

J.デューイの仕事学習論を具現する授業内容の構想

－蒔蒔作りから江戸期の歴史学への展開過程－

梶原 郁郎（山梨大学）

【はじめに】本稿の課題と方法

本稿は、蒔蒔作りから江戸期の歴史学への展開過程を事例として、J.デューイの仕事学習論を具現する授業内容を構想する。これは、内容から離れて方法を「研究」する二元論ではなく、方法は内容研究の中で把握できるという一元論（デューイの立場）に立っている。

この立場をまず明示するのも、拙稿（2013）以降考察してきているように、デューイの教育課程（カリキュラム）に関する研究（以下、デューイの教育課程研究）が教育過程研究として進められてきていないからである¹。拙稿（2022a）で整理したように、児童生徒が衣食住の生活資料を協働で作り出す仕事 occupations を中軸として地理・歴史および科学（純粋科学）の教科で構成されるデューイの教育課程において、①デューイ実験学校において【仕事から教科（地理・歴史および科学）へはどのように展開したのか】、あるいは②【それはどのように展開可能なのか】という教育過程研究は、デューイ実験学校の新たな資料を用いた 1990 年代以降の研究でも、大きく遅れている²。この課題①②には、デューイ研究者が仕事と教科に関する知識理解に取り組みない限り、着手できない。したがって教育過程研究の不在問題の基底には、デューイ研究者における内容と方法の二元論の問題（風土）がある³。

その不在問題をデューイの仕事研究に見てみよう。『デューイにおける活動的な諸仕事の研究』において杉浦は、科学などの「より形式的な諸教科」が

¹ 拙稿「教育過程分析の基礎条件－内容と方法に関する J.デューイの二元論批判を踏まえて－」『デューイ学会紀要』（54）、2013 年、65-74 頁、「J.デューイの経験主義における教師の専門的役割－教師の教育内容研究の手続きに着目して『子どもとカリキュラム』を再読する－」東北教育哲学教育史学会『教育思想』（45）、2018a 年、1-16 頁、「J.デューイの仕事学習論に基づく「もの作り総合学習」の事例研究－椿油作りから教科学習への展開過程を保障する内容構想－」『教育思想』（46）、2019 年、21-36 頁、「J.デューイの教育課程研究における教育過程研究の不在問題－塩づくりの仕事から地理学習への教育過程－」『教育思想』（48）、2021 年、1-18 頁、「J.デューイの仕事 occupations から応用科学への学習過程－教育課程研究における教育過程研究の不在問題－」『教育思想』（49）、2022a 年、17-32 頁。

² 同上、17-18 頁。

³ 同上、31-32 頁、前掲拙稿（2021）、17-18 頁。

「活動的な諸仕事」から“いかに”「自然に展開されて来る」か」という課題に次のように応えている（強調点は引用者、以下同）⁴。「台所や作業室におけるもろもろの諸形式の＜構成的作業＞（＜活動的な諸仕事＞）が、＜経験の自然な諸形態＞を提供してくれ、他の諸授業においてより専門的、より形式的な仕方において追求され得るところの問題を生起させる」と共に、「同時にそれらは、他のどこかにおいて獲得された－実際の、知性的－いかなる技能にせよ、それを応用するための豊富な、連続した諸機会を提供してくれる」が“ゆえに”、「活動的な諸仕事」は「諸教科の相関の基礎」である」。

その仕事と教科との関係について杉浦は、さらにデューイの指摘を引きつつ次のように説明している⁵。「自然についての知識、あるいは、科学は、それぞれの＜構成的活動＞（＜活動的な諸仕事＞）の操作の諸方法および諸材料についての、この分析から結果として来る」。それが「環境についての知識（a knowledge of environment）へと導いて行ってくれ」、「歴史についての知識」へと「導いて行ってくれる」とともに、地理にも「連れて行かれることになる」⁶。この考察の後には紡績・織布等の仕事は⁷、“どのように”教科（地理・歴史および科学）に「導いて行ってくれる」のかという教育過程に踏み込まなければ、教科学習に対する仕事の可能性は不明なままとなる。その過程の内実は Waddington 等の仕事研究でも問われておらず、それを課題とする必要性は近年小柳（2017）によっても改めて示されている⁸。

その現状は、仕事は「科学や技術の学習への導入、ないし出発点にすぎない。デューイも物づくりの活動から諸教科の知的探求への移行を考えてはいたが、[----] 学問＝教科学習への移行ないし飛躍のくわしい検討は行っていない⁹」という柴田（1997）の指摘に対して、デューイの教育課程研究が現在でも回答できていないことを意味する。かえって同研究は、柴田の指摘が妥

⁴ 杉浦美朗『デューイにおける活動的な諸仕事に関する研究』風間書房、1981年、141、149頁。

⁵ 同上、152頁。

⁶ 同上、153頁。

⁷ 同上、169頁。

⁸ D. I. Waddington, *Good work for a better society : John Dewey and education through occupations*, UMI Dissertation Services, 2006, L. A. Hickman, “Educational Occupations and Classroom Technology : Lessons from Democracy and Education” , *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* (8-1) , 2016, pp.1-13, 小柳正司「中野真志著『デューイ実験学校における統合的カリキュラム開発の研究』書評『教育学研究』(84-2)、2017年、235頁。

⁹ 柴田義松「「問うことを学ぶ」学び方学習を」『現代教育科学』(436)、明治図書、1997年、7頁。

当であることを裏づける結果となっている。これでは、「教科主義と活動主義（経験主義）とを調停する実践論理」の究明という課題提起（2000）は¹⁰、ある時間間隔を置いて繰り返し指摘されることになる。

この課題状況を前に本稿は、デューイ実験学校以外の仕事を事例として課題②に取り組む。これはデューイ研究以外のところでは、学術研究の二つの事情を踏まえている。第一は総合学習研究におけるものである。現在の学校でも稀有ながら実践されている¹¹、自然の素材からものを作る仕事を取り上げて課題②に着手しなければ、デューイの教育課程研究を教育過程研究として進めていく指針のみならず、教科学習と総合学習が「相互に関連し合い、総合的に働いている児童生徒の姿とはいかなるものであろうか¹²」という総合学習研究者が指摘する現実問題の見通しも得られない。この状況が今後も同様であれば、「活動あって学びなし」という生活科批判は¹³、総合学習においても継続することになる。

第二は社会科教育研究におけるものである。歴史学等の教科専門の内容を反映させた授業内容を、教師と児童生徒間の教授学習が成立するように開発するという課題は、Bruner（1960）が早くから提案していた¹⁴。これに取り組む学力段階になかったことを、約40年後に池野は、わが国ではBrunerの発見学習は「学習“方法”ととらえられたためか、学習指導“法”に特化し、[---]“内容の改革や開発と結びつくことがなかった”と自省して、これは2012年にも確認されていた¹⁵。事実、歴史学等を反映させた内容開発は、その試案が森分に見られるものの¹⁶、1960年から2022年までの『社会科教育研究』（日本社会科教育学会）と『社会科研究』（全国社会科教育学会）には報

¹⁰ 市村尚久「未完の進歩主義教育の現代的意義」『教育学研究』（67-1）、2000年、34-37頁。

¹¹ 仕事の開発事例が非常に少ないことは、拙稿「総合学習と教科学習とを関係づける経験の現状調査—「もの作り総合学習」の実施率と大学生の総合学習観—」（『愛媛大学教育学部紀要』（63）、2016年、40-43頁）で調査・報告している。

¹² 野口徹「総合的な学習の時間と各教科等との関連」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そうごう』（16）、2009年、36頁。

¹³ 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説・生活編』東洋館出版社、2018年、6頁。

¹⁴ J.S.Bruner, *The Process of Education*, 1960, Harvard University Press, pp.1-2.

¹⁵ 池野範男「発見学習」日本社会科教育学会（編）『社会科教育事典』ぎょうせい、216-217頁、「発見学習」同（編）『新版・社会科教育事典』ぎょうせい、222-223頁。

¹⁶ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1980年、184-207頁。

告されていない¹⁷。このように社会科教育研究において、歴史学等の成果を授業内容に取り入れた林や加藤のような事例研究は大きく遅れて¹⁸、池野が指摘した課題は現在にまで及んでいる¹⁹。

以上のように本稿はまず仕事研究を含むデューイの教育課程研究の課題、次に総合学習研究と社会科教育研究の課題を踏まえて、自らの課題を設定している。第一に手順に着目して蒟蒻作りの仕事を報告して、その経験の中で獲得できる知識を整理する。第二にその経験を活用して学習できるように、江戸時代の蒟蒻作りの工程を授業内容に取り入れる。第三に蒟蒻を焦点事例として、江戸時代の一般的知識（法則）の学習を図る授業内容を構想する。これは、教師と児童が歴史学の内容を有意味に学習できるように、蒟蒻作りの仕事から江戸期の歴史学への展開を図る内容である。

〔I〕蒟蒻を作る仕事－江戸時代学習の起点となる直接経験－

本章ではまず、どのような教材と手順を採れば学校で実践可能なのかという課題意識の下、蒟蒻を作る仕事を報告する。その教材と手順は、次章で江戸期の歴史学習の起点を定める直接の資料となる。

筆者は愛媛県内子町大瀬の程内（ほどうち）にある加工体験施設で、大程幸子氏の指導の下、児童8名（1年3名、2年2名、4年2名、6年1名）による蒟蒻作りを参観した（2017年6月10日）²⁰。蒟蒻芋（3kg）は、サイコロステーキ程の大きさに切って冷凍保存していたもの（表1①写真のビニール袋の中身）を使い（早朝から常温解凍した）、大人のこぶし大の蒟蒻が50

¹⁷ 『社会科教育研究』は創刊号（1953年）から127号（2016年）までの論文、『社会科研究』は創刊（1953年）から93巻（2020年）までの論文はJ-STAGEにおいて閲覧できる（2022年9月19日）。





¹⁸ 林竹二「授業「開国」」『著作集5－開国をめぐる－』筑摩書房、1984年、186-222頁、加藤公明『考える日本史授業2』地歴社、1995年、10-20頁。

¹⁹ この点はブルーナー自身の課題であったことも確認したい。ブルーナーは『教育の過程』（1960）以降、*Toward a Theory of Instruction*（1966）の中で社会科の提案をしている（J.S.ブルーナー著、田浦武雄・水越敏行訳『教授理論の建設』黎明書房、1969年、108-150頁）。この点を今井・鯨井は説明した後、Krug（1966）による「こうしたブルーナーの提案した社会科は、地理学・歴史学・経済学などの社会科に必要とされる学問が欠落していた」という批判を挙げている（今井康晴・鯨井俊彦「ブルーナーの教育理論の一考察」『明星大学研究紀要（人文学部）』（44）、2008年、121-122頁）。

²⁰ 拙稿「蒟蒻芋から蒟蒻を作る校外学習の見学報告－内子町大瀬の伝統文化－」極地方式研究会『デボ』（160）、2018b年、50-53頁。





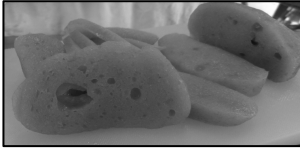
個ほど出来た²¹。その作り方を表1に説明してみよう²²。

【表1】蒟蒻づくりの手順－灰汁を使う手順③を含む全過程－

<p>① 蒟蒻芋をとろとろにする</p> <p>6Lのゆるま湯に蒟蒻芋3kgを入れる。それを10回程に分け、ミキサーにかける。とろとろになるまでかける(2分程)。これは【湯のべ】と呼ばれて、昔は臼と杵でしていたそうだ。</p>	
<p>② 蒟蒻芋(①)をよく混ぜる</p> <p>とろとろにした蒟蒻芋(①)をタライに入れて、丁寧によく混ぜる。手順①と並行して進める。手順②を【手ごなし】というそうで、このときはまだ蒟蒻の匂いはしない。</p>	
<p>③ 灰汁を加えて手順②を続ける</p> <p>今度は【灰汁】を加えながら、【手ごなし】をする(写真:右容器が灰汁)。ここで蒟蒻の【匂い】がしてくる。支援者の方々が手順③を仕上げた。</p>	
<p>④ 蒟蒻芋(③)をまるめる</p> <p>蒟蒻芋(③)をまるめる。まずは灰汁をつけずに、次に手に灰汁をつけて、まるめる。蒟蒻芋の表面がピカピカになる。固めてまるめるとき、しっかり固めて蒟蒻芋の中の空気を抜く。</p>	

²¹ 同上、51頁。

²² 同上、51-52頁。江戸時代の製法は現代語版『蒟蒻百珍』(大塚、1988年)によれば「蒟蒻玉をよく湯で煮て、その皮を実に美しく剥いてから、臼に入れて磨り、だいたい玉一個に水5・6合の分量の割り合いで、ゆるくしておき、別に石灰(いしばい)を温い湯が水で溶いておいたものを、蒟蒻玉1個に1杯ほどずつの計算で入れますと、すぐ固まります。それを型に入れて、適当な大きさに切って茹でます」(7頁(漢数字は算用数字にして引用している、以下同))。なお『蒟蒻百珍』は江戸後期(1846)に出版されている(飯野亮一「こんにやく」歴史学会『郷土史大辞典(上)』朝倉書店、2005年、700頁)。

<p>⑤ 蒟蒻芋 (④) を茹でる</p> <p>まるめた蒟蒻芋を鍋で茹でる (1 回目 30 分)。お湯が 80 度以上になってから蒟蒻芋を入れる。30 分後に、蒟蒻芋を網で掬って、たらいにあげる。</p>	
<p>⑥ 蒟蒻芋 (⑤) を再び茹でる</p> <p>再度、茹でる (2 回目 30 分)。2 回目は、鍋に水を入れて、そして蒟蒻芋を入れて、鍋に火をつける (沸かしたお湯に蒟蒻芋を入れない)。</p>	
<p>⑦ 蒟蒻の完成</p> <p>30 分後に、蒟蒻芋を網で掬って、たらいにあげる。これで完成である。</p>	
<p>(手順③の仕上がりの状態)</p> 	<p>(出来上がった蒟蒻)</p> 

このように児童は、蒟蒻芋から蒟蒻を作る一連の仕事を経験した。手順②③ (手ごなし) を児童は手袋せずに行っていたところ、「かゆい、かゆい」と言い出した。灰汁 (ソバの灰の灰汁) を入れて、手ごなしを再開すると、素手でも「かゆい」と言わなくなった²³。これによって、蒟蒻のアクが灰汁で弱められていることを経験できる。活動後の感想として児童 (6 年) は、「こんにゃくいもをミキサーにかけて、そのあとまぜて、手がかゆくなった人もいたけど、そのあとまぜたのにあくを入れたら、色がかわって、こんにゃくのにおいがしてきました」と書いていた²⁴。

これは、灰汁が蒟蒻芋に何等かの作用をしたのではないかという記述ではないが、このような化学の知識への入口が蒟蒻作りには内在している。その

²³ 前掲拙稿 (2018b)、52 頁。

²⁴ 同上、53 頁。

知識への展開ではなく次章以降は、江戸期の歴史学への展開を図る授業内容を構想する。この作業をしなければ、蒟蒻作りを学校で実践したとき、その後の教科学習が児童に保障されない結果となる。そしてデューイの教育課程研究の課題②に対しても、具体的な見通しを与えることはできない。

【Ⅱ】蒟蒻作りの仕事に基づく江戸時代の製法の学習－歴史学を踏まえた授業内容の構想－

本章では、蒟蒻作りの仕事に直接結びつく歴史学の情報として、江戸時代の凍み蒟蒻の製法に着目して、その理解を図る授業内容（発問系列）を構想する。その内容の対象者として本稿はまず小学6年生、次に中高生を想定して、歴史学の内容の水準を下げずに保存するように留意している²⁵。

まず、「インドシナ原産といわれる蒟蒻」は江戸時代の元禄期（1688-1704）に茨城県に伝わり、奥久慈地方で享保期（1716-1736）に本格的に栽培されるようになったと考えられているという情報を提示して²⁶、江戸時代の人々の蒟蒻の作り方を最初に問題としてみよう。前章の蒟蒻作りでは冷凍の蒟蒻いもを使ったが、この経験（既知）を踏まえれば、蒟蒻いもはそのまま倉庫に保管しておくことはできないのか問うことができる（発問①）。その情報が記載されている野上（1989）の127頁全体を教材とすれば、児童は次の情報に眼を止めるができよう。蒟蒻イモは「寒さに弱く腐りやすい」ので、「販路はせまく、価格も安かったので、蒟蒻生産で暮らしをたてている農民は、常に不安が頭から離れませんでした」²⁷。この情報（未知）を表1の経験は、蒟蒻いもを冷凍していたという既知に関連づけて獲得させてくれる。

続けてその教材を使えば、江戸時代の人々は、蒟蒻いもの販路を広げるためにどうしたのかと問うことができる（発問②）。児童は次の情報を読み取る

²⁵ ここには、「どの教科でも、知的性格をそのまま保って、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」（Bruner, *op.cit.*, p.33.）というブルーナーの仮説が踏まえられている。その妥当性の検証には、歴史学等の教科専門を教科教育内容に「仕立て直す」、林（註13）のような内容開発が不可欠となる。池野（註10）が自省しているようにその開発が社会科教育研究で進められてきていないので、同研究はブルーナーの仮説を検証できる段階にない。

²⁶ 野上平「奥久慈の蒟蒻づくり」大石慎三郎（他）『江戸時代人づくり風土記（6）－茨城－』農文協、1989年、126頁。蒟蒻の伝来は江戸時代から大きく遡り、平安時代の辞書「倭名抄」の園菜類中に和名「古邇夜久」の記載があり古くから栽培されたが、渡来時期については不明で、縄文時代に渡来したとの説もある（田中耕司「こんにゃく」『日本史大事典』（3）平凡社、1993年、473頁）。

²⁷ 野上、前掲、127頁。

ことができよう²⁸。(1) 蒟蒻いもの問題点を前に、江戸時代の農民は「生のままでなく軽くて輸送に便利で、長い期間保存できる製品に〔蒟蒻いも〕加工できないものか」と考えた、(2) その技術開発に成功したのが茨城県奥久慈地方の中島藤右衛門(1745-1825)であった。藤右衛門は「蒟蒻いもを薄く輪切りにし、細い篠竹などに刺して、これを縄ですだれ状に編んでつるし、乾燥させ」た「荒粉」と呼ばれるものを考案した。それを藤右衛門は「水に溶いて食用の蒟蒻をつくって」みたところ、生玉から作った蒟蒻と風味も品質もほとんど変わらないものであった。

この後、奥久慈地方でもうひとつ開発されたのが「凍み蒟蒻」であったという情報を紹介して、その作り方(表2)を児童に提示してみよう²⁹。凍み蒟蒻とは、現在の情報によれば「15分ほど水に浸したあと、お湯で10分ほど煮てアクを抜いて下処理をし、煮物や鍋などに入れ」て食べる蒟蒻で、今でもわずかながら生産されている保存食品である³⁰。

【表2】凍み蒟蒻作りの工程

①	蒟蒻いも(生玉)の表皮をむき、ぬるま湯にすりおろし、棒などで練る。
②	これに、 木灰 か水酸化カルシウム・炭酸ナトリウムなどを湯水に溶いたものを加えて、「のせ箱」とよばれる木箱に流し込んで数時間ぐらいそのままにしておくと、固まる。
③	「のせ箱」から固まった蒟蒻を外して適当な大きさに切り、水で煮て灰抜きをして水洗いし、長さ10cm、幅8cm、厚さ6mm程の大きさに切る。
④	これを「切り桶」と呼ばれる木樽に入れ、石灰を入れて漬ける。
⑤	これを数日後取り出し、再び濃い石灰水に一晩漬けて、わらを敷いた水田に1枚ずつ並べる。これは、寒さの厳しくなった12月から1月末頃まで行われる。水田の中央に穴を掘って、清水を貯え、この水を大きなひしゃくにくんで早朝から夕方にかけて並べた蒟蒻にかける。はじめのうちは、石灰を除くために何回も水まきをする。
⑥	並べられた蒟蒻は数日後に裏返しにして、同じように水まき作業を続ける。10日ほどすると真っ白に漂泊されたスポンジ状の蒟蒻になる。
⑦	これを室内で陰干しにして仕上げる。

²⁸ 同上、127頁。

²⁹ 同上、129-130頁。

³⁰ 「凍みこんにやく」(https://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/k_ryouri/search_menu/menu/shimikomnyaku_ibaraki.html : 2022年2月25日閲覧)。

これは凍み蒟蒻の製法であるが、その工程は手順（表 1）との共通点があるので、表 2 を授業内容に取り入れることができる。蒟蒻作りの経験の後には、表 1 に照合させて表 2 を学習できる。(1) 表 1 の手順①②は表 2 の工程①に対応する。工程①は七つの手順のどれに対応するかを問えば（発問③1）、自分たちはミキサーを使ったが、江戸時代の人々は棒で蒟蒻いもを練っていたというように、児童も工程①を読むことができよう。(2) 手順③は工程②に対応する。工程②は七つの手順のどれに対応するかを問えば（発問③2）、工程①の後、自分たち同様に江戸時代の人々も灰汁を使っていたと、工程②を読むことができよう。さらに水酸化カルシウム・炭酸ナトリウムも灰汁と同じ仲間なのだろうかという疑問も、児童も持つことができよう。

このように直接経験（表 1）に基づいて工程①②を間接的に経験した後は、工程③の後の工程④-⑦についても、表 1 にはないながら学習できよう（この可能性をその間接的経験は大きくする）。手順③で灰汁を使う経験をしているので、石灰水（石灰の水溶液）も灰汁と同じアルカリ性であるという情報を提示して、工程④⑤では石灰水はどんな役割をするか問えば（発問④）³¹、次の思考を促すことができよう。工程④⑤でも石灰水で蒟蒻のアクを再度取るのではないか、手順③で灰汁を入れたら手がかゆくなくなったので石灰水でも手がかゆくなくなるのではないか（蒟蒻のアクがとれるのではないか）。この思考を保障するためには、児童が直接経験した手順のどの部分（既知）を工程のどの部分（未知）に活用させるのか、この検討が求められる。

さらに工程⑤⑥⑦では、私たちは数時間で蒟蒻を作ったが江戸時代の人々は何日かけて凍み蒟蒻を作っていたか問えば（発問⑤1）、児童も、その人々の数ヶ月にも及ぶ工程⑤⑥⑦を、自分たちは経験（表 1）していないこととして読めよう。「山あいの厳しい寒さの中での水かけ作業はあまりに困難なので、これを引きつぐ若者がなく、今ではその生産者は水府村天下野地区にただ一軒残るだけに」なった³²、これは凍み蒟蒻生産の現状である。この情報も提示して、凍み蒟蒻作り（表 2）の労働の重さを問えば（発問⑤2）、児童も江戸時代の人々のこの仕事の過酷さに思いを及ぼしうると思われる。

以上のように表 2 の情報を教材として発問を準備すれば、児童も蒟蒻作りの手順（表 1）に対応させて、江戸時代の凍み蒟蒻作りの工程（表 2）を学習できると見込まれる。両表には共通部分があるので、児童は自らの経験（表 1）と江戸時代の人々の経験（表 2）との共通部分と非共通部分とを区分しつつ、表 2 を学習することができる。

³¹ 工程④の石灰は木樽に入れば石灰水となって、蒟蒻のアク抜きが進む。

³² 野上、前掲、130 頁。

[Ⅲ] 蒟蒻の生産・流通に焦点を当てた江戸時代の学習－歴史学を踏 まえた授業内容の構想－

本章では、蒟蒻の生産・流通に関する情報に焦点をあてて、蒟蒻作りの仕事から歴史学へ思考を展開する授業内容を構想する。歴史学のその情報をどのように授業内容に取り入れれば、その未知を児童も既知に関連づけて学習できるのか。この有意味学習の観点に立って本章も作業を進める。

(1) 江戸時代の諸事例を読み解く【法則】の学習

江戸時代の蒟蒻に関する歴史学の文献や論文は、和紙や燻蝋に関するそれに比して少ない。高校歴史教科書の副教材『図説・日本史』では蒟蒻は、江戸時代の特産品として茨城県北部に1件記載されているのみで³³、高校教科書『詳説日本史』でも中学校教科書『新しい社会』でも蒟蒻は記述にない³⁴。『新しい社会』では、専売制の対象となった特産品として熊本藩の燻蝋、薩摩藩の黒砂糖が挙げられているが、水戸藩の蒟蒻は記載にない。このように蒟蒻は黒砂糖や燻蝋に比して、生産地の数も少なく生産規模も小さかったため、歴史教科書でも挙げられていないと想定できる。

その蒟蒻に焦点を当て、蒟蒻作りの仕事から歴史学への展開を図る授業内容構想に前章に続けて取り組む。その展開の範囲を蒟蒻の生産・流通に関する歴史学にまで広げようというとき、前近代社会の経済と政策との関係に関する【法則】に本章はまず注目する。それは大塚（1968）に学び取ったもので、【農業の発達を土台として商業が発達すれば幕府は崩壊する】という一般的知識である³⁵。その適用対象となる諸事例の中から、江戸時代の分岐点となった享保の改革の政策をひとつ挙げてみよう³⁶。大石によれば、幕府は商品

³³ 東京書籍編集部『図説日本史』東京書籍、2005年、143頁。

³⁴ 石井進（他）『詳説日本史』山川出版社、2005年、五味文彦（他）『新しい社会・歴史』東京書籍、2012年。

³⁵ 大塚久雄『近代化の人間の基礎』筑摩書房、1968年、169-172頁、拙稿「教科内容学構築の基礎条件－J.S.ブルーナーの『教育の過程』に立ち返る－」『教科内容学会誌』(1)、2015年、21頁。この【法則】によれば、商人は政治的に抑圧の対象とされていたのではないかと予想できる。事実、本稿の水戸藩の政策に関わる藤田幽谷（1774-1826）の「勸農或問」によれば、商人は「人別帳にも御百姓とは別に於て、帳の末へ記させ」、「既に商人と定まる上は、小百姓の下座と定めて是れを辱かしむべし」とある（高須芳次郎（編）『藤田幽谷集』（水戸學大系3）井田書店、1941年、142頁）。そして商人の税は重く、農民は軽くすべきことが書かれている（同上、150頁）。

³⁶ それがどのように分岐点となったのかについては、拙稿「参勤交代を商業統制諸政策の中に位置づける」（極地方式研究会『デボ』(151)、2016年、87-102頁）において詳述している。

の流通を統制するために、商人たちに「仲間組合の結成」をさせて、享保 9 年 (1724) から仲間帳面の作成・提出を命じて、1726 年までに米・水油・真綿・生蠟・下蠟燭など 15 品について仲間帳面の作成が終わっている³⁷。幕府が「商品流通事情の調査」を徹底して行ったのも³⁸、民衆間での商業の発達には幕府を崩壊に導くからである。その発達は社会の中に等価交換を浸透せしめ、その結果、幕府の経済基盤である非等価交換は浸食される。

この【法則】の理解を児童に保障するには、どのような発問を準備すればよいのであろうか。享保の改革で幕府はなぜ商品流通を徹底的に統制しようとしたのかという課題を提示した後、【法則】の段階的な理解を図る次の発問は有効であろう。(1) 農業が発達して生産量が増えれば農民の手元に残る余剰はどうなるか(発問⑥1)、(2) 余剰が農民にも工民にも残れば、民間(農民・工民・商人間)で商品取引の頻度はどうなるか(発問⑥2)、(3) その頻度が多くなり民間で商業が発達すれば、幕府は存立し続けることができるか(発問⑥3)、(4) 幕府が安定であるためには、商品流通を統制しなければならないのか、それとも民間人の自由に委ねるべきか(発問⑥4)。

この後、幕府の政治的基盤である各藩は商品流通を統制していたのだらうかと問い(発問⑦1)、続けて水戸藩の蒟蒻の場合を問えば(発問⑦2)、<水戸藩は蒟蒻の生産・流通を厳しく統制していたのではないかと>という<予想>を児童も立てうるのではないと思われる。<予想>を立てた後には、歴史学を読む作業はその検証の実験となる。これを授業内容とするには、<予想>を検証する情報を歴史学の中から収集しなければならない。これに取り組み、児童に<予想>の検証を保障する授業内容を次節では構想する。

(2) 幕府存立と産業統制に関する【法則】学習

(2-1) 1700 年代の水戸藩による蒟蒻の生産・流通統制

享保期(1716-1736)に水戸藩の奥久慈地方で蒟蒻は本格的に栽培されるようになったと考えられていたが(前章)、その生産と流通を水戸藩は厳しく統制していたのであろうか。その授業内容の構想に際して、歴史学の次の情報にまず注目してみよう。享保の改革で「幕府は農作物や動植物を中心とした全国の産物調査(享保 20 年=1735 年～元文 4 年=1739 年)を試み、各藩に報告書を提出させているが、水戸藩のそれには、こんにやくイモが採れたことを示す記録は見当たらない」、「江戸後期にはこんにやくの産地として名を馳せる水戸藩では、江戸中期の享保の段階で、こんにやくが栽培されていた

³⁷ 大石慎三郎「享保改革」『講座日本歴史』(11) 岩波書店、1963 年、304-305 頁。

³⁸ 同上、305 頁。

形跡はない」³⁹。この情報を教材として、水戸藩は蒟蒻の生産・流通には規制をかけていなかったのだろうかとか改めて問えば（発問⑧）、児童も次の思考ができるであろう。この時期には蒟蒻はまだ生産量が非常に小さかったので、幕府の統制対象にはなっていないからではないか。その生産量が大きくなるにしたがい、蒟蒻も統制対象となったのではないか。

さらに武内によれば、「水戸藩でこんにやくの記録がはっきり出てくるのは明和年間で、明和7年（1770）に、水戸藩は江戸（深川）に「蒟蒻玉会所」なるものを設置している」⁴⁰、「このころには水戸領内で、こんにやくが特産品として売られるほどの農作物になっていたことになる」⁴¹。これらの情報を提示して、水戸藩が蒟蒻玉（蒟蒻いも）の江戸販売所を設置した理由を問えば（発問⑨1）、児童もこの情報に【法則】を適用して、〈藩が蒟蒻いもの利益を独占するためである〉と〈予想〉できるであろう。

続けて寛政年間（1789-1801）に水戸藩は奥久慈保内郷袋田村に「粉蒟蒻会所」を設置する⁴²。藤右衛門が粉蒟蒻（荒粉）を開発した結果、「寒さに弱く腐りやす」く輸送にも不便である蒟蒻いもの問題が解決されて⁴³、「軽量で貯蔵にもたえる粉こんにやくの生産によって遠隔地にまで販路が求められた結果、こんにやくは飛躍的に発展した」⁴⁴。これらの情報を教材として、水戸藩は「蒟蒻玉会所」に続けて「粉蒟蒻会所」まで設けたのはどうしてかと問えば（発問⑨2）、児童もそれらの情報に【法則】を適用して、〈藩が粉蒟蒻の利益も独占するためである〉と児童も〈予想〉できるであろう。

この発問を出すには、〈予想〉検証の情報を歴史学に探し当てておかなければならない。それを乾から引いてみよう（下線は引用者、以下同）⁴⁵。

³⁹ 武内孝夫『こんにやくの中の日本史』講談社、2006年、27-28頁。

⁴⁰ 同上、28頁、吉永昭『近世の専売制度』吉川弘文館、1973年、46頁。「江戸における販売機関としては深川西大工町に玉問屋があり、生玉時代から設けられていたらしいが寛政年間〔1789-1801〕に専売問屋となり、水戸藩から会所の指定をうけて水戸家専属の玉問屋となり、袋田村会所役人が交替して出張して監督した」（乾宏巳「常州のこんにやく」地方史研究協議会（編）『日本産業史体系 4—関東地方篇—』東京大学出版会、1959年、341頁）。

⁴¹ 武内、前掲、28頁。

⁴² 乾、前掲、340頁。

⁴³ 野上、前掲、127頁、金沢春友「水戸の蒟蒻」『社会経済史学』（13-2）1943年、34頁。

⁴⁴ 乾、前掲、340頁。

⁴⁵ 同上、340-341頁。この情報の出典は堀江によれば「興行意見」である（堀江保蔵「水戸藩の粉蒟蒻専売」『経済史研究』（23-5）、1940年、360、362頁）。その情報は、大

寛政年間、藩は保内郷袋田村に粉こんにやく会所を設置して、中島藤右衛門をその主任に命じた。会所の任務は粉こんにやくの製造を監督し、その領外移出を独占するにあった。会所役人は時々産地を巡検して製品の精粗を吟味し、移出用の品には一俵毎に「水戸産物粉蒟」と烙印した木札をつけ、会所はこれを一手に売捌いていた。もし烙印を受けないで密売したものが露頭すると、軽ければ渡世の差止め、重ければ入牢を申付けたといわれる。

この情報によって次の発問が可能となる。(1)「渡世の差止め」「入牢」とはそれぞれどういう刑罰か(発問⑩2)、(2)幕府は粉蒟蒻の生産・流通を“ある程度”統制していたのか、“徹底して”統制していたのか(発問⑩2)。この問を通して児童も、【法則】を一層確かに行けると見込まれる。

(2-2) 1800年代の水戸藩による蒟蒻の生産・流通統制

さらに【法則】学習を進めるために、水戸藩は1800年代に入っても粉蒟蒻の生産・流通統制を続けたのか問うてみよう(発問⑩1)。歴史の中の理屈を教えてくれる【法則】によれば、児童も、「水戸藩はその統制を幕末まで“一貫して”続けていたはずである」と[予想]できよう。それを検証する情報を乾から、要約・整理して表3に提示してみよう⁴⁶。

【表3】1800年代の水戸藩による粉蒟蒻の流通統制

1	1817年には水戸領内の主要産物34品にわたって <u>特定の売捌き人が指定された</u> が、このうち上方筋の粉こんにやく <u>専売権</u> を得たのは大坂高麗橋の豪商・羽屋屋高田久右衛門というものであった。水戸こんにやくの声価が高まると、藩は領内では <u>会所を通じて有力業者と</u> 、また領外では <u>大都市特権商人と共生関係を結び</u> 、直接生産者には <u>罰則規定をもって</u> 低価格で買上げ、その犠牲の上に利益をすいあげようと図ったのである。
2	1830年、水戸藩は新しく「物産方」を設置して領内産物を <u>蒐集販売せしめて</u> 、特権商人の手による専売制をやめ、 <u>藩による専売</u> を強化した。1836年には物産方を廃止して藩統制をあきらめている。
3	1845年、専売法が改正されて再び藩統制が行われようとした。蒟蒻の切干荒粉および種玉の自由な領外移出は <u>一切厳禁</u> することになった。藩はいつたん出した布令をその年には実施できずに引込めざるを得なかった。

内兵衛・土屋喬雄(編)『明治前期財政経済史料集成(19) 興行意見(中巻)』(明治文献資料刊行会、1964年、208頁)に記されている。

⁴⁶ 乾、前掲、341-342頁。

この情報で〔予想〕を検証させれば（発問⑩2）、児童も【法則】学習を次のように総括できよう。水戸藩は厳罰までも用意して、1770年の蒟蒻玉会所の設置から幕末まで蒟蒻の生産・流通を一貫して統制し続けようとした。

以上の授業内容（発問系列）は藩視点に立った【法則】学習となっているので、民衆視点に立った発問を発問⑩の後に用意したい。そこで表3の情報2に戻って問いたいのは、(1) 1836年に藩はなぜ藩統制をあきらめたのか（発問⑩1）、(2) 1845年、藩は専売法を実施したくてもなぜ遂行できなかったのか（発問⑩2）。この発問に児童も、<蒟蒻いもも粉蒟蒻も厳しいの労働の成果であるので、その流通に対する藩の厳しい統制に、農民は大きく抵抗したにちがいない>と<予想>できよう。その発問を出すためにも、<予想>検証の情報を歴史学にさらに探し当てておかなければならない。情報2（表3）については「斉昭は盛んに国産品栽培を奨励したが、専売制の悪弊が現れて期待通りいかないの」物産方は廃止されて、情報3については「生産者と在地商人の反対にあい」布令は実施できなかった⁴⁷。

その情報1（表3）は、吉本（1973）では民衆の動きにも着目して、蒟蒻の「生産地における統制反対の動きもまた活発で、羽州屋は抜売抜買の禁止をしばしば藩に要求せざるをえないありさまであった」と説明している⁴⁸。この民衆の動きを児童は、蒟蒻作りの直接経験（表1）の後には、傍観者ではない態度で読むことができよう。その経験はいくらかでも蒟蒻作りの労苦を実感させてくれて、凍み蒟蒻（表2）等の当時の製法の間接経験を可能にしてくれるからである。このように直接経験と間接経験による読み方も踏まえて、歴史学の中から<予想>検証の情報を収集しておけば、それを民衆視点から読むことを児童にも保障できると見込まれる。

以上本章は、(1) 歴史学のどの内容をどのように取り入れるのか、(2) どのような予想（思考）と検証を児童に保障するのかという観点から、【法則】理解を図る授業内容（発問系列）を構想してきた。その観点(2)を欠くとき、児童は歴史学の情報を外在的な情報として獲得する結果となり、既知に関連づけて未知の歴史学の情報を有意味に学習できない。

【おわりに】本稿の総括と課題－『教育の過程』再考－

以上本稿は、デューイの教育課程研究における仕事から教科への教育過程研究の不在問題を前に、蒟蒻作りから江戸時代の歴史学への展開過程を事例として、デューイの仕事学習論を具現する授業内容を構想してきた。これは

⁴⁷ 乾、前掲、342頁。

⁴⁸ 吉永、前掲、46頁。

総合学習研究と社会科教育研究の課題をも踏まえて、教科専門（歴史学等）の内容を教科教育（歴史教育等）の内容としてどのように保存するのかという、ブルーナーが『教育の過程』で提起して教科内容学会が再提起している課題に応えるものであった⁴⁹。この後、本授業内容は実践に移されて、特に【法則】に関する各発問は児童の思考を促しうるのであるかどうか検証されなければならない。これは本稿の次の課題となる。

このような内容構想は、デューイの仕事研究でも教育課程研究でも外側に置かれている。それが同研究の範疇に入るという着想さえ、内容から離れて方法を「研究」する方法主義の風土の下では⁵⁰、生まれにくい。デューイ実験学校内部の仕事①であろうが、本稿の蒟蒻作りのような同学校外部の仕事②であろうが、自然の素材からものを作り出す仕事に相違はない。どのような手段と道具で仕事が遂行されたのかが曖昧なまま仕事①を報告するよりも、その点を明確に報告できる仕事②の研究の方が、デューイ研究としても授業研究としても有益である。前者の場合、仕事は遂行できたのか・できうるのか不明で、したがって仕事から教科への展開もできたのか・できうるのかわからないからである。それでは現実の授業に関与も寄与もできない。

このデューイ研究（者）の問題を、歴史学研究（者）を照射版として、最後に一考しておこう。縄文人はどのようにアク抜きを行いドングリやトチの実を食料としたのか、この点を歴史学者はまず、食糧残渣としての植物遺体等の考古学資料から推定する。その資料だけでは推定が難しいので、山村に残るアク抜き法を現地調査して、その民俗事例を下敷きとして考古学資料を検討して、縄文人のアク抜き法の推定を進める⁵¹。つまり歴史学者は考古学資料に限界がある場合、同資料に民俗学的資料を対応させて研究を進める。トチの実のアク抜きの民俗事例として加熱処理法だけではなく非加熱処理法があることがわかった結果、非加熱処理法から考古学資料を検討しなおして、

⁴⁹ 教科内容学会は第1回大会（2014）で、教員養成大学・学部 of 教科専門の課題を「教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成する各教科の教科内容を「教科内容学」として創出すること」と明示して、専門学部同様に個別学問や諸科学等〔教科専門の教科内容〕の研究を教育実践との関連で進めるように提案した（教科内容学会「教員養成における教科内容学の学問としての可能性」（シンポジウム資料）『教科内容学会第1回研究大会プログラム・発表要旨集』2014年、5頁）。

⁵⁰ 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準、2015年、34頁。

⁵¹ 渡辺誠『縄文時代の植物食』雄山閣出版、1975年、11頁、山本直人「縄文時代の植物食利用技術」小杉康（他）（編）『縄文時代の考古学』（5）同成社、2007年、27頁。

縄文時代におけるその可能性が新たに問われている⁵²。

この歴史学研究を踏まえれば、デューイの教育課程研究の方法に関する問題点が浮き彫りになる⁵³。デューイ研究者はデューイ実験学校の資料から仕事の内実を把握できないとき、そこで作業を止めて、「自然に」等の用語を用いて仕事から教科へ「自然に」「生き生きと」展開したと叙述している⁵⁴。その資料から例えば羊毛洗浄の仕事の内実も、さらにその仕事が入包する化学の知識もわからないとき、それに関するその他の文献を考察して、仕事と化学の「間」を埋める研究は行われていない⁵⁵。これでは仕事の“実際の姿”も、仕事から化学への“展開の姿”も見えてこない。

これは歴史学者の研究と全く対照的である。歴史学者は考古学資料から縄文人のアク抜き法が推定できないとき、そこでその作業を止めず、民俗事例の調査を行い縄文人のアク抜き法の“実際の姿”に迫る。歴史学者は、現在の山村におけるアク抜き法はどのような材料と手順で行われるのか、この点を徹底して調べ上げる⁵⁶。この研究の方法と姿勢は、デューイ研究者の方法と姿勢の現状を照射してくれる。この自己認知は、デューイ実験学校ではすぐれた実践が行われたはずであるという前提（デューイ信仰⁵⁷）に研究の前からデューイ研究者が立たないための要件にもなる⁵⁸。

[付記] 本研究は科研費補助事業（基盤研究 C : 18K02303）の助成を受けている。

⁵² 武藤康弘「堅果類のアク抜き法」同上『縄文時代の考古学』(5)、47-49 頁。

⁵³ この方法主義はデューイ研究に限らず教育課程の歴史研究でも同様に見られるもので（拙稿「J.デューイにおける教育課程編成論と認識形成論—近年の教育課程編成論議における「資質・能力」観を捉え直す—」東北教育哲学教育史学会『教育思想』(47)、2020 年、4 頁、「J.デューイにおける知識を社会化することの人間論的意味—教育理論を自らの経験として受容するための研究者側の条件—」『山梨大学教育学部紀要』(32)、2022b 年、302-303 頁）、教育課程研究一般の問題となっている。

⁵⁴ 前掲拙稿（2019）、22 頁。

⁵⁵ 前掲拙稿（2022a）、17-18 頁。

⁵⁶ 武藤、前掲、43-45 頁。

⁵⁷ 前掲拙稿（2022a）、31-32 頁。

⁵⁸ このデューイ信仰と方法主義とは親和関係にある。デューイ研究者が、デューイ実験学校では仕事から教科へ「自然に」「生き生きと」展開したと評価する場合、その展開“過程”を説明できなければならない。仕事と教科に関する知識（内容）理解を要件とするその説明ができないとき、当人の体内にデューイ信仰が発生している。その要件を回避する方法主義（思索の怠惰）は、教育課程研究一般において、遠い過去の教育実践を過大評価させて神秘化させる。