

歴史教育の一環に位置づけたドングリの調理と試食

知久馬 義 朗

Making “Jomon-cookie” as a Part of History Education

Yoshiro CHIKUMA

(Received May 23, 1994)

The author wrote in 1986 the text plan entitled “Doki wo Tsukutta Hitobito” (People who created the first earthenware of the world and their everyday life), which focused on the function of Jomon ware as production goods. I examined several classworks in which the text plan was used as a textbook. As the result of that examination, I found out that one prerequisite for children to acknowledge the function of Jomon ware was that they succeeded in cooking and eating acorns which contained strong harshness. It was, however, difficult for them to complete this task for the following reasons. First, slight bitterness still remained in acorns even after the removal of harshness. This bitterness got them to feel that acorns did not taste good. Second, acorns from which they removed harshness had a bad looking. This bad looking discouraged them from eating acorns. Third, children did not enjoy eating acorns whenever they were not hungry. In this research, to let the children enjoy eating acorns, I considered some steps to cope with these three obstructions. I let the school children make “Jomon cookies”, that is, I let them collect acorns, shell them, mash them, remove harshness from them, knead them with yam into cookies, and bake and eat cookies. As the result of this trial, I confirmed that the steps I considered were effective. That is, all children who ate the “Jomon cookies” learned to think that acorns were certainly edible. On the contrary, 2 children who did not eat the cookies could not change their belief that acorns were inedible.

key words : classwork study, Polar Method Association, history education, science education, teaching-learning materials

問 題

極地方式研究会は、その運動目標として“すべての子供に高いレベルの科学をやさしく教える”ことを掲げてきた(極地方式研究会, 1970)。筆者は、この目標を理念として、道具と生産活動の關係に焦点をあてた歴史教育用のテキスト¹⁾を開発してきた。たとえば、縄文式土器を生産財としてとらえ、その出現が縄文期社会の生業、生活に及ぼしたであろう影響を扱った教材は、テキスト「土器を作った人々」として具体化された(知久馬・小野寺・岩崎, 1989)。このテキストの初版は、授業実践をへて改訂され、第二版に発展した。第二版を用いた授業が、小学生に考古学者と等質の知的活動を営ませようとする点で著しい成功を収めたことは、知久馬・廣野(1991)で報告したとおりである。そこでの子供たちは、文字どおり一人の例外もなく、学んだことをもとにして自らの“日常世界”を見つめ直し、根拠が明確で内容のある種々の仮説を設定し、活発で持続的な検証(調査、発掘)活動を営んだ。なかには、専門家レベルの発見をした子供さえ、いたのである。

著しい成果を挙げた第二版の授業(以後「廣野実践」と記す)と、相対的に乏しい成果しか挙

げられなかった初版の授業を比較すると、実際にドングリ²⁾を調理し、食べてみるのが、子供たちの学習を成功に導く一つのポイントではないかと思われた。土器を初めとする縄文の諸々は、それ自体では子供たちの既知との接点を持っていない。学習は既知の変革と拡大にほかならない（細谷、1978）から、既知との接点を欠いた縄文の諸々は、あたりまえだが、そのままでは子供たちの学習の対象にならない。

もともとが、それ自体は線や空気の振動のパターンにすぎない言葉は、その外延と内包に応じて多様な意味を持つ。だから、意味を定めるのに必要な体験を共有していない場合、コミュニケーションは成立しにくい。それゆえ、縄文の諸々を自らの思考の対象とするためには、用いる言葉が指し示すものやことと、縄文人や考古学者がかかわるのと同じようにかかわることが、子供たちにとって必要になってこよう。縄文式土器の機能は加熱処理を伴うアク抜きを可能にする点にある（渡辺、1986）から、子供たちの必要とする体験の一つに、そのままでは食べられないドングリがアクを抜けば食べられるようになることを確認することが、含まれていなければならないはずである。

この推測の正しさは、その後、テキスト第三版を用いた授業の失敗（松本、1992）によって確かめられた。第三版は、第二版の実践をへて構成され、テキスト自体は確実に改善されていた。実際、子供たちの学習意欲と活動のレベルは最初、廣野実践以上のものだった。ところが、ドングリをおいしく食べることに失敗したとたん、子供たちの学習意欲・活動のレベルは著しく低下し、最後まで元に戻らなかったのである。ドングリを調理し、食べ、本当に食べられるようになると確認することは、子供たちの学習にとって思った以上に大きな役割を果たしていそうである。“アクを抜けばドングリは食べられるようになる”と子供たちに確実に納得させることのできる方法を、改めて工夫する必要にせまられることになった。

廣野実践および第三版の授業（以後「松本実践」と記す）で用いられたアク抜きの方法は、“ポイルアク抜き法³⁾”である。この方法でアクを抜いたドングリは、照葉樹性のものでも落葉広葉樹性のものでも、十分食べられるようになる。しかし、それを、子供たちは不味くて食べられなかったのである。松本実践で子供たちがドングリをおいしいと思わなかった原因には、次の3点があるように思う。

第1に、アクを抜いた後も、ドングリには僅かな苦みが残る。子供たちは、その僅かな苦みに敏感に反応するようなのである。子供たちの食環境が昭和30年代までのものなら、この点はさしたる問題にならないですんだだろう。しかし、食環境が甘みに溢れたものである今日、大人にはなんでもないこの苦みに、子供たちは耐えられない。廣野実践の子供たちは、ドングリをおいしく食べた。しかし、それは、集めた木の実にツブラジイがたまたま多く含まれていたため、苦みのもたらすこの問題が表に現れなかったにすぎない（知久馬・廣野、1991）。ところが、集めた木の実のほとんどがカシ類だった松本実践の場合は、この問題が前面に出て来たのである。しかし、縄文式土器の役割を考えると、強烈なアクを含むカシ、トチ、ナラをおいしく食べるのがどうしても必要であり、その場合、ドングリに残ってしまう苦みをどう消すかが、避けて通れない問題となってくる。

第2に、ポイルアク抜き法でアクを抜くと、ドングリは、どす黒く変色し、見た目がとても悪くなる。“トトリ・パブ”にでもしてしまえばともかく、見た目の悪いこのドングリをそのまま食べるには、大人でもかなりの“勇氣”がいる。“見かけも味のうち”なら、この点の改善も避けられない。

第3に、ドングリを食べたのが、昼食後だった点である。“空腹は、最大のソース”という諺が

ある。ただでさえ第1, 第2の問題があるのに, 子供たちが満腹してしまっているのは, どうにもならない。この点については, 実は廣野実践でも, その兆候が現れている。廣野実践の場合, ドングリの試食を昼食の直前と直後の2回行っているが, 昼食直前に「こら, たいが旨い!」と言い, ドングりをたくさん食べたがった子供たちが, 昼食後は掌を返したように「不味い, いらぬ」と言っているのである。いつ食べさせるかも, 配慮しなければならない。

この3点はどれも, 一見しただけでは, 学習にとって大きな障害になるようには思えない。しかし, 学習者はあくまでも, 甘さが溢れ, 見かけが尊重される食生活の住人であり, 変化に富む食経験を豊かに積んでいるわけでもなく, 苦みの低減に意味を与える知識をあらかじめ持っているわけでもない子供たちである。その子供たちの現状を学習の前提とするのでなければ, つまり子供たちとは異なる食環境に育ち, 豊かな食生活も経験し, 必要な知識も持っている授業者の判断を子供たちに押しつけ, たとえば“このぐらいの苦みはなんでもない”と言っているだけでは, 子供たちの学習がうまく行くはずのないことは, 火を見るよりも明らかである。3点の作り出す障害は, 見かけ以上に大きいと考えなければならない。

そこで, これらの障害を乗り越えるために, 次の改良を施すことにした。①苦みを薄らげるために, 混ぜ物をする。②外見を食べ物らしくする。③空腹時(たとえば体育の後の4時間目)に食べる。この対策に従った具体案としては, アク抜きしたドングリをそのまま食べさせるのではなく, いわゆる“縄文クッキー⁴⁾”を作らせることが考えられる。ただし, クッキーのつなぎは, ヤマイモ, カタクリ, クズなど, 縄文時代に存在しておかしくないものでなければならないだろう。藤川他(1992)のように, 小麦粉, 砂糖, 鶏卵, バターのような現代の食品を使うことは, 避けるべきだと思う。ドングリの調理と試食は, あくまでも縄文式土器の意味を検討する作業の一環であって, 単にドングリが食べられることの確認を目的としてはいない。だから, 縄文時代よりはるか後の時代になってようやく登場し, 子供たちも直観的に現代のものと考えやすい小麦粉, 砂糖, バター等の食品を使うことは, 活動の本質を損なう危険を持っているように思う。

この研究では, 縄文クッキーの調理と試食を子供たちに試みさせ, 彼らが強烈なアクを含むドングリを食料と認めるようになるかどうかを確認したい。それによって, カシ, トチ, ナラを扱った場合でも, ことの本質を歪めることなく, しかも廣野実践のように偶然によってではなく, テキスト「土器を作った人々」による授業を確実に成功に導けるようにしたい。次に, 実際の授業の指針となるテキスト「ドングリを食べよう」を示す。

テキスト「ドングリを食べよう」

◎次の手順で, ドングリのアク抜き⁵⁾, 調理, 試食を行う。

落葉広葉樹のドングリ(ナラ, クヌギ, トチなど)の場合

- ①ドングリをできるだけたくさん集める。
- ②ドングリの鬼皮を, 石(縄文時代の石器の代替物)で叩いて剥く。
- ③ドングリの実を小さく潰す。ただし, あまり小さくしない。小さくしすぎると, 煮たときにドングリがコンニャクになってしまう。
- ④ドングリの粉を水に入れ(容器は縄文式土器の代替物), よく煮る。煮た後, 次の日までそのままにしておく。次の日, 水を換え, 煮て, そのまま置いておく。水に色がつかなくなるまで, およそ20日間, 同じことを繰り返す。

- ⑤アク抜きが終わったら、一生懸命運動をして空腹になる。
- ⑥ヤマイモをつなぎとして混ぜる。
- ⑦クッキーの形に成形して、フライパン（縄文時代の焼石の代替物）で焼く。

照葉樹のドングリ（カシ、シイなど）の場合

- ①，②，⑤～⑦は，落葉広葉樹の場合と同じ。
- ③ドングリの実を，擦り鉢でできるだけ小さく潰す。
- ④ドングリの粉を水に漬ける。水の色が黄色に変色しなくなるまで，およそ20日間，毎日水を換える。

◎注意!

1. “つなぎ”としてドングリに混ぜる材料（⑥）は，ヤマイモのほかには，カタクリ，クズのような，縄文時代に存在しておかしくないものに限る。クッキーがおいしくなるからといって，小麦粉，砂糖，バターなどは，使ってはならない。
2. 授業では，子供たちの活動をできるだけ制約しないで，したいことを自由にさせる。

実 践 I

(1) 授業記録

1992年11月に実施した。学習者は熊本県天水町立玉水小学校2年生26名であり，授業者は学級担任である。手順は，テキストの「照葉樹のドングリの場合」に従っている。ここに記載する記録は，テキスト⑥，⑦の部分に該当する。これに先立ち，授業者があらかじめテキスト①～④に該当する作業を行っておいた。それらの作業は，子供たちが自由に見たり手を出したりできるように，教室で行った。その時点でドングリの鬼皮剥き，ドングリ潰し，アク抜きのための水交換を行った子供は，ほんの2，3人である。また，この記録の授業は給食前の4限目に実施し，その直前に，校外見学のために約2kmの距離を子供たちに歩かせている（テキスト⑤に該当）。

T：今から食べたいと思います。/CC：（アク抜き前のドングリを食べているので）えー?!^{J1}/C：死んだら，先生の責任たい，先生が味見して1時間ぐらいてからしか，喰わんけん。^{J2}/C：どうしても，食べないと?!^{J3}/T：先生，この前の日曜，喰った。^{J4}/CC：えーっ?!^{J5}/C：（恐ろしそうに）旨かった?!^{J6}/T：みんなのペロで確かめて，旨いか，旨くないか。/CC：いいー匂いー。/C：クッキーの匂いのしてきたー。/T：（1回目に焼けたのを男子に配った）はい，食べてみてください。/CC：おいしかった!^{J7}/C：もう1個，食べたい。^{J8}/C：D君，塵箱捨てらしたと食べた。^{J9}/C：もう1個食べてかんね，いっぱい食べたかー。^{J10}/C：まだ食べたい。^{J11}/C：でっかいのを，どっさり食べたい。^{J12}/T：もう1回食べたい人?/CC：（一斉に）はーい!^{J13}/C：おいしかったよ。バンザーイ。^{J14}/○2回目に焼けたのを女子に配った。/CC：おいしかったでーす。^{J15}/C：辛くて，食べなくなかったです。^{J16}/C：苦かったです。^{J17}/C：おいしくなかったです。^{J18}/C：おいしいところもありました。^{J19}/C：先生，ドングリ一粒で，どんくらいでくっど?!^{J20}/T：ドングリ一つでねえ。今日の団子のちょびつとぐらい。/C：じゃあ，5個では?!^{J21}/T：今日の二人分ぐらいできるかも。/C：もっと，おにぎりのごつ食べたい。^{J22}/T：毎日水に漬けてったろ? 水の色の変わりよったろ?/C：黄色!/C：蜂蜜入れたら，どがんなっかな?!^{J23}/C：どがん入れても，色の変わらんごつなるまで（アク抜きを）せなんと?!^{J24}/T：そう。水を換えて，水を換えて

してね、1日に1回換えるとよか。そして、潰す。／C：お家で作ってみようかな。^{J25}／C：家に帰って、作るー!^{J26}／C：いっぱいドングリあるとこ、知ってる。^{J27}／C：先生、いっぱいドングリ持ってくるけん!^{J28}／C：おれ、もう一回食べたか。^{J29}／C：あと10個ぐらい喰いたか! あと100個ぐらい喰いたか!^{J30}／○授業中、Fはクッキーをどうしても食べようとしなかった。また、Aは欠席していて食べられなかった。授業後、作り方を尋ねる子供がたくさんいたので、作り方を記したプリントを用意した。26人中18人が家に持って帰った。^{K1}

(2) 授業後に観察された子供たちの行動

[11月19日] UとIがドングリをたくさん持ってきた。^{K2}／[11月21日] ドングリを潰した子供を調べたら、27人中25人の子供が手を挙げた。手を挙げなかったのは、縄文クッキーを食べなかったFとAの2名だけだった。FとAを除く全員が、授業後3日以内にドングリを潰したことになる。^{K3}／子供たちがアク抜きを始めた。^{K4}／授業中「苦かったです」「おいしくなかったです」と言っていたNとJも、ドングリを山のように持って来て、アク抜きを行っていた。^{K5}／[11月24日] 朝一番に、アク抜きの水交換を誰かがしていた。^{K6}／この日は連休明け。Gが連休にドングリを拾いにいったときのことを班日記に書いていた。^{K7}／Sはクリとドングリを持ってきた。22、23日の連休に、S、G、U、Eの4人がドングリ拾いに行ったとのこと。^{K8}／[11月25日] Mが他人から貰ったドングリを大事そうに「ドングリ、ドングリ」と見せる。^{K9}／Hが班日記に、ドングリを拾って遊んだ、他人がドングリをくれてとても嬉しかった、と書いていた。^{K10}／[11月28日] Rの家で、Rの兄が「うちの先生、佐賀に出張して、お土産にお菓子買ってこらしたばい!」と自慢すると、Rが「いいもん、そのかわり、ドングリクッキー作ってるもん!」と言い返した。^{K11}／[11月30日] Yがドングリを茶碗に一杯ほど持ってきて、昼休みに一生懸命潰していた。^{K12}／[12月2日] Yがアク抜きを開始した。^{K13}／[12月3日] Eがドングリを潰して、自分のコップでアク抜きを始めた。^{K14}／[1993年7月] 転勤後、久しぶりに行った玉水小学校で、Lが「先生、今年もドングリクッキー作るの? 私たちは、もう食べられない」と言うので、「作って送ってやろうか?」と言うと、Lは「うん!」^{K15}／[1993年11月10日] 子供たちの手紙に、「Eちゃんたちが、“ドングリクッキーば作ろう”って、拾いよらす」とあった。^{K16}

実践 II

1993年11月に実施した。学習者は熊本県益城町立飯野小学校3～6年生21名であり、クラブ活動として行った。授業者はクラブ顧問である。手順は、テキストの「落葉広葉樹のドングリの場合」に従っている。ここに記載する記録は、テキスト⑥、⑦の部分に該当する。これに先立ち、授業者があらかじめテキスト①～④に該当する作業を行っておいた。それらの作業を、授業者の担任する3年生8名は見ているが、4～6年生の13名は見えていない。また、放課後(6校時)に実施したので、テキスト⑤は一応満たしていることになるが、完全には制御できていない。

○アク抜きの完了したドングリを見せた。／C：チョコレート!／T：これでクッキーを作ります。昔の御先祖様が喰ったのと、同じ方法。^{L1}／C：おいしいですか?^{L2}／T：その前に、ふつうのドングリ、食べてみようか。／CC：まずそー!／CC：いやー!／C：にがーい!／C：うわー!変ない!／C：苦いど!／C：渋い!／○クッキーを作り始めた。3年生は本当はクラブに加われないが、8名が居

残っていて、しきりに「ぐつぐつ煮たとよー（アク抜き作業のこと）」「いいなー」「食べたい」などと言っている。およそ20分間、調理した。みんな、おもしろがってやっている。/T: 味見!
 C: まずーい!^{L3}/T: 苦い味は取れた?/CC: うん!/C: 昔の人って、作るの上手ねー。^{L4}/C: 苦くはないけど、変な味。^{L5}/C: ポテトフライ。^{L6}/C: いやー、塩かけたら、おいしい。^{L7}/C: 先生、これね、塩つけたら、超おいしいよー。^{L8}/○「まずい」「変な味」と言っているが、それは最初だけ。「食べれない?」と聞くと、全員が「ううん、食べられる」と言っていた。「苦みはある?」と聞くと、これも全員が「ない」と答えた。^{L9}/C: 腹が減ったら、おいしいかもしれん。^{L10}/C: 不味いものでも、（アク抜きすれば）うまくなりますよねー。^{L11}/C: さよ、おいしい?/C: おいしいよ!^{L12}/C: キュウリみたいな味がするー!/C: クッキーだから、クッキーみたいになると思ったのにー。^{L13}/C: おいしいよ!^{L14}/C: 塩つけたら、おいしいです。^{L15}/○他のクラブの子供たちがやってきた。/C: (やって来た子供たちに) “ドン”が抜けて“クリ”になったの。^{L16}/C: おれ、シイの実なら、食べたことある。…おいしい!^{L17}/C: あー、いい匂いのする!/C: おいしかったよー。^{L18}/C: 甘くないよー、全然。^{L19}/C: おいしかったよー。^{L20}/C: 香ばしくておいしい!^{L21}/C: ポテトチップスみたい。^{L22}/C: 先生、誰から教えてもらったの?^{L23}/T: しきる人から聞いた。/C: 先生のほかにも、しきる人がおると?^{L24}/C: 髭の生えたおじさん、ドングリ採って行きよったよ。^{L25}/C: そう!^{L26}/○次の日、クラブに顔を出していた3年生が全員で、“ドングリ潰しの時間を取って”と頼みにきた。理由を聞いたら、「食べたいけん」と言っていた。“授業ではできないけど、自由に潰していいよ”と言っておいたら、さっそく入れ代わり立ち代わりでドングリを潰していた。^{L27}

考 察

この研究の目的は、縄文クッキーを調理し、食べることで、子供たちがドングリを食料と認めるようになるかどうかを確認することである。IとIIのどちらの実践でも、子供たちは、確かにドングリを食料と認めるようになっている。

実践Iでは、子供たちは、縄文クッキーを実際に食べてみる前は、ドングリを食べることに驚き(J1)、嫌がり(J2, 3)、授業者の「喰った」(J4)に対して半信半疑(J5, 6)である。ところが食べた後では、“おいしい”と言い(J7, 14, 15, 19)、“もっと食べたい”と思うようになっている(J8~13, 22, 29, 30)。

しかも、これらの言語反応は、無意味な記号の操作などではなく、子供たちの行動と結びついた反応である。授業中すでに彼らは、縄文クッキーを作ることに好奇心をあらわにし(J20, 21, 23, 24)、“自分でクッキーを作ってみたい”と言い(J25, 26)、“もう一度食べたいからドングリをいっぱい集めて来る”と言っている(J27, 28)。そして、授業のあと実際に、数にして2/3強の子供がクッキーの作り方を記したプリントを自発的に持って帰っている(K1)し、これまた自発的に、ドングリを集め(K2, 5, 7~10, 12)、集めたドングリを潰してアクを抜き(K3, 4, 5, 12~14)、子供にとって切実と思える状況の中で菓子と縄文クッキーを等価値と見做している(K11)。

これらの行動は明らかに、子供たちが“ドングリは食べられる”と考えるようになったことを意味している。しかも、その認識は、一過性のものではなく、1年後の言動(K15, 16)から判断して明らかに持続性がある。

そして、“ドングリは食べられる”と考えるようになった子供は、一部の子供だけではない。ドングリを食べたすべての子供が、そう考えるようになっている。確かに、食後に一見好ましくない反応（J16～18）が生じていることは、事実である。しかし、試食前にはドングリの鬼皮を剥き、ドングリを潰した子供がほんの2、3人でしかなかったのに、試食後は縄文クッキーを食べた子供全員が3日以内にそれを行っている（K3）。“好ましくない反応”を示した子供も、自発的にドングリを集め、アクを抜いているのである（K5）。縄文クッキーを食べる体験を通してドングリにそれ以前とは違った意味を見い出すようになったからこそ、事前にはほとんど興味を寄せなかったドングリの処理に携わってみる気になったのだ、と判断してよいだろう。ドングリを食べていない2人だけがそれを行っていない事実（K3）は、この判断が正しいことを示している。だから、授業中の“好ましくない反応”は、松本実践のときのような“ドングリは食べられない”という意味ではなく、単なるアド・ホックか、あるいは過度に躰けられてきた子供⁶⁾にありがちな、道徳的規範にそむくことへの嫌悪感の反射的な表出だと解釈すべきように思う。

実践Ⅱも、基本的に実践Ⅰと同じ経過をたどっている。子供たちは、縄文クッキーを食べる前は、ドングリを食べることに不信をいだいている（L2）が、食べた後では“おいしい”と言っている（L4, 6～8, 12, 14, 15, 17, 18, 20～22）。この実践でもやはり、一見好ましくない反応（L3, 5）が生じている。しかし、それは食べた直後にだけ生じており、後になると授業者の問いかけに全員が“食べられる”“苦みは抜けている”と答えている（L9）。「腹が減ったら、おいしいかもしれん」（L10）と、テキスト⑤にかかわることを言っている子供もいる。実践Ⅱの“好ましくない反応”も、“ドングリは食べられない”という意味ではなく、単なるアド・ホックか、“クッキー”ということば（L1）から連想される甘さへの期待が外れたことによる一時的な反応と考えたほうがよいだろう。L5, 13, 19は、この推測が正しいことを示しているよう。

また、実践Ⅱでも子供たちの反応は、単なることばだけのものではなく、行動と結びついたものになっている。授業中、縄文クッキーを作ることに好奇心を示し（L23～26）、次の日さっそく、クラブに顔を見せていた3年生⁷⁾が全員、“食べたいから”とドングリ潰しを始めている（L27）。4～6年生の行動がどう変化したかははっきりしないが、3年生の場合と実践Ⅰの場合をあわせて考えれば、彼らも3年生のような行動を起こしている可能性は少なくない。

すべての子供が“ドングリは食べられる”“アク抜きして、苦くなくなった”ことに同意していること、3年生全員がドングリ潰しを行っていること、アク抜きの効果を他の子供に説明する子供が現れている（L11, 16）ことからすれば、子供たちは確実にドングリを食料と認めるようになっているし、縄文クッキーを食べた子供たち全員にそれはあてはる、と考えてよいだろう。

縄文クッキーを食べた子供が全員ドングリに対する態度を変え（実践Ⅰ, Ⅱ）、その一方でクッキーを食べなかった子供がこれまた二人ともドングリに対する態度を変えなかった（実践Ⅰ）ことは、知久馬・廣野（1991）、知久馬（1994）、松本（1994）の場合と同様、全身を使って“本物”とかかわる活動を行うことが、子供たちの認識を変革するうえでいかに大きな意味を持つかも示唆している。これは、この研究の出発点の一つだった松本実践から得られた示唆の正しさを、証拠立てることになる。

実践Ⅰで縄文クッキーをどうしても食べようとしなかった子供が一人存在し、このような子供にどう対処すればよいかがお課題として残るとしても、縄文クッキーを作って食べさせる試みは、子供たちにドングリを食料と認めさせることによって有効だと判断できる。また、2年生から6年生までの幅広い学年の子供たちを学習者にした実践が成功裡に終わったことを考えれば、この試みは、テキスト「土器を作った人々」による授業に組み込むことはもちろんであるが、それ

だけに限定するのではなく、自然と生産活動との関わりを検討する独立した歴史教材として扱うこともできるように思う。

註

- 1) 設定した授業目標を達成するために必要な種々の事項を、子供たちの反応を予想した上で一連の発問の形に変換したものを、「テキスト」と呼ぶ。テキストは授業で主要な教材として用いられ、その用いられ方は様々である。「テキストはそのまま、あるいはばらばらにして、また順序を変えて使われる。子供に与えられ、あるいは教師だけのメモとして使われる」(極地方式研究会, 1986, p. 19) のである。
- 2) 「ドングリ」は、“鈍な栗”つまり“食べられない栗”であり、その外延は、地域によって様々である。「ドングリ」ということばは、ブナ科の堅果に対して使われているようだが、ここでは、アクを含んでいて、そのままでは食べられない堅果類の総称として使うことにする。従って、ブナ科ではないトチも、「ドングリ」として扱う。
- 3) ドングリの調理法については、渡辺 (1986)、松山・山本 (1992) を参照のこと。
- 4) 縄文遺跡から出土した調理遺物については、佐原 (1987)、佐々木 (1991) を参照されたい。
- 5) 落葉広葉樹のドングリをアク抜きするためには、加熱処理が必要となるが、照葉樹のドングリの場合には必要ない (佐々木, 1983)。だから、アクを抜くときに土器が不可欠の道具となるのは、厳密には落葉広葉樹のドングリについてだけである。しかし、日本列島の植生は基本的には落葉広葉樹と照葉樹の“混合樹林”である (今西, 1990) し、縄文初期には九州でも落葉広葉樹が現在よりはるかに広く分布し、優越樹種だったと推定されている (安田, 1980)。従って、土器の果たした役割は、本州だけでなく九州でも大きかったと考えてよいだろう。実際、これまでに発見された縄文式土器の最古のものは、九州南部の落葉広葉樹林帯に位置する遺跡から出土したものである (渡辺, 1986)。自然と生産活動の関係、およびその歴史の変遷を考えさせることは、どの地域の子供にも必要だろう。縄文式土器の生産財としての役割を検討することは、そのための恰好の題材である。そうだとすれば、現在は照葉樹が優越している九州の子供たちにも、加熱処理をともなうドングリのアク抜きを行わせることが、必要となろう。幸い、照葉樹のドングリでも、それは可能である。
- 6) この学級の子供たちが家庭や以前の担任によって過度に躰けられてしまっていたらしいことは、担任となった当初の廣野氏の感想からだけではなく、廣野氏の行った別の授業 (廣野, 1994) の様子からも窺える。“校内のアスファルト舗装で石を削ろう”という廣野氏の提案に、子供たちは「そんなことしていいの?」と躊躇しているのである。当該年度が一番最後の授業 (知久馬, 1994) では、そのような反応がまったく見られなくなっていることも、指摘しておきたい。
- 7) 4~6年生は、クラブでだけ顔を合わせるので、授業後の行動を確かめにくい。

付記：この論文は、極地方式研究会第24回定期研究集会(1993年)で行った発表を、新たに得られたデータも加えて、まとめ直したものである。実践I, IIとも、廣野宏昌氏(熊本県飯野小学校教諭)による。

文 献

- 知久馬義朗 1994 紙作りが授業として成立するための条件 人間開発研究, 1, 27-34
 知久馬義朗・廣野宏昌 1991 教材「土器を作った人々・第二版」の構成と実践 極地方式研究会第22回定期研究集会発表資料
 知久馬義朗・小野寺叔行・岩崎哲郎 1989 科学的思考をうながす歴史教材の開発：教材「土器を作った人々」の構成と実践 東北教育心理学研究, 3, 1-14
 藤川公子・丹伊田弓子・平峰真琴・小林高志・津川裕 1992 「つくって食べよう」活動ヒント集 小二

- 教育技術, **45(11)**, 11-18
- 今西錦司 1990 自然学の展開 講談社
- 廣野宏昌 1994 石をけずって形を作ろう 人間開発研究, **1**, 21-23
- 細谷純 1978 学習や学習援助における「発問」の役割 わかる授業, **11**, 122-133
- 極地方式研究会 1970 仙台綱領 70 極地方式研究会誌, **1(1)**, 5-7
- 極地方式研究会 1986 飛騨高山綱領 85 極地方式研究会誌, **15(4)**, 19-28
- 松本隆嗣 1992 「土器を作った人々・第三版」における問題点 極地方式研究会九州地区研究集会設立準備会発表資料
- 松本隆嗣 1994 ニワトリの解剖 人間開発研究, **1**, 10-20
- 松山利夫・山本紀夫 1992 木の実の文化誌 朝日新聞社
- 佐原真 1987 日本人の誕生 小学館
- 佐々木高明 1983 稲作以前の生業と生活 網野善彦他(編)稲と鉄 小学館 pp.57-130
- 佐々木高明 1991 日本史誕生 集英社
- 渡辺誠 1986 ドングリと縄文土器の起源 朝日新聞, 2月11日
- 安田喜憲 1980 環境考古学事始 日本放送出版協会