でんぷん質食品は 58% を占め、魚と畜産物は 12%、油脂類は 9% にすぎない（中山・並木、1974）。

¹⁰⁵ 本来伝統ではないものがあたかも伝統であるように「創られる」現象は、ナショナリズム研究で蓄積があるが（Hobsbawm & Ranger, 1992）、本研究の趣旨とは異なるため、ここではその関連性について議論しない。



図 6-3 登録前後の定義の相違点

出所) 分析結果に基づき筆者ら作成。

2. セーフガード方策の分析結果

続いて、両国におけるセーフガード方策（日本の登録後検討会とフランスのシテ計画）における「再定義」の内容と手続きの分析を行った。

2-1. 「和食」の意識啓蒙政策の分析結果

1) 「和食」再定義の手続き

再定義の作業は、2015-2016 年の間に 8 回開催された登録後検討会の中で行われた。同検討会は、和食の定義内容を 5W1H（「何を」：食材、調理法など、「いつ」：形成・伝達の時代など、「誰が」：保護者、シェフなど、「どこで」：学校、家族など、「どのように」：学校教育、コミュニティ活動など）に従って明確化することを試みた。同検討会の構成員は、登録前検討会から引き継がれ、文化人類学者の熊倉氏を座長として、研究者、シェフ、民間食品企業の代表者などで構成された。この目的を達成するため、一連の調査が行われた（表 6-2）。データの集計と解析については、民間調査会社に委託されたが、同検討会のリクエストにしたがって再解析されるケースもあった。こうした調査結果にもとづき、同検討会での定期的な議論を終え、報告書がまとめられた（第四回検討会議事録、2016；第五回検討会議事録、2016）。

表 6-2 日本の登録後委員会による一連の調査

調査タイプ	内容
1) 文献レビュー	「和食」に関する文献（228 件、学術論文、ウェブサイト、一般雑誌など）内で 5W1H に関連する内容を抽出。その後 KJ 法によるグルーピング。
2) ウェブアンケート調査	上記で同定された 5W1H について重要度の評価、および、自由記述によるその他の項目の抽出。対象者は、和食会議の会員 114 人。
3) フィールド調査	5W1H をインタビュー項目として、以下の機関への調査。 フランス：IEHCA、MFPCA、CRNS、農務省、教育省 スペイン：地中海ダイエツト財団、農務省、教育省、カタルーニャ州農務省、ソリア協同組合銀行科学財団
4) 世代間ワークショップ	プロのシェフによる調理・試食後、参加者間の意見交換会にて、年配層・母親層・若者層 6 名ずつ、和食の 5W1H について議論。山形・栃木・神奈川・長崎の 4 地域にて開催（約 70 人ほどの参加）。
5) 補完的ウェブアンケート調査	全国レベルのウェブ調査（n=10,325）として、和食の実践度および重要性の認知度について簡単に調査。

出所）農水省（2015）および博報堂（2015）に基づき、筆者ら作成。

再定義の手続きに関しては上記のとおりであるが、以下 3 点の特徴が指摘される。第一に、4 つの特性からなる定義（第一回文化審議会、2012）が最終定義であるとみなされ、セーフガード方策の議論の出発点となっていた（第一回検討会議事録、2015、1-5 頁）。つまり、第一分析でみた UNESCO の最終定義（2013）が、登録後の議論の中では完全にネグレクトされていることになる。

第二に、再定義プロセスでは、一般市民の意見を取り込む重要性が強調されている。当初から、座長・熊倉氏も「研究者の方でやっている概念と現実の受け止め方のズレとありますか」と発言するように（第一回検討会議事録、2015、4 頁）、専門家と市民の和食に対する認識の「ズレ」については強調しており、一連の調査設計からもその意図が明確に読み取れる。具体的にみれば、文献調査においては、学術文献のみならずウェブメディアや一般雑誌も分析対象とし、一般市民の和食認識をその再定義に取り入れようとしている。また、市民の認識を積極的に取り込む目的で、市民（厳密には、モニタリング機関として設置された「和食会議」の会員）へのアンケート調査や、地方での異世代意見交換会を開催していた。また、補完的アンケート調査では、職業・年齢・性別ごとに和食に関する認識と実践を明らかにしようと試みていた。こうしたプロセス自体は「民主的」なものとして評価できるであろうが、その妥当性については、その内容とともに検討されなければいけない（以下で詳述する）。

第三に、第一分析において問題性が示されていた「伝統性」については、再定義においては十分に考慮されていなかった。確かに、文献調査をもとに、和食の重要な構成要素の多くが江戸期から 1955 年代までに遡るとしたが（農水省、2015）、こうした構成要素が一つずつ史実と照合されて検討されてい

るわけではない。したがって、例えば、その問題性が指摘されていた「健康性」の史実との対応については、ここでは議論されていなかった。

2) 「和食」再定義の内容

上記の調査によって、和食の5W1Hについてはある程度具体化されたが、最終的に、登録された「和食」の定義が根本的に見直されるわけではなかった。それにかわって、同検討会は、「和食」の登録前の定義にもとづき、より実践的な成果を出すことを志向し、「和食」実践のスコア化が試みられ、その概念図が試論的ではあるが公表された(図64)。これは同心円状の図であり、中心に近いほど「和食性」が高く、遠いほど低いとされる。評価は「食材」「調理」「食べ方」「日本の伝統(行事など)」という4種類の項目についてそれぞれ行われ、これは先述の「和食」の「4つの特性」が換言されたものである。例えば、「食材」という評価軸に従えば、ジャポニカ米や日本茶は「和食性」が高いため中心近くに配置され、カリフラワーやズッキーニは「和食性」が低い外縁に配置される。

こうした概念図として議論が結実した背景として、3点があげられる。第一に、「和食」の実践をスコア化することで、継承・保護策の効果を効果的に検証する方針がとられたためである。第二に、ラーメンやハンバーグ、たらこスパゲッティといった折衷料理を和食とするかどうか、根本的な課題として繰り返し議論されたことである。結局、この議論は決着せず、「和食性」が中程度であるグレーゾーンへの配置を可能にさせるような概念図が好まれた。第三に、こうした第二の論点に執着するあまり、和食があたかも特定の食材や料理をめぐる概念として議論されてしまったことがあげられる。こうした議論は、第一分析でみたような、「和食」を「社会慣習」として捉える観点が希薄であることに拍車をかけてしまっている。



図 6-4 和食のスコア化のための概念図

出所) 農水省発行の『和食を未来へ』(2015)

3) 小括—問題の核心は果たして「専門家と市民の認識のズレ」なのか

上記の分析では、市民の意見を統合することが再定義のプロセスにおいて強調されており、それには、「専門家と一般市民の和食の認識のズレ」を改善するという根拠があった。しかし、果たしてそれは「和食」の問題の核心なのだろうか。定義内容に関する第一分析から明らかになったように、いくつかの要素（社会慣習の内容、伝統性など）の検討が不十分であり、また、登録後においても折衷料理などをめぐる論争があったように、「和食」をめぐる問題の核心は、まず専門家間での合意が尽くせていなかったこと—とりわけ、何が和食で、何が和食でないかについて—にあり、そのため、市民の認識に頼らざるを得なかったのではないかと考えられる。それでもやはり、専門家の能力が不十分であれば、市民の認識を受け止め効果的に統合することは難しいにちがいない。勿論、登録前後にわたる時間や予算の制約もあったであろうが、そうであるならばなおさら、同検討会の限定された構成員のみで「和

食」の再定義を試みるのではなく、後述するフランスのようなより「非中央集権的」な形態で再定義を促せたはずである。今回提示された新たな「和食」概念は「試論的」と断られながらも、公的資料また一般向けテキストという形で公表されており、この「試論的概念」が国内において再生産・規範化されかねない状況となっている。

2-2. 「ガストロノミ」意識啓蒙策の分析結果

1) ディジョン市におけるシテ計画の概要

まず、ディジョン市におけるシテ計画の内容と目的を明らかにした。ディジョン市にとってのガストロノミを価値づけていく主なアプローチとして「国際ワイン・ガストロノミ展示センター」の建設があげられる。2017年12月時点、同センターでは以下6つのプロジェクトが計画されていた（Dijon Métropole, 2017）。1) ガストロノミとワインに関する展示、2) 料理学校（Ferrandi School）による5ヶ月の国際養成コースおよびブルゴーニュ・ワイン専門職業間評議会によるワインスクールの開催、3) レストランやワインテイastingができる商業施設、4) ブルゴーニュ地方の文化遺産（建築物など）に関する展示、5) 4つ星ホテル、6) 映画館、7) レジデンス、8) 環境に優しい近郊開発である。インタビュー調査を行った2017年2月の段階では、同センターの設立準備およびテーマの検討段階（2019年開設予定）であった。こうした初期段階においては、シテ計画関係者のガストロノミ概念がどのようなもので、それがどのように意思決定に反映されうるかというプロセスを明らかにすることが重要であろう。そこで以下では、第二および第三の質問への回答から再定義の手続きプロセスを、第一の質問項目への回答からガストロノミ概念を抽出した。今回インタビュー調査を行った計画関係者は、同センターの建設およびプロジェクト運営（2017年時点）を行う民間建設会社 Eiffage、研究機関である味覚・食科学研究所（CSGA）、食農産業クラスターである Vltagora、そして、全国のシテ計画のモニタリング機関であるフランス食遺産・文化ミッション（MFPCA）の4件であった。

2) 「ガストロノミ」再定義の手続き

ディジョン市のシテ計画の具体的な内容、そこでのガストロノミの意味については、研究者やシェフなどの専門家で構成される戦略方向付け委員会（COS）で検討される。Eiffage は、とりわけ上記の 3) 商業施設と 7) レジデンスの役割に力点をおき、観光客の集客を行うだけのガストロノミの「樂園

（Disneyland）」ではなく、ディジョン市民も利用できる生活空間を作ることを目指していた。CSGA は、「参加型科学（science participatif）」の原則を尊重し、市民（児童や観光客も含め）の意見を統合しながら、教育プログラムを具体化していこうと考えていた。同教育プログラムは、幼少期の食行動に関する CSGA の研究成果をいかし開発されたものである。Vitagora は、経済アクターとしての自らの役割を強調し、新しい製品やサービス（例えば味覚教育）の開発および技術アドバイスの提供という形でガストロノミの価値付けに貢献していきたいと考えていた。

このように、建築・教育研究・産業といった自らの専門性をベースにしながら、同計画におけるガストロノミ概念の再定義に参画していこうとするシテ計画関係者の意識が明らかになった。また、専門家ではない一般市民の意見を取り込むプロセスを実現しようとする意識もここからうかがえた。本研究の実施時点では、COS の組織に関する詳細は未定であったため、COS における具体的な議論内容の検証ができず、「ガストロノミ」の再定義プロセスについて完全な結論を得られたわけではない。しかしそれでも、計画の意思決定プロセスとそこでの関係者の意識については一定程度明らかにすることができた。そして、実際にこうした計画関係者がいかなるガストロノミ認識をもっているかについては、以下で明らかになる。

3) 「ガストロノミ」再定義の内容

シテ計画関係者の「ガストロノミ」概念に関する回答部分を、表 6-3 に示した。本インタビューでは、所属機関を代表してではなく、シテ計画に関わる専門家である個人として（「あなたにとっての…」）の見解をたずねた（したがって、以下番号のみ記す）。「ガストロノミ」概念について共通してみられたのは、以下の特徴である。第一に、ガストロノミとは、レストランやシェフの占有物ではなく、市民誰もが実践できる慣習であるという点が、家庭や学校での食の例をあげながら強調された（回答者番号 14）。第二に、ガストロノミの内容として、食事や食事の時間を共有すること（番号 1-3）、そして時間をかけること（番号 1,2,4）が共通していた。こうした結果からも、ガストロノミとは特定の食事や食材ではなく、その社会慣習的側面が想起されており、これらの点に関して、上で分析した

UNESCO の最終定義の内容と一致している。しかし、同時にやや多義的な点も確認された。UNESCO の最終定義にもあげられていたが、コースの順序（番号 1）、伝統的なレシピ（番号 1）、（ムスリムの例にみられる）社会統合（番号 1）、良質な食材の使用（番号 3）、食の楽しみ（番号 3）、マナーや雰囲気も含む食卓の芸術性（番号 3）があげられたが、それぞれの要素に対する認識の程度には個人差があった。また、日常—非日常性に関しては、回答中では「日常の食事」という側面が強調されており、「祝祭の食事」という UNESCO 登録の定義とはややズレがあることも明らかになった。

表 6-3 シテ計画者の「ガストロノミ」概念

「あなたにとって、ガストロノミの定義とは何ですか？」についての回答	
	<i>Gastronomy is taking time and eating warm meals at the table...[as opposed to] eating sandwiches in front of the computer]...As the school meal, my son eats a starter, main dish, cheese and dessert every day. He acquires the habit of taking a rest at the table and having warm meals.</i>
1	<i>In such social institutions what's important is when to eat as well as the meal structure. Gastronomy is firstly having the same meal together. As the school meal, the Muslims eat the same meal, although for some [children] different meals are served. What's important is eating together and traditional dishes. What's important in this model is, eating the same meal together.</i>
2	<i>The discussion is whether gastronomy is the grand chef's cuisine or everyday family meals. But [I believe that] gastronomy is not just products but also preparation, eating at the table, taking time and the time for sharing and eating together. Although gastronomy in UNESCO's nomination file refers mainly to a festive meal, it would be valorised differently in this initiative, [gastronomy might be] whether special or everyone's meals. Gastronomy is everyday meals, spending time together, sharing the table, and sharing time preparing and cleaning the table.</i>
3	<i>One interpretation of gastronomy is that of UNESCO's list [in which] gastronomy is the art of the table...such as using good products and sharing together. It is not the products but rather the art of the table, including its manners and atmospheres...all of which constitute gastronomy. I consider [French gastronomy as] meals for pleasure. As the word "bistronomy" also characterised, [gastronomy represents] eating products of quality together at the table. I don't think gastronomy represents restaurant meals...</i>
4	<i>Although creators, chefs and haute cuisine comprise gastronomy, it also includes popular dishes. In other words, there has long been an interaction between popular cuisines and haute cuisine... Although gastronomy used to be enjoyed only by aristocrats and the wealthy, today's gastronomy should include ordinary food. Rather than using all luxurious products, gastronomy is taking time and cooking even simple dishes.</i>

出所) インタビュー調査に基づき、筆者ら作成。

4) 小括—「ガストロノミ」概念の多義性と市民認識解明の必要性

こうした知見は主に2点にまとめられるだろう。第一に、ディジョン市におけるシテ計画の内容とそこでの決定プロセスの分析の結果、そこでは「ガストロノミ」概念に関する合意にはまだ至っておらず、その再定義は現在進行中であった。こうした初期段階では、各計画関係者のガストロノミ概念を探求していく必要性がより一層見出せるであろう。第二に、UNESCOの最終定義と計画関係者の認識にはある種の「ズレ」があることも明らかになった。確かに、最終定義の骨格（食卓を共有する社会慣習）は共通しているものの、その他の構成要素（例えばその日常/非日常性）については、両者の認識にズレがあった。こうしたズレは計画関係者間のみならず、専門家と一般市民との間にもより大きなものであろう¹⁰⁶。こうした課題を考慮すると、セーフガード方策とは、様々な方策（食育など）によって、シテ計画関係者と市民、および市民間での文化遺産に対するズレ（つまり価値観の多様性）を明確にした上で認め合っていくプロセスであるといえる。そのためにも、今後はセーフガードの本来の対象でもある市民の「ガストロノミ」認識を探求していく必要があるし、そうでなければ、社会慣習としてのガストロノミ実践に関わる現実的な問題（時間的制約、料理技術の欠如など）に対処できないであろう。

¹⁰⁶ディジョン市内のシェフの「ガストロノミ」概念に関するインタビューを掲載した資料（Boutaud, 2015）をもとに補足的分析を行った。そこで共通していたのは、ガストロノミとはシェフとレストランのものであり、良質な食材の使用そして芸術性であるとの認識であった。同じ食農関連の専門家の中でも、職業差を考慮する必要があるが示唆される。

第4節 結論

本研究は、日本の「和食」の定義とセーフガード方策における問題の所在を明確にすることを目的として、フランスの「ガストロノミ」と比較しながら、両遺産の定義とセーフガード方策を分析した。

第一分析では、「和食」と「ガストロノミ」の UNESCO 最終定義の内容を明らかにし、いずれも 8 つの構成概念（社会慣習、社会統合、アイデンティティ、多様性、人間と自然の関係性、伝統、日常・非日常性、健康もしくは食の楽しみ）からなることが明らかになった。ここから、「和食」の（4 つの意味内容からなる）日本側提案定義（登録前）と UNESCO の最終定義（登録後）の意味内容には大きな「ズレ」があることが明らかになったが、先行研究ではこのうち前者にしか分析の焦点とされてこなかった。本研究の結果は、国際的にフォーマルな評価対象となる、後者の「最終定義」へより真剣な考察と、それに基づきセーフガード方策を方向付けしていくことの必要性を示している。

また、本研究におけるもう一つの意義が、最終定義の「和食」概念におけるいくつかの問題の所在を明らかにしたことにある。無形文化遺産としての骨格であるはずの「社会慣習」的側面に関する明確かつ直接的な内容説明が欠如していること、「伝統的」で「健康的」な食事としての史実との対応性が検証されていないこと、日常・非日常性の軸での両義的な位置付けなどが指摘されたが、いずれの要素においても「和食」の史実とつきあわせて今後検証されていく必要がある。さらにいえば、「和食」の概念構造も、テキスト中では非常に曖昧であった。

第二分析では、両国におけるセーフガード方策、とりわけ意識啓蒙策の内容と手続きが明らかになった。両者で共通していた課題は、当該文化遺産をセーフガード方策の中で新たに「再定義」していくことである。そこで、日本においては、専門家と市民の認識のズレをいかに補正していくかということが課題としてあげられており、他方フランスでも、関係者間の「ガストロノミ」概念の多義性を認識し、まずはそれを再確認していく方向性がみられた。また、その中では、「ガストロノミ」の「社会慣習」的側面が意思決定者に明確に認識されていた。確かに、「ガストロノミ」概念をめぐる UNESCO の定義内容とこうした計画関係者との間のズレ（日常・非日常性など）もインタビュー調査から明らかになったが、フランスにおいて既に意識されているような、一般市民の声の統合を行う再定義プロセスの中では、そうしたズレは効果的に対処されていくであろう。

対照的に、「和食」の UNESCO 最終定義は、日本のセーフガード方策の意思決定者に完全に見逃されていた。さらに、登録前における定義に関する議論の不十分さと相まって、こうした意思決定者の

議論は「和食」の（食材や料理といった）「有形化された（tangibilised）」側面へと限定されており、その「社会慣習」的側面の重要性への認識が希薄であった。登録後検討会での「再定義」プロセスは、一見「民主的」な手順に見えるが、実際には、市民の和食に関する認識を効果的に調査・統合できていない実態も指摘された。また、「和食」のいくつかの構成要素についても、この再定義プロセスの中では史実とつきあわせて検証されるようなことはなかった。

こうした一連の結果は、本研究における2つの分析枠組みによって得られた。第一に、「登録内容」と「セーフガード方策」を同時に分析することで、「和食」の定義とそのセーフガードに関する現在の問題をより「構造的」に把握することができた（例えば、定義内容の「有形化」が後のスコア化における食材や料理への再定義議論の集中につながった）。第二に、日仏比較視点を設けたことで、UNESCO食遺産化における共通の問題—とりわけ専門家と市民のズレを解消していくこと—や「和食」における独自の問題（構成要素の概念的曖昧性）の所在を明らかにすることができた。したがって、今後のリフレクションはこうした2つの問題を認識することからはじめられるべきであろう。より実践的には、セーフガード方策の関連アクターは、「国内」で規範化される登録前の「和食」の定義を精査し、市民にとっての「和食」に関するより現実的な議論を行っていく必要がある。本研究において明らかにした問題が、そうしたリフレクションの出発点となれば幸いである。

本章では、UNESCO無形文化遺産としての「和食」と「ガストロノミ」概念の内実を明らかにした。「和食」のもつ種々の概念的曖昧性は、日本の味わいメソッドで特徴とされた「東洋的自然」や「日本人の心」に通じるようなところがあるように思われる（実際、「和食」は「自然の尊重という基本的精神に基づく…」とされた）。そうした日本の概念のさらなる分析は今後の課題とし、次章以降では、フランスの「ガストロノミ」のさらなる分析を行う。

第6章

フランス市民の認識におけるガストロノミ概念の分析

第1節 問題背景と本章の課題

第5章では、UNESCO 無形文化遺産としてのガストロノミ概念を分析したが、専門家と一般市民の間および一般市民の内部においては、認識のズレがありうることが示唆されていた。そもそもガストロノミ概念をめぐる人々のこうした認識のズレないし多義性は、その複雑な歴史的背景にも起因している。

フランスにおけるガストロノミ成立・伝達の諸条件については、Poulain (2002=2017, 180-197) の体系的整理がある。そこでは、思想的条件として、デカルトの合理主義以降「食」が哲学（主体）から除外されたため、ガストロノミは科学（客体）の対象とされると同時に、その身体性ゆえに正統な科学ともなり得ないという特異な学的ステータスを得たこと¹⁰⁷、社会的条件として、食卓を舞台とした階級間（貴族階級と新興ブルジョワ階級）の「ディスタンクシオン（社会的差異化・卓越化）」、文化的条件として、航海の発展により香辛料が大衆化したことで素材の味を尊重するような「味覚」が洗練し、その結果としての料理法も複雑化したこと、宗教的条件として、カトリック教の饗宴における食（ワインやパン）の象徴的位置付けが変容したことがあげられている。

こうした条件が満たされ、ガストロノミは18世紀に成立したが、フランス革命の勃発を期に、それがより下方の階級にも伝達され、現代のガストロノミの形成に至るとされる。この伝達プロセスにおいては、革命後のレストラン産業の発達（Aron, 1973=1985 ; Pitte, 1991=2002 など）、料理書の普及や美食批評家の台頭（Mennell, 1985=1989 ; Poulain, 2002 など）が寄与している。また、19世紀前半の地方主義の台頭や20世紀前半からの観光産業の発達によって、ガストロノミの表象（概念）それ自体が変容することで、それまでそこから除外されていた地方料理文化もその内部に統合されるようになった（Csargo, 1996 ; Poulain, 2002=2017, 11-16 ; Poulain, 2005）。そして、20世紀後半からは、肥大化した中流階級を受け皿としてガストロノミ—とりわけ *Nouvelle Cuisine* という新しい料理形態—がさらに浸透し（Poulain,

¹⁰⁷ Poulain (2018年9月インタビュー) によれば、19世紀初頭にはブリヤ＝サヴァランの『味覚の生理学』によって、食・味覚の身体性が抜き取られる形で理論化されたことで、ある程度の学術的正当性を確立する契機となったが、フランスにおいてガストロノミが完全に学術化（*academisation*）されたといえるのは、20世紀後半以降（R. Barthe のブリヤ＝サヴァランの再解釈、C. Fischler らに代表される食の社会学の成立など）を待たなければならないとされる。ブリヤ＝サヴァランの論考の中身は、第7章でふれる。

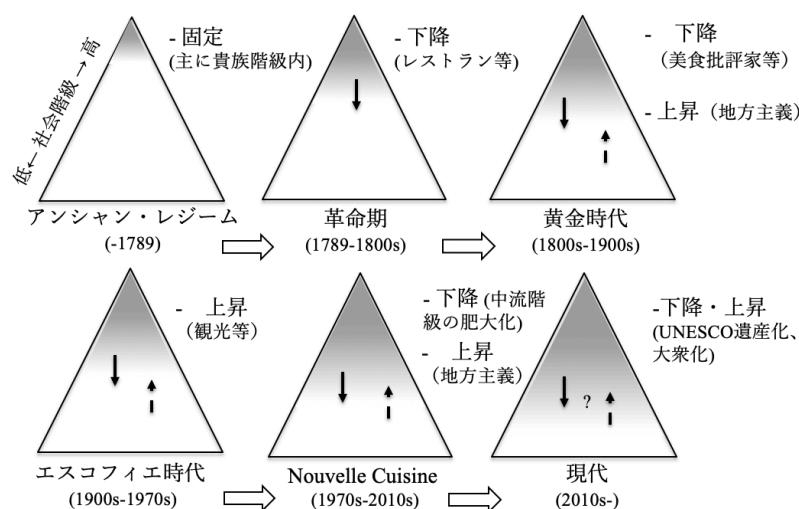


図1 現代に至るガストロノミの伝達プロセス

出所) 筆者ら (上田・新山・大住) による共同作成。Poulain からのコメントも受けた。

註1) 図中の黒塗り部分はガストロノミを享受できる社会階級の位置をおおむね表す。

2002)、また近年では食の遺産化 (Csergo, 2016 ; Ueda & Niiyama, 2019) の影響もあいまって、現代のガストロノミ概念 (その意味内容や所在) はますます複雑化しているといえよう。

上記の整理から、従来のガストロノミ研究について以下3点が指摘できる。第一に、ガストロノミは常に社会階級との関連で論じられてきた¹⁰⁸。貴族階級の特権的文化として成立したガストロノミが下方伝達してきたとみなす構図、および、階級間のディスタンス化 (下方の階級との差異化) がそうした伝達の駆動力であるとみなす構図は、そうした社会階級への視点の強さを物語っている。第二に、ガストロノミは貴族階級からより下方の階級へ伝達してきたとされる一方で、「何が」伝達されたのかに関する議論が十分ではない¹⁰⁹、すなわち、ガストロノミと論じられているものの中身が特定化されてい

¹⁰⁸ フランスの食文化研究における階級視点の強さについては、既に北山 (2008, 28 頁) が指摘している。

¹⁰⁹ このガストロノミの下方伝達は、ある特定のレシピの伝達によってしばしば証明される。例えば、Poulain (2011) は、18 世紀の宮廷レシピとして誕生したチキンのバローボン (vol-au-vent) が、19 世紀にはブルジョワジー家庭まで伝達され、1970 年代には南西の農民家庭の日曜日の料理として供されるようになったことを挙げている。Pitte (1991) は、庶民的かつ安価に普及するようになった 17 世紀の料理書が、祝祭日のメニューのアイデアを求める庶民家庭 (modest home) の主人・主婦に読まれていたことを挙げている。しかし、宮廷社会で成立した本来のガストロノミとは、上記のようなレシピと調理体系のみならず、食卓作法や食事の構造、それに付与する意味や態度も含んだより包括的な食実践であるはずである。ある特定のレシピが、料理書・レストランなどの伝達経路により最終的に庶民家庭で実践されることのみを根拠として、ガストロノミ全体が庶民へ伝達したと言い切るのは難しいようにも思える。

ない。第三に、（第二の点と一部関連するが）そこで限定的であっても論じられてきたガストロノミとは、主に、料理書や美食批評家の著作および学術的議論—いわゆるエリート言説—に基づき概念化されてきたものであって、（エリート階級に限定されない）庶民のもつガストロノミ概念には十分に迫っていない。

こうした背景から、本章では、フランス市民がガストロノミをいかに認識しているのか、言い換えれば、フランス市民にとってガストロノミとはそもそもどのような意味・内容をもつのかを明らかにすることを目的とする。したがって、例えば、ガストロノミ研究で論争となっている特定の仮説（例えば、市民のガストロノミ認識に階級性が反映しているかどうかなど）を検証することは本章の主眼ではない。そうではなく、本章のねらいはあくまでも、今後の味覚教育の意味を探究するための基礎データを得ることにあり、そのためには、現代フランスを生きる人々のアクチュアルなガストロノミ概念を明らかにすることが必要であるということである。

第2節 分析枠組みと手法

1. 調査設計

本研究は、大きく2つの調査に分けて実施した。

第一に、ガストロノミ概念の内実についての基本的な知見を得るため、フランス市民に対する半構造化インタビュー調査を行った（2018年1月-12月の期間）。このインタビュー調査は、シテ計画の関係者（計 $n=5$ ：トゥール $n=3$ 、パリ $n=1$ 、MPFCA 関係者 $n=1$ ）、食農セクターの従事者（計 $n=10$ ：トゥールーズ、農業者やパン製造業者など）、食農セクター非従事の一般市民（ $n=30$ 、パリ・トゥール・トゥールーズ・リヨン）の3つのタイプの社会集団を対象に実施された。それぞれのインタビュー時間は、約60-90分、30分、1-5分であり、使用言語は主にフランス語とした（例外として、トゥールでの一件は英語、パリおよびMPFCAでは日仏通訳）。各インタビューでは、調査趣旨について説明した後、「あなたにとってガストロノミとは何ですか（Pour vous, la gastronomie c'est quoi ?）」という質問から開始し、その回答内容に従って、その実践次元の詳細（空間、時間、共食者など）についての追加質問を行った¹¹⁰。後述する

¹¹⁰ シテ計画関係者に対しては、ガストロノミ概念に関する上記の質問の後、「UNESCOにおける定義（repas gastronomique des Français）とガストロノミ（gastronomie）との違い」および「当該都市におけるシテ計画の詳細」について追加質問を行ったが、本章ではそれらの部分については考察対象としない。

Web 調査結果を分析する際には、そこでの分析結果への考察を補強ないし発展させるものとして、ここでのインタビュー調査結果も参考にすることとした。

第二に、上記のインタビュー調査結果をもとに、食の社会学における関連研究（社会表象研究と食モデル研究）の知見を参照しながら、アンケート調査票を開発し、18 歳以上の一般市民を対象にした Web アンケート調査を行った。同 Web 調査は民間調査会社（SurveyMonkey）を通じて 2019 年 3 月に実施し、有効回答者数は 438 人（回収率 68.2%）、平均回答時間は約 15 分であった。有効回答者の社会属性について、各項目のばらつきについては表 7-1 に詳細を示したが、おおむねフランス全国の人口構成を代表しているといえよう。しかし、以下のような社会属性のばらつきには留意する必要がある。まず職業については、おそらく Web 調査の特性上の影響からか、デスクワークを主な活動とする幹部職や職員が基準値よりも多く、労働者は少なめであった。また、おそらく（web 調査に対応可能な）年齢の影響からか、退職者は少なかった。一方で、その他の非労働者（主に主婦層）は多かった。教育水準については、高卒相当以下は少なく BAC+2 以上が多く、全体的に高めであった。所得水準については、有効な統計的分析を可能にするため Observatoire des Inégalités（2019）にならい、年間世帯収入を世帯形態に従って補正算出し「上層カテゴリ（上位 20%）」「中層カテゴリ（30-80%）」「大衆カテゴリ（30%以下）」「下層カテゴリ（中央値の 2 分の 1 以下）」の 3 つに分類した。同分類の閾値は概算値を取らざるをえず厳密であるわけではないため（表 7-2）、これも一概にはいえないが、低所得・中低所得層が多く、全体的に所得水準は低めであった¹¹¹。

¹¹¹ フランスの公衆衛生・疫学分野の調査では、社会職業分類、教育水準、所得水準の 3 つの指標が、社会階級の把握のために最も頻繁に使用される（Tibet et al., 2007）。しかし本文で示したように、本研究における有効回答者のプロフィールは、低いもしくは高い社会階級集団のどちらに偏っているともいえず、実際の回答内容への職業・教育・所得水準の影響を評価するのがより建設的だろう。なお、日本では「社会階級（social class）」という用語は現在使用されなくなり、かわりに（アメリカ社会学の影響も受けてか）「社会階層（social strata）」が使用されることが多いが、フランスの諸文献で使用される言語は *classe sociale* であるため、以下では「社会階級」という用語を用いることとする。

表 7-1 Web アンケート調査の対象者の属性

属性	内訳 (コード)	有効(n=)	有効(%)	基準(%)	代表性についての備考
性別	1. 女性	226	51.60	51.64	
	2. 男性	212	48.40	48.36	
年齢	1. 若年層 (18-24 歳)	52	11.87	16.18 (15-24 歳)	65 歳以上は少なめ
	2. 中若年層(25-34 歳)	80	18.26	16.12	
	3. 中年層 (35-44 歳)	83	18.95	17.10	
	4. 中高年層(45-54 歳)	89	20.32	18.54	
	5. 高年層 (55-64 歳)	80	18.26	17.30	
	6. 高齢層 (65 歳以上)	54	12.23	14.76	
職業	1. 農業経営者	1	0.23	0.8	幹部級、職員および主婦が多く、労働者および退職者は少なめ
	2. 職人、商人、企業の長	19	4.34	3.4	
	3. 幹部、高級頭脳の職業従事者	66	15.07 ▲	9.6	
	4. 中間職業従事者	55	12.56	13.8	
	5. 職員	123	28.08 ▲	15.3	
	6. 労働者	16	3.65 ▼	11.8	
	7. 退職者	77	17.58 ▼	32.5	
	8. 学生	26	5.94	7.8	
	9. その他非労働者 (専業主婦等)	55	12.58 ▲	4.8	
世帯形態	1. 一人暮らし	81	18.49 ▼	35.7	一人暮らしが少なく、子ども持ち夫妻は多め
	2. 夫妻、子ども 1 人	79	18.04 (▲)	25.5	
	3. 夫妻、子ども 2 人	72	16.44 (▲)		
	4. 夫妻、子ども 3 人以上	32	7.31 (▲)		
	5. 夫妻、子ども無し	109	24.89	20.2	
	6. 単身、子ども有り	33	7.53	8.9	
	7. 実家暮らし (両親宅)	26	5.94	4.8	
	8. その他の同棲	6	1.37		
年間世帯 収入 (ユーロ)	1. 10,000 以下	43	9.82	-	
	2. 10,001-20,000	73	16.67	-	
	3. 20,001-30,000	92	21.00	-	
	4. 30,001-40,000	89	20.32	-	
	5. 40,001-50,000	59	13.47	-	
	6. 50,001-60,000	30	6.85	-	
	7. 60,001-70,000	18	4.11	-	
	8. 70,001-80,000	12	2.74	-	
	9. 80,001-90,000	7	1.60	-	
	10. 90,001-100,000	5	1.14	-	
教育水準	1. 100,000 以上	10	2.28	-	教育水準は高め
	1. 学位なし、中卒	37	8.45 ▼	20.7	
	2. 高卒相当 (BAC など)	158	36.07 ▼	42.2	
	3. 短期大卒相当 (BAC+2)	92	21.00 ▲	14.4	
	4. 大卒相当 (BAC +3)	78	17.81 (▲)	22.4	
居住地域 (都市/ 地方)	5. 修士卒以上	73	16.67 (▲)		パリ市や大都市近郊よりも、中・小都市・地方が多め
	1. パリ市	36	8.22 (▼)	59.2	
	2. 大都市	66	15.07 (▼)		
	3. パリ市近郊	54	12.33 (▼)	23.5	
	4. 大都市近郊	18	4.11 (▼)		
	5. 中都市	86	19.63 ▲	3.6	
	6. 小都市	93	21.23 ▲	4.0	
居住地域	7. 地方	85	19.41 ▲	9.9	
	1. パリ地域	99	22.60 ▲	18.23	

(レジオン)	2. 東部地域	34	7.76	8.24	パリ・北部地域が多め
	3. 北部地域	62	14.16 ▲	8.92	
	4. 西部地域	67	15.30	15.57	
	5. 中央/中央東部地域	77	17.58	19.99	
	6. 南西部地域	71	16.21	17.74	
	7. 南東部地域	24	5.48	7.55	
	8. 本土以外	4	0.91 ▼	3.76	
出身	1. 自身・父・母とも全てフランス	352	80.37		移民は少なめ
	2. 自身はフランス、 父母のいずれかが国外	61	13.93	90.3	
	3. 自身は国外（移民）	22	5.02	9.7	
	4. 不明	3	0.68	-	

出所) 筆者作成。

註1) 各属性内訳および基準については、INSEE（フランス国立経済統計研究所, 2019a ; 2018a ; 2018b ; 2017 ; 2019b ; 2008 ; 2019c）を参照し、基準値からやや乖離した項目の増減を▲▼で示した（内訳が詳細にわからないものは括弧付き）。

註2) 「職業」に関しては、以下の点に留意されたい。各分類の和訳については、杉森『人口分類と階級分析—フランスの社会職業分類—』（1991）を参照した。本調査では、ガストロノミの実践に時間的制約の程度が大きく影響していると考え、INSEE 調査表にはない「パートタイム従業者（travailleurs à temps partiel）」の項目を設けたが、実際の回答者は6人とわずかであり、多くの該当者はその他の項目（学生、雇用なし〔主に専業主婦〕など）を選択したと考えられる。この6人が本来各職業カテゴリーに振り分けられるべきだが本調査ではその職業の性質が不明であるため、便宜上「その他の非労働者」に分類した。

註3) 「居住地域（レジオン）」については、Dupuy（2013）にならい8つの地域に分類した（ただし例外として、いくつかの県は南西部地域に統合した）。

註4) 「出身」については、回答者自身・父母の出身国（pays de naissance）のみを尋ね、フランス国籍の有無については尋ねていない。INSEEによれば、フランスにおける「移民（immigré）」の定義は「外国で生まれ、出生時にフランス国籍を持っていなかった人」である。

表 7-2 Web 調査回答者の所得補正に用いた分類一覧

	1. 上層（高所得）	2. 中層（中所得）	3. 大衆（中低所得）	4. 下層（低所得）
1. 一人暮らし	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 (27,300 以上)	3 (15,180-27,300)	2 (9,375-15,180)	1 (9,375 以下)
2. 夫妻、子ども1人	7, 8, 9, 10, 11 (60,270 以上)	5, 6 (35,450-60,270)	3, 4 (21,555-35,450)	1, 2 (21,555 以下)
3. 夫妻、子ども2人	8, 9, 10, 11 (68,920 以上)	5, 6, 7 (39,620-68,920)	3, 4 (23,985-39,620)	1, 2 (23,985 以下)
4. 夫妻、子ども3人以上	8, 9, 10, 11 (67,710 以上)	5, 6, 7 (36,570-67,710)	3, 4 (23,130-36,570)	1, 2 (23,130 以下)
5. 夫妻、子ども無し	6, 7, 8, 9, 10, 11 (53,070 以上)	4, 5 (29,620-53,070)	3 (18,215-29,620)	1, 2 (18,215 以下)
6. 単身、子ども有り	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 (36,010 以上)	3, 4 (19,850-36,010)	2 (12,375-19,850)	1 (12,375 以下)
7. 実家暮らし（両親宅）	7, 8, 9, 10, 11 (64,970 以上)	5, 6 (37,350-64,970)	3, 4 (22,820-37,350)	1, 2 (22,820 以下)
8. その他の同棲	6, 7, 8, 9, 10, 11 (54,580 以上)	4, 5 (28,000-54,580)	3 (18,320-28,000)	1, 2 (18,320 以下)
全体数 (%)	75 (17.12%)	135 (30.82%) ▼	148 (33.79%) ▲	80 (18.26%) ▲
基準 (%)	20%	50%		30%

出所) 筆者作成。

註1) 所得水準に関しては、様々な測定方法があるが、本調査では *Observatoire des Inégalités* (2019) にならい、年間世帯収入を世帯形態 (INSEE, 2018c) に従って補正算出し「上層カテゴリ (上位 20%)」「中層カテゴリ (30-80%)」「大衆カテゴリ (30%以下)」「下層カテゴリ (中央値の2分の1以下)」に分類した。世帯形態のうち「実家暮らし (両親宅)」については INSEE のデータがないため、回答者自身とその兄弟 (計 X 人) および両親 (夫妻) からなる世帯形態と便宜上捉え、「子ども X 人の夫妻」の所得データを適用した。

註2) 表中の 1-11 の番号は、前表の所得水準区分の番号に対応する (単位はユーロ)。INSEE データの実数値区分を考慮しながら、11 の各所得水準区分を 4 つの上層・中層・大衆・下層カテゴリへと分類した。

2. Web 調査質問紙の設計と分析手法

Web 調査票は大きく 3 部に分かれる。第 1 部は、ガストロノミの意味内容に関する市民のナイーブな認識を問い、第 2 部は、そうしたガストロノミの実践次元の詳細 (誰と、いつ、何をなど) を問い、第 3 部は、回答者の属性 (性別など) を問うという構成をとった。以下では、各質問の内容とその意図、そして分析手法について説明する。

2-1. ガストロノミの意味内容に関するナイーブ認識 (Q1, 2)

本章では、専門家によってあらかじめ規定されたガストロノミ概念ではなく、市民の視点からの「ナイーブ (naïve)」なガストロノミ概念を探究する。そうした目的を達成するため、生活状況観察研究所 (CREDOC) にて社会学者 S. Lalhou が率いた研究グループと同様の分析手法 (Lalhou, 1995) を用いる。Lalhou らは、1988 年から現在に至るまで約 3 年ごとに、ALCESTE という語彙分析プログラムを用いて、フランス市民における「良く食べる (bien-manger)」概念の内実とその変遷について調査を行ってきており、本章での問題関心とも近いものであると考える¹¹²。同手法における質問項目の設定と分析手順については以下の通りである。また、本章においては、有料版の ALCESTE ではなく、同様の語彙分析が可能な無料版ソフト *IraMuteq* を用いた。

- 1) 「ガストロノミと聞いたとき、最初に頭に浮かんでくる 5 つの言葉は何ですか」という自由回答質問を Q1 に設ける。この質問の意図は次の質問 (Q2) への移行を促進するものであり、本章では直接の分析対象としない。

¹¹² CREDOC では 2009 年に、UNESCO 遺産化登録にむけた、998 人のフランス市民に対するガストロノミの表象研究 (Mathé et al., 2009) も行っているが、これは上記の方法論 (社会表象理論、自由回答質問、ALCESTE など) とは異なり、あらかじめ規定されたいくつかの項目 (楽しみ、質の良い食材の選択など) に対する選択回答を集計したものであり、本章で目的とするような市民の「ナイーブ概念」を問うものとは言い難い。

- 2) 次に、「あなたにとって、ガストロノミとは何ですか」という定義を尋ねる自由回答質問を Q2 に設ける。ここで集計された、それぞれ平均 10 語彙ほどからなる回答を「テキスト」とよび、その全体を「コープス」とよぶ。
- 3) IraMuteq による自動処理ないし分析者によるマニュアル処理によって、「分析可能なコープス」を作成する。具体的には、コープスの語尾の調整等（レマンティゼーション）の自動処理を行い、意味が類似するが異なる形態の語彙をグループ化（ステマティゼーション、例えば *beau* と *beauté* は *beau*+ とする）、エコー部分（*la gastronomique, c'est...*）の除去、スペルの修正（*resto* [restaurant]）などをマニュアルで処理した。
- 4) 分析可能となったコープスを IraMuteq によって分析する。類似した意味内容（アナロジー）をもつ語彙とその共起のあり方をもとに、「階層的分類（*descending classification*）」とよばれるアルゴリズム計算（主成分因子分析やダイナミッククラウドなど複数の分析）が行われ、類似した語彙内容をもつ回答から成る意味クラスが同定され、IraMuteq による分析は終了する。

ここで同定された意味クラス（*semantic classes*）は、対象とする概念（社会表象¹¹³）の「基本核（*basic nuclei*）」を構成するものとみなされる（Lahlou, 1996）。つまり、本章の目的の一つであるガストロノミの意味内容に関する市民のナイブ認識を明らかにするということは、ガストロノミ概念を構成するいくつかの意味クラス（の組み合わせ）を同定することに等しく、これがこの第 1 部での課題である。

2-2. ガストロノミの実践次元 (Q3-26)

第 1 部の分析から、ガストロノミの意味内容が明らかになるが、そのうち回答者にとっては自明とされるような「プレ言説（*prés-discoursifs*）」（Lahlou, 1995, 298）については明らかにできない。いつ、誰と行う実践なのかといった、実践次元の詳細について掘り下げていくことが第 2 部の課題である。

¹¹³ こうした Lahlou や CREDOC の手法は、フランスの社会心理学者 S. モスコヴィツシによって 60 年代に提唱された「社会表象理論（*social representation theory*）」に基づくものである。社会表象とは「世界のある対象に対する見解・隠喩・イメージからなるネットワーク」であり、それは社会や共同体に共有されるものであると同時に、個人的なものでもあるとされる（Moscovici 1998=2001, 153）。同理論の意義の一つは、一般の人々の日常経験における常識的知識を問うことについて—たとえそれが非科学的であっても—正当性を与える役割を果たしたことであり（*ibid.*, 237-248）、食の社会学においても「*manger*（食べる）」「*bien-manger*（良く食べる）」「*matière grass*（油脂）」に関する研究に応用されてきた（Fischler & Masson, 2008 ; Lahlou, 1995 ; Poulain, 2002）。社会表象理論の応用に関するレビューについては Rateau et al. (2012) を参照されたい。

予備インタビュー調査の結果から、回答者間で大きな「相違」があるような実践次元（いつ、誰と、どこで等）がいくつか発見された。そうした予備分析結果を、食の社会学分野の「食モデル（*modèle alimentaire*）」研究の知見をいかしながら体系的に整理し、第2部の質問項目を選定した（表7-3）。

食モデル研究とは、特定の食材消費を主に対象とする従来の「食消費モデル」にとどまらず、食事時間や空間なども含めた広範な評価指標を統合することを目的とした研究である（Lambert, 1987 ; Herpin, 1988 など）。本質問票の項目選定においては、そのうち、フランスにおける食モデル研究の議論を整理し「食消費の指標」として Poulain（2002=2017,57）が提唱した6つの評価次元（空間次元、時間次元、摂取構造、選択ロジック、社会環境、身体ポジション）、および、食の社会学・人類学の研究を広く整理し「食の初等的形態（*elementary forms of eating*）」として Warde（2016）が同定した3つの評価次元（事象〔*event and occasions*〕、食物・レシピ〔*food, menu, dish*〕、体内化〔*incorporation*〕）を基礎にした。

Poulain の「空間（*spatial*）次元」は、どこで食べるのかを問う。本研究では Q3 を設定し、それが「家庭」ないし「レストラン」で行われるのかどうかを問う。予備調査の結果から、この空間の差異が、ガストロノミ概念に大きな影響を与えることが示唆されていたため、以降の質問では常に「家庭（家庭内）」ないし「レストラン（家庭外）」を区別しながら、質問項目を設定した。Q4 では、Q3 の選択理由を問い、また、家庭内外それぞれの空間に関わるより詳細な質問（Q10,12）も設定した。

2つ目の「時間（*temporal*）次元」は、1日のうちいつ食べるのか、どれだけの時間をかけて食べるのかを問うものである。本研究では、Q5-6 および Q9 として設定した。3つ目の次元である「社会環境（*social environment*）」では、食べる時の周囲の環境（例えばテレビの有無など）を問うものである。本研究では、そのうち予備調査で相違性が示唆されていた項目として、「誰と食べるか」を問うこととした（Q7,8）。ここまでの3つの次元（Poulain）に対応する質問項目（Q3-10,12）が、Warde（2016,59-64）が食実践を「事象」として捉えた次元に相当するものと整理できる。

4つ目の次元「摂取構造（*structure of intake*）」は、例えば食事の内容や順序、食材などに関わるものであり、本研究では、Q11、Q13-14 および Q15-16 において問う。とりわけ、「食材」（Q11）や「レストラン」の「質（*qualité*）」の内容に関しては、予備調査からもその内実のさらなる探求の必要性が示唆されていたところであり、ここでは、社会経済学者 L. Boltanski と L. Thévenot が提唱した「正当化の理論」（1991=2007）を食品分野に応用したコンヴェンション理論の知見をいかした（Allaire & Boyer, 1995=1997 ; 新山, 2000 ; 鬼頭, 2008）。同理論では、品質の評価基準となる異なる6つの秩序世界（シテ）が提出される。「家内的（*doméstique*）シテ」では時間的・空間的近接性が、「インスピレーション

（inspiré）のシテ」では独創性が、「公民的（civique）シテ」では公益性が、「市場的（merchandise）シテ」では価格が、「工業的（industrial）シテ」では効率が、「世論的（du l'opinion）シテ」では名声が、それぞれ評価基準とされる。これらのシテの所在を尋ねる具体的な質問内容については、予備調査の結果および先行研究（Ponte, 2016 ; Andersen, 2011 ; Climent-Lopez et al., 2014）を参考にした。

5つ目の次元「食事選択の論理（logic of food choice）」は、食事に関する誰の決定かを問うものであるが、予備調査からはこの次元の重要性が示唆されなかったため、本研究では質問項目を設定しない。これら2つの次元（Poulain）に対応する質問項目（Q11, 13-16）が、Warde（ibid., 64-69）の2つ目の次元「食・料理」に相当するものと整理できる。

Poulainの6つ目の次元「身体ポジション（corporal position）」は、座って食べるか立って食べるかなどを問うものであるが、予備調査からは重要性が示唆されず、本研究ではこれに相当する質問項目は設定しない。そのかわり、食行為における「身体技法（corporal techniques）」という観点ではこのPoulainの次元に近い、Warde（ibid., 69-76）の3つ目の評価次元である「体内化（incorporation）」について問うこととする。これは、従来社会学から排除されてきた食実践の身体的プロセス（飢餓、咀嚼、消化など）や、それと官能的・心理的側面との相互作用を問う次元であり、本研究では予備調査からも重要性が示唆されていた「食の楽しみ」を問うこととした（Q17, 18）。

最後に、ここまで（食モデルとしての）ガストロノミの各実践次元をみてきたが、これらの各次元の重要度を問うQ19とQ20を設定し、ガストロノミ概念の包括的な理解を試みた。また、こうした実践次元以外に、さらなる概念探求のため、ガストロノミに対する価値（Q21）、その実践に関する障壁（Q22-25）、および、現実と理想の実践頻度（Q26）に関する質問項目を追加設定した。

これら全ての回答に関する統計処理には、R（3.1.2）を用い、採用した統計手法は分析結果部分に明記した。また、本章では、紙幅の関係上、社会的属性のうち、特に影響が高いと考えられる年齢・性別・所得の3つに絞り、ガストロノミ概念への影響の有無も検討した。

表 7.3 ガストロノミ概念に関する Web アンケート調査表の概略

第1部 ガストロノミのナイブ認識

- Q1. まず「ガストロノミ」と言った時に、最初に頭に浮かんでくる単語5つを挙げると？（自由回答）
 Q2. 次に、その定義を尋ねますが、ガストロノミとは、いくつかの単語で言うと...？（自由回答）

第2部 ガストロノミの実践次元

- Q3. 一般に、ガストロノミとは、どこで実践できるものか？（選択回答）
☐ レストランのみ ☐ どちらかといえばレストラン、家庭でも可能 ☐ レストランと家庭同じくらい
☐ どちらかといえば家庭、レストランでも可能 ☐ 家庭のみ
- Q4. 先の質問に戻ると、なぜ、家庭（レストラン）はガストロノミには関連しないのか？（自由回答）
- Q5. 家でのガストロノミックな食事に関連する時間帯はどれか？（選択回答、複数回答あり）
 縦軸 ☐ 祝祭日 ☐ 週末（非勤務日）☐ 週日（勤務日）
 横軸 ☐ 朝食 ☐ 昼食 ☐ 夕食 ☐ その他（おやつなど）
- Q6. レストランでのガストロノミックな食事に関連する時間帯はどれか？（Q5に同じ）
- Q7. 家でのガストロノミックな食事は、誰と共有するものか？（選択回答、複数回答あり）
☐ 自身の家族 ☐ 大家族 ☐ 招待した人（友達など）☐ 一人でも実践可能（理由を併記）
- Q8. レストランでのガストロノミックな食事は、誰と共有するものか？（Q7に同じ）
- Q9. ガストロノミックな食事において、最低どれくらいの時間が食べるのに必要か（用意は除く）？（分単位で自由回答、家庭およびレストラン）
- Q10. 家でガストロノミックな食事を用意する際、食材はどこから来るか？（選択回答、複数回答あり）
☐ 自家栽培（ガーデンなど） ☐ 生産者から直接購入 ☐ マルシェにて購入
☐ 小規模小売店で購入 ☐ スーパー/ハイパーマーケットで購入 ☐ ディスカウント店で購入
- Q11. 家でガストロノミックな食事を用意する際の主要な食材について、どの基準が重要か？（4段階評価）
☐ 地域的、伝統的 ☐ 独創的、（生産者の）情熱あり ☐ 社会的な利益あり（環境、動物福祉等）
☐ 魅力的な（*attractif*）価格 ☐ （料理するのに）効率的 ☐ 有名な（ラベルなど）
- Q12. レストランでのガストロノミは、どこで実践できるものか？（選択回答、複数回答あり）
☐ 星付きレストラン ☐ 伝統的、古典的レストラン ☐ ビストロ
☐ ブラッスリー ☐ カフェ、バー ☐ 食堂（仕事場、学校など）
- Q13. ガストロノミックな食事をするためのレストランを選ぶ際、どの基準があなたにとって重要か？（4段階評価、Q11に同上）
- Q14. ガストロノミックな食事を代表するレシピは何か？
 どのような理由から、それをガストロノミに関連づけたか？（自由回答、家庭およびレストラン）
- Q15. 家のガストロノミックな食事の構成において、不可欠な要素はどれ？（選択回答、複数回答あり）
☐ アペリティフ ☐ ポタージュ、スープ ☐ オードブル ☐ アントレ ☐ プラ
☐ 第二プラ ☐ チーズ ☐ デザート ☐ ワイン ☐ 食後酒
- Q16. レストランのガストロノミックな食事の構成において、不可欠な要素はどれ？（Q14に同上）
- Q17. 家でのガストロノミの定義において、楽しみという概念はなぜ重要か？（選択回答、複数回答あり）
☐ お腹を満たしてくれる ☐ 料理の味を楽しむ
☐ 食卓を共有する他者との交流の時間である ☐ 卓越感（*privilege*）を感じる
- Q18. レストランでのガストロノミの定義において、楽しみという概念はなぜ重要か？（Q17に同上）
- Q19. 家でガストロノミックな食事を用意する際、以下で示す要素はどの程度重要か？（ランクづけ）
☐ 時間帯 ☐ 共食者 ☐ 食事時間 ☐ 調達場所 ☐ 食材の質 ☐ 食事構造 ☐ レシピ ☐ 楽しみ
- Q20. レストランでガストロノミックな食事をする際、以下の要素はどの程度重要か？
 （Q19に同上、「調達場所」を「レストランタイプ」に変更、「食材の質」は設けず）
- Q21. 結局、ここまで描写してきたガストロノミは、あなたにとって重要なものかどうか？（自由回答）
- Q22. 家でのガストロノミックな食事をする際、どのような障壁があるか？（ランクづけ）
☐ 時間的制約 ☐ 金銭的制約 ☐ 知識や技術の欠如 ☐ 動機や関心の欠如
- Q23. Q22で最も大きな障壁なものを選択した、個人的な理由はどのようなものか？（自由回答）
- Q24. レストランでのガストロノミックな食事をする際、どのような障壁があるか？（Q22に同上）
- Q25. Q24で最も障壁となっているものを選択した個人的な理由は何か？（自由回答）
- Q26. 一年のうち、どれくらいガストロノミックな食事を実践するか？またその理想の回数は？
 （自由回答、家庭とレストラン）

第3部 回答者の属性に関する質問

- Q27. 性別、Q28.年齢、Q29.社会職業カテゴリー、Q30.居住形態、Q31.世帯収入、Q32.教育水準、Q33.居住地域（レジオン）、Q34.居住地域（都市-農村）、Q35.親の出身地域（地域、国）、Q36.料理頻度

出所）筆者作成（原文は仏語）。紙幅の都合上、質問文は一部短縮されているところがある。

1. ガストロノミの5つの意味内容

出所) いずれも分析結果に基づき筆者作成。

cuisin (料理) 155	repas (食事) 35	mets (料理) 15
art (芸術) 115	culinaire (料理の) 34	présent (飾り付け) 14
plat (料理) 67	grand (大きい) 31	chose (何か) 14
manger (食べる) 65	prépar (準備する) 27	savoir faire
qualité (質) 54	aliment (食) 26	(ノウハウ) 13
produit (食材) 47	restaurant	dégust (味わう) 12
plaisir (楽しみ) 45	(レストラン) 25	beau (美しい) 12
raffin (洗練) 42	savoir (風味) 22	recette (メニュー) 11
goût (味覚) 41	tradition (伝統) 20	pays (国) 11
fran (フランス) 40	ingrédient (食材) 20	façon (様式) 11
nourrir (満たす) 38	chef (シェフ) 20	excellen (卓越) 11
	cher (高い) 19	

178

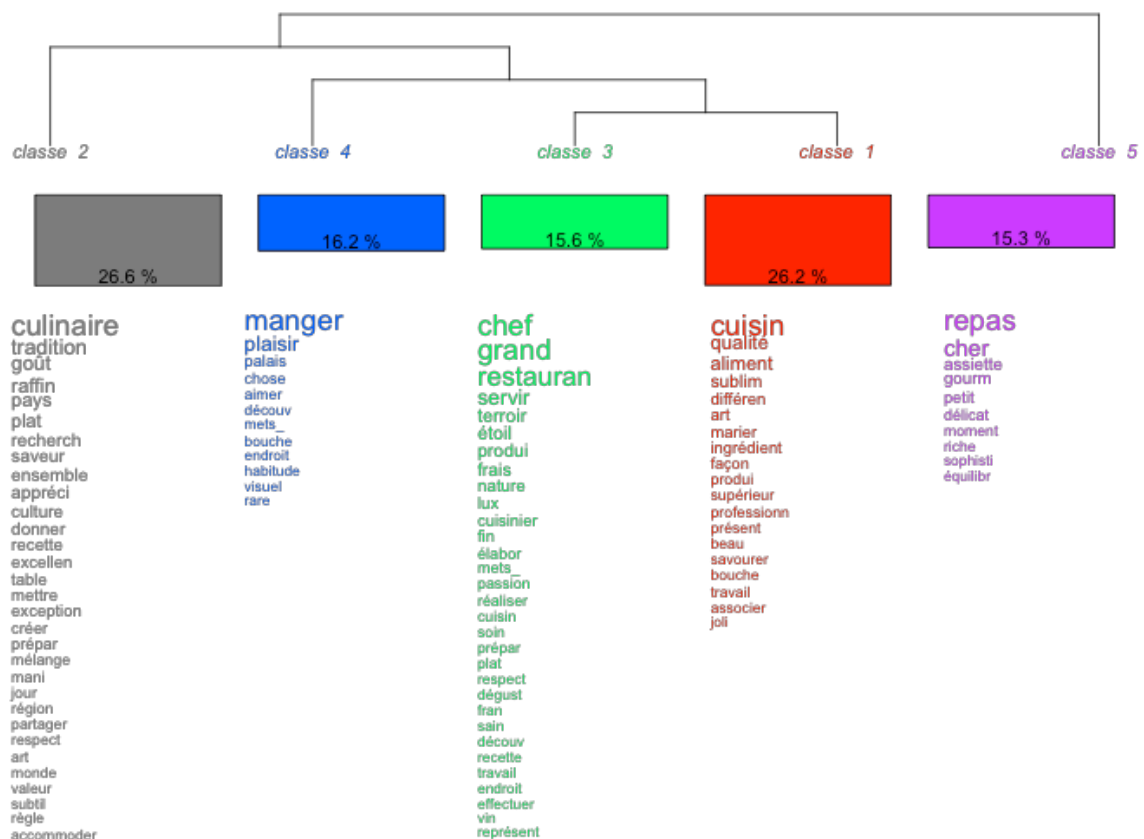


図 7-3 語彙分析の結果特定された 5 つの意味クラス

出所) IraMuteq による分析結果に基づき筆者作成。

1-1. 第 1 クラス「質の良い食材を用いた料理芸術」

第 1 の意味クラスで最頻出の語彙は、多いものから順に「cuisine (料理)」「qualité (質)」「aliment (食)」などであった。以下には、同クラスに特徴的な回答を示した (関連度が高い [chi²] 順、太字は同クラスに特徴的な語彙 [p<0.05]、左の番号は回答者の番号)。

- 318 le plaisir de bien manger des **aliments** de bonne **qualité** et **différents** de la **cuisine** de tous les jours. (良い質で、毎日の料理とは異なる、食材を良く食べる楽しみ)
- 405 de bons plats préparés avec des techniques des **cuisiniers professionnels**, des **aliments** de **qualités supérieures** qui font le prix élevé du plat. (専門料理人の技術と、料理の価格を上げる上質な食材を用いて調理される良い料理)
- 138 l'**art** de **cuisiner** et de **sublim**er les **produits alimentaires**. (食材を料理し昇華させる芸術)
- ...
- 058 une **façon** de **cuisiner** des **ingrédients** en conservant bien la saveur des **aliments** et en les **marier** bien entre eux **savoureuse** et délicates. (食材の風味をうまく保ち、それらを風味高くそして精緻にうまく組み合わせて料理する仕方)
- 031 l'**art** de **cuisiner** en **sublim**ant les aliments. (食材を料理し昇華させる芸術)

- 306 **l'art de cuisiner des ingrédients de qualité supérieure** et de les mettre en valeur dans une **bel assiette**. (上質の食材を料理し、美しいお皿の中でそれを価値づける芸術)
- 395 un savoir-faire et **l'art de faire de la bonne cuisine** en respectant et **sublimant les aliments**. (食材を尊重し昇華させ良い料理を作る知識と芸術)
- 031 **l'art de cuisiner en sublimant les aliments**. (食材を料理し昇華させる芸術)
- 323 **l'art de savoir cuisiner à la perfection des ingrédients de qualité**. (質の良い食材を完璧に料理することを知る芸術)

以上のような回答から、このクラスは「**l'art de cuisiner des ingrédients de qualité** (質の良い食材を用いた料理芸術)」と特徴づけることができる。そして、この料理芸術とは、「質の良い食材」を使用するのみならず、そうした食材を「完全」に「昇華させ」る高度な「専門技術」を必要とする芸術である。また、このクラスに特徴的な社会集団 ($p < 0.05$) は大卒 (Bac+3) と教育水準が高いグループであることも、この料理芸術は経験と教育を必要とする「**l'art difficile** (難儀な芸術)」とみなされていることが示唆された。

1-2. 第2クラス「共同体を象徴する料理の伝統」

第2の意味クラスで最頻出の語彙は、多いものから順に「**culinaire** (料理の)」「**tradition** (伝統)」「**goût** (味覚)」「**raffin+** (洗練)」「**pays** (国)」「**plat** (料理)」「**recherche+** (洗練)」などであった。同クラスに特徴的な回答を、以下に示した。

- 013 un **ensemble de préparations culinaires traditionnelles** et moins **traditionnelles** mais élaborées de **manière** à obtenir des **goûts et saveurs** de grande qualité. (最高級の味覚と風味を得るため、伝統的、もしくは、あまり伝統的でなくても洗練された、料理の全体)
- 161 des plats **traditionnels représentatifs** de la **culture** et de savoir-faire **culinaire** d'un **pays**. (国の文化や料理知識を代表する伝統的レシピ)
- 346 ce qui regroupe un **art culinaire** aussi bien **visuel** que gustatif avec des touches **raffinées** et de **mélangées au goût excellent**. (洗練された触覚と素晴らしい味覚の組み合わせとともに、視覚的かつ味覚的な料理芸術を総合するもの)
- 341 la maîtrise d'une **culture culinaire** précisée des **plats** de qualités et très **goûteuse**. (質の良く、とても美味しい、レシピで特定化される料理文化の修得)
- 323 l'**ensemble** des habitudes alimentaires et **traditions culinaires** d'un group **donné**. (ある集団の食習慣や料理の伝統からなる全体)
- 319 le **raffinement culinaire** évoquant la **culture culinaire** d'un **pays** et ses coutumes alimentaires souvent associée au terme des mets **raffinés** et chics. (国の料理文化や、洗練され美しい料理にしばしば関連づけられる食の様式を、想起させるような料理の洗練性)
- ...
- 331 **l'art culinaire** typique d'un **pays** ou une région. (国や地域の特徴的な料理芸術)

以上のような回答から、このクラスは「des traditions culinaires représentant les communautés（共同体を象徴する料理の伝統）」を指しているといえる。ここでの「共同体」とは「国」「地域」「集団」と様々なレベルがあり、その「伝統」とは、歴史の中でその「味や風味」を「洗練」させてきた「料理」や「レシピ」それ自体のみならず、「知識」や「食習慣」を含む「文化」の「全体」とであるとされる。これは「無形文化遺産」として登録されたガストロノミ（UNESCO, 2010）の理念に、最も近い意味内容であるといえる。またこのクラスに特徴的な社会集団は、パリ圏居住者であった（ $p < 0.05$ ）。ガストロノミは、その表象変化の過程で、パリの人々が地方料理や慣習を「伝統化・遺産化」してきたプロセスが存在していた（Csérgo, 1996 ; Poulain, 2002=2017, 11-16 ; Poulain, 2005）。こうした結果は、ガストロノミのパリのビジョンが現代まで根強くあることを示唆している。

1-3. 第3クラス「星付きレストランの大料理人」

第3クラスで最頻出の語彙は、多いものから順に「chef（料理人）」「grand（大）」「restaurant（レストラン）」「servir（提供する）」「terroir（テロワール）」「étoile（星）」などであった。同クラスに特徴的な回答を以下に示した。

229 le plat que l'on mange en grand restaurant cuisiné par un grand chef souvent trop cher et bon.

（しばしば高価すぎて、良い、大料理人によって料理される大レストランで食べる料理）

329 une cuisine élaborée avec des produits frais et naturels par nos grands chefs français.

（フランスの大料理人による、新鮮で自然な食材を用いた、洗練された料理）

271 la cuisine de terroir de grands chefs étoilés.（星付き大料理人のテロワール料理）

272 un repas raffiné servi dans un grand restaurant.（大レストランで提供される、洗練された料理）

315 un repas avec des bons produits cuisinés par des grands chefs.（大料理人によって料理された良い食材を使った食事）

...

343 un art de la cuisine servie dans les restaurants étoilés.

（星付きレストランで提供される料理芸術）

387 l'art de cuisiner des plats élaborés avec des ingrédients naturels et consommer dans des

restaurants étoilés.（星付きレストランでの、自然食材を用いて洗練されたメニューを料理し、消費する芸術）

以上のような回答から、このクラスは「des Grands Chefs dans les restaurants étoilés（星付きレストランの大料理人）」を指しているといえる。またここでも「料理芸術」が表象されていることから、第1クラスとの関連性を読み取れる。つまり、この星付き料理人こそが、食材を「完全に」「昇華」させるような「専門技術」をもつとされよう。

また、このクラスに特徴的な社会集団は、高卒相当（Bac）の比較的教育水準の低いグループであり（ $p<0.05$ ）、第一クラスでは教育水準が比較的高いグループと相関性があったことと反対の結果となった。これは、後者のグループがガストロノミに対して抱くエリート主義的ビジョンを示唆しているようにも思えるが、そうした解釈の是非については後の分析結果とあわせて検討したい。

1-4. 第4クラス「楽しみとともに食べる」

第4の意味クラスで最頻出の語彙は、多いものから順に「manger（食べる）」「plaisir（楽しみ）」「palais（味覚）」「chose（何か）」「aimer（好き）」などであった。同クラスに特徴的な回答を以下に示した。

- 416 le plaisir de bien manger. (良く食べる楽しみ)
- 270 des produits de qualité que j'ai plaisir à manger dans des restaurants. (私がレストランで食べることを楽しめるような、質の良い食材)
- 099 un plaisir de manger des plats pas communs. (普通ではない料理を食べる楽しみ)
- ...
- 159 manger de bonnes choses appétissants et naturelles.
(食欲をかきたて、自然な、良いものを食べる)
- ...
- 381 aimer manger de bon plat cuisiné. (調理された美味しい料理を食することを好きになる)
- 423 un mode d'aliment pour les gens aisés qui aiment manger de la bonne nourriture.
(良い食材を食べることが好きな上流の人のための食に関する様式)
- 285 le plaisir visuel et de palais de la cuisine revisité, et la découverte de la cuisine.
(再考された料理を見て味わう楽しみ、および、料理の発見)

以上のような回答から、このクラスは「manger avec plaisir（楽しみとともに食べる）」を指しているといえる。第3の意味クラスの主な焦点は料理人であったが、ここでは「私が食べる楽しみ」や「食べる」ことが「好きになる」ことに力点がおかれ、「食べ手（mangeurs）」としての主体性がより強くうかがえる。また、このクラスに特徴的な社会集団は存在しなかった。ここから、上記3つの意味内容とは異なり、「楽しみとともに食べる」ことは、社会的属性にかかわらずあらゆるフランス人に共有されたビジョンであると言えることができる。

1-5. 第5クラス「高価な食事」

第5の意味クラスで最頻出の語彙は、多いものから順に「repas（食事）」「cher（高価な）」「assiette（料理）」「gourm（グルメ）」「petit（小さな）」「délicat（精緻な）」「moment（瞬間）」「riche（高価な）」などであった。同クラスに特徴的な回答を以下に示した。

- 364 un bon repas peut-être cher et gourmand. (おそらく高価でグルメな美味しい食事)
348 un repas chic et cher. (素敵で高価な食事)
223 un repas très cher. (とても高価な食事)
189 un repas haut de gamme et cher. (ハイエンドで高価な食事)
265 un repas succulent avec un goût extraordinaire et une belle assiette.
(非常に良い味と、美しい皿とともにある、美味しい食事)
...
252 un repas fait pour la riche. (裕福な人のための食事)
...
396 l'art de faire des petites assiettes avec des produits super chers.
(とても高価な食材を用いた、精緻な料理を作る芸術)
217 de la nourriture haut de gamme disposée de façon délicate et jolie, peu de chose dans
l'assiette de très bonne qualité mais très cher. (精緻で美しい様式で扱われた、ハイエンドな食で
あり、お皿の中にはほとんど食材がなく、良い質だが、とても高価である)
...
352 bon mais trop cher avec rien dans l'assiette. (美味しいが高価すぎて、お皿の中には何もない)
036 des petits plats bien trop chers. (美味しいが高価すぎる細やかな料理)

以上のような回答から、このクラスは「un repas cher（高価な食事）」を指しているということが出来る。そうした食事は、「グルメ」で「細やか」で「精緻な」とされながらも、他方で、「高すぎる」や「裕福な人のため」とされるなど、エリート的なものとしてみなされていることが強くうかがえた。それを裏付けるように、このクラスに特徴的な社会集団は、学位なしの教育水準が低い集団 ($p<0.05$)、および大衆階級（中低所得）であった ($p<0.05$)。

1-6. ガストロノミの意味内容に関する小括—成果と限界点

以上の結果から、フランス市民におけるガストロノミ概念は、「料理芸術」「共同体の料理の伝統」「星付きレストランの大料理人」「楽しみとともに食べる」「高価な食事」という5つの意味内容から構成されていることが明らかになった。また、このうち前者2つの意味クラスが比較的強く（それぞれ全体の約26%のテキストを含む）想起されていた¹¹⁴。

確かに、（とりわけ和訳の「美食」の場合）しばしばガストロノミが「高級レストランの豪華な食事」として語られてきたように、第3・5の意味内容については教育および所得水準の低い社会集団において統計的に有意に強く認識されており、そうしたエリート的側面がやはり根強くあることが確認された¹¹⁵。

ガストロノミとは何なのでしょう...私はこれについて答えるのに適役ではないし、きっと大料理人に聞くべきだわ。（Madame、40代女性、トゥール、小さなカフェ経営者）

とても良い風味、美しい環境、きれいなお皿、これはガストロノミックなレストランにしかないわ。それで、それに見合うだけの購買力があるお客がいるのよ、ええそうだわ！

（Patricia、50代女性、トゥールーズ、専業主婦&卸売業者の妻）

しかし、ガストロノミを単に、そうしたエリート主義性のみで帰させるのは適当ではないと考える。というのもそこには、高級レストランや大料理人だけに限定されないような、楽しみとともに食実践を

¹¹⁴ これは、これら2つの意味クラスが優越的であるということを必ずしも意味せず、その内部にさらなるサブの意味クラスを抱えている可能性も残されている。IraMuteqの難点の一つは、インプットデータに影響されやすい点であり、数個のデータをランダムに抜き取り再分析をかけると意味クラス構造が変化することもある。実際、本分析後に9回の耐久性テストを行ったところ（発話データ1個抜き取り3回、3個抜き取り3回、5個抜き取り5回）、そのうち3回のテストでは本分析と同様の5つの意味クラスが抽出された一方で、それ以外の6回のテストでは、「フランス」「風味・味覚」ともいべき新しい2つの意味カテゴリを加えた合計5ないし6つの意味クラスとして構造が抽出された。これら新しい意味カテゴリの語彙内容を分析すると、本分析における「共同体の料理の伝統」から主に動員されたものであった。こうした結果の揺らぎはあるものの、本分析でみた5つの意味クラスはかなり代表性が高いことも明らかになった。

¹¹⁵ またこうしたガストロノミのエリート主義性と教育水準との対応をふまえると、第1の意味内容について統計的に有意に反応した教育水準の高い社会集団は、ガストロノミをエリート主義的としてはねつけるよりかは、むしろ多大な経験と教育を必要とする芸術としてあえて美化・理想化し、そうした芸術にアクセスできる自らのステータスを好意的に捉えているものと解釈するのがよいのかもしれない。

行う「食べ手」（第4の意味クラス）や、伝統的な食文化を実践する「共同体の一員」（第2の意味クラス）といったより行為主体的なビジョンが、所得や教育水準などの社会的ステータスにかかわらず共有されていることも明らかになったからである。また、こうした料理人・食べ手・共同体構成員など複数のビジョンが混在していることが、ガストロノミ概念を多義的にしてきた要因の一つともいえるだろう。そして、予備インタビューの中でも、そうしたガストロノミに対するそうした行為主体的なビジョンが度々発話されており、各人がおかれる環境にあわせて、個人的・職業的アイデンティティを再確認・強化する手段として、ガストロノミ概念を用いていた点は重要であるように思われる。

ガストロノミとは、食べる楽しみなのさ！フランスにとってこれはチャンスなのさ。世界でもユニークなものだが、この概念の輸出はまだまだうまくいっていない。アメリカ人は体を満たすために食べてばかりいるが、フランス人は楽しみのために食べるのさ。

(Dedière、50代男性、トゥールーズ、卸売業者)

ガストロノミ、それは私の人生の全てなのです。これまで大レストランから、伝統的レストランまで様々な場所で働いてきました。しかし、その全てが私にとっては、ガストロノミなのです。

(François、50代男性、リヨン、ワインショップ店員&前職は料理人)

また一方で、本研究においては、方法論的限界点も存在する。本研究では Lahlou (1995) や CREDOC と同様の方法論を用いたが、ここで用いられる語彙分析ソフト (ALCESTE や Iramuteq) は、語彙の出現頻度や共起関係のみに基づくアルゴリズム処理を行っており、各語彙のコノテーション自体を認識することはできない。例えば、「la cuisine faite pour la “riche” (裕福な人のための料理)」と「la cuisine “riche” (優雅な料理)」の2つのフレーズにおける「riche」の意味をアルゴリズム上では区別できない。こうしたコノテーションの差異を読み取るためには、主題分析などマニュアル処理で補完することも可能であるが、データ数が膨大 (n=438) であるため、本研究ではこれを行わなかった。

2. ガストロノミの実践次元

ここまで質問紙第1部（Q2）の分析結果をみてきたが、以下では第2項（Q3-26）の分析結果を整理した。原則的には、各質問において家庭内外・性別・年齢・所得群間の差異も検討しているが、紙幅の都合上、一部それを行っていないものもある。使用した統計手法については、分析結果を示した各表に註として示した。

2-1. 空間（Q3,4）—家庭とレストランの両方で実践可能

「ガストロノミは、どこで実践できるのか」という質問（Q3）に対して、約1割が「レストランのみ」、約4割が「どちらかといえばレストランだが家庭でも可能」、同じく約4割が「レストランと同じく家庭でも可能」と回答し、「どちらかといえば家庭だがレストランでも可能」および「家庭のみ」と答えた回答者はほぼいなかった。

ここから、第1部の分析結果でみられたような、レストラン優位のビジョンがうかがえるが、その一方で、あわせて約9割の回答者が「家庭でも実践可能」とみなしていることから、ガストロノミとは、家庭内外の両方で可能な文化実践であるといっていよいだろう。また性別・年齢・所得との関連性をみたところ、性別のみに関連性がみられた（ $p<0.05$ ）。より厳密には、女性の方が「レストランのみ」「どちらかといえばレストラン」が多く（女性： $n=133$ 、男性： $n=95$ ）、男性の方が「レストランと家庭どちらも同じくらい」と回答するものが多かった（女性： $n=92$ 、男性： $n=113$ ）。

ガストロノミには、いくつかのタイプがあるのです。大料理人のガストロノミもあれば、伝統的で、フランス的で、家庭的なガストロノミもあるのです。

（Katrine、60代女性、トゥールーズ、マルシェで働く小売販売業者）

しかし、全体のうち約12%の回答者（ $n=52$ ）が、ガストロノミは「レストランでのみ」実践できるものとみなしていた。Q3に続いて補足的に設けた質問「Q4. 先の質問に戻ると、なぜ家庭（またはレストラン）は、ガストロノミには関連しないのか？」への自由回答から、ガストロノミが家庭領域から排除された理由をうかがうことができる（以下、重複集計あり）。そこでは、ガストロノミは「シェフやレストランの実践」（ $n=21$ ）であること、家庭では「知識・技術の欠如」（ $n=10$ ）や「材料・設備の欠如」（ $n=5$ ）があること、「複雑すぎる」（ $n=6$ ）こと、そして、「高価すぎる」（ $n=4$ ）ことが理由とし

てあげられていた。こうした排除には、第1部の分析結果にみられた「高度な料理芸術」や「星付きレストランの大料理人」に表される、人々がガストロノミに対して抱くエリート主義的ビジョンが影響しているのかもしれない。

表 7-5 実践空間に関する分析結果

Q3. 一般に、あなたにとって、ガストロノミとは、どこで実践できるか？（選択回答、n=438）				
場所 (%)	レストランのみ	レストラン>家庭	レストラン=家庭	家庭>レストラン
	11.9	40.2	46.8	1.1
				家庭のみ 0

出所) 筆者作成。

註1) 各群（性別、年齢、所得）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（多群比較にはボンフェローニ補正、* $p<0.05$ ）。

2-2. 時間帯（Q5,6）—祝祭日の夕食が典型、しかし非祝祭日の昼食・夕食でも実践可能

「ガストロノミはどの時間帯で実践できるか」という質問（Q5,6）に対して、全体的な傾向として、祝祭日の夕食が最もふさわしく（約9割の回答者）、祝祭日、週末、週日という順、および、夕食、昼食、朝食という順でそのふさわしさが減少していた。

この結果は、ガストロノミとは「祝祭日の社会慣習」であるとする UNESCO の定義に近いものであるが、その一方で、約5-6割の回答者が、週末や週日の昼食や夕食でも実践可能としていることに留意する必要があるだろう（週日の家庭内での昼食は除く）。つまり、ガストロノミとは「祝祭食（repas festif）」として限られるものではなく、以下でみるようなその他の条件が満たされれば、それは「非祝祭日」でも十分に可能な文化実践であることがわかる。

表 7-6 実践時間帯に関する分析結果

Q5. 家でのガストロノミックな食事に関連する時間はどれか？（選択回答、複数回答あり、n=386）												
Q6. レストランでのガストロノミックな食事に関連する時間はどれか？（Q5に同じ、n=438）												
時間帯 (%)	祝祭日				週末				週日（勤務日）			
	朝食	昼食	夕食	他	朝食	昼食	夕食	他	朝食	昼食	夕食	他
	7.5	66.6	87.6	7.8	15.5	58.3	68.1	8.0	9.3	24.6	57.3	8.5
	(7.3)	(63.5)	(79.9)	(3.7)	(8.4)	(62.6)	(78.1)	(3.7)	(7.8)	(50.5)	(54.8)	(7.1)
			内*	内*	内*		外*	内*		外*		

出所) 筆者作成。

註1) 括弧外の値は Q5（家庭）の回答、括弧内の値は Q6（家庭外）の回答であり、以下の表でも同様。

註2) 実践場所（家庭内外）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（* $p<0.05$ ）。

2-3.共食者（Q7,8）—他者の存在は不可欠

ガストロノミ実践にふさわしい共食者に関する質問（Q7,8）については、約9割が「身近な家族」、約6割が「招待者（友人ら）」、約3割が「大家族（祖父母など含む）」とともに食べる実践であるとみなしていた。また、約1割にみえないが「一人で実践可能」とした回答者もいたが、そう選択した理由をみると、これは孤食的实践を好むというよりも、単純に「料理することが好き」であり、将来の招待者や家族のために「新しい料理の練習を」といった、やはり他者との共有を前提としていることがうかがえた。こうした結果からも、ガストロノミ実践には「他者の存在」が不可欠であるといっても過言ではないだろう。

ガストロノミとはこういうものさ。ちゃんとメモしておきなさいよ。「豪華な皿に、細やかな料理を（Mettre les petits plats dans les grands、他者を喜ばすために豪華な料理を用意することを意味する諺）」
 (Pascal、50代男性、トゥールーズ、マルシェの小売業者)

表 7-7 共食者に関する分析結果

Q7.家でのガストロノミックな食事は、誰と共有するものか？（複数回答あり、家庭内 n=386）				
Q8.レストランでのガストロノミックな食事は、誰と共有するものか？（複数回答あり、家庭外 n=438）				
共食者 (%)	身近な家族	大家族	招待者（友人等）	一人でも可能
	87.3 (84.7)	36.8、中>中低所得* (31.5、高>中低所得*)	64.8、女性>男性* (61.6、高<中低*、 低所得*)	6.2 (3.7)

出所）筆者作成。

註 1）各群（家庭内外、性別、年齢、所得）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（多群比較にはボンフェローニ補正、*p<0.05）。

2-4.食事時間 (Q9) —90-120 分のゆったりした食事時間

ガストロノミの実践に必要な食事時間 (Q9) は、家庭内で 90 分、家庭外で 120 分であり、家庭外での食事時間が有意に長く、後者についてはさらに女性 (中央値 120) の方が男性 (中央値 90) よりも有意に長かった。INSEE の 2010 年における統計によれば、フランス市民の家庭での 1 日の合計食事時間は平均 95 分であり、家でのガストロノミックな食事は一回で、朝食・昼食・夕食分のゆったりとした時間を過ごすということになるだろう。

ガストロノミに関する会議なのに、昼食が 1 時間しかないなんてとんでもない！教授にメールで文句を言ってやるよ！（Tierry、40 代男性、トゥール、レストラン経営者）

表 7-8 食事時間に関する分析結果

Q9. ガストロノミックな食事において、最低どれくらいの時間が食べるのに必要か（用意は除く）？ （分単位で自由回答、家庭内 n=386、および、家庭外 n=438）	
食事時間（分）	90 [60, 120] (120 [70, 120]、女性>男性*) 外>内*

出所) 筆者作成。

註 1) 各群（家庭内外、性別、年齢、所得）は正規分布ではなかったため（シャピロ・ウィルク検定）、代表値として中央値 [四分位範囲] を用い、各群間の有意差の検定には、ウィルコクソンの順位和検定を用いた（3 群間以上の多重比較についてはボンフェローニ補正、* $p < 0.05$ ）。

2-5.食材の調達場所 (Q10) —生産者とマルシェからの調達

「家庭におけるガストロノミに必要な食材の調達場所」 (Q10) については、全体の約 7 割の回答者が「生産者（直接購入）」および「マルシェ」をあげる一方、「自家菜園」は約 5 割、「小規模小売店（*petit commerce*）」は約 4 割、「スーパーマーケット」は約 3 割、「ディスカウント店」については約 1 割であった。小規模小売店の評価については慎重な検討が必要だが¹¹⁶、それでも多くの人々が、食品事業者（生産者や小売販売者）と直接交流の中で購入できる手段を高く評価し、商業性が高いスーパーマーケットなどの調達手段には低い評価をしていることがうかがえた。

¹¹⁶ 一般的には、小規模の肉屋や魚屋などが含まれ、ガストロノミ実践に適切な調達場所とみられると予想されるが、回答者によっては、移民系の人々が経営する食料品店（*alimentation générale*）を想起した可能性もある。これが、回答者が約 4 割に低くとどまったことの理由の一つであると考えられ、また、前者の形態の小規模店に通いやすい高所得層が、有意にこれをガストロノミにふさわしい場所とみなしていたこと（ $p < 0.05$ ）からも、こうした読みは裏付けられているように思われる。

平日はできなくても、週末はマルシェにいった生産者から鶏肉を買ったりして…。カルフルの食材では、ガストロノミはできないわ！不可能だわ！（Nathalie、40代女性、トゥールーズ、保険関連事業自営業）

表 7-9 食材の調達場所に関する分析結果

Q10.家でガストロノミックな食事を用意する際、食材はどこから来るか？（複数回答あり、家庭内 n=386）						
調達場所 (%)	自家菜園	生産者 (直接)	マルシェ	小規模小売店	スーパーマーケット	ディスカウント店
	47.7 若>中若年*	72.0 女性>男性*	77.7	43.0 高>低所得*	33.4	8.3

出所) 筆者作成。

註 1) 各群（性別、年齢、所得）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（多群比較にはボンフェローニ補正、* $p<0.05$ ）。

2-6.食事場所（レストラン・タイプ）（Q12）—星付きおよび伝統的レストラン

「家庭外でのガストロノミ実践にふさわしい場所」（Q12）については、7割以上の回答者が「星付きレストラン」もしくは星付きではなくても「伝統的・古典的レストラン」とし、ビストロ以下のレストラン形態については全体の約2割の回答者しかガストロノミ実践の場として認めていなかった。家庭外のガストロノミは、上記2種のレストランでしか実践できないものであるとすれば、この実践は、とりわけ所得面で限定されてしまうだろう。

また、ビストロに関して、高所得層が低所得層よりも有意に多いことは、前者はビストロにしばしば通うことができ、そこで手頃な価格で質の高い料理が食べられることを「知っているがゆえに」ガストロノミにふさわしいとみなしているのではないかと考えられる。

表 7-10 レストランタイプに関する分析結果

Q12.家庭外でのガストロノミ実践にふさわしい場所はどこか？（重複、家庭外 n=438）						
食事場所 (%)	星付きレストラン	伝統的レストラン	ビストロ	ブラスリ	カフェバー	食堂 (学校等)
	80.1	73.1	21.7 高>低所得*	25.8	4.3	3.9

出所) 筆者作成。

註 1) 各群（性別、年齢、所得）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（多群比較にはボンフェローニ補正、* $p<0.05$ ）。

2-7.食材およびレストランの評価基準 (Q11,13) —独創性と地域性・伝統性の重視

家庭内ガストロノミについては食材の質の評価 (Q11)、家庭外ガストロノミについてはレストランの評価について (Q13)、コンヴァンション理論に基づく6つの異なるシテの位置付けの把握を試みた。その結果、全体的な傾向として、「インスピレーションのシテ」と「家内的シテ」の2つが強く、その他4つのシテが続き、後者の中でも家庭内では「市場的シテ」、家庭外では「工業的シテ」が弱かった。ここから、ガストロノミは、その「独創性」や「伝統性・地域性」で主に評価されていることがうかがえる。独創性については、家庭よりもレストランでより強く要求されていた ($p<0.05$)¹¹⁷。

インスピレーションのシテ—

彼[料理人]が私たちの野菜を買った時には、もう何を作るべきか知っていたのです。彼の口にはすでに味が浮かんでいたし、それが真の意味での芸術家なのでしょう。彼が料理について語る時、なんというか、それはもうサーカスみたいなものです。彼こそが、本物のガストロノムだと思うのです。(Régis、50代男性、トゥールーズ、マルシェの小売販売業者)

家内的シテ—

エリートのための贅沢なガストロノミだって、もとをたどれば、みんな私たちの地方の先祖から伝わってきた大衆的伝統が起源なのよ。あの Paul Bocuse だって、おばあちゃんから料理を学んだのだから。(Nathalie、40代女性、トゥールーズ、保険事業関連自営業)

¹¹⁷ また、所得水準の影響が大きいうかがえた。効率性で評価される「工業的シテ」および価格で評価される「市場的シテ」は、所得レベルが低ければより重視される傾向が示された一方、家庭内の「市場的シテ」においては、その傾向が逆転していた。これは、低所得層が家庭外でのガストロノミ実践において「手頃な価格」をより要求することは理にかなっているが、高所得層が家庭でのガストロノミ実践において「手頃な価格」をより重視するということを示しており、後者の理由については今回の調査からは明らかにできなかった。

表 7-11 食材の質の評価基準に関する分析結果

Q11. 家でガストロノミックな食事を用意する際の主要な食材の質について、どのような基準が必要か？ (各4段階評価、家庭内 n=386)						
評価得点	地域的、 伝統的 (家内的)	独創的 (インスピ)	社会的利益 (環境等...) (公民的)	良い値段 (市場的)	効率的 (料理に) (工業的)	有名な (ラベル等...) (世論的)
中央値 (平均値)	3 [2,4] (2.93±0.85)	3 [2,4] (2.98±0.83)	3 [2,3] (2.74±0.92)	3 [2,3] (2.53±0.89) 高>中低*、低 所得* 中>低所得*	3 [2,3] (2.64±0.94) 中低> 中所得*	3 [2,3] (2.77±0.91)
順位差	イ・家>世・公・市・工* ; 世・公>市*					

出所) 筆者作成。

註 1) 各群 (家庭内外、性別、年齢、所得) は正規分布ではなかったため (シャピロ・ウィルク検定)、代表値として中央値 [四分位範囲] を用い、各群間の有意差の検定には、ウィルコクソンの順位和検定を用いた (3 群間以上の多重比較についてはボンフェローニ補正、* $p<0.05$)。

註 2) 中央値のみでは各シテの評価得点の差が明らかでないため、平均値±標準偏差も併記した。

表 7-12 レストランに関する評価基準

Q13. ガストロノミックな食事をするためのレストランを選ぶ際、どのような基準が重要か？ (各4段階評価、家庭外 n=438)						
基準 平均点	地域的、 伝統的 (家内的)	独創的 (インスピ)	社会的利益 (環境等...) (公民的)	良い値段 (市場的)	効率的 (食事に) (工業的)	有名な (ガイド等...) (世論的)
	3 [2,4] (2.94±0.84)	3 [3,4] (3.26±0.75) 女性>男性*	3 [2,3] (2.73±0.89) 女性>男性* 若*、中若*、中 年層* >高齢層	3 [2,3] (2.71±0.88) 女性>男性* 中若>中高*、 高年層* 低>高*、 中所得* 中低>高*、中 所得*	3 [2,3] (2.56±0.94) 低>高*、 中所得*	23 [2,3] (2.81±0.86)
内外差	外>内*			外>内*		
順位差	イ>家・世・公・市・工* : 家>世・公・市・工* : 世・公・市>工*					

出所) 筆者作成。

註 1) 表 9 と同上。

2-8. レシピ (Q14) —家庭では地方料理、レストランでは魚料理

家庭のガストロノミを代表するレシピは、多いものから順に、牛肉の赤ワイン煮 (n=34)、シュークルート (n=24)、クスクス (n=22) などであった。地方料理 (ブルゴーニュ地方の牛肉の赤ワイン煮、アルザス地方のシュークルートなど) が「伝統的」「地域的」だという選択理由とともにあげられていることは興味深く、家庭内でのガストロノミックなレシピとは、宮廷文化ではなく地方の庶民文化に起因するレシピであるといえることができる。この結果は、第1部の分析にて「共同体の料理文化」が主要な意味内容として想起され、Q11で「家内のシテ」が強い評価基準であるとされていた結果と一致する。

一方、家庭とは対照的に、レストランのガストロノミにおいては、個別のレシピ名が与えられず素材のみを答えた回答が多かった。これには、家庭のそれと比較して、レストランのレシピ名が複雑化していることが一因としてあるように思われる。その内訳については、とりわけ、魚 (n=28)、ロブスター (n=18)、ホタテ (n=12) というように魚介類が多くあげられ、それは、家では「調理が困難」であり、「特別感」があり、「贅沢・高価な」料理であることなどが主な選択理由としてあげられていた。

また、家庭内外ともに、20世紀後半の北アフリカ (マグレブ地方) の移民とともに伝来してきた料理「クスクス」が上位にあげられていることも興味深い。ガストロノミはしばしばナショナル・アイデンティティと密接に関連するものとして論じられてきたが (Csargo, 2016)、このような「異文化」の位置付けや包摂のあり方については今後議論がますます必要であろう。

表 7-13 レシピに関する分析結果

Q14. ガストロノミックな食事を代表するレシピは何か？（自由回答、家庭内 n=386 および家庭外 n=438） また、どのような理由から、それをガストロノミに関連づけたか？		
家庭（n=10 以上）	合計	選択の理由（重複回答あり、それぞれ上位 3 つ、以下は頻度 2 回以上の理由）
牛肉の赤ワイン煮 boeuf bourguignon	34	伝統的（n=10）、美味しい・風味豊か（n=10）、お腹いっぱいになる（n=5）
シュークルート choucrouste	24	お腹いっぱいになる（n=8）、伝統的（n=7）、地域的（n=5）
クスクス couscous	22	美味しい・風味豊か（n=6）、量がある（n=5）、健康的・多様な材料・野菜が多い（n=5）
仔牛のクリーム煮 blanquette de veau	15	伝統的（n=6）、美味しい・風味豊か（n=4）、料理が簡単（n=3）、洗練されている（n=3）
カスレ cassoulet	12	美味しい・風味豊か（n=5）、伝統的（n=2）、お腹いっぱいになる（n=2）
ポトフ pot au feu	12	伝統的（n=4）、美味しい・風味豊か（n=3）、
ラザニア lasagne	12	美味しい・風味豊か（n=5）、お腹いっぱいになる（n=3）、料理が簡単（n=3）
家庭外（n=10 以上）	合計	選択の理由（重複回答あり、それぞれ上位 3 つ）
魚 poisson	28	料理が難しい・専門的（n=7）、美味しい・風味豊か（n=6）、洗練されている（n=6）
ロブスター homard	18	贅沢・高価である（n=8）、特別感がある（n=7）、美味しい・風味豊か（n=2）、料理が難しい・専門的（n=2）
フォアグラ foie gras	16	特別感がある（n=5）、洗練されている（n=4）、美味しい・風味豊か（n=3）
カスレ cassoulet	12	美味しい・風味豊か（n=5）、伝統的（n=2）
ホタテ noix de saint jacques	12	特別感がある（n=3）、美味しい・風味豊か（n=2）、洗練されている（n=2）
肉 viande	11	美味しい・風味豊か（n=2）
クスクス couscous	10	美味しい・風味豊か（n=5）
鴨の胸肉 magret de canard	10	伝統的（n=2）、洗練されている（n=2）、美味しい・風味豊か（n=2）

出所）筆者作成

註 1）参考として、8 回以上 10 回未満のレストランのレシピについては、「牛肉の赤ワイン煮（boeuf bourguignon、n=9）」「仔牛の胸腺（ris de veau、n=9）」「シュークルート（choucrouste、n=8）」「海鮮物（fruits de mer、n=8）」であり、家庭内で上位に挙げられたメニューがここでもあげられていた。

2-9.食事構造 (Q15,16) —アペリティブ・アントレ・プラ・チーズ・デザート・ワイン

「ガストロノミの食事構成における不可欠な要素」(Q15,16) に対して、約6割の回答者は「アペリティブ」「アントレ」「プラ」「チーズ」「デザート」「ワイン」をふさわしい食事の構成要素とみなしていた。これは、UNESCO (2010) の定義である「少なくとも4つ料理から成るコース」とされる部分と一致するものである。ガストロノミの最低限の食事構造となって、余裕に応じて様々な要素が追加されていくものであると考えられる。

料理の順序は、家庭のガストロノミの基礎なのです。普通は、ポタージュ、アントレ、それは生のものであったり他のものであったり、大料理では、そのあと、魚があって、そのあとに肉があります。まだ終わりませんよ！緑のサラダと一緒にチーズのプレートが出て、デザートがあって、カフェ、もしくは、アルコールやリキュールを入れたカフェもあるのです。

(Katrine、60 台女性、トゥールーズ、マルシェで働く食品小売業者)

表 7-14 食事構造に関する分析結果

Q15. 家のガストロノミックな食事の構成において、不可欠な構成要素はどれ？ (複数回答、家庭内 n=386)										
Q16. レストランのガストロノミックな食事の構成において、不可欠な要素はどれ？ (家庭外 n=438)										
要素 (%)	アペリ ティブ	スープ	オード ブル	アント レ	プラ	第二プラ	チーズ	デザー ト	ワイン	食後酒
	56.7 (61.4)	7.5 (9.1)	32.4 (37.2)	74.1 (78.5)	90.9 (89.7)	16.8 (27.6) 外>内*	64.8 (56.8) 内>外*	83.7 (84.2)	72.5 (71.0)	25.9 (26.9)

出所) 筆者作成。

註 1) 各群 (家庭内外) の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた (* $p<0.05$)。

2-1 0.楽しみ (Q17,18) —官能的側面とコミュニケーション的側面

第1部で明らかにしたガストロノミの意味内容の一つでもあった「楽しみ」について、それが「なぜ重要か」(Q17,18)を問うことで、その中身をさらに探究した。約7割の回答者が「料理の味が美味しいから」という官能的側面、および「他者との共有の時間であるから」というコミュニケーション的側面において「楽しみ」を重要視していた。一方、「お腹が満たされるから」という生理学的側面を回答したものは全体の約2割強に過ぎず、高年・高齢層と比較して(食べ盛りであろう)若者・中若年層がより多く回答していた。また、約4割の回答者が、レストランにおいては「卓越感があるから」という社会的差別的側面(P.ブルデュー)を重視しており、レストランを舞台とした社会的差異(JP.アロン)は、18世紀のフランスから現在まで綿々と引き継がれていることが示唆された。

官能的側面—

普通のカフェやブラスリはガストロノミではないさ。それは、単にお腹を満たすための食産業であって、俺たちは違う。俺たちは、食の楽しみを、美味しいものを食べる楽しみを得るためにやっているのさ。(Pierre、30代男性、トゥールーズ、肉加工品店販売員)

コミュニケーション的側面—

ガストロノミは、人生の芸術(l'art de vivre)そのものなのです。楽しみをもって、良い時間を過ごし、友達や家族と食事を共有することなのです。必ずしも良いレストランではなくて、家庭でも、人参やポテトでガストロノミは実践できるのです。(Marion、40代女性、パリ、農業関連研究所勤務)

表 7-15 楽しみに関する分析結果

Q17.家でのガストロノミの定義において、楽しみという概念はなぜ重要か？(複数回答、家庭内 n=386)				
Q18.レストランでのガストロノミの定義において、楽しみという概念はなぜ重要か？(家庭外 n=438)				
理由 (%)	お腹が満たされるから	味が美味しいから	他者との共有があるから	卓越感があるから
	24.4、若、中若> 高年*、高齢層* (24.7、中若>高齢層*)	67.9(74.0)	70.7(58.0) 内>外*	12.7(37.0) 外>内*

出所) 筆者作成

註1) 各群(性別、年齢、所得)の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた(多群比較にはボンフェローニ補正、* $p<0.05$)。

2-1 1.各実践次元の重要度 (Q19,20) —まずは、ゆったりした食事時間を

ここまであげてきたガストロノミの各実践次元の重要度についても尋ねた (Q19-20)。家庭内で重視されるものは、上から「食事時間」「食事構造」「調達場所」「レシピ」「楽しみ」「時間帯、食材の質」「共食者」であり、レストランにおいては、上から「食事時間」「食事構造」「レシピ、楽しみ」「時間帯、食事 (レストラン) 場所」「共食者」の順であった。

家庭内外いずれにおいても、評価点4以上のものをあげれば、「時間をかけて、きちんとした構造の食事を、伝統的ないし特別感あるレシピを、楽しみをもって食べる」ということがまずは重視されているといえるだろう。また、これを全て達成するには、到底一人ぼっちの食事では実践できず、会食者の存在が自明視していることから、順位づけにおいて「共食者」は重要視されなかったと考えられる。

表 7-16 実践次元の重要度に関する分析結果

Q19. 家でのガストロノミックな食事の際、以下の要素はどの程度重要か? (8段階評価、家庭内 n=386)								
Q20. レストランでのガストロノミックな食事の際、以下の要素はどの程度重要か? (同上、家庭外 n=438)								
評価点	時間帯	共食者	食事時間	調達/食事 場所	食材の質	食事構成	レシピ	楽しみ
中央値	3 [1, 5] (3 [2, 5])	2 [1, 4] (2 [1, 3])	7 [5, 8] (6 [4, 7]) 内>外*	5 [4, 7] (3 [2, 4]) -	3 [2, 4] (-) -	6 [4, 7] (5 [4, 6]) 内>外*	5 [3, 7] (4 [3, 6]) 内>外*	4 [3, 6] (4 [2, 6]) 内>外*
順位差	家庭内: 時間帯と食材の質との間以外のすべての群間で有意差あり* (家庭外: 時間帯と食事場所、および、レシピと楽しみの間以外のすべての群間で有意差あり*)							

出所) 筆者作成

註1) 各群 (家庭内外) は正規分布ではなかったため (シャピロ・ウィルク検定)、代表値として中央値 [四分位範囲] を用い、各群間の有意差の検定には、ウィルコクソンの順位和検定を用いた (* $p < 0.05$)。

2-1 2.ガストロノミの価値 (Q21) —楽しみであること、伝統・遺産であること

これまでガストロノミの実践次元について探求してきたが、ここでは「なぜガストロノミが重要か」という価値づけの理由について尋ねた (Q21)。約8割強の回答者にはそれは重要であり、そうした価値づけの理由は、最も多かったものから順に「他者との共有の楽しみ」「美味しい料理の楽しみ」「楽しみ全般」といった「楽しみ (plaisir)」に関わるものが大半であり、Q2 でみた第4意味クラス「楽しみとともに食べる」の側面を強く裏付けるとともに、また、その楽しみの実態も Q17-18 で明らかにしたコミュニケーション的側面と官能的側面に対応していた。また「伝統的である・フランス/地域の遺産である」ことも多く理由としてあげられており、Q2 でみた第2意味クラス「共同体の料理伝統」の側面もここで価値づけられていた。

一方、約2割強の回答者にとっては、ガストロノミは「重要ではない」ものであった。その理由として、多いものから順に「シンプルな食事で十分である」(n=13)「高価・贅沢すぎる」(n=11)「興味がない、料理や形式が嫌いである」(n=6)などがあげられていた。これらの結果については、以下でみるガストロノミ実践の障壁の結果とともに検討したい。

表 7-17 ガストロノミの価値に関する分析結果

Q21. 結局、ここまで描写してきたガストロノミは、あなたにとって重要なものかどうか？（自由回答） また、それはどのような理由からか？		
	計 (%)	選択の理由（重複回答あり、それぞれ上位5つの回答）
重要である	85.8	コンヴィヴィアリティ・他者との共有の楽しみ (n=93)、 新しい風味との出会い・美味しい料理を楽しむ (n=73)、 楽しみ・食べるのが好き（具体的記述なし、n=63）、 （フランスないし地域の）伝統・遺産である (n=52) 特別感・非日常性がある (n=32)
重要でない	12.3	シンプルな食事で十分である (n=13)、 高価・贅沢すぎる (n=11)、 興味がない・（料理や形式が）嫌い (n=6) その他のもの（健康、コンヴィヴィアリティなど）の方が重要 (n=5) あまり実践しない・実践したことがない (n=4)
回答なし	1.8	

出所) 筆者作成。

註1) 各群（性別、年齢、所得）の関連性の有無については、フィッシャーの直接確率検定を用いた（多群比較にはボンフェローニ補正、* $p<0.05$ ）が、関連性はみられなかった。

2-1 3. ガストロノミ実践の障壁 (Q22, 24) — 動機や関心は障壁ではない

最後に、ガストロノミ実践における障壁について尋ねた。家庭内においては、「時間的」「経済的」「技術的制約」がほぼ同程度に大きな障壁とされる一方、「動機や関心の欠如」はあまり障壁とはみなされていないことが示された。レストランにおいては、上から順に「経済的」「時間的」「知識的、動機的制約」が大きな障壁とみなされていた。レストランにおいて「経済的制約」が最も大きな障壁とされているのは、Q21（ガストロノミの価値）で、それは「高価すぎる」実践とされていたことと一致する。

知識・技術的制約—

もし家でガストロノミをやってと言われても、私にはできないわ。だって、良い食材を使ったり、良い調理をしたり、一定のルールにも従わなきゃいけないから。私は、そんなのわからないもの。

(Estelle, 20代女性、パリ、学生)

時間的制約—

今では、食べるという単純な行為に時間を割くことは、一種の贅沢なことになっています。ガストロノミを実践できないのは、経済力とかそういうものではなくて、生活スタイルが問題だと思うのです。（Loic、30代男性、トゥール、ローカルレストラン経営）

経済的制約—

ほんとに、ガストロノミって家庭の祝祭の食事っていわれているの？私の頭の中では、そんな感じじゃないかな。まあそうだったとしても、それは普通の人にとってでしょ。だって、私のような大衆階層、もっといえば、労働階層にとっては...（中略）ガストロノミックなレストランにはあまり行かないわ。だって高すぎるもの。（Chloé、20代女性、トゥールーズ、学生）

いずれにせよ、ガストロノミを実践できていない状況は、日々の生活における様々な制約であって、一部の人々（Q21で「関心がなく、重要でない」としたごく少数の回答者）を除き、ガストロノミに対する動機や関心が欠如しているわけではないといえよう。

表 7-18 ガストロノミ実践の障壁に関する分析結果

Q22. 家でのガストロノミックな食事をする際、どのような障壁があるか？（順位づけ、家庭内 n=386）				
Q24. レストランでのガストロノミックな食事をする際、どのような障壁があるか？（家庭外 n=438）				
	時間的制約	経済的制約	技術・知識的制約	動機的制約
評価点	3 [1, 4]	3 [1, 4]	3 [2, 4]	1 [1, 2]、中>中若年*
中央値	(3 [0, 3]、若、中若>高年*、高齢層*、若>中年*) 内>外*	(4 [3, 4]) 外>内*	(1 [0, 2]) 内>外*	(1 [0, 2]、低>中所得*)
順位差	家庭内：時間的制約と経済的制約、時間的制約と知識的制約の間以外の全ての群間で有意差あり* （家庭外：技術・知識的制約と動機的制約の間以外の全ての群間で有意差あり*）			

出所) 筆者作成。

註 1) 得点が高いほど障壁が大きい。各群は正規分布ではなかったため（シャピロ・ウィルク検定）、代表値として中央値 [四分位範囲] を用い各群間の有意差の検定にはウィルコクソンの順位和検定を用いた（* $p < 0.05$ ）。

註 2) 補足的に Q23 および Q25 では、最も大きな障壁としたものに対する個人的理由を尋ねたが、あまり深く探求できなかったため、ここでは割愛した。

2-1 4. 実践頻度（Q26）—現実には年に 2-3 回程度、理想は年に 6 回程度

ここまで実践次元を探索してきたガストロノミであるが、現実の実践頻度は、家庭内外において年に 2-3 回程度（中央値）であり、理想の実践回数と約 3 回（中央値）のギャップがあった。中央値と四分位範囲データからうかがえる実践回数からは、UNESCO の定義にあるような「祝祭日の食事」としての実践像に近い。しかしその一方で、例えば家庭での現実の実践回数の内訳をみると、実践できないもの（0 回）は 55 人、年に数回程度（1-9 回）は 228 人、月に 1・2 回程度（10-24 回）は 57 人、週に 1 回以上程度（50-299 回）は 13 人、それ以上（300-365 回）は 7 人と、年に数回以上の実践を行うものも相当程度いることがうかがえた。Q5 の「時間帯」に関する質問で、週末や勤務日の昼食・夕食でも実践可能とした回答者が約 5 割もいたことは、こうした高程度の実践者が相当程度いる事実と対応していると考えられる。

また、レストランでの実践においては、現実および理想どちらにおいても、高所得層の方が実践回数は多く、Q24 でレストランでの実践障壁として経済的要因を回答する人が最も多かった実態と一致している。家庭での実践については、所得水準による実践回数の差はなかった。

表 7-19 ガストロノミの実践回数に関する分析結果

Q26 一年のうち、どれくらいガストロノミックな食事を実践するか？またその理想の回数は？ (自由回答、家庭内 n=386 および家庭外 n=438)			
実践回数	現実	理想	ギャップ
中央値	3 [1, 8]	6 [4, 20]	3 [1, 9]、若年層>高齢層*
	(2 [1, 5]、高>中底、低所得*)	(6 [3, 12]、高>中底所得*)	(3 [1, 7])
	内>外*	内>外*	外>内*

出所) 筆者作成。

註 1) 各群（家庭内外、性別、年齢、所得）は正規分布ではなかったため（シャピロ・ウィルク検定）、代表値として中央値 [四分位範囲] を用い、各群間の有意差の検定には、ウィルコクソンの順位和検定を用いた（3 群間以上の多重比較についてはボンフェローニ補正、* $p<0.05$ ）。

2-1 5. ガストロノミの実践次元—成果と限界点

上記の結果から、ガストロノミの実践次元については以下のように総合できるだろう。

各実践次元のうち、回答者のうち約半数以上がガストロノミにふさわしいとした要素—いわばガストロノミ「中核部分」—については以下の通りである。ガストロノミとはまず「レストランおよび家庭の両方において可能な実践」であり、これまでしばしば語られてきたようにレストランの占有物ではない。また、それは「伝統的ないし特別感ある料理を含む（レシピ）、少なくともアペリティフ・アント

レ・プラ・チーズ・デザート・ワインから構成された食事を（食事構造）、たった一人ではなく他者とともに（共食者）、90-120 分以上の時間をたっぷりかけて食べ（食事時間）、そうした料理の味のみならず他者との社交も楽しむ（楽しみ）」ような実践であった。こうした実践は「祝祭の夕食が主だが、週末や週日の昼食・夕食でも実践可能（時間帯）」にも行われるものである。また、そこで使用される食材の「質」も重要であり、主に「独創性そして地域性・伝統性といった評価基準で選択される（質）」ものであり、家庭内でのガストロノミ実践であれば「生産者やマルシェで購入（調達場所）」される。またレストランでのガストロノミ実践についていえば、どこでもよいわけではなく「星付きないし伝統的なレストラン（実践場所）」でなければならない。

本研究では3つの社会属性（性別、年齢、所得）の影響についても分析したが、上記の「中核部分」については、ほとんど社会的属性にかかわらず共有されていた。社会的属性が影響を与えていたのは、上記の中核部分にはとりこまれていないような周辺部分であった（例えば「ビストロ（実践場所）や小規模小売店（調達場所）はガストロノミにふさわしいかどうか」など）。とりわけ、従来のガストロノミ研究の知見からすれば、社会階級（social class）とガストロノミの意味内容の関連が強いことが当初は想定されたが、本分析で明らかになったのは、ガストロノミ概念の中核部分に関しては社会階級にかかわらず広く共有されているという点であった。

とはいっても、社会階級の影響も見逃せるわけではない。第1部の分析からは、教育・所得水準の低い社会集団にとりわけガストロノミのエリート主義的側面が強く認識されていたが、第2部においても、いくつかの周辺要素（共食者・食材購入場所・食事場所・使用食材【およびレストラン】の質）・阻害要因・実践度が所得水準の影響を受けていた。こうした影響の傾向については一概にはいえないものの、所得が低いほど、（小規模小売店での食材購入やビストロでの食事を排除するなど）ガストロノミの実践範囲はよりせまく（Q10,12）、使用食材およびレストランの選択において効率性をより重視し（Q11,13）、実践においては動機的制約がより強く（Q24）、実際の実践頻度はより低いことが明らかになった（Q26）¹¹⁸。

¹¹⁸ 家庭外でガストロノミックな食事をするためには、ビストロを排除するなど格式の高いレストランをより強く要求する一方で、レストランの選択基準においては「食事を効率的にできる」ことをより重視するという一見矛盾する結果が得られた。しかし後者はあくまで相対的なものであって、低所得集団がそれを「より重視した」というよりも、高所得水準がそれを「より重視しなかった」とみるのが適切であるように思う（実際、「食事の効率性」は6つの選択基準の中で最も低いスコア〔4段階中2.56±0.94〕であり、所得水準にかかわらず、最も重視されなかった基準である）。つまり、高所得集団にとってレストランとは効率性を求める場では決してなく、そうした規範が低所得集団よりも比較的強いということが示唆されている。

第4節 結論

本章の目的は、フランス市民の認識におけるガストロノミ概念（意味内容、共通性・相違性）を明らかにすることであった。1年間にわたる45人のインタビュー調査と438人を対象にしたWebアンケート調査を統合し、ガストロノミ概念を構成する5つの意味内容と、より具体的な実践内容（いつ、どこで、誰と等）を特定し、社会属性ごとのガストロノミ認識における差異は見逃せないものの、それ以上に多くの部分が、社会集団にかかわらず共有されていることを明らかにした。これらの具体的な特定内容や社会集団ごとの差異については、前節に示した2つの小括に示した通りである。

これまで、フランスのガストロノミに関する研究は、社会学や歴史学を中心にその形成・伝達プロセスにおいて研究成果を蓄積してきたが、現代のガストロノミ概念については「多義的」とされるにとどまっていた。しかし近年、食育を含めたセーフガード方策の中で、ガストロノミのさらなる民主化が求められる中、それが「いかなる多義性」をもつのかを解明することが急務であった。本章で明らかにしたガストロノミ概念は、こうした硬直状態の議論を前進させるための基礎データとして位置付けられうるものであろう。

また従来のガストロノミ概念が、料理書や美食ガイドなど主にエリート言説に基づき定義されたものであるのに対し、本研究では、一般市民のナイーブ認識における定義を探究したものであり、その分析手法と結果自体にも価値があるものといえるだろう。本章では、こうした一般市民のナイーブ認識解明のため、食の社会学における社会表象研究や食モデル研究も参照したが（ガストロノミ研究ではなく）後2者の研究における位置付けの明確化については今後の課題としたい（例えばLahlouの「bien-manger」研究との比較）。それでもさしあたり、社会表象研究でいわれるように、人々間の表象の相違は、教育を含むコミュニケーション一般の潜在的な障害であり（Rateau et al., 2012, 489）、本章で、その表象（概念）の異なる社会集団間の共通性・相違性を明らかにしたことは、ガストロノミをその内容として扱う食育（味覚教育）のさらなる推進のためにも有効であらう。

また第5章との関連についていえば、とりわけ第2部で明らかにした各実践次元の内容（中核部分）はUNESCOの定義内容と広く一致していた。しかし一方で、祝祭日のみならず非祝祭日の食事もガストロノミとなり得ること、伝統的な地方料理や宮廷料理のみならずクスクスなどの異文化料理もその内部に包摂されていることなど、UNESCOの定義ではカバーされていない内容も見出された。また、第5章の冒頭でふれたUNESCOの定義過程で意図的に排除されたとされる「エリート主義性」も、実際には教育ないし所得水準の低い社会集団には強く認識されていることも明らかになった（第1部のいくつ

かの第3・5 意味クラスおよび第2 部の周辺部分や実践頻度等)。より実態に即したセーフガード方策(食育を含む)においては、こうしたエリート主義性も含めたガストロノミ概念の「全体性」が今一度再認識され、その手法に関しても、従来のエリート主義的方策(ワイン・テイスティングや学術的な市民フォーラム)のみでなく、実践の不平等を被っている特定の社会集団へリーチできる方策が取られる必要がある。あらゆる社会集団の児童が集まる公教育における「食育」は、こうした社会的不平等の減少に大きな潜在性を秘めているアプローチといえるだろう。

第5 章で分析した日本の「和食」への示唆はどうだろうか。本研究と同様の調査を「和食」に対してやればよいということではないように思える。というのも、フランスにおいては、CREDOC の長年の研究蓄積やそこでの食の社会学者の積極的な関与が、本研究の前提条件としてあった。日本においては、国レベルの食関連調査として、栄養摂取状況(食事状況の区分、料理・食品名や量など)を問う「国民健康・栄養調査」や、特定の食材の購入量を問う「家計調査」があげられるが、「人々は食に対して何を思っているか」という概念・表象・イメージを問う研究は理論的・実証的に未だ価値づけられていない。また第5 章で既に指摘したように、「和食」の構成要素(健康性、伝統性)やその史実との照合についても課題があった。今後は、和食史の再考、および、和食に関する人々の概念・表象・イメージの調査、そして、最終的にはその知見を実践にいかす食文化視点を組み込んだ食育モデルの開発が急務であるにちがいない。

第7章

食の人文社会科学からみた味覚教育の思想的基礎の探究

第1節 問題背景と本章の課題

第2章における教科書分析から、味覚教育は以下のような教育的性質をもつことが見出されていた。すなわち、味覚教育とは「自己の身体や他者との関係的な喜びの構築といった能力の拡大を教育目的とし、味や五感に関する生理学的法則とそれに関連する食の社会文化的性質の学習を教育内容とし、主観的感觉の尊重・非規範性・相対化の原則に則った教育方法」に従う教育モデルであった。

しかし、こうした味覚教育の教育的性質（共通性）に「なぜ」力点が置かれるのか、そこで目指される主体像（ガストロノム）はいかなる意味をもつのかについては、教科書分析では明らかにされていなかった。またそこでは、従来の生理学理論のみならず、人文社会科学（社会学など）の知見を統合し、味覚教育の基礎理論を拡大していく必要性も示されていた。本研究では、こうした分析結果を引き継ぎ、食の人文社会科学の視点を統合しながら、味覚教育（主にフランスのピュイゼ・メソッド）の思想的基礎を探究していきたい。

そのため、第一に、「味覚」に関する哲学分野の議論をとりあげ、味覚の哲学的ステータスの変遷をみるとともに、「味覚を教育する」という主題がいかに成立してきたのかという条件を探究する。また、こうした整理から見出される「美 (beauté)」と「ヒューマニズム (humanisme)」という、従来の味覚教育研究（国内外）では議論されてこなかった2つの分析視角が提出されることとなる。

第二に、味覚教育に対するいくつかの具体的批判（社会的不平等の再生産のリスクなど）をとりあげ、その批判の理論的根拠となっている味覚の社会学（ブルデュー）と権力論（フーコー）の理論的議論を再整理することで、そうした批判の射程と意義を検討する。

第三に、さらなる分析が必要とされた「美」と「ヒューマニズム」、および、第2章の教科書分析でその重要性が示唆されていた他者とのポジティブな関係性—いわゆる「社交性 (sociabilité)」—という3つの側面に着目する。主な分析データとしては、19世紀初頭に味覚教育論を唱えていたブリヤ＝サヴァランの著書『味覚の生理学』（1825）、および、現代の味覚教育者ピュイゼの著作とインタビュー調査結果（2018年2月実施）を扱った。

第2節 味覚の哲学的議論の整理

近年、国内の哲学分野では「食」に関する議論が盛んになりつつあるが（河上、2015；檜垣、2018 など）、「味覚」に特化した本格的な哲学的議論は見当たらない。しかし国際的には、C. Korsmeyer の *Making Sense of Taste : Food and Philosophy* (1999) を起点に、「味覚」に関する哲学的研究が盛んになっている。本節では、その流れを組む K. Sweeney の *The Aesthetics of Food : The Philosophical Debate about What We Eat and Drink* (2017) をもとに、古代から現代までの「味覚」の哲学的ステータスの変遷を素描した。

1. 味覚の哲学的ステータスの変遷—古代から現代まで

古代において、味覚は人間の精神生活との関連において考察された。古代ギリシャの哲学者プラトンは（紀元前 427-347）は対話篇『パイドン』の中で、味覚は嗅覚や触覚と並んで肉体的な強い快楽的な感覚であり、ゆえに人間の精神を鈍化させるものとした。食物を知覚するための「味覚」は、肉体からより離れたところにある対象（音楽、芸術など）を知覚する「視覚」や「聴覚」とは区別され、感覚のヒエラルキーにおいて劣位にあるものとされた（Sweeney, 2017, 24-25）。

中世における味覚の位置付けは、身体的快楽を罪とする宗教的信条に大きく影響された。中世前期の神学者アウグスティヌス（354-430）はその典型であり、味覚的快楽が理性を逸脱した大食という罪につながることをひどく恐れ、断食を行うなどその克服を試みるほどであった（ibid, 60-61）。中世後期の神学者アキナス（1225-1274）においては、「美」は理性的で認知的なものであって、感覚ヒエラルキーの劣位にある味覚は、これを追求しえないとした（ibid, 62-64）。

ルネサンス期には、ヒューマニスト（人文主義者）によって古代ギリシャ・ローマの古典が発掘される中で、古代の哲学者（例えばプラトンの『饗宴』）は飲食を「許容できる主題」とみなしていたことが発見される。イタリアの文筆家・プラティナは *On Right Pleasure and Good Health* (1465) の中で、味覚的快楽を罪とする教会的見解に反対し、古代の健康についての理論（ヒポクラテスなど）を持ち出しながら、味覚的快楽を健康や福祉に寄与するものとして支持した（ibid, 75-76）。

17世紀からは「趣味＝味覚（taste ; goût）」についての哲学的議論が盛んになる。17世紀以前までは、味覚は「文字通りの（生理学上の）味覚（literal taste）」という意味しかもたなかったが、食の風味を「識別（discern）」する味覚という意味のメタファーを通して、対象物が美味しいかどうかを識別する心的能力を「批判的味覚＝趣味（critical taste）」と呼ぶようになる。この背景には、デカルト（1596-1650）の合理主義とロック（1632-1704）にはじまる経験主義という2つの思想があった。つまり、ある

対象を「美しい」と形容することは果たして、認識対象に対して実際の性質を帰属させているのか（合理主義）、認識者自身の経験における心地よいという性質それ自体であるのか（経験主義）ということが問われたのだった（ibid., 89-90）。

18世紀には、フランスの啓蒙主義者ヴォルテール（1694-1778）が、これと類似した2つの趣味＝味覚（*sensual taste*, *intellectual taste*）を区別し、どちらも「直接的」に知覚される点では共通しているが、後者は「教育により開発可能」であると論じた。つまり *sensual taste* は生理学的に所与で啓蒙不可であるが、*intellectual taste* は理性によって啓蒙可能とされた（ibid., 99-100）。イギリスの哲学者ヒューム（1711-1776）も、ロックの経験論にならい、「美」は対象それ自体の性質ではなく認識者の精神の中の経験であるとした。しかしこれは同時に「味覚の主観性（*subjectivity*）」に関する問題もあぶり出すこととなった。ヒュームは、美の評価における味覚の主観性を乗り越えるため『趣味の基準について』（1757）の中で、味覚が鋭敏であることや他者との比較に優れていることなど、真の批評家としてのいくつかの要件を規定することとなった（ibid., 100-106）。

ドイツの哲学者カント（1724-1804）も『判断力批判』（1790）の中で、*literal taste* と *critical taste* はどちらも個人の経験に基づくため、双方とも「主観的」であることを認めた一方、両者の間に感覚的「直接性」の違いを見出した。つまり、前者は「快-不快」の直接的反応を起こすものであるのに対し、後者は対象との「反省的（*reflective*）」会合であるとみた。続いてカントは、美の判断における主観性の克服のための道筋を、人間の「共通感覚（*common sense*）」に求めた。これは実践的な知を指す「コモン・センス（常識）」ではなく、「認識能力の自由な遊びから生じる結果が存在するという前提」を指す。つまり、カントはこうした構想（*imagination*）や悟性（*understanding*）を行う感覚的・認識的器官があらゆる人間に「共通」して備わっているからこそ、美の判断は普遍性を保ちうると考えたのだった。

カントによって「美（*aesthetics*）」に関する議論は前進したが、それでも食に対する味覚は、それが食欲に関わるという事実ゆえに、「無私欲性（*disinterestedness*）」というカントが設けた普遍的な美の判断のためのもう一つの条件を満たさないため、美の対象とはなりえなかった（ibid., 117-126）。

しかし、19世紀のフランスにおいてガストロノミが発展することで、このカント的見解が克服されることとなる。美食批評家であったブリヤ＝サヴァランは『味覚の生理学』（1825）の中で、味覚や嗅覚も反省的熟慮による快楽的経験の対象とみなされるべきだと主張した。彼は味覚生理学の理論を持ち出すことで、味わうという行為を段階的に解剖し、それは（カントが示したような）直接的感觉ではなく、時間的経過そして「熟考的」経験を要する行為であるとした。そして、こうした味覚の生理学的器

官はあらゆる人間に共有されるものとして、味覚の普遍性を支持した。同著の出版以後、味覚の劣位ステータスや美の評価における食の位置付けは、徐々に見直されていくこととなった (ibid, 126-139)。

こうしたプラトン以来の普遍的な美というテーゼは、「美である」と「美ではない」という明確な区別のもとに成り立っていた。しかし 20 世紀後半から、そうした「美」の普遍的規範の根拠を疑うポストモダニズム的思潮が台頭してくる中、そうした区別は問われずに、あらゆる文化実践にそれぞれの価値があるものと認識されるようになってきている (ibid, 159-163)。

2. 味覚教育への示唆と論点

これを要約すれば、味覚の哲学的ステータスは主に 3 つの段階を踏んできたといえる。第一の段階は、プラトンから 17 世紀以前に相当し、味覚は、生理学的所与として、感覚的ヒエラルキーの劣位にあり、「美」の評価のための器官とは成り得ないものとされた。第二の段階は、17-18 世紀の啓蒙主義の時代に相当し、食に対する「味覚」は依然として感覚的ヒエラルキーの劣位にあり完全には美的器官とは成り得なかったが、「趣味」とのメタファー的關係が構築されることで、後者については教育可能な美的器官であるとされた。第三の段階は、ブリヤ＝サヴァラン以後の時代であり、食に対する味覚の熟慮的反省性が理論化され、食に対する味覚も、先の趣味と同じく、教育可能な美的器官であると考えられるようになった。

したがって、「味覚を教育する」という主題は、17 世紀以降の啓蒙思想、フランス・ガストロノミ、味覚生理学といった思想的条件が満たされたことで成立可能になったといえることができるだろう。また、味覚は、もはや生理学的所与ではなく、教育可能な「美」の識別器官でもあるから、味覚教育における「美 (beauté)」の位置付けに関する分析も必要であるといえる。

そして、プラトン以来、「美」の識別というテーマの根本的な意図は、動物性や肉体性から距離をとって、精神生活を行う「人間性 (humanitas)」を証明することであった。第一の「美」の議論とあわせて、こうした人間性を尊重する考え方—「ヒューマニズム (humanisme)」—と味覚教育との関連性についての検討も必要である。この「良き人間」を目指すヒューマニズムという視点は、第 2 章でさらなる分析が必要であるとされた「良き食べ手」という味覚教育で目指されるべき主体像の具体化にも関わってくるのである。

第3節 味覚教育に対する具体的批判の再検討

1. 社会的不平等の再生産—「味覚の社会学」からの批判

味覚教育に対する第一の批判は、「社会的不平等の再生産」のリスクに対するものである。Hayes-Conroy (2008 ; 2009) は、アメリカで実施された味覚教育の実態をエスノグラフィーによって調査した。そこで、教師の多くは、味覚を（社会的に構成されるものではなく）「所与」なものとなみなしており、また、ピザやハンバーガーなどのインスタント食材を「悪い食」、有機食材や健康的な食材を「良い食」として理想化したまま味覚教育を実践するといった実態を記録している（2009, 11-13）。その結果、味覚教育実践の中で、子どもたちが階級（class）・性別・人種（race）に関する自己意識を強化し、そうした既存の社会的不平等の維持ないし再生産に加担してしまっていることを指摘している¹¹⁹。

こうした教育行為における「社会的不平等の再生産」機能への着目は社会学では一般的であり、何か一つの理論のみに帰することはできないが、それでも「味覚」のそれについて最も関連ある理論は、P. ブルデューの *La Distinction : Critique social du jugement* (1979) によってはじまった「味覚の社会学」であり、以下ではその理論的射程について整理しておきたい。

ブルデューは *La Distinction* の中で、様々な文化実践における味覚＝趣味と社会階級との関連性を分析し、その説明概念として「ハビトゥス（habitus）」を提唱した。ハビトゥスとは、ある構造におかれた個人の行為を説明する概念であり、客観主義（構造主義など）と主観主義（現象学など）の批判のもとに提唱された、構造と行為の中間概念である。ハビトゥスは、行為者のもつ「構造化された構造（structure structurée）」つまり客観的に分類可能な社会条件（社会階層など）によって条件づけられた構造である。それと同時に、ハビトゥスは「構造化する構造（structure structurante）」つまり分類可能な慣習行動を生成する能力とこれらの慣習行動の知覚・評価する能力でもあり、これら2つの能力の関係によって生活様式が形成される（1979=2001、260-263 頁）。こうしたブルデューの論に従えば、食に対する「味覚」は以下のように定義される。

趣味[味覚（goût）]とは自然と化した文化、すなわち身体化された文化であり、身体となった階級であって、階級的な身体を形成するのに加担する。換言すれば、それはあらゆる身体的形式を支配する身体化された分類原理であって、身体が生理学的・心理学的に摂取し、消化し、どうかするすべて

¹¹⁹ 例えば、同実践で使用される organic 食材を、黒人の児童が「それは white の食だ」として、自らとの距離を意識的にとる（既存の差異が強化される）様子などが実際に描かれる。

のものを選択し変化させるのである。したがって身体とは階級の趣味[味覚]を最も確実に客体化するものであるということになる（1979=2001、288 頁、傍点・鉤括弧内筆者加筆）。

先にみた哲学者の中では、味覚は「生理学的所与」（ヴォルテール）とする長きにわたる伝統があったが、ブルデュー理論においては、そうした「生理学的」味覚は行為者がおかれる生活文化が「身体化」された構造物であり、決して所与ではない。またここでいう「味覚＝趣味」とは、特定の食材への嗜好のみにとどまらず、食べ方（調理、給仕、飾り付け、食事作法など）にも社会的差異を生むものである（Warde, 2012, 193-196）。そして *La Distinction* の中では、好みの味・食べ物・食べ方をめぐって「実質」を求める労働者階級と「形式」を求めるブルジョワ階級の明確な差異が描かれ、また後者が意図的に前者とディスタンスション（差異化・卓越化）を行うことで、そうした差異を強化・再生産していく原理が示される。そのため少なくとも同著のねらいとしては、1) 「文化的生成物としての（身体化された）味覚」と 2) 「社会的不平等の再生産」は、互いに切り離せないものとして描かれている¹²⁰。

しかし 1) がいう味覚の生成的性質を、2) 社会的不平等の「再生産」の原理としてのみ読むのではなく、3) (味覚教育のような) 新たな社会的条件を行為者に付与することによって新たな文化を「生産」していくチャンスとして読むことも可能であるように思われる¹²¹。実際、ハビトゥス概念自体は、「異なる生活条件は異なるハビトゥス」を生成するとされるように（ブルデュー、1979=2001、263 頁）、生活条件が変わればハビトゥスの生成様式も変わるものとされ、ハビトゥスの「変容」への可能性が閉ざされているわけではない¹²²。したがって、さしあたり重要であると考えられるのは、（Hayes-Conroy が示したように）味覚に関する特定の規範を（意識的・無意識的にかかわらず）教師が押し付けられるなど「不適切な」教育実践がとられた場合には、子どもたちの間の社会的不平等が強化・再生産されてしまうか

¹²⁰ 再生産論については、学校教育システムにおける文化的再生産がいかに社会的再生産に加担しているかを示した『再生産（教育・社会・文化）』（ブルデュー・パスロン、1979=1991）にさらに詳しい。

¹²¹ ただしブルデューであれば、そうした新たな文化の「生産/産出」によって社会的地位の上昇を目指すような個人的軌道が認められるとしても、結果としては、自分の存在状態と折り合いをつけるような自己選別の過程、また、関係集団がみな同じ方向に向かって行為することで社会的位置の移動は相対的なものととどまることで、むしろ階級構造は安定的なままであるとするであろう。ブルデューの再生産論においては、社会移動（および変容）の可能性には焦点をおいていない。

¹²² 実際「味覚の社会学（sociology of taste）」とは別の使命—「生物-心理-社会学的全体としての食」の分析—をかかげる「食べ手の社会学（sociology of eaters）」では、ハビトゥス概念は、社会的不平等の再生産を担う「構造決定的」なものであると批判され（Fischler, 1999, 19；Poulain, 2002=2017, 184）、そうした硬直性を乗り越えた「変容（change, evolution）」をより志向した理論が模索されている（Corbeau, 2002）。

もしないというリスクを認識することであり、そのうえでかつ、そうした社会的再生産論にのみ囚われず、味覚教育のより積極的な意義を見出す方向性を探求するということではないだろうか。

2. 従順な味覚、規範、批判—「フーコーの権力論」からの批判

前項ではブルデュー理論からの批判をみたが、これと関連して、M. フーコーの権力論の観点から以下のような味覚教育批判がある。Wiscott et al. (2016) は、既存の味覚教育の実践研究のレビューをもとに、そこでは、油脂や砂糖への「直観的な」味覚は健康実現のための「障害物」であり、より「理性的な」味覚を獲得すべきだとする前提があることを指摘し、フーコーの権力論を用いて、現状の味覚教育は「従順な味覚 (docile tongues)」を形成するコントロール (control) であって学習 (learning) にはなり得ていないと批判する¹²³。

Wiscott らがいう「従順な味覚」では、何が問題とされているのであろうか。その批判の元となった「従順な身体 (docile body)」とは、中期フーコーの著作『監獄の誕生—監視と処罰』(1975) の中で「規律権力」とともに提出された概念である。規律権力とは、監獄における監視システム「パノプティコン」に代表されるように、かつての暴力的で強制的な権力ではなく、相手の身体そして精神を一定の形態に規律化させる柔和で服従的なタイプの権力とされる(杉田、2015、187-190 頁)。そうした規律のテクノロジーは、監獄にかぎらず近代社会が生んだあらゆる制度—学校教育も含む—に応用されるとされ、当初はその否定的ニュアンスが強調されていた。しかし、後期フーコーのテキストの中では、規律権力を含む「権力関係」は、完全な服従関係を表す「支配 (domination)」と区別され、前者の権力には常に抵抗や批判の可能性を有するものとして、むしろ積極的な意図が見出されるようになっていったとされる(関、2001、27-33 頁)。

Wiscott らの論文では、明らかに否定的なニュアンスで「従順な味覚」が用いられており、これは中期フーコーの見解のみが参照されているとみるのが適切だろう¹²⁴。その場合、Wiscott ら (2018) の批判の要点は、味覚教育の実践において、子どもたちの味覚が(油脂や砂糖を忌避し野菜や果物を嗜好するよ

¹²³ 先にみた Hayes-Conroy (2009) も、味覚教育で扱うべきとされる「知識」は所与ではなく、その背景にある権力関係の構成物と捉えるフーコー的権力論に従い、アメリカの味覚教育の実践を分析していた。

¹²⁴ 仮に、後期フーコーの議論をふまえて Wiscott らの指摘を再解釈すれば、「従順な味覚」それ自体は何も悪いものではなく、むしろ「支配された味覚 (dominated taste)」ともいうべき状態が批判の対象とされるべきである。しかし「支配された味覚」としても、本文の指摘内容と同様であり、そこでは、その妥当性に関する精査・批判を免れた何らかの支配的な味覚が規範化されることで、子どもたちが自分自身にとって良いと考える「自由な」味覚の探求ができなくなってしまう服従状態が批判される。

うな画一的な)「理性的な味覚」に規律化され、それ以外の自由な味覚が認められない服従状態が作られることに関わるものと解釈できる。しかし第2章でみたように、味覚教育は、良き味に関する規範を押し付けない「非規範性の原則」をとるものであり、一見 Wiscoft らの「従順な味覚」批判を乗り越えているようにもみえるが、この問題が含む複雑性については後述の「論理のねじれ」や「正しい味覚 (le goût juste)」に関する部分で精査したい。

また Hayes-Conroy 論文 (2009) においては「権力-知 (pouvoir/savoir)」の関係が問題とされていた。こうした問題系は、フーコーが「系譜学的手法」という真理 (知) が人々の間で超越性を獲得するに至る系譜を権力との関係において探求する手法を用いて、絶対主義的な真理の支配体制を除去しようとした試みに由来する (関、2001、33-35 頁)。実際、こうしたフーコーの権力論に基づく言説分析は、味覚教育のみならず食育一般にも応用され (第1章)、「家庭の食育力が落ちている」「日本食は安全で美味しい」といった日本国内の食育でしばしば規範化されるテーゼの根拠を疑い、そうしたテーゼを構成する不平等な権力関係 (男-女、保守-革新など) を批判したところに、こうした研究の意義はあった。

しかし、Hayes-Conroy 論文を含む先行研究においては、その出口が全て「批判 (critique)」という結論に収束されがちであり「社会学的示唆」としてはその通りであるかもしれないが、その「教育的示唆」については再検討されなければならない。Hayes-Conroy 論文では、これらの先行研究よりもう一步踏み込んで、その「批判」の具体的形態 (「専門知識への批判」「主体-客体の二元論への批判」など) についてある程度の指針を提示しているが、それでもこうした「批判」の蓄積のみでは、「あらゆる知に対する不断の批判を行う食べ手」という主体像しか目指されず、果たしてこうした主体像が (本研究の対象である) 公教育において掲げられる方向性として納得のいくものであるかは疑問である。

こうした教育的示唆の限界性は、これらの先行研究それ自体というよりも、フーコーの権力論に既に内在しているものであると考える。フーコーの権力論におけるあらゆる規範への批判的態度に対しては、実際、フーコー自身の規範的主張さえも自己言及的に否定するという矛盾に陥っている—ハーバーマスのいう「隠れ規範主義」—という批判がこれまでなされている。近年の社会学においては、フーコーが示す「実践的批判」とは「あらゆる規範の不在を要求するようなアナーキズムの態度では決してない」 (関、2001、101 頁) というポジティブな再評価もなされているが、それでも「目指されるべき主体」に関する規範を提示しなければならない公教育に関する限り、フーコー的「批判」が果たして十分に建設的かどうかは慎重な議論を要するであろう。

3. 味覚教育への示唆と論点

ここまで、味覚教育への具体的批判のうち代表的なものを2つとりあげ、その背景理論（ブルデューの味覚の社会学、フーコーの権力論）の理論的射程とともに整理してきた。70年代のブルデューのハビトゥス概念の登場によって、それまで生理学的所与とみなされがちであった「味覚」は、行為者が身をおく社会的条件によって構造化された「身体化された文化」であり、したがって、（不適切に味覚教育が実践された場合には）子どもたちが抱える既存の社会的不平等を再生産・強化しうるものとして議論されるようになった。また、フーコーの権力論でも、（同じく、不適切に味覚教育が実践された場合には）味覚がある特定の「良き味覚」（従順な味覚）という形態に規律化されうることが議論されるようになった。

しかし第2章（教科書分析）で明らかにしたように、本来の味覚教育ではその教育方法として「非規範性の原則」を掲げられており、ここまでみてきた味覚教育のネガティブな結末がただちに味覚教育全体に適用されるわけではないだろう（しかし Hayes-Conroy が示したように、食や味覚に関する何らかのエリート規範的な規範が押し付けられるような実践では発生しかねないものと考えられる）。それでも、この「非規範性の原則」が存在する根拠はこれまでは曖昧であったが、ハビトゥス理論や権力論が指摘するような「社会的不平等の再生産を回避すること」にそれを求めることが可能になった点が、ここでの成果の一つといえるだろう¹²⁵。以下でみることとなるピュイゼの味覚教育ではこうしたリスクにいかに対処しているかについて、詳細な検討を行う必要があるだろう。

¹²⁵ ただし、これは「非規範性の原則」の一つの（消極的な）根拠が明示されたということであって、（後述するような）より積極的な根拠の可能性ももちろん残されている。

第4節 味覚教育の潜在的意義の明確化—美、社交性、ヒューマニズム

先の味覚の哲学的議論の整理から、味覚教育における「美」と「ヒューマニズム」の位置付けに関する検討の必要性が示唆されていた。一方、第2章（教科書分析）からは、他者との調和的な関係性を構築する能力—いわば「社交性」—の重要性が示唆されていた。後述するように、この「社交性」という概念は、味覚教育における「ヒューマニズム」を理解するうえで不可欠の概念であり、本節であわせて検討することとする。したがって以下では、味覚教育における3つの側面—美、社交性、ヒューマニズム—について、ピュイゼの味覚や味覚教育に関する思想、および、とりわけ後者2つの意義については、前節でふれた近代初期の味覚教育論者であるブリヤー＝サヴァランに関する思想もあわせて検討することで、その内実と意義について明らかにすることを試みた。

1. 美 (beauté) 概念の分析

1-1. ピュイゼにおける美 (beauté) 概念

先の哲学的議論から明らかになったのは、フランス・ガストロノミの発展に貢献したブリヤー＝サヴァラン以降の「味覚」は、もはや食のための生理学的器官であるだけではなく、「美」の批判的評価のための器官としても位置付けられるようになったということであった。こうした「美を扱う味覚教育」という位置付けは、ピュイゼのテキストにもみてとれる。

味覚教育とは、時間のかかる慎ましいものなのです。オペラであればワーグナーの『パルジファル』、絵画であれば『モンドリアン』、文学であれば『プルースト』であるというように、初めからそうである[味覚が複雑さを好む]必要はないのです。タンゴへの情熱が後に『カルメン』へとあなたを導くこともあるでしょう。ハイ・ガストロノミも同様なのであり、それは複雑性と同義ではありません。食卓の味覚も、他の芸術と同じように、育成されていくものなのです。

（「味覚、それは記憶」 PUISAIS, 1985, 33, 邦訳は筆者）

ここで第一に、味覚の対象とされる「(ハイ) ガストロノミ」は、音楽や絵画などと同様に「芸術」として位置付けられている。そして、先の哲学的議論の整理に従えば、こうした音楽や絵画などは、「美」を扱う正当な芸術であると考えてよいだろう。そうすると第一に注目すべき点は、ピュイゼにと

っての「味覚」には、聴覚（音楽）や視覚（絵画）と同等のステータスが与えられており、過去の哲学者を当惑させてきた感覚のヒエラルキー性は、ここでは存在していないということになる。

第二に、こうした「美を扱う芸術」としてのガストロノミを享受するために、味覚は「時間をかけて」「育成される」べきものとされている。ここに「味覚の教育」が位置付けられ、その目的は、ガストロノミという芸術を通して、食卓に関する「美」を識別できるようになることであると整理できる。

すなわち、ピューゼにとって、味覚教育とは「美」を扱う教育であることがわかるが、その「美 (beauté)」の具体的な内実についてもみていきたい。「ガストロノミ...を演出する食べ物と飲み物」(Puisais, 2011, 21) がもつ3つの性質に関するピューゼの定義から、それを見て取ることができる。

- 身体の強化のための栄養的性質 – 「良い (bien)」；
- 身体の健康のための衛生的性質 – 「良い (bon)」；
- 身体と「頭脳」の快楽のための官能的性質（味覚的性質） – 「美しい (beau)」

ピューゼは前者2つ（栄養的性質と衛生的性質）を量的に評価可能な食の「第一の性質」とし、3つ目（官能的-味覚的性質）を五感によって評価可能な食の「第二の性質」としている。この第二の性質こそが「美 (beauté)」の評価の対象であり、それは第一義的には、五感（味覚・嗅覚・聴覚・視覚・触覚）を用いて知覚される食の官能的 (organoleptique) ・感性的 (sensorielle) 性質を指すが、それらは知覚者の記憶 (ibid, 26) や快不快の感情 (ibid, 30) とも相互作用するとされているため、食の情緒的性質や象徴的性質も含むものとして広範に定義されているとみてよいだろう。つまり、ピューゼが味覚教育で扱おうとする「美」とは、より具体的にいえば「食の官能的・情緒的・象徴的性質」のことを指し、したがって、味覚教育は、主に食の栄養的・衛生的性質を扱うとされる従来の栄養教育と区別されるのである¹²⁶。また、こうした食の「美」を扱う評価実践を「飲食の芸術 (l'art de manger et boire)」 (ibid, 30) とし、この実践が先のテキストにあった「ガストロノミ」に相当するものとみなせる。

¹²⁶ 味覚教育が栄養教育ではないことは、以下のテキストからも読み取れる。「私たちのアプローチは一方で文化的で実践的なものです。この本を、食のガイドにしたいのではありません…。健康や栄養バランスについて理理的になるには、小児科医や栄養士に任せましょう。私たちの目的はもっと機微なものなのです」 (Puisais, 1999, 11)。

これらを整理すると、「ガストロノミ」とは食の「美」を扱う飲食の芸術（実践）であり、その「美」とは食の「官能的・情緒的・象徴的性質」であり、それを扱う能力を育成する手段が「味覚教育」であるということになる。そして、先の哲学的議論で整理したように、プラトン以来この「美」を評価するという実践は、動物性や肉体性を離れて、人間としての「精神性」を証明するものであった。

味覚とは、買うことができないものであり、生きているものです。それは、私たちの脳、記憶を満たす感情的な全体であり、そこに、食物 (*nouriture*) と食 (*aliment*) の違いがあるのです；英国では、その違いを訳す言葉として *food* の一つしかありませんが、フランスでは、*nouriture* とは身体を満たすものである一方、*aliment* とは精神を[も]満たすものを指すのです。

(「味覚—ピュイゼの定義」 *Hervier, 2009, 56-57*、邦訳は筆者)

ここで、*nouriture* と *aliment* の2つが区別されるが、これは先の「第一の性質としての食」と「第二の性質をも含む食」の区別に対応しており、味覚そして味覚教育とは、後者の *aliment*、すなわち身体性（栄養的・衛生的性質）と精神性（官能的・情緒的・象徴的性質）をともに含む「全体としての食」を扱うものと整理することができる¹²⁷。ピュイゼの味覚教育におけるこうした *aliment* への視点は、*nouriture*（食の栄養的・衛生的性質）の重要性を認めないものではなく、栄養・衛生・美の3つ側面がからまる「遊び (*jeux*)」すなわち「精神の遊び (*jeu de l'esprit*)」の重要性を訴えるものである (*ibid*, 27)。しかし、（第2章でも一部ふれたように）食の工業化や市場原理主義の急速な進展の中で、食物と人間との関係が「医療化 (*médicaliser*)」されすぎる傾向にあるため (*ibid*, 26)、現状においては食の「美的性質」を優先的に扱う味覚教育が必要とされるのである¹²⁸。

¹²⁷ こうした味覚教育の「全体としての食 (*aliment*)」への着目ゆえに、同様の命題をかかげる「食べ手の社会学」の研究者 (*J.P. Poulain, J.P. Corbeau*) からの関心を得ているのかもしれない。

¹²⁸ 味覚の哲学的議論の中で関心が注がれていたもう一つの論点は、「美」の「主観性」とそれを克服する—客観性を確保する—試み（ヒューム、カント、ブリヤ＝サヴァラン）であった。しかし、ピュイゼは「誰もあなたにかわって味わうことができない (*Personne ne peut goûter à votre place*)」と度々繰り返すように、子どもたち一人一人の主観性をむしろ強調し、美に関する客観性の確保はそれほど重要視されていない。もちろん、他者とのコミュニケーションの重要性はいわれるが、そうした客観性の確保も、あくまでも子どもたち自らの「*le goût juste*（正しい味覚）」を探究するための作業の一環であり、味覚教育の本義はやはり人格形成にあるとみるのが適切であろう（後述）。

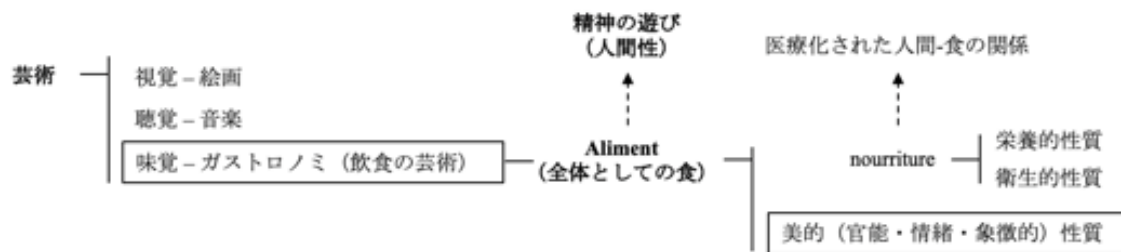


図 8-1 ピュイゼにおけるガストロノミ・美・aliment 概念の関係性

出所) 分析結果に基づき筆者作成。

2. 社交性 (sociabilité) 概念の分析

先の分析から示唆されていた「ヒューマニズム」の検討に入る前に、ピュイゼの味覚教育における「社交性 (sociabilité)」概念の分析を行う。ただし、ピュイゼのテキストにおいては sociabilité という用語自体は用いられず、むしろ convivialité という用語が好まれる。(後述するが) こうした用語上の違いはあるものの、そこに貫通する意味内容は極めて近いものであり、まずはその意味内容とは何かをみるために、近代初期の味覚教育論者であるブリヤ＝サヴァランの思想を検討し、それに続いてピュイゼの思想との結節点を検討していきたい。

2-1.ブリヤ＝サヴァランにおける「社交性 (sociabilité)」概念

先に、味覚の哲学的ステータスの転回におけるブリヤ＝サヴァランの貢献についてみたが、彼にとって「味覚」とはそもそも何であったのか。『味覚の生理学』(1825)をもとにそれをみていきたい。

わたしは味覚が三種の異なった感覚を生じさせることはほぼ確実だと思う。すなわち直接感覚、完全感覚、反省感覚の三つがそれである。

直接 (directe) 感覚とは、味わいうる物体がまだ舌の前部に残っている間に、口腔内の諸器官がすぐに活動を開始することから生まれる第一の印象である。

完全 (complète) 感覚とは、以下の第一の印象と、食物が最初の位置を捨てて咽頭に移り、その味わいとおいとで全器官を打つ場合に生じる印象とが、一つになった感覚である。

反省 (réfléchie) 感覚とは、器官から渡されたもろもろの印象に精神が加える判断のことである。

(「味覚の感覚の分析」 Brillat-Savarin, 1825=2009, 52-53)

同書の多くの部分が味覚の「生理学」的省察に割かれる一方で、ここでは味覚の「反省的」性質も認められている。味覚の哲学的議論の変遷でみたように、この反省的性質の認識ゆえに、味覚の「直接性」は否定され、美的評価の器官としてのステータスの確立につながったのだった。しかし、ブリヤ＝サヴァランが、当時はまだ身体的で快楽的としきみなされていなかった「味覚」を、あえて反省感覚として位置付けるまでして、何を実現しようとしていたのか。以下2つのテキストは、彼にとっての「味覚教育」の拠点が、どこに置かれていたかを理解させてくれる。

食卓の楽しみ (le plaisir de la table) は... (中略) ...それに必ず先行する、食べる楽しみ (le plaisir de manger) とはぜんぜん区別しなければならないと思う。

食べる楽しみとは、一つの欲望を満足させたことからくる現実的、直接的な感覚である。食卓の楽しみの方は反省から生まれる感覚であって、食事に伴ういろいろな事情、場所だとか、物だとか、人物だとか、から生まれ出るものである。

食べる喜びは、われわれも動物も同じである。それには飢餓とそれを満たすに必要なものがありさえすれば足りる。食卓の楽しみは人間にだけかざられたものである、それは食事の用意、場所の選択、会食者の招待など、事前にいろいろな心遣いがなされて初めて生まれる。（「食べる楽しみと食卓の楽しみ」1825=2009, 170-171）

ここで、ブリヤ＝サヴァランは「食べる喜び」と「食卓の喜び」を区別する。先の「味覚」の定義と照らし合わせれば、前者は直接感覚と完全感覚であり、後者こそが反省感覚に相当するものであり、彼が反省感覚として味覚を定義することで実現を求めていたのは、後者の「食卓の楽しみ」であった。

グルマンディーズは社交界の主なるきずなの一つである。このグルマンディーズこそ、毎日いろいろな身分の人をひとところに集め、皆を一つに溶け合わせ、会話をはずませ、因習的な不平等のかを丸くする、あの陽気な気分をだんだんに広げていく。

（「グルマンディーズの社交 (sociabilité) に及ぼす結果」1825=2009, 147）

そして、その「食卓の楽しみ」とはつまり、「食事の用意、場所の選択、会食者の招待など、事前にいろいろな心遣いがなされ」て実現される「社交界（サロン）」の食卓において、そこでの会食者との社交から生まれる「あの陽気な気分」（ibid, 147）そのものであった。

また、「因習的な不平等のかどを丸く」し「いろいろな身分の人をひとところに集め」という主張に、アンシャン・レジームの封建的思想と対置される、フランス革命後の平等主義的思想がみられる。

「味覚」は生理学的機能としてあらゆる人間に備わる「平等」なものであるという論理を示したブリヤ＝サヴァランにとって、そうした（反省感覚としての）味覚を媒介とした「陽気な社交」も、身分を問わずに「平等」に実現できるものと認識されていた。

しかし一方で、こうしたフランス革命後の社交界に集まる人間は、エリート層（貴族、上層ブルジョワ）にほとんど限られていることも明らかであった（赤木・赤木、2003、3頁）。平等主義性とエリート主義性をともに内在するブリヤ＝サヴァランの思想を、文学者の橋本は以下のように評価する。

すなわちブリヤ＝サヴァランにとって、食欲を満たす際に生じる生理的快楽は論理上、分別ある社会秩序の確立に貢献することを理由に正当化されるのであって、その逆は成立しない。このような議論の構成上、彼の考える「美食」には基本的に、人間としての身体を持つ者すべてが参画可能なものであり、もちろんそれは女性や子供も除外するものではない。しかし、彼の「民主主義的」美食観はそう易々とすべての人々を受け入れたわけではなかった。実際にともに食卓を囲むことが許される人間は、社会的差異化の指標となりうるような、ほとんど＜客観的＞な「趣味＝味覚」を共有する者に限られるのであり、そのようにして成立した美食こそがフランス国民にふさわしい文化として称賛されるのであった（2014、313頁）。

橋本によれば、ブリヤ＝サヴァランにおける「味覚」とは、美食における「陽気な社交」を実現するための会食者を選定するべく設定される「客観的指標」であり、そうした条件を満たすだけの「社交性」をもつためには、豊富な食知識や経験によって味覚は「教育」されなければならないのであった。確かに、少なくともブリヤ＝サヴァラン自身の認識においては、そうした社交性の実現は、女性や子どもを含むあらゆる人間に開かれたものであったが、同時に時代的制約もあった。つまり、ブルデューの味覚の社会学をふまえた橋本（2014）にとっては、高い水準の「社交性」の確保のために「あるべき味覚」というエリート主義的規範をおかざるを得なかったブリヤ＝サヴァランの味覚教育論は、「偽善

的」(2014、315頁)と評価されざるを得なかった。こうした初期の味覚教育にすでに内在していた問題が、ピューゼの味覚教育でいかに受け入れられているかについても、後で検討されるべきであろう。

2-2.ピューゼにおける「コンヴィヴィアリティ (convivialité)」概念

前項では、ブリヤ＝サヴァランにとっての「社交性 (sociabilité)」とは、豊富な食経験によって「教育された味覚」をもつ会食者との食卓における喜びを実現するための能力であることを明らかにした。これは第2章(教科書分析)でピューゼの味覚教育の教育目的の一つとして明らかにした、「他者との関係の喜びを構築する自由・能力」の拡大という点と共通するものである。ただし、ピューゼの味覚教育においては、sociabilitéという言葉は使用されず、それにかわって、convivialitéという表現が好んで用いられる。コンヴィヴィアリティ (convivialité) とは、一般に「食事を共有する楽しみ」とされるが、より詳細な概念規定をみておく必要があるだろう。

社会学的議論を参考にすれば、convivialité と sociabilité の関係は以下のように整理される。まず、sociabilité とは、皆が他者を平等であるかのように尊重しながらふるまい、個人の喜びが他者の喜びに依存するような遊び的な (playful) 関係と定義される (Simmel, 1949, 257)。convivialité はこれまで明確に定義されずにきたが、その中でも Phull et al. (2015, 979) は、こうした sociabilité の定義を踏襲しながら、共に食べる者が、友愛や友好という協働的欲求に動機づけられ、そうした「遊び」を演じることでであると convivialité の概念規定を行っている。この convivialité 概念は、一般的な意味合いの「食事を共有する楽しみ」から大きく離れるわけではないが、それは「sociabilité の精神に基づく共食」ないし「共食における sociabilité の実現」であって、「単なる共食」という意味の commensalité (コメンサリテ [Grignon, 2001, 24]) とは区別される必要があるだろう。さしあたりここで重要なことは、ブリヤ＝サヴァランにおける sociabilité 概念とピューゼの convivialité 概念は極めて近いものであるという点であり、それは以下のテキストからも確認できる。

それ[コンヴィヴィアリティ]は、人間同士の交流を可能に、寛容のアイデアを促進するのです。ところが、そのために[交流や寛容の促進のために]「味覚」ほど、普遍的で友愛な (fraternal) るつぽが他にあるのでしょうか?...同じ食卓を囲み集まり、そうした自由な空間をもつことは—それは、私たちの身体で知覚できるような安心感や刺激的な効能効果をもつものですが—互いの誤解を解き、さらには憎悪も解き、友情を固くし、様々な概念にたどり着き、不可能を可能に変えてくれることでし

よう。コンヴィヴィアリティとは、味覚を通して、芸術となり、庶民的そして正統的な文化を振興します。そしてそれは、人間的ふるまいについての普遍的な反省を引き出し、[人間としての]存在を開花させ、人生の芸術に寄与するものなのです。（Puisais, 1981, 155、邦訳・鉤括弧内加筆は筆者）

このように、ピュイゼにおけるコンヴィヴィアリティ概念は、他者と食卓を囲むことで「安心感」や「刺激」といったポジティブな感情を獲得していく「芸術」であり、先の社会学的定義における *convivialité* やブリヤ＝サヴァランの *sociabilité* 概念とも極めて近い意味内容をもつことがわかる。また、こうしたコンヴィヴィアリティの実践によって、他者への誤解（*incomprehension*）を解消し、友愛（*fraternité*）や友情（*amitié*）を促しながら他者とのより良い共存のあり方を探究し、また、それによって「自己への反省」を引き出すことで、自らを「人生の芸術（*l'art de vivre*）」を実践できるような「人間性」まで高めていくものとされていることが読み取れる¹²⁹。

最後に、このコンヴィヴィアリティとガストロノミの関係性はどうか。ピュイゼは、ガストロノミの実践者である「ガストロノム」になるために必要な10のステップ（ピュイゼは「停車駅」とよぶ）として、先の *aliment* を知覚できるような五感の働きと並べて、コンヴィヴィアリティをそのステップの一つとして位置付けている（Puisais, 2011）。ここから、ガストロノミとは、食（*aliment*）に対する調和的な関係性のみならず、他者に対する調和的な関係性の構築を目指す実践でもあることが読み取れるだろう。

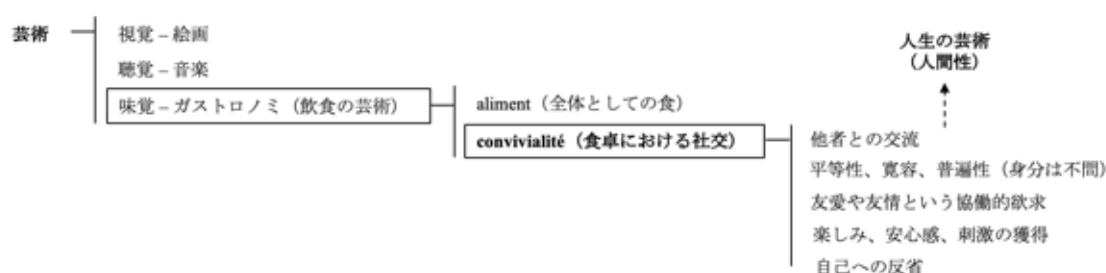


図8-2 ピュイゼにおけるガストロノミ・社交性・convivialité 概念の関係性

出所) 分析結果に基づき筆者作成。

¹²⁹ ピュイゼは各所で「普遍的（*universel, générale*）」であることを求めているが、このコンヴィヴィアリティの系譜がフランス社交界での礼節の一環にあることを考慮すれば、赤木・赤木（2003、101頁）が論じるように、それは自らの身分や職業を捨てて「普遍的な人間」としてふるまうことを指していると読み取れる。

3. ヒューマニズム (humanisme) 概念の分析

ここまで「美」および「社交性」という味覚教育の2つの側面について分析してきた。前者の「美」とは、食の官能的・情緒的・象徴的性質を指し、それを感得するための「味覚」を教育することは人間としての精神性を高めることにつながるとされていた。後者の「社交性」ないし「コンヴィヴィアリティ」とは、他者と食卓を共に囲むことで様々なポジティブな効果（楽しみ、安心、友愛など）を獲得することを指し、それも同じく人間としての存在を開花させることに通じるとされた。しかし、ここでピュイゼがいういわば「人間性」ともいうべきもの（精神の遊び、人間存在）をより直接的に読み解くことはできないだろうか。本項では、こうした「人間性、人間らしさ」を尊重する考え方である「ヒューマニズム (humanisme)」という側面から味覚教育の思想的基礎を掘り下げていきたい。

3-1. ヒューマニズムの2つの意味—「教養」と「友愛」

そもそもヒューマニズム (humanisme) という概念は、日本では人文主義・人間主義・人道主義など様々に訳され、また戦後は幾多の「〇〇ヒューマニズム」（マルクス主義ヒューマニズム、実存主義ヒューマニズムなど）が台頭するなど、非常に曖昧な概念である。哲学者・谷川徹三が言うように、ヒューマニズムとは、「人間の自己疎外や自主性の喪失に対するプロテスト」（谷川、1956、207頁）であって、そこでのプロテストの対象（逆にいえば、そこで理想化される「人間性」の中身）はそれぞれの政治的・経済的・宗教的背景によって異なるものであると捉えるのが妥当であろう¹³⁰。

ここで重要なことは、味覚教育における「ヒューマニズム」がいかなるものなのかを解明することであって、さしあたって2つの意味を区別しておくことが有用であろう。ヒューマニズムは19世紀の造語であるが、そのもととなったラテン語の *humanitas*（フマニタス、人間性）には2つの意味があった。第一の意味は、ギリシャ語のパイディア (*paideia*) すなわち「教養」であり、高級な学芸を探究することとは（動物にはない）人間にのみ許されたことであるとされた。第二の意味は、同じくギリシャ語のピラントロピア (*philanthrōpia*) すなわち「友愛・博愛・人類愛」であり、誰彼の区別なく、あらゆる人

¹³⁰ 例えば、ルネサンス・ヒューマニズム（エラスムス、ラブレーら）であれば中世のカトリック教会の封建的体制や僧侶の墮落に対するプロテストであり、ドイツ・ヒューマニズム（ゲーテら）であれば、啓蒙思想・合理主義の中における「生」（心情など）の希薄化に対するプロテストであり、マルクス主義ヒューマニズムであれば資本主義に対するプロテストであった。また、谷川や務台らによる全4巻からなる『現代ヒューマニズム講座』（1956）は戦後日本において目指されるべき「ヒューマニズム」のあり方の探究を試みている点で興味深い。

間に対する友好の態度をもつことが人間的であるとされた（莊司、1955；根占、1984；石神、2010）。しかし、この *humanitas*（人間性）という語を造語したキケロをはじめとした、古代ギリシャ・ローマの人々にとっては、教養および友愛は、同じ「よき市民となること」の性質を表すものであり、両者は互いに区別されるものではなかった（石神、2010）。

しかし現代においては、両者は言葉の上で区別されるため、さしあたり石神（2010）の整理に従い、前者を「教養としてのヒューマニズム」、後者を「友愛としてのヒューマニズム」とする¹³¹。これらは、日本語ではそれぞれ「人文主義」と「人道主義」とされ、英語では *humanism* と *humanitarianism* とされる。フランス語でもこれらは、*humanisme* と *humanitarisme* と区別されることもあるが、*humanisme* というフランス語は、18世紀には後者（友愛）の意で用いられていた一方、19世紀には前者（教養）の意で用いられるようになるなど紆余曲折あったため、現在における *humanisme* も両者の意を示しうるとされる（渡辺、1957、1-15 頁）。すなわち、ピュイゼにおける *humanisme* がどちらの意で用いているか、またそこでの具体的な中身は何であるかについて明らかにすることが求められる。

3-2. ブリヤ＝サヴァランにおける「ヒューマニズム (*humanisme*)」概念

後でみるピュイゼの「ヒューマニズム」概念の分析においては、ガストロノミ概念との関連性を読み解くことが重要となる。そこで、その前段階として、ブリヤ＝サヴァランのガストロノミ概念から、その内実を明らかにしていきたい。ガストロノミという語の初出は詩人ジョセフ・ベルシュ（1801）に帰されるが、それに本格的な意味を与えたのは、ブリヤ＝サヴァランの以下の定義であった。

¹³¹ ピラントロピア (*philanthrōpia*) は一般に博愛・人類愛・友愛などと訳出されるが、以下では「友愛」と訳出することとする。というのも、人類愛・博愛とすると、あらゆる人間への愛を示すことになり、あくまでも食卓を囲む他者（会食者）を指すピュイゼの *fraternité*（後述）にとっては広範すぎるように思われるからである。そもそも「博愛・人類愛」の思想は、西洋ではストア学派の世界主義に起源があるとされ、そこでは理性を世界に通じる法則とみなし、同時に人間自然の本性とされた。そのため、人間たる以上は誰しも同一の法則にしたがい、また同一の権利を有していることになる。これに続くキリスト教でも、愛の教えにしたがって、すべての人間は神の子であり、相互に愛しなければならない（莊司、1955、14-16 頁）。このため、両者の場合であれば、理念上あらゆる人間への愛を指す点で「博愛・人類愛」という訳出でもよいだろう。また、フランス革命の標語も「自由・平等・博愛」と訳出されることが多いが、3つ目の *fraternité* の語源は「兄弟たち (*frères*)」であり、ここでは革命支持派の間の結束を示す合言葉であって、反革命の君主主義者・貴族主義者はこの対象とはなっていなかった（深瀬、2004、1405 頁）。

ガストロノミとは、食べる存在としての人間にかかわりうる全ての事柄に関する理性的知識をいう。ガストロノミとは—食用になる諸物質の分類を行うことで、博物学につながる。それら食品の成分や性質を検査することで、物理学にもつながる。それらをいろいろに分析したり分類したりすることで、化学にもつながる。食品を調理しそれを味覚に快いものとする技術として、料理術にもつながる。いかにしてその消費する食品類を安く手にいれるかに骨折り、またその売り出したものをいかにして有利にさばくべきかに苦心するため、商業にも関係がある。最後に、その提供するものは課税の対象ともなるし、諸国家間の交易の対象ともなるから、政治経済にもつながる。

(「ガストロノミの定義」 Brillat-Savarin, 1825=2009, 62)

博物学から政治経済学まで含む広範すぎるともいえるこの「ガストロノミ」概念は、弁護士、外交官、音楽家など「言説の万能の使い手 (universal operator of discourse)」 (Barthes, 1989, 269、以下邦訳・鉤括弧内加筆は筆者) としていくつもの役割を務めてきたブリヤ＝サヴァランこそその定義ともいえるだろう。ブリヤ＝サヴァランをはじめて本格的に分析した文学者 R. バルトは、以下のように批評する。

短く言えば、それ[ガストロノミ]とは、全体的社会現象であり、その周りに様々なメタ言語が召集されるものである—[そうしたメタ言語とは]生理学であり、化学であり、地理学であり、歴史学であり経済学であり、社会学であり、政治学であった。B.S. [ブリヤ＝サヴァラン]がガストロノミという名で示唆したものは、この百科全書主義であり、この「ヒューマニズム」であった。

ブリヤ＝サヴァランの「ガストロノミ」概念におけるここでのヒューマニズムとは、生理学から政治学まであらゆる学問に通じた「教養としてヒューマニズム」であると理解できるだろう。

3-3. ピュイゼにおける「ヒューマニズム」概念—バイオグラフィーから

「言説の万能な使い手」とされたブリヤ＝サヴァランであったが、ピュイゼについてはどうだろうか。彼のバイオグラフィーを概観することで、その点について分析する。

1927年、ピュイゼはポワティエ市にあるワイン商人の家に生まれた (Cody, 2009)。ポワティエ大学で化学の博士号を取得した後、トゥール市の分析研究所に勤め、主にロワール地域のワインの品質検査に従事し (ibid.)、1959年からは所長を務めた (Politzer, 2011)。1964年、当時の味覚生理学における一線

の研究者（J. Le Magnen）の講義に参加したことをきっかけに（Puisais, 2008）、味覚の複雑性—ピュイゼがこれまで分析してきた水質や衛生などの化学的要因はワインの味を決定する一つの要因でしかないこと—に気づき、同研究所内に自身の研究室を立ち上げ、食と感覚の関連性の研究をはじめた（Cody, 2009）。こうした研究成果をもとに、70年代からトゥール市の児童を対象とした味覚教育の実践が行われることとなる（詳細は第2章「味覚教育の系譜」）。

このようにピュイゼは、ワインの分析化学者としてキャリアを出発させたが、同分野での著しい業績を通じて（Puisais, 1980 ; 1993 ; 2010 など）、ワイン界や料理界での様々な重要ポスト（l'Académie Internationale de vin 創設者兼名誉会長、l'Académie des gastronomes 副会長など）を務めるようになり、現代フランスを代表する「美食家」として活躍することとなった。（ピュイゼ自身のガストロノミ概念ではない）こうした意味での「美食（ガストロノミ）」とは、「メタ言語の招集体」（Barthes, 1989）ないし「食の語りの語り（talk about taking about food）」（Pitte, 1991=2002）であり、美食者には、会食者との社交そして料理・ワインの味覚表現において、食に関する高度な「教養」が求められたことは想像に難くない。そうしたピュイゼの高度な教養ゆえに、近年では味覚の「詩人」や「哲学者」（Polony, 2019）とも評されるのだろう。



図 8-3 ピュイゼの美食家としての活動の様子

出所) Hervier (2009, 48-49)

註 1) ピュイゼの生まれ故郷シノンのぶどう畑におけるワインの授業。左端でワイングラスをもっているのがピュイゼ。

一線の美食家として生きたピュイゼの「ヒューマニズム」精神は、1976年に設立した「フランス味覚研究所」での活動にも反映されている。同研究所の定款（2018年2月、ピュイゼへのインタビュー時に入手）に、そのヒューマニズム精神に基づく設立目的や活動の詳細が示されている。

つまり、フランス味覚研究所は、食の全てに関心があるのであり、それは食の歴史学であり、人類学であり、生物学でもあるのです。（定款「目的と方法」）

フランス味覚研究所は、こうした[ガストロノミや味覚といった]主題に対する回答を導くための省察の拠点として、設立されました...（中略）...正統的で、ガストロノミックな言葉を表現する、それ[そうした言語実践]こそが、ヒューマニズムを保持するということなのです。

（定款「味覚のメッセージ」、邦訳・鉤括弧内加筆は筆者）

ブリヤ＝サヴァランが「食べる存在としての人間にかかわる全ての理性的知識」としたのと同様に、ピュイゼも「味覚」への省察を起点とした、食の歴史学から生物学にいたる「ガストロノミ」を探究していることがわかる。そして、そうしたガストロノミックな言語実践こそが「ヒューマニズム」の実践であるとされる。つまり、ここではブリヤ＝サヴァランに同じく「教養としてのヒューマニズム」が意図されていることがわかる。またこうした「ヒューマニズム」は、料理界やワイン界の美食家のみならず、子どもたちもその担い手とされるのである。

にんじん、りんご、一杯の牛乳を、本当の意味で味わう子どもというのは、そうした食材がどこから来て、どのように生産されるかを知っていますし、また同時に、歴史、地理、そして[それに関わる]人間性（*humanité*）の多くについて学ぶことの喜びも知っているのです。

（ピュイゼへのインタビュー、著者不明、2013、mtonvin.net、邦訳は筆者）

そしてこれは同研究所の理念にとどまらず、歴史学、社会学、心理学など多分野の研究者から成る同研究所の科学委員会（*comité scientifique*）を組織し、そこで決定された主題を掲げた学際的会議を毎年開催するなど、同研究所の活動の中にも表れている¹³²。そして2016年には、こうした多分野の研究者や

¹³² 科学委員会はピュイゼを含む11人から構成され、その中には食の人文社会学領域で著名な歴史学者 J.P. Aron、心理学者 M. Chiva、社会学者 J.P. Corbeau、社会学者 C. Fischler などが含まれる。また、こうした科学委員会によって決定された学際的会議の主題（1976-1986）は以下の通りである（同定款）。「味覚への多様

実践家（生産者、シェフなど）を集めた味覚の省察拠点を建設した成果を認められ、フランスの食文化の発展への功績者に与えられる「フランソワ・ラブレー賞」をピュイゼは受賞することとなった。

3-4. ピュイゼにおける「ヒューマニズム」概念—関連著作およびインタビュー調査から

上記のバイオグラフィー分析から、ピュイゼ自身が「ヒューマニスト」として生き、味覚教育実践にも「教養としてのヒューマニズム」精神が込められていることをみた。ここでは、上記とは異なる分析データすなわちピュイゼの関連著作やインタビュー調査の結果から、ピュイゼの「ヒューマニズム」概念についてさらに検討していきたい。まず、ピュイゼの語録を集めた書籍の中で、「ヒューマニズム」は最も直接的に以下のように定義されている。

ヒューマニズム—ガストロノミにおいて、それは人生 (vie) と土地 (terre) の善を、自らの内に感じとることであり、異なる土地はある物事に対してそれぞれ異なるビジョンを与えてくれます。そして、人間と物質と環境の間の、垂直的で水平的な関係性についての考えを与えてくれるワインを味わった時には、私は感激に浸ってしまうのです。(Hervier, 2009, 63-64)

ここで想起されるべきは、人間や土地との関連性を含む全体としての食—*aliment*—の概念であり、それは、上の「ヒューマニズム」の説明にある「人間と物質と環境の間の...関係性」をもつような食べ物・飲み物に相当すると読み取れる¹³³。こうした *aliment* への視点は、実際の味覚教育の教育内容にも応用されており、食や味覚の生理学的側面のみならず、その地理・歴史・食文化も教育内容とされていた(第2章)。ピュイゼのこうした概念規定は「教養としてのヒューマニズム」に相当するものであり、これはバイオグラフィーからみたピュイゼのそれと一致するものである。

な影響要因、味覚とコミュニケーションの関係性、味覚と環境の関係性」(1976)、「味覚の道—刺激からシンボルへ—」(1977)、「味覚と食事の文法」(1977)、「食の幻想と味覚のファンタジー」(1978)、「味覚のエコロジー」(1979)、「子どもの味覚」(1980)、「フランス料理遺産は存在するのか?」(1980)、「明日の味覚—自律性が均質化か?」(1981)、「発酵と味覚—食べられる生」(1983)、「バターの味覚—新しい食と日常の食の味覚の交差点」(1984)、「パンの共有」(1986)。

¹³³ 先にピュイゼによる *aliment* の定義として、栄養・衛生的性質のみならず官能的・情緒的・象徴的性質を含む全体としての食としたが、この後者の性質は、上記のような食と土地や環境との関係性を含む「社会的・文化的」性質とも定義されている(Hervier, 2009, 11)。

しかし一方で、こうした「教養」のみの視点では、ピュイゼの味覚教育に関する以下の「ヒューマニズム」概念を解説することができない。

[ピュイゼは]非常に高度で正確な経験的観察に基づき、ヒューマニズムの精神に則った、エリート主義とは完全に対抗する味覚の教育法をつくり上げました。

(Politzer、2011、4頁、田尻訳、鉤括弧内加筆は筆者)

ここでは「ヒューマニズムの精神」と「エリート主義」とが完全に対置されている。これを「教養としてのヒューマニズム」として読めばこの対置関係は成り立たないが、「友愛としてのヒューマニズム」として読めば、それは、出身（宗教、民族、社会階層など）を区別しない「あらゆる人間」にむけた教育を目指しているという強い意志として読み取ることができるだろう。実際、ピュイゼへのインタビュー調査の結果からも、この点が確認された（以下、U：筆者、P：ピュイゼ）。

U：ヒューマニズム、これについてはどう考えていますか？

P：ラブレーを読まなければなりませんね。この背景には、ライシテの考え方があり、ここでは宗教の是非は問われませんでした。これは各個人の「瞬間」を尊重するという考え方なのです。例をあげましょう。シノンには、150のワイン生産者がいます。カトリック系生産者もプロテスタント系生産者もあれば、裕福な生産者も貧しい生産者もいます。しかし、そうしたことについては一切問わないのです。彼らは、シノンという土地を耕す生産者であることに変わりはないのですから。ヒューマニズムとはそういうことなのです。それは、全ての人を尊重することなのです。

ルネサンス期のヒューマニスト（人文主義者）F.ラブレーは、ピュイゼと同じシノン出身であり、ピュイゼが彼に親しみを覚えるのも無理はない。ラブレーは『ガルガンチュア物語』や『パンタグリユエル物語』で、中世における神学の権威を批判し、古代ギリシャ・ローマの古典の研究を通じて人格形成をはかる「教養としてのヒューマニズム」の代表人物として捉えられるのが一般的である。しかし、ピュイゼはそれとは異なる解釈をとる。つまり、ここでは身分や宗教にかかわらず、全ての人を尊重するという「友愛としてのヒューマニズム」という意味でラブレーが捉えられているのである。

これらの知見をまとめると、ピュイゼの味覚教育が基づく「ヒューマニズム」において目指されているのは、古代ギリシャにおける「良き市民としてのあり方」に表されるような「教養」と「友愛」の双方を備えた人間であることが明らかになった。もちろん、ピュイゼが「教養」や「友愛」という用語を直接用いているわけではないが、これまで見てきた「全体としての食（aliment）」を感得できる能力、および、食卓を囲む他者との心地よい社交・コンヴィヴィアリティを実現できる能力がその具体的内容に相当するものであると考えられる¹³⁴。そして、その両者の能力を兼ね備えたものがガストロノミの実践者すなわちガストロノムとされるのであった。

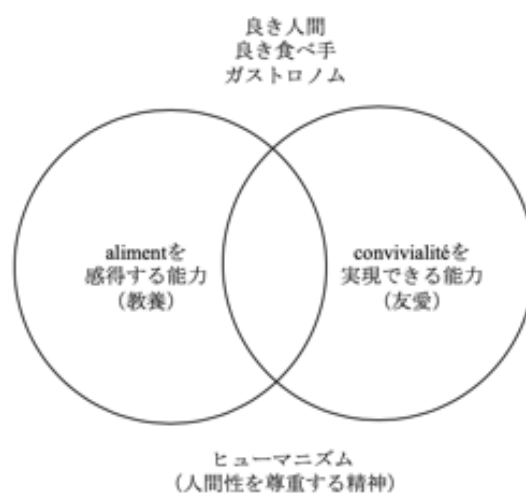


図 8-4 ピュイゼのヒューマニズム・教養・友愛概念の関係性

出所) 分析結果にもとづき筆者作成。

4. 味覚教育におけるエリート主義的規範をめぐって

4-1. ピュイゼにおける le goût juste 概念

先に、橋本がブリヤ＝サヴァランの思想にはエリート主義的規範が内在していることを指摘していたが、最後にこの点について、ピュイゼの味覚教育がいかに対応しているかを整理しておきたい。ここで重要となるのがピュイゼの「正しい味覚（le goût juste）」概念であるが、この真意を汲むためにも、ガストロノミ概念についてもう一度整理する必要があるだろう。

¹³⁴ そして、先の谷川の見解に戻れば、こうしたピュイゼのヒューマニズムにおける「プロテスト」の対象は、第2章でみたように、人間疎外（すなわち味覚の障害者化）の原因とされる、食の行き過ぎた「医療化」や「市場化」であった。

U：あなたにとって、ガストロノミはどのように定義されると思いますか？

P：ガストロノミ、それは美味しいものの芸術（*l'art de faire bonne chère*）なのです。それは、飲むこと、食べることを知ることです。飲むこと食べることを知りたいのであれば、味わうことを知ら（*savoir goûter*）なければなりません。味わうことを知らなければ、飲むことも食べることもできないのです。私にとって、味わうことなしに飲み込むことは、舌を退化させることなのです（*avalers sans goûter, decliner le palette*）...（中略）...

U：ガストロノミというのは、家庭よりも専門領域で実践するものなのですか？

P：ガストロノミ、それは私の朝食です。それはハム一片とジャムを塗ったパン一切れなのです。
「それが何か贅沢な（*luxueuse*）ものである」と言うことを、我々はやめねばいけません。

ピュイゼにとってガストロノミは、先に「良き飲食の芸術（*l'art de bien manger et boire*）」であるとされていたが、ここでは「飲食を知ること」「味わうことを知ること（*savoir goûter*）」とも言い換えられている。前者が「美を扱う芸術」や「食卓における社交の芸術」という文脈での概念規定であったのに対し、後者では、先に自己の「人間的ふるまいについての普遍的な反省」と表現されたような「反省的」実践としての側面がより意識されて概念規定されていることがわかる。

ここで、もう一点重要なことは、ピュイゼ自身も従来のガストロノミ概念がもつエリート主義的規範を批判していることである。つまり「贅沢さ」は必要なく、一切れのパンや一片のハムでガストロノミは実践できるとされている。しかし、この「贅沢さ」は具体的に何を指しているのか。食材や料理それ自体のみか、それとも「味わうという実践」そのものも含むのか。この点を、食に関する価値判断に対するピュイゼの回答から読み取ることができる。

U：「美味しいもの（*bonne chère*）」というのは具体的にどういうことですか？

P：美味しいものというのは、飲むこと、食べることを知ることです。というのも、ガストロノミとは、乾気と湿気間のバランス（*l'équilibre*）なのですから...（中略）...私の本 *Le goût juste* に書いたように、全てのワインには、[それとバランスのあった]料理があります。ガストロノミとは、そういうことなのです...（中略）...

U：「良い食（*bon produit*）」についてはどうですか？

P: 食は決して「良い」にも「悪い」にもなりません。あるのは「正しい (juste) 」ものかどうか。

気候に、土地に、生産物に、そして働く人に対して「正しい」かどうかということなのです。

ピュイゼは、食材や料理それ自体には良し悪しもなく、ニュートラルな存在であるとする。そして、どんな食材や料理でも、それをとりまく状況（気候など）との「正しい (juste) 」 「バランス」を見極める—すなわち「味わうことを知る」—ことで、ガストロノミになるという論理が示されている。つまり、ピュイゼが異議を唱えているのは（例えばフォアグラ、キャビアなど）贅沢な「食材や料理」にのみ特徴づけられるエリート的なガストロノミ概念であり、少なくともピュイゼ自身においては、「味わうことを知る」という実践自体をエリート主義的とは認識していない。

確かに、橋本によるブリヤ＝サヴァラン解釈および先の批判理論的解釈（ブルデュー、フーコー）にもとづけば、「味わうことを知る」という実践自体およびそれを良き食べ方の一つとして規範化することは、豊富な食知識や食経験、洗練された味覚、高い水準の社交性を要求する点で「エリート主義的」であり、したがって、味覚教育の実践は、そうした「味わうことを知らない」社会集団が被っている不平等を再生産することになるという主張も可能なかもしれない¹³⁵。

しかしだからといって、全ての味覚教育実践を再生産論へ還元するのはやや一面的すぎる見方である。そうなれば、味覚教育内部の差異（例えば「非規範性の原則」を持つモデル〔第2章〕と持たないモデル〔Hayes-Conroy, 2009〕の差異など）が見逃されるばかりか、そうした慎重な議論なしに味覚教育の存在自体が否定されてしまう事態につながりかねない。そのため、本研究では、先のピュイゼの見解の中により積極的な意義を見出すことに重点をおくべきであると考えます。そして、そうした検討の起点は、

¹³⁵ そして実際、ピュイゼの継承者として2000年前後から味覚教育を普及しているN.ポリチエは、そうした味覚教育のエリート主義性を認識しており（また、それを意識しすぎるがあまり）それを克服する手段として教育方法における「非規範性の法則」を位置付けている。

「何が味覚教育『ではない』のかということですが...結局、味覚教育というのはエリート的なものであって、ガストロノミや食の専門家のものではないのかということ[がしばしば言われるの]です...ジャック・ピュイゼも言うように、ガストロノミはひとかけらのパンでも実行できるのです。[そのため、味覚教育は]決してエリート的なアプローチではないのです。2つ目のこれもよく出る点なのですが...『良く食べる』とは何なのか、どのように『良く食べる』ことができるのかということです。ここで、私たちは味覚教育を行う時、規範的なアプローチに反対してきました。食材を味わう時は、このように知覚しなければいけないとは決して言わないのです。教育者には子ども達の感覚の発見のため寄り添う使命がありますが、『良く食べる』ということまた『良き味覚』についてのコードを与えるということでは全くないのです」(Politzer, 2017)。

先のインタビューでも触れられた「正しい味覚 (le goût juste)」という概念にあると考える。ピュイゼは同様の表現をタイトルに掲げた *Le goût juste* の中で以下のように語っている。

そこには全くルールなど無いのです。味覚に関する公理も全くありません。そのかわり、私たちは、特権ある組み合わせについては語る事ができるでしょう (Puisais, 1985, 7)。

Le goût juste とは、ここでいう「特権ある組み合わせ (accords privilégiés)」に相当するものであり、同書であれば、この組み合わせは、特定のワインと料理のペアリングを指す。先の橋本およびブルデュエの見解の中では、これが何らかのエリート主義的規範に従う(特権ある)「組み合わせ」に相当すると解釈されるだろうが、ピュイゼは、味覚に関する「ルール」や「公理」は無いと主張する。これは、味覚教育の特徴的な教育方法である「非規範性の原則」に通じる論理である。

しかし、むしろピュイゼがここで主張しているのは、自己の味覚に対する絶えざる「反省」によって、自分自身にとっての *le goût juste* を見つけなければならないということではないだろうか。同書全体にわたって、フランスの各地域のワインとそれと「特権ある組み合わせ」をもつ料理が紹介されるが、これはあくまでピュイゼ自身にとっての *le goût juste* であって、「規範を押し付けるのではなく」「ただ推奨し、想像力をかきたてる」(1985, 8) ためのリストであるとし、各人にとっての *le goût juste* を探究する必要性を説いているのである。そして、第2章でも分析対象とした味覚教育の教育的性質を直接的に示した教科書 (Puisais, 1999) において、唯一「正しい (juste)」という表現が使用された部分は、以下の通りであった。

私の[味覚教育に対する]省察は以下のような状態からはじまったのです—若い身体と若い精神を「働かせ」、彼ら自身の感覚に、彼ら自身の「正しい (juste)」言葉が与えられるよう、学習させなければならないでしょう。はじめから私は納得していたのですが、それ[彼ら自身にとっての「正しさ」を探究すること]こそが全て、彼らの人格形成 (développement de leur personnalité) にとって有効な作品となるのです。(Puisais, 1999, 10、邦訳・鉤括弧内加筆は筆者)

Le goût juste 概念によってピュイゼが主張しているのは、味覚に関する何らかの予め決定された「正しさ」が規範化されるのではなく、子どもたちが自分自身にとっての「正しさ」を探究できるようになる

必要があるということである。この意味で、味覚教育とは、子どもたち自身にとっての *le goût juste* の探求を促す「人格形成」のための手段であって、少なくともピュイゼの見解においては、先の「非規範性の原則」（およびその他2つの「主観的感覚の尊重」「他者との相対化」の原理）の積極的意義もここに位置付けるのが適当であろう¹³⁶。

4-3. 「論理的ねじれ」への回答

こうした議論をふまえ、第2章で問題とされていた「論理的ねじれ」について、再度みてみたい。第2章で問題提起されていたのは、味覚教育の成立背景における「良き食」の前提と、「良き/悪い食」という前提をおかない非規範的な教育方法との間には「論理的ねじれ」があるということであった。

そして上記の議論をふまえれば、後者の「非規範性の原則」の存在については、第一には、味覚の社会学や権力論から指摘されたような「社会的再生産の回避」にあること、第二には、第一の根拠以上に、子どもたち自身の *le goût juste* を探求し人格形成につなげるということによって裏付けられていた。第三に、「非規範性の原則」における「規範」とは、特定の食や味覚のあり方に関する規範（が存在しないこと）であって、味覚教育が目指す「主体像」に関する規範が存在しないわけではなかった。実際、本章で明らかにされたように、味覚教育には、教養と友愛を備えた「良き食べ手」が目指されるべきとする主体像に関する規範が存在していた。そして、こうした規範を有するからこそ、フーコー的「批判」の蓄積よりも、はるかに有意義な教育的示唆を含むものであると考える。

要約すれば、味覚教育における「論理的ねじれ」とは、1) 味覚教育の成立根拠としての「良き食」の前提の存在、2) 教育方法における「良き食」に関する規範の不在、3) 教育目的としての「良き食べ手」に関する規範の存在のことであり、それら三者の「緊張関係」が常に認識されながら教育実践へと繋げられる必要があるだろう。この「良き食べ手」という規範についても、ここで求められているのは「教

¹³⁶ しかし一方で、徹底的な批判理論の側からすれば、ピュイゼが「非規範性の原則」をどれだけ主張しても、そうした主張こそが、味覚教育実践（味覚を味わう・教えるという実践それ自体）に内在されるエリート主義性を覆い隠すものとして診断するであろう。これは、ブルデュー・パスロンが『再生産』

（1970=1991）の中で、教えるにふさわしいとされる意味内容が諸階級・集団の権力関係に基礎付けられているという「客観的真理」が覆い隠される時にこそ、そうした教育的働きかけは（象徴的暴力として）うまく作用するとした点からそのように解釈できるだろう。そうした批判自体に対する回答は本章では行っていないが、それでもやはり、そのように味覚教育を「解体」したあと、そのあと味覚教育がどうあるべきで、どのようにその教育目的・内容・方法を「再構築」していけばよいかという点についてはほとんど示唆がない。本章では、そうしたニヒリズムに陥るのではなく、これまで明確にされずにきた味覚教育の「積極的意義」を汲み取ることに注力した。

養」と「友愛」の2点であり、それが「いかなる教養」であり「いかなる友愛」であるかについては、多くの「自由」が残されており、こうした自らにとっての具体的な教養像や友愛像を構築していくことが、*goût juste* を探求するということでもある。そして、こうした自由度の高い規範の存在は、先にみたような「従順な味覚」（フーコー）に直ちにつながるものではないことは明らかである。

5. 小括—味覚教育の思想的基礎

以上の考察から、味覚教育の思想的基礎についてまとめると以下になるだろう。ピュイゼにとって「味覚を教育する」ということの意味は、食の「美的性質」すなわち「官能的・情緒的・象徴的性質」を含む「全体としての食 (*aliment*)」の認識を可能とする能力（教養）を培い、また同時に、食卓を囲む他者とのコンヴィヴィアリティ（共食における社交）を実現できる能力（友愛）を兼ね備えた「良き人間＝良き食べ手＝ガストロノム」を育成するということであった。

こうして明らかにされたピュイゼの「本来の」教育目的は、第2章でみた「自己の身体や他者との調和的關係性を構築する能力の拡大」という教育目的とも一致し、かつ、（教科書からは読み取れなかった）それらがもつ意味をより明確にさせるものであったといえる。すなわち、前者の「自己の身体との調和的關係性を構築する」ということは、自らの「正しい味覚 (*le goût juste*)」を知るということに他ならず、そのためには、食・人間・環境の關係性を包摂した「全体としての *aliment*」を認識できるような能力（教養）が必要になるとされていた。一方、後者の「他者との調和的關係性を構築する」ということは、他者との心地よい社交・コンヴィヴィアリティを実現できるような能力（友愛）を指すものであった。しかし、両者（自己の身体—他者、教養—友愛）は違いに独立して位置付けられるものではない。自己にとっての *le goût juste* の探究において、他者とのコミュニケーションによる主観的感覚の相対化が必要であるように、両者は協調關係にあり、その両者を内面的に統合できる主体が「良き食べ手（ガストロノム）」なのであった。そして、ピュイゼにとっての「ガストロノミ」とは、こうした味覚教育の実践によって獲得されるもの（目的）であるとともに、こうした「実践それ自体」（プロセス）でもあるとされていた¹³⁷。こうした諸概念の關係性を図示すると、最終的に以下のように表されるだろう。

¹³⁷ 「そうですね、あなたは味覚の教育者ですかと聞かれますが、私は相談者であり友であると答えたいです。そして、これも付け加えたいのは、親なら誰でも、とてもシンプルなやり方で、子どもたちの味覚能力を試験して、遊ぶことができるということです。ガストロノミというのは、遊び (*jeu*) にもなるのです」（Puisais, 1999, 10）。ピュイゼはあくまで指導者として上から子どもに接するのではなく、彼らの「友」として「対等」な關係を志向する。他者の身分を問わない、こうした「対等」さを要求することが、「社

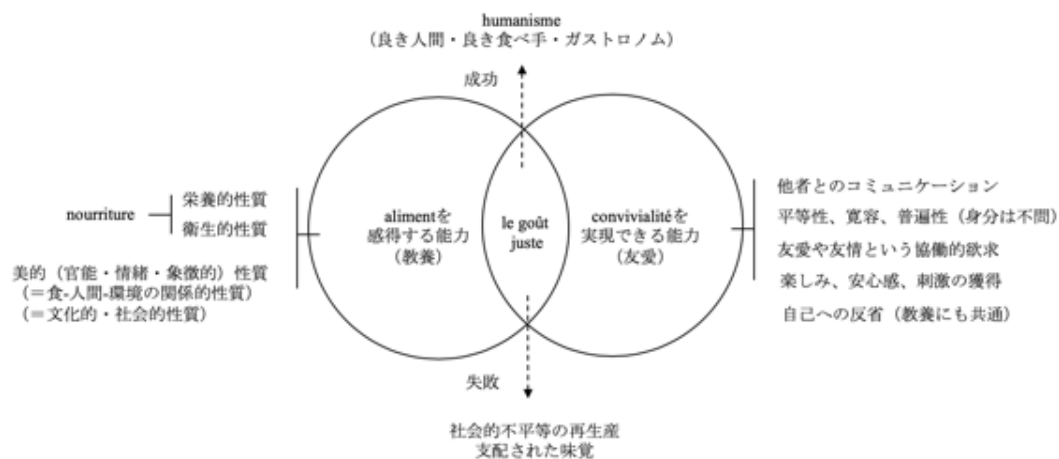


図 8-5 ピュイゼの味覚教育の思想的基礎

出所) 分析結果に基づき筆者作成。

註 1) また、この概念規定はピュイゼにとっての「ガストロノミ」概念の一つの見方であるともいえよう。

交性」そして「コンヴィヴィアリティ」の真意であり、また「友愛」の精神でもあった。こうした対等な関係にたつ他者との間に生まれる「遊び＝味覚教育実践」は「ガストロノミ」そのものなのである。

第5節 結論

本章の課題は、味覚教育の思想的基礎—第2章で特定された味覚教育の教育的性質に「なぜ」力点が置かれるのか、そこで目指されるべき「ガストロノム」という主体像はいかなる意味をもつのか—を明らかにすることにあつた。そうした目的の達成のため、味覚の哲学的議論の整理、味覚教育への具体的批判とその背景理論（味覚の社会学、権力論）の再検討、近代初期の味覚教育論者ブリヤ＝サヴァランと現代の味覚教育論者ピュイゼのテキストをもとに、上記の検討の過程で重要性が指摘された味覚教育の3つの側面（美、社交性、ヒューマニズム）について検討した。以下では、主な成果をまとめた。

1) 味覚教育の成立条件—「味覚を教育する」という主題は、17世紀以降の啓蒙主義、フランス・ガストロノミ、味覚生理学といったいくつかの思想的条件が満たされたことによって成立可能となった。そして、第2章で明らかにしたように、20世紀後半以降の急速な食の工業化・グローバル化・医療化により「味覚の貧困化（障碍者化）」という社会的現象が起こることで、70年代になってようやく、現代の味覚教育が誕生したのであった。

2) 味覚教育批判の示唆—70年代のブルデューのハビトゥス概念の登場によって、それまで生理学的所与とみなされがちであった「味覚」は、行為者が身をおく社会的条件によって構造化された「身体化された文化」として位置付け直され、（不適切に味覚教育が実践された場合には）子どもたちが抱える既存の社会的不平等を再生産・強化しうるものとしても位置付けられることとなった。また、フーコーの権力論でも、（同じく、不適切に味覚教育が実践された場合には）味覚がある特定の「良き味覚」（従順な味覚）という形態に規律化されうることが議論されるようになった。こうした批判がただちに味覚教育全体に適用されるわけではない。それでも、第2章で問題とされていた教育方法における「非規範性の原則」の根拠はこれまで曖昧であったが、ハビトゥス理論や権力論が指摘するような「社会的不平等の再生産を回避すること」にそれを求められるようになった点が、ここでの成果といえるだろう。

3) 「味覚」が教育的焦点となる理由—近代初期の味覚教育論者であるブリヤ＝サヴァランにとって、「味覚」とは、生理学的に所与の器官ではなく、食の「美」の判断を司る器官であり、また、心地よい「社交」を実現するための条件でもあったため、「味覚を教育すること」が必要とされた。こうした近代初期の味覚教育思想は現代のピュイゼにも確かに継承されていることが明らかになった。

4) 味覚教育の思想的基礎—そして、美・社交性・ヒューマニズムという3つの側面から味覚教育を捉え直せば、ピュイゼにとって「味覚を教育する」ということは、食の「美的性質」すなわち「官能的・情緒的・象徴的性質」を含む「全体としての食（aliment）」の認識を可能とする能力（教養）を培い、

また同時に、食卓を囲む他者とのコンヴィヴィアリティ（共食における社交）を実現できる能力（友愛）を兼ね備えた、すなわち自らにとっての *le goût juste* を心得た「良き人間、良き食べ手、ガストロノム」を育成するということであった。そして、ピュイゼにとっての「ガストロノミ」とは、こうした味覚教育によって実現できるようになる実践芸術（目的）であるとともに、こうした「味覚教育実践それ自体」（プロセス）であることも明らかになった。

このように、第2章で提起されていた諸問題（教育目的・内容・方法の存在理由の解明、人文社会科学的知見の統合、論理的ねじれの明確化など）を解決し、また、従来まで着目されてこなかった3つの側面（美、社交性、ヒューマニズム）を検討することで、味覚教育の思想的基礎を一定程度明らかにすることができた。ピュイゼ「以後」の味覚教育においては、規範的アプローチをとる従来の栄養教育との差異化のために「非規範性の原則」がことさらに強調され（「差異化〔*distinction*〕」）、PNNSやPNAといった食農・健康政策の中で、健康的消費や伝統的食材の消費といったより矮小化された目的の達成手段とされ（「政策化〔*politicization*〕」）、また、教育的効果の実証がますます求められるなかで測量可能な側面のみが強調される中（「科学化〔*scientification*〕」）、本章で明らかにした教養と友愛を兼ね備える「良き食べ手」を目指す味覚教育の全体的思想も矮小化されてきているように思える。

こうした3つの方向性（差異化、政策化、科学化）も味覚教育のさらなる推進においては重要なものであるが、ピュイゼ本来の教育的思想は常に念頭におかれるべきであろう。こうした味覚教育をめぐる近年の現状を踏まえると、本研究における思想的基礎の明確化の現代的意義は小さくはないであろう。

第8章

センの潜在能力アプローチの応用による食育の理論的基礎の構築

第1節 本章の問題背景と課題

1. 食育の教育的性質・意味をめぐる理論的貧困

第2-7章では、特定の教育モデルである「味覚教育」をとりあげ研究を行ってきた。第2章（教科書分析）や第7章（思想的基礎の探究）の分析によって、味覚教育の教育的性質（教育目的・内容・方法）に関する理論的基礎の明確化および拡充につなげることができた一方で、そうした理論が即座に「食育（一般）」に適用されるわけではなかった。そこで第8章では、前章までの味覚教育およびガストロノミ研究とは異なる視点から、食育の教育的性質および「食について教育すること」の「意味」それ自体について理論的に明らかにすることを目的とした¹³⁸。

しかし、従来の食育研究では、少なくとも2つのタイプの多様性が、そうした理論的基礎の構築を妨げてきたように思われる。一つは「教育モデルの多様性」であり、食育という概念の下には、農作業体験から栄養教育まで広範なタイプの実践が含まれてしまっていた。もう一つは「学問分野の多様性」であり、農業経済学から生活科学まで多分野から接近されるが、異分野間で開かれた対話を可能にするような理論は乏しかった。第1章でみたように、例えば社会学分野で用いられる権力論（フーコーなど）は食育批判の視座を固めるものであり、食育の教育目的や内容がどうあるべきかについて方向づける

「理論」ではない。また、公衆衛生学・生活科学分野で用いられる諸行動変容「理論」は、食育計画の立案や食育結果の解釈に役立つものであるが、社会学と同様に、食育の教育目的や内容がどうあるべきかについての規範的な提言力はない。農業経済学分野では、分野内で通用する理論は提唱されていなかった。このような問題認識に基づき、本章では、食育の理論的基礎の構築を目指す、そうした理論的探求の第一歩として、インドの経済学者 A. センが提唱した「潜在能力アプローチ（capability approach、以下 CA）」に着目し、その応用を試みることで、食育の教育的性質・意味について理論的に検討することとした。

¹³⁸ 本章では「教育的性質（educational nature）」と「教育的意味（educational meaning）」の2つの用語が使用される。「教育的性質」とは、第2章（教科書分析）で扱ったような教育目的・内容・方法といった教育上の性質を指す。それに対し、「教育の意味」とは、教育それ自体の意味を問うものであり、教育的性質のあり方を規定するようなものである。第7章（味覚教育の思想的基礎）では、「味覚を教育することの意味」について明らかにしたが、本章では（味覚に限定せず）「食について教育すること」の意味を問う。

なお、CA 理論は開発途上国の貧困問題に関連づけられることが多いが、実際には「ある社会における人々の潜在能力の不平等」を扱う理論であり、（後にみていくように）日本のような先進国の諸問題、そして、栄養失調などの基礎的問題にとどまらない社会慣習や食文化も含んだ食生活問題全体にも十分に適用できるアプローチである。

2. センの潜在能力アプローチ（CA）の成立背景

センの CA は、現在では貧困研究からジェンダー研究まで広範な分野で用いられるが、同理論は、従来の社会的選択理論および厚生経済学の批判的解釈の中から生まれてきた¹³⁹。社会的選択理論の学問的成立の契機となった K. アロー（1951=2013）は、民主主義的社会であれば自然に受け入れられるべき諸条件（パレート原理、非独裁性など）を同時に満たす形では、多様な個人の価値を基準に社会的な評価を形成する集計手続きが存在しないという「一般不可能性定理」を証明した。

センは、こうした不可能性を回避するため、アロー理論の構造を分析し、アローが除外した厚生以外の情報（自由など）や（厚生）の個人間比較の可能性の重要性を見出す業績をあげた（Sen, 1970=2017）。こうして刷新された社会的選択理論を、経済不平等の評価という具体的主題に応用し（Sen, 1973）、またそうした主題に関して、所得や富の分配の衡平性などの倫理的側面を正面から議論することを避けてきた正統派の厚生経済学の批判的検討を行う中で（Sen, 1982）、従来における倫理的アプローチの限界点を見出すようになった¹⁴⁰。

センの批判はまず、長年にわたって政治哲学や経済学において主流な倫理的アプローチである功利主義に向けられた。センによれば、功利主義とは、行動の良さをその状態の結果のみで判断する「帰結主義」と、ある状態の良さを効用情報のみで判断する「厚生主義」と、効用情報の良さをそうした効用の総和でもって判断する「合計ランキング」の3つの要素からなるとされ（Sen, 1985b, 175）、こうした倫理的アプローチには大きく以下3つの問題点があるとされる。

一点目は、効用の総和の大きさのみに関心が払われ、その（分配における）不平等の程度が無視されてしまうことにある。二点目は、ここでは権利や自由などの効用以外のものの本質的な重要性が無視されてしまっていることにある。三点目は、心的反応（幸福や欲求など）の「適応」の可能性である。慢性的に well-being が侵害された状況にある人々は、自らの欲求や期待をその状況に適応させてしまうた

¹³⁹ 社会的選択理論や厚生経済学に関する研究史は、Sen（1999b）および Suzumura（2002）に詳しい。

¹⁴⁰ ここまでの内容は、鈴木・後藤（2001、1-26 頁）を参考にした。

め、倫理的評価の情動的基礎としてそうした心的反応のみを考慮することは、不正義な結果を生んでしまう恐れがある (Sen, 1999a, 62-63)。

次にセンが批判の矛先を向けたのは、同じく功利主義の批判の中から生じた J. ロールズの基本財 (primary goods) アプローチであった。ロールズが提出した「正義の二原則」では、基本財の平等が求められる (ロールズ、1971=2015、402-404 頁)。基本財とは「あらゆる合理的な人間が欲するとみなされる諸物」であり、そこには「諸権利、諸自由や諸機会、所得や富、自尊心の社会的基礎」などが含まれる。正義の第一原則では、まずその他の基本財に対する「自由の優先権」が認められ、第二原則はこの自由の優先権を補完する形で、基本財の分配における効率性と平等性を求める。後者は「格差原理」とよばれ、最も不遇な個人の利益を最大化するよう基本財が配分される。しかし、この基本財アプローチは「物質崇拜主義 (fetishism)」に陥っているとセンは批判する (Sen, 1980, 216)。つまり、ここでは基本財と個人の「関係性」が考慮されておらず、基本財を福祉の達成に変換できる可能性が個人によって異なることが見逃されている。同アプローチは、「成果」から「成果を達成するための手段」へと視点を移行させ、自由の重要性に着目することになった点をセンは評価するが、それでも自由それ自体の程度を捉え切るほど十分ではないとする (Sen, 1992, 34)¹⁴¹。こうした諸課題を乗り越える倫理的アプローチ (すなわち新たな情動的基礎) として「基礎的潜在能力」は提唱された (Sen, 1980)。この (基礎的) 潜在能力は、その後の著作で、「機能」 (Sen, 1985a) や「エージェンシー」 (Sen, 1985b) や「公共的理性使用」 (Sen, 2009) といった諸概念によって精緻化され、その理論的射程が拡張されていった。

3. CA 応用研究の動向

CA は、これまで広範な分野 (貧困・ジェンダー・ケア・健康・教育など) で応用されてきたが、「食育」 (ないし食と教育を同時に扱う) への応用研究は存在しない。そのため以下では、食育にとくに関連する「健康」分野と「教育」分野への CA 応用研究を主にとりあげるが、こうした CA 応用研究はその目的と段階に従って大きく 3 つのタイプに分けられることがわかる。

¹⁴¹ その他の非厚生的情報に着目するアプローチとして、R. ノージックのリバタリアン・アプローチと R. ドーキーンの資源アプローチがあるが、センはどちらも説得的に批判している。リバタリアン・アプローチについては、権利の絶対的な優先性ゆえにその帰結がどうであれ問われないことが指摘され (Sen, 1999, 65-67)、資源アプローチについては、個人の多様性が生む問題を乗り越えるため「仮想的保険市場」という構想がなされたが、それにはさらなる諸問題があり、ロールズの基本財アプローチと同様の限界点があると指摘された (Sen, 1999, 264-268)。

第一のタイプは、CAの理論的視座からその分野の課題や従来アプローチの再検討を行い、新たな論点を見出す研究である。教育分野では、大きく3つの重要な論点が見出された。第一に、従来アプローチでは、教育の意義を「人的資本 (human capital)」の開発や子ども達の生来的な「権利 (right)」の確保に求めているが、そうした見解が生じさせる諸問題を乗り越え、「潜在能力」的見解から教育の意義を捉えることの倫理的妥当性が示されている。そこで教育とは、教育を受けるということそれ自体が「本質的重要性」をもち（これは先の「権利」的見解に同じ）、また、教育によってその他の潜在能力の拡張につながるという「手段的重要性」（これは経済的目的に限れば先の「人的資本」的見解に同じ）の両面性をもつとされる (Robeyns, 2006 ; Terzi, 2004)。第二に、センの著作の中では、教育は個人の自由を「拡張」するものとしてのみ描かれているが、実際には、自由を拡張するのみならず不自由を促進するタイプの教育もあり、CA応用の際には教育の「質」を問うことの必要性が指摘されている (Saito, 2003 ; Unterhalter, 2005)。第三に、子どもは他者のケアのもとにあり、自らの福祉について成熟した判断を行えるわけではない。したがって、子どもの現在の自由のみならず「将来における」自由の観点から捉えることで、現在において教育を行うこと（すなわち子どもの現在の自由を一部制限してしまうかもしれないこと）の正当な根拠が確保されとする (Saito, 2003)。

一方、健康分野でも Rugar (2006) が、従来の健康政策の焦点が「健康への手段」（ヘルスケアなど）にとどまっている点を指摘し、「健康それ自体」の重要性とそれを獲得する潜在能力を、健康政策の妥当性を判断する倫理的根拠とすることを提唱している。

CA応用研究の第二のタイプは、上記の理論的構築作業の発展段階として、それぞれの分野の趣旨にあった諸機能や諸潜在能力の選択およびリスト化をねらう研究である。このタイプの研究を切り開いたのは、自身のアリストテレス研究から独自の（センとは異なる）CAを着想したアメリカの哲学者 N. ヌスバウムである。ヌスバウムは、政策的措置の規範的な倫理的根拠を明らかにすることを目的として、人間の実際の生活状況（とりわけ各国の悲劇作品など）に関わる考察をもとにして「人間らしさ」の輪郭を明らかにし、10の項目からなる「人間の中心的な潜在能力」を提唱した (Nussbaum, 2000)¹⁴²。これに続いて、Robeyns (2003) は、諸機能・諸潜在能力を選択する際の5つの基準（明白な定義、導出手順

¹⁴² 同リストでは、「生命」「身体の健康」「身体の不可侵性」「感覚・想像力・思考力」「感情」「実践理性」「連帯」「ほかの種との共生」「遊び」「自らの環境の管理」があげられる。このリストは「閾値 (threshold)」的見解を示すものであり、いずれの潜在能力もその閾値を下回る場合、真に人間的であるとはいえない悲劇的な状況にあるとみなされる (Nussbaum, 2000)。

の正当化、議論や参画、観念・実証レベルでの一般性の確保、非還元性の確保）を定式化した。そうした基準に則り、教育分野では、Walker（2006）が、南アフリカの女子児童を対象とした「教育潜在能力（education capabilities）」のリスト化を試みている¹⁴³。健康分野では、Ruger（2010）が仮説的ではあるが、「健康潜在能力（health capabilities）」のオペレーション（公衆衛生プログラムの評価など）にむけて、広範な評価対象のリスト（プロファイル）を開発している¹⁴⁴。

CA 応用研究の第三のタイプは、特定化された諸機能・諸潜在能力の実際の評価まで行う研究であり、現在、より踏み込んだ評価を可能にするいくつかの数理的モデルが提唱される段階まで到達している（Alkire, 2002；後藤、2017 など）¹⁴⁵。

4. 食育研究および CA 応用研究における位置付け

以上の整理をふまえ、食育研究および CA 応用研究としての本章の位置付けを明確にしたい。

食育研究においては、意義ある 3 つの位置付けが可能であると考ええる。第一に、従来の食育研究では迂回されてきた食育の「意味」（食について教育するとはどういうことなのか）の解明に正面から挑むことができる。やや結論の先取りになるが、本章での CA の応用により、食育とは「子どもたちの食に関する潜在能力を拡大する手段」として理論的に位置付けることができるようになる。第二の意義は、潜在能力が「様々な活動・状態」を達成するための能力を表す概念である点に関わる。これまで食育は、多様な教育モデルを扱い、かつ、多様な学問分野から接近されてきたこともあり、異なる分野間での開

¹⁴³ 同リストでは、「自律性」「知識」「社会関係」「尊重と認知」「願望（aspiration）」「発言権（voice）」「身体の安全と身体の健康」「感情」の 8 つの潜在能力が特定化される。

¹⁴⁴ この健康潜在能力プロファイルは、大きく内的要因と外的要因に分けられリスト化されている。内的要因については、「健康状態」「健康知識」「健康追求のスキル・信条・自己効力」「健康の価値観と目標」「健康成果を達成するための自己統制と自己管理」などが、外的要因については「社会規範」「社会的ネットワークや社会的資本」「物質的環境」などがあげられる。しかし、同プロファイルで示される項目がどのような手順で抽出されたのかは示されておらず（例えば、先の Robeyns [2003] への言及はない）、また、「健康潜在能力」とされながらも、実際に導出された項目が、潜在能力、機能、財・機能諸変換要因のどれに相当するのかといった対応関係が明らかでない。

¹⁴⁵ CA 応用研究全体についていえば、国際的には、センとヌスバウムによって設立された Human Development and Capabilities 学会に所属する研究者を中心に研究が進められている。一方、日本国内でもジェンダー分野（松田、2012；善積、2014）、開発分野（坂本ら、2007；磯邊ら、2010）、食生活分野（木谷ら、2002a；木谷ら、2002b）、交通分野（猪井ら、2004；永徳ら 2009；後藤、2011；喜多ら、2015 など）と CA は広範に応用される。しかしその公表形態が紀要論文である場合が多いためか、十分な批判に開かれたものでなく、センの諸概念を正確に応用できていない場合も多い。ほとんどの研究が、上記の第一タイプの研究であり、唯一、第二・第三タイプまで研究が進展しているのは、交通分野のみである。

かれた対話が行えていない状態にあった。CA 理論では、多様な分野で扱われてきた広範な項目（健康から食文化まで）を諸機能・諸潜在能力として統合していく道が開かれており、食育研究にある程度の理論的一貫性を与えるものと期待できる。ここまでは言い換えれば、先述した2つの多様性（教育モデル、学問分野）の問題に対応することができる。

第三の意義は、CA の根幹精神である民主主義性に関わる。CA の主な関心の一つが、人々の異なる利害や関心の多様性を考慮しながらいかに社会的合意を実現するかという、民主主義社会における重要な課題そのものであった（Sen, 1999b, 350）。いわば CA は、3つ目のタイプの多様性、すなわち「人々の多様性」を認めながら、それでもなおいかに社会的合意を形成していくかという課題に挑戦する試みとしても位置付けられるだろう。後述するように、食育と民主主義の関連性を問うこうした視点は、教育目的・内容・方法のあり方に少なくない影響を与えるものである。

一方、CA 応用研究としての本研究の位置付けについてもいくつか明確にしたい。第一に、ここで応用を検討する理論はセンの CA でありヌスバウムの CA ではない。第二に、本章の課題は、CA の視点から食について教育することの「意味」やそれに方向づけられた望ましい教育的性質を明らかにすることであり、先述の第一のタイプの応用研究（理論的構築作業）と位置付けられる。ただし、同作業の中で、食育が取り組むべき重要な諸機能・諸潜在能力とは何かについてもいくつかとりあげて検討するため、今後行われるべき第二のタイプの研究（リスト化）へのささやかな方向付けも行いたい。第三に、従来の CA 応用研究において「食」は、物質的側面ないし栄養的側面（貧困・健康分野）として扱われるか、教育分野でやや不十分な形（Hart, 2014 ; Hart, 2016）¹⁴⁶で扱われるのみであった。本研究が意図する生物的・心理的・社会的存在である「全体としての食」への着目は、CA 応用研究内部において新たな領域を開拓していくものとなる。

¹⁴⁶ Hart は、イギリスにおける小学校の学校給食を主題として CA を用い、財・資源そのものではなく財・機能の変換に影響を及ぼす様々な個人的・社会的諸要因の存在を論じている。しかし同論文で用いられる「食慣習（foodpractice）」は、そうした個人的・社会的諸要因が関わり合う重要な局面を示す概念であるにもかかわらず、食の社会科学で様々に論じられてきた理論は前提にされておらず、分析概念としては不十分であるといえよう。こうした（食育が扱おうとする）「食慣習」を理論的にどう扱うかは今後の検討課題であるが、本章では「食育」のうち、どちらかといえば「教育」に関わる側面を優先的にみることとなる。

5.本章の構成

第2節では、本研究で用いるCAの理論的枠組みについて整理する。第3節では、CA理論を基礎に、食育の教育的性質・意味を考察していくが、この際、そうした考察結果を順次（食育の教育的性質・意味に関する）「定義」として明文化していく。こうした方法をとるのは、従来の食育では、その教育的性質や意味の曖昧性が指摘されてきたという反省をふまえるためである。具体的な考察手順については以下に示した。

- 1) まず、CA理論の諸概念を吟味し、食育の教育的性質・意味について考察する。こうした考察を深めるため、まず以下2通りの考察を行う。
- 2) 第一に、教育学分野におけるCA応用研究で提起されてきた3つの論点（第1節第3項）に回答することを通じて、食育の教育的性質・意味への検討を深めていく。こうした検討の結果、「食に関する潜在能力」を拡大するための教育内容・方法における「適切な条件」の探求の必要性が示されることとなる。そうした条件探索の試みを、考察4および考察5で行うこととする。
- 3) 第二に、センの栄養教育に関する議論をもとに、CAにおける基礎的な諸概念（財、機能、潜在能力など）と栄養教育との対応関係を把握する。さらに、こうしたCAに基づく栄養教育の概念化を通じて、とりわけ「食に関する潜在能力」の一般的性質をより具体的に検討する。
- 4) そうした検討結果（栄養教育の概念モデル）をもとに、食育が対象としうるいくつかの代表的な機能を取りあげ、食育において望まれる教育的性質（主に「教育内容」）に関する知見を得る。
- 5) 食育における望ましい教育的性質（主に「教育方法」）に関するさらなる知見を得るため、CAにおいて重要な「諸自由」（後述する「有効な自由」「コントロールとしての自由」）の観点から社会的措置としての食育の位置付けを考察する。
- 5) 以上によって定義された「CAに基づく食育」の今後の展開にむけて、従来の食育研究における知見を活かせるように、両者の関連性を整理する。

第2節 CAの理論的枠組み

1. 潜在能力アプローチの基礎的諸概念

以下では、潜在能力アプローチ（CA）における基礎的な諸概念について整理した。CAが最も体系的に論じられている *Inequality Reexamined* (Sen, 1992) を主に諸概念を整理するが、そうした諸概念の背景やその後の展開も示すため、必要に応じてその他の著作の議論もとりあげる。

1-1. 福祉 (well-being)

「福祉」とは「人の状態（生活）の質（the quality of the person's being）」（Sen, 1992, 39）を指す。福祉はまた「ある人の達成（成果）（a person's achievement）」（Sen, 1985a, 3）でもあり、「その人の状態（生活）がどれだけ良いか（how 'well' is his or her 'being'）」（ibid., 3）という程度を表す概念でもある。

なお、ここでの「福祉」と生活保護や介護といった社会福祉（social welfare）との混同を防ぐため、以下では（とくに断りがなければ）well-being と表記することとしたい。

1-2. 機能 (functioning)

効用のような主観主義的な指標がもつ、人々がおかれている状態への心理的「適応」の問題を回避するため、well-being を客観的に評価する指標が求められていた（Sen, 1985b, 196）。そこでセンが提唱したのが「機能（functioning）」概念であり、それは「well-being の構成要素（the constitutive elements of the well-being）」（Sen, 1992, 42）である様々な「状態や活動（beings and doings）」（Sen, 1992, 39）を指す。

こうした様々な状態や活動は「その人が理性的に価値をおくもの（that he or she has reason to value）」であり、そこには栄養が満たされていることや回避可能な死を回避できることといった基礎的な機能から、自尊心をもつことや所属するコミュニティの社会的生活に参加することなどより複雑で洗練された機能まで含まれる（Sen, 1992, 5）。こうした機能は、その人の「価値評価（valuation）」という熟慮的活動を含んでいるという点で、熟慮を必要としない（功利主義的な）「幸せを感じる」「欲求が満たされること」とは明確に区別される（Sen, 1985a, 19-20）。つまり機能とは、単なる状態や活動ではなく、人が「価値をおく（valuable）状態や活動」である（Sen, 1985a, 19 ; 1985b, 200 ; 1992, xi ; 1999a, 75）。そして、

これらの諸機能がどれだけ達成される（されうる）かという量や程度が「機能ベクトル（functioning vector）」として表される（Sen, 1999a, 76）¹⁴⁷。

1-3. 変換諸要因（conversion factors）¹⁴⁸

ロールズの基本財アプローチでは、「財が人に何をなしうるか（what goods do to humans）」という視点が失われていた。しかし、CA では財と個人の関係性の多様性（一様でないこと）を考慮する。つまり、財を機能の達成（achievement of functionings）へと「変換（conversion）」する水準は、様々な個人的（年齢や性別など）および社会的諸要因（気候条件など）に依存していることを重視する（Sen, 1985a, 17）。

また、センは後期の著作でそうした変換諸要因をいくつか体系的に提示している（Sen, 1999a, 70-72 ; 2009, 254-257）。そうした変換諸要因の一つは「個人的属性」であり、年齢・ジェンダー・障害・病気の傾向など人々の身体的特徴をあげている。例えば、同じ基本的なことをするにも、障害や病気を背負った人はそうでない人よりも多くの所得を必要とするであろう。第二は「物理的環境」であり、気候条件や感染症や公害などの存在状況を指す。第三は「社会的状況・気風」であり、公共サービス（公教育や公衆衛生）や、犯罪や暴力の有無などの社会的状況を指す。こうした公共的施設のほか、コミュニティの関係性（社会的資本など）も含まれる。第四は「関係的属性」であり、コミュニティにおける確立された行動パターンや一種の社会的規範を含むとされる。

¹⁴⁷ 「機能」概念は、*Equality of What?* (Sen, 1980) が発表された時点では提唱されていなかったが、*Commodities and Capabilities* (Sen, 1985a) で初出する。そこでは、（消費者理論で既に提起されていた）財の様々な望ましい性質を表す「特徴（characteristics）」概念では、その財-特徴をもってある人が何をなしうるかについては説明できないとセンは指摘する（Sen, 1985a, 6）。そうではなく、その人が置かれる状況の多様性を考慮したうえで、「その人が所有する財-特性をもって何を成すか」を表す概念として「機能」が提唱された。同著（Sen, 1985a）以後、「特徴」概念はほとんど登場しなくなるが、こうした着想の経緯を抑えておくことも重要であろう。

¹⁴⁸ 「変換諸要因」は *Inequality Reexamined* (Sen, 1992) では独立概念として定式化されていないが、*Commodities and Capabilities* (1985a) では定式化されている。変換諸要因は、後に述べる潜在能力概念の整理のために必要な概念であるため、ここでは独立概念としてとりあげた。

1-4. 潜在能力 (capability)

「潜在能力」とは、自由を表す概念である。それは、「人々が価値をおく理由のある目的を促進するための自由 (our freedom to promote objectives we have reasons to value)」 (Sen, 1992, xi) であり「可能なタイプの生活から選ぶことができる自由 (freedom to choose from possible livings)」である (ibid., 40)。ここでいう

「自由」とは、何かを行うことに制約がないという意味の自由である¹⁴⁹。機能との関連でいえば、潜在能力は「生活を構成する価値ある諸機能を実現する (achieve valuable functionings that make up our lives)」ためのものであるが (ibid., xi)、「その人が達成しうる機能 (状態や活動) の様々な組み合わせ (the various combinations of functionings [beings and doings] that the person can achieve)」とも表される (ibid., 40)。また、これは「諸機能ベクトルの集合 (a set of vectors of functionings)」とも表され (ibid., 40)、このように集合概念を強調する際には、潜在能力は潜在能力集合 (capability set) とよばれることもある。

上では機能と潜在能力との関連について述べたが、財 (の変換) と潜在能力の関連はどうだろうか。センの著作では、財を「機能の達成・成果 (achievement, fulfillment)」に変換する (Sen, 1985a, 17 ; 1992, 110, 113 ; 1999a, 88)、および、財を「潜在能力・自由」に変換する (1992, 110, 112, 148 ; 1999a, 119) という2つのタイプの表現が用いられる¹⁵⁰。これは互いに矛盾するものではなく、上記でみた潜在能力に関する2つのタイプの定義—「諸機能を実現する」ための潜在能力および「諸機能の組み合わせ」としての潜在能力—toそれぞれ対応するものであると読み取れる。つまり、前者の定義 (機能の達成のための潜在能力) では、財を「機能の達成」に変換することが着目されている一方で、後者の定義 (諸機能の組み合わせとしての潜在能力) では、財を「潜在能力」に変換することが着目される。

本章では、財・機能・変換諸要因・潜在能力といった諸概念の関係性をできるだけ明らかにしながら食育の教育的性質・意味について考察したいので、前者の表現 (「財を機能の達成に変換する」) を一

¹⁴⁹ つまり、これは、他からの拘束・強制・支配を受けないという意味だけの自由 (政治哲学における「消極的自由」) ではない。また自己実現を行うことができる能力をもつという意味だけの自由 (「積極的自由」) でもない。センは、両者の自由の価値を同時に認めることができるとしている (Sen, 1985b, 216-220)。

¹⁵⁰ また具体的に、それぞれの表現が用いられる文脈をみると、前者の表現 (財を機能に変換する) は、財・機能・潜在能力という3つの概念の関係性を説明する部分で用いられる一方で、後者の表現 (財を潜在能力に変換する) は、機能概念を持ち出さずに、具体的な潜在能力 (動き回れること、健康な生活を送れることなど) を説明する際に用いられる。こうした2タイプの異なる表現は矛盾するものではなく、これは何を説明するかという焦点の違いであり、また、(そうした説明の焦点の違いにしたがって) ある状態・活動 (例えば「コミュニティ活動に参加すること (できること)」) を、「機能」とみなすか (前者の表現)、「潜在能力」とみなすか (後者の表現) の違いでもあり、センは文脈ごとに使い分けている。

貫して用いることとしたい。すなわち、潜在能力とは「財を機能の達成に変換するための自由」の程度を表す概念であるということである。

1-5. エージェンシー (agency)

上記では、well-being を追求する自由という観点から潜在能力について説明したが、ある人が追求する目的は well-being の向上だけに限定されない。ここでは、well-being とエージェンシーの2つが区別される必要がある。エージェンシーの達成 (agency achievement) とは「その人が追求する理由があると考える目標や価値の達成 (the realization of goals and values she has reasons to pursue)」であり、それが福祉に関わるかどうかは直接問われない (Sen, 1992, 56)。エージェントとしての個人は、自身の well-being の向上という目的のみに動かされるわけではない。

ここでセンが用いるエージェント (agent) とは、一般的に経済学で用いられる何らかの原則や他者の目的のために行為する個人という意味ではない。それは行為し変化を起こすことができる個人であり、その (エージェンシーの) 達成は自らの価値や目的をもって評価される (Sen, 1999a, 18-19)。別の言い方をすれば、エージェンシーとは、個人の「善の構想 (conception of the good)」 (Sen, 1985b, 206) に関わるものであり、そこには例えば (自身の福祉向上には結びつかないかもしれない) 国家の独立を果たすことや飢餓を撲滅するような目標も含まれる。

個人のエージェンシー的側面は、その人の well-being 的側面よりも包括的なものであり、「一般的な」人の場合、前者は後者を含むものとされる (Sen, 1992, 69)。しかし、こうした包含関係 (「広範な」エージェンシーと「特定の」well-being) だけで両者を捉えるのは適切ではなく、両者の「相互依存関係」が考慮される必要がある。つまり、エージェンシー的自由 (agency freedom) の拡大は、必ずしも well-being 的自由 (well-being freedom) ないし well-being の達成水準 (well-being achievement) を向上させるわけではなく、それらを減少させることもある (Sen, 1992, 61-62)。このようにエージェンシーと well-being は常に同方向に作用するものではなく、重要なのは「相互に依存している」ということである。

本章で論じる「潜在能力」は、主に well-being 的自由に関わるものであるが、これはエージェンシー的自由の重要性を否定するものではなく、むしろその相互依存関係を認識することで、自由 (well-being

的自由とエージェンシー的自由) についての「複数の (plural) 」 (Sen, 1985b, 185-187) 見解をとるものとした¹⁵¹。

1-6. 有効な自由 (effective freedom) とコントロールとしての自由 (freedom as control)

上記では well-being 的自由とエージェンシー的自由の違いをみたが、他にも自由の異なる諸側面があり、その一つが「有効な自由」と「コントロールとしての自由」の違いである (Sen, 1992, 64-66) 。前者の「有効な自由」とは、その人が選択したであろうもの (what he would choose) を体系的に得るための個人の自由であり、ここでは誰が操作のレバーを実際に握っているかは問われない。一方、後者の「コントロールとしての自由」とは、問題解決に対する手段的側面 (操作のレバー) に関するものであり、目的達成のためその個人自身が積極的にエージェントとしての役割をどれだけ果たせるかという自由を指す。ここでは、その目的が実際に達成されたかどうかは問われない。

この違いを踏まえた上で、自由を「コントロールの自由」のみで捉えるのはかなり限定的な見解であるとセンは批判する (Sen, 1992, 64-66 ; 1985b, 208-212) ¹⁵²。現代社会において、あらゆる個人に自身の生活に対するコントロールを全て与えることは困難である。例えば疫病の根絶を目指すような公共政策において直接的に重要なのは、人々が「選択したであろう (would choose) 」生活を送る自由 (つまり結果として疫病に罹患しないという「有効な自由」) である。しかし、センは「コントロールとしての自由」の重要性を認めないわけではなく、エージェントの情報 (つまり彼がどの程度コントロールできるかどうか) が「有効な自由」に関する結果の中に取り込まれるよう定義されれば、「コントロールの自由」の価値を取り込んだ上で「有効な自由」をみることができるとする (Sen, 1985b, 212) 。CA においてセンが扱うのは、この「包括的な (comprehensive) 」タイプの自由である (Sen, 1999, 27 ; 2009, 215-217) ¹⁵³。

¹⁵¹ センが想定するこうした「主体」像は、後期の開発論 (Sen, 1999a) や正義論 (Sen, 2009) でとくに顕著に示されており、個人は開発プログラムの単なる「受動的な受け手 (passive recipients) 」ではなく、自らの手で社会変革を起こしうる「積極的なエージェント (active agents) 」としてみられるべきだとされる。

¹⁵² 「コントロールの自由」のみに焦点を当てる見解に対する批判は、もともとノージックらのリバタリアン的な自由の見解に対するものであった。センが「パレートのリベラリズムの不可能性」(1970)の中で提示した「最小限の自由 (minimal liberty) 」の概念に着目し、ノージックはそれを「コントロールの自由」(すなわち権利)として捉えることで、センの定理が示す不可能性を回避しようとした。しかし、こうした権利のみに着目しその帰結に無関心な自由概念は、倫理的には容認できないとしてセン (1982) は批判する。

¹⁵³ こうした「包括的」なタイプの自由に関するセンの見解は、結果の重要性を認め、かつ、エージェントの重要性を認めるアプローチとして一貫している。功利主義は帰結主義的であるが、結果が生じるプロセスの重要性は見逃されていた。センは、エージェントに関する情報を結果の内容に含めることによって、よ

また、センは（well-being 的自由と区別された）「エージェンシー的自由」には、さらに上記の2つのタイプの自由の側面があるという趣旨で議論を展開しているが（Sen, 1992, 57）、こうした自由の異なる側面（有効な自由、コントロールの自由）は本章が主に扱う「well-being 的自由」にも同様にあてはまるものとして読み取ってよいだろう。

1-7. 選択（selection）とウェイト付け（weighting）

人々の well-being の実現を社会的に保障していくためには、そもそも「いかなる福祉」に価値をおくかという論点が生じてくる。言い換えれば、well-being の構成要素である諸機能のどれを選択し、それぞれの機能にどれくらいのウェイトを与えるかという問題であるが、これは CA に対する最も多くの批判が向けられるところでもあった（Ameson, 1989 など）。センは、こうした選択やウェイト付けの問題は決して CA の理論的困難として困惑されるべきではないとし、その解決策の一つとして「共通部分アプローチ（intersection approach）」を提唱している（Sen, 1992, 46-49）。これは、数ある選択肢に関して、それらの順位を「完全」に決定する必要はなく、その中の優先的な選択肢だけでも「部分的に」順位づけをすることで、社会的合意の形成を進めていくというアプローチである。例えば、栄養的に充足されること、回避可能な死を逃れることといった人間生活において基礎的な諸機能については（より上級な諸機能と比較する場合）優先的な公共政策課題であると、異なる社会でも広く合意を得られるところであろう¹⁵⁴。

り広範な倫理的評価を可能にした。つまり、カエサルがただ死んでいること（結果）と、カエサルがブルータスに暗殺されて死んでいること（エージェント情報を含む結果）は異なる。初期の著作（Sen, 1985b）では状態（state）の中に行為（action）情報を含むというように説明されたが、後期の著作（Sen, 1999 ; 2009）では成果（outcomes）にプロセス情報を含み、そうした成果を「包括的成果（comprehensive outcomes）」とするという説明に言い改められる。本文では後者の表現を採用した。

¹⁵⁴ 本章においては、諸機能の選択・ウェイト付けに関する課題には直接的にはふれないが、こうした諸機能の評価に際して考慮されるべき点を2つだけ示しておきたい。一点目は、諸機能の内容は「文化相対的（culture-dependent）」であることであり、こうした開放性は CA 提唱当初から認識されていた（Sen, 1980, 219）。これは後に、well-being の評価における主観主義性と客観主義性という二項対立的な議論に対する批判の中で生まれた「ポジション相対性（position-relativity）」（Sen, 1985, 182-184）や「ポジション的客観性（positional objectivity）」（Sen, 1993）という概念で置き換えられるようになる。これらの概念は、諸機能の評価においては、それぞれの評価者にとっては客観的でありつつも、その人がおかれるポジションによって相対的に変化しうるということを意味する。二点目は、このポジション相対性を認識したうえで、それでも「ポジション超越的（trans-positional）」評価を行っていく必要性である（Sen, 1993, 130）。これは異なるポジションの異なる見解を精査することによって、「どこでもないところからの眺め（views from nowhere）」

1-8. 公共的理性使用 (use of public reasoning)

センの「公共的理性使用」への着眼は、*Journal of Philosophy* 上でのロールズとハーバーマスの論争の中で生まれた。ここでは両者の主張の詳細についてはふれないが¹⁵⁵、センは両者とも「開かれた公共的対話 (open-minded public dialogue)」の重要性を論じている点では大きく異ならないと評価する。センは、両者の要求的な定義からは距離をおき、公共的理性使用をより広範に捉えることを勧める。

センにとって、公共的理性使用とは、他者の見解を考慮し、様々な情報を取り込みながら「開かれた公共的対話」を行うことであるとされるが (Sen, 2009, 43-45, 324-325)、以下の3つの点が考慮されるべきとする。第一に、そこには評価の「客観性」の確保という目的があることである。例えば、ロールズの正義論では、ある特定の社会 (ロールズは「原初状態」とよぶ) にいる人々しか問題にされず、異なる社会間の諸問題 (例えばグローバル正義問題) の解決には有効ではないとセン (2009, 71) は批判する。そうした閉鎖性を超えて、「開かれた公共的対話」によって異なる見解を交わすことで、ある主張の妥当性と客観性が精査されていくべきとする。第二に、この視点には、「客観性」の確保のみならず、先述した異なる主張間で合意を得られるような「共通性」 (共通部分アプローチ) を探究する意図がある。第三に、こうした「開かれた公共的対話」を行うため、政治的参画を行う権利、情報公開・アクセスの権利、表現の自由といった民主主義社会における基本的な諸権利が確保されている必要がある。センにとって「民主主義」とは、投票やその集計といった形式的側面ではなく、こうした諸権利が保障されるうえで発揮される「公共的理性使用」こそがその実体であるとされる (セン、2008)。

このように、CA とは上記でみた諸概念によって立体的に構成される理論である。しかし、CA の主な目的は、人々の well-being を判断するための適切な評価領域やその倫理的根拠を示し、社会的に許容できる水準まで人々の well-being (well-being 的自由) を保障するための社会的措置を方向づけることにある。以下では、そうした CA の本来の趣旨と全体性を念頭においたうえで、食育への応用を試みた。

を構成しうる「共通部分」を見出すタイプの評価であり、先の「共通部分アプローチ」に示される考え方である。

¹⁵⁵ 朝倉 (2010) によれば、両者には以下のような相違がある。ロールズは、立法者・行政府・裁判所による理性使用を論じている (正義原理の選択からその実施に至る4段階のうち、原初状態を除く3段階で使用)。一方、ハーバーマスは、私人の集まる公共性における理性使用を論じ、実践的論議の形式として以下の3つを分類した。1) 合理的選択の熟慮が、既存の優位性に向けられた特定の目的を追求するよう勧めること。2) 自分が何者かを反省することが、誠実に価値を問うことで善き生についての認識に至ること。3) 何が正しいし正義かを確定するため、対立しあう利害関心を公平で不偏不党的な立場から調節すること。

第3節 CAの食育への応用分析

以下では、第2節でみたCA理論や応用研究の知見をふまえながら、食育の教育的性質・意味の定義を試みる。食育の教育的性質に関する数段階の考察を行い、定義を一つずつ積み重ねていくことによってその全体像を描く。なお、本博士論文は全体にわたって初等教育における食育を対象にしているため、以下の検討では主に（ここは初等教育に限られない）「公教育での食育」を念頭においている。

1. CA理論に基づく食育の教育的性質・意味の定義

そもそもCA理論の主な関心は、帰結としてのwell-beingでもなく（功利主義）、自由達成のための手段（財）でもなく（ロールズの基本財）、いわばその中間概念ともいえる人々の「潜在能力（自由）」の幅それ自体を確保することであった。また第2節でみたように、この潜在能力という概念は、財・機能・well-beingなどの諸概念との関係で定式化できるものであった。こうしたCA理論の基礎概念をもとにすれば、食育の教育的性質—教育目的とそれに関連する諸性質—に関する3つの定義が抽出できる。

定義1「食育の教育目的」

食育の教育目的は、子どもたちの食に関する潜在能力を拡大することである。

(The goal of food education is to expand children's food-related capabilities.)

定義2「食に関する潜在能力」

食に関する潜在能力とは、財を食に関する諸機能（食に関するwell-beingの構成要素）に変換するための自由である。

(The food-related capabilities are the freedom to convert commodities into food-related functionings which are constitutive elements of their food-related well-beings.)

定義3「財・機能変換要因」

子どもたちがおかれる状況は一樣ではなく、そうした状況を構成する様々な社会的・個人的諸要因が、財を食に関する諸機能の変換を促進ないし阻害する。

(A variety of personal and social factors, which constitute the diverse situations facing children, promote or disturb the conversion of commodities into food-related functionings.)

定義1は「食育の教育目的」を定義したものであり、これは人々の「潜在能力を拡大させる」ための手段とされた、教育を含む人間開発についてのセンの見解と一致するものである（Sen, 1999 ; Sen, 2002）。従来の食育研究では、「豊かな人間力」「主体的な人間」の形成といった概念的に曖昧な教育目的がしばしば掲げられてきたが、定義1はそれらよりも理論的に明瞭であり、より生産的な精査・批判・発展を可能とするものであると考える。

定義2は「食に関する潜在能力」の一般的性質を示したものであり、これは、実際のオペレーション（効果評価など）における潜在能力のさらなる「特徴付け」の必要性を示唆するものであるといえる。そして、食育では「食に関する諸機能（food-related functionings）」を扱うため、それらを構成要素とする well-being も「食に関する」部分に限定される。この「食に関する well-being（food-related well-being）」は、一般的な意味合いにおける「良き食生活（lives where he or she can ‘eat well’ ; eating well）」であると考えてよいだろう。また、ここで扱う財としては「食」に直接的に関連するもの（食材など）と間接的に関連するもの（所得など）の二つのケースが想定される。例えば、後者の場合、財・機能・潜在能力を関連づけていえば、子どもが「お小遣い」という財を使って、「健康的な食材を購入するという活動」という機能の達成に変換する自由の程度が「食に関する潜在能力」であるといえる。

定義3は「財-機能変換要因」に焦点をあてたものだが、従来のCA応用研究では「変換要因」は分析概念として十分に着目されずにきた。しかし、食実践に関わるかぎり、諸変換要因の状態を捉えることは決定的に重要であり、この点については後述したい（とりわけ仮定義6）。

2. 教育的性質・意味をめぐる3つの論点

ここでは、先のCA応用研究レビュー（教育学分野）の中でみた「CAに基づく教育」に関する3つの論点へ回答することで、食育の教育的性質・意味に関するさらなる知見を得たい。第一の論点は、教育には、潜在能力を開発するという「手段的重要性」をもつと同時に、教育を受けていること自体に「本質的重要性」があるということであった。第二の論点は、教育には不自由を招くタイプの教育もあり、その「質」が問われるべきということであった。第三の論点は、子どもの教育については、彼らの現在の自由（潜在能力）の観点のみならず、将来の自由（潜在能力）の観点からも検討が必要であるということであった。以下では、これらの論点について順に考察していきたい。

第一の論点について、教育のもつ「本質的重要性」とは、もともと Drèze & Sen (2002, 38) が教育のいくつかの役割を論じた中で、その第一の役割として「教育されていること...はそれ自体価値のある成果であって、それをもつ機会〔が保障されているということ〕はその人の有効な自由にとって直接的な重要性をもつ」とした主張に端を発している。しかし、この「教育されていること (being educated)」

(Drèze & Sen, 2002, 38) ないし「知識をもっていること (being knowledgeable)」や「教育アクセスをもっていること (having access to an education)」(Robeyns, 2006, 78) が、CA における財・機能・変換諸要因・潜在能力のどれに相当するのかに関してより踏み込んだ議論は、現状なされていない。

まず「教育されていること」が、being や having という「状態・活動」として表現されることから、「機能」の一つとして位置付けるのが順当な解釈であるように思われる¹⁵⁶。つまり、こうした being や having は、人々の well-being の直接的な構成要素であるから、「本質的に」重要だということである¹⁵⁷。

しかし、センの CA の本来の意図（人々の自由の確保・拡大のための社会的措置につなげることを汲めば、「教育されている」という状態は、財を機能の達成に変換する「諸要因」の一つとして位置付ける方が効果的であると考え¹⁵⁸。つまり、子どもたちの食生活（購買・調理など）に関わる限り、「食について教育を受けている」という状態は、任意の諸機能の達成を促進ないし阻害する重要な「要因」の一つとして位置付けられるということである。実際、セン自身も「食物の栄養を活用する能力（潜在能力）」の程度に影響を与える財・機能変換要因の一つ（「栄養知識・教育水準」）として位置付けている（後述する図1）。そして、この「食に関する教育を受けている」という状態は、子どもたち自身の状態に関わるという意味では「個人的」変換要因でもあるが、例えば公教育内で食育の授業がそもそも実施されなければ、その個人的状態が実現されないように、それは常に社会的変換要因にも依存するものであることにも留意しなければならない¹⁵⁹。こうした議論から、以下の定義3が加えられるだろう。

¹⁵⁶ 例えば、途上国の場合など、「財」としての公教育サービスが提供されていたとしても、様々な制約（家庭事情、物理的距離、女子教育への理解の低さなど）すなわち「変換諸要因」のあり方によって、「教育されている状態」が達成できないことがありうる。もしこうしたケースを想定するならば、「教育を受けること」とは、達成されるべき価値ある状態としての「機能」であると整理するのが適切であろう。

¹⁵⁷ こうした being や having が「本質的」「直接的」とであると表現されるのは、その機能の重要性が揺るぎないものとして社会的に合意されており、その他の機能と比較してより「基礎的」であるためであろう。

¹⁵⁸ ここで仮に「食育されていること」を機能として捉えたと、食育の教育目的は、食に関する潜在能力の拡大—その一つである「食育されていること」という機能の達成のための自由の拡大—であるとトートロジーに陥ってしまう。

¹⁵⁹ 後述する図1において個人的かつ社会的な財・機能変換要因として「医療アクセス」が位置付けられている。「食育へのアクセスをもっていること (having access to food education)」と「食育を受けている状態 (being

定義4「食育を受けているという状態」

子どもたちが「食に関する教育（食育）を受けている」という状態は、彼らの「食に関する潜在能力」の幅に大きな影響を与える個人的な財-機能変換要因の一つであるという意味で、重要なものである¹⁶⁰。ただし、この状態は社会的な財-機能変換要因にも常に依存するものである。

(The “being educated about food” or “having food education” is important in a sense that such being or having is one of the personal commodity-functioning conversion factors which largely influence their food-related capabilities, and this being or having always depends on other social conversion factors.)

また同時に、定義3は先にみた定義1と一部共通した内容（食育は、食に関する潜在能力に影響を与えるということ）をもつ。しかし定義1は、食育の「教育目的」（抽象度の高い教育の究極的な目的〔加藤、2010、67-68頁〕）として「食に関する潜在能力の拡大」を提示するものである一方、その具体的な作用機序について説明するものではない。定義3は、定義1に掲げられた教育目的を達成するための作用機序を変換要因の観点から具体化したものとしても捉えることができるだろう。

教育学分野のCA応用研究では、「教育を受けていること」が基本的権利の一つとみなされていた（Robeyns, 2006など）。日本においては、教育基本法において全ての国民に「教育を受ける権利」が保障されているが、同法では教育の「内容」は特定されず、教育の内容は学校教育法に定められている。その学校教育法では小学校の努力義務として「日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと」が規定されており（同法第十八条第三号）、また同じく、2005年に制定された食育基本法においても教育関係者の「食育」の実施に関する責務が規定されており、初等教育における子どもたちの「食に関する教育を受ける」権利も（現状の日本においては）法的には規定されているといえるかもしれない。

educated about food）」の間に本質的な違いがあるわけではないが、前者の方がより社会的ニュアンスが強いものであり、後者の方がより個人的なニュアンスが強いものとしてここでは整理している。

¹⁶⁰ センおよびCA応用研究者においては、「教育を受けている状態」がwell-beingの直接的構成要素の一つであることを「本質的に（intrinsically）」重要であると表現する。一方、定義3のように、「教育を受けている状態」が潜在能力の拡大に寄与するということを「手段的に（instrumentally）」重要であると区別して表現する。ここでは、本文ですでに述べたような考察の経緯から、本質や手段といった表現の区別をもつと混乱を招くため、単に「重要」と表現した。

第二の論点（教育の質）は、食に関する潜在能力を拡大しない（または縮小させる）タイプの食育も存在するという点であった。例えば、過度に「栄養主義化」された食育によって、子どもが栄養的価値以外で食を評価することができなくなってしまう場合などがそうである（第1章参照）。こうしたネガティブな結果は、様々なイデオロギー性が指摘される現代の食育において十分にあてはまりうるものである。したがって、こうした食育の正負の両面を捉え、かつ、ポジティブな結果（潜在能力の拡張）につながるような教育内容・方法が練られなければならない。これを、定義5として加えたい。

定義5「食育の負の性質」

食育は、それが適切な教育内容・方法を持たない場合、子どもたちの食に関する潜在能力を拡大しない、または、縮小しうる。

(Food education, if not having appropriate educational content and methods, might not develop or might reduce children's food-related capabilities.)

定義5それ自体は「食育の負の性質」のみを示すものであるが、これは正の性質について述べた定義1「食育の教育目的」の裏面であるともいえよう。（潜在能力の拡張・縮小という）食育の「正負」両面を捉えることができるようにした点で、正の側面のみ（イデオロギー性の軽視など）ないし負の側面のみ（イデオロギー性の指摘のみ）に焦点を当てる従来の議論からも一歩前に出ることができる。しかし、食育のそうした負の結果を招かないためには、潜在能力を拡大するための教育内容・方法などに関する「適切さの条件」を探究する必要がある（この点については後述する仮定義6・7を参照）。

最後に、第三の論点（現在および将来の自由）では、子どもが自らの well-being に対して十分に理性的な判断を行えない可能性があることから提起され、センは、そうした問いに対して子どもの現在の自由（潜在能力）のみならず、将来の自由を保障する観点から教育をみる必要性を述べた（Saito, 2003）。

同論文は、Saito によるセンへのインタビュー調査に基づくものであるが、センの回答は十分に練られたものとは必ずしもいえず、「CA は理性的な判断ができない可能性がある子どもを対象にできるのかどうか」という当初の Saito の論点と、「現在と将来の自由の区別」を扱うセンの回答の論点にはやや齟齬があるように思える。そのため、この第三の論点を深入りして整理することはここで控えるが、さしあたり「現在の自由（潜在能力）」と「将来の自由（潜在能力）」というセンの区別から食育への示唆を見出すことはできるだろう。

潜在能力とは、機能を達成するための自由であり、教育がこうした自由の「拡大」を目指すということとは、「現在」の自由（潜在能力）を向上させることだけでなく、それにもまして「将来」の自由（潜在能力）を向上させることを元より含意しているといえる。ただし、現実の実践としての食育がアクセスできるのはあくまでも「現在」の潜在能力であり、（例えば10年後など）「将来」の潜在能力には直接アクセスすることができるとはいえず、あくまでも将来の潜在能力の「基礎」を形成するということであろう¹⁶¹。こうした議論から、定義1は定義1'として若干の修正を行う必要があると考える。

定義1'「食育の教育目的」

食育の教育目的は、子どもたちの食に関する潜在能力を拡大することである。ここで
の食に関する潜在能力とは、子どもたちの「現在」の潜在能力であり、かつ「将来」
の潜在能力の基礎を成すものでもある。

(The goal of food education is to expand children's food-related capabilities. The food-related capabilities in this context refers both to those of "now" and to the foundation of those of "future".)

このようにCA理論を応用することで、食育の骨格となる教育的性質（定義1'-5）については一定程度明らかにすることができたと考える。しかし、実際に子どもたちの潜在能力の拡大につなげていくためには、定義5でみたように適切な教育内容・方法が探索されなければならない。以下の考察ではこうした「適切さの条件」について探求していきたい。

¹⁶¹ とはいっても、食育によって形成されるそうした「基礎」が必ずしも将来の潜在能力を高い水準で確保することにつながるわけではない。子どもの時には低い料理知識・技術しかもたなかったが（つまりそうした「基礎」は形成されていなかったが）、一人暮らしや結婚を契機として、自身で料理を学び、高い水準の食に関する潜在能力を確保するようなケースも想定できるからである。

3. 食に関する潜在能力概念の検討—センの栄養教育の視点から

3-1. センの栄養教育

センは、食育（food education）について言及していないが、栄養知識・教育（水準）や健康状態に影響を与える公共政策については言及している。そこで、ここではセンの著作における該当部分のテキストを手がかりに、センの栄養教育の位置付けを整理し、後の第3項ではそうした整理結果を土台として、食育の教育的性質・意味のさらなる検討を行うこととした。

第一に、*Commodities and Capabilities* (Sen, 1985a) 内の「4章 機能と福祉」で、財、その諸特性および諸機能の関係性を説明する際に、栄養知識・教育（水準）へ言及している（ibid, 17-18, 筆者一部要約）。

...栄養知識ないし教育（水準）（nutrition knowledge and education）は、財（食材など）をそれに関する諸機能達成（栄養充足、飲食を介した集まりへの参加など）へと変換する程度に影響を与える個人的および社会的「諸要因（factors）」¹⁶²の一つである。...そうした様々な「諸要因」は、非選択的なもの（代謝率など）と選択的なもの（上記の栄養知識・教育水準など）の2つに分けられる。そのうち後者の諸変数は、公共政策における資源配分の対象となり、拡張可能なものである。

第二に、*Inequality Re-examined* (Sen, 1992) 内の「7章 貧困と豊かさ」の中で、貧困国と比較し所得レベルの高いアメリカにおいて発生する飢餓（hunger ; food deprivation）を、潜在能力的見解からみた2つの要因のうちの一つとして説明する際に¹⁶³、健康・栄養に関する公共サービスに言及している（ibid, 115, 筆者一部要約）¹⁶⁴。

...摂取する食物から栄養を活用する能力（the ability to make the nutritive use of food intake）は、その個人の一般的な健康状態に深く依存している。その健康状態はまた、コミュニティ内のヘルスケアや公衆衛

¹⁶² 「代謝率」「体の大きさ」「年齢」「性別（女性の場合妊娠や授乳の有無）」「活動レベル」「医療状態（寄生虫の有無など）」「医療サービスへのアクセスおよびその使用能力」「気候状況」などがその他個人的・社会的諸要因としてあげられている。

¹⁶³ ヘルスケア提供に関わる不平等という要因の他、もう一つの要因として、所得の（貧困国の国民と比べた）「相対的な」剥奪は、同じ水準の社会的機能を実現するための十分な財を購入する所得がより必要になるため、諸潜在能力の「絶対的な」剥奪が起きる点を指摘する。

¹⁶⁴ このような栄養・健康に関する潜在能力開発を目的とした公共サービスに対する視点は、のちの著作にも引き継がれている（Sen, 1994 ; Sen, 1999）。

生（サービス）の提供に多くを依存しており、健康（サービス）提供に関する市民的諸問題や諸不平等が存在すれば、健康・栄養に関する「潜在能力不全（capability failures）」につながる。

上記のテキストの整理から、CAにおいて栄養教育は少なくとも「財-機能変換要因（conversion factor）」「公共政策的資源（public policy resource）」「食に関する潜在能力（food-related capability）」の3つに関連するものとして位置付けられていることがわかる。その説明は以下のようにまとめられる。

(1) 栄養知識・教育水準（nutritional knowledge and education）

財に関連する諸機能達成へ変換する程度に影響を与える個人的・社会的諸要因の一つ（この場合は個人的変換要因）。

(2) ヘルスケア・公衆衛生サービス（health care and public health provisions）

(1)の諸要因のうち選択可能なものの拡張を目的とした（公共政策によって配分される）資源の一つ。(1)と(3)から類推すると、栄養教育もそれらを拡張し影響を与える資源の一つと捉えられている。

(3) 食物の栄養を活用する能力（the ability to make the nutritive use of food intake）

健康・栄養に関わる潜在能力の一つ。これはその個人の健康状態¹⁶⁵に影響され、その健康状態は(2)の公共政策資源にも多くを依存している。もしも、そうした公共政策資源の配分が不平等である場合、潜在能力不全（capability failure）につながりうる。

¹⁶⁵ ここでの「健康状態」は、「健康であること」という機能と捉えることもできるし、財をそうした健康機能に変換する程度に影響を与える諸要因として捉えることもできる。センのテキストでは明らかでない。

以上から、CAに基づく栄養教育について、以下のような概念図を示すことができる。

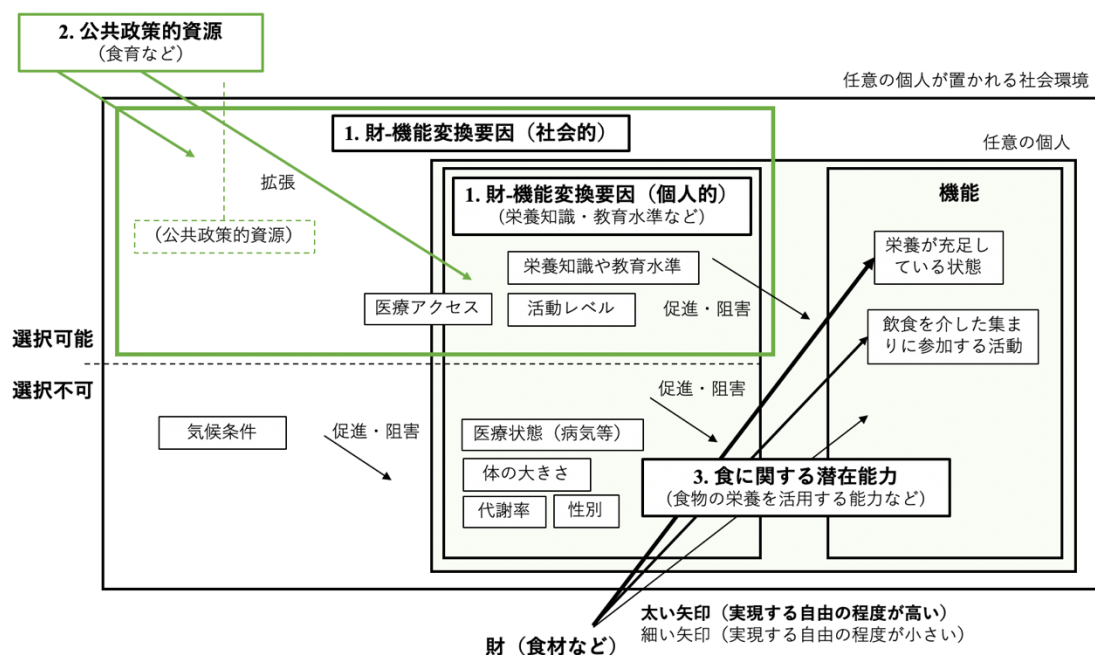


図 9-1 潜在能力アプローチにもとづく栄養教育の概念図

出所) センのテキスト (1985a ; 1992) に基づき筆者作成。

註 1) 図中の諸要因の一つである「栄養知識や教育水準」については、定義 3 の内容とも関連している。

3-2. 食に関する潜在能力概念の再検討

このようにセンの栄養教育を概念化すると、定義 2 (食に関する潜在能力) の課題がここで改めて提起される。「潜在能力」とは財を機能の達成に変換するための自由であると定義されたが、ここでの「自由」とは実際的かつ具体的には何を指すのかという問いである。

センの潜在能力は様々に定式化されうるが、そこには少なくとも 2 つの意味合いが込められているとされる (Qizilbash 2006, 21-22)。第一に、個人にとって選択可能な生活タイプの幅を示す「機会 (opportunity)」概念である。これは財や機能 (ベクトル) や潜在能力集合をもって定式化される際の意味合いである。第二に、より一般的な意味合いに近い、個人が何かを成し遂げたり成り得たりするためのより積極的な「能力 (ability, power)」という意味合いである。後者のうち「power」については、当初フェミニズム研究者との対談の中で社会学的な意味での「権力関係 (power relations)」に関する問いにセンが回答する形で使用され、センの本意の言葉とはいえない。むしろ本項の抽出テキスト (食物の栄養を活用する能力) でも用いられている「ability」の方が適切であろう。

このように潜在能力概念には機会的意味と能力的意味の2つがあるが、「食に関する潜在能力」とは具体的に何を意味するのだろうか。「能力」的見解では、より積極的な個人が、自らの知識・態度・行動を向上させることで自由を拡大する意味合いが強い。この見解は、CAが想定する「積極的なエージェント (active agent)」(Sen, 1992, 190) という主体像に近いものである。一方、「機会」的見解では、財・機能変換に関わる社会的諸要因が促進方向に動けば、個人の努力がなくとも（個人的諸要因が促進方向に動かなくとも）、個人の自由は拡大する。ここでは、個人が「積極的なエージェント」であることは必ずしも要求されるわけではない。こうした主体像の違いのみを考慮するならば、CAに基づく食育で想定されるべきは「能力 (ability) としての潜在能力」概念がより適切であろう。

しかし「機会」的見解でより重要な点は、社会的諸要因の阻害的作用が決定的である場合、個人がどれだけ努力しても自由は拡大しないという可能性である。食育によってどれだけ食知識や食態度が向上しても、個人の食環境が望ましくない場合（食品安全が確保されていない、新鮮で健康な食材を販売する小売店が近くに無いなど）、より良い食生活を実現するのは困難である。

一般に、公教育における食育は子ども自身の「能力 (ability)」の変革をねらうのであって、子どもをとりまく社会環境それ自体の変革を直接的には対象としない。しかし、それでも先の機会的見解の示唆を踏まえることは重要である。つまりここでの「能力」とは「ある社会環境におかれる個人の能力」であり、その能力は常に社会環境との相互作用のもとで発揮されるものとして捉えられる¹⁶⁶。そうした能力には少なくとも、社会的要因もふまえた機能達成の構造を認識できる能力が含まれる必要があるだろう。こうした能力の具体的な内容に関しては、次項でさらに探求する。

また「能力としての潜在能力」の内容をさらに特定化すれば、その具体的な内容は個人の知識・態度・行動などであり、それらは実際には、個人的変換諸要因とも重複しうるものである。「食育によって機能達成に直接関連する知識を向上させる」ということはつまり、「個人的変換要因としての知識」を促進方向に動かせ、また「その知識を具体的内容として含む潜在能力」を拡大させるということでもあり、こうした「実態」としての内容の重複は当然あつてよい。ただし、CAにおける財・機能・変換諸要因・潜在能力の対応関係を保つため、概念的には区別される必要があるという点が重要である。こ

¹⁶⁶ 食育が「個人の知識・スキルの向上のみにその効果を矮小化している」とする社会学的批判があつたが、その真の意図は、個人をとりまく社会環境への批判的視点が欠如していることを指摘するものであつた (Kimura, 2011a 等)。CAに基づく食育では常に社会環境条件が念頭におかれるため、こうした批判に対応しているとみなすことができよう。

うした一連の議論から、定義2は定義2'のように修正できるだろう。ここで、能力の具体的内容として「知識・態度・行動など」としているのは、公衆衛生学分野において行動変容要因を定式化した KAB モデル（序章参照）に基づくものであり、具体的な特徴づけは今後の検討課題としたい。

定義2'「食に関する潜在能力」

食に関する潜在能力とは、財を食に関する諸機能（個人の食に関する well-being の構成要素）に変換するための自由であり、ここでの自由とは、機能の達成のための「機会」および「能力」を指す。しかし、前者の「機会」的見解の意図を含むように後者の「能力」を捉えるならば、つまり、後者の「能力」をその人を取りまく社会環境に依存するという形で捉えるならば、食育が直接的に扱う対象は後者の「能力」としてよい。また、ここでの「能力」とは、さしあたって、積極的エージェントとしての子どもがもつ（単に観念的ではない）実際の食に関する知識・態度・行動などを指す。

(Food-related capabilities are the freedom to convert commodities into food-related functionings which are constitutive elements of children's food-related well-beings. Although this freedom refers both to the "opportunity" and to the "ability" to achieve these functionings, if the latter is characterized as including the underlying intention for the former, that is, if it being characterized as dependent on his or her social environment, it is this type of ability that is the main focus of such food education. Also, to put it concretely, this "ability" refers to the "actual" [not the mere conceptual] ability of the children as positive agents [such as food-related knowledge, attitude and behavior].)

4.CAに基づく食育の教育内容・方法の検討(1) —食に関する諸機能の具体的事例をもとに

ここでは、前項でみたセンの栄養教育の概念モデルに従いながら、食育の対象となりそうな代表的な機能を取りあげ、食育のめざす機能達成の構造の概念化を行うことで、定義4の課題であった具体的な教育内容・方法についての知見を得たい。ここでとりあげる機能として、食の多元性および子どもたちのおかれた状態の多様性の程度の大きさを考慮し、「朝食を欠食していない状態」（生理的・栄養的次元）、「食品安全リスクにうまく対応できる状態」（認知〔心理〕・行動的次元）、「誰かとともに食べる活動」（社会的次元）の3つを扱った。

子どもの栄養状態をめぐる問題の中でも、食育研究が最も頻繁に問題とするのは朝食欠食である。現在、小学生（6-12歳）の朝食欠食率は全国で約10%弱であるが、肥満リスクや学力・体力との関連性も示されており、第3次食育推進基本計画でも重要課題とされている（赤松、2017）。朝食欠食の諸要因については研究成果が多く、以下のように整理できる。

2. 公共政策的資源
(食育など)

3) 公教育における食育

1. 財・機能変換要因 (社会的)

1) 家族に関する自己効力感
1) 児童の生活習慣
4) 保護者の生活習慣
4) 保護者の食態度
4) 世帯所得

1. 財・機能変換要因 (個人的)

1) 栄養知識
1) 食意
1) 食欲
1) 時間的制約

3. 食に関する潜在能力

機能

朝食を欠食していない状態

財 (朝食)

任意の個人が置かれる社会環境

任意の個人

拡張

促進・阻害

促進・阻害

促進・阻害

促進・阻害

選択可能

選択不可

出所) 本文中で示した参考文献にもとづき筆者作成。

264

4-2. 「誰かとともに食べる活動（eating together with others）」

朝食欠食と並んで、孤食は食育の重要課題とされている（例えば第3次食育推進基本計画）。曾退・衛藤（2015）のレビューによると、共食と良好な精神的健康状態、健康的な食品の摂取頻度との関連性も示される一方、例えば朝食をいつも家族とともに食べる小学生は全国で26.6%と低迷している。孤食・共食の結果もたらされる効用に関する研究は多いが、その原因を探究する研究は意外に少ない。そうした数少ない研究の中で、金子（2016）は、孤食の諸要因に関するパス図を作成し、子ども自身の塾・習い事通いおよび成人の世帯人数が孤食を招く寄与率の高い要因であることを示す。その他、子どもの精神の健康度（辻本ら、2009）や共食観（江崎ら、2012）の影響も示され、近年は子どもの孤食を防ぐ社会的措置として子ども食堂などの地域の居場所作り（濱田、2019）や学校給食（野邊・岡本、2011）の意義が再検討されている。これらの研究をもとに同機能達成の構造を描いた（図9-3）。

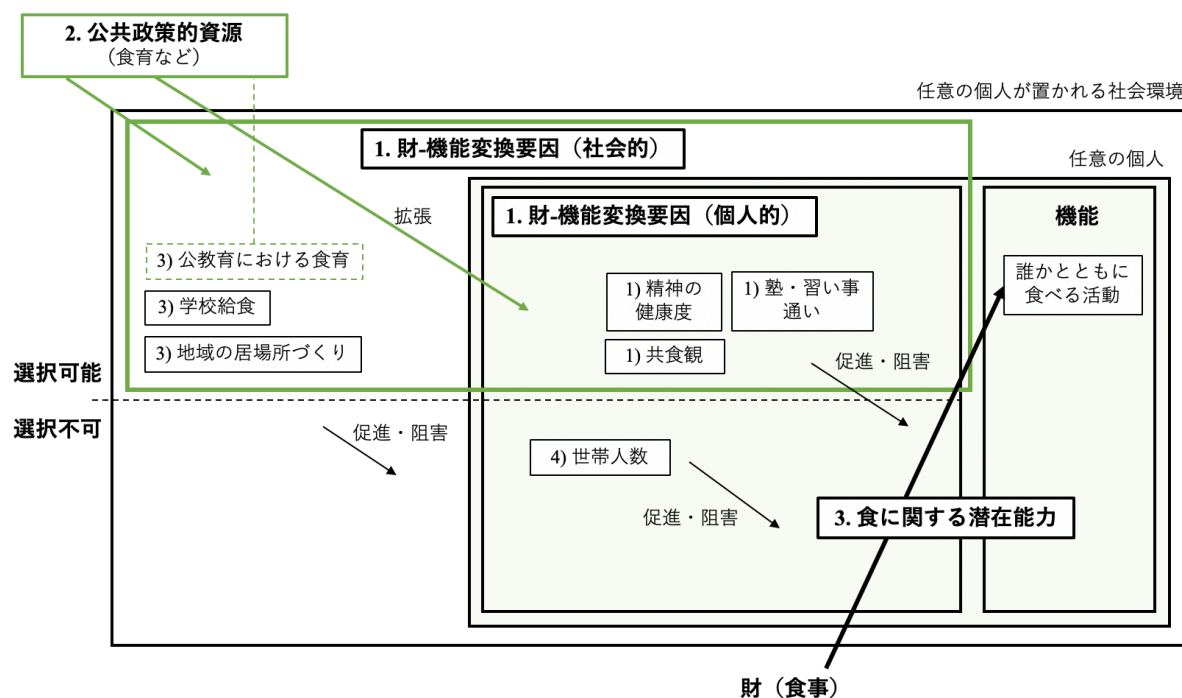


図9-3 「誰かとともに食べる活動」という機能達成の構造

出所) 本文中で示した参考文献にもとづき筆者作成。

4-3. 「食品安全上のリスクにうまく対応できる状態 (being able to deal well with the risk in food safety)」

現代社会では人々はさまざまなリスクに直面するため、それについての科学的な情報にもとづいた対応行動が求められる。食品安全上のリスクについても同様であり、（食品事業者や行政のみならず）生活者も食生活上の措置をとる対応行動が求められており、科学的情報を活用しながらリスクに適切な対応行動をとる（これを「うまく対応できる」とする）ことが求められている。

しかし、専門家が科学的にリスクを推定するのに対して、一般の人々はさまざまな要因をもとに直感的にリスクを知覚するため、そこに乖離が生まれる（Slovic, 1999）。市民の食品由来リスクに関する知覚構造は、知識やイメージ想起、リスク特性の知覚などの個人的要因、メディアの情報や規制措置等への信頼などの社会的要因に影響されることが明らかにされている（新山ら、2011）。食品中の放射性物質由来のリスクに関しては、このうちイメージ想起が強く影響しており、そうしたイメージは幼少期の経験（漫画、恐怖体験など）から形成されることも示されている（Niiyama et al., 2015）。一方、知識については、楠見・平山（2013）が食品リスクリテラシー（食品リスク情報理解力、食品リスク関連知識、食品リスク情報獲得・対処行動の3つから成る）として再定義して接近し、その水準が学歴に影響されることを示す。近年では、こうしたリスクリテラシーを涵養することも目的の一つとし、リスクアナリシスの一環として行われる専門家と市民間のリスクコミュニケーションが強く求められている（新山、2012）。こうした知見をもとに、機能達成の構造を描いた（図9-4）。

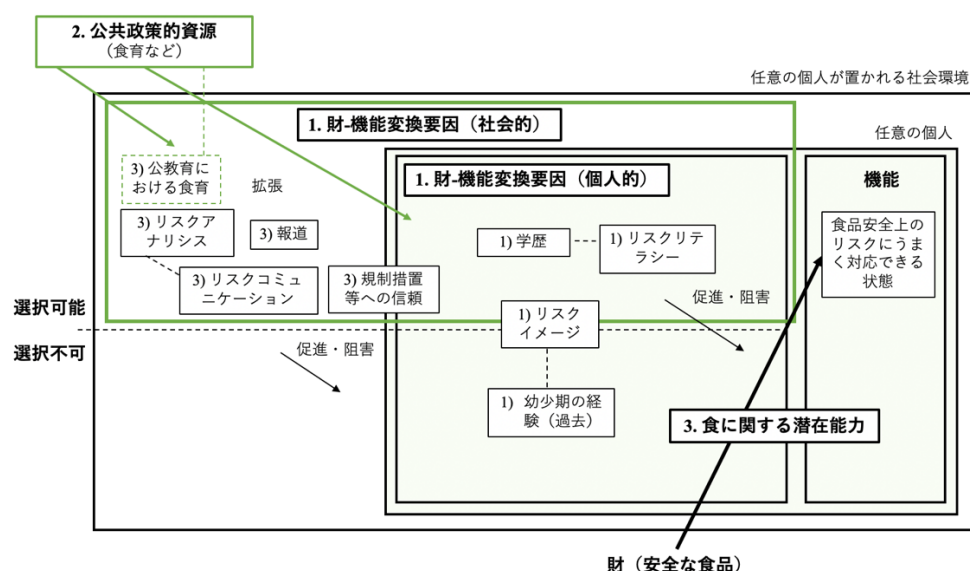


図9-4 「食品安全上のリスクにうまく対応できる状態」という機能達成の構造

出所) 本文中で示した参考文献にもとづき筆者作成。

註1) ここで示したのは子どもの機能ではなく、子どもをもつ保護者の機能である点に注意されたい。

4-4.食に関する機能の達成に関わる諸変換要因の構造認識力を開発する教育内容

CAに基づく食育の定義5「食育の負の性質」では、教育内容・方法の中身が課題であった。それに関して、食育が寄与しうる範囲を適切に見極める必要性が本分析で明らかになった。というのも、子どもが選択不可能である諸要因が存在する場合（保護者の生活習慣など）や財自体に制約がある場合（低所得など）は、公教育における食育が直接的な拡張対象にできる選択可能な個人的諸要因（知識など）の効果は限定的かもしれないからである。

それでも、こうした食育の寄与範囲を適切に認識することによって、CAに基づく食育で扱うべき教育内容・方法についての示唆が得られる。つまり、「食に関する機能の達成に関わる諸変換要因の構造を認識できるようにする」という点である。子ども自身がいかなる諸要因のもとで機能が達成されるかという構造認識力を獲得するための訓練の機会を、食育によって提供できるようにすれば、子どもの食に関する潜在能力を（縮小ではなく）拡大することができる。ここから、仮定義6を加えることができる（この仮定義は主に「教育内容」に関わる）¹⁶⁷。また仮定義6は、先にみた定義2'の一部（自分と自らをとりまく社会環境とのつながりを把握できる能力）を補強するものでもある。

仮定義6「機能の達成に関する諸変換要因の構造認識力の開発をはかる教育内容」

食育における「適切な」教育内容とは、少なくとも食に関する機能の達成に関わる社会的・個人的諸変換要因の構造認識力を向上させる内容をそこに含むものである。

(The “appropriate” educational content of such food education includes at least the one which can enhance children’s ability to recognize the structures of social and personal conversion factors which concern the achievement of given food-related functionings.)

一方、以上の構造認識力の重要性をふまえると、実際のオペレーションにおける課題も見出された。第一に、機能によってはその達成に関わる諸要因の構造が曖昧なものがある。本分析ではある程度諸要因が明らかになっている機能を扱ったが、例えば「食の楽しみを見出せる状態」や「伝統的料理を実践できる状態」など、現代の食育でしばしば課題とされる重要な機能のいくつかについては、それを実現するための諸要因に関する知見が不足している。第二に、本分析で扱った食生活への影響要因に関する

¹⁶⁷ ここでの「仮定義（provisional definition）」とは、先の「定義」ほど確定的でなく、あくまでも暫定的であり、批判・修正により開かれているという意味をもつ。

研究では、例えば、対象とする食生活問題（朝食欠食、孤食）と諸要因の「相関関係」は明らかにされているが（春木・川畑、2005；今村ら、2012）、「因果関係」を明らかにできていない。しかし、CAにおいて「財・機能変換諸要因」として位置付けるためには因果関係が明らかにされる必要がある。少なくとも、変数間の因果関係や効果量を測定したり（金子・曾束、2014；金子、2016）、（質問紙調査にとどまらず）インタビュー調査（Niiyama et al., 2015）の実施等によって因果関係へのより深い洞察を得る必要がある。こうした課題はCAに基づく食育自体の理論的困難ではなく、むしろ従来の「理論的脆弱性」（Sen, 1985, 47）が招いているものといえ、食に関する機能の達成に関する諸要因構造認識力の必要性が認識されれば、今後研究の進展が期待できるものであろう。

5. CAに基づく食育の教育内容・方法の検討（2）—食育と自由の関係の再考から

5-1. 食育における「自由」をめぐる論点

本項では食育と「自由（潜在能力）」の関係を再考することで、食育の教育内容・方法に関するさらなる知見を抽出したい。はじめに、なぜ「自由」が食育における論点の一つとなっているかについての経緯を簡単に示したい。食育については、その政策立案当時から野党議員を中心に「食は個々の自由と選択に任せられるもの」であり「国が食という個人の領域に踏み込む」ことに対する批判が寄せられていた（森田、2004）。これについて佐々木（2004）は、食選択は個人の「幸福追求権」（日本国憲法 13 条）に関わるものとした上で、「国の責任において担うべき公的事項（安全な食材の流通確保など）」と、個々人の選択に任せるべき私的事項の境界に意識的でないと、国が私的事項に不当に介入する危険性が生じる」とする。その後の研究でも、国家が個人の食選択に介入する危険性についてはたびたび指摘され、そうした国家主導の食育の中でさまざまなイデオロギー性（ジェンダー性など）を内在した「良き食」に関わる規範が押し付けられていることが問題視されていた（第1章）。

ここから、上記のような食育批判の中で論点となっているのは、人々が自身の食を選択することができるというタイプの自由であることがわかり、これは後述するセンのいう「コントロールとしての自由」に相当するものである。しかし、第一に、こうした食育批判の中では、このタイプの自由が「何について（食品、料理、食べ方）」「どの段階で（食事決定、食品選択、消費など）」「どのように（法的、啓蒙的、物理的など）」剥奪されるかについては具体化されず、やや一面的すぎる批判にとどまってしまうように思える。第二に、食育の批判者（野党議員など）においては、食に関する規範が国家から強く押し付けられることで食選択が不自由になることを懸念する反面、そうした人々の食選択

の結果（自らの食選択の結果として不健康に陥る可能性など）には無関心である。言い換えれば、食育の批判者においては、国家が人々に対して食育という社会的措置を整備することは、（ある面では「食の規範化を通じて」「コントロールとしての自由」を制約するものの）人々の「コントロールとしての自由」の幅を高める効果があることが見逃されている。第三に、逆に食育の推進者（国家）においては、こうした人々の食選択に関わる「コントロールとしての自由」の存在およびその有効性を十分に認識できていない状態にあったと整理できるだろう。

5-2. 食育における2つの自由と具体的事例への応用（食品安全の確保、伝統的食文化の継承）

上記の整理から、「自由」が食育の論点の一つとなっているにもかかわらず、そこでは「自由」の具体的な性質に関わる議論が粗く、例えばセンのCAにおける「コントロールとしての自由」さらには「有効な自由」といった自由の異なる側面が認識されていないことが明らかになった。

もう一度整理すると、「コントロールとしての自由」とは問題解決に対する手段的側面（操作のレバー）に関するものであり、目的達成のためその人自身が積極的にエージェントとしての役割をどれだけ果たせるかという自由を指し、ここでは、その目的が実際に達成されたかどうかは問われないものであった。一方、「有効な自由」とは個人が選択したであろう（would choose）目的が実現される自由であり、ここでは自らが操作のレバー（コントロール）を実際に握っているかは問われないものであった。

ここでは、さしあたり、そうした自由の2つの側面をふまえながら、「食品安全の確保」および「伝統的食文化の継承」という2つの具体的なテーマをもとに、食育の教育内容・方法のあり方について考察していきたい。

1) 「有効な自由」が優先される場合—食品安全の確保

「食品安全の確保」に関わる教育内容の場合、（食育がその実現をアシストするべき）人々が追求する目的は「科学的安全性が担保された食品を日々消費できること」と設定でき、これについては広く社会的合意を得られるものである。食品安全の担保は、政府規制および食品事業者の事業活動のもとで行われることであり、その担保プロセス全てに一個人が関与する必要性は大きくはない。その意味で「有効な自由」が「コントロールとしての自由」に優先しているといえる。

しかしそれでも、食品安全リスク管理措置の選択に関する市民の民主的権利として、専門家や行政との意見交換によりリスク評価やリスク管理に意見を提示することを目的としたリスクコミュニケーション

ンは、リスクアナリシスにおける不可欠な手続きとして位置付けられている (Niiyama, 2018) 。こうした民主的手続きは、食品安全の確保に関する個人の「コントロールとしての自由」の重要性を認めるものであるといえよう。

2) 「コントロールとしての自由」が優先される場合—伝統的食文化の継承

一方、「伝統的食文化（とりわけ和食）の継承」に関わる教育内容の場合、例えば近年の食文化の遺産化をめぐる議論の中では、人々が追求する目的は「社会慣習 (social practice) としての和食を継承すること」 (UNESCO, 2003 ; 2013) と設定されうるだろうが、（先の食品安全のケースとは異なり）統一的な社会的合意を得ることは現状難しいものであろう。

というのも、第5章で分析したように、社会慣習としての「和食」の定義は曖昧であり、また、日本国内にも様々な食文化をもつ一様でない社会集団（例えば、沖縄・北海道、移民二世世代など）が存在している。さらには、たとえそうした多様な社会集団に共通する社会慣習を仮定したとしても、食に関するその他の目的と比較した際には、「伝統的食文化の継承」という目的の優先順位については、個人間で多様性があるだろう（それと比較して、食品安全は基礎的な重要性をもつことが皆に共通する）。これは実際に、味覚教育の実践（第3章）においても、「伝統生産の醤油」と「工業生産の醤油」の価値や継承をめぐる子どもたちが提起した問題でもあった¹⁶⁸。

このように「伝統的食文化の継承」については、人々の価値観（および味覚・嗜好）の多様性が大きな問題となる。したがって、食育において伝統的食文化を扱う場合、その教育的性質のあり方（教育内容・方法・教材など）を決定する段階から、人々の「コントロールとしての自由」とその幅が確保されるような措置がとられる必要がある。そして、そうした自由とその幅が確保されたうえで、教育内容の妥当性が人々の「公共的理性使用」によって批判・精査されなければならない。

味覚教育において強調される「教育方法における『非規範性』『他者との相対化』の原則」（第4章）はそのような教育方法を体現するものであったし、「ガストロノミ」に関する市民認識の調査（第6章）は「開かれた公共的対話」の素材（教材）を構築する作業としても位置付けられるものだろう。こうした議論から、仮定義7を加えることができる（以下の定義は主に教育方法に関連する）。

¹⁶⁸ 「安いし美味しくなくもない工業的な醤油があんのに、高くても美味しくもない伝統的な醤油をなんで買わなあかんの？」（6年生男子児童、大阪、同発話データは第3章での教育効果評価より）

仮定義7「コントロールとしての自由と公共的理性使用をはかる教育方法」

食育における「適切な」教育方法とは、子どもたちのコントロールとしての自由とその幅が確保され、それによって公共的理性が機能するような措置を少なくとも含むものである。そうした公共的理性使用によって、教育内容の「適切さ」が精査され必要であれば再構成されなければならない。

(The “appropriate” educational methods of such food education include at least the measure in which children’s freedom as control is ensured so that their public reasoning can be functioned. Whether the educational content is “appropriate” or not is then scrutinized by their public reasoning and, if necessary, the content has to be restructured.)

6. CAに基づく食育の学的位置付け—従来の食育研究との関連性の検討

6-1. 従来の食育研究との関連性

ここまで導出してきた定義（1'・2'・3・4・5・仮6・仮7）の妥当性は、食育研究内外で今後精査される必要があると同時に、教育内容・方法に関するさらなる知見を蓄積していく必要がある。そのため、最後に、CAに基づく食育研究と従来の食育研究の関連性を考察しておくことは有用であろう。

CAに基づく食育における3つの着目点（1. 公共政策的資源、2. 財・機能変換要因、3. 食に関する潜在能力）を、従来の食育研究における3つの主題（I. 概念、II. 推進体制、III. 効果評価）に対応させると、表9-1のようになる。

表9-1 CAに基づく食育と従来の食育研究との関連性

		CAに基づく食育の研究		
		1. 公共政策的資源	2. 財・機能変換要因	3. 食に関する潜在能力
従来の食育研究	I. 概念	×	×	○ 食育で獲得されるべき能力の探究
	II. 推進体制	○ 公共サービス（食育）提供体制の安定化・効率化要因の検討	×	×
	III. 効果評価	×	○ 食生活における機能達成に関わる変換要因の特定	○ 食育で獲得されるべき能力の探究・評価

出所) 筆者作成。

註1) I-IIIの着目点については、第1章（学際的レビュー）から明らかになったものである。

従来の「Ⅲ. 効果評価研究」においては、教育内容の開発の際に教育の対象となる集団の食生活諸問題を引き起こす要因の解明を行ってきた。そこで蓄積された研究成果は、財・機能変換要因（Ⅰ）の特定に生かされうる。しかしその場合も、先に述べたように、機能と諸変換要因の「相関関係」にとどまらず「因果関係」を把握する研究が求められる（第4節第4項）。

従来の「Ⅱ. 推進体制研究」においては、一過性に陥りがちな食育実践（自治体、学校、食農事業者、食育民間団体など）をいかに効率的・継続的（安定的）に行うかを念頭におき、その条件や要因の特定が目指されてきた。その知見は、食育の公共政策としてのあり方の検討に活かせる。また、先（第4節第4項）にみたように、CAに基づく食育においては、食に関する機能の達成に影響を与える様々な公共政策的資源（ヘルスケア、地域の居場所づくり、リスクコミュニケーションなど）も視野に入れ、食のwell-beingを実現するための諸要因の構造を把握し、子どもたちが認識できるように教育内容に反映する必要がある。

また、効率性・安定性の観点のみならず、平等性の観点も求められる。現在、日本の食育政策においては、食育推進計画の作成率や栄養教諭の配置率における自治体・学校間での「格差」が問題視されているが（農水省、2017）、公共政策的資源の「提供（量）の平等」を確保するのではなく、子どもたちの財・機能変換率は一律ではないことをふまえた「潜在能力の平等」が確保されるよう配慮されていく必要があるだろう。

従来の「Ⅰ. 概念研究」における「食育では何が教えられるべきか」という問いや、「Ⅲ. 効果評価研究」における「食育にはどのような教育効果があるか」という問いは、「『3. 食に関する潜在能力』としてどのような能力が獲得されるべきか」という問いに言い換えることができる。とりわけ「Ⅰ. 概念研究」で問題とされていた食育概念の曖昧性は、どのような機能や潜在能力が獲得されるべきか、それらの間のウエイト付けはどうかという検討によって明瞭にすることができると考えられる。後者の課題については、国内外のCA研究者を中心に理論的・技術的議論が蓄積されており（Alkire, 2002 ; Robeyns, 2003 ; 後藤、2017 など）、食育概念の曖昧性を解く道はすでに開かれているともいえるかもしれない。

またこうした方法論的課題に関連して、従来の効果評価のあり方も検討されるべきである。従来は、知識・態度・行動レベルの「観察可能な（observable）」変数の数値の増減によって食育の有効性を評価してきた。つまり、子どもが（食育実践の結果として）「何を実現したか」という成果の視点が主で、「何をなしうるか」という潜在能力（自由）の視点が欠けていた。このような視点の転換は、そうした

潜在能力（自由）をいかに評価するかという方法論的問題も発生させる¹⁶⁹。上記のような「成果」を中心とした評価モデルを見直し、「潜在能力（自由）」を考慮した評価モデル（インタビュー調査、参与観察などによる定性的な分析）の統合が検討されるべきである。

6-2. 中心的な食に関する潜在能力（central food-related capabilities）のリスト化にむけて

前項の後半では「人々の多様性」をめぐる問題への対応について述べたが、最後に「教育モデルおよび学問分野の多様性」が生む問題への対応について検討したい。これは、第1章（食育研究の学際的レビュー）で明らかにしたように、食育においては、それぞれの学問分野において多様な「獲得されるべき能力」像が示されているという問題である。例えば、生活科学分野では（野菜の消費量向上などの）

「健康的な食生活を送る能力」が、農業経済分野であれば「農業・フードシステムの改善に資する実践を行う能力」など、各学問分野の研究対象からそれぞれの提示する能力が発想され、分野間ではそれらを批判しあって協働が行われない状態であった（例えば、栄養主義批判など）。

CAに基づく食育の教育的性質・意味の検討においては、こうした諸々の獲得されるべき能力（朝食欠食しない能力、共食する能力など）は「食に関する潜在能力（food-related capabilities）」として扱ってきた。そのように捉えることによって、これまで論じられた能力を食の well-being の実現にとって必要な能力として、分野を超えた議論の基盤をつくることができたのではないかと考える。ただ、そのままでは、相当な種類の潜在能力が提出され、議論を収束させることができない。そこで、類似の性質をもつ「食に関する潜在能力」を学問分野間の特徴に留意しながらグルーピングし、いくつかの「中心的な食に関する潜在能力（central food-related capabilities）」を導出することで、議論を収束させ、学問分野間での「開かれた公共的対話」につなげていくことが生産的な研究の方向性だろう。

こうした構想に具体性を与えるために、先の学際的文献レビューの結果を参照しながら、中心的な食に関する潜在能力のリストを暫定的に提示してみた（表9-2）。より綿密に特定し、リスト化することは今後の課題であるが、その際には、例えば Robeyns（2003）の諸機能・潜在能力に関する5つの選択基準（明白な定義、正当な導出手順、〔関係者による〕議論や参画、観念・実証レベルでの一般性の確保、

¹⁶⁹ センは、実際の研究では、データの利用可能性の問題から、しばしば観察可能な機能の達成（成果）の評価しか行えないことも認めている。観察された機能水準から、潜在能力を評価するという「（推理の）飛躍」を伴うものであるが、機能と潜在能力の関係を把握しているかぎり、こうした飛躍はある程度妥当なものになるとしている。

各選択肢が互いに重複しあわないこと）などを参考にしながら行うことが有効だろう。こうしたリスト化の試みはCAに基づく食育の定義5に関わる「適切な」教育内容・方法の検討に直接生きるものとなるだろう。

表 9-2 「中心的な食に関する潜在能力（central food-related capabilities）」の暫定的リスト

潜在能力	学問分野	基礎理論
健康的な食生活を送る能力	生活科学 公衆衛生学	栄養科学の知識 行動変容諸理論（社会心理学）
農業・フードシステムの改善に資する実践 （生産、消費など）を行う能力	農業経済学	農業・フードシステム諸問題の知識 栄養主義批判
政治・経済システムを批判的に分析し 社会変革にむけて行動できる能力	社会学	権力論（フーコーなど） イデオロギー再生産論
自国・隣国の食文化を理解し実践できる能力	歴史学	歴史的事実に関する知識、ナショナリズム批判
...	...	...

出所) 上田 (2019) に基づき筆者作成。

註 1) 教育学分野、その他の自然科学分野においては、獲得されるべき能力が明確に提唱されていなかった。

第4節 結論

従来の食育研究では3つのタイプ（教育モデル、学問分野、食育の対象となる人々）の多様性を包含して全体を論じられるような食育の基礎理論は不在であった。本章では、A. センの潜在能力アプローチ（CA）を食育に応用することによって、基礎理論の構築を目指した。

検討手順としては、1) まずCA理論の諸概念をもとに食育の教育的性質・意味について考察し、そうした考察を深めるため、2) 教育学分野における3つの論点に回答し、また、3) センの栄養教育をもとにCAの諸概念と栄養教育との対応関係を分析した後、4) そうした検討結果をもとに、食育において望まれる教育的性質（主に「教育内容」）に関する知見を引き出し、5) 食育と「諸自由」の関係を論じることで、望ましい教育的性質（主に「教育方法」）についてさらなる知見を引き出し、最後に、5) こうして得られた「CAに基づく食育」の今後の展開にむけて、従来の食育研究における知見を活かせるように、両者の関連性を整理した。

こうした考察の結果、CAに基づく食育の教育的性質・意味について合計7つの定義を導出することができた。つまり、食育の究極的な教育目的とは、「子どもたちの（現在のみならず将来のその基礎にもなる）『食に関する潜在能力』を拡大する」ことである（定義1¹⁷⁰）。この「食に関する潜在能力」とは具体的には「財を食に関する諸機能に変換する」ための「実際の能力」であり、その能力は（個人内に閉じたものではなく）「その人をとりまく社会環境に依存する」ものと捉えられる（定義2¹⁷⁰）。また「子どもがおかれる状況は様々な個人的・社会的変換要因から構成されるため一様ではなく」（定義3¹⁷⁰）、そのうちとりわけ「『食に関する教育（食育）を受けている』という状態は、大きく『食に関する潜在能力』に影響するという意味で重要な」変換要因の一つである（定義4¹⁷⁰）。一方で、食育は「その教育内容・方法が適切でない場合、食に関する潜在能力を縮小させうる」ものでもあり（定義5¹⁷⁰）、したがってその教育内容・方法は少なくとも「機能の達成に関わる諸要因の構造認識力を向上させるもの」や（仮定義6¹⁷⁰）、「子どもたちのコントロールとしての自由や公共的理性が機能する」可能性を内包していることが必要である（仮定義7¹⁷⁰）。これまで食育は曖昧なものとされてきたが、このように理論的に明瞭な形で提示できたことは本研究の意義の一つであるといえよう。

¹⁷⁰ 食育という社会的措置の有無にかかわらず、任意の食に関する機能の達成には、多くの社会的・個人的諸要因が構造的に作用している。定義3は言い換えれば、そうした諸要因の中でも最も重要なものの一つとして「食育（子どもたち自身の実際の状態）」があることを示すものであり、これは食育の教育的性質（目的・内容など）というよりは、食育が存在する「意味」それ自体を指すものであるともいえよう。

しかし、こうした CA に基づく食育の有効なオペレーションにむけての課題は多く、以下では既に本章で論じたものを別の 2 つの視点（公共政策次元と教室次元）から整理したい。第一に、公共政策次元では、CA に基づく食育のオペレーションの原則的な手続きが明確にされる必要がある。この際、1) 基礎的または不平等の程度が大きい機能・潜在能力とその変換要因を特定し、2) 適切な公共政策としての食育の形態を決定し、3) その意思決定各段階において、その内容を関係者や市民による公共的理性使用（参画や討議）によって精査するという公共政策立案フローを描くことができるが、それは既に国際的に共有された手続きをもつ食品安全分野のリスクアナリシス（risk assessment, risk management, risk communication）の枠組みに極めて類似している。こうした隣接分野の公共政策の枠組みを参照しながら、現状の食育政策立案の状況（数年に一度の有識者会議で十分なエビデンスもなく決定されるトップダウンな立案）に代わる新たな手続きの定式化が求められる。

第二に、教室次元においては、仮定義 6（機能の達成に関わる諸要因の構造認識力）および仮定義 7（コントロールとしての自由）から、一定の教育内容・方法に関する示唆を得ることはできたが、それでも最小限の知見にとどまっている。ここで示したことを実現するには、機能の達成に関わる諸要因の構造認識は概念的なものにとどまるのではなく、子どもたち自らの生活体験と接続されて認識されるようであればならない。また、そのためには、一方向の聴講型授業ではなく、双方向の議論・対話や学習者間の社会的協働（料理体験、テイスティングなど）を基礎とした食育内容が構成される必要があろう。さらに、そうした視点の転換を行おうとするならば、それを正当化するための教育理論による補強が必要となる。その場合も、本章で見出したセンの CA の応用によって導かれた教育的性質・意味（潜在能力の拡大、機能の達成に関する諸要因の構造認識力、コントロールとしての自由の獲得など）、さらに（議論や対話に裏付けられる）民主主義性などへの考慮を減じないような慎重な理論的試行錯誤が求められる。

結章

本研究の総括と残された課題

—「食に関する潜在能力」をもつ食べ手の育成—

第1節 本章の構造と各章の総括

1. 本博士論文における研究課題と射程の再整理

本博士論文における最も重要な問いとは「食育とは、何のためにあり、そこでは何を、どのように教えるべきか」ということであった。そうした問いへの答えを求めて「食育研究構造の分析（第1章）」「味覚教育の実証分析（第24章）」「ガストロノミ概念の分析（第5-7章）」「食育の理論的基礎の構築（第8章）」という4つの大きなテーマから成る研究を行ってきた。結章ではまず、第1節で、これら各章の成果と残された課題を総括する。第2節では、第1節での総括をふまえ、本博士論文の成果の全体像を示しながら、食育のあるべき教育的性質・意味に対する最終的な結論を述べる。

本博士論文の構造については序章で述べたため、ここではそれを簡潔に示すにとどめる。はじめに、先に述べた「あるべき食育」を探究するためには、食育が研究対象としてどのように接近できるかを整理する必要があった。そこで、第1章では、食育研究の学際的な文献レビュー分析を行い、食育研究全体の構造を明らかにすることを試みた。第24章では、広範な食育の中でも最も体系的な教育モデルである「味覚教育」に着目し、3つの側面（概念・教育効果・推進体制）を分析することで、日本国内の食育が抱える問題の解決に向けた示唆を引き出そうとした。第2章では、日仏伊の味覚教育の教科書分析を行うことで、その教育的性質（目的・内容・教材・方法）を明確にすることを試み、第3章では、このうち日本のモデルである「ルソン・ドゥ・グ」に着目し、その評価体系の構築と教育効果の実証を試み、第4章では、文献調査・インタビュー調査により、ヘルスプロモーション理論を用いて、日仏伊の味覚教育の推進体制について明らかにすることを目指した。

こうした一連の分析の中で、味覚教育の教育的意義をさらに深化させていくためには、そのキー概念である「ガストロノミ」という食文化実践の具体的な中身や意味を明らかにしていくことが必要とされた。そこで、第5・6章では、それぞれ異なる2つのアプローチ（UNESCO無形文化遺産、フランス市民の認識）から、今日の「ガストロノミ」概念の内実を明らかにすることを試みた。第7章では、こうした知見をふまえながら、フランスの味覚教育の創始者であるJ. ピュイゼ（1927-）の文献調査やインタビュー調査から、味覚教育の思想的基礎と、そこでのガストロノミの位置付けについて明らかにすること

を目指した。最後に、第8章では、「食育（一般）」の理論的基礎の構築のため、前章までのアプローチとは一線を画した、経済学・倫理学分野におけるA.センの潜在能力アプローチ（CA）の食育への応用を試み、食育の教育的性質やその意味についての理論的回答を試みた。

このように、本博士論文では、味覚教育とガストロノミの実証分析およびセンのCA理論の応用を通して、食育のあるべき教育的性質やその意味を明らかにすることを目指した。以下、各章の総括に入る前に、本研究の射程と限界点についても、再度確認しておきたい。

第一に、本論文では、広範囲の射程をもつ食育のなかでも、「初等教育内（とりわけ第5・6学年）での食育」を主な分析対象としている。第二に、本論文では食育の教育的性質（目的・内容・方法）やその意味（食について教育するとはどういうことか）を探究したが、教育学分野における知見を十分に統合できていない。本論文は「農業経済学」―食と農に関わる社会学や経済学などを広範に含む農学の中の応用人文社会科学（日本学術会議農業経済学分科会、2017）―の中での研究と位置付け、その一環として、第8章では経済学・倫理学的アプローチ（CA）の観点から、食育のあるべき教育的性質・意味に迫った。第三に、本研究における多くの分析が、フランスの味覚教育やガストロノミに当てられる。勿論、「日本の自然観」（第2章）や「和食」（第5章）といった日本的要素への分析の必要性も示されるが、それらについての本格的な考察は今後の研究課題とした。

2. 「食育研究構造の分析」の成果の総括と残された課題（第1章）

2-1. 学際的レビューによる食育研究構造の解明（第1章）

食育研究（国内）はとりわけ食育基本法の成立（2005年）前後から量的な発展をみせてきたが、そうした研究成果は総括されておらず、「食育は、研究対象としてどのように分析できるか」という点については曖昧なままであった。そこで第1章では、国内の「食育」を扱う325件の論文（海外論文含む）を特定し、それらを収録雑誌ごとに各学問分野に帰属させた「学際的」な文献レビューを行い、学問分野分布や各分野の特徴的アプローチなどを見出し、食育研究全体の構造を把握することを目指した。

こうしたレビュー分析により、食育研究の学問分野分布を明らかにした。食育研究全体の約7割は生活科学・医学系分野から接近され、農業経済学分野（以下、農経分野）は、人文社会科学領域の単独分野としては最大であるものの、全体の約2割にしか満たなかった。

第二に、農経分野における食育研究の主題設定や特徴的アプローチについて明らかにした。これにより、農経分野においては、概念・推進体制・効果評価という3つの側面から、これまで食育を分析して

きたことが明らかになった。「概念」研究とは、その概念規定が曖昧なままの「食育」では、何をどのように教えるのかを検討する研究群であり、現在の食育が内在するいくつかのイデオロギー性（栄養素還元性、新自由主義性、ジェンダー性、ナショナリズム性）を指摘してきたことに成果をあげていた。しかしその一方で、こうした指摘には「理論的」基礎が十分でなく、また、これらは、イデオロギー性の指摘にとどまるのみで、食育の教育的な示唆（教育としてどうあるべきか）に関する積極的で建設的な概念探究とはなっていなかった。

次に、「推進体制」研究とは、多くの食育実践が一過性に終わりやすいことを受け、いかに食育を効率的・継続的に推進していくかという体制を検討する研究群であった。ここでは、推進主体の食育への「参画要因」の解明に一定の成果をあげる一方で、その「継続要因」については実証および理論の双方で有効な解決策を見出せていないことが明らかになった。最後に、「効果評価」研究とは、食育をただ実施するのみではなく、その教育的効果がいかなるものかを実証する研究群であった。農経分野においては、農作業体験などの事例を対象にいくつかの効果評価の試みは行われてきたが、いずれにおいても評価体系の妥当性は十分でなかった。

これまでの食育は研究主題としての「曖昧さ」が問題視されてきたが、本研究では、食育研究全体の構造を整理し、食育は分析主題としていかにアプローチでき、現状どのような成果と課題があるのかを明らかにした点に、本章の意義があったと考える。また、ここでは農経分野においては3つの分析視角（概念、推進体制、効果評価）があることを示したが、実際、学問分野間で多少のウェイトの違い（例えば生活科学分野には概念研究はない）や分析手法の違いはあるものの、隣接分野においても、これら3つの視点のいずれかの研究主題を扱っていることが明らかになった。結果的にみれば、これに続く第2-4章は、ここで見出された3つの主題群にそれぞれ対応するものであったといえるだろう。

3. 「味覚教育の実証分析」の成果の総括と残された課題（第24章）

3-1. 味覚教育の教育目的・内容・方法の解明（第2章）

第2章では、味覚教育の教育的性質（目的・内容・教材・方法）はいかなるものかという問いに答えることを目指した。しかし、味覚教育といっても、その内部にいくつものヴァリエント（派生体）を含むものであるため、まずは文献調査によって、日仏伊における味覚教育の各ヴァリエントの系譜を整理した。次に、日仏伊で最も代表的なヴァリエント3つ（フランスのピュイゼ・メソッド、イタリアのアレッサンドロ・メソッド、日本の味わいメソッド）をとりあげ、それらの教育目的・内容・理論的基礎・教材・方法における「共通性」を明らかにするため、それらの教科書の記述内容を分析した。

第一の系譜分析の結果、日本国内には、日仏伊それぞれ異なる伝統をもつ、少なくとも5つのヴァリエントが存在することが明らかになった。そして、第二の教科書分析の結果、代表的な3つのヴァリエントには、次のような共通性があることが明らかになった。いずれの味覚教育モデルも「自己の身体」や「他者や社会環境」との調和的關係性を構築するための能力を拡大することを教育目的としていた。そして、いずれのモデルも、味や五感に関する生理学的法則の学習およびそれに関連する食の社会文化的性質（食文化、地理、歴史など）の学習を教育内容としていた。こうした教育内容のうち、前者については味覚生理学および児童心理学の理論で基礎付けられていた一方で、後者の教育内容（食の社会文化的性質）についてはそれを裏付ける人文社会科学理論が十分ではなかった。また、教育方法は、1) 学習する理論的法則の提示、2) 実際の食材のテイスティング、3) 感覚の言語化と他者とのコミュニケーションという3つの要素から構成され、3)の要素については、味覚に関する「主観的感覚の尊重」、味覚に関する単一の価値観が押し付けられない「非規範性」、ただし単なる主観的な味覚経験にとどまらない他者との「相対化」といった原則に従うものとされる点が、これらのモデルに共通していた。

こうした日仏伊のモデル間の「共通性」を明らかにしたことは、味覚教育の教育的性質に関する曖昧性を回避するために役立つとともに、後に述べるように推進主体間の「協働」の拠点にもなりうるし（第4章）、また味覚教育に関する効果評価研究の収束（効果指標の選定など）にも貢献しうるものであると考える（第3章）。

しかし、こうした共通性がある一方で、それぞれの教育モデルに込められる「主体像」が異なることも明らかになった。つまり、フランスにおいては、自己の身体や他者との調和的關係性を構築できる「良き食べ手（ガストロノム）」が、イタリアにおいては、生産者や生産環境に社会的責任をもてる「良き消費者」が、日本においては、自然観や仏教・儒教的教えなどの「良き日本・東洋的精神をもつ

人間」が、味覚教育において目指されるべき主体像とされていた。そして、それぞれの主体像の意味をさらに探究するには、各モデルの成立に至る背景とあわせて、「なぜ」こうした主体像が掲げられているかが説明されなければならない¹⁷¹。日本の「自然観」や「和食」もキー概念として提出されたが、第5章以降では、このうちフランスのピュイゼ・メソッドでキー概念とされた「ガストロノミ」の分析に焦点を絞り、その具体的内容と味覚教育との関連性を明らかにすることで、「良き食べ手（ガストロノム）」の具体像の解明を目指した。また上記の分析結果をふまえれば、味覚教育の教育的意義をさらに深化させていくためには、その理論的基礎を、現在の生理学や児童心理学のみならず、人文社会科学へと拡大していくことが今後の課題としてあげられる。こうした課題については、主に第7章で対応を試みることにした。

3-2. 教育効果の評価とそれに基づく改善—「エビデンスに基づく食育」の射程（第3章）

近年では「エビデンスに基づく（evidence-based）食育」というテーマの下、ただ食育を実践するだけでなく、その教育効果を実証することがますます求められているが、国内ではそうした効果評価の妥当性（効果指標の選定など）や普遍性（他の事例研究との比較可能性など）に関わる点で問題があった¹⁷²。

そうした問題意識にたち、第3章では、近年国内で徐々に展開されつつある「ルソン・ドゥ・グ（Leçon de Goût）」を対象に教育効果の評価を実施した。まず、国内外の味覚教育に関する先行研究をもとに、これまで論じられてきた様々な効果指標を合計6つの指標（味覚のメカニズムの理解、食材認識

¹⁷¹ 第1章でみたように、教育社会学分野では、食育（food pedagogies）において教授されるべきとされる「知（教育目的・内容など）」を「所与」と扱わず、その背景の文化的・社会的・歴史的要因によってつくられる「構成物」として捉え、そうした構成過程における権力関係の不平等を明らかにすることが目指される（Flowers & Swan, 2012 ; 2018 など）。例えば生活科学分野では、野菜消費の向上や脂肪・糖質摂取の減少がしばしば目指されるが、そうした「知」は所与とされ、その構成に関わる背景要因はあえて疑われることはない。食育における「知」を、「所与」ではなく「構成物」として捉える視点は、不平等な権力関係を指摘するといった消極的な意義のみならず、食育の教育的意義を深化させていくというより積極的な意義もあると考えるし、とりわけ後者の積極的な視点が、第7章の課題設定につながっている。

¹⁷² これまでの食育研究（国内）では、それぞれの事例研究で扱われる教育内容が大きく異なり、そこから得られた成果の生産的な比較検討は困難な状態にあった。もちろん、ここには「食育」という名のもとに実践される実践の多様性の問題もある。しかし、「体系化された教育モデル」として、そうした生産的な比較を可能にするはずの「味覚教育」についても、国際的な評価研究の成果は参照されず、しばしばアドホックな効果指標（「楽しい」など）が設定されるなど、効果評価によって得られた成果に基づく体系的なプログラム改善はほぼ不可能であり、いわば「エンドレスな記述的事例研究」（Wardle, 2016, 17）にとどまっているのが現状であった。

能力、味の表現力、味の嗜好、フードネフォビア、食好奇心)に「総合化」した評価体系を開発した。これらは、各指標に対応する質問項目を盛り込んだアンケート紙調査、および、児童が記入した給食評価シートの分析によって評価された。

小学5年生の児童(n=97、比較群なし)に対して実践された「ルソン・ドゥ・グ」の効果評価を行った結果、このうち「味のメカニズムに関する理解」と「食好奇心」が統計的に有意に向上し、また、「味の嗜好」や「味の表現力」の一部も統計的に有意に向上させることが示された。

これに続いて、上記の評価結果をもとにして「改善版ルソン・ドゥ・グ」を開発した。教育内容については、1)「基本五味(甘味、旨味など)がある」という科学的事実の学習のみならず、各基本味の「意味(主に生理学的意味、エネルギーや筋肉を作るなど)」の考察まで促すこと、2)味を表現することが「重要である」という教授のみならず、その「意味(他者とのコミュニケーション、味覚感度の向上など)」の考察まで促すこと、3)児童が普段食べないような伝統食材(伝統醤油など)や異質な食材(昆虫食など)を用い食のレパートリーを増やすこと、4)従来版プログラムでは自明とされてきた「味わうこと」や「食文化」の「意味」についてまで考察を促すことなどの改善を行った。また、プログラム期間についても、一回の授業実施にとどまるのではなく、その後5日間の給食時間における短時間の授業と連結させた。評価体系についても、第一回目の評価で既存の指標の信頼性が不十分であるとされた「食好奇心(*curiosité alimentaire*)」の尺度の再開発を行い、これを取り込んだ合計6つの効果指標(味覚のメカニズムの理解、味覚感度、フードネフォビア、食好奇心、味の表現力、味わうことの意義)から成る改善版の評価体系を再構築した。小学6年生の児童(介入群n=22、比較群n=21)に対する「改善版ルソン・ドゥ・グ」の改善版プログラムの実践・評価の結果、児童の「味のメカニズムの理解」「味覚感度」「食好奇心」「味の表現力」を統計的に有意に向上させることが示された。

このように、第2章では「味覚教育」という特定の教育モデルを対象に研究を進めたが、「食育(一般)」についての示唆を汲み取れば次のようになるだろう。つまり、1)特定の食育モデルの選択、2)その実践と教育効果の評価、3)評価成果に基づく教育内容の改善、4)その再実践と再評価で構成される一連のプロセスという「エビデンスに基づく食育」の本来あるべき研究を実現した点に、(これは理想として掲げられつつも実際には実践に繋がれずいたため)本章の意義の一つがあったといえるだろう。

またこの中でも重要なのが、3つ目の「改善」のあり方である。後の分析(主に第2・7・8章)の知見を踏まえれば、本研究における教育内容の改善において、「味」に関わる科学的事実の学習のみならずその「意味」まで考察・内省を促した点は、ピュイゼ・メソッドにおける本来の教育目的(自己への

内省、他者との関係性構築など）により近づくものであるし（第2・7章）、児童が普段食べない食材を実際の授業中に用いることでそのレパートリーの拡大を目指すことは、CAでいう「潜在能力（自由の程度）」を拡大することにも一部寄与しうるものであろう（第8章）。つまり、ここで重要なのは、アドホックな（その場しのぎの）改善ではなく、理論的・実証的根拠に裏付けられた体系的な改善であり、その意味においては、単にPDCAサイクルを回せばよいということではない。

また、こうした「エビデンスに基づく食育」の本来の射程についても再確認しておく必要がある。第7章の結論で述べたように、近年における食育の「科学化」（すなわちエビデンス蓄積）の要求が一層高まる中で、「評価可能な」性質（味の表現力など）が当該モデルにとって「重要である」ものとして過大評価される一方で、「評価困難な」性質（他者との関係性構築力など）が同モデルにとってそもそも「重要ではない」ものとして過小評価されないようにしなければならない。対象とする「評価可能」な教育効果と「本来」の教育目的の間には、しばしば質的なギャップがあることを認識し、それをいかに埋めていくかという点が、本来の「エビデンスに基づく食育」では問われるべき点であろう¹⁷³。

3-3. 「協働」に基づく推進体制の構築（第4章）

現在、日本における食育は「国民運動」としての推進が望まれているが（食育基本法）、実際には、推進主体への「主体性」や「自発性」への過度な依存状態にあることが問題であった。とりわけ学校現場では、通常業務で既に多忙な教師や栄養教諭に対して、教員間の連携やコミュニケーションなど「さらなる現場努力」を強いる方向に収束しがちであり、制度や公共政策を含めた「構造的」知見をふまえた上で、推進主体へ具体的な戦略を提示することが必要とされていた。

そこで第4章では、日仏伊の味覚教育の推進体制を比較分析することで、日本の食育推進体制についての示唆を見出すことを目指した。日仏伊の各推進主体に関する文献、推進主体の代表者に対するインタビュー調査、および、推進主体が開発・運営する教育者養成プログラムの観察調査から得たデータを分析した。分析枠組みとしては、推進の成功に寄与する要素を制度・組織・公共政策・コミュニティレベルでの分析を可能にするヘルスプロモーション理論を応用した。

¹⁷³ こうした「本来」の教育目的への意志が弱ければ、生活科学分野でしばしばみられるように、「野菜の消費量の向上」や「感謝の気持ちの向上」といった「評価可能」とされる教育効果が達成されればそれだけでよいという「道具主義的」な食育にとどまってしまう恐れがある。そうした「本来」の教育目的に対する問題意識の弱さが、生活科学分野における「概念研究」が存在しないことにつながっているのではないだろうか（第1章）。

こうした分析の結果、各国における推進実態が明らかにされた。とりわけ日本においては、「味覚教育」は一つではなくそこには複数のヴァリエーションとその推進主体が存在し、それらが互いに差異化をしながらとどまり「協働」体制が構築できていないこと、学校教育では「教科限定的」な実践にとどまっていること、推進主体は組織サイズも小さく、「推進」それ自体（連携マネジメント、エビデンスの蓄積など）に関わる専門性を備えていないことなどの推進実態が明らかになった。

また、そうした実態にとどまる推進体制をより強化していくためのいくつかの有効戦略も特定した。コミュニティレベルでは、推進主体—学校—保護者間の「対話」や、学校菜園・給食システムの改善を通じたコミュニティの社会構造自体の「エンパワメント」、公教育内では、各教科の制約を超えた「教科横断的」な実施、組織レベルでは、推進主体間での「協働」の体制（情報プラットフォーム、地方—中央組織の連携など）を作り、そのうえ、こうした「協働」組織レベルで食農中間組織（専門職業〔間〕組織など）と「さらなる協働」の体制を作るなどの戦略が有効であることが示された。こうした有効戦略は、主に仏伊の事例から見出されたものであり、それらが欠けていた日本の推進体制にとって示唆的である。このように、今必要とされるのは、コミュニティ・組織・公共政策といったあらゆるレベルにおける「協働」に基づいた食育推進体制の構築であるといえよう。この「協働」を上記で述べた具体的戦略の実践のみにとどめず、いかに理論的に捉えていくかという点も今後の検討課題である¹⁷⁴。

¹⁷⁴ そうした理論的検討の方向性として、社会運動論や組織論なども考えられるが、食育のあるべき教育的性質・意味を探究する本研究の立場からすれば、食育を「公共性」の観点から捉えなおす試みが必要であろう。「公共性」という視点は、1980年代以降の新自由主義的教育改革の中で、ますます重要視されている。例えば、アメリカの教育哲学者J.デューイ（1915=1957、40頁）は、民主主義社会においてあるべき「学校」は「小さな社会」として再定義され、それは共同体に開放されていなければならないとした。ここに、学校や共同体や推進主体の「協働」の可能性が開かれてくるが、これは現代日本における新自由主義的改革のもとでの「学校と家庭、地域社会の連携」（児美川、2002）とは文言上同じでも、その意図や背景理論を完全に異にするものである。

4. 「ガストロノミ概念の探究—UNESCO、市民、ピュイゼ」の成果の総括と残された課題（第5-7章）

4-1. UNESCO 無形文化遺産としての「ガストロノミ」概念の探究（第5章）

「ガストロノミ」はこれまで多義的な概念であるとされてきたが、近年の UNESCO 無形文化遺産登録プロジェクトの中ではその公式な「定義」が必要とされ、これに続くセーフガード方策の中ではその「再定義」の動きがあった。また、その方策の一つとして「食育」も位置づけられていることから、本研究の趣旨にあった分析対象であると考えた。

第一に、無形文化遺産として登録された「ガストロノミ」と「和食」の定義内容を明らかにするため、登録文書の内容分析を行った。第二に、それらのセーフガード方策における問題の所在を明らかにするため、そのうち意識啓蒙策（日本については登録後の検討委員会、フランスにおいてはシテ計画）を事例とし、文献調査およびインタビュー調査（フランスのみ）を実施した。同章の結論では、主に「和食」の観点から分析結果を整理したので、以下では「ガストロノミ」の観点から結果を整理した。

第一の分析結果として、「和食」の登録定義と比較しながら、「ガストロノミ」の定義内容を明らかにした。両者には共通する7つの概念（社会慣習、社会統合、アイデンティティ、多様性、人間と自然の関係性、伝統、日常・非日常性）とそれぞれに個別の概念が一つずつ（ガストロノミにおける食の楽しみ、和食における健康）あることが見出された。和食においては、登録「前後」での定義内容のズレがみられ、各概念要素の具体的内容や概念間の関係が明瞭ではなく、かつ食材や食事など「有形（tangible）」の要素から説明されているのに対して、ガストロノミは、何よりも祝祭日（非日常）に実践される「社会慣習（social practice）」として明確に定義されていた。この社会慣習は、1) 食材の品質への注意や他者への配慮などのポジティブな「意味（meaning）」に裏付けられ、2) 食事コースの順序や構造や他者との会話に関する特定の「様式（rites）」にならう実践であり、18世紀の啓蒙思想やフランス革命期を通じて、その担い手となる人々の宗教や社会階級の多様性を反映しながら継承されてきたものである。また、この実践は、人々の社会統合を促進し、フランス人としてのアイデンティティ意識を強化させるものとして定義されていた。

第二に、両国におけるセーフガード方策、とりわけ意識啓蒙策の内容と手続きを明らかにした。日仏両国において、食文化遺産をセーフガード方策の中で、新たに「再定義」していくことが共通の課題とされていた。日本では、セーフガードに関する議論が、登録「前」の提案定義（4つの概念で構成）に依拠しており、そこでは先にみた UNESCO 登録「後」の定義（8つの概念で構成）がネグレクトされていた。また、その再定義の議論の中で、和食の「社会慣習」的側面が希薄化しているなどの問題も指摘

された。それとは対照的に、フランスのシテ計画においては、ガストロノミの登録「後」の定義をもとにセーフガードが展開され、また、同定義における「社会慣習」的側面が、計画決定者には明確に認識されていた。そして、この定義も固定的なものとせず、市民の意見を反映・統合しながら、ガストロノミを「再定義」していく手続きをとっていることも確認された。こうしたフランスにおける「民主的」なプロセスの徹底が、日本のセーフガードでは十分ではなかったといえるだろう。

また一方で、フランスにおいては、先にみた登録「後」の定義内容と、シテ計画関係者が認識する定義にはある種のズレ（祝祭日に限らず、日常でも実践可能であるという認識）があることも指摘され、第6章ではこの点についてもより詳細に明らかにしていくことが求められた。

このように、本章では両国における UNESCO 無形文化遺産について検討してきたが、味覚教育ひいては食育一般についても次のような示唆があるといえるだろう。つまり、そこで扱われる伝統的な食文化実践（例えばガストロノミや和食）をめぐっては、それに対する人々の「価値観のズレ（多様性）」があることを認識したうえで、そこから社会的合意（継承すべきなのかどうか、いかなる継承を、どのように継承すべきなのか等）を作り出していくための「民主的プロセス」（第8章で述べた「コントロールとしての自由」の確保や「公共的理性」の使用など）をとることの2点が、食文化を扱う食育の成功における重要な要素であるといえるだろう¹⁷⁵。

4-2. フランス市民におけるナイーブ認識としての「ガストロノミ」概念の探究（第6章）

第5章では UNESCO 無形文化遺産の観点から接近したが、第6章では、フランス市民の実際のナイーブな（naïve）認識における「ガストロノミ」概念を明らかにすることを目指した。2017年12月から2019年4月までの約1年間半にわたる在外研究（トゥールーズ）の中で、フランス市民（シテ計画関係者 n=5、食農セクター従事者 n=10、非従事者 n=30）への予備的インタビュー調査と、それに続く Web アンケート調査（フランス市民 n=438）を実施した。

¹⁷⁵ 一般に食育研究において「食文化視点を取り込んだ食育」とは、伝統的食文化の継承を「教育目的」とし、伝統食や郷土料理、近年では和食を「教育内容」として扱う食育を指してきた（江原、2014 など）。しかし、そもそも食文化をどう捉えるか、食文化が「伝統的」であるとはどういうことか、なぜ継承されなければならないのか、といった根本的な問いが欠如していたように思う。こうした認識の上にたつならば、「食文化視点を取り組んだ食育」とは、「任意の食文化実践を教育内容・教材とし、それに対する教師・生徒および生徒間における価値観のズレ（多様性）を認識し、それでもそこから社会的合意を形成していくような教育方法をとる実践」である方が、より教育的であるといえるのではないだろうか。

上記の Web アンケート調査は、予備的インタビュー調査結果とともに、食の社会学における「社会表象理論」や「食モデル研究」の知見を統合しながら 26 個の質問項目（社会属性に関する質問は除く）が選択された。そのうち最初の 2 問に関しては、社会表象理論に基づく分析ソフトウェア（テキストマイニングソフトに近い機能をもつ IraMuteq）で処理し、残りの質問については筆者が統計的に処理した。

上記のソフトウェアに関する分析の結果（第 2 質問「あなたにとって、ガストロノミの定義といえませんか？」）、ガストロノミとは「質の良い食材を用いた料理芸術」「共同体を象徴する料理の伝統」「星付きレストランの大料理人」「楽しみとともに食べる」「高価な食事」を指すものとして市民に認識されていることが明らかになった¹⁷⁶。確かに、このうちエリート主義的ビジョンがうかがえる第 3・5 の意味内容については、教育ないし所得ステータスの低い社会集団において統計的に有意に強く認識される側面もある一方で、これらの 5 つの意味内容はあらゆる社会集団（年齢、性別、所得など）に共通して認識されていることが明らかにされた。

さらに、続く 24 個の質問項目の分析から、「ガストロノミがいかに関心されるものか」に関する具体的な認識も明らかにすることができた。つまり、ガストロノミとはまず「レストランおよび家庭の両方において可能な実践」であり、これまでしばしば語られてきたようにレストランの占有物ではない。また、それは「伝統的ないし特別感ある料理を含む（レシピ）、少なくともアペリティフ・アントレ・プラ・チーズ・デザート・ワインから構成された食事を（食事構造）、たった一人ではなく他者とともに（共食者）、90-120 分以上の時間をたっぷりかけて食べ（食事時間）、そうした料理の味のみならず他者との社交も楽しむ（楽しみ）」ような実践であった。こうした実践は「祝祭の夕食が主だが、週末や週日の昼食・夕食でも実践可能（時間帯）」にも行われるものである。また、そこで使用される食材の「質」も重要であり、主に「独創性そして地域性・伝統性といった評価基準で選択される（質）」ものであり、家庭内でのガストロノミ実践であれば「生産者やマルシェで購入（調達場所）」される。またレストランでのガストロノミ実践についていえば、どこでもよいわけではなく「星付きないし伝統的なレストラン（実践場所）」でなければならない。

そして、上記のような各実践次元における「中核部分」については、ほとんど社会的属性（年齢、性別、所得）にかかわらず共有されていた。社会的属性が影響を与えていたのは、上記の中核部分にはとりこまれていないような周辺部分であった（例えば「ビストロ（実践場所）や小規模小売店（調達場所）」は

¹⁷⁶ 分析手法の制約上、これら 5 つの意味内容の関係性まで明らかにすることはできなかった。

ガストロノミにふさわしいかどうか」など）。こうした周辺部分および実践頻度など一部の項目に関する社会属性の影響（とりわけ所得水準）は見逃せないものの、それ以上に多くの部分が、社会集団にかかわらず共有されていることを明らかにした。

本章の分析で明らかになった社会的実践の内容（中核部分）は、UNESCO の定義内容とも大方一致していたといえる。しかし一方で、祝祭日のみならず「非祝祭日」の食事もガストロノミとなり得ること、伝統的な地方料理や宮廷料理のみならず「クスクス」などの異文化料理もその内部に包摂されていることなど、UNESCO の定義ではカバーされていない内容も見出された。また、第5章でみた UNESCO の定義過程で意図的に排除されたとされるエリート主義的ビジョンも、実際には教育ないし所得ステータスの低い階層の市民には一部認識されていることも明らかになった。

従来の社会学・人類学・歴史学において議論されてきた「ガストロノミ」概念は、主に料理書や美食ガイドなどのエリート言説に基づき定義されてきたものであるのに対し、本研究においては、一般市民のナイーブ認識をもとに「ガストロノミ」概念を明らかにした点に意義の一つがあるだろう。また、これまで、現代のガストロノミ概念は「多義的」とであるとされるにとどまっていたが、それが「いかなる多義性」であるのかを実証的に解明した点にも意義があると考ええる。

4-3. ピュイゼの味覚教育の思想的基礎の探究—「ガストロノミ」との関連性をふまえて（第7章）

1) ピュイゼの味覚教育の思想的基礎の解明

第5・6章において明らかにされた「ガストロノミ」概念を念頭におきながら、第7章では、味覚教育の思想的基礎を明らかにすることを目指した。分析手順としては、第一に、「味覚」に関する哲学分野の議論をとりあげ、味覚の哲学的ステータスの変遷をみるとともに、「味覚を教育する」という主題がいかに成立してきたのかという条件を探究した。第二に、味覚教育に対するいくつかの具体的批判をとりあげ、その批判の理論的根拠（味覚の社会学と権力論）を再整理することで、そうした批判の射程と意義を検討した。第三に、従来の味覚教育研究では着目されてこなかった「美 (beauté)」 「ヒューマニズム (humanisme)」 「社交性 (sociabilité)」 という3つの側面に着目し、近代初期の味覚教育論者ブリヤ＝サヴァランと現代の味覚教育論者ピュイゼのテキスト（一部ピュイゼへのインタビュー調査）をもとに、それらの内容と意味について分析した。

第一分析（味覚の哲学的議論の整理）の結果、そもそも「味覚を教育する」という主題は、17世紀以降の啓蒙主義、フランス・ガストロノミ、味覚生理学といったいくつかの思想的条件が満たされたこと

によって成立可能になったことを明らかにした。こうした結果からも、「ガストロノミ」は味覚教育の成立に欠かせない背景要因であったことが確認できる。

第二分析（味覚の社会学的議論の整理）の結果、70年代のブルデューのハビトゥス概念の登場によって、それまで生理学的所与とみなされがちであった「味覚」は、行為者が身をおく社会的条件によって構造化された「身体化された文化」として位置付け直され、（不適切に味覚教育が実践された場合には）子どもたちが抱える既存の社会的不平等を再生産・強化しうるものとしても位置付けられることとなった。また、フーコーの権力論でも、（同じく、不適切に味覚教育が実践された場合には）味覚がある特定の「良き味覚」（従順な味覚）という形態に規律化されうることが議論されるようになった。こうした批判がただちに味覚教育全体に適用されるわけではない。それでも、第2章で問題とされていた教育方法における「非規範性の原則」の根拠はこれまで曖昧であったが、ハビトゥス理論や権力論が指摘するような「社会的不平等の再生産を回避すること」にそれを求められるようになった点が、ここでの成果といえるだろう。

第三分析（ブリヤ＝サヴァランとピュイゼのテキスト分析）の結果、「味覚」が教育的焦点となった理由についても明らかになった。ブリヤ＝サヴァランにとって、「味覚」とは、生理学的に所与の器官ではなく、食の「美」の判断を司る器官であり、また、心地よい「社交」を実現するための条件でもあったため、「味覚を教育すること」が必要とされたのであった。そして、こうした近代初期の味覚教育思想は、現代のピュイゼにも確かに継承されていることが確認された。

そうしたピュイゼの思想を、3つの側面（美、社交性、ヒューマニズム）から捉え直すと、ピュイゼにとって「味覚を教育する」ということの意味とは、食の「美的性質」すなわち「官能的・情緒的・象徴的性質」を含む「全体としての食（*aliment*）」の認識を可能とする能力（教養）を培い、また同時に、食卓を囲む他者とのコンヴィヴィアリティ（共食における社交）を実現できる能力（友愛）を兼ね備えた「良き食べ手（ガストロノム）」すなわち自らの *le goût juste* を心得た「食べ手」の育成であることが明らかになった。そして、ピュイゼにとっての「ガストロノミ」とは、こうした味覚教育によって実現できるようになる実践芸術（目的）であるとともに、こうした「味覚教育実践それ自体」（プロセス）であることも明らかになった。

これが、本研究によって見出された味覚教育の「思想的基礎」であるといえるし、現在の味覚教育をめぐる様々な問題（差異化、政策化、科学化）の中で、しばしば歪曲されてしまう傾向にある味覚教育の「本来」の教育的意味を明らかにした点に、本研究の意義があったと考える。

2) 補論—ピュイゼの味覚教育が目指す「良き食べ手」像の再整理

こうしたピュイゼの味覚教育が目指す「良き食べ手」像は、一見、多分に西洋的なもの（古代ギリシャ・ローマ、ルネサンス、啓蒙思想、ガストロノミに裏付けられる思想）にみえるが、その内実においては日本の文脈でも十分に当てはまる、いやむしろ、従来の日本の食育では見逃されていたものであると考える。上記の「美」「社交性・コンヴィヴィアリティ」「教養」「友愛」「人間性」といったピュイゼの諸概念は、エリート主義的なものとしてではなく、その育成・涵養には時間がかかるが、それでも、あらゆる食べ手の日常の食生活で実現できうるものとされていた。ここでは補論として、日本の文脈を加味しながら、こうした「良き食べ手」像の真意を再整理しておきたい。

まず、食の「美」的性質とは、衛生や栄養的性質に還元されない官能的・情緒的・象徴的性質ないし文化的・社会的性質を含めた「全体としての食 (aliment)」を指していた。こうした aliment を感得できるような能力すなわち「教養」とは、（栄養知識にとどまらない）人間・食・社会環境との「全体的関係性」にかかわる知識を指し、日本で一般的にいわれるような単なる物知りや、古典の研究に優れたという意味ではない¹⁷⁷。例えば、初等教育における食育という文脈での「教養」とは、現在の家庭科で教授される知識のみならず（序章）、（第4章で示唆したように）国語・算数・理科・社会などとも関連させて「教科横断的」に食を認識できるような体系的知識を指すともいえるだろう。

また「社交性・コンヴィヴィアリティ」とは、エリートのみが参加できるサロンの食卓における人間関係に限定されたものではなく、いかなる食卓においても尊重されるべき人間関係であるとされた。これは、日々の給食や家庭食でも実践可能なものであり、そこでの他者とは友達でも家族でもあり、また赤の他人かもしれない。そして、この「社交性・コンヴィヴィアリティ」とは、（食育基本法下で推進されるような）単なる「共食 (commensalité)」でもなく、他者を出自にかかわらず平等に扱いながら心地よい喜びを作り出せるような人間関係を指した¹⁷⁸。そして、こうした意味での「友愛」は、日本で一般的にいわれるような人権（平等・自由）に関する知識に果たして裏付けられているのかもあやふやな精神主義的ステートメント（「いじめをしない」「友達に優しく」など）とは厳密に区別されるべきであ

¹⁷⁷ 序章では「民主的主体の形成」のための食育が必要であるとしたが、「教養」が「日本の民主主義」の実現の必要条件でもあることはこれまでも論じられてきた。そこでいわれる「教養」とは、第一義的には「学問や芸術の創造活動の源泉としての『古典』」であるとされるが、それは具体的な意味での「古典を読む」ということではなく、「自分と社会との関係や自然との関係」についての精神活動としての知識を獲得することがいわれている。そして、こうした「教養」に裏付けられる「精神的貴族主義」を「民主主義」と内面的に結合できる主体が、民主主義を真に実践できる近代的主体であるとされた（丸山、1958）。

¹⁷⁸ 第7章でとりあげた Simmel (1949) や Phull et al. (2015) の議論を参照されたい。

る。そうではなく、ピュイゼの友愛 (fraternité) 概念がそもそも「平等・自由・友愛」の三標語を掲げるフランスの伝統から生まれてきたことを考慮すれば、友愛とは「自由・平等」に対する確固たる知識や実践と不可分なものとして認識される必要があるだろう¹⁷⁹。

最後に、ピュイゼにおけるヒューマニズム精神すなわち追求されるべき「人間性」とは、こうした教養や友愛という能力を兼ね備えた「人間らしさ」のことを指した。この「人間らしい食べ手」とは、ただ食べるのではなく、少しでも多くの教養（人間・食・社会に関する知識）を獲得し、少しでも多くの友愛（他者への配慮）を実践することを通して、「より人間らしい」食生活を実現しようと努力する食べ手のことを指していた¹⁸⁰。こうした努力は、日常生活における制約（所得、時間、アクセスなど）の様々な程度を踏まえたうえで、各食べ手に「できるかぎり」「可能な範囲で」課されるものであり、そうであれば、こうした努力の必要性が、食卓格差や崩食に悩む現代の日本社会に生きる食べ手にもあてはまらない理由はないだろう。

¹⁷⁹ この「友愛」という概念は、フランス革命初期には、反宗教的な概念として使用されたが、第二共和政（1848-1852）になってくると、キリスト教的意味合いの「友愛」概念が復活してくる。その後、世俗的な社会主義が勢力を増していく中で、この「友愛」概念は徐々に使用されなくなり、逆に「連帯 (solidarité)」という概念に置き換わる（小林、2010、47-48 頁）。近年では、この「連帯」という概念は、2002 年の学習指導要領改訂時に新設された教科名でもある「共に生きる (vivre ensemble)」という概念でも表現されるようになっていく。

¹⁸⁰ ここで「少しでも多くの...」「より...」という表現でピュイゼのヒューマニズムの精神を形容しているのは、苦心しながらもフランスにおけるヒューマニズムのエッセンスを戦後日本に広く伝えた文学者・渡辺一夫（1957=2005）に負っている。

4-4.UNESCO・市民・ピュイゼの3つの観点からみた「ガストロノミ」概念（第5-7章の小括）

当初の課題は、味覚教育の教育的意味を深化させるため、そこでキー概念とされた「ガストロノミ」の内実を解明することであった。本来であれば、ピュイゼの味覚教育における「ガストロノミ」概念を扱う第7章から取り組むべきであったが、なかなか一様には掴むことのできない食文化実践であったため、本博士論文ではUNESCO無形文化遺産（第5章）およびフランス市民のナイーブ認識（第6章）における「ガストロノミ」概念を先に明らかにした。以下では、当初の関心に立ち戻って、ピュイゼの「ガストロノミ」概念（第7章）を軸にしながら、第5・6章での分析結果との関連性を整理したい。

まず、三者の「ガストロノミ」概念を簡単に再整理しておきたい。UNESCO無形文化遺産としての「ガストロノミ」とは、家族や友人のライフイベントを祝福するために、食材の質や他者を尊重し、特定の食事の構造や作法にならないながら、食卓を囲む他者と交流を楽しみながら食べる「社会慣習」であった。そして、フランス市民が認識していた「ガストロノミ」も、前者の「社会慣習」とその内容の多くが一致しており、むしろ、祝祭日のみならず日常でも実践可能とされるような、市民のより日常的な生活に即した「社会慣習」とされていた。ピュイゼの「ガストロノミ」においても、食の全体的価値を認め（教養）、他者と食卓を囲み、楽しみや喜びを作り出す（友愛）実践である点で、前者2つとその内容を多く共有しており、またピュイゼにおいては、それは決してエリート的な慣習ではなくあらゆる市民に開かれた「社会慣習」とされていた。

このように、三者の「ガストロノミ」概念はその中核的内容を確かに共有している。しかし、こうした共通性があるからといって、三者を完全に同一視してよいということでもない。実際、ピュイゼの「ガストロノミ」概念は、約50年間にわたる味覚教育の実践に裏付けられているがゆえに、市民の「ナイーブ」な定義よりも「洗練（*raffiné*）」された形で表現されていた。

例えば、「特定の食事構造にならない、伝統的な食材やレシピを用いる」といった実践は（UNESCO、市民）、ピュイゼにおいては、それ自体にとどまるのではなく、そうした食材やレシピの「美的性質」の認識を通じて「教養」を培い、「人間性」を高めるためにあるとされている。また、「時間をたづねりかけて、他者との交流を楽しむ」といった実践も（UNESCO、市民）、ピュイゼにおいては、同じくそれ自体にとどまるのではなく、他者との共存を目指すという「友愛」の精神によって、「人間性」を高めるためにある。このように、「ガストロノミ」に対する「ナイーブ（素朴）」な認識（前者）を、「洗練」された認識（後者）に高めていけること、そうした認識に伴う能力を育成していくことが、味覚教育の課題であるといえるのではないだろうか。

5. 「食育の理論的基礎の探究」の成果の統括と残された課題（第8章）

5-1. センの潜在能力アプローチの応用により構築された食育の基礎（第8章）

第2-7章では、体系的ではあるが「特定」の教育モデルである味覚教育をとりあげ、味覚教育の教育目的・内容・方法と、そのキー概念であるガストロノミの分析を中心に、味覚教育の教育的性質・意味やその理論的基礎を明確にしてきた。そうした思想的基礎の探求からは、味覚やガストロノミに関する教育のもつ意味を汲みとることはできるが、それを「食について教育すること」全体に敷衍するにはさらなる理論化が求められる。第8章では、食育（一般）について考察するため、前章までのアプローチとは一線を画した、経済学・倫理学分野におけるA. センの潜在能力アプローチ（CA）の応用を試みることで、食育のあるべき教育的性質・意味は何であるかという問いに理論的に答えることを目指した。

分析手順としては、第一に、CA理論の諸概念をもとに食育の教育的性質・意味について考察し、そうした考察を深めるため、2) 教育学分野における3つの論点に回答し、また、3) センの栄養教育をもとにCAの諸概念と栄養教育との対応関係を分析した後、4) そうした検討結果をもとに、食育において望まれる教育的性質（主に「教育内容」）に関する知見を引き出し、5) 食育と「諸自由」の関係を論じることで、望ましい教育的性質（主に「教育方法」）についてさらなる知見を引き出し、最後に、5) こうして得られた「CAに基づく食育」の今後の展開にむけて、従来の食育研究における知見を活かせるように、両者の関連性を整理した。

センのCAとは、福祉（well-being）・潜在能力・機能といった諸概念から構成される立体的な倫理的アプローチである。CAにおいては、well-beingとは人々が価値をおく生活の質を指し、様々な活動・状態をあらわす「機能」から構成されるものとされる。与えられた「財」（所得、物財など）をこうした諸機能の達成のために変換する力、すなわちその自由の程度を「潜在能力」とよび、CAに基づく教育とはこの潜在能力の「拡大」を目指すものを読み取ることができた。

上記の分析の結果、食育の教育的性質とその意味に関するいくつかの定義を導出することができた。つまり、食育の究極的な教育目的とは、「子どもたちの（現在のみならず将来のその基礎にもなる）

『食に関する潜在能力』を拡大することである（定義1'）。この「食に関する潜在能力」とは具体的には「財を食に関する諸機能に変換する」ための「実際的な能力」であり、その能力は（個人内に閉じたものではなく）「その人を取りまく社会環境に依存する」と捉えられる（定義2'）。また「子どもがおかれる状況は様々な個人的・社会的変換要因から構成されるため一様ではなく」（定義3'）、そのうちとりわけ「『食に関する教育（食育）を受けている』という状態は、大きく『食に関する潜在能

力』に影響するという意味で重要な」変換要因の一つである（定義4）。一方で、食育は「その教育内容・方法が適切でない場合、食に関する潜在能力を縮小させうる」ものでもあり（定義5）、したがってその教育内容・方法は少なくとも「機能の達成に関わる諸要因の構造認識力を向上させるもの」や（仮定義6）、「子どもたちのコントロールとしての自由や公共的理性が機能する」可能性を内包していることが必要である（仮定義7）。

これまで曖昧とされてきた食育概念を、上記のように、理論的に明瞭な形で提示できたことに本研究の意義の一つがあるといえよう。もちろん、こうしたCAに基づく食育の「適切な」教育内容・方法のあり方やそのオペレーション（食に関する潜在能力の中身〔機能〕の選択など）についての議論も今後必要になってくるが、これまで問題とされてきた「曖昧な食育概念」（第1章）に足止めされていた状況からは、一歩前に踏み出すことができるようになったと考える。

第2節 結論—「食に関する潜在能力」をもつ食べ手の育成手段としての食育

前節における各章の総括をふまえて、「食育」に対する本博士論文としての最終的な結論をまとめる。図10-1には、本研究で見出した食育のあるべき教育的性質・意味、すなわち「食に関する潜在能力」育成のための食育であることを示し、その枠組みで味覚教育をとりあげた時に、それがどのように具体化されるのかについて示した。

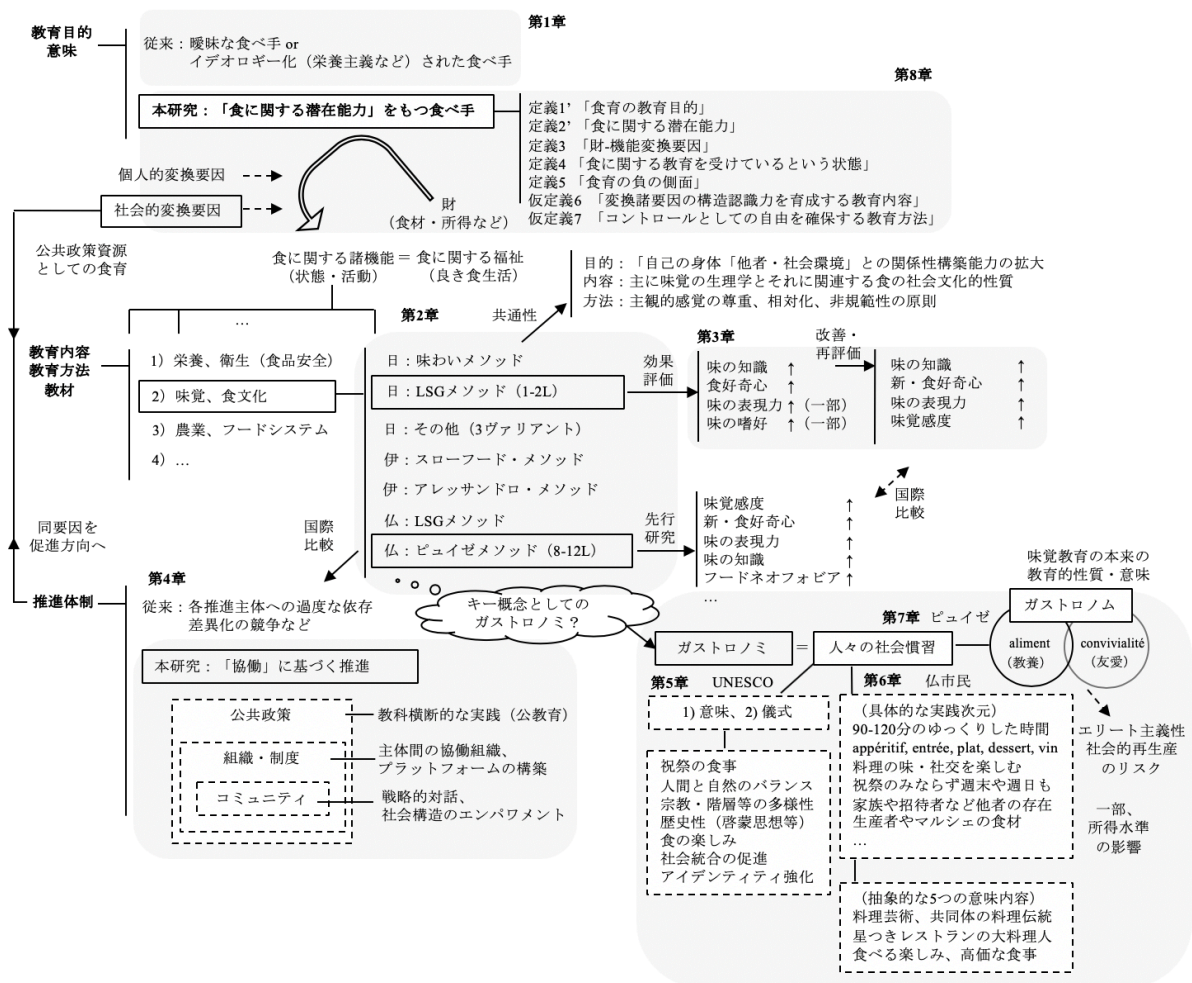


図10-1 「食に関する潜在能力」育成のための食育と味覚教育による具体化

出所）各章の分析結果にもとづき筆者作成。

1. 子どもたちの「食に関する潜在能力」育成のための食育—食生活の「貧困」の回避のために

本博士論文における最も重要な問いは、「食育とは、何のためにあり、何を、どのように教えるべきか」ということであった。しかし従来の食育においては、そこで目指されるべき「食べ手」像が曖昧であり、しばしばそれゆえに、さまざまなイデオロギー性（栄養素還元主義、ジェンダー主義など）の影響を強く受けてしまっている状態であった（第1章）。

そこで本研究では、センのCA理論を応用し、食育のあるべき教育的性質やその意味を理論的に位置付けた。すなわち食育とは、子どもたちの「食に関する潜在能力」を拡大することを目的とする教育である（定義1¹⁾）。この「食に関する潜在能力」とは、彼らの食に関する *well-being* すなわち「良き食生活」を実現するための自由（能力・機会）の幅を指していた。またセンはこの自由が剥奪された状態を「貧困」としたが、食生活におけるこうした意味での「貧困」を回避できるようにすることが、食育の重要な「意味」の一つであるともいえるだろう。これは例えば、たとえ経済的に満たされた世帯の子どもでも、食知識や料理技術を著しく欠いていれば、健康的な食生活を送ることができないことがあるように、少なくとも食育に関するかぎり、子どもたちの食をめぐる「貧困」は、所得の観点のみからではなく¹⁸¹、潜在能力の観点からも捉えなおされていく必要があるだろう¹⁸²。

¹⁸¹ 子どもの貧困率（OECD基準に基づく世帯所得からの算出）は2015年時点で13.9%と7人の約1人であるように（厚生労働省「平成28年国民生活基礎調査の概況」〔2017〕15頁）、近年の日本でも「子どもの貧困」が社会問題となっているが、やはり食育に関する限り、所得の観点のみならず、潜在能力の観点からも捉えられる必要があるだろう。

¹⁸² なお、この「食に関する潜在能力の『貧困』」という見解について、いくつか補足しておきたい。というのも、センのCA理論は途上国の貧困問題との関連で議論されることが多く、日仏のような先進国の諸問題、および、本研究で主に扱ってきた味覚教育・ガストロノミとは無関係であるような印象を与えかねないからである。第一に、センのCA理論は「ある社会における人々の不平等」を問題にしており、貧困・不平等の相対的な性質を考慮すれば、どの社会にもあてはまるものである（途上国だけに限定されず、実際センは、アメリカにおける相対的貧困の例をしばしば用いている）。第二に、CA理論で扱う人々の *well-being* は広範な状態・活動（機能）から構成されるもので、最低限の状態のみを扱うものではないという点である。逆にいえば、基礎的な機能（例えば栄養充足）のみならず上級な機能（例えば味覚や *social practice*）も一つの理論的土俵で体系的に論じることができる点が、CA理論の特長であるともいえる。第三に、セン自身が主張するように、CA理論の起源である社会的選択理論の主な関心の一つは「異なる社会構成員の異なる利益・関心を考慮しながら、社会全体の状態の良さをどのように判断できるか」ということであり、18世紀のフランス革命期の数学者ボルダやコンドルセによって着想されたものである（Sen, 1999）。確かに、センは、アロー以降の社会的選択理論を批判的に解釈し、その成果を貧困研究に応用したが、CA理論の起源自体は貧困問題を抱える途上国というよりも、むしろ民主主義社会が直面する問題を正面から扱う必要性にあった。これらの点からも、こうしたCA理論に基づく同食育理論が問題にしている「貧困」が、日仏の諸問題や味覚教育などにとっても十分に適用可能であることがうかがえることだろう。

2. 食育が扱う諸機能の広範さ—学際的な食育研究のための共通基盤として

また「食に関する潜在能力」とは、より具体的には、食材や所得などの「財」を食に関する well-being（良き食生活）を構成するさまざまな「諸機能」（状態や活動）に「変換」する能力であった（定義2'）。しかし、こうした諸機能は広範なものであり、例えば、栄養・食品安全に関わるもの（安全で栄養が満たされている状態など）、味覚・食文化に関わるもの（楽しく美味しく食べられる状態など）、農業・フードシステムに関わるもの（新鮮な食材にアクセスできる状態など）などを含む。したがって、一度の食育で全てを扱うことは現実的に難しく、食育の対象となる子どもたちの食生活状態にあわせて、対象とする諸機能とそれに対応する教育内容が選定されていく必要がある。

また、序章でみた栄養教育や食農・農業教育などは、その教育内容や方法の違いから、これまで異なる学問分野で別々にアプローチされてきた。しかし、本研究において到達したこの食育の理論的枠組みからすれば、それらの違いは「主な対象とする諸機能の違い」であると整理でき、財・機能・潜在能力といった諸概念の対応関係とその具体化作業は、いずれのタイプの教育にも共通する課題であるとみなせる。したがって、こうした食育の理論的枠組みをいかせば、栄養教育も食農・農業教育も今後は「食育」という一つの研究領域の中で生産的に議論していくことができるだろう。これまで食育は多分野から接近される研究対象であるにもかかわらず、異なる分野間での知の交流は十分に行われずにきた（第1章）。同理論的枠組みは、そうした学際的対話のための一つの可能性となりうるものとする。

3. 「味覚教育」—「味覚・食に関する社会慣習」に関する諸機能の達成を促進する教育モデル

最後に、上記の理論的枠組みは、食育一般に関する概念的枠組みにとどまらず、特定の食育モデルの分析においても十分に適用可能であることをみたい。以下では、（栄養教育や食農教育ではなく）本研究が対象としてきた「味覚教育」の分析結果を主に用いながら、食育一般の教育的性質・意味に関する各定義がそこでどのように具体化されるかについて整理したい。まず、同理論的枠組みに従えば、この「味覚教育」とは、良き食生活を構成する広範な諸機能のうち「味覚・食に関する社会慣習（食文化）」に関する諸機能の達成を促進する教育モデルの一つとして位置付け直すことができる。

3-1. 定義1'「食育の教育目的」の具体化

第2章の教科書分析の結果から、味覚教育の教育目的は、子どもたちの「自己の身体」や「他者や社会環境」との関係性構築に関わる能力の拡大であると定義された。これは、「食育の教育目的」に関する定義1'を、味覚教育の観点から位置付け直したものと捉えることができるだろう。そして、味覚教育ではさらに、こうした潜在能力が剥奪された状態を「味覚の貧困化」としていた（第2章）。味覚教育においてはナイーブ概念にとどまっていた「貧困」であるが、同理論的枠組みから再解釈することで、上記で述べたような新たな意味を付与することができるだろう。

3-2. 定義2'「食に関する潜在能力」の具体化

しかし、第2章の教科書分析のみでは、味覚教育において獲得が目指される能力（潜在能力）の内容は十分に特徴付けされずにいた。つまり、「食に関する潜在能力」のより具体的な内容（定義2'）については十分に対応できていなかった。そのかわりに、第3章および第5-7章での分析が「食に関する潜在能力」の内容の具体化を主に担っており、それらは1)「評価可能な能力」と2)「現状評価困難な能力」の2つに分けて考えることができる。

1) 第3章では、国内外における教育効果研究のレビューの結果から、「味のメカニズムに関する知識」「食好奇心」「複雑な味への嗜好」「味覚の表現力」「味の高度な感知能力（感度）」「新奇食材を怖がらない態度（低いフードネオフォビア）」などが味覚教育で獲得されるべき潜在能力としてあげられていることをみた。そして、これらの潜在能力のいくつかは、これまで欧州で研究成果が蓄積されてきたピューゼメソッドのみならず、国内のLSGメソッド（ルソン・ドゥ・グ）でも実際に拡大できることを本研究では実証した。以上の能力はこれまで「評価可能」とされてきた潜在能力である。

2) 第7章の分析から、ピューゼの味覚教育における「本来目指されるべき潜在能力」とは「食の美的性質を含む全体としての *aliment* を感得できる能力（教養）」および「他者との心地よい *convivialité* を実践できる能力（友愛）」であることが明らかにされた。これらの能力は、現状評価が困難なものであるが、第5-7章で実施したガストロノミ概念分析は、そうした評価の可能性を探求するものであったと位置付け直すことができる。

つまり、第5-7章の分析結果から、ガストロノミとは、品質の良い食材を用いた料理を、食卓を囲む他者との社交を楽しみながら食べる「社会慣習」であることが示された。この意味でのガストロノミは、同食育理論の枠組みに照らし合わせれば、人々が価値をおく「良き食生活」に近いものとして位置

付けられる¹⁸³。そのため、第5-7章においてガストロノミの内実を明らかにしていく分析とは、この良き食生活を構成する「諸機能」の中身およびそれに対応する「潜在能力」の中身を特定する作業であったといえる¹⁸⁴。

CA 応用研究における課題の一つに、諸機能・潜在能力の「選択」の問題があることを述べたが（第8章）、第5-7章の分析結果は、そうした選択を方向づけるための知見を生み出すものであった。味覚教育において「本来目指されるべき潜在能力」の評価は現状容易ではないが、第5-7章で獲得したようなエビデンスを蓄積し、より具体的な評価指標の検討につなげていくことで、そうした評価の実現性を少しずつ向上させることができるものと考えられる。

3-3. 定義3「財・機能変換要因」の具体化

定義3は、食育が対象とする諸機能を達成する際に影響してくるさまざまな個人的・社会的変換要因に関するものであったが、味覚教育についてもさまざまな変換要因に関わる分析を行ってきた。その具体的示唆については、以下3-4（主に個人的要因としての「食育を受けている状態」について）および3-6（いくつかの個人的・社会的要因の「構造」について）と重複するため、そちらで詳述したい。

3-4. 定義4「食育を受けているという状態」の具体化

定義4は、上記のような変換要因の一つとして「食育（今回の場合は味覚教育）を受けている状態」の重要性を示すものであったが、第3章の効果評価研究と第4章の推進体制分析がこれに関連している。前者の効果評価研究とは、言い換えれば、「味覚教育を受けている」という状態を（味覚教育の実施によって）作り出すことで、子どもたちのどの潜在能力をどの程度向上させるかを検証するものであったといえる。そして後者の推進体制分析とは、こうした変換要因（状態）を構成する社会的側面のあ

¹⁸³ 「良き食生活」全体は、味覚や食文化のみならず、栄養や食品安全に関する諸機能からも構成される。本研究で明らかにした「ガストロノミ」概念においては、そうした栄養や食品安全に関するウェイトは大きくなかった（例えばUNESCOの登録文書においては栄養に関する言及はほとんどなかった）。したがって、「良き食生活」と「ガストロノミ」を同一視することはできないが、それでも、本研究で明らかにしたガストロノミの具体的内容は、良き食生活の中身のうち「社会慣習」に関わるものを具体化したものとして位置付けることができるだろう。

¹⁸⁴ 例えば「全体としての食 *aliment*」を感得できる能力についてみれば、それはより具体的には「（栄養・衛生的性質ではない）食の社会文化的性質」を感得できる能力であり（第7章）、食材の「（効率性や市場性というよりも）独創性や地域性に関わる品質」を感得できる能力（第6章）であった。

り方（学校教育における法的ステータス、推進組織の組織力、コミュニティの組織化など）についての知見を引き出すものであったと位置づけ直すことができるだろう。

3-5. 定義5「食育の負の性質」の具体化

定義5は、食育が子どもたちの潜在能力を拡大しない、もしくは縮小しうることを示したものであったが、第7章での議論の一部がこれに関連している。つまり、ハビトゥス論や権力論の観点からすれば、何らかのエリート主義的規範が押し付けられるなど味覚教育が「不適切に」実践された場合には、子どもたちの「人格形成」（潜在能力の拡大）にはつなげられず、ともすれば彼らが抱える社会的不平等（階級・人種・性別など）を維持・再生産しうる可能性が指摘されていた。ハビトゥス論や権力論の射程についてはさらなる検討が求められるが、それでもこれらの批判理論は、味覚教育の負の側面に関する議論の必要性を喚起するものであったと位置付けられるだろう。

3-6. 仮定義6「機能の達成に関する変換諸要因の構造認識力の開発をはかる教育内容」の具体化

味覚教育において扱うべき諸機能については（例えば「他者と食卓を心地よく囲むことができる活動」など）、第5-7章でのガストロノミ概念探求の分析結果がその考察に資することは先に述べた通りである。しかし、そのような諸機能がどのように達成されるのか—どの変換諸要因によってどのように作用機序で規定されているのか—をめぐる「構造」については本研究では十分に論じることができず、今後の課題であるといえよう。

しかしそれでも、そうした構造認識に関する示唆がないわけではない。第8章では、代表的な3つの機能（とりわけ味覚教育に関わりが深いと考えられる「共食ができる状態」を含む）の達成に関する構造を描き、また「食品安全の確保」と「伝統的食文化の継承」の2つの事例を用いて食育における諸自由（コントロールとしての自由、有効な自由）の取り扱いについて述べた。とりわけ、味覚教育と関連の深い「伝統的食文化の継承」については、それに対する人々の価値観が一樣ではないため、まずは彼らの「コントロールとしての自由」の重要性を認めることの必要性について述べた。これを構造認識の観点から捉え直せば、そうした「コントロールとしての自由」を阻害する変換要因（例えば、伝統的食文化を継承すべきという規範が押し付けられることなど）の存在を認識する必要性を指摘したものであるともいえるだろう。そして阻害的な変換要因の一例として、第6章では、（味覚教育が目的とする）ガストロノミの実践においても、所得水準や教育水準が、一部の意味内容や実践頻度に対して影響をもたら

していることを明らかにした。こうした知見は、食文化に関わる機能達成に関わる「構造」の認識を高めていくための検討材料を提供するものであろう。

3-7.仮定義7「コントロールとしての自由と公共的理性使用をはかる教育方法」の具体化

味覚教育では、子どもたちの主観的感觉は尊重され、味覚に関する単一の規範はおしつられず、またそれにとどまらず他者とのコミュニケーションによって味覚感覚を相対化するような教育方法をとるものとされていた（第2章）。これらの原則の根拠は、従来の味覚教育研究では十分に明確にされていなかったが、潜在能力の拡大を目指す食育の観点からは、このうち前2者の「主観的感觉の尊重」と「非規範性」の原則は子どもたちの「コントロールとしての自由」の確保をねらうもので、後者の「相対化」の原則は彼らの「公共的理性」を機能させることをねらうものとして新たに位置付け直すことができるだろう。

表 10-1 食育理論における各定義の具体化（主に味覚教育を事例として）

食育理論における各定義	主に味覚教育の分析結果を用いた具体化
定義1 「食育の教育目的」	・味覚教育の教育目的とは、子どもたちの「自己の身体」と「他者および社会環境」との関係性構築のための能力を拡大すること（第2章）
定義2 「食に関する潜在能力」	・味覚教育が拡大を目指す潜在能力とは、以下の2つ 1) 評価可能な潜在能力：味の知識、食好奇心、味覚の表現力など 国内の味覚教育によりいくつかの能力は実際に拡大されることを実証（第3章） 2) 評価が現状困難な潜在能力：aliment の能力と convivialité の能力（第7章） →これら2つの能力（ガストロノミの実践能力）の内実を探究（第5-7章）
定義3 「財・機能変換要因」	（→定義4および仮定義6に詳しい）
定義4 「食育を受けている状態」	・味覚教育がどの諸潜在能力をどの程度向上させるかを実証（第3章） ・「味覚教育を受けている状態」の社会的側面（推進体制）を分析し、それを確保するためのいくつかの条件を同定（第4章）
定義5 「食育の負の性質」	・不適切な実践の場合に味覚教育がもたらしうるリスクとして「社会的不平等の再生産」と「従順な味覚」を指摘（第7章）
仮定義6 「諸変換要因の構造」	・「共食ができる状態」など3つの機能に関わる変換諸要因の構造の同定（第8章） ・「伝統的食文化の継承」など2つの事例をめぐる諸自由の存在と、それに影響を与える要因の存在の指摘（第8章） ・ガストロノミ実践に影響を与える要因（所得、教育水準など）の特定（第7章）
仮定義7 「コントロールとしての自由」	・味覚教育の教育方法として子どもたちのコントロールの自由を確保し公共的理性使用を機能させる3つの原則（主観的感觉の尊重、非規範性、相対化）を同定（第2章）

出所）整理結果にもとづき筆者作成。

4. 残された課題

上記の整理から、本研究において CA に基づき構築した食育の理論的枠組みは、味覚教育のような特定のモデルにおいても十分に適用可能であることがうかがえるだろう。しかし一方で、上記の食育を、理論面および実践面でさらに進展させていくためには、いくつかの課題が残されている。

1) 食生活構造の探究—味覚教育は「食文化・味覚」に関する諸機能の促進を目指すモデルであるとしたが、そこで対象とされる諸機能のさらなる特定化（「〇〇の状態・活動」と定義すること）、およびそれらの達成に関わる諸要因の「構造」（諸要因の作用機序など）は十分に論じることができなかった。こうした食生活構造をめぐっては、行為者がいかに社会的および個人的要因を（食品購入や食事決定などの）意思決定プロセスに統合するかを探求する消費者情報処理理論や（新山ら、2007；Niiyama, Ueda, & Osumi, 2018）、行為者の食実践がいかに構造によって規定されているかの解明を試みるプラクティス・セオリー（Warde, 2016）などの知見を取り込みながら、今後研究していきたい。

2) 食文化研究の統合—本博士論文では味覚教育の教育的意義を深化させるため、フランスの「ガストロノミ」について分析を限定した。しかし今後は、本研究では本格的に検討できなかった日本の味覚教育におけるキー概念—「和食」や「日本の自然観」など—についてもさらなる探求が求められる。和食については、さしあたり、第6章でガストロノミを対象に実施したような、日本市民のナイーブな認識を実証的に解明していく研究が有効であろう。しかし、より根本的には、第5章で指摘したような和食の曖昧な要素（健康性、伝統性、社会慣習など）を史実と検証しながら解明していくこと、そしてとりわけ「社会慣習（としての食文化）」をそもそもどう捉えていくかという理論的探索も不可欠である。

3) 「エビデンスに基づく食育」の継続—教育効果の実証を中心とした「エビデンスに基づく食育」を今後効果的に行っていくために、以下の2点が重要であった。第一に、当該プログラムの「改善」を、アドホックではなく理論的・実証的根拠によって体系的に方向づけていくことである。上記の1)および2)の研究から得られる知見は、この部分に効果的に統合されることが求められる。第二に、「評価可能な潜在能力」と「本来目的とする（しばしば評価困難である）潜在能力」のギャップを認識し、それを不断に埋めていく作業である。味覚教育についていえば、ピュイゼの本来の教育目的である *aliment* や *convivialité* に関わる能力をいかに指標化していくかについての議論が必要である。

4) フードシステム研究の統合—本博士論文で扱った「食文化・味覚」に関わる諸機能は、子どもたちの「良き食生活」を構成する広範な諸要素のまだ一部でしかない。とりわけ農業経済学分野においては、「農業・フードシステム」といった主題に関わる諸機能に対応していくことが求められる。既存の

農業・食農研究の成果をいかすことも一手であるが、より大胆な理論的検討も求められる。とりわけ、生産から消費までの流れをいくつかの副構造に着目しながら構造的に把握するフードシステム論（新山、2001）をもとに教材の検討を始めていくことは有効であると考え。というのも、同理論から提供されるフードシステム構造の関する体系的知識は、子どもたちの諸機能の達成に関わる諸要因の構造認識力の育成（仮定義6）に直接的につながりうるからである。

以上、本研究が最終的に見出した食育のあり方と今後の課題について整理してきた。本博士論文のタイトルとして「味覚教育とガストロノミを基礎とした食育」とあるように、ここでの食育とは、第8章におけるCA理論の応用で基礎づけられた食育のみを指すのではなく、味覚教育とガストロノミの実証分析によって裏付けられながら、最終的に「食に関する潜在能力」を拡大するものとして理論化された食育のことを指す。また、従来の食関連教育では「民主主義社会に生きる主体」の形成という共通の目的を掲げつつも、それを十分に追求できずにいることを序章で問題提起していたが、味覚教育・ガストロノミ・潜在能力アプローチの研究を通して、本博士論文なりにそうした主体像を再構築することができた。すなわち食育で目指すべき主体とは、自らが価値をおく良き食生活を実現するための「食に関する潜在能力」をもつ食べ手である、ということである。

引用文献

序章

- Brillat-Savarin, J.A. (1926) *Physiologie du goût, présentation de Jean-François Revel*, Flammarion (初版 1825 年)
- FAO & WHO (2016) *Risk Communication Applied to Food Safety Handbook*
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press (松尾精文・小幡正敏訳 [2006] 『近代と
はいかなる時代か?—モダンティの帰結—』而立書房 [初版 1993 年])
- Mah, C. L. (2010) Shokuiku: Governing food and public health in contemporary Japan, *Journal of Sociology*, 46(4), 393-412
- Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2005) What is “Shokuiku (Food Education)?”
<http://www.maff.go.jp/e/pdf/shokuiku.pdf>
- Poulain, J.P. (2002) *Sociologie de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire*, PUF (Dorr, A. (Trans.) [2017]
The Sociology of Food : Eating and the Place of Food in Society, Bloomsbury)
- Ueda, H. & Niiyama, Y. (2019) Articulating challenges in defining Japanese Washoku and French gastronomy: Comparative
analysis of inscribed definitions and their safeguarding measures, *Journal of Food System Research*, 26(3), 144-164
- World Health Organization (2005) The Bangkok Charter for health promotion in a globalized world
<https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- 阿部道彦 (2005) 「食農教育の課題と展開」大村省吾・川端晶子編『食教育論—豊かな食を育てる』昭和
堂、162-169 頁
- 有馬澄子 (2004) 「家政学原論展開の特質」日本家政学会監修『新版 家政学辞典』朝倉出版、25 頁
- 飯野節夫 (1983) 「非行・落ちこぼれは健脳食で治る—食育(食べものの教育)のすすめ—」『月刊 教育の
森』8 巻、3 号、106-113 頁 (森田倫子 [2004] 「食育の背景と経緯—『食育基本法案』に関連して—」
『調査と情報』457 号、1-10 頁より引用)
- 池上甲一 (2003) 「初等教育における農業教育」戦後日本の食料・農業・農村編集委員会編『農学・農業教
育・農業普及』399-461 頁
- 池上甲一 (2008) 「安心安全社会における食育の布置」池上甲一ら編『食の共同体—動員から連帯へ—』ナ
カニシヤ出版、177-237 頁
- 石塚左玄 (1898) 「化学的食養長寿概論：論説」『龍南會雑誌』、63 巻、21-29 頁
- 石田あゆ (2000) 「『食道楽』作家・、村井弦斎にみる消費者教育」『京都社会学年報』8 巻、31-50 頁
- 伊藤葉子 (2013) 「家庭科の授業時間数減少をめぐる課題」『日本家政学会誌』64 巻、8 号、451-453 頁
- 上田遥 (2019) 「食育におけるフードシステムの所在を問う—アメリカ栄養教育行動学会 2018 年度大会より
—」『栄養学雑誌』77 巻、2 号、65-66 頁
- 上野忠義 (2014) 「日本における農業者教育」『農林金融』67 巻、4 号、26-47 頁
- 小野瀬剛志 (2010) 「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』20 巻、1 号、68-79 頁
- 片岡美喜 (2006) 「『食・農・環境』諸側面の展開に関する一考察」『日本農業教育学会誌』37 巻、2 号、
69-80 頁
- 片山清一 (1988) 『近代日本の農業教育』高陵社書店
- 金田雅代 (2004) 「栄養教諭と食に関する指導」『日本食生活学会誌』、15 巻、2 号、77-83 頁
- 亀高京子・藤枝直子・川上雅子 (1994) 「家政学と生活科学とはどう違うか」『日本家政学会誌』45 巻、2
号、193-196 頁
- 河上睦子 (2015) 『いま、なぜ食の思想か—豊食・飽食・崩食の時代』社会評論社
- 木本尚美 (2005) 「わが国における家政学の制度化過程—学問的發展の特徴」『高等教育研究』8 巻、205-
224 頁

- 黒岩比佐子 (2005) 「解説 1 忘れられた明治の啓蒙小説家」 村井弦斎『食道楽 (上)』岩波文庫、577-589 頁 (初版 1903 年)
- 黒岩比佐子 (2007) 『食育のススメ』文藝春秋
- 小松崎将一 (2005) 「食農教育の展開と大学農場の役割」『日本農業教育学会誌』36 巻、1 号、17-23 頁
- 佐島群巴・阿部道彦 (2004) 「食農教育の系譜と展望」『環境教育』12 巻、10 号、42-55 頁
- 佐藤真紀子・金子佳代子・宇高順子 (2014) 「小・中学校教科書における栄養と食事に関する記載内容の変遷」『日本家政学会誌』65 巻、10 号、555-567 頁
- 佐藤信 (2009) 「明治期の食育運動—『食養新聞』と帝国食育会」『季刊北海学園大学経済論集』57 巻、3 号、87-96 頁
- 島藺順雄 (1989) 『栄養学の歴史』朝倉書店
- 下田妙子編 (2013) 『栄養教育論』建帛社
- 食育基本法 (2005) http://www.maff.go.jp/syokuiku/pdf/kihonho_28.pdf
- 食育推進計画会議 (2006) 「食育推進基本計画」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/kihonkeikaku.pdf>
- 食育推進計画会議 (2011) 「第 2 次食育推進基本計画」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/2kihonkeikaku.pdf>
- 食育推進計画会議 (2016) 「第 3 次食育推進基本計画」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf>
- 實成文彦 (2012) 「わが国の公衆衛生学教育の歴史的概観と課題」『医学教育』43 巻、3 号、156-170 頁
- 新村洋史 (1983) 「憲法・教育基本法からみた学校給食像」新村洋史編『食と人間形成—教育としての学校給食』青木書店、218-234 頁
- 鈴木道子 (2009) 「栄養士・管理栄養士養成機関の多様性とその変遷」『東北大学院教育学研究年報』58 巻、1 号、33-56 頁
- 砂田登志子 (1996) 「食育・選食・食戦のすすめ」毎日新聞朝刊、1996 年 2 月 9 日 (木村葉子 [2017] 「新聞記事に見る『食育』と社会」『日本家政学会誌』68 巻、2 号、80-86 頁より引用)
- 砂田登志子 (2004) 「今こそ食育を！—幸福は口福から—」『日本食生活学会誌』15 巻、2 号、118-122 頁
- 瀬沼茂樹 (1969) 「家庭小説の展開」『明治文学全集 94 明治家庭小説集』筑摩書房、421-430 頁
- 高山昭夫 (1981) 『日本農業教育史』碓井正久監修、農山漁村文化協会
- 竹熊宜孝 (1984) 「食育のすすめ」毎日新聞夕刊、1984 年 11 月 28 日 (木村葉子 [2017] 「新聞記事に見る『食育』と社会」『日本家政学会誌』68 巻、2 号、80-86 頁より引用)
- 武見ゆかり (2002) 「地域における参加型栄養教育とその評価枠組み」『栄養学雑誌』60 巻、2 号、63-74 頁
- 武見ゆかり・赤松利恵編 (2013) 『栄養教育論—理論と実践』日本栄養改善学会監修、医歯薬出版
- 手打明敏 (2002) 『近代日本農村における農民の教育と学習—農民改良と農事講習会を通して』日本図書センター、11-26 頁
- 内閣府 (2008) 「世界における食育の動向」
- 永藤清子 (2016) 「明治期の家庭生活改良思想について—村井弦斎の言論から」『甲子園短期大学紀要』34 巻、39-44 頁
- 中村麻理 (2012) 『シンボル構造と集合行為をめぐるダイナミクス—「食育」とスローフード運動・JA の食農教育から』彩流社
- 中村玲子・宮崎由子編 (2010) 『栄養教育論 (第 3 版)』化学同人
- 新山陽子 (2001) 『牛肉のフードシステム—欧米と日本の比較分析』日本経済評論社
- 農林水産省 (2002) 「『食』と『農』の再生プラン」
<http://www.maff.go.jp/kanbo/kihyo02/saisei/>
- BSE 問題に関する調査検討委員会 (2002) 「BSE 問題に関する調査検討委員会報告」
http://www.maff.go.jp/syouan/douei/bse/b_iinkai/pdf/houkoku.pdf

- 檜垣立哉 (2018) 『食べることの哲学』 世界思想社
- 藤井義博 (2014) 「石塚左玄の食育食養法—栄養療法の知的枠組みについての研究 11」 『藤女子大学人間生活学部紀要』 51 号、25-38 頁
- 藤原辰史 (2018) 『給食の歴史』 岩波新書
- 朴木佳緒留 (1990) 「『民主的家庭建設』と家庭科」 岩垂茂男・福田公子編『家政教育学』 福村出版、39-52 頁
- 松島千代野・藤枝恵子 (1982) 『家庭科教育法』 高陵社書店、9-13 頁
- 丸山千寿子・足立淑子・武見ゆかり編 (2016) 『栄養教育論 (改定第 4 版)』 南江堂
- 真弓定夫 (1988) 『お母さん！アトピーから赤ちゃんを守ってあげて：心ゆたかな子供を育てる食育のすずめ』 合同出版 (森田倫子 [2004] 「食育の背景と経緯—『食育基本法案』に関連して—」 『調査と情報』 457 号、1-10 頁より引用)
- 三好信浩 (1982) 「日本農業教育成立史の研究—日本農業の近代化と教育」 風間書房
- 村井弦斎 (2005) 『食道楽 (下)』 岩波文庫 (初版 1903 年)
- 村井弦斎 (2005) 『食道楽 (上)』 岩波文庫 (初版 1903 年)
- 村瀬士郎 (2000) 「<食>を<道楽>にする方法 (マニュアル) : 明治三〇年代消費生活の手引き」 金子明雄・高橋修・吉田司雄編『ディスクールの帝国：明治三〇年代の文化研究』 新曜社、167-198 頁
- 森田倫子 (2004) 「食育の背景と経緯—『食育基本法案』に関連して—」 『調査と情報』 457 号、1-10 頁
- 文部科学省 (2001) 「栄養士制度の概要」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/004/toushin/010701h.html
- 山田伊澄 (2016) 『農業体験学習の実証分析—教育的効果の向上と農村活性化をめざして』 農林統計協会
- 山本文乃 (1982) 「村井弦斎研究—食生活改良論」 『文教女子大学紀要』 26 巻、44-56 頁
- 吉田忠 (1994a) 「健康教育の歴史と栄養教育」 『臨床栄養』 85 巻、3 号、317-323 頁
- 吉田忠 (1994b) 「指導型の教育と学習援助型の教育」 『臨床栄養』 85 巻、5 号、621-627 頁

第 1 章

- Althusser, L. (1995) *Sur la reproduction*, PUF (西川長夫・伊吹浩一・大中一邇・今野晃・山家歩訳 [2005] 『再生産について—イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』 平凡社)
- Assmann, S. (2015) The remaking of a national cuisine: the food education campaign in Japan. In Farrer, J. (ed.) *The Globalization of Asian Cuisines*, Palgrave Macmillan, 165-185
- Fawcett, J. (2013) Thoughts about multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary research, *Nursing Science Quarterly*, 26(4), 376-379
- Flowers, R. and Swan, E. (2012) Introduction: Why food? Why pedagogy? Why adult education?, *Australian Journal of Adult Learning*, 52(3), 419-433
- Foucault, M. (1976) *La volonté de savoir (Volume I de Histoire de la sexualité)*, Gallimard (渡辺守章訳 [1986] 『知への意志性の歴史 I』 新潮社)
- Foucault, M. (1980) Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977, Gordon, C. (Ed.) Pantheon Books
- Guthman, J. (2008) Neoliberalism and the making of food politics in California, *Geoforum*, 39(3), 1171-1183
- Kimura, A.H. (2011a) Food education as food literacy: privatized and gendered food knowledge in contemporary Japan, *Agriculture and Human Values*, 28(4), 465-482
- Kimura, A.H. (2011b) Nationalism, patriarchy, and moralism: The government-led food reform in contemporary Japan, *Food and Foodways*, 19(3), 201-227
- Mah, C.L. (2010) Shokuiku: Governing food and public health in contemporary Japan, *Journal of Sociology*, 46(4), 393-412
- Reiher, C. (2012) Food pedagogies in Japan: From the implementation of the Basic Law on Food Education to Fukushima, *Australian Journal of Adult Learning*, 52(3), 507-531

- Scrinis, G. (2008) On the ideology of nutritionism, *Gastronomica*, 8(1), 39-48
- Takano, K. (2013) Business opportunity and food education in Japan, *Social Responsibility Journal*, 9(4), 516-533
- Takano, K. (2017) CSR communication in Japan: the case of Kikkoman, *Corporate Communications: An International Journal*, 22(1), 60-79
- Takano, K. (2013) Communicating CSR: Case study of Japanese food industry, *International Journal of Business and Management*, 8(9), 111-121
- Takano, K. (2014) Government-Driven PR in Japan: Got milk?, *International Journal of Business and Management*, 9(5), 36-42
- Takeda, H. (2008) Delicious food in a beautiful country: Nationhood and nationalism in discourses on food in contemporary Japan, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 8(1), 5-30
- Takeda, W., Banwell, C., and Dixon, J. (2016) Advancing food sovereignty or nostalgia: The construction of Japanese diets in the national Shokuiku policy, *Anthropological Forum*, 26(3), 276-288
- Takeda, W., Kelby, M. and Ishikawa, Y. (2017) Food education for whom? : Perceptions of food education and literacy among dietitians and laypeople in urban Japan, *Food Studies: An Interdisciplinary Journal*, 7(4), 49-66
- Ueda, H. (2017) Impact evaluation of a school-based food education intervention on cognitive and attitudinal aspects of children's dietary habits: A case study of a sensory education program "Leçon de Goût", *Journal of Food System Research*, 24(1), 2-17
- 赤松利恵・稲山貴代・衛藤久美・神戸美恵子・岸田恵津 (2015) 「望ましい食習慣の形成を評価する学校における食育の進め方」『日本健康教育学会誌』23 巻、2 号、153-161 頁
- 朝倉裕貴 (2007) 「食料自給率および食育運動をめぐるトップ層の思い—農業・農政に関するトップ層意識調査結果より」『農業と経済』73 巻、7 号、86-93 頁
- 足立己幸・衛藤久美 (2005) 「食育に期待されること」『栄養学雑誌』63 巻、4 号、201-212 頁
- 網藤芳男 (2010) 「小学校児童へのアンケート分析でみた地産地消型学校給食の食育効果」内藤重之・佐藤信編『学校給食における地産地消と食育効果』筑波書房、207-222 頁
- 池上甲一 (2008) 「安全安心社会における食育の布置」池上甲一・岩崎正弥・原山浩介・藤原辰史編『食の共同体—動員から連帯へ』ナカニシヤ出版、177-237 頁
- 伊藤美穂・大越ひろ (2012) 「学校給食における郷土料理提供の実態と課題」『フードシステム研究』18 巻、3 号、329-334 頁
- 上田遥 (2019) 「農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆—学際的な文献レビューより—」『フードシステム研究』26 巻、3 号、128-143 頁
- 大浦裕二・山本淳子・山田伊澄 (2010) 「地産地消型学校給食の導入による食農教育の効果」内藤重之・佐藤信編『学校給食における地産地消と食育効果』筑波書房、175-190 頁
- 岡崎光子・堀端薫・三好恵子・香川明夫・仙波圭子 (2010) 「学校における栄養教諭の役割の現状と今後のあり方」『日本食育学会誌』4 巻、1 号、9-19 頁
- 奥田和子・山本由美 (2006) 「戦時下の食べ物から食育を考える—『婦人之友』の献立内容の吟味」『ニューフードインダストリー』48 巻、7 号、57-64 頁
- 奥田和子・山本由美 (2008) 「食糧危機のなかで『主食』を考える—戦後の米たたき食育」『ニューフードインダストリー』50 巻、12 号、26-36 頁
- 押谷末孔・米田泰子 (2012) 「滋賀県 H 小学校の食育実践から見た栄養教諭と教職員の連携」『食生活研究』32 巻、6 号、389-401 頁
- 小野友紀・岡林一枝・塩谷香 (2014) 「保育所における子どもの食に関わる支援に関する研究」『保育科学研究』5 巻、21-38 頁
- 香川明夫 (2016) 「子どもの学ぶ意欲を高める教材としての『丸ごと魚』調理の効果の検討」『日本食育学会誌』10 巻、1 号、41-51 頁
- 加島智子・折登由希子・山本久志 (2013) 「多期間献立計画問題に対する食育評価モデルの提案と分布推定アルゴリズムによる最適化」『電気学会論文誌』133 巻、8 号、1576-1585 頁

- 片岡美喜 (2006) 「農業教育における『食・農・環境』諸側面の展開に関する一考察」『日本農業教育学会誌』37巻、2号、69-80頁
- 片岡美喜 (2011) 「産地・農場と食卓を結ぶ—創り手との連携を結ぶには」『農業と経済』77巻、12号、15-24頁
- 片岡美喜・高津英俊・山田伊澄 (2012) 「農業者による教育ファームの展開と活動の継続性に関する一考察」『農業経営研究』50巻、3号、72-77頁
- 勝野美江・藤生英行 (2015) 「小学校における米作りの体験活動をより効果的なものにする要因について」『日本食育学会誌』9巻、1号、67-80頁
- 金子治平・曾束安里紗 (2014) 「成人の朝食欠食の規定要因に関する分析」『農林業問題研究』50巻、3号、211-216頁
- 金子治平 (2016) 「子どもの夕食のとり方とその規定要因」『農林業問題研究』52巻、2号、23-33頁
- 上岡美保 (2006) 「わが国の食生活の現状と食育の意義に関する研究」『農林業問題研究』42巻、3号、263-273頁
- 上岡美保・田中裕人 (2009) 「食育推進における地域の課題とその効果に関する研究」『農村生活研究』136巻、2-11頁
- 門村亜珠沙・李爭原・塚田浩二・朱浩華・椎尾一郎 (2015) 「食行動改善を促すスマートフォン連動型センサ内蔵フォーク」『情報処理学会論文誌』56巻、1号、338-348頁
- 河合知子 (2006) 「栄養士教育に問われるもの」河合知子・佐藤信・久保田のぞみ編『問われる食育と栄養士—学校給食から考える』筑波書房、101-118頁
- 川口恵子・財津庸子 (2004) 「食生活教育領域における『食育』研究の動向」『日本食生活学会誌』15巻、2号、98-101頁
- 河村律子 (2011) 「農家の女性が先生に—女性農業委員による食育活動」『農業と経済』77巻、12号、45-51頁
- 神田聖子・今井亜湖・藤倉純子・尾崎友美・C. ジュ・吉本優子・C. サンジン・中山洋・武藤志真子 (2015) 「小学校外国語活動における日韓交流を通じた Shokuiku の実践」『日本食育学会誌』9巻、1号、81-91頁
- 神田聖子・今井亜湖・藤倉純子・尾崎友美・C. ジュ・吉本優子・C. サンジン・武藤志真子 (2017) 「日韓小学生的 Shokuiku 交流による外国語活動の学習効果の検討」『日本食育学会誌』11巻、4号、335-343頁
- 神田省吾・咲間義輝・大西吉之・江原雄二・山上哲賢 (2015) 「学童期における食事状況と将来の骨粗鬆症の予防について」『日本顎咬合学会誌』35巻、3号、221-224頁
- 岸田恵津・秋田真澄・増澤康男・山本裕子・清水長治 (2008) 「児童の学びに基づく働きかけが保護者の食生活改善意欲に及ぼす影響」『日本食育学会誌』2巻、2号、51-61頁
- 木林美由紀 (2015) 「咀嚼力向上を目指した食育支援プログラムの効果に関する研究」『口腔衛生学会雑誌』65巻、1号、10-16頁
- 久保加織・竹本真理子・堀越昌子 (2009) 「男子大学生に対する調理実習体験の食育効果」『日本食育学会誌』3巻、4号、307-316頁
- 佐藤幸也 (2004) 「農業は食育をどう受け止めるか?—崩壊しつつある食と農の再建に向けて」『農業と経済』70巻、12号、67-79頁
- 佐藤幸也 (2009a) 「食育における学校給食の役割とそのあり方について (上) —地域の食材を活用した学校給食センターの高度利用に向けて」『共済総合研究』54巻、31-59頁
- 佐藤幸也 (2009b) 「食育における学校給食の役割とそのあり方について (下) —地域の食材を活用した学校給食センターの高度利用に向けて」『共済総合研究』56巻、71-91頁
- 島田彰夫 (2004) 「食育の動向と食育基本法」『農業と経済』70巻、12号、13-21頁
- 嶋田さおり・若林良和・岡村絹代・西村栄恵・湯浅良彦 (2015) 「栄養教諭を中核とした食育プログラムの実践と効果」『日本食育学会誌』9巻、1号、27-39頁

- 新村洋史 (2015) 「学校給食・食育の今日的意義と課題について—その教育思想と法制からの検討」『季刊教育法』186 巻、28-33 頁
- 薛陸景・平野好幸・中里道子 (2014) 「摂食障害とうま味について—脳神経基盤との関連から」『日本味と匂学会誌』21 巻、2 号、149-158 頁
- 高石清佳・伊藤暢宏・村上智明他 (2016) 「KAB モデルを用いた食生活形成要因の分析—食育施策への示唆—」『フードシステム研究』23 巻、3 号、271-276 頁
- 竹内比呂也 (2012) 「大学紀要というメディア—限りなく透明に近いグレイ?」『情報の科学と技術』62 巻、2 号、72-77 頁
- K. チフィエルトカ・安原美帆 (2016) 『秘められた和食史』新泉社
- 辻雅善・角田正史・鈴木礼子・池内龍太郎・福島哲仁 (2011) 「医学中央雑誌を基本データベースとした日本における食育の現状の文献的検討」『福島医学雑誌』61 巻、2 号、79-87 頁
- 津村哲司・島村光治 (2010) 「食生活改善に向けた新手法の開発」『日本食育学会誌』4 巻、2 号、83-89 頁
- 内藤重之 (2006) 「都市化地域の学校給食における地産地消推進方策」『日本農業経済学会論文集』211-217 頁
- 内藤重之 (2010) 「学校給食における食材調達と地場産物の利用拡大方策」『農業および園芸』85 巻、2 号、225-234 頁
- 内藤真理子・川原玲子・井手口博・上田和茂・鶴田靖・吉永久秋・内藤徹・木村光孝 (1997) 「学童の嗜好を踏まえた食生活指導 (第 3 報)—食習慣に関する調査」『小児歯科学雑誌』35 巻、4 号、625-630 頁
- 中嶋康博 (2017) 「フードシステム学の課題と教育」『フードシステム研究』24 巻、3 号、147-152 頁
- 中村麻理 (2012) 『シンボル構造と集合行為をめぐるダイナミクス—「食育」とスローフード運動・JA の食農教育から』彩流社
- 中村麻理 (2018) 「失われた『食育』—消費者から国民へ」秋津元輝・佐藤洋一郎・竹之内裕文編『農と食の新しい倫理』昭和堂、171-198 頁
- 新山陽子 (2001) 『牛肉のフードシステム—欧米と日本の比較分析』日本経済評論社
- 日本学術会議農業経済学科会 (2017) 「記録 農業経済学教育のあり方 (平成 29 年)」
<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/2-20170817.pdf>
- 日本学術会議農業経済学科会 (2008) 「報告 農業経済学分野における研究成果の評価について (平成 20 年)」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-h62-5.pdf>
- 日本学術振興会 (2016) 「科学研究費助成事業系・分野・分科・細目表 (平成 28 年度)」
https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/03_keikaku/data/h28/h28_koubo_06.pdf
- 野田知子 (2007) 「農業体験が利用者の食意識に及ぼす影響に関する一考察—練馬区農業体験農園利用者を対象として」『日本農業経済学会論文集』294-301 頁
- 野間智子・木村寿佳子・坂元亮介ら (2008) 「『手コマ式食育指導プログラム』の開発とその食育への実践的活用」『日本食育学会誌』2 巻、4 号、159-166 頁
- 橋本卓爾 (2007) 「生産者がとりくむ食育の課題」『農業と経済』73 巻、7 号、21-29 頁
- 伏木亨 (2004) 「食育に何が求められているのか」『農業と経済』70 巻、12 号、58-66 頁
- 藤原辰史 (2016) 「食は教育の課題なのか—食育基本法をめぐる考察」佐藤卓己編『岩波講座現代 学習する社会の明日』岩波書店、179-202 頁
- 堀田千津子 (2013) 「幼稚園児と母親に対する食育活動」『日本食育学会誌』7 巻、2 号、119-128 頁
- 本田藍・中村修 (2015) 「食育における異分野の融合に関する考察—食育のより効果的な実践を目指して—」『長崎大学総合環境研究』18 巻、1 号、38-46 頁
- 村井陽子・八竹美輝・奥田豊子 (2011) 「小学生における食事バランスガイドを活用した食育の効果」『日本食育学会誌』5 巻、1 号、9-18 頁
- 村井陽子・安藤弘行・山崎範子・奥田豊子 (2015) 「主食・主菜・副菜に関する学習プリントの教育効果と

- 配布時期の検討」『日本食育学会誌』9巻、4号、333-341頁
- 村上陽子（2009）『学校給食における食材調達と水産物利用』農林統計出版
- 室岡順一（2010）「児童作文からみた農業体験と『地産地消型』学校給食の役割」内藤重之・佐藤信編『学校給食における地産地消と食育効果』筑波書房、191-206頁
- 室岡順一・野崎壱子（2008）「食育事業としての料理教室が参加者の食意識・食態度におよぼす効果」『農村生活研究』134巻、42-58頁
- 鷲野郁海・尾崎文彦・鶴飼光子（2007）「若者のくらしと放射線に関する意識調査」『食品照射』42巻、1-2号、24-33頁

第2章

- Barzanò, C. & Fossi, M. (2010) *In What Sense? A short guide to sensory education*, Slow Food International
- Billiaux, M. (2016) Les relais de l'éducation au goût en Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées, *Mémoire de 2ème année, l'ISTHIA de l'Université Toulouse-Jean Jaurès*, 43-45
- Chiva, M. (1984) *Le Doux et l'Amer*, PUF
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, Kappa Delta Pi (市村尚久訳〔2004〕『経験と教育』講談社)
- Fischler, C. (2001) *L'omnivore*, Odile Jacob
- Hayes-Conroy, J. (2009) *Visceral reactions: Alternative food and social difference in two North American schools*, Ph.D. dissertation, Pennsylvania State University
- Institut Français pour la Nutrition (2008) Sommaire des actes du colloque "EDUQUER LES MANGEURS?: De l'éducation nutritionnelle à l'éducation alimentaire," <http://alimentation-sante.org/wp-content/uploads/2011/07/Actes-2008-1.pdf>
- La Semaine du Goût website, Leçon de Goût <http://www.legout.com/lecon-de-gout-en-classe/>
- Logue, A.W. (1991) *The psychology of eating and drinking*, Freeman
- Montoux, D., Martin-Poly, C., Reverdy, C. et al. (2012) *Programme de formation des enseignants sur les classes du gout*, Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire & Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative
- Politzer, N. (2011) *OU EN EST L'EDUCATION AU GOUT DES JEUNES EN 2011*, Dossier Thematique, Association Nationale pour l'Education au Gout des Jeunes (田尻泉訳「味覚教育の誕生と変遷」石井克枝・J. ピュイゼ・坂井信之・田尻泉 (2016) 『子どものための味覚教育』講談社、2-13頁)
- Poulain, J.P. (2002) *Sociologie de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire*, PUF (Dorr, A. (Trans.) [2017] *The Sociology of Food : Eating and the Place of Food in Society*, Bloomsbury)
- Puisais J (1999) *Le Goût chez l'Enfant : L'apprentissage en famille*, Flammarion
- Puisais J (1999) *Le Goût chez l'Enfant : L'apprentissage en famille*, Flammarion (石井克枝・田尻泉監修 [2017] 『子どもの味覚を育てる—親子で学ぶ「ピュイゼ理論」』鳥取絹子訳、CCC メディアハウス)
- Puisais, J., Mac Leod, P., Politzer, N. (2002) *Le Goût et les 5 Sens*, Compact disc – read only memory
- Sassatelli, R. & Davolio, F. (2010) Consumption, pleasure and politics: Slow Food and the politico-aesthetic problematization of food, *Journal of Consumer Culture*, 10(2), 202-232
- Schlich, P., Lange, C., Gaignaire, A., Reverdy, C., Politzer, N. et al. (2014) Effet d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans <http://www.eveilgout.com/wp-content/uploads/2014/01/edusens-funfood.pdf>
- Ueda, H. (2017) Impact evaluation of a school-based food education intervention on cognitive and attitudinal aspects of children's dietary habits: A case study of a sensory education program "Leçon de Goût", *Journal of Food System Research*, 24 (1), 2-17
- Ueda, H. (2018a) Impact evaluation of the updated educational programme of taste education with its evaluation system improved based on the development of "food curiosity" scale, *Japanese Journal of Shokuiiku*, 12 (2), 109-124
- Ueda, H. (2018b) A comparative analysis of promotion systems for taste education in Japan, France, and Italy: Suggestions for Japan's

- Shokuiku (Food Education), *Journal of Food System Research*, 25 (2), 48-70
- Ueda, H. & Niiyama, Y. (2019) Articulating challenges in defining Japanese Washoku and French gastronomy: Comparative analysis of inscribed definitions and their safeguarding measures, *Journal of Food System Research*, 26(3), 144-164
- UNESCO (2005) *A comprehensive strategy for textbooks and learning materials*, ix
- UNESCO (2010) Le repas gastronomique des Français <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-repas-gastronomique-des-francais-00437>
- UNESCO (2013) Washoku, traditional dietary cultures of the Japanese, notably for the celebration of New Year, <https://ich.unesco.org/en/RL/washoku-traditional-dietary-cultures-of-the-japanese-notably-for-the-celebration-of-new-year-00869>
- 足立己幸 (2016) 『「食育基本法」前文の英語訳（足立・佐藤訳）を食育等の議論に活用してほしい』
https://www.nuas.ac.jp/IHN/news/pdf/20160526_1.pdf
- 井口博充 (2003) 『情報・メディア・教育の社会学』東信堂、31-58 頁
- 石井克枝・J. ピュイゼ・坂井信之・田尻泉 (2016) 『子どものための味覚教育』講談社
- 上田遥 (2019) 「農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆—学際的な文献レビューより—」『フードシステム研究』26 巻、3 号、128-143 頁
- 上田由喜子・太田原みどり・永井亜矢子 (2015) 「小学4年生を対象とした味覚教育の実践と影響評価」『日本食育学会誌』9 巻、3 号、247-255 頁
- A. ヴェントゥーリ・L. ペリス・中野美季 (2012) 『味覚の学校』木楽舎
- 内坂芳美 (2007) 『しょっぱい。すっぱい。にがい。あまい。子どもの五感をめざめさせる「味覚の授業」』合同出版
- 江原絢子 (1992) 「家事教科書にあらわれた食関係用語の変遷（第1報）「栄養」に関する用語とその表記について」『日本家政学会誌』43 巻、6 号、533-542 頁
- 加藤崇英 (2010) 「教育目標」岩内亮一・本吉修二・明石要一編『教育学用語辞典（第四版改訂版）』学文社、67-68 頁
- 佐藤雅子 (2009) 「『味覚教育』を取り入れた調理技能習得の授業づくり」『日本家庭科教育学会誌』51 巻、4 号、310-314 頁
- 佐藤雅子・石井克枝 (2014) 「フランスの『味覚教育』を取り入れた調理学習の検討」『日本家庭科教育学会誌』57 巻、2 号、85-93 頁
- 佐藤真紀子・金子佳代子・宇高順子 (2014) 「小・中学校教科書における栄養と食事に関する記載内容の変遷」『日本家政学会誌』65 巻、10 号、555-567 頁
- 佐々木俊弥 (2008) 『スローフードすぎなみ TOKYO 宣言！』彩流社
- 品川明 (2013) 『味わい教育教本（フードコンシャスネステキスト）』学習院女子大学環境教育センターフードコンシャスネスプロジェクト（2016 年 8 月開催の教育者養成講座に参加し入手）
- 篠原久枝 (2011) 「フランスの味覚教育の現状」『日本調理科学会誌』44 巻、3 号、251-253 頁
- 柴田義松 (2010a) 『柴田義松教育著作集 4 教科教育論』学文社
- 柴田義松 (2010b) 『柴田義松教育著作集 1 現代の教授学』学文社
- 柴田義松 (2004) 「現代教育方法学の対象と課題」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、19-22 頁
- 白尾美佳・中嶋貞治・田島寛・山下満智子 (2017) 「日本型の味覚教育をどう普及させていくか（日本食育学会シンポジウム『大丈夫ですか？子供たちの味覚』パネルディスカッション議事録（2016 年 11 月）」『日本食育学会誌』11 巻、3 号、292-303 頁
- 田部井恵美子 (1985) 「教科書にあらわれた献立指導の変遷—旧制高等女学校の場合—」『日本家庭科教育学会誌』28 巻、1 号、7-14 頁
- 戸川律子 (2009) 「フランスの小学校教育における食育—味覚教育と栄養教育の取組」『Benesse Educational Research & Development Center』15 巻、0-45 頁
- 得丸定子・遠藤弓子・青木美穂・奥井一機 (2014) 「中学校家庭科における味覚教育プログラムの実践」

- 『上越教育大学研究紀要』33巻、205-216頁
- 日本味育協会（n.d.）『MIIKUMaster コーステキスト（第4稿）』（2016年4月22-23日に開催の教育者養成講座に参加し入手）
- 中村麻理（2009）「日本におけるスローフード運動の展開—食育政策との相互作用に着目して」『生活の中の食』83巻、26-35頁
- 早渕仁美・上田晴陽・梅木陽子・江頭和佳子・太田雅規（2017）「小学校における『味覚の授業』が味の識別能力と食意識・食行動に及ぼす影響」『日本食育学会誌』11巻、4号、323-333頁
- フードコンシャスネス実行委員会（出版年不明）『学校法人学習院 学習院女子大学 産官学連携食教育プロジェクト Project for Food Consciousness—「食べること」「食べるもの」「食べ方」から考え、育てる、知の未来』（2016年8月の教育者養成講座に参加し入手）
- 藤岡信勝（1991）『社会認識教育論』日本書籍、229-243頁
- 藤川大佑（2010）「教材・教具」岩内亮一・本吉修二・明石要一編『教育学用語辞典（第四版改訂版）』学文社、74頁
- 藤川大佑（2010）「教育内容」岩内亮一・本吉修二・明石要一編『教育学用語辞典（第四版改訂版）』学文社、63-64頁
- 松永彩（2010）「教授・学習における教科書の役割と伝達性—途上国における教科書開発に向けて—」『国際教育協力論集』13巻、1号、15-26頁
- 味覚の一週間ウェブサイト「味覚の授業」<http://legout.jp/event/lesson/>
- 矢野博之（2012）「教科書を研究するということ—教科書分析の枠組みと方法」『音楽教育実践ジャーナル』9巻、2号、6-13頁
- 吉田和代・磯部由香・平島円（2013）「日本とフランスにおける味覚教育の現状」『三重大学教育学部研究紀要』64巻、143-148頁

第3章

- Beswick, D.G. (1971) *Intrinsic motivation: A new direction in education*, Ontario Institute for Studies in Education
- Boyle, G. J. (1979) Delimitation of state-trait curiosity in relation to state anxiety and learning task performance, *Australian Journal of Education*, 23, 70-82
- Gaignaire, A. & Politzer, N. (2010) *Les Restos du Goût: 12 ateliers-repas au restaurant scolaire*, Yves Michel
- Gaignaire, A., Politzer, N., Monnery-Patris, S., Delaroche-Houot, S. and Dubois, D. (2011) *Evaluation des effets des Classes du Goût*, Ministry of Agriculture, Agrifood and Forest
- Greenpeace (n.d.) Ask Nestlé to give rainforests a break
<http://www.greenpeace.org/international/en/campaigns/climate-change/kitkat/>
- Guyatt, G.H. (1991) Evidence-based medicine, *ACP Journal Club*, 114
- Huis, A., Itterbeeck, J., Klunder, H., Mertens, E., Halloran, A., Muir, G. and Vantomme, P. (2013) Edible insects: Future prospects for food and feed security, *FAO Forestry Paper*, 171
- Jirout, J. and Klahr, D. (2012) Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept, *Developmental Review*, 32, 125-160
- Loi 2014-1170 du 13 Octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt (LAAF), article L.312-17-3.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029573022&categorieLien=id>
- Leherissey, L. (1971) The development of a measure of state epistemic curiosity. In Unal, H. (Ed.) *The influence of curiosity and spatial ability on pre-service middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry (unpublished doctoral dissertation)*, The Florida State University
- Loewenstein, G. (1994) The psychology of curiosity: A review and reinterpretation, *Psych. Bull.*, 116(1), 75-98

- Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2006) What is Shokuiku (Food Education)? <http://www.maff.go.jp/e/pdf/shokuiku.pdf>
- Montoux, D., Martin-Poly, C., Reverdy, C. et al. (2012) *Programme de formation des enseignants sur les classes du gout*, Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire & Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative
- Mustonen, S., Rantanen, R. and Tuorila, H. (2009) Effect of sensory education on school children's food perception: A 2-year follow-up study, *Food Quality and Preference*, 20, 230–240
- Naylor, F.D. (1981) A state-trait curiosity inventory, *Australian Psychologist*, 16(2), 172-183
- Park, B.K. and Cho, M.S. (2016) Taste education reduces food neophobia and increases to try novel foods in school children, *Nutr. Res. Pract.*, 10, 221-228
- Pilner, P. and Salvy, S.J. (1971) Food neophobia in humans. In *The psychology of food choice*, CABI Publishing, 75-92
- Reverdy, C. (2011) Sensory education: French perspectives In *Handbook of Behavior, Food and Nutrition*, Springer New York, 143-157
- Reverdy, C., Lange, C. and Schlich, P. (2004) A sense of identity, *Presentation for the 1st European conference on sensory science of food and beverages*
- Reverdy, C., Chesnel, F., Schlich, P., Köster, E. P. and Lange, C. (2008) Effect of sensory education on willingness to taste novel food in children, *Appetite*, 51, 156–165
- Reverdy, C., Schlich, P., Koster, E.P., Ginon, E. and Lange, C. (2010) Effect of sensory education on food preferences in children, *Food Quality and Preference*, 21, 794-804
- Schlich, P., Gaignaire, A., Reverdy, C., Lange, C., Politzer, N., Wisner-Boourgeois, C., Boggio, V., Issanchou, S. and Koster, E. (2014) Effect d'une éducation sensorielle sur les préférences et les comportements alimentaires d'enfants âgés de 8 à 10 ans (projet ANR-PNRA EduSens) <http://www.eveilogout.com/wp-content/uploads/2014/01/edusens-funfood.pdf>
- Sur, R.L. & Dahm, P. (2011) History of evidence-based medicine, *Indian Journal of Urology*, 27(4), 487-489
- Ueda, H. (2017) Impact evaluation of a school-based food education intervention on cognitive and attitudinal aspects of children's dietary habits: A case study of a sensory education program “Leçon de Goût”, *Journal of Food System Research*, 24 (1), 2-17
- Ueda, H. (2018a) Impact evaluation of the updated educational programme of taste education with its evaluation system improved based on the development of “food curiosity” scale, *Japanese Journal of Shokuiku*, 12 (2), 109-124
- 今田純雄・米山理香 (1998) 「食物新奇性恐怖尺度の標準化—食行動に関する心理学的研究 (4)」『広島修大論集人文編』38 巻、2 号、493-507 頁
- 上田由喜子・太田原みどり・永井亜矢子 (2015) 「小学4年生を対象とした味覚教育の実践と影響評価」『日本食育学会誌』9 巻、3 号、247-255 頁
- 上原秀一、大森玲子、久保元芳 (2014) 「フランスの学校健康教育における栄養・味覚教育」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』37 巻、165-172 頁
- 久保田紀久枝・内坂芳美・東京ガス (2011) 『「味覚の授業」ガイドライン』
- 佐藤雅子 (2009) 「『味覚教育』を取り入れた調理技能習得の授業づくり」『日本家庭科教育学会誌』51 巻、4 号、310-314 頁
- 佐藤雅子・石井克枝 (2014) 「フランスの『味覚教育』を取り入れた調理学習の検討」『日本家庭科教育学会誌』57 巻、2 号、85-93 頁
- 食育推進会議 (2016) 「第3次食育推進基本計画」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf>
- 瀬戸賢一・楠見孝・辻本智子・山本隆・沢井繁男 (2005) 『味言葉の世界』海鳴社
- 武見ゆかり・衛藤久美・駒場千佳子 (2011) 「食育の科学的根拠づくりの必要性和今後の展開—食育における『食事づくり』の位置付けを含め—」『日本調理科学会誌』44 巻、299-305 頁
- 辻雅善・角田正史・鈴木礼子・池内龍太郎・福島哲仁 (2011) 「医学中央雑誌を基本データベースとした日

本における食育の現状の文献的検討」『福島医学雑誌』61巻、2号、79-87頁

戸川律子（2009）「フランスの小学校教育における食育—味覚教育と栄養教育の取組」『Benesse Educational Research & Development Center』15巻、0-45頁

得丸定子・遠藤弓子・青木美穂・奥井一機（2014）「中学校家庭科における味覚教育プログラムの実践」『上越教育大学研究紀要』33巻、205-216頁

内閣府（2007）「海外の食育に関する取り組みについて フランス」

早瀬仁美（2015）「『味覚の授業』の効果検証」『世界の巨匠との出会い』、口頭発表（東京）

早瀬仁美・上田晴陽・梅木陽子・江頭和佳子・太田雅規（2017）「小学校における『味覚の授業』が味の識別能力と食意識・食行動に及ぼす影響」『日本食育学会誌』11巻、4号、323-333頁

伏木亨（2003）「おいしさの構成要素とメカニズム」『栄養学雑誌』61巻、1-7頁

伏木亨・川崎寛也・眞鍋康子（2013）「おいしさの生理と心理」山野善正編『おいしさの科学事典』朝倉書店、1-18頁

古川秀子（2007）『おいしさを測る—食品官能検査の実際』講談社

味覚の一週間事務局（2015）「『味覚の授業』プレスリリース—『味覚の授業』から得られるもの—」

味覚の一週間ウェブサイト <http://www.legout.jp/event/lesson/>

第4章

Borys, J.M. et al. (2012) EPODE approach for childhood obesity prevention: methods, progress and international development, *Obesity Reviews*, 13, 299-315

Buse, K. and Waxman, A. (2001) Public-private health partnerships: a strategy for WHO, *Bull. World Health Organ.*, 70

Code de l'éducation, Article L312-17-3.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000029581532&dateTexte=&categorieLien=cid>

Code de l'éducation, Article L541-1.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006525143&cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Code de l'éducation, Article L912-1-1.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006525143>

Cometti, V., Durante, S., Guimaraes, M. and Mesmain, M. (Eds.) (n.d.) Slow food education handbook, Torino: Slow Food International.
http://slowfood.com/filemanager/Education/ENG_manuale.pdf

EPODE International Network (n.d.). <http://epode-international-network.com/>

Freire, P. (2005) *Education for critical consciousness*, Continuum (初版 1974)

Gaignaire, A. & Politzer, N. (2010) *Les Restos du Goût: 12 ateliers-repas au restaurant scolaire*, Yves Michel

Gaignaire, A., Politzer, N., Monnery-Patris, S., Delaroche-Houot, S. and Dubois, D. (2011) *Evaluation des effets des Classes du Goût*, Ministry of Agriculture, Agrifood and Forest.

Gaignaire, A. and Bourgeois, L. (2016) BIOSSENSO programme 2016, Eveil'O'Goût (2017年3月のEveil'O'Goûtによる養成プログラム参加時入手)

Glanz, K. & Rimer, B. (2005) *Theory at a glance: A guide for health promotion practice (2nd edition)*, U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Health

Health Promotion Switzerland (2010) The food system: A prism of present and future challenges for health promotion and sustainable development <http://www.ilonakickbusch.com/kickbusch-wAssets/docs/White-Paper—The-Food-System.pdf>

Institut Français pour la Nutrition (2008) Sommaire des actes du colloque “EDUQUER LES MANGEURS?: De l'éducation

- nutritionnelle à l'éducation alimentaire.” <http://alimentation-sante.org/wp-content/uploads/2011/07/Actes-2008-1.pdf>
- La Semaine du Goût website <http://www.legout.com/>
- Loi 2014-1170 du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt
<http://eduscol.education.fr/cid47664/une-education-alimentation-precoce-durable.html>
- Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Vincent Peillon Law).
- McLeroy, K.R. et al. (1988) An ecological perspective on health promotion programs, *Health Education Quarterly*, 15, 351-377
- Ministry of Agriculture, Agrifood, and Forestry of France (2016) Programme national pour l'alimentation (PNA) 2016-2017
- Ministry of Education, University and Research of Italy (2011) MIUR's national program Food and Schools and MIUR's Guidelines for Food Education in Schools
- Ministry of Education, University and Research of Italy (2015) Linee Guida per L'educazione Alimentare
- Ministry of Health and Social Affairs of France (2011) Programme national nutrition santé (PNNS) 2011-2015
- Ministry of National Education, Higher Education and Research of France (2016) Parcours éducatif de sante (PES): Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives
- Minkler, M. (2005) *Community organizing and community building for health*, Rutgers University Press.
- Puisais J (1999) *Le Goût chez l'Enfant : L'apprentissage en famille*, Flammarion (三国清三監修 [2004] 『子どもの味覚を育てる—ピュイゼ・メソッドのすべて』 鳥取絹子訳、紀伊國屋書店)
- Raingruber, B. (2013) Health promotion theories. In *Contemporary health promotion in nursing practice*, 53-94, Jones & Bartlett Publishers
- Reverdy, C. (2011) Sensory education: French perspectives. In Preedy, R., Watson, R. and Marin, C. (Eds.) *Handbook of Behavior, Food and Nutrition*, 143-157, Springer New York
- Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2005) What is Shokuiku (Food Education)? <http://www.maff.go.jp/e/pdf/shokuiku.pdf>
- Reverdy, C., Schlich, P., Koster, E.P., Ginon, E. and Lange, C. (2010) Effect of sensory education on food preferences in children, *Food Quality and Preference*, 21, 794-804
- Rothman, J. (2001) Strategies of community intervention. In Rothman, J., Erlich, J. and Tropman, J. (Eds.) *Approaches to Community Intervention*, 27-64, F.E. Peacock Publishers
- Ueda, H. (2017) Impact evaluation of a school-based food education intervention on cognitive and attitudinal aspects of children's dietary habits: A case study of a sensory education program “Leçon de Goût”, *Journal of Food System Research*, 24 (1), 2-17
- World Health Organization (2005) The Bangkok Charter for health promotion in a globalized world
- Zimmerman, M. (2000) Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In Rappaport, J. and Seidman, E. (Eds.) *Handbook of community psychology*, 43-59, Kluwer Academic/Plenum Publishers
- 池上甲一 (2008) 「安心安全社会における食育の布置」池上甲一ら編『食の共同体—動員から連帯へ—』ナカニシヤ出版、177-237 頁
- A. ヴェントゥーリ・L. ペリス・中野美季 (2012) 『味覚の学校』木楽舎
- 内坂芳美 (2007) 『しょっぱい。すっぱい。にがい。あまい。子どもの五感をめざめさせる「味覚の授業」』合同出版
- 久保田紀久枝・内坂芳美・東京ガス (2011) 『「味覚の授業」ガイドライン』
- 神戸市 (2016) 世界の神戸の「食」ネットワークの構築
<http://www.city.kobe.lg.jp/information/press/2016/06/20160615143101.html>
- 小西雅子 (2010) 「子どもの『食の自立』と『五感の育成』を目指した食育の取り組み」『日本食育学会誌』4 巻、159-164 頁
- 佐々木俊弥 (2008) 『スローフードすぎなみ TOKYO 宣言!』彩流社
- 塩野宏 (2008) 「基本法について」『日本學士院紀要』63 巻、1 号、1-33 頁
- 品川明 (2013) 『味わい教育教本 (フードコンシャスネステキスト)』学習院女子大学環境教育センター
 ードコンシャスネスプロジェクト (2016 年 8 月開催の教育者養成講座に参加し入手)

- 品川明 (2016) 「2016 年 11 月 7 日第 26 回公開シンポジウム『五感で感じるシンポジウム 新しい子どもの味覚教育とは?』の報告」フードコンシャスネス研究所 HP
<https://foodconsciousness.jp/archives/572>
- 篠原久枝 (2011) 「フランスの味覚教育の現状」『日本調理科学会誌』44 巻、3 号、251-253 頁
- 篠原久枝 (2012) 「若年者の発達過程における味覚閾値・咀嚼力の要因と『五感を育む食教育』の構築」『科学研究費助成事業成果研究報告書』
- 戸川律子 (2009) 「フランスの小学校教育における食育—味覚教育と栄養教育の取組」『Benesse Educational Research & Development Center』15 巻、0-45 頁
- 得丸定子・遠藤弓子・青木美穂・奥井一機 (2014) 「中学校家庭科における味覚教育プログラムの実践」『上越教育大学研究紀要』33 巻、205-216 頁
- 内閣府 (2007) 「海外の食育に関する取り組みについて フランス」69-92 頁
- 新山陽子・上田遥 (2017) 「フランスの専門職業 (間) 組織と農業協働組合—その機能の専門性とは何か」『農業と経済』昭和堂、83 巻、7 号、82-91 頁
- 食育推進会議 (2016) 「第 3 次食育推進基本計画」
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9929094/www8.cao.go.jp/syokuiku/about/plan/pdf/3kihonkeikaku.pdf>
- 宮川順子 (n. d.) 『MIIKU Master コーステキスト (第 4 稿)』日本味育協会 (2016 年 4 月 22-23 日に開催の教育者養成講座に参加し入手)
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領案」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf
- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領案」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf
- 吉田和代・磯部由香・平島円 (2013) 「日本とフランスにおける味覚教育の現状」『三重大学教育学部研究紀要』64 巻、143-148 頁

第 5 章

- Berelson, B. (1952) *Content analysis in communication research*, Free Press (稲葉三千男・金圭煥訳 [1957] 『内容分析』みすず書房)
- Boutaud, J.J., Hugol-Gential, C. and Dufour, S. (2016) *La gastronomie au coeur de la cité*, Editions Universitaires de Dijon
- Csergo, J. (2016) *La gastronomie est-elle une marchandise culturelle comme une autre? La gastronomie française à l'UNESCO: Histoire et enjeux*, Menu Fretin
- Eiffage (2017) The International Gastronomy and Wine Exhibition Centre project overview (in English) (2017 年 12 月に Dijon Métropole から入手)
- Hobsbawm, E.J. & Ranger, T. (1983) *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press
- Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (2016) Cités de la Gastronomie : Dijon, Lyon, Paris-Rungis, Tours”, Dossier de presse <https://agriculture.gouv.fr/les-cites-de-la-gastronomie-cest-parti>
- Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries (2013) “Washoku; Traditional dietary cultures of the Japanese” leaflet http://www.maff.go.jp/j/study/syoku_vision/pdf/130402leaflet_eng.pdf
- Naulin, S. (2012) Le repas gastronomique des Français: Génèse d'un nouvel objet culturel, *Sciences de la Société*, 87, 8-25
- Poulain, J.P. (2012) Gastronomisation des cuisines de terroir. In Poulain, J.P. (Ed.) *Dictionnaire des cultures alimentaires*, Presses Universitaires de France, 622-627
- Tomatore, J.L. (2012) Retour d'anthropologie : le repas gastronomique des Français, *Éléments d'ethnographie d'une distinction patrimoniale*, *Ethnographiques.org*, 24
- UNESCO (2003) Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage

- UNESCO (2013) Washoku, traditional dietary cultures of the Japanese, notably for the celebration of New Year” (nomination file No. 00869)
- UNESCO (2010) “Gastronomic meal of the French” (nomination file, No. 00437)
- K. チフィエルトカ・安原美帆 (2016) 『秘められた和食史』 新泉社
- 中山誠記 (1960) 『食生活はどうなるのか』 岩波新書
- 中山誠記・並木正吉 (1974) 『食料の経済学』 同文書院
- 日本食文化の世界無形遺産登録に向けた検討会 (2012) 「日本食文化の無形文化遺産記載提案書 (案) の概要」 http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/pdf/120124_tokui1st_gaiyou.pdf 農林水産省 (2011) 「日本食文化の世界無形遺産登録に向けた検討会 (第4回)」 <http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/pdf/gijiroku.pdf>
- 農林水産省 (2009) 「食生活上の課題と食育の推進 食生活をめぐる課題」 『平成21年度食料・農業・農村白書』
- 農林水産省 (2011) 「日本食文化の世界無形遺産登録に向けた検討会 (第5回)」 http://www.maff.go.jp/j/council/seisaku/syoku_vision/pdf/h27_dai5kai_gijiroku.pdf
- 農林水産省 (2011) 「日本食文化の世界無形遺産登録に向けた検討会 (第1回)」 http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/pdf/110705_report.pdf
- 農林水産省 (2013) 「『和食』を未来へ」 http://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/culture/pdf/houkoku_2.pdf
- 農林水産省 (2015) 「『和食』保護・継承の対象範囲の整理結果」 http://www.maff.go.jp/j/council/seisaku/syoku_vision/pdf/dai2kai_siryou5.pdf
- 博報堂 (2015) 「国民食生活実態調査報告書 平成27年度『和食』の保護・継承推進事業」 http://www.maff.go.jp/j/council/seisaku/syoku_vision/pdf/h27_dai5kai_sk2.pdf
- 藤原辰史 (2016) 「食は教育の課題なのか—食育基本法をめぐる考察」 佐藤卓己編『学習する社会の明日』 岩波書店、179-202 頁
- 舟島なをみ (2007) 『質的研究への挑戦 (第2版)』 医学書院
- 安井大輔 (2018) 「食文化の型—文化遺産としての『和食』」 秋津元輝・佐藤洋一郎・竹之内裕文編『食と農の新しい倫理』 145-169 頁
- 吉田忠 (1988) 「日本人の米—米食型食生活とは何か」 秋谷重男・吉田忠・今村奈良臣『食生活変貌のベクトル—連続と断絶の一世紀』 農村漁村文化協会、14-30 頁

第6章

- Allaire, G. & Boyer, R. (1995) *La grande transformation de l'agriculture : Lectures conventionnalistes et régulationnistes*, Inra (津守英夫・須田文明・石井圭一・清水卓・山崎亮一訳 [1997] 『市場原理を超える農業の大転換—レギュレーション・コンヴェンション理論による分析と提起』 食料農業政策センター)
- Andersen, A.H. (2011) Organic food and the plural moralities of food provisioning, *Journal of Rural Studies*, 27(4), 440-450
- Aron, J.P. (1973) *Le mangeur du XIXe siècle*, Robert Laffont (佐藤悦子訳 [1985] 『食べるフランス史—19世紀の貴族と庶民の食卓』 人文書院)
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991) *De la justification*, Gallimard (三浦直希訳 [2007] 『正当化の理論—偉大さのエコノミー』 新曜社)
- Csergo, J. (1996) L'émergence des cuisines régionales : France. In Flandrin, J.L. & Montanari, M. (Eds.) *Histoire de l'alimentation*, Librarie Artheme Fayard (北代美和子訳 [2006] 「地方料理の抬頭」 宮原信・北代美和子監訳『食の歴史 III』 藤原書店、1080-1098 頁)
- Csergo, J. (2016) *La gastronomie est-elle une marchandise culturelle comme une autre? La gastronomie française à l'UNESCO: Histoire et enjeux*, Menu Fretin

- Climent-Lopez, E.A. et al. (2014) Measuring quality conventions in the food industry: Applications to the wine sector in Spain, *Geoforum*, 56, 148-160
- Dupuy, A. (2013) *Plaisirs alimentaires, socialization des enfants et des adolescents*, PUR
- Fischler, C. & Masson, E. (2008) *Manger : Français, Européens et Américains face à l'alimentation*, Editions Odile Jacob
- INSEE (2008) La population dans les catégories du zonage en aires urbaines. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281191#consulter>
- INSEE (2010) Le temps de l'alimentation en France <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281016>
- INSEE (2016) Répartition des ménages, leurs revenus et niveau de vie moyen et median en 2016 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3650234?sommaire=3650460>
- INSEE (2017) Niveau de diplôme selon l'âge en 2015. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569396?sommaire=2587886#consulter-sommaire>
- INSEE (2018a) Population selon le sexe et la catégorie socioprofessionnelle en 2018 : Données annuelles de 2014 à 2018. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381478>
- INSEE (2018b) Ménages et familles – Séries longues 2015. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3138823?sommaire=3138843>
- INSEE (2018c) Répartition des ménages, leurs revenus et niveau de vie moyen et median en 2016. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3650234?sommaire=3650460#titre-bloc-3>
- INSEE (2018d) Revenu, niveau, de vie et pauvreté en 2016. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3650234?sommaire=3650460>
- INSEE (2019a) Population par sexe et groupe d'âges en 2019. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381474>
- INSEE (2019b) Estimation de la population au 1^{er} janvier 2019. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1893198>
- INSEE (2019c) Immigrés, étrangers. https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#tableau-Econtinent_radio1
- Mathé, T., Tavoularis, G. and Pilorin, T. (2009) La gastronomie s'inscrit dans la continuité du modèle alimentaire français, CREDOC
- Mennell, S. (1985) *All manners of food : Eating and taste in England and France from the Middle Ages to the Present*, Basil Blackwell (北代美和子訳 [1989] 『食卓の歴史』 中央公論社)
- Moscovici, S. (2001) *Social representations : Exploitations in social psychology*, NYU Press
- Observatoire des Inégalités (2019) Riches, pauvres, et classes moyennes: comment se situer ? https://www.inegalites.fr/Riches-pauvres-et-classes-moyennes-comment-se-situer?id_theme=15
- Pitte, J.R. (1991) *Gastronomie française : Histoire et géographie d'une passion*, Fayard (Gladding, J. (Trans.) [2002] *French gastronomy: The history and geography of a passion*, Columbia University)
- Ponte, S. (2016) Convention theory in the Anglophone agro-food literature: Past, present and future, *Journal of Rural Studies*, 44, 12-23
- Poulain, J.P. (2002) *Manger aujourd'hui : Attitudes, normes, et pratiques*, Editions Privat
- Poulain, J.P. (2002) Sociologie de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire, PUF (Dorr, A. (Trans.) [2017] *The Sociology of Food : Eating and the Place of Food in Society*, Bloomsbury)
- Poulain, J.P. (2005) French gastronomie, french gastronomies. In Goldstein, D. & Merkele, K., *Culinary cultures of Europe identity, diversity, and dialogue*, Editions du Conseil de Europe, 157-170
- Poulain, J.P. (2011) La gastronomisation des cuisines de terroir : sociologie d'un retournement de perspective. In Adell, N. & Pourcher, Y. (eds.) *Transmettre, quel(s) patrimoine(s) ? - Autour du patrimoine culturel immatériel*. Michel Houdiard éditeur, 239-248.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. and Abric, J.C. (2012) Social representation theory. In Van Lange, P.A.M., Kruglanski, A.W., and Higgins, E.T. (Eds.) *Handbook of theories of social psychology*, SAGE Publications, 477-497
- 鬼頭弥生 (2008) 「地域ブランドの品質規定における正当化の論理—賀茂なすの伝統産地と新興産地を事例として」『農林業問題研究』44巻、2号、337-346頁
- 杉森滉一 (1991) 『人口分類と階級分析—フランスの社会職業分類—』御茶ノ水書房
- 新山陽子 (2000) 「食料システムの転換と品質政策の確立—コンヴェンション理論のアプローチを借りて—」『農業経済研究』72巻、2号、47-59頁

第7章

- Barthes, R. (1989) Reading on Brillat-Savarin. In Barthes, R. *The Rustle of Language*, University of California Press
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinction : une critique sociale du jugement*, Minuit (石井洋二郎訳 [1990] 『ディスタンクシオン I 社会的判断力批判』 藤原書店)
- Brillat-Savarin, J.A. (1926) *Physiologie du goût, présentation de Jean-François Revel*, Editions Flammarion (初版 1825 年)
- Cody, E. (2009) Philosopher of taste, Washington Post November 7 <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/11/06/AR2009110604194.html?noredirect=on>
- Corbeau, J.P. (2002) In Poulain, J.P. & Corbeau, J.P. *Penser l'alimentation : Entre imaginaire et rationalité*, Privat/OCHA
- Fischler, C. (2001) *L'omnivore*, Odile Jacob
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press (松尾精文・小幡正敏訳 [2006] 『近代とはいかなる時代か? —モダニティの帰結—』 而立書房 [初版 1993 年])
- Grignon, C. (2001) Commensality and social morphology : An essay of typology. In Scholliers, P. (Ed.) *Food, drink and identity : Cooking, eating and drinking in Europe since the middle ages*, Berg Publishers, 23-34
- Hayes-Conroy, J. (2009) *Visceral reactions: Alternative food and social difference in two North American schools*, Ph.D. dissertation, Pennsylvania State University
- Hayes-Conroy, A. & Hayes-Conroy, J. (2008) Taking back taste : feminism, food and visceral politics, *Gender, Place & Culture*, 15(5), 461-473
- Hervier, D. (2009) *Lettres de Goût: L'Abécédaire de Jacques Puisais*, Editions Féret
- Institut Européen d'Histoire et des Cultures de l'Alimentation (2016) Le prix François Rabelais. <http://iehca.eu/fr/patrimoines-alimentaires/le-prix-francois-rabelais>
- Korsmeyer, C. (2002) *Making Sense of Taste : Food & Philosophy*, Cornell Paperbacks (初版 1999 年)
- Mtonvin.net (2013) Jacques Puisais anime « Musica Vini » <https://www.mtonvin.net/2013/08/18/jacques-puisais-anime-musica-vini/>
- Poulain, J.P. (2002) *Sociologie de l'alimentation : les mangeurs et l'espace social alimentaire*, PUF (Dorr, A. (Trans.) [2017] *The Sociology of Food : Eating and the Place of Food in Society*, Bloomsbury)
- Phull, S., Wills, W. & Dickinson, A. (2015) Is it a pleasure to eat together? Theoretical reflections on conviviality and the Mediterranean diet, *Sociology Compass*, 9(11), 977-986
- Politzer, N. (2011) *OU EN EST L'EDUCATION AU GOUT DES JEUNES EN 2011*, Dossier Thematique, Association Nationale pour l'Education au Gout des Jeunes (田尻泉訳「味覚教育の誕生と変遷」 石井克枝・J. ピュイゼ・坂井信之・田尻泉 [2016] 『子どものための味覚教育』 講談社、2-13 頁)
- Polizer, N. (2017) Education au goût en classe et en famille : quelles complémentarités?, Présentation à la Conférence FFAS «L'éducation alimentaire : Au sein des programmes scolaires», Fonds Français pour l'Alimentation & la Santé, Paris <https://alimentation-sante.org/conference-ffas-leducation-alimentaire-au-sein-des-programmes-scolaires/>
- Polony, N. (2019) Jacques Puisais ou le gout de la France, Marianne 1168. <https://www.marianne.net/culture/jacques-puisais-ou-le-gout-de-la-france>
- Puisais, J. (1981) *Le vin se met à table*, Editions Marcel Valtat
- Puisais, J. (1985) *Le goût juste des vins et des plats*, Flammarion
- Puisais, J. & de Rabaudy, N. (1993) *Le goûteur et le voluptueux - scènes de la vie gourmande*, Éditions Julien
- Puisais, J. (1999) *Le Goût chez l'Enfant : L'apprentissage en famille*, Flammarion
- Puisais, J. (2008) La place du plaisir dans l'éducation gustative. In Corbeau, J.P. (Ed.) *Nourrir de Plaisir; Régression, transgression, transmission, régulation*, Privat/OCHA, 86-89
- Puisais, J. & Zékri-Hustel, R. (2010) *Le temps du goût*, Privat
- Puisais, J. (2011) *Et si nous refusions la MacDonaldization du Goût !*, Délicéo

- Simmel, G. & Hughes, E.C. (1949) The Sociology of Sociability, *American Journal of Sociology*, 55(3), 254-261
- Sweeney, K.W. (2017) *The Aesthetics of Food : The philosophical debate about what we eat and drink*, Rowman & Littlefield International
- Warde, A. (2012) Pierre Bourdieu. In Poulain, J.P. (Ed.) *Dictionnaire des cultures alimentaires*, PUF
- Wistoft, K. & Jonatan, L. (2016) Controlling or Trusting Children's Taste: Making Sense of Taste Education, Danish School of Education, Aarhus University.
https://pdfs.semanticscholar.org/6d53/a59b8347adc8023b21883fe1f48f0b53474e.pdf?_ga=2.136380976.1205622517.1568601535-1666305012.1568601535
- 赤木昭三・赤木富美子 (2003) 『サロンの思想史—デカルトから啓蒙思想へ』名古屋大学出版会
- 石神豊 (2010) 「ヒューマニズムについて—歴史的定位に向けての試み」『通信教育部論集』13 号、108-124 頁
- 河上睦子 (2015) 『いま、なぜ食の思想か—豊食・飽食・崩食の時代』社会評論社
- 杉田敦 (2015) 『権力論』岩波書店
- 関良徳 (2001) 『フーコーの権力論と自由論—その政治哲学的構成』勁草書房
- 荘司雅子 (1955) 「ヒューマニズムの系譜 (一)」『教育学研究』22 卷、4 号、2-16 頁
- 根占献一 (1984) 「ルネサンス・ヒューマニズム考—クリステラー、グレイ、ウルマンの説を中心に—」『イタリア学会誌』33 卷、105-128 頁
- 橋本周子 (2014) 『美食家の誕生 グリモと「食」のフランス革命』名古屋大学出版会
- 檜垣立哉 (2018) 『食べることの哲学』世界思想社
- 深瀬忠一 (2004) 「フランス革命における自由・平等・友愛と平和原則の成立と近代憲法的 (今日的) 意義」『北大法学論集』55 卷、4 号、1385-1437 頁
- 務台理作・谷川徹三・上原専禄 (1956) 『現代ヒューマニズム講座 1 ヒューマニズムの史的展開』宝文館出版
- 務台理作・谷川徹三・上原専禄 (1956) 『現代ヒューマニズム講座 2 現代ヒューマニズムの諸問題』宝文館出版
- 務台理作・谷川徹三・上原専禄 (1956) 『現代ヒューマニズム講座 3 アジアとヒューマニズム』宝文館出版
- 務台理作・谷川徹三・上原専禄 (1956) 『現代ヒューマニズム講座 4 二十世紀のヒューマニスト』宝文館出版
- F. ラブレール (1973) 『ガルガンチュワ物語—ラブレール第一之書』渡辺一夫訳、岩波文庫
- F. ラブレール (1974) 『パンタグリユエル物語—ラブレール第二之書』渡辺一夫訳、岩波文庫
- 渡辺一夫 (2005) 『フランス・ユマニスムの成立』岩波書店 (初版 1957 年)

第8章

- Alkire, S. (2002) *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*, Oxford Scholarship Online
- Ameson, R. (1989) Equality and Equal Opportunity for Welfare, *Philosophical Studies*, 56(1), 77-93
- Arrow, K. (1951) *Social choice and individual values*, Wiley (長名寛明訳 [2013] 『社会的選択と個人的評価 (第3版)』勁草書房)
- Hart, C. (2014) *Creating Tools for Practice: Food and the Self-Evaluating School*, University of Sheffield
- Hart, C. (2016) The School Food Plan and the social context of food in schools, *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 211-231
- Niiyama, Y. (2018) Essential elements for interactive risk communication in food-related emergencies: A model and experiments on the health effects of radioactive substances. In Augustin-Jean, L. & Poulain, J.P. *Risk and Food Safety in China and Japan : Theoretical Perspectives and Empirical Insights*, Routledge, 101-124
- Niiyama, Y., Kito, Y. and Kudo, H. (2015) Evoking image factor for public risk perception of radioactive substances in food, *Poster presentation at World Congress on Risk 2015*, Singapore

- Nussbaum, M.C. (2000) *Women and Human Development: The capabilities approach*, Cambridge Press
- Qizilbash, M. (2006) Capability, happiness and adaptation in Sen and J.S. Mill, *Utilitas*, 18 (1), 20-32
- Rawls, J. (1971) *A theory of justice*, Harvard University Press (川本隆史・福岡聡・神島裕子訳 [2015] 『正義論 (第2版)』 紀伊國屋書店)
- Robeyns, I. (2003) Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities, *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92
- Robeyns, I. (2006) Three models of education: Rights, capabilities and human capital, *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84
- Ruger, J.P. (2006) Toward a theory of a right to health: Capability and incompletely theorized agreements, *Yale Journal of Law and Humanity*, 18(2), 1-47
- Saito, M. (2003) Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration, 37(1), *Journal of Philosophy of Education*, 17-33
- Sen, A. (1973) *On Economic Inequality*, Oxford Scholarship
- Sen, A. (1980) Equality of What? In McMurrin, S.M. (Ed.) *Tanner Lecture on Human Values Vol.1*, Cambridge University Press
- Sen, A. (1982) Liberty as Control: An Appraisal, *Midwest Studies in Philosophy*, 7(1), 207-221
- Sen, A. (1985a) *Commodities and Capabilities*, North-Holland
- Sen, A. (1985b) Well-being, Agency, Freedom : The Dewey Lecture 1984, *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221
- Sen, A. (1992) *Inequality Reexamined*, Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford University Press
- Sen, A. (1993) Positional objectivity, *Philosophy and Public Affairs*, 22(2), 126-145
- Sen, A. (1997) *Choice, Welfare and Measurement*, Harvard University Press (初版 1982 年)
- Sen, A. (1999a) *Development as freedom*, Oxford University Press
- Sen, A. (1999b) The Possibility of Social Choice, *American Economic Review*, 89(3), 349-378
- Sen, A. (2006) Why health equity? In Anand, S., Peter, F. and Sen, A. (Eds.) *Public health, ethics, and equity*, 21-34, Oxford University Press (初版 2004 年)
- Sen, A. (2009) *The Idea of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press
- Sen, A. (2017) *Collective Choice and Social Welfare (2nd edition)*, Penguin (初年 1970)
- Slovic, P. (1999) Trust, emotion, sex, politics and science: Surveying the risk-assessment battlefield, *Risk Analysis*, 19(4), 689-701
- Suzumura, K. (2002) Introduction. In Arrow, K., Sen, A., and Suzumura, K. (Eds.) *Handbook of Social Choice and Welfare*, 1-10
- Terzi, L. (2004) On Education as a Basic Capability, *draft paper for 4th International Conference on the Capability Approach: Enhancing Human Security*
- UNESCO (2003) Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 2003
- UNESCO (2013) Washoku, traditional dietary cultures of the Japanese, notably for the celebration of New Year <https://ich.unesco.org/en/RL/washoku-traditional-dietary-cultures-of-the-japanese-notably-for-the-celebration-of-new-year-00869>
- Unterhalter, E. (2006) Crossing Disciplinary Boundaries: The Potential of Sen's Capability Approach for Sociologists of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 665-669
- Walker, M. (2006) Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making, *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185
- 赤松利恵 (2017) 「学童期における子どもの食の課題と対策」『保険医療科学』66 巻、6 号、574-581 頁
- 朝倉輝一 (2010) 「公共的理性使用をめぐるハーバーマスとロールズの対話」『沖縄大学人文学部紀要』12 巻、35-49 頁
- 石田裕美 (2016) 「低収入世帯の子どもの食生活の現状と課題」『日本栄養士会雑誌』59 巻、6-8 頁

- 猪井博登・新田保次・中村陽子（2004）「Capability Approach を考慮したコミュニティバスの効果評価に関する研究」『土木計画学研究・論文集』21 巻、167-174 頁
- 今村佳代子・瀬上綾・和田みゆきら（2012）「母親の食生活に対する行動変容の準備性と児童の朝食摂取および家族の健康関連行動との関係」『公衆衛生学会誌』59 巻、4 号、277-287 頁
- 上田遥（2019）「農業経済学分野における食育研究の成果と課題、隣接分野からの示唆—学際的な文献レビューより—」『フードシステム研究』26 巻、3 号、128-143 頁
- 栄徳洋平・溝上章志（2009）「QoM 指標によるモビリティ水準の地域間比較手法の提案」『土木計画学研究・論文集』25 巻、109-119 頁
- 江崎由里香・別府哲（2012）「小学生の親子関係と共食観および食卓の雰囲気との関連」『日本家政学会誌』63 巻、9 号、579-589 頁
- 加藤崇英（2010）「教育目標」岩内亮一・本吉修二・明石要一編『教育学用語辞典（第四版改訂版）』学文社、67-68 頁
- 金子治平・曾束安里紗（2014）「成人の朝食欠食の規定要因に関する分析」『農林業問題研究』50 巻、3 号、211-216 頁
- 金子治平（2016）「子どもの夕食のとり方とその規定要因」『農林業問題研究』52 巻、2 号、23-33 頁
- 喜多秀行・池宮六季・菅洋子・四辻裕文（2015）「潜在能力アプローチによる地域公共交通計画の検討フレーム」『土木計画学研究・論文集』71 巻、5 号、163-169 頁
- 木谷忍・長谷部正・杉本貴子（2002a）「食の対する選好と選択にみる食生活の豊かさについて：アマルティア・センのケイパビリティの一解釈にもとづく倫理的評価」『農業経済研究報告』33 巻、25-36 頁
- 木谷忍・長谷部正・千葉貴行（2002b）「機能と自由からみた都市と農村の生活環境の評価：アマルティア・センの提唱する豊かさ指標をもとにして」『農業経済研究報告』34 巻、13-19 頁
- 楠見孝・平山るみ（2013）「食品リスク認知を支えるリスクリテラシーの構造—批判的思考と科学リテラシーに基づく検討」『日本リスク研究学会誌』23 巻、3 号、165-172 頁
- 後藤玲子（2011）「モービルケイパビリティの保障と地域公共交通サービス—アクセシビリティ調整方法に関する社会的選択手続きの定式化—」交通安全学会編『地域公共交通と連携した包括的な生活保障のしくみづくりに関する研究 報告書』84-101 頁
- 後藤玲子（2017）『潜在能力アプローチ—倫理と経済』岩波書店
- 小林奈穂・篠田邦彦（2007）「幼児、児童、生徒の朝食欠食を促す要因に関する系統的レビュー」『新潟医学福祉学会誌』7 巻、1 号、2-9 頁
- 坂本麻衣子・福島陽介・萩原良己（2007）「バングラデシュの飲料水ヒ素汚染災害に関する社会環境システム論研究」『水文・水資源学会誌』20 巻、5 号、432-449 頁 鈴村興太郎・後藤玲子（2001）「プロローグ」『アマルティア・セン 経済学と倫理学』実教出版、1-26 頁
- 佐々木陽子（2006）「パンドラの箱をあけてしまった『食育基本法』」『鹿児島国際大学紀要』24 巻、4 号、33-46 頁
- A. セン（2008）「民主主義と社会的正義—公共的理性の到達地点」『福祉と正義』A. セン・後藤玲子編、東京大学出版、31-57 頁
- 善積京子（2014）「共働き家庭の父親のワーク・ライフ・バランス—三領域の潜在能力を焦点にして」『追手門学院大学社会学部紀要』8 号、77-102 頁
- 辻本洋子・奥田豊子（2009）「小学生の食生活と健康状態や学習態度との関連性」『大阪教育大学紀要』58 巻、1 号、15-26 頁
- 新山陽子（2012）「食品安全のためのリスクの概念とリスク低減の仕組み—リスクアナリシスと行政・科学の役割」『農業経済研究』84 巻、2 号、62-79 頁
- 新山陽子・鬼頭弥生・細野ひろみ・河村律子ら（2011）「食品由来のハザード別にみたリスク知覚構造モデル—SEM による諸要因の複雑な連携状態の解析」『日本リスク研究学会誌』21 巻、4 号、295-306 頁

- 農林水産省 (2017) 「市町村食育推進計画の状況」『平成 28 年度 食育白書』
- 野邊政雄・岡本真依 (2011) 「学校給食における児童の食行動の変容と食事観の形成に関する研究動向」『岡山大学院教育学研究科研究集録』147 巻、63-67 頁
- 濱田信吾 (2019) 「東大阪市で展開する「子どもと食」をつなげる社会活動に関する基礎研究」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9 巻、119-122 頁
- 春木敏・川畑徹朗 (2005) 「小学生の朝食摂取行動の関連要因」『日本公衆衛生雑誌』52 巻、3 号、235-245 頁
- 松田智子 (2012) 「新たなワーク・ファミリー・バランス論に向けて—センの＜潜在能力＞アプローチの有効性—」『佛教大学社会学部論集』54 号、85-100 頁
- 村井陽子・八竹美輝・奥田豊子 (2011) 「小学生における食事バランスガイドを活用した食育の効果」『日本食育学会誌』5 巻、1 号、9-18 頁
- 森田倫子 (2004) 「食育の背景と経緯—『食育基本法案』に関連して—」『調査と情報』457 号、1-10 頁
- 渡邊厚子・井関敦子・石村久美子 (2010) 「スリランカの農村・農園における妊婦の健康と well-beings」『国立女性教育会館研究ジャーナル』14 巻、67-79 頁

結章

- Dewey, J. (1915) *The School and Society*, University of Chicago Press (宮原誠一訳 [1957] 『学校と社会』岩波書店)
- Flowers, R. & Swan, E. (2012) Introduction: Why food? Why pedagogy? Why adult education?, *Australian Journal of Adult Learning*, 52(3), 419-433
- Flowers, R. & Swan, E. (2018) *Food Pedagogies*, Routledge
- Niiyama, Y., Ueda, H. and Osumi, A. (2018) Decision making and norm in constructing meal patterns, Oral Presentation at 7th Asia-Euro Conference, Manila, Philippines
- Sen, A. (1999) The Possibility of Social Choice, *American Economic Review*, 89(3), 349-378
- Warde, A. (2016) *The Practice of Eating*, Polity
- NHK (2019) 「平成最後の晩餐—日本人と食の 30 年」NHK スペシャル、2019 年 4 月 30 日放送
- 江原絢子 (2014) 「日本の食文化—その伝承と食の教育」『日本味と匂学会誌』21 巻、2 号、121-127 頁
- 厚生労働省 (2017) 「平成 28 年 国民生活基礎調査の概況」<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/16.pdf>
- 小林正弥 (2010) 『友愛革命は可能か—公共哲学から考える』平凡社
- 児美川考一郎 (2002) 「抗いがたき“磁場”としての新自由主義教育改革」『現代思想 2002 年 4 月号 特集＝教育の現在』青土社、30 巻、5 号、168-179 頁
- 新山陽子 (2001) 『牛肉のフードシステム—欧米と日本の比較分析』日本経済評論社
- 新山陽子・西川朗・美輪さち子 (2007) 「食品購買における消費者の情報処理プロセスの特質—認知的概念モデルと発話思考プロトコル分析」『フードシステム研究』14 巻、1 号、15-33 頁
- 日本学術会議農業経済学分会 (2017) 「記録 農業経済学教育のあり方 (平成 29 年)」
<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/2-20170817.pdf>
- 丸山眞男 (1998) 「『である』ことと『する』こと」丸山眞男『日本の思想』岩波新書 (初版 1958 年)

謝 辞

本博士論文の執筆に際し、多くの方々のご指導およびご支援を頂きました。

新山陽子先生（京都大学名誉教授、現・立命館大学 教授）には、修士論文執筆から本博士論文執筆まで、5年間にわたってご指導頂きました。食品生物科学という自然科学分野から転入した筆者に、農業経済学という社会科学分野における研究のあり方を一から教えて頂きました。また、京都大学農業食料組織経営学分野ゼミ（以下、経営ゼミ）でのセンの潜在能力アプローチに関する議論の蓄積がなければ、同アプローチを食育に応用するという構想は生まれてきませんでした。これは単なる「構想」の話ではなく、徹底的な議論を通して真理を追求するという新山先生の研究スタイルがなければ、同アプローチの「精神」を汲み取ることができなかったとも思います。この場を借りて、深く感謝いたします。また同研究におけるガストロノミ調査の一部は、新山先生を研究代表者とする科学研究費（15H02465, 19H00962）からも援助を頂きました。

Jean-Pierre Poulain 先生（Toulouse Jean-Jaurès 大学 教授）には、フランスでの約1年半（2017年12月-2019年4月）にわたる在外研究の受入研究者として、また、フランスにおける食の社会学の先駆者の一人として、フランスの味覚教育およびガストロノミ研究に関する助言を頂きました。異国の地でのフィールドワーク遂行にあたっては多くの課題に直面しましたが、時にはフランス的なエスプリを交えながら、また、時には美味しいカスレを囲みながらの研究相談で、精神的に救われることが幾度もありました—*Je vous remercie pour votre collaboration.* また、フランスでの在外研究は、京都大学教育財団、松下幸之助志財団、京都大学グローバル生存学（GSS）プログラムから援助を頂きました。

辻村先生（京都大学 教授）、鬼頭先生（京都大学 講師）、工藤先生（現・大阪樟蔭女子大学 准教授）、大住あづささん（現・鹿児島大学 助教）をはじめとした経営ゼミの皆様にも、多くの助言を頂きました。同ゼミの専門である農業経営・フードシステム・消費者認知行動の研究蓄積は、食育のあり方を考える際の基礎を作ってくれました。本論文の査読を引き受けて下さった秋津元輝先生（農学原論分野 教授）と足立芳宏先生（比較農史学分野 教授）には、それぞれの専門分野の観点から助言を頂きました。切削琢磨しあった三人の同期（柿原真奈、御手洗悠紀、岡田ちから）にも感謝します。

最後に、両親と祖父母、そして相方へ。学振に4回落ち、学会誌に5回リジェクトされ、そのほかにも辛いことは多くあったけど、そうした修羅場を乗り越え、食育に対して自分なりに納得いく解を得ることができたのは、みんなのおかげでした。本当に、心からありがとう。